RMERE

Revue Marocaine de l Evaluation et de la recherche Educative

Revue à comité de lecture

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي

Journal article with DOI

Publiée par

le Centre Marocain d'Évaluation et de la Recherche Éducative

En partenariat avec

le Centre d'Orientation de Planification de l'Éducation

Juin 2022

Volume N° 7

RMERE

العدد 7

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي

Digital Object Identifier

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

يونيو 2022

العدد 7

RMERE

Journal with Digital Object Identifier

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة

ذات تعريف رقمي D.O.I

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

CEMERED

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد السابع (7)

يونيو 2022

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة السابعة (7): يونيو 2022.

المصدر: دعوة للنشر بالعدد السابع للمجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.

الناشر: المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي.

المطبعة: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط COPE RABAT

تصفيف النص وإعداده للطباعة: د.خالد أحاجي

تهييئ الغلاف: المستشار في التوجيه، هشام السعدي

المراجعة: د(ة). سميرة شمعاوي و د.زارو عبد الله.

تعبر المقالات عن رأي أصحابها

يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.

البريد الالكتروني للمجلة: revue.evalrecherped@gmail.com

الخزانة الوطنية للمملكة المغربية

رقم الإيداع القانوني: 2017PE0053

الترقيم الدولي : (ر د م ك) 2550-5688

ISSN Print: 2550-5688

E-ISSN : 2658-9079

جميع الحقوق محفوظة للناشر.

مدير التحرير:

- الأستاذ الدكتور خالد أحاجي، مدير مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة التحرير:

- الأستاذة الدكتورة وفاء رمضاني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور يوسف الطاهر ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور لطفي الحضري، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور العربي هداني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور قاسم النعيمي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور عبد العالي حور، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور حسن بودساموت، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد لغبيسي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد شيخي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد بنجيلالي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة المراجعة:

- الأستاذة الدكتورة سميرة شمعاوي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور زارو عبد الله ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور الحسن اللحية، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور سعيد الزعيم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة القراءة (الوطنية)

- د.عبد اللطيف كداي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.الحسن لغرايب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو . المغرب.
- د.عدنان جزولي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.محمد حليمة. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو . المغرب.
- د. سميرة حجي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.أمينة سوساي. المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير . أكادير . المغرب
- د.أحمد الصمدي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو . المغرب.
- د.أحمد حمداني. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المغرب.
- د.جليلة أشواق. المدرسة العليا للتدريس التقني. الرباط. المغرب.
- د.محمد وهابي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو . المغرب.
- د.الطاهر الصامت.المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .ملحقة اسباتا مكناس.

- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد بنلحسن. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وجدة.
- د.سميرة شمعاوي. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د. نادية النقبي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد أنفلوس. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة سوس ماسة.أكادير .المغرب
- د.إدريسي عايدي وفاء. كلية العلوم.ظهر المهراز .فاس. المغرب.
- د.لبويديا وداد. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة. المغرب.
- د.عزيز بوستا. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. طنجة. المغرب.
- د.عبد العالي حور. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د.إدريس حريزي. جامعة الحسن الأول. سطات. المغرب.
- د.محمد الدروي. جامعة محمد الأول. كلية العلوم. وجدة. المغرب
- د.يونس الأشهب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة فاس مكناس. فرع صفرو.
- د.بنعيسى بادة . المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة الرباط سلا القنيطرة. فرع الخميسات.
- د. عبد العزيز بنار. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة.

لجنة القراءة الموسعة (الدولية)

- د. صلاح أحمد الناقة. كلية العلوم التربوية.جامعة أل البيت.الأردن.
- د. نعيم عبد حمد العبادلة. كلية التربية. جامعة الاقصى. فلسطين.
- دمحمد بومخلوف. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر.
- د. عيسى الحربي. كلية التربية . جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية .
- د. عبد الناصر السيد عامر. كلية التربية بالإسماعيلية .جامعة قناة السويس. مصر.
- د. أمجد أحمد جميل أبوجدي. الجامعة الاردنية – عمان – الاردن.
- د. حسين محمد أيوب. المركز الوطني للتقويم واالعتماد االكاديمي. المملكة العربية السعودية .
- د. خالد عوض محمد الدعاسين. كلية الشوبك الجامعية. الاردن.
- د. مسعد فتح الله. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. الجزائر
- د.أحمد عبد الله زايد. جامعة القاهرة.مصر.
- د.مهدى محمد القصاص.كلية الآداب – جامعة المنصورة. مصر.
- د.أمجد عزات عبد المجيد جمعة. جامعة الأقصى قسم علم النفس. غزة

الخط التحريري لمجلة المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي

مجلة التقييم والبحث التربوي، هي مجلة علمية أكاديمية مُحكّمة مفهرسة ، تصدر عن المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي، وهي متخصصة في نشر المقالات وجميع الأعمال العلمية التي تساهم في تحسين المستوى المعرفي في مجالات التربية والتكوين وكذا في جميع المجالات التي ترتبط مباشرة بتنمية هذين المجالين والتي تتبنى مناهج متنوعة سواء منها الكمية أو الكيفية على المستوى النظري والتجريبي. فهي بهذا الاعتبار أرضية وملتقى للباحثين الحريصين على المساهمة في التغيير عن طريق أعمال علمية قيمة وأصيلة لم يسبق لها أن نشرت في أي منبر ورقي أو إلكتروني. وتتوجه المجلة أيضا إلى المدبرين و"المدراء التربويين" الممارسين وكذا إلى المهنيين من سائر الآفاق.

أما سياسة المجلة التحريرية فتندرج في إطار منطق تعزيز الأعمال العلمية التي تمكن من تحقيق تقدم واضح للنظريات الحديثة، و تساهم في تنوير المجتمع عن وضعية المدرسة والجامعة، وعن نظام التربية والتكوين والبحث العلمي و الطريقة المتبعة في استخدام الموارد ، وتساهم كذلك في تقديم اقتراحات لتحسين العمل العمومي، عبر المساهمة في تقييم السياسات التربية والتكوين، وتقديم معلومات حول المنظومة التربوية لتشريط النقاش العمومي حول المدرسة والجامعة.

وهي بذلك تولي اهتمامها بالأساس للمقالات التي تسلط الضوء بما يكفي على مظاهر ملموسة للتربية والتكوين سواء على المستويين الميكرو أو الماكرو أو المستوى البيني. لذا فالباحثون مدعوون إلى عرض نتائج أبحاثهم على الفرضيات التي انطلقوا منها في إطار مقاربات تربط الخطوات النظرية المنجزة بالحقائق المتعلقة با لتربية والتكوين الحديثين والمرتبطة أساسا بحاجيات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (المناهج، التقييم، التكوين، التكوين المهني، الحياة المدرسية، التكنولوجيات التربوية، التخطيط والتوجيه التربوي...) .

فالرهانات الحالية لمنظومات التربية والتكوين في العديد من الدول أصبحت صادمة بكل وضوح، من أزمات متواترة واختلالات ملحوظة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب وتفاوتات عميقة بين الأغنياء والفقراء في نفس البلد. أما سياسات التربية والتكوين المقترحة من عدة جهات فتصب في اتجاه خلق المزيد من المفارقات والتي تطرح العديد من التساؤلات تهم مصير الدول الأقل تقدما، مما يدعو الجميع إلى إعادة تصور علاقات اجتماعية واقتصادية بالنسبة لساكنة تمتلك معالم ومراجع محددة كما أنها تستشرف المستقبل عبر آفاق تنموية طموحة. فالتفكير الجماعي في إطار مشروع مجتمعي بين جميع الباحثين سيعمل على الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: أي مواطن تطمح منظومة التربية والتكوين إلى إعداده للغد؟

فرغم أن هذا المشروع ممتد في الزمن إلا أنه يشكل فضاء توافقيا بالنسبة لجميع أصحاب القرار العموميين أو الخصوصيين.

في هذا الإطار، تطرح عدة تساؤلات مشروعة:

– ما هي السياسات التربوية والتكوينية العمومية التي يجب أن تظل تحت وصاية الدولة؟

– ما هي الأدوار التي على الفاعلين الاضطلاع بها بخصوص إصلاح السياسات التربوية والتكوينية العمومية؟

– ما هي الأدوار الأساسية التي على الدولة أن تنهض بها في مجال منظومة التربية والتكوين لكي تتحمل مسؤولية مجتمعية فعلية ودائمة؟

– ما هو النظام التعليمي والتكويني الذي علينا إعادة صياغته من أجل تكوين رجل وامرأة الغد القادرين على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؟

– أي مستقبل لمنظومة التوجيه و التخطيط التربوي بالمغرب؟

– أي دور للتوجيه والتخطيط التربويين في إصلاح منظومة التربية؟

– ماهي رهانات التوجيه التربوي في بناء المشروع المجتمعي؟

– أية استراتيجية لبناء مدرسة المستقبل؟

– وأي مستقبل لمجتمعنا المعاصر؟

وتبعا لهذه التساؤلات، يمكن لهذه الأسئلة المقترحة أن تشكل معابر نحو الأجوبة:

– هل يمكن أن نقوم جماعيا بتخيل نماذج تنموية جديدة لمنطق سياسات تربوية وتكوينية تقوم على التثمين المتزايد للإنسان الذي يعيش في مجتمع يحظى بالتعددية الثقافية؟

– هل يمكن إعادة بناء مجتمع على أسس سليمة تؤكد على قيم جديدة لتقاسم المعرفة رغم كل الاختلافات؟

– هل يمكن ابتكار نماذج تربوية وتكوينية تنموية م لائمة للمواطن الحديث تمنح الأولوية لأبعاده المتعددة: الاقتصادية والاجتماعية والروحية والوجودية، إلخ؟

كل هذه التساؤلات/ المقترحات يمكن أن تشكل ثمرة ما قد تقدمه مجلة التقييم والبحث التربوي في طيات مقالات محبوكة وزاخرة بالمعنى.

حاليا تقوم بنشر نسخة إلكترونية ، بموازاة ذلك سرتقوم المجلة بنشر أعدادها في نسختها الورقية.

أعداد متنوعة بالعربية والفرنسية والإنجليزية بعد وضع المواضيع رهن دعوة للنشر بإشراف من أحد أعضاء لجنة النشر أو اللجنة العلمية.

ويمكن للمجلة أيضا أن تنشر، إضافة إلى مقالات حول مواضيع متنوعة، أبوابا متعددة من قبيل "قراءات في مؤلفات" و"أطروحات مناقشة" و"حوار حصري"، إلخ. وتخضع المقالات التي يتم انتقاؤها قبليا لسلسلة من المراجعات يقوم بها ثلاثة مقررين مجهولي الإسم ودون تحديد اسم الكاتب. قبل أن يقرر عضو على الأقل في لجنة النشر مكلف بالمقال، على أساس تقرير مقررين على الأقل، بنشر المقال المعروض أو طلب مراجعته من الكاتب أو عدم نشره.

كما أن المجلة ستعنى بنشر الإنتاجات العلمية المُعدة من قبل الباحثين الأجانب، تفعيلا لسياسة الانفتاح وكذلك لتوطيد الصلات العلمية والفكرية بين مركز التقييم والبحث التربوي ونظرائه في الجامعات وجميع المؤسسات الأخرى المعنية بالبحث، سواء داخل الوطن أو خارج .وفي جميع الأحوال لا تتحمل المجلة مسؤولية المضامين التي قام صاحب أو أصحاب المقال بعرضها للنشر، والتي لا تعبر –البحوث– إلا عن رأي صاحبها، لا عن رأي المجلة.

أخلاقيات وشروط النشر في المجلة

- أن يكون البحث أكاديمياً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية؛
- أن لا تزيد صفحات البحث عن (20) صفحة بما في ذلك المراجع والجداول والملاحق ، مطبوعة بحجم الخط 14 ونوع الخط المستخدم Simplified Arabic للعربية وخط Times New Roman للفرنسية؛
- يجب كتابة عنوان البحث والاسم الكامل للباحث أو أسماء الباحثين وصفتهم المهنية والعلمية والعنوان الإلكتروني؛
- يكتب ملخص للبحث باللغتين العربية والفرنسية؛
- يُفضل أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم)؛
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:

✓ المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم عنوان الكتاب، ثم اسم المحقق أو المترجم، ثم رقم الطبعة إن وجدت، ثم اسم المطبعة ثم مكان الطبع، ثم سنة الطبع، ثم الجزء، ثم الصفحة ؛

✓ عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، عنوان المقالة، ثم اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد، ثم تاريخ الإصدار، ثم رقم الصفحات ؛

✓ تدرج الهوامش في نهاية البحث وبشكل نظامي؛

- ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى؛
- لا تتحمل المجلة مسؤولية الإخلال بقواعد الأمانة العلمية؛
- البحوث التي يتمّ نشرها في المجلة لا يجوز إعادة نشرها إلا بموافقة خطية من رئيس التحرير ؛
- الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة؛
- ترتّب الموضوعات وفق اعتبارات تقنية، ولا يعبِّر بأي حال من الأحوال عن أهمية البحث أو مكانة الباحث ؛
- أن يكون البحث ضمن السياسة العامة للمجلة؛
- لا يمكن نشر مقالين بنفس العنوان في العدد نفسه؛
- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر ؛

ترسل البحوث إلى العنوان الإلكتروني للمجلة: revue.evalrechereducative@gmail.com

تخضع كافة البحوث والدراسات **للتحكيم العلمي الذي تقوم به اللجنة العلمية للمجلة**، ولا تقبل للنشر إلا بعد إجراء صاحبه لكافة التعديلات التي توصي بها اللجنة.

Journal with Digital Object Identifier

Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

Avec D.O.I

Publiée par

Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

En partenariat avec

Le Centre d'Orientation et de Planification de l'Education

Le Directeur Responsable :

Dr.Khalid AHAJI

Numéro 7

Juin 2022

Thématique : *Evaluation des Systèmes d'Education de Formation et de la Recherche Scientifique*

Sixième édition : *Juin 2022.*

Source : *Appel à publication au septième numéro de la revue*

Editeur : *Centre Marocain d'Evaluation et de Recherche en éducation*

Conception de la couverture : *Hicham Essaadi (Conseiller en Orientation)*

Révision : *Dr. Samira CHEMAAOUI et Dr.Abdellah ZAROU.*

Maison d'édition : *Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (COPE).*

Les articles reflètent les opinions de leur auteur.

L'ordre des articles est soumis à des priorités systématiques uniquement.

Email : *revue.evalrecherped@gmail.com*

Numéro de dépôt : *2017PE0053*

ISSN : *2550-5688*

ISSN Print: 2550-5688

E-ISSN : 2658-9079

Tous droits réservés.

Procédure d'évaluation et éthique de publication

1. La soumission

Les auteurs candidats à publication dans la revue soumettent leur texte préparé selon les normes au comité de rédaction : revue.evalrecherped@gmail.com

A la réception du texte, le comité de rédaction envoie à l'auteur un accusé de réception électronique.

Tout texte soumis à RMERE fait l'objet de trois évaluations.

2. La première évaluation : lecture interne

Un membre du comité de rédaction procède à une première lecture afin d'évaluer la conformité du texte avec la politique rédactionnelle de la revue. L'évaluation de la recevabilité du texte se fait sur la base d'une grille d'évaluation.

Tout texte qui n'est pas présenté selon les normes demandées est aussitôt renvoyé à l'auteur pour mise en conformité.

Si le texte n'est pas retenu, le comité en informe l'auteur en motivant les raisons sur la base de la grille de pré-évaluation.

3. La deuxième évaluation : lecture externe en double aveugle

L'évaluation externe est confiée à deux membres du comité de lecture. Ces derniers sont choisis en raison de leur expertise. Dans la mesure du possible, ils ne travaillent pas dans le pays de l'auteur. Chacun reçoit le texte sous une forme anonyme dans un format word de manière à pouvoir insérer directement des commentaires dans le texte. Les experts utilisent la grille d'évaluation développée à cet effet.

Les évaluateurs se prononcent sur les quatre recommandations suivantes : 1) Accepté tel quel ; 2) Accepté avec modifications mineures ; 3) Accepté avec modifications majeures ; 4) Refusé.

Chaque évaluateur est tenu de motiver sa décision et de formuler une prise de position et des suggestions de corrections qui sont communiquées à l'auteur. L'identité des évaluateurs n'est pas communiquée à l'auteur.

En cas de dissension importante entre les deux évaluateurs, le comité de rédaction se réserve la possibilité de demander une troisième expertise.

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision. Si l'acceptation est sous réserve des modifications demandées, l'auteur devra réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et soumettre son texte dans les délais indiqués.

4. Les résultats de l'évaluation

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision.

Si l'acceptation définitive est sous réserve de modifications, l'auteur est invité à réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et à soumettre son texte révisé dans les délais convenus avec le comité de rédaction.

5. La troisième évaluation : la décision de publication

C'est le comité de rédaction qui prend la décision finale d'accepter ou de refuser les textes. Pour ce faire, il évalue attentivement la version révisée suite à l'évaluation externe et il prépare le texte pour sa publication.

L'évaluation finale porte tant sur la forme que sur le fond. Pour ce qui concerne les contenus, le comité vérifie l'adéquation des modifications apportées et, pour ce qui concerne la forme, il examine le respect des normes éditoriales.

Le comité éditorial peut retirer un texte dont les modifications ne répondent pas ou que partiellement aux changements demandés par les évaluateurs externes ou dont les contenus ne répondraient pas aux critères scientifiques de la revue.

L'auteur est tenu de présenter un texte abouti utilisant la feuille de style RMERE qui lui est remise en même temps que les résultats de l'évaluation. Le texte doit contenir des références mises à jour selon les normes APA et être rédigé avec une expression d'excellent niveau. Le **comité de rédaction** se réserve le droit de modifier les titres et les descripteurs. Il peut également apporter des corrections pour améliorer la qualité de la langue, la lisibilité ou la concision. En cas de texte inachevé (nombreuses erreurs orthographiques et syntaxiques, non respect des normes APA), le comité de rédaction se réserve le droit de refuser le texte et de le retirer de la publication sans autre justification.

Le comité de rédaction présente à l'auteur une version pour publication avec toutes les modifications suggérées pour relecture et approbation : l'auteur valide cette dernière version et signe le formulaire de cession de droits.

Toute reproduction du texte dans une autre publication doit faire mention de sa publication antérieure dans RMERE.

Manquement à l'intégrité scientifique

En cas de doute sur le respect des normes scientifiques (plagiat, falsification des résultats), le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le texte à un logiciel de détection.

Dans le cas où le plagiat est avéré, l'auteur se voit signifier un refus immédiat de publication de son texte et un avertissement. En cas de récidive, l'auteur est définitivement interdit de publication dans RMERE.

Directeur de publication :

- Khalid AHAJI (Directeur du Centre d'Orientation et de Planification.Rabat).

Comité de rédaction

- Ouafae RAMDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat
- Youssef TAHER. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Lotfi EL HADRI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Larbi HOUDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Kacem NAIMI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdelali HOUR. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Hassan BOUDASSAMOUT. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed LAGHBISSI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed CHIKHI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed BENJILALI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

Comité de révision :

- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Hassan LAHYA. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Said ZAHIM. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat

Comité de lecture restreint (National):

- Abdellatif KIDAI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Elhassane LAGHRAIB. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Adnane JAZOULI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Mohamed HALIMA. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Samira HADJI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Amina SAOUSSANY.Département : Langues et Communication .École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir.Maroc.
- Ahmed SAMADI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Ahmed HAMDANI .Membre de l'équipe de recherche : Employabilités des sciences dans le domaine de l'éducation et de la formation au CRMEF Casablanca-Settat.Maroc.
- Jalila Achouaq Aazim.école normale supérieure de l'enseignement technique, Rabat, Maroc.
- Attaher Essamet. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Annexe Sbatta. Fès-Meknès.

- Mohames OUAHABI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Mohamed BENLAHCEN. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Oujda.
- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Nadia ENNAQBI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou).
- Mohammed ANAFLOUS.Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de la région Souss Massa, département de Didactique de Français.
- IDRISSI AYDI Ouafae.Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès.
- LABOUIDYA Ouidad. Professeur Habilité .Laboratoire STIC - Faculté des Sciences - Université Chouaib Doukkali. EL JADIDA MAROC.
- BOUSSESTTA AZIZ. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Tanger.
- HOUR Abdelaali. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Driss HARRIZI. Université HASSAN 1er - settat – Maroc.
- Mohamed DROUI.Université Mohamed premier. Oujda.
- Youness El Achhab. Professeur Habilité .Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Fès-Meknès, Branche de Seffrou, Maroc.
- Badda Benaissa. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Rabat.
- Abdelaziz Bennar. Faculté des lettres et des Sciences Humaines. Unibversité Chaib Dokkali. El Jadida.

Comité de lecture élargi (international) :

- Cynthia, Eid, Université de Montréal. Canada
- Mottier, Romain,Université du Luxembourg. Luxembourg
- bugnard Pierre-Philippe (Université de Fribourg, Suisse.
- giordan andré, Université de Genève, Suisse.
- jutras France, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- marquet pascal,Université Louis Pasteur Strasbourg.France.
- Dubois Nicole, Université Nancy. France.
- JEAN-LUC Bernard. Conservatoire national des arts et métier..France.
- DIRK Steiner. Université Nice Sophia Antipolis. France.
- Adesope, Olusola. Washington State University, Etats-Unis.
- Alvarez, Lionel.Haute École Pédagogique Fribourg, Suisse.
- Bachy, Sylviane Université catholique de Louvain, Belgique.
- Blin, Françoise.Dublin city University, Irlande.
- Lebrun, Marcel,Université catholique de Louvain, Belgique.
- Lee, Chwee Beng.University of Western Sydney, Australie.
- Onwu, Gilbert.University of Pretoria, Afrique du Sud.
- Ramilison, Herimanda.Université d'Antananarivo, Madagascar.
- Tessaro, Walther.Université de Genève, Suisse.

محتويات العدد

المقالات المنشورة باللغة العربية

رقم الصفحة	عنوان المقال
1	-التـــدويـــــر الـــــوظيفـــــي وعلاقته بالـــرضـــا الـــــوظيفـــــي "دراسة ميدانية على عينة من أستاذات التعليم العالي" محمد إبراهيم محمد منصور، خالد أحاجي، عدنان الجازولي (فلسطين)
33	-صعوبة توظيف الوثائق العلمية عند المتعلمين بالسلك الثانوي التأهيلي ATTRASSI Khaled . (المغرب)
48	-الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني (CAAS) في السياق التربوي المغربي محمد حابا و عبد القادر رايض (المغرب)
67	-تطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي بالمغرب العربي بين المنجز والتحديات وآفاق التحسن المستمر: المغرب والجزائر وتونس أنموذجا يوسف حمداني (المغرب)
85	-انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي الإعدادي:العوامل المؤثرة فيها وبعض سبل علاجها جمال هلال و رضي بوبشري (المغرب)
109	-التمثلات الاجتماعية للمستقبل المهني لدى الشباب الجامعي المغربي "حالة طلبة كلية الطب والصيدلة بجامعة محمد الخامس بالرباط " إيمان السملالي و ادريس الغزواني (المغرب)
130	-استخدام الوتساب في التعليم عن بعد من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بوشعيب فنان (المغرب)
152	-تقييم واسترجاع تجارب ومحطات حول التدابير الإجرائية بمنظومة التربية والتكوين في ظل جائحة كورونا كوفيد 19. خالد أحاجي (المغرب)
165	-مدى تحقق مفهوم النمذجة الرياضية في محتوى منهاج الرياضيات للصف الحادي عشر بسلطنة عمان. سالم بن سعيد بن حميد الوهيبي، داوود عبدالملك الحدابي، محمد بن راشد الحديدي (سلطنة عمان)
181	الهيداغوجيا الدامجة من منظور فريني فاضل الناصري و أحمد لميهي. (المغرب).
192	مدخل للتعلم الفعال في إطار البيداغوجيا الوظيفية -دراسة نظرية محمد منصف العسري. (المغرب).
215	دور الممارسات التقويمية في التخفيف من الفشل الدراسي. محاولة إرساء التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) في النظام التربوي المغربي رفيق هشام. (المغرب).
238	دور السيكودراما في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية مصطفى مرزوكي. (المغرب).
258	تحسين التعليم والارتقاء بجودته من خلال التقويم المؤسساتي. (لوحة القيادة كنموذج) امباركة عوشبي ، خديجة هنيني . (المغرب).

Table des matières

N° de page	Titre de l'article
278	- L'influence des perceptions lecturales sur l'apprentissage du français au primaire Ahmed TBAIK. (Maroc)
298	- L'évaluation des établissements scolaires au Maroc ; enjeux actuels et perceptions des acteurs Anass ELASRAOUI, Kaoutara El Omari. (Maroc)
319	- Evaluation du niveau d'apprentissage de la lecture en langue française : Etude de cas d'un enfant marocain arabophone scolarisé au primaire avec profil de dyslexie phonologique Benaissa Badda, Jamal El azmy & Youssef El madhi1. (Maroc).
331	- CORRUPTION ET PERFORMANCE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES SECONDAIRES PUBLIQUES KWUYAH TATDJA Eric Charli & BILGUISSOU Abba. (Cameroun)
351	- Une analyse critique de la performance du système éducatif au Maroc : Une mise à jour Jabrane Amaghouss & Abdelhay Habibi (Maroc)
374	- Innover dans les pratiques d'apprentissage et d'évaluation (Le film Harry Potter et l'apprentissage des langues) Latifa Barakat .(Maroc)
383	- Pilotage et évaluation des établissements scolaires au Maroc, vers une culture d'indicateur. Mohamed AZIZOUN et Ouafa Brahim. (Maroc)
410	- Les Enjeux socioéconomiques de l'alphabétisation des adultes. Mohammed Amine DOUAI & Ahlam QAFAS. (Maroc)
430	- Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire : quelles Soft Skills à développer chez l'apprenant marocain ? Mostafa MOSTADI. (Maroc)
443	- Réflexion sur la question de la persistance de la mendicité des enfants talibés au Sénégal. Cas de la commune urbaine de Grand-Dakar uartier : Taïba Salif CISSE. (Sénégal)
474	- Professer les valeurs au cycle secondaire qualifiant marocain, réalité ou leurre ? Yassine Bourouaha. (Maroc)
488	- L'évaluation et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur marocain : états des lieux, défis et perspectives d'évolution Youssef HAMDANI. (Maroc)
509	- Distance education in Morocco during COVID-19 Pandemic: students' perceptions. BOUCHAMA Youssef, MAAYOUF Mohamed & EL YOUSSOUFI Ali. (Morocco)

Les articles publiés en français et en anglais

N° de page	Titre de l'article
523	- **Dyslexia in the Classroom: from psychological assessment to pedagogical intervention** **YOUSSEF ABBOU. (Maroc)**
550	- **Teachers and students perceptions of the causes of school failure: an empirical study** **Youssra EL JANOUS ,Mohamed LAAFOU Rachid & JANNATI-IDRISSI. (Maroc)**
563	- **Stratégie d'intégration des ressources numériques pour l'enseignement des SVT** **Youssra EL JANOUS. (Maroc)**

Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education/ N°7. Juin 2022
المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي/ العدد السابع/ يونيو 2022.
Moroccan Journal of Evaluation and Research in Education / N°7. June 2022

التـــدويـــر الـــوظيفـــي وعلاقته بالـــرضـــا الـــوظيفـــي

"دراسة ميدانية على عينة من أستاذات التعليم العالي"

Job rotation and its impact on job satisfaction " A field study on a sample of higher education professors"

[1]محمد إبراهيم محمد منصور، [2]خالد أحاجي، [3]عدنان الجازولي

(**1**) طالب دكتوراه بكلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس بالرباط

mohammed.ibrahim.237.1989@gmail.com

(2) أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي وباحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية– بكلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط

ahaji.khalid@gmail.com

(**3**) أستاذ التعليم العالي.كلية علوم التربية. الرباط

jazouliadnane@gmail.com

ملخص:

تَهْدفُ الّدراسَةُ الحَالِيَّةُ التَّعرف عَلى طبيعةِ العلاقةِ بينَ التَّدويرِ الوظيفي والرِّضا الوظيفي منْ وجهةِ نظرِ أُستاذاتِ التَّعليمِ العاليْ بِجامعاتِ قِطاعِ غزَّة، وَاتَّبَعَ البَاحِثُون المَنْهَجَ الوَصْفِي التحليلي بِتَطْبِيقِ اسْتِبانَةٍ مُكوَنَةٍ مِنْ (46) فَقَرَةٍ، ووزعت عَلى عَيّنةٍ مُكَونَةٍ مِنْ (125) مِنَ العَامِلِين فِي مُؤسَّساتِ التَّعليمِ العالي بِمُحَافَظاتِ غزَّة. وَقَدْ تَوَصَّلَتُ الدّرَاسَةُ إِلى النَّتَائِجِ الأَتِيةِ: أنَّ المُستوى العام لإجماليِّ الرِّضا الوَظيفي لِأُستاذاتِ التعليمِ العالي جيدٌ نسبياً ويُقدرُ (79.22%)، أمَّا المُستوى العام لإجمالي التَّدويرِ الوظيفي لِأُستاذاتِ التَّعليم العالي عَالي نسبياً ويُقدر (81.62%). وَأَوْصَى البَاحِثُونَ بِمَا يَأْتِي: أنْ تُوْلِيَ مُؤسَّساتُ التعليمِ العالي موضوعَ التدويرِ الوظيفي والرِّضا الوظيفي أهميةً خاصةً؛ لِما لَهُ منْ تأثيراتٍ وانعكاساتٍ سلبيةٍ علىْ سيرِ العملِ لدىْ عُضواتِ هيْئةِ التَّدريسِ وسعيِ القائِمين بِالتدويرِ على نشرِ ثقافةِ التدويرِ الوظيفي ومَزاياه وأنَّهُ أسلوبُ تنميةٍ وليسَ أُسلوبٌ عِقابي تَعتمدَهُ المُؤسَّساتُ الحديثة.

الكلمات المفاتيح: التدويرُ الوظيفي– الرِضا الوظيفي– مؤسَّساتُ التَّعليمِ العالي– مُحَافَظَاتِ غزَّة.

Abstract:

The study aims at present to identify the nature of the relationship between job rotation and job satisfaction from the point of view of professors of higher education universities in the Gaza Strip, and follow the researchers descriptive analytical method by applying a questionnaire consisting of (46) items, and distributed consisting of (125 samples) of workers in the institutions of higher education In the governorates of Gaza. The study reached the following results: The general level of overall job satisfaction for female higher education professors is relatively good (79.22%), while the overall level of total job rotation for female higher education professors is relatively high, estimated at (81.62%). The researchers recommended: That higher education institutions attach special importance to job rotation and job satisfaction. Because of its negative effects and repercussions on the workflow of female faculty members and the efforts of the recyclers to spread the culture of job rotation and its

advantages and that it is a development method and not a punitive method adopted by modern institutions.

Key words: Job rotation - job satisfaction - Institutions of higher education - Gaza governorates.

مقدمة:

احتلَّتِ المرأةُ مكانةً مَرموقةً فيْ المُجتمعِ الإسلامي، وحَظِيَ موضوعُ مُشاركتِها في التعليمِ العالي اهتمامِ الكثيرِ منْ صُناعِ القرارِ، لِأنَّ مِنْ بينِ مُؤشراتِ تقدمِ المجتمعِ مساهمةُ المرأةُ في مُختلفِ الأنشطةِ الاجتماعيَّةِ والتَّعليميةِ والاقْتصاديةِ والسِّياسيةِ، بلْ أنَّ هناكَ آراءٌ ترىْ أنَّ أيَّ خطةٍ تنمويةٍ وتعليميةٍ لا بُدَّ أنْ تعتمدُ فيْ جهودِهَا عل ىْ مشاركةِ المرأةِ بِجانبِ الرجلِ بِوصفِها نصفُ القُوي البشريةِ في المجتمعِ، وتَتقاسمُ معهُ كافةَ المهامِ والأعباءِ في مختلفِ المجالات، ابتداءً من إدارة أُسرتها، وحتي مجتمعَها، ووصولاً إلي توليها المناصبِ الإداريةِ أسوةً بالرجل. ومن الأساليبِ الإداريةِ الحديثةِ وتقنياتِ التطويرِ الوظيفي والتغييرِ التنظيمي في الوقتِ الحاضرِ التدوير الوظيفي الَّتي تُمارسُهُ غالبيةُ المنظماتِ المعاصرةِ في البلدانِ المتقدمةِ الذي تَهدفُ من خِلالِهِ إتاحةُ الفرصةِ لأكبرِ عددٍ من العاملين في مُمارسةِ أكثرِ من عملٍ منظمٍ سواء في الأعمالِ الفنيةِ أو الإداريةِ أو في مجالِ الإشرافِ أو القيادة، كما أنَّه غالباً ما يُستخدمُ هذا الأسلوبُ في الوزاراتِ والمؤسساتِ والشَّركاتِ التي تَسعىْ إلى اسْتثمارِ الخبراتِ والإبداعِ والابتكارِ في أعمالِها (إسماعيل، 2019: 269).

إنَّ تطبيقَ سياسةُ التدويرِ الوظيفي بنجاحٍ ينتجُ عنهُ ما يُسم ى المُوظفُ الشاملُ الذي يستطيعُ النهوضَ بمؤسستِه، وتحسينَ أدائِهِ الوظيفي وزيادةً قدراتِه ومعارفِهِ وخبراتِهِ، ولهَذا فإنَّ كُلاً منَ الجامعةِ والعاملين يستفيدَا من تطبيقِ سياسةِ التدويرِ الوظيفي، وأنَّ الجامعاتِ التي ترغبُ في توسيعِ نطاقِ أفقِ العاملين بِها وتُمكنَهم من مواجهةِ التَّحدياتِ التنظيميةِ ستُقْدمُ علىْ تطبيقِ سياسةِ التدوير الوظيفي (فودة، 2015: 15). فاخْتلفَ كُتابُ الإدارةِ حولَ تصنيفِ التدوير الوظيفي، فَمنهُم منَ يَعُدُّهُ أُسلوباً إدارياً أو سياسةً إداريةً يُشيعُ تطبيقَها في المؤسسات، في حينِ أنَّ البعضَ الآخرُ يَعدَّهُ أسلوباً من الأساليبِ التدريبيةِ الفرديةِ الَّتي تَتِمُ داخِلَ المُؤسَّسة؛ وهو لا يقلِّ من حيثُ فائدتِه وأهدافِهِ عن التدريبِ في مراكزٍ متخصصةٍ خارجِ المؤسسة، ومهما اختلفَتْ وُجهاتُ النظرِ بِشأنِ تصنيفِ التدويرِ الوظيفي فهناكَ اتفاقٌ حوْلَ أهميَّتَهُ وجدواهُ بالنسبةِ لكلٍ منَ الفردِ والمؤسسة (مرزا، 2008: 3)، حيثُ أوضحَهُ (Hole & Chief, 2005: 6) أنَّه أداءُ الفردِ على أساسِ التخصيصِ الجديدِ والمؤقَّت لمدةٍ زمنيةٍ محددةٍ، إذْ أنَّ التدويرَ الوظيفي يتحددُ بالموقعِ الوظيفي وما تُقررُهُ الإدارةُ من الحاجةِ لأداءِ عملٍ معينٍ. كما عُرف بأنَّه أسلوبٌ إداريٌ مخططٌ ومنظَّمٌ يتمُ من خِلالِه نقلُ أو تحريكُ الموظفَ الإداريَ من عملٍ إلى عملٍ آخرٍ داخلَ المؤسسة، بهدفِ تنميةِ وتطويرِ معارفِـهِومهاراتِهِ وخبراتِهِ، في ضوءِ تحقيقِ أهدافِ الجامعةِ (أبو صبحة، 2014: 10). وهوَ النقلُ المنظمُ من وظيفةٍ إلي أُخري بهدفِ تحقيقِ عدةِ أهدافٍ أهمها : تطويرُ الأداء وتعزيزُ القياداتِ الإدارية وتعزيزُ مبدأِ الاعتمادِ على التنافسِ في سبيلِ تشجيعِ الكفاءاتِ من الكوادرِ الإداريةِ الناجحةِ والمؤهلة، وكذلك تفعيلُ الإصلاح الإداري في المؤسسة (بركات، 2011: 27). فالمؤسساتُ تعتمدُ بشكلٍ عامٍ في نجاحِها على مدىْ فاعليةِ الأفرادِ في أدائِهم لأعمالِهم والتيْ تتوقفُ بدورِها على درجةِ رضائِهم ومستوى حماسِهم للعمل، الأمرُ الذي يُؤكدُ أهميةَ العنصرِ البشري في حياةِ واستمرارِ المؤسساتِ مع ضرورةِ الاهتمامِ بِهِ (غواش، 2008: 8)، على اعتبارِ أنَّهُ رأسُ المالِ الأساسي للمؤسسة، الأمرُ الذيْ يتوجبُ وضعَ السياساتِ والخططِ والمداخلِ للمواردِ البشريةِ وتُرتبُ وتُوضحُ علاقتَها بالمؤسسةِ وما هُو مستقبلَها ورضاها الوظيفي.

وانطلاقاً مما سبقْ يَرى الباحثون بأنَّ هناكَ ضرورةً مُلحةً لدراسةِ العلاقةِ بينَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي، ولذلكَ يفترضُ أنْ يكونَ رضا أستاذاتِ التعليمِ العالي عن طبيعةِ وظروفِ العمل، وأنظمةِ الترقياتِ والحوافز، وطبيعةِ العلاقاتِ مع

المسؤولين وغيرها. لِذا ير ى (Lander, 2009: 177) أنَّ الرضا الوظيفي يدورُ حولَ فكرةٍ أساسيةٍ مفادُها أنَّ الرضا الوظيفي يتمركزُ حولَ موقفِ العاملِ إيجاباً أو سلباً تجاهَ عملِهِ، أيْ تقديرُهُ لعملِهِ منْ حيثِ ميلِه، أو كرهِهِ لهُ. ويُعرفُ (الزيدان، 2014: 10) الرضا الوظيفي بأنَّهُ مجموعةٌ منَ العواملِ والمؤثراتِ الخارجيةِ والداخليةِ المتعلقةِ بالعاملِ والعملِ الذي يقومُ بِهِ، وتؤدِّيْ هذه العواملُ إل ى الرضا الوظيفي إذَا كانَتْ متفقةً مع مَا يطمحُ له العاملُ من إنجازات، مما يجعلُهُ أكثرَ تقبلاً ونجاحاً وإنتاجيةً في هذا العمل.

لذا فإنَّ دراسةَ العلاقة بينَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي يُعدُّ التجسيدَ الواقعي للاستفادةِ منَ الموارِدِ البشريةِ العاملةِ بالمنظمةِ وعلى رأسِها المرأة، ويأتيْ هذا البحثُ كمحاولةٍ لتوضيحِ العلاقةِ بينَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي منْ وجهةِ نظرِ أستاذاتِ التعليمِ العالي بجامعاتِ غزة.

إشكالية الدراسة:

يعتبرُ التدويرُ الوظيفي في مؤسساتِ التعليمِ العالي الفلسطينيةِ منَ الاتجاهاتِ الحديثةِ في الإدارةِ، ومحفزاً قوياً للعاملين لممارسةِ الإدارةِ والقيادةِ وإبرازِ قُدراتِهم ومواهبِهم في تنفيذِ وإدارةِ الأعمالِ المتنوعة. وهذا يتمُ بعدَ توفيرِ متطلباتِ التدويرِ في المؤسَّسة والتي تؤسسُ لعمليةِ تدويرٍ ناجحةٍ وهي التدريبُ وتطويرُ القدرات والإجراءات الإدارية لكالتصميمِ الوظيفي والتخطيطِ للمسارِ الوظيفي ويُمكنْ تحقيقُ هذه البيئة منْ خلالِ توفيرِ الاحتياجاتِ التدريبيةِ للمواردِ البشريةِ، والتهيئةِ لممارسةِ التدوير الوظيفي، ووضعِ حدٍ لمقاومةِ التغييرِ والتدويرِ منْ قبلِ البعض، مما يعودُ بالفائدةِ على الأفرادِ والمؤسسات، وصولاً لتحقيقِ الأهدافِ المنشودة. فثمَّتَ توجهٌ اليوم لإشراكِ أستاذاتِ التعليم العالي في المواقعِ الإدارية وسعي المؤسسةِ جاهدةً لتحقيقِ الرضا الوظيفي لهُن، لدفعِهن نحو المثابرة، وتحسينِ الأداء وزيادةِ الارتباط والاندماجِ في وظائفِهن، وصولاً لزيادةِ الإنتاجية.

ومنْ هذا المنطلق، وبعدَ الاطلاعِ على الأدبياتِ السابقة، عَمَد الباحثون إلى معرفةِ واقعِ التدوير الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي بغزة من خلالِ استطلاعِ آراءِ أُستاذاتِ التعليم العالي بجامعاتِ غزة حولَ التدوير الوظيفي، ومد ى أخذِهم بهذا الأسلوبِ في مؤسساتهم. وعلاقة ذلك بالرضا الوظيفي ومد ى تأثيرِ ذلك على إنجازِ العمل، وفي ضُوءِ ما سَبَق تتحدَّدُ مشكلةُ البحثَ في السؤال الرئيس التالي:

ما العلاقةُ بينَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي منْ وجهةِ نظرِ أستاذاتِ التعليم العالي بجامعاتِ قطاعِ غزة؟

وانطلاقاً منَ التساؤلِ الرئيس للدراسةِ يمكنُ طرحُ التساؤلاتِ الفرعيةِ التالية:

السؤال الأول: ما مستوي المعرفة بالتدوير الوظيفي من وجهة نظر أستاذات التعليم العالي في محافظات غزة؟

السؤال الثاني: ما مستوي الرضا الوظيفي لدى أستاذات التعليم العالي بمحافظات غزة؟

السؤال الثالث: هل توجدُ فروقٌ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابةِ أفرادِ عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تُعزىْ للمتغيراتِ الشخصية والوظيفية المتمثلةِ في: (المؤهل العلمي، ومكان السكن، وعدد سنوات الخدمة، ونوع المؤسسة التي تعمل بها، شغلها المناصب الإدارية، والتخصص)؟

فرضيات الدراسة:

انبثقَ عن السؤالِ الثالث للدراسةِ الفرضياتِ الآتية:

1. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ المُؤهّلِ العِلمِي (ماجستير – دكتوراه).
2. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ السكن.
3. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ عدد سنوات الخدمة.
4. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ نوع المؤسسة التي تعمل بها.
5. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ المنصب الإداري.
6. لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ تُعزَى لِمُتغيرِ التخصص.

أهداف الدراسة:

1. التعرفُ على واقعِ التدويرِ الوظيفي منْ وجهةِ نظرِ أستاذات التعليم العالي بجامعات قطاع غزة.
2. الكشفُ عن مستوى الرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أستاذات التعليم العالي.
3. الكشفُ عن العلاقةِ بينَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي لدي أستاذات التعليم العالي بجامعات غزة.
4. الكشفُ عما إذا كان هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستو ى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابةِ أفراد عينة الدراسة حولَ محاورِ الاستبانة تُعز ىْ للمتغيراتِ الشخصية: (المؤهل العلمي، ومكان السكن، وعدد سنوات الخدمة، ونوع المؤسسة التي تعمل بها، شغلها المناصب الإدارية، والتخصص) ؟

أهمية الدراسة:

1. تكمنُ أهميةُ هذه الدراسةُ في أصالتِها كونَها من المحاولاتِ العلمية القليلة التي تتناولُ التدويرَ الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي في محافظات غزة.
2. تزويدُ الإدارةُ العليا لمؤسسات التعليم العالي بتغذيةٍ راجعةٍ حولَ مد ى نجاحِ سياسةِ التدويرِ الوظيفي وتحقيقِهِ للرضا الوظيفي لد ى أستاذات التعليم العالي، ومد ى الحاجةِ إلى مراجعةِ القراراتِ والسياساتِ والوقوف علىْها لغرضِ تقييمِ جوانب الموضوع واقتراحِ ما يُمكنُ عملُهُ وفقَ ما تقتضِيهِ متطلباتُ الأداء.
3. محاولةُ الكشفُ عنْ مستوى الرضا الوظيفي لد ى أستاذات التعليم العالي، حيثُ يعتبرُ الرضا الوظيفي مؤشراً على ولاءِ الموظفة، والاستعدادِ لبذلِ الجهدِ والمثابرة منْ أجلِ تحقيق أهداف المؤسسة.

مصطلحات الدراسة:

التدوير الوظيفي: عُرفَ بأنَّهُ "سياسةٌ إداريةٌ منظمةٌ ومخططةٌ مسبقاً، يتمُ منْ خلالِها نقلُ العاملين بينَ الوظائفِ المختلفةِ فيْ المنظمة خلالَ فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ بهدفِ تنميةِ مهاراتِهمْ وخبراتِهم، مِمَّا ينعكسُ على أداءِ الموظف والمنظمة كَكُل" (فودة، 2015: 17).

ويُعرّفُ الباحثون التدويرَ الوظيفي إجرائياً بأنَّهُ: "جهودٌ إداريةٌ رسميةٌ مخططٌ لها تَهدفُ لإحداثِ تغييراتٍ تنظيميةٍ داخلَ مؤسساتِ التعليم العالي وإعدادِ الموظفِ وتنميتِه، قائمةٌ على نقلِ العاملين بينَ عدةِ وظائف، بهدفِ صقلِ شخصيتِهم وتطوير قدراتهم، وذَلك لأداءِ الأعمالِ المنوطةِ بهم، فيْ ضوء تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها".

الرضا الوظيفي: يُعرفُ بأنَّه: "الحالةُ التي يصلُ إليْها الموظفُ إلى التكاملِ والتكيفِ في عمله، والتفاعلِ مع وظيفتِهِ منْ خلالِ طموحِهِ الوظيفي، ورغبتِه في التقدمِ والنموِ وسعيِه إلى تحقيقِ أهدافِهِ الشخصيةِ والاجتماعيةِ وأهدافِ المجموعةِ التي يعملُ بها، وشعورِهِ بالرضا عن علاقتِهِ بالإدارة، وطبيعةِ الإشراف، ونظامِ الحوافزِ والرواتب، والرضا عن دورِهِ الاجتماعي (أبو عودة، 2017: 10).

ويُعرِفُها الباحثون إجرائياً بأنَّها: "حالةٌ إيجابيةٌ تُبديْهَا أستاذاتُ التعليمِ العالي ناتجةً عنْ إشباعِ الحاجاتِ النفسيةِ مما يجعلُهن أكثرَ توافقاً وإنتاجيةً في العمل، بِما يوافقُ جميعَ ظروفِهِ وشروطِهِ ونواحيه، مما يُولدُ رضاهُنَّ عن ظروفِ وطبيعةِ العمل، وأنظمةِ الترقياتِ والحوافزِ، والعلاقاتِ الإيجابيةِ مع المسؤولين".

عضو هيئة التدريس: هوَ الشخصُ الذيْ يشغلُ وظيفةَ أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد أو محاضر فيْ إحدىْ مؤسساتِ التعليم العالي، ولا بُدَّ له منَ الأمانةِ والخُلقِ القويم، وأنْ ينقلُ لطلابِهِ أحدثَ ما توصَّلَ إليْهِ العلمُ في مجالِ تخصصه، وأنْ يُشاركُ بفعاليةٍ في أعمالِ مجلس القسم. (الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس، 2014: 17)

مؤسساتُ التعليم العالي: هيَ "المُؤسَّساتُ التي تضمُ كلٌّ منها ما لا يقلُ عنْ ثلاثِ كلياتٍ جامعيةٍ وتقديمُ برامجٌ للدراساتِ العليا تنتهيْ بمنحِ درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه ويجوزُ لها تقديمَ برامجٍ تعليميةٍ تنتهي بمنحِ شهادةِ الدبلومِ وفقَ أنظمةِ الدبلوم". (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008: 6)

محافظات غزة: "الجزءُ منَ السَّهلِ السَّاحليِ الفلسطيني، تبلغُ مساحتُهُ (365) كيلو متراً مربعاً، ويمتدُ على الساحلِ الشرقي للبحرِ الأبيضِ المتوسطِ بطولِ (45) كيلو متراً، وبعرض (6–12) كيلو متراً. ومعْ قيامِ السُّلطةِ الوطنيةِ الفلسطينيةِ تمَّ تقسيمُ قطاعِ غزةَّ إدارياً إلى خمسِ محافظاتٍ، هي: شمالُ غزة، غزة، الوُسطي، خانيونُس، رفح ". (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14)

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرَتْ الدراسةُ على محورين رئيسيين: المحورُ الأولُ التدوير الوظيفي لدي أستاذات التعليم العالي وتناولَ أربعةَ أبعادٍ هي (تطبيقُ التدويرُ الوظيفي، متطلباتُ التدويرُ الوظيفي، تصميمُ الوظائف، تطوير المسار الوظيفي) وأمَّا المحورُ الثاني فهو مُستو ى الرضا الوظيفي والذي يتناولُ ثلاثَ أبعادٍ هي (ظروف وطبيعة العمل، أنظمة الترقيات والحوافز، العلاقات مع المسؤولين).

الحد البشري: اقتصرَتْ الدراسةُ على أستاذاتِ التعليم العالي بمحافظات غزة.

الحد المؤسسي: اقتصرَتْ الدراسةُ على مؤسساتِ التعليمِ العالي (تعليم نظامي، تعليم مفتوح، كلية جامعية) الواقعةِ بمحافظات غزة.

الحد الزماني: طُبِّقَتْ هذه الدراسةُ في الفصلِ الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2020).

الإطـــــار النظـــــري

المبحث الأول/ التدوير الوظيفي:

- **مفهوم التدوير الوظيفي:**

التدوير لغة: دار، دوراً، دوراناً: أيْ طافَ حولَ الشيء، ومنها الدوارة: كل ما تحرك (المعجم الوسيط، 2004: 302).

التدوير اصطلاحاً: يعنيْ تعريضُ الموظفُ الجديدُ لخبراتٍ وظيفيةٍ متعددةٍ، وذلك بِنقلِهِ مؤقتاً من وظيفةٍ إلى أخرى، ويُساعدُ ذلك على أنْ يتعرفُ على الموظفين الآخرين وأنشطتِهم وبيئةِ العملِ العملي والاجتماعي ويساعدُ ذلك لاحقاً في أداءِ العملِ مع الجهاتِ المختلفة، إذْ سيَعرفُ الموظفُ مع منْ يتصلُ وبأيِ طريقةٍ وأيِ معلومةٍ يأخذُها ورُبَّما منْ أيِ مكانٍ يحصلُ عليها (ماهر، 2015: 383). ويُعرفُ التدويرُ الوظيفي أنَّه "يُعِدَّ الموظفُ أو المديرُ لممارسةِ أعمالٍ أخر ى بشكلٍ منظمٍ ومجدولٍ وفقِ خطةٍ إداريةٍ مدروسةٍ، وتحديدِ سنواتٍ لممارسةِ العملِ الجديدِ سواءً للوظيفةِ الإشرافيةِ أو القياديةِ أو الفنيةِ أو الإداريةِ الأخرى، أيْ إعطاء الفرصة للموظفين لممارسةِ نشاطاتٍ أخرى بشكلٍ منظمٍ ومنْ ثُمَّ تحويلهم إلى وظائفٍ أخرى بعدَ هذهِ السنوات" (مرزا، 2008: 10).

ويمكنُ القولُ بأنَّ التعريفَ المختصرَ للتدويرِ الوظيفي هو عمليةُ نقلِ الموظف منْ وظيفةٍ لأخرى بُغيةَ إكسابِهِ مهاراتٍ وخبراتٍ جديدةٍ لإعطائِهِ القدرةَ على مواجهةِ مشاكلِ العملِ المتعددةِ بكفاءةٍ عاليةٍ دونَ اللجوءِ للإدارةِ (بوزيدي، 2017: 11). كَما يعملُ على نقلِ العاملِ ضمنَ نفسِ المنظمة وفقاً لنظامٍ معين؛ سواءً كانَ ذلك وفقَ ضوابطٍ محددةٍ، واضحةٍ ومعلنةٍ، أو عرضيةٍ، تعتمدُ على مقتضياتِ العمل، أو رأيِ المدير (البارقي، 4:2017).

ومنْ خِلالِ تلكَ التعريفاتِ يُمكنُ تعريفُ التدويرَ الوظيفي لأستاذاتِ التعليمِ العالي بأنَّه: أسلوبٌ إداريٌ مخططٌ يُوكِلُ للأستاذةِ أداءَ مهامٍ وظيفيةٍ معينةٍ لفتراتٍ زمنيةٍ محددةٍ عبرَ نقلِها بينَ الوظائف، بهدفِ رفعِ كفاءتِها وإكسابِها مهاراتٍ عديدةٍ وخبراتٍ متنوعةٍ لإنجازِ الأعمالِ المرتبطةِ بِها وتعريفِها بأنشطةِ وبيئةِ العملِ العملي والاجتماعي وصولاً للارتقاءِ بالخدماتِ التعليمية.

- **أهميةُ التدوير الوظيفي:**

تكمنُ أهميةُ التدوير الوظيفي أنَّه الوسيلةُ لإعدادِ الموظفين لسدِ الفراغِ الإداري فيْ المؤسس ة، كما يُساهمُ ويُساعدُ في تعزيزِ وتفعيلِ دورِ الموارِدِ البشريةِ وصقلِ مواهبِها، وفتحِ آفاقٍ جديدةٍ لها وإكسابِها خبراتٍ ومهاراتٍ متنوعةٍ تُمكنُها منَ الإلمامِ بجوانبِ العملِ في الوحداتِ الإداريةِ المختلفة. وتعودُ أهميتُهُ في الاستفادةِ منَ الطاقاتِ البشريةِ في كافةِ مستوياتِها الإداريةِ في المؤسسةِ خصوصاً التي تسعى للتجديدِ والإبداعِ في أعمالِها (بدر، 2016: 20).

وللتدويرِ الوظيفي أثرٌ على الفردِ والمنظمةِ على حدٍ سواء، منْ ناحيةِ تنميةِ الأفرادِ وتشجيعهم على الإبداعِ لتخطيطِ حياتِهم الوظيفيةِ بما يتناسبُ مع صفاتِهم الشخصيةِ وعواملِ البيئةِ المحيطة، مما سَينعكسُ على شكلِ رضا وولاءِ الأفرادِ لمؤسستِهم، ويُساهمُ في رفعِ كفاءةِ وفعاليةِ الموارِدِ البشريةِ والوصولِ لأداءٍ أفضلٍ وزيادةٍ في الإنتاج، يحققُ أهدافَ الم ؤسسةِ وغيرها (غريب، 2014: 3).

منْ خلالِ ما سبق تبرزُ أهميةُ التدوير الوظيفي في تأثيرِها الكبيرِ في رفعِ مستو ى الرضا الوظيفي للعاملين لشعورِهم بأنَّ إدارةَ المنظمةُ تُعطيْ المتميزَ المستحقَ الفرصةَ العادلةَ للتقدمِ والرقيِ الوظيفي، كما أنَّ التدويرَ الوظيفي وسيلةٌ ضروريةٌ عندما تكونُ المنظمةُ تعملُ في بيئةٍ إداريةٍ تقليديةٍ وأنظمةٍ وقواعدٍ وإجراءاتٍ تتصفُ بالجمودِ والروتينِ وصعوبةِ التخلصِ منَ العناصرِ التيْ أثبتَتْ التجربةُ انخفاضَ مستوى أدائِها (الفريان، 2010: 19).

ويرى الباحثون أنَّ للتدويرِ الوظيفي أهميةٌ في استثمارِ قدراتِ أستاذ ة التعليم العالي وإعطاءِ الفرصةِ لها لإثبات ذاتِها ووجودها في عدةِ مواقع، لتمكينِها منَ الإلمامِ بجوانبِ العملِ فيْ الوحداتِ الإداريةِ المختلفةِ لسدِ العجزِ الكمِّي والنوعي في القوى العاملةِ داخلِ المؤسسة، وفتحِ مجالاتٍ جديدةٍ أمامَها للتطويرِ والتجديدِ والإبداع.

- **أهداف التدوير الوظيفي:**

هُناكَ أهدافٌ عديدةٌ لعمليةِ التدويرِ الوظيفي تعودُ بالفائدةِ على المؤسسةِ وكذلك الموظف، وهي:

– المساعدةُ للخروجِ منْ دائرةِ الركودِ السائدِ وتغييرِ الاعتقادِ بملكيةِ الوظيفة.

- إحداثُ تغيير في مواقعِ القياداتِ ووظائفِهم وفقاً لمُتطلباتِ العمل، على ضوءِ نتائجِ تقييمِ الأداءِ الدوريةِ والسنوية.
- تمكينُ دائرةُ الجودةِ منَ القيامِ بتأهيلِ وتدريبِ الموظفين بصورةٍ مستمرةٍ، وإكسابِهم معارفٍ ومهاراتٍ لشغلِهم مواقعٍ وظيفيةٍ جديدةٍ وتحفيزِهم على إطلاقِ قدراتِهم الإبداعية.
- العملُ على استكمالِ منظومةِ القوانين المعززةِ للشفافيةِ ومكافحةِ الفساد من خلالِ تهيئةِ دائرةِ الجودةِ ومساعدتِها على التجديدِ الذاتي، ومواكبةِ التغيراتِ المستجدة فيْ مختلفِ مجالات العمل.
- ترسيخُ مبدأُ احترامِ الوظيفةِ العامةِ عبرَ تطويرِ الثقافةِ التنظيميةِ في تلك الدوائرِ، وتعزيزُ الجهودِ الراميةِ إلي التنميةِ المستدامةِ منْ خلالِ تجسيدِ مبدأِ العدالةِ والإدارةِ النزيهةِ بشكلٍ فاعلٍ. (Ho & etc, 2009: 12)

- **عوامل إنجاح التدوير الوظيفي:**

بناءً على الدراساتِ السابقةِ يمكنُ للباحثين تلخيصُ عواملَ إنجاحِ التدويرِ الوظيفي في النقاط التالية:

- إعادةُ النظر في الهياكلِ التنظيميةِ، وذلك للتوافقِ مع أساليبِ التطويرِ المهني والتدوير الوظيفي.
- ضرورةُ وضعُ وصفٍ وظيفيٍ دقيقٍ لجميعِ الوظائف.
- سنُ وتعديلُ الأنظمةُ والتشريعاتُ الإداريةِ التيْ تدعمُ تطبيقَ أسلوبِ التدويرِ الوظيفي.
- ضرورةُ تحديدُ المسارِ الوظيفي للعاملين. (القحطاني، 2011: 27)
- التخطيطُ السليمُ المسبقُ لعمليةِ التدويرِ الوظيفي.
- نقلُ عددٌ محددٌ منَ الموظفين خِلالَ عمليةِ التدويرِ حتى لا يؤثرُ ذلك على سيرِ العمل.
- أنْ يتمَّ التدوير بين الوظائف المتشابهة.
- إشراكُ العاملين في عمليةِ التدويرِ الوظيفي عنْ طريقِ الاستعانةِ بآرائِهم.
- تثقيفُ العاملين حولَ أُسلوبِ التدويرِ الوظيفي منْ حيثِ مفهومِهِ وأهدافِهِ لكسبِ تأييدهم.
- أنْ يكونَ العملُ الذيْ كُلِّفَ بِهِ الموظفُ قريباً في المستوى الوظيفي والصعوبة من العمل الذي كانَ يُمارسَهُ.
- استمراريةُ العملية بشكلٍ دوريٍ ومنظمٍ مع مراعاةِ المدةِ المناسبةِ لذلك. (اليامي، 2000: 39)

المبحث الثاني/ الرضا الوظيفي:

- **مفهوم الرضا الوظيفي:**

الرضا لغةً: حصيلةُ التفاعلِ بينَ ما يُريدُهُ الفردُ وبينَ ما حصلَ عليْهِ فعلاً في موقفٍ معينٍ (نجيب، 1998: 111).

الرضا اصطلاحاً: "ثمرةٌ منْ ثمارِ الحبِّ، وإنَّ الحبَّ يُورثُ الرضا" (الغزالي: ج4: 243).

ويُعرفُ (الحريري، 2012: 103) الرضا الوظيفي أنَّه "وجهةُ نظرِ الأفرادِ العاملين نحوَ قُبولِهم واستحسانِهم للعملِ الذي يزاولونهُ". وأشار (Digumarti & Demera, 2003: 103) إلى أنَّ الرضا الوظيفي يُعدُّ مطلباً رئيساً لعملياتِ التعليمِ والتدريسِ الناجحِ، وظاهرةً معقدةً تتضمنُ عناصرَ شخصيةٍ ومؤسسيةٍ واجتماعيةٍ، فحينما يحرزُ الموظفون رضاً وظيفياً كافياً سيكونون في موقعٍ يُمكنَهم منَ الوفاءِ بتحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ، والأهدافِ الوطنيةِ. ويَرى (Orgam & Near, 2008) أنَّ هناكَ مكونين يشكلان الرضا الوظيفي هما: الرضا العاطفي الذي يستندُ إل ى التقييمِ العاطفي الإيجابي الكلي لمزاجيتِه ومشاعرِهِ التي تُثيرُها وظيفةُ الفردِ، والرضا الإدراكي الذي يستندُ إلي التقييمِ المنطقي العقلاني لطبيعةِ الوظيفةِ وظروفِها مقارنةً مع ظروفِ الوظائفِ المشابهةِ وشروطِها، إضافةً إلي أنَّ المكونَ الإدراكي أكثرُ أهميةٍ منَ المكونِ العاطفي عندَ قياسِ الرضا الوظيفي باعتبارِهِ أساسَ الشعورِ بالرضا، الذيْ قَدْ يشملُ الرضا عنْ جانبٍ معينٍ منْ جوانبِ العمل، أو الرضا الإجمالي للفردِ عن عملِهِ (المازم، 2008: 63). ويرى (خير الله، 2018: 13) الرضا الوظيفي بأنَّه تجميعٌ للظروفِ

النفسيةِ والفسيولوجيةِ والبيئيةِ والتنظيميةِ التي تُحيطُ بالموظفِ، والتيْ تنعكسُ على الروحِ المعنويةِ والدافعيةِ لديه، منْ خلالِ الاستعدادِ والمشاركةِ معْ الإدارةِ وزملاءِ العملِ فيْ نجاحِ المؤسسةِ، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويستنتجُ الباحثون أنَّ الرضا الوظيفي يُمثلُ العواملَ والاتجاهاتِ المختلفةِ المحبوبةِ وغيرِ المحبوبةِ لأستاذةِ التعليم العالي نحوَ عناصرِ العملِ منْ طبيعةِ العملِ وإدارتِه، التدريب والتطوير، الترقيات والحوافز، علاقات الزملاء والرؤساء، وصولاً لتحقيق نوعٍ منَ الانسجامَ بينَ الفردِ ووظيفتِهِ، محققاً بذلك الطموح والتطور المهني.

- **أهمية الرضا الوظيفي:**

بالرغمِ منَ الاختلافِ بينَ العلماءِ والباحثين حولَ أهميةِ الرضا الوظيفي إلَّا أنَّها تتفقُ جميعاً على أهميتِه سواءً للفردِ والمؤسسة. لِذا ينبغيْ أنْ يظلَّ الرضا الوظيفي موضعاً للبحثِ بينَ فترةٍ وأخر ى عندَ القادةِ والإداراتِ والمهتمين بالتطويرِ الإداري في العمل، وذلك لأسبابٍ متعددةٍ فما يرض ى عنه الفردُ حالياً قدْ لا يُرضيهِ مستقبلاً، وأيضا لتأثرِ الفردِ بالتغيرِ في مراحلِ حياتِهِ (أبو شيخة، 2010: 32)، فالرضا الوظيفي ما هوَ إلا شعورُ الموظفين في المؤسسةِ بالارتياحِ النفسي، والانتماءِ، والتفاعلِ مع العاملين في بيئةِ العملِ الداخليةِ والخارجيةِ (الشريف، 2018: 10).

ويرى (البلادي، 2011: 18) أنَّ الاهتمامَ بالرضا الوظيفي لمْ يكنْ لذاتِهِ، بَلْ كانَ للأمورِ التيْ يُؤثرُ عليْها الرضا وتُسمى نتائجُ الرضا كالأداءِ والإنتاجيةِ وغيرها، ذلك أنَّ الرضا الوظيفي يُعتبرُ منَ المؤشراتِ المهمةِ التي تدلُ على فعاليةِ المؤسسة، علىْ الافتراضِ القائلِ أنَّ الموظفَ الراضي عنْ عملِه هوَ أكثرُ استعداداً للاستمرارِ في وظيفتِه وتحقيقِ أهدافِ المؤسسة، كما أنَّهُ يكونُ أكثرَ نشاطاً وحماساً في العمل. وأكدَ (السويري، 2019: 249) أنَّ طبيعةَ تعاملُ المؤسسةِ وتهيئتِها للظروفِ والإمكاناتِ للعاملين، تُحددُ للعاملين الرغبةِ القويةِ في المحافظةِ على الأداءِ الوظيفي بدرجةٍ عاليةٍ من التميزِ والإبداعِ الإداري للقيامِ بجميعِ المهامِ المطلوبةِ والتقليلِ منَ السُلوكياتِ السلبيةِ كالإهمالِ والتقصيرِ، التي تنتجُ عنْ عدمِ الرغبةِ في الاستمرارِ في العملِ، وقابليةَ تركِ العملِ في حالِ توفرِ فرصِ عملٍ أفضل بالنسبةِ له.

ويرى الباحثون أنَّ الاهتمامَ بالرضا الوظيفي يتوقفُ على ناحيتين مختلفتين هما/ **الناحية الإنسانية:** فهي ذلك الاندماجُ بينَ الرؤساءِ والعاملين في البيئةِ الداخليةِ للمؤسسةِ، إذْ أنَّها الدافعُ نحوَ احترامِ المشاعرِ وتقديرِها، تقديرُ الجهودُ المبذولة، تشجيعُ الميولِ وتلبيةُ الرغباتِ، مراعاةُ الفروقِ الفرديةِ، تزويدُهم بالمعلوماتِ ومناقشتِهم فيها، إرشادُهم نحوَ ما هو مفيدٌ لهم وللمؤسسةِ، وذلك لرفعِ الروحِ المعنويةِ لجميعِ العاملين ودفعُهُم نحوَ البذلِ والعطاء؛ **الناحية النفعية:** قَدْ يُؤدي الرضا الوظيفي إلي ممارسةِ العاملين للسلوكِ الإيجابي أو السلبي داخلَ بيئةِ العمل، فالرضا انعكاساً لمستو ى الأداءِ التنظيمي وحجمِ إنتاجيةِ العاملين، حيثُ أنَّ الاختلافَ الموجودُ بينَ الأقسامِ التنظيمية في ما يتعلقُ بالرضا الوظيفي قدْ تكونُ أداةٌ تشخيصيةٌ لحالاتِ القلقِ المحتملة.

- **خصائص الرضا الوظيفي:**

تتعدَّدُ خصائصُ الرضا الوظيفي؛ نظراً لتعددِ المفاهيمِ والمتغيراتِ المرتبطةِ بِالرضا الوظيفي، واختلافِ الرضا الوظيفي بينَ منظماتِ الأعمال، وأشارَ (اسليم، 2013: 43– 44) إلى مجموعةٍ من الخصائصِ كانَ أهمَها:

1. تعددُ مفاهيمِ الرضا الوظيفي: أشارَ الكثيرُ من الباحثين إل ى تعددِ التعريفات وتبايُنها حولَ الرضا الوظيفي؛ وذلك لاختلافِ وجهاتِ النظرِ بينَ العلماءِ الذينَ تختلفُ مداخلُهم وأرضياتُهم الذين يقفون عليها.
2. النظرُ إلى الرضا الوظيفي علىْ أنَّه موضوعٌ فردي: يُنظرُ إلى الرضا الوظيفي على أنَّه موضوعٌ فردي؛ فإنَّ ما يُمكنُ أنْ يكونَ رضا لشخصٍ آخر، فالإنسانُ مخلوقٌ معقدٌ لديهِ حاجاتٌ ودوافعٌ متعددة، تختلفُ منْ وقتٍ لآخر.

3. الرضا الوظيفي يتعلقُ بالعديدِ منَ الجوانبِ المتداخلةِ للسلوكِ الإنساني: نظراً لِتعددِ وتعقيدِ وتداخلِ جوانبِ السلوكِ الإنساني تتباينُ أنماطُهُ منْ موقفٍ لأخر ومنْ دراسةٍ لأخرى، وبالتالي تظهرُ نتائجٌ مُتناقضةٌ للدراساتِ التي تناولَتْ الرضا لأنَّها تُصورُ الظروفَ المتباينةَ التي أُجريَتْ في ظلِها تلك الدراسات.

4. الرضا الوظيفي حالةٌ منَ القناعةِ والقبول: يتميزُ الرضا الوظيفي بأنَّه حالةٌ منَ القناعةِ والقبولِ ناشئةٌ عنْ تفاعلِ الفردِ مع العملِ نفسِه، ومعْ بيئةِ العمل، وعنْ إشباعِ الحاجاتِ والرغباتِ والطموحاتِ؛ ويؤديْ هذا الشعورُ بالثقةِ في العملِ والولاءِ والانتماءِ له، وزيادةِ الفاعليةِ في الأداءِ والإنتاجِ لتحقيقِ أهدافِ العملِ وغايتِه، أيْ أنَّ قناعةَ الموظفُ بما لديه منْ حوافزٍ وأجورٍ ورواتبٍ وظروفِ عملٍ تنعكسُ على حالةِ الرضا الوظيفي لديه.

5. الرضا عنْ العملِ ارتبطَ بسياقِ تنظيمِ العملِ والنظامِ الاجتماعي: حيثُ يُعدُّ الرضا الوظيفي محصلةً للعديدِ منَ الخبراتِ المحبوبة، المرتبطةِ بالعملِ فيكشفُ عنْ نفسِهِ فيْ تقديرِ الفردِ للعملِ وإدارتِه، ويستندُ بدرجةٍ كبيرةٍ على النجاحِ الشخصي، أو الفشلِ في تحقيقِ الأهداف الشخصية.

6. رضا الفردُ عنْ عنصرٍ معينٍ ليسَ دليلاً على رضاه عنِ العناصرِ الأخرى: وكَما أنَّ ما قَدْ يُؤديْ لرضا فردٍ معينٍ ليسَ بالضرورةِ أنْ يكونَ لهُ نفسُ قوةِ التأثيرِ لدى الآخرين، وذلكَ نتيجةً لاختلافِ حاجاتِ الأفرادِ وتوقعاتِهم، وطموحِهم وأهدافِهم. ويُمكنُ القولُ إجمالاً أنَّ هذه العناصرَ تشكلُ عواملاً تُساعدُ على إرضاءِ أستاذاتِ التعليم العالي، مما حَدَاْ بالباحث ين وضعَ هذه المعاييرِ على سلَّمِ الاهتمامِ عندَ تصميمِ استبانةِ الرضا الوظيفي.

- **العوامل التي تؤثر بالرضا الوظيفي:**

هناكَ العديدُ منَ العواملِ المؤثرةِ على الرضا الوظيفي، والَّتي تُسهمُ إسهاماً مباشراً أو غيرَ مباشرٍ في خلقِ الرضا الوظيفي لدى أُستاذاتِ التعليم العالي، لِذلكَ لا بُدَّ للإدارةِ منَ الارتكازِ عليها، ومنْ أهمِها:

1. الأجورُ والحوافزُ والمكافآتُ الماديةِ والمعنويةِ، وهيَ مجموعةٌ منَ العواملِ الَّتي تدفعُ الموظفُ وتُشجعُهُ للإقبالِ على سلوكٍ يعملُ على زيادةِ الإنتاج.

2. العملُ وظروفُهُ وطبيعةُ المهنةِ، فَمنْ خلالِ توفيرِ بيئةٍ تعملُ على تكيفِ واندماجِ الموظفِ معْ طبيعةِ وظروفِ العملِ مثلَ (توفيرِ مبانٍ ملائمةٍ للعمليةِ التعليميةِ كالتهويةِ والإضاءةِ والمختبراتِ المجهزة).

3. التقديرُ واحترامُ الذاتِ والمكانةُ الاجتماعية، التيْ يشغلُها الموظفُ في المجتمع.

4. العلاقاتُ مع الزملاءِ والرؤساءِ في العمل، فكُلمَا كانَتْ العلاقةُ إيجابيةٌ بينَ أطرافِ المنظومةِ التعليميةِ أدَّى ذلكَ إلى الاستقرارِ، وزيادةِ الإنتاجيةِ للموظف.

5. الانتماءُ للمهنةِ، فاندماجُ الموظفُ يعنيْ تقبلُهُ لكافةِ الأعمالِ المطلوبةِ منه منْ خلالِ الأداءِ الجيد.

6. الأمنُ والاستقرارُ الوظيفي للموظفِ، يُؤديْ إلى زيادةِ حماسِهِ للعملِ وإلى ارتفاعِ الإنتاجية.

7. العلاقةُ بالرؤساءِ، فمنْ خلالِ العلاقةِ الجيدة، ومدى اشتراكِ الموظفِ فيْ اتخاذِ القرارات، والنقدِ الإيجابي للموظف، والأخذِ بمقترحاتِهِ، لكلِ ذلك يؤديْ إلى زيادةِ مستوى الثقةِ المتبادلةِ فيما بينهم.

8. النموُ المهنيُ للموظف، منْ خلالِ الدوراتِ التدريبية، والمشاركةِ في الأنشطةِ الداخليةِ والخارجية، ويؤدي ذلك إلى رضا الموظفِ عنْ ما يقومُ به. (خير الله، 2018: 18)

هذهِ العواملُ تُغطيْ الجوانبَ الإداريةِ والفنيةِ والاجتماعيةِ والنفسيةِ، والتي تؤثرُ في رضا أستاذاتِ التعليمِ العالي داخلَ المؤسسةِ التي يعملْنَ بِها، فَعدمُ اكتمالُ الحدِ الأدنى منْ هذهِ العواملِ يُعدُّ نتيجةً لعدمِ مقدرةِ المؤسسةِ على إشباعِ رغباتِ الموظفاتِ وحاجاتِهن، مما يُؤدىْ إلى التقصيرِ في أداءِ أعمالهم.

المبحث الثالث/ المرأة الفلسطينية في التعليم العالي:

إنَّ المرأةَ فيْ دولِ العالمِ الثالثِ لا زالَتْ تسعىْ في محاولاتٍ مستمرةٍ، للحصولِ على حقِها، ودورِها في التنمية، لذلك معظمُ دولِ العالمِ الثالثِ اليومُ تتحركُ نحوَ الديمقراطية، وهذا التحركُ سَيؤديْ بدورِهِ وبشكلٍ تدريجيٍ إلى التنمية، واختفاءِ مظاهرِ الاستبدادِ فيْ مختلفِ مجالاتِ الحياة (فهمي، 2012: 37).

أمَّا عنْ تعليمِ المرأةِ الفلسطينية، فَقَدْ اتَّسمَ الوضعُ الفلسطيني بخصوصيةٍ مميزةٍ عنْ باقيْ الدولِ العربية، هذه الخصوصيةُ أثَّرَتْ بدورِها على وضعِ المرأةِ ومكانتِها، فمعاناةُ المرأةُ الفلسطينيةِ منْ ظلمِ الاحتلالِ تتقدمُ على معاناتِها منَ الوضعِ الاجتماعيِ العام، وعلىْ ذلكَ فإنَّ التشتتَ والضياعَ وخضوعَ المجتمعُ الفلسطيني لأكثرِ من نظامٍ تعليميٍ، وتدخلُ سلطاتُ الاحتلالِ في سيرِ العمليةِ التعليمية، كُلُّ هذهِ الأمورُ أثَّرَتْ سلباً على مسيرةِ المرأةِ التعليميةِ زمن الاحتلال (الرقب، 2009: 31).

ويُلاحظُ المتفحصُ في تقاريرِ (وزارة التربية والتعليم، 2005 حتى 2020) ما يأتي:

1.أنَّ أعدادَ الطالباتُ المُسجلاتُ في التعليمِ العالي للعامِ الجامعي تزايدَتْ في السنواتِ ما قبلَ العامِ الأكاديمي 2008/2007 إلى أنْ بلغَ عددُهُنَّ في ذلك العام (97580) طالبة بنسبةٍ (53.9%) منْ نسبةِ المتقدمين، وبفعلِ الحصارِ والضائقةِ الماليةِ التي يمرُ بها قطاعُ غزة قلَّ عددُهُنَّ تدريجياً ففي العامِ الجامعي 2014/2013 بلغَ عددُهُنَّ (52024) طالبة أيْ بنسبةٍ (54.8%) من مجموعِ المتقدمين، وصولاً للعامِ الجامعي 2021/2020 كانَ عددُهُنَّ (44762) طالبة أي بنسبةٍ (55.59%).

2. وأما بالنسبةِ للخريجاتِ فقد ارتفعَ عددُهُنَّ في السنواتِ ما قبلَ العامِ الأكاديمي 2008/2007 إلى أنْ وصلَ عددُهُنَّ في ذلك العام (9981) خريجة بنسبةٍ (56.1) ، ورغمَ الحصارِ والضائقةِ الماليةِ التي يمرُ بها قطاعُ غزة استمرَ ارتفاعُ عددَ الخريجاتِ حتي العامِ الجامعي 2014/2013 حيثَ بلغَ عددُهُنَّ (12769) خريجة أي بنسبةٍ (47.5%) منْ مجموعِ المتقدمين، وصولاً للعامِ الجامعي 2021/2020 قلَّ عددُهُنَّ تدريجياً إل ى أنْ وصلَ (5578) خريجة أي بنسبةٍ (53.69%).

3. أمَّا عددُ عضواتُ الهيئةِ التدريسية؛ المدرساتُ اللواتي يحملْنَ درجةَ الماجستيرِ على الأقل ولديْها عقدٌ دائمٌ في مؤسساتِ التعليمِ العالي فيْ قطاعِ غزة، ففي العامِ 2011/2010 بلغِ عددُهن (110) إلى أنْ ارتفعَ العددُ إل ى (401) في العامِ الجامعي 2021/2020. فعلى الرغمِ منْ ارتفاعِ نسبةِ الإناثِ المُسجلاتِ والخريجاتِ في مؤسساتِ التعليم العالي إلا أنَّنَا نجدُ انخفاضاً في نسبةِ الإناثِ في الهيئةِ التدريسية، وهذا يُشيرُ إلى ضُعفِ مشاركةِ الإناثِ في قطاعِ التدريسِ في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

فيما يأتيْ عرضٌ لأهمِ الدراساتِ السابقةِ (العربية والأجنبية) التي أمكنَ الاطلاعُ عليْها في مجالِ متغيري الدراسة: التدوير الوظيفي، والرضا الوظيفي، وذلك على النحوِ الآتي:

- **الدراسات السابقة التي تناولت التدوير الوظيفي:**

– **دراسة إسماعيل (2019):** هدفَتْ إلى التعرفِ على العلاقةِ بينَ درجةِ تطبيقِ التدويرِ الوظيفي (الايجابيات والسلبيات) المتبعةِ في رئاسةِ الجامعةِ العراقية ومستوى أدائِها، ولتحقيقِ أهد افِ الدراسةِ تمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ من أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (25) مفردة، وتوصلَتْ الدراسةُ أنَّ درجةَ تطبيقُ التدويرِ الوظيفي للعينةِ المبحوثةِ كانَ بدرجةٍ فوقَ المتوسطِ بقليل، وهذا مؤشرٌ يدلُ بوجودِ حاجةٍ إلى إجراءِ المزيدِ منَ التغييراتِ الاستراتيجيةِ حولَ تطبيقِ التدوير الوظيفي في المنظمةِ المبحوثة، ك ذلك وجودُ علاقةً ارتباطيةً معنويةً للتدويرِ الوظيفي على أداءِ المنظمة، مما يعني أنَّ الأداءَ الفاعلُ للمنظمةِ يزدادُ بتطبيقِ التدوير الوظيفي في المنظمة.

– **دراسة علي (2017):** هدفَتْ إلى التعرفِ على دورِ التدويرِ الوظيفي في تنميةِ الموارِدِ البشريةِ لدى الموظفين الإداريين في جامعة زاخو/ إقليم كُردستان العراق والوقوفُ على ايجابياتِه وسلبياتِه، ولتحقيقِ أهد افِ الدراسةِ تمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ من أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (47) مفردة، وتوصَّلَتْ الدراسةُ أنَّ الجامعةَ تُوليْ اهتماماً بالتدويرِ الوظيفي باعتبارِهِ متغيراً هاماً يُساهمُ في تنميةِ الموارِدِ البشرية، كذلك توصلَ الباحثُ إلى وجودِ علاقةٍ قويةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ التدوير الوظيفي السائدِ في الجامعةِ وبينَ تنميةِ الموارِدِ البشرية.

– **دراسة أبو صبحة (2014):** هدفَتْ إلى تحليلِ سياسةِ التدويرِ الوظيفي ودورُهُا في رفعِ مستوى الكفاءةِ الإداريةِ لدى العاملين في الجامعةِ الإسلاميةِ بغزة والوقوف على الصعوباتِ أو المعوقاتِ التي تواجهُ هذه السياسةُ والتي تَحُدُّ من فعاليةِ تطبيقِها والتعرفِ على اتجاهاتِ الموظفين الإداريين وآرائِهم حولَ سياسةِ التدويرِ الوظيفي، ولتحقيقِ أهد افِ الدراسةِ تمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ منْ أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (72) مفردة، وتوصلَتْ الدراسةُ أنَّ التدويرَ الوظيفي يؤديْ إلى زيادةِ اكتسابِ الموظفين الخبراتِ والمهاراتِ الجديدةِ، والاستفادةِ منْ تبادلِ الخبراتِ بينَ الدوائرِ والأقسامِ والموظفين بالجامعةِ، كما أنَّه يُساهمُ في بناءِ علاقاتٍ اجتماعيةٍ جديدةٍ ، الأمرُ الذي يؤثرُ على زيادةِ الإنتاجية، ويُعززُ العملَ بروحِ الفريقِ والتنسيقِ الفعالِ بينَ الدوائرِ والكليات، بالإضافةِ إلى دورِ التدويرِ في القضاءِ على البيروقراطيةِ في الأعمالِ الإداريةِ وسدِ النقصِ البشري فيْ بعضِ الحالات.

– **دراسة الشريف (2011):** هدفَتْ إلى توضيحِ أثرِ التدويرِ الوظيفي علىْ أداءِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ أصحابِ المناصبِ الإداريةِ بالجامعاتِ السعودية، ومدى تقبلُهم لمبدأِ تطبيقِ التدويرِ الوظيفي وكذلك التعرفُ على الآثارِ النفسيةِ والمعنويةِ الناتجةِ عنْ التدويرِ الوظيفي، ولتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ تمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ منْ أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (98) مفردة، وتوصَّلَتْ الدراسةُ أنَّ قبولَ أعضاءُ هيئةِ التدريسِ لتطبيقِ التدويرِ الوظيفي جاءَتْ بدرجةٍ متوسطةٍ معْ تفضيلِ أنْ يكونَ الأمرُ اختيارياً؛ حيثُ أنَّه قَدْ يؤثرُ سلبياً على الأداءِ الوظيفي إذا تَمَّ اعتبارُهُ بمثابةِ عقابٍ وليس حافز، كما يتفقُ أعضاءُ هيئةَ التدريسِ بدرجةٍ كبيرةٍ على أنَّ التدويرَ الوظيفي يُؤثرُ على تطويرِ أداءِ الإدارةِ داخلِ المنظومةِ الاجتماعية.

– **دراسة Liz Walkley Hall (2010):** هدفَتْ إلى البحثِ في مكانِ التدويرِ الوظيفي كأداةٍ للتعلمِ في مكانِ العملِ في برنامجِ الدراساتِ العليا في مكتبةِ جامعةِ فلندرز بأستراليا على وجهِ التحديد، حيثُ إنَّ أداةَ الدراسةُ هي الاستطلاعُ وشملَتْ عينةُ الاستطلاع، جميعَ منْ يعملُ في المكتبة، وتوصلّتْ الدراسةُ أنَّ المشاركين في برنامجِ المتدرب الذين شملَتْهم الدراسةُ لديهم مستوىً عالٍ منَ الرضا العامِ على تطبيقِ التدويرِ الوظيفي، وتُبينُ الأدلةُ أنَّ غالبيةَ أولئك الذين بدأُوا كمتدربين لا يزالون يعملون في المكتبةِ وشهدَتْ تقدماً في مهنتِهم، بالإضافةِ إلى مؤشراتٍ أخرى مثْلَ الطموحاتِ المهنية، وأشارَ إلى مزيدٍ منَ التقدمِ الوظيفي منَ المتدربين السابقين والحاليين.

– **دراسة Earney & Martins (2009):** هدفَتْ إلى دراسةِ حالةِ التدويرِ الوظيفي التي تشملُ مساعدي المكتبة فيْ جامعةِ كارديف (ULS) حيثُ تبحثُ تحقُقُ ما إذا كانَ التدويرُ الوظيفي يُحسنُ الدافعيةَ للعمل، وما إذا كانَ هناك تَحسنٌ في

المهاراتِ والتقنيةِ على حدٍ سواءٍ قبلَ وبعدَ التدوير، وتوصَّلَتْ الدراسةُ أنَّ التدويرَ يُحققُ نتائجَ إيجابيةً واسعةَ النطاقِ بما فيْ ذلك زيادةَ الدافعيةِ والمهاراتِ التقنيةِ والتطويرِ الوظيفي. وكانَتْ منْ أهمِ التوصياتِ أنَّ التدويرَ الوظيفي أداةٌ إيجابيةٌ وقويةٌ لتنميةِ قدراتِ الموظفين في جامعةِ كارديف حيثُ ينبغيْ أنْ تُركزَ على الأداءِ التنمويِ منَ المهاراتِ والمعارف.

- **الدراسات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي:**

– **دراسة العبدان (2019):** هدفَتْ التعرفَ علىى مستوى الرضا الوظيفي لِدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بالكلياتِ التقنيةِ بالرياضِ وحائل، وتحديدَ طبيعةِ العلاقةِ بينَ الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ وإنتاجيتِهم العلمية، ولتحقيقِ أهد افِ الدراسةِ تَمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ منْ أفرادِ العينةِ الَّتي بلغَ تعدادُها (52) مفردة، وتوصلَتْ الدراسةُ إلى أنَّ مُستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ كانَ عالياً بمتوسطٍ حسابيٍ بلغَ (4.44)، وأنَّ ليس هناكَ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ في تقديرِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ في الكلياتِ التقنية تُعزى إلى الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجنسية، كما أشارَتْ النتائجُ إلى عدمِ وجودِ علاقةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ الرضا الوظيفي والإنتاجيةِ العلميةِ في جميعِ مجالاتِ الرضا الوظيفي.

– **دراسة العلي (2018):** هدفَتْ إلى الكشفِ عنْ درجةِ الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ الهيئةِ التدريسيةِ بأقسامِ التربيةِ الخاصةِ في جامعاتِ المنطقةِ الجنوبيةِ منَ المملكةِ العربيةِ السعودية، ولِتحقيقِ أهد افِ الدراسةِ تَمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ منْ أفرادِ العينةِ التيْ بلغَ تعدادُها (32) مفردة، وتوصلَتْ الدراسةُ أنَّ درجةَ الرضا الوظيفي لأعضاءِ هيئةِ التدريسِ كانَتْ متوسطةً؛ بمتوسطٍ حسابيٍ بلغَ (3.53)، كذلك كانَتْ الدرجةُ متوسطةً على الأبعادِ الأربعةِ للأداةِ (ظروف ومتطلبات العمل، طبيعة العمل، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع المسؤولين). وأظهرَتْ النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ في درجةِ الرضا الوظيفي تِبعاً لمتغيرِ الجنس، ومتغيرِ الجامعة. فيْ حينِ كانَ هناك وجودُ فروقِ درجةِ الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرِ سنواتِ الخبرة.

– **دراسة Walson (2017):** هدفَتْ التعرفَ إلى أهمِ المبادئِ الأخلاقيةِ التيْ تُعززُ الرضا الوظيفي، ولتحقيقِ الأهدافِ استطلعَ الباحثُ آراءَ عينةٍ منَ القياداتِ العليا والعاملين في الجامعاتِ الماليزية، بلغَ عددُهم (414) قائداً وموظفاً، وذلك منْ خلالِ استمارةٍ يوجدُ بِها أسئلةٌ مفتوحةٌ، حولَ سبلِ تحقيقِ الرضا الوظيفي، واستقصاءِ مدى تناولِهم لموضوعِ الأخلاقياتِ في تحقيقِ الرضا، وتوصَّلَتْ الدراسةُ إلى وجودِ علاقةٍ تبادليةٍ بينَ أخلاقياتِ الأعمالِ والرضا الوظيفي، حيثُ إنَّ وجودَ أخلاقياتٌ وسلوكٌ أخلاقي يُعززُ الرضا الوظيفي، وأنَّ الرضا الوظيفي منْ شأنِهِ تعزيزُ العلاقاتِ داخلِ العمل، وتحسينُ مستوى الالتزامِ بلوائحِ وقوانينِ العملِ بما فيها الأخلاقيات.

– **دراسة الدعيس (2016):** هدفَت إلى التَّعرفِ على درجةِ الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بجامعةِ صنعاء منْ وجهةِ نظرهم، وبيانَ دورِ متغيري التخصصِ والرتبةِ الأكاديمية على درجةِ الرضا الوظيفي، ولتحقيقِ أهد افِ الدراسة تمَّ تطويرُ استبانةً مغلقةً لغرضِ جمعِ البياناتِ من أفرادِ العينة التي بلغَ تعدادُها (320) مفردة، وتوصَّلَت الدراسةُ أنَّ درجةَ الرضا الوظيفي الكليةِ كانَت قليلةً؛ بمتوسطٍ حسابيٍ بلغَ (2.41)، وأقلُ مجالاتُ الرضا الوظيفي درجةً هو مجالُ الراتبِ بمتوسطٍ قدره (1.66)، كما أظهرَتْ الدراسةُ وجودَ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في درجةِ الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري التخصصِ ولصالحِ التخصصِ الإنساني، والرتبةِ العلميةِ ولصالحِ الرتبةِ الأعلى.

– **دراسة ناصر وحيدر (2014):** هدفَتْ إلى تعرفِ اتجاهاتِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ العاملين في الجامعاتِ السوريةِ الحكوميةِ والخاصة الموجودةِ في دمشق وريف درعا نحوَ العواملِ المسببةِ للرضا الوظيفي (الراتب، والشعور بالأمان الوظيفي، ودرجة التمكين السائدة، وعلاقات العمل بين الأطراف المختلفة، والمكانة الاجتماعية) ، ولتحقيقِ هدفِ الدراسةِ تمَّ

تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ منْ أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (120) مفردة، وتوصَّلَت الدراسةُ إل ى نتائجٍ منْ أهمِها: لا توجدُ فروقٌ جوهريةٌ بينَ أعضاءِ الهيئةِ التدريسيةِ في الجامعاتِ الحكوميةِ والخاصةِ فيما يتعلقُ ب (نظرتِهم نحوَ الراتبِ والمكافآت، ورضاهُم عنِ العلاقةِ بالزملاء، ورضاهم عنِ العلاقةِ بالإدارة، وشعورهم بالتمكينِ الوظيفي). في حين توجدُ فروقٌ جوهريةٌ بينهم فيما يتعلقُ ب (رضاهم عن العلاقةِ بالطلبةِ، شعورُهم بالأمانِ الوظيفي، شعورُهم بالمكانةِ الاجتماعية). كما أظهرَتْ الدراسةُ وجودَ اختلافٍ فيْ ترتيبِ العواملِ المسببةِ للرضا الوظيفي باختلافِ مكانِ العمل (الجامعة الحكومية– الجامعة الخاصة).

– **دراسة أبو مسامح (2013)**: هدفَتْ التعرفَ إلى درجةِ ممارسةِ عمداءِ الكلياتِ لتفويضِ الصلاحياتِ فيْ الجامعاتِ الفلسطينيةِ بمحافظاتِ غزة وعلاقتِها بالرضا الوظيفي لأعضاءِ هيئةِ التدريس، ولتحقيقِ هدفِ الدراسةِ تَمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ بياناتِ أفرادِ العينةِ التي بلغَ تعدادُها (217) مفردة، وتوصَّلَتْ الدراسةُ إل ى أنَّ مستوى تفويضُ الصلاحياتِ مرتفعاً، وكانَ مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ مرتفعاً، ولمْ تظهرُ فروقٌ في مستوى الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيراتِ الرتبةِ العلميةِ وسنواتِ الخدمةِ، والكليةِ، لكنْ ظهرَتْ فروقٌ تُعزى لمتغيرِ الجامعة، وتبينُ وجودَ علاقةِ ارتباطٍ موجبةٍ بينَ تفويضِ الصلاحياتِ والرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بالجامعاتِ الفلسطينية.

– **دراسة Sajjadi et al (2011)**: هدفَتْ التعرفَ إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاءِ هيئةِ التدريسِ الإناثِ منْ جامعةِ شهيد بهشتي للعلومِ الطبيةِ باعتبارِ أنَّ مستوى رضا أعضاءِ هيئةِ التدريسِ منْ وظائفِهم يُمكنُ أنْ يُعززُ بشكلٍ كبيرٍ منْ جودةِ التعليمِ في مختلفِ الكلياتِ والمستشفياتِ التعليميةِ للجامعة. ولتحقيقِ هدفِ الدراسةِ تَمَّ تطويرُ استبانةً لغرضِ جمعِ البياناتِ من أفرادِ العينةِ الَّتي بلغَ تعدادُها (116) مفردة، وتوصَّلَتْ الدراسةُ إل ى أنَّ المتوسطَ الحسابي عنِ الرضا العامِ لأعضاءِ هيئةِ التدريس كانَ (42.07%)، وأنَّ الرضا الوظيفي وفقاً لطبيعةِ العملِ كانَتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ (80.17%)، وأنَّ الرضا عن الترقيةِ كانَ بمتوسطٍ حسابيٍ (53.45%).

**** التعقيب على الدراسات السابقة:**

1. تتفقُ الدراسةُ الحاليةُ معْ الدراساتِ السابقةِ كونَها تعتمدُ على المنهجِ الوصفي وتُستخدمُ الاستبانةُ لجمعِ المعلوماتِ؛ كما تَطرَّقَتْ جميعُ الدراساتِ إلى مفهومِ التدويرِ الوظيفي ومفهومِ الرضا الوظيفي كُلاً على حدا وأهميتِهما بالرغمِ منْ اختلافاتِها، والإجماعِ على أهميةِ دورِهما في تحفيزِ الموظفين وخلقِ بيئةِ عملٍ فعالةٍ ونشطةٍ.
2. تشتركُ جميعُ الدراساتِ السابقةِ منْ حيثِ استهدافِها للعاملين ومدرسي الجامعاتِ منْ كِلا الجنسين؛ إلَّا هذه الدراسةُ استهدفَتْ الإناثَ دونَ الذكور ، ولكنْ تباينَتْ المجتمعاتُ الَّتي خضعَتْ لِلدراسةِ منْ هذهِ الدراساتِ، فمنْهُم مَنْ اختارَ كلية، ومنهم من اختارَ جامعة وهكذا.
3. اختلفَتْ الدراسةُ الحاليةُ عنِ السابقةِ فيْ المتغيرِ التابعِ حيثُ ركزَتْ الدراساتُ السابقةُ على المواضيعِ التاليةِ: الأداءُ الوظيفيُ للعاملين، الكفاءةُ الإنتاجية، تنميةُ الموارد البشرية،... وغيرها؛ ولَعَلَّ ذلك ما يُميزُها عنِ الدراساتِ السابقةِ حيثُ أنَّ غالبيةَ الدراسات تناولَتْ موضوعُ الرضا الوظيفي كمتغيرٍ مستقلٍ.
4. استفادَ الباحثون منَ الدراساتِ السابقةِ في عدةِ أمورٍ منْ أبرزِها: تحديدُ المتغيراتِ المناسبةِ للبحثِ، واختيارُ منهجِ البحث، وهوَ المنهجُ الوصفيُ التحليليُ وبناءُ أداةُ البحثِ المستخدمةِ، وهي الاستبانةُ وتحديدُ مجالاتِها وفقراتِها، وتحديدُ الإجراءاتِ المناسبةِ للبحثِ، والتعرفُ إلى نوعِ المعالجاتِ الإحصائيةِ المناسبةِ للبحث.
5. تميزُ البحثُ الحاليُ عن الدراساتِ السابقةِ بتناولِهِ موضوعِ التدويرِ الوظيفي وعلاقتِه بالرضا الوظيفي للمرأةِ الفلسطينيةِ في التعليمِ العالي بقطاعِ غزة، وهذا الموضوعُ لمْ ينلْ حظاً منَ البحثِ على مستوى فلسطين حسْبَ علمِ الباحثون، ولمْ تتناولَهُ أيٌّ منَ الدراساتِ السابقة.

إجراءات الدراسة

يتضمَّنُ هذا الجزءُ منَ الدِّراسةِ الخُطواتِ والإجْراءاتِ الَّتي تمَّتْ في الجانبِ الميْدانيِ منْ حيثُ منهجِ الدراسةِ، ومُجتمعُ الدّراسةِ، والعيّنةُ التي طُبِّقتْ عليْها، وَالأدواتُ المُسْتخدمةُ، والمُعالجاتُ الإحْصائيَّة التي اسْتخدمتْ في تحليلِ البياناتِ لِاختبارِ صِدْقِ وثباتِ أداةِ الدّراسة، ومنْ ثُمَّ جمعُ البياناتِ منَ العينةِ الكليَّةِ لِلتوصلِ إلى النَّتائجِ النَّهائيةِ لِلدراسة، وذلك كما يأتي:

منهج الدراسة: منْ أجلِ تحقيقِ أهدافِ الدراسةِ قامَ الباحثون بِاستخدامِ المنهجِ الوصفيِ التحليلي وهُو "المنهجُ الذي يَدْرسُ ظاهرةً أوْ حدثاً أو قضيةً موجُودةً حالياً يمكنُ الحصولُ منْها على معلوماتٍ تُجيبُ عنْ أسئلةِ البحثِ دونَ تدخلٍ منَ الباحث ينفيْها" (أبو رحمة، 2012: 77).

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكوَّنُ المجتمعُ الأصليُ منْ أعضاء الهيئة التدريسية– الإناث في مُؤسَّساتِ التَّعليمِ العالي بقطاع غزة والبالغ عددهن (401) وفقاً للبيانات التي جمعها الباحثون من إحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي للعام (2021/2020).

العينة الاستطلاعية: تكوَّنَتْ منْ (30) فردٍ تمَّ اختيارُهم بالطريقةِ العشوائيةِ لِغرضِ التَّحققِ منَ الصدقِ والثَّباتِ.

العينة الفعلية: اختارَ الباحثون عينةَ قُوامُها (131) بِطريقةٍ عشْوائيةٍ، مّمن أُتيح لهُ الفرصةَ لمُقابلتِهم، فيْ حينْ كانَتْ الاستباناتُ الصالحةُ لِلتحليلِ هيْ (125). والجدولُ الآتي يُبينُ توزيعَ العينةِ تبعاً للمتغيراتِ التصْنيفية:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية	المجموع
المؤهل العلمي	ماجستير	59	47.2	125
	دكتوراه	66	52.8	
مكان السكن	شمال غزة	9	7.2	125
	غزة	66	52.8	
	الوسطي	21	16.8	
	خانيونس	18	14.4	
	رفح	11	8.8	
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	22	17.6	125
	من 5 إلى 10 سنوات	55	44	
	أكثر من 10 سنوات	48	38.4	
نوع المؤسسة	جامعة نظامية	83	66.4	125
	تعليم مفتوح	7	5.6	
	كلية جامعية	35	28	
متغير المنصب	لا يشغل وظيفة إدارية	59	47.2	125
	عميد	6	4.8	
	نائب عميد	12	9.6	

	رئيس قسم	27	21.6	
	مدير قسم	21	16.8	
متغير التخصص	العلوم الإنسانية	70	56	125
	العلوم التطبيقية	55	44	

أداة الدراسة:

الاستبانة: بَعْدَ الاطّلاعِ على الأدبِ التَّربوي، وفي ضُوءِ الدّراساتِ السَّابقةِ، المُتعلّقةِ بمشكلةِ الدراسةِ، واستطلاعُ آراءُ عينةٍ منَ المتخصّصين، قامَ الباحثون بتصميمَ أداةِ الدراسةِ على النَّحوِ الآتي:

القسمُ الأول: عبارةٌ عنْ معلوماتٍ شخصيةٍ ووظيفية عن المُستجيبِ: (المؤهل العلمي– السكن– سنوات الخدمة– نوع المؤسسة– المنصب– التخصص) **والقسمُ الثاني:** عبارةٌ عنْ محاورِ الاستبانةِ وبَلَغَ عددُ فقراتِها بعدَ صِياغتِها النهائيةِ (46) فقرة، موزعة على محورين: **المحور الأول** التدوير الوظيفي ويتكون من (27) فقرة، **والمحور الثاني:** الرضا الوظيفي ويتكون من (19) فقرة، وقد أُعطيَ لِكُلّ فقرةٍ وزنٌ مُدرجٌ وِفْقَ مقياس ليكرت الخُماسي.

صدق الاستبانة: تمَّ التأكدُ من صدقِ فقراتِ الاستبيانِ، بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** تمَّ عرضُ الاستبانة في صورتِها الأوَّلية على (11) منْ الأساتذةِ الجامعيين المُتخصّصِين فيْ مَجالِ الإدارةِ وَالتخْطيطِ التربوي، حيْثُ قامُوا بإبداءِ آرائِهم ومُلاحظاتِهم على فقراتِ الاسْتبانة، ومَدى انْتماءِ الفقَراتِ إلى كُلّ بُعْدٍ منَ الأبْعادِ الخمْسَةِ لِلاستبانة، وَكذلِكَ وُضوحُ صِياغَتِها اللُّغويَّة، واسْتناداً إلى التوْجيهاتِ الَّتي أبْدَاها المُحكّمُون، قَامَ الباحثون بَإجراءِ التَّعديلاتِ الَّتي اتَّفَقَ عليْها مُعْظمِ المحكمين، وعلىْ ضُوءِ تِلْكَ الآراءِ تَمَّ استبْعاد فقرتين، لِيُصبحَ عددُ فقراتِ الاستبانةِ (46) فقرة.
- **صدقُ الاتساقِ الداخلي:**

أولاً: استخدم الباحثون برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS version 22) لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات وقد تم التَّحقُقُ منْ صِدقِ الاتّساقِ الدَّاخلي لِلاسْتبانةِ بِتطبيقِ الاسْتبانةِ على عيّنةٍ اسْتِطلاعيةٍ تكونت من 30 أستاذة دُونَ النَّظرِ إلى صِفاتِهم السّيموترية، وَتمَّ حِسابُ مُعاملَ ارْتباطِ بيرسون بيْنَ دَرجاتِ كُلّ بُعْدٍ مِنَ الأبْعادِ وَالدَّرجةِ الكُلّيةِ لِلاستبانة، كَمَا هُوَ مُوضحٌ فيْ جدول (2):

الجدول (2): يبين معاملات ارتباط كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية

التدوير الوظيفي		الرضا الوظيفي	
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
تطبيق التدوير الوظيفي	**0.855	ظروف وطبيعة العمل	**0.793
متطلبات التدوير الوظيفي	**0.890	أنظمة الترقيات والحوافز	**0.764
تصميم الوظائف	**0.880	العلاقات مع المسؤولين	**0.886
تطوير المسار الوظيفي	**0.820		

** دالة عند مستوي ≤ 0.01

ثانياً: تم التَّحقُقُ منْ صِدقِ الاتّساقِ الدَّاخلي لِلاسْتبانةِ بحِسابُ مُعاملَ ارْتباطِ بيرسون بيْنَ فَقراتِ كُلّ مَجالٍ منْ مَجالاتِ الاسْتبانةِ والدَّرجةِ الكُليةِ لِلمجال الذي تنتمي إليه وَذلك كما هو مبين في جدول رقم (3) وجدول رقم (4):

جدول رقم (3): يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

أبعاد محور التدوير الوظيفي							
تطبيق التدوير الوظيفي		متطلبات التدوير الوظيفي		تصميم الوظائف		تطوير المسار الوظيفي	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	**0.630	1	**0.761	1	**0.741	1	**0.752
2	**0.710	2	**0.709	2	**0.768	2	**0.806
3	**0.731	3	**0.784	3	**0.853	3	**0.839
4	**0.727	4	**0.691	4	**0.791	4	**0.703
5	**0.638	5	**0.723	5	**0.815	5	**0.757
6	**0.575	6	**0.751	6	**0.739		
7	**0.536	7	**0.818	7	**0.731		
8	**0.370						

يتبين من جدول رقم (3) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ≤ 0.01، بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وقد تراوحت درجات الارتباط بين 0.370 – 0.853، وبالتالي سيتم اعتماد فقرات الاستبانة بدون حذف أي فقرة.

جدول رقم (4): يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

أبعاد محور الرضا الوظيفي					
ظروف وطبيعة العمل		أنظمة الترقيات والحوافز		العلاقات مع المسؤولين	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	**0.449	1	**0.554	1	**0.535
2	**0.691	2	**0.722	2	**0.765
3	**0.803	3	**0.688	3	**0.806
4	**0.657	4	**0.545	4	**0.844
5	**0.689	5	**0.709	5	**0.838
6	**0.749	6	**0.729	6	**0.796
				7	**0.670

يتبين من جدول رقم (4) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ≤ 0.01، بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وقد تراوحت درجات الارتباط بين 0.449 – 0.844، وبالتالي سيتم اعتماد فقرات الاستبانة بدون حذف أي فقرة.

للتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة والجداول رقم (5) و(6) توضح ذلك:

الجدول (5): مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة للتدوير الوظيفي والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

محور التدوير الوظيفي					
المجال	الدرجة الكلية	تطبيق التدوير الوظيفي	متطلبات التدوير الوظيفي	تصميم الوظائف	تطوير المسار الوظيفي
تطبيق التدوير الوظيفي	**0.855	1	**0.711	**0.623	**0.602
متطلبات التدوير الوظيفي	**0.892	**0.711	1	**0.690	**0.639
تصميم الوظائف	**0.880	**0.623	**0.690	1	**0.686
تطوير المسار الوظيفي	**0.820	**0.602	**0.639	**0.686	1

الجدول (6): مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة للرضا الوظيفي والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

محور الرضا الوظيفي				
المجال	الدرجة الكلية	ظروف وطبيعة العمل	أنظمة الترقيات والحوافز	العلاقات مع المسؤولين
ظروف وطبيعة العمل	**0.793	1	**0.488	**0.552
أنظمة الترقيات والحوافز	**0.764	**0.488	1	**0.484
العلاقات مع المسؤولين	**0.886	**0.552	**0.484	1

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ≤ (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

خامساً: ثباتُ الاستبانة Reliability:

وَقَدْ أَجْرى الباحثون خُطواتِ التَّأكُدِ منْ ثَباتِ الاستِبانةِ وَذلكَ بَعْدَ تَطْبيقِها عَلىْ أَفرادِ العيّنةِ الاسْتطلاعيَّةِ بِطريقتين وَهُما التَّجزِئةُ النّصفيةُ وَمُعاملُ ألفا كرونباخ.

- **طرِيقةُ التَّجزِئةُ النّصفية:**

محور التدوير الوظيفي: تَمَّ اسْتخدامُ دَرَجاتِ العينَةِ الاستِطْلاعيَّةِ لِحِسابِ ثَباتِ الاسْتِبانةِ بِطريقةِ التَّجزِئةِ النّصفيةِ حَيْثُ يَتمُّ تجزِئةُ فَقَراتِ الاسْتبانةِ إلىْ جُزأين، فَحَصَلتْ نَتائجُ الفَقراتِ الفرْديَّة علىْ دَرجةِ (0.870)، وَنتائجُ الفقراتِ الزَّوجيةِ علىْ دَرجةِ (0.918) وَمنْ ثُمَّ تَصحيْحُ مُعاملُ الارْتباطِ بِمُعادلةِ بيرسون براون Equal length equation وَحَصَلَ علىْ دَرَجة (0.863)، وَهَذَا يَدلُ عَلىْ أنَّ الاستِبانةَ تَتمتَّعُ بِدرجةٍ عاليةٍ مِنَ الثَّباتِ تُطمئِنُ الباحثين إلىْ تَطبيقِها عَلىْ عيّنةِ الدّراسةِ.

محور الرضا الوظيفي: تَمَّ اسْتخدامُ دَرَجاتِ العينَةِ الاستِطْلاعيَّةِ لِحِسابِ ثَباتِ الاسْتِبانةِ بِطريقةِ التَّجزِئةِ النّصفيةِ حَيْثُ يَتمُّ تجزِئةُ فَقَراتِ الاسْتبانةِ إلىْ جُزأين، فَحَصَلتْ نَتائجُ الفَقراتِ الفرْديَّة علىْ دَرجةِ (0.814)، وَنتائجُ الفقراتِ الزَّوجيةِ علىْ دَرجةِ (0.747) وَمنْ ثُمَّ تَصحيْحُ مُعاملُ الارْتباطِ بِمُعادلةِ بيرسون براون Unequal length equation وَحَصَلَ علىْ دَرَجة (0.718)، وَهَذَا يَدلُ عَلىْ أنَّ الاستِبانةَ تَتمتَّعُ بِدرجةٍ عاليةٍ مِنَ الثَّباتِ تُطمئِنُ الباحثين إلىْ تَطبيقِها عَلىْ عيّنةِ الدّراسةِ.

- **طريقةُ ألفا كرونباخ:** اسْتخدَمَ الباحثون طَرِيْقةَ ألْفا كرونباخ، وَذَلِكَ لِإيجادِ مُعامِلِ ثَباتِ الإستِبانةِ، حَيْثُ حَصَلَا عَلىْ قِيمةِ مُعاملِ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول (7): يبين معامل ألفا كرونباخ

الاستبانة	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا
التدوير الوظيفي	تطبيق التدوير الوظيفي	8	0.750
	المتطلبات التدوير الوظيفي	7	0.867
	تصميم الوظائف	7	0.887
	تطوير المسار الوظيفي	5	0.830
	الدرجة الكلية	27	0.937
الرضا الوظيفي	ظروف وطبيعة العمل	6	0.756
	أنظمة الترقيات والحوافز	6	0.753
	العلاقات مع المسؤولين	7	0.874
	الدرجة الكلية	19	0.851

يتضح من الجدول أن معامل الثبات الكلي لاستبانة التدوير الوظيفي (0.937)، ولاستبانة الرضا الوظيفي (0.851) وهذا يدل أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثون إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

المُعالجاتُ الإحْصائيةُ المُسْتخدمةُ:

تَمَّ إدخالُ البَيانات إلىْ الحَاسِبِ الآلِي مِنْ قِبَلِ الباحثون بِاستخدامِ بَرْنامجِ التَّحليلِ الإحْصائِي (SPSS) وَقَدْ تَمَّ تَحليلُ البَيانات بِاسْتخدامِ الأَساليبِ الإحْصائيةِ المُناسبَةِ لِمُعالجةِ بَياناتِ الإسْتبانات الَّتِي وُزِّعَتْ، وَذَلكَ لِلإجابَةِ عَلىْ أَسئلَةِ الدّراسَة، وَتَمَّ اسْتخدامُ المُعالجاتِ الإحْصائيةِ التَّاليَةِ لِلتَأكُّدِ مِنْ صِدقِ وَثَبَاتِ أَداةِ الدّراسَة: مُعاملُ ارتباطُ بيرسون ، مُعاملِ ارْتِباطِ بيرسون، مُعاملُ ارْتِباطُ سبيرمان براون لِلتَجزئةِ النّصْفيَّةِ المُتَساويَّةِ، وَمُعادَلةُ سبيرمان بروان لِلتجْزئةِ النّصْفيةِ غَيْرِ المُتساوِيَةِ، وَمُعاملِ ارتِباطُ ألفا كرونباخ.

تَمَّ اسْتخْدامُ المُعالجَاتِ الإحْصائيةِ التَّاليةِ لِتَحليْلِ نَتائجِ الدّراسَةِ المَيدانيةِ: التّكرَارَاتُ وَالنّسَبُ المِئويَّةُ ، المُتوسّطُ الحِسابِيُ وَالإنْحرافُ المِعيارِيُ، اخْتبارُ T. Test لِإيجَادِ الفُروقِ ذَاتِ الدَّلالَةِ الإحْصائيَّةِ بَيْنَ مُتوسّطاتِ عَيّنتين مُسْتقلتين، تَحليلُ التَّبايُنُ الأُحادِيُ One Way ANOVA لِقِياسِ الفُروقِ ذَاتِ الدَّلالَةِ الإحصائيَّةِ بَيْنَ المُتَغيّرات.

المَحكُّ المُعْتمدُ فِيْ الدّراسَة:

لَقَدْ تَمَّ تَحديدُ المَحكَّ المُعتَمدَ فِيْ الدّراسَةِ مِنْ خِلالِ تَحديدِ طُولِ الخَلايَا فِيْ مِقْياسِ ليكرت الخُماسِي، مِنْ خِلالِ حِسابِ المَدى بيْنَ الدَّرَجاتِ (4=1−5)، وَمِنْ ثُمَّ تَقسِيمُهُ عَلىْ أَكبرِ قِيمةٍ فِيْ المِقْياسِ لِلحُصولِ عَلى طُولِ الخَليَّةِ أَيْ (5/4=0.8)، وَبَعْدَ ذَلِكَ إضافةُ هَذِهِ القِيمةِ إلى أَقلّ قِيمةٍ فِيْ المِقياسِ (بِدايةُ المقياس)، وَهِي الوَاحِد صَحيْح (1)، وَذَلِكَ لِتَحديدِ الحَدّ الأَعْلَى لِهذِهِ الخَلِيَّة، وَهَكَذَا أَصْبَحَ طُولُ الخَلَايا كَما هُوَ مُوضَّح بِالجَدولِ التَّالِي:

الجدول (8): المحك المعتمد بالدراسة

درجة الموافقة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
الوزن	1	2	3	4	5

طول الخلية	من 1 – 1.80	1.81 – 2.60	2.61 – 3.40	3.41 – 4.20	4.21 –5
الوزن النسبي	%20 –%36	%36 – %52	%52 –%68	%68 –%84	%84 –%100

نَتائِجُ الدّراسَةُ وَتفسِيرِها:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

ينص السُّؤالِ الأَوَّل على: ما مستوي المعرفة بالتدوير الوظيفي من وجهة نظر الأستاذات العاملات في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة ؟. وَلِلإِجَابَةِ عَلى هَذَا السُّؤالِ اسْتخدمَ الباحثون التكرارات والمُتوسّطاتِ وَالإِنْحرافِ المِعْيارِي وَالوزن النسبي، لكل مجالات استبانة التدوير الوظيفي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (9): يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للأداة ككل.

المجال	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة T	الترتيب
تطبيق التدوير الوظيفي	4047	4.047	0.441	80.94	102.537	3
متطلبات التدوير الوظيفي	3488	3.980	0.537	79.70	82.833	4
تصميم الوظائف	3582	4.094	0.569	81.88	80.376	2
تطوير المسار الوظيفي	2624	4.198	0.510	83.96	91.886	1
الدرجة الكلية	13741	16.319	0.444	81.62	102.621	

مِمَّا وَرَدَ فِيْ جدولِ رَقمِ (9) أَنَّ الوزْنَ النّسبِيُ لِلدرجَةِ الكُلّيَّةِ جَاءَتْ (81.62%)، وَقَدْ حَصَلَ عَلىْ التَّرتيبِ الأَوَّلِ مَجالُ تطوير المسار الوظيفي بِوزنٍ نِسبِيٍ (83.96%) وَحَصَلَ عَلىْ التَّرتِيبِ الأَخيرِ مَجالُ متطلبات التدوير الوظيفي بِوزنٍ نِسبيٍ (79.70%)، وَيَعزُوْ الباحثون ذَلِكَ إلى: الإدراك المسبق لأفراد العينة للميزات المهنية والمالية والمعنوية التي ستعود عليهم، ومدى اتفاقها مع اتجاهاتهم وقدراتهم، وتهيئة فكرهم وحياتهم نحو المستقبل لتحقيق التطور الإنتاجي والإبداعي. كما يعزو إلي الاهتمام المتنامي من قبل الإدارة بالتنمية الوظيفية وإتاحة الفرص للتقدم مما يقود إلى قوة بشرية راضية ومنتجة، وأيضاً سد الفجوة بين قدرات الفرد ومتطلبات الوظيفة.

أَمَّا عَنْ تَراجُعِ دَرَجاتِ التَّقديرِ لِمَجالِ " **متطلبات التدوير الوظيفي**" فَقَدْ يُعْزَى السَّببُ فِيْ ذَلكَ إِلى الضَّائقةِ المَاليَّةِ الَّتِي تَمُرُّ بِها مُؤسَّساتُ التَّعليمُ العالي، وَعدمِ القُدرةِ عَلى الإيفاءِ بِمَتطلَّباتِ التدوير مِنْ أَساليبٍ وَأَماكنٍ خَاصةٍ للتدريب وتطوير القدرات وَحَوافزٍ مَاديَّةٍ إِضافيَّةٍ وَغيْرِها. وَكذلِك مُقاومةُ الجِهاتُ الإداريةِ لِثقافةِ التَّغييرِ والتَّمسُكِ بِالعاداتِ وَالتَّقاليدِ المَألوْفة. وَأَيْضاً قِلَّةَ الوَعيِ وَالإِدْراكِ لِمفاهِيْمْ وَأُسسِ التدوير الوظيفي، والَّتيْ تُمثِّلُ عائِقاً أَمامَ الوُصولِ إِلى الأَهدافِ التَّنْظيميةِ، أَوْ عَدمُ وُجودُ مَعاييرٍ وَأُسسٍ وَاضحةٍ وَمُعلنةٍ يُمكِنُ مِنْ خِلالِهَا دَعمُ تَوجُّهاتِ تطبيق سياسة التدوير الوظيفي.

وَلِتفسيرِ النَّتائِجِ المُتعَلّقَةِ بِذلِكَ قَامَ الباحثون بِإِعْدادِ الجَدولِ التَّالي المُوضّح لِفَقَراتِ كُلّ جَانِبٍ لِلإِستبانة:

أولاً: مَجالُ تطبيق التدوير الوظيفي:

جدول رقم (10): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الأول

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب

1	مفهوم التدوير الوظيفي وآليته واضحة في المؤسسة.	4.51	0.590	90.2	2
2	يوفر لدي الإدارة العليا رؤية واضحة لأهداف ونتائج التدوير الوظيفي.	4.22	0.594	84.4	3
3	يتم التدوير الوظيفي بتخطيط مسبق.	4.02	0.666	80.4	4
4	يساعدني التدوير على التجديد والابتكار والتحسين المستمر في العمل.	3.53	0.736	70.6	8
5	يقضي التدوير على البيروقراطية والروتين في الأعمال الفنية والإدارية.	3.83	0.759	76.6	7
6	يمكن استغلال أسلوب التدوير لإلحاق الضرر بالموظف.	3.86	0.849	77.2	5
7	أشعر بالإحباط نتيجة التدوير المتكرر مما يؤثر سلباً على أدائي.	3.86	0.901	77.2	6
8	يساهم نظام التدوير الحالي في خلق حالة من الرضا الوظيفي.	4.54	0.702	90.8	1
الدرجة الكلية للمجال		4.04	0.441	80.94	

يَتَّضحُ مِنَ الجَدولِ رقم (10) أَنَّ أَعْلى فقرتين فِيْ هَذا المَجالِ كانَتا:

الفَقَرَةُ رَقْمُ (8): "يساهم نظام التدوير الحالي في خلق حالة من الرضا الوظيفي " احْتَلَّتْ المَرتبةَ الأُولى بِوزنٍ نِسبيٍ قَدْرُهُ (90.8%). وَيَعزُو الباحثون ذَلكَ إلى أن التدوير الوظيفي يكسب أفراد العينة خبرات جديدة ومتنوعة وينمى الدافعية لديهم، والاستفادة من العمل بتنوع الأنماط الإدارية مما يؤدي إلي زيادة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، كذلك تصفية المؤسسات من التبلد الوظيفي الناتج عن احتكار المناصب الإدارية لسنوات طويلة، وتغليب مصلحة المؤسسة على المصلحة الشخصية.

وَالفَقَرَةُ رَقْمُ (1): "مفهوم التدوير الوظيفي وآليته واضحة في المؤسسة " فَاحْتَلَّتْ المَرتبةَ الثَّانيةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدْرُهُ (90.2%). وَيَعزُو الباحِثُون ذَلك إِلى أن الإدارة العليا لمؤسسات التعليم العالي توضح سياستها بخصوص التدوير الوظيفي وتوفر معلومات أكثر حول عملية التدوير، والآلية المتبعة.

كَمَا يَتَّضحُ مِنَ الجَدولِ رَقمِ (10) أَنَّ أَدْنى فقرتين فِي هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقَرَةُ رَقمُ (5): "ساعد التدوير في القضاء على البيروقراطية والروتين في الأعمال الفنية والإدارية " فَاحْتَلَّت المَرتبةَ قَبْلَ الأَخيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (76.6%) وذلك يعني موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة رغم حصول الفقرة على المرتبة قبل الأخيرة، وَيَعزو الباحثون ذَلكَ إِلى أن التدوير الوظيفي يساهم في الاستفادة القصوى من الموارد البشرية المتوافرة من خلال التدريب على مهارات جديدة لإنجاز الأعمال الأخرى، بهدف سد النقص البشري في بعض الحالات.

الفَقَرَةُ رَقمُ (4): "يساعدني التدوير الوظيفي على التجديد والابتكار والتحسين المستمر في العمل " فَاحْتَلَّت المَرتبةَ الأَخيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (70.6%) وذلك يعني موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة رغم حصول الفقرة على المرتبة الأخيرة. وَيَعزو الباحثون ذَلكَ إِلى اكتساب أفراد العينة المهارات والقدرات والخبرات الجيدة نتيجة النقل إلي أكثر من مكان مما يتعرفن على علاقات جديدة والقيام بمهام جديدة مما يجعلها تبدع وتبتكر أساليب جديدة في إنجاز العمل.

ثانياً: مَجالُ متطلبات التدوير الوظيفي:

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	اشارك الإدارة في تحديد الاحتياجات التدريبية.	3.88	0.655	77.6	5

2	يمكنني التدريب من مواكبة المستجدات العالمية لأستطيع تلبية الحاجات الإدارية والتعليمية.	4.38	0.579	87.6	1
3	قبل عملية التدوير يتم التهيئة والتدريب بمهام الوظيفة الجديدة.	3.81	0.748	76.2	6
4	تحدد المؤسسة قدرات وخبرات كل عضو تدريس للتأكد من إمكانية التكيف مع أي وظيفة أخري.	4.23	0.784	84.6	3
5	تقصي المؤسسة الآراء حول مدى الرضا والاستفادة من البرامج التدريبية.	4.33	0.681	86.6	2
6	تتبني الإدارة مبدأ تغيير السياسات الإدارية التي تقف عائقاً أمام تطوير الخبرات.	3.89	0.698	77.8	4
7	يتم وضعي في صورة ما يستجد من برامج وخطط تطويرية.	3.38	0.869	67.6	7
	الدرجة الكلية للمجال	3.98	0.537	79.70	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (11) أَنَّ أَعلى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقرةُ رَقمُ (2): "يمكنني التدريب من مواكبة المستجدات العالمية لأستطيع تلبية الحاجات الإدارية والتعليمية" احْتلَّتْ المَرتَبَةَ الأُولى بِوزْنٍ نِسبِي قَدرُهُ (87.6%). وَيعزُو الباحثون ذَلكَ لما يهيئه التدريب من معارف ومهارات جديدة تتطلبها المهنة، أو من خلال التعرف على أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهونها أثناء ممارسة المهنة مما يزيدهم تمكناً في أداء العمل ويساعدهم على تجنب الأخطاء، ليصلوا بذلك إلى المستوى المنشود الذي تطمح إليه إدارة العمل التي تسعى للرقي والتقدم.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (11) أَنَّ أَدْنى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقرَةُ رقمُ (7): "يتم وضعي في صورة ما يستجد من برامج وخطط تطويرية " فاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةِ بِوزنٍ نِسبِي قَدرُهُ (67.6%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى تفرد الإدارة العليا للمؤسسة بوضع البرامج والخطط التطويرية، مما يترتب عليه عدم إشراك الموظفين بالاجتماعات المركزية الهامة المتعلقة بوضع الخطط الاستراتيجية للمؤسسة، وكذلك تأثير الاعتبارات السياسية والحزبية على مؤسسات التعليم العالي مما جعلها تميز بين موظفيها.

ثالثاً: مجال تصميم الوظائف:

جدول رقم (12): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تنوع المهارات في الوظائف المصممة يساهم في تطبيق التدوير الوظيفي.	4.37	0.603	87.4	1
2	تتميز الوظائف في المؤسسة بالتصميم الجيد وذلك يساعد في التدوير الوظيفي.	4.23	0.662	84.6	3
3	عند تصميم أي وظيفة يؤخذ بعين الاعتبار سياسة التدوير الوظيفي.	4.03	0.729	80.6	5
4	تساهم سياسة تصميم الوظائف في تسهيل مراقبة عملية التدوير الوظيفي.	4.07	0.742	81.4	4
5	يتم تحديد العوائق في كل وظيفة للتغلب عليها من خلال التدوير الوظيفي.	4.02	0.803	80.4	6

6	معايير الأداء لكل وظيفة واضحة لتسهيل عملية تقييم الأداء بعد الانتهاء من التدوير الوظيفي.	3.62	0.896	72.4	7
7	يوجد سياسة شاملة للنقل والتدوير الوظيفي بين الأقسام بشكل يسهم في استثمار للموارد البشرية.	4.32	0.691	86.4	2
	الدرجة الكلية للمجال	4.09	0.569	81.88	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (12) أَنَّ أعلى فقرةٌ فِيْ هَذا المَجالِ كانَتْ:

الفقرة رقم (1): "تنوع المهارات في الوظائف المصممة يساهم في تطبيق التدوير الوظيفي" احْتَلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ (87.4%). وَيعزو الباحثون ذَلِكَ إلى اطلاع أفراد العينة على السياسة المتبعة من قبل المؤسسة في تصميم الوظائف وآلية تطبيق عملية التدوير الوظيفي في المؤسسة.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (12) أَنَّ أَدْنى فَقرةٌ فيْ هَذا المَجالِ كَانَتْ:

والفَقرَةُ رَقمُ (6): "معايير الأداء لكل وظيفة واضحة لتسهيل عملية تقييم الأداء بعد الانتهاء من التدوير الوظيفي " فَاحْتَلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (72.4%). وَيعزو الباحثون ذَلِكَ أن السياسة الحالية المتبعة في تصميم الوظائف لا تأخذ بعين الاعتبار التدوير الوظيفي، بل يتم لسد الاحتياجات بغض النظر عن المؤهل العلمي أو متطلبات الوظيفة.

رابعاً: مَجالُ تطوير المسار الوظيفي:

جدول رقم (13): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يعد التدوير أحد أساليب وتقنيات التطوير الوظيفي.	4.30	0.585	86.0	2
2	يمنح التدوير الوظيفي الفرصة للارتقاء في سلم الوظائف.	3.88	0.736	77.6	5
3	يساعد تطوير المسار الوظيفي في ملئ الشواغر من خلال التدوير الوظيفي.	4.16	0.712	83.2	3
4	أسعى لتطوير مساري الوظيفي للوصول للمناصب الإشرافية لذلك أتقبل التدوير الوظيفي.	4.52	0.604	90.4	1
5	تطوير الهيكل التنظيمي يساعد على نجاح عملية التدوير.	4.13	0.660	82.6	4
	الدرجة الكلية للمجال	4.19	0.510	83.96	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (13) أَنَّ أَعلى فقرةٌ فِيْ هَذا المَجالِ كانَتْ:

الفَقرَةُ رَقمُ (4): "أسعى لتطوير مساري الوظيفي للوصول للمناصب الإشرافية لذلك أتقبل التدوير الوظيفي " احْتَلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (90.4%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أَنَّ القناعات السائدة لدى أفراد العينة أن الترقية تعتمد على حجم الإنجازات والقدرات ولا تعتمد على أراء وتوجهات المسؤولين.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (13) أَنَّ أَدْنى فَقرةٌ فيْ هَذا المَجالِ كَانَتْ:

الفَقرَةُ رَقمُ (2): "يمنح التدوير الوظيفي الفرصة للارتقاء في سلم الوظائف " فَاحْتَلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُه (77.6%) وذلك يعني موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة رغم حصول الفقرة على المرتبة الأخيرة. وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ أن أفراد العينة يتوقعون إذا تم قبولهم ببرنامج التدوير الوظيفي أن يتطوروا مهنياً ويكتسبوا المهارات والخبرات الجديدة، مما يؤهلهم للارتقاء بالسلم الوظيفي.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث

ينص السُّؤالِ الثاني من أسئلة البحث على: "ما مستوي الرضا الوظيفي لدى الأستاذات العاملات في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة؟. وَلِلإِجَابَةِ عَلى هَذَا السُّؤالِ اسْتخدمَ الباحثون التكرارات والمُتوسّطاتِ وَالإِنْحرافِ المِعْيارِي وَالوزن النسبي، لكل مجالات استبانة الرضا الوظيفي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (14): يوضح التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للأداة ككل.

المجال	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمةT	الترتيب
ظروف وطبيعة العمل	3129	4.171	0.405	83.42	115.198	1
أنظمة الترقيات والحوافز	2815	3.753	0.425	75.06	98.929	3
العلاقات مع المسؤولين	3465	3.960	0.571	79.20	77.534	2
الدرجة الكلية	9409	11.884	0.383	79.22	115.360	

مِمَّا وَرَدَ فِيْ جدولِ رَقمِ (14) أَنَّ الوزْنَ النّسبِيُ لِلدرجَةِ الكُلّيَّةِ جَاءَتْ (79.22%)، وَقَدْ حَصَلَ عَلىْ التَّرتيبِ الأَوَّلِ مَجالُ ظروف وطبيعة العمل بِوزنٍ نِسبِي (83.42%) وَحَصَلَ عَلىْ التَّرتِيبِ الأَخيرِ مَجالُ أنظمة الترقيات والحوافز بِوزنٍ نِسبِي (75.06%)، وَيَعزُوْ الباحثون ذَلِكَ: أن معظم أستاذات التعليم العالي راضيات عن وظائفهن ومتمسكات بها، لأنها تلبي رغباتهن وتنسجم مع طموحهن، أو قد يكون لعدم توفر وظائف أخرى في ظل الظروف الاقتصادية التي تعصف بقطاع غزة، أو لأن مؤسسات التعليم العالي توفر لعضو هيئة التدريس امتيازات وخدمات لم توفرها باقي القطاعات الأخرى.

أَمَّا عَنْ تَراجُعِ دَرَجاتِ التَّقديرِ لِمَجالِ "**أنظمة الترقيات والحوافز**" فَقَدْ يُعْزَى السَّببُ فِيْ ذَلكَ أن المؤسسات عادةً ما تحجم عن تعيين الإناث في مراكز قيادية عليا مما قد يؤدي إلى شعور الإناث بأن حقهن مغبون والإحساس بالحرمان من الترقية إلى المناصب الأعلى سواء بالأقدمية أو على أساس الكفاءة تارةً، وعدم العدالة والمساواة في نظام الحوافز تارة أخرى بالرغم من وجود نظام حوافز ومكافآت جيدة في المؤسسة.

وَلِتفسيرِ النَّتائِجِ المُتعَلّقَةِ بِذلِكَ قَامَ الباحثون بِإعْدادِ الجَداولِ التَّاليةِ المُوضّحة لِفَقَراتِ كُلّ جَانِبٍ لِلإستبانة:

أولاً: الرضا عن ظروف وطبيعة العمل:

جدول رقم (15): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الأول

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تشعرني وظيفتي بأنني شخصية ذات قيمة.	4.94	0.246	98.8	1
2	تعمل الكلية على توفير المستجدات التكنولوجية لتحقيق الدقة والسرعة في العمل.	4.43	0.544	88.6	4
3	تسمح لي الكلية فرصة تطبيق الأفكار الابتكارية.	3.43	0.699	88.6	3
4	عملي كأستاذة فيه تحدي لقدرتي وتستثيرني بصورة إيجابية.	4.76	0.465	95.2	2
5	أتمتع بالصلاحيةِ الكافية للقيام بالمسؤوليةِ الملقاة على عاتقي.	3.95	0.670	79.0	5
6	ضغوط العمل في وظيفتي لا تؤثر على حياتي الشخصية.	3.52	0.819	70.4	6
	الدرجة الكلية للمجال	4.17	0.404	83.42	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (15) أَنَّ أَعلى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (1): "تشعرني وظيفتي بأنني شخصية ذات قيمة" احْتَلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبِي قَدرُهُ (98.8%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أنه لا تحظى الأستاذة الجامعية براتب كبير فقط، وإنما تحظى بمكانة علمية واجتماعية مرموقة في نظر

المجتمع، ورغم أن دخل أستاذ الجامعة يلعب فيه عوامل عديدة؛ مثل الخبرة واسم الجامعة التي ينتمي إليها، فإنها وظيفة يتمناها الجميع فهي تجمع بين الدخل الكبير والاحترام.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (15) أَنَّ أَدْنى فقرة فيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (6): "ضغوط العمل في وظيفتي لا تؤثر على حياتي الشخصية" فاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخِيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (70.4%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إِلى أَنَّ الأستاذات تعودن على كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقهن فيعملن في وظائفهن التعليمية ويقمنا بالأعمال المنزلية حتى يثبتن للمجتمع أهمية دور المرأة الفلسطينية في عجلة البناء والتنمية ولا يقلن أهمية عن زملائهن الرجال، بينما الأساتذة يؤدون أعمالهم دون ضغوط كبيرة نظراً لأن تركيبتهم الفيزيولوجية تجعلهم أكثر تحملاً للضغوط المهنية.

ثانياً: أنظمة الترقيات والحوافز:

جدول رقم (16): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الوضع المالي لوظيفتي متناسب مع درجتي العلمية.	4.58	0.775	91.6	1
2	معايير وأنظمة الترقيات والحوافز واضحة ومحددة وعادلة.	3.51	0.714	70.2	4
3	د ارتباط بين الترقية وفاعلية الأداء وحجم المنجزات.	3.61	0.822	72.2	3
4	العلاوة الإدارية المصروفة لمن يشغل وظيفة إشرافية ملائمة.	4.32	0.839	86.4	2
5	الترقي في الجامعة لا يخضع للمحسوبية والوساطة والتمييز.	3.42	0.994	68.4	5
6	تؤثر الاعتبارات السياسية والحزبية على نظام الترقيات.	3.08	0.989	61.6	6
	الدرجة الكلية للمجال	3.75	0.424	75.06	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (16) أَنَّ أَعلى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (1): "الوضع المالي لوظيفتي متناسب مع درج تي العلمية" احْتلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (91.6%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إِلى الميزات المادية والمهنية التي يتحصل عليها عضو هيئة التدريس أثناء الترقية، فعلى سبيل المثال لا الحصر: عضو هيئة التدريس برتبة الأستاذ يحصل على علاوة ومرتب– أجر شهري أعلى من عضو هيئة التدريس برتبة أ. مشارك أو أ. مساعد.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (16) أَنَّ أَدْنى فقرة فيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (6): "تؤثر الاعتبارات السياسية والحزبية على نظام الترقيات" فاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخِيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (61.6%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ أَنَّ الإناث تكترث لتلاشي ظواهر التمييز السياسي, العائلي, وحسب الجنس, لكن يشعرن بأن الانتماء السياسي له أولوية واضحة في المناصب السيادية أكثر من الكفاءة والأداء, ولا يرون على أرض الواقع وجود فرص متساوية أمام الرجل والمرأة للترقية.

ثالثاً: العلاقات بين المسؤولين:

جدول رقم (17): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يقدر المسؤولين في الجامعة جهودي الأكاديمية.	4.61	0.566	92.2	1
2	تقييم عملي من قبل المسؤولين يتم بموضوعية.	4.06	0.681	81.2	4
3	يتقبل المسؤولون بالجامعة نقدي البناء.	3.69	0.884	73.8	5
4	تجد آرائي اهتماماً من قبل المسؤولين عند اتخاذ القرارات.	3.54	0.929	70.8	6
5	المسؤولون يدعونني لحضور الاجتماعات واللقاءات معهم.	3.45	0.856	69.0	7
6	تساعدني الإدارة على تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة.	4.13	0.695	82.6	3
7	هناك درجة عالية من المرونة في الإجراءات الإدارية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.	4.25	0.604	85.0	2
	الدرجة الكلية للمجال	3.96	0.571	79.20	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (17) أَنَّ أَعلى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (1): "يقدر المسؤولين في الجامعة جهودي الأكاديمية" احْتلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (92.2%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى الاحترام المتبادل بين الرؤساء والمرؤوسين يجعلهم يدركون مدى الجهد الذي يبذله كل منهم في سبيل ارتقاء الكلية والتعليم بشكل عام.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (17) أَنَّ أَدْنى فقرة فِيْ هَذا المَجالِ كانت:

الفَقَرَةُ رَقمُ (5): "المسؤولون يدعونني لحضور الاجتماعات واللقاءات معهم" فاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخِيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (69.0%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أن المسؤولين الإداريين يرون –بوصفهم قادة أكاديميون– أنهم الأقدر على اتخاذ القرارات السليمة التي تسهم بتطوير الأداء؛ وبالتالي الاعتماد على المركزية في اتخاذ القرار، وأنه لا حاجة لإشراك أعضاء هيئة التدريس في الاجتماعات واللقاءات.

وَلِلإِجَابَةِ عَنِ السُّؤالِ الثَّالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزي للمتغيرات الشخصية والوظيفية المتمثلة في: (المؤهل العلمي، ومكان السكن، وعدد سنوات الخدمة، ونوع المؤسسة التي تعمل بها، شغلها المناصب الإدارية، والتخصص)؟

وَلِلإِجَابَةِ عَلى هَذَا السُّؤال صَاغَ البَاحِثون فَرَضيَّاتٍ، وَفيْمَا يَأْتِي التَّحَقُّقُ مِنْ هَذِهِ الفَرَضِيَّاتِ:

- **الفَرضيَّةُ الأولي:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ حول محاور تُعزَى لِمُتغيرِ المُؤهّلِ العِلمِي (ماجستير– دكتوراه). وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ هَذه الفَرَضيّةِ اسْتُخدِمَ الباحثون اخْتِبارِ T. Independent sample Test لعينتين مستقلتين لِلكَشْفِ عَنِ الفُروقِ لِدى أَفرادِ العَينةِ تِبْعاً لِمُتَغيّرِ المُؤهّلِ العِلمِي (ماجستير– دكتوراه).

جدول رقم (19): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) حسب متغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف	t	قيمة الدلالة
التدوير الوظيفي	ماجستير	59	3.923	0.464	3.968-	*0.000
	دكتوراه	66	4.222	0.377		
الرضا الوظيفي	ماجستير	59	3.840	0.364	3.491-	*0.001
	دكتوراه	66	4.070	0.370		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير المؤهل العلمي؛ وَيَعزُو الباحثون ذَلِكَ أن حملة الماجستير من الإناث أقل حظاً في الامتيازات والتحفيز والمناصب الإدارية وحضور الاجتماعات من زميلاتهن، مما يدفعهن لتقدير المسؤولين بمتوسط حسابي أقل من زميلاتهن.

- **الفرضية الثاني:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسَةِ حول محاور الاستبانة تُعزَى لِمُتغيرِ مكان السكن. وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإيْجادِ قِيمِ (ف) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (19) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (19): يوضح تحليل التباين الأحادي "ف" لمحاور الاستبانة حسب متغير مكان السكن

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	T	F	الاستنتاج
التدوير الوظيفي	بين المجموعات	1.699	4	0.425	2.234	0.069
	داخل المجموعات	22.818	120	0.190		
	المجموع	24.517	124			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	0.611	4	0.153	1.038	0.391
	داخل المجموعات	17.670	120	0.147		
	المجموع	18.281	124			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير مكان السكن؛ ويعزو الباحثون ذلك أن المرأة الفلسطينية لا تتأثر بقرب مكان السكن أو بعده عن المؤسسة التي تعمل بها.

- **الفرضية الثالثة:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسَةِ حول محاور الاستبانة تُعزَى لِمُتغيرِ سنوات الخدمة. وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإيْجادِ قِيمِ (ف) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (20) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (20): يوضح تحليل التباين الأحادي "ف" لمحاور الاستبانة حسب متغير عد سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	T	F	الاستنتاج
التدوير الوظيفي	بين المجموعات	2.584	2	1.292	7.185	*0.001
	داخل المجموعات	21.933	122	0.180		
	المجموع	24.517	124			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	1.644	2	0.832	6.108	*0.003
	داخل المجموعات	16.617	122	0.136		
	المجموع	18.281	124			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير عدد سنوات الخدمة؛ ويعزو الباحثون ذلك أن ذوي الخبرات الطويلة من الإناث يستطعن إبداء الحكم على كثير من الممارسات الإدارية إن كانت ديمقراطية أو ليس بحرية، لشعورهن بالأمن والاستقرار بالعمل.

- **الفرضية الرابعة:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسَةِ حول محاور الاستبانة تُعزَى لِمُتغيرِ نوع المؤسسة. وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإيْجادِ قِيمِ (ف) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (22) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (21): يوضح تحليل التباين الأحادي "ف" لمحاور الاستبانة حسب متغير نوع المؤسسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	T	F	الاستنتاج
التدوير الوظيفي	بين المجموعات	0.303	2	0.152	0.764	0.468
	داخل المجموعات	24.213	122	0.198		
	المجموع	24.517	124			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	0.544	2	0.272	1.869	0.159
	داخل المجموعات	17.737	122	0.145		
	المجموع	18.281	124			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير نوع المؤسسة التي تعمل بها؛ ويعزو الباحثون ذلك أن الأنظمة الإدارية، وظروف وطبيعة العمل، ونظام الترقيات والحوافز في معظم مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة واحدة.

- **الفرضية الخامسة:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسَةِ حول محاور الاستبانة تُعزَى لِمُتغيرِ المنصب الإداري. وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإيْجادِ قِيمِ (ف) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (22) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (22): يوضح تحليل التباين الأحادي "ف" لمحاور الاستبانة حسب متغير المنصب الإداري

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	T	F	الاستنتاج
التدوير الوظيفي	بين المجموعات	4.655	4	1.164	7.031	*0.000
	داخل المجموعات	19.862	120	0.166		
	المجموع	24.517	124			
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	3.034	4	0.759	5.971	*0.000
	داخل المجموعات	15.246	120	0.127		
	المجموع	18.281	124			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير المنصب الإداري. كما أظهرت نتائج اختبار المقارنات المتعددة البعدي LSD test أن الموظفين الذين ليس لهم مسمى إشرافي حصلوا على درجات أقل في كل من التدوير الوظيفي والرضي الوظيفي مقارنة بالموظفين الذين لديهم مسميات إشرافية؛ ويعزو الباحثون ذلك لوجود اعتبارات معينة تؤخذ في الحسبان عند إجراءات تدوير الموظفين داخل المؤسسة ومنها على سبيل المثال: مناسبة الموظف للمهام الجديدة، ومناسبة التخصص له، وحاجة العمل إليه، وميول الموظف إلى المهام الجديدة وغيرها.

- **الفرضية السادسة:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ حول محاور الاستبانة تُعزَى لِمُتغيرِ التخصص. وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإيْجادِ قِيمِ (T) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (23) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (23): يوضح تحليل التباين الأحادي "F" لمحاور الاستبانة حسب متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	T	الاستنتاج
التدوير الوظيفي	العلوم الإنسانية	70	4.099	0.429	0.526	0.600
	العلوم التطبيقية	55	4.057	0.466		
الرضا الوظيفي	العلوم الإنسانية	70	3.971	0.401	0.327	0.744
	العلوم التطبيقية	50	3.949	0.364		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوي دلالة (0.05) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تُعزي لمتغير التخصص؛ ويعزو الباحثون ذلك عضوات هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في كل من التخصصات العلمية والإنسانية متفقون على أن مستوي التدوير الوظيفي ومستوى الرضا الوظيفي لديهم يقع ضمن درجة متوسطة.

ملخص نتائج البحث:

1. وجودُ علاقةٌ إيجابيةٌ بينَ عواملِ التدويرِ الوظيفي المتعلقةِ بالعملِ في المؤسسةِ وبينَ العواملِ المؤثرةِ في الرضا الوظيفي لأستاذاتِ التعليمِ العالي في أعمالهن.
2. المستوى العامُ لإجمالي الرضا الوظيفي لأستاذات التعليم العالي جيدٌ نسبياً ويقدرُ (79.22%).

3. مستوى الرضا عن ظروفِ وطبيعةِ العملِ مرتفعٌ لدى أستاذات التعليم العالي بنسبة (83.42%) وهذا يدلُ أنَّ معظَم أستاذاتُ التعليمِ العالي راضياتٍ عن وظائفِهنَّ ومتمسكاتٍ بها، لأنَّها تُلبي رغباتِهن وتنسجمُ مع طموحِهن، أو لعدمِ توفرِ وظائفٍ أخرى في ظلِ الظروفِ الاقتصاديةِ التي تعصفُ بقطاعِ غزة.

4. مستوى الرضا عن الترقياتِ والحوافزِ لدى أستاذاتِ التعليمِ العالي إيجابيٌ ولكنْ منخفضٌ بنسبةِ (75.06%) وذلك لأنَّ المؤسساتِ عادةً ما تُحجمُ عنْ تعيينِ الإناثِ في مراكزٍ قياديةٍ عُليا مما قَدْ يؤدي إلى شعورِ الإناثِ بأنَّ حقَّهُن مغبونٌ والإحساسُ بالحرمانِ منَ الترقيةِ إلى المناصبِ الأعلى سواءُ بالأقدميةِ أو على أساسِ الكفاءة.

5. المستوى العامُ لإجمالي التدويرِ الوظيفي لأستاذاتِ التعليم العالي عالٍ نسبياً ويقدرُ (81.62%).

6. مستوى مَجالُ تطويرِ المسارِ الوظيفي مرتفعٌ لدى أستاذات التعليم العالي بِنسبة (83.96%) وهذا يدلُ على الإدراكِ المسبقِ للميزاتِ المهنيةِ والماليةِ والمعنويةِ التي ستعودُ عليهُم، ومدى اتفاقِها مع اتجاهاتِهم وقُدراتِهم.

7. مستوى مَجالُ متطلباتِ التدويرِ الوظيفي لدى أستاذات التعليم العالي إيجابيٌ ولكنْ منخفضٌ بنسبةِ (79.70%) وذلك بسَبب الضَّائقةِ المَاليَّةِ الَّتِي تَمُرُّ بِها مُؤسَّساتُ التَّعليمُ العالي، وَعدمِ القُدرةِ عَلى الإيفاءِ بِمَتطلَّباتِ التدوير.

توصياتُ الدراسة:

1. أنْ تُوليْ مؤسساتُ التعليمِ العالي موضوعَ التدويرِ الوظيفي والرضا الوظيفي أهميةً خاصةً؛ لِما لهُ من تأثيراتٍ وانعكاساتٍ سلبيةٍ على سيرِ العملِ لدى عضواتِ هيئةِ التدريس.

2. سعيُ القائمون بالتدويرِ على نشرِ ثقافةِ التدويرِ الوظيفي ومزاياهُ وأنَّه أسلوبُ تنميةٍ وليسَ أُسلوب اً عقابياً تعتمدُهُ المؤسساتُ الحديثة.

3. الاهتمامُ بالتدريبِ كأحدِ متطلباتِ التدويرِ الوظيفي؛ بإخضاعِ الأُستاذاتِ للتدريبِ قبلَ التدويرِ عبرَ الوظائفِ الإداريةِ الأخرى، وهذا يتطلبُ توافقَ الخطةِ التدريبيةِ مع المسارِ الوظيفي للتأهيلِ للانتقالِ إلى أيِّ وظيفةٍ أخرى.

4. الاهتمامُ واتباعُ الأسسُ الحديثةُ بعمليةِ تصميمِ الوظائف، بما يتناسبُ مع تطبيقِ سياسةِ التدويرِ الوظيفي.

5. إعادةُ النظرِ في نظامِ الترقياتِ في بعضِ مؤسساتِ التعليمِ العالي، بحيث يتمُّ وضعُ معاييرَ موضوعيةٍ يضمنُ حقَّ الإناثِ بناءً على الكفاءةِ والجدارةِ في العملِ وليسَ بناءً على الجنسِ والولاءِ لرؤساءِ العمل، ووفقاً لمعاييرِ الاعتمادِ الأكاديمي وضمانِ جودةِ التعليمِ العالي؛ مما يزيدُ منْ مستوى الرضا الوظيفي للإناث.

6. إتاحةُ الفرصةُ أمامَ عضواتِ هيئةِ التدريسِ للمشاركةِ في عمليةِ اتخاذِ القراراتِ التي تخُصُ العمليةَ التعليمية، من أجلِ تطبيقٍ أفضلٍ لتلك القرارات.

7. تجنيبَ العمليةُ التعليميةِ تبعاتِ الانقسامِ السياسي، وإتباعُ أساليبٌ مهنيةٌ في التعاملِ مع أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بغضِ النظرِ عن الانتماءِ السياسي، والعملُ على حلِ المشكلاتِ السياسيةِ لتركتها للآثارِ السلبيةِ لدى الإناث.

المراجع:

1. أبو عودة، محمد (2017). أخلاقيات الأعمال وعلاقتها بالرضا الوظيفي– دراسة ميدانية على مجموعة الاتصالات الفلسطينية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

2.أبو رحمة، محمد (2012). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة ، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

3. أبو صبحة، جبر (2014): دور سياسة التدوير الوظيفي في رفع مستوى الكفاءة الإدارية لدى العاملين الإداريين في الجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

4. أبو مسامح، عبدالسلام (2013). درجة ممارسة عمداء الكليات لتفويض الصلاحيات في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

5. أبو شيخة، أحمد (2010). **إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات علمية**، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر.

6. إسماعيل، معاذ (2019). العلاقة بين التدوير الوظيفي وأداء المنظمة: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في رئاسة الجامعة العراقية، **مجلة دنانير**، العراق، العدد 16، ص 268- 294.

7.اسليم، فادي (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في كليات المجتمع بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

8. إعداد الشئون الأكاديمية (2014). **الدليل الإرشادي لعضو هيئة التدريس**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

9. الزيدان، خالد (2014). الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدي عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم بمنطقة حائل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

10. العبدان، سعد (2019): "الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل"، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، عدد 9، ص 49-82.

11. الشريف، علي (2011): "التدوير الوظيفي وأثره على الأداء بالجامعات السعودية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد 4، مجلد 5، ص 711-727.

12. الشريف، أحمد (2018). درجة فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الخاصة في محافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

13. الرقب، مؤمنة (2009). معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

14. العلي، وائل (2018). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام التربية الخاصة في جامعات المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلد 2، العدد 5، ص 149- 162.

15. البارقي، مصلحة (2017). التدوير الوظيفي وعلاقته بالولاء التنظيمي لموظفي إدارة التعليم بالليث: دراسة مقارنة، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، العدد 1، المجلد 2، ص 1- 28.

16. اليامي، محمود (2000). عملية التدوير الوظيفي وأثرها على أداء الموظف الجمركي بالتطبيق على جمرك مطار الملك خالد الدولي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

17. القحطاني، سعيد (2011). التدوير الوظيفي ومدى إسهامه في تنمية الموارد البشرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

18. الفريان، مساعد (2010). التدوير الوظيفي للمديرين وصنع القيادات الإدارية، **مجلة التنمية الإدارية**، معهد الإدارة العامة، الرياض، العدد 81.

19. المعجم الوسيط (2004). **المعجم الوسيط**، ط4، مصر: مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية.

20. المازم، محمد (2008). أثر تطبيق الإدارة المفتوحة على الرضا والأداء الوظيفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

21. الغزالي، حامد (بدون). **إحياء علوم الدين**، الجزء الرابع، مؤسسة فؤاد بعينو للتجليد، بيروت.

22. الدعيس، محمد (2016). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء من وجهة نظرهم، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، المجلد 9، العدد 23.

23. البلادي، صالح (2011). الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

24. السويرى، فلاح (2019). دور الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الرضا الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، الكويت، العدد 1، ج2، ص 241-281.

25. الحريري، محمد (2012). **إدارة الموارد البشرية**، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

26. بوزيدي، شمس الدين (2017). دور التدوير الوظيفي في تمكين العاملين ببلدية المعارف بالمسيلة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

27. بركات، محمد (2011). التدوير الوظيفي تطوير وإصلاح، **جريدة 26 سبتمبر الأسبوعية**، اليمن: العدد (1502).

28. بدر، نضال (2016). التدوير الوظيفي ودوره في الكفاءة الإنتاجية في الوزارات الفلسطينية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الأقصى، فلسطين.

29. خيرالله، محمد عبدالله (2018). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية في محافظات غزة وعلاقتها بمستوى أدائهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

30. فودة، نادية (2015). دور سياسة التدوير الوظيفي في تنمية المهارات الإشرافية للعاملين بالمنظمات العامة: بالتطبيق على الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القاهرة، مصر.

31. فهمي، محمد (2012): **مشاركة المرأة في مجتمعات العالم الثالث**. الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

32. علي، نزار (2017). التدوير الوظيفي ودوره في تنمية الموارد البشرية للموظفين الإداريين في جامعة زاخو، **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو**، إقليم كردستان العراق، العدد 1، مجلد 3.

33. غريب، معاذ (2014). إدارة المسارات الوظيفية وأثرها على الولاء التنظيمي "دراسة مقارنة"، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة دمشق، سوريا.

34. غواش، هبة (2008). الرضا الوظيفي لدى موظفي الإدارات المختلفة وفق نموذج "بورتر ولولو" حالة دراسية على البنوك في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

35. ماهر، أحمد (2015). **إدارة الموارد البشرية**، ط4، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

37. مرزا، هند (2008). **التدوير الوظيفي: أداة التجدد الذاتي للمنظمة**، صحيفة الاقتصادية الالكترونية. متصل (2020/7/13). http://www.aleqt.com/2008/01/05/article_123285.html:Available

38. ناصر، فداء وحيدر، عصام (2014). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو العوامل المسببة للرضا الوظيفي "دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، العدد 2، المجلد 30، ص 149- 184.

39. نجيب، مصطفي (1998). **إدارة الأفراد**، دار النهضة العربية، بيروت.

40. وزارة التربية والتعليم العالي (2008). **الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي**، رام الله، فلسطين.

41. وزارة التربية والتعليم العالي (2014). **الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي**، رام الله، فلسطين.

42. وزارة التربية والتعليم العالي (2021). **الدليل الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي**، رام الله، فلسطين.

43. وزارة التربية والتعليم العالي (2008). "**الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجية**". الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي، السلطة الوطنية الفلسطينية.

44. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). **الإصدار الأول**. السلطة الفلسطينية، فلسطين.

45. Ho, Wen-Hsien; Chang Ching sheng; Shih, Ying-Ling; Liang, Rong-Da, (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment**, BMC Health Services Research**, Taiwan, January. 46. Lander, F. (2009). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon Job satisfaction. **Personnel Psychology Journa**l, (22), pp. 171- 183. 47. Hole, Steven F. and Chief, Fire (2005). **What About Job relation**, The National Fire Academy as Part of Executive Fire officer Program.

48. Sajida, Samad et al (2011): "Job Satisfaction and its Contributing Factors in Female Faculty Members of Shahid Beheshti University of Medical Sciences", **Journal of Paramedical Sciences (JPS),** Vol. (2), No. (1), pp 20-29.

49. Walson, M. (2017): Business Ethics, and Job satisfaction: Any relationship? **Journal of administration**, 14(3): 104-122.

50. Earney & Martins (2009). entitled "**A Case Study of recycling career at the University of Cardiff staff**": University (ULS). Cardiff.

51. Liz Walkley Hall (2010). entitled "R**ecycling career as a tool for learning in the workplace in the library of the University Graduate Flinders**": Flinders, Australia.

صعوبة توظيف الوثائق العلمية عند المتعلمين بالسلك الثانوي التأهيلي (المغرب)

Difficulty in employing scientific documents in secondary secondary education (Morocco)

ATTRASSI Khaled
Professeur au Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) Rabat-Salé-Kenitra, Maroc. Laboratoire de Recherche en Éducation, Environnement & Santé (ÈES).
attrassi2@yahoo.fr

Abstract: The purpose of this research is to identify the types of difficulties encountered by learners in general and secondary school students in particular during their study of scientific and scientific documents in the life sciences and the earth.

The analytical descriptive approach was followed in this study conducted at the secondary level of Ibn Abad and other secondary schools in the province of Kenitra, Morocco, where we selected a sample of 80 students belonging to the three scientific levels of life sciences and land, As a data and data collection tool that we analyzed later.

The results of this study revealed the existence of multiple and varied difficulties for learners in the investment of scientific documents, and that these difficulties concern the students of the three levels of the sample of the research, and this study has shown the main role played by the teacher in reducing, but limiting the growing problem.

Finally, we came to formulate a set of conclusions based on the results obtained and propose solutions in order to contribute to reducing these difficulties and to participate in increasing the effectiveness of educational learning process.

Keywords: Documents, learners, educational process - learning.

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أنواع الصعوبات التي تعترض المتعلمين بشكل عام وتلاميذ السلك الثانوي التأهيلي بشكل خاص خلال دراستهم للوثائق الديداكتيكية العلمية في مادة علوم الحياة و الأرض. و قد تم تتبع النهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة التي أجريت على صعيد ثانوية ابن عباد و بعض الثانويات الأخرى الموجودة بإقليم القنيطرة بالمغرب، حيث قمنا باختيار عينة تتألف من 80 تلميذا ينتمون إلى المستويات العلمية الثلاث لمادة علوم الحياة و الأرض، حيث تم الاعتماد على الاستمارة كأداة لجمع البيانات و المعطيات التي قمنا بتحليلها بعد ذلك.

ابانت نتائج هذه الدراسة عن وجود صعوبات متعددة و متنوعة تعترض المتعلمين في استثمار الوثائق العلمية، و أن هذه الصعوبات تهم تلاميذ المستويات الثلاث المكونة لعينة البحث، كما وضحت هذه الدراسة الدور الأساسي الذي يلعبه المدرس في التقليص بل الحد من تزايد هذا المشكل.
وفي الاخير توصلنا الى صياغة مجموعة من الاستنتاجات انطلاقا من النتائج المحصل عليها و اقتراح حلول من أجل المساهمة في تقليص هذه الصعوبات و المشاركة في زيادة فعالية العملية التعليمية التعلمية.

كلمات مفتاحية: الوثائق، المتعلمين، العملية التعليمية–التعلمية.

مقدمة

تعد تنمية الكفايات لدى المتعلم المهمة الرئيسية للمدرسة المغربية بشكل عام و المدرس بشكل خاص. و تتمثل الكفاية عند المتعلم في قدرته على تحريك معارفه (سواء المعرفية ، المهاراتية ، أو الوجدانية) و دمجها من أجل إيجاد حل لمشكلة جديدة [1, 2, 3].

لكن واقع المدارس المغربية الذي يشهد تعددا في المواد و ضخامة المقررات طرح مشكل العلاقة بين المعارف و الكفايات نظرا لصعوبة تحقيق هذه العلاقة خلال زمن قصير و هو الفترة الدراسية [4, 5, 6].

تمكن المدرس من تنمية هذه العلاقة من خلال التخطيط لوضعيات ديداكتيكية التي خلالها يستطيع المتعلم تحقيق كفاية أو كفايات محددة، و لكي تكون هذه الوضعيات التعليمية التعلمية كاملة لا بد لها من وسائل ديداكتيكية تجسدها.

تعد الوثائق الديداكتيكية من أهم المعينات التربوية المستعملة في غياب العينات الحية و المجسمات قصد تبسيط الوضعية التعليمية – التعلمية و تسهيل فهم الظاهرة العلمية المدروسة.

و تعتبر مادة علوم الحياة و الأرض من أكثر المواد استعمالا للوثائق العلمية نظرا لتعدد تنوع الظواهر العلمية المدرسة و لعدم قدرة الأستاذ على توفير العينات الحية لكل درس. لدى نجدها في العديد من المصادر كالكتب المدرسية، كتب الوثائق، كتب علمية أخرى...الخ [7, 8, 9 , 10 , 11, 12, 13, 14].

إن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء دراسة هذه الوثائق أصبحت ظاهرة ملموسة في العديد من المؤسسات التعليمية، و لقد لاحظنا ذلك من خلال فترة التدريب التي قمنا بها على صعيد مؤسسة ابن عباد للتعليم الثانوي التأهيلي حيث لاحظنا تراجعا في تحصيل التلاميذ في هذه المادة مما أدى إلى نشوء فكرة هذا البحث المتواضع الذي اخترنا كعنوان له "صعوبات تحليل الوثائق العلمية لدى تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي" من أجل الكشف عن هذه الصعوبات و محاولة إيجاد حلول مناسبة لها.

الإطار المنهجي

الإطار العام للبحث

يندرج هذا البحث ضمن حقل من الحقول المعرفية الأساسية لعلوم التربية و هو علم الديداكتيك بشكل عام و ديداكتيك المادة بشكل خاص (ديداكتيك مادة علوم الحياة و الأرض) [6 , 8 , 15 , 16].

تعتبر ديداكتيك المادة فرعا من علم الديداكتيك و هو علم يهتم بالدراسة العلمية لكيفية تعليم و تعلم محتوى معرفي معين (مادة معينة) باستعمال نماذج، استراتيجيات، تقنيات، ضوابط منهجية...إلخ، شرط أن تتضمن هذه الأخيرة مجموعة من التعليمات، الضوابط، و المعايير المسطرة مسبقا [8, 9, 11, 12, 13].

إشكالية البحث

وعيا منا بمدى أهمية الوسائل الديداكتيكية و خاصة الوثائق العلمية التي تستخدم بطريقة مكثفة أثناء الوضعيات الديداكتيكية، و من خلال حضورنا للوضعيات المهنية و تفاعلنا مع التلاميذ أثناء الحصص الدراسية، و كذا المقاطع التعليمية التعلمية التي حضرناها بمعية الأساتذة لاحظنا أن التلاميذ في شتى المستويات الدراسية للسلك الثانوي التأهيلي يواجهون صعوبات في قراءة و تحليل الوثائق العلمية، الشيء الذي دفعنا إلى طرح الإشكالية التالية :

« ما هي الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي في استثمار الوثائق العلمية وكيف يمكن تجاوزها؟ »

لأجل ذالك طرحنا مجموعة من التساؤلات:

ما نوع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في دراسة الوثائق العلمية؟

هل يتوفر التلاميذ على منهجية تمكنهم من استثمار الوثائق العلمية استثمارا جيدا؟

كيف يتدخل الأستاذ لمساعدة التلاميذ على تجاوز هذه الصعوبات؟

هل لنوعية الوثائق المقدمة للتلاميذ (وثائق ملونة، مستنسخة، معروضة على الشاشة بواسطة الحاسوب) دور في تسهيل دراستها.

هل تواجد وسائل ديداكتيكية أخرى أكثر واقعية مثل العينات الحية و الأشغال التطبيقية يساعد التلاميذ على استثمار جيد للوثائق العلمية؟

هل هناك مقترحات يمكنها أن تعين الأساتذة على تقليص صعوبات دراسة الوثائق العلمية لدى المتعلمين ؟

الفرضيات المقترحة

انطلاقا من الإشكالية المطروحة يمكننا تقديم الفرضيات الآتية :

من بين الصعوبات التي يمكن أن يواجهها التلميذ عند دراسة وثيقة الأسلوب اللغوي و المصطلحات العلمية الصعبة.

ربما عدم معرفة التلاميذ بالمنهجية العلمية المتبعة لدراسة هذا النوع من الوثائق هي إحدى الصعوبات التي يواجهونها.

ربما جهل التلاميذ لمعنى الخطوات التي تميز المنهجية العلمية من ملاحظة، تحليل، تركيب، واستنتاج تعيق فهمهم لمحتوى الوثيقة.

ربما للأستاذ دور في تسهيل دراسة الوثائق العلمية لدى التلاميذ عن طريق مساعدتهم على تحديد الهدف من دراستها.

توضيح المدرس لمنهجية قراءة و تحليل الوثائق و كذا مساعدته المتعلمين على استحضار تمثلا تهم و مكتسباتهم السابقة حول موضوع الوثيقة سيمكنهم من تجاوز الصعوبات التي يلاقوها في استثمار الوثائق.

قد يشكل عدم توفر حصص تطبيقية كافية التي تساعد التلاميذ على فهم الظواهر العلمية سبب تعثرهم في دراسة الوثائق العلمية.

4. دواعي اختيار موضوع البحث و أهدافه

4. 1 دواعي اختيار موضوع البحث

تعتبر المعينات التربوية، وخاصة منها الأدوات والأجهزة والوثائق العلمية المتنوعة دعامة أساسية في تدريس علوم الحياة والأرض، نظرا للطابع التجريبي الذي تكتسيه هذه المادة والمرتبط بالكفايات التي تسعى إلى تنميتها . فالوسيلة التعليمية هي دعامة النشاط البيداغوجي الذي يصبح بدوره مصدر التعلم.

تعتبر الوثائق العلمية من بين الوسائل الديداكتيكية الأكثر استعمالا في حالة غياب العينات الحية و المجسمات، إذ تعتبر بمثابة محفزات الإدراك حيث تجلب الانتباه وتستثير المتعلم، وتساعده على بناء تعلماته.

خلال حضورنا للوضعيات المهنية في إحدى مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي لاحظنا أن المتعلمون يواجهون صعوبات في استثمار الوثائق العلمية المقدمة لهم أثناء الحصة الدراسية. كما لمسنا انطلاقا من الوضعيات الديداكتيكية التي قمت بتدبيرها داخل الفصل الدراسي و حصص الملاحظة، أن هذه الصعوبات تخص المستويات الثلاث للتعليم الثانوي التأهيلي. من أجل ذلك ارتأينا اختيار " **دور الوثائق العلمية و صعوبات توظيفها لبناء التعلمات عند المتعلمين بالسلك الثانوي التأهيلي**" كموضوع لبحثنا لأنها تشكل عائقا في توصل التلاميذ لفهم الظاهرة العلمية المدروسة، وبالتالي قد تكون من بين المعيقات التي تحول دون بناء التعلمات لدى هذه الفئة من المتعلمين .

2.4 أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مختلف الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي أثناء دراستهم للوثائق العلمية خلال الحصص الدراسية، عن مدى تزايد أو تناقص حدة هذه الصعوبات مع الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى، و محاولة إيجاد حلول للتقليص بل و التخلص من هذه العراقيل و ذلك من أجل استرجاع الوثائق العلمية لدورها كوسيلة ديداكتيكية فعالة في بناء التعلمات لدى المتعلمين.

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

التعرف على أنواع الصعوبات (صعوبات تتعلق بالتلميذ، بالأستاذ، بالمنهجية المتبعة في دراسة الوثائق العلمية... الخ) .

التعرف على مدى استمرارية هذا المشكل مع الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.

الكشف عن الدور الأساسي للأستاذ و لتوفر وسائل ديداكتيكية أخرى (مثل الأشغال التطبيقية) في تسهيل دراسة الوثائق العلمية من طرف المتعلمين.

اقتراح مجموعة من الحلول التي ترمي إلى القضاء على هذا المشكل ضمانا لجودة و فعالية العملية التعليمية التعلمية.

5.الموارد المعتمدة في البحث

شملت هذه الدراسة مجموعة من أساتذة مادة علوم الحياة و الأرض على صعيد مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي الموجودة بالقنيطرة منها مؤسسة القدس، ثانوية طه حسين ، ثانوية عبد الرحمان الناصر، مؤسسة عبد المالك السعدي للتعليم الثانوي التأهيلي، ثانوية محمد الخامس، و ثانوية ابن عباد. لقد أجريت هذه الدراسة خلال السنة التأهيلية 2020-2021 وقد تمت أغلبها على مستوى المؤسسة التي أجريت فيها الوضعيات المهنية و هي ثانوية ابن عباد بالمغرب حيث شملت أساتذة المادة و كذا عينة من تلاميذ المستويات العلمية الثلاثة.

6..صعوبات البحث

عند إنجاز عمل أيا كان نوعه لا بد من أن تعترضنا مجموعة من الصعوبات. فالصعوبات التي واجهتنا خلال إنجاز هذا البحث تتجلى في النقط التالية:

ندرة المراجع التي تتطرق إلى الموضوع.

صعوبة تطبيق مضمون البحث على المستويات العلمية الثلاث و تقييم نتائج التجربة لديهم نظرا لعدم توفرنا على المستويات الثلاث و كذلك لطول المقررات و قصر المدة الزمنية المخصصة لها.

الإطار العملي

عينة الدراسة

شملت هذه الدراسة عينة مؤلفة من **27** أستاذا لمادة علوم الحياة والأرض على صعيد مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي الموجودة بالقنيطرة (المغرب): منها مؤسسة القدس، ثانوية طه حسين، ثانوية عبد الرحمان الناصر، مؤسسة عبد المالك السعدي للتعليم الثانوي التأهيلي، ثانوية محمد الخامس، و ثانوية ابن عباد. كما تم جمع عينة مكونة من **80** تلميذ من مؤسسة ابن عباد للتعليم الثانوي التأهيلي بمستوياتها الثلاثة فحصلنا على العينة التالية:

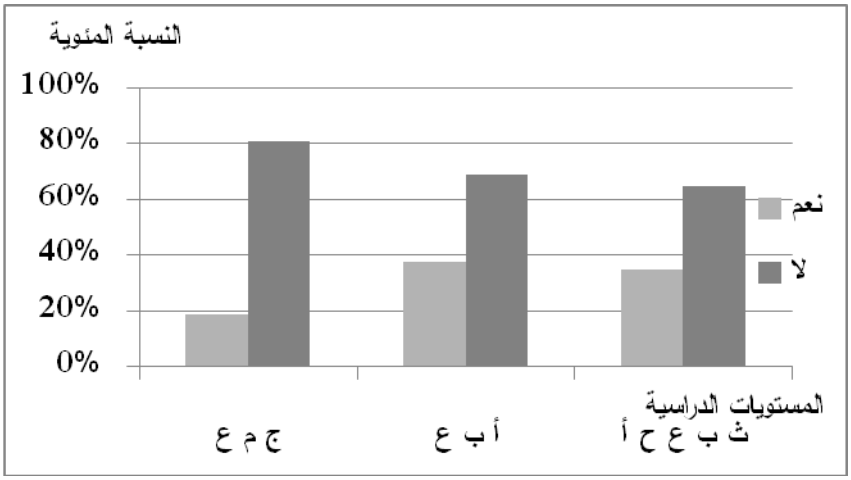
جدول1: المستويات الثلاث للعينة المدروسة

المستويات الدراسية	الجذع المشترك العلمي (ج م ع)	الأولى باك علوم (أ ب ع)	الثانية باك علوم الحياة و الأرض (ث ب ع ح أ)
عدد التلاميذ المشكلون للعينة	32	22	26

الأداة المستعملة خلال هذه الدراسة هي عبارة عن استمارتين وزعت إحداهما على الأساتذة و الأخرى على عينة التلاميذ لجمع المعلومات و البيانات.

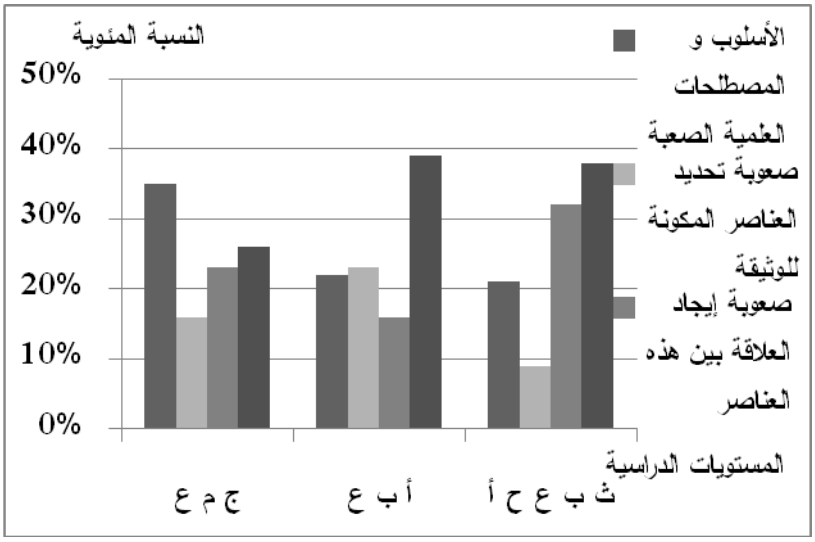
نتائج الدراسة

نتائج خاصة بتلاميذ المستويات الدراسية: الجدع المشترك العلمي **(ج م ع)**، **الأولى** باك علوم **(أ ب ع)** و الثانية باك علوم الحياة و الأرض **(ث ب ع ح أ)**.



المبيان 1: رأي التلاميذ حول دراسة الوثائق العلمية

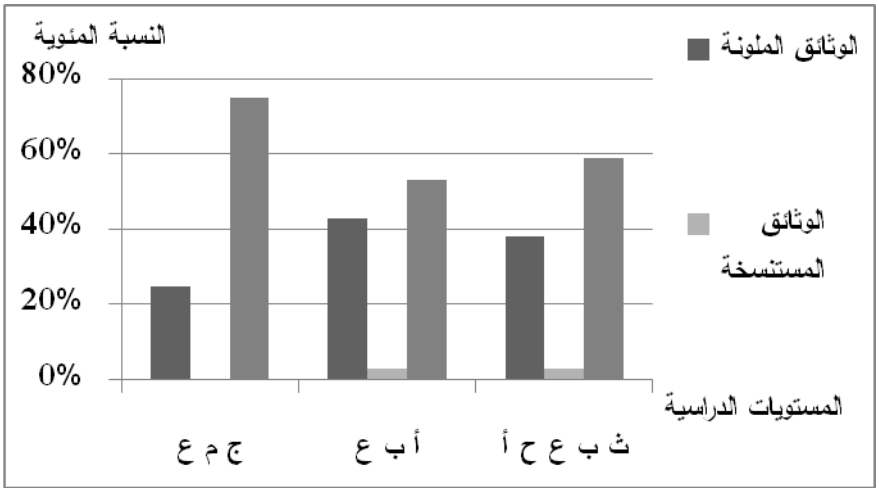
يتبين من خلال المبيان أن تلاميذ المستويات الثلاث (الجذع المشترك العلمي ، الأولى باكالوريا علوم، و الثانية باكالوريا شعبة علوم الحياة و الأرض) أجابوا بكونهم لا يواجهون صعوبات في استثمارهم للوثائق العلمية. مع ذلك نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين لايجدون صعوبات في استثمارهم للوثائق العلمية تتناقص كلما مررنا من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى، و نسبة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات تتصاعد عند الإنتقال من الجذع المشترك إلى السنة الأولى ثم تنخفض عند تلاميذ السنة الثانية باكالوريا.



المبيان 2: نوع الصعوبات التي يواجهها التلاميذ عند دراستهم لوثيقة علمية

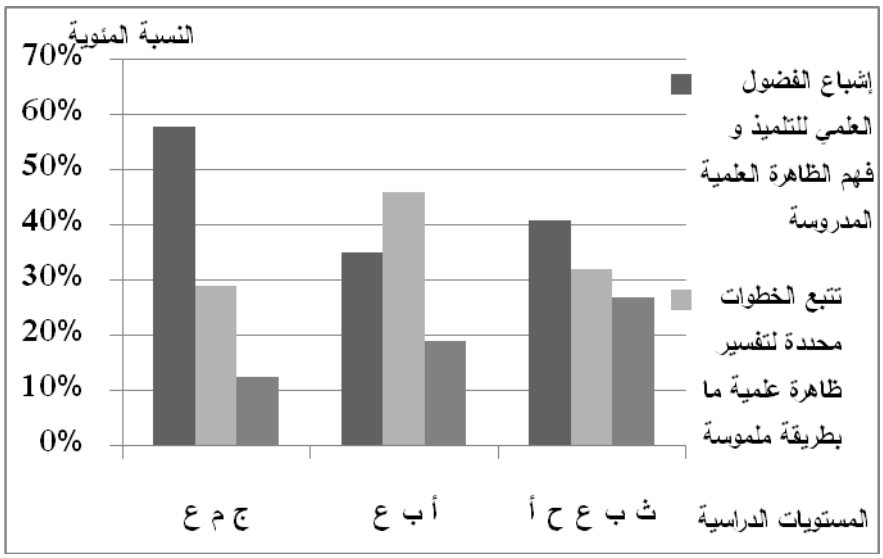
نلاحظ من خلال المبيان أن الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ بصفة عامة و بكثرة هي صعوبات متعلقة بالأسلوب و المصطلحات العلمية المستعملة و كيفية الربط بين هدف الوثيقة و محتواها.

نلاحظ أيضا أن الصعوبة المرتبطة باللغة و المصطلحات العلمية تتناقص مرورا من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى. كذلك الحال بالنسبة لصعوبة الربط بين هدف الوثيقة و محتواها.



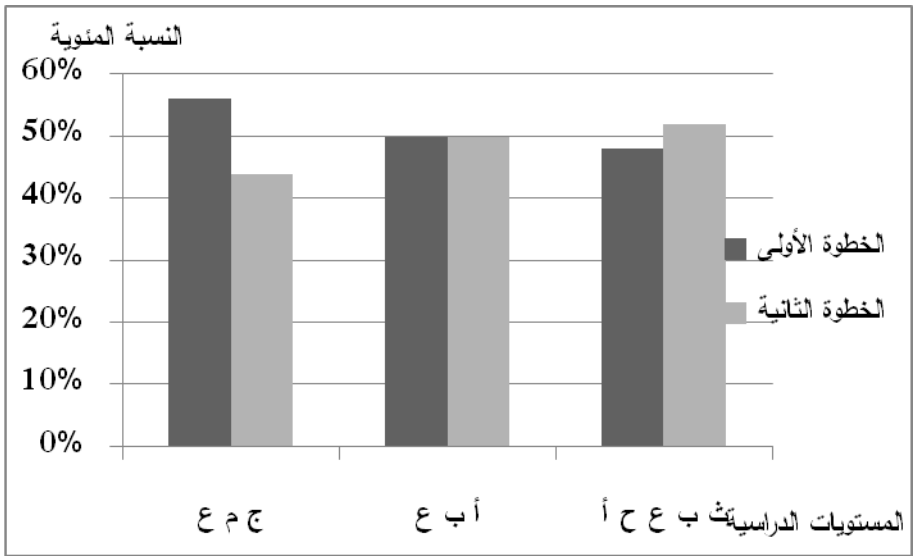
المبيان 3: نوع الوثائق التي يفضل التلاميذ التعامل معها

يتضح من خلال المبيان أن النسبة الأكبر للمتعلمين في شتى المستويات الدراسية يفضلون العمل بالوثائق العلمية المعروضة على الشاشة بواسطة الحاسوب، تليها نسبة متوسطة من التلاميذ يفضلون العمل بالوثائق الملونة. في حين أن أغلبية التلاميذ لا يفضلون الاشتغال بوثائق مستنسخة.



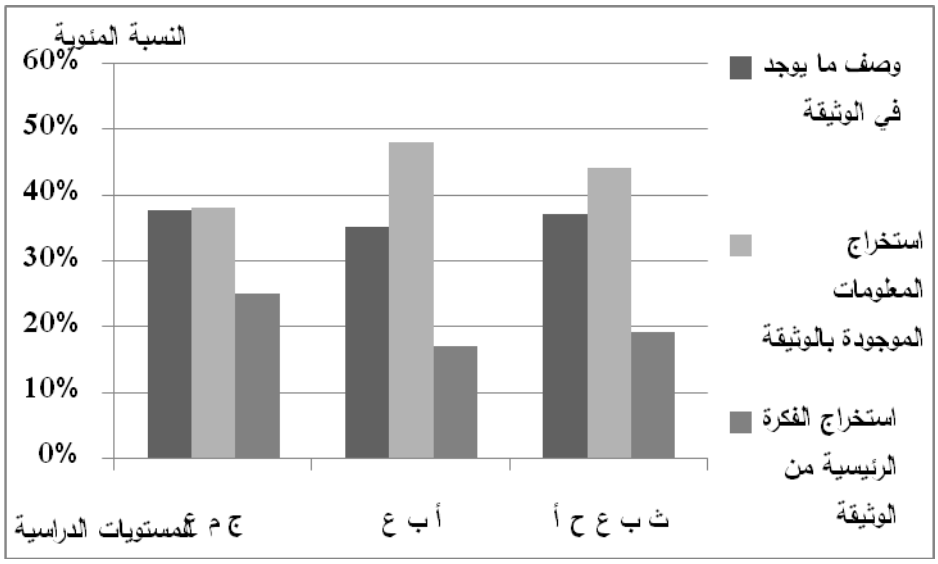
المبيان 4: الهدف من استعمال الوثائق المستنسخة أو المأخوذة من الكتب بالنسبة

نلاحظ من خلال المبيان أن نسبة كبيرة من تلاميذ الجذع المشترك (58٪) و كذلك تلاميذ الثانية باك علوم (41٪) يشبعون فضولهم العلمي من خلال دراستهم للوثائق العلمية، في حين تمكن دراسة الوثائق بالنسبة لأغلبية تلاميذ الأولى باك (46٪) من تتبعهم لخطوات محددة لتفسير الظاهرة العلمية المدروسة بشكل ملموس.



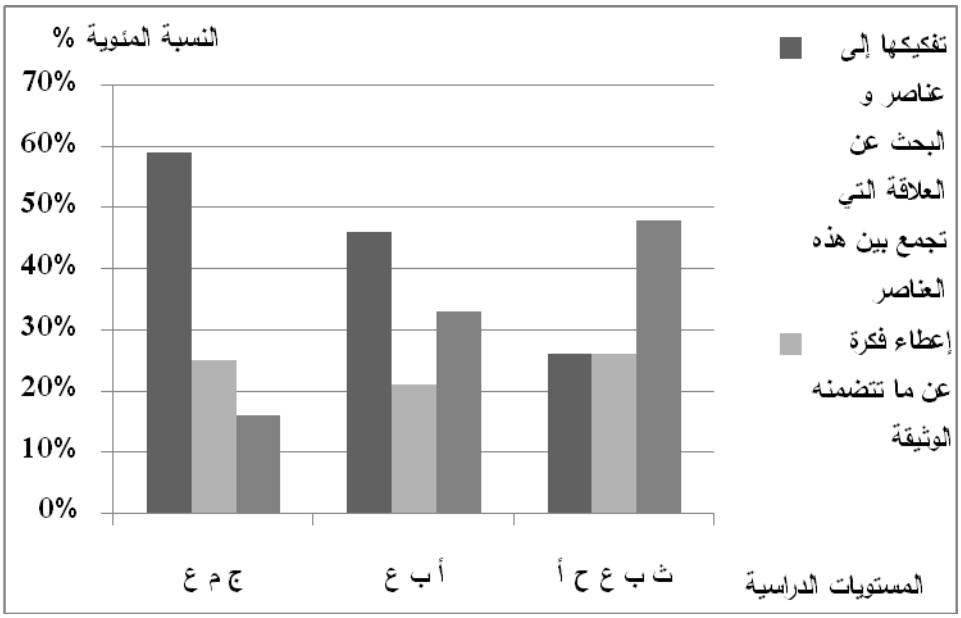
المبيان 5: اتباع التلاميذ لإحدى المرحلتين المقترحتين في دراسة الوثائق العلمية

يتبين من خلال المبيان أعلاه أنه عند الإرتقاء من مستوى دراسي إلى آخر،تزداد نسبة التلاميذ الذين يتبعون الخطوة الثانية (أي الخطوة التي تتضمن المنهجية الخاطئة) .



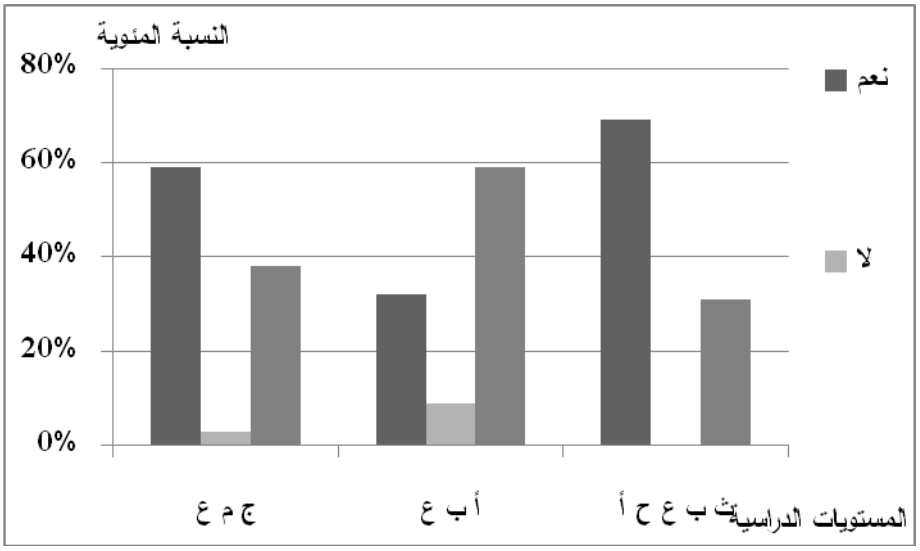
المبيان 6: معنى كلمة ملاحظة بالنسبة للمتعلمين

يتبين من المبيان أن أغلبية التلاميذ لا يدركون معنى الملاحظة العلمية (38٪عند **ج م ع**)، (48٪ عند الأولى باك) ، و (44٪ عند الثانية باك).



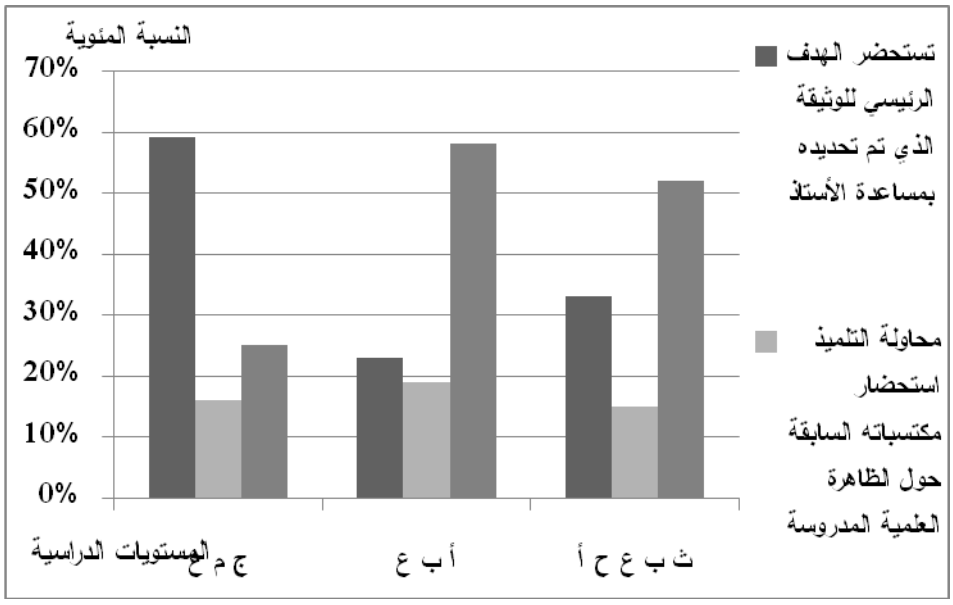
المبيان 7: معنى كلمة تحليل عند المتعلمين

يتضح من خلال المبيان أن أغلبية المتعلمين لا يدركون معنى الصحيح للتحليل.



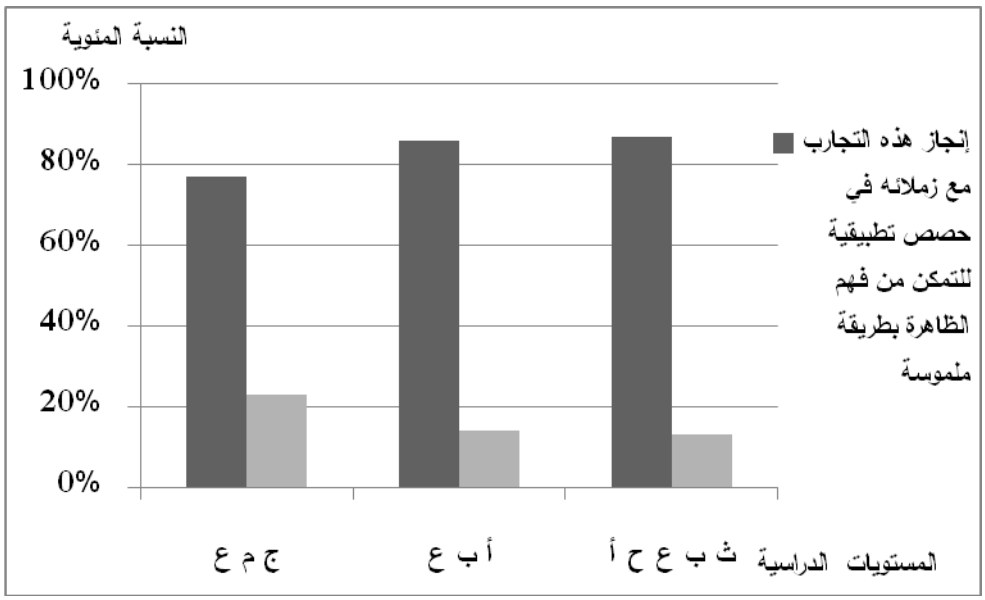
المبيان 8: رأي المتعلمين حول تمكنهم من استثمار الوثائق العلمية استثمارا جيدا إذا تم تعليمهم منهجية تحليلها

نلاحظ أن أغلبية التلاميذ يرون أن تعليمهم منهجية استثمار الوثائق العلمية سيساعدهم على دراستها بطريقة فعالة (٪ 69 نعم عند **ث ب ع ح أ**)، (59٪ بعض الشيء عند تلاميذ الأولى باك)، و (59٪ نعم بالنسبة للجذع المشترك العلمي).



المبيان 9: الإجراءات التي يقوم بها المتعلمون أثناء دراستهم لوثيقة علمية

نلاحظ أن نسبة كبيرة من المتعلمين خلال السنة الأولى يقومون باستحضار الهدف الرئيسي من الوثيقة عند دراستها (59٪). عند الإنتقال إلى مستوى دراسي أعلى تنخفض هذه النسبة و ترتفع نسبة التلاميذ الذين يحاولون توظيف أفكارهم واعتقاداتهم لدراسة الوثيقة (58٪).



المبيان 10: رأي المتعلمين حول إنجاز بعض التجارب عوض دراستها في وثيقة

نلاحظ أن تلاميذ المستويات الثلاثة يفضلون إنجاز التجارب مع زملائهم خلال الحصص التطبيقية عوض الاكتفاء بتمثلها عن طريق الوثائق.

التحقق من الفرضيات

الفرضية الأولى

من خلال تحليل النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة المتعلقة بالصعوبات التي تواجه تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي في استثمار الوثائق العلمية تأكدت لنا صحة هذه الفرضية ، حيث أن نسبة كبيرة من التلاميذ أقرت أن الصعوبات مرتبطة بالأسلوب اللغوي و المصطلحات العلمية تساهم في تعثر المتعلمين خلال دراستهم للوثائق العلمية.

الفرضية الثانية

بالنسبة للفرضية الثانية فإن أغلبية الأساتذة و التلاميذ للمستويات الثلاث أجمعوا على أن الصعوبة التي تعترض المتعلمين بالدرجة الأولى هي صعوبات منهجية.

الفرضية الثالثة

تأكد نتائج المبيانات 5، 6، و 7 للتلاميذ أنهم لا يمتلكون منهجية علمية لدراسة الوثائق بل لا يدركون معنى خطوات المنهج العلمي من ملاحظة، تحليل، تأويل، استنتاج...الخ.

الفرضية الخامسة

لقد تحققت هذه الفرضية حيث أظهرت نتائج المبيان رقم 8 (أجوبة التلاميذ) ،أن كل من التلاميذ و المدرسين أجمعوا على أن تعليم المتعلمين منهجية لدراسة الوثائق العلمية و كذا مساعدتهم على استحضار مكتسباتهم السابقة ستمكنهم من استثمار جيد للوثائق العلمية.

الفرضية السادسة

تؤكد النتائج المحصل عليها انطلاقا من المبيان رقم 10المتعلق بأجوبة التلاميذ أن للحصص التطبيقية دور في تسهيل فهم الوثائق لدى المتعلمين.

مناقشة النتائج

اهتمت هذه الدراسة بتوضيح أنواع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون خلال دراستهم للوثائق العلمية لمادة علوم الحياة و الأرض في الحصص الدراسية ، حيث أكدت النتائج المحصل عليها على أن المتعلمين يدركون وجود صعوبات أهمها الصعوبات المرتبطة بعدم توفر التلاميذ على منهجية علمية لاستثمار الوثائق و كذا صعوبات تتعلق بالأسلوب اللغوي و المصطلحات العلمية الصعبة [16, 14, 13, 12, 11, 10 , 9, 8, 7] . كما تبين من خلال هذه الدراسة أن هذا المشكل يوجد عند تلاميذ المستويات الثلاث العلمية من السلك الثانوي التأهيلي.

لقد تبين من خلال النتائج المحصل عليها أهمية التمثلات و المكتسبات السابقة في دراسة الوثائق العلمية و بالتالي في بناء التعلمات. كما تبين أن الوثائق العلمية الديداكتيكية تستعمل في غياب العينات الحية التي تعتبر الوسائل التعليمية المستعملة بالدرجة الأولى نظرا لكونها تقرب المتعلم من واقعه. لكن تبقى الوثائق العلمية الوسيلة الفعالة في غياب العينات الحية و المجسمات لما تحققه من أهداف لدى المتعلم.

و لقد أكدت أجوبة التلاميذ ذلك حيث صرحوا بأن الوثائق العلمية المقدمة أثناء الحصص الدراسية تساهم في إشباع الفضول العلمي للتلميذ و فهم الظاهرة العلمية المدروسة ، كما تساعدهم على تتبع خطوات محددة لتفسير ظاهرة علمية ما بطريقة ملموسة [15, 9 , 5, 3, 1]. كما أكدوا استحسانهم استعمال الوثائق الملونة لأنها أكثر وضوحا من المستنسخة و تلك المعروضة على الشاشة بواسطة الحاسوب و المسلاط الضوئي (يفضلون استعمال الأستاذ لتقنيات الإعلام و التواصل. لكن من خلال نتائج الدراسة تبين أن 47٪ من المدرسين يستعملون الوثائق المستنسخة بالأبيض و الأسود (وذلك راجع إلى قلة تكلفتها بالمقارنة مع مصادر الوثائق الأخرى ككتاب الوثائق مثلا) التي تكون في بعض الحالات غير واضحة للمتعلم مقابل 30٪ منهم يعرضون الوثائق على الشاشة.

يتبين من خلال هذه الدراسة على مدى أهمية الوسائل التعليمية ، من بينها الوثائق العلمية ، في بناء التعلمات لدى التلميذ [14, 13, 12, 11, 10 , 9, 8, 2] . لذا فإن على المدرس أن يراعي مجموعة من المعايير في انتقاء الوثائق ، الشيء الذي لمسناه من خلال أجوبة الأساتذة حيث أن أغلبيتهم(٪ 46) تأخذ بعين الاعتبار الملاءمة مع الوضعيات الديداكتيكية بينما ٪ 30 يراعون التدرج في مستوى الوثائق (من السهلة إلى الصعبة).

يهدف الأستاذ خلال الوضعيات التعليمية / التعلمية التي يستعمل فيها الوثائق العلمية (أو غيرها من المعينات التربوية) إلى مساعدة المتعلم على بناء تعلماته إذ يعتبر هذا الأخير الفاعل الحقيقي في بناء التعلمات حسب المقاربة بالكفايات بينما يلعب الأستاذ دور المرشد و الموجه للفعل الديداكتيكي [14, 13, 12, 10 , 9] .

لقد تم التحقق، من خلال هذه الدراسة، من الدور الأساسي الذي يلعبه المدرس (خاصة مدرس مادة علوم الحياة و الأرض) في مساعدة المتعلمين على اجتياز الصعوبات التي تعترضهم في دراسة الوثائق العلمية لهذه المادة من خلال:

تحديد الهدف من دراسة الوثيقة بمساعدة التلاميذ قبل الشروع في استثمارها.

تعليمهم للمنهجية العلمية المتبعة في دراسة الوثائق العلمية.

تبسيط الأسلوب اللغوي و المصطلحات العلمية الموجودة بالوثيقة لكي يستطيع التلاميذ فهمها.

مساعدتهم على استحضار تمثلاتهم حول الظاهرة العلمية المدروسة نظرا للدور المهم الذي تلعبه التمثلات في بناء التعلمات لدى التلاميذ، و القيام بتصحيحها إن كانت خاطئة.

مساعدتهم على استحضار مكتسباتهم السابقة حول ظاهرة علمية سبق لهم أن رأوها خلال السنوات السابقة.

خاتمة

لقد أصبحت الوثائق العلمية كغيرها من المعينات التربوية جزءا لا يتجزأ من الفعل الديداكتيكي حيث نجدها ضمن المراحل الأساسية في التخطيط للسيرورة التعليمية/التعلمية ،كما نلمس حضورها القوي خلال مرحلة التدبير داخل الفصول الدراسية.

إن الصعوبات التي تعترض متعلمي السلك الثانوي التأهيلي في دراسة وثائق مادة علوم الحياة و الأرض هي نتيجة لتداخل عدة عوامل منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه (مثل عدم القدرة على استحضار تمثلاته و مكتسباته السابقة)، منها ما هو مرتبط بالمدرس (كالتوفيق في اختيار الوثائق المناسبة لمستوى التلاميذ و للوضعية الديداكتيكية المخطط لها)، و أخرى مرتبطة بالمؤسسة (مثل عدم توفير الأدوات المخبرية لإنجاز الحصص التطبيقية التي تساعد التلاميذ على فهم محتوى الوثائق).

لهذا فعلى جميع الأطراف المتدخلة في سيرورتي التعليم و التعلم أن تبذل جهدا و أن يقوم كل من مركزه بمحاولة إحداث تغيير سواءا على مستوى الفصل (بالنسبة للمدرس و التلاميذ) أو المؤسسة (بالنسب للمدير مثلا) للتمكن من تقليص بل القضاء على هذا المشكل الذي يعيق مسار التعلم لدى المتعلمين.

إن هذه الدراسة ما هي إلا نقطة انطلاق لدراسات مقبلة يمكن أن تقوم بتناول هذه الصعوبات بشكل أعمق وعلى الصعيد الوطني و ليس الإقليمي.

فهرس المراجع

[1] –عبد الرحمان التومي و محمد ملوك، المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التعلمات، مطبوعات الهلال، الطبعة الأولى 2006، وجدة، صص: 19–23.

[2] – Harouchi A., Pour un enseignement efficace, L'approche par compétences, Guide de l'usage des enseignants et des formateurs. 2010, Edition Fennec.

[3] – Dalongeville A., Huber M., Se former par les situations–problèmes De la déstabilisation constructive Chronique Sociale, 2000. Lyon.

[4] –Chomsky N., In Reboul .O. Qu'est–ce qu'apprendre, PUF, 1988, P.182.

[5] –De Landsheere G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 2eme édition, 1992, P.58.

[6] –Garnier F. L'intégration des apprentissages en sciences de la nature. 2000., Article publié dans les actes du colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale. Source: www. apsq.org/sautquantique/acte_colloque_AQPC.doc.

[7] –زينب محمود، استخدام الوسائل التعليمية و علاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الأحياء –عمر كلية التربية، جامعة كلاس. بالمرحلة الثانوية، ولاية كلاس، رسالة ماجستير غير منشورة، 2009.

[8] –محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية ، دار الميسرة عمان الأردن، 2001م.

[9] –Marrou H.I., La notion de document pour l'historien, le document utilisable pour la pédagogie, in Histoire, Cahiers pédagogique, 1967,n° 66, pp. 3–15.

[10] –Widdowsn H.G., une approche communicative de l'enseignement des langues, Col.Lal, Hatier, 1981.

[11] –Robert P., le petit Robert, Dictionnaire le Robert, Paris, 1992, P.356.

[12] –Legendre R., Dictionnaire actuel de l'éducation, 2eme édition, Montéral, Guérin, 1993.

[13] –Roegiers X., une pédagogie de l'intégration, 2000, P. 22.

[14] –Meirieu P.H., Apprendre…oui, mais comment, Paris, 2009, ESF, 193 p.

[15] –Merieux P.H., Apprendre,…oui, mais comment ? ESF, Paris ? 1987, 1990, P.181.

[16] –عبد الرحمان التومي و محمد ملوك، المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التعلمات، مطبوعات الهلال، الطبعة الأولى 2010، وجدة، صص: 25–29.

الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني (CAAS) في السياق التربوي المغربي

The psychometric characteristics of the "Career Adapt-Abilities Scale" (CAAS) in the Moroccan educational context

محمد حابا [1] و عبد القادر رايض [2]
[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، مختبر العلوم الإنسانية التطبيقية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس
[2] أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس

ملخص:
هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني(CAAS) في السياق التربوي المغربي. بعد تمرير المقياس على 290 طالبا وطالبة بجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال، تم انجاز التحليل العاملي الاستكشافي لتقييم طبيعةالبناءالعاملي للمقياس في صورته المغربية المكونة من 12 بندا موزعة على الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس الأصلي: الاهتمام، السيطرة، حب الاستطلاع ثم الثقة. وقد بينت النتائج أن النسخة المغربية للمقياس تتسم بخصائص سيكومترية ملائمة لقياس القابلية للتكيف المهني لدى طلبة الجامعة، مما يجعل منها أداة مناسبة للاستعمال في الممارسة المهنية في مجال التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي.

الكلمات المفاتيح: القابلية للتكيف المهني - مقياس قدرات التكيف المهني - الخصائص السيكومترية –السياق التربوي المغربي

Abstract :
The study aimed to verify the psychometric properties of the Career Adapt-Abilities Scale(CAAS) in the Moroccan educational context. After passing the scale to 290 male and female students at Sultan Moulay Slimane University in Beni Mellal, an exploratory factor analysis was completed to assess the nature of the factorial construction of the scale in its Moroccan form, consisting of 12 items distributed over the four dimensions of the original scale: concern, control, curiosity, and confidence. The results showed that the Moroccan version of the scale has psychometric properties appropriate to measure the aptitude for vocational adaptation among university students, which makes it a suitable tool for use in professional practice in the field of school and vocational and university guidance.

Keywords :
Career adaptability - Career Adapt-Abilities Scale- Psychometric characteristics - Moroccan educational context

مقدمة:

منذ ظهور ملامحه الأولى في أمريكا الشمالية مطلع القرن العشرين، ساهم التوجيه المدرسي والمهني في تجسير العلاقة بين المدرسة ومحيطها المهني. ورغم أن انطلاقته كانت مهنية بالأساس، فإن دمقرطة الولوج للمدرسة منذ خمسينات القرن الماضي ، وما استتبع ذلك من تنامي المشاكل الدراسية للمتعلمين، وكذا الحاجة إلى تدبير تدفقاتهم واختياراتهم بين التعليم العام والتكوينات المهنية والتقنية (كيشار وهيتو، 2009، 28)، جعل للتوجيه امتدادات مدرسية كذلك، حيث تطور ممارسة التوجيه ، حسب بيلوتي(Pelletier, et al., 1984, 27) في اتجاه مساعدة الفرد على استيعاب العلاقة بين ثالوث التعليم والتكوين والتشغيل. غير أنه منذ بداية الألفية الجديدة، و في ظل عالم اللايقين واختلال

التوازن بين حاجيات المجتمع ومخرجات المنظومة التربوية، تغيرت المعطيات المرتبطة باستقرار وثبات المهن وعلاقة الأفراد بها، وتخلى مفهوم المسار المهني عن طابعه التدريجي التوقعي، وصار غير قابل للتنبؤ في ظل واقع سمته انعدام الأمن وزيادة الحركية والعمل المستقل.... (Gingras&Bujold, 2000). وهكذا، انتقلت أدوار التوجيه من مساعدة الأفراد على تقييم خبراتهم المختلفة بهدف تطوير حياتهم المهنية، إلى الإحاطة بالطريقة التي يبني بها الأفراد حياتهم، ومعرفة العوامل والسيرورات المرتبطة ببناء الفرد لذاته. إذ رغم أهمية السؤال المتعلق بكيفية اختيار الأفراد لمهنهم، وكيفية تطور المسارات الوظيفية بمرور الزمن، فإن الحاجة ملحة اليوم لفهم أفضل لكيفية بناء الناس لحياتهم من خلال العمل (Savickas, et al., 2010, 6). ضمن هذا السياق تزايد الوعي بأهمية أدوار منظومة التوجيه المدرسي والمهني في تطوير وتنمية المهارات التكيفية للأفراد، والاتجاه نحو إرساء ملامح توجيه مدى الحياة، يتجاوز النظريات والتقنيات المستندة إلى فرضية القدرة على التنبؤ والتوقع ، ويشتغل وفق نماذج تستند إلى المرونة الإنسانية والتكيف والتكوين مدى الحياة (Savickas, et al., 2010, 5).

إشكالية الدراسة:

ساهمت التحولات الاقتصادية والاجتماعية لعالم القرن الواحد والعشرين، ومنها إعادة التنظيم الاجتماعي للعمل، في بروز تصور جديد للمسارات المهنية ، وذلك بالانتقال من مفهوم المهنة الممتدة التي يمكن للآخرين ملاحظتها عبر الزمن (Savickas, M. L., 2013, 150) إلى مفهوم العمل المؤقت مع ما يصاحبه من قطائع وانعطافات . وقد كان لهذه التحولات المهنية تأثيرات اجتماعي ة سمتها البطالة والهشاشة، بل وتزايدت إشكالات الصحة المهنية، وخاصة الصحة العقلية (Pouyaud et Cohen-Scali, 2016, 43–60).

في هذا السياق، فإن منظومة التوجيه المدرسي والمهني مدعوة للمساهمة في إعداد الأفراد لتدبير مساراتهم المهنية التي أصبحت من صميم مسؤولياتهم الشخصية بعد أن كانت سابقا منوطة بمشغليهم (Guichard, 2016, p 16)، وكذا مساعدة العاملين على تجاوز التجليات النفسية المرضية لواقع الشغل ودمج مشاكل الصحة المهنية بشكل متزايد في الممارسة التوجيهية (Pouyaud, P. V. Cohen-Scali, 2016, p 48)، إلى جانب تدبير مظاهر الخوف من البطالة خاصة في صفوف الشباب والخريجين الجدد...

يقتضي الاضطلاع بهذه المهام ، حسب المركز الوطني الفرنسي لدراسة الأنظمة المدرسية (Cnesco, 2018) "تزويد جميع الشباب بكفايات جديدة تسمح لهم بإدارة حياتهم المهنية على المدى الطويل من أجل تطوير قابليتهم للتشغيل من جهة، وكذا المساعدة على انبثاق شخصيتهم لمواجهة المخاطر الاقتصادية والاجتماعية"، خاصة وأن الرهان اليوم لا يتعلق بمدى "قدرة العامل على الحصول على شغل، بل بالتكيف مع تطوره، والعمل على تطويره وأحيانا تغييره" (Le Boterf, 2013, p. 36).

ومن أجل إعداد المتعلمين بشكل عام للاندماج المهني، تقدم المؤسسات التعليمية والجامعية على السواء، وكما تنص على ذلك الوثائق المؤطرة للمنظومة التربوية بشكل عام أو لمنظومة التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي بشكل خاص [1]، خدمات تربوية وتوجيهية وإرشادية بغاية تنمية مجموعة من الكفايات من قبيل:معرفة الذات، تنمية العمل والبحث الذاتيين، التموقع في المحيط، ثم الإسقاط في المستقبل (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2020، 44)، وذلك لمساعدة المتعلم على تدبير مساره الدراسي والجامعي والمهني. غير أن الوقوف عند فعالية ونجاعة هذه التدخلات يتطلب قياس القدرات التي تمت تنميتها والكفايات التي تم اكتسابها من طرف الفرد المستفيد.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تقديم أداة لقياس قدرات التكيف المهني لدى الطالب المغربي من خلال محاولة التحقق من خصائصه السيكومترية، وكذلك التحقق من النموذج الذي بني عليه المقياس بعد تمريره على عينة من الطلبة الجامعيين الجدد. وعليه تطرح هذه الورقة السؤال التالي: هل تتوفر نسخة مقياس قدرات التكيف المهني التي تم تكييفها على البيئة المغربية على خصائص سيكومترية مقبولة تجعل من الممكن توظيفها لأغراض توجيهية في المجال المدرسي والجامعي؟

وانطلاقا من هذا السؤال، تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المغربية من مقياس قدرات التكيف المهني بعد تمريرها على عينة من الطلبة الجامعيين الجدد، حيث سيتم العمل على استخراج مؤشرات الثبات والصدق البنائي للمقياس بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي. وتتجلى أهمية هذه الدراسة في سعيها لتوفير أداة عمل في مجال التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي لاستخدامها في قياس قدرات التكيف المهني لدى تلاميذ نهاية التعلم الثانوي وطلبة التعليم العالي.علما أن عملية تمرير المقياس تمت على عينة من الطلبة الجامعيين الجدد الذين يتابعون دراستهم الجامعية بالفصل الأول بجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال.

1. الإطار النظري والدراسات السابقة:

بهدف الإجابة عن أسئلة التوجيه في مرحلة ما بعد الحداثة ، وضع مجموعة من الباحثين المشتغلين في إطار "المجموعة الدولية للبحث حول بناء الحياة" سنة 2006 نموذجا جديدا مبنيا على أساس النظرية البنائية الاجتماعية تحت مسمى بناء الحياة (Life-Design). يقوم هذا النموذج على التفاعل بين الذاتي والمهني والاجتماعي، ويسعى لفهم كيفية بناء الأفراد لحياتهم في سياقهم الاجتماعي (Savickas et al., 2010)، ويعتبر أن "معارف وهويات الأفراد هي نتاج تفاعلاتهم الاجتماعية، وأن المعنى يتم بناؤه بشكل مشترك عبر الخطاب (Savickas et al., 2010, 6).

[1] أنظر على الخصوص: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي، قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 062.19 الصادر في 07 أكتوبر 2019 بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي، ثم القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.199 بتاريخ 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) خاصة المادة 3 منه...

يندرج نموذج "بناء الحياة" ضمن براديكم جديد في مجال التوجيه يوصف بكونه ديناميوسياقيا، ويقوم على افتراضات أساسية منها أن نجاح عملية التوجيه يتعين قياسها انطلاقا من ذاتية الفرد ونظرته لحياة مرضية؛ ثم أن المسارات المهنية لم تعد خطية، بل تزداد تنوعا يعكس التوازن الذي يطمح له الأفراد من خلال تعدد الأدوار الاجتماعية التي يشغلونها . كما أن البراديكم لا ينظر لأفراد خارج سياقاتهم الاجتماعية التي يشكلون من خلالها كيانات ديناميةة، ويعتبر أن الانعطافات تتطلب التفكير في الموارد المتاحة للأفراد واستراتيجيات التكيف الممكنة(Bollmann, Clot-Siegrist, Henningsen, 2019, 49-78).وعليه، يعتبر هذا البراديكم الإطار النظري والعملي الجديد للتوجيه خلال القرن الحادي والعشرين نظرا لمقاربته السياقية والتفاعلية، ولنظرته الدينامية وغير الخطية للمسارات المهنية.

ضمن نموذج "بناء الحياة"، تسعى تدخلات المواكبة والتوجيه لتكون شاملة وسياقية ووقائية وممتدة مدى الحياة (Savickas, et al., 2010)، حيث تهتم بمختلف مجالات الحياة التي يعتبرها الفرد مهمة بالنسبة له، وبالعلاقات التي تربط بينها ، ليصير الرضا المهني نتيجة طبيعية للترابط بين مختلف هذه المجالات، وللاستراتيجيات المتبعة والموارد التكيفية الموظفة من طرف الفرد للتوفيق بين مختلف الأدوار الاجتماعية. كما تأخذ تدخلات التوجيه بعين الاعتبار بيئة الفرد ومختلف البيئات الاجتماعية المشتركة، والتغيرات المرتبطة بخصوصيات الأفراد والسياق ، وتركز على تمكين الفرد من تدبير وضعيته الحالية والتطلع للمستقبل بشكل يسمح له بالحفاظ على مجموعة من الإمكانات والقدرة على مواجهة المواقف الخطرة. وبشكل عام، يتمثل هدف نموذج "بناء الحياة" في مساعدة الأفراد على زيادة قدرتهم على التكيف، وهي قدرة تتعلق بالتغيير، توفر للفرد المرونة التي تمكنه من المشاركة في أنشطة ذات معنى بالنسبة له (Savickas, et al., 2010).

وإذا كان مفهوم التكيف، خاصة في شقه المهني، مرتبطا برواد النموذج النمائي في التوجيه حينما استعمله سوبير وكناسل (Super et Knasel, 1981,195) للدلالة على "قدرة الشخص البالغ على التكيف مع التغيير وظروف العمل"، فإن توظيفه حاليا يتم وفق منظور متجدد باعتباره مكونا من المكونات الثلاثة لنظرية بناء المسار المهني (Career construction theory) (Savickas, 2005). يعتبر سافيكاس القابلية للتكيف المهني بمثابة " بناء نفسي اجتماعي يشير إلى قدرة الشخص وموارده على حل المهام النمائية، ومواجهة الانعطافات المهنية و / أو الصدمات الشخصية " (Savickas, 2005, 43)، إنها كذلك "مجموع موارد الفرد لمواجهة الانعطافات والصدمات المبكرة في أدواره المهنية، والتي يمكن أن تؤدي إلى تغير في علاقاته الاجتماعية" (Savickas & Porfeli, 2012, 662). تسمح الموارد التكيفية للفرد بتدبير الانعطافات المهنية وتيسير الاندماج المهني والاجتماعي ومواجهة تحديات العمل (Savickas et Porfeli, 2012) من خلال مساعدته على بناء استراتيجيات يوظفها لقيادة سلوكاته التكيفية (Maggiori et al., 2013).

يرى سافيكاس وبورفولي (Savickas & Porfeli, 2012) أن القابلية للتكيف المهنيمفهوم هرمي يتكون من أربعة أبعاد شاملة تسمى الموارد التكيفية، تتمثل وظيفتها في مساعدة الأفراد على إدارة التحولات المهنية المتوقعة بنجاح من خلال تمكين الأفراد من تكييف سلوكاتهم مع متطلبات الواقع في ظل اللااستقرار الذي يميز عالم اليوم اقتصاديا واجتماعيا ومهنيا. على أنه، وعلى غرار منطق اكتساب الكفايات وتوظيفها، فإن قابلية الفرد لـلتكيف المهني لا تتوقف على امتلاك كل من الموارد الأربعة فحسب،بل تعتمد بشكل أساسي على القدرة على استخدامها، والانخراط في مختلف الأنشطة التي تزيد من درجة اكتسابها. وبشكل موجز، تتمثل هذه القدرات التكيفية فيما يلي:

-الاهتمام بالمسار المهني: يعكس هذا البعد وعي الفرد بمستقبله المهني وحرصه على تخطيطه بما يسمح له كذلك بالاستعداد لهمن خلال ربط الأنشطة الحالية بالمستقبل المنشود (Savickas, 2005)؛

-التحكم في المسار المهني: يعكس هذا البعد قدرة الفرد على السيطرة على مستقبله المهني، والوعي بمسؤوليته الشخصية في بناء مساره المهني واتخاذ القرارات المناسبة بشأنه؛

-حب الاستطلاع المهني: يعكس هذا البعد توجه الفرد نحو الاستكشاف النشط والفعال لذاته من حيث مهاراتها وقدراتها وقيمها، ولمحيطه من حيث الفرص التي يتيحها، وذلك بتنويع استراتيجيات البحث عن المعلومات، واستحضار أهمية التوافق بين ذاته ومختلف البيئات التي يعيش فيها، والأدوار المهنية التي يؤديها والسيناريوهات المستقبلية لتطور حياته؛

-الثقة في المشروع المهني: يعكس هذا البعد التزام الفرد بمشروع حياتي، وإيمانه بالقدرة على الحفاظ على تطلعاتهوأهدافه المرتبطة بالمسار المهني رغم العقبات والحواجز، وعلى اتخاذ القرارات المهنية الحكيمة والواقعية.

اهتمت مجموعة من الدراسات بتكييف مقياس قدرات التكيف المهني في سياقات تربوية مختلفة. فقد قام الباحث (Buyukgoze-Kavas, 2014) بتمريره على عينة مكونة من 669 من طلاب المدارس الثانوية والجامعات التركية، حيث تراوحت تقديرات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية وإجمالي درجات المقياس من جيد إلى ممتاز، وخلص الباحث إلى أن النموذج التركي مطابق للنموذج الهرمي رباعي العوامل، مما يجعل منه مقياسا صالحا وموثوقا للاستخدام في البيئة التركية. أما في السياق الصيني، فقد أكدت نتائج التحليل العاملي للمقياس بعد تمريره على عينات من الطلاب والموظفين والمستخدمين حلا رباعي العوامل، كما حقق المقياس معدلات ثبات مهمة، مما يجعل النسخة الصينية صالحة وموثوق به التقييم القدرة على التكيف المهني في سياقها الثقافي (Haibo Yu, et al., 2019).أما الباحثة بن يوسف (Ben Youssef Mnif, 2019)، فقد عملت على استخلاص خصائص المقياس في السياق التونسي، وقد أفرز التحليل العاملي تجميعا للأبعاد الأربعة للمقياس في بعدين اثنين يتضمن كل واحد منهما 6 بنود، حيث يتضمن العامل الأول بعدي التحكم وحب الاستطلاع، وأسمته الباحثة (Proactivité)، أما

العامل الثاني فيتضمن بعدي الاهتمام والثقة، وأسمته (Anticipation). أما على مستوى الفئات التي يمكن تطبيق المقياس عليها بشكل خاص، فقد اهتمت دراسة برازيلية (Ambiel, et al, 2016) بإجراء مقارنة لنتائج تطبيق مقياس قدرات التكيف المهني على فئتي المراهقين والبالغين، وأكدت النتائج التركيب العاملي المتوقع في كلا العينتين،مع ملاحظة أن البالغين سجلوا درجات أعلى في جميع عوامل المقياس مقارنة مع المراهقين. وخلصت الدراسة إلى أنه لا يوجد دليل نفسي يدعم الحاجة إلى أشكال مختلفة للمقياس خاصة بكل فئة. وفي جنوب افريقيا، تمتطبيقمقياسقدراتالتكيفالمهني على 396 منطلابالصفالحاديعشرمنطلابالمدارسالثانويةفي بلدةمنخفضةالدخل (Albien, et al, 2020)، وأظهر نتائج إيجابية. كما اشتغلت دراسة (Ambiel, et al, 2018) على تحليلالعلاقةبينالكفاءةالذاتيةللاختيارالمهنيوالقدرةعلىالتكيفالمهنيلدى272 من طلبة المدارسالثانوية بالبرازيل المتراوحة أعمارهم بين بين 14 و19 عاما،وأشارتالنتائجإلىوجودارتباطاتإيجابيةبينهذين المكونين. يتبين من خلال هذه الدراسات أن هناك اهتماما بتكييف وتوظيف مقياس قدرات التكيف المهني في مجموعة من السياقات التربوية، مما يعكس أهمية القابلية للتكيف المهني كمفهوم مركزي في إطار نموذج دينامي وسياقي لخدمات التوجيه المدرسي والمهني في السياق الحالي. كما يتضح كذلك أنه يمكن توظيف المقياس لدى الطلبة الجامعيين وتلاميذ المدارس الثانوية بالرغم من كونه موجه أساسا لقياس مدى توفر الأفراد على الموارد الكفيلة بمساعدتهم على تدبير التحولات والانعطافات المهنية(Porfeli & Savickas, 2012).وعليه تأتي هذه الدراسة في سياق الاهتمام بالقابلية للتكيف المهني من خلال توفير أداة مناسبة للواقع المغربي، وذات خصائص سيكومترية مقبولة.

2. منهجية الدراسة:

-أداة الدراسة:

يعتبر بناء مقياس قدرات التكيف المهني (Career Adapt-Abilities Scale) (Porfeli & Savickas, 2012) سنة 2012ثمرة تعاون بين باحثين من 13 دولة. يتكون في نسخته الأصلية من أربعة مقاييس فرعية يتكون كل واحد منها من ستة عناصر. هذه المقاييس تقيس أربعة أبعاد هي: الاهتمام، والتحكم، وحب الاستطلاع، ثم الثقة، كموارد نفسية اجتماعية لتدبير التحولات المهنية وصدماتالعمل.تمت مراجعة المقياس(Maggioriet al, 2015)، حيث وضعت صيغة مختصرة من 12 بندا (3 بنود لكل بعد)، وتم إثبات صلاحيتها في العديد من المجتمعات. للإشارة، فالمقياس يمكن توظيفه لقياس كل بعد من أبعاده الأربعة، أو لقياس القابلية للتكيف المهني كبعد عام. (Maggiori et al., 2015).تتم الإجابة على بنود المقياس من خلال إجابة الفرد على التعليمة التالية: "يستخدم بعض الأشخاص نقاط قوة مختلفة لبناء حياتهم المهنية. لا أحد يجيد كل شيء،فكل منا يؤكد على بعض نقاط القوة أكثر من الآخرين. يرجى تقييم

مدى قوة تطوير كل كل من القدرات التالية باستخدام المقياس أدناه"، وتكون الغاية هي تقدير الفرد لمدى تمكنه من تطوير مجموعة من القدرات المرتبطة بالمستقبل، وذلك اعتمادا على مقياس من نوع ليكرت يتراوح بين (1) أي بشكل ضعيف و(5) أي بشكل أكثر قوة.

-عينة الدراسة:

بشكل عام، يعرف مجتمع الدراسة بأنه "جميع الأفراد (أو الأشياء، أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها" (أبوعلام، 2007، ص 160)، ويركز أبو علام (2007، 164) على ضرورة تحديد خصائص مجتمع البحث في ارتباط مع أهداف الدراسة والمتغيرات التي سيتم الاشتغال عليها، وعلى ضرورة تمثيل هذا المجتمع. وبالنسبة للدراسة الحالية، يتمثل مجتمع البحث في طلبة الفصل الأول بجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال برسم الموسم الجامعي2021-2022، حاملي باكلوريا 2021 كمتمدرسين. ينتمون لشعب ومسالك مختلفة، ومؤسسات متنوعة الاستقطاب (مفتوح أو محدود)، ويحضرون مختلف الشهادات الجامعية (الإجازة، الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا، الهندسة). ومن هذا المجتمع، تم استخراج عينة الدراسة بطريقة عشوائية عرضية قصدية، حيث اعتبرنا أنها صيغة ملائمة لطبيعة المجتمع المدروس والمشكلة المطروحة، ومن أجل ضمان التمثيلية، فقد اعتمدنا مدخل المجموعات الفرعية، بشكل عكس مبدأ التمثيلية سواء على مستوى الجنس، أو التخصص، أو طبيعة الشهادات المحضرة، أو نوعية المؤسسة الجامعية. وهكذا، تشكلت عينة الدراسة من 290 طالبا وطالبة، 62% منهم إناث، وأكثر من نصفهم (58.30%)يدرسون بتخصصات أكاديمية تستقبلها مؤسسات ذات استقطاب مفتوح، فيما تتابع النسبة الباقية (41.70%) دراستها بتخصصات مهنية في غالبيتها وتستقبلها مؤسسات ذات استقطاب محدود.أما عن المجالات العلمية التي يتابع بها أفراد العينة تكوينهم فيتواجد نصفهم (51,0%) بمجال العلوم والتقنيات والمهن، فيما 32,1% من العينة تتابع تكوينها الجامعي في مجال الآ داب واللغات والتواصل، أما النسبة الباقية (16,9%) فهي تدرس بشعب اجتماعية وقانونية. وعن نوعية الشهادة التي يتم تحضيرها، فإن أكثر من نصف المفحوصين (حوالي 53%) يحضرون شهادة الإجازة الأساسية، والنصف الآخر يتوزع على شهادات الإجازة المهنية، الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا، والهندسة.

-إجراءات الدراسة:

بعد ترجمة النسخة الإنجليزية من مقياس قدرات التكيف المهني إلى اللغة العربية الفصحى بمساعدة باحث في اللغة الانجليزية،تم إخضاع المنتوج للتدقيق اللغوي من طرف مفتش تربوي متخصص في اللغة العربية وذلك للتحقق من السلامة اللغوية للمحتوى ومن إمكانية وصول مفردات بنود المقياس بشكل واضح إلى الفئة المستهدفة. كما تم في مرحلة ثانية عرض المقياس المترجم على بعض أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع ومفتشي ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني لفحص مدى توافق المحتوى مع الخصائص الثقافية والتربوية للمدرسة المغربية، ومدى انسجام كل بند من المقياس مع البعد الذي

ينتمي إليه، وهو ما سمح بتعديل بعض العبارات . وبعدها تم القيام بترجمة عكسية للمقياس إلى اللغة الإنجليزية من طرف أستاذ لم يطلع على النسخة الأصلية، وهو ما مكننا من الوقوف عند جودة الترجمة المنجزة. وأخيرا، تم تمرير المقياس على عينة استطلاعية محدودة مكونة من 30 طالبا وطالبة،وأجريت بعض التصحيحات النهائية بناء على مخرجات عملية التمرير. وبعد تجميع البيانات، تم إخضاعها للتحليل الإحصائي باستخدام برنامجSPSS .

3. نتائج الدراسة:

من أجل تحليل البيانات المستقاة من الدراسة الميدانية واستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني بعد تمريره على عينة من الطلبة الجامعيين المغاربة، سنعمد إلى إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (ACP)، والتي ستمكننا من اختزال البنود المكونة للمقياس في عدد أقل من المتغيرات وفق النموذج النظري المؤطر للمقياس. كما سيتم لاحقا استخراج مؤشرات صدق وثبات المقياس في نسخته المغربية.

-فحص مدى توفر بعض شروط إنجاز التحليل العاملي الاستكشافي:

أ - مدى كفاية عناصر العينة لإجراء الدراسة:

قبل إجراء التحليل العاملي واستخلاص الخصائص السيكومترية للنسخة المغربية من مقياس قدرات التكيف المهني، نعتبر أنه من المناسب التساؤل حول حجم العينة التي تم تطبيق الأداة عليها. يرى تاباشنيك (Tabachnick) وفيديل (Fidell)(أورده: Pallant, 2010, 181) أنهمنالملائم الاشتغال على عينة من 300 حالة على الأقل من أجل إنجاز تحليل للعوامل، غير أنهما يعتبران أنه يمكن أن يكون العدد الذي يقل عن ذلك كافيا (150 حالة على سبيل المثال) إذا كانت للحلول عدة متغيرات عالية التشبع (أكبر من 0.80). وبالنسبة للدراسة الحالية،فإن عينتها تتكون من 290 طالب وطالبة من الفصل الجامعي الأول، وهو ما يجعل شرط حجم العينة مقبولا للقيام بالتحليل المطلوب.

ومن أجل التأكد من كفاية العينة وإمكانية إجراء التحليل العاملي على البيانات التي تم تجميعها بعد تمرير مقياس قدرات التكيف المهني، تم قياس (KMO) وإجراء اختبار (Bartlett) للمقياس، وجاءت نتائجهما كما يوضحه الجدول رقم (1) أدناه:

جدول رقم 1: نتائج قياس (KMO) واختبار (Bartlett) لمقياس قدرات التكيف المهني

قياس KMO		0.908
اختبار (Bartlett)	قيمة مربع كاي	1786.666
	درجة الحرية	66
	الدلالة الإحصائية	0.000

تبرز معطيات الجدول أن قيمة قياس KMOلكافة المصفوفة أكبر بكثير من 0.50، حيث تبلغ 0.908. يعتبر كايزر أن قيم هذا المؤشر التي تتعدى 0.9 تعتبر ممتازة أو رائعة (تيعزة، 2012، ص 89).مما يدل على أن البيانات مناسبة ومنسجمة وتصلح للدراسة، كما تعكس زيادة في الاعتمادية للعوامل التي نحصل عليها من خلال التحليل العاملي، كما تعزز الثقة بأن حجم العينة كافية لإجراء التحليل العاملي.

من جهة أخرى، نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة (sig) لاختبار Bartlettتساوي 0.000 أي أقل من 0.05، وهو ما يؤكد على وجود علاقة دالة إحصائيا، مما يدل على أن مصفوفة الارتباطات ليست مصفوفة الوحدة (خالية من العلاقات وإنما تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات (تيعزة، 2012، ص 89)،ويسمح لنا بالتالي بإجراء التحليل العاملي.

ب -مدى قوة معاملات الارتباط بين البنود:

ويتعلق ثالث الجوانب التي تم فحصها قبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بالوقوف عند توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود مقياس قدرات التكيف المهني، وتقدير مدى الاتساق الداخلي لهذه البنود في علاقتها مع بعضها، وهو ما يوضحه الجدول رقم (2) أدناه:

جدول رقم 2: مصفوفة علاقات الارتباط بين بنود مقياس قدرات التكيف المهني ودرجته الكلية

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	1											
2	,591**	1										
3	,494**	,621**	1									
4	,421**	,304**	,336**	1								
5	,417**	,360**	,341**	,652**	1							
6	,491**	,367**	,376**	,598**	,622**	1						
7	,538**	,430**	,405**	,430**	,495**	,495**	1					
8	,385**	,319**	,275**	,407**	,426**	,460**	,601**	1				
9	,410**	,438**	,415**	,386**	,429**	,401**	,423**	,473**	1			
10	,555**	,477**	,426**	,478**	,518**	,528**	,592**	,548**	,511**	1		
11	,427**	,474**	,405**	,428**	,496**	,394**	,583**	,474**	,500**	,572**	1	
12	,411**	,380**	,311**	,429**	,430**	,491**	,558**	,487**	,441**	,496**	,702**	1
دالةعندمستوى0.01												

بشكل عام، تعكس مصفوفة علاقات الارتباط العلاقة بين كل بند من بنود مقياس قدرات التكيف المهني مع غيره من البنود. إذ كلما كانت قيمة معامل الارتباط قريبة من 1 كلما كانت العلاقة بين البندين قوية، وكلما كان معامل الارتباط بين بندين معينين مرتفعا، أي قريبا من 1، كلما أمكن القول إنهما يمكن أن ينتميا لنفس البعد.غير أنه لتحقيق شرط قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي،

من المناسب ألا تقل معاملات الارتباط عن 0.30 وألا تفوق 0.90 لأن الارتفاع المبالغ فيه بين المتغيرات يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد العوامل (تيعزة، 2012، ص 87).

وبالاستناد إلى معطيات الجدول رقم (2) أعلاه، نلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين البنود إيجابية، معامل ارتباط وحيد يقل عن 0.30، وباقي المعاملات تتراوح بين 0.304 و0.702، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. وبناء على هذه القيم، فإنه لم يتم استبعاد أي بند من بنود مقياس قدرات التكيف المهني، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على البنود الاثني عشر للمقياس.

ت -نتائج التحليل الوصفي:

يمنح التحليل الوصفي معلومات إحصائية مهمة تسمح بالتقرير في شأن الاحتفاظ ببعض المتغيرات من عدمه عند المرور لإجراء التحليل العاملي . يعرض الجدول رقم (3) أدناه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأجوبة العينة على كل بند:

جدول رقم 3: مؤشرات التحليل الوصفي

رقم	نص البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	N
1	التفكير فيما سيكون عليه مستقبلي	3,07	1,300	290
2	الاستعداد لمستقبلي	3,14	1,212	290
3	معرفة الاختيارات التعليمية والمهنية التي يجب علي القيام بها	2,94	1,263	290
4	اتخاذ القرارات بنفسي	3,07	1,242	290
5	تحمل مسؤولية أفعالي	3,55	1,173	290
6	الاعتماد على نفسي	3,53	1,141	290
7	البحث عن فرص للتطور كشخص	3,37	1,304	290
8	استكشاف الخيارات قبل اتخاذ أي قرار	3,45	1,146	290
9	اعتماد طرق مختلفة لإنجاز المهام	3,26	1,193	290
10	الحرص على إنجاز المهام والعمليات بشكل جيد	3,21	1,202	290
11	تعلم مهارات جديدة	3,46	1,225	290
12	تنمية قدراتي	3,59	1,310	290

تظهر نتائج التحليل الوصفي للنسخة المترجمة من مقياس قدرات التكيف المهني أن جميع الطلبة المنتمين لعينة الدراسة قد أجابوا على جميع بنود المقياس، وهو ما يعكس وضوح بنوده بالنسبة للمعنيين، وبالتالي فإن هذه القيم المسجلة تتوافق مع المعايير المطلوبة لاستخدامها في التحليل العاملي.

ث -تحديد نوعية تمثيل المتغيرات:

يتم خلال هذه المرحلة اختبار جودة تمثيل المتغيرات المستعملة في الدراسة، ويقصد بنوعية التمثيل حجم مساهمة المتغير في الدراسة، أي مدى تأثير كل بند أو عنصر على البعد الذي ينتمي إليه. ولكي نقبل بأن البند مشبع، وتكون جودة التمثيل مقبولة، ينبغي أن تكون مساهمته تساوي أو تفوق 0.4 حتى يتم اعتبار تأثيره مهما. والجدول رقم (4) أدناه يوضح نتائج جودة تمثيل المتغيرات:

جدول رقم 4: نتائج جودة تمثيل المتغيرات

		Initiales	Extraction
1	القلق فيما سيكون عليه مستقبلي	1,000	,704
2	الاستعداد لمستقبلي	1,000	,785
3	معرفة الاختيارات التعليمية والمهنية التي يجب علي القيام بها	1,000	,747
4	اتخاذ القرارات بنفسي	1,000	,784
5	تحمل مسؤولية أفعالي	1,000	,767
6	الاعتماد على نفسي	1,000	,727
7	البحث عن فرص للتطور كشخص	1,000	,718
8	استكشاف الخيارات قبل اتخاذ أي قرار	1,000	,793
9	اعتماد طرق مختلفة لإنجاز المهام	1,000	,498
10	الحرص على إنجاز المهام والعمليات بشكل جيد	1,000	,666
11	تعلم مهارات جديدة	1,000	,846
12	تنمية قدراتي	1,000	,786
تم استخلاص القيم باستخدام تحليل المكونات الرئيسية			

يلاحظ من الجدول أن جميع القيم المستخلصة تفوق 0.4، بمعنى أن جميع البنود مرتبطة بالأبعاد والمجالات التي تنتمي إليها بنسبة تساوي أو تفوق 40%، وهذا يدل على أن جميع هذه البنود ممثلة بشكل جيد، وتأثيرها على المجالات مرتفع، وتساهم بالتالي بشكل مقبول في الدراسة.

-نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:الاستخراج والتدوير وتسمية العوامل

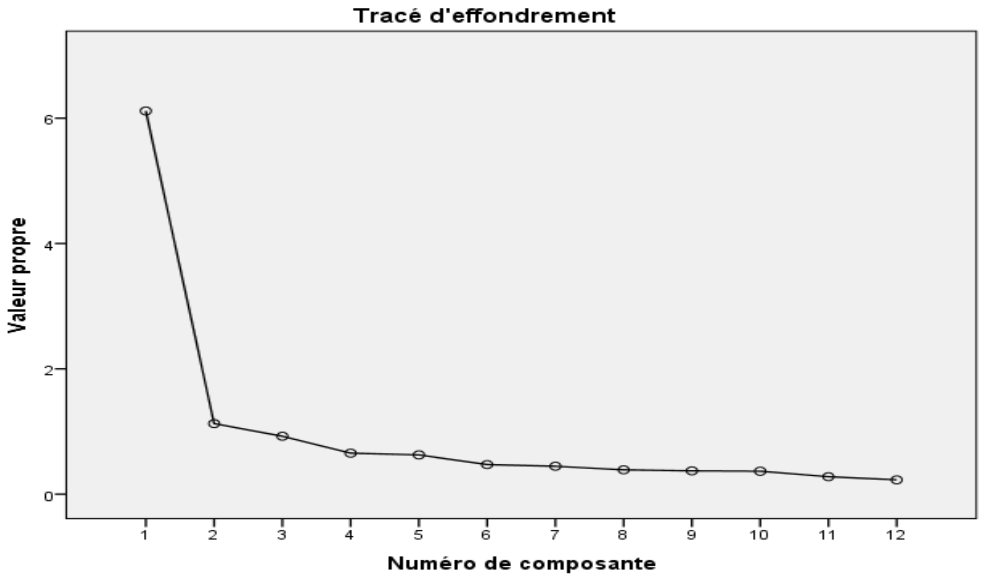
جدول رقم 5: التباين الكلي المفسر بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

	العامل 1	العامل 2	العامل 3	العامل 4
الجذر الكامن	2,37	2,32	2,09	2,02
التباين المفسر	19,78	19,40	17,45	16,85
مجموع التباين المفسر	73,502			

انطلاقا من النموذج النظري، تم تحديد عدد الجذور الكامنة للمكونات (العوامل) في أربعة. وقد ساهمت عملية التدوير بطريقة الفاريماكس في إعادة توزيع التباين الموزع بشكل متوازن بين العوامل، ولم يتركه متمركزا في عامل أو اثنين، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول 2.37، والعامل الثاني 2.32، والعامل الثالث 2.09، والعامل الرابع 2.02. كما تم التوصل إلى نسب تفسير التباينات من التباين الكلي لكل عامل، حيث بلغ مقدار تفسير التباين للعامل الأول 19.78%، وللعامل الثاني 19.40%، وللعامل الثالث 17.45%، وللعامل الرابع 16.85%، وهكذا بلغ مجموع التباين المفسر 73.50%.

ولتأكيد التزامنا بالنموذج النظري الذي يحدد عدد العوامل في أربعة، سنستعين بطريقة منحنى المنحدر. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كان حجم العينة 200 أو أكثر فإن طريقة المنحدر تعتبر دقيقة، أي أن عدد العوامل المستخرجة تتسم بالاستقرار (تيعزة، 2012، ص 94). وتسمح دراسة الرسم البياني للجذور الكامنة (منحنى المنحدر أو اختبار الهضبة)، بتحديد العدد الأقصى من العوامل التي يمكن استخلاصها، وذلك من خلال الإبقاء على العوامل التي تظهر في الجزء شديد الانحدار قبل أن يبدأ المنحنى في الاعتدال، أي قبل أن يبدأ التباين الخاص في السيطرة على التباين العام، وهذا المعيار كثيرا ما يعطي نتائج دقيقة أكثر من استخدام قيمة الجذر الكامن التي تزيد على الواحد (أبو علام، 2009، 398). ولما كان عدد العوامل المراد استخلاصها محددا في أربعة عوامل وفق اللنموذج النظري الذي وضع مقياس قدرات التكيف المهني في إطاره، فإن الشكل التالي يدعم هذا الاختيار ويوضح العوامل الأربعة المستخلصة:

شكل رقم 1: العوامل المستخرجة انطلاقا من منحنى المنحدر



نلاحظ أن منحنى المنحدر يظهر تباطؤا بعد العاملين الأول والثاني، ثم تباطؤا ثانيا بعد العامل الرابع، وهو ما يزكي اختيار العوامل الأربعة، والتي جاءت، بعد إجراء التحليل العاملي، كما يلي:

جدول رقم 6: مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على بنود مقياس قدرات التكيف المهني

رقم البند	البعد	نص البند	تشبع البند على العامل			
			1	2	3	4
4	التحكم	اتخاذ القرارات بنفسي	,833			
5		تحمل مسؤولية أفعالي	,791			
6		الاعتماد على نفسي	,735			
2	الاهتمام	الاستعداد لمستقبلي		,827		
3		معرفة الاختيارات التعليمية والمهنية التي يجب علي القيام بها		,821		
1		التفكير فيما سيكون عليه مستقبلي		,651		
8	حب الاستطلاع	استكشاف الخيارات قبل اتخاذ أي قرار			,818	
7		البحث عن فرص للتطور كشخص			,681	
10		الحرص على إنجاز المهام والعمليات بشكل جيد			,573	
11	الثقة	تعلم مهارات جديدة				,818
12		تنمية قدراتي				,787
9		اعتماد طرق مختلفة لإنجاز المهام				,468
تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام تحليل المكونات الرئيسية، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس.						

يقرأ التشبع بأنه ارتباط المتغير (الفقرة) بالعامل، وإذا كانت بعض البحوث تعتبر أن التشبع 0.3 يدل على القيمة الفاصلة بين التشبع الهام (شدته مناسبة) والتشبع غير الهام (شدته منخفضة)، فإن هذا التشبع لا يفسر إلا مقدارا ضئيلا من التباين، لذلك من الأفضل اعتماد 0.4 كحد أدنى لكونه يدل على شدة لا بأس بها، كما يمكن رفع القيمة إلى 0.5 لا سيما كلما صغرت العينة أو كان عدد المتغيرات (الفقرات) قليلا (تيعزة، 2012، ص 96).

يمثل الجدول رقم (6) أعلاه مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وهي طريقة تؤدي إلى إبراز التشبعات المرتفعة والتشبعات الضعيفة على نفس العامل حتى يتسنى سهولة تأويل العامل لأنه يؤدي إلى التقليل من عدد المتغيرات التي تتشبع تشبعا مرتفعا على عامل معين، ومؤديا أيضا إلى تحقيق نوع من التوزيع المتكافئ لنسب التباين المفسر على العوامل المستخرجة (تيعزة، 2012، ص 100). ويلاحظ أن جميع قيم التشبع قد تجاوزت 0.4، حيث جاءت كما يلي:

-بالنسبة للعامل الأول: تراوحت قيم التشبع بين 0.833 و0.735، وتألف من ثلاثة بنود هي: 4و5و6 بهذا الترتيب، وهي مطابقة للنموذج النظري، حيث يجمعها بعد "التحكم في المسار المهني"؛

-بالنسبة للعامل الثاني: تراوحت قيم التشبع بين 0.827 و0.651، وتألف من ثلاثة بنود هي: 1 و2 و3، وهي مطابقة للنموذج النظري، حيث يجمعها بعد "الاهتمام بالمسار المهني"؛

-بالنسبة للعامل الثالث: تراوحت قيم التشبع بين 0.818 و 0.573، وتألف من ثلاثة بنود هي: 7و8و10، وقد اختلفت هذه الفقرات نسبيا عن النموذج النظري، حيث تم استبعاد البند 9 في مقابل إدراج البند 10 مسجلا أدنى قيمة تشبع بالنسبة للبعد، مع ملاحظة بعض التشابه في صياغة البندين مما قد يفسر هذا الاختلاف. وبشكل عام، فهذه البنود يجمعها بعد "حب الاستطلاع المهني"؛

-بالنسبة للعامل الرابع: تراوحت قيم التشبع بين 0.818 و0.468، وتألف من ثلاثة بنود هي: 9 و11 و12، وقد اختلفت هذه الفقرات نسبيا عن النموذج النظري، حيث تم استبعاد البند 10 في مقابل إدراج البند 9 مسجلا أدنى قيمة تشبع بالنسبة للبعد، مع ملاحظة بعض التشابه في صياغة البندين مما قد يفسر هذا الاختلاف. وبشكل عام، فهذه البنود يجمعها بعد "الثقة في تدبير المسار المهني".

وبشكل عام، يمكن القول إن النموذج رباعي الأبعاد كما أفرزه التحليل العاملي للبيانات التي تم تجميعها من 290 طالبة وطالبا مغربيا يطابق بشكل كبير النموذج النظري لمقياس قدرات التكيف المهني.

-الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني:

إلى جانب الاطمئنان على الصدق الظاهري لمقياس قدرات التكيف المهني باعتبار ذلك جزءا من إجراءات الدراسة، وبعد إجراء التحليل العاملي وتعديل أرقام البنود من خلال إعادة ترتيبها حسب تسلسل العوامل (الأبعاد)، عملنا على تقدير صدق التجانس الداخلي للمقياس من خلال احتساب معاملات ارتباط كل عبارة من عباراته بالبعد الذي تنتمي إليه، ثم بدرجته الكلية. وقد جاءت معاملات ارتباط مختلف العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها في مجملها جيدة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت بين 0.849 و0.874 بالنسبة لبعد التحكم، وما بين 0.829 و0.868 بالنسبة لبعد الاهتمام، وما بين 0.834 و0.872 بالنسبة لبعد حب الاستطلاع، وما بين 0.764 و0.878 بالنسبة لبعد الثقة. نفس الأمر ينطبق على قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت مقبولة وذات دلالة، وتراوحت بين 0.635 كأدنى قيمة تتعلق بالبند 6 من بعد الاهتمام، و0.782 كأعلى قيمة وتتعلق بالبند 9 من بعد حب الاستطلاع، علما أن سبعة بنود من أصل 12 تجاوزت قيمة معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس 0.700.

أما عن علاقة الأبعاد فيما بينها، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للمقياس فيعكسها الجدول التالي:

جدول رقم 7: حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس قدرات التكيف المهني بالأبعاد الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التحكم	الاهتمام	حب الاستطلاع	الثقة	الدرجة الكلية
التحكم	1	,520**	,640**	,596**	,818**
الاهتمام		1	,596**	576**	,804**
حب الاستطلاع			1	,717**	,878**
الثقة				1	,860**

يعكس الجدول معاملات الارتباط بين محاور مقياس قدرات التكيف المهني فيما بينها ومع درجته الكلية، حيث جاءت كلها بقيم مقبولة إلى جيدة، أدناها 0.520 كمعامل ارتباط بين بعدي "التحكم" و"الاهتمام"، وأعلاها 0.878 كمعامل ارتباط بين بعد "حب الاستطلاع" والدرجة الكلية للمقياس، كما أن جميع المعاملات قد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

ولحساب الصدق التمييزي للمقياس، فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس قدرات التكيف المهني، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم8: نتائج اختبار "ت" للفروق بين الطلبة ذوي القدرة التكيفية العليا والطلبة ذوي القدرة التكيفية الدنيا على مقياس قدرات التكيف المهني

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القدرة التكيفية المهنية	قدرة تكيفية عليا = 96	51,57	4,479	190	-37,111	0,000
	قدرة تكيفية دنيا = 96	27,85	4,377			

بعد ترتيب الأفراد تنازليا وأخذ درجات ثلث المفحوصين من طرفي التوزيع، وباستخدام اختبار "ت"، نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه، وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى القدرة التكيفية المهنية بين أفراد المجموعة ذات القدرة التكيفية العليا وأفراد المجموعة ذات القدرة التكيفية الدنيا من الطلبة الجامعيين المنتمين لعينة الدراسة، حيث المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (51,57) أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (27,85)، كما أن مستوى الدلالة المعنوية أقل من 0.05 ما يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد من المجموعتين، ويعني أيضا أنهما غير متكافئتين في مستوى القدرة التكيفية المهنية. وعليه فإن المقياس يملك قدرة تمييزية بين ذوي المستوى المرتفع وذوي المستوى المنخفض في قدرتهم على التكيف المهني، وهو ما يمنحه خاصية الصدق التمييزي.

وأخيرا ومن أجل تقدير مدى ثبات مقياس قدرات التكيف المهني وأبعاده الأربعة، فقد تم احتساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ بالنسبة للمقياس ككل 0.91، فيما تراوح بالنسبة للأبعاد

الأربعة ما بين 0.78 لبعد الثقة، و 0.79 لبعد الاهتمام، و 0.80 لبعد حب الاستطلاع ثم 0.83 بالنسبة لبعد التحكم. ومن هنا يتضح أن معاملات ثبات النسخة المغربية من مقياس قدرات التكيف المهني مقبولة بشكل كبير.

مناقشة النتائج:

في ظل التغييرات التي تشهدها المدرسة المغربية سواء على مستوى إرساء شعب ومسالك مهنية تقرب العلاقة بين المنظومة التربوية وسوق الشغل، أو على مستوى الاهتمام بالمهارات الحياتية على مستوى التعليم الجامعي، فإن مواكبة هذه الأوراش من خلال أدوات تقييم ملائمة للوقوف عند مدى قابلية الشباب للتكيف المهني وتمكين المستشارين في التوجيه من مساعدة هؤلاء الأشخاص على وجه الخصوص ليصبحوا أكثر قدرة على التكيف مع سياقات التعلم والدراسة والعمل المتغيرة، يصبح أمرا في غاية الأهمية.

وعلى هذا الأساس، فقد كان هدف هذه الدراسة هو المساهمة في توفير أداة عمل لفائدة المتدخلين في مجال التوجيه المدرسي والمهني لمساعدتهم على تقييم القابلية للتكيف المهني لدى المتعلمين والطلبة. وقد أبرز التحليل الاحصائي للبيانات تمتع النسخة المغربية من مقياس قدرات التكيف المهني على خصائص سيكومترية مقبولة تتوافق مع النسخة الأصلية (Maggiori et al. 2015). وبشكل خاص، فقد حافظت النسخة المغربية على الهيكل المكون من أربعة عوامل، يضم كل عامل ثلاثة بنود، وهو حل يتوافق مع الخلفية النظرية للتكيف المهني (Savickas،2005؛Savickas &Porfeli، 2012). كما أظهر المقياس الكلي والمقاييس الفرعية ثباتا جيدا من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث إن القيم المسجلة في دراستنا الحالية تتطابق مع ما توصل إليه Maggiori, Rossier & Savickas (2015)، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ في دراستهم المؤسسة للمقياس على حوالي 2800 شاب تتراوح أعمارهم ما بين 20 و65 سنة في المجتمع السويسري ما قيمته 0.90، فيما تراوحت قيم نفس المعامل بالنسبة للأبعاد الأربعة ما بين 0.77 و0.83.

ورغم أن المقياس قد تم تمريره على طلبة الفصل الجامعي الأول الذين لم يلجوا سوق الشغل بعد، مع ما يمكن أن يعنيه ذلك من نقص قابليتهم للتكيف المهني، فإن ذلك لم يؤثر على جودة المخرجات السيكومترية للدراسة.

خاتمة:

بعد استعراض الخصائص السيكومترية لمقياس قدرات التكيف المهني، نستنتج أنه يتمتع بمستويات مهمة من التجانس الداخلي والثبات، كما يتطابق تحليله العاملي مع الخلفية النظرية للتكيف المهني. وعلى هذا الأساس، يمكن اعتماد هذه النسخة من قبل المتدخلين في مجال التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي لدى طلبة السنوات الأولى الجامعية للوقوف عند درجة تملكهم للكفايات والقدرات اللازمة للتعاطي مع الانعطافات والصدمات التي يعرفها سوق الشغل. كما يمكن توسيع آفاق البحث

من خلال إجراء دراسات أخرى باستعمال هذه الأداة على عينات من الطلبة الجامعيين في بداية المشوار الجامعي أو المتخرجين الجدد منهم، مع إمكانية تطبيقه كذلك على تلاميذ الأقسام الثانوية خاصة النهائية، وكل ذلك للوقوف عند الاختلافات التي يمكن تسجيلها لدى التلاميذ والطلبة حسب متغيرات سوسيوديمغرافية وسوسيواقتصادية أو ثقافية متعددة.

لائحة المراجع:

- **باللغة العربية:**

- امحمد بوزيان تيعزة(2012)، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان
- رجاءمحمودأبوعلام (2009)،مناهجالبحثفيالعلومالنفسيةوالتربوية،دارالنشرللجامعات،مصر
- جون كيشار وميشال هيتو (2009)، التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق، ترجمة خالد امجيدي، عالم الكتب الحديثة، الأردن
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2020)، المواكبة التربوية للمشاريع الشخصية للمتعلمين، تكوين الأساتذة الرؤساء بالتعليم الثانوي، الإطار المنهجي للتكوين.

- **باللغات الأجنبية:**

- Albien, A. J., Kidd, M., Naidoo, A. V., & Maree, J. G. (2020). Mixed-methods analysis of the applicability of the Career Adapt-Abilities Scale for isiXhosa-speaking South African township adolescents. International Journal of Educational and Vocational Guidance, 20, 1–29.
- Ambiel, R. A. M., Carvalho, L. F., Martins, G. H., Tofoli, L. (2016). Comparing the adaptabilities of Brazilian adolescent students and adult workers. Journal of Vocational Behavior, 94, 20-27 doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.005
- Ambiel, R. A. M., Moreira, T. C., Oliveira, D. A., Pereira, E. C., & Hernandez, D. N. (2018). Self-efficacy, adaptability, and intention of searching for vocational guidance in adolescents. Paideia, 28, 1-18.
- Aysenur Buyukgoze-Kavas, Validation of the Career Adapt-Abilities Scale-Turkish form and its relation to hope and optimism, Australian Journal of Career Development 2014, Vol. 23(3) 125–132, DOI: 10.1177/1038416214531931
- Bollmann, Clot-Siegrist, Henningsen, in : Jonas Masdonati, Koorosh Massoudi, Jérôme Rossier (dir.), Repères pour l'orientation, Lausanne, Antipodes, coll. « Actualités psychologiques », 2019, pp 49-78
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin
- Christian Maggiori, Jerome Rossier, and Mark L. Savickas (2015), Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation, Journal of Career Assessment, 1-14, DOI: 10.1177/1069072714565856
- Cnesco (2018), Comment l'école aide-t-elle les élèves à construire leur orientation ? Dossier de synthèse.
- Guichard, J. (2016), Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling, Psychologie française 61 (2016) 15–29, Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com
- Haibo Yu, Yiming Dai, Xiaoyu Guan, and Wenjin Wang, Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Validation Across Three Different Samples in the Chinese Context, Journal of Career Assessment, 2019, DOI: 10.1177/1069072719850575
- Le Boterf, G. (2013). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. Dans G. Le Boterf. Construire les compétences individuelles et collectives (p.11-50) (6e éd.). Paris : Éditions d'Organisation (Ouvrage original publié en 2000).
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F.,Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. Journal of Vocational Behavior, 83, 437–449. doi: 10.1016/j.jvb.2013.07.001
- Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (4thed.). Maidenhead: Open University Press/ McGraw- Hill Education
- Pelletier, D, Bujold, R, Pour une approche éducative de l'orientation, Gaëtan Morin éditeur, Canada, 1984
- Pouyaud, P. V. Cohen-Scali, Perspectives actuelles du conseil psychologique en orientation, Psychologie française 61 (2016) 43–60, Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com
- Samia Ben Youssef Mnif. Les ressources psychologiques au service du bien-être dans l'orientation tout au long de la vie. Psychologie. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM; Université des lettres, arts et sciences sociales - Tunis I. Faculté des sciences humaines et sociales, 2019

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling : Putting theory and research to work (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Éd.), Career Development and Counseling : Putting Theory and Research to Work, Second Edition, (p. 147-186). John Wiley & Sons. Hoboken, New Jersey, P 150
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1), 5-39.
- Savickas, M.-L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. Journal of Vocational Behavior, 80(3), 661–673.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. British Journal of Guidance and Counselling, 9, 194–201. doi:10.1080/03069888108258214

تطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي بالمغرب العربي بين المنجز والتحديات وآفاق التحسن المستمر: المغرب والجزائر وتونس أنموذجا

Developing the higher education quality assurance system in the Arab Maghreb between achievements, challenges and prospects for continuous improvement: Morocco, Algeria and Tunisia as examples.

يوسف حمداني

باحث بسلك الدكتوراه في مختبر أبحاث في التربية والتكوين بجامعة محمد الأول بوجدة

hamdan.youssef02@gmail.com

الملخص

يهتم المقال الحالي بتقييم حصيلة تطويرأنظمة ضمان جودة التعليم العالي بدول العالم العربي من حيث المنجز والتحديات القائمة، في سياق موسوم بتدني جودة المخرجات التعليمية والبحثية وعدم ملاءمة التكوينات لمتطلبات سوق الشغل، الشيء الذي يستدعي الفهم لاجتراح سبل تسعف مؤسسات التعليم العالي في الانخراط الفعال في مسلسل التقييم المنتظم والتحسن المستمر، بكيفية تستوحي أسسها من تطبيق المعايير المتعارف عليها دوليا واستلهام أجود الممارسات على الصعيدين المؤسسي والبرامجي.لتحقيق هذا الرهان العلمي تم الاحتكام إلى منهجية كيفية قائمة على مقاربة تحليلية للوضعية الراهنة استنادا إلى فحص الوثائق الرسمية المؤطرة لجودة التعليم العالي بهذه البلدان النامية والممارسات الفعلية الرامية إلى النهوض بمنظومة الجودة، فضلا عن مقارنة مؤشرات نتائج عمليات التقييم المنجزة. وفق هذا المنظور، خلص العمل البحثي إلى أن منظومة التعليم العالي لدول المغرب العربي التي انخرطت حديثا في إرساء نظام الجودة لا زالت بعيدة المنال عن تعميم ثقافة الجودة بالجامعات والارتقاء المنشود بالأداء، نظرا لقصور المجهودات على أهميتها في مراجعة سياسة تدبير التعليم العالي وتحديث إدارة جودته، في ظل احتدام التنافسيةوالتدويلوالمهننةومساءلة المعيرة. أمر يلزمه بالأساس تسخير الموارد البشرية والمادية واللوجيستيكية الكافية، وتعبئة جماعية للفاعلين تضمن تطوير نظام الجودة بالتقييم والتكوين الدوري لإضفاء هاجس المعنى على ما وراء التقييم (ميتا تقييم)، وإرادة حثيثة لتدبير التغيير بما يحقق الانسجام بين النظرية والتطبيق والعقلنة بين الطموح والواقعية لبلوغ حلم الجودة الشاملة والمستدامة.

الكلمات المفاتيح: التقييم، نظام ضمان الجودة، التعليم العالي، التحسن المستمر.

Abstract

This article discusses the assessment of the record of the development of higher education quality assurance systems in the Arab world in terms of achievements and challenges, in the context of low quality of the results of the teaching and research and the mismatch of compositions to the demands of the job market, which requires an understanding to explore ways in which higher education institutions can engage effectively in the series of regular assessments and continuous improvement, in a manner inspired by the application of internationally accepted standards and the adoption of best practices at institutional and programmatic levels. To carry out this scientific bet, a qualitative methodology was mobilized using an analytical approach to the current situation based on the examination of official documents that frame the quality of higher education in these developing countries and the

real practices aimed at improve the quality system, as well as the comparison of indicators of the results of the evaluations carried out. In this perspective, the research work concluded that the higher education system of the Maghreb countries, which recently participated in the establishment of a quality system, is still far from integrating the culture of quality into universities and improve performance despite the relative importance of the initiatives, given the lack of effort in revising higher education management policy and modernizing its quality management, in the light of the intensification of competitiveness, internationalization, professionalization and the questioning of standardization. Hence the need to exploit sufficient human, material and logistical resources, and to mobilize the actors collectively for the development of the quality system through evaluation and periodic training to give meaning beyond the evaluation (meta evaluation), and a determined desire to manage change to ensure harmony between theory, application and rationality between ambition and realism in order to dream of an efficient and sustainable quality assurance system.

Keywords: Evaluation, Quality assurance system, Higher education, continuous improvement.

Résumé

Le présent article traite de l'évaluation du bilan du développement des systèmes d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur dans le monde arabe en termes de réalisations et de défis, dans le contexte d'une faible qualité des résultats de l'enseignement et de la recherche et de l'inadéquation des compositions aux exigences du marché du travail, ce qui nécessite une compréhension pour explorer les moyens par lesquels les établissements d'enseignement supérieur peuvent s'engager efficacement dans la série d'évaluations régulières et d'amélioration continue, d'une manière inspirée par l'application des normes internationalement acceptées et l'adoption des meilleures pratiques aux niveaux institutionnel et programmatique. Pour réaliser ce pari scientifique, une méthodologie qualitative a été mobilisée en utilisant une approche analytique de la situation actuelle basée sur l'examen des documents officiels qu'encadrent la qualité de l'enseignement supérieur dans ces pays en développement et les pratiques réelles visant à améliorer le système de qualité, ainsi que la comparaison des indicateurs des résultats des évaluations menées. Dans cette perspective, les travaux de recherche ont conclu que le système d'enseignement supérieur des pays du Maghreb, qui a récemment participé à la mise en place d'un système de qualité, est encore loin d'intégrer la culture de la qualité dans les universités et d'améliorer les performances malgré l'importance relative des initiatives, étant donné le manque d'efforts dans la révision de la politique de gestion de l'enseignement supérieur et la modernisation de la gestion de sa qualité, à la lumière de l'intensification de **la compétitivité**, de **l'internationalisation**, de **laprofessionnalisation** et du questionnement de **la standardisation**. D'où la nécessité d'exploiter les ressources humaines, matérielles et logistiques suffisantes, et de mobiliser les acteurs collectivement pour le développement du système de qualité par l'évaluation et la formation périodique pour donner du sens au-delà de l'évaluation (méta évaluation), et une volonté déterminée de gérer le changement pour assurer l'harmonie entre la théorie,

l'application et la rationalité entre ambition et réalisme en vue de rêver d'un système d'assurance qualité performant et durable.

Mots-clés : Evaluation, Système d'assurance qualité, Enseignement supérieur, amélioration continue.

مقدمة

تعتبر جودة منظومة التربية والتكوين نظاما منسقا يتشكل من السياسات والإجراءات الرامية إلى التحسين المستمر للتحصيل الدراسي والجامعي للمتعلمين والمتعلمات. ويرتكز على مدخلين أساسيين هما المعايير والتقييم. ولا تقتصر المعايير على مواصفات التحصيل الدراسي، أو نتائج التعلمات وفق المرجعيات الوطنية للإشهاد، بل تتعداه إلى مختلف المكونات المتفاعلة والناظمة لل مدخلات و المخرجات والصيرورات. هكذا يتم الحديث عموما عن معايير الولوج والشراكة والتمويل والموارد البشرية واستراتيجيات التعلم والتكوين والتوجيه والتقييم لإبراز ملامح الانتقال من حلم الجودة في التعليم العالي كخطاب إلى تجسيد على واقع مفعم بحسن الأداء والتطوير المستمر.

وإذا كان من الجدير الإقرار بكون منظومة التربية والتكوين في العالم العربي تشكل أساس التنمية المجتمعية الشاملة والمستديمة على غرار باقي الأقطار العالمية، فمن المفيد التصريح بأن إشكالية جودة التعليم العالي وضمانها بما هي اليوم ذات راهنية، تحتاج إلى تعبئة حازمة وتضافر الجهود الخالصة من طرف جميع صناع القرار السياسي التربوي والفاعلين الأكاديميين -على اختلافهم من الطلبة إلى قادة الجامعات ومؤسساتها- لتحسين الأداء والمردودية طبقا للمعايير العالمية المتعارف عليها من طرف المنظمات العالمية والوكالات المهتمة والمهمومة بقضايا الاعتماد وضمان جودة التعليم العالي. هذا الرهان المكلف في سياق احتدام التنافس والتصنيفات الدولية وما تواكبه من شراكات وتعاون مطرد داخل وبين القارات بالاحتكام إلى معايير مشتركة تعطي شرعية الاعتراف الدولي وتيسير حركية الأساتذة والطلبة وتدويل البرامج التكوينية، يجر الأقطار العربية المغاربية إلى التفكير العاجل في حلول مبتكرة حول النماذج التربوية الرائدة ومعيرة وظيفية مؤسساتها وبرامجها التكوينية عبر إنشاء وتفعيل منظومة ضمان الجودة وبلورة مخططات التقييم المنتظم، في أفق الاسهام في بناء صرح المؤسسات الجامعية والرقي المستمر بمكانتها داخل المنتظم العالمي.

لا شك أن دول المغرب والجزائر وتونس باعتبارها دولا عربية صاعدة تواقة إلى بلوغ أهداف التنمية المستدامة قد جعلت منذ عقود التربية ضمن أبرز أولوياتها بعد الوحدة الترابية، ولكن بالرغم من التاريخ المشترك والخصائص التي تقتسمها من حيث اللغة والدين والمصير والهوية وغنى الموارد البشرية الشابة والطبيعية الخصبة والامكانيات التطويرية المتاحة، فإنها تشترك بالأساس في بيئة تعليمية وصحية مأزومة على عدة مستويات، ومعززة بقرائن الفقر والهشاشة والبطالة وضعف جودة المخرجات التعليمية وهجرة الأدمغة وانخفاض مؤشرات التنمية البشرية كما تؤكد على ذلك بشكل متواتر الدراسات الدولية وتقارير البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

في ظل هذا السياق المتسم بالانتقادات الاحتجاجية المتوالية ضد تدني نوعية التعليم العالي وتسارع إنشاء المؤسسات الخصوصية وارتفاع كلفة الخدمة التربوية وانتشار الهيئات العالمية لضمان الجودة، تواترت

كذلك الدراسات البحثية والأطاريح الجامعية التي حاولت رصد واقع ضمان جودة التعليم العالي وإدارتها بهاته الدول العربية الثلاث (باشيوة، 2016)،(الخطيب، 2010)، والملتقيات المغاربية والعربية الرامية لاستشراف مستقبل الجودة والنهوض بأوضاع الجامعات العربية التي خلصت إلى أن الرهانات والتحديات قوية بشأن جودة التعليم بالدول العربية، وأنها لا زالت متعثرة وقاصرة عن تحقيق النتائج المتوخاة من إرساء أنظمة الجودة وتحسين الأداء. فهاته الدول دائما ما تظهر في مؤخرة الترتيب في التصنيف العالمي للجامعات (QS) الذي يرتب حوالي ألف جامعة أولى حسب معايير الجودة والأداء في التعليم والبحث ، كما أن التصنيف الجهوي لأفضل 180 جامعات عربية الصادر بدوره عن كاكاريليسيموندس لسنة 2022 يضع أيضا جامعات المغرب والجزائر وتونس في مراتب متأخرة بحيث صنفت جامعة المنار بتونس بين 121 -130 وجامعة العلوم التكنولوجيا بين 81-90 وجامعة محمد الخامس بين 51-60 (QS, 2022) . مما يعني أنه بالرغم من أهمية المجهودات المبذولة للنهوض بالتعليم العالي والإصلاحات البيداغوجية المتكررة، فإنها لم تبلغ الطموح المنشود وتبقى بعيدة المنال عن الوعود المدرجة في الرؤى الاستراتيجية المخبرة بإرادة المجتمع الجماعية لإدخال تغييرات عميقة في صلب سياسات تخطيط وتدبير أنساق التعليم العالي العربي. بالتالي فإن الخيار الذي أصبح يفرض نفسه بإلحاح هو الدفع بدول المغرب العربي لتبني نظام الجودة وثقافة التحسين المستمر. لكن كيف السبيل إلى ذلك؟

ففي ضوء التغيرات المتسارعة التي تشهدها الساحة التعليمية العالمية في العقود الأخيرة بنحو لم يسبق له مثيل في تاريخ الإنسانية، شاملة مجمل مناحي الحياة التي أثثت لتنامي العقليات وأساليب التفكير والفعل، أصبح مجال التعليم العالي المغاربي مفتوحا - في الظرف المعاصر بدافع الرغبة الداخلية والاكراه العالمي في الإصلاح- على بلورة برامج شاملة للتطوير وتحديث نظام ضمان الجودة. وهنا نطرح التساؤلات الآتية المهيكلة للإشكال العلمي المطروح:

- ما واقع أنظمة ضمان جودة التعليم العالي بدول المغرب العربي المستهدفة؟
- ما التحديات التي تقلص من نجاعة مخططات ضمان الجودة وتجارب تحقيق تقدم أنظمة التعليم العالي بهذه الدول المغاربية؟
- وكيف يمكن تطوير أنظمة ضمان الجودة بدول العالي العربي لبلوغ التغيير المنشود والتحسن المستمر؟

I. مدخل نظري مفاهيمي مركز عن ضمان جودة التعليم العالي

يعد الاهتمام بقضية ضمان جودة التعليم العالي و"النجاح في تطبيقها مفهوما وممارسة اللبنة الأساسية لتطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة والوصول نحو الاعتمادية العالمية" (عمار، 2018). وإذا كان من الجذير التذكير بكون التعليم العالي يضطلع بوظيفتين متفاعلتين تتصلان بالتعليم والبحث العلمي وما يتصل بهما من رهانات تمس التكوينات وملاءمتها مع احتياجات المجتمع من الكفاءات البشرية والبحثية والأدمغة المبتكرة. أمر يستدعي تدقيق المفاهيم المتصلة بالجودة ونظامها في سياق التعليم العالي الغربي والعربي على وجه الخصوص.

في البداية، من المفيد الإقرار بأن مفهوم **الجودة**Qualityقد تطور عبر التاريخ ليعبر من الحقل الصناعي الاقتصادي إلى الميدان التربوي، وأصبح يتسم بالتعقيد وتنوع التعاريف وتعدد الجودة بالإحالة إلى أبعاد متصلة بالتفوق ومواءمة المخرجات التعليمية وتجنب الانحرافات وتحقيق القيمة المضافة والاكتمال.
فالمنظمة الدولية للمقاييس ISO تعرف الجودة بكونها "مجموعة خصائص في السلعة أو الخدمة تعطي لها

أهلية إشباع الحاجات المعلنة والضمنية "(HUBEAC, 2001) . أما منظر ضمان الجودة **كروسبي** فيرى بأنها "المطابقة مع الاحتياجات والمتطلبات الأساسية" (Crosby, 1996) . كما تنقسم إلى صنفين (Jambert, 2001) هما **الجودة الداخلية** متمثلة في قدرة المؤسسة على تحقيق العمليات المطابقة للمتطلبات الخاصة، و **الجودة الخارجية** المتجسدة في إرضاء الخدمات لتطلعات الزبون. إن الجودة في التعليم العالي هي بالأساس عملية تطبيق مجموعة متناسقة من المعايير والمواصفات التعليمية والتكوينية والبحثية اللازمة لرفع مستوى وجودة أداء نظام التعليم العالي.

وأما**نظام الجودة** ، فيحيل عموما على "نظام عالمي موحد لمقاييس الجودة، اتفق عليه عالميا ليكون وثيقةدولية لضمان جودة الإدارة"(Mordjaoui, 2012) . إننا إذن بصدد الآليات التي تضمن المؤسسات بواسطتها للأطراف المعنية بأن جميع الشروط متوفرة من أجل احترام المعايير المحددة. ويتكون هذا النظام من السياسات والصيرورات والإجراءات التي تروم تحقيق الجودة وتحسينها اعتمادا على التقييم المستمر والمقارنة بين النتائج المرجوة والمحققة ، مع تحديد تلك الاختلالات المرصودة التي تمس البنية المتفاعلة لنشر ثقافة الجودة والطلاب وهيئة التدريس والمناهج وتطبيق معايير إدارة الجودة . وإذا كانت الجودة ذلك الكل المعقد، فإن روحهافلسفة جدلية تقوم أساسا على التقييم كسبيل للتطوير وثورة التغيير الحقيقية في التربية والتكوين بأنساق التعليم العالي. وقد اعتبرت منهجية **التقييم الدوري** والمنتظم للمنظومة بكل مكوناتها ومستوياتها من أجل قياس مردوديتها مدخلا لازما للنهوض بالوضع التربوي القائم والتحسن المستمر ، و قد سنت آليات للتقييم وضمان الجودة منها خضوع منظوم ات التعليم العالي لنظام خاص من المواكبة والتقييم المنتظم ومراجعة النصوص التنظيمية والتشريعية المنظمة لعملية التقييم التي تقوم بها المؤسسات الجامعية الحالية قصد إعادة هيكلة هذه المؤسسات وتنسيقها عبر **إطار مرجعي للجودة**كونه يشكل "إطار يحدد المتطلبات والأهداف المرجعية التي ينبغي تحقيقها من أجل تحسين الجودة في المؤسسة كمنظومة، وبعبارة أخرى المواصفات المطلوبة التي ينبغي تحقيقها في المؤسسة" (ناجي، 2021)، والذي يعتمد كأساس لإعداد دلائل مرجعية حسب كل مكون من مكونات ال تعليم العالي والبحث العلمي. غير أن تحويل هذه الاختيارات إلى سياسة عمومية ناجعة يقتضي الخوض في مجموعة من التفاصيل المتصلة بميثاق وسياسة ومعايير الجودة وآلياتها وتطبيقاتها المنهجية التي لا يمكن للتوجهات الاستراتيجية أن تأخذ شكلها العملي بدونها خصوصا وأن الطلب المجتمعي متزايد يوما عن يوما لضمان تعليم عال وجيد يستجيب بشكل أفضل للحاجيات وتحديات المستقبل المرقمن.

II. المنهجية المعتمدة

استنادا إلى الأهداف العلمية المتوخاة من هذا العمل البحثي، المتصلة برصد واقع تطبيق نظام جودة التعليم العالي بدول المغرب العربي الكبير، تم الاحتكام إلى منهجية كيفية قائمة على منهج وصفي تحليلي، في ضوء جمع البيانات والمعطيات والوثائق المرجعية المتعلقة بجودة قطاع التعليم العالي من خلال المواقع الرسمية ذات الصلة والتقارير العالمية والعربية والمغاربية الراصدة لمؤشرات تطبيق نظم الجودة بالتعليم العالي المغربي والجزائري والتونسي.

III. عرض النتائج ومناقشتها

1 ـ التشخيص لكشف واقع التعاطي مع الجودة والتقييم في سياسات تدبير التعليم العالي

يشكل التشخيص مدخلا هاما لرصد واقع التعاطي مع قضايا التقييم والجودة ونظامها بأنساق التعليم العالي بالدول العربية المحددة سلفا كموضوع للاشتغال. لذلك شكل السعي إلى رفع التحدي والارتقاء بالبحث

العلمي هاجسا لتكوين منظومات نشيطة في التكوين والبحث والابتكار والتطوير بتطبيق نظام الجودة، إلا أن السياسات التفعيلية لهذا النظام وإن كانت تتسم بحداثتها في جامعات المغرب العربي كخاصية مشتركة، فإن اعتماد أنظمة الجودة داخل المؤسسات والبنيات الجامعية لا زالت في طور التأسيس وتتميز بنقصها الكبير على مستوى تملك ثقافة الجودة وضمان جودة نظم الجودة باعتماد المعايير المتعارف عليها كونيا وتطوير شراكات في التشبيك وإرساء وكالات وخلايا ضمان الجودة والتفعيل المنتظم للتقييم والاعتماد الذي يشكل مرآة عاكسة لفعل التغيير والتحسين. كما تقتضي المسألة الإصلاح الشامل لأهم ميادين ضمان الجودة التي تشمل أساسا التكوين والبحث والحكامة والهياكل القاعدية والحياة الجامعية، فضلا عن العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والتعاون. وباعتبار ضمان الجودة التزاما طوعيا للانخراط المسؤول في التحسن المستمر، فإن الرهان أصبح استعجاليا للتأكد من تطبيق الحلول المناسبة للاقلاع التربوي.

ولتحليل الوضع القائم بخصوص التقييم يمكن اعتماد تحليل ثلاثي الأبعاد يشم ل بعد التقييم والجودة في التوجهات الكبرى لنظم التعليم العالي، و هيئات التقييم والجودة وآليات ضمان الجودة ثم ممارساتالتقييم والجودة. ولعل العناصر المتضمنة في الجدول التالي تشكل مداخل مقارنة بين المغرب والجزائر وتونس لإجلاء مستويات متمايزة في إنضاج سياسة الجودة وتطبيق نظم ضمانها.

جدول 01: ملامح مأسسة وتطبيق نظام الجودة في دول المغرب العربي

المغرب	تونس	الجزائر
مواكبة الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999 بإصدار القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي في 2001 وإرساء توجه جديد لضمان الجودة في التعليم العالي بتطبيق الهندسة البيداغوجية LMD منذ 2003.	إرساء أسس نظام الجودة التربوية سنة 2003.	إصدار قانون توجيه التعليم العالي وتحديد كيفية فتح المؤسسات الخاصة ومواكبة عملها بالمراقبة والتقييم سنة 2008.
تضمين ركيزة الجودة في مخطط عمل وزارة التعليم العالي 2013-2016 وإحداث والوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2014.	إصدار قرار عدد 1719 سنة 2012 المتعلق بتسيير وضبط تشكيلةالهيئة الوطنية للتقييم والجودة والاعتماد.	تأسيس لجنة وطنية لتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي المعروفة اختصارا ب CIAQES عام 2010.
إصدار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار للتربية سنة 2019 بالتركيز على مكون الجودة، ثم إصدار الدليل المرجعي الوطني لضمان جودة وتقييم المؤسسات سنة 2020.	إصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ ب 2008 لوضع آليات التقييم وضمان الجودة والاعتماد.	إعداد مرجع الجودة سنة 2014 استنادا إلى نظام مرجع الجودة لضمان جودة الجامعات المتوسطية Aqi-Umed.

انطلاقا من العناصر التوضيحية للمبادرات والفروق الطفيفة الحاصلة في مجال النهوض بسياسات وأنظمة الجودة، يتضح أن جهود الإصلاح المهمة بهذه الدول قد عرفت تطورات إيجابية من منطلق التراكمات، استجابة للتوجهات العالمية وثقافة تجويد التعليم العالي بالانخراط في برامج التعاون مع الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، كما أن سعيها للتميز الأكاديمي وتحسين جودة التعلمات ونشر ثقافة الجودة دفعها في البداية إلى وضع هيكل شهادات جديد مشتق من نموذج بولونيا الأوروبي للتعليم العالي،

ومن حين لآخر إلى تنظيم ملتقيات وطنية ودولية وورشات تكوينية في المجال لتدعيم قدرات المؤسسات الجامعية بغية تشجيع تطبيق اعتماد نظم الجودة في الأقطار العربية كاحتضان المغرب للدورة الرابعة من المؤتمر الدولي حول تنمية ثقافة الجودة في التعليم العالي بالدول العربية سنة 2016. غير أن هذه المجهودات تبقى ضعيفة بفعل إدارة مركزية حازمة، ومقارنة بحجم التطلعاتغير الهين والمتطلبات العالمية حيث تغيب أنظمة هذه الدول عن التصنيف في مؤشرات قياس الجودة بالجامعات، سواء تعلق الأمر بمؤشر دافوس أو تصنيف كيو أس البريطاني أو تصنيف ويبومتركس الإسباني أو تصنيف جامعة جياو جونغ شنغهاي، إذا ما تم استثناء جامعة محمد الخامس التي صنفت ضمن قائمة أفضل الجامعات العالمية سنة 2018 حسب التصنيف الصيني المذكور أخيرا. مما يفيد بأن نتائج جودة التعليم العالي يلازمها الضعف على أصعدة جودة التعليم والبحث العلمي وتوظيف الخريجين والتكنولوجيا والجاذبية العالمية.

انطلاقا من التجربة المغربية في مجال ضمان جودة التعليم العالي بمؤسسات التكوين والبحث العلمي يتضح أن جهودا هامة قد بذلت في تطوير البينات وتنويع العرض البيداغوجي والتأطير البحثي لمواكبة التطور السريع لمؤشرات التعليم العالي بحيث بلغ العدد إلا جمالي للطلبة بالتعليم العالي بمكوناته الثلاثة 1009596 طالبا سنة 2019-2020، وبلغ عدد الخريجين برسم 2018-2019 إلى 141558 (العلمي و.، 2020). بموازاة ما هذه المعطيات، فإن كل التوجهات الكبرى لمنظومة التربية والتكوين في محطاتها الثلاث المتجسدة في الميثاق الوطني وما واكبه من قانون التعليم العالي 01.00 ثم والبرنامج الاستعجالي والرؤية الاستراتيجية التي تمخض عنها القانون الإطار 17-51 لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، قد أكدت على ضرورة تبني واستعمال التقييم وهدفت إلى تحقيق مستويات عالية من الجودة.
فالقانون الإطار في الجانب المتعلق بالتقييم قد نص على عدة مقتضيات تخص التقييم عبر تقييم الإصلاح والتقييم الدوري للمنظومة، ثم بلورة تشريعات حول التقييم ومراجعة وإصلاح نظام التقييم وتجديده، وكذا الدعوة لإدخال التكنولوجيا الرقمية في التقييم، فضلا عن التركيز على عمليتي التقييم الداخلي الذي تقوم به السلطات الحكومية والخارجية وحصر بعض مواضيع التقييم في المردودية وجودة الخدمات والأداء كما يحصل مع المجلس الأعلى للتربية والتكوين . ينضاف إلى ذلك ضرورة إحداث لجان مركزية عهد إليها تتبع وتقييم الإصلاح. غير أن الإشكالات لا زالت عالقة بخصوص التمويل وضعف الانفاق على البحث العلمي الذي لا يتعدى 1%، وقلق بناء النموذج البيداغوجي للجامعات والهندسة التربوية المفككة بين الاجازة واعتماد تجريبي لنظام البكالوريوس ثم التهيؤ للتخلي عنه، فضلا عن استفحال البطالة وضعف ملاءمة التكوينات للحاجات المعاصرة للمجتمع والاقتصاد المغربي.

دائما في نفس الشق المتصل بالجودة والتقييم، يلاحظ أن القانون الإطار قد نص على أن مبتغاه يكمن في "إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري، مستندة إلى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والجودة للجميع من جهة أخرى" (MEN, 2019) ، لكنه لم يقدم سوى تعريفا أحاديا للجودة، فقط في الجانب التعلمي بالإحالة إلى تملك الكفايات بحكم أن المتعلم هو مركز الإصلاح.
فهذا القانون الإطار هو قانون تعليمي لم يمس نقاط ضرورية من البحث العلمي والحكامة. كما أن الجودة داخل هذا الإطار القانوني جاءت غالباكصفة من قبيل الحديث عن خلق مدرسة وتعليم ذي جودة، ثم الجودة غالبا ما يتم مقاربتها كغاية متجلية في عبارات التحسين المستمر للجودة والرفع والنهوض بها.

وفيما يتعلق بالوكالة الوطنية للتقييم والجودة المؤسسة في 2014، والتي أطلق اشتغالها بشكل فعلي منذ 2017، فقد تم العمل في 2019على تقييم 503 مسلكا (ANEAQ, 2019) للتكوين موزعة بين

الجامعات ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعاتحيث لوحظ عدم الالتزام بوضع طلبات الاعتماد المستوفية للشروط ونقص الموارد البشرية المؤهلة لفتح بعض التكوينات، كما تم إصدار دلائل مرجعية للتقييم المؤسساتي كالإطار المرجعي لتقييم المؤسسات في 2020 لمساعدة الجامعات والمؤسسات على الصياغة المنهجية لتقاريرها والنقاط الضرورية لرصد الأداء . وقد عرفت التجربة التقييمية للمؤسسات بدايتها في 2020 حيث خضوع 12 مؤسسة تابعة للجامعات العمومية للتقييم،ثم 5 مؤسسات المندرجة في إطار الشراكة (ANEAQ, 2021) بمقدار مؤسسة عن كل جامعة شريكة من الجامعات الشريكة الخمس. وقد أشارت التقارير التي أنجزت في ذلك الحين والتي تبلغ 13 تقريرا جاهزا أن التقييم الذاتي أساسي لكون التقييم الخارجي الذي تقوم به الوكالة من خلال خبراءها يتم بالأساس في ضوء اعتماد نتائج التقييم الداخلي والبناء عليها. غير أن نشر التقارير التقييمية عن الأنشطة التي تقوم بها الوكالة تبقى دون المستوى المطلوب حيث وجود 5 تقارير وصفية على الموقع الرسمي للوكالة فقط.

كما دعا القانون الإطار أيضا إلى وضع قانون مرجعي للجودة يعتمد كأساس لإعداد دلائل ومعايير مرجعية للجودة. وقد تمت بلورة عدة مرجعيات لتقييم الجودة، وذلك على سبيل المثال في إطار برامج الشراكة مع الاتحاد الأوروبي كما حصل مع تونس والجزائر كذلك من خلال برامج Tempus، ومرجعية التقييم المؤسساتي في برنامج ضمان الجودة الداخلية بالجامعات Tempus AQI-UMED وتدعيم قدرات المؤسسات RECET والمرجعية المبلورة من طرف الوكالة في 2020. فعبر هذه التجارب تتوفر بعض الجامعات المغربية على مجموعة من الآليات والأدوات لتقييم المؤسسات كوجود مرجعيات، مرجعيات معايير، شبكات واستمارات التقييم طورتها الوكالة الوطنية للتقييم.

وعلى أهمية هذه البنية التقويمية الأخيرة كقيمة مضافة للتعليم العالي المغربي، فإنها تواجه تحدي الانطلاقة الجديدة. ذلك أن التقييم شيء جديد قديم وهو ثقافة على الوكالة ترسيخها. لذلك عملت الوكالة حديثا على تهيئ دليل التقييم الذاتي للمؤسسات لمواكبة المؤسسات في القيام بالتقييم وتأهيلها للتقييم الخارجي. هذه العملية التجريبية هي الأولى من نوعها في المجال، وإن كانت قد سبقتها تجارب محتشمة بهذا الخصوص. والوكالة مدعوة لتكون حريصة تبعا للقانون الإطار على اعتماد منهجيات تقييمات منتظمة ومستمرة ودورية. وبالتالي أهمية صياغة رؤية شمولية لمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار. فمن المعلوم أن كل نشاط إنساني هو مرتبط بالتقييم والجودة بحيث أن كل شخص يقيم أعمال ه يوميا ويريد أعلى الدرجات من الجودة.

هناك إذن ضرورة ملحة لوضع استراتيجية وطنية للتقييم وضمان الجودة توازيه عملية تعميم القبول الجماعي بالتقييم لاعتماد مداخل لتقييم الأساتذة عبر المجالات التالية المتصلةبالتكوين والبحث العلمي والحكامة والطلبة وانفتاح الجامعة والمؤسسة على المحيط.منهجية تقوم من جانب على التقييم الإداري من أجل الترقية، والتقييم من طرف الطلبة، وهو تحد بما أنه ممارسة جديدة مرتبطة بمسألة الثقافة والمقاومات. لكن هناك بوادر أولية للقبول الجماعي بالتقييم، ومعه المدرس لتطوير مهاراته التعليمية والتأطيرية والبحثية، خصوصا مع زمن كورونا الذي أطلق العنان لتكنولوجيا التربية والبرانم في التكوين.

أما الجزائر فعملت بدورها جهود متواصلة للنهوض بضمان جودة التعليم من خلال تنظيم عدة تكوينات للمسؤولين حول ضمان الجودة وتنظيم ندوات دولية حول التقييم والاعتماد وضمان الجودة (CIAQES, 2022) كالتكوين في ضمان الجودة الذي خص المسؤولين عن الجودة من خلال برنامج مكثف يومي 7 و8 دجنبر 2016، ثم اليوم الدراسي بالمركز الجامعي **ميلا** حول التقييم الداخلي والخارجي في 19 دجنبر

2017 وتكوين حول ضمان الجودة بجامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس يوم 11 مارس 2017 . ولقد تم تأسيس المجلس الوطني للتقويم (CNE) ولجنة إرساء ضمان جودة التعليم العالي (CIAQES) سنة 2010 بغرض السعي إلى تدعيم القدرات الجامعية بإرساء منهجيات الجودة لخدمة المؤسسات. وبالرغم من جهود إصلاح الجامعة الجزائرية الذي يجد جذوره منذ 1971 بالأساس، وإشراكها في بلورة المرجعية الوطنية لضمان الجودة سنة 2010 استنادا إلى الإطار المرجعي لضمان جودة الجامعات المتوسطية، تم التوصل إلى قلة قليلة من عينة 12 جامعة جزائرية مدروسة هي التي طورت سياسة الجودة مدرجة بعد تقييم السياسات العمومية والافتحاص الداخلي، وإن كانت كل هذه الجامعات قد عملت على تشكيل خلايا ضمان الجودة بين 2012 و2018. غير أن ما يميز التعليم الجامعي هذا هوغياب وكالة وطنية جزائرية للتقييم وضمان الجودة ومقاومة التغيير حيث لا زالت الصورة النمطية للتقييم باعتباره تفتيشا للأساتذة، وهو ما يقود لضعف الانخراط والاستنفار الذي يجد مرده إلى عدم الدراسة بجدوى التقييم الذاتي، كما يتم النظر إلى مشروع المؤسسة الجامعية كمشروع إداري يغيب فيه التواصل، فضلا عن ضعف الإطار التشريعي المهيكل لخلايا ضمان الجودة وضعف التجارب في والخبرات في المجال والإطار المرجعي لضمان الجودة يبدو في ذاته غير ملائم لخصوصيات المؤسسات الجامعية(Patey, 2020) .

وإن كان النظام الجامعي الجزائريقد حقق نتائج إصلاحية مهمة شملت تحسين الولوج والتعميم، فإنه لا يزال يشهد اختلالات تمس المرافق وتنظيم المؤسسات الجامعية والتكوين والبيداغوجيا، فضلا عن التحجيم وضعف التمويل والابداع التكنولوجي والإنتاج العلمي حيث احتلالها المرتبة 7 في إفريقيا باستحواذها فقط على 2,5%، كما لم تتمكن الجزائر من خلال منظومتها التعليمية أن تصنف ضمن المراتب الأولى سواء على المستوى العالمي أو المستوى العربي (جيلالي، 2016).مما يعني بأن مفهوم ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر لا يزال حديثا وأنه لم يتم تنزيله بعد بشكل فعلي (Nassira, 2019). وإذا كان نظام الجودة يمثل أداة المؤسسة الجامعية للتأكيد لدى أصحاب المصلحة بأنه تم تحقيق الحد الأدنى من الالتزام، فإن الجامعات الجزائرية مدعوة أيضا إلى "ضرورة زيادة الاهتمام والتركيز بجودة البحث العلمي من خلال تطبيق متطلبات المرجع الوطني الجديد لضمان الجودة"(مصطفى، 2019). ذلك أنه "بالرغم من إدراك السلطات الجزائرية بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي، إلا أنه ومنذ إنشاء لجنة CIAQESلم يحقق المشروع الأهداف المنوطة منه"(عمان، 2017).أمر يستدعي " تبني استراتيجية واضحة ومستمرة لتحسين نوعية التكوين الجامعي وتجويدها؛ انطلاقا من تبني أفكار الجودة الشاملة ونشرها في الوسط الجامعي وتجسيدها فعليا "(الزهراء، 2017) ، فضلا عن استلهام التجارب الناجحة لأن بيئة اليوم تنافسية حيث البقاء في الساحة العالمية للأفضل والأجود.

أما بخصوص نظام التعليم العالي التونسي فقد شهد إصلاحا عميقا سنة 2005 باتباع نظام أمد (إجازة، ماستر، دكتوراه)، وانخرط بدوره في مسلسل تحسين تدبير ضمان الجودة بالمؤسسات الجامعية من خلال تأسيس الهيئة الوطنية للتقييم وضمان الجودة والاعتماد "IEAQA" عام 2012 والتي تتقاسم مع وكالات التقييم بالمغرب والجزائر مهام تقييم الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ومدارس الدكتوراه واعتماد مسالك التكوين. كما عملت هذه الهيئة على صياغة سياسة الجودة ومعايير تقييم المؤسسات والتكوينات ومدارس الدكتوراه والمتضمنة في الدلائل والأطر المرجعية المتعلقة بالاعتماد، غير أنها لم تصدر كما هو الشأن في الجزائر أي تقارير تقييم خاصة بالأنشطة التي تقوم بها أو كتيب الجودة Manuel qualité أو تقارير التقييم المنجزة(IEAQA, 2022) . مما يفيد "بغياب شبه كامل للعمليات الداخلية لضمان الجودة

في مؤسسات التعليم العالي ، إضافة إلى أن مشاركة الطالب في ضمان الجودة، أو في أي جانب من جوانب الإصـلاح، معدومة واقعيا خلافا لوصفات عملية بولونيا" (العجمي، 2020). فبالرغم من تزايد إنشاء الجامعات الذي وصل إلى 13 باعتبار الجامعة الافتراضية وتزايد جاذبيتها بارتفاع استقطاب الطلبة الأجانب والأفارقة الذي انتقل من 6267 في 2015 إلى 8331 في 2020 وعدد المخابر ووحدات البحث بما مجموعه 561، فإن المؤشرات تبين على ضرورة الرفع من ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي مثلت فقط 1.44% من الناتج المحلي الخام والتزايد المطرد لأعداد الطلبة الذي وصل إلى 269424 بالقطاعين العمومي والخاص وإشكال الخريجين الذي بلغ 60713(العلمي، 2020) . تضاف إلى ذلك ضرورة التنسيق وتكثيف الجهود لإذاعة ثقافة الجودة كما هو الشأن في المشاركة الفاعلة في الملتقى الجهوي سنة 2020 حول ضمان جودة التعليم العالي والاعتماد والتقييم المؤسسي (Erasmus, 2020) ومشروع تطوير الحكامة بنظام التعليم SAGESSE، ثم بناء نظام معلوماتي قوي يتيح الوصول إلى كل المعلومات المتعلقة برصد جودة بالتعليم العالي والبحث العلميةوالمساعدة على تجويد التكوين وعصرنة نظام التعليم العالي.

ففحص المنشورات السنوية المتعلقة بالتصنيف الأكاديمي لجامعات العالم Academic Ranking ofWorld Universities (ARWU) الذي يقيس نمو المعرفة العلمية وجودة الجامعات، تبين أنه منذ تفعيله في 2003 لم تصنف أية جامعة تونسية ضمن ألف أحسن جامعة في العالم. وهو الأمر نفسه بخصوص تصنيف ويبومتركس الذي ينشر كل ستة أشهر منذ 2004 والذي يقيس عن طريق الولوج الالكتروني للمنشورات العلمية والوثائق الجامعية الأخرى، حضور وجاذبية جامعات العالم عبر الويب أخذا بعين الاعتبار الأداء العام ملاءمة وآثر الأنشطة والانتاجات العلمية (Hassine, 2017) .بالتالي فالوضع يسائل بقوة مدى القدرة على اعتماد أنظمة تكوين متينة تفضي عبر التكوين والبحث إلى إقدار الباحثين والجامعيين وتطوير المهنية والتوظيف الشفاف ومساءلة جودة الأبحاث والأطروحات في ظل غياب حلول رصد السرقة الأدبية ومعايير أخلاقية ملزمة لجميع المتدخلين وسؤال التقييم الموضوعي وعائق الفساد وقدم طرائق التدريس وتدني البنيات التحتية الجامعية وملاءمة البرامج مع متطلبات سوق العمل.

يتبين جليا بأن ضمان جودة التعليم لم يغب كليا عن منظومات التربية والتكوين بالمغرب العربي، غير أن مختلف الوكالات الوطنية الساهرة على التقييم وضمان الجودة لم تقم بأعمال رائدة ترقى إلى التنافسية الخارجية وترصيد ثقافة وممارسات الجودة وإدارتها للانخراط الفاعل في إرساء مجتمع واقتصاد المعرفة في إطار كسب تحدي التحول المتسارع من نظام تعليم عالي نخبوي إلى نظام جماهيري عال الجودة. ذلك أن حدة الضغوط الداخلية والخارجية متواصلة خصوصا وأن مسألة الجودة داخلية، وأن وضع إطار ضمان الجودة مدفوع في الأصل من قوى خارجية أوروبية يطرح مشكل الانخراط في نقاش حقيقي لضبط دواعي تدني الجودة الذي يجب تفسيراته المتعددة في غياب استقلالية الجامعات والمركزية البيروقراطية لنظم التعليم، فضلا غياب المساءلة والتقييم المنظم والمنتظم ونقص الأطر والموارد والدراسات الموضوعية المعمقة.

إن النتائج التي حققت بموازاة مع التحديات المطروحة تبقى هامة ومشجعة حيث ينبغي ترصيده ا وإغناؤها، خصوصا إذا ما تمت مقارنةهذه الدول النامية مع العديد من دول العالم الثالث، لكن الوضع يبعث على القلق والحذر وضرورة الإسراع إلى التغيير والاتقان مقارنة بالدول المتقدمة وأنظمتها

التعليمية المتميزة. فاليوم هناك هياكل جامعية ومؤسسات وطنية وجهوية وإقليميةوهيئات للجودة تشتغل على التقييم. كما أن هناك جهودفي وضع منظومة المؤشرات الإحصائية للتعليم العالي . فللتقييم عموما كانت فيه تجارب عديدة على محدوديتها ، كما أن الجودة في الجانب المتعلق بضمان الجودة في التعليم العالي تضمنت ممارسات تقو يم أنظمة التعليم العالي المغاربية خلال ال عشر سنوات الأخيرة. وعلى العموم، يحتاج تطبيق نظام ضمان الجودة إلى معايير دقيقة وتدرج في البناء عبر الترصيد وكثيرا من الجهد والوقت للوصول إلى النضج والطموح إلى الاكتمال عبر الاستمرارية في التحسن.

2 -التحديات المطروحة

لا شك أن الاهتمام المتزايد الذي تحظى به نظم الجودة بمؤسسات التعليم العالي بالدول العربية المعنية بالدرس في عصر الجودة داخلسياق عالمي تحتدم فيه التنافسية والجودة بالمعايير، يدفعها أكثر من أي وقت مضى إلى "مراجعة سياستها التعليمية واعتمادها على تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلا أنه ينقصها الكثير في مجال تطبيقات الجودة لأن الجهود التي تبذلها في ذلك ما زالت برعمية وقاصرة. كما ينقصها التحسن المستمر لأدائها تشجيعا للبحث العلمي والكفاءات البشرية وتطوير البنية التكنولوجية فيها لإنتاج المعارف العلمية" (حمزة، 2020). وهو الأمر الذي يتطلب رفع التحديات المتنوعة الآتية:

- **تحدي الموارد البشرية** التي هي الركن المهم في رسم معالم منظومة الت عليم العالي. فلا ريب أن مجهودات مهمة بذلت، ولكن تبقى غير كافية حيث المجال لا يزال خصبا للتكوين ونشر ثقافة الجودة في المؤسسات وبرامج التكوينات وتنظيم ورشات تكوينية ومؤتمرات لصقل خبرات الموارد البشرية والأكاديميين العاملين بقطاع التعليم العالي يشرف عليها خبراء ضمان الجودة والاعتماد ومهنيو مصالح ضمان وتقييم الجودة بالجامعات.

- **تحدي الجودة ذاتها**: حيث أن الإخفاق في توفير متطلبات الجودة بالجامعات المغاربية راجع إلى الافتقار إلى خطط استراتيجية واضحة المعالم على المدى القصير والمتوسط والبعيد، وغياب تفعيل خلايا ضمان الجودة والايمان الجماعي بجدوى التقييم والجودة. إن مسألة الجودة ليست تأثيرا عابرا أو ترفا ترنو إليه المؤسسات أو بديلا تأخذ به الأنظمة أو تتركه، بل ضرورة ملحة تمليها دينامية الأنظمة التعليمية المعاصرة. وبالتالي فالواقع يلزم الأنظمة المغاربية ببناء نظم قوية لضمان الجودة عبر هندسة الهيكل التنظيمي والمسؤوليات والإجراءات والعمليات والموارد اللازمة لتطبيق تحسين الجودة.

- **تحدي الولوج والانصاف** : إن سياسات انتقاء الطلاب تفتقر إلى آليات ضمان الولوج المنصف والعادل للتعليم والتكوين والبحث بشكل يجعل من الطالب مركز العملية التربوية وأساس النهوض بجودة التعلمات والمكتسبات. كما أن جودة أعضاء هيئة التدريس تطرح إشكالا متصلا بتقييم أدائهم حيث إن جامعات العالم العربي المعنية لم تضبط سياستها لتقييم أداء المدرسين والباحثين في ظل غياب دلائل مرجعية لهذا الغرض، تكون واضحة الغايات ذات البعد التكويني والمحفز على القبول الجماعي بتقييم التدريس، كما تقييم تعلمات الطلبة. ينضاف إلى ذلك إشكال المناهج والبرامج التكوينية التي لا ترقى للمستوى المنشود على مستوى المضامين وملاءمتها لسياق المهننة وسوق الشغل، فضلا عن راهنية تنويع مصادر التمويل لتحقيق الإمكانات المالية والمادية الكفيلة بكسب رهان التحسن المستمر للخدمات التربوية والمخرجات التكوينية.

- **تحدي المردودية الداخلية والخارجية**: حيث تشهد النظم العربية للتعليم العالي المغاربي انخفاض الكفاءة الداخلية النوعية التي تنعكس في تدني التحصيل المعرفي والتأهيل المتخصص وضعف القدرات التحليلية والابتكار والقصور في تعزيز القيم ونشر التقارير التقييمية. كما نسجل انخفاض الكفاءة الخارجية الكمية والنوعية من حيث تخريج أعدادا من الخرجين في تخصصات غير ملائمةلسوق الشغل وحاجيات المجتمع، مع وجود عجز وطلب في تخصصات أخرى ذات جاذبية، فضلا عن عدم قدرة البرامج التعليمية على مواكبة تحديات العولمة والتدويل والمنافسة العالمية.

- **تحدي ضعف نظام المعلومات** وهاجس تطويره: فلا يمكن القيام بالتقييم الفعال في غياب نظام معلومات فعال لكون كل آليات التقييم تعتمد على المعطيات والبيانات الدقيقة . كما أن الجامعات المغاربية للدول المدروسة لا زالت تخضع لنظام المركزية القوي بالرغم من خطابات الاستقلالية النسبية، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين أجهزة قطاع التعليم العالي والمؤسسات الجامعية. أمر يتطلب بناء نظام معلومي وظيفي ومرن ومحين ويسير الولوج لتمكين مرتاديه من الحصول على المعلومات الدقيقة والكافية لاجتراح سبل التطوير وتجاوز الاختلالات.

- **تحدي المعايير المستعملة** ، والتي لا تزال لحد الآن في غالبها مرتبطة بالتنظيم وتتصل بمتطلبات التشريع، وليست في الغالب معايير جودة بالدرجات العليا للتميز . إن ضمان الجودة في منظومتي التعليم والتكوين لا بد لها من قيادة التغيير لمراجعة الطرق التقليدية في العمل وفي بنياته ا وهياكلها وكفاءات المعنيين بالأمر للوصول لمخرجات تستجيب لمعايير الجودة المطلوبة وفق المعايير الدولية أو التنافس للحصول على الاعتراف الرسمي بجودة النظام بالمؤسسة كشهادة الجودة إيزو 9001. كما ينبغي العمل على وضع الطلاب والأساتذة الجامعيين والباحثين في مركز الاهتمام للنهوض بأوضاع التدريس والتعلم والبحث.

- **تحدي التكنولوجيا الرقمية** التي لم تدمج بعد بدقة في عملية التقييم، ففي ال ظرفية الوبائية لم نتمكن من اعتماد التقييم عن بعد والتكنولوجيا الرقمية لتقييم مكتسبات المتعلمين. وبالمقابل فالتطور التكنولوجي الهائل خرج من أسوار الجامعة لجعل التعليم يعيش في فضاءات افتراضية تتطلب كفايات تكنولوجية عالية من أجل توظيف أمثل للبرمجيات والأجهزة الالكترونية المشتغلة بنظم الذكاء الاصطناعي.

- **تحدي آخر مرتبط بقوانين التعليم العالي بهذه البلدان المغاربية:** إذيتعلق الأمر بضعف الإشارة إلى التقييم الداخلي. فالإشارة تتم بشكل عام على المستوى الوطني الشامل، لكن لا يتم التركيز على الفاعلين المباشرين لقيام الأطر الإدارية والتربوية والطلابية بتقييم أنفسهم وتوضيح كيفية انخراطهم. كما لم يحصل التدقيق في مواصفات الجودة بتحديد واضح لجامعة الجودة. إشكالات تتطلب نقدا متعدد الأبعاد يخصابستيمولوجية التقييم وواقع ممارسته ومدى انتظاميته ، فضلا عن مقتضيات منهجية، تشريعية، بشرية، ثقافية، سياسية، اجتماعية، رقمية، وسياق العالم..: أي ماذا نقيم؟ من يقيم؟ كيف؟ بأي ثمن؟ من أجل ماذا؟ وماذا بعد التقييم لمعرفة الأثر؟

- **تحدي القبول بالقياس والتقييم** كمدخلين مهمين للتحكم في السياسات وتنفيذها وتتبعها. فالقياس المستدام قوة ورافعة للتقييم والتحكم. غير أن القياس لا يتم بانتظامية، بل بشكل لحظي عابر. كما أن البنيات المهتمة بالتقييم في منظومة التعليم العالي لا زالت ذاتها تشتغل في برجها دون تكامل خصب مع باقي الهياكل وبنيات التعليم العالي. فمن الناحية السياسية والثقافية هناك خوف من التقييم ونزوع نحو المقاومة والحذر.وعليه فللرفع من جودة منظومة التعليم العالي يستلزم تفعيل سياسة تربوية قائمة على التقييم في

جميع المستويات يترجم في القبول الجماعي المخلص للتقييم والايمان بجدواه في التنوير والتحسن المستمر.

-**تحدي التنسيق والتكامل** بين الأطراف والوكالات الفاعلة في التقييم. ففي المغرب مثلا، هناك الهيئة الوطنية للتقييم الموكول لها القيام بتقييمات موضوعاتية وشاملة لمنظومة التربية، والوكالة الوطنية للتقييم وضمان الجودة المخصصة للتعليم العالي والبحث . لكن يطرح سؤال التكامل والتنسيق: هل سيتم رسم معالم الاشتغال أم سيشتغلان على نفس المواضيع رغم تمايز المهام نسبيا؟ وهل ستتخلى هيئة التقييم عن سلك التعليم العالي لصالح الوكالة وتنكب حول التعليم المدرسي؟.

- **غياب إطار منظوماتيواضح لتقييم الموارد البشرية**: فالمقاربة التقييمية المعتمدة اليوم يطغى عليها البعد الإداري. مما يحتم بناء أنظمة فعالة لكسب مفاتيح التغيير المؤسس والبناء وضمان الترقي المهني المبني على النتائج والأداء.

- **إشكال الإرادة السياسية القوية والتعبئة والثقة** لإرساء حوار فعال لإقناع الفاعلين بجدوى التقييم. وبموازاة مع ذلك لم تعد مسألة الجودة وضمان الجودة والتقييم مسألة اختيارية أو إضافية، بل أصبحت مركزية على أساس الاستمرارية وليس الموسمية التقييمية.

3 - استشراف نظام ضمان الجودة

يتطلب نظام التقييم مستقبلا تقوية السياسات والمخططات وبرامج ضمان الجودة بما يفضي إلى إنضاج ثقافة التقييم الداخلي والتقييم الخارجي للتعليم العالي بدول المغرب العربي. وهو ما سيتم توضيحه فيما يأتي:

-**التقييم الداخلي** المؤسساتي على المستوى الجامعي حيث تركز الجامعات ومؤسساتها على التقييم الذاتي باعتباره أساس إرساء الجودة من خلال إيداع تقرير موثوق وصادق عن الوضعية التي تسير عليها الأمور داخل المنظمة. إن الجودة بداية هي في الصلب مسؤولية المؤسسة قبل أن تكون مسؤولية مؤسسات خارجية. فالتقييم الذاتي هو جوهر ضمان الجودة. وعليه يتعين:

- الانتقال من تقييم ظرفي إلى تقييم منهجي وممنهج ودوري منتظم.

- تسريع التفعيل باستغلال الإمكانيات. هذا الفعل الجاد يقتضي بداية حل مشكل سياسي ثقافي محض يتصل بالخوف من التقييم، وبالتالي يتعين تجاوز الانحباس الثقافي (Blocage culturel). فالتقييم ينبغي أن يشجع لا أن يخيف لأنه سر التقدم. كما أن الثقة ليس فيها استقرار حاليا حيث هناك اهتزاز. كما يتعين العمل إرساء منظومة للتحفيز الشامل لمختلف الفاعلين للانخراط الصادق في التفعيل الإصلاحي. فالتقييم حياة وليس عقابا ولا تصيدا للأخطاء. وإجمالا ينبغي إعمال مقاربة إصلاحية تشمل تقييما مركزا على المنظومة تواكبه رافعات ثلاث تهم تقييمات الطلبة والأساتذة والمؤسسات والجامعات. كما من الضروري إعمال مقاربة نسقية لمعالجة القضايا التربوية بعيدا عن المقاربات التجزيئية، نظرا لتعقد وتشابك مكونات المنظومة. كما على الوكالات التقييميةالتمتع باستقلالية حقيقية لاتخاذ قرارات شفافة وموضوعية وصادقة، ولإنجاز أنشطتها.

-**التقييم الخارجي وتقييم هيئات التقييم:** إذا كان التقييم الذاتي يشكل اللبنة الأساس لإعطاء معنى للتقييم الخارجي فإن لهذا الأخير مكانة هامة في الارتقاء بجودة التعليم والتعلم وأداء وكالات التقييم من خلال

قراءة تقييمية نقدية وموضوعية لواقع نماء ضمان الجودة بالمؤسسات، وذلك استناد إلى معايير متفق عليها ومتبناة عالميا. وهو الأمر الذي يتجسد بمقارنة تطابق أداء المنظمة موضوع التقييم مع المعايير الأوروبية للجودة ESG المعد من طرف الجمعية الأوربية للتقييم وضمان الجودة. وعلى مستوى تقييم وكالات التقييم فإن كلا من المغرب والجزائر وتونس لم تدخل بعد في هذا المضمار لحداثة تجربتها في ميدان الجودة حيث أن التقاليد المتعارف عليها هو إخضاع الوكالة المعنية بضمان الجودة والاعتماد للتقييم بعد مرور 5 سنوات من إنشائها وتفعيل مهامها. ويبقى سؤال الاستقلالية في جو التبعية الأمر المرهق في هذه الأنظمة المركزية، حيث إن مسألة الاستقلالية التامة على سبيل الذكر بالوكالة المغربية غير متوفرة، رغمنزوع مديرها إلى الإقرار بأن الاستقلالية حاضرة بشكل معين وإن كانت الوكالة تتلقى دعما من الدولة، حيث يمكن تلمسها جوهريا في القرارات التي تتخذها بشفافية دون تأثير من أي قوة أخرى. بالتالي يشكل تتبع وتقييم الإصلاح والتغيير أساس صلاح كل إصلاح، ولا بد له من لجان وآليات بإحداث لجان وطنية مكلفة بتتبع ومواكبة إصلاح المنظومة كلية تعمل ضبط الاختصاصاتو بلورة وحدات قيادة شاملة ومندمجة. توجه آخر في تتبع الإصلاح هو ضرورة إجراء تقييمات مستقلة من طرف خبراء محايدين بتجاوز الأحكام وفلتات الذاتية وتجنب التحيز للوضع الراهن. فضلا عن ذلك يكون جديا إجراء تقييمات محلية على صعيد جميع المؤسسات والجامعات، مع إرفاق ذلك بمبدإ تقييم التقييم (Méta-évaluation). فثقافة التقييم هي لازمة لثقافة الجودة، حيث يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى أن علماء الجودة الأمريكيون كانت عندهم أفكار رائدة لم يتكنوا من تطبيقها بأمريكا لضعف ملاءمة السياق، والذي اتجهوا نحو اليابان باعتبارها مختبر الجودة منذ عقود كبيرة مع Juran وKrusbi وDeming وغيرهم حيثنجح هذا التطبيق نظرا لحضور وازن لثقافة التقييم والعمل الجاد بهذه الدولة المتقدمة.

فمن الضروري إشعار وتحسيس المؤسسات بأن التقييم لا يعني التفتيش والمراقبة بالشكل المتعارف عليه، بل تقييم من أجل المواكبة والتحسين المستمر للمردودية الداخلية والخارجية للمؤسسة وخدمة الطالب الذي هو الغاية لأن الجودة ليست من أجل الجودة. تحسيس لحث المؤسسات على الانخراط بشكل تفاعلي لأن الغاية هي التجويد والارتقاء بالمؤسسات. وبالتالي يجب على المؤسسات التي تبني تقرير التقييم الذاتي قول الحقيقة بشكل موضوعي. فهناك نقاط قوة ينبغي تدعيمها ونواقص ونقاط ضعف ينبغي الاشتغال عليها لتجاوزها بغاية التقييم من أجل الارتقاء évaluer pour évoluer.

وفي إطار التقييم الخارجي هذا والذي يشمل الكل، تمت في 2018 على سبيل المثال عملية تقييم للوكالة الوطنية من خلال زيارة خارجية من طرف خبراء دوليين في مجال ضمان الجودة استنادا إلى المرجعية والمعايير الأوروبية(KOUMARE, 2018) .وبالتالي فالرهانات جسيمة تنتظر سواء هذه الوكالة أو الوكالات المنتظر تأسيسها بالجزائر وتونس للنهوض بجودة التعليم عبر بناء وتطبيق مرجعيات تأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية والأفريقية خصوصا مع بروز المبادئ والمعايير الإفريقية ASGوالمعايير الأجنبية المتعارف عليها أوروبيا كذلك.

4. اقتراحات من أجل نظام ضمان الجودة واعد لمستقبل التعليم العالي العربي

في ضوء تحليل الوضع الراهن لنظم ضمان الجودة وإبراز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي بالعالم العربي، يتبين أنه من الضروري القيام بإدخال التغيير المخطط له من خلال الآليات التطويرية التالية:

- إرساء وكالات وطنية مستقلة و خلايا ضمان الجودة من داخل المؤسسات باعتبارها حسب الأدبيات والتجارب العالمية، نواة ضمان الجودة ببلورتها لمخططات العمل وتحضيرها للتق ارير العلمية ذات الصلة.

- بلورة سياسة واستراتيجية وطنية جديدة وواعدة للنهوض بالتقييم وضمان الجودة ترافق الق وانين المؤطرة للتعليم العالي بالدول العربية المدروسة والمستجدات العالمية، وتقوم على رسم معالم فلسفة ومبادئ التقييم، ووظائف التقييم وضمان الجودة، وهيئات التقييم ومجالات التنسيق، وتحديد مستويات ومنهجيات التقييم، فضلا عن دلائل مرجعية وآليات للفعل التقويمي. مما يفيد الفاعلين في تدقيق مفاهيم ومكونات ومنهجيات وآليات الجودة بنظم التعليم العالي.

- تفعيل بنيات التقييم وضمان الجودة وتقوية التنسيق بينها عبر العمل المشترك والحوار المستمر لضمان جودة عمليات المؤسسات الساهرة على تقييم الجودة ببرمجة تقييم التقييم .أمر يستلزم تقوية التشبيك (Réseautage) وتطوير الشراكات والتعاون الدولي.

- إرساء ثقافة الجودة بين أعضاء خلايا ضمان الجودة وبين جميع الأطر العاملة في قطاع التعليم العالي والبحث من خلال تنظيم ندوات ومؤتمرات وورشات عمل مكثفة لصقل الكفاءات والخبرات في مجال التقييم والاعتماد وضمان الجودة.

- اعتماد مقاربة تدريجية في إرساء الجودة بدول العالم العربي تبعا لحدود الممكن والموارد المتاحة والامكانيات في أفق إعمال مقاربة الجودة الشاملة La qualité totale في نظم ضمان الجودة.

- بلورة إطار وطني للجودة ناجع وناجح بالدول المغاربية المدروسة بحيث يخص كل قطاعات الوزارة التي تهم التعليم المدرسي من جهة، والتعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المهني على أساس تركيبة ثلاثية تشمل تركيبة اعتماد مسالك التكوين وتركيبة تقييم المؤسسات وتركيبة تقييم البحث العلمي وبنياته.

- صياغة أطر مرجعية تخصصية لمختلف أسلاك التعليم العالي وفق معايير الجودة وعدم الارتكاز فقط على المعايير التنظيمية والتشريعية، مع الحرص على توافق المعايير الوطنية مع المعايير الدولية حتى لا يحدثالابتعاد عن الركب العالمي، في احتواء متكامل للخصوصيات والسياق الداخلي.

- عقلنة وترشيد الموارد المتاحة وتقييم جودة التدبير المالي والبشري والإداري لمؤسسات التعليم العالي.

خاتمة

لقد حضي نظم التربية والتكوين بدول المغرب العربي ونظم التعليم العالي خاصة منذ الاستقلال بكل من المغرب والجزائر وتونس باهتمام متزايد اختلطت فيه تراكمات من الاختلالات والإنجازات المهمة التي اقتصرت في غالبيتها على الاستجابة للحاجيات الكمية على حساب إنضاج ثقافة الجودة من. بذلك لا زالت تتسم جودة التعليم العالي لدول العالم العربي إلى اليوم بتدني جودة المدخلات والعمليات والمخرجات التعليمية والتكوينية بالرغم من تنامي التحولات وتصاعد الوعي لدى صناع القرار والفاعلين التربويين بضرورة مأسسة التقييم المنتظم لبنيات التعليم العالي وترسيخ أدوار وكالات وخلايا ضمان الجودة بالمؤسسات. هذا الوضع دفع الجامعات المغاربية إلى مراجعة سياسات واستراتيجيات تطوير التعليم العالي مع العمل على تبني برامج شاملة للتطوير وتحديث تطبيق إدارة الجودة، غير أن الجهود المتواصلة والمبذولة لكسب رهان الجودة تبقى قاصرة نظرا لما يتطلبه نظام الجودة من إمكانيات ثقافية ومالية

ولوجستيكية وكفاءات بشرية. فهاجس معنى رهان تحسين نوعية التعليم العالي وضمان جودته مشروع تغييري ومسار متشعب ودائم الاستمرار بحيث يتطلب استدامة التعلم التنظيمي والتقييم الدوري والابداع والتبصر لتطبيق أجود الممارسات بشكل نسقي تتفاعل فيه المكونات ضمن دورة التحسن المتواصل والمتجدد.

إن الجودة مسألة ثقافة وسياق، وشأنا يهم الجميع، ولا يقتصر على المؤسسة التربوية وحدها، ولا الوزارة الوصية وحدها، أو الوكالات وهيئات التقييم، بل قضية مجتمعية تقتضي التعبئة وتجديد الثقة والحافزية والإرادة السياسية والمجتمعية الصادقة لإرساء نظام جودة قوي يمكن من رفع الأداء باستمرار والانخراط في مسلسل التنافس الدولي المتزايد. فالنهج النسقي ضرورة ملحة، وهنا يمكن مقاربة الرؤية لتنسيق العمل وفق منظور لمنظومة التعليم العالي كمركبة بعجلات كبرى (PDCA de Deming) تقوم بها السلطات الحكومية وعجلات صغرى تتسم بغياب العمل بمنظور Plan/Do/Check/Act وضعف حركاتها نحو تملك التقييم وإنضاجه المستمر، وهذا ما يحتم ضرورة تسريع العمل للتعاطي مع التأخر الحاصل لتفادي فقد الإصلاح بوصلته ورهاناته المستقبلية. تبعا لذلك، تشكل الجودة مشروعا مجتمعيا يقتضي التواصل والريادة والاستشارة والتعاون وتملك روح التغيير والكفايات القيادية والمهنية ومبادئ النزاهة والموضوعية والحياد والمسؤولية والخبرة التقييمية ولرفع الثقة وحصد النتائج المرضية وضمان التحسن الدائم في ظل منظمات متعلمة.

في الختام نؤكد أن عملية ضمان جودة التعليم العالي تشكل أساس مستقبل المجتمع التربوي ككيان منسق بقدر ما يتم التحكم في آليات نظام الجودة وإتقانها والاعتماد من خلال الضبط المستمر لمختلف المكونات بقدر ما يحصل الارتقاء بهذا القطاع التنموي إلى أعلى مستويات التميز والتجويد.

المراجع

ANEAQ .(2019) .*Rapport sur les activités de l'agence nationale n+ationale d'évaluation, d'assurance qualité et de recherche scientifique au titre de l'année 2019*.Rabat: Publication de l'ANEAQ.

ANEAQ .(2021) .*Bilan de la vague pilote d'évaluation des établissements de l'enseignement supérieur 2020-2021*.Rabat: L'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Bureau National Erasmus .(2020) .*Assurance qualité dans l'enseignement supérieur: accréditation et évaluation institutionnelle*.Tunis: Publication du Bureau National Erasmus.

CIAQES .(2022 ,03 01) .*Formation* .http://www.ciaqes-mesrs.dz./

Claude Jambert .(2001) .*L'assurance Qualité*.Paris: Economica, 3ème ed.

CSE .(2015) .*Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique 2015-2030* . Maroc: Publications du Conseil supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique.

IEAQA 01) .Mars, 2022 .(*Publications* .https://www.ieaqa.com/index.php/fr/: https://www.ieaqa.com/index.php/fr/publications/documents-externes/guide-et-reference#

Jean-Pierre HUBEAC .(2001) .*Guide des Méthodes de la Qualité : choisir et mettre en œuvre une démarche qualité qui vous convienne dans l'industrie ou les services*. Paris :MAXIMA, 2ème ed.

KOURAICHE Nassira .(2019) .Assurance Qualité Dans L'enseignement Supérieur En Algérie : Tendances Et Pratiques .*DIRASSAT _ numéro économique*.346-331 ،

MEN .(2019) .*Loi cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique*.Maroc: Bulletin officielle.

Mohamed Bouabaz&Mourad Mordjaoui .(2012) .*Méthodes Mathématiques D'analyse de La Qualité dans L'enseignement Supérieur : Essai A Base de cas*.Actes du colloque Internationale sur la démarche Qualité dans L'enseignement supérieur : Nations, Processus, Mise en œuvre.

Oum Kalthoum Ben Hassine .(2017) .L'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique en Tunisie Assurance de la qualité et normes éthiques .*Liberté académique et charte universitaire en Tunisie et ailleurs*.120-100 ،

Philip B. Crosby .(1996) .*Quality is Still Free: Making Quality Certain in Uncertain Times*.New York: McGraw-Hill.

QS .(2022) .*QS ARAB REGION UNIVERSITY RANKINGS 2022* . https://www.topuniversities.com/university-rankings/arab-region-university-rankings/2022.

Steffen Westergård ANDERSEN&Abdel Karim KOUMARE .(2018) .*Rapport d'une visite de conduite externe de l'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*.Rabat: ANEAQ.

Sylvie Monsinjon&Valérie Gibert&Messaoud Legouira&Salim Haddad&Aurore Patey .(2020) . *L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire (ESAGOV)*.Algérie.

احمد الخطيب & رداح الخطيب. (2010). *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية : انموذج مقترح*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

إشراق كلاي & انتصار الخريجي & خليل العميري & سفيان الصحراوي & سناء العجمي. (2020). ضمان الجودة في التعليم العالي التونسي: دراسة حالة للممارسات السائدة في صنع السياسات. *سياسات عربية*، 124-136.

بن ونيسة ليلى & بوكروشة عبد القادر & بن عبو جيلالي. (2016). واقع جودة التعليم العالي في الجزائر. *مجلة دفاتر بوادكس، العدد 05*، 295-309.

حسين باشيوة. (2016). *إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مجال التعليم العالي: دراسة تطبيقية على جامعة فرحات عباس سطيف*. الجزائر: جامعة سطيف 2.

شارف وهيبة & سايح حمزة. (2020). واقع نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالمغرب العربي ومتطلبات تطويره (الجزائر-المغرب-تونس أنموذجا. *مجلة الابتكار والتنمية الصناعية، المجلد 3 العدد 2*، 58-78.

عبد الرحيم ليه & عبد الناصر ناجي. (2021). *الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: الدلائل المرجعية لمعايير الجودة*. الرباط: جمعية أماكن.

فضلون الزهراء. (2017). مشروع إدراج نظام الجودة في التعليم العالي بالجزائر. *مجلة الدراسات والبحوث االجتماعية* ، 228-239.

كيحلي عائشة سلمة & منى مسغون & لمياء عمان. (2017). حتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر نموذج انشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. *مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية*، 27-54.

محمد سمير بن عياد & هواري منصوري & ريم بن مصطفى. (2019). معايير المرجع الوطني كنموذج لضمان جودة البحث العلمي في الجزائر - دراسة تطبيقية جامعة أدرار 2017-2018. *المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، المجلد 6 العدد 2*، 69-84.

نوال بن عمار. (2018). إشكالية ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في ظل حاجات المجتمع. *مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 7*، 251-269.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2020). *ملخص تركيبي حول منجزات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي برسم سنة 2019-2020 وآفاق سنة 2020-2021*. الرباط: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2020). *التعليم العالي والبحث العلمي بالأرقام*. الجمهورية التونسية: مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة.

انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي الإعدادي العوامل المؤثرة فيها وبعض سبل علاجها

Decreased motivation to learn mathematics among preparatory secondary school learners Factors affecting it and some ways to treat it

جمال هلال [1] و رضى بوبشري [2]

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

[1] jamalhilal77@gmail.com

[2]rida.boubechri@gmail.com

ملخص:

يهدف هدا البحث إلى تسليط الضوء على بعض أسباب انخفاض دافعية تعلم مادة الرياضيات عند متعلمي الثانوي الإعدادي، و محاولة إيجاد بعض الحلول لتخطي هذه الظاهرة. اعتمدنا في هذه الدراسة على شقين: نظري وتطبيقي، حيث تم التعرف في الجانب النظري على مفهوم دافعية التعلم وبعض العوامل المؤثرة فيها، أما فيما يتعلق بالجانب التطبيقي فقد قمنا بتوزيع الاستمارات على التلاميذ من أجل التأكد من صحة الفرضيات من عدمها وذلك باستعمال ما يسمى بمقياس ليكارت الثلاثي ومربع كاي للاستقلالية اللذان يعتبران وسيلتان قويتان لتحليل نتائج دراسة معينة وتأويلها.

الكلمات المفاتيح: دافعية التعلم، بمقياس ليكارت، مربع كاي للاستقلالية، القيمة المضافة.

Abstract:

This research aims to shed light on some of the reasons for the low motivation to learn mathematics among preparatory secondary school learners, and to try to find some solutions to overcome this phenomenon. In this study, we relied on two parts: theoretical and practical, where in the theoretical side the concept of learning motivation and some of the factors affecting it were identified. As for the practical side, we distributed the forms to the students in order to verify the validity of the hypotheses or not, using the so-called Likert scale Triplets and chi-square independence are powerful means of analyzing and interpreting the results of a given study.

Key words: learning motivation, Likert scale, chi-square independence, P-value

مقدمة:

تعتبر مادة الرياضيات من أهم المواد المدرسة بالمدرسة المغربية، إيمانا من المشرع المغربي بأهميتها في تحقيق الكفايات والأهداف المنشودة لتنشئة أشخاص قادرين على التفكير العلمي والمنطقي في حل المشكلات التي تواجههم، بدل الاعتماد على التلقين والحفظ الآلي .

ففي سياق التنظيم البيداغوجي الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية و التكوين (1999)، والذي سعى لإعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية والتكوين، تم وضع الأهداف المتعلقة بتدريس الرياضيات بما يتلائم والبنية الجسدية والنفسية للمتعلم وكذا مراعاة انفتاحه على محيطه وتفاعله معه. كما قدم الكتاب الأبيض (2002) منهاج تدريس مادة الرياضيات، باعتبارها مادة علمية تربوية أساسية تستهدف تكوينا للتلميذ، يتكامل فيها الجانب المعرفي والجانب الوجداني، والجانب السلوكي، إضافة إلى ذلك ركز الكتاب الأبيض في بنائه لمنهاج مادة الرياضيات على بناء شخصية المتعلم، وتفاعلها وتواصلها مع العالم الخارجي، وذلك بتحقيق أهداف تعليمية عدة تلخص سيرورة بناء المحتوى الرياضياتي، وأوجه توظيفه، من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في إرساء هذا المحتوى، وتوظيفها في إرساء باقي التعلمات وخصوصا العلمية منها. نجد كذلك أن الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 أشارت إلى مسألة تجديد تدريس مادة الرياضيات في سياق تناولها لتطوير النموذج البيداعوجي، والذي تسعى ليكون قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار، كما أكدت هذه الرؤية في الدعامة السادسة عشر على ملاءمة التعلمات مع حاجات البلاد ومهن المستقبل والتمكن من الاندماج من خلال تربية المتعلمين منذ بداية التعلم المدرسي على تنويع الاهتمامات، و ربط تعلماتهم بمختلف مجالات الحياة، لفهم جدوى الدراسة والتثقيف، ودورهما في انفتاحهم وإقبالهم على المبادرة والمشاركة والعمل الجماعي، وكل ما يهيئ لحسن ولوج الحياة الاجتماعية والمهنية.

ومن هنا نرى أن المشرع المغربي سعى ويسعى دائما لتجديد درس مادة الرياضيات وتدريسها، مفردا لها حيزا مهما ضمن الوثائق المرجعية التي ينتجها في كل مرحلة إصلاحية. لكن ما يلاحظ الآن، وما أصبح يقره جل المدرسين أن هناك عزوف عن هذه المادة بل عدم الاهتمام بها إذ تعد هذه المشكلة من أهم المشكلات التي تعوق المدرسة ال مغربية، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، فقد أصبح بوجود هذه المشكلة في كل فصل دراسي تقريبا، حيث توجد مجموعة من التلاميذ غير مهتمين بالتعلم وكثيرا ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر شغب وإزعاج، مما قد يتسبب في اضطراب العملية التعليميةـ التعلمية داخل الصف والدراسة بصفة عامة داخل المؤسسة.

ولهذه الظاهرة آثار سلبية تضر بالعملية التعليميةـالتعلمية و بمستقبل المتعلمين وحياتهم الاجتماعية والمهنية، لا سيما أننا في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطوراً علمياً وتكنولوجيا سريعا.

ومن خلال الوضعيات المهنية، لاحظنا غياب الدافعية في تعلم الرياضيات عند أغلبية التلاميذ بالسلك الثانوي الإعدادي وعدم الاهتمام بها، مما كوَّنا تصورًا بأن هؤلاء التلاميذ لا يحبون الرياضيات لأسباب يحتاجُ المرءُ لاسْتكشافها، ولهذا ولكيْ لا يبقى توصيف المشكلةِ قائمًا على الحد س والتخمين، ولتشخيص الواقع علميًا وكمّيًا، قررنا إجراء هذه الدراسة من أجل الوقوف على بعض أسباب عدم اهتمام التلاميذ بمادة الرياضيات والعزوف عنها بمرحلة الثانوي الإعدادي والبحث عن بعض طرق علاجها.

واعتمدنا في هذه الدراسة على شقين: نظري وتطبيقي، حيث تم التعرف على دافعية التعلم في الجانب النظري، أما فيما يتعلق بالجانب التطبيقي فقد قمنا بتوزيع الاستمارات على تلاميذ بعض المؤسسات الحكومية لمدينة وجدة من أجل التأكد من صحة بعض الفرضيات من عدمها ومن بين هذه الفرضيات نذكر ما يلي : هل تختلف اتجاهات أفراد عينة الدراسة من التلاميذ نحو الاهتمام بالرياضيات باختلاف المتغيرات التالية (الجنس ،المستوى الدراسي والمحيط الأسري ....)؟.

ولتحليل النتائج المحصل عليها، تم استخدام **برنامج SPSS**[3] وهو اختصار لعبارة Statistical Package For the Social Sciences وتعني (المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) ويسهل لنا البرنامج صنع القرار حيا ل موضوع الدراسة من خلال إدارتها للبيانات وتحليلها الإحصائي السريع للنتائج،معتمدين في ذلك على ما يسمى **بمقياس ليكارت** إذ في العديد من استمارات الاستبيان واستطلاع الآراء يتم توجيه أسئلة بحيث تكون الإجابات عادة على درجة موافقة من ثلاث اختيارات أو أربعة أو خمسة مثل (غير موافق إطلاقا ، غير موافق ، محايد ، موافق ، موافق بشدة) . المتغير الذي يعبر عن

الخيارات(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً)مقياس ترتيبي والأرقام التي تدخل في البرنامج هي (موافق بشدة = 5، موافق=4، محايد..... =3) المقياس الذي يعبر عن الاتجاه في مثل هذه الحالات يعرف بمقياس ليكارت في الحالة الثلاثية يعرف بمقياس ليكارت الثلاثي وفي الحالة الرباعية يعرف بمقياس ليكارت الرباعي وفي الحالة الخماسية يعرف بمقياس ليكارت الخماسي. كما سنستعين بما يسمى بـ**مربع كاي للاستقلالية** الذي سيتم تعريفه في الشق التطبيقي.

1) الإطار النظري للدراسة

وجد علماء النفس والتربية أن العملية التعليمية – التعلمية تتعرّض لكثير من المشكلات ولعل من أبرز ها إن لم يكن أكثرها تأثيرا على الإطلاق على العملية التعليمية – التعلمية انعدام أو انخفاض الدافعية للتعلم فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين ولهذا فإن لغيابها أثر سلبي على كل من العملية التعليمية والمعلم والطالب والأهل فضلا عن فساد المجتمع الذي تقل دافعية أفراده عن التعلم .

ولتعريف مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم علينا أن نعرّف أولا الدافعية ومن ثم الدافعية للتعلم وبعد ذلك نصل لتعريف انخفاض أو تدني الدافعية للتعلم.

1-1-الدافعية[2]

يعرف مروان أبو حويج الدافعية بأنها الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية.

كما أن لهذه الدافعية وظائف تتمثل في :

- تزويد السلوك بالطاقة المحركة: حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتثير النشاط حيث تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارت وتحريك السلوك وتوجيهه نحو الفرد.
- تحديد النشاط واختياره: الدوافع والحوافز تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة و يهمل غيرها كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات.
- توجيه السلوك أو النشاط: فالطاقة التي يطلقها الدافع أو الحافز داخل الكائن الحي لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف لتحقيق تلبية الحاجة وإشباع الدافع وإزالة التوتر.

1 -2-الدافعية للتعلم [2]

الدافعية للتعلم: هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال، ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أن هناك مصادر متعددة لدافعية التعلم منها :

أ - مصادر خارجية كالمعلم أو إ دارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران ، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم وكسب إعجابه أو إرضاء لوالديه والحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما.

ب- مصادر داخلية أي المتعلم نفسه حيث يقدم التعلم مدفوعا برغبة داخلية على إرضاء ذاته وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم و كسب المعارف.

و فيما يلي تم تكوين مجموعات من أساليب الدافعية تؤكد على:

- **إدماج التلميذ**

– الأنشطة الإبداعية، كمثال مبتكرات التلميذ في لعبهم الخاصة كمجموعة.
– تعلم بالاكتشاف.
– التمثيل، كمثال حادثة في التاريخ.
– الحوار والمناقشة.
– الألعاب والإثارة.

- **حب الاستطلاع**

– أسئلة التفكير، كمثال: التدريس المركز على المشكلة.
– الشك والحيرة، كمثال: اقتراح لا يلائم عموم الظن.
– الارتباك والتناقض.
– أسئلة التفكير التباعدي.

- **ما يتعلق بحاضر الطلاب**

– حادثة سائدة.
– نتيجة محلية أو مدرسية أو حادثة أو موقف.
– تطبيق للاستخدام العملي أو حاجة الطالب، مثال: الحصول على عمل.

- **الخبرات الواقعية**

– صور وتسجيلات أو أ فلام.
– رحلات و براهين وخبرة شخصية للمدرس.

- **البواعث**

– سجل الدرجات أو سجل الشرف والتنافس الفردي والجماعي.
– المكافئة أو الامتياز والتظاهر بالعمل المثالي.

- **التعزيز**

– ثناء أو مدح، تشجيع، معرفة النتائج وهو مهم جدا بالنسبة للطلاب.

3-1- انخفاض الدافعية للتعلم

انخفاض الدافعية للتعلم: هو السلوك الذي يظهر فيه الطلاب شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية، وله مظاهر كثيرة .

- تشتت الانتباه.
- الانشغال بأغراض الآخرين.
- الانشغال بإزعاج الآخرين.
- نسيان الواجبات وإهمال حلها.

- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.
- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليه.
- إهمال التزام بالتعليمات والقوانين الخاصّة بالصف والمدرسة.
- كثرة الغياب عن المدرسة.
- كره المدرسة حتى أنه يشعر بعدم ملاءمة المقعد الذي يجلس عليه، وبالتذمر من كثرة المواد الدراسية و تتابع الحصص والامتحانات.
- التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة.
- الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم.
- عدم الاهتمام كثيرا بالمكافآت التي قد تقدم إليهم.

1- 4-أسباب مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم عند التلميذ

أسباب قلة الدافعية كثيرة ولكن بداية لابد أن نؤكد على أن كل مرحلة دراسية لها ظروفها الخاصة وتختلف فيها نسبة الدافعية عن المرحلة الأخرى وكذلك تختلف الأسباب، ولكن يمكننا حصر هذه الأسباب في المحاور التالية: التلميذ نفسه، المعلم، الأسرة، البيئة.

❑ **أسباب تعود إلى التلميذ نفسه:**

- عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحتين:

الأولى طبيعية كأن يكون في سن أقل من أقرانه فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم أو أن نموه بطئ بالمقارنة مع أقرانه أما الثانية فخاصة مثل عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد.

- عدم اهتمام الطالب للتعلم أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله حيث لا يدرك الطالب أهمية الاستمرار في التعلم.
- غياب النماذج الحية الناضجة ليقلدها الطالب ويستعين بها.
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.
- شعور الطلاب بالملل والضجر من روتين اليوم الدراسي.

❑ **أسباب تتعلق بالأسرة:**

- عدم الاهتمام: قد يستغرق الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبروا عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة إضافة إلى ذلك السهر الطويل في غياب الرقابة المنزلية التي تؤدي إلى التأخر الصباحي.
- توقعات الوالدين المرتفعة جداً أو الكمالية: عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأطفال يثورون خوفاً من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية، وتظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى الأطفال نقص في الدافعية إلى تعلم مهارات القراءة كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق في التحصيل .
- التوقعات المنخفضة جداً: قد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدن، والآباء في هذه الحالة لا يشجعون الطفل على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك.
- الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة: قد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة ويمكن أن تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع إلى طفل مكتئب

يفتقد لأي ميل للعمل المدرسي . كما أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر بالنسبة له.

- النبذ أو النقد المتكرر: يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للانتقام من الوالدين.
- الوضع الاقتصادي والاجتماعي (تدني دخل الأسرة بشكل كبير): الوضع الاقتصادي يسبب إحباطا للطالب وأهله، ومن جانب آخر فإن الوضع ال متدهور يحبط من عزيمة الطالب لمتابعة تعليمه.

❑ **أسباب تتعلق بممارسات المعلمين:**

- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم في كل خبرة يقدمها لهم.
- عدم تحديده للأهداف التعليمية التي يريد منهم تحقيقها.
- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيبون لها حتى يتسنى تفعيل هذه الممارسة لتغذية المتعلم.
- إهمال نشاط الطلبة وحيويتهم وفاعليتهم والتركيز على الخبرات بوصفها محورا للاهتمام التعلم.
- جمود وجفاف في غرفة الصف، سواء بالنسبة للمظهر العام أم بالنسبة لإدارة الصف.
- جمود المعلم في الحصة، وسلبيته، وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة.
- إهمال بعض المعلمين أساليب تعلم الطلبة المختلفة والمتباينة، وتعليمهم بأسلوب واحد فقط، وهو ينبع مما يراه المعلم، وغالباً ما يكون أسلوب التلقين والحفظ.
- استخدام العلامات كأسلوب لعقاب الطلبة، مما يسبب تدني علاماتهم.
- استخدام أنواع قاسية من العقاب كالضرب الشديد.
- عدم إتباع المعلم أساليب تعليم وتعلم تثير تفكير الطلبة وحب استطلاعهم.
- سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمين مع الطلبة.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الصف.
- تدنى المستوى العلمي للمعلم و نقص الخبرة لديه يؤثر سلبا على كفاياته التعليمية، ولا يمكن بطبيعة الحال تجاهل هذه الخبرة في مجال اهتمام المعلم بتعزيز دافعية التلاميذ.

❑ **الممارسات الصفية الخاصة بالطلبة أو سلوكهم:**

- اكتظاظ الطلبة في الصف ينعكس سلبا على التعامل مع الطلبة وتحسس مشكلاتهم.
- الجو الصفي وما يسوده من علاقات ودية أو محايدة أو عدائية بين الطلبة، وبالتالي يصبح الجو الصفي العدواني منفرا من التعلم أو البقاء في الصف أو المدرسة.
- التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية.
- التباين بينهم في أعمارهم وأجناسهم.
- التنظيم الصفي الذي يقيد الطالب ويحول دون حركته.
- عدم إتاحة الفرصة للطالب ليعبر عن أفكاره.
- تعرض الطالب في الصف لمواقف عديدة من الصراع وغيره.

❑ **أسباب تتعلق بالمجتمع المدرسي:**

- للمدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم، فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات الأطفال آو ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم.
- البيئة المدرسية: تحمل البيئة المدرسية بدءا من المبنى المدرسي نفسه جزءا من المسئولية، فرتابة الجو المدرسي تجعل المتعلم يحس بالملل.
- علاوة على توجيه أصابع الاتهام إلى النظام الدراسي بما يضمه من جدول حصص، وكثرة التقويمات، وتتابع امتحانات وتقادم أساليب، وانعدام هامش الحرية المتاح أمام طلابنا في ممارسة الأنشطة أو إبداء الرأي في هذا النظام وأساليبه بالإضافة إلى رتابة الجو المدرسي .

❑ **أسباب تتعلق بنوعية بعض المواد الدراسية المقررة**

- إن نوعية بعض المواد الدراسية وخصائصها، وتصورات ومواقف بعض التلاميذ تجاهها قد يكون من أهم أسباب قلة الدافعية والرغبة في التعلم. ولعل الرياضيات قد تكون في مقدمة هذه المواد التي تعتبر أكثرها إخفاقا في مسيرة الطالب والتي أصبح يتجنبها معظم المتعلمين إذ أن العزوف عن الرياضيات حقيقة نلمسها لدى الكثير من التلاميذ، مما يؤثر عليهم سلبا خلال مسارهم الدراسي أو في حياتهم اليومية ويجعلهم في منأى عن التفكير المنطقي السليم.
- ولعل من أسباب هذه الفجوة العميقة بين التلميذ والرياضيات هو طبيعة المادة أولا حيث أن إطارها النظري وعدم ربطها بتطبيقات عملية ملموسة على غرار باقي المواد العلمية الأخرى كالفيزياء وعلوم الحياة والأرض، يجعلها مجردة وصعبة الإدراك لدى أغلبية المتعلمين، أضف إلى ذلك تسلسل برنامج المادة بل وفي الدرس الواحد يجعل القدرة على فهمه ضعيفة إذ لم يفهم المتعلم ما سبق مما يتطلب منه حضورا وتركيزا متواصلا، أضف إضافة إلى ميول أغلب التلاميذ إلى مواد أخرى ترتكز على الحفظ والفهم النسبي.

كما أن تعلّم الرياضيات يكون أكثر اعتمادا على المعلّم من أيّ مجال آخر، وهذا قد يؤثر سلبا على المتعلم في حالة ما إذا قصر هذا الأخير أو عدم تمكنه من طريقة التدريس وتبليغه للمعرفة على الوجه الأكمل. كل هذه العوامل السالف ذكرها قد تولد لدى المتعلم مجموعة من التصورات الخاطئة وبعض المواقف السلبية عن الرياضيات والتي أصبحت منتشرة في كثير من البلدان وعلى مستويات مختلفة وتتوارث من جيل إلى آخر نظرا لاعتقادهم ب:

- عدم قناعة المتعلم بفائدة الرياضيات.
- إحساسه بعدم ارتباطها بالحياة اليومية.
- الاعتقاد بأن الرياضيات مادة صعبة و تحتاج إلى مجهود شاق و تفكير معقد.

كل هذه الاعتقادات تجعل من الرياضيات نقطة سوداء في ذهن المتعلم.

2) الشق التطبيقي:

تحاول هذه الدراسة الإجابة بشكل عام عن بعض أسباب انخفاض الدافعية عند تلاميذ السلك الإعدادي في مادة الرياضيات، ويتفرع من السؤال الرئيسي عدة فرضيات يسعى البحث للتحقق منها وهي كالتالي:

- لا توجد علاقة بين متغير الجنس (ذكور، إناث) والاهتمام بمادة الرياضيات.
- متغير المستوى الدراسي والاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.

- متغير التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.
- لا توجد علاقة بين متغير المساعدة من طرف العائلة لفهم الرياضيات والاهتمام بمادة الرياضيات.
- متغير المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة والاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.
- لا توجد علاقة بين متغير الاستفادة من الدروس الخصوصية والاهتمام بمادة الرياضيات

تحدد طبيعة أهداف الدراسة وتساؤلاته نوعية البيانات التي تحتاجها الدراسة لتحقيق أهدافها، ولذلك فقد اعتمدت الدراسة بشكل أساسي على بيانا ت ميدانية نوعية والجدول رقم 1 يوضح مختلف المتغيرات حسب نوعيتها:

	متغيرنوعي	متغير كمي
متغير مستقل	الجنس المستوى الدراسي التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية المساعدة من طرف العائلة لفهم الرياضيات المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة الاستفادة من الدروس الخصوصية صعوبة الرياضيات أهمية الرياضيات ارتباط الرياضيات بالواقع التأسيس للرياضيات بالمرحلة الابتدائية تحفيز الأسرة تقبل الأستاذ كثرة الحصص	السن
متغير تابع	الاهتمام بمادة الرياضيات	

نظرا لاستحالة استخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة، أو العشوائية الطبقية تم الاعتماد على عينة عشوائية متعددة المراحل (الطريقة العنقودية)، تم الحصول عليها بتقسيم مجتمع البحث إلى مجموعات كل مجموعة تمثل إحدى المؤسسات الحكومية (الثانويات الإعدادية) لمدينة وجدة اختارنا منها 4 إعداديات بطريقة عشوائية بسيطة وداخل كل مؤسسة تم تمثيل ثلاث مجموعات تمثل المستويات الدراسية وذلك لاختيار عدد من الوحدات عشوائيا من كل مستوى (العينة العشوائية الطبقية) .

وبلغ حجم العينة التي تم سحبها 120تلميذ موزعة على النحو التالي:

المؤسسة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبي عنان المريني	29	24,2	24,2	24,2
	سيدي معافة	33	27,5	27,5	51,7
	عبد الرحمان ابن عوف	28	23,3	23,3	75,0
	الرياض	30	25,0	25,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات

المستوى الدراسي					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الأولى أعدادي	40	33,3	33,3	33,3
	الثانية إعدادي	34	28,3	28,3	61,7
	الثالثة إعدادي	46	38,3	38,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

جدول (3) توزيع عينة الدراسة طبقاً لمتغير المستوى الدراسي

السـن					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	12,00	20	16,7	17,4	17,4
	13,00	27	22,5	23,5	40,9
	14,00	18	15,0	15,7	56,5
	15,00	31	25,8	27,0	83,5
	16,00	14	11,7	12,2	95,7
	17,00	5	4,2	4,3	100,0
	Total	115	95,8	100,0	
Manquante	Système manquant	5	4,2		
Total		120	100,0		

جدول (4) توزيع عينة الدراسة طبقاً لمتغير السن

الجنس					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	63	52,5	52,5	52,5
	أنثى	57	47,5	47,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

جدول (5) توزيع عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس

اعتمدت الدارسة على أداة الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، وهكذا قمنا بتوجيه استبيان خاص للتلاميذ: احتو ى الاستبيان على 12سؤال، توزعت على محورين هما:

المحور الأول: البيانات العامة تخص كل من المؤسسة والمستوى الدراسي والسن والجنس.

المحور الثاني: بيانات البحث تخص تعليم المبحوث و ما يرتبط بمادة الرياضيات أما فيما يخص نوعية أسئلة الدراسة تم استخدام ثلاثة أنماط من الأسئلة على النحو التالي:

- أسئلة نعم أو لا.
- الأسئلة الاختيارية: أسئلة لقياس درجة الموافقة (موافق، محايد، غير موافق).
- سؤال مفتوح : لتشجيع الأشخاص الذين سيجيبون على الاستبيان على إضافة آرائهم الخاصة، ومشاعرهم، ومواقفهم.

وسوف نعرض كنموذج مقياس ليكارت الثلاثي الذي سنحتاجه خلال هذه الدراسة.

- **مقياس ليكارت الثلاثي:**

إذا كانت الإجابات هي أحد الاختيارات الثلاث (موافق، محايد، غير موافق) فانه عادة ما تدخل القيم (الأوزان) كما في الجدول التالي:

الوزن	الرأي
1	غير موافق
2	محايد
3	موافق

يتم بعد ذلك حساب المتوسط الحسابي ثم يحدد الاتجاه حسب قيم هذا الأخير كما في الجدول التالي:

المتوسط الحسابي	الرأي
من 1 إلى 1,66	غير موافق
من 1,67 إلى 2,33	محايد
من 2,34 إلى 3,0	موافق

قبل الشروع في تحليل النتائج المحصل عليها، نود إعطاء تعريف لما يلي:

- **اختبار مربع كاي للاستقلالية**

نحتاج في حالات كثيرة إلى التعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين صفتين من صفات مجتمع ما ، مثلاً قد نحتاج لمعرفة هل توجد علاقة بين مستوى الدخل والمستوى التعليمي؟ هل توجد علاقة بين لون العينين ولون الشعر في مجتمع ما؟ هل توجد علاقة بين المستوى التحصيلي ودخل الأسرة؟

يستخدم اختبار مربع كاي للاستقلال للإجابة على مثل هذه الأسئلة (هل توجد علاقة بين متغيرين نوعيين) ويعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة ، لذلك يجب أن نختار عينة عشوائية من المجتمع محل الدراسة ثم تصنف مشاهدات هذه العينة حسب مستويات كل صفة من الصفتين ووضعها في جدول يسمى جدول التوافق.

خطوات اختبار مربع كاي للاستقلال:

1 -صياغة فرض العدم والفرض البديل:

لا توجد علاقة بين الصفتين أو لا يوجد ارتباط بين الصفتين: H_0

يوجد علاقة بين الصفتين أو يوجد ارتباط بين الصفتين: H_1

2- اتخاذ القرار:

ما هي الـ P-Value و ما معناها؟

ال P-Value يمكن الإشارة إليها إلى أنها مقياس لتوضيح إلى أي مدى لدينا من إثبات أو دليل لنرفض فرض العدم (H_0) و نأخذ بالفرض البديل (H_1) في الاختبار الذي لدينا. بمعنى، كلما قلّت قيمة **P**-Value كل ما كان لدينا إثبات أو دليل أقوى ضد صحة فرض العدم أو قبول فرض العدم، وبالتالي كلما قلّت القيمة نميل أكثر إلى قبول الفرض البديل.

مستوى المعنوية الفا α

عند إجراء اختبار كاي تربيع فإن على الباحث اختيار قيمة تسمى Level of Significance أو مستوى المعنوية (ألفا) و التي تمثل بالرمز **α** . هذه القيمة يمكن القول بأنها تمثل احتمال الوقوع في خطأ في الاختبار يسمى خطأ من النوع الأول وهو رفض فرض العدم H_0 مع أنه صحيح ، بمعنى أن يستنتج الباحث بناء على البيانات المتوفرة أن هنالك علاقة بين المتغيرين مع أنه لا توجد علاقة وهو استنتاج خاطئ.

القيمة **α** التي يحددها الباحث يقوم بمقارنتها بقيمة تسمى **P**-value و التي يمكن حسابها يدويا أو باستخدام أحد البرامج الإحصائية الشهيرة وذلك من البيانات التي جمعها الباحث . غالبا في الأبحاث ما يتم استخدام قيمة ألفا أو Level of Significance على أنها 0, 01 أو 0,05 والاختيار يرجع للباحث ومدى مجال الخطأ الذي يود أن يسمح به، حيث في حالة اختيار ألفا =0,01 فإن نتيجة الاختبار تكون أدق ،لذا ولتسهيل الموضوع على القارئ، نختصر الموضوع بالقول بأنه لك حرية الاختيار بين القيمتين مع العلم بأن الفرق بينهما هو:

–في حالة اختيار 0,01 كقيمة ألفا (1%)، يمكن القول بأن الباحث متأكد من نتيجة اختبار كاي تربيع للاستقلالية بنسبة 99%.

–في حالة اختيار 0,05 (5%)، يمكن القول بأن الباحث متأكد من نتيجة الاختبار المطبق بنسبة 95%

مثلا في الحالة الثانية إذا كانت قيمة الـP-Value <0,05 فإننا نرفض الفرضية H_0 وبالتالي نأخذ بالفرض البديل(H_1) .

- **تحليل نتائج الدراسة:**

فيما يلي عرضاً توضيحياً لنتائج الدراسة، وتحليلها، وتفسيرها، من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات، التي من شأنها التخفيف من حدة هذه الصعوبات وعلاجها قدر الإمكان.

الإجابة عن السؤال الأول :

ينص هذا السؤال على ما يلي:

" هل تهتم بمادة الرياضيات" ؟

الاهتمام بمادة الرياضيات					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	10	8,3	8,3	8,3
	عادي	44	36,7	36,7	45,0
	نعم	66	55,0	55,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

يتضح من خلال الجدول إن عدد التلاميذ الذين يهتمون بمادة الرياضيات بلغ 66 تلميذ، وهم يشكلون 55% من مجموع التلاميذ اللذين أجريت عليهم الدراسة في حين بلغ عدد التلاميذ الغير المهتمين بها نهائيا 10 تلاميذ بنسبة 8,3% أما بالنسبة للفئة القليلة الاهتمام بالرياضيات (فقط عند اقتراب موعد الواجب المحروس أو الامتحانات) بلغت 44 تلميذ، بنسبة 33,7 % ، من خلال هذه النتائج يتضح أن نسبة شيوع عدم الاهتمام بالرياضيات غير مستفحلة بالشكل الذي تصورناه قبل بداية الدراسة كما أنها قليلة نسبيا بالمقارنة مع النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ في مادة الرياضيات بالسلك الإعدادي وهذا ما يفسر ارتباط ضعف التحصيل في المادة بالإضافة إلى عدم الاهتمام بعوامل أخرى.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص هذا السؤال على ما يلي:

"هل تجد مساعدة من طرف العائلة لفهم مادة الرياضيات "؟

يبين الجدول أسفله أن عدد التلاميذ الذين يجدون مساعدة من طرف العائلة لفهم مادة الرياضيات بلغ 61 تلميذ، بنسبة 50,8% أما بالنسبة للفئة التي لا تجد مساعدة من طرف العائلة لفهمها بلغت 58 تلميذ، بنسبة 48,3% .

مساعدة العائلة في الرياضيات					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	58	48,3	48,7	48,7
	نعم	61	50,8	51,3	100,0

	Total	119	99,2	100,0	
Manquante	Système manquant	1	,8		
Total		120	100,0		

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص هذا السؤال على ما يلي:

"هل تستفيد من الدروس الخصوصية"؟

يوضح الجدول أسفله أن عدد التلاميذ الذين يستفيدون من الدروس الخصوصية بلغ 47 تلميذ، بنسبة 39,2% أما بالنسبة للفئة التي لا تستفيد من الدروس الخصوصية بلغت 72 تلميذ، بنسبة 60% ويمكن ربط هذه النتائج بالصعوبات التي يوجهها التلاميذ في المادة بالإضافة إلى انعدام الظروف الملائمة لاستيعاب المادة أثناء الحصص الرسمية.

الاستفادة من الدروس الخصوصية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	72	60,0	60,5	60,5
	نعم	47	39,2	39,5	100,0
	Total	119	99,2	100,0	
Manquante	Système manquant	1	8,		
Total		120	100,0		

الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص هذا السؤال على ما يلي:

"اذكر أعلى مستوى دراسي لأحد أفراد عائلتك" ؟

توزعت عينة الدراسة حسب المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة كما يلي:

ابتدائي: 18 تلميذ، بنسبة 15 %

إعدادي: 12 تلميذ، بنسبة 10%

ثانوي: 27 تلميذ، بنسبة 22,5%

جامعي: 61 تلميذ، بنسبة50,8%

أعلى مستوى لأحد أفراد الأسرة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابتدائي	18	15,0	15,3	15,3
	إعدادي	12	10,0	10,2	25,4
	ثانوي	27	22,5	22,9	48,3
	جامعي	61	50,8	51,7	100,0
	Total	118	98,3	100,0	
Manquante	Système manquant	2	1,7		
Total		120	100,0		

الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص هذا السؤال على ما يلي:

"كيف كان تحصيلك في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ؟"

التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	**ضعيف**	16	13,3	13,6	13,6
	متوسط	51	42,5	43,2	56,8
	جيد	51	42,5	43,2	100,0
	Total	118	98,3	100,0	
Manquante	Système manquant	2	1,7		
Total		**120**	**100,0**		

يبين الجدول أن التلاميذ ذوي التحصيل الضعيف بالمرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات بلغ 16 تلميذ، وهم يشكلون 13,3% من مجموع التلاميذ اللذين أجريت عليهم الدراسة في حين بلغ عدد التلاميذ الجيدين 51 تلميذ بنسبة 42,5 % أما بالنسبة للفئة المتوسطة في هذه المرحلة بلغت 51 تلميذ، بنسبة 42,5 %

الإجابة عن السؤال السادس:

ينص هذا السؤال على ما يلي:

"سبب عدم الاهتمام بمادة الرياضيات من طرف تلاميذ الإعدادي راجع إلى":

	موافق	معارض	محايد
صعوبتها وعدم استيعابها			
عدم أهميتها			
لأنها غير مرتبطة بالواقع			
عدم التأسيس لها منذ المرحلة الابتدائية			
عدم تحفيز الأسرة			
كثرة الحصص			
عدم تقبل الأستاذ			

لمعرفة اتجاه آراء المستجيبين سوف نعتمد على مقياس ليكارت (الثلاثي) الذي يعتبر من أفضل أساليب قياس الاتجاهات كما ذكرنا سالفا.

الخطوة الأولى: إنشاء الجداول التكرارية

الصعوبة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	36	30,0	30,0	30,0
	محايد	5	4,2	4,2	34,2
	موافق	79	65,8	65,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

الأهمية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	85	70,8	71,4	71,4
	محايد	18	15,0	15,1	86,6
	موافق	16	13,3	13,4	100,0
	Total	119	99,2	100,0	
Manquante	Système manquant	1	0,80		
Total		120	100,0		

الارتباط بالواقع					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	86	71,7	73,5	73,5
	محايد	18	15,0	15,4	88,9
	موافق	13	10,8	11,1	100,0
	Total	117	97,5	100,0	
Manquante	Système manquant	3	2,5		
Total		**120**	**100,0**		

التأسيس للرياضيات في المرحلة الابتدائية					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	37	30,8	30,8	30,8
	محايد	2	1,7	1,7	32,5
	موافق	81	67,5	67,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

تحفيز الأسرة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	58	48,3	49,6	49,6
	محايد	15	12,5	12,8	62,4
	موافق	44	36,7	37,6	100,0
	Total	117	97,5	100,0	
Manquante	Système manquant	3	2,5		
Total		120	100,0		

عدد الحصص					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	63	52,5	54,8	54,8
	محايد	5	4,2	4,3	59,1
	موافق	47	39,2	40,9	100,0
	Total	115	95,8	100,0	
Manquante	Système manquant	5	4,2		
Total		120	100,0		

تقبل الأستاذ					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معارض	61	50,8	52,1	52,1
	محايد	14	11,7	12,0	64,1
	موافق	42	35,0	35,9	100,0
	Total	117	97,5	100,0	
Manquante	Système manquant	3	2,5		
Total		120	100,0		

الخطوة الثانية: نحسب المتوسطات للعبارات السبعة

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
الصعوبة	120	1,00	3,00	2,3583	,91482
الأهمية	119	1,00	3,00	1,4202	,71894
الارتباط بالواقع	117	1,00	3,00	1,3761	,67882
تحفيز الأسرة	117	1,00	3,00	1,8803	,92998
عدد الحصص	115	1,00	3,00	1,8609	,97231
تقبل الأستاذ	117	1,00	3,00	1,8376	,92808
التأسيس للرياضيات في المرحلة الابتدائية	120	1,00	3,00	2,3667	,92521
N valide (listwise)	111				

الخطوة الثالثة: من نتائج الخطوة الأولى والخطوة الثانية نستطيع استخلاص النتيجة من الجداول التي ظهرت لكل سؤال على حدة:

	المقياس	موافق	معارض	محايد	المتوسط	النتيجة
صعوبتها وعدم استيعابها	تكرار	79	36	5	2,3583	موافق
	نسبة	%65,2	%30	%4,2		
عدم أهميتها	تكرار	16	85	18	1,4202	معارض
	نسبة	%13,3	%70,8	%15,01		
لأنها غير مرتبطة بالواقع	تكرار	13	86	18	1,3761	معارض
	نسبة	%10,08	%71,7	%15		
عدم التأسيس لها منذ المرحلة الابتدائية	تكرار	81	37	2	2,3667	موافق
	نسبة	%67,5	%30,8	%1,8		
عدم تحفيز الأسرة	تكرار	44	58	15	1,8609	محايد
	نسبة	%36,7	%48,3	%12,5		
كثرة الحصص	تكرار	47	63	5	1,8376	محايد
	نسبة	%39,2	%52,5	%4,2		
عدم تقبل الأستاذ	تكرار	42	61	14	1,8803	موافق
	نسبة	%35	%50,8	%11,7		

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود موافقة من جهة على أن سبب عدم الاهتمام بالرياضيات بالنسبة لتلاميذ الإعدادي راجع بالخصوص إلى صعوبتها وعدم استيعابها بالإضافة إلى عدم التأسيس لها منذ المرحلة الابتدائية. وهذا ليس غريبا لأنه من بين الأسباب التي تزيد من صعوبة هذه المادة كما سبق أن اشرنا بالشق النظري إلى الطبيعة التسلسلية للرياضيات وارتباط كل درس أو فقرة بالعديد من المعارف والمفاهيم الرياضياتية السابقة. نلاحظ من جهة أخرى أن هناك شبه إجماع على معارضة الفرضية التي تربط سبب عدم الاهتمام بالرياضيات بالنسبة لتلاميذ الإعدادي إلى عدم أهميتها وعدم ارتباطها بالواقع مما يؤكد وعي أغلبية التلاميذ بأهمية الرياضيات وتطبيقاتها في الحياة، أما بالنسبة للعوامل الأخرى المرتبطة بالأستاذ وعدد الحصص والأسرة نلاحظ أن هناك تضارب في الآراء بخصوصها فهي تبقى غير واضحة الرؤيا بالنسبة للتلاميذ .

الإجابة عن فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) في الاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الصفرية: H_0 متغير الجنس (ذكر أو أنثى) ومتغير الاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.

الفرضية البديلة: H_1 توجد علاقة بين نوع الجنس الاهتمام بمادة الرياضيات

قبول ورفض الفرضية:

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	6,176[a]	2	0,046,
Rapport de vraisemblance	7,122	2	0,028,
Association linéaire par linéaire	3,266	1	0,071,
Nombre d'observations valides	120		

من الجدول جانبه يتضح أن قيمة اختبار مربع كاي = 6,176 ومستوى الدلالة = 0,046 وهي أقل من 0,05 لذلك نرفض فرضية العدم و نقبل الفرضية البديلة أي توجد علاقة بين نوع الجنس والاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي في الاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الصفرية: H_0 متغير المستوى الدراسي ومتغير الاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.

الفرضية البديلة: H_1 توجد علاقة بين نوع المستوى الدراسي الاهتمام بمادة الرياضيات

قبول ورفض الفرضية:

من الجدول جانبه يتضح أن قيمة اختبار مربع كاي = 3,613 ومستوى الدلالة = 0,461 وهي اكبر من 0,05 لذلك نقبل فرضية العدم أي أنه لا توجد علاقة بين المستوى الدراسي والاهتمام بمادة الرياضيات .

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,613[a]	4	0,461,
Rapport de vraisemblance	3,422	4	0,490,
Association linéaire par linéaire	1,070	1	0,301,
Nombre d'observations valides	120		

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الصفرية: H_0 متغيرالتحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومتغير الاهتمام بمادة الرياضيات مستقلان.

الفرضية البديلة: H_1 توجد علاقة بين التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والاهتمام بمادة الرياضيات .

قبول ورفض الفرضية:

من الجدول أسفله يتضح أن قيمة اختبار مربع كاي = 39,288 ومستوى الدلالة= 0 وهي أقل من 0,05 لذلك نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة أي توجد علاقة بين التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والاهتمام بمادة الرياضيات.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	39,288[a]	4	0,000
	37,656	4	0,000
Association linéaire par linéaire	31,788	1	0,000
Nombre d'observations valides	118		
a. 1 cellules (11,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,63.			

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مساعدة العائلة في الاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الصفرية: $\mathbf{H_0}$ متغير التحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومتغير مساعدة العائلة مستقلان.

الفرضية البديلة: $\mathbf{H_1}$ توجد علاقة بين مساعدة العائلة والاهتمام بمادة الرياضيات.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,394[a]	2	0,067
Rapport de vraisemblance	5,441	2	0,066
Association linéaire par linéaire	1,384	1	0,239
Nombre	119		

d'observations valides			

قبول ورفض الفرضية:

من الجدول جانبه يتضح أن
قيمة اختبار مربع كاي = 5,394ومستوى الدلالة = 0,067 وهي أقل من 0,05 لذلك نقبل فرضية العدم أي لا توجد علاقة بين مساعدة العائلة والاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة في الاهتمام بمادة الرياضيات.

الفرضية الصفرية: H_0 متغير المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة ومتغير مساعدة العائلة مستقلان.

الفرضية البديلة: H_1 توجد علاقة بين المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة والاهتمام بمادة الرياضيات.

قبول ورفض الفرضية :

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,197[a]	6	0,901
Rapport de vraisemblance	2,166	6	0,904
Association linéaire par linéaire	,079	1	0,778
Nombre d'observations valides	118		

من الجدول جانبه يتضح أن قيمة اختبار مربع كاي = 2,197 ومستوى الدلالة = 0,901 وهي أكثر من 0,05 لذلك نقبل فرضية العدم أي لا توجد علاقة المستوى الأعلى لأحد أفراد العائلة **والاهتمام بمادة الرياضيات**

الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الاستفادة من الدروس الخصوصية في الاهتمام بمادة الرياضيات

الفرضية الصفرية: H_0 متغير الاستفادة من الدروس الخصوصية ومتغير مساعدة العائلة مستقلان.

Tests du Khi-deux

الفرضية البديلة: H_1 توجد علاقة بين الاستفادة من الدروس الخصوصية والاهتمام بمادة الرياضيا

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,166[a]	2	0,205
Rapport de vraisemblance	3,495	2	0,174
Association linéaire par linéaire	2,496	1	0,114
mbre d'observations valides	119		

قبول ورفض الفرضية :

من الجدول جانبه يتضح أن قيمة اختبار مربع كاي = 3,166 ومستوى الدلالة = 0,205 وهي أكثر من 0,05 لذلك نقبل فرضية العدم أي لا توجد علاقة الاستفادة من الدروس الخصوصية والاهتمام بمادة الرياضيات.

أشارت نتائج التحليل إلى ما يلي:

- كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن قبول فرض العدم الأول القائل بالنسبة لأربع فرضيات (لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين الاهتمام بالرياضيات من جهة والمستوى الدراسي ومساعدة العائلة والمستوى الأعلى لأحد أفراد الأسرة والاستفادة من الدروس الخصوصية من جهة أخرى)
- رفض فرض العدم القائل (لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين الاهتمام بالرياضيات والتحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية) وقبول الفرض البديل (بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين الاهتمام بالرياضيات والتحصيل في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية) . وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع ما تم التوصل إليه في الفقرة السابقة المتعلقة بقياس اتجاهات التلاميذ وآرائهم حول أسباب عدم الاهتمام بالرياضيات بالمرحلة الإعدادية .
- فرض العدم القائل (لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين نوع الجنس والاهتمام بالرياضيات) وقبول الفرض البديل (بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 95% بين الاهتمام بالرياضيات ونوع الجنس). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العنصر النسوي يهتم بالدراسة بشكل عام وليس بالرياضيات فقط أكثر من الذكور وذلك راجع لأسباب قد تتعلق باختلاف الاهتمامات بين الفئتين والمحيط الاجتماعي والثقافة وغيرها

في خوض النتائج التي توصلت إليها الدراسة نوصي بما يلي :

- إعادة النظر في مسألة التخصص بالنسبة لأساتذة الابتدائي وذلك بخلق تخصص جديد يهم فقط المواد العلمية المدرسة بهذه المرحلة.

- مراعاة توقيت الرياضيات بالنسبة لتوزيع حصص التلاميذ إذ يستحسن إدراج المادة صباحاً كلما أمكن ذلك مع إلزامية ساعة وحدة يومياً على الأقل في مادة الرياضيات.
- تمديد الوقت الخاص بالهندسة بالمرحلة الابتدائية للتمكن من استعمال الأدوات الهندسية.
- توفير الوسائل اللوجستيكية والبشرية قصد المراقبة و التأطير.
- تخصيص حصص دراسية كافية عند بداية السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي قصد تشخيص مكتسبات التلاميذ الوافدين على هذه السنة وإنجاز حصص للدعم.
- المراقبة الإدارية والتربوية قصد التأطير وإصلاح الخلل في العالم القروي نظراً لصعوبة استقرار هيئة التدريس في هذا الأخير.
- إقرار إلزامية استكمال جدول الحصص الخاص بالأساتذة من أجل إنجاز حصص للدعم التربوي للتلاميذ المتعثرين.
- تحفيز التلاميذ على حضور حصص الدعم وكذا تحفيز المدرس مادياً ومعنوياً وكذا استفادته من التكوين المستمر.
- تحبيب الرياضيات: محاولة تحبيب هذه المادة وتجاوز الخوف منها من خال إيجاد طرق جيدة للتدريس، تجعل من الوجداني مدخلا لتقبل المعرفي.
- تنويع أنشطة التعلم تكون موازية للمنهاج الرسمي كتوظيف اللعب في إرساء لتعلمت الرياضياتية.
- التواصل الدائم مع أولياء أمور التلاميذ سواء من طرف هيئة التدريس أو الإداريين لتكوينهم وجعلهم يفهموا جيداً أن الاهتمام بالأبناء ليس فقط بتوفير متطلباتهم المادية بل أيضاً بتوفير الرعاية المعنوية ومراقبتهم في تصرفاتهم وتوجيههم إلى السلوك المعتدل وتعليمهم منذ الصغر.
- استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة لقدرات التلاميذ العقلية ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

المراجـع:

1) خالد عثمان الصباغ. (فبراير، 2014). *تطبيقات الرياضيات في الحياة*.

2.) لوناس حدة. (2012 - 2013). علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر): جامعة اكلي محند اولحاج - كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم العلوم الإنسانية فرع علم النفس . البويرة- الجزائر.

3)فريال أبو عياد. (2009). البنية العا ملية لمقياس الدافعية الأكاديمية. كلية العلوم التربوية اونروا - الأردن.

4) نسرين عدنان عثمان. *الدافعية نحوالتعلم* . تم الاسترداد من site.iugaza.edu.ps/fshaladan/files/2010/02/educ3.pdf

5) وليد عبد الرحمان خالد الفارة. (1430 هجرية). *تحليل بيانات الاستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS*

6) زريوال، عبد اللطيف وحمادة، محمد وعبد القادر، بوعيشية. (2010-2011). *مصوغة ديداكتيك مادة الرياضيات*

7) Tenenhaus, M. (s.d.). STATISTIQUE méthodes pour décrire, expliquer et prévoir. DUNOD.

التمثلات الاجتماعية للمستقبل المهني لدى الشباب الجامعي المغربي "حالة طلبة كلية الطب والصيدلة بجامعة محمد الخامس بالرباط "

Social representations of the professional future of Moroccan university youth The case of students of the Faculty of Medicine and Pharmacy at Mohammed V University in Rabat

إيمان السملالي،[1] ادريس الغزواني[2]

[1] طالبة باحثة بسلك الدكتوراه بالمعهد الجامعي العلمي

Im.essamlali@gmail.com

[2] أستاذ أنثروبولوجيا التربية بكلية علوم التربية

driss.chercheur@gmail.com

ملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة التمثلات الاجتماعية للشباب الجامعي خاصة فئة طلبة الطب حول مستقبلهم المهني. اعتمدنا عينة البحث من 28 مبحوث ممثلين لمختلف الطبقات الاجتماعية للطلبة المتمدرسين بكلية الطب والصيدلة التابعة لجامعة محمد الخامس بالرباط وبالتالي استندنا على منهج البحث الكيفي للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته وذلك عبر استخدام المقابلات النصف الموجهة.

خلص هذا البحث الاستكشافي إلى مجموعة من النتائج. عموما تأكدنا من الفرضية الأولي حول تأثر التمثلات الاجتماعية للطلبة حول مهنة الطبيب باختلاف الانتماءات الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للطالب. وخلصنا إلي نفي جزئي للفرضية الثانية التي تعتبر مهنة الطبيب وسيلة للارتقاء الاجتماعي أو الرمزي أو وسيلة للمرور الى طبقة معينة. وأخيرا أكدنا الفرضية الثالثة التي تربط طبيعة تمثلات الطلبة لمستقبلهم المهني بطبيعة تطلعاتهم وتحدياتهم، توجهاتهم واختياراتهم الدراسية المستقبلية وجنسهم.

أظهرت الدراسة أن مهنة الطبيب بالمغرب لا تؤمن عموما المستقبل الشخصي للشباب بالمقارنة مع تطلعاهم. وأن مواجهة جائحة كوفيد-19 لم تؤثر بتمثلاتهم باعتبارهم في احتكاك دائم بالأمراض وخطر العدوى، بالمقابل تبقي تجربة مواجهة جائحة كوفيد-19 للأطباء تجربة صعبة وقاسية، نتيجة الضعف الذي يعرفه قطاع الصحة المغربي بمختلف مكوناته.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية، الشباب الجامعي، المستقبل المهني

Abstract

This research look for studying the social representations of the future career of youth studying in university especially doctors. We used a research simple of 28 students from different social classes, studying at the faculty of medicine and pharmacy of Mohammed V University in rabat. We use qualitative research method and half-directed interviews as a tool.

Our research results confirm, generally, the first hypothesis, as the social representation of the students influenced by their social, economic and cultural affiliations. We reject partially the second hypothesis, which regards a doctor's profession as a way of material and symbolic advancement, or a passage to other social classes. Finally, we confirm the third hypothesis that the student's representation depend to their aspirations, challenges, future studying choices and gender.

We recognize that doctor profession does not provide generally the personal future that young people expect referring to their aspirations. In addition, the experience of facing "COVID-19"doesn't affect their representation because they are used to contact risk and contagion, but "COVID-19"experience was difficult because ofthe Moroccan health sector weaknesses.

Key word :social representations, youth studying in university, future career

مدخل إشكالي

يعتبر الشباب ركيزة المجتمعات وثروة البلاد ومعقد آمالها وتطلعاتها للمستقبل، خاصة الشباب الجامعي المؤهل. فكلما امتكت الدول شبابا جامعيا طموحا وأتاحت له فرص النماء والازدهار كلما ارتقت هذه الدول مجتمعيا، اقتصاديا، سياسيا وثقافيا عبر تثمينها لرأسمالها البشري، والعكس بالعكس.

إن مرحلة الشباب بالذات هي مرحلة بارزة الأهمية في المجتمعات الحديثة لارتباطها بالإنتاج. باعتبار أن الإنتاج مفهوم واسع، فهو ليس فقط انتاج صناعي ولكنه انتاج بيولوجي، اجتماعي وعلمي.... بما يعني أن قيمة الشباب تتمثل بصفة عامة في أنه خزان طاقة يتولد عنها انتاج خصب ومتنوع في جميع المجالات..(مصطفي, 1995, ص 10).

إن تعدد أصناف الشباب الجامعي المتمدرس للطب، وتباين انحداراتهم الاجتماعيّة، وانتماءاتهم الطّبقيّة؛ يجعل الصورة العامة لمستقبل الطبيب غير متجانسة، ويجعل لكلّ طبقة "مرجعيّة فكريّة" خاصّة بها، و "تمثّلات فئويّة" تترجم عادة في شكل أهداف وغايات خاصة.

من هنا تأتي مشروعية السؤال " كيف ينظر الشباب الجامعي المتمدرس بالطب مستقبله المهني بالمغرب؟" وخاصة بعد فترة مواجهة فيروس كوفيد-19 في ضل الواقع الصحي والاقتصادي والاجتماعي المغربي.

ان ما نستهدف التركيز عليه في هذا البحث هو طرح بعض الأسئلة وتعرية بعض المشاكل الواقعية المرتبطة بأوضاع الشباب المغربي بشكل عام والشبيبة المنخرطة بالتعليم العالي بشكل خاص وطلبة الطب بشكل متخصص. ونطمح بالتالي وضع أرضية استثنائية أولية يمكن أن تكون مساعدة علي تناول محدد لقضايا شباب مهنة الطب بعلاقتهم مع المستقبل.

يحيلنا هذا البحث على دراسة اجتماعية لفئة الشباب الجامعي المغربي عموما، والشباب الجامعي المغربي الذي اختار مسارا أكاديميا نحو مهنة الطب خصوصا. ويهدف هذا البحث الي كشف مقومات وخصائص هذه الفئة من الشباب والي قراءة تمثلاتهم حول مستقبله المهني، أية تطلعات وآفاق وأية عراقيل أمام تصورهم لمستقبلهم المهني.

البناء النظري للبحث

يعتبر موضوع الشباب من المواضيع المقلقة والمهددة للاقتصاد والمجتمع والقيم . وهو مفهوم زئبقي صعب التأطير على حد تعبير الباحث المغربي عبد الرحيم العطري لاختلاف المقاربات المفاهيمية التي تناولته، فليس هدفنا في هذا البحث تعريف هذه الشريحة الاجتماعية تعريفا اصطلاحيا أو عمريا أو سيكولوجيا أو قانونيا، بالمقابل يهمنا مقاربته من منضور اجتماعي، سعيا منا الي دراسة طبيعة تمثل الشباب الجامعي بالذات للمسار المهني الذي هو بصدد بناءه.

يفرض التعامل مع مفهوم الشباب في الواقع المغربي أخذ الحذر الضروري. فإذا كان هذا مفهوما جديدا بالنسبة للمجتمعات الأوروبية والأمريكية، فإنّه يعتبر أكثر جِدَّةً في المجتمع المغربي، وإذا كان الشباب بالمجتمعات السابقة الذكر فئة أكثر تجانسا، فإنّ الأمر قد يختلف بالنسبة لواقع الشباب المغربي. (شريكي, 2015) وبالتالي لا يمكن اختزال

الشباب في بعده الديموغرافي أو القانوني، إذ يبدو جليا تأثير وانعكاس هذا التعدّد على البناء الاجتماعي والثقافي للمراحل العمرية، الأمر الذي يحثّ على تبني الفكرة ال تي تربط مكانة فترة الشباب بالتردّد والشك (EVANS & FURLONG, 2002a, P.48)، حيث يصبح من الصّعب الحسم في حدود ومميّزات هذه المكانة.

ولتحديد المقاربة المفاهيمية للشباب موضوع الدراسة، اعتمدنا ببحثنا على الطرح الذي قدمه الباحث **بيير بورديو** والذي يرى أن الشباب هو ظاهرة اجتماعية محددة سلفا بشروط إنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي في مجتمع معين. واعتبار الفئات العمرية كنتاجات اجتماعية تتطور عبر التاريخ وتتخذ أشكال ومفاهيم ترتبط بالأوضاع والحالات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والمكانية والزمانية.

وكما أن لكل مجتمع قيمه وفكره وظروفه، فان مفهوم الشباب أيضا يختلف باختلاف ظروفه وبيئته، فنجد داخل المجتمع الواحد أكثر من مفهوم للشبابومن ذلك نستنتج أن لكل شباب قضاياه ومشاكله التي تتنوع بتنوع المجتمعات وظروفها.

ومهما يكن من أمر التعريفات والتحديدات؛ فالشباب يبقي مفهوما متحولا وديناميكيا وما يعنينا في موضوعنا هو التأكيد على نقطة التغير والتحوّل لدي هذه الشريحة الاجتماعية، ثم التركيز على أن فترة الشباب في كل المجتمعات وفي إطار أغلب المقاربات هي فترة مرتبطة بالتنشئة والإعداد والتكوين. (إدعلي وآخرون, 2017)، وبالتالي تعتبر فترة تدريب واستيعاب للحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومحاولة التأقلم معها قصد تحقيق الاندماج الاجتماعي. وبالتالي يأتي موضوع التمثلات الاجتماعية كأحد أبرز المواضيع ذات الراهنية الكبرى في مجالات البحث في العلوم الانسانية خاصة في علم النفس الاجتماعي، اذ انها تساهم في تحديد أشكال الفكر العملي الموجهة نحو الاتصال وفهم المحيط والتحكم به، والتي تترجم لنا العمليات المعرفية العامة والعمليات الوظيفية المطبوعة اجتماعياً والتي لها علاقة بمعالجة المثيرات الاجتماعية بوقائع التفاعل الاجتماعي من جهة ومن جهة اخرى فان لها علاقة بتأثيرات الانتماء الاجتماعي للفرد. (مبارك عناد, 2012, ص 128)

في هذا المبحث العلمي، قمنا بدراسة أربعة توجهات نظرية في مقاربة التمثلات الاجتماعية، انطلاقا من دراسة المقاربة التأسيسية لموسكوفيشي والمسماة بالمقاربة السوسيو-تطورية approche sociogénétique، والتي تهتم بوصف الظروف والسيرورات التي ينطوي عليها ظهور التمثلات. مرورا بالمقاربة البنيوية approche structurale (أبريك، 1976) التي تهتم بمحتوى التمثيلات وتنظيمها وديناميكيتها. بالمقابل ركزت المقاربة الاجتماعية الديناميكية L'approche sociodynamique (دواز، 1990) على الروابط بين العلاقات الاجتماعية والتمثلات الاجتماعية. وأخيرًا، جاءت المقاربة الحوارية l'approche dialogique (ماركوفا، 2007) لتؤكد على دور اللغة والتواصل في تطوير التمثيلات.

وفي إطار تحديد التوجه النظري لدراسة التمثلات الاجتماعيةلبحثنا، اخترنا النموذج السوسيو- ديناميكي المعتمد من طرف الباحث **دواز** والذي يهدف إلى التوفيق بين التعقيد الهيكلي للتمثلات الاجتماعية وإدماجها داخل سياقات اجتماعية وأيديولوجية متعددة. فحسب **دواز** لا يمكن تصور التمثل إلا عبرالديناميات الاجتماعية التي تضع الجهات الفاعلة الاجتماعيةفي حالة تفاعل مستمر. ما يولد لنا جملة مواقف معرب عنها بشأن مسألة معينة والتي تتأثر

بالأساس بالانتماءات الاجتماعية، الشيء الذي يحيلنا لعملية الترسيخ التي وصفها **موسكوفيتشي** باعتباره المؤسس لمفهوم التمثلات الاجتماعية والذي تطور عبر الزمن بجهود جملة من الباحثين.

فقد تطرق **موسكوفيتشي**(1961) Moscovichi من خلال نظرية التمثلات الاجتماعية إلى الدور الذي تلعبه سيرورتا التوضيع L'objectivation والترسيخ L'ancrage الأساسيتان في بناء دينامية الثمتلات الاجتماعية.

ينطوي الهدف من سيرورة التوضيع في تجسيد المُتمثل، أي جعل المجرد ملموسا، وتاتي سيرورة الترسيخ كعملية تكميلية تهدف لدمج موضوع التمثل وذلك عبر ادماج المعلومات الجديدة المتعلقة بالموضوع في النسق المعرفي المرجعي الموجود مسبقا. وبعدها يتم استدماج الكل داخل مجموعة من العلاقات الرمزية والاجتماعية.
ولقد أبدى **دواز** (1990) Doiseاهتمامهإلى الإطار العام الذي تنشأ فيه التمثلات، أي المجتمع ككل، حيث تتفاعل المجموعات والفئات الاجتماعية مع بعضها البعض حول موضوع التمثل. ووضح أيضا أن التمثلات المختلفة التي تنتشر في المجتمع الواحد هي وليدة التعارض أو التوافق في المصالح إزاء موضوع التمثل وحتى مع التقارب السوسيولوجي بين المجموعات. مثلا، في مجموعات فرعية نوعية من كلا الجنسين أو مجموعات اجتماعية واقتصادية أو مهنية تتفاعل الأفراد باستمرار حول موضوع التمثل. وانطلاقا من هذه التفاعلات وحسب منطق المصلحة والقيم والمعايير الاجتماعية لكل مجموعة يتحدد معني الصورة الذهنية أي التمثل الاجتماعي(السويسي, 2016, ص 50)

تأتي هذه المقاربة السوسيو-ديناميكية لتسلط الضوء على دراسة التمثلات الاجتماعية انطلاقا من التفاعل الحاصل بين الفرد ومرجعتيه الاجتماعية. من خلال نظرية المجالات الاجتماعية وديناميكيات التمثل، تتغير دينامية التمثلات الاجتماعية وفق مبدأ التماثل البنيوي. هذا الأخير الذي يعبر عن مفهوم من المفاهيم التي تطرق لها العالم بيير بورديو في كتابه التمييز La distinction ، والذي بموجبه يقوم الأفراد بتكوين عوالم تمثلية وفقًا للموقف أو المكانة المهيمنة الذي يشغلونها داخل مجال علاقات الإنتاج.

وبالتالي فإن مقاربة دواز تفرض علينا دراسة التمثلات الاجتماعية ارتباطا بطبيعة القواعد الاجتماعية التي تمارس على الأنظمة المعرفية الفردية، وبالتاليمكن تحديد مختلف أساليب الترسيخ داخل موضوع التمثلات الاجتماعية المدروسة.
كما أشرنا سابقا أن تطلعات الطلبة وطبيعة تمثلاتهم حول مستقبلهم المهني تتأثر بالسيروراتالتنشئوية ونظام اشباع الحاجات وذلك عبر ميكانيزمات وآليات التطور والنمو الفردي والمجتمعي. فنضرتهم لمستقبلهم تكون نتيجة لوضعية اجتماعية واقتصادية وثقافية معينة، لكن مع تطور وضعيات الفرد تتطور التطلعات وتتمايز من فئة اجتماعية لأخرى. إن أي تطلع لدي الفرد يتولد عن ظروف العيش التي يتواجد فيها الفرد والتي تلزمه إما بمسايرة أو مجابهة ما يسود في مجتمعه من معايير ونظم ومعتقدات. وفي هذا الاطار، تلعب عوامل التنشئة الاجتماعية دورا هاما في بلورة التطلعات لدي الفرد والجماعة. (حدية, 1996, ص 29).

يبقى الحصول على العمل المتوخى بمثابة التحدي الأكبر في حياة الشباب، وهو القضية الكيانية باعتبارها وسيلة المرور الي الأهلية الاجتماعية بحيث يصبح الفرد منتجا ومستقلا ماديا ويمكنه تأسيس أسرة واتخاد قراراته الحياتية، كما أنها القضية المؤرقة لأنها تولد أكبر قدر من الإحباط والمعاناة والتشاؤم والانتظارات المهنية.

وبالتالي فنحن كباحثين، لا يمكننا فصل تمثلات الشباب حول مستقبلهم المهني عن سياقات تكوينهم ومسارات تنشئتهم له وعن الواقع المعيش باختلاف خصائصه وحيثياته . فكما عبر عنه الباحث مصطفي حدية : لا يمكن رصد التطلعات بعيدا عن معطيات واقع اجتماعي معين، بل تدعو الضرورة الي الاعتراف بكونها انعكاسا له (حدية, 1996, ص 30).فلكل انسان تطلعات حسب البيئة التي يعيش بها وحسب المنطق الداخلي للجماعة التي ينتمي اليها وحسب الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يتحكم فيه.

إشكالية البحث

لقد شهد العالم خلال الآونة الأخيرة تحولات عميقة مست كل بنياته الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها. ما انعكس على كل الفئات المجتمعية خاصة الفئة الشابة، في طرق تفكيرها وفي اختياراتها وتمثلاتها. وبالتالي، ونتيجة لجملة التغيرات التي يعرفها العالم الراهن مجتمعا وثقافة واقتصادا، يجد كثير من الشباب أنفسهم اليوم وقد أخد الشك في مستقبلهم كل مأخذ على الرغم منهم، حتى ليحس عدد كبير منهم بأنهم رغم مجهوداتهم التي يبذلونها، إلا أنهم يظلون غير راضين عن المستقبل المهني الذي يسعون لوصوله.

ونذكر بالخصوص شريحة هامة من الشباب وهي الشباب الجامعي الحامل لمشعل المعرفة المسلحبالكفاءة العلمية الممزوجة بالطموح والعطاء والإنتاجية . هذا الشباب الطامح الذي يتحلى بالقوة والنشاط والقدرة على الإنجاز والابداع، وما له من دور كبير في الرقي ببلاده ونفع مجتمعه.

ومن المعروف أن الشباب ليس فئة واحدة منسجمة فيما بينها، فهي تتسم بصراع دؤوب داخل مختلف مكوناتها خاصة بين من هم أقل حظا وفرصا في الارتقاء الدراسي والاجتماعي للوصول إلى مراكز التأثير والقرار، وبين من هم أوفر حظا بحكم انتمائهم العائلي وظروفهم المادية وموقعهم من السلطة السياسية والاقتصادية. ولعل إضرابات طلبة الطب والصيدلة بالمغرب سنة 2019 وقوة الحركات الاحتجاجية المرافقة لها ما هي الا ردة فعل ووجه من أوجه الصراع الساعي الي تأكيد ضمان حقوق طلبة الطب من عدالة وانصاف و المطالبة بتجويد ظروف الدراسة والارتقاء الدراسي والاجتماعي والمهني و البحث عن تجاوز منطق التمييز. فقد كانت هذه الحركات الاحتجاجية الشبابية للطلبة بمثابة ناقوس خطر يحذر من تبعات الإقصاء والإهدار القصدي ل لطاقات الشابة المغربية وإقصائها من دوائر صنع القرار.

ولمزيد من التوضيح، فقد عرفت الجامعات المغربية للطب والصيدلة بالمغرب سلسلة من الاحتجاجات والاضرابات منذ سنة 2015 نتيجة رفض الطلبة لمشروع الخدمة الوطنية الصحية الاجبارية الذي وضعه وزير الصحة سابقا " الحسين الوردي"، وهو المشروع الذي شكل عصب احتجاجات الطلبة والأطباء المقيمين والداخليين، والذي كان يقضي بإلزامهم بالعمل لمدة سنتين في المناطق النائية مباشرة بعد تخرّجهم، دون أن تنص المسودة على إدماجهم بعد

ذلك في الوظائف العمومية .توالت جملة منالحركات الاحتجاجات القوية والطويلة المدة خلال سنة 2019 من طرف طلبة كليات الطب والصيدلة بالمغرب، الشيء الذي ولد ما سمي ب "أزمة طلبة الطب" ونتج عنه انقطاع الدراسة لأشهر. وصل هذا الإضراب إلى حد مقاطعة الامتحانات، وذلك نتيجة رفض طلبة الطب في الكليات العمومية مزاحمتهم لطلبة الطب الخواص في مناصب الإقامة بالمراكز الاستشفائية الجامعية.

جاءت أعراض الأزمة الأخيرة بين طلبة كليات الطبة العمومية والسلطات منذ بداية سنة 2019 بعد وصول الفوج الأول من طلبة الجامعتين الطبيتين الخاصتين الجديدتين بالمغرب وهما" جامعة محمد السادس بالدار البيضاء " و"الجامعة الدولية الزهراوي بالرباط"، إلى مرحلة اجتياز "مباراة الداخلية" والتدريب بالمستشفيات الجامعية وذلكبعد مرور خمس سنوات من الدارسة. أدت هذه المنافسة من طرف طلبة الكيلتين الخاصتين إلى اندلاع عدة مظاهرات متفرقة منذ بداية السنة من طرف طلبة كليات الطب العمومية حيث أعتبر طلبة الجامعات العمومية أنهم سيتعرضون لمنافسة غير شريفة من طرف زملائهم الخواص المستعدين أكثر لمباراة الداخلية بفضل تكوين تلقوه في مؤسسات خاصة تتوفر على إمكانات أفضل بكثير.

رغم اختلاف أساليب وطرق تنظيم الحركات الاحتجاجية الطلابية المناهضة لوضع ومستقبل عملية التمدرس للطب بالمغرب، لكنها اجتمعت في كليتها على مبدأ تحقيق الحق في التعليم مع تحسين شروط الدراسة والتكوين وتكافؤ الفرص وتكريس الديمقراطية كمطلبً اجتماعي. مع المطالبة بتنزيل الإصلاح الموعود منذ سنة 2006 بخصوص إعادة هيكلة قطاع الطب إلى حيز الوجود.

وبالتالي فهذه الحركات الاحتجاجية ما هي الي وجه من أوجه رفض وضعية قطاع الصحة عموما بالإضافة الي رفع الستار عن وجه جديد من الهشاشة الاجتماعية التي يعانيها طلبة الطب، أطباء المستقبل المغاربة خصوصا.

فإذا كانت مرحلة الشباب اليوم تعرف حضورا بارزا لأسئلة البحث عن الذات وتأكيد الحضور، في محاولة لسحب الاعتراف من مجتمع الكبار، (القفصي, 2016) فقد أصبح الشباب المعاصر في تفاعل يقظ مع المؤسسات والبنيات الاجتماعية التي يستوجب أن تستوعب مشاغلهم، تطلعاتهم وانتظاراتهم. فما فتئ الشباب يعاني من أزمة فقدان الثقة في مؤسسات الدولة ابتداء بالمؤسسات التعليمية التي لم تعد ضامنة للترقية الاجتماعية والتي كانت ولازالت تمثل لفئة عريضة من الطلبة السبيل الي الارتقاء الاجتماعي وضمان انجاح الدخول في الحياة الاجتماعية.

وقد جاءت هذه الدراسة لتتناول موضوع التمثلات الاجتماعية للمستقبل المهني للشباب، بمقاربة منهجية تعتمد على النظر إلى الكل من خلال الأجزاء المكونة له. حيث عمدت الدراسة إلى تسليط الضوء على الجزء الخاص بالتمثلات الاجتماعية السائدة لدى طلبة الطب حول المفاهيم الأساسية المكونة لمستقبلهم المهني: كمهنة الطبيب، المركز الاجتماعي، التوجهات الدراسية المستقبلية، الفرص والتحديات... الخ.

يسعى توجهنا البحثي الى الكشف عن التفكير الاجتماعي السائد حول مهنة الطبيب لدي المتمدرس بالطب ومحاولة بناءصورة حول الرؤية المستقبلية لطالب الطب عن نفسه، مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف الظروف والانتماءات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للفئات المدروسة أولا ، وثانيا راهنية الظروف المطروحة خلال جائحة مرض

كوفيد_19 وما خلفته من تغيرات، تأثيرات وتداعيات على المجتمعات عالميا، المجتمع المغربي خصوصا وطلبة مهنة الطب بصفة محددة باعتبارهم عاشوا جملة من الضغوطات نتيجة المواجهة المباشرة للأخطار من أمراض وأوبئة.

منهجية البحث

نضرا لخصوصية موضوع البحث وطبيعة المتغيرات التي نحن بصدد دراستها، اخترنا استعمال المنهج الكيفي، باعتباره المنهج الذي يتلاءم وطبيعة الظاهرة ووصف معالمها، والذي سيساهم في التعرف على موضوع البحث عن قرب، وجمع معلومات وأوصاف دقيقة عن الظاهرة المدروسة كما توجد في الواقع ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها.

فمن خلال هذا البحث، نحن بصدد دراسة فئة الشباب الجامعي الممثل لمجتمع البحث المتكون من طلبة الطب والصيدلة المقبلين على استشراف مستقبلهم المهني ابتداء من السنة الخامسة من دراسة الطب فما فوق، على اعتبار أنهم يشتركون في عدة عناصر بحث وخصائص وتمثلات حول مستقبلهم المهني.

بما أننا بصدد البحث والتقصي في موضوع تمثلات طلبة الطب حول مستقبلهم المهني، فقد وقع اختيارنا على عينة قصديه تتشكل من 28 فردا، ذكورا وإناثا، وذلك من أجل تحقيق مقاربة النوع من جهة ومن جهة أخرى لتوفرها على المتغيرات المطلوبة والواردة في موضوع البحث.

تتوزع العينة على أفراد يمثلون الطبقة ضعيفة الدخل والمتوسطة والميسورة بالمغرب. ولاختيار الأفراد المستوفون لشروط البحث لدينا اعتمدنا طريقة كرة الثلج في استقطاب أفراد مستجوبين من نفس الفئة الاجتماعية والاقتصادية.

ولتحديد الطبقات الاجتماعية للأفراد، اعتمدنا منشورات المندوبية السامية للتخطيط حول الطبقة المتوسطة بالمغرب، تعريفها، تحديدها وعوامل تطورها لسنة 2009، بالإضافة الي مقالات علمية مغربية تطرقت للحد الأدنى والحد الأقصى للدخل لكل أسرة من الطبقة المتوسطة على النحو الذي حددته الحكومة المغربية.

(Alami, 6 ص ,د.ت ;Haut commissariat au Plan, 2009, 9 ص ;Ksikes (40 ص ,د.ت ,وآخرون

فيما يخص أدوات البحث التي استعملناها لجمع المعطيات، قمنا بتوظيف المقابلة النصف الموجهة باعتبارها وسيلة أساسية في استخراج معلومات وعناصر فكرية غنية ودقيقة.

تمتد المعطيات المستخرجة عبر المقابلات في بعدها الأفقي بأن تغطي عناصر نموذجية ممثلة للعينة، وتمتد عموديا بغنى الروابط بين متغيرات وأبعاد ومؤشرات البحث.وبالتالي فاختيارنا للمقابلة النصف الموجهة سيساعدنا في استخلاص أجوبة ذات طابع موضوعي وذلك عبر استخدام مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة.

خلال المقابلة، استعملنامصفوفة SWOT (نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات) من أجل جمع معلومات منضمة وموجهة حول نضرة الطلبة لمستقبلهم المهني، وعبر مقارنات المعلومات المزودة من مختلف المستجوبين يمكن تحليل المعطيات المتوفرة بانتظام لإجراء تشخيص أكثر تفصيلا.

الدراسات السابقة وأهمية البحث

يعتبر موضوع دراسة التمثلات الاجتماعية من المواضيع ذات الأهمية التي تسعي لرصد طبيعة تصورات الأفراد، المجموعات والمجتمع حول مواضيع معينة. وخلال قراءتنا لمجموعة من الأبحاث عن التمثلات الاجتماعية للأفراد حول مواضيع معينة عربية وأجنبية وجدنا ضعف الوثائق العلمية حول هذا المبحث العلمي بالعربية مقارنة غزارة البحوث باللغات الأجنبية ونضع كمثال لبعض الأطروحات العربية (بلعالية, 2016).

بالنسبة للمقاربة النظرية التي تبنيناها خلال تدارسنا لموضوع البحث ، وجدنا عدة دراسات حول دينامية التمثلات وطبيعة الممارسات الاجتماعية (مثال راجع الدراسة: (Dany & Abric, 2007)....) وكذا حول تأثير التمثلات الاجتماعية على التواصل ونضم القيم والايديولوجيا (مثال، راجع الدراسات التالية Rateau, 2000; Tafani)وآخرون, 2000) لكن يظل الاهتمام محصورا في الدراسات حول المهنة والطبقة الاجتماعية للأفراد مرتبطا بالرأسمال الاقتصادي، بحيث يتم تجاوز دراسة التوافقات مع المكانة الاجتماعية بمختلف مكوناتها.

لقد أبرزت العديد من الدراسات وجود توافقات لمحدد النوع مع دينامية التمثلات الاجتماعية، بينما تضل الدراسات حول تأثير المحددات الاقتصادية والثقافية على بنية التمثلات الاجتماعية قليلة.

ولهذا ارتئينا توجيه دراستنا للتمثلات الاجتماعية لطلبة الطب حول مستقبلهم المهني استنادا على تداخل المحددات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية سعيا منا لرصد طبيعة دينامية بناء التمثلات الاجتماعية داخل هذه الشريحة من الشباب المغربي.

التحديد الإجرائي للمفاهيم

الشباب الجامعي (jeunes universitaires) نقصد بهم جميع الشباب ذكورا وإناثا الذين يستوفون دراساتهم الجامعية بمختلف مستوياتهم الدراسيةبكلية الطب هذه الفئة تعيش مرحلة مرتبطة بالتنشئة والإعداد والتكوين، وبالتالي تعتبر فترة تدريب واستيعاب للحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وهي فترة انتقالية لمرحلة الرشد مستقبلا.

التمثلات الاجتماعية (Les représentations sociales) نعني بها الادراكات التي تترجم نظرتنا للأحداث والأشياء والتي تعطينا معنى لأفعالنا وتصرفاتنا. هذه الادراكات هي عبارة عن عناصر غنية بالمعلومات والمعارف والايديولوجيات والمعتقدات والمعايير والقيم والمواقف والآراء والصور

المستقبل المهني (Future professionnel) نعني به في هذا البحث العمل أو المسار المهني المرجو الوصول له مستقبلا من طرف طالب الطب.

خصائصعينة البحث

اخترنا خلال بحثنا عينة تمثيلية لكل من الطبقة الضعيفة، المتوسطة والميسورة المتمدرسة بكلية الطب والصيدلة بجامعة محمد الخامس بالرباط، والتي تتابع دراستها بالسنة الخامسة فما فوق، باعتبار أن خلال هذه الفترة بالذات يصبح التفكير بالمستقبل المهني هاجسا يؤرق العديد منهم.

شملت المقابلات نصف الموجهة ثمانية وعشرون طالبا وطالبة موزعين بنسبة عشرة طلبة (إناثا وذكورا) لكل من الطبقتين المتوسطة والميسورة وثمانية للطبقة الضعيفة. اختلفت الانتماءات المجالية للطلبة ما بين الأحياء الراقية والمتوسطة والشعبية، واعتمدنا على تنوع الخصائص الاقتصادية والاجتماعية للطلبة كوسيلة مساعدة لنا لتحديد الانتماءات الطبقية للطلبة، حيث قمنا بالاستعانة بالمعلومات حول مهنة الأب ومهنة الأم، المستوي الدراسي لكليهما، الدخل الشهري التقريبي للأبوين، عدد الاخوة، نوع وسيلة التنقل للطالب، نوع مسار التمدرسوكذا قيمة المصروف الشهري للطالب ومصدره.

أعطتنا هذه المصادر غني وتنوع معلومات ساهمت بفاعلية في تحديد الانتماءات الطبقية. عموما شملت الدراسة أفرادا اختلف المستوى الدراسي لآبائهم ما بين الأمية إلى مستويات التعليم العالي، ما بين أخ واحد إلى أربعة إخوة، ما بين طلبة بدون وسيلة تنقل إلي طلبة يستعملون وسيلة تنقل آباءهم وصولا إلي امتلاك سيارات شخصية جديدة. وكذلك كان معطي المصروف الشهري للطالب مصدرا مهما لتحديد التمايزات الاجتماعية، بحيث تراوح المصروف الشهري للطلبة ما بين 0 درهم مع الاقتصار على المنحة الشهرية الي ما فوق 4000 درهم شهريا للطالب كمصروف شهري ممنوح من طرف الوالدين.

نتائج البحث

افترضنا أولا أن التمثلات الاجتماعية للطلبة حول مهنة الطبيب تتأثر باختلاف الأصل الاجتماعي. وللتحقق من هذه الفرضية، اعتمدنا على الإجابات المتخلصة من بعض الأسئلة الموجهة للمقابلات، والتي ترمي أولا الي تحديد الخصائص المجالية، الثقافة، الاجتماعية والاقتصادية للعينة وتقسيم المستجوبين حسب الطبقات الاجتماعية الثلاث: الضعيفة، المتوسطة والميسورة. وثانيا عبر توجيه أسئلة تهدف لمعرفة محددات اختيار المسار الدراسي الطبي لكل طالب ومحددات اختياراته المستقبلية المهنية. وثالثا عبر طرح أسئلة حول طبيعة تمثلات الطلبة حول مهنة الطبيب وحول مستقبلهم المهني الذين هم مشرفون عليه.

خلصت النتائج الي أنه جاء اختيار الطب كاختيار شخصي لأغلبية المستجوبين عموما ما عدا ثلاث طالبات من الطبقة المتوسطة. هذا السؤال مكننا من استخلاص بيانات محددات الاختيار الدراسي حسب الطبقة الاجتماعية. وكذلك اتجهت النتائج المحصل عليها حول المستقبل المهني للطلبة إلى تمثلات إيجابية نسبيا للطبقة الضعيفة وربط تصوراتهم حول المهنة بالقيم الإنسانية والاجتماعية للطب، بينما توافقت تمثلات طلبة الطبقة المتوسطة ما بين السلبية الي السلبة المطلقة مع ربط المحددات بالمردودية المادية مقارنة مع طول المسار الدراسي. واختلفت تمثلات طلبة الطبقة الميسورة ما بين الإيجابية والسلبية نظرا لربطها بدرجة تحقيق الطموحات العملية المستقبلية المرجوة.

افترضناثانيا أن مهنة الطبيب تمثل وسيلة للارتقاء الاجتماعي أو الرمزي أو وسيلة للمرور الى طبقة معينة، وطريق للحصول على الوجاهة الاجتماعية.

عند قراءتنا لنتائج هذه الفرضية، ارتئينا عرضها حسب الانتماءات الطبقية لكل طالب مع عرض ترتيب أولوياتهم في اختيار المهنة. هل كانت نابعة نتيجة دوافع براغماتية، أوثقافية أوأخري مرتبطة بالحصول على الوجاهة الاجتماعية.

فيما يخص الطبقة الضعيفة، أظهرت النتائج توجه الأغلبية نحو الغايات الثقافية والعلمية للدراسة بالميدان الطبي وتأتي بالمرتبة الأخيرة الوجاهة، والمكانة الاجتماعية باعتبارهم أنها من الأشياء البديهية التي تلحق بهم عند الحصول على صفة طبيب، فهي بالتالي حسب تعبيرهم تحصيل حاصل داخل المجتمع المغربي.

بالنسبة للطبقة المتوسطة، أظهرت النتائج وجود توجه نحو الغايات البراغماتية وتحديدا الاقتصادية منها، سعيا منهم للاستقلال المادي والمعنوي والارتقاء الاقتصادي، تأتي بعدها المكانة والوجاهة الاجتماعية وأخيرا تأتي الغايات الثقافية والعلمية للدراسة بالميدان الطبي.

فيما يتعلق بالطبقة الميسورة، أبانت النتائج عن تقدم الغايات الثقافية والعلمية للدراسات الطبية، تلها غايات الحصول على الوجاهة والمكانة الاجتماعية وتأتي بالمرتبة الأخيرة الغايات الاقتصادية باعتبارهم أن مهنة الطب بالمغرب ليست من المهن المدرة للدخل الوفير حسب تعبيرهم نلاحظ بالأخير وجود تمايزا بين الذكور والاناث في اختيار الغايات الدراسية داخل مختلف الطبقات الاجتماعية المكونة لعينة البحث، فالذكور يقدمون الغايات الاقتصادية بالمقابل الإناث يقدمون الغايات الثقافية والعلمية.

وافترضنا ثالثا ارتباط تمثلات الطلبة لمستقبلهم المهني بمجموعة من المعطيات والتي قسمناها الي 3 محاور:

1. بطبيعة تطلعاتهم، وتحدياتهم، المستوي الدراسي الحالي لهم، الجنس والتوجهات الدراسية المستقبلية: الطب العام، التخصص، العمل بالقطاع العام أو القطاع الخاص
2. بدرجة تأمين هذه المهنة بالمغرب لمستقبلهم الشخصي للشباب مقارنة مع تطلعاهم.
3. بما أحدثته مواجهة جائحة فيروس كورونا covid-19 من تغييرات في نضرة الطلبة لمهنة الطبيب.

استنادا على المعطيات المحصل عليها خلال المقابلات، وجدنا توجها عاما نحو التخصص كتوجه دراسي والعمل بالقطاع الخاص كتوجه عملي. هاذان التوجهان لا يتأثران بعامل الجنس أو بالانتماءات الطبقية ولكن يتأثران بعامل أساسي وهو النجاح بامتحان التخصص أولا والحصول على ترتيب جيد من أجل اختيار التخصص المرجو تانيا.

إن قراءتنا للنتائج المحصل عليها الخاصة بشبكة SWOT المعبر عنها من طرف المستجوبين حسب انتماءاتهم الطبقية، أبانت لنا عن ملاحظتين.

الأولي تهم عدم وجود فروق واضحة بين الطبقات الاجتماعية داخل تعبيرات الطلبة حول تمثلاتهم لنقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص والتهديدات لمهنة الطبيب التي يستشرفون مزاولتها مستقبلا. والثانية، وجود توافقات عامة حول نقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص والتهديدات لمهنة الطبيب بالمغرب والملخصة في الجدول التالي:

جدول رقم 1 لتوزيع خلاصة أجوبة الطلبة داخلمصفوفة SWOT

نقاط القوة	نقاط الضعف
• مهنة نبيلة وانسانية • مكانة اجتماعية مشرفة داخل المجتمع • اعتراف وتقدير الأخرين • مهنة بها حيوية، نشاط وحركة • مهنة تضمن العيش الكريم • اكتساب معرفة الطبية مدي الحياة، تنتفع بها وتنفع بها من يحتاجها • العمل المضمون مع الدولة أو مع القطاع الخاص • عدو وجود نضام تراتبية بالعمل • تقديم العلاج والمساعدة للمرضي • النهوض بقطاع الصحة بالمغرب	• مسار دراسي مرهق ومتعب، من حيث ايقاع التمدرس، حجم المواد الدراسية، طريقة الامتحانات المعتمدة على الحفظ. • الارهاق النفسي والبدني • قلة وضعف التجهيزات الطبية داخل المستشفيات • غياب التوجيه والدعم للطالب حديث التخرج • ظروف العمل غير صحية وغير مريحة وغير محفزة • توجيه اللوم الدائم للطبيب داخل المستشفى المغربي • علاقات اجتماعية هشة • قلة المناصب الممنوحة للتخصص • رواتب غير مشجعة، وتعويضات هزيلة • منحة دراسية هزيلة التي لا تتوافق مع متطلبات الطالب • اللاأمان المهني عند اختيار العمل بالقطاع الخاص • الرشوة والزبونية المتفشية بالقطاع • الارتباط المادي الوثيق بالدعم المادي خاصة للآباء
الفرص	**التهديدات**
• تطوير وتحسين البحث العلمي بالمجال الطبي • تحصيل المعادلة بالخارج • تحقيق حلم الطفولة • فرص اختيار تخصصات متعددة إذا كان ترتيبك بامتحانات التخصص جيدا • اتقان كل ما يتعلق بالصحة وتوسيع المعرفة حول المواضيع الصحية • فرص العمل دائما موجودة بمختلف القطاعات • الشيء الوحيد الذي يمكن ضمانه أنك لن تكون مع المعطلين بالمقارنة مع الميادين الأخرى • فرص محدودة إذا لم نقل معدومة في بعض التخصصات	• مهنة تقتل المواهب والهوايات نتيجة غياب الوقت والأنشطة الموازية خلال فترة الدراسة • التعرض للإكتاب والتوتر المستمر والاحتراق النفسي • التهديد بالطرد خاصة في السنوات الأولي للدراسة • عدم وجود ضمان اجتماعي ولا تأمين بالنسبة لاختيار العمل بالقطاع الخاص • المنافسة مع الطلبة المتمدرسين بالقطاع الخاص، خاصة أنهم مؤطرين جيدا بالمقارنة مع القطاع العام • ضبابية في تصور المستقبل المهني • العيش مع الشك الدائم في الوصول لما ترغبه من مستقبل مهني • الخطر الدائم من خلال الاحتكاك مع الأمراض • مهنة تهدد الاستقرار الشخصي والعائلي • صعوبة الحراسات الليلية وانعدام الأمن داخل المستشفيات

بالنسبة لمسألة لتأمين مهنة الطب للمستقبل الشخصي للطلبة، نامس صعوبة هذا الأمر لدي الطلبة خاصة أن كل الطلبة يشددون على فكرة استبعاد قبول العمل بالقطاع العمومي لأنه لا يرضي البتة طموحاتهم وانتظاراتهم المستقبلية المهنية. وبالتالي رصدنا أن جل الأجوبة تمحورت حول النقاط التالية:

- أن مسألة تأمين المستقبل المهني في نضر الطلبة مرتبطة بالعمل في القطاع الخاص وبعد الحصول على التجربة، أي تحتاج وقتا ومجهودا وصبرا؛
- أن تمثل المستقبل المهني للطالب مرتبط بنوعية تطلعاته وطموحاته؛
- أن مقارنة المستقبل الشخصي الذي يستشرفه الطلبة مع المجهود المبذول خلال المسار الدراسي يؤثر سلبا على تمثلهم لمهنة الطبيب المستقبلية؛
- أن نضرة الطلبة حول توجههم لاختيار نوعية عملهم المستقبلي غير مرتبطة بانتماءاتهم الطبقية، بحيث أن فكرة النفور من العمل بالقطاع العام سائدة لدي الأغلبية من الطلبة؛
- أن جميع الطلبة باختلاف انتماءاتهم الطبقية يشتركون نفس المعاناة من طول المسار الدراسي الذي يؤدي الي تأخر ولوجهم لسوق الشغل، فحتي الطلبة الميسورين يبدون رغبتهم في الإحساس بالاستقلالية المادية عن عائلاتهم والدخول في الحياة الاجتماعية. فكل الطلبة يواجهون صعوبات مرتبطة برزنامة دراسية صعبة، كثيرة، متسلسلة وطويلة المدة. بالإضافة أن ظروف العمل داخل المستشفيات المغربية هي نفسها التي يمارس بها الطالب الميسور والطالب الفقير، أي مسار واحد يجتازه الطالب بنفس المشاكل والبنية التحتية والضغط الزمني والنفسي.
- وأن أغلبية الطلبة يوافقون على فكرة تأمين المستقبل الشخصي للطبيب ما بعد سن الأربعين وعبر كسب التجربة والتميز والكفاءة.

فيما يخص تأثير مواجهة جائحة فيروس كورونا covid-19 على نضرة الطلبة لمهنة الطبيب، أبانت النتائج على اختلاف الآراء بين ما هو إيجابي وما هو سلبي، لكن أجمع الكل على ان مواجهة هذه الجائحة بالمغرب هو أمر صعب خاصة مع ضعف وعي الأفراد بخطورة المسألة وانعدام وعي صحي لدي المواطن المغربي وضعف المنضومة والبني التحتية لقطاع الصحة، باعتباره قطاعا حيويا. فقد قامت أزمة كورونا بتعرية واقع قطاع الصحة بالمغرب، خاصة البني التحتية والتجهيزات والمعدات الطبية، بالإضافة أنه لاحظنا عدم وجود اعتراف مادي وتحفيز للطبيب الذي خاض معركة مواجهة كزفيد- 19 باستماته دون كلل وذلك نداء للواجب الإنساني للمهنة. فخلال فترة الجائحة، عبر الطلبة عن تمكنهم من التعايش مع صعوبة الوباء وتنزيل كل المعلومات النظرية المكتسبة حول الصحة العامة

بالمغرب وعبر العالم. وتمكن الأطباء من تقدير مكانتهم المحورية داخل المجتمع. والتعرف على طبيعة الأخطار المهنية التي تحيط بهم ومدى تأثيرها على حياتهم الشخصية وعلى محيطهم.

وقد عبر بعض المستجوبين عن ضرورة تحفيز الدولة للطلبة من أجل الانخراط في القطاع العمومي الذي يفر منه العديد من الطلبة، بحيث يضعونه دائما كآخر اختيار مهني لهم. بالإضافة لما يعانيه هذا القطاع من هجرة الأدمغة علي حسب تعبيرهم، فالعديد من الأساتذة والأطباء المتخصصين بالقطاع العام يغادرونه بعد حصولهم على سنوات التجربة.

فيما يخص وصف تجربة العمل أو التدريب خلال الجائحة، جاءت شهادة بعض الطلبة الذين عاشوا تجربة مواجهة كوفيد-19 داخل المستشفيات خلال فترة الحجر الصحي بالرباط والتي وصفوها بالصعبة جدا خاصة مع ضعف التجهيزات ووسائل العمل والحماية.

ولا يفوتنا التطرق الي مشكل المداومات خاصة بالنسبة للإناث، الشيء الذي نتج عنه مشاكل اسرية عميقة لصعوبة ارتباطاتهم المهنية والضغوطات النفسية والجسمية المعرضة لهم ومخافة تعريض عائلاتهم لخطر العدوي من الفيروس .

فقد كانت تجربة العمل صعبة وغير مرضية، فحسب تعبيرهم لا توجد ضمانات أو تأمينات ولا حتى أحيانا وسائل العمل، ويبقي الطبيب وسط كل هذه الظروف مغامرا بحياته من خلال الاحتكاك والتخالط مع المرضي في ضل ضعف التجهيزات الوقائية.

مناقشة نتائج البحث الميداني على ضوء البناء النظري

تعبر التمثلات الاجتماعية عن طرق التفكير السائدة لدي الأفراد حول موضوع معين، وهو ما عبر عنه **موسكوفيتشي** اقتباسا من كتابات **دوركايم** بالتعبير التالي: "تترجم التمثلات الجماعية الطريقة التي تفكر بها المجموعة في نفسها من خلال علاقاتها مع الأشياء المؤثرة فيها."

يختلف الباحثون في مقارباتهم للتمثلات الاجتماعية، وهوما تطرقنا له خلال الجانب النضري عبر تحديد أهم المقاربات العلمية التي تناولت مفهوم التمثلات الاجتماعية. بالمقابل يتمسك الباحثون بهذا المجال البحثي بفكرة طبيعة التمثلات بين المجموعات أي التمثلات الاجتماعية للمجموعة سواء المتعلقة بداخلها أو خارجها، والناجمة عن التفاعلات بين المجموعات المختلفة. فتقوم بالتالي هذه التمثلات بوظيفتين أساسيتين وهما:

أولا تقوم هذه التمثلات بتبرير سلوك أعضاء المجموعة تجاه أعضاء مجموعة أخرى وهو ما لاحظناه خلال تمثلات الطلبة حول مواضيع مختلفة منها العمل بالقطاع العام والقطاع الخاص والمقارنة بين المردودية المادية للطبيب مع من هم أقل منه في سنوات الدراسة وحرمانهم من المعادلة مع "الدكتوراه" عند تخرج الطالب من كلية الطب.

تانيا، تساهم في رسم مسار التفاعلات المرتقبة بين المجموعات، مع الأخذ بعين الاعتبار عامل الحفاظ على خصوصية وهوية كل مجموعة. وهو الشيء الذي لاحظناه في التوجهات الخاصة (غايات اختيار مهنة الطب) لأجوبة الطلبة حسب انتماءاتهم الاجتماعية، ومن خلال كذلك تمثلهم حول مستقبلهم المهني بالمغرب، أهو مشجع أم لا؟

تأتينا هنا كذلك الفكرة التي بموجبها تسمح بعض التمثلات الاجتماعية للأفراد بتأكيد أو الإشارة أو المطالبة بشيء يميزهم أو يميز مجموعتهم التي ينتمون إليها. من هذا المنظور تأتي التمثلات كأداة لتأكيد الهوية. فنشير هنا إلى أنه رغم اختلاف الدوافع وطبيعة تمثل الطلبة المستجوبين لمستقبلهم المهني، إلا أن التمثل العام الذي لا ينفكون الحفاض عليه حول صورة الطبيب داخل المجتمع المغربي كصورة إيجابية مرتبطة بالقيم الإنسانية النبيلة للطب والتي تشارك كل المستجوبون في التعبير عنها. وبالتالي تحتل التمثلات بين المجموعات "مكانًا أساسيًا في عملية المقارنة الاجتماعية" وهو ما عبر عنه **أبريك** Jean-Claude Abric ب "يتم تمييز تمثل المجموعة الخاصة دائمًا من خلال المبالغة في تقدير بعض خصائصها [...] التي تهدف بالفعل إلى حماية الصورة الإيجابية من مجموعته .(Morin, 2016, p. 5) " وهنا نلاحظ أنه رغم اختلاف المجموعات المدروسة، انتماءاتهم وخصائصهم، ورغم الصعوبات والاكراهات التي يوجهونها خلال المسار الدراسي والمسار المهني، إلا أنه تضل دائما صورة الطبيب كمرجعية انتماء إيجابية بالنسبة لهم .

رصدنا من خلال الاطلاع على دراسات سابقة ما يتماشى مع طرحنا، وهو ما قدمته دراسة الباحثان Valérie Cohen-Scaliو PascalMoliner حول العلاقة بين التمثلات الاجتماعية والهوية . فإذا تساءلنا حول الدوافع التي تحفز الفرد على تطوير تمثلاته الاجتماعية داخل المجموعة، فغالبا ما نجد أن المرء بحاجة إلى تطوير هوية محددة والسعي نحو الحفاظ عليها، وتكون هذه التمثلات الاجتماعية عاملا في حصول التغيير وتسمح بالتالي بضمان استقرار هوية معينة مع مرور الوقت .فحسب الباحثان "ان مفهوم التمثل بين المجموعات يحيل إلى تصميم الأفراد لجملة من التمثلات الاجتماعية التي تمكنهم من إجراء مقارنات بين الأفراد و / أو بين المجموعات والتي تساهم بالمقابل في الحفاظ على هوية اجتماعية إيجابية لهم"(Cohen-Scali&Moliner, 2008, p. 5)

نضيف كذلك، واسنادا علي دراسة الباحثين EricTafani و Sébastien BELLON ، تتأثر ديناميكية التمثلات بالمعارف أو المعتقدات التي يكونها الأشخاص حول مجموعة انتماءهم. ومن خلال البحث الذي أجراه الباحثان السالفين الذكر حول تمثل الأفراد، رجالًا ونساءً، حول موضوع متابعة الدراسة. خلصت نتائج بحثهم -على سبيل المثال لا الحصر-الي أن النساء يقدرن الهدف الفكري للدراسات أكثر من الرجال. وأن النساء اللواتي يعتقدن بالتفاوت الاقتصادي بين الرجال والنساء، يحاولن تأكيد اقتناعهم بأن الدراسة هي سبيل الحصول على الموازنة .(Tafani& Bellon, 2001, p. 9)

انطلاقا مما سبق وبالمقارنة مع النتائج المتوصل إليها خلال بحثنا الميداني، وجدنا غلبة الغايات الثقافية لدي الإناث مقابل غلبة الغايات الاقتصادية لدي الذكور (أنظر الجدول رقم 1). وبالتالي فان انتماءات النوع لها من التأثير الواضح في بناء طبيعة التمثلات الاجتماعية للأفراد حول موضوع المستقبل المهني.

نستنتج أن تمثلات الطلبة حول دراسة الطب ومستقبلهم المهني، هي تمثلات تم انشاؤها استنادا على الرساميل الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. هذه الأخيرة ساهمت بفاعلية في تحديد هوية اجتماعية للأفراد من خلال تأكيد الوضع المهيمن أو السعي للتغلب على حالة مهيمنة (Tafani& Bellon, 2001, p. 4)، وهو الشيء الذي برز لنا من خلال تمثلات طلبة كل طبقة اجتماعية معينة حول مستقبلها المهني وسعيهم إما لتحقيق أو ضمان هيمنة عبر المواقف المتصورة مستقبلا أو الخروج من حالة مهيمنة.

وبالتالي فالعلاقة بين الهوية الاجتماعية والتمثلات الاجتماعية يتم إنشاؤها عبر المواقف الاجتماعية المتصورة والتي يسعي الأفراد لاحتلالها داخل مجالهم الاجتماعي. فتساهم التمثلات الاجتماعية بالتالي في بناء هوية جماعية من خلال السماح بتحديد موقع اجتماعي ورمزي والاعتماد على مجموعة من المعطيات سعيا منهم الي تحقيق ذواتهم داخل حقل اجتماعي معين. وهو ما يحيلنا لنظرية الحقول الاجتماعية المقدمة من طرف عالم الاجتماع بيير بورديو . (Cohen-Scali&Moliner, 2008, p. 9)

تجبر التمثلات الاجتماعية الأفراد على تطوير هويتهم بالرجوع إلى جميع المعايير الضمنية أو الصريحة السارية في العالم الاجتماعي الذي يتطورون داخله، وعلى هذا الأساس تعتبر الهوية نتاج اجتماعي وثقافي. لكن الفرد لا يتأثر بشكل سلبي بهذه التمثلات. فالفرد يضل حرا، يتقبل تأثير البعض ويرفض البعض الآخر، وهو ما لمسناه في بعض الاختلاف لتمثلات الطلبة حسب انتماءاتهم الطبقية ومرجعياتهم المعرفية حول مهنة الطب.

وهنا نجد فكرة مماثلة في مفهوم "التمثل المهني" الذي نروم تداره من خلال بحثنا. فحسب الباحث باتاي " Bataille تم إنشاء التمثلات الاجتماعية، في إطار الإجراءات والتفاعلات المهنية، من قبل الفاعلين الذين وجدوا أن هوياتهم المهنية تتوافق مع مجموعات في المجال المهني الذي ينتمون له، وفي العلاقة مع الأشياء المهمة بالنسبة لهم في هذا المجال . (Cohen-Scali&Moliner, 2008, p. 9).فالجماعات المهنية لطلبة الطب تشترك في رسم الهوية الجماعية للطبيب سواء كان طالبا أو أصبح طبيبا ممارسا، "فيؤدي القرب من موضوع التمثل، والقضايا المرتبطة به، والبعد العملي إلى معرفة أشياء أخري خارجة عن الحس المشترك وبعيدة عن الفطرة لكنها تضل دائما داخل مجال التمثل". (Lac et al., 2010, p. 136)

وبالتالي، تتميز التمثلات الاجتماعية في حد ذاتها بحكم تطورها ووظائفها، بالعلاقة الخاصة التي يبنيها الأفراد في تفاعلهم داخل المجموعات المهنية والمواضيع المرتبطة بمجالهم المهني بالذات.

وهنا نميز من خلال النتائج ما يفيد بعض التمثلات المكتسبة لدي الطلبة حول اختياراتهم الدراسية المستقبلية وكذا توجهاتهم العملية المستقبلية. فنجد التأكيد والسعي المكثف للطلبة نحو ا لتخصص باعتبار أن مهنة طبيب عام لا تستجيب لطموحاتهم ولا تتوفر على شروط العمل وليست منصفة بالأجر بالمقارنة مع طول سنوات الدراسة، (أي عدم معادلة الوظيفة للدكتوراه حسب ما عبر عنه أغلب الطلبة). ثم يأتي توجه أغلب الطلبة المستجوبين لاختيار

العمل بالقطاع الخاص مع رفض القطاع العام إلا للضرورة، وذلك لنفس الأسباب التي عبر عنها كل المستجوبين والتي تتركز حول ظروف العمل الغير مرضية بالقطاع العام.

في إطار المقاربة التي اعتمدناها لدراسة موضوع تمثلات المستقبل المهني لطلبة كلية الطب، وهو النموذج السوسيو-ديناميكي ل **دواز** الذي يهتم بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتمثلات وفق هذه المقاربة لا يمكن تبصرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين الاجتماعيين في حالة تفاعل. ما جعلنا نستعين بربط تمثلات الأفراد بمجموع العناصر المعرفية ومحدداتهم الاجتماعية. والهدف من ذلك هو وضع مبادئ للفهم بين المناصب الاجتماعية للأفراد وعلاقتها بتمثلاتهم المكونة حول موضوع الدراسة.

كما أشرنا سالفا في الإطار النظري، أن Doise**دواز** ميز لناتلاث أوجه للترسيخ حسب تسلسل المستويات التحليلية التالية: الترسيخ النفسي والترسيخ النفسي الاجتماعي والترسيخ الاجتماعي . فيعتبر الترسيخ المبني على المكانة أو الموقع الاجتماعي محددا أساسيا لدينامية التمثلات الاجتماعية، وهو ما تطرقنا لدراسته خلال بحثنا هذا، وهو الشيئ الذي عبر عنه كذلك **بيير بورديو** من خلال نظرية الحقول الاجتماعية عموما ومبدأ التماثل البنيوي خصوصا. هذا الشق الدراسي الذي تناولته دراسات العديد من الباحثين الأجانب من أجل التحقق من توافق مبدأ التماثل البنيوي مع دينامية بناء التمثلات الاجتماعية.

فاستنادا على نظرية الحقول الاجتماعية، يعتبر **بورديو** الفضاء الاجتماعي كنظام منظم لمواقف محددة تقوم بتعريف بعضها استنادا على توافقاتها واختلافاتها ببعضها البعض. يتم تحديد هذه المواقف الاجتماعية من خلال تقاطع بعدين أساسيين: (أ) رأس المال الاقتصادي المتاح للأفراد، أي مواردهم المادية، و (ب) رأس المال الثقافي الذي يشير إلى الاعتراف المؤسسي لمستوى معين من الكفاءة من خلال الحصول على ديبلومات وشواهد ذات هرمية اجتماعية.

يحدد بورديو هذا الفضاء انطلاقا من المواقف الاجتماعية أي حسب تعبيره رأس المال الرمزي الذي يتم ترجمته مرة أخرى إلى فضاء من المواقف وفقًا لمبدأ التماثل البنيوي الذي يؤكد التكافؤ الرسمي والوظيفي بين (أ) الظروف الموضوعية للوجود الناتجة عن تقسيم العمل، (ب) التباينات الموضعية الناتجة عن ذلك والتي تنشأ في مختلف المجالات الاجتماعية و (ج) المواقف التي يعبر عنها الأفراد (Tafani& Bellon, 2001, p. 3) .

ونتيجة انخراط الأفراد في منطق الحركية الاجتماعية، فإنه يلاحظ أنهم يتخلون تدريجياً عن تمثلاتهم الأولي لصالح التمثلات الموافقة لمكانتهم الاجتماعية الجديدة، وبالتالي يكونون متطابقين مع وضع أفراد الطبقة المهيمنة. بعبارة أخرى، *ان ديناميكية التمثلات ينظمها مبدأ التماثل البنيوي الذي من خلاله يطور الأفراد عوالم تمثلات متوافقة لموقف المسيطرين أو المسيطر عليهم في مجال العلاقات بين إنتاج.*

ما يعني أن مبدأ التماثل البنيوي يترجم التطابق الحاصل بين البنية الاجتماعية المرجعية والبنى المعرفية المكونة من طرف الأفراد داخل مجالهم الاجتماعي (Tafani & Bellon, 2001,P.15).من هذا المنظور، تعتبر الاختلافات التي

رصدناها في تمثلات الطلبة المستجوبين على أنها نتاج مجموعة من التباينات التي تعكس علاقات القوة والهيمنة والسعي للارتقاء بجانب من الجوانب ذات أهمية بالنسبة لهم سواء تعلق الأمر بالرأسمال الاقتصادي أو الثقافي أو الرمزي. بالإضافة الي تأثير بعض القضايا والمواضيع والصراعات التي يعيشونها خلال مزاولتهم لمهنة الطب. وهذا ما عبر عنه **بورديو** ب " أن المكانة المشغولة في الفضاء الاجتماعي، أي في هيكل توزيع مختلف رؤوس الأموال باختلاف أشكالها والتي تمثل بالمقابل أسلحة، هي التي تتحكم التمثلات الموجودة بهذا الفضاء وأشكال المواقف المتخذة في النضالات الرامية للحفاظ عليها أو الي تغييرها " (Jourdain & Naulin, 2011, P. 87)

وخلصنا بالنهايةالي تأييد الفرضية العامة للبحث أنه " تؤدي عوامل متعددة اجتماعية، مجالية، اقتصادية وثقافية منها في بناء التمثلات الاجتماعية للشباب حول مستقبلهم المهني".

خلاصة

لقد مكنتنا مقاربتنا لموضوع التمثلات الاجتماعية من تفكيك واجهة الصورة المرسومة للطبيب داخل المجتمع المغربي، عبر تحليل الأنساق المنتجة له من خلال مسار الطلبة المتمدرسين للطب واستخراج البعض من تمثلاتهم الاجتماعية حول مستقبلهم المهني وسط الواقع المغربي باختلاف حيثياته وظروفه واستنادا على اختلاف الانتماءات الاجتماعية للمبحوثين.

لقد خلصت الدراسة الي استخراج مجموعة نتائج مرتبطة بالأساس بما افترضناه سابقا. نجد أولا تأكيد الفرضية الأولي المتبنية لطرح ارتباط التمثلات الاجتماعية للطلبة حول مهنة الطبيب باختلاف الانتماءات الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للطالب . ثانيا، النفي الجزئي لفرضية اعتبار مهنة الطبيب كوسيلة للإرتقاء الاجتماعي أو الرمزي أو وسيلة للمرور الى طبقة معينة، وطريق للحصول على الوجاهة الاجتماعية. ويأتي هذا الرفض الجزئي مقابل ما لاحظناه من بروز القوي لهذه الدوافع لدي الطبقة المتوسطة فقط، بينما الطبقة الضعيفة تعتبر الانتقاء الاجتماعي نتيجة دراسة الطب كتحصيل حاصل. ثالثا خلصت النتائج الي تأكيد الفرضية الثالثة التي تربط طبيعة تمثلات الطلبة لمستقبلهم المهني بمعطيات متعلقة بطبيعة تطلعاتهم وتحدياتهم، توجهاتهم واختياراتهم الدراسية المستقبلية وجنسهم.

ونجد كذلك أن منطق النوع يؤثر على الاختيارات المستقبلية العملية خاصة من حيث الدوافع الدراسية، الطموحات العملية المستقبلية، المردودية المادية، الظروف النفسية الناتجة عن العمل بتخصص معين بالمقارنة مع تخصص آخر... الخ وما لها من تأثيرات على الحياة الشخصية للأفراد.

بالإضافة، يضل هاجس الوصول للتخصص المراد كطموح لدي أغلب الطلبة من أجل الارتقاء لمستقبل مهني يمكن أن يلبي نوعا ما لطموحاتهم المهنية، خاصة في القطاع الخاص، وذلك نضرا للمشاكل العدة للعمل بالقطاع الصحي العام المغربي، والتي استقصيناها من خلال شهادات المبحوثين.

عموما خلصت نتائج الدراسة بما مفاده عدم تأمين مهنة الطب بالمغرب للمستقبل الشخصي للشباب بالمقارنة مع تطلعاهم. وأن مواجهة جائحة كوفيد-19 لم تؤثر على تمثلاتهم حول المهنة باعتبارهم دئبوا على الاحتكاك المباشر مع الأمراض وخطر العدوى، بالمقابل تبقي تجربة مواجهة جائحة كوفيد- 19 للأطباء تجربة صعبة وقاسية، نتيجة الهشاشة التي يعرفها قطاع الصحة المغربي بمختلف مكوناته.

ولقد أصبح للضرورة بمكان في هذه الظرفية الصحية، حسب تعبير الطلبة، الالتفاتة للطبيب وتوفير الشروط الضرورية للعمل وصرف تعويضات محفزة للأطر الصحية كأمور أساسية من أجل الرقي بقطاع الصحة بالمغرب. فعبر تكافل الجهود بين جميع أفراد المجتمع، الأطر الصحية بالعمل الدؤوب، المسيرين بتوفير مناخ مناسب للعمل والمواطنين بالوعي الصحي وتطبيق احترازات السلامة الصحية، فعبر تفاعل كل هذه المكونات يمكن للمغرب تجاوز هذه الأزمة الصحية بقوة ومهنية أكبر كما هو الحال ببعض الدول المتقدمة خلال مواجهتها لفيروس كوفيد-19.

المراجع المعتمدة

المراجع باللغة العربية

إدعلي, أ., الخطابي, أ., عثمان, أ., & وآخرون. (2017). *الشباب والانتقال الديمقراطي في البلدان العربية*. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات/ .

السويسي, ك. (2016). التمثّلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهُوِيّة. *المجلة العربية لعلم النفس*, *1*(1).).

https://www.researchgate.net/publication/316418488_altmthlat_alajtmayt_mqarbt_ldrast_alslwk_walmwaqf_walatjahat_wfhm_alyat_alhuit_Social_Represention_An_Approach_to_Study_Behavior_Opinion_Attitudes_and_to_understand_Social_Identity_Mechanisms

القفصي, ج. (2016). - *مقاربة سوسيولوجيّة جديدة للحقل الشّبابي في تونس*. مركز الدراسات الإستراتيجيّة والدبلوماسيّة. مقاربة سوسيولوجيّة جديدة للحقل الشّبابي في تونس . http://www.csds-center.com/article/

بلعالية عبدالقادر. (2016). *التمثلات الاجتماعية للصحة.pdf*.

جلول, أ., &الجموعي, م. ب) .2014. التصورات الإجتماعية: مدخل نظري. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الوادي*, *6*(أبريل)

. https://rers.univ-eloued.dz/rers/images/pdf/F042014167.pdf

حدية, م. (1996). تطلعات الشباب بين الواقع وآليات التحقيق. *منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط*, *59*, 27–33.

شريكي, ه. (2015). *الشباب المغربي والعمل الجمعوي: تحديث البنيات وتقليدية العلاقات والقيم*. https://doi.org/10.4000/insaniyat.15156

عتيق, م. (2011). الطلبة الجامعيون بين تصور المستقبل وتأسيس الهوية الاجتماعية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ال*, 397–417.

مبارك عناد, ب. (2012). التمثيلات الاجتماعية وعلاقتها بالتوجه نحو السيادة الاجتماعية لدى المنتمين للأحزاب السياسية. *مجلة الفتح*, *51*.

مصطفي, م. (1995). الشباب واشكالية الاندماج الاجتماعي: مقاربة سوسيولوجية. *منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط*, *49*.

المراجع باللغة الفرنسية

Dany, L., &Abric, J.-C. (2007). *Distance à l'objet et représentations du cannabis | Cairn.info*. https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-3-page-77.htm#

EVANS, K., & FURLONG, A. (2002). Niches, transitions, trajectoires. De quelques théories et représentations des passages de la jeunesse. *Lien social et Politiques*, *43*, 41–48. https://doi.org/10.7202/005100ar

Jodelet, D., &Abric, J.-C. (2003). 8. L'étude expérimentale des représentations sociales. في *Les représentations sociales* (203 ص). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203

Jourdain, A., &Naulin, S. (2011). La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques. في *Http://journals.openedition.org/lectures*. Armand Colin. http://journals.openedition.org/lectures/6543

Ksikes, D., Michel, P., &Coslado, E. (د.ت). LA CLASSE MOYENNE, C'EST QUI ? Invisibles, discrètes et méconnues. Etudes et Sondages. https://www.cesem.ma/pdfeconomia5/etudes.pdf

Moliner, P., &Guimelli, C. (2015). *Chapitre 2. Les approches théoriques des representations sociales*. https://www.cairn.info.eressources.imist.ma/les-representations-sociales--9782706122118-page-21.htm

Moliner, P., &Guimelli, C. (2015). Les représentations sociales. في *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble. https://doi.org/10.3917/pug.guime.2015.01

Rateau, P. (2000). Idéologie, représentation sociale et attitude : Etude expérimentale de leur hiérarchie. *International Review of Social Psychology*, *13*, 29–57.

Roussiau, N., &Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : État des lieux et perspectives* (Google Liv). https://books.google.co.ma/books?id=RHk85YdnH9EC&pg=PA171&lpg=PA171&dq=Roussiau%26Bonardi,2001,p149&source=bl&ots=Ucla9pU9V0&sig=ACfU3U2t-RsTbPFiha5NRY73qMSkaH9KNA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwiay-SczM_pAhU15OAKHfGPAaQQ6AEwCnoECAoQAQ#v=onepage&q=Roussiau%26Bonar

TAFANI, E., BELLON, S., & APOSTOLIDIS, T. (2002). Théorie des champs sociaux et dynamique représentationnelle : Approche expérimentale des effets des asymétries positionnelles sur la structure d'une représentation sociale. *Revue internationale de psychologie sociale*, *15*(2), 57–90.

Tafani, E., Falomir-Pichastor, J., & Gabriel, M. (2000). *INFLUENCE SOCIALE ET REPRESENTATIONS SOCIALES : ETUDES EXPERIMENTALES SUR LE GROUPE D'AMIS IDEAL* (124–95 ص). https://doi.org/10.13140/2.1.2450.4642

المواقع الاليكترونية

مجموعة الأزمات الدولية. (2012). أي حضور للمسألة الشبابية في البحوث الاجتماعية العربية؟: قيادة الشباب للثورات العربية. في الجزيرة. http://al-ahwaz.com/arabic/2013/reports/1-1-2012-3.htm .

Haut-commissariat au plan. Alami, A. L. (د.ت). Conférence-débat sur les classes moyennes Partie II. 29. https://www.hcp.ma/Conference-debat-Les-classes-moyennes-au-Maroc-Rabat-6-et-19-Mai-2009_r184.html

Maroc, H. commissariat au P. (2009). Cahiers du plan 25: Les classes moyennes marocaines: Caractéristiques, évolution et facteurs d'élargissement. HCP, 25. https://www.hcp.ma/Les-Cahiers-du-Plan-N-25-Juillet-Aout-2009_a1224.html

استخدام الوتساب في التعليم عن بعد من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

The use of WhatsApp in distance learningfrom the point of view of primary education teachers

بوشعيب فنان، طالب بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب

fennanebouchaib74@gmail.com

ملخص:

أكدت نتائج هذه الدراسة على أنه بالرغم من كون أن استخدام الوتساب في التعليم عن بعد قد مكن المدرسين من تجويد طريقة إعدادهم للمحتوى التعليمي الافتراضي، وكذا تنويع وسائل عرضه، إضافة إلى تحسن علاقتهم بالمتعلمين، فإن هذا التطبيق أضفى على تعاملهم مع المجموعات التواصلية الافتراضية طابع العمومية، بحيث ظل تواصلهم عن بعد مع تلامذتهم تواصلا جمعيا وعموديا، لذلك اختزل دور المتعلم كفرد في تلقي التعليمات لإنجاز العمل المطلوب، بحيث تمحورت أنشطة التعلم عن بعد حول تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمحتوى الافتراضي أكثر من تنمية مهارات التعلم الذاتي والتشاركي. كما كشفت أيضا هذه النتائج من جهة أولى، عن أن هؤلاء المدرسين اعترضتهم مجموعة من الصعوبات التقنية والمهارية والمعرفية المرتبطة سواء بالوسائط التكنولوجية من حيث توفرها وطرق استعمالها أو بتخطيط الدروس عن بعد، ومن جهة ثانية، عن أن تجاوز هذه الصعوبات يتأسس على الدمج الفعلي للتعليم الالكتروني في جميع المستويات التعليمية، وكذا تكوين هؤلاء الممارسين في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، تطبيق الوتساب، كورونا فيروس، التعليم الابتدائي.

Abstract :

The results of this study confirmed that, although the use of WhatsApp in distance learning has enabled these teachers to improve their preparation of virtual educational content, to diversify their methods of presentation, and to improve their relationship with learners, this application has made their interaction with virtual communicative groups more general, so that distance communication with their students remains a collective and vertical connection, thus reducing the role of learners to accomplish the work given by teachers, so that distant learning activities was about improving knowledge more than Self learning and participatory one . These findings also revealed, on the one hand, that teachers have been confronted by a range of technical skill and knowledge difficulties associated with both the availability and use of technological media and distance-learning planning, on the second hand it revealed that overcoming these difficulties is based on the integration of e-education at all levels of education, as well as the training of these practitioners.

Keywords: distance learning, WhatsApp Application, Corona virus, Primary Education.

مقدمة:

فرضت جائحة كورونا إجراءات تدبيرية غير مألوفة لدى مختلف المتدخلين في المنظومة التربوية عامة، ولدى المدرسين في علاقاتهم بالمتعلمين على وجه الخصوص، إذ وجد هؤلاء أنفسهم أمام ظروف استثنائية غير مسبوقة بسبب تعليق الدراسة، إذ لم يكن الجميع على أتم الاستعداد لتدبير هذه الأزمة . ولضمان حق المجتمع المدرسي في السلامة الصحية من جهة، وتأمين كذلك حق كل المتعلمين في التعلم من جهة أخرى، قدمت الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية ببلادنا لتدبير هذه الوضعية الاستثنائية ثلاثة أنماط تربوية مختلفة، فإلى جانب النمط التربوي القائم على التعليم الحضوري، نجد النمط التربوي القائم على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي، وكذا النمط التربوي القائم على التعليم عن بعد، إذ أتيحت للمجتمع المدرسي ولمختلف المتدخلين المحليين والجهويين وبتنسيق مع السلطات الترابية والمصالح الصحية إمكانية اختيار النمط التربوي الذي يتناسب وتطور الوضعية الوبائية المحلية. لكن صعوبة توقع تطور مؤشرات هذه الوضعية الوبائية بكل منطقة من مناطق بلادنا، دفعت المسؤولين التربويين على قطاع التربية الوطنية إلى اعتبار التعليم عن بعد نمطا تربويا أساسيا لجميع المستويات الدراسية، الشيء الذي جعل أغلبية الممارسين مجبرين على التفكير في حلول مبتكرة تتلاءم مع حاجيات تلامذتهم، لذا تم تعبئة مختلف الوسائل الممكنة من أجل الحفاظ على روابط التواصل بهؤلاء المتعلمين، بهدف تزويدهم بشكل منتظم بالدروس والتمارين وغيرها من الشروحات والتوضيحات التي تتطلبها عملية بناء التعلمات عن بعد، وأمام غياب وسائل تكنولوجية مساعدة، فقد كان لتطبيق الوتساب دور كبير في تذليل الصعوبات التي أفرزتها هذه الحالة الاستثنائية، بحيث ساهم في تأمين التواصل عن بعد بين هؤلاء المدرسين وتلامذتهم نظرا لسهولة استخدامه من جهة، ولتوفر أغلبية الأسر على هواتف ذكية من جهة أخرى. لذا تأتي هذه الدراسة لتكشف عن تجربة استخدام هؤلاء المدرسين لتطبيق الوتساب في التعليم عن بعد، لتبيان خصوصياتها ورصد الصعوبات التي أفرزتها والوقوف أيضا على تصوراتهم حول سبل تطويرها، الشيء الذي سيؤسس لبناء أنشطة تكوينية حول دمج الوسائط التكنولوجيا في الممارسة التعليمية.

1. الإشكالية:

أدى تفشي فيروس كورونا في العالم سنة 2020 إلى ارتباك غير مسبوق على مستوى مختلف مناحي الحياة العادية، وقد ازدادت حدة قلق كل المجتمعات البشرية بسبب سرعة انتشار هذا الفيروس وتحوله إلى جائحة عالمية. وأمام غياب لقاح فعال لمحاربة هذا الوباء، اتسمت مختلف الإجراءات المتخذة للحد من تداعياته السلبية على الأفراد والجماعات بالطابع الاحترازي والوقائي، إذ تمثلت هذه الإجراءات الاحترازية والوقائية في فرض حجري منزلي شامل في العديد من البلدان، والتقيد بالتباعد الجسدي، وتعليق مختلف التظاهرات والنشاطات الاقتصادية والاجتماعية، وكذا تعليق الدراسة في كل الأسلاك التعليمية. وإذا كان لإغلاق المدارس فائدة مهمة على مستوى ضمان حقوق أفراد المجتمع المدرسي في الحماية الصحية، فإنه قد أفرز مشكلا آخر على مستوى تأمين الحق في التعليم والتكوين لدى المتعلمين والمتعلمات على وجه الخصوص، بسبب الطابع الفجائي الذي خلقته جائحة كورونا، وكذا غياب إستراتيجية مسبقة للتعامل مع هذا الوضع غير المتوقع (Naji, 2020, pp. 23-29).

ولضمان حق كل المتعلمين والمتعلمات في التعليم، تبنت وزارة التربية الوطنية ببلادنا إجراءات تدبيرية غير مسبوقة تمحورت بشكل أساس حول ثلاثة أنماط تربوية مختلفة، إذ يرتبط النمط الأول بالتعليم الحضوري، بينما يقوم النمط الثاني على التناوب بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي، في حين يهم النمط الثالث التعليم عن بعد، بحيث اعتمدت مقاربة تشاركية في اختيار النمط التربوي الذي يتناسب وتطور مؤشرات الوضعية الوبائية والخصوصيات المجالية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية لكل منطقة من مناطق البلاد، وبحكم صعوبة التنبؤ بتطور مؤشرات هذه الوضعية الوبائية، فقد جعلت الوزارة الوصية ببلادنا من نمط التعليم عن بعد نمطا تربويا أساسيا لانطلاق الدخول المدرسي لسنة 21/20، لأجل ضمان الاستمرارية البيداغوجية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المتعلمين، وذلك وفق صيغتين متكاملتين، فإلى جانب إمكانية استثمار التلاميذ للدروس المقدمة على مستوى شاشة التلفزة أو منصة TelmidTice ، يمكن للتلاميذ أيضا تتبع حصصهم الدراسية من خلال تلقي الدروس الافتراضية المقدمة من طرف أساتذتهم على التطبيقات والمنصات المتاحة لهم [1]. وفي كلتا الصيغتين يتخذ الأستاذ موقعا محوريا في تيسير عملية استفادة تلامذته من كل الخدمات التعليمية المقدمة إليهم عن بعد سواء تعلق الأمر بتقديم توجيهات وتعليمات لهم على شكل تسجيلات صوتية أو سمعية بصرية قصد إرشادهم ومواكبتهم وتوجيههم بخصوص توقيت هذه الدروس أو بتلقي مقترحاتهم واستفساراتهم لتذليل ما يعترضهم

[1] مذكرة وزارية رقم 20/39 الصادرة بتاريخ 28 غشت 2020 من طرف وزارة التربية الوطنية بالمغرب في شأن تنظيم الموسم الدراسي لسنة 21/20 في ظل جائحة كوفيد -19

من صعوبات معرفية أو منهجية، ولبلوغ هذه الأهداف فرضت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نفسها بقوة على طرفي العملية التعليمية التعلمية، وبحكم محدودية استخدام هذه الوسائط في التعليم عامة والتعليم عن بعد بشكل خاص، فإن الملاحظات الميدانية لعملية أجرأة وتنزيل النمط التربوي القائم على التعليم عن بعد بمؤسساتنا التعليمية، أبانت عن الاستخدام المكثف للمدرسين لتطبيق الوتساب في مختلف الأنشطة التواصلية عن بعد التي تمت بينهم وبين تلامذتهم، ومرد ذلك إلى سهولة استخدامه، ونظرا أيضا للإقبال الكبير للأطفال والشباب على الوسائط الاجتماعية، وهذا ما أكده التقرير السنوي للوكالة الوطنية لتقنين المواصلات ببلادنا لسنة 2017، والذي أشار إلى كون أن الأطفال والشباب هم من أكثر رواد مواقع التواصل الاجتماعي، إذ بلغ عدد الذين ولوجوا لهذه المواقع نسبة 94.30% من الفئة العمرية ما بين خمس سنوات وأكثر، ونسبة 98.40% من الفئة العمرية ما بين 15 و24 سنة (الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات، 2017، صفحة 18)[2]. الشيء الذي جعل من هذا التطبيق الوسيلة الأكثر حضورا في تجربة هؤلاء الممارسين بخصوص التدريس عن بعد في ظل جائحة كورونا.

وللمساهمة في تبيان مميزات هذه التجربة من حيث طرق توظيف هذه الأداة في التعليم عن بعد، ومن حيث أيضا الأهداف المنتظرة من استخدامها، إضافة إلى رصد الصعوبات التي أفرزتها هذه العملية، وكذا تحديد منظور المدرسين تجاه سبل تطويرها، سنجري دراسة ميدانية على عينة من مدرسي التعليم الابتدائي لتحديد منظورهم حول استخدام الوتساب في التعليم عن بعد في زمن الوباء، انطلاقا من التساؤل عن كيفية استخدم تطبيق الوتساب في التعليم عن بعد من طرف مدرسي الابتدائي، وكذا عن التحديات التي أفرزها هذا الاستخدام، إضافة إلى سيناريوهات تطوير استخدم تطبيق الوتساب في التعليم عن بعد.

2. الأهداف:

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن طرق استخدام الوتساب على مستوى أنشطتي التعليم و التعلم عن بعد، وكذا رصد الصعوبات التي أفرزتها سيرورة استخدامهم لهذه الوسيلة في تفاعلاتهم عن بعد مع تلامذتهم، وكذا تعرف وجهات نظرهم بخصوص تطوير هذا الاستخدام مستقبلا. والهدف الأبعد من ذلك، هو تعزيز شروط دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الممارسة التعليمية.

3. استخدام تطبيق الوتساب في التعليم:

تعتبر وسائط التواصل الاجتماعي منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها (الراوي، 2012، الصفحات 108-109). كما تعتبر الركيزة الأساسية للإعلام الجديد أو البديل، التي تتيح للأفراد و الجماعات التواصل فيما بينهم عبر هذا الفضاء الافتراضي (صادق، 2008، صفحة 218). و تمتاز هذه الشبكات الاجتماعية بميزة تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون و في أي مكان من العالم، وتمكنهم أيضا من التواصل المرئي و الصوتي وتبادل الصور و غيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم. كما أنها قادرة على الاستجابة لاهتمامات مختلفة أو مشتركة، وتتميز بكونها تجعل كل شخص في هذا المجتمع الافتراضي عضوا فاعلا مؤثرا ومتأثرا في ذات الوقت، إذ يبنى المحتوى بالدرجة الأولى على المشاركة الفاعلة والنشطة والمناقشات والحوارات التي تدور بين أعضاء هذا المجتمع، وذلك في إطار خلق بيئة اجتماعية افتراضية تقوم على التواصل بين أعضائها على شبكة الانترنيت من خلال استخدام الفايسبوك والتويتر والوتساب وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي (الدليمي، 2011، صفحة 183). ويشير تطبيق الوتساب إلى برنامج موجود على أجهزة مختلفة، بما في ذلك الهواتف الذكية واللوحات الالكترونية، يتيح إمكانية التواصل عن بعد عبر الرسائل والمحادثات وإرسال الصور والرسائل الصوتية وكذا أشرطة الفيديو وباقي الوسائط المتعددة الأخرى (السعدية و أبوخطوة، 2020، صفحة 142). كما يمكن لجميع مستخدمي هذه الأجهزة إنشاء مجموعات والمشاركة في منتديات المناقشة والتفاعل وإرسال الرسائل النصية والصور والصوت والفيديو (Chaiba, 2020, p. 91). لذلك يشكل تطبيقا مرنا وفعالا بحكم سهولة استخدامه ومجانيته أيضا، بحيث يتيح للأفراد والجماعات إمكانية التفاعل المستمر وتبادل الآراء والأفكار، الشيء الذي يجعل منه وسيلة تفاعلية واجتماعية مهمة (العنزي، 2017، صفحة 284). ونظرا لهذه المزايا التفاعلية، اتسعت دائرة استخدامه بشكل كبير، بحيث يشير تقرير الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات ببلادنا إلى أن أنشطة مستخدمي الانترنيت بالمغرب تتمحور بشكل مكثف حول استعمال الشبكات الاجتماعية والتحدث عبر الرسائل الفورية، وكذا مشاهدة وتحميل محتوى وسائل الإعلام والاتصال، كما تشكل الهواتف الذكية أكثر الأجهزة المستخدمة في ذلك (الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات ا.، 2014، صفحة 28). كما تعد العملية التعليمية من بين أهم المجالات المتعددة التي شملها هذا الاستخدام، حيث أبانت نتائج عدة دراسات عن أن مواقع التواصل الاجتماعي والرسائل الفورية تعد من أدوات الاتصال الأكثر استخداما من

قبل غالبية المتعلمين في عملية التعلم، وكذا للحفاظ على الاتصال بالأصدقاء وقضاء الوقت معهم، إذ تتيح لهم هذه الأدوات تبادل الأفكار وطلب المساعدة و الحصول على المعلومات والتعاون والمشاركة والبناء المشترك للمعرفة (Oulmaati, 2017, pp. 52-54) فبفضل هذا التطبيق، يمكن لكل متعلم أن ينتمي لمجموعات افتراضية، الشيء الذي يتيح له إمكانية تبادل الآراء ، والتعبير الحر ومناقشة الأفكار المطروحة، وكذا تسجيل التعليقات عليها، وأيضا مشاركة الصور، والفيديو، والملفات بمختلف أنواعها (Charnet, 2018). كما يتيح لكل متعلم أيضا فرصة للتعلم الذاتي والتشاركي في بناء التعلمات المقررة بطريقة مرنة وتفاعلية، بحيث يصير كل متعلم مسؤولا عن تعلماته. أما دور المدرس فيتحول في التعليم عن بعد إلى منشط ومحفز وموجه لمختلف محاولات تلامذته ومحتضنا لكل اقتراحاتهم، إذ يعمل باستمرار على تزويدهم بموارد تعليمية متنوعة تبعا لاختلاف حاجياتهم المعرفية والمهارية، و يضمن كذلك تشجيعهم المستمر على المشاركة والتفاعل مع المحتوى الافتراضي عبر طرح الأسئلة حول المفاهيم الغامضة، وطلب المساعدة بدون أي حرج أو خجل، وذلك في إطار بيئة افتراضية آمنة ، بحيث يتم تقبل محاولاتهم الخاطئة لجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم على أخذ المبادرة والقيام بمحاولات للبحث عن المعرفة، وهذا من شأنه أن يضمن انخراطهم التدريجي في سيرورة تنمية مهاراتهم على التعلم الذاتي.(CHAN, 2017, pp. 18-24). لكن بالرغم من هذه المزايا فإن سوء استخدام هذا التطبيق من شأنه أن يؤدي إلى نتائج عكسية كنشر رسائل مغلوطة أو غير أخلاقية، كما يمكن أن يساهم في انتهاك خصوصية الآخرين من خلال الوصول إلى بياناتهم الشخصية (السيد، 2019، الصفحات 1-17) .

4. التعليم عن بعد:

يعتبر التعليم عن بعد أسلوبا قديما تبنته المجتمعات البشرية لتلبية الطلب المتزايد على الخدمات التعليمية من جهة، ولتنامي الوعي لدى هؤلاء المجتمعات بأهمية هذا الأسلوب في تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين صفوف أفرادها من جهة أخرى، الشيء الذي أدى إلى حدوث تطورات مهمة على مستوى مستلزمات التعليم عن بعد من حيث طرقه ووسائله وتقنياته، بدء بالمراسلة ومرورا باستخدام الإذاعة والتلفزة والتسجيلات الصوتية والمرئية وغيرها من الوسائط ووصولا إلى الانفتاح الكبير على ما حققته الثورة الرقمية وتكنولوجيا المعلومات من تطورات تقنية غير مسبوقة في مجال الاتصالات والانترنيت وتقنية الحواسب.

لذا يشكل التعليم عن بعد من أهم الصور التجديدية التي أفرزها تأثير هذه التطورات التقنية المتسارعة على مجال التربية والتعليم. وفي ضوء ذلك يتحدد التعليم عن بعد كنظام تعليمي محكوم بأسس وأنظمة في إطار مؤسسات نظامية معترف بها، باعتباره نظاما يشتمل على مختلف أشكال التعليم والتعلم النظاميين (الفرا، 2007، صفحة 17). كما يتميز التعليم عن بعد بكونه نظاما تعليميا مرنا، بفضله يمكن للمستفيدين من خدماته التعليمية أن يتعلموا بشكل مرن وفي إطار أكثر حرية، من حيث اختيار مكان وزمان إنجاز أنشطتهم التعلمية، في حين يكتفي المدرس بتزويد متعلميه بالمهارات والخبرات التعليمية الضرورية وبالتعليمات والتوجيهات التي تستهدف تنمية مهاراتهم على التعلم الذاتي، وفي هذا الصدد يحيل التعليم عن بعد على أسلوب التعلم الذاتي والمستمر، بحيث يكون المتعلم مسؤولا عن تعلماته بدرجة كبيرة بعيدا عن التدخل المباشر للمدرس، إذ يكتفي هذا الأخير بإرسال المادة التعليمية للمتعلمين، وتزويدهم بمختلف الدعامات والشروحات والتوجيهات التي يحتاجون إليها عبر توظيف وسائط تكنولوجية مختلفة (مصطفى، 2006، الصفحات 8-12). وباعتماد هذا النمط التربوي على وسائط تكنولوجية مختلفة، تحولت البيئة التعليمية من بيئة تقليدية قائمة على التواصل المباشر إلى بيئة الكترونية أو افتراضية قائمة على الفصل بين المدرس وتلامذته زمانيا أو مكانيا أو كلاهما معا، مما جعل من المنزل فضاء جديدا للتعلم بدلا من المؤسسة التعليمية (الشرهان، 2015 ، صفحة 46).

5. أهمية التعليم عن بعد:

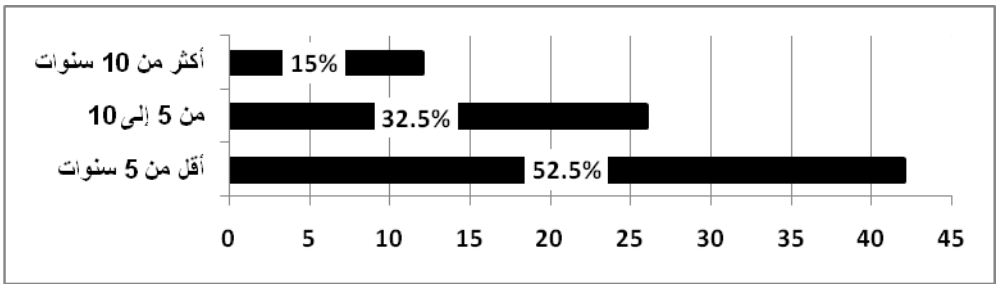
يكتسي التعليم عن بعد أهمية كبيرة في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، فتعدد الوسائط التكنولوجية يتيح إمكانات متنوعة للتعلم من حيث تقديم مضامين متنوعة بأساليب مبتكرة وتفاعلية، مما يضمن استمرارية عملية التعلم و مرونتها، بحيث يمتلك المتعلمون حرية اختيار المكان والزمان المناسبين للتفاعل مع المحتوى التعليمي، الشيء الذي يضمن مراعاة احتياجاتهم التعليمية وفرقهم الفردية، ويساعد بالتالي على تنمية استقلاليتهم وحافز يتهم على التعلم. كما يعمل نظام التعلم عن بعد على تعزيز ودعم الانضباط الذاتي لدى هؤلاء المتعلمين من حيث التحكم في إدارة الوقت، مما يمكنهم من القيام بمختلف أنشطتهم التعلمية بكل حرية ومرونة من حيث إنجاز الواجبات والاختبارات الالكترونية وكذا متابعة النقاشات والتفاعلات التي تجري بين أعضاء الأقسام الافتراضية والاستماع للتسجيلات الصوتية ومشاهدات أشرطة الفيديو وغيرها من الموارد التعلمية التي يتم وضعها رهن إشارتهم ، وهذا من شأنه أن يساهم في خلق بيئة تعلمية افتراضية محفزة ومشجعة على أخذ المبادرة والبحث المتواصل والمثابرة في العمل، مما يزيد من

إحساس كل متعلم على حدة بمسؤوليته عن تعلماته. إضافة إلى ذلك، أن التعليم عن بعد أقل تكلفة من النظم التعليمية التقليدية، حيث ساعد على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين شرائح واسعة من المتعلمين بالرغم من اختلافاتهم الفردية والجماعية من حيث ظروفهم الحياتية واهتماماتهم وثقافاتهم (حجازي و الهمامي، 2020، الصفحات 14-16).

6. عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

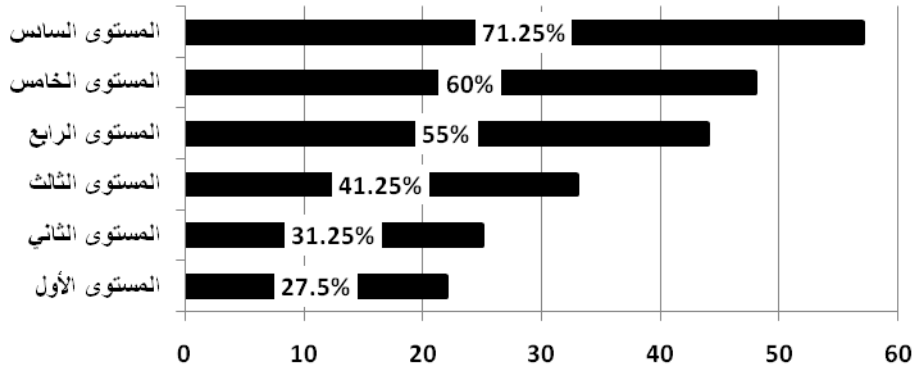
1.6. الخصائص العامة لأفراد عينة البحث:

تتمحور الخصائص العامة لأفراد عينة البحث حول تجاربهم المهنية من حيث أقدميتهم في التدريس، والمستويات التي سبق لهم تدريسها، إضافة إلى مدى استفادتهم من التكوين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفيما يلي سنعرض للنتائج المتوصل إليها بخصوص هذه الجوانب كالآتي:



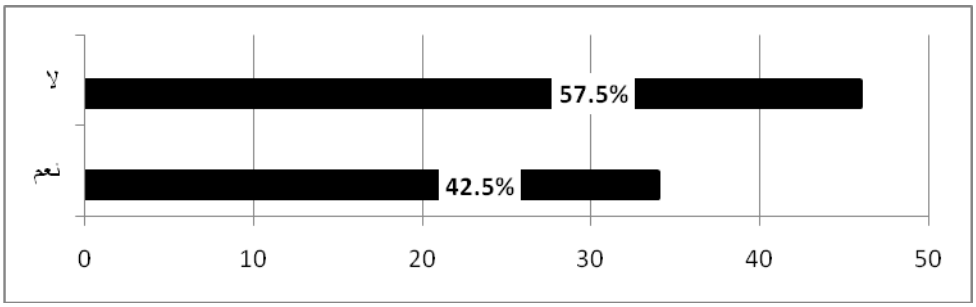
المبيان رقم1: الأقدمية المهنية لأفراد عينة البحث

من خلال المعطيات المبينة في المبيان رقم 1 يتضح بأن أغلبية أفراد عينة البحث لهم تجربة مهنية فتية، حيث أكد 52.5% من المستجوبين أن أقدميتهم المهنية أقل خمس سنوات، وأن 32.5% منهم تتراوح ما بين خمس وعشر سنوات، في حين صرح 15% منهم على أن أقديمتهم تفوق عشر سنوات، هذه النسب تبين بوضح بأن عينة البحث تتكون بنسبة كبيرة من الأساتذة الجدد. ولفهم أكثر لمميزات تجربتهم المهنية، سألناهم عن المستويات التي سبق لهم تدريسها خلال هذه التجربة، فكانت إجاباتهم كالآتي:



المبيان رقم 2: المستويات التي سبق تدريسها من طرف أفراد عينة البحث

من خلال المعطيات الواردة بالمبيان رقم 2، يتبين أن 71.25% من المستجوبين درسوا المستوى السادس، و أن 60% منهم درسوا المستوى الخامس، في حين بلغت نسبة الذين درسوا المستوى الرابع 55% ، بينما صرح 41.25% منهم بكونهم درسوا المستوى الثالث. هذه النسب تكشف عن أن أغلبية أفراد عينة البحث لهم تجربة كبيرة في التدريس بمستويات السلك المتوسط من المرحلة الابتدائية، ولتحديد موقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن هذه التجربة المهنية، سألناهم عما إذا كانوا قد سبق لهم أن استفادوا من تكوينات في هذا المجال، فكانت النتائج كالآتي:



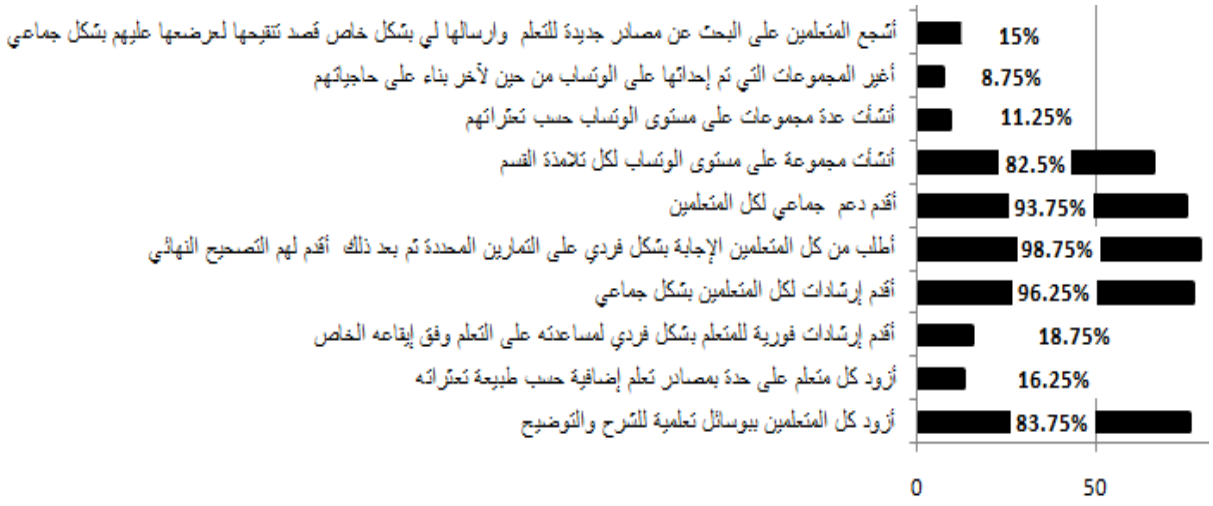
المبيان رقم 3: استفادة المستجوبين من تكوينات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

من خلال هذه المعطيات، يتبين أن 57.5% من المستجوبين أكدوا على عدم استفادتهم من أي تكوين بشأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في حين أشار 42.5% منهم إلى أنهم قد سبق إن استفادوا من ذلك، هذه النسب توضح أنه بالرغم من أن استفادة نسبة كبيرة من المستجوبين من التكوين في مجال التكنولوجيات الحديثة، فإن هناك فئة أخرى أكثر من نصف المبحوثين مازلت خارجة عن دائرة الاستفادة من ذلك. ويرتبط وجود هذا العدد الكبير من المدرسين الذين لم يتمكنوا بعد من الاستفادة من التكوين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بكون أن أفراد هذه الفئة هم من حديثي العهد بمهنة التدريس

والذين يشكلون نسبة % 52,5 من مجموع أفراد عينة البحث، وهذا ما كشفت عنه معطيات المبيان رقم 1 . وبحكم الدور الذي باتت تلعبه الوسائط التكنولوجيا في المجال التربوي عامة، فإن واقع الممارسة التعليمية يكشف عن أن الحاجة إلى التكوين في هذا المجال في تنام مطرد، حيث فرضت جائحة كرونا تغييرا جوهريا في موقع الوسائط التكنولوجية ضمن باقي مكونات العملية التعليمية التعلمية، إذ بات من الضروري أن يدمج هؤلاء الممارسون هذه الوسائط في مختلف أنشطتهم التدريسية سواء كانت في إطار تعليم حضوري أو عن بعد. وبسبب تعليق الدراسة وإغلاق المؤسسات التعليمية، ونظرا لمحدودية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية بشكل عام، وجد أغلبية الممارسين أنفسهم مجبرين على إحداث مجموعات افتراضية على تطبيق الوتساب لتيسير تواصلهم عن بعد مع تلامذتهم لأجل تزويدهم بالدروس والواجبات المدرسية والتوجيهات والإرشادات التربوية المناسبة. ولمعرفة طرق استخدام هذه الوسيلة من طرف هؤلاء الممارسين، سنعرض لمعطيات المحور الموالي :

2.6. استخدام الوتساب في التعليم عن بعد:

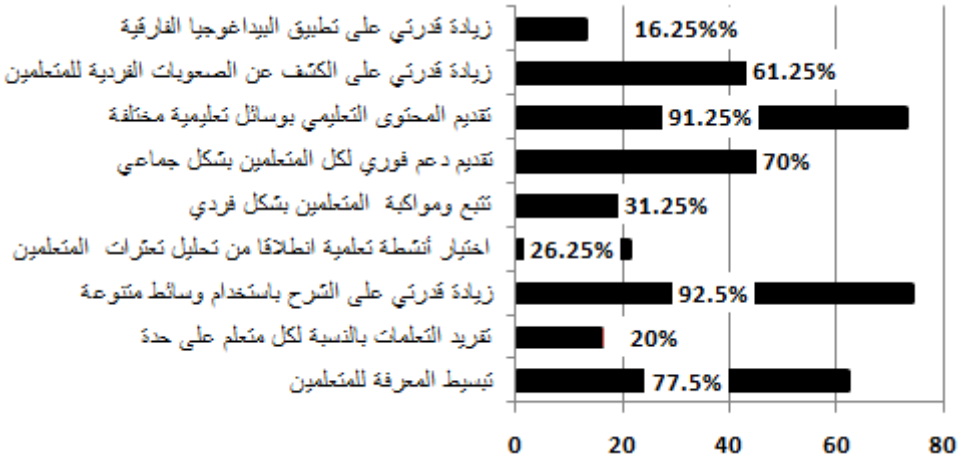
لتحديد منظور أفراد عينة البحث لاستخدامهم للوتساب في التعليم عن بعد، سألناهم عن طرق استخدامهم لهذه الوسيلة، وكذا منظورهم للأهمية التي يعطونها لاستخدام هذا التطبيق سواء بالنسبة إليهم أو بالنسبة للمتعلمين، وكذا تصوراتهم للأنشطة التي حظيت باهتمامهم خلال هذا استخدامهم للوتساب، فكانت النتائج كما هي مبينة في المبيانات الآتية:



المبيان رقم 4 : طرق استخدام الوتساب في التعليم عن بعد حسب منظور أفراد عينة البحث:

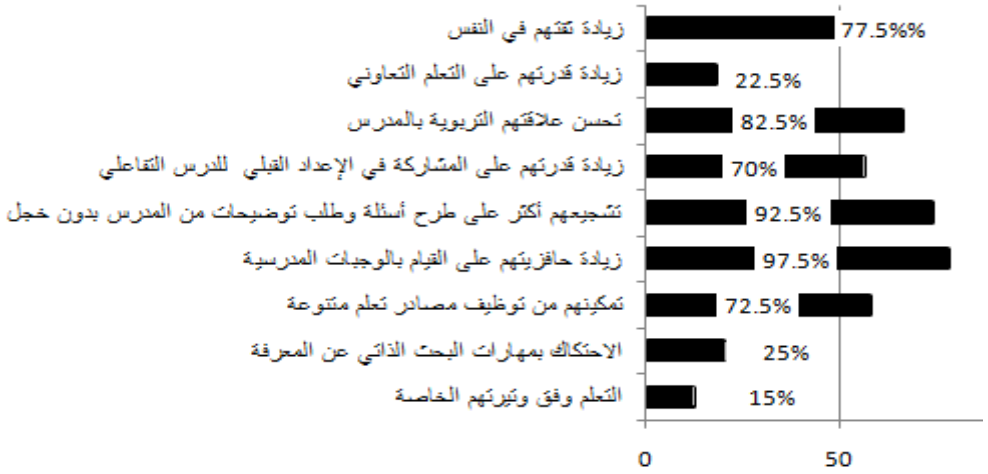
يتضح من خلال المعطيات الواردة بالمبيان رقم 4، أن إنشاء المجموعات الافتراضية على تطبيق الوتساب تم بطرق مختلفة، حيث نجد % 82.5 من أفراد عينة البحث صرحوا بأنهم عملوا على إحداث مجموعات تواصلية افتراضية مكونة من جميع تلامذة القسم، في حين يؤكد 11.25% منهم على إنشاء عدة مجموعات على مستوى الوتساب حسب تعثرات المتعلمين، وأن 8.75% من هؤلاء المستجوبين أشاروا إلى أنهم يعملون على تغيير هذه المجموعات من حين إلى آخر تبعا لحاجيات متعلميهم التي تفرزها سيرورة التعلم عن بعد. هذه النسب تبين بوضح أن أغلبية المستجوبين ينشئون مجموعات افتراضية عامة تضم كل المتعلمين من جهة أولى، وأن هذه المجموعات تبقى قارة خلال مختلف محطات بناء التعلمات من جهة أخرى، الشيء الذي يبين أن تعامل المدرسين مع هذه المجموعات هو تعامل عام موجه لكل المتعلمين بغض النظر عن تنوع حاجياتهم تبعا لاختلاف مستوياتهم الإدراكية وإيقاعاتهم في التعلم وغيرها من الفوارق الفردية والجماعية. كما أن التعامل مع هذه المجموعات كمجموعات قارة، يكشف عن إغفال هؤلاء المدرسين لمعطيات مهمة مرتبطة بتفاعلات ورود أفعال متعلميهم تجاه وضعيات التعلم المقترحة، والتي تفرض تفيئ هؤلاء المتعلمين إلى مجموعات جديدة تبعا لما يفرزه انخراطهم في سيرورة التعلم من معايير مختلفة من حيث تباين مستوياتهم التحصيلية، ومن حيث أيضا تنوع حاجياتهم واهتماماتهم، وكذا اختلاف ما يعترضهم من تعثرات وصعوبات دراسية. لذا فإغفال هذين العنصرين جعل تعامل المدرسين مع تلامذتهم عبر مجموعات الوتساب تعاملا يغلب عليه الطابع العام، بحيث لم يراعي مقومات البيداغوجيا الفارقية من حيث تشكيل هذه المجموعات، الشيء الذي جعل من هذا التعامل تعاملا يطغى عليه الطابع الجمعي، إذ في إطار تم توجيه نفس المهام لكل المتعلمين، وبنفس شروط الانجاز، الشيء الذي عزز من قيم التشابه والتماثل بين هؤلاء المتعلمين، بدلا من مراعاة تنوع خصائصهم المعرفية والمهارية والوجدانية ، وكذا اختلاف صعوباتهم الدراسية التي تفرزها تفاعلاتهم مع وضعيات التعلم. كما نلاحظ من خلال معطيات هذا المبيان أن هذا التعامل مع هذه المجموعات الافتراضية من حيث طريقة إنشائها وتشكيلها كان له صدى على مستوى طبيعة الأنشطة التعليمية التي أطرت مختلف تدخلات هؤلاء المدرسين، إذ بقيت هذه التدخلات البيداغوجية هي الأخرى عامة وموجهة للجميع، حيث أكد أغلبية المبحوثين على أن التعامل مع أفراد المجموعات التواصلية الافتراضية، كان تعاملا جماعيا من حيث تزويدهم بتعليمات العمل المطلوب إنجازه من حيث الأسئلة والتمارين بنسبة % 98.75، وكذا بخصوص تزويدهم أيضا بوسائل التعلم من دروس وتسجيلات صوتية وأخرى مرئية

للتوضيح والشرح بنسبة % 83.75، إضافة إلى مدهم بتوجيهات وإرشادات لتوجيههم وإرشادهم للقيام بالانجازات المطلوبة بنسبة % 96.25 . وفي مقابل ذلك، نجد فئة قليلة من هؤلاء المستجوبين، أكدت على التتبع الفردي لكل متعلم على حدة سواء بهدف تقديم الدعم الفوري من حيث توجيهه وإرشاده لمساعدته على التعلم وفق إيقاعه الخاص بنسبة % 18.75، أو من خلال تزويده بمصادر تعلم إضافية حسب طبيعة تعثراته الفردية بنسبة % 16.25، إضافة إلى تأكيد % 15منهم على تشجيع المتعلم على الاستفادة مما تتيح الوسائط التكنولوجية من موارد ومصادر تعلم متنوعة، وذلك بحثهم على البحث عن هذه المصادر، وبعد مراقبتها من طرف المدرس يتم عرضها على أعضاء المجموعة التواصلية قصد التقاسم وتعميم الفائدة، ونظرا لمحدودية استخدام الوتساب على هذا المستوى، فإن ذلك يتسبب في حرمان المدرسين من مختلف الإمكانيات التي يسمح بها هذا التطبيق من حيث زيادة حافزية المتعلمين على التعلم الذاتي، وإذكاء روح التنافس بينهم بما يضمن تيسير انخراطهم في سيرورة التعلم عن بعد. هذه النسب تكشف عن تفاوت بين اهتمام أفراد عينة البحث بالمتعلم كفرد و بالمتعلمين كجماعة، حيث يتبين طغيان التعامل الجماعي مع كل المتعلمين على حساب حاجياتهم الفردية، كما تبين أغلبية إجابات الأساتذة المبحوثين أن أخذ المبادرة من حيث إعداد موارد التعلم والبحث عن مصادر تعلم إضافية يبقى حكرا على المدرسين أنفسهم. هذا التباين في طرق استخدام الوتساب في التعليم عن بعد بين أفراد عينة البحث، يقودنا إلى التساؤل عن وجهة نظر هؤلاء المستجوبين تجاه أهمية استخدامهم لهذا التطبيق على مستوى تدبير أنشطتهم التعلمية عن بعد، وذلك من خلال تحليلنا لمعطيات المبيان الآتي:



المبيان رقم 5: أهمية استخدام الوتساب بالنسبة للمستجوبين

تبين المعطيات الموضحة بالمبيان رقم 5، أن أغلبية أفراد عينة البحث يعتبرون أن استخدامهم للوتساب قد ساعدهم في تبسيط المعرفة للمتعلمين بنسبة % 77.5، كما مكنهم هذا التطبيق من إمكانات مختلفة لتقديم المحتوى التعليمي بنسبة % 91.25، إضافة إلى زيادة قدرتهم على الشرح باستخدام وسائط متنوعة بنسبة % 92.5. وإذا كانت هذه النسب تكشف عن استثمار هؤلاء المستجوبين للإمكانات التي يتيحها هذا التطبيق في تقديم المحتوى التعليمي من حيث تبسيطه وتنويع دعامته، فإن ذلك الاستثمار لم ينعكس على طريقة اختيارهم لأنشطة التعلم، بحيث أكد فقط % 26.25 من المستجوبين على أن اختيار هذه الأنشطة يتم انطلاقا من تحليل تعثرات تلامذتهم. كما نلاحظ أيضا أن استخدام هذه الوسيلة مكن أغلبية المستجوبين من الاهتمام أكثر بكل أفراد المجموعة الافتراضية كجماعة وليس كأفراد، وذلك بزيادة قدرتهم على تقديم دعم فوري موجه لكل المتعلمين بنسبة % 70، في حين أن التعامل مع المتعلمين كأفراد لم يلق نفس الاهتمام لدى أغلبية المستجوبين، باستثناء فئة قليلة فقط أكدت على اهتمامها بالمتعلمين كحالات فردية من حيث مواكبتهم بشكل فردي بنسبة % 31.25، و من حيث تفريد التعلمات بالنسبة لكل متعلم على حدة بنسبة % 20، إضافة إلى تأكيد % 16.25 منهم على أن استخدامهم للوتساب مكنهم من زيادة قدرتهم على تطبيق و أجرأة البيداغوجيا الفارقية. هذه النتائج تبين بأن هؤلاء الأساتذة المستجوبين تمكنوا بفضل استخدامهم للوتساب من تبسيط مضامين المحتوى التعليمي، ومن الاعتماد على وسائل متنوعة لتقديمه لتلامذتهم، كما مكنتهم هذا الوسيلة أيضا من معلومات مهمة بخصوص الصعوبات التي تعترض متعلميهم لكن دون استثمارها في اختيار أنشطة التعلم، بحيث بقي التعامل معها كتعثرات جماعية وليست فردية، وهذا ما يتطابق مع تركيزهم على التعامل الجمعي مع المجموعة التواصلية الافتراضية÷، حيث نلاحظ، من جهة أخرى، أن تأثير استخدام الوتساب على علاقة المدرس بكل متعلم على حدة باعتباره حالة فردية كان تأثيرا محدودا سواء على مستوى التتبع الفردي أو على مستوى جعل حاجياته الفردية محددا لاختيار أنشطة التعلم. هذا التعامل القائم على الاهتمام بشكل أكبر بالأنشطة الموجهة لكل أفراد المجموعة التواصلية مقارنة مع الاهتمام بالمتعلم كحالة متفردة، يقودنا إلى التساؤل عن طبيعة تقديرات المبحوثين لأهمية استخدام المتعلمين للوتساب، فكانت النتائج كالآتي:

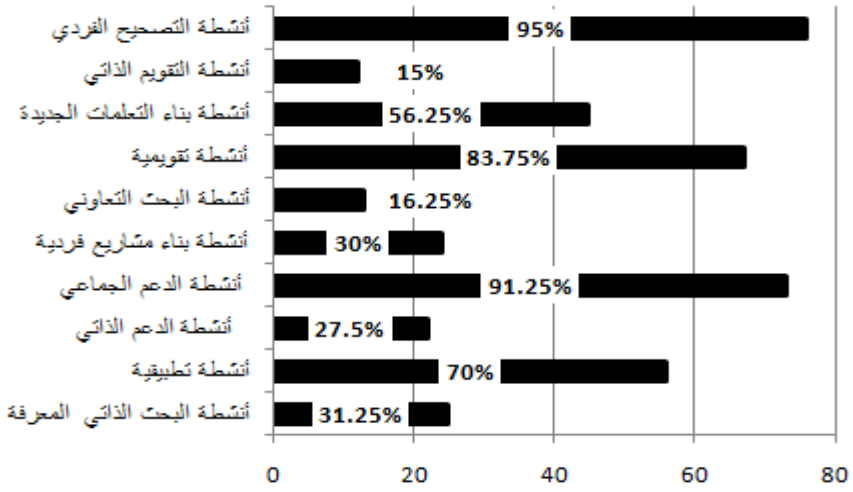


المبيان رقم 6 : تقدير أفراد عينة البحث لأهمية استخدام المتعلمين للوتساب

من خلال المعطيات المبينة بالمبيان رقم 6، يتضح بأن تقديرات أفراد عينة البحث كانت متباينة بخصوص أهمية استخدام الوتساب لدى المتعلمين، حيث نلاحظ أن أغلبية المستجوبين يتفقون على أن هذه الأهمية تتجلى على مستويين: فمن جهة أولى، على مستوى العلاقة بين المدرس وتلامذته، حيث أكد 82,5% منهم على أن استخدام المتعلمين للوتساب ساهم في تحسن هذه العلاقة التربوية، كما أشار 77,5% من المستجوبين إلى أن هذا التطبيق ساهم أيضا في زيادة ثقتهم في أنفسهم، ومن جهة أخرى، على مستوى علاقة المتعلمين بالمادة التعليمية، يقر 70% منهم بأن استخدام هؤلاء المتعلمين للوتساب في التعلم عن بعد مكنهم من زيادة قدرتهم على المشاركة في الإعداد القبلي للدرس الافتراضي ، كما مكنهم من توظيف مصادر تعلم متنوعة بنسبة 72,5% ، وساهم أيضا في تشجيعهم أكثر على طرح الأسئلة وطلب المساعدة من المدرس بدون خجل بنسبة 92,5% ، إضافة إلى زيادة حافزيتهم على القيام بالوجبات المدرسية بنسبة 97,5%. لكن في مقابل ذلك، نلاحظ أن فئة قليلة منهم فقط ترى بأن هذه الوسيلة ساهمت في التأثير الإيجابي على تنمية مهاراتهم على التعلم الذاتي من حيث زيادة فرص تدريبهم على مهارات البحث الذاتي عن المعرفة بنسبة 25% ، ومن حيث أيضا تمكينهم من التعلم وفق وتيرتهم الخاصة بنسبة 15%، وكذا زيادة قدرتهم على التعلم التعاوني بنسبة 22,5%. هكذا يتبين أن الأهمية من وراء استخدام المتعلمين للوتساب حسب منظور أغلبية المستجوبين تتحدد على مستويين: فمن جهة أولى، يعتبرون أنه ساهم في تحسين علاقتهم بمتعلميهم، وزيادة ثقتهم في النفس، ومن جهة أخرى، أن هذا التطبيق سهل من انخراطهم في سيرورة التعلم من حيث مشاركتهم في أنشطة الإعداد القبلي والقيام بالواجبات المدرسية والتمكن من استخدام موارد تعلم متنوعة. لكن في مقابل ذلك الاهتمام بهذه الجوانب،

نلاحظ تهميشا لتنمية مهارات المتعلمين على التعلم الذاتي والتعاوني، ومرد ذلك إلى كون أن هؤلاء المستجوبين لا يتعاملون مع التلاميذ كحالات فردية بقدرما انصب تركيزهم على الجماعة ككل في كل الأنشطة التعلمية، كما أن اهتمامهم بالمادة التعليمية لم يتجاوز استثمار ما يتيحه هذا التطبيق من إمكانات تقنية على مستوى عرض وتقديم المحتوى التعليمي، في حين لم يتم استخدام هذه الأداة في خدمة المتعلم من تزويده بموارد إضافية تعبا لحاجياته ووتيرته في التعلم لتنمية استقلاليته في التعلم. لذلك أدى استخدام الوتساب إلى جعل مختلف الخدمات التعليمية المقدمة عن بعد تتسم بالعمومية وتستهدف إيصال المحتوى التعليمي بطرق متنوعة لأعضاء المجموعة الافتراضية ككل بغض النظر عما يصدر عنهم من مواقف وردود أفعال متابينة نتيجة تفاعلاتهم مع وضعيات التعلم، لذا يتبين أن أغلبية أفراد عينة البحث تمكنوا من استثمار الجوانب التقنية التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة وتطبيق الوتساب بشكل خاص على مستوى عرض المحتوى التعليمي وتنويع وسائله، لكن دون توجيه هذه الخدمات التعليمية نحو خدمة المتعلم كفرد على مستوى تدريبه على مهارات التعلم الذاتي وكذا التشاركي. كما أن تركيز هؤلاء المستجوبين في العملية التواصلية عن بعد على المحتوى التعليمي وما يرتبط به من دعامات صوتية ومرئية بدون الانتباه إلى ما يصدر عن المتعلمين من ردود أفعال ومن موافق تجاه وضعيات التعلم، أبعدهم عن أية تغذية راجعة توفرها لهم تفاعلاتهم مع تلامذتهم من جهة أولى، وتفاعلات هؤلاء التلاميذ مع المحتوى التعليمي من جهة أخرى، بشأن جودة الخدمات التعليمية المقدمة من حيث طرائق التدريس عن بعد وتقنيات التنشيط وصيغ التقويم والدعم، وغيرها من عناصر الخطة البيداغوجية المعتمدة عن بعد، وكذا بشأن الصعوبات التي يفرزها انخراط المتعلم في أنشطة التعلم عن بعد، الشيء جعل التواصل عن بعد بين المدرس وتلامذته يسير بشكل كبير في منحى عمودي، فالمدرس يقوم بدور المرسل، إذ بعد اختياره لمادة التعلم ووسائل عرضها، يتم تقاسمها مع المجموعة التواصلية، مع العمل أيضا على تزويد كل أعضائها بتعليمات العمل المطلوب وبالأجوبة النهائية للأسئلة المقترحة، في حين يتم حصر دور المتعلم في طلب توضيح أو مساعدة للقيام بالإنجازات المطلوبة، وفي تصحيح أخطائه من خلال اكتشافها عبر مقارنة منتوجه بعناصر الإجابة المحددة سلفا من طرف المدرس. هذه الأدوار جعلت اهتمام هؤلاء المدرسين ينصب بشكل كبير حول تجويد تقديم المحتوى التعليمي وتزويد المتعلم بموارد تعليمية متنوعة دون التساؤل عما إذا كانت هذه الموارد متناسبة مع كل متعلم على حدة أم لا، وبذلك بقيت تعثراتهم الفردية بعيدة عن دائرة اهتمام هؤلاء المستجوبين من حيث تحليلها وتعرف مسبباتها،

لاستثمار ذلك في تعديل وضبط منهجية التدخل بمختلف مكوناتها، الشيء الذي جعل الموارد التعليمية التي يتم تقديمها للمتعلمين، بالرغم من تنوعها، في خدمة المحتوى التعليمي أكثر من خدمتها لكل متعلم حدة، بحيث بقيت بعيدة عن تعثراتهم الفردية. ولمزيد من التوضيح حول مدى استثمار أفراد عينة البحث لمختلف ردود الأفعال التي يبديها هؤلاء المتعلمون تجاه وضعيات التعلم من حيث اختيارهم لأنشطة التعلم عن بعد، سألناهم عن طبيعة الأنشطة التعلمية التي حظيت باهتمامهم خلال التعليم عن بعد، فكانت إجاباتهم كالآتي:



المبيان رقم 7: الأنشطة التي حظيت باهتمام المدرسين خلال التعليم عن بعد

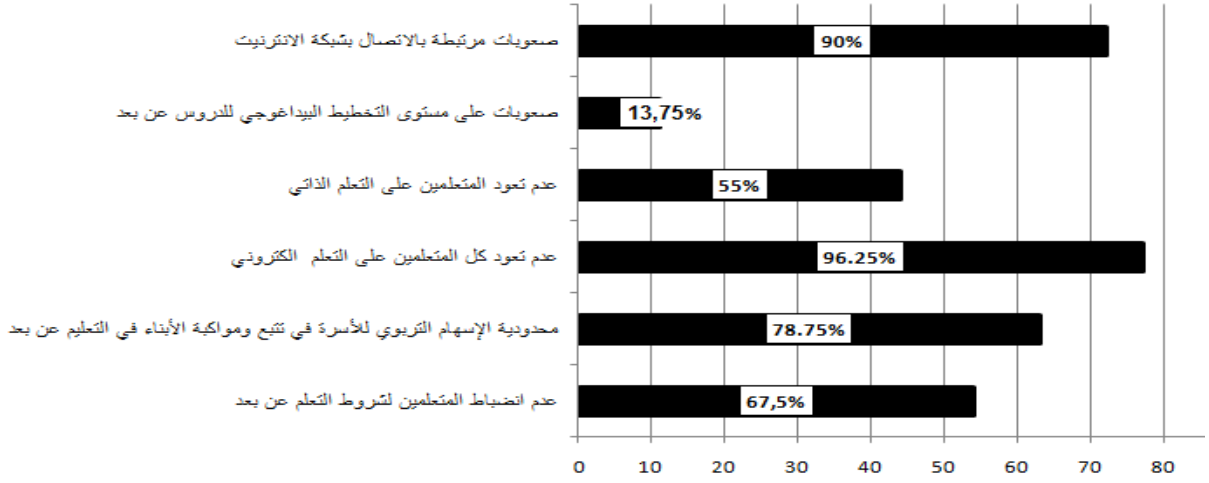
من خلال معطيات المبيان رقم 7، يتبين أن الأنشطة التي حظيت باهتمام أكبر من طرف أغلبية أفراد البحث خلال التعليم عن بعد، تتمحور حول أنشطة مرتبط بالمحتوى التعليمي وموجهة لكل المتعلمين كجماعة، حيث أكد 56,25 % من المستجوبين على أهمية أنشطة بناء التعلمات الجديدة، وكذا الأنشطة التطبيقية بنسبة 70 %، وأنشطة تقويمية بنسبة 83,75 % ، ثم الأنشطة الداعمة الجماعية بنسبة 91,25 %، إضافة إلى أنشطة التصحيح الفردي بنسبة 95 %. لكن في مقابل ذلك، بقيت أنشطة تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعاوني هامشية، وهذا ما كشفت عن تقديرات المستجوبين بخصوص أنشطة البحث الذاتي عن المعرفة بنسبة 31,25 %، وأنشطة الدعم الذاتي بنسبة 27,5 %، وأنشطة بناء مشاريع فردية بنسبة 30 %، وأنشطة التقويم الذاتي بنسبة 15 %، إضافة إلى أنشطة البحث التعاوني بنسبة 16,25 %. من خلال ما سبق، يتضح بأن الأنشطة التي شكلت محط اهتمام هؤلاء المستجوبين هي أنشطة مرتبطة بالمحتوى التعليمي وما يرتبط به من أنشطة تعلمية، أكثر من تمحورها حول تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم من حيث تدريبه على مهارات البحث الذاتي عن المعرفة والتحقق الذاتي

من منتوجه وكذا الدعم الذاتي لتذليل بعض الصعوبات التي تعترضه في بناء تعلماته، إضافة إلى مشاركته في أنشطة تهم البحث التعاوني، الشيء الذي جعل من مختلف الأنشطة التعليمية عن بعد أنشطة تركز على الجانب المعرفي من حيث تثبيت المعارف المستهدفة، وتغفل في مقابل ذلك الجوانب الأخرى المرتبطة بشخصية المتعلم من حيث مراعاة حوافزه واهتماماته وما يعترضه من صعوبات، كما ساهم التعامل الجمعي مع كل أفراد المجموعة التواصلية في إهمال التعلم الذاتي والتفاعلي. وإذا كان للأنشطة الجماعية دور كبير في بناء التعلمات وإرساء ما يرتبط بها من مفاهيم، فإنها غير كافية لتنمية استقلالية المتعلم، إ ذ يقتضي تحقيق هذا الهدف، أن يتم التعامل مع هذه الأنشطة الجماعية كوسيلة لا كهدف في حد ذاته، وذلك لأجل مساعدة كل متعلم على حدة تبعا لحاجياته وإيقاعه في التعلم على تنمية مهاراته على التعلم الذاتي والتشاركي في نفس الآن، وهذا من شأنه أن يحرره من تبعيته سواء للمدرس أو لمجموعة المتفوقين من أعضاء المجموعة الافتراضية.

هذه النتائج تؤكد أن استخدام الوتساب لدى أفراد عينة البحث ساعد على جعل أسلوبهم في التعليم عن بعد أسلوبا جمعيا مقارنة مع أسلوب تفريد التعلمات، كما زاد من اهتمامهم بالأنشطة التعلمية المرتبطة بالمحتوى التعليمي أكثر من الاهتمام بأنشطة تنمية مهارات التعلم الذاتي. من خلال ذلك، يتبين أنه بالرغم من أن استخدام الوتساب في عملية التعليم عن بعد ، مكن أفراد عينة البحث من تطوير طريقتهم المتعلقة بتقديم المحتوى التعليمي من حيث تنويع وسائله، فإن ذلك أبان أيضا عن محدودية أدوارهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى متعلميهم، حيث ظل التواصل عن بعد بين المدرس وأفراد المجموعة الافتراضية تواصلا جمعيا وعموديا، مما همش دور المتعلم كفرد ضمن السيرورة التعلمية عن بعد. هذه الملاحظات تقودنا إلى التساؤل عن طبيعة الصعوبات التي اعترضت تجربة هؤلاء المدرسين في استخدام الوتساب في التدريس عن بعد، سنعرض لمعطيات المحور الآتي:

3.6. تحديات استخدام الوتساب في التعليم عن بعد:

لتحديد الصعوبات التي أفرزتها عملية استخدام أفراد عينة البحث للوتساب في التعليم عن بعد، سألناهم عن طبيعة تلك الصعوبات من حيث ارتباطها بالجانب التقني والمادي أو بالجانب المهاري والمعرفي المتعلق بطرق استخدامها، فكانت الإجابات كالآتي:



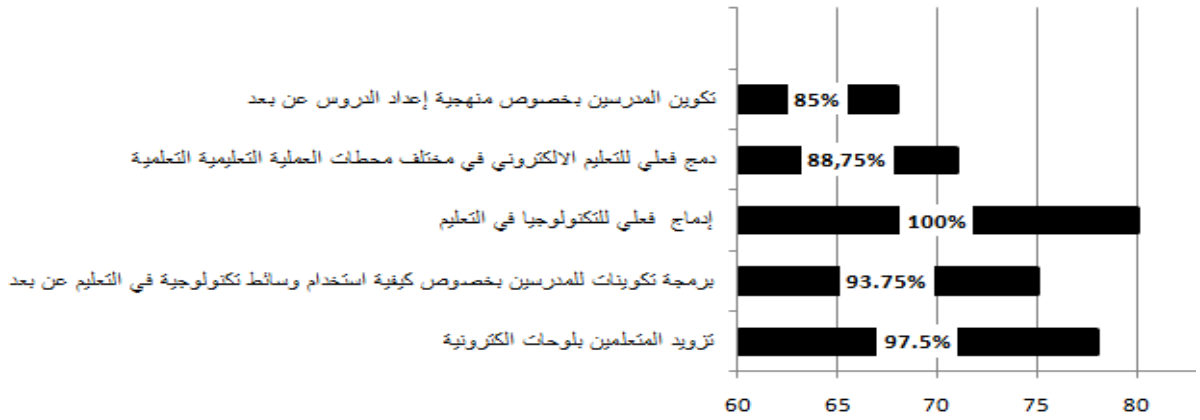
المبيان رقم 8: صعوبات استخدام الوتساب في التعليم عن بعد حسب وجهة نظر المبحوثين

من خلال معطيات المبيان رقم 8، يتبين أن هناك صعوبات عديدة أفرزتها عملية استخدام أفراد عينة البحث للوتساب في التعليم عن بعد، حيث تتوزع هذه الصعوبات إلى صعوبات تقنية مرتبطة بمشكلة الاتصال بالانترنيت بنسبة 90 %، وكذا صعوبات مرتبطة بمستوى تحكم المتعلمين في العديد من المهارات التي يتطلبها التعليم عن بعد من حيث تملكهم لمهارات التعلم الالكتروني بنسبة 96,25% ، وكذا التعلم الذاتي بنسبة 55%، إضافة إلى صعوبات مرتبطة بعدم انضباطهم في المنزل لبرمجة زمنية محددة تضبط أنشطتهم الذاتية بنسبة 67,5%. كما أكد 78,75% منهم على وجود صعوبات مرتبطة بمحدودية الدور الأسري في تتبع ومواكبة الأبناء في التعليم عن بعد، بينما أشار ت فئة قليلة منهم إلى وجود صعوبات على مستوى التخطيط البيداغوجي للدروس عن بعد بنسبة 13,75 %. هذه النسب توضح بأن أفراد عينة البحث حصروا الصعوبات التي أفرزتها عملية استخدام الوتساب في التعليم عن بعد في جوانب تقنية وجوانب أخرى مرتبة إما بالمتعلم أو الأسرة، في حين تم التقليل من أهمية الصعوبات المرتبطة بالاختيارات المنهجية للمدرسين من حيث مدى تملكهم لمنهجية التخطيط البيداغوجي للدروس عن بعد. لكن نتائج المبيانات رقم 4 و5 و6 و7، تبين بوضوح بأن أغلبية أفراد عينة البحث لا يهتمون بالقدر نفسه ببناء أنشطة التعلم الذاتي مقارنة باهتمامهم بأنشطة تعليمية أخرى، حيث أظهرت هذه النتائج أن اهتمام هؤلاء المدرسين كان منصبا بدرجة كبيرة على طريقة تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين وعلى تزويدهم بأكبر قدر ممكن من الموارد التعليمية والتوجيهات والإرشادات بشكل جماعي لمساعدتهم على إنجاز الأعمال المطلوبة، بحيث ظل التواصل بينهم وبين تلامذتهم تواصلا عموديا، كما طغى عليه أسلوب التعامل الجمعي مع أفراد المجموعة التواصلية الافتراضية بدون مراعاة خصوصياتهم وتعثراتهم

الفردية، الشيء الذي جعل المتعلم كفرد غير فاعل في مختلف الأنشطة التعلمية باستثناء قيامه بالوجبات المقدمة من طرف المدرسين، كما أن هذه الوجبات كانت موجهة نحو خدمة الجانب المعرفي أكثر من تنمية مهارات التعلم الذاتي. هذه المؤشرات تبين بأن طريقة تخطيط التعلمات عن بعد أديرت بطريقة تقليدية مما جعلها تتمحور حول المدرس والمحتوى التعليمي وما يوفره الوتساب من إمكانات لتقديمه للمتعلمين، في حين ظل موقع المتعلم كفرد موقعا هامشيا سواء من حيث الانتباه إلى صعوباته الفردية أو من حيث استهداف مهارته الذاتية على التعلم، الشيء الذي يقودنا إلى التأكيد على أن عدم اعتبار أغلبية أفراد البحث الصعوبات المنهجية المرتبطة بتخطيط الدروس عن بعد من ضمن الصعوبات التي تحظى باهتمامهم، مرده إلى محدودية كفاياتهم بخصوص استخدام الوسائط التكنولوجية في بناء أنشطة التعلم الذاتي لدى المتعلمين. ولفهم أكثر لهذه الصعوبات المنهجية المرتبة بتخطيط الدروس عن بعد، سألناهم عن منظورهم للحلول الممكنة لتطوير استخدامهم للوتساب في التعليم عن بعد، فكانت النتائج كالآتي:

4.6. سبل تطوير عملية دمج الوتساب في التعليم عن بعد

لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة البحث بخصوص سبل تطوير عملية استخدام الوتساب في التعليم عن بعد، سألناهم عن طبيعة تلك السبل من حيث ارتباطها بتكوين الفاعل التعليمي أو بالأداة نفسها من حيث توفرها ومستوى دمجها في السيرورة التعليمية التعلمية، فكانت النتائج كما يلي:



المبيان رقم 9: منظور المبحوثين نحو سبل تطوير عملية استخدام الوتساب في التعليم عن بعد:

من خلال المعطيات الموضحة بالمبيان رقم 9 يتضح بأن أغلبية أفراد عينة البحث يشيرون بتقديرات متقاربة إلى مجموعة من الحلول الممكنة لتطوير عملية استخدام الوتساب في التعليم عن بعد، حيث يتفقون بنسبة 100% على أهمية الدمج الفعلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وكذا دمج

التعليم الالكتروني بشكل فعلي في مختلف محطات العملية التعليمية التعلمية بنسبة 88,75%، كما يؤكدون على أهمية تكوين المدرسين بخصوص التخطيط البيداغوجي عن بعد بنسبة 85 % وكذا بشأن كيفية استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم عن بعد بنسبة 93,75%، إضافة إلى الإشارة إلى أهمية تزويد المتعلمين بأجهزة الكترونية بنسبة 97,5%. هذا النسب تبين بجلاء الأهمية الكبيرة التي يليها أفراد عينة البحث للوسائط التكنولوجية سواء من حيث أهمية توفرها وكذا من حيث التحكم في استخدامها من لدن المدرسين والمتعلمين على حد سواء.

خاتمة:

مكنت هذه الدراسة من الكشف عن منظور المدرسين لاستخدام الوتساب في التعليم عن بعد في زمن جائحة كورونا، حيث تميز هذا الاستخدام بالفجائية ولم يكن مخططا له، فبحكم محدودية دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ببلادنا سواء كان حضوريا أو عن بعد وجد أغلبية المدرسين أنفسهم مجبرين على استخدام الوتساب قصد المحافظة على تواصلهم عن بعد مع تلامذتهم في إطار ضمان الاستمرارية البيداغوجية التي فرضها تعليق الدراسة بجميع المؤسسات التعليمية ببلادنا نتيجة تفشي هذه الجائحة. وقد ساعد هذا التطبيق على زيادة تحكم هؤلاء المدرسين في تقنيات إعداد المحتوى التعليمي الافتراضي وتنويع أسناده من مرئية وسمعية، كما مكن أيضا من توفير موارد تعلمية متنوعة للمتعلمين. لكن بالرغم من ذلك، فقد جعل استخدام هذا التطبيق من التواصل عن بعد بين هؤلاء المدرسين وتلامذتهم تواصلا عموديا، وموجها لجميع المتعلمين بغض النظر لاختلاف حاجياتهم وتعثراتهم الفردية بحيث طغى عليه الطابع الجمعي، واختزلت بذلك أدوار هؤلاء المتعلمين في تلقي تعليمات العمل المطلوب إنجازه، وطلب توضيحات من المدرس، كما تمحورت أنشطة التعلم حول الجوانب المعرفية أكثر من تنمية مهارات التعلم الذاتي والتشاركي، الشيء الذي أدى إلى خدمة المحتوى التعليمي الافتراضي أكثر من خدمة التعلم. وللمساهمة في تطوير هذه التجربة، ودعمها لتنفتح على وسائط تكنولوجية أخرى نقدم المقترحات الآتية:

- أهمية تكوين المدرسين فيما يخص طرق استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم عن بعد؛
- ضرورة تمكين المتعلمين من الولوج إلى خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات منذ سن مبكرة وبطرق محفزة؛
- إدماج فعلي للتعليم الالكتروني في جميع المستويات التعليمية؛

- تشجيع البحوث التدخلية لرصد التجارب الناجحة في ميدان توظيف الوسائط التكنولوجية في التعليم عن بعد.

المراجع المعتمدة:

• المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم حجازي، و حمد بن سيف ال همامي. (2020). *التعليم عن بعد: مفهومه، أدواتُه واستراتيجيّاتُه، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. منشورات اليونسكو.

- أحمد محمد صغير العنزي. (2017). وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية (الواتس آب نموذجا). *مجلة العلوم التربوية ، 2* (3).

- إسماعيل صالح الفرا. (2007). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح: الجذور والمفاهيم والمبررات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد ، 1* (1).

- المملكة المغربية الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات. (2014). *التقرير السنوي*.

- المملكة المغربية الوكالة الوطنية لتقنين المواصلات. (2017). *التقرير السنوي*.

- بشرى جميل الراوي،(2012). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التغير، *مجلة الباحث الإعلامي ، 4* (18).

- صالح عايد الشرهان. (2015). *التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،.

- عباس مصطفى صادق. (2008). *الإعلام الجديد المفاهيم و الوسائل و التطبيقات*. دار الشروق للنشر و الطباعة.

- عبد الرزاق محمد الدليمي. (2011). *الإعلام الجديد و الصحافة الالكترونية* (الإصدار 1). الأردن: دار وائل للنشر.

- عبد السميع محمد مصطفى. (2006). *الخطة العربية للتعليم عن بعد*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

- فخرية بنت سالم بن حمدان السعدية، و بثينة فضيل أبوخطوة. (2020). أهمية التواصل الفردي باستخدام الواتساب في تواصل أولياء أمور طالبات الصف السادس في مادة الرياضيات، عمان. *المجلة العربية للنشر العلمي* (18).

- وائل عمر عبد الجليل السيد. (2019). البحث في مواقف المعلمين تجاه استخدام واتساب في التعليم في المدارس السعودية وتأثيره على تحفيز الطلاب. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية* (16).

• المراجع باللغة الفرنسية:

- Chaiba, A. A. (2020). Étude de la contribution des interactions dans un groupe Whatsapp au développement professionnel des enseignants stagiaires. *Academia* (20-21), pp. 89-100.

- Charnet, C. (2018). Usages du réseau social WhatsApp pour une communication hors classe dans une formation universitaire à distance. *In AAC TICEMED 11-Pédagogie et numérique: L'enseignement supérieur au défi de la mondialisation?*

- D. K. G CHAN .(2017) .L'apprentissage mobile grâce à la messagerie WhatsApp. In ACTES DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR LE FRANÇAIS»,Intelligence Linguistique et Littéraire à l'Ère Informatiqu .*ACTES DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR LE FRANÇAIS »Intelligence Linguistique* et Littéraire à l'Ère Informatique .« Jakarta: Universitas Negeri Jakarta.,

- Naji, A. (2020). Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la Covid: l'exemple du Maroc. Revue internationale d'éducation de Sèvres (84), pp. 23-29.

- Oulmaati, K. E. (2017). Usage des TIC et apprentissages des étudiants inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek Essaadi. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire , 14 (1).

تقييم واسترجاع تجارب ومحطات حول التدابير الإجرائية بمنظومة التربية والتكوين في ظل جائحة كورونا كوفيد 19.

د.خالد أحاجي

أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي.

باحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية. كلية علوم التربية. الرباط.

ahaji.khalid@gmail.com

ملخص

شهد العالم بكامله خلال فترة تفشي وباء كورونا كوفيد 19 العديد من ال تغيرات و التحولات، حيث سجلت العديد من التداعيات النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية التي عرفتها حركات المجتمعات وسبل عيشها خاصة في فترة الحجر الصحي، وذلك ناتج عن غياب الأنشطة الخارجية بسبب انتشار فيروس كورونا المستجد، وهو ما خلق نوعا من التخوف من التأثيرات النفسية المستقبلية على الحالة النفسية للأفراد داخل خلية المجتمع . كما أن تأثرت الصحة الجسدية والعقلية لعديد من الأشخاص بسبب الضغوطات المرتبطة بالحجر الصحي، مثل مخاوف الإصابة بالفيروس، والإحباط، والملل، وعدم الحصول على الإمدادات الطبية الكافية، ونقص المعلومات، والخسائر المالية، ومخاوف الشعور بالعار في حال الإصابة والتي توسع الفجوة وتزيد من الأزمة. .

وفي ظل الجائحة أخذت الأمور منحا صعبا، فمن كان يعتقد يومًا أن نرى السّاحات الأثرية خالية من السّوّاح، وأن الطّائرات سترتصطف على المدرجات دون إقلاع أو هبوط، وأن تخلو شوارع العواصم الكبرى من المارّة، وأن يلزم أكثر من ثلثي سكّان الأرض منازلهم لأكثر من شهرين؟! هذا كلّه كان من الخيال ولكنّه قد حصل، أصبحت شاشة الحاسوب هي النوافذ إلى العالم الخارجي، حيث لا يمكنك الذّهاب إلى أي مكان، لكن في الوقت ذاته يمكن للفرد استعمال حاسوبه للوصول إلى أي مكان. ومع ذلك فإن ه يفقد الكثير من القدرة على إيصال الأفكار والأحاسيس، الأمر الذي يجعل التّواصل أمراً صعباً؛ خصوصاً في زمن الجائحة وفي خضمّ الارتباك والتّوتر . كما أن تجربة الحجر المنزلي كانت صعبة على كل شخص كانت حياته الاجتماعية مليئة بالتّجوال وجدول حياته مليء بالمواعيد ولا يجد لحظة للجلوس مع نفسه أو حتى للاهتمام بعائلته، ول م يكون سهلًا على الأشخاص خوض هذه التّجربة التي دخلت إلى حياته م بصورة مفاجئة وغيّرت كل شيء . في هذا المقال سنحاول تجميع وتقديم بعض التجارب التي قمنا بتقاسمها عبر منابر إعلامية مكتوبة كانت أو مرئية والتي تهم منظومة التربية والتكوين.

الكلمات المفاتيح: استرداد التجارب، جائحة كورونا كوفيد، تقييم ، الاستشراف، التحليل الرباعي.

أهم التدابير الإجرائية التي قامت بها منظومة التربية و التكوين

أحدث تفشي فيروس كورونا 19 أثرا كبيرا على على منظومات التربية باالعالم، حيث تسبب في التوقيف المؤقت لعديد من المؤسسات التعليمية والجامعية وفي توقيف أزيد من 777 مليون تلميذ وطالب عن الدراسة في العالم. وفي هذا الصدد قامت منظومة التربية والتكوين بالمغرب تحت الرعاية السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله بالعديد من الاجراءات الاستباقية والعقلانية للحد من تفشي الفيروس:

- إغلاق الحدود؛
- توقيف العديد من الخدمات وأماكن التجمعات؛
- إحداث صندوق خاص بأزمة كورونا؛
- إطلاق حملات تحسيسية على جميع الأصعدة؛
- فرض الحجر الصحي؛
- إصدار مذكرة بشأن خطة الاستمرارية الإدارية؛
- تعويض العمل الحضوري بالعمل عن بعد؛
- إعتماد نوع من العمل مع إرساء المداومة من أجل استمرار المرفق العام؛
- تعويض الاجتماعات الحضورية بالاجتماع عن بعد واعتماد اجتماعات بتقنية المناظرات المرئية؛
- تأجيل مباريات التوظيف والامتحانات المهنية؛
- صدور منشور وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الادارة رقم 2020/1 بتاريخ 16 مارس 2020
- لضمان استمرار المرافق الادارية؛
- بث حصص مصورة تهم التعليم الأولي.

فعلى مستوى التعليم الابتدائي و الاعدادي والثانوي تم الشروع في تنزيل عملية التعليم عن ابتداء من 16 مارس 2020 عبر استعمال منصة TelmidTICE وتوفير موارد رقمية (6200) تغطي جميع الأسلاك والمواد والمسالك والمستويات

وتم بث الدروس عبر القنوات التلفزية لضمان مبدأ الانصاف و تكافئ الفرص، بالإضافة إلى توزيع المواد الغذائية المخزنة في الداخليات والمطاعم المدرسية للأسر المعوزة.

أما على مستوى مراكز التكوين التابعة لوزراة التربية الوطنية فقد تمكن أزيد من 23 ألف و 230 من الأساتذة أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وأطر الإدارة التربوية من الاستفاذة من بوابة e-takwine . كما سجل تواصل التلاميذ والأساتذة وتنظيم دورات للتعليم عبر أقسام افتراضية باستعمال الخدمة التشاركية Teams (85 ألف أستاذ و300 ألف تلميذ). وأطلق العديد من الأساتذة مبادرات فردية للتواصل مع تلامذتهم. و للحد من التوتر النفسي وتجديد الطاقات الايجابية لدى المتعلمين تم بث حصص في التربية البدنية . كما تم العمل على تكييف الدروس المصورة للأطفال في وضعية إعاقة واعتماد لغة الإشارة للأطفال الصم.

كما اتخذت العديد من الإجراءات المهمة ك:

- توفير منصة عن بعد لطلبة الأقسام التحضيرية
- إدراج حصص ترفيهية وفنية لمواجهة الضغوط النفسية
- إدراج حصص الفن والموسيقى والرسم والفنون التشكيلية والشعر والتربية والبيئة
- عقد مسابقة سطار بشراكة مع المجتمع المجني
- تنظيم الدوري الوطني عن بعد في رياضة الكراطي والشطرنج والتكواندو والابداعات الحركية للتلاميذ في وضعة إعاقة
- توزيع كراسات للمراجعة والدعم التربوي والتعلم الذاتي في عدة مواد بالمجان على مليون تلميذ بالمناطق النائية
- وضع رقم أخضر مجاني للاجابة عن تساؤلات واستفسارات التلاميذ والتلميذات

وعلى مستوى قطاع التكوين المهني فقد وضعت مسطحة للأقسام الافتراضية، البريد الالكتروني وتطبيقات التواصل الاجتماعي،إعداد نسخ ورقية لضمان مبدأ تكافئ الفرص، وضع 40 ألف مؤلف مرجعي رقمي رهن إشارة المتدربين والاستفاذة من تعليم اللغة الأنجليزية عبر منصات إلكترونية.

كما عرف قطاع التعليم العالي توفير ترسانة مهمة من الموارد الرقمية والسمعية البصرية والعديد من الدعامات البيداغوجية لتمكين الطلبة من الاستمرار في التحصيل الأكاديمي. وتم تقديم مجموعة من الدروس والمحاضرات المصورة على القناة الرياضية لمختلف الحقول المعرفية التي تعطى بمؤسسات الاستقطاب المفتوح وبثت دروس من خلال إذاعات جهوية، وتم تسجيل 23 ندوات وموائدة مستدير حول جائحة كورونا. وبالنسبة لمؤسسات الاستقطاب المحدود، استفاذ الطلبة من كل المضامين المسطرة في برنامج التكوين وبث برنامج STREET ON WORLD لتعلم اللغة الأنجليزية. كما فتحت موارد المكتبة الرقمية الدولية EBSCO بالمجان في وجه الطلبة والأساتذة وأضيفت مجموعة من المنصات والمكتبات الدولية العالمية كالمناهل

في مجال البحث العلمي أطلقت الوزارة برنامجا لتمويل مشاريع البحث في مجالات ذات الصلة بجائحة كورونا

وقام أساتذة باحثون وتقنيون ومهندسون وطلبة بمساهمات في المجهودات الوطنية للتصدي لجائحة كورونا عبر اختراعات وابتكارات متنوعة: أقنعة واقية ذكية، أجهزة التنفس الاصطناعي، طائرات مسيرة عن بعد للمساهمة في الحملات التحسيسية، توقعا انتشار الوباء...كما قدمت شركات الاتصالات مساهمات في الخدمات المجانية للتلاميذ والطلبة.

إجراءات تهم تتمة السنة الدراسية والتكوينية

تم الاقتصار فقط على تنظيم امتحان البكالوريا حضوريا وذلك وفق الجدولة التالية : الدورة العادية للامتحان الوطني الموحد لنيل شهادة البكالوريا - دورة 2020 ،وفق قطبين : يومي 3 و 4 يوليوز2020 : قطب اآلداب والعلوم االنسانية والتعليم االصيل .ومن 6 إلى 8 يوليوز : قطب العلمي والتقني وكذا البكالوريا المهنية . وا قتصرت مواضيع هذا االمتحان، حصريا، على الدروس التي تم إنجازها حضوريا قبل تعليق الدراسة أي وذلك ضمانا لمبدأ تكافؤ الفرص. وفي هذا الصدد، تم إصدار إطار مرجعي يحدد الدروس التي امتحن فيها المترشحون.

وتم الاعلان سيعلن نتائج هذه الدورة في 15 يوليوز2020 فيما نظمتم الدورة االستدراكية من 22 إلى 24يوليوز 2020 بالنسبة لجميع الشعب والمسالك .تم الاعلان عن النتائج النهائية في أجل أقصاه 29 يوليوز 2020. كما نظم الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا يومي 4 و5 شتنبر 2020 والذي شملت مواضيعه كذلك الدروس الحضورية إلى حدود تاريخ تعليق الدراسة. أما فيما يتعلق بباقي

المستويات الدراسية، فتم اعتماد نقط فروض المراقبة المستمرة المنجزة إلى غاية 14 مارس المنصرم وكذا نقط الامتحانات المحلية بالنسبة للسنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي لاتخاذ قرارات آخر

السنة الدراسية .وهنا لا بد من التأكيد على السلطة البيداغوجية التي منحت إلى مجالس الأقسام في اتخاذ القرارات التربوية اللازمة مع تغليب مصلحة التلاميذ.

أما بخصوص المترشحين الأحرار، فتم تنظيم الامتحانات الخاصة بهم وفق البرمجة التالية :الامتحان الجهوي للسنة الأولى بكالوريا بالنسبة للمترشحين الأحرار يومي فاتح وثاني يوليوز 2020 ، على أن تنظم الدورة الاستدراكية لهذا الامتحان يومي 2020.يوليوز 21و 20 الامتحان الوطني الموحد للسنة الثانية بكالوريا ستنظم الدورتين العادية والاستدراكية وفق نفس البرمجة المقررة بالنسبة للمترشحين المتمدرسين .الامتحان الجهوي للسنة الثالثة إعدادي واالمتحان الإقليمي للسنة السادسة ابتدائي بالنسبة للمترشحين الأحرار، فتم تنظيمهما يومي 25 و26 شتنبر 2020 .وبخصوص امتحان التخرج بالنسبة لشهادة التقني العالي (BTS)،فنظم من 13 إلى 16 يوليوز 2020 .في حين أجريت المباراة الوطنية لولوج مدارس التجارة والتسيير (CNAEM) أيام 11 و13 و14 يوليوز 2020 والمباراة الوطنية المشتركة) CNC) الخاصة بولوج 30مدارس المهندسين من 16 إلى 18 يوليوز 2020 مع الاقتصار فقط عل الشق الكتابي.

الإعداد الجيد للدخول المدرسي برسم الموسم الدراسي المقبل

كما أن التحضيرات للموسم الدراسي الموالي انطلقت ابتداء من منتصف شهر يونيو 2020 ،على أن أساس برمجة انطلاق الدخول المدرسي في الثاني من شتنبر 2020 بالنسبة لقطاع التربية الوطنية، مع تخصيص شهر شتنبر للاستدراك والدعم التربوي، وذلك من أجل تقوية مكتسبات المتعلمات والمتعلمين وتمكينهم من مواصلة دراستهم في الموسم الم والي في أحسن الظروف وخلال شهر أكتوبر بالنسبة لقطاعي التكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي علما أن الامتحانات نظمت خلال شهر شتنبر .

تقييم تجربة التعليم عن بعد باستعمال تقنية التحليل الرباعي (SWOT Analysis Or IE Matrix)

يلخص الجدول التالي أهم نقط القوة ونقط الضعف والمخاطر والتهديدات التي قمنا بتسجيلها خلال تقييم تجربة التعليم عن بعد.

نقط القوة	نقط الضعف	المخاطر	التهديدات
تراكم خبرة في التعامل مع الجائحة إنتاج العديد من الموارد الرقمية توفير العديد من وسائل الاتصال التلفزي تواجد خبرات مغربية في المجال تعميم تكنولوجيات المعلومات والتواصل استعدادات العديد من الأسر والتلاميذ لتتبع التعليم عن بعد التكيف مع ظروف الأزمة تواجد شركات الاتصلات انخراط عدة فعاليات من المجتمع المدني دعم عدة شركاء من مؤسسات وقطاع خاص إمكانية التلاميذ للتعلم الذاتي التعلم في أي وقت توفير الوقت والجهد. تحفيز المتعلم على اكتساب أكبر قدر من المهارات والتحصيل العلمي، نظراً لتركيز العملية التعليمية فقط على الفحوى الدراسي دون التطلع إلى أي جوانب أخرى. يساعد الفرد على الاعتماد على نفسه كلياً	حدود استعمال الموارد والمضامين غياب التفاعل حدود الامكانيات لدى الأسر ضعف صبيب الأنترنيت غياب مبدأ تكافئ الفرص في استعمال التعليم عن بعد (الأسر المعوزة، القرى) غياب قوانين مؤطرة لتمكين الأساتذة من استعمال التعليم عن بعد غياب إمكانيات التتبع والمراقبة ضعف طرق تقويم التلاميذ والطلبة غياب التفاعل بين الأقران كلفة التعليم عن بعد بالنسبة للأسر القدرة النفسية على تتبع التلاميذ للتعليم عن بعد (الأطفال...) تكوين الأساتذة في تقنيات التنشيط عن بعد باستعمال المسطحات الرقمية ضياع الكثير من الوقت غياب متتبع بيداغوجي تربوي غياب متدخلين سوسيونفسيين	مدى مصداقية الكفايات المبنية عن بعد مدي مصداقية الشواهد المخولة مدى مصداقية الأعمال المنجزة الضغوط النفسية للأسر والتلاميذ والأساتذة العزلة الاجتماعية تدني الثقة في النفس تحمل الأسرة عبئ الدراسة بالمنزل إدمان الأطفال والمراهقين على الأنترنيت؛ فقدان العديد من الكفايات التي تستوجب الحضور الفعلي تدني مستويات المتعلمين والمكونين ضعف الانتاجات(بحوث، أطروحات، مقالات علمية...) غياب التواصل الاجتماعي والتعلم بالحواس	انقطاع الكهرباء أو الأنترنيت ظهور حالات نفسية شادة مكوث الأسر قرب أبنائهم للتعلم لوقت مطول وعدم القدرة على فعل عمل آخر عدم قدرة المتعلمين الرجوع إلى المؤسسات التعليمية (ألفة المنازل) الخوف من المستثقبل قلق الامتحان قلق الموت منافسة القطاع الخاص للقطاع العمومي عدم الاعتراف الدولي ببعض الكفاءات أطفال ذووا نقص في العديد من التعلمات عدم تواجد الاعتمادات الضرورية لمواجهة التحديات؛

قراءة وتساؤلات استشرافية حول ما يقع بالمغربفي زمان كورونا فيروس التاجي

عرف العالم خلال ظرفا خاصا بسبب اجتياح فيروس كورونا التاجي المستجد لجميع بلدان المعمور، حيث لم يفرق بين غني و فقير أو بين صغير وكبير أو بين أبيض وأسود...، و استطاع أن يغير عدة معادلات اقتصادية وسياسية كاشفا بذالك على عيوب ونقط ضعف دول كنا بالأمس نراها قوية بولاياتها أو بتكتلاتها. كما شكلت ظرفية الفيروس التاجي فرصة لبروز طاقات متميزة و في عدة مجالات خاصة على مستوى المغرب الذي استطاع بمخططاته الاحترازية و الاستباقية من أن ينال إعجاب العالم من خلال جميع المبادرات التي قام بها وعلى عدة مستويات نذكر منها:

- إحداث صندوق خاص بالجائحة؛
- إحداث خلايا الدعم النفسي؛
- خلق مختبرات للبحث العلمي؛
- إطلاق تمويل لمشاريع البحث العلمي الخاص بالجائحة؛
- تحويل الصناعات نحو حاجيات الجائحة الوطنية و الدولية (صنع الكمامات،صنع أجهزة التنفس الاصطناعية ...)؛
- إحداث مستشفيات كبيرة خاصة باستقبال المصابين بالفيروس؛
- ....

و موازاة مع كل هذه المبادرات القيمة و التدخلات الاجتماعية التي لقت استحسانا كبيرا، عرفت الظرفية كذلك تحولا كبيرا في النقاش العمومي، حيث انتقل هذا الأخير من نقاش الأحداث الفارغة المحتوى إلى نقاش الأفكار وتداول لغة العلم والعلماء، وفي جميع البيوت الأسر المغربية كيفما كان مستواهم الثقافي.

نعم أصبح المجتمع المغربي يتداول لغة تكاد تكون جديد بالنسبة للعديد من الأسرمنها:

- فهم الفيروس،تنقل العدوى، كيفية الوقاية منها، البحث عن جميع الطرق التقليدية والحديثة لتجنب الإصابة بالعدوى ومقارنة التدخلات في هذا الشأن بشكل نقدي وإيجابي؛

التعليم عن بعد، حيث بدأ البحث عن اقتناء أو إصلاح الحواسيب والهواتف الذكية واللوحات الإلكترونية...لخوض تجارب جديدة من تعلم عن بعد وعبر مسطحات متنوعة (زوم، واتساب، جوجل ميت...) ومواكبة الأسر لأبنائهم والتناوب في بعض الأحيان على استعمال هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة.

نعم، تحولت المقاومة التي عشناها بالأمس اتجاه استعمال هذه التكنولوجيا الحديثة، إلى تعايش حقيقي معها وإلى حاجة ضرورية وأولى من حاجيات هرم ماسلو. كما أصبح لمفهوم الزمن معنى وقيمة كبيرة لدى الجميع رغم تواجدهم طوال الوقت في ببيوتهم، حيث كل واحد منكب في تنفيذ البرنامج الذي سطره والأهداف التي ينتظر تحقيقها.

كشف جائحة فيروس كورونا التاجي كذلك عن عدة أشياء في خبايا طبقات المجتمع المغربي، والذي هو في أمس الحاجة إلى إعادة التفكير بالخصوص في كيفية تنظيم مؤسسات التدخل الاجتماعي حتى تستطيع أن تحقق الحكامة الجيدة في تدابيرها اليومية، خاصة وأن الوضع الحالي أبرز هشاشة العديد من الأسر التي تعيش تحت عتبة المعدل الأدنى للأجور ومعظمها لا يتوفر عن عمل قار، هذا بالإضافة إلى الوضعيات الهشة وأطفال الشوارع والنساء العازبات والمسنين وذووا الحاجات الخاصة ...وغيرها من الحالات الصعبة والتي تستدعي تدخلات خاصة. كما نجد أيضا الأسر التي تعيش في بيوت تغيب فيها أدنى الشروط التي تضمن بناء الإنسان السوي، مما يتسبب في ظهور العديد من الاضطرابات النفسية والتي في بعض الأحيان تصل إلى حالات الانتحار وخاصة في ظروف الحجر الصحي والذي يلزم العديد من المواطنين على المكوث في بيوتهم ومن الخروج لزيارة أقاربهم ومن المصافحة والعناق، وخاصة فئة الأطفال والمراهقين الذين نجدهم في أمس الحاجة إلى الحركة وإلى تفريغ شحن من الطاقات التي يحملونها.

هذه الظروف الصعبة والتي أعطت الفرصة كذلك للعديد من الأشخاص لمراجعة الذات والتواصل مع أسرهم واكتشاف كثير من الأشياء كانوا يمرون بجانبها ويجهلونها عن أقرب الناس إليهم، مكنت أيضا من تنمية نوع من الصلابة النفسية لدى فئة من الأشخاص الذين ألفوا الحجر الصحي وخاصة تلك الفئة المدمنة على استعمال الأنترنيت وشبكات التواصل الاجتماعي، مما يطرح تساؤلات عن صعوبة هذه الفئة لتقبل الخروج لمواجهة المجتمع الحقيقي حين تنتهي الجائحة.

لكن أبرز ما سجله زمن كورونا بالمغرب خاصة، هو تنوع الأنشطة التي كانت تبث مباشرة عن بعد على الفايسبوك، باستعمال مسطحات متنوعة (ويبكس، زوم، جوجل ميت، ستريم ياغرد...)، والتي تطرقت إلى مواضيع متعددة همت عدة محاور: العمل الجمعوي أوالسياسي أوالنقابي أوالاقصادي أوالثقافي والفني أوالتربوي أوالفلسفي، أو الأسري...أو غيرها من التدخلات التي ناقشت مواضيع ذات أهمية بالغة كعلاقة الفلسفة بالعمل السياسي، متيحة بذلك الفرصة للعديد من المتدخلين لتقاسم آرائهم وأفكارهم وخبراتهم مع الآخرين. مرة أخرى مكن هذا النوع من الأنشطة من زيادة رفع مستوى النقاش العمومي وتنوير فكر فئة من المغاربة الذين كانوا في حاجة كبيرة لتتبع مثل هذه المداخلات والذين بدؤوا يدركون أهمية العلم والعلماء والبحث والباحثين.

زمن فيروس كورونا المستجد، أبرز أيضا أهمية الأمن بجميع أشكاله، والذي يشمل الجيش والأمن الوطني والدرك الملكي والقوات المساعدة ورجال الإطفاء...، والذين بفضل تدخلاتهم النبيلة والمسؤولة،

تمكن المغرب من تمرير العديد من الرسائل إلى مواطنين كانوا ينتظرون من يساعدهم على فهم الأشياء وكيفية الحفاظ على أنفسهم وذويهم. ففي الوقت الذي كانت تشتغل فيه الأسر داخل بيوتها وتراقب تطور

الوضع، يتواجد جنود آخرون في الواجهة الصعبة، حيث يتلقون المصابين ويعملون جاهدين على إنقاذ ما يمكن إنقاذه بجميع الوسائل التي أتيحت لهم. نعم، الأطباء والطبيبات والممرضون والممرضات ، ظلوا يناضلون بعيدا عن أسرهم وعن فلذات أكبادهم في سبيل الحد من الجائحة، ومناشدين الناس للمكوت في بيوتهم والالتزام بشروط الحجر الصحي....

المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه يحقق إنجازا متميزا وبمعايير دولية في تدبير مباريات ولوج مركز التوجيه والتخطيط التربوي في ظروف جائحة كوفيد 19.

بعد إعلان وزارة التربية الوطنية إجراء مباريات الدخول إلى مركز التوجيه والتخطيط التربوي (مسلك المستشارين في التوجيه التربوي ومسلك المستشارين في التخطيط التربوي) يوم السبت 13 فبراير 2021 بالمراكز التابعة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، حيث حددت عدد المقاعد المتبارى في شأنها في 380 مقعدا،موزعة حسب أكاديميات التعيين بعد التخرج وحسب المسلك. وتم فتح المباراة في وجه أطر هيئة التدريس والأساتذة أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المرتبون في الدرجة الثانية على الأقل، والذين قضوا ست (6) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة عند تاريخ إجراء المباراة والحاصلون على الأقل على شهادة الإجازة أو شهادة الإجازة في الدراسات الأساسية أو شهادة الإجازة المهنية أو ما يعادل إحداها. كما حددت الوزارة شروط الترشيح والمصادقة على طلب الترشيح الالكتروني وجوباً، عبر التسجيل بالبوابة الالكترونية الخاصة بمباريات الدخول إلى مركز التوجيه والتخطيط التربويhttp://cope2021.men.gov.ma وذلك خلال الفترة المتراوحة ما بين 23 يناير 2021 إلى 6 فبراير 2021. وفي إطار التدابير الاحترازية التي تضمن السلامة الصحية للمترشحات والمترشحين، وفق مقتضيات منشور السيد رئيس الحكومة رقم 2020/16 بتاريخ 7 أكتوبر 2020 الذي نص على تكييف تدابير وإجراءات تنظيم المباريات والامتحانات في ظل تطور الوضعية الوبائية بفعل جائحة كورونا (كوفيد 19)، فقد اشترطت الوزارة إيداع ملفات الترشيح تم عبر البوابة الالكترونية المخصصة لهذه المباريات، وذلك باعتماد تقنية رفع الوثائق المرقمنة المكونة لملف الترشيح. حيث تعين على المترشحين والمرشحات رقمنة وثائق ملف الترشيح وتحميلها في صيغة (PDF) بالبوابة الالكترونية الخاصة بهذه المباريات؛

وفي هذا الصدد عمل مركز الامتحانات بتنسيق مع الوزارة الوصية و مركز التوجيه والتخطيط التربوي على وضع برمجة دقيقة تضم جميع العمليات الخاصة بالمباريات وفترات إنجازها.

وتعتبر محطة إعداد توصيف الاختبارات، من بين أهم العمليات التي عملت عليها اللجن، حيث شكل هذا التوصيف نوعا من التعاقد مع المترشحين والمترشحات للمباريات، والذي يضمن تكافئ الفرص للجميع ويحدد بشكل شفاف المسالك والمواد ومدة إنجازها والمعاملات والتوقيت والمراجع المعتمدة.

وقد عملت اللجن المعينة من طرف مدير مركز الامتحانات على إعداد جميع المواضيع باعتماد أسئلة من اختيار متعدد (أربع مموهات)، والتي تضمن نسبة كبيرة من الموضوعية، و عملت كذلك على إعداد شبكات تصحيحها.

وسهر المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه على إعداد أوراق الإجابة الخاصة بكل مترشح وعلى تشكيل لجن إقليمية وجهوية لزجر الغش بمراكز الإجراء. كما سهر على تشكيل خلايا لليقظة الوطنية والجهوية لتتبع ورصد حالات الغش عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

واجتاز المترشحون والمترشحات الاختبارات الكتابية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التي اختاروا الترشح بها في ظروف اختبارية مقننة باستعمال أوراق الإجابة التي تحمل اسم المترشح ورقم امتحانه. ونضرا للعدد الكبير من المترشحين والمترشحات والذي قدر ب 7973 (7538 تهم مسلك التوجيه التربوي و 435 تهم مسلك التخطيط التربوي)، و الظروف الصحية التي تمر بها البلاد وتمديد فترة الحجر الصحي وشروط التنقل بين الجهات، فقد اعتمد المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه تقنية التصحيح الآلي لتصحيح إنجازات المترشحين واستغرقت هذه العملية يوما واحدا، خاصة وأن هذه الطريقة حققت نجاحا كبيرا في مباريات ولوج كليات الطب والصيدلة وطب الأسنان، علما أن هذا النوع من التصحيح يزيد من تقنين الاختبارات وتحقيق مبدأ تكافئ الفرص للجميع.

كما أن المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه وبعد التحقق من النقط الممسوكة والشروط المطلوبة، وبعد تداول اللجن المختصة في نتائج الاختبارات الكتابية، درس المركز جميع الإمكانيات والصيغ التي يمكن أن تمر بها الاختبارات الشفوية، حيث عملت اللجنة المختصة على إعداد توصيف خاص بالاختبارات الشفوية، ضم جميع المعطيات الأساسية (مدة المقابلة، مواصفات وعدد أعضاء اللجنة، شبكة التقييم...). وبعد التحقق من جميع الوسائل وتهييئ الشروط واللوجيستيك (ربط بالأنترنيت، قاعات، حواسب، مسلاليط....)، وبعد خوض التجارب مع جميع المسؤولين عن مراكز الامتحان بالجهات التي يوجد بها الناجحون والناجحات في الاختبارات الكتابية، تقرر إجراء الاختبارات الشفوية في الفترة الممتدة ما بين 9و 13 مارس 2021 بقاعات المركز الوطني للتقويم والامتحانات

والتوجيه عبر تقنية المناظرة المرئية، وذلك من خلال تشكيل 11 لجنة وطنية بالمركز الوطني للتقويم والامتحانات للإشراف على هذه الاختبارات، في حين اجتاز المترشحون الاختبارات الشفوية بالمديريات الإقليمية التي ينتمون إليها ، وذلك من خلال وضع روابط مباشرة ووفق جدولة زمنية دقيقة.

وقد سجلت هذه العملية والتي تمت في ظروف جيدة و بمعايير عالمية، ارتياحا كبيرا، أولا لدى جميع اللجن، وثانيا لدى جميع المجتازين للمقابلات بجميع جهات المملكة، وأخيرا لدى جميع مراكز الامتحانات.

خلاصة

بعد عرضنا للتجارب التي عايناها وقمنا بتدوينها في مجلات أو صحف، أو التي شاركنا بها في منابر إعلامية (القناة الثانية، قناة شوف)، لبعض ما وقع في المغرب في ظل جائحة الفيروس التاجي، والتي كنا ننتظر لنجاح المعركة التي خضناها ضد عدو مجهول لا يرى بالعين المجردة، تبقى هناك العديد من التساؤلات التي تفرض نفسها لاستشراف رؤية لمغرب الغد، نذكر منها:

- محاربة كل معيقات تقدم البلاد وأهمها تحرير الفكر من الجهل ومن الخوف ومن الاختفاء تحت ظلال الفساد والمفسدين؛
- تقنين التدخلات الاجتماعية تحت نظام ناجع وفعال لا يترك المجال للفوارق الاجتماعية؛
- بناء الفكر النقدي البناء وتشجيع جميع المبادرات المبدعة وتثمينها؛
- تشجيع البحث بجميع أشكاله وخاصة البحث العلمي والتكنولوجي؛
- شروط المسؤولية على مشاريع حكومية تستحضر كفاءات من ذوي الفكر النقدي والقادرين على تقديم تضحيات وبدون مقابل مادي مبالغ فيه؛
- توفير العدد الكافي من الأطر الطبية سنويا بالمستشفيات الجامعية وكذا مختبرات البحث الخاصة بها؛
- الحد من جميع الأفكار الهدامة والتي تقف أمام تقدم البلاد؛
- حث المثقفين على الانخراط في العمل السياسي وإكسابهم الثقة للمساهمة في تنوير المجتمع؛
- تهييىء النخب الحقيقية للمجتمع من برلمانيين ووزراء، عادلين ومنصفين وديمقراطيين، ومن ذوي ناكري الذات ومحبي الوطن والمواطنين؛
- بناء مؤسسات مواطنة، خاصة على مستوى القطاع الخاص والقادر على الانخراط والتضامن عند أوقات الأزمات دون إحراج فئات عريضة من المواطنين؛

- ...إلخ

كما يمكن القول أن التجربة الرائدة لمبارا ة ولوج مركز التوجيه والتخطيط التربوي، و التي دبرها المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه بنجاح كبير وبمعايير دولية، في ظل الجائحة وبتعاون مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي ، تؤكد مكانة العمل الجماعي والتشاركي المبني على التعاقد، و أهمية توظيف واستثمار تنوع الذكاءات و الكفاءات في إنجاح المشاريع الاستراتيجية لوزارة التربية الوطنية على الخصوص، ولجميع القطاعات بشكل عام.

فيروس كورونا التاجي رحل وسنظل نتذكر كل ما تعلمنا من دروس مدرسة الجائحة من قيم إنسانية كونية. أملنا أن تبقى الضمائر يقضة وأن نتخذ القرارات الصائبة للمضي قدما إلى بناء مغرب مشرق ومتقدم ومتلاحم تحت شعار" الله، الوطن، الملك".

المراجع:

- خالد أحاجي. قراءة وتساؤلات استشرافية حول ما يقع بالمغرب في زمان كورونا فيروس التاجي. (2020). 26مايو. جريدة بيان اليوم.
- ضياء يوسف أبوعون, نداء عبد الرحيم دار صالح, خالد أحاجي.(2021). التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ما بين الواقع والمأمول. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. عدد 6. DOI: https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v6i6.29953
- إبراهيم طارقيو **ابراهيم التركي**. (2020).التعليم عن بعد بالوسط المدرسي القروي بالمغرب: الوسائل والعوائق "حالة المديرية الإقليمية سيدي بنور. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. عدد 5. DOI: https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.25097
- منظمة الصحة العالمية. (2020).اعتبارات بشأن تدابير الصحة العمومية ة بالمدارس في سياق جائحة كوفيد الخا -19 :ملحق اعتبارات بشأن تعديل تدابير ّ الصحّ ة العمومية ة في سياق جائحة كوفيدّ والرعاية االجتماعي -19 ،10 أيار/مايو 2020 .منظمة الصحة العالمية 2020(. .سبتمبر/أيلول 04 في االطالع تم، 10665/332052)https://apps.who.int/iris/handle/

- Sara Benbaha.(2021)Le management de crise, force obligée face à la pandémie de Covid-19. Revue Marocaine d'évaluatin et de recherche éducative. Volume N°5.
- DOI: https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.26151

- Youssef HAMDANi.(2021). L'évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants dans les universités marocaines au temps du COVID-19 : Expériences et perspectives

– . Revue Marocaine d'évaluation et de recherche éducative. Volume N°5.
– DOI: https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i5.24172

– Fontanet, A. et al. Cluster of COVID-19 in Northern France: A Retrospective Closed Cohort Study. SSRN Electron. J. 2020.04.18.20071134 (2020) doi:10.1101/2020.04.18.20071134. 31 - Stein-Zamir, C. et al. A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020.

– Eurosurveillance 25, 2001352 (2020). 32 - Torres, J. P. et al. SARS-CoV-2 antibody prevalence in blood in a large school community subject to a Covid-19 outbreak: a crosssectional study. Clin. Infect. Dis. Off. Publ. Infect. Dis. Soc. Am. (2020) doi:10.1093/cid/ciaa955.

– https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/Publication.aspx?IDPublication=5938

مدى تحقق مفهوم النمذجة الرياضية في محتوى منهاج الرياضيات للصف الحادي عشربسلطنة عمان*

The extent to achieved the mathematical modeling concept in content of eleventh grade mathematics curriculum in post-basic education in the Sultanate of Oman.

سالم بن سعيد بن حميد الوهيبي، [1] داوود عبدالملك الحدابي، [2] محمد بن راشد الحديدي [3]

[1] طالب دكتوراه/ الجامعة الإسلامية العالمية / ماليزيا

ss.alwahaibi.75@gmail.com

[2] أستاذ دكتور/ الجامعة الإسلامية العالمية / ماليزيا

dawood@iium.edu.my

[3] دكتور/ مستشارسابق في تطوير المناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان

mymath@gmail.com

الملخص

لقد فرضت الرياضيات نفسها كمادة أساسية ضمن المناهج الدراسية في جميع الأنظمة التعليمية بدول العالم نظرا للارتباط الوثيق بينها وبين الظواهرالثقافية والاجتماعية، وأيضا لاعتبار المعارف والمهارات الرياضية أدوات أساسية في تنمية الاقتصاد العالمي وازدهار المجتمعات، ومن هنا فقد مثلت العلاقة بين الرياضيات والعالم الحقيقي جوهر مصطلح النمذجة الرياضية والذي نشأ بحسب بولاك(Pollak,2011) من مجال الرياضيات ودخل في أغلب فروع العلم التطبيقية منها والإنسانية، وانطلاقا من أهمية هذا المصطلح التربوي فقد هدف البحث الحالي إلى التحقق من مفهوم النمذجة الرياضية في مناهج الرياضيات للصف الحادي عشر بسلطنة عمان مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي الذي تمثل في تحليل المناهج الدراسية لبيان مدى تضمين هذه المناهج لمصطلح النمذجة الرياضية وقد أوضحت النتائج تصنيف 42 مسألة نمذجة رياضية في كتب الرياضيات (البحتة والتطبيقية) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي،(34) مسألة نمذجة في كتاب الرياضيات التطبيقية و(9) مسائل نمذجة في كتاب الرياضيات البحتة.

الكلمات المفتاحية:النمذجة الرياضية، عملية النمذجة الرياضية، التعليم ما بعد الأساسي.

Abstract: Mathematics has imposed itself as a basic subject within the curricula in all educational systems in the countries of the world due to the close connection between it and cultural and social phenomena, and also because mathematical knowledge and skills are considered essential tools in the development of the global economy and the prosperity of

societies. Hence, the relationship between mathematics and the real world represented the essence of the term modeling. Mathematical, which arose according to Pollak, 2011)) from the field of mathematics and entered into most branches of applied science, including humanity, and based on the importance of this educational term, the current research aimed to verify the concept of mathematical modeling in the mathematics curricula for the eleventh grade in the Sultanate of Oman using the descriptive approach The analytical represented in the analysis of the curricula to show the extent to which these curricula include the term mathematical modeling. The results showed the classification of 42 mathematical modeling issues in (pure and applied) mathematics books for the eleventh grade in post-basic education,(34) modeling issues in the Applied Mathematics book and (9) Modeling problems in pure mathematics textbook.

Keywords: Mathematical Modeling,Mathematical modeling process, Post Basic Education

المقدمة

النمذجة الرياضية مصطلح تربوي ظهرت أهميته في مختلف ميادين العلوم التطبيقية منها والاجتماعية، فقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية إلى أهمية إدخال تعليم وتعلم النمذجة الرياضية في أنظمة التعليم المدرسي بهدف تمكين الطلبة من تطبيق المعارف والمهارات التي يكتسبونها في الرياضيات للتغلب على التحديات التي تواجههم في الواقع من خلال ترجمة مشكلات العالم الحقيقي بلغة الرياضيات للتوصل إلى حلول منطقية لها (John & Jaideep,2017 ; Yaşa and Karataş,2018 ; Asempapa& Sturgill,2019) ونظرا لارتباط الرياضيات الوثيق بالواقع المعيشي فإن النمذجة الرياضية تسهم بشكل كبير في تنمية القدرة على إدراك وفهم ظواهر العالم الحقيقي وتنمية فهم الطلبة لعلوم الرياضيات وقضايا المجتمع)(Greefrath et al.2013 لكي يكونوا مواطنين قادرين على تحمل المسؤولية ويمتلكون المعرفة والمهارات والقيم التي تمكنهم من النجاح والإبداع في شتى ميادين الحياة وفي مواقع العمل وخارجه.

النمذجة الرياضية

لقد برز مفهوم النمذجة الرياضية في التعليم بشكل أكثر وضوحا خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي وازداد التركيز عليه في تدريس الرياضيات بشكل خاص في الأدب التربوي على المستويين الإقليميوالدولي نظرا إلى أنه يجمع بين مواقف الحياة الحقيقية والسياق الرياضي، ولذا فقد اتفق الباحثون على أن النمذجة عملية دورية وقابلة للتكرار حسب طبيعة المشكلة الحقيقية، فقدأشار كل من هانز وكراوتش(Haines&Crouch,2007) إلى أنالنمذجة

الرياضية عملية دورية يتم فيها ترجمة مشكلات الحياة الواقعية إلى لغة الرياضيات وحلها ومن ثم إعادة اختبار الحلول في السياق الواقعي للمشكلة وفي حال عدم توافق الحلول تتكرر العملية للبحث عن حلول أخرى تتوافق مع السياق الواقعي. ووفقا لفيرشافيل وجرير ودي كورتي (Greer, De Corte,2002)(Verschaffel, فإن النمذجة الرياضية عملية يتم فيها التعبير عن مواقف الحياة الواقعية والعلاقات في هذه المواقف باستخدام الرياضيات. كما وُصِفت في تقرير GAIMME بأنها عملية تستخدم الرياضيات لتمثيل أو تحليل أو تقديم تنبؤات ورؤى لظواهر العالم الحقيقي (GAIMME,2016).

ويؤكد أسيمبابا(Asempapa,2016)بأنها عملية تتضمن بناء ومراجعة نموذج رياضي لتمثيل المواقف الواقعية وحلها. وهيأيضا عملية يتم فيها التعبير عن مواقف الحياة الواقعية والعلاقات في هذه المواقف باستخدام الرياضيات (Galbriath& Holton,2016).

كما عرّفها شحبري و ضاهر(Shahbari) &Daher,2015بأنها عملية تقديم مشكلات أو مواقف في العالم الحقيقي بمصطلحات وعلاقات رياضية لفهم وإيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات والمواقف. وهي عملية الترجمة بين العالم الحقيقي والرياضيات والعكس(Blum &BorromeoFerri, 2009 ; Pollak,2012). وعُرّفتبأنها عملية يطلب فيها من الطلبة تطوير تفسير رياضي صريح لمواقف العالم الحقيقي(Lesh,2012).

ويفهم من تعريف النمذجة الرياضية أن السمة الأولى لمشكلات النمذجة الرياضية أن تكون مرتبطة بالحياة الواقعية أو تتضمن وضعا حقيقيا في الحياة أو الواقع، والسمة الثانية أنها مفتوحةالنهاية(غير محددة) وتستند إلى إفتراضات وتقديرات، والسمة الثالثة أن تتسم بالتعقيد وإثارة الفكر وتخلق عند الشخص شعورا بالعجز في بداية مواجهتهللمشكلة. أما السمة الرابعة فهي إمكانية حلها وفقا لعملية(دورة) النمذجة، وتشير إلى المقدرة على حلها وفقا لخطوات(مراحل) عملية النمذجة بدلا من إستخدام الصيغ والعمليات الرياضية المباشرة. وهذا يؤكد على أهمية فهم المشكلة (وضع الافتراضات وتحديد المتغيرات)، وبناء النموذج الحقيقي (إنشاء النموذج العقلي) والترجمة الرياضية للنموذج، والاجراءات الرياضية في الحل (توظيف الرياضيات)، والتقييم للنموذج بشكل متكرر، والتحقق من صحة الحل، وأخيرا تقديم النموذج (عرض الحلول والنتائج) وهذه هي مراحل عملية النمذجة الرياضية (Sahin et al.,2019).

ومن خلال الأبحاث التي اهتمت بتطبيق النمذجة الرياضية للمعلمين والطلبة تبيّن أن استخدام المعلمين للنمذجة الرياضية كأداه لتدريس الرياضيات تسهم بشكل كبير في بناء الإتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات، وأنها تعزز مجتمعات الممارسة الرياضية، وبالتالي فإن النمذجة لن تصبح جزءا لا يتجزأ من تعليم الرياضيات للطلبة إذا لم يكن المعلمون مستعدين لتقديم القيادة الصفية في هذا المجال، ويشير ستيلمان وبراون

(Stillman& Brown,2019) إلى أن الخطوة القادمة تتمثل في تطوير وتعزيز أنشطة ومهام عالية الجودة في النمذجة للطلبة في جميع المراحل التعليمية وفهم فرص التعلم التي يحتاجها المعلمون لتسهيل تنفيذ مثل هذه الأنشطة والمهام.

مشكلة الدراسة:

تعتبر النمذجة الرياضية مكونا رئيسا في التعليم والتدريب فهي تستخدم في كل المجالات وخاصة في تعليم الرياضيات(Leong & Tan,2020)، وعلى الرغم من تعاظم دورها في تحقيق أهداف المناهج الدراسية في العقود الأخيرة من القرن العشرين (CCSSM,2015 ; OECD,2017)، إلا أن هناك تحديات كبيرة لدمجها في الفصل الدراسي وذلك لعدة أسباب منها: أن المعلمين يجدون صعوبات في التنفيذ بسبب نقص المعرفة حول النمذجة، وصعوبات العمل في سياقات حقيقية وبناء الأنشطة في هذه السياقات الحقيقية (Ruth,2019&Jaqueline).

كما أن الطلبة غالبًا ما يكون لديهم تصورات مختلفة لنفس الموقف، وحتى المعلمين ذوي الخبرة والمهارة في تدريس الرياضيات قد لا ينقلون معرفتهم تلقائيا أثناء تدريس النمذجة الرياضية وبالتالي فهم بحاجة إلى مزيد من الدعم والتنوع في الخبرات التي تسهم في إشراك الطلبة بشكل فعال (Czocher, 2019)، كما أن العديد من المهام والأنشطة الرياضية المستخدمة في المدارس هي عبارة عن مشكلات لفظية وبعضها تطبيقات رياضية لا ترتبط بالواقع أو توجد فيها استراتيجية حل واضحة ومباشرة، ويطلب عادة في الرياضيات المدرسية من الطلبة إيجاد الحل لمشكلات جاهزة، ولكن نادرا ما يُطلب منهم تحديد وتوضيح نطاق المشكلات الرياضية التي يمكن أن يطرحوها(Cai et al.2015).

ويعتقد العديد من الطلبة أن محتوى الرياضيات للكتب الدراسية أو الذي يقدمه المعلمون أثناء عملية التدريس عبارة عن أجزاء ومواضيع منفصلة ولا يرتبط بعضها البعض، وأنهم غير قادرين على بناء المعرفة الرياضية لديهم ولا يستطيعون حل المشكلات بأنفسهم، وللتغلب على هذا الاعتقاد الخطأ ودحضه لا بد من إخضاع الطلبة في تجارب تتحدى هذه النظرة السائدة وتكشف عن الرياضيات كمؤسسة إبداعية لتمكينهم من تحليل المشكلات واتخاذ الخيارات المناسبة أثناء بحثهم عن الحلول، وتنمية قدراتهم على تحديد الرياضيات التي سيتم استخدامها أو تلك التي يطورها النموذج لإحراز تقدّم في المهمة، وبهذا سيتمكّن الطلبة من لعب دورهم كمفكرين رياضيين يمكن الاستفادة من وجهات نظرهم وأفكارهم وقرارتهم سواء من حيث الطرق والأساليب التي تصاغ بها المشكلات أو من حيث الحلول التي يتم إتباعها لنمذجة المواقف والمشكلات في الحياة اليومية(Cai et al.2015).

وحيث أن الكتاب المدرسي يعتبر مصدرا رئيسا للتعلم فهو يقدم الحد الأدنى من المعارف والخبرات والمهاراتوالمواد المستخدمة لمساعدة المعلم في تنفيذ أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي وتحقيق أهداف التعلم كما

يمكّن الكتاب المتعلمين من التعلم بشكل منهجي وتسلسل تراكمي لاتقان المعارف والخبرات والمهارات التي يهدف النظام التعليمي إلى تحقيقها لدى المتعلمين ميليجان وآخرون (Milligan et al.,2017)؛مارينكوفيتش وإيرك(Marinkovic& Eric,2014)، ومما سبق فقد تبلورت الفكرة لبحث الهدف من الدراسة الحاليةوهو التحقق من مدى احتواء كتب الرياضيات(البحتة والتطبيقية) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي لمفهوم النمذجة الرياضية.

أسئلة الدراسة:

بناءا على ما تقدم فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تضمين النمذجة الرياضية في المناهج العمانية لمادة الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

س1:ما مستويات النمذجة الرياضية في كتب الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشربالتعليم ما بعد الأساسي؟

س2:ما مستويات تحقق معايير النمذجة الرياضية في مسائل النمذجة التي تتضمنها كتب الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1) مستويات النمذجة الرياضية في منهاج الرياضيات (الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي.
2) مستويات تحقق معايير النمذجة الرياضية في الأنشطة والتمارين التي يتضمنها منهاج الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

النمذجة الرياضية:

يمكن تعريف النمذجة الرياضية في هذه الدراسة بأنها عملية ترجمة المشكلات الحقيقية بلغة الرياضيات وإجراء المعالجات الرياضية عليها بهدف التوصل إلى حلول ونتائج يمكن إعادة ترجمتها مرة أخرى على المشكلة الحقيقية للتأكد من صحتها وتعميمها.

نظام التعليم الأساسي بالسلطنة:

تعليم موحد توفره الدولة لجميع أبناء السلطنة ممن هم في سن المدرسة، ومدته عشر سنوات مقسمة على حلقتين دراسيتين هما: الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الرابع ، والحلقة الثانية من الصف الخامس إلى العاشر، وينتقل الناجحون إلى مرحلة التعليم ما بعد الأساسي ومدتها عامين دراسيين.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة في تعميم نتائجها على ما يأتي:

- تقتصر الدراسة على الكشف عن مدى تضمين مفهوم النمذجة الرياضية في تعليم الرياضيات على المنهاج المعتمد من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان للتعليم ما بعد الأساسي والذي يتمثل في كتاب الطالب ولا يتم التعرض للمنهاج المنفذ أو المحصل.
- تقتصر الدراسة على تحليل مناهج الرياضيات (كتاب الطالب) للتعليم ما بعد الأساسي للصف الحادي عشر بسلطنة عمان فقط.

منهج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى تضمين مفهوم النمذجة الرياضية في كتب الرياضيات بالتعليم ما بعد الأساسي من خلال استخدام مجموعة من الأدوات البحثية تمثلت في بناء أداة تحليل المحتوى، ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة فقد تم إعتماد المنهج الوصفي النوعيالتحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يُعد من أبرز المناهج المهمة والمستخدمة في البحث العلمي نظرا لمساهمته في التعرف على ظاهرة الدراسة، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها، وقد تمثّل استخدام المنهج النوعي في تحليل منهاج الرياضيات بالتعليم ما بعد الأساسي للكشف عن واقع تضمين النمذجة الرياضية في محتوى كتب الرياضياتللصف الحادي عشر بسلطنة عمان من خلال بحث ودراسة الأمثلة والتدريبات والتمارين وتصنيفها إلى مسائل نمذجة رياضية أو مسائل لفظية(إعتيادية) وحساب النسب المؤية للبيانات التي يتم التوصل إليها، وكذلك دراسة مدى توفّرمعايير تقييم النمذجة الرياضية في مسائل النمذجة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الكتب الدراسية المقررة لمادة الرياضيات - البحته والتطبيقية- بالتعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان.

عينة الدراسة

تمثّلت عينة الدراسة في كتب الرياضيات للصف الحادي عشر(الفصل الدراسي الأول)، حيث شكلت هذه العينة 25% من مجموع الوحدات المراد تحليلها في محتوى منهاج الرياضيات المقرر.

أدوات الدراسة

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام أداة تحليل المحتوى،ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث في الأدب التربوي ذات العلاقة بالنمذجة الرياضية والتي من أهمها دراسة (Germain- Williams,2014) ودراسة (Sahin et al.,2019)فقد تم تطوير أداة لتحليل المحتوى للكشف عن مشكلات النمذجة المتضمنه في مناهج الرياضيات لعينة الدراسة، وبناءا عليه فقد احتوت أداة تحليل المحتوى في مسودتها الأولى على ستة معايير يمكن أن تتسم بها مشكلة النمذجة الرياضية عن غيرها من المشكلات الأخرى، وهي: إرتباط مشكلات النمذجة الرياضية بالحياة الواقعية، النهاية المفتوحة(غير المحددة) لمشكلات النمذجة الرياضية، واتصاف مشكلات النمذجة الرياضية بالتعقيد أو إثارة الفكر، والقدرة على حل مشكلات النمذجة الرياضية وفقا لعملية النمذجة، وتتضمن مشكلات النمذجة الرياضية أكثر من حل واحد، كما تتضمن مشكلات النمذجة الرياضية معلومات من تخصصات أخرى.

صدق الأداة

تم عرض المسودة الأولى لأداة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تعليم وتعلم الرياضيات بهدف التحقق من صدقها والتأكد من الصياغة اللغوية للعبارات وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات أخرى مناسبة، وفي ضوء التغذية الراجعة تم تعديل صياغة بعض الفقرات واستبعاد المعيارين(يجب أن تتضمن مشكلات النمذجة الرياضية أكثر من حل واحد، ويجب أن تتضمن مشكلات النمذجة الرياضية معلومات من تخصصات أخرى) نظرا لتضمنها في المعايير الأربعة الأخرى وعليه فقد إشتملت أداة التحليل للمحتوى في صورتها النهائية على أربعة معايير وهي:إرتباط مشكلات النمذجة الرياضية بالحياة الواقعية، النهاية المفتوحة(غير المحددة)لمشكلات النمذجة الرياضية، إتصاف مشكلات النمذجة الرياضية بالتعقيد أو إثارة الفكر، والقدرة على حل مشكلات النمذجة الرياضية وفقا لعملية النمذجة.

ثبات التحليل

تم التحقق من ثبات تحليل المحتوى بطريقتين، هما:

أ) الثبات عبر الزمن: قام الباحثون بتحليل المحتوى للعينة المختارة والمشار إليها أعلاه وفقا لأداة التحليل المعتمدة للدراسة مرتين تم تنفيذه في فترتين زمنيتين منفصلتين بينهما قرابة الشهر وجاءت النتائج كما هوموضح بالجدول الآتي:

جدول رقم(1)

نتائج تحليل المحتوى لحصر المسائل اللفظية ومسائل النمذجة الرياضية (تحليل عبر الزمن)

كتاب الرياضيات التطبيقية للصف 11 الفصل الدراسي الأول	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
المسائل اللفظية	91	90	90	1
مسائل النمذجة	34	37	37	3
الاجمالي			127	4

وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) الآتية:

معامل الثبات = نقاط الاتفاق ÷ (نقاط الاختلاف +نقاط الاتفاق) × 100 %

$$= \frac{127}{127+4} \times 100\ \%$$

$$= \frac{127}{131} \times 100\ \%$$

$$= 96.9\ \%$$

يتضح من الجدول (1) ومن خلال حساب معامل الثبات عبر الزمن أن معامل الثبات قد بلغ (0.97) تقريبا وهي قيمة عالية من الاتفاق تدل على ثبات تحليل المحتوى للكشف عن مستوى تضمين النمذجة الرياضية في منهاج الرياضيات للتعليم ما بعد الأساسي.

ب) الثبات من خلال إتفاق المحللين: ولقد تم التحليل من خلال الباحثين وزميل آخر تم تدريبه على آلية التحليل حيث تم تفريغ النتائج في جداول خاصة للوصول إلى نتيجة تحليل كل واحد على حدة، وتم إجراء المقارنة بينهما لحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم(2)

نتائج تحليل المحتوى لحصر المسائل اللفظية ومسائل النمذجة الرياضية (باتفاق المحللين)

كتاب الرياضيات التطبيقية للصف 11 الفصل الدراسي الأول	تحليل الأستاذ	تحليل الباحثين	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف
المسائل اللفظية	91	90	91	1

مسائل النمذجة	34	34	34	0
الاجمالي			127	1

وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام نفس المعادلة السابقة، كما يلي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{127}{128} \times 100\% = 99\%$$

يتضح من الجدول (2) ومن خلال حساب معامل الثبات أن معامل الثبات قد بلغ (0.99) وهي قيمة عالية من الاتفاق تدل على ثبات تحليل المحتوى للكشف عن مستوى تضمين النمذجة الرياضية في منهاج الرياضيات للتعليم ما بعد الأساسي.

المعالجة الإحصائية:

سيتخدم الباحثون بعض الأساليب الإحصائية الوصفية للإجابة على أسئلة وفرضيات الدراسة تمثلت في الآتي:

للاجابة على أسئلة الدراسة: سيتم تحليل محتوى كتب الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشربالتعليم ما بعد الأساسي حيث سيتم إجراء المسح الشامل لجميع الأمثلة والتدريبات والمسائل والتمارين الواردة في كل كتاب من الكتب الدراسية وفرزها في ضوء المعايير المعتمدة في بطاقة التحليل لتمييز مشكلات النمذجة عن المشكلات التقليدية، كماسيتم تحديد العدد الاجمالي وحساب النسبة المئوية لعدد المسائل اللفظية ومسائل النمذجة الرياضية في كل كتاب وعلى مستوى جميع كتب الرياضيات لعينة الدراسة وإجراء بعض المقارنات عليها والتفسيرات حولها.

مناقشة نتائج الدراسة:

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول"ما مستويات النمذجة الرياضية في كتب الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي؟"

جدول رقم(3)

نتائج تحليل المحتوى لكتب الرياضياتللفصل الدراسي الأول بالصف الحادي عشر من التعليم ما بعد الأساسي

الكتاب	الوحدة	مجموع المسائل	المسائل اللفظية	النسبة %	مسائل النمذجة	النسبة %
الرياضيات	الأسس واللوغاريتمات	74	20	27	5	25

التطبيقية للصف11	المتباينات والبرمجة الخطية	48	31	64.6	29	93.5
	النظام المالي	50	40	80	0	0
	المجموع	**172**	**91**	**52.9**	**34**	**37.3**
الرياضيات البحتة للصف 11	التباديل والتوافيق	121	28	23.1	2	7.1
	الاحتمالات	63	32	50.7	3	9.3
	الدوال الدائرية	100	22	22	4	18.1
	المجموع	**284**	**82**	**28.8**	**9**	**10.9**
المجموع		**456**	**173**	**37.9**	**43**	**24.8**

يتضح من الجدول(3) أن محتوى كتب الرياضيات للصف الحادي عشر في التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان تضمّن عدد(173) مسألة لفظية بنسبة (38%) تقريبا من إجمالي عدد المسائل(456) مسألةالمحتواه في محتوى هذه الكتب،كما يتضح أن عدد(43) مسألة تم تصنيفها على أنها مسائل نمذجة رياضية بنسبة(25%) من إجمالي عدد المسائل اللفظية(173).

وقد تركّزت مسائل النمذجة الرياضية بشكل أكبر في كتاب الرياضيات التطبيقية حيث إحتوى على عدد(34) مسألة نمذجة رياضية بنسبة (37%) تقريبا من إجمالي عدد المسائل اللفظية(91) مقارنة بعدد مسائل النمذجة في كتابالرياضيات البحتة لنفس الصف الذي إحتوى على عدد(9) مسائلنمذجة رياضيةبنسبة (11%) تقريبا من إجمالي عدد المسائل اللفظية(82).

وعلى مستوى الوحدات الدراسية في كتب الرياضيات عينة الدراسةيوضح جدول(3) أن وحدة المتباينات والبرمجة الخطية جاءت في المستوى الأول بالنسبةلعدد مسائل النمذجة مقارنة بالوحدات الأخرى التي يتكون منها كتاب الرياضيات التطبيقية، حيث تضمّنت عدد(29) مسألة نمذجة رياضية بنسبة(94%) تقريبا من إجمالي عدد المسائل اللفظية(31)التي اشتملت عليها الوحدة، بينما احتوت وحدة الأسس واللوغاريتمات على خمس مسائل نمذجة رياضية فقط بنسبة (25%) من إجمالي عدد المسائل اللفظية لهذه الوحدة، وجاءت وحدة النظام المالي في المستوى الأخيرحيث إنعدمت مسائل النمذجة فيها على الرغم من احتوائها على عدد(40) مسألة لفظية.

وفي المقابل فقد احتلت وحدة الدوال الدائرية المستوى الأول من بين الوحدات الأخرى التي يتكون منها كتاب الرياضيات البحتة من حيث عدد مسائل النمذجة الرياضية، حيث احتوت على أربع مسائل نمذجةرياضية بنسبة(18%) من إجمالي عدد المسائل اللفظية(22) بهذه الوحدة، بينما تضمّنتوحدة الاحتمالاتثلاثمسائل نمذجة رياضية بنسبة(9%) من إجمالي عدد المسائل اللفظية(32) لهذه الوحدة، وجاءت وحدة التباديل والتوافيق في المستوى الأخير(مسألتي نمذجة رياضية فقط بنسبة 7%)من إجمالي عدد(28) مسألة لفظية بها.

وقد يعزى سبب تركّز مسائل النمذجة الرياضية في كتاب الرياضيات التطبيقية (34 منأصل 42 مسألة نمذجة) إلى طبيعة الموضوعات المعروضة في محتواهبخلاف الموضوعات المعروضة بمحتوى كتاب الرياضيات البحتة.

أولا: مناقشة نتائج السؤال الثاني"ما مستويات تحقق معايير النمذجة الرياضية في مسائل النمذجة التي تتضمنها كتب الرياضيات(الفصل الدراسي الأول) في التعليم ما بعد الأساسي؟"

لتحديد مستويات تحقق معايير تقييم النمذجة الرياضية تم تحليل المسائل اللفظية التي تم تصنيفها على أنها مسائل نمذجة رياضية وعددها (42) بكتب الرياضيات (البحتة والتطبيقية) للصف الحادي عشر في عينة الدراسة وفقا لمعايير التقييم التي تم اعتمادها في بطاقة التحليل والموضحة بالجدولين(4)و(5)الآتيين:

جدول رقم(4)

معايير التقييم المتوفرة في مسائل النمذجة بكتب الرياضيات للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي

الكتاب	عدد مسائل النمذجة	معايير تقييم النمذجة			
		مدى الارتباط بالواقع	غير محددة النهاية	التعقيد والاثارة	القدرة على الحل وفقا لعملية النمذجة
الرياضيات التطبيقية للصف 11 الفصل الدراسي الأول	34	34	28	25	15
الرياضيات البحتة للصف 11 الفصل الدراسي الأول	9	9	5	4	6
المجموع	42	42	33	29	21

جدول رقم(5)

النسبة المئوية معايير التقييم المتوفرة في مسائل النمذجة بكتب الرياضيات للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي

الكتاب	عدد مسائل النمذجة	معايير تقييم النمذجة			
		مدى الارتباط بالواقع	غير محددة النهاية	التعقيد والاثارة	القدرة على الحل وفقا لعملية النمذجة
الرياضيات التطبيقية للصف 11	34	%100	%82.3	%73.5	%44.1

الفصل الدراسي الأول					
الرياضيات البحتة للصف 11 الفصل الدراسي الأول	9	%100	%55.5	%44.4	%66.6
المجموع	42	%100	%78.5	%69	%50

يبيّن الجدولين(4)،(5) تفاوتنسب توافرمعايير التقييم(غير محددة النهاية،التعقيد والاثارة، القدرة على الحل وفقا لعملية النمذجة) في مسائل النمذجة الرياضية بمحتوى كتب الرياضيات(البحتة والتطبيقية) للصف الحادي عشر لصالح مسائل النمذجة الرياضية بمحتوى كتاب الرياضيات التطبيقية بالنسبة لمعياري التقييم(غير محددة النهاية، التعقيد والاثارة)، ولصالح مسائل النمذجة الرياضية بمحتوى كتاب الرياضيات البحتة بالنسبة لمعيار التقييم(القدرة على الحل وفقا لعملية النمذجة)، وقد يعزى سبب ذلك إلى طبيعة الموضوعات المعروضة بمحتوى الكتابين.

كما يتضح من الجدولين(4)،(5) أيضاأن المعيار(إرتباط مشكلات النمذجة الرياضية بالحياة الواقعية) احتل المستوى الأول من بين المعايير الأربعة المعتمدة في التقييم، حيثتوفّر في جميع مسائل النمذجة الرياضية بمحتوى كتب الرياضيات للصف الحادي عشر ومجموعها 42 مسألة نمذجة بنسبة 100% وهو أكثر معايير التقييم توافرا في مسائل النمذجة،وهذا متوقع نظرا لأن النمذجة الرياضية مصطلح تربوي يعمل على ترجمة المشكلات الحقيقية إلى لغة الرياضيات والعكس، فإن الموقف الحقيقي الواقعي معيار(شرط) أساسي لمسألة النمذجة الرياضية بشكل عام تبدأ من الواقع ثم تحويله الى نموذج رياضي.

كما حقق المعيار(تكون لمشكلات النمذجة الرياضية نهاية مفتوحة(غيرمحددة)) المستوى الثاني من بين المعايير الأخرى حيث توافر في 33 مسألة نمذجة رياضية بنسبة 79% تقريبا، وجاءالمعيار(تتصف مشكلات النمذجة الرياضية بالتعقيد أو إثارة التفكير) في المستوى الثالث حيث توافر في 29 مسألة نمذجة رياضية بنسبة 69%، أما بالنسبة للمعيار(القدرة على حل مشكلات النمذجة الرياضية وفقا لعملية النمذجة) فقد احتل المستوى الأخير من بين المعايير المعتمدة في التقييم حيث توافر في21 مسألة نمذجة رياضية بنسبة 50%.

وإجمالا فإن اختلاف نسب توافر معايير تقييم مسائل النمذجة الرياضيةمؤشر دال على أن محتوى كتب الرياضيات(البحتة والتطبيقية)للصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسيلا يحتوي على مسائل نمذجة رياضية حقيقية نظرالعدم توافرمعايير التقييم مجتمعة في مسألة واحدة، وتتفق هذه النتيجة معنتائج الياسين وخصاونة(2018) التي أفادت بأن كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية لا تحتوي على مسائل نمذجة حقيقية نظرا لعدم توفر مظاهر ومهارات وعمليات النمذجة مجتمعة في مسألة واحدة، كما أشارجيرمان (Germain- Williams,2014)في دراستهالتي أجراها لتحليل ومقارنةالكتب المدرسية المستخدمة في أمريكا بالكتب المدرسية السنغافوريةوأظهرت

النتائج بأنه لم يتم العثور على أي دليل بأن الطلاب قاموا بعمل تقديرات تقريبية وافتراضات في ترجمة مشكلة العالم الحقيقي من وصف لموقف فوضوي من واقع الحياة، بل أفاد بأنه في معظم المسائل(الحالات)تم توفير البيانات أو المعلومات التي تؤدي إلى صياغة المعادلة. وقد يعزى ذلك إلى أن تضمين المحتوى بمسائل نمذجة رياضية حقيقية(تتوفر بها جميع معايير التقييم) يشكل تحديا كبيرا أمام المعلمين والطلبة لممارستها في الفصل الدراسي نظرا لأنها تحتاج إلى مزيد وقت وجهد ودراسة من قبل المعلمين في ظل المطالبة بتنفيذ الخطة الدراسية للمنهاج في زمن التعلم المحدد للعام الدراسي، كما أن تضمينها في المنهاج لا ينبغي أن يكون في جزء معين منهبل يجب أن يتخلله بأكمله.

الخلاصة:

هدفتالدراسة إلى الكشف عن مستويات تضمين مفهوم النمذجة الرياضية في كتب الرياضيات بالتعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان وقد كشفت النتائج من خلال عينة الدراسة تصنيف عدد 42 مسألة نمذجة رياضية في كتب الرياضيات للصف الحادي عشر وهو مؤشر إيجابي يمكن الاستدلال به والبناء عليه لاستخدام مدخل النمذجة الرياضية في التدريس في التعليم ما بعد الأساسي من قبل معلمي الرياضيات على الرغم من أن مصطلح النمذجة الرياضية بحاجة إلى مزيد من التركيز عليه صراحة في المناهج المدرسية وفي برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة ونشر ثقافة الوعي بأهميته لدى المعنيين والمختصين بالحقل التربوي وأثره في تنمية مهارات التعلم لدى المتعلمين، وكذلك لفت إنتباه الباحثين لاثراء المكتبة العربية والتركيز عليه في البحث التربوي. وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بالآتي:

- تضمين مناهج الرياضيات بمزيد من الأنشطة والتدريبات التي يمكن حلها باستخدام عملية النمذجة الرياضية.
- تنمية ثقافة الوعي لدى المختصين بالقطاع التربوي بأهمية مصطلح النمذجة الرياضية في التعليم.
- إجراء البحوث والدراسات التربوية حول تحليل مناهجالرياضيات في ضوء النمذجة الرياضية وبحث واقع استخدامها في العملية التعليمية.

المراجع:

1. Asempapa, R. S. (2016). Developing an instrument to assess teachers' knowledge of the nature of mathematical modeling and their attitude toward such modeling. Doctoral dissertation .Ohio University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1458581416
2. Asempapa, R. S., Sturgill, D. J., &Adabor, J. K. (2017). Mathematical modeling: A teaching and learning strategy in school mathematics. Pennsylvania Teacher Educator, 16, 66-75.
3. Blum, W., &BorromeoFerri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? Journal of Mathematical Modelling and Application, 1, 45–58.
4. Cai, J., Cirillo, M., Pelesko, L., BorromeoFerri, R., Borba, M., Geiger, V., Stillman, G., English, L., Wake, G., Kaiser, G., & Kwon, O. (2016). Mathematical modeling in school education: Mathematical, cognitive, curricular, instructional and teacher education perspectives [Research Forum].
5. COMAP& SIAM.(2016). Guidelines for assessment & instruction in mathematical modeling education. Second edition. https://www.siam.org/publications/reports/detail/guidelines-for-assessment-and-instruction-in-mathematical-modeling-education
6. Common Core State Standards Initiative. (2015). Standards in your state. Retrieved from http://www.corestandards.org/standards-in-your-state/
7. Czocher J.,(2019). Precision, Priority, and Proxies in Mathematical Modelling, In G. A. Stillman and J .P. Brown (eds.), Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education, ICME-13 Monographs, https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4_6
8. Galbraith P., & Holton D.,(2016). Mathematical Modelling A guidebook for teachers and teams. Australian Council for Educational Research (ACER).
9. Germain-Williams L.(2014). Mathematical modeling in algebra textbooks at the onset of the Common Core State Standards. Doctoral dissertation, Columbia University.
10. Greefrath, G., Kaiser, G., Blum, W., &BorromeoFerri, R. (2013). MathematischesModellierenEineEinführung in theoretische und didaktischeHintergründe. In

R. BorromeoFerri, G.Greefrath, G. Kaiser (Eds.). MathematischesModellierenfürSchule und Hochschule.Theoretische und didaktischeHintergründe. Wiesbaden: Springer Spektrum.

11. Haines,C.R., & Crouch, R.M.(2007).Mathematical modelling and applications:Ability and competence frameworks. In W. Blum, P. Galbraith, M.Niss, & H-W. Henn (Eds.),Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study (pp. 417–424). New York: Springer.
12. Jaqueline, G.&Ruth,G.(2019).Mathematical Modeling in the Educational Field: a Systematic Literature Review.
13. John,F,.&Jaideep,T. (2017).Mathematical Modeling And Computational Thinking. Contemporary Issues in Education Research – Second Quarter ,Vol.10, No. 2 .
14. Leong, K., & Tan, J., (2020) "Exploring Secondary Students' ModellingCompetencies,"The Mathematics Enthusiast: Vol. 17 : No. 1 , Article 5. Available at: https://scholarworks.umt.edu/tme/vol17/iss1/5
15. Lesh, R. (2012). Research on models & modeling and implications for common core state curriculum standards. In R. L. Mayes & L. L. Hatfield (Eds.), WISDOM e monograph: Quantitative reasoning and mathematical modeling: A driver for STEM integrated education and teaching in context (Vol. 2, pp. 197–203).Laramie, WY: University of Wyoming.
16. Marinkovic, S & Eric M. (2014). The Problem of Value in a Textbook. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 128. 72 – 76.
17. Milligan L.0, Tikly, L, Williams, T, Vianney, J. M, and Uworwabayeho A. (2017). Textbook Availability and Use in Rwandan Basic Education: A Mixed-Methods Study. International Journal of Educational Development. 54. 1–7.
18. OECD. (2017). PISA 2015 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf
19. Pollak, H. O. (2007). Mathematical modeling—A conversation with Henry Pollak. In W.Blum, P. L. Galbraith, H.–W., Henn, & M. Niss, (Eds.), Modelling and applications in mathematics education. The 14th ICMI Study (pp. 109–120). New York, NY: Springer.

20. Pollak,H.O. (2011). What is mathematical modeling? Journal of Mathematics Education at Teachers College, 2, 64.

21. Sahin S., Dogan M.,Erdem Z.,Gurbuz R. &Temurtas A.(2019). Prospective Teachers' Criteria for Evaluating Mathematical Modeling Problems. International Journal of Research in Education and Science,Vol 5 No.2.
22. Shahbari A. &Daher W.(2015). Pre-service teachers 'modeling processes through engagement with model-eliciting activities with a technological tool. International Journal of Science and Mathematics Education,13(supp 1),25-46.
23. Stillman G. & Brown J.(2019). Lines of Inquiry in Mathematical Modelling Research in Education. Ebook, https://doi.org/10.1007/978-3-030-14931-4
24. Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2002). Everyday knowledge and mathematical modeling of school word problems. In Gravemeijer, K., Lehrer, R., Oers, B., van, &Verschaffel, L. (Eds.), Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education (pp. 171-195). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
25. Yaşa ,Karataş.(2018).Effects of the Instruction with Mathematical Modeling on Pre-service Mathematics Teachers' Mathematical Modeling Performance1. Australian Journal of Teacher Education. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190318.pdf

البيداغوجيا الدامجة من منظور فريني.

Inclusive pedagogy from Freinet's perspective

فاضل الناصري[1] و أحمد لميهي[2]

([1]) طالب باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان
naciri.fadel@etu.uae.ca.ma
([2]) أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد الملك السعدي، تطوان
مختبر: لسانيات وتواصل وترجمة

الملخص

لأجل تحقيق الإنصاف والتعليم الجيد للجميع ، ولأجل تمكن كل الأطفال من ولوج مدارس الحي، بغض النظر عن اختلافاتهم،تم تبني التعليم الدامج من طرف جل الدول . وعليه، تم السعي لتطوير بيداغوجيات دامجة تتماشى والسياقات المحلية لإنجاح هذا المسعى. وتجدر الإشارة إلى أن دمج جميع الأطفال في المدارس المحليةترجع أصوله إلى البيداغوجيات الحديثة. فقد أسس Célestin Freinet لبيداغوجيا تعاونية تعزز قدرات المتعلمين وت مكن المدرسين من تغيير ممارساتهم حتى تصير نشيطة وتمنح الفرص لكل متعلم لتحقيق التعلم الجيد . علاوة على ذلك، فإن بيداغوجيا Freinetتؤكد على أهمية التركيز على نقاط القوة والتصدي لعدم المساواة والتهميش في المدارس.

وعليه، فقد أرست بيداغوجيا Freinet أسس بيداغوجيا دامجة للجميع.

الكلمات المفتاحية: الدمج المدرسي ، البيداغوجيا الدامجة ، بيداغوجياFreinet

Abstract

To achieve equity and quality education for all while accessing neighbourhood schools, regardless of their differences, inclusive education has been adopted by most countries. Accordingly, efforts were made to develop inclusive pedagogies in line with local contexts. However, the inclusion of all children in local schools has its origins in modern pedagogies. For instance, Célestin Freinet had established a collaborative pedagogy that enhances learners' capabilities and enables teachers to change their practices to become active and provide opportunities for each learner to achieve quality learning. Moreover, Freinet's pedagogy emphasizes focusing on strengths and decreasing inequality and marginalization in schools. Accordingly, Freinet's pedagogy has already engaged in the implementation of inclusive teaching practices within classrooms.

Keywords: School inclusion, inclusive pedagogy, Freinet pedagogy, inclusive practices

مقدمة

يعتبر التعليم الدامج بمثابة "عملية تحويل نظام التعليم لضمان الحق في تعليم جيد لجميع الأشخاص"(UNESCO, 2019a)، مع تجنب التهميش على أساس الاختلافات أو القدرات (Florian, 2015a)، لذلكاعتُبِر ركيزةَ الهدف الرابع للتنمية المستدامة 2030/2015(UNESCO, 2015). وعليه تم السعيلتطوير ممارسات التدريس الدامجة كبديل لتلك القائمة على القدرة (Florian, 2015a) وكنهج تربوي يفترض إمكانية تحقيقالتعلم الفعاللجميع إذا كانت الظروف مناسبة (Florian, 2015b). علاوة على ذلك فإن اعتمادالبيداغوجيا الدامجةمن طرف المدرسيمكِّنه من خلق انسجام بيناعتقاداته و معارفه وتصميمه للمحتوى من جهة ومع مبادراته الاجتماعية وكذا مشاعر ه(Moriña, 2021)من جهة أخرى، مما يحقق دمج جميع المتعلمين، بغض النظر عن اختلافاتهم الفردية (Florian, 2014; Rouse, 2008)، ويدعم مشاركتهم.كما تمكن البيداغوجيا الدامجة المدرس من أن يكون على دراية باهتمامات وخبرات واحتياجات وإمكانيات كل متعلم (Florian, 2015a). علاوة على ذلك، فإنها تفترض أن المعرفة تتطور من خلال الأنشطة المشتركة في سياقات اجتماعية أصيلة(Florian, 2015a)، إلى جانب أنها تحث على التفكير النقدي للعوامل الاجتماعية والثقافية التي تسبب الإقصاء في المدرس (Florian, 2015b)،كما تحث على تعزيز الجهد البيداغوجيباستعمال التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي الدامج(Kearney et al., 2022; Oyelere et al., 2020; Sorensen & Voldborg, 2016). كل هذا لضمان جودة التعلم لجميع المتعلمين دون تهميش لأن "كل متعلم مهم"(UNESCO, 2019b).

وعلى الرغم من ظهور "التعليم للجميع" و"التعليم الدامج" فيأدبيات اليونسكو (UNESCO, 1990, 1994, 2000, 2015, 2019a)لغاية التأكيدعلى أهمية ضمان حق جميع الأطفال في التعليم الجيد من خلال حضور الفصول الدراسية العادية، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن الكفاح ضد إقصاء الأطفال المهمشين من المدارس قد بدأ منذ سنوات، من خلال انتقاد وظيفة المدرسة ودور المدرس(Tolini, 2017b)، ومن خلال تطوير أساليب التدريس والممارسات الحديثة التي تركز على المتعلم باعتباره عنصرا نشيطا في عملية التعلم (Giovana T, 2012). ومن بين رواد هذه الحركة، يمكن أن نشير إلى (Célestin Freinet (1896-1966، والذي دافع عن الأطفال المهمشينوناضل من أجل تطوير مدرسة مفتوحة في وجه جميع الأطفال، تحترم اختلافاتهم وتسعى لربط المدرسة بسياقها.

1. كيف تجعل بيداغوجياFreinet المدرسةَدامجةً؟

انتقد Freinet المدارس التقليدية التي تعزز الصرامة وتروج للشخصية القوية والعقاب والانضباط. فمثل هذه المدرسة، بالنسبة لـ Freinet، تضعف الطابع الفردي لنمو الأطفال وتهدد ثقتهم (E. Freinet, 1970). ومن أجل أن يتعلم جميع المتعلمين ويتجاوزوا نقاط ضعفهم، أكد Freinet أن المدرسة يجب أن توفر الفرص لإثراء شخصية الطفل، وذلك من خلال تشجيع التحديات والتحفيز وتعزيز العمل الإبداعي في مدرسة تقدمية؛ يكون فيها، وفقًا لـ Freinet ، المدرس مرشدًا ومراقبًا، ويتعلم المتعلم بنشاط من خلال حل المشكلات والبحث عن وفي مصادر المعرفة (E. Freinet, 1974a).لهذا السبب، فالمدرسة حسبFreinetلا تزود الأطفال فقط بالمعرفة المدرسية ولكن أيضًا بالحماس وحس التنمية الاجتماعية اللذان يحولانالفرد ويساهمان في تجاوز أوجه قصوره وتمنحانه الشغف والفضول والثقة التي يتطلبها التعليم التحرري(E. Freinet, 1974a) الذي يمكن الفرد من الانفلات من سطوة العلاقات الاجتماعية التي تعيق تقدمه. إنها مدرسة تكون في أولوياتالمجتمع ويشارك في إدارتها، حتى تتمكن من دمج الأطفال في الحياة وتعطي معنى لتجاربهم(E. Freinet, 1974a)من خلال تبني التعلم التعاوني الذي يرتكز على ممارسات الفصل الدراسي باعتباره المحك الأساسي لممارسات التدريس والتعلم (Clanfield, 1990)وحيث تتوفر الظروف المناسبة لتقاسم تجربة التعليم بين المتعلمين والمدرسين والمجتمع.

إلا أنه بالنسبة لـ Freinet فإن اعتماد تقنيات التعلم التعاوني يتطلب تصميمًا مدرسيًا مناسبًا، وتجهيزا جيدا وكذا استخدام اعمليا للتكنولوجيا الحديثة لضمان ساسة وسهولة الدمج والحق في التعلم الفعال مدى الحياة، الأمر الذي يتطلب النظر للمدرسة ضمن رؤية شاملة لمجتمع بديل (Clanfield, 1990)؛ بعبارة أخرى، ووفقًا لـ Freinet، فإن نجاح "المدرسة للجميع" يتطلب إعادةَ تعريفٍ وفهمًا جديدًا للمناهج الدراسيةوالإشراف والإعاقة والتأخر أو الفشل الدراسي ، بهدف تجنب الاستبعاد والهدر المدرسي. لهذا السبب، دعم Freinetالفصول الدامجة (اختلاف العمر والجنس والقدر ات) ، لكن بأعداد صغيرة من المتعلمين و بلعتماد البيداغوجيا القائمة على النجاح من خلال العمل الجماعي والمهام الفردية والكتابة الحرة(Clanfield, 1990)، بالإضافة إلى اعتماد تقنيات تفاعلية مثل تقنيات التعبير الحر،تقنيات التواصل،تقنيات تحليل المحيط،تقنيات التفرد، تقنيات التنظيم والحياة التعاونية(C. Freinet, 1964).

فبالنسبة لـ Freinet، عندما تتبنى مدرسة مابيداغوجيا ترتكز على التعاون، فإنها بذلك تخلق بيئة للعمل الجماعي وتسمح للمعلمين بالتواصل والمقارنة بشكل فعال بين أهدافهم وممارساتهم ومعرفتهمبالمتعلمين وبمدى التقدم الذي يحرزه كل واحد منهم. وهي أيضًا، تسمح بدمجالمتعلمين بقدرات مختلفة ومن خلفيات مختلفة، مما قد يشكل حلاً للفشل المدرسي ويخلق بيئة قادرة على الجمع بين مختلف الاهتمامات والمهارات والقدرات والإعاقات، كما تشجع القيم الإيجابية والمشاركةوالتفكير النقدي، وتعزز مواقف التعاون بين الجميع(Clanfield, 1990).

فقد ظل Freinet يؤمن بمحدودية المدارس التقليدية ، خصوصا عند استخدامها لطرق التدريس التقليدية التي تروج للامتثال والضبط أثناءتقديم الدرس الوحيد للجميع واستخدام نفس الكتاب المدرسي بغض النظر عن الاختلافات بين المتعلمين. خلافا لذلك، حلت تقنيات وأساليب وموا رد العمل البديلة محل الكتاب المدرسي في بيداغوجيا Freinet لتعزيز التواصل والدمج والتفاعل بين المدرسة والمجتمع(Giovana T, 2012)،بالإضافة إلى حرية التعبير التي تمكن من الغوص فيأفكار المتعلم، ومشاعره واهتماماته(Koerrenz et al., 2018)، وتسمح للمدرسة بالتصديلعدم المساواة (Koerrenz et al., 2018)عبر تعزيز الممارسات التي تمكن من تحليل الواقع وفهمه و السعي الجاد لتغييره(Giovana T, 2012). علاوة على ذلك، فإن المدرسة التي تعتمد بيداغوجيا Freinetتصير مرتبطة بسياقهاومتصلة بقيم المجتمع وديناميته وثقافته؛ فهي، قبل كل شيء، مدرسة تستهدف الاستقلال الذاتي وتدريب المتعلمين (المواطنين) غير المضطهدين لتأهيلهم للنظر للعالم بشكل نقدي (Clanfield, 1990) ولتغيير حياتهم ومجتمعهم بشكل إيجابي (C. Freinet, 1964). وهو هدف وضعه معظم الباحثين في التربية الدامجة صوب أعينهم وهم يضعون أسسها النظرية والعملية (Ainscow, 2021; Leuba et al., 2020; Magnússon et al., 2019; Phasha et al., 2017)

ومعذلك، فإن المدرسة، بالنسبة لـ Freinet، ليست بعيدة عن تأثير النزاعات الاجتماعية(Clanfield, 1990)، ولا ينبغي تحييدها أيديولوجيًا (Tolini, 2017a)، لأنها المكان المناسب حيث يجب إدارة النزاعات التي تؤثر سلبا على الإنصاف والعدالة في المجتمع (Clanfield, 1990).

في الواقع، تعد مدرسة Freinet مدرسة دامجة إذا ما أخذنا بالاعتبار ما سلف ذكره، فهي توفر فضاء مناسبًا للتعلم ال فعال وتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه بحرية مع احترام اختلافه وإيقاعهالسيكولوجي، كما أنها تتبنى نهجًا تعليميًا تعاونيًا يشمل جميع المتعلمين ويجعل تعلمهم عمليا، نشطا وذامعنى.

2. كيف تجعل بيداغوجياFreinetالمدرسَةدامجاً؟

عديد هي القيم الأساسية للتعليم الدامج وعلى رأسها دعم جميع المتعلمين وتقدير تنوعهم، والعمل مع شركاء، وكذا مواصلة التطوير الشخصي والمهني لكافة أطر المدرسة (Center for Teaching and Learning, 2016; Florian, 2021). وتتطلب هذه القيم تمتعَالمدرسبكفاءات متنوعةوفي مجالات مرتبطة بالمواقف والمعارفوالمهارات. وبناء عليه، حددت الوكالة الأوروبية لتنمية التعليم الخاص عددًا من الكفاءات المتعلقة بمفهوم التعليم الدامج مثل: (1) التعامل مع اختلافات المتعلمين على أنها تحد

وليسمشكل، (2) تعزيز التعلم الأكاديمي والاجتماعيوالعاطفي لجميع المتعلمين، (3) اعتماد مناهج تعليمية فعالةداخل فصول دراسية غير متجانسة، (4) التعاون مع الوالدين والمجتمع المحلي، (5) التعاون مع مجموعة من المتخصصين التربويين الآخرين، (6) الاشتغال كممارس ناقد و(7) متابعة التعلم والتطوير المهني مدى الحياة (EADSNE, 2012). وتجدر الإشارة إلى أن تغيير دور المدرس ليصبح مدرسًا دامجاكان من بين أهداف رواد المدرسة الحديثة، حيث سبق لهم أن انتقدوا مركزية دور المدرس في طرق التدريس الكلاسيكية ، ويعتبر Célestin Freinet، كممارسومنظر، من أكثر الفاعلين في تحويل هذا الهدف إلى واقع. إذن، كيف يكون تجعل بيداغوجيا Freinetالمدرسدامجا ؟

بالنسبة لـFreinet، تتطلب مهنة التدريس التزامًا باحترام القيم الفردية للمتعلم وحاجته إلى تعزيز روابطه العاطفية وكذا تقديرإمكاناته ونقاط قوته (Nowak-Fabrykowski, 1992).وحتى يتم أخذ كل ذلك في الحسبان،فإن هناك عدة عناصر تشكل شخصية أي مدرس حتى يكون مؤهلا لاحترام كل ذلك،وترتبط هذه العناصر وفقًا لـ Freinet، إما (1) بنفسية المدرِّس وتتكون من الإدراك والمزاج والمشاعر، أو (2) بقدرته على استيعاب الخبراتفي مجالات الحياة المختلفة أو(3) بسعيه لتطوير الكفاءات المهنية وأسلوبه التربوي وطرقه اشتغاله (C. Freinet, 1960)، وبناءً على ذلك، استندتالبيداغوجيا لدى Freinet في ممارسات التدريس على تطوير التعلم الذاتي والممارسة الميدانية والتجريب والقدرة على تطوير خبرة التدريس وانتقاد القديم واقتراح أساليب جديدة (E. Freinet, 1974a). علاوة على ذلك، وحسبFreinet، فإنه من الضروري أن يكون المدرس مجهزا بموهبة تربوية "pedagogical talent" تتضمن سمات وخصائص وتصرفات خاصة تسمح له بتجسيد أشكال السلوك والمهارات والمزاج المطلوبة لإدارة تنوع الفصل الدراسي بفعالية (Nowak-Fabrykowski, 1992). يضاف إلى ذلك، أن المدرس في أمس الحاجة إلى التمسك بقيم الغيريةوإعطاء الأولوية لمساعدة الأطفال والتعامل معهم بلطف (Nowak-Fabrykowski, 1992)، وفي نفس الوقت، فهو مطالب بتعلم كيفية القيادة الرزينة وكيفية البحث عن معنى لما يدرس (Shumsky, 1968)، وهذا هو السبب في أن Freinet أكد على التفكير المستقل والمثابرة والشجاعة لدى المدرس (Nowak-Fabrykowski, 1992)، ودعاه للعمل على تطويرمعارفه وأدائه وأساليبه ومهاراته بشكل مستمر(Nowak-Fabrykowski, 1992).

بالإضافة إلى ذلك، فإن اقتناع Freinet بضرورة البحث واستكشاف طرق وأساليب واستراتيجيات جديدة للتدريس دفعه إلى التأكيد على ضرورة ربط المدرسة ببيئتها (C. Freinet, 1959)، فهو يرى أنالمدرسيجب أن يكون فاعلًا اجتماعيًا لأجل التغيير من خلال تعزيز الديمقراطية والحرية والسلام والقيم الأخلاقية والمناخ الإيجابي المفعمبالأمل والدعم والثقة والدفء (Nowak-Fabrykowski, 1992). و يشجعFreinetالمدرسَ على الإيمان بإمكانيات المتعلمين والحفاظ على توقعات عالية منهم(E. Freinet,

1970) مما يزيد من احتمالية دمجهم (Lieberman, 2018). أيضًا ، بالنسبة لـ Freinet، عندما يخلق المدرس مناخًا مدرسيًا إيجابيًا، فإنه يزيد من الفرص لجميع المتعلمين لتجربة المشاعر الإيجابية في المدرسة كبيئة أصيلة تشجع على المساعدة والتعاون بدلاً من المنافسة والأنانية (Nowak-Fabrykowski, 1992)، مع الأخذ في الاعتبار أن Freinetيعتبر علم نفس الطفل البوصلة التي يجب أن توجه المربي والمدرسفي عمله مع المتعلمين باختلاف قدراتهم.

عموما، تمكّنبيداغوجياFreinetالمدرسَ من إمكانية احترامخلفيات واختلافات المتعلمينوإيقاعاتهم في التعلم مع الإيمان بإمكاناتهم وتوجيههملتجاوز نقاط ضعفهم ، وكذا الحرص علىالبحث عن طرق جديدة لتحقيق الرفاه لنفسه وللمتعلمين (Nowak-Fabrykowski, 1992). علاوة على ذلك، فهي تحث المدرس على تمكين جميع المتعلمين وجعل التعليم نشطًا ومتحررًا (E. Freinet, 1974b). بعبارة أخرى، تجعلمبادئ بيداغوجياFreinetالمدرس دامجا لجميع المتعلمين.

3. كيف تدمج بيداغوجياFreinetجميع المتعلمين؟

تعتبر البيداغوجياالدامجة بمثابة نهج للتدريس والتعلّم يمكّن المدرِّس من الاستجابة بفعالية للاختلافات الفردية بين المتعلمين وتجنب استبعاد أي منهم (Florian, 2014)مع إيلاء الاهتمام الكافي لكل متعلم داخل الفصل الدراسي (Florian & Black-Hawkins, 2011)، ومع ذلك، لا يمكن الجزم ما إذا كان المتعلمون قد تعلموا بالشكل المناسبما لم يتم استكشاف صوتهم واعتباره بمثابة إحدىممارسات التقييم لتحسين التعلم ولتحقيق رؤى جديدة فيالبيداغوجياالدامجة ، حتى يتم تكييفها مع السياق الاجتماعي والثقافي للمدرسة بغاية تجنب تهميش أي متعلم (Moriña, 2021)، باعتبار الأخير حجر الزاوية في أي نظام تعليمي(Florian & Beaton, 2018).

وحري بالذكر أنه يمكننا الرجوع إلىالمبادرات الجادة لدمج الأطفال المهمشين في المدارس العادية ولتعزيز مركزيةالمتعلم في نظام التعليم إلى عقود قبل إعلان Salamanca(UNESCO, 1994)، وذلك بفضل الطرق والتقنيات و الأساليب البديلةالتي اعتمدها رواد المدرسة الحديث، بما في ذلك Célestin Freinet؛ والذي رافع بأن تعلم الطفل مرتبط باحتياجاته الخاصة وظروفه الفسيولوجية والنفسية والتقنية(C. Freinet, 1964). وبالتالي، ركزت ممارساتهالبيداغوجيا على الطفل ككائن نشط في عملية التعلم واحترمت فرديته (Koerrenz et al., 2018)اعتبرته موضوعايفكر ويتصرف ويبني ويعيد بناء معرفته بينما تتم تغذية عقله وعواطفه وأحاسيسه (Giovana T, 2012)، مما يسمح له بتطوير قدراته الفردية ومواهبه واهتماماته، واستكشاف نقاط قوته، وزيادة ثقته بنفسه، وتأكيد ذاته، وتدربه على المسؤولية ضمن مجتمعه(Koerrenz et al., 2018)، طالما أن "الطفل يطور شخصيته داخل المجتمع

الذي يعتني به ، ومن ثم يعده ليخدم بدوره مجتمعه"(E. Freinet, 1974a). لهذا السبب حاولFreinetدمج الأطفال الذين يواجهون صعوبات لضمان المشاركة الكاملة في التعليم المدرسي (Koerrenz et al., 2018)وتمكينهم من خلال جعل التعلم نشيطا وتحرريا(E. Freinet, 1974a).

بالإضافة إلى التعلم النشط وتبادل الخبرات والمعرفة بين المتعلمين والمدرسين والأسر والبيئة كجزء من علاقة أساسها التعاون(Giovana T, 2012)، حث Freinet المدارس على تعزيز السلوك الأخلاقي والتنشئة النفسية والاجتماعية، إلى جانب تعزيز قدرة المتعلمين على العمل والتواصل وحرية التعبير والتحليل والاستقلالية والتعاون(C. Freinet, 1964)، وذلك كلهعبر اعتماد مجموعة من التقنيات القابلة للتطوير والتعديل والتحسين لكي تتماشى مع ومتطلبات العصر مستجدات ه، ومنها تقنيات التعبير الحر، تقنيات التواصل، تقنيات تحليل المحيط، تقنيات التفرد، تقنيات التنظيم والحياة التعاونية (C. Freinet, 1964). وعند اعتماد مثل هذه التقنيات يمكن توفير مناخ مدرسي إيجابي يسمح بالتعلم الفعال وبظهور فرص للتنظيم الذاتي وتقوية نقاط القوة والقدرة على التعبير عن الأفكار والعواطف والخبرات (Nowak-Fabrykowski, 1992)في مدرسة منظمة تساهم في إعداد مواطني المستقبل القادرين على مواجهة قوى التهميش والاقصاء المختلفة(Clanfield, 1990).

ومع ذلك ، فبالنسبة لـ Freinet، قد يواجه دمج الأطفال في المدارس المحلية عقبات مختلفة، ولكن بمجرد التغلب عليهم بنجاح بفضل مساعدة الأسرة والمجتمع، فإن ذلك يؤدي إلى التحفيز والقوة والرفاه والسعي وراء مهام وأنشطة جديدة وذات معنى، إذ يرى Freinetأن تأثير الآخرين يؤدي إلى تقوية الأفراد أو إضعافهم؛ لهذا السبب يؤكد على أهمية وجود بيئة مدرسية مشجعة ومهتمة ومفعمة بالأمل(Nowak-Fabrykowski, 1992). وبذلك يمكن القول أن المدرسة التي تتبنى بيداغوجيا Freinet قادرة على أن تكون دامجة لجميع المتعلمين مع تمكينهم من تعلم ذو جودة.

خاتمة

منذ عقود، ساهمتبيداغوجياFreinetفي وضع أسس تعليم بديل لأجل مدرسة حديثة، قادرة على مسايرة متطلبات مجتمع يتطلع نحو الاعتناء بكل فئاته بغض النظر عن الاختلافات في العرق أو الدين أو القدرة. حيث كان Freinet من بين آخرين يكافح لغاية تغيير المدرسة لتصبح متحررة و قادرة على الإجابة على الأسئلة التي كانت ولا تزال تؤرق المجتمع وعلى رأسها اللامساواة وتهميش أو عزل فئات من الأطفال عن التمدرس في مدارس الحي. وحيث أنه كان ممارسًا ومنظرًا، فقد كان مؤهلاً لتطوير

مدرسته وطرق التدريس وتقنياته بفضل رؤيته وإيمانهبأهمية كل طفل في المجتمع بغض النظر عن خلفيته أو قدرته أو إعاقته.

عموما، تجسد بيداغوجيا Freinet القناعة الإنسانية بضرورة الكفاح ضد اللامساواة والتهميش والفصل بسبب الاختلاف، وبضرورة الكفاح من أجل تعزيز المشاركة المجتمعية وكرامة المواطنة، وبعبارة أخرى، فإن بيداغوجيا Freinet قد ساهمت في وضع أسس البيداغوجياالدامجة، والممارسات الدامجة القادرة على تحويل التعليم الدامج من مجرد طموح ومناشدات إلى واقع يخلقه المدرسون والتربويون باعتبارهم الممارسون الفعليون سواء داخل المدرسة أو خارجها.

بيبليوغرافيا

Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education:: Responding to a Global Challenge. *Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusive Education*, 75–88. https://www.jstor.org/stable/j.ctv1f70kvj.7%0Ahttp://files/309/Ainscow - 2021 - Inclusion and Equity in Education Responding to .pdf

Center for Teaching and Learning. (2016). *Guide for Inclusive Teaching at Columbia University*. https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/

Clanfield, D. (1990). *Cooperative learning and social change*. Our Schools Our Selves.

EADSNE. (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers

Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. In *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (pp. 9–22). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3

Florian, L. (2015a). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. In *International Perspectives on Inclusive Education.* (pp. 11–24). https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001

Florian, L. (2015b). *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum* (J. M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (eds.); p. iii). https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007006

Florian, L. (2021). The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *International Handbook of Inclusive Education* (1st ed., pp. 89–106). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.8

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Freinet, C. (1959). Les Dites de Mathieu. *Brochures d'Education Nouvelle Populaire N° 47*. https://www.icem34.fr/ressources/theorie-pedagogique/les-dits-de-mathieu

Freinet, C. (1960). *L'éducation du travail*. Delachaux et Niestlé. https://ulysse.univ-lorraine.fr/discovery/fulldisplay?vid=33UDL_INST:UDL&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma991010686129705596&lang=fr&context=L&adaptor=Local Search Engine&mode=advanced&offset=10

Freinet, C. (1964). Les techniques Freinet de l'école moderne. *Carnets de Pédagogie Pratique N° 326*.

Freinet, E. (1970). Pour l'école du people. *L'Educateur*, *4*(1). https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5210

Freinet, E. (1974a). *Ecole Freinet réserve d'enfants* (Masper (ed.)). https://bibli-sudeduc93.org/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=290

Freinet, E. (1974b). *l'école freinet réserve d'enfants* (cahier lib). François Maspero.

Giovana T, et all. (2012). *Théories et pratiques pédagogiques de Celestin Freinet et de Paulo Freire*. read://https_www.questionsdeclasses.org/?url=https%3A%2F%2Fwww.questionsdeclasses.org%2Ftheories-et-pratiques-pedagogiques-de-celestin-freinet-et-de-paulo-freire%2F

Kearney, M., Schuck, S., & Burden, K. (2022). Digital pedagogies for future school education: promoting inclusion. *Irish Educational Studies*, *41*(1), 117–133. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2024446

Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2018). Célestin Freinet and the Ecole moderne française. In *Alternative Schooling and New Education* (pp. 105–120). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67864-1_7

Leuba, M., Mphahlele, L., Leuba, M., & Mphahlele, L. (2020). Context-specific inclusive education: A local perspective on the enterprise. *Educational Research and Reviews*, *15*(5), 210–213. https://doi.org/10.5897/ERR2020.3951

Lieberman, A. (2018). Improving Schools. In *Teaching, Learning and Living* (pp. 81–93). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315163109-8

Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *5*(2), 67–77. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512

Moriña, A. (2021). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, *140*(4), 134–154. https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8

Nowak-Fabrykowski, K. (1992). FREINET'S CONCEPT OF TEACHERS AND THEORY OF TEACHING. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, *27*(001). https://mje.mcgill.ca/article/view/8015/5943

Oyelere, S. S., Silveira, I. F., Martins, V. F., Eliseo, M. A., Akyar, Ö. Y., Costas Jauregui, V., Caussin, B., Motz, R., Suhonen, J., & Tomczyk, Ł. (2020). Digital Storytelling and Blockchain as Pedagogy and Technology to Support the Development of an Inclusive Smart Learning Ecosystem. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 397–408. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45697-9_39

Phasha, N., Mahlo, D., & Dei, G. J. S. (2017). Inclusive Schooling and Education in African Contexts. In N. Phasha, D. Mahlo, & G. J. S. Dei (Eds.), *Inclusive Education in African Contexts* (pp. 1–17). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-803-7_1

Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, *16*(1), 6–13. https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/developing-inclusive-practice-a-role-for-

teachers-and-teacher-edu

Shumsky, A. (1968). *In Search of Teaching Style*. Prentice Hall. https://books.google.co.ma/books/about/In_Search_of_Teaching_Style.html?id=Lef-hJYmNFAC&redir_esc=y

Sorensen, E. K., & Voldborg, H. (2016). Amplifying the process of inclusion through a genuine marriage between pedagogy and technology. *Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2016 Annual Conference*. https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=867734

Tolini, G. (2017a). *Dialogue entre Freinet et Freire: la neutralité de l'éducation*. IRESMO. https://iresmo.jimdofree.com/2017/01/26/dialogue-entre-freinet-et-freire-i-la-neutralité-et-l-éducation/

Tolini, G. (2017b). Dialogue entre Freinet et Freire (II) : l ' éducation conscientisante. *IRESMO, Ii*. https://iresmo.jimdofree.com/2017/03/09/dialogue-entre-freinet-et-freire-ii-l-éducation-conscientisante/

UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action. *UNESCO Digital Library*, *March*, 37. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Issue June, pp. 7–10).

UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective commitments. *Dakar Senegal*, *April*, 29. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147

UNESCO. (2015). Education 2030 : Towards inclusive and equitable quality education and lifelong. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, *April*, 1–4. https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/

UNESCO. (2019a). Cali Commitment to Equity and Inclusion in Educatation. *UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910

UNESCO. (2019b). International Forum on Inclusion and Equity in Education Every learner matters. *UNESCO Digital Library*. https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/international-forum-2019

مدخل للتعلم الفعال في إطار البيداغوجيا الوظيفية ـدراسة نظرية

An introduction to effective learning within the framework of functional pedagogy - a theoretical study

محمد منصف العسري

أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، لجهة الرباط سلا القنيطرة، المقر الرئيس الرباط

doc.monsif@gmail.com

الملخص

استهدفت هذه الدراسة المساهمة في تحقيق التعلم الفعال في إطار البيداغوجيا الوظيفية، بالنظر لما يطرحهالبحث في كيفية تجاوز سلبيات النماذج ال بيداغوجية التقليدية وما يدور في فلكها ؛من إشكالات وصعوبات ضمن الاشتغال الديداكتيكي عند محاولة تطبيق بعض ال مقاربات والاختياراتالبيداغوجية التجديدية في الواقع التربويالتعليمي، والإفادة مما تنطوي عليه من إيجابيات تربوية تعليمية.وذلك من خلال مقاربة ما يطرحه الموضوع من قضايا ومحددات منهجية ؛انطلاقا منمفهومالبيداغوجيا الوظيفيةودواعيها،وما يقصد بالتعلم الفعال وخصائصه في إطار ها، وبالإلمام بما يتوقف عليه تحقيقه من مقتضيات، وما ينبغي اعتماده فيه من طرق وتقنياتمناسبة،في انسجام معالبيداغوجيا الوظيفية ، لتحقيق آثاره الإيجابية،واستشراف آفاقالنظر الفسيح في مختلف أصنافه وأشكالهوأبعادهالمؤسساتية.

ـ الكلمات المفتاحية:التجديد البيداغوجي، البيداغوجيا الوظيفية، الاستراتيجياتالتعلمية،التعلم الفعال.

Abstract:

This study aimed to contribute to the achievement of effective learning within the framework of functional pedagogy, given what the research proposes on how to overcome the negatives of traditional pedagogical models and what goes on in their orbit; There are problems and difficulties within the didactic work when trying to apply some of the innovative pedagogical approaches and choices in the educational reality, and to benefit from the educational advantages it contains. This is done by approaching the issues posed by the issue and methodological determinants; Proceeding from the concept of functional pedagogy and its reasons, and what is meant by effective learning and its characteristics within its framework, and knowledge of the requirements that depend on its achievement, and the appropriate methods and techniques that should be adopted in it, in harmony with functional pedagogy, to achieve its positive effects, and to explore the horizons of broad consideration in its various types, forms and institutional dimensions.

Keywords: pedagogical renewal, functional pedagogy,learning strategies, effective learning.

مقدمة

من المسلمات المتعلقة بالتربية والتعليمالحقيقيان؛ أنهمايعملان على اكتشاف الطاقات الإنسانية، ويكون لهما أثر إيجابي في بناء الإنسان، وإعادة تشكيل كيانه، وتنمية مهاراته، واكتسابه للكفاءات المطلوبة، وتوجيه توظيفها بما يفيد في تأهيله لحسن التعامل مع الواقع الإنساني المتجدد ومتطلباته.مما

يؤكد مكانة المنظومة التربوية التعليميةوأهميتهما،وأن تقدمالأمةرهين بمراجعة وإصلاح نظم التعليم باستمرار، وتكريس جميع الطاقات لأجل النهوض به، في سبيل الإفادة منه وتحقيق غاياته.

ومن ثم لا بد لنا من النظر بتبصر في أبعاد التربية النظامية وآليات تحقيقها لوظائفها المختلفة في انسجام مع التطورات المجتمعية، انطلاقا من مبدأ الإبداع المستمر في العملية التربويةالتعليمية؛ كما نجده في المقاربات البيداغوجية الداعية إلى تجديد مهام وممارسات المدرس والمتعلم، وسائر الأطراف المتدخلة في هاتهالعملية، في سبيل النهوض بمستوى المنظومة التربوية، وتحقيق جودتها المنشودة.

وقد كان من الانعكاسات الإيجابية للتوجهات التجديدية في المجال البيداغوجي؛تحمس كثير من المشتغلين والمهتمين بالشأن التربوي للنماذج البيداغوجية المرتكزة على نهج بناء التعلمات وفق نسق منها جيل خطط تربوية وتكوينية متكاملة، وباعثة على خلق الحافزية وإحداث الفعالية لدى المتعلم،وداعمةلنشاطه ومحفزة له على التعلم الذاتي؛ من خلال توظيف استراتيجيات مساعدة على تحقيق التعلم الفعال في إطار مقاربات واختيارات بيداغوجية تجديدية.

ومن هذا المنطلق تتحدد إشكالية الدراسة في كيفية تجاوز سلبيات بعض النماذج البيداغوجيةالتقليدية؛كما هو الشأن في بيداغوجيا المحتوى المتمحورة حول تلقين المحتويات الدراسية للمتعلمين، نحو الآفاق الرحبةللبيداغوجيا الوظيفية، بالنظر في سبل تخطي ما يطرحه الاشتغال الديداكتيكي وفقها من صعوبات عند التنزيل في الواقع التربوي، للإفادة مما تنطوي عليه من إيجابيات متعددة.

وهو ما تستهدفه معالجة القضايا التي يطرحها البحث في التعلم الفعال في إطار البيداغوجيا الوظيفية؛من خلال مقاربة ما ينطوي عليه الموضوع من مسائلتتعلقبمفهومهذه البيداغوجياودواعيها،وما يقصد بالتعلم الفعال وخصائصه، وما يتوقف عليه تحقيقه من مقتضيات، وما يعتمدعليه من طرق وتقنياتملائمة،في انسجاممع النموذج البيداغوجيالوظيفي.

1 ـالإطار المفهومي للبيداغوجيا الوظيفية والتعلم الفعال:

1 - 1 - البيداغوجيا الوظيفيةودواعيها:

1 - 1 - 1 - مفهوم البيداغوجيا الوظيفية:

إذا كان من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا مانعا لتعدد دلالاتها الاصطلاحية، ولعدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم أخرى مجاورة لها مثل التربية والتعليم [1]؛ فإنه يمكن القول إجمالا بأنها هي الطريقة المؤسساتية للتعليم، التي تتبلور فعاليتها أساسا داخل الفضاء المدرسي، وأنها تشير إلى التفكير في الغايات التربوية العامة، وفي المناهج والوسائل والعلاقات التربوية التي تمكن من تحقيق تلك الغايات[2]، وذلك من خلال مجمل الأنشطة التعليمية-التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين[3].

[1] الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك؛ سلسلة علوم التربية: 9 - 10، دار الخطابي، الطبعة الأولى 1994م، ص 255.
[2] هيئة التحرير، مفاهيم مفتاحية؛ مجلة "دفاتر التربية والتكوين"، ينشرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، العدد الأول: نونبر 2009، ص 79.
[3] أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية؛ دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 2006 م، ص 150.

وهناك نموذجان أساسيان يمثلان مدخلين ممكنين في البيداغوجيا: أحدهما نموذج متمركز على معارف منقولة، وهو النموذج التقليدي أو بيداغوجيا المحتوى. والثاني نموذج متمركز على الأهداف التي ينبغي أن يبلغها المتعلمون أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبوها، وهي البيداغوجيا الوظيفية[4].

فبالنسبة للنموذج القائم على بيداغوجيا المحتوى يعتبر بسيطا ومريحا؛ بالنظر إلى قيامه إجمالا على إلقاء المدرس للمحتويات واستماع المتعلمين، متمركزا بذلك على المضامين والمدرس؛ حيث يعني قبل كل شيء نقل المعارف وشحنها في أذهان المتعلمين، والاهتمام بالأساس بما يقوم به المدرس وبما يدرسه، مع ارتباط الشكل الذي تنبني به البرامج في هذا النموذج التقليدي بالمحتوى، والخضوع لمنطق العرض الخالص[5].

وأما النموذجالقائم على البيداغوجيا الوظيفية فهو نموذج ينسجم مع المنظور التربوي التجديدي، الذي يركز أساسا على وظيفية التعلمات وما تكسب المتعلمين من قدرات ومهارات وما تنمي لديهم من قيم. فهذه البيداغوجيا تهتم، قبل كل شيء، بكفايات ينبغي أن يكتسبها المتعلمون؛ منطلقة في ذلك من عقلنة سيرورة التعليموالتعلم، ومركزتها على غاية النظام التربوي، وعلى المتعلم، باعتماد المقاربة النسقية المهتمة بتحديد الأهداف التي ينبغي الوصول إليها، والوسائل المثلى لتحقيق تلك الأهداف، وقياس مدى بلوغها[6].

فالمراد بالبيداغوجيا الوظيفية ذلك النموذج البيداغوجي الذي لا يحدد فيه التعليم بالمحتوى فقط، بل يحدد بمجموعة من الكفايات التي ينبغي أن يحصلها المتعلمون، وبالأهداف التي ينبغي بلوغها؛ بمعنى ما سيكونون قادرين على القيام به بشكل ملموس عند نهاية مرحلة تعليمية-تعلمية[7]. وتهدف هذه البيداغوجيا إلى عقلنة الفعل التربوي، وإلى مركزته على المتعلم، وتحسين عمل المدرس. فهي لا تنطلق من أحكام مسبقة فيما يخص الاختيارات البيداغوجية، بل تقترح نموذجا يستهدف الفعالية في الفعل التعليمي-التعلمي[8]؛ باعتبار أن التعلم وفق هذا النموذج الوظيفي، المنسجم مع المقاربة بالكفايات، يعتمد على سيناريوهات بيداغوجية مرنة ومتجددة.

1 - 1 - 2 - دواعيالبيداغوجيا الوظيفية:

تقتضي الاختيارات والمقاربات البيداغوجية التجديدية في سياق التطورات التي تشهدها المناهج الدراسية؛ من حيث تجديد بنياتها المعرفية وتطوير منهجياتها التدريسية؛ أن يتم تجاوز البيداغوجيات التقليدية المتمحورة حول المعرفة والمدرس، والمعتمدة على التحصيل وتخزين المعلومات في الذاكرة، إلى بيداغوجيات تعتمد توظيف استراتيجيات مساعدة على تحقيق التعلم الفعال، في إطار انفتاحها علىطرق وتقنيات التنشيط وديناميةالجماعات وتوظيفاتها، وتمركزها حول المتعلم لتعويده الاعتماد على النفس والاستقلال في التفكير؛ لتحقيق التعلم الفعال الذي يغذي عقله لكي يؤدي وظائفه فيفكر ويجتهد ويبتكر؛ مما يؤهله للنجاح في مجالات الحياة الآنية والمستقبلية.

وقد ظهرت الحاجة لتبني البيداغوجيا الوظيفية، وما ينسجم معها من استراتيجيات للتعلم، لعدة أسباب؛ أبرزها حالة الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بشكل حقيقي في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي؛ مما يؤدي إلى صعوبة تذكر المعلومات إلا إذا ذكرت وفق ترتيب تلقيها، واختلاط الاستنتاجات بالحجج، والأمثلة

---

[4] هاروشي، عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين ، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، نشر الفنك؛ يونيو 2004، ص 21.
[5] ينظر:هاروشي،بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 23 - 27.
[6] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 31.
[7] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 32.
[8] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 34.

بالتعاريف، مع اعتقاد المتعلم أن ما يتعلمه ليس له صلة بالحياة. بينما التعلم الفعالوفق البيداغوجيا الوظيفية تندمج فيه التعلمات الجديدة في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات؛ بالنظر لكونه يحرص على فهم المعنى الإجمالي للموضوع دون تيه في الجزئيات، وتخصيصه وقتا كافيا للتفكير بأهمية ما يتعلمه، وربطه الموضوعات الجديدة بالسابقة ذات العلاقة في نفس المادة وفي مواد أخرى وبمواقف من الحياة.

وقد دلت استطلاعات[9] لآراء المتعلمين أن أغلبيتهم، ابتداء من السلك الثانويالإعدادي، لا يفضلون الطريقة التلقينية؛ باعتبارهم عندما يلجون هذا السلك يكونون قد بلغوا مرحلة اكتساب رصيد لغوي ومعرفي يؤهلهم لاستيعاب عدة ظواهر اجتماعية وثقافية واتخاذ مواقف بشأنها، وذلك يخالف الطريقة التلقينية التي تكرس إقصاء شخصياتهم وحاجاتهم؛ بتمركزها حول المدرس والمعرفة. لذا نجد المتعلمين يفضلون استراتيجية التنشيط الصفي على شكل مناقشات أو ورشات أو ندوات أو غيرها؛ حيث تجعل منهم، باعتبارهم مستفيدين من العملية التعليمية-التعلمية، شركاء فاعلين فيها؛ من خلال إبداء تمثلاتهم ومواقفهم وآرائهم، وإشباع حاجاتهم، ومنحهم الثقة في نفوسهم، وتحفيزهم على الاجتهاد؛ مما يساعدهم على العطاء والإبداع.

1 - 2 -التعلم الفعالوخصائصه ضمنالبيداغوجيا الوظيفية:

1 - 2 - 1 - المقصود بالتعلم الفعال:

نصت أحد إصدارات الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالمغرب على أن المقصود«بالتعلم الفعال، التعلم الذي يتصف بالإتقان والتعمق والملائمة والاستدامة، حيث يجمع بين النظري والتطبيقي لتنمية كفايات التلاميذ والتلميذات لمواجهة متطلبات الحياة الدراسية والاجتماعية والمهنية ، ذلك أن تحقيق تعلم فعال يتطلب أن يكتسب المتعلم من معارف ومهارات وقدرات، وقيم ملائمة لمرحلة نموه العقلي والوجداني وحاجاته النفسية والاجتماعية، ومستواه الدراسي وأن يطبقها في الحياة الشخصية والاجتماعية والعملية باستثمار ما هو مناسب منها لحل مشكلات فعلية أو أداء مهام محددة، وأن تتاح له فرص وأنشطة متنوعة ووقت كاف لترسيخ ما تعلمه ليصبح تعلما مستداما»[10].

والملاحظ على هذا التعريف أنه ركز على صفات ومخرجاتالتعلم الفعال، وهاهنايجدر التنبيه إلى قضية منهجية على قدر كبير من الأهمية، لا يلتفتإليها العديد من المهتمين بالشأن التربوي التعليمي؛ حيث أنه كما يطلبالاهتمام في التعلم الفعال بصفاته ومخرجاته؛ ينبغي أن تتجه العناية فيه أيضا إلى جانب المنهج المتبع فيه ومسالكه، لتحديد وضبط النهوج والكيفيات التي تمكن من إزالة الركود والكسل الذهني والعزوف عن العلم والتعلم من أنفسالمتعلمين،وبعث المعايير المنشودة في التعلم، وتحريك السواكن، وإشعال الطاقة الحيوية، وخلق الحافزية وإنشاء الفعالية بداخل أعماقالمتعلمين، باعتبارها قيمة باعثة لهم على النشاط والتعلم والبحث والإبداع.

وانطلاقا من هذا الملحظ يتبين أن التعلم الفعال هو «ذلك التعلم الذي يمنح المتعلمين الطاقة الحيوية الدافعة للحركة والنشاط والتغيير، فهو لا يمكن أن يوصف بالفعالية، حتى يؤدي هذه الوظيفة؛ بحيث تنطلق جميع قدرات ومهارات المتعلم للإنجاز والعطاء والإبداع. وبهذا فالفعالية قيمة باطنية، تنبع من نفس

[9]الإشارة هنا لما دلت عليه نتائج استطلاعات في دراسات ميدانية ضمن بعض البحوث؛ منها : مجدوبي، مريم، «علاقات المتعلم المدرسية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي الإعدادي: العلاقة بالأنشطة الصفية»؛بحث تربوي لنهاية التكوين بسلك تأهيل أطر هيأة التدريس بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، لجهة الرباط سلا القنيطرة، المقر الرئيس الرباط، شعبة: الدراسات الإسلامية، مسلك التعليم الثانوي؛ السنة التكوينية 2013 - 2014، (إشراف: محمد منصف العسري)؛ ضمن الفصل الثاني: الجانب التطبيقي؛ المبحث الثاني: نتائج معطيات الدراسة الميدانية تحليلا وتفسيرا.

[10] مجموعة من الأطر التربوية،المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، عمل الورشة الثالثة: «من أجل تعلم فعال»، إصدار الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالرباط، 2012م، ص7.

المتعلم لتمنحه الإرادة الإيجابية؛ فالفعالية -بهذا المعنى- قيمة تعطي خصائص الحركية في الفكر والسلوك؛ وبذلك فهي تحتل أول درجة في سلم القيم»[11]؛باعتبارها قيمة دافعة وإرادة رافعة.

ومن هنا فالفعالية كقيمة أساسية تنبع من قلب المتعلم، وتشحذ كل طاقاته العقلية والحسية والوجدانية، وتشكل الموضوع الأكبر في التربية والتعليم، فهي بمثابة الدافعة، والرافعة لكل شيء، فهي بذلك ميدان التربية الأكبر؛ ولذلك نجد التربية الحديثة تركز على الفعالية وعاداتها لدى الأشخاص الناجحين، وأصبح المهتمون بالتربية والتعليم يتحدثون عن التعلم الفعال وخصائصه ومصادره، ويقارنون بين التعلم الفعال والتعلم غير الفعال[12].

كما يتكلمالمشتغلون بالشأن التربوي التعليمي عن التعلم النشطوما يتضمنه من الطرق النشطة،الذي يعتبر فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي-التعلمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءاتالتدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه؛ حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتمادالمتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وهو تعلم قائم علىالأنشطة التعليمية التعلمية المختلفة التي يمارسها المتعلم، وينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على مشاركتهالفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي/التعلمي[13].

وبذلك يكونمفهومالتعلم النشطمشابها لمفهومالتعلم الفعال وما ينطوي عليه من الطرق الفعالة ؛ ذلك أنه «في مقابل الطرق الموسومة بالتلقي السلبي تتمركز الطرق الفعالة حول العمل والمتعلمين كفاعلين في هذا النوع من البيداغوجيا؛ لأن ما يتعلمه هؤلاء يكون منتوجا -في جزئه الكبير- للأنشطة التي تم تبادلها فيما بينهم»[14]،وقائما«على نشاط المتعلم والفعل الذي يتعلم من خلاله المعارف ويكتشفها، حيث يصبح مشاركا بنفسه في بناء المعارف مستعملا مبادرته الإبداعية، بدلا من تلقي المعارف من المدرس أو الكتاب المدرسي»[15].

فعلى عكس التعلمالتقليديالمتمركز على عمل المدرس؛ فإن التعلم الفعال يتمركز على الفعل وليس فقط على السمع والملاحظة. إن المتعلمين هم الفاعلون في البيداغوجيا، فما يتعلمونه يظهر في جزء كبير في النشاط الذي يقومون به بأنفسهم. ويتأسس هذا التعلم على أن البيداغوجيا هي إبداع لمحيط يسمح بالوصول إلى معرفة ما أو تملكها بفضل الاكتشاف والتجريب والفعل؛ فالفرد يتعلم أحسن إذا انخرط شخصيا في الفعل، لتشييد معرفته بنفسه وهو يواجه مشكلا، حيث يشعر بأنه معني ومحفز، إضافة لكونه مشاركا في مجموعة[16].

وبناء على ذلك،فالمقصود بالتعلم الفعال نمط للتعليميركز على تحفيز المتعلمعلىالبحثوالإنجازوالإبداع،بالاعتماد على نشاطه الذاتي ومشاركته الإيجابية في عمل أشياء تجبره على التفكير؛ حيث ينهمك في مناقشة مشكلة تتعلق بما يتعلمه لإيجاد حل لها، أو القيام بعمل تجريبي، أو غيرها من الأنشطة التي تتطلب استخدام مهارات عليا؛ كالتحليل والتركيب والنقد ونحوها، وتوظيف عمليات علمية؛ كالملاحظة ووضع الفرضيات والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، في سياق إرساء تعلماته الأساسية في جوانبها المعرفية والمهارية والقيمية، المساهمة في بناء شخصيته المتوازنة.

---

[11] قايدة، حسن، خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي -تأصيل الرؤية وتجديد النظر، نشر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، سلسلة بحوث تربوية محكمة: 1، الطبعة الأولى 2016، ص61.

[12] قايدة، خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، (م. س.)، ص62.

[13] كوجك، كوثر حسين، وآخرون، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 1429هـ/2008م، ص152.

[14] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)،ص167.

[15] الفاربي، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (م. س.)، ص 197.

[16] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 112 - 113.

1 - 2 - 2 - خصائصالتعلم الفعال:

يتميز التعلم الفعال وما يعتمد عليه من استراتيجيات، في إطار البيداغوجيا الوظيفية، بعدة خصائص متكاملة ومتداخلة فيما بينها؛ نجملها فيما يلي:

- أولا: ما يقوم عليه من مبادئ تشكل مرجعيات لتنظيم التعلم وفق منظورها؛ وهي تتلخص في أن الفرد يتعلم أحسن إذا: انخرط بشكل شخصي انخراطا تاما في العمل؛ وكان محفزا ويحس بأنه معني؛ ويشتغل في إطار عمل جماعي؛ مع كون المدرس مسهلا للتعلمات[17].

- ثانيا: ما يرتبط فيها بتغير أدوار كل من المدرس والمتعلم؛ فتصير أدوار المدرس حيوية بعيدة عن الدور التقليدي التلقيني؛ كما يتجلى ذلك في:

أ - تخطيط وهندسة التعلم : فيقوم بتصميم شامل لمسارات التعلم، بإعداد ملف متكامل عن موضوعات كل وحدة دراسية/تعليمية[18]، يشتمل -بالإضافة لجذاذات الدروس- على كل الوثائق، والأدوات المتعلقة بالوسائل التعليمية والمعينات البيداغوجية [19]؛ مما يمكن استثماره في معالجة الموضوعات واكتساب التعلمات.

ب - تدبير وضعيات في ضوء ما تتطلبه الكفاية المراد تحقيقها: بتحفيز المتعلمين على التعلم في إطار مستواهم وقدراتهم وفئاتهم، وتنظيم فضاء التعلم، وتيسير التعلم وتوجيهه نحو المطلوب، وتدبير حالات الأخطاء والتعثرات.

ج - التنشيط: باعتماد استراتيجيات تضم طرقا وتقنيات من شأنها تنشيط التعلم وجعله فعالا؛ بتحفيز المتعلمين على المشاركة؛ مما يؤدي إلى «خلق شروط محيطة تجعل التلاميذ يطرحون بأنفسهم الأسئلة؛ ومن ثم تتحول المشكلة والبحث عن حلها إلى مسألة شخصية للتلاميذ، وليست مجرد استجابة لطلب المدرس»[20]، ممايفيد في صقل مهاراتهم، وتوجيه التعلم نحو تحقيق أهدافه.

د - استكشاف وتعزيز وتطوير قدرات المتعلم: بتمكينه من أدوات ومنهجيات الاشتغال وتدريبه عليها؛ حتى يدمجها ضمن خبراته العملية، مع توفير كل ما يسهل التعلم ويساعد المتعلم على استخدام قدراته باستمرار لاكتساب الكفايات.

هـ - توجيه التعلم لكيلا ينحرف عن مساره السليم: باتخاذ التدابير وتوفير الوسائل الكفيلة بتحقيق التعلمات المطلوبة، وإدارة الوضعيات الديداكتيكية بكيفية توجه المتعلمين نحو أهدافها، مما يتطلب منه عدة مهارات [21]، مع رصد الصعوبات والعوائق التي قد تحول دون تحقق الأهداف و الكفايات؛ لاتخاذ التدابير الكفيلة بتجاوزها[22].

---

[17] تنظر تلك المبادئ في: هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 167 - 168.

[18] الوحدة الدراسية/التعليمية تتضمن مجموعة من القضايا التي تتناولها موضوعات عدة دروس ، تستهدف تحقيق تعلمات مرتبطة بكفاية معينة، في فترة زمنية تشمل حصصا دراسية، تنتهي بإجراء تقويم ختامي إجمالي لها.

[19] من ذلك مثلا: شفافات، وشرائح تحتوي على نصوص أو غيرها، وقصاصات إخبارية، وصور ورسوم، وخطاطات، ومبيانات، وإحصاءات، ونحوها.

[20] غريب، عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها؛ منشورات عالم التربية؛ الطبعة الأولى: 1421هـ - 2001م، ص 197.

[21] مثل: إبداع المواقف التعليمية التعلمية، وطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات.

[22] تم اقتباس أبرز أدوار المدرس بتصرف؛ من: التضمين، التوفيق، أهم أدوار المدرس وتقنيات التنشيط في الكفايات، مقاربة بيداغوجية ديداكتيكية عامة؛ مساهمة في تعميق التصور؛ موقع منتديات الأستاذ التعليمية التربوية المغربية http://www.profvb.com/vb/t178695.html

وأما أدوار المتعلم فتتغير أيضا تبعا لتغير أدوار المدرس؛ فيصبح المتعلم فاعلا يقوم بعدة أنشطة؛ مثل: طرح الأسئلة، ووضع الفرضيات، والاشتراك في المناقشات، والاشتغال على الوثائق، والبحث والتجريب، كما سيتجلى ذلك لاحقا[23].

- ثالثا: ما يتعلق بمميزاتها الإيجابية والفوائد التربوية المختلفة التي تحققها؛ ومن ذلك:

أ –تفعيل مبادئ الممارسات التدريسية السليمة؛كما يتجلى ذلك في الانطلاق من مكتسبات وخبرات المتعلمين السابقة واعتبارها أساسا وموجها هاما لاكتساب تعلمات جديدة، إلى جانب تحريك التفاعل بين المدرس والمتعلمين؛ باعتباره عاملا هاما في إشراكهم وتحفيزهم على التعلم،مع تشجيعهم على التعاون فيما بينهم؛ مما يدعم ثقتهم بذواتهم وقدراتهم على التعلم الذاتي ويجعلهم يتعلمون كيفيات التعلم ؛ فيساهم ذلك في تغيير النظرة التقليدية للمدرس بأنه المصدر الوحيد للمعرفة،مما يعين على بناء التعلمات من خلال المناقشة، وربطها بخبراتهم وحياتهم؛ حيث يتوصلون إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات؛ لأنهم يربطونها بأفكار وإجراءات مألوفة لديهم مما يعزز فهمها، بناء على مراعاة أنواع الذكاء وأساليب التعلم المختلفة، وتوفير وقت كاف للتعلم والتدريب على إدارته، مع تقديم تغذية راجعة سريعة تمكنهم من تقويم تعلماتهم وتنميتها.

ب - التوفر على عدة مزايا؛ ومنها: -أنها تخلق «مناخا يسمح بالتعلم بطريقة مستقلة ومباشرة أكثر، وفي نفس الوقت أكثر نجاعة وأكثر جاذبية (...)؛ - تمكن من تنمية السيرورات المعرفية العليا (...)؛ - تدعم الاستقلالية والمبادرة؛ لأنه كلما كانت التبعية للمدرس قليلة في التعلم يكون التكوين جيدا لأننا لا نتعلم فقط بل نربي حس التعلم؛ وبذلك نكتسب طرق العمل الذهني التي ستنفعنا طيلة الحياة (...)؛ - تنمي العلاقات بين المتعلمين وأيضا علاقات غنية مع المدرس؛ وهذا ما يضمن تعلما اجتماعيا بمعناه الواسع»[24]، ويساعد على التصريف الإيجابي لحيوية المتعلمين في أنشطة مفيدة؛ مما يساهم في الحد من تشويش وعرقلة بعضهم لسيرورة التعلمات.

ج - المساهمة الفعالة في اكتساب و تنمية مختلف المهارات العقلية المتعلقةب التحصيلوالتفكير واكتشاف العلاقات، وأنواع المهاراتالعملية بما فيها ما يرتبط بالتجريب والبحث، والمهارات الاجتماعية كالتعاون وتنمية العلاقات والنظام الاجتماعي[25].

2 ـ مقتضيات التعلم الفعالضمنالبيداغوجيا الوظيفية:

بالنظر إلى أن الوضعية البيداغوجية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في: المعرفة والمدرس والمتعلم[26]؛ فإن الكلام عنالتعلم الفعال ضمن البيداغوجيا الوظيفية، من حيث مقتضيات تنزيله

---

[23] وذلك في إطار الكلام عن «طرق وتقنيات التعلم الفعال ضمن البيداغوجيا الوظيفية».

[24] هاروشي،بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 168 - 169.

[25] بالنسبة للمهارات العقلية؛ تشمل: 1 ـ التحصيل الذي يضم: ـ الاستماع، ـ القراءة، ـ الكتابة، ـ السؤال، ـ الحوار، ـ البحث. 2 ـ التفكير وهو يتضمن: ـ التأمل، ـ حل المشكلات، ـ الاستنباط، ـ الاستقراء، ـ الاستدلال، ـ النقد، ـ الإبداع. 3 ـ اكتشاف العلاقات وضمنه: ـ التجريد، ـ التحليل، ـ التصنيف، ـ المقارنة. وأما المهارات العملية؛ فإنها تتلخص في: ـ استعمال الرسوم، ـ تقديم النماذج، ـ جمع واستخدام العينات، ـ إجراء التجارب، ـ القيام بالأبحاث الميدانية. وفيما يخص المهارات الاجتماعية؛ فمنها: 1 ـ التعاون الاجتماعي الذي يشمل: نصيحة الآخرين، ومساعدتهم، والعمل في إطار فريق. 2 ـ تنمية العلاقات الاجتماعية التي تتضمن: حسن المعاملة، وأدب الاستئذان، والصحبة. 3 ـ النظام الاجتماعي الذي يضم: العمل بالنظام، وحسن استثمار الوقت ؛ ينظر: العسري، محمد منصف، المهارات التعليمية والتربوية المتعلقة بالتربية الإسلامية وأثرها في تنمية التعلم؛ موقع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية؛ سبتمبر 2014؛ http://ampei.ma/?p=6063

[26] حيث تحيل علاقة المدرس بالمعرفة على العمل الديداكتيكي، وتشير علاقة المتعلم بالمعرفة إلى استراتيجية التعلم، بينما تحدد العلاقة بين المدرس والمتعلم طبيعة العلاقة البيداغوجية؛ ينظر: هيئة التحرير، مفاهيم مفتاحية؛ مجلة " دفاتر التربية والتكوين"، (م. س.)، ص 80 - 81.

في الواقع التربوي التعليمي، يحيلعلى بعض ما يقوم عليه من مرتكزاتواستراتيجياتوتدابير تربوية ملائمة له، وفعالة في تحقيق ما يرمي إليه من اكتساب وتنمية الكفايات والقيم لدى المتعلم. بما يستدعي الوقوف على مستلزمات هذا التعلمو مقتضياتحقيقه؛المتعلقة بتوفير متطلباته، وتخطيط وتنظيم إجراءاتهالمناسبة، وتدبير التنشيط في إطاره.

2 - 1 - توفير متطلبات التعلمالفعال:

تتحمل المنظومة التربوية التعليمية مسؤوليات عظيمة، تقتضي تضافر مجموعة من المكونات لتتمكن من أداء مسؤولياتها على الوجه المنشود وتحقيق أهدافها، وتتلخص تلك المكونات في خمسة تتكامل فيما بينها؛ وهي: المنهاج والمدرس والمتعلمون وفضاء المؤسسة التعليمية والإدارة التربوية؛ مما يتطلب الاهتمام بها في إطار توفير متطلبات التعلمالفعالوفقالبيداغوجيا الوظيفية؛ باعتبار الإنجاز الديداكتيكي يقتضي نسقا بيداغوجيا شاملا ومنسجما ومتكاملا، وفق هندسة دقيقة مبنية على تصور واضح للعملية التعليمية-التعلمية.

لذا فإن التعلم الفعالضمن النموذج البيداغوجي الوظيفي يستدعي تعديل وتطوير المنهاج التربوي بما يتوافق مع متطلبات هذا النموذج؛ ليتمكن من أداء وظائفه وتحقيق أهدافه المتوخاة؛ بدءا بالاعتناء بتخطيط مكوناته تخطيطا موضوعيا وعلميا دقيقا؛ بما يجعله أداة تربوية هادفة وفعالة ومنتجة ، بموازاة التهيئة الذهنية والنفسية للمسؤولين مباشرة عن تنفيذه لتقبل ذلك التطوير قبل الشروع في إجراءاته العملية، مرورا بحسن تنزيله عن طريق توفير ما يتطلبه تطبيقه من كفاءات بشرية وظروف واقعية وشروط تنظيمية ملائمة، وصولا إلى توفير أدوات ووسائل مناسبة لتقويمه، بما في ذلك ما ينبثق عنه من برامج دراسية وكتب مدرسية، وما يساعد على تحقيق أهدافه من منهجيات تدريسية؛ بهدف النظر في إمكانات تطويره وتجويده باستمرار؛ لمواكبته للمستجدات المختلفة، ودوام تحقيق غاياته.

وهاهنا تتجلى الأهمية الكبرى للمدرس، الذي يتطلب توفره على كفاءات مهنية تؤهله لحسن التخطيط وجودة التدبير والتقويم للاشتغال الديداكتيكي المعتمد على استراتيجيات التعلم الفعالوفق النموذج البيداغوجي الوظيفي؛ باعتبار هيئة التدريس تشكل حجر الزاوية ونقطة الارتكاز الأساسية لإنجاح أي إصلاح تعليمي، وأن رفع مستوى جودة التعلمات يستلزم تأهيلا جيدا للمدرسين بمواصفات عليا، انطلاقا من تكوينات عميقة في مجالات التخصص، وفي الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية، ومتابعة تكوينهم باستمرار لمواكبتهم للمستجدات. مما يؤهلهم للعمل بالاستراتيجية المراد توظيفها، بالتعرف على مرجعيتها وطبيعتها وشروط تطبيقها؛ للإفادة من إيجابياتها وتفادي ما قد يفضي إليه استعمالها من سلبيات، وتوفير ظروف العمل بها قبل تطبيقها، بما في ذلك الاستفادة من الوسائل الحديثة؛ كالحاسوب والوسائط المتعددة والأنترنت وغيرها؛ مما يكون له أثر إيجابي في توفير الجهد والوقت، مع تقويم الاستراتيجية المعتمدة من خلال نتائج التعلمات لأجل تطويرها باستمرار.

كما أن التعلم الفعال يتطلب من المدرس الإلمام بتقنيات التنشيط مع الاجتهاد والإبداع فيها، بموازاة التمكن من فهم دينامية الجماعات للقدرة على توجيه جماعةالقسم لتحقيق أهدافها، واختيار النشاط المناسب لاكتساب الكفايات أو تطويرها أو تصحيحها لدى المتعلم؛ باعتبار أن المعارف متوفرة في كل مكان وأن «التعليم لا يتمثل دوره في نقل المعرفة، ولكن في تنمية المهارات الفكرية والسسيو-عاطفية والحس-حركية؛ وهو ما يعني مساعدة المتعلمين على تحصيل كفايات تكون في خدمتهم طوال حياتهم»[27].

وباعتبار المؤسسات التعليمية هي الفضاء الأساسي المعد للعملية التربوية التعليمية التي تستفيد منها الفئات المستهدفة؛ لا بد من الرقي بها إلى مستوى الفضاء القادر على جذب المتعلمين، وتوفير متطلبات تعلمهم المنشود؛ ببدل الجهود في إرساء مدارس بفضاءات التعلم الملائمة وحسن استغلالها. مع

[27] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 17.

تأهيل المتعلمين ليكونوا مشاركين فعالين في بناء التعلمات، وموظفين لأعلى إمكاناتهم للتعلم؛ بما يسمح بتفتح شخصياتهم واكتشاف مواهبهم المتنوعة ورعايتها.

ومما يساعد على تحقيق المؤسسات التعليمية لأدوارها المشار إليها؛ أن يتم إيلاء مزيد من العناية لتطوير مفهوم الإدارة التربوية ووظائفها، مع دعمها بأطر وكفاءات متنوعة؛ لتعمل -بموازاة مهامها التدبيرية المعهودة- على تفعيل أدوارها الجديدة؛ كإبداع أشكال متعددة من انفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها، والسهر على تنظيم الأنشطة المختلفة؛ مما يساهم في إعادة الاعتبار لهاته المؤسسات وتجديد وظائفها وأدوارها؛ في سبيل تخريج أجيال تمتلك الكفايات المتنوعة اللازمة للانخراط في الحياة العملية، وتتمثل القيم الإيجابية في حياتها.

2 ـ 2 ـ تخطيط وتنظيم إجراءات مناسبة للتعلمالفعال:

استراتيجياتالفعل التعليمي-التعلمي -وما تشمله من طرق وتقنيات - تتضمن ممارسات وأنشطةيختارها المدرس في انسجام مع حاجات المتعلمين، وهي بمثابة خطط متكاملة من الإجراءات، لتنظيم وضعيات تعليمية-تعلمية مساعدة للمتعلمين على تعلم حقائق ومفاهيم وغيرها؛ ل تحقيق قدرات وأهداف تمكنهم من اكتساب الكفايات المطلوبة . علما أنه -كما سنشير لاحقا[28]- لا توجد طرق وتقنيات مثالية؛ تناسب جميع الأهداف المراد تحقيقها، وجميع الموضوعات، وجميع المتعلمين، بل لكل منها إيجابيات وسلبيات؛ ومن ثم لا يستبعد أيٌّ مما يكون منها فعالا، ومفيدا في اكتساب القدرات المستهدفة لدى المتعلمين؛ حيث يمكن توظيفها بمرونة وبشكل كلي أو جزئي، مع مراعاة معرفة المدرس بالفروق الفردية لدى متعلميه وأبرز أساليبهم في التعلم، وقدرته على خلق التفاعل والانسجام المطلوب من خلال الاستراتيجية المعتمدة؛ مما يستدعي إدراكه الشمولي لمكوناتها، وتوظيفها في الفعل التعليمي-التعلمي بمنهج مدروس يراعي مكوناته وسيرورته وأبعاده؛ بما فيها زمن وفضاء التعلم وعناصر الوضعيات البيداغوجية والعلاقات القائمة بينها.

ولا بد أن يكون اختيار مكونات الاستراتيجية قائما على أسس تربوية؛ كنظريات التعلم وقوانينه، والاعتبارات النفسية للمتعلمين ومراحل نموهم وقدراتهم الإدراكية وحاجاتهم وخبراتهم السابقة، وارتباطها بأهداف ومضامين التعلمات، وقابليتها للتطبيق حسب مكونات وظروف البيئة المدرسية والوسائل المتاحة، وتناغمها مع التوجيهات التربوية لتدريس المواد، وتنوع متطلبات إنجازها بين شفوية وكتابية وعملية، واختلاف متطلباتها الإدراكية والشعورية والحركية والاجتماعية، وتعدد موقعها في الحصة بين تمهيدية وتطويرية وختامية، وتنوع مشاركة المتعلمين في القيام بها بين فردية وجماعية وضمن مجموعات[29].

ومن ثم تكون الممارسة التعليمية-التعلمية تجليا لاستراتيجية بيداغوجية مختارة من بين إمكانات كثيرة؛ انطلاقا من اعتبارات ومعايير؛ من أهمها:

أ ـ الأهداف؛ فكل استراتيجية تستجيب لغرض معين؛ ومن ثمة فالكفايات المستهدفة هي التي تمثل الشرط الأساسي في النجاعة، وكل استراتيجيةٍ لا تقوم بهذا الدور علينا أن نعرض عنها.

ب ـ الفئة المستهدفة؛ التي ينبغي أن تكون محل اهتمام المدرس حينما يختار صيغة/خطة بيداغوجية؛ وذلك بمراعاة سن المتعلمين وعددهم، وحاجاتهم إلى الفهم والفعل والانتماء والاعتبار.

ج ـ النجاعة؛ باحترام العوامل المسهلة للتعلم؛ ومنها: التحفيز، وتوجيه الانتباه إلى ما ينبغي تعلمه، والربط بالمكتسبات السابقة لاستدماج التعلمات الجديدة بمعالجتها وإعادة تنظيمها، وتوظيف الأمثلة المتنوعة، وتوفير تدخلات بيداغوجية تقوم على حل المشكلات، وقيام المتعلم بعدد من التجارب.

---

[28] وذلك عند بداية الكلام عن «طرق وتقنيات التعلم الفعال ضمن البيداغوجيا الوظيفية».

[29] ينظر: حمدان، محمد زياد، تخطيط المنهج -كتاب للدارسين والمشتغلين في الصناعة المنهجية؛ سلسلة التربية الحديثة: 12، الدار العربية للكتاب: 1985، ص 200 - 201.

د - الملاءمة؛ من حيث ما يتطلبه استعمال الاستراتيجيةِ من موارد بشرية ومادية[30].

وبناء على ذلك فإن تحديد الكفايات المستهدفة ومعرفة الخبرات السابقة للمتعلمين وتحليل محتويات المواد؛ كلها أساسية في اختيار الأنشطة الملائمة؛ حسب اختلاف كل من: الكفايات بين ممتدة ونوعية، والقدرات بين رئيسية وفرعية، والعمل بين فردي وجماعي، والمتعلمين بين متفوقين وضعاف، ووسائل ديداكتيكية معينة بين وجودها وغيابها [31]. إضافة لمراعاة المقاربة البيداغوجية المعتمدة، والمادة وخصوصياتها، والزمن المدرسي، والمتعلمين ومحيطهم والفروق الفردية بينهم، وتكريس تحفيزهم على التعلم الذاتي والتعاوني.

2 - 3 - التنشيط في إطار التعلم الفعال:

العمل بأي نشاط تعليمي-تعلمي، في إطار النموذج البيداغوجي الذي نحن بصدده، يستدعي التخطيط لذلك النشاط؛ بتحديد ما يمكن تعلمه بالاكتشاف، وما يمكن تعلمه بالتشارك، وما لا يمكن تعلمه سوى عن طريق الإلقاء، ورصد الوسائل والتقنيات المتوفرة، التي من شأنها دعم تعلم المتعلمين وفهمهم. وبناء على ذلك يتم تخطيط الأنشطة المناسبة للتعلمات، أخذا في الاعتبار مرقى الكفاية النوعية المطلوب تحقيقه من دروس الوحدة الدراسية، والمعارف والمهارات والقيم المراد اكتسابها منها، مع استحضار مساعدة المتعلمين على تقويم تقدمهم في التعلم خلال الوحدة وتقويم حصيلته في نهايتها.

كما يطلب عند تخطيط نشاط تربوي تحديد الهدف منه والاستعدادات التي يحتاجها، وتعيين موقعه في إجراءات التدريس وسيناريوهاته والزمن اللازم للقيام به، وأطراف التفاعل فيه وما يساهم به المتعلمون في إجراءاته، أخذا في الاعتبار أشكال تنظيم التعلم المناسب: جماعيا أو فرديا أو في مجموعات، وكيفية مناقشة أعمال المتعلمين وتزويدهم بتغذية راجعة حول نشاطهم؛ لتوجيه التعلم في الاتجاه الصحيح.

ورغم اختلاف تقنيات التنشيط، وفق نموذج البيداغوجيا الوظيفية، تبعا للعوامل المشار إليها سابقا[32]، إلا أنها تستند دائما إلى مبادئ وتدابير مشتركة نلخصها في:

أ -دور المدرس؛ كقدوة فيما يدعو المتعلمين إليه، وكميسر ومنشط وعضو في جماعة القسم؛ يدبر الأنشطة اعتمادا على التفهم والتواصل بين مختلف أفراد الجماعة، وعلى التعاقد حول الأهداف وقواعد العمل.

ب -حسن استغلال فضاء التعلم؛ سواء بتنظيمه في الفصل الدراسي وفق العمل في وضعيات بيداغوجية تسمح بالتواصل؛ كالجلسة الدائرية أو وفق حذوة الفرس أو المجموعات الصغيرة، أو بتوظيف فضاءات أخرى خارج الفصل أنسب لاكتساب بعض المهارات المختلفة؛ مثل ساحة المؤسسة ومسجدها ومكتبتها ومسرحها وقاعتها متعددة الوسائط.

---

[30] تنظر تفاصيل تلك المعايير في: هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 114 وما بعدها. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن تصنيف الطرق المعتمدة، ضمن استراتيجيات التعلم الفعال المنسجمة مع البيداغوجيا الوظيفية، حسب درجة المجازفة لعدة أنواع؛ فنميز فيها بين: ذات المجازفة البسيطة كالعروض التوضيحية، والمتوسطة كالتكليفات للاشتغال على مشروعات فردية أو جماعية، والعالية كالمناقشات غير المنظمة في مجموعات صغيرة. مما يمكّن المدرس من البدء باستخدام طرائق فيها درجة مجازفة قليلة؛ لضمان نسبة أعلى من النجاح في تحقيق أهداف النشاط.

[31] ينظر: الدريج، محمد، الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج؛ منشورات سلسلة المعرفة للجميع؛ أكتوبر 2003، ص 160.

[32] وذلك خاصة ضمن عنصر «تخطيط وتنظيم إجراءات مناسبة للتعلم الفعال»؛ حيث نبهنا على أن الممارسة التعلمية تمثل تجليا لاستراتيجية بيداغوجية مختارة من بين عدة إمكانات؛ انطلاقا من اعتبارات ومعايير متنوعة.

ج -التمكن من منهجيات التنشيط؛ بإنجاز أنشطة متنوعة تركز على الكفاية المستهدفة حسب الخطوات المخططة، وبمراعاة التوزيع الملائم للزمن على عناصر تلك الأنشطة، والتدرج المنطقي في بنائها للتعلمات لدى جميع المتعلمين، دون إغفال الاعتناء بفروقهم الفردية، وتربيتهم على حسن التواصل والتعاون، وغير ذلك من قواعد تنشيط التعلم.

د - تنويع أشكال العمل الديداكتيكي؛ ومنها: العمل في إطار مشروع، والاشتغال بحل المشكلات، وتوظيف المناقشة،وأداء الأدوار، وغير ذلك من الطرق والتقنيات التي سيأتي بيانها في المحور اللاحق.

هـ -توظيف الوسائل الديداكتيكية؛ التي تضم عدة أنواع [33]، بما فيها الحسيةوالمسموعة والمرئية، وما تشملهمن تقنيات حديثة؛ لتقريب المعاني إلى أذهان المتعلمين وربطها بأحاسيسهم،ولبناء التعلم بمختلف الحواس؛ تحقيقاللأهداف المتوخاة.

و–الاعتناء بالجوانب المختلفة للنشاط؛ بدءا ببلورة الإشكال الذي يعالجه موضوع النشاط، ووضع تصميم له يشمل تحديد محاوره ومصادر بياناته ، وتخطيط كيفية الاشتغال وخطواته المنهجية، مع ضبط التقنيات التنظيمية[34]. مرورا بجمع البيانات اللازمة؛ من إحصاءات ووثائق، ونحوها؛ لأجل استثمار المعطيات دراسة وتحليلا ومقارنة وتنسيقا ونقدا. وصولا إلى التقويم[35]، وتطوير نتائج النشاط وتفعيلها.

وبذلك يتبين أن التنشيطفي إطار التعلم الفعالوفق النموذج الوظيفي ذو أهمية كبرى في تعميق آثار سيرورات التعلم، والمساهمة في تفاعل المتعلم مع المحتويات؛ بما يفيد في تحصيله للمعارف التي تحمِلها، وتمثله للقيم التي ترشد إليها، واكتسابه للمهارات التي تصقلها. علاوة على التأثير الإيجابي للآليات التنشيطية المختلفة في دفعه إلى الإقبال على التعلم باستمرار.

3 ـطرق وتقنيات التعلم الفعالضمن البيداغوجيا الوظيفية:

لما كان النموذج البيداغوجي الوظيفي يعمل على تفادي تلقين المحتويات والمضامين وتراكمها الكمي، في سبيل تحقيق وظيفيتها، في انسجام مع الفلسفة التربوية التي ترتكز عليها المقاربات البيداغوجية التجديدية، التي تحيل على الاهتمام بالتعلمات المندمجة في البنية المعرفية والعملية والوجدانية، التي يكتسبها المتعلم وتنمى لديه؛ فإن ذلك إنما يتحقق من خلال استراتيجيات تعلمية فعالة، تشمل توظيف طرق وتقنيات تربوية متنوعة.

وذلك باعتبار استراتيجية التعليم والتعلم خطة منظمة ومعقلنة تضم مسارا من العمليات التي من شأنها القيادة إلى تحقيق أهداف، والتي تتضمن أشكالا من التفاعل بين المتعلم والمدرس وموضوع المعرفة. بالنظر لانطلاقنا من الاستراتيجية كمفهوم عام، متجهين إلى الخاص بالمنهجية، مرورا بالطريقة، وصولا إلى الأسلوب؛ ومن ثم فعلاقة الاستراتيجية بهذه المفاهيم الأخرى هي علاقة احتواء وتضمن بالقوة؛ إذ الاستراتيجية تستلزم منهجية ملائمة لاستيعاب التصورات والأغراض، لأجل ترجمتها

---

[33] حيث تتصنف إجمالا إلى ثلاثة أنواع: أحدها يمثل الخبرات المجردة؛ وهي التي تعتمد إما على الرموز اللفظية المعبرة بالكلام؛ كالقصة وضرب الأمثال، أو تعتمد على الرموز البصرية؛ كالرسوم التوضيحية والإشارات. والثاني يتمثل في الخبرات المبصرة التي تعتمد على المشاهدة والملاحظة؛ كالتوضيحات العملية ونماذج الأشياء. والثالث يمثل الخبرات المباشرة التي تعتمد على الممارسة الفعلية؛ بأداء المهارة المراد تعلمها؛ ينظر: النقيب، عبد الرحمن، ومراد، صلاح، مقدمة في التربية وعلم النفس؛ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط: 1407هـ/1987م، ص 210 - 211، الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية-مدخل إلى علم التدريس؛ مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء؛ الطبعة الثانية: 1991م، ص 105 - 106.

[34] وذلك كتوفير الوسائل، وكيفية تنسيق العمل، ومتطلبات إنجازه في المدة المحددة.

[35] الذي يهتم بكشف نقاط القوة والضعف في جوانب الإعداد والتواصل والتنظيم، وفي النتائج وتحقق الأهداف، مع طرح مقترحات؛ لتجاوز مواطن الضعف المرصودة.

إلى واقع عملي، بواسطة طريقة تدريس، لا تكتمل هويتها إلا من خلال لمسات أسلوبية خاصة بكل مدرس[36].

وبناء على ذلك فاستراتيجيات التعلم الفعال المنسجمة مع النموذج البيداغوجي الوظيفي، تشكل نمطا تربويا يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم وال تمركز على فعله ؛ بارتكازها على منهجيات، واشتمالهالطرق وتقنيات، وانطوائها على إجراءات، وتبلورها من خلال أساليب. وهي كلها مفيدة في تنشيط التعلم وتفعيله، وتحفيز المتعلمين على المشاركة في أنشطته.

حيث أن استراتيجية الفعل التعليمي-التعلمي المختارة، وما تضمه من طرق وتقنيات مناسبة للتعلمات، يكون لها أثر كبير في تحقيق الأهداف التربوية، وتلك الاستراتيجية تختلف باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، وعموما كلما كانت مشاركة المتعلمين أكثر كلما كانت الاستراتيجية المعتمدة فيها مفضلة على غيرها، مع التنبه إلى أنه ليس هناك طريقة أو تقنية يفضل اعتمادها دون سواها، في إطار استراتيجية التعلم المختارة، بل لا بد من التمتع بالنظرة الشمولية التي تأخذ بعين الاعتبار الطبيعة التكاملية لكل الطرق والتقنيات الملائمة للتعلم الفعال في إطار البيداغوجيا الوظيفية،والتي سنتناولبعضها باقتضاب.

3 - 1 - التعلم الفعالمن خلال إنجاز المشروعات:

إن التعلم الفعال ينطلقمن اختيارات بيداغوجية تجعل المتعلمين في مركز الفعل التعليمي-التعلمي؛ حيث يتم تحسيسهم بمسؤوليتهم في التعلم، ودفعهم لبذل جهدهم الذاتي لاكتساب تعلمات تنمي لديهم معارف وقيم ومهارات؛ بالتركيز على أنشطة بنائية تحفزهم على إنجاز أعمال ومهام بإشراف المدرس.

وفي هذا الإطار نؤكد على أن من المكونات الأساسية للفعل البيداغوجي المنطلق من فعالية المتعلم ومركزيته؛ اعتماد كل ما يفيد في تجاوز عادة التعلم الفردي، ويدفع المتعلمين إلى التعاون فيما بينهم، والاشتغال بشكل جماعي في إطار بيداغوجيا المشروع؛ مما يكسبهم عدة مهارات، ويحقق لديهم عدة فوائد تربوية؛ في سياق إنجاز مشروع وظيفي.

والمشروع مجموعة من الأعمال المنظمة والمخطط لها قبليا قصد تحقيق غاية في المستقبل، انطلاقا من «وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة (...)، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة (...) مجموعة من الأنشطة الهادفة» [37]، لتحقيق غرض محدد واضح مرغوب فيه، يندفع المتعلمون لإنجازه، في محيط اجتماعي، برغبة وحماس، مستثمرين ما اكتسبوه من معارف وقيم ومهارات؛ لإنجاز مشروع القسم أو غيره من أنواع المشاريع، التي تنبني على تحديد الحاجات والأهداف،والوسائل والإجراءات،والمتدخلين والشركاء،والمهام والمسؤوليات،والمدى الزمني للإنجاز،وما تتطلبه من تقويم لتعديلها وتدقيقها.

وتعتبر بيداغوجيا المشروع إطارا محتضنا لطرق التعلم الفعال ومنسجمة معها نظرا للعلاقة الوثيقة بينهما؛ فالمشروع «امتداد مباشر للطرق النشيطة، يقترح على المتعلمين إنجازا محسوسا، يعبئ أنشطتهم ويسمح في الوقت نفسه بإدراج معارف تكون حينئذ وسائل في خدمة غاية؛ المشروع يوفق بين النشاط والمثابرة، فيكون الرضى حينئذ مؤجلا لا حالا؛ مما يسمح ل لمتعلمين بالانخراط والاندفاع في الزمن والتوقع»[38].

ومن مميزات بيداغوجيا المشروع مساعدتها على تحقيق عدة فوائد تربوية وتنمية مجموعة من الكفايات لدى المتعلمين؛ منها ربطها بين الفكر والممارسة من خلال وصل التعليم والتعلم بمواقف من

---

[36] ينظر: الفاربي، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (م. س.)، ص 301.
[37] معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (م. س.)، ص 206.
[38] أيتإعزة، أحمد، مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج-من التنظير إلى التطبيق؛ سلسلة كتاب تربيتنا؛ العدد 5؛ ذو الحجة 1430/دجنبر 2009، ص 114.

الحياة والإعداد لها،وتأسيسهاللتعلم على النشاط الذاتي للمتعلمين، مع تشجيعهم على العمل والإنتاج، في إطار تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني لديهم،وتدريبهم على التخطيط والتنظيم وجمع البيانات وتوظيفها، ممايمني لديهم الثقة بالنفس لتحمل المسؤولية وللابتكار والإبداع[39].

وبذلك يمكن القول بـ «تجاوز بيداغوجيا المشروع الطرق النشيطة؛ فلم يعد الأمر متعلقا بالفعل/العمل من أجل التعلم؛ ولكن الأفعال تكون مفكر فيها، ومنسقة، ومهيكلة؛ بحيث تحقق هدفا محددا. هذه النتيجة تسمح بمقابلة المنجز بالناقص، وبذلك يصير مستوى مجرد المحاولة متجاوزا كذلك»[40].

3 - 2 - التعلم الفعالمن خلال الاشتغال بحل المشكلات:

يحصل التعلم الفعالبتوظيف بيداغوجيا حل المشكلات والاعتماد عليها؛ من خلال الاشتغال على نسق من الإشكالات وفق السيرورة التي تطرحها الوضعيات المعروضة. وتعتبر هذه البيداغوجيا فعالة في اكتساب الكفايات ومن أشهر الطرق المعمول بها في هذا المجال؛ لتمركزها حول المتعلم واستنفارها لمعارفه وقدراته ومهاراته، من خلال أنشطة منظمة وفق منهج يبدأ باستثارة تفكير المتعلم بوجود مشكلة ما -من محيطه الاجتماعي والواقعي- تتطلب التفكير والبحث عنحلها، باتباع خطوات علمية تساعد على تجاوز الصعوبات وتحقيق الأهداف؛ انطلاقا من الربط بين خبراته السابقة وما يواجهه من مشكلة حالية، وممارسة عدد من الأنشطة.

وتتجلى أهمية هذه البيداغوجيا في كونها من خلال التفكير في المشكلة، ووضع مقترحات لحلها، وجمع معلومات حولها وتحليلها وتفسيرها واستخلاص الاستنتاجات، يكون المتعلمون قد اكتسبوا المعرفة وتدربوا على أسلوب التفكير العلمي؛ مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم العقلية والعلمية؛ التي تتجلى في التفكير التأملي والنقدي، وتمحيص مدى صحة الأفكار قبل الحكم على الظاهرة، والقدرة على مواجهة المشكلات وتحمل المسؤولية في حلها، مع تعودهم على العمل الجماعي في إطار المهارات الاجتماعية؛ مما يساهم في اكتسابهم لقيم ومواقف واتجاهات مرغوب فيها.

ولكي تتحقق هذه الأهداف يراعى في المشكلات المطروحة ارتباطها بالمتعلمين من حيث الاستجابة لاتجاهاتهم وحاجاتهم، وعرضها بكيفية تعينهم على تحديد المشكل وعلته، والاعتماد في حلها على جهدهم الشخصي وفاعليتهم الذاتية في التعلم المرتكز على البحث والاكتشاف، من خلال الاشتغال التعاوني المساهم في تنمية خبراتهم، والربط التكاملي بين الموارد المختلفة، وتعميم الخبرة في مواقف ومشكلات أخرى.

ويمكن عرض المشكلات مصورة على شكل شريط تعليمي قصير، أو تسجيل صوتي يثير إشكالا معينا، أو إلقاؤها بصيغة سؤال مفتوح يستدعي اقتراح مجموعة من الإجابات وفق تقنية العصف الذهني، أو طرحها في شكل قضية لمناقشتها في إطار مجموعتين كل واحدة منهما لها وجهة نظر مخالفة للأخرى في شكل تناظر بينهما، أو عن طريق طرح حالة تثير إشكالات لدراستها حسب طريقة دراسة الحالة، أو مشخصة من طرف المتعلمين في شكل لعب الأدوار؛ مما يبين إمكان توظيف عدة طرق وتقنيات في الاشتغال الديداكتيكي المرتكز على حل المشكلات، وما يستدعيه من تجديد وابتكار لدى المدرس لضمان إقبال المتعلمين على التعلم.

3 - 3 - التعلم الفعال بتوظيف المناقشة:

[39] تنظر بعض هذه الفوائد وغيرها من الأهداف المتوخاة من بيداغوجيا المشروع في:الفاربي، وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (م. س.)،ص 206.

[40] أيتإعزة، مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من التنظير إلى التطبيق، (م. س.)، ص 116.

ضمن الطرق والتقنيات الملائمة للتعلم الفعال وفق البيداغوجيا الوظيفية؛ سنركز هنا على تقنيات المناقشة ذات الفعالية الكبيرة، وسنتبعها بالإشارة إجمالا ل طرق وتقنيات أخرى دونها من حيث درجة الفعالية.

والمناقشة تنقسم إلى أنواع تبعا لاختلاف أهدافها، على أنها تبقى عموما إحدى الطرق والتقنيات الشائعة التي تعزز التعلم الفعال، والتي لا يستغنى عنها وغالبا ما تتخلل الطرق الأخرى، وهي تعتمد على التفاعل العمودي المتبادل بين المدرس والمتعلمين، والتفاعل الأفقي بين هؤلاء، وترتكز على الحوار من خلال الأسئلة التعليمية التي يوجهها المدرس للمتعلمين خلال وضعيات ومواقف؛ فتعطي لهم مجالا للمشاركة الفعالة والتعبير عن آرا ئهم. على أن نجاعتها تتوقف على مهارات المدرس وكفاءاته في طرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم، والمبادرة بطرح تساؤلاتهم واستفساراتهم.

وإذا كانت الطريقة الحوارية مفيدة في تنمية عدة كفايات؛فإنه يلاحظ -نظرا «لكونها تقع بين طرق التلقي السلبي والطرق الفعالة - (أنها) أكثر استعمالا في الوسط المدرسي (...)، لكنها لا تستعمل دائما بجميع إمكاناتها البيداغوجية»[41]. وعادة تدور المناقشة حول «موضوع للاكتشاف غير محدد بدقة، لإثارة الأسئلة أو لدراسة حالة أو لحل مشكلة معينة، من أجل مجابهة وجهات النظر لإيجاد الحلول النوعية أو العامة. كما يمكن أن يستعمل النقاش داخل الجماعة من أجل توضيح بعض المفاهيم، أو تقديم بعض الأفكار حول مشكل ما، أو طرح بعض الأسئلة حول عرض ما، أو إثارة الميل إلى البحث في بداية الحصة، أو لتيسير تحقيق مشروع ما (... و) يمكن للنقاش داخل الجماعة أن ينظم بطرق متنوعة حسب عدد المشاركين، أو حسب الهدف المسطر للحصة، أو حسب متطلبات الموضوع المعالج أو سياق النقاش أو تمفصلاته مع التقنيات البيداغوجية الأخرى»[42].

ومن أبرز أنواع المناقشة نوعان؛ إحداهما مناقشة موجهة والأخرى حرة، وهذه الأخيرة تتعلق بالعصف الذهني؛ حيث «تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التي تأتي نتيجة العصف الذهني في قضية ما (...)، وهذا النوع من المناقشة فعال في الوصول إلى التعميمات، والطرق المبتكرة لحل المشكلات. وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة الحركة الحرة للعقل، والتي ينتج عنها الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع أو مشكلة ما» [43]. ويمكن النظر أيضا لأنواع المناقشة حسب عدد المشاركين؛ حيث يستعمل بالنسبة للجماعات الصغرى: النقاش الجماعي العام، أو العصف الذهني لإنتاج الأفكار، بينما يستعمل بالنسبة للجماعات الكبرى: النقاش في إطار مجموعات صغيرة، أو النقاش في شكل مناظرة بين مجموعتين[44].

أ - العصف الذهني: هو طريقة للتعلم الجماعي وتقنية للمناقشة، ينصب حول موضوع معين، ويستهدف توليد أكبر قدر من الأفكار ذات الارتباط به، بحرية تجعل أذهان المتعلمين مثارة وجاهزة للتفكير في كل الاتجاهات؛ فيسمح بظهور كل الآراء دون كبح لها كيفما كانت طبيعتها، ودون منطق يحكم استمطارها، ومن غير أي تقويم لها أثناء إنتاجها؛ حتى تتولد الأفكار التي يتم تسجيلها مباشرة[45]. ففي «هذه التقنية ليس هناك شيء ممنوع (يمكن أن نقول أي شيء، وأن نتجرأ على أي شيء)، لأنه ليس هناك انتقاد

---

[41] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 161.
[42] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 170 - 171.
[43] جابر، وليد أحمد، طرق التدريس العامة : تخطيطها وتطبيقاتها التربوية؛ دار الفكر؛ الطبعة الثانية: 1425هـ/2005م، ص 168 - 169.
[44] ينظر: هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين،(م. س.)، ص 171.
[45] جابر، وليد أحمد، طرق التدريس العامة : تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، (م. س.) ، ص 172،مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات؛ نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية ، الطبعة الأولى: 2011م/ 1432هـ، ص 139.

أو حكم على ما يقوله أحد الأفراد. يشجع هذا المناخ على التعبير عن الأفكار دون خوف أو خجل، ويمَكن من استلهام أفكار الآخرينمن أجل إغنائها. وفي المقابل كلما كانت الأفكار المصاغة كثيرة كلما كانت هناك حظوظ لكي تظهر الأفكار المناسبة»[46].

وتقنية العصف الذهني هامة لحل المشكلات وتنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين لما تتميز به من خصائص؛ كجاذبيتها المنبثقة عن الجو الحر الذي يخلقه الحكم المؤجل على الأفكار، وبساطتها لعدم وجود قيود لإنتاج الأفكار أو نقدها أو تقييمها في البداية، وتدريبها على توظيف القدرات العقلية للمشاركة بالرأي أو المزج بين الأفكار وتركيبها، ومساعدتها على الثقة بالنفس نتيجة حرية التعبير دون اعتراض من أحد.

ب - المناظرة:هي تقنية للمناقشة تقسم المجموعة إلى فريقين يتحاوران في موضوع معين؛ وكل منهما يدافع عن وجهة نظره بشتى المعطيات العلمية والمنطقية، ويفند رأي الطرف الآخر المعارض بالدليل والبرهان. ويستهدف هذا الشكل من النقاش تعلم عدة مهارات؛كأصول الحوار والجدال وآدابه، وكيفية تدبير الاختلاف، وقواعد الاستدلال وتقديم الحجج، وتنمية الفكر النقدي، وتعزيز حس النسبية من خلال استقصاء جوانب الخلاف واستكشاف أبعاد كل موقف وخلفياته؛ لحصول قناعة مشتركة مؤسسة علميا حول قضايا الموضوع لدى كل طرف.

ويتعلق موضوع المناظرة بإشكال يطرح بطريقة تمكن المتعلمين من الدفاع عن الموقف المؤيد أو المعارض، حيث يشكل الإعداد القبلي فرصة لكل فريق لجمع المعطيات وإعداد الحجج، وتتشكل المجموعتان باختيار أعضاء كل فريق بإرادتهم، أو باقتراح من المدرس، الذي ينحصر دوره خلال النقاش في التوجيه التنظيمي، مع إشرافه في الأخير على التقويم[47].

3 - 4- التعلم الفعال بتوظيف طرق وتقنيات أخرى:

الطرق والتقنيات التي تشملها استراتيجيات التعلم الفعالالمنسجمة مع البيداغوجيا الوظيفية متعددة؛ كدراسة الحالات، وتحليل المواقف، و اللعب البيداغوجي، والتعلم التعاوني، وتقنيات تطبيق المكتسبات، والاستعراض المعزز للتعلم والفهم، والتداريب الميدانية الواقعية، والتعلم الذاتي بالمصوغات. حيث تبقى سمتها العامة أنها تتمركز «حول العمل والمتعلمين كفاعلين في هذا النوع من البيداغوجيا؛ لأن ما يتعلمه هؤلاء يكون منتوجا، في جزئه الكبير، للأنشطة التي تم تبادلها فيما بينهم »[48]. وسنكتفي هنا بالإشارة إلى بعضها؛ تنبيها على تعدده ا ورحابة مجالاتها؛ ومن ذلك:

أ - دراسة الحالات؛ وهي من الطرق الفعالة المعتمدة على الفعل التعلمي المتمركز حول المتعلمين، وهي تحيل على نشاط المجموعة المتطلب لدراسة وضعيات أو مشكلات إجرائية؛ من أجل القيامبتشخيص حالة واقتراح حلول لها، واستنباط قواعد أو مبادئ صالحة للتطبيق في حالات مشابهة، تطويراللخبرة في مجال تعلم التشخيص، وحل المشكلات، واتخاذ القرار. ومن فوائدها أنها تحفز المتعلمين على الانخراط في التفكير الإيجابي، وتدعم انفتاح فكرهم، واحترام آرائهم المختلفة حول الوضعيات المطروحة، وتنمي لديهم القدرة على حلها[49].

ب -لعب الأدوار؛ الذي يعتبر من أنواع اللعب البيداغوجي المبني على دراسة وتحليل للعملية التعليمية-التعلمية، مما يفيد في إثارة اهتمام المتعلمين بالتعلم؛ من خلال مشاركتهم في تجسيد وتقريب بعض الظواهر والأحداث، كما أنه يعزز لديهم قدرات التعبير والتواصل والتفاعل مع الآخرين، وتكوين

---

[46] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 174.
[47] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، (م. س.)، ص 173 بتصرف.
[48] هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين،(م. س.)، ص 166.
[49] ينظر: هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين،(م. س.)، ص 176 - 177.

المواقف والاتجاهات، والاكتساب التلقائي للقيم، والمهارات الاجتماعية، مع إفادته في تطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

ج -التعلم التعاوني؛الذي يقوم على تنظيم الاشتغال في مجموعات بإشراف المدرس، في وضعيات متنوعة؛ منها: الدعم المتبادل بين المتعلمين، والبحث والاستقصاء، والإنتاج والابتكار، والعمل في ورشات.وكلهاتعتبر مفيدة في تنشيط التعلم وتحقيق فعاليته؛حيثتمكن المتعلم من اكتساب عدة مهاراتتواصلية، وتساهمفيإذكاء روح المسؤولية والمبادرة لديه، بما يؤهلهللقدرة على التعبير عن آرائه والإقناع بها،مما يفيد في تبادل المعارف والتجاربوالخبراتبين المتعلمين،واكتسابهم لعدة مواقف واتجاهات،وتنمية العديد من قيم الحياة لديهم؛ كالاحترام والتعاون والتسامح.

د -تطبيق المكتسبات؛ وذلك عن طريق إنجاز المتعلمين لبعض الأنشطة التطبيقية، أو قيامهم ببعض التجارب؛لإنتاج وثيقة، أو إعداد مقترحات، أو بناء أسئلة لاستعمالها في مناقشة، أو ضبط وتحديد مفاهيم، أو كتابة تقرير عن بحث تم إنجازه، أو تحريره عن ندوة تم تنظيمها؛ناقشقضية ضمن قسم دراسي واحد أو في إطار أقسام متوازية.

ـ خاتمة:

في ضوء ما مر يتبين أنالتعلم الفعالفي إطارالبيداغوجيا الوظيفية يساهم في التغلب على كثير من الصعوبات البيداغوجية والإشكالات الديداكتيكية، التي تواجهها العملية التعليمية التعلمية؛ مما يجلي جملة من الآثار الإيجابيةلهاته البيداغوجيا في تجويد الإنجاز الديداكتيكي، وتحقيق تربية أفضل وتعلم فعال؛ باعتبارها تجعل المتعلمين في مركز الفعل التعليمي-التعلمي؛ فتشجعهم على الانخراط في أنشطته،ليندمجوا فيه ويجدوا المتعة في التعلم،ضمن رؤيتها المنهجية وسيرورتها الديداكتيكية ؛المركزة على اكتساب الكفايات وتنمية الملكات، والمهتمة ب تعزيز الرؤية النقدية للمكتسبات الدراسية،والمكرسة لقابلية توظيفها في الحياة، بموازاة تيسيرها للتواصل بين الشركاء في العملية التربوية، وفي طليعتهم المتعلم والمدرس.

وإذا كان التعلم الفعالفي إطار هذا النموذج البيداغوجي الوظيفي يبقى مفتوحا للتعديل والتطوير مواكبة لمختلف المستجدات؛ فإن تطبيقهبالكيفية الناجعة،وحسن إعماله في الممارسات التربوية؛ لن يُؤدي فقط إلى تجاوز نمط تقديم المحتويات المعرفية وغيرها جاهزةللمتعلمين، بل إن من شأنه الإفادة في الارتقاء من مستوى بنائها بمعيتهم إلى آفاق بنائهم لها بتفاعلهم العميق معها من خلال أنشطتهم؛ مما يفيد في تنمية عدة قدرات ومهارات لديهم، ويساعدهم على تخطي الاهتمام بالجوانب اللفظية والنظرية، نحو تيسير استدماجهم للمضامين المعرفية، ووعيهم وتشبعهم بمقاصدها،وتمثلهم لما تنطوي عليه من أبعاد قيمية، بموازاة اكتسابهم لجوانبها المهارية،وإتقانهم لتوظيفاتها التطبيقية؛ باعتبار استدعاء التعلم الفعاللأعمال وإجراءات متعددة، وتطلبه لتوظيف ملكات وقدرات ومهارات مختلفة.

وذلك يؤكد الآثار الإيجابية للبيداغوجيا الوظيفية في المنظومة التربوية، و فعاليتها في تحقيق الأهداف، واكتساب وتنمية مختلف الكفايات والملكات؛ مما يعطي للتعلم معناه، ويكرس استحضار أبعاد التربية والتعليم وتحقيق غاياتهما؛ باعتبار مقصدهما الغائي الأسمى هو تمثل ما تتم التربية عليه وما يتم تعلمه، والعمل بمقتضاهما؛ ليلتحم الفكر بالسلوك والعلم بالعمل، في انسجام مع مقتضى التربية الحقة والتعلم الفعال في إطار التفاعل مع الحياة.

مما يدعو لمزيد من العناية بهذا النمط من التعلم المنسجم معهذه البيداغوجيا،ضمنالمداخل الرئيسية للمنهاج في المنظومة التربوية ،وتضافر الجهود لتوفير مختلفمستلزمات ه ذا التوجه التربوي، وإرساء العوامل البشرية والمؤسساتية المفيدة في تحقيق مقاصده وبلوغ آفاقه، للإفادة من ثمراته في جهود الإصلاحالتربويالتعليمي.

ـ لائحة المراجع:

1 -أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية؛ دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 2006م.
2 –أيت إعزة، أحمد، مدخل الكفايات وبيداغوجيا الإدماج-من التنظير إلى التطبيق؛ سلسلة كتاب تربيتنا؛ العدد 5؛ ذو الحجة 1430هـ/ دجنبر 2009م.
3 -التضمين، التوفيق،أهم أدوار المدرس وتقنيات التنشيط في الكفايات، مقاربة بيداغوجية ديداكتيكية عامة-مساهمة في تعميق التصور؛ موقع منتديات الأستاذ التعليمية التربوية المغربية؛ شتنبر 2017م؛ http://www.profvb.com/vb/t178695.html
4 -جابر، وليد أحمد، طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية؛ دار الفكر؛ الطبعة الثانية: 1425هـ/2005م.
5 -حمدان، محمد زياد، تخطيط المنهج -كتاب للدارسين والمشتغلين في الصناعة المنهجية؛ سلسلة التربية الحديثة: 12؛ الدار العربية للكتاب: 1985م.
6 -الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية-مدخل إلى علم التدريس؛ مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء؛ الطبعة الثانية: 1991م.
7 -الدريج، محمد، الكفايات في التعليم: من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج؛ منشورات سلسلة المعرفة للجميع؛ أكتوبر 2003م.
8 -العسري، محمد منصف، المهارات التعليمية والتربوية المتعلقة بالتربية الإسلامية وأثرها في تنمية التعلم؛ موقع الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية؛ شتنبر 2014م؛ http://ampei.ma/?p=6063
9 -غريب، عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها؛ منشورات عالم التربية؛ الطبعة الأولى: 1421هـ/2001م.
10 -الفاربي، عبد اللطيف، وآخرون،معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك؛ سلسلة علوم التربية: 9 - 10؛ دار الخطابي، الطبعة الأولى 1994م.
11 -قايدة،حسن، خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي -تأصيل الرؤية وتجديد النظر، نشر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، سلسلة بحوث تربوية محكمة: 1، الطبعة الأولى 2016.
12 -كوجك، كوثر حسين، وآخرون، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 1429هـ/2008م.
13-مجدوبي، مريم، علاقات المتعلم المدرسية المرتبطة بمادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي الإعدادي: العلاقة بالأنشطة الصفية؛ بحث تربوي لنهاية التكوين بسلك تأهيل أطر هيئة التدريس بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، لجهة الرباط سلا القنيطرة، المقر الرئيس الرباط، (إشراف: محمد منصف العسري)، شعبة: الدراسات الإسلامية، مسلكالتعليم الثانوي؛ السنة التكوينية 2013هـ/2014م.
14-مجموعة من الأطر التربوية،المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، عمل الورشة الثالثة: «من أجل تعلم فعال»، إصدار الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالرباط، 2012م.
15-مركز نون للتأليف والترجمة،التدريس طرائق واستراتيجيات؛ نشر جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، الطبعة الأولى: 2011م/1432هـ.
16-النقيب، عبد الرحمن،ومراد، صلاح، مقدمة في التربية وعلم النفس؛ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط: 1407هـ/1987م.
17-هاروشي،عبد الرحيم،بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط؛ مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، نشر الفنك؛ يونيو 2004م.
18-هيئة التحرير،مفاهيم مفتاحية؛ مجلة " دفاتر التربية والتكوين"، ينشرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، العدد الأول: نونبر 2009م.

دور الممارسات التقويمية في التخفيف من الفشل الدراسي
محاولة إرساء التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) في النظام التربوي المغربي
The role of evaluative practices in reducing school failure
An attempt to establish evaluation by contract of trust (EPCC) in the Moroccan educational system

رفيق هشام

rafiq.hicham@gmail.com

فريق السياسات التربوية والديناميات المجتمعية، مختبر الانسان والمجتمع والتربية، كلية علوم التربية. الرباط.

ملخص الدراسة

تكتسي هذه الدراسة طابع البحوث التدخلية، بحيث عملنا من خلالها على إعداد وتجريب برنامج تربوي يمتد لسنة دراسية كاملة، يهدف إلى التعرف على مدى مساهمة الممارسات التقويمية في التخفيف من الفشل الدراسي، انطلاقا من توظيف آلية مبتكرة تتمثل في التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC).

لهذا الغرض تم الوقوف على تأثير التقويم القائم على عقد الثقة على النتائج الدراسية للتلاميذ ومدى مساهمته في الرفع من الدافعية للتعلم لدى تلاميذ العينة، إضافة إلى التعرف على دور هذه الممارسة التقويمية في تقوية إحساس التلاميذ بالفعالية الذاتية، ودرجة إسهامها في خلق مناخ صفي ملائم للتعلم والتقويم التربوي.

لبلوغ هذه الأهداف، خضعت الاختبارات الصفية في مادة الرياضيات لبروتوكول الممارسة التقويمية قيد التجريب، إضافة إلى اعتماد ثلاث أدوات بحثية لجمع المعطيات: مقياس دافعية التقرير الذاتي ل Guay، ومقياس الإحساس بالفعالية الذاتية ل Masson، فيما عملنا من خلال بناءنا للأداة الثالثة على قياس المناخ الصفي المتمركز حول التقويم. وقد استهدف تجريب هذا البرنامج عينة مكونة من 62 تلميذ ينتمون إلى مستوى الثالثة إعدادي.

هكذا، وبعد تجميع وتحليل نتائج مختلف الاختبارات والأدوات البحثية انتهت الدراسة إلى ارتفاع أداء تلاميذ العينة في الاختبارات الصفية بمعدل قارب 4 نقط، مع تسجيل تطور على مستوى الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ذات التنظيم المعرف وغياب للدافعية الخارجية ذات التنظيم الخارجي-الاستنباطي لتعلم الرياضيات. أما على مستوى الإحساس بالفعالية الذاتية فقد عرف تطورا ملحوظا لدى تلاميذ التجريب، كما انعكست هذه الممارسة التقويمية بشكل جد إيجابي على المناخ السائد داخل الفصل بكافة أبعاده.

الكلمات المفتاحية : التقويم القائم على عقد الثقة – الدافعية – الإحساس بالفعالية الذاتية – المناخ الصفي المتمركز حول التقويم.

Abstract

The present study has the character of action research. Indeed, through this study, we have developed and tested a pedagogical programme which is spread over the whole school year, the aim of which is to identify the degree of contribution of the evaluation practice to reduce failure by using an invented approach, called evaluation by contract of trust.

To achieve this, we set ourselves the objective of identifying the influence of assessment by contract of trust on learners' academic performance, as well as its contribution to increasing

motivation to learn and strengthening the sense of self-efficacy in the sample subject of the present study, in addition to its contribution to the establishment of a climate conductive to learning and educational assessment.

To achieve the said objectives, the controls in the mathematics classroom were subjected to the protocol of the evaluative practice under experimentation. In addition, we adopted three research tools for data collection: Guay's self-determined motivation scale, Masson's sense of self-efficacy scale; wile we tried, through the development and validation of the third, to measure the classroom climate centred on evaluation.

On the other hand, the experimentation of this programme targeted a sample of 62 students from the third year of secondary school.

Thus, after the collection and analysis of data from the different controls and research tools, we conclude that the performance of the learners in the sample increased by more than 4 points, with a clear development in intrinsic and extrinsic motivation with identified regulation while noting an absence of extrinsic motivation with external-introjected regulation.

As for the feeling of self-efficacy, it showed a real increase in the learners of the sample subject of this study, and this evaluative practice had a positive impact on the climate of the class group, all dimensions taken together.

Key words: assessment by trust contract - motivation – sense of self-efficacy – assessment centred classroom climate.

مقدمة عامة وسؤال الدراسة:

في خضم النقاشات الفكرية الدائرة حول المدرسة، غالبا ما تطرح أسئلة جوهرية من قبيل: هل تضمن المدرسة النجاح فعلا لمن يستحق؟ وهل تقوم بالمقابل بإفشال من هم أهل لذلك؟ بل يمكن الذهاب أبعد من ذلك للقول: " إذا كان من المفترض أن يتفوق جميع التلاميذ (أو جلهم) في الأطوار الأولى للدراسة، أليست المدرسة هي التي تصنع الفشل كما هو الحال بالنسبة لصناعتها للتفوق الدراسي "؟ (Perrenoud, 1984) .

هذه التساؤلات المتمحورة حول أي تلميذ تعمل المدرسة على إنجاحه أو إفشاله تجد أجوبة لها خارج المحيط البيداغوجي (Bourdieu & Passeron, 1970; Crahay, 2012 ; Bourquia, 2017)، كما يمكن أن يكون مفتاح الإجابة أيضا داخله، من جهة، عبر الطريقة التي تتم بها بلورة الاختبارات التقويمية (مدى استجابتها للضوابط التي ينبغي أن تلازمها، كجدول التخصيص (tableau de specification)، وكذلك مدى استجابة الأسئلة للمعايير التي يجب أن تتوفر فيها (نوعية الفعل، توضيح المضمون، شروط الإنجاز...))، ومن جهة أخرى ، بالعوامل التي تؤثر في موضوعية الأحكام الناتجة عن هذه الاختبارات سواء أثناء بناءها أو تصحيحها (De landsheere, 1992; Roegiers, 2006).

ومن الظواهر المرتبطة بالممارسات التقويمية نذكر تلك التي توصل إليها حديثا باحث فرنسي من جامعة تولوز يدعى André Antibi أطلق عليها لفظ " الثابتة المجحفة " (la constante macabre).

ينطلق Antibi من معاينة بسيطة: مهما كان مستوى تلاميذ الفصل الدراسي ومهما كانت كفاءة المدرس، فإن هذا الأخير للحفاظ على مصداقيته المهنية يعمل دون وعي منه على وضع نسبة من النقط المتدنية استجابة لضغوط مجتمعية تتمثل الأستاذ الناجح بذلك الذي يقوم بإفشال عدد من التلاميذ وتتهم بالمقابل الآخر بالتساهل (laxisme) والسخاء اتجاه المتعلمين[1].

يعتبر هذا الباحث في مجال الديداكتيك أن هذه الثابتة من العوامل الأساسية المساهمة في تفشي ظاهرة الهدر المدرسي، بحيث تنمي مشاعر اليأس والإحباط لدى التلاميذ وتدفع بهم إلى التفكير في مغادرة الدراسة التي تصبح في نظرهم مرادفة للفشل وعدم الكفاءة والدونية سيما إذا كان هؤلاء المتعلمين يبدلون مجهودا للتحصيل الدراسي.

من هذا المنظور، يؤكد Antibi أن أولى ضحايا هذه الظاهرة هم غالبا الأطفال الذين ينحدرون من أوساط هشة أو فقيرة، بحيث يصعب عليهم تلقي أي مساعدة خارج المدرسة (دروس الدعم والتقوية)، والذين رغم ما يبدلون من مثابرة واجتهاد قد يجدون أنفسهم على نحو مصطنع ضمن المجموعة الفاشلة الحاصلة على النقط المتدنية (Antibi, 2003).

لتجاوز هذه الثابتة المجحفة يقترح Antibi ممارسة تقويمية جديدة تقوم على مبدأ الثقة أطلق عليها "التقويم القائم على عقد الثقة" ((évaluation par contrat de confiance (Epcc)، بوصفها آلية فعالة تهدف كما يدل اسمها إلى تعزيز الثقة بين المدرس والتلميذ من خلال تعاقد إيجابي وصريح يقوم على الالتزام المتبادل، ويترجم من خلال اختبارات تستند إلى مواصفات واضحة تتلاءم والمجهودات التي يقوم بها كل متعلم على حدى.

وقد أثبتت هذه الممارسة منذ بداية تجريبها سنة 2006 في الكثير من المؤسسات التعليمية بفرنسا نجاعة كبيرة في محاربة الهدر والفشل المدرسي مما أدى إلى تبنيها من طرف الآلاف من المدرسين ودعمها رسميا من الوزارة الوصية إضافة إلى جمعيات المجتمع المدني وهيئات ذات صلة بمجال التعليم.

وعلى اعتبار أن هذا النوع من الممارسات مازال غائبا على منظومتنا التعليمية المغربية ، التي ترتبط أشد الارتباط بمثيلتها الفرنسية سواء من حيث الجوانب البيداغوجية أو الاستراتيجية (الخطابي، 2015) وبالتالي يعتمل فيها من مشاكل تعليمية ما اعتمل في نظيرتها الفرنسية، فقد دفعنا ذلك إلى التفكير في محاولة إرساءها في المدرسة المغربية وتجربتها في بيئة مختلفة عن تلك التي تبلور فيها، سعيا منا إلى التعرف على دورها في التخفيف من الفشل الدراسي المستشري في مؤسساتنا التربوية خصوصا منها الثانوية، والذي يجسد صورة من صور الفشل الذي تتخبط فيه منظومة التعليم ببلدنا. بناء على ذلك نطرح السؤال الإشكالي التالي: *إلى أي مدى يمكن للتقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) أن يساهم في التخفيف من حدة الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي؟*

وللكشف عن العناصر المكونة للإشكالية، تطرح الدراسة الفرضيات الرئيسية والفرعية التالية:

⊂ الفرضية الرئيسية

يساهم التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) إلى حد كبير في التخفيف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي

⊂ الفرضيات الفرعية

1. يمكن التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) من تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ.
2. يعزز التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) من دافعية التلميذ للتعلم والاجتهاد وبذل الجهد.

[1] يعتبر كزافي روجرز (Xavier Roegiers) في كتابه " المدرسة والتقويم " (l'école et l'évaluation) أن هذه الثقافة التقييمية هي حكر على الأنظمة التربوية الفرنكفونية مقارنة بالانغلوساكسونية.

3. يقوي التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) من الإحساس بالفعالية الذاتية عند التلاميذ.
4. يجعل التقويم القائم على عقد الثقة (EPCC) مناخ الفصل أكثر مواءمة للتعلم وللتقويم التربوي.

أهمية الدراسة

ما زال كسب رهان القضاء على الفشل الدراسي بمختلف أشكاله (هدر، تكرار، تسرب...) ببلادنا بعيد المنال بالرغم من المبادرات والحلول التي جاء ت بها المخططات الإصلاحية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، المخطط الاستعجالي...)، حيث لا الدعم المالي أو الاجتماعي لم يستطع كبح هذه الظاهرة، مما يظهر أن هذه الأخيرة قد تكون أيضا نتاج الشروط والظروف التي تتم فيها العملية التعليمية التعلمية ومنها الممارسات التقويمية المعتمدة وآلياتها كالاختبارات الصفية، خصوصا وأن هذه المخططات لم تولي هذا الجانب العناية اللازمة، على اعتبار أن النتائج الدراسية ما هي إلا مؤشر مرتبط فقط بالتلميذ ومستوى تحصيله، بينما حاليا لم يعد ينظر للتقويم كغاية فردية في حد ذاته (لم يعد ينظر إليه على أنه المنتهى للعملية التعليمية التعلمية، أو أنه غاية وهدف نهائي) بل أصبح وسيلة لتقويم أشياء أخرى كمستوى القسم أو المؤسسة المدرسية أو حتى المنظومة بأكملها، باعتبار أن هناك امتداد لمجال التقويم من التلميذ إلى المنظومة التربوية مرورا بالفصل الدراسي والمدرسة، امتداد يتخذ من النتائج الدراسية أسا لمنطلقاته (Hadji, 2012) ، وبالتالي فنجاح أي إصلاح تربوي مقرون باعتماد نموذج تقويمي للتعلمات قادر على مساعدة التلميذ على تجاوز الصعوبات التي يواجهها في مساره التعليمي.

I. *المفاهيم الرئيسية للدراسة:*

1) *التقويم القائم على عقد الثقة* *l'évaluation par contrat de confiance*

لاحظ Antibi من خلال مجموعة من الأبحاث قام بها على مستوى المؤسسات التعليمية الفرنسية واستنادا أيضا على تجربته في التدريس التي دامت زهاء 20 سنة، أنه خلال إعداد المدرس للاختبار أو عندما يختار سلم التنقيط المناسب ، يعمل وبطريقة لا واعية على توزيع الدرجات على نحو معين، بحيث يتم الحصول في الأخير على نسبة من المتعلمين الممتازين حصلوا على علامات عالية، ومتعلمين متوسطين حازوا على المعدل المطلوب (10) ثم نسبة من الفاشلين دراسيا ذوي الدرجات المتدنية، وذلك بغض النظر عن برنامج الاختبار وكفاءة المدرس ومستوى الفصل الدراسي، أي أن بناء الاختبارات يتم بطريقة تتوافق نتائجها مع التوزيع الطبيعي أو ما يصطلح عليه بمنحنى " GAUSS ".

لتجاوز هذا الاختلال قدم Antibi تصورا متكاملا يقوم على نهج تقويم مبني على تعاقد بين المدرس والتلميذ أساسه الثقة، بهدف جعل هذا الأخير يعمل بجهد أكثر وزيادة رغبته في التعلم مما ينعكس بطريقة تلقائية وإيجابية على مستواه التعليمي.

التنفيذ العملي للتقويم القائم على عقد الثقة

ينبغي قبل البدء في التطبيق الفعلي لهذا النظام إخبار التلاميذ (وحتى أولياءهم إذا كان ذلك ممكنا) كتابيا أو بطريقة شفوية في بداية الموسم الدراسي بمنهجية إعداد الاختبارات، وتذكيرهم بها خلال الامتحانات الأولى قصد ترسيخها لديهم.

ويقوم هذا النوع من التقويم على ثلاث مراحل أساسية:

- **المرحلة الأولى: الإعلان عن برنامج الاختبار**

قبل أسبوع عن موعد الاختبار يخبر المدرس المتعلمين كما هي العادة في باقي التقويمات ، بالمحاور التي سيتم التركيز عليها خلال هذا الاختبار، بالإضافة إلى ذلك يقدم لائحة من الأسئلة (تمارين، مواضيع...) سبق وأن تمت معالجتها وتصحيحها داخل الفصل، بحيث لا تتضمن اللائحة إلا المضامين بدون إجابة، كما يعلن بوضوح أنه خلال الاختبار سيكون على التلميذ معالجة مجموعة من الأسئلة تدخل ضمن هذه اللائحة والتي سيخصص لها أكثر من ثلثي النقطة الإجمالية في حين سيخصص الباقي لسؤال خارج القائمة الممنوحة.

المرحلة الثانية: حصة " الأسئلة – الأجوبة "

تهدف هذه الحصة إلى تمكين التلاميذ الذين لم يستوعبوا بعض التفاصيل المرتبطة ببرنامج التقويم من طلب مساعدة المدرس.

يتم تنظيم هذا النوع من الحصص بين فترة الإعلان عن برنامج الاختبار والاختبار نفسه.

هذه الحصة من الأسئلة – الأجوبة ضرورية لمحاولة التخفيف من التفاوتات المرتبطة بالوسط الاجتماعي للتلميذ. فالعديد من المتعلمين يمكنهم أن يتلقوا مساعدة من طرف محيطهم العائلي (الآباء) أو باستطاعتهم الاستفادة من حصص للدعم مؤدى عنها مما سيمنحهم الأفضلية على أقرانهم، لكن التقويم القائم على عقد الثقة من شأنه أن يمكن الفئة المنتمية إلى أوساط فقيرة أو هشة من الاستفادة أيضا من برنامج للدعم هادف ومركز.

وتمنح للمدرس حرية تنظيم أطوار هذه الحصة بطريقة تسمح لأغلبية التلاميذ من طرح تساؤلاتهم. هكذا يمكن الاشتغال بمجموعات صغرى ليحدد هؤلاء التلاميذ الأسئلة التي عليهم طرحها على المدرس، وهذا النوع من الأنشطة من شأنه أن يشكل مبادرة للعمل الجماعي، كما أنه من البديهي أن الإجابة قد يكون مصدرها التلاميذ أنفسهم من خلال إجابة بعضهم على استفسارات زملاءهم في الفصل أو أستاذ المادة المدرسة.

المرحلة الثالثة: مضمون الاختبار ومعايير تصحيحه

خلال هذه المرحلة:

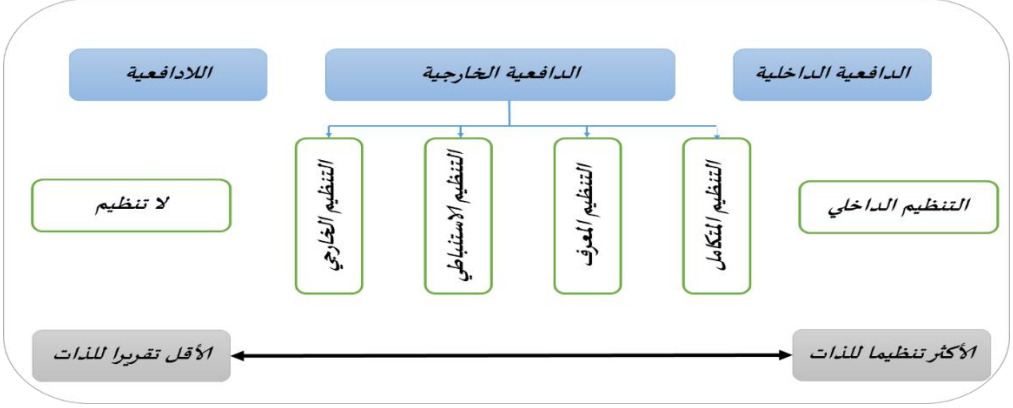
- يتم اقتراح موضوع للاختبار مقبول شكلا بحيث لا يتضمن عددا كبيرا من الأسئلة مع قابلية للإنجاز من طرف جل التلاميذ في الوقت المحدد سلفا من طرف المدرس، أما التلاميذ المتفوق ون فباستطاعتهم الانتهاء من الامتحان قبل الآخرين بحوالي 20 دقيقة بالنسبة لاختبار مدته ساعة واحدة.
- يتضمن موضوع الاختبار أسئلة متطابقة مع ما تحتويه لائحة المراجعة وبدون إحداث ما يعتقده المدرس " تعديلات بسيطة".
- بالنسبة لسؤال 4 نقط، فينبغي أن يظل في متناول التلاميذ وألا يمثل سؤالا تعجيزيا بالنسبة لهم.
- الحرص على أن تتم عملية التصحيح بنفس المعايير التي يتطلبها تصحيح الاختبارات خارج نظام التقويم القائم على عقد الثقة.

ينبغي الإشارة في الأخير ، أن التقويم القائم على عقد الثقة من النماذج القابلة للتكييف مع مختلف المستويات التعليمية (الابتدائي والثانوي والعالي) طالما هناك احترام كامل لبروتوكول الممارسة التقويمية، كما يمكن تطبيقه على مختلف المواد الدراسية مع مراعاة اختلافات بسيطة على مستوى بناء الاختبارات لكون أغلبية هذه المواد ما يجمعها من النقاط أكثر مما يفرقها.

2) الدافعية وفق نظرية التقرير الذاتي la motivation selon la théorie d'autodétermination

تعتبر نظرية التقرير الذاتي من النظريات المعرفية التي حظيت بالعناية، إذ افترض كل من DECI و RYAN، منظورا متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، إذ تفترض أنماطا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي (le continuum d'autodétermination)، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية والتي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات، وفي الجهة المعاكسة توجد الدافعية الخارجية (محمد علي و حموك، 2014).

شكل رقم (1): المتصل الدافعي حسب نظرية التقرير الذاتي



3) الفعالية الذاتية [2] *Sentiment d'auto-efficacité*

ويعرف Bandura الفعالية الذاتية على " أنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها " (Bandura, 2007). وللفعالية الذاتية علاقة إيجابية بالإنجاز في مختلف المجالات، وتعتبر مثيرا مهما لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه. فالسلوك الإنساني يعتمد وبشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهارته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح، والكفء مع أحداث الحياة (Bandura, 2007).

4) المناخ الصفي المتمركز حول التقويم *Climat de classe centré sur l'évaluation*

إن الدور المحوري الذي يلعبه التقويم في العلاقات بين التلاميذ ومدرسيهم داخل الفصل الدراسي وتأثيره على أحاسيسهم (الأمان، الانتماء أو حتى الفعالية الذاتية)، إضافة إلى وظائفه المتعددة وأوجهه المختلفة دفع الباحثة Elena Cocorada ومن معها إلى تطوير مفهوم جديد أطلقت عليه " المناخ الصفي المتمركز حول التقويم " حيث اعتبرته " عصب " المناخ المدرسي بحكم تأثيره الكبير على الحياة المدرسية

لهذا الغرض بلورت الباحثة أداة (استمارة) سعت من خلالها إلى قياس هذا النوع من المناخات المدرسية معتمدة على مجموعة من الأبعاد قامت بتصميمها بناء على مراجعة لدراسات وأبحاث أمبريقية أنجزت بعلاقة مع الموضوع، والتي حددتها في:

- *المناخ التربوي / العلائقي ،مناخ الأمان ، مناخ المساواة / العدالة التقويمية الممارسات التقويمية، الإحساس بالانتماء للفصل (أو المؤسسة.*

II. مدخل منهجي للدراسة الميدانية

1. نوعية الدراسة

تندرج هذه الدراسة في إطار البحوث التدخلية (recherche-action)، وهي بحوث تجمع بين العمل لفائدة عينة البحث ودراستها في نفس الوقت.

2. أدوات الدراسة

[2] تستخدم الدراسات والأبحاث مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل "توقعات الكفاءة الذاتية"، "فاعلية الذات"، "فعالية الذات المدركة"، وأيضا "كفاءة الذات".

بالنظر إلى طبيعة الدراسة المتمركزة حول ثنائية " البحث – الفعل " سنعمل على اعتماد مجموعة من التقنيات، محاولين حسن توظيفها لاستخلاص أهم النتائج والخلاصات الممكن التوصل إليها بهدف تقويم التجربة في شموليتها تقويما موضوعيا قدر الإمكان.

تأسيسا على هذه الرؤية سيتوظف خلال الدراسة، الأدوات والوسائل التالية:

- الاختبارات الكتابية لمادة الرياضيات بمختلف أشكالها سواء تلك التي تمت صياغتها وفق بروتوكول Antibi(اختبارات المراقبة المستمرة الست) أو التي لم تخضع له (الاختبار الموحد المحلي).
- مقياس "الدافعية " ل Guay تمت ترجمته إلى اللغة العربية وتقييم خصائصه السيكومترية (الصدق والتباث)، ويتكون من 9 عبارات تحدد إجاباتها وفق تدريج مقياس Likert خماسي الدرجات وتهدف إلى تحديد مختلف أنواع الدافعية حسب نظرية "دافعية التقرير الذاتي" ل Deci و Ryan، حيث تمكن من قياس الدافعية الداخلية والخارجية ذات التنظيم الخارجي والاستنباطي بواقع 3 عبارات لكل بعد. وقد تم تمرير ه ذا المقياس على مرحلتين (قبل وبعد التجريب).
- مقياس " الإحساس بالفعالية الذاتية " ل Masson ، تمت أيضا ترجمته إلى اللغة العربية والـتأكد من خصائصه السيكومترية (التباث والصدق)، ويتكون من 5 عبارات يجيب عليها المتعلم وفق سلم Likert من ست درجات حسب نظرته لفعاليته الذاتية في الرياضيات انطلاقا من عبارات تتضمن مفاهيم الكفاءة والاتقان وأيضا مفهوم القابلية للتحكم (la contrôlabilité)، حيث يقوم التلميذ من خلالها بالحكم على كفاءته في تأدية المهام ويقيم في نفس الآن قدرته على توظيف استراتيجيات معينة ليصبح كذلك، إنها تعكس باختصار الشعور الداخلي لنظرة التلميذ إلى فعاليته الذاتية (Masson & Fenouillet, 2013)، وقد تم تمرير ه ذا المقياس أيضا على مرحلتين (قبل وبعد التجريب).
- استمارة " المناخ الصفي المتمركز حول التقويم " تم تمريرها عند نهاية التجريب، وقد تم بناءها اعتمادا على دراسة للباحثة الرومانية E.COCORADA، وهي من الدراسات النادرة التي اهتمت بعلاقة المناخ الصفي بالتقويم التربوي. وتتضمن هذه الأداة 5 أبعاد رئيسية تمت ترجمتها إلى *مؤشرات مدرجة حسب* سلم Likert من خمس درجات، *مع الحرص على أن ترتبط هذه المؤشرات بالممارسة التقويمية قيد التجريب (EPCC) بغرض تقييم انعكاس هذا النوع من التقويمات على مناخ الفصل، ليتم التأكد بعد ذلك من صدق (صدق ظاهري وبنائي) وتباث الاستمارة (ألفا كرونباخ).*

3. عينة الدراسة

يشمل البحث عينة تمثيلية تضم 62 تلميذ وتلميذة موزعين بالتساوي على فصلين دراسيين من مستوى الثالثة إعدادي، وقد وقع اختيارنا على هذا المستوى لاعتبارات عدة أهمها نسب الهدر والتكرار المهمة التي يعرفها هذا المستوى وطبيعة نظام التقويم الذي تتميز به هذه السنة الإشهادية والذي يتيح لنا إمكانية استغلاله من جوانب عدة تخدم عملية التجريب الذي نحن بصدد إرسائه.

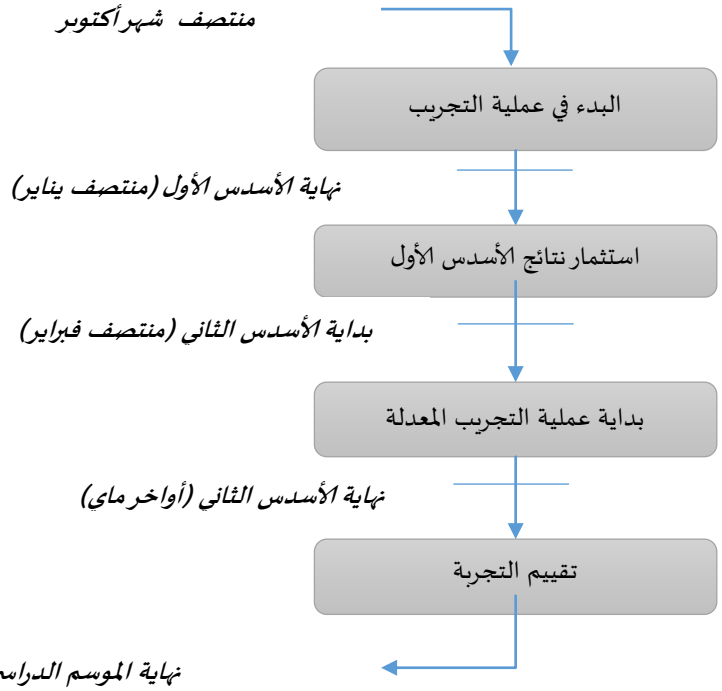
تنتمي المؤسسة المحتضنة للعينة (الثانوية الإعدادية عبد الله ابن ياسين) للجماعة الحضرية سيدي بو القنادل، التي تعاني حسب التقارير الدورية للمندوبية السامية للتخطيط بشكل كبير من الأمية وارتفاع نسب الانقطاع المدرسي، فالوضع الاجتماعي المزري الذي تعيشه الأغلبية الساحقة للأسر القاطنة بالجماعة يقضي على الجهود المبذولة الهادفة إلى تحسين تمدرس أطفال وشباب المنطقة، ولا سيّما على مستوى الثانوي الإعدادي.

4. بروتوكول التجريب

من أجل أجرأة جيدة واضحة وفعالة للتقويم القائم على عقد الثقة تم وضع بروتوكول يحدد بدقة مختلف العمليات المزمع القيام بها طيلة الموسم الدراسي مصحوبا بجدولة زمنية دقيقة وذلك بهدف تسهيل عملية التتبع والمواكبة.

وقد تم تعديل هذا البرنامج وفق ما أملته ظروف التجريب، خصوصا خلال الأسدس الثاني حيث تم الانتقال إلى التقويم القائم على عقد الثقة مدعم (EPCC renforcée) بدعم مزدوج: مرحلي يسعى لتدارك النقص الملاحظ لدى التلاميذ وآخر منهجي يهدف إكساب التلميذ كفايات التنظيم ومنهجيات العمل، وقد كان الهدف من وراء تطعيم الأسلوب التقويمي بهذا النوع من الدعم هو تجاوز النوع المعرفي منه، والاهتمام أكثر بالصعوبات ذات البعد التنظيمي من خلال اللجوء إلى طرق البحث الذاتي عن طريق جعل التلميذ في وضعية تسمح له ببناء ثم استخلاص النتائج وفق خطة مبسطة وسهلة الاستيعاب عوض التفكير الآلي أو الاعتباطي الذي ألف سلكه.

ويمثل الشكل أسفله أهم الخطوات المتبعة خلال تفعيل هذه الممارسة التقويمية:



أما فريق العمل فقد تشكل من أستاذ مادة الرياضيات الذي يعتبر من الفاعلين الرئيسيين لكونه المصاحب المباشر للتلميذ في تعلماته. ويضطلع في هذا التجريب بنفس مهامه الاعتيادية، لكن لخصوصيات الإرساء تنضاف إلى أدواره إبرام "تعاقد" مع تلامذته في بداية السنة الدراسية (من الأفضل أن يكون كتابيا) يوضح فيه بروتوكول التقويم، والحرص قبل كل اختبار بمدة كافية تذكير المتعلمين بفحوى التعاقد، إضافة إلى إعداد " سلسلة التمارين " وفق منهجية التقويم القائم على عقد الثقة والعمل صحبة الإطار في التوجيه على إجراء تقييمات مرحلية للوقوف على سير التجريب ومدى تطور أداءات التلاميذ واقتراح سبل التحسين، ثم أعضاء الإدارة التربوية الذين وفروا الوسائل الضرورية للتجريب كنسخ برنامج التقويم (سلسلات الرياضيات واختبارات المادة) إضافة إلى المستشار في التوجيه كمواكب للأستاذ المشرف على المادة في إرساء التجريب على أرض الواقع بحكم الرصيد المعرفي والمهاري الذي يتوفر عليه في مجال التقويم التربوي والتنسيق بين أعضاء مجموعة العمل بغية تطوير التجريب والوقوف على الوضعية الراهنة للتجريب.

III. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1) التقويم القائم على عقد الثقة والنتائج الدراسية

- **اختبارات المراقبة المستمرة للأسدس الأول...تأسيس الممارسة التقويمية الجديدة**

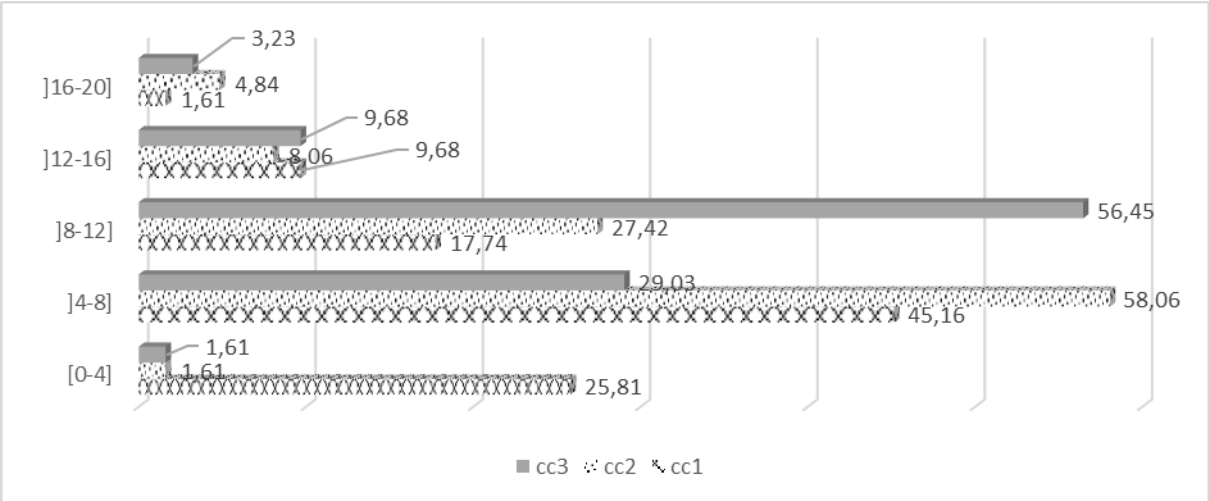
أظهرت النتائج المحصل عليها في اختبارات المراقبة المستمرة للأسدس الأول (cc1 ; cc2 ; cc3) تطورا ملحوظا على مستوى المؤشرات الإحصائية، تحسن صاحبه مجموعة من الملاحظات والاستنتاجات.

فقد كشفت نتائج الاختبار الأول في مادة الرياضيات الذي تم إعداده وفق بروتوكول " Antibi " عن مؤشرات متدنية على مستوى تحصيل التلاميذ حيث لم يتجاوز معدل العينة 07 نقط، نتائج قد تعزى في نظرنا إلى عاملين أساسيين. فمن جهة ألق التاريخ الدراسي للعينة في مادة الرياضيات بظلاله على أول اختبار، لاعتبار أن النتائج المحققة تتماثل بشكل كبير معه، خصوصا وأن الطابع التراكمي الذي تتميز به المادة على مستوى المكتسبات القبلية تنعكس على التعلمات الراهنة إذا لم يتم تداركها عبر أنشطة الدعم المدرسي، ومن جهة أخرى فالمدة الزمنية الفاصلة بين بداية التجريب وإجراء الاختبار الأول لم تكن كافية لتحقيق بداية جيدة. هذا الإكراه سبق وأن أشار إليه Antibi (2007)، حيث اعتبر أن إرساء التقويم القائم على عقد الثقة يجب أن ينطلق مع بداية الموسم الدراسي بغية إعطاء وقت كافي للتلاميذ لاستيعاب الأسلوب التقويمي وضمان انخراطهم التدريجي في السيرورة التقويمي.

خلافا لذلك، وانطلاقا من الاختبار الثاني والذي أنجز بعد قرابة شهر ونصف على بدء التجريب، تم تسجيل نقلة كبيرة في نتائج التلاميذ استمرت حتى نهاية اختبارات الأسدس وأظهرت معها التجليات الأولى للم ارسة التقويمية الجديدة. فقد بدء التلاميذ باستدخال أسلوب التقويم الجديد وأصبحوا أكثر استيعابا للبرنامج التقويمي في شموليته. كما أن الطابع الاستباقي الذي يتميز به التقويم القائم على عقد الثقة يعد إحدى أهم أسباب هذا التقدم على مستوى النتائج الدراسية، لأنه يجعل المتعلمين حسب Antibi (2011) أكثر تركيزا في الأنشطة الصفية وخلال حصة الأسئلة-الأجوبة بشكل خاص، على اعتبار أن أي تمرين أو نشاط ينجز داخل الفصل يحتمل أن يكون موضوعا للاختبار المقبل.

علاوة على ذلك، فالتحول الذي طرأ على مستوى النتائج الدراسية يمكن أن يجد تفسيرا له في العلاقة التي أصبح يقيمها التلميذ مع المعرفة المدرسية، حيث بدأت تستأثر التعلمات باهتمامه فأصبح ينظر إليها على أنها ذات نفعية خاصة.

مبيان رقم (1): التوزيع المجالي النقطي لعينة التجريب خلال الأسدس الأول (بالنسب المئوية)



لكن رغم هذه النتائج التي يغلب عليها الطابع الإيجابي فقد تم تسجيل بعض الإشكالات التي برزت من خلال قراءة نتائج هذه الاختبارات الثلاث الأولى منها على وجه الخصوص:

- حضور قوي لعامل اللاتجانس في العينة، حيث وبالرغم من انخفاض معامل التغيير CV وتقليصه لحوالي النصف إلا أن هذا الإشكال ظل حاضرا، مسألة تجد جذورها برأينا في خاصية من خصائص المنظومة التربوية المغربية أشار لها تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2013)، حيث أنها تعتمد الانتقال المباشر في المستويات وتركز أيضا على ضمان نوع من السيولة السريعة، مما يؤدي إلى تكون مجموعات غير متجانسة من التلاميذ تتسم مكتسباتهم القبلية بالتباين إلى حد كبير يصعب القضاء عليه في وقت وجيز. كما يمكن أن يعزى هذا اللاتجانس إلى درجة استجابة هؤلاء التلاميذ للتغيير، خصوصا الذين سبق لهم أن كرروا المستوى (رغم قلتهم)، حيث يصل بهم الأمر إلى تقبل الفشل كنمط عيش، وإرجاع نتائجهم الضعيفة إلى النقص في قدراتهم.
- انحصار علامات التلاميذ في مجالات نقطية بعينها ([4,8] و[8,12])، وقد يرجع ذلك بالإضافة إلى تأثير المكتسبات القبيلة إلى افتقار هؤلاء للحس التنظيمي أثناء إنجاز الأعمال (التمارين) المطلوبة منه، على اعتبار أن ضعف القدرة على توظيف هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التعلم قد يكون لها أثر سلبي على نتائج التلاميذ خصوصا وأن برنامج الاختبار واضح لكن طريقة تناوله من طرفهم قد تعتليه بعض النقائص. علاوة على ذلك، ورغم أن طبيعة الأسلوب التقويمي يشجع على الانخراط في السيرورة التقويمية إلا أن احتمال تواجد فئة تلاميذية ما تزال خارجها وارد للغاية، معطى أشار إليه Antibi (2011) حين اعتبر أن وضع أسلوب تقويمي يحفز الحصول على علامات عليا رهن إشارة التلاميذ لا يضمن بالضرورة أنهم سيعملون على إحرازها، إذ يمكن ألا يَمتثل جميعهم للشروط المطلوبة من أجل الحصول عليها خصوصا إذا كانت صارمة تستلزم المثابرة والعمل الجاد.
- إذا كان التقويم القائم على عقد الثقة مواتيا لغالبية التلاميذ خصوصا المتعثرين منهم، فإن بعض التلاميذ المتميزين قد لا يتناسب معهم، رغم أن التجريب قد وقف عند القلة القليلة منهم. سبب يرجئه Antibi(2011) إلى شعورهم بأن هذا الأسلوب التقويمي يفقدهم للتنافسية التي تعودوا عليها، أو أنهم لا يجدون فيه إنصافا لقدراتهم " الحقيقية " مما قد يدفعهم إلى عدم الانخراط في هذه السيرورة التقويمية، وتبقى الوسيلة الأفضل في نظر Antibi(2011) لتدارك هذا الإشكال هو اللجوء إلى تثمين عمل المتفوقين بشكل عام أثناء الحصص الدراسية وتشجيع أعمالهم وتدخلاتهم، دون أن ننسى أن سؤال الأربع نقاط من شانه أن يحدث بعض الفارق بين مختلف فئات التلاميذ.

⊂ *الاختبار الموحد المحلي: حفاظ على المستوى في غياب التعاقد*

على ضوء المعطيات التي تم تحصيلها بعد إجراء الاختبار الموحد المحلي ومقارنتها مع معدل المراقبة المستمرة للأسدس الأول تبين حضور تأثير التقويم القائم على عقد الثقة في نتائج التلاميذ، حيث ساهمت هذه الممارسة التقويمية في حصول هؤلاء على علامات جيدة مقارنة ببقية تلاميذ نفس المستوى الذين لم يشملهم التجريب، رغم أن بناء الاختبار لم يتم وفق بروتوكول Antibi المنظم لهذه الممارسة.

هذه النتيجة تدل على أن تلاميذ العينة قد تجاوبوا إيجابا مع ظروف الاختبار الموحد المحلي، حيث استطاعوا الحفاظ على متوسط مستوى أدائهم رغم تواضعه (معدل الارتباط ناهز 0.736).

كما أن هذا المؤشر يدحض فرضية اعتماد التلاميذ خلال اختبارات المراقبة المستمرة على الحفظ عن ظهر قلب لتمارين الرياضيات المتضمنة في السلسلة، أو حتى على عامل الحظ والصدفة (bachotage) خلال استعدادهم للاختبارات.

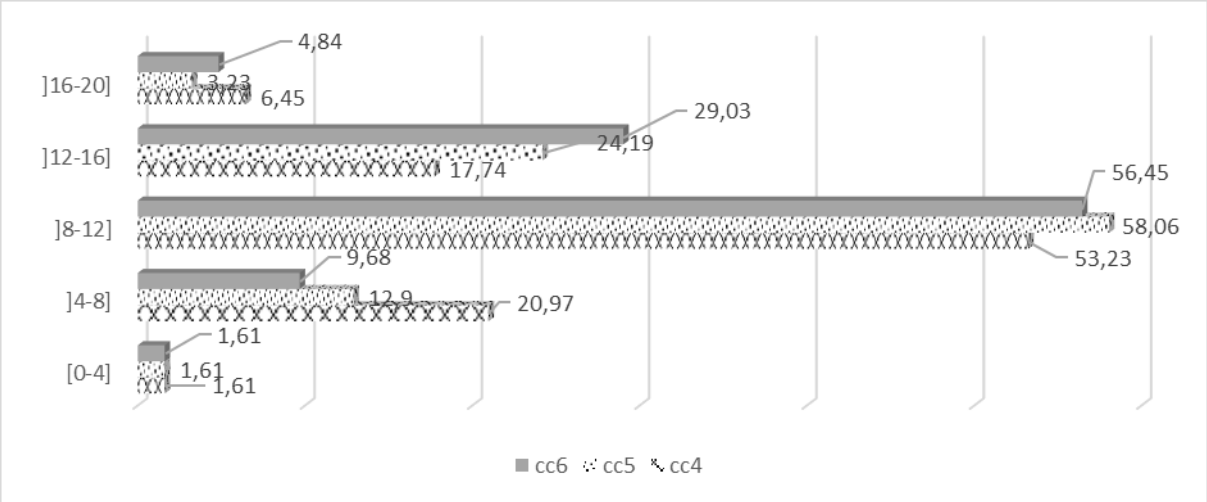
فقد تم اختبار تلاميذ العينة في وضعيات جديدة لم يسبق لهم تناولها داخل الحصص الدراسية، ومع ذلك تمكنوا من الحفاض على مستواهم التحصيلي. فالتلاميذ قد أبانوا من خلال اجتيازهم لاختبارات مغايرة في التنظيم لما ألفوه مسبقا على استطاعتهم معالجة تمارين مشابهة لتلك التي سبق لهم الاشتغال عليها باعتبار أنهم يعيدون إنتاج تقنيات اكتسبوها ضمن تعلماتهم الماضية.

وبالرغم من ضعف نتائج الاختبار الموحد المحلي فهي تبقى في نظرنا واعدة وذات دلالة، علما أن نجاح التقويم القائم على عقد الثقة يرتبط بشكل كبير بالامتداد الزمني عبر المستويات الدراسية.

- ***اختبارات المراقبة المستمرة للأسدس الثاني: تعزيز التقويم القائم على عقد الثقة ببرنامج للدعم التربوي***

أفرزت نتائج اختبارات الأسدس الثاني (cc6 ; cc5 ; cc4) نتائج هامة على مستوى أداءات التلاميذ في مادة الرياضيات يمكن إيعازها لتداخل مجموعة من الأسباب.

مبيان رقم (2): التوزيع المجالي النقطي لعينة التجريب خلال الأسدس الثاني (بالنسب المئوية)



تطور ثم اتجاه نحو الثبات والاستقرار

تبين من نتائج اختبارات الأسدس الثاني أن أداء تلاميذ التجريب قد عرف تحسنا على مستوى المؤشرات الإحصائية مقارنة مع نتائج الأسدس الأول. لكن الملاحظ أنه بعد الاختبار الثاني من الأسدس (الرابع خلال السنة الدراسية) تم تسجيل شبه استقرار في النتائج الدراسية، حيث ظلت مستويات الأداء ثابتة فبدا ذلك مؤشرا على صعوبة تحقيق تقدم فيما يلي من الفترات.

نتائج يمكن إيعازها في نظرنا لمجوعة من الأسباب على اعتبار أن العوامل المتحكمة في نتائج التلميذ تظل متعددة. فالممارسة التقويمية قيد التجريب تبقى جزء بسيطا من الممارسة التربوية بشكل عام، وأي تقدم على مستوى محاربة الفشل يقتضي الأخذ بعين الاعتبار التكامل بين باقي المكونات من مناهج ومقررات والتي في نظرنا يجب أن تتلاءم مع المستوى المعرفي لهؤلاء التلاميذ وثقافتهم الاجتماعية.

من جهة أخرى نرى أن ربط هذا الاستقرار بأبحاث Butera (2011) أمر جدير بالاهتمام. هذا الباحث في أحد تفسيراته لما يطلق عليه بأهداف تجنب الأداء (Buts de performance évitement) وهو مفهوم مستمد من نظرية أهداف الإنجاز (But d'accomplissement) ل Elliot يرى أن التلاميذ خصوصا الذين يعانون منهم من الفشل الدراسي يربطون تصورهم للعلامات بالسعي ليس لتحقيق أحسن أداء ممكن بل بعدم تحقيق أسوئه، بمعنى أن التلاميذ المتعثرين

يتجنبون توليد تقويم سلبي بما يعنيه ذلك من إظهار لعدم الكفاءة أو عدم تحقيق إنجاز أقل من الآخرين، فيكون أداءهم موجها نحو الحد الأدنى لتحقيق المعدل المطلوب، مما يعني في حالتنا أن التلاميذ قد يكونوا قد اكتفوا بمستوى معين أصبح مرجعا لهم في تحقيق النتائج لأنه يتناسب ومستوى اغلبهم.

يبقى في نظرنا هذا التفسير منطقيا، لكنه في نفس الآن يستدعي التأكد منه في دراسة مستقلة، خصوصا وأن هناك مؤشرات أبداها التلاميذ على مستوى الدافعية والإحساس بالفعالية الذاتية تتعارض مع هذا التفسير.

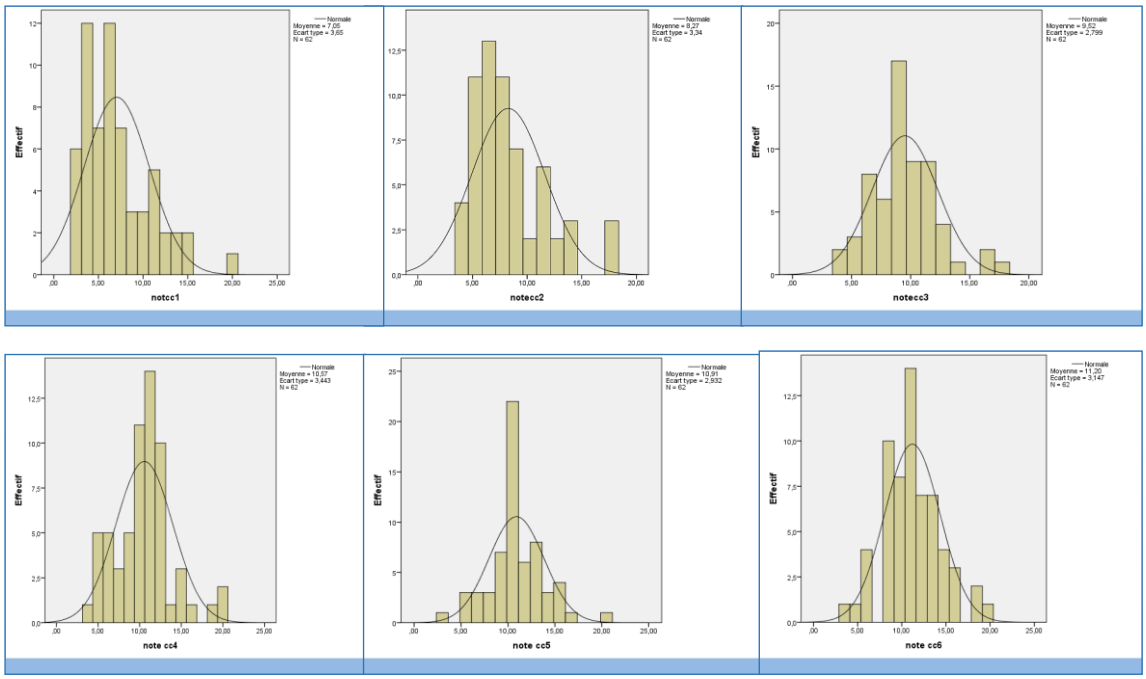
إضافة إلى ذلك، ينبغي الإشارة أن التقويم القائم على عقد الثقة قد تم تجريبه في ظروف تربوية صعبة للغاية بالنظر للخصائص التربوية والاجتماعية والثقافية لتلاميذ التجريب، وفي ظل بنية مدرسية بعيدة كل البعد عن الظروف المثالية للتعلم، وبالتالي فقد تم دفعه في نظرنا على حدوده *القصوى، إذ لا يمكنه اعتبار هذا التقويم حلا سحريا لكل المواجع التي يتخبط فيها النظام التربوي.*

القضاء على الثابتة المجحفة !!!

أظهرت نتائج التجريب أن أغلب معدلات الاختبارات على امتداد الموسم الدراسي تتبع منحنى Gauss وهو التوزيع الذي يجسد الفعل الانتقائي للمدرس لمتعلميه حسب العديد من الباحثين

(Perrenoud, 1984 ;De Vechi, 2014 ; Antibi,2003,2007) لكن يمكن القول في هذه الحالة أن هذا التوزيع هو انعكاس واقعي للمستوى "الحقيقي" للتلاميذ وليس نتاج تصنيف تعسفي لهم. وقد أشار Antibi في كتاباته لهذه الحالة، إذ يعتبر أن توظيف التقويم القائم على عقد الثقة لا يمكنه البتة القضاء نهائيا على الفشل الدراسي، بل غايته الأساسية هو محو أي فشل " اصطناعي " ناتج عن الثابتة المجحفة.

مبيان رقم (3): مجمل التوزيع النقطي لنتائج التلاميذ خلال الاختبارات الست من المراقبة المستمرة



خلاصة القول، مكن التقويم القائم على عقد الثقة من رفع مستوى أداء التلاميذ في مادة الرياضيات، والتخفيف من حجم التعثرات التي كانت تعاني منها العينة، فالرفع من معدل القسم ناهز 4 نقاط والتقليص نسبيا من الفروق الفردية داخل الفصل تبقى محصلة جد إيجابية وذلك بالنظر لقصر مدة التجريب.

2) التقويم القائم على عقد الثقة ودافعية تقرير الذات

على ضوء النتائج المحصل عليها جراء تطبيق مقياس Guay لدافعية التعلم، يتضح أننا أمام مجموعة من الخلاصات الهامة نوردها كما يلي:

تعزيز للدافعية الداخلية

أظهرت نتائج الدراسة أن تلاميذ العينة يمتلكون دافعية داخلية لتعلم الرياضيات قبل التجريب بمستويات متوسطة. أمر يتوافق مع ما ذهب إليه كل من Deci و Ryan (2000)، حيث يعتبران أن جميع التلاميذ بغض النظر عن عمرهم وجنسهم ووضع أسرهم الاقتصادي والاجتماعي وخلفياتهم الثقافية يمتلكون دافعية فطرية (دافعية طبيعية)، تقودهم إلى سلوكات معينة كالاستكشاف وتطوير البنى المعرفية لديهم، وهي تمثل الأساس في المشاركة الصفية وفي الأداء التحصيلي في المدرسة.

كما بينت الدراسة مساهمة التقويم القائم على عقد الثقة في الرفع من مستوى هذه الدافعية، لكن هذا التطور بالرغم من دلالته الإحصائية يبقى متواضعا (نسبة التغيير تبقى منخفضة) على اعتبار أن الدافعية الداخلية لا يمكن تصورها بمستويات مرتفعة في الفصول الدراسية، لأنها كما يقول Fenouillet (2010) تبقى شبه غائبة في المنظومات التربوية الكلاسيكية، إذ أن هذه الأخيرة تضع مجموعة من العقبات والعوائق بهدف ضبط تعلمات وأداءات التلاميذ لأغراض انتقائية صِرفة، في حين يمكنها أن تكون أكثر أهمية بالنسبة للأنشطة المندمجة والتي تمارس فقط من أجل الاستمتاع.

هذا التقدم على مستوى الدافعية الداخلية يعزى في نظرنا لامتلاك الممارسة الجديدة لخصائص أثبتت الأبحاث أنها مثيرة لها ومحفزة على بروزها. فدراسات Viau(2003) أكدت أن وضوح معايير النجاح واعتماد أنشطة تشجع على الانخراط في السيرورة التعليمية من شأنها زيادة دافعية تقرير الذات ومنها الدافعية الداخلية.

دافعية خارجية ذات تنظيم معرف أكثر حضورا

على صعيد آخر، سجلت الدراسة حضورا ملفتا للتنظيم المعرف للدافعية الخارجية، وهو أحد التنظيمات الأقرب إلى الدافعية الداخلية حسب متصل التقرير الذاتي (le continuum d'autodétermination)، حيث أظهرت النتائج أن التقويم القائم على عقد الثقة ساهم في الرفع من المتوسطات الحسابية لهذا النوع من الدافعيات إلى مستويات متقدمة. نتيجة قد تجد تفسيرا لها بتحليلنا لطبيعة هذا التنظيم.

يرتبط التنظيم المعرف بدافعية التلميذ للانخراط في نشاط دراسي لأنه يعتبره مهما للوصول إلى أهدافه الشخصية، أي أن المتعلم الذي يمتلك هذا النوع من الدافعيات يتفهم أهداف هذه الأنشطة (بما فيها النشاط التقويمي)، وعلى أساس ذلك ينخرط فيها. إنها النظرة النفعية-البراغماتية للنشاط على حد تعبير Fenouillet (2010)، فيما تعتبر الدافعية الداخلية نمطا دافعيا صادرا عن التلميذ نفسه يجعله ينخرط في النشاط بتلقائية من اجل النشاط ذاته.

هكذا، فبالرغم من أن الدافعية الداخلية هي من الأنماط التي من الأفيد تطويرها في السياق المدرسي لكن أغلبية الممارسات التقويمية التقليدية ليست مثيرة داخليا للاهتمام، وبالتالي فالتلاميذ لا يجدون متعة الانخراط فيها بتلقائية، فيما قد يبدو العكس إذا ما كانت تتلاءم مع أهدافهم وغاياتهم من وراء عمليات التحصيل الدراسي.

هذا الأمر ينطبق على التقويم القائم على عقد الثقة كسيرورة تقويمية تقوم فلسفتها على دفع التلميذ لتحقيق نتائج دراسية جيدة وفق برنامج تقويمي يجعله ينخرط في الممارسة لأنه يرى فيها وسيلة لتحقيق أهدافه الدراسية (النجاح الدراسي).

علاوة على ذلك، واعتبارا للعلاقة التبادلية التي تجمع بين المتغيرين (حيث التأثير في كلا الاتجاهين)، فإن التلاميذ المدفوعين خارجيا بالتنظيم المعرف يفضلون حسب Gottfried (1994,cité par Cuche, 2014) العمل على مهام

تتحدى قدراتهم بحيث تكون واعدة للنجاح، فلا يكون فيها النجاح مؤكدا أو مستحيلا، كما يفضلون مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل فيها وبمقدار الوقت والجهد المطلوب لها، وهو ما يوفره التقويم القائم على عقد الثقة حيث معظم مكونات موضوع الاختبار سبق الاشتغال عليها، فيما الجزء اليسير منه يخلق نوعا من التحدي الذي يمكن رفعه من طرف جل التلاميذ.

تأسيسا على ما سبق، يظهر أن التقويم القائم على عقد الثقة، وإن لم يؤثر مباشرة بالمستوى المطلوب في الدافعية الداخلية لتعلم الرياضيات، إلا أن تأثيره غير المباشر عليها عن طريق أقرب تنظيم منها كان مهما وبمستويات مرتفعة. وهو نفس الطرح الذي ذهبت إليه دراسات ديسي وريان، إذ يعتبران أن امتلاك التلميذ لدافعية داخلية يقتضي المرور من مستويات أدنى للمتصل الدافعي، وهو ما يطلق عليه Vallerand بالتأثير الصاعد للدافعية، أمر أكدته درجة الارتباط بين هاتين الدافعيتين، حيث أصبح معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية (0.414) بعد أن كان قبل عملية الإرساء غير ذلك (0.238) وهو نتاج التطور الذي عرفته المعدلات الحسابية للتنظيم المعرف.

دافعية خارجية شبه غائبة

من أهم النتائج التي تم التوصل إليها خلال هذه الدراسة، عدم تأثير التقويم القائم على عقد الثقة على التنظيم الخارجي الاستنباطي، والذي يعد من التنظيمات الأقرب إلى الدافعية الخارجية لتعلم الرياضيات، حيث يرتبط بانخراط التلميذ في المهام وفقا للضغوط الخارجية (أو الداخلية) التي تمارسه الحوافز الخارجية من علامات دراسية وآباء ومدرسين....

ويظهر من خلال النتائج أن العلامات لا تشكل مصدر ضغط كبير على التعلم والدراسة بالنسبة لتلاميذ العينة، حيث ظلت المؤشرات شبه مستقرة قبل وبعد التجريب.

فإذا كان تدني الدافعية الخارجية ذات التنظيم الاستنباطي لدى التلاميذ يجد تبريرا له قبل التجريب في حالة الفشل التي يعيشها هؤلاء التلاميذ والتي جعلتهم يقبلونه كأسلوب للحياة المدرسية، إضافة إلى عدم اهتمام الوالدين بتمدرسهم نظرا للثقافة المرتبطة بالتعليم السائدة في هذا الوسط، فإن غياب هذا النوع من الدافعيات بعد عملية الإرساء يمكن أن نجد تفسيرا له بالرجوع إلى المناخ الصفي السائد في الفصل.

فقد أكدت أبحاث Deci و Ryan (2000)،أن التلاميذ المدفوعين بهذا النوع من التنظيمات يبدون مستوى ضعيف من المثابرة وبدل الجهد وهو الأمر الذي فندته النتائج التي حصلنا عليها من خلال استمارة المناخ الصفي والتي تأكد فيها بالملموس وجود حس من العمل لدى الفئة المستجوبة.

من جهة أخرى تتوافق النتائج المتوصل إليها مع دراسات Lieury & fenouillet (2015)، إذ أكدت تواجد علاقة عكسية بين المناخ الصفي الإيجابي والدافعية الخارجية، حيث أبرزت أنه كلما كانت الأجواء الفصلية إيجابية (مناخ تربوي علائقي جيد) كلما أصبح إدراك التلاميذ للعلامات التي يحصلون عليها ليس على أنها تقويم معياري تصنيفي بل باعتبارها ذات بعد "إخباري" فقط، كما يحدث عادة مع مواد التفتح والتربية البدنية.

تفسير آخر لهذه النتيجة نجدها عند Bulter & Nisan (1986 ; cité par Gharib,2007) إذ يعتبران أنه عندما توزع النقط حسب معايير مطلقة (كما هو الحال بالنسبة للاختبارات التي تم إعدادها وفق التقويم القائم على عقد الثقة)، فإنها تنزع إلى لعب دور إخباري وليس إثاري (حافزي)، وتأخذ النقط معنى على اعتبار أنها تشير إلى إتمام مهمة خاصة (الاختبار)، وهنا تمثل النقط تغذية راجعة محايدة لعمل منجز، عوض أن تكون مجرد أداة تحفيز، ومن شأن ذلك أن يجعل من الأهداف الداخلية أن تكون محط خدمة بصورة أفضل.

كما ينبغي الإشارة أن التقدم النسبي الذي عرفته بعض جوانب الدافعية الخارجية ذات التنظيم الخارجي الاستنباطي تكمن في الدور الذي لعبه المدرس في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم مما قد يكون قد حرك نوعا من الضغوط الداخلية للتلاميذ كرد فعل على تصرفات هذا المدرس اتجاههم في محاولة منهم لكسب رضاه.

ويبدو أن هذه النتائج تفند بشكل كبير الآراء التي ذهب إليها معارضو التقويم القائم على عقد الثقة والذين يعتبرون أن هذا الأسلوب التقويمي يعزز من الأهمية التي يعطيها المتعلم للعلامات، حيث اتضح أن المحرك الأساس له هو الأهداف وليست المكافآت الخارجية.

مُجمل القول، ساهم التقويم القائم على عقد الثقة إلى حد بعيد في الرفع من الدافعية لدى تلاميذ العينة لتعلم الرياضيات على مستوى الدافعية الداخلية وبمستوى أكبر بالنسبة للدافعية الخارجية ذات التنظيم المعرف، فيما لم يُلمس أي تأثير بالنسبة للدافعية الخارجية ذات التنظيم الخارجي-الاستنباطي، مما انعكس إيجابا على أداءهم الدراسي في هذه المادة.

3) التقويم القائم على عقد الثقة والإحساس بالفعالية الذاتية

أظهرت عملية إرساء الممارسة التقويمية الجديدة تحقيق تطور مهم على مستوى الإحساس بالفعالية الذاتية، حيث تم تسجيل قفزة نوعية على مستوى المعدلات الحسابية مع بروز تجانس بين تلاميذ التجريب.

نتيجة تعزى في نظرنا إلى مجموعة من الأسباب والعوامل التي مهدت لبروزها. فالتقويم القائم على عقد الثقة شكل مصدرا من مصادر الفعالية الذاتية نظرا لأنه من جهة يوفر دعما تربويا ونفسيا للمتعلم، ومن جهة أخرى يمكنه من عيش تجارب النجاح من خلال حصوله على علامات جيدة، وهما حسب Usher (2006; cité par cosnefroy, 2010) يشكلان ركيزتان أساسيتان من ركائز الفعالية الذاتية.

فالمساندة الاجتماعية، لكونها تعبر عن التغذية الراجعة الإيجابية والتشجيعات المتواصلة المقدمة من الأشخاص الذين يكتسون مكانة رمزية لدى التلميذ (personne signifiant)، قد تم تجسيدها في التقويم القائم على عقد الثقة من خلال لعب المدرس دورا في تثمين جهود التلاميذ، بهدف الرفع من مستواهم وبناء الثقة لديهم (الشيء الذي أكدته نتائج استمارة المناخ الصفي)، مما كان له أثر على إحساس التلاميذ بالفعالية الذاتية.

علاوة على ذلك، مكن التقويم القائم على عقد الثقة تلاميذ التجريب من عيش تجربة النجاح بعد توالي الإخفاقات التي حصَلوها في مادة الرياضيات، وهو ما من شأنه الرفع من فعالية التلميذ الذاتية، أمر أكده Viau (2002) إذ يعتبر أن أحسن وسيلة لتمكين المتعلم من الرفع من فعاليته الذاتية تتجلى في تمكينه من عيش تجارب نجاح متوالية ضمن أنشطة في متناول قدراته الدراسية.

كما أن طبيعة التقويم القائم على عقد الثقة تُمكن من تطوير هذا الإحساس أكثر عند التلاميذ المتعثرين مقارنة مع أقرانهم المتفوقين، ففي أحدث الدراسات التي قاما بها Monfette et Grenier (2016)، وجدا أن التلاميذ الذين يعيشون فشلا دراسيا ولكنهم يستمرون في التحسن والحصول على علامات جيدة، ينزعون نحو تحسين إحساسهم بالفعالية الذاتية أكثر من أولئك الذين يعيشون نجاحا مستمرا والذين يميلون إلى للتفكير في أن استقرار أداءهم هو نتاج وصولهم لأقصى ما تسمح به قدراتهم المعرفية.

ميزة أخرى يمتلكها التقويم القائم على عقد الثقة وتمكن أيضا من رفع الإحساس بالفعالية الذاتية هي ارتباط جهود التلاميذ بنتائج وأهداف قصيرة المدى وقابلة للتحقيق في نفس الآن، ويُعتبر هذا العامل في نظر Collin (1983; cité par Lecomte,2004) من العوامل التي يمكن لها أن تسهل من تطوير الإحساس بالفعالية للتعلم، نظرا لأن السعي لتحقيق

أهداف على مدى متوسط يساعد التلميذ على توليد هذا النوع من الأحاسيس وبالتالي سيكون أكثر استعدادا لتقبل أية صعوبات في عملية التعلم.

لكن ينبغي الإشارة هنا، أن التلاميذ في بداية التجريب وكما لاحظنا ذلك لم يقيموا أي وزن لنجاحاتهم، حيث أرجعوها لفعل الصدفة أو ضربة حظ أو لمناورة من قبل المدرس، بَيْدَ أن توالي النجاحات واستمراريتهم في المثابرة والعمل أديا إلى اقتناعهم بقيمة الاجتهاد وإيمانهم أكثر بأن نتائجهم هي تتويج لمجهوداتهم الشخصية.

وإذا كان الأداء الدراسي قد مكن تلاميذ العينة من الرفع من مستوى شعورهم بالفعالية، فإن التأثير المتبادل بين المتغيرين يمكننا من الذهاب أيضا في الاتجاه المعاكس.

فارتفاع الشعور بالفعالية الذاتية مكن من إحداث تغيير على مستوى الأداء المدرسي عن طريق التأثير المباشر في القدرات المعرفية من جهة، ومن جهة أخرى، بطريقة غير مباشرة، عبر الرفع من درجات المثابرة في البحث عن الحلول للوضعيات المعقدة (الاختبارات) بالرغم من الصعوبات التي يواجهونها طول المسار، وهذا ما أكده Bandura (1997) في أبحاثه، حيث أبرز دور الفعالية الذاتية كمُعين ذاتي في مواجهة العقبات التي تواجه التلميذ خلال أداءه للمهام والأنشطة الصفية.

في نفس السياق، خلص التحليل الوصفي لمقياس Masson إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الأداء الدراسي للتلاميذ والإحساس بفعاليتهم الذاتية، حيث وصلت إلى 0.433، نتيجة تتوافق مع أعمال Bandura في هذا المجال، والتي أظهرت أن للفعالية الذاتية تأثير على التجارب الدراسية بشكل عام بما فيها أداء التلاميذ (Bandura, 2007)، علاقة تسهل عملية التنبؤ في رأيه بنتائج المتعلمين الحقيقية في الاستحقاقات التقويمية.

نفس الخلاصة توصل إليها Antibi (2007) حيث أكد أن النجاح يعطي معنى لما يبدله التلميذ من جهد ويزيد من إحساسه بالفعالية الذاتية، ويحيل ذلك من وجهة نظره أن التقويم القائم على عقد الثقة يشعر التلميذ بأن الجهد مهما كانت درجته يعود بالفائدة عليه.

كما تجدر الإشارة هنا، ولكون الإحساس بالفعالية الذاتية يحيل في تعريفاته المتعددة إلى معتقدات التلميذ حول قدرته بالقيام بمهمة معينة ومدى مثابرته لإنجازها، فهو مفهوم يتضمن بعد الثقة بالنفس، وهو من المفاهيم الرئيسية والدعائم الأساسية التي تنبني عليها فلسفة التقويم القائم على عقد الثقة، باعتباره ممارسة تسعى لترسيخ ثقة التلميذ في نفسه، ومُدرسه ومؤسسته التعليمية (Antibi ;2007).

هكذا، يمكن القول أن التقويم القائم على عقد الثقة مكن التلاميذ من الرفع من إحساسهم بالفعالية الذاتية نظرا للخصائص والمميزات التي يتمتع بها هذا الأسلوب التقويمي.

4) المناخ الصفي المتمركز حول التقويم

مناخ تربوي-علائقي جد إيجابي

أفرزت نتائج تحليل المناخ التربوي-العلائقي السائد في الفصل الدراسي لعينة التجريب تسجيل مؤشرات إحصائية هامة، أهمها حضور علاقات إيجابية بين التلاميذ والمدرس من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

نتيجة ساهم فيها التقويم القائم على عقد الثقة باعتباره يمكن حسب Antibi(2007) من خلق جو من الالتزام والتعاون والتواصل الفعال بين المتعلمين ومدرسيهم، على اعتبار أنه تقويم تشاركي (évaluation participative) يقوم على تعاقد صريح وواضح بين الطرفين.

فالاحترام والتشجيع اللذان أبداهما المدرس اتجاه تلامذته، ومبادلتهم إياه لنفس هذه المشاعر انعكس إيجابيا ليس فقط على المناخ الصفي بل حتى على أداء الطرفين. تأثير يمكن إيعازه في نظر أوزي (2017) لكون التلاميذ الذين يأتون من أسر ذات قيمة منخفضة لا تقدر المدرسة ولا يحصلون فيها على الكثير من التحفيز والدعم المعرفي يستفيدون أكثر من العلاقة الدافئة مع المدرسين بعد افتقارهم إليها، ويسمي هذا التفسير "بالآلية التعويضية".

وهناك مجموعة من الدراسات أثبتت دور العلاقات الجيدة بين المدرس والتلميذ في تحقيق السلامة النفسية للمتعلم وتجنب السلوكات المضطربة والمواقف السلبية. فقد أظهرت الدراسة التي قامت بها الباحثة Cocorada (2008) كيف أن تثمين مجهودات المتعلمين وتشجيعهم على الاجتهاد تمكن من الرفع من أداءهم الدراسي وتجنب الإحباط والذي يعتبر سببا برأيها في بروز السلوكات العدوانية داخل الفصول الدراسية والمؤسسة التعليمية بشكل عام، وهي نفس الخلاصة التي توصل إليها Butera(2011) حيث اعتبر أن الإحباط الناتج عن مناخ صفي سلبي لا يشجع على التحصيل يولد ردود أفعال يمكنها أن تأخذ اتجاهات مختلفة منها الشعور بالغضب وعدم الاحترام سواء اتجاه المدرس أو الأقران. في حين اعتبر Gottfredson (1985, cité par Debarbieux, 2015) أن المناخ العلائقي داخل الفصل الدراسي يرتبط عكسيا بالفشل الدراسي ويعد موجها أساسيا نحو العنف والسلوكات العدوانية.

كما أن الحضور الإيجابي لمفاهيم التهنئة والتشجيع والاحترام وعدم السخرية في البعد التربوي-العلائقي تدل من جهة أن تفسير المدرس للعلامات حتى المنخفضة منها لا توحي للتلميذ بالفشل، وهذا من شأنه أن يجنبه الشعور بالخوف عند عدم الحصول على علامات جيدة، ومن جهة أخرى دليل على سعي المدرس لتزويد التلاميذ بتغذية راجعة تفيد أن الجهد سيمكنهم من إحراز العلامات الجيدة.

لا يتعلق الأمر إذن بتغيير تقويم بنوع من العطف أو الشفقة على التلاميذ المتعثرين دراسيا، إنما عمل لتطوير وتثمين التعلمات والتحفيز لغاية إعطاء رغبة في التقدم.

هكذا يظهر أن التقويم القائم على عقد الثقة لا يعتبر تقويما منحصرا في عملية التنقيط أو الحكم على أداءات المتعلمين وحسب، بل يدخل ضمن الممارسات التقويمية التي ربطها De Vechi (2014) و Jeffrey (2013) بالقيم، على اعتبار أنها هي التي تقود المدرس طيلة السيرورة التقويمية.

كما أظهر التحليل حضورا قويا للتقويم التكويني، حيث لمس اغلب التلاميذ الدور الذي يقوم به المدرس بهدف تحسين أداءهم، وتصحيح تعثراتهم سواء أثناء الحصص الدراسية أو قبيل الاختبار (حصة الأسئلة-الأجوبة).

على هذا الأساس يمكن النظر على التقويم القائم على عقد الثقة كممارسة مندمجة مع التقويم التكويني، فبالرغم من اكتسائه صبغة "التقويم الإجمالي" غير انه يكون ملازما للتقويم التكويني طيلة سيرورة العملية التعليمية، منذ انطلاق الفعل التعليمي إلى غاية الانتهاء منه.

إنه يلعب دورا ديناميا من خلال محاولته تطوير أداء التلاميذ في أفق إعدادهم للاختبار. وبذلك ينطبق عليه ما ذهب إليه Cardinet(2001) في وصفه لبعض التقويمات " الإيجابية " (évaluations positives) بالقول إنها تقويمات تكوينية بطبيعتها لكنها حُرِفت لتأخذ بعدا إجماليا على اعتبار أن ما يتم معالجته في الفصل هو امتداد للاختبارات الصفية فيما بعد.

في سياق مرتبط، فالتواجد المهم للتقويم التكويني من شأنه جعل المتعلم يشعر بان نجاحه مقرون فقط بمثابرته واجتهاده، وهذا ما أكدته دراسة ل Huart (2003) والتي توصل فيها بأن التلاميذ الذين يعزون بنسبة أقل فشلهم أو نجاحهم لأسباب غير متحكم فيها (incontrollable) ينتمون إلى فصول دراسية يحضر فيها بقوة التقويم التكويني.

كما أن هذه النتيجة تفند أراء بعض منتقدي Antibi، والذين يعتبرون أن التقويم القائم على عقد الثقة من شأنه جعل التلميذ يركز فقط على السلسلة التي يتم توزيعها قبل الاختبار عوض المشاركة في بناء التعلمات. فهذه الممارسة التقويمية قد أثبتت من خلال هذه الدراسة أن الغايات " التكوينية " و " الإجمالية " للتقويم يمكن لها أن تكمل بعضها بعضا بحيث يصبح التلميذ يتعامل مع التقويم كجزء من عملية بناء المعرفة وليس منفصلا عنها، مما سيفضي لا محالة إلى الرفع من مردودية أدائه المدرسي.

من جهة أخرى، أثبتت المعطيات المحصل عليها أن إرساء التقويم القائم على عقد الثقة جعل التلاميذ أكثر مثابرة واجتهادا واهتماما بالتعلمات في مادة الرياضيات. نتائج تعود حسب Antibi (2007) للثقة التي بدأ يستشعرها التلميذ في نفسه وإحساسه بإمكانية النجاح والتفوق، إضافة إلى الدافعية التي أصبح يتمتع بها نتيجة التجارب الإيجابية التي بدأ يعيشها.

أما درجة التنافس التي أبداها التلاميذ فيما بينهم فلا تعد في نظرنا عاملا سلبيا للتحصيل الدراسي بقدر ما تعتبر حافزا لبدل مجهود أكبر عبر الرغبة التي يبدونها في التفوق على بعضهم البعض.

ختاما، يمكن القول أن التقويم القائم على عقد الثقة مكن من خلق مناخ إيجابي على مستوى العلاقات الصفية مما ساعد على الدفع بمستوى تعلمات العينة.

مناخ العدالة والمساواة: التقويم القائم على عقد الثقة وتحقيق العدالة التقييمية

على صعيد آخر، أظهرت النتائج سيادة عدالة تقويمية في الفصل الدراسي، تنبني على موضوعية الاختبارات ومراعاتها للفروق الفردية بين التلاميذ، إضافة إلى عدم تحيز المدرس وترسيخ مبدأ الاستحقاق. خصائص من شأنها حسب أبلال (2017) أن تعمق لدى التلاميذ الثقة بذواتهم وبمدرسهم وحتى بالمؤسسة التعليمية.

فقد اتضح من إجابات التلاميذ حول مختلف العبارات ذات الارتباط ببعد العدالة والمساواة أن التقويم القائم على عقد الثقة كأسلوب تقويمي يراعي المستوى التعليمي لأغلبهم، ويرجع ذلك من وجهة نظر Antibi لغياب المعايير التقويمية ذات البعد الاصطفائي والتراتبي التي تهدف إلى التوزيع التعسفي (عن دون وعي) للتلاميذ، والذي يُنظر إليه بأنه طبيعي (courbe de Gauss)، وحضور أخرى موضوعية تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية لهؤلاء، لأن الغاية هنا ليست ممارسة الاصطفاء بل مدى تحقق أهداف التعلم. فلا مكان إذن للمواضيع التعجيزية أو الأسئلة التي من شأنها تبديد الجهود التي يبدلها التلميذ أثناء الاستعداد للاختبار، وهذا ما جعل التلاميذ يعتبرون أن الأسلوب التقويمي الجديد يشجع على الاجتهاد ويجدون في نفس الآن أن الدرجة المحصل عليها مقرونة بالجهد المبذول. إجابات تتلاءم وفلسفة التقويم القائم على عقد الثقة الذي يهدف إلى ترسيخ ثقافة الاستحقاق الموضوعي للدرجات.

كما يعد الإقرار بعدم تحيز المدرس خلال هذه الممارسة وجه من الأوجه الإيجابية لهذا الأسلوب التقويمي الساعي إلى إزالة كل ما من شأنه التأثير على موضوعية التقويم.

باختصار فالتقويم القائم على عقد الثقة يجعل التلميذ المسئول الوحيد عن نجاحاته أو إخفاقاته الدراسية، والمتحكم الفريد في عوامل النجاح (contrôlabilité des facteurs de réussite) بتحييده لباقي العوامل التي قد يُرى فيها على أنها مؤثرة على الأداء الدراسي.

هذه النتائج تُؤكد بالملموس تحقق إحدى غايات التقويم القائم على عقد الثقة، والذي يظل في نظر Antibi (2007) ليس أسلوبا من أساليب التقويم فقط بقدر ما هو مسعى نحو محاربة للاعدالة التقيمية. عبر *المساعدة قدر الإمكان على إصدار الحكم الأكثر إنصافا للمتعلمين.*

الممارسة التقويمية: مستوى التفعيل، ودرجة تحقق الغايات

اتضح من خلال نتائج استمارة المناخ الصفي المتمركز حول التقويم أن طريقة تنفيذ التقويم القائم على عقد الثقة قد تم بشكل كامل وشامل (إذا ما أضيفت إليه باقي تفاصيل المرتبطة بالتنفيذ ضمن باقي الأبعاد) ، نتيجة لم تكن مفاجئة نظرا لأن الممارسة كما تمت الإشارة على ذلك سابقا لا تحتاج موارد مادية إضافية أو زيادة في الزمن المدرسي المخصص لمادة الرياضيات أو تغيير على مستوى البرنامج الدراسي أو طرق التدريس، فهي لا تخص إلا الجانب التقويمي من العملية التعليمية والذي لا يشكل في الغالب أكثر من عُشُر (10/1) الوقت المخصص للتدريس، وهذا ما يجعل هذه الممارسة متميزة من ناحية التفعيل، فهي لا تتطلب سوى اقتناع المدرس بها وإيمانه بالنتائج التي يمكن أن تتحقق من وراءها.

من جهة أخرى يظهر أن غايات التقويم القائم على عقد الثقة قد تم تحقيقها بدرجة كبيرة، فالتلاميذ أصبحوا أكثرا مثابرة، وهذا من شأنه حسب Antibi (2011) الرفع من مستواهم الدراسي، كما أن مساعدة التلميذ على الرفع من استقلاليته أثناء الاستعداد للاختبار قد تم تحقيقه بنسبة فوق المتوسط، لهذا السبب يعتبر هذا الأسلوب التقويمي مفيدا للتلاميذ المنحدرين من أوساط فقيرة أو هشة وغير متعلمة لأنها تمكنه من مساعدة نفسه بنفسه وتجعله في غنى عن الساعات الإضافية المؤدى عنها والتي تثقل كاهل الأسر.

التقويم القائم على عقد الثقة والإحساس بالأمان

بخصوص مناخ الأمان، فقد تبين من خلال إجابات تلاميذ التجريب بأنهم يعانون من القلق قبيل الإعلان عن الاختبارات، لكنهم أعربوا في الوقت نفسه عن تمتعهم بالثقة خلال اجتيازهم لهذه الأخيرة.

فالقلق الذي ينتاب التلاميذ قبيل الامتحان مسالة تعود في رأي الباحثين Deciو Ryan (2012) و Wigfield(2005) إلى التقويمات التقليدية التي تتبني على المقارنة والانتقاء وتعطي أهمية كبيرة للعلامات حيث تعتبر في نظرهم نتاجا للخوف من الفشل، مما يُظهر أن القلق وإن يعتبر اضطرابا نفسيا شائعا خلال فترة الاختبارات إلا أن درجته تختلف حسب نوعية الممارسة التقويمية المستعملة.

أما عن الثقة التي يستشعرها التلاميذ خلال اجتيازهم للاختبارات فيمكن اعتبارها محصلة لسيرورة تقويمية تسعى لإعداد التلميذ نفسيا وذهنيا لها، بدأ من الحصص الدراسية الاعتيادية وانتهاء بحصص الأسئلة-الأجوبة.

فمن شأن تشجيع المدرس لتلامذته على التفاعل المركز على المهمة (سلسلة الأسئلة-الأجوبة مثلا) من خلال تبادل الأفكار، وطرح التساؤلات، وتقديم الإجابات، والمشاركة في المناقشة، أن يعزز من ثقة التلاميذ بأنفسهم، ويجعلهم أكثر فاعلية واهتماما وتركيزا في تنفيذ الأنشطة وأداء المهمات الدراسية بنجاح، دون أن يكونوا خائفين مما يمكن أن يصدر من هذا المدرس حين يخطئون الإجابة (Ryan, Patrick ;2003).

وبالتالي يمكن القول أن القلق الذي كان يشتشعره التلاميذ هو نتاج للوضعية (الاختبار) التي خلقت هذا الاضطراب وليس بسبب الموضوع في حد ذاته (مادة الرياضيات). ويبقى القلق حالة نفسية محمودة خلال الامتحانات عند الكثير من المختصين النفسانيين على أساس عدم تجاوزها عتبات معينة.

على صعيد آخر يظهر جليا من خلال المعطيات مدى الثقة التي أضحى يتمتع بها المدرس، ويعد العقد الذي أبرم بين الطرفين من وجهة نظر Antibi المبعث الأساسي لهذه الثقة، كما من شأن هذه الأخيرة أن تجعل التلميذ أكثر مجازفة في التعلمات وأقل شعورا بالخوف من الخطأ، طالما هناك دعم من طرف المدرس.

الإحساس بالانتماء...الغاية الكبرى للتقويم القائم على عقد الثقة

أوضح كل من Cocorada (2008) و Janesz (1998) أن الإحساس بالانتماء يعد بمثابة انعكاس لمدى تحقق الخصائص الأخرى المكونة للمناخ الصفي. هكذا فالنتائج الخاصة بهذا البعد لا تعدو إلا أن تكون تتويجا لما تم الحصول عليه في الأبعاد الأخرى من أداة المناخ الصفي المتمركز حول التقويم.

وقد سبق ل Daru-Bellat (2003, cité par Boulahcen;2006) التأكيد بأن العديد من العوامل مثل التوظيف الأفضل للزمن المدرسي وتثمين العمل الذي يقوم به التلاميذ، وجودة العلاقات بين التلاميذ والمدرسين إضافة إلى اعتماد قوانين واضحة يمكنها أن تمنح مجالا للعدالة وتكافؤ الفرص، ومن شأنها أيضا تعزيز إحساس التلميذ بالانتماء إلى المؤسسة المدرسية وزيادة رغبته في إتمام مساره العلمي.

أما بخصوص هذه الدراسة، فقد ظهر من خلال نتائجها، أن هناك اتجاه واضح لمتابعة الدراسة بعد السنة الثالثة إعدادي، لا من خلال التطلع لاختيارات علمية السنة المقبلة، حيث يعكس ذلك التأثير الكبير للمدرس على ميولات التلاميذ، ولا من خلال المؤشرات التي أبدوها بخصوص الرغبة في الدراسة والمثابرة والانضباط داخل الفصل.

كما ينبغي الإشارة هنا، أن تأكيد التلاميذ وبنسبة هامة بأن الأسلوب التقويمي غير مشجع البتة على الغش بمثابة رد على الآراء التي ترى في التقويم القائم على عقد الثقة كوسيلة لاسترجاع المضامين، لأن الاختبارات التي تشجع على الحفظ من شأنها أيضا التحفيز على ممارسة الغش، أما تلك التي يتم بناءها وفق الأسلوب التعاقدي فمن المستبعد أن تدفع إلى هذه السلوكات، على اعتبار أن التعلمات تبنى، والتعثرات تصحح والثغرات تسد قبل موعد الاختبار.

انعكاسات المناخ الصفي المتمركز حول التقويم على أداء التلاميذ في الرياضيات

أما عن علاقة المناخ الصفي المتمركز حول التقويم بأداء تلاميذ العينة في مادة الرياضيات فقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بينهما. نتيجة تبدو منطقية حيث أن الواقع الذي يعيشه التلميذ بالفصل ينعكس على مردوده التحصيلي، وذلك بفعل توافر مجموعة من العوامل التي ساهم فيها التقويم القائم على عقد الثقة.

فمن جهة هناك حضور لمناخ علائقي-تربوي إيجابي يجعل التلاميذ أكثر فعالية في العمل وأدوم تركيزا ويقظة مع المدرس أثناء الحصص مما ينعكس على النتائج الدراسية لهؤلاء خصوصا وأن المحرك لكل هذه الأفعال هو التواصل الفعال والعلاقات الإيجابية، أمور تتوافق مع العديد من الدراسات التي أعدت في هذا الإطار ومنها دراسات Anderson (1982 ; cité par Debarbieux,2015) و Janosz (1998).

فقد أكد Anderson أن الأداء الدراسي يرتبط بالعلاقات الإيجابية بين المدرس ومتعلميه وبين المتعلمين أنفسهم المتسمة بالتقدير والاحترام المتبادلين. نفس الأمر ذهب إليه Janosz الذي اعتبر أن التواصل الإيجابي وتواجد مناخ اجتماعي إيجابي يعزز التفوق الدراسي ويشكل أحد خصائص المدارس التي يمكن أن يقال عنها " فعالة " .

ومن جهة أخرى سيادة العدالة التقييمية وتواجد مناخ آمن يبعث على الإحساس بالثقة في النفس وفي المدرس ساهمت وبقوة في تحقيق هذا الارتباط بين الأداء والمناخ الصفي المحتضن للتعلمات.

بناء على كل هذه النتائج، يمكن القول أن التقويم القائم على عقد الثقة استطاع إلى حد كبير توفير مناخ صفي مناسب للتعلم والتقويم التربوي من خلال انعكاسه الإيجابي على مختلف الأبعاد التي تشكل عصب أي بيئة صفية ترمي الرفع من الأداء الدراسي لأي لتلميذ.

على سبيل الختم

مكن هذا الأسلوب التقويمي، وبغض النظر عن مدة تجريبه، من الرفع من معدلات التلاميذ في مادة الرياضيات إلى مستويات كانت بعيدة عن التحقيق في ظل ظروف اجتماعية وتعليمية غير مشجعة البتة على التحصيل، بل وساهم أيضا في تجويد التعلمات من خلال دفع المتعلمين للانخراط والإقبال أكثر على الأنشطة الصفية والمهام التعليمية، وزيادة إيمانهم بقدراتهم على الفعل والنجاح، مع ما ترتب عليهما من انعكاسات على المناخ الصفي، حيث أصبح أكثر ملاءمة للتعلم والتقويم، وأفضل تشجيعا على العطاء سواء من طرف المدرس أو المتعلمين.

إن نتائج هذه الدراسة تبقى في نظرنا ذات دلالة مهمة، فمن خلالها تولدت لدينا قناعة بأن التغييرات البناءة الأكثر والأسهل على مستوى التحقيق هي تلك التي تصدر عن قراءة عميقة للواقع التعليمي والاجتماعي للتلاميذ عوض تلك التي يتم فرضها بشكل تعسفي وبدون مراعاة لهذه العوامل، فلكل سياق تربوي متطلبات معينة ترتبط باحتياجات المتعلمين وخصوصياتهم النفسية والاجتماعية والثقافية وأيضا بقدراتهم الذهنية ومكتسباتهم المعرفية.

كما تبث من خلال هذا التدخل أن منظومتنا التربوية المثقلة بالإكراهات والاختلالات، ليس عليها فقط أن تعطي الأولوية لمهام التعلم لأن ذلك سيبقى دون جدوى وفائدة إذا لم يتم دعم هذه التعلمات بمصادر للتحفيز والرفع من المعنويات، تدفع بالمتعلم إلى استشراف مستقبل دراسي ومهني واعد، وهذا في نظرنا إحدى أهم نقط قوة التقويم القائم على عقد الثقة كآلية استطاعت الجمع بين التقويم والتحفيز على التعلم والعمل وبذل الجهد لتحقيق النجاح والتفوق.

كما لا يمكن إنكار أن هذه الممارسة التقويمية قد ساهمت بشكل كبير في تعديل تلك النظرة الاختزالية التي يرتبط بها التقويم التربوي عند التلاميذ، حيث انتقلنا من تصور للتقويم كآلية للزجر والتصنيف ومصدرا للخوف والقلق إلى آخر مرادف للعدالة والمساواة والأمان والشعور بالثقة.

إضافة إلى ذلك، فقد تبين من خلال الدراسة، أن الممارسة التقويمية تكتسب مصداقيتها وتتحقق غاياتها كلما كانت بسيطة وواضحة الأهداف بالنسبة للمتعلمين، بحيث يسهل عليهم التجاوب مع انتظارات المدرس وتوقع المطلوب منهم. وعليه فقد يكون هذا البحث بالنسبة إلينا بمثابة دعوة للعودة إلى أساسيات التقويم (على غرار العودة إلى أساسيات التعليم كما هو معمول به حاليا في النظام التربوي الفرنسي)، فربما انشغالنا واهتمامنا بالترف المعرفي أضاع علينا التركيز على جوهر العملية التقويمية، حيث بحثنا عن قياس وتقويم مستويات عليا للمهارات والكفايات...ونسينا أن دور المدرس هو بالدرجة الأولى التربية والتعليم وليس التقويم (بمفهومه الإجمالي-الإشهادي)، وهذا في نظرنا ما فتح على منظومتنا التعليمية أبواب ظواهر كانت إلى الأمس القريب تعتبر شاذة وغريبة عن وسطنا التعليمي ولم تكن مستشرية بالحدة التي أصبحنا نلحظها عليها اليوم من قبيل ظواهر الغش والعنف أثناء اجتياز الاختبارات.

ببليوغرافيا

- Antibi, A. (2003). *La constante Macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'éléves?* Math'Adore.
- Antibi, A. (2007). *pour en finir avec la constante macabre ou les notes:la fin du couchemar*. Math'Adore.
- Antibi, A. (2011). pour des élèves heureux en travaillant ou les bienfait de l'évaluation par contrat de confiance. Math.A

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle.* (J. Lecomte, Trad.) De Boeck.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *Les héritiers.* les éditions deminuit, colléction "le sens commun".
- Bourquia, R. (2017). *penser l'école, penser la société.* lacroisée des chemins.
- Butera, F., Buchs, C., & Darnon, C. (2011). *L'évaluation, une menace?* paris: Presses universitaires de france.
- Cocorada, E. (2008, 1). climat scolaire centré sur l'évaluation. *the international conférence from individual to society.* brasov, romania.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles:
- De Ketele, J.-M. (1993, avril-mai-juin). l'évaluation conjuguée en paradigme. *Revue Française de pédagiogie*
- De landsheere, G. (1992). *Evaluation continue et examen: précis de docimologie.* Bruxelles: Labor.
- De Vechi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer.* Hachetteéducation.
- Debarbieux, E. (2015, decembre). DU « CLIMAT SCOLAIRE » :DÉFINITIONS, EFFETS ET POLITIQUES PUBLIQUES. *Education et formation*(88-89), pp. 11-27.
- Deci, E., & Rayan, R. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieu de vie. *Canadien psychology*, pp. 24-34.
- Fenouillet, f. (1999). La motivation à l'école. *apprendre autrement aujourd'hui.* paris
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *l'orientation scolaire et professionnelle.* Dunod.
- Hadji, c. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation.* Bruxelles: De boeck.
- Janosz, M. (1998). l'environnement socio-éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue cannadienne de psycho-éducation*, pp. 285-306.
- Marshall, R. j. (2017). *psychologie de la motivation et des émotions.* deboeck.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013, 9). Construction et validation d'une échelle de sentiment d'efficacité: Relation entre Sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires. *Enfance*, pp. 374-392.
- Perrenoud, P. (1984). *la fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation.* Geneve

- Roegiers, X. (2006). *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des éléves.* De Boeck.
- Vallerand, R., carbonneau, n., & paquet, y. (2016). *la théorie de l'autodétermination: aspects théoriques et appliqués.*
- خالد الأندلسي .(2013) .*البحث التدخلي: علوم، تنمية، ديمقراطية* .الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- عبد الرزاق أبلال .(2017) .*سوسيولوجيا الانقطاع المدرسي* .القاهرة: روافد للنشر والتوزيع.
- عز الدين الخطابي .(11 12, 2015) .رهانات تدريس الفلسفة في الثانوي: التجربتان المغربية والفرسية نموذجا . مؤمنون بلا حدود، المحرر (*سلسلة ملفات بحثية*، الصفحات.12-5)
- قيس محمد علي، و وليد سالم حموك .(2014) .*الدافعية العقلية: رؤية جديدة* .مركز يبونو لتعلم التفكير.

Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education/ N°7. Juin 2022
المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي/ العدد السابع/ يونيو 2022.
Moroccan Journal of Evaluation and Research in Education / N°7. June 2022

دور السيكودراما في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لتلاميذ المرحلة الثانوية

The role of psychodrama in alleviating the behavioral disorders of secondary school students

د. مصطفى مرزوكي
maroc.net@hotmail.com
أستاذ باحث في التربية وعلم النفس
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ابن طفيل. القنيطرة

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية السيكودرامي في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ السنة الثانية باكالوريا، وقد اعتمدت عينة الدراسة الرئيسية على (40) تلميذا تم تقسيمهم إلى عينتين: ضابطة قوامها (20) تلميذا؛ وعينة تجريبية قوامها (20) تلميذا، حيث تضمنت كل عينة تسعة إناث؛ وثم اختيارهم من بين (169) تلميذا يتابع دراسته بثانوية عبد الرحيم بوعبيد التابعة لمديرية التعليم بفاس، ممن حصلوا على أعلى الدرجات في الاضطرابات السلوكية وفقا لمقياس "بوركس" المعدل من طرف الباحث.

وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت على مقياس "بوركس" كأداة لتقييم الاضطرابات السلوكية حيث تم التحقق من صدقه وثباته عن طريق تحكيمه من طرف مجموعة من الأساتذة، كما تمت دراسة خصائصه السيكومترية بحساب معامل ألفا كرونباخ (a=0,93)، ومعامل سبيرمان (a=0,92) بالإضافة إلى استخدام برنامج معتمد على العلاج السيكودرامي، وقد تم تحكيمه ليناسب الغرض من الدراسة، وهو يتكون من (20) جلسة، استغرقت كل واحدة مدة (90) دقيقة؛ حيث امتد تطبيقه لأربعة أشهر ابتداء من نونبر 2020 خلال الموسم الدراسي 2021/2020.

وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد العينة الضابطة والعينة التجريبية لصالح هذه الأخيرة بعد تطبيق برنامج السيكودرام ا، وذلك فيما يخص اضطرابات السلوك الداخلي، وكذا اضطرابات السلوك الخارجي باستثناء اضطرابي: ضعف الانسجام الحركي، والعصيان. وقد استخدم في ذلك المقارنة بين متوسطات الرتب، وحساب قيمة اختبار مان ويتني (Mann-withney U) واختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Z).

وأوصت الدراسة بأهمية استخدام السيكودرام ا للتخفيف من حدة اضطرابات السلوك الداخلي والخارجي لدى التلاميذ في سن مبكر، وكذا باستخدامه بشكل مواز لسيرورة التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاح: السيكودراما؛ الاضطرابات السلوكية، العلاج النفسي الجماعي، التطهير.

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of psychodrama in alleviating behavioural disorders among second year baccalaureate students. It was based on an main study sample, it consisted of (40) students who were divided into two samples: a control group of (20) students; and an experimental sample of (20) students, each sample included nine females; They were chosen from among (169) students studying at Abderrahim Bouabid High School in Fez, Morocco, who obtained the highest score on the Burks behaviour rating scale (BBRS) modified by the researcher.

The study used the experimental method, and relied on the (BBRS) as a tool for assessing behavioural disorders, whitch its validity and stability were verified by arbitration of professors. Its psychometric properties were also studied by calculating Cronbach's alpha coefficient (a = 0.93) and Spearman's coefficient (a = 0.92); in addition to using a program based on psychodrama, whitch was arbitrated to suit the purpose of this study, and it consists of (20) sessions each one lasted (90) minutes. As its application extended for four months, starting from November 2020 to February 2021, during the 2020/2021 academic year.

The study concluded that there are statistically significant differences between the average ranks of the members of the control sample and the experimental sample, in favour of the latter after applying the psychodrama therapy program, with regard to internal behavioural disorders, as well as external behavioural disorders with the exception of two disorders: poor motor harmony, and disobedience. The comparison between rank averages, the Mann-withney U test and the Wilcoxon Z test were used.

The study recommended the importance of using psychodrama to alleviate internal and external behavioural disorders among students at an early age, as well as using it parallel to the process of teaching and learning.

Key words: Psychodrama; Behavioral disorders, Group psychotherapy, Catharsis.

مقـــــدمة:

تُعد الاضطرابات السلوكية من المشاكل الاجتماعية الخطيرة التي تزايدت حدتها في السنوات الأخيرة، وتعددت أنماطها. فلا شك أن العدوان، والعنف، والسلوك المضاد للمجتمع، وغير ذلك؛ أصبحوا يشكلون قلقا داخل الأسر، وفي المدارس، ومراكز إعادة التأهيل والرعاية الاجتماعية؛ ومما يزيد من خطورة الوضع، كون أغلب المضطربين سلوكيا قد يُجمعون، إكلينيكيا، بين عدة اضطرابات سلوكية في نفس الوقت مما يعقد مهمة التشخيص، والعلاج، ويزيد من شدة النتائج الوخيمة المضادة للمجتمع، والتي قد تتمثل في: استخدام العنف، السرقة، التخريب، الكذب، العدوانية، الهروب، الانحراف، الانسحاب، ... وغير ذلك.

وإذا كان اضطراب السلوك هو خلل في تصرفات الفرد، وأفعاله داخل المجتمع، فإنه ينعكس على أدائه الوظيفي خصوصا بالبيت أو المدرسة، فيؤدي إلى عدم التوافق واللاتكيف، وجنوح، وخرق المعايير المتبعة؛ وبالتالي، يسبب قلقا وإحراجا للأسرة أو العاملين على تربيته وتعليمه. كما قد ينجم عن الاضطرابات السلوكية تكاليف مادية، ونفسية، واجتماعية باهظة: فبالإضافة إلى الخسائر المادية التي يتسبب فيها المضطرب سلوكيا، فإن سلوكه هذا قد يكلف مبالغ مالية مهمة لإصلاح ما هو ناجم عن التخريب، وإلحاق الضرر بالغير، علما أن أغلب المضطربين لا مردودية لهم؛ أما من الناحية النفسية فقد تسبب الاضطرابات السلوكية نتائج نفسية وخيمة للضحايا، وتعمّق معاناة المضطربين النفسية؛ وقد يعاني المجتمع من هذه السلوكات لكونها متجهة ضد باقي أفراده، علاوة على إهدار ميزانيات عمومية كانت ستستثمر في مجالات أخرى لصالح المجتمع عوض إنفاقها في زيادة عدد السجون، ودور إعادة تربية وتأهيل الجانحين، ومراكز الطب والعلاج النفسيين،... وغيرها.

كما تعد الاضطرابات السلوكية من أكثر الاضطرابات شيوعا، لهذا يزداد الاهمام بدراستها على نطاق واسع؛ فقد أوضحت نتائج دراسة سنة 1994 لكل من باباثيودورو، وراماسات (Papatheodorou & Ramasut, 1994) أن 14% من الأطفال تم تصنيفهم على أنهم يعانون من مشكلات سلوكية. كما أظهرت نتائج دراسة عبد الرحمن محمد السيد (1998) المسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة حصول المشكلات السلوكية على أعلى النسب من حيث شيوعها حيث بلغت نسبة 42,9% (جمعة، 2016، صفحة 229).

وقد تبين في بعض الدراسات أن نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية عند الأطفال جد مهولة وخطيرة، فقد أظهرت دراسة "توما" (Tuma, 1989) أن 11% من الأطفال يعانون من اضطرابات سلوكية وعقلية، وتزيد النسبة عن ذلك بكثير إذا ما ضممنا لهذه الفئة الأطفال الذين لم يشتد الاضطراب لديهم لدرجة تثير الحاجة لطلب العلاج (عبدات، المهيري، و السرطاوي، 2012، صفحة 124).

وقد شكلت السيكودراما من أكثر أنواع العلاج النفسي الجماعي تطبيقا، نظرا لفعاليتها، وتقديمها لحلول عملية لمجموعة من المشاكل السلوكية، وقد مثلت، حسب صاحبها جاكوب ليفي مورينو (Moreno J. L., 1966)، الثورة الثالثة في الطب النفسي بعد كل من ثورتي بينيل (Pinel)، وفرويد (Freud)، لكونها تضيف بعدا ديناميا للفعل العلاجي داخل سياق اجتماعي يقارب الوضعيات التي سببت المشكل الأصلي، حيث إن إعادة تجسيد هذا الأخير يؤدي إلى التخلص من رواسبه.

وقد أكد المجلس العربي للطفولة والتنمية على أهمية استخدام السيكودراما في علاج اضطرابات الأطفال السلوكية، وحتى لذوي الإعاقة منهم، فأثناء تمثيلهم الأدوار التي يقومون بها، يتذكرون ما حدث لهم ويقدمونه بالصورة التي تتطلبها عملية التنفيس الانفعالي، ويتخلصون من مخاوفهم وشعورهم بالنقص أمام الجمهور، فيحسون بالراحة والاندماج في المجتمع. ومعنى هذا أن الجمهور أو المشاهدين شرط جوهري في السيكودراما. إن الجمهور يمثل الرأي العام بالنسبة إلى المريض، وتعكس استجاباته مدى قبول المجتمع أو رفضه لما يصدر عن البطل أو المريض (القريطي، الخراشي، و عبد الفتاح ، مرجع بدون تاريخ، صفحة 53).

لكل ذلك، جاءت الدراسة الحالية من أجل استجلاء العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والعلاج السيكودرامي لعينة من المتمدرسين الذين أبدوا درجات عليا من الاضطرابات الداخلية والخارجية للسلوك.

أهداف الدراسة

على العموم، تسعى هذه الدراسة إلى:

- التأكد من صحة الفرضيات المشتقة من السؤال المركزي، وإثبات أو نفي العلاقات القائمة بين المتغيرات الثابتة، والمتغيرة في فروع السؤال المركزي.
- إبراز دور وأهمية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية سواء الداخلية أو الخارجية المرصودة بمؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي.
- إعطاء نتائج تطبيقية تشكل مادة هامة لإقناع الفاعلين بضرورة التدخل النفسي المبكر لعلاج الاضطرابات السلوكية في الوسط المدرسي.
- توظيف البرنامج المعتمد في مجالات تعنى بعلاج الاضطرابات السلوكية.

اعتماد نتائج البحث من أجل التدخل والعلاج والوقاية من الاضطرابات السلوكية في المؤسسات التربوية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها تلامس مجالين يحظيان بأهمية إذ يتعلق الأمر بالاضطرابات السلوكية كمشكلات ما فتئت تتعاظم، وبخاصة داخل المؤسسات التربوية، والتي تعبر عن اختلالات نفسية، اجتماعية، وتربوية، من جهة؛ والسيكودراما كممارسة علاجية جماعية تستخدم الفعل الدرامي من أجل جعل البطل متوافق نفسيا، واجتماعيا، وتربويا، من جهة ثانية؛ وذلك من خلال إبراز العلاقة بين برنامج علاجي معتمد على السيكودراما، وحدة الاضطرابات السلوكية التي يكشف عليها مقياس بوركس الذي أعد للغرض.

وقد اعتمدت الدراسة على مقاربة علاجية عبر برنامج أعده الباحث ويستهدف التأثير في حدة الاضطرابات السلوكية لعينة من تلاميذ متمدرسين بالثانوي التأهيلي لإبراز أهمية التدخل العلاجي بالسيكودراما في سن مبكرة. وإذا كان كل من كيرك وجالاجر وأناستاسيو (Kirk; Gallagher & Anastasiow, 2003) يُعَرفون الاضطراب السلوكي بأنه انحراف عن السلوك الملائم للعمر والذي يؤثر في نمو الفرد وتطوره ويؤثر على حياة الآخرين ، فمن هنا يبرز أهمية دراسة الاضطرابات السلوكية في وقت مبكر. كما أن الباحث عبدات وآخرون يرون أن الأطفال في عالمنا العربي يعانون من العديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية وذلك نتيجة التغيرات الاجتماعية التي تتعرض لها هذه المجتمعات وانعدام الخدمات النفسية المتخصصة (عبدات، المهيري، و السرطاوي، 2012، صفحة 123)، وكل ذلك يبرز مكانة وأهمية دراسة وعلاج السلوك المضطرب في سن مبكر لدى الأطفال وبخاصة داخل الفضاء المدرسي.

إشكالية الدراسة:

بالرغم من أهمية المدرسة، كمؤسسة اجتماعية تحقق وظائف أساسية للمجتمع تسهم في إعداد المواطن الصالح، فمن الملاحظ أن أدوارها بدأت تشوبها فتور مع توالي السنين، ليقتصر دورها في الوقت الحالي على حشد ذهن المتعلم دون إعمال الفكر: من تحليل، وفهم، ونقد، وتخيل، وإبداع...؛ فالمدرسة فقدت أدوارها الأساسية الأخرى المتمثلة في النضج: الاجتماعي، والنفسي، والحسي الحركي مما فسح المجال لظهور اختلالات سلوكية ما فتئت تتعاظم تجلياتها، ومظاهرها: كالانحراف، والجريمة، والعنف، وسلوك الإدمان على المخدرات والكحول، والاعتداء، والسرقة، والتخريب، والانسحاب، والعزلة وغير ذلك.

ومع تزايد الاهتمام العالمي بمشكلة الاضطرابات السلوكية في الوسط المدرسي، أصبح هناك طلبا ملحا لإيجاد بيئة مدرسية آمنة تيسر الأنشطة التعليمية للتلاميذ، فشعورهم بالأمن النفسي والبدني أصبح يفوق

في أهميته التزامهم الدراسي. وعلى سبيل المثال نجد، في السنوات الأخيرة أن وثيرة العنف وشدته بالوسط المدرسي تزايدت حيث لم تعد مقتصرة بالتوجه من التلميذ إلى تلميذ آخر، بل امتدت إلى باقي المكونات والعلاقات المشكلة للجسم التربوي من أساتذة، وإداريين، وأعوان...؛ كما تعددت أشكال العنف الممارس بالوسط المدرسي، من لفظي، ونفسي، وجسدي، ومادي، وأخلاقي، واقتصادي وغيرها من الأشكال التي باتت تؤرق المنظومة التعليمية، ومن تمة، كامل المجتمع الذي أصبح يستشعر خطورة هذه الاضطرابات، وبخاصة مع ظهور العصر الرقمي والاعلام الإلكتروني وما صاحب ذلك من اختلالات تمس جوانب الفرد النفسية، والعقلية، والاجتماعية، فبدأنا نلحظ الإدمان الإلكتروني: كاضطراب الألعاب الإلكترونية الذي عرَّفته منظمة الصحة العالمية اختصارا ب: ICD-11، وظهور ما يسمى بالمخدرات الرقمية [1] (Digital Drugs) والاستعمال المفرط للهواتف النقالة، واللوحات الإلكترونية، والحاسوب، وغيرها مما جعل دراسة الاضطرابات السلوكية مجال يكتسي أهمية للحاضر والمستقبل.

وقد شكلت السيكودراما طريقة علاجية أثبتت فعالياتها في علاج العديد من الاضطرابات العصابية، والسلوكية، والذهانية منذ ظهورها وتطورها على يد الطبيب الروماني جاكوب ليفي مورينو، والتي تعتمد على علاج الفرد داخل سياق اجتماعي، تكون لدينامية الجماعة الدور الكبير في تطور حالات المرضى، مما جعلها تحظى باهتمام متزايد داخل المؤسسات العلاجية، ودور الرعاية، ومراكز البحث العلمي، وأصبح العديد من المعالجين يتخلصون من الأريكة، التي ترمز للعلاج بالتداعي الحر التحليلي، ويعوضونها بالركح: أي ذلك الفضاء الدرامي التي يتيح مساحة كبيرة للتعبير، والتنفيس والتطهير، والعلاج، والاندماج...

وفي هذا الصدد، تأتي دراستنا من أجل اختبار هذا العلاج النفسي الدينامي والإجابة عن الإشكالية المركزية، والفروض الفرعية، ومحاولة التعرف على فعالية برنامج علاجي معتمد على السيكودراما في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من المتمدرسين بمستوى الباكالوريا للتعليم الثانوي التأهيلي. وهكذا انطلقنا في دراستنا من الإشكالية التالية: ***ما مدى فعّالية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من المتمدرسين بالثانوي؟***

أطروحة الدراسة:

تدافع الدراسة عن أطروحة مركزية تقول بأن تطبيق برنامج علاجي معتمد على السيكودراما يؤدي إلى التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية المرصودة لدى عينة من المتمدرسين الذين يتابعون دراستهم بمستوى التعليم الثانوي التأهيلي حيث ينجم عن استفادت عينة (أبدت مستوى عالي من الاضطراب السلوكي اعتمادا على مقياس بوركس المعدل من طرف الباحث) من مجموعة جلسات ضمن برنامج علاجي معتمد على السيكودراما كطريقة في العلاج تعتمد على الفعل الدرامي لغايات علاجية؛ إلى التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية التي كانت تعاني منها مقارنة بالعينة الضابطة. كما تنطلق الأطروحة من كون العلاج النفسي الدينامي عن طريق السيكودراما له فعالية في التخفيف من حدة بعض الاضطرابات السلوكية التي تنتشر بالوسط المدرسي سواء أكانت اضطرابات داخلية أم خارجية للسلوك؛ وبالتالي تحقيق أقصى قدر من الصحة النفسية، والتوافق المدرسي، وتحقيق اندماج كامل وفعال للجماعة العلاجية ضمن السياق التربوي.

مصطلحات الدراسة:

أ. الفعالية:

نقصد بالفعالية إجرائيا هو أن للمتغير المستقل (العلاج السيكودرامي) أثرا على المتغير التابع (الاضطرابات السلوكية)، أي حدوث تغير ملموس ومحتمل توقعه بين مدخلات الدراسة ونتائجها، وغالبا ما تكون بإدخال متغير مستقل بشكل قصدي مثل ما هو عليه الأمر في دراستنا عكس الأثر، الذي وإن

[1] تعتبر المخدرات الرقمية عبارة عن مسارات صوتية لأصوات مركبة، والتي يتم الاستماع إليها عادة من خلال سماعات الأذن حيث يتم إحداث تردد معين يتم استقباله من طرف الأذنين مما يثير مناطق في المخ ويؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية تشبه تأثير المخدرات الصلبة.

كان بدوره يشير إلى تأثير لمتغير على الآخر، إلا أن هذا التأثير موجود في طبيعة المجتمع المدروس ولا يحتاج لتدخل الباحث (مثلا: أثر الدافعية على التعلم).

ب. الاضطرابات السلوكية:

مصطلح يُستخدم لوصف ال تلاميذ الذين يظهرون سلوكات متكررة وغير طبيعية مقارنة بسلوكات زملائهم ممن يناظرونهم بالعمر الزمني. وتعرف حسب "الكايد" بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يشخصها الاختصاصيون على أنها أنماط سلوكية غير تكيفيه تحتاج إلى العلاج (الكايد ، 2012، صفحة 207). أما إجرائيا في هذه الدراسة، فإن الاضطرابات السلوكية تشير إلى أنماط من السلوك غير العادي والملاحظ عند فئة من المتمدرسين المراهقين، والتي يكشف عنها مقياس بوركس لتقدير الاضطرابات السلوكية كما تم إعداده من طرف الباحث.

ت. البرنامج العلاجي

يقصد به إجرائيا ذلك البرنامج الذي أعد بهدف التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من المتعلمين الذين يزاولون دراستهم بالثانوي التأهيلي، والذين أظهروا مستوى عالي من الاضطرابات السلوكية وفق تقدير السلوك اعتمادا على مقياس بوركس المُعدّل، والقائم على تطبيق السيكودراما كعلاج نفسي جماعي يستخدم الفعل الدرامي وتقنياته لغايات علاجية، والذي يمتد لعدة أسابيع (10 أسابيع بالنسبة للدراسة الحالية)، وقد صمم ليراعي الأنماط السلوكية للاضطراب الداخلي والخارجي كما أعده هارولد بوركس، علاوة لتعديلات الباحث.

ث. السيكودراما:

طريقة للعلاج النفسي الجماعي، تستخدم الفعل الدرامي عن طريق ارتجال مواقف حياتية للمتعلم سواء أكانت ماضية، أو حاضرة، أو مستقبلية، وتؤدى الأدوار فيها بتوجيه من السيكودرامي [2] وبمساعدة الأنوات المساعدة[3] والجمهور؛ مما يسمح للمتعلم – الذي يمثل البطل [4] بالبوح، والتعبير، والتطهير من الانفعالات السلبية وبالتالي التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية أو تلاشيها.

أولا: الإطار النظري

1 -الاضطرابات السلوكية

ينبغي الإشارة أنه لا يوجد تعريف موحد للاضطرابات [5] السلوكية، فقد اختلف حولها الدارسين، والباحثين، ويعود سبب ذلك، لاختلافهم في تحديد السلوك السوي، وتعدد مدارسهم المعرفية، والمعايير المحددة للسلوك المضطرب، وتباين النظريات المفسرة للسلوك المضطرب، والتي تعود إلي اختلاف المحددات الاجتماعية التي على أساسها يتم تصنيف السلوك، حيث نجد اختلافا في: البيئات، والثقافات، والعادات والتقاليد، والنظم، والقيم، والتي تتظافر كلها لتشكل شخصية الفرد ؛ وبهذا يبقى تحديد السلوك السوي والسلوك

[2] السيكودرامي هو ذلك الشخص المسير للحصة السيكودرامية، والذي لديه تكوين وتجربة في العلاج النفسي الجماعي. وقد نجد ترجمات عربية مختلفة للكلمة الإنجليزية « Psychodramatist» والتي عبرت عنه بكل من المدير، والمسير، والموجه المخرج؛ لكننا احتفظنا بكلمة السيكودرامي لكون اللفظ يحيل في نفس الوقت على الجمع بين الدراما والعلاج النفسي ما دمنا قد احتفظنا بلفظ السيكودراما بدل الدراما العلاجية أو المسرح العلاجي أو الدراما النفسية التي نصادفها في بعض الدراسات.

[3] الأنوات المساعدة سبق الحديث عنها بكونها تمثل الأفراد الذين يساعدون بطل الدور على الاندماج في الدور والتطهير، وقد يكونون إما معالجين نفسيين وإما أشخاص على اطلاع بحالة البطل.

[4] البطل « Protagonist » هو الذي يؤدي الدور الرئيسي في جلسة العلاج السيكودرامي؛ بمعنى هو الذي تستهدف الجلسة التأثير في سلوكه.

[5] يُعبِّر الاضطراب Disorder عن الضعف أو الخلل الذي يصيب شخصية الفرد من حيث: التفكير، الانفعال، السلوك، العلاقة مع الذات أو الأغيار. وقد استخدم بكثرة في مجال علم النفس الإكلينيكي. ونجد مصطلحات مقاربة له كالداء Disease والعلة Illness، ونشير أن مصطلح الاضطراب ليس دقيقا بما فيه الكفاية، ونستخدمه في هذا البحث للتعبير عن مجموعة من الأعراض والتصرفات التي يمكن تمييزها في سلوك الفرد، والتي تصاحب خلل في الوظائف الشخصية.

غير السوي مقتصرا على كل المجتمع باعتباره المحدد المرجعي لماهية السلوك السوي و غير السوي انطلاقا من أعرافه وتقاليده، وقيمه، ونظم عيشه، وقوانينه، و عاداته.

ويمكن القول إن عدم اتفاق التعاريف المحددة للاضطراب السلوكي يعود لمجموعة من الأسباب الرئيسية كما ذكر الفخراني (الفخراني ، 2015، الصفحات 82-83)، من بينها:

- عدم الاتفاق بين الباحثين على معنى السلوك السوي أو الطبيعي أو حول مفهوم الصحة النفسية.
- تعدد واختلاف الاتجاهات والنظريات التي تفسر اضطرابات السلوك وأسبابها، واستخدام مصطلحات وتعريفات وتسميات تعكس وجهات النظر المختلفة.
- التباين في المعايير والسلوك المتوقع من الأشخاص الذي قد تتبناه مجموعة أو أكثر في المجتمع في الحكم على اضطراب السلوك.

كما يقدم كل مِن أبتر وكونولي (Apter & Conoley, 1984) وأشمان وإلكينز (Ashman & Elkins, 1994) وآخرون، الأسباب الكامنة وراء نقص الوضوح المفاهيمي فيما يتعلق بالاضطرابات السلوكية والتي يمكن إيجازها في المحددات التالية:

- قد يختلف سلوك المتعلم اختلافًا كبيرًا تمامًا أثناء الاختبارات وتجاه الطبيب النفسي، من الطريقة التي يتصرف بها عادة تجاه الآخرين المهمين في عالم حياته.
- على عكس الجوانب الأخرى للاحتياجات التعليمية الخاصة، مثل المكفوفين، لا يوجد تعريف مقبول بشكل عام.
- يتم استخدام مصطلحات مختلفة في الإشارة إلى نفس المفاهيم داخل البلدان المختلفة (على سبيل المثال في أستراليا، يعبر عن اضطراب السلوك: بالقلق الخطير، الاضطراب، الانزعاج)، وبالتالي زيادة في الطين بلّة بخصوص التحديد الموضوعي والكوني للسلوك. لذلك من الصعب التوصل إلى توافق في الآراء، فيما يتعلق بالتعاريف المنسوبة إلى المفاهيم المعنية.

وقد عرّف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية - الإصدار الخامس (American Psychiatric Association, DSM-5, 2013) الاضطراب بأنه "ضعف أو خلل وظيفي للفرد يسبب ضائقة للشخص أو يزيد من خطر الموت أو الألم أو الإعاقة أو فقدان الحرية".

ويعرف السلوك المضطرب بأنه: الشكل الثابت والمتكرر من السلوك في فترة زمنية معينة، والذي يصدر عن الفرد فيؤذي نفسه أو الآخرين، ويؤدي هذا السلوك إلى انتهاك حقوق الآخرين، ويخالف قواعد المجتمع، ونُظمه وقوانينه، ويخالف السلوك الذي يصدر عن الأغلبية من الأفراد في نفس مستوى الفرد، وهذا السلوك يمكن ملاحظته من قبل الآخرين المحيطين بالفرد أو من قبل الفرد ذاته. وسنعمل فيما يلي على تحديد مقاربات للاضطراب السلوكي من خلال مواقف علماء، وباحثين في الموضوع. ونشير أن الاضطرابات السلوكية بما في ذلك العدوان، وإصابة النفس، والتدمير، والسلوك المزعج، والسلوك غير المتكيف والمعادي للمجتمع؛ تحدث عادة عند الأشخاص الذين يعانون من التخلف العقلي، ومعدلات انتشاره تتراوح بين 20 ٪ و44 ٪ من خلال ما يتم الإبلاغ عنه باستمرار، كما تشير الأدلة المستقاة من العديد من الدراسات إلى أن اضطرابات السلوك مرتبطة بمجموعة من العوامل النفسية والعصبية، والعصبية-النفسية والاجتماعية-التواصلية (Dosen & Kenneth , 2001, p. 6).

ويرى بوير (Bower) أن الطفل يمكن أن يكون مضطربا سلوكيا إذا أظهر واحدا أو أكثر من الخصائص التالية بدرجة واضحة وعلى مدى فترة زمنية طويلة نسبيا (الفخراني، 2015، صفحة 88) وهذه الخصائص هي:

- عدم القدرة على التعلم التي لا يمكن تفسيرها على أساس عوامل عقلية أو حسية أو صحية.
- عدم القدرة على بناء علاقات شخصية متبادلة على مستوى مرضي، أو
- عدم القدرة على الاحتفاظ بمثل هذه العلاقات مع الأقران الكبار.

- عدم ملائمة سلوك الفرد المضطرب للأفراد والأقران تحت ظروف اعتيادية.
- وجود حالة مزاجية عامة من عدم الشعور بالسعادة أو الشعور بالاكتئاب.
- ميل إلى تطوير أعراض جسمية أو آلام أو مخاوف ترتبط بمشكلات شخصية أو مدرسية.

ويعتبر الجبوري الاضطراب السلوكي نمط من الأفكار والانفعالات السلوكية التي تتصف بالابتعاد عن السلوك المقبول وعدم وجود مبرر له ويصاحَب بسوء التكيف، ويسبب ضيقا وتوترا للفرد. ويتحدد الاضطراب بعدد تكرار السلوك، وله القدرة على تغير اتجاهات الأفراد حول أوجه الحياة المختلفة، ويقاوم التغير (الفخراني، 2015، صفحة 89).

ويشير روجرز إلى أن مصطلح الاضطرابات السلوكية والانفعالية يستخدم لوصف الطلبة الذين يظهرون سلوكات متكررة وغير طبيعية مقارنة بسلوكات زملائهم ممن يناظرونهم بالعمر الزمني (الكايد، 2012). وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يشخصها الاختصاصيون على أنها أنماط سلوكية غير تكيفية وتحتاج للعلاج.

ويعرف روس (Ross) الاضطراب السلوكي بكونه كل سلوك مختلف أو شاذ عن السلوك الاجتماعي السوي، ويمس بالمعيار الاجتماعي للسلوك، والذي يقع بصورة متكررة وشديدة بحيث يحكم عليه من قبل أشخاص بالغين وأسوياء بأنه عمل لا يناسب عمر فاعله (Ross, 1974, p. 63).

وأشار قاسم إلى أن الاضطرابات السلوكية هي عبارة عن تصرفات أو أفعال متكررة الحدوث تحدث بشكل مستمر وتتميز بنوع من الشدة فتثير استهجان القائمين على الطفل نظراً لتجاوزها معايير السلوك المتعارف عليها داخل البيئة، وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة يرصدها القائمون على الطفل من خلال التفاعل اليومي معه، وتضم: الاضطرابات الانفعالية، المشكلات السلوكية الظاهرة والتي تنعكس على علاقات الطفل بالآخرين، نوبات الغضب، صعوبات القدرة على التركيز، صعوبات في العلاقة الاجتماعية، صعوبات الكلام، واللغة، والعادات، وتبليل الفراش، وتلوث الملابس... (قاسم، 1994).

2 -السيكودراما

بالرغم من اتفاق جل التعاريف في كون السيكودراما طريقة نشطة في العلاج النفسي الجماعي، والتي تستعمل وسائل وتقنيات درامية لغايات علاجية، فإننا نجد بعض الاختلافات في مقاربتها بسبب اختلاف الحقول والمرجعيات والنظريات التي تؤطر تصور كل عالم أو باحث.

تاريخيا، ظهرت السيكودراما منذ مائة سنة وبالضبط سنة 1921، لكن هناك من أعتبر أن لحظة انتقال "مورينو" إلى الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1926 هي البداية الحقيقية لها، رغم وجود ارهاصات بدأها بمسرح العفوية بفيينا في مطلع القرن العشرين، وقد كان الطبيب النفسي الروماني "جاكوب ليفي مورينو" (Jacob Levy Moreno) أول من استخدم هذه التسمية حيث يعرفها بكونها "ذلك العلم الذي يكتشف الحقيقة النفسية للفرد بوسائل درامية" (Scheiffele, 1995, p. 1).

والسيكودراما كلمة مركبة من " Psyche " وتعني النفس، و" Drama " وتعني الفِعل، أي الدراما النفسية، أو المسرح النفسي، أو الفعل النفسي، ويمكن القول اختصارا إنها شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي المعتمد على تقنيات المسرح، والذي يهدف إلى تطهير نفسية الفرد من رواسب ماضيه المؤلم الذي يعاني منه خلال الوقت الحاضر.

وقد تأثر مورينو بعدة اتجاهات فلسفية وعلمية لوضع أسس السيكودراما إذ شكلت عودة مورينو إلى أرسطو من خلال مفهوم التطهير (Catharsis) لحظة حاسمة في ميلادها، إضافة إلى اختلافه في الرؤيا مع

عالم النفس النمساوي فرويد (Freud) مكتشف منهج التحليل النفسي. كما نجد تأثيرا بالغا للفلسفة الوجودية عند مورينو في مرحلة شبابه باعتبارها اتجاها فلسفيا يتحدى المثالية، والذهاب بعيداً عن أولئك الذين يدَّعُون أنه يمكن أن نستنتج حقائق الطبيعة الإنسانية منطقياً، فالوجودية تؤكد قدرة الناس على خلق وإبداع إمكانيات جديدة، وبالطبع فإن هذا الإبداع هو المفهوم المفتاح لهذه الرؤية، وقد شكلت منطلقا لعدة اتجاهات جديدة (Blatner A. , 2000, p. 52).

جانب آخر مهم من السيكودراما هو أنها مرآة للحياة، ليس فقط للبطل المركزي، ولكن للمجموعة الحاضرة في الجلسة أيضا، حيث يتم تشجيع المشاركين في المجموعة على مشاهدة جوانب من حياتهم الخاصة التي ظهرت خلال الجلسة، كما لو كانوا يشاهدون مسرحية درامية تَعرض سلوكهم الخاص على المسرح أمامهم (Yablonsky, 2012, p. 7).

ويشير شوجات (Shojaat) إلى أن التدخلات الفعالة للسيكودراما تخلق زيادة كبيرة في المهارات الاجتماعية للأفراد الخجولين، وأن السيكودراما أحد الطرق العلاجية النفسية للعديد من الاضطرابات الانفعالية، فهي تهدف إلى إعطاء الفرد الفرصة للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعره وانفعالاته وأمنياته من خلال القصص والتمثيليات المسرحية والتي تسعى للتخلص من التوترات والصراعات النفسية (الحموري، 2018، صفحة 215).

وعرفها وولمان (Woolman) بأنها أسلوب من الأساليب الإسقاطية، بالإضافة إلى ذلك هي شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي، وفيه يطلب من الشخص أن يمثل مواقف ذات مغزى في حياته في حضور أشخاص آخرين يمثلون الأنوات المساعدة (السلامي وعبد العباس، 2019، صفحة 206).

ويرى هانز سترب (Strupp) أن السيكودراما بشكل جوهري هي إجراء من إجراءات لعب الدور، والمقصود من وراء هذا الإجراء تزويد المريض بقدر معين من المواجهة يشجعه على التلقائية، ويساعده-في ذات الوقت- على تحقيق أكبر قدر من الفهم لسوء توافقه بالنسبة للسلوك بين الشخصي (interpersonal behaviour) على المستويين المعرفي والانفعالي (سليمان ع.، 1994، صفحة 406).

كما نجد هولمز (Holmes) يعتبر السيكودراما شكلا من أشكال العلاج النفسي الجماعي والتي تُستَخدم من خلالها تِقنيات الفِعل، حيث لا يكتفي أعضاء المجموعة بالجلوس في دائرة على الكراسي لمناقشة الحياة ومشاكلها وحسب، بل يتم عبرها جلب الحياة إلى القاعة، وذلك بأداء أعضاء المجموعة للدراما، وهي عملية غنية ونشطة ومرحة. وفيها يتم العثور على حلول للمشاكل باستخدام الإبداع والعفوية للمجموعة (Wilkins , 1999, p. 3). وإذا كان هذا التعريف يركز على شكلها، وطريقتها، وصلتها بالدراما، فإن "ويلكنز" (Wilkins) ينقل لنا تعريفا قدمته " مارسيا كارب" (Karb) يركز على الزمن الذي تقدم فيه وعلاقة ذلك ببطل الدور حيث اعتبرت السيكودراما هي عمليات تجري داخل جماعة، وهي ليست وسيلة للبحث في حياة كل فرد وهو يتحرك فحسب، بل هي وسيلة للنظر إلى ما حدث وما لم يحدث لكل حالة، فجميع المشاهد تجري في الحاضر، على الرغم من أن الشخص قد يريد أن يؤدي شيئا من الماضي أو من المستقبل. إن الجماعة تؤدي جزءا من الحياة كما لو كانت على الفيديو ينظر إليها من خلال عيون بطل الرواية أو الموضوع (Wilkins , 1999, p. 3).

كما يعرفها كل من كاراتاس (Karatas) وغوكاخان (Gokakhan) بأنها نهج علاجي يساعد الأفراد على إعطاء حياة جديدة للمشكلات النفسية والاجتماعية بدلا من الحديث تلك المشكلات كما هو الأمر في العلاج التحليلي مثلا. كما تعتبر عملية علاجية تساعد الأفراد من التخلص من المشكلات والاضطرابات التي تصيبهم (الحموري، 2018، صفحة 215).

وتحدث "كرال" (Krall) وآخرون على أن السيكودراما تعتمد على اللحظة الخاصة أو ما سماه بنظرية هنا والآن، وعلى الإظهار كفعل لكل من الإبداع والعفوية الداخلية عند كل إنسان (Krall, Furst , & Fontaine , 2013, p. 98)، بينما عرف "حسين" السيكودراما على أنها طريقة مسرحية ارتجالية تسعى لتقديم مجموعة من اللوحات والمشاهد الدرامية لوظيفة علاجية ووقائية، وهي طريقة علاج نفسي جمعي

تسعى إلى استنباط واستخراج المشاعر الكامنة في النفس عن طريق أدوار مسرحية تتسم بالعفوية. والغاية الأساسية للسيكودراما تتكون من شقين: التطهير النفسي عن طريق التنفيس، واكتساب أنماط سلوكية جديدة (سليماني، 2017، صفحة 278). وغالبا ما يحدث أثناء حصص جماعية تكون أساسا لفظية وتفاعلية، أن يعيش أحد الأعضاء مشكلا لدرجة تعجز الكلمات عن التعبير عنه، فهذا العضو في حاجة إلى جعل الوضعية حية، وإلى إعادة بناء المشهد، وغالبا ما يشكله بشكل أكبر مما يسمح به العالم الخارجي الحقيقي. وبواسطة السيكودراما فإن مشكل عضو ما، غالبا ما يتقاسمه مع باقي أفراد الجماعة Moreno J. L., 2000, p. (157).

في السيكودراما، يواجه الشخص صراعاته وألمه النفسي في مكان يقارب وضعه في الحياة الواقعية أكثر مما قد يتوفر له في باقي الأساليب العلاجية الأخرى. فيمكن لشاب مثلا في صراعه مع أحد الوالدين أن يتحدث مباشرة إلى شخص آخر يجسد أنا مساعد يلعب دور والديه. فيمكن أن يُظهر على الفور الخيال (أو الواقع) بخصوص عدائه أو حبه. كما يمكنه أن يستشعر ألمه ليس في بيئة مصطنعة ولكن في علاقة مباشرة بـ "الأب" أو "الأم" أو أي شخص آخر كان سببا في إحداث الألم (Yablonsky, 2012, p. 6).

وتهدف السيكودراما إلى إحلال تغيير على المستوى الداخلي للفرد من خلال العالم الخارجي، وتسمح من خلال تفعيلها للنفس إما بحصول علاج قائم على "كسر الجليد" وتحرير المشاعر المكبوتة أو المقموعة أو بالتربية على العلاقات الإنسانية عبر التدريب على العفوية، والإدراك للآخر والعلاقة معه. وهي تهدف إلى "الامتلاء الواقعي"، فإغناء الخبرة الشخصية بالتجارب المعيشة والحية يساعد المريض على توسيع مستمر لسيطرته وتحكمه على ذاته وعلى العالم؛ وذلك من خلال الحدث المعيش والتطبيق الفعلي للواقع لا مجرد تحليله (Moreno J.-L. , 1965, p. 179).

3 -الدراسات السابقة

دراسة هاني أبيديطهراني وآخرون:

دراسة قام بها كل من هاني أبيديطهراني (Hanieh Abeditehrani)، وكورين ديجك (Corine Dijk)، ومهدي سهراغارد توغشي (Mahdi Sahragard Toghchi)، وأرنود أرنتز (Arnoud Arntz)؛ من خلال شراكة بين قسم علم النفس الإكلينيكي لجامعة أمستردام بهولندا، وقسم علم النفس بجامعة بيام نور لطهران بإيران سنة 2020. هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى اختبار دمج العلاج المعرفي السلوكي (CBT)، والسيكودراما في شكل المركب: العلاج المعرفي السلوكي السيكودرامي (CBPT)، وتم تطبيقه على مرضى يعانون من القلق الاجتماعي، حيث شاركت خمس مريضات بالغات تم تشخيصهن باضطراب القلق الاجتماعي في إثني عشر جلسة (CBPT). فتمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي للقلق الاجتماعي في أبعاد: الانسحابية، والعفوية، وتقديرات التكلفة والاحتمالات للأحداث الاجتماعية السلبية، والاكتئاب، ونوعية الحياة، وكذلك الخوف من التقييم السلبي. وأظهرت النتائج انخفاضًا كبيرًا في الخوف من التقييم السلبي ، وأعراض القلق الاجتماعي. كما أن درجات التكلفة والاحتمالات للأحداث الاجتماعية السلبية انخفضت. ومع ذلك، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في أي من الأ بعاد الأخرى. واستنتجت الدراسة إلى أن مركب العلاج السلوكي المعرفي السيكودرامي (CBPT) قد يكون فعالًا للاضطراب العاطفي الموسمي. (Abeditehrani, Dijka, Toghchib, & Arntz, 2020). ومع ذلك، فقد كان حجم العينة صغيرًا (5 أفراد) وكانت بعض شروط الدراسة غير مضبوطة بما فيه الكفاية، علاوة على أن عدد الجلسات غير كاف للحكم على البرنامج العلاجي (12 جلسة) خصوصا وأنه يدمج نوعين من المقاربات في العلاج النفسي، إلا أنها قدمت لنا طريقة جديدة في العلاج.

دراسة أفراح عبدة حسن علي

هدفت هذه الدراسة التي قامت بها الطالبة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية التابعة لجامعة ابن طفيل، بمدينة القنيطرة، بالمملكة المغربية؛ إلى التحقق من فعالية برنامج سيكودرامي في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى طالبات المرحلة الإعدادية حيث أجريت الدراسة في مدرسة مجمع الشيماء التربوي التابع لمديرية الحوك في مدينة الحُدَيْدة باليمن خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2015/ 2016، وتضمنت عينة الدراسة (20) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين (12-15) عاما تم اختيارهن وفق درجاتهن على مقياس

المشكلات السلوكية، وقد قسمت تلك العينة إلى مجموعتين: تجريبية قوامها (10) طالبات، وضابطة قوامها (10) طالبات. وقد تم تطبيق البرنامج السيكودرامي على أفراد المجموعة التجريبية، ولم يخضع أفراد العينة الضابطة للبرنامج. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. كما تم استخدام أداتين هما: برنامجا قائما على السيكودراما، ومقياس المشكلات السلوكية: من أجل استخدامه في التقييم القبلي والبعدي بعد التحقق من صدقه وثباته. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين أداء الطالبات ذوات المشكلات السلوكية اللواتي خضعن للبرنامج السيكودرامي (المجموعة التجريبية) مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يخضعن للبرنامج السيكودرامي في خفض المشكلات السلوكية بأبعادها الخمسة ولصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا في الأداء على مقياس المشكلات السلوكية البعدي والتتبعي، تعزى إلى متغير المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة أوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجيات السيكودراما مع اضطرابات ومشكلات سلوكية أخرى، ومع فئات عمرية أخرى، ومراحل دراسية مختلفة (عبدة، 2017). ويتبين أن الدراسة اقتصرت على العنصر الأنثوي، وشملت فقط 10 أفراد كعينة للدراسة التجريبية، وهو ما يصعب دقة النتائج علما أنه تم استعمال برنامج (SPSS) الذي يفترض عددا أكبر من المشاركين في مثل البرامج النفسية؛ لكن الدراسة تميزت باستخدام المقياس البعدي والتتبعي للتأكد من أن النتائج المسجلة والمرتبطة أساسا بالبرنامج السيكودرامي، كما أنها كشفت فعالية البرنامج في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية للعينة التجريبية.

دراسة كاراتاس وجوككان

الهدف من هذه الدراسة التي قام بها كل من كاراتاس زينب (Karatas, Zeynep)، وجوككان ظافر (Gokcakan, Zafer)، والمنجزة لفائدة جامعة تركيا، قسم الاستشارات التربوية؛ هو التحقق فيما إذا كانت ممارسات المجموعة السلوكية المعرفية والسيكودراما تقلل من عدوان المراهقين. وقد اعتمدت هذه دراسة شبه التجريبية على اختبار قبلي، وتجريبي، وبعدي؛ واستخدام مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة . وتمثلت الأداة المستخدمة في مقياس العدوان المعد من قبل باس ووارن (Buss & Warren) سنة 2000، والذي تم تكييفه مع اللغة التركية سنة (2002) من طرف كان (Can). وتم تطبيقه في المدرسة الثانوية المهنية للسياحة في أضنة بتركيا لتلاميذ الصف التاسع . بعد تقنين المقياس وتقييمه، تم اختيار 36 طالبًا لديهم أعلى مستويات العدوانية، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات. ضمت كل واحدة 12 تلميذا. تم تطبيق الأساليب السلوكية المعرفية على المجموعة التجريبية الأولى في 10 جلسات، وطبقت تقنيات ال سيكودراما على المجموعة التجريبية الثانية في 14 جلسة. بينما لم يطبق أي برنامج على المجموعة الضابطة ، بعد ذلك، تمت إعادة تطبيق مقياس العدوان على جميع المجموعات كاختبار بعدي. وبعد 16 أسبوعًا من إنهاء التطبيق، تم إعطاء المقياس مرة أخرى للمجموعات التجريبية كاختبار تتبعي. وقد تم تحليل النتائج باستخدام اختبار ANCOVA و الاختبار التائي (t). فأظهرت النتائج أن ال مقاربة السلوكية المعرفية كانت فعالة في تقليل درجات العدوان، باستثناء العدوان اللفظي؛ أما العلاج السيكودرامي فكان فعالًا في تقليل جميع درجات العدوان باستثناء العدوان الجسدي اللفظي. وأظهرت التحليلات أن النهج السلوكي المعرفي كان أكثر فاعلية في تقليل العدوان الكلي، والعدوان الجسدي، والغضب من السيكودراما. كما أظهرت نتائج الاختبار التتبعي أن تأثيرات الطريقتين على كلا المجموعتين التجريبيتين استمر حتى بعد 16 أسبوعًا (Karatas & Gokcakan, 2009). ويتبين من هذه الدراسة المقارنة أنها اعتمدت ثلاثة عينات عينتين تجريبيتين لبرنامجين مختلفين، وواحدة ضابطة من أجل المقارنة. وقد قدمت نتائج مهمة تمثلت في مميزات كل مقاربة عن الأخرى بالرغم من فعاليتهما في خفض اضطراب سلوك العدوان بشكل عام، كما أكدت فعاليتهما حتى بعد التطبيق بمدة، إضافة إلى استخدام الدراسة لاختبارات إحصائية ذات قيمة علمية (ANCOVA والاختبار التائي)؛ لكن مدة الجلسات كانت قليلة وغير متساوية بالنسبة للطريقتين (14 للسيكودراما، و10 العلاج السلوكي المعرفي)، كما كان من الأفضل زيادة عدد أفراد العينة عن 12 فردا.

دراسة ناجح نافذ نايف يعقوب

هدفت هذه الدراسة التي أجراها الباحث لفائدة جامعة العلوم الإسلامية بعمان الأردن سنة 2017 إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مبني على السيكودراما في تحسين مستوى الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد

والاندفاعية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . ولتحقق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية المتكافئتين، حيث خضعت المجموعة التجريبية للتدريب على برنامج السيكودراما، ب ينما لم يتم إخضاع المجموعة الضابطة لذلك، وقد خضعت المجموعتان للاختبارات القبلية والبعدية، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم في مدينة إربد للعام الدراسي 2016-2017، والبالغ عددهم (30) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم (من 9 - 11) سنة، وقد تم توزيع العينة عشوائيا إلى مجموعتين، بواقع (15) طفل لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كما تم استخدام مقياس تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد كمقياس قبلي وبعدي، وقام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق والثبات للمقياس، وع ولجت البيانات الناتجة عن تطبيق المقياس إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية المعدلة واستخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمقارنة بين الأداء على الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، مما يدل على فاعلية برنامج تدريبي مبني على السيكودراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم (يعقوب، 2017). ويتضح أن هذه الدراسة اعتمدت منهجا تجريبيا على عينة طبقية (طلبة ذوي صعوبات التعلم)، وكان عدد المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج السيكودراما مقبولا (15 فردا من كلا الجنسين)، والتي تراوح سنها من 9 إلى 11 سنة (الطفولة المتأخرة)، واهتمت بدراسة سلوك تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم حيث أكدت الدراسة إحصائيا فعالية السيكودراما في التخفيف من بعض الاضطرابات السلوكية لتلاميذ يعانون من صعوبات التعلم.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- أكدت أغلبها أن تطبيق برنامج معتمد على السيكودراما يؤدي إلى خفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية، وكذا علاج بعض الاضطرابات النفسية.
- تنوع وتعدد الدراسات التي اهتمت بالاضطرابات السلوكية، كما اختلفت عينة الدراسة من حيث العدد والفئة العمرية، والمستوى الدراسي...
- تنوعت الاضطرابات والمشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال والمراهقين بين: العدوان، والغش، والتأخر، والنشاط الزائد، العناد؛ والمشكلات ذات الطابع الاجتماعي: كالكذب، والسرقة، ومشكلات نقص الدافعية: كإهمال الواجبات المدرسية . ويعد اضطراب النشاط الزائد أكثر تلك الاضطرابات السلوكية شيوعاً لدى أطفال المرحلة الابتدائية غير المعاقين.
- اختلفت الدراسات في عدد أفراد العينة، وطرق الحصول عليها، واختلفت في برامجها، ومدة تطبيقها .
- يلاحظ تنوع العينات بالدراسات السابقة من راشدين أو طلبة وطالبات الجامعة أو تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية، والإعدادية، وقلة الدراسات التي همت عينات من المراهقين المتمدرسين بالثانوي التأهيلي فيما يتعلق بعلاقة برنامج علاجي باضطراباتها السلوكية ؛ لذا، تحاول الدراسة الحالية الاهتمام بهذا الجانب بالاستعانة بعينة من المراهقين، وهذا ما يعطي كذلك للبحث الذي نتناوله أهمية تطبيقية.
- أغلب البحوث استعملت المنهج التجريبي، أو شبه التجريبي من خلال تقسيم عينة البحث إلى ضابطة وتجريبية.
- يلاحظ ندرة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود ما اطلع عليه الباحث- التي تناولت أثر برنامج علاجي قائم على السيكودراما في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية.
- أجمعت أغلب الدراسات السابقة على أثر البرامج المعتمدة على السيكودراما في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية، وكذلك أثرها في علاج مشكلات نفسية، ونفس الأمر بالنسبة للبرامج الأخرى.

- كما لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت البرامج العلاجية ودورها في علاج الاضطرابات السلوكية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة الحالية .

ثانيا: الإطار المنهجي

1 - الإجراءات المنهجية المعتمدة

من أجل إعداد جميع الظروف والوسائل للتطبيق العلمي لدراستنا أنجز الباحث عدة إجراءات منهجية ضرورية تمثلت في الاعتماد على المنهج التجريبي للكشف عن العلاقة السببية بين البرنامج السيكودرامي وحدة الاضطرابات السلوكية، حيث قام الباحث بداية بدراسة استطلاعية مكنت من معرفة خصائص أدوات الدراسة كصدق وثبات المقياس، وكذا القيام بتعديلات للبرنامج المعتمد بما يلائم خصائص الدراسة.

وقد تم تحديد عينة الدراسة قوامها 40 تلميذا ممن يتابعون دراستهم بثانوية عبد الرحيم بوعبيد التأهيلية، والتابعة للمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بفاس، والذين كشف المقياس المعتمد على مستويات دالة لحدة اضطراباتهم السلوكية حيث قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين اعتمادا على اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) تضمنت كل واحدة 20 تلميذا 9 منهم إناث.

وتمثلت إشكالية الدراسة في السؤال المركزي: ما مدى فعّالية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من تلاميذ الباكالوريا؟ وقد قسمت تلك الإشكالية لسؤالين فرعيين ، واعتمادا على سمات الاضطرابات السلوكية التي يقيسها المقياس النهائي المعدَّل من طرف الباحث، فقد تم تحديد خمسة أسئلة إجرائية تتعلق بتحديد مدى فعالية البرنامج في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية الداخلية، وستة أسئلة إجرائية تتعلق بتحديد مدى فعالية البرنامج في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية الخارجية.

واعتمدت الدراسة على مجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية، حيث تم قياس الفروق بين الدرجات المحصل عليها في مقياس بوركس المُعَدل بعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، وعدم إخضاع العينة الضابطة له؛ إضافة إلى قياس الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية للتعرف على فعالية البرنامج في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية، ويمكن تلخيص التصميم التجريبي في الجدول التالي:

جدول رقم (1): التصميم التجريبي للدراسة

المقاييس ← / المجموعات ↓	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
التجـــريبية	تطبيق المقياس القبلي (مقياس بوركس للاضطرابات السلوكية)	تطبيق البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما	تطبيق المقياس البعدي (مقياس بوركس للاضطرابات السلوكية)
الضـــابطة	تطبيق المقياس القبلي (مقياس بوركس للاضطرابات السلوكية)	عدم تطبيق البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما	تطبيق المقياس البعدي (مقياس بوركس للاضطرابات السلوكية)

وقد مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من مجموعة من الخصائص نذكرها فيما يلي:

- التأكد من أن لغة المقياس خالية من الغموض وسليمة.
- توفير معطيات رقمية ستمكن من حساب صدق وتباث أداة الدراسة.

- الاستئناس بتطبيق أدوات الدراسة (المقياس والبرنامج).
- تعديل البرنامج العلاجي القائم على السيكودراما بما يوافق الدراسة الرئيسية.
- تعديل المدد الزمنية لجلسات البرنامج حيث تبين أن الجلسة العلاجية تتطلب أكثر من ساعة زمن.
- زيادة التدريب على التقنيات، والآليات، والإجراءات التحليلية، الموظفة في البرنامج.

وتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ الذين يتابعون دراستهم الثانوية بمؤسسة عبد الرحيم بوعبيد التأهيلية بمدينة فاس، بلدية سايس، والتي يتابع بها (615) تلميذ وتلميذة دراستهم، ويتوزعون على ثلاث مستويات ثانوية في تخصصات أدبية وعلمية مختلفة. وتَتْبع المؤسسة إداريا للمديرية الإقليمية للتربية والتكوين فاس، بجهة فاس-مكناس. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي، وشملت (169) تلميذ وتلميذة برسم الموسم الدراسي: 2020 /2021.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب السن والجنس.

العينة	الإناث		المجموع	الذكور		المجموع	المجموع الكلي
	17 سنة	18 سنة		17 سنة	18 سنة		
التجريبية	6	3	9	3	8	11	20
الضابطة	6	3	9	3	8	11	20

من أجل تحديد مدى فعالية العلاج السيكودراما في خفض حدة الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ الباكالوريا، ولمقارنة متوسطي رتب عينتي الدراسة بعد تطبيق الأداة، وللتأكد من تكافؤ العينتين من حيث حدة للاضطرابات السلوكية التي يقيسها مقياس "بوركس" المعد للدراسة سواء أكانت إضطرابات داخلية أم خارجية، فقد طبق عليهما قياسا قبليا باستخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) المناسب لإيجاد دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين اعتمادا على مقياس رتبي كما هو الحال للدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (3): نتائج اختبار U لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس "بوركس" المعدل.

الرقم	الاضطراب السلوكي	متوسط رتب العينة التجريبية	متوسط رتب العينة الضابطة	قيمة دلالة U	مستوى الدلالة
1	الإفراط في الانسحابية	23,08	17,93	0,159	غير دالة
2	الإفراط في الاعتماد على الغير	19,4	21,6	0,546	غير دالة
3	ضعف الانسجام الحركي	17,33	23,68	0,083	غير دالة
4	ضعف التحكم في ردود الفعل	20,93	20,08	0,816	غير دالة
5	ضعف الاتصال بالواقع	20,23	20,78	0,880	غير دالة
6	ضعف الشعور بالهوية	23,35	17,65	0,119	غير دالة
7	المبالغة في المعاناة	20	21	0,783	غير دالة
8	الإفراط في الشعور بالظلم	22,45	18,55	0,287	غير دالة
9	العدوانية المبالغ فيها	17,8	23,2	0,142	غير دالة
10	المقاومة والعناد الزائد	22,7	18,3	0,230	غير دالة
11	ضعف الاتصياع الاجتماعي	20,48	20,53	0,989	غير دالة

من خلال الجدول السابق يتبن أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين في القياس القبلي، حيث أن قيم اختبار "مان ويتني" للاضطرابات السلوكية كلها غير دالة وأقل من مستوى الدلالة (0,05)، مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وبالتالي فالمجموعتين متكافئتين، وبإمكاننا استخدام البرنامج العلاجي على العينة التجريبية ومقارنة نتائج الاختبار البعدي على العينتين.

أما الإشكالية العامة فتحددت كالتالي:

ما مدى فعّالية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية لدى عينة من تلاميذ الباكالوريا؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال الإشكالي نقوم بتقسيمه إلى سؤالين فرعيين كالتالي:

أ ـ ما مدى فعّالية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة اضطرابات السلوك الداخلي _لدى عينة من تلاميذ الباكالوريا؟

ب ـ ما مدى فعّالية العلاج السيكودرامي في التخفيف من حدة اضطرابات السلوك الخارجي لدى عينة من تلاميذ الباكالوريا؟

ومن أجل جعل مقياس الدراسة صالحا، وحساب صدقه وثباته، ومن أجل اختبار فرضيات الدراسة، والتأكد من مدى صحتها، استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية باستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 25؛ وهكذا، تم استخدام ما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل سبيرمان (Spearman) لحساب ثبات المقياس.
- معامل الثبات: التجزئة النصفية سبيرمان براون (Spearman-Brown).
- التحليل الوصفي للبيانات (متوسط الرتب، مجموع متوسطات الرتب، دلالة متوسطات الرتب على المقياس).
- اختبار مان ويتني (Mann-Withney U Test) لدلالة الفروق بين العينتين المستقلتين (الضابطة والتجريبية).
- اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين في الاختبارين: القبلي والبعدي.

2 - أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

أ - المقياس:

مقياس بوركس لتقدير السلوك (BBRS)، وهو عبارة عن استمارة تستخدم للمتعلمين من الحضانة إلى المرحلة الثانوية، ويفيد في التعرف على الاضطرابات السلوكية الداخلية والخارجية الموجودة لدى التلاميذ وحصر19 من هذه الأنماط كالإفراط في القلق، وفي لوم الذات، وضعف القوة الجسمية، وضعف قوة الأنا، وضعف الشعور بالهوية، وضعف في ضبط مشاعر الغضب (أبو أسعد، 2009، صفحة 147). إن تطبيق مقياس بوركس يمكننا من استخراج الدرجة الكلية لحدة للاضطرابات السلوكية عند كل مفحوص . من أجل استخراج صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (110) فقرة على سبعة أساتذة محكمين ينتمون إلى مجموعة من الجامعات، والتي توزعت تخصصاتهم ما بين علم النفس، و علوم التربية ، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية؛ لإبداء آراءهم في كل فقرة ومدى صلاحيتها في تمثيل الاضطرابات السلوكية، ومدى انتماء الفقرة للبعد المناسب لها، مع ذكر التعديل المقترح.

ولاستخراج الثبات تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ (تساوي 0,935 أي تتجاوز القيمة 0,9). كما قام الباحث بتجزئة بنود المقياس إلى نصفين، وحساب معامل الارتباط بين الجزئين فكانت قيمة سبيرمان (Sperman-Brown) تساوي (0,92)،

ب البرنامج:

إن برنامج الدراسة المعتمد على العلاج السيكودرامي يشتق أسسه المعرفية من مجموعة مدارس سيكولوجية، كمدرسة التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية، ومدرسة الجشطلت (هنا والآن)، والمعرفية، ويقوم على مجموعة من الأسس التطبيقية المرتبطة بأهداف البحث.

وقد تم تطبيق البرنامج من خلال مجموعة من الجلسات العلاجية بلغ عددها: 20 حصة، وكل واحدة تقدم انطلاقا من 3 مراحل: الإحماء، الأداء، المشاركة.

كما تم تنفيذ البرنامج من خلال جلسات علاجية حيث ستركز كل جلسة علاجية على بطل الدور (Protagonist) أو عدة أبطال الدور، وكل جلسة تستغرق 90 دقيقة باستثناء الحصة الأولى (60 دقيقة) والأخيرة (120 دقيقة)، والجدول التالي يبين ذلك بوضوح:

جدول (4) يبين عدد ومدة الجلسات في البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما

الجلسة	الموضوع	الزمن	الجلسة	الموضوع	الزمن
1	تمهيد وتعارف	60 د	11	جلسة علاجية	90 د
2	جلسة علاجية	90 د	12	جلسة علاجية	90 د
3	جلسة علاجية	90 د	13	جلسة علاجية	90 د
4	جلسة علاجية	90 د	14	جلسة علاجية	90 د
5	جلسة علاجية	90 د	15	جلسة علاجية	90 د
6	جلسة علاجية	90 د	16	جلسة علاجية	90 د
7	جلسة علاجية	90 د	17	جلسة علاجية	90 د
8	جلسة علاجية	90 د	18	جلسة علاجية	90 د
9	جلسة علاجية	90 د	19	جلسة علاجية	90 د
10	جلسة علاجية	90 د	20	الختام، التقييم العام	120 د

ومن أجل دراسة صدق البرنامج قبل تطبيقه على عينة الدراسة التجريبية، تم عرض البرنامج بصيغته الأولية على مجموعة من السادة الأساتذة ذوي الاختصاص، وذلك من أجل إبداء آرائهم بخصوص عنوان البرنامج ، وأهدافه، ومحتواه، وكفاية مدة إنجازه، ومدة جلساته، بالإضافة إلى ملاحظات واقتراحات أخرى، مما مكننا من تصويب البرنامج بما يخدم أهداف الدراسة.

ثالثا: نتائج البحث

بالإجابة عن الفرضيتين الفرعيتين المشتقتين من إشكالية الدراسة: إذ ارتبطت الأولى بعلاقة البرنامج بالاضطرابات السلوكية الداخلية، والثانية بالاضطرابات السلوكية الخارجية.

وعلى عكس المتوقع ؛ فجميع الفرضيات الإجرائية البديلة بالنسبة للاضطرابات السلوكية الداخلية تحققت، **بينما لم تتحقق** جميع الفرضيات الإجرائية البديلة المرتبطة بالاضطرابات السلوكية الخارجية؛ إذ تبين **قبول فرضيتين صفريتين إجرائيتين** لكل من: ضعف الانسجام الحركي، وضعف الانصياع الاجتماعي. فالبرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما لم يعمل على خفض حدة اضطراب سلوك ضعف الانسجام الحركي عند العينة التجريبية بدلالة إحصائية قوية، بينما تبين بالنسبة لاضطراب سلوك ضعف الانصياع الاجتماعي أنه توجد دلالة إحصائية عند كلتا العينتين: التجريبية والضابطة، وبالتالي لا يمكن قبول الفرضية البديلة التي تشترط وجود دلالة إحصائية قوية عند العينة التجريبية مع غياب أي دلالة إحصائيا لدى العينة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما.

ويمكن تلخيص نتائج الدلالة الإحصائية للفرضيتين الفرعيتين، وفرضياتهما الإجرائية من خلال الجدولين التاليين:

جدول (5) الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالفرضية الفرعية الأولى (اضطراب السلوك الداخلي) بعد تطبيق البرنامج العلاجي:

رقم الفرضية الإجرائية	الرقم في المقياس	الاضطراب السلوكي	دلالته الإحصائية
1	1	الإفراط في الإنسحابية	دال عند (0,05)
2	5	ضعف الاتصال بالواقع	دال عند (0,01)
3	6	ضعف الشعور بالهوية	دال عند (0,01)
4	7	المبالغة في المعاناة	دال عند (0,01)
5	8	الإفراط في الشعور بالظلم	دال عند (0,01)

كما تم قبول الصفرية (العدم)، واستبعاد الفرضية البديلة لنوعين من الاضطرابات السلوكية تبين عند اضطراب ضعف الانسجام الحركي أن البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما لم يعمل على خفض حدته عند العينة التجريبية، بينما تبين بالنسبة لاضطراب ضعف الانصياع الاجتماعي أنه دال عند كلتا العينتين التجريبية والضابطة، وبالتالي لا يمكن قبول الفرضية البديلة التي تشترط وجود دلالة إحصائية لا تقل عن 95% عند العينة التجريبية، وغياب أي دلالة إحصائية لدى العينة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعتمد على السيكودراما. ويمكن توضيح هذه الاضطرابات السلوكية من خلال الجدول التالي:

جدول (6) الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالفرضية الفرعية الثانية (اضطراب السلوك الخارجي) بعد تطبيق البرنامج:

رقم الفرضية الإجرائية	الرقم في المقياس	الاضطراب السلوكي	دلالته الإحصائية
1	2	الافراط في الاعتماد على الغير	دال عند (0,05)
2	3	ضعف الانسجام الحركي	**غير دال**
3	4	ضعف التحكم في ردود الفعل	دال عند (0,01)
4	9	العدوانية المبالغ فيها	دال عند (0,01)
5	10	المقاومة والعناد الزائد	دال عند (0,01)
6	11	العصيان (أو ضعف الانصياع الاجتماعي)	**غير دال** [لكونه دالا عند (0,01) للعينة التجريبية؛ وكذا دال عند (0,05) للعينة الضابطة].

البيبليوغرافيا

المراجع العربية:

1 - أحمد سليمان رجب. (2007). أطفالنا بين جدلية الأنا – الآخرين كما تبدو في التمثيل الدراما. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 8(31)، 83-96.
2 - أريج محمود جميل أبو حمور. (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على الدراما النفسية في خفض السلوك النمطي وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والإيذاء الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
3 - أفراح حسن علي عبدة. (2017). فعالية برنامج سيكودرامي في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. (الجمعية الأردنية لعلم النفس، المحرر) المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(11)، 13-29.

4 - أمجد عزات جمعة. (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 228-258.
5 - أياد كاظم طه السلامي، ونبراس هشام عبد العباس. (2019). أثر السيكودراما في التخفيف من مشكلات السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، 2(32)، 202-227.
6 - خالد إبراهيم الفخراني. (2015). أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية. طنطا، مصر: منشورات كلية الآداب، جامعة طنطا.
7 - رعد علي الحموري. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في خفض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من العاطلين عن العمل بمدينة إربد بالأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع (25)، 212-226.
8 - روحي عبدات، عوشة المهيري، وعبد العزيز السرطاوي. (2012). فاعلية برنامج سلوكي للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى مجموعة من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(3)، 119-134.
9 - زين صالح الكايد. (2012). إشتقاق معايير أردنية للأداء على مقياس الملف النفسي للأطفال والمراهقين في الكشف عن الإضطرابات السلوكية والإنفعالية للأعمار (2 - 17) سنة. مجلة الطفولة والتربية، المجلد الرابع (9)، 207-256.
10 سمر قطان. (2016). المسرح العلاجي: رحلة ممثل إلى الذات. بيروت: دار النهضة العربية.
11 عبد الرحمن سيد سليمان. (1994). السيكودراما: مفهومها وعناصرها واستخداماتها. حولية كلية التربية - جامعة قطر (11)، 396-453.
12 عبد الله يوسف أبو زعيزع. (2010). مبادئ العلاج النفسي. عمان، الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
13 عبد المطلب القريطي، صلاح الخراشي، وسهير عبد الفتاح. (مرجع بدون تاريخ). نحو بيئة آمنة: دليل استرشادي لحماية الطفل العربي ذي الإعاقة من الإساءة. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
14 ناجح نافذ نايف يعقوب. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مبني على السيكودراما في تحسين الانتباه وتقليل اضطراب النشاط الزائد والاندفاعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

المراجع الأجنبية:

1- Abeditehrani, H., Dijka, C., Toghchib, M., & Arntz, A. (2020). Integrating Cognitive Behavioral Group Therapy and Psychodrama for Social Anxiety Disorder: An Intervention Description and an Uncontrolled Pilot Trial. Clinical Psychology in Europe, 2(1), 1-21.
2- American Psychiatric Association. (2013). DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Washington DC: Library of Congress.
3- Apter, S., & Conoley, J. (1984). Childhood behaviour disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4- Blatner, A. (2000). Foundation of psychodrama (Vol. Fourth Edition). New York: Springer publishing company.
5- Dosen, A., & Kenneth, D. (2001). Treating mental illness and behavior disorders in children and adults with mental retardation (Vol. First Edition). (A. P. Press, Éd.) New York: Library of Congress.

6- Karatas, Z., & Gokcakan, Z. (2009). A Comparative Investigation of the Effects of Cognitive-Behavioral Group Practices and Psychodrama on Adolescent Aggression. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(3), 1441-1452.
7- Krall, H., Furst , J., & Fontaine , P. (2013). Supervision in Psychodrama, Eperiential learning in Psychotherapy and Training. Inusbruck, Austria: springer Fachmedien.
8- Moreno, J. L. (1965). Psychothérapie de Groupe et Psychodrame. Paris: Quadrige.
9- Moreno, J. L. (1966). The Third Psychiatric Revolution in Psychotherapy. (T. I. Group, Ed.) New York: Philosophical Library.
10- Moreno, J. L. (2000). Psychodrame et psychothérapie de groupes. PARIS: Boeck.
11- Papatheodorou, T., & Ramasut, A. (1994). Environmental Effects on Teachers' Perceptions of Behavior Problems in Nursery School Children. European Early Childhood Education Research Journal, 2(2), 63-78.
12- Ross, O. (1974). Psychological disorders of children: A behavioral approach to theory, research, and therapy. New York, "McGraw-Hill series in psychology.
13- Scheiffele, E. (1995). The Theatre of truth: Psychodrama, Spontaneity and Improvisation: the Theatrical Theories and Influences of Jacob Moreno. California: University of California,Berkeley.
14- Wilkins, P. (1999). Psychodrama (Vol. First published). London, UK: SAGE Publications.
15- Yablonsky, L. (2012). Psychodrama. New York, USA: International Psychotherapy Institute.

تحسين التعليم والارتقاء بجودته من خلال التقويم المؤسساتي

(لوحة القيادة كنموذج)

امباركة عوشبي [1]، خديجة هنيني [2]

[1]أستاذة التعليم العالي مؤهلة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين. الدار البيظاء سطات. فرع الاقليمي الجديدة
m.ouchabi@yahoo.fr

[2]أستاذة التعليم العالي مؤهلة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين. بني ملال خنيفرة. المقر الرئيسي بني ملال
Khadhnini@gmail.com

الملخص: يحتاج الرفع من كفاية النظام التربوي وجودته إلى آلية محبوكة لتقويمه ومراقبته، حتى يمكن التأكد من التوصل إلى مستوى المحك المنشود الذي يحقق معايير الجودة العالية المشتقة من فلسفة تربوية جديدة.

إن القاعدة العلمية لتطوير التعليم تنبني على التقويم وما يزودنا به من بيانات ومعلومات وخبرات، نحصل عليها نتيجة مقارنة الواقع بالمحكات والمعايير المعبرة عن نوعية الجودة المستهدفة ومواصفاتها. وبهذه القاعدة يمكن تجنب قرارات غير صائبة تجهض ما يبذل من جهد ومال، وتعوق مسيرة التقدم، وتؤثر على مواصفات الثروة البشرية وجودتها. والأمل معقود على التقويم التربوي لإضاءة الطريق من أجل الارتقاء بالمنظومة التربوية الى المستوى المطلوب.

لا يعني التقويم بمفهومه الواسع مجرد قياس وتقدير قيمة الأداء التربوي، بل يعني أيضا الحكم على كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية من حيث مدى اقترابه أو ابتعاده عن معيار أو محك أو مستوى أو مؤشر معين، كما يتضمن أيضا التعديل والتحسين والتطوير.

والتقويم بهذا المعنى وسيلة تهدف إلى تحسين التعليم والارتقاء بجودته وكفايته، وتطويره بما ينعكس على جودة مخرجاته التي تتمثل في جودة كفايات الخريجين، وإنماء إمكاناتهم في مجابهة عصر جديد يكون لهم فيه مكان ومكانة.

ولعل من أهم وسائل التقويم لوحة القيادة وما توفره من معطيات ومعلومات عن المؤسسة، حيث تسمح للمسئول بالتعرف على خصائص تسييره وتشخيص الوضعية الحقيقية للمؤسسة في مرحلة معينة، وقياس الانحرافات المتواجدة مع الوضعية التنبؤية والمأمولة، وكذا تبيان ما إذا كانت العملية المبرمجة لفترة معينة قد أديت بالشكل المطلوب بالمقارنة مع الأهداف المسطرة وتقويم أداء المؤسسة أو قسم منها، فهي أداة تساعد في اتخاذ القرار.

ويأتي هذا المشروع للمساهمة في تنمية الاهتمام بالتقويم المؤسساتي من خلال اقتراح أداة إجرائية تتمثل في بلورة لوحة للقيادة يمكن تعميمها على المؤسسات التعليمية ببلادنا لتصبح وسيلة متداولة تيسر عمل المدبر داخل المؤسسة وتسمح بتشخيص وضعية المؤسسات وتقويم أدائها من طرف كل مستويات مراكز المسؤولية.

الكلمات المفاتيح: تقويم الأداء المؤسساتي، مقاربة الجودة، لوحة القيادة، معايير ومؤشرات.

Résumé : Augmenter l'efficacité et la qualité du système éducatif nécessite un mécanisme puissant pour l'évaluer et le suivre, afin d'atteindre des normes de qualité élevées et dérivées d'une nouvelle philosophie éducative.

La base scientifique du développement de l'éducation repose sur l'évaluation et les données, informations et expériences qu'elle nous fournit en comparant la réalité avec les critères et les normes de la qualité et les spécifications de la qualité cible. Avec cette règle, il est possible d'éviter les décisions incorrectes qui font avorter les efforts et l'argent, entravent le processus de progrès et affectent les spécifications et la qualité de la richesse humaine. On espère que l'évaluation éducative éclairera la voie pour mettre le système éducatif au niveau requis.

L'évaluation au sens large ne signifie pas simplement mesurer et estimer la valeur des performances éducatives, mais cela signifie également juger chaque élément du système éducatif en fonction de sa proximité ou de son éloignement d'une norme, d'un test, d'un niveau ou d'un indicateur spécifique, et il comprend également la modification, l'amélioration et le développement.

L'évaluation en ce sens est un moyen qui vise à améliorer l'éducation, à augmenter sa qualité et son adéquation, et à la développer d'une manière qui se reflète dans la qualité de ses résultats, qui sont la qualité des compétences des diplômés, et le développement de leurs capacités.

L'un des moyens d'évaluation les plus importants est peut-être le tableau de bord et les données et informations qu'il fournit sur l'institution, car il permet au fonctionnaire d'identifier les caractéristiques de sa gestion et de diagnostiquer la situation réelle de l'institution à un certain stade, et de mesurer les écarts qui existent avec la situation prédictive et souhaitée, ainsi que d'indiquer si le processus programmé pour une certaine période a été exécuté. Comme requis par rapport aux objectifs fixés et en évaluant la performance de l'établissement ou d'une section de celui-ci, il s'agit d'un outil d'aide à la décision.

Ce projet vient contribuer au développement de l'intérêt pour l'évaluation institutionnelle en proposant un outil procédural par l'élaboration d'un tableau de bord, pouvant être diffusé dans les établissements d'enseignement de notre pays pour devenir un outil circulant facilitant le travail du gestionnaire au sein de l'établissement et permet le diagnostic de l'état des établissements et l'évaluation de leur performance par tous les niveaux de centres de responsabilité.

Mots clés : Evaluation institutionnelle, Démarche qualité, Tableau de bord, Critères et indicateurs.

Abstract: Increasing the efficiency and quality of the educational system requires a powerful mechanism to evaluate and monitor it, in order to achieve high quality standards derived from a new educational philosophy.

The scientific basis of educational development is based on evaluation and the data, information and experience it provides us with by comparing reality with the criteria and standards of quality and the specifications of the target quality. With this rule, it is possible to avoid incorrect decisions that abort efforts and money, hinder the progress process and affect the specifications and quality of human wealth. It is hoped that educational evaluation will light the way to bring the educational system to the required level.

Evaluation in the broadest sense does not simply mean measuring and estimating the value of educational performance, but it also means judging each element of the educational system according to its proximity or distance from a specific standard, test, level or indicator, and it also includes modification, improvement and development.

Assessment in this sense is a means of improving education, increasing its quality and relevance, and developing it in a way that is reflected in the quality of its outcomes, which are the quality of the skills of graduates, and the development of their abilities .

Perhaps one of the most important means of evaluation is the scorecard and the data and information it provides on the institution, as it allows the official to identify the characteristics of its management and diagnose the actual situation of the institution at a certain stage, and measure the gaps that exist with the predictive and desired situation, as well as indicate whether the process programmed for a certain period has been executed. As required by the objectives set and by evaluating the performance of the institution or of a section of it, it is a decision support tool.

This project contributes to the development of interest in institutional evaluation by proposing a procedural tool through the development of a dashboard, which can be disseminated in educational institutions in our country to become a circulating tool facilitating the work of the manager within the institution and allows the diagnosis of the state of the institutions and the evaluation of their performance by all levels of responsibility centers

Key words: Institutional evaluation, Quality approach, Scorecard, Criteria and indicators.

المقدمة

إن ظرفية الإصلاح وتجاربه في بلادنا، أصبحت تفرض على منظومتنا التربوية والمسؤولين عنها، التفكير بجد في مراجعة المشاريع وآليات الاشتغال لبلوغ حلم الجودة والتحسين والتطوير. وهو حلم لا يتحقق إلا بالتقويم المستمر لهذه المنظومة ومؤسساتها، باعتباره أداة لتحسين نظم وعمليات الإدارة، من خلاله يمكن قياس فاعلية المؤسسة في ضوء وظائفها وأغراضها، وما يعترضها من مشكلات، وما تحقق لها من إنجازات. ويتم ذلك من خلال قياس القدرة الأدائية، ورصد وجهة نظر أفراد وعناصر البيئة القريبة المتعاملة والمتفاعلة مع المؤسسة. ومن ثم، فإن عمليات التقويم المستمر هاته والتي يطلق عليها اسم التقويم المؤسساتي تتضمن قياس المتغيرات المرتبطة بنماذج السلوك المؤسساتي والفاعلية. وتلعب نتائج التقويم المؤسساتي دورا هاما في مساعدة المدبرين (المديرين) على تحسين فاعلية ونجاعة تدبيرهم، كما أن نتائج هذا التقويم تمثل أداة متميزة لتعريف المجتمع والشركاء بمستوى الأداء المتحقق وفق رؤية علمية تتصف بالحياد والموضوعية، وتسهم في تنمية الدعم المجتمعي لبرامج وأنشطة المؤسسة.

ونظرا لكون المؤسسات التعليمية بكل مستوياتها (الثانويات الإعدادية والتأهيلية ومؤسسات التعليم الأولي والابتدائي...) الحجر الأساس الذي يرتكز عليه نظام التربية والتعليم ، فقد أصبح لزاما عليها انتهاج الأساليب الحديثة في إدارة أعمالها، وإتباع الطرق العلمية في مراقبة تسييرها والتحكم الجيد في عملياته، لما له من تأثير مباشر على مردوديتها. ومن بين أدوات مراقبة التسيير والتقويم المؤسساتي نجد لوحة القيادة التي تحمل المعلومات الضرورية لتقويم أداء المؤسسة وإعطاء المسيرين المؤشرات التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المرجوة وتصحيح الانحرافات السلبية التي تعيق ذلك.

وتقارن عملية إدارة المؤسسات في العديد من الأحيان بعملية قيادة الطائرات التي تشتمل على لوحة قيادة تتضمن العديد من المؤشرات تساعد القائد على توجيه الطائرة، فكيف يمكن لقائد مؤسسة الاستغناء عن آلية توفر له نفس المبتغى. من هنا ظهرت فكرة لوحة القيادة انطلاقا من الحاجة للوقوف على حالة المؤسسة وبناء نظرة شاملة عليها انطلاقا من معاينة مجموعة من المعطيات التي تجمع فيها، حيث يمكن اعتبار لوحة القيادة أداة تسمح بإعطاء نظرة مبسطة للوضعيات الموصوفة والواقع المترجم عبر المقاييس، كما أنها تسمح لمستعملها ببناء فكرة تلخيصية حول الحقيقة إذا ما تم تصميمها بشكل جيد وتمت مراعاة قواعد التقديم والمحتوى.

وفي هذا السياق، تم تسليط الضوء عبر هذه الورقة، على مفهوم لوحة القيادة ودورها في تقويم الأداء المؤسساتي. ولقد جاء الاهتمام بهذا الموضوع، نتيجة لقناعتنا بضرورة المساهمة في مواكبة الإصلاح عبر تفعيل وتنزيل مضامين الرؤية الاستراتيجية التي تهدف تحقيق مدرسة الجودة. وكذا ميولنا الشخصي للدراسات التي تهتم بالتقويم المؤسساتي وآلياته، والرغبة في تحديد المقومات الواجب توفرها لنجاح نظام لوحات القيادة في المؤسسة التعليمية المغربية، بصيغة ميدانية تطبيقية في مجال التربية والتعليم.

إشكالية الدراسة:

إن ضمان الجودة في التعليم يتطلب التقويم المستمر لمواءمة عناصر العملية التعليمية ومخرجاتها طبقاً لمجموعة من الأهداف والمعايير المحددة مسبقاً، هذا ويتطلب ضمان الجودة في التعليم أيضاً، ضرورة الوصول إلى منظومات متكاملة من المعايير القياسية، وآليات قياس الأداء طبقاً للمعايير العالمية والدولية. مما يؤدي إلى رفع مستوى جميع عناصر العملية التعليمية، وينعكس ذلك على القدرة التنافسية في أداء المؤسسات التعليمية. وعليه فالحاجة ملحة إلى وضع وبناء معايير

ومؤشرات تجمع في لوحة القيادة " Le Tableau De Bord "، تحصل بها المؤسسة على نظام للمعلومات يمكنها أن تستند عليه في عملية التقويم، ومن ثم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين وتطوير أداءها وضمان جودته. ونستطيع من خلاله الحكم على مدى فعالية أداء هذه المؤسسات.

وعلى ضوء هذه الأهمية يمكننا طرح الإشكالية التالية:

ما دو ر لوحة القيادة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية وكيف تساهم في تحسين التدبير وتجويد التعلمات ؟

من هذه الإشكالية تتفرع مجموعة من التساؤلات التي سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة:

1. ماهية لوحة القيادة، مراحل إعداد ها، استعمالها وتطبيقها في المؤسسة؟
2. كيف تساهم لوحة القيادة في اتخاذ القرارات الفعالة في المؤسسة وتحسين الأداء؟
3. ما مدى إجراء مدبري المؤسسات التعليمية لتقويم مؤسساتي ذاتي بهدف تجويد الأداء؟
4. هل هناك نموذج لتصميم لوحة القيادة قادر على مراقبة وتقويم الأداء في المؤسسة ؟
5. كيف يمكن تفعيل دور لوحة القيادة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية؟

فرضيات الد راسة:

لمعالجة المشكلة المطروحة آنفا سوف نعتمد على الفرضية الرئيسة التالية: تعتبر لوحة القيادة وسيلة هامة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية، مما سينعكس ايجابيا على جودة المخرجات التعليمية. ويمكن تصميمها اعتمادا على معايير ومؤشرات الأداء المؤسساتي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على سبل تطوير وسائل التقويم المؤسساتي الذاتي للرفع من جودة أداء المؤسسات التعليمية؛
2. تحسيس مسيري المؤسسات التعليمية بأهمية لوحة القيادة وفوائد استعمالها لتتبع وضعية المؤسسة.

من خلال:

- التعرف على ماهية لوحة القيادة وإبراز دورها في تسيير وتقويم أداء المؤسسة؛
- بلورة وتصميم لوحة القيادة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية؛
- فهم آلية تطبيق لوحة القيادة في تقويم المؤسسات التعليمية؛
- تقديم اقتراحات لتفعيل دور لوحة القيادة في تقويم أداء المؤسسات التعليمية.

أهمية الد راسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من:

1. الدور الهام الذي يلعبه تدبير المؤسسات التعليمية في العملية التعليمية التعلمية؛
2. أهمية لوحة القيادة في إعطاء صورة حقيقية وصادقة عن واقع الأداء التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، بما يساعد على تعديل السياسات الحالية، أو تبني سياسات جديدة لتحسين وتطوير النظام التعليمي بالمؤسسات التعليمية؛
3. بلورة وتصميم نموذج لوحة القيادة وأهم المؤشرات المتعلقة بها؛

4. إمكانية استفادة صانعي القرار التعليمي، مما قد تسفر عنه هذه الدراسة، فيما يتعلق بكيفية تقويم أداء المؤسسات التعليمية باستخدام لوحة القيادة تضم المؤشرات التعليمية الكمية أو الكيفية، وصولاً إلى مستوى الجودة المنشودة في جميع مجالات العمل المؤسساتي التعليمي.

منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على ماهية تقويم الأداء المؤسساتي والمبررات الداعية له، وأهم أهدافه، وكذلك أهمية ودور لوحة القيادة في تفعيله. إجراء ملاحظات عشوائية، ومقابلات داخل مؤسسات التداريب الميدانية لسلك أطر الإدارة التربوية لدراسة واقع التقويم المؤسساتي الذي ينجز داخل مؤسساتنا التعليمية.

العينة: تمثلت عينة الدراسة في مؤسسات التداريب الميدانية لسلك أطر الإدارة التربوية ومدبريها، بجهة بني ملال خنيفرة، وجهة الدار البيضاء سطات فرع الجديدة خلال الموسم الدراسي 2016-2017 مع مراعاة تمثيلية مؤسسات في وسط حضري، شبه حضري وقروي، وكذا جميع الأسلاك (ابتدائي،ُثانوي إعدادي، ثانوي تأهيلي).

1. تقويم الأداء المؤسساتي [1، 2، 3]

1.1. مفهوم تقويم الأداء المؤسساتي

تتأثر المؤسسات التعليمية بمجموعة من المتغيرات والتحولات في ظروفها الداخلية ومعطيات بنياتها الخارجية ويتطلب ذلك منها العمل على تحسين أدائها المؤسساتي لمواجهة هذه المتغيرات.

ويعتبر تقويم وقياس الأداء مطلباً أساسياً لنجاح المؤسسة في تطبيق المداخل الحديثة في إدارة الأداء، وذلك لأن الغاية من تقويم وقياس الأداء هو تحسين أداء المؤسسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها أيضا، يعتبر قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في المؤسسة [4] .

هذا، ويستعمل تقويم الأداء المؤسساتي هنا بمفهومه الشامل، والذى لا يعنى مجرد قياس أو تقييم و تقدير قيمة الشيء، بل يتضمن -أيضاً- التعديل والتحسين والتطوير كما يعنى الحكم على أداء المؤسسة ككل، وعلى مدى تحقق الأهداف التربوية استناداً إلى معايير و مؤشرات محددة، والتقويم هنا ليس غاية في حد ذاته، ولكنه وسيلة ترمى إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها والاستفادة من ذلك لتحقيق نتائج أفضل في المستقبل [5] .

وقد تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم تقويم الأداء بتعدد الباحثين في هذا المجال، فهناك من يعرفه على أنه "جهد منظم لتشخيص أعمال المؤسسة التعليمية بأرقام لتحديد مدى نجاحها في تحقيق أهدافها وحسن استخدام مواردها لإنتاج ما هو مطلوب منها بالمواصفات التي يتوقعها منها أصحاب المصلحة [6].

---

[1] Bollen R, Hopkins D (1988) la pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire, OCDE, Paris, Economica.
[2] Ethier G (1993) « L'évaluation institutionnelle » dans l'évaluation institutionnelle en milieu scolaire, collectif sous la direction de Denis Massé, Sherbrooke, Editions du CRP.
[3] د .هناء شحات السيد إبر ا هيم، (2016). "دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية"، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، ص 567.
[4] عبد الرحيم محمد، (2006). "قياس الأداء المتوازن فى المنظمات العامة مع دراسة تطبيقية على شبكة الإذاعات الإقليمية فى مصر" .رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ,ص1.
[5] عيسى, حسن أحمد،(2005). "تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر"، المؤتمر العلمي الثالث مناهج التعليم قبل الجامعي الواقع و استراتيجيات التطوير,الجزء الأول، 7-8 مايو 2005، كلية التربية ببنى سويف ,جامعة القاهرة، ص 5.
[6] نصر , نوال، (2010) . التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي .المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، الدولي الثاني، كلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعيها بميت غمر ومنية النصر، جامعة المنصورة. م1، 14- 15 أبريل ,ص. 65

ويعرف أيضاً بأنه » مجموعة من المعايير المضبوطة بشكل كمي لكى تؤشر بشكل تكاملي على النتاجات المتوقعة فيها بعد تطبيقها لمضمون الخطة الاستراتيجية." أو " الحكم على مستوى أداء المؤسسات التعليمية من جميع الجوانب الإدارية والمالية والتربوية"[7].

ويمكن تعريف تقويم الأداء المؤسساتي بأنه" عملية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها استنادا إلى مرجعية معايير الجودة للتعرف على مواطن القوة والضعف بهدف تحسين الأداء، وتمثل أساساً للتطوير وضمان الجودة" [8].

يعرف تقويم الأداء المؤسساتي بأنه "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة، والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء".

2.1. دواعي ومبررات تقويم الأداء المؤسساتي[3,2,1]

يعد تقويم الأداء المؤسساتي من العمليات الهامة والأساسية، والتي يمكن من خلالها:

1. تطوير المؤسسات والارتقاء بها من خلال إجراء فحص دقيق وتحليل للسياسات والممارسات المتبعة من تخطيط وتنفيذ وقيادة وموارد بشرية ومادية وثقافة تنظيمية للمؤسسات.
2. توفير بيانات ومعلومات حول أداء المؤسسة، ومدى تحقيق أهدافها المرسومة والوسائل اللازمة لتحقيقها.
3. إتاحة الفرصة للإداريين لعرض نقاط القوة والضعف في الوظائف الإدارية المختلفة، واعادة النظر في البرامج والسياسات المفردة [9].
4. قياس نجاح المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها من خلال نجاح الإدارات في تحقيق أهدافها.
5. قياس مدى مصداقية إنجاز العمل والأهداف كما تعكسه التقارير الدورية للإدارات.
6. توفير بيانات تساعد في اتخاذ القرارات بشأن الاتجاه الاستراتيجي للمؤسسة.
7. الكشف عن نقاط القوة في تحقيق الأهداف الخاصة بالمؤسسة وتفعيلها، ونقاط الضعف والعمل على معالجتها [10]، وذلك من أجل تطوير وتحسين أداء المؤسسة.

2. لوحة القيادة

1.2. مفهوم لوحة القيادة

لقد ظهرت فكرة وعبارة لوحة القيادة في ثلاثينات القرن الماضي على شكل متابعة النسب والبيانات الضرورية، التي تسمح للمسير أو القائد من تتبع سير المؤسسة. وقد اختلفت تسميتها من "جدول التسيير"، "جدول المراقبة"، " لوحة القيادة." إلا أن جل التعريفات المقدمة لهذه الأداة لها معنى واحد، من أهمها:

---

[7] المساد,محمود أحمد، (2009). " فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على المعرفة في درجة تقويم الأداء المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية" .مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 98 (الجزء الأول ديسمبر ص181).

[8] أبو دقة، سناء إبراهيم، إياد على، (2011)،"التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)". المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ص8-11.

[9] عبدالمحسن، توفيق، (2002) "تقييم الأداء المؤسسى مداخل جديدة لعالم جديد" دار النهضة العربية, الإسكندرية , ص57.

[10] نصر نوال، (2010). "التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي." المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس الدولي الثاني" :الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" ص 65-66.

هي تشخيص دائم في المؤسسة يرتكز على إبراز وضعيتها بصفة منتظمة ودورية، حيث تظهر المعلومات المتعلقة بالتسيير بواسطة نسب في جداول رقمية أو منحنيات أو رسوم بيانية، فلوحة القيادة في التسيير موجزة، معبرة، يستطيع من خلالها المسير تقديم تسلسل الأحداث، ويعيد فحص ومواجهة التوجهات وتصحيح القرارات [11].

هي تجميع منظم للمعلومات التي تسمح للمسير وبشكل سريع معرفة ما إذا كان سير نشاط المؤسسة وأجهزتها الرئيسية هو نفسه ما تم تقديره وتخطيطه ووضع الانحرافات المحتملة له و توضيحها [12].

هي وثيقة تركيبية ملخصة وشاملة، توضح للمسير العناصر الأساسية الخاصة بحياة المؤسسة وتطور أداء العمليات فيها [13].

وقد عرفها كذلك Nobert بأنها مجموعة هامة من المؤشرات الإعلامية التي تسمح بالحصول على نظرة شاملة للمجموعة كلها، والتي تسمح باتخاذ الإجراءات التوجيهية في التسيير وهذا لبلوغ الأهداف المسطرة ضمن استراتيجية المؤسسة [14].

أما Michel Gervais فقد عرف لوحة القيادة بأنها عبارة عن نظام للمعلومات يسمح بمعرفة دائمة وسريعة للبيانات الضرورية لمراقبة سير المؤسسة على المدى القصير وأداء المسؤولين [15].

ومن خلال هذه التعاريف يمكن استنتاج أن لوحة القيادة هي أداة تسييرية تمكن المسؤول من تشخيص الوضعية الحقيقية لمؤسسته، ووسيلة اتصال متجانسة بالنسبة لمختلف الأطراف التي تتشكل منها المؤسسة، كما أنها تضم معلومات موجزة ومعبرة تسمح باتخاذ القرارات التصحيحية المناسبة من خلال قياس الانحرافات بين الوضعية الحقيقية للمؤسسة في وقت معين والوضعية المأمولة بواسطة مجموعة من المؤشرات الهامة والملائمة، فهي إذن عرض شامل ومرقم لأهم المعلومات التي يستعملها المسيرون للاستغلال الأمثل للوسائل المادية والبشرية المتاحة لديهم.

2.2. دور لوحة القيادة في تسيير المؤسسة التربوية وتقويم أدائها

يعرف تدبير وتسيير المؤسسة التربوية مجموع العمليات المتناسقة والمتكاملة فيما بينها، والتي تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها والنتائج التي تسعى لبلوغها، وذلك بالاستغلال العقلاني للموارد المتاحة معتمدة في ذلك على مجموعة من العمليات تتمثل في جمع المعلومات، ووضع خطة لسير الأعمال، والتنفيذ وفق الخطة المرسومة تتبعها في ذلك عملية المراقبة تم اتخاذ القرار، لكن الانتقال من مرحلة لأخرى يستدعي تقنيات تظهر من خلالها لوحة القيادة كحلقة وصل بين وظيفتي المراقبة واتخاذ القرارات، حيث يتم تزويدها بمعلومات خاصة بأهداف المؤسسة، إنجازها، وكذا انحرافاتها. إذن فلوحة القيادة تمثل نظاما للمراقبة، وقاعدة لاتخاذ القرارات [16]. عامة لوحة القيادة تساهم في تقويم أداء المؤسسة تقويما شاملا، وبشكل مستمر ومنظم، وهي بذلك تمثل أداة فعالة للتقويم المؤسساتي، باعتباره عملية تستهدف التمكن من الضبط المنهجي لمختلف العمليات بالمؤسسة، وتقويم جوانبها البيداغوجية والإدارية بهدف اتخاذ قرارات، ضمن خطة تطوير مستمر لمؤسسة يؤمن جميع أفرادها بمشروع واحد شاركوا جميعا في التخطيط له، ووضعوا له لوحة قيادة.

[11] Gilbert Pillot, Maîtrise du contrôle de Gestion, édition Sedifor,1985, P:110.
[12] Jean Gerbier, Organisation et Fonctionnement de l'entreprise, France, 1993, P :827.
[13] Jean Folegot, ABC de la gestion, Nouvelle édition Marabout, France, 1995, P : 42.
[14] Nobert guidi « le contrôle de gestion », 2000, P : 285.
[15] Alain Fernandez «les nouveaux tableau de bord des managers» 5ème Edition Editions Eyrolles, 2011,P: 08.
[16] Pierre Baranger, Guy Huguel, Gestion de la production Acteur techniques et Politique Imprimerie Aubin, France, 1981, P : 140.

3.2. مزايا ووظائف لوحة القيادة

تتميز لوحة القيادة بكونها: تسهل ممارسة المسؤوليات كنظام سهل الاستعمال، تساعد في تقييم الأداء، تساهم في اتخاذ القرارات، تهدف للاستعمال الأمثل لوسائل الاستغلال، توضح وضعية المؤسسة ومحيطها.

تتمثل وظائف لوحة القيادة فيما يلي: وسيلة لتشخيص المؤسسة، وسيلة لقياس الأداء، وسيلة بيداغوجية للتكوين، وسيلة لتحفيز المسؤولين، وسيلة إعلام، وسيلة لاتخاذ القرار، أداة رقابة ومقارنة.

4.2. إعداد وتصميم لوحة القيادة

تعد مرحلة إعداد لوحة القيادة مرحلة حاسمة وضرورية لإجراء تقويم مؤسساتي معقلن، حيث أنه لا توجد لوحة قيادة نموذجية، ومع ذلك على المسؤول اختيار المعلومات التي يحتاجها ثم عرضها بشكل ملائم، وتشكيل لوحة قيادة خاصة به تتوافق مع أهدافه. ولبنائها لابد من الإلمام بجميع العناصر الضرورية في تصميمها حيث تكون مبنية على مقاربة تشاركية بين كل العاملين بالمؤسسة على اختلاف مستوياتهم ومسؤولياتهم لضمان الاستعمال الأمثل لها، وكذا تطبيقها بصورة منظمة ودقيقة.

إن إعداد لوحة القيادة يقتضي المرور بعدة **مراحل**، بدءا بجمع المعلومات، إعداد المؤشرات تم ترتيبها وتصنيفها [17، 18]، وتكون هذه المراحل مترابطة و متكاملة. ولإعداد لوحة قيادة فعالة تهدف من خلالها المؤسسة إلى تحسين الأداء الكلي، يجب تحصيل المعلومات وترتيبها في شكل نظام يساهم في إعداد مؤشرات هامة تكون قاعدة لاتخاذ القرارات، وبشكل يسهل دورها في تحسين الأداء، وذلك من خلال المراحل التالية:

1. جمع المعلومات

تمثل أول مرحلة من مراحل إعداد لوحة القيادة، وتتطلب المرور بأربعة مراحل:

جرد المعطيات [19] **:** ففي هذه المرحلة يتم جرد المعطيات الضرورية من أجل حساب المؤشرات، ولذا وجب التمييز بين المعطيات بالحجم والمعطيات بالقيمة الموجودة سواء داخل المؤسسة أو خارجها (إحصاءات، ميزانيات تقديرية، مخططات، جداول، نسب،...).

اختيار المعلومات [20] : بعد القيام بجرد المعطيات يقوم المسؤولون بالمؤسسة باختيار المعلومات، التي تهمهم وتساعدهم في أداء نشاطهم، وعموما يجب أن تتوفر على مجموعة من الخصائص أهمها: أن تكون كافية وهامة، أن تكون مناسبة وصالحة للاستعمال، أن تكون مبررة وغير عشوائية.

مراقبة المعلومات [21]**:** بعد اختيار المعلومات اللازمة، لا بد من مراقبتها لأنها يمكن أن تتغير وتتجمد في أي فترة من الفترات، وذلك حسب طبيعة المؤسسة، وحسب ظروفها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية المراقبة مرتبطة بعامل الزمن، حيث يجب أن تكون فترة خروج المعلومات للاستعمال أكبر أو مساوية لزمن إعداد المعلومات، وإن حدث العكس فهذا يعني أن اختيار المعلومات ليس فعالا، كما أن الذي يجمع المعلومات يجب أن يكون ذو تجربة وخبرة وعلى إطلاع بما يجري داخل المؤسسة وخارجها.

---

[17] Cave, M.; Hanney, S. ; Kogan, M. (1997). The use of performance indicators in higher education. 3rd edition. Higher Education Policy, Series 3. Londres : Jessica Kingsley.

[18] Conlon, M. 2004. « Performance indicators : accountable to whom?». Dans : Higher Education Management and Policy, vol. 16, n°1, p. 41-48.

[19] Jean Paule Semeray, Le contrôle de gestion, Imprimerie Colet, France, tome 2,1998, P : 89

[20] Alain Fernandez, « L'essentiel du tableau de bord » (4 ème édition), 2013, PP : 827-828.

[21] Jean Gerbier, Organisation et fonctionnement de l'entreprise, 1993, PP : 827-828.

عرض المعلومات [22] **:** تتطلب هذه المرحلة أن تكون المعلومات المعروضة ملائمة وسهلة الاستعمال وأن تكون مقبولة عند قراءتها وذلك بتبويبها في جداول وبيانات...، وتدرج هذه الأخيرة في ملف يوضع تحت التصرف الدائم للمسؤول، وفي بعض الأحيان تدون المعلومات في لوحات معلقة أو لوحات إلكترونية لتسهيل مناقشتها في اجتماعات العمل .

2. إعداد المعايير والمؤشرات

بعد جمع المعطيات يجب تحديد المهام والمسؤوليات داخل المؤسسة، ثم ترجمة المهام إلى مؤشرات للأهداف العليا وأخيرا وضع النشاطات التصحيحية على مستوى كل مؤشر. ولتقويم مختلف مكونات النظام التعليمي بالمؤسسة ينبغي للمؤشرات أن تهم:

1. مدخلات النظام أي الموارد البشرية والمادية والمالية، نوعية التلاميذ ونوعية الأساتذة، إلخ.
2. عمليات النظام :المناهج المطبقة والطرائق التربوية المعتمدة، أساليب التقويم التربوي... إلخ.
3. المخرجات :المكتسبات الدراسية، نتائج التلاميذ، عدد الشهادات...إلخ.

وتربط المدخلات والعمليات والمخرجات علاقات متعددة الاتجاهات، لذا ينبغي دراسة الكيفية التي تتفاعل بها المؤشرات لتحديد تأثيرها العام على النظام. إلا أن عملية اختيار المؤشرات تعد من الصعوبات الأساسية في إعداد لوحة القيادة، بحيث يجب على المؤشرات التي تم اختيارها منح المؤسسة صورة متكاملة بناء على الأهداف التي تأمل تحقيقها، زيادة إلى تمكينها من قياس أثر العمليات التي قامت بها.

وسنتناول في هذا الجزء بإيجاز المعايير والمؤشرات التي ينبغي توفرها في المؤسسات للحكم عليها بأنها حققت الجودة على مستوى الأداء الكلي لعناصرها والذي حددته "المرجعية الوطنية للجودة بقطاع التربية والتكوين [23] " باستحضار تعريفات هذا المفهوم عند منظمات دولية مثل اليونيسيف، اليونيسكو، و باعتماد المعايير الدولية لتدبير الجودة (الإيزو- ISO) كالآتي: « طريقة في تدبير المؤسسة محورها الجودة، وأساسها مشاركة جميع الأطراف وهدفها النجاح على المدى البعيد من خلال إرضاء جميع الأطراف المعنية وتحقيق المنفعة لجميع أعضاء المؤسسة و المجتمع » . ولتدبير مفهوم الجودة بحسب المرجعية الوطنية للجودة، تبنت تسع محاور، على شكل معايير تتضمن عدة مؤشرات، تساعد المؤسسة التي تعتمدها على تحقيق الجودة الشاملة، وهي:

المعيار 1: بناء الالتزامات على رؤية وقيم
المعيار 2: القيادة والتخطيط الاستراتيجي
المعيار 3: تدبير الموارد البشرية
المعيار 4: تخصيص وتوزيع الموارد
المعيار 5: التنميط والتجديد
المعيار 6: تطوير فعالية الأداء
المعيار 7: إرضاء الأطراف المعنية في حدود انتظاراتها
المعيار 8: النتائج والإنجازات
المعيار 9: التحسين والإعداد للمستقبل

[22] Jean Meyer, Le contrôle de Gestion, Presse Universitaires, France, 4ème Edition, 1980, P : 119.

[23] المرجعية الوطنية للجودة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية للارتقاء بجودة المنظومة التربوية.

3. تصميم اللوحة

تعد مرحلة إعداد تصميم للوحة القيادة آخر مرحلة، وتتضمن معطيات عن المؤسسة (مباني، تجهيزات، تنظيم إداري و بيداغوجي،...)، وخطة سير ها (أهداف، تقديرات...)، وتقرير على الانجازات المحققة، وكذلك الانحرافات بين الانجازات المرجوة و الإنجازات المحققة. تعرض هذه المعلومات والمؤشرات بشكل واضح، تحليلي، سهل التفسير، تام ويعكس سير المؤسسة في جميع المجالات[24].

حسب الدراسات السابقة، يتضمن التصميم العام لأغلب لوحات القيادة أربعة مناطق يمكن تمثيله على الشكل التالي:

جدول 1: لوحة قيادة نموذجية [25].

منطقة المؤشرات أو مراكز التحليل	منطقة التحقيقات أو النتائج	منطقة الأهداف	منطقة الانحرافات

جدول 2: الشكل العام للوحة القيادة [26]

لوحة القيادة الخاصة بمركز مسؤولية ما			
	النتائج	الأهداف	الفروقات
الصنف 1: مؤشر أ مؤشر ب			

غالبا ما تستعمل تصميمات أكثر تفصيلا يتم فيها إضافة نقاط أساسية مرجعية لتكملة لوحة القيادة منها [27]:

نتائج نفس الفترة من الدورة السابقة التي تسمح بعملية مقارنتها مع نتائج الدورة الحالية لتفادي تأثير الظواهر الموسمية.

المؤشرات	لوحة القيادة الأساسية			نتائج نفس الفترة من السنة السابقة	النتيجة المحتمل بلوغها في نهاية السنة	أهداف نهاية السنة	البرنامج قيد التنفيذ
	نتائج معينة	أهداف	فروقات				
- -							

4. استعمال لوحة القيادة

ليس هناك فائدة من تصميم ونشر لوحة القيادة إذا لم تستعمل فعليا من طرف المسؤولين عن التقويم الذاتي للمؤسسة، فوصول لوحة القيادة إلى أحد مستعمليها لا يعني حل المشاكل بل تقليص الوقت والجهد للحصول على المعلومات وتكثيف المجهودات وتوجيهها نحو تحليل المعطيات وأسباب حدوث الانحرافات لاتخاذ القرارات المناسبة عن طريق الحوار والتشاور المتبادل ووضع الافتراضات و حسابات دقيقة، و يمر استعمال لوحة القيادة بأربعة مراحل وهي كالتالي [28]:

1. تحديد الانحرافات:
2. تحليل الانحرافات وتحديد أسبابها؛
3. أخذ القرارات المناسبة بشأن هذه الانحرافات، للقضاء عليها أو التقليل منها ما أمكن؛
4. الرقابة عليها بالارتكاز على الأهداف التي تم تحديدها مسبقا.

[24] Robert Mazars, Pierre Rudelli, Gestion Financière, Quercy Cahars, France,7ème Edition,1992,P: 245.
[25] Michel Leroy ; « le tableau de bord au service de l'entreprise » 2ème Edition Organisation Paris, 2001, P : 65.
[26] Caroline Selmer « concevoir le tableau de bord » 2ème Edition, 2011, P : 103.
[27] Michel Leroy ; « le tableau de bord au service de l'entreprise » 2ème Edition Organisation Paris, 2001, P : 72.
[28] بلهاشمي جيلالي طارق، لوحة القيادة كأداة في مراقبة التسيير المصرفي، مذكرة ماجستير، تخصص النقود والمالية، جامعة سعد دحلب، غير منشورة، البليدة، 2006 ص: 129 .

بالنسبة للمرحلة الاخيرة، تتم برمجة جدولة خاصة بتطبيق الرقابة على نظام لوحة القيادة تتضمن [29] : أولا تحديد الأهداف وتتخذ كمعيار للتأكد من مدى فعاليتها، وثانيا تحديد الجهة المسؤولة المكلفة بالتتبع والمراقبة التي يجب أن تتوفر فيها الكفاءة والخبرة والتجربة، وأن تكون على اطلاع بكافة أوضاع المؤسسة. بالإضافة إلى ذلك يجب إشراك المسؤولين في التحليل لإعداد لوحة القيادة وذلك من أجل التعبير عن آرائهم للوضعية المنظور فيها خاصة، حول المهام والأهداف الأساسية ومؤشرات النتائج المأخوذة، وتقديم يد المساعدة في البحث عن أسس ومصادر المعلومات إذ أن هذا الاشتراك يعتبر كذلك مهما، لأنه يعطي للوحة القيادة روحا جديدة للتسيير داخل المؤسسة.

بناءا على ما تم عرضه، نستنتج أن لوحة القيادة من أهم أدوات التسيير في المؤسسات لأغراض جد متعددة، فهي تستعمل لقياس الأداء ومراقبة التسيير وتساعد في توفير المعلومات لاتخاذ القرار. والمؤسسات التعليمية في أشد الحاجة لاستعمال هذه الأداة، لتقيس من خلالها أداءها وتراقب تطوره. وهذا ما يستدعي وجود نماذج للوحات قيادة تضم معايير ومؤشرات يتم اختيارها بعناية وبعدد محدود، تتصف بالمرونة بحيث يمكن إدخال التعديلات الضرورية عليها حسب الحاجة، تؤطر عمل المدبرين وتوجه عملية القيادة في الاتجاه السليم. وفي هذا السياق، ارتأينا أن نساهم في بلورة لوحة للقيادة يستأنس بها مديرو المؤسسات التعليمية المغربية، لتيسير عملهم وفي نفس الوقت، تكون أداة لتشخيص وضعية المؤسسات، ومقارنة وتقويم أداءها من طرف كل مستويات مراكز المسؤولية.

3 مقترح نموذج للوحة قيادة

1.3. تشخيص الوضعية

إن اختيارنا لنموذج مقترح للوحة القيادة هذه لم يكن وليد الصدفة وإنما كان مبنيا على مجموعة من الملاحظات نجملها فيما يلي:

فمن خلال تجربة التكوين بالمراكز الجهوية لسلك أطر الإدارة التربوية، وأثناء المصاحبة الميدانية لهذه الأطر لتتبع مدى التوافق بين المجزوءات النظرية والممارسات الميدانية، رصدنا ضعفا كبيرا في التقويم الداخلي للمؤسسات، وانحصار العمل الإداري اليومي في تطبيق المذكرات، وارتباط تقويم الأداء بعملية الافتحاص فقط، وبتقويمات منفصلة لبعض المجالات التي لا تسمح نتائجها ببلورة رؤية شاملة للمجالات ذات الأولوية التي يجب تحسنيها وتطويرها، لتحقيق ولو نسبة من الجودة في أداء هذه المؤسسات، مما قد يؤثر في نظرنا على نجاعة القرارات المتخذة بهذه المؤسسات. هذا بالإضافة إلى الغياب التام لمفهوم لوحة القيادة، رغم أنها أداة أثبتت جدارتها في مراقبة التسيير في مجموعة من المؤسسات بمجالات أخرى.

[29] Alain Fernandez « L'essentiel du tableau de bord » (4 ème édition), 2013, p :18.

2.3. نتائـــــــــــج المقابلات

أسفرت المقابلات التي تم إجراؤها مع مدبري المؤسسات التعليمية، من مديرين وحراس عامين ونظار إلى النتائج التالية:

المحاور التي تم التطرق إليها أثناء المقابلة	نوع الاجابة
مفهوم التقويم وأهدافه ومقارباته داخل المؤسسة	ينحصر مفهوم التقويم عند أغلب أفراد العينة في التقويم التربوي داخل الفصل. لا تملك عينة البحث فكرة عن مقاربات التقويم المؤسساتي
مفاهيم الجودة وتميز المؤسسة	جل أفراد العينة يجدون أن الجودة مفهوم صناعي يصعب تطبيقه بالمؤسسات التعليمية لتحقيق التميز بها
أهم مجالات التقويم المؤسساتي	نتائج التلاميذ، مشروع المؤسسة
معايير ومؤشرات القياس	نسبة النجاح، نسبة الغياب، عدد الرخص، وعدد أنشطة الحياة المدرسية
أدوات التقويم المؤسساتي التي يستعملها أفراد العينة	لا يتوفرون على أية أداة عدا شريكة الافتحاص
مفهوم لوحة القيادة	ليس هناك مفهوم موحد ومضبوط لدى عينة البحث حيث أن جل أفرادها يحيلونه على السبورة المرجعية.
مفهوم الافتحاص الخارجي والجهات المسؤولة عنه	جل أفراد العينة على دراية تامة بمفهوم الافتحاص والمسؤول عنه جهات خارجية (المديرية الاقليمية، الاكاديمية، الوزارة.....)
التكوين والتجربة في التقويم المؤسساتي	نسبة قليلة جدا هم من تلقوا التكوين في التقويم المؤسساتي وأغلبهم خريجو مسلك الادارة التربوية من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وجود إكراهات لتطبيق التقويم المؤسساتي لدى خريجي هذا المسلك.

من خلال هذه الاجابات والمعطيات التي بين أيدينا يتضح جليا:

- غياب ثقافة الجودة والتقويم المؤسساتي لدى المسؤولين بالمؤسسات التعليمية؛
- غياب التجربة والتكوين في التقويم المؤسساتي وفي مجال الجودة لدى أغلب أفراد العينة الذين أسندت لهم مهام الإدارة؛
- عدم وجود شبكات للتقويم الداخلي بالمؤسسات؛
- عدم الإلمام بأدوات التقويم المؤسساتي وعدم وجود نظام يسهل عملية التقويم المؤسساتي؛
- عدم وجود دراية بالمجالات التي يجب تقويمها مؤسساتيا عدا بنود الشبكة التي تستعمل للافتحاص ؛
- التقويم المؤسساتي بمفهومه الشامل ليس من مهمة المدبر ولا العاملين بالمؤسسة؛ فهو شأن خارجي، المسؤول عنه هو الإدارة العليا (النيابة، الأكاديمية، لجنة الافتحاص...)؛
- تضارب في مفهوم الجودة الذي تسعى إليه منظومة التربية فالجميع يحصرها في نسبة النجاح بمؤسسته؛
- عدم الإلمام بالمعايير والمؤشرات لتقويم الأداء (معطيات عامة غير منظمة حول التسيير المالي، الغياب، الرخص، نسبة النجاح، حالة المؤسسة...)؛

- عدم الإلمام بمفهوم لوحة القيادة وأدوارها في تتبع وتقييم أداء المؤسسة مما يخلق نوع من هيمنة الرؤية التجزيئية في مجالات أداء المؤسسة، وكأنه لا علاقة ابيستيمولوجية بينها، دون الإلمام بإمكانية الاشتغال على الجمع بينها في لوحة للقيادة.
- خريجو مسلك الإدارة فوج 2015- 2016 الذين يتوفرون على تكوين في المجال يمثلون نسبة ضعيفة جدا، وأغلبهم كلفوا بالحراسة العامة ولا يستطيعون إجراء التقويم المؤسساتي حاليا نظرا للأسباب التالية :
  - عدم توفر الخبرة الكافية لدى الفريق؛
  - عدم وجود وثائق أو صعوبة الوصول إليها؛
  - عدم توفر استراتيجية لدى مؤسسات التعيين.

هذه النتائج تبين الحاجة الماسة لدى مدبري المؤسسات التعليمية ببلادنا إلى أدوات لتفعيل تقويما مؤسساتيا منظما للارتقاء بجودة الأداء. لهذا فنموذج لوحة القيادة الذي نقترحه في هذه الورقة يستمد مشروعيته من:

- الحاجة المستمدة من توجهات نظام التربية والتكوين والأهمية التي يوليها للجودة؛
- كون التقويم التطويري للمؤسسة مجال يبلور توجهات تدبير الجودة والعمل المستمر على تطوير وتحسين أداء المؤسسة بكافة مكوناتها.

3.3.منهجية التصميم

تم تصميم النموذج المقترح باعتماد معايير ومؤشرات المرجعية الوطنية للجودة، وباستحضار نوع المؤسسات الذي تسعى إليه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 (مدرسة الجودة للجميع).

1. رصد وتحديد مجالات الأداء المؤسساتي؛
2. تحديد معايير ومؤشرات قياس الأداء؛
3. إمكانية إضافة مجالات أخرى اعتمادا على مقارنة نتائج بعض المؤسسات؛
4. إمكانية تعديل النموذج حسب الأسلاك أو حسب معطيات أخرى كطبيعة المجال أو مرحلة التقويم أو مرحلة الاستثمار.

4.3.النموذج المقترح للوحة القيادة

المجال	المؤشرات	المستوى المنشود	النتيجة المحققة	
			السنة السابقة	السنة الحالية
النجاح المدرسي	نسب النجاح (حسب كل مستوى)			
	عتبة الانتقال إلى المستوى الموالي			
	نسبة الاحتفاظ بالتلاميذ			
	نسبة إدراك نهاية السلك			
	نسبة التكرار في كل مستوى دراسي			
	نسبة أنشطة الدعم التربوي للتلاميذ المتعثرين			
	نسبة الانقطاع في كل مستوى دراسي			
	عدد الجوائز المحصل عليها في إطار مسابقات			
التدبير التربوي والاداري	تثبيت الوثائق الإدارية على السبورة المرجعية			
	توفر الرصيد الوثائقي المرجعي			
	ضبط مختلف السجلات وتحيينها			
	ضبط وتحيين لوائح الموظفين وملفاتهم			
	استثمار مواظبة و نتائج التلاميذ (مسار)			
	استثمار مواظبة الموارد البشرية (مسير)			
	احترام البنية التربوية للمؤسسة			
	تفعيل آليات ضبط وتسجيل غياب أطر المؤسسة			
	إعداد جداول الحصص والمصادقة عليها وفق مقرر تنظيم السنة الدراسية			
	ضبط ومراقبة دفاتر النصوص			
	ضبط وتوثيق فروض المراقبة المستمرة			
	تأمين الزمن المدرسي			
	عدد الإجراءات المتخذة حول تتبع مواظبة المتعلم			
القيادة وبناء الفريق	وثيقة المشروع التربوي للمؤسسة			
	تفعيل مشروع المؤسسة			
	عدد أنشطة الحياة المدرسية			
	عدد الأنشطة السوسيوتربوية التي قام بها مدير المؤسسة			
	عدد الحالات المعالجة في خلية اليقظة بالمؤسسة			
	عدد اجتماعات المجالس السنوي			
	نسبة قرارات مجلس التدبير التي تم تطبيقها			
	نسبة قرارات المجلس التربوي التي تم تطبيقها			
	نسبة قرارات المجالس التعليمية المطبقة			
	توثيق أعمال المجالس بواسطة تقارير			
	الوضعية القانونية لجمعيات المؤسسة			
	انخراط جمعية آباء وأولياء التلاميذ			

المجال	المؤشرات	المستوى المنشود	النتيجة المحققة	
			السنة السابقة	السنة الحالية
البنية التحتية والتجهيزات	معدل عدد التلاميذ في القسم			
	نسبة استجابة البنية التحتية لحاجات المؤسسة			
	نسبة استجابة التجهيزات لحاجات المؤسسة			
	الوسائل التعليمية التي حصلت عليها المؤسسة			
	ملاءمة محيط وواجهة المؤسسة وساحة المؤسسة			
	العناية بالبيئة والمساحات الخضراء			
	تنظيم وتوزيع وصيانة الفضاءات والمرافق الصحية			
	ملاءمة فضاءات كل من الجناح الإداري والحراسة التربوية			
	التخلص من الأدوات والتجهيزات المتلاشية			
	تتوفر المؤسسة على ملاعب رياضية كافية			
	تتوفر المؤسسة على وسائل الوقاية من الحريق			
	تتوفر المؤسسة على وسائل الإسعافات الأولية			
	توفر المؤسسة جميع المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية بالنسبة لجميع المواد الدراسية			
الموارد البشرية	المعدل الشهري لنسبة تغيب التلاميذ بالساعات			
	المعدل الشهري لنسبة تغيب الاساتذة بالساعات			
	المعدل الشهري لعدد ساعات تغيب هيئة الإدارة			
	المعدل السنوي لأيام التكوين المستمر للأساتذة			
	عدد التكوينات التي استفادت منها هيئة الادارة			
	عدد الندوات والدروس التطبيقية التي نظمها المفتشون في المؤسسة			
	نسبة تأطير المفتشين للأساتذة			
	عدد الندوات التربوية للمفتشين			
	نسبة أنشطة الإعلام والمساعدة على التوجيه			
الموارد المالية	القيمة المالية الاجمالية للوسائل التعليمية التي حصلت عليها المؤسسة			
	القيمة المالية الاجمالية التي حصلت عليها المؤسسة من جمعية أباء وأولياء التلاميذ			
	القيمة المالية الاجمالية التي حصلت عليها المؤسسة من الشركاء			
	ترشيد الموارد المالية المخصصة لدعم مدرسة النجاح			
الانفتاح على المحيط	عدد المحاولات المبذولة لعقد الشراكات			
	عدد الشراكات المبرمة			
	عدد الشراكات الناجحة			
	عدد الأنشطة التي تقدمها المؤسسة للمجتمع المحلي			
	عدد أنشطة التعلم بإسهام أشخاص مصادر			
	عدد اللقاءات التواصلية مع الشركاء			
	عدد المشاركات لتلاميذ المؤسسة في مسابقات			

5.3.كيفية استثمار نموذج لوحة القيادة المقترح

بعد تطبيق أولي لنموذج اللوحة المقترح من طرف أطر الإدارة التربوية المتدربين"فوج 2016-2017"، وتقاسمه مع المدربين المرشدين بمؤسسات التطبيق، تعمدنا أخذ ارتسامات من خلال مقابلات مع الأطر المرشدة، والاطلاع على ملفات الطلبة " Porte-folio ". كانت نتائج العمل بهذا النموذج مشجعة حيث تمثلت في :

- المساهمة في نشر معطيات حول المؤسسة (نقط القوة/ نقط الضعف)؛
- تبني التنظيم في مجموعة من العمليات الإدارية واكتساب العاملين ثقافة التوثيق كأساس لنجاح عملية التقويم المؤسساتي؛
- الاطلاع على مجالات التقويم الذاتي للمؤسسة وتوضيح المؤشرات المرغوب فيها في كل مجال؛
- التشبع بضرورة وضوح أهداف المؤسسة، و اطلاع العاملين بها على الدور المنوط بكل فرد منهم في عملية التقويم المؤسساتي.

4. امتدادات العمل بمشروع لوحة القيادة

إن النتائج الإيجابية التي تم الحصول عليها خلال التطبيق الأولي للوحة القيادة الذي تم اقتراحها شجعتنا على مواصلة الاشتغال عليها من خلال العمل بها في مؤسسات تعيين الخر يجين فوج 2016-2017 خلال الموسم الدراسي الحالي منذ بداية السنة وبصفة مستمرة ومن خلال تتبع دوري لسيرها وإمكانية تطبيقها وتقويم أثر استعمالها في تنظيم العمل ووضوح الأهداف داخل المؤسسة. ونقترح كامتدادات للعمل بالنموذج المقترح في انتظار تنقيحه وتعميمه ما يلي:

- توزيعه على بعض المؤسسات لرصد صعوبات تنفيذ التقويم المؤسساتي؛
- تجربته للتأكد من جدواه ومتابعة تنفيذ الإجراءات المترتبة عنه؛
- تعديل وتنقيح النموذج المقترح من حيث المجالات والمعايير والمؤشرات؛
- وضع شبكة موحدة للتقويم الداخلي بالمؤسسات التعليمية؛
- توحيد الرؤية حول مجالات التقويم المؤسساتي؛
- اعتماد شراكات مع مؤسسات أخرى(مديرية إقليمية، أكاديمية...) لتوسيع دائرة العمل به؛
- تحقيق مقاربة الجودة انطلاقا من التقويم التطويري عبر لوحة للقيادة يجب الالتزام بمراقبة وتتبع مجالاتها؛
- إمكانية تقويم أداء المؤسسات التعليمية عن بعد خصوصا عند ربط لوحة القيادة بنظام معلوماتي لتسهيل استثماره وتتبع معطياته؛
- مقارنة أداء مؤسسات تعتمد التقويم المؤسساتي باستعمال لوحة القيادة مع أداء غيرها، من لا أداة لها للتقويم المؤسساتي؛
- قابلية تعميم هذا النموذج على المؤسسات التعليمية، وخلق جو من المنافسة بينها لتطوير الأداء وتحقيق الجودة بها؛
- نتائج تطبيق لوحة القيادة المقترحة قد تفيد في إمكانية تعميم بعض التجارب الناجحة للمؤسسات؛
- المساهمة في تعزيز أليات التتبع والتقويم تفعيلا لما جاء في الفصل الثاني من الرؤية الاستراتيجية.

الخاتمة

تلعب لوحة القيادة دورا مهما في مجال إدارة المعلومة، لكونها تمثل شكلا مختصرا ومنهجيا لمجموعة من المؤشرات يتم انتقاؤها بدقة وبعدد محدود، تمكن المؤسسة من التقويم الجيد والقيادة السليمة بناءا على مجموعة من الأهداف الواقعية والمحددة سلفا. إضافة إلى كونها أداة مرنة يمكن إدخال التعديلات الضرورية عليها حسب خصوصية كل مؤسسة، وكذلك أداة شخصية ترتبط بالمدبر وظروف عمله.

ولتفعيل دور لوحة القيادة في المؤسسات التعليمية وجب على المدبر إعداد خطة شاملة لتقويم وتطوير وتحسين جودة الأداء، باعتماد مجموعة من المعايير والمؤشرات، تم بعد ذلك تحديد أهداف السياسة التعليمية المراد تقويمها، فاستخراج المؤشرات المتعلقة بتقويم مجالات المؤسسة التعليمية من تلك الأهداف المعلنة للمؤسسة. وفي الأخير تصميم جيد للوحة القيادة تظم مؤشرات دقيقة ومحدودة، لتكون بمثابة أداة فعالة تؤدي إلى إمكانية التقويم المؤسساتي بشكل فعال.

إن المؤسسات التعليمية –بكافة أسلاكها التعليمية سواء الابتدائي، أو الاعدادي، أو الثانوي -مسؤولة مسؤولية تامة عن تقديم نوع جيد من التعليم، لذا فإن الأمر يقتضي استناد تقويمها المؤسساتي على لوحة قيادة مرجعية، تضم مجموعة من المعايير والمؤشرات كحد أدنى للحكم على فعالية أدائها، وتستند إليها في عملية التطوير المستمر للمؤسسة. وفي هذا الإطار تم اقتراح نموذج للوحة قيادة، نأمل من خلاله توحيد الرؤية حول مجالات التقويم المؤسساتي وتحقيق الجودة بالمؤسسات التعليمية.

المراجع:

(1) Bollen R, Hopkins D (1988) la pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire, OCDE, Paris, Economica.

(2) Ethier G (1993) « L'évaluation institutionnelle » dans l'évaluation institutionnelle en milieu scolaire, collectif sous la direction de Denis Massé, Sherbrooke, Editions du CRP.

(3) د .هناء شحات السيد إبر ا هيم، (2016). "دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية"، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، ص 567.

(4) عبد الرحيم محمد، (2006). "قياس الأداء المتوازن فى المنظمات العامة مع دراسة تطبيقية على شبكة الإذاعات الإقليمية فى مصر" .رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ,ص1.

(5) عيسى, حسن أحمد،(2005). "تقويم حالة التعليم الأساسي في مصر"، المؤتمر العلمي الثالث مناهج التعليم قبل الجامعي الواقع و استراتيجيات التطوير,الجزء الأول، 7-8 مايو 2005، كلية التربية ببنى سويف ,جامعة القاهرة، ص 5.

(6) نصر , نوال، (2010) . التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي .المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس ,الدولي الثاني" :الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" ,كلية التربية النوعية بالمنصورة وفرعيها بميت غمر ومنية النصر ,جامعة المنصورة .م1، 14- 15 أبريل ,ص. 65

(7) المساد,محمود أحمد، (2009). " فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على المعرفة في درجة تقويم الأداء المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية" .مجلة القراءة والمعرفة ,كلية التربية ,جامعة عين شمس, العدد 98 (الجزء الأول ,ديسمبر , ص 181.

(8) أبو دقة , سناء إبراهيم و الدجنى, إياد على، (2011)."التقييم الذاتي المؤسسي والتخطيط الاستراتيجي ودورهما في ضمان الجودة في الجامعات الفلسطينية (الجامعة الإسلامية بغزة كدراسة حالة)". المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ,جامعة الزرقاء الأهلية ,الأردن ,ص 8، ص11.

(9) عبدالمحسن , توفيق، (2002). "تقييم الأداء المؤسسى مداخل جديدة لعالم جديد" . دار النهضة العربية, الإسكندرية , ص57.

(10) نصر، نوال، (2010). "التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي." المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس ,الدولي الثاني" :الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" ,ص 65-66 .

(11) Gilbert Pillot, Maîtrise du contrôle de Gestion, édition Sedifor,1985, P:110.

(12) Jean Gerbier, Organisation et Fonctionnement de l'entreprise, France, 1993, P :827.

(13) Jean Folegot, ABC de la gestion, Nouvelle édition Marabout, France, 1995, P : 42.

(14) Nobert guidi « le contrôle de gestion », 2000, P : 285.

(15) Alain Fernandez «les nouveaux tableau de bord des managers» 5ème Edition Editions Eyrolles, 2011,P: 08.

(16) Pierre Baranger, Guy Huguel, Gestion de la production Acteur techniques et Politique Imprimerie Aubin, France, 1981, P : 140.

(17) Cave, M.; Hanney, S. ; Kogan, M. (1997). The use of performance indicators in higher education. 3rd edition. Higher Education Policy, Series 3. Londres : Jessica Kingsley.

(18) Conlon, M. 2004. « Performance indicators : accountable to whom?». Dans : Higher Education Management and Policy, vol. 16, n°1, p. 41-48.

(19) Jean Paule Semeray, Le contrôle de gestion, Imprimerie Colet, France, tome 2,1998, P : 89.

(20) Alain Fernandez, « L'essentiel du tableau de bord » (4 ème édition), 2013, PP : 827-828.

(21) Jean Gerbier, Organisation et fonctionnement de l'entreprise, 1993, PP : 827-828.

(22) Jean Meyer, Le contrôle de Gestion, Presse Universitaires, France, 4ème Edition, 1980, P : 119.

(23) المرجعية الوطنية للجودة، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية للارتقاء بجودة المنظومة التربوية.

(24) Robert Mazars, Pierre Rudelli, Gestion Financière, Imprimerie Quercy Cahars, France, 7ème Edition, 1992, P: 245.

(25) Michel Leroy ; « le tableau de bord au service de l'entreprise » 2ème Edition Organisation Paris, 2001, P : 65.

(26) Caroline Selmer « concevoir le tableau de bord » 2ème Edition, 2011, P : 103.

(27) Michel Leroy ; « le tableau de bord au service de l'entreprise » 2ème Edition Organisation Paris, 2001, P : 72.

(28) بلهاشمي جيلالي طارق، لوحة القيادة كأداة في مراقبة التسيير المصرفي، مذكرة ماجستير، تخصص النقود والمالية، جامعة سعد دحلب، غير منشورة، البليدة، 2006 ص: 129 .

(29) Alain Fernandez « L'essentiel du tableau de bord » (4 ème édition), 2013, p :18.

L'influence des perceptions lecturales sur l'apprentissage du français au primaire

The influence of reading perceptions on French learning in primary school

Ahmed TBAIK
Enseignant, doctorant à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Rabat
Laboratoire *: Groupe de Recherche et d'Action pour la Formation et l'Enseignement (GRAFE)*

tbaik.ahmed@gmail.com

Résumé :

Le présent article s'intéresse essentiellement aux activités lecturales au cycle primaire, que les enseignants essaient de développer avec les apprenants, afin de leur permettre d'acquérir leur propre conscience phonologique ainsi que les compétences linguistiques préconisées en langue française. Cependant, le contexte notamment cognitif se présente comme facteur protagoniste influençant radicalement la prédisposition de l'apprenti-lecteur marocain à maîtriser le français. En effet, nous mettrons en exergue les perceptions lecturales chez les apprenants afin de cerner de nouvelles conceptions pédagogiques et pratiques didactiques, permettant de surmonter les difficultés d'apprentissage et d'enseignement du français, par le biais des activités lecturales avancées.

Mots-clés : Apprentissage du français ; lecture ; primaire ; Maroc.

Abstract :

This article is mainly interested in reading activities in the primary cycle, which teachers try to develop with learners, in order to allow them to acquire their own phonological awareness as well as the linguistic skills recommended in French. However, the particularly cognitive context appears as a protagonist factor radically influencing the predisposition of the Moroccan apprentice-reader to master French. Indeed, we will highlight the reading perceptions of learners in order to identify new pedagogical conceptions and didactic practices, making it possible to overcome the difficulties of learning and teaching French, through advanced reading activities.

Keywords : Learning French ; reading ; primary school ; Morocco.

Introduction

D'entrée de jeu, nous admettons que l'accès à la lecture, en tant qu'activité intellectuelle humaine, entraine une acquisition de connaissances et de compétences[1]. Ici, nous soulignons deux fois le terme « intellectuel » pour mettre l'accent sur le dispositif psycho-cognitif intégral qui met en œuvre concomitamment les capacités analytique, logique et émotionnelle chez l'individu. En effet, plus on a accès aux activités lecturales, plus on acquiert du savoir et des compétences. Et sur ce point, les connaissances linguistiques ne font pas exception. En d'autres termes, l'amélioration des pratiques lecturales au sein de la société développe significativement le langage et le niveau cognitif collectif de la population, et *vice versa*. Par ailleurs, le contexte linguistique au Maroc se distingue par une pluralité considérable. C'est la raison pour laquelle l'enfant marocain doit mobiliser à la fois, dans son discours, des expressions linguistiques provenant de plusieurs langues. Il s'agit, en l'occurrence, d'une situation linguistique influençant radicalement l'ingénierie didactique des activités lecturales de l'enfant marocain, notamment au sein de l'école primaire.

Cependant, Il est à noter que la mémorisation chez l'apprenant, est susceptible d'être visuelle, auditive et/ou encore kinesthésique. Or nous éliminerons ce dernier type, pour la simple raison de l'inutilisation des méthodes d'enseignement de la lecture au Maroc, qui objectivent cinétiquement les unités alphabétiques[2], comme pour le cas de la méthode Borel-Maisonny par exemple. En peu de mot, quand l'enfant marocain commence à apprendre à lire dans l'école, sa mémoire visuelle s'occupe du stockage des formes des lettres écrites, ainsi que la reconnaissance des combinaisons syllabiques les plus fréquentes. En outre, pour organiser correctement l'ordre des graphèmes correspondant au mot lu, l'apprenant utilisera sa mémoire auditive, afin d'associer le son convenable à chaque lettre ou syllabe. Cependant, à force d'entendre son enseignant(e) et ses collègues répètent ces mots étrangers, il commence à établir sa propre inter-connectivité visuelle et auditive, pour pouvoir enregistrer les nouveaux mots, et associer au fur et à mesure les graphèmes et les phonèmes entre eux.

[1] MEIRIEU, P, (2010), *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF éditeur, p. 181.
[2] Au moins dans le Curriculum national, qui précise les pratiques de l'enseignement de toutes les matières enseignées au sein de l'école marocaine. Par ailleurs, ce type de mémorisation tient essentiellement à expliquer les rapports logiques entre le contenu enseigné et la réalité ressentie. Ainsi, pour le cas du français, qui est, au contraire de l'arabe, une langue opaque, on ne pourrait pas expliquer à un apprenant marocain au primaire, la différence existante entre l'écriture d'un mot et sa prononciation, à cause de l'origine latine de ce mot par exemple.

Toutefois, l'apprenant doit donner un sens au message lu, à l'aide de son propre vocabulaire (l'aire de Wernicke), afin d'accomplir la mission d'apprentissage de la nouvelle langue enseignée[3]. Seulement voilà, des apprenants marocains en primaire confrontent souvent des échecs, lors de l'application de cet enchainement pratique de l'activité lecturale en français, ce qui bloque, pour ne pas dire empêche l'acquisition de la langue française. Ceci pourrait être dû à une mauvaise réception visuelle, dans la mesure où l'apprenant se fie étroitement, de plus en plus, sur la réception auditive des unités alphabétiques et syntaxiques, ce qui, selon cette hypothèse, perturbe la promotion de sa capacité lecturale, et déforme davantage sa conscience linguistique.

À cet égard, nous nous penchons dans un premier temps, sur la problématisation de la question centrale du présent article. Puis, nous évoquons, dans un deuxième temps, les caractéristiques distinctives de notre méthodologie de travail. Par la suite, nous exposons nos travaux d'enquête, qui feront ainsi l'objet d'une analyse déductive permettant de cerner les conclusions et les recommandations didactiques *ad hoc*.

Problématique

Malgré l'absence de consensus scientifique sur l'importance de l'attention visuelle, sur l'amélioration de la compétence lecturale chez l'apprenant[4], la signification du code alphabétique se présente comme facteur décisif, dans la réussite de la tâche lecturale. Autrement dit, le graphème, la syllabe ou bien le mot pourraient être traités mentalement, en suivant un des deux algorithmes : un premier qui considère ces unités linguistiques comme étant des entités premières et abstraites, juxtaposées selon une logique précise, afin d'indiquer un sens donné, c'est bien le cas de la perception auditive. Et un deuxième algorithme, qui traite l'unité graphique comme une sorte d'image, que l'on doit retenir et mémoriser en toute complémentarité, c'est donc la perception visuelle, privilégiant ainsi l'habilité mnésique du cerveau, pour accomplir la tâche du déchiffrage.

[3] PERFETTI, C., (2007), Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 4(11), pp. 357-383.
[4] SAIDANI, T., (2016), *Les stratégies d'apprentissage de la lecture: une perspective comparative et évolutive entre l'arabe et le français*, Thèse de doctorat en science en langue française, Université d'Oran 2, Oran, p. 74.

Par ailleurs, si l'objectif d'apprentissage dans le cas des séances de lecture s'articule essentiellement autour de la reconnaissance des alphabets, des syllabes et des mots, peu importe qu'il soit auditivement ou visuellement saisie, comment cette différenciation pourrait impacter l'acquisition de la nouvelle langue enseignée ? Et à quel niveau ? Illustrons donc davantage cette situation contraignante : l'apprenant marocain construit dès les premières leçons de langue au cycle primaire, une logique alphabétique et graphique contradictoire : d'une part, il apprend l'arabe, qui est une langue transparente, dont le système vocalique (la diacritique) ne nécessite pas assez grande mémorisation pour le maîtriser, et d'autre part, le français marqué par l'opacité, ce qui obligerait l'apprenti-lecteur marocain, de s'adapter à ce changement de perception, en adoptant une approche mnémotechnique, qui consiste à mémoriser l'écriture du mot et sa prononciation sans l'avoir décortiquer ou analyser.

De plus en plus habitué à la nouvelle technique, l'apprenti-lecteur marocain développerait progressivement, sa propre mnémotechnique lecturale en langue française, sans pouvoir constater et assimiler, la physiologie des mots et la syntaxe française. Néanmoins, si cette hypothèse peut expliquer l'impact du code et de l'image sur la performance lecturale chez l'apprenant marocain, comment peut-elle montrer encore l'impact visuel et auditif, sur l'apprentissage du français langue étrangère[5] ?

Méthodologie adoptée

Afin de mieux tester la validité de notre hypothèse, nous désignons les expériences que nous avons assistées et qui mettent au point la perception lecturale chez les apprenants[6]. En effet, nous ciblons quatre établissements scolaires se trouvant dans le territoire de la préfecture de Marrakech[7]. Notre stratégie donc est d'observer la performance lecturale de l'apprenant en étroite synchronisation avec la pratique didactique de l'enseignant(e), pour ce faire, nous nous servons dans nos expérimentations d'un atelier de lecture et d'une recherche-action en dictée pour mettre en évidence l'aptitude de l'apprenant de développer en fin de

[5] DEFAYS, J.-M., & DELTOUR, S., (2003), Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, Mardaga, p. 28.
[6] Annexe 2.
[7] Il s'agit d'une école publique en milieu rural, une école publique en milieu urbain, une école privé et une école publique qui se situe dans un milieu semi-urbain.

compte sa propre conscience phonologique en langue française[8]. En outre, nous choisissons un ensemble de moyens de vérification tels que la révision des enregistrements vocaux notamment les fautes de déchiffrage, de syllabation, de l'intonation, de la ponctuation et de l'articulation, afin de comparer conjointement le modèle pédagogique adopté par l'enseignant(e) avec le comportement de l'apprenant au cours des leçon de lecture selon les trois niveaux (1re année, 2e année et 5e année).

Certes, les quatre expériences (établissements scolaires[9]) que nous allons citer dans le ce groupe d'expérimentations possèdent une grande variété de points communs liés à la perception lecturale en français chez l'apprenant marocain. Il s'agit d'abord de l'impact parental[10], qui applique une pression immense sur le corps enseignant pour promouvoir le niveau des enfants en langue française notamment en communication orale. Nous considérons que ce fait pourrait stimuler la perception lecturale visuelle chez l'apprenant en se concentrant sur l'image graphique et la signification des mots à mémoriser, pour enrichir son propre vocabulaire et par la suite pouvoir améliorer sa performance en communication orale. Par ailleurs, nous enregistrons que l'ensemble de ces quatre établissements, dont un est privé et trois sont publics, offrent aux apprenants un enseignement préscolaire sur place dans le même établissement, ce qui nous permet d'éliminer ce facteur dans nos conclusions finales pour ce groupe d'expérimentations, vu que l'existence ou l'absence de ce type d'enseignement pourrait impacter d'une façon précoce, la performance lecturale de l'apprenant notamment sa perception visuelle ou auditive à l'égard des lettres et des mots enseignés en langue française.

Groupe d'expérimentation 1

Au cours de la séance de lecture en arabe en première année, les activités ont été trop mécaniques, l'enseignante adopte un modèle d'apprentissage transmissif, centré sur la présentation des lettres, en introduisant des mots et des phrases courtes sans les avoir syllabés. En effet, les apprenants tendent à répéter les phrases telles qu'elles sont prononcées par l'enseignante, sans considération de la ponctuation et de l'intonation. Durant la séance de lecture en français pour la deuxième année, nous avons trouvé que l'enseignante tend

[8] Les données des apprenants concernés par l'enquête sont présentées dans les annexes de cet article, de façon à protéger la confidentialité de leurs informations personnelles.
[9] Annexe 1.
[10] YOUSSI, A., (1995), The Moroccan Triglossia: Facts and Implications, *International Journal of the Sociology of Language*, 2(112), pp. 29-43.

remarquablement à utiliser les gestes expressifs lors de la prononciation des lettres déjà étudiées, et essaie de donner de nouveaux gestes ludiques aux nouvelles lettres. En effet, la réaction et l'interactivité pédagogique sont considérablement courantes et fluides. Dans la classe de la cinquième année, l'enseignante de la langue arabe, malgré son expérience significative dans le domaine, s'est trouvée obligée de doubler ses efforts pour corriger les fautes de déchiffrage et de prononciation de quelques mots, ceci perturbe la compréhension chez quelques apprenants ce qui incite l'enseignante de réexpliquer le sens global et les idées principales du texte à plusieurs reprises. En français, c'est tout à fait le contraire, malgré le trac que nous avons pu remarquer sur le comportement de l'enseignante au début de notre assistance au cours, elle a eu l'air confiante d'introduire un contenu didactique bien construit, en adoptant une pédagogie libertaire, qui encourage les apprenants à reproduire les mots lus et les nouvelles expressions dans le texte, d'où les apprenants ayant trouvé les bons synonymes des mots incompris et nouvellement expliqués par l'enseignante, passent au tableau pour les écrire et obtiennent des notes supplémentaires pour les encourager.

Les entretiens que nous avons élaborés avec les quatre enseignantes se sont déroulés en trois temps, en commençant d'abord par les deux enseignantes de la cinquième année. En effet, d'après les réponses fournies, une véritable partie d'apprenants sont capables de distinguer automatiquement les syllabes, ce qui rend l'activité lecturale praticable et permet aux apprenants et à l'enseignante de se focaliser de plus en plus sur la compréhension des idées du texte exposé et sur l'élargissement du vocabulaire de l'apprenant[11]. Par contre, l'enseignante de la langue arabe avoue qu'elle se trouve obligée parfois de réviser avec quelques apprenants les digrammes en arabe ainsi que les lettres qui se rapprochent comme : د et ذ, ا et أ. Ce processus ralentit la réalisation des objectifs d'apprentissage et ajoute une surcharge didactique sur l'enseignante d'un côté, et perturbe la compréhension[12] du texte chez les autres apprenants d'un autre côté, dit-elle. Cependant, l'enseignante du français en deuxième année met l'accent sur ce qu'elle appelle « le mariage » de chaque lettre à un geste, qui doit être similaire à la façon d'écriture de la lettre, c'est comme quand on apprend aux apprenants pour la première fois comment écrire une lettre en montrant le mouvement dans le vide. Cependant, ce que nous trouvons étonnant c'est quand cette enseignante nous a confirmé

[11] BIANCO, M., (2011), Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?, *Argos*, 2(48), pp. 26-30.
[12] SNOW, C., (2002), *Reading for Understanding*, RAND corporation, p. 51.

qu'elle n'a jamais entendu parler de la méthode Borel-Maisonny qui associe à chaque graphème un geste donné, nous avons donc lui posé la question d'où elle a pu s'inspirer et inventer sa méthode, pour qu'elle nous répond qu'il s'agit tout simplement des orientations de son inspecteur pédagogique qui, selon elle, propose d'associer à chaque lettre, ou à chaque mot, un mouvement gestuel permettant de faciliter sa mémorisation chez l'apprenant. Quant à la première année, nous avons remarqué que l'enseignante suit minutieusement sa fiche pédagogique de telle sorte à ne pas laisser une aire de réaction pédagogique entre le contenu enseigné et l'apprenant. Ainsi, Elle s'appuie sur deux argumentations pour défendre sa pratique : premièrement, elle insiste sur l'application stricte de la fiche pédagogique officielle et proposée dans le guide de l'enseignant, et deuxièmement elle conditionne la réalisation des objectifs de l'apprentissage dans les séances de lecture par cette application stricte de la fiche pédagogique pré-élaborée, faute de quoi, on dévie des instructions du Curriculum national adopté par le Ministère de l'Éducation. En gros, les apprentis-lecteurs de la première année montrent une capacité moyenne à mémoriser et à identifier les lettres, toutefois, il est tout à fait très remarquable qu'ils trouvent énormément de difficultés d'assemblage des graphèmes dans les mots présentés et de les comprendre.

En retournant aux enregistrements audio, nous notons que les fautes de lecture observées pourraient être classées en trois catégories[13], nous distinguons donc entre les fautes de déchiffrage, les erreurs de compréhension et les troubles de conscience phonologique. En effet, nous avons recensé le nombre de chaque type de fautes dans chaque niveau, nous avons trouvé donc que les fautes d'articulation et d'intonation sont majoritaires chez les apprenants de la première année (arabe), les erreurs de compréhension pour les apprenants de la deuxième année (français), les ponctuation pour les apprenants de la cinquième année (français) et les fautes de déchiffrage pour les apprenants du même niveau en arabe.

Groupe d'expérimentation 2

Vu les considérations de disponibilité, nous avons inauguré cette expérimentation par la classe de la deuxième année, d'où l'enseignante s'appuie totalement dans sa présentation des séances de lecture sur la méthode syllabique. De surcroît, elle ajoute d'autres activités de

[13] ARGYRIS, C., & SCHÖN, D., (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley, p. 365.

syllabation, pour que les apprenants puissent apprendre à désigner les graphèmes et les réunir d'une façon automatisée. C'est donc la seule méthodologie, affirme-t-elle, pour rendre l'apprenant capable de réussir sa mission lecturale tout au long le cycle primaire. Toutefois, nous avons pu constater que la totalité des apprenants de cette classe ont bénéficié de l'enseignement préscolaire favorisant l'apprentissage de la langue française dans le même établissement, permettant davantage de faire un premier contact avec les graphèmes en langue française, et par conséquent, les apprenants se familiarisent aisément avec les activités de syllabation dans ce niveau. En ce qui concerne la cinquième année en langue française, l'enseignant transforme la séance de lecture en séance de communication, car il insiste sur la discussion des hypothèses de départ relatives au texte, en mettant le point sur le débat et les argumentations sur le contenu lu, par ailleurs la mise en scène au cours des séances de lecture se fait sous forme de « U » afin de mieux faciliter les discussions entres les apprenants qui commettent plusieurs fautes de déchiffrage, et dont la plupart d'entre eux lisent des mots en les prononçant en d'autres mots différents, mais graphiquement très proches au mots écrits, à titre d'exemple : le mot « coussins » est lu « cousins », le mot « banquet » est lu par une autre apprenante « banque » … Cependant en langue arabe, la séance de lecture en première année se fonde sur la compréhension de l'écrit, d'où l'enseignante poursuit une pédagogie par le jeu qui favorise de plus en plus la bonne prononciation des lettres, des mots et des phrases courtes et mélodiques, et en cinquième année, l'enseignant insiste encore sur l'articulation et la ponctuation plus que sur la compréhension, car selon lui, il considère que la compréhension d'un texte en langue arabe ne pose aucun souci pour l'apprenant de la cinquième année, par contre, le déchiffrage doit être amélioré en priorité afin de réhabiliter proprement nos futures collégiens apprentis-lecteurs. Or, il est à noter que d'après notre observation sur place, une partie considérable des apprenants de la cinquième année n'arrivent pas à répondre correctement à plusieurs questions de compréhension et de vocabulaire. En gros, les enregistrements vocaux des lectures, confirment en effet, que les apprenants en français commettent des fautes de reconnaissance des lettres et de déchiffrage, ces fautes sont d'ordre répétitif, c'est-à-dire, les apprenants reproduisent identiquement et systématiquement quelques fautes de déchiffrage de leurs collègues.

Par ailleurs, à l'occasion de l'Anniversaire du manifeste de l'indépendance, nous avons pu assister à un ensemble d'activités parascolaires, dont un atelier de lecture. Il s'agit d'abord

de deux activités principales, on commençait par un débat sur le contenu d'un texte qui aborde un sujet relatif à l'histoire du Maroc, délivré auparavant aux apprenants participant à cet atelier, par la suite on passait à une compétition de dictée d'un certain nombre de mots que contient le texte afin de motiver les apprenants à mieux maîtriser l'orthographe française. À cet égard, nous avons remarqué que les apprenants de la cinquième année pouvaient s'exprimer et débattre sur le texte lu d'une façon impressionnante, mais ils n'arrivaient pas à écrire correctement quelques mots dictés même s'ils utilisent ces mots dans leurs propos et comprennent leurs sens et leurs significations.

Groupe d'expérimentation 3

Dans cette expérience, nous avons pris le cas de la lecture en arabe comme témoin, car nous avons trouvé un immense contraste entre le niveau des apprenants en lecture en français et leur niveau en lecture en langue arabe. En effet, au cours de la première année, les apprenants sont amenés à écrire sur le sable les lettres enseignées dans la séance de lecture, cette pratique consiste à concrétiser les nouvelles lettres et les nouveaux mots lus. Toujours en ce qui concerne la lecture en langue arabe, l'enseignante de la cinquième année insiste sur la nécessité de lire lentement les textes du manuel pour pouvoir syllaber les mots difficiles et aussi pour corriger les fautes de déchiffrage. Quant à la lecture en langue française, nous constatons que dans les mêmes activités lecturales, l'enseignante de la deuxième année propose des syllabations mélodiques pour aider les apprenants à prononcer les nouveaux mots, cependant l'impact de cette pratique reste trop limité car elle ne prend pas en charge la promotion de la conscience phonologique chez les apprenants, nous avons donc remarqué qu'il y existe des apprenants qui considèrent la syllabe comme une unité morphosyntaxique (mot), ceci affirme que l'apprenant n'a pas pu acquérir une bonne conscience phonologique. En outre, même en cinquième année, l'enseignante trouve une grande difficulté à développer les compétences lecturales chez une partie considérable de ses apprenants, qui confondent parfois le découpage des mots, en prononçant la dernière partie du premier mot et la coller phonétiquement à la première partie du deuxième mot, ce qui ruine le sens de la phrase. Cependant, selon l'enseignante, ce comportement pourrait être expliqué par la volonté excessive de la part des apprenants de faire réussir leurs lectures, en déchiffrant très rapidement tous les graphèmes, même sans les avoir arrangés ni les avoir syllabés correctement.

Cependant, les enregistrements vocaux que nous avons obtenus, viennent pour confirmer davantage l'immense différence en termes de niveau de lecture dans les deux langues. D'abord, les lectures enregistrées en français se caractérisent par une rapidité de rythme, sans respect d'intonation ou de ponctuation et sans prise en compte de l'articulation des graphèmes, notamment les digrammes tels que : « ou » lu parfois « o »[14] ; « nn » lu souvent « on »[15]. Toutefois, les apprenants de la deuxième année se comportent différemment au sens positif quand ils lisent une phrase, de sorte qu'ils adoptent une syllabation plus ou moins pertinente, en se servant inconsciemment du caractère mélodique des mots enseignés auparavant par leur enseignante. Par ailleurs, les lectures enregistrées en arabe montrent que les apprenants respectent la ponctuation et la syllabation des mots, plus minutieusement qu'en français, en effet, les apprenants de la première année, arrivaient à mieux désigner les syllabes notamment les digrammes. De surcroît, nous avons remarqué que les apprenants de la cinquième année, s'inquiètent à la prononciation de chaque mot, dans la mesure où ils reviennent pour corriger les fautes de déchiffrage à plusieurs reprises.

En gros, nous disons que même si les apprenants dans cette expérimentation subissent des conditions sociales[16] difficiles pour avoir un enseignement de qualité en langue française (il s'agit à titre d'exemple, d'une partie d'apprenants qui n'avaient pas l'occasion de bénéficier de l'enseignement préscolaire[17]), les méthodes didactiques adoptées dans l'apprentissage de la lecture ne permettent pas de développer la conscience phonologique adéquate pour faire réussir entièrement l'acte de lire chez l'apprenant, contrairement aux séances de lecture en langue arabe. Ainsi, nous soulignons la cadence élevée des apprenants de la cinquième année dans les séances de la conjugaison, dont la mémorisation des tables de conjugaison est imposée strictement par l'enseignante, ce qui indique une autre fois que la perception visuelle est primordiale et elle doit être prise en toute considération lors de la planification didactique, pour que l'apprenant puisse atteindre tous les objectifs de l'apprentissage de la lecture.

[14] Comme dans le mot « donne ».
[15] Comme dans le mot « aujourd'hui ».
[16] LAHIRE, B., MERLE, P., (1996), Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, 1(37), *Revue française de sociologie*, pp. 145-149.
[17] Nous soulignons que la performance en lecture et la rentabilité des apprenants dans cette expérimentation, notamment de la première année et ayant bénéficiés du préscolaire, étaient relativement élevées par rapport à une minorité des apprenants qui n'avaient pas l'occasion d'en avoir.

Groupe d'expérimentation 4

D'entrée de jeu, nous avons noté que tout au long les séances que nous avons assistées dans cette expérimentation, les quatre enseignantes adoptent une même stratégie didactique qui s'appuie sur la pédagogie par le jeu et l'aspect ludique lors de la préparation et la présentation des leçons de langue. En effet, les réponses des entretiens que nous avons eus avec les quatre enseignantes font l'objet d'un consensus didactique notamment en lecture. Il s'agit d'inciter l'apprenant à découvrir les nouveaux graphèmes et les nouveaux mots en s'amusant et en les sentant par le biais d'un ensemble d'outils pédagogiques tels que les lettres de scrabble, les lettres en plastiques 3D et la pâte à modeler Plasticine.

Au cours de la leçon de lecture en langue arabe pour la première année, nous avons enregistré que les apprenants ne trouvent presque aucune difficulté pour reconnaitre et déchiffrer les graphèmes enseignés, or, la compréhension de l'écrit et des consignes leur pose un vrai souci[18]. Cependant, malgré tout l'effort fourni par l'enseignante, qui projette des jeux de lecture à l'aide d'un data-show pour aider les apprenants à « réagir » avec le contenu à lire, nous soulignons que cette pratique ne dépasse pas les limites du modèle transmissif, car on ne fait que présenter des graphèmes, qui sont déjà enseignés au cours du préscolaire, et demander aux apprenants de les prononcer sans avoir acquis une conscience phonologique permettant de saisir les unités syllabiques, ceci pourrait nous expliquer pourquoi les apprenants n'arrivaient pas à comprendre la signification de quelques phrases simples et courtes rédigées en arabe. Par ailleurs, les activités de la leçon de lecture en français pour la deuxième année se caractérisent par une forte diversification didactique, or, au-delà de la pluralité des activités lecturales, la stratégie didactique adoptée par l'enseignante consiste à atteindre l'objectif d'amener l'apprenant d'être capable à définir les différents graphèmes existant dans chaque mot, toutefois, l'élément de la compréhension des nouveaux mots pose encore un problème, car même si les apprenants sont capables de syllaber et prononcer les mots, ils restent entièrement incapables de mémoriser la signification de quelques mots lus.

Quant à notre observation du déroulement de la séance de lecture en arabe pour la cinquième année, nous constatons que la réaction des apprenants vis-à-vis le texte exposé se

[18] GAUSSEL, M., (2015), Lire pour apprendre, lire pour comprendre, *Dossier de veille de l'IFÉ*, 1(101), pp. 1-24.

distingue par une immense implication, dont la discussion des idées principales du texte, ses hypothèses, les arguments de l'auteur… tandis que la performance lecturale manque encore du respect de la ponctuation ainsi que la gestualisation du contenu. Par ailleurs, dans la séance de lecture en français au même niveau scolaire, nous enregistrons un équilibre en rendement des apprenants tant au niveau de la compréhension qu'au niveau du déchiffrage et de la syllabation. Selon l'enseignante, les apprenants se servent des méthodes adoptées dans les niveaux scolaires précédents (comme le cas de la deuxième année), à savoir la concrétisation et l'objectivation des graphèmes enseignés, ce qui développe une conscience phonologique avancée chez l'apprenant lui permettant par la suite, de déchiffrer et de syllaber aisément les mots et les phrases à lire dans un texte scolaire[19]. Ainsi, on peut surmonter l'obstacle de la mémorisation des mots par des activités orientées de dictée, afin d'améliorer davantage la perception auditive en lecture chez l'apprenant, ajoute-t-elle.

À cet égard, nous avons opté pour deux pistes de vérification afin de valider nos premières remarques, il s'agit des activités de dictée (sous forme d'une recherche-action) et les enregistrements vocaux des textes témoins. En effet, nous avons demandé à l'enseignante de donner aux apprenants des mots à écrire en dictée, au cours des activités préparatoires dans la séance de la production écrite. Nous avons donc regroupé ces mots en trois sections: la première section contient trois mots du lexique de la cinquième année, la deuxième section contient trois mots du lexique de la sixième année et la dernière section contient trois mots du lexique de la deuxième année. Dans la première tentation la quasi-majorité des apprenants pouvaient écrire, relire et expliquer correctement les mots dictés (fortes perceptions auditive et visuelle), tandis que nous avons décidé de relancer cette recherche-action cette fois-là en proposant les mots de la deuxième section, et nous avons remarqué que ces mêmes apprenants trouvaient quelques difficultés à écrire correctement les mots dictés même s'ils n'avaient pas trouvé les mêmes difficultés à comprendre leurs sens et leurs significations (forte perception visuelle et faible perception auditive). Quant à la dernière essaie, les apprenants écrivaient et expliquaient correctement les mots dictés (ici on parle une autre fois de fortes perceptions auditive et visuelle).

[19] STANOVICH, K., (1980), Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, *Reading Research Quarterly*, 1(16), pp. 32-71.

En outre, les enregistrements vocaux des apprentis lecteurs de la première année en langue arabe ont nous a montré que les participants commettaient plusieurs fautes graves en lecture, plus précisément en déchiffrage des lettres. Néanmoins les apprenants de la deuxième année ont arrivé aisément à déchiffrer les mots du texte proposé sans avoir compris la signification d'une grande partie de ces mots. Pour la cinquième année, en langue arabe, les apprenants étaient capables de discuter l'idée générale du texte et ses arguments mais ils commettaient énormément de fautes de déchiffrage, cependant, en langue française, nous avons noté que les apprentis-lecteurs ont pu lire et mettre de la vie dans leurs performances lecturales, notamment en respectant l'intonation, la prononciation, l'articulation et le levé périodique du regard vers les collègues.

Synthèse et interprétations

D'après les résultats obtenus dans les quatre groupes d'expérimentations, nous pouvons affirmer que notre première hypothèse est expérimentalement valide quant à l'influence de la perception lecturale sur l'apprentissage de la langue française en primaire. Nous avons donc enregistré que la perception visuelle chez l'apprenant augmente significativement la capacité de compréhension, et la perception auditive améliore la capacité de déchiffrage. En d'autres termes, quand les apprenants en primaire commencent à apprendre comment lire, leurs mémoires visuelles se penchent sur le stockage des images des lettres, des combinaisons syllabiques et des mots. Tandis que pour fixer mentalement l'ordre successif des graphèmes constituant le mot lu, les apprenants recourent à leurs mémoires auditives permettant ainsi de mobiliser le son convenable pour prononcer la lettre ou la syllabe en question. En effet, l'apprenant s'engage inconsciemment à établir des connexions visuelles et auditives pour être capable de décortiquer et saisir mentalement les unités morphosyntaxiques du texte exposé, ce qui lui amène par la suite à construire sa propre conscience phonologique en langue française[20].

Certes, une véritable partie d'apprenants marocains en primaire trouvent souvent des difficultés pour synchroniser pratiquement le rythme lectural auditif à celui visuel dans une activité lecturale en français, cette situation perceptive bloque entièrement les processus

[20] BADDELEY, A., & WILSON, B., (2002), Prose recall and amnesia: implications for the structure of working memory, *Neuropsychologia*, 2(40), pp. 1737-1743.

didactiques et par conséquent empêche l'acquisition de la langue française. Par ailleurs, la remédiation pédagogique doit être axée essentiellement sur deux piliers à savoir l'amélioration cognitive au niveau des deux types de perception lecturale (auditive et visuelle) et le soutien pédagogique au niveau de la synchronisation des deux perceptions, de sorte que l'apprenant ne se fie pas uniquement sur un seul type de perception lecturale pour mettre en œuvre sa conscience phonologique dans les leçons de langue française. Cependant, nous notons que l'acquisition de sa propre conscience phonologique dans une langue donnée ne permet pas à l'apprenant d'acquérir une nouvelle conscience phonologique dans une deuxième langue, le cas de la langue arabe et la langue française dans nos quatre groupes d'expérimentation indique que même si l'apprenant est capable de bien développer ses conceptions lecturales auditive (déchiffrage) et visuelle (signification lexicale) en arabe par exemple, il resterait incapable de développer sa conscience phonologique en français si la méthode didactique adoptée favorise l'acquisition visuelle ou bien l'acquisition auditive, ou encore si elle ne guide pas l'apprenant à conjuguer conjointement et concomitamment les deux perceptions lecturales.

Au-delà des variables relatives aux aspects linguistiques, parfois contradictoires, qui caractérisent les deux langues enseignées en primaire, le transfert didactique de la signification du code alphabétique en français demeure crucial dans toute démarche pédagogique des leçons de la langue française notamment les leçons de lecture, d'où la planification, la gestion et l'évaluation didactiques doivent mettre l'accent sur le traitement mental du code alphabétique français chez l'apprenant, en lui incitant à considérer que l'unité graphique exposée représente d'abord une composante linguistique abstraite, qui fait partie d'un dispositif linguistique logique, permettant d'apporter un sens à un mot concret, c'est donc la méthode lecturale synthétique[21] basée sur un modèle d'apprentissage constructiviste, et en même temps cette démarche pédagogique préconisée doit déclencher une réaction mentale qui s'articule autour de l'association de chaque code alphabétique composé à une image, que l'apprenant doit convoquer automatiquement et correctement à chaque fois quand il lit un mot pour donner un sens aux messages à explorer. Il s'agit en l'occurrence de la méthode lecturale globale, qui se fonde sur le modèle d'apprentissage gestaltiste. En gros, l'enjeu pédagogique à soulevé est de combiner pédagogiquement les deux perceptions en

[21] Qui comprend les quatre démarches : graphophonologique, syllabique, grapho-phonique et phonético-gestuelle.

lecture pour pouvoir améliorer la conscience phonologique chez l'apprenant marocain, plus précisément en compréhension des mots en français au primaire.

Par ailleurs, l'objectivation des apprentissages linguistiques permet à l'apprenant au cycle du primaire de concrétiser les graphèmes enseignés, et par conséquent donner plus de signification cognitive à sa conscience phonologique, plus particulièrement en langue française. Autrement dit, la perception kinesthésique[22] s'ajoute comme une nouvelle dimension pédagogique très efficace, permettant davantage d'acquérir le français et d'améliorer la performance lecturale chez l'apprenant. En effet, l'intégration des méthodes kinesthésiques dans les activités de lecture, notamment dans les premières années de l'enseignement du français, promeut significativement le niveau des apprenants en langue française, et réduit la masse horaire destinée à l'acquisition des compétences lecturales et linguistiques. *A posteriori*, Nous sommes convaincus que la maîtrise de la langue française *via* la lecture se passe nécessairement par l'adoption d'une doctrine pédagogique qui s'appuie sur les trois types de perceptions lecturales (auditive, visuelle et kinesthésique), cependant plus on opte pour une pratique didactique mixte en lecture, qui prend en compte les trois perceptions, plus on stimule activement la conscience phonologique de l'apprenant.

Conclusion

In fine, l'apprenti-lecteur marocain serait capable de construire progressivement, sa propre mnémotechnique lecturale en langue française tant au niveau micro (lettres, syllabes) qu'au niveau macro (mots et phrases) et ce, soit en assimilant le concept alphabétique ou en adoptant la logique linguistique en français, or plus l'apprenant est incité à apercevoir auditivement, visuellement et kinesthésiquement l'activité lecturale, plus il sera capable de maîtriser le français au cycle primaire. Le plus important en l'occurrence est d'offrir aux apprenants l'opportunité de se servir concomitamment des trois types de perception lecturale, l'effet de cette tactique ne se limite pas à la promotion précoce de la conscience phonologique en langue française mais aussi, elle neutralise expérimentalement l'aspect opaque de la langue française et facilite à l'apprenant marocain de se faire basculer facilement vers un nouveau

[22] La perception lecturale kinesthésique représente la gestualisation des apprentissages phonologiques en français, comme dans le cas de la méthode de Maisonny, ou encore en associant une mélodie distinctive à un graphème donné.

système vocalique, radicalement différent à celui de sa toute première langue enseignée à l'école primaire à savoir la langue arabe. Tout bien considéré, si la pratique didactique en lecture favorise une perception donnée au détriment des autres, on risque de ralentir la réalisation des objectifs d'apprentissage en français. Autrement dit, si on opte uniquement pour une perception visuelle, l'apprenant trouvera des difficultés en déchiffrage, et si on continue à se fier sur la perception auditive, l'apprenant confrontera des lacunes en compréhension, et de la même façon, une éventuelle focalisation sur la perception kinesthésique augmentera la capacité de l'apprenant à accumuler un bagage vocabulaire considérable toutefois il ne sera pas capable d'assimiler la logique syntaxique en français.

Bibliographie

ARGYRIS, C., & SCHÖN, D., (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley.

BADDELEY, A., & WILSON, B., (2002), Prose recall and amnesia: implications for the structure of working memory, *Neuropsychologia*, 2(40), pp. 1737-1743.

BIANCO, M., (2011), Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits ?, *Argos*, 2(48), pp. 26-30.

PERFETTI, C., (2007), Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 4(11), pp. 357-383.

DEFAYS, J.-M., & DELTOUR, S., (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Mardaga.

GAUSSEL, M., (2015), Lire pour apprendre, lire pour comprendre, *Dossier de veille de l'IFÉ*, 1(101), pp. 1-24.

MEIRIEU, P, (2010), *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF éditeur.

STANOVICH, K., (1980), Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, *Reading Research Quarterly*, 1(16), pp. 32-71.

SNOW, C., (2002), *Reading for Understanding*, RAND corporation.

LAHIRE, B., MERLE, P., (1996), Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, 1(37), *Revue française de sociologie*, pp. 145-149.

YOUSSI, A., (1995), The Moroccan Triglossia: Facts and Implications, *International Journal of the Sociology of Language*, 2(112), pp. 29-43.

Annexes 1 : Les informations structurelles des écoles primaires ciblées.

Informations institutionnelles et administratives relatives à l'école 1 :

Secteur	Public
Classification	Unité scolaire particulière
Zone territoriale	Urbaine
Commune/municipalité	Sidi Youssef Ben Ali
Code de l'établissement	02726M
Localisation	Quartier Echouhada Sidi Youssef Ben Ali
Nombre des cadres administratifs	1
Nombre des cadres de l'enseignement	27
Nombre total des apprenants	856
Dont les filles sont	412
Numéro indicatif sur la carte	3

Informations institutionnelles et administratives relatives à l'école 2 :

Secteur	Public
Classification	Unité scolaire particulière
Zone territoriale	Urbaine
Commune/municipalité	Ménara
Code de l'établissement	24547F
Localisation	Quartier Mhmaid 9
Nombre des cadres administratifs	2
Nombre des cadres de l'enseignement	36
Nombre total des apprenants	1196
Dont les filles sont	593
Numéro indicatif sur la carte	6

Informations institutionnelles et administratives relatives à l'école 3 :

Secteur	Privé
Classification	-

Zone territoriale	Urbaine
Commune/municipalité	Guéliz
Code de l'établissement	54153L
Localisation	Quartier Izdihar extension EP Guéliz
Nombre des cadres administratifs	Non communiqué
Nombre des cadres de l'enseignement	Non communiqué
Nombre total des apprenants	628
Dont les filles sont	328
Numéro indicatif sur la carte	9

Informations institutionnelles et administratives relatives à l'école 4 :

Secteur	Public
Classification	Unité scolaire particulière
Zone territoriale	Semi urbaine
Commune/municipalité	Tassoultante
Code de l'établissement	19831E
Localisation	Douar Lahebichate Tassoultante
Nombre des cadres administratifs	1
Nombre des cadres de l'enseignement	18
Nombre total des apprenants	693

Annexes 2 : Les données pédagogiques des apprenants(es) enquêtés(ées)

Les données relatives aux apprenants enquêtés de la 1re école :

Année	Code de *Massar*	Situation formative[23]	Sexe	Langue	Niveau de lecture[24]
1re	G2000413**	Non	F	Arabe	A
	G2020451**	Non	M	Arabe	B
	G2030479**	Oui	M	Arabe	C
2e	G2020479**	Non	M	Français	A
	G2020479**	Non	F	Français	B
	G2020479**	Non	M	Français	C
5e	G1821417**	Non	F	Arabe	A
	G1911372**	Non	F	Arabe	B
	G1941371**	Non	M	Arabe	C
	G1961371**	Non	M	Français	A
	G1900548**	Non	M	Français	B
	G1900451**	Non	F	Français	C

[23] Si l'apprenant est redoublant nous mettons « oui ».
[24] Selon les notes des évaluations diagnostiques.

Les données relatives aux apprenants enquêtés de la 2e école :

Année	Code de *Massar*	Situation formative	Sexe	Langue	Niveau de lecture
1re	G1400523**	Non	M	Arabe	A
	G1397259**	Non	F	Arabe	B
	G1378609**	Non	M	Arabe	C
2e	G1350228**	Non	M	Français	A
	G1346132**	Non	F	Français	B
	G1357923**	Non	M	Français	C
5e	G1315689**	Non	M	Arabe	A
	G1309653**	Non	M	Arabe	B
	G1316593**	Non	F	Arabe	C
	G1305609**	Non	M	Français	A
	G1327120**	Non	F	Français	B
	G1337868**	Non	F	Français	C

Les données relatives aux apprenants enquêtés de la 3e école :

Année	Code de *Massar*	Situation formative	Sexe	Langue	Niveau de lecture
1re	G1497119**	Non	F	Arabe	A
	G1618379**	Non	M	Arabe	B
	G1557892**	Non	F	Arabe	C
2e	G1427119**	Non	M	Français	A
	G1387120**	Non	F	Français	B
	G1365704**	Non	M	Français	C
5e	G1208080**	Non	F	Arabe	A
	G1180058**	Non	F	Arabe	B
	G1304365**	Non	M	Arabe	C
	G1316144**	Non	F	Français	A
	G1368388**	Non	M	Français	B
	G1377869**	Non	M	Français	C

Les données relatives aux apprenants enquêtés de la 4e école :

Année	Code de *Massar*	Situation formative	Sexe	Langue	Niveau de lecture
1re	G1650140**	Non	F	Arabe	A
	G1640774**	Non	F	Arabe	B
	G1640140**	Oui	M	Arabe	C
2e	G1640140**	Non	M	Français	A
	G1640140**	Non	M	Français	B
	G1640001**	Non	F	Français	C
5e	G1490980**	Non	M	Arabe	A
	G1490980**	Non	F	Arabe	B
	G1560096**	Non	M	Arabe	C
	G1590209**	Non	M	Français	A
	G1600357**	Non	F	Français	B
	G1600368**	Non	F	Français	C

L'évaluation des établissements scolaires au Maroc ; enjeux actuels et perceptions des acteurs

Evaluating schools in Morocco issues and perceptions of stakeholders

Anass ELASRAOUI [(1)], Kaoutara El Omari [(2)]

[(1)] Doctorant à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Structure de Recherche : Recherche interdisciplinaire pour l'Innovation en didactique et en Capital Humain (RIIDCH). FSE. UM5 Rabat.
anass.elasraoui@gmail.com
[(2)] Professeur Habilité à la Faculté des Sciences de l'Éducation. UM5 Rabat.
kaoutarfes@gmail.com

Résumé :

Le présent article vise la compréhension de la réalité et les enjeux de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc. L'étude se réfère au contexte international ou tous les systèmes éducatifs sont engagés dans une quête de qualité et d'efficacité opérationnalisée par l'évaluation et la reddition des comptes et au cadre national dans lequel la question de l'évaluation des établissements scolaires a suscité l'intérêt des décideurs et des acteurs dans une optique de recherche de modèles et outils qui répondent aux besoins stratégiques et fonctionnels de l'amélioration continue.

Sur le plan méthodologique, l'étude adoptant une visée exploratoire et compréhensive s'est basée sur une revue documentaire et une enquête terrain auprès d'un échantillon d'acteurs dans les trois cycles d'enseignement, ayant différents niveaux de responsabilité.

Les résultats de l'analyse documentaire ont montré que les stratégies ainsi que la législation relatives au système éducatif ont souligné la nécessité d'adopter l'évaluation institutionnelle comme mécanisme de la bonne gouvernance et du développement continu. L'analyse a également révélé que l'évaluation institutionnelle constitue une entrée principale pour l'assurance qualité du SEF (système d'éducation et de formation) pour tous les programmes de réforme adoptés.

L'enquête terrain a révélé que la plupart des acteurs sont conscients de l'importance que présente l'évaluation institutionnelle mais la confondent avec l'inspection, l'audit, ou le contrôle.

Pour mettre en place une évaluation des établissements scolaires au Maroc, les principaux enjeux déclarés sont : la diffusion d'une culture d'évaluation, la formation des acteurs, le financement de l'opération et la détermination des critères et indicateurs.

L'étude a mis en évidence la résistance des acteurs et la faiblesse des conditions nécessaires à l'instauration d'une évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires marocains. Il a été conclu ainsi qu'il faut adopter une approche intégrée d'évaluation des établissements scolaires qui vise à la fois la mesure de l'efficacité et de la performance pour des buts de comparaison et de classification, ainsi que d'amélioration des écoles.

Mots clés : *évaluation institutionnelle, reddition des comptes, responsabilisation, amélioration continue*

Abstract:

This article intends to understand the reality and challenges of school evaluation in Morocco. The study refers to the international context where all education systems are engaged in a quest for quality and efficiency, implemented through evaluation and accountability, and the national context where the question of evaluating educational establishments has aroused interest of decision-makers and stakeholders, with a perspective of finding models and tools that meet the strategic and functional needs of continuous improvement.

On the methodological level, the study has an exploratory and comprehensive aim, on the basis of a documentary review and a field survey with a sample of pedagogical actors, in the three cycles of the educational system, with different levels of responsibility.

The results of the documentary analysis showed that the strategies as well as the legislation relating to the education system have underlined the need to adopt institutional evaluation as a mechanism for good governance and continuous improvement. The analysis also revealed that institutional evaluation constitutes a main key for the quality assurance of the ETS (Education and Training System) for all the reform programs adopted.

The field survey revealed that most pedagogical actors are aware of the importance of institutional evaluation but confuse it with inspection, audit, or control.

To set up a system of evaluation of schools in Morocco, the main issues declared are: the dissemination of a culture of evaluation, the training of pedagogical actors, the financing of the operationalization of the system and the definition of criteria and indicators.

The study highlighted the resistance of the actors and the precarious conditions required for the establishment of an institutional evaluation in Moroccan schools. It was thus concluded that it is necessary to adopt an integrated approach of evaluation of the schools which aims at the same time at measuring their effectiveness and performance for the purpose of comparing and classifying as well as improving these schools.

Keywords: *institutional evaluation, accountability, continuous improvement.*

Introduction :

L'évaluation institutionnelle constitue un choix incontournable dans des systèmes qui s'inscrivent dans la logique d'efficacité, de responsabilisation et d'amélioration. « L'établissement scolaire est au cœur du système d'évaluation et de contrôle. Il cherche à trouver là une aide précieuse à son pilotage et à l'exercice de ses responsabilités collectives, assumées par la communauté éducative et des responsabilités individuelles de chaque acteur. La mesure et le suivi de la qualité de son action doivent devenir, comme dans certains pays, une attitude clé permanente. Il gagne en autonomie et responsabilité et s'inscrit dans une logique de reddition de comptes »(Bouvier & Duval, 2008)

C'est au niveau de l'établissement scolaire que tout se joue et que la bonne gouvernance du système peut trouver sa place. Il lui revient de s'évaluer et de mettre en place collectivement les procédures de contrôle nécessaire pour améliorer son efficacité (ses résultats), la qualité de son action et son efficience.

À travers cet article, on vise la compréhension de la réalité de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc ainsi que les perceptions et les besoins des acteurs internes et externes des établissements scolaires. On va présenter tout d'abord des aspects théoriques puis contextuels de l'évaluation des établissements scolaires. Ensuite un état des lieux de l'évaluation des établissements scolaires dans le système éducatif marocain sera dressé à travers une analyse documentaire des textes et lois en vigueur (la constitution, la charte nationale de l'éducation et de la formation, la vision stratégique 2015-2030 et la loi-cadre n° 51-17 relative au système

d'éducation, de formation et de recherche scientifique ainsi que le nouveau modèle de développement). Enfin nous allons renforcer cette analyse par l'exploration des perceptions et des aspirations des acteurs.

1. Gouvernance des Systèmes éducatifs et évaluation des établissements scolaires : nouveaux enjeux et nouvelles approches théoriques

Les deux dernières décennies du vingtième siècle ont été marquées par l'émersion de deux courants dans le domaine de l'innovation en éducation et plus particulièrement en évaluation de la qualité de la gestion scolaire et de l'enseignement, il s'agit de celui de *l'efficacité de l'école (school effectiveness)* et celui de l'amélioration des écoles *(school improvement)*.

En effet, les études de Michèle Rutter et ses collaborateurs Morgan, P. Mortimer sur les effets des écoles secondaires en Angleterre constituent l'un des points de passage dans l'histoire de l'évaluation des établissements scolaires, contrairement au doute des années 60 (travaux de James Coleman et Christopher Jenckes) sur la possibilité de modifier la distribution des résultats scolaires en agissant sur les variables de l'école dans un contexte ou le changement en éducation c'est basé sur une optique top-Down orientée vers les contenus par le biais des changements au niveau du curriculum ;les travaux de Michèle Rutter et ses collaborateurs Morgan, P. Mortimer ont montré que les effets des établissements scolaires sur les résultats des élevés sont très signifiants et ne peuvent être négligeable.

L'approche *top-down* durant les années 70 a été mise en cause, et le focus sur les établissements et sur les processus du changement en son sein apparait comme entré principale des réformes en éducation et formation.

Un nouveau champ de recherche depuis les années 80 s'ouvre notamment par le courant de recherche sur la « qualité et le développement des écoles » et sur les « écoles efficaces ». L'établissement scolaire est devenu alors comme un sujet et comme acteur de la dynamique du changement en même temps.

Sur le plan pratique, les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale ont connu des transformations importantes concernant, principalement, le changement paradigmatique des modes de gestion et de gouvernance des institutions de l'État : de l'État-providence (Béland, 1999) à l'État évaluateur(Maroy, 2008). Un changement marqué par deux grandes lignes : la première est de responsabiliser les établissements d'éducation et de formation en leur

accordant plus d'autonomie en matière de gestion et la deuxième de lier cette responsabilité à la reddition des comptes *(Accountability).*

Ce changement du rôle de l'État dans les processus de décision politique et administrative de l'éducation va dans le sens d'un transfert des pouvoirs et des fonctions du niveau national et régional vers le niveau local et du renforcement de l'autonomie de l'école. Une logique qui s'est développée dans une conjoncture de crise économique et de perte de confiance dans la légitimité et la capacité de l'état à gérer les biens et les services publics, justifié aussi par le besoin de réduire la dépense publique, d'améliorer la qualité des services rendus à la société et de rapprocher la prise de décision des acteurs locaux.

Pour aboutir à cette finalité plusieurs pays se sont engagés dans la restructuration de leurs systèmes éducatifs par le biais de la mise en place de politiques de décentralisation. La conviction acquise est que les solutions sont plus fiables et les décisions sont optimales lorsqu'elles sont respectivement adoptées et prises là où les problèmes sont posés et les interrogations sont déclinées. En effet « *La gouvernance locale apparait aujourd'hui comme la solution aux problèmes de la qualité de l'éducation* ».(Mons, 2004), P. 43.

En effet des recherches et des expériences récentes parlent d'un pilotage des systèmes qui met l'accent sur le milieu *« leading from the middle* ». Ce milieu ne peut être pour un système éducatif que l'établissement scolaire. L'une des conséquences d'une approche top Down, même lorsqu'elle est combinée à la liberté ou à l'autonomie scolaire individuelle au bas, est qu'elle néglige le milieu du système. Cela a conduit à des incohérences dans des systèmes entiers. Sans engagement du milieu, le haut manque de connaissances sur ce qui se passe dans les écoles, et le bas manque de collègues qui peuvent aider à communiquer ce qui se passe dans d'autres écoles qui entreprennent des réformes similaires. (Hargreaves. A & Shirley. D ; 2020)

Outre, cette foulée d'une promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation/déconcentration de certaines compétences éducatives, les pays adoptant cette vision se sont trouvés face à un *« paradoxe fondamental de l'État démocratique moderne »* pour maintenir son contrôle, l'État adopte des stratégies qui lui font perdre sa légitimité (la centralisation). Et pour maintenir sa légitimité, il adopte des mesures qui diminuent son contrôle effectif (la décentralisation). Cette situation paradoxale génère un autre paradoxe majeur. Il s'agit d'une part d'assurer une régulation locale en renforçant une

marge de manœuvre pour les entités locales et d'autre part, de faire en sorte que la régulation nationale garantit une bonne cohérence de la politique globale. Ceci pourrait avoir comme conséquence de réduire cette marge de manœuvre. On assiste alors à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des « systèmes » au niveau national, les établissements scolaires n'échappent pas à ce paradoxe. De façon générale et de plus en plus visible, les États nationaux deviennent des « États évaluateurs », et les établissements scolaires se sont transformés d'une manière remarquable a des lieux de prise de décision sur les affaires éducatives locales et qui devrait impérativement rende ses comptes à travers des indicateurs fiables.

La mise en place des systèmes d'indicateurs nationaux, suppose le bon« pilotage » du système, la bonne « régulation » et « gestion » des processus et fonctionnement des acteurs en son sein *(Mons & Durpiez, 2010) (Broad foot, 2000; Maroy, 2008; Normand/Derouet, 2011).*

2. Contexte et enjeux de la gestion des établissements scolaires marocains

Le Maroc, comme d'autres pays s'est engagé depuis ces dernières années dans un processus de réforme de ses institutions d'éducation et de formation et de son système de gouvernance. Ce processus se traduit notamment par un mouvement de décentralisation - ou de régionalisation - par lequel l'État accorde aux autorités locales et régionales (AREF, directions provinciales et établissements scolaires) davantage d'autonomie dans la gestion des affaires pédagogiques financières et administratives. En outre, une plus grande place est désormais allouée aux acteurs de la société civile, qui peuvent s'impliquer davantage dans les domaines de l'action éducative publique en général, avec un renforcement remarquable de la place de l'évaluation, de la régulation et de la reddition des comptes.

Le choix que fait le Maroc depuis déjà une décennie pour ce qui est gouvernance des services publics est très apparent, l'arsenal juridique et le cadre institutionnel se sont développés d'une manière remarquable en la matière, à cet égard Il demeure légitime de poser la question suivante : ***« Quel modèle et quels dispositifs à développer pour construire une approche évaluative des établissements scolaires adaptée au contexte marocain et qui répond aux attentes des acteurs locaux ? »***

3. Etats des lieux de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc : Résultats d'une analyse documentaire.

3.1. L'évaluation des établissements scolaires dans les orientations stratégiques et le cadre institutionnel du système

Depuis la fin du 20e siècle, le Maroc s'est intéressé à la question de la qualité comme un facteur clé de la promotion des écoles ; en 1999 on a assisté à une réforme globale du SEF avec la promulgation de la Charte nationale d'éducation et de formation (CNEF) à la suite d'un consensus national. Plusieurs articles de ladite Charte appellent à l'application du concept de l'évaluation touchant les volets de la question éducative : (l'organisation pédagogique, les ressources humaines, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, la gouvernance, etc.), en témoigne l'article 157 de la charte et de nombreux textes réglementaires qui ont été, progressivement, mis en place ces dernières années pour réglementer voir instituer la pratique évaluative à tous les niveaux du système éducatif.

En 2011, le MENPS a publié la circulaire ministérielle N° 36 portant sur la mise en place d'un système de qualité dans le système d'éducation et de formation Marocain.

La question de l'évaluation, de la reddition des comptes et de la gouvernance des services publics est mise en exergue ainsi dans les trois articles (154, 155 et 156) de la Constitution de la même année (2011) qui couvrent le Titre XII intitulé « De la bonne gouvernance - Principes généraux ».

Tenant compte de cette situation, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 a dernièrement, capitalisé davantage les principes précités. Cette vision préconise dans son quinzième levier, article 93 « le renforcement des mécanismes de suivi, dévaluation, et d'audit et leur généralisation à tous les niveaux » (*Vision stratégique 2015-2030_CSEFRS*, 2015.).

En vue de mettre en œuvre la recommandation de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 conformément aux dispositions de la Constitution du Royaume et aux conventions internationales relatives aux droits de l'Homme dûment ratifiées par le Maroc ou auxquelles il adhère, une loi-cadre relative au système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique a vu le jour dans le but de traduire les grands choix nationaux du système d'éducation et de la formation en loi cadre qui incarne un pacte national qui engage toutes les

parties, que tous les acteurs s'engagent à mettre en œuvre et qui découle directement de la Vision stratégique de la réforme (2015-2030).

La loi-cadre n° 51-17 stipule à l'article 53 que :« pour s'assurer du niveau de réalisation des objectifs visés à l'article 3 de la présente loi-cadre (article qui explicite les objectifs ciblés), d'accompagner le processus de réforme du système d'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, et de proposer les mesures nécessaires au développement de sa performance, à l'accroissement de son rendement et à la réalisation des résultats escomptés, les composantes du système sont soumises, ensemble ou individuellement, à un dispositif spécifique de suivi, d'évaluation et de révision régulière ».

En effet « les opérations d'évaluation visées à l'article 53 ci-dessus comprennent une évaluation interne, effectuée d'une façon périodique et continue par l'autorité gouvernementale chargée de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique. Et une évaluation externe effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, selon une programmation annuelle et pluriannuelle » (article 54 de la loi-cadre 51.17, 2017.).

En 2021, une nouvelle vision de l'évaluation de l'école est développée dans le cadre du nouveau modèle de développement qui s'inscrit dans la continuité de la constitution et en fait son cadre normatif pour traduire ses principes en leviers de développement et ses valeurs en méthodes d'action tel que défini par la commission spéciale sur le modèle de développement. Dans le but d'assurer une éducation de qualité pour tous à travers la responsabilisation des établissements pour en faire un moteur du changement et de la mobilisation des acteurs, Le NMD a stipulé dans l'axe2 nommé *(un capital humain renforcé et mieux préparé pour l'avenir)* que « La transformation de l'école ne pourra devenir réalité sans une adhésion de l'ensemble des acteurs de l'éducation. La Commission propose une approche originale de gestion du changement pour surmonter les résistances et déclencher une dynamique de progrès à partir du terrain. Cette action consiste à mettre en œuvre un mécanisme incitatif de certification-qualité des établissements, sur la base du volontariat de l'équipe pédagogique conduite par son directeur. Gérée par un organe indépendant, la certification imposerait le respect d'un certain nombre de bonnes pratiques en matière de gestion de l'établissement, de pédagogie et de vie scolaire, et donnerait accès en contrepartie à des avantages pour les établissements et les enseignants » (le nouveau modèle de développement, 2021).

3.2. Des projets de la mise en œuvre de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc

La Charte nationale de l'éducation et de la formation constituait un cadre de référence pour une coopération entre le MEN et l'UNICEF (2010-2012) pour l'élaboration d'une grille de qualité pour l'évaluation des établissements scolaires au Maroc. Le projet a commencé par l'organisation des ateliers de préparation, de vérification et de validation des « grilles de qualité scolaire ».

À cet égard le MEN a publié la circulaire ministérielle N° 36 du 2011 précitée. En attachement de cette circulaire, il y a eu un référentiel national de la qualité, destiné aux établissements d'éducation et de formation. Ce référentiel se base sur le concept d'auto-évaluation comme étant un mécanisme incontournable pour jauger les réalisations afin d'introduire les modifications nécessaires pour leur amélioration. Cette auto-évaluation a trois objectifs essentiels :

1- Doter les établissements scolaires des savoirs et des savoir-faire pour diagnostiquer leur état des lieux et mettre la main sur leurs forces et faiblesses, leurs opportunités et menaces.

2- Améliorer la performance et les réalisations de l'établissement scolaire

3- Diffuser et partager les bonnes pratiques et expériences.

Le référentiel est composé de neuf axes, qui couvrent ensemble le concept de gestion de la qualité, et aident l'établissement qui les adopte à développer la qualité totale en éducation. Ces axes sont :

1- Construction des engagements sur une vision et des valeurs.

2- Leadership et planification stratégique.

3- Gestion de ressources humaines.

4- Mise en place et répartition des ressources.

5- Unification et rénovation.

6- Amélioration de l'efficacité de la performance.

7- Satisfaction des parties concernées dans la limite de leurs attentes.

8- Résultats et réalisations.

9- Amélioration et préparation pour le futur.

En décembre 2017, une circulaire ministérielle portant sur la « redevabilité » et la diffusion de la culture de l'évaluation au sein des établissements d'éducation et de formation a été adressée aux directeurs provinciaux pour réunir les chefs d'établissements dans le but de discuter la question, révéler les perceptions des acteurs sur le sujet et collecter des propositions sur les pistes de propulsion de bonnes pratiques en évaluation institutionnelle au sein de leurs établissements.

Dans la même année (2017) le Centre National des Examens et de l'Évaluation (CNEE) procède à une analyse des résultats des examens nationaux et compare les institutions (les lycées) en fonction de leur performance sur la base des résultats bruts du baccalauréat.
Sachant que l'utilisation des résultats bruts à l'examen sous forme de classement ou de palmarès donne une image partielle et même largement faussée du travail conduit par chaque établissement. Le seul succès au baccalauréat à l'issue de la classe de la 3e année ne dit rien en effet sur la capacité d'un établissement à conduire au succès les élèves qu'il scolarise.

Pour remplir ses missions, en 2019 l'Instance nationale d'Évaluation du Système d'Éducation, de Formation et de Recherche scientifique (INE) « l'organe d'évaluation du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique » a développé un cadre de performance comme étant un outil pour suivre la mise en œuvre de la Vision stratégique

Dans une perspective système, le cadre de performance propose une mesure multidimensionnelle du niveau de développement de l'éducation du pays, moyennant 157 indicateurs, 30 indices composites dimensionnels/sous-dimensionnels et un indice composite global (l'Indice national de développement de l'éducation : INDE). L'INDE devient ainsi le nouvel indice composite proposé par l'INE pour appréhender la concrétisation des trois dimensions de la Vision : l'équité, avec 50 indicateurs, la qualité avec 50 indicateurs et la promotion de l'individu et de la société avec 57 indicateurs. La même logique a été appliquée pour faire ressortir des résultats au niveau de chaque région du Maroc avec un indice régional de développement de l'éducation IRDE quelques sous-dimensions et indicateurs touchent à des critères qu'on peut utiliser pour évaluer des établissements scolaires. Les résultats obtenus au niveau d'un établissement peuvent être comparés aux résultats nationaux ou régionaux. on cite parmi ces critères :

1- le cadre de scolarisation

Une sous-dimension qui renseigne sur les conditions d'apprentissage en classe liées surtout aux effectifs des élèves (taille moyenne de la classe) et à la multiplicité des niveaux d'enseignement au sein de la même classe (multi-niveaux).

2- l'accessibilité des établissements aux infrastructures de base

Elle vise à assurer, pour tous les établissements scolaires, un niveau minimum d'équipements de base, comme le soulignent les leviers 6 et 15 de la Vision stratégique.

3- la qualité de l'environnement scolaire

Cette sous-dimension renvoie aux conditions d'apprentissage dans l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés (climat scolaire). Elle est composée de trois types d'indicateurs : les déclarations des enseignants sur la prévalence de l'ordre et de la sécurité, les déclarations des directeurs sur l'incidence de problèmes de discipline et les déclarations des élèves sur leur exposition aux actes d'harcèlement, violence, vol et intimidation. Les indicateurs liés à cette sous-dimension sont au nombre de onze.

4- l'implication des acteurs éducatifs

Cette sous-dimension renseigne sur le degré d'appropriation des objectifs du curriculum par les enseignants, leur réussite dans son implémentation, leur attente quant au rendement des élèves, leur capacité à les inspirer, leur aptitude à travailler en équipe afin d'améliorer leurs performances, ainsi que leur collaboration avec l'administration en vue de planifier les apprentissages. La mesure de cette sous-dimension est approchée par huit indicateurs.

En dépit de ces avancées significatives, force est de se rendre à l'évidence que notre système scolaire ne dispose pas d'un dispositif national pour l'évaluation des établissements scolaires.

En effet aujourd'hui au Maroc, il n'existe pas d'évaluation des performances des établissements scolaires selon des critères formellement établis ; les écoles sont contrôlées de manière occasionnelle par des comités d'inspection régionaux ou provinciaux du ministère de l'Éducation nationale, visant à évaluer la conformité des actions du directeur aux directives ministérielles.

Le rapport national du programme SABER (Approche systémique pour de Meilleurs Résultats en Éducation), lancé par le Groupe de la Banque Mondiale comme un programme pluriannuel visant, à aider les pays à examiner et renforcer systématiquement la performance de leurs

systèmes éducatifs et qui fait partie de la nouvelle Stratégie du Secteur de l'Éducation de la Banque Mondial, a bien confirmé la situation en mentionnant qu'il n'y a pas de critères formels pour évaluer la performance des établissements scolaires au Maroc ni d'analyse comparative des résultats des tests standardisés des élèves, et par conséquent aucun feed-back n'est fourni aux établissements en vue d'améliorer les apprentissages. Les approches actuelles de l'évaluation de la réussite scolaire se concentrent exclusivement sur les résultats des examens nationaux, et ne fournissent pas d'informations sur les forces et les faiblesses de l'école, ou la façon de les améliorer (*SABER_SAA_Morocco_Country_Report_2015_FINAL_French2015*.).

On note ainsi que malgré l'existence des textes de loi et des projets ambitieux lancés, l'évaluation des établissements scolaires au Maroc est encore dans une phase embryonnaire. Les projets précités ont parfois une perspective système. Dans d'autres cas non pérennisées et/ou unidimensionnels. ceci ne donne pas une vision claire de la réalité complexe de l'action des établissements scolaires il faut alors fournir une pluralité de perspectives et d'analyses avec une focalisation sur l'établissement scolaire à la fois comme objet et comme acteur d'évaluation afin d'avoir une vision plus riche et plus détaillée de l'action de chaque établissement tenant compte de la situation de chacune d'elle et tenant compte aussi de plusieurs aspects et dimensions sur lesquels agit l'institution scolaire (la vie scolaire ; le projet d'établissement ; la Performance en gestion financière matérielle et administrative ; l'équité ; l'environnement interne et externe ; la gouvernance locale ; …)

En fait, la composition des établissements scolaires n'est pas la même et leurs élèves ne sont pas issus du même contexte socio-économique et culturels. Les écoles n'ont plus les mêmes capacités techniques ni les mêmes moyens, ou le même environnement interne et externe. Leur réussite ne peut pas s'apprécier loin de ces situations et réalités.

4. Étude empirique des perceptions des acteurs en matière de l'évaluation des établissements scolaires

Pour approfondir notre étude exploratoire initiée par l'analyse documentaire et pour voir comment est perçue l'évaluation des établissements scolaires de la part des acteurs, cette partie présente les résultats d'une enquête terrain effectuée en interrogeant différentes dimensions de l'évaluation institutionnelle au Maroc.

4.1. Méthodologie :

Pour mener l'étude sur son plan empirique nous avons eu recours à un questionnaire administré auprès d'un échantillon de 91 acteurs au niveau local, provincial et régional. Cquestionnaire est structuré à la fois par des questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes et se présente sous forme de sections.

La première vise à présenter des informations générales sur le répondant (caractéristiques socioprofessionnelles). Elle est composée de six questions d'identification.

La deuxième porte sur les conceptions des individus. Elle comprend dans l'ensemble dix (10) questions se rapportant à l'analyse des attitudes des acteurs vis-à-vis de l'implémentation de l'évaluation institutionnelle et de ses finalités.

La troisième vise à tirer des données à propos de l'état des lieux de l'évaluation des établissements scolaires au Maroc du point de vue des acteurs, elle est composée de cinq (5) questions qui visent le diagnostic de la réalité du sujet traité.

L'échantillon ciblé se compose de 30 directeurs d'écoles, 31 membres des conseils de gestion des établissements scolaires, 22 responsables administratifs (Censeur, surveillant General, chef de service…) et 8 inspecteurs pédagogiques. 42 répondants exercent dans une zone rurale, 40 dans une zone urbaine et 9 dans une zone périurbaine.

4.2. Résultats de l'enquête et discussion

4.2.1. Perceptions des acteurs sur le Concept de l'évaluation des établissements scolaires

La plupart des répondants confondent l'évaluation avec l'inspection ; l'audit ; ou le contrôle. Cependant on trouve certains d'entre eux qui la définissent comme moyen d'analyse des forces et faiblesses et d'autres qui la considèrent comme une opération de mesure et d'appréciation de la valeur.

Nous devons préciser que l'évaluation est différente des trois concepts proposés dans le questionnaire.

L'audit s'assure que les actions s'effectuent dans le respect des règles et des procédures. Il est réalisé par des auditeurs spécialisés et accrédités, internes ou externes. L'audit ne s'intéresse ni à la pertinence ni à l'impact du projet.

Le contrôle de gestion et le pilotage sont des processus continus permettant d'assurer un suivi régulier de l'activité. Ils sont effectués en interne, sur la base des données renseignées dans les systèmes d'information, qui permettent d'élaborer des états synthétiques, des indicateurs d'activité, des analyses de coût et des agrégats. Ces outils peuvent être rassemblés dans un tableau de bord pour faciliter la prise de décision.

L'inspection procède à un contrôle de conformité par rapport aux normes financières, aux procédures administratives et aux orientations politiques. Effectuée par des inspecteurs, elle exige un suivi et ses recommandations ont un caractère obligatoire et contraignant.

Malgré les réponses non précises, il a été constaté que certains interrogés ont mis l'accent sur le caractère global de l'évaluation en tant qu'opération complexe qui touche plusieurs aspects et qui vise l'amélioration et l'augmentation de la performance.

4.2.2. Perceptions sur les Enjeux de l'évaluation des établissements scolaires

Les acteurs interrogés ont déclaré que les principaux enjeux pour mettre en place une évaluation des établissements scolaires au Maroc sont : la diffusion d'une culture d'évaluation, la formation des acteurs, le financement de l'opération, la détermination des critères, le choix d'indicateurs. Ces enjeux sont jugés par eux du même degré d'importance.

En effet l'établissement scolaire regroupe des catégories d'acteurs dont les intérêts, les valeurs, les attentes et les aspirations peuvent se révéler différents, voire contradictoires, de sorte qu'il est difficile d'imputer à l'établissement des objectifs d'action clairs. Ce faisant, il existe souvent une grande distance entre les objectifs visés par l'établissement et leur traduction réelle sur terrain par des acteurs qui ne partagent pas toujours les mêmes intérêts.

La diffusion d'une culture d'évaluation plus au moins claire et partagée par l'ensemble des acteurs demeure primordiale et difficile en même temps d'où la nécessité de mettre en place des formations initiales et continues. L'évaluation soulève aussi des questions méthodologiques exigeantes et nécessite un financement ; c'est pour cette raison que les contraintes de financement, de la formation des acteurs et de la diffusion de la culture

d'évaluation partagée sont jugées par les acteurs plus importantes que la détermination des critères et le choix d'indicateurs.

4.2.3. Perceptions sur la Nécessité de l'évaluation des établissements scolaires

Selon les résultats collectés, on trouve que plus de 86 % des répondants pensent que l'évaluation des établissements scolaires représente une nécessité. Bien que les réponses étaient diverses par rapport à la raison de considérer que l'évaluation des établissements scolaires présente une nécessité, elles s'articulent toujours autour des mêmes arguments telles que : amener l'institution à se prendre en charge, à se considérer elle-même comme objet d'évaluation et de recherche, permettre aux personnes qui y travaillent de faire le point et en améliorent le fonctionnement à la lumière des besoins auxquels cette institution doit répondre.

Pour d'autres la nécessité de l'évaluation institutionnelle ne se limite pas à l'amélioration, mais elle porte aussi sur l'incitation des intervenants autour de l'école à prendre conscience des objectifs poursuivis par l'institution, et à provoquer un questionnement sur les moyens les plus appropriés pour les atteindre.

Elle permet aussi de s'assurer de la réalisation des objectifs visés par rapport aux besoins auxquels elle doit répondre et une plus grande précision dans l'appréciation des services ; des activités et du travail du personnel de l'établissement. Elle est également un moyen pour inciter les personnels à être redevables tenant compte des forces et faiblesses, opportunités et menaces de leurs institutions.

4.2.4. Points de vue des acteurs sur l'opération de classement menée par le ministère de l'Éducation nationale

73,63 % des répondants sont au courant de l'action menée par le CNEEO (centre national d'évaluation des examens et d'orientation) qui consistait à classer les établissements scolaires du secondaire qualifiant au Maroc. Même s'il parait clair qu'il y a des réponses différentes à propos du degré d'importance de cette action, mais généralement on peut constater que plus de la moitié la trouve plutôt importante.

Plus de 61,50 % de l'échantillon ne considère pas l'opération comme une évaluation au sens propre du mot, ils ont justifié leurs avis par le fait que cette opération n'a pas touché l'ensemble des aspects sur lesquelles l'établissement agit (la vie scolaire ; la performance de la gestion financière ; la communication ; l'environnement interne et externe de

l'établissement…) Outre que cette opération selon eux est basée seulement sur le pourcentage de réussite calculé sur la base des résultats bruts du baccalauréat sans tenir compte ni des prérequis des élèves ni de plusieurs facteurs pouvant influencer les résultats scolaires des élèves.

En effet le taux de réussite au baccalauréat est bien sûr un objectif de base pour un établissement, mais réduire la performance d'un lycée à un seul indicateur, donne une vision très partielle de l'activité de l'établissement et néglige des facteurs et des dimensions importantes comme le parcours des élèves ; la vie scolaire ; la gestion financière et bien d'autres aspects. Ceci nous pousse à penser que les efforts fournis par le CNEE à cet égard doivent être renforcés pour toucher à l'ensemble des aspects en relation avec l'évaluation des institutions éducatives et de formation.

Pour cette raison et en lien avec le cadre théorique précité, une approche intégrée de l'évaluation des établissements scolaires qui englobe les apports des deux principaux courants de recherche à savoir le *school effectiveness* et le *school improvement* (Michèle Rutter Morgan, P. Mortimer) est nécessaire pour répondre à une telle situation et rendre les écoles capables d'évaluer leur propre qualité en vue de l'améliorer, tout en maintenant une comparabilité des résultats avec les autres écoles.

Ainsi on assiste à une double dimension, la première de « comparabilité » par le biais de la production des indicateurs de performance comparables et la deuxième relative au caractère formateur explicite de développement des écoles. Il faut donc s'inscrire dans une approche intégrée d'évaluation qui vise à la fois la mesure de l'efficacité et de la performance pour des buts de comparaison et de classification, ainsi que l'amélioration des écoles objet de cette évaluation.

4.2.5. Nature des résistances liées à l'évaluation des établissements scolaires

À travers la question *« Croyez-vous que les résultats des évaluations puissent être utilisés dans d'autres finalités à part celles déclarées par les évaluateurs ? »* on a visé l'analyse de la résistance chez les acteurs vis-à-vis de l'évaluation des établissements. Les résultats ont révélé que 63,74 % des répondants pensent que les résultats de cette évaluation peuvent être utilisés dans des finalités autres que celles déclarées par les évaluateurs.

Les chefs d'établissements questionnés, de leur côté, expriment des réserves, se demandant si l'évaluation sera menée dans des conditions équitables et satisfaisantes. Ils se demandent ainsi, si l'interprétation des résultats ne portera-t-elle pas de mauvais jugements ou sanctions à l'établissement et à celui qui en assume la responsabilité.

Certains interrogés redoutent que l'évaluation soit un moyen pour juger et accuser le personnel au lieu de favoriser l'amélioration de l'établissement. Du coup les directeurs et les enseignants vont se trouver face à des inspections et à des sanctions au lieu de recevoir des recommandations et des pistes d'amélioration pour l'établissement et pour son fonctionnement. Comme le signale Philippe Perrenoud *« L'évaluation est ressentie alors comme une menace lorsqu'elle est le fait par l'administration centrale dont dépend l'établissement à ce sens elle est imposée à un établissement par le système scolaire dont il fait partie »* (Perrenoud, 1994). Le rapport de force est évident et la crainte des résultats est évidente aussi. Mentionnons également qu'il existe une impression chez les acteurs interrogés que l'évaluation institutionnelle pourra contribuer à limiter les pouvoirs des établissements et leur autonomie professionnelle comme le pensent 73,63 % des interrogés.

Il parait logique que l'autonomie des acteurs constitue un pari positif ; mais l'accent mis sur la liberté pédagogique des enseignants et l'autonomie des acteurs ne peut aller sans responsabilisation de leur part et sans une attention portée aux effets des projets mis en œuvre au regard des moyens mobilisés. L'évaluation des résultats effectivement atteints est naturellement la contrepartie logique de la liberté d'action consentie aux acteurs.

4.2.6. Attentes des acteurs en matière des types d'évaluation privilégiés.

Si on parle de type d'évaluation selon l'évaluateur on distingue trois types :

1) auto-évaluation (faite par l'établissement elle-même).

2) externe (par un organisme ou des évaluateurs externes).

3) Mixte qui comporte une évaluation interne et externe à la fois.

D'après les acteurs le type le mieux privilégié pour répondre à des exigences de reddition des comptes, d'amélioration, d'aide à la réussite et d'augmentation des résultats scolaires en même temps c'est une hybridation basée sur une auto-évaluation et une évaluation externe à la fois, ils confirment que l'auto-évaluation et l'évaluation externe ne sont ni équivalentes ni

substituables, car leurs finalités initiales sont différentes fondamentalement, mais elles peuvent être complémentaires.

Cependant, pour le cas de la reddition des comptes, un nombre important des acteurs a mis l'accent sur l'importance de l'évaluation externe, tandis que la tendance s'oriente vers l'auto-évaluation qui répond aux objectifs de l'amélioration de l'établissement, d'aide des élèves à réussir leurs projets de vie et augmenter les résultats scolaires.

L'auto-évaluation faite à l'interne par des personnes directement concernées par la performance de l'établissement est jugée très importante pour la mobilisation du personnel au service d'une amélioration de la qualité des prestations et services fournis par l'école, et surtout ceux en relation avec la réussite scolaire.

Enfin, les acteurs du terrain peuvent aborder en interne profondément des questions vives qu'ils ne sauraient exposer devant un large public.

En effet l'auto-évaluation de l'école est fortement associée à un objectif de développement et d'amélioration de celle-ci. L'implication du personnel de l'école dans l'évaluation apparait dès lors comme un facteur clé de la réussite du processus d'amélioration, car il est plus motivant de mettre en œuvre des changements lorsqu'on participe à l'évaluation de la situation et à l'identification des problèmes et des solutions.

La coexistence de plus de deux modes d'évaluation externe et interne est dictée toujours par la segmentation relativement importante de l'évaluation des différentes activités réalisées par les établissements scolaires. À côté d'un corps d'inspection généralement responsable de l'évaluation des enseignements, d'autres corps de personnels dépendants de l'administration soient situés aux niveaux central ; régional ou encore provinciale, qui contrôlent des aspects spécifiques tel que la gestion financière des établissements scolaires, la sécurité ou la conservation des archives et bien d'autres aspects en relation avec l'ouverture de l'établissement, les mesures de la formation, l'orientation vers la réussite et l'excellence, la qualité de la vie scolaire, etc...

Conclusion

L'évaluation est une démarche faite à la fois de regard critique, mais aussi d'une attitude de compréhension et d'ouverture à l'autre, d'une volonté de faire partager avec ceux qui sont évalués certains constats pour faire évoluer la qualité et promouvoir l'amélioration.

Au Maroc la performance des établissements scolaires n'est pas évaluée en termes de résultats scolaires. Les performances des écoles sont seulement évaluées indirectement par le système à travers : des évaluations qui s'inscrivent dans une perspective système comme celle dernièrement réalisée par l'instance nationale de l'évaluation auprès du CSEFRS, les évaluations nationales des apprentissages et aussi à travers les résultats des études internationales. En outre il n'existe aucune politique pour l'auto-évaluation de l'école aussi les résultats des inspections ne contribuent pas nécessairement aux ajustements pédagogiques ou opérationnels pour améliorer l'environnement des apprentissages.

Il parait clair aussi que les acteurs n'ont pas les mêmes perceptions concernant la réalité de l'évaluation des établissements scolaires, la plupart d'entre eux confondent encore l'évaluation avec l'inspection ; l'audit ; ou le contrôle même s'il y a certains qui la définissent d'une manière générale comme une opération de mesure et d'appréciation de la valeur, la minorité des acteurs ont mis l'accent sur le caractère global de l'évaluation en tant qu'opération complexe qui touche à plusieurs aspects et qui vise l'amélioration et l'augmentation de la performance.

Les acteurs craignent également que l'évaluation tourne à l'inspection, la culpabilisation et la sanction du personnel au lieu d'apporter une aide à l'amélioration.

La réussite de l'implémentation de l'évaluation des établissements scolaires repose donc principalement sur la capacité des équipes évaluateurs à établir un climat de confiance au sein de l'établissement, ce qui suppose d'abord que tous les acteurs concernés par l'évaluation soient clairement informés à la fois des objectifs, des méthodes, des référentiels et de l'utilisation des résultats qui en sera faite ultérieurement. Ceci suppose également qu'ils soient associés étroitement au processus d'évaluation en ses différentes phases et qu'ils puissent faire part de leurs observations à chaque moment dans une logique d'intégration.

Enfin, il faut qu'il soit clairement déclaré que l'évaluation de l'établissement scolaire est une action d'appréciation globale du fonctionnement d'une organisation et de ses résultats et qu'elle n'a pas pour objectif d'imputer tel ou tel effet constaté à la responsabilité de telle ou telle personne.

Comme toute évaluation d'action publique, l'évaluation de l'établissement scolaire emprunte à la fois aux activités de contrôle ou d'audit, tout en étant multiforme, et aux activités de recherche scientifique, tout en se préoccupant davantage de son utilité sociale, mais elle tient

compte aussi du fait que l'activité éducative est une co-production entre prestataires de service (personnels de direction, d'éducation et enseignants) et usagers (les élèves) : elle se distingue, d'autant plus clairement, du contrôle des personnes.

L'évaluation des établissements scolaires doit être clairement distinguée des autres formes d'interventions d'audits qui ressortent, du contrôle de conformité, des inspections, et du contrôle de gestion.

Par ailleurs, il faut bien maintenir la complémentarité entre évaluation interne (dont la finalité est que les acteurs « se rendent compte » des effets de leur action) et externe (dont la finalité est de rendre compte à une hiérarchie ou à des usagers). Si l'évaluation interne a l'avantage de mieux impliquer les acteurs de l'établissement, ses limites (difficulté des acteurs à se distancier de leur action et de l'établissement à se situer dans un ensemble plus large) conduisent plutôt à rechercher une complémentarité entre les deux formes d'évaluation : l'évaluation interne peut servir de point de départ à l'évaluation externe, ou être son aboutissement. L'évaluation externe peut favoriser l'amélioration de la qualité de l'évaluation interne par les effets d'apprentissage qu'elle produit. Les indicateurs externes peuvent ainsi se combiner avec des indicateurs conçus en interne et plus adaptés à des problématiques spécifiques dans la finalité de répondre à la multiplicité des attentes et à la complexité de la réalité de chaque école en tant qu'une entité unique.

Bibliographie :

Bajou, B., Paulin, F., & Bossard, T. (2015). Des facteurs de valeur ajoutée des lycées. 93.

Béland, D. (1999). François-Xavier Merrien, L'État-providence, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », no 3249, 1997, 128 p. Cahiers de recherche sociologique, 32, 188. https://doi.org/10.7202/1002405ar

Bouvier, A., & Duval, P. (2008). L'École entre évaluation et contrôle : Revue internationale d'éducation de Sèvres, 48, 27‑ 35. https://doi.org/10.4000/ries.413

« L'évaluation institutionnelle en éducation », Conseil supérieur de l'éducation, (1999).

Gustin, A (2001). Management des établissements scolaires De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique (2001e éd.). De Boeck Supérieur.

Hargreaves, A.; & Shirley, D. (2020) Leading from the middle: its nature, origins and importance Journal of Professional Capital and Community Vol. 5 No. 1,

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? Sociologie et sociétés, 40(1), 31. https://doi.org/10.7202/019471ar

Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. Revue française de pédagogie, 146(1), 41‑52. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3092

Mons, N., & Durpiez, V. (2010). Les politiques d'accountability. Recherche et formation, 65, 45‑59. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131

Olivier Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence? Quelques éclairages des recherches. 12.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. and Lagerweij, N. (2007). Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement. London: Routledge.

SABER_SAA_Morocco_Country_Report_2015_FINAL_French. (2016).

Perrenoud, P. (1994). L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientiste ?

La Charte nationale de l'éducation et de la formation. (1999).

Constitution Marocaine_2011_Fr. (2011). Consulté 22 avril 2018, à l'adresse http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf

Loi-cadre 51.17, (2017).

Le nouveau modèle de développement (Rapport général 2021).

Vision stratégique 2015-2030_CSEFRS. (2015).

Evaluation du niveau d'apprentissage de la lecture en langue française : Etude de cas d'un enfant marocain arabophone scolarisé au primaire avec profil de dyslexie phonologique

Evaluation of the Level of Learning of Reading in French: Case Study of Moroccan Arabic-speaking Primary School Child With a Phonological dyslexia Profile

Benaissa BADDA[1], Jamal EL AZMY[2] & Youssef EL MADHI[1]

badda_benaissa@yahoo.fr

[1]Laboratoire de Recherche Education, Environnement et Santé, Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation Rabat-Salé-Kenitra, Maroc.

[2]Laboratoire de Neurosciences et de Nutrition, U.F.R. de Biologie Humaine et Santé des Populations, Département de Biologie, Faculté des Sciences, Kenitra, Maroc.

Résumé : Une étude réalisée auprès d'enfants marocains arabophones scolarisés en sixième année du cycle primaire(CE6), d'une école publique, pour évaluer leur niveau d'apprentissage de la lecture et d'orthographe en français. Pour cela, nous avons utilisé « l'ODÉDYS (Outil de Dépistage des Dyslexies) » (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, 2002).Ainsi, nous avons pu dépister certains enfants qui présentent des difficultés importantes en lecture et en orthographe et dont le profil évoque la dyslexie phonologique en langue française. Dans cet article, nous présenterons le cas d'un enfant scolarisé en CE6qui présente le profil de dyslexie phonologique en langue française.

Mots clés : Apprentissage, lecture, dyslexie phonologique, enfant scolarisé, cycle primaire.

Abstract: A study carried out with Moroccan, Arabic-speaking children enrolled in the sixth year of primary school (CE6), in a public school, to assess their level of learning to read and spell in French. For this, we used the "ODÉDYS (DYSlexia Screening Tool)" (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, 2002). Thus, we were able to detect certain children who present significant difficulties in reading and spelling and whose profile evokes phonological dyslexia in the French language. In this article, we will present the case of a child studying in CE6 level and who demonstartes the profile of a phonological dyslexia in the French language.

Key words : Learning, reading, phonological dyslexia, school child, primary school level.

Introduction

Selon Demont et Gombert (2004), l'apprentissage de la lecture reste l'apprentissage le plus important des premières années de scolarité. L'importance de cette activité aux plans scolaire, social et professionnel est bien établie. En effet, selon Smith (1971), pour qu'un individu soit fonctionnel en société et à l'école, il doit savoir lire. Il est utile de noter qu'une difficulté en

apprentissage de la lecture est à l'origine de répercussions importantes dans les autres matières scolaires (Demont & Gombert, 2004). Ainsi, on peut supposer que des difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la lecture peuvent, pour beaucoup d'enfants, être à l'origine de l'échec et voire même à l'abandon scolaire. Kayl & Fayol (2000), font remarquer que ces échecs peuvent avoir des causes multiples et sont souvent le résultat de difficultés sociales ou de déficits intellectuels. Toutefois, un nombre important d'enfants sont incapables d'effectuer un apprentissage de la lecture en dépit de conditions favorables (Braibant, 1994 ; Casalis, 1995 ; Gombert &al. 2000 ; Kayl & Fayol, 2000).

La dyslexie développementale se définit comme étant un trouble spécifique de la lecture caractérisé par une difficulté à identifier les mots écrits et ce trouble est manifeste en dépit d'une intelligence normale et d'une compréhension orale normale (Bisaillon, 2004 ; Gombert, 2004).

Dans cette étude, nous présenterons le cas d'un enfant marocain arabophone scolarisé au primaire dans une école publique, qui présente le profil de dyslexie phonologique en langue française.

1. Méthodologie

La première partie de la méthodologie présente une description du matériel et tâches.

La seconde partie présente la population. En outre, elle explique le processus de sélection des sujets.

Enfin, la troisième partie précise les procédures de passation des différentes épreuves, ainsi que la procédure de dépouillement.

1.1 Description du matériel et tâches

Le groupe classe de sixième année primaire (CE6)a passé des épreuves issues de « l'ODÉDYS (Outil de DÉpistage des DYSlexies) » (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, 2002).

1.1.1 Tâches de lecture

Les élèves doivent lire à haute voix :

- 20 mots réguliers (exemple : vague) ;
- 20 mots irréguliers (exemple : monsieur) ;
- 20 non-mots (exemples : taubage).

Ces mots réguliers, irréguliers et non-mots sont proposés pour évaluer les différentes procédures de lecture. Il est utile de signaler que les non-mots sont appariés du point de vue de leur longueur et de leur structure phonémique avec les mots réguliers (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, 2002). Toutefois, les non-mots utilisés ne sont pas des voisins orthographiques des items de la tâche de lecture de mots réguliers. De ce fait, la lecture de ces

non-mots est adaptée à l'imposition d'un recours obligatoire aux règles de transcodage graphème-phonème (Gombert, Bryant & Warrick, 1997).

Le temps de lecture des 20 items est noté pour chaque liste par l'examinateur.

1.1.2 Tâches d'orthographe

10 mots réguliers, 10 mots irréguliers et 10 non-mots sont proposés en dictée pour évaluer et analyser les procédures lexicale et analytique d'écriture.

1.1.3Tâches métaphonologiques

Deux tâches sont destinées à tester le niveau de conscience phonémique des élèves :

- Une tâche de suppression du phonème initial : 10 mots sont présentés successivement. Les sujets doivent supprimer le phonème initial et répéter le mot.

- Une tâche de fusion de phonèmes : 10 paires de mots sont énoncés oralement par l'examinateur. Le sujet devrait isoler le phonème initial de chaque mot puis produire la syllabe résultant de leur fusion.

1.1.4 Tâches de mémoire

Nous avons utilisé deux épreuves de mémoire :

- Une épreuve d'empan de chiffres endroit qui permet d'analyser les capacités de mémoire verbale à court terme des sujets ;

- Une épreuve d'empan de chiffres envers permet d'évaluer les capacités de mémoire de travail des élèves.

1.1.5 Tâches visuelles

Pour évaluer d'éventuelles difficultés de traitement visuel, nous avons utilisé :

- Une tâche de comparaison des séquences de lettres sans signification: 20 paires de séquences sont proposées au sujet qui doit les comparer deux à deux et préciser si elles sont identiques ou différentes.

- Le test des cloches (Gauthier, Dehaut & Joanette, 1989).

1.2 Milieu de recherche et population à l'étude

1.2.1 Milieu de recherche

L'étude a été réalisée dans une école primaire publique (Maroc). L'objectif principal de cette étude est de dépister certains enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage de lecture en langue française et plus particulièrement ceux dont le profil évoque une dyslexie en langue française.

1.2.2 Technique d'échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, legroupe appartenant au niveau CE6 est tiré au hasard des différentes classes de sixième année primaire, de l'école.

1.2.3 Étapes de sélection des sujets

Il est utile de rappeler que34 élèves de l'école primaire sont tirés au hasard à partir de CE6. Il s'agit de15 filles et 19 garçons.

Les niveaux de lecture ont été mesurés avec le test de « l'Alouette » (Lefavrais, 1967). Il s'agit d'un texte de 265mots que l'enfant doit lire à haute voix. L'enfant dispose pour lire ce texte de 3 minutes maximum. Le nombre et la nature d'erreurs sont notés, ainsi que le temps de lecture. A signaler que l'âge de lecture, ainsi qu'une correspondance en terme de niveau scolaire sont donnés par les tableaux de référence (voir Manuel Test de l'Alouette).

1.3 Procédure de passation des épreuves de l'ODÉDYS

La consigne adressée aux enfants est en arabe dialectal afin qu'ils comprennent bien ce qu'ils doivent faire. Pour l'épreuve de suppression de phonème initial, on demande à chaque sujet de dire ce qui reste si on enlève le premier phonème. Dans la tâche de fusion de phonèmes initiaux, la paire de mots est énoncée oralement par l'examinateur. Le sujet devrait isoler le phonème initial de chaque mot puis produire la syllabe résultant de leur fusion.

Il convient de noter que l'enfant bénéficie d'une phase d'entraînement au cours de laquelle cinq exemples lui sont présentés. Après, on passe aux items du test. Un feed-back correctif est fourni au sujet en cas de réponse fausse. On commence d'abord par l'épreuve de suppression de phonème initial. Ensuite, on passe à la tâche de fusion de phonèmes initiaux.

Concernant les épreuves de lecture à voix haute, elles sont administrées à l'enfant suivant cet ordre : d'abord l'épreuve de lecture de mots réguliers, ensuite la tâche de lecture de mots irréguliers et enfin l'épreuve de lecture de non-mots.

Pour les tâches d'orthographe, 10 mots réguliers, 10 mots irréguliers et 10 non-mots sont proposés en dictée afin d'évaluer et analyser les procédures lexicale et analytique d'écriture.

Pour les tâches de mémoire, nous avons utilisé deux épreuves :

- Une épreuve d'empan de chiffres endroit ;

- Une épreuve d'empan de chiffres envers.

Il est utile de rappeler que les enfants ont réalisé ces deux tâches en français. Cependant, la consigne était bien explicitée en arabe dialectal.

Concernant les épreuves visuelles, les sujets ont passé en premier, la tâche de comparaison des séquences de lettres sans signification. Tous les enfants testés ont bénéficié d'une phase

d'entraînement au cours de laquelle cinq exemples leur sont présentés. Le test des cloches (Gauthier, Dehaut et Joanette, 1989), a été administré aux élèves en dernier.

1.4 Méthodologie de dépouillement

Le recueil des données est réalisé à l'aide des protocoles préparés à l'avance et comportant des informations sur l'enfant : nom et prénom, le sexe et l'âge. Nous avons utilisé, en outre, un magnétophone afin d'enregistrer les productions des élèves, tant qu'en lecture des mots réguliers, irréguliers et non-mots, qu'en épreuves permettant d'estimer la conscience phonologique des sujets testés.

2. Résultats et discussions

2.1 Tâches de lecture

Les résultats des tâches de lecture apparaissent dans le tableau 1.

Tableau 1 –Score moyen (et écart-type) de lecture correcte en fonction du type d'items

	Lecture de mots réguliers /20	Lecture de mots irréguliers /20	Lecture de non-mots /20
CE6	14,23 (5,45)	7,14 (3,58)	13,69 (4,75)

Le calcul statistique montre, en CE6, une différence significative entre la lecture des mots réguliers et celle des mots irréguliers ($t(33)= 12,09$, $P<.0001$). Les mots réguliers sont donc mieux lus que les mots irréguliers. (Effet de régularité).

Cependant, les données statistiques ne font pas apparaître de différence significative entre la lecture de mots réguliers et celle des non-mots ($t(33)= 1,37$, ns). (Pas d'effet de lexicalité).

Les résultats montrent que les non-mots sont mieux lus que les mots irréguliers ($t(33)= 11,78$, $P<.0001$).

Il ressort de la comparaison des scores moyens obtenus lors des différentes tâches de lecture pour la classe de CE6 que la lecture des mots réguliers est plus facile que celle des mots irréguliers. En outre, la lecture des mots irréguliers est plus difficile que la lecture des non-mots. Cependant, il n'y aurait pas de différence significative entre la lecture des mots réguliers et non-mots.

Ces données montrent globalement que ces élèves recourent à un traitement de type analytique par application des correspondances graphème-phonème.Ce qui correspond aux stratégies majoritaires en début d'apprentissage de lecture (Gombert, 2004).

2.2 Tâches de dictée

Les résultats des tâches de dictée apparaissent dans le tableau 2.

Tableau 2– Score moyen (et écart-type) de dictée correcte en fonction du type d'items

	Dictée de mots réguliers /10	Dictée de mots irréguliers /10	Dictée de non-mots /10
CE6	4,66(2,81)	2,71(1,91)	2,74(1,96)

Le calcul statistique montre une différence significative entre la dictée des mots réguliers et celle des mots irréguliers ($t(33)= 6,17$, $P<.0001$). La dictée des mots réguliers est mieux réussie que celle des mots irréguliers. (Effet de régularité)

Les résultats statistiques montrent que la dictée des mots réguliers est mieux réussie que celle des non-mots ($t(33)= 6,16$, $P<.0001$). (Effet de lexicalité)

Les données statistiques ne font pas apparaître de différence significative entre la dictée de mots irréguliers et celle des non-mots ($t(33)= 0,078$, ns).

Globalement, l'analyse des résultats des scores moyens des tâches de dictée montre des performances basses dans les différents types d'items. Cependant, une comparaison des moyennes des différentes tâches de dictée suggère que pour CE6 la dictée des mots réguliers est mieux réussie que celles des mots irréguliers et la dictée des mots réguliers paraît mieux réussie que celle des non-mots.

Globalement, ces résultats semblent montrer qu'en CE6 la stratégie d'écriture utilisée par ces sujets ne serait pas uniquement alphabétique.

2.3 Tâches de métaphonologie

Les résultats des tâches métaphonologiques apparaissent dans le tableau 3.

Tableau 3 –Score moyen (et écart-type) de réponses correctes en fonction de la tâche métaphonologique

	Suppression du phonème initial /10	Fusion de phonèmes /10
CE6	9,40(0,60)	7,74(2,29)

Nous constatons que la tâche de suppression du phonème initial n'est pas assez sensible (Effet plafond). L'avancée dans l'apprentissage et l'effet de l'alphabétisation initiale en arabe pourraient expliquer entre autres ce résultat.

2.4 Corrélations entre les tâches de lecture et les tâches métaphonologiques

L'analyse des résultats (*Cf.* Tableau 4) montre des corrélations significatives entre l'ensemble des tâches de lecture et la tâche de fusion de phonèmes. Toutefois, il n'y a pas de corrélations significatives entre la suppression de phonèmes initiaux et les tâches de lecture. Ce constat pourrait être expliqué par un effet plafond constaté en CE6 pour l'épreuve de suppression de phonèmes.

Tableau 4 –Corrélations (R de Bravais-Pearson) entre les tâches de lecture et les tâches métaphonologiques chez les élèves de CE6

	Lecture des mots réguliers	Lecture des mots irréguliers	Lecture des non-mots	Suppression du phonème initial	Fusion de phonèmes
Lecture des mots réguliers	1	,782**	,905**	,079	,756**
Lecture des mots irréguliers	,782**	1	,724**	-,095	,617**
Lecture des non-mots	,905**	,724**	1	,260	,745**
Suppression du phonème initial	,079	-,095	,260	1	,013
Fusion de phonèmes	,756**	,617**	,745**	,013	1

** La corrélation est significative au niveau 0.01

Globalement ,il ressort de l'analyse des résultats, qu'il y a des corrélations entre conscience phonologique et lecture. Ce constat concorde avec les données de la littérature scientifique qui admet l'existence d'un lien entre l'apprentissage de la lecture et la conscience phonologique (Cataldo &Ellis, 1988 ; Gombert, 2004 ; Goswami & Bryant, 1990 ; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979).

2.5 Tâches de mémoire

Les résultats des épreuves d'empan de chiffres endroit et d'empan de chiffres envers apparaissent dans le tableau 5.

Tableau 5–Score moyen (et écart-type) aux tâches de mémoire verbale à court terme

	Empan de chiffres endroit	Empan de chiffres envers
CE6	4,57(0,77)	4,11(0,67)

Dans l'ensemble, les performances constatées en CE6, dans la tâche de l'empan de chiffres endroit et envers, sont dans les normes.

2.6 Tâches visuelles

Les résultats des tâches évaluant le traitement visuel apparaissent dans le tableau 6.

Tableau 6 –Score moyen (et écart-type) aux tâches visuelles

	Comparaison de séquences de lettres	Test des cloches
CE6	18,89(1,71)	29,03(3,63)

Globalement, les scores moyens réalisés sont très élevés (Près du plafond).

2.7 Etude de cas d'un enfant avec profil de dyslexie phonologique

L'utilisation de l'ODÉDYS nous a permis de dépister certains élèves présentant des difficultés dans la manipulation de l'écrit du français, dans les tâches métaphonologiques et dans les tâches de mémoire verbale à court terme. En outre, l'utilisation de cet outil francophone nous a permis de repérer certains enfants dont les profils de réponse évoquent la dyslexie phonologique en langue française.

Pour illustrer ce dernier point, nous allons décrire le cas d'un élève dont le profil évoque une dyslexie phonologique en langue française. Il s'agit de A.R (Nom et prénom de l'élève), âgé de 13 ans 10 mois, scolarisé en CE6. Il présente un retard significatif dans l'apprentissage de

la lecture en français (l'âge lexique est estimé à 7ans 3mois). Il a redoublé en CE4à cause des problèmes de lecture et de dictée. Ses résultats scolaires sont remarquablement faibles par rapport au groupe classe.

Les résultats concernant le test de l'Alouette et les autres tests de l'ODÉDYS apparaissent dans la fiche signalétique de A.R dans le tableau 7.

Tableau 7 - Fiche signalétique de A.R montrant ses résultats aux épreuves d'ODÉDYS

Nom et prénom : A.R Âge lexique : 7 ; 3 ans Âge réel : 13 ; 10 ans Classe : CE6

Tâches de lecture		
	Score (/20)	Temps (en secondes)
Mots réguliers	9	72
Mots irréguliers	8	74
Non-mots	4	130
Tâches visuelles		
	score	Temps (en secondes)
Comparaison des séquences de lettres sans signification	19/20	74
Test des cloches	30/35	120
Tâches d'orthographe		
	Score (/10)	
Mots réguliers	4	
Mots irréguliers	4	
Non-mots	2	
Tâches de métaphonologie et de mémoire		
	score	
Suppression de phonème initial	7/10	
Fusion de phonèmes	4/10	
Empan de chiffres endroit	3	
Empan de chiffres envers	3	

Les résultats de A.R comparés aux performances obtenues auprès d'enfants de même âge et de même classe CE6 apparaissent dans le tableau 8.

Tableau 8 - Résultats de A.R obtenus aux épreuves de l'ODÉDYS comparés à ceux des enfants témoins (CE6)

	A.R	Témoins (CE6)
Lecture de mots réguliers	9/20 ; le temps : 72sec	14,23(5,45); le temps: 53,83(28,75)
Lecture de mots irréguliers	8/20 ; le temps : 74sec	7,14(3,58) ; le temps : 67,74(36,77)
Lecture de non-mots	4/20 ; le temps : 130sec	13,69(4,75); le temps :64,20(32,73)
Dictée de mots réguliers	4/10	4,66(2,81)
Dictée de mots irréguliers	4/10	2,71(1,91)
Dictée de non-mots	2/10	2,74(1,96)
Suppression de phonème initial	7/10	9,40(0,60)
Fusion de phonèmes	4/10	7,74(2,29)
Empan endroit	3	4,57(0,77)
Empan envers	3	4,11(0,67)
Comparaison des séquences de lettres sans signification	19/20 ; le temps : 74sec	18,89(1,71); le temps :95,75(23,72)
Test des cloches	30/35 ; le temps : 120sec	29,03(3,63), le temps : 120sec

Nous constatons qu'A.R a eu des performances pour les mots réguliers et irréguliers supérieures à celles obtenues pour les non-mots. Il est important de noter que le temps de lecture des non-mots est remarquablement très long (130 sec) par rapport au temps moyen des témoins (CE6).

Si on analyse les types d'erreurs, A.R fait des erreurs du type : (trane→train). Ce sont des erreurs de lexicalisations c'est-à-dire qu'un non-mot est transformé en un mot existant. Il semble que A.R privilégie le traitement orthographique ou logographique pour essayer d'identifier les non-mots. En outre, le temps des réponses est plus lent pour les non-mots que pour les mots réguliers et irréguliers. On pourrait suggérer que ce serait peut-être le reflet de l'utilisation de la procédure lexicale.

Il convient de nuancer cette interprétation, car les mots réguliers peuvent être lus en mobilisant la procédure alphabétique et la procédure lexicale. Cependant, les performances de A.R dans la tâche de lecture des non-mots (4/20) laisse penser que la voie phonologique n'est pas pleinement opérationnelle.

Concernant les épreuves d'orthographe, A.R a des performances globalement similaires à celles obtenus en lecture, avec beaucoup de difficultés dans la tâche de dictée des non-mots. A.R fait des erreurs relevant de confusions b/p (bartin→ partin) et des ajouts (majon→ marjon). On remarque que ces erreurs sont non phonologiquement plausibles. Ces données semblent conforter l'hypothèse que A.R recourt à la procédure lexicale en lecture et en dictée.

Si on examine les performances de A.R d ans les tâches métaphonologiques, nous constatons que les scores obtenus sont faibles à l'épreuve de fusion de phonèmes. En outre, les scores dans les tâches de mémoire verbale à court terme sont relativement faibles. Ce constat suggère que A.R souffre d'un trouble associé de conscience phonologique.

De ce qui précède, deux hypothèses seraient envisageables :

- soit que A.R est dyslexique phonologique en français.

- soit qu'il présente des difficultés particulières en français liées aux spécificités de langue ou à une moindre implication dans l'apprentissage.

Conclusion

Au terme de cette recherche qui a porté sur 35 élèves du niveau sixième année primaire d'une école primaire publique au Maroc, nous avons pu évaluer le niveau de lecture et d'orthographe de certains enfants grâce à l'outil francophone de dépistage des dyslexies (ODÉDYS). Ainsi, nous avons pu dépister certains enfants dont le profil d'apprentissage de la lecture, évoque la dyslexie phonologique en langue française.

Références bibliographiques

Bisaillon J.M. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycle du primaire : évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie*. Thèse de Doctorat. Université de Sherbrooke.

Braibant, J.E. (1994). Le décodage et la compréhension. *In* Grégoire, J., Piérart, B. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture.* Bruxelles : De Boeck.

Casalis, S. (1995).*Lecture et dyslexies de l'enfant.* (1995). Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Cataldo S. & Ellis N.C. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills, Journal of Research in Reading, 11 (2), 86-109.

Demont, E., & Gombert, J.E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, *Enfance, 3*, 245-257.

Gauthier L., Dehaut F. & Joanette Y. (1989). The Bells test : A quantitative and qualitative test for visual neglect. International Journal of Clinical Neuropsychology, 11, 49-54.

Gombert, J.E. (2004). Dissociation entre apprentissages linguistiques et développement cognitif : le cas de l'apprentissage de la lecture chez des trisomiques. *Handicap-revue de sciences humaines et sociales – n˚ 101-102*.

Gombert J.E., Bryant P. & Warrick N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, in L. Rieben, M.Fayol et C.E. Perfetti (eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 439-462), Genève, Delachaux et Niestlé.

Gombert, J.-E., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : PUF.

Goswami, U., & Bryant, P.E. (1990).*Phonological skills and learning to read.* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Jacquier-Roux M., Valdois S. & Zorman M. (2002).Outil de dépistage des troubles dyslexiques (ODEDYS), téléchargeable sur internet à l'adresse suivante : http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.htm).

Kayl, M., & Fayol, M. (2000).*L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses universitaires de France.

Lefavrais P. (1967). L'Alouette, test d'analyse de la lecture et de la dyslexie, Paris, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Morais J., Cary L., Alegria J. & Bertelson P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

Smith, F. (1971).*Understanding reading ; A psycholonguistic analysis of reading and learning to read.* New York. Holt Rinehart et Winston : New York.

CORRUPTION ET PERFORMANCE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRESSECONDAIRESPUBLIQUES

CORRUPTION AND PERFORMANCE OF PUBLIC SECONDARY SCHOOLS

KWUYAH TATDJA Eric Charli [(1)] & BILGUISSOU Abba [(2)]

[(1)] Doctorant en Sciences de gestion, LEMA,Université de Douala. Email : kwuyahe@yahoo.fr ou erickwuyah@gmail.com. Tél : +237- 674 – 210- 150

[(2)] Chargée de cours, FSEG, Université de N'Gaoundéré

Résume : Ce travail s'intéresse àl'influence de la corruption sur la performance des établissements scolaires secondaires publiques. Des observations participantes menées dans 4 établissements scolaires secondaires publiques, 20 entretiens semi-directifs avec les parties prenantes ont permis d'identifier les manifestations de corruption et l'appréhension de ce fait socialpar les interviewés. Un questionnaire administré auprès des 246 apprenants, enseignants et personnel administratif a permis d'évaluer l'influence de la corruption sur la performance de ces institutions. Ce travail révèle que la corruption a une influence contrariée sur la performance des établissements scolaires secondaires publiques. Cette influence est positive lorsque la performance est mesurée par l'orientation-personnel et négative lorsque la performance est mesurée par la satisfaction des apprenants.

Mots-clés : corruption, performance, établissement scolaire secondaire publique, personnel.

Abstract:This work examines the influence of corruption on the performance of public secondary schools. Participant observations carried out in 4 public secondary schools, 20 semi-structured interviews with stakeholders have enabled us to identify manifestations of corruption and the apprehension of this social fact by the interviewees. Then a questionnaire administered to 246 learners, teachers and administrative staff allowed us to determine the influence of corruption on the performance of these institutions. This work reveals that corruption has a thwarted influence on the performance of public secondary schools. This influence is positive when performance is measured in term us of personal orientation and negative when measured by learner satisfaction.

Keywords: corruption, performance, public secondary school, staff.

Introduction

Les pots-de-vin versés chaque année dans le monde, à titre de corruption, représentent entre 1500 et 2000 millions de dollars, soit 2% du PIB mondial[1]. Ce fléau concerne tous les secteurs d'activités. Déclare le premier ministre Anglais David Cameron en 2017 « la corruption est le cœur de tant de problèmes du monde ». Il s'agit d'un fléau qui touche quasiment tous les secteurs d'activités. Dans le secteur éducatif et précisément les Etablissements Scolaires Secondaires Publiques (ESSP) l'ampleur des pratiques de corruption devient inquiétant.Affectant ainsi les usagers de ce secteurs (élèves et personnel enseignant/administratif,etc) et par conséquence la performance de ces institutions. En Afrique Les statistiques disponibles indiquent que la corruption occupe une place importante dans l'activité économique (Tchichoua et Onana,2020). Les investigations du contrôleur et auditeur général du Kenya indiquent que les dépenses publiques entachées d'irrégularités représentaient 7,6% du PIB en 1997. En Tanzanie, selon une enquête sur le suivi de la dépense publique, les pots-de-vin reçus par les fonctionnaires en charges du cadastre, des tribunaux, du fisc et de la police représentent environ 62% des budgets de ces institutions. Au Cameroun, cette pratique est un fait social majeur. Dans le rapport sur la corruption publiée en 1999 par *Transparency International*, le Cameroun occupait la tête de liste sur un échantillon de 85 pays. La corruption s'amplifie au Cameroun et semble même devenir une norme acceptée par une grande frange de la population (Tetchiada, 2004 ; Djateng, 2012 ; Ngassa,2016). Le Cameroun est vice-champion d'Afrique de corruption en 2015. PourNgassa(2016), *« l'intensité de la corruption en milieu scolaire au Cameroun se situe à 7,16/10 »*[2].Face à cela, de nombreuses moyens de lutte contre la corruption sont mises en œuvre : la création du Comité ad hoc de lutte contre la corruption en 1999 ; de l'Observatoire nationale de lutte contre la corruption en 2000 ; la Commission Nationale Anti-Corruption en 2006 et de bien d'autres organismes (CONAC, 2010 ; 2011). Pour le Groupe d'Etudes et de Recherches sur la Démocratie et le Développement Economique et Social (GERDDES-Cameroun), *« la pratique de la corruption est une situation normale au Cameroun et c'est l'honnêteté qui est un délit »* (CONAC, 2010, p. 15). En observant les résultats sur le terrain, Il semble que les instruments de lutte contre la corruption produisent un effet boomerang.

[1]International MonetaryFund Staff Discussion Note, Corruption:costs and mitigatingstrategies, May 2016.
[2] Cameroun tribune, parution du 10 août 2021

Une recension de la littérature permet de générer une multitude de définitions du concept de corruption. On peut les classer en deux catégories : l'optique behavioriste et l'optique relationnelle (Johnson, 1996). Pour la première optique, la corruption renvoie à l'abus d'une charge de pouvoirs en vue de l'obtention d'un avantage privé (Nye, 1967). Alors que la seconde optique, la définie comme une trahison d'un agent qui fait prévaloir son intérêt personnel au lieu de l'intérêt du principal (Klitgaard, 1988). Du point de vue de son envergure, on distingue deux types de corruption : la petite corruption et la grande. La petite corruption fait référence aux paiements exigés par un personnel en vue de rendre un service pour lequel il est rémunéré par son employeur (Kochanek, 1993) alors que la grande corruption intervient dans les milieux politico-administratifs lors des négociations de haut niveau (Mashalli, 2012). Ce travail de recherche s'intéresse à la petite corruption.

Les notions de résultats et de performance émergent dans les établissements publics (Emery et Giauque, 2005); avec une évolution du concept au gré des réformes administratives (Bartoli et Chomienne, 2007). Gibert (2008), définit l'organisation performante selon une approche focalisée sur l'efficience, c'est-à-dire l'atteinte des objectifsavec une consommation de moyens relativement restreinte. La performance publique peut donc être intégrée comme la faculté des organisations publiques à mettre en oeuvre les politiques publiques et à rendre compte de leurs résultats (Waintrop et Chol, 2003). Deux courants de pensée ont analysé la relation corruption-performance : le courant positiviste et le courant négativiste. Chez le premier, la corruption peut avoir des effets positifs sur la performance car elle contribue à accroître l'efficacité dans une situation de régulation excessive et de bureaucratie inefficace. Elle devient ainsi un instrument de facilitation qui aide les usagers à franchir certaines barrières (Vial etPrévot, 2013). Pour le second, la corruption est un indicateur de l'inefficacité des organisations qui peut ajouter des distorsions et augmenter le coût total du produit offert[3] au lieu d'améliorer l'efficacité (Fishman etSvensson, 2007). Cette situation peut être illustrée par la théorie de *grease the wheel*(huile dans les rouages) et celle de *sand the wheel*(grain de sable dans les rouages) (Méon et Sekkat, 2005).

Selon la première théorie, la corruption est un moyen permettant d'huiler les rouages d'un système caractérisé par une bureaucratie inefficace et des lenteurs de toutes sortes, et conséquemment de contourner ces difficultés. Contrairement à la première, la seconde souligne les effets négatifs de la corruption. Même si de nombreuses études se sont intéressés

[3] Le produit peut être tangible ou intangible

à la relation corruption-performance, rares sont celles qui explorent cette relation dans les ESSP, surtout en contexte camerounais. Dès lors, Quel est l'apport de la corruption à la construction de laperformance des ESSP? nous souhaitons enrichir l'analyse à travers deux questionnements sous-jacents. A savoir : Quelles sont les différentes pratiques de corruption dans les ESSP camerounais ? Quelle est l'influence de ces pratiques sur la performance ESSP ? Ce travail se donne pour objectifd'examiner l'apport des avantages indus sur la performance des ESSP. Pour atteindre cette objectif, il faut d'abord identifier les pratiques de corruption dans les ESSPet ensuite étudier l'influence de ces pratiques sur la performance des ESSP.Nous structurons notre travail en trois parties : la première présente la revue de littérature sur la corruption et la performance des ESSP; la deuxième quant à elle présente notre approche méthodologique centrée sur l'analyse des discours ; et enfin la troisième, qui révèlent des pratiques de corruption et leur influence sur la performance des ESSP, suivi des discussions.

1.REVUE DE LA LITTERATURE SUR LA CORRUPTION ET LA PERFORMANCE DES ESSP

Avant de présenter les travaux qui ont étudié la relation corruption-performance, il est nécessaire de comprendre ce qu'est la corruption et ses fondements.

1.1 La corruption et ses fondements

Une meilleure compréhension de la corruption et son fondement dans ESSP nécessite d'aborder quelques courants théoriques qui ont abordés ce sujet. Plusieurs courants de pensées étudient la corruption et ses manifestations. Notre analyse s'appuie sur deux de ces courants : la théorie de l'agence (théorie des incitations) et la théorie du rent-seeking.

La théorie d'agence telle que déclinée par Jensen et Mekling(1976) permet de cerner le phénomène de corruption dans les ESSP.Cette théorie met en évidence les comportements opportunistes que peuvent adopter les parties prenantes au sein d'un ESSP; compte tenu de leur sens de l'éthique, le pouvoir de discrétion qu'il dispose et les mécanismes d'incitation existants. Les principaux intervenants aucour de cette relation sont : le principal (administrateur) ; l'agent (personnel enseignant/administratif) et l'usager (l'apprenant). Selon cette école de pensée, un membre du personnel (enseignant/administratif) à niveau d'éthique bas peut faire usage de son pouvoir discrétionnaire (en cas d'incitation jugées insuffisante) pour chercher des avantages indus. Ceci pour compenser l'insuffisance d'incitation.

Egalement l'apprenant au niveaud'éthique bas aura tendance à adopter des comportements de corruption afin de contourner les procédures qu'il juge défavorables à son égard.

Au cœur de cette relation on distingue deux types de contrats : un contrat de délégation conclu entre le principal et l'agent et un contrat de corruption établi entre l'agent et le corrupteur (Jacquemet,2006 ;Nga nkouma,2020). Il s'agit d'un accord illégal portant sur le détournement du pouvoir discrétionnaire confié à l'agent et la répartition des gains espérés (le pot-de-vin pour le personnel). Cette dernière dépend du pouvoir de marchandage de chacun. Selon Becker (1968), l'agent et le corrupteur engageront une relation corruptive dès lors que la valeur de l'illégalité est supérieure celle de la légalité. Pour l'agent, la valeur de la légalité dépend du salaire qu'il reçoit du principal, de son aversion pour l'illégalité, du pot-de-vin qu'il va recevoir, mais également de la probabilité d'être renvoyé et sanctionné. Pour le corrupteur, la décision d'établir une relation corruptive dépend du gain qu'il en attend, du montant du pot-de-vin et du coût d'initiation de la relation.

Pour la théorie du rent-seeking de Tullock(1980), la corruption permet de détourner les ressources de l'établissement(Tullock, 1980) au profit exclusif de l'agent. En effet, cette situation augmente le coût de la prestation en diminuent le gain espéré. Un membre du personnel véreux va donc comparer la différence de gain entre une situation légale et une situation illégale et va choisir la situation où le gain espéré est supérieur. De ce fait nous pouvons dire en restant en droite ligne avec Tullock que les agents qui pratiquent la corruption recherchent leur intérêt personnel au détriment de celui de la collectivité. Cette théorie est donc à la fois normative et positive car elle vise à quantifier les coûts du transfert et les effets sur ces coûts de la concurrence entre les agents du marché corruptif d'une part. D'autre part, elle cherche à déterminer l'origine des rentes et les secteurs protégés.

1.2 Le lien corruption-performance dans les ESSP

La section précédente a permis d'éclairer le concept de corruption et ses fondements. Il devient évident que la suite sera consacrée à l'influence de la corruption sur la performance des ESSP. Cela sera fait suite à la présentation du concept de performance des ESSP.

I.2.1 le concept de performance dans les ESSP

Dans le cadre de la recherche en sciences de gestion, le mot « performance » a été utilisé pour la première fois pour indiquer l'importance du résultat réalisé par l'entreprise (la valeur ajoutée dégagée). Certains auteurs parlent du succès souhaité ou même réalisé (Hernandez,1995). D'autres la définit par la capacité d'une organisation à d'atteindre un objectif, tout en minimisant les moyens ou les ressources utilisés pour cette fin (Germain et Trebucq, 2004). Longtemps réservé au monde de l'entreprise, la performance sera empruntéepar les chercheurs dans la sphère publique. Ainsi pour Molenat(2011)le nouveau management public considère que l'État ; les organisations publiques peuvent et doivent être géré comme une entreprise. Par la diffusion de ce que l'auteur appel la « *culture du résultat* » fondé sur la généralisation de l'évaluation des objectifs, des résultats et l'usage des indicateurs pour mesurer les performances. L'auteur parle d'un nouveau mode de direction finalisé et orienté vers l'atteinte des résultats. Ce qui constitue pour des organisations publiques traditionnellement régulées sur la base de leur conformité aux normes juridiques une vraie révolution.

Les chercheurs parlent de performance dans le secteur public en faisant référence au degré d'atteinte des objectifs. Il s'agitde l'optimisation des services rendus aux citoyens (Favoreu, 2015), la problématique que tout le monde s'accorde à articuler autour des concepts-clés d'efficacité et d'efficience (Sebai, 2015).

L'efficacité publique n'est que l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs que fixe l'action publique (exercée par une personne publique ou un agent) (Padioleau, 1999). Ces objectifs peuvent être résumés le plus souvent en l'offre des services d'intérêt général, par la mise à la disposition des citoyens des biens ou des services communs, universels et généralement à bas prix ou gratuits (Duran, 1993). Alors que l'efficience renvoie à l'utilisation optimale des facteurs de production (ressources ou intrants) dans la production d'un bien/service (résultat ou extrant). Elle se mesure par le rapport entre les résultats obtenus et les ressources utilisées (Moatti,1992).

Dans le secteur éducatif toute réflexion sur l'évaluation de son système part d'un ou plusieurs éléments du triptyque résultat, fonctionnement, coût, et permet l'élaboration d'indicateurs d'efficacité et d'efficience (Duru-Bellat,1994). L'efficacité est appréciée en rapportant les résultats du système (à l'échelle nationale, à l'échelle intermédiaire [des directions régionale, départementale, d'arrondissement pour le cas du Cameroun] ou même à l'échelle de ESSP) aux modalités de son fonctionnement. Elle se définit d'une manière générale comme le degré de réalisation des objectifs assignés auxESSP, traduit par le rapport

entre les résultats obtenus et les objectifs visés (Duru-Bellat, et Jarousse, 2001). L'efficience quant à elle, se mesure en rapportant ces modes de fonctionnement aux coûts engendrés. Elle compare ainsi les sorties aux entrées, les coûts aux résultats. Elle est calculée en rapportant les sorties ou les effets observés aux entrées, définies exclusivement en fonction des ressources mobilisées, « *rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en oeuvre*» selon l'expression de Legendre (1993). L'efficience aussi se subdivise en deux sortes, l'efficience interne et l'efficience externe de l'unité considérée.

I.2.2 Apport de la corruption à la performance des ESSP

Partant du principe du « *grease the wheel* », la corruption est considérée comme un élément qui permet de compenser les dysfonctionnements au sein des ESSP.Ce qui fait d'elle « une huile nécessaire pour dégraisser les rouages d'une machine […] trop lourde, lente et difficilement accessible (Nga Nkouma,2020). La corruption permet ainsi de contourner les difficultés liées à l'accès de certains services, d'accroître la rapidité des procédures administratives (exemple nominations, promotions,etc.) et de réduire les temps d'attente(temps de certification des certains documents administratif). De ce fait, la corruption a des effets positifs car elle contribue à accroître l'efficacité dans une situation de régulation excessive et de bureaucratie inefficace (Méon et Sekkat, 2005). Ceci corrobore la théorie du *second best* selon laquelle corrompre suffit à accélérer les procédures et à dépasser les obstacles administratifs (Lavallée et Al, 2010).

L'hypothèse du « *sand the wheel* », qui considère la corruption comme un grain de sable (Doh et Al, 2003), souligne une relation négative entre la corruption et la performance des ESSP.En effet le paiement des « *dessous-de- table* »détourne les ressources qui auraient pu gonfler les recettes publiques et menace la performance de ces institutions. La corruption est donc un trou noir qui absorbe l'énergie de la matière (Lavallée et col, 2010).

Selon l'étude de Djateng (2012), la corruption au sein des établissements scolaires en générales, génère chez les apprenants un désintérêt pour l'effort dans les études et une primauté accordée à la magouille, comme action à mener pour réussir. En effet, la corruption améliorerait la performance des ESSPen réduisant les disfonctionnements.Et en même temps elle détériore la performance de ces**ESSP**par la perte des ressources. Partant de ces différentes analyses, nous pouvons formuler l'hypothèses suivante :H1 : la corruption a une influence significative surla performance des établissements scolaires secondaires publiques.

2-METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Vue la spécificité du phénomène étudier (la corruption), il devient nécessaire d'adopter une étude exploratoire(Giordano,2003) basée sur l'analyse du discours, réalisés à partir des entretiens semi-directifs auprès des apprenants, du personnel enseignant et administratifdes ESSP. Nous présentons dans les lignes qui suivent la méthodologie adoptée ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données.

2.1 présentation de la méthodologie

La justification de la démarche qualitative retenue se trouve dans le besoin de compréhension des pratiques de corruption. Pour mener cette étude exploratoire, nous allons nous référer au cadre d'analyse contextualisé de Pettigrew (1990) qui recommande trois angles d'analyse concomitants : l'objet de recherche, le contexte et le processus en œuvre. Le cadre contextualisé apparaît ici approprié pour étudier les pratiques de corruption dans ESSPoù les populations vivent dans un brassage culturel marqué. La corruption est déployée dans les ESSPà travers des processus qui peuvent être semblables. Nous avons sélectionné de façon *ad hoc* 20 individus (apprenants, enseignants et membre de l'administration) qui sont tous des acteurs généralement impliqués dans les actes corruptions. Pour délimiter la taille de l'échantillon nous nous sommes basés sur le principe de la saturation dont la taille adéquate d'un échantillon, selon Glaser et Strauss (1967), est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique, c'est-à-dire le niveau de saturation ne permettant plus d'obtenir des informations supplémentaires capables d'enrichir notre connaissance sur le vécu des acteurs. Cet échantillon répond aux contraintes classiques de diversité (sexe, âge, groupe ethniques, cycle scolaire pour les apprenants). Voir tableau 1

2.2 Collecte et analyse des données qualitatives

Les données ont été collectées à l'aide d'un guide d'entretien et d'observation participante. Ce guide comporte les thématiques suivantes : l'identification du répondant et son établissement secondaire, les pratiques de corruption et l'évaluation de leur effet sur la performance. Les entretiens avec chaque répondant ont duré en moyenne 45 minutes. Les données collectées, par divers outils (prise de notes, enregistrement), ont été retranscrites et codées de manière à ressortir les mots ou groupes de mots ayant la même signification. Après codification, nous avons analysé les données par les techniques d'analyse de contenu et de

concomitances thématiques (Miles et Huberman, 2003). Il s'agissait pour ce qui concerne l'analyse de contenu, de relever dans les discours de chaque répondant les mots qui revenaient et qui permettaient de renseigner chaque thématique. L'analyse horizontale facilite la caractérisation des pratiques de corruption dans les ESSP. L'analyse de concomitances thématiques facilite quant à elle la comparaison entre les unités d'analyses suivant chaque thématique. Par l'analyse verticale nous avons établi les pratiques de corruption communes aux 4 ESSP. Enfin, la combinaison de l'analyse verticale et horizontale nous a permis de représenter sous forme matricielle (Miles et Huberman, 2003), les pratiques de corruption à ces 4 ESSP des villes de Douala et Yaoundé au Cameroun.

Tableau 1 : échantillon de l'étude qualitative

Profils des enquêtés / Critères de sélection	Effectifs	Pourcentage(%)
I-sexe de l'enquêté		
Féminin	14	70
Masculin	6	30
II-Age de l'enquêté		
10-15	5	25
15-20	5	25
25-30	3	15
30-35	2	10
35-40	5	25
III-Activité exercée ou activité professionnelle de l'enquêté		
Enseignants	7	35
Membre de l'administration	3	15
Apprenants	10	50
IV- Ethnies de l'enquêté		
Bamiléké/Bamoun	8	40
Bassa /Sawa	5	25
Boulou/Eton/Béti	3	15
Soudanais /Peul (Grand nord)	4	20

3-ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS

Les observations réalisées ainsi que l'analyse des discours a permis de révéler les pratiques orientée vers le racket et l'extorsion, les détournements, la recherche de « juste rétribution » et le privilège. Ces catégories de pratiques de corruption regroupent l'ensemble des manifestationsde la corruption rencontrée généralement dans les ESSP. Une catégorie de pratique émerge du terrain : recherche de « juste rétribution ». Ces pratiques ont une influence à la fois positive(lorsqu'on considère la performance sous le prisme de l'orientation-personnel) et négative (lorsque la performance est mesurée par la recherche de la satisfaction des apprenants).

3.1 Les principales pratiques de corruption dans les ESSP au Cameroun : résultat de l'étude exploratoire

Cette section se focalise sur la présentation et l'analyse des différentes catégories de pratiques de corruption identifiées dans ESSP.

3.1.1 La corruption dans les ESSP : quelle perception ?

Il s'agit ici de se faire une idée de la manière dont les acteurs perçoivent la corruption. L'analyse de contenu du corpus nous a permis de mettre en évidence les expressions et dimensions les plus saillantes données par les répondants pour qualifier la corruption dans les ESSP camerounais. Nous constatons que quatre expressions sont utilisées pour désigner la corruption : «la bière », « le gombo », « me voir », « le taxi ». L'expression « la bière » est la plus cité par les répondants(42,72 %), suivie de « le taxi » (28,33%), puis « le gombo » (17,75%) et « me voir » (11,12%).

Plusieurs élèves confondent les manifestations ou les formes de corruption à une définition plus formelle du phénomène. C'est le cas de Bibiche (élève en classe de 4eme) pour qui la corruption c'est *: « lorsque quelqu'un demande de l'argent avant de faire quelque chose qu'il doit normalement faire ».* Pour Fabrice (élève en classe de 1er), la corruption se définit par *« le fait pour un fonctionnaire ou agent de l'état d'exiger le « gombo » a quelqu'un avant de lui rendre un service, alors qu'il est payé pour faire cela ».*Les manifestations de la corruption en milieu scolaire sont variées et se posent avec des acuités différentiées.

3.1.2 Les pratiques orientées vers le racket et l'extorsion

- **Le raket**

Il s'agit ici pour les parties en présence(corrupteur et corrompu) de réaliser des appointements pour des services légitimes, des gratifications pour des services illicites. Ces différentes manifestations de corruption s'observes généralement lorsque les élèves ont des mauvaises notes et paie les enseignants pour les faire muter en bonne notes. Egalement ils le font pour annuler les heures d'absences cumulées qui peuvent entrainer leur exclusion en fin de trimestre, semestre ou en fin d'année scolaire. Les manifestations de la corruption en milieu scolaire sont variées et se posent avec des acuités différentiées. C'est ce qu'affirme Diane(Enseignante) affirme : *« la principale manifestation de la corruption à l'école est la vente des notes par certains enseignants. Les élèves qui travaillent mal vont voir les enseignants pour qu'on améliore leurs notes, et comme ça ils ne se font pas gronder par leurs parents ou exclure en fin d'année. L'annulation des heures d'absence pour l'argent existent ; ce sont aussi des pratiques observées, mais sont moins fréquents que la vente des notes ».* L'ensemble des acteurs de ces institutions semble être tous concernés. Parfois se sont les membres du personnel (enseignants et non enseignants) qui proposent aux élèves d'acheter les notes et parfois se sont les élèves eux-mêmes qui vont demander.

- **L'extorsion**

La corruption est aussi perçue également comme moyen d'extorsion. Il s'agit de ce faitd'une manifestation de la corruption en milieux scolaire précisément dans les ESSP. Par exemple pour avoir un billet de sortir (mise en congé spéciale de l'élève par l'administration), certains apprenants se font extorquer par les membres de l'administration. Afsa une élève déclare : *« si tu veux un billet même pour 4 jour, il faut juste préparer 2 kadji*[4]*pour le surveillant général ».* En effet certains membres du personnel administratif chargé d'autoriser les sorties et congés spéciaux aux apprenants usent de leur pouvoir pour extorquer ces derniers.

3.1.3 Les pratiques de corruption orientées vers le détournement

On peut retrouver dans ce registre : la vente illicite du matériel de bureau et didactique détourné par certains membres de l'administration et enseignants véreux, les locations des

[4]La Kadji est la marque d'une bière distribuée au Cameroun

équipements (salle de classe, cours de récréation) et du matériel(didactique, de transport, etc) à titre privé, le détournement du matériel didactique non utilisés en fin d'année pour des fins privés, le détournement des élèves de lycées vers les établissements privés en vue de percevoir des rétro-commissions sur le nombre d'élèves inscrits. *« Je gagne quoi s'il s'inscrive ici chez nous ; c'est mieux que je l'envoie à […]si je réussi à les donner même une dizaine d'élève, mes 80 à 100 milles francs sont «au frais»*[5] *» (Eric, enseignant de sciences physiques).*

3.1.4Les pratiques de corruption orientées vers la« juste rétribution » et le privilège

- **La « juste rétribution »**

La corruption serait, pour certains enseignant un moyen de « récupérer un dû », et donc une compensation pour une injustice dont il s'estime victime. En effet la faiblesse des salaires des enseignants, comparé aux rémunérations des autres corps, cellesdu secteur privé,les organisations internationales, légitime les rétributions illégales de la richesse nationale. Lacorruption apparaît comme un moyen de compenser cette situation en défaveur des enseignants.Ainsi la corruption est déclinée comme moyen de lutte contre l'injustice salariale. Certains propos font croire que la corruption est à la limiteun moyen de survie pour certains agents ou enseignant et membres de l'administration*« sans cela je ne peux nourrir ma famille »*(Francis, enseignant d'économie). Il est clair que la corruption est un outil de « juste rétribution », une sorte d'indemnité compensatrice autoprélevée, un complément de salaire mérité : *« pour mon poste, mes responsabilités, on me doit bien cela, ce qui ne m'est pas donné par la voie normale » (Francis, enseignant d'économie).*

Egalement, certains apprenants perçoivent la corruption en milieu scolaire comme une conséquence des faibles salaires du personnel. La logique de corruption n'est plus comprise comme un enrichissement illégal, mais comme un moyen de survie. *« Les enseignants ne gagnent rien. Ils vont faire comment ? Vous imaginez quelqu'un qui gagne un salaire faible comme ça et qui doit nourrir une femme et des enfants, les loger, les soigner, payer leurs études etc, vous croyez qu'il va faire comment ? Il est obligé de se débrouiller pour survivre. […] je les comprends, ce n'est pas facile »(Hassan, élève).* Pour certains élèves, les pots de vin demandés et/ou reçus par le personnel administratif des ESSP et les enseignants se fondant sur une logique de survie, sont tolérés et justifiés. C'est une forme de légitimation de

[5]Expression qui désigne un avoir qu'on n'a pas encore perçu de façon effective

l'illégalité, pour raison de survie. Cela peut s'assimiler à une forme très subtile du syndrome de Stockholm.

❖ Le privilège

La corruption est parfois assimilée à une sorte d'« avantage de fonction» qui, en tant que tel, est un prolongement naturel du statut de l'enseignant. Le « privilégisme » est en effet une forme d'extension démesurée des « avantages de fonction » que l'on retrouve dans la quasi-totalité des administrations camerunaises. Recevoir de l'argent de l'usager est un privilège légitime parmi d'autres ; ce qui expriment l'appropriation par les enseignants et/ou le personnel administratif, des facilités et des matériels de leur service. *« Certains ordinateurs de la salle informatique, les rames de papiers se trouvent chez le proviseur et le surveillant générale*

depuis la rentrée » (Bebey, élève). Ainsi utiliser le matériel public pour des fins personnels est considérer comme privilège lié à la fonction qu'occupe l'agent.

Tableau 2 : dimensions de la performance d'un établissement scolaire selon les interviwés

Concept	Sous-thème	Variables	Fréquence	signification
Performance	Qualité des enseignements	1)Contenu des cours	N=22	Capacité des établissements scolaires à répondre aux besoins de formation des apprenants compte tenu des ressources disponibles
		2)respect de la pédagogie	N=21	
		3)Résultats aux examens et concours	N=36	
		4)Matériel didactique et	N=24	
		5)laboratoire	N=14	
		6)couverture des programmes	N=21	
		7)environnement sociale de travail	N=19	
		8)Discipline des apprenants	N=20	
	Satisfaction des apprenants	1)Emplacement de l'établissement	N=22	Capacité des établissements scolaires à répondre aux attentes des apprenants.
		2)Procédures administratives	N=36	
		3)Egalité des apprenants	N=16	
		4)Accueil	N=28	
		5)l'ensemble des couts	N=14	
com				

		6)sécurité 7)relation avec l'ensemble du personnel	N=24 N=32	
	Orientation de l'ensemble du personnel	1)compétence du personnel enseignant 2)disponibilité des enseignants 3)accessibilité du personnel administratif 4)disponibilité du personnel administratif 5)condition de travail de l'ensemble du personnel 6)implication de l'ensemble du personnel	N=37 N=34 N=23 N=21 N=19 N=21	Niveau de qualification et condition permettant à l'ensemble du personnel de bien former les apprenants

3.2. Perception de la performance des ESSP selon les interviewés

L'enquête exploratoire menées auprès des élèves et le personnel des ESSP nous a permis d'identifier les critères d'évaluation de la performance des établissements scolaires, ainsi que les sous- dimensions sous-jacentes. Une analyse de contenu des données qualitatives nous a permis d'aboutir à trois dimensions constituées de vingt-et-un items : la dimension Qualité des enseignements (8 items) ; la dimension Satisfaction des apprenants(7 items) et la dimension Orientation du personnel (6items). Le tableau 2 apporte plus de détails.

3.3. Effet de la corruption sur la performance des établissements scolaires secondaire

Dans le cadre de l'étude quantitative, 246 personnes (apprenants et personnel enseignant et administratif des ESSP) ont été interrogées dans les villes de Douala et Yaoundé. Dont 43,1% d'hommes et 56,9% de femmes. Dans cet échantillon, on peut dénombrer 32,1% des interviewés qui sont issues des lycées classique, 27,64% issus des lycées techniques et 40,24% Issus des lycées bilingues. 47% des interviewés sont les élèves du premier cycle, 42%, ceux du second, 7% constituent le personnel enseignants et 4% le personnel administratif.

Les résultats de notre étude montrent que la corruption existe dans les ESSP au Cameroun et qu'elle se déroule le plus dans 3 lieux différents : dans les bureaux (25,2%), (19,5%), en dehors de l'établissement, et dans les salles de classes (13%). Autres raisons qui

poussent les uns et les autres à ces pratiques illicites sont le laxisme et la banalisation de la corruption en milieu scolaire par les acteurs.

Tableau3 : caractéristiques de l'échantillon pour sondage

Villes	Types d'établissements	Effectifs des interviewés				Totaux	Pourcentage
		Elève premier cycle	Elève second cycle	Personnel enseignants	Personnel administratif		
Douala	Classique	26	22	3	2	53	21,54%
	Technique	16	12	3	2	33	13,41%
	Bilingue	29	25	4	3	60	24,39%
Yaoundé	Classique	15	8	1	1	26	10,57%
	Techniques	11	19	4	1	35	14,23%
	Bilingue	18	17	3	1	39	15,85%
Totaux		115	103	18	10	246	100,00%
Pourcentage		47%	42%	7%	4%		

III.3.1. Epuration de l'échelle de mesure

Pour améliorer la qualité du travail, Nous avons vérifié la fiabilité des échelles de mesure utilisées dans notre questionnaire à partir de la consistance interne des variables retenues. Nous avons déterminé le coefficient alpha de Cronbach pour chaque variable et chaque item. Ce coefficient est égal à 0,726. Les coefficients Alpha de Cronbach de chaque item utilisé ont été observé afin d'éliminer les mauvais indicateurs des construits. La pertinence des variables a été évaluée par l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin. Cet indice a une valeur de 0,724.

Partant des 21 items représentants les indicateurs de la performance des établissements scolaires secondaire perçue par les interviewés, Une analyse en composante principale (ACP) effectuée avec rotation Varimax, nous a permis d'éliminer les sous-dimensions et items ayant un coefficient inférieur à 0,5. cette purification des échelles de mesure nous a permis de retenir 2sous-dimensions avec 15 items.Le tableau 4 présente plus de détails.

Tableau 4 : mesure de la fiabilité et la qualité des variables

Sous-dimensions de la	Items	Coefficient Alpha deCronbach	Indice de KMO & de Cronbach	Test de sphéricité de Bartlett(signification)

performance				
Satisfaction des apprenants	Matériel didactique	0,90		0.00
	Discipline	0,92	0,71	0.00
	Fonctionnement des laboratoires	0,85		0.00
	Résultats aux examens et concours	0,99	0,84	0.00
	Couverture des programmes	0,99		0.00
	Cout des frais exigibles	0,76		0.00
	Environnement sociale du travail	0,81		0.00
	Respects de la pédagogie	0,70		0.00
	Egalité des apprenants	0,86		0.00
	Accueil	0,88		0.00
Comportement de l'ensemble du personnel	Disponibilité des enseignants	0,86		0.00
	Accessibilité du personnel administratif	0,89	0,76	0.00
	Implication du personnel administratif	0,80		0.00
	Disponibilité du personnel administratif	0,71	0,83	0.00
	Condition de travail de l'ensemble du personnel	0,70		0.00
corruption	Racket	0,96	0,84	0,00
	Extorsion	0,94	0,92	0,00

Let tableau ci-dessus permet une meilleure validation des échelles de mesures. La validité des échelles de mesures étant déjà estimée, il est question de faire une analyse de régressions qui permettra une estimation de la robustesse du modèle et vérifier également les hypothèses de départ. Cela permet de vérifier la nature du lien qui existe entre la corruption et la performance des ESSP.

3.3.2 Nature du lien entre corruption et performance des ESSP

Après une estimation du modèle, nous pouvons constater que les 2 hypothèses formulées ont été validées. En effet le modèle permet de dire que la corruption a une influence significative sur la performance des ESSP étudiées. Les résultats obtenus sont statistiquement significatifs pour les indicateurs de la performance maintenue après épuration. Il s'agit de successivement de la satisfaction des apprenants et le comportement du personnel. Le tableau 5 ci-après apporte plus de précision sur les résultats obtenus.

Tableau5 : estimation du modèle

Eléments	Modèle1 : Satisfaction des apprenants	Modèle 2 :comportement de l'ensemble du personnel

	Bêta	t	Sig	Bêta	T	Sig
Constante	0,45	31,03	0,00	0,31	30,87	0,00
Corruption	-0,75*	-1,75	0,00	0,13**	3,50	0,00
R	0 ;21			0,11		
R^2	0,05			0,01		
R^2 ajusté	0,04			0,08		
Ficher	12,25			3,08		

* : Corrélation significative au seuil de 10%

** : Corrélation significative au seuil de 1%

Après l'analyse quantitative, il est aisé de constater qu'il existe une relation significative entre la corruption et la performance des établissements secondaires publiques. En effet les recherches antérieures qui montrent qu'il pouvait avoir à la fois une influence positive et négative sur la performance ont été corroborées(Méon et Sekkat, 2005 ; Nga Kouma,2020). Il convient de souligner ici que la satisfaction des apprenants et le comportement du personnel sont deux principaux déterminants de la performance des ESSP. Au-delà de la satisfaction qui est clairement apparu après l'analyse des données(significatifs à 10%), on peut constater le comportement du personnel comme second indicateurs majeurs et significatif à1% qui détermine la performance des ESSP des villes de Douala et Yaoundé. En effet la corruption détériore la satisfaction des apprenants et influence positivement sur le comportement du personnel enseignants et administratif.

La corruption est à la fois un grain de sable qui vient affecter négativement la satisfaction des apprenants et une huile qui vient améliorer la qualité du comportement de l'ensemble du personnel(enseignants et administratif). Donc il existe un lien négatif entre corruption et satisfaction et positif entre corruption et comportement du personnel. Ce qui signifie que plus l'apprenant est racketté, plus il est insatisfait des services rendus par l'ESSP. On constate aussi une liaison positive entre la corruption et le comportement du personnel. Cela suppose que, le degré de corruptionévolue dans le même sens que la qualité du comportement de l'ensemble du personnel. En effet la situation de corruption arrange le personnel et il souhaite que la pratique s'intensifie. Cela se justifie sans doute du revenu additionnel et transitoire qui résulte du racket auprès des corrupteurs (élèves et autres). Cette situation peut être justifier par de multiples raisons : le faible niveau des salaires, la banalisation de la corruption en milieu

scolaire par les parties prenantes. Certains apprenants et membres du personnel qui posent les actes de corruption par conformisme et par recherche de facilité. Cette situation a été révélé également dans les travaux de Ngassa(2016).

Les lieux où se déroule le plus les pratiques de corruption dans le cadre des ESSP sont : les bureaux (25,2%), (19,5%) en horsde l'enceinte scolaire, et dans les salles de classes (13%). Cette situation résulte du fait que le premier lieu est un espace idéal pour la discrétion généralement souhaité lors des actes de corruption. Pour ce qui est du second, certains corrompus et corrupteur préfèrent « travailler » en terrain neutre. C'est-à-dire hors de l'enceinte scolaire. La salle de classe étant le lieu d'échange par excellence entre apprenants et enseignants, il est normal que certains actes de corruption aient lieu à cet endroit. Il faut préciser que les actes de corruption dans les salles de classe se font aux heures creuses (durant les pauses, à la fin des cours, etc). Face cette situation, il est important d'apporter des pistes de solution pour résoudre ce fléau qui mine les ESSP.

3.3.3.Implications managériales

La finalité de ce travail de recherche est de produire des connaissances liées aux mécanismes susceptibles d'améliorer la performance des ESSP. En effet, la corruption constitue un fléau mondial qui détériore la performance de nombreuses organisations. Ainsi pour combattre la corruption dans les ESSP, il faut :

- Eduquer d'avantage l'ensemble des acteurs des ESSP sur les dangers de la corruption.

En effet si l'ensemble de la communauté éducative devient conscient des conséquences néfastes de la corruption sur leur vie et celle de leur entourage à court, moyen et long terme, cette pratique pourra reculer.

- Sanctionner sévèrement les corrupteurs et corrompus. La situation de corruption

généralisée, le laxisme, la banalisation amènent les non corrompus à vouloir se conformer à cette pratique qui tend à être institutionnalisée.Si les autorités « avaient la main lourde » face aux cas avérer de corruption, cela pourrait dissuader certains et faire reculer la corruption.

- Augmenter le salaire du personnel des ESSP.La situation de précarité des enseignants

et du personnel administratif dans les ESSP est une source de corruption. Ces derniers comptent sur le racket et l'extorsion pour accroitre leurs revenus.

Conclusion

Les préoccupations de performance des institutions publiques sont au centre des préoccupations des dirigeants et chercheurs en sciences de gestion. La corruption est une pratique quasi-présente dans les organisations africaines en générale et camerounaises de façons particulière. De ce fait, il devient urgent d'analyser l'apport de la corruption à la performance des ESSP. Les manifestations de la corruption au sein des ESSP se résume à 3 catégories de pratiques : les pratiques orientées vers le racket et l'extorsion, les pratiques orientées vers les détournements et les pratiques orientées vers la « juste rétribution » et le privilège (Blundo et De Sardant,2001). Ces dernières ont une influence significative sur la satisfaction des apprenants, sur le comportement de l'ensemble du personnel et par conséquent sur la performance des ESSP. En effet, la corruption a une influence négative sur la satisfaction des apprenants et une influence positive sur le comportement du personnel.

L'étude montre que de nombreux facteurs déterminent l'épanouissement de la corruption dans les ESSP : le faible niveau des salaires, la banalisation de la corruption en milieu scolaire par les principaux acteurs et la recherche des facilités par les apprenants. Cette situation ouvre la voie à l'institutionnalisation de la corruption en milieu scolaire en générale et dans les ESSP de façon particulière. On peut également ajouter aux raisons évoquées précédemment une sensibilisation insuffisante en milieu scolaire des effets néfaste de la corruption(Ngassa,2016). Ainsi, la corruption entraine des pertes énormes en terme de ressources qui auraient pu être utilisé pour accroitre la performance des ESSP.

Corrupteurs et corrompus pourront se ressaisir si on éduque d'avantage les parties prenantes des ESSP sur les dérives encourues, les conséquences sur le court, moyen et long terme liés à la corruption en milieu scolaire. Appliquer des sanctions sévères aux personnes impliquées dans des cas avérés de corruption peut également atténuer la pratique de ce fléau sociale. On peut fixer comme voie de recherche future : la corruption est-elle un facteur de fragilité de la performance globale des organisations publiques. La mise en œuvre d'une telle étude auprès des organisations publiques pourrait constituer un apport considérable en management public.

Bibliographie

- **Djateng F.** (2012), « La corruption dans le secteur de l'éducation, pratiques et faits, mécanismes de lutte dans le secteur de l'éducation secondaire : le cas de la région de l'Ouest Cameroun », *Zenü network* Bafoussam, Cameroun.
- **Doh J. P., Rodriguez P., Uhlenbruck J., Collins J. et Eden L**. (2003), « Coping with Corruption in ForeignMarkets », *Academy Of Management Executive*, Vol. 17, N° 3, pp.114-127.
- **Fishman R. et SvenssonJ.** (2007), « Are Corruption and Taxation ReallyHarmful to Growth?FirmLevelEvidence », *Journal of DevelopmentEconomics*, Vol 83, N° 1, pp. 63-75.
- **Mashali B.** (2012), « Analyse de la corrélation entre la grande corruption perçue et la petite corruption dans les pays en développement : étude de cas de l'Iran», *Revue Internationale des Sciences Administratives*, Vol. 78, N°4, pp. 827- 840
- **Méon P.G. et Sekkat K.** (2005), « Does Corruption Grease or Sand the Wheels of Growth? », *Public Choice*, Vol. 122, N° 1-2, pp. 69-97.
- **Miles M.B. et Huberman**(2003)**,** « Analyse des données qualitatives », Traduction de la deuxième édition américaine par M. HladyRispal, Burxelles, De Boeck Université.
- NgaNkoumaTsanga.R.C.(2020), «Effets de la corruption en milieu hospitalier camerounais sur la performance hospitalière», *Revue Repères et Perspectives Economiques*, Vol. 4, N° 2.pp.245-265
- **NgassaNya Y. D**.(2016), « La corruption en milieu scolaire au Cameroun : les opinions des élèves comme moyen de compréhension du phénomène », hal-01292240
- **Nye J. (**1967), « Corruption and PoliticalDevelopment: A costbenefitanalysis»,*American Political Science Review*
- **Pettigrew A.** (1990), « Longitudinal fieldresearch on change. Theory and practice », *Organization Science*, vol. 25, n° 1, pp. 217-226.
- **Tullock G.** (1980),*« Efficient rent-senking »,* In Buchanan J. M., Tollison G. &Tullock G. (Eds), Toward a theory of the rent- senking society, CollegeStation: Texas A. & M. UniversityPress, pp. 97- 112.
- **Blundo G. et De SardanJ.P.O.(**2001) « Sémiologie populaire de la corruption », *Politique africaine*,pp.98-113.
- **Vial V. et Prevot, F.(**2013), «Effet de la corruption sur la survie des filiales de multinationales dans un pays émergent : le cas de l'Indonésie», *Management International*, 18, N°1, 58-72.

Une analyse critique de la performance du système éducatif au Maroc : Une mise à jour

A Critical Analysis of the Performance of the Education System in Morocco: An Update

Jabrane Amaghouss [(1)] , Abdelhay Habibi [(2)]

[(1)] Département d'économie, Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales-Marrakech, Université Cadi Ayyad.

j.amaghouss@gmail.com

[(2)] Inspecteur pédagogique, ministère de l'éducation nationale, Maroc.

abdelhay.habibi@edu.uiz.ac.ma

Résumé :

L'école est une institution à vocation sociale par excellence. Elle contribue à l'épanouissement de la société en permettant une transition en douceur du patrimoine culturel et social de génération en génération. Rendant possible, ainsi la pérennisation de l'identité collective de la société.

L'école a profondément muté. Sa tâche principale consiste à l'accompagnement et à la préparation des individus pour participer effectivement au développement économique, social et culturel. Au Maroc, des efforts ont été déployés ces dernières années. Tous ses efforts ont été consentis afin de préparer le système éducatif à jouer son rôle de locomotive du développement par l'intermédiaire d'un ensemble de mesures entreprises principalement pendant la période 2017/2021.

Ce travail essaye d'établir une lecture analytique et critique de la performance du système éducatif tout en se basant sur les données les plus récentes.

Certes, l'effort déployé par l'Etat est louable. Et les indicateurs quantitatifs réalisés sont prometteurs et méritent d'être consolidés. Toutefois les réalisations d'ordre qualitatif, à l'image de creusement des inégalités, enregistrent des niveaux alarmants et ne corrèlent point avec les fonds investis et les attentes de la société.

Mots clés : réforme, système éducatif, performance, Maroc

Abstract

The school is an institution with a social vocation par excellence. It contributes to the development of society by allowing a smooth transition of cultural and social heritage from generation to generation. Making possible, thus the perpetuation of the collective identity of the society.

The school has changed dramatically. Its main task is to support and prepare individuals to participate effectively in economic, social and cultural development. In Morocco, efforts have been made in recent years. All its efforts have been made to prepare the education system to play its role as a locomotive of development through a set of measures undertaken recently.

This paper attempts to establish an analytical and critical reading of the performance of the education system while basing itself on the most recent data.

Certainly, the effort made by the State is commendable. And the quantitative indicators achieved are promising and deserve to be consolidated. However, the qualitative

achievements, like the widening of inequalities, are at alarming levels and do not correlate with the funds invested and the expectations of society.
Key words : reform, education system, performance, Morocco

Introduction

La réforme du système éducatif marocain est une priorité de la nation après la priorité de l'intégrité territoriale (Dekri, 2018). C'est un chantier qui bénéficie d'une supervision personnelle du roi Mohammed VI. Les discours royaux viennent toujours pour appuyer les réalisations et donner du souffle aux mesures entreprises par les autorités éducatives (Hugoua, 2021).

Une réforme d'une telle envergure nécessite naturellement plus de temps et de patience pour voir arriver les résultats escomptés. Aujourd'hui les réalisations sont louables, surtout lorsque onparle de la généralisation de l'accès à la scolarité qui s'approche d'un taux significatif de 100%, autant pour les filles que les garçons (Assila, 2021). L'intérêt que porte l'Etat du Maroc à la scolarité montre la conscience croissante de l'importance du capital humain dans tout développement espéré (Ezzrari, 2019).

Plus récemment, la période 2017 - 2021 est marquée par une multitude de faits et d'événements qui ont mobilisé la dynamique incessante de la réforme du système éducatif. Ainsi, en 2018, il y a lieu de citer trois événements phares organisés sous le haut patronage du roi Mohammed VI :

- Du 02 au 09 Mai 2018 le ministère tutelle a accueilli les « GYMNASLADES 2018 » à Marrakech. C'est l'occasion d'organiser 18 compétitions sportives pour plus de 3500 participants venants de plus de 20 pays.
- Le 18 juillet 2018, le ministère tutelle a organisé la « première journée nationale sur l'enseignement préscolaire ».
- Enfin, le 17 septembre 2018, le Roi Mohamed VI a présidé au palais royal de Rabat la cérémonie de la rentrée scolaire 2018-2019. C'est un moment qui témoigne de l'intérêt accordée par la haute hiérarchie pour le soutien à la scolarité et de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et de la formation..

Il est à signaler que la performance du système éducatif marocain est affecté par à un arrêt brutal de l'enseignement présentiel à cause de la pandémie de la Covid-19. Une nouvelle modalité d'enseignement fait son apparition avec l'instauration de l'enseignement à distance visant en effet une forme de continuité pédagogique.

Malgré ce problème de force majeure, l'organisation des examens du baccalauréat en présentiel pour l'année scolaire 2019/ 2020 a connu un véritable succès. Il faut bien souligner quela créativité des esprits marocains en situation de crise a mené à l'instauration d'un enseignement hybride basé sur une alternance entre le présentiel, l'auto-apprentissage et l'enseignement à distance. Cette mesure a limité considérablement les effets néfastes d'un confinement imposé par la conjoncture sanitaire.

L'année 2019 a été une occasion de lancer plusieurs programmes d'une grande importance, à l'image du programme national de l'éducation inclusif qui consiste à intégrer les enfants aux besoins particuliers dans les classes dites normales.

Le 9 août2019 reste un jour mémorable dans l'histoire de la réforme éducative. La Loi cadre 17-51 a été promulguée par les représentants de la nation après des passes d'arme entre les différentes sensibilités culturelles, idéologiques et politiques. L'idée principale derrière la promulgation de la loi-cadre 17-51 est de garantir la pérennité de la réforme et l'implication des responsables sur le secteur et de la gestion publique abstraction faite de leur référence idéologique et de leur position politique. Ainsi la réforme sera protégée contre les aléas politiques et culturels et même des caprices des responsables qui se succèdent à la tête du ministère. La mise en œuvre de la loi-cadre repose sur 3 principaux leviers :

- La restauration d'une mission chargée du suivi et de l'accompagnement de la réforme du système d'éducation de formation et de recherche scientifique.
- L'élaboration d'un plan d'action stratégique et d'un système de pilotage de suivi et d'évaluation.
- La mise en place d'un travail législatif permettant le meilleur déploiement des mesures prises dans le cadre de l'application de la loi cadre.

Les 19 projets intégrés et interventions prévues par le ministère peuvent être regroupés selon 3 domaines distincts : l'équité, la qualité et la gouvernance.

Côté enseignement supérieur, l'université vit une véritable émancipation, et ce, grâce à la mise en vigueur de la loi 01/00 appuyée par une multitude d'interventions et l'instauration d'une profonde autonomie de l'université marocaine. Le rôle de l'université, selon les nouvelles directives, a subi une grande mutation. Sa vocation consiste aujourd'hui, en plus de ses missions traditionnelles de formation et de recherche, à garantir une participation effective au développement économique et au changement social et sociétal de notre pays.

En effet, l'un des grands défis auquel doit faire face l'université marocaine est le problème de l'employabilité des lauréats. En effet, l'insertion professionnelle des diplômés est au cœur des préoccupations de l'université. Le défi est énorme. Et l'université est particulièrement appelée à revoir son mode de gouvernance et de formation, et se porter en véritable établissement rationnel. Pour ainsi tirer profit des opportunités que propose son entourage, et pallier les différentes menaces que présente son environnement politique, social et économique.

L'arrimage de l'enseignement supérieur aux attentes de la société marocaine devient une nécessité pressante face à la situation socio-économique caractérisée par une succession de crises économiques et politiques. Le rôle de l'université au Maroc ou ailleurs consiste à former des citoyens ayant des compétences qui leur permettent de contribuer au développement économique et social et l'émergence de la nation, des citoyens capables de participer volontiers à la chose publique, et qui ont tendance à critiquer et à proposer des solutions en vue de bâtir un avenir solide et satisfaisant.

Ainsi, se papier se propose d'analyser les faits marquants concernant la généralisation de l'enseignement de la scolarisation et la lutte contre l'abandon scolaire, et dans un 2ème temps on s'intéressera au problème de qualité des apprentissages et de l'enseignement prodigués par l'école marocaine.

On présentera aussi en résumé l'ensemble des mesures entreprises par l'État du Maroc pour renforcer l'équité et l'égalité des chances au sein de l'université. On prendra soin de mentionner les mesures proposées pour promouvoir la qualité et la conformité des lauréats aux exigences du développement. Au-delà de ces analyses, une lecture critique de ces mesures sera entamée. Toutes les données proviennent de *Bilan d'Activité du Ministère* pour la période 2017-2021.

Ce papier est structuré comme suit : la première section traitera les réalisations du Maroc en termes de généralisation de la scolarisation. La deuxième section se penche sur l'analyse de l'abandon scolaire. La troisième section porte sur l'étude de la qualité dans le système éducatif marocain. La quatrième analyse les mesures de renforcement de l'équité et de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur. La cinquième section discute la promotion de la qualité pour un profil de lauréats adapté aux exigences du développement. La dernière conclut.

I. Généralisation de la scolarisation : des réalisations mitigées

L'article 3 de la loi-cadre stipule que la généralisation de l'enseignement obligatoire de qualité pour tous les enfants en âge de scolarisation est un droit de l'enfant et un devoir de l'Etat et une obligation de la famille. Dans ce sens l'état doit mobiliser les moyens nécessaires dans la finalité de réaliser cet objectif, et ce dans un délai de 6 ans.

1. Généralisation de l'enseignement préscolaire

Les chiffres montrent que le résultat du ministère dans le domaine de la généralisation de l'enseignement préscolaire n'est pas à vanter. Au contraire, si nous constatons que 63% du préscolaire est de nature informelle, autrement, géré par des acteurs non qualifiés et pratiqué dans des lieux insalubres sans conformité avec les critères requises pour un préscolaire de qualité, et donc on réalise de ce fait, que l'essentiel reste à faire.

Le ministère, conscient de l'importance d'un préscolaire de qualité, lance le 18 juillet 2018 un programme national pour la généralisation du préscolaire. Les objectifs assignés sont remarquables. Le programme vise la généralisation de la scolarisation des enfants de 4 à 5 ans, et l'intégration du préscolaire dans l'enseignement obligatoire. Tout en procédant à une discrimination positive au profit du milieu rural et péri-urbain longtemps marginalisés. Les éducateurs et les éducatrices qui œuvrent dans le domaine auront leur chance de réhabilitation et de formation progressive.

La feuille de route établie par les autorités éducatives prévoit l'unification et la généralisation, sur l'ensemble du territoire, de l'enseignement préscolaire pour l'année 2027/2028.

Aujourd'hui, le ministère se félicite d'avoir dépassé l'objectif assigné pour la période 2017 - 2021 de près de 5,5%. Il prétend atteindre 72,5% pour l'année 2020- 2021 avec 13595 classes supplémentaires et 16000 éducateurs et éducatrices formés en moyenne par an. Reste à signaler que 20% du préscolaire est assuré en réalité par le secteur privé.

2. La généralisation de l'enseignement scolaire.

La généralisation de l'enseignement obligatoire primaire et collégiale est un chantier lancé depuis la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de la formation en 1999. L'objectif de la généralisation demeure une priorité de l'Etat du Maroc. La preuve, plusieurs programmes de construction et de réhabilitation intensive sont été lancés afin d'augmenter l'offre de formation, pour ainsi tenir compte d'une population caractérisée par une croissance démographique importante.

Pour l'année de 2020 - 2021, 6,5 millions d'élèves ont été accueillis par le secteur public. Cela est rendu possible grâce à la construction de près de 639 établissements dont 491 nouvelles

créations, à l'aide d'un budget qui s'élève à près de 7 MMDH, 98,5% de cette somme est investie en milieu rural.

Les travaux de réhabilitation ont atteint 9 MMDH pour la période 2017-2021. Ce budget énorme est consacré aux travaux de raccordements au réseau de l'électricité et de l'eau potable, à l'assainissement, à la construction des blocs sanitaires, aux passages d'accessibilité et à la construction des murs de clôture des écoles surtout dans les milieux ruraux.

Le secteur privé participe clairement, selon la loi cadre, à élargir l'offre éducative pour assurer la généralisation de la scolarisation et promouvoir la qualité de la pratique enseignante, surtout dans le milieu urbain.

Pour la période 2017-2021 ce secteur assure une part constante estimée à 14 % des effectifs globaux en moyenne. Tout en signalant que l'essentiel de la demande se concentre sur l'enseignement primaire, auquel les Marocains accordent une grande importance, étant conscient de son influence sur la qualité des acquis et de la performance de leur progéniture.

En effet, le ministère procède à un accompagnement pédagogique et stratégique afin d'accroitre l'attractivité de l'enseignement privé et renforcer la confiance des ménages en ce secteur.

La crise de la covid-19 a dévoilé le degré du dysfonctionnement du secteur privé avivé par une grande précarité de la classe moyenne. Et le résultat se manifeste sous forme de la migration de 140000 élèves vers le public. Ce problème interpelle les autorités éducatives et les poussent à prendre des mesures nécessaires pour réformer le secteur. Et Parmi les interventions étatiques on peut citer la révision de la loi 06.00 formant le statut de l'enseignement privé, et la régulation de l'assurance scolaire.

La généralisation de la scolarisation s'intéresse aux enfants en situations d'handicap et aux besoins particuliers, au même pied d'égalités que leurs camarades dits normaux. Et le programme phare dans ce domaine est « le programme national de l'éducation inclusive » lancé le 26 Juin 2019, sous le Haut patronage du Roi Mohamed VI. C'est un programme qui s'inspire d'une approche éducative inclusive, qui consiste à mettre cette catégorie d'enfants dans les mêmes bancs et les mêmes classes que l'ensemble des élèves marocains, et dans des conditions leur offrant les mêmes chances de réussite et de socialisation. On a assisté pendant la période 2018 -2021 à une augmentation de 72,2% d'effectif d'enfant en situation d'handicap scolarisé.

Enfin, les mesures entreprises par le ministère de tutelle pour garantir la généralisation de la scolarisation obligatoire sont largement fructueuses et les chiffres à l'appui. Pour l'année 2020-2021 les chiffres officiels indiquent que 100% des enfants en âge de scolarisation ont une place sur les bancs des écoles primaires, et 94,7 % aux lycées collégiaux. Les chiffres ainsi présentés sont prometteurs, toutefois la réalité nous amène à revoir les taux à la baisse, quand on parle des petites filles issues du milieu rural devront accéder à l'enseignement collégial où qualifiant.

3. Critiques et positionnement.

Les efforts de l'Etat concernant le chantier de généralisation de la scolarisation sont louables. Personne ne peut nier que le Maroc a investi des sommes colossales dans la réforme éducative malgré son PIB relativement modeste. Toutefois, la généralisation n'est plus un souci chez les pays similaires au Maroc comme la Tunisie et la Turquie. Paradoxalement, le Maroc continue de trébucher sans vraiment parvenir à réaliser l'objectif de la généralisation proprement dite. Cette position peut paraitre sévère, mais elle est parfaitement appuyée par la réalité du terrain et de la pratique.

D'abord, le chiffre affiché de 100% comme taux de généralisation au primaire est amplement discutable, dans un sens où on réalise que la plupart des classes dans les milieux ruraux sont des classes à multiples niveaux. Des classes qui rassemblent la première et la 2e et la 3e année. La 3e, 4e, 5e et 6e année. Et on n'exagère pas quand on parle des classes de la première à la 6ème année. En fait pour les élèves du milieu rural, l'Etat leur garantit l'accès à l'école, mais il est difficile de parler d'une scolarisation totale. Car un élève d'une classe multiple de première et de 2e année par exemple, ne bénéficie en pratique que de la moitié de l'enveloppe horaire de 30 h préconisées par le curriculum marocain. Et donc, on croit que l'objectif de la généralisation est loin d'être atteint surtout dans le milieu rural. Et le ministère en est parfaitement conscient.

On propose dans la finalité de pallier les problèmes des classes multiples, de créer des écoles communales à chaque fois que les conditions le permettent. Ainsi, on aura la possibilité d'évacuer le souci des classes à plusieurs niveaux, mais cette mesure permettra aussi une allocation optimale des ressources humaines.

II. La lutte contre l'abandon scolaire.

Par « L'abandon scolaire » on entend une rupture précoce du processus de scolarisation des élèves avant de décrocher un diplôme universitaire, ou au moins avant d'obtenir son certificat de baccalauréat. Un nombre important de facteurs contribuent à l'accentuation de ce problème. La pauvreté des parents, l'échec scolaire, l'incapacité de poursuivre les études, l'absence de l'infrastructure éducative, tous figurent parmi les causes ayant plus de conséquences sur la scolarité normale des enfants.

En effet, l'abandon scolaire peut être assimilé à un fléau qui ravage les efforts déployés par les acteurs publics, qui visent en réalité à renforcer et à améliorer le niveau de rétention de l'école marocaine.

Pour atténuer la gravité de ce problème, le ministère de l'éducation nationale procède à l'instauration d'une panoplie de programmes de nature purement sociale. L'effort étatique peut être résumé comme suit :

1. Le programme TAYSSIR et transferts monétaires conditionnés.

La période 2017 – 2021 présente l'occasion pour instaurer une nouvelle version du programme TAYSSIR qui consiste à couvrir toutes les communes rurales et urbaines pour le primaire et le collégial. Autrement dit, les cycles de l'obligation scolaire. La condition principale pour jouir de ce droit nécessite à ce que le chef de famille soit détenteur de la carte RAMED[1]. Quelques mesures facilitatrices des transferts et des paiements moyennant la digitalisation sont immédiatement prises. Pour apprécier l'ampleur du programme, il faut constater que 90,7% des ménages ont bénéficié des transferts conditionnés pour l'année scolaire 2020 /2021, avec une augmentation de plus de 252% de bénéficiaires entre 2017 et 2021.

Le programme Royal « un million de cartables » lancé en partenariat avec l'INDH (Initiative Nationale de développement Humain) est destiné à équiper l'ensemble des élèves nécessiteux en fourniture scolaire essentiel, pour ainsi alléger les dépenses des familles en difficulté. L'ensemble des bénéficiaires pour l'année scolaire 2020-2021 et d'une ampleur de 62,4%, soit une augmentation de 9,7%. Cette initiative est susceptible, lorsqu'elle est appuyée par d'autres initiatives et programmes, d'assouplir les dépenses de scolarité des ménages en précarité.

2. Le transport scolaire.

[1]Le Régime d'Assistance Médicale, connu sous l'acronyme **RAMED**, a été instauré dans le cadre de la Loi 65-00 sur la Couverture médicale de Base. Son but est de garantir le droit aux soins de santé aux personnes économiquement défavorisées qui ne bénéficient pas de l'Assurance Maladie Obligatoire.

Le transport scolaire vise particulièrement à encourager les familles du milieu rural, en principe conservatrices, pour permettre à leurs filles de poursuivre leur scolarisation même loin de leur contrôle. C'est ainsi que le transport devient un outil imparable contre l'abandon scolaire qui touche sévèrement et généralement les filles. Des partenariats entre les conseils territoriaux et les associations de la société civile permettent sérieusement la mise en place de ce programme et par conséquent, sauver des milliers de petites filles de la campagne marocaine d'un décrochage éventuel. L'augmentation du nombre des bénéficiaires atteint plus de 142,6%.Un indicateur qui montre clairement le degré d'implication de l'Etat dans ce domaine.

Finalement il y a lieu de mettre l'accent sur l'importance des internats et la prise en charge des enfants scolarisés dans les zones rurales, dans la finalité d'atténuer les conséquences d'un parent pauvre sur la scolarité des enfants. Les bénéficiaires d'une bourse ont augmenté de plus de 28% durant la période 2017-2021.

3. Critiques et positionnement.

L'abandon scolaire peut être considéré comme une critique sévère vis-à-vis du système éducatif. Il montre que le citoyen ne trouve pas d'intérêt à rester dans l'école de l'Etat, qui est paradoxalement responsable de l'éducation à la citoyenneté et aux bonnes valeurs.

Les chiffres officiels montrent que les taux de l'abandon scolaire enregistrés atteignent des situations alarmantes. On parle de 2,7% au primaire et 12,1% au secondaire pour l'année scolaire 2018/1019. Toutefois la baisse enregistrée pour l'année scolaire 2019/2020 est dérisoire et ne reflète pas les efforts déployés par le ministère de tutelle. Pourtant l'Etat ne cesse pas de vanter les performances de ses actions et de sa politique éducative.

La réalité de tous les jours montre que les aides conditionnelles transférées au profit des parents dans le cadre du programme TAYSSIR sont d'une faible influence. Il faut rappeler que la somme de 60 ou de 80 DH par enfant n'est pas en mesure d'encourager les chefs de famille à laisser leurs enfants sur les bancs de l'école. Il est temps que l'Etat fasse plus d'efforts. Il doit cibler les familles qui vivent dans la précarité et la souffrance. Si les élèves quittent les bancs de l'école pour travailler et venir en aide à leurs familles, il faut comprendre que ce n'est pas avec gaité de cœur qu'un parent prend cette décision. Et une somme dérisoire de 60DH et une fourniture scolaire d'une valeur de 100 dirhams deviennent amplement insuffisantes pour pouvoir persuader les ménages nécessiteux à omettre une source de revenu éventuellement assuré par leurs progénitures.

L'abandon scolaire est un problème social de premier ordre. Pour le résoudre il faut s'attaquer à la pauvreté et à la précarité des familles marocaines à la ville et à la campagne. C'est ainsi que la hausse des aides et des transferts monétaires au profit des pauvres est particulièrement souhaitable. Et elles ne doivent pas être conditionnées par le nombre des enfants scolarisés ou la détention d'une carte RAMED ou autre.

III. La qualité du système éducatif marocain.

La constitution du Maroc stipule dans l'article 31 que « L'État, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens à disposition pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir des droits à une éducation moderne, accessible et de qualité. Et par la qualité la loi cadre entend dans l'article 2 : le fait de permettre à l'apprenant d'atteindre pleinement ses potentialités par une meilleure acquisition des compétences cognitives, communicatives, pratiques, affectives, émotionnelles et créative.

Dans ce sens le ministère, pendant la période 2017/2021, s'engage pleinement afin d'améliorer la qualité de l'école marocaine par le biais d'un ensemble de mesures et de programmes. Parmi les mesures entreprises par l'Etat on peut citer les suivantes :

1. L'amélioration du modèle pédagogique

Le modèle pédagogique de l'école marocaine est en perpétuelle mutation depuis les années 80 avec la PPO (Pédagogie Par Objectifs). Aujourd'hui, le changement de l'approche pédagogique en vigueur concerne le préscolaire, le primaire et le lycée collégial et qualifiants. Et ce depuis l'année 2017. Au total 28 collections pédagogiques au préscolaire, devenu priorité du système, ont été sujet de validation de conformité au cadre du curriculum. Au primaire toutes les activités ont subi une transformation profonde. Et le curriculum rectifié (renouvelé de fond en comble) a été sujet d'une amélioration considérable. Le nouveau curriculum a adopté la pédagogie de l'erreur pour l'enseignement des mathématiques et le programme marocain s'aligne sur le programme international suivant l'analyse des résultats de TIMSS.

L'apprentissage des langues emprunte une pédagogie actionnelle et communicationnelle en adoptant des thèmes unifiés, en plus de l'instauration de l'approche syllabique dans les 3 premières années selon l'apprentissage précoce de la lecture.

L'introduction des activités de développement des compétences de vie et de la composante judaïque ainsi que l'initiation à l'élaboration du projet personnel constituent une véritable évolution du système éducatif.

L'instauration du critère qualité impose l'exigence d'un moyen seuil du passage d'un niveau à un autre. Cette moyenne de seuil est de 5/10 au primaire et 10/20 au secondaire. Cette mesure permet de mettre fin à une réalité qui consiste à permettre aux élèves de passer à un niveau supérieur avec des moyennes catastrophiques et dérisoires de 3 sur 10 ou 6 sur 20 au collège.

2. Politique linguistique objective et réaliste

Le curriculum insiste sur une politique plurilinguistique et valorise les langues de la nation à savoir l'Arabe et l'Amazigh. Il préconise une ouverture sur les langues de la science et de la recherche. Dans ce sens l'enveloppe horaire consacrée à la langue française passe de 4h en première année à 6h en 3e 4e 5e et 6eme année. C'est une mesure importante qui permettra aux élèves de s'approprier une langue dans laquelle ils seront appelés à apprendre les maths et la physique au secondaire et à l'université. Dans ce cadre, l'alternance codique ou linguistique préconisée par la loi-cadre effective pour les DNL à la 5e et à la 6e année du primaire est susceptible de donner aux élèves un vocabulaire scientifique et technique riche et utile.

Un plan décennal vise la généralisation horizontale et verticale de la langue Amazighe en partenariat avec l'IRCAM à l'horizon 2030. Des mesures ont été prises pour réaliser cet objectif. Le ministère s'engage à élaborer des nouveaux curriculums et des nouveaux manuelles et de former plus 1000 professeurs d'ici 2022.

Les filières internationales ont connu un succès indéniable avec une augmentation de plus de 1200% entre 2017 -2021 les dispositifs mis en œuvre se sont concrétisés par un succès important au baccalauréat 2021 avec un taux de réussite qui atteint 89,52%.

3. Généralisation des TIC dans l'enseignement public

Le programme GENIE consacre près de 175,85 millions de dirhams pour équiper les établissements scolaires en matériel informatique. À la date de juillet 2021, 27% des établissements sont connectés au réseau internet.

Le déploiement des équipements informatiques requiert une mise à niveau des connaissances et habilités du corps administratif et éducatif dans ce domaine. C'est ainsi que le CMCF-TICE et MOS se concertent effectivement pour améliorer les compétences du personnel du système éducatif dans la manipulation et l'utilisation du dispositif informatique.

Un certain nombre de programmes comme initiative « Africa code week » vise la mise en place d'une production numérique pédagogique au niveau national. Et entre 2017 et 2020, 535957 ont été formés au coding.

4. Le désencombrement des classes renforce la qualité

La stratégie de l'Etat dans ce domaine est louable. Il vise de créer des classes désencombrées en instaurant des règles strictes à cet égard. Les notes ministérielles fixent le plafond à 30 élèves à la première et la 2eme année, et 36 dans les niveaux supérieurs. Et deux niveaux au plus par classe. Cette approche est susceptible de donner aux élèves plus de chances et de temps pour participer à la construction des connaissances et des habilités, et permet aux professeurs de travailler dans des conditions beaucoup plus favorables. Le bilan réalisé entre 2017 et 2021 est significatif. On parle d'une augmentation de 22,2% comme taux d'augmentation des classes plafonnées 30 élèves. C'est un effort qui nécessite des ressources humaines supplémentaires.

5. École attractive et citoyenne

Plusieurs programmes sont initiés par l'Etat dans la finalité de renforcer les valeurs de citoyenneté et de coexistence entre les individus et les groupes. Le ministère a organisé 12 rencontres nationales en partenariat avec l'Unicef dont le thème est « l'école de la citoyenneté».

Le parlement des enfants est un dispositif qui consiste à élire 395 élèves (représentants des élèves). L'objectif principal est d'initier les élèves à s'impliquer dans la gestion de la chose publique et se mettre au service de la nation. Le programme APT2C d'« Appui à la promotion de la tolérance du civisme, de la citoyenneté en milieu scolaire et à la prévention des comportements à risque » en partenariat avec la Rabita Mohammadia des Oulémas et le PNUD, s'intéresse à la qualification des établissements scolaires en tant que école de la citoyenneté. Plusieurs programme sont instaurées pour qualifier l'école marocaine d'école des droits de l'homme , de lutte contre le tabagisme et de éco école. Ces mesures permettront de rendre l'école marocaine comme un établissement public qui respecte les droits des enfants et qui s'implique dans la protection de l'environnement.

6. La formation des enseignants

La formation des enseignants devient une priorité du système éducatif. Le ministère exprime son besoin d'une génération des enseignants dynamiques dotés d'une formation de base et prêts à conjuguer une formation continue avec une auto-formation afin de s'approprier les

compétences professionnelles requises aux métiers d'enseignement. Dans ce cadre la formation initiale des professeurs a été réformé depuis 2011, avec la mise en place d'une licence en éducation. En 2021, plus de 8875 étudiants poursuivent leur formation au sein de l'université marocaine.

La formation continue devient un défi d'une grande importance. Elle se concrétise par la généralisation du dispositif de formation par la pratique, destiné aux enseignants nouvellement recrutés. Pour l'année scolaire 2020/2021, 35777 cadres pédagogiques ont bénéficié d'une formation continue. C'est un nombre important qui montre l'implication sérieuse du ministère dans ce chantier.

Dans sa quête à la qualité, Le Maroc a choisi de participer aux évaluations internationales à l'image de TIMSS, PIRLS et PISA. Le nombre des participants montre que le Maroc accorde un intérêt spécial à la qualité de son école, malgré les résultats très modestes enregistrés à l'issu de ces évaluations. Le Maroc affiche sa volonté de continuer et de signer sa présence, pour doter ces élèves des compétences nécessaires pour une vie de succès et de prospérité.

7. Critiques et positionnement

Les Marocains sont persuadés que l'école marocaine est parmi les plus faibles et les classements internationaux à l'appui.

Les élèves marocains ont participé à l'évaluation TIMSS édition 2019 et le résultat est catastrophique. Le Maroc occupe la 54ème place parmi les 58 participants. Tous les chiffres et pourcentages avancés par le ministre sont dépourvus de sens devant un résultat aussi alarmant. C'est très difficile de rejeter les efforts déployés par l'Etat, toutefois ils sont largement contestables.

Le ministère procède à un recrutement de masse par souci de généralisation, sans prêter plus d'importance au profil des nouveaux recrutés et à leur formation de base. Quant au désencombrement, un grand travail reste à faire. La plupart des classes sont surchargées surtout dans les grandes villes ce qui poussent les citoyens de la classe moyenne à se diriger vers le secteur privé. Tandis que dans la campagne la majorité des classes sont à multiple niveau ce qui pose énormément de problèmes. Il faut se mettre auprès des professeurs pour se renseigner sur complexité de la tâche qui leur est confiée.

Paradoxalement, la majorité des salles GENIE dans les écoles sont fermées et le matériel informatique est généralement obsolète. Les directeurs ont procédé à la fermeture des salles et refusent leur utilisation sous prétexte de les protéger contre un mauvais usage. Il est urgent de

changer les mentalités avant d'équiper les écoles marocaines d'un matériel qui requiert des managers bien instruits.

IV. Renforcement de l'équité et de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur.

Le nombre des étudiants marocains a augmenté significativement depuis l'année 2000. L'admission massive des jeunes aux différentes facultés laisse présager que l'université est perçue comme un ascenseur social. Et pour que cet ascenseur fonctionne correctement, des dispositifs de qualité et de l'offre doivent être prises immédiatement dans la mesure où les indicateurs quantitatifs perdent de leur valeur s'ils ne sont pas accompagnés et renforcés par la variable qualité.

Aujourd'hui les élites ne doivent pas être issues exclusivement des classes sociales favorisées. C'est dans ce sens que l'université se donne la tâche de renforcer l'équité et favoriser l'égalité des chances abstraction faite de toutes considérations autres que le mérite de savoir et de compétence.

Plusieurs mesures ont été prises pour assurer et renforcer le principe de l'équité et de l'égalité des chances au sein de l'université marocaine.

1. Une offre de formation élargie pour les différentes composantes de l'enseignement supérieur

Du coté des étudiants, entre 2018/ 2022, le taux de scolarisation est passé de 33,6% en 2017 à 42,7% en 2021 dont 86% dans les établissements à accès ouvert. Le nombre de filles inscrites occupe un taux important de 51,7%, ce qui montre que le problème de la discrimination à base de genre et largement dépassé. Cette appréciation est renforcée par un taux significatif de 62,5% qu'est celui des filles dans les effectifs des nouveaux inscrits aux établissements à accès régulé à l'image des étudiants de médecine, pharmacie et ingénierie.

L'effort incontestables de l'Etat entre 2017/2021 a été récompensé par une augmentation globale de 27% des effectifs des inscrits au supérieur, et 47,4 % d'augmentation des étudiants dans un enseignement à accès régulé. Le degré d'atteinte des objectifs fixés par le gouvernement est de 94,9%. C'est un niveau d'appréciation qui reflète l'ampleur de l'effort dégagé par le ministère.

2. Etablissements : augmentation de la capacité d'accueil.

La croissance des effectifs doit être impérativement accompagnée par l'augmentation du nombre des établissements en place, pour accueillir le flux grandissant des étudiants qui arrivent. La période la période 2017/2021 a connu la création de 24 nouveaux établissements avec une priorité à l'accès régulé. Pour la seule année 2019 /2020 treize établissements ont été construits malgré le problème de la pandémie.

3. Equité territoriale : une nouvelle approche.

Dans le cadre de la régionalisation avancée et la prise en compte de l'équité territoriale, le ministère procède à la mise en place d'une nouvelle approche qui vise la réalisation des objectifs suivants :

- La présence d'un établissement universitaire au moins dans chaque province.
- La création d'une faculté de médecine dans chaque région.
- La présence d'une université publique dans chaque région.

La réalisation de ces objectifs fait appel à l'implication des communes territoriales. Leur rôle dans cette politique consiste à mettre à la disposition du ministère le foncier requis pour lancer les nouvelles constructions. Il est important de rappeler que cette politique a débouché sur la redomiciliation de 5 établissements, le changement de nomination et d'attribution pour huit établissements et la création de la faculté de Laâyoune qui a ouvert ces portes l'année universitaire 2021/2022.

L'accès régulé a bel et bien bénéficié d'un intérêt particulier de l'Etat. Le Royaume compte 82 établissements à accès régulé, répartis sur l'ensemble du territoire national. Et pour assurer une égalité des chances effective aux jeunes marocains, plusieurs mesures ont été prises. On peut citer la simplification des procédures et la baisse du moyen seuil de sélection permettant de passer l'examen d'accès.

Et pour faire face à une demande croissante, le ministère encourage l'émergence d'un secteur privé œuvrant dans l'enseignement supérieur. La part de ce secteur vient d'atteindre 5,9 % pour l'année 2021. Près de 200 établissements privés ont bénéficié de l'autorisation de l'Etat pour offrir leurs services aux citoyens.

Les cités universitaires jouent un rôle imparable dans le processus de renforcement de l'égalité des chances. Elles collaborent effectivement à l'atténuation des problèmes sociaux de pauvreté et de privation, en garantissant un logement de dignité aux jeunes étudiants et étudiantes issus des milieux pauvres. Ainsi quatre nouvelles cités ont vu le jour depuis 2011 et quatre en cours de construction, avec un rythme de deux constructions par an. Et ce dans des

villes aussi éloignées à l'image de Taza et Tétouan. Et pour augmenter la capacité d'accueil, des partenaires institutionnels et socio-économiques ont été réellement impliqués. Le nombre de lits est passé de 77996 à 90723, soit une augmentation de 16,37%. Cet effort a permis la satisfaction de près de 42% de la demande exprimée au niveau national.

La restauration vient appuyer considérablement l'effort de logement universitaire. Les nombre des restaurants disponibles a atteint 21, avec une augmentation de 6 unités. Ils produisent près de 17000000 repas chaque année.

Pour finir, il y a lieu de de parler des bourses accordées aux étudiants qui couvrent jusqu'à 100% des demandeurs dans plusieurs provinces du Maroc. Le taux moyen de couverture atteint 80% au niveau national.

La simplicité de la procédure de candidature de ce service est actée via le lancement du service électroniques Minhaty. L'octroi de cette bourse se fait selon des critères sociaux et scientifiques. Des services sociaux à l'image de la couverture sociale et internet et autres vont en synergie avec les différentes mesures citées, pour atténuer l'effet des facteurs sociaux comme la pauvreté sur la réussite scolaire et universitaire.

Des efforts ont été déployés pour aménager les espaces en faveur des personnes en situation d'handicap et à besoin spécifique. Les évaluations et les examens de fin de modules peuvent être adaptés aux besoins de cette catégorie des citoyens. Ainsi un minimum d'égalité de chances est assuré.

4. Critiques et positionnement

Malgré toutes ces réformes et tous les efforts déployés, l'université marocaine et en réalité dépassée par le nombre des étudiants qui a augmenté de façon exponentielle. Aujourd'hui l'enseignement supérieur compte plus de 914000 étudiants. C'est le résultat de la politique de généralisation de la scolarisation. Cette politique n'a pas été suivie par la construction de suffisamment d'établissement et le recrutement de nouveaux professeurs pour faire face aux encombrements dans les salles et les amphis. L'équité est loin d'être assurée dans des espaces surchargés. Les gestionnaires des universités gaspillent des efforts pour assurer un minimum de continuité pédagogique sacrifiant dans la foulée tous les indicateurs de qualité et de performance.

Les défis de l'université sont d'une grande ampleur. Sa mission présente des aspects économiques politiques et sociaux. Sa réforme requiert une volonté incontestable et réelle.

Les mesures prises par l'Etat du Maroc sont importantes, toutefois les problèmes s'accumulent, et l'effort déployé n'arrive pas à accompagner la grandeur de la réforme requise. Le Maroc compte quatorze universités pour plus de 989895 étudiants versus 200 universités en Turquie. Les établissements disponibles ne parviennent plus à satisfaire une demande de plus en plus pressante grâce aux politiques de généralisation de la scolarisation prônées par l'Etat. Toutes les facultés du Maroc débordent, et la qualité des formations et l'équité sont reléguées au deuxième rang.

La politique d'une université par région devient une chimère, dans la mesure où l'université Ibn Zohr peine à satisfaire la demande de pratiquement quatre régions, avec tout ce que cela implique en termes de difficulté de gestion et la baisse de la qualité des apprentissages dispensés.

Concernant les bourses attribuées aux étudiants, elles servent en effet à faire face aux problèmes de pauvreté et de manque de moyens financiers. En principe, il s'agit d'une action louable, bien que les montants payés soient incroyablement insignifiants par rapport à la montée en flèche des prix locatifs et les prix des biens et services de base.

Le ministère doit faire l'effort de façon à améliorer les montants destinés aux étudiants, mais aussi de cibler les bénéficiaires qui méritent d'être soutenu. La généralisation ne doit pas influencer l'efficacité. Il est judicieux de viser les populations les plus démunies par des montants significatifs au lieu de distribuer des sommes qui ne répondent point aux besoins les plus pressants des étudiants.

L'offre pédagogique ne répond pas aux critères de l'équité entre les différentes régions du Maroc. Les bibliothèques et la qualité des équipes professorales sont loin d'être les même entre les quatre coins du Royaume. On remarque la présence des différenciations flagrantes entre les universités. Ces disparités entre le sud et le nord dans ce domaine viennent renforcer les différentes inégalités socioéconomiques déjà existantes.

V. Promouvoir la qualité pour un profil de lauréats adapté aux exigences du développement.

La qualité est un concept emprunté du domaine de l'entreprise. Il devient le mot d'ordre depuis quelques années. Dans le domaine de l'éducation le mot qualité désigne la production d'un profil de lauréatqui détient des compétences professionnelles et des savoirs et des savoir-

faire leur permettant d'intégrer le monde de travail, et contribuer efficacement au développement économique et social de la nation.

La réalisation de cet objectif amène le ministère à mettre en place une batterie de mesures susceptibles de promouvoir la qualité des lauréats de l'université marocaine.

1. **Diversification de l'offre de formation**

Le ministère propose aux jeunes universitaires plus de 2648 filières de formation pour l'année 2020 /2021.L'augmentation est d'une ampleur de 26% depuis 2016/2017, avec la prédominance des filières scientifiques et techniques. Ce qui a encouragé l'orientation des élèves vers des domaines des sciences et des mathématiques.

Parmi les facteurs qui ont contribué à cette augmentation figure la création des filières permettant d'accompagner les grands chantiers. Dans ce sens le ministère a signé des conventions avec les autres composantes du gouvernement et le secteur économique et social pour mettre en place plus de 1280 filières. Leur vocation principale est d'accompagner les grands chantiers de développement et de réforme industrielles, à l'image de l'énergie renouvelable et l'accélération industrielle, sans oublier la mécatronique automobile et l'ingénierie des centrales solaires.

Il y a lieu de rappeler que treize filières ont été lancées dans le domaine de l'éducation physique et sportive. C'est une mesure qui vise la promotion du sport et l'émergence des champions. Le nombre des étudiants inscrits dans ces filières au cours de l'année 2020/2021 a atteint 1340 bénéficiaires.

2. **La réforme pédagogique**

La réforme Bachelor fut le résultat d'une rencontre pédagogique nationale tenue le 2 et le 30 octobre 2018 à Marrakech. Elle s'est fixée comme thème« université renouvelée : la licence un enjeu pour la qualification académique et l'intégration professionnelle ».L'objectif majeur consiste à remédier rapidement aux différentes contraintes identifiées au niveau de l'université, à l'image de la massification et la fracture linguistique entrainant ainsi une faiblesse chronique des apprentissages.

Ces problèmes influencent négativement le rendement interne et externe du système éducatif marocain. Selon le ministère, le système de Bachelor peut encourager l'implication des étudiants et renforcer leurs compétences. Sa mise en place commence par l'instauration d'une année fondatrice, appuyée par un renforcement de l'apprentissage des langues étrangères. Toute une batterie de mesures sera mise en place pour concevoir une architecture

pédagogique susceptible d'accompagner les étudiants à partir d'une année fondatrice, vers un stade d'approfondissement et de spécialisation, passant par un tronc commun.

3. **L'employabilité de lauréats devient une priorité absolue.**

Pour réaliser cet objectif le ministère a créé des « Conex-centers ». En partenariat avec l'agence américaine pour le développement international. Il s'agit des espaces d'échanges entre les jeunes, les entreprises et les établissements de formation, pour renforcer l'employabilité et aider les jeunes à profiter d'une orientation optimale. Ils visent aussi à doter les jeunes d'une panoplie de compétences non-techniques (soft-skills), en leur donnant aussi l'information pertinente sur les secteurs qui offrent plus d'emplois au Maroc.

A présent plus de 250000 jeunes ont bénéficié de ce service lancé depuis 2017 en partenariat avec l'agence américaine pour le développement international (USAID). Après la clôture de ce projet fin 2019, le ministère a prôné pour une généralisation de cette expérience sur l'ensemble du territoire marocain.

4. **Le cadre national de certification (CNC).**

Le projet a été lancé en partenariat avec le UE. Le CNC est un cadre qui permet une régulation de certification à base des critères de qualités objectives, visant une reconnaissance par le marché de l'emploi. Le corollaire de cette reconnaissance est la facilitation de la continuité de la progression des compétences professionnelles de l'individu pour lui faciliter la mobilité sectorielle et régionale.

5. **Stratégie anti-chômage.**

Le 20 décembre 2019, via la circulaire 01/01488, le ministère a créé le projet « Statut Nationale de l'étudiant Entrepreneur » dans le cadre ''ERASMUS-SALEEM''.Il vise surtout l'accompagnement des projets initié par les étudiants entrepreneurs. Cette stratégie ambitieuse a débuté officiellement janvier 2020.Plus de 913 étudiants ont bénéficié d'un accompagnement. Une caravane nationale a été mobilisée pour toucher toutes les régions du Maroc. Et dans le même sens, des centres de formation et d'accompagnement en matière d'entrepreneuriat et de MIDDLE management ont été mis en place à Casablanca, Marrakech et Tanger. Ils visent particulièrement la formation des futurs patrons des TPME.

6. **Une transition numérique universitaire.**

Le ministère a lancé dans ce sens la plate-forme Maroc université numérique(MUN) en partenariat avec GIP FUN-MOOC dont l'objectif est de développer les Massive Open Online Course et des SPOC à partir du mois de juillet 2019. Près de22201 étudiants sont inscrits aux

31 MOOC proposés, et43 enseignant sont également bénéficié d'une formation par des experts dans différents domaines . Pour donner des forces à ce projet de digitalisation, des conventions ont été signées notamment avec l'OCP. Cela a abouti à la création d'un centre national de digitalisation et de l'enseignement à distance, et la mise en place de 14 studios de production des cours pédagogiques adaptés. Le premier studio de ce genre a été inauguré à UH1 le 18 juin 2021.

Ainsi, pour renforcer la digitalisation il s'avère très important, surtout à l'ère de la pandémie, l'université marocaine a pris la décision, pour la première fois, de dispenser la totalité d'un module à distance, et la totalité d'une filière à distance. Pour ainsi encourager la créativité liée à la digitalisation et l'utilisation des moyens technologiques dans le système d'enseignement tout cycles confondus.

Une large mobilisation est enregistrée autour de l'université. On parle effectivement des coopérations et partenariats. On peut citer l'exemple de la bibliothèque numérique de l'espace universitaire francophone et l'ambassade De France au Maroc. Le bénéfice de ces projets réside dans la création et la proposition des MOOC et SPOC gratuitement aux jeunes marocains, en plus des formations pédagogiques pour donner à la digitalisation et l'enseignement à distance des bases solides et efficaces.

7. L'activité sportive au sein de l'université.

Le sport universitaire bénéficie d'un intérêt considérable. Cet intérêt s'est concrétisé sous forme d'une augmentation de 220%du budget de l'infrastructure dédié à ce secteur et d'une augmentation de 85,7% d'effectif inscrits. Avec plus de 150000 étudiants bénéficiaires durant l'année 2020/2021.Le nombre d'activités culturelles, à l'image du jeu d'échecs, est multiplié par trois, pour booster les compétences structurelles, culturelles, scientifiques et sportives des étudiants marocains.

8. Critiques et positionnement

Le monde depuis la promulgation de la loi 01/00 a subi un changement profondément radical. Force est de signaler que 20 ans soit une période largement suffisante pour faire apparaître les points de faiblesse et de force d'une loi ou d'une réforme quelconque.

Aujourd'hui l'université est largement interpellée dans un sens où elle doit remplir son rôle de locomotive du développement économique et social du Royaume c'est un rôle qui lui est dédié étant donné ses compétences, ses fonctions de base et les fonds colossaux mis à sa disposition.

La promotion de la qualité dans l'enseignement, tous cycles confondus, est une nécessité et un droit constitutionnel (voir l'article 35 de la Constitution). Ladite qualité demeure la condition sine qua none pour entreprendre un rattrapage technologique et pour faire face à la concurrence acharnée mener parles économies internationales.

Toutefois, la qualité ne se décrète pas. Elle ne peut être réalisée par des souhaits et des discours. En revanche, elle se construit. Sa mise en place requiert des conditions matérielles et pédagogiques importantes, ainsi que des ressources humaines bien formées et profondément impliquées.

Aujourd'hui, l'université est envahie par des nombres hallucinants des bacheliers. C'est le résultat direct et logique de l'école appelée« école de la réussite »lancée 2009 dans le cadre du programme d'urgence. Les établissements scolaires œuvrent dans un sens qui leur garantissent de réaliser des taux de réussite jamais vu au Marco. Cette course a engendré une inflation des notes qui ne reflète aucunement le niveau réel des étudiants marocains.

Cette réussite de masse est confrontée à un problème structurel qui se manifeste sous forme d'un déphasage entre capacité d'accueil et les effectifs inscrits dans les universités. Le taux d'encadrement des professeurs a vraiment explosé. Et cela a donné lieu à la médiocrité et à la baisse significative des compétences des lauréats marocains.

Le temps consacré aux évaluations devient trop important. Les examens de fin de modules absorbent une grande partie de l'année universitaire. Ce système qui consiste à multiplier les évaluations et les rattrapages doit être révisé dans l'urgence.

Dans une situation normale le temps consacré à la construction des connaissances et tes ressources est de 4/5 de l'année universitaire. 1/5est naturellement réservé et au soutien et aux évaluations. Il est donc primordial de prêter à la construction des compétences et des notions plus de temps et d'efforts pour espérer promouvoir la qualité des compétences des étudiants marocains.

Conclusion générale

La pandémie a bien montré que la société de demain est une société de connaissance et d'intelligence. L'investissement dans le capital humain n'est plus un luxe. Il devient un impératif dans la lutte pour faire face aux défis du développement et de croissance, et aux problèmes en relation avec la santé publique et l'existence de l'être humain de manière générale.

L'analyse de la performance du système éducatif regorge de chiffre et de taux qui malgré les efforts restent au-deçà des attentes.

La réalité est loin d'être prometteuse. Nombreux sont les élèves qui, après 2 années ou 3 années, arrêtent la scolarité du fait de la difficulté d'arriver à l'école, car les agriculteurs préfèrent utiliser les enfants comme main d'œuvre plutôt que de les envoyer à l'école. 15% de des enfants de la même cohorte arrivent à avoir leur bac. Donc qu'en est-il de 85%. C'est une déperdition scolaire et une dilapidation des ressources de l'Etat.

La qualité fait défaut dans le système éducatif. Son instauration requiert un travail considérable en amont. Ainsi, que des conditions humaines et matérielles bien définies. Les études dans ce domaine ont montré qu'une école ne peut en aucun cas réaliser un niveau de qualité supérieur à celui des enseignants en activité.

Manifestement dans l'intervalle 2017 2021, il semble que rien n'a été fait pour soutenir la qualité en terme de l'amélioration de la formation des professeurs. L'enseignement est généralement considéré comme un métier de dernier recours. Personne ne vous dira qu'il l'a intégré avec gaité de cœur.

L'école est une question fortement idéologique. Sa réforme doit inspirer d'un consensus qui rassemble toutes les forces vives de la nation. Cette réforme exige incontestablement la présence d'une volonté politique bien affichée et bien exprimée.

Et quand le ministre s'intéresse à l'attractivité de l'école et de l'université. On préfère plutôt parler de l'attractivité du métier d'enseignement. Les professeurs méritent de travailler dans des conditions matérielles et morales propices. Des conditions qui encourageraient les meilleurs diplômés de nos universités à choisir le métier de l'enseignement. L'absence de cette attractivité est susceptible de mettre en échec toutes les initiatives quand bien même que les intentions soient bonnes.

Bibliographie

- Ait Ben Assila, R. (2021). l'enseignement primaire au Maroc : réalisations quantitatives au détriment de la qualité. Revue marocaine de l'évaluation et de la recherche éducative, 6(6), 338-354. https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v6i6.27315 (consulté le 16/11/2021)

- Guerfel-HendaS, et Naschberger, C (2017). La promotion de l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles. Management & Sciences Sociales, 153-171. (consulté le 17/11/2021)
- Conseil de la Concurrence, (2021), Avis du Conseil de la Concurrence relatif à l'état de la concurrence dans le secteur de l'enseignement scolaire privé au Maroc, par suite de la demande du Président de la Chambre des Représentants concernant les règles de la concurrence dans les établissements d'enseignement privé. . Rabat. Maroc (consulté le 27/12/2021).
- CSEFRS, (2018), Bilan d'expérience de plusieurs Grandes Écoles l'enseignement supérieur au Maroc, efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert. . Rabat. Maroc (consulté le 13/12/2021)
- CSEFRS, (2018), l'insertion des lauréats de l'enseignement supérieur. (consulté le 8/10/2021)
- Dekri M. (2018), vers une meilleure gouvernance du système éducatif marocain. l'instauration du contrôle de gestion dans un établissement du secteur public au Maroc -cas d'une académie régionale d'éducation et de formation–, revue marocaine de contrôle degestion, 1, 66-78. (consulté le 29/1O/2021).
- Ezzrari, a. (2019). les performances scolaires au Maroc selon l'enquête pisa 2018. réflexions économiques, Billet de blog n°4, 1-8. (consulté le 24/12/2021).
- Hougua, B. A. (2021). la temporalité de l'Etat réactif élites d'urgence et résistance à l'entropie dans les politiques éducatives au Maroc. revue des études politiques et sociales, 1(01). (consulté le 19/2/2022).
- MEN(2021), BILAN D'ACTIVITÉ DU MINISTÈRE 2017-2021 Vol.1 - Éducation Nationale. (consulté le 26/11/2021)
- MEN(2021), BILAN D'ACTIVITÉ 2017 – 2021, Vol. 2. Rabat. Maroc (consulté le 17/11/2021)
- MEN(2021), BILAN D'ACTIVITÉ 2017 – 2021, Vol. 2. Rabat. Maroc (consulté le 3/11/2021)

Innover dans les pratiques d'apprentissage et d'évaluation (Le film Harry Potter[1] et l'apprentissage des langues)

Innovating in learning and assessment practices (The Harry Potter Movie and Language Learning)

Latifa Barakat
Enseignante chercheuse
EST-SidiBennour
barakatlati@gmail.com

Résumé

Notre démarche à travers cet article est centrée sur le rôle de la fiction dans les apprentissages et les évaluations. A travers un roman adapté en fiction, Harry Potter qui présente les écoles secondaires comme le seul mode de transmission de la magie, mais parla même occasionl'opportunité pour des élevés spectateurs de développer leurs compétences culturelles, esthétiques et linguistiques, et aux enseignants de pratiquer leur métier dans nouvelle dynamique dans le processus d'enseignement-apprentissage et évaluation

Mots clés : *apprentissages, évaluation, roman adapté, enseignants, élèves*

Abstract

Our approach through this article is centered on the role of fiction in learning and evaluations. Through a novel adapted into fiction, Harry Potter which presents secondary schools as the only mode of transmission of magic, but also speaks of the opportunity for high spectators to develop their cultural, aesthetic and linguistic skills, and for teachers to practice their profession in new dynamics in the teaching-learning and evaluation process

Keywords: *learning, evaluation, adapted novel, teachers, students*

[1]Harry Potter estunesérie littéraire de low fantasy écrite par l'auteure britannique J. K. Rowling, dont la suite romanesque s'estachevéeen 2007.

Introduction

Toute évaluation des apprentissages se fait d'abord de façon subjective, c'est-à-dire reproduire les mêmes méthodes d'enseignement et d'évaluationdont on a fait l'expérience pendant notre cursus universitaire.

Néanmoins, les recherches en pédagogie et en sciences de l'éducation ont permis de recadrer scientifiquement l'évaluation et de la centrer sur deux objectifs : soutenir les apprentissages et certifier les acquis.

Pour atteindre ces objectifs le corps enseignent à toujours fait preuve d'innovation, à la fois dans leurs façons d'évaluer, mais aussi dans leurs pratiques évaluatives (Cocton, 2019).

En effet, toutes les expressions artistiques (Théâtre, conte, cinéma…) sont à viser pédagogiques, du moment qu'ils mettent les apprenants devant des situations où il aura à surmonter des difficultés à savoir : un problème lié à l'évaluation, à différents types d'évaluateurs et d'évaluations et /ou à une contrainte spécifique.

Cet article entend proposer un regard sur le concept d'innovation pédagogique par l'utilisation du cinéma comme outil à la fois d'apprentissages des langues étrangères mais aussi l'évaluation envisagée par ce nouvel outil. À travers un roman adapté en fiction, Harry Potter présente les écoles secondaires comme le seul mode de transmission de la magie, mais par la même occasion l'opportunité pour des élevés spectateurs d'acquérir de nouveaux apprentissages, de développer leurs compétences culturelles, esthétiques mais aussi aux enseignements de consolider les acquis et de les évaluer.

La fiction entre littérature et cinéma

Les échanges entre littérature et cinéma donnent lieu à une infinité de questions sur la synergie qu'ils entretiennent. La dialectique entre ces deux arts pose le problème de l'indépendance du cinéma par rapport à la littérature.

Certes, le cinéma est aussi influencé par les autres arts qui l'ont précédé. Malgré son jeune âge, le 7^{e}Art fait renaître les arts et les cultures. Il s'emploie également à ressusciter l'Histoire à l'écran jalonnée par l'histoire de la littérature.

Le cinéma édifie sa première expérience avec le théâtre avant de s'ouvrir sur les autres arts. La littérature prend le relais avec Georges Méliès au moment où le cinéma manquait de texte original susceptible de consolider son évolution. Le texte littéraire devient au fil du temps essentiel pour le cinéma. La réciprocité des liens s'établit alors sur un intérêt commun. Tous les deux s'emploient à attirer un public aussi large que possible à travers un même contenu. La synergie des deux arts fait naître la polémique avec l'émergence de l'adaptation cinématographique entre les défendeurs de la littérature et les partisans du cinéma (Aknin, 2005).

Très tôt le cinéma a entamé son processus de se constituer comme support d'éducation avec l'avènement des ciné-clubs, mais aussi comme outil de développement personnel (développement de l'imaginaire, l'esprit critique, la capacité de réflexion et de raisonnement…), et surtout comme support pédagogique et didactique grâce auquel les élèves pourraient développer leurs apprentissages et notamment aude l'apprentissage des langues.

Même si aujourd'hui encore, on ne peut démontrer de quelles manières et suivant quelles méthodologies nous atteindrons les objectifs nombreux en matière d'acquisition des langues étrangères, pour un usage pertinent du cinéma en didactique des langues (Velez, 2012).

Néanmoins, l'engouement vers tels ou tels films, laisse penser que ce taux d'audiences pour des productions cinématographiques, comme Titanic, Avatars ou Harry Potter … peut présager l'usage du cinéma dans l'éducation et surtout dans l'enseignement peut servir d'exemple de « translittératie »(Velez, 2012).

L'étudiant ne peut alors que s'impliquer davantage et développer la capacité de s'inscrire pleinement dans son projet d'apprentissage et par conséquent profiter pleinement du projet d'enseignement.

L'adaptation cinématographique : un produit culturel

L'adaptation d'un roman (de toute œuvre littéraire) au cinéma est aussi paradoxale que l'univers économique. L'œuvre littéraire et l'œuvre cinématographique sont considérées, aujourd'hui, comme un produit culturel universel (Helbo André, 1997). Le film inspiré d'une œuvre littéraire offre une visibilité et une chance économique dont bénéficient réciproquement les deux œuvres. Nous sommes loin de l'opposition entre un produit d'origine et son dérivé qui ne peut concrétiser sa théorie à ce stade. Le succès de l'un déteint sur l'autre et lui assure à son tour réussite et gloire.

Le développement du cinéma et son expansion mondiale ont fait de lui une industrie à part entière. Les coûts de production de communication et de publicité de lancement sont d'énormes investissements. En dehors de toute dimension artistique, ils l'ont aligné en tant qu'activité capitaliste dans le domaine économique. Le cinéma doit être, ainsi, un levier de rentabilité. Sur les cours de bourses, il crée une valeur en suscitant une demande répondant à l'offre présentée. L'adaptation représente l'activité commerciale où il puise sa sécurité et crée sa plus value. Les groupes de communication traitent avec les éditeurs. Ils s'assurent les retombées de leurs succès en les réintroduisant dans les studios cinématographiques afin de maintenir, le plus longtemps possible, la manne financière. Tout le monde en bénéficie. La rentabilité est bien assurée par cette union. Les lecteurs de l'un sont le potentiel financier de l'autre. L'offre essaye de répondre ainsi à ses futurs spectateurs, sans oublier de ce fait qu'ils sont assurément les futurs acheteurs des produits dérivés. L'adaptation assure alors une source de rentabilité et un retour des investissements engagés par les studios de production cinématographique (Ait Hammou, 1996).

Harry Potter à l'école des sorciers

Prenons l'exemple d'*Harry Potter*[2] de J.K. Rowling[3]. Son classement à la tête des meilleures ventes[4] a suscité l'intérêt des cinéastes. La réussite du film a décuplé aussi bien le nombre de lecteurs que celui des spectateurs. *Harry Potter* a exalté l'attente de la suite littéraire et de la suite cinématographique. Le dernier tome a engendré l'impensable : la sortie en librairie à partir du sixième tome, *Harry Potter et le prince de sang-mêlé*, a été programmée avec des dates précises partout dans le monde (surtout USA, Europe, Asie) afin de satisfaire les lecteurs. Des milliers de librairies étaient ouvertes en nocturne. Gallimard a organisé des soirées VIP et dansantes pour les adolescents. Des séances de lecture sont aménagées dans les bibliothèques et des émissions spéciales sur toutes les chaines de télévision. L'annonce de cet événement fait la *Une* des journaux et magazines. La chose la plus inédite est la distribution par Gallimard d'une gazette spéciale dans les établissements scolaires.

La même chose a été organisée pour la sortie du film[5] tant attendu. Tout a été orchestré dans le but de satisfaire en même temps, malgré les distances[6], tout lecteur pour le roman et tout spectateur pour le film[7]. Cela n'a pas empêché les files d'attente devant les librairies depuis la veille, qui ont engendré les ruptures de stock (11millions sont vendus dès le 7^{e} jour), malgré toutes les prévisions des organisateurs. Chaque lecteur, chaque spectateur voulait être le premier à connaître la suite de l'histoire avant les autres.

Cet engouement a été très bien coordonné du début jusqu'à la fin. Le choix de l'auteur du genre fantastique mettant en parallèle un monde de magie,

[2]- Traduit en langue française par Jean François Menard, EditionGallimard.
[3]- Romancière anglaise. J.K. Rowling est sonpseudonyme en tant qu'auteur. Son vrai nom : Joanne Rowling. Khatleen est le nom de sa grand-mère qu'elle a ajouté à son nom d'auteur.
[4]- Désigne par les termes de *best-sellers* et de *blockbuster.*
[5]- L'adaptation du 6^{e} tome prévu le 15 juillet 2009. Le dernier tome, *Harry Potter et l'ordre du Phénix*, sortira en salle en deux films, le premier courant 2010 et l'autre 2011.
[6]- La maison d'édition américaine Scholastic a porté plainte après une fuite : quelques exemplaires envoyés par poste, (reçus mardi), avec contrainte d'attendre, (samedi), le jour de parution en librairie pour lire le roman.
[7]- Cela concerne le sixième.

fait allusion à la mythologie grecque, aux légendes celtes, à la Bible, à des classiques de la littérature, à l'histoire de l'humanité, avec le monde d'aujourd'hui, la réalité du lecteur, etc. Les composants de l'histoire ont attisé le désir et la curiosité chez les lecteurs. Chaque tome raconte le long d'une année scolaire l'histoire de l'orphelin *Harry Potter*, apprenti sorcier. L'évolution de la vie de cet apprenti sorcier, tout au long des différentes suites réalisées, a encouragé le délire des lecteurs. Ils s'imaginent dans ce monde de magie et de féérie. Ils affluent après dans les salles de cinéma où ils retrouvent leurs acteurs fétiches pour s'immerger dans ce monde, tant rêvé (à travers la lecture), pendant la durée d'une séance de projection.

Le lecteur et le spectateur ont grandi avec *HarryPotter* et ses amis. L'apprenti sorcier a aussi évolué, ainsi que ses amis, avec les spectateurs. Ces personnages sont devenus presque des membres de la famille ou un des éléments de leur vie quotidienne. Cet accompagnement explique, d'une certaine manière, cette adhésion mondiale, dans le monde de l'apprenti sorcier, *Harry Potter*, sans oublier le fait que l'auteur a décidé d'arrêter cette histoire au tome numéro sept. Il n'y aura plus de suite. Le monde magique d'*Harry Potter* etde ses acolytess'arrête à ce chiffre qui gère symboliquement toute l'histoire. Il n'est plus apprenti sorcier, c'est un adulte qui a vaincu tous ses ennemis.

Harry Potter et la valorisation des langues

La symbiose des échanges entre littérature et cinéma produit un réel engouement encouragé par le développement des réseaux sociaux. Elle met en exergue une autre facette du rapport œuvre/lecteur que nous démontre le cas d'*Harry Potter*.

La sortie du roman, en premier lieu en langue anglaise, a amplifié les ventes en pays francophones (Condé,2006). Ce qui est du domaine du jamais vu auparavant. Harry Potter, le jeune sorcier, a réussi à faire lire en anglais des adolescents francophones qui n'auraient jamais ouvert un livre dans la langue de

Shakespeare, en dehors des manuels scolaires. Ils étaient impatients de connaître la suite des aventures de l'apprenti sorcier pour attendre la parution du roman en français. L'attente équivaut à six mois. La magie de l'histoire a permis aux adeptes de franchir, allégrement, la barrière de la langue aussi bien pour le roman que pour le film diffusé en premier lieu en version originale. Les lecteurs se faisaient aider par les dictionnaires, les fiches et les forums via internet, par d'autres personnes (parents, professeurs, amis, etc.) sans oublier *l'encyclopédie* de Stéphane Chica de l'édition City, le *Guide pratique* du monde d'Harry Potter, etc., ainsi que les différents forums de discussions mis à leur disposition par l'intermédiaire d'Internet.

Un autre fait marquant s'additionne aux effets générés par l'union roman-film. Un jeune de 16 ans d'Aix-en-Provence, en France, est traduit en justice pour piratage. Il aurait traduit, seul, de la langue de Shakespeare à la langue de Molière, l'intégralité des 759 pages du 7^{e} tome et diffusé sur Internet, une dizaine de jours[8] après la parution de la version officielle (en anglais). Cet acte insolite a provoqué le mécontentement de l'auteur et de la maison d'édition française, *Gallimard jeunesse*.

Les professeurs de langue anglaise ont trouvé, à leur tour, ici un meilleur créneau pour motiver et faire évoluer leurs élèves dans les meilleures conditions, puisque la passion de l'histoire est partagée par tout le monde. Cet enthousiasme est plus que bénéfique pour l'enseignement de la langue anglaise. Il se généralise dans l'union littérature-cinéma, car l'attrait, la passion, la motivation sont acquis d'avance. Il ne reste plus que l'exploitation à bon escient.

Harry Potter ne constitue pas un simple cas isolé. La toile construite par les réseaux sociaux facilite la diffusion des œuvres artistiques dans leur langue d'origine. Le libre accès permet à l'internaute de se familiariser avec la langue étrangère à son rythme et de combler ses lacunes, seul devant son écran loin de

[8]- La version officielle est sortie le 21juillet 2007, la police a arrêté le jeune français le 09 Août 2007.

l'agitation et de l'évaluation de ses camarades et de ses professeurs au sein d'une classe de cours.

D'emblée, les changements socioculturels accompagnant l'essor technologique développent d'autres habitudes culturelles et économiques. Ils nous révèlent les différents usages de l'adaptation cinématographique en premier lieu, et nous renseignent, en deuxième lieu sur le rapport œuvre/ lecteur. Ce dernier nous découvre une autre facette qui ne s'arrête pas seulement au niveau d'une simple lecture. Elle s'oriente vers d'autre voie et issue relatives au désidérata du lecteur. Cela nous confirme la circularité du lien entre l'écrivain, l'œuvre et le lecteur qui évolue à travers les changements sociaux.

CONCLUSION

La pratique est innovante est liée dès ses origines à une première frustration liée aux pratiques personnelles ou aux climats institutionnelles (Cros, 2001). L'évaluation fait partie de notre travail d'enseignant, elle consiste à recueillir des informations et à examiner son adéquation entre des intentions d'objectifs déterminés au préalable et les réalisations.

Par le cinéma, le travail d'évaluation reflète le processus de transformation qu'il faudrait aujourd'hui analyser pour innover demain : l'apprenant à devenir autre, à partir de lui-même(Cros, 2001),comme par magie ? exactement comme Harry Potter? !

La relation école et cinéma ne date pas d'aujourd'hui, puisque la miseen place des ciné-clubs interrogeait déjà cette relation enmettant à l'avantl'apport du cinéma sur l'éducation. C'est dans ce sens que le phénomène*harry Potter* (en cinq mois au Royaume-Uni, l'ouvrage s'écoule à près de 30 000 exemplaires148, bien au-delà des espérances de Bloomsbury qui prévoyait seulement 1 000 copies pour l'ensemble du pays) est considéré non pas en tant que succès commercial, maiscommemoyend'instructionet d'éducationsociale.

Bibliographie

1. AkninL,*(2005), Analysede l'image cinéma et littérature*, Ed. Pocket, coll. Les guides Pocket classiques.
2. Ait Hammou Y, (1996),*Lecture de l'image cinématographique, une initiation méthodique*, Ed. El Watanya-Marrakech.
3. Conde M, Fonck V, et VervierA,(2006),*A l'école du cinéma : exploiter le film dans l'enseignement secondaire*, Ed. De Boeck, coll. Action la pédagogie dans l'enseignement secondaire, Bruxelles..
4. Cocton M.N, (2020),« Évaluer une pratique innovante : essai réflexif autour de l'expression théâtrale », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(2) | 2019, mis en ligne le 13 mars, consulté le 07 mai 2022. URL : http://journals.openedition.org/ripes/2116 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.2116
5. Cros, F. (2001). Pour une réflexion critique de l'évaluation des innovations scolaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 6, 69-79. Repéré à https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.963
   DOI : 10.3406/dsedu.2001.963
6. HelboA,(1997),*L'adaptation cinématographique*,Paris, Armand Colin /Masson, coll. U, série cinéma et audiovisuel.
7. VelezI,(2012), « Pour uneéducation au cinémaintégréedansunepédagogie de projetmultimédia : un exemple de translittératie », *Recherche et pratiquespédagogiquesenlangues de spécialité*, Vol. XXXI N° 2 ,p.p 8-25.

Pilotage et évaluation des établissements scolaires au Maroc, vers une culture d'indicateur.

Steering and evaluation of schools in Morocco, towards a culture of indicators.

Mohamed AZIZOUN[(1)] et Ouafa Brahim[(2)]

azizoun.mohamed@gmail.com

ouafa.brahim@gmail.com

[(1)] , [(2)] Faculté des lettres et des sciences humaines.

Université Mohammed Premier -Oujda- Maroc

Résumé : *Pléthore sont les orientations officielles au Maroc qui mettent l'accent sur les principes de la bonne gouvernance, de la reddition des comptes et de l'évaluation.Principes qui doivent être intégrés dans le fonctionnement du système éducatif et ses entités. Cependant, le texte qui est proposé ici traite de la question de l'emploi des indicateurs dans le pilotage et l'évaluation des établissements scolaires dans le contexte marocain, comme étant des outils qui peuvent améliorer la gestion des organisations éducatives et par conséquent, leur performance. L'article présente les réalisationsdu système éducatif en la matière, la formation des acteurs,la mise en place des contrats avec la hiérarchie, la disponibilité des indicateurs de la tutelle au profit des dirigeant.es des établissements, leur organisationdans des outils servant le pilotage et l'évaluation, et les contraintes qui peuvent freiner leur usage au sein des écoles.*

Mots clés :*indicateurs – évaluation – pilotage - performance*

Abstract:*There are many official guidelines in Morocco that emphasize the principles of good governance, accountability, and evaluation. These principles must be integrated into the functioning of the education system and its entities. However, the text proposed here deals with the issue of the use of indicators in the management and evaluation of schools in the Moroccan context, as tools that can improve the management of educational organizations and consequently, their performance. The article presents the achievements of the education system in this area, the training of actors, the establishment of contracts with the hierarchy,*

the availability of indicators from the supervisory authority for the benefit of school managers, their organization in tools used for steering and evaluation, and the constraints that may hinder their use in schools.

Keywords: *indicators - evaluation - management - performance*

Introduction :

Dans un contexte marqué par une suractivité réformatrice en matière d'éducation, nombreux sont les systèmes éducatifs qui se sont enlisés dans des réformes peinant à aboutir et à atteindre leurs objectifs.Au regard de cette situation marquée principalement par une faible productivité et une insatisfaction des différents acteurs, le besoinde mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs demeure une nécessité en liaison d'une part avec les impératifs de la démarche qualité, et à la suite des transformations qu'ont connues les modes de régulation des systèmes éducatifs, liées principalement aux exigences de la transparence et de la reddition des comptes afin de maitriser et justifierles budgets consentis à l'éducation d'autre part.Une place importante est accordée ainsi aux résultats des systèmes éducatifs et de leurs entités, dès lors, le besoin de développer des preuves de performance s'en trouve fortement accentué.

Incontestablement, et dans ce paysage marqué par ces préoccupations des systèmes éducatifs en termes de qualité de l'éducation et le souci de mieux rentabiliser les dépenses, l'évaluation acquiert une place prépondérantedans la quête deses preuveset se présente comme étant un cadre propice pour découvrir la réalité de l'école, examiner son état, et améliorer par conséquent son rendement.Elle met ainsi, le système éducatif et les établissements scolaires en particulier à l'épreuve de la performance.

Il est également admis que les décisions concernant les politiques d'éducation devraienttoujoursêtreprises sur la base de données factuelles les plus fiables et objectives ; une culture d'indicateur s'installe progressivement dans le domaine de l'éducation et de la formation en parallèle avec l'instauration de la culture de l'évaluation. Des bases de données sur l'éducation alimentées par des indicateurs ont été mises en place dans plusieurs pays pour élaborer et guider des politiques éducativesfondées sur des données empiriques probantes. Les indicateurs s'imposent comme impératif ; « *qui veut s'améliorer doit se mesurer, qui veut être le meilleur doit se comparer* » (Isabelle, 2008)

L'investissementdans le capital humain au Marocestd'une importance majeure et figure parmi les priorités de l'état.De ce fait, età l'instard'autres pays, le Marocs'engage dans des réformes éducatives successives afin de surmonter la crise de l'éducation et répondre aux attentes d'une société qui remet en cause le fonctionnement du système éducatif et ne cesse de critiquer la situation inquiétante de l'école marocaine et de s'interroger sur son avenir. Une évaluation de la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation a révélé des dysfonctionnements

apparaissant au niveau du rendement interne et externe du système.[1] Cette action évaluative a abouti à un nouveau projet de réforme : une vision stratégique qui s'étale sur la période de 2015/2030, appuyée par une loi-cadre51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique pour que tout acteur intervenant au niveau du système éducatif s'engage à remplir ses fonctions et à activer ses attributions.

Le Maroc a ressenti donc le besoin de reformuler les modes de gestion et de régulation de son système éducatif, etpour promouvoir une gestion plus efficace et efficiente, la loi cadre 51.17 incite à la mise en place des règles de bonne gouvernance dans la gestion des différentes composantes du système éducatif. Cela s'est traduit par la redéfinition des rôles conférés aux différents niveaux de l'administration en stipulant le renforcement de l'autonomie des structures éducatives et le transfert des attributions pour la gestion des services du système afin que ces derniers puissent exercer efficacement leurs compétences, de sorte à ce que, soumettre les composantes du système à un dispositif spécifique de suivi, d'évaluation et de révision régulière, par le biais d'un système national d'information soit au cœur des préoccupations.

Cela étant,nous cherchons à travers cet article à saisir les mesures prises par le système éducatif marocain pour assurer de nouvelles formes de fonctionnement et des modes de gestion plus efficaces basés sur l'évaluation, la responsabilisation et l'imputabilité de la performance, en particulier,pour ce qui a trait à l'application des indicateurs pour la gestion etl'évaluation des établissements scolaires, compte tenu de leur rôle dans la prédiction du rendement du système éducatif dans sa globalité. Ils sont principalement, les milieux les plus favorisés pour mesurer son efficacité, vu que l'opérationnalisation des politiques éducatives se fait en grande partie en leur sein, et que l'assurance de la réussite des apprenant.es passe par la recherche des conditions garantissant leur progrès. On situera dans un premier temps l'usage des indicateurs pourle pilotage et l'évaluation des établissements scolaires au Maroc par rapport à ce qui se fait ailleurs en la matière, en particulier dans le système éducatif français ; un systèmequi présente des caractéristiques semblablesauxnôtres, aussi bien au niveau institutionnel, qu'au niveau organisationnel. De ce fait, nous nous efforcerons à répondre aux questions suivantes :

Quels sont les indicateurs et les outils de leur organisation auxquels les établissements scolaires au Marocont recourspour comprendre leur fonctionnement, le réguler et expliquer leurs résultats ?

Qu'en est-il de l'outillage des acteurs éducatifs par des indicateurs pour évaluer et guider l'action de l'établissement scolaire de la part de leur hiérarchie à l'instar des autres systèmes éducatifs ?

[1]- une évaluation globale du système éducatif marocain menée par l'instance nationale de l'évaluation au sein du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique portant sur le degré de réussite de l'application de la charte nationale de l'éducation sur une période de plus d'une décennie (2000-2013). Un rapport analytique est communiqué dans ce sens en 2014 intitulé : la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis.

À travers un questionnaire auprès des chefs des établissement scolaires, nous tenterons d'abord de comprendre comment ces derniers assurent la gestion, le suivi et l'évaluation de leurs actions, et par quels outils, ensuite, nous entreprendrons d'identifier les principaux indicateurs utilisés pour évaluer la performance de l'établissement scolaire. Nous avons suggéré également une analyse documentaire et une revue théorique sur les concepts d'indicateuret celui du tableau de bord prospectif en tant qu'éléments qui servent la planification, la mise en œuvre des actions, le suivi de gestion et l'évaluation.

1. Qu'est-ce qu'un indicateur ?

De Landsheere.V définit un indicateur comme une mesure destinée à servir le pilotage. Un indicateur est une donnée statistique directe et valide informant sur l'état et les changements d'ampleur et de nature, au cours du temps, d'un phénomène sociétal jugé important. En éducation, cette mesure informe notamment sur la santé et la qualité de fonctionnement du système, sur ce que connaissent les élèves, ce qu'ils sont capables de faire, et sur l'évolution positive ou négative de ces conditions (d'où l'intérêt à accorder à l'observation de caractéristiques durables) et sur des différences significatives qui peuvent exister entre des aires géographiques ou des institutions à un moment donné. (De Landsheere, 1992)

Raynal et Rieunier optent pour la logique de référentialisation, à la comparaison d'un référé à un référent ou un modèle préétabli, et définissent l'indicateur comme étant un élément significatif, repérable dans un ensemble de données, permettant d'évaluer une situation, un processus, un produit, etc. Unindicateur est enprincipe toujours référé à un critère. Utiliser un ou plusieurs indicateurs, c'est instrumenter une observation. […] En pédagogie, l'observation d'une situation, d'un comportement, d'un produit ou d'un processus ne peut se conduire sans la définition préalable d'indicateurs de « lecture », eux-mêmes reliés à un critère de décision. Les indicateurs permettent en fait de décoder l'information pour en tirer une signification précise. (Demeuse, 2006)

Les indicateurs scolaires sont des indices, des taux d'accroissement, des quantités, qui sont calculés à partir de statistiques scolaires et, lorsque c'est nécessaire, de données démographiques, économiques ou autres. Ils doivent synthétiser l'information disponible pour la rendre plus accessible et plus facile à utiliser pour les différentes personnes qui se servent de données quantitatives. (Sauvageot, 2003)

Les indicateurs de la sorte, sont des outils de management et d'amélioration de l'efficacité par la prise de décisions et d'actionspertinentes. Ils permettent d'accompagner les acteurs dans l'identification des forces et faiblesses, de répondre aux besoins etd'expliciter les attentes de la société et ses acteurs, de caractériser l'évolution des aspects du système éducatif. Ils interviennent ainsi dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des objectifs. De ce fait, il ne faut guère les réduire tout simplement à des expressions numériques. Un indicateur, en plus de sa fonction de renseignement au profit de toutes les parties prenantes, est une base qui permet de piloter l'établissement scolaire, de comprendre etde réguler son fonctionnement de nature à se centrer sur les besoins de ses apprenant.eset de

proposer des mesures correctives et de nouvelles visions pour surmonter les difficultés rencontrées. Ceci suppose premièrement l'utilisation des indicateurs pour récolter les informations, et établir deuxièmement un diagnostic par rapport à l'état souhaité défini par des normes. Ce qui postule qu'il peut exister une définition d'un état « idéal » ou d'équilibre qui est posé comme but à atteindre. Au cas où des différences sont repérées entre l'état actuel et l'état souhaité, des actions correctives doivent être formulées afin d'améliorer le rendement pédagogique. (Demeuse, 2001)

2. Caractéristiques d'un indicateur :

L'indicateur tel que défini, est un instrument qui permet d'évaluer une situation de départ, de suivre la progression par rapport à un objectif fixé, d'évaluer les résultats obtenus, et par la suite, de recadrer ses objectifs ou de mettre en place des actions correctives au regard de la cible à atteindre.Cependant, un indicateur, pour être utilisable, doit être d'actualité, régulièrement mis à jour, comportant des données disponibles et complètes, lui permettant d'être calculé. Il doit fournir des informations accessibles à un public néophyte dans le domaine des statistiques et des analyses quantitatives, aisé à mettre en forme et peu coûteux. Les indicateurs doivent également permettre de mettre sur la voie des décisions correctives.

Un indicateur doit être également « smart ». Son élaboration se doit d'être la plus précise, il doit être clairement défini et propice à mesurer un seul aspect, d'être le plus compréhensible possible, afin d'éviter toute ambiguïté et permettre une lecture concise et compréhensible des objectifs à atteindre. La simplicité est le maître mot d'un indicateur spécifique.

Pour avoir une idée sur les accomplissements, un indicateur doit pouvoir être chiffré et quantifié. Trouver le même résultat par deux évaluateurs atteste la fiabilité de l'indicateur.

Il est par ailleurs indispensable qu'un indicateur soit réaliste, à la portée et tout à fait accessible, d'êtreatteignable. Les ressources mises en œuvre doivent être à la hauteur des ambitions.

Un indicateur relevant est un indicateur qui reflète vraiment le changement décrit comme étant le résultat souhaité.

Désigner un deadline limite d'un indicateur, veut dire générer un engagement et une vigilance. Un indicateur temporel est un indicateur défini dans le temps, dont le délai d'atteinte est fixé.

3. Usage des indicateurs ;Limites et effets :

Pour utiliser les indicateurs comme des outils qui soutiennent la gestion, le suivi, et l'évaluation et bénéficierpleinement de leur pouvoir dans la création de la valeur, il est indispensable de prendre en considération les risques et les entraves qui peuvent freiner le processus de leur exploitation.

L'usage des indicateurs n'est pas non plus épargné par les critiques,les indicateurs renforcent les effets de marché scolaire et les inégalités entre des établissements. Toutefois on ne prend pas en considération d'autres variables impactant la performance, à savoir : les stratégies de recrutement et de choix des lycées, ainsi que les niveaux scolaires de départ des apprenant.es. (Felouzis, 2005) une concurrence qui a poussé les établissements à se focaliser sur la performance technique (notes aux épreuves, taux de réussite, etc.) sans pour autant développer

les compétences de leurs apprenant.es. Les indicateurs exposent également les établissements scolaires au risque de normalisation, alors que chaque établissement a ses spécificités, ses priorités et ses contraintes.

3.1. **Risque de quantophrénie :**considérée comme une maladie managériale voulant partout et toujours traduire la vie scolaire en signes mathématiques, alors que certaines pratiques ne sont guère mesurables. (Martuccelli, 2010)les partisans de cette idée posent un regard critique à l'égard de la quantification des faits éducatifs et s'entendent sur un fait : l'éducation refuse par sa nature de s'attacher à la mesurequi ne peut en outre, représenter de manière fiable et objective la réalité. Les chiffres de la sorte, ne peuvent fournir des pistes de réflexions sur les faits éducatifs.

3.2. **Risque d'interprétation :**il ne suffit pas d'élaborer des indicateurs, encore faut-il bien les exploiter. Leur traitement et leur interprétationcomprennent des risques d'erreurs et de manipulation. La presse peut par exemple mal utiliser les données issues des indicateurs.En vue de cela, et pour faciliter le dialogue entre toutes les parties prenantes,la convivialité des indicateurs de l'éducation est indispensable.

Cependant, Sauvageot distingue entre deux types d'analyse des indicateurs : une analyse descriptive qui sert à présenter, à décrire et à comparer aux objectifs assignés. Et une analyse causale qui cherche à comprendre et à expliquer en introduisant une causalité dans les relations qui existent entre les faits. (Sauvageot, 2003)

3.3. **Contrainte de formation :**manager la performance est un acte difficile en raison de la complexité des relations de cause à effet et à l'imprévisibilité du futur. (Hasrouri, 2020) Or, les organisations éducatives, devant cette abondance de données, sont aujourd'hui confrontées à la question de l'utilisation pertinente des technologies de l'information et de la communication dans leur fonctionnement. La nécessité d'une culture informatique minimale est essentielle pour instaurer une culture d'indicateur.Il en est de même pour une culture de management et d'évaluation pour une utilisation et une interprétation correctes des données, ainsi que pour leur exploitation dans la concrétisation du processus de changement.

3.4. **La culture fait front :**tant que l'évaluateur n'est pas prêt à céder une partie du pouvoir qui lui est assignée traditionnellement, l'évalué ne saurait accepter d'être évalué. L'évaluation resterait, pour ainsi dire, la composante la plus sensible du système éducatif, tant que le jeu de pouvoir existant entre les acteurs d'éducation. *L'évaluateur n'est pas celui qui contrôle, il est plutôt celui qui partage son pouvoir, qui négocie les objectifs, les méthodes et le langage de l'évaluation, qui favorise l'appréhension de la réalité institutionnelle par l'utilisation de grilles variées. L'évaluateur devient alors un partenaire.*(Aubégny, 1989)Dans ce sens,et pour tirer profit de l'évaluation comme étant un vecteur de changement possédant un pouvoir d'orientation, un travail sur les croyances des acteurs est indispensable pour éviter l'apparition d'attitudes négatives à son égard.

3.5. **Risque de tension :** la diffusion des résultats de l'évaluation des établissements à l'ère de l'open data s'avère une évidence pour éclairer les parties prenantes du degré de satisfaction des responsabilités et des obligations. C'est une question relevant de la

transparence et la redevabilité. Mais, à qui communiquer les résultats ? des tensions, des contestations peuvent-elles surgir ? Les indicateurs, à travers leur communication, dont on ne peut guère nier les dimensions psychologiques et sociales, peuvent produire entre autres effets, une démobilisation des acteurs éducatifs, en particulier les directeur.rices et les enseignant.es,incriminés d'être les seuls responsables du rendement de leurs apprenant.es dans les lycées à faible performance, étant donnéque plusieurs acteurs peuvent éluderles effets et les critiques de la diffusion des résultats.Une communication transparente et orientée vers toutes les parties prenantes, susceptible de faire partager les responsabilités entre les divers agents concernés, permettrait de réaliser les objectifs de la diffusion des résultats des indicateurs et d'obtenirles retombées souhaitées de l'action, en l'occurrence maintenir un degré de vigilance à tous les niveaux de gestion du système éducatif et chez tous ses intervenants.

4. Les études comparatives internationales et le foisonnement des indicateurs :

Les indicateurs en matière d'éducation ont vu le jour suite au développement fort qu'a connu la discipline de l'éducation comparée, en l'occurrence le progrès qu'a connu la recherche comparative quantitative à la suite dela multiplication des études évaluativesà grande échelle qui, en essayant d'améliorer la compréhension internationale des questions de l'éducation, fournissent un large éventail d'indicateurs permettant de la sorte d'éclairer les décideurs sur l'état de l'éducation dans leurs pays et la performance de leursapprenant.es et leurs entités éducatives dans un cadrecomparatif permettant un positionnement vis-à-vis des systèmes éducatifs d'autres pays. (Demeuse, 2006)

Lesenquêtes les plus connues partout dans le monde sont :Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment)PISA. Une enquête dirigée par l'organisation de coopération et de développement économiques OCDE, et l'évaluation des tendances de l'étude internationale des mathématiques et des sciences (Trends in Mathematics and Science Study) TIMSS,et le programme international de recherche en lecture scolaire (Progress in International Reading Literacy) PIRLS. Ces deux dernières enquêtes sontréalisées par l'association internationale de l'évaluation (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) IEA.

Les indicateurs adoptés par ces instances portent sur plusieurs composantes à savoir : les compétences acquises par les apprenant.es, les stratégies d'enseignement, les ressources humaines et matérielles, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif, etc.

L'OCDE a lancé également, depuis 1988, un programme international sur les indicateurs de l'éducation intitulé indicateurs des systèmes nationaux d'enseignement INES. Ce programme dresse un état des lieux de l'éducation dans plus de 40 pays. Les INES contiennentdes indicateurs comparables à l'échelle internationale. Ces indicateurs peuvent aider les pouvoirs publics à améliorer l'efficacité et l'équité de leur système éducatif. Les résultats de ces comparaisons sont publiés annuellement par l'OCDE dans « *Regards sur l'éducation* ». Ce rapport décrit les moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, le

fonctionnement et l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage, et le rendement des investissements consentis dans l'éducation. (OCDE, 2021)

5. L'évolution des systèmes d'information :

La forte demande d'indicateurs d'évaluation est due aux exigences de la rationalisation de la gestion du système éducatif et ses structures, à la transparence et la reddition des comptes, mais également à l'évolution des systèmes d'information dans l'éducation. La culture informatique se développefortement. Elle s'inscrit dans l'évolution du domaine technologique que tout le mondeconnait. Cependant, les outils technologiques occupent une place prépondérante dans des secteurs différents.

Les systèmes informatiques implantés à destinationde la gestion, le suivi et l'évaluation de l'éducation sont nombreux : la population d'apprenant.es, les personnels de l'éducation, les matériaux et les infrastructures, etc.Ces systèmes informatiques offrent une panoplie de services, en l'occurrence des données statistiques qui soutiennent la planification, le suivi, la régulation et l'évaluationdes actions des structures éducatives à tous les niveaux. Les systèmes informatiques sont des éléments essentiels dans le pilotage et l'évaluation des systèmes éducatifs et leurs entités, ils aident à identifier les points forts et les faiblesses, servent à réduire l'incertitude attachée aux données de pilotage et d'évaluation, et aident à maitriser la complexité des composantes de l'organisation.

6. Appréhender la performance interne de l'éducation, quels indicateurs ?

À l'instar des instances internationales responsables d'administrer ces études comparatives, bon nombre de systèmes éducatifs tendent à tirer profit des indicateurs dans le pilotage, l'évaluation et l'accompagnement de la mise en œuvre des politiques éducatives. Cela leur permet de discerner les dysfonctionnements qui peuvent entraver le processus de la mise en œuvre et d'identifier les améliorations possibles pour guider les actions afin d'améliorer la qualité de l'éducation.Et dans la perspective de piloter la réalisation des objectifs éducatifs et de mener des évaluationsnationales de la performance adaptées aux contextes locaux,ils ont développé des indicateurs nationaux à usage interne.En France par exemple, la publication des rapports *l'état de l'école* sur la base d'indicateurs nationaux structurés autour de quatre thèmes principaux : (DEPP, 2020)

- Les élèves : ce thème présente les contextes de scolarisation de l'ensemble des élèves.
- L'investissement : ce thème expose les moyens financiers, les moyens en personnels et les conditionsd'accueildes élèves.
- Les acquis des élèves : ce thème synthétise les acquis des élèves évalués lors des évaluations nationales ouinternationales.

- Les parcours, l'orientation et l'insertion : ce thème décrit les parcours des élèves, leur orientation et leur insertion professionnelle.

Le Maroc de son côté, publie annuellement son rapport d'indicateurs de l'éducation ; il s'agit d'un recueil statistique de l'éducation élaboré par la direction de la stratégie, des statistiques et de la planification contenant des informations sur l'évolution des données statistiques des différents cycles, types d'enseignement public et privé, et selon le milieu géographique rural et urbain.

Les données statistiques portent sur l'évolution du nombre des établissements scolaires, des salles, des effectifs scolarisés, des bénéficiaires des projets d'appui social, du personnel intervenant à tous les niveaux du système. Elles portent également des informations sur l'enseignement post-baccalauréat en particulier les classes préparatoires des grandes écoles CPGE et le brevet de technicien spécialisé BTS, ainsi que des données sur l'éducation non-formelle.

Le recueil, contenant des données d'actualité, etaccessibles aux différents acteurs de l'éducation, n'est rien de plus qu'un annuaire statistique englobant trop de données descriptives qui manquent d'analyse, alors qu'un document d'indicateurs, tel que susmentionné, doit rendre compte du fonctionnement du système éducatif. (Sauvageot, 2003)C'est un retour d'information à toutes les parties prenantes de l'éducation devant exploiter les données pour l'amélioration de la performance.

Toutefois, le système de l'éducation et de formation marocain s'intéresse,à certaines occasions,à la question de communication d'un bilan de rendement éducatif de manière à dépasser l'aspect informatifpour développer une approche analytique. La direction de la stratégie, des statistiques et de la planification DSSP fournit les éléments d'analyse requis pour une éventuelle évaluation de la performance éducative. L'action envisage décrire et analyser l'évolution de certains indicateurs et soulever de la sorte les forces et les faiblesses du système.

Les indicateurs sélectionnés dans le rapport intitulé *Indicateurs de l'éducation* ont trait à des questions qui préoccupent l'opinion publique, et le système éducatif marocain est appelé à fournir des réponses, en particulier l'efficacité interne et la qualité de l'enseignement, l'équité et les disparités dans le système, et la gestion des ressources humaines. (DSSP, 2014)

Cependant, comme les indicateurs servent le pilotage et l'évaluation au niveau macro de l'organisation, ils peuvent être également entrepris à un niveau micro et se centrer sur des entités éducatives variées,en l'occurrence les établissements scolaires. Selon le même principe, ils doivent permettre le renseignement sur l'activité de l'établissement et le compte rendu de son fonctionnement et de sesrésultats, compte tenu du rôle de l'évaluation comme une condition indispensable à l'amélioration de la performance de l'établissement scolaire.

7. Etablissements scolaires et usage des indicateurs ; cas français :

L'idée de l'évaluation des établissements scolaires en France à travers des indicateurs de performance s'est imposée sous l'effet de plusieurs transformations, législatives en particulier,[2] dans un paysage marqué par une tendance à la modernisation de la gestion du système éducatif et ses entités pour s'aligner d'une part,à la logique du New Public Management, et répondre d'autre part, aux exigences du mouvement de la décentralisation afin d'accroitre l'autonomie des unités éducatives notamment celle des établissements scolaires comme étant un moyen pour s'adapter à l'environnement local. Il serait judicieux de distinguer entre différents indicateurs mis à la disposition des établissements scolaires français pour le suivi, le pilotage et l'évaluation, par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance DEPP.

7.1. Indicateurs APAE : aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements.

Les chefs d'établissements publics locaux d'enseignement EPLE disposent d'indicateurs pour le pilotage des établissements appelés depuis 2011, aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements APAE. Ces indicateurs, comme l'indiquent leur nomination, sont conçus à des fins de pilotage, et également d'auto-évaluation. Outre leur fonction de reddition de compte. (Hasrouri, 2020)

Les indicateurs APAE sont accessibles via un système informatique et permettent aux directeur.rices des établissements de bénéficier des données statistiques sur les cinq dernières années, comme ils en fournissentd'autres sur la circonscription dont dépend l'établissement. Cette application informatique permet également d'exporter des tableaux de bord.

Les indicateurs sont déclinés en plusieurs rubriques :

- Identification de l'établissement : coordonnées de l'établissement, ses caractéristiques, contrat d'objectifs, projet d'établissement.

- Population scolaire : effectifs d'élèves, leurs caractéristiques, difficultés scolaires.

- Personnels et moyens : caractéristiques des personnels, moyens de fonctionnement.

- Performance : parcours des élèves (taux de redoublement, de passage), indicateurs de résultats (taux d'accès aux classes supérieures, taux de réussite aux épreuves nationales des diplômes), vie scolaire et attractivité.

7.2. **IPES : indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré :**

Un dispositif appelé Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires IPES leur permet depuis les années quatre-vingt-dix de disposer d'un ensemble d'indicateurs reliéaux données régionales et nationales. Le dispositif bénéficie au maximum de l'informatisation du

2- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation- LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

système d'information. Il s'est avéré qu'un système d'information, entre autres éléments, est un préalable indispensable pour la création des indicateurs de l'éducation. Il doit être intégré comme une composante principale du processus de planification et de décision. (Sauvageot, 2003)

Les IPES sont des indicateurs à usage interne. Ils se calculent au sein de l'établissement à partir des données collectées localement. Ils permettent au conseil d'administration de s'informer sur le fonctionnementde l'établissement, sans toutefois que les structures hiérarchiques aient une emprise sur ces données.

On distingue cinq catégories de ces indicateurs :

- Indicateurs relatifs à la population accueillie.
- Indicateurs de ressources et de moyens.
- Indicateurs de fonctionnement.
- Indicateurs d'environnement.
- Indicateurs de résultats.

7.3. **Indicateurs de la valeur ajoutée des lycées IVAL :**

En effet, il s'est avéré difficile dans le processus de l'évaluation des établissements scolaires d'apprécier la part imputable à ces derniers dans la réussite des apprenant.escompte tenu le caractère multidimensionnel de la performance scolaire. C'est toujours une conjonction de facteurs qui influent positivement ou négativement sur l'efficacité d'un établissement. De ce fait, et pour éliminer l'incidence des effets indépendants de l'action de l'établissement scolaire et sur lesquelsce dernier n'a pas de prise, tels que les statuts socio-économiques des apprenant.es et leurs niveaux de maitrise à l'entrée, des actions sont menées par les inspections générales en France pour analyser la performance des lycées en ne maintenant que ce qui est dû à leur propre action. Des indicateurs visent donc à apprécier ce qu'un lycée apporte à ses élèves au cours de leur scolarité de la seconde au baccalauréat, « sa valeur ajoutée ». C'est l'intérêt de la notion de valeur ajoutée que de permettre d'apprécier la performance des lycées ou leur « efficacité propre ». (Brigitte Bajou, 2015) elle permet ainsi d'évaluer l'apport propre du lycée compte tenu du niveau initial de ses apprenant.es.

Les indicateurs de valeur ajoutée,en plus de leur nombre restreint qui facilite leur lecture par les parties prenantes, ont une spécificité,c'est qu'ils offrent aux établissements scolaires des éléments de réflexion leur permettant dedégager leurs caractéristiques propres, de mieux comprendre leurs actions, et de questionner la pertinence de leurs pratiques de leadership, d'enseignement, d'accompagnement et de suivi de ces apprenant.es, ainsi que leurs initiatives éducatives. Ils permettent en outre de mesurerle degré de réussite que ces composantes construisent au-delà des facteursqui leurs sont externes. Ils permettent ainsi, d'aider le lycée à dégager des pistes d'action et d'améliorer ses pratiques et son fonctionnement pour remplir la mission qui lui a été confiée.

Pour mesurer l'efficacité des lycées, les indicateurs de valeur ajoutée conjuguent entre trois familles d'indicateurs : (Brigitte Bajou, 2015)

1- Le taux de réussite au baccalauréat, soit le pourcentage d'élèves du lycée obtenant leur diplôme parmi ceux qui ont passé l'examen.
2- La capacité du lycée à accompagner les élèves tout au long de leur scolarité dans l'établissement et à les conduire au succès, et par voie de conséquence, à prendre en considération le parcours des apprenant.es, soit les taux d'accès depuis la seconde au baccalauréat et depuis la première au baccalauréat. Ces indicateurs permettent d'apprécier la probabilité, pour un élève de seconde ou de première du lycée, d'obtenir le baccalauréat.
3- La proportion de bachelier.es parmi l'ensemble des élèves qui sortent du lycée à quelque niveau que ce soit et pour quelque raison que ce soit, y compris évidemment l'obtention du baccalauréat. Cet indicateur permet d'apprécier la capacité de l'établissement à conduire ses apprenant.es au succès.

La valeur ajoutée des lycées consiste à calculer la différence entre les taux de réussite attendus ou prédits et ceux effectivementobservés. Le taux attendu se calcule en prenant en compte certaines caractéristiques à savoir : l'origine sociale, l'âge des apprenant.es, le sexe, les retards scolaires, le niveau de départ issu de la moyenne des notes obtenues aux épreuves écrites du brevet.

Il est à noter que ce taux ne s'inscrit pas dans une logique d'obligation que tout établissement aurait l'exigence à atteindre. Il s'agit du taux auquel on pourrait statistiquement s'attendre compte tenu de la composition du lycée. Ces indicateurs prennent également en compte la structure pédagogique des lycées et leur offre de formation. (Brigitte Bajou, 2015)On pourrait s'attendre à une valeur ajoutée positive lorsque le lycée atteint des résultats supérieurs à l'attendu, et une valeur ajoutée négative si le lycée ne parvient pas à faire réussir ses apprenant.es de la manière attendue, et lorsqu'un lycée obtient des résultats conformes à ce qui est attendu, on parle ici d'une valeur ajoutée neutre.

8. Usage des indicateurs dans les établissements scolaires au Maroc :

Le système éducatif marocain porte son attention sur les établissements scolaires, et essaye de répondre au souci de l'efficacité de ces derniers par l'instaurationdes systèmes d'information, de nouvelles approches de gestion et des actions qui ciblent les établissements scolaires pour questionner leur fonctionnement et tenter d'améliorer leur rendement.

8.1. Travaux de l'inspection générale :

8.1.1. Suivre et accompagner la rentrée scolaire :

Des actions de suivi et d'accompagnement de la rentrée scolaire ont ciblés les établissements scolaires et sont réalisées au début de l'année scolaire,conduites par l'inspection généralechargée des affaires pédagogiques IGAP. Le suivi et accompagnement des établissements scolaires au début de l'année scolaire est une action qui vise la vérification de la traduction effective des procédures liées à la rentrée scolaire, et le respect des choix administratifs et des orientations officielles prônés par le ministère. C'est une opportunité pour les acteurs des établissements scolaires de se familiariser avec l'utilisation des

indicateurs, toutefois non laissés à la périphérie sous l'effet des contraintes culturelles sus citées, surtout que la majorité des intervenants appartiennent principalement au corps de l'inspectorat. Cette opération prévoit d'aider les responsables à déterminer les contraintes et les obstacles qui nécessitent des interventions soit au niveau central, soit aux niveaux régionaux, provinciaux et locaux. Et vu l'importance des outils technologiquesprécités, une base de données et des indicateurs de diagnostic pour la gestion pédagogique, administrative et financière est construite pour assurer l'amélioration continuedes performances. Cette opération débouche sur un rapport synthétique de diagnostic et d'analyse de la situation des établissements scolaires, des suggestions et recommandations d'amélioration liées aux contraintes relevées, et notamment, une catégorisation des établissements scolaires à l'aune de leur performance ; une composante qui reste absente dans le rapport synthétique. (IGAP, 2018)

Un dispositif de suivi est élaboré avec une grilled'indicateurs segmentée en quatre aspects : (IGAP, 2018)

- La structure éducative contenant quatre composantes et 13 indicateurs.
- La vie scolaire avec trois composante et 11 indicateurs.
- Les procédures pédagogiques qui se résume àla vérification de l'instauration du projet de littératie, composés de deux composantes et quatre indicateurs. Une importance minime qu'on doit dépasser en accordant la primeur à la dimension pédagogique sur les autres dimensions.
- Le respect des orientations officielles de la décision ministérielle qui identifie les différentes étapes et les activités programmées durant l'année scolaire avec quatre composantes et 23 indicateurs.

8.1.2. Les indicateurs IGAP de l'audit des établissements scolaires :

Les audits des établissements scolaires sont des actions pilotées par l'inspection générale sur un ensemble de 38 indicateurs pour six dimensions sur une échelle à cinq niveaux. Les établissements scolaires sont censés avoir un rapport détaillé sur leur fonctionnement avec des recommandations d'action pour améliorer la performance.Ces actions d'audit s'assignent comme objectifsd'aider les écoles à devenir efficaces et efficientes et mieux choisir les domaines sur lesquels investir pour atteindre leurs objectifs en examinant les processus de fonctionnement et en fournissant des pistes d'action.

Toutefois, il faut souligner cet obstacle épistémologique manifesté par une ambiguïté conceptuelle attachée aux concepts d'audit et d'évaluation utilisés de manière interchangeable. L'audit est une action qui vise la conformité et la vérification dudegré de respect des orientations et d'application des prescriptions officielles.Alors que chercher à améliorer les pratiques dans un établissement scolaire et par conséquent sa performance, suscite entre autres actions, des interventions évaluatives compte tenu du rôle de l'évaluation comme un processus de recherche de sens,une action qui doit répondre à des questions de pertinence, d'efficacité, d'efficience et d'équité, une action exigeante qui requière plus de ressources pour déceler les points forts et faibles de l'établissement et comprendre son fonctionnement et les causes de ses déficiences. Elle s'oriente constamment vers la qualité et

vise essentiellement le renforcement de la capacité de l'établissement à améliorer ses performances.

Bien queles actions d'audit ciblent le conformisme et servent la logique hiérarchique, elles contribuent à ancrer la culture d'indicateur dans le secteur de l'éducation vu qu'elles présentent un cadre d'indicateurs à découvrir et à s'inspirer de ces éléments à l'interne de l'établissement.

8.1.3. Le référentiel national de la qualité : dispositif d'auto-évaluation, pour une culture de la qualité :

Un référentiel national de la qualité a vu le jour en 2010 à la suite de l'instauration du programme d'urgence et la création d'une nouvelle unité centrale de promotion de la qualité du système éducatifdans l'organigramme fonctionnel du ministère qui assume entre autres missions, la responsabilité d'évaluation de la qualité des établissements scolaires et des services administratifs du ministère. Des opérations d'audit devaient être menées au niveau des établissements scolaires. On s'est doté d'une grille de qualité élaborée conjointement par le ministère et l'UNICEF mise à la disposition des établissements primaires et collégiaux.

Le référentiel national de la qualité s'organise autour de neuf axes couvrant le concept de la gestion de la qualité, et aidant les établissements scolaires à réaliser la qualité totale :

- Bâtir les engagements sur une vision et des valeurs.
- Le leadership et la planification stratégique.
- La gestion des ressources humaines.
- Les ressources allouées et leur distribution.
- La capacité de l'innovation.
- L'efficacité.
- La satisfaction des parties prenantes.
- Les résultats et les réalisations.
- L'améliorationet la préparation de l'avenir.

La grille d'auto-évaluation adoptée est élaborée conjointement par le ministère d'éducation nationale et l'UNICEF en faveurdes établissements du cycle primaire pour les aider à diagnostiquer leurs situations. Elle s'organise autour de sept aspects et 142 indicateurs de mesure et d'évaluation de la qualité.[3]

Les résultats de cette expérience ont démontré que les établissements scolaires s'éloignent du modèle qui véhicule la conception de ce système de management de qualité inspiré de la gestion des entreprises. (Larbi E. , 2016)l'expérience a pris sa fin aprèsla suppression de cette unité administrative de l'organigramme du ministère.

8.1.4. Taux de réussite au baccalauréat, illustre mais insuffisant :

[3]- Note ministérielle N° 36 du 21 Mars 2011 ; le système de la qualité en éducation et formation.

Les résultats du baccalauréat sont des données diffusées à large échelle et exploitées comme indicateurs de performance des lycées permettant d'établir une comparaison avec d'autres lycées qui partagent relativement descaractéristiques similaires. Une mesure qui a typé les établissements selon leur rendement, faible ou élevé, à un point de césure atteignant les 40% comme taux inférieur de réussite au baccalauréat. Une telle comparaison peut entrainer des effets pervers, en particulier, elle peut alimenter une concurrence entre les établissements au détriment d'une logique d'entraide et de coopération, et sur la base d'une information partielle. Cependant,apprécier l'efficacité d'un établissement scolaire ne peut se réduire uniquement à un taux de réussite au baccalauréat qui donne une image faussée sur la performance du lycée et sa capacité à conduire ses apprenant.es vers le succès. Les établissements scolaires demeurent de ce fait, des environnements qui offrent une inégale qualité de l'offre scolaire, les poussent à écarter les profils dont on doute des capacités au profit des profils susceptibles d'arracher ce diplôme, laissant ainsià d'autres établissements la charge de supporter une population délaissée. Les résultats dans un examen normalisé n'ont pas de valeur en soi si on ne prend pas en considération d'autres variables impactant la performance comme les caractéristiques de la population élève ou les moyens affectés aux établissements. (Demeuse, 2001)Les inégalités entre les établissements sont dues notamment à l'effet du « marché scolaire » ; on ne peut ainsi neutraliser ni les effets des comportements stratégiques des acteurs éducatifs dans la course à recruter une population d'apprenant.es talentueux, profitant d'une position favorable sur un marché scolaire, ni les familles dans le choix des établissements les plus réputés par la composition scolaire de leur public, sans toutefois inclure tous les établissements dans cet espace de concurrence, vu que certains d'entre eux scolarisent les apprenant.es de leur milieu contraints entre autres contraintes, par une restriction dans le déplacement et les exigences de la carte scolaire. (Felouzis, 2005)

9. Outils et organisation des indicateurs des établissements scolaires :

9.1. Le tableau de bord prospectif : pour un pilotage et une évaluation de qualité :

Les établissements scolaires disposant de nombreuses informations devraient en plus de les interpréter pour instaurer un processus de changement et d'ajustement de la conduite de l'établissement, les structurer en tableau de pilotage. Le tableau de bord prospectif TBP *balanced score card*est un outil qui permet de structurer les données récoltées et d'organiser le pilotage et l'évaluation de l'établissement scolaire. Le TBP, emprunté du domaine du managementest un instrument de pilotage de la performance qui renforce la synergie et la coordination au sein de l'établissement. Ilfacilite sa gestion ainsi que le partage des informations, et assure une meilleure cohésion et coopération puisqu'il stimule l'intelligence collective facilitant de la sorte l'implication des différents corps. (Natale, 2011)

Le TBP est un ensemble d'indicateurs organisés en système de suivi pour aider à la gestion et à la prise de décision sur la base de données probantes, et évaluer l'efficacité et l'efficience d'une organisation. Le tout à des fins d'amélioration. Plusieurs auteurs se sont intéressés à ce concept apparaissant sous la plume de R. Kaplan et D. Norton. (Hayani, 2016)

Kaplan et Norton définissent ce dernier comme un système de mesure de la performance équilibrée entre indicateurs financiers et non financier, entre court et long termes, entre indicateurs intermédiaires et mesure des résultats. Cet outil contient des indicateurs qui sont répartis sur quatre axes : un axe financier (ressources), un axe de performance (acteurs externes), de processus internes et d'apprentissage organisationnel. (Natale, 2011)

Cependant, on signale une faiblesse au niveau de la réglementation concernant cet outil dans le système éducatif marocain malgré les opportunités qu'offre le TBP en tant que démarche de déploiement de la stratégie et d'évaluation de la performance. Aucune orientation officiellen'exige ou incite le recours à un tableau de bord pour piloter les établissements scolaires et évaluer leur efficacité. Pareillement, « nous assistons à l'absence de processus pour gérer la stratégie dans la majorité des organisations éducatives ». (Hayani, 2016)

Les capacités requises en vue de mener avec succès les réformes éducatives et exploiter pleinement les outils du nouveau management de l'éducationrelèvent de la qualité du leadership.Le rôle du directeur dans l'utilisation des indicateurs par l'établissement dans le pilotage et l'évaluation est essentiel. (Philomène Abi-Saab, 2001)Cependant, pour répondre à une nécessité de renforcement des capacités du corps administratif, une formation de base est assurée au sein des centres régionaux des métiers d'éducation et de formation CRMEF à partir de 2015, d'une durée d'une année durant laquelle est assuré le module de l'évaluation institutionnelle qui vise préparer les nouveaux directeur.rices à conduire des évaluations institutionnelles au sein de leurs établissements.

Bien qu'il reste beaucoup à faire pour tirer profit de cette formation, compte tenu de la pluralité des pratiques et des contenus dispensés au niveau de chaque centre de formation, certains formés ont pu bénéficier d'un contenu relatif aux composantes d'un tableau de bord de pilotage de l'établissement scolaire, dela démarche de construction et d'analyse des données pour conduire le changement au sein des organisations éducatives.

Il est également admis aujourd'hui que l'autonomie de l'établissement scolaire est un préalable pour mener des évaluations et profiter des outils de pilotage de la performance. Or, les politiques qui tendent à accorder l'autonomie aux établissements scolaires dans le contexte du système éducatifs marocain trouvent des difficultés à s'instaurer. (OCDE, 2018) Les établissements peinent à se doter de ce privilège et leurs actions se réduisent à la traduction effective des orientations officielles et le respect des prescriptions de la hiérarchie à contrario des stipulations de la charte nationale qui associe l'efficacité des structures éducatives à leur autonomie ; un retard est marqué dans la promulgation des textes réglementaires qui régissent l'autonomie des établissements scolaires en particulier, qui n'ont pas vu le jour. Pourtant, chaque établissement dispose d'une marge de manœuvre qui se concrétise entre autres, par l'existence de conseils censés épauler le directeur dans la gestion de l'école d'une part, et par l'élaboration d'un projet éducatifd'autre part, afin d'adapter le fonctionnement et les actions de l'établissement aux spécificités de ses apprenant.es et desonenvironnement local.

Il s'est avéré difficile tel que mentionné, de passer de la mesure à l'aune des indicateurs au management de la performance. Les acteurs éducatifs doivent accorder une attention

particulière aux actions créatrices de valeur. Toutefois la complexité des relations de cause à effet rend le management de la performance un agir difficile. Par conséquent, accorder une autonomie aux unités locales de l'éducation peut atténuer le degré de difficulté compte tenu *que plus on est proche du terrain, plus le lien entre une action et sa conséquence est facile à établir*.(Hasrouri, 2020)

9.2. Le projet de l'établissement et l'usage des indicateurs :

La volonté de pilotage par projet figure parmi les propriétés du système éducatif marocain depuis les années quatre-vingt-dix. Dans l'article 2 portant sur la définition des concepts clés de la nouvelle réforme, la loi cadre 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique[4] considère le projet d'établissement comme étant le cadre méthodologique destiné à orienter les efforts de tous les acteurs éducatifs et les partenaires, en tant qu'outil pratique nécessaire à l'organisation et à la mise en œuvre des différentes opérations managériales et pédagogiques ayant pour objectif l'amélioration de la qualité des apprentissages pour tous les apprenant.es, et le moyen essentiel de mise en œuvre des politiques pédagogiques au sein de chaque établissement d'éducation, d'enseignement et de formation, en prenant en considération ses spécificités et les exigences d'ouverture sur son environnement.

La loi cadre 51-17 stipule dans l'article 40 l'instauration de l'autonomie des établissements sur la base du projet d'établissement comme pilier pour son développement continu et sa gestion efficiente.

Il est prévu que chaque établissement scolaire dispose de son projet élaboré de manière participative et qui répond aux besoins de l'établissement et de ses intervenants se basant sur des données probantes issues d'une connaissance et d'une analyse profondesdes spécificités de l'environnement local.Le projet de l'établissement est un outil pour diffuser la culture de l'évaluation et des indicateurs au sein de l'établissement scolaire sachant qu'une évaluation de ce projetest prévue également à des fins de régulation et de reddition de comptes.

L'élaboration et l'évaluation du projet d'établissement est également une opportunité pour les chefs des établissements et le comité de pilotage du projet afin de créer leurs propres indicateurs. Ces indicateurs constituent une base ou une sorte de norme dont le rôle est de suivre les actions planifiées, orienter l'action,et les progrès accomplis et à évaluer les résultats de l'établissement scolaire au regard des objectifs fixés.Néanmoins cette action ne saurait appréhender l'établissement dans sa globalité.

10.Enquête de terrain :

[4]- Dahir n° 1-19-113 du 7 hija 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Le périmètre du champ empirique couvre les établissements scolaires des trois cycles d'enseignement.La méthodologie s'est basée sur une méthode quantitative qui consiste en un recueil des avis des directeur.rices des établissements scolaires. Elleporte sur un échantillon au nombre de 90.

Par le biais d'un questionnaire en ligne (préparé et distribué en langue arabe),nous avons tenté de savoir dans quelle mesure les directeur.rices des établissements scolaires au Maroc ont recoursaux indicateurs dans la gestion et l'évaluation de leurs établissements. Nous avonsessayé de nous informer sur l'outillage des directeur.ricespar la transmission des indicateurs de la partdes structures administratives hiérarchiques ou/et leur développement en interne, et également sur la formation en matière utilisation des indicateurs, et les contraintes qui peuvent freiner leur adoption et leur usage à l'intérieur des établissements scolaires.

10.1. Population cible :

Nous nous sommes intéressés tel que mentionné, auxdirecteur.rices des établissements scolaires publics intervenant dans les deux milieux géographiques, rural et urbain, provenant de différentes directions provinciales du Maroc, et appartenant aux trois cycles d'enseignement : le primaire, le secondaire collégial et le secondaire qualifiant. Notre échantillon se compose de 90 acteurs de direction scolaire avec une représentativité féminine de six directrices soit 6,7%.Il est réparti comme suit : 61directeur.rices interviennent au cycle primaire dont quatre directrices soit un taux de 6,55%. Quarante-quatrede ces derniers dirigent des écoles en milieu rural avec une représentativité féminine de deux directrices et deux écoles communautaires. Vingt-neufexercent au cycle secondaire avec une proportion féminine de 6,89%, soit deux directrices exerçant dans le secondaire collégial. Quinze sont des directeur.rices des établissements scolaires du secondaire qualifiant dont deux établissements se situant dans une zone rurale.Quatorze établissements scolaires appartiennent au cycle du secondaire collégial dont trois établissements du milieu rural.

Plusieurs corps appartenant au personnel du ministère de l'éducation et formation peuvent diriger un établissement scolaire au Maroc, en l'occurrence les inspecteur.rices pédagogiques, le personnel de l'orientation et de la planification, les enseignant.es, et les administrateur.rices pédagogiques. Ces derniers ont reçu tel que signalé, une formation de base au sein des CRMEF dans le cadre du renforcement des capacités des dirigeant.es pédagogiques. Les modules de formation au sein de cette filière assurent un contenu spécialisé, y compris un module de l'évaluation institutionnelle où on peut développer les aptitudes nécessaires à établir un tableau de bord prospectif avec des indicateurs guidant les processus de gestion et d'évaluation de l'établissement.

A signaler que La majorité des répondant.es au questionnaire sont des administrateur.rices pédagogiques avec un taux de 70%, soit 63 directeur.rices, versus 27 dirigeant.es appartenant aux corps enseignant occupant des fonctions administratives avec un taux de 30%.

10.2. L'usage des indicateurs dans les établissements scolaires au Maroc ; Que disent les dirigeant.es ?

Les dirigeant.es des établissements scolaires ayant répondu à notre questionnaire ressentent le besoin de travailler avec des indicateurs. Ils confirment à l'unanimité leur importance, soit au niveau de pilotage de l'établissement, soit au niveau de son évaluation.

La mise en place par les directions provinciales d'un cadre contractuel qui détermine les objectifs à atteindre par les établissements scolaires permet de disposer d'une feuille de route qui met l'accent sur la performance de l'établissement. Ce contrat de performance sur lequel la loi-cadre 51.17 insiste énormément, incite les acteurs de l'établissement à s'engager pour réaliser les objectifs à atteindre. Il implique également les structures administratives hiérarchiques dans un processus de suivi et d'accompagnement par l'appréciation des niveaux d'évolution du rendement des établissements.

Pour les dirigeant.es ayant répondu au questionnaire, 21,1% n'établissent aucun contrat avec la direction provinciale, 25,6% déclarent s'engager parfois avec la hiérarchie dans des contrats de performance. 25,6% affirment que c'est bien souvent que ça arrive et 27,8% s'impliquenttoujours dans de tels contrats avec leur hiérarchie.

Tableau N°1 : Répartition des dirigeant.es selon le cycle et la zone géographiquese rapportant à l'établissement d'un contrat de performance avec la hiérarchie.

Cycle	Zone géographique		Etablir un contrat de performance avec la direction provinciale				Total
			Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	
Primaire	Zone géographique	Rural	7	15	9	13	44
		Urbain	3	4	4	6	17
	Total		10	19	13	19	61
Collégial	Zone géographique	Rural	2	0	0	1	3
		Urbain	2	1	6	2	11
	Total		4	1	6	3	14
Qualifiant	Zone géographique	Rural	0	1	1	0	2
		Urbain	5	2	3	3	13
	Total		5	3	4	3	15
Total	Zone géographique	Rural	9	16	10	14	49
		Urbain	10	7	13	11	41
	Total		19	23	23	25	90

Il ressort des résultats du questionnaire que 50% des directeur.rices des écoles rurales du cycle primaire déclarent la mise en placefréquente des contrats de performance avec leur hiérarchie, alors que l'autre moitié ont affirmé qu'ils ne s'engagent jamais dans de tels contrats avec un taux qui atteint 31,81%, alors que 68,18% souscrivent rarement des engagements concernant la performance de leur école. Les dirigeant.es exerçant dans le milieu urbain et appartenant au cycle primaire affirment l'existence, dans la plupart des cas ou toujours, d'un engagement avec la direction provinciale sont d'un taux de 58,82% contre 41,17% qui s'engagent rarement sinon jamais, dans des exigences concernant le rendement de leur établissement.

Quant au secondaire collégial, d'importantes différences selon la variable zone géographique apparaissent. 33,33% intervenant dans des zones rurales établissent des contrats contre 66,66% qui ont déclaré le contraire. En milieu urbain, 72,72% déclarent affirmativement avoir des exigences de performance de leur hiérarchie, et 27,27% ne tissent jamais, des contrats avec la direction provinciale en ce qui concerne leur rendement pédagogique.

Les valeurs affichées au niveau du secondaire qualifiant sont équilibrées ; 50% des directeur.rices qui dirigent des établissements dans des zones rurales, et 46,15% dans le milieu urbain établissent des contrats de performance avec la hiérarchie. Tandis que 50% des établissements ruraux et 53,83% des établissements urbains ne s'engagent que rarement, sinon jamais, dans cette procédure avec la hiérarchie. Cette dernière, peut outiller les dirigeant.es d'indicateurs pour leur permettre de maitriser pleinement le pilotage et l'évaluation du fonctionnement et des résultats de leurs établissements scolaires. Cependant, 16,7% de notre échantillon, soit 15 dirigeant.es, déclarent ne pas recevoir d'indicateurs des services administratifs hiérarchiques. 40% affirment être outilléspar des indicateurs de temps à autre, 20% des répondant.es obtiennent souvent des indicateurs et 40% les reçoivent de manière régulière.

S'agissant de l'outillage des établissements scolaires par des indicateurs de la part de la hiérarchie, 36,66% déclarent recevoir de manière régulière des indicateurs de leurs directions provinciales, alors que 63,33% n'obtiennent que rarement sinon jamais des structures administratives provinciales des indicateurs pour le pilotage et l'évaluation de leurs établissements.65,30% des répondant.es qui exercent au milieu rural ne reçoivent que de temps en temps, presque jamais des indicateurs de leur direction provinciale. Ce taux atteint 56,09% dans les établissements du milieu urbain. 34,69% des établissements ruraux reçoivent des indicateurs et leurs homologues urbains déclarent les recevoir d'un taux de 43,90%.

Outiller les établissements scolaires par des indicateurs les aidant à mener à bien leurs responsabilitéspeut relever de l'engagement des responsables administratifs provinciaux et régionaux. Cependant, on peut trouver des responsablesqui essayent de tirer profit de l'apport des indicateurs, d'ancrer leur culture, et d'encourager et inciter les chefs des établissements à les exploiter dans la gestion et l'évaluation de leurs actions, sinon en doter quelques-uns. Or,57,57% des dirigeant.es qui ont affirmé la disposition des indicateurs externes de la part des directions provinciales appartiennent à l'académie régionale de l'éducation et de formation de la région Rabat-Salé- Kénitra, 24,24% exercent à l'académie de Tétouane-Tanger- Al-Hoceima, 12,12% à Souss-Massa, 3,03% à Fès-Meknès, et 3,03% à l'académie de l'oriental.

Et dans la perspective d'accorder plus d'autonomie aux établissements scolaires, et pour impliquer leurs acteurs et les faire réfléchir sur leurs activités et pratiques, ils peuvent élaborer leurs propres indicateurs. Cependant, on a questionné les dirigeant.es des établissements à ce propos. Les résultats étaient comme suit : 35,6% déclarent élaborer toujours des indicateurs internes, 38,9% créent souvent des indicateurs au niveau de leur école, et 24,4% intègrent dans les processus de pilotage et d'évaluation des indicateurs construits en interne. Un seul

dirigeant affirme ne pas élaborer des indicateurs internes pour piloter et évaluer son établissement.

Les établissements situés dans la zone urbaine affichent des taux supérieurs au niveau de l'élaboration de leurs propres indicateurs, plus que ceux appartenant aux zones rurales. 87,80% déclarent affirmativement l'existence d'indicateurs élaborés en internes contre 12,19% qui prennent l'initiative de temps en temps pour recourir aux indicateurs. Quant au milieu rural, 63,26% construisent leurs indicateurs et 36,73% le font rarement.

Analyser la question de l'élaboration de ses propres indicateurs à l'aune de la variable « corps administratif » débouche sur les résultats suivants : 83% des enseignant.eschargés de fonctions administratives et exerçant au cycle primaire conçoivent leurs indicateurs contre 16% déclarant les créer rarement. 63, 26% des administrateur.rices pédagogiques, ont déclaré élaborer des indicateurs internes contre 36,73% qui ne se contentent que rarement de cette action.

Les taux ont atteint les 100% pour les administrateur.rices pédagogiques exerçant en secondaire collégial et qualifiant contre, respectivement, 77,77% au collégial et 83,33% au qualifiant, des dirigeant.es appartenant au corps « enseignant ».

En effet, l'impact de l'appartenance à un corps de personnels reste limité, similaire à l'effet des premières années d'expérience ;les dirigeant.es ayant cumulé une expérience de moins de cinq ans attestent élaborer leurs indicateurs à un taux de 68%. Pour ce qui est des directeur.rices qui ont une expérience de moins de dix ans, le taux a touché 73,33%. En effet, les taux concernant l'impact des années de l'ancienneté sur la création et l'exploitation des indicateurs dans le pilotage et l'évaluation des établissements scolaires, croissent au fur et à mesure que les directeur.rices accumulent de l'expérience ; 83,33% desdirecteur.rices ayant une ancienneté de moins de 15 ans affirment créer leurs propres indicateurs. Ce taux a touché les 100% pour ceux qui ont moins de 20 ans d'expérience en gestion des établissements scolaires, et 85% pour les dirigeant.es ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans la pratique de la direction scolaire.

L'usage des indicateurs comme composante émanée des nouveaux modes de gouvernance et de gestion des organisations suppose la promotion d'une logique participative. Nous avons essayé de vérifier si les indicateurs crées à l'interne des établissements scolaires sont construits de manière participative pour que les acteurs intervenant dans la gestion de l'établissement se les approprient d'une part, et s'impliquent davantage dans le processus d'atteintedes résultats escomptés. Les données issues du questionnairetémoignentde l'existence d'une logique collective et collaborative ; 83,3% affirment élaborer fréquemment et de manière à faire participer tous les acteurs concernés,des indicateurs internes à l'établissement. 15,6% assurent recourir quelquefois à une approche participative dans l'élaboration des indicateurs au sein de leur établissement. La différence entre les milieux rural et urbain n'est pas grande malgré les contraintes que connaissent les environnements scolaires ruraux, entre autresle faible intérêt porté à la scolarisation dans la culture rurale, et les taux élevés d'analphabétisation des parents qui impacte leur adhésion.Les taux des

établissements qui adoptent une logique participative en ce qui concerne les indicateurs atteignent 81,25% au rural et 87,80% en urbain.

Concentrer le pilotage et l'évaluation de l'établissement sur certains aspects au détriment d'autres donne une image partielle de son fonctionnement. Cependant, un pilotage et une évaluation reflétant une image assez globale de l'établissement impose le recours à des indicateurs relatifs aux différentes dimensions de l'établissement scolaire. De ce fait, nous avons tenté de savoir si les indicateurs utilisés par les dirigeant.es des établissements couvrent tous les aspects. 83,90% des répondant.es déclarent que les indicateurs couvrent souvent, sinon toujours les différents aspects de leur école, alors que 16,09% affirment que rarement ou parfois exploitent des indicateurs pour toutes les composantes de l'établissement.

Le tableau ci-dessous englobe les données recueillies des opinions des dirigeant.es ayant répondu à notre questionnaire :

Items	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Total
Etablissez-vous un contrat de performance avec la direction provinciale ?	19	23	23	25	90
Pourcentage	21,1%	25,6%	25,6%	27,8%	100%
La délégation provinciale met à votre disposition des indicateurs pour vous aider à maitriser le pilotage et l'évaluation de votre établissement ?	15	40	18	17	90
Pourcentage	16,7%	44,4%	20%	18,9%	100%
Elaborez-vous des indicateurs propres à votre établissement ?	1	22	35	32	90
Pourcentage	1,1%	24,4%	38,9%	35,6%	100%
Les indicateurs créés en interne, sont-ils élaborés de manière participative ?	00	14	37	38	89 (une donnée manquante)
Pourcentage	00%	15,6%	41,1%	42,2%	98,9%
Les indicateurs élaborés, couvrent-ilsles différents aspects de l'établissement ?	2	12	45	28	87 (3 données manquantes)
Pourcentage	2,2%	13,3%	50%	31,1%	96,7%

10.3. Organisation et communication des indicateurs :

La mise en place d'un tableau de bord est d'une importance capitale pour structurer les indicateurs de façon à aider les dirigeant.es dans le pilotage, le suivi, et l'évaluation de leurs actions.Le tableau de bordpermet l'organisation des indicateurs de manière à aider à l'analyse

régulière de l'action de l'établissement. Iljoue un rôle prospectif dans la prise de décision, augmente la vigilance et la responsabilisation des intervenants, pousse àfaire le point sur les progrès réalisés régulièrement, et facilite ainsi le chemin vers l'atteinte des objectifs.

De même, le rôle informatif des indicateurs intéresse plusieurs acteurs. Cependant diffuser les indicateurs auprès des parties prenantes s'inscrit dans une logique de transparence et de responsabilisation des différents intervenants. Leur communicationentretient des relations de confiance et influenceraitainsi, la performance de l'établissement par le croisement des compétences. Elle mobilise une réflexion collective, garantit un partage d'expertise, et maintient un dialogue de coopération et d'entraide.

Cependant, des résultats relativement satisfaisants ressortent des données collectées des directeur.rices des établissements scolaires répondant à notre questionnaire tel que témoigne le tableau ci-dessous :

Items	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Total
Utilisez-vous un tableau de bord pour organiser vos indicateurs ?	3	17	43	23	86 (4 données manquantes)
Pourcentage	3,3%	18,9%	47,8%	25,6%	95,6%
Vos indicateurs sont intégrés dans le cadre du projet de l'établissement ?	00	11	38	38	87 (3 données manquantes)
Pourcentage	00%	12,2%	42,2%	42,2%	96,7%
Les parties prenantes, sont-elles informées des résultats des indicateurs ?	1	14	39	35	89 (une donnée manquante)
Pourcentage	1,1%	15,6%	43,3%	38,9%	98,9%

10.4. Formation en gestion et évaluation institutionnelle :

Une formation à contenuspécialisé permet certes de maitriser les connaissances et de consolider les acquis des acteurs en matière usage des indicateurs et d'améliorer par conséquent, leur exploitation dans la gestion et l'évaluation des établissements scolaires. Or, hormis les administrateur.rices pédagogiques qui ont bénéficié d'une formation de base dont le contenu vise à acquérir les compétences nécessaires pour développer un leadership et construire une culture professionnelle basée sur l'usage des méthodes et outils du nouveau management, les autres dirigeant.es, en particulier les enseignant.eschargés de gérer les établissements scolaires, n'ont reçu qu'une formation de six semaines tout en continuant d'occuper leur fonction. Le besoin d'une formation continue et d'un accompagnement à la suite des avis collectés des directeur.rices, demeure ainsi indispensable.

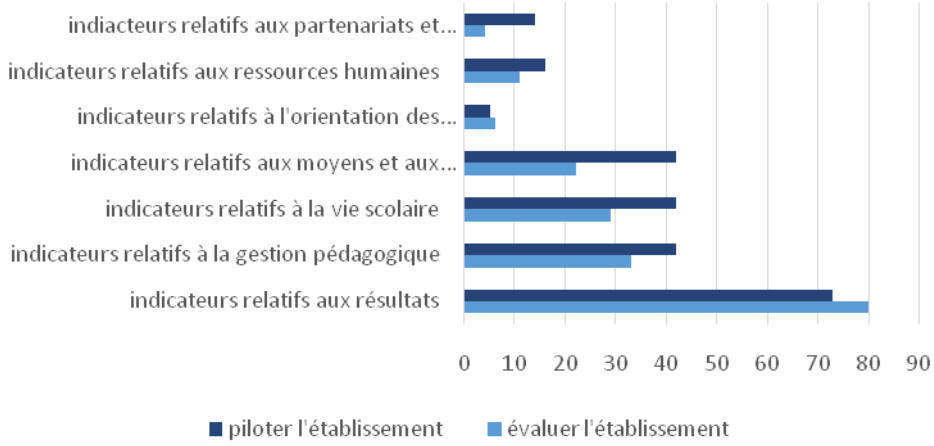
En se référant au tableau ci-dessous, on remarque un manque de formation en la matière. 26,7% des répondant.es n'ont jamais reçu une formation continue en gestion et pilotage des établissements, et 57,8% déclarent en profiter parfois. 40% n'ont jamais reçu une formation continue en évaluation institutionnelle, et 44% disent en bénéficier de temps en temps. Les résultats du tableau font savoir que le nombre des directeur.rices qui profitentrégulièrement des formations en gestion, pilotage et évaluation des établissements sont respectivement au nombre de 14 et 10, ventilés selon les cycles comme suit : pour la formation en gestion et pilotage, six pour le primaire, trois pour le secondaire collégial, et undirecteur au secondaire qualifiant. En ce qui concerne la formation en évaluation institutionnelle, septdirecteur.rices exerçant en primaire, trois en secondaire collégial, et quatre en secondaire qualifiant.

Ces données laissent postuler que des efforts doivent être consentis pour pallier ce manque. Des formations continues doivent être assurées afin de promouvoir une culture professionnelle et un leadership efficace.

Items	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Total
Suivez-vous des formationscontinues en gestion et pilotage des établissements scolaires ?	24	52	10	4	90
Pourcentage	26,7%	57,8%	11,1%	4,4%	100%
Suivez-vous des formations continues en évaluation des établissements scolaires ?	36	44	5	5	90
Pourcentage	40%	48,9%	5,6%	5,6%	100%

Comme remarqué ci-dessus, il y a différents dispositifs adoptés par les systèmes éducatifs en matière d'usage des indicateurs.Pléthore sont les indicateurs qu'on peut utiliser pour piloter et évaluer un établissement scolaire. Mais, qu'en est-il des indicateurs les plus utilisés au niveau du pilotage et d'évaluation des établissements scolaires au Maroc ?

Figure N°1: Les indicateurs les plus utilisés par les chefs des établissements scolaires.



En se référant au graphique N°1, on remarque que la majorité des répondant.es au questionnaire ont misles indicateurs relatifs aux résultats scolaires au premier plan. Ils sont les plus utilisés sur l'ensemble des indicateurs servant le pilotage et l'évaluation des établissements scolaires. La tendance à privilégier la composante résultats trouve son explication à ce quel'efficacité en termes de résultats scolaire reste un grand problème auquel les établissementssont confrontés. En effet, toutes les dimensions du fonctionnement de l'établissement sont au service de la réussite scolaire. Tous les partenairess'intéressent le plus souvent aux parcours des apprenant.es et leurs résultats scolaires. La performance d'un établissement est souvent approchée par la focalisation sur ses résultats, ce qui poussent les intervenants à leuraccorder une grande importance, pour des raisons de redevabilité d'une part, et pour bâtir une notoriété de l'établissement d'autre part.

La focalisation sur les résultats se confirme par le recours massif au système de gestion scolaire MASSAR par les chefs des établissements. Une plateforme informatique qui assure entre autres services, la mise à disposition des indicateurs liés aux résultats des apprenant.es.

Des données recueillies, 89 directeur.rices déclarent recourir à la plateforme MASSAR avec un taux atteignant 98,9%. L'explorateur du système d'information statistique de l'éducation ESISE, est le deuxième système informatique auquel ils ont recours pour utiliser ses services avec un taux de 56,7% soit 51 dirigeant.es. Le système de gestion du répertoire des établissements scolaires et administratifs GRESA se place au troisième rang avec un taux de 33,3% soit 30 chefs d'établissement affirmant l'exploitation de cet outil lors de l'utilisation des indicateurs dans la gestion et l'évaluation de leur école. Le système d'information de gestion des ressources humaines MASIRH, s'est placé quatrième selon les répondant.es avec un taux de 16,7%, soit 15 directeur.rices.

Le développement et l'utilisation des indicateurs dans un établissement scolaire peuvent être contraints par des obstacles qui impactent leur usage et freinent par conséquent le processus de construction d'une culture d'indicateur. Cependant, identifier ces freins tels que collectés via des déclarations des dirigeant.es des écoles, permettrait de les surmonter.

50,58% affirment que le manque de temps à la suite des charges des tâches administratives quotidiennesentrave le processus d'emploides indicateurs au niveau de leurs écoles. 29,41% affirment que la non-exploitation des indicateurs est due au manque d'adhésion des différents partenaires.La carence de formation en matière d'usage des indicateurs dans le pilotage et l'évaluation des établissements scolaires se place au troisième rang avec un taux de répondant.es qui atteint 11,76%. 7,05% déclarent que l'instauration d'une culture d'indicateur aux niveaux locaux ne peut réussir tant que les données n'ont pas le rôle de leviers, dédiés à l'amélioration. Il existe chez les acteurs des niveaux locaux une résistance et une méfiancevis-à-vis des finalités de l'emploi des indicateurs,ils sont majoritairementdétournés de leur vocation pour devenir utilisés par la hiérarchie pour des raisons de ranking, d'étiquetage des établissements, et de sanctions.

Conclusion :

Les indicateurs peuvent être des outils de l'amélioration de la gestion des organisations éducatives et par suite les services de l'éducation. De ce fait, nous avons essayé d'établir un diagnostic de l'emploi des indicateurs dans le pilotage et l'évaluation des établissements scolaires au Maroc.

Une revue documentaire et un questionnaire auprès des dirigeant.es des établissements scolaires ont permis de collecter des informations à ce propos. Les données tirées de la documentation et les réponses apportées par les directeur.rices permettent d'apporter un éclairage sur l'absence de dispositifsintégrant des indicateurs dédiés principalement au pilotage et à l'évaluation des établissements scolaires au Maroc à l'instar d'autres pays, en l'occurrence la France comme référent de comparaison tenu dans notre travail d'investigation. L'instauration d'une culture d'indicateur pour créer des conditions favorables au développement du rendement pédagogique des établissementsrequière plus d'attention des responsables éducatifs.

Les données ont soulevé également une valorisation de l'aspect « résultats ». Un fort accent porté sur les indicateurs de résultats étant donné leur poids dans la construction de l'identité et la notoriété de l'établissement, et leur ancrage dans la structure mentale de plusieurs partenaires comme l'unique preuve de l'efficacité. Une vision réductionniste qui ne peut guère rendre compte de la complexité du fonctionnement de l'établissement.

L'emploi des indicateurs dans le contexte marocain est inhérent au projet d'établissementen l'absence d'incitations de la tutelle pour adopter d'autres outils d'organisation des indicateursdans le pilotage et l'évaluation, à savoir les tableaux de bord que les systèmes informatiques peuvent mettre à la disposition des dirigeant.es, afin qu'ils en tirent profit et sensibilisent à leur utilisation. Toutefois, les résultats font ressortir une certaine liberté dans la conception de ses propres indicateurs afin de répondre aux besoins locaux et dans le respect des spécificités de son environnement.

Des efforts doivent être fournis également par la tutelle pour dépasser le problème d'outillage des acteurs par des indicateurs aidant à organiser le pilotage et l'évaluation. Cesderniers devraient cibler les différents domaines d'intervention des établissements. Il serait judicieux aussi de souligner l'importance de la disposition des indicateurs externes comme étantune opportunité d'apprentissage en faveur des acteurs, surtout dans un contexte marqué par une faiblesse au niveau de la formation en matière pilotage et évaluation des établissements scolaires, comme déclaré par les chefs des établissements. Un soin particulier doit être porté au perfectionnement des dirigeant.es des établissements scolaires ainsi que des différents intervenants, principalement pour surmonter la contrainte culturellepouvant impacter le processus de changement à l'aune des procédures d'évaluation et des modes de gestion plus modernes.Un travail sur les croyances des acteursest certes une des solutions pour éviter les dérives et orienter l'évaluation vers ses fonctions. Cela permettraitde bénéficier de l'existence d'une intelligence collective et de croiser les compétences des différents corps, ainsi quede garantir leur adhésion et leur mobilisation, et tirer ainsi profit des indicateurs comme des

leviers au service d'une connaissance précise du fonctionnement et des résultats de l'école, l'objectif ultime étant d'en ajuster la conduite, et d'améliorer sa performance pédagogique.

Références

- Aubégny, J. (1989). *L'évaluation des organisations éducatives.* éditions universitaires-UNMFREO.
- Brigitte Bajou, F. P.-M. (2015). *Des facteurs de valeur ajoutée des lycées.* Paris.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation.* Paris: Presses universitaires de France, coll. « Premier cycle ».
- Demeuse, M. (2001, juin). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement: le pilotage des systèmes d'enseignement. *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale.*, pp. 23-50.
- Demeuse, M. (2006, Janvier). Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation? Institut d'Administration scolaire,Université de Mons-Hainaut, Belgique.
- DEPP, D. d. (2020). *l'état de l'école 2020.* Paris.
- DSSP. (2014). *Indicateurs de l'éducation.* Rabat.
- Felouzis, G. (2005, Janvier). Performances et "valeur ajoutée" des lycées: la marché scolaire fait des différences. *Revue Française de sociologie*, pp. 3-36.
- Gilbert, D. L. (1994). *Lepilotage des systèmes d'éducation.* Bruxelle: De Bœck.
- Hasrouri, L. (2020). Usage des indicateurs de performance par les chefs d'établissement: entre instrumentation et instrumentalisation. *revue gestion et management public*, pp. 97-117.
- Hayani, A. E. (2016, Décembre). Management du système éducatif marocain: La Balanced Score Card de la stratégie à la mise en oeuvre. *ATTADRISS*, pp. 173-188.
- IGAE. (2018). *Rapport de suivi et d'accompagnement de la rentrée scolaire 2017/2018.* Rabat.
- Isabelle, B. (2008). La recherche scientifique au crible du benchmarking. Petite histoire d'une technologie de gouvernement. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, pp. 28-45.
- Larbi, E. H. (2016, Aout). Audit de la qualité de l'éducation: une revue critique de l'expérience MEN. Projet 2010-2016. *IMIST*, pp. 17-23.
- Maghnouj, S. e. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc.* Paris: Editions OCDE.
- Martuccelli, D. (2010, janvier). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, p. 27 à 52.
- Natale, J. D. (2011). *Contenu et structuration d'un tableau de pilotage des établissements scolaires.* Lausanne.
- OCDE. (2018). *Examen multidimensionnel du Maroc: Volume 2.Analyse approfondie et recommandations, Les voies de développement; Editions OCDE, Paris.* Paris: OCDE.
- OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE.* Paris: OCDE.
- Philomène Abi-Saab, P. A. (2001, Décembre). Le dispositif des indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires (IPES) en France. *Perspectives*, pp. 561-575.
- Sauvageot, C. (2003). *Des indicateurs pour la planification de l'éducation: guide pratique.* Paris: UNESCO Institut international de planification de l'éducation.

« Les Enjeux socioéconomiques de l'alphabétisation des adultes »

Mohammed Amine DOUAI [(1)] & Ahlam QAFAS [(2)]

[(1)] Doctorant à la Faculté d'Economie et de Gestion. Université Ibn Tofail Kenitra, Maroc
mohammedamine.douai@uit.ac.ma

[(2)] Enseignante chercheure. Ecole Nationale de Commerce et de Gestion
Université Ibn Tofail Kenitra, Maroc
Ahlam.qafas@gmail.com

Résumé :

Dans les sociétés de la connaissance et du savoir, l'analphabétisme demeure un facteur d'exclusion sociale, il affecte les différentes catégories de la population. la maitrise des prérequis élémentaires de l'écrit, la lecture et le calcul de base est un investissement rentable, son impact est le plus souvent sous-évalué, et mal-interprété, il ne se manifeste pas uniquement sur la vie sociale, économique et professionnelle des personnes, mais sur le développement de l'ensemble du pays.
L'objectif de cet essai est de passer en revue les travaux aussi bien théoriques qu'empiriques examinant l'impactde l'alphabétisation des adultes sur l'environnement social et économique.

Mots clés : Impact – analphabétisme – vulnérabilité sociale - inclusion.

Abstract :

In knowledge-based societies, illiteracy remains a factor of social exclusion, affecting different categories of the population. mastering basic skills is aprofirable investment, it's impact is most often underestimated, it does not only manifest on the social, economic and professional life of individual persons, but on the development of the whole country.
The aim of this essay is to review both theoretical and empirical work examining the impact of adult literacy on the social and economic environment.
Key words : impact – illiteracy - social vulnerability - inclusion

1. Introduction :

L'alphabétisation des adultes figue parmi les thèmes clés dans la série des conférences organisées par les organismes internationaux depuis le début des années 1990,l'ensemble dessujets débattus ;droits de l'Homme et citoyenneté, le développement durable, l'autonomisation des femmes, etc. ont mis en évidencel'importance del'alphabétisation des citoyens adultes dans le développement économique et socialet l'amélioration du bien-être.

L'analphabétisme constitueun facteur d'exclusion sociale, il affecte les différentes catégories de la population.Ces personnes peu scolarisées, ou n'ayant jamais eu l'opportunité d'être

l'école se trouvent chaque jours confrontées à des problèmes d'intégration que ce soit d'ordre économique ou social (Chrétien-Guillemette,2007), et souffrent d'un stress permanent.

Selon le rapport de la World LiteracyFoundation en 2018, l'analphabétisme coute très cher à l'économie mondiale, il est estimé à environ 800 milliards livre sterlingannuellement. De même, le nombre d'analphabète dans le monde est loin d'être négligeable, selon le même rapport, une personne sur cinq est complétement analphabète (1/5).

Dans le même sens, les conclusions d'une étude réalisée au Maroc en 2010 par la Délégation de l'Union Européenne et portant sur l'analyse du cout de l'analphabétisme, estiment que 1% d'analphabètes représente un manque à gagner de 10,3 Milliards de DHs en termes de PIB, et de 1,3 du taux de croissance, selon les résultats de la même étude, l'analphabétisme coûte plus à l'économie marocaine que ce qui est dépensé pour le combattre, l'impact attendu d'une politique d'alphabétisation ambitieuse justifie tous les efforts et les investissements à faire en ce domaine.

les conséquences de l'analphabétisme peuvent être évalué bien plus que chiffré. Au-delà des considérations sociales et économiques, l'analphabétisme constitue une violation aux droits élémentaires de l'homme au même titre que le droit à la santé, à la vie ou à la liberté(Raymond & Comeau, 2013).

Selon de nombreux travaux tant empiriques que théoriques, l'impact de l'alphabétisation des adultesest important et affecte les multiples aspects de la vie ; l'autonomie personnelle, la créativité, l'esprit critique, la malnutrition, la pauvreté, la migration, la santé, la protection de l'environnement, etc.

Un autre constat est accepté par l'ensemble des acteurs éducatifs, c'est que l'alphabétisation procure des effets similaires à ceux générés par l'éducation en général,*« on tend à confondre la scolarisation, l'éducation, l'alphabétisme et la connaissance »* (Robinson-Pant, 2005). Selon une étude mondiale réalisée par l'UNESCO (The EFA Global Monitoring Report Team, 2005),les bienfaits de l'alphabétisation ne se dissocient pas des avantages procurés par le système éducatif.

Essayer de mesurer « l'impact » de l'alphabétisation après l'achèvement du programme, c'est en quelque sorte tenter d'explorer les effets que ce dernierexerce sur la vie personnelle, sociale, économique et citoyenne.

À l'instar des études portant sur l'éducation, ce travail interroge donc sur l'impact des programmes d'alphabétisation. Dans ce sens, des questionnements sont posés à savoir ; quels sont les changements opérés sur les individus et sur quels aspects de la vie (social, politique, économique) ? ces impacts peuvent-ils affectés d'autres personnes (effets intergénérationnels) ?

À noter que l'intérêt de ce travail est d'étudier les contributions aussi bien théoriques et qu'empiriques examinant la relation entre l'alphabétisation des adultes et la vie sociale et économique.

2. Le cout économique et social de l'analphabétisme :

Il est néanmoins évident que la capacité à lire et à écriretransforme profondément la vie quotidienne des hommes et femmes en leur permettant de prendre le contrôle de leur vie et d'être maitre de leur avenir.L'impactde l'alphabétisation se traduit par une avalanche de changements dans les attitudes, le niveau de vie, le revenu et la santé, etc.

À l'instar du lien existant entre « éducation et développement », de nombreuses corrélations ontété établi entre le niveau de l'alphabétisation et les autres indicateurs qualifiés de *« santé générale »* de la société ; participation sociale et politique, santé et hygiène, rôle parental, éducation des enfants, activités culturelles, etc.

Contrairement à la scolarisation traditionnelle, les programmes d'alphabétisation des adultes sont centrés sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant, le découpage thématique du programme est basé sur des situations concrètes touchantl'ensemble des aspects de la vie, les avantages qu'ils génèrent, comme l'autonomisation, la participation à la vie quotidienne et l'esprit critique, intéressent spécifiquement les adultes, et ayant pour objectif ultime de faciliter leur insertion sociale et économique.

Nous mobilisons dans ce point une revue de littérature aussi bien théorique qu'empirique pour cerner le lien connexe qui s'érige entre l'alphabétisation et les divers aspects de la vie économique (croissance économique, revenu et employabilité, etc.) et sociale (la santé, les relations sociales, etc.).

2.1 - Le cout économique de l'analphabétisme :

Le manque de compétences de base est considéré non seulement comme un obstacle à

l'insertion professionnelle des individus, mais également un frein au moteur du progrès de la société tout entière. Parmi les arguments les plus convaincants à l'égard de l'alphabétisation des adultes,c'est que cela constitue un levier puissant pour l'amélioration de la productivité et la compétitivité économique nationale.

De nombreuses études ont conclus que parmi les adultes qui ont un faible niveau d'instruction, le taux d'activité s'avère faible, alors que letaux de chômage est élevé.Le niveau d'alphabétisme d'une personne est un facteur déterminant de la place qu'elle occupe dans le monde de travail.

De même, il est difficile de procéder à une évaluation concisedu cout économique de l'analphabétisme, toute estimation quantifiée pour une période et un contexte déterminé, ne peut être qu'une hypothèse élaborée avec soin, cela tient à plusieurs raisons, d'une part, l'absence d'une définition universellement admise de l'alphabétisme, d'autre part, la difficulté de mesurer avec précision le progrès réalisé en alphabétisation.

le cout économique engendré par l'analphabétisme concerne à la fois l'individu qui n'est pas recruté parce que ces compétences sont trop réduites, et d'autre part, l'entreprise qui devra dispenser non seulement des formations à ces employés en relation avecles consignes de prévention et la réglementation de travail, mais également remplacer l'école en assumant la responsabilitéd'inculquer les compétences de base aux travailleurs analphabètes. En somme, une main d'œuvre peu scolarisée risque d'entraver la capacité des entreprises à s'adapter aux changement et à se développer rapidement, ce qui pourrait entrainer un manque de compétitivité et des pertes d'emplois.

2.1.1 La croissance économique :

Lesstratégies de développement cherchent à identifier les ingrédients qui favorisent l'accélération du processus de création de richesse et d'amélioration du bien-être des citoyens. Cet impact n'est envisageable que dans les pays qui s'engagent à renforcer les compétences de la population dans sa globalité.

De nombreuses études ont conclus qu'un réservoir important du capital humain qui compose une économie lui permet de connaitre une croissance plus rapide sur l'échiquier économique mondial que les autres (Barro (1991) ;Petrakis et Stamatakis (2002)).

Les études qui traitent l'impact du niveau de « l'éducation » sur le développement sont abondants, en revanche, les études qui s'articulent uniquement sur l'alphabétisation sont beaucoup plus rares, et se concentrent sur le monde anglosaxon. Cameron (2005) en cite une qui utilise des données de l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA), et qui souligne que *« les scores d'alphabétisation ont eu un effet important et positif sur la croissance à court terme et sur les niveaux de PIB par habitant à long terme, ainsi que sur la productivité du travail ».*

Les travaux de A. Bashir et A. Darrat (1997) parviennent à des conclusions similaires. Ils établissent que le taux de scolarisation et le taux d'alphabétisation des adultes exercent l'un comme l'autre un effet positif sur la croissance. Ces résultats sont confirmés par une étude menée par Naude W.-A, (2004) dans 44 pays africainssur la base des données d'Enquêtessur la période 1970 -1990, l'auteurdénote que l'alphabétisation se trouve parmi les variables qui affectent positivement la croissance du PIB par habitant.

Selon Hanushek et Kimko (2000) et Hanushek et Wobman (2007)une analyse comparativeentreles pays montre que la qualité de l'éducation a un impact plus fort sur la croissance économique que le nombre d'années de scolarité, ces auteurs notent aussi que l'atteinte d'un niveau de compétences de base (un seuil minimum d'alphabétisation) est cruciale pour générer la croissance dans les pays en développement.

Dans le même ordre d'idées, Azariadis et Drazen (1990) approuventqu'un seuil minimum d'alphabétisme est nécessairepour réaliser un impact sur la croissance.De ce fait, dans les pays où le taux d'alphabétisme est inférieur à 40%, l'impact sur la croissance d'une politique d'alphabétisation des adultes reste marginal.

Les modèles de « piège de la pauvreté » suggèrent qu'une accumulation de capital humain doit se produire afin d'influencer la croissance de la production, et que le point de basculement à cet égard est déterminé par l'alphabétisation. Ainsi, pour qu'un pays atteigne des niveaux de développement plus élevés, il doit franchir un certain seuil de capital humain. Cela pourrait se produire si, par exemple, la scolarisation moyenne de la population atteignait la barre des six ans ou si un pourcentage important de la population devenait suffisamment alphabétisé. Une fois le seuil franchi, le pays peut atteindre des niveaux de croissance plus élevés.

S'agissant de retours sur investissement, les ressources financières nécessaires pour la mise

en œuvre des programmes d'alphabétisation ne peuvent pas être considérées comme des dépenses. En effet, il s'agit d'un investissement rentable qui procure des résultats fructueux à l'avenir. Ces propos ont été étayé par le peu d'études que nous avons recensés, l'alphabétisation de base est assimilée à un investissement rentable.

Les bénéficiaires des cours d'alphabétisation réalisés au cours d'une seule année obtiendront des résultats aux tests standardisés plus élevés que les élèves du primaire (Oxenham et Aoki, 2002). Les compétences cognitives que les participants acquièrent après l'achèvement du programme d'alphabétisation sont similaires à celles acquises après quatre années de scolarité dans l'éducation formelle (Oxenham, 2003).

De même, le cout de mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation par adultes est beaucoup moins élevé que celui de l'enseignement primaire. Selon les études réalisées par le programme expérimental mondial sur l'alphabétisation dans huit pays, que le cout de l'alphabétisation est moins élevé que celui de l'enseignement primaire (UNESCO et PNUD, 1976).

2.1.2 Revenus et employabilité :

L'alphabétisation désigne la trajectoire qu'une personne en situation d'inactivité ou d'activité très précaire va pouvoir emprunter, pour obtenir et/ou maintenir sa place au sein de son environnement économique, soit en tant que salarié, travailleur indépendant, entrepreneur ou tout autre statut. Dans le même sens, l'insertion professionnelle n'est pas entièrement liée aux personnes puisqu'elle dépend évidemment des conditions d'embauche qui, elles-mêmes, dépendent du marché de l'emploi, des moyens de transports dont dispose les personnes, et des possibilités de formation professionnelle.

De nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance de l'investissement en capital humain dans l'amélioration de la productivité du travail et la rémunération des travailleurs, J. Mincer (1994) a utilisé la fonction de rémunération du capital humain pour estimer le rendement privé de l'éducation.D'autres économistes concluent l'existence d'une corrélation statistiquement positive et significative entre le nombre d'années de scolarité effectué par un individu et les revenus qu'il tire de son travail et ce indépendamment du contexte et de la période considérée. C'est à dire, la scolarité procure des compétences cognitives

susceptiblesd'améliorer la productivité du travail et donc les rémunérations qui les accompagnent.

De sa part, G. Psacharopoulos (1973) en restituant les études qui ont traité ce sujet conclut que dans les pays en développement, l'investissement dans les politiques éducatives est particulièrement rentable. L'accroissement des revenus individuels associé à une année de scolarité supplémentaire est proche de 10%. De surcroit, l'impact de la scolarité serait plus fort pour les catégories de populations pauvres et dont le niveau moyen d'éducation est plus faible, Il est estimé à 11,7% en Afrique subsaharienne (contre 7,5% dans les pays de l'OCDE).

Des chercheurs comme W. Ok et P.Tergeist(2003) confirment la corrélation positive entre la formationet les performances des travailleurs dans plusieurs pays de l'OCDE. Au-delà de la formation initiale, la formation continue augmente les chances des travailleurs à préserver leur poste d'emploi, et d'avoir l'opportunité depercevoir une rémunération supérieure.

L'écart observé dans l'accroissement des salaires chez les personnes qui ont suivi une formation et les autre qui n'ont fait aucune formation est significatif. Cet écart est estimé à l'ordre de 3% en Grèce. Autrement dit,Le salaire réel des personnes ayant suivi une formation s'accroît en moyenne de 10% tandis que celui des personnes n'ayant pas suiviune formation s'élève de 7%.

Selon Goicovic (2002), Les jeunes qui ne terminent pas leurs études primaires ont moins de chances d'obtenir des emplois qui leur permet d'être à l'abri de la pauvreté. Ainsi, le salaire perçu par une personne ayant des compétences réduites reste pratiquement le même duranttoute sa carrière professionnelle. Cependant, les personnes qui possèdent des compétences élevées en alphabétisme peuvent s'attendre à des revenus deux à trois fois plus élevé de ce qu'elles gagnaient au moment de leur embauche.

2.1.3 Comportements financiers :

Les économies modernes exigent de prendre des décisions financières parfois complexes, et l'évaluation du cout d'opportunité nécessite un minimum de compétences en lecture et écriture.Presque tous les jours, les individus sont interpellés à répondre à des questions diverses :devons-nous louer ou acheter une maison ? combien d'argent devons-

nous épargner ? devons-nous emprunter pour lancer un projet ? comment créer un compte bancaire et utiliser le chèque ? etc. Bien évidemment, la réponse à ces questions constitue un obstacle pour les adultes analphabètes.

SelonAdetunji et David- West (2019), l'alphabétisation financière a un effet positif et significatif sur la demande de produits d'épargne formels dans le contexte de Nigeria. Plus le score de l'alphabétisation financière des répondants est élevé, plus ils épargnent dans les banques et autres institutions financières formelles, et par conséquent, ils ont accès à d'autres services financiers.

2.1.4 La pauvreté :

On s'aperçoit que la carte de la misère dans le monde coïncide avec celle de l'analphabétisme, c'est pourquoi la plupart des pays sous-développés souffrent des taux d'analphabétisme les plus élevés dans le monde. De surcroit, les indicateurs de sous-développement révèlent que les pays qui souffrent des taux d'analphabétisme les plus élevé sont les plus défavorisés en matière de PIB par habitant, espérance de vie, taux de mortalité infantile.

L'investissement dans le renforcement du capital humain est un facteur de croissance économique, c'est-à-dire, que l'amélioration du niveau de l'éducation en général, (et d'alphabétisation en particulier) permet d'améliorer le revenu des personnes, ce qui contribue par conséquent, à diminuer le taux de la pauvreté.

plusieurs chercheurs ont tenté de démontrer le fondé de cette corrélation. Schultz, Becker et Mincer avouent l'existence d'une relation claire entre l'amélioration du niveau du capital humain et la réduction de la pauvreté.

De leur côté, Ali et Ahmad (2013) ont mené une étude dans le contexte de Pakistan, les résultats de leur étude confirment que le niveau de l'éducation approché par le taux d'alphabétisation a un impact statiquement significatif et négatif sur le taux de la pauvreté.

D'autre part, L'achèvement de 12 années de scolarités, (soit l'équivalent au niveau secondaire) offre 80% de chances d'avoir un revenu décent qui permet d'être à l'abri de la pauvreté (WLF, 2015).

les résultats des travaux réalisés au Nigeria par Adekoya (2018) pour mesurer l'impact de l'amélioration du capital humain sur la réduction de la pauvreté soulignent l'existence d'une

corrélation unidirectionnelle entre le taux d'alphabétisation et le revenu par habitant.

2.1.5 Utilisation du numérique :

L'introduction de numérique dans le monde de travail en l'espace de quelques années a provoqué un brutal processus de déqualification et l'extension d'un salariat à faible niveau de qualification.De même, le changement technologique rapide a augmenté la valeur marchande des travailleurs qualifiés qui possèdent des compétences élevées, ce constat est mis en relief à travers les rendements plus élevés de 15 % à 18 % pour les lauréats de l'enseignement supérieur – (CEPALC, 2006).

Il convient de noter que les dispositifs numériques s'imposeront comme moyens d'apprentissages, et de nombreuses personnes adultes apprennent aujourd'hui à lire et à écrire dans un cadre informel, presque entièrement derrière des écrans d'ordinateurs ou d'autres plateformes numériques. Selon le parlement européen (2009), *« l'analphabétisme informatique sera l'analphabétisme du XXIe Siècle »*. À vrai dire, les TIC changent les processus d'apprentissages, alors que les politiques éducatives en général doivent s'aligner dans ce sens.

Dans le même sens, le rapport du nouveau modèle de développement au Maroc a introduit la notion d'*« alphabétisation numérique »* en tant qu'outil de renforcement du dispositif éducatif.

2.2 Les conséquences sociales de l'analphabétisme :

Il est néanmoins évidentque le manque de compétences de base renforce la vulnérabilité sociale et constitue un facteur de reproduction intergénérationnelle des inégalités socio-économiques et de la pauvreté des enfants.

Il convient de noter que l'analphabétisme est un problème social, car qui dit *« analphabétisme »* dit *« vulnérabilité »*, il n'est pas aisé de distinguer entre ces deux facteurs lequel est le symptôme, la cause ou la conséquence de l'autre.Selon les travaux du colloque de Clermont -Ferrand, la vulnérabilité est définie comme un *« système, articulé autour d'un grand nombre de variables, naturelles et humaines dont la dynamique dans le temps et dans l'espace peut engendrer des situations plus ou moins dangereuses pour une société exposée données »* (D'Ercole,1994).

En revanche, les bienfaits sociaux de l'alphabétisationsont importants non seulement sur le champ personnel, mais aussi familial et sociétal. Ce paragraphe se propose alors d'étudier les conséquences sociales de l'analphabétisme des adultes :l'Education des enfants, la santé, la crime, la pauvreté et la cohésion sociale.

2.2.1 L'Education des enfants

De nombreux psychologues, sociologues et chercheurs spécialisés dans l'éducation mettent l'accent sur la connexité entre le niveau d'instruction des parents et la scolarisation des enfants. En effet, la famille constitue le premier contact social et culturel de l'enfant, lorsque les parents ne possèdent pas les capacités nécessaires pour accompagner leurs enfants dans leur scolarisation, ces derniers risquent d'obtenir de mauvais résultats et même d'abandonner le système scolaire.

Lockheed et collab. (1991) concluent que l'analphabétisme au sein la famille, les faibles compétences des parents et le revenu familial limité sont à l'origine de l'échec scolaire des enfants.

Les travaux de L. Lillard et R. Willis dans le contexte de la Malaisie, A.-B. Deolalikardans l'Indonésie et W.-L. Parish et R.-J. Willis dans le Taïwan ont observés l'impact positif de l'éducation des parents sur celle des enfants. Autrement dit, les parents éduqués ont davantage tendance à s'intéresser à la scolarisation de leurs enfants.

Bien que les études comparables dans le domaine de l'alphabétisation des adultes soient rares, les organismes internationaux suggèrent que cette dernière aurait le même impact (positif) sur la scolarité des enfants.

D'autre part, l'analphabétisme engendre des effets intergénérationnels importants. Carneiro, Meghir et Parey (2013) ont étudiés les effets intergénérationnels de l'éducation de la mèresur les résultats cognitifs, les troubles de comportements et le redoublement des enfants, c'est-à-dire, plus la mère est instruite, moins les enfants adoptent des comportements inadéquats.

Dans le même contexte, l'éducation de la mère est associée d'une manière directe ou indirecte à la mortalité infantile, à la santé infantile et à la scolarisation des enfants (MoE, 2006).

En effet, il apparaît que les parents ayant fréquenté l'école constituent un des facteurs qui

influencent la qualité de l'éducation de leurs enfants. Ce qui implique que les parents instruits constituent un atout non négligeable pour l'acquisition d'une éducation de qualité pour l'enfant.

2.2.2 La santé

La relation entre "l'état de la santé" et " le niveau de l'éducation" contribueà l'une des discussion les plus vives de l'histoire en suscitant un grand nombre de questionnements tant empiriques que théoriques. La déclaration d'Hambourg prononce que : *« la santé est un droit fondamental de l'être humain, investir dans l'éducation, c'est investir dans la santé. L'éducation tout au long de la vie peut jouer un rôle considérable dans la promotion de la santé et la prévention des maladies. L'éducation des adultes offre d'importantes possibilités de donner équitablement et durablement accès à des connaissances utiles en la matière ».*

Selon le rapport mondial de suivi de l'Education Pour Tous EPT (2005), l'impact des programmes d'alphabétisation sur la santé est plus significatif que celui de l'éducation formelle. En effet,l'analphabétisme pourrait entraîner des conséquences dramatiques, le manque des compétences en lecture et écriture pourrait coûter des vies humaines. Le faible niveau en alphabétisme est le plus souvent associéà des taux plus élevé de mortalité, et de maladies chroniques.

Dans cette perspective, la corrélation entre la participation aux programmes d'alphabétisation et la santé a été confirmé par le peu d'études empiriques recenséde notre part, en comparant l'état de santé de personnes qui ont de faibles compétences en alphabétisme avec celles des personnes plus instruites.Selon Thengal (2013), les conséquences de l'analphabétisme sur la santé peuvent être classées en trois catégories : santé familiale, santé au travail et santé sexuelle et reproductive.

S'agissant del'alimentation familial, les recherches empiriques qui étudient cette composantedans les pays en développement ont dument démontré l'existence d'une relation favorable entre le niveau scolarité de la mère et l'alimentation familiale.Selon (Thengal, 2013), les personnes analphabètes, particulièrement les femmes, sont susceptibles d'adopter des pratiques nutritionnelles et hygiènes inadéquates.

Les participants à l'étude de Ward et Edwards (2002) avouent qu'une meilleure capacité à lire les étiquettes sur les produits améliore leurs habitudes alimentaires.Par ailleurs, les écrits

de Burchfield, Hua, Iturry et Rocha (2002) et Araujo (1999), ainsi que Desai et Soumya (1998) précisent que les femmes qui participent à des programmes d'alphabétisation montrent de constance à adopter des pratiques préventives, des soins sanitaires, et veillentà l'amélioration de leurs connaissance en matière d'alimentation de leurs enfants.

De sa part,Caldwell (1979) a observé la relation très forte entre l'éducation de la mère et la mortalité infantile dans le contexte de Nigeria. Ces résultatssont confirmés, par Rosenweig et Schultz (1982) pour l'Inde. De surcroit, cet impact s'avère plus important si l'on prend en considération les conditions socioéconomiques du ménage et de son environnement (accès à l'électricité, l'eau potable, etc.) et de ses biens productifs (Radio, Télévision, etc.)

En comparant les données des familles dont les femmes ont suivi un programme d'alphabétisation à celles qui n'en ont pas bénéficié dans le contexte de Nicaragua, la mortalité infantile se révèle très faibles (Sandiford et al., 1995).

Une étude de l'organisation Proliteracy America (2003), indique que l'alphabétisation affecte positivement la santé, à travers une diminution des problèmes nutritionnels et de santé chez les enfants et des grossesses à l'adolescence. Autrement dit, les mères les plus instruites ont des enfants qui jouissent d'une bonne santé.

De leur côté, les membres de l'équipe de Burchfield (2002) en Bolivie approuvent que les programmes d'alphabétisation exercent un impact significatif sur les habitus nuisibles à la santé de la population. De même, Galea et all (2007) concluent que le niveau de scolarisation assez faible est souvent associé à la dépendance excessive vis à vis de l'alcool et la consommation des substances toxiques et vice versa.

Quant au milieu de travail, Les travailleurs analphabètes souffrent des taux les plus élevés d'accidents du travail (WLF, 2015) puisqu'ils n'arrivent pas à décoder les instructions écrites de fonctionnement des machines, et ignorent les consignes de prévention. Également,la non-utilisationdes équipements de sécurité augmente le risque d'occurrence des maladies professionnelles, provoque l'absentéisme et engendre des couts supplémentaires liés aux soins médicaux (CEPALC, 2005 ; UNESCO, 2006 et 2010).

Par ailleurs, de nombreuses études ont traité la relation entre l'alphabétisation et la santé sexuelle et reproductive. Ce concept a été introduit pour la première fois, lors des travaux de la conférence internationale sur la population et le développement en 1994 au Caire.Selon

une définition du PNUD adoptée en 2017, une bonne santé sexuelle et reproductive SSR est *« un état complet de bien-être physique, mental et social dans toutes les questions relatives au système reproducteur ».*

La connexité entre l'alphabétisation et la santé sexuelle et reproductive est un sujet qui a été grandement étudié dans la littérature. Généralement, les études attestent une relation inverse entre le niveau de l'alphabétisme et l'adoption de comportements sexuellement risqués.

On admet en général que la scolarisation contribue à réduire la propagation des maladies sexuellement transmissibles tel que le VIH, et permet de sensibiliser et communiquer sur les dangers de ce type de maladies (Schenker, 2005). Autrement dit, les femmes éduquées sont plus susceptibles de comprendre les risques liées aux relations sexuelles non protégées.

Selon une étude menée auprès de femmes dans 32 pays, les femmes alphabétisées sont trois fois plus susceptibles de comprendre les risques liés à l'infection par le VIH, et quatre fois de savoir comment se protéger par rapport aux femmes analphabètes (Vandermoortele et Delamonica, 2000).

Concernant la fécondité, les travaux scientifiques en économie du développement concluent toutes à l'existence d'une corrélation entre l'éducation, particulièrement des femmes et la baisse de la fécondité. L'ISF (Indice Synthétique de Fécondité) baisse au fur et à mesure de la généralisation de la scolarisation.

Les recherches empiriques développées sur l'alphabétisation en lien avec la fécondité démontre de leur part une influence comparable. En effet, le peu de recherches recensées de notre part conclut à l'existence d'une relation inversée (le niveau élevé de l'alphabétisation est associé à une fécondité plus faible). Caldwell (supra), D Mandelbaum (1974), L soltow, E, Stevens (1981).

Par ailleurs, les travaux de Isfahani (2000), Shah et all (1998), Ramez (1998)aboutissent à la conclusion que les femmes analphabètes sont à peine perceptibles aux méthodes contraceptives que les femmes mieux éduquées.

À l'opposé, Boyer et Boucher (1998) ont mené une quantitative sur un échantillon de 360 personnes au Québec, cette recherche n'a pas pu identifier une relation claire entre la participation aux activités d'alphabétisation et la santé perçue par différentes variables dépendantes.

2.2.3 La délinquance :

L'interdépendance entre l'alphabétisation des adultes et la délinquance inspire beaucoup de chercheurs dont les travaux sont toujours en évolution. Les détenus comptent dans leur rang une majorité de personnes analphabètes ou faiblement lettrés, selon le rapport de la world literacy foundation (2015) plus de 85% de jeunes délinquants sont des analphabètes.

De même, L'analphabétisme augmente la probabilité de récidive chez les détenus, et engendre des couts supplémentaires pour l'administration pénitentiaire.Au-delà des charges consacrées à la qualification des détenus et à leur réinsertion, s'ajoutent d'autres frais supplémentaires liés au système judiciaire, à la gendarmerie, entretien des prisons, etc.

De nombreuses études ont montré que l'éducation contribue à réduire la criminalité. Les jeunes inscrits à l'école sont moins susceptibles de fréquenter la rue et d'entrer en contact avec d'autres personnes, d'âges similaires, qui se donnent à des activités criminelles. (UNESCO-SEP, 2005).

2.2.4 L'estime de soi

L'un des effets tangibles que l'alphabétisation procure aux apprenants adultes pour affronter leur propre environnement est « l'estime de soi » (Stromquist, 2008). Comme l'indique l'abondamment travaux réalisés dans un certain nombre de pays, comme le Brésil, l'Inde, les États-Unis et plusieurs pays africains, Il a été démontré que les programmes de l'alphabétisation ont un effet positif sur *« l'estime de soi »* des apprenants (Abadzi, 2003 ; Beder 1999; Bingman, 2000; Egbo, 2000; Farrell, 2004; Greenleigh Associates, 1968; Lauglo, 2001; Stromquist, 1997; Young et coll., 1980, 1994) et plus particulièrement chez les femmes (Stromquist, 2008).

Également, l'alphabétisation contribue au développement de l'estime de soi et à l'amélioration d'un sentiment du bien-être. En revanche, le manque des compétences de base procure aux individus un sentiment d'infériorité et d'insécurité (UNESCO, 2006).

2.2.5 L'autonomisation :

L'alphabétisation a pour rôle fondamental de former des citoyens autonomes et particulièrement les femmes, elle vise l'épanouissement des personnes en leur offrant les

moyens à s'exprimer, et la faculté d'exercer leurs droits civils et politiques.

Selon une définition de la banque mondiale, l'autonomisation renvoie: « au processus d'augmentation de la capacité des individus ou des groupes à faire des choix et à transformer ces choix en actions et résultats souhaités » (Malhotra, Schuler et Boender, 2002).

En Namibie, les réponses récoltées sur les motifs de participation des apprenants aux cours d'alphabétisation, dimensionnent en priorité la volonté d'être autonome et de prendre le contrôle des évènements de la vie quotidienne (Lind, 1996), de trouver des solutions aux difficultés rencontrées relatives au travail, aux études, relations familiales, etc. (Brousseau et al., 2002; Savoie, 2011; Terry, 2006). De même, *« la lecture et l'écriture sont des compétences fondamentales nécessaires à la prise de décisions éclairées, à l'autonomisation personnelle et à la participation active ou passive à la vie sociale, que ce soit à l'échelle locale ou mondiale »* (Stromquist, 2005).

2.2.6 La participation citoyenne et cohésion sociale :

Le processus de transition démocratique exige des citoyens actifs, éduqués, conscients de leurs droits, et qui sont aptes à s'organiser en partis politiques, en syndicats et en d'autres formes d'organisationssociales.Toutefois,Iln'est pas facile d'élaborer des politiques publiques de qualité qui profitent à l'ensemble des citoyenset renforcent les fondementsd'un état de droit et de démocratie sans une éducation de baseofferte à l'ensemble des citoyens.

Il est néanmoins courant d'entendre que l'éducation des adultes procure des bienfaits politiques, développe l'esprit critique et améliorela participation égalitaire des apprenants à la prise de décisions collectives. Lénine avait proclamé « l'homme qui ne sait ni lire ni écrire est en dehors de la politique ». En effet, la lecture consiste à décoder les significations menées par un code linguistique des réalités sociales et politiques structurées par autrui, c'est dans ce sens que l'alphabétisation est associée à une plus grande participation politique des adultes et à une meilleure connaissance de leurs droits.

De leur coté, (Robinson-Pant ;Stromquist, 2005) soulignent que l'alphabétisationprocure des avantages en termes de participation sociale, favorise la démocratie et l'égalité, et permet de tenir compte des différentes valeurs,*« ... le potentiel d'autonomie qu'offre l'alphabétisation peut conduire à une plus grande participation politique, au renforcement de la démocratie et à l'amélioration de la qualité des politiques publiques »* (The EFA Global, Équipe du rapport de suivi, 2005).

Ainsi, l'alphabétisation fournit aux citoyens des informations qu'ils peuvent utiliser pour participer à la vie sociale et politique de leur communauté. Plusieurs études ont mis en évidence la corrélationentre l'alphabétisation etla participation à la vie politique,cela peut comprendre les activités syndicales (Irlande, 1994), les activités communautaires (Greenleigh Associates, 1968 ; Becker Wesselius& Fallon, 1976), et une participation aux élections et aux associations locales (Carron, Wriria&Righa, 1989).

Ainsi, les personnes instruites sont plus susceptibles de voter et participer davantage aux activités communautaires, comme dans le cas de la Turquie, où les femmes qui ont suivi des programmes d'alphabétisation ont voté en un nombre important que les femmes analphabètes (Kagitcibasi et al, 2005).

Dans la même perspective, les programmes d'alphabétisation tendent à aborder les inégalité dont souffrent les femmes et particulièrement dans le milieu rural.Selon une recherche menée par Purcell-Gates et Waterman(2000) dans les zones rurales du Salvador, et qui présente d'une manière détaillé le progrès réalisés par les femmes et leur autonomisation grâce à la participation aux cours d'alphabétisation, il a été observé qu'à côté des hommes, les femmes alphabétisées sont aptes à participer et interagir dans les réunions communautaires, voire à faire des analyses socio-politiques. De même, Au Bangladesh, les femmes qui ont suivi des cours d'alphabétisation participent à la gestion du budget familial, domaine gérétraditionnellement par les hommes (Maddox, 2005).

Selon la déclaration de plusieurs femmes, l'alphabétisation en soi constituent une fracture pour la relation homme-femme telle qu'actuellement considérée (Horsman, 1990 ; Rockhill, 1987).

En ce qui concerne la promotion de la citoyenneté, l'ouverture sur les autres et les relations sociales, l'alphabétisation des adultes est non seulement une modalité d'apprentissage, mais également une exigence pour mieux exercer la responsabilité citoyenne. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030, des Nations Unies (2015) précise que *« Chacun, quels que soient son sexe, son âge, sa race ou son origine ethnique, y compris les personnes handicapées, les migrants, les autochtones, les enfants et les jeunes en situation de vulnérabilité, devrait avoir accès à une formation qui l'aide à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre à profit les possibilités qui s'offrent à lui et participer pleinement à la vie de la société ».*

L'alphabétisation brise l'isolement des bénéficiaires, de nouvelles relations se développent

entre les apprenants dans les cours d'alphabétisation (Bingman et Ebert, 2000 ; Brousseau et al., 2002 ; Perron, 2003 ; Savoie, 2011 ; St-Pierre, 2000). Aussi, une amélioration dans les relations familiales,avec les enfants et avec l'entourage est manifestée (Brousseau et al. 2002 ; Perron, 2003 ; St-Pierre, 2000).

3- L'alphabétisation des adultes et les objectifs de développementdurable :

La persistance de l'analphabétisme demeure l'un des facteurs qui empêche la réalisation des 17 objectifs du programme de développement durable ODD de l'ONU adopté en 2015 (Agenda 2030). Il convient de noter que les ODD tentent à améliorer la qualité de vie et des rapports sociaux, éliminer la pauvreté et la faim, permettre à tous les citoyens de jouir d'une bonne santé, améliorer la croissance économique, etc.avec un seul mot directeur « ne laisser personnes de côté ».

À cet égard, l'instauration d'un nouvel environnement qui favorise l'apprentissage de la lecture et l'écriture soutient les efforts fournis par les pays dans les divers domaines de la vie en faveur de l'atteinte des ODD d'ici 2030. De sa part, Hanemann (2016) stipule que le renforcement des compétences en alphabétisation est un moyen pour l'atteinte des objectifs du programme.

L'alphabétisation des adultes est considérée aujourd'hui par la communauté internationale non seulement comme une compétence isolée, mais plutôt comme un palier vers l'éducation tout au long de la vie, permettant d'accompagner les changements qui sont en train de bouleverser le contexte socioéconomique actuel. C'est-à-dire qu'elle permet à chaque personne, « à tout moment de la vie, de développer les connaissances, les savoir-faire, les capacités ou les compétences que ce soit dans le cadre d'un projet personnel, professionnel ou social ».

Cette approche qui dimensionne l'alphabétisation au centre de l'apprentissage tout au long de la vie s'applique à tous les pays quelques soient leur état de développement.Selon les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2011), les pays qui ont accompli des progrès impressionnants dans l'amélioration des compétences de leur population ont mis en œuvre « des systèmes qui associent une formation initiale de grande qualité à des opportunités et des mesures d'incitation qui invitent l'ensemble de la population à continuer à développer ses compétences en lecture et en numératie, dans le cadre privé ou professionnel, à la fin de la formation initiale » (OCDE, 2013).

Quelques études ont examiné la relation entre l'éducation en général et les ODD. En ce qui concerne le rapport entre l'alphabétisation et les ODD nous avons trouvé une synthèse

intéressante réaliséerécemment par l'UNESCO dans ce sens, et qui conclut que l'alphabétisation se situe au cœur des objectifs de développements durables ODD.

Conclusion :

Le niveau d'alphabétisation et d'éducation d'un pays a de fortes incidences sur son développement économique et sociale. Les anciennes expériences ont démontré que le développement d'un pays est avant tout une affaire d'hommes et de savoir sous toutes ses formes. L'alphabétisation des franges de la population les plus vulnérables constituent en faitun investissement socialement et économiquement rentable, il s'agit de la plus grande richesse future d'un pays.

Bibliographie :

Abadzi, H. (2003). *Improving adult literacy outcomes: Lessons from cognitive research for developing countries*. World Bank Publications.
Adekoya, O. D. (2018). Impact of human capital development on poverty alleviation in Nigeria. *International Journal of Economics & Management Sciences*, *7*(4), 1-8.
Adetunji, O. M., & David- West, O. (2019). The relative impact of income and financial literacy on financial inclusion in Nigeria. *Journal of International Development*, *31*(4), 312-335.
Aoki, A., &Oxenham, J. (2002). *Including the 900 million plus. The World Bank HDNED, Washington*. DC, mimeo.
Bashir, A. H. M., &Darrat, A. F. (1994). Human capital, investment and growth: some results from an endogenous growth model. *Journal of Economics and Finance*, *18*(1), 67-80.
Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, *70*(5, Part 2), 9-49.
Beder, H. (1999). The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States.
Bingman, M. B., & Ebert, O. (2000). " I've Come a Long Way": Learner-Identified Outcomes of Participation in Adult Literacy Programs. NCSALL Reports# 13.
Botswana. (1997). National Policy On Vocational Education and Training. Gaborone :République du Botswana, Ministère du Travail et des Affaires intérieures .
Botswana. (2005). Human Development Report 2005. Gaborone :Programme des Nations Unies pour le développement.
BOYER, R., & BOUCHER, C. (1998). La santémentale: uneproblématiqueen marge mais loin d'être marginale. *Le monde alphabétique*, *10*.
Burchfield, S., Hua, H., Baral, D., & Rocha, V. (2002). A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal.
Caldwell, J. C. (1979). Education as a factor in mortality decline an examination of Nigerian data. *Population studies*, 395-413.
Cameron, J., & Gibson, K. (2005). Alternative pathways to community and economic development: the Latrobe Valley Community Partnering Project. *Geographical Research*, *43*(3), 274-285.
Carneiro, P., Meghir, C., &Parey, M. (2013). Maternal education, home environments, and the development of children and adolescents. *Journal of the European Economic Association*, *11*(suppl_1), 123-160.
Carron, G., Mwiria, K., &Righa, G. (1989). *The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme: A View from the Local Level* (Vol. 76). International Institute for Educational Planning.
Chrétien-Guillemette, K. (2007). *Les stratégiesd'enseignement pour l'alphabétisationenfrançais*

langue seconde des immigrants allophones adultes (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2012). The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context. *World Literacy Foundation*.
d'Ercole, R., Thouret, J. C., Dollfus, O., &Asté, J. P. (1994). Les vulnérabilités des sociétés et des espacesurbanisés: concepts, typologie, modes d'analyse. *Revue de Géographie Alpine/Journal of Alpine Research*, *82*(4), 87-96.
Deolalikar, A. B. (1993). Gender differences in the returns to schooling and in school enrollment rates in Indonesia. *Journal of Human Resources*, 899-932.
UNESCO, E. (2005). Global Monitoring Report Team (2008). *Education for All by 2015: Will we make it*.
Egbo, B. (2000). *Gender, literacy, and life chances in Sub-Saharan Africa* (Vol. 16). Multilingual Matters.
Field, A. J. (1982). The Rise of Literacy and the Common School in the United States: A Socioeconomic Analysis to 1870. By Lee Soltow and Edward Stevens. Chicago: University of Chicago Press, 1981. Pp. xii, 247. $20.00. *The Journal of Economic History*, *42*(3), 720-721.
Galea, S., Ahern, J., Tracy, M., Rudenstine, S., &Vlahov, D. (2007). Education inequality and use of cigarettes, alcohol, and marijuana. *Drug and alcohol dependence*, *90*, S4-S15.
Gaskell, J., & McLaren, A. (1987). *Women and Education: A Canadian Perspective*. Detselig Enterprises, Ltd., PO Box G399, Calgary, Alberta T3A 2G3.
GoicovicDonoso, I. (2002). Educación, deserción escolar e integraciónlaboraljuvenil. *Últimadécada*, *10*(16), 11-52.
Hannum, E., & Buchmann, C. (2003). The consequences of global educational expansion. In *American Academy of Arts and Sciences*.
Hanushek, E. A., &Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American economic review*, *90*(5), 1184-1208.
Hanushek, E. A., &Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of economic literature*, *46*(3), 607-68.
Johnes, G., &Johnes, J. (Eds.). (2007). *International handbook on the economics of education*. Edward Elgar Publishing.
Kagitcibasi, C., Goksen, F., &Gulgoz, S. (2005). Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of adolescent & adult literacy*, *48*(6), 472-489.
Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom?.*Journal of economic literature*, *39*(4), 1101-1136.
Lal, B. S. (2015). The economic and social cost of illiteracy: an overview. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, *1*(5), 663-670.
Lauglo, J. (2001). *Engaging with adults: the case for increased support to adult basic education in Sub-Saharan Africa*. Africa Region, The World Bank.
Lauzon, S., Université de Montréal. Faculté des sciences infirmières, & Centre de recherche Fernand-Seguin. (2000). *Impact et description d'unemodalité de suiviintensif dans le milieu issud'uneclinique de gérontopsychiatrie*. Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal.
Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The" academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, *45*(4), 368-377.
Lillard, L. A., & Willis, R. J. (1994). Intergenerational educational mobility: Effects of family and state in Malaysia. *Journal of Human Resources*, 1126-1166.
Maddox, B. (2005). Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh: An ethnographic inquiry. *International Journal of Educational Development*, *25*(2), 123-132.
Malhotra, A., Schuler, S. R., &Boender, C. (2002, June). Measuring women's empowerment as a variable in international development. In *background paper prepared for the World Bank Workshop on Poverty and Gender: New Perspectives* (Vol. 28). Washington, DC: The World Bank.
Mandelbaum, D. G. (1974). *Human fertility in India: Social components and policy perspectives*. Univ of California Press.
MoE (2006).National Report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education.

A.A unpublished. Ethiopia.
Naudé, W. A. (2004). The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: an econometric study based on cross- section and panel data. *Journal of International Development*, *16*(6), 821-849.
Ok, W., &Tergeist, P. (2003). Improving workers' skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners.
Oxenham, J., & Aoki, A. (1999). Including the 900 million plus. *Second draft of paper for the World Bank*.
Parish, W. L., & Willis, R. J. (1993). Daughters, education, and family budgets Taiwan experiences. *Journal of Human Resources*, 863-898.
Petrakis, P. E., & Stamatakis, D. (2002). Growth and educational levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review*, *21*(5), 513-521.
Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: an updated international comparison. *Comparative education*, *17*(3), 321-341.
Psacharopoulos, G. (1985). Returns to education: A further international update and implications. *Journal of Human resources*, 583-604.
Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World development*, 22(9), 1325-1343.
Purcell-Gates, V., & Waterman, R. A. (2000). *Now we read, we see, we speak: Portrait of literacy development in an adult Freirean-based class*. Routledge.
Robinson-Pant, A. (2008). 'Why literacy matters': Exploring a policy perspective on literacies, identities and social change. *The Journal of Development Studies*, *44*(6), 779-796.
Rosenzweig, M. R., & Schultz, T. P. (1982). Market opportunities, genetic endowments, and intrafamily resource distribution: Child survival in rural India. *The American Economic Review*, *72*(4), 803-815.
Sen, A. (2000). Development as freedom. New York: Publish by Alfred A.
Stromquist, N. P. (1995). Romancing the state: Gender and power in education. *Comparative education review*, *39*(4), 423-454.
Stromquist, N. P. (1997). *Literacy for citizenship: Gender and grassroots dynamics in Brazil*. SUNY Press.
Temple, J. R. (2001). Generalizations that aren't? Evidence on education and growth. *European Economic Review*, *45*(4-6), 905-918.
Thengal, N. (2013). Social and economic consequences of illiteracy. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, *2*(2), 124-132.
UNESCO (1997). Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes. Cinquièmeconférenceinternationale sur l'éducation des adultes. Hambourg : UNESCO.
UNESCO (2004). La Pluralité de l'alphabétisation et ses implications entermes de politiques et programmes. Document d'orientation, Secteur de l'éducation. Paris : UNESCO. Disponible à l'adresse : http://unesdoc.unesco.org/ images/0013/001362/136246f.pdf
UNESCO (2005). L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Paris : UNESCO.
Vandemoortele, J., &Delamonica, E. (2000). The 'education vaccine'against HIV. *Current issues in comparative education*, *3*(1), 6-13.
Ward, J., & Edwards, J. (2002). *Learning Journeys: Learners' Voices. Learners' Views on Progress and Achievement in Literacy and Numeracy. LSDA Research Report*. Learning and Skills Development Agency, Regent Arcade House, 19-25 Argyll Street, London W1F 7LS, United Kingdom (Ref. No. 1403).
Young, M. B. (1980). An Assessment of the State-Administered Program of the Adult Education Act. Final Report.

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire : quelles Soft Skills à développer chez l'apprenant marocain ?
The new primary education curriculum: what soft skills to develop in the Moroccan learner?

Mostafa MOSTADI [(1)]
[(1)] **Faculté des Sciences - El Jadida**
mostadi11@gmail.com

Résumé :
Au Maroc, l'introduction des compétences non techniques ou *soft skills* dans les parcours scolaires, universitaires et professionnels est une préoccupation qui s'est accrue au cours de la dernière décennie comme en témoignent, entre autres, la Vision Stratégique 2015-2030, les descriptifs relatifs au Bachelor et le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (2021), de même que quelques recherches contemporaines notamment universitaires. Il s'agit, en effet, d'un besoin urgent vu les crises de connaissance, éthiques, d'employabilité qui ne cessent de croître en attisant le désespoir de la nouvelle génération.

Cet article a pour but de contribuer à la compréhension de cette notion en s'interrogeant sur ses usages dans le nouveau curriculum et les programmes scolaires du cycle primaire marocain relatifs à la langue française. Un petit passage historique par les réformes éducatives s'avère nécessaire pour mieux comprendre pourquoi cette notion est devenue un « attracteur » depuis les années 2000 dans le monde de l'éducation.

Mots-clés : soft skills (savoir-être), enseignement primaire, projet de classe, activités parascolaires, curriculum

The new primary education curriculum: what soft skills to develop in the Moroccan learner?

Abstract:
In Morocco, the introduction of non-technical skills or soft skills in school, university and professional careers is a concern that has increased over the last decade as evidenced, among others, by the Strategic Vision 2015-2030, the descriptions relating to the Bachelor and the new curriculum for primary education (2021), as well as some contemporary research, particularly university research. This is, in fact, an urgent need given the crises of knowledge, ethics and employability which are constantly growing and fueling the despair of the new generation.

This article aims to contribute to the understanding of this notion by questioning its uses in the new curriculum and the school programs of the Moroccan primary cycle relating to the French language. A short historical passage through educational reforms is necessary to better understand why this notion has become an "attractor" since the 2000s in the world of education.

Keywords: soft skills, primary education, class project, extracurricular activities, curriculum

Introduction

Les termes « soft skills » ou « savoir-être » s'inscrivent aujourd'hui au hit-parade des appellations didactico-pédagogiques notamment dans la formation professionnelle et universitaire. Il fait partie de ces vocables qui, s'imposant soudainement dans un champ donné, exigent sans doute une analyse approfondie à la fois de leur provenance et des raisons de leur notoriété puisqu'il s'agit d'un signe de changements épistémologiques et paradigmatiques. Cependant, la notion de « soft skills » provoque souvent des incertitudes à cause de la difficulté à identifier clairement ses composantes vu la nébuleuse qui entoure son cadre conceptuel.

Au Maroc, il est possible aujourd'hui d'analyser concrètement les référentiels des compétences proposés dans les réformes, les curricula et les documents fédérateurs y afférents. A cet égard, les rapports aux savoirs cognitifs disciplinaires, aux attentes de l'environnement socio-économique, à la place attribuée aux compétences comportementales ou encore « soft skills » peuvent être étudiés dans ces référentiels. Objet d'un discours foncièrement prescriptif et descriptif, les dernières compétences n'ont toutefois pas donné lieu à de véritables expériences en didactique des disciplines, notamment celles liées à l'enseignement et apprentissage de la langue-culture française au cycle primaire.

Face à un tel constat, le système éducatif marocain entreprend dans le cadre de la nouvelle réforme 2015-2030 des révisions curriculaires en tenant compte, à l'instar de plusieurs Etats du monde, de ces compétences au même titre que les compétences techniques. Ainsi l'importance de cette reconfiguration au niveau de l'enseignement primaire réside dans le fait que ces compétences dites « douces » doivent être inculquées dès la petite enfance où « *les mots d'honneur, de justice, de dignité, commencent aussi à prendre un sens pour l'enfant et à éveiller pour lui des résonances profondes* » (Archambault, 1955).

En effet, ces compétences paraissent d'autant plus sociales et émotionnelles qu'elles se détacheraient de tout enseignement formel. De surcroît, il n'y a pas de recette magique pour les acquérir, ni une liste exacte de ce que sont ces « soft skills » en détail. Toutefois, nous estimons qu'elles sont développées à travers les différentes activités scolaires et parascolaires.

C'est en réfléchissant sur ce dernier point et sur le rôle que pourraient jouer les « soft skills » dans le développement socio-affectif et cognitif de l'apprenant que nous avons décidé de mener une étude sur la place accordée à ce type de compétences dans le nouveau curriculum de l'enseignement primaire marocain en général et dans *Les Orientations Pédagogiques relatives à l'enseignement / apprentissage du français au cycle primaire* (*OP*) en particulier.

1. Les soft skills entre réformes anciennes et réformes récentes en éducation et formation

1.1. *La Charte Nationale d'Education et de Formation*

La Charte Nationale d'Education et de Formation (*CNEF*) a établi depuis l'an 2000 un socle de base concrétisé par des textes juridiques et politiques afin d'améliorer et créer le changement en profondeur dans le système d'enseignement en plaidant en faveur d'une école moderne, performante et citoyenne. Le présent mémorandum n'évoque pas textuellement le terme « savoir-être »[1] mais il a insisté, dans ses principes fondamentaux, sur le fait que le système éducatif vise à « *former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise* » (*CNEF* / article 1) en « *cultivant les valeurs de citoyenneté qui permettent à tous de participer pleinement aux affaires publiques et privées en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun.* » (*CNEF* / article 2)

La Charte a également appelé à une nouvelle école nationale marocaine à la fois « vivante » et « ouverte sur son environnement » en préconisant :

> *Une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul* » et « *sur l'accueil de la société au sein de l'école, et la sortie de l'école vers la société avec tout ce qui peut être engendré comme bénéfice pour la nation*. (*CNEF* / article 9)

Par ailleurs, les objectifs assignés à l'enseignement primaire mettent l'accent sur plusieurs aspects de savoir-être tels (*CNEF*/ Levier 4) :

- « *l'appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs* » ;
- « *l'acquisition des notions de base de prévention sanitaire et de protection de l'environnement* » ;
- « *l'appropriation des règles de vie en société et des valeurs de réciprocité, de coopération et de solidarité* » ;
- « *le développement des structures opératoires de l'intelligence pratique* » ;
- « *le développement de l'autonomie de l'apprenant* » ;
- « *la découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social et culturel immédiat de l'élève, y compris les affaires locales et régionales* » ;
- Le développement « *d'un esprit de dialogue* » en apprenant à « *accepter la différence* ».

La mise en œuvre de *la Charte* a montré que les expériences réalisées sont noyées dans des pratiques technicistes, voire traditionnelles qui ne tirent pas toujours l'école vers le haut. Les programmes scolaires restent alors « *centrés sur les contenus au détriment des compétences,*

[1] Dans cet article, nous utilisons ce terme qui manifeste « *ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité* » (Gerard, 2000), comme équivalent de « soft skills »

la marginalisation des disciplines censées structurer le temps et l'espace chez l'apprenant, véhiculer les valeurs de la citoyenneté, de la tolérance et des droits de l'Homme, illustrent un certain nombre de limites » (Ministère de l'Education Nationale, mars 2017) et laissent beaucoup à désirer (Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique, 2014).

1.2. *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030*

Pour la « Vision » (*VSR*) *supra*, la *CNEF* demeure le cadre de référence de la réforme avec des adaptations nécessaires portant spécialement sur « *l'éducation aux valeurs et au civisme [et] la possibilité d'apprendre tout au long de la vie* ». (*VSR*, p.9) Elle considère le système éducatif comme « levier du développement humain durable » en visant des finalités dont une partie importante émanant d'une approche par « les comportements et savoir-être » (Carre & Caspar, 1999) et qui s'articulent autour de la formation d'un citoyen :

- *attaché aux constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, à son identité plurielle, fier de son appartenance à la Nation et convaincu de la corrélation entre droits et devoirs ;*
- *imprégné des valeurs citoyennes et civiques, conscient de ses engagements et de ses responsabilités envers lui-même, sa famille et sa société, contribuant à la vie démocratique et au développement de son pays, ouvert à l'Autre et aux valeurs universelles ;*
- *ayant acquis une formation adéquate et cohérente qui lui permet de mettre en harmonie l'accumulation des connaissances, le développement des compétences et des capacités, l'art de vivre et le vivre ensemble.* (*VSR*, p.12)

Qui plus est, cette *Vision* recommande un changement de paradigme éducatif en repensant les méthodes pédagogiques qui doivent désormais assurer le passage d'une pédagogie fondée sur la transmission de connaissances à sens unique, sur l'accumulation d'informations et sur la mémorisation, à une pédagogie qui cible plus l'intelligence, le développement de compétences liées au savoir-faire et au savoir-être telles que « *l'observation, l'expression, la critique, la recherche, l'autonomie et la synthèse.* » (*VSR*, p.13)

D'un autre côté, l'enseignement primaire, outre sa fonction relative à « *la sensibilisation aux valeurs religieuses, nationales et universelles* » (*VSR*, p.39), doit œuvrer pour que les élèves s'approprient les valeurs du « vivre ensemble » en les aidant à comprendre l'intérêt des études et de la culture en tant que vecteurs d'ouverture, d'éveil à l'esprit d'initiative, à la participation et au travail collectif et en les dotant de capacités et ressources à intégrer la vie sociale et professionnelle. (*VSR*, p.64)

Depuis lors, l'édification d'une École de l'émancipation individuelle et de la promotion sociale semble une nécessité urgente et un choix stratégique de la réforme éducative. A ce stade, six leviers sont identifiés dans le texte de cette réforme (*VSR*, p.78) permettant d'intégrer les diverses dimensions internes ou externes pour la promotion de l'individu et de la société. Les leviers 2, 3, 4 et 5 ont de fortes connexions avec les capacités et compétences objet de notre article. (*VSR*, pages 64, 66 et 68)

Figure : Six leviers pour la promotion de l'individu et de la société (*VSR*, p.78)

1.3. Constats principaux de l'état des lieux

Toute réforme est une feuille de route qui fixe les finalités et objectifs de l'éducation et de la formation en veillant sur la préparation des contextes de sa réalisation et les conditions de sa réussite. Les méthodes adoptées/imposées et le contenu proposé (ou le « projet de l'énonciateur », d'après Guy Politzer (1976)), qui doit être « nécessaire et suffisant », sont les principaux facteurs de changement au même titre que le profil des enseignants qui seront en charge de développer les savoirs, savoir-faire et surtout les savoir-être de l'apprenant.

Le système éducatif marocain, s'il prend en considération ces dernières compétences dans le texte de la réforme, il ne les intègre malheureusement pas explicitement dans les curricula ou dans les formations initiales/ continues des enseignants. Ainsi, nous constatons que le système d'enseignement primaire ne fournit pas de ressources et d'approches didactiques et pédagogiques susceptibles de développer les compétences socio-émotionnelles des apprenants ; des savoir-être qui « *contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social* » (Minichiello, 2017).

Sur le plan conceptuel, il existe encore une certaine confusion dans la terminologie relative aux « soft skills », « life skills », « compétences transversales », « compétences génériques », et ce, chez la majorité des acteurs concernés. Il est nécessaire dans ce cas de relever cette équivoque par le truchement de formations initiales ou continues selon un créneau d'intervention relevant d'une action d'ingénierie éducative.

Il convient de signaler enfin que nombreux responsables politiques, enseignants et parents connaissent bien l'importance des « compétences douces » pour l'avenir de l'enfant en tan qu' « *être fluide, flottant, qui a besoin de repères pour ses pensées, d'étais pour ses résolutions* » (Archambault, 1955). Cependant, ils manquent généralement d'informations sur les types spécifiques de compétences qu'il convient de développer et sur les meilleurs moyens et outils d'y parvenir.

2. Le nouveau curriculum de français : du côté de fondements et d'activités

Les concepteurs du curriculum placent en tête une épigraphe comportant une citation extraite du discours du 20 août octobre 2012 de Sa Majesté le Roi Mohammed VI à l'occasion de l'épopée de la Révolution du Roi et du Peuple. Un discours qui jette les fondements d'une nouvelle révolution, bâtie autour des valeurs de citoyenneté et de responsabilité, et qui confère aux jeunes un rôle de premier plan dans la construction du Maroc de demain. A cet égard, il est vivement recommandé de « revoir les approches et les méthodes en vigueur à l'école » pour passer d'une logique d'enseignement centrée sur l'enseignant et la transmission des savoirs, à une autre logique qui met l'apprenant au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage en visant sa réactivité, le renforcement de ses compétences, le déploiement de sa créativité et le développement de son savoir-faire, de façon à lui permettre de « s'imprégner des règles du vivre ensemble dans le respect de la liberté, de l'égalité, de la diversité et de la différence ».

Dans le même sillage, et afin d'améliorer la qualité des prestations de l'école marocaine, le Ministère de l'Éduction Nationale a entamé une révision du curriculum et des programmes relatifs au cycle de l'enseignement primaire en accordant une place centrale à l'enseignement et apprentissage des langues. Lequel relatif à la langue française préconise « *les trois entrées stratégiques (l'approche par compétences, l'éducation aux valeurs et l'éducation au choix)* » tout en se situant dans « *la lignée des courants pédagogiques en vogue (perspective actionnelle, vision entrepreneuriale et communautaire*,…) » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2021)

2.1. Savoir-être au niveau des fondements

Le concept de « savoir-être » et ses composantes occupent une place importante dans les référentiels de compétences proposés par le curriculum. Celui-ci stipule que « *l'enseignement du français doit permettre l'acquisition et la consolidation des valeurs essentielles à la formation de citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire, socialement intégrés et actifs* » (*OP*, p.217). Ces valeurs se fondent sur l'attachement aux principes de la foi islamique et aux valeurs sociales et culturelles de la société marocaine ainsi que sur l'ouverture aux cultures, aux valeurs et aux droits humains universels.

Corrélativement, « l'éducation aux valeurs et aux choix » est considérée comme un besoin réel des apprenants auquel doit répondre l'enseignement du français dans un environnement privilégiant l'action et leur permettant d'effectuer des tâches communicatives au sein de projets débouchant sur des réalisations concrètes où le français est la langue d'usage réel. En ce sens, les situations d'apprentissage doivent être analysées selon des objectifs « communicatifs, linguistiques, socio-affectifs, socioculturels et cognitifs » (*OP*, p.218).

Par ailleurs, l'apprentissage du français se fonde sur une action visant un savoir-agir communicationnel et social. Il se caractérise par une centration, d'une part sur l'apprenant en tant qu'acteur dans le contexte scolaire, et d'autre part sur le groupe-classe en tant que cadre social d'interaction et de médiation. Dans cette nouvelle configuration didactique,

apprendre la langue-culture française n'est pas « *apprendre quelque chose* », mais « *faire quelque chose* » (Gaonac'h, 1987).

Il ressort de ce qui précède que la formation de « l'Homme bien élevé », selon la fameuse formule de Rousseau, relève à la fois de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement moral et civique. Ces derniers fournissent aux apprenants les savoirs éclairant leurs choix et leur engagement éthique à partir des situations concrètes prônant l'action et la communication et à travers des confrontations avec la diversité des thèmes, des textes et des projets personnels et collectifs. Cette éducation aux choix et aux valeurs permet de développer et d'acquérir un certain nombre de soft skills telles que le développement du sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives, le respect des règles de la vie collective, etc.

2.2. Savoir-être au niveau des activités

2.2.1. La communication orale

Dans cette activité, l'apprenant sera entraîné progressivement à bien écouter, à utiliser un langage verbal et non verbal (gestes, mimiques,…) et à exprimer ses besoins communicatifs selon les situations d'échanges et d'interactions variées en fonction de ses interlocuteurs. Des objectifs de socialisation doivent être aussi intégrés dans cette activité, et ce, pour amener progressivement l'apprenant à découvrir les règles civiques et morales et par conséquent à développer des compétences non techniques comme le respect de la différence, le travail en groupe, la coopération, le respect des règles d'hygiène et de santé,… (*OP*, p.220) par le biais de supports diversifiés et aussi authentiques que possible.

Il est à noter que ladite activité, en tant que creuset de compétences transférables et transversales, doit être au service des apprentissages en classe et en dehors de la classe pour favoriser l'expression dirigée ou libre des apprenants. De surcroît, les activités de lecture, de langue, de production écrite et de réalisation du projet de classe sont « *autant de situations dans lesquelles l'apprenant est invité à écouter les autres, à formuler des observations, des idées, à agir et à s'exprimer devant le groupe* » (*OP*, p.220).

Les *Orientations Pédagogiques* recommandent également des stratégies relevant de l'écoute active (écoute bienveillante) ou de dialogue :

- *Adopter une attitude d'ouverture ;*
- *Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé) ;*
- *Recourir à des gestes, des mimiques, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles ;*
- *Prendre des risques de formulation ;*
- *Adapter sa façon de dire/parler à ses interlocuteurs ;*
- *Valoriser les propos d'autrui ;*
- *Recourir à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos.* (*OP*, p.225)

2.2.2. La lecture

À partir de la quatrième année de l'enseignement primaire, un texte censé tenir compte des « caractéristiques fondamentales d'un texte d'auteur et les capacités d'assimilation des apprenants » (*OP*, p.221), est proposé chaque semaine de l'unité didactique. Il doit être choisi, selon les concepteurs, en fonction du thème de l'unité et de la (ou des) typologie (s) indiquée (s) pour chaque sous-compétence. En outre, Il doit être accessible, motivant et porteur de valeurs (citoyenneté, respect de la différence et ouverture, solidarité, coopération et entraide, respect de l'environnement,...). Parallèlement, il peut servir de support à l'étude de faits de langue et à la production de l'écrit.

A notre sens, il est temps de renouveler les pratiques enseignantes relatives à cette activité foncièrement traditionnelles et souvent liées au modèle lansonien de « l'explication de textes » : leçons basées sur la méthode interrogative avec hétérogénéité des questions posées, discours peu organisé et centration sur les « savoirs ignares » dont parle Edgar Morin (Colles et al., 2003,) plutôt que sur les savoir-faire et les savoir-être. Une démarche qui fabrique, selon la métaphore d'Amélie Nothomb (Giasson, 2006), des « *lecteurs-grenouilles* » qui « *traversent les [textes] sans prendre une goutte d'eau* ». Un texte est un espace de rêves, d'imaginaire, de sensibilité, de sentimentalisme, de symbolisme, de valeurs, de culture, etc. Si on vise l'objectif à long terme de rendre l'élève un lecteur social autonome, ce sont ces dimensions qu'il « faudra » lui inculquer (Mostadi, 2018).

2.2.3. La production de l'écrit

Au cycle de l'enseignement primaire, la production écrite vise à développer chez les apprenants la capacité d'écrire des textes cohérents leur permettant d'interagir avec les autres moyennant vocabulaire, syntaxe et orthographe appropriés.
En première année, les activités graphiques proposées doivent être produites et insérées dans des œuvres personnelles apparentées à des projets réels et motivants émanant du patrimoine marocain, diversifié et riche, qui offre « *de véritables situations d'apprentissages authentiques, ancrées dans le vécu quotidien de l'apprenant et lui permettant de développer sa curiosité, son observation et sa créativité* » (*OP*, p.223).

En quatrième, cinquième et sixième années, la mise en œuvre des activités de production de l'écrit - diversifiés, en rapport avec les thèmes des unités didactiques et aussi proches que possible des centres d'intérêt des apprenants - doit favoriser des compétences d'ordre méthodologique : la réflexion, l'analyse, la synthèse, l'entraînement et la production.

2.2.4. Les habiletés et les compétences douces à développer lors de la progression des apprentissages

Les concepteurs des *Orientations Pédagogiques* (pp.229-230) retracent un ensemble de capacités à développer chez les apprenants du cycle primaire à travers les quatre habiletés classiques. Ces capacités sont d'ordre techniques (« hard skills ») et non techniques (« savoir-être »). Ces dernières, objet de notre étude, sont récapitulées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Les habiletés et les compétences douces à développer lors de la progression des apprentissages (pp.229-230)

Habiletés	Capacités
Compréhension de l'oral	- Comprendre l'état attitudinal et émotionnel du locuteur à partir des caractéristiques prosodiques de sa parole (voix, rythme, accentuation, intonation…) - Écouter attentivement autrui - Utiliser des supports iconiques, audio et/ou audiovisuels en vue d'accomplir des tâches précises
Production de l'oral	- Associer le verbal et le non verbal - Communiquer en respectant les règles de la communication - Exprimer ses idées de manière cohérente et organisée dans des situations de la vie courante - Exprimer son avis vis-à-vis des opinions des autres - Utiliser ses acquis linguistiques pour transférer ses connaissances et ses expériences à d'autres personnes
Lecture	- Donner son avis sur un texte lu - Utiliser des stratégies de compréhension diversifiées
Production de l'écrit	- Utiliser des supports iconiques, audio et/ou audiovisuels en vue d'accomplir des tâches précises

Nous pouvons déduire à partir du tableau 1 que les compétences souples à développer au primaire sont des compétences d'apprentissage relevant du domaine des stratégies d'acquisition des savoirs, des compétences sociales ou interpersonnelles se rapportant au champ de l'interaction et de l'échange avec les autres au sein d'un groupe social ou d'un collectif, des compétences de réflexion et d'imagination nécessaires à la résolution de problèmes (accomplir des tâches précises) et des compétences intrapersonnelles qui correspondent aux relations établies avec soi-même et avec ses propres émotions et aspirations.

3. Le nouveau curriculum : projet de classe et activités intégrées

3.1. Le projet de classe

Le projet de classe est ancré dans une « pédagogie entrepreneuriale » qui amène les apprenants à apprendre via des défis réels qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne. Un tel projet permet, comme l'indique C. Puren, de « *varier les relations tâches-actions et donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales* » (Puren, 2006). C'est un moyen de concrétiser les deux approches adoptées par le curriculum (par compétences et actionnelle) dans la mesure où il « *permet aux apprenants de s'exprimer en agissant, de dire et de faire, de prendre l'initiative et de coopérer, de développer des compétences communicatives et sociales, et d'exprimer leurs sentiments envers leur environnement local, régional, national et universel.* » (*OP*, p.224)

Pendant chaque unité didactique, les apprenants seront amenés à réaliser un projet étroitement lié à la sous-compétence à développer et au thème choisi. Un thème qui doit être motivant, fonctionnel et en rapport avec l'environnement local, régional, national et universel. Toutes les ressources sont, ainsi, au service de la réalisation du projet de classe. Ce cadre, essentiel à l'acquisition et à la mise en œuvre de la compétence, se situe au carrefour de l'ensemble des activités d'apprentissage et permet aux apprenants-usagers de

résoudre des situations-problèmes, d'accomplir des tâches significatives « qui ne sont pas seulement langagières » (par exemple : « fabriquer des objets décoratifs à partir de matériel recyclable ») et d'associer la communication à l'action.

Les projets proposés pour tous les niveaux consistent, dans la plupart des cas, à réaliser des tâches communic-actionnelles (un album, un dépliant, un dossier, une affiche…) liées à un thème de l'unité. Le tableau ci-dessous répertorie l'ensemble de ces projets :

Tableau 2 : projets de classe proposés aux élèves du cycle primaire marocain

Niveau	**Projets proposés**
Première année	- Réaliser l'arbre généalogique de sa famille - Réaliser l'album de son école - Réaliser un album sur la tenue vestimentaire et l'hygiène - Réaliser un dossier sur son quartier/ son village - Fabriquer des objets décoratifs à partir de matériel recyclable - Réaliser un dossier sur les jeux
Deuxième année	- Réaliser l'arbre généalogique de sa grande famille - Réaliser un dossier sur la vie scolaire - Réaliser un dépliant sur la nourriture et la santé - Réaliser un dossier sur son village/sa ville - Réaliser un album sur les animaux - Réaliser un dossier sur les fêtes
Troisième année	- Réaliser un dossier sur l'amitié - Réaliser un journal sur la coopérative scolaire - Réaliser un dépliant sur la protection contre les dangers - Réaliser un dossier sur les métiers - Réaliser une affiche sur l'importance de l'eau - Réaliser un dossier sur les voyages et/ou les excursions
Quatrième année	- Réaliser un dossier sur la civilisation marocaine - Réaliser un album sur la vie culturelle artistique - Réaliser un dossier sur les loisirs - Réaliser un journal sur l'agriculture, l'industrie et/ou le commerce dans sa région - Réaliser une affiche sur la protection de la forêt - Réaliser un reportage sur le tourisme
Cinquième année	- Réaliser un journal sur les Marocains du monde - Réaliser un dossier sur les devoirs et les droits (charte de la classe/de l'école, droits et devoirs des écoliers) - Réaliser un reportage sur les technologies de l'information et de la communication - Réaliser un dépliant sur les inventions et les créations - Réaliser une affiche sur la protection des océans - Réaliser un dossier sur les jeux et les sports
Sixième année	- Réaliser un dossier sur les civilisations universelles - Réaliser une charte sur la citoyenneté et le comportement civique - Réaliser un journal sur les sciences et technologies - Réaliser une affiche sur la protection de l'énergie - Réaliser un reportage sur les défis de la vie contemporaine - Réaliser un dossier sur l'art et la créativité

D'après les informations susmentionnées, la plupart des projets de classe concernent la réalisation de tâches assorties à l'environnement local (famille, quartier, village, vie scolaire, amitié…), régional (agriculture, industrie et/ou commerce dans la région, tourisme…), national (civilisation marocaine, voyages…) et universel (civilisations universelles) de l'apprenant ou le « je communautaire » (Radford, 2006) qui apprend, au sein de ces projets, à vivre en communauté, à s'ouvrir à d'autres voix et à d'autres consciences ; c'est-à-dire, à *être-avec-les-autres*. Il s'agit bel et bien d'un « *lieu où se construit la relation sociale, à travers le travail de figuration, de confrontation des images de soi et des identités, à travers la distribution et redistribution des rôles et des places* » (Vasseur, 2005).

De plus, dans le cadre de ces projets, les élèves commencent à acquérir et développer une conscience citoyenne et civique en adoptant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement (protection de la forêt, des océans, de l'énergie…) et de la santé (hygiène, nourriture...). C'est une occasion pour s'approprier un vocabulaire inhérent aux concepts de droits et de devoirs, de respect, de protection, de liberté, de démocratie, etc.

Enfin, dans « une société conquise par la communication », d'autres projets ont été programmés afin de sensibiliser les élèves à un usage responsable du numérique et d'apprendre à devenir de bons usagers des nouvelles technologies en maîtrisant leur identité numérique.

3.2. Les activités intégrées

Partant du fait que les activités intégrées ou parascolaires offrent aux apprenants des occasions de renforcer leurs apprentissages et de réaliser des expériences qui leur permettent de percevoir les dimensions sociale et culturelle de la langue, les auteurs des *OP* recommandent l'introduction de ces activités dans les programmes de français notamment « *le théâtre, le conte, les chansons, les comptines, les jeux éducatifs, la radio scolaire, les visites guidées, la projection de films pour enfants, la bibliothèque centre documentaire (BCD)...* » (*OP*, p.228). Elles se réalisent dans le cadre d'un projet pédagogique clair et ciblé qui doit prendre en compte le niveau des apprenants et leurs besoins et centres d'intérêts spécifiques.

Ce choix n'est pas accompagné d'une planification et gestion détaillées des apprentissages. Pour ce, le champ reste ouvert aux initiatives de l'enseignant qui doit agir, bien entendu, en fonction de la réalité de ses apprenants. Nous estimons que la bonne exploitation des projets inhérents à ces activités pourrait contribuer au développement de plusieurs soft skills chez les apprenants. A cet égard, ils apprennent à avoir confiance en eux et à être fiers de leurs réalisations. Ils développent l'esprit d'équipe, le partage, la collaboration en apprenant à être « un parmi d'autres » (Vasse, 1978) ainsi que la créativité, l'assertivité, l'autonomie, la responsabilité…

Nous prenons comme exemple les visites guidées qui peuvent être l'objet de projets à vocation sociale ou du volontariat (visites d'orphelinats, de centres hospitaliers, d'associations humanitaires,…) qui dépassent le cadre restreint de l'école pour permettre aux élèves d'apprendre en co-agissant (« learning by doing ») en partant de leur

« impulsion » (Dewey, 1947). De tels projets permettent, à notre sens, aux apprenants de développer beaucoup de compétences personnelles et relationnelles. Ils concourent à développer le sens de l'engagement, de la collaboration, de la résilience sociale, de l'adaptabilité, de l'empathie, de l'estime des autres, de l'initiative, de l'ingéniosité …

Conclusion

La vie au sein de l'école et son prolongement en dehors de celle-ci est l'occasion d'acquérir et de développer des compétences à la fois techniques et non techniques. Elle doit viser à faire de l'apprenant, selon la belle formule de Descartes, le « maître et possesseur de la nature ». Cette dernière finalité est vivement recommandée par le nouveau curriculum du cycle primaire marocain qui marque un réel tournant dans la façon de penser la préparation des nouvelles générations à être plus utiles, à affronter les difficultés personnelles et sociales et à être des esprits agissants. Pour cette raison, la classe doit être *« le lieu d'apprentissage, du débat argumenté, des règles nécessaires à la discussion, de la prise de conscience des nécessités et des procédures de compréhension de la pensée d'autrui…* » (Morin, 1999). Elle est censée être « *un laboratoire de vie démocratique* » (Morin, 1999), citoyenne et éthique. C'est le moment donc pour les acteurs concernés, notamment les enseignants, de réfléchir au type de compétences sur lesquelles il faudra se concentrer et comment les intégrer et mettre en place dans des activités scolaires et parascolaires.

De fait, pour obtenir un bon produit, tout jardinier a besoin d' « *une terre fertile, des outils appropriés, une excellente connaissance du jardinage, de l'expérience, de la patience et aussi de la chance* » (Karolewicz, 2010). Ajoutons q'« *un bon sol est stérile s'il n'est pas retourné et cultivé - voire meilleur il est, pire il deviendra…* » (De Koninck, 2010). Il en va de même pour l'enseignant. Pour aider ses apprenants à développer leurs compétences et capacités, il a besoin d'une culture d'enseignement prônant des approches didactico-pédagogiques communic'actionnelle, participative et entrepreneuriale qui tiennent compte du ressenti et de l'attitudinal des sujets-apprenants, de maîtriser les outils de son agir professoral et de faire preuve de patience et de persévérance dans les moments difficiles.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, P. (1955). *La formation morale de la jeunesse* (1re éd.). Paris : PUF, coll. « Nouvelle encyclopédie pédagogique »

CARRE, P., & CASPAR, P. (dir. 1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod

COLLES, L., DUFAYS, J.-L., & MAEDER, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck Duculot (coll. « Savoirs et Pratiques »)

Conseil de l'Europe, Division Des Politiques Linguistiques, Strasbourg (2005). *Un cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, coll. « FLE »

De KONINCK, T. (2010). *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*. Québec : PUL, coll. « Kairos », série « Essais »

ENLART, S., & CHARBONNIER, O. (2014). *Quelles compétences pour demain ? Les capacités à développer dans un monde digital*. Paris : Dunod
GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui… mais encore ! Forum - pédagogies, mai 2000, 29-35.
GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Credif
GIASSON, J. (2006). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck
REBOUL, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF
KAROLEWICZ, F. (2010). *Écomanagement : Un management durable pour des entreprises vivantes* (1re éd.). Bruxelles : De Boeck (coll. Manager RH)
MINICHIELLO, F. (2019). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *76*, 12-15. https://journals.openedition.org/ries/6008
MOSTADI, M. (thèse soutenue en 2018). *Enseigner et apprendre le français langue-culture étrangère par l'œuvre complète dans une perspective actionnelle : exploiter et lire pour mieux collaborer, parler et écrire.* FLSH, UMP, Oujda
MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil
OCDE (2016). *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris : Éditions OCDE
http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr
POLITZER, G. (1976). Pour une étude de l'activité didactique de l'enseignant [analyse de la formulation des règles]. *Revue française de pédagogie*, *volume 35*, 33-37. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_35_1_1617
PUREN, C. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*.
http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article389
RADFORD, L. (2006). *Communication, apprentissage et formation du je communautaire*.
http://www.luisradford.ca/pub/63_communitarian_self_FR.pdf
TILMAN, F., & LE GRAIN (2004). *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique sociale, coll. « Pédagogie/Formation »
VASSEUR, M-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier, coll. « LAL »

Documents institutionnels

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Rabat. www.csefrs.ma
Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique (2014). *Rapport analytique. Mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Acquis, enjeux et défis*. Rabat
Ministère de l'Education Nationale (mars 2017). *Benchmark sur les compétences clés.*
Ministère de l'Éducation Nationale (1999). *La Charte Nationale de l'Education et de la Formation.*
Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. *Le Curriculum de l'enseignement primaire. Version finale*. 2021.

Réflexion sur la question de la persistance de la mendicité des enfants talibés au Sénégal
Cas de la commune urbaine de Grand-Dakar
Quartier : Taïba

Salif CISSE [(1)]

cissesalif116@gmail.com
[(1)]Docteur en Science politique de la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Résumé

Cet article tente d'expliquer des mendiants qui encombrent les rues et cet encombrement gênait des gouvernants qui ont décidé effectivement de les rafler pour les débarrasser de la rue. Alors, ces derniers se sentant très humiliés, ont finalement développé une stratégie en matière de représailles, c'est-à-dire, ils ne vont plus recueillir les oboles qui sont censés être donnés par ceux-là qui ne peuvent pas s'astreindre à donner l'aumône. Cet article nous permet de comprendre que les enfants talibés sont dans une situation de préoccupation majeure dans les *daaras.* Il nous permet de faire une remarque profonde sur la cause de la mendicité à Dakar. Il nous permet aussi d'appréhender la position et la place de la région de Dakar par rapport aux autres régions du Sénégal. Il décrit aussi « l'encombrement humain » en général et mendicité des enfants talibés en particulier.

Mots clés : Persistance, mendicité, enfants talibés, maîtres coraniques, *daaras*.

Abstract

This article tries to explain the phenomenon of street children which worries the authorities who have decided to round up the beggars off the streets. So, the latter, because they felt humiliated, have finally developed a strategy in terms of reprisal, that is, they are no longer collecting the offerings that are given by those who feel compelled to. This paper allows us to understand that young talibes are in a situation of major concern in *daaras*. It helps us to make a deep observation about the cause of begging in Dakar. It also allows us to comprehend the position and the place of the region of Dakar compared to the other regions of Senegal. Furthermore, it describes "the human congestion" in general and young talibes begging in the streets in particular.

Keywords: Persistence, begging, young talibes, Quranic masters, *daaras*

Introduction

L'islam est une religion révélée par le prophète Mohamed (PSL) à l'an 610 après Jésus Christ. Dès lors, il fut notamment un véritable fondement de la religion musulmane qui a été très tôt introduite en Afrique, et plus singulièrement au Sénégal aux environs des années 1030[1]. En effet, depuis son avènement dans la vie humaine, les écoles coraniques[2]ne cessent de se multiplier dans le but de répandre la doctrine religieuse et la vertu divine. A ce titre d'illustration, il s'agit de citer le premier *daara* connu dans l'histoire « *Daar al- Arxam* » installé en 671 après Jésus Christ à la Mecque[3] et entre autre celui de Kali Amar FALL[4].

Ainsi, le *daara* implanté en Afrique de l'Ouest a abreuvé de grandes figures religieuses dévouées à l'Islam et la parole de Dieu. Parmi ces soufis, nous notons Mame Mor Anta Sally MBACKE, El Hadj Oumar Foutiyou TALL[5], Alpha Mayoro WELLE et Mame Ousmane SY. Cela montre que l'école coranique a longtemps constitué et représente encore aujourd'hui, au moins sur le plan symbolique, l'un des principaux champs d'application de la conception musulmane dans la formation de l'enfant dès son premier éveil à la vie sociale. En effet, selon les préceptes de l'islam, l'enseignement religieux est avant tout, un produit de cultes et de croyances favorisant l'acquisition des connaissances du monde musulman.

C'est dans ce contexte que les parents ont jugé nécessaire et le devoir de donner une éducation complète à leurs enfants, surtout une éducation religieuse, qui leur permet d'être de bons croyants. Au Sénégal, le foyer coranique autrement appelé « *daara* »[6] apparaît comme un lieu de quête d'instruction religieuse pour leurs enfants. C'est ainsi qu'est apparu le premier mot de la religion musulmane qui est la « Shahâda : Lâ ilâha illa-l- lâh »[7]. Cette expression signifie littéralement qu'il n'existe qu'Allah et Mohamed (PSL) est son prophète.

[1] Rawane MBAYE, « *L'islam au Sénégal* », Thèse de Doctorat de 3ème cycle, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1976, p. 41.
[2] Communément appelées « *daaras* » au Sénégal.
[3] Lieu de regroupement de plusieurs musulmans pour apprendre les premiers versets du Coran.
[4] Premier aussi en Afrique de l'Ouest crée en 1602.
[5] Le propagateur de la confrérie tijâniyya en Afrique.

[6] Pilier fondamental pour chaque musulman.
[7] Thierno KA, *Cultture arabo-islamique au Sénégal* : *place de la langue arabe dans la société sénégalaise*, Dakar, 2008, p. 12.

A l'époque, l'enseignement coranique dans les *daaras* dits traditionnels était gratuit. Les talibés consacraient plus de temps à l'apprentissage du coran, aux travaux champêtres et les recettes issues de l'agriculture revenaient au marabout, à sa famille et aux talibés. Ce type de *daara* progressait davantage, dans la perspective d'enseigner le coran et les chartes de la religion musulmane en inculquant à l'enfant des valeurs comme le courage, la pitié, la formation et surtout l'endurance. Ces attitudes permettront dans le futur à l'enfant de vivre seul sa vie d'homme. C'est pourquoi Cheikh Hamidou KANE, dans son ouvrage intitulé « *L'aventure ambigüe* » montre que « Le disciple tant qu'il cherche Dieu ne saurait vivre que de la mendicité quelle que soit la richesse de ses parents »[8].

Cependant, la donne a changé, les enfants talibés qui étudient dans les écoles coraniques sont exploités par la maltraitance, le travail forcé et la mendicité dans la rue. Au Sénégal, les enfants talibés exposés à ces genres de situation sont très nombreux[9]. De nos jours, la mendicité est devenue un phénomène d'actualité fréquent dans le monde entier, en Afrique et plus singulièrement au Sénégal. Elle est d'ailleurs un sujet au cœur des débats passionnés et controversés entre les acteurs, la population civile et les organismes sociaux. De ce fait, nous constatons une grande présence d'enfants mendiants dans les rues de Dakar[10]. C'est ce qui fait que des penseurs comme Saliou FAYE nous indiquent que 90% des enfants mendiants dans les artères de la capitale sénégalaise sont des talibés, dont leur âge moyen varie entre 10 à 11 ans[11].

En conséquence, la persistance de la mendicité des enfants talibés dans la commune de Grand-Dakar et le nombre pléthorique d'enfants en situation difficile a été une préoccupation majeure dans la vie de la population autochtone. Actuellement, le spectacle des enfants talibés tenant à la main une boîte est devenu trop familier. La mendicité des enfants talibés a pris des dimensions inquiétantes au cours de ces dernières années dans centaines villes au Sénégal. Cette situation est due au déclin du secteur agricole accompagné d'une forte sécheresse dans les années 1970-1980. Elle a engendré une crise remarquable liée aux multiples problèmes en milieu rural[12].Compte tenu de cette difficulté de survie en milieu rural, les maîtres d'écoles

[8] Cheikh Hamidou KANE, *L'aventure ambigüe*, Paris, Julliard, 1961, p. 24.
[9] Plus singulièrement à Dakar.
[10] Ces enfants sont généralement issus des écoles coraniques.
[11]Saliou FAYE, « *La problématique des enfants en situation de la rue au Sénégal* », *CERI*, Dakar, Sénégal, 2014, 30 p.
[12]Sécheresse, appauvrissement des sols, difficultés d'appauvrissement en eau, l'absence d'autosuffisance alimentaire, etc.

coraniques et leurs talibés ont choisi de migrer vers les villes pour se faire une nouvelle vie. Cet exode rural des *daaras* vers Dakar et sa périphérie ont causé des bouleversements et des changements dans la valeur et la portée de l'enseignement coranique en milieu urbain. De manière générale, les écoles coraniques se sont multipliées ces dernières années dans les centres villes faisant naître des problèmes aux maîtres coraniques et aux talibés. Ce qui n'existait pas dans les *daaras* au village[13]. Ils mendiaient seulement la nourriture et quelques besoins matériels pour aider leurs maîtres coraniques à entretenir les enseignements au sein du *daara.*

Au jour d'aujourd'hui, les enfants talibés en situation désastreuse, voire misérable circulent en longueur de journée dans les rues en quête d'argent. Ils sont en course effrénée dans les artères de Dakar, parce qu'on leur demande de verser une somme journalière au marabout. En revanche, des maîtres coraniques[14]profitent de cette occasion pour s'enrichir. Cette situation perçue aujourd'hui comme une forme d'exploitation, a pris une dimension inquiétante et une tendance renversée du profil de l'islam.

En effet, plusieurs enfants considérés comme talibés sont souvent employés dans la rue pour mendier et assurer leurs subsistances quotidiennes au sein de leurs *daaras.* C'est pourquoi, certains marabouts dénaturent l'éducation religieuse en la transformanten exploitation économique à l'absence du règlement gouvernemental non appliqué. Le constat est qu'au moment où dans ces certains *daaras* les talibés consacrent plus de temps à l'apprentissage du coran qu'à autre chose. On remarque le contraire dans d'autres *daaras* comme à Grand-Dakar, par exemple, où les enfants talibés passent la plupart de leur temps dans les rues.Ainsi, il serait judicieux, dans la cadre de cette étude, de se poser un certain nombre de questions.

Pourquoi malgré les mesures prises par l'Etat pour éradiquer le phénomène, la mendicité des enfants talibés persiste encore en milieux urbain ? Quelles sont les perceptions de la mendicité enfantine dans l'enseignement coranique en milieu urbain ? Lors de notre pré-enquête, il nous a été signifié par bon nombre de personnes que toutes les écoles coraniques qui ont été installées dans la commune de Grand-Dakar, et plus singulièrement dans le quartier Taïbasont issues de l'exode rural. Quels sont les facteurs explicatifs de la migration des écoles coraniques dans cette localité ?

[13] Lieu où les enfants talibés passaient presque tout leur temps à apprendre le coran et aux travaux champêtres.
[14] Véreux, influencés par l'économie.

Pour mieux analyser ces différentes questions, il nous parait intéressant d'aborder les facteurs explicatifs de la persistance de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain**(1)** avant de nous pencher sur les facteurs socioéconomiques et éducatifs de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain (**2)**.

1- Les facteurs explicatifs de la persistance de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain

Développer les facteurs explicatifs de la persistance de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain revient à mettre l'accent surla migration des écoles coraniques de la campagne vers Dakar et les conditions de vie et de fonctionnement des écoles coraniques en milieu urbain **(1-1)** avant de s'intéresser à la questiondes perceptions de la mendicité enfantine dans l'enseignement coranique en milieu urbain et les politiques de lutte contre la mendicité au Sénégal **(1-2)**.

1-1 La migration des écoles coraniques de la campagne vers Dakar et les conditions de vie et de fonctionnement des écoles coraniques en milieu urbain

Les disparités entre la région de Dakar et le reste du pays, eu égard au niveau de développement socioéconomique, aux opportunités d'instruction, d'emploi, de travail et de promotion sociale, expliquent l'attraction que cette ville exerce sur les résidents des autres régions. Dakar constitue, de loin, la région qui compte plus de personnes venant d'autres régions ou de l'extérieur des autres régions du Sénégal. Ainsi, nécessité oblige de montrer que chaque chose a une cause principale. Dans ce contexte, pour comprendre la foule migratoire qui débarque de la campagne ou de l'étranger pour venir s'installer à Dakar, PIGA Adriana, nous explique les raisons soumises à ce phénomène. Il est essentiel écrivait-il que :

La sécheresse prolongée qui a frappé le pays, surtout au cours de la décennie 1970-1980, a certainement accentué démesurément l'exode vers les villes. La sècheresse ne peut pas être considérée comme la cause originelle de l'émigration mais comme le catalyseur du phénomène migratoire, et donc comme un facteur structurel. La migration ville-campagne, qui revêt une grande importance au Sénégal contemporain, doit être considérée comme une stratégie de réponse à la crise du monde rural. En effet, l'urbanisation n'est que la conséquence de la dégradation progressive des conditions

de vie en milieu rural. ;dans ce contexte, l'exode rural-urbain apparaît le résultat non pas d'une agriculture qui se modernise mais d'une agriculture en crise[15].

Le milieu urbain est différent du milieu rural. En milieu rural, les individus entretiennent des relations de solidarité, d'interaction et d'entraide les uns envers les autres. Ils gardent ensemble les valeurs sociales, culturelles et politiques. Dans ce contexte, le milieu détermine l'individu. Alors qu'en milieu urbain, on voit d'autres réalités et ces réalités sont assimilables à la jungle. Ainsi, **M. F**[16],en faisant la comparaison entre la ville et le village, nous fait part de l'adage arabe qui stipule que : « *Kunn akilaan aw takan makilaan* », expression qui traduit littéralement « *sois dominant ou tu sois éternellement dominé* ».

C'est ce qui montre qu'il y a des réalités sociologiques différentes entre ces deux milieux. L'analyse de la question de la migration des *daaras* de la campagne vers les centres villes comme Dakar est purement démographique. Elle ne reflète pas les réalités religieuses. Dans les années 1970-1980, en Afrique, l'exode rural et la croissance démographique naturelle ont favorisé une urbanisation massive dans les pays du Tiers-monde et plus singulièrement au Sénégal. En plus, cette urbanisation s'accompagne de nos jours d'un phénomène de bidonvilisation corollaire à travers la prolifération des quartiers précaires ou spontanés dans lesquels vivent les néo-citadins[17]. Ce phénomène est dû à une forte mutation socioéconomique favorisée par la précarité des revenus et l'insuffisance d'intégration en milieu urbain.

Cependant, la sécheresse avec son cortège de malheur sur un nombre de village n'offre aucune chance de réussite en milieu rural. De de ce fait, cette situation difficile dans ces milieux très reculés du Sénégal influe sur une saison morte qui s'explique par le départ massif des villages à la recherche de leur gain quotidien. En effet, pour certains, la seule et unique raison pour sortir de la misère, c'est de venir en ville. Le but de leur existence, c'est de s'affirmer de leur personnalité, le respect de leur dignité et l'assurance d'une vie meilleure. C'est dans ce sens que **C. D**[18]nous dit ceci :

Je suis venu en ville par manque de moyen. Cet exode rural est dû au déclin du secteur agricole lié à la grande sécheresse des années 1970-1980. En effet, j'ai choisi Dakar, parce que c'est le centre

[15] Adriana PIGA, *Dakar et les ordres Soufis : processus socioculturels et développement urbain au Sénégal contemporain*, Paris, L'Harmattan, 2002, 382 p.
[16] Anciens Talibé du *daara* à Saint-Louis, âgé de 27 ans.
[17] Produits de l'exode rural.
[18] Maître coranique du *daara*, âgé 39 ans.

urbain mais aussi le lieu de centralisation administrative, économique et politique. Dakar est le principal pôle économique de l'AOF qui devient aujourd'hui un haut lieu de l'instruction coranique.

Aujourd'hui, les *daaras* ruraux sont venus grossir le rang du chômage en ville, dans la mesure où la mendicité devient leur apanage. Ainsi, les enfants talibés mendiants se voient emprunter à la longueur de journée le chemin de la rue à la quête de nourriture et d'argent pour la survie du *daara* et de leurs maîtres coraniques.

La migration des *daaras* a plongé Dakar dans un boom démographique, voire galopante, en distorsion avec l'urbanisation de la ville. Il est clair que ce taux d'urbanisation favorise l'apparition de familles nombreuses à revenus modiques. Depuis plusieurs années, la population envoie un fort taux d'enfants dans la ville. C'est dans cette mouvance que **B. K**[19]nous révèle les raisons de son installation avec ses talibés à Dakar « *Je suis avec mes talibés à Dakar à cause de la sècheresse*[20]*. La campagne est frappée par des mauvaises récoltes insuffisantes en autosuffisance alimentaire* ».Le fonctionnement des *daaras* en milieu urbain particulièrement dans la commune de Grand-Dakar dispose en général d'une structure basée sur la hiérarchie. Cependant, chaque *daara* est dirigé par un maître coranique. Ce dernier est considéré comme une autorité. Il prend en charge le contrôle, la définition de l'orientation et la planification de toutes les activités au sein du *daara*.

De manière générale, ces écoles coraniques ne sont pas reconnues comme des écoles au sens propre, du moins en ce qui concerne le lieu où se tiennent les cours. C'est ce qui fait qu'il existe bel et bien une relation inadaptée entre les enfants talibés mendiants et la société. Malgré cette inadaptation, les talibés sont parvenus à se familiariser avec leur milieu d'étude. Cette situation est due au sous-développement de la société sénégalaise qui a notamment contribué à la recrudescence du phénomène des enfants mendiants dans la rue. Sous ce rapport, ces enfants qui sont censés apprendre le *Livre Sacré de Dieu* qui se transmet dans les *daars,* sont loin de supporter le nouveau modèle de la société actuelle. Ainsi, à Grand-Dakar, les écoles coraniques qui s'installent sont logées dans des baraques.

En plus de ces lieux d'enseignement coranique à Grand-Dakar, le vestibule de l'habitation du maître coranique est en quelque sorte utilisé comme salle de cours. A l'opposé, certains *daaras* dispensent des cours dans des coins de la cour de la mosquée sise au quartier Taïba.

[19] Maître coranique du daars, âgé de 44 ans.
[20] Békoor en wolof.

Sous ce rapport, **F. B**[21]nous explique sa vie au *daara « La vie au daara est très difficile. Nous n'avons pas de salle de classe ni de table banc pour apprendre le coran. Certains daaras font assoirsur le sol et d'autres sur des nattes. Nous sommes entassés sous des baraques de zinc et de bois* ».

En effet, nous avons identifié dans l'ensemble, des nattes, des tapis et même le sol comme équipement de cours dans les *daaras* de la commune de Grand-Dakar. Les *daaras* ne disposent pas de matériaux pouvant protéger les enfants du froid glacial de l'harmattan, ni contre la chaleur. Dans ce sens, nos observations nous ont montré que les enfants talibés dorment sur des nattes. Cette situation nous a été clarifiée encore par **B. F**[22]qui disait :

*Nos conditions d'hébergement sont tellement très déplorables dans les daaras où nous logeons. En effet, nous sommes exposés à des dangers liés à la salubrité, à la précarité… Certains talibés dorment dans les chambres et d'autres dans la cour de la maison du maître. Nous sommes dérangés par la piqure des moustiques à cause du manque des moustiquaires.*De ce fait, nous avons remarqué que les *daaras* vivent une situation peu sécurisante. Cela nous montre que le cadre d'étude des enfants talibés, dans l'ensemble, est assez précaire. Ces conditions d'hébergement des enfants talibés dans les *daaras* gangrènent leur santé. Ils sont exposés aux maladies et aux intempéries[23]. C'est dans un tel contexte que TANDJIGORA évoque que :

Le talibé vit en général, dans des endroits infectés de poux, de punaises, de cafards, de rats, bref toutes sortes bestioles. L'hygiène y fait défaut. Ce qui est dû en partie, au fait de son difficile accès à l'eau. Il manque de tout et sans exagération aucune, il ne se lave que très rarement. De même, ses vêtements, souvent en mauvais état, sont à peine lavés, faute de savon[24].

Cette situation pourrait donner des effets néfastes sur le suivi et les activités dans les *daaras.* Toutefois, la condition d'hébergement et la mendicité peuvent entraver la sécurité des enfants talibés, étant donné qu'ils sont exposés à des problèmes naturels liés à la mauvaise influence de la société. Les écoles coraniques dans la commune de Grand-Dakar se sont implantées de manière péjorative, c'est dans cette perspective que nous les qualifions « *d'écoles par terre ou en plein-air* ».

[21] Ancien talibé du *daara* à Grand-Dakar, âgé de 17 ans.
[22] Nouveau talibé du *daara*, âgé de 17 ans.
[23] Froid, chaleur, vent et pluies.
[24] Oumoul Khaïr TANDJIGORA, « *Talibé et école coranique traditionnelle en milieu urbain* », Mémoire de maîtrise, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1996, 147 p.

En outre, ces écoles coraniques se caractérisent par leur absence de statut juridique, d'ancrage institutionnel et de textes réglementaires. Elles sont assignées aujourd'hui, des écoles informelles n'ayant aucune existence légale et ne bénéficiant d'aucune reconnaissance officielle. Nonobstant cette absence de statut officiel, les parents continuent d'y inscrire leurs enfants pour leur donner une formation adéquate à la science islamique et religieuse. Ces derniers[25]se sont mis en tête que l'islam recommande fortement une éducation complète. C'est pourquoi, ils s'efforcent à envoyer leurs enfants dans les *daaras* pour qu'ils reçoivent une éducation religieuse qui leur permettra d'être de bons croyants.

Tableau 1 : Récapitulatif des volumes horaires de cours et de mendicité dans les *daaras* de la commune de Grand-Dakar.

Daaras à Grand-Dakar	Volume horaire de cours	Volume horaire de mendicité
Matin	05h-07h 10h-13h	07h-10h 13h-14h
Après-midi	15h-17h	17h-19h
Soir	19h-20h	20h-21h

En analysant ce tableau, à travers nos enquêtes, nous nous rendons compte que d'après les données recueillies, les études sont privilégiées dans les *daaras*. En effet, il apparaît dans tous les *daaras* de la commune que l'enseignement coranique s'effectue dès les premières lueurs de l'aube. Dans cette optique, les maîtres coraniques utilisent les séquences de temps très

[25] Pour mieux dire les parents talibés.

déterminantes pour bien véhiculer les enseignements coraniques au seindes *daaras*. Compte tenu de cet apprentissage, ils se lèvent très tôt le matin, un peu avant la prière de l'aube[26].

La mendicité est un travail à « temps plein » des enfants talibés dans la commune de Grand-Dakar. En examinant ce tableau, nous pouvons comprendre que ces derniers consacrent en moyenne, plus de temps à la mendicité par jour dans les artères de Dakar qu'à l'apprentissage du coran. Ainsi, **A. N**[27]nous expose son volume horaire de cours et de mendicité :

Chaque jour, je me réveille à 05 heures et j'apprends jusqu'à 07 heures. De 07 heures jusqu'à 10 heures, je mendie pour le petit déjeuner. De 10 heures jusqu'à 13 heures, j'apprends le coran. Vers 14 heures, je demande de l'aumône pour le déjeuner. De 15 heures jusqu'à 17 heures, je reprends les cours d'enseignement coranique et je pars jouer de 18 heures jusqu'à la prière de Timis. Tout juste après la prière, je pars demander de l'aumône pour le dîner et reviens vers 21 heures et je reprends le coran de 21 heures jusqu'à 22 heures. Je me couche vers 23 heures.

C'est également dans ce même contexte que **S. D**[28]déclare son emploi du temps quotidien qui est le suivant :

Moi, je me réveille chaque jour à 05 heures et j'étudie jusqu'à la prière de Suba[29]*, je pris et je continue encore à étudier jusqu'à 07 heures. Après la pause, je vais mendier jusqu'à 10 heures. De 10 heures jusqu'à 13 heures, j'étudie le coran. De 13 heures jusqu'à 15 heures, je demande de l'aumône pour le déjeuner. Je reprends les cours de 15 heures jusqu'à 17 heures. De 17 heures jusqu'à la prière de Timis, je me repose. Tout juste après la prière, je vais demander de l'aumône pour le dîner et je reviens vers 21 heures. Je me couche vers 23 heures.*Des enquêtes ont fait ressortir que les écoles coraniques à Grand-Dakar ont un emploi du temps bien planifié, car les enseignements du coran sont privilégiés. C'est ce qui montre qu'il y a des écarts sur les intervalles d'heures réservées aux cours, à la mendicité et enfin au temps ludiques[30].

De nos jours, nous pouvons noter que les maîtres coraniques se sont préoccupés par l'appât du gain facile. C'est dans ce contexte que les enfants talibés à très bas âge sont en train d'être exploités par la mendicité. Le revenu que les talibés gagnent dans la rue est destiné au maître coranique. Ils sont obligés de mendier pour pourvoir à leurs besoins propres mais aussi de

[26] Al-fadjr en arabe.
[27] Talibé du *daara*, âgé de 22 ans.
[28] Ancien talibé du *daara*, âgé de 14 ans.
[29] Al- fadjr.
[30] Jeux, football, baby, lutte, etc.

rapporter quotidiennement de l'argent au maître coranique. C'est dans cette perspective que **A. D**[31]nous témoigne ce phénomène :

Mon maître coranique m'a exigé de lui verser chaque jour 450 frans CFA. Je verse 300 francs CFA le matin et 150 francs CFA le soir. Et si je n'arrive pas à verser cette somme, le plus souvent il me sanctionne ; rarement il me pardonne. Donc, pour éviter les sanctions, j'ai confectionné un « condamné » dans lequel je thésaurise mon argent et cela me permet de compenser mon versement au cas où je n'arriverais pas à récolter les 450 francs CFA qu'on me demande de verser.

A titre d'illustration, il apparaît sous nos yeux que le *daara* n'a pas d'autres moyens de survie que la mendicité des enfants talibés. Les talibés sont contraints de mendier et d'apporter une somme même s'ils déplorent cette forme de pratique qui les fait errer dans les rues. C'est également dans cette même perspective que **O. F**[32]nous révèle les informations suivantes :

Moi, je verse chaque jour 450 francs CFA à mon maître coranique. Chaque matin 300 francs CFA et chaque soir 150 francs CFA. C'est pourquoi je suis dans les rues tous les jours de la semaine, sans trêve. Ainsi, afin d'éviter de subir des sévices corporelles en cas de manque de la somme fixée par mon maître, je m'adonne à d'autres stratégies économiques de survie. J'exerce le port de bagages au marché pour atteindre la somme sollicitée.

1-2 Les perceptions de la mendicité enfantine dans l'enseignement coranique en milieu urbain et les politiques de lutte contre la mendicité au Sénégal

Au cours de nos enquêtes, nous avons essayé de trouver des informations sur la perception de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain dans l'éducation coranique. Pour ce faire, nous nous sommes déplacés vers les personnes ressources[33] pour saisir la façon dont la mendicité est perçue dans l'enseignement coranique au Sénégal. En effet, chacun de ces derniers, par rapport à sa vision ou sa connaissance sur la question, nous a donné un apport supplémentaire pour comprendre la pratique de la mendicité dans l'éducation coranique.

Les informations recueillies au travers de nos entretiens montrent bel et bien que la pratique de la mendicité dans l'éducation coranique date depuis des temps immémoriaux. Sur le plan traditionnel, l'école coranique constituait et constitue encore un lieu de formation et d'éducation pour les fidèles musulmans. En effet, les populations qui avaient reconnu très tôt la place et l'importance de l'islam, envoyaient leurs enfants auprès d'un maître coranique

[31] Ancien talibé du *daara* à Grand-Dakar, âgé de 19 ans.
[32] Ancien talibé du *daara*, âgé de 17 ans.
[33] Maîtres coraniques, talibés et d'islamologues et coordinateurs d'ONG.

pour apprendre le coran. Jadis, cette dernière[34]concevait une valeur pédagogique, car l'école coranique ou le *daara* participait davantage à l'éducation des enfants en veillant notamment sur eux pour les inculquer la foi, l'endurance, l'humilité et l'ascétique. Ainsi, il importe de dire que les maîtres coraniques et leurs talibés ont choisi de migrer vers les villes comme Dakar pour satisfaire certains besoins vitaux. Ce phénomène a pour origine les difficultés de survie en milieu rural.

Les réponses qui ont été enregistrées auprès de ces personnes ciblées montrent que la mendicité des enfants talibés est perçue différemment. En effet, certains enquêtés soutiennent et admettent la mendicité, car pour eux, elle est irréversible ou inséparable à l'enseignement du coran. Alors que d'autres fustigent ou bannissent cette pratique qu'ils jugent comme une facilité.C'est dans ce sens que **K. S**[35]nous explique la dichotomie qui existe sur la perception de la mendicité. Ainsi, dira-t-il que :

Les gens qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école coranique, peuvent penser que l'exposition des enfants talibés à la mendicité dans la rue est l'une des pires formes d'exploitation de l'homme par l'homme. En effet, ceux qui ont passé et qui ont été alphabétisés en langue arabe au daara savent que la mendicité des enfants talibés consiste à préparer davantage à la capacité de faire face à toutes les difficultés ultérieures.

Il apparaît que la torture ou l'endurance de l'enfant talibé au *daara* fait partie de son initiation à la réalité de sa vie. En effet, les entretiens que nous avons effectués avec les maîtres coraniques nous permettent d'appréhender certaines informations sur la perception de la mendicité des enfants talibés[36]. De ce fait, nous avons vu que les perceptions sur la question de la pratique de la mendicité varient en fonction des acteurs enquêtés. Ainsi, **M. F**[37]nous dit que :

Les enfants talibés sont des disciples dévoués à la quête du message divin pour guider l'existence temporelle et spirituelle des béni Adam. La mendicité est une pratique substantielle encouragée tout au long du cursus de formation des enfants talibés. Ils sont permis à implorer l'assistance populaire pour assurer leur pain quotidien, au besoin quel que soit le milieu où ils sont. Sur le plan religieux, la sollicitation de cette pratique remonte depuis l'hégire[38] à Médine[39].

[34] Pour dire la mendicité.
[35] Maître coranique du *daara* à Grand-Dakar, âgé de 55.
[36] Surtout en milieu urbain.
[37] Maître coranique du *daara* à Grand-Dakar, âgé de 29 ans.
[38] En 622.

En effet, l'analyse que nous pouvons faire à partir de ces propos recueillis chez un des maîtres coraniques des *daaras* de la commune de Grand-Dakar montre que la mendicité des enfants talibés est perçue comme un acte légal et permis. Il apparaît également dans les propos du maître coranique que cette forme de mendicité dont s'adonnent les talibés relève de l'ordre culturel. C'est ce que traduisent très éloquemment les propos des enfants talibés rapportés par Cheikh Hamidou KANE, dans son célèbre ouvrage intitulé « *L'aventure ambiguë* ». Ainsi, dira-t-il que :

Gens de Dieu, songez à votre mort prochaine. Eveillez-vous, oh, éveillez-vous ! Azrael, l'Ange de la mort, déjà fend la terre vers vous. Il va surgir à vos pieds. Gens de Dieu, la mort n'est pas cette sournoise qu'on croit, qui vient quand on ne l'attend pas, qui se dissimule si bien que lorsqu'elle est venue, plus personne n'est là[40].

Partant de là, nous avons compris comment la mendicité des enfants talibés est bien appréciée aussi par les maîtres coraniques. En résumé, ces derniers sont basés sur les prescriptions islamiques pour valoriser la mendicité. Ils affirment que la recherche de l'aumône telle que recommandée par les prescriptions islamiques revêt donc un caractère pédagogique. D'après les entretiens avec les maîtres coraniques et suite à nos observations, nous avons pu découvrir certaines motivations et volontés de ces derniers au *daara.* Cela justifie encore que l'idée selon laquelle l'aumône sollicitée par les *daaras* apparaît comme un péché quotidien pour rapprocher le croyant de son Dieu et lui rappeler de ses devoirs envers cette auguste entité. C'est dans cette perspective que **I. G**[41]nous montre l'utilité et la valeur du talibé et de son maître. Il disait que :

La mendicité est inséparable de la valeur éducative du coran. L'existence des daaras et la présence des enfants talibés ont une grande importance remarquable sur la vie du musulman. Nous sommes obligés d'envoyer les talibés mendier, car elle est le seul moyen qui nous permet de vivre et de satisfaire à nos besoins matériels et financiers. Pourtant, c'est les initiés à l'enseignement coranique qui se sont chargés à propager le coran, à guider les prières dans les mosquées, à légaliser les unions conjugales ou les noms dans les baptêmes. Donc, s'il n'avait pas de daara, il n'aurait pas forcement de talibé qui allait diriger ou remplir les nécessités sociales indispensables à la vie de l'homme.

Dans ce contexte, il est clair que les maîtres coraniques sont des responsables religieux par excellence ; c'est ce qui fait que leur idéologie par rapport à la perception de la mendicité des

[39] Cité sainte et de référence la plus plausible à la survivance de la mendicité des talibés.
[40] Cheikh Hamidou KANE,*L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard, 1961, p. 23.
[41] Maître coranique du *daara*, âgé de 41 ans.

talibés est redevable, voire irréfutable. En outre, il apparaît donc que la pratique de la mendicité est présente dans tous les *daaras* de la commune de Grand-Dakar. De ce fait, nous montrons que la principale préoccupation des maîtres coraniques et de leurs talibés au niveau des *daaras* réside dans l'obtention de survie[42]. En d'autres termes, les maîtres coraniques ont des contraintes économiques pour subvenir aux besoins de leurs familles et de leurs talibés.

Dans cette perspective, le maître coranique rend positive la mendicité en masquant la vraie réalité sociale pour dire qu'il n'a pas de ressources financières qui lui permettent d'autonomiser son *daara.*Ainsi, pour valoriser la pratique de la mendicité[43]**M. D**[44]nous fait croire que :

Moi, j'ai été au daara au village et en ville et j'ai même mendié dans les rues de Dakar. Pour moi, la pratique de la mendicité des enfants talibés est un acte licite, noble et digne de respect. Ensuite, pour le commun des musulmans, la mendicité que les enfants talibés font est normale. Elle est religieusement légitime, parce que les enfants qui s'adonnent à cette forme de pratique implorent le message divin et les hautes valeurs spirituelles.

En effet, il nous a été signifié par cet ancien talibé que les maîtres coraniques se sont fait l'obligation d'envoyer les enfants talibés quémander de l'aumône. Il semble qu'en dehors de certains dons ou solidarités qu'ils reçoivent auprès de ces cohabitants ou voisins, les *daaras* n'ont pas d'autres moyens de se nourrir que de la mendicité des enfants talibés. En conséquence, les donateurs attestent que le fait de donner de l'aumône aux talibés et à leurs maîtres coraniques relève d'un acte de porte bonheur et d'une bénédiction infaillible. Cette idée a été corroborée par **K. S**[45]qui ajoute : « *Le fait d'attribuer de l'aumône aux nécessiteux relève encore d'un geste de protecteur. C'est comme une personne qui porte un gilet de pare-balle mystique contre toutes les malédictions et les mauvais sorts éventuels* ».

C'est ce qui fait selon les conceptions sociologiques, la solidarité qui soude l'entraide entre les individus au sein de la société telle qu'elle est recommandée, plonge dans une obligation d'aider les personnes les plus démunies. Toutefois, force est de reconnaitre qu'avec la crise économique qui a sévèrement touché toutes les principales couches de la société, cette entraide se voit disparaître au détriment de nouvelles facettes de la vie.

[42] Nourriture, argent.
[43] Surtout celle des talibés.
[44] Islamologue, âgé de 47 ans.
[45] Islamologue, âgé de 34 ans.

Cependant, selon l'autre conception de la société et compte tenu de l'appartenance culturelle différente des individus vivant dans la société, la mendicité[46]est perçue comme un fait de transgression des normes sociales. Nos entretiens nous ont révélé qu'il y a une masse populaire qui dénonce la mendicité des enfants talibés. Nous remarquons que depuis plusieurs années, les rues de la capitale sénégalaise sont envahies par beaucoup de talibés mendiants. En effet, nous avons également reconnu que les enfants talibés perturbent et dérangent la population. Certaines de ces personnes ressources interrogées affirment que les enfants talibés passent à longueur de journée à taper les devantures des résidences particulières. Les enfants talibés tentent parfois d'arracher « *la pièce de monnaie* » ou la richesse des donateurs. C'est ce qui fait que certains citadins ne tolèrent pas les enfants talibés.C'est dans ce contexte que le problème soulevé par cette personne ressources et confirmé par les observations que nous avons effectuées, reste celui de la perturbation des enfants talibés. Au cours de cette rencontre, **O. D**[47]nous édifie sur le comportement des enfants talibés sur leur quête quotidienne de nourriture :

La vie des enfants talibés dans la rue, de fait, les oblige à s'écarter des codes de la sécurité. La mendicité entrave la sécurité des talibés et les expose aux dangers. Elle rend déviant ces derniers et en les plongeant dans un aspect de fonds de commerce ou d'exploitation à but économique.

Un autre problème qui est apparu régulièrement sous nos yeux, c'est la maltraitance qui procure sur la mendicité. Cependant, contrairement aux maîtres coraniques, certaines personnes fustigent volontairement ou réprouvent péjorativement la mendicité des talibés dans les rues de Dakar. C'est ce qui fait qu'elles déplorent la situation de la mendicité qui est aperçu autrement de nos jours.En analysant ces faits, nous comprenons que ces dernières dénaturent la pratique de la mendicité des enfants talibés. Elle est également marginalisée, car les enfants talibés sont considérés comme d'infâmes de « *parasites sociaux* ». Ce fait transparent montre qu'il y a un déficit assez manifeste dans l'observance des talibés. Toutefois, signalons qu'il est nécessaire d'impliquer les vertus liées à la scolarisation coranique pour mieux veiller à son amélioration. De ce fait, **S. S**[48]à travers son expérience sur la question, nous dévoile la situation des maîtres coraniques véreux qui poussent leurs enfants talibés à s'adonner à cette activité. Ainsi, déclara-t-il :

[46] De manière générale.
[47] Habitant du quartier Taïba à Grand-Dakar, âgé de 31 ans.
[48] Chef de quartier de Taïba / Grand-Dakar, âgé de 53 ans.

La mendicité est en réalité une pire forme d'exploitation des enfants talibés. Elle est un gagne-pain pour les marabouts. En plus, ils sont confiés à bas âge par les membres de leurs familles qui sont, en revanche pauvres pour les assister et les aider matériellement que financièrement. Les talibés sont pléthoriques et vivent dans des conditions tellement déplorables. C'est pourquoi ils utilisent la mendicité comme seul principal moyen de survie pour le fonctionnement du daara et de l'enseignement.

A l'issu de nos entretiens et observations, nous pouvons en déduire que l'éducation coranique permet aux initiés d'acquérir de bonnes règles de morale sociale qui les serviront davantage à mieux intégrer le milieu approprié. Nous pouvons en conclure que la pratique de la mendicité des enfants talibés n'est pas mauvaise. Elle participe davantage à la formation morale, à la culture de l'humilité chez ces derniers. C'est ce qui montre que la réticence de certaines personnes par rapport aux déviations observées sur la vie des talibés ne doit pas en quelque sorte sous-estimer les valeurs positives qui accompagnent la formation des enfants talibés dans ces écoles coraniques. Ces dernières, sur le plan traditionnel, luttent contre une débauche sociale.

Compte tenu de nos informations recueillies, il nous semble bel et bien qu'il n'existe pas jusqu'à présent un programme bien défini pour stopper la situation des enfants talibés dans la rue. Il n'existe pas en réalité une politique de prise en charge sur la question des *daaras.* Ce phénomène de la mendicité selon le gouvernement est très complexe. D'emblée, quand la mendicité a hanté la population dakaroise, on a vu un ministre prendre un arrêté interdisant la pratique de cette dernière dans certaines rues.

L'Etat a du mal à mettre en application ces mesures. En effet, si nous traversons les rues de Dakar, nous verrons qu'il y a notamment autant de mendiants qui encombrent les rues au même moment où le ministre prenait son arrêté. Ce qui montre qu'il y a une inefficacité énorme par rapport à la situation. L'Etat conçoit le *daara*[49]comme un« *encombrement humain* » dans la région de Dakar. Ainsi, il convient de souligner que même si notre étude prétend donner une image assez représentative de la situation des enfants talibés, elle montre une réalité extrêmement importante dans le tissu social sénégalais. C'est dans ce contexte qu'Aminata Sow FALL, dans son célèbre ouvrage nous montre dans un bref passage l'exemple d'un fonctionnaire d'Etat qui voudrait promouvoir le tourisme en débarrassant la

[49] Foyer ardent.

ville de l'aumône[50]. En revanche, aspirant à de plus hautes fonctions, le fonctionnaire est parti voir un marabout qui lui demande de donner un taureau en charité à un mendiant. Ce dernier en retournant voir les mendiants ne trouvant personne à qui donner l'aumône. Finalement, il perd le poste qu'il convoitait.

C'est également dans ce sens que **B. G**[51]nous dit ceci : « *Le phénomène de la mendicité des enfants talibés menace toute la population civile. Les sévices corporels et la maltraitance sont aujourd'hui le quotidien des enfants talibés. Ils sont victimes de toutes sortes de violences, car la société sénégalaise est une société de rue* ».

L'Etat tente de contourner ces *daaras* en parlant de « *daaramoderne ou modernisé* ».Ainsi, ce dernier n'a pourtant fait aucune étude préalable ou de faisabilité pour prendre en charge toutes les questions qui tournent autour des *daaras* et la mendicité. Le constat révèle que le gouvernement fait semblant de négliger ce problème. En effet, l'idée sur la question de retrait des enfants talibés dans la rue a été officialisée par son Excellence M. Macky SALL, président de la République du Sénégal[52]. L'objectif principal de cette politique de retrait des enfants talibés de la rue s'inscrit dans le cadre de la lutte contre la pratique mendicité. La présence des enfants talibés âgés de 5 à 15 ans à des fins d'exploitation par la mendicité forcée dans les artères de la capitale sénégalaise constitue un défi majeur pour un pays dont la majorité est composée des musulmans fidèles à la croyance religieuse.

C'est dans cette perspective que le Chef de l'Etat avec l'aide d'un comité de coordination et de suivi exhorte de stopper ce fléau. Le projet a démarré le 30 juin 2016 avec la mise en place d'un groupe opérationnel au niveau de la région de Dakar[53]. Ainsi, cet arrêté instaurant le projet, disposera que : « Tout le pays doit se mobiliser pour que cette image de désolation, cette image qui trahit la dignité de la personne humaine, ne soit plus une réalité dans notre pays »[54] (Source : Discours de la korité 2016). En analysant ce phénomène, il ressort que chaque citoyen doit apporter sa pierre à l'édifice afin de protéger ces enfants talibés victimes de maltraitance et d'exploitation par des maîtres coraniques sans scrupule.

[50] Aminata Sow FALL, *La grève des battû*, Paris, NEA, 1979, 167 p.
[51] Défenseure de la petite enfance au S O S Village, âgée de 39
[52] Lors du conseil des ministres du 22 juin 2016.
[53] Ce projet a été instauré par l'arrêté n° 13476 du 06 septembre 2016.
[54] République du Sénégal, ministère de la femme, de la famille et de l'enfance. Direction des Droits de la Protection de l'Enfance et des Groupes Vulnérables (DDPEGV). Initiative national pour le retrait des enfants talibés de la rue, Sénégal, mars 2017, p. 12.

Cette question d'urgence nécessite une stratégie solide et visible au plan national afin de pouvoir apaiser la complexité de l'ampleur de la problématique jugée en avance sociale, culturelle, économique et politique. D'après ce bref aperçu, certains résultats ont été notés dans l'intervalle du 30 juin 2016 au 14 mars 2017. En effet, dans une durée d'un (01) an presque du démarrage du projet, soixante (60) opérations ont été effectuées[55]. De manière générale, la politique de retrait des enfants de la rue initiée par le président de la République, qui entrait dans sa deuxième année, n'avait rien apporté de positif pour l'éradication de la mendicité, malgré sa réalisation pour la promotion du bien-être social des enfants. Cependant, il apparaît sous nos yeux qu'il existe des favoritismes sur la prise en charge des enfants. Ce projet est loin d'atteindre son but, car le comité chargé de véhiculer et de poursuivre le combat n'a pas appliqué ou respecté lesdits du président, Macky SALL dès l'entame du rapport avec le slogan que « *Tous les enfants ont la même dignité* ».

L'inégalité de cette politique est liée au moment où certains enfants sont accompagnés et d'autres non. Ainsi, sur un total estimé à 1145 enfants, seuls 440 enfants sont accompagnés[56]. Parmi ces enfants, nous identifions d'abord des sénégalais ; ensuite des maliens et des gambiens et enfin, des bissau guinéens et de conakry guinéens. D'après le résultat de ce rapport, nous constatons que des mesures d'accompagnement sont prises pour apporter des soutiens aux enfants retournés. A titre d'illustration, l'Etat a subventionné la somme d'une valeur de 9 504 000 francs CFA en six (06) mois afin de soutenir 24 familles en espèce et en nature[57]. De même, la somme 17 536 000 francs CFA[58] en six (06) mois a été débloquée pour accompagner 16 *daaras* en espère et en nature[59].Cependant, la principale faille du programme de retrait des enfants de la rue à ce jour a été le nombre d'enfants retournés à leurs maîtres coraniques. Ce programme signale un effet d'annonce dans la pratique, car jusqu'à présent, les enfants talibés continuent à sillonner les rues dans tous les artères de la capitale sénégalaise.

L'interdiction de la mendicité a été ratifiée dans les articles 245 du code pénal de la loi n° 75-77 du 09 juillet 1975. Des sanctions ont été prises pour mettre fin à la mendicité et l'acte de solliciter l'aumône dans les lieux de culte. Ce texte dispose que « *Tout acte de mendicité est passible d'emprisonnement de trois (03) à six (06) mois. Seront punis de la même peine ceux qui*

[55] Dont 1308 enfants retirés et 1191 enfants retournés en famille.
[56] A noter que les garçons 1131 et les filles 14.
[57] Lait, sucre, riz, mil, savon.
[58] Ibid., p. 5.
[59] Lait, huile, sucre, savon, lait.

laisseront mendier les mineurs de vingt et un an (21) ans soumis à leur autorité »[60]. En effet, l'article 298 a été aussi instauré pour lutter contre les mauvais traitements, coups et blessures aux enfants de moins de 15 ans. Il s'agit de prendre des dispositions de lutte contre l'exploitation et les violences faites aux enfants talibés. Dans ce contexte, il dispose que : « *Quiconque aura volontairement fait des blessures ou porté des coups à un enfant mon âgé de 15 ans accomplis, ou qui aura volontairement privé d'aliments ou de soins au point de compromettre sa santé ou qui aura commis à son encontre toute autre violence ou voie de fait, l'exclusion des violences légères, sera puni d'un emprisonnement de 5 ans et d'une amende de 25 000 francs CFA à 200 000 francs CFA* ».

Du coup, il y a le phénomène de ce que l'on appelle la porosité de nos frontières qui livrent des gens qui nous viennent de partout et qui en revanche mendient dans les rues de Dakar[61].La non application des mesures fait qu'il y a un manque de rigueur à propos de la politique de retrait des enfants talibés dans la rue. **S. D**[62]nous fait savoir que : « *Le daara est un secteur sensible. L'Etat, pour éviter de lutter contre l'islam et les chefs religieux, n'a pas pris la décision ferme pour se débarrasser des enfants talibés mendiants dans la rue* ».

C'est dans ce sens que la politique de retrait des enfants de la rue est perçue par beaucoup de personnes civiles ou acteurs d'organismes sociaux comme une politique organisée. Il apparaît que le gouvernement s'est précipité dans sa manœuvre. Même si les récentes mesures prises par le gouvernement sont louables pour retirer les enfants de la rue, elles auraient dû d'abord réglementer les écoles coraniques qui se prolifèrent sur toute l'étendue de la capitale sénégalaise. La résolution de ce phénomène nécessitera forcément la mise en application des lois planifiées pour éradiquer cette situation.

C'est dans ce même ordre d'idée que **B. B**[63]nous dit ceci : « *La politique de retrait des enfants talibés n'est pas une nécessité et non une urgence. L'Etat a mis les charrues avant les bœufs. Pour ce faire, il doit d'abord solliciter les marabouts avant de ramasser les enfants talibés dans les rues* ». Cela revient à dire que les *daaras* sont en marge de législation, car aucun projet de loi n'a encore abouti à la règlementation de leur fonctionnement. C'est ce qui montre que les résultats escomptés sont loin d'atteindre leurs objectifs.

[60]http://www.justice-gouv-sn: code pénal du Sénégal, loi n° 75-77 du 09 juillet 1975, date de consultation 11 avril 2022, p. 41.
[61] Il importe de noter que chaque mesure doit être appliquée de façon draconienne.
[62] Inspecteur au Ministère de l'Enseignement Arabe, âgé de 49 ans.
[63] Maître coranique du *daara*, âgé de 48 ans.

2- Les facteurs socioéconomiques et éducatifs de la mendicité des enfants talibés en milieu urbain

Cette partie sera développée à travers deux axes. Il s'agira d'analyserla persistance de la mendicité des enfants talibés dans la rue et le défi du système éducatif actuel au Sénégal **(2-1)** avant de faire une étude détaillée à propos des effets de la mendicité sur la vie des enfants talibés **(2-2)**.

2-1 La persistance de la mendicité des enfants talibés dans la rue et le défi du système éducatif actuel au Sénégal

La recrudescence de la mendicité des enfants talibés dans l'éducation coranique nous semble primordiale afin d'expliquer la persistance. De manière générale, la persistance de la mendicité des enfants talibés dans la rue nous permet d'appréhender l'interaction et les relations qui existent entre les individus au sein de la société. En effet, en tant que chercheur en science politique, la visibilité du phénomène de la mendicité nous mobilise à étudier les représentations sociales, les attitudes, les comportements et les systèmes qui lient les individus et la société.Dans la conception musulmane, les parents envoyaient leurs enfants dans les *daaras* pour recevoir une éducation coranique. En effet, les entretiens effectués avec nos personnes ressources, nous permettent de comprendre que ce système de confiage est de permettre aux talibés de connaitre certaines réalités de la vie.

Le problème qui attire plus notre attention sur l'étude de cette question est que les parents qui confient leurs enfants aux maîtres coraniques sont inconscients. En conséquence, pour eux, l'éducation coranique est un enseignement particulier qui prime sur tout autre enseignement. D'une part, ces derniers n'ont pas en revanche de moyen nécessaire pour accompagner leurs enfants dans leur éducation coranique. Et d'autre part, c'est la misère extrême et la fuite de responsabilité pour assister les enfants. Dans ce contexte, **C. H**[64]nous raconte les difficultés liées dans les*daaras* en milieu urbain. Ainsi, dira-t-il que :

Le daara, jadis, existait au village et non en ville. Je ne suis pas d'accord que ces daaras se retrouvent en milieu urbain. Un daara doit avoir sa propre école et le maître coranique doit assurer la nourriture, la santé, l'habillement des talibés et les loger dans une maison bien construite. Je condamne les parents des talibés, parce qu'ils ont démissionné de leurs fils, ils sont responsables de la dure exploitation des enfants par la mendicité. La mendicité des talibés aujourd'hui, de surcroit en

[64] Président des imams et Oulémas du Sénégal, âgé de 74 ans.

milieu urbain, est une anarchie. Moi, mon enfant ne passera jamais dans ces daaras, et pourtant ils ont mémorisé le coran et la théologie. Ils sont passés à Kaolack, Touba et Kokki et à chaque fois, je partais leur rendre visite avec la nourriture et de l'argent.

Tout au long de notre étude, nous comprenons que pour certains maîtres coraniques, la pratique de la mendicité des enfants talibés est inhérente à l'enseignement coranique. Il apparaît dans nos entretiens que la persistance de la mendicité influe sur le manque de moyen matériel et financier pour subvenir aux besoins des *daaras.* Ce phénomène est de faire endurer les enfants talibés, c'est-à-dire accomplir une mission comme dirait Cheikh Hamidou KANE, dans *l'aventure ambiguë* à travers le personnage principal Samba DIALLO, Toorodo, qui a été envoyé dans la rue endurer, au même titre semblable que ce qui se passait dans la rue.

La conception sociologique qui nous semble familière à ce passage, c'est de permettre à l'enfant de vivre sa vie d'homme. Jadis, l'objectif du *daara,* c'était d'enseigner les enfants, les éduquer dans l'islam. La mendicité n'est pas un phénomène nouveau. Elle est inséparable à l'enseignement coranique, au *daara* et à l'islam. Son but n'est pas de collecter de l'argent mais de solliciter la nourriture aux différentes heures de repas[65]. Maintenant, il y a une certaine dénaturation de la réalité qui se voit autrement de nos jours. Les enfants talibés passent toute la longueur de journée dans la rue pour quémander de l'argent. Toutefois, il est nécessaire de montrer qu'il y a un effet pervers en milieu urbain et singulièrement à Dakar. Les maîtres coraniques sans scrupule envoient les enfants talibés dans les rues au lieu de leur donner un enseignement coranique adéquat à leur formation.**H. B**[66]nous explique la persistance de la mendicité des enfants talibés. Elle insiste :

La persistance de la mendicité des talibés influe sur l'offre. Les sénégalais aiment trop donner, alors ils ne se rendent pas compte que les oboles qu'ils donnent aux talibés les maintiennent dans la rue. La mendicité est un fléau que la population doit très vite se débarrasser. En revanche, les enfants talibés vivent toujours dans la précarité. Ils sont victimes de sévices corporels. Il est aujourd'hui une nécessité de règlementer les écoles coraniques qui exploitent les enfants talibés par la mendicité forcée.

Aujourd'hui, la mendicité est conçue pour l'enfant talibé de même que pour le maître coranique comme la seule possibilité pour la survie. C'est ce qui fait, qu'à Grand-Dakar, la mendicité des enfants talibés est jugée très utile, car elle joue un rôle très important dans la

[65] Matin, midi et soir.
[66] Défenseure de la petite enfance à la DDPEGV, âgée de 32 ans.

vie des maîtres coraniques et de leurs talibés. Elle apporte des ressources économiques et alimentaires pour le fonctionnement des *daaras*. Dans cet univers de survie, pour entretenir le fonctionnement du*daara*, **S. S**[67]nous renseigne à nouveau sur les conditions de survie des maîtres coraniques à la mendicité de leurs enfants talibés. Ainsi, raconte-t-il :

La mendicité apparaît sous forme d'entreprise pour les maîtres coraniques. A supposer que si un maître coranique entretient 100 talibés et que chaque talibé verse une somme journalière de 5 00 francs CFA, c'est de l'argent. En effet, ce qui est plus critique sous nos yeux, c'est de voir que les talibés sont forcés à verser la somme fixée. L'enfant est chuchoté au cas s'il n'amène pas l'argent demandé. Les enfants n'apprennent plus au daara. Moi, je les conçois pas de talibés, mais des mendiants.

En résume, nous avons retenu que nos interprétations sur la cause principale de la persistance de la mendicité des enfants talibés résident dans les problèmes de développement social et humain, économique et culturel, politique et institutionnel. Dans certains cas, nous avons compris que la mendicité est le seul moyen de substance pour les maîtres coraniques qui ne possèdent aucune option qui la remplace. Il ne faut pas oublier qu'il y a certains parents irresponsables qui confient leurs enfants aux marabouts sans pour autant contribuer aux moyens de substance qui peuvent assurer la survie de leurs progénitures dans ces écoles.

Il rajoute que :

Les parents des talibés sont responsables de ce qui se passe dans les artères de Dakar. En outre, les maîtres coraniques n'enseignent plus les talibés, ils apprennent à trouver de l'argent. On remarque un flux migratoire important des daaras vers les villes. Ils pensent que Dakar est le seul milieu où ils peuvent gagner la vie. Dakar est un endroit où les entreprises, les usines et les industries se regroupent à l'unanimité. Ils supposent que pour réussir, il faut venir à Dakar.

C'est ce qui fait qu'à partir de ce moment, les maîtres coraniques sont obligés d'envoyer les enfants en quête de pitance parce qu'ils n'ont pas de quoi à les nourrir. Cette situation montre que le milieu des *daaras* est un milieu tout à fait démuni. Ces derniers n'ont pas assez de nourritures pour subvenir aux besoins des enfants talibés.**K D**[68]nous raconte la situation des maîtres coraniques au *daara.* Ainsi, dira-t-il :

[67] Habitant du quartier Taïba, lieu de résidence des *daaras*, âgé de 58 ans.
[68] Islamologue, âgé de 33 ans.

Il existe des maîtres coraniques assez véreux qui ne sont pas bien formés. Je leur qualifie des « maîtres civilisés », c'est-à-dire des maîtres à l'occidental. Ces derniers ne sont mis que par leurs intérêts personnels et matériels. Ils poussent les enfants talibés dans la rue pour l'appât du gain facile. Ces maîtres coraniques créent des écoles pour exploiter les enfants. Il n y a pas de religieux de ce qu'ils font dans la création de ces écoles où on implore la science islamique et la foi.

Cette question apparait comme un effet pervers, car les maîtres coraniques envoient ces enfants talibés dans la rue jour et nuit sans pour autant leur inculquer un quelconque savoir. La mendicité des enfants talibés en milieu urbain incombe la responsabilité de leurs parents. Ils sont découragés et ont démissionné de l'éducation et de l'avenir de leurs fils. Selon la conception musulmane, l'apprentissage du coran est une obligation pour tout fidèle musulman et non de la mendicité. Ainsi, **M. G**[69]nous a partagé son point de vue sur la question de la mendicité des enfants talibés. Il pense que :

La mendicité que font les enfants talibés est un fonds de commerce. Les maîtres coraniques ne se soucient plus de l'éducation des talibés et les parents aussi, par souci familial, ils abandonnent et se désintéressent de leurs fils. Je pense que ce n'est pas important de gaspiller de l'argent dans les soirées de gala au Grand théâtre ou au Sorano, alors qu'il y a une couche très démunie à côté. Les daaras ont besoin de soutien matériel et financier pour propager la parole de Dieu.

A l'époque, le *daara* était au village et non en ville. Jadis, les écoles coraniques avaient un lieu d'enseignement propre aux talibés[70].La mendicité apparaît comme une anarchie et pèse un lourd fardeau sur la vie des enfants talibés. Le fonctionnement du *daara* doit nécessairement avoir une charte et le maître coranique, lui aussi doit être reconnaissant envers ses élèves dans la transmission du savoir. L'islam n'a pas recommandé la mendicité, elle découle du plaisir des maîtres coraniques et des parents des enfants talibés. On ne voit jamais le fils d'une grande personnalité à Dakar dans ces *daaras*, alors que les enfants de ce dernier ont appris et maîtrisé le saint coran.

La question de l'école au Sénégal, de manière générale, est confrontée dans ces dernières années à une période de crise. Une telle attitude vis-à-vis de notre recherche montre que le système éducatif sénégalais qui se transmet[71] a connu des mutations bouleversées. Ainsi, on pourrait se contenter de dire que le problème majeur de l'éducation d'aujourd'hui est dû à

[69] Etudiant à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, âgé de 27 ans.
[70] Ils avaient accès aux nourritures, à l'eau etc.
[71] Que ce soit à l'école française ou à l'école coranique.

l'absence de finalité clairement définie. C'est ainsi que **N. D**[72]nous parle des problèmes auxquels le système éducatif actuel au Sénégal est confronté. Ainsi, dira-t-il que « *Les problèmes fondamentaux auxquels est confronté notre système éducatif ou les défis auxquels l'Etat sénégalais doit régler influe d'abord sur les effectifs pléthoriques* ».

L'éducation demeure obscure, parce que les réalités de la vie quotidienne de l'école sont loin de jouer leur rôle dans l'éveil des individus à leurs propres capacités. A cet égard, nous pouvons en déduire que l'école coranique qui intéresse le champ de notre étude, perd d'office sa capacité à guider ses élèves[73] à maitriser le *Livre Sacré* à cause de ses nombreux talibés. Il apparaît donc sous nos yeux que les défis de l'éducation au Sénégal sont nombreux et complexes.

En effet, le système éducatif sénégalais est d'aujourd'hui plongé dans une situation de crise. En outre, le Sénégal a adopté le programme scolaire et le système éducatif de la République française[74]. Cela montre que « l'école française est née de la volonté du missionnaire et du colonisateur français à partir des années 1817 »[75]. En effet, durant cette période, le Sénégal était dominé par la religion musulmane d'où la majorité de cette secte a privilégié « l'école coranique ». Ce groupe résistait haut et fort à l'expansion de nouvelle école du missionnaire et du colonisateur français. Il s'est avéré par bon nombre de sénégalais que l'adoption du programme scolaire de cette puissance coloniale française a suscité de multiples crises scolaires dès le début de l'indépendance. Ainsi, Yves-Emmanuel DOGBE, dans son ouvrage intitulé « *La crise de l'éducation, nous appréhende les problèmes liés aux crises scolaires* ». Selon lui, « *Les révoltes des étudiants de par le monde en mai 1968 ont été la manifestation la plus spectaculaire d'une telle crise* »[76].

En résumé, il s'agit de montrer que l'éducation que le Sénégal a imitée par l'ancienne colonie française est loin d'atteindre ses finalités primordiales et les programmes éducatifs qui en découlent ne sont pas en quelque sorte fondés sur un principe de base. Au terme de notre réflexion, **P. G**[77]nous a expliqué des précautions à prendre face à ce brouillage :

[72] Professeur, âgé de 42 ans.
[73] En l'occurrence les talibés.
[74] Il est la capitale de l'AOF.
[75] Souleymane GOMIS, *La relation famille-école au Sénégal : le travail scolaire des enfants à Dakar*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 81.
[76] Yves-Emmanuel DOGBE, *La crise de l'éducation*, Dakar, NEA, 1975, p. 7.
[77] Enseignant, âge de 32 ans.

L'Etat doit construire des infrastructures scolaires qui répondent à la demande scolaire. Ce faisant, il doit impérativement recadrer le système adaptable à notre capacité en prenant en compte les finalités, les programmes d'enseignement, les conditions de fonctionnement ainsi que le personnel en place pour mener à bien cette forme éducative.

L'avènement des Etats Généraux de l'Education et de la Formation[78] de 1982 a été mis en place afind'améliorer le système d'enseignement sénégalais. D'après ce bref aperçu, il nous a été signifié par Souleymane GOMIS que c'est en 1971 que le système éducatif sénégalais a connu sa première réforme. Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation avaient pour objectif de « former des citoyens libres, des agents de développement profondément enracinés dans leurs valeurs et ouverts aux apports fécondant des autres civilisations et pour but d'éradiquer l'analphabétisme »[79].

De façon générale, aucune résolution n'a abouti concernant les problèmes d'enseignement en général, et de l'enseignement coranique en particulier les Etats Généraux de l'Education et de la Formation à la fin des années 1980. A ce propos, Souleymane GOMIS écrit à ce sujet que :

Depuis plus de 15 ans, l'école sénégalaise se trouve plongée dans une véritable crise. Une crise qui se traduit par une absence presque totale de politique éducative adéquate ou d'orientation scolaire fiable, une crise qui se traduit également par un manque de programme scolaire adéquat. La crise de l'école est en effet, selon certains, un reflet d'autres crises de la société sénégalaise, la crise économique, la crise politique, la crise idéologique et la crise des valeurs et des mœurs. L'école est ici un miroir, un révélateur de la crise générale[80].

Alors, l'éducation apparaît comme un moyen humain de cultiver l'homme. Elle consiste à faire apparaître des valeurs au sein de notre environnement en découvrant les principes physiques. De plus, à travers l'Education Pour Tous (EPT)[81], le gouvernement avait décidé de démocratiser l'accès à l'éducation scolaire. A ce titre, l'Etat avait alloué 40 % du budget national pour améliorer l'accès à l'éducation de qualité à l'horizon 2015. Mais dans un contexte de crise économique, cette forme d'éducation reconnue comme un droit pour tous n'a pas atteint son objectif. Elle engendre d'énormes problèmes sociaux[82].

[78] En abréviation : EGEF.
[79] Souleymane GOMIS, *Les relations famille-école au Sénégal : le travail scolaire des enfants à Dakar*, Paris, L'Harmattan, 2003, p 83.
[80] Ibid., p. 109.
[81] A noter que celle-ci a été opérationnalisée par la communauté nationale en 2000.
[82] Tels que le chômage, la déperdition scolaire et l'analphabétisme.

Ainsi, aujourd'hui, le taux d'analphabétisme persiste et demeure de plus en plus élevé avec 54, 6% malgré les stratégies envisagées pour améliorer les 50% de la population à partir de 15 ans et plus de 45,4%[83] de personnes alphabétisées.Ainsi, l'école coranique qui, jadis, gardait le creuset de l'excellence ne répond plus de nos jours aux exigences de la société, au développement individuel et à l'apprentissage des élèves. Elle est détruite par l'avènement de l'école coloniale française. Dès lors, les problèmes de l'enseignement coranique ont vu le jour. C'est ce qui explique l'introduction de l'enseignement religieux dans le système d'enseignement public faisant le Sénégal un pays laïc. Fort de cette conviction, tout son mémoire témoigne de cette proximité avec les réalités du modèle éducatif. A ce sujet, Mamadou NDIAYE tente de :

Distinguer l'enseignement de la langue arabe, langue vivante étrangère, de l'éducation religieuse à proprement parler, ainsi en donnant à la langue arabe, le statut d'une langue étrangère, tout en tenant compte de son rôle particulier en lui conférant la place prioritaire de première langue vivante étrangère à côté du français et de l'anglais notamment[84].

Nous constatons que plusieurs écrivains, en l'occurrence Cheikh Hamidou KANE, ont étudié la question liée à l'école. Ce dernier, dans son ouvrage intitulé *L'aventure ambiguë,* explique le choc de deux cultures[85]. L'auteur décrit le rapport de l'élève Samba DIALLO[86] et Thierno, son maître qui a pour rôle de former les disciples dans le domaine religieux. Dans ce contexte, **I. D**[87]nous parle de l'utilité de l'école et de l'éducation. Ainsi, il écrit ceci « *L'éducation élève la conscience individuelle des individus en forgeant la vie sociale collective. Elle transmet une vie socialement inconsciente en une vie rationnelle. En effet, elle cimente la cohésion sociale, la foi en Dieu, l'amour du prochain* ».

De manière générale, il est clair que le problème lié au système éducatif actuel au Sénégal est dû à l'absence d'infrastructures scolaires, à la volonté de l'Etat mais aussi à la motivation des enseignants et des élèves. Dans ce cas, l'Etat doit construire des infrastructures scolaires qui peuvent en quelque sorte accueillir les élèves mais aussi recruter les enseignants dévoués, dynamiques et bien formés pour guider les élèves. Il est nécessaire aussi de planifier des

[83] République du Sénégal. Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan ; Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, Op. Cit. p. 78.
[84] Mamadou NDIAYE, « *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal* », Thèse de doctorat de 3ème cycle, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1982, 154 p.
[85] Celle fortement ancrée dans l'islam et la tradition et l'autre plongée sur l'ouverture de l'école française.
[86] Descendant de la famille des *Diallobés*.
[87] Islamologue, âgé de 42 ans.

démarches et des méthodes d'enseignement adéquates à nos réalités. Et pour ce faire, nécessité oblige de mettre en évidence toutes les difficultés fondamentales des écoles françaises ainsi que les écoles coraniques[88]. Cette situation va de pair avec une bonne organisation du cadre de vie, aux programmes, aux pédagogies, aux conditions de fonctionnement et de formation professionnelle pour un enseignement de qualité accessible à nos valeurs sociales, historiques et culturelles.

2-2 Les effets de la mendicité sur la vie des enfants talibés

La mendicité des enfants talibés en milieu urbain peut avoir diverses persécutions sur leur comportement. Cette situation présente des aspects qu'on ne peut pas occulter à la vie des enfants à bas âge dans les foyers ardents[89]. Ainsi, face à une demande sociale grandissante en faveur de ce type d'enseignement, l'intégration des enfants dans l'école coranique est devenue une priorité affichée. D'une part, la pratique de la mendicité expose les enfants talibés à des situations tellement critiques. Ils sont toujours face aux risques d'accidents de la circulation au cours de leurs quêtes d'aumône dans les rues. En plus, les talibés sont séparés précocement de leurs familles et confiés à un maître coranique qui n'a pas les moyens pour prendre soin d'eux. Ils sont exposés à toute forme de maltraitances et de violences[90], aux pires formes de travail, à la traite et aux autres formes d'exploitation.

Dans ces conditions, les enfants talibés, à travers la maraude, peuvent être influencés par les enfants de la rue[91]. C'est dans cette circonstance qu'Yves MARGUERAT et Danièle POITOU, dans leur ouvrage collectif intitulé *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, mentionnent « qu'aujourd'hui, les manifestations les plus visibles de la mendicité enfantine ont pour nom : errance, vagabondage, délinquance[92] sans compter les rafles, les accidents, les agressions et les multiples sévices dont sont victimes les jeunes talibés[93].

Ainsi, la mendicité actuelle des enfants talibés en milieu urbain peut être un développement des comportements criminels. D'après ce bref aperçu, la mendicité prive les enfants talibés à une éducation de qualité. Les données de notre enquête nous ont montré que dans la capitale

[88] A savoir les *daaras*.
[89] Ecoles coraniques, communément appelées *daaras* au Sénégal.
[90] Notamment sexuelles, physique et physiologiques.
[91] Qualifiés de délinquants et de vagabonds en cas de contact.
[92] Vol, drogue, alcool.
[93] Yves MARGUERAT et Danièle POITOU, *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*, Paris, Fayard, 1994, 622 p.

sénégalaise, la majorité des *daaras* consacre plus de temps à la mendicité qu'à l'apprentissage du coran. Cette situation impacte péjorativement l'éducation religieuse des enfants talibés. Il est réel et indéniable que les enfants talibés sont en train d'être exploités dans les *daaras*à Dakar, qui s'activent dans la mendicité en raison de commerce ou pour tirer profit. Il n'est pas évident aujourd'hui de passer sous silence que cette forme d'exploitation est réelle. Nous concevons que ces tortures, ces sévices, ces châtiments corporels peuvent être des questions de trafic d'organe.

D'autre part, la mendicité a des répercussions sur l'image de l'islam, sur la vie humaine, sur la société sénégalaise, mais aussi sur l'endroit de la petite enfance. C'est dans cette perspective que nous voudrions demander qui est le maître coranique ? En d'autres termes, est-ce que ceux qui créent les *daaras* en milieu urbain sont habilités à les ouvrir ?

Conclusion

Au Sénégal, les enfants talibés qui étudient dans les écoles coraniques sont exposés à de multiples difficultés. En effet, l'école coranique, en tant que foyer ardent[94] a existé depuis la naissance de l'islam. Elle a toujours été au Sénégal, le cadre de formation par excellence considéré comme un cercle de passage obligatoire dans l'éducation de tout musulman. L'école coranique a longtemps été un lieu d'accueil et de formation de grandes figures emblématiques dévouées à l'islam.

Mais aujourd'hui, cet enseignement est confronté à de multiples problèmes en Afrique en général et au Sénégal en particulier. La conception des écoles coraniques dépend aujourd'hui des moyens économiques et matériels des marabouts[95]. De ce fait, on remarque le décor des enfants talibés âgés de 15 ans qui sillonnent partout dans les rues en quête de nourritures ou de l'argent au Sénégal[96]. Les maîtres coraniques sans scrupule font des kilomètres, parfois même à l'étranger pour venir s'installer dans l'économie populaire urbaine.

L'apparition des *daaras* en milieu urbain est due à un phénomène relativement récent, lié directement à l'exode rural dans les années 1970-1980. De ce fait, la présence des *daaras* en milieu urbain aboutit à la professionnalisation de la mendicité, à la délinquance juvénile, au

[94] Lieu d'apprentissage du coran et des sciences islamiques.
[95] En d'autres termes, les maîtres coraniques.
[96] Plus particulièrement à Dakar.

banditisme etc. Ces derniers échappent aujourd'hui à tout contrôle d'ordre religieux, familial et étatique.Ainsi, les enfants talibés sont confrontés à de multiples problèmes à Dakar. Cette situation renvoie à une urbanisation rapide, à l'instabilité de la vie sociale mais aussi à la précarité des enfants talibés à Dakar.

Des maîtres coraniques sans formation ouvrent des écoles informelles partout dans l'étendue du territoire sénégalais et qui, en revanche, quittent les zones rurales ou la sous-région pour venir s'installer en ville avec leurs talibés. Ces talibés ont été confiés aux maitres coraniques par leurs parents qui, eux-mêmes, restent dans leur milieu d'origine. Ce phénomène de la mendicité des talibés demeure et constitue une actualité. La mendicité des enfants talibés en milieu urbain est due à l'insuffisance de revenus des marabouts, le problème de survie et la difficulté d'ordre économique.

Au Sénégal, l'islam est considéré comme une force dominante de la vie religieuse et sociale dont le texte coranique constitue le point de départ et de référence pour tout comportement social, culturel et moral des musulmans. Les enfants et les adolescents, pieds nus munis d'un pot sous forme de gamelles[97], tapent de porte en porte pour recevoir de l'aumône. Certes, même si les talibés consacraient tout leur temps à apprendre le coran, de nos jours, leurs activités principales, c'est d'aller mendier. Ils consacrent tout le temps en moyenne par jour dans la rue dans un pays comme le Sénégal, majoritairement musulman.

A l'heure actuelle, il est difficile de déterminer le nombre exact de talibés sur toute l'étendue du territoire sénégalais, plus particulièrement à Dakar, car certaines écoles coraniques sont saisonnières[98]. Mais nous quand même 173 talibés lors de notre enquête. Ils pratiquent tous la mendicité pour la survie des *daaras*et de leurs maîtres coraniques. Les maîtres coraniques sont au nombre de 14[99].

[97] Au sens propre, des élèves qui apprennent le coran.
[98] En d'autres termes, cela veut dire que certaines de ces écoles retournent cultiver la terre pendant l'hivernage.
[99]Ces 14 maîtres coraniques étaient composés de titulaires et d'ancien talibés.

La recrudescence du phénomène de la mendicité est due aux donateurs, car le constat révèle que le sénégalais ne peut pas s'en passer de la donation de l'aumône. D'après nos entretiens et observations, nous avons compris qu'au Sénégal, les gens donnent de l'aumône aux talibés pour préserver leurs richesses, pour se protéger contre le mauvais sort, les mendies, etc.C'est dans ce contexte que le phénomène de la mendicité demeure encore un fléau sur la vision mondiale. Cette persistance de la mendicité qui ravage la vie de la petite enfance doit envisager la responsabilité de tous les acteurs afin de prendre des initiatives solides mais aussi des campagnes de sensibilisation pouvant mettre fin à cette forme de pratique qui réveille toute la conscience collective. Dans le contexte urbain actuel, les marabouts envoient leurs disciples à mendier pour leur propre besoin basé sur la richesse pour mieux dire que la mendicité des enfants talibés est d'ordre économique.

A Grand-Dakar, les maîtres coraniques affirment que le prix du loyer est moins cher surtout dans des quartiers comme Taïba. Le prix mensuel d'une chambre s'élève à 10 000 francs CFA. C'est l'une des raisons qui démontre le surpeuplement de ce quartier. Au Sénégal, la mendicité est devenue presque un business associé à la culture du sacrifice parce que certains consultent les marabouts pour exorciser les mauvais sorts, s'ouvrir les portes de la réussite ou se guérir de certaines maladies.

Références bibliographiques

- DOGBE Y-E., *La crise de l'éducation*, Dakar, NEA, 1975, p. 7.
- FAYE S., « *La problématique des enfants en situation de la rue au Sénégal* », *CERI*, Dakar, Sénégal, 2014, 30 p
- GOMIS S., La relation famille-école au Sénégal : le travail scolaire des enfants à Dakar, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 81.
- KANE C.H, L'aventure ambigüe, Paris, Julliard, 1961, p. 24.
- KA T., Culture arabo-islamique au Sénégal : place de la langue arabe dans la société sénégalaise, Dakar, 2008, p. 12.
- MARGUERAT- Y et POITOU- D., *A l'écoute des enfants de la rue en Afrique Noire*, Paris, Fayard, 1994, 622 p.
- MBAYE R., « L'islam au Sénégal », Thèse de Doctorat de 3ème cycle, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1976, p. 41.
- NDIAYE M., « *L'enseignement arabo-islamique au Sénégal* », Thèse de doctorat de 3ème cycle, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1982, 347 p.
- ✓ PIGA A., *Dakar et les ordres Soufis : processus socioculturels et développement urbain au Sénégal contemporain*, Paris, L'Harmattan, 2002, 382 p.
- ✓ SOWA. FALL., *La grève des battû*, Paris, NEA, 1979, 167 p.
- ✓ TANDJIGORA O. K., « *Talibé et école coranique traditionnelle en milieu urbain* », Mémoire de maîtrise, FLSH, UCAD, Département d'Arabe, 1996, 147 p.

Professer les valeurs au cycle secondaire qualifiant marocain, réalité ou leurre ?
French at the secondary cycle Moroccan qualifying: teaching values, reality or lure?

***Yassine* Bourouaha[1*],**

[1]FLSH – Université Cadi Ayyad-Marrakech, Maroc.

Résumé. La dernière réforme de l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, entreprise au Maroc en 2002, s'attarde sur l'enseignement des valeurs à travers des œuvres littéraires. Les textes officiels offrent des directives ou bien des orientations d'ordre axiologique et c'est à l'enseignant d'en disposer pour professer des valeurs qui fassent corps avec son enseignement et qui soit en harmonie avec le climat social, culturel et spirituel qui empreint le pays. Ceci pose un gigantesque problème quant à l'opérationnalisation par l'enseignant du français de la dimension des valeurs.

Notre travail essaie de répondre à la question intrigante sur les possibilités réelles de professer les valeurs à travers des œuvres littéraires. Une tâche qui reste à notre avis illusoire mettant le professeur du français langue étrangère, en l'absence de formation continu et de documents officiels sur l'opérationnalisation des valeurs, dans une situation embarrassante et accablante.

Mots-Clé. Education, Valeur, Opérationnalisation, Réforme.

Abstract. The last recorded reform of teaching French at tertiary school qualification, carried out in Morocco in 2002, focuses on teaching values through literary works. The official texts offer instructions or the order of axiological orientations and it is to the teacher who has to profess the values that are part of this teaching and in harmony with the social, cultural and spiritual climate that

*Correspondingauthor :bourouahayassine91@gmail.com

permeates the country. This poses a huge problem regarding the operationalization of the dimension of values.
Our work tries to answer the intriguing question about the real possibilities of professing values through literary works. A task which remains in our opinion illusory putting the teacher of French as a foreign language, in the absence of continuing training and official documents on the operationalization of values, in an embarrassing and overwhelming situation.

Keywords. Education, value, operationalization, Reform.

1 Introduction

In a world which sees itself reduced to the proportion of a small village, what really makes the difference is not the weaponry, nor the advanced technology, but the education; healthy and efficient education based on solid foundations. However at the heart of education is the question of values. Through these values, the nation obtains the real weaponry, the real technology. The youth aware of their past and confident in their future. It is urgent, in our societies, to create in the learner the desire to arm themselves with their identity and their fundamental markers.
To say that an education system must be aware of the importance of values is perfectly trivial. The relationship between the dimension of values and the other components of education (For example, training, instruction, etc) is in addition to a relationship of consubstantiality, an essential relationship. Thus, we can say that the dimension of values represents the fifth essence or even the fifth element, in other words the quintessence of the action and the educational process. Its absence or its poor integration would condemn the other components, at least to inefficiency, if not to dissolution.

"What about our system?"

Our work tries to answer the intriguing question about the real possibilities of professing values through literary works at the secondary level qualifying Moroccan.

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND FORMULATION OF HYPOTHESES

To analyze our troublesome, we adopted an analytical approach. We tried to make an analytical reading of official documents by emphasizing the real possibilities of teaching values through works in the qualifying secondary program.

2 Material and Methods

First of all, we proceed, according to an approach consisting in highlighting the intimate link that exists between values and education. We then conduct a critical reflection on the content of official texts and their objectives.

3 Results

These works were not chosen according to axiological criteria which strive to find a right balance between the global perspectives of our cultural and civilizational identity and the general values present in the culture of the other. In fact, it would be absurd to seek an axiological consensus that separates things out between our values and those disseminated by Western literary productions. It is a question of strengthening our identity so that it is able to assimilate the phenomenon of diversity without running the risk of Westernization. Our values call for dialogue with other civilizations, it is necessary to be imbued with them to first estimate our identity, and then go for the discovery other civilizations.

4 Conclusion

A reform which indulge the teacher to profess the values, that is to say that his teaching includes both a moral and a practical dimension, and must be a global reform which does not concern teaching in particular

but other spheres such as the media, sporting life, intellectual space, family, etc. It is only in this way that we will be able to nourish the hope that the teacher will transform himself into an educator capable of professing values in a real climate, not including any parameter that could make his mission a lure.

1 Introduction

Dans un monde qui se voit réduit aux proportions d'un petit village, ce qui fait réellement la différence, ce n'est pas l'armement, ni la technologie de pointe, mais l'éducation. Une éducation *saine* et efficiente, aux fondements sûrs.

Or, au cœur de l'éducation se pose la question des valeurs. À travers elles, une nation se procure le véritable armement, la véritable technologie : une jeunesse consciente de son passé et confiante dans son avenir. Il est urgent, dans nos sociétés, de créer chez l'apprenant le désir de s'armer de son identité et de ses marqueurs fondamentaux.

Dire qu'un système éducatif doit être conscient de l'importance des valeurs est parfaitement trivial. Le rapport entre la dimension des valeurs et les autres composantes de l'enseignement (par exemple, la formation, l'instruction, etc.) est, outre un rapport de consubstantialité, un rapport *essentiel*. Ainsi, nous pouvons dire que la dimension des valeurs représente la *cinquième essence* ou encore le cinquième élément, autrement dit la *quintessence* de l'action et du processus éducatifs. Son absence ou sa mauvaise intégration condamneraient les autres composantes, du moins à l'inefficience, sinon à la dissolution.

Qu'en est-il de notre système ?

Un semblant de réforme

Au Maroc, selon le ministère de l'éducation, l'un des plus importants chantiers qu'a connus le secteur de l'enseignement en 2000-2001 est la révision des programmes éducatifs ainsi que des *curricula* propres à l'enseignement primaire et secondaire et à la formation des cadres. Cette vision a eu pour soubassement plusieurs études dont le but était de diagnostiquer l'état général des curricula et des programmes éducatifs en plus de l'appareil conceptuel en vigueur dans la formation des enseignants.

La Commission chargée des Choix et des Orientations pédagogiques, comme son nom l'indique, a fixé les choix et les orientations à préconiser dans le domaine de l'organisation des études au sein des différents cycles ; elle a en outre esquissé le profil que devrait présenter les apprenants et les critères académiques et professionnels qu'il faut greffer à la formation initiale et continue et au complément de formation dont doivent bénéficier les cadres. Cette commission a mis au point au mois de mars 2001 un Document cadre dont l'esprit s'articule autour des valeurs à inculquer et des compétences à faire prévaloir et à atteindre. Plus tard, une Commission inter-cyclique et interdisciplinaire a élaboré un second document, dit projet de Document cadre, dont le caractère technique, s'attelant en détail à l'organisation des études, vise l'explication et l'opérationnalisation du premier. Une troisième Commission a été mobilisée pour travailler en concert avec les deux premières de façon à former des GTD (Groupes Techniques Disciplinaires) dont les efforts conjugués avaient somme toute pour finalité l'opérationnalisation des deux Documents cadres susmentionnés et du texte officiel majeur qu'est la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. Les rapports des GTD ont fait l'objet d'un document de synthèse publié en juillet 2001 par le Ministère de l'Éducation Nationale. Tout ce labeur a servi de matière première à la réalisation du *Livre blanc*, lequel a vu le jour d'abord sous forme de deux versions provisoires (parues successivement en septembre-novembre 2001) puis en version définitive en juin 2002. Intitulé « Les choix et les orientations pédagogiques générales préconisés dans la révision des *curricula* éducatifs », le tome premier est à quelque différence près similaire du point de vue du titre à celui du Document cadre qui y est d'ailleurs contenu.

De tout cet historique, il faut tenir principalement que la réforme de 2002 a réhabilité la notion de « valeur ». Notre système éducatif a senti le besoin d'intégrer en son sein cette dimension axiologique jusque-là absente ou présente à l'état latent :

« Absente [la notion de valeur] dans toutes les réformes précédentes dans la lettre, elle y était présente dans l'objectif éducatif de l'enseignement du français au lycée installé tout récemment en priorité, entre autres. Mais, elle acquiert sa lettre de noblesse seulement avec cette dernière version de la réforme selon laquelle sont

à inculquer des "valeurs humanistes et nationales telles qu'elles sont énoncées dans les textes de référence officiels". » [1].
« Le système de l'enseignement marocain a vécu durant les années 2000 et 2001 des moments inédits dans l'histoire de ses réformes. La question des valeurs a ressurgi avec acuité. […] Le paradoxe de l'éducation aux valeurs qui a fait couler beaucoup d'encre en Europe se manifestera selon les paradigmes du contexte socioculturel et politique marocain lors des débats sur la réforme de l'enseignement au Maroc. Tous les participants s'accordaient sur la nécessité d'une éducation aux valeurs. »[2].

Il faudrait remarquer que la réforme de 2002 n'est qu'un semblant de réforme pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage du français car, au lieu d'être le couronnement des efforts des commissions et des planifications en vue de sa refonte, *« la didactique mise en place (d'un seul coup) en septembre 2002 a été imposée par l'ex-ministre de l'Éducations nationale Abdallah SAAF dans un contexte de politique éducative et linguistique bien défini. Généralisation à quelques adaptations près, à toutes les classes du lycée de l'expérience des classes OLF (Option Langue Française) menée en partenariat avec la France dans le cadre d'un projet de coopérations mis en œuvre de septembre 1997 à juin 2000 dans la perspective de relever le niveau des élèves en français suite à sa baisse due à l'arabisation des disciplines scientifiques, elle se présente, plutôt, sous forme de projets pédagogiques séquentiels à base de textes littéraires »*[3].
Ceci pose un gigantesque point d'interrogation sur la *valeur* même d'une réforme du français se voulant non pas un projet d'amélioration et de perfectibilité (notions que draine avec elle l'idée de valeur), mais un projet mort-né que supplantant des objectifs ministériels qui échappent à l'entendement du public et des chercheurs.

L'opérationalisation des valeurs : le talon d'Achille des enseignants

Il se pose par ailleurs un sérieux problème quant à l'opérationnalisation par l'enseignant du lycée, particulièrement celui du français, de la dimension des valeurs. D'abord, il ne faudra plus parler d'enseignant, mais d'éducateur étant donné que *« l'enseignant [est] cette partie intellectuelle de l'éducation »*[4],celle-ci étant la matrice reliée et englobant les valeurs. Comment faire pour transformer l'enseignant marocain en éducateur en l'absence de formations continues dédiées ne serait-ce qu'au savoir-faire ? De plus, détail cocasse : la majorité des enseignants ne savent pas ce que veut dire « livre blanc » ou « Document cadre.»[†]. Le seul texte qui évoque les valeurs et qui a la chance de circuler dans les milieux éducatifs n'est autre que les *Orientations pédagogiques*. Or, comble de dérision, sur 35 pages, une seule contient une allusion à « l'entrée par les valeurs », laquelle allusion correspond à six misérables lignes que voici :

« À l'instar des autres disciplines, le français contribue au développement des valeurs nationales et universelles, telles qu'elles sont énoncées dans les textes de références officiels. Les propositions pédagogiques retenues prennent en compte cette exigence. Il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées. »[5].

Deux alternatives se présentent alors devant le chercheur :

a) La bonne volonté du ministère n'est pas sincère, il cherche par ce moyen à se décharger de sa responsabilité en la confiant aux enseignants. Il ne les met pas au courant ni de l'ampleur de la tâche à réaliser, ni des procédures méthodologiques à suivre pour la mener à bien ;

b) Les gens qui ont veillé, du côté du ministère, à l'opérationnalisation des conceptions et du projet des commissions sont, du moins étrangers à ce domaine, sinon méconnaissant les problématiques et les dimensions inhérentes aux valeurs de l'éducation.

[†] Seul ce texte détaille théoriquement l'entrée par les valeurs (ce n'est qu'un document cadre, il n'a pas pour objectif d'être explicite et exhaustif).

Mais, posons une question d'ordre métaphysique : pourquoi faut-il miser, pour un pays comme le Maroc, sur les valeurs dans le système éducatif ? Quelle en est la finalité lointaine et profonde ?

En s'attardant sur l'ouvrage de Samuel Huntington, Le choc des civilisations, TariqRamadan [6]explique en substance, en se référant à des penseurs qui ont vécu en période d'occupation, que *« la seule chose qui permettrait de faire face à la colonisation n'est pas simplement la décolonisation politique, mais l'éducation des esprits et l'éducation de l'intériorité. Le trouble s'est installé dans les cœurs par une colonisation systématique des sphères d'enseignement, […] de l'information et jusque dans la langue ».* Ramadan ajoute que *« si on vous prend votre langue, on vous vole une partie de votre esprit ; car la langue n'est pas simplement un véhicule de communication, c'est un instrument de représentation ».* La réaction qu'il faut préconiser face à l'occidentalisation et à la globalisation est une lutte par l'éducation et par la langue. Le choc qui se produit aux niveaux de systèmes de valeurs est inexorable, vu l'espace restreint consacré au dialogue des cultures[7][‡].

Comme le souligne Danton, après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple, on peut dire que les valeurs que transmet l'éducation sont, en l'occurrence, d'ordre vital.

Une éducation qui met l'accent sur ses valeurs propres est la seule capable de faire face à la mondialisation et à l'occidentalisation. Nous vivons dans un monde où les identités culturelles sont en danger. Il nous importe de préserver la nôtre tout en relevant les défis de la modernité. Pour que cela soit possible, il est impératif de miser sur les valeurs de l'éducation, comme celles sur quoi repose la vision globale du « Document cadre » et qui sont considérées par la Charte Nationale d'Éducation et de formation comme des piliers essentiels : les valeurs de la foi islamique, les valeurs de l'identité civilisationnelle et de ses

[‡] Max Weber qualifie ce choc de « guerre des dieux » : *« La questions reste […] posée quant aux possibilités de conciliation des valeurs et des limites de cette conciliation. Weber désigne par cette expression de "guerre des dieux" la situation où l'affrontement des valeurs opposées est sans issue et sans compromis possible. Entre deux États-Nations convoitant le même territoire, entre deux groupes s'identifiant intensément à des religions différentes, aucune place n'est laissée au compromis. »* (André Akoun& Pierre Ansart, *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert / Seuil, 1999, p.560).

principes moraux et culturels, les valeurs de citoyenneté, les valeurs de droits de l'homme et de leurs principes universels.

Il n'est cependant pas aisé d'opérationnaliser ces axes, surtout pour un enseignant de langue étrangère comme le français :

« Mises [les valeurs] en place pour être inculquées à l'apprenant marocain en enseignement-apprentissage de toutes les disciplines scolaires, il s'agit, pour l'enseignant de français, de mettre en exergue celles qui sont véhiculées dans les textes littéraires au programme et d'y sensibiliser ses apprenants. »[§]

Nous considérons cette tache comme illusoire. L'enseignant de français n'a pas la méthodologie et le savoir conceptuel requis pour dégager les valeurs véhiculées dans les textes littéraires. Ces derniers posent en eux-mêmes maints problèmes, dont nous citons principalement deux :

a- Les motifs qui ont présidé à leur choix ne tiennent pas compte de la dimension axiologique, mais uniquement des courants littéraires et de la diversité des genres. Candide est un roman philosophique, Le Père Goriot un récit réaliste, Antigone une pièce théâtrale tragique, La Boite à merveilles une autobiographie ,etc.

b- L'objectif qui leur est assigné est contreproductif. La nouvelle réforme cherche à apprendre la langue aux apprenants marocains par le biais des textes littéraires. Autrement dit, les composantes littéraires et culturelles priment ici la composante communicationnelle. Si nous comprenons bien, la langue française est enseignée pour transmettre et promouvoir les valeurs de la culture occidentale (française), non pas dans un but linguistique et fonctionnel ; chose qui va à l'encontre des piliers de la Constitution et de l'identité culturelle marocaine.

En fait bien transmises à travers l'éducation, les valeurs de notre identité civilisationnelle participeraient à consolider la personnalité de l'apprenant et à lui faire boire une « eau pure », comme celle dont parle Rousseau [8][**]. Il est crucial de renforcer les acquis culturels et

[§] A. Krikez, *La nouvelle Réforme de l'enseignement du français*, *op.cit.*, p.102

[**] *« Toutes les fois qu'Émile aura soif, je veux qu'on lui donne à boire ; je veux qu'on lui donne de l'eau pure et sans aucune préparation, pas meme de la faire dégourdir, fut-il tout en nage, et fût-il tout en*

moraux de notre propre identité avant de nous ouvrir à la culture « globalisante » de l'autre. Ouverts à notre propre être, nous sommes plus à même de nous ouvrir positivement à autrui. Le témoignage d'un illustre chercheur marocain reste en l'occurrence éloquent :

« [Ma culture] m'a permis d'avoir un point de repère et d'éviter les risques de l'aliénation et du syncrétisme culturels n'engendrant qu'un mimétisme qui tue la créativité et l'innovation. Je retiens toujours la pertinence de Ferdinand Braudel qui remarqua que "l'on reconnaît une civilisation à ce qu'elle refuse d'emprunter." [9].

Nous rencontrons cette situation, qui produit chez l'apprenant une véritable crise de l'identité, dans une œuvre comme *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo. La thèse défendue par cet auteur, bien que légitime en Occident, est en parfaite contradiction d'une part avec la législation marocaine qui autorise l'exécution d'un condamné à mort, et d'autre part avec l'esprit légal de l'Islam dont la jurisprudence a recours au châtiment de la peine capitale. L'apprenant se trouve alors dans une posture axiologique perplexe et en proie à une sorte de désorientation pédagogique.

Par ailleurs, l'enseignement-apprentissage du français au Maroc est passé d'une didactique du français langue étrangère à celle du français langue :

« C'est une didactique du projet à base de textes littéraires (des œuvres intégrales principalement) instaurée à la place d'une didactique modulaire à base de compétences proposées initialement, mais qui ne sera introduite qu'à partir de l'année scolaire 2005-2006. Sans rompre avec les acquis antérieurs tenus de la didactique du français langue étrangère auxquels elle fait explicitement référence, elle intègre bien des pratiques de classe de la didactique du français langue maternelle (telles qu'elles sont attestées actuellement au lycée français et telles qu'elles étaient en vigueur dans les classes OLF marocaines, avant leur suppression).[…] Tenant de deux domaines à la fois, à la méconnaissance, toutefois, de la didactique du français langue seconde, elle se présente comme une didactique mixte ou, si

---

nage, et fût-on dans le cœur de l'hiver. », J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Collection Folio essais, Gallimard, 1995, p.147.

l'on veut, éclectique et, de par cette caractéristique, elle apparait particulière à l'image du statut particulier de langue étrangère privilégiée du français au Maroc.»[††]

Le professeur de français est carrément transposé dans un bain axiologique différent. En voulant professer des valeurs fidèles à la *nature profonde* qui constitue l'universalisme propre à son identité civilisationelle, il bute contre une langue qui, initialement, est porteuse de valeurs des siennes, et contre une didactique destinée à faire du français une seconde langue maternelle. La seule issue qui lui reste est de s'ingénier à cibler les grandes valeurs propres aux deux cultures. Réelle difficulté. D'où le leurre dans l'acte de professer les valeurs dans l'atmosphère installée par la nouvelle réforme.

2 Résultats et discussions

Nul doute qu'introduire une langue étrangère dans les programmes éducatifs, que ce soit le français, l'anglais ou autre, a pour visée de renforcer les capacités de l'apprenant à la communication des diverses langues qui lui permettent de connaitre les autres cultures et de faire connaitre sa culture d'origine. Cet objectif important assure la réalisation de ce à quoi aspire le système éducatif dans sa globalité : l'ouverture au monde. Mais nous savons qu'il est presque impossible de vider une langue de sa culture, vu ce que recèle une langue comme notions et termes consubstantiels à sa pensée et à son environnement politique, économique, social et culturel. Par conséquent, les éducateurs se trouvent souvent contraints, dans la confection des cours, de fournir des efforts considérables afin d'accommoder la langue étrangère qu'ils enseignent à la culture d'origine de l'apprenant. Généralement, ces efforts ne sont pas fournis, et la langue se transmet avec sa charge culturelle et ses valeurs qui peuvent être en contradiction avec celles qui fondent l'enseignement local. L'élève se trouve alors face à deux ou plusieurs références et face à de multiples modes culturels, alors qu'il n'est même pas encore capable de comprendre les dimensions essentielles de la diversité et n'a pas

[††] A. Krikez, *La nouvelle Réforme de l'enseignement du français*, *op.cit*., pp.87-88.

encore assimilé les caractéristiques fondamentales de sa propre culture.

Il faut donc fournir de grands efforts de la part des enseignants pour adapter le contenu des langues étrangères aux exigences du système éducatif afin d'en faire des matières porteuses de valeurs humaines générales et nobles et des valeurs islamiques qui se caractérisent par l'universalisme en raison de l'universalisme du message de l'Islam.

En lisant la Charte Nationale d'Education et de Formation de 2000, nous avons pu remarquer qu'à l'entrée par les valeurs sur laquelle insistent les documents officiels, il manque sinon de l'honnêteté, du mois de la crédibilité scientifique. On accable le dos de l'enseignant (de français) du lourd poids de déterrer lui-même les valeurs véhiculées dans les œuvres au programme.

Ces œuvres n'ont pas été choisies selon des critères axiologiques qui s'efforcent de trouver un juste milieu entre les perspectives globales de notre identité culturelle et civilisationnelle et les valeurs d'ordre général présentes dans la culture de l'autre. En fait, il serait aberrant de vouloir chercher un consensus axiologique qui fasse la part des choses entre nos valeurs et celles que diffusent les productions littéraires occidentales. Il est question de raffermir notre identité pour qu'elle soit à même d'assimiler le phénomène de la diversité sans courir le risque de l'occidentalisation. Nos valeurs appellent au dialogue avec les autres civilisations ; il est nécessaire d'en être imprégné pour d'abord estimer notre identité à juste valeur, et ensuite aller à la découverte de l'autre.

Il ne s'agit pas d'imiter les modèles d'autrui en étudiant sa littérature, ni d'étudier sa langue dans le seul but de connaitre sa culture (*Cf.* l'objet culturel assigné à l'enseignement-apprentissage du français). La langue française est un outil parmi d'autres, qui permettra de se faire connaitre des autres avant de vouloir les connaitre. C'est de cette façon qu'il est possible de réaliser le principe de l'entreconnaissance. Une entreconnaissance d'égal à égal. Non pas une découverte littéraire et axiologique de l'autre pour en faire référence.

C’est donc de nos valeurs et de notre système de valeurs qu’il faut tenir prioritairement compte. Se référer à ce que l’on *est*, et chercher plus tard à étudier et connaitre les autres systèmes de valeurs pour éviter de tomber dans le piège du mimétisme qui tue la créativité et bloque l’horizon intellectuel et civilisationnel de celui qui est économiquement faible : *« Cette culture [occidentale] ne peut être aveuglément transposée dans d’autres régions sans une réelle prise en compte et véritable respect des valeurs de celle-ci. Les cultures ne se clonent pas. Elles ne peuvent communiquer et s’enrichir mutuellement que si cette règle de base est prise en considération »*[‡‡], soupire Elmandjra.

3 CONCLUSION

Une réforme qui voudrait que l’enseignant professe les valeurs, c’est-à-dire que son enseignement comporte à la fois une dimension morale et pratique, doit être une réforme globale qui ne concerne point l’enseignement en particulier, mais d’autres sphères comme les médias, la vie sportive, l’espace intellectuel, la famille, etc.

Ce n’est que de cette façon que l’on pourra nourrir l’espoir que l’enseignant se transformera en éducateur capable de professer les valeurs dans un climat réel, ne comportant aucun paramètre pouvant faire de sa mission un leurre.

[‡‡] *Valeur des Valeurs*, *op.cit*., p.5.

References

1. A. Krikez, La nouvelle Réforme de l'enseignement du français, Tétouan, Imprimerie Hidaya, p.101. (2007).
2. N. Bendaoud, Valeurs, système de valeurs et éducation », Fikr des sciences humainesetsociales, n03, octobre(2006).
3. A. Rikez, Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc, Tétouan, imprimerie Al Khalij Al Arabi, (2005).
4. O. Reboul, Les Valeurs de l'éducation, Paris, P.U.F., (1992).
5. Orientations pédagogiques pour le cycle secondaire qualifiant, p.3. (2006).
6. T. Ramadan, Islam et Occident : Références et valeurs (Pack de deux cassettes), ÉditionsTawhid, coll. « Questions actuelles », (1994).
7. A, Akoun, &P, Ansart, Dictionnaire de sociologie, Le Robert / Seuil, (1999).
8. J-J. Rousseau, Émileou de l'éducation, Collection Folio essais, Gallimard, (1995).
9. M. Elmandjra, Valeur des Valeurs, Casablanca, Éditions Ennajah Al Jadida, (2006)

L'évaluation et l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur marocain : états des lieux, défis et perspectives d'évolution

Youssef HAMDANI

Doctorant associé au Laboratoire de Recherche en Education et Formation, Université Mohammed Premier

hamdan.youssef02@gmail.com

Résumé

Le présent article discute l'état des lieux et les défis de l'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur marocain tout en proposant des leviers pour sa mise en œuvre effective et son amélioration à l'aune des bonnes pratiques dans le monde. L'objectif étant d'essayer de faire une photographie de la place de l'assurance qualité dans le système d'enseignement supérieur et des pratiques développées, de manière à aider les décideurs en la matière à mieux réformer pour exceller et réorienter les actions vers le changement culturel nécessaire pour l'introduction des bonnes pratiques évaluatives. Pour ce faire, on a mobilisé une approche descriptive et comparative en vue d'explorer le sens accordé à ces pratiques dans le discours théorique en le confrontant à la réalité pratique. Les résultats de terrain démontrent la faiblesse de la pratique d'évaluation et d'assurance qualité dans les universités marocaines ainsi que le manque de la culture d'évaluation et d'implication collective autour du changement universitaireattendu.

Mots clés : Evaluation ; Assurance qualité ; Université marocaine ; Amélioration continue.

Summary

This article discusses the state of play and the challenges of the evaluation and quality assurance of Moroccan higher education while proposing levers for its effective implementation and its improvement in the light of good practices in the world. The objective being to try to take a picture of the place of quality assurance in the higher education system and of the practices developed, so as to help decision-makers in this area to better reform in order to excel and redirect actions towards the cultural change necessary for the introduction of good evaluation practices. To do this, we mobilized a descriptive and comparative approach in order to explore the meaning given to these practices in theoretical discourse by confronting it with practical reality. The field results demonstrate the weakness of the practice of evaluation and quality assurance in Moroccan universities as well as the lack of a culture of evaluation and collective involvement around the expected university change.

Keywords: Evaluation; Quality assurance ; Moroccan University; Continuous improvement.

ملخص

يروم المقال الحالي مناقشة واقع التقييم وضمان جودة التعليم العاليالمغربي والتحديات المطروحة، بما يتيح اقتراح رافعات التنزيل الجاد لها وتجويدها في ضوء الممارسات الجيدة عبر العالم. ويهدف بالأساس إلى محاولة رسم صورة عن موقع وممارسة ضمان الجودة داخل منظومة التعليم العالي، بما يمكن من مساعدة صناع القرار المهتمين بهذا السؤال في تحسين الإصلاح من أجل التميز وإعادة قيادة الأفعال نحو التغيير الثقافي اللازم وإدخال الممارسات التقييمية الجيدة. ولبلوغ هذا المبتغى، تمت تعبئة مقاربة مقارناتية وصفية بغرض استكشاف المعنى الناظم لهذه الممارسات داخل الخطاب النظري بمواجهته بواقع الممارسة. وقد أبانت النتائجالميدانية عن ماضوية وهشاشة نظام وممارسة التقييم وضمان الجودة بالجامعات المغربية، كما توصلت إلى وجود قصور في ثقافة التقييم والالتزام الجمعي بشأن التغيير الجامعيالمنشود.

الكلمات المفاتيح: التقييم؛ضمان الجودة؛ الجامعة المغربية؛ التحسن المستمر.

Introduction

Le contexte éducatif marocain a connu ces dernières années des changements répétitifs etprogresse actuellement, versune dynamique particulière dans le domaine de la réforme de l'enseignement supérieur, suite auxexigences etpressions internationales en matière d'évaluation et d'assurance qualité de l'éducation universitaire. Pour faire face aux défis de la compétitivité internationale,n'acceptant que l'excellence dans les pratiques d'éducation et de l'assurance qualité du service d'un enseignement supérieur de qualité, à travers la conduite du changement, les décideurs et acteurs concernés fournissent des efforts dans l'application des documents de références des réformes pédagogiques. Il s'agit essentiellement des stipulations de la charte nationale d'éducation et de formation, de la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur, mais aussi des programmations pour piloter les actions prioritaires de la vision stratégique de l'éducation 2015-2030 qui s'efforce pour atteindre « une école de l'équité, de la qualité et de la promotion de l'individu et de la société »(CSEFRS, 2015).

L'ambition d'améliorer le système d'enseignement est la résultante d'un travail de réflexions sur les dysfonctionnements dans la réalisation non réussie des activités réformatrices et l'échec apparent du modèle éducatif et du développement national. Dans ce sens, l'impact de ces réformes sur la performance du système éducatif ne peut être perceptible, de manière tangible, que s'elles se reflètent positivement dans les acquis des élèves et la qualité de leurs parcours. Cependant, ce n'est pas le cas au moins selon quelques rapports d'évaluation(INE, 2014).

Caractérisé par la nécessité de capitalisation des acquis etde domination des discours de critiques réclamant la crise dans l'application des plans de réformes, cet état des lieux interpelle toute l'architecture et composantes du système d'enseignement supérieur, aussi bien au plan des choix et orientations générales qu'au plan des pratiques menées au sein des organisations universitaires.

Cette dynamique des problèmes éducatifs conduit à l'examen collectif de conscience pour repenser l'école et rétablir la position inquiétante de l'université marocaine, renforcée par les conséquences de la massification et des mutations rapides du monde éducatifs internationalisé par les standards de la qualité et l'image des classements des universités. Pour cela, l'assurance qualité est d'abord « un outil de gouvernance, de planification, de développement institutionnel et d'amélioration continue de leur activité, et elle sert à vérifier que les actions atteignent bien leurs objectifs »(CREPUQ, 2011).

Ces pratiques d'assurance qualité se basent sur des démarches d'évaluation de l'enseignement comme leviers de gestion et de régulation facilitant l'amélioration constante par le biais du suivi et des mesures correctives de« la programmation future des programmes »(Hurteau, 2006) en vue de servir à la reddition de comptes(Gaudreau, 2001). Pour Gaudreau également, l'évaluation est aussi un puissant instrument de développement qui, dans le domaine de l'éducation, peut aider à améliorer l'éducation au quotidien(Gaudreau, L., 2001).

Dans cet esprit, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en particulier, dans l'espace de l'enseignement supérieur et son évaluation figurent non seulement comme une nouvelle page pour développer les bonnes pratiques et la reconnaissance mondiale, mais également dans la perspective de construire de l'image de marque et de garantir le rayonnement dans un cadre global qui n'accepte que la compétitivité et l'excellence.

Par conséquent, si la qualité est « un état d'esprit qu'il faut inculquer, qui nécessite des changements radicaux dans les mentalités et les habitudes »(Abdennasser, 2000), l'étude réflexive del'état des lieux de l'évaluation et d'assurance qualité à l'université marocaine des enseignants prend toute sa légitimité éthique et son sens d'intérêt pour monitorer l'amélioration de la qualité de l'enseignement apprentissage à l'université. Ces éléments nous amènent à lancer un regard évaluatif et quelques éléments de réflexions pour trouver des pistes de solutions à la question qui suit :Quel est l'état des lieux des pratiques d'évaluation et d'assurance qualité au sein des universités enquêtées ? Et quel est leur rôle dans l'amélioration de la qualité du service éducatif d'enseignement supérieur ? Quels défis et quelles solutions pour l'action ?

Il s'agit donc d'une question de nature descriptive et exploratoire avec un esprit analytique. En effet, la recherche exploratoire ne cherche pas uniquement à décrire les faits mais à présenter des propos plus analytiques à partir d'idées préalables(Rémi, 1997). Dans ce cadre-là, nous cherchons à conduire une certaine analyse des faits à partir d'idées préalables exprimées sous forme de l'hypothèse suivante : Les pratiques d'évaluation et d'assurance qualité dans les universités enquêtées présentent des dysfonctionnements qui affectent d'une façon négative la qualité et l'amélioration continue du système d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

I- Fièvre de l'évaluation et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur marocain

En partant de l'idée défendue parGérard Ethier soulignant que l'obligation du système d'éducation d'atteindre la plus grande qualité possible ne peut se faire sans son évaluation

continuelle ; la logique de la qualité commande la logique de l'évaluation »(Collectif, 2010), le système d'éducation et de formation en général, et celui de l'enseignement supérieur au Maroc, est invité, actuellement, plus que jamais, à redoubler les efforts pour faire face aux exigences et problèmes de la qualité mondiale en éducation. Il s'agit de s'efforcer d'avantagepour gagner l'enjeu et défis majeurs de l'assurance qualité, en vue de concrétiser le souci d'amélioration continue.

Décrite en tant qu'un terme générique désignant les pratiques par lesquelles les standards académiques c.-à-d. le niveau de résultat académique atteint par les diplômés d'enseignement supérieur, sont maintenus et améliorés(D. D. Dill, 2010), la promotion de d'assurance se veut dans le cadre de ce travail, un moyen d'action pour perdurer le meilleur fonctionnement de l'organisation et du rendement du système d'enseignement supérieur, et non pas une fin en soi.

1- Passé de l'évaluation et d'assurance qualité

Généralement et encore aujourd'hui, l'évaluation est un concept très peu populaire en éducation et peu pratiquée au Maroc. Personne ne peut nier aujourd'hui si en fonction d'objectifs partagés collectivement, que l'enseignement-apprentissage des étudiants s'est problématisé avec le temps dans l'un ou l'autre des champs disciplinaires du savoir scientifique et ce, au plans des connaissances, compétences et attitudes. De temps à autre, la recherche internationale a fait et continue également à constater les déficits etles lacunes éducatives multidimensionnelles pour signaler l'alarme d'un système en danger et le choc de la réalité.

Historiquement, Il est communément admis que le Maroc est l'un des pays à accorder une place prioritaire à son système éducatif de même que les pays européen et anglo-saxons, voire il est premier à développer l'enseignement supérieur à caractère religieux en acceptant l'institution de l'Université historique Al Quaraouiyine relevant désormais du Ministère des Habous et des affaires islamiques. Le démarrage de ces activités de formation supérieureen diverses disciplines avant le 20èmesiècle à Fès, notamment en 859, permet de la qualifier comme l'université la plus ancienne dans le monde. Ensuite, ce n'est qu'après l'indépendante avec la création de l'université Mohammed V à Rabat qu'on a parlé d'un enseignement supérieur moderne proprement dit. Mais, malgré la prise de conscience de la part des décideurs de l'importance de l'éducation et de la formation dans l'évolution de la société marocaine, et même si le budget de l'enseignement s'est évolué depuis l'indépendance à aujourd'hui, et malgré la multiplicité des réformes éducatives, la crise reste attachée à ce système en donnant lieu à une panoplie de critiques virulentes.

2- Actualité de l'évaluation et d'assurance qualité avec la réforme du supérieur

Les récentes orientations et perspectives retenues dans la loi 01-00 portant sur l'organisation et le management de l'enseignement supérieur au Maroc mettent l'accent sur la nécessité de développer une cultured'évaluation régulière et participative du système d'enseignement supérieur dans sa globalité, notamment avec la mise en place des mécanismes d'évaluations et de tenter sérieusement d'élaborer des modèles qui aident les universitaires à exceller. C'est

l'invitation active au collectif pour développer en permanence les performances éducatives et pratiques pédagogiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement apprentissageet des formations universitaires proposées. Cette préoccupation actuelle place le domaine de l'évaluation et d'assurance qualité del'enseignement dans l'actualité, elle a pour objectif de fournir aux parties prenantes des informations utiles qui permettent l'amélioration de toutes les organisations de l'enseignement avec leurs structures,leurs la formation, leurs recherches et leurs vies académiques, à travers la prise des décisions pour conduire les bonnes actions et pérenniser les meilleures démarches d'amélioration.

Dans son levier 13, la charte nationale d'éducationprésente une définition bien réduite dela qualité enla considérant comme étant « une bonne formation initiale, une formation continue efficace, des méthodes pédagogiques appropriées et une évaluation adéquate des performances éducatives »(COSEF, 1999).

C'est justement depuis l'année 2000, que le système de l'enseignement supérieur marocain a été engagé dans une nouvelle réforme, à la suite des orientations de la Charte Nationale d'Education et de Formation et de la promulgation de la loi 01-00 portant organisation du secteur de l'enseignement supérieur.En ce sens, « l'assurance qualité est placée au cœur de la modernisation du système de l'enseignement supérieur marocain »(KAAOUACHI, 2009). Alors, comment est-il organisé ce système ?

D'une manière descriptive à connotation synthétique, le système d'enseignement supérieur marocain se composeaujourd'hui de trois grands secteurs qui suivent :

« L'enseignement supérieur public ;

L'enseignement supérieur dans le cadre du partenariat ;

L'enseignement supérieur privé »(Ministère de l'enseignemnt supérieur MES, 2020)

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur public, il s'agit d'une composante du système d'enseignement qui regroupe en plus des douze universités publiques et une université publique à gestion privée(Al-Akhaouyne), les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des Universités.Quant à l'enseignement supérieur transnational dans le cadre du partenariat, il englobe des fondations à but non lucratif créées dans le cadre de la dynamique d'internationalisation de l'enseignement supérieur marocain, d'interculturalité et de mobilité.Enfin, l'enseignement supérieur privécomporte des universités et établissements crées par des initiatives privées.

Avant la réforme entamée à partir de 2000, l'évaluation avait justementun caractère partiel, passager et occasionnel. Mais avec le temps, quelques éléments de l'évaluation régulière et d'assurance qualité dans la réforme de l'enseignement supérieuront été noté par l'article 77la loi 01-00. Ce dernier stipule que « Le système de l'enseignement supérieur est soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques, administratifs et de recherche. Cette évaluation se basera, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'auto-évaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et le sondage périodique des avis des acteurs

éducatifs et de leurs partenaires »(MES, 2000). La réalisation de ses pratiques d'évaluation s'est ainsi concrétisée par les mesures suivantes :

• L'instauration de l'accréditation de toutes les filières ;

• L'instauration d'un système d'évaluation ;

• La création d'instances d'évaluation et de régulation du système. Ils'agit principalement de: La Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES) créée en juin 2003 ;

Le Conseil de Coordination des Etablissements ne relevant pas de l'Université.

La Commission de Coordination de l'Enseignement Supérieur Privé (COCESP) créée en avril 2005 ;

L'Instance Nationale d'Evaluation (INE) créée en 2006 au sein du conseil supérieur de l'enseignement (CSE) ;

L'Observatoire pour l'Adéquation des Enseignements Supérieurs à l'Environnement Economique et Professionnel.

Entrée effectivement en application à la rentrée universitaire 2003-2004,la réingénierie de l'enseignement supérieur a permis l'adoption d'une nouvelle organisation pédagogique marocaine, calquée sur les orientations et fondements du processus de Bologne. C'est une organisation hiérarchique (LMD) qui a compris auparavant la Licence (3 ans), le Master (2 ans) et le Doctorat (3ans), mais qui a connu une révision touchant la licence remplacé par le système anglo-saxon Bachelor en 4 ans à la prochaine rentrée universitaire en septembre 2020. Elle s'inspire également de ce qui est convenu d'appeler «l'Assurance Qualité »(Benchenna, 2009).

Cependant le dernier venu le plus marqué sur le marché des instances d'évaluation est l'apparition de l'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifiques (ANEAQ) dont la loi de sa création a été promulguée et publiée au Bulletin officiel le 31 juillet 2014. Elle s'occupe notamment de l'évaluation l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur à caractère littéraire, scientifique et technique, et ce en termes de l'institutionnel, des formations, de la recherche, de programmes de mobilité, et de l'équivalence des diplômes.

3- Projections et perspectives d'avenir de l'évaluation et d'assurance qualité

Selon Vlãscesanu, Grünberg et Pârlea, « l'assurance qualité est un «processus permanent et continu visant à évaluer (estimer, contrôler, garantir, maintenir ou améliorer) la qualité du système, des établissements ou des programmes de l'enseignement supérieur »(Vlãscesanu. L, 2007). Dans cette logique de recherche continue d'amélioration, les bonnes pratiques et les pistes novatrices dans la conception, l'organisation et la réalisationde l'évaluation et d'accréditation dans l'enseignement supérieur marocain sont en mesure d'inspirer et d'alimenter la réflexion sur un nouveau modèle de l'enseignement supérieur à construire.

La projection dans l'avenir passe par l'affirmation de l'intérêt de l'évaluation qu'il est nécessaire de « cibler les nœuds du système de l'enseignement supérieur et les dysfonctionnements en se basant sur l'évaluation »(CSEFRS, 2019).

Dans cette perspective, l'ambition d'améliorer la qualité et mettre en place un enseignement supérieur renouvelé et cohérent nécessite d' « adopter une nouvelle du système »(CSEFRS, 2019). Par conséquent le développement d'une démarche qualité appropriée et adaptée avec les pratiques de changement s'avère inévitable. En plus, ce qui est évoqué comme préoccupant c'est que « la mise en place d'un cadre de certification national est un préalable impératif pour la réussite du système pédagogique »(CSEFRS, 2019) pour disposer d'un référentiel pour chaque formation.

Pour garantir plus d'impartialité et d'objectivité, donner plus de crédibilité des formations, des évaluations aux évaluationsà mi-parcours et en fin de parcours des filières doivent être instaurées et réalisées de manière systématique. Dans ce sens, l'auto-évaluation doit être réalisée sur la base d'indicateurs clairs qui « requiert un système d'information fiable, uniforme au niveau national et qui permettrait de faire des analyses évaluatives et comparatives »(CSEFRS, 2019). C'est aussi important de procéder à l'implication des étudiants dans l'évaluation des enseignements qui est devenue un aspect essentiel d'amélioration de la qualité tout en considérant l'étudiant comme acteur central et principal bénéficiaire de l'enseignement. Enfin, la réflexion future implique de développer l'apprentissage par le développement de l'art d'usage des technologies en enseignement-apprentissage tout en développer une ingénierie pour définir un cadre en termes de critère et d'assurance qualité dans le but de moderniser l'enseignement supérieur et d'améliorer sa qualité.

II- L'évaluation et l'assurance qualité dans l'université marocaine

La réflexion sur L'évaluation et la qualité de l'enseignement supérieur n'est pas né d'aujourd'hui. L'enseignement en question a vu le jour au Maroc avant le vingtième siècle avec la mosquée-université Al Quaraouiyine à Fès. Mais ce n'est qu'après l'indépendance en 1957 qu'on note la création l'université Mohamed V qu'on peut la qualifierde première organisation scientifique à caractère moderne.

Avec la charte nationale d'éducation et de formation, grande référence pour les réformes éducatives futures, la réforme de l'enseignement supérieur place « l'apprenant au centre de la réflexion et de l'action pédagogique ». En ce sens, l'enseignement supérieur vise à remplir les fonctions suivantes(MES, 2000) :

-la formation initiale et continue des compétences;

-la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active;

-le progrès de la recherche scientifique et technologique;

-la diffusion de la connaissance et le rayonnement du patrimoine et des valeurs.

Au plan de l'organisation pédagogique des formations universitaires, l'article 8 de la même loi de l'enseignement supérieur note que« les enseignements dispensés par les établissements précités sont organisés en ***cycles***, ***filières*** et ***modules***, et sanctionnés par des diplômes nationaux »(MES, 2000).Pour chacun de ces établissements, la ***durée*** de chaque cycle et l'***intitulé*** des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire. Animés par la pédagogie des compétences, ces enseignements dispensés doivent baser l'acquisition des différents modules (obligatoires, optionnels ou outils)sur des ***évaluationsrégulières*** et ***capitaliser*** les modules acquis.

Il convient de souligner que malgré l'importance manifeste des acquis qu'il faut capitaliser et faire évoluer, l'enseignement supérieur souffre de dysfonctionnements chroniques relevés par le conseil supérieur de l'éducation aux niveaux du rendement interne qu'externe. Ainsi le manque d'une culture institutionnalisée de l'évaluation et de la qualité, la semi absence de la redevabilité, la complexité du système accompagnée par la problématique de la gouvernance et l'adoption de faux pas pédagogiques ont conduit à l'aggravation de la situation éducative et l'approfondissement du problème de la qualité et la culture de l'assurer pour l'améliorer.

Le problème du problème présent dans la réalité éducative depuis longtemps et jusqu'à maintenant est question d'absence de régularité et de systématicité dans la réalisation des évaluations visant à photographier les sources de dysfonctionnement et à proposer les vrais pistes d'amélioration-qualité et de la compétitivité honorable du service éducatif dans la dynamique mondiale des savoirs et d'innovations. Ainsi la conduite de l'évaluation se fait de façon irrégulière, rapide, occasionnelle et ne donne pas lieu à la méta-évaluation et l'exploitation des résultats de l'évaluation pour mener un changement éducatif bien réfléchi et positif. Ces évaluations sont introduites pour trouver quelques éléments de réponses « plutôt à l'occasion de la préparation de chaque grande réforme »(MENESFCRS, 2006) touchant les établissements et programmes de formation.

La mission de l'évaluation est souvent confiée à un comité national désigné pour évaluer l'état du système et recommander les pistes de réforme et préconisations à introduire.Dans ce sens,l'évaluation de l'expérience de nouveaux établissements trouve sa logique dans deux formes :

D'une part, l'évaluation de l'expérience de nouveaux établissements qui ont été créés pour diversifier les offres de formation et en répondant ainsi à la forte masse du chômage des diplômés dans les années 80. Il s'agit de la créationdes Ecoles Supérieures de Technologies, des Facultés des Sciences et Techniques, les Ecoles Nationales de Commerce et de Gestion, objet d'évaluation effectuée par le ministère de tutelle, après une durée de fonctionnement, dans le but de cerner leur performance et valeurs ajoutée dans la dynamisation de l'employabilité et la qualification des compétences demandées par le marché.

D'autre part, l'évaluation de l'expérience des nouveaux programmes, a touché le programme des licences appliquées crées au début des années 90 au sein des facultés à accès ouverts dont « les diplômés connaissent de gros problèmes d'insertion dans la vie active »(MENESFCRS, 2006), sans occulter le programme d'appui aux formations en Nouvelles Technologies

d'Information et de Communication, conçues en 2000 dans le cadre de contractualisation entre l'Etat et certains établissements tels que les facultés de sciences et techniques, les écoles supérieures de technologie, et écoles d'ingénieurs.

En ce qui a trait à l'accréditation des unités de formations et de recherche, instaurée par la réforme de 1997, l'ouverture de tout programme de formation de 3ème cycle et de doctorat est soumise à une accréditation qui est donnée par le Ministère de l'enseignement supérieur après avis de la Commission Nationale d'Accréditation et d'Evaluation.

Aujourd'hui la démarche de l'accréditation des filières de formation admet que les conditions d'accès aux cycles et filières, les régimes des études et les modalités d'évaluation, sont proposés par le comité pédagogique dans le conseil intérieur de l'établissement concerné, soumis à l'avis du conseil de coordination, à l'avis du conseil de l'université qui envoie le dossier de la formation au ministère de l'enseignement supérieur. Ce dernier affecte le dossier descriptif de la formation à l'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité qui se charge de l'évaluation de la pertinence de la formation et du respect des normes pédagogiques pour ensuite envoyer le dossier au ministère qui lance un jugement définitif sur l'autorisation ou non de l'ouverture de la formation à la lumière de l'évaluation préalable de la formation par le Comité National d'Evaluation et d'Accréditation.

Malgré les efforts fournis sur la question de l'école marocaine, le débat autour de l'intégration de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur restent encore à ses début et laisse place à un long chemin à parcourir intégrer la culture de l'assurance qualité en termes d'accréditation l'évaluation dans les mentalités. Les acteurs et les preneurs de décision doivent contribuer à l'augmentation de la demande de l'évaluation et sa professionnalisation. Il convient de fonder ces pratiques sur les principes de l'obligation collective d'acceptation de l'évaluation et d'accréditation comme outils qui vise l'amélioration et le développement. Plus que cela, le rôle de ces pratiques dépasse l'identification des dysfonctionnements vers veille prospective des difficultés, d'anticipation des contraintes et de valorisation des bonnes pratiques.

1- L'évaluation et l'assurance qualité dans une perspective nationale et comparative

Au Maroc, la question de l'évaluation et d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur a été introduite à la lumière de la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur avec trois grandes mesures à savoir : l'instauration de l'accréditation de toutes les filières d'enseignement supérieur public et privé ; l'instauration d'un système d'évaluation ; la création d'instance d'évaluation et de régulation. Cependant, elle n'a acquis sa lettre de noblesse au plan de discours que très récemment avec la création de l'agence nationale d'évaluation en 2014 et les préconisations de la vision stratégique.

Partant de la place de l'évaluation dans la réforme de l'enseignement supérieur, la charte nationale d'éducation et de formation trace l'importance de la question de l'évaluation à travers l'utilisation et la répétition de ce concept de 67 fois dans l'ensemble de ses articles,

alors qu'il est utilisé 15 fois dans le cadre de la loi 01.00 qui a défini les domaines concernés par l'évaluation à savoir :

a- **L'évaluation des apprentissages** : dans ce cadre, la charte préconise dans son article 80 que les enseignements universitaires doivent répondre aux conditions suivantes:

-Asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, *l'évaluation* et la réorientation;

-Baser l'acquisition des modules sur *le contrôlecontinu* et des *examens* réguliers, et capitaliser les modules acquis.

Pour la loi 01.00 également, l'article 8 mentionne que ces enseignements doivent :

-Asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, *l'évaluation* et la réorientation;

-Baser l'acquisition des modules sur des *évaluationsrégulières* et capitaliser les modules.

b-**La validation des apprentissages antérieurs** : En ce sens, la charte à travers son article 87 stipule que l'université sera ouverte sur la vie active et tout citoyen pourra y accéder ou y revenir, moyennant la satisfaction de ***pré-requis*** bien déterminés, ***dûmentévalués***, et le suivi de modules de mise à niveau offerts au sein de l'université même ou d'institutions connexes.

c-**Les instances de régulation** : l'article 79 de la loi 01.00 préconise qu'il sera procédé à la création d'instances spécialisées de régulation bénéficiant de l'autonomie et de l'indépendance nécessaires, notamment une instance nationale d'évaluation et un observatoire pour l'adéquation des enseignements supérieurs à l'environnement économique et professionnel. De plus, Les instances d'évaluation et de régulation sont : « la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur, le conseil de coordination des institutions qui ne sont pas liées aux universités, la commission de coordinationde l'enseignement supérieur privé, l'Instance nationale d'évaluation »(KAAOUACHI, 2009).

En commençant par la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES) qui a démarré ces activités en juin 2003, cette instante d'évaluation se constitue des membres composés des Représentants des autorités gouvernementales, des Représentants des institutions de formations (universités, Facultés, et du privé) ainsi que des Représentations du monde socioéconomique. Comme souligné dans l'article 81 de la loi 01.00, elle a pour missions de :

- Formuler un avis sur la création des institutions de formation ;
- Formuler un avis sur l'accréditation des filières de formation et de recherche ;
- Coordonner les critères d'admission et d'inscription des étudiants dans les différents cycles, ainsi que les normes de l'évaluation continue, des examens, de soutenance et d'acceptation des recherches scientifiques ;
- Proposer les régimes des études et des examens.

En ce qui se rapporte au Conseil de coordination des établissements ne relevant pas de l'université, cette instance se compose des membres constitués des représentants du département de l'enseignement supérieur, des représentants des départements techniques

concernés, des directeurs des établissements relevant des différents départements ministériels, des représentants des enseignants chercheurs et des représentants du monde socioéconomique. Ces principales missions consistent à réaliser :

- Examen et avis sur les demandes d'accréditation des ENRPU ;
- Examen et avis sur les projets de création de nouveaux établissements ou filières de formation et/ou de recherche ;
- Promotion des pôles polytechniques ;
- Coordination et suivi des effectifs des étudiants des ENRPU et des nombres des places offertes dans ces établissements.

S'agissant du conseil de coordination de l'enseignement supérieur privé, le démarrage des activités de cette instance date de 2005 et se compose notamment des membres suivants :

-Représentants du département de l'enseignement supérieur ;

-Représentants des directeurs des établissements privés ;

-Représentants du monde socioéconomique.

Cette instance de régulation a pour missions de procéder à :

-La formulation d'un avis sur les projets d'ouverture d'établissements d'ESP ou de nouvelles filières d'ESP à avant de les soumettre à la CNCES ;

-L'établissement des normes de qualité pour l'ESP et la veille à leur diffusion et leur application ;

-L'élaboration d'un code déontologique et sa promotion ;

-La mise en place de mécanismes de veille pour le développement du secteur.

Engagée dans l'évaluation du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique, l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de la formation et de la recherche scientifique est l'organe de l'évaluation créé en 2006 au sein du conseil supérieur de l'éducation dans l'objectif de :

- « Entreprendre des évaluations globales, sectorielles et thématiques des politiques, des programmes publics du système éducatif, de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres.
- Evaluer :
- L'efficience pédagogique et financière par rapport aux objectifs définis, en se basant sur les standards internationaux utilisés dans les évaluations du système éducatif ;
- Les acquis des élèves pour tous les cycles du système éducatif ;
- Les rendements interne et externe du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique ;
- L'amélioration de la qualité des services accordés aux étudiants.
- Concevoir les outils d'évaluation pour accomplir sa mission d'évaluation et de promotion du système éducatif et de la recherche scientifique.

- Veiller à collecter toutes les informations sur le système éducatif.
- Organiser des auditions avec les responsables gouvernementaux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique » (CSEFRS, 2020).

Enfin, l'Agence Nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, nouveau-né pour la dynamisation de l'assurance qualité est une instance de régulation de l'enseignement supérieur créée par la loi 81-12 en 2014. Ses missions sont multiples touches les aspects suivants :

-**Pour le compte de l'Etat** : elle a pour objet de faire :

«-Evaluer les établissements de l'enseignement supérieur public et privé et de la recherche scientifique, en tenant compte la spécificité de chaque établissement, notamment ses projets pédagogiques et scientifiques ;

-d'examiner et d'évaluer les filières de formation en vue de leur accréditation et de leur renouvellement ;

-d'évaluer les activités des centres d'études doctorales et dresser le bilan des formations et des travaux de recherche réaliser dans ces centres ;

-d'évaluer le recherche scientifique et l'efficacité de structures ;

-d'évaluer les programmes et les projets de coopération universitaires de le domaine de la formation et de la recherche scientifique »(Maroc, 2014).

De plus, cette instance est chargée pour faire l'expertise des dossiers des équivalences de diplômes.

a- la demande des départements ministériels : l'agence en question fait « Des évaluations au profit du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, de l'académie Hassan II des sciences et des techniques, du centre national de la recherche scientifique et technique, des universités ou des universités ou des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique »(Maroc, 2014).

-Au niveau international : L'ANEAQ procède aux actions évaluatives suivantes :

« L'évaluation des établissements de formation et de la recherche scientifique étrangers (dans le cadre de convention de coopération conclu par le Maroc) ;

L'évaluation des établissements de formation et de la recherche scientifique étrangers à leur demande (sur autorisation de l'administration) »(Maroc, 2014).

De manière critique, l'évaluation externe et l'assurance qualité doit devenir un métier au Maroc. L'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité est en ce sens, un immense chantier évolutif parce qu'elle est récemment installé et qu'elle est en cours de développer le fonctionnement des pratiques d'évaluation pour assurer la réalisation de ses missions. Mais elle nécessite l'élaboration des programmes propres à l'agence en question, la participation active dans la diffusion de la culture de l'évaluation, de la qualité,

d'assurance qualité, l'indépendance, le soutien financier, administratif, technique ainsi qu'une vision subtile et d'ingénierie d'évaluation.

b-L'évaluation du système : Selon l'article 157 de la charte, le système de l'éducation et de la formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs. Dans la même considération, la loi 01.00 stipule que le système de l'enseignement supérieur est soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques, administratifs et de recherche.

c-Les modalités d'évaluation : l'article 157 de la charte et celui 77 de la loi 01.00 précisent tous les deux que cette évaluation se basera, en plus des *audits pédagogiques*, financiers et administratifs, sur *l'auto-évaluation* de chaque établissement d'éducation et de formation et le *sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires.*

Au plan de la recherche la charte déclare dans son article 127 que la recherche scientifique et technique doit faire l'objet:

-*D'évaluations internes*, au sein de chaque département, destinées à l'auto-évaluation des chercheurs des programmes;

-*D'évaluations externes* par des organismes et experts indépendants, destinées à apprécier les résultats de la recherche et leur impact sur le développement.

Au plan des établissements, la loi 01.00 à travers son article 78 stipuleque les établissements d'enseignement supérieur publics et privés mettent en place un *système d'auto-évaluation.*

d-L'impact de l'évaluation sur les établissements : concernant cet aspect d'évaluation, la charte précise dans son article 165 à propos de l'enseignement privé met l'accent sur la mise en place d'un système (…) incitatif, (…) à la lumière de l'évaluation périodique des résultats pédagogiques et de la gestion administrative et financière (…) et que cet encouragement sera accordé sous condition (…) à la lumière de l'évaluation de l'établissement.

D'une façon générale (enseignement public et privé),l'article 85 de la loi 01.00 note que les mesures incitatives prévues (…) sont accordées dans le cadre de conventions passées entre l'administration et les établissements bénéficiaires qui se soumettent à une évaluation périodique de leurs résultats pédagogiques et de leur gestion administrative et financière.

En vue d'assurer le suivi de l'évaluation, l'article 77 de la loi 01.00 donne des éclairages à trois niveaux :

-***Au niveau national***: A l'occasion de l'examen de la loi des finances de l'année, le gouvernement présente un rapport sur l'état, les bilans et les perspectives qui se dégagent des évaluations précitées, et ce devant les deux chambres du parlement.

-***Au niveau régional***: Les présidents d'universités et les directeurs des établissements d'enseignement supérieur (…) présentent, chacun pour ce qui le concerne, un rapport

similaire pour sa discussion par le conseil régional concerné, au mois duseptembre de chaque année.

-***Au niveau de l'opinion publique***: Les autorités gouvernementales en charge de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres publient, aux niveaux national et régional, une synthèse des rapports précités, pour leur mise à la disposition de l'opinion publique.

2-Le système et la démarche d'accréditation des filières de formation

Le système d'enseignement supérieur a connu une évolution dans l'institution de la pratique d'accréditation dans le sens où l'introduction du système d'accréditation pour la première fois date de 1997 avec la réforme du 3ème Cycle et du Doctorat instituée par la création de la Commission nationale d'accréditation et d'évaluation (CNAE) et l'apport de l'évaluation par les pairs. Ensuite une consolidation de la pratique de l'accréditation des filières par la réforme de l'enseignement supérieur s'est développée en procédant avec le temps àla généralisation de l'accréditation pour les diplômes nationaux à l'ensemble des cycles, filières et établissements de formation.La loi 01-00 a instauré un système d'accréditation obligatoire pour les filières des établissements publics et privés. L'accréditation est prononcée par le département de l'enseignement supérieur après avis de la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur (CNCES). Ainsi la Mise en œuvre du système d'évaluation pour l'accréditation des filières nationales a commencé depuis 2003 pour les universités.

Ce système d'accréditation national se base sur trois piliers à savoirs :

-Une **méthodologie** pour l'élaboration et l'accréditation des filières nationales : la méthodologie d'accréditation s'articule autour du respect de l'autonomie de l'université en matière d'élaboration des contenus des filières avec comme corollaire la vérification de la conformité des filières avec les normes pédagogiques nationales. Il s'agit d'évaluer la pertinence des contenus, la cohérence et la progressivité des modules.Cette démarche méthodologique implique l'utilisation des formulaires standards pour la soumission des demandes d'accréditation. De ce fait, l'accréditation des filières nationales ne se fait que conformément aux dispositions législatives et réglementaires.

-Une **procédure** d'évaluation : Elle consiste à poursuivre une série logique d'étapes avant du lancement du jugement définitif sur la qualité de la filière et de l'autorisation d'ouverture. C'est une procédure qui commence par l'Autoévaluation des filières par les structures de l'université (Commissions pédagogiques, conseil d'Université), ensuite par une évaluation externe par les pairs (Agence nationale d'évaluation et Commissions nationales d'évaluation selon les champs disciplinaires et les diplômes), pour donner lieu à une accréditation accordée pour une durée déterminée par l'autorité gouvernementale de tutelle après avis de la Commission Nationale de Coordination de l'Enseignement Supérieur.

-Des **référentiels** et **outils** nécessaires à l'évaluation : les référentiels d'évaluations des filières concernent les cahiers des Normes pédagogiques nationales spécifiques à chaque diplôme (Licence, Master, Doctorat). Il est donc question d'une procédure d'évaluation

normalisée axée sur des critères d'évaluation des filières mais aussi sur les divers documents d'évaluation standards comme les descriptifs des filières, les formulaires d'évaluation et les guides de l'évaluation…etc.

Pour ce qui relève de la démarche d'accréditation, on peut éclairer le processus à travers une réflexion synthétique menant à la proposition des étapes suivantes :

La première étape : Préparation et élaboration de la filière

C'est une étape préparatoire, dans laquelle se constitue une équipe pédagogique relevant d'un ou de plusieurs département. Cette équipe va procéder à une ingénierie pédagogique de la formation qu'on souhaite dispenser dans le cadre de la filière. Ensuite, les membres d'équipe, et après avoir s'est mis d'accord sur l'intitulé et les objectifs de la formation, doivent remplir le descriptif de demande d'accréditation tout en respectant les normes du cahier des normes pédagogiques et les règlements en vigueur. Ce descriptif comprend généralement entre 16 et 18 pages, et doit dûment rempli en comportant les avis du coordonnateur pédagogique de la filière, les débouchés, les compétences à acquérir, les modalités d'admission, les effectifs prévus, l'organisation modulaire de la filière, l'équipe pédagogique de la filière et enfin les moyens matériels et logistique spécifiques, nécessaires à la mise en œuvre de la filière. Après, le descriptif de demande doit comporter l'avis et visa du département d'attache de la filière, Avant qu'elle soit soumise au conseil de l'établissement pour approbation.

La deuxième étape : Soumission de la filière par son département d'attache au conseil de l'établissement pour approbation

Le projet de la filière comportant les avis et visa de son département d'attache, est soumis par ce dernier à la commission pédagogique de la faculté qui étudiera la demande et la soumettra au conseil de l'établissement pour approbation.

La troisième étape : Evaluation de la filière par la commission pédagogique du Conseil de l'Université

Après l'approbation par le conseil de l'établissement, le projet de la filière sera de nouveau examiné, cette fois-ci, par la commission pédagogique de l'université qui veillera au respect de la filière des normes pédagogique nationales et à la domiciliation de la filière.

La quatrième étape : Adoption de la filière par le Conseil de l'Université

Après que la commission pédagogique termine sa tâche d'évaluation et de vérification de la conformité du descriptif de la demande d'accréditation aux normes pédagogiques et la cohérence pédagogique générale dans la conception de la filière. La filière "se présente" devant le conseil de l'université qui décidera de l'adopter ou de la rejeter, et généralement il l'adopte. Une fois adoptée par le conseil de l'université, la filière est transmise au Ministère tutelle pour accréditation.

La cinquième étape : Evaluation de la filière par l'ANEAQ

L'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, après la réception du dossier de la filière, objet d'évaluation pour accréditation envoyée par le ministère, procède à l'évaluation et la formulation d'un avis sur la filière. Elle vérifie le respect des normes décrites par les cahiers des normes pédagogique pour ensuite lancer un jugement évaluatif d'acceptation d'ouverture de la filière. A la suite de ces procédures, elle envoie le dossier de la filière au ministère de l'enseignement supérieur pour lancer son jugement définitif sur la filière en question.

La sixième étape : Evaluation externe de la filière

La demande d'accréditation, une fois adoptée par la commission pédagogique de l'université, par le conseil de l'université et par l'ANEAQ, sera évaluée par la commission nationale d'évaluation spécifique au champ disciplinaire de la filière, les évaluateurs dans cette commission vont se pencher particulièrement sur :

- L'opportunité de la filière et la faisabilité de sa mise en œuvre

- La conformité de la filière avec les normes pédagogique nationales et les descriptifs
- La cohérence pédagogique générale dans la conception de la filière

- L'articulation des différents semestres de la filière

- Les contenus des modules et leur articulation

- La qualité scientifique et pédagogique de la filière

- Le niveau de développement du partenariat avec le monde socio- économique.

Chaque projet de filière est examiné séparément par deux experts. Ces derniers établissent le rapport de synthèse en concertation avec le coordonnateur du comité d'évaluation de la filière. Les évaluations donnent lieu à 3 types d'avis :

- Avis favorable pour accréditation (avec ou sans recommandations).

- Avis favorable sous conditions.

- Avis défavorable à l'accréditation

La septième étape : Accréditation de la filière et retour du dossier à l'établissement

L'accréditation est accordée, après avis de la CNCES, par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres. L'avis de la CNCES et la décision d'accréditation sont basés sur les rapports d'évaluation établis par la commission nationale d'évaluation.

Malgré l'importance des pratiques de l'accréditation pour les organisations de l'enseignement supérieur marocain, le mode de conduite de l'accréditation s'organise de manière ascendante, mais dans une logique décisionnelle émise finalement par le ministère. Cette progressivité reflète l'existence d'une orientation hiérarchisée qui demeure fortement cloisonné dans une

simple procédure conservant ainsi de manière prédominante les traits d'une certaine bureaucratie.

Dans une logique comparative à l'international en matière d'accréditation, l'accréditation aux Etats Unis est considérée comme« un processus d'évaluation externe de la qualité des universités, des facultés et des programmes en termes d'assurance qualité et d'amélioration »(CHEA, 2002). Ses rôles s'inscrivent dans la promotion de la qualité et l'assurance de sa durabilité, l'obtention et l'accès au financement au niveau de l'état et du gouvernement fédéral. Il s'agit aussi de permettre de s'assurer que les besoins et les intérêts publics sont satisfaits et préservés et la facilitation de la mobilité des étudiants entre les institutions.

L'accréditation dans ce pays développé est bien développée et se base sur un système de régulation volontaire et involontaire qui exige de l'institution, en partie ou en totalité, la conduite d'une autoévaluation complète de ses pratiques à la lumière d'un ensemble de standards. Elle existe depuis plus d'un siècle et s'organise par le « Council for Higher Education Accreditation (CHEA) » qui représente l'Organisme national en charge de l'autorégulation de la qualité à travers l'accréditation. Ce conseil comporte ainsi 60 organisations reconnues (institutionnelles et programmatiques) et travaille pour la réalisation de la mission suivante :

✓ Evaluation formelle des associations (organismes) d'accréditation de l'enseignement supérieur pour s'assurer de la qualité, de la redevabilité et de l'amélioration de l'enseignement supérieur.

Pour qu'elles soient reconnues, ces associations doivent démontrer qu'elles se conforment aux standards du CHEA. Ces standards tracent des lignes directrices pour impliquer l'association qui doit démontrer qu'elle :

- Promeut la qualité académique ;
- Fait preuve de la redevabilité ;
- Encourage l'autoévaluation et la planification pour le changement et l'amélioration ;
- Utilise des processus équitables dans la prise de décision ;
- Pratique l'évaluation continue de ses pratiques ;
- Possède des ressources suffisantes.

Par rapport à ces principes, il convient de souligner la diversité des organisations d'accréditation qui se divisent en quatre types à savoir :

- Associations régionales d'accréditation (6)
- Associations professionnelles ou spécialisées d'accréditation
- Des accréditeurs d'institutions religieuses

- Des accréditeurs privés de carrières

Cette logique d'accréditation obéit à un cycle long de 3 à 10 ans. C'est pratiquement un processus continu avec lequel l'accréditation initiale ne garantit pas la ré-accréditation. Ainsi l'évaluation périodique est fonction de l'évolution des choses qui doit se faire régulièrement. En ce sens l'accréditation n'est pas une option, mais traduit une nécessité pour toutes les institutions qui doivent justifier leur raison d'être en rendant compte sur les faits qu'elles soutiennent :

- Le succès dans la réalisation de la mission de l'institution.
- L'amélioration du curriculum (programmes)
- La compétence du corps enseignants en termes de la qualité, de leurs nombres et types
- La qualité des ressources (Infrastructure, équipement, provisions)
- Le renforcement de la capacité administrative et financière
- La disponibilité des services d'aide aux étudiants
- L'aide académique
- Le raffinement de la planification et de l'évaluation
- La performance sur les plans de la qualité des apprentissages, du temps diplomation et du succès aux examens professionnels.

Le système d'accréditation est ainsi question d'articulation et de finesse des composantes suivantes :

- **Auto évaluation**: c'est une opération complète entreprise par l'institution (peut prendre jusqu'à 2 ans) pour évaluer son efficacité selon des standards et des normes. Rapport remis à l'agence d'accréditation.
- **Evaluation externe par les pairs et visite de l'institution**: c'est une action évaluative menée par une équipe composée de professeurs et d'administrateurs dans le but de procéder à une vérification de l'autoévaluation, de la qualité d'intégration des standards. Ce comité d'évaluateurs rédige un rapport sur l'institution à accréditer et l'envoie à l'agence.
- **Prise de décision de l'agence** par le Conseil de professeurs, gestionnaires et représentants du public qui donne place au où lancement du jugement, de précision des conditions d'accréditation ou de refus d'autorisation d'exercice.
- **Evaluations externes périodiques** (3 à 10 ans): concrétisées par un processus répété avec quelques modifications (ré accréditation).

A la lumière de cette démarche méthodologique, la réalisation de l'évaluation et l'exercice de l'accréditation implique un immense travail et beaucoup d'efforts de la part de l'institution ou programme en cours ainsi que de l'organisme d'accréditation. Cette dernière nécessite une

documentation complète et des preuves de qualité institutionnelle ou programmatique pour tester la véracité de l'autoformation et la formation.Dans cette perspective, la culture de l'assurance qualité et de l'amélioration de la qualité est bien enracinée dans les mentalités.

Conclusion : perspectives

L'espace mondial de l'enseignement supérieur est en profonde mutation. Le Maroc n'est pas à l'abri de cette tendance et se trouve ainsi obligé de participer à cette dynamique, en accordant de l'attention pour l'assurance qualité et l'évaluation de l'enseignement supérieur. Or malgré son importance et le débat récent qu'elle suscite, l'évaluation et l'assurance qualité universitaires restent une pratique très peu développé dans ce pays se présentant comme objet d'incompréhensions, de résistance et de manque de culture qualité.En effet, un travail continu doit être mené en vue de renforcer la culture d'évaluation, de l'assurance qualité et de la qualité de l'enseignement supérieur. A ce titre l'évaluation reste une affaire de mobilisation active de tous les acteurs à savoir les pouvoirs politiques, les décideurs et les responsables, les enseignants, les étudiants, le monde socioéconomique, la société civile et le reste de la société académique. C'est cet outil qui va permettre au final d'accompagner, d'ajusteret de garantir le développement optimal de l'éducation-formation dans l'enseignement post-scolaire.

L'assurance qualité se veut une démarche porteuse d'espoirs et de progrès.Elle consiste avant tout de savoir que les vieilles pratiques ne peuvent pas nous donner des résultats que nous espérons. Les instances et l'agence nationale d'évaluation et d'assurance qualité doivent garder l'indépendance et le professionnalisme pour assurer la réalisation des évaluations objectives et rigoureuses qui mène vers l'amélioration de la réalité du système d'assurance qualité et par conséquent la qualité de l'enseignement supérieur dans sa totalité. Dans ce sens, il convient de préciser que des défis majeurs caractérisent l'assurance qualité de l'enseignement supérieur en termes d'évaluation et d'accréditation :

-Développer la culture de l'assurance qualité auprès de tous les acteurs universitaires. Il est donc clair que l'obligation collective d'accepter l'évaluation s'inscrit dans l'amélioration, l'adaptation aux nouveautés et la création dans le domaine de l'enseignement supérieur. L'évaluation scientifique met les décideurs, les acteurs et les étudiants devant la réalité des pratiques effectives et permet l'ouverture d'un débat pour construire des voies pour le développement.

- Ancrer un système d'évaluation et d'accréditation raisonné et réfléchie en s'inscrivant dans une l'internationalisation et de l'enseignement supérieur et ses standards. Cette action peut contribuer à éliminer la peur de l'évaluation et renforcer l'appropriation, par les établissements et leurs acteurs, de la pratiqued'autoévaluation, et le développement des compétences pour devenir forts face aux évaluations externes.

- Sensibiliser et former la communauté universitaire en assurance qualité. La promotion de l'institutionnalisation passe par la raison, la conscience et l'accroissement des échanges réguliers et information valide, fiable et sincère sur la qualité des prestations et la contribution à la réflexion sur les pratiques et acquis à consolider et les lacunes à combler. Il est aussi question d'adopter des mécanismes, des indicateurs d'évaluation et d'accréditation fondés

scientifiquement et méthodologiquement, et reconnu pour leur crédibilité et transparence, en prenant en compte les spécificités et les propriétés nationales.

- Accorder une place de priorité pour l'évaluation et l'assurance qualité. Nous estimons que le problème réside dans la détermination des priorités, la planification stratégique, le pilotage de la réforme et la motivation. En d'autres termes, la rénovation du management du système se pose avec acuité en l'occurrence au niveau opérationnel.

- Assurer la qualité par la formation de compétences en adéquation avec les exigences du développement cognitif, académique, économique et social du pays particulièrement dans un contexte concurrentiel.

Bref, si l'importance donnée aujourd'hui à l'assurance qualité de l'enseignement supérieur marocain comme système et pratiques d'une gestion saine de la qualité, il est néanmoins indispensable d'évaluer sa protée (méta-évaluation) et son impact sur la totalité d'un secteur aussi multidimensionnel et complexe que celui de l'enseignement supérieur, de la formation et de la recherche scientifique.

Bibliographie

A. Benchenna .(2009) .L'appui de la Franceàla Réforme de l'Enseignement supérieur (ES) au Maroc : quelles finalités et quels enjeux .,? *JHEA/RESA Vol. 7, Nos. 1*.140–121 ،*2&*

Abdelali KAAOUACHI" .(2009) .L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc : Bilan des réalisations, limites et principaux défis ." *in proceedings of the Arab regional conference on Higher, United Nations educational,scientific and cultural organization, UNESCO*.476-463 ،

Bachelet Rémi .(1997) .*Organisation et gestion des risques en salle des marchés*.Paris: UniversitéParis Dauphine.

CHEA .(2002) .*The fundamentals of accreditation: Wath do you need to know?*Washington: Copyright council for higer education accreditation.

Collectif .(2010) .*Evaluation institiutionnelle*.Québec: Publication de la Fédération Québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement.

Commission spéciale d'éducation et de formation COSEF .(1999) .*La charte nationale d'éducation et de formation*.Maroc: Royaume du Maroc.

conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec CREPUQ" .(2011) .*Assurance qualité : l'expérience du système universitaire québécois et ses perspectives d'avenir ", Mémoire de la conférence desrecteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). ,*Québec: conseil supérieur de l'éducation.

CSEFRS .(2015) .*Vision stratégique 2015-2030: pour uneécole de l'équité ,de la qualitéet de la promotion*.Maroc: publication du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

CSEFRS .(2019) .*Réforme de l'enseignement supérieur: perspectives stratégiques*.Maroc: publication du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

CSEFRS 05) .Mars, 2020 .(*L'instance nationale de l'évaluation* .www.csefrs.ma: https://www.csefrs.ma/le-conseil/organisation-du-conseil/ine/?lang=fr

D. D. Dill .(2010) .Issues" " ,Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues ." ,*The 3rd International Encyclopedia of Education, eds. Peterson, Penelope I., Eva I., Baker, et Barry McGaw. Oxford: Elsevier*.

Grünberg. L et Pârlea. D, Vlãscesanu. L .(2007) .*Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*.,UNESCO-CEPES.

Instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation et de la recherche scientifique INE .(2014) .*Evaluation de la mise enœuvre de la Charte Nationale : rapport analytique*.Maroc: CSEFRS.

L. Gaudreau .(2001) .*Évaluer pourévoluer Lesétapes d'uneévaluation de programme ou de projet : Outremont*. Montréal: LesÉditions Logiques -Conseil scolaire de l'île.

L. Gaudreau .(2001) .*Évaluer pourévoluer : les indicateurs et les critères*.Montréal (Québec): Leséditions logiques.

M & .Houle, S. Hurteau .(2006) .*L'évaluation de programme : Réflexion concernant la théorie de l'évaluation : Symposium » l'évaluation de programme : notions, modèles et méthodologies .« Prolégomènesàun projet de recherche ADMÉÉinternationale. XIXème*. Luxemborg: Colloque ADMEE-Europe UniversitéLuxemburg.

MENESFCRS .(2006) .*Assurance qualitédans la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc, Rapport présentéàl'occasion de la conférence sur la qualitéet l'évaluation de l'enseignement supérieur, CIEP, France*.Maroc.

Ministère de l'enseignement supérieur MES .(2000) .*Loi N 01.00 °portant organisation fde l'enseignement supérieur*.Rabat: Bulletin officiel.

Ministère de l'enseignemnt supérieur MES) .Dimanche 22 Mars, 2020 .(*Organisation du système d'enseignement supérieur* .www.enssup.gov.ma: https://www.enssup.gov.ma/fr/Page/724-organisation-du-syst%C3%A8me-d%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur#

NAJI Abdennasser .(2000) .*Assurer la qualitéde systèmeéducatif: un pari raisonnable et réalisable*.Maroc: El maarif al jadida.

Royaume du Maroc .(2014) .*Dahir N 1-14-130 du 3 Chaoual 1435 (31 Juillet 2014) portant promulgation de la 80-12 relativeà*.Rabat: Agence Nationale d'évaluation et d'assurance qualitéde l'enseignement supérieur.

Distance education in Morocco during COVID-19 Pandemic: students' perceptions.

BOUCHAMA Youssef* – MAAYOUF Mohamed* – EL YOUSSOUFI Ali*

youssefbouchama@hotmail.fr

*regional center for education and training- Guelmim Oued Noun - Morocco

ABSTRACT

Our research aims to present a diagnosis of the Moroccan experience regarding distance education from the students' perceptions. we conducted an exploratory investigation using a questionnaire aimed at a large population of 180 high school students. The questionnaire covers three important parts. The first part aims to show whether the financial status of the students' parents and their geographic area of residence presents a barrier to distance education. The second part aims to determine the new roles of students during distance education while the third one aims to give a comparison, according to the learners' opinion, between distance learning and traditional education.The results showed that distance education in Morocco confronted many challenges as the parents' low income and the geographical location of the students' residence. In addition to that,students found some difficulties to work in collaboration and assess their learning correctlyin distance education. In spite of that,the latter provides various communication ways and build up students' autonomy thanks to ICT.

Keywords:distance education; students'perceptions; high school;roles of students; traditional education.

INTRODUCTION

Many developing countries, like those developed,are focusing on the provision of quality education, relying onICT integration. Indeed, the current education system has recorded a remarkable improvement and evolution thanks to the pedagogical integration of ICT, both in the activities of teachers and learners (Pavel, A.P.; Fruth, A. & Neacsu, M.N., 2015).

Following the international steps, Morocco has devoted enormous efforts since 2006, through multitude programs and projects that have targeted the various aspects of this integration. Today, it has been able to make a remarkable progress in this matter (Y. Bouchama and M. Zaki, 2020). It even took a step forward, adapting distance learning.Indeed, the strategic vision of the Moroccan Ministry of education for the period 2015-2030 confirms the need to " develop distance education as a complement to traditional education ". In addition, the framework law for this strategy stipulates that "the government must take all the necessary and appropriate measures to enable educational institutions in the public and private sectors to develop resources and toolsfor teaching, learning and scientific research".

After Morocco's decision to suspend all educational institutions, the Ministry of National Education, Professional Training, Higher Education and Scientific Research decided to adopt two digital platforms for the distance education, as part of procedures to contain the emergence of the "Corona" virus.

The first platform, named "TelmidTICE", is an online portal for Moroccan students of all school levels (elementary–junior–high school). It offers a large number of explanations, lessons, exercises and solutions in all subject matters, in the form of videos. This platform does not guarantee interaction between teacher and student, it is only reserved for a presentation by teachers of the different lessons and exercises, in the form of videos.

The second platform, named "teams", is a collaborative space, helping teachers to create virtual classrooms that are already established by an existing pedagogical integration in Massar1. It contains the basic tools for teaching and learning, such as navigation, communication, training, management, collaboration and planning tools. It aims to provide remote access to pedagogical content.

In fact, teachers use the platform teams to design teaching resources, to share their productions, to evaluate students' work and to monitor their academic progress. Thus, teachers can communicate with their students in complete freedom, using the different communication options: audio-conference, video-conference, e-mail and instant messaging. Students use the platform to view or download educational content, to send their productions and to communicate with colleagues and teachers. They try to turn these efforts into knowledge as much as possible.

LITERATURE REVIEW

Distance education means that learning becomes accessible anywhere and anytime for the learner. It transfers the traditional environment of schooling to several geographically separated environments (T. Markova, I. Glazkova and E. Zaborova, 2017). It represents a modern education system based on the idea of providing educational content to the learner through information and communication technologies (Y. AL-Ashmoery, R. Messoussi, R. Touahni, 2015).

Distance learning is not something new, this type of learning was previously known in a number of states since the eighties and nineties through sending lessons and educational content to students in the form of publications or videos either by mail or email. But it began to evolve like other life aspectssimultaneously with technological development (A. Bagriacik Yilmaz, 2019).

[1]**The school enrolment management project (MASSAR) provides an interesting national database, enabling all (parents, students, teachers and administrations) to monitor the students ' academic progress from the time they are enrolled in school to the end of their schooling.**

Several scientific studies have addressed the subject of distance learning in recent years. If this topic forms a field whose scientific debate and study is always topical, it may be because this type of learning is continuously developing. It is also because its integration into the education system presents a great challenge.

One of the most recurring questions from the earliest uses of ICT in education was the effect of distance education on teaching and especially on learning. Researchers have found that distance learning has a positive impact on students' work, it ensures more meaningful, contextualized and sustainable learning, and provides further opportunities and possibilities for students' futures (M. Harsasi and A. Sutawijaya, 2018). In the study of Bhagat, Wu, and Chang (2016) learners became active, took the initiative to learn, and made a major effort in problem solving, in the search for original solutions, following relevant methods of analysis.

Distance learning also makes it easy and free for teachers and learners to use the technological tools needed to teach and learn (Baleghi, S., Ayub, A. F. M., Mahmud, R., & Daud, S. M., 2017). In addition, it gives learners the opportunity to independently access the various types of knowledge, on which teachers had until recent years the exclusive right to pass it on to students (K. Ramdass and F. Nemavhola, 2018). It ensures fundamental objectives in education such as equality of learning and access to information for all (Chugh, R., Ledger, S., & Shields, R., 2017).

The impact of distance learning goes beyond simple skills; it can even foster higher order skills. Indeed, it stimulates transversal intellectual competencies such as critical thinking and methodological skills of a cognitive and metacognitive nature (Keane, T., Keane, W. F., & Blicblau, A. S., 2016). M. Cacheiro-Gonzalez et al. (2019) have argued that distance learning stimulates learners' autonomy and creativity in performing tasks and solving problems.

Furthermore, any interaction between a group of people requires effective and fruitful communication to satisfy all members. Distance learning promotes the integration of ICT tools for communication. The latter provide teachers and learners with a range of distance communication strategies (Simonson, Smaldino and Zvacsk, 2015). They facilitate exchanges and elicit questions and even creative ideas from learners (D. Padmo, O. Idrus and L. Ardiasih, 2019).

Learners of the current generation are accustomed to new digital technologies in their daily lives; therefore, teachers must exploit this advantage to promote distance learning. ICT is not suitable for the principles of traditional pedagogy, but it is a reinforcement for modern pedagogies. Indeed, contemporary research shows that the integration of ICT in education is one of the pedagogical approaches that further promote student learning (H. Bilgic and H. Tuzun, 2020). Many digital educational tools are now available to teachers to help students learn. ICT has positively changed didactic methods for solvinglearning problems, it is seen as a tool to support and reinforce the capacity of learners, and even a powerful learning environment (T. Malinovski, V. Trajkovik and T. Vasileva-stojanovska, 2018). For example,

ICTmakes it possible to study mathematical situations using dynamic configurations, and interactive experiments in mathematical deduction for the verification and confirmation of some conjectures (M. Dockendorff and H. Solar, 2018). In the same context, the use of animations and videos as teaching aids allows learners to assimilate difficult concepts and to relate them to real life. The study by Droui and el Hajjami (2015) is an illustration. They have shown that active learning based on simulation and ExAO promotes better understanding of Newton's laws.

Distance learning is a complex process that requires several conditions and factors to guarantee its success. However, their absence presents an obstacle and a brake, which will require a lot of effort to overcome them. Scientific research over several years has been able to highlight several factors, which contribute considerably to distance learning.

Many researchers have shown in their work that the difficulty of access to technological resources and equipment is among the obstacles which hinder distance learning (F. Coelho Junior, E. Botelho, M. Rego, C. Faiad and W. Ramos, 2019). B. Dash and R. Botcha (2018) concluded that the lack of technological tools is a crucial obstacle which results in the absence of computers and adequate technological equipment. The major difficulties that prevent students from having adequate equipment and connection are the materials and financial situation of the student's family, and the geographic area of the residence which suffers from lack of electricity and internet connection (A. K. Awadhiya, A. Miglani and K. Gowthaman, 2014). Ali, S., Uppal, M. A., & Gulliver, S. R. (2018) mentioned that the lack of computer equipment is not always an obstacle in itself. In the presence of computer equipment, other factors can intervene: poor organization of materials, poor quality equipment, inappropriate software or difficulty of access on the part of teachers or lack of technical and administrative support. The effect of these barriers differs from country to country; the problem of infrastructure and accessibility to technological tools in developed countries is not as acute as it is for developing ones, in which the state faces funding difficulties (B. Dash and R. Botcha, 2018).

The teacher is an essential element in the pedagogical operation. his motivation and commitment to innovative projects, his adaptation to the changes and modifications that the education system is undergoing in terms of pedagogical approaches and teaching methods, are important factors for the successful implementation of ICT (D. Ozturk, F. Ozturk and R. Ozen, 2018). Furthermore, the most discriminating pedagogical factor remains the training of teachers to teach at a distance. The success of distance learning for pedagogical purposes requires both initial and in-service training in the professional career of teachers. Indeed, it appears that the absence of such training is an obstacle to distance learning (D. Ozturk, F. Ozturk and R. Ozen, 2018). Teacher training will absolutely guarantee a set of technical skills and pedagogical knowledge related to this type of teaching through new pedagogical approaches. Furthermore, training can also contribute to changing negative attitudes and false beliefs of teachers towards the use of technology in teaching practices (Y. Bouchama and M. Zaki, 2018).

PURPOSE OF THE STUDY

Our research aims to participate in the strengthening of the scientific literature on distance education. We will present a diagnosis of the state of this type of education in Morocco, highlighting, first, the relationship between the geographical location, financial status of learners and regular access to distance learning, second,the new roles of students during this mode of learning, third,a comparison between distance learning and traditional learning from the learners' point of view.

METHODOLOGY

To answer the research questions, we conducted an exploratory investigation using a questionnaire aimed at a large population of 180 high schoolstudents. The distribution of students between urban and rural areas is 100 and 80 students respectively. In order to preserve the anonymity of the respondents, their answers to the questionnaire were identified by a coding from 1 to 180. All results were processed using SPSS version 20 and Microsoft Excel.

The questionnaire was designed to present a diagnosis of the Moroccan experience regarding distance learning from the students' point of view. It covers three important parts; each part aims to answer one of the research questions. The first part aims to show whether there is a significant relationship, on the one hand, between distance learning and the financial status of the students' parents, and on the other hand, between distance learning and the student's geographic area of residence. The second part, which is an open question, aims to determine the new roles of students during distance learning. The third part aims to give a comparison, according to the learners' opinion, between distance learning and traditional learning.

The choice of Part I and Part II is justified by the studies and conclusions of previous international work on the same subject (M. Harsasi and A. Sutawijaya, 2018; B. Dash and R. Botcha, 2018; Ali, S., Uppal, M. A., & Gulliver, S. R. (2018); D. Padmo, O. Idrus and L. Ardiasih, 2019). While the items in the third partwas chosen according to the instrument called "Student Program Assessment Scale (SPAS)" (S. SAD, O. GOKTAS and I. BAYRAK, 2014). This instrument aims to compare distance and traditional learning, based on four factors "cooperation and socialization" (4 items), "accessing and sharing resources" (4 items), "learning-teaching procedures" (5 items) and "lifelong learning" (3 items). The items for these factors were measured using the five-point Likert scale (=1 Strongly disagree; 2= Disagree; 3= Slightly agree; 4= Agree; 5=Strongly agree).

The analysis of the student response corpora was made using a descriptive statistical approach. Indeed, the first was analyzed by the chi 2 test to determine the independence of two variables. While the second part was tested using the percentages of the responses. But thethird part was analyzed by mean scores.To test the consistency of the questionnaire, we

first interviewed a sample of 30 students[2]. We have found that the Cronbach alpha coefficient is:α = 0.895. This result clearly shows that our questionnaire is very consistent.

FINDINGS

Table1: chi-square table for relationships between regular access to distance learning and geographical area

	Regular access to distance learning				
	YES	NOTotal	□²	p	
Geographical area					
rural	**11 (13,75%)**	**69(86,25%)**	**80**		
urban	**65 (65%)**	**35 (35%)**	**100**		
Total	**76**	**104**	**180**	**54,14**	**.001**

Table 1 shows that 13.75% of students in rural areas have regular access to distance learning, and 86.25% of students in the same areas do not benefit from distance learning. On the other hand, 65% of students in urban areas regularly take advantage of this type of learning, and 35% of students in the same areas do not have regular access to distance learning.
The chi square test[3] (χ^2=54.14, $p < 0.05$) clearly shows that there is a significant relationship between regular access to distance learning and geographical areas.

Table 2: chi-square table for relationships between regular access to distance learning and annual income of student's parents

	Regular access to distance learning				
	YES	NO	Total	□²	p
Annual income of student's parents					
0-2500$	**11 (16,92%)**	**54 (83,08%)**	**65**		
2501-5000$	**22 (32,35%)**	**46 (67,65%)**	**68**		
5001-10000$	**37 (90,24%)**	**4 (9,76%)**	**41**		
>10001$	**6 (100%)**	**0 (0%)**	**6**		
Total	**76**	**104**	**180**	**82,55**	**.000**

The percentages of students who regularly access distance learning compared to the four categories of their parents ' annual income: $ 0-2500$, 2501-5000$, 5001-10000$ and > 10001$, respectively, are: 16.92%, 32.35%, 90.24% and 100%. While the percentages of students who do not have regular access to distance learning in relation to the same income categories, are respectively: 83.08%, 67.65%, 9.76% and 0%.

[2]**We excluded this sample (30 students) from the population of our study (180 students)**
[3]**The level of meaningful Relationship was determined to be at the level of 0.05.**

The chi square test (χ^2=82,55, p < 0.05) affirm clearly that the annual income of students 'parents significantly influences students' regular access to distance learning.

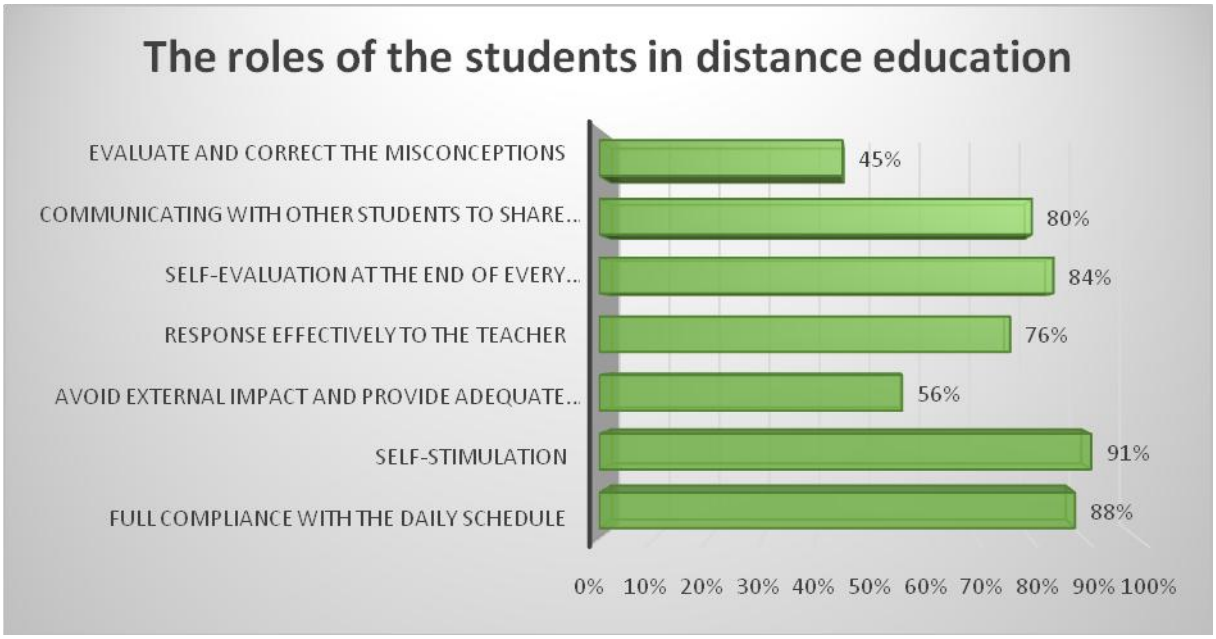


Figure 1: The roles of the students in distance education

Students determined their roles during distance learning, they stated that the most discriminating roles are: Self-stimulation (91%), Full compliance withthe daily schedule (88%), Self-evaluation at the end of every educational stage (84%) and Communicating with other students to share knowledgeand resources (80%). The students also announced that they response effectively to the teacher (76%), avoid external impact and provide adequate atmosphere (56%) and they self-evaluate and correct the misconceptions (45%).

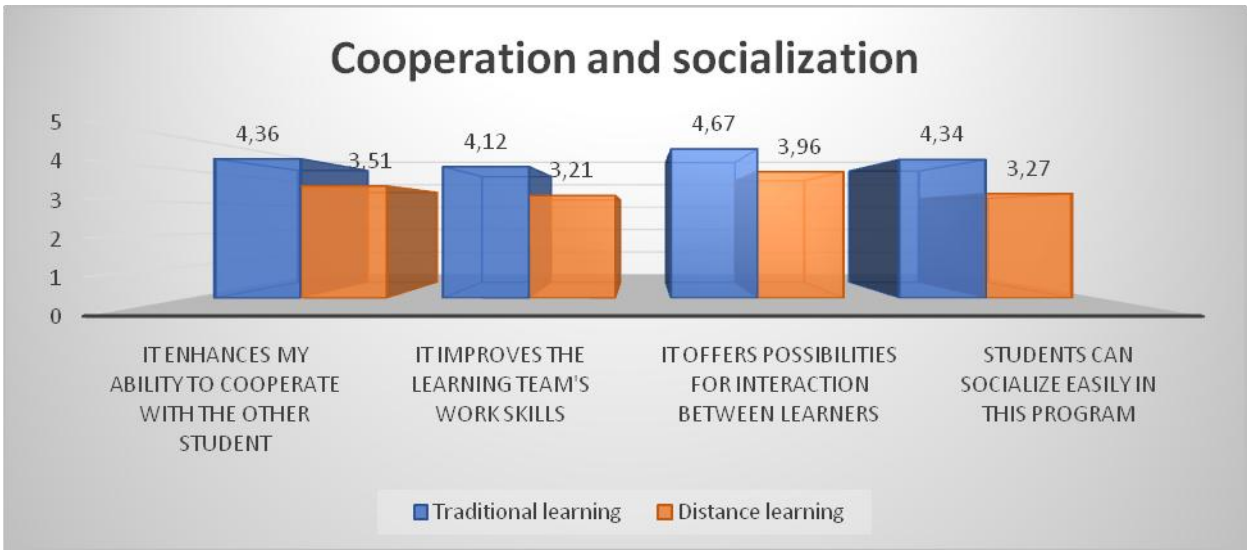


Figure 2: comparison between distance education and traditional education- level "cooperation and socialization"

From the meansscore4, traditional learning guarantees "cooperation and socialization" for students better than distance learning. Indeed, the students strongly agree that traditional learning enhances the ability of students to cooperate with other students, it also offers possibilities for interaction between learners and it helps students to socialize easily. Respondents agree that this type of learning improves the learning team's work skills.
Otherwise, the students agree that distance learning enhances the ability of cooperation between students and offers possibilities for interaction between learners. They are slightly agreed that distance learning improves the learning team's work skills, and it helps students to socialize easily.

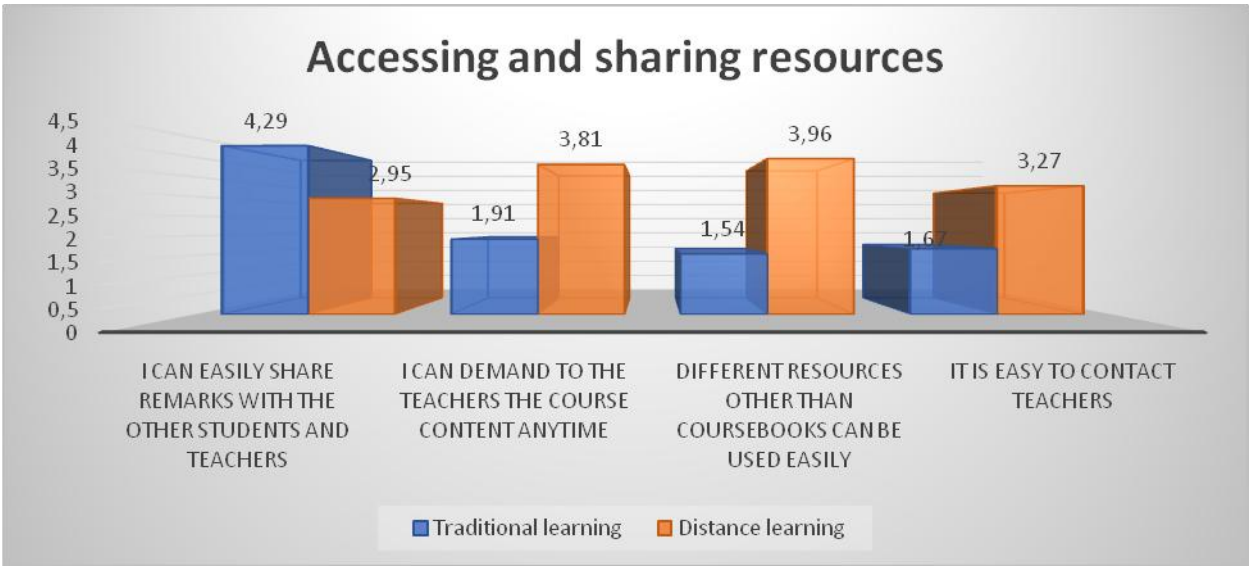


Figure 3: comparison between distance education and traditional education- level "accessing and sharing resources"

Students agree that they can easily share remarks with other students and teachers in traditional learning, they strongly disagree that they can demand to the teachers the course anytime, they can use different resources other than coursebooks, and they can easily contact teachers in traditional learning.
Students agree that they can demand the course anytime and they can use different resources other than coursebooks. But they slightly agree that they can easily share remarks with other students and teachers and they can easily contact teachers in distance learning.

[4]**Results were interpreted according to the Following equal intervals: 1.00-1.80=Strongly disagree; 1.81-2.60= Disagree; 2.61-3.40= Slightly agree; 3.41-4.20=Agree; 4.21-5.00=Strongly agree).**

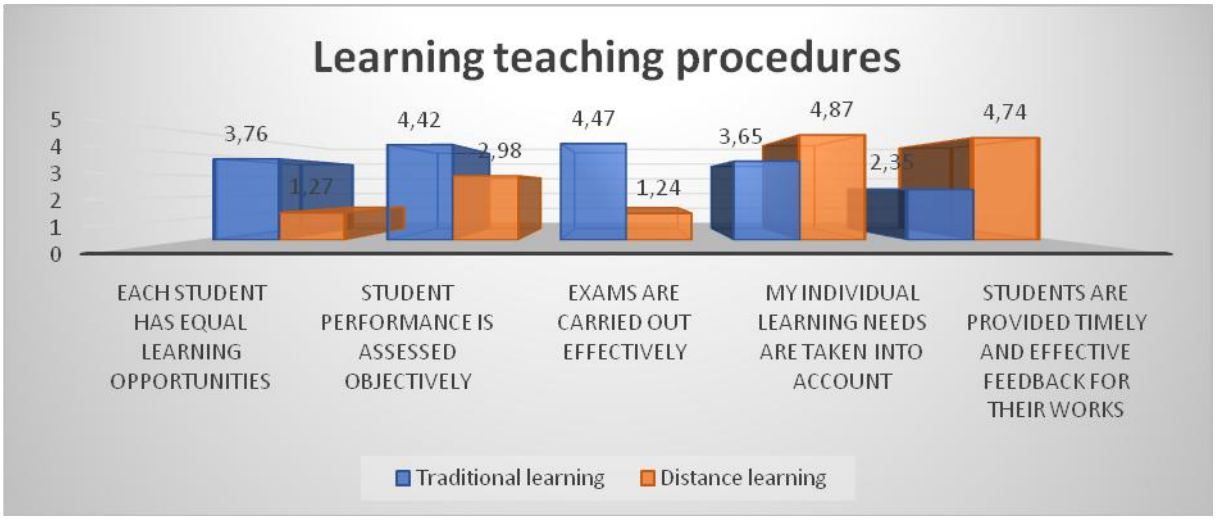


Figure 4: comparison between distance education and traditional education- level "learning teaching procedures"

In traditional learning, students strongly agree that their performance is assessed objectively, and exams are carried out effectively. they agree that each student has equal learning opportunities, and their individual learning needs are taken into account. But they disagree that students are provided timely and effective feedback for their works.

In distance learning, students strongly agree that their individual learning needs are taken into account, and they are provided timely and effective feedback for their works. Students strongly disagree that each student has equal learning opportunities. They also slightly agree that their performance is assessed objectively. They strongly disagree that exams are carried out effectively.

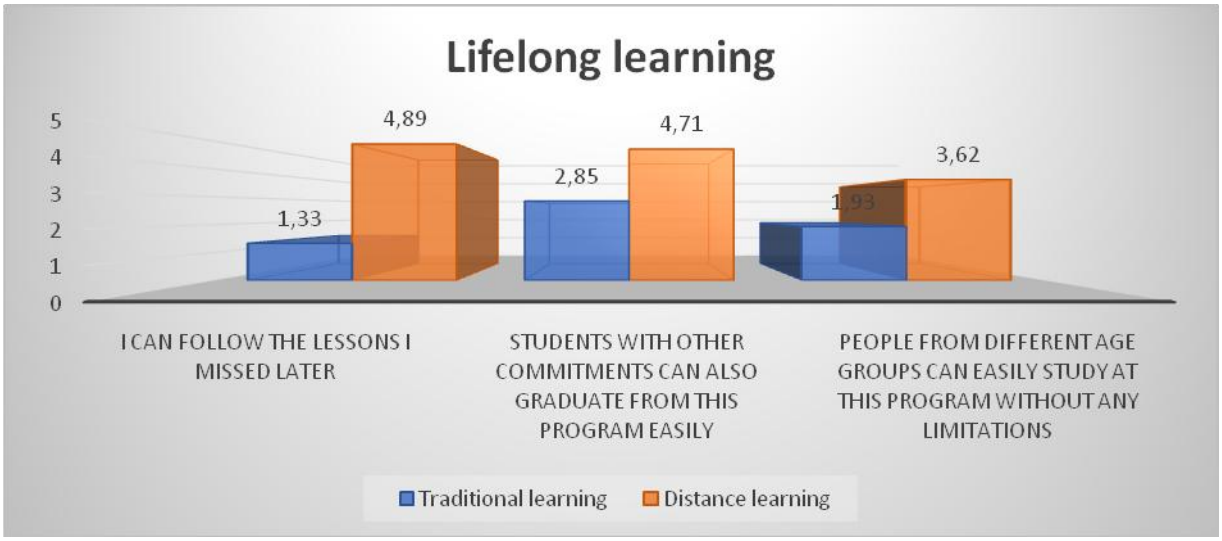


Figure 5: comparison between distance education and traditional education- level "lifelong learning"

In distance learning, students strongly disagree that they can follow the lessons they missed, and students with other commitments can also graduate from this program easily. They agree that people from different age groups can easily study through this program without any limitations.

In traditional learning, students disagree that people from different age groups can easily study without any limitations. They are slightly agreed that students with other commitments can also graduate from this program easily. And they are strongly disagreed that students can follow the lessons they missed.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Distance education has recently become a debatable issue for many researchers, especially with the increasing use of technology due to its remarkable role in facilitating the global communication and exchanging information rapidly and effectively.During the Covid-19 pandemic, distance education has become a necessity because this pandemic did not only impose home quarantine but it also distanced people socially. This situation forced many countries including Morocco to resort to distance education through a number of programs and platforms including "Microsoft Teams" and "Telmidtice".

In this article, we tried to diagnose the Moroccan experience in distance education through the student's perceptions. Results showed that distance education is highly affected by the geographical location of students; since the ones who live in remote areas face severe difficulties accessing regularly and learning through distance education due to many reasons such as poverty and weak infrastructure like electricity or internet connection. Moreover, those results showed that distance education is affected also by the student's parents' low income as well as the inability to buy electronic tools needed such as computers, tablets, smart phones or even TV sets represents a hindrance to distance education success.

We have realized that the situation we are facing (Covid-19) obliges us to depend on distance education as it is the only solution to keep the teaching and learning process ongoing. However, it cannot be a permanent style of education since not all the Moroccan citizens can benefit from it equally. Every Moroccan citizen has the right to study and learn even the poor and marginalized ones who exist in every part of the country especially in small villages and towns. Those people are not capable to afford digital tools connected to the internet regarding that even the middle-class families cannot afford the expensive bill of the internet, and keeping also in mind that the latter's poor quality of network prevents the continuity of education without being interrupted for minutes or even hours.

Morocco lacks the necessary infrastructure and equipment for students to keep up with their learning through distance education; the only reason for that is simply because Morocco is not a developed country in the communication and information technology fields or even a rich one that can provide a free internet service. F. Coelho Junior, E. Botelho, M. Rego, C. Faiad and W. Ramos (2019) stated that infrastructure presents a huge barrier to the developing countries in particular in order to activate the use of technology in teaching. Many other researchers agree that distance education cannot be successful without the necessary technological tools for teachers and learners (Cigdem, H., & Ozturk, M. (2016); Ali, S., Uppal, M. A., & Gulliver, S. R. (2018)).

Results showed in the second question that distance education forced students to held a set of roles. On the one hand, they motivate themselves and stay distant from any external influences that may prevent them from being adherent to their daily schedule. On the other hand, they interact with their teachers and peers effectively in order to exchange information and eventually they self-access and correct their knowledge. All these roles share one thing in common which is the student's autonomy since they are the only responsible for their

learning, motivation, commitment, assessment and success. However, this freedom does not mean total independence for students to act irrationally but it means the ability to benefit from their own capacities and lead their educational path under the constant parental and institutional guidance(A. Fotiadou, C. Angelak and I. Mavroidis (2018). M. Harsasi and A. Sutawijaya (2018)declares that one of the most important advantages of distance education is the student's autonomy which defines highly the success or failure of this kind of education. As such many other researcherssee, the student's entourage; family; teacher and school; could have a huge influence on the reinforcement of their autonomy through guidance and motivation (Kassandrinou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2014) ; Giagli, S., Giaglis, G., & Koutsouba, M. (2010)).
This study made a comparison between the traditional education and distance education based on four levels which are "cooperation and socialization", "accessing and sharing roles", "learning procedures" and "lifelong learning". Results showed that traditional education provides better learning circumstances in the level of "cooperation and socialization" compared to distance education due to the student's opportunities to directly communicate with each other and their teachers.Using traditional education, student can understand through several ways such as eye contact and body language in addition to the direct interaction which allows them to exchange opinions and ideas either with their teachers or peers freely.

Whereas, distance education supplies better assistance than traditional education in the level of "accessing and sharing resources" for learners because of the new technologies that furnish educational resources and share them through the various means of communication. As well, results reveal that distance education excels traditional education in the level of "lifelong learning". Distance education permits learners to access and learn anytime thanks to its various features that allows the recording of the lessons and activities and store them in educational websites and platforms (M. Cacheiro-Gonzalez, A. Medina-Rivilla, M. Dominguez-Garrido and M. Medina-Dominguez; 2019). These characteristic permit learners to keep up with their education regardless to their other obligations, they can also leave notes and ask questions. A. AHMED and M. OSMAN (2020) assured that the new technology contributed in refreshing the distance education via the various means of communication and platforms that are dedicated especially for learning and helps teachers and learners to perform usefully.

However, distance education still faces the challenge concerning the evaluation of the students learning as opposed to traditional education which excels in this aspect. Therefore, assessment remains one of the distance education deficiencies that need a serious thought since it is the one that culminates the cognitive process and defines the learners' learning gaps. Assessment performs a standard rating function that authorizes either the students' success and upgrading or remaining at the same level. If the traditional evaluation was about testing the learner's knowledge mastery and the ability to use it, the new one must focus on measuring the creative production of the learners and convince them to perform creatively. The teacher here becomes the guider and the supporter of the students to strengthen their creative abilities (Z. KAYA and S. TAN, 2014).

To sum up, we can't assure the failure or success of distance education under the current health circumstances of the corona virus spread. However, we can say there is no benefit from an education that does not provide equal opportunities for all learners and does not offer better solutions for the problems that shaped the traditional school.

REFERENCES

A. AHMED and M. OSMAN (2020): The effectiveness of using WIZIQ interaction platform on students' achievement, motivation and attitudes. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2020 ISSN 1302-6488 Volume : 21 Number : 1 Article 2

S. Ali, M. A. Uppal, S. R. Gulliver (2018). A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers. Information Technology & People, 31(1), 156-180.

Y. AL-Ashmoery, R. Messoussi, R.Touahni (2015) : Analytical tools for visualization of interactions in online e-learning activities on LMS and semantic similarity measures on text. Journal of Theoretical and Applied Information Technology 10th March 2015. Vol.73 No.1.

A. K. Awadhiya, A. Miglani and K. Gowthaman (2014): ICT usage by distance learners in India. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2014 ISSN 1302-6488 Volume : 15 Number : 3 Article 18.

A. Bagriacik Yilmaz (2019): Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: a comparative metaphorical study. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2019 ISSN 1302-6488 Volume: 20 Number : 1 Article 12

Baleghi, S., Ayub, A. F. M., Mahmud, R., & Daud, S. M. (2017). The influence of system interactivity and technical support on learning management system utilization. Knowledge Management & ELearning,9(1), 50-68.

Bhagat, K. K., Wu, L. Y., & Chang, C. Y. (2016). Development and Validation of the Perception of Students Towards Online Learning (POSTOL). Educational Technology & Society, 19 (1), 350–359.

H. Bilgic and H. Tuzun (2020): Issues and challenges in web-based distance education programs in Turkish higher education institutes. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2020 ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 1 Article 11

Y. Bouchama and M. Zaki (2018): Multidimensional analysis of ICT integration in secondary mathematics teaching. International Journal of Engineering Technologies and Management Research, 5(10), pp. 137-153. DOI : 10.5281/zenodo.1491918

Y. Bouchama and M. Zaki (2020): Digital Teaching resources in Mathematics in Moroccan secondary school. Vol. 164, Issue. 3 of SYLWAN journal (ISSN : 0039-7660)

M. Cacheiro-Gonzalez, A. Medina-Rivilla, M. Dominguez-Garrido and M. Medina-Dominguez (2019): The learning platform in distance higher education: student's perceptions. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2019 ISSN 1302-6488 Volume : 20 Number: 1 Article 5

Chugh, R., Ledger, S., & Shields, R. (2017). Curriculum design for distance education in the tertiary sector. Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 18(2),1-15. doi:http://dx.doi.org/10.17718/tojde.306552

Cigdem, H., & Ozturk, M. (2016). Critical components of online learning readiness and their relationships with learner achievement. Turkish Online Journal of Distance Education, 17(2), 98-109.

F. Coelho Junior, E. Botelho, M. Rego, C. Faiad and W. Ramos (2019) : Attitudes towards online learning : what do brazilian students think about ?Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE October 2019 ISSN 1302-6488 Volume: 20 Number: 4 Article 8

B. Dash and R. Botcha (2018): Social work education through open and distance learning: an Indian perspective. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2018 ISSN 1302-6488 Volume : 19 Number : 2 Article 11

M. Dockendorff and H. Solar (2018): ICT integration in mathematics initial teacher training and its impact on visualization: the case of Geogebra. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 49(1), pp. 66-84. Disponible sur https//doi.org/10.1080/0020739X.2017.1341060

M. Droui and A. El Hajjami (2014) : Simulations informatiques en enseignement des sciences : apports et limites. EpiNet, Revue Electronique de l'EPI, N° 164.

A. Fotiadou, C. Angelak and I. Mavroidis (2018) learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. Hellenic Open University, Aristotelous 18, 26335, Patras, Greece DOI :https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0006

Giagli, S., Giaglis, G., & Koutsouba, M. (2010). Learning Autonomy in Distance Education. Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 6(1-2), 93-106.

M. Harsasi and A. Sutawijaya (2018) : Determinants of student satisfaction in online tutorial : a study of a distance education institution. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2018 ISSN 1302-6488 Volume : 19 Number : 1 Article 7

Kassandrinou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2014). Transactional Distance among Open University Students. How does it affect the Learning Progress? European Journal of Open, Distance and e-Learning, 16(1), 78-93.

Z. KAYA and S. TAN (2014) : New trends of measurement and assessment in distance education. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2014 ISSN 1302-6488 Volume : 15 Number: 1 Article 15

Keane, T., Keane, W. F., & Blicblau, A. S. (2016). Beyond traditional literacy: Learning and transformative practices using ICT. Education and Information Technologies, 21(4), 769-781. doi:https://dx.doi.org.ezproxy.uned.es/10.1007/s10639-014-9353-5

T. Malinovski, V. Trajkovik and T. Vasileva-stojanovska (2018): Impact of different quality of service mechanisms on students' quality of experience in videoconferencing learning environment.Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2018 ISSN 1302-6488 Volume: 19 Number: 3 Article 3

T. Markova, I. Glazkova and E. Zaborova (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. Procedia - Social and Behavioral Sciences 237 (2017), p : 685 – 691.

D. Ozturk, F. Ozturk and R. Ozen (2018): The relationship between prospective teachers' readiness and satisfactions about web-based distance education. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2018 ISSN 1302-6488 Volume : 19 Number : 1 Article 11

D. Padmo, O. Idrus and L. Ardiasih (2019) : The utilization of mobile devices for improving access to online learning for distance education's students. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2019 2018 ISSN 1302-6488 Volume : 20 Number : 2 Article 10

Pavel, A.P.; Fruth, A. & Neacsu, M.N. (2015). ICT and E-Learning :Catalysts for Innovation and Quality in Higher Education. Procedia Economics and Finance, 23, 704–711. doi: https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00409-8

K. Ramdass and F. Nemavhola (2018): Quality practices: an open distance learning perspective. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2018 ISSN 1302-6488 Volume : 19 Number: 1 Article 16

S. SAD, O. GOKTAS and I. BAYRAK (2014): A comparison of student views on web-based and face-to-face higher education. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2014 ISSN 1302-6488 Volume : 15 Number : 2 Article 16

Simonson, Smaldino and Zvacsk (2015) Teaching and Learning at Distance:Foundations of Distance Education. North Carolina: Information Age

Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education/ N°7. Juin 2022
المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي/ العدد السابع/ يونيو 2022.
Moroccan Journal of Evaluation and Research in Education / N°7. June 2022

Dyslexia in the Classroom: from psychological assessment topedagogical intervention

La Dyslexie en Classe: du bilan psychologique à l'intervention pédagogique

عسر القراءة في الفصل الدراسي: من التقييم السيكولوجي إلى التدخل البيداغوجي

YOUSSEF ABBOU[(1)]

[(1)]Doctoral researcher,Department of Psychology, Sociology and Psychology Laboratory, Faculty of letters and Human Sciences Dhar El-Mahraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes- Morocco.
Teacher of Philosophy, Ministry of National Education, Primary Education, and Sports.

you-ssef01@hotmail.fr

youssef.abbou@usmba.ac.ma

https://orcid.org/0000-0002-6163-7115

Abstract: Veritably, reading is the basis of school learning and its multiple competencies, but this competence isn't acquired naturally and easily among a certain percentage of students. According to Aharchaou (2022), it's surely that any defect in the level of learning at this basic competency, can reflect negatively on the rest of school competencies and other cognitive abilities. Dyslexia is one of the main problems that hinder the learning process to read, perhaps write, and even arithmetic. It is one of the most specific academic learning common disorders. Indeed, dyslexia can have negative functional consequences on learners' lives. Therefore, we need to diagnose this disorder, to determine the deficit level, so to develop an effective intervention protocol, and psycho-pedagogical accompany, to reduce the negative effects on academic achievement, to facilitate school and social integration. On this basis, this paper aims to highlight the factors causing dyslexia and its effects on academic achievement. Moreover, highlight the importance of psychological and educational intervention and support programs that aim to integrate dyslexicsinto the school environment, by developing their reading ability, and improve their mental functioning.

Keywords: Dyslexia;Learning desabilities; Learning difficulties; Academic achievement.

Résumé: En effet, la lecture est la base de l'apprentissage scolaire et de ses multiples compétences, mais cette compétence n'est pas acquise naturellement et facilement chez un certain pourcentage d'élèves. Selon Aharchaou (2022), il est certain que tout défaut dans le niveau d'apprentissage de cette compétence de base peut avoir une incidence négative sur le reste des compétences scolaires et d'autres capacités cognitives. La dyslexie est l'un des principaux problèmes qui entravent le processus d'apprentissage de la lecture, peut-être de l'écriture, et même de l'arithmétique. C'est l'un des troubles les plus spécifiques de l'apprentissage académique. La dyslexie peut avoir des conséquences fonctionnelles négatives sur la vie des apprenants. Par conséquent, nous devons diagnostiquer ce trouble, déterminer le niveau de déficit, afin de développer un protocole d'intervention efficace, et accompagnement psychopédagogique, pour réduire les effets négatifs sur la réussite scolaire, pour faciliter l'intégration scolaire et sociale. Sur cette base, ce document vise à mettre en évidence les facteurs qui causent la dyslexie et ses effets sur la réussite scolaire. De plus, souligner l'importance des programmes d'intervention et de soutien psychologiques et éducatifs qui visent à intégrer les dyslexiques dans le milieu scolaire, en développant leur capacité de lecture et en améliorant leur fonctionnement mental.

Mots clés: Dyslexie; Troubles d'apprentissage;Difficultés d'apprentissage; La réussite scolaire.

ملخص:تشكل القراءة أساس التعلم ات المدرسيةِ وكفاءاتهاالمختلفة، إلا أن هذه الكفاءة لا يتم اكتسابها وتعلمها بشكل طبيعي ويسير بين نسبة معينة من الطلاب. فحسب أحرشاو (2022)، فمن المؤكد على أن أي عجز على مستوى تعلم هذه الكفاءة الأساسية، يمكن أن ينعكس سلبًا على الكفاءات المدرسية والقدرات المعرفية الأخرى. تعد الديسليكسيا من المشكلات الرئيسية التي تعيق عملية تعلم القراءة، وربما الكتابة، وحتى الحساب ،. إنها واحدة من أكثر اضطرابات التعلم الأكاديمي شيوعًا. وفي الواقع، يمكن أن يكون لهذا الاضطراب عواقب وظيفية سلبية على حياة المتعلمين. لذلكتبرز الحاجة إلى تشخيصه، قصد تحديد مستوى العجز، وذلك لتطوير بروتوكول تدخل فعال، ومواكبة نفسية – تربوية، لتقليل الآثار السلبية على التحصيل الدراسي، وتسهيل الاندماج المدرسي والاجتماعي. وعلى هذا الأساس، تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على العوامل التي تسبب عسر القراءة و أثرها على التحصيل الدراسي. فضلا عن أهمية التدخل النفسي والتربوي، وبرامج الدعم التي تهدف إلى دمج عسيري القراءة في الوسط المدرسي، من خلال تطوير كفاءاتهم القرائية، وتجويد اشتغالهم الذهني.

الكلمات المفتاحة: عسر القراءة؛ اضطرابات التعلم؛ صعوبات التعلم؛ التحصيل الدراسي.

Acknowledgment
Indeed, the credit to accomplishment this work is due to Professors; `
Aharchaou, Alaoui, & Belarbi.

Introduction

Recently, Aharchaou (2022) has asserts that reading is the basis for school learning and its multiple competencies, this competence, as Aharchaou confirmed, (the Moroccan writer and psychologist) is not acquired naturally and easily among a certain percentage of students. It's surely that any disturbance or defect in the level of learning this essential competency must be reflected in the course of learning other school competencies. **(Aharchaou, in progress of printing)**. Thus, dyslexia disrupts the normal pattern of learning, academic skills; it is not simply a consequence of lack of opportunity of learning or inadequate instruction. Difficulties mastering these key academic skills may also impede learning in other academic subjects (history, science, social studies), but those problems are attributable to difficulties learning the underlying academic skills. **(DSM-5, 2013: 68; Aharchaou, 2014)**.

DSM-5 (2013) asserts that dyslexia falls under the category of Specific learning disorder. Thus, it's a neurodevelopmental disorder with a biological origin that is the basis for abnormalities at a cognitive level that are associated with the behavioral signs of the disorder. In fact, the biological origin includes an interaction of genetic, epigenetic, and environmental factors, which affect the brain's ability to perceive or process verbal or nonverbal information efficiently and accurately. **(DSM-5, 2013: 68)**.

‘‘One essential feature of specific learning disorder is persistent difficulties learning keystone academic skills (Criterion A), with onset during the years of formal schooling (i.e., the developmental period). Key academic skills include reading of single words accurately and fluently, reading

comprehension, written expression and spelling, arithmetic calculation, and mathematical reasoning (solving mathematical problems). In contrast to talking or walking, which are acquired developmental milestones that emerge with brain maturation, academic skills (reading, spelling, writing, mathematics) have to be taught and learned explicitly". **(DSM-5, 2013: 68)**.

So, what is dyslexia? What are its causes and manifestations? What are the main theories explaining it? How it affects academic achievement and mental health? Finally, what are the most effective diagnostic tools and intervention techniques? How we can help dyslexics to integrate into the classroom?

1. Defining dyslexia

Actually, specific learning disorders concern a wide range of disorders ranging from language and speech disorders to motor skills disorders Recently, several definitions have been proposed for these disorders and they continue to evolve. Indeed, the knowledge on which they are based has progressed rapidly, thanks to the numerous studies carried out, particularly on reading difficulties. However, some definitions do not give precise diagnostic criteria, thus leaving a margin of fluctuation in their use**. (Group of experts, 2007: 159)**. Among the specific learning disorders, dyslexia or reading disorder is by far the best explored learning disorder. Generally, speaking, dyslexia is defined "as a disorder of identifying written word". Since the description of the first case - which today would be called developmental dyslexia - by Morgan (1896) and the work of Orton in (1928), who was the first to evoke a neurodevelopmental origin of the disorder, the definitions have continued to grow. By 1999, the Division of Educational and Child Psychology (DECP) of the British Psychological Society (BPS) was aiming to establish a definition which could both set baselines in the UK for a diagnosis of dyslexia as opposed to This focuses on literacy learning at the "word level" and implies that the problem is severe and persistent despite appropriate learning opportunities. **(Mortimore, 2008: 51, 52)**. According to DSM-5 (2013), definition, Dyslexia is an alternative term used to refer to a pattern of learning difficulties characterized by problems with accurate or fluent word recognition, poor decoding,

and poor spelling abilities. If dyslexia is used to specify this particular pattern of difficulties, it is important also to specify any additional difficulties that are present, such as difficulties with reading comprehension or math reasoning. **(DSM-5, 2013: 67)**.

Regardless of the multiplicity of definitions associated with dyslexia. Aharchaou (2022) asserts that there is near-consensus among researchers and specialists that this disorder appears through the apparent stumbling and failure to learn to read, without the reason being due to a lack of intelligence, or to a disturbance in severity, visual, or to inappropriate schooling. Achievement in the various tasks required by the process of reading and its various mechanisms, such as recognizing words and understanding, may be characterized by low levels and accompanied by orthographic difficulties, emotional and behavioral disturbances, which can continue with the patient until adolescence. According to him, there are various types of dyslexia, thus distinguishing between developmental dyslexia associated with development, and acquired dyslexia that may caused by brain injuries.**(Aharchaou,in progress of printing).**

1.1. Two kind of dyslexia

a) Acquired dyslexia

This kind of dyslexia called sometimes ‘Alexia’ and also ‘traumatic dyslexia’ and was first identified more than a century ago. It is a condition found in medical patients (usually adults) and refers to the loss of the ability to read, which had previously been fully developed. This acquired condition results from some form of brain damage and is usually caused by accidents, tumors, strokes, drugs, psychiatric disorders or ageing. The term ‘word-blindness’ has also been used to describe this same condition. The types of acquired dyslexia can be determined to six subtypes. **(Group of experts, 2007: 87; Aharchaou, in progress of printing)**.

- Surface;
- Deep;
- Phonological;

- Direct;
- Visual;
- Attentional.

b) Developmental dyslexia

Many researchers have attempted to distinguish subtypes of developmental dyslexia, as it is vital to know whether all children are identical in their dyslexic reading difficulties or display two, three or even more subtypes. If all children display the same difficulties, then the task facing teachers is obviously much easier as one teaching approach (or set of techniques) can be applied to all children equally. **(Group of experts, 2007: 89; Aharchaou, in progress of printing)**.The subtype of dyslexia that is characterized by an overreliance on sound/ symbol relationships, poor fluency and speed, and difficulty with rapid word recognition.**(Flanagan, &Alfonso, 2001: 40)**.

a) Phonemic dyslexia;
b) Surface dyslexia;
c) Mixed dyslexia.

a) Phonological dyslexia

Aharchaou (2022) has identified phonological dyslexia through the following gmanifestations. **(Aharchaou, in progress of printing)**.

- ✓ Inability to learn and acquire the rules of linear-phonemic congruences;
- ✓ Damage and malfunction of the language apparat using the left side of the brain;
- ✓ Great difficulties in dealing with non-words, despite some success achieved by the injured in terms of spelling and reading the names of his family and relatives;
- ✓ Preference for the holistic method instead of the piece meal method of reading;
- ✓ A clear deficit in the phonemic awareness of the patient, especially at the level of word processing and cutting its small units;

- ✓ Difficulties in writing and orthography in the patient, at the level of regular and irregular words.

1. Reading profile

Indeed, children with phonological dyslexia experience selective difficulties in reading pseudo-words whereas reading of words, regular and irregular, is relatively preserved where the performances are very poor in reading pseudo-words whereas reading words, even irregular, is excellent and that all the classical lexical effects (frequency, regularity, neighborhood…) are normally observed. ‘‘Lexicalization errors are observed, consisting in producing a visually close real word instead of the pseudo-word presented (for example: “boinde” read “blonde”; “fature” read “invoice”). There are also many errors resulting from a deformation of the word by omission, addition, substitution or displacement of some of the constituent elements of the word or of the pseudo-word’’. **(Group of experts, 2007: 196)**.

2. Associated spelling deficit

Phonological dyslexia is accompanied by phonological dysorthography. The difficulties are major in dictation of pseudo-words whereas the dictation of words, regular or irregular, is clearly better. In some cases, the ability to spell words is even preserved with performance similar to that of normal-reading witnesses of the same real age. **(Aharchaou, in progress of printing)**.‘‘In dictation of words and pseudo-words, the proportion of errors which do not respect the sound form of the word, due to the addition, the omission, the substitution or the inversion of certain elements (for example: " cuvette ”→“ guvette ”;“ somersault ”→“ culbulte ”;“ sicopage ”→“ sicopache ”;“ nagul ”→“ macul ”), is so important that the word produced in writing is most often not pronounced as the word dictated’’.**(Group of experts, 2007: 196)**.

3. Associated disorders

The cases of phonological dyslexia described so far presented with associated disorders, visible in metaphonological and short-term verbal memory tests. These

disorders testify to the existence of a phonological dysfunction. **(Aharchaou, in progress of printing)**.

‘‘Metaphonological tests are tests that require identifying and manipulating the sound units (syllable, rhyme, phoneme) within spoken words. For example, we ask to omit the first sound of a word and to produce orally the pseudo-word resulting from this omission. A phonological deficit therefore appears as a characteristic symptom of phonological dyslexia. When spelling traps were included in the proposed tests, an orthographic bias consisting in responding on the basis of orthographic rather than phonological decomposition was observed. Associated disorders of short-term verbal memory (MVCT) are often mentioned in association with difficulties in phonological processing’’. **(Group of experts, 2007: 197, 198)**.

b) Surface dyslexia

The reading performance of children with surface dyslexia is characterized by a selective impairment of reading irregular words while the reading skills of regular words and pseudo-words are relatively preserved. **(Aharchaou, in progress of printing)**.

‘‘The regularization errors, consisting in pronouncing the irregular word as it is written ("sir" lu / môsjoeR / instead of / moesjoe /, "woman" lu / fèm / instead of / fam /) are characteristic of this form of dyslexia. Visual errors resulting from the confusion of close letters ("radio" read "rabio"), displacement of letters ("barrel" read "dial") or consisting in producing a word visually close to the target word ("giraffe" read " guitar ”) are often mentioned. In fact,difficulties in processing irregular words are observed in other types of tasks, such as lexical decision-making, for example, where judgment is a function of the pronunciation alone attributed to the words. In this task, irregular words that are subject to regularization are rejected as not being words of the language while pseudohomophones, such as "farmassi" or "jardain", are accepted as real words. Likewise, confusion

between homophones is the rule: the child is unable to give the meaning of the word "way" for example, or to choose between "way" and "voice" whoever designates a place of passage. Understanding the meaning of the word also derives from the pronunciation attributed to it. For example, "rum" lu / Rym / will be defined as "cold". **(Group of experts, 2007: 201)**.

According to Aharchaou (2022) dyslexics suffer from the following difficulties:**(Aharchaou, in progress of printing)**.

- ✓ Semantic phonemic disorder despite the patient's ability to actually read the regular words and non – words;
- ✓ An apparent inability to read irregular words, as well as to recognize morphèms;
- ✓ Making many mistakes in reading, especially in the process of organizing words and dealing with short ones;
- ✓ A limitation in the ability to store artiographical forms of irregular words due to the dyslexia disorder at the level of visual memory.

c) Mixed dyslexia

Aharchaou (2022) has confirms that mixed dyslexia simultaneously combines some of the phonological characteristics of dyslexia and some of its features in superficial dyslexia, although most people with this third type are not only distinguished by the characteristics of the first and second types, but they face some additional and different difficulties.**(Aharchaou, in progress of printing)**.Despite their apparent frequency in the dyslexic population, only two cases of mixed dyslexia have been described in the literature. ‘‘The case described by Brunsdon et al. (2002) is that of an 8-year-old boy, DT, who presents with a massive reading disorder of both irregular words (10% read correctly) and pseudomots (3% read correctly). In fact, most of the errors consist in producing an existing word sharing a few letters including initials with the target word ("long" read "heavy"). This major deficit in learning to read occurs in the context of impaired oral language and verbal short-term memory’’. **(Group of experts, 2007: 205, 206)**.

1. Dyslexia and learning

1.1.Dyslexia and learning to write

According to Graham and colleagues (1998), Learning the graphic dimension of writing spans many years and is problematic for all children at some time and some for a very long time. The writing speed, initially very slow, gradually increases from the first grade to the third grade. Children with Learning Disabled write more slowly than their peers of the same age and have a harder time picking up their writing pace when the need arises. Despite practice, the drawing of some letters (q, j, z, u, n, k) remains difficult until the third grade Many children have difficulty learning to read at the start of schooling, between 5% and 15% depending on the census14. In addition, a low level in reading inevitably has a negative impact on other learning, in the short as well as in the long term. Indeed, as a report by the OECD (2000) indicates: "there is a growing number of serious indications that continuing education after school tends to accentuate, rather than attenuate, the differences in competence resulting from a uneven success in initial teaching "These poor readers, however, do not all have specific learning difficulties. **(Group of experts, 2007: 162; Ecalle, & Magnan, 2015)**.

1.2.Dyslexia and learning to read

Veritably, understanding a written text depends both on the reader's level of oral comprehension and on their mastery of specific reading mechanisms. The example of reading a musical score can help to understand what these mechanisms are. Indeed, the inability to read a document of this type is generally not attributed to difficulties in understanding music, nor to visual disturbances. What is supposed to be lacking in this case are the mechanisms which allow the expert musician to automatically associate in his head a small series of written notes with a piece of melody. The same goes for reading: an intelligent child can understand a written text only if he has automated the mechanisms that identify the written words. It is indeed these mechanisms that are specific to reading, the comprehension process being largely amodal, that is to say similar regardless of the mode of presentation -

written or oral - as suggested by works which have shown that, in readers who have developed efficient written word identification procedures, the correlations between written and oral comprehension are very high. Before learning to read, children's phonemic analysis skills, compared to their syllabic analysis skills, are poor.**(Group of experts, 2007: 33-42, Ecalle; & Magnan, 2015)**.

2. What causes dyslexia?

By the 1990s, the dyslexia research world was involved in disputes between competing theories as to the causes of the dyslexic patterns of difficulty. What are the main explanatory theories? There are currently three major models and they have all emerged from research into the reading process, which still exerts a strong infl uence over dyslexia theory. They comprise:

1. The phonological deficit theory;
2. The magnocellular deficit hypothesis;
3. The cerebellar deficit hypothesis.

2.1. The phonological deficit theory

Snowling (2000), Stanovich (1988) and others, suggested that phonological processing, or a difficulty in processing the sounds of the native language, is selectively impaired in people with dyslexia, while other aspects of their language, for instance vocabulary and language skills, are frequently normal. Children create phonological representations in their memory by mapping the speech sounds they hear onto the speech sounds that they produce and vice versa. A further development of the phonological deficit model arose from the work of Denckla and Rudel (1976), Tallal (1984) and Wolf and Bowers (1999). They identified a particularly disadvantaged group of individuals who suffered not only from inaccuracy of phonological processing but also from processing speed, fl uency or naming-speed defi cits. This was termed the ‘double-deficit hypothesis’. These difficulties with speed and memory impinge on an individual’s phonological awareness, ability to read and spell across all but a very few languages, and also on the ability to follow instructions, memorise lists, store and maintain verbal

information and retrieve phonological information, such as vocabulary, from long-term memory. **(Mortimore, 2008: 52, 53; Aharchaou, in progress of printing)**.

2.2. The magnocellular deficit hypothesis

Indeed, during the 1980s, the phonological deficit explanation reigned supreme until the work of Nicolson and Fawcett introduced the cerebellar deficit hypothesis and initiated both controversy and a broadening of the approach to dyslexia research, diagnosis and support.

> ‘‘Dyslexia study (1994) had revealed severe defi cits in balance, motor skill, phonological skill and rapid processing in dyslexic groups when compared with controls. This led them to investigate a possible role for the cerebellum in the pattern of difficulties which characterise dyslexia. The cerebellum is a sub-cortical brain structure situated at the back of the brain sometimes known as the hind brain. It is involved in the control of independent limb movements and especially in rapid skilled movements. Findings from Positron Emission Tomography (PET) brain scans in the 1990s suggested that it is a key brain structure for the acquisition and use of a range of cognitive skills including language dexterity, skill automatisation and balance’’. **(Mortimore, 2008: 53, 54)**.

2.3. The cerebellar deficit hypothesis

Several research groups have started to investigate the cerebellar deficit hypothesis of dyslexia. Psychologists distinguish between brain-level and cognitivelevel studies. In terms of the former, there are suggestive findings from a number of laboratories. Recent studies of brain structure have revealed clear differences between controls and dyslexicadults. Researchers conclude: «The relationship of cerebellar asymmetry to phonological decoding ability and handedness, together with previous finding of altered metabolite ratios in the cerebellum of dyslexics, lead us to suggest that there are alterations in the neurological organisation of the cerebellum which relate to phonological decoding skills, in addition to motor skills

and handedness». John Stein's original research into the role of magnocellular neurones in the development of dyslexia seemed to be confined to the area of visual processing. These studies suggested that over 20% of differences in orthographic reading ability could be explained by visual magnocellular sensitivity. However, links are now made between the visual magnocellular system and phonological processing. The inability to keep the letters stable in the mind's eye undermines phonological skill and slows down processing. **(Mortimore, 2008: 54, 55; Ecalle, & Magnan, 2015)**.

3. The dyslexic brain

Are reading difficulties a reflection of nature or nurture, built in from the start to unusual patterns of brain functioning, or are they the product of the environment? Or are both sets of factors operative? Does dyslexia represent a distinct disorder, or is it merely the tail end of a normal distribution? Where may the cut-off point lie? Medicine has often been plagued by exactly the same questions until the biological underpinnings of a given disorder have been clarified. Eliez et al. (2000) scanned the brains of 16 men with dyslexia (aged 18–40 years) and 14 controls (all right-handed) and took careful measurements of brain volume in different regions. The temporal lobes proved to be smaller in the men with dyslexia, significantly so on the left. The difference here was substantial, with a 12 per cent reduction in size. On separately assessing the grey and white matter – quite easily done with MRI – it was the grey matter, and not the white, that accounted for the reduction. This, of course, is the superficial layer of the cortex containing the neurones, in contrast to the underlying white matter, which contains the axonal fibres proceeding to other parts of the brain. So it would seem from this study that the left temporal lobe may be significantly smaller in men with dyslexia, principally due to a decrease in grey matter**. (Snowling, & Stackhouse, 2006: 147)**.

4. Risk and Prognostic Factors

When a pupil is learning to read it is possible to separate thesemany, complex and inter-related factors into two groups:

1. those within the pupil;
2. those within the environment.

It is possible to further divide the ‘within-pupil’ factors into three levels:

4.1. Environmental factors

Prematurity or very low birth weight increases the risk for specific learning disorder, as does prenatal exposure to nicotine. **(DSM-5, 2013: 72)**.These include difficulties with areas such as alphabetic skills, reading,phonological awareness, naming memory, naming speed, motion detection, time estimation,balance, spelling, reading comprehension and listening. The useofmetacognitive strategies is a behavioural factor.Those factors outside of the pupil (and hence within the environment)include teaching, poor teacher-pupil relationships, medication absences, socio-emotional problems, etc.**(Doyle, 2002: 75; Ecalle, &Magnan, 2015)**.‘‘Specific learning disorder appears to aggregate in families, particularly when affecting reading, mathematics, and spelling. The relative risk of specific learning disorder in reading or mathematics is substantially higher (4–8 times and 5–10 times higher, respectively) in first-degree relatives of individuals with these learning difficulties compared with those without them. Family history of reading difficulties (dyslexia) and parental literacy skills predict literacy problems or specific learning disorder in offspring, indicating the combined role of genetic and environmental factors’’. **(DSM-5, 2013: 72)**.

4.2. Cognitive factors

These include phonological skills and deficits, the ability to relategraphemes (writing) to phonemes (the sounds involved), visualperception (difficulties), auditory perception (difficulties), motorcontrol (deficits), short-term auditory memory (difficulties) andmetacognitive strategies (lack of**).** Learning style is a

cognitive factor,as is metacognition (described below). (Doyle, 2002: 74).Recently,Aharchaou (2022)has confirms that most research and studies unanimously agree that the large aspect of dyslexia disorder can be explained by the phonological deficit that manifests itself in the failure of the affected reader to reveal the correspondences between written and spoken phonemic units, thus his inability to awareness of the phonological and syllabic structure of the word.**(Aharchaou, in progress of printing)**.

4.3. Culture-related diagnostic issues

DSM-5 (2013), assert that specific learning disorder occurs across languages, cultures, races, and socioeconomic conditions but may vary in its manifestation according to the nature of the spoken and written symbol systems and cultural and educational practices. For example, the cognitive processing requirements of reading and of working with numbers vary greatly across orthographies.

‘‘In the English language, the observable hallmark clinical symptom of difficulties learning to read is inaccurate and slow reading of single words; in other alphabetic languages that have more direct mapping between sounds and letters (Spanish, German) and in non-alphabetic languages (e.g., Chinese, Japanese), the hallmark feature is slow but accurate reading. In English-language learners, assessment should include consideration of whether the source of reading difficulties is a limited proficiency with English or a specific learning disorder. Risk factors for specific learning disorder in Englishlanguage learners include a family history of specific learning disorder or language delay in the native language, as well as learning difficulties in English and failure to catch up with peers. If there is suspicion of cultural or language differences (as in an Englishlanguage learner), the assessment needs to take into account the individual’s language proficiency in his or her first or native language as well as in the second language (in this example, English). Also, assessment should consider the linguistic and cultural context in which the individual is living,

as well as his or her educational and learning history in the original culture and language''.**(DSM-5, 2013:72, 73)**.

In this context, we recall Naciri and El-mir study (2019), on reading and the phonological - morphological characteristics of Arabic: a comparative study of good readers and dyslexics. This aimed to reveal the effect of the phonological and morphological characteristics of the Arabic language on reading and dyslexia.The results of this study showed an effect of these peculiarities on the learning and acquisition of reading in general, and on dyslexia in particular.**(Naciri, & El-mir, 2019)**. Indeed,such studiesconfirm the impact of cultural idiosyncrasies (language) on student's learning to read.

4.4.Functional consequences

Dyslexia is characterized by many symptoms and manifestations, which are summed up by Aharachau (2021) in the following difficulties and implications:**(Aharchaou, in progress of printing)**.

1. Difficulties in learning linear-phonemic matches and in cutting and recognizing words, and thus the patient lacks mature reading mechanisms, so that we find him mixing between letters and adopting mirror reading.
2. Difficulties in learning the correct way to write and write words, so that a child with dyslexia faces difficulties in learning the linear - phonemic as well as phonemic - linear correspondences.

Thus, ''Specific learning disorder can have negative functional consequences across the lifespan, including lower academic attainment, higher rates of high school dropout, lower rates of postsecondary education, high levels of psychological distress and poorer overall mental health, higher rates of unemployment and under-employment, and lower incomes''.**(DSM-5, 2013: 73)**.

5. Dyslexia and executive functions: anew approach

Executive functions play an important role in coordinating cognitive processes, and are responsible for higher cognitive functions. Where these functions develop and grow from childhood to adolescence, so any defect or deficit in the functioning of these functions (attention, planning, inhibition, cognitive flexibility, problem solving) negatively affects the process of learning and acquisition, including learning to read.**(El-Idrissi, 2016: 216)**. In fact, research on the relationship of executive functions and learning has become a tempting issue for psychologists, including Moroccan psychologists like El-mir. Veritably,this researcher is considered one of the most prominent psychologists around the world who are concerned with memory functioning (especially the executive functions). Where he conducted a set of studies and research on the relationship of working memory to learning to read. In this regard, El-mir (2020) was Conducted a study on the effect of working memory capacity on arabic reading development in primary school pupils in Morocco**.**He concluded that there is a strong correlation between the ability of working memory and the growth of reading competencies among a sample of Moroccan students in primary education.Therefore, according to this study, it is important to work on evaluating the ability of working memory, in the early diagnosis of children threatened with reading difficulties.**(El-mir, 2020)**.In the same context, El-mir (2018) conducted a study aboutthe effect of working memory capacity on word recognition speed in Arabic second grade readers.The study aimed to examine the effect of working memory ability on word recognition speed in the aforementioned group, by measuring working memory ability and word recognition time, in two groups of good and poor readers.The results of that study showed that readers with high working memory ability were faster in word recognition compared to those with low working memory capacity**.(El-mir, 2018)**.

6. Assessment and Intervention

6.1. Assessing reading and spelling skills

Indeed, assessment is not simply a process of identification but is a vital prerequisite of effective teaching, enabling precise strengths and weaknesses to be pinpointed and thus provide appropriate learning experiences and instruction for that individual. By taking the time to assess a number of different components of reading and spelling skills, and considering these results alongside an assessment of phonological and spoken language skills, the learning process can be facilitated as effectively as possible. Assessment has the following purposes. **(Group of experts, 2007: 98, 99)**.

a) To determine whether an individual has read and/or spelling difficulties and whether this child's literacy skills are significantly behind those of other children of the same age. Standardized tests help us to decide whether a child is only somewhat poorer or significantly below his or her peers (as a rule of thumb, a significant delay being more than 18 months behind the age-expected level if the child is less than 8 years old or 24 months or more from 8 years onwards).
b) To undertake a detailed analysis of the individual's current literacy skills in order to construct a profile of the child's strengths and weaknesses.
c) To establish a baseline for continuous monitoring.
d) To determine the most effective type of remediation so that teaching and learning can be coordinated, with teaching firmly based on an individual's cognitive and literacy profile.

In moroccan context, the reading scale built by Ahrachaou (2014) is considered as a tool for academic diagnosis in the academic and achievement dimensions. It is a tool that enables distinguish students who are successful in acquiring the techniques and mechanisms of reading, from those who have failed in this

acquisition, and it also allows identifying areas of difficulties. **(Aharchaou, 2014: 8)**.

6.2. The development of reading and spelling

Learning to read constitutes a complex psychological activity, based on specific functions to acquire the necessary knowledge and techniques, to assign literal symbols before understanding the content of the text. However, acquiring this type of reading often presents great difficulties for many children, especially dyslexics**.(Aharchaou, 2014: 9)**.Frith (1985) has proposed three 'phases' of literacy development: logographic, alphabetic and orthographic. During the logographic phase, the child's word recognition is based on partial cues, often simple first-letter cues, and reading is consequently inaccurate because so little letter information is taken into account. Picture and contextual cues provide additional information, and for many beginners this may be the primary source of information about words. Spelling ability is rudimentary at this stage, consisting primarily of words learned by heart and recalled as a collection of arbitrary shapes.The logographic phase is gradually superseded by the appearance of alphabetic strategies for spelling. The child who does not yet know the correct spelling relies on knowledge of a word's pronunciation to construct a spelling, and the alphabetic stage is marked by the realization that a particular speech sound can be represented by a specific letter: for example, the initial sound in the words SNAKE, SIT, SAND and SOME will be spelled with the letter <s>. Once this alphabetic principle has been grasped, the learner can begin to extrapolate information about the basic sound–letter mappings that form the basis of an alphabetic language – for example, the sound of 'b' is represented by the letter <b>, the sound of 'm' by the letter <m> and the sound of 'ks' by the letter <x>. The use of sound–letter correspondences is gradually extended to reading and propels beginners into a more independent reading style by enabling them to decode unfamiliar words. **(Group of experts, 2007: 99; Ecalle, & Magnan, 2015)**.

6.3. Phonological awareness and reading intervention

It is now widely accepted that training in phonological skills is more effective when combined with the teaching of reading. Indeed, this view is supported by the findings of a meta analysis (National Reading Panel, 2000) that evaluated the effects of phonemic awareness instruction on learning to read and spell. Using 52 published intervention studies, the outcomes from 96 treatment and control groups were compared using a standardized effect size unit called Cohen's d (in which 0.20 is small, 0.5 is medium and 0.8 is large). According to this analysis, the mean effect size on reading for phonological awareness training that makes explicit links with letters (d = 0.67) was found to exceed that for phonological awareness training alone (d = 0.38).(**Group of experts, 2007: 167; Ecalle, &Magnan, 2015; Aharchaou, in progress of printing)**.

6.4. The reading intervention programme (Assessment)

According to Ahrachaou (2014) we can distinction between two stages of diagnosis. **(Aharchaou, 2014 :10)**.

1. The diagnosis of academic development, which focuses on the achievement level of each student, and the difficulties he faces in learning to read. This type of diagnosis provides the necessary information for each preventive intervention.
2. The psycho-educational diagnosis, which falls within a clinical approach, seeks to identify, analyse and explain reading difficulties, in their various manifestations and their various causes, based on the situation of scholastic maladaptation.

In Britain, this checklist is used by the British Dyslexia Association, «If you have not been assessed but think you are dyslexic, look at the list below. Read the following, but answer yes only if the problem happens frequently». **(Heaton, & Mitchell, 2001: 24)**.

- I read very slowly and may have to reread several times before I understand.

- I lose my place or miss out lines when I am reading.
- When I write I confuse words that are similar.
- I make many spelling mistakes.
- Some days I spell better than others,
- I cannot copy things down accurately.
- I dread being given complicated instructions.
- I get confused about dates and times.
- I find it difficult to organize myself.
- I confuse left and right.

6.5. The measurement of reading progress

Over the years, a large number of reading tests have been designed and developed. These will show some variety when compared one to another. Many reading tests have been designed to be given to a whole group of children, such as a class, at the same time; others are meant to be given to an individual. Some consist of a list of single words, others consist of sentences each with a word missing, which needs to be supplied or chosen from a group of possibilities. The simplest and most straightforward reading tests are the word lists. Each of these tests consists of a number of words, which need to be read in a certain order. At the start the words are short, common and easily pronounced, but they gradually become longer, less common and irregular. The Schonell graded word reading test is a good example. The test starts off with words such as ‘tree’, ‘little’ and ‘book’ and progresses to ‘ineradicable, ‘fictitious’ and ‘idiosyncrasy’. **(Doyle, 2002: 3; Ecalle, & Magnan, 2015)**.

6.6. The teaching of reading in schools

Any help available is part of the overall situation in which remedial provision is laid on for children, and that help is, in turn, part of the very wide field relating to the normal teaching of reading. Because of this, a large number of terms are used, often with no common agreement as to what is meant by any particular one. Different terms used by different writers can mean the same thing. Any parent

attempting to find out what help is available is likely to be overwhelmed by such terms as: reading scheme, programme, approach, technique, method, strategy, resource, procedure, system, etc. **(Doyle, 2002: 182; Ecalle, & Magnan, 2015)**. In general, the teacher's task has become so complex, which is to enable dyslexic students to be aware of their cognitive abilities and competencies, in other words, to work on the meta-cognitive side, by making students think and understand what they read and learn. On the other hand, the emotional side of dyslexics is one of the most important entrances that the teacher can work on to motivate this group and make them more involved in the learning process. **(Abbou, 2021)**.

a) The Sentence Method

In fact, this method became popular in 1929, when Jagger (a London inspector of schools) published his book " Sentence Method of Teaching Reading", but the idea had been around since the end of the nineteenth century. In this method, children are shown a picture and the teacher and children discuss it.

‘‘The children compose their own sentences and certain of these are selected and written beneath the picture. When a child can read the sentence fluently with the picture present, he is then asked to try to match it with an identical sentence and then read it without the picture as a guide. When a number of sentences have become very familiar to the child he can then be expected to recognize individual words from them. At a later stage books are introduced.This method has much to recommend it as it is a child-centred approach, with the child providing his own reading matter from his own personal experiences and so reading only sentences he himself has composed. Reading is thereby meaningful and is contained within the child’s own language ability’’.**(Doyle, 2002: 60)**.

b) Letter identification

According to Snowling&Stackhouse (2006),the purpose of the letter-identification test is to ascertain the number and identity of printed letters that can be articulated

by name and/or sound. Thus, letter identification is a strong predictor of progress in learning to read. In fact, based upon her review of the literature, Adams (1990) asserts that it is an absolute prerequisite. Children are presented with a printed card containing the 26 lower- and upper-case letters, in the order used by Clay (1985), and are asked to identify as many of them as they can. Having established their preferred mode of identification (that in England following the implementation of the National Literacy Strategy (Department for Education and Employment, 1998), is commonly 'by sound'), any remaining letters that can be identified by that mode are recorded. Children are then asked to look at each letter and to identify as many as they can using the other mode. The test provides a score out of 104 and a helpful insight into which letters might be taught at the start of the intervention. **(Snowling, &Stackhouse, 2006: 170)**.

c) Written language

Snowling& Stackhouse (2006), has assert that the test of written language requires children to write a short story. This test provides information about their level of written language (which may range from writing a few letters to a paragraphed story), as well as their handwriting, spelling, punctuation and ability to read what they have written.

''When children cannot think of a story, they are read a story about a monster-man with green spiky hair and are encouraged to draw a picture about the story and to write as much as they can about it. They are encouraged to write as much of a difficult word as they can and to put a dash for the rest of it. Afterwards, they are asked to read the story out loud. Their handwriting, language level, punctuation, spelling and reading behaviour are related to attainment criteria. For example, for spelling, a record would be kept of whether children used the initial, final or medial sounds to spell difficult words''. **(Snowling, & Stackhouse, 2006: 170)**.

d) Phonological awareness

The Sound Linkage Test (SLT) is a normative and criterionreferenced test that measures children's development in acquiring phonological skills. It is another key test because phonological awareness is an integral component of learning to read. The Sound Linkage Test has seven subscales, each comprising six items, that measure syllable blending, phoneme blending, rhyme, phoneme segmentation, deletion, transposition and spoonerisms. ''The 42 item test can be used to determine the point at which training in phonological skills might begin and to measure progress in acquiring phonological skills during the intervention''. **(Snowling, & Stackhouse, 2006: 171)**.

7. Programmes, techniques and methods

In british educational system, reading intervention begins with an assessment of a child's reading, writing and spelling attainments and of his or her strengths and weaknesses in tackling words that are difficult to read or write. The assessment provides normative data for evaluating progress during an intervention. It also provides criterion-referenced data that can be cross referenced (between tests) for reliability and integrated within a profile of strengths and weaknesses in using text, word and letter strategies. These data are used to derive the first lesson plan. Thereafter, the content of lessons is determined in response to children's reading behaviour. The purpose and a brief description of each assessment measure is presented. **(Doyle, 2002: 168; Ecalle, & Magnan, 2015)**. The inclusive education project was adopted in the Moroccan educational system, in order to enable students with developmental and learning disorders to achieve and acquire, through the so-called classroom and inclusive schools. This category has also been enabled to benefit from adapted exams that take into account thier cognitive, mental and developmental specificities. However, what is wrong with these adapted exams, it's do not take into account the specifics of each category separately. For example, dyslexics should pass the same exams, with autism, and dysorthographics. However, this type of assessment remains much better than previous assessments

and examinations, which did not take into account the deficits experienced by this segment of the school community, including dyslexics. **(Framework law, 51. 17, 2019)**.

Conclusion

According to DSM-5 (2013), dyslexia may have negative functional consequences across the lifespan, including lower academic achievement, higher rates of high school dropout, lower rates of postsecondary education, and high levels of psychological distress and poorer overall mental health. ‘‘School dropout and co-occurring depressive symptoms increase the risk for poor mental health outcomes, including suicidality, whereas high levels of social or emotional support predict better mental health outcomes’’. **(DSM-5, 2013: 73)**.In order to address this disorder and reduce its effects on academic achievement and the mental health of the learner, Aharchaou suggests working to facilitate the integration of dyslexics students in the school environment, to enable them to access learning by providing specific programs, based on converting written lines into audiobooks, with the adoption of flexible evaluation tests, and programs of family counseling.In addition to improving the cognitive level of dyslexics’ students, by developing their inherent reading competencies, which are considered as disabled abilities.**(Aharchaou, in progress of printing)**. In this context, Aharchaou (2017)hasemphasized the importance of diagnosing and evaluating competencies, in order to reveal the difficulties and problems that students face during the problem-solving process.In order to develop a plan for effective intervention, fruitful assistance, and effective counselling.By diagnosing cognitive competencies, which are a set of skills and abilities, which constitute the basic structure of cognitive processes, it is possible to improve the student's mental functioning with learning difficulties and disabilities, including dyslexics within the framework of what has become known in cognitive psychology of cognitive education.**(Aharchaou, 2017: 9, 10 - 20)**. Therefore, Ahrashaou (2021) argues the importance of diagnosing cognitive disorders as the best way to detect the outcomes of neurodevelopmental diseases, to help with

academic and social adjustment, and professional integration, thus improve the quality of life for people with neurodevelopmental disorders.**(Aharchaou, 2021: 7)**.

References

Group of experts.(2007). *Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie: Bilan des données scientifiques*. Inserm.Pages: 33- 42-87- 89- 98- 99- 162- 167- 196- 198- 201- 205, 206.

Abbou, Y. (2021). *The Influence of Emotion on Cognitive Processes in Learning Context*. Rimak International Journal of Humanities and Social Science, Volume 3, Issue 1. 129-14,http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.Pages:1- 3- 11.

APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth Edition. Pages: 67, 68- 72, 73.

Doyle, J. (2002). *Dyslexia: An introductory guide*. Second Edition, Whurr Publishers Ltd.Pages: 3- 60- 75- 168- 182.

Ecalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la Lecture et ses Defficultés*. 2éme édition, Dunod.

Flanagan, P., &Alfonso, C. (2001). *Essentials of Specific Learning Disability Identification*. John Wiley & Sons, Inc.P. 40.

Heaton, P., &Mitchell, G. (2001). *Dyslexia Students in Need*. First published, Whurr Publishers Ltd.P. 24.

Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook*. Second Edition, John Wiley & Sons Ltd.Pages: 51, 52, 53, 54, 55.

Reid, G., &Fawcett, A. (2004). *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*. First published, Whurr Publishers, Ltd.

Snowling, M., &J, Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, Speech and Language: A practitioner's handbook*. Second Edition, John Wiley & Sons Ltd.Pages:147- 170, 171.

VandenBos, G, R. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Second Edition, American Psychological Association.

El-Idrissi, A. (2018). *The Development of the Child's Working Memory*. Arab Journal Of Psychology, volume 3, issue 1.P. 216.

El-Mir, M. (2018). *The effect of working memory capacity on word recognition speed in arabic second grade readers*. Arab Journal of Psychology, Volume 3, Issue 1.

الغالي، أحرشاو. (2014). *مقياس تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي*. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الصفحات: 8، 9، 10.

الغالي، أحرشاو. (2017). *التربية المعرفية وسيكولوجية الإرشاد في العالم العربي*، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 2، العدد 1. الصفحات: 9، 10، 20.

الغالي، أحرشاو. (2021). *الاضطرابات النفسية العصبية بين التشخيص والعلاج والرعاية* . المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 6، العدد 2. ص. 7.

الغالي، أحرشاو. (قيد الطبع). *التقويم في علم النفس العصبي المعرفي: من الفحص والتشخيص إلى العلاج والتكفل*. المركز الثقافي العربي.

محمد، المير. (2020). *تأثير قدرة الذاكرة العاملة على النمو القرائي في اللغة العربية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي بالمغرب*، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد الخامس، العدد 1.

محمد، ناصيري؛ محمد، المير. (2019). *القراءة والخصوصيات الفونولوجية والموفولوجية للغة العربية: دراسة مقارنة بين جيدي وعسيري القراءة*. المجلة العربية لعلم النفس، المجلد الرابع، العدد 1.

وزارة التربية الوطنية. (2019). *قانون الإطار 51. 17*، المشروع رقم 4.

Teachers and students perceptions of the causes of school failure: an empirical study

Youssra EL JANOUS [(1)] ,Mohamed LAAFOU[(2)] Rachid & JANNATI-IDRISSI[(3)]

[(1)] Interdisciplinary Research Laboratory in Pedagogical Engineering (LIRIP), B.P : 7310, 93030 Tetouan, Morocco
youssra.eljanous@etu.uae.ac.ma
[(2)] Professor, Interdisciplinary Research Laboratory in Pedagogical Engineering (LIRIP), B.P : 7310, 93030 Tetouan, Morocco
[(3)] Professor, Interdisciplinary Research Laboratory in Pedagogical Engineering (LIRIP), B.P : 7310, 93030 Tetouan, Morocco

Abstract

School failure is a difficult experience for the student and his family. The causes we have identified are varied. Some are related to the educational system, and others are extrinsic and related to the family or society.

This paper will promote the notion of equity in education, as there is a close relationship between equality of opportunity and the reduction of school failure and drop-out. Indeed, it is often pupils from disadvantaged social backgrounds who have the highest rate of school failure.

The recovered results interpreted average decreases in Arabic language, Islamic education, history and geography, despite the fact that the questions in these subjects are asked in mother tongue, the student does not manage to understand what is asked, since he does not understand the question well.

Through the responses of students and teachers to the questionnaire, we distinguished two main factors of school failure; factors specific to the school such as teaching and evaluation methods, the school climate, the content of the curricula taught, and the difficult relationship between teacher and student, and factors outside the school such as the students' standard of living or the lack of support at home..

Keywords: school failure, education system, ICTE, educational means, digital resources.

1 Introduction

The term school failure is a recent notion, indeed, in France in the middle of the twentieth century few students reached a longer and more advanced level of study, while a larger number of students went to school only to acquire basic knowledge like reading, writing and counting [1].

However, the galloping socio-economic change and the unbridled urbanization as well as the appearance of more technical jobs, made schooling compulsory for the majority of the population from 1959 onwards, especially since the discourse of the public authorities focused more and more on the role of the school in correlation with economic development.

As a result, a growing number of pupils found themselves on the school benches, revealing school failure, because a good number of them found themselves, according to Philippe PERRENOUD, "gathered and compared in view of a selection at the entrance to secondary school" [2], to the pedagogy at the school of differences, and most of these pupils did not succeed in the passage from primary to secondary school.

Although it seemed normal at the time that there were intelligent students who succeeded in their studies and other unintelligent ones who failed, except for some humanists and pedagogues who looked into the heterogeneity of the school environment like Louis LEGRAND, who tried to elaborate new pedagogical methods to offer all students the same chances to succeed at school [3].

We found that Jean-Jacques AYME quoted in his work Laïcité - Écolelaïque that Pierre Bourdieu affirmed in 1966: "For the most favoured to be favoured and the most disadvantaged to be disadvantaged, it is necessary and sufficient for the school to ignore, in the content of the teaching transmitted, in the methods and techniques of transmission and in the criteria of judgement, the cultural inequalities between the children of the different social classes".

According to him, it is the disregard of indifferences between individuals that creates the differences as a final result.

In the same context, a study carried out by Aliette FUXET under the title "school failure and differentiated pedagogy"[5], we resolved that :

In 1975, the establishment of a single college was accompanied by the advent of differentiated pedagogy based on the work of Louis LEGRAND [3] on the college, it was mainly a question of making the transition from mass teaching to a democratization and individualization of teaching on a case-by-case basis, hence the establishment of level groups.

Thus, in 1989, the foundation of equal opportunities in the education system was officially promulgated through the Orientation Law in France. According to this law, teachers are required to take into consideration the learning pace of each student in their practice in order to bring 80% of students to the level of the baccalaureate.

In the middle of the 90s, France recorded very high unemployment rates, according to Gérard CHAUVEAU, the notion of school failure defined a term evolving over time affecting the educational system in its entirety which no longer ensures one hundred percent integration into the world of work, according to him, the more the requirements of the educational system increase, the more the school failure is placed in a higher level [6].Writing a new document with this template

You may also simply delete all the text in this document, paste yours and format it with the styles.

1.1 Context / issue :

In Morocco, the issue of school failure has recently reached a worrying level. The latest reforms of the education system have enabled pupils to pass their school year regardless of the knowledge and skills they have acquired. Certainly, important progress has been made in reducing the rate of academic failure in Moroccan schools, but there are many disillusions, especially in the way teachers and students perceive this problem.

1.2 General objective

The objective is therefore to explore the perception of the causes of school failure, by teachers and students in the province of Ouazzane as an example.

2 Materials and methods

In this work, we will try to determine the validity of the hypotheses put forward based on an in-depth analysis of the questionnaire aimed at exploring the causes of school failure.

2.1 Research methodology

One of the steps in any research process is questioning. For this reason, we opted for a questionnaire in order to verify the validity of the hypotheses that we extracted from the analysis of the databases studied. The choice of a questionnaire as a methodological tool for the research was intended to :

- Provide qualitative responses.
- Facilitate access to information.
- Have a large number of people in a relatively short period of time.
- To be completed anonymously, and at the person's own pace without feeling any external pressure or interference from the interviewer.

2.2 Target audience

The number of participants in the questionnaires is 1000 teachers of secondary college and qualifying education; they all belong to the Provincial Directorate of Ouazzane, and 100 college students belong to the different colleges of the province.

2.3 The questions in the questionnaire

This questionnaire is composed of the following 6 questions:

- Does the use of teaching aids (video projector, computer, interactive board, etc.) improve the student's level of learning?
- Do you use the portal for the integration of ICT in education of the Ministry of Education?
- Do you integrate ICT into your teaching process?
- Do you know the digital resources that are provided by the Ministry of Education?
- Have you attended any training courses organised by the Ministry?
- What type of training do you prefer?

2.4 Data processing

The questionnaires were analysed anonymously. All the information collected was copied onto a computer format in order to process and analyse it with Excel software. Using this software, we translate the results of the questions as follows:

- Yes / No: in the form of a pie chart.
- Closed with multiple choices: in the form of a histogram graph.theprovince.

3 Results and discussion

You may mention here granted financial support or acknowledge the help you got from others during your research work.

3.1 Information and Communication Technologies for Education (ICTE) :

The questions in this axis validate or invalidate the hypotheses that determine the role of information and communication technology in education for academic success. This axis consists of 6 questions:

1. Does the use of teaching aids improve the student's level of acquisition?
2. The portal for the integration of ICT in education of the Ministry of National Education (www.taalimtice.ma)?
3. Integrating ICT into the teaching process?
4. The use of digital resources provided by the Ministry of National Education and Vocational Training ?
5. Follow-up of training courses organized by the Ministry ?
6. The type of training preferred by teachers?

Question 1: Does the use of teaching aids (video projector, computer, interactive board, etc.) improve the level of acquisition of the student?.

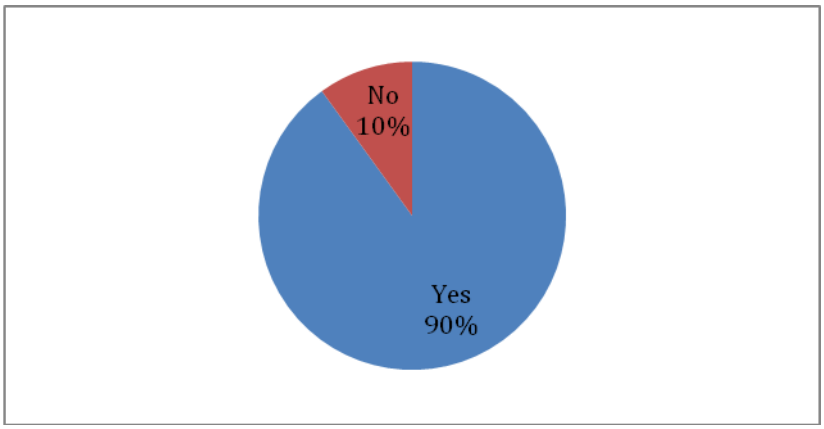


Fig. 1. Teaching aids (Video projector, Computer, Interactive board...) and the level of acquisition of the student. (Teacher's point of view).

The graph presents the teachers' answers concerning the use of pedagogical means such as video projector, computer, interactive board..., to improve the level of acquisition of the pupils. The 90% of the teachers affirm that the use of these tools improves the level of acquisition of the pupil, and only 10% of the teachers do not see a relation between the two.

The same question was asked to the students, and we got the graph below:

3.2 Context / issue :

In Morocco, the issue of school failure has recently reached a worrying level. The latest reforms of the education system have enabled pupils to pass their school year regardless of the knowledge and skills they have acquired. Certainly, important progress has been made in reducing the rate of academic failure in Moroccan schools, but there are many disillusions, especially in the way teachers and students perceive this problem.

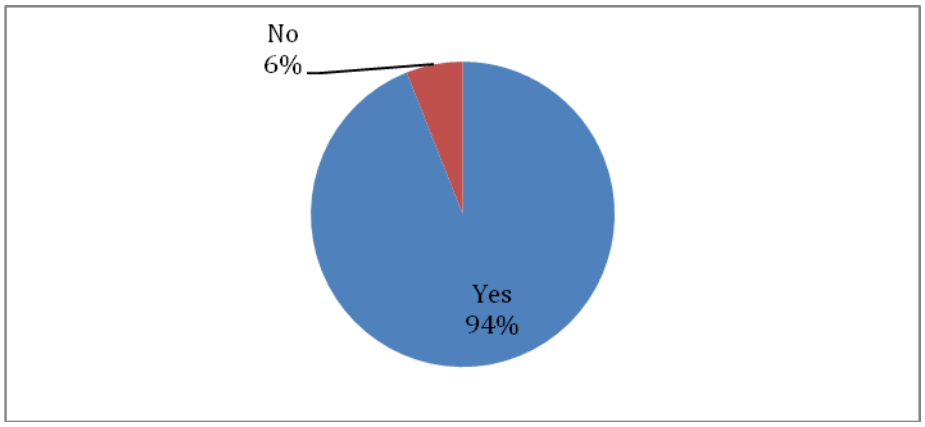


Fig. 2. Teaching aids (Video projector, Computer, Interactive board...) and the level of acquisition of the student. (Student's point of view).

From this figure 2, 94% of the students say that the use of the video projector, computer, or interactive whiteboard improves their acquisition, and 6% of the students say that the level of knowledge acquisition is not related to the use of these means. Pupils and teachers are generally in favour of the use of digital technology.

In the same vision as the responses of teachers and students, we also find in the documentary review "TACT production" that: "Technologies (video projector, computer, interactive board...) can contribute in several ways to advancing the assimilation of knowledge in the various educational subjects and the improvement of skills and behaviours that are attached to this knowledge. The nature and development of this learning remains linked to the students' prerequisites and the activities they carry out with these techniques" [7].

In addition, we asked teachers to identify the most effective tool among these different tools, and also to mention any other tools. The graph below shows the teachers' answers to this question.

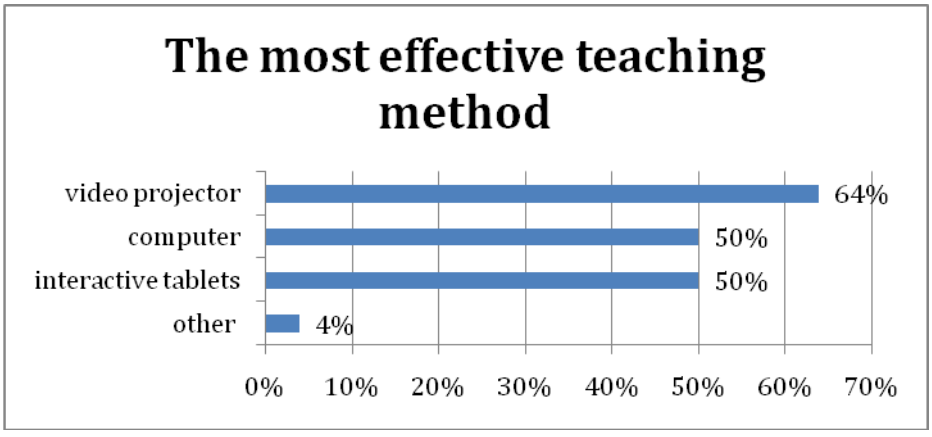


Fig. 3. . The most effective teaching method.

According to the teachers' answers, 50% say that the use of a computer with a video projector is the most effective method, 50% of the teachers see that the use of an interactive board with a video projector is the most active means, 4% of the teachers say that there are other more effective tools such as the Smartphone, the digital binder (interactive tablets), and the social networks

In the same context, a study conducted by Laval University and McGill University on the contribution of NICTs to the learning of primary and secondary school students announces that: "The use of computers seems to be well used, along with other pedagogical innovations

(video projector, courseware...), to improve the acquisition of students in various subjects: English, mathematics, and science" [7].

Concerning the interest in using an interactive whiteboard, Louise SARRASIN announces in her article TBI/TNI and the 3-O strategy in MST that: "The 3-O approach (TablO-BurO-CervO) integrates three known areas of the classroom and taken advantage of by teachers: the blackboard (or the front of the class), the desk (the student's working environment) and the brain (where learning takes place). Working with TBIs by the teacher should thus allow students to learn in these three spaces (TablO-BurO-CervO). The teacher is definitely required to modify the learning situations [8].

From the responses of teachers, students and research conducted in this area, we deduce that the use of teaching aids such as video projectors, computers, TBI ... remains one of the most important tools for academic success.

Question 2: Do you use the portal for the integration of ICT in education of the Ministry of National Education and Vocational Training?

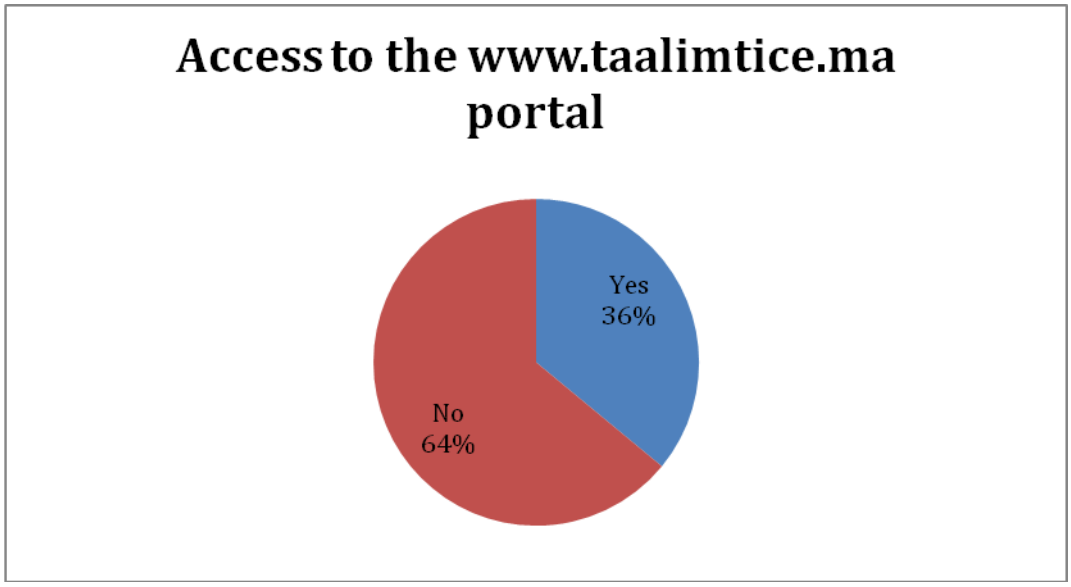


Fig. 4. Percentage of access to the www.taalimtice.ma portal (Teacher's point of view).

The graph shows the percentage of access by teachers to the Ministry of Education portal www.taalimtice.ma for the integration of ICT in education. Nearly 64% of teachers do not use this portal, and only 36% access it.

We asked the teachers who use this portal to give their opinion on it. The graph below shows their answers:

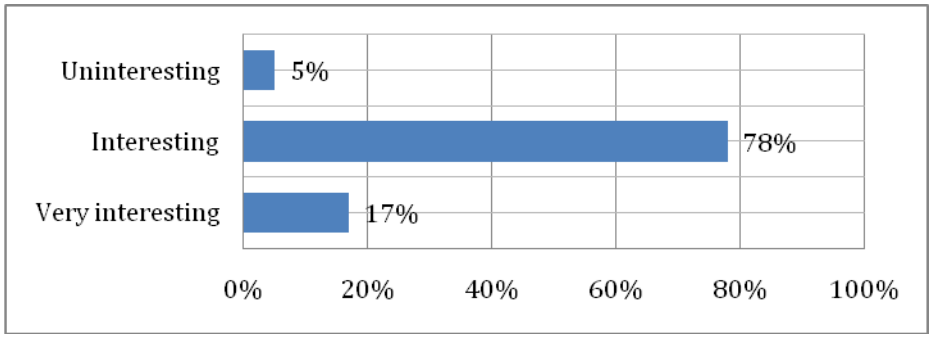


Fig. 5. Teacher ratings on the www.taalimtice.ma portal.

From figure 5, 78% of the teachers who use this portal, find the content of the site interesting, 17% of the teachers find the content of the portal very interesting, and 5% find the content of this portal uninteresting. Using these percentages, we can say that the site is interesting, but most teachers are not aware of it.

We asked the same question to the students concerning the access to the portal taalimtice.ma, and we recovered the graph below:

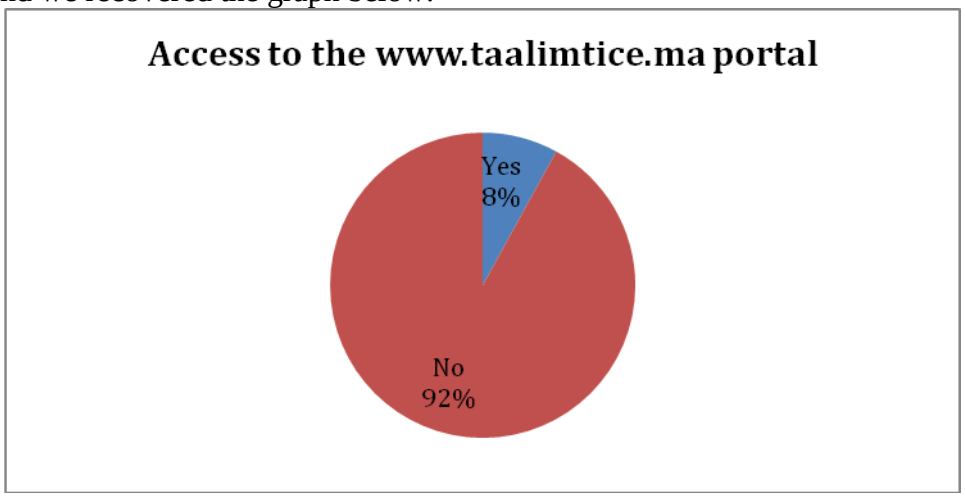


Fig. 6. Percentage of access to the www.taalimtice.ma portal (Student's perspective).

Figure 6 shows that 92% of students did not access this portal, and only 8% consulted it. The portal taalimtice.ma was created by the Ministry of National Education to facilitate access to digital resources for different subjects from the first year of primary school to the second year of the baccalaureate, in order to integrate ICT into the teaching process. The portal contains a large number of applications and a lot of videos to facilitate the explanation of different phenomena. So, it is necessary to sensitize teachers through meetings, notes from the ministry or announcements, to access this portal, and for the latter to sensitize students on the importance of using this portal.

Question 3. Do you integrate ICT into the teaching process?.

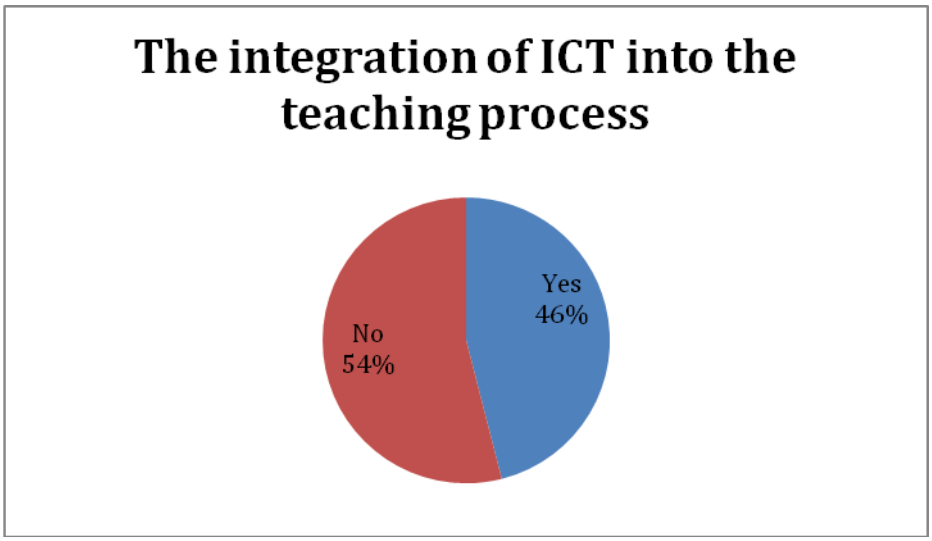


Fig. 7. The integration of ICT into the teaching process.

In this work, we will try to determine the validity of the hypotheses put forward based on an in-depth analysis of the questionnaire aimed at exploring the causes of school failure.

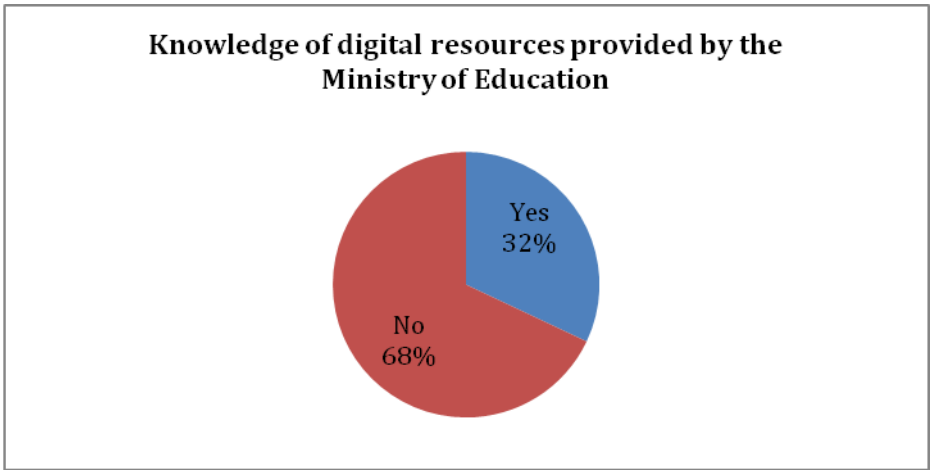


Fig. 8. Knowledge of digital resources provided by the Ministry of Education

Every year the Ministry of National Education, more precisely the Engineering Directorate offers to each provincial directorate of the Ministry CDs containing digital educational resources for students of all levels taught, and all subjects (mathematics, life science and earth, Arabic language ...).

Figure 8 shows the statistics of teachers who are aware of these digital resources, 32% of teachers are aware of these resources, and 68% are unaware of them. We note that more than two-thirds of teachers do not know that these resources exist. So, despite the efforts of the Ministry to create these digital resources, this digital content is hardly being used by teachers.

On the other hand, among the teachers who know about these digital resources, 62.5% use them in their learning process, and 37.5% of the teachers do not use them, as shown in the graph below:

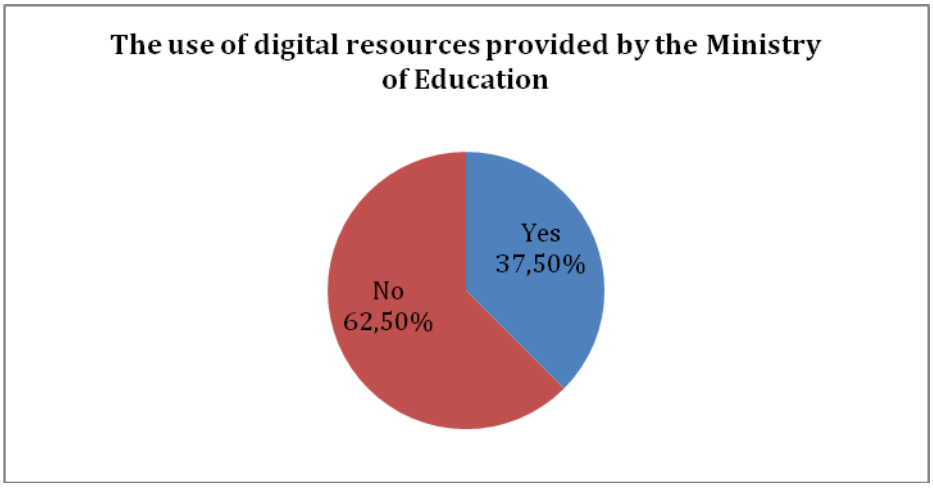


Fig. 9. The use of digital resources provided by the Ministry of Education.

We asked the teachers who use these resources to give their opinion on the use of these resources, and we have recovered the graph below:

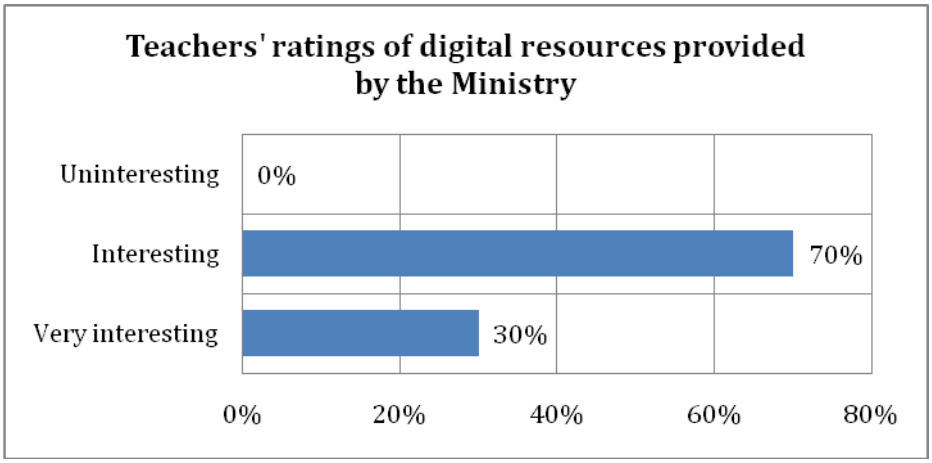


Fig. 10. Teachers' ratings of digital resources provided by the Ministry.

From Figure 10, 70% of teachers find these resources interesting, 30% of teachers say these resources are very interesting.

Digital learning resources offer a very important capacity for pedagogical renovation, allowing for the advancement of the performance and equity of the educational system. The digital educational resources provided by the Ministry are very effective, and very important in the learning process, and they allow teachers to integrate ICT in teaching in an easy and quick way (without any effort of research or creation by the teacher).

On the other hand, we asked the teachers who know about these resources and do not use them, to justify why they never integrate them in the learning process. The graph below shows the teachers' answers:

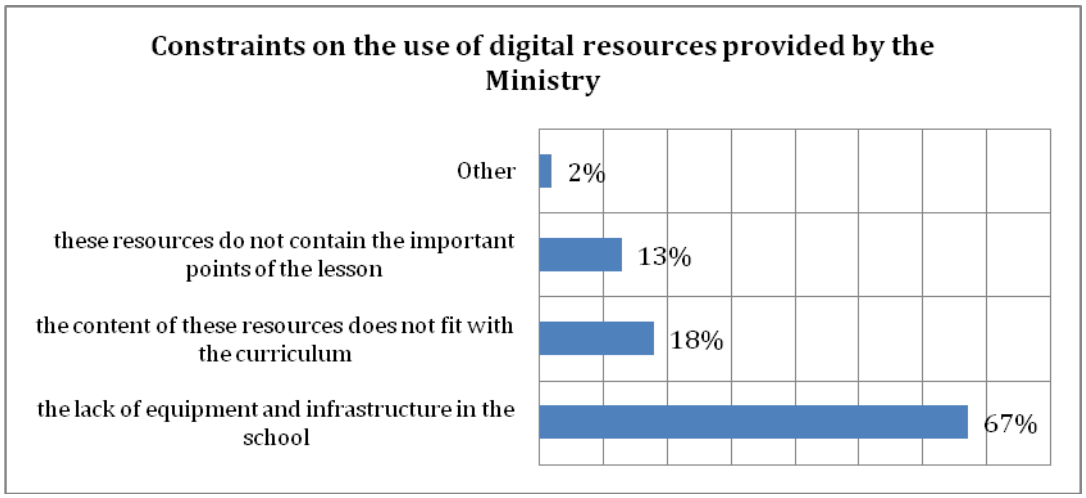


Fig. 11. Constraints on the use of digital resources provided by the Ministry.

According to figure 11, 67% of the teachers do not use these resources because of the lack of equipment and infrastructure in the school, 18% of the teachers say that the content of these resources does not fit with the curriculum, 13% of the teachers see that these resources do not

contain the important points of the lesson, and 2% of the teachers say that there are other constraints such as incompetence in using computer tools.

Despite the efforts of the Ministry of National Education in the field of integration of ICT in the learning process such as the creation of the portal, the distribution of digital resources ready to be used, but they are still not known by teachers (the portal and digital resources), so the Ministry should create methods of publication and announcements to inform and sensitize teachers on the importance of these resources.

On the other hand, it will be necessary to create an infrastructure likely to facilitate and encourage teachers to use these technologies. For example, it will be necessary to equip all rooms with at least one computer, a video projector and a modem to access the Internet, to change the blackboards by interactive whiteboards (TBI), but also, it will be necessary to check these resources to avoid differences between them and the curriculum of the subject taught, and to train teachers in methods of integration of ICT in the learning process.

Question 5: Have you attended any training courses organised by the Ministry?

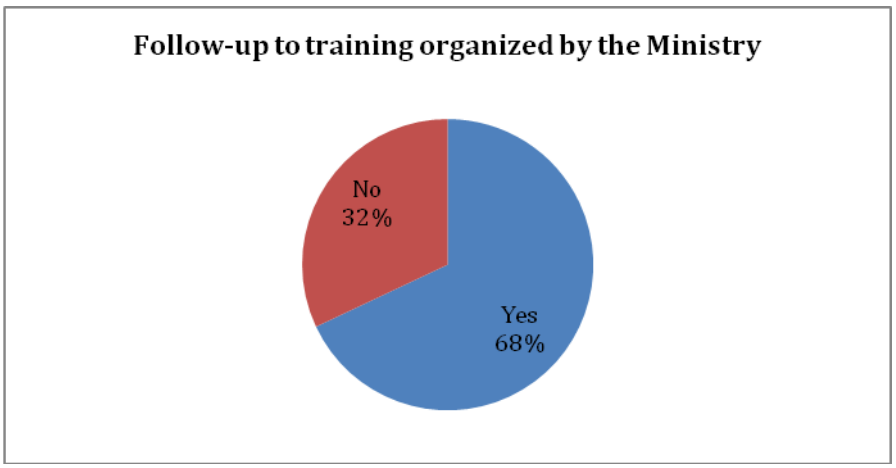


Fig. 12. Follow-up to training organized by the Ministry

Figure 12 shows that 68% of the teachers say they have already taken a training course set up by the Ministry, and 32% of the teachers say the opposite. The 68% of the teachers have taken one of the following trainings:

- Microsoft Office Specialist training,
- Training in integration pedagogy,
- Engineering training.

Concerning the importance of teacher training, Michael BARBER and Mona MOURSHED state in a study entitled Keys to the success of the best performing school systems that: "The best performing systems are proof that, in the end, it is the level of teacher competence that makes a school system good" [11].

It should be noted that the percentage of beneficiaries is a little high, so it will be necessary to reach 100% of the beneficiaries, because all the teachers must follow at least a compulsory training during one school year, so that they remain up to date with the innovations in teaching and new learning technologies.

To this end, the Ministry has created the MOOC (Massive Open Online Course) ICTE Engineering platform (Information and Communication Technologies in Education) for the training of teachers in the field of computer science to improve their performance and thus, the success rate of students will increase.

The training within the ICTE Engineering MOOC is divided into sections, each section representing an AREF (Regional Academy of Education and Training). By simple method of organization, the teacher could follow the training only in his section. We add that the content of the training remains the same at the national level.

The ICTE Engineering Online platform is a learning and professional development space dedicated specifically to education professionals who wish to improve their skills and knowledge in the use and integration of ICTE. The platform makes available online courses and resources for the purpose of following up before, during and after ICTE training courses.

Participants have a choice of access to resources and courses according to their wishes and pace. These courses are integrated into the platform in such a way that participants can access them even before attending the face-to-face training.

In this survey, none of the teachers surveyed are registered on this platform. For this purpose, we asked teachers to identify the type of training they prefer.

Question 6: What type of training do you prefer?

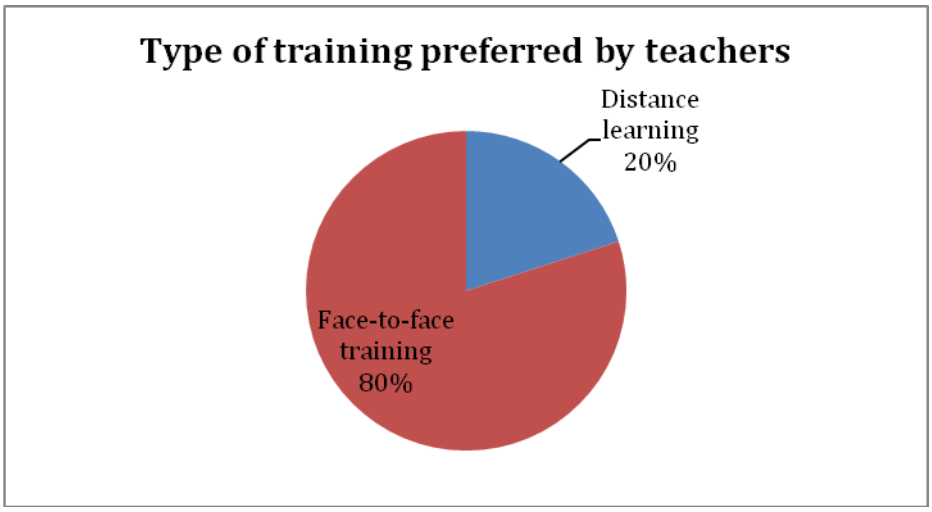


Fig. 13. Type of training preferred by teachers.

From Figure 13, 80% of the teachers prefer face-to-face training, and only 20% of the teachers favor distance learning. This result reflects the absence of MOOC registration by teachers. The main constraint of distance learning is: the learner (teacher) is alone in front of the class session. There is no instructor who can give a written or oral explanation or demonstration, and there are no fellow students who can motivate each other. For this reason, most teachers opt for face-to-face training.

We also asked teachers to identify the types of motivations that might encourage them to take training. From the teachers' responses, we created the graph below:

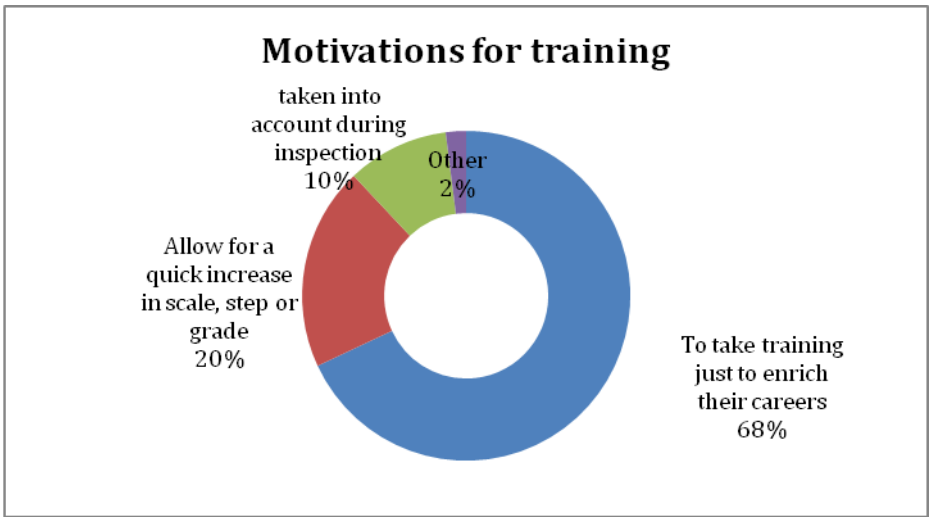


Fig. 14. Motivations for training

From this graph, 68% of teachers say that they want to take training just to enrich their careers, 20% say that training should allow for a quick increase in scale, step or grade, and 10% of teachers consider that training should be taken into account during inspection.

Research shows that the most important factor in teacher improvement is the development and improvement of skills, as well as updating and increasing knowledge.

4 Conclusions

As a result of the analysis carried out on this questionnaire, we affirm that there is not a single cause of school failure, but several overlapping causes. Therefore, we summarize the main causes, which we found through this research, as follows:

- Pedagogical learning methods used by teachers,
- Techniques of animation and motivation of the student,
- The teacher/student relationship,
- The difference between proctored homework and standardized tests,
- Methods of student assessment,
- The overload of the taught program and the number of schedules that do not correspond to this program,
- The threshold for success in the school years,
- Stage fright on the day of standardized tests,
- Lack of integration of ICT into the learning process and lack of use of the department's digital resources,
- The lack of in-service training for teachers,
- Overcrowding in the classroom,
- The lack of good infrastructure, poor school climate and unfavourable working conditions,
- Lack of monitoring of children by their parents at home,
- The socio-economic level of the parents,
- And the different levels of difficulty of the students.

From this empirical study, concerning the teachers, we noticed that the ministry provides enough efforts to develop the level and performance of the latter, especially in the field of integration of ICT (MOOC, ICTE platform ...) but the majority of the latter is unaware of it,

despite their interest in this field of integration of ICT in the learning process. Concerning the students, there is a digital space dedicated to them that meets their multiple needs.

5 Conclusions

[1] CHAUVEAU Gérard, & ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane (1995). À l'école des banlieues. France: ÉditionsEsfEditeur.
[2] PERRENOUD Philippe (1995). La pédagogie à l'école des différences (2nd ed). Paris :Éditions ESF.
[3] LEGRAND Louis (1994). Encyclopedic dictionary of education and training. Paris: Éditions Nathan.
[4] AYME Jean-Jacques (2015). Secularism - Secular School (History course collection). AtramentaRiihitie 13 D 14 33800 Tampere FINLAND: Atramenta Publishing.
[5] FUXET Aliette (2004). Échecscolaireetpédagogiedifférenciée. Marseille :Éditions de l'InstitutUniversitaire de Formation des Maîtres De l'académied'Aix-Marseille Site d'Aix - en-Provence.
[6] CHAUVEAU Gérard (1996). L'échecscolaireexiste - t - il ?, in Échec et réussitescolaires (n°104). Paris: Revue Migrants - formation.
[7] BRACEWELL Robert, & LAFERRIÈRE Thérèse (1996). The contribution of new information and communication technologies (NICT) to the learning of elementary and secondary school students. Canada: Éditions L'UNIVERSITÉ LAVAL and McGILL UNIVERSITY.
[8] SARRASIN Louise, (2012). TBI/TNI and the 3-O strategy in MST. Available at: http://recit.qc.ca/article/tbitni-et-la-strat%C3%A9gie-des-3-o-en-mst [Accessed 08 May 2021].
[9] PERREAULT Nicole (2003). Rôleet impact des TIC surl'enseignement et l'apprentissage au collégial - I. Canada: ÉditionsCollègeÉdouard-Montpetit.
[10] BIZOT Catherine, (2013). Numériquescolaire - Interview.Published at www.20minute.fr available at http://www.20minutes.fr/magazine/numerique-alecole/interview/le-numerique-augmente-la-motivation-et-le-plaisir-dapprendre-5016/ [Accessed April 28, 2021].
[11] BARBER Michael, & MOURSHED Mona (2007). Keys to the success of high-performing school systems. Chicago USA: McKinsey & Company.

Stratégie d'intégration des ressources numériques pour l'enseignement des SVT

Strategy for integrating digital resources for SVT teaching

Youssra EL JANOUS [(1)]

[(1)]**Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique (LIRIP). École Normale Supérieure de Tétouan, Université Abdelmalek Essaâdi**

eljanous.youssra@gmail.com

Résumé

Le but de ce travail est d'élaborer une étude approfondie sur l'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement de science de la vie et de la terre. Pour réaliser ce but, on a fait une étude dans l'établissement privé groupe scolaire BARAIM RAZI et lycée public KADY AYAD à Tétouan situé au nord de Marc.

Après l'observation, une discussion a été abordé avec les professeurs, concernant le manque des ressources numériques dans la matière SVT pour bien bâtir la problématique.

Pour concevoir cette problématique, un questionnaire a été distribué dans le but de savoir le degré de motivation et de compréhension des leçons à travers l'utilisation des TIC.

Enfin une conclusion résumera l'importance des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves du secondaire et surtout dans la matière SVT.

Mots-clés :

Ressources numériques, TIC, science de la vie et de la terre, stratégie d'intégration.

Abstract

The purpose of this work is to develop an in-depth study on the integration of ICT in the process of teaching life and earth sciences. To achieve this goal, we did a study in the private school group BARAIM RAZI and public high school KADY AYAD in Tetouan located north of Marc.

After the observation, a discussion was discussed with the teachers, concerning the lack of digital resources in the SVT subject to properly build the problem.

To design this problem, a questionnaire was distributed in order to know the degree of motivation and understanding of the lessons through the use of ICT.

Finally, a conclusion will summarize the importance of ICT in the teaching and learning of secondary school students and especially in SVT.

Key words : Digital resources, ICT, life and earth science, integration strategy.

Problématique

Durant cette étude, on a remarqué que la majorité des enseignants essaient d'utiliser les TIC dans la présentation des cours, cependant ils ne disposent pas des ressources numériques nécessaires pour le faire. En fait, la manière classique du déroulement des leçons

est basée essentiellement sur le manuel scolaire et sur les documents, d'où vient la faible intégration des TIC. Parmi les facteurs qui peuvent expliquer cette faiblesse on trouve :

- Le manque des ressources numériques pédagogiques adéquates aux manuels scolaires marocaines.
- Insuffisance d'équipement institutionnel.
- Faible niveau de maitrise des logiciels utilisés pour créer les applications numériques pédagogiques.
- Manque des formations initiales et continues au niveau des applications pédagogiques des TIC.
- L'absence de sensibilisation à l'intérêt de l'utilisation des TIC en classe.

Ce qui nous a poussé à se poser ces questions :

- Est-ce que la présence des ressources numériques peut donner un sens à l'intégration des TIC dans l'enseignement des SVT au secondaire ?
- Quelles sont les caractéristiques de ces ressources numériques ?
- Ces ressources numériques, vont-elles aider les enseignants à améliorer le degré d'acquisition de connaissances des élèves ?
- Quelles sont les stratégies d'intégration des ressources numériques à l'enseignement des SVT ?

- **Introduction**

- **La mise en place des TIC dans l'enseignement** :

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), représentent l'ensemble des technologies informatiques qui contribuent à une véritable révolution du système scolaire au monde.

Les TIC sont un ensemble de technologies utilisées pour traiter, modifier et échanger des informations, plus spécifiquement des données numérisées. La naissance des TIC est due notamment à la convergence de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel.

Cette convergence génère une multitude de nouvelles possibilités, les technologies de l'information et de la communication abolissent à leur tour de nouvelles frontières. Dans le monde de l'enseignement, cela entraîne l'arrivée de nouveaux outils qui donnent la possibilité d'améliorer les pratiques actuelles et de développer de nouvelles solutions pour faire face aux défis d'aujourd'hui. On assiste présentement à une certaine démocratisation des TIC puisqu'elles sont maintenant accessibles à tous ceux qui sont équipés d'un ordinateur personnel et d'un modem. Le nombre de personnes y ayant accès augmente donc de manière considérable depuis ces dernières années. Ce qui n'est pas sans effet sur l'ensemble de la société de mode de l'éducation et celui de la formation personnelle et technique en particulier. [1]

Dans le secteur de l'éducation et de la formation l'implantation des TIC est un puissant moteur de développement de l'enseignement, l'intégration de celles-ci se révèle un défi de première importance pour la formation professionnelle et technique.

- **Les TIC dans la matière du SVT**

Les cours SVT se basent principalement sur l'observation naturaliste des phénomènes biologiques ou géologiques, l'expérimentation in vivo et in vitro ainsi que la présentation pédagogique des résultats.

L'impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage est considérable car les TIC permettent aux enseignants des SVT d'être plus :

- Performants.
- Proches des élèves en classe et au foyer (La capacité de faire travailler les élèves à distance).
- Fonctionnels et efficaces.
- Stimulateurs de la curiosité des élèves.
- Exigeants sur les objectifs et les activités d'apprentissage.
- Rapides dans la transmission du savoir.

Les TIC permettent aux élèves d'être plus :

- Motivés.
- Actifs à participer dans la construction du savoir.
- Adapter à suivre facilement les cours, de comprendre plus vite.
- Innovateurs.
- Autonomes de pouvoir manipuler et d'exécuter des fonctions seuls.

En SVT, avec les TIC les conditions d'enseignement sont améliorées et l'interactivité (texte, image, animation, vidéo, son) est fort présente.

- **L'impact des TIC sur la motivation des élèves**

L'intégration des TIC en éducation semble naître du désir de former les élèves car ces derniers apprenaient plus à l'aide des TIC que sans elles. Pour la motivation des apprenants les TIC sont le cheval des pédagogies nouvelles et même une façon de permettre à l'école d'évoluer au rythme éreintant exigé par l'implantation des réformes et les autres changements en éducation. Pour plusieurs, les résultats de l'impact des TIC sur la motivation et la réussite scolaire sont nombreux. Elles offrent des possibilités de communication et d'interaction accrues, comme elles permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage[2].

Tardif affirme que les nouvelles technologies permet d'apprendre d'avantage «Signifiants» en plus d'augmenter chez les élèves la capacité à résoudre des problèmes et à utiliser des stratégies métacognitives[3]. Il attribue quatre fonctions aux TIC dans les situations d'apprentissage telles que :

- Des outils de production ;

- Des outils de communication ;
- Des outils d'accès à l'information et aux savoirs ;
- Des outils d'archivage.

Selon Tardif, les TIC améliorent également le rapport pragmatique au savoir, car la connaissance et la présentation peuvent souvent être enrichies par d'image, le son ou à travers une vidéo et seulement à quelques « clics »[4].

- **Compétences pour enseigner avec les TIC**

Au Maroc, une première tentative d'élaboration de référentiels de compétences TIC a été réalisée dans le cadre du projet TVI (Télévision Interactive) (2004). La maitrise de ces compétences constituait un préalable à la formation à distance dont les enseignants ciblés étaient bénéficiaires. Ainsi, les enseignants devraient attester de la présence de connaissances basiques en informatique comme l'utilisation des ordinateurs, utilisation de logiciel de bureautique (Word, Excel, Power Point). De même, sont demandé des compétences de navigation sur le Web, la recherche d'information ainsi que l'exploitation des outils de communication tels que la messagerie électronique, le chat et les forums. Cependant, il n'a jamais été question de mettre en perspective ces compétences TIC avec leur utilisation pédagogique en classe. Elles étaient considérées plutôt comme des outils d'instrumentation de la formation à distance. Toutefois, la dimension pédagogique était présente dans les échanges des enseignants par mail ou sur les forums, et la production et la partage de plans de cours sur la plateforme. [5]

L'accent doit être mis davantage sur l'autoformation. En effet, l'autoformation qui a une place fondamentale dans le domaine informatique, doit être encouragée à travers des espaces numériques de travail, des formations à distance[6], des concours d'enseignants innovants) et des journées d'actualisation et d'orientation. [7]

Les outils et les techniques de la recherche informatique, la formation à l'utilisation de certains logiciels et les méthodes de production et d'intégration des TIC dans l'enseignement sont autant d'aspects à développer d'abord chez les enseignants SVT. D'ailleurs, une grande volonté a toujours été notée chez les enseignants pour mettre à jour leur "savoir-faire" pour enseigner [9], et leur capacité à maîtriser et intégrer les TIC dans l'enseignement.

Enfin, on peut affirmer que la qualité de cet enseignement risque d'en souffrir si rien n'est entrepris pour y remédier, car réellement il n'y a pas une intégration pédagogique des TIC dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation en SVT.

- **La méthodologie**

- **Choix des outils :**

La première étape de tout processus de recherche est le questionnement. C'est pour cette raison que j'ai opté pour un questionnaire, afin d'évaluer le degré de satisfaction des élèves (secondaire qualifiant public et privé) quant à l'utilisation des TIC, et évaluer de même le taux de motivation des élèves dans l'enseignement et bien précisément dans la matière du SVT.

- **Public cible :**

Cette étude avait comme cible les élèves de la matière des sciences de la vie et de la terre tronc commun, 1er et 2eme année bac sciences au niveau de l'établissement privé BARAIM RAZI et lycée public KADI AYAD (Tétouan).

L'étude a segmenté les élèves en deux catégories :

- Les élèves du secteur privé à BARAIM RAZI qui utilisent le TBI dans l'enseignement de SVT avec un échantillon de 179 élèves, et l'effet de ce dernier sur la compréhension et l'appropriation des concepts biologiques et géologiques.

- Les élèves du secteur public à KADI AYAD qui ne profitent pas d'un TBI dans leurs classes mais qui se limitent à l'utilisation des TIC (vidéo projecteur et PC) dans les leçons de SVT avec un échantillon de 225 élèves.

- **Questionnaire :**

Questionnaire 1 distribué à établissement BARAIM RAZI

- Première partie : vise à mesurer le dégrée d'utilisation du TBI avec des ressources numériques chez les enseignants en classe de SVT.

- Deuxième partie : cible la rétroaction des élèves et l'évaluation des programmes scolaires en utilisant le TBI en matière de SVT.

Questionnaire 2 distribué au lycée KADI AYAD

- Première partie : l'utilisation des TIC (ordinateur, vidéoprojecteur) de la part des enseignants dans les leçons SVT.

- Deuxième partie : évaluation du feed-back des élèves vis-à-vis des programmes scolaires en utilisant les TIC en SVT.

Résultats

- **Analyse et interprétation**

Notre échantillon est constitué de 404 élèves du secondaire qualifiant des deux sexes, exerçant dans les établissements scolaires privés et publics, de l'académie régionale de l'éducation et de la formation Tanger-Tétouan – El Hoceima. Les trois niveaux scolaires sont pris en considération. L'ensemble des informations concernant les élèves enquêtés sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Nombres			**%**
Académie	Tanger- Tétouan- El Hoceima	**404**	**100**
Sexe	Masculin	**206**	**51**
	Féminin	**198**	**49**
Établissement	Public	**225**	**55,69**
	Privé	**179**	**44,31**
Niveau scolaire	**Tronc commun**	**142**	**35,15**
	1ière année BAC	**158**	**39,11**
	2ième année BAC	**104**	**25,74**
TOTAL		**404**	**100**

Tableau 1 : Répartition générale des élèves enquêtés

Q1 : Est-ce que l'enseignant utilise les TIC /TBI ?

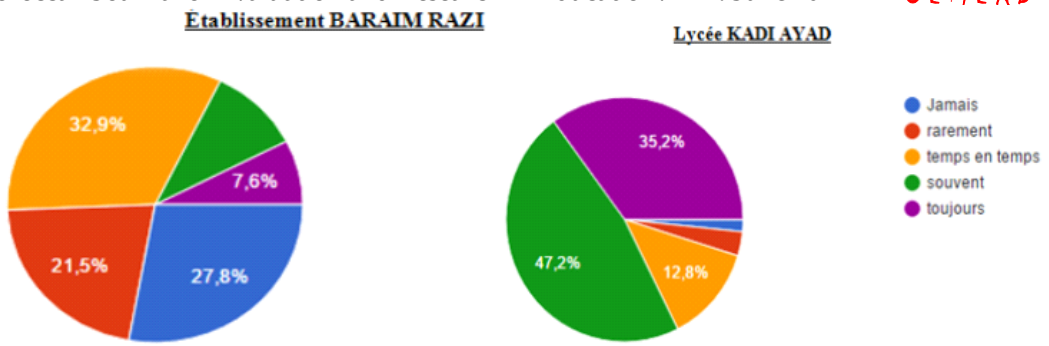


Figure 1 : L'utilisation des TIC/TBI chez les enseignants

Les résultats de la figure 1 montrent que 32.9% des élèves enquêtés expriment que l'enseignant utilise de temps en temps les TBI au cours de SVT à l'établissement BARAIM RAZI contre 27.8% qui ont répondu par la négation « jamais ». Et concernant les élèves du lycée KADI AYAD on trouve que 47.2% disent qu'ils utilisent les TIC souvent contre une minorité de 1.6% qui ont choisi la réponse « jamais ».

Q 2 : Si votre réponse n'était « jamais » citez quelques raisons

27.8% des élèves de l'établissement BARAIM RAZI ont choisi la réponse « jamais » en justifiant leur choix par le manque des salles équipées ainsi que l'insuffisance du budget à cause du coût élevé du TBI. Concernant les apprenants du lycée KADI AYAD, 1.6% qui ont répondu « jamais » ne savent pas pourquoi leurs enseignants n'utilisent pas les TIC.

Q 3 : Est-ce que l'enseignant utilise des ressources numériques pour bâtir la leçon ?

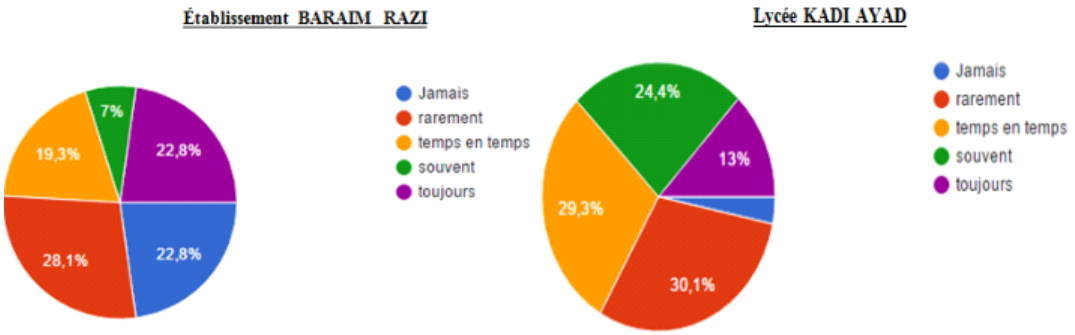
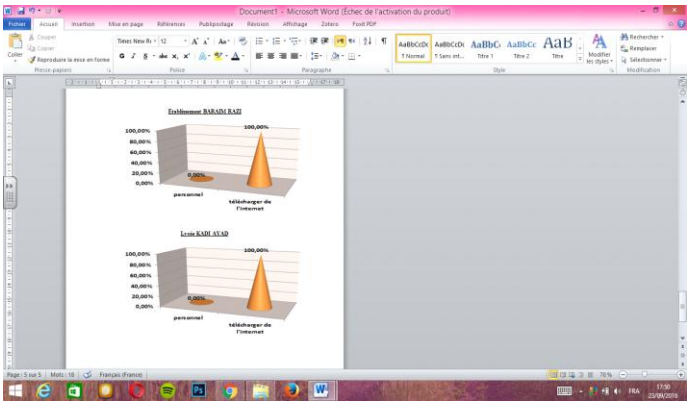


Figure 2 : L'utilisation des ressources numériques pour bâtir la leçon.

Les résultats de la figure 2 au-dessus, montrent que 28.1% à l'établissement BARAIM RAZI et 30.1% au lycée KADI AYAD des élèves enquêtés disent que les enseignants utilisent rarement les ressources numériques pour bâtir les leçons. D'autre part 22.8% et 3.3% ont répondu par « jamais ».

Q 4 : Si l'enseignant utilise des ressources numériques, de quelle source ?



Figue 3 : Les sources des ressources numériques.

À travers Les résultats de la figure 3, on remarque que la totalité (100%) des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI et lycée KADY AYAD déclare que tous les enseignants utilisent les ressources numériques téléchargées de l'internet et personne n'utilise ses propres ressources.

Q5 : Est-ce que ces ressources numériques s'adaptent au programme scolaire au niveau du langage et du contenu ?

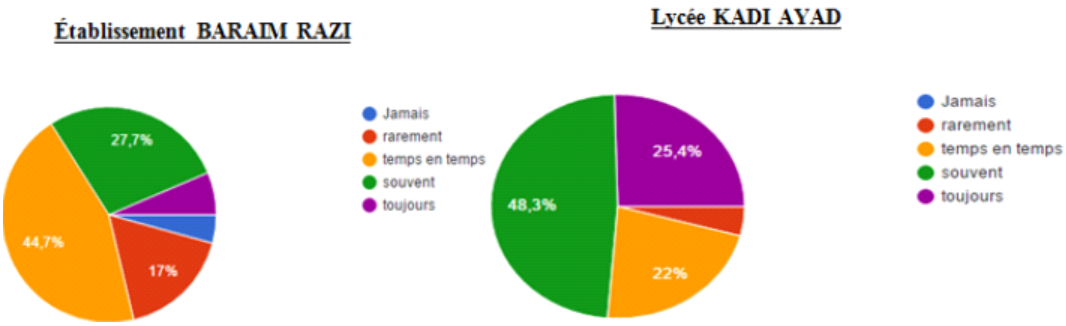


Figure 4 : L'adaptation des ressources numériques avec le programme scolaire au niveau du langage et du contenu.

En partant de la figure 4, nous pouvons dire que, presque la moitié (44.7%) des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI et (48.3%) du lycée KADI AYAD déclarent que ces ressources numériques s'adaptent au programme scolaire au niveau du langage et du contenu. Malgré ses appuis, 17% et 4.2% ont répondu par rarement.

Q6 : Comment trouvez-vous la présentation de la leçon en utilisant les TIC/TBI ?.

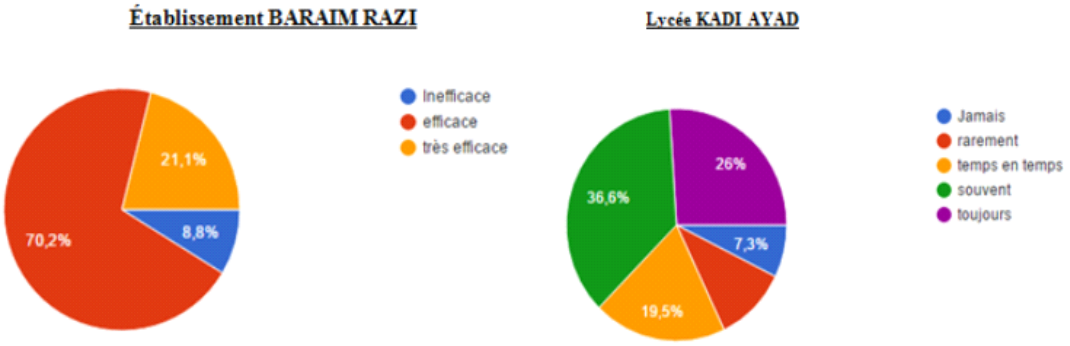


Figure 5 : La présentation des leçons en utilisation les TIC/TBI

D'après l'analyse de cette figure 5, on constate que la majorité des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI (TBI) et du lycée KADY AYAD (TIC) ont trouvé que la présentation des leçons à travers ces nouvelles technologies est efficace.

Q7 : Quel est le degré de clarté des leçons en utilisant les TIC/TBI ?

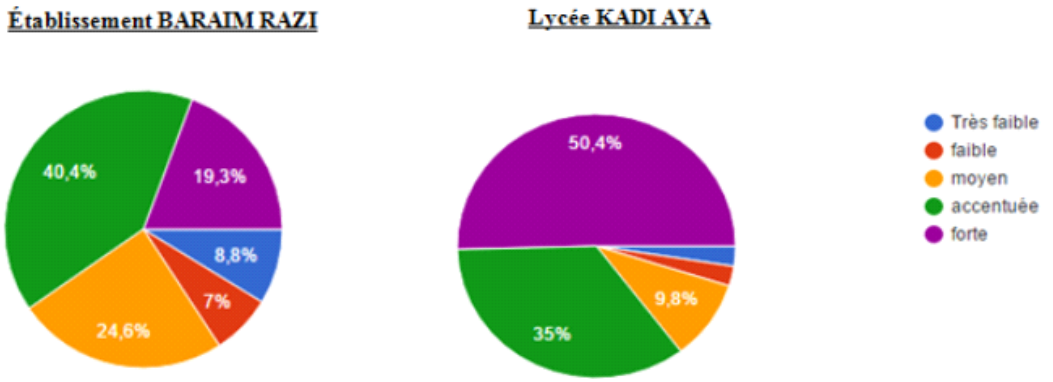


Figure 6 : Le degré de clarté des leçons en utilisant les TIC/TBI.

On constate, d'après ces graphiques, que presque 40.4% des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI déclarent que le degré de clarté des leçons en utilisant le TBI est accentué, et que la moitié 50.4 % des élèves du lycée KADY AYAD ont choisi la réponse « forte » concernant l'utilisation des TIC.

Q8 : Quel est le degré d'apprentissage et d'acquisition lorsque les leçons se présentent en utilisant les TIC/TBI ?

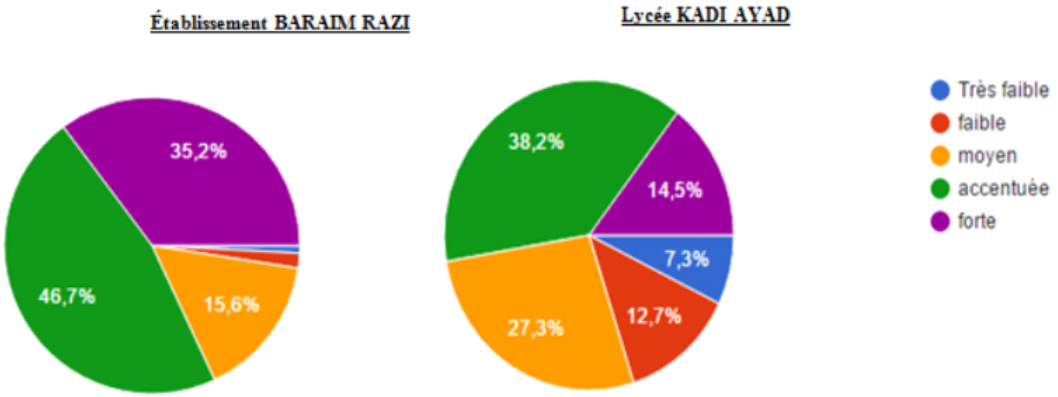


Figure 7 : Le degré d'apprentissage et d'acquisition les leçons en utilisant les TIC/TBI.

D'après les résultats de la figure 7 au-dessus, une catégorie très importante des enquêtés (46.7%) de l'établissement BARAIM RAZI utilisent le TBI. Alors que 38.2% à KADY AYAD ont un degré accentué d'apprentissage et d'acquisition lorsque les leçons se présentent en utilisant les TIC.

Q9 : Quel est votre degré de bénéfice (profit) d'une leçon avec un tableau noir ?

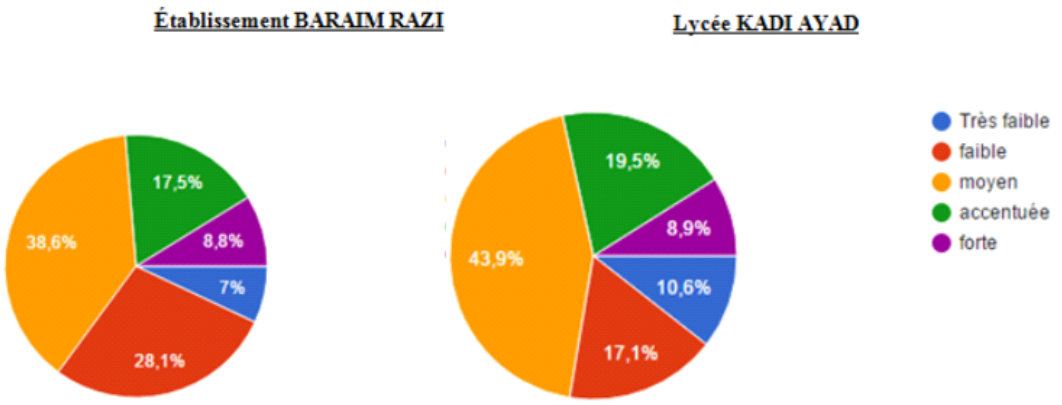


Figure 8 : le degré de bénéfice d'une leçon avec un tableau noir.

Le degré de bénéfice d'une leçon avec un tableau noir est « moyen » d'après 38.6% des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI et 43.9% du lycée KADY AYAD. Contre 28.1% pour BARAIM RAZI et 17.1% pour KADY AYAD qui ont répondu par « faible ».

Q10 : Est-ce que les TIC/TBI vous motivent à participer aux leçons ?

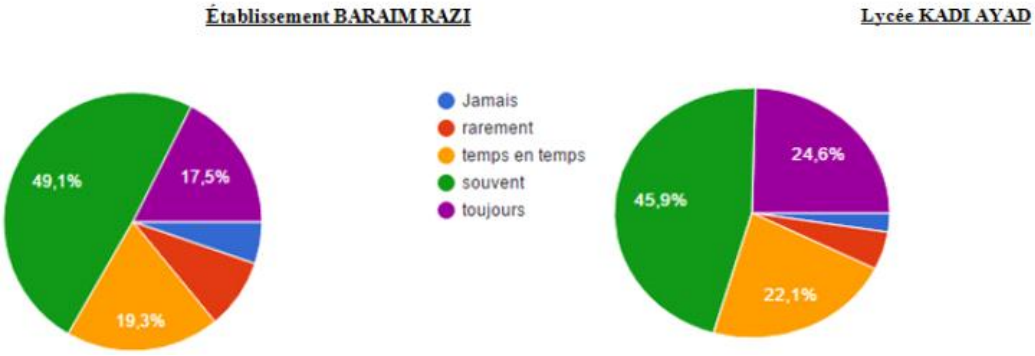


Figure 9 : La présentation des leçons en utilisant les TIC/TBI.

49.1% des enquêtés de l'établissement BARAIM RAZI utilisant le TBI et 45.9% du lycée KADY AYAD utilisant les TIC, ont montré que ces nouvelles technologies les motivent à participer aux leçons, par contre une minorité de 5.3% et 2.5% qui ont répondu « jamais ».

Q13 : À votre avis, quels sont les avantages de TIC/TBI dans l'enseignement des SVT ?

Suivant ce questionnaire les avis des élèves sur les avantages des TIC dans l'enseignement des SVT se classent comme suite :

- Les premiers leur facilitent la compréhension des phénomènes géologiques et biologiques à travers les ressources numériques (ex : animation flash).
- Les seconds leur attirent l'attention pour comprendre la leçon.

- Les troisièmes les motivent à participer aux leçons.

- Finalement une minorité des élèves ont vu que les TIC permettent de moderniser des programmes scolaires, remplacer les sorties géologiques et biologiques, aident à remplacer les TP lorsqu'il y a un manque de matériaux géologiques et biologiques……

Discussion et conclusion :

Par suite des résultats obtenus après ces questionnaires, la majorité des élèves enquêtés déclarent que l'enseignant utilise les TIC et des ressources numériques adaptées au programme scolaire de la matière SVT (du côté contenu et langage).

Cependant ce genre d'enseignants sont très rares les versions numériques sont téléchargées. Cela est dû en grande partie au manque d'autoformation et de formations continues.

Ces derniers n'utilisent pas les logiciels afin de créer leurs propres ressources numériques pour bâtir leurs leçons et surmonter leurs obstacles.

On a affirmé aussi que les enquêtés préfèrent la présentation des leçons en utilisant les TIC car ils se trouvent motivés par l'usage des technologies. On les voit devenir plus actifs dans leurs tâches et ils se sentent valorisés par leurs réalisations cognitives. Le plaisir qu'ils éprouvent à découvrir et utiliser ces outils est un moteur pour leur travail. Il les aide aussi à enrichir leurs compétences personnelles et intellectuelles qui permettent la construction de l'identité de l'élève et le motive à mieux comprendre, suivre, participer et être interactif en classe.

CONCLUSION

Ces nouvelles technologies sont très bénéfiques et riches dans la formation de l'identité des élèves. Les TICs sont aussi importants pour l'amélioration des conditions d'enseignement dans un système éducatif. L'usage des TIC à l'enseignement ne peut pas laisser l'apprentissage au stade de la méthode traditionnelle puisqu' ils apportent une solution aux problèmes liés à l'absence des ressources pédagogiques numériques dans les établissements scolaires.

D'après la statistique et l'observation directe, on a conclu que la majorité des enseignants de la matière du SVT utilise rarement les ressources numériques même s'ils sont conscients de l'évolution mondiale des technologies. Ils souhaitent bien avoir des formations dans ces logiciels numériques.

Le stage professionnel est une activité très importante d'ouverture sur le milieu professionnel. Durant le mien j'ai assisté à plusieurs séances de cours afin de m'approfondir aux différentes méthodes d'enseignement liées aux TIC ainsi que le matériel utilisé dans la matière SVT.

Pour terminer j'aimerais souligner que l'ensemble de ce travail m'a passionné et me permettra, je l'espère, de poursuivre professionnellement dans cette direction. J'aurai découvert que l'intégration des TIC dans l'enseignement n'en 'est qu'à ses débuts au Maroc et qu'elle offre de grandes richesses pédagogiques à identifier avec clarté pour tenter de les développer dans un sens d'équité et d'amélioration des situations d'apprentissage pour tous les élèves.

Références bibliographiques

[1] « Définition des TIC », *Les Technologies de l'Information et de la Communication*. [En ligne]. Disponible sur: http://clictic.weebly.com/deacutefinition-des-tic.html. [Consulté le: 23-juin-2016].

[2] T. Karsenti, « Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire: Les TIC feront-elles mouche », *Vie Pédagogique*, vol. 127, p. 27–32, 2003

[3] J. Tardif et A. Presseau, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?* ESF, 1998.

[4] R. Viau, *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur, 2003.

[5] A. Lablidi, « L'intégration des Technologies de l'Information et de Communication dans les pratiques et usage pédagogique des enseignants au Maroc », Thèse de Doctorat Ingénierie et technique de l'éducation et de la formation, Faculté des sciences Ben M'Sik Casablanca, Maroc, 2013.

[6] E. El Bachari, E. Abdelwahed, et M. El Adnani, « Design of an adaptive e-learning model based on learner's personality », *Ubiquitous Comput. Commun. J.*, vol. 5, n° 3, p. 1–8, 2010.

[7] K. Ahaji, « Contribution à l'évaluation de supports multimédias pédagogiques «Expérimentation d'un didacticiel d'optique géométrique» », Thèse de Doctorat National en didactique de la physique et TICE, Faculté des sciences de Fès, Maroc, 2010.

[8] C. Bailly, A. Benamar, F. Corbineau, et D. Côme, « Free radical scavenging as affected by accelerated ageing and subsequent priming in sunflower seeds », *Physiol. Plant.*, vol. 104, n° 4, p. 646–652, 1998