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

RMERE

العدد 8

RMERE

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي

Digital Object Identifier

RMERE

Volume N° 8

Publiée par

le Centre Marocain d'Évaluation et de la Recherche Éducative

En partenariat avec

le Centre d'Orientation de Planification de l'Éducation

Décembre 2022

Volume N° 8

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

دجنبر 2022

العدد 8

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

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد السادس

دجنبر 2022.

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة الثامنة: دجنبر 2022.

المصدر: دعوة للنشر بالعدد الخامس 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، السعدي هشام

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 عبد الرحيم غصوب، 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 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 أألكاديمي. 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 لتنشيط 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 يقدمه 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 8

Décembre 2022.

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

Sixième édition : *Décembre 2022.*

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

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

Conception de la couverture : *Mr.ESSAADI HICHAM.*

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

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

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.
- ÍHassan BOUDASSAMOUT. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abderrahim GHASSOUB. 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.
- 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

عنوان المقال	رقم الصفحة
-الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية بقطاع غزة - فلسطين ضياء حسن أحمد شقورة. فلسطين.	1
-نظام تقييم الاداء المهني في التشريع المغربي : ملاحظات في شأن أليات تقيم اداء المدرس عبد العالي حور. المغرب.	24
-تقويم كفايات التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية الإعدادية: دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين المغربي والفرنسي عبد الرحيم الكوش، محمد لغبيسي. المغرب.	42
-إدماج المهارات الحياتية في المناهج والبرامج التعليمية: تجارب عربية وأجنبية محمد زمراني. المغرب.	55
-نحو عدالة تعليمية بالمجالات الحضرية المغربية: مقاطعات أكدال وزواغة وجنان الورد بفاس أنموذجا احمد الهامل، سمية الهداجي، قاسم النعايمي. المغرب.	91
-تمثل الذات وأثره على استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ. مصطفى أوسرار. المغرب.	112
-أثر المتغيرات السوسيو اقتصادية على اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية - حالة مديريتي الرباط وسلا- غزلان سبا، محمد لغبيسي. المغرب.	136
-تقييم منظومة التفتيش التربوي بالمغرب: نحو منظور منفتح لبناء هوية تقييمية ومهنية فاعلة في الارتقاء بجودة التعليم Youssef HAMDANI	153
-المسالك الدولية للبكالوريا المغربية،دراسة مقارنة للنتائج الدراسية للمسلكين العام، والدولي خيار فرنسية 2018 – 2021:الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال - خنيفرة نموذجا مصطفى السليفاني	172

Contenu du numéro

NP	Titres des articles	
192	**-Le dispositif d'APTE au primaire : de l'institutionnalisation à l'opérationnalisation, cas des régions ruro-montagneuses du Haut Atlas Oriental marocain.** **Abdelhalim KOUKOUCH, Roland RAYMOND,Abdallah ZAROU.**	Articles en langue française
201	**-L'évaluation en ligne dans les classes de langue À l'ère du covid-19** **CHAHBI Anass & BOUAASAB Ouafae**	
215	**-Vers une rééducation de la dyslexie développementale : Quelques données empiriques dans le contexte scolaire marocain** **Benaissa BADDA, Jamal EL AZMY & Youssef EL MADHI**	
223	**-La contribution du e-learning dans le développement professionnel des enseignants.** **EL ANOUAR EL MUSTAPHA & EL ADNANI Mohamed Jallal**	
242	**- Les enjeux et les facteurs de réussite de la communication interne au secteur public (Cas du ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports MENPS)** **Houmaida Rachid**	
258	**-Évaluation des effets des biais de la correction sur l'objectivité du jugement évaluatif en enseignement supérieur** **Meryem El YOUSSIFI , Abdelaziz BOUMAHDI , Brahim EL YOUSFI**	
279	**-Comment pratiquer une stratégie de communication à l'école marocaine selon La pédagogie Freinet** **MOHAMMED MENSOURI & AHMED LAMIHI**	
287	**-Spécificités du texte littéraire : quels enjeux pour la didactique de la lecture au secondaire qualifiant marocain ?** **Mostafa MOSTADI**	
301	**-Contribution à la compréhension du phénomène du décrochage scolaire dans le contexte rural marocain** **Rachid Bentaibi & Noureddine Bouargane**	
318	**L'apport des référentiels de compétences dans la construction de l'identité - professionnelle des futurs enseignants** **BENMBAREK SAID & EDDABCHI RACHID**	
331	**-L'évaluation institutionnelle des établissements scolaires au Maroc : Etat des lieux et leviers d'amélioration de la qualité** **Youssef HAMDANI & Abdelkhalek Zine**	
348	**-Digital literacy from the perspective of moroccan teachers: State of practices and main challenges.** **Zohor KETTANI**	

الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية بقطاع غزة – فلسطين

ضياء حسن أحمد شقورة

Diaa1311@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسةُ التعرف على مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية، وقد استخدم ت المنهج الوصفي الا رتباطي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي وزارة الصحة في المستشفيات الحكومية في محافظات غزة ، وبلغ مجتمع الدراسة (9154) موظفاً وموظفةً، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (723) موظفاً من كلا الجنسين منهم (490) من الذكور و(233) من الإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات التالية: استبيان الاستنزاف المهني من إعداد ماسلاش؛ حيث قمت بتقنينهم على البيئة الفلسطينية، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم ت الأساليب الإحصائية التالية : (المتوسطات الحسابية، والوزن النسبي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي, واختبار شيفيه).

وقد توصلت الدراسةُ إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى متوسط في الاستنزاف المهني؛ حيث بلغ الوزن النسبي للاستنزاف المهني 51%.
- بالنسبة للفروق في الاستنزاف المهني، قد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنزاف المهني تبعاً لمتغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنزاف المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات: في ضوء هذه النتائج أوصي بضرورة الاهتمام في تنفيذ الدورات التدريبية وورشات العمل والندوات المقدمة للإداريين والممرضين والأطباء التي تساعدهم في اكتساب مفاهيم وخبرات تساهم في مواجهة الاستنزاف المهني لديهم.

الكلمات المفتاحية :(الاستنزاف المهني – العاملين - وزارة الصحة - قطاع غزة).

Abstract:

The study aimed to identify the level of burnout among workers in the Palestinian Ministry of Health, and it used the descriptive correlational design. The study population consisted of all Ministry of Health employees in government hospitals in Gaza Governorates. It gets to (9154) employees and a random sample of (723) was selected of (490) male and (233) female. To achieve the objectives of the study, the tools which were used: Referendum drain survey from the preparation of Maslash,. To analyze the study data, the researcher used these statistical methods:(Arithmetic averages, relative weight, person's correlation coefficient, "T" test, one-way analysis of variance, Scheffe test).

The study reached the following results:

The presence of average level in burnout, Where relative weight is 51%

- As for the differences in burnout, the results of the study showed that there were no statistically significant differences in burnout according to the gender variable.

- There are statistically significant differences in burnout according to the educational qualification variable.

Recommendations: In light of these results, I recommend the necessity of paying attention to the implementation of training courses, workshops and seminars provided to administrators, nurses and doctors that help them acquire concepts and experiences that contribute to facing their burnout.

Key words: (burnout - workers - Ministry of Health - Gaza Strip)

مقدمة:

يعيش العالم مجموعة من المتغيرات والتطورات المتلاحقة والمتسارعة، والتي شملت مناحي الحياة كافة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها وبدورها أحدثت مجموعة من التحديات والمشكلات الجسام التي عانى منها الفرد في المجتمع وعليه, يواجه الأفرادُ في الحياة المعاصرة المليئة بالتغيرات زيادةً وتنوعاً في مصادر الضغط النفسي التي يتعرض لها الأفراد في مختلف الأعمار؛ مما جعل العلماء والدارسون يولون اهتماماً متزايداً لمثل هذه الحالات لما لها تأثيراً على الصحة النفسية والجسدية (العلي, 2003: 16).

ونظراً لأن حدود الضغط النفسي تجاوزت مفهوم الاضطراب الإكلينيكي لينتقل إلى المناخ المهني, الأمر الذي ولد لدى الفرد العديد من الظواهر النفسية.

حيث يعاني الأفراد في وقتنا الحالي من كثير من المشكلات والضغوطات والأزمات النفسية نظراً لكثرة مطالب الحياة وتعددها؛ حيث يوصف عصرنا بأنه عصر التقدم العلمي والتكنولوجي, ذلك التقدم الذي رافقه تسمية أخرى, وهو عصر الضغوطات والأزمات النفسية؛ بسبب ما يتركه التقدم التكنولوجي من آثار على حياة الأفراد.

إن الاستنزاف بمثابة حالة إنهاك للنواحي البدنية والذهنية تؤدي إلى مفهوم سلبي للشخص نحو نفسه أو ذاته، فضلاً عن تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس والآخرين وكذلك الافتقاد إلى المثالية والشعور بالغضب (راتب، 1997: 166).
وأرى أنَّ من أهمِ هذه الظواهر النفسية هي ظاهرة الاستنزاف المهني التي ممكن أن تنتج من ضغوطات العمل؛ وخاصة في المهن ذات الطابع الإنساني الاجتماعي. وأن ظاهرة الاستنزاف المهني التي تعتبر وليد القلق والضغط الذي يتعرض له الأفراد في جميع مجالات الحياة بما فيها داخل العمل.

حيث أشار ليندن وآخرون (Linden et al, 2005: 24) إلي أن الشخص الذي يعاني الاستنزاف المهني يعاني من مشكلات في الإنتباه والإدراك, بل قد يتطور الأمر لأن يحبط الفرد ويترك عمله مما تنعكس آثاره على الفرد والمجتمع بطريقة سلبية.
ومن أبرز هذه المهن ممكن أن تكون هي المهن الصحية أو بمعنى آخر من يعمل داخل المستشفيات؛ كونه يتعامل أولاً مع جمهور مرضى, فالتعرض المستمر لمشاكل انفعالية ونفسية للمرضى ومعاناتهم قد تولد لدى الطبيب أو الممرض أو من يتعامل معهم من العاملين

استجابات انفعالية حادة فهذه المواقف الصادمة من شأنها أن تعرض الموظف للشعور بالإجهاد والتوتر والتعب، وهذا ما يؤثر على أدائه المهني.

ومن هنا أجد ضرورة التعرف إلى مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة؛ نظراً لخصوصية العمل وما يتعرض له العاملين من ضغوطات أثناء التعامل مع فئة المرضى؛ وخاصة في ظل الضغوطات وكثرة حجم العمل لدى العاملين في مستشفيات القطاع بشكل خاص، وذلك لما يتعرض قطاع غزة لحروب مستمرة فذلك الحجم الهائل يجعل العاملين في حالة توترٍ دائمٍ مع وجود أسباب أخرى، مثل: تقليص الرواتب.

حيث تعتبر ظاهرة الاستنزاف المهني حالة يمكن أنْ يصل إليها الموظف، ويفقد فيها رغبته في العمل والاستمرار فيه, ويرفض أي تغيير أو تطوير في ميدان تخصصه, بل يمكن أن يبقى كذلك مدة طويلة قد تصل إلى عشرين عاماً (أبو هدروس والفرا,2007: 3).

عرفه الرويلي (2016 :611) بأنه: حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني؛ بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة.

ويرى (Tomic W.et al.2004: 65) في دراسته ان الاستنزاف المهني يعبر عن حالة الاجهاد العاطفي ومحو الشخصية وتدني مستوى الانجاز المهني للموظف, والتي ينتج عنها تقليص مستوى الالتزام التنظيمي والرضا المهني له, بالاضافة الى إصابته بمشاكل صحية ناجمة عن ضغوط العمل التي يتعرض لها والتي تشعر الفرد بالملل وعدم الاهتمام بالعلاقات الانسانية داخل المؤسسة او المنظمة التي يعمل بها.

وإذا كان الاستنزاف المهني يمثل حالة من الإجهاد والتوتر تنجم من المهام والمسئوليات وأعباء العمل التي تزيد من طاقة الفرد، وتتواصل على حساب قدراته الجسمية والنفسية وتتأثر بضغوطات العمل المختلفة، فإن ذلك يبدو بوضوح من خلال الإصرار على تحقيق الأهداف الموكلة إليه ورغبته المطلقة في مثالية العمل الذي يؤديه سواء كان بمحض إرادته أو بتأثير البيئة التي يعمل فيها أو قيم المجتمع السائدة (جبر, 2010: 3).

ومن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة لد يّ في محاولة التعرف على مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة في قطاع غزة في ظل الظروف الضاغطة التي يمرون بها نتيجة الحصار الظالم المفروض على قطاع غزة وأضيف مؤخراً جائحة كورونا، وما نتج عن كل ذلك من ضغوط نفسية كثيرة، وذلك أثناء عمل العاملين في ظل الطوارئ وكثرة الحروب وما ينتج من إصابات وكثرة جمهور المراجعين على المستشفيات، وهذا يتطلب قدراً من الإسناد النفسي

وإيجاد طرق للمرونة النفسية لمواجهة تلك الضغوطات ومواجهة الاستنزاف النفسي والمهني.

ويوجد العديد من الدراسات والجهود السابقة التى ركزت على موضوع البحث , منها:

حيث هدفت دراسة سليماني و ودة (2020) إلى معرفة هل يعاني الممرضين بالمناوبة الليلية بمصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية مستوى عالٍ من الاحتراق النفسي ومعرفة الفروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة وتكونت عينة الدراسة من 80 ممرضاً بمصلحة الاستعجالات الطبية بالوادي في الجزائر واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وجاءت النتائج كما يلي – يعاني الممرضون بالمناوبات الليلية في مصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية مستوى عال من الاحتراق النفسي وانه لا توجد فروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة زقعار وآخرون (2018) إلى معرفة الاختلاف في الاحتراق النفسي لدى ممرضي مصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية حسب متغير الجنس والخبرة المهنية والمناوبة , إذ أجريت الدراسة في مصلحة الاستعجالات الطبية والجراحية في المستشفي الجامعي بباب الوادي , حيث طبق مقياس ماسلاش للاحتراق MPIالنفسي على عينة 56 ممرض وممرضة يعملون بنظام المناوبة وقد استخدم نظام SPSS للتحليل الإحصائي من اجل معالجة البيانات حيث توصلت الدراسة بعد مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الموضوعة, إلى عدم وجود فروق في الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير كل من الجنس والخبرة المهنية والمناوبة وبذلك عدم تحقق فرضيات البحث.

وكانت دراسة خطارة (2018) قد هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات الوصفية لعينة البحث المتمثلة في العمر ,الجنس ,الأقدمية ,الحالة العائلية, المؤهل وقد استخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة من معلمي ومعلمات مراكز التربية الخاصة بالجزائر العاصمة وعددهم 72 معلماً ومعلمة وقد تم معالجة البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS وتحليل البيانا ت باستخدام العمليات الإحصائية مثل استخراج التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات وتطبيق اختبار T test وتحليل التباين الاحادي One –Way ANOVA وتوصل الباحث في دراسته للنتائج التالية: – إن متوسط درجات المعلمين في مقياس الاحتراق بلغ 36,18 في بعد الإجهاد الانفعالي و 12.08 في بعد تبلد المشاعر و 20,76 في بعد نقص الشعور بالإنجاز وبالمقارنة مع المقياس الأصلي نجد ان الاحتراق النفسي يبلغ مراتبه العليا عند بلوغ الفرد لمستويات مرتفعة على البعدين الأول والثاني ومستوى منخفض على البعد الثالث بمعنى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من

احتراق نفسي شديد .كما توصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر تعرضاً للضغوط من الذكور وعدم فروق دالة إحصائيا في متغير المستوى التعليمي وتوصلت الدراسة إلى ان ذوي الخبرات المهنية القصيرة أكثر عرضة للاحتراق من غيرهم وتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0. 5 بين الفئات العمرية لعينة البحث في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح ذوي الاعمار الكبيرة أكثر من 50 سنة ,وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5 نتيجة لتباين سنوات الخبرة في بعد نقص الشعور بالإنجاز ويكشف اختبار شيفيه للمقارنات ان الفروق تعود لصالح ذوي الخبرات القصيرة والمتمثلة من 5-1 سنوات كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.5 في متوسطات درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لاختلاف الحالة العائلية حيث تبين ان الفروق لصالح المطلقين، وعدم وجود فروق نتيجة لاختلاف المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة هلبيرج اوليركا وآخرون(2017) Halberg Ulrika الى دراسة نوع السلوك وتصور حالة العمل والعوامل المرتبطة بالاستنزاف المهني والشراكة في العمل , وتكونت عينة الدراسة من 329 شخصاً من المركز السويدي لتكنولوجيا المعلومات والاستشارين , ونتج عن الدراسة الى أن كل من حالة العمل ونوع السلوك يرتبطان بالشراكة بالعمل وبمستوى الاستنزاف المهني وانه لا يوجد تفاعل بين نوع السلوك وحالة العمل وان السعي لتحقيق سلوكيات تبدو غير سلبية يرتبط فقط بالشراكة بالعمل وان الرقابة بالعمل ونقاء الضمير والمزاج نفسه وضغوط العمل هي المسئولة عن الاستنزاف المهني.

وفي دراسة باتشو (2017) حيث هدفت لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي عند الطبيب المقيم ولتحقيق الهدف اتبع الباحث المنهج الوصفي وبلغت عينة الدراسة لديه 46 طبيباً مقيماً يعملون ويدرسون بالمستشفي الجامعي قسنطينة واعتمد الباحث على مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وبعد اجراء المعالجات الإحصائية اللازمة كانت النتائج التالية :- وجود استنزاف انفعالي بدرجة عالية لدى الاطباء المقيمين , ووجود تبلد للمشاعر بدرجة عالية لدى الاطباء المقيمين ووجود نقص بالإنجاز الشخصي بدرجة عالية لدى الاطباء المقيمين ومن خلال النتائج وجد الباحث ان الطبيب المقيم يعاني من درجة عالية من الاحتراق النفسي.

وقامت عسيلا (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مشكلة الاحتراق النفسي وعوامله واثاره وكيفية الوقاية من ذلك ومعرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي والصلابة النفسية حيث اجريت الدراسة على 94 موظفاً وموظفة من موظفي الخدمات الانسانية في محافظة دمشق واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الباحثة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي واستبانة الصلابة النفسية وتوصلت الباحثة لعدة نتائج أهمها وجود ارتباط بين الاحتراق النفسي

والصلابة النفسية وهو ارتباط طردي وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث بين متوسط درجات مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة البحث بين متوسط درجات مقياس الاحتراق النفسي تبعاً لعدد سنوات الخبرة (أقل من سنتين / سنتين فأكثر لصالح الأقل خبرة.

وقامت فتيحة (2016) بدراسة للتعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى أطباء التخدير ,حيث استخدمت الباحثة المنهج الإكلينيكي لتناسبه مع موضوع البحث للقيام بدراسة فردية ومعمقة ,وطبقت على 5 أطباء تخدير ذكور و3 إناث وأيضاً تم تطبيق مقياس ماسلاش إضافة إلى المقابلة النصف موجهة والتي تم عرضها على المحكمين من ذوى الاختصاص .وقد توصلت الدراسة إلى نتائج ثبت ان الحالات المدروسة لديها مستوى مرتفع ومتوسط على بعد الإجهاد الانفعالي الذي يمثل الظاهرة الأساسية لظاهرة الاحتراق النفسي وذلك يعزى إلى الأقدمية في نفس المنصب على الإجهاد الانفعالي ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة مهنة التخدير والإنعاش بمعنى أن الطبيب في حالات مستعجلة ويكون الطبيب في حالة تركيز دقيق ووف من فقدان مريضه وهذا يشكل عبئاً انفعالياً وتوصلت الدراسة إلى وجود مستويات من الاحتراق النفسي بين المنخفض والمتوسط.

وقد هدفت أبو عكار(2013) بدراستها إلى بحث مدى انتشار الاحتراق المهني بين العاملين في مراكز الصحة النفسية في قطاع غزة وتكونت عينة الدراسة من 118 موظف موزعين على 7 مراكز من تخصصات مختلفة أطباء وممرضين وأخصائيين نفسيين واجتماعيين وتم استدام مقياس ماسلاش للاحتراق المهني وتم استخدام الاختبارات الإحصائية وبينت نتائج الدراسة ان مستوى الاحتراق المهني لدى العاملين في مراكز الصحة النفسية كان بنسبة 54.9% وان مستوى الاحتراق المهني لم يكن ذا دلالة إحصائية عند المستوى 0.5 بالمقارنة مع المتغيرات " الجنس , العمر ,العنوان ,الحالة الاجتماعية ,عدد الأطفال, الدخل, الخبرة ,التخصص، بينما كان هناك فروق تعزي للموظف ذوي المستويات العلمية العالية " الشهادات العلمية او الدراسات العليا.

وقامت نعيمة(2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الاحتراق النفسي التي يخبرها الممرضون كما وتسعى الدراسة للكشف عن وجود اختلاف في مستويات الاحتراق النفسي للممرضين باختلاف أساليب المواجهة لديهم .حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي وأجريت الدراسة على عينة بلغت 227 ممرض وممرضة من مؤسسات صحية في الجزائر العاصمة وتم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي وبعد إجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية توصلت الباحثة لعدة نتائج أهمها : – معاناة الممرضون من مستويات متفاوتة من الاحتراق النفسي –ووجود

علاقة ارتباطية بين مستوى إدراك الضغط النفسي ومستوى الاحتراق النفسي لدى الممرضين ووجود اختلافات في مستويات الاحتراق النفسي للممرضين باختلاف أساليب المواجهة لديهم ووجود علاقة ارتباطية بين مستويات الاحتراق النفسي وظهور الأعراض السيكوسوماتية لدى الممرضين . ووجود علاقة ارتباطية بين مستويات الاحتراق النفسي وظهور الأعراض الاكتئابية لدى الممرضين.

وأجرت جبر (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الاحتراق الوظيفي والعوامل المسببة له لدى العاملين في الصحة النفسية في وزارة الصحة في الضفة الغربية وأجريت الدراسة على عينة قوامها 117 واستخدمت الباحثة اختبار ماسلاش لقياس اسباب الشعور بالاحتراق الوظيفي واستخدمت الباحثة عدد من الاساليب الاحصائية SPSS و معاملة كرونباخ الفا واختبار "ت" وتحليل التباين الاحادي والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ولخصت الدراسة إلى ان استجابات العاملين في الصحة النفسية في وزارة الصحة الفلسطينية في الضفة الغربية نحو الاحتراق الوظيفي والعوامل المسببة له كانت مرتفعة على بعض الفقرات حيث بلغت النسبة بين 70- 79% وبالنسبة لدرجة الشعور بالاحتراق الوظيفي كانت النسبة متوسطة حيث بلغت 61 % وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى استجابات العاملين في الصحة النفسية في وزارة الصحة بالضفة الغربية نحو درجة الشعور بالاحتراق تبعاً لمتغيرات المؤهل والسكن والحالة الاجتماعية والجنس ومستوى الدخل والوظيفة ومكان العمل والعمر وسنوات الخبرة).

إشكالية الدراسة:

أرى أنَّ العاملين في وزارة الصحة يعانون من بعض المشاكل في وظائفهم، وذلك بسبب الضغوط الواقعة عليهم في بيئة العمل ومن البيئة الخارجية؛ وخاصة الأوضاع المحيطة بهم وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1 -ما مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في مستشفيات وزارة الصحة في قطاع غزة؟

2 -هل يختلف مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في مستشفيات وزارة الصحة باختلاف الجنس (ذكور – إناث)؟

3 -هل يختلف مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في مستشفيات وزارة الصحة باختلاف المؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

أهمية هذه الدراسة تكمن في أصالتها حيث تعد الدراسة الأولى من نوعها والتي تبحث بشكل خاص في معرفة مدى انتشار هذه الظاهرة لدى العاملين في وزارة الصحة حيث تتجسد أهمية هذه الدراسة في المجالين التاليين:

1 -الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة من أنَّها من الدراسات الهامة التي تنظر إلى الاستنزاف المهني على أساس أنه عنصر مهم في حياتنا اليومية بشكل عام وللعاملين في وزارة الصحة بشكل خاص.
- تعتبر هذه الدراسة إضافة نظرية للمكتبة الفلسطينية والعربية في موضوعي الدراسة الاستنزاف المهني.
- قد تركز هذه الدراسة على عينة هامة جداً وهم العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية كونهم القوة الفاعلة في عملية تنمية وتقدم الموارد البشرية في القطاع الصحي؛ ونظراً للدور المهم الذي يحتله دور هذه الفئة المنتجة, وكذلك خطورة ظاهرة الاستنزاف المهني حيث تأثيراتها السلبية على الجمهور المتلقي للخدمة.

2 -الأهمية التطبيقية:

- قد تقدم الدراسة معلومات عن مدى توفر مستوى الاستنزاف لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية، وهذا مما يساعد على إيجاد سبل للتعامل مع هذه الظاهرة؛ لتقي العاملين في المساعدة على التمتع بحالة نفسية نقية مستقرة وكذلك تحسين أدائهم، والمتمثل في تقديم خدمات صحية لجمهور المرضى دون أن يكون هناك إنهاك أو عدم رضا على أعمالهم، وذلك لتأدية الأعمال المكلفة بشكل صحيح، وتحقيق الظروف المناسبة لتخفيف حدة الضغوط والاستنزاف والقضاء على مسبباته.
- قد تفيد الدراسة الباحثين والمؤسسات الخاصة المهتمة في موضوع الدراسة وطلبة الدراسات العليا.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة في قطاع غزة.
- الكشف عن الفروق في مستوى الاستنزاف المهني بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي).

فرضيات الدراسة:

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصطلحات الدراسة

الاستنزاف المهني "Burnout":

وردت تعاريف عديدة لمصطلح الاستنزاف المهني في الأبحاث والدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، ولكن برغم الاختلاف بين هذه التعريفات إلا أن هناك اتفاق في عدد من النقاط بين الباحثين وهي أنَّ الاستنزاف المهني هو عبارة عن خبرة نفسية سلبية داخلية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع وتشمل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير ونحو الذات ومفهومها وأنَّ الاستنزاف يحدث على المستوى الفردي، وسوف نستعرض عدد من التعريفات الشائعة للاستنزاف المهني:

فقد عرفه السمادوني (1990) بأنه: حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط أي أنه يشير إلى التغيرات السلبية في العلاقة والاتجاهات من جانب الفرد نحو الآخرين بسبب المتطلبات الانفعالية والنفسية الزائدة (السمادوني, 1990: 44).

وأعرف الاستنزاف المهني إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها العاملين في وزارة الصحة من خلال مقياس الاستنزاف المهني المستخدم في هذه الدراسة.

قطاع غزة:

وقد عرفتها (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997) بأنها: "جزء من السهل الساحلي الفلسطيني، وتبلغ مساحتها (365) كيلو متراً مربعاً، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات وهي: محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14).

وتم اعتماد تعريف وزارة التخطيط كتعريف إجرائي للدراسة.

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة

تناولنا أهم الإجراءات وذلك لتحقيق أهداف الدراسة ولقد تمثلت في اختيار منهج ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: منهج الدراسة

سنستخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، ويهدف المنهج الوصفي إلى تجهيز بيانات حول الموضوع أو الظاهرة التي ندرسها كما هي موجودة بدون تدخل أو تغيير في تلك البيانات من أجل الإجابة على تساؤلات تم تحديدها مسبقاً (الأغا، 1997: 73).

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الأصلي من جميع العاملين في مستشفيات قطاع غزة، وقد بلغ العدد الكلي للعاملين 9154, وذلك كما هو مبين في جدول رقم (1):

جدول 1يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المهن	العدد	النسبة
أطباء	2202	24,05%
مهن صحية وتمريضية	3819	41,71%
خدمات إدارية	2428	26,52%
خدمات هندسية وحرفية	210	2,29%
وظائف خدماتية	495	5,40%
المجموع	9154	100%

ثالثاً: عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين:

1. **العينة الاستطلاعية:** وهي مكونةً من (30) موظفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة (تم استثنائهم من العينة الفعلية).
2. **العينة الميدانية:** قد بلغت العينة (723) موظفاً وموظفةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول 2: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات

	العدد	النسبة المئوية
متغير الجنس		
ذكر	490	67.8
أنثى	233	32.2
المجموع	723	100.0
متغير العمر		
أقل من 30	234	32.4
من 30 – أقل من 40	306	42.3
من 40 – أقل من 50	130	18.0
50 فأكثر	53	7.3
المجموع	723	100.0
متغير المؤهل العلمي		
دبلوم فأقل	150	20.7
بكالوريوس	457	63.2
ماجستير	63	8.7
دكتوراه	53	7.3
المجموع	723	100.0
متغير الوظيفة		
طبيب ومهني	277	38.3
ممرض	145	20.1
خدمات إدارية	301	41.6
المجموع	723	100.0

رابعاً: أدوات الدراسة:

أولاً: استبانة الاستنزاف المهني: التطبيق الاستطلاعي للاستبانة : هو مقياس ماسلاش للاستنزاف المهني هو أداة ودراسة ومقياس عالمي مقنن يبحث في الاستنزاف المهني له ثلاثة

أبعاد رئيسية هي: البعد المتعلق بالجهد الانفعالي أو النفسي والبعد المتعلق بتبلد الشعور والبعد المتعلق بتدني الشعور بالإنجاز وهي عبارة عن استبانة مكونة من 22 فقرةً موزعةً على الأبعاد الثلاثة التي ذكرت حيث قامت بتصميمه الباحثة ماسلاش، حيث تم تقنينه على البيئة الفلسطينية من خلال صدق المحكمين.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنةً من (30) موظفاً من خارج عينة الدراسة الأصلية؛ للكشف عن وضوح التعليمات ووضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لفقرات الاستبانة، والتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لها.

إجراءات الصدق والثبات للمقياس

1. صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة و مدى انتماء الفقرات إلى كل بعد ، وقد تم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة بإيجاد الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للقسم المدرجة فيه، وقد كانت معاملات الارتباط ما بين (0.525**) و (0.759**) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) و (0.01) والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: يوضح صدق المقياس الداخلي لفقرات الاستبانة

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.522**	6	0.759**	11	0.621**	16	0.355**	**21**	0.525**
2	0.363**	7	0.308 *	12	0.636**	17	0.437**	**22**	0.496**
3	0.551**	8	0.364**	13	0.624**	18	0.585**		
4	0.448**	9	0.749**	14	0.413**	19	0.526**		
5	0.671**	10	0.716**	15	0.307 *	20	0.430**		

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال الآتي:

أولاً: التجزئة النصفية: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام التجزئة النصفية من خلال تجزئة كل قسم من أقسام الاستبانة إلى نصفين، وحساب معامل الارتباط بين درجات المفردات في كلٍ

من القسمين، ومن ثمَّ تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان بروان، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول 4: يوضح معاملات ثبات أقسام الاستبانة باستخدام التجزئة النصفية (سبيرمان براون)

أبعاد الاستبانة	الزوجية	الفردية	Guttman	تصحيح Spearman -Brown
الإجهاد الانفعالي	0.812	0.894	0.910	0.888
تبلد المشاعر	0.877	0.854	0.874	0.891
الانجاز الشخصي	0.832	0.861	0.876	0.862
الدرجة الكلية	0.807	0.802	0.866	0.893

يتبين من الجدول (4): أن قيم معامل الثبات لجميع أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية مرتفعة وتطمئنني بتطبيق الاستبانة على العينة الفعلية للدراسة.

ثانياً: معامل كرونباخ ألفا: تم استخدام طريقة أخرى لحساب الثبات لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث تمَّ حساب قيم معامل (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية لكل قسم من أقسام الاستبانة، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول 5: معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الإجهاد الانفعالي	0.925
تبلد المشاعر	0.899
الانجاز الشخصي	0.917
الدرجة الكلية	0.922

يتبين من الجدول (5): أنَّ قيم معامل الثبات لقسمي الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ هي قيم مقبولة إحصائياً، ما يدل على أن الاستبانة مناسبة من حيث الثبات.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية " SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي: وقد استخدمت المتوسطات الحسابية لإيجاد الأوزان النسبية لمتغيرات الدراسة.

- اختبار (ت) T-Test: لعينة واحدة.
- اختبار (ت) T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من عينتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق الناتجة عن تحليل التباين الأحادي.

سادساً: خطوات إجراء الدراسة:

حيث قمت بالإجراءات التالية من أجلِ تنفيذِ الدارسةِ في ضوء الأهداف التي يسعى لتحقيقها:

- الإطلاع على الأدب التربوي وإعداد الإطار النظري.
- عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
- معالجة البيانات إحصائياً.
- تفسير النتائج.
- تقديم توصيات ومقترحات في ضوء نتائج الدراسة.
- إعداد ملخص للدراسة ليسهل على القارئ معرفة محتوياته.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

لمعرفة مستوى الاستنزاف المهني قمنا بحساب النسبة المئوية، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وذلك كما هو مبين أدناه.

جدول 6 : يوضح المتوسط والانحراف المعياري الوزن النسبي لبعد الاجهاد الانفعالي

م	بعد الإجهاد الانفعالي	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أشعر باستنزاف انفعالاتي بسبب عملي في وزارة الصحة.	4.055	1.624	57.93321	6
2	أستنفذ كامل طاقتي في العمل.	5.107	1.582	72.95001	1
3	أشعر بالإرهاق عندما استيقظ في الصباح وأمامي يوم عمل أخر.	4.533	1.745	64.75005	2
4	إن العمل طوال اليوم يسبب لي التوتر.	4.373	1.367	62.47777	5

5	أشعر بالإجهاد النفسي من ممارستي لهذه المهنة.	3.952	1.748	56.45129	7
6	أشعر ان عملي يسبب لي الاحباط.	3.474	1.024	49.63446	8
7	أجهد نفسي فوق طاقتي في عملي.	4.574	1.470	65.34282	3
8	التعامل مع الناس بشكل مباشر يسبب لي ضغوطاً كثيرة.	4.515	1.874	64.49318	4
9	أشعر وكأنني على حافة الهاوية جراء ممارستي لمهنتي.	3.302	1.365	47.16459	9

تبين من النتائج الموضحة في جدول (11) أن: أعلى فقرة رقم (2) "أستنفذ كامل طاقتي في العمل "احتلت المركز الأول بوزن نسبي73%، وتأتي هذه النتيجة انعكاساً للجهد الكبير الذي يقع على كاهل العاملين في وزارة الصحة نظراً لأن العمل بها لا يمكن التهاون أو التخاذل به بل يحتاج تركيز وعناية, ولهذا فالنتيجة تأتي منطقية لواقع العاملين . أما أدنى فقرة هي الفقرة رقم (9) "أشعر وكأنني على حافة الهاوية جراء ممارستي لمهنتي" احتلت المرتبة (9) بوزن نسبي49%، وانني أرى أن العاملين في وزارة الصحة يتمتعون بانتماء مهني ويعتزون بالعمل في مهنتهم كونها مهنة انسانية خادمة لأطياف المجتمع عامة .

جدول 7: يوضح المتوسط والانحراف المعياري الوزن النسبي لبعد تبلد المشاعر

م	بعد تبلد المشاعر	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
10	أشعر بالجمود في التعامل مع فئات المراجعين.	3.438	1.367	49.12073	3
11	أصبحت أكثر قسوة بعد فترة من عملي.	3.473	1.052	49.6147	2
12	أشعر بتبلد في مشاعري.	3.148	1.781	44.97135	4
13	أتجاهل لما يحدث مع الاخرين.	3.210	1.310	45.8605	5
14	أشعر أن الجمهور يلومني عن بعض المشاكل التي تواجهه.	3.902	1.147	55.73997	1

تبين من النتائج الموضحة في جدول (7) أن: أعلى فقرة رقم (14) "أشعر أن الجمهور يلومني عن بعض المشاكل التي تواجهه" احتلت المركز الأول بوزن نسبي 55%،

وأعزو ذلك إلى قلة الطواقم العاملة فهذا ينعكس على الخدمات التي تقدم وأن قلة الامكانيات في الاجهزة والادوات التي تعتمد في الأساس على المساعدات الخارجية يجعل الجمهور في حالة من اللوم على الكادر العامل.

أما أدنى فقرة هـ ي: الفقرة رقم (12) " أشعر بتبلد في مشاعري " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي44%،

وافسر ذلك أن وزارة الصحة تجتهد بأن تُعطي لقاءات تفريغ نفسي للعاملين من خلال وحدات الدعم النفسي المنتشرة في المستشفيات بقطاع غزة.

جدول 8: يوضح المتوسط والانحراف المعياري الوزن النسبي لبعد تدني الانجاز الشخصي

	بعد تدني الانجاز الشخصي	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
15	أتفهم مشاعر جمهور المراجعين اتجاه مهنتي بسهولة.	3.311	1.417	47.3029	1
16	أتعامل بكل هدوء وكفاءة عالية مع مشكلات المراجعين أثناء عملي.	2.801	1.142	40.01186	6
17	أمتلك تأثيراً ايجابياً في التعامل مع الاخرين من خلال عملي.	2.755	1.304	39.35981	7
18	أشعر بالحيوية الزائدة والنشاط اثناء ممارستي لمهنتي.	3.076	1.991	43.94388	2
19	أوفر جواً نفسياً مريحا للمراجعين.	2.834	1.327	40.48607	4
20	أشعر بالراحة والسعادة بالعمل مع المرضى عن قرب.	3.148	1.367	44.97135	3
21	أشعر بأنني أنجزت اشياء ذات قيمة في مهنتي.	2.732	1.025	39.02391	8
22	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية أثناء العمل.	2.787	1.048	39.81427	5

تبين من النتائج الموضحة في جدول (8) أن أعلى فقرة رقم (15) "أتفهم مشاعر جمهور المراجعين اتجاه مهنتي بسهولة "احتلت المركز الأول بوزن نسبي47%.

واعزو ذلك بأن العاملين في القطاع الصحي يتلقون تدريبات للتعامل مع الجمهور وأن الوزارة تُفعل الرقابة الداخلية حتى لا يحدث أي تجاوز من العاملين في المستشفيات.

أما أدنى فقرة هـ ي: الفقرة رقم (21) "أشعر بأنني أنجزت اشياء ذات قيمة في مهنتي" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 39%.

وأفسر ذلك بأن بعض العاملين يجتهدون في تقديم الخدمات ذات قيمة بالنسبة لهم، علماً أن أوقاتهم تستنزف في حالات الطوارئ التي قد تطرأ على قطاع غزة.

ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس الا ستنزاف المهني والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): مستوى الاستنزاف المهني لدى أفراد عينة الدراسة

أبعاد الاستبانة	الانحراف المعياري	المتوسط	الوزن النسبي
الإجهاد الانفعالي	1.584	4.20931	60.13304
تبلد المشاعر	1.367	3.43430	49.06145
تدني الانجاز الشخصي	1.047	2.93050	41.86426
الدرجة الكلية	1.748	3.56815	50.97358

يتبين من نتائج الجدول رقم (10) أن بُعد الإجهاد الإنفعالي الأعلى انتشاراً بوزن نسبي بمقدار (60%)، يليه بُعد تبلد المشاعر بوزن نسبي بمقدار (49%), وكان بُعد الانجاز الشخصي الأقل انتشاراً بوزن نسبي بمقدار (41%)، وبلغ مستوى الاستنزاف المهني (50%)، وتظهر هذه النتيجة وجود مستوى في الاستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة بدرجة صغيرة نسبياً وأفُسر هذه النتيجة بأن العاملين بوزارة الصحة لديهم وعي بمهنتهم وأن العمل يأتي في سياق تحقيق أهداف ورؤية الوزارة وأن الضغوط التي يتعرض لها العاملين في وزارة الصحة تعرضهم للإجهاد الإنفعالي نتيجة الأعباء والمهام المؤكلة اليهم في ظل ضعف قدرة وزارة الصحة على التعامل مع حالات الطوارئ التي تعيشها ابتدأً من العدوان المتكرر ومروراً بمسيرات العودة وانتهاءً بالحالة الوبائية التي يمر بها قطاع غزة ونقص الامكانيات والطواقم العاملة في وزارة الصحة، وبالتالي فهذا يترك أثر على الموظفين بظهور حالة من التبلد في المشاعر مما يضعف من أدائهم المهني خاصة أن التعامل يكون على حساب وقت وجهد الموظف، وعلى الرغم من كل التحديات التي يواجهها العاملين يسعوا العاملين لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم الشخصية للوصول لتحقيق الانجاز الشخصي، وكذلك انعكست هذه الضغوط على العاملين بإكتسابهم القدرة على مواجهة الأزمات والتكيف مع الظروف الصعبة التي يمر بها محافظات قطاع غزة. حيث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من هشلمون (2019), الطلاع (2015) ,أبو عكار (2013), أبو غالي(2018) بينما تختلف مع نتيجة الخطيب (2007) والتي بينت عدم وجود مستويات مرتفعة في أبعاد الاستنزاف المهني, كما اختلفت مع دراسة العزاوي(2007) , والجندي وآخرون(2007), ودراسة كومر وشاليش (2007) والتي بينت وجود مستوى مرتفع من الشعور بالاستنزاف المهني.

لاختبار صحة الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الا ستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)" ، قمنا بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من ال ذكور والإناث، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): الفروق في الاستنزاف المهني التي تعزى للجنس

المتغيرات		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	df	T	Sig.	الاستنتاج
الاجهاد الانفعالي	ذكر	490	4.2306	1.43595	721	.581	.433	غير دالة
	أنثى	233	4.1645	1.41282	462.907	.585		
تبلد المشاعر	ذكر	490	3.5653	1.53770	721	3.350	.336	غير دالة
	أنثى	233	3.1588	1.49782	467.146	3.381		
الانجاز الشخصي	ذكر	490	2.9737	1.50701	721	1.137	.624	غير دالة
	أنثى	233	2.8396	1.43063	478.245	1.158		
الدرجة الكلية	ذكر	490	3.6224	.95678	721	2.177	.100	غير دالة
	أنثى	233	3.4542	.99978	438.601	2.143		

يتبين من الجدول (10) أنَّه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا متوسطي تقديرات عينة الدراسة في استجابتهم على فقرات مقياس الاستنزاف المهني، حيث جاءت قيمة (.SIG) أكبر من مستوى دلالة (0.05).

وأفسر هذه النتيجة إلى طبيعة العمل المكلفة الذي يقوم بها الجنسين هي نفس المهام ويواجهون نفس الضغوطات والصعوبات بالتي أدت إلى تشابه الاستنزاف المهني لدى الجنسين.

وتتفق هذه النتائج من نتائج دراسة كل من: العقاد (2016)، زقعار وآخرون (2018), عسيلا (2016), سليماني و ودة (2020), عكار (2018), أبو شاويش (2016), أبو هدروس وآخرون (2007), الشيخ (2012), في حين اختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كل من:

عابدين (2010), خطارة (2018), الجندي وآخرون (2007), الحرتاوي (1991) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستنزاف المهني تبعاً لمتغير الجنس.

اختبار صحة الفرض ا لثاني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الا ستنزاف المهني لدى العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي"، قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات العمر (دبلوم فأقل – بكالوريوس – ماجستير – دكتوراه)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11): الفروق في الاستنزاف المهني التي تعزى للمؤهل العلمي

المتغيرات		مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	F	Sig.	الاستنتاج
الاجهاد الانفعالي	بين المجموعات	47.569	3	15.856	8.003	.000	دالة
	داخل المجموعات	1424.508	719	1.981			
	المجموع	1472.077	722				
تبلد المشاعر	بين المجموعات	69.367	3	23.122	10.178	.000	دالة
	داخل المجموعات	1633.462	719	2.272			
	المجموع	1702.829	722				
الانجاز الشخصي	بين المجموعات	1.918	3	.639	.290	.833	غير دالة
	داخل المجموعات	1586.308	719	2.206			
	المجموع	1588.226	722				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	20.875	3	6.958	7.545	.000	دالة
	داخل المجموعات	663.130	719	.922			
	المجموع	684.006	722				

تبين من الجدول (11): أنه لا يوجد فروق دالة في متغير مستوى الاستنزاف المهني تبعاً لبعد الإنجاز الشخصي؛ بسبب أن القيمة الاحتمالية (sig.) اكبر من مستوى دلالة (0.05)، كما أشار الجدول إلى وجود فروق في الدرجة الكلية وبعد الاجهاد النفسي، وبعد تبلد المشاعر

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق، قمت باستخدام اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 12: نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للفروق في الاستنزاف المهني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

			دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
			3.7600	4.2626	4.5714	4.5912
الاجهاد الانفعالي	دبلوم فأقل	3.7600	0			
	بكالوريوس	4.2626	-.50258*	0		
	ماجستير	4.5714	-.81143*	-.30885	0	
	دكتوراه	4.5912	-.83119*	-.32861	-.01977	0
			دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
			3.1680	3.3943	3.4794	4.4792
تبلد المشاعر	دبلوم فأقل	3.1680	0			
	بكالوريوس	3.3943	-.22631	0		
	ماجستير	3.4794	-.31137	-.08505	0	
	دكتوراه	4.4792	-1.31125*	-1.08493*	-.99988*	0
			دبلوم فأقل	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
			3.2912	3.5930	3.7338	3.9408
الدرجة الكلية	دبلوم فأقل	3.2912	0			
	بكالوريوس	3.5930	-.30179*	0		
	ماجستير	3.7338	-.44255*	-.14077	0	
	دكتوراه	3.9408	-.64961*	-.34783	-.20706	0

يتبين من جدول (12): من خلال المقارنات الثنائية، أن الفروق كانت بين دبلوم فأقل وبكالوريوس والماجستير والدكتوراه لصالح ا لدكتوراه، وما بين البكالوريوس والدكتوراه لصالح الدكتوراه بينما لا توجد فروق بين باقي الفئات الثنائية المختلف ة، وبالتالي يتضح من ذلك أن الاستنزاف المهني يكون لدى الأفراد ذوي الدرجات العلمية المرتفعة.

وأفسر ذلك لطبيعة المجتمع الفلسطيني التي يرى أنَّ الفرد كلما تدرج بدراسته ووصل للدراسات العليا من الدكتوراه فأعلى يمثل انجاز له وحاجز أمان اجتماعي ووظيفي ويمكنه من الترقي في سلم العمل, وبالتالي فان حملة الدراسات العليا تقع عليهم مسئولية أكثر من غيرهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج الدراسة نوصي بالتالي:

– تقوية العلاقة بين المؤسسات الطبية والمجتمع المحلي، ودعوتهم للمساهمة في إنجاح مهام المؤسسات الطبية وتوعيتهم بأهمية إنجاح المنظومة الصحية وتقدير العاملين فيها من أجل تعزيزهم.

– ضرورة مشاركة الموظفين العاملين بالوزارة بكافة الدوائر بشكل أكبر في المواقف الإدارية المختلفة خاصةً في صياغة الرؤية المشتركة للمؤسسات الطبية، وتحديد أهدافها مما ينمي لديهم المسئولية تجاه ما يحدث في فيها ويخلق جو من الألفة والروح المعنوية العالية في العمل.

– التوسع في الدورات التدريبية وورشات العمل والندوات المقدمة للإداريين والممرضين والأطباء التي تساعدهم في اكتساب مفاهيم وخبرات تساهم في مواجهة الاستنزاف المهني لديهم.

– السعي الجاد لمعرفة مدراء المؤسسات والدوائر الطبية بكل ما هو جديد في العلوم الإدارية والطبية من خلال اطلاعهم على الأبحاث الطبية والكتب الحديثة واستخدام التقنيات الحديثة.

– وضع حوافز مادية ومعنوية للعاملين (إداريين، ممرضين، أطباء) المبدعين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- العلي, مهند (2003). مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس, **رسالة ماجستير**, جامعة النجاح الوطنية, فلسطين.
- أبو هدروس, ياسرة والفرا, معمر (2007). الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني, **بحث منشور بمؤتمر "الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز**, فلسطين.
- جبر, نهاية (2010). الاحتراق الوظيفي والعوامل المسببة له لدى العاملين في الصحة النفسية في وزارة الصحة في الضفة الغربية, **رسالة ماجستير**, جامعة القدس, فلسطين.
- السمادوني, السيد (1995). الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته, **مجلة التربية المعاصرة**, ص ص 1 – 58.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). **الإصدار الأول**, السلطة الفلسطينية, فلسطين.
- الأغا، إحسان (1997). **البحث التربوي** ، عناصره، مناهجه، أدواته، ط 2، مطبعة المقداد، غزة.
- الرويلي, مد الله مضحي (2016). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي لدى معلمات الاطفال المصابين بالتوحد, **مجلة التربية**, جامعة الأزهر, مصر, ص611.
- راتب, أسامة (1997). الاحتراق الرياضي بين ضغوط التدريب والاجهاد الانفعالي, دار الفكر العربي, القاهرة, مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Tomic w, et al (2004). Existentiel fulfillment and teacher burnout **European psychotherapy**,vol.5.no.1.
- Linden D, Keijsers, G, Eling, P Schaijk, R (2005) Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive faailures. **work and stress**,V.19, N.1, pp 23-36.

نظام تقييم الاداء المهني في التشريع المغربي
ملاحظات في شأن أليات تقيم اداء المدرس

System for evaluating professional performance in Moroccan legislation
Observations on mechanisms for evaluating teachers' performance

عبد العالي حور

استاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي

abdelaalihour@gmail.com

ملخص: تتناول هذه الورقة نظام تقييم الاداء المهني في التشريع المغربي، مركزة بشكل اساسي على تقييم اداء المدرس المغربي، وتنطلق من البحث في التعريفات التي صيغة في شأن تقييم الاداء المهني، قبل أن تنتقل الى تفكيك اليات التقييم التي اعتمدها المشرع المغربي، والاشكالات التي تثار في شأن تقييم اداء المدرس، كما وقفت عليها التقارير والدراسات التي انجزت في شأن ذلك، مع الاشارة الى الاهمية التي يكتسيها نظام تقييم الاداء والاثار المترتبة عن نتائج التقييم والضمانات التي يتمتع بها المدرس لحماية حقه في تقييم عادل ومنصف. وخلصت الورقة الى ان نظام تقييم الاداء المهني للمدرس في التشريع المغربي قاصر عن تحقيق تقييم موضوعي وذي جودة بفعل غياب الاسس القانونية والمرجعية التي يتعين أن يعتمد عليها أي نظام تقييم جيد.

الكلمات المفتاح: تقييم الاداء، المدرس،الجودة، التشريع، المسار المهني.

Abstract :

This paper deals with the professional performance appraisal system in the Moroccan legislation, focusing mainly on the evaluation of the performance of the Moroccan teacher. Evaluation of the teacher's performance, as indicated by the reports and studies that have been carried out in this regard, with reference to the importance of the performance evaluation system, the implications of the results of the evaluation, and the guarantees that the teacher enjoys to protect his right to a fair and equitable evaluation. The paper concluded that the system for evaluating the professional performance of teachers in Moroccan legislation falls

short of achieving an objective and quality evaluation due to the absence of the legal and reference bases upon which any good evaluation system should rely.

Key words: performance evaluation, teacher, quality, legislation, professional path.

مقدمة:

أصبحت إدارة الموارد البشرية اليوم مجالا مستقلا بذاته، له خصوصياته وأدابياته، ولا تخلو مؤسسة عامة أو خاصة من أقسام أو مصالح معنية بتدبير ملف الموارد البشرية، إنطلاقا من إستقطاب هذه الموارد ومرورا بتعيينها وتتبع مسارها الوظيفي، وصولا الى مرحلة إنتهاء العلاقة التي تربط المؤسسة بهذه الموارد بالطرق المختلفة سواء تعلق الامر بالإحالة على التقاعد أو العزل أو غيرها من الأسباب حسب ما هو معمول به في الأنظمة المنظمة لعمل موظفي المؤسسة، وتعد عملية تقييم الأداء المهني من أهم هذه الوظائف، حيث تشكل نتائجها بنك معلومات أو قاعدة معطيات، فهي التي تزود الإدارة بالمعلومات اللازمة عن أداء الموظف وقدارته، مما يساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمسار المهني للموظف بصورة موضوعية وفعالة في الاتجاه الذي يحقق أهداف الموظف الذي يطمح الى تثمين ادائه وتحفيزه ومعرفه مدى التطور والتحسن الذي تسير عليه الإدارة من جهة اخرى.

وانطلاقا من ذلك، فإن نظام تقييم الأداء يشكل حجر الزاوية في الوظيفة العمومية، وباعتبار مهنة التدريس في المغرب وظيفة عمومية(باستثناء مدرسي القطاع الخاص) سواء تعلق الامر بالأساتذة الخاضعين للنظام الاساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية[1] أو المدرسين أطر الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الذين يخضعون لنفس المقتضيات فيما يتعلق بتقييم عملهم وتنقيطهم [2] ، فإن عملية تقييم الأداء الوظيفي للمدرسين تكتسي أهمية خاصة بالنظر الى تغير وتطور دور المدرس الذي أصبح عاملا مساعدا

[1] - انظر مرسوم رقم 2.02.854 بتاريخ 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير2003) بشأن النظام الاساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية كما وقع تغييره وتتميمه، جريدة رسمية عدد 5082 بتاريخ 13 فبراير 2003.

[2] - بعد تخلي الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين عن العمل بالتعاقد، تبنت مجالسها الادارية أنظمة اساسية خاصة بأطرها سنة 2019 وهي مقتبسة في جل مقتضياتها من النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية والنظام الاساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، هذه الانظمة أخضعت أطر الاكاديمية لنفس المقتضيات المنظمة لشروط التقييم والترقي والتنقيط التي يخضع لها الأساتذة المماثلين لهم الخاضعين للنظام الاساس الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.

للمتعلمين في تعليمهم واكتسابهم للمعرفة ومرشدا ومحركا للميولات والقدرات، بدلا من كونه مصدرا للمعرفة ومرسلا للمعلومات[3].

ومن المؤكد أن نجاح الجهود التي تبذل لتحسين وتطوير منظومة التربية والتكوين وتجديد الممارسات المهنية بها، رهين بفاعلية المدرس، وبما توفره له المنظومة من بيئة داعمة ومشجعة على العمل، ومن مداخل تقويم متنوعة ومستندة إلى معايير واضحة تتوافر فيها الموضوعية والمراجعة المستمرة، بحيث توجه أداء المدرس وتحسن من ممارساته وادائه المهني و تدفعه الى تطوير معارفه ومهاراته وتحسين مستوى أدائه[4].

وقد أولت منظومة التربية والتكوين أهمية خاصة للموارد البشرية باعتبارها عماد نجاح أي إصلاح مرتقب، وذلك انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وصولا الى الرؤية الإستراتيجية للإصلاح والقانون الاطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين البحث العلمي، والتي نصت على ضرورة الإعتناء بجودة تدبير المسار المهني للأطر التربوية وتقييم عملها وتجويده، بإعتباره مدخلا أساسيا لتجويد أداء منظومة التربية والتكوين[5]، كما إهتم المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال العديد من إصداراته بعملية تقييم أداء الاطر التربوية والمشاكل التي تعتريها، فتقييم الاداء المهني للمدرس ليس بالعملية السهلة ولا يمكن مقارنتها بعملية تقييم الاداء المهني لباقي الأطر الإدارية العاملة بالإدارات العمومية، فالتدريس له خصوصيته وله اكراهاته التي يجب أن تأخذ بعين الإعتبار اثناء عملية تقييم الاداء المهني.

وبناء عليه فإن الأهمية البالغة التي يكتسيها نظام تقييم الأداء المهني تدفعنا الى التساؤل حول مدى فعالية ونجاعة نظام تقييم الاداء المهني الذي يعتمده المشرع المغربي لتقييم اداء

---

[3] - تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مقترحة لجودة الاداء التعليمي: مؤيد سعيد خلف الشمري واخرون مجلة الفتح العدد التاسع والستون مارس 2018

[4] - دراسة ميدانية في مجتمع الامارات' احمد حسين الصغير مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية المجلد 5 العدد 2 جمادي الاولى 1429 ماي 2008

[5] - انظر المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي "من أجل مدرسة الانصاف الجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 " وخاصة الرافع التاسعة والمعنونة ب" تجديد مهن التدريس و التكوين و التدبير: اسبقية اولى للرفقع من الجودة" ص 24.
انظر كذلك الباب السادس من القانون الاطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية و التكوين و البحث العلمي الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440(9 غشت 2019) ج رعدد 6805 17 ذو الحجة 1440(19 غشت 2019).

المدرسين؟ وهل يضمن الحماية للمدرس من التعسف الذي قد يلحقه؟ ومدى كفايته لتحديد المدرسين الذين يستحقون التحفيز؟

وللإجابة عن هذه الاشكالية سنتعمد الخطة التالية:

المطلب الاول: تحديد مفهوم نظام تقييم الاداء

المطلب الثاني: أهمية واثار نظام تقييم الاداء المهني للمدرس

المطلب الاول: نظام تقييم الأداء في التشريع المغربي

يصعب ايجاد تعريف متفق عليه لنظام تقييم الاداء المهني (الفقرة الاولى) سواء داخل الاوساط الأكاديمية المهتمة وحتى في التشريعات المنظمة للعمل، حيث لم يعرف المشرع المغربي نظام تقييم الاداء المهني(الفقرة الثانية) وإن حدد عناصره ومشمولاته(الفقرة الثالثة)

الفقرة الاولى: تعريف نظام تقييم الاداء

لا يوجد تعريف ومفهوم واحد جامع مانع لعملية تقييم الأداء المهني، حيث إختلفت الأراء الفقهية في تعريفها وذلك لإختلاف زوايا النظر إلى هذه العملية، وقبل عرض بعض التعريفات المقدمة، لابد من الاشارة الى أن هناك من يميز بين الأداء المهني الذي هو قدرة المدرس على صياغة أهداف المادة الدراسية صياغة سلوكية، وإثارة الدافعية للتعلم، ومراعاة الفروق الفردية، والاستخدام البارع للتقنيات التربوية، والتنويع في طرائق التدريس، والمهارة في إيصال المعلومات لإكساب المتعلمين مهارات الإبداع والابتكار. والأداء الأكاديمي الذي يعني تمكن المدرس من المادة العلمية في مجال التخصص، والقدرة على فهم الحقائق العلمية المتصلة بها، سواء ما هو وارد في المقررات الدراسية أو خارجها، والاداء التربوي بما هو قدرة المدرس على تحفيز المتعلمين على استيعاب المتغيرات الحاصلة في المجتمع، والتعايش معها بفعالية واقتدار، دون الإخلال بثوابت خصائصهم الدينية والحضارية[6]. لكن من الناحية العملية يصعب الفصل بين هذه المكونات باعتبارها متداخلة

[6] - مهدي حسين جعبل الفضلي، **كفاءة اداء المعلمين حديثي التعيين في مدارس التعليم العام بمدينة عدن**، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد السادس ص 207

ومتكاملة وتؤثر في بعضها البعض، حيث تعبر في المحصلة النهائية عن جودة أو ضعف الأداء المهني كما سيتم تعريفه.

وننطلق من التعريف الذي قدمه أحمد زكي بدوي في معجم المصطلحات الاجتماعية بأن الاداء performance من الناحية الادارية هو القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من الموظف الكفء المدرب، ويمكن معرفة هذا المعدل عن طريق تحليل الأداء performance analysis ، أي دارسة كمية العمل والوقت الذي يستغرقه وإنشاء علاقة عادلة بينهما. وللتمكن من ترقية الموظف تجرى له اختبارات اداء performance tests أو يعتمد في ذلك على تقارير الأداء performance ratings، أي الحصول على بيانات من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم وتقييم أداء الموظف لعمله وسلوكه فيه في فترة زمنية محدودة[7] .

ويعرف أحمد ماهر نظام تقييم الاداء على أنه" نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاء ة أداء العاملين لأعمالهم ويطلق على نظام تقييم الأداء تسميات أخرى منها نظام تقييم كفاءة، نظام تقارير الكفاءة، ونظام تقييم العاملين" [8] ومن بين أهم المؤشرات المرتبطة بالأداء مؤشري الكفاءة والفعالية حيث تشير الكفاءة الى العلاقة النسبية بين المدخلات والمخرجات التي تفسر كيفية إنجاز العمل بشكل صحيح بإتباع أفضل الوسائل والخيارات الموصلة للأهداف، أما الفعالية فهي تعبر عن العلاقة النسبية بين النتائج المحققة والأهداف المخططة التي تفسر القدرة على تحقيق الاهداف بالشكل الصحيح بمقارنة الأداء المحقق بالنسبة إلى الأداء المطلوب[9] .

ومن التعاريف المتميزة لنظام التقييم ما وضعه علي الظلعان من أنه "عملية إدارية مستمرة يقوم بها شخص أو عدة أشخاص للوصول إلى حكم على أداء وسلوك موظف ما خلال فترة زمنية محددة عن طريق جمع وتحليل حقائق وبيانات يتم تسجيلها دوريا بهدف

---

[7] - احمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت 1993، ص 310

[8] - احمد ماهر، **الاختبارات واستخدامها في ادارة الموارد البشرية**، الدار الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 371

[9] - CROZET DANIEL ،MARTORY BERNARD ,**Gestion des ressources humaines،pilotage social et performance**, Imprimerie CHIRAT ،PARIS ،2002 ،P160

تحسين وتطوير أداء الموظف [10] ، فيما عرفه حنا نصر الله بأنه "عملية حيوية تهدف الى الوقوف على اداء وسلوك العامل في عمله وتعريفه بمدى كفاءاته أو قصوره في اداء واجباته ومسؤولياته[11].

ويعرف كذلك بانه "عملية إصدار حكم عن اداء وسلوك العاملين في العمل، ويترتب على إصدار الحكم قرارات تتعلق بالاحتفاظ بالعاملين وترقيتهم الى عمل اخر داخل المنظمة أو خارجها أو تنزيل درجاتهم المالية أو تدريبهم أو تأديبهم أو فصلهم أو الاستغناء عنهم" [12].

ويعتبر هذا التعريف من التعاريف الأقرب الى التعبير عن ما هو معمول به عملية تقييم اداء المدرسين في المغرب؟

الفقرة الثانية: نظام تقييم الاداء المهني في التشريع المغربي:

تبنى المغرب نظام الوظيفة العمومية المنغلقة عقب الاستقلال، حيث اقتبس نظام الوظيفة العمومية الفرنسية، وبالتبعية إعتمد نظام التقييم الوارد في هذا القانون [13]، والقائم على التنقيط وحاول تكييفه مع واقع ومقتضيات الإدارة المغربية حيث صدرت عدة مراسيم تنظم طرق ترقي وتقييم موظفي الادارات العمومية.

ولم يعرف المشرع المغربي نظام تقييم الاداء المهني لا في النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية [14]، الذي نص في الفصل الثامن والعشرون منه على أنه "تعطى في كل سنة للموظف المباشر لوظيفته أو الملحق بإدارة أخرى نقط بالأرقام مصحوبة بنظرة عامة يفصح فيها عن قيمته المهنية، ولا يختص بحق إعطاء النقط المذكورة إلا رئيس الإدارة." وتحدث في الفصل في الفصل الرابع والثلاثون عن الدراسة العميقة لقيمة الموظف المهنية

[10] - علي الظلعان، **اراء واتجاهات الرئيس والمرؤوسين حول نظام تقويم الأداء في المملكة العربية السعودية** ، معهد الادارة العامة، الرياض 1995، ص.8-9

[11] - نصر الله حنا، **ادارة الموارد البشرية**، عمان الاردن، دار زهران للنشر والتوزيع، 2009 ص 169

[12] - عبد الباري ابراهيم درة وزهير نعيم الصباغ، **ادارة الموار البشرية في القرن 21**، الاردن دار وائل للنشر 2008 ص 259

[13] - voir titre IV de la loi n 46-2294 du 19 octobre relative au statut général des fonctionnaires ; Journal officiel de la République française. Lois et décrets (version papier numérisée) n° 0246 du 20/10/1946
Sur le lien https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=o5s@2$GVWvXUCRQDVCZk

[14] - ظهير شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377 (24 فبراير 1958) بشان النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية كما تم تعديله وتتميمه.

بناء على النقط التي يحصل عليها والاقتراحات التي يبديها ويدعمها بالأسباب رؤساء المصالح.

وفي سياق تحضير اللائحة السنوية للترقية نص الفصل 34 من النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية على أن الأمر يقتضي دراسة عميقة لقيمة الموظف المهنية، وتعتبر في ذلك على الخصوص النقط التي حصل عليها والاقتراحات التي يبديها ويدعمها بالأسباب رؤساء المصالح.

وتطبيقا لمقتضيات النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية صدر المرسوم الملكي رقم رقم 988-68 بتاريخ 19 صفر 1388 (17 مايو 1968) بتحديد مسطرة التنقيط وترقي موظفي الإدارات العمومية في الرتبة والدرجة والذي اكتفى باستعادة ما نص عليه النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية، دون تحديد أو تعريف لنظام تقييم الاداء ولا للمقصود بالقيمة المهنية للموظف وأبعادها ومؤشراتها وكيفية قياسها، وكان لابد من انتظار صد ور المرسوم رقم 2-05-1367 الصادر في 29 من شوال 1426 (2 ديسمبر 2005) بتحديد مسطرة تنقيط وتقييم موظفي الإدارات العمومية. والذي وإن لم يقدم تعريفا لنظام تقييم الاداء المهني الا أنه حدد أحكامه وضوابطه وعناصر التنقيط التي ينبني عليها.

وقد حاولت الوثائق المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين، تدارك هذا الغموض عن طريق الدعو الى مراجعة النصوص القانوني المؤطرة لمهن التربية ونظام التقييم المرتبط بها، فقد تناولت الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 في الرافعة التاسعة موضوع تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير ونصت على أسبقية أولى للرفع من الجودة وتدبير ناجع للمسار المهني قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق وجودة الاداء والمردودية والحفز المادي والمعنوي وتحسين ظروف العمل و مزاولة المهنة [15]، حيث يتعين لتحقيق ذلك التحديد الدقيق لأدوار ومهام مختلف الهيئات العاملة في التربية والتكوين والبحث العلمي والتنصيص القانوني عليها واعتمادها كأساس لتحديد المسؤولية

[15] - المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي **"من أجل مدرسة الانصاف الجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح..."** مرجع سابق ص 24

والتقييم والترقي المهني، وفيما يخص مدرسي التعليم المدرسي دعت الى الاحاطة الشاملة بالمهام الموكولة للمدرس التربوية والتقيمية والاجتماعية والثقافية والتواصلية وضبطها والتنصيص القانوني عليها واعتمادها كأساس لتحديد المسؤولية والتقييم والترقي المهني والاعتماد في ذلك على شبكات بحسب كل هيئة تشمل مؤشرات موحدة ووظيفية لقياس الاداء والمردودية[16]. وهو تم التأكيد عليه في الباب السادس من القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

الفقرة الثالثة: عناصر تقييم الاداء المهني في التشريع المغربي

يصعب التمييز عمليا بين التنقيط والتقييم، فالتقييم ينبني على عملية التنقيط وهذه الاخيرة هي نتاج لعملية التقييم، الا أن المشرع المغربي ميز بينهما وفصل بين المقتضيات المنظمة لكل منهما، فالتنقيط هو عملية سنوية يتم على أساسها منح الموظف نقطة سنوية تنصب على تقدير قيمته المهنية وهو ما نص عليه النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية من أن الهدف من عملية التنقيط هو تقدير القيمة المهنية للموظف [17]، وحدد مرسوم تحديد مسطرة تنقيط وتقييم موظفي الادارة العمومية[18] العناصر التي بناء عليها يتم تنقيط الموظف في:

- انجاز الاعمال المرتبطة بالوظيفة وتمنح عنها نقطة عددية من 0 الى 5؛
- المردودية وتمنح عنها نقطة عددية من 0 الى 5؛
- القدرة على التنظيم وتمنح عنها نقطة عددية من 0 الى 3؛
- السلوك المهني وتمنح عنها نقطة عددية من 0 الى 4؛
- البحث والابتكار وتمنح عنها نقطة عددية من 0 الى 3.

كما نص على أنه يمكن لرئيس الإدارة أن يغير النقط الجزئية المطابقة لعناصر التنقيط اعتبارا لخصوصية المهام المسندة لبعض الموظفين، أي أنه يمكن تغيير أوزان هذه العناصر

[16] - نفس المرجع ص 28.
[17] - انظر الفصل 28 والفصل 34 من النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية
[18] - انظر من المرسوم رقم 2-05-1367 صادر في 29 من شوال 1426 (2 ديسمبر 2005) بتحديد مسطرة تنقيط وتقييم موظفي الإدارات العمومية جريدة رسمية عدد 5379 بتاريخ 19 دجنبر 2005.

دون المساس بها أو إضافة عناصر أخرى أو حذفها لتلائم خصوصية المهنة، إلا أنه يصعب تقييم بعض هذه العناصر، وتحديد مداها.

أما التقييم فيخضع له الموظف المرشح للترسيم أو الترقي في الدرجة وذلك مرة واحدة كل سنتين على الاقل[19] (الترقية في الرتبة تخضع للتنقيط السنوي)، ويتضمن مقابلة مع الرئيس المباشر تنصب على نفس العناصر التي ينبني عليها التنقيط، بالإضافة الى مؤهلاته المهنية بالنظر للمهام الموكولة إليه ومدى تطور مساره المهني من حيث الترقي والحركية، وبناء على هذه المقابلة يعد الرئيس المباشر تقريرا يبرز فيه مدى حاجة الموظف للإستفادة من إعادة التأهيل والحركية لممارسة مهام مناسبة لمؤهلاته، وكذا مدى استحقاقه للترسيم والترقي في الدرجة التي يجب أن يأخذ بمناسبتها معدل النقط المحصل عليها برسم السنوات المطلوبة لهذه الترقية ونتائج التقييم والنظرة العامة والاقتراحات المدعمة المقدمة من طرف الرؤساء المباشرين.

و رغم ما نص عليه المشرع في هذه النصوص القانونية، الا أن عملية التقييم تظل ناقصة و غير منصفة ولا شفافة، في ظل غياب الدلائل المرجعية للوظائف والكفاءات التي تبنى على عملية تحليل وتصنيف وتوصيف وتقييم الوظائف، باعتبارها عملية جمع ودراسة وتحليل وتسجيل البيانات المتعلقة بواجبات وسلطات الوظيفة وأبعادها المختلفة، وكذلك المتطلبات الأساسية لشغلها، والتي تقتضي إعداد بطاقة واجبات ومسؤوليات الوظيفة المعنية والشروط التي يجب أن تتم فيها هذه الوظيفة، وتوقع تطوراتها ومالأتها الآنية والمستقبلية، أي أنها عملية تبين ما يجب عمله، وكيف يتم، ولماذا؟ إنها بذلك تعتبر بمثابة معيار الوظيفة، وهي بالتالي تحدد حدود السلطة والمسؤولية للوظيفة[20].

[19] - المادة 10 من المرسوم رقم 2-05-1367 صادر في 29 من شوال 1426 (2 ديسمبر 2005) بتحديد مسطرة تنقيط وتقييم موظفي الإدارات العمومية جريدة رسمية عدد 5379 بتاريخ 19 دجنبر 2005.

[20] - انظر عبد العالي حور، **الدلائل المرجعية للوظائف والكفاءات: اداة لاصلاح الوظيفة العمومية وضمان جودة التدبير الاداري** ، ضمن المؤلف الجماعي **"الوظيفة العمومية والاصلاح الادار"** تنسيق عبد العالي حور وعبد الكريم حيضرة ، منشورات مركز الدراسات في الحكامة والتنمية الترابية، دار العرفان -اكادير طبعة 2022، ص 49.

وقد شكل صدور القانون رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي [21] تطورا في هذا المجال خاصة ما يتعلق بمهن التربية والتكوين والبحث العلمي [22] التي نص بخصوصها على إعداد دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات تحدد مهام وكفايات الأطر الإدارية والتربوية والتقنية العاملة في المنظومة، والتي ينتظر منها أن تشكل تطورا نوعيا في إصلاح نظام تقييم الاداء المهني في هذا القطاع الذي يشكل الموظفون المنتمون لها نسبة48,6في المائة من مجموع الموظفين المدنيين للدولة[23] .

وقد وقف المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عل مسألة الافتقار لمعايير موحدة ودقيقة للتقييم، تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الأسلاك، والمواد، وظروف العمل، والانخراط في تنمية المؤسسة، والمبادرات والاجتهادات، والجوانب القيمية، وغيرها من مقومات المهنة[24].

فمهنة التدريس تنبني على ركيزتين مترابطتين الاولى مهنية والثانية تربوية، فعلى الصعيد المهني ، فالمدرس ملزم بإعداد مواد درسه جيدا وتقديمها بما يسمح للتلاميذ باستيعابها، كما أنه مطالب بتنويع فعالياته الصفية، وتكيف طرق التدريس لتلاءم المستويات والقدرات المختلفة لتلاميذته، مستعملا في ذلك خبراته ومهاراته لترغيب التلاميذ بالدرس، ومن الناحية التربوية فيناط به تدريب التلاميذ على طرق الحصول على المعرفة لا تلقينهم إياها وذلك بالاعتماد على جهدهم الذاتي، وبالاستعانة بمختلف الوسائل والتقنيات الضرورية،

---

[21] - ظهير شريف رقم 1.19.113 صادر في 7 ذي الحجة 1440 (9اغسطس 2019) بتنفيذ القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، جريدة رسمية عدد 6805 بتاريخ 19 غشت 2019

[22] - تنص المادة 37 من القانون الإطار رقم 51.17 على انه" تحدد مهام وكفاية الاطر التربوية والادارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في مجالات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات، تعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والادارية، وتقييم الاداء، والترقي المهني.

ويتعين ان يراعي في اعداد هذه الدلائل مبادئ المرونة القابلية للتكيف وخصوصية كل مهنة، مع الأخذ في الاعتبار حاجيات منظومة التربية التكوين والبحث العملي ومتطلباتها.

(....)

يتعين على السلطات الحكومية المعنية ملاءمة الأنظمة الأساسية الخاصة بمختلف الفئات المهنية المشار اليها في الفقرة الاولى من هذه المادة مع المبادئ والقواعد والمعايير المنصوص عليها في الدلائل المرجعية المذكورة"

[23] - تقرير حول الموارد البشرية، مشروع قانون المالية لسنة 2020 صادر عن وزارة الاقتصاد والمالية، انظر الرابط https://www.finances.gov.ma/Publication/db/2020/rapport-rh-plf20-ar.pdf

[24] - المجلس الاعلى للتربية و التكوين و البحث العلمي، **الارتقاء بمهن التربية و التكوين و البحث و التدبير**، تقرير رقم 2018/3 فبراير 2018

موجها لهم خلال ذلك بما يناسب قدراتهم وميولاتهم، ومقوما لتعلماتهم [25]، وعليه تزايدت أهمية المعلم في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها.

ومن ثم فإن الحاجة اليوم تقتضي استخدام اساليب تقييم تعكس مستوى المتعلم مقارنة بمستويات أداء محددة (درجات مرجعية لقياس تحصيل التلاميذ) بدلا من مقارنة درجات المتعلمين بعضهم بالبعض الاخر [26] ، فقد تبين قصور عمليات التقييم التي تعتمد فقط في قياس الاداء المهني والمؤسساتي على النسب المئوية العامة للنجاح في نهاية العام الدراسي سواء على مستوى كل مادة دراسية أو على مستوى جميع المواد الدراسية، ولا يلتفت لتطور نمو المتعلمين من عام دراسي الى أخر، هذا بالإضافة الى استخدام اليات محدودة وذات فعالية ضعيفة (الملاحظة والمقابلات وفحص الوثائق) لتقييم اداء المدرس وبالتالي لا تستخدم اليات فعالة لمحاسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يخفق المتعلمين في فصولهم الدراسية، أو اليات لتحفيز وتكريم المدرسين المتميزين. ومن مؤشرات القصور الأخرى ضعف صلاحية نظم التقييم الحالية في تفادي تأثير ظاهرة الدروس الخصوصية في اداء المتعلمين وتأثير العوامل البيئية والاقتصادية والتعليمية وبالتالي عدم القدرة على فصل القيمة المضافة للمؤسسة التعلمية عن القيم المضافة من العوامل الاخرى في تعلم المتعلمين.[27]

المطلب الثاني: أهمية واثار نظام تقييم اداء المدرس:

يكتسي نظام التقييم أهمية خاصة في اداء المؤسسات التعليمية وفي الحياة المهنية للمدرس خاصة أن المتدخلين في هذه العملية متعددين مقارنة بالموظفين الاخرين (الفقرة الاولى) و يتم في اطار زمني تعتريه عدة اختلالات(الفقرة الثانية) وينتج عنه أثار متعددة (الفقرة الثالثة) الا أنه مع ذلك يتمتع المدرس بعدة ضمانات غايتها تحقيق عدالة نظام التقييم المعتمد (الفقرة الرابعة).

---

[25] - مهدي حسين جعبل الفضلي، **كفاءة اداء المعلمين حديثي التعيين في مدارس التعليم العام بمدينة عدن**، مرجع سابق ص 210.

[26] - صفاء أحمد شحاته، اسس تقييم اداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة العدد 2012/31 ص 152

[27] - صفاء احمد شحاتة **"اسس تقييم اداء وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة)"** المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الامارات العربية المتحدة العدد 31 2012 ص 156

الفقرة الاولى: أهمية نظام تقييم الاداء والمتدخلين فيه

إن نظام تقييم الاداء الوظيفي المبني على أسس موضوعية من شأنه أن يمد الادارة بمعلومات يمكن الاسترشاد بها في تسيير الشؤون الوظيفية للمدرسين، ويحقق هذا النظام الاهداف التالية:

- تحديد مدى صلاحية المدرس الجديد للترسيم في الوظيفة بعد قضائه فترة التدريب الخاصة بإطاره، وهذه أول علمية تقييم يخضع لها المدرس بعد تعيينه؛
- يعتبر أداة مساعدة في تحديد الحاجيات من التكوين المستمر لتطوير الاداء والتمكن من متابعة المستجدات وتطوير الممارسات؛
- تحديد الموظفين الجيدرين بالمكافأة والتحفيز(المعنوي والمادي في حالة اقرار ذلك في الاصلاح المرتقب) مما يشكل بدوره عامل حث على بذل الجهد واتقان العمل؛
- تحديد مستحقي الترقية عموما والترقية بالاختيار على الخصوص وبالتبعية تحديد نمط الترقي المستحق؛
- تقدير مدى صلاحية الموظف للاستمرار في وظيفيته أي تقدير كفاءته المهنية من عدمها وتحديد إمكانية الاستمرار او الاستغناء عن خدماته،

إن ما يميز اليوم نظام تقييم الاداء المهني للمدرس هو أنه عملية عمودية من القمة إلى القاعدة، حيث يكون الشاهد الوحيد على أداء المدرس هو الملاحظات التي يجمعها المدير عن المدرس منذ دخوله الى المؤسسة التعليمية الى حين مغادرته لها، أو المفتش أثناء زياراته التأطيرية أو التقيمية للفصل الدراسي. وقد تقدم ملاحظات للمدرس تعكس النظر الذاتية للمدير أو المفتش فى غياب معايير تقويم واضحة وشفافة وموضوعية و مرجعية مقننة يحتكم اليها، لذا كثيرا ما تكون هذه التغذية الراجعة ذاتية، وقد تكون لها قيمة وأثر في ممارسات المدرس، وقد لا يكون لها أثر على الإطلاق، حيث يستند تقييم أداء المدرس إلى ممارسات تقليدية لا تأخذ بعين الاعتبار ما استجد في مجال التربية والتكوين، ولا السياق السوسيوإقتصادي الذي تتم العملية في إطاره. وهو ما يجعل

المدرسين يتوجسون من زيارة المفتش ومن الملاحظات التي قد تقدم اليهم من طرف المدير أو المفتش، فأغلب المدرسين ينظرون إلى التقييم بوصفه عنصر تهديد وهو غير مؤثر في تحسين أدائهم وفى نموهم المهني، وكثيرا ما يربط المدرسون التقييم بجوانب غير ايجابية، تتمثل في الذاتية وعدم الثقة والسرية التي تنطوي على عدم الشفافية، كما يرون أن التقييم يركز على تفصيلات لا صلة لها بتعلم التلاميذ[28].

ويتدخل في عملية تقييم المدرس ثلاث متدخلين هم المفتش الذي يراقب عمل المدرس داخل حجرة الدرس خلال مختلف المحطات سواء تعلق الامر بتأطير المدرس ومراقبة كيفية ادائه مع التلاميذ، والمتدخل الثاني هو مدير المؤسسة التعليمية الذي يراقب مدى انضباط والتزام المدرس أساسا بأخلاقية المهنة وسلوكه مع التلاميذ ومع وزملائه، أما الثالث فهو المدير الاقليمي والذي يبني غالبا نقطته على أساس النقطة التي يمنحها مدير المؤسسة والمفتش التربوي دون معرفة مسبقة أو أطلاع قبلي على حقيقة الاداء المهني للمدرس المعني، لذلك فتدخل المدير الاقليمي ينبغي الاستغناء عنه في عملية التقييم لأنه لا تربطه علاقة مباشرة بالمدرس وإن كان هو المسؤول عن الموارد البشرية والرئيس الذي يمنحه النص القانوني حق تنقيط وتقييم المدرس، لذلك يتعين اصدار نص قانوني خاص بعملية تقييم المدرسين بالنظر لخصوصية المهنة، تحصر المتدخلين في التقييم في المفتش التربوي ومدير المؤسسة التعلمية، مع امكانية إضافة متدخل أخر هو التلميذ الذي يمكن أن يساهم في عملية التقييم بإعتبار تلميذ اليوم ليس صفحة بيضاء بل إنه كائن له معارفه ونظرته الخاصه لكل ما يحيط به، وقادر على المساهمة في عملية التقييم هذه منذ المراحل الاولى من التعليم المدرسي.

ويثير اختلاف التقييم بين هؤلاء المتدخلين عدة اشكاليات، مرتبطة بالنتيجة النهائية للتقييم وبطبيعة العلاقات التي تسود وسط المجتمع المدرسي ونظرة كل طرف للأخر.

الفقرة الثانية: الاطار الزمني لعملية تقييم الاداء المهني

[28] - احمد حسين الصغير، **معايير تقويم اداء المعلم: نموذج مقترح "دراسة ميدانية في مجتمع الامارات"** ،مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية المجلد5 العدد 2 جمادي الاولى 1429 ماي 2008 ص 13-14

يكتسي الإطار الزمني لعملية التقييم أهمية خاصة، فكما سبقت الاشارة الى ذلك، فالتنقيط هو سنوي والتقييم مرحلي مرة واحدة كل سنتين على الاقل مرتبط إما بالترسيم أو الترقية، لذلك فإن هده العملية حساسة جدا، فالزيارات التي يقوم بها المفتش غالبا ما تكون فجائية، والمدرس هو إنسان تعتريه حالات مرضية عضوية أو نفسية تؤثر على جودة ادائه المهني، وقد يصادف ذلك زيارة المفتش وبالتالي يتم الحكم على ادائه ومردوديته خلال سنة دراسية كاملة في محطة زمنية واحد قد تكون حصة دراسية من ساعة او ساعتين، وهذا فيه إجحاف كبير في حق المدرس، وهو عكس ما تعمل به بعض التشريعات المقارنة التي تحدد عدة فترات للتقييم خلال السنة الواحدة [29]، وتحدد أجل إخبار قبلي بالمقابلة التي سيتم خلالها تقييم الموظف[30].

لذلك يتعين على المشرع المغربي مراجعة هذه المقتضيات والتنصيص على عدة مراحل زمنية سنوية للتقييم، يتم بناء عليها تقييم الاداء المهني للمدرس، خاصة أن الإكراهات المرتبطة بتقييم المدرسين من طرف المفتش التربوي متعددة في ظل قلة عدد المفتشين، وهو ما وقف عليه المجلس الإعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال الاشارة الى اتسام تقييم المدرسين بالظرفية وعدم الانتظام، وارتباطه بالترقية وغلبة المراقبة التربوية على تقييم المدرسين، وطابعها النمطي، على حساب عمليات التأطير والتنشيط والتكوين[31].

ويمكن في هذا الإطار تبني مداخل أخرى للتقييم بدلا عن ما هو معمول به، أو المزاوجه بينهما لتحديد المدرسين الجيدين والذين يستحقون التحفيز المادي الذي يتم الحديث عنه اليوم [32] مثل مدخل القيمة المضافة للمدرس والتي تتغي تحديد أثار المدرس على تلاميذته في فترة زمنية محددة أو خلال موسم دراسي معين، وذلك بمقارنة مستوى

---

[29] - حدد المشرع المصري تقويم اداء الموظف عن سنة مالية على مرتين على الاقل قبل وضع التقرير النهائي، انظر المادة 25 من القانون رقم 81 لسنة 2016 بإصدار قانون الخدمة المدنية، الجريدة الرسمية العدد 43 مكرر(أ) السنة التاسعة و الخمسون ، فاتح نونبر 2016 .

[30] - المشرع الفرنسي نص على اخبار الموظف بتاريخ المقابلة 8 ايام قبل تاريخها انظر: Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'Etat *Dernière mise à jour des données de ce texte : 01 janvier 2020* NOR : MTSF1006406D JORF n°0174 du 30 juillet 2010

[31] - المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير**، تقرير رقم 2018/3 فبراير 2018

[32] - يتم الحديث اليوم أن مشروع النظام الاساسي المقبل لموظفي وزارة التربية الوطنية سيتضمن مقتضيات تنص على تخصيص منحة المردودية للأساتذة المتميزين.

التلاميذ ما بين بداية السنة ونهايتها وبناء على إطار مرجعي يحدد التعلمات التي يجب أن يكتسبها التلاميذ خلال فترة زمنية معينة.

وعموما فعملية التقييم تحتاج إلى بيئة مدرسية صحية، يسودها مناخ من الثقة والاحترام المتبادل والموضوعية، فضلا عن ضرورة وضوح الهدف من تقييم الاداء لدى كل من المعلم والقائمين على تقييمه، بحيث يشترك الجميع في رؤية موحدة بشأن تحسين أداء المدرس الذي ينعكس بدوره على تحسين أداء التلاميذ[33].

الفقرة الثالثة: أثار تقييم الأداء المهني

يهدف نظام التقييم أساسا الى تثمين اداء الموظف المجتهد في عمله ومكافاءته على اجتهاده وفي نفس الوقت تنبيه الموظف المقصر ومجازاته على ذلك، وهو أمر تجمع عليه كافة التشريعات والانظمة القضائية المقارنة، الا أن المشرع المغربي على عكس بعض التشريعات المقارنة لم ينص بشكل واضح على الأثار السلبية لعملية التقييم اللهم ما يتعلق بإمكانية عدم ترسيم الموظف المتمرن وإمكانية اسناد مهام أخرى تتماشي مع قدرات ومؤهلات الموظف الذي يتثبت ضعف كفاءته وذلك في الباب المتعلق بالتقييم والتنقيط، لكن نص في النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية على الإعفاء بسبب انعدام الكفاءة المهنية [34]، دون تحديد شروط اثبات انعدام الكفاء المهنية وما اذا كان حصول الموظف على نقط ضعيفة تعتبر في اعتبار عدم كفاءته المهنية، وهل يتم اثبات ذلك من خلال زيارة واحدة؟ أو لابد من القيام بعدة زيارات وتقييمات؟، خاصة أن المشروع المغربي ميز في سلم التقييم بناء على النقط العددية المحص عليها بين درجات ممتاز وجيد جدا وجيد ومتوسط وضعيف[35].

كما لم ينص المشرع على الأثار المترتبة على عملية التقييم عموما، سواء تعلق الامر بالمزايا المادية التي سيتفيد منها المدرس لحظة التقييم أو على علاقته الوظيفية، غير ما يتعلق بالترقية في الرتبة والدرجة واختلاف نسق الترقي بناء على النقط، على خلاف بعض

---

[33] - احمد حسين الصغير، **معايير تقويم اداء المعلم: نموذج مقترح "دراسة ميدانية في مجتمع الامارات"** مرجع سابق ص18

[34] - ينص الفصل 81 من النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية على " ان الموظف الذي تثبت عدم كفاءته المهنية والذي لا يمكن أدراجه في اسلاك ادارة او مصلحة أخرى، اما أن يحال على التقاعد وإما أن يعفى اذا لم يكن له الحق في التقاعد...."

[35] - انظر المادة 5 من المرسوم رقم 2.05.1367 بتاريخ 2 دجنبر2005 بتحديد مسطرة تنقيك وتقييم موظفي الادارات العمومية.

التشريعات المقارنة؛ حيث أقر المشرع المصري مثلا إنهاء خدمة الموظف الذي يحصل على تقريرين سنويين متتاليين بمرتبة ضعيف [36] وذلك بعد نقله لوظيفة أخرى ملائمة في ذات مستوى وظيفته لمدة سنة وإذا تبين بعد انقضاء هذه المدة أنه غير صالح للعمل بها بطريقة مرضية، اقترحت خصم (50%) من الأجر المكمل لمدة ستة أشهر، وإذا تبين بعدها أنه غير صالح للعمل، يتم اقتراح إنهاء خدمته لعدم الصلاحية للوظيفة مع حفظ حقوقه التأمينية.

أما المشرع الفرنسي فقد نص على زيادة أو تحفيض في المدرة الزمنية اللازمة للانتقال من رتبة الى رتبة أخرى بناء على نتائج عملية التقييم[37].

الفقرة الرابعة: الضمانات الممنوحة للمدرس في نظام التقييم

يتمتع المدرس بعدة ضمانات من شأنها أن تضمن له نوع ما موضوعية عملية التقييم؛ ويمكن ردها الى ضمانات إدارية وأخرى قضائية:

أولا: الضمانات الادارية

يمكن إجمالها في إبلاغ الموظف بقرار تقييمه، وتبليغ اللجان الإدارية المتساوية الاعضاء وإمكانية التظلم في شأنها، فقد أوجب النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية تبليغ الموظف بالنقطة العددية الممنوحة له، كما نص على إبلاغ اللجان الإدارية بذلك والتي يمكنها الاطلاع كذلك على الملاحظات العامة [38]، ويعاب على هذه المقتضيات أنها لم توضح كيفيات هذا التبليغ وكذلك الجزاء المترتب على إغفاله واقتصارها على إبلاغ الموظف بالنقطة العددية دون الملاحظات العامة وهو ما يحد من فعالية الحماية الادارية للموظف اثناء تقييمه، على خلاف بعض الانظمة القانونية المقارنة؛ حيث أعطى المشرع الفرنسي [39] الحق للموظف في

---

[36] - انظر المادة 27 من قانون الخدمة المدنية المصري رقم 81 لسنة 2016، مرجع سابق.

[37]- voir Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'Etat *Dernière mise à jour des données de ce texte : 01 janvier 2020* NOR : MTSF1006406D JORF n°0174 du 30 juillet 2010

[38] - انظر المادة 28 من النظام الاساسي العام للوظيفة العمومية

[39] - voir l'article 4 de Décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010 relatif aux conditions générales de l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires de l'Etat *Dernière mise à jour des données de ce texte : 01 janvier 2020* NOR : MTSF1006406D JORF n°0174 du 30 juillet 2010 qui stipule que « Le compte rendu de l'entretien professionnel est établi et signé par le supérieur hiérarchique direct du fonctionnaire. Il comporte une

الاطلاع على تقرير التقييم وابداء ملاحظاته عليه، وهو الامر الغير متاح للمدرس المغربي اليوم، ما يجعل عملية التقييم يشوبها انعدام الثقة والتوجس، وإن كان معظم المفتشين يسلمون نسخ من تقاريرهم التي تتضمن ملاحظاتهم ونصائحهم الموجهة للأستاذ ولمدير المؤسسة [40].

ورغم أن المقتضيات المنظمة لتنقيط وتقييم المدرسين لم تنص على حقهم في الطعن في قرار التقييم، الا أنه بناء على المبادئ العامة للقانون الاداري يحق لكل متضرر الحق في الطعن في القرار إما عن طريق الطعن الإداري والذي من خلاله يحق للمدرس المحاججة في مضامين تقرير التقييم والمطالبة بتقييم مضاد، كما يمكنه اللجوء الى القاضي الاداري للمطالبة بإلغاء قرار التقييم المتسم بالشطط في استعمال السلطة.

ثانيا: الضمانات القضائية

لقد استقر الفقه والقضاء على أن سلطة تنقيط الموظفين وإن كانت تدخل في إطار السلطة التقديرية للإدارة إلا انها تبقى مع ذلك خاضعة لرقابة القضاء الاداري متى كانت مشوبة بعيب الانحراف في استعمال السلطة، أو متى أعلنت الادارة عن سبب إصدارها للقرار وردته لأسباب محددة ومعينة، ففي حكم للمحكمة الادارية بوجدة [41]سنة 2000 قبلت هذه الاخيرة الطعن في قرار التفتيش، ولم تذهب الى ما ذهب اليه الوكيل القضائي للمملكة بخصوص هذه الدعوى من أن تقرير التفتيش هو عمل مادي غير قابل للطعن بالالغاء. وهو ما اكده المجلس الاعلى في المرحلة الاستئنافية من أن قرار التفتيش المطعون فيه صادر عن سلطة ادارية ويتخذ معيارا لإصدار قرارات ايجابية أو سلبية تمس بالحياة الوظيفية للمعنيين بالأمر خاصة ما يتعلق بترقيتهم، أي أنه يؤثر في المركز القانوني للموظف مما يتعين معه قبول الطعن بالإلغاء الموجه ضده[42].

---

appréciation générale exprimant la valeur professionnelle de ce dernier. Il est communiqué au fonctionnaire qui le complète, le cas échéant, de ses observations . Il est visé par l'autorité hiérarchique qui peut formuler, si elle l'estime utile, ses propres observations. Le compte rendu est notifié au fonctionnaire qui le signe pour attester qu'il en a pris connaissance puis le retourne à l'autorité hiérarchique qui le verse à son dossier"

[40] - المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، **مهنة الاستاد(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية**، تقرير موضوعاتي 2021، ص 49

[41] - انظر حكم المحكم الادارية بوجدة رقم 2000/143 بتاريخ 2000/06/14 ملف رقم 99/194

[42] - المحلس الاعلى، العرفة الادارية، القرار عدد 676 المؤرخ في 2001/05/10 ملف اداري عدد 2000/1/4/1985 .

خاتمة:

إن نظام تقييم الاداء المهني للمدرس في التشريع المغربي يتسم بالقصور، ولا يمكن أن ينتج عنه تقييم موضوعي يعكس واقع الممارسة المهنية، فالمعايير المعتمد في التنقيط والتقييم يصعب قياسها، كما خلص الى ذلك المجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقريره حول مهنة التدريس، كما أنها لا تاخذ بعين الإعتبار خصوصية مهنة التدريس، ويزداد الامر تعقيدا بفعل ضعف عدد الموارد البشرية المكلفة بالتقييم والتأطير والتتبع، وتعدد المتدخلين واختلاف وجهات نظرهم وخلفياتهم، يضاف الى ذلك التاخر في إصدار الدلائل المرجعية للوظائف والكفاءات الخاصة بمهن التدريس والتي ستعتبر بمثابة تعاقد بين المدرس والمؤسسة، ومن شأن إعتمادها أن يضمن موضوعية وشفافية نظام التقييم.

تقويم كفايات التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية الإعدادية:

دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين المغربي والفرنسي

Evaluation of competencies in History and Geography in the second preparatory stage a comprative study between moroccan and french education system.

عبد الرحيم الكوش، [2] محمد لغبيسي [1]

[1] طالب دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط،

abderrahimkouch1980@gmail.com

[2] أستاذ مؤهل، مركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط،

Laghbissi1967@gmail.com

الملخص: تروم هذه الورقة البحثية معالجة إشكالية مواكبة تقويم كفايات التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية الإعدادية للانتقال من المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات بالمغرب. حيث خلصت إلى أن التقويم لازال يعتمد على النقطة الجزائية، وعلى تقويم المعرفة بشكل أساس، مما يجعل مادتي التاريخ والجغرافيا ملازمتين في ذهنية المتعلم والأسر للحفظ والتذكر والغش أحيانا. اعتمدنا في هذه الدراسة على المقارنة مع النظام التعليمي الفرنسي الذي تجاوز النقطة العددية، إلى تقويم كفايات التحليل والاستدلال والاستنباط ثم المعرفة.

تتبعت الدراسة الترسانة التشريعية من مذكرات وتوجيهات تربوية وغيرها التي توصي بتقويم فعلي للكفايات، لكن بالعودة إلى نماذج من التقويمات، يبدو أن هناك هوة بين الأدبيات التربوية والتوجيهات الرسمية وواقع الممارسة المهنية، مما يطرح سؤال البدائل الممكنة.

كلمات مفاتيح: تقويم، كفايات، قدرات، تاريخ، جغرافيا، التعليم المغربي، التعليم الفرنسي.

Abstract :

This research paper aims to deal with evaluation of competencies in History and Geography at the preparatory secondary stage during the transition from the approach by objectives to the pedagogy of competencies in Morocco. Where, We concluded that the assessment still mainly depends on the partial point, and on knowledge, which makes History and Geography inherent in the minds of the learner and families to memorize, remember and sometimes cheat. In this study, we relied on the comparison with the French education system, which exceeded the numerical point, to evaluate the competencies of analysis, inference, deduction, and then knowledge. The study traced the legislative arsenal of notes and instructions and others that recommend an effective assessment of competencies. However, when we check the exemples and models of assessement, it

seems that there is a huge gap between the educational literature, official directives, and the reality of professional practice.

Keywords: evaluation, competencies, capabilities, history, geography, Moroccan education, French education.

I. مقدمة

خلال مطلع الألفية الثالثة، ومع سرعة انتشار المعلومة وتوفرها، أصبح يطرح سؤال الجدوى من تقويمها لدى المتعلمين. كما أن الانتقال من مقاربة الأهداف إلى الكفايات، يطرح سؤال حول مواكبة التقويم التربوي لهذا الانتقال.

وتشير الكتابات أن التقويم التربوي يتطور مع الزمن، فبعدما كان التركيز على تقويم المعرفة (الحفظ والتذكر) بشكل أساسي، أصبح هناك تقويم مهارات أخرى. وتطورت كذلك وسائل التقويم وآلياته (كتابي- شفوي- عروض- اختبارات مكيفة- أعمال منزلية- اختبارات سريعة...)

في النظام التعليمي المغربي، يلاحظ أن هناك تطور مهم في أشكال التقويم وطريقته، لكن لازال تقويم المعرفة يشكل حيزا كبيرا، لذلك يعتبر المتعلم مواد الاجتماعيات موادا للحفظ والتذكر بشكل أساسي. ولازالت خلاصة التقويم عبارة عن نقطة عددية جزائية بالسلك الثانوي الاعدادي، عكس النظام التعليمي الفرنسي الذي تخلص من النقطة العددية بهذا السلك حيث أصبح التقويم عبارة عن عدد من الكفايات، تقوم بأربع مستويات (متحكم فيها بشكل جيد- متحكم فيها بشكل كاف- تحكم ناقص- تحكم غير كاف)، كما يسمح نظام التقويم الفرنسي عكس النظام المغربي، بعدم حصر عدد الاختبارات حتى يتم تتبع مدى التحكم في كفاية معينة. ويلاحظ كذلك حضور التعبير الشفوي بشكل أساسي وأخذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار، مما يسمح بشكل واضح من تتبع تطور المتعلم في كل كفاية على حدة. وبذلك يسهل تخطيط حصص للدعم والمعالجة.

II. مشكلة الدراسة

يمكن طرح مشكلة الورقة البحثية كما يلي:

إلى أي حد واكب نموذج التقويم التربوي الحالي لمادتي التاريخ والجغرافيا بالثانوي الإعدادي الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى مقاربة الكفايات؟ هل فعلا يقيس نموذج التقويم الحالي لمادتي التاريخ والجغرافيا القدرات والمهارات المرتبطة بكفايات المادتين؟ أم أننا نحتاج لبناء نموذج ديداكتيكي جديد يستجيب للتدريس بالكفايات؟

III. فرضية الدراسة

ننطلق من فرضية مفادها أن نظام التقويم الحالي لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمغرب لازال يرتكز بشكل أساسي عل المعرفة والحفظ، ويتجاهل نسبيا مهارات أخرى كالتحليل والملاحظة والاستدلال. كما نفترض أن نظام التقويم الحالي لم يواكب الانتقال من مقاربة الأهداف إلى الكفايات إذا لازال التقويم بالشكل التقليدي رغم أن النصوص التشريعية تنص على تمهير التلميذ ليسهل اندماجه في المجتمع. ونفترض كذلك أن نموذج التقويم الحالي بالتعليم المغربي ينبغي تجاوزه والبحث عن ملامح نموذج تقويم يساير التدريس بالكفايات.

IV. أهداف الدراسة

- إبراز أشكال وآليات تقويم التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي الاعدادي في النظام التعليمي المغربي.

- إبراز أشكال وآليات تقويم التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي الاعدادي في النظام التعليمي الفرنسي.

- مقارنة بين تقويم التاريخ والجغرافيا بالسلك الاعدادي بين النموذجين التعليميين الفرنسي والمغربي.

- إبراز نواقص نموذج التقويم الحالي للتاريخ والجغرافيا المرتكز على المعرفة أساسا في أفق اقتراح نموذج ديداكتيكي جديد يرتكز على تقويم المهارات والقدرات إلى جانب تقويم المعرفة.

V. منهجية الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي من خلال إبراز أشكال وآليات تقويم التاريخ والجغرافيا بالنموذجين التعليميين المغربي والفرنسي وذلك من خلال تجميع المعطيات من الوثائق والمذكرات والمواقع الرسمية وتحليلها ونقدها.

وتم كذلك اعتماد المنهج المقارن من خلال مقارنة نموذج تقويم التاريخ والجغرافيا المغربي بنظيره الفرنسي.

VI. تقويم كفايات التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية الإعدادية: دراسة مقارنة بين النظامين التعليميين المغربي والفرنسي

1. الترسانة التشريعية لتقويم التاريخ والجغرافيا بالنظام التعليمي المغربي

من خلال تحليل المذكرات المنظمة لتقويم التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الإعدادية نستنتج أن هذا التقويم يرتكز على أمرين أساسيين:

أ. المراقبة المستمرة بسنوات الإعدادي الثلاث، وهي عبارة عن:

– ثلاث فروض كتابية خلال السنتين الأولى والثانية إعدادي وفرضان كتابيان خلال السنة الثالثة إعدادي بنسبة 75 بالمائة.

– أنشطة مندمجة (تقويم شفوي وأنشطة لا صفية) بنسبة 25 بالمائة.

ب. امتحان موحد إشهادي خلال السنة الثالثة إعدادي عبارة عما يلي:

– امتحان موحد محلي عند منتصف السنة الثالثة إعدادي

– امتحان إشهادي جهوي نهاية السنة الثالثة إعدادي

ومن خلال تتبع التوجيهات التربوية نستنتج أن الكفايات المستهدفة في الثانوي الإعدادي هي كما يلي:

الكفايات	المهارات والقدرات المرتبطة بها
الموضعة في الزمن	* قراءة وبناء بعض وسائل تمثيل الزمن كالخطوط * توطين المراحل والأحداث التاريخية على الخط الزمني
استعمال المصطلحات والمفاهيم التاريخية	* التحديد السليم لمعاني المفاهيم التاريخية الواردة في المضمون التاريخي المقرر. * الاستعمال المناسب لتلك المفاهيم في سياقها التاريخي.

منهجية تحليل الوثائق التاريخية: -- نصوص -- أو خطوط تاريخية	* تحديد نوعية الوثيقة، تاريخها، مصدرها، صاحبها، ووضعها في إطارها الزماني والمكاني.. * استخراج المعطيات التاريخية المضمنة في الوثائق. * ربط العلاقات بين المعطيات المستخرجة. * تركيب الفكرة الأساس للوثيقة أو الوثائق.
صياغة وتحرير موضوع مقالي	* القدرة على استرداد مجموعة من المعلومات التاريخية، وتحليلها، وتوظيفها في إطار موضوع متكامل يخضع لتسلسل منطقي وتصميم محدد.

جدول 1: الكفايات والمهارات المتوخاة من مادة التاريخ

الكفايات	المهارات والقدرات المرتبطة بها
--استعمال مفاهيم ومعارف أساسية	* التحديد السليم لمعاني المفاهيم الجغرافية الواردة في الدروس المقررة. * الاستعمال المناسب والصحيح لتلك المفاهيم والمعارف في سياقها الجغرافي المطلوب (سياق الوصف – سياق التفسير – سياق الاستنتاج).
-- استعمال النهج الجغرافي	* استعمال الوصف الجغرافي. * استعمال التفسير الجغرافي * استعمال الاستنتاج في الجغرافيا.
-- صياغة وتحرير موضوع مقالي	* القدرة على استرداد مجموعة من المعلومات الجغرافية، وتحليلها، وتوظيفها في إطار موضوع متكامل يخضع لتسلسل منطقي وتصميم محدد
-- استعمال وسائل التعبير الجغرافي	* قراءة وتحليل الجداول الإحصائية. * قراءة وتحليل وإنجاز المبيانات * استعمال التعبير الخرائطي وقراءة وتحليل الخرائط

جدول 2: الكفايات والمهارات المتوخاة من مادة الجغرافيا

من خلال تحليل النصوص التشريعية المنظمة للتقويم، خاصة المذكرة 185 الصادرة سنة 2010، وكذلك التوجيهات التربوية والإطار المرجعي للامتحان الجهوي للسنة الثالثة إعدادي، نستنتج ما يلي:

- أصبح الامتحان هدفا في حد ذاته، ولم يعد وسيلة تربوية تهتم بتنمية الجوانب التربوية، والمعرفية والوجدانية والأخلاقية للتلميذ.

- لا يتجاوز قياس المهارات في الامتحان حدود الحفظ والفهم، مما يقصي في كثير من الأحيان مهارات التطبيق والتركيب والاستنباط والاستدلال ....

- يلعب عامل الحظ والمصادفة في الامتحان دورا كبيرا، حيث يهتم التلميذ ببعض الأجزاء من المقرر دون غيرها، مما يؤدي ببعض التلاميذ إلى المراهنة على بعض الدروس دون غيرها.

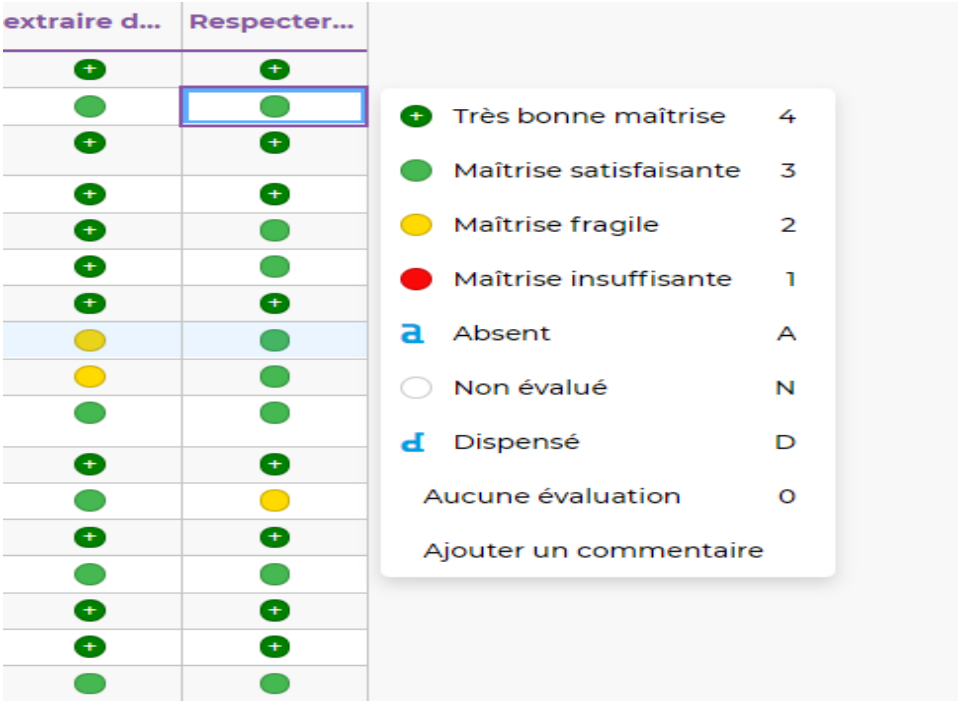
- تنميط الامتحانات الإشهادية.

- تغييب التعبير الشفوي رغم أهميته إلا لماما في الأنشطة المندمجة.

- عدم استحضار ذوي الاحتياجات الخاصة في التقويم إلا بشكل محتشم في الامتحانات الإشهادية.

3. قراءة في نموذج تقويم مواد الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي (السلك 4) بفرنسا

لفهم أشكال التقويم بالنظام الفرنسي أخذنا صورا من منصة رقمية لإحدى المدارس الفرنسية بالمغرب وهي كما يلي:



جدول 3: نموذج لأحد فروض المراقبة المستمرة

نستنتج أنه خلال هذا الاختبار تم تقويم مهارتين: استخراج معلومات من وثيقة ومدى احترام التعليمة، ولم يتم تقويم المهارة بنقطة عددية بل يتم ذلك من خلال أربع مستويات (تحكم جيد- تحكم كاف- تحكم ناقص- تحكم غير كاف).

Choix des compétences à évaluer

Référentiels par domaine | **Référentiels par matière**

Cycle 4 | HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Nb.	Compétences	Domaines
	Analyser, comprendre et observer	**D1.1, D5**
	étudier un texte, une image	***D1.1, D5***
	Identifier un document	D5
	extraire des informations d'un document	D1.1, D5
	Mobiliser ses connaissances pour interpréter un document	D1.1, D5
	S'informer dans le monde du numérique	**D2**
	rechercher des informations	D2
	Raisonner, justifier, se questionner	**D1.1, D5**
	suivre les méthodes	***D1.1, D5***
	Respecter les méthodes propres à la discipline	D1.1, D5
	Respecter les consignes	D1.1
	Appliquer et respecter les méthodes propres à la discipline	D1.1, D5
	Argumenter, justifier ses idées	**D5**
	utiliser des connaissances dans le cadre d'une argumentation	D5
	utiliser des arguments dans le cadre d'une tâche complexe	D5

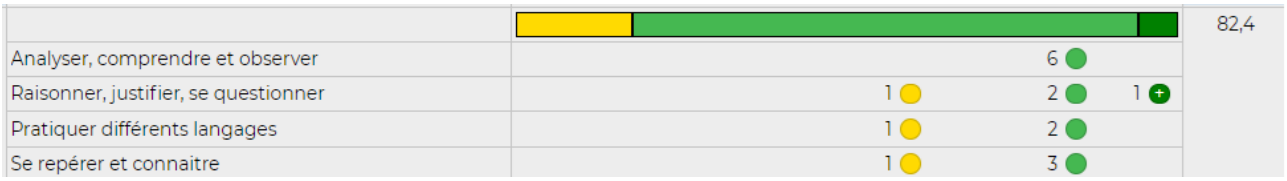
		Pratiquer différents langages	D1.1, D5
		avec des schémas	*D1.1, D5*
		réaliser des croquis et schémas	D5
		à l'écrit	*D1.1, D5*
		expression écrite	D1.1
		à l'oral	*D1.1, D5*
		s'exprimer à l'oral	D1.1
		Se repérer et connaitre	D5
		apprendre et restituer	*D5*
		apprendre et restituer ses connaissances	D5
		Utiliser ses connaissances	*D5*
		Utiliser ses connaissances lors des exercices	D5

جدوا 4: كفايات وقدرات التي يتم تقويمها بالسلك 4

نستنتج من الجدول أعلاه أن مادتي التاريخ والجغرافيا يتم تقويمها من خلال أربع كفايات، بحيث أن كل كفاية تتضمن قدرات وكل قدرة تتضمن مهارات، ويمكن شرح ذلك من خلال الجدول التالي:

الكفايات	القدرات	المهارات
التحليل والفهم والملاحظة	– دراسة نص/ صورة – البحث عن معارف رقمية.	– تعريف وثيقة – استخراج معلومات من وثائق. – تعبئة المعارف لتحليل وثيقة. – البحث عن معارف رقمية.
الاستدلال/ التعليل/ التساؤل	– اتباع منهجية – الاستدلال/ تعليل الأفكار	– احترام المنهجية الخاصة بالمادة. – احترام التعليمة. – تطبيق المنهجية الخاصة بالمادة – تعبئة المعارف في سياق الاستدلال. – استعمال الاستدلال في إنجاز المهمة النهائية.

استعمال مختلف اللغات	– اللغة الكارطوغرافية – التعبير الكتابي – التعبير الشفوي	– إنجاز ترسيمة كارطوغرافية – التعبير الكتابي – التعبير الشفوي
التموقع والمعرفة	– الحفظ والتذكر – استعمال المعارف	– حفظ وتذكر المعارف – استعمال المعارف خلال إنجاز التمارين



جدول 5: صورة لنتيجة تلميذ في التاريخ والجغرافيا في النظام الفرنسي

نستنتج من خلال ملاحظة النتيجة أعلاه أن المتعلم حصل على 82,4 على 100 ويمكن تحليل مستوى المتعلم من خلال الملاحظات التالية:

– بالنسبة للكفاية الأولى المتعلقة بالتحليل والفهم والملاحظة وكذلك القدرات والمعارات المرتبطة بها تم تقويم المتعلم ست مرات ودائما كانت نتيجته أنه يتحكم في هذه الكفاية بشكل كاف.

– بالنسبة للكفاية الثانية المرتبطة بالاستدلال والتعليل والتساؤل، وكذلك القدرات والمهارات المرتبطة بها، تم تقويم المتعلم أربع مرات بحيث تطور مستوى هذه الكفاية من تحكم ناقص خلال الاختبار الأول إلى تحكم كاف خلال الاختبارين الثاني والثالث، أما خلال الاختبار الرابع فيلاحظ أن التلميذ أصبح متحكما بشكل جيد في هذه الكفاية.

– بالنسبة للكفاية الثالثة المتعلقة بتطبيق مخلف اللغات (الكارطوغرافية والكتابية والشفوية) تم تقويمها ثلاث مرات بحيث تطور مستوى الكفاية من تحكم ناقص خلال الاختبار الأول إلى تحكم كاف خلال الاختبارين الثاني والثالث.

– بالنسبة للكفاية الرابعة المرتبطة بالتموقع والمعرفة وكذلك القدرات والمهارات المرتبطة بها، تم تقويمها أربع مرات، بحيث تطور مستوى الكفاية من تحكم ناقص خلال الاختبار الأول إلى تحكم كاف خلال الاختبارات الثلاث الأخرى.

من خلال تحليل نتيجة المتعلم وتطور مستوى الكفايات الأربع يمكن كتابة تقرير غني عن مستوى تطور التلميذ في مختلف القدرات والمهارات. وبذلك يمكن تخطيط وضعيات داعمة لمعالجة التعثرات والنقائص بسهولة. لكن بالنظر إلى نتيجة متعلم في النظام المغربي نجدها عبارة عن نقطة عددية (مثلا 16) وبذلك لا يمكن معرفة نقط القوة ومكامن النقص بالنسبة للتلميذ. وبذلك يصعب تخطيط وضعيات داعمة مناسبة. فقد يتم تدعيمه في مهارات تحكم فيها بشكل جيد، ويتم إغفال مهارات لازال يتحكم فيها بشكل ناقص.

4. مقارنة التقويم بين النموذجين التعليميين المغربي والفرنسي

من خلال مقارنة وتحليل أشكال وأدوات التقويم بالنظامين التعليميين المغربي والفرنسي يمكن إبداء الملاحظات التالية:

– تخلص النموذج الفرنسي عكس النموذج المغربي من النقطة العددية الجزائية غير المعبرة إلى تقويم الكفايات من خلال أربع مستويات (تحكم جيد– تحكم كاف– تحكم ناقص– تحكم غير كاف).

– عدم حصر عدد الاختبارات في النموذج التعليمي الفرنسي مما يمكن من تقويم المتعلم بشكل مستمر، في حين يتم حصرها في النظام المغربي وتحديد زمنها.

– يسمح التقويم في التعليم الفرنسي بتغيير معاملات الاختبارات (اختبارات سريعة بمعاملات أقل مثلا) في حين لا يسمح التعليم المغربي بذلك.

– نجد اختبارات مكيفة حتى على مستوى المراقبة المستمرة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الفرنسي، ونجدها بشكل محتشم فقط في الامتحانات الإشهادية في التعليم المغربي.

– نجد منطوقات النصوص في التعليم المغربي تتحدث عن الكفايات والقدرات والمهارات المرتبطة بها لكن على مستوى واقع الممارسة الصفية نجد تقويم المعرفة بشكل أساسي.

– هناك غياب للغة الكارطوغرافية في منهاج المرحلة الإعدادية في التعليم المغربي، وبذلك يتم تغييبها في التقويم.

– يسمح التعليم الفرنسي بتقويم بعض التلاميذ فقط دون آخرين، في حين لا يسمح التعليم المغربي بذلك.

– نجد حضور مهم للتقويم الشفوي في التعليم الفرنسي، في حين يحضر بشكل محتشم في التعليم المغربي من خلال نقطة الأنشطة المندمجة.

VII. خلاصات واستنتاجات

– ينبغي تجاوز نظام التقويم الحالي المعتمد بشكل أساسي على تقويم المعرفة وعلى الحفظ والتذكر.

– ينبغي بناء نموذج ديداكتيكي لتقويم الكفايات والقدرات والمهارات المرتبطة بها، حسب كل سلك تعليمي وحسب كل مستوى.

– ينبغي بناء نموذج تقويم يستجيب لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعلي خلال اختبارات المراقبة المستمرة وخلال الامتحانات الاشهادية.

– إدماج مهارة التعبير الشفوي ضمن كفايات مادتي التاريخ والجغرافيا والعمل على تقويمها.

– بناء نموذج تقويم تربوي يعطي صلاحيات أكثر للمدرس لتنويع الاختبارات وتعددها مع تغيير معاملاتها.

– بناء نموذج تقويم يراعي أنماط التعليم (حضوري– نصف حضوري– عن بعد)

– بناء نموذج تقويم يقيس الرؤية النقدية للتلميذ.

– بناء نموذج ديداكتيكي يسمح بتقويم كفايات مرتبطة بعدة مواد (التنظيم، الرقمنة، الاستقلالية..)

– بناء نموذج تقويم يتجاوز النقطة العددية على الأقل في المرحلة الإعدادية.

خاتمة:

رغم الترسانة التشريعية الصادرة عن الوزارة الوصية على قطاع التعليم المدرسي، يطرح سؤال الجودة بشكل كبير في المنظومة التعليمية بالمغرب. ويعتبر التقويم بشكل فعال وسيلة مهمة لتجويد الفعل التعلمي التعليمي إذا كان يستهدف المهارات والقدرات المرتبطة بكفايات مرتبطة بالمنهاج الدراسي.

لذلك ينبغي تجاوز نظام التقويم الحالي لمواد الاجتماعيات واقتراح نموذج ديداكتيكي بديل له يواكب التدريس بالكفايات ويواكب المدرسة الرقمية.

VIII. المصادر والمراجع

1- إدريسي مصطفى حسني، **الفكر التاريخي وتعلم التاريخ**، تقديم هنري مونيو، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، 2021.

2- عكي شكير، **التفسير التاريخي تأصيل إبستيمولوجي وتطبيق ديداكتيكي**، تقديم مصطفى حسني إدريسي، نادية للنشر، الرباط، 2021.

3- صهود محمد وآخرون، **تعلم التحقيب التاريخي استيعاب نموذج ديداكتيكي وأجرأته**، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2020.

4- صهود محمد، **التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الإبستيمولوجي والمنهجي**، مطابع الرباط نت، 2016.

5- قفصي محمد، **مبادئ أولية في منهجية البحث التربوي**، تقديم محمد فتوحي، دار القلم، الرباط، 2015.

6- الشرقاوي أحمد، **تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجيهات التربوية (1987-2014)**، مطبعة أنفو- برانت، فاس، 2014.

7- حبيدة محمد، **المدارس التاريخية من المنهج إلى التناهج**، دار الأمان، الرباط، 2019.

8- واهمي خديجة، **محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ**، دار القرويين، البيضاء، 2002.

9- وهابي عبد الرحيم وآخرون، **التقويم التربوي في منهاج اللغة العربية بين مساءلة المعارف وإرساء الكفايات**، مطبعة وراقة بلال، فاس، 2021.

10 - كريستيان ديبوير وبيرناديت نويل، **تقييم الكفايات، السيرورات المعرفية، النماذج والممارسات والسياقات**، ترجمة عبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، 2012.

11- مهرير محمد وآخرون، **التعلم الرقمي وبناء كفايات الألفية الثالثة**، مطابع الرباط نت، الرباط، 2020.

12- حمداوي جميل، **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، مكتبة سلمى الثقافية، 2015.

13- التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي لسنة 2008، التقرير التركيبي، ماي 2009، منشورات المجلس الأعلى للتعليم.

14- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي الإعدادي، نادية للنشر. الرباط، 2007.

15- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج المدرسية، 2009.

16- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.

17- الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية الكبرى، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، 2002.

18- دليل المقاربة بالكفايات، الطبعة الأولى، الرباط، 2009.

19- دليل التقويم في بيداغوجيا الادماج، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2011.

20- النموذج التنموي الجديد، التقرير العام، 2021.

21- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

22- المذكرة 185 الصادرة بتاريخ 13 دجنبر 2010 الخاصة بتأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي.

إدماج المهارات الحياتية في المناهج والبرامج التعليمية: تجارب عربية وأجنبية

Integrating life skills into educational curricula and programmes: Arab and foreign expériences

الدكتور محمد زمراني

mzemrani@uae.ac.ma

فريق البحث في المعرفة والقيم بالمدرسة العليا للأساتذة –جامعة عبد الملك السعدي

أستاذ زائر بالمدرسة العليا للتربية والتكوين –جامعة ابن طفيل

مخلص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن مختلف التجارب الدولية والعربية في مجال إدماج المهارات الحياتية بالتعليم بالمناهج التعليمية للسلك الابتدائي، كمساهمة لإثراء وتطوير التجربة المغربية في هذا المجال، ومساعدتها على تخطي مختلف التحديات التي تعترضها كتجربة ناشئة في عملية ادماج المهارات الحياتية. وقد تم المزاوجة بين المنهج الاستطلاعي، والمنهج الوصفي من أجل نقل وتوضيح التجربة بشكل أدق بالاعتماد على الوثائق والدراسات المنجزة حولها.

وبناء عليه فقد تم تقسيم عناصر هذه الورقة إلى محورين؛ الأول يستعرض تجربة المهارات الحياتية بالمناهج التعليمية للدولة الأجنبية وخاصة منها تلك الحائزة على المراتب الأولى في التقييمات الدولية، مع تعميق النظر في تجربتين من الدول الأكثر تميزا. أما المحور الثاني فقد تم تخصيصه للحديث عن التجارب العربية وكيفية م عالجتها هي الأخرى لقضية ادماج المهارات الحياتية. وفي هذا السياق خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات من أهمها:

- ضرورة التفكير في إدماج المهارات الحياتية كمادة مستقلة لها منهاجها الخاص يبنى بشكل نسقي ويمتد من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ثم التعليم الجامعي، معتمدين مصفوفة تتلاءم والسياق المغربي وطموحات مواطن القرن الحادي والعشرين.
- ضرورة إيلاء أهمية في تكوين المكونين والمدرسين والمربين في مجال تدريس المهارات الحياتية في مختلف المواد الدراسية له أهمية كبيرة في نجاح عملية الادماج.
- من المهم جدا اصدار دليل (ورقي/رقمي) للمتعلم والمعلم والآباء لمواكبة التطور المهاري لدى المتعلمين.
- من المهم تشجيع البحث في مجال المهارات الحياتية وإطلاق تخصصات على المستوى الماستر والدكتوراه في هذا الموضوع من شأنه تأهيل أطر متخصصة في الموضوع وخبراء المجال.
- من المهم ربط المهارات بمنظومة القيم التربوية وتقديم الأمثلة ضمن نسق قيمي يعزز الاستعمال الإيجابي للمهارات.
- من المهم اعتماد اللغة الأم في تنمية المهارات الحياتية لضمان الاستفادة على أوسع نطاق.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية – التعليم الابتدائي – التجارب الدولية – المناهج والبرامج التعليمية

Abstract:

This study aims at trying to reveal the various international and Arab experiences in the field of integrating life skills into primary education curricula, as a contribution to enriching and developing Morocco's experience in this field and helping it to overcome the various challenges it faces as an emerging experience in the process of integrating life skills.

The Exploratory curriculum and Descriptive curriculum have been combined in order to convey and clarify the experience more accurately, drawing on documents and studies.

Accordingly, the elements of this paper have been divided into two axes; The first reviews the experience of life skills in the foreign State's curriculum, especially those with the highest rank in international assessments, while deepening the consideration of two of the most distinguished States. The second axis was devoted to talking about Arab experiences and how they also address the issue of integrating life skills.

In this context, the study drew a series of conclusions and recommendations, the most important of which being:

- The need to consider integrating life skills as a separate subject with its own curriculum, which is built in a coordinated manner and extends from primary to secondary to university education, adopting a matrix adapted to the Moroccan context and the aspirations of the citizens of the twenty-first century.

- The need to attach importance to the composition of components, teachers and educators in the teaching of life skills in various subjects is of great importance to the success of the integration process.

- It is very important to produce a guide (paper/digital) for learners, teachers and parents to keep pace with learners' skill development.

- It is important to encourage research in the field of life skills and to launch specializations at the master's and doctoral levels in this subject that will qualify specialized frameworks in the subject and experts in the field.

- It is important to link skills to the educational values system and provide examples within a value format that promotes the positive use of skills.

- It is important to adopt mother tongue in life skills development to ensure the widest use.

Keywords: life skills - primary education - international experiences - curricula and educational programmes.

التقديم:

شكل موضوع تنمية المهارات الحياتية ومهارات التفكير والإبداع مع مطلق القرن العشرين تيمة تستهدف شريحة المتفوقين والموهوبين، ومع أواخر منتصف القرن بدأت العناية –في الدول الغربية– تتجه إلى جميع الطلاب وإلى مستويات التعليم جميعها؛ بما فيها الحضانة والابتدائية دون النظر إلى مستوى تفوقهم. وقد أثبتت التجارب نجاح الفكرة وقد خصصت محاور المؤتمر العالمي الثامن للتفكير –الذي عقد في سنغافورة سنة 1997م لدمج التفكير الإبداعي في المناهج التعليمية، كما عرضت دول عدة منها: الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وأستراليا، وفنزويلا، وسنغافورة تجاربها، التي تجاوزت في بعضها خمسة عشر عاما في ذلك الوقت (بادي، 2005).

وفي هذا السياق تؤكد الاتجاهات الحديثة على أهمية تربية الإنسان على المهارات الحياتية كمدخل أساسي لحياة أفضل للبشرية، وفق رؤية تربوية أخلاقية إنسانية شاملة، ترفع من مستوى حياة المتعلم من خلال تأهيل قدراته ومهاراته في كيفية تعامله معها (بالراشد، الطواهري، و كمون، 2019). علاوة على ذلك تشكل المهارات الحياتية إحدى أهم المدخلات الحديثة في تطوير المناهج التربوية، إذ أصبح من المستغرب أن يتم السعي لتطوير المناهج دون النظر إلى هذا الجانب، وأخذه بعين الاعتبار كعامل مهم في عملية التطوير المناهج.

ومن تم يفهم اهتمام صناع السياسات التعليمية بالمغرب وتوجهاتهم نحو إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية، وخاصة في الصيغة المنقحة للمنهاج الدراسي الخاص بالسلك الابتدائي في مرحلة أولى، وتعتبر المهارات الحياتية حسب (مديرية المناهج، 2020) من الأمور الهامة التي ينبغي إكسابها بشكل ضمني أو صريح للمتعلمات والمتعلمين، وذلك أنها تمكنهم من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية على حد سواء، كما تمكنهم من التكيف مع تعقيدات البيئة العالمية والرقمية التي غالبا ما تشكل تحدياً.

غير أن إدماج المهارات الحياتية بالمنهاج التعليمي لسلك الابتدائي عرف نوعا من الارتباك وعدم الاتساق بين ما هو منصوص عليه في المنهاج الرسمي الجديد، وما تم اعتماده سابقا من تجارب ومبادرات بالمدرسة المغربية، وبين ما هو معتمد من دلائل مدرسية لتنشيط حصص المهارات الحياتية.

ومن تم فإن التجربة المغربية لا تزال في طور التشكل وتحتاج إلى الاستئناس بتجارب دولية متقدمة من أجل تصحيح المسار، وتحقيق الفائدة المرجوة من ادماج المهارات الحياتية، والتي باتت تشكل دورا هاما في تأهيل الفرد وإعداده لعالم متحول يتسم بالتغيير المستمر نحو الاستغناء بالآلة عن اليد العاملة غير المؤهلة.

أمام هذه التحديات نطرح مجموعة من الأسئلة التي تعد بمثابة موجهات لهذه الورقة: كيف يمكن تحقيق ادماج المهارات الحياتية بالمناهج التعليمي؟ وما هي التجارب الدولية في مجال إدماج المهارات الحياتية بالتعليم الابتدائي؟ وما هي الإمكانات والتحديات التي تواجه ادماج المهارات الحياتية بالمدرسة المغربية؟ وما هي المهارات الحياتية ذات الأولوية في هذه المرحلة العمرية؟

أسئلة الدراسة:

وعلى اعتبار أن التجربة المغربية تجربة حديثة العهد بمجال ادماج المهارات الحياتية بمناهجها التعليمية بصفة رسمية، فإنه من الاجدى الاستئناس بتلك التجارب الدولية التي سبقت إلى هذا الموضوع، لنتساءل معها:

- ما هي التجارب الدولية الرائدة في مجال ادماج المهارات الحياتية بأسلاك التعليم المدرسي؟
- ما هي نوعية المهارات التي يتم التركيز على تنميتها ضمن هذه الأطوار التعليمية؟
- كيف يتم تصريف أنشطة تنمية المهارات الحياتية بهذه المناهج؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مختلف التجارب الدولية والعربية في مجال ادماج المهارات الحياتية.
- تقديم احاطة شاملة للتجارب الدولية والعربية في مجال ادماج المهارات الحياتية بالمناهج التعليمية.
- المساهمة في اثراء وتطوير التجربة المغربية في مجال ادماج المهارات الحياتية بالتعليم الابتدائي.

منهجية الدراسة:

من المناسب جدا في مثل هذه الدراسات الاعتماد بداية على المنهج الاستطلاعي (Exploratory) من أجل فتح المجال أمام أفكار جديدة، عن طريق الوصول إلى أكبر عدد ممكن من التجارب في مجال ادماج المهارات الحياتية، ثم استخدام المنهج الوصفي (Descriptive) من أجل نقل وتوضيح التجربة بشكل ادق بالاعتماد على الوثائق والدراسات المنجزة حولها.

وعليه، سيتم تقسيم عناصر هذه الورقة إلى محورين؛ الأول يستعرض تجربة المهارات الحياتية بالمناهج التعليمية للدولة الأجنبية وخاصة منها تلك الحائزة على المراتب الأولى في التقييمات الدولية، مع تعميق النظر في تجربتين من الدول الأكثر تميزا . على أن نخصص المحور الثاني للحديث عن التجارب العربية وكيف عالجت هي الأخرى قضية ادماج المهارات الحياتية؟ وما هي تلك المهارات التي حازت على اهتماماها؟

1.المهارات الحياتية في تجربة المناهج التعليمية بالدول الأجنبية:

تتعد التجارب الدولية في مجال ادماج المهارات الحياتية بالمنهاج التعليمية، إلا أن دولا بعينها تعتبر رائدة في هذا المجال، ولمعرفة أهم المهارات حضورا في المناهج الدراسية بالتعليم الأساسي سنعتمد بداية إلى جرد أهم

المهارات التي تتوفر عليها أبرز التجارب الدولية في هذا المجال وذلك بفحص المناهج التعليمية للدول الأكثر تميزا حسب برنامج تقييم التعلمات في الرياضيات والعلوم "تيمس" «TIMSS»[1].

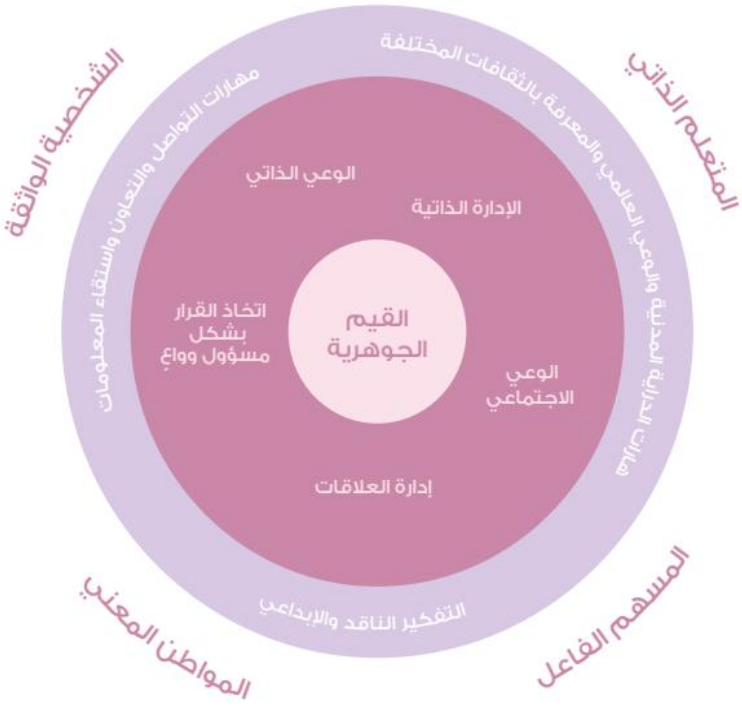
ولتعميق البحث أكثر بغرض فهم طبيعة إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية سنخصص المحورين المواليين لعرض تجربة كل من سنغافورة ، وفنلندا والحاصلتين على مراتب متقدمة في دورات متوالية لبرنامج التقييم تيمس.

1.1. المهارات الحياتية في المنهاج التعليمية لسنغافورة:

إن نجاح سنغافورة في كونها تجربة يحتذى بها على المستوى العالمي في مجال التنمية لم يأت من فراغ، بل هو نتيجة لامتلاكها تجربة متميزة على مستوى نظام التربية والتعليم. ذلك أن هذه الدولة التي لا تمتلك مواردا طبيعية تمكنت من خلال تأهيل العنصر البشري عبر منظومتها التعليمية إلى تشكيل ثروتها الحقيقية القائمة على بناء الإنسان وتكوينه وتأهيله بالمهارات والقدرات التي تجعل منه عنصرا فاعلا قادرا على تطوير مستقبل بلاده. بل والمساهمة في تحقيق تنمية شاملة بمختلف أبعادها.[2]

ينطلق الإصلاح التعليمي لسنغافورة من رؤية وهدف واضح يتمثل في "الأمة المتعلمة والمدارس المفكرة" وهي رؤية تسعى إلى تحقيق أربع نتائج أساسية وهي: بناء الشخصية الواثقة؛ والمتعلم الذاتي؛ والمسهم الفاعل؛ والمواطن المعني.

وكما يتضح من خلال الشكل(1)، الذي يعرض نموذج الكفايات المستهدفة لدى المتعلمين في المنهاج السنغفوري فإنه يشتمل على ثلاث طبقات وهي: **القيم الأساسية، والكفايات النفسية والاجتماعية، والكفايات الناشئة في**



شكل 1 إطار عمل سنغافورة لكفايات القرن الحادي والعشرين وتحصيل الطلاب

[1] تأتي أهمية اختبارات الدراسات الدولية لتوجهات تعليم المتحدة الإنمائي « NDP » ولكونها الأكثر موثوقية،

[2] مر النظام التعليمي لسنغافورة بمراحل عدة منذ استقلالها سنه 1965 تغيرت فيه الخطط التربويه لتتلاءم مع الظروف المحيطه بها داخليا وخارجيا لتصل في مرحلة أخيرة اعتماد نموذج قائم على اقتصاد المعرفة ومنح الطلاب مجالا للتفكير بدل الشحذ المعرفي. ومن تم إطلاق مبادرتين هما: مدارس التفكير؛ وأمة متعلمة. للمزيد يمكن مراجعة (العامري، 2018).

القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم سنغافورة، 2015).

وتعد القيم في هذا المنظور هي جوهر التربية، وقد حدد النموذج القيم الأساسية فيما يلي: الاحترام، والنزاهة، والرعاية، والمرونة، والوئام، والمسؤولية.[3]

وانطلاقا من هذه القيم تم تحديد مجموعة من المهارات والكفايات لتحقيقها في المناهج التعليمية، وهي: مهارات التواصل والتعاون واستقاء المعلومات، ومهارات التحصيل الدراسي والوعي العالمي والمعرفة بالثقافات المختلفة، ومهارات التفكير الناقد والإبداعي. من خلال مجموعة من المهارات الفرعية على الشكل التالي:

- **الكفايات الاجتماعية العاطفية: و** هي مهارات ضرورية للمتعلمين لتنمية هويتهم الشخصية، والتعرف على عواطفهم وإدارتها، وتنمية الشعور بالمسؤولية والرعاية والاهتمام بالآخرين، وتحقيق التواصل مع الآخرين وتطوير علاقات إيجابية، وكذا التعامل مع التحديات، واتخاذ قرارات مسؤولة، والتصرف لصالح النفس والآخرين والمجتمع. وتركز هذه الكفايات على تطوير المهارات التالية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، واتخاذ القرار بشكل مسؤول، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات.
- **كفايات القرن الحادي والعشرين لعالم معولم:** وهي تلك الكفاءات الضرورية للعيش في عالم العولمة وهي: محو الأمية المدنية والوعي العالمي والمهارات عبر الثقافات؛ التفكير النقدي والمبتكر؛ مهارات الاتصال والتعاون والمعلومات.

ستساعد هذه القيم والكفاءات الأساسية معًا المتعلمين على تجسيد النتائج المرجوة للتعليم حتى يتمكنوا من الاستفادة من الفرص الغنية للعصر الرقمي، في المنهاج السنغافوري. وقد حدد المنهاج التعليمي السنغافوري سمات المتخرجين من نظامه التعليمي الرسمي فيما يلي: لهم شعور جيد بالوعي الذاتي؛ يمتكون بوصلة أخلاقية سليمة؛ يمتلكون المهارات والمعارف اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل؛ يمتلكون قدرا كبيرا من الثقة بأنفسهم ويتمتعون بحماس للحياة؛ لديهم إحساس قوي بالصواب والخطأ، وقابلون للتكيف والمرونة، ويعرفون أنفسهم، ويميزون في الحكم، ويفكرون بشكل مستقل ونقدي، ويتواصلون بشكل فعال.[4]

---

[3] –الاحترام: يظهر طلابنا الاحترام عندما يؤمنون بقيمتهم الذاتية والقيمة الجوهرية للناس.
–المسؤولية: طلابنا مسؤولون عندما يدركون أن لديهم واجبًا تجاه أنفسهم وعائلاتهم ومجتمعهم وأمتهم والعالم، ويقومون بمسؤولياتهم بالحب والالتزام.
–المرونة: يتسم طلابنا بالمرونة عندما يظهرون القوة العاطفية والمثابرة في مواجهة التحديات. يظهرون الشجاعة والتفاؤل والقدرة على التكيف وسعة الحيلة.
–النزاهة: يُظهر طلابنا النزاهة عندما يتمسكون بالمبادئ الأخلاقية ولديهم الشجاعة الأخلاقية للدفاع عن الصواب.
–الرعاية: يهتم طلابنا عندما يتصرفون بلطف ورحمة، ويساهمون في تحسين المجتمع والعالم.
–الانسجام: يحافظ طلابنا على الانسجام عندما يعززون التماسك الاجتماعي ويقدرون وحدة وتنوع مجتمع متعدد الثقافات.

[4] يمكن الاطلاع على مخرجات التعليم المرجوة لنظام التعليم بسنغافورة من خلال زيارة موقع وزارة التربية والتعليم سنغافورة (2015): مخرجات التعليم المرجوة. تم الاطلاع بتاريخ 13 مارس 2022: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes

لم تقتصر سنغافورة على اهتمامها بالتعليم المدرسي فقط، بل وجهت اهتمامها أيضا للتعليم العالي، إذ يعد التعليم العالي في سنغافورة واحدا من أفضل نظم التعليم العالمية نظرا لاعتماده على ميزتين أساسيتين هما: الانتقاء والجودة، إذ لم يتمكن سوى 25% من الطلبة من الوصول إلى الجامعة. ومن تم غدا نظام التعليم في سنغافورة واحدا من أفضل النظم التعليمية في العالم[5].

هذا ومن التجارب المتميزة والرائدة في مجال تنمية مهارات التعلم الذاتي التي توجد بسنغافورة، مراكز KUMON[6] للتعلم الذاتي وتطوير القدرات وتنمية المهارات بشكل فردي مستقل يحقق فيه المتعلم تقدما من تلقاء نفسه دون أن يُعلم على وجه التحديد، ودون مقارنته بزملائه، وقد صممت أوراق العمل فيها بعناية وبطريقة تسمح للمتعلم بمعرفة كيفية حل مشاكله بنفسه كما تقدم أمثلة وتفسيرات عند انتقال المتعلم إلى الخطوة الموالية في البرنامج، كما أنها تشجع المتعلمين على معرفة الذات والتقدم بشكل مستقل في جميع الأوقات، في حين ينحصر دور المدرس في هذا المركز في إعطاء التعليمات المناسبة وتقديم الملاحظات ودراسة نمو وتطور سلوك المتعلمين. ويهدف هذا الأسلوب إلى تحقيق قدرات أكاديمية عالية من خلال تمكينهم من تجاوز مستوى مدارسهم النمطية.[7]

1.2. المهارات الحياتية في المناهج التعليمية بفنلندا:

تتبوأ فنلندا المرتبة الأولى عالميًّا من حيث جودة نظامها التعليمي [8]، وتشير الدراسات إلى أن هذا التميز يعود لعدة اعتبارات أبرزها اعتماد **المهارات الحياتية، إذ** يركز المنهج التعليمي الجديد[9] على الكفايات والمهارات المستعرضة في التدريس. وهي مهارات مثل تعلم كيفية التعلم، والكفاءة الثقافية، والتفاعل والتعبير عن الذات. إذ يركز النظام التعليمي على رعاية الذات وإدارة الحياة اليومية، كما يركز أيضًا على تنمية المهارات في كل من التكنولوجيا والحياة العملية. كما يوجد أيضا اهتمام ببناء المهارات النشطة التي سيحتاجها الطلاب لبقية حياتهم، مثل ريادة الأعمال، والمشاركة، وتحقيق مستقبل مستدام.

---

[5] العامري، إبتسام محمد. 2018. التجربة التنموية في سنغافورة. مجلة بحوث الشرق الأوسط، مج. 2018، ع. 45، ص302.

[6] Kumon Institute Education Co. Ltd. is an educational network created by Toru Kumon which uses his Kumon Method to teach mathematics and reading primarily for young students. Site : https://www.kumon.com/

[7] عائدة منصور صالح، دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات في اعداد المعلم واستراتيجيات التدريس في بعض الدول (الولايات المتحدة. سنغافورة. ليبيا)، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس. رابط الدراسة: https://faculty-old.psau.edu.sa/filedownload/doc-12-docx-0ededb1e56369c4fd30d871eb4cb2b75-original.docx

[8] Mike Colagrossi (2018) : 10 reasons why Finland's education system is the best in the world , (WEF) : https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world

[9] تم اعتماد المناهج الجديد بفنلندا سنة 2016 والذي تبنته الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم، عبر تسطير أهدافً رئيسية وهي: تعزيز مشاركة المتعلمين، وزيادة جدوى التعلم وتمكين كل تلميذ من الشعور بالنجاح في حياته الأكاديمية والاجتماعية؛ – التعلم العاطفي. يضع التلاميذ الأهداف ويحلون المشكلات ويقيمون تعلمهم بناءً على الأهداف المحددة.

ولكون المجتمع الحالي يتسم بخاصية التغيير المستمر ويتطلب المزيد والمزيد من المهارات والكفايات الحياتية، لذلك يقوم المعلمون في فنلندا في كل مادة تعليمية بالترويج للمهارات الحياتية من خلال أنشطة تعليمية أو من خلال تعيين مهام مفتوحة للطلاب يشتغلون عليها خارج الفصل، وقد يتطلب منهم الأمر العمل ليوم أو حتى أشهر عدة لتحقيق تلك الأهداف التي تخدم تنمية مهارات من المهارات الحياتية.[10]

ومن الأساليب المعتمدة لتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين اعتماد **صيغة التعلم متعدد الموضوعات، إذ** في بداية كل عام دراسي، يجب أن يكون لكل مدرسة موضوع، أو مشروع، أو دورة واحدة محددة بوضوح على الأقل تجمع بين محتوى الموضوعات المختلفة، وتتعامل مع الموضوع المحدد من منظور عدة مواد. تسمى هذه وحدات التعلّم متعددة الموضوعات. تخطط المدارس وتنفذ وحدات التعلم متعددة التخصصات، وقد تختلف الموضوعات والمدة بناءً على الاحتياجات والاهتمامات المحلية. يشارك الطلبة في تخطيط الوحدات، ويتأكد المعلمون من أنه خلال هذه العملية، يعمل المتعلم الذي ينتمي لمستوى أدنى مع متعلمين من مستويات متقدمة وصفوف مختلفة.

وتحقيقا لهذا النهج ومن أجل تنمية مهارات التواصل الفعال فإن النظام التعليمي يجعل من المدرس ميسرا للعملية التعليمية ومسهلا لها وعليه أن يتحدث أقل، فحين يوكل للمتعلمين القيام بكل شيء من وضع الأهداف، والتفكير في الحلول لمشاكل الحياة اليومية. كما يتم تحفيز فضول المتعلمين من خلال الدراسة في بيئات خارج الفصل الدراسي مثل: فناء المدرسة، أو الغابة، أو المكتبة، أو حتى مركز التسوق. كل هذه المبادئ أساسية للتعليم الفنلندي من أجل جعل **المتعلم فعالا في بناء مهاراته ومعارفه**، ولكن الأهم هو أن النظام الوطني مكرّس لمساعدة كل طالب على النمو كإنسان.

ولكونه نظام يعتمد على تنمية المهارات الحياتية فإن النظام التعليمي بفنلندا يأخذ بعين الاعتبار **الفروق الفردية بين المتعلمين** ، وعليه فإن لكل تلميذ أهدافه الخاصة التي يعمل على تحقيقها والتي يتم أخذها بعين الاعتبار بداية كل عام دراسي رفقة المدرس، والتلميذ، وأولياء الأمور، وعلى هذا يعمل المدرسون على إعداد دروس مختلفة تراعي الأهداف الفردية للمتعلمين، وهو ما يعني أنه عادة ما يكون هناك خمسة مواضيع أو دروس أو مهام مختلفة على الأقل في نفس الفصل، وفي نفس الوقت.

تحت شعار **نعم للتعاون لا المنافسة** وعلى العكس مما هو شائع في معظم نظم التعليم بدول العالم، يرى الفنلنديون الأمر بشكل مختلف: "الفائزون الحقيقيّون لا يتنافسون"، ومن المفارقات أن هذا الموقف قد وضعهم على رأس المجموعة الدولية. لا يَقلق النظام التعليمي في فنلندا بشأن الأنظمة المصطنعة، أو التعسّفية القائمة

[10] Maria Muuri , (2018) : 6 Key Principles That Make Finnish Education a Success ; https://www.edsurge.com/news/2018-07-31-6-key-principles-that-make-finnish-education-a-success

على الجدارة. لا توجد قوائم للمدارس أو المعلمين الأفضل أداءً، إنها ليست بيئة تنافسية، بدلًا من ذلك: التعاون هو القاعدة.

وانطلاقا من هذه الفلسفة التربوية فإن ما يميز النظام التعليمي بفنلندا كونه **لا يلزم التلاميذ باختبارات موحدة**، لكن يوجد فقط شيء يسمى: "اختبار شهادة الثانوية العامة الوطني"، وهو اختبار تطوّعيٌّ للطلاب في نهاية المدرسة الثانوية العليا (أي ما يعادل شهادة البكالوريا في المدرسة المغربية). إذ يتم تصنيف جميع المتعلمين في جميع أنحاء فنلندا على أساس فردي، ويتم تعيين نظام الدرجات من قبل معلّميهم. وتقوم وزارة التربية والتعليم بتتبع التقدم الإجمالي؛ بأخذ عينات من مجموعات عبر نطاقات مختلفة من المدارس.

وإذا كان ولابد من التقييم فإنه يستخدم كأداة لتطوير أداء المتعلمين وتوجه مسارهم اعتمادا على نقاط القوة وليس على نقاط الضعف، وذلك عبر **تنويع طرق تقييم المتعلمين** كالتقييم الذاتي، أو تقييم الأقران الذي يلعب دورًا مهمًا في تقييم مهارات مثل مهارة التعلّم للتعلّم. وذلك من أجل تقديم معلومات عن التقدم الدراسي لكل متعلم بطرق مختلفة غير التقارير، أو الشهادات. بل تجرى مناقشات تقييمية مع أولياء الأمور والطلبة مرتين على الأقل في سنة، لتحديد الأهداف ومناقشة عملية التعلم.

لقد حققت فنلندا نجاحا هائلا في جعل نظامها التعليمي يحظى بالاحترام في جميع أنحاء العالم، ولكن نهج فنلندا في التعليم لم يتطور من فراغ، إذ يعتمد المنهج الفنلندي على العديد من النماذج الرائدة بما ذلك منهج ماريا مونتيسوري (Montessori) التعليمي[11]، ومنهج ريجيو إميليا (Reggio Emilia approach)، طريقة شتاينر/ فالدورف (Waldorfschule).[12]

وختاما لهذا المحور نعرض فيما يلي جدول يبرز المهارات الأكثر حضورا في المناهج التعليمية للدول المتحصلة على إحدى المراتب العشر الأولى عالميا في أغلب دورات تقييم برنامج "تيمس" وهي كل من: فنلندا، والصين، وأستراليا، وكوريا الجنوبية، وسنغافورة. وذلك مع مراعاة الاختلاف الحاصل بين تسميات المهارات الأساسية من دولة إلى أخرى إذ تحضر أيضا بمسمى المهارات الرئيسية أو مهارات القرن الحادي والعشرين، وتظهر دراسة (الزواوي، الرحوي، و تريعة، 2020، صفحة 33) تردد حضور عدد من المهارات في هذه التجارب، وهي على الشكل الآتي:

[11] هذا ويمكن النظر في تجربة "المدرسة الحية" بجماعة ايت بوكماز ضمن إقليم أزيلال، ومدى تنمية طريقة مونتيسوري للمهارات الحياتية العملية في هذه المدرسة. وهو موضوع يصلح للدراسة لمقارنة مدى نجاح هذه التجربة في تنمية المهارات الحياتية مقارنة بالنهج المتبع في المدارس العمومية.

[12] كما توجد تجربة (Kipinä) الفنلندية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كما توجد لها خارج فنلندا حاليا العديد من دور الحضانة في 15 دولة بسبع لغات، للمزيد عن هذه التجربة يمكن زيارة الرابط: https://kipinakids.com/

المهارات/الدولة	أستراليا	فنلندا	سنغافورة	الصين	كوريا الجنوبية
الابتكار	*	*	*	*	*
القيادة الطلابية		*			
التطور الشخصي	*	*			
المواطنة	*	*	*		
التفكير النقدي	*	*	*		*
حل المشكلات	*	*	*		
الإلمام الرقمي	*	*	*	*	*
التعاون		*	*	*	*
التواصل		*	*	*	*
الآداب والأخلاق				*	*
الوعي				*	*
حب الاطلاع					*

جدول 1 مقارنة االمهارات الحياتية في مناهج الدول الأكثر حضورا في تقييم "تيمس"

يتبين من خلال هذه الدراسة المقارنة للمهارات الحياتية في المناهج التعليمية بالدول العشر الأكثر تميزا في العالم حسب تصنيف "تيمس" أن الاهتمام بالمهارات الحياتية في المناهج الدراسية أمر يختلف من دولة إلى أخرى كما يختلف حضورها من بلد إلى أخر. فالتفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والالمام الرقمي هي المهارات الأكثر تداولا حسب هذه العينة.

2.تجربة المهارات الحياتية في المناهج التعليمة بالدول العربية:

أما على المستوى العربي فـتعتبر تجربة دول الخليج العربي في إدماج المهارات الحياتية ضمن مناهجها التعليمية من التجارب الرائدة عربيا، وذلك في وقت مبكر سواء من خلال مبادرات مكتب التربية العربي لدول الخليج والذي يعد منظمة إقليمية حكومية لتحقيق التعاون التربوي بين الدول الأعضاء، أو من خلال مبادرات وزارات التربية الوطنية بعدد من الدول الرائدة في هذا المجال كسلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، ودولة الكويت. وفيما يلي عرض لأبرز ما تميزت به كل تجربة عن غيرها.

ثم سننظر في تجربة أخرى عرفتها الدول العربية بالشرق الأوسط وشمال افريقيا تسعى لإدماج المهارات الحياتية في مناهجها التعليمية وهي التي يطلق عليها اختصارا مبادرة (LSCE) مدعومة من طرف اليونيسف.

2.1. تجربة برنامج المهارات الحياتية لمكتب التربية العربي لدول الخليج:

ضمن برنامج مشروع تطوير التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، قام مكتب التربية العربي لدول الخليج [13] بإطلاق برنامج المهارات الحياتية والذي يتيح للمعلم تطوير قدراته، في إكساب الطالب المهارات الحياتية التي لا تكتمل تربيته بدونها من خلال مجموعة من الدلائل والحقائب التدريبية، كما يقدم لواضعي المناهج حلولاً مدروسة لإدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية، وما تحتاجه من أنشطة، وتتكون كل حقيبة من خمسة أجزاء موحدة تشمل: مقدمة نظرية؛ دليل الاستخدام؛ الأنموذج التدريبي؛ نماذج الدروس؛ استمارة التقويم. ويمكن تلخيص مواضيع هذه الحقائب التدريبية كما يلي:

2.1.1. حقيبة المهارات الشخصية والاجتماعية:

تُشكِّل المهارات الشخصية والاجتماعية الدعامة الأساسية لاكتساب مهارات المحاور الأخرى للمادة، حيث أُفرد لها محور خاص بها نظرا للحاجة الملحة التي تستدعي بيان هذه المهارات وممارستها واكتسابها بشكل مستقل، وذلك حتى يتم التركيز على صقلها في المتعلم لتعينه على تنفيذ مهارات وأنشطة المحاور الأخرى، ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال أنشطة محور المواطنة كالتفاعل الاجتماعي في الأعمال التطوعية، ومحور الثقافة المنزلية؛ كتنمية روح التعاون والتواصل بين أفراد الأسرة، و مهارة الإسعافات الأولية في محور الصحة والسلامة التي تتطلب مبادرة الشخص إلى إسعاف الآخرين، وفي محور عالم العمل كمهارة إدارة الضغوط التي قد يتعرض لها العامل في مكان العمل. بالإضافة إلى ذلك فإن محور المهارات الشخصية والاجتماعية يهتم بمجموعة من المهارات الشخصية، ولعل من أهمها مهارات التواصل؛ كحسن الاستماع وتنمية الطلاقة اللفظية، ومهارات التفكير كالتفكير الناقد وممارسته في مختلف المواقف الحياتية، والمهارات النفسية؛ كالتعبير عن السعادة والتغلب على مشاعر الخوف والخجل، ومهارة استخدام التقانة؛ كالتوظيف السليم لأدوات التقانة المختلفة. كما يهتم هذا المحور أيضا بمجموعة من المهارات الاجتماعية لعل من أهمها مهارات التواصل، حيث تتداخل هذه المهارات بين المهارات الشخصية والاجتماعية، وتظهر في المهارات الاجتماعية في القيم الاجتماعية؛ كالتعاون والتسامح وصلة الرحم واحترام الرأي، بالإضافة إلى تعزيزها لمهارات حل الخلاف والعمل ضمن فريق (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2010).

---

[13] يُعد مكتب التربية العربي لدول الخليج إحدى بذور التعاون الخليجي، والذي أنشئ سنة 1975 وهو منظمة إقليمية حكومية دولية تعمل في نطاق الدول الأعضاء، وقد جاءت تسميته على غرار مسمى "مكتب التربية الدولي في جنيف" الذي يعمل لخدمة الأعضاء في منظمة اليونسكو. وقد ترسَّخت مكانة مكتب التربية العربي لدول الخليج في ساحة العمل التربوي المشترك في دوله الأعضاء، وامتدت إقليميًّا ودوليًّا مع المؤسسات والمنظمات الدولية، وأصبحت تربطه بها اتفاقيات ومذكرات تفاهم وبرامج وأنشطة مشتركة كما نال عددا من الجوائز الاقليمية والدولية. ولهذه المنظمة التعليمية أهداف نص عليها نظامها الأساسي ترتبط بالتنسيق والتعاون بين الدول الأعضاء وتمتد لتشمل إجراء البحوث وتنفيذ البرامج وإثراء البيئة التربوية وتعزيز المحتوى التربوي العربي.

الصف	المجال	الموضوع
الصف الأول	المهارات الشخصية	الذكاء العاطفي
	المهارات الشخصية	إدارة المال
	المهارات الشخصية	إدارة الوقت
	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
الصف الثاني	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
	المهارات الاجتماعية	التواصل
الصف الثالث	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
الصف الرابع	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
	المهارات الاجتماعية	التواصل
الصف السادس	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	التواصل
الصف السابع	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الشخصية	إدارة المال
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
الصف الثامن	المهارات الشخصية	الذكاء العاطفي
	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	التواصل
الصف العاشر	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	قيم اجتماعية
الصف الحادي عشر	المهارات الشخصية	مهارات التفكير
	المهارات الاجتماعية	العمل ضمن فريق
الصف الثاني عشر	المهارات الشخصية	الذكاء العاطفي
	المهارات الشخصية	إدارة المال

جدول 2 برنامج المهارات الشخصية والاجتماعية لمكتب التربية العربي لدول الخليج

2.1.2. حقيبة الصحة والسلامة:

الصحة والسلامة من محاور المادة التي تعنى بإكساب المتعلم مجموعة من المهارات، وما يرتبط بها من معارف وقيم واتجاهات ضرورية تعزز سلوكه الإيجابي إزاء الصحة الشخصية والصحة العامة، تعينه ليحيا حياة صحية، خاليا من الأمراض؛ ومتزنا عقليا، واجتماعيا، ونفسيا في مجتمع صحي. نتيجة لسوء نمط حياة كثير من الأفراد في هذا العصر ظهرت الأهمية المتزايدة لقضايا الصحة التي يسعى هذا المحور إلى تحقيقها من خلال أهداف خاصة بالصحة والسلامة تعتمد على اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات الأساسية، منها مهارة التواصل كتواصل المتعلم مع الطبيب أو المرشد الصحي، ليتمكن من إيصال معاناته بطريقة واضحة، ثم استقبال الرسالة الصحية بوعي. إضافة إلى مهارة إدارة الضغوط التي تمكن المتعلم من مواجهة تأثير الأقران على اتباع سلوك هو مؤمن بأضراره. أيضا من المهارات التي سيتم تعلمها في هذا المحور مهارة التفكير كنقد بعض المعتقدات الصحية الخاطئة، واتخاذ قرار حول الخيارات الآمنة في تصرفاته وتحمل عواقب ذلك القرار. كما أن هناك قيمًا أخلاقية واجتماعية سوف يتم غرسها أو تأكيدها؛ كالتعاطف مع أفراد في ظروف خاصة وعدم التمييز بينهم؛ مثل ذوي الاحتياجات الخاصة، والمصابين ببعض الأمراض المزمنة. ولا نغفل أن تعلُّم مهارات استخدام التقانة من المهارات المهمة في مجال الصحة والسلامة، إذ إن كثيرا من أمور الصحة والسلامة يتطلَّب التوظيف الصحيح الهادف للأجهزة والتقانة لتحقيق أهدافها؛ كما في استخدام أجهزة السلامة والإطفاء، وأجهزة وأدوات الفحص الطبي الذاتي.[14]

الصف	المجال	الموضوع
الصف الأول	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في الطريق
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المدرسة
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الصحة الشخصية	التحصينات والتطعيمات
	الصحة الشخصية	النوم الصحي
الصف الثاني	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الإسعافات الأولية	إسعاف أجزاء الجسم من الأجسام الغريبة
	الصحة الشخصية	السلامة والنظافة الشخصية
الصف الثالث	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل

[14] مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010): حقيبة السلام والصحة: https://skills.abegs.org/goals002

الصف	المجال	الموضوع
	الإسعافات الأولية	إسعاف الإصابات البسيطة
	الإسعافات الأولية	التصرف الصحيح عند الطوارئ
	الصحة الشخصية	السلامة والنظافة الشخصية
الصف الرابع	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في الطريق
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المدرسة
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الإسعافات الأولية	إسعاف أجزاء الجسم من الأجسام الغريبة
	الإسعافات الأولية	إسعاف التسمم
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	التمريض المنزلي البسيط
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	الأمراض العارضة
الصف الخامس	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المدرسة
	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	زيارة الطبيب
	الصحة الشخصية	المراهقة (السلامة والنظافة الشخصية)
	الصحة الشخصية	المراهقة (الرعاية الصحية، والنفسية)
	الصحة الشخصية	المراهقة(الرعاية التغذوية)
الصف السادس	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الأمن والسلامة	التصرف الصحيح عند الطوارئ
	الإسعافات الأولية	حقيبة الإسعافات الأولية
	الإسعافات الأولية	إسعاف الإصابات البسيطة
	الإسعافات الأولية	إسعاف الصدمات
	الإسعافات الأولية	إسعاف الاختناق
	الإسعافات الأولية	إسعاف اللَّدغات والعضَّات
	الصحة الشخصية	التحصينات والتطعيمات
الصف السابع	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الإسعافات الأولية	الفحص والتشخيص الأولي للمصاب
	الإسعافات الأولية	إسعاف الاختناق
	الإسعافات الأولية	إسعاف الصدمات
	الإسعافات الأولية	إسعاف الضربة الحرارية

الصف	المجال	الموضوع
	الإسعافات الأولية	إسعاف النَّزف
الصف الثامن	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في المنزل
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	الأمراض العارضة
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	التمريض المنزلي البسيط
الصف التاسع	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الإسعافات الأولية	حمل ونقل المصاب
	الإسعافات الأولية	إسعاف العظام والمفاصل والعضلات
	صحة الفئات الخاصة	صحة المعاق
الصف العاشر	صحة الفئات الخاصة	صحة المسن
	الوقاية من الأمراض والتعامل معها	الأمراض المزمنة
	الصحة النفسية والاجتماعية	الصحة النفسية
الصف الحادي عشر	الأمن والسلامة	الأمن والسلامة في العمل
	الإسعافات الأولية	التصرف الصحيح عند الطوارئ
	الإسعافات الأولية	الإنعاش القلبي الرئوي
	الصحة النفسية والاجتماعية	الصحة النفسية
الصف الثاني عشر	الصحة النفسية والاجتماعية	الأم الحامل، والرضيع (الرعاية الصحية، والنفسية)
	الصحة النفسية والاجتماعية	المؤثرات العقلية

جدول 3 برنامج مهارات الصحة والسلامة لمكتب التربية العربي لدول الخليج

2.1.3. حقيبة الثقافة المنزلية:

تعنى الثقافة المنزلية بإكساب المتعلم مجموعة متنوعة من المهارات، وبما يرتبط بها من معارف وقيم واتجاهات تعينه وأسرته ومجتمعه على استمرارية الحياة بشكلها الطبيعي وذلك من خلال ممارسات حيوية تتعلق بغذائه من حيث اختياره وإعداده، وملبسه من حيث تنوعه واختياره وخياطته، ومنزله من حيث تنظيمه وتنظيفه وصيانة محتوياته ، وتكوين أسرة ناجحة وفاعلة في بناء المجتمع يتمتع أفرادها بصحة جيدة تستطيع أن تدير شؤونها بحكمة وحسن تدبير، وتسهم في رفع مستوى الأسرة إداريًّا واقتصاديًّا، وتدعيم القيم والعادات والتقاليد المرتبطة بها. ويحقق محور الثقافة المنزلية أهدافه من خلال إكساب المتعلم المهارات الحياتية الأساسية، مثل مهارات التواصل بما فيها من تواصل أفراد الأسرة بينها وبين بعضها بعضا وبينها وبين المجتمع، ومهارات استخدام التقانة كالعناية بالأجهزة، والأدوات المنزلية، وكيفية استخدامها، وصيانتها. كذلك يعالج هذا المحور المهارات النفسية؛ كرعاية الأبناء والمسنين والمراهقين، وتأهيل الأفراد وإعدادهم لتحمل المسؤولية. كذلك مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد في الأسرة وتعاملهم مع الأقران وأفراد المجتمع الآخرين. كما يركز محور الثقافة المنزلية على إكساب المتعلم بعض المهارات اليدوية؛ كإتقان وإعداد الأطعمة وتقديمها، وتفصيل

وحياكة الملابس، ومهارات التفكير؛ كتلك المتعلقة بتخطيط ميزانية الأسرة، وترشيد إنفاقها، والقيم الأخلاقية الاجتماعية؛ كالتعاون في أعمال المنزل ووظائف كل فرد في الأسرة.[15]

2.1.4. حقيبة المواطنة والعالمية:

في ظل ما يشهده العالم المعاصر من تحولات اجتماعية، واقتصادية، وثقافية نتيجة التقدم العلمي وتطور وسائل الاتصال ينبغي على المؤسسة التربوية تطوير توجهاتها وأهدافها في تنشئة الطلاب، بحيث تأخذ في الاعتبار البعدين المحلي والعالمي؛ كي ينشأ الطالب متوافقا مع مجتمعه، مدركا لحقوقه وواجباته، حافظا لقيمه، ومبادئه، وقوانينه، ملتزما بعاداته، وتقاليده، وموروثه الحضاري، معتزا بوطنه وقائده، حاميا لترابه، مدركا للمشكلات والتحديات التي تجابهه. كما تعمل المؤسسة التربوية على تهيئة الطالب على المستوى العالمي ليصبح مدركا لكل ما يحدث في العالم من حوله، وحتى يحدث ذلك الإحساس بالعالم لا بد أن يتعايش الطالب مع التغيرات الكبيرة التي يشهدها العالم وتؤثر على منظومة القيم وعناصر الثقافة في كل مجتمع من المجتمعات. إن محور المواطنة والعالمية يسعى لدعم عدد من المهارات منها مهارات العمل التطوعي، ومعرفة الحقوق والواجبات، والتفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الثقافات الأخرى، وغيرها من المهارات.[16]

الصف	المجال	الموضوع
الصف الأول	التراث	التراث الثقافي
الصف الثاني	خدمة المجتمع	الحقوق والواجبات
	السياحة	السياحة الداخلية
الصف الثالث	خدمة المجتمع	الحقوق والواجبات
الصف الرابع	السياحة	السياحة الداخلية
	التراث	التراث الثقافي
الصف الخامس	العملية الانتخابية	العملية الانتخابية داخل المدرسة
	خدمة المجتمع	العمل التطوعي
الصف السادس	التراث	التراث الثقافي
الصف السابع	التراث	التراث الثقافي
الصف الثامن	خدمة المجتمع	المرافق والممتلكات العامة
الصف التاسع	خدمة المجتمع	الحقوق والواجبات
	خدمة المجتمع	العمل التطوعي
الصف العاشر	العملية الانتخابية	العملية الانتخابية في مؤسسات الدولة

[15] مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010): حقيبة الثقافة المنزلية: https://skills.abegs.org/goals003

[16] مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010): حقيبة المواطنة والعالمية: https://skills.abegs.org/goals006

الصف	المجال	الموضوع
الصف الحادي عشر	التفاعل مع القضايا العالمية	الملكية الفكرية
	التعايش مع الثقافات الأخرى	احترام ثقافة الآخرين
الصف الثاني عشر	التعايش مع الثقافات الأخرى	التفاعل مع الآخرين
	التفاعل مع القضايا العالمية	التفاعل مع المشكلات السكانية

جدول 4 برنامج مهارات المواطنة لمكتب التربية العربي لدول الخليج

2.1.5. حقيبة عالم العمل:

يأتي محور عالم العمل ضمن محاور منهاج المهارات الحياتية بغية إكساب المتعلم مجموعة واسعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية التي تهيِّئه لدخول عالم العمل بثقة واقتدار، بدءًا بالعمل اليدوي كإكسابه مهارات بسيطة في حرف ومهن متنوعة، ثم توجيهه لاختيار مهنة المستقبل على أسس علمية سواء أذاتيَّةً كانت أم خاصة به؛ أم خارجية تتعلق بجوانب أخرى؛ كسوق العمل والتغيرات التي تطرأ عليه، وكيفية إعداد نفسه لهذه المهنة. وبعد ذلك يأتي دور البحث عن العمل أو النظر في إنشاء مشروع تشغيل ذاتي وما يتصل بهما من إجراءات، ثم توافق الفرد مع العمل الجديد ونجاحه وتميزه به. ويتم تحقيق أهداف محور عالم العمل من خلال تنفيذ المتعلم أنشطة متنوعة ترتكز على مهارات أساسية عديدة، منها مهارات التواصل؛ كمهارات الإنصات والفهم والحديث والتفاوض بإيجابية، والقدرة على الإقناع بفاعلية تساهم في إيجاد علاقات بناءة ومتناغمة مع الموظفين والزبائن أو المراجعين. ومهارات التفكير؛ كالمهارات التي تشجع على إنشاء مشروع تشغيل ذاتي ملائم، وتوظيف استراتيجيات التفكير الإبداعي، والمبادرة بحلول مبتكرة لمشكلات في مجال العمل. ويتطلب محور عالم العمل أيضا جملة من المهارات النفسية؛ كالتوافق مع المواقف الجديدة في العمل، كما يتطلب مهارات استخدام التقنيات في مجال العمل كأجهزة الاتصال وأجهزة التصنيع. ولا تتحقق كافة مهارات عالم العمل بغياب القيم؛ لذا فإن هذا المحور يوليها أهمية خاصة، ومن أمثلة ذلك ما يسعى إلى تحقيقه في مجال أخلاقيات العمل؛ كالإخلاص والتفاني والأمانة والاستقامة والمصداقية.[17]

الصف	المحور	المجال	الموضوع
الصف الأول	عالم العمل	الحرف والمهن	المهن والوظائف
الصف الثاني	عالم العمل	الحرف والمهن	المهن والوظائف
الصف الثالث	عالم العمل	الحرف والمهن	الحرف التقليدية
الصف الرابع	عالم العمل	الحرف والمهن	الحرف التقليدية
الصف الخامس	عالم العمل	الحرف والمهن	صناعات حديثة
الصف السادس	عالم العمل	الحرف والمهن	الحرف التقليدية

[17] مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010): الحقيبة الإلكترونية لعالم العمل: https://skills.abegs.org/goals001

الصف	المحور	المجال	الموضوع
	عالم العمل	الحرف والمهن	صناعات حديثة
	عالم العمل	الحرف والمهن	المهن والوظائف
	عالم العمل	النجاح في العمل	أخلاقيات العمل
الصف السابع	عالم العمل	الحرف والمهن	الحرف التقليدية
	عالم العمل	الحرف والمهن	صناعات حديثة
الصف الثامن	عالم العمل	مهنة المستقبل	سوق العمل
الصف التاسع	عالم العمل	مهنة المستقبل	التقييم الذاتي
	عالم العمل	مهنة المستقبل	اختيار المهنة
	عالم العمل	مهنة المستقبل	مؤسسات الإعداد للمهنة
الصف العاشر	عالم العمل	الحرف والمهن	المهن والوظائف
	عالم العمل	البحث عن العمل	طرائق ومصادر البحث عن عمل
	عالم العمل	البحث عن العمل	كتابة السيرة الذاتية
	عالم العمل	البحث عن العمل	تنفيذ المقابلة
	عالم العمل	النجاح في العمل	عوامل النجاح في العمل
الصف الحادي عشر	عالم العمل	النجاح في العمل	أخلاقيات العمل
	عالم العمل	مهنة المستقبل	مؤسسات الإعداد للمهنة
الصف الثاني عشر	عالم العمل	الحرف والمهن	المهن والوظائف
	عالم العمل	النجاح في العمل	عوامل النجاح في العمل

جدول 5 برنامج مهارات عالم العمل لمكتب التربية العربي لدول الخليج

2.1.6. حقيبة التقنية والإعلام:

يعيش الأفراد في القرن الحادي والعشرين في عصر التقنية وبيئات وسائل الإعلام الرقمي، والتي استحدثت عدد من الخصائص للحياة المعاصرة من أبرزها، وفرة المعلومات وسهولة الوصول اليها بعدة طرق، والتغيرات السريعة في أدوات وتطبيقات التقنية، والقدرة على التعاون وتمكين الفرد من الاتصال والنشر السريع وعلى نطاق غير مسبوق. ولكي يكون الطالب فاعلا في القرن 21 يجب أن يمتلك مجموعة من مهارات التفكير الناقد والوظيفي في مجال المعلومات والإعلام والتقنية. ويشمل ذلك إتقان الطالب للمهارات التالية: (الوصول وتقييم المعلومات –استخدام وإدارة المعلومات – تحليل وسائل الإعلام – الانتاج الإعلامي –تطبيق التقنية

بفعالية – استخدام التقنيات الرقمية) ومن أهم التقنيات التي تم تبنيهما عالميا (Scratch) و (Raspberry Pi)[18]

2.1.7. نموذج بطاقة تقنية:

هذا ويخصص لكل مجال بطاقة تقنية لعرض بيانات المصفوفة وما يرتبط بها من مفردات وأهداف ومهارات أساسية وفرعية وتقديم بعض الملاحظات المرتبطة بالموضوع إن وجدت. وفيما يلي عرض لنموذج بطاقة تقنية خاصة بالصف الثاني عشر من حقيبة مهارات عالم العمل.

الصف:	الثاني عشر	المحور:	عالم العمل
المجال:	النجاح في العمل	الموضوع:	عوامل النجاح في العمل
المفردات:	الواجبات والحقوق العمل ضمن فريق التجديد في العمل		التنمية المهنية الذاتية التخطيط والتنظيم ابتكار حلول ابداعية
الأهداف:	يعرف متطلبات النجاح في العمل يعرف متطلبات نجاح العمل ضمن فريق يقارن بين الواجبات والحقوق في مؤسسة ما يناقش قضية ما ضمن فريق عمل يضع خطة للتنمية المهنية الذاتية		يحرص على النجاح في العمل يضع العناصر الأساسية لخطة عمل مقترحة يطبق بعض استراتيجيات الإبداع لحل مشكلات حقيقية أو افتراضية في مجال العمل يحرص على اليقظة والتنبه في العمل لتطويره
المهارات الأساسية:	مهارات القيم الاخلاقية والاجتماعية مهارات التواصل مهارات التفكير		المهارات النفسية مهارات العمل اليدوي
المهارات الفرعية:	الصدق التواضع الاحترام الحب التقدير الإيثار الاستماع التحدث التكيف إدارة الأزمات		العمل في فريق الإيماءات التذكر الملاحظة الإبداع تنظيم المعلومات حل المشكلات تقدير الذات (التقبل الذاتي) إدارة المشاعر التفكير الإيجابي
ملاحظات:	التوجيه بالحرص على أداء الواجبات قبل المطالبة بالحقوق التوجيه باعتبار مؤسسة العمل ملكاً للفرد		

جدول 6 نموذج لبطاقة تقنية لعرض بيانات مصفوفة المهارات الحياتية

[18] مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2014): حقيبة التقنية والإعلام: https://skills.abegs.org/goals004

كما يقدم البرنامج تداريب مكثفة للمدرسين ويعرض نماذج لدروس الكترونية، كما يقدم فيديوهات تعليمية، ومدونات الكترونية، ويقترح مشاريع جماعية، ويضع مجموعة من الاختبارات الإلكترونية، وذلك من أجل توفير بيئة افتراضية يتم من خلالها ايجاد مجتمع تربوي متخصص بالمهارات الحياتية مرتبط بمجموعة من البرمجيات التعليمية والتطبيقات الخاصة بالجوال والكتب الإلكترونية التفاعلية تغطي جميع محاور المهارات الحياتية في جميع جوانبها مما يتيح للطلاب الاستفادة المباشرة من المحتوى، والمشاركة مع بعضهم البعض ومع المعلمين.

2.2. تجربة إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية لسلطنة عمان:

تعد سلطنة عمان[19] من أبرز الدول العربية سبقا لإدماج المهارات الحياتية في مناهجها التعليمية سواء في التعليم الأساسي أو التعليم العالي، وذلك منذ بدء تطبيق نظام التعليم الأساسي سنة 1998، إذ تم إحداث مادة مستقلة وجديدة تعنى بالمهارات الحياتية وخصص لها معلم المهارات الحياتية، ومقررات تعلمية من الصف الأول إلى الصف التاسع (المعمري، والسناني، 2013، ص 100). وهي مادة أساسية تمكن المتعلمين من ممارسة أنشطة تعليمية متنوعة وتعميق ما يتعلمونه في باقي المواد الدراسية، إذ تمثل مادة المهارات الحياتية الوعاء الذي تتفاعل فيه نواتج التعلم من كل المواد، كتوظيف اللغة والرياضيات والعلوم (بني عيسى، 2013، صفحة 158).

وفيما يلي عرض لتجربة سلطنة عمان في تزويد تلاميذها بالمهارات الحياتية سواء من خلال عرض تجربة إدماج المهارات الحياتية في المناهج التعليمية، أو من خلال تجربة إطلاق منصات تعليمية مفتوحة لهذا الغرض.

2.2.1. المهارات الحياتية في المناهج التعليمية:

ينطلق بناء المنهاج العماني من فلسفة قائمة على ربط مخرجات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين بما يواكب متطلبات سوق العمل، وريادة الأعمال، ومتغيرات الحياة. هذا إضافة إلى إعطاء المهارات الحياتية مكانة عالية في صياغة مفردات المنهاج، من قبيل (العمل الجماعي، والتقييم، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار، والتواصل الشفهي، وتقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال...). (وزارة التربية والتعليم، 2019، صفحة 23)

---

[19] إدراكا من القيادة التربوية بسلطة عمان لأهمية المهارات الحياتية في تطوير قدرات الفرد والمجتمع، فقد عمدت المؤسسات التربوية منذ سنة 1999 إلى إجراء مراجعة شاملة لنظامها التربوي بما في ذلك المناهج والكتب المدرسية لمواكبة التطورات، وذلك بناء على رؤية شاملة أطلق عليها "الرؤية العمانية 2020" تهدف إلى إجراء إصلاحات شاملة في قطاع التعليم، وذلك بهدف الاستثمار في رأس المال البشري وتمكينه من اكتساب المعرفة والمهارات العقلية والاتجاهات الضرورية للتعامل مع مستقبل متغير. وقد ركزت خطة الإصلاح التربوي على أسس علمية ونظريات تربوية حديثة مع إفادتها من التجارب الدولية المختلفة في مجال التطوير التربوي، وكان من أهم التجديدات التي قامت بها وزارة التربية والتعليم هو إعادة بناء المناهج والكتب المدرسية مراعية مهارات أساسية تستلزمها عملية التطوير مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة خبراتهم وتطبيقها في مواقف ذات الصلة بالحياة اليومية.

كما تم إفراد وثيقة خاصة من وثائق المنهاج لمهارات المستقبل، وهي وثيقة تعد بمثابة موجه ودليل لواضعي المقررات التعليمية بغية تضمين هذه المهارات في الأنشطة التعليمية ودمجها في المحتوى التعليمي، بشكل مترابط مع المهارات والمعارف الأساسية لكل مادة دراسية، كما تعد الوثيقة مرجعا للمعلمين أثناء التخطيط وإعداد الدروس التعليمية للاستفادة منها في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، التي تسعد على تحقيق التعلم النشط، وتضمن إكساب المتعلمين تلك المهارات المنصوص عليها.

حظيت عملية بناء منهاج مادة المهارات الحياتية باهتمام متواصل من قبل وزارة التربية والتعليم، وخضعت لعمليات مراجعة وتقييم منذ بدء تطبيقها بغية التوصل إلى أقرب صيغة ممكنة تحقق الأهداف العامة المنشودة من وراء تدريسها بما يتفق وحاجات كل من الفرد والمجتمع وبما يتماشى مع متغيرات العصر. (وزارة التربية والتعليم، 2019)

ونظرا لاستهداف هذه الوثيقة مضامين مادة المهارات الحياتية، فقد كان من المهم تحديد مفهوم المهارات الحياتية كما يراه فريق إعداد معايير مناهج المهارات الحياتية، باعتبار هذا المفهوم أساسا علميا تنبثق منه المجالات والموضوعات والمعايير والمخرجات والمهارات العامة المرتبطة بها، وقد تعددت التعريفات التي تناولت المهارات الحياتية في العالم وفقا للمؤسسات والمنظمات المجتمعية الراعية لها، ويرى الفريق أن المهارات الحياتية بمفهومها الشامل التربوي: «تعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية، على قدر ممكن من التفاعل الخلاق مع مجتمعه ومشكلاته».[20]

وتعد وثيقة معايير مادة المهارات الحياتية استكمالا للجهود التي بذلت سابقا والتي تمثلت في إعداد وثيقة منهج المهارات الحياتية وما تبعها من تأليف وتطوير لمناهج المهارات الحياتية للصفوف (1-12) خلال الأعوام الدراسية السابقة، وقد تميزت الوثيقة الحالية عن الوثيقة السابقة أنها ركزت في بناء محتوى المادة وفقا للمعايير والمخرجات بدلا عن الأهداف، والمجالات بدلا عن المحاور، كما تم التركيز وإبراز مهارات القرن الحادي والعشرين في مختلف مجالات وموضوعات مادة المهارات الحياتية، بالإضافة إلى مستجدات أخرى.

وقد تضمنت محتويات وثيقة معايير مادة المهارات الحياتية (وزارة التربية والتعليم، 2019، صفحة 6)

التوقعات	
الصفوف (١-٤)	الصفوف (٥-٩)
- يوضح أنواع المشاعر والتعبير عنها، وأساليب التكيف ويدير وقته وماله بفاعلية. - يرتدي الملابس ويعتني بها. - يعرف إستراتيجيات التفكير البسيطة من خلال الملاحظة والتصنيف والمقارنة.	- يعرف طرق إدارة الذات لتحقيق الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار واحترام وتقدير ذاته. - يذاكر دروسه بشكل منظم وفعال ويستثمر وقته في التعلم المستمر - يعي واجباته وحقوقه كمستهلك. - يوضح أدوار الفرد كقائد وعضو في الفريق.
- يهتم بصحة وسلامة الغذاء ويتعامل إيجابيا مع الوجبات الغذائية. - يدرك أسس العناية بالمسكن وترشيد الاستهلاك. - يتواصل إيجابيًا مع أفراد الأسرة ويلتزم بدوره في شؤون الأسرة.	- يتعامل إيجابيا مع وسائل التواصل الاجتماعي والمسن والمعاق ويبادر في تقديم النصح في محيط الأسرة. -يشارك أسرته في تنظيم ميزانية الأسرة وتطبيق أسس الشراء. - يتعامل إيجابيا مع الأغذية مراعيا الاشتراطات الصحية والاقتصادية داخل المنزل وخارجه. - يصمم تصورا مبدئيا لمنزل ويقترح أفكارا لتوزيع الأثاث عليه ويبتكر منتجا تجميليا مناسبا.

شكل 2 توقعات المنهاج العماني من مادة المهارات الحياتية نهاية كل سلك

[20] البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان: النشر https://home.moe.gov.om/library/2/show/38

خمس مجالات رئيسة وهي مجال الحياة الشخصية، والأسرية، والمجتمعية، والصحية الآمنة، والمهنية. واشتمل كل مجال منها على مجموعة من الموضوعات المختلفة، وكل موضوع منها يتضمن مجموعة من المعايير والمخرجات، كما تضمنت الوثيقة نماذج توضيحية لمكونات الوثيقة كخريطة الموضوعات للصفوف (9-1) وجدول المعايير حسب المجال وحسب الصفوف. وفيما يلي يوضح الجدول قم (29) نموذجا لخريطة الموضوعات المتداولة في هذه المادة حسب المنهاج التعليمي لسلطنة عمان:

المجال	الصف / المواضيع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
الحياة الشخصية	تطوير الذات	التكيف مع الآخرين والأنظمة بالمدرسة والطريق	ارتداء الملابس والعناية بها		مهارات التفكير	تحقيق الذات			الثقة بالنفس واتخاذ القرار	العمل ضمن فريق
	إدارة الوقت والمال			تنظيم الوقت والمال الشخصي			المذاكرة والتعلم المستمر	حقوق وواجبات المستهلاك عند الشراء		
الحياة الأسرية	الغذاء والتغذية	سلامة الغذاء والتعامل الإيجابي معه					التعامل مع الأغذية داخل وخارج المنزل			
	العلاقات الأسرية		التواصل الأسري والقيام بالواجبات المنزلية			المسؤولية الأسرية			التعامل مع الفئات الخاصة	
	إدارة المسكن واقتصاديات الأسرة			العناية بالمسكن وتجميله	ترشيد الاستهلاك وإعادة استخدام الموارد المستهلكة			تصميم وتجميل المنزل		إدارة ميزانية الأسرة
الحياة الصحية الآمنة	الوقاية من الأمراض والمشكلات الصحية	النظافة الشخصية والخدمات الصحية			المعلومات الصحية وتوعية الآخرين		التعامل الإيجابي مع التغيرات والضغوط في مرحلة المراهقة			
	الأمن والسلامة		مبادئ الأمن والسلامة في المنزل والمدرسة			أسس الأمن والسلامة في		التعامل مع الحالات الصحية		أسس الأمن والسلامة

			والطريق والتصرف الصحيح عند الطوارئ			الرحلات وكيفية إسعاف بعض اللدغات واللسعات والعظات		العارضة والأدوية		بالمركبة
الحياة المجتمعية	التمريض المنزلي			محتويات صندوق الإسعافات الأولية وإسعاف الإصابات البسيطة بطريقة صحيحة				التدبير الصحي للأمراض العارضة	الرعاية التغذوية والدوائية للحلات المزمنة	
	التواصل والتفاعل الاجتماعي	التواصل مع الآخرين					الحوار والإقناع	مؤسسات الرعاية الأسرية والاجتماعية	التعايش مع الثقافات الأخرى	التفاعل مع القضايا المحلية والعالمية
	قيم اجتماعية		قيم اجتماعية	اختيار الصديق والمحافظة على الصداقة	التعامل الإيجابي مع المرافق العامة	العمل التطوعي				
الحياة المهنية	مجالات المهن والوظائف وريادة الأعمال	مجالات المهن في المجتمع	أهمية الادخار وممارسته		التخطيط لمشروع منزلي بسيط وتسويقه		السباكة الزراعة	النجارة إعداد وجبة متكاملة بطرق مختلفة	الكهرباء تصميم الملابس والخياطة	مشروع تجاري عمل جدوى اقتصادية
	الهوايات والميولات المهنية وريادة الأعمال			تنمية المواهب والهوايات وعلاقتها بالميل المهني		الميول والقدرات المهنية				

جدول 7 توزيع مواضيع المهارات الحياتية حسب الفصول (1-9) بالمنهاج العماني

2.2.2. تجربة منصة مهارات المستقبل:

تم إطلاق مبادرة منصة "مهارات المستقبل لعُمان" من طرف المجلس الأعلى للتخطيط بالتعاون مع المنتدى الاقتصاد العالمي، وذلك من أجل تعزيز الوعي بالمهارات الحياتية لدى الشباب لمواكبة التطور وتحقيق مستقبل زاهر لهم، وذلك في إطار رؤية عمان 2040 والاستراتيجيات الرامية لتحقيق التنمية المستدامة بسلطنة عمان.[21]

وإذ تهدف المبادرة إلى تسهيل سبل التعاون بين القطاعين العام والخاص من أجل مهارات المستقبل، فإنها تهدف أيضا إلى تطوير جاهزية الشباب للعمل في المستقبل من خلال:

- تعزيز المهارات "الناعمة" بين الأطفال والشباب (مثل القدرة على التكيف والإبداع والتواصل والعمل الجماعي ضمن فريق وما إلى ذلك)
- تعزيز المعرفة الرقمية الأساسية بين الأطفال والشباب (مثل أساسيات الترميز والثقافة الإعلامية وتفسير البيانات وما إلى ذلك)؛ و
- تحسين المهارات ذات الصلة بالوظيفة (مثل المهارات الفنية والصناعية أو الخاصة بالوظيفة).
- هذا إضافة إلى كون هذه المادة تعتمد أساليب التدريس القائمة على التشويق واثارة حماس المتعلمين، كما تسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية، بما يحقق الاستمتاع بالتعلم.

ومن أجل تحقيق كل تلك الأهداف فإن المبادرة تعمل وفق منهجية من ثلاث خطوات، وهي كالتالي:

1. **تصميم إطار مهارات المستقبل في سلطنة عمان من خلال:** مراجعة أفضل الممارسات الدولية، والتحقق من فاعليتها وملائمتها بالتعاون مع الخبراء الدوليين، واختبارها مع الخبراء العمانيين، وإنشاء إطار مفصل للاحتياجات التي تناسب البيئة العمانية وتساهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
2. **وضع أسلوب موحد يتم اتباعه من جانب كافة الجهات الحكومة** (حيث تعمل الجهات الحكومية مع جميع الجهات العامة والخاصة والجهات غير الربحية على سد الفجوة في المهارات) من خلال خطط تتضمن عدد من الحوافز والامتيازات التي تحقق أهداف الجميع.
3. **مبادرات القطاعين العام والخاص** هي عبارة التزام مشترك بين أصحاب العمل من القطاع الخاص والمؤسسات الحكومية في القطاع العام، كل منها على حدة أو مشتركة مع بعضها البعض، ضمن أسلوب حكومي مناسب موحد يهدف إلى تضييق الفجوة الموجودة في المهارات. [22]

---

[21] تمّ تدشين هذه المبادرة سنة 2019 أثناء اللقاء السنوي للمنتدى الاقتصادي العالمي بدافوس في حفل توقيع الشراكة، والذي كان بعنوان: تشكيل بنية عالمية في عصر الثورة الصناعية الرابعة (IR4).

[22] منصة مهارات المستقبل لعمان: http://futureskills.om/ar/ تم الاطلاع بتاريخ 20 مارس 2022.

ومن أجل تجسير الفجوات التي تم تحديدها لمهارات المستقبل، تهدف المبادرة إلى تحقيق التعاون بين القطاعات بأسلوب حكومي موحد، من خلال شبكة متماسكة من المشاريع المشتركة بين الحكومة والشركات والقطاعين الأكاديمي والصناعي، وكذا القطاعين العام والخاص، من أجل التفكير والتنسيق وتطوير برامج في المهارات الحياتية ودامج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية والتدريب المهني وتطوير التوجيه الوظيفي من خلال المشاريع البحثية المشتركة وغيرها من مجالات التعاون المحتملة بين القطاعات والصناعات المختلفة والأوساط الأكاديمية.

وقد تم الاطلاق بداية في إطلاق **مسح القطاع الخاص** والذي يهدف إلى فهم أفضل لتصور أصحاب العمل في عُمان حول مدى توفر المهارات المستقبلية (10–15 سنة)، والمبادرات المحتملة التي يمكن أن تساعد في تجسير فجوة المهارات. إضافة إلى **مسح الشباب وهو** استطلاع لتصورات الشباب العماني للمهارات اللازمة في الاقتصاد الرقمي ومصلحتهم للاطلاع عليها.[23]

2.3. تجربة إدماج المهارات الحياتية في المنهاج التعليمية للمملكة العربية السعودية:

تعمد وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نظام المقررات للدراسة في المرحلة الثانوية بالإضافة إلى النظام التقليدي المعمول به في المملكة، فمن خلال نظام المقررات يتم السماح للطالب بالتسجيل الدراسي في كل فصل دراسي على حدة، ويقوم الطالب باختيار المقررات التي يقوم بدراستها خلال الفصل الدراسي من بين **المقررات الإلزامية والمقررات الاختيارية** التي يصل مجموعها إلى حوالي 5 إلى 7 مواد دراسية بالفصل الواحد، كما يتم من خلال النظام منح الطلاب حرية حذف وإضافة المواد وفقًا للضوابط والإرشادات التي تقدمها المدرسة، كما أن الدراسة في كل مدرسة من المدارس تختلف عن الأخرى، ومن خلال هذا النظام يمكن للطالب أن يتخرج قبل ثلاث سنوات كما هو معمول به في النظام التقليدي من خلال برنامج التسريع للطلاب المتفوقين(وزارة التعليم، 2019).

وقد تم اعتماد مجموعة من المقررات سواء منها المشتركة أو الاختيارية لتنمية المهارات الحياتية المختلفة منذ ما يزيد عن خمسة عشر سنة في كل من التعليم الأساسي، ومن هذه المقررات المرتبطة بالمهارات الحياتية في المرحلة المتوسطة والثانوية، نجد كل من مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية، ومقرر مهارات البحث ومصادر المعلومات، ومقرر التربية المهنية، ومقرر المهارات الإدارية. وفيما يلي عرض لأهم ما تتضمنه كل مادة تعليمية من مهارات وما تستهدفه من قدرات لدى المتعلمين:

---

[23] مبادرة المجلس الأعلى للتخطيط بالتعاون مع منتدى الاقتصاد العالمي، (2020): تقرير مهارات عمان المستقبلية، رابط التقرير: http://futureskills.om/ar/reports/ تم الاطلاع بتاريخ 20 مارس 2022.

2.3.1. مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية:

يعد مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية [24] برنامجا مشتركا في المستوى الثانوي التأهيلي، وهو عمل تربوي ومنهج تعليمي يقدم معارف ومهارات أساسية بشكل عام في مجال المهارات المتعلقة بالتعامل مع الآخرين، وفي العلاقات الاجتماعية والأسرية بشكل خاص. كما يعد هذا المقرر جديدا في الميدان التربوي، سواء من حيث الفكرة أو من حيث الإخراج، ويسعى القائمون عليه إلى جعله دليلا للمتعلمين في التعامل المجتمعي وفي العلاقات الاجتماعية والأسرية.

الوحدة الأولى: المهارات الشخصية والاجتماعية.

الوحدة الثانية: مهارات تدعيم الاستقرار الأسري وتفعيل الأدوار والمسؤوليات.

الوحدة الثالثة: مهارات التفكير.

الوحدة الرابعة: مهارات استثمار الوقت.

الوحدة الخامسة: تنمية الوعي المجتمعي والولاء الوطني.

2.3.2. مقرر مهارات البحث ومصادر المعلومات:

مقرر مهارات البحث ومصادر المعلومات [25] من المقررات المقدمة في المرحلة الثانوية ضمن البرنامج الاختياري، ويهدف إلى تحقيق اندماج المتعلمين في عصر المعلومات، عبر تنمية مهارات المتعلمين المرتبطة بالبحث العلمي وما تستجوبه إتقان مهارات البحث عن المعلومات من مصادرها، وتنظيمها، وتحريرها، لذلك فإن هذا المقرر يتضمن سبع وحدات تعليمية تشتمل على عدد مهم من الدروس والمواضيع، وهي على الشكل التالي:

- الوحدة الأولى مهارات التعرف على المعلومات: وتتضمن تعريف بالمعلومات وأهم أنواعها، وأهميها وقيمتها، وتعريف بأوعية المعلومات.
- الوحدة الثانية مهارات التمييز بين المكتبات: وتتضمن تعريف بالمكتبات ونشأتها ومراكز المعلومات.
- الوحدة الثالثة مهارات تنظيم أوعية المعلومات: وتتضمن تنظيم مصادر المعلومات، والتعرف على تصنيف ديوي العشري، والتعرف على الفهرسة، ومهارة استخدام المداخل لاسترجاع أوعية المعلومات.

---

[24] منصة العين التابعة لوزارة التعليم السعودية: https://ien.edu.sa/#/courses/3578 تم الاطلاع بتاريخ 20 مارس 2022.

[25] وزارة التعليم، (2019): مقرر مهارات البحث ومصادر المعلومات، (البرنامج الاختياري)، كتاب الطالب، التعليم العام، المدارس السعودية . تم الاسترداد من: https://iencontent.ien.edu.sa/books/20180628123904366-GE-CBE-TRS-MSER.pdf بتاريخ 14 مارس 2022.

- الوحدة الرابعة تقنية المعلومات: وتتضمن تعريف بتقنية المعلومات، والأنترنت كمصدر للمعلومات.
- الوحدة الخامسة مهارات استخدام محركات البحث الإلكترونية: وتتضمن تعريف بمحركات البحث الإلكترونية، وأوامر البحث المتقدمة، وخدمات محركات البحث.
- الوحدة السادسة مصادر المعلومات: وتتضمن مهارة استخدام الموسوعات، ومهارة استخدام المعاجم، ومهارة استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية، ومهارة استخدام المكتبات المحوسبة، ومهارة استخدام الفهارس الإلكترونية.
- الوحدة السابعة مهارة البحث العلمي: وتتضمن تعريف بالبحث وأهميته ومجالاته، ومهارة استخدام مناهج البحث العلمي، ومهارة استخدام أداوت جمع المعلومات، ومهارة تحديد مراحل البحث العلمي، ومهارة القراءة الاستطلاعية، ومهارة اعداد وتصميم خطة البحث العلمي، ومهارة اعداد الإطار النظري، ومهارة تحديد إجراءات البحث، ومهارة عرض نتائج البحث ومناقشتها، ومهارة إعداد خاتمة للبحث، ومهارة الإخراج النهائي للبحث.

2.3.3. مقرر التربية المهنية:

يقدم مقرر التربية المهنية [26] في المنهاج الجديد للتعليم الثانوي لتلاميذ المستوى المشترك، ويهدف إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب العديد من المعارف والمهارات التطبيقية لمرحلة ما قبل التوظيف، بما يساعدهم على تطوير أساليبهم الخاصة في تحديد مجال العمل وفق رؤيتهم للمستقبل عبر تكوين اتجاهات سلوكية إيجابية نحو العمل، واكتشاف قدراتهم الذاتية واستعداداتهم، وترشيد عملية اختيار المسار التعلمي لمرحلة ما بعد الثانوية، وتنمية الخصائص الشخصية، إضافة إلى تمكينهم من توظيف التقنيات الحديثة في البحث والاتصال، من خلال التعامل مع الأنترنت وتطبيقاتها المختلفة.

وفي ضوء هذا الهدف تم تصميم كتاب المتعلم لمادة التربية المهنية بصورة مختلفة تماما عما هو موجود في المواد الدراسية الأخرى، حيث حازت الجوانب التطبيقية على نسبة كبيرة من محتوى المقرر، وهذا بالطبع عمل مقصود، يرجع إلى طبيعة المادة نفسها.

وبالتالي تمثل الأنشطة التطبيقية العمود الفقري للمقرر، غير أنه في بداية كل درس يتم التمهيد له بإطار نظري يشتمل على المعلومات والمهارات التي يجب أن يوظفها كل متعلم لتحقيق أهداف النشاط.

وهناك بعض الكفايات المهمة التي حرص عليها المقرر، وهي المتمثلة في كفايات البعد الوظيفي والتي تهدف إلى الارتقاء بثقافة المتعلم والمتعلمة نحو عامل الشغل والعمل ومجالاته، وامتلاك المهارات الوظيفية

---

[26] وزارة التعليم، (2019): مقرر التربية المهنية، البرنامج المشترك، كتاب الطالب. تم الاسترداد من: https://iencontent.ien.edu.sa/books/CBE-TRC-TMHN.PDF بتاريخ: 14 مارس 2022.

المؤهلة للالتحاق به، وذلك من خلال اكتساب ثقافة العمل، والتفاعل مع مجموعات العمل بنجاح، والتحلي بالالتزام من خلال تطبيق قوانين وأخلاقيات العمل.

وهناك أيضا الكفايات المتعلقة بالبعد الشخصي: التي تهتم بتنمية بعض الجوانب الشخصية والاجتماعية للفرد المتمثلة في سلوكه واتجاهاته، التي تساعده في نموه المهني والوظيفي للتعامل مع أجواء العمل بإيجابية، من خلال التعامل مع الآخرين لتحقيق أهداف مجموعة العمل، إتقان مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي، وامتلاك مهارات التفكير المختلفة، وخاصة فيما يتعلق بالتفكير التقني، اكتساب ثقافة ومهارات التطوير الذاتي، واكتساب المهارات الخاصة بالارتقاء بكفاءات العمل.

ويتضمن مقرر المهارات المهنية أربع وحدات موزعة على مواضيع مختلفة: إذ تتضمن **الوحدة الأولى** والمعنونة **بثقافة العمل** مواضيع من قبيل: سلوكيات وقيم العمل؛ ضغوط العمل وكيفية التعامل معها؛ عالم العمل في المملكة العربية السعودية؛ التطوير الذاتي. في حين تتضمن **الوحدة الثانية** والمعنونة **بالمهارات الوظيفية** (الجزء 1) المواضيع التالية: مهارات البحث عن وظيفة؛ تعبئة النماذج الوظيفية؛ كتابة السيرة الذاتية. أما **الوحدة الثالثة** وهي تتمة للواحدة السابقة في موضوع **المهارات الوظيفية** وتتضمن: اجتياز المقابلة الشخصية؛ إعداد التقارير ؛ إعداد المذكرة الداخلية؛ الاختبارات الشخصية عند التقدم للوظيفة. أما **الوحدة الرابعة** والتي تهتم **بالسلوك الوظيفي** فنجدها تتضمن مواضيع من قبيل: الانضباط الذاتي؛ مهارات الاتصال؛ مهارات التفاوض؛ العمل في الفريق.

2.3.4. مقرر المهارات الإدارية:

يقدم مقرر المهارات الإدارية (وزارة التعليم: السعودية، 2019) ضمن برنامج التعليم الثانوي وهو برنامج تخصصي موجه لمسار العلوم الإنسانية، وهو لا يستهدف فقط تحقيق النجاح الإداري، بل يستهدف تنمية مهارات إدارية مختلفة ليست مقتصرة على ممارسي العمل الإداري، إذ تفيد جميع الأفراد على اختلاف اهتماماتهم وانشغالاتهم.

فهو يهدف إلى اكساب المتعلمين بعض المهارات الإدارية التي تتناسب وخصائص المرحلة الدراسية وتلبي احتياجاتهم المستقبلية من اجل الاندماج في المجتمع والحياة اليومية بما يهيؤه للاستفادة من الفرص المتاحة في عالم الشغل.

وينطلق الكتاب المقرر في المادة بإعطاء فكرة موجة عن الإدارة، ثم في الوحدة الأولى مهارة تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، ثم عرض مبسط لمهارة التخطيط، وفي الوحدة الثانية يتحدث عن بعض مهارات العمل المكتبي والسكرتارية، اما الوحدة الثالثة فتتناول بعض المهارات اللازمة لرجل البيع، وبعض المهارات التي تفيد المتعلمين في ممارسته لأعمال البيع والشراء.

عموما فإن المقرر يفتح المجال أم أي تغيير في عناصره بناء على ما يمكن أن يطرأ من تطورات وما يستجد من احتياجات المتعلمين والمجتمع، فيضمن بذلك التجديد المستمر لعناصره ومواضيعه لتخدم التغيير المستمر الذي يطبع الحالة الراهنة التي يعيشها العالم بأسره مع اقتصاد المعرفة.

2.4. تجارب انخراط الدول العربية في مبادرة المهارات الرباعية (LSCE)

نظمت اليونيسيف سنة 2017 دراسة تحليلية في 15 بلدا في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (الجزائر وجيبوتي ومصر وإيران والعراق والأردن ولبنان وليبيا والمغرب وعمان ودولة فلسطين وجنوب السودان وسوريا وتونس واليمن) حول تخطيط برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من منظور كمي في هذه الدول.

وقد اهتمت الدراسة خاصة بالطرائق المتبعة في تعريف المهارات الحياتية وأبعاد التعّلم لكل مكون من مكونات المهارات الحياتية في جميع المراحل التعليمية بهذه الدول وتم تقسيم برنامج الدراسة على مرحلتين: المرحلة الأولى ضمت 43 منظمة، ومرحلة ثانية ضمت 53 منظمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة التحليلية:

- تدني مستوى الإدماج لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياسات والبرامج والاستراتيجيات والخطط بالدول العربية.
- محدودية التقييم الوطني وضعف المشاركة التعاونية لمختلف الأطراف المعنية، في ظل غياب أطر تنسيق وطنية فعالة تمثل مختلف الجهات المعنية بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- محدودية التنسيق بين مختلف المنظمات الحكومية الوطنية ذات الصلة.
- تشتت المجهودات المبذولة لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.

نتيجة لهذا التقرير بادرت اليونيسيف بالشراكة مع عدد من المنظمات إلى إطلاق مبادرة لإعادة صياغة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (LSCE) تقوم على مقاربة رباعية الأبعاد نحو ترسيخ مهارات القرن الحادي والعشرين، بهدف دعم بلدان الإقليم من الناحية المفاهيمية والبرامجية والتقنية لتحسين التعلم والاستثمار في التنمية الفردية والاجتماعية والاقتصادية. على أساس رؤية شمولية طويلة الأمد تستند إلى الحقوق وتصل بإمكانيات أطفال الإقليم وشبابه إلى أقصاها وتُعِدهم أفضل إعداد لخلق معنى من المعرفة ولمواجهة انتقالاتهم من الطفولة إلى البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن التطور الغافل إلى المواطنة المسؤولة والفاعلة.

وتسعى هذه المبادرة إلى إعادة تشكيل فهم جديد حول التعليم من خلال رؤية تحويلية للتعليم من أجل القرن الحادي والعشرين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مع التركيز على المسائل الجوهرية حول الغرض من التعليم ودوره في التنمية المجتمعية ذات الصلة بالوضع، وقد انطلقت المبادرة من تشخيص دقيق لواقع التعليم

في منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، وحددت له ثلاثة تحديات متداخلة وهي باختصار: مجتمع معرفي ضعيف؛ انخفاض النمو الاقتصادي؛ ضعف التلاحم والانسجام الاجتماعي (اليونيسف، 2017، صفحة 15).

وتشكل التجربة السورية رغم ما تمر به من ظروف صعبة احدى التجارب الرائدة ضمن هذه المبادرة، فقد بدأت خطوتها الأولى بناء دليل أنشطة للمهارات الحياتية للمتعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ليتم تطبيقها داخل وخارج البيئة الصفية، لتمكن المتعلمين من تحقيق قفزة نوعية في التعلّم، تجعلهم قادرين على بناء منظومتهم المعرفية اللازمة لخياراتهم المستقبلية، والوصول إلى كفايات القرن الواحد والعشرين التي تجعل المهارات الحياتية وسيلة هامة للتعلّم من أجل المواطنة.

ومن أجل ذلك سارعت وازرة التربية السورية إلى تطوير مناهجها التربوية من خلال إحداث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية الذي قام ببناء منظومته الجديدة على أساس التعلّم القائم وفق المعايير، وبشكل يعتمد فيه المتعلّم على تطوير مهاراته للوصول إلى البناء المعرفي المناسب لحياته وحياة من حوله وحياة مجتمعه. وقد تطلب هذا التطور تنمية المهارات الحياتية للمتعلّم وفق أسس جديدة تسمح له بتجاوز الأزمات التي يعاني منها بعض شباب الجيل الجديد مثل الانغلاق، والتعصب، والتطرف، وعدم قبول الآخر، وسيطرة الاكتئاب والقلق والحزن والخوف على نفوس بعضهم. ولهذا الغرض تم تبني مشروع اليونيسف لإعادة صياغة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول العربية وفق مقاربة رباعية الأبعاد (LSCE) لتحسين التعلم واستثماره في التنمية الفردية والاجتماعية والاقتصادية. ويمكن اكتساب هذه المهارات الحياتية الرئيسة الاثنتي عشرة واستدامتها عبر جميع أشكال التعلم في مقاربة النظم التي تعترف بتعدد مسارات التعلّم، الرسمي وغير الرسمي والبديل. وتتويجاً لهذا المسار فقد أنجزت وزارة التربية الوطنية بسوريا دليل المهارات الحياتية لكل من الحلقة الأولى (1-6)، والحلقة الثانية (7-9) وهو دليل يتضمن أنشطة عملية مختلفة لبناء المهارات وتنفيذها سواء على مستوى الصف أو خارجه.

الخاتمة:

من خلال هذه الجولة في المناهج التعليمية العربية وغير العربية يظهر الاهتمام المتزايد بإدماج المهارات الحياتية كمادة تعليمية مستقلة تحمل أسماء مختلفة لكنها تعمل على تنمية جانب من جوانب المهارات الحياتية، سواء المرتبطة بالمهارات الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية. غير أن هذه المسيرة لا تتوقف عند التعليم الثانوي، بل يتم مواصلتها عبر مراحل التعليم الجامعي أيضا، ومن خلال المراكز والأندية المدرسية والجامعية وجمعيات المجتمع المدني ضمن مشاريع مجمعية، كما هو الشأن بالنسبة ل مشروع "**منهاج السعادة**" الهنديّ، الذي يدعم الرفاه والسعادة، والوعي الذاتيّ، والتفكير الناقد، وغيرها من المهارات الاجتماعيّة والوجدانيّة في المناهج المدرسيّة، والذي كان له أثر إيجابيّ على نحو 800 ألف طالب في 1024 مدرسة، فارتفعت لديهم مستويات المشاركة والتركيز في الفصول الدراسيّة، وزادت وتيرة تعاونهم مع زملائهم، ومع المعلّمين.

أو مشروع "**مدارس الوعي**"، على التعليم من خلال الوعي بالصدمات النفسيّة في المدارس التركيّة، وتقوم الفكرة على تحويل الفصل الدراسيّ إلى مساحة آمنة للأطفال الذين يعانون من تجارب نفسيّة صادمة، وحقّق البرنامج نجاحًا خلال أقلّ من عام، فوصل عدد المستفيدين منه إلى 5216 طفلًا، فضلًا عن 406 من المعلّمين، و 190 مقدّم رعاية. [27] وقد فاز كلا المشروعين بجائزة مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم (WISE)[28] لسنة 2021، نظير برهنتهما على إيجاد حلول مبتكرة ومستدامة تساعد المنظّمات والحكومات على مواجهة تحدّيات التعليم. وهما تجربتان تحتاجان إلى دراسات مستقلة ومفصلة للاستلهام الحلول الممكنة في مجال إدماج المهارات الحياتية وتطويرها في المؤسسات التعليمية.

وفي ظل اعتماد المدرسة المغربية في منهاجها الجديد للموسم 2022/2021 الخاص بالسلك الابتدائي لمادة المهارات الحياتية، وعلى اعتبار حداثة التجربة فإن الاطلاع على تلك التجارب –سالفة الذكر وغيرها– يشكل رصيدا يمكن الاعتماد عليه في صياغة دلائل وبرامج ومقررات وإطلاق مبادرات من شأنها إعطاء دفعة قوية لإدماج المهارات الحياتية بالمدرسة المغربية، وفي هذا السياق نخلص إلى مجموعة من النتائج والتوصيات نسردها كما يلي:

- التفكير في إدماج مادة المهارات الحياتية كمادة مستقلة لها منهاجها الخاص يبنى بشكل نسقي ويمتد من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي.
- التفكير في مصفوفة المهارات الحياتية المطلوبة في السياق التربوي المغربي، وطموح المواطن الذي نريد.
- من المهم استحضار الابعاد الأساسية للمهارات؛ المعرفي، الذاتي، الاجتماعي، المهني.. ومراعاتها في بناء المصفوفة.
- إيلاء أهمية في تكوين المكونين والمدرسين والمربين في مجال ادماج المهارات الحياتية في مختلف المواد الدراسية له أهمية كبيرة في نجاح عملية الادماج.
- تشجيع البحث في مجال المهارات الحياتية وإطلاق تخصصات على المستوى الماستر والدكتوراه في هذا الموضوع من شأنه تأهيل أطر متخصصة في الموضوع وخبراء المجال.
- من المهم جدا اصدار دليل للمتعلم والمعلم والآباء لمواكبة التطور المهاري لدى المتعلمين.
- الحرص على جودة الدلائل سواء على المستوى المعرفي، أو على المستوى البيداغوجي، أو على المستوى الفني.

---

[27] يمكن الاطلاع على باقي التفاصيل: منهجيات، (2021): 6 مشاريع تعالج تداعيات كورونا على التعليم تفوز بجوائز وايز: https://www.manhajiyat.com/ تم الاطلاع بتاريخ 2 مارس 2022.

[28] يُعد مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم "وايز" منتدى رائدًا في مجال التعليم ومنصة دولية متعددة القطاعات للتفكير الإبداعي والنقاش والعمل الهادف لبناء مستقبل التعليم عن طريق التعاون. تم إطلاقه بمبادرة من مؤسسة قطر منذ سنة 2009.

- توفير الدلائل والموارد بصيغ ورقية ورقمية على الأنترنت وجعلها متاحة الوصول.
- من المهم الاستفادة من المنصات الرقمية لتوفير موارد تعليمية ومساقات مفتوحة لتنمية المهارات الحياتية
- من المهم توفيق حقائب متكاملة للأنشطة الصفية ولا صفية متخصصة في تنمية المهارات الحياتية.
- من المهم في عملية تأليف الدلائل أو الحقائب فتح الباب أمام المتخصصين وتحفز الخبراء على المشاركة في عملية التأليف والإنتاج.
- من المهم مراعاة مواضيع المهارات العابرة للثقافات بالموزات مع المهارات المرتبطة بتنمية الحس الوطني والثقافي.
- من المهم التدرج في تنمية المهارات من السهل إلى الأصعب، ومن المهارات المحسوسة إلى المهارات المجردة.
- من المهم ربط المهارات بمنظومة القيم التربوية وتقديم الأمثلة ضمن نسق قيمي يعزز الاستعمال الإيجابي للمهارات.
- من المهم اعتماد اللغة الأم في تنمية المهارات الحياتية لضمان الاستفادة على أوسع نطاق.

قائمة المصادر والمراجع:

بادي، جمال أحمد. (2005). تجربة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في تدريس مادة التفكير الإبداعي. مجلة إسلامية المعرفة، 11(41)، الصفحات 167-182.

بالراشد، محمد و الطواهري، فوزي و كمون، شهيل. (2019). التربية على المهارات الحياتية. تونس: وزارة التربية ووزارة الصحة.

بني عيسى، هيثم محمد. (2013). تقييم كتب المهارات الحياتية لصفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية(34)، 155-192.

الزواوي، الهاشمي و الرحوي، عادل و تريعة، علي. (2020). إدراج المهارات الحياتية والتربية على المواطنة في مناهج التعليم الابتدائي بالدول العربية. تونس: الألكسو.

المعمري، والسناني. 2013. صعوبات تدريس مادة المهارات الحياتية في مرحلتي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بسلطنة عمان. أماراباك، مج. 4، ع. 11.

مديرية المنهاج. (2020). مستجدات المنهاج الدراسية للتعليم الابتدائي برسم السنة الدراسية 2020-2021. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010). حقيبة السلام والصحة، تم الاسترداد من: https://skills.abegs.org/goals002

مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2010). حقيبة المهارات الشخصية والاجتماعية، تم الاسترداد من: https://skills.abegs.org/goals005

وزارة التربية والتعليم سنغافورة. (2015). كفاءات القرن الحادي والعشرين . تم الاسترداد من: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies

وزارة التربية والتعليم. (2019). الإطار العام لمعايير المناهج العمانية. مسقط: المديرية العامة لتطوير المناهج.

وزارة التربية والتعليم. (2019). وثيقة معايير مادة المهارات الحياتية (1-9). مسقط: فريق بناء معايير مادة المهارات الحياتية. تم الاسترداد من https://ict.moe.gov.om

وزارة التعليم، (2019): دليل التعليم الثانوي نظام المقررات، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم، (2019): مقرر مهارات إدارة، نظام المقررات، التعليم العام، المملكة العربية السعودية. تم الاسترداد من: https://iencontent.ien.edu.sa/books/20180730141258218-GE-CBE-TRhs-mmng.pdf

اليونيسف. (2017). إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الإطار المفاهيمي والبرامجي. عمان–الأردن، مكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا: مبادرة تعليم المهارات الحياتية. تم الاسترداد من /http://www.lsce-mena.org

نحو عدالة تعليمية بالمجالات الحضرية المغربية: مقاطعات أكدال وزواغة وجنان الورد بفاس أنموذجا

احمد الهامل[1]، سمية الهداجي [2]، قاسم النعايمي [3]

[1]باحث في الجغرافيا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، مختبر: "التراب، التراث والتاريخ"، جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

[2]باحثة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، مختبر: "الدراسات المصطلحية والأبحاث النصية"، جامعة سيدي محمد بن عبد الله.

[3]أستاذ باحث بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط.

naimikom@gmail.com

ملخص الدراسة

تشهد المجالات الحضرية المغربية فوارق تعليمية واضحة، تعكسها التباينات الكبيرة في البنية التحتية المدرسية من مجال ترابي لآخر. مما يؤثر على عملية التحصيل الدراسي، ويجعل المدرسة خاضعة لتأثير عاملي الوسط والانتماء الاجتماعي للمتعلمين.

يحاول هذا المقال مقاربة موضوع العدالة التعليمية بمدينة فاس، من خلال تحليل دقيق لخصوصيات العرض المدرسي والطلب الاجتماعي على التعليم، بثلاث مقاطعات، هي: أكدال، وزواغة، وجنان الورد. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، توضح بشكل جلي دور المحددات السوسيو-مجالية في الولوج للخدمات التعليمية بهذه الوحدات الترابية.

الكلمات المفاتيح: العدالة التعليمية، الفوارق السوسيو-مجالية، التخطيط التربوي، العرض المدرسي، الطلب الاجتماعي، فاس.

Towards Educational Justice in Moroccan Urban Areas: A Model of the Agdal, Zawaga and Jnane El Ward Districts in Fez

Abstract

Moroccan urban areas are experiencing clear educational inequalities, which are reflected in large disparities in school infrastructure from one territory to another. This affects the process of school success, and subjects the school to the influence of factors of environment and social belonging of the learners.

This article attempts to address the issue of educational justice in the city of Fez, through a detailed analysis of the particularities of school supply and social demand for education, in three districts: Agdal, Zawaga and Jenan El Ward. The study achieved important results, which clearly illustrate the role of socio-spatial determinants in access to educational services in these territorial units.

Key words: Educational justice, Socio-spatial inequalities, Educational planning, School supply, Social demand, Fez.

Vers une justice éducative dans les zones urbaines marocaines: Modèle des arrondissements d'Agdal, Zawaga et Jnane El Ward à Fès

Résumé

Les zones urbaines marocaines connaissent des inégalités éducatives clairtes, qui se reflètent par de grandes disparités dans les infrastructures scolaires d'un territoire à l'autre. Ce qui affecte le processus de réussite scolaire, et soumet l'école à l'influence des facteurs de milieu et d'appartenance sociale des apprenants.

Cet article tente d'aborder la question de la justice éducative dans la ville de Fès, à travers une analyse fine des particularités de l'offre scolaire et de la demande sociale d'éducation, dans trois arrondissements : Agdal, Zawaga et Jenane El Ward. L'étude a atteint des résultats importants, qui illustrent clairement le rôle des déterminants socio-spatiaux dans l'accès aux services éducatifs dans ces unités territoriales.

Mots clés: Justice éducative, Inégalités socio-spatiales, Planification de l'éducation, Offre scolaire, Demande sociale, Fès.

مقدمة

شهد العالم خلال القرن 20م نموا ديموغرافيا استثنائيا، صاحبه ارتفاع واضح في نسب الفقر والبطالة، وازدادت معه وتيرة التهميش الاقتصادي والاجتماعي [1]. ولم تكن المجالات الحضرية في منأى عن هذه التحولات، حيث وجدت المدن الكبرى نفسها أمام تحدي إرساء أسس متينة للعدالة الاجتماعية.

ويعتبر التعليم من بين القطاعات الاجتماعية التي حظيت بالأولوية خلال هذه المرحلة التاريخية ، بالنظر لدوره الأساسي في تعزيز التنمية البشرية، ولأهميته الاستراتيجية في بناء الإنسان وصقل كفاياته وقدراته الذاتية. ومع تنامي الوعي بأهمية القطاع التربوي، وبروز توجهات جديدة تدعو إلى ضرورة إقرار المساواة وتكافؤ الفرص بين المتمدرسين [2]، تعالت المطالب الداعية لضرورة تحقيق العدالة المجالية في توزيع الخدمات التعليمية، بالنظر للانعكاساتها السلبية لهذه التفاوتات على المجتمع (ارتفاع نسب الأمية وتزايد الإقصاء الاجتماعي)[3].

[1] Boly, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à ouagadougou dans les années 2000*. Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbone, Paris, p.3

[2] Hugonnier, B. (2017). Vers une justice éducative. International Catholic Journal of Education, 3, PP.25-39, P.26

[3] Bartl, W. (2022). Governing Spatial Disparities in School Infrastructure by Numbers: Investments in Form, Tensions, New Compromises? Education sciences 12(167), PP.1-23, P.2 [Online]. Available at: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/3/167 (11 Octobr 2022)

باستحضار السياق المغربي، نجد أن الدولة قد بذلت منذ الاستقلال مجهودات جبارة في مجال تعميم التمدرس وتيسير ولوج مختلف الفئات الاجتماعية عبر ربوع المملكة لخدمات التربية والتكوين، غير أن هذه الجهود لم تستطع الحد من الفوارق المجالية بين الجهات والأقاليم، وكذا داخل المدينة الواحدة نفسها. حيث تؤكد بعض الدراسات أن حصيلة السياسات العمومية في مجال التعليم لم تستجب بعد للطموحات، لا على مستوى إرساء العدالة السوسيو–مجالية، ولا على مستوى دمقرطة الولوج للخدمات التعليمية[4]، خاصة بالمجالات الحضرية التي تشهد ضغطا ديموغرافيا وعمرانيا متناميا.

في هذا الصدد، تأتي هذه الورقة العلمية، التي نسعى من خلالها إلى تسليط الضوء على موضوع العدالة التعليمية بالمجال الحضري لفاس –الذي يتسم بتمركز واضح للبنية المدرسية بمقاطعة أكدال [5]– من خلال مقاربة محددات العرض المدرسي والطلب الاجتماعي، ومقارنة حصيلة المؤشرات التربوية بكل من مقاطعات: أكدال، زواغة وجنان الورد. مع استقاء آراء الساكنة المحلية من خلال استمارة معدة لهذا الغرض، وباعتماد المنهج الإحصائي الوصفي، الذي سيمكن من عقد مقارنات دقيقة بين هذه الوحدات الترابية الثلاث.

مجال الدراسة

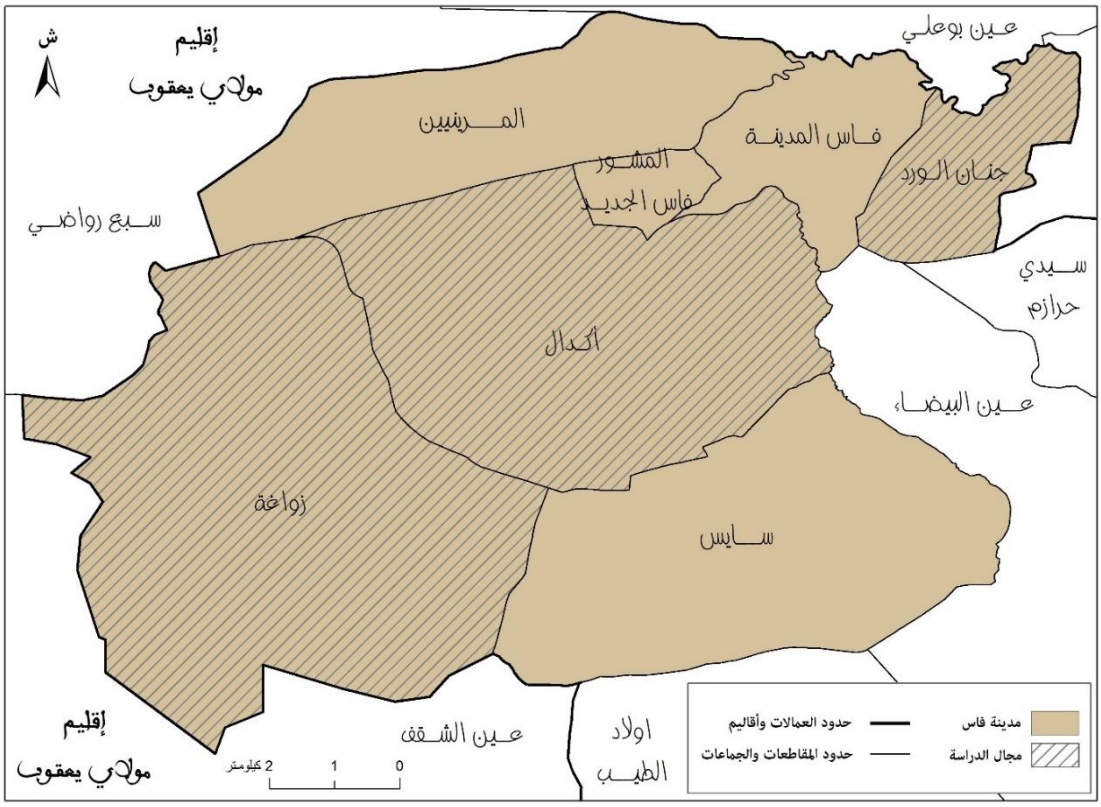
تعتبر مقاطعات أكدال وزواغة وجنان الورد إحدى المقاطعات المشكلة لمدينة فاس، إذ تمتد على مساحة تقدر ب: 57,36 كلم^2، وتبلغ ساكنتها حسب الإحصاء العام للسكان والسكنى لسنة 2014 حوالي

[4]البوني، رشيد. (2020). *تقييم السياسات العمومية في المجال الاجتماعي: قطاع التعليم نموذجا*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس، ص.22

[5]الهامل، احمد وسبتي، بشرى وحمجيق، محمد. (2021). إشكالية التفاوتات المجالية للخدمات التعليمية بين مركز المدينة ومجالاتها الهامشية: نموذج مقاطعتي أكدال وسايس وجماعتي عين الشقف واولاد الطيب. *المجلة المغربية للبحث الجغرافي*، (ص ص.147-166)، (2)، ص.164.

604081 نسمة[6]. ويتوزع هؤلاء السكان حسب الوزن التمثيلي بمجال الدراسة كما يلي: 23,6% بأكدال، و43,1% بزواغة، و33,3% بجنان الورد.

خريطة رقم 1: مجال الدراسة



***المصدر**: التقطيع الترابي للمملكة، وزارة الداخلية، بتصرف*

تقع مقاطعة أكدال وسط مدينة فاس، وتعتبر القلب النابض لعدد من الأنشطة الاقتصادية والخدماتية بالعاصمة العلمية. أما مقاطعة زواغة فتحتل مجالا شاسعا في المنطقة الجنوبية الغربية، وتستقطب عموما تيارات هجروية مهمة سواء من داخل مدينة فاس أو من المناطق القروية المجاورة، بالنظر للفرص العقارية المهمة التي توفرها. وفي أقصى الشمال الشرقي، نجد مقاطعة جنان الورد ذات

[6] المندوبية السامية للتخطيط. (2021). مونوغرافية عمالة فاس. ص.5

الخصائص الطبوغرافية الصعبة، والمعروفة بتدني مؤشراتها الاجتماعية (ارتفاع نسب الفقر والهشاشة الاجتماعية، ومحدودية الدخل).

1. قطاع التعليم بمدينة فاس: عرض مدرسي لا يوازي الطلب الاجتماعي المتزايد

تتوفر مدينة فاس على بنية تحتية تعليمية مهمة، تضعها في المرتبة الأولى على مستوى جهة فاس–مكناس، لكن مقارنة التوزيع المجالي للعرض المدرسي بين مختلف وحداتها الترابية، يجعلنا أمام مشكلة أساسية تتمثل في انعدام التوازن بين العرض المدرسي والطلب الاجتماعي على التعليم. وللوقوف على هذا الأمر سنعتمد في تحليلنا على عدد من المؤشرات التربوية التركيبية، التي تأخذ بعين الاعتبار مستوى العرض والطلب بكل مجال ترابي على حدة.

1.1. توزيع غير متكافئ للمؤسسات التعليمية

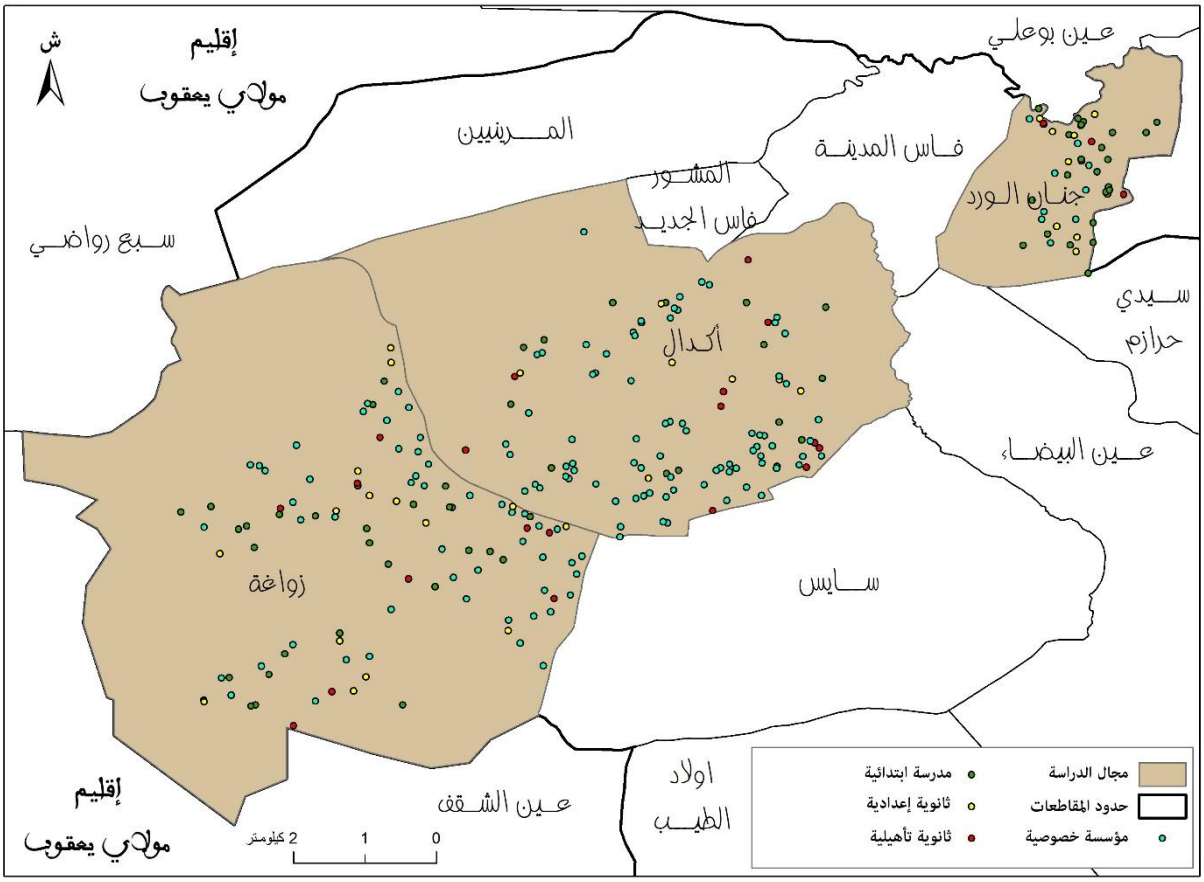
يضم مجال الدراسة عددا مهما من المؤسسات التعليمية العمومية، يبلغ في المجموع 124 مؤسسة، موزعة على الأسلاك التعليمية الثلاث (ابتدائي–ثانوي إعدادي–ثانوي تأهيلي). وتتركز 30 مؤسسة منها بمقاطعة أكدال، و 56 بمقاطعة زواغة، و 38 بمقاطعة جنان الورد [7]. ويتباين معدل السكان لكل مؤسسة تعليمية من وحدة ترابية إلى أخرى، حيث يبلغ 4747 نسمة بمقاطعة اكدال، و 4654 نسمة بمقاطعة زواغة، و5290 بمقاطعة جنان الورد.

إن القراءة السطحية لمعدل السكان لكل مؤسسة تعليمية يجعلنا نعتقد بأن الكفة تميل لصالح مقاطعة زواغة، باعتبارها المجال الذي يوفر عرضا مدرسيا عموميا أفضل مقارنة بباقي المقاطعات، لكن تجب الإشارة هنا إلى أن مقاطعة أكدال تحتكر النسبة الأكبر من العرض التربوي بمجال الدراسة إذا

[7] المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة لفاس. (2020). الدليل الإحصائي التربوي لموسم 2020-2021، ص.12.

ما أخذنا بعين الاعتبار التعليم الخصوصي، حيث تستحوذ هذه المقاطعة على 53% من المؤسسات التعليمية الخصوصية بمجال الدراسة، متبوعة بمقاطعة زواغة بنسبة 40%، ثم مقاطعة جنان الورد ب: 7% فقط.

خريطة رقم 2: توزيع المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية بمجال الدراسة



***المصدر**: التقطيع الترابي للمملكة، وزارة الداخلية، بتصرف*

يتضح من خلال الخريطة رقم 2، الانتشار الكثيف للمؤسسات التعليمية بمقاطعة أكدال بالدرجة الأولى، تليها مقاطعة زواغة، فيما تعرف مقاطعة جنان الورد كثافة أقل سواء في التعليم العمومي أو الخصوصي. ويلاحظ كذلك أن هناك اختلاف في نسبة التغطية بالخدمات التعليمية داخل المقاطعات الثلاث، حيث تتركز المؤسسات التعليمية بشكل كثيف في أحياء معينة، في حين يبقى ولوج ساكنة بعض

الأحياء للتعليم مرهون بقطع مسافات أكبر ، ومن المحتمل أن تزداد المسافات المقطوعة بين المنزل والمدرسة مستقبلا بفعل التوسع العمراني والتغيرات التي تطرأ على الكثافة السكانية [8]. وهو ما يؤشر لتدني مستوى العدالة التعليمية بمجال الدراسة، خاصة بمقاطعة جنان الورد، التي تعاني أكثر من غيرها من مسألة لا تكافؤ الحظوظ التعليمية.

2.1. مؤشرات تربوية تعكس التفاوت المجالي للخدمات التعليمية

تتعدد أنواع المؤشرات التربوية التي يمكن الاعتماد عليها في قياس منسوب العدالة التعليمية ومقارنته بين المجالات الترابية، لكننا سنقتصر في هذا الصدد على توظيف ثلاثة مؤشرات أساسية، هي: معدل التلاميذ بالقسم، ومعدل التلاميذ للحجرة، ومعدل التأطير البيداغوجي.

1.2.1. معدل التلاميذ بالقسم

إن تحليل معدل التلاميذ بالقسم يبرز تفاوتات تعليمية واضحة، لكن بدرجات تختلف من سلك تعليمي لآخر. وتبرز هذه التفاوتات بالثانوي الإعدادي أساسا، حيث يصل معدل التلاميذ بالقسم بمجال الدراسة إلى 38 بهذا السلك.

جدول رقم 1: معدل التلاميذ بالقسم بالتعليم العمومي

	الابتدائي	الثانوي الإعدادي	الثانوي التأهيلي
أكدال	29	35	31
زواغة	36	39	36
جنان الورد	34	39	36
المجال الحضري لفاس	**34**	**38**	**33**

[8] Torres, J. Lewis, P. (2010). Proximité et transport actif: le cas des déplacements entre l'école et la maison. Environnement Urbain / Urban Environment, 4, PP.1-21, P.4 [Online]. Disponible à: http://journals.openedition.org/eue/760 (20 Octobre 2022)

المصدر: المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة لفاس، 2020.

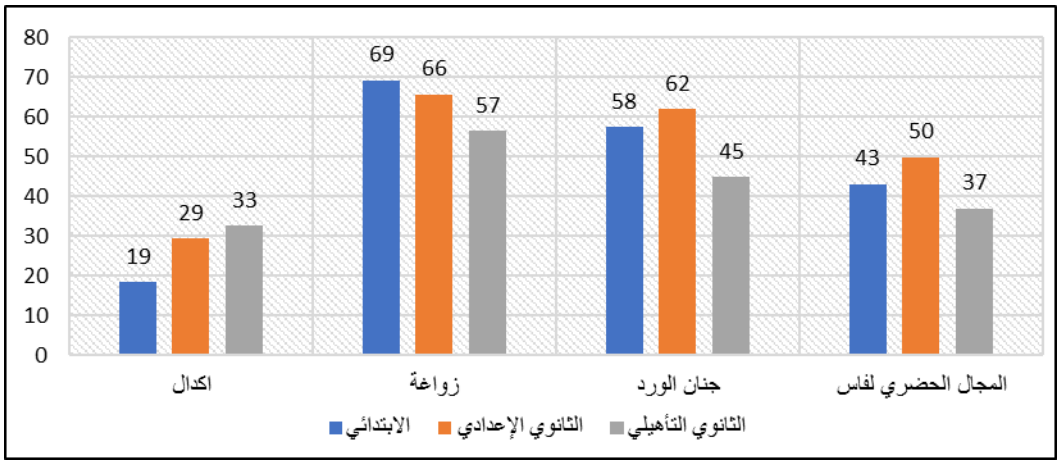
وتوضح الأرقام الواردة في الجدول، حجم الاكتظاظ الذي تعرفه كل من مقاطعة زواغة وجنان الورد، إذ يصل معدل التلاميذ بهما بالثانوي التأهيلي إلى 39، في حين تسجل مقاطعة أكدال معدلات أقل نسبيا، بحيث لا تتعدى 29 تلميذا للقسم بالتعليم الابتدائي.

وتجدر الإشارة، إلى أن ظاهرة الاكتظاظ الدراسي تعتبر من العوامل الرئيسية المسؤولة عن ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ إلى جانب عدد من العوامل السوسيو–تربوية الأخرى، بحكم تأثيراتها السلبية على جودة العملية التعليمية–التعلمية.

2.2.1. معدل التلاميذ للحجرة الدراسية

يعتبر معدل التلاميذ للحجرة الدراسية من المؤشرات الأساسية لتقييم العرض المدرسي، لأنه يعكس بوضوح درجة كفاية المشاريع التعليمية، ومدى تناسب البناءات المدرسية مع حجم الساكنة المتمدرسة. وتؤكد المعطيات الإحصائية المتوفرة حول مجال الدراسة وجود تفاوتات مهمة بين المقاطعات الثلاث.

مبيان رقم 1: معدل التلاميذ للحجرة الدراسية بالتعليم العمومي



المصدر: المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة لفاس، 2020.

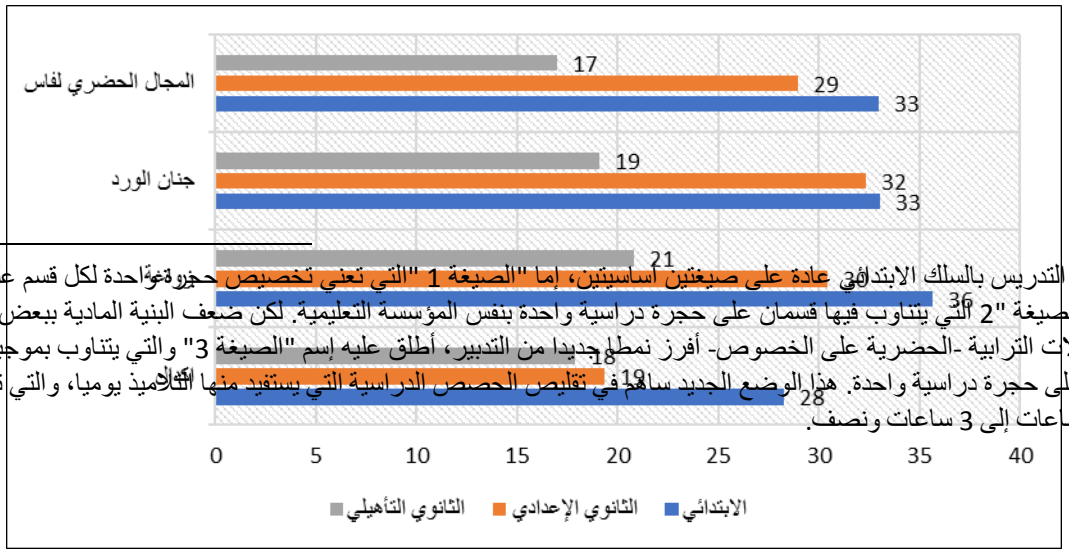
انطلاقا من معطيات المبيان رقم 1، يتبين وجود فوارق مهمة بين الوحدات الترابية الثلاث على مستوى معدل التلاميذ للحجرة الدراسية، إذ لا يتجاوز هذا المعدل في السلك الابتدائي 19 تلميذا للحجرة بمقاطعة أكدال، في حين يصل إلى 69 بمقاطعة زواغة، و 58 بمقاطعة جنان الورد. ونفس الملاحظة يمكن تسجيلها بالتعليم الثانوي بسلكيه، حيث تمتلك ساكنة أكدال حظوظا أوفر من ساكنة المقاطعات الأخرى في الاستفادة من الخدمات التعليمية.

هذا الوضع غير المتكافئ بين المقاطعات الثلاث، يفرض على المدبرين للشأن التعليمي بفاس اعتماد ما يسمى بالصيغة الثلاثية بالتعليم الابتدائي في بعض أحياء مقاطعتي زواغة وجنان الورد، لضمان ولوج كافة التلاميذ للتعليم العمومي، مع ما يترتب عن ذلك من تقليص للزمن المدرسي لهؤلاء التلاميذ[9]، وانتقالهم إلى المستويات الدراسية الموالية دون التمكن من الكفايات والقدرات اللازمة.

3.2.1. معدل التأطير البيداغوجي

يعتبر معدل التأطير البيداغوجي من المؤشرات التعليمية الأساسية في قياس مستوى العدالة في الولوج للخدمات التعليمية، ولحسابه نقوم بقسمة عدد تلاميذ السلك التعليمي على عدد المدرسين بنفس السلك، وكلما كان هذا المعدل مرتفعا إلا ودل ذلك على ضعف نسبة تأطير التلاميذ.

مبيان رقم 2: معدل التأطير البيداغوجي بالتعليم العمومي



[9] يعتمد التدريس بالسلك الابتدائي عادة على صيغتين أساسيتين، إما "الصيغة 1 "التي تعني تخصيص حجرة دراسية واحدة لكل قسم على حدة، وإما "الصيغة "2 التي يتناوب فيها قسمان على حجرة دراسية واحدة بنفس المؤسسة التعليمية. لكن ضعف البنية المادية ببعض الأحياء والمجالات الترابية -الحضرية على الخصوص- أفرز نمطا جديدا من التدبير، أطلق عليه إسم "الصيغة 3" والتي يتناوب بموجبها ثلاثة أقسام على حجرة دراسية واحدة. هذا الوضع الجديد ساهم في تقليص الحصص الدراسية التي يستفيد منها التلاميذ يوميا، والتي تراجعت من 5 ساعات إلى 3 ساعات ونصف.

***المصدر**: المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة لفاس، 2020، بتصرف.*

يظهر المبيان رقم 2، استفادة تلاميذ مقاطعة أكدال من معدل تأطير عالي مقارنة بباقي تلاميذ مجال الدراسة، فعلى سبيل المثال لا يتعدى المعدل بهذه المقاطعة 28 تلميذا للمدرس بالسلك الابتدائي، في حين يصل إلى 36 بمقاطعة زواغة و 33 بمقاطعة جنان الورد. وهو ما يؤكد استفادة مقاطعة أكدال من ظروف تمدرس أفضل من باقي المجالات الجغرافية.

ولتكوين صورة مكتملة أكثر حول حقيقة التفاوتات المجالية بمجال الدراسة، لا بد من تحليل وتيرة الطلب الاجتماعي على التعليم بالمقاطعات الثلاث، ومقارنتها مع المتوفر من العرض المدرسي كذلك.

3.1. ارتفاع الطلب الاجتماعي على التعليم بالمجالات غير المحظوظة ينذر بتفاقم الأزمة

تشهد مدينة فاس على غرار الحواضر المغربية الكبرى طلبا قويا على التمدرس، نتيجة النمو الديموغرافي المهم الذي تعرفه (1,59%)، إضافة إلى استقبالها لعدد كبير من المهاجرين القادمين من أطراف المدينة، خاصة بالمجالات القروية المجاورة. مما يخلف ضغطا إضافيا على البنية التعليمية لهذه المدينة، ويفرض برمجة مشاريع جديدة باستمرار للاستجابة للحاجيات المتزايدة على التمدرس.

جدول رقم 2: الطلب الاجتماعي على التمدرس حسب الفئات العمرية سنة 2020

	ساكنة 6-11 سنة	ساكنة 12-14 سنة	ساكنة 15-17 سنة	معدل النمو الديمغرافي السنوي
أكدال	11053	5889	6325	-0,14%
زواغة	35032	16387	14941	4,79%
جنان الورد	23578	11027	9908	1,44%
المجال الحضري لفاس	**119309**	**57593**	**55272**	**1,59%**

المصدر: *إسقاطات سكانية من إنجاز مجموعة البحث انطلاق من معطيات الإحصائين العامين لسنتي 2004 و2014*

فبالرجوع للمعطيات الخاصة بالطلب الاجتماعي على التمدرس بمجال الدراسة، يتبين أن مقاطعة أكدال تشهد طلبا أقل على التعليم مقارنة بباقي المقاطعات، حيث تقدر ساكنة الفئة العمرية 6-11 سنة بها ب: 11053 طفل، أما مقاطعة زواغة فيتضاعف بها هذا الرقم بثلاث مرات، مقابل الضعفين بمقاطعة جنان الورد، ونفس الأمر ينطبق على باقي الفئات العمرية بمجال الدراسة. كما تسجل مقاطعة أكدال نموا ديموغرافيا سلبيا (-0,14%)، وهو ما يعني توقع تراجع تدريجي لعدد السكان في السنوات المقبلة، عكس مقاطعة زواغة مثلا التي تعرف نموا ديموغرافيا مرتفعا يصل إلى حدود 4,79%.

إن مقارنة العرض المدرسي بالطلب الاجتماعي على التعليم بمجال الدراسة، يضعنا أمام مفارقة غريبة نوعا ما، حيث توضح الأرقام والمؤشرات وجود عرض مدرسي مهم بأكدال مقابل طلب اجتماعي ضعيف. وعلى العكس من ذلك تماما، تعيش كل من زواغة وجنان الورد على وقع عرض مدرسي محدود، مقابل طلب اجتماعي قوي على التعليم. وهو ما يؤكد من جديد غياب العدالة التعليمية في توزيع البنية التحتية المدرسية، واستمرار تحكم عامل الانتماء المكاني في درجة الولوجية للخدمات التعليمية.

وبعيدا عن لغة الأرقام والإحصائيات السوسيو–تربوية، سنحاول من خلال المحور الموالي استثمار نتائج الدراسة الميدانية للوقوف أكثر على حجم الفوارق المجالية بين ساكنة الوحدات الترابية الثلاث في مجال التعليم.

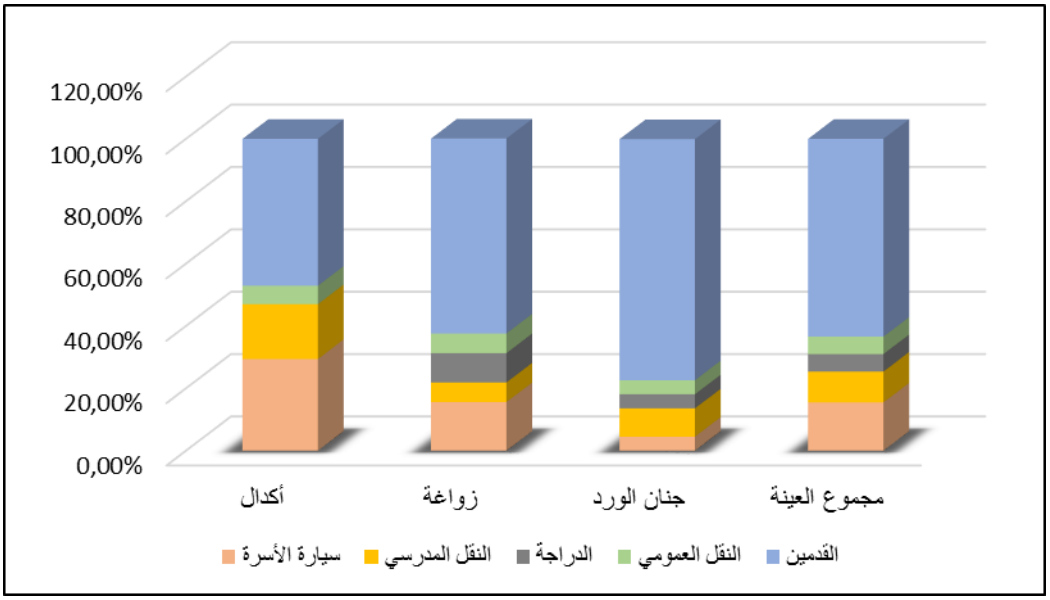
2. التفاوتات السوسيو–مجالية سمة مميزة للخدمات التعليمية بمدينة فاس

لمقاربة موضوع التفاوتات السوسيو–مجالية بمجال الدراسة، اخترنا أن نركز على دراسة وسيلة النقل المستعملة للوصول للمدرسة، وحجم المصاريف الشهرية التي تنفقها الأسر على التمدرس، إضافة إلى ربطها بالنتائج الدراسية التي يحققها التلاميذ.

1.2. وسيلة النقل المستعملة للذهاب للمؤسسة التعليمية

تعد وسيلة النقل المستعملة للوصول إلى المدرسة معيارا مهما للمقارنة بين التلاميذ فيما يتعلق بمدى توفر الظروف المناسبة للتمدرس من عدمها. فالتلاميذ الذين يستقلون سيارة الأسرة أو النقل المدرسي، عادة ما يتوفرون على مناخ أسري وظروف مناسبة للتمدرس أكثر من التلاميذ الذين يقطعون عددا من الكيلومترات مشيا على الأقدام.

مبيان رقم 3: وسيلة النقل المستعملة للذهاب للمؤسسة التعليمية



المصدر: دراسة ميدانية، 2021

إن تحليل المعطيات الميدانية المتعلقة بوسيلة النقل المستعملة للذهاب إلى المدرسة، يظهر مرة أخرى تمتع تلاميذ مقاطعة أكدال بظروف أفضل من غيرهم، حيث تصل نسبة التلاميذ الذين يستعملون سيارة الأسرة أو النقل المدرسي حوالي 47%، مقابل 29% فقط بمقاطعة زواغة، وأقل من 13% بمقاطعة جنان الورد. وفيما يتعلق بنسبة التلاميذ الذين يقطعون المسافة بين المنزل والمدرسة مشيا على الأقدام، تسجل مقاطعة زواغة النسبة الأكبر (77%)، مقابل أقل من 47% بمقاطعة أكدال.

2.2. المصاريف الشهرية للتمدرس

يعتبر حجم الإنفاق الشهري الذي تخصصه الأسر للتمدرس من العوامل الاجتماعية المؤثرة على التحصيل الدراسي للأبناء، إذ كلما زاد مستوى الإنفاق إلا ودل ذلك على وجود ظروف أسرية ومعيشية مشجعة على التحصيل الدراسي بالنسبة للأبناء. إلا أن النفقات الموجهة للتعليم عادة ما تتأثر بشكل مباشر بمستوى الدخل الشهري للأسر، وبالمستوى الثقافي للوالدين، وبمدى استعدادهم للاستثمار على المدى البعيد في الرأسمال البشري.

جدول رقم 3: المصاريف الشهرية التي تنفقها العينة على تمدرس الأبناء

	أقل من 200 درهم	*من 200 إلى 500 درهم*	*من 500 إلى 1000 درهم*	*من 1000 إلى 2000 درهم*	*من 2000 إلى 4000 درهم*	*أكثر من 4000 درهم*
أكدال	12,50%	18,80%	25,00%	18,80%	12,50%	12,50%
زواغة	25,00%	32,10%	21,40%	0,00%	21,40%	0,00%

جنان الورد	47,60%	23,80%	28,60%	0,00%	0,00%	0,00%
مجموع العينة	**29,20%**	**26,20%**	**24,60%**	**4,60%**	**12,30%**	**3,10%**

***المصدر**: دراسة ميدانية، 2021*

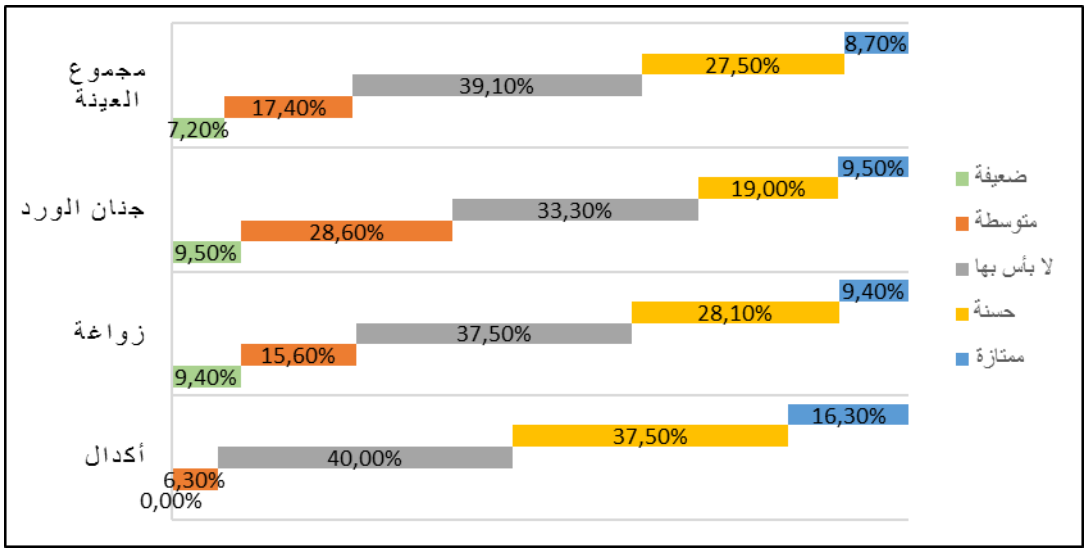
يبين تحليل نتائج الاستمارة الميدانية، في الشق المتعلق بالمصاريف الشهرية التي تخصصها الأسر للتمدرس، وجود فوارق اجتماعية مهمة بين أفراد العينة المدروسة، حيث أن 72% من الأسر بمقاطعة جنان الورد لا يتجاوز حجم إنفاقها الشهري على تعليم أبنائها 500 درهم (تشمل كافة أطفال الأسرة)، في حين نجد 69% من الأسر بمقاطعة أكدال تخصص مبلغا ماليا شهريا يفوق 500 درهم، بل يصل أحيانا إلى 7000 درهم. كما أن نسبة الأسر التي تنفق أكثر من 4000 على التمدرس تصل إلى 13% بأكدال، مقابل 0% بكل من زواغة وجنان الورد.

وتيبين هذه المعطيات بوضوح حجم الفوارق السوسيو–اقتصادية بين الأسر، كما يمكننا أن نعتمد عليها في تفسير العديد من الظواهر التربوية، منها تلك المتعلقة بعوامل التخلف الدراسي وكذا تباين درجة التحصيل الدراسي بين التلاميذ.

3.2. النتائج الدراسية

إن الحديث عن العدالة التعليمية لا يستقيم إلا إذا استحضرنا حصيلة التفاعلات بين العوامل الاجتماعية والمدرسية المحيطة بالعملية التربوية ككل، بما فيها النتائج الدراسية التي يمكن اعتبارها بمثابة الاختبار الحقيقي لفعالية السياسة التعليمية، وقدرتها على تقليص الفوارق وتحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ، بغض النظر عن انتماءاتهم المجالية والاجتماعية.

مبيان رقم 4: توزيع النتائج الدراسية بمجال الدراسة



***المصدر**: دراسة ميدانية، 2021*

نستنتج من خلال معطيات المبيان رقم 4، وجود تفاوتات مجالية مهمة في توزيع النتائج الدراسية لتلاميذ الأسر المبحوثة، حيث يلاحظ أن تلاميذ مقاطعة أكدال يحققون نتائج أفضل من باقي الأقران. وإذا ما قارنا على سبيل المثال نسبة التلاميذ الحاصلين على ميزة (حسن وممتازة) بالمجال المدروس، يتبين أن مقاطعة أكدال تحتل الصدارة بحوالي 54%، بينما لا تتجاوز هذه النسبة 37,5% بزواغة، و28,5% بجنان الورد.

لقد مكننا تحليل المعطيات الإحصائية التربوية، وكذا الاستمارة الميدانية من إثبات وجود فوارق تعليمية مهمة بين المقاطعات الثلاث في جوانب متعددة. لكن السؤال الذي يبقى مطروحا الآن: ما هي وجهة نظر الساكنة المحلية حول مسألة العدالة التعليمية؟

3. تقييم العدالة التعليمية من وجهة نظر الساكنة المحلية

للتعرف على موقف الساكنة واتجاهاتها في الموضوع، سنحاول من خلال هذا المحور تحليل إجابات المبحوثين حول بعض العبارات المرتبطة بموضوع العدالة التعليمية، بالاعتماد على سلم ليكرت Likert الخماسي.

جدول رقم 4: إجابات المبحوثين على عبارة "التعليم يراعي مبدأ العدالة المجالية"

	إجابات المبحوثين					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتيجة اختبار T	اتجاه العينة
	غير موافق بتاتا	غير موافق	موافق أحيانا	موافق	موافق كليا				
أكدال	9	6	6	3	0	2,125	1,07	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
زواغة	25	2	12	5	0	1,929	1,14	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
جنان الورد	15	9	6	2	0	1,81	0,92	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
عينة الدراسة	**49**	**17**	**25**	**9**	**0**	**1,936**	**1,06**	**الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا**	**غير موافق**

المصدر: *دراسة ميدانية، 2021*

من خلال القراءة الأولية لمعطيات الجدول رقم 4، يتضح أن الاتجاه العام للعينة المبحوثة حول عبارة "التعليم يراعي مبدأ العدالة المجالية" هو «غير موافق» في الميزان التقديري لمقياس ليكرت، بمتوسط حسابي يقدر ب: 1,936، وانحراف معياري في حدود 1,06.

جدول رقم 5: إجابات المبحوثين على عبارة "التعليم يضمن حظوظا متكافئة بين تلاميذ العمومي والخصوصي"

	إجابات المبحوثين					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتيجة اختبار T	اتجاه العينة
	غير	غير	موافق	موافق	موافق كليا				

	موافق بتاتا	موافق	أحيانا					
أكدال	11	8	5	0	0	1,69	0,78	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
زواغة	28	11	3	0	2	1,536	0,92	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
جنان الورد	24	6	2	0	0	1,286	0,56	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
عينة الدراسة	**64**	**25**	**9**	**0**	**2**	**1,489**	**0,79**	**الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا**	**غير موافق**

المصدر: *دراسة ميدانية، 2021*

يتضح من خلال المعطيات الواردة في الجدول رقم 5، أن الاتجاه العام للعينة المبحوثة حول عبارة "التعليم يضمن حظوظا متكافئة بين تلاميذ العمومي والخصوصي" هو «غير موافق» حسب الميزان التقديري لمقياس ليكرت، بمتوسط حسابي يقدر ب: 1,489 وانحراف معياري في حدود 0,79.

جدول رقم 6: إجابات المبحوثين على عبارة "التعليم عن بعد ضمن حظوظا عادلة ومتساوية بين تلاميذ مختلف الأحياء"

	إجابات المبحوثين				***المتوسط الحسابي***	***الانحراف المعياري***	***نتيجة اختبار T***		***اتجاه العينة***
	غير موافق بتاتا	غير موافق	موافق أحيانا	موافق	***موافق كليا***				
أكدال	10	6	6	2	0	1,94	0,99	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
زواغة	24	15	0	2	3	1,749	1,13	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق

جنان الورد	17	9	3	0	3	1,856	1,22	الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا	غير موافق
عينة الدراسة	**51**	**31**	**9**	**3**	**6**	**1,834**	**1,12**	**الفرق بين استجابات الأفراد دال إحصائيا**	**غير موافق**

***المصدر**: دراسة ميدانية، 2021*

وفيما يخص عبارة "التعليم عن بعد ضمن حظوظا عادلة ومتساوية بين تلاميذ مختلف الأحياء" فقد جاء الاتجاه العام لأفراد العينة في خانة «غير موافق» أيضا وفق الميزان التقديري لمقياس ليكرت، بمتوسط حسابي يقدر ب: 1,834 وانحراف معياري في حدود 1,12.

ويبدو من خلال تحليل إجابات أفراد العينة أنهم على وعي تام بضعف منسوب العدالة التعليمية بمجال الدراسة، حيث أكدوا من خلال تفاعلهم مع العبارات المقترحة غياب العدالة المجالية بين الوحدات الترابية بمدينة فاس، وانعدام المساواة بين تلاميذ التعليم العمومي وأقرانهم بالتعليم الخصوصي. وهو ما تبين بشكل جلي إبان الانتشار الواسع لجائحة كورونا، التي عمقت الهوة أكثر بين التلاميذ، وزادت من حدة الفوارق السوسيو–مجالية.

خاتمة

مكن تحليل المعطيات الإحصائية التربوية بمجال الدراسة، من الخروج بخلاصات جد مهمة، من أبرزها ضعف العدالة التعليمية بمدينة فاس. إذ تبين من خلال مقارنة الإحصائيات بين المقاطعات الثلاث، تمتع ساكنة أكدال بحظوظ أكبر في الولوج والاستفادة من الخدمات التعليمية، حيث تتوفر على عرض مدرسي مهم، سواء في العمومي أو الخصوصي، كما أنها تسجل مؤشرات تربوية أفضل من نظيراتها. وفي المقابل نجد عرضا مدرسيا محدودا وضعيفا من حيث الجودة بمقاطعتي جنان الورد وزواغة (ارتفاع معدل التلاميذ للحجرة الدراسية، الاكتظاظ الدراسي، وضعف معدل تأطير التلاميذ).

وفي نفس السياق، فقد كشفت الإسقاطات السكانية الخاصة بالفئات العمرية المعنية بالتمدرس، وجود طلب اجتماعي قوي على التعليم بكل من زواغة وجنان الورد. مما يستوجب برمجة مشاريع تعليمية آنية بهاتين المقاطعتين، خاصة بالسلكين الابتدائي والثانوي التأهيلي.

وقد اتضح من خلال تحليل نتائج الاستمارة الميدانية، وجود فوارق سوسيو–مجالية مهمة بمجال الدراسة، سواء فيما يتعلق بالنفقات التي تخصصها الأسر للتمدرس أو النتائج الدراسية التي يحققها التلاميذ، وغالبا ما كانت الكفة تميل لصالح مقاطعة أكدال، على حساب مقاطعتي زواغة وجنان الورد.

وبخصوص نظرة الساكنة لمسألة العدالة التعليمية بمحيطهم المعاش، فقد أكد المستجوبون وجود تفاوتات اجتماعية ومجالية مهمة، مع ما يترتب عن ذلك من هدر للموارد والطاقات البشرية، وتكريس للمزيد من الهشاشة الاجتماعية والأمية.

وخلاصة القول، إن التحولات الديموغرافية والعمرانية المتسارعة التي تشهدها الحواضر المغربية الكبرى، وارتفاع الطلب على الخدمات الاجتماعية، خاصة التعليمية منها، يفرض على الدولة إعادة النظر في سياساتها العمومية، وتوجيهها نحو تحقيق عدالة تعليمية، تحد من تأثير الانتماء الاجتماعي والمجالي على فرص المتعلمين في الارتقاء الاجتماعي. وهذا لن يتأتى إلا من خلال إعادة النظر في المعايير المعمول بها في مجال التخطيط التربوي، وإشراك حقيق لمختلف الفاعلين المحليين في المجال التعليمي (الجماعات الترابية، منظمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص).

البيبليوغرافيا

المراجع باللغة العربية:

- البوني، رشيد. (2020). *تقييم السياسات العمومية في المجال الاجتماعي: قطاع التعليم نموذجا* . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس
- الهامل، احمد وسبتي، بشرى وحمجيق، محمد. (2021). إشكالية التفاوتات المجالية للخدمات التعليمية بين مركز المدينة ومجالاتها الهامشية: نموذج مقاطعتي أكدال وسايس وجماعتي عين الشقف واولاد الطيب. *المجلة المغربية للبحث الجغرافي*، (ص ص.143-161)، (2)
- المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة لفاس. (2020). الدليل الإحصائي التربوي لموسم 2020-2021
- المندوبية السامية للتخطيط. (2021). مونوغرافية عمالة فاس

المراجع باللغات الأجنبية:

- Barthon, C. (1998). La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville. Revue européenne de migrations internationales, 14(1), 93- 103
- Bartl, W. (2022). Governing Spatial Disparities in School Infrastructure by Numbers: Investments in Form, Tensions, New Compromises? Education sciences 12(167), PP.1-23
- Boly, D. (2017). *Inégalités scolaires au primaire à ouagadougou dans les années 2000*. Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbone, Paris
- Hugonnier, B. (2017). Vers une justice éducative. International Catholic Journal of Education, 3, PP.25-39

- Kamanzi, C. Doray, P. & Laplante, B. (2012). Accessibilité et provenance sociologique des étudiants postsecondaires, Vie économique, 1(4)
- Sen, A. (2012), Une idée de justice, Champs Essais, Flammarion
- Torres, J. Lewis, P. (2010). Proximité et transport actif: le cas des déplacements entre l'école et la maison. Environnement Urbain / Urban Environment, 4, PP.1-21
- UNESCO. (2015). Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous,UNESCO, Paris

تمثل الذات وأثره على استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ

مصطفى أوسرار
مختبر السياسات التربوية والديناميات الاجتماعية
كلية علوم التربية بالرباط
جامعة محمد الخامس الرباط

ملخص:

تهدف هذه المقالة إلى إبراز تأثير تمثل الذات على استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ، وهو عبارة عن خلاصة لبحث ميداني أنجز على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي المستفيدين من خلية الدعم النفسي عن بعد، خلال فترة الحجر الصحي 2020، حيث تم اعتماد منهج دراسة الحالة من خلال الاستعانة بإجراء مقابلات معمقة، وتطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة ل (Lazarus & folkman, 1980) في نسخته المعدلة من طرف (Cousson et al. 2001) ، على 12 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة.

وقد مكن التحليل الكيفي للمعطيات المجمعة من تأكيد الدور المركزي لتمثل التلميذ(ة) لذاته وقدراته في تحديد نوع استراتيجيات المواجهة المعتمدة اتجاه وضعية الضغط النفسي المصاحب للتعليم عن بعد في سياق الأزمة الوبائية Covid-19. حيث كشفت نتائج البحث الميداني أن التلاميذ(ات) ذوي تمثلا ت تتسم بالارتياب في قدراتهم الخاصة والممكنة، أظهروا ميلا لاعتماد استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال، بينما يسعى التلاميذ(ات) ذوي تمثلات تتميز بالثقة في قدراتهم وإمكانياتهم إلى مواجهة ضغوط التعلم عن بعد باعتماد استراتيجيات متمركزة حول الدعم الاجتماعي أو استراتيجيات متمركزة حول المشكل. مما جعلنا نستنتج حاجة التلاميذ(ات) لبرامج تربوية تعمل على تعديل تمثلاتهم الذاتية وتقوية شخصتهم وتأهيلهم للتكيف مع الوضعيات الصعبة والمستجدة.

الكلمات المفاتيح: تمثل الذات – استراتيجيات مواجهة الضغوط – التعلم عن بعد.

مقدمة :

لقد ظل التعامل مع موضوع الرقمنة والتكنولوجيا في مجال التربية والتكوين بطيئا، وربما تطلب تحقيق الانتقال جهودا حثيثة من التحسيس والتدريب والتمويل، غير أن التحولات الأخيرة التي شهدها العالم مع جائحة كورونا (Covid-19)، وما نجم عنها من إغلاق شامل للمؤسسات التعليمية والتأثيرات التي فرضتها على نشاط وحياة التلاميذ، عملت بشكل ما على تسريع الانخراط في مسار الرقمنة، حيث تجسد ذلك في تبني أسلوب التعليم عن بعد، الذي أصبح جزءا من الممارسات المؤثثة لمنظومة التربية والتكوين، وما صاحبه من تحديات وانفتاح على تقنيات ومصادر مختلفة، وبروز أسئلة جديدة حول الممارسة التربوية والديداكتيكية.

إن اللجوء إلى هذا الشكل من التعليم كان نتيجة تأثير الصدمة التي أحدثها الانتشار السريع للوباء وغموض تفاصيله والقلق الذي ولده حول مستقبل البشرية، لذلك شكل الملاذ الأخير والتدبير الذي لا محيد عنه بالنسبة لجل الأنظمة التربوية في العالم. فلطالما كانت الأزمات دافعا للتفاعل الإيجابي مع المعطيات الرقمية والتكنولوجية المتاحة، وانبثاق حلول جديدة أو توسيع وظائف اختيارات تربوية أو تقنية كانت إلى عهد قريب ثانوية أو محدودة الاستخدام.

وتتجلى تحديات التعليم عن بعد باعتباره اختيارا استراتيجيا لتطوير التعليم مستقبلا، في كونه يستثمر في الموارد الرقمية المتجددة باستمرار، وفي خصوصيات الأجيال القادمة المتمرسة بالتكنولوجيا، فضلا عن أنه مثل على المستوى العالمي والوطني تجربة تربوية وحلا مناسبا لصيانة علاقة التلاميذ بالمعرفة والحفاظ على اتصالهم بالمجتمع المدرسي، خصوصا وأن بعض البحوث أثبتت تأثير الانقطاع المؤقت عن المدرسة في تراجع مستوى التعلمات بنسب متفاوتة، كم بين ذلك كل من (Malet, 2010 و(Hugon, 2010). وهكذا يمكن القول أن التعليم عن بعد شكل نهجا لتخفيض تداعيات وتكلفة إجراءات الحجر الصحي. فضلا عن إسهامه في تحرير الفاعل التربوي من قيود الزمان والمكان، وتنمية الذكاء الشبكي للمتعلمين في حسن استثمار وتوظيف التطبيقات والموارد الرقمية، وتشجيع التعلم الذاتي، بالتالي إحداث تنظيم جديد للمعارف وللعلاقات البيداغوجية.

حسب اعتقادنا يحتاج الأمر إلى مزيد من البحوث لفهم محددات الانتقال لهذا النمط التعليمي وانعكاساته على الكفايات الذاتية والمنهجية والاستراتيجية والتواصلية والتكنولوجية والمهنية للفاعلين التربويين بما فيهم التلاميذ كمحور أساسي للعملية التعليمية في المقاربات الحديثة.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة الحذر من بعض التقييمات الأولية للتعلم والتعليم عن بعد، لأنها رهينة بإكراهات الظرفية التاريخية التي فرضتها الأزمة الصحية من جهة. ولأنها في الغالب لا تميز بين التعليم عن بعد كممارسة تربوية تستدعي تجديدا في التصور والتقنيات، وبين التعلم عن بعد كشكل من التعلم الذاتي والانفتاح على الموارد الرقمية ومسايرة التحولات التكنولوجية. ومن أجل ذلك لا تندرج هذه المقالة ضمن تقييم هذه الممارسات بقدر ما تحاول أن تسائل كيفية تفاعل المتعلم مع وضعية التعلم عن بعد، والعوامل التي تتحكم في طريقة تدبيره للصعوبات النفسية والاجتماعية التي صاحبته، طبعا مع استحضار خصوصيات سياق الحجر الصحي وتداعياته.

لقد شكل الانتقال المفاجئ إلى نمط التعليم عن بعد كإجراء صاحب تدبير الأزمة الصحية صدمة بالنسبة للكثيرين، مما تسبب لهم في بعض الصعوبات والاختلالات، واختبر قدراتهم وإمكاناتهم التكيفية، فبالنسبة لبعض التلاميذ ولأسباب تتعلق ببنائهم الذاتي وتجربتهم الشخصية في الحياة، وجدوا أنفسهم بمواجهة وضعية التعلم عن بعد في ظل الحجر الصحي الذي قام على العزلة والانقطاع الإجباري في

العادات اليومية، دون استعداد قبلي، وفي غياب تأهيل نفسي وامتلاك لمهارات التكيف مع الوضعيات المستجدة، مما أثار لديهم مشاعر التوتر والقلق خاصة تجاه المستقبل الدراسي، فكانوا بذلك ضمن دائرة من يواجهون ضغوطا نفسية، ستؤدي لا محالة إلى ردود فعل تحددها استراتيجياتهم في مواجهة هذه الضغوط.

إن التغييرات القوية التي أحدثها هذا النمط من التعلم المعتمد على الرقمنة، سواء على الممارسة التربوية التي أضحت تعتمد ممرات الوساطة التكنولوجية من جهة، أو على مستوى استراتيجيات التعلم التي نحت باتجاه استخدام استراتيجيات التدبير من جهة أخرى. لا شك أنها تغييرات تطلبت تحولا في كفايات ومهارات الفاعل التربوي (مدرس أو تلميذ ...)، الشيء الذي يجعلنا نتساءل عن العوامل والمحددات السيكولوجية لهذا التحول، وكذا الميكانيزمات التي تتحكم في هذه الانتقالات وسيروراتها.

وإذا كانت العلوم المعرفية وخاصة علم النفس التربوي تؤكد على أهمية التمثلات كوحدات معرفية وظيفية في تفسير السلوك، فإنه استنادا إلى مبادئ هذه المقاربة، تحاول هذه المقالة الكشف عن علاقة التمثلات بردود فعل المتعلم تجاه بعض التداعيات النفسية للوضعيات المستجدة في مسار التحول نحو نمط التعلم عن بعد. ولتجاوز الظلال الكثيفة التي يلقي بها مفهوم التمثلات عند تناوله كمتغير ينسحب على عدة مجالات ذاتية واجتماعية... فقد تركز الاهتمام في هذا العمل على أحد أوجهه البارزة، ويتعلق الأمر بتمثل الذات كمتغير مستقل للبحث في علاقته المفترضة باستراتيجيات المواجهة التي يستخدما التلاميذ بمواجهة ضغوط التعلم عن بعد.

لذلك، تهدف هذه المداخلة البحثية إلى إبراز تأثير طبيعة تمثل الذات على استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ،

وتكمن أهمية البحث في تمثل الذات في كونه يسعى للكشف عن طبيعة العلاقة التي يقيمها الفرد مع ذاته بمختلف أبعادها الجسمية والمعرفية والوجدانية والمشاريعية... وكيف يتصور مكونات ذاته ويدرك تفاعلاتها مع معطيات المحيط الخارجي، حيث من وجهة نظر علم النفس المعرفي يظهر أن تمثل الذات كتصور يحمله المتعلم حول ذاته، يتخذ شكل ميكانيزم يوجه الاشتغال الذهني ووظائف التفكير حول علاقة هذه الذات بمكونات المحيط كما يدركها. لذلك فلتمثل الذات أهمية تفسيرية من خلالها يمكن بلورة فهم مغاير لطبيعة التفاعلات التي يقيمها المتعلم مع الأوضاع الجديدة كالحجر الصحي والتعلم عن بعد التي وجد نفسه ملزما بها، وربما كان لتمثل المتعلم لذاته في هذا السياق أثر في مستوى الاحساس بالضغوط النفسية وكيفيات مجابهتها، وتطور هذه التفاعلات في الزمان والمكان.

بأسلوب البحث الكيفي، واستنادا إلى مقاربة السيكولوجيا المعرفية، نخوض تجربة البحث في التمثلات التي تقف وراء استراتيجيات التلاميذ لمواجهة ضغوط التحول نحو التعلم عن بعد.

1 -البناء الاشكالي

نتيجة للتحولات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها العالم، غدت "الرقمنة" رهانا تسعى مختلف المؤسسات إلى امتلاك مقوماته، حتى تتمكن من استمرار تنافسيتها ووظائفها، ذلك أن الطفرات التي يعرفها هذا المجال أدت إلى تسريع الأحداث والتغييرات الاجتماعية والاقتصادية، ولعل المؤسسات التربوية والتعليمية تقع في صلب التفاعل والتأثر بإشكالية الرقمنة، وزاد من إلحاحيته اندلاع الأزمة الصحية، حيث مثلت التكنولوجيا الرقمية –مرة أخرى– ملاذا آمنا لاستدراك النقص وتجاوز تداعيات "كورونا فيروس" على أنظمة التربية والتكوين من خلال تبني خيار نمط التعليم عن بعد.

وإذا كان التعليم عن بعد يحدد باعتباره نمطا من التدريس الذي يعتمد على مجموعة من الوسائط الالكترونية في نقل المضامين المعرفية. فإن (منظمة اليونسكو، 2020) تعتبر أن أهم ما يميزه هو انخفاض تكلفته، وبالتالي فالكل يستطيعه ويقدر عليه، كما تؤكد على دوره الإيجابي في خلق فرص كل من التعلم مدى الحياة والمرونة والفعالية والابتكار واستقلالية المتعلم.

ورغم ذلك فقد عانى الكثير من المتدخلين والتلاميذ من بعض الصعوبات التقنية والاجتماعية والنفسية. فحينما صرح المدير العام لمنظمة الصحة العالمية (13 ماي 2020)، أن "أثر الوباء على الصحة النفسية للناس يثير القلق بالفعل". كان ذلك إشارة إلى الأوضاع النفسية الصعبة التي عاشها الأفراد في مختلف مناطق العالم وخاصة التلاميذ منهم، بالنظر إلى الخصائص التي تميزهم كفئة فتية لا تزال في مرحلة النمو، وهي باستمرار بحاجة إلى فرص للتفاعل مع مكونات المحيط، وممارسة الاكتشاف والتجريب، غير أن الإجراءات الصحية أدت إلى الحد من حرية تحركم. فكان الانتقال المفاجئ إلى الحياة الجديدة قاسيا، كما كان لفرض التعليم عن بعد تداعياته على المستوى النفسي للتلاميذ، إذ أن النظام التربوي لم يكن يهيء التلاميذ للتعامل مع مثل هذه المواقف.

ومما يثير الانتباه على المستوى الوطني أن بعض التلاميذ خرجوا للشوارع يحتفلون ويعبرون عن فرحتهم لمجرد الإعلان عن التوقف عن الدراسة، ثم حينما تقرر اعتماد أسلوب التعليم عن البعد، تباينت مواقف التلاميذ وأسرهم، وبسبب التعبئة والحملات التحسيسية حصل انخراط ومتابعة لهذا الشكل من التعليم عبر مختلف الوسائط المتاحة من تلفاز وهواتف وحواسيب... غير أن التفاوت المجالي والفئوي المسجل شكل صعوبات أمام هذا المسار. وفي هذا الصدد تشير منظمة (اليونسكو 2020 : 4) "لقد أظهرت جائحة كورونا تفاوتات في الأنظمة التعليميّة في كثير من الدول، مما زاد من عامل الضغط النفسي على الأهل والمتعلمين على حد سواء، ولم يعد التعليم متوفرا للجميع بشكل عادل ومتساو...".

وفي دراساتها حول تأثير فيروس كورونا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأسر المغربية، أكدت (المندوبية السامية للتخطيط 2020) وجود صعوبات لدى التلاميذ في تتبع التعليم عن

بعد، حيث أن أسرة من بين خمس أسر (5/1) لا يتابع أبناؤها الدروس عن بعد. وأن 18% من الأسر لا يتابع أبناؤها الدروس بتاتا خصوصا في العالم القروي، وعزت ذلك إلى صعوبة الولوج وقلة الامكانيات من جهة، وعدم الاهتمام وغياب الدعم الأسري من جهة ثانية. ولا يخفى على أحد أن الانقطاع المؤقت عن الدراسة ربما يخلخل علاقة التلميذ بالمدرسة وبمستقبله الدراسي. كما أن هذه الملاحظة تجعلنا نعيد طرح السؤال عن علاقة التلميذ المغربي بالمعرفة والمؤسسة التربوية، والميكانزمات السيكولوجية التي توجه سيروراتها.

بفعل الممارسة التربوية حصل تحسن كبير في الأداء على مستوى التعليم عن بعد خلال فترة الحجر الصحي، وبذل الفاعلون والتلاميذ والأساتذة جهودا متواصلة، لكن صاحب ذلك الكثير من الإشاعات التي أثارت شكوك وهواجس التلاميذ حول إمكانية إلغاء الامتحانات وحول جدوى التعليم عن بعد، فضلا عن السياق الذي أضفى ضبابية حول مستقبل الوضعية الوبائية، كل ذلك جعل التلاميذ في مواجهة وضعية الغموض والالتباس فتزايد مستوى التوتر والضغط النفسي. ترى كيف تتفاوت استجابات التلاميذ لهذه التغييرات، وهل يمكن رسم خريطة للمسار الشخصي الذي يتبعه المتعلم في علاقته بالتعليم عن بعد في سياق الأزمة الوبائية؟

لقد صرحت (Dévora Kestel, 14 Mai 2020) وهي رئيسة قسم الصحة العقلية وتعاطي المخدرات بمنظمة الصحة العالمية، "أن زيادة الضغط النفسي ومشاكل الصحة النفسية صاحبها إختلال في التماسك الاجتماعي وظهور مشاكل كالعنف المنزلي، وعدم التكيف الدراسي لدى الأطفال كصعوبة التركيز والشك وعدم اليقين ..."، وتضيف "نحن نعلم أن الأوضاع الحالية والخوف وحالة عدم اليقين الاجتماعي والاقتصادي قد تسبب إصابة نفسية...". ترى هل معاناة بعض التلاميذ مع التعليم عن بعد ترجع إلى مستوى الضغط النفسي الذي صاحب هذا النمط من التعليم في سياق الأزمة الصحية؟

فبالعودة إلى الضغط النفسي نجده يعرّف كسيرورة تظهر حينما تتجاوز معطيات الوضعية قدرات الفرد التكيفية، كما أنها حالة من اللاتوازن بين معطيات الواقع الاجتماعي ومؤهلات الفرد وقدراته (Moser, G. et Uzzell, D., 2006). كما يتميز بكونه تجربة فردية بامتياز . إذ يعتقد (Beck, 1995) أن الضغط النفسي استجابة ناتجة على موقف يضغط على تقدير الفرد لذاته ، أو مشكلة ليس لها حل تسبب له الإحباط وتعوق اتزانه ، أو موقف يثير أفكارا عن العجز واليأس والاكتئاب . كما أنه بالنسبة ل(Taylor, 2000 : 343) هو حالة نفسية تعتري الفرد، و"خبرة انفعالية سلبية تصاحبها تغييرات بيوكيميائية وفزيولوجية ومعرفية وسلوكية يمكن التنبؤ بها، كما قد تؤدي إلى تغيير الحدث الضاغط أو التكيف مع آثاره".

ومن جهة أخرى يتأثر أداء التلاميذ الدراسي بمستوى الضغط Pression، فقد ذكر (Vallerand R.J. et al. 1994 : 175) أن (Baumeister, R.F.) قام بتحليل العلاقة بين انخفاض الأداء والضغط، مبرزا أن

الوعي بالسيرورة الداخلية للأداء تخلق نوعا من الاختلال في أداء المهمة المفروض أن تكون آلية، مما يؤدي إلى الانخفاض في هذا الأداء، وهو ما أسماه بالانهيار تحت الضغط Craquer sous la pression. لذلك أنجز عدة دراسات للبرهنة على هذه المقولة، ومنها الدراسة رقم 6 (Baumeister, R.F. 1984) حيث قام خلالها بإتاحة الفرصة لمجموعة من لاعبي الفيديو في قاعة خاصة بالألعاب الإلكترونية للفوز في كل مرة بتحقيق رقم أكبر من السابق، مع تضييق اللعب في فرصة واحدة، مما أدى إلى انخفاض أدائهم بنسبة 25%.

ولأنه يقوم على إدراك الفرد لذاته وتقييمه للوضعية باعتبارها تشكل ضغطا وتهديدا من نوع ما، فيعتقد كل من (Lazarus & Folkman, 1984) أن الضغط النفسي نتيجة لتفاعل خاص بين الفرد والوضعية التي يدركها على أنها قاسية وتفوق إمكانياته وقدراته الذاتية والمتاحة وتضع أمنه وسلامته في خطر.

فهل يمكن القول أن مجريات التعليم عن بعد شكلت لبعض التلاميذ أحاداثا ضاغطة تطلبت تطوير استراتيجيات معينة لمواجهتها؟ ذلك أن الحدث الضاغط حسب (Cohen & Williamson, 1991) هو كل واقعة في الحياة اليومية تسبب حالات انفعالية سلبية للأفراد أو تعرضهم لخطر الإصابة بالمرض، أو تسبب لهم الضيق، خصوصا عندما يدركونها على أنها تفوق قدراتهم وتتجاوزهم فلا يستطيعون التعامل معها. والأحداث الضاغطة هي مجموعة من التحولات التي يعيشها الفرد والتي تتطلب بناء استراتيجيات جديدة للتكيف (Leclerc, Lesage, & Ricard, 1997 : 235).

ولا شك أن الضغط النفسي يؤثر على الأداء الدراسي للتلاميذ وتوافقهم، كما تؤكد ذلك بعض البحوث، فقد قام (Lawrence, 1987) ببحث تأثير ضغوط الحياة على التوافق النفسي ، من خلال دراسة مدى تأثر الآباء والأبناء بالضغوط الحياتية، وتأثر الوظائف النفسية بالضغوط، اعتمد فيها على تصميم بعض التجارب وتطبيقها على 33 تلميذ وتلميذة من التعليم الأساسي ، وقد خلص إلى وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة والمشاكل الصحية والحياتية، كما بين أن ضغوط الحياة لها تأثير سلبي على الوظائف النفسية.

لقد كشفت الدراسة التي نشرتها مجموعة مراكز المكافحة والوقاية من الأمراض العقلية بالولايات المتحدة الأمريكية (CDC, 2021)، أن التعليم عن بعد يشكل عدة مخاطر على الصحة العقلية للتلاميذ وآبائهم، داعية إلى مزيد من الدعم النفسي للأسر في كيفية التعامل مع التأثيرات الناجمة عن وباء كورونا.

وأثبتت دراسة (Goodjhonson, 1982) أن التلاميذ من الفئات الاجتماعية المنخفضة يمرون بعدد من التجارب تتضمن أحداث ضاغطة . وأن تأثير الدعم الاجتماعي يبقى محدودا في تخفيف الضغوط النفسية الواقعة، كما أن المشكلات الشخصية والصحية تزيد من إحساس التلميذ بالضغوط. حينما بحث

العلاقة بين الضغوط النفسية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في ضوء الدعم الاجتماعي ، على عينة من 167 تلميذ وتلميذة، من مستويات اجتماعية متباينة.

ولما كانت إجراءات الحجر الصحي تتعرض للتمديد، ومعها تتواصل خدمات التعليم عن بعد، في وقت ينتظر فيه التلاميذ انقشاع الأزمة والعودة إلى الحياة الدراسية الطبيعية، فإن هذا الانتظار والترقب والإحباط ربما زاد من طول فترة التعرض للضغوط وبالتالي تفاقم تأثيراته، مع اختلاف متوقع حسب الحالات. وفي هذا الصدد بينت دراسة (Bowrdoneé, 2005 : 10-12) أن طول فترات التعرض للضغوط يؤدي لظهور الأمراض النفسية والعضوية لدى الأفراد كنتيجة لاستنزاف الجهاز العضوي لمصادر طاقته، فتظهر بذلك الآلام وتهيئ الأرضية لمختلف الأمراض.

ومن الطبيعي أن يكون هناك تباين بين استجابة التلاميذ لضغوط التعليم عن بعد، فهل ينسحب ذلك على الفرق بين الجنسين، كما تؤكد ذلك دراسة (Franco, 1985) التي أجريت على 32 تلميذ وتلميذة من المرحلة الأساسية المتوسطة في المجتمع الأمريكي، وبينت أن جميع التلاميذ يمتلكون درجة عالية من التوقعات لردود أفعالهم تجاه مواقف الضغط النفسي، غير أن الإناث لديهم مستويات أعلى من الحزن خلال المواقف الضاغطة مقارنة بالذكور خاصة في مواقف تفاعلهن مع أمهاتهن.

كما أن الضغط النفسي يزيد مع العزلة والتباعد الجسدي وتقلص الحرية الشخصية في التحرك في المجال وتقلص العلاقات الاجتماعية، وفقدان الكثير من الامتيازات والعادات. وكل عزل مهما كان محدودا يزيد من مستوى الضغط النفسي ويعرض الفرد للقلق حيث يظهر انشغالا زائدا بهموم المستقبل، يتزايد احتمال التعرض له خاصة إذا كانت طبيعة البنية النفسية لشخصية الفرد وسواسية أو اكتئابية، وكذا لدى الأشخاص من ذوي السوابق المرضية أو المتعاطين للمخدرات والكحول...إلخ. (أزور وأوسرار، 2020).

وخلال اشتغالنا بخلية الدعم النفسي عن بعد التابعة لكلية علوم التربية، سجلنا بعض الملاحظات الأولية بخصوص حالات بعض التلاميذ الذين تواصلوا معنا أو تواصل آباؤهم بشأن الصعوبات النفسية التي يعانون منها، حيث تبين لنا أن إجراءات التعلم عن بعد مثلت بالنسبة للكثير مزهم وضعية ضاغطة، وربما تسببت في صعوبات نفسية كالقلق والتوتر والضيق والملل وانفعالات حادة ... مما أثر على أدائهم الدراسي. الشيء الذي دفعنا للتفكير في بحث استراتيجية هؤلاء التلاميذ في مواجهة هذه الضغوط، بل والتطلع لمسألة المحددات الموجهة لهذه الاستراتيجيات.

إن استراتيجيات المتعلمين في مواجهة الأحداث الضاغطة تتوقف على طبيعة العمليات المعرفية التي ينجزها الذهن كنظام لمعالجة المعلومات، ومن هذه العمليات ما يعبر عنه بالإدراك والتقييم والمواجهة، ويعرفها (Lazarus & Folkman, 1984., p.96) بأنها تشير إلى "مجموع الجهود المعرفية

والسلوكية الهادفة إلى التحكم أو خفض أو تحمل المتطلبات الداخلية والخارجية التي تفوق مصادر وإمكانيات الفرد".

ولقد اهتمت العديد من الدراسات باستراتيجيات المواجهة المعتمدة من طرف التلاميذ و الطلبة في مستويات تعليمية متعددة، فللتجربة الجامعية مثلا حسب بعض الدراسات تؤثر على استراتيجيات التكيف، وهو ما حاولت أن تؤكده دراسة الباحث (أبو العيش ، 2016) الذي اهتم باستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل بالسعودية، والذين بلغ عددهم 300 طالب وطالبة، وقد توصل إلى أن الطلبة يلجؤون إلى مجموعة من الاستراتيجيات، كالاستراتيجيات الدينية (اللجوء إلى الله)، والاسترخاء ثم الانسحاب، وكذا الانخراط في مجموعة من الأنشطة الممتعة بالنسبة لهم، وتتغير هذه الاستراتيجيات حسب متغير المسار التعليمي للطلبة.

في نفس السياق اشتغلت الباحثة (انتصار الصمادي ، 2015 : 831–845) حول مصادر الضغط النفسي لدى الطلبة واستراتيجيات التعامل معها، وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن، واستراتيجيات التعامل معها، ومن أهم ما توصلت إليه الباحثة، أن هم يواجهون مصادر ضغط متعددة حسب المؤشرات المعتمدة في القياس، وتتم مواجهتها بطرق مختلفة حسب الجنس وطبيعة التخصص، كما أن الطلبة يلجؤون إلى الاستراتيجيات المعرفية لتقليص شدة التوتر والضغط.

وحسب نموذج التقييم المعرفي (Lazarus) فإن التلميذ يقوم بتقييم الأحداث الضاغطة المرتبطة بالتعليم عن بعد عبر مرحلتين: التقييم الأولي، ويشمل تحديد معنى الأحداث، وتوقع النتائج المترتبة عنها (سلبية – إيجابية – محايدة). ثم التقييم الثانوي ، ويقوم على تحديد الإمكانيات الفردية للتعامل مع الموقف الضاغط، وتحديد مدى كافية وناجعة هذه الامكانيات في مواجهة الموقف.

بعد عملية تقييم الفرد لطبيعة مصدر الضغط يتم اللجوء إلى استراتيجية من استراتيجيات المواجهة، فإذا كانت نتيجة إدراك هذه المواقف تفيد بقدرة الفرد على تجاوزها والنجاح في ذلك فقد يلجأ إلى الاستراتيجيات الموجهة نحو المشكل، أما عندما يدرك الفرد بأن مصادر الضغوط غير متحكم فيها فإنه يلجأ إلى الاستراتيجيات الموجهة نحو الذات أو المتمركزة حول الانفعالات (أوسرار، 2019).

فحينما تكون الأحداث الضاغطة ممتدة في الزمن ومستمرة وغير قابلة للضبط، تبقى الاستراتيجيات الانفعالية الاختيار المفضل لتخفيف من القلق المستمر (Siksou, et Bruchon-Schweitzer, 2008, p. 32)، لكن، تظل فعالية أي استراتيجية من الاستراتيجيات رهينة بطبيعة العلاقة بين خصائص الفرد وخصائص السياق الاجتماعي ، كما يرتبط بطبيعة إدراك الفرد لقدرته على التحكم وضبط الموقف المدرك، فبعد عمليات إدراك التوتر Le stress perçu ينتقل الفرد إلى عملية أخرى ، وهي طبيعة إدراكه

للقدرة على الضبط والتحكم Le contrôle perçu، أي القدرة على التحكم وهي عملية يلجأ إليها الفرد لتقدير إمكانياته في ضبط عناصر الموقف الضاغط، كما تتأثر عملية اختيار استراتيجية من الاستراتيجيات بطبيعة الدعم الاجتماعي المدرك Le soutien sociale perçu، أي إمكانية المساعدة التي يمكن أن يتلقاها الفرد في محيطه الاجتماعي (Bruchon-Shweitzer, 2015, p. 11).

الآن يحق لنا أن نتساءل حول العوامل المعرفية المحددة والموجهة للتقييم الأولي والثانوي والتي ربما تشكل خلفية مرجعية لتبني استراتيجية للمواجهة ضغوط التعلم عن بعد دون غيرها. هذا التساؤل قادنا للتفكير فيما إذا كان لتمثل الذات علاقة بمستوى إدراك وتقييم وضعيات الضغط ونتائج وتبعات ذلك. حيث يعتقد علماء النفس المعرفي بشكل عام أن وراء كل سلوك تمثل، فيتحول هذا الأخير إلى إطار مرجعي يوجه نشاط الفرد وحركيته في المواقف والحياة اليومية.

ويعتبر التمثل Représentation من المفاهيم المهاجرة حيث تنقل بين عدة حقول معرفية وحظي بدلالات مختلفة، فترسبت فيه بعض المعاني وأضحت لصيقة به، كما أدى ذلك إلى مزيد من الالتباس والغموض، حيث ذكر (أفرفار، 2021: 257) أنه يصعب الاحاطة بكل ما تكب عن التمثل كمفهوم وكبنية وكمحتوى ووظيفة، فهو عند (Postic et De ketel, 1988 : 54) "خطاطة معرفة تقوم بانتقاء وبناء المعلومات وبتوجيه السلوك"، وبالنسبة ل(Denis, 1988 : 33) "كيان معرفي [...] قادر على معرفة التحيينات المؤقتة والتغييرات[...] فخاصيته الأساسية تنحصر في كونه القاعدة الوظيفية لمختلف التصرفات".

ولما كان التمثل كيانا معرفيا وظيفيا، موطنه الذاكرة البعيدة المدى يستقر على شكل وحدات رمزية (رموز مجردة أو صور ذهنية) حسب النموذج الحاسوبي، وعلى شكل وحدات ترابطية (شبكة من الترابطات) حسب النموذج الترابطي، ويأخذ شكل وحدات للمعالجة (المعالجة الموجهة والآلية والحرة والتقويمية للمعلومات) حسب نموذج معالجة المعلومات، وهو وحدات مجردة متناسقة ومترابطة تشكل نظرية تمكن المتعلم من فهم وتفسير الظواهر وسلوك الآخرين ... فإنه (أي التمثل) يتمتع بمستوى من التنظيم يجعله يتدخل في توجيه النشاط المعرفي، ويشكل بذلك إطارا مرجعيا للتفكير والتصرف. وطبعا هناك نقاش بين الباحثين حول مراحل وكيفية بناء التمثلات والتعديلات المستمرة التي تخضع لها، بل وحول نشاطها الوظيفي، بمعنى الكيفية التي تؤثر بها في مستويات التفكير المختلفة (أزور، 2015).

وإذا كانت الذات Self هي مجموع الخبرة الشخصية ولها علاقة بالوعي و الإدراك الذاتي. وعند (Bruner , 1997) هي نتاج التطور والنمو ، وتفيد "اعتقاد الفرد فـي قدرته على تنظيم المسارات العملية المطلوبة للتحكم فـي المواقف المستقبلية وتنفيذها "، فإن تمثل الذات Self représentation يفيد حسب (Bandura, 1994 : 2) "معتقدات الأفراد بشأن قدرتهم على إنتاج مستويات مختلفة من الأداء، والتي تؤثر

على تعاطيهم مع الأحداث المهمة فـي حياتهم ومراقبتها"، وبالنسبة ل (Shanker, 2010) يعكس قدرة الفرد على إدارة سلوكياته، وانفعالاته، وتنظيمها بالطريقة التي تساعده على تحقيق أهدافه المرجوة.

كيف يتدخل تمثل الذات في تحديد استراتيجيات المواجهة؟ باعتباره جوهريا في عمليات الدافعية والاستعداد للعمل، حيث يولد التمثل الايجابي للذات لدى المتعلم رغبة في المخاطرة المعرفية واقتحام التحديات ومواجهتها، بالإقبال على المهام الجديدة، في حين يقف التمثل الذاتي السلبي عائقا أمام المتعلم في الانخراط بحماس في الأداء، فيشوبه ارتياب تجاه قدراته الفردية في مواجهة التحديات. يؤكد دراسة (Aspinwall, L.G., et Taylor, S.E. 1992) أن التمثلات السلبية والوهمية Illusion حول الذات تقوم بالتأثير على مستوى الحافزية، فتؤثر في طريقته في العمل وتوقعه للنجاح أو الفشل في المهمة التي يقوم بها. فهل ينطبق ذلك على المتعلمين الذين عايشوا وضعيات ضاغطة مصاحبة لعملية التعلم عن بعد؟ وكيف ساهم تمثلهم لذواتهم في تبني استراتيجيات معينة للمواجهة؟

ضمن هذا السياق الاشكالي يعمل هذا المقال انطلاقا مما أوردناه آنفا من تصورات المقاربة المعرفية لتفسير تغييرات التعليم عن بعد التي عاشها بعض التلاميذ وتأثيراتها المختلفة، من خلال التركيز على دور تمثل الذات كسيرورة للاشتغال الذهني في تطوير مواقف واستراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ. ونلخص ذلك في السؤال المركزي التالي:

إلى أي حد تؤثر طبيعة تمثل الذات على استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ في سياق الأزمة الوبائية Covid-19؟

ارتأينا للضرورة المنهجية تقسيمه إلى أسئلة الفرعية هي :

1) ما هي طبيعة تمثل الذات لدى التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات متمركزة حول الانفعال لمواجهة ضغوط التعلم عن بعد ؟
2) ما هي مواصفات تمثل الذات لدى التلاميذ الذين يلجأون لاستراتيجيات متمركزة حول الدعم الاجتماعي لمواجهة ضغوط التعلم عن بعد ؟
3) بما ذا يتميز تمثل الذات لدى التلاميذ الذين يستعملون استراتيجيات متمركزة حول المشكل لمواجهة ضغوط التعلم عن بعد ؟

2 -أهداف البحث

يرمي هذا البحث إلى الكشف عن ما إذا كانت طبيعة تمثل الذات لدى التلاميذ تحدد استراتيجياتهم المعتمدة لمواجهة ضغوط التعلم عن بعد في سياق الأزمة الوبائية Covid-19. وذلك عبر:

1) التعرف على تمثل التلاميذ لذواتهم وتقييمهم لمدى الثقة في قدراتهم وإمكانياتهم في وضعية التعليم عن بعد؛
2) تحليل انعكاس ذلك التمثل على تمركز استراتيجياتهم في مواجهة الضغوط حول الانفعال أو حول الدعم الاجتماعي أو تمركزها حول المشكل.

3 -المفاهيم الإجرائية

* **تمثل الذات:** نقصد به في هذا المقال تصورات التلميذ ومعتقداته حول ذاته بشأن قدراته على إنتاج تصرفات ملائمة، أثناء مواجهته للأحداث المهمة في حياته ومراقبتها.

* **الضغط النفسي** : نقصد به حالة من اللاتوازن بين معطيات الواقع الاجتماعي ومؤهلات الفرد وقدراته (Moser, 2009, p. 38) يعاني منها التلميذ خلال معايشة وقائع مرتبطة بوضعية العليم عن بعد.

* **استراتيجية المواجهة** : نتبنى تعريف Lazarus و Folkman ويعرفان استراتيجيات المواجهة باعتبارها الجهد الذي يبذله الأفراد من أجل التكيف مع وضعيات يتم اعتبارها مصدرا للضغط واستنزاف طاقة الشخص (Bruchon-shweitzer, 2016).

* **التعلم عن بعد** : نقصد به نمط من التدريس الذي يعتمد على مجموعة من الوسائط الالكترونية في نقل المضامين المعرفية، وهو إجراء تم اعتماده رسمي خلال أزمة كوفيد 19.

4 -مجتمع البحث وعينته

يتمثل **مجتمع البحث** في التلاميذ المغاربة الذين استفادوا من خدمات خلية الدعم النفسي التابعة لكلية علوم التربية، والذين يتابعون تعليمهم عن بعد، كإجراءات ضمن التدابير الرسمية لمواجهة الأزمة الصحية التي اجتاحت العالم سنة 2020. وقد بلغ عددهم حسب إحصائيات الخلية حوالي 163 حالة منهم 95 إناث.

تم اختيار **عينة البحث** بطريقة قصدية، وتكونت من بعض التلاميذ الذين استفادوا من خلية الدعم النفسي عن بعد، التي نظمتها كلية علوم التربية على امتداد فترة الحجر الصحي التي صاحبت انتشار فيروس كوفيد-19، وذلك خلال الفترة الممتدة بين شهر مارس وماي 2020.

وتم التركيز على تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي الذين صرحوا بوجود صعوبات نفسية وتأكد أنهم يعانون من أعراض الضغط النفسي، وقد بلغ عددهم 12 تلميذا، موزعة بالتساوي بين الذكور والاناث، ممن تتراوح أعمارهم بين 16 و19 سنة، وينتمون لمدن مغربية مختلفة.

الجدول رقم 1 : توزيع عينة المبحوثين من التلاميذ حسب بعض العوامل

الجنس			الأعمار			المستوى الدراسي			الوسط الجغرافي		
	العدد	%		العدد	%		العدد	%		العدد	%
الذكور	6	50	16 سنة	3	25	جذع مشترك	3	25	حضري	11	91,67
الاناث	6	50	17 سنة	3	25	الأولى باكالوريا	5	41,67	قروي	1	8,33
المجموع	12	100	18 سنة	5	41.67	الثانية باكالوريا	4	33,33	المجموع	12	100
			19 سنة	1	8,33	المجموع	12	100			
			المجموع	12	100						

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن عينة البحث متكافئة بين الذكور والإناث، وأكثرهم يبلغون من العمر 18 سنة (41.67%)، بينما فئة 16-17سنة يشكلون حوالي النصف. الأولى باكالوريا في المرتبة الأولى، تليها نسبة الثانية باكالوريا، أما الجذع المشترك فيشكلون حوالي ربع المبحوثين. كما أن أغلب أفراد العينة ينتمون للمجال الحضري، حيث تقل نسبة المبحوثين من المناطق القروية عن (% 10).

وقد ساعد على إنجاز هذا البحث أن الباحثين كانا عضوين نشيطين في الخلية المذكورة، يعملان على استقبال الحالات وتوجيهها وتقديم الدعم النفسي وفق برتوكول محدد.

5 -منهج البحث وأدواته

في هذا البحث تم اعتماد **منهج دراسة الحالة**، الذي يقوم على تجميع مختلف المعطيات وتحليل العوامل والمحددات التي توجه تصرفات التلاميذ في وضعية الحجر الصحي كردود فعل تجاه الضغوط النفسية الناجمة عن الانخراط في أسلوب جديد غير معهود من التعليم عن بعد.

بخصوص **أدوات البحث** تم استخدام تقنية **دراسة الحالة** ، كأسلوب يندرج ضمن الطرق الكيفية، لتركيز البحث حول فهم حالات التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط البحث، وبهدف الإحاطة – ولو جزئيا- بجل العوامل والمحددات التي تتدخل في تمثل التلاميذ لذواتهم وانعكاساتها على استراتيجياتهم لمواجهة المواقف والأحداث الضاغطة، فقد تمت الاستعانة بأداتين إحداهما كيفية " **المقابلة المعمقة** "، والأخرى كمية "**مقياس استراتيجيات المواجهة** "، لتجميع معطيات دقيقة حول كل حالة على حدة.

أمام وضعية الحجر الصحي وصعوبة تنظيم لقاءات مباشرة مع المبحوثين، تم الاستفادة من الفرصة التي تتيحها خلية الدعم النفسي عن بعد التابعة لكلية علوم التربية بالرباط، واختيار بعض الحالات في إطار التتبع، بعد الحصول على موافقتها، لتعميق البحث واستثمار المعطيات الخاصة لأجل البحث العلمي. لذلك تم تخصيص حصص إضافية للإنصات أجريت خلالها مقابلات معمقة عبر الهاتف

أو نظام الرسائل الصوتية والمكتوبة كما وزعت نسخة من المقياس عبر شبكة التواصل الاجتماعي "الواتساب " (WhatApp).

1.5- المقابلة المعمقة:

تم إجراء مقابلات معمقة مع المبحوثين عبر الهاتف، اعتمدت أسلوب الإنصات السيكولوجي، وذلك لجرد الأعراض وتشخيص الحالة بدقة، من حيث تمثل الذات والتأكد من وجود أعراض الضغط النفسي، وفهم انعكاساته على الحياة اليومية والعلاقة مع المعرفة (الحياة الدراسية) والمحيط الأسري واستخدام الوسائل التكنولوجية...

لذلك تركزت مضامين المقابلة على مجوعة من الأسئلة هي:

1 -بما ذا تشعر(ين) الآن؟ ما هي الأحاسيس والمشاعر ؟
2 -هل هناك آلام على مستوى الجسد؟ .... هل لك أن توضح أكثر ؟
3 -متى تشعر(ين) بالضيق والانزعاج؟ هل يقتصر ذلك على فترات الليل؟
4 -هل تشعر(ين) أنك لا تستطيع التركيز في المواد الدراسية؟
5 -ما هي المشاكل التي تواجها في علاقتك بأسلوب التعلم عن بعد؟
6 -هل تشعر(ين) أن ذهنك مشتت وأنك لا تستطيع العمل؟
7 -ما هي الأشياء التي تخيفك؟ هل أنت قلق على مستقبلك الدراسي، هل تخاف من الفشل؟
8 -كيف تنظر(ين) إلى المستقبل إذا ما تم تنظيم الامتحانات في موعدها؟
9 -هل تشعر(ين) أن والديك أو أحد أفراد العائلة هي السبب في ما أنت فيه من عجز؟
10 -هل أسلوب التعلم عن بعد وطريقة الاساتذة هي السبب فيما تعانيه من قلق وعدم الارتياح؟
11 -هل تشتاق(ين) إلى أصدقائك؟ وترغب في العمل معهم؟
12 -هل تعتبر(ين) أنك غير محظوظ وأن الحجر الصحي يهدد مستقبلك الدراسي ؟
13 -هل تعتقد(ين) أنك تملك قدرات ذاتية كافية لمواجهة تحديات التعلم عن بعد؟
14 -هل تشعر(ين) باستمرار أنك بحاجة إلى مساعدة ودعم ؟

2.5- مقياس استراتيجيات المواجهة (WCCL):

للتعرف على استراتيجيات التلاميذ المستخدمة في مواجهة وضعية الضغط النفسي، تم توجيه مقياس استراتيجيات المواجهة (WCCL) لـ (Lazarus & folkman, 1980) في نسخته المعدلة من طرف (Cousson et al. 1994)، إلى مجموعة منهم، وتم التوصل بعدد من الاجابات، اخترنا منها ما يناسب عدد أفراد العينة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النسخة المعدلة من المقياس تعمل على تحديد سلوكيات وأفكار التلاميذ التي تظهر في وضعية الضغط النفسي المحتمل أن يواجهوه في الحياة اليومية ، وهي نسخة مترجمة سهلة الاستعمال بالنسبة للتلاميذ، ولا تبعث على الملل لقلة عدد بنودها، التي تتكون من 27 بندا موزعة على ثلاثة محاور هي:

المحور	Alpha Cronbach	عدد البنود	البنود
1 –استراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكل	α = 0.79	10	1– 4– 7–10– 13– 16– 19– 22– 25– 27.
2 –استراتيجية المواجهة المتمركزة حول الانفعال	α = 0.72	9	2– 5– 8– 11– 14– 17– 20– 23– 26.
3 –استراتيجية المواجهة المتمركزة حول الدعم الاجتماعي	α = 0.73	8	2– 6– 9– 12– 15– 18– 21– 24.

تجدر الإشارة أن النسخة المترجمة من المقياس المعدل سبق وأن خضعت لإجراءات الصدق والثبات عبر التحكيم من قبل أساتذة مختصين، وكذلك عبر احتساب معامل ارتباط "ألفا كرونباخ" Alpha Cronbach، بعد التطبيق وإعادة التطبيق بفارق 15 يوما على نفس العينة من التلاميذ، حيث بلغت قيمته α = 0.75، وكذلك الأمر بالنسبة لأبعاد المقياس الثلاثة كما يتضح ذلك من الجدول أعلاه، مما يجعلها أداة ثابتة نسبيا وقابلة لقياس استراتيجيات المواجهة.

ولتطبيق المقياس تم التقيد ببعض الإجراءات كالحصول على موافقة التلميذ(ة) المبحوث(ة) على تعبئة المقياس ؛ ثم نطلب منه وصف موقف ضاغط عاشه في الآونة الأخيرة له علاقة بالتعليم عن بعد ؛ وتحديد مستوى الانزعاج الذي سببه الموقف (هل هو منخفض متوسط أو مرتفع) ؛ ثم وضع علامة (x) في الخانة المناسبة من الجدول أمام الاستراتيجية المستعملة لمواجهة الموقف ؛ وتم تطبيق هذا المقياس بصيغة المقابلة عبر الهاتف، حيث كنا نقرأ البنود ونطلب الإجابات ثم ندونها مباشرة. وأخيرا تقديم الشكر للتلميذ(ة)، وسؤاله إن كان قد استفاد من تعبئة هذا المقياس.

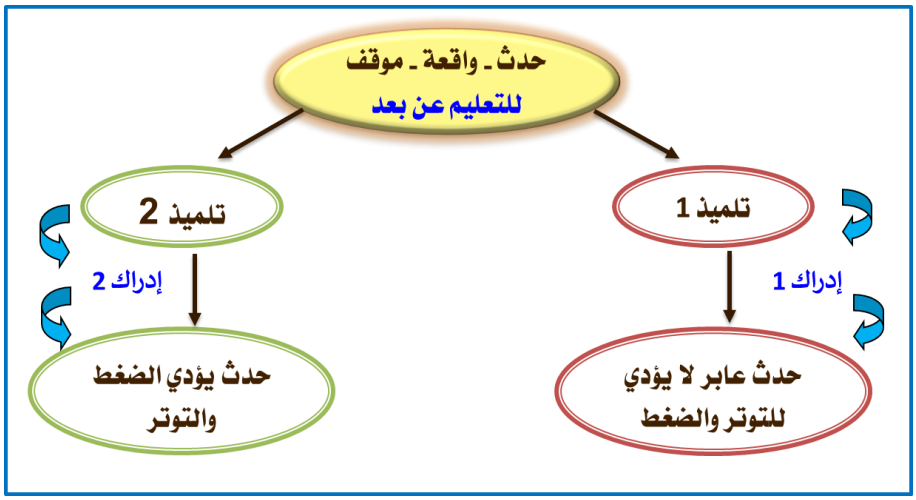
وبخصوص تصحيح المقياس، فباستثناء البند رقم 15 الذي يتم تنقيطه عكسيا، فإن جميع البنود 26 المتبقية من المقياس، تنقط وفق سلم "ليكرت" (Lekert) الرباعي، حيث أعطيت لكل اختيار أو إجابة قيمة محددة: "نعم" ⇦ أربع نقط ؛ "إلى حد ما نعم " ⇦ ثلاث نقط ؛ "إلى حد ما لا " ⇦ نقطتان ؛ "لا" ⇦ نقطة واحدة.

6 نتائج البحث الميداني

بعد التحليل الكيفي لمعطيات دراسة الحالة، باستخدام تقنية التحليل الموضوعاتي ، حيث قمنا بتحديد وحدات رمزية للتحليل Unités d'analyse تلخص مؤشرات الوضع الذهني لكل تلميذ، سواء على مستوى تمثل الذات، أو على مستوى مؤشرات الضغط النفسي المرتبط بوضعية التعليم عن بعد، ثم تحديد نتائج الأداء على مقياس استراتيجيات المواجهة المستخدمة من طرف كل مبحوث. وقد أسفرت هذه العملية على مجموعة من النتائج نستعرضها بشكل مختصر تبعا للمحاور الأربعة التالية:

1.6- التعلم عن بعد كمصدر للضغط النفسي

تبين من خلال التحليل الكيفي للمعطيات أن مصادر الضغط النفسي تختلف من تلميذ لآخر حسب طبيعة إدراكه لذاته ولوضعية التعليم عن بعد، كما توضح الخطاطة التالية:



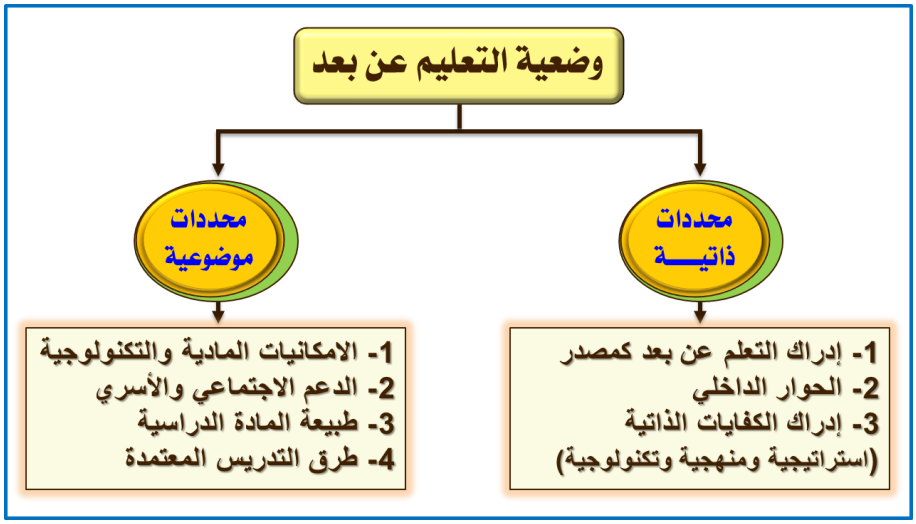
كشف البحث الميداني عن وضعيات يعتبرها بعض التلاميذ ضاغطة، كتقطع الانترنيت أثناء متابعة الدروس، سوء معاملة المدرس (سخرية واستهزاء)، صعوبات في فهم الدروس عن بعد، كثرة الواجبات الدراسية، مشكل مع أحد أفراد الأسرة بسبب الدراسة، صعوبات في إنجاز التمارين والواجبات المنزلية، غياب أو نقص المساعدة، تراكم المواد، وصعوبة في التهييء للامتحانات.

حيث يمكن أن نحدد واقعة تتعلق بالتعليم عن بعد، كصعوبة الولوج عبر الأنترنيت، أو خلل في الأجهزة والمعدات التكنولوجية، فيتقطع الاتصال أثناء الدرس، مما يتسبب في صعوبات الفهم والمسايرة، فنلاحظ حسب تصريحات المبحوثين أن وضعية كهذه قد تشكل حدثا عابرا لا ينتج عنه أي ضغط بالنسبة للتلميذ(ة) رقم (1)، بينما يدركه التلميذ(ة) رقم (2) كحدث ضاغط، يؤدي إلى زيادة التوتر والانفعالات الحادة، فبالنسبة لكل تلميذ دائما هناك بعض الوقائع المصاحبة للتعليم عن بعد التي تتحول إلى مصدر للضغوط، وهي ليست بالضرورة مصدرا لغيره من تلاميذ قسمه.

2.6- التفاعل كمصدر ومحدد للضغط النفسي

تتفاعل محددات ذاتية وموضوعية في تحويل وضعية التعليم عن بعد إلى مصدر للضغط النفسي لدى المبحوثين من تلاميذ التعليم الثانوي.

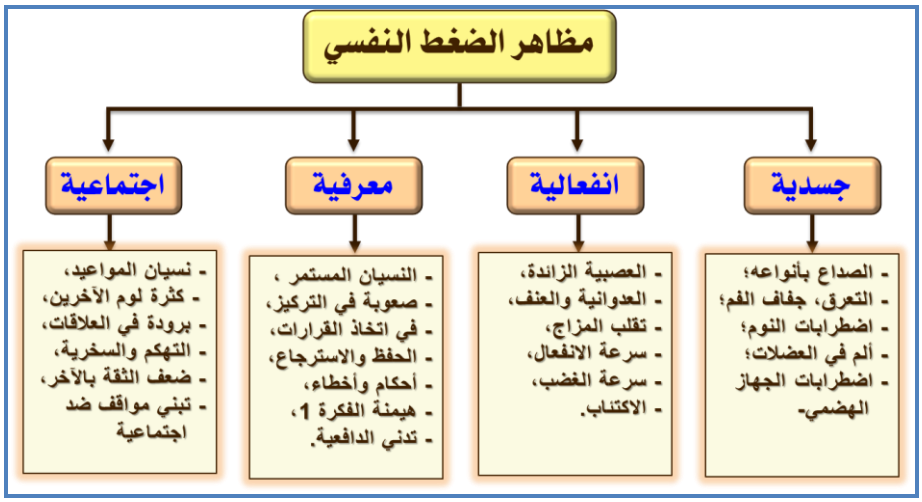
ونقصد بالتفاعل هنا احتمالات تَكوُّن محددات مركبة بين عوامل ذاتية وأخرى موضوعية تكون نتائجها مؤثرة في مستوى إدراك الفرد لواقة مرتبطة بالتعليم عن بعد كحدث ضاغط (مثل صعوبة الحصول على المساعدة)، حيث تكون نتيجة هذا التفاعل مصدرا للضغوط.



من خلال تحليل نتائج دراسة حالات المبحوثين باعتماد نموذج (Lazarus & Folkman)، تبين لنا أن هناك محددات لصيقة بذات المتعلم وشخصيته، وفي مقدمتها الادراك الداخلي للتعليم عن بعد كمصدر لتهديد المستقبل الدراسي في سياق الحجر الصحي، فهو بالنسبة للبعض "لا معنى له، ومضيعة للوقت" و"لا يمكن أن يكون بديلا حقيقيا"، و"طريقة للإلهاء"، و"لا يساعد على النجاح". كما أن أغلب المبحوثين(ات) يشككون في قدراتهم الذاتية على مسايرة هذا النوع من التعليم، وينخرطون في تأملات وحوار داخلي حول استعداداتهم ومهاراتهم وقدراتهم على تجاوز الصعوبات، ويسود حديث داخلي بأن الاستيعاب صعب وانجاز كل الواجبات مستحيل "العام مشى". هذه العوامل الذاتية تتفعل باستمرار مع محددات موضوعية، تتعلق غالبا بقلة الإمكانيات والمعدات التكنولوجية على الخصوص، وصعوبة بعض المواد بالنسبة للمبحوثين، والتعليم عن بعد زاد في تعقيدها، لأن طريقة التدريس غالبا تعتمد على تقديم العروض والشرح، ولا يوجد مجال للتطبيق والتصحيح، مع ظروف الحجر الصحي أصبح الحصول على المساعدة والدعم من الأساتذة أو الجمعيات أو أفراد العائلة غير ممكن. إن هذا التفاعل ينتج موقفا نفسيا يجعل المتعلم(ة) في وضعية يكون فيها تحت الضغط النفسي، الذي يتخذ مظاهر متعددة.

3.6- مظاهر الضغط النفسي للتعليم عن بعد

تنتشر بين التلاميذ المبحوثين مظاهر منوعة من الضغط النفسي المتعلقة بوضعية التعليم عن بعد، تتراوح بين مؤشرات جسدية ومعرفية وانفعالية واجتماعية.



تتكامل الأبعاد الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية للضغط النفسي لدى جل المبحوثين، حيث تظهر مؤشرات اضطرابات النوم والجهاز الهضمي وآلام الرأس إلى جانب صعوبة التركيز والنسيان والتردد، مما يجعل التلميذ(ة) في حالة غير مستقرة تتسم بانفعالات حادة وتقلب المزاج والميل إلى الاكتئاب الذي يظهر ففي فقدان الرغبة، فتصاحب ذلك توترات مع أفراد العائلة خاصة مع الإخوة في حالة وجودهم، والعناد ورفض الانصياع للأوامر والتمرد على التعليمات.

ومن الصعب التمييز فيما إذا كانت هذه المظاهر لها علاقة مباشرة بوضعيات الضغط المرتبطة بالتعليم عن بعد، أو أنها نابعة من صعوبات التكيف مع وضعية الحجر الصحي الذي فرضته الأزمة الوبائية.

4.6- تمثل الذات واستراتيجيات مواجهة ضغط التعليم عن بعد

كشفت نتائج التحليل الموضوعاتي لمعطيات البحث الميداني وجود انتشار تمثلات هشة بين التلاميذ المبحوثين لذواتهم، صاحبه ميل لاستخدام استراتيجيات مواجهة ضغوط التعليم عن بعد متمركزة حول الانفعال وطلب الدعم الاجتماعي، حيث 3 من 12 فقط سجلت نتائج أدائهم على المقياس استخدام استراتيجيات متمركزة حول المشكل.

تعرض النتائج جوانب مهمة من مسارات التلاميذ في تمثل الذات ، حيث يتخذ باعتباره مكونا معرفيا لدى التلاميذ المبحوثين صورا متفاوتة (فاشل، محطم، عاجز، مترقب، حساس، مقاوم "كنسلك"...) تتغير حسب الوضعية الضاغطة، لكنها تؤثر على الوظائف الذهنية المسؤولة عن التعلم.

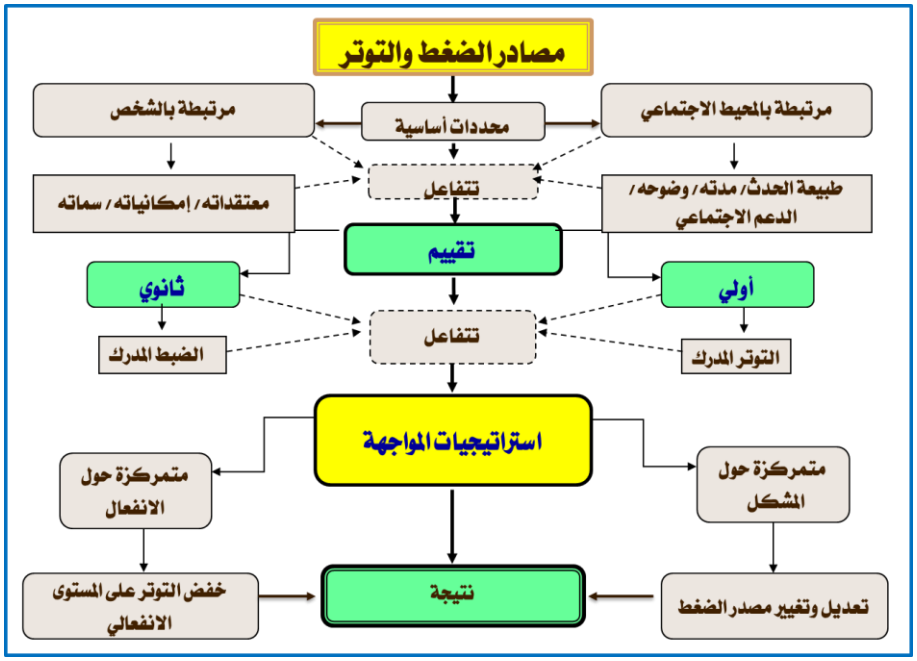
ولتعميق الفهم حول علاقة تمثل الذات باستراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد لدى التلاميذ، توجهنا أولا نحو التعرف على طبيعة تمثل الذات لدى المتعلم عبر فحص عمليتين هما: التقييم الأولي ثم التقييم الثانوي، دائما حسب نموذج (Lazarus & Folkman):

1) التقييم الأولي: نتعرف من خلاله على تقدير المتعلم للتعليم عن بعد كوضعية ضاغطة، وتأثيره المحتمل على تحصيله الدراسي. بحيث يحاول التلميذ في هذا المستوى الإجابة عن أسئلة من قبيل: ما هي فوائد وأضرار لتعليم عن بعد؟ ، ما هي التهديدات المستقبلية التي يمثلها هذا النوع من التعليم؟ ، ما هي الأحداث والوقائع المرتبطة بهذا النوع من التعليم والتي تسبب لك الانزعاج؟ وباقي الأسئلة المماثلة الواردة في نموذج المقابلة (أعلاه).

2) التقييم الثانوي: يقوم المتعلم بتقييم مؤهلاته لمواجهة متطلبات التعليم عن بعد وما يترتب عنها، فيتساءل عن ما ينبغي القيام به لمواجهة الصعوبات المترتبة عن التعليم عن بعد؟، وفيما إذا كان يتوفر على القدرات والكفايات اللازمة لمواجهة صعوبات التعلم عن بعد؟ وباقي الأسئلة المشابهة المذكورة في نموذج المقابلة (أعلاه). كما يختبر المصادر الاجتماعية (كالأسرة والأصدقاء...) والمصادر التكنولوجيا لمواجهة ضغوط التعليم عن بعد.

وإذا كانت استراتيجية المواجهة هي حصيلة التفاعل بين نتائج التقييم الأولي الموضوعي والتقييم الثانوي الذاتي، فإن التحليل الموضوعاتي لمعطيات دراسة الحالة، بين أن المحددات الشخصية كالمعتقدات حول إمكانيات الذات وقدراتها وسماتها تتفاعل مع معطيات الواقع المادي والاجتماعي كما يدركها المتعلم من درجة التهديد الذي يمثله الحدث الضاغط ومدته وتكراريته ووجود السند والدعم الاجتماعي (الأصدقاء) والأسري من دونه.

وهذا يدفعنا إلى القول بأن تمثل الذات يتدخل في التقييم الأولي والثانوي وينعكس على ما ينتج عنهما من استراتيجيات كما حاولنا توضيحه في الخطاطة التالية:



فتمثل الذات يتدخل في سيرورات بناء استراتيجة المواجهة وخاصة في المراحل الأولى، أي أثناء التقييم الأولي والثانوي للقدرات الشخصية ولمعطيات المحيط الاجتماعي وحقيقية الأحداث الضاغطة، فهو إذن محدد موجه لتصورات المتعلم من جهة (أي التوتر المدرك)، كما أنه ينعكس في نظرته للمستقبل ولمشروعه في مواجهة صعوبات وإكراهات التعلم عن بعد (أي الضبط المدرك)، وتفاعل هذه الإدراكات يشكل الحالة النفسية للمتعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة فهم كيف تتفاعل الأمور في ذهن المتعلم، فهذا يحتاج إلى دراسات علمية مخبرية وأدوات ومعدات تقنية دقيقة لقياس التفاعل وأثره، لكن من الواضح أن نتائج التفاعل تتجسد في الموقف ا لعام الذي يميل إليه المتعلم، ويترجم إلى سلوكيات وردود أفعال بينة، يمكن ملاحظتها أو الكشف عنها ضمن المنتوجات والتعبيرات اللغوية والمواقف الانفعالية.

وهكذا، وبصفة عامة، يمكن تصنيف مواقف التلاميذ واستراتيجياتهم في مواجهة الأحداث الضاغطة المرتبطة بالتعليم عن بعد حسب ثلاث سيناريوهات مختلفة:

المشهد الأول:

إذا كان تمثل التلميذ لذاته وقدراته إيجابيا ويثق بإمكانيات المحيط، فإن استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد تتجه نحو التمركز حول المشكل، والعمل على تعديله والتحكم فيه (كتنظيم الوقت، استثمار أمثل للموارد الرقمية، التفاوض، طلب التوضيح، التلخيص، البحث عن مراجع...).

وتسمى هذه لاستراتيجيات بالاستراتيجيات النشيطة لأنها تهدف إلى تغيير الوضعية وتحسينها لتخفيف الضغط والتوتر.

المشهد الثاني:

وكلما ارتاب التلميذ في ذاته وقدراتها وانخفضت ثقته في المحيط وإمكانياته، كلما توجه المتعلم نحو استراتيجيات متمركزة حول الانفعال، وذلك من خلال تجنب ومحاولة نسيان المشكل أو تجاهله (كما تؤكد دراسة المندوبية السامية للتخطيط) مع الانتظار ماذا سيحدث، أو الانتقاص من دور التعليم عن بعد وإثارة المحتملة (الإيجابية أو السلبية)، ومن ذلك توقع سنة بيضاء أو تأجيل الامتحانات... أو التعبير عن الضغط عبر إنتاجات كالبكاء، القلق المستمر، العنف، الادمان ...

المشهد الثالث:

إذا كان تمثل التلميذ لذاته وقدراته ولإمكانيات المحيط الأسري والمدرسي نسبيا إيجابيا، فإن استراتيجيات مواجهة ضغوط التعلم عن بعد تتجه نحو طلب الدعم والمساعدة، كالبحث عن متعاونين،

والتواصل مع الأصدقاء، والانخراط في الشبكات ومجموعات التخصص، والمرافعة والتحريض والضغط لانتزاع بعض المكاسب كتخفيف الواجبات وتسهيل الامتحانات.

كما أن نسبة الضغوط التي يواجهها الفرد تعد بمثابة عامل مهم في نوع استراتيجية المواجهة التي يوظفها. فالضغوط الزائدة التي تفوق قدرة الفرد وإمكانياته تجعله يقف عاجزا أمام مواجهتها، أو قد يواجهها بطرق غير فعالة وغير ناجحة (هريدي، 1996،ص.283).

إن تمثل الذات لا يتدخل فقط في التقييم الأولي والثانوي الذي ينتهي بتحديد الوقائع الضاغطة من غيرها، بل تتجلى أهمية هذه التمثلات في ضبط درجة مستوى الضغوط التي تمثلها هذه الوقائع، ففي نهاية المطاف كما تشير إلى ذلك بحوث كل من (Lazarus & Folkman, 1984) و(Baumeister, R.F. 1984) و(حسين طه عبد العظيم و حسين سلامة عبد العظيم، 2006)، التي تؤكد على أن استراتيجيات المواجهة تختلف لدى الأفراد تبعا لنوع وطبيعة الحدث الضاغط، وكذا مستوى الضغوط، فمثلا كلما ارتفع مستوى الضغط يميل أداء المتعلم إلى الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال.

خلاصة واستنتاج:

وهكذا، وانطلاقا مما سبق نستنتج أن الاستراتيجيات المعتمدة لمواجهة ضغوط التعلم عن بعد هي حصيلة لتدخل طبيعة تمثل الذات وقدراتها في التقييم الأولي والثانوي، باعتباره أساس العمليات المعرفية الإدراكية التي تحدد الموقف من الأحداث الضاغطة اللصيقة بعمليات التعلم عن بعد من جهة.

ومن جهة أخرى، فالطبيعة (الإيجابية أو السلبية و الواضحة أو الضبابية) لتمثل الذات وقدراتها ومهاراتها، وكذا تمثل مدى نجاعة إمكانيات محيطه الأسري والاجتماعي، كلها تتدخل لتوجه المتعلم لاختيار استراتيجيات للمواجهة إما متمركزة حول المشكل أو حول الانفعال أو حول الدعم الاجتماعي.

كما أن الفرق بين المتعلمين في مستوى الاستراتيجيات المستخدمة يعود لطبيعة تمثل الذات الذي يتفعل مع بعض العوامل الثقافية والاجتماعية والشخصية (كما تؤكد ذلك العديد من البحوث)، فضلا عن تأثره بطبيعة وحدة الأحداث الضاغطة.

وبناء على ما سبق يمكن أن نسجل بعض الاستنتاجات العامة:

- ⇦ التعلم عن بعد لا يمثل وضعية ضاغطة إلا بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من هشاشة نفسية.
- ⇦ تتداخل عوامل موضوعية وذاتية في تحديد مصادر الضغط النفسي في وضعية التعليم عن بعد، وبالتالي نوع استراتيجيات المواجهة المعتمدة.
- ⇦ تمثل الذات هو محدد ناظم يوجه العمليات الادراكية المسؤولة عن التقييم الأولي والثانوي للوضعيات الضاغطة، ومن ثم يوجه اختيار استراتيجية مواجهتها.

- ⇦ كما تبين من خلال هذا البحث أن التلاميذ المبحوثين كانوا يفتقدون للكفايات الاستراتيجية والمنهجية التي تمكنهم من التكيف مع التحولات نحو نمط التعليم عن بعد.
- ⇦ كما أن استراتيجياتهم تبقى غير فعالة وسطحية في الاشتغال الذهني على المضامين التعليمية، نظرا لغياب الوعي الميتامعرفي بها، باعتباره جوهر تمثل الذات في علاقته بالمعرفة والمهام الدراسية.

خاتمة :

إن دراسة تمثل الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي الذين عانوا من بعض الصعوبات في علاقتهم بنمط التعليم عن بعد، مكن من اكتشاف دور هذا التمثل في تطوير مستويات الضغط النفسي من جهة، وكذا تعميق فهم دور طبيعة هذه التمثلات وتأثيراتها على نمط استراتيجيات المواجهة المعتمدة اتجاه الأحداث والوقائع الضاغطة. حيث تبين أن تمثل الذات يتدخل في مختلف محطات مسار بلورة استراتيجيات المواجهة وفي سيروراتها، فالتصور الذي يمتلكه المتعلم حول ذاته يصبح مولدا Générateur للإدراكات التي تقرر ما إذا كانت الأحداث والوقائع ضاغطة أم لا. وهذا التمثل يلعب دور الموجه للتقييم الأولي الذاتي وللتقييم الثانوي الموضوعي، ومحدد لتأثير التفاعل بين التقييمين على قرارات المتعلم واستراتيجياته المفعلة حيث يكون في وضعية ضغط نفسي في سياق التعلم عن بعد والحجر الصحي.

لا شك أن هناك حاجة لمزيد من تعميق البحث حول وظائف تمثل الذات، وحول المحددات السيكولوجية لمختلف الاستراتيجيات التي يميل المتعلم إلى استخدامها في مشروعه التعليمي التعلمي. من أجل ذلك نقترح ما يلي:

- تعميق البحث حول ميكانزمات وسيرورات بناء استراتيجيات المواجهة لدى التلاميذ.
- تنمية الكفايات المنهجية لتعزيز التعلم الذاتي وبناء المتعلم المستقل.
- تدريب التلاميذ على كيفية مواجهة الضغوط والتكيف مع المستجدات الطارئة.
- العناية ببرامج الدعم النفسي للتلاميذ، وتفعيل خلايا الانصات وتطوير أدائها ليشمل القياس النفسي.
- تطوير برامج لتنمية مهارات التفكير.
- تطوير بيداغوجيا ملائمة لأنشطة التعليم عن بعد.
- تعزيز مناهج التكوين والتكوين المستمر للمدرسين.

البيبليوغرافيا:

1) أبو العيش هيا سليمان. (2016). استراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية على عينة من طالبات السنة التحضيرية في جامعة حائل – المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 9(26)، 83–107.

2) أزور عبد الله و أوسرار مصطفى، (2020). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في وضعية الحجر الصحي، ضمن النشرة العلمية "العلوم النفسية في خدمة الصحة العامة"، منشورات خلية الدعم النفسي عن بعد Covid-19، ماي 2020، ص 8–11.

3) أزور عبد الله، (2015). التفاعل بين استراتيجيات التعلم وطرق التكوين وأثره على الأداء المهني للمتدربين، منشورات مجلة التدريس، استراتيجية التعلم، المرافقة المنهجية والدافعية. مطبعة كنا برينت، ص:14–59.

4) أفرفار، علي، (2021). التعليم والمردودية، مقاربة سيكولوجية، مؤسسة باحثون للدراسات، الابحاث، النشر والاستراتيجيات الثقافية، مطبعة وراقة بلال، فاس.

5) أوسرار مصطفى (2019)، التجربة السجنية وأثرها على استراتيجيات التكيف النفسي والاجتماعي دراسة استكشافية لأبناء السجينات بالمغرب– مقاربة سيكوسوسيولوجية، أطروحة جامعية نوقشت بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط.

6) حسين، طه عبد العظيم، و حسين سلامة عبد العظيم. (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفيسة، (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر.

7) خلية الدعم النفسي عن بعد Covid-19، (2021). التقرير المفصل عن أنشطة خلية الدعم النفسي عن بعد Covid-19، من إعداد منسق الخلية حمزة شينبو، غير منشور.

8) الصمادي انتصار. (2015). مصادر الضغط النفسي لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها. دراسات العلوم التربوية، 42(3).

9) المدير العام لمنظمة الصحة العالمية، (13 ماي 2020). الملاحظات الافتتاحية التي أدلى بها المدير العام لمنظمة الصحة العالمية في الإحاطة الإعلامية بشأن مرض كوفيد–19، https://www.who.int/ar/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---13-may-2020

10) المندوبية السامية للتخطيط ، (2020). مذكرة إخبارية للمندوبية السامية للتخطيط حول نتائج بحث الظرفية لدى الأسر ، الفصل الأول من سنة 2020، https://www.hcp.ma/Les-resultats-de-l-enquete-de-conjoncture-aupres-des-menages-premier-trimestre-de-l-annee-2020_a2497.html

11) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – اليونسكو، (2020). لتعليم عن بعد مفهومه، أدواتُه واستراتيجيّاتُه دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني ، https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf

12) هريدي، عادل. (1996). علاقة وجهة نظر الضبط بأساليب مواجهة المشكلات: دراسة في ضوء الفروق بين الجنسين، مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، (العدد 26).

13) Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modelling cognitive adaption: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. Journal of Per-sonality and Social Psychology, 63, 989-1003.
14) Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (p. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (1998), Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press.)
15) Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentive on skillful performance. Journal of Personality and Social Psychology, 46, pp. 610-620.
16) Beck, J. S. (1995). Cognitive Therapy: basics and beyond. New York: The Guilford Press.
17) Bruchon-Schweitzer, M. (2015). Article "Psychologie de la Santé", in "Encyclopedia Universalis", 12 pages (20.000 signes).
18) Bruner , J. (1997)."…car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle". Eshel. 1997. (traduction de "Acts of Meanings". 1990).
19) Centers for disease control and prevention (CDC). (Weekly / March 19, 2021 / 70(11);369–376). https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/wr/mm7011a1.htm?s_cid=mm7011a1_w
20) Cohen, S., & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin, 109*(1), 5–24. https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.1.5
21) Cousson-Gélie, F., Cosnefroy, O., Christophe, V., Segrestan-Crouzet, C., Merckaert, I., Fournier, E., Libert, Y., Lafaye, A., Razavi, D. (2001). The Ways of Coping Checklist (WCC) : Validation in French-speaking cancer patients. Journal of Health Psychology.
22) Denis, M. (1988). Génération et exploration d'images mentales: Une approche cognitive. In Neuro-Image 88 (pp. 50-51). Bordeaux, France: IRASCA.
23) Dévora Kestel, (14 Mai 2020). Un important investissement est nécessaire pour éviter une crise dans le domaine de la santé mentale, Communiqué de presse. https://www.who.int/fr/news/item/14-05-2020-substantial-investment-needed-to-avert-mental-health-crisis
24) Goodjhonson, M. T. (1982). Correlation of Adolescent life stress Related Tele-Jaceses and levels of percentage. Journal of school psychology. Review. Vol. 13. No. 2.
25) Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques Pistes Pédagogiques. Informations sociales, 36-45.
26) Lawrence, C.R., (1987). The Id, the Ego, and Equal Protection: Reckoning with Unconscious Racism", Stanford Law Review, vol. 39, n° 2, p. 317-388.
27) Lazarus, R.s. and folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: springer pubishing company.
28) Leclerc, C., Lesage, A. et Ricard, N. (1997). La pertinence du paradigme stress-coping dans l'élaboration d'un modèle de gestion du stress pour personnes atteintes de schizophrénie. Santé mentale au Québec, Le rôle des hôpitaux psychiatriques, Volume 22, numéro 2, automne 1997.
29) Malet, J. (2010). Décrochage et scolarisation. Journal du droit des jeunes, 8-16.
30) Moser, G. (2009). Psychologie Environnementale : La relation homme-environnement. Bruxelles: De Boeck
31) Moser, G. et Uzzell, D. (2006), « Environnement et qualité de vie », numéro spécial, Revue européenne de psychologie appliquée, vol. 56, no 1, p. 1-72.
32) Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : PUF.
33) Shanker, S. (2010). Self-Regulation: Calm, Alert and Learning. Education Canada, 50(3).
34) Siksou, M. et Bruchon-Schweitzer, M. (2008). La psychologie de la santé. Le Journal des psychologues n° 260, 7, p. 28-32.
35) Taylor S.R. (2000). L'armée à bout de souffle : Matériel désuet, moral en berne, scandales à répétition... Est-ce cela notre défense nationale? [Internet], page consulté le 3 octobre 2005 http://www.selectionrd.ca/mag/2000/05/armee.html#remonter

36) Taylor SE, Klein LC, Lewis BP, Gruenewald TL, Gurung RAR, et al. (2000) Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight. Psychological Review 107:411–429

أثر المتغيرات السوسيو اقتصادية على اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية ـ حالة مديريتي الرباط وسلا

غزلان سبا، محمد لغبيسي

مركز التوجيه والتخطيط التربوي- الرباط

Laghbissi_m@yahoo.fr Zogha1979@gmail.com

الملخص

يكشف هذا البحث عن أثر المتغيرات السوسيو–اقتصادية للأسر على اختيارات الأبناء لولوج الأقسام التحضيرية للمدارس العليا للموسم الدراسي 2022/2021. وانطلقنا من السؤال الإشكالي التالي: ما أثر المتغيرات السوسيو–اقتصادية للأسر على اختيارات الأبناء لولوج الأقسام التحضيرية؟ وهو السؤال الذي تم تجزيئه إلى أسئلة فرعية ثم افتراض أجوبة مؤقتة لها من خلال صياغة أربع فرضيات بحثية دفعتنا للقيام ببحث ميداني للتحقق منها .

تكونت عينة البحث من 193 فردا، شكلت الإناث 107منهم، يتابعون دراستهم بثانويتي مولاي يوسف بمديرية الرباط أو سلمان الفارسي بمديرية سلا. لجمع المعطيات تم إعداد استمارة أرسلت إلكترونيا لأفراد العينة؛ وقد سمح تحليل نتائجها بالتحقق من الفرضيات، وتأكيد أن ولوج الأقسام التحضيرية هو اختيار شخصي من التلاميذ، وأن تحصيلهم الدراسي يتأثر بالمستوى الثقافي للوالدين، لكنه غير مرتبط بالاستقرار الاجتماعي للأسرة أو بوضعها الاقتصادي، حيث إن أبناء الأسر المحرومة والمتوسطة تستطيع بدورها حجز مكان في الأقسام التحضيرية للمدارس العليا بما يفتح الآفاق النخبوية أمامهم.

الكلمات المفاتيح: الأقسام التحضيرية، أثر، الاختيار، المتغيرات السوسيو اقتصادية.

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'impact des facteurs socioéconomiques sur l'accès aux classes préparatoires des grandes écoles pour la saison académique 2021-2022. Nous avons posé la question problématique suivante : les facteurs socioéconomiques des familles impactent -ils l'accès aux classes préparatoires ? Et on a essayé de répondre à cette question en formulant quatre hypothèses de recherche dans le but de mener des recherches sur le terrain pour les vérifier.

L'échantillon de l'étude était composé des élèves, des deux lycées Moulay Youssef et Salman Al Farissi à Rabat et Salé. Les données ont été collectées par un questionnaire administré électroniquement, l'analyse de ses résultats a permis la vérification des hypothèses, et la confirmation que l'accès aux classes préparatoires est un choix personnel des élèves, affecté par le niveau culturel des parents et les résultats ont montré que les élèves issus des familles défavorisées et de classe moyenne peuvent se procurer de place dans les classes préparatoires aux grandes écoles et avoir un avenir d'élite.

Mots clés : Les classes préparatoires–l 'impact– les variables socio–économiques.

مقدمة

كانت المؤسسات الجامعية تقوم بدور فعال في تطوير المجتمع، إلا أن ها في السنوات الأخيرة، بدأت تعرف تراجعا على هذا المستوى، حيث تشهد بطالة حملة الشهادات ارتفاعات قياسية، بل أن جزء مهم من رواد الجامعات يخرج منها دون الحصول على أي شهادة تذكر. وهذا ما يحيلنا إلى ارجاع أسباب عدم المواءمة بين المنظومة التعليمية للمؤسسات ذات الولوج المفتوح وسوق الشغل، مما يضيق آفاق الاختيار الدراسي ومن بعده الاختيارات المهنية أما م حملة شواهد البكالوريا، الأمر الذي رفع من الاقبال والمنافسة على المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود (الأقسام التحضيرية مثلا)، التي تغري وتستهوي تلاميذ السنة الختامية من سلك البكالوريا خاصة المتفوقين منهم، وذلك لما تفتحه أمامهم من آفاق وما توفره من جودة في التكوين وتسمح للناجحين فيها بإمكانية الولوج لمجموعة كبيرة المدارس والمعاهد العليا؛ لكن في مقابل ذلك فإن اختيار الدراسة بهذه الأقسام تحدها مجموعة من الاكراهات منها ما يرتبط بمحدودية المقاعد، وبما هو مرتبط بشروط الانتقاء الصارمة، ومنها ما هو ذاتي مرتبط بالتلاميذ ووضع أسرهم الاقتصادي والاجتماعي، الشيء الذي يطرح صعوبات كثيرة أمام غالبية المتعلمين الراغبين الانخراط في هذا النظام الدراسي، خاصة أولئك الذين لا تسعفهم امكانياتهم المادية ولا الأسرية في ولوج الأقسام التحضيرية الخصوصية.

بالنظر إلى مشكل الاختيار لدى المتعلمين، نقف كمهتمين بالشأن التربوي خصوصا فيما يتعلق بالتوجيه على المشكلات التي تؤثر على قرارات المتعلمين في اختيار مساراتهم الدراسية والمهنية فيما بعد، خاصة النسبة لولوج الأقسام التحضيرية، هذه الأمور مجتمعة دفعتنا إلى الاشتغال والبحث من أجل مقاربة مختلف المتغيرات السوسيو–اقتصادية التي تتحكم في ولوج حملة شهادة البكالوريا للأقسام التحضيرية للمدارس والمعاهد العليا وذلك من خلال طرح السؤال الاشكالي التالي:

ما أثر المتغيرات السوسيو–اقتصادية على اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية بمديريتي الرباط وسلا؟

انطلاقا من السؤال السابق، صغنا مجموعة من الأسئلة الفرعية كما يلي:

-ما هي دوافع التلاميذ الالتحاق بالأقسام التحضيرية؟

-من هم الأشخاص أو الجهات الذين ساعدوا التلاميذ على اتخاذ قرار ولوج الأقسام التحضيرية؟

-هل يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة على اختيار التلاميذ الولوج للأقسام التحضيرية؟

-هل يؤثر الوضع الاجتماعي/الثقافي للأسرة على اختيار التلاميذ لولوج للأقسام التحضيرية؟

للإجابة على السؤال المركزي للبحث وأسئلته الفرعية، صغنا مجموعة من الفرضيات كما يلي:

1 -قرار ولوج الأقسام التحضيرية مرتبط بالآباء وليس بالأبناء.

2 -يؤثر المستوى الثقافي للأسر على اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية.

3 -يؤثر المستوى اقتصادي للأسرة على مستوى التحصيل الدراسي ومن تم على انجاح اختيار المتعلم في ولوج الأقسام التحضيرية.

4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات التلاميذ الذين ولجوا الأقسام التحضيرية المنحدرين من أسر مستقرة اجتماعيا وأقرانهم الذين لا يعيشون نفس الوضع الاجتماعي المستقر.

حسب طبيعة البحث قيد الدراسة، اعتمدنا في إنجازه على المنهج الوصفي الاستكشافي وذلك لتشخيص واقع اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية والمؤثرات التي تتدخل في هذه العملية.

كما سنعتمد المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث المتمثل في دراسة المؤثرات المتدخلة في اختيارات المتعلمين لولوج الأقسام التحضيرية وأثرها هذا الاختيار.

يبقى الهدف الأساسي من إنجاز هذا البحث هو دراسة تأثير المتغيرات السوسيو – اقتصادية على اختيارات التلاميذ لولوج الأقسام التحضيرية، لذلك أعددنا أداة الدراسة التي تسمح بتحقيق هذا الهدف، والمتمثلة في استمارة، كأداة تحقق تكامل الإطار المنهجي وتضمن ملاءمته لمشكلة وموضوع البحث.

بالنسبة للأداة المستعملة لجمع البيانات، فقد أعددنا استمارة و تم توزيعها إلكترونيا على تلاميذ الأقسام التحضيرية بمؤسستي سلمان الفارسي بمديرية سلا ومؤسسة مولاي يوسف بمديرية الرباط، من أجل تشخيص العوامل المؤثرة على اختيارات التلاميذ لولوج الأقسام التحضيرية، ورصد مختلف التأثيرات التي تعرضوا لها أثناء ممارسة هذا الاختيار، وكذا الوقوف على مدى مسايرتهم للتعليم في هذه المؤسسات لتحقيق أهدافهم لولوج مؤسسات التعليم العالي.

1. مسطرة التوجيه للأقسام التحضيرية

تشكل الأقسام التحضيرية للمدارس العليا CPGE أسلاكا تعليمية وإعدادية للدراسات لما بعد الباكالوريا. يتم انتقاء المترشحين لولوج هذه الأقسام على أساس النقط المحصل عليها في سلك الباكالوريا، وذلك باعتماد معايير عامة وأخرى خاصة بكل مسلك.

يهدف نظام التكوين والدراسة الذي تستغرق مدته سنتين إلى إعداد الطلبة بالأساس لاجتياز المباراة الوطنية المشتركة CNC ومباريات أخرى لولوج معاهد ومدارس ومؤسسات لتكوين أطر عليا في مختلف المجالات. وتصدر سنويا مذكرة وزارية تنظم شروط وآليات الالتحاق بهذه الأقسام ، حيث يشترط في المترشح للأقسام التحضيرية أن يكون متمدرسا ويتابع دراسته بالسنة الختامية من سلك الباكالوريا بالمغرب في مؤسسة للتربية والتعليم العمومي أو مؤسسة للتعليم الخصوصي مرخص لها من قبل وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ويكون قد تابع دراسته بالسنة الأولى من سلك الباكالوريا بإحدى هذه المؤسسات، على ألا يتجاوز عمره 21 سنة قبل 31 دجنبر من نفس سنة الترشيح.

يتم الترشيح عبر بوابة e-cpge الموجودة على الموقع الالكتروني www.cpge.ac.ma :أو على الموقع الالكتروني لفضاء التمدرس https://massarservice.men.gov.ma/moutamadriss

يتم ترتيب التلاميذ المرشحين لولوج الأقسام التحضيرية حسب المعدل (M) الذي يتم احتسابه وفق الصيغة التالية:

$$M = N1 + N2 - 10 + \frac{170\ N3}{20} + \frac{10\ N4}{25}$$

❖ **النقطة N_1:** تمنح نقطة: $N_1 = 0/10$ للطلبة الذين كرروا السنة الختامية من سلك الباكالوريا؛

✓ تمنح نقطة: $N_1 = 5/10$ للطلبة الذين كرروا السنة الأولى من سلك الباكالوريا؛

✓ تمنح نقطة: $N_1 = 10/10$ للطلبة الذين لم يكرروا بسلك الباكالوريا؛

النقطة N2: يتم احتساب النقطة على النحو التالي:

$$N2 = \frac{M1 + 2M2}{3}$$

حيث تمثل: M1 و2M على التوالي المعدلين العامين للسنتين الأولى والختامية من سلك الباكالوريا.

❖ **النقطة N3:**

تمثل نتيجة معادلة خاصة بكل مسلك على حدة، وحسب نوع الباكالوريا ويتم احتسابها على النحو التالي:

$$N3 = \frac{\text{مواد الامتحان الوطني المؤهلة، مرجحة بمعاملاتها} + \text{مواد الامتحان الجهوي المؤهلة، مرجحة بمعاملاتها}}{9}$$

❖ **النقطة N4:**هي النقطة الممنوحة من طرف أساتذة السنة الختامية من سلك الباكالوريا في إطار

مجلس القسم، وتهدف إلى تقييم التلميذ من حيث مستوى قدراته على التأقلم وميوله إلى التطور المتواصل وكذا مستوى معلوماته وقدراته التواصلية.

جدول 1: المواد المؤهلة لمسالك الأقسام التحضيرية ومعاملاتها المعتمدة في كل سلك حسب نوع

المسالك	MPSI		PSI		TSI
نوع الباكالوريا / المواد	العلوم الرياضية	مسلك العلوم الفيزيائية	العلوم الرياضية	العلوم التجريبية	العلوم والتكنولوجيات الكهربائية والميكانيكية
الرياضيات	4	3	3		3
العلوم الفيزيائية	3	4	4		2
اللغة العربية	0.5	0.5	0.5		0.5
اللغة الفرنسية	1	1	1		1
اللغة الأجنبية الثانية	0.5	0.5	0.5		0.5
علوم المهندس					2

(الأكاديمية-الجهوية،للتربية-والتكوين-لجهة-الرباط-سلاالقنيطرة، 2018)

جدول 2: معطيات عن نوعية الميزات لتلاميذ الأقسام التحضيرية موسم 2019 – 2020:

الميزة	MPSI	PCSI	TSI	%
حسن جدا	1469	418	307	68.86
حسن	424	235	267	29.1
مستحسن	6	33	20	1.85
مقبول	0	7	0	0.22
المجموع	1899	693	594	3186

(tawjihnet.net/vb/threads/34255, 2022)

1. تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسرة على اختيارات الأبناء الدراسية والمهنية

تتأثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، إضافة إلى الجو العاطفي فيما بين الوالدين، وبينهم وبين الأطفال بعدة عوامل؛ فالوضع الاجتماعي والمستوى الثقافي ونوع الأسرة ومركز الطفل فيها، كلها مؤثرات،

للطفل فيها نصيب، يتلقى نتائجها، يعاني سلبياتها ويتحفز بإجاباتها، وهذا ما تأكد من خلال نظرية تولبرت Tolbert التي أكدت على دور العوامل الثقافية والقيم الشخصية وقدرات الفرد المختلفة، في اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

الوضع الاجتماعي للأسرة:

أظهرت نتائج دراسة (Peoler, 1998)أن الجو الذي تهيئه الأسرة يؤدي دورا كبيرا في مستوى التحصيل، فالآباء الذين يبدون الكثير من الحب والاهتمام تجاه أبنائهم يدفعونهم الى التميز وبذل الجهد، عكس الأطفال الذين يعيشون في أسر متفككة تسودها الصراعات والاضطراب، فغالبا ما يواجهون صعوبات تعوق تحصيلهم الدراسي، كما بين كولمان أن هناك علاقة قوية بين الرأسمال البشري والرأسمال الاجتماعي للأسرة، في تنمية التحصيل الدراسي للأبناء، كما وضح أن الرأسمال البشري إذا لم يستكمل بالرأسمال الاجتماعي لن يكون له أي تأثير إيجابي على نمو قدرة الطفل على التعلم .

(Coleman, 1988)وكان بورديو Bourdieu قد وضح قبله، أن الرأسمال الثقافي للفرد يتأثر بالأسرة والمدرسة معا، مع أنه أعطى التأثير الأكبر للأسرة في إحداث معظم التحولات الثقافية لدى الأبناء.

غالبا ما ينطوي الحجم الكبير للأسرة على مشاكل اجتماعية واقتصادية عديدة، خاصة مع تعدد الزوجات داخلها، فعكس ما يروج من أن الأسرة الكبيرة تساعد بطريقة إيجابية في التنشئة الاجتماعية للأبناء، أظهرت الدراسات أن الغيرة هي السائدة في هذا النوع من الأسر، وأن بيئة الأسر متعددة الزوجات تكثر فيها الاضطرابات وتضارب المصالح والتوتر وعدم الشعور بالأمان، (Camara.S, 1978)وهو الأمر الذي غالبا ما يعرقل المسار الدراسي للأبناء.

إن لاستقرار الأسرة دور كبير في الاستقرار النفسي للأبناء، وأن التركيبة الأسرية تؤثر على المسار الدراسي للأبناء، (Mulkey, 1992).فوجود الأب والأم معا داخل الأسرة يوفر جوا مستقرا للتحصيل الجيد للمتعلمين، وغياب أحدهما يؤثر سلبا على هذا التحصيل.

العوامل الاقتصادية:

تساهم الظروف المادية المناسبة في تأمين مطالب الأسرة، مما يحقق لها ولأبنائها الشعور بالأمن والطمأنينة، ويعزز لديهم الثقة بالنفس ويجلب لهم الاتزان الانفعالي والنفسي، فيؤثر بالتالي في مستويات التحصيل لدى الأبناء، وفي تفكيرهم وميولاتهم ثم في مستقبلهم.

تخلق الأسر المنتمية للفئة المحظوظة جوا مساعدا ومنشطا للطموح وتسهل عملية الاحتكاك الاجتماعي والاتصال مع ذوي الكفاءات، مما ينوع عندهم مجال الاختيار، فتعطي من ذاتها مثالا عن هذا النجاح.

وفي هذا الخصوص يقول ليفي لوبوايه " Levy–Leboyer إن الأبناء الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الرفيعة يملكون حظا أوفر في الالتحاق بالمهن الحرة الرفيعة، بينما الذين ينحدرون من طبقة متواضعة يلاقون صعوبات كبيرة في الوصول إلى هذه المهن " (Levy–Leboyer) مما يعني أن الوضعية الاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بالطفل الميسور تؤمن له الإثارة الكافية وتسهل له تكوين فكرة مسبقة عن عالم المهن وعما يراه في مهن محيطه (طبقته)، مما يساعده في عملية الاختيار، وهذا ما تدعمه النظريات التطورية، وخاصة أعمال جينزبيرع Ginzberg وفريقه، الذي يرى أن لضغط البيئة الاجتماعي والاقتصادي دور في القرارات المهنية التي يتخذها الفرد في حياته.

2. أهمية الأقسام التحضيرية في الآفاق المهنية

تحتل الأقسام التحضيرية للمدارس العليا مكانة مرموقة بين المسالك الدراسية والتكوينية التي تغري وتستهوي تلاميذ السنة الختامية من سلك البكالوريا، وخاصة المتفوقين منهم، إذ بالإضافة إلى التكوين المتين الذي تضمنه هذه الأقسام، فهي تسمح للناجحين فيها بولوج مختلف المدارس العليا

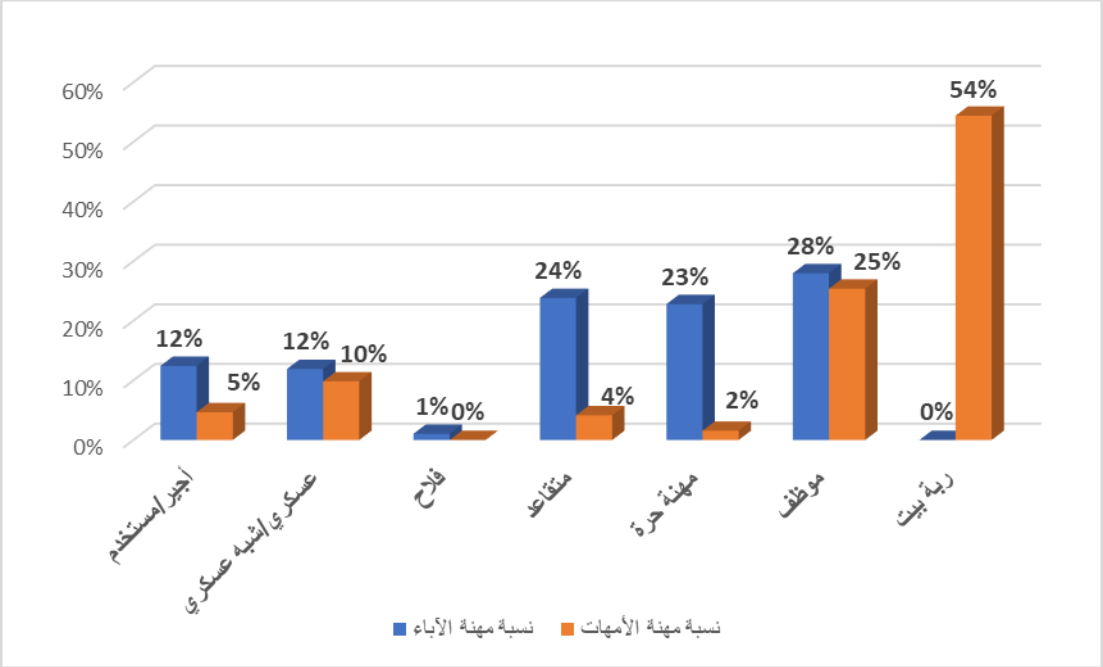
تسمح السنتين التحضيريتين للتلميذ من تدقيق اختياره أكثر، وتوفر رؤية أكثر وضوحًا بين التخصصات المختلفة التي تقدمها كليات الهندسة، بما يمكنه من تكييف اختياراته وفقًا لمشروعه المهني.

يدرس تلاميذ الأقسام التحضيرية على يد مدرسين ذووا مستوى عالي، وتخضع دروسهم للإشراف، والمتابعة الشخصية والدقيقة، يمكن القول إن الأقسام التحضيرية توفر ظروفا مثالية للدراسة والتحصيل واكتساب المعرفة المتقدمة، والأساليب الفعالة والسريعة في العمل بشكل مفيد للتلاميذ سواء في دراستهم أو في حياتهم المهنية. كما يسهم في إعداد هم للاندماج في إحدى المدارس أو معاهد العليا.

تقوم جميع كليات الهندسة تقريبًا، ولا سيما المدارس المرموقة، باستقطاب طلبتها من الأقسام التحضيرية، فبمجرد اجتياز مباريات ما بعد الأقسام التحضيرية، سيتم "تصنيف الناجحين" بشكل تنازلي وسيعتمد الادماج النهائي على الترتيب الذي تحصل عليه الطالب من جهة والترتيب التفضيلي الذي حدده من جهة ثانية، مع الأخذ بعين الاعتبار عدد الأماكن المفتوحة من قبل هذه المدارس. يترشح تلاميذ السنة الثانية بالأقسام التحضيرية لاجتياز المباريات الوطنية المشتركة التالية لولوج بعض المدارس والمعاهد العليا.

تقديم ومناقشة نتائج الدراسة

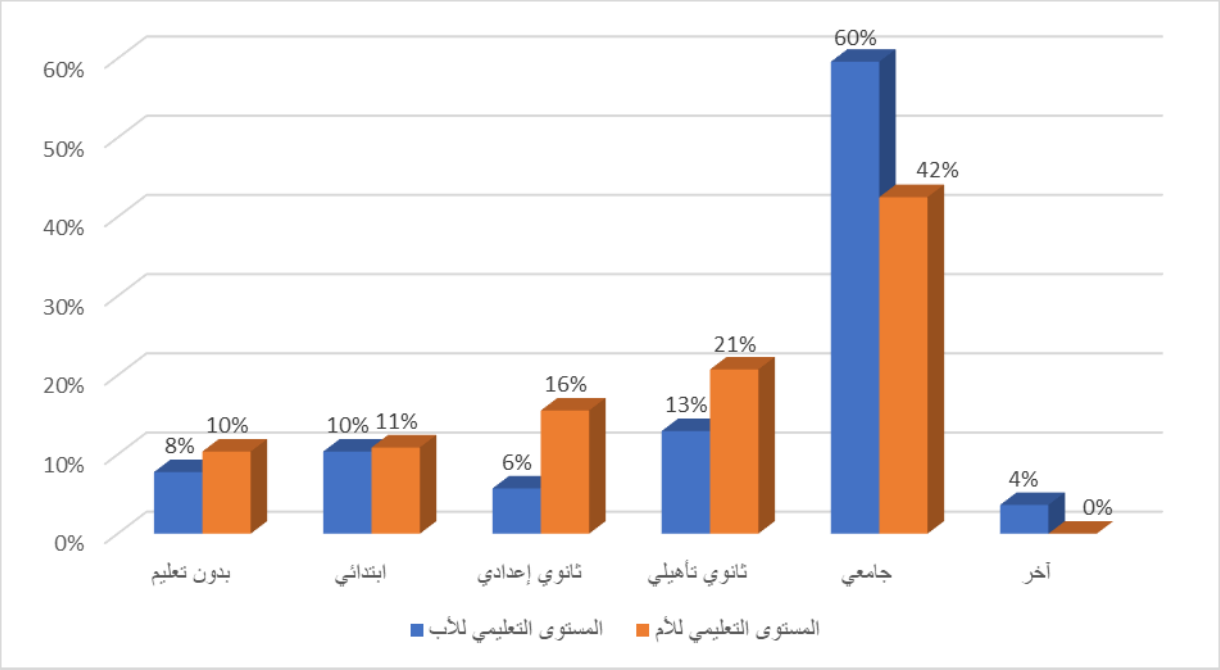
رسم توضيحي 1: الوضع المهني لأسر المبحوثين



(استمارة جمع المعطيات ، 2022)

يتبين من معطيات الرسم التوضيحي (1) أن أغلب تلاميذ الأقسام التحضيرية عينة البحث ينحدرون من أسر متوسطة تتوزع مهن الآباء بين الوظيفة العمومية بنسبة (28 %) أو مزاولة مهن حرة بنسبة (23 %)، أما (24%) من عينة البحث آباؤهم محالون على التقاعد. من جهة أخرى صرحت نصف العينة تقريبا بأن أمهاتهم ربات بيوت، في حين (25%) هن موظفات إلى جانب (10%) يشتغلن في القطاع العسكري والشبه العسكري و (5%) يشتغلن في القطاع الخاص. أما بالنسبة للدخل فقد توزع بين مرتفع بنسبة 5% ومنخفض بنسبة 12% في حين شكل الدخل المتوسط نسبة مهمة وصلت إلى 83%، وهي النتائج التي تؤكد ما تم التصريح به بالنسبة للوضع المهني للأسر في الفقرة السابقة.

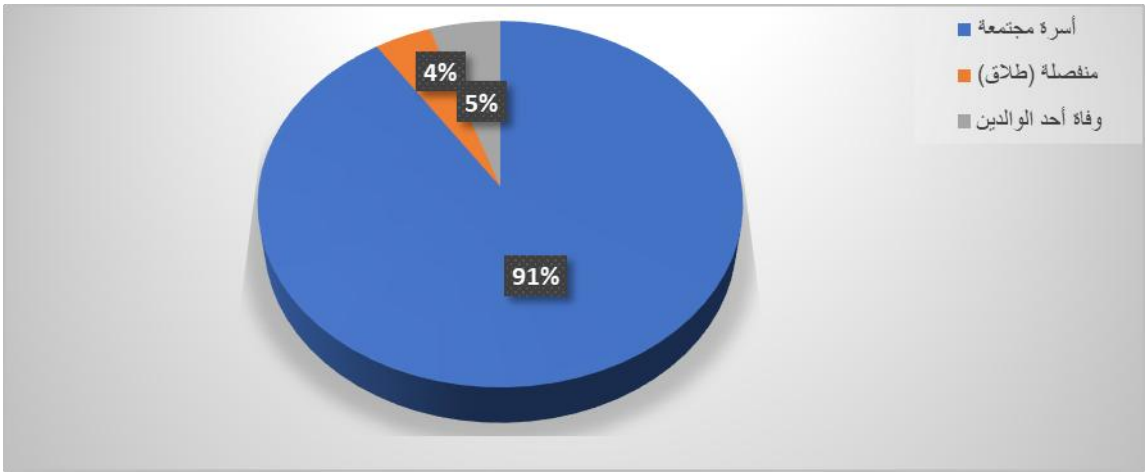
رسم توضيحي 2: الوضع الثقافي لأسر المبحوثين



(استمارة جمع المعطيات ، 2022)

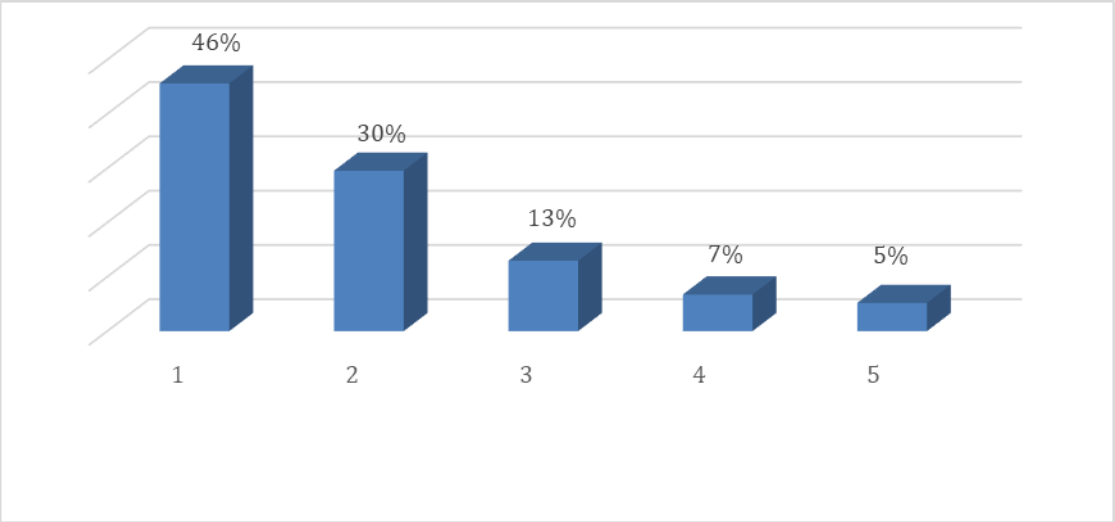
يتبين من الرسم التوضيحي (2) أن المستوى التعليمي الجامعي لدى الوالدين، هو الأكثر ارتفاعا مقارنة بباقي المستويات الأخرى، حيث وصل إلى 60% بالنسبة للآباء و42 % بالنسبة للأمهات.

رسم توضيحي 3: وضعية أسر المبحوثين



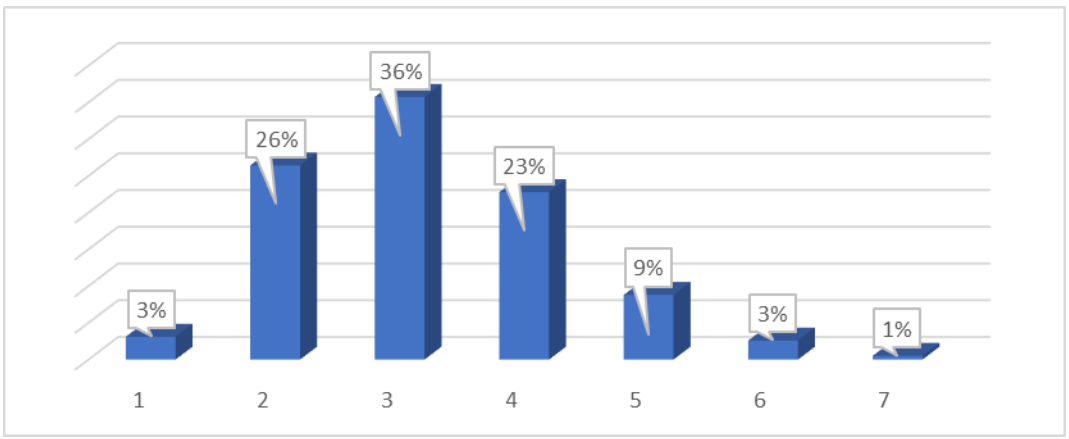
نلاحظ من معطيات الشكل أعلاه، أن أغلب تلاميذ الأقسام التحضيرية بمؤسستي سلمان الفارسي ومولاي يوسف يعيشون في أسر مجتمعة ومستقرة، حيث شكلت هذه الفئة 91% من مجموع أسر المبحوثين.

رسم توضيحي 4: ترتيب التلاميذ المبحوثين بين إخوتهم



يتبين من معطيات الرسم التوضيحي (4) أن تلاميذ الأقسام التحضيرية موضوع البحث (76%) يشكلون إما الطفل الأول أو الثاني، وهذا راجع إلى الأهمية التي توليها الأسر للأبناء ذوي الترتيب الأول والرعاية التي يعطيها الوالدان للطفل الأول.

رسم توضيحي 5: عدد الأطفال الأسر المبحوثة



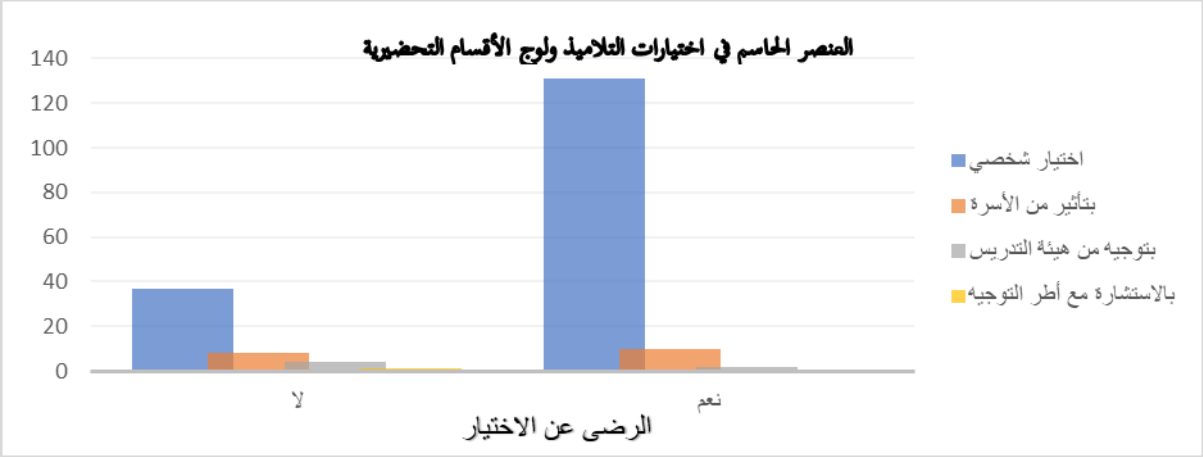
(استمارة جمع المعطيات ، 2022)

يلاحظ أن (65%) من الأسر التي ينتمي إليها التلاميذ المبحوثين لديها ثلاث أطفال على الأكثر، في حين لا تشكل الأسر التي يصل عدد الأبناء فيها الى 5 فما فوق سوى نسبة 13%.

اختبار الفرضيات وتفسيرها:

تمحيص الفرضية الأولى: قرار ولوج الأقسام التحضيرية مرتبط بالآباء وليس اختيارا للأبناء.

رسم توضيحي 6: الجهة التي ساعدت التلميذ على الاختيار



(استمارة جمع المعطيات ، 2022)

استنتاج: اختيار ولوج الأقسام التحضيرية هو اختيار نابع من إرادة التلاميذ وهم راضون على اختيارهم، مما يدل على نضجهم في اتخاذ القرارات المناسبة على المستوى الدراسي، أما الأسر فدورها ينحصر فقط في الدفع بالأبناء نحو التحصيل الجيد ولا تتدخل كثيرا فيما سيتخذونه من قرارات.

تمحيص الفرضية الثانية: يؤثر المستوى الثقافي للأسر على اختيارات الأبناء لولوج الأقسام التحضيرية.

جدول 3: الارتباط بين متغير ميزة الباكالوريا ومتغير المستوى التعليمي للوالدين

		مستوى الأم التعليمي	المستوى التعليمي للأب أو الوالي	الدلالة
ميزة الباكالوريا	ارتباط بيرسون	.220**	.208**	دال إحصائيا
	مستوى الدلالة	.002	.004	دال إحصائيا

استنتاج: للمستوى التعليمي للوالدين تأثير على التحصيل الدراسي للأبناء، وبالتالي تحقيق نتائج متميزة مكنتهم من ولوج الأقسام التحضيرية. تبقى الإشارة إلى أن مستوى الارتباط ضعيف لكنه متفاوت، حيث إن المستوى التعليمي للأم أكثر تأثيرا على التحصيل من المستوى التعليمي للأب رغم أنه مؤثر أيضا.

تمحيص الفرضية الثالثة: يتحكم المستوى الاقتصادي للأسر في مستوى تحصيل الأبناء وفرص ولوجهم للأقسام التحضيرية.

جدول 4 اختبار ستيودنت (ت) للمجموعتين:(ابناء الموظفين– أبناء باقي الطبقات المهنية)

إحصائيات المجموعة					
	الفئة السوسيو–مهنية للأب	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ميزة الباكالوريا	أجير/مستخدم	24	3.67	.565	.115
	موظف	54	3.81	.438	.060

جدول 5: اختبار ستيودنت للمقارنة بين ميزات التلاميذ حسب مهن الآباء (موظفون/مستخدمون وأجراء

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ميزة الباكالوريا	Hypothèse de variances égales	4.837	.031	1.259	76	.212	اختلاف في التباين
	Hypothèse de variances inégales			1.142	35.809	.261	الفروق غير دالة

استنتاج: لا يمكن إذن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% في متوسط الميزات (التحصيل الدراسي) ما بين أبناء الأجراء/ المستخدمين وأبناء الموظفين، ما يجعلنا نرفض الفرضية التي تقول إن المستوى الاقتصادي للأسر يتحكم في مستوى تحصيل الأبناء وفرص ولوجهم للأقسام التحضيرية.

تمحيص الفرضية الرابعة: لا تختلف فرص ولوج الأقسام التحضيرية بالنسبة للتلاميذ المنحدرين من أسر مستقرة اجتماعيا عن فرص أقرانهم الذين لا يعيشون نفس الوضع الاجتماعي المستقر.

جدول 6:اختبار "ت" ستيودنت للمجموعتين (أسر مستقرة اجتماعيا–أسر منفصلة أو وفاة أحد الوالدين)

إحصائيات المجموعتين					
	ماهي وضعية أسرتك؟	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ميزة الباكالوريا	(طلاق)/يتيم	18	3.67	.485	.114
	أسرة مجتمعة	175	3.62	.657	.050

جدول 7: اختبار ستودنت للمقارنة بين ميزات التلاميذ المنحدرين من أسر مجتمعة، وأقرانهم المنتمين لأسر منفصلة أو أحد الوالدين متوفي

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ميزة الباكالوريا	Hypothèse de variances égales	1.121	.291	.275	191	.784	تساوي التباين
	Hypothèse de variances inégales			.351	23.938	.728	غير دال

تبين من نتائج اختبار ستيودنت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 5% في متوسط الميزات (التحصيل الدراسي) ما بين أبناء الأسر المجتمعة وأبناء الأسر المنفصلة أو فيها أحد الوالدين متوفي.

خلاصة

ساعدت هذه الدراسة على اكتشاف عالم تلاميذ الأقسام التحضيرية للمدارس العليا من زاوية اجتماعية وثقافية، واكتشاف خصوصيات التلاميذ الذين يصلون إلى هذا المستوى من مسارهم الدراسي.

في ضوء الدراسات السوسيولوجية خصوصا في علاقتها بإعادة الإنتاج الاجتماعي، خصوصا عمل بيير بورديو ، الذي يؤكد الطبيعة النخبوية الاجتماعية الذي يتحكم في ولوج الأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى ، تظهر نتائجنا أن هذه الأخيرة في المغرب يتم وضعها كأحد المسارات المرموقة والأكثر انتقائية، والتي ترحب بالتلاميذ المختلفين اجتماعيًا، فنجد جميع الفئات الاجتماعية : الطبقات المتوسطة والمحرومة وعدد قليل نسبيًا من الأطفال من خلفيات اجتماعية مميزة على الرغم من حقيقة أن الأدبيات تؤكد أن الوصول إلى الدورات النخبوية يرتبط بالأصل الاجتماعي بحيث لا يكون سوى الورثة من الطبقات المتميزة من يتجهون نحو الفصول التحضيرية للمدارس العليا، لكن نتائج بحثنا تثبت حقيقة مختلفة تمامًا. كون أن غالبية التلاميذ الذين شملهم البحث هم من أصول اجتماعية محرومة وعدد قليل نسبيًا منهم هو من أصل اجتماعي متميز.

وضحت نتائج هذه الدراسة أن المبحوثين يتوفرون على إمكانات أكاديمية كبيرة وأنه لديهم رغبة في النجاح على الرغم من انتمائهم إلى هذه البيئة. ولهذا السبب، فهم يبذلون جهودًا كبيرة ويفكرون بطريقة منطقية في الاختيار الذي قاموا به.

على ضوء التغييرات التي يعرفها عالم الشغل من جهة، وبالنظر إلى نتائج الموسم الدراسي 2023/2022 من حيث نقص طلبات الالتحاق بهذه الأقسام التحضيرية بالمغرب، نتساءل اليوم: هل ستحافظ الأقسام لتحضيرية للمدارس العليا على وضعها كإحدى المسارات المرموقة التي تستهوي أبناء الطبقات المحرومة والمتوسطة للرقي إلى طبقة النخبة، أم أنها ستفقد بريقها أمام مؤسسات أخرى؟

مراجع باللغة العربية

1. أحمد أوزي. (1994). *المراهق والعلاقات المدرسية*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
2. أحمد علي، المعشني. (2001). *خدمات الارشاد النفسي والتوجيه الدراسي والمهني في المرحاتين الثانوية والجامعية في محافظة ظفار*. بيروت.
3. أسماء أبو بكر محمد. (1993). *عبدالقادر البغدادي زعيم اللغويين في القرن العاشر*. دار الكتب العلمية.
4. جودة عزت عبد الهادي و د سعيد حسني العزة. (2014). *التوجيه المهني ونظرياته*. عمان – الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع .
5. حامد عبد السلام زهران. (2005). *التوجيه والارشاد النفسي*. المكتبة الشاملة.
6. العزة, ج. ع .(2014) .*مبادئ التوجيه والارشاد النفسي* .عمان: مكتبة دار الثقافة.
7. بوطاف, م .(1996) .التوجيه المهني بين متغيرات الشخصية والواقع الاجتماعي .*مجلة العلوم الانسانية*.(7)
8. جابر، عبد الحميد جابر وكاظم، أحمد خيري. (1984). *مناهذ البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
9. حامد عبد السلام زهران. (1980). *التوجيه والارشاد النفسي* (المجلد 2). القاهرة: عالم الكتب.
10. عمر التومي الشيباني. (1991). *مقدمة في علم النفس المهني*. طرابلس: منشورات الجامعة المفتوحة.
11. رجاء وحيد دويدري. (2010). *المصطلح العلمي في اللغة العربية: عمقه الثراثي وبعده المعاصر* (المجلد 1). دمشق: دار الفكر.
12. سيد عبد الحميد مرسي. (1975). *الارشاد والتوجيه التربوي والمهني* (المجلد 1). القاهرة: مكتبة الخانجي.

دلائل وتقارير

1. الأكاديمية–الجهوية،للتربية–والتكوين–لجهة–الرباط–سلاالقنيطرة. (2018). *ما بعد الباكالوريا:دليل مؤسسات التعليم العالي وتكوين الأطر والتكوين المهني*. الرباط: منشورات الأكاديمية.
2. مديريةالمناهج. (2020). *مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي 2021/2020*. الرباط: مديرية المناهج.

مقالات

3. منصوري نفيسة. (16 2, 2020). المساهمة التربوية للأسرة في توجيه المشروع المهني للأبناء(دراسة وصفية). *مجلة دراسات انسانية واجتماعية، 09*(02)، صفحة 361_377.

قواميس ومعاجم

4. الكنزالوسيط. (1984). الكنز الوسيط قاموس عربي فرنسي. مطبعة فؤاد بيان وشركاؤه.

مراجع باللغة الفرنسية

Thèses et mémoires

1. Hlatou, I. (2022, Fevrier). *Les classes préparatoires au Maroc.* Mémoire de doctorat
2. Jaouan, M. (2000, Juin). les classes preparatoires aux grands écoles d'ingenieurs. Quelle realité au Maroc? *Memoire* de fin d'études cycle des inspecteurs en orientation . Rabat, Maroc.
3. KABBOUR, M. e. (1990). *Intervention du conseiller en orientation en milieu scolaire marocain.* COPE Rabat: mémoire de fin d'études cycle des conseillers en orientation.

Articles de de revues périodiques

1. Camara.S. (1978). Femmes Africaines polygamie et autorité masculine. *Ethnopsychology*(33), p 43/53.
2. Coleman, J. S. (1988). (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*(94), 95-150.
3. Conner, & Armitage. (2001). Efficacy Of The Theory Of Planned Behavior : A meta-analytic Review. *British journal of social psychology, 40*(4), 471-499.
4. Kodde, D. (1988). .(1988).Direct and Indirect "Effects of Parental Education level on The Demand for Higher Education",. *The Human Resource, 23*(3), 356-371.
5. McDonough, P. (1994). Buying and Selling Higher Education, The Social Construction of the College Applicant. *Journal of Higher Education, 65*(4), 427-445.
6. Mulkey, L. C. (1992). One-Parent Households and Achievement: Economic and Behavioral Explanations of a Small Effect. *Sociology of education*(65), 48-65.

7. Multon, K. D. (2000). Career development. In E. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of Psychology (Vol. 2, pp. 25-29). Washington, D. C.: American Psychological .
8. Moore, T. E., & Pepler, D. J. (1998). Correlates of adjustment in children at risk. In G. W. Holden, R. Geffner, & E. N. Jouriles (Eds.), *Children exposed to marital violence: Theory, research, and applied issues* (pp. 157–184). American Psychologica Association

تقييم منظومة التفتيش التربوي بالمغرب: نحو منظور منفتح لبناء هوية تقييمية ومهنية فاعلة في الارتقاء بجودة التعليم

Evaluation of the system of educational inspection in Morocco: towards a promising view aimed at building an evaluative and professional identity active in improving the quality of education

Evaluation du système de l'inspection pédagogique au Maroc : vers un regard prometteur visant à construire une identité évaluative et professionnelle active dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement

Youssef HAMDANI

Doctorant associé à l'équipe de Recherche en Education et Formation relevant de l'Université Mohammed Premier et professeur de l'enseignement primaire

hamdan.youssef02@gmail.com

ملخص

يهتم المقال الحالي بتقييم منظومة التفتيش التربوي بالتعليم المدرسي المغربي. ويهدف إلى تشخيص واقع الممارسات التفتيشية واستشراف مستقبل التحسين المستمر لتدخلات المفتش التربوي. لتحقيق هذا الرهان العلمي، تم الاستناد على منهجية كيفية قائمة على التحليل النقدي الوثائقي للمرجعيات الوطنية والأدبيات التربوية المؤطرة لمهنة التفتيش، وفق منظور منفتح بالأساس على مسار إصلاح هذه المنظومة ونماذج التفسير ومشاكل مخرجات التمهين وشروط التكوين وظروف الاشتغال، بغية التفكير المتجدد للإسهام في بناء هوية تقييمية ومهنية ذات جاذبية وفاعلية في الارتقاء بجودة التعليم وتنمية الأداء التربوي للمدرسين، في ضوء ممارسات بيداغوجية متبصرة ومعززة بقرائن التأطير والتتبع والتوجيه والتواصل والمساءلة المهنية والانصات، فضلا عن تقديم البدائل التطويرية العملية لفعل التدريس بدل توسيع منطق الافتحاص والرقابة والتفتيش الكلاسيكي والتخويف والمحاسبة الصارمة. وقد مكنت خلاصات هذا العمل البحثي من تسليط الضوء على المكتسبات ورصد الاختلالات المتسمة عبر تاريخ الإصلاح البيداغوجي بالتكرار والتفاقم والتنوع، بالإضافة إلى استعراض آفاق تأملية كفيلة بتعزيز التطوير التربوي المنشود والمبني على ثقافة ضمان الجودة وترسيخ التقييم والقيادة الناجعة لأداء الأطر التربوية.

الكلمات المفاتيح: منظومة، التفتيش التربوي، التعليم المدرسي، جودة التعليم، ضمان الجودة، التحسن المستمر.

Abstract

The present article is concerned with the evaluation of the educational inspection system in Moroccan school education. It aims at diagnosing the reality of inspection practices and looking ahead to continuously improving the inspector's educational interventions. To achieve this scientific bet, the qualitative methodology has been based on the documentary critical analysis of national references and educational literature framed for the inspection profession, according to a perspective that is essentially open to the course of reforming this system, interpretation models, problems of apprenticeship outputs, conditions of training and working conditions, in order to rethink to contribute to building an evaluation and professional identity that is attractive and effective in enhancing the quality of education and developing teachers' educational performance, in the light of visionary

pedagogical practices reinforced by evidence of framing, tracking, mentoring, communication, professional accountability and listening as well as providing practical development alternatives to the act of teaching rather than expanding the logic of scrutiny, censorship, classical inspection, intimidation and strict accounting. The conclusions of this research work have made it possible to shed light on the gains and monitor the imbalances characterized by repetition, aggravation and diversity throughout the history of pedagogical reform, in addition to reviewing reflective prospects for the promotion of the desired educational development based on a culture of quality assurance and consolidating evaluation and effective leadership for the performance of educational actors.

Keywords: System, Educational inspection, School education, Quality of education, Quality assurance, Continuous improvement.

مقدمة

يعد التفتيش التربوي في السياق المدرسي المغربي جهازا رئيسيا من أجهزة وزارة التربية والتعليم لمراقبة وتتبع إنجاز المخططات التربوية والبرامج الدراسية على مختلف مراكز اتخاذ القرار التربوي مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا. كما يولي الخطاب التربوي حول التربية الوطنية أهمية بالغة لهيئة التفتيش باعتبارها ضمانة لتحقيق الجودة والحكامة في منظومة التربية والتكوين وركيزة هامة لانجاح ورش الإصلاح الحالي والاستراتيجي للمدرسة المغربية. هذه العناية الجديرة نابعة من الدور الحاسم للمهام التربوية والتأطيرية التي تقوم بها لفائدة المؤسسات التعليمية.

غير أن واقع الحال يكشف عن اختلالات بنيوية تهم ضعف صدى وأثر خدمات التفتيش وأزمة التعلمات وعدم تحديد وتدقيق الأدوار والمهام، بموازاة مع اختلال في التنظيم والهيكلة وغياب الاستقلالية الوظيفية، ثم نقص في الموارد وفي وسائل العمل وضعف التحفيز المعنوي والمادي. بالتالي، ففي سياق الحديث عن الوضع الراهن لهيئة التأطير والمراقبة واستشراف التفكير الرامي إلى النهوض بمنظومة التفتيش ، لا بد من استحضار التاريخ الذي قطعته مهنة التفتيش لرسم معالم التطور وطبيعة القفزة النوعية والكمية في المهام الموكولة إليه، والمتصلة بالتأطير والإشراف والمراقبة منذ بروز النظام الأساسي الخاص لموظفي وزارة التربية الذي تعاطى مع هذه المسألة في جزئه الأول وما تلاه من ترسانة تشريعية إلى اليوم.

ولقد أسهم تنظيم المهنة في تشكل هوية مهنية للمفتش التربوي تتماهى مع تعدد مهام التفتيش المتضاربة بين الإشراف والافتحاص ، والتي تطرح نفسها في الآن ذاته مصدر تكامل أو توتر للارتقاء بمنظومة التربية من حيث تغير أنماط التفكير والعقليات وأجرأة العمليات التربوية. أما على صعيد الممارسة، فيثير التفتيش سؤال الجدوى ومكانته كرافعة للارتقاء وتحفيز الأطر التربوية والإدارية من جهة، وكأداة للتحكم

والوفاء للمنطق التقليدي والرقابي العقابي من جهة أخرى، بما يدفع للتساؤل عن القيمة المضافة حسب التدخلات التفتيشية السائدة.

وفق هذا التوجه نضع التفتيش موضوعا للتقييم بما يمكن من البحث عن عناصر إجابة تخص الأسئلة المحورية التالية:

-إلى أي حد يتملك القائم بعملية التفتيش منظورا متجددا ومنفتحا وتطويريا؟

-ما هي المهام والوظائف الرئيسية لهيئة التفتيش؟

- ما موقع تنظيم و هيكلة هيئة التفتيش التربوي في المنظومة التربوية ؟

-ما هو النموذج الأمثل الذي يجب اعتماده لإصلاح منظومة التفتيش ببلادنا؟

-كيف يمكن أن نجعل من مفتش التعليم فاعلا ناجعا في النهوض بمنظومة التربية والتكوين؟

إننا في هذه الورقة لا ندعي تقديم الإجابة التامة عن مجمل قضايا التفتيش الشائكة التي يزداد تناولها تعقيدا مع شح الدراسات والأبحاث العلمية المتصلة بإشكالية التفتيش وغياب قاعدة معطيات رسمية قابلة للاستثمار حول ما وراء التفتيش ونتاجه، بقدر ما سنحاول مقاربة إشكالية التفتيش في قطاع التربية و التعليم، من خلال رصد مسار منظومة التفتيش التربوي ، ثم تقديم تشخيص للوضعية الراهنة لهذه المنظومة، لنخلص في الأخير إلى اقتراح بعض المداخل المستقبلية الأساسية لإصلاح منظومة التفتيش التربوي ببلادنا . وقد تم ذلك في ضوء اعتماد منهجية كيفية مبنية على تحليل نقدي لمحتوى الوثائق الرسمية والأدبيات المؤطرة للتفتيش التربوي.

1. مسار منظومة التفتيش التربوي بالمغرب: من التاريخ الإصلاحي إلى نماذج التفسير

إن من أهم الجوانب المرتبطة بالإشراف التربوي أو التفتيش، توضيح مصطلحه وتتبع مسار تطوره وهيكلته التنظيمية إقليميا وجهويا ومركزيا. لقد تطور هذا المفهوم بموازاة مع تطور المجتمع المغربي وفلسفته التربوية متأثراً في هذا المسار بعوامل داخلية وعالمية، عرف خلالها النظام التربوي المغربي سلسلة من عمليات الإصلاح التي كانت ترمي إلى تحسين جودة عملية التعليم والتعلم، بوصفها هدفا يلعب المفتش في سبيل تحقيقه دورا محوريا ومتشعبا يطال منظومة التربية والتكوين في شموليتها.

فإذا كان ملف التفتيش قد "عرف تغييرات عميقة في معظم البلدان منذ 1980 لتبوئه مكانة مركزية في السياسات الجديدة للحكم على جودة النظام التربوي" (Rémi, 2011) ، فإن هذا المفهوم بدوره قد مسه

تحول تجسد في أواخر التسعينات من القرن الماضي في الانتصار لمصطلح الاشراف التربوي الذي تبناه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة 13، المتعلقة ب "حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية" (التنموي، 1999)، حيث سينصب العمل أساسا على تأطير وتوجيه الفاعلين بالمؤسسات التعليمية بدل الانغماس في مراقبتهم. ويعرف التفتيش من منظور إجرائي ضمن الأدبيات المتعارف عليها بكونه "أحد مكونات نظام شامل للقيادة والتحسين المستمر، مهمته الأول تتجلى في الافتحاص والمراقبة والتقييم و/أو التوجيه والمساعدة وتدعيم المدارس والمديرين والمدرسين"(De Grauwe, 2011) .

إن الوظيفة الرئيسية للتفتيش تتمثل بذلك في الرفع من جودة التربية والتكوين الجيد والنافع للتلميذ(ة) عن طريق التنظيم المحكم والتدبير الجيد لمؤسسات التربية . كما تتعدد المواقع التربوية التي ترتبط بها المهام المهنية للمفتش، إذ تتدرج انطلاقا من فضاء الفصل، إلى الفضاء المدرسي، إلى منطقة التفتيش الخاصة بالمفتش، إلى المنطقة التربوية المشتركة مع أطر التفتيش الأخرى من مختلف المجالات والتخصصات، إلى المجلس الإقليمي للتنسيق ، فالمجلس الجهوي للتنسيق وصولا إلى المجلس المركزي للتنسيق. هذا بالإضافة إلى مواقع مهنية أخرى يمكن له أن يشغلها على المستوى الإقليمي أو الجهوي أو المركزي. إن هذا التنوع في المهام والمواقع المهنية يفضي إلى تنوع الوضعيات المهنية المرتبطة بالتفتيش. فهذا الأمر كفيل بتوضيح الموقع الاستراتيجي الذي تحتله هيئة التأطير والمراقبة التربوية في منظومة التربية والتكوين، لما لها من أدوار متعددة تستهدف تحسين وتجويد الأداء الفردي للمدرسين والجماعي للمؤسسات التعليمية والشمولي للمنظومة التربوية.

1.1 لمحة عن تاريخ إصلاح التفتيش التربوي بالمغرب

لقد مرت مسيرة إصلاح نظام التفتيش التربوي بمحطات عديدة لازمت طريق إرساء أسس المدرسة المغربية منذ ما قبل الاستقلال إلى الآن الذي يصادف منتصف طريق تفعيل الرؤية الاستراتيجية لمنظومة التربية والتكوين. فما تجليات هذه المحطات الإصلاحية التاريخية؟

-مرحلة ما قبل الاستقلال

قديما كانت مهمة التفتيش التربوي تندرج ضمن الوظائف التي يزاولها القيمون على المساجد حيث ارتبطت أساسا بوظيفة الحسبة، والتي كان من أهم أدوارها إجازة الطلبة للتدريس في المساجد . فالمحتسب -أي المفتش التربوي قديما- كان يراقب كفاءة الشيخ المكلف بمهمة التدريس ولا يسمح له بالجلوس على الكرسي لتلقين العلم إلا بعدما يتأكد من عدد و أسماء الشيوخ الذين أجازوه و مدى صيت مكانتهم العلمية والدينية.

أما في عهد الحماية فكانت مهمة التفتيش التربوي موكولة خصيصا لمفتشين من أصول فرنسية ذووا الأقدمية والخبرة في مجال التدريس، حيث اتسمت المرحلة آنذاك بغلبة المدرسين الأجانب وحضور قليل

للمدرسين المغاربة، في تناغم مع تيار الاستعمار السائد في تلك الفترة. كما أنه إلى جانب هاته الفئة من المفتشين الغربيين تم تكوين بضع مفتشين مغاربة يطلعون بمساعدتهم في هذه المهمة الرقابية حيث يتولون التفتيش في بعض المواد كالعربية والتربية الإسلامية . هذا الأمر مكن من تثبيت دعائم المدرسة الوطنية وفقا للمشروع الثقافي واللغوي الفرنسي من حيث بلورة المناهج والبرامج وتكوين الأطر. غير أن هاجس التفتيش التربوي كان "في الغالب مختزلا في دوره التقليدي المحصور في المراقبة التربوية وفي أحسن الأحوال عقد اجتماعات في المؤسسات المتواجدة بالمجال الحضري" (للتعليم.، 2009). إنها ظرفية موسومة بسيادة السلطة واستحضار أبعاد المسؤولية الملقاة على عاتق إطار التفتيش الصارم.

-مرحلة ما بعد الاستقلال إلى منتصف السبعينات

استمر العمل بمهمة التفتيش بالمغرب الحديث ببضع مفتشين فرنسيين يغطون التراب الوطني على قلتهم وقلة المؤسسات التعليمية . لكن نتيجة لتبني سياسة مغربة الأطر ولتزايد الطلب على خدمات التفتيش التربوي، قامت وزارة التعليم سنة 1969 بإحداث شعبة لتكوين المفتشين والمفتشين المساعدين، ثم تلاها فيما بعد إنشاء مؤسسة تربوية مستقلة رامية لتكوين أطر التفتيش اللازمة لتغطية التعليم الابتدائي والثانوي التأهيلي والاعدادي، نظرا لتدفق عدد المتمدرسين بوثيرة أسرع تحتم معها ارتفاع في عدد المؤسسات المنشأة لتلبية حاجيات التمدرس. في ظل هذا التحول تم إنشاء أول مركز تربوي جهوي بالرباط في 1970 لتوفير الموارد البشرية اللازمة بغية ضمان تأطير نسبي ملائم، كما عمدت وزارة التربية الوطنية بشكل تدريجي إلى تعيين مباشر لبعض أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي والاعدادي كمفتشين دون الخضوع لتكوين متخصص لمدة كافية داخل بنية تكوين خاصة بالمهنة.

-مرحلة الانتقال مع نهاية السبعينات إلى بداية الألفية الثالثة

تميزت هذه المحطة التربوية بتنظيم مباريات التعيين الفوري للمفتشين التربويين باجتياز مباراة بموازاة مع سلك خيار التخرج من مركز تكوين المفتشين منذ تأسيسه سنة 1983 حيث يتكون فيه الطالب المفتش لمدة سنتين. هذه الوضعية شكلت محط انتقاد من طرف المهتمين بقضايا التفتيش أنفسهم وبالشأن التعليمي رغم إسعافها المنظومة في توفير التأطير والمراقبة التربوية للمدرسين على اختلاف تخصصاتهم ومناطق اشتغالهم. غير أن سنة 2005 عرفت استنزاف عدد المفتشين التربويين مع تنامي خيار المغادرة الطوعية وقرار إغلاق مركز تكوين المفتشين حيث توقف التكوين الأساسي للمفتشين زهاء عشر سنوات "من سنة 1999 إلى 2009 باستثناء شعب الترجمة والمعلوميات سنة 2003" (للتعليم.، 2009)، نتيجة لسياسة الارتجال التربوي وغياب تخطيط محكم و تصور واضح لوظائف ومهام جهاز التفتيش وتوقيف العمل بمباراة التعيين المباشر. وتأسيسا على ذلك، فإن المتتبع لمسار هيئة التفتيش منذ الاستقلال إلى هاته الفترة، يلاحظ أن الغموض والضبابية هي السمة الغالبة على عمل الهيئة وطريقة اشتغالها، سواء تعلق الأمر بالمهام والاختصاصات أو فيما يخص الهيكلة والتنظيم. كما تجدر الإشارة إلأى أنه إلى غاية صدور مرسوم 4 أكتوبر 1985، كانت هيئة التفتيش مرتبطة إداريا بالوزارة من حيث الانتساب المركزي إداريا، مما جعل عمل المفتشين يتميز بالمركزية و الشمولية في معالجة مختلف إشكاليات و قضايا المنظومة التربوية المتصلة بالتفتيش والتدقيق على مستوى اشتغال الإدارات بالمركز والجهة والاقليم.

-مرحلة التجديد من المخطط الاستعجالي إلى تفعيل القانون الإطار المؤطر لخارطة طريق الإصلاح في الرؤية الاستراتيجية

خلال هاته المرحلة انتقل عمل هيئة التفتيش إلى المستوى الجهوي ثم المستوى الإقليمي من خلال مقاربة تخلصت من الارتباط المركزي إداريا. مما عطل شمولية عمل جهاز التفتيش على مستوى المنظومة التربوية، وتم الاحتفاظ فقط بمهام التفتيش داخل المؤسسة التعليمية وداخل الفصل الدراسي. الشيء الذي أدى إلى تجاهل الوظائف الأساسية لجهاز التفتيش والمتمثلة في تقديم الاستشارة والخبرة والمراقبة و التقويم و الإفتحاص والتدقيق الداخلي للمنظومة التربوية.

وهكذا انتقلت اختصاصات هيئة التفتيش من مزاولة مهام التفتيش الشامل عبر مراقبة وتقييم اشتغال الإدارات المركزية والجهوية والإقليمية، ومراقبة تتبع وتقويم برامج ومخططات الوزارية مركزيا جهويا وإقليميا، إلى الاقتصار فقط على مراقبة المؤسسات التعليمية وتأطير وتتبع عمل الموظفين. مما أدى إلى استبعاد وظائف التقييم و التتبع والقيادة و التأطير و تعطيل آليات المحاسبة و المساءلة داخل منظومة التربية والتكوين.

إن استحضار هذا المسار الإصلاحي التربوي يترجم أهمية خدمات التفتيش التي جعلت من هدفها الأساسي تحسين جودة النظام التعليمي، غير أن دور المفتشين التربويين قديما، كان يرتكز بالأساس على ممارسة الرقابة على المؤسسات التعليمية والأساتذة، وخاصة على الكيفية التي تطبق بها الإرشادات والأوامر الصادرة عن وزارة التربية. لكن مع التطورات المتواترة، شملت مهمة المفتشين كذلك تقديم الاستشارة و الإعلام و وتزويد الأساتذة بالمعلومات وتحفيزهم للعمل نظرا إلى الحرص المتزايد لمعظم الدول على جودة التعليم وتحسين النتائج و الرفع من الأداء المدرسي، لاسيما في سياق العولمة و المنافسة الدولية الشرسة المتجهة نحو امتلاك نواصي العلم و المعرفة باعتبارها المدخل الأساسي للتنمية المستدامة.

2.1 نماذج تفسير تحول التفتيش التربوي

انطلاقا من مسح لمجمل أهم المنظومات التربوية العالمية، نجدها لا تخرج عن أربعة نماذج سائدة للتفتيش التربوي، وذلك من خلال تقديمها لإجابات مختلفة ع ن قضايا إستراتيجية تهم بالأساس مختلف أدوار ووظائف ومهام التفتيش التربوي من دعم وتأطيرومراقبة وتقويم وفتحاص، ثم العلاقات التي تربط بين التفتيش التربوي وأدوات التقييم الأخرى كالامتحانات والقياس و التقييم والروائز، فضلا عن تمثيلية هذه الأدوات في عملية التقييم الشامل واستحضار مفهوم المساءلة داخل المنظومة التربوية بكافة مستويات المجتمع المدرسي.

وتأسيسا على ذلك ، سنعرض فيما يلي لهذه النماذج المختلفة المتجسدة في النموذج الكلاسيكي و نموذج التفتيش المركزي، ثم نموذج الدعم التربوي عن قرب فضلا عن نموذج المراقبة والتأطير المحلي على صعيد المؤسسة التعليمية.

-النموذج الكلاسيكي:

يشكل التفتيش التربوي في هذا النموذج أداة رئيسية في المنظومة التربوية، حيث يتمثل دور هيئة التفتيش التربوي بالأساس في تقديم الاستشارة، وكذا تأطير ومراقبة مجموع المؤسسات التعليمية باعتبارها مسؤولة أمام الإدارة التربوية وفق مبدإ المساءلة التعاقدية. وتستخدم الامتحانات كما الاختبارات بشكل متزايد، لكن التقييم الداخلي يبقى ضعيفا. ومن نقاط قوة هذا النموذج أن خدمات التفتيش تغطي جميع المؤسسات التعليمية من خلال عمليات الدعم والتأطير والتكوين، إلا أن هذه الخدمات تبقى مكلفة ومرهقة ولا تحقق التأثير والوقع المطلوبين . فالتفتيش "غالبا ما يتم اعتباره كممارسة تقييمية أقل أو أكثر إكراها وكإجبار سنوي عمومي للمؤسسات المدرسية"(Duval, 2008) .

-نموذج التفتيش المركزي:

ينحصر دور التفتيش التربوي في هذا النموذج في عملية المراقبة، من خلال تفعيل التفتيش الشامل والمعمق للمؤسسات التعليمية وللأساتذة نظرا لكونهم مسؤولون أمام الإدارة التربوية وفق توجه يمزج بين المساءلة التعاقدية والمساءلة العامة . ويعتبر التفتيش والاختبارات من الأدوات الرئيسية للتقييم حيث يتم نشر نتائجه للعموم. كما يشجع هذا النموذج التقييم الداخلي الذي تسهر وزارة التربية والتعليم على إنجازه بصفة دورية. ويتميز هذا النموذج كذلك بتحديد وتوزيع المهام و تقلص في نهج البيروقراطية ومنح مسؤولية أكبر للمؤسسات التعليمية. لكنه في المقابل لا يتم التركيز فيه على بعض المؤسسات التعليمية التي تعاني من الصعوبات والتعثرات، مما يؤدي إلى الكثير من الضغط على رؤساء هذه المؤسسات لتوطين هاجس الجودة للجميع على أساس الادماج وتكافؤ الفرص.

ويتسم هذا النموذج كما الشأن بالنسبة للنموذج الكلاسيكي بسيادة منطق الرقابة والمركزية والتقييم الكمي وافتحاص مدى المطابقة التامة مع المذكرات والتوجيهات المركزية وإنجاز البرنامج الدراسي.

-نموذج المواكبة والدعم التربوي عن قرب

في هذا النموذج يتجسد دور التفتيش التربوي في توفير المواكبة والمرافقة و الدعم المكثف للمؤسسات التعليمية التي تعاني من الصعوبات والإكراهات التي تعيق السير الفعال للعمل التربوي، والتي تكون في حاجة ماسة إلى دعم وتأطير تربوي عن قرب. بينما تمارس رقابة مخففة على المؤسسات التعليمية الأخرى التي عرفت بتميزها وأدائها الجيد . أما فيما يتعلق بعملية المساءلة التربوية، فالمؤسسات التعليمية تبقى مسؤولة أمام الإدارة في إطار مزيج من المساءلة والمحاسبة المهنية التعاقدية. وي شكل التفتيش التربوي في هذا النموذج الأداة الرئيسية لعملية التقييم والضوبطة، حيث يأخذ شكلا من أشكال الدعم المهني وتدعيم قدرات الفاعل التربوي . بينما تبقى الاختبارات والامتحانات أداة تشخيصية للعملية التربوية. ويقوم المفتش بدور طلائعي في مساعدة المدرسة على إنجاز تقييمها الداخلي الذاتي تبعا لجدول الأعمال الذي تقرره المؤسسات التعليمية.

ويمكن اعتبار التنظيم المرن والهيكلة المخففة والمرونة في تقديم خدمات التفتيش التربوي من سمات هذا النموذج، حيث يتم التركيز على المؤسسات التعليمية التي تعاني من تفاقم المشاكل الصعوبات التربوية. كما يتم إنجاز خدمات التفتيش دون تعقيد المساطر الإدارية. غير أن هذه الخدمات لا تشمل كل المؤسسات التعليمية، مما يؤثر سلبا على مردوديتها الداخلية وعلى تعميم الممارسات الجيدة.

-نموذج المراقبة والتأطير المحلي على صعيد المؤسسة التعليمية

في هذا النموذج تتم ممارسة عمليات الرقابة والتأطير التربوي على الصعيد المحلي والمباشر على مستوى المدرسة، حيث تبقى المؤسسة التعليمية مسؤولة أمام انتظارات الآباء وأولياء التلاميذ والشركاء. كما يتم تطبيق مزيج من المساءلة المهنية والعامة في إطار الشراكة والتعاون في إطار منظمة متعلمة. بالإضافة إلى ذلك، تنعكس الأداة الرئيسية للمراقبة في التقييم الداخلي للمؤسسة التعليمية الذي ينجز في إطار مشروع المؤسسة.

ولعل من أبرز نقاط القوة التي يتميز بها هذا النموذج المبني على مقاربة التدبير بالنتائج ومبدإ القرب نجد منح مسؤولية أكبر للفاعلين المحليين وتمكينهم من هامش أوسع لل قيام بالمبادرات البناءة واتخاذ القرار المناسب للخصوصيات المحلية. كما أن التحديات الذي يواجهها هذا النموذج تتمثل في الكثير من الضغط

على المؤسسات التعليمية، خصوصا المؤسسات التي تعاني من صعوبات، مما يتطلب وجود نظام فعال للتقييم يتلاءم مع الخصوصيات التربوية المحلية وفق مدخل التفريد والتفريق البيداغوجي.

وفي المجمل، يبقى عرض ونقد هذه النماذج الأربعة لمنظومة التفتيش التربوي بالعالم من خلال إبراز المميزات والنواقص مدخلا مهما للاستئناس و الإغناء وإثراء النقاش الدائر حول مسألة راهنية إصلاح منظومة التفتيش التربوي بالمغرب المعاصر . ففي الواقع لا يوجد نموذج مثالي أوحد ومتكامل يمكن اعتماده كوصفة جاهزة لإصلاح منظومة التفتيش. وعلى هذا الأساس، فالنظام التربوي مدعو أكثر من أي وقت مضى، إلى الإسراع في ابتكار نموذجه الخاص، انطلاقا من حاجياته وخصوصياته الوطنية، وتأسيسا على الأهداف والغايات التي سطرها في سياسته التعليمية، ومن خلال كذلك تعبئة و إشراك كافة الفاعلين و المعنيين في بلورة وإعداد النموذج الوطني المستقبلي لتنظيم التفتيش في قطاع التربية و التعليم بالمغرب أخذا بعين الاعتبار التجارب الدولية الناجحة والممارسات القابلة للتبيئة بما يفيد السياق المغربي.

ويتميز هذا النموذج كما الشأن بالنسبة لنموذج الدعم بتزايد منطق التقييم الكيفي في التفتيش في ظل اللامركزية والتدبير بالنتائج وعن قرب. غير أن مختلف النماذج التي تم تناولها تحيل على تغير طفيف في بنية وممارسة التفتيش القائم في الواقع على مقاربات "تجزيئية وغير نسقية" (Duval، 2008) للمنظومة التربوية المغربية وتعزيز المراقبة بصيغ متمايزة في إطار شمولي مقارن سواء كانت الدول مركزية أو لامركزية.

2. تشخيص واقع التفتيش: الوقوف على التحديات التي تعوق تطوير منظومة التأطير والمراقبة

حقق ملف التفتيش عدة إنجازات ومكتسبات هامة مرتبطة بتحديث الإطار القانوني والمؤسساتي وتحقيق تقدم كمي في الرفع من التأطير التربوي، فضلا عن إعادة هندسة التكوين البيداغوجي وتحديث الحكامة. كما خصص لهذا الإطار مركز للتكوين يقوم بتأهيل الطلبة المفتشين لممارسة المهنة بدءا من انتقائهم من بين أساتذة التعليم حسب الشروط المطلوبة، إلى تكوينهم تكوينا علميا ومهنيا يؤهلهم لممارسة المهنة ، ثم إلى توفير تكوين مستمر مناسب، بموازاة مع التكوين الذاتي. إن إصلاح منظومة التفتيش يأتي في ظروف دقيقة وانتقالية تتسم بمجموعة من التحولات والمستجدات على مستوى الساحة التربوية والسياسية التي عرفها المجتمع المغربي في السنوات الأخيرة، أهمها الدستور الجديد للمملكة الذي أكد على ضرورة إرساء ثقافة المراقبة والتقييم وترسيخ الحكامة الجيدة، فضلا عن توجهات الرؤية الاستراتيجية للتربية والقانون الإطار 17-51، بالإضافة إلى النموذج التنموي الجديد وتنصيب حكومة جديدة التزمت في برنامجها بتقوية مؤسسات الرقابة والمحاسبة وتكريس استقلالها وتفعيل دور المفتشيات العامة للوزارات.

على أهمية هذه المكتسبات، أشار المجلس الأعلى للتعليم في تقريره لسنة 2008 حول "إنجاح مدرسة للجميع " إلى أن هيئة التفتيش لا تقوم دائما بدورها تجاه المدرسين في التوجيه والتأطير والدعم، ويبقى عملها، في الغالب، منحصرا في المراقبة التربوية. و قد أكد أنه من المفروض أن يحظى المدرسون في أداء مهامهم بمواكبة ودعم المفتشين الذين تقع على عاتقهم مهام التأطير والإرشاد وكذا بناء علاقة دائمة مع المدرسين تمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم على النحو الأمثل. بيد أن الظروف المادية لعمل هيئة التفتيش، لا تشجعها على الانخراط التام في عملها، ولاسيما، بالنظر إلى ضعف وسائل العمل اللازمة، ومحدودية التواصل والتنسيق مع الإدارة المركزية وعدم انتظامها ، بالإضافة إلى غياب التقييم كمجال رئيس من "مجالات التكوين" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009) الذي نجده مفقودا بالكامل كما هو واضح لكل باحث تربوي متفحص لقرار تحديد نظام الدراسة والامتحانات بمركز تكوين مفتشي التعليم.

وعلى الرغم من وجود التأطير القانوني والتشريعي لعمل هيئة التفتيش التربوي المتمثل في مقتضيات النظام الأساسي (2003) وفي الوثيقة الإطار والمذكرات المنبثقة عنها (113/ 118) التي وضعت هيكلة تنظيمية جديدة تحدد الوظائف والمهام وتضبط علاقة هيئة التفتيش بالإدارة التربوية الجهوية والإقليمية والمحلية، إلا أن هذه التشريعات تجاهلت توصية الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلقة بالاستقلالية الوظيفية لجهاز التفتيش كما هو مبين في المادة 135 منه والداعية إلى "تنظيم عملهم بشكل مرن، يضمن الاستقلالية الضرورية لممارسة التقويم الفعال" (التنموي، 1999). كما أن النظام الأساسي لسنة 2003 قد أفرز وضعية منقوصة، من خلال حصر عمل المفتشين في المؤسسة التعليمية والفصول الدراسية. إضافة إلى أن أجرأة وتطبيق هذه الوثائق والمذكرات التنظيمية اصطدم بصعوبات وإكراهات التطبيق في الواقع الميداني. فمأسسة منظومة التأطيرلم تكتمل أركانها بعد في ظل الواقع الحالي للمنظومة التي لا زالت تحكمه جزئيا النصوص التشريعية، خاصة الميثاق.

كما أن الاختصاصات قد أصبحت تعرف اختزالا مضطردا منذ مرسوم 1964 إلى اليوم، ففي البداية كانت الاختصاصات قد طالت التأطير وتقييم المنظومة ككل لتنتقل فيما بعد إلى مستويات أدنى، وصولا إلى تأطير الأطر التربوية، وهو ما نص عليه في مرسوم 10 فبراير 2003. وعليه، فإن اختلالات منظومة التفتيش جاءت نتيجة استفراد السلطات التربوية بمعالجة إشكاليات التفتيش التربوي، من خلال ترددها في الحسم بدقة في وظائف ومهام هيئة التفتيش، وعدم تبوأها مكانتها المرجوة داخل المنظومة. فلا هيئة التفتيش تقوم بالمهام الإدارية والتدبيرية الصرفة، ولا هي تزاول مهامها الأساسية المتمثلة في التتبع والمراقبة والتقييم والافتحاص والاستشارة وتقديم الخبرة. وبالتالي تم تقزيم أدوار ومهام هيئة التفتيش بمختلف فئاتها (التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي التأهيلي والاعدادي، التخطيط التربوي، التوجيه التربوي، المصالح المادية والمالية) ، كما تم القفز على اختصاصاتها الجوهرية من خلال إعطاءها أدوارا ثانوية داخل المنظومة التربوية.

وتأسيسا على ذلك، فإن منظومة التفتيش التربوي تعيش في الوقت الراهن وضعية صعبة من خلال مواجهتها لمجموعة من الإختلالات تمس ضعف وقع وأثر خدمات التفتيش وعدم تحديد وتدقيق الأدوار والمهام، ثم اختلال في التنظيم والهيكلة، فضلا عن غياب الاستقلالية الوظيفية بموازاة مع الخصاص الحاد في أطر التفتيش، بالإضافة إلى ضعف ملفت في الموارد وأدوات العمل وضعف التحفيز المعنوي والمادي لأطرها والتماطل في أداء المستحقات المتصلة بالتعويضات المادية عن المهام الإضافية.

فعلى مستوى وقع وأثر خدمات التفتيش، يتضح بأن مختلف مكونات المنظومة متفق على ضعف وقع وأثر خدمات التفتيش على جودة ومردودية المنظومة التربوية كما تقر به كذلك التقارير الوطنية والدولية في إطار واقع "محدودية المردودية الداخلية للمدرسة" (العلمي، 2015). فباستثناء تأطير وتقويم الموظفين والقيام بالزيارات الميدانية للمؤسسات التعليمية والمساهمة في تتبع ومواكبة بعض العمليات التربوية الاعتيادية والموسمية (الدخول المدرسي، الامتحانات الإشهادية...) ، تبقى هيئة التفتيش مقصية من ممارسة مهامها ووظائفها الأساسية (الاستشارة، تقديم الخبرة، البحث التربوي، تتبع وتقويم البرامج والمخططات التربوية ، الافتحاص والتدقيق الداخلي) نتيجة تجريدها تدريجيا من اختصاصاتها وأدوارها المحورية وكثرة الأعطاب التي عطلت أجهزتها الداخلية على جميع مستويات صنع القرار التربوي مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا.

وعلى مستوى عدم تحديد وتدقيق الأدوار والمهام، يتجلى هذا الأمر بالخصوص في الغموض الذي يعتري ممارسة الوظائف والمهام المنوطة بهيئة التفتيش، نتيجة ضبابية وعدم وضوح الوثائق والمذكرات

التنظيمية المؤطرة لعمل الهيئة. مما يفتح باب التأويل على مصراعيه. كما أن الممارسة الميدانية أ بثبت قصور ومحدودية الوثائق المنظمة لمهام التفتيش. الشيء الذي أغرق الهيئة في التدبير اليومي والمناسباتي، عوض القيام بمهامها الأساسية المتمثلة في التأطير وتقديم الاستشارات والخبرات والبحث التربوي وتتبع وتقويم البرامج والمخططات التربوية والافتحاص الداخلي للمنظومة التربوية.

وأما على مستوى الاختلال في التنظيم و الهيكلة ، فإنه جاء نتيجة عدم تفعيل البنيات المؤسساتية الجهوية والإقليمية لهيئة التفتيش (مفتشيات جهوية ومفتشيات إقليمية) ، زيادة على وجود اختلال في العلاقات (التراتبية، الانتساب الإداري...) التي تربط المفتش التربوي بباقي مكونات المنظومة التربوية على جميع مستويات صناعة القرار التربوي (علاقة الهيئة مع : المفتشية العامة ،المصالح المركزية، الإدارة الجهوية والإقليمية و المحلية). مما يتطلب إعادة النظر في نوعية هذه العلاقات من خلال مأسسة منصفة تقوم على أسس ومعايير واضحة وشفافة. فإذا كان التنظيم والهيكلة قد عرفا انتقالا من تنظيم مركزي، إلى استقلالية وتبعية للمفتشية العامة وصولا إلى تنظيم عن قرب وإلى جهاز التدبير جهويا أو إقليميا، فإن هذا الانتقال أثر إيجابا على أداء وفاعلية الهيأة من دون أن يضمن مساهمة جيدة لهيأة التفتيش في النهوض بالمنظومة. مما يحتم ضرورة إعادة النظر في أساليب اشتغال هيأة التفتيش وتمكينها من الاستقلالية لممارسة وظائفها، فضلا عن وضع استراتيجية تؤطر اختصاصات وتنظيم التفتيش التي لا زالت مغيبة إلى اليوم.

في حين على مستوى غياب الاستقلالية الوظيفية، فرغم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أكد في مادته 135 على ضرورة تفعيل الاستقلالية الوظيفية لجهاز التفتيش باعتبارها المدخل الأساسي لتفعيل وظيفة التفتيش الشمولي بكل أبعاده التأطيرية و التقويمية والخبراتية، إلا أن واقع الحال يؤكد على أن الاستقلالية الوظيفية للهيئة مازالت بعيدة المنال. فهيئة التفتيش حاليا مرتبطة إداريا بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (جهويا) وبالنيابات الإقليمية (محليا) سواء على مستوى ممارسة المهام أو على مستوى الانتساب الإداري. مما يحول دون قيامها بوظائفها الأساسية، ويضرب في العمق مبدأ فصل السلط في المجال التربوي، الذي يرتكز بالأساس على الفصل بين الجهاز التدبيري (الإدارة) والجهاز الرقابي (التفتيش).

أما بخصوص الموارد البشرية من أطر التفتيش التي لا تتعدى حاليا 4000 مفتش(ة)، فمعضلة الخصاص الحاد تهم هيئة التفتيش بكافة مجالاتها (تربوي ، تخطيط ، توجيه ، مالي ومادي) من خلال وجود اختلال في توزيع و تغطية مناطق التفتيش الشاغرة في النيابات التعليمية، نتيجة لإغلاق المركز الوطني لتكوين المفتشين لأزيد من عقد، و تحكم السلطات التربوية في ولوج مركز التوجيه والتخطيط ، نظرا كذلك لما خلفته عملية المغادرة الطوعية من خصاص مهول، حيث تقلصت أعداد المفتشات و المفتشين إلى النصف (من 6700 مفتش سنة 2005 إلى 3350 سنة 2013). بالإضافة إلى اختلالات مرتبطة بالحركة الانتقالية لأطر التفتيش التي كرست عدم التوازن في توزيع أطر التفتيش على المناطق التربوية . وبالتالي فعلى صعيد الموارد البشرية، لا بد من التساؤل في ظل الخصاص المهول في هذه الفئة مقارنة بنسبة التأطير، عن الصيغ الإبداعية الجديدة التي يمكن التفكير فيها لعقلنة تصريف الفراغ الحاصل من خلال جماعات الممارسات المهنية وأوراش التثقيف بالنظير، مع رصد الامكانات والتحفيزات المادية اللازمة لهاته العمليات. ذلك أن منظومة التأطير مدعوة لمواكبة أولويات المدرسة والمجتمع وتحقيق التوازن بين مطلب التأطير ومطلب المراقبة.

وأما على مستوى ضعف وسائل وظروف العمل ونقص التحفيز المعنوي والمادي لهيئة التفتيش ، فيظهر ذلك جليا من خلال غياب الفضاءات والمقرات الملائمة لهيئة التفتيش في معظم الأكاديميات والنيابات

(المفتشيات الجهوية والإقليمية) وضعف تجهيزات مرافقها إن وجدت ، فضلا عن شساعة مناطق التفتيش وهزالة تعويضات التنقل . كما أن هناك توترات متزايدة متصلة ب عدم اعتراف السلطات التربوية بقيمة وجودة التكوين الأساسي للمفتشين، عبر تبخيس قيمة الدبلوم المسلم من طرف مؤسسات تكوين المفتشين ورفضها معادلته مع الدبلومات الجامعية المماثلة . وإذا كانت الوثيقة الإطار للتفتيش قد ارتكزت على ركيزة العمل التخصصي المعمول به في مختلف التخصصات بالأسلاك وعلى ركيزة العمل المشترك بحيث من المعلوم أن المفتش قد اشتغل في الأصل داخل المؤسسة كمدرس ومارس التقييم والخضوع للتكوين في التفتيش بمراكز التكوين، فإنه لا بد من التقدم للأمام في مأسسة وضبط عملية التفتيش وتأطير المنظومة كاملة كضرورة للتحول من حضور باهت لمفتش مختزل إلى دور ريادي.

زيادة على هذه الاختلالات، نستحضر نقص في التكوين المستمر لهيئة التفتيش وندرة الدورات التكوينية المبرمجة، بالإضافة إلى غياب حركة انتقالية موضوعية وشفافة تؤسس على معايير متوافق عليها، واختلال في عملية الترقية نتيجة افتقادها للشروط الموضوعية وعدم استحضارها الكفاءة والمردودية والمسار المهني للمفتشين.

غير أن المستجد العالمي الذي قلب موازين التربية المغربية أيضا وبين مدى قدرتها مؤخرا على التأقلم السريع مع الطوارئ المفاجئة هو سؤال التفتيش في ظل فيروس كورونا مع الذي انتشر مع نهاية 2019 إلى غاية أواخر 2022، والذي أفاد بـأزمة منظومة التفتيش في قطاع التربية والتعليم من خلال واقع هشاشة الحال وإحراجات سؤال المآل. بالتالي، فلا بد من الانطلاق من رصد الواقع الذي لا يمكن أن يتم بمعزل عن الظرفية الراهنة مع استمرار تداعيات كورونا التي غيرت مجريات القضايا عالميا ووطنية ودعت إلى تجديد التفكير في التراكمات والمستقبل.

فهي أزمة أحدثت خللا وكشفت عن محدودية النظام التربوي وقصور التكنولوجيا والتعليم عن بعد في ظل غياب توفير الشروط اللازمة لممارسة المهام وإشكالات على مستوى التقويم والتقييم والافتحاص كونه صلب محور عملية التفتيش. ففي غياب الأدوات التي بإمكانها مد الفاعلين بالعدة الضرورية للانتقال الرقمي، فإن الممارسات الحالية بقيت ممارسات تقليدية بأدوات تقييم مرتبطة بما قبل كورونا، رغم أننا في وضع جديد له شروطه وإشراطاته التي تضعنا في تحديات تتطلب إعادة النظر في أدوات الاشتغال وتعبئة هيئة التفتيش التي هي كذلك في حاجة لمواكبة هذه التحولات المطروحة. إنها اختلالات بنيوية ترافق منظومة التأطير منها ما هو مرتبط بالسياق العام وبالسياق الحالي لتدبير التربية في وقت الأزمات والأوبئة التي تفرض الاحتياط والحذر والتباعد الاجتماعي وتطوير مهارات تدبير اللايقين.

كما أنه من ناحية صورة المفتش السائدة بالميدان التربوي لدى الأطر التربوية، فينظر المدرسون لممارس التفتيش في الغالب كضابط شرطة بما يحيل على الإحساس المتزايد بنزعة الدولة نحو إعادة تنزيل المركزية بآليات اللامركزية في صيغة لامركزة التمركز ورقابة معصرنة ، فالوضع يدعو لإصلاح هذه العلاقة الموسومة بالخوف والتخويف والتوتر والتهديد للتأصيل لانتقال جديد قوامه الحافزية والمعنى والفاعلية. إن القطاع الوصي عن التربية والتعليم والتقويم مدعو لإحداث ثورة حقيقية هادئة مبنية على أسناد علمية لبلورة هندسة جديدة لإطار التفتيش وتغيير هذا المفهوم ذي الصبغة الرجعية الرقابية بمفهوم أخصائي التقييم (التقويم) التربوي، كما أن مفتش اليوم والغد مطالب بتملك حقيبة متكاملة (التخطيط، التدبير، التقييم، الدعم والمعالجة والتدخل) تعطي معنى لممارسته (الإفادة بمخرجات البحث التربوي وإسهامه الممكن في بناء البرامج ومعالجة المشاكل الفصلية)، ذلك أن أطر التدريس تعتبر في الغالب العام أن المفتش يمارس رقابة على الوثائق وما يلاحظه، لأداء عمل إداري منحصر غالبا في إمداد المصالح

بتقارير تفتيشية، دون تمكين المدرس من آليات للتطوير وأدوات لتحسين ما يشوب ممارسته من قصور وارد.

إن هذا المفتش مدعو بصدقية للمساهمة بذاته في إطار ممارسة تبصرية للرقي بأدائه المأمول من قبول بدوره ليكون عمله موضوعا للتقييم من جهة ، وتغيير النظرة المنسوبة له من طرف باقي أطر المؤسسة نحو الأفضل. مما يفيد بجدوى التبصر وأهمية تجديد تصور المفتش ذاته انطلاقا من ممارسته اليومية والواقع المعيش ومما راكمه من تجربة داخل منظومة أخذت تتآكل يوما بعد يوم في السنوات الأخيرة مع ضعف المكتسبات وهشاشة التعلمات وتنامي الاحتجاجات وخطاب الأزمة التربوية وتراجع الثقة في المدرسة. ذلك أن هناك تصور للإدارة المركزية بحيث تريد أن يكون المفتش هو المتحكم في العملية التربوية وأداة للضبط. غير أن التصور العام الناظم هو أن المنظومة تدبر من طرف جهاز تدبيري خاص بهذه العملية، وأن المفتش عامل من بين مجموعة من العمال يطلب منه أن يقوم بكل ما طلبت منه الإدارة أن يقوم بذلك. إن المنظور العام لمنظومة التفتيش لا ينفك على حقيقة مضمرة كون أن منظومة الوزارة هي التي تتحكم في آخر المطاف في وضع أسس للعمل داخل المنظومة التربوية، في غياب للتشارك الفعلي الدائم بين المفتش والإدارة العامة والتأطير. فعلى مستوى التشريعات الناظمة من الميثاق والرؤية الاستراتيجية نستشف مرور خاطفا وعدم الوقوف بدقة على التصور الذي ينبغي أن يكون عليه جهاز التفتيش.

إن الوضعية الحالية لجهاز التفتيش تعرف نوعا من التناقض بين الخطاب وواقع الحال . فعلى مستوى الخطاب تلعب الهيئة دورا استراتيجيا في المنظومة ، أما على مستوى الفعل فيبقى دورها استشاريا في أحسن الأحوال. كما أن الاختصاصات غير مؤسسة على سحنة معلومة ومدققة لمهام المفتش يميزها حاليا غياب خطة وطنية للتفتيش على مختلف المستويات مركزيا وجهويا وإقليميا. وبالتالي فالمقترحات في هذا الصدد تتجه نحو تفعيل الأدوار الاستراتيجية لجهاز التفتيش على مستويات القرار المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والتتبع والمعالجة للتحكم في المنتوج التربوي وتفعيل الوكالة الوطنية للتوجيه والتقويم ، مع ضرورة الاتفاق على دليل للوظائف والكفايات الخاصة بالمفتش يعد بمثابة مرجعية قانونية مفصلة لعمل المفتش. بالإضافة إلى ضرورة التطابق بين الاختصاصات المنصوص عليها في المراجع القانونية والمهام المزاولة فعليا والتعويض عن المهام التي لا تدخل ضمن الاختصاصات.

3. استشراف مستقبل المنظومة بالحديث عن الهوية والمهام وكذا التكوين الأساس والتنمية المهنية للمفتشين

ما من شك أن إصلاح المنظومة التربوية هو المدخل الأساسي لأحداث التغيرات والتحولات العميقة في المجتمع، وبالتالي تحقيق التنمية التربوية والاجتماعية والاقتصادية الشاملة ، حيث يبقى نجاح الإصلاح التربوي المنشود مرتبط بمدى ترسيخ مبادئ الحكامة الجيدة وتعميم ثقافة التقييم والتتبع والقيادة والتأطير وتفعيل آليات المحاسبة والمساءلة داخل المنظومة التربوية.

وفي هذا الصدد، يعد التفتيش التربوي بمختلف مجالاته الجهاز المؤهل لتحقيق هذه الأهداف ، باعتباره الآلية الأساسية للرقابة والإفتحاص الداخلي للمنظومة التربوية. غير أن محورية هيأة التفتيش التربوي رهين بضرورة إعادة النظر في أساليب اشتغالها وتمكينها من الاستقلالية الضرورية، ومن الوسائل والإمكانات اللازمة للقيام بمهامها على الوجه الأكمل. وبالتالي فإن آفاق التطوير تقتضي البحث عن مسارات التغيير لتدقيق هوية منظومة التأطير ضمن نسق التقييم.

يتعين في البداية إعادة هيكلة وتنظيم هيئة التفتيش عبر تدقيق معايير الالتحاق بمراكز التكوين ومعاييرالتخرج منها؛ وكذا تعزيز التكوين الأساسي وتنظيم دورات التكوين المستمر للمفتشين لجعلهم أقدرعلى ضبط المستلزمات المعرفية والكفايات البيداغوجية والتواصلية التي تتطلبها مهامهم؛ بالإضافة إلى تنظيم عملهم بشكل يمكن من الاستقلالية الضرورية لممارسة التقويم الفعال والسريع، وإقرارأسلوب توزيع الأعمال والاختصاصات على أسس شفافة ومعايير واضحة ومعلنة. كما أن تحديث الهيكلة يستدعي ربط هيئة التفتيش بالمفتشية العامة، مما سيمنحها هامش أوسع للاشتغال، وكذا تفعيل أجهزة التفتيش على المستويات المحلية والإقليمية والجهوية والمركزية وتوفير الآليات والشروط المناسبة للعمل. كما ينبغي إعادة النظر في الوثيقة الإطار والمذكرات المنظمة لمجال التفتيش، ووضع نظام أساسي منصف يتوخى الفصل التام بين المجال التدبيري والمجال الرقابي، ثم ضرورة مأسسة وتثمين خدمات التفتيش التربوي من أجل استرجاع الهيئة لموقعها الطلائعي ضمن المنظومة التربوية ، بالإضافة إلى ضرورة التحديد الدقيق لمهام كل فئة من فئات هيئة التفتيش (التعليم الابتدائي ،التعليم الثانوي ،التخطيط التربوي ، التوجيه التربوي ،المصالح المادية والمالية)، والفصل بين المهام التخصصية و المهام الإضافية، وكذا المزاوجة بين العمل التخصصي و العمل المشترك لمختلف فئات الهيئة انطلاقا من خطة عمل تعاقدية يتم التوافق عليها مسبقا .

كما يتوجب العمل على ترصيد المكتسبات بالأخذ بعين الاعتبار خلاصات التقارير ودراسات المجلس الأعلى للتربية والجمعية المغربية لمفتشي التعليم حول التأطير والتفتيش. فالتفتيش التربوي عموما لم يشهد تغييرا عميقا في مسار إصلاحه، تواكب تطورات العصر الملازمة لانتشار التدبيرالعمومي الجديد بما يلزم لإحداث ثورة ثقافية حقيقية وتغيير العقليات وتوجهات السياسة التربوية بدءا من المفهوم والممارسات حيث تبديل مسمى المفتش ذي الحمولة السلبية إلى مسمى المشرف التربوي أو المختص في التقييم، ذلك أن التفتيش الحالي أصبح مهنة متجاوزة لا ينبغي الإبقاء عليها كما هي عليه للسير قدما نحو قيادة ناجعة للتغيير وعصرنة أسس الاشتغال والبنيات المكونة والناظمة لهذا الإطار. إن المسألة تتعلق بمساءلة الماهية في ضوء الممكن لأنه غالبا ما يتم الخلط بين التفتيش والتقييم على أساس منظور يطبعه الرقابة والافتحاص، مع العلم أنه بالرغم من بعض القواسم المشتركة ، فهما تخصصان مختلفان تماما ، لأن تخصص المفتش في التفتيش لا يعني بالضرورة أنه مؤهل لممارسة التقييم الذي هو اليوم علم شائك وقائم الذات، له مواضيعه وآليات اشتغاله وأدواته وشروطه العلمية الضرورية لتحقيق جدواه وبناء معناه وقيمته المضافة. فالمفتش لم يعد في المتداول التربوي سوى عنصرا منخرطا في عملية إدارية روتينية لترقية إطار التدريس تتمثل في مهمة دركي وزارة التربية ليكون رهن إشارتها لتنفيذ ما يملى عليه من قرارات وتوجيهات فوقية. وبذلك عرفت أدواره اختزالا وضبابية تحتاج إلى تدقيق لإعطاء رؤية واضحة لجعل المفتش يضطلع بدوره الأساس المتمثل في التأطير والتكوين والتنشيط والتقويم البيداغوجي والبحث التربوي والاستشارة، فضلا عن الافتحاص البيداغوجي للمؤسسة التعليمية بواسطة فرق متعددة التخصص، مساعدة للتفتيش حيث تتمتع بنوع من الاستقلالية الوظيفية التي تستلزمها مقتضيات التقويم الموضوعي.

في هذا الصدد، لا بد أن يتمتع المفتش من انتساب إداري واستقلال وظيفي لأداء مهامه بوضوح حيث من الضروري أجرأة الانتساب إلى المفتشية العامة برأس واحد لأن اليوم هناك مفتشية عامة ومفتشية تربوية، كما أن هاته المفتشية العامة لا يجب أن تكون تحت الوزارة في الهرم أو المنظام بل بجانبها لإقرار الاستقلالية الوظيفية التي تشكل المدخل المحوري لإصلاح منظومة التفتيش، بما سيمكن هيئة التفتيش من تطوير وظائفها و مهامها، ويمنحها هامش أوسع للمبادرة وممارسة اختصاصاتها بشكل سليم . ولا يستقيم

الحديث أيضا عن الحكامة الجيدة وتعميق ثقافة التقييم و التتبع والقيادة و التأطير و تفعيل آليات المحاسبة و المساءلة داخل المنظومة التربوية في غياب تام لمبدأ فصل السلط في المجال التربوي، الذي يقتضى الفصل بين الجهاز التدبيري (الإدارة) و الجهاز الرقابي(التفتيش). فلحد اليوم، المفتش هو جهاز لا ينتسب لا للإطار الإداري ولا للإطار التربوي، وبالتالي هو إطار غير مرغوب فيه، وحتى وسائل العمل تفرض منه أن يكون من التربويين أو من الإداريين، مما يفيد بأن ليس له مكان حقيقي دقيق. فعدم وضوح علاقات المفتش مع مختلف مكونات المنظومة يدخله في حالة من التوتر مع مختلف مكونات المنظومة، وهو ما يستوجب العمل بشكل مستعجلا على مأسسة هذه العلاقات بهدف استثمارها في اتجاه جودة التعلمات والممارسات الصفية. غير أن هذا الاستقلال الوظيفي الذي هو من مستلزمات التقويم الموضوعي لا ينفي أن يخضع المفتش للتقييم وأن يكون موضوعا له. ذلك أن تقييم الأداء والترقي المهني مشروع باعتبار أن النشاط الإنساني كله قابل للتقييم، والمفتش بدوره لا بد أن يقبل بأن يكون عمله موضوعا للتقييم على أساس مرجعيات وإطار تقييم مدقق. فكل ما لا يقوم يتدهور ولا يرتقي، كما أن من لا يقبل التقييم يتقهقر، بينما التقييم إذن هو آلية للتطوير والارتقاء المهني والعلمي.

إن الاستشراف يدعو أيضا للمطالبة بتحقيق إقلاع نوعي وكمي لهيئة التأطير والمراقبة التربوية الذي هو رهين بإقلاع حقيقي لمركز تكوين المفتشين، الذي هو لحدود اليوم مركز بدون مختبرات رائدة تهتم بالقضايا التربوية بشكل عام وبديداكتيك المواد بشكل خاص. كما أن الوضع يتطلب رد الاعتبار لأطر التفتيش من خلال تحسين ظروف العمل وتوفير الفضاءات الملائمة وتجهيز مرافقها، وكذا توفير الموارد البشرية الكافية في جمع التخصصات، فضلا عن إعادة الاعتبار لقيمة التكوين الأساسي بمؤسسات تكوين المفتشين من خلال تثمين قيمة الدبلوم ومعادلته بدبلوم الماستر. في نفس السؤال المتصل بمركز تكوين مفتشي التعليم، يتعين العمل على تقييم كيفيات ولوج مباراة ومستجدات تكوين المفتشين بمركز التفتيش، بكل موضوعية ونزاهة للحسم مع الشكوك التي تنتاب تطبيق مبادئ تكافؤ الفرص والمساواة بين المترشحين على أساس الاستحقاق والكفاءة، فضلا عن الوفاء ب "تنظيم دورات التكوين المستمر واستكمال الخبرة لفائدة أطر هيئة التأطير والمراقبة التربوية" (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2008).

وينبغي كذلك العمل على مراجعة هندسة التكوين بالمركز بما يضمن تحقيق ملمح التفتيش بمنظور نقدي منفتح يضمن الفعالية وقوة الأداء. علاوة على ضرورة مهننة وظيفة التفتيش من خلال إصدار الإطار المرجعي للوظائف و المهن المتعلق بمهمة التفتيش، و إعادة النظر في الإطار القانوني و التشريعي المنظم لعمل الهيئة المتمثل في النظام الأساسي لسنة 2003 والوثيقة الإطار والمذكرات المنبثقة عنها. تنضاف إلى هذه الأمور ضرورة مراجعة وتقييم وحدات تكوين المفتشين لتحيينها واستيعابها للمستجدات، ثم الانتقال من الاشتغال بأطر ودلائل مرجعية ماضوية قديمة ومتقادمة إلى دلائل مرجعية منقحة للكفايات، تؤطر القانون الأساسي المرتقب لكلية العاملين بقطاع التربية. هذا الورش الإصلاحي رهين بتجاوز إصلاح المنظومة بنفس القيادات التي ساهمت في تدنيها وإلغاء المفتشين المركزيين لأن الطريق الفريد والمختصر من نوعه للإصلاح التربوي هو المطالبة بالإصلاح السياسي، ما دام الإصلاح الأخير مدخلا لإصلاح فساد جميع القطاعات ، وأن ما دون ذلك سيكون مجرد دورة إصلاح الإصلاح التربوي. كما يتعين من جديد تفعيل مهام التأطير والمراقبة والتقييم وعدم الاقتصار على تقويم حسب الطلب ولأهداف موسمية متصلة بالترقية وبخدمة تقييم سياسي بيروقراطي.

إن استشراف المآل والمستقبل لا يستقيم أيضا دون التفكير المتجدد في تطوير جملة من الكفايات المهنية لدى المفتش التربوي، والتي تتجسد في كفايات مستعرضة متصلة بالتأطير والتخطيط والمراقبة والتفتيش،

وكفايات خاصة تهم كل هيئة هيئات التفتيش، وكفايات إنسانية تواصلية للتواصل الفعال مع الفاعلين التربويين، للتمكن من ترجمة مفهوم المساءلة في المنظومة التربوية، مساءلة مهنية تعاقدية بعيدة عن كل بيروقراطية، فضلا عن التمتع بكفايات تربوية وإدارية وكفايات تدبيرية لتدبير منطقة تربوية معينة.
وتتجسد هذه الكفايات بشكل مختصر في 10 كفايات مهنية ضرورية للتفتيش من أجل مستقبل واعد وبناء هوية مهنية جذابة ومتطورة، واعية بتنمية الذات وتطوير الشخصية والتموقع الاستراتيجي.

-**كفايات علمية وعملية** تتمثل في تطوير الملكات الفكرية والقدرات المعرفية والتمكن الموسوعي من المعرفة المرتبطة بالمواد المدرسة والاتقان المتصل بقضايا التعليم والتربية والتكوين، للمساهمة الفاعلة في الارتقاء بأداء المدرسين واكساب منهجيات التفكير والعمل داخل الفصول وخارجها.

-**كفايات التخطيط**: لتمكين المفتش من تخطيط التعلمات والتقويمات على المدى القصير والمتوسط والبعيد، بمراعاة التنظيم التربوي والمنهاج الدراسي وخصوصيات المؤسسة التعليمية. كما تتصل بالتشارك في التخطيط لحاجيات التكوين والرفع من قدرات تخطيط وضعيات ميدانية مهنية مندمجة استنادا إلى الثوابت والوثائق البيداغوجية والإدارية.

-**كفايات التدبير** : لإمداد الفاعلين التربويين بعدة تكوين تروم تطوير قدرات تدبير أنشطة وتفاعلات المتعلمين والمدرسين بتوظيف جملة من الموارد لحل وضعيات متنوعة متصلة بالمادة والفصل، بكيفية مهنية وتحليل تبصري فعال للممارسات الفصلية الفعلية.

-**كفايات التقويم** : تتأسس على إلمام المفتش بثقافة التقويم الفردي لأداء الموظف التربوي والتزامه في مختلف مراحل حياته المهنية بالتوجيهات التربوية الرسمية، وهكذا يقوم المفتش مثلا بتقويم الكفايات المهنية للمدرس ومدى احترامه للمقررات الدراسية وقدرته على تحسين جودة التعلمات، كما يأخذ بعين الاعتبار مدى انخراطه في تحسين جودة الحياة المدرسية. وتتوج المراقبة التربوية بتقرير مكتوب بناء على معايير الكفايات المهنية وتخطي العمل وإنجاز الدرس والوثائق الإدارية، يذيل بنقطة تحتسب في ترقية المدرس، وينبغي أن تتم في إطار مجموعات عمل المناطق التربوية التي تهيئ لها باجتماعات تخصصية تضع منهجية موحدة لتنفيذ هذه المهمة.

كما تتأسس هذه الكفايات أيضا على التمكن من آليات تقويم المؤسسات حيث تقوم هيأة التفتيش بافتحاص مؤسسات التربية والتكوين مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا اعتمادا على مرجعية وطنية للجودة. ويمكن هذا الافتحاص من تشخيص حالة المواد الدراسية والتقدم الحاصل في تنفيذ البرامج الوزارية ومشاريع الإصلاح وملاءمتها لحاجات المنظومة واقتراح الحلول المناسبة للتدخل.

-**كفايات القيادة والتأطير**: فعلى المفتش أن يقوم بتأطير الموظفين التربويين عامة، وخاصة المبتدئين منهم والذين تواجههم صعوبات في أفق إرساء إصلاح جديد يعتمد على الزيارات الميدانية المنتظمة للجميع .
كما ينبغي أن ينشط ندوات تربوية ولقاءات مع المعنيين لتطوير كفاياتهم وتأهيلهم للقيام بمهامهم على أحسن وجه وضمان انخراطهم في مشاريع الإصلاح.

-**كفايات التكوين**: يساهم المفتش في تخطيط وتنظيم وتتبع التكوين الأساس والمستمر للموظفين التربويين ومواكبتهم في أولى خطواتهم المهنية، ويلعب دورا أساسيا في وضع مخططات التكوين المستمر مركزيا وفي تتبع تنفيذها وتقويم أثرها على الأداء المهني، كما يساهم في تحديد حاجات المستهدفين من التكوين.
ويقوم المفتش أيضا بتأطير الدورات التدريبية التي يخضع لها الموظفون التربويون في طور التكوين. كما أن المفتش يحتاج بدوره للتكوين المنتظم في ظل "عدم كفاية أخذ المبادرات والتكوين الذاتي" (CSE،

2009) وغياب مخطط تكوين مستمر لهيئة التفتيش التربوي. تنضاف لذلك أهمية التركيز على تثمين الوحدات المتعلقة بالقياس والتقييم وافتحاص الجودة في مسار التكوين الأساسي والمستمر.

-**كفايات تدخلية إجرائية** : في سياق موسوم "بهيمنة المراقبة البيداغوجية الخالصة على حساب أنشطة التأطير والتنشيط والبحث الاجرائي"(CSE, 2009) . وبالنظر للخبرة التي راكمها المفتش، يمكن اللجوء إلى خدماته من طرف المديريات المركزية أو الأكاديميات أو النيابات للعمل على ملفات تربوية معينة. كما أن هذه الخبرة تسمح له بتأطير بحوث تربوية ذات طبيعة تدخلية أو صياغة مذكرات وزارية وجهوية أو قيادة لجان إعداد الامتحانات الإشهادية والمهنية.

-**كفايات تكنولوجية والرقميات** : أصبح تملك مختلف الفاعلين بما فيهم المفتشين للكفايات الرقمية وثقافة التكنولوجيا المطبقة في مجال التربية والتكوين شرطا لازما لتطوير المهننة وتنويع أنماط تكوين الذات والمدرسين باستلهام التجارب المجددة الناجحة.

-**كفايات متصلة بأخلاقيات المهنة والبحث العلمي:** لتعميق التشبث بمبادئ العمل والتفكير والابداع مع "الاحترام الدقيق للقواعد والقيم الأكاديمية والموضوعية والصرامة والأمانة العلمية والنزاهة الفكرية" (التعليم، 2011).

-**كفايات رخوة والمهارات الحياتية** : إن تنمية كفايات الحياة يشكل حلقة دينامية وعرضانية جوهرية من شأنها تسهيل التفتح والانفتاح على الابداعات والمعارف والثقافات والقيم الكونية في انسجام تام مع الاختيارات المجتمعية الكبرى المتصلة بمنظومة التربية، كما تسعف في تملك الفكر النقدي ورؤية شمولية للتفتيش بتقييم وافتحاص جودة التربية والتكوين عبر مشروع المؤسسة وإدماج الموارد والمكتسبات للتفاعل المتقن مع الوضعيات التربوية والحياتية.

في الختام يمكن الاسترشاد بالتوصيات الآتية التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بمنظومة التفتيش كما يلي:

-تحديد المهام وتدقيق أدوار المفتشين بمنظومة التربية والتكوين وتقوية التنسيق مركزيا وجهويا وإقليميا بين المجالس والتنسيقيات ومجموعات عمل المناطق التربوية.

-الرفع من عدد المفتشين والطاقة الاستيعابية لمركز التفتيش لتغذية المنظومة بالأطر الكافية للقيام بالمهام المنوطة.

-الارتقاء بالمدة وبالقيمة الفعلية للتداريب المهنية الميدانية بين سنة يتناوب فيها النظري والتطبيقي، وسنة تعمق تدريبية.

-وضع إطار مهني للترقي المهني الملائم ودليل مرجعي للكفايات والوظائف لتجاوز الفراغ الحاصل من المرجعيات والشبكات الممعيرة للملاحظة والمراقبة بما يواكب المؤشرات الدقيقة، القابلة للتقييم والتعميم.

-الحسم مع المتدخلين من غير المتخصصين الموكول لهم تسيير مصالح التفتيش الخارجة عن مجال تخصصهم.

-إحداث إطار مرجعي لاختبارات مباراة الولوج لسلك المفتشين.

-ضرورة إخضاع المرافق العمومية لمعايير الجودة والشفافية والمحاسبة والمسؤولية، ولإرساء ثقافة التقييم وترسيخ مبادئ الحكامة الجيدة.

-الانتقال من منطق التفتيش والمراقبة إلى براديغم التقييم البنائي المبني على المصاحبة والمرافقة والمواكبة.

-تشجيع حركة التأليف بخصوص التفتيش في التربية التي لا زالت ضعيفة، حيث أنه بالإضافة لتأطير رجال التعليم وتنظيم الامتحانات والمباريات المدرسية والمهنية وتأطير تداريب التكوين المستمر، تدخل مسألة "وضع البرامج التعليمية وتأليف الكتب المدرسية وإعداد دراسات ميدانية والمساهمة في البحث التربوي في صميم اختصاصات هيئة التأطير والمراقبة التربوية" (العلمي و.، 2007).

-تعزيز تمويل التعليم لتجاوز أزمة التعلمات، ذلك أن إشكالية التربية نسقية وتقتضي الرفع من جودتها في مفهومها الشامل.

-إبراز أن تنمية الرأسمال البشري من خلال مدرسة ذات جودة للجميع تمر أساسا عبر تعزيز القدرات التربوية والريادية والمنهجية والاستراتيجية والتواصلية لدى الفاعلين في ضوء الحفاظ على المدرسة العمومية وإصلاحها تبعا لإرادة سياسية بعيدة عن كل دعوى رومانسية.

-هندسة تقييم داخلي (تقييم ذاتي مصداق) وخارجي (موضوعي) منتظم لمكونات هيأة التفتيش يمس أنشطة وكفايات ومنجزات المفتشين للانخراط في دورة التحسن المستمر وتجويد عمل التفتيش.

خاتمة

تعتبر منظومة التقييم والتقويم مكونا رئيسيا في كل نظام تربوي على اعتبار أن التطور لا يمكن أن يحصل دون التوفر على مرآة عاكسة للواقع وعلى آليات للتصحيح والتأطير والمراجعة، تطول السياسات والممارسات أفقيا وعموديا وعلى طول المنظومة وعرضها. فقد تختلف تجليات هذه المنظومة من بلد إلى آخر لكنها تلتقي في الغالب في الغايات الرامية إلى التحسين المستمر للجودة وربط المسؤولية بالمحاسبة وفي المهام المتمثلة في التقييم والمراقبة، غير أن المتتبع لهيأة التأطير والمراقبة بالسياق المغربي، يلاحظ تراجعا واضحا لهذا المكون سواء تعلق الأمر بالتموقع الإداري أو ممارسة المهام، بحيث نتج عنه تأثيرات سلبية على جودة منظومة التربية والتكوين وحكامتها، في الوقت الذي أصبح فيه من الأولى أن ينصب الاهتمام حول آليات تطوير الأداء الفردي والمؤسساتي بما يمكن من الارتقاء بأدوار هيأة التأطير في تقييم أداء الموارد البشرية والرقي بمردوديتها الداخلية والخارجية.

لقد جاءت الرؤية الاستراتيجية في أفق 2030 بتوجهات جديدة تروم الارتقاء بمهام التخطيط والتقويم والمواكبة وتفعيل آليات التقييم الدوري الذي تطلع الوزارة الوصية والتقييم الخارجي في إطار المهام المنوطة بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين مع التأكيد على دور هيأة التأطير والمراقبة في الرفع من مردودية المنظومة ونجاعتها والتأكيد على الفصل بين مهام التفتيش والافتحاص الإداري. غير أنه يتعين أن تتحول الرؤية من اختيارات إلى سياسات مفعلة للإصلاح في ضوء قانون إطار متفق عليها وفق تشاورات موسعة وإجماع ملزم للجميع يروم النهوض بمجال التفتيش المدرسي.

صفوة القول، تتجسد في فكرة الإقرار بأن مشكل التأطير والتفتيش ليس بمنأى عن الأزمة السياسة والتحولات المستجدة التي يعرفها العالم والمنظومة الوطنية خاصة. فهو يعيش ما تعيشه المنظومة من مخاض. كما أنه إذا كانت الأطر التربوية العاملة في الأقسام تتجدد بالتكوين والتأطير والمواكبة، فإن أطر التأطير والمراقبة التربوية المشرفة عليها مطالبة بالتجدد بوثيرة تفضيلية، فعلى المفتش أن يجدد نفسه، حتى لا يصبح فقط مثل أو دون مستوى الأطر العاملة في الأقسام . إن واجب القوى الحية في المجتمع،

والأساتذة على وجه الخصوص، هو المقاومة الأخلاقية لجميع الممارسات التي ت مس بصورة ودور المدرسة والقيام بالواجبات القانونية والتربوية على أكمل وجه ممكن.

إن واقع الحال دعوة ملحة إلى ضرورة فك الاشتباك بين مختلف الفاعلين في المجال التربوي (آباء، تلاميذ، أساتذة، مفتشين، إداريين)، خصوصا وأن الإصلاح ينصب أساسا على تحميل الأستاذ بشكل مسترسل مسؤولية الفشل الذي حصل للمدرسة في الارتقاء بالتعلمات، وهو ما أفرز هوية جديدة لهذا الفاعل، مأزومة على عده مستويات كما حصل منذ سنوات خلت في بولونيا "بجعل المدرسين يحسون بالحرمان جراء رأي اجتماعي معاد وغير منصف، لا يأخذ بعين الاعتبار جسامة جهودهم ولا تفانيهم" (Zajac, 2008). فلا شك أن التفتيش مدعو أكثر من أي وقت مضى للتجدد والمهننة وإصلاح اختلالاته للتمكن من قيادة ناجعة لمنظومة التربية وتطوير أداء المدرسين بإرشادات مهنية وتدخلات تربوية كفيلة برفع الحافزية والمردودية التربوية وضمان الجودة.

بيبليوغرافيا

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2008). مرسوم رقم 2.08.521 صادر في 19 من ذي الحجة 1429 (18 ديسمبر 2008) في شأن إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي التعليم. الجريدة الرسمية.
- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتعليم. (2009). مهنة التفتيش التربوي: تقرير الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي. المجلس الأعلى للتعليم.
- مركز تكوين مفتشي التعليم. (2011). النظام الداخلي لمركز تكوين مفتشي التعليم. مجلس التنسيق بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2007). النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية مع آخر التعديلات. مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009). قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 340.09 صادر في 25 من محرم 1430 (22 يناير 2009) في شأن تحديد نظام الدراسة والامتحانات بمركز تكوين مفتشي التعليم. الجريدة الرسمية، المغرب.

• Alain Bouvier et Philippe Duval. (2008). L'école entre évaluation et contrôle. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 35-27.

• Anton, Carron, Gabriel De Grauwe. (2011). L'inspection: une composante clé d'un système de pilotage de la qualité. UNESCO.

• CSE. (2009). Développement du métier et des missions de l'inspection pédagogique: avis du conseil supérieur de l'enseignement n°4. Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rabat.

- Jolanta Zajac. (2008). Entre le contrôle d'hier et l'évaluation de demain: la supervision pédagogique en Pologne. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 75-82.
- Thibert Rémi. (2011). Inspection scolaire: du contrôle à l'accompagnement. Institut français de l'éducation, France.

المسالك الدولية للبكالوريا المغربية
دراسة مقارنة للنتائج الدراسية للمسلكين العام، والدولي
خيار فرنسية 2018 – 2021
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة نموذجا

مصطفى السليفاني[1]
[1]مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة
eslifani@yahoo.fr

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير اعتماد المسالك الدولية للبكالوريا المغربية، التي تقضي بتدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية، على النتائج الدراسية للتلاميذ المعنيين، خاصة بالنسبة للغة الفرنسية، باعتبارها اللغة المعتمدة في تدريس المواد العلمية: الرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة بني ملال ــ خنيفرة.

وقد توصلت الدراسةُ إلى أن النتائج الدراسية للتلامذة الموجهين إلى المسلك الدولي "خيار فرنسية" في مادة اللغة الفرنسية جاءت متميزة، مقارنة مع زملائهم الموجهين للمسلك العام، في حين لم يكن هناك تأثير واضح على المواد العلمية المدرسة باللغة الفرنسية، وهو الأمر الذي يحتاج، في رأينا، إلى دراسة مستقلة، مرتبطة أساسا بديداكتيك المواد المذكورة، وبطبيعتها، وبطبيعة المنهاج الدراسي المعتمد، أكثر من ارتباطها باللغة المعتمدة في تدريسها.

الكلمات المفتاحية: البكالوريا المغربية، المسلك الدولي، المسلك العام، التعدد اللغوي.

Abstract:

This study aims at undentifying the effects of integrating international pathways in the Moroccan Baccalaureate system, and its impacts on students' academic achievements and performances regionwide (Beni Mellal/Khenifra Academy).The aforementioned pathways, opt for teaching scientific content (Maths,physics ,chemistry and biology) using the French language as a medium of instruction.

The study results have found out that learners' performances and academic results in this type of education were noticeably outstanding and outrated that of their peers in the general streams .The study findings also unveiled that no clear effects were noticed on the level of their academic achievements in scientific content/subjects in comparison with the same community of learners mentioned above .Therefore , further research is highly recommended i.e an independent study would ,to my view , shed more light on this issue because it is content/ domain- specific and is largely related to the subject adopted teaching methodology and curricula.

Key words: The Moroccan Baccalaurem, International pathway**,** General eduaction/streams**,** Multilingualism/multilingual education

مقدمة عامة:

لقد عرفت المنظومة التربوية المغربية سلسلة من الإصلاحات، منذ فجر الاستقلال، تأثرت جميعها بالسياق التاريخي، وبالتحولات التي عرفها المغرب خلال سيرورته التنموية في مختلف مجالاتها، وفي علاقته مع التطورات العالمية، والحاجة الملحة لمواكبتها، وتهييئ المواطن المغربي للاندماج في محيطه المحلي والدولي، وتمكينه من الكفايات الضرورية لجعله مواطنا فاعلا، منخرطا في التنمية، واعيا بحقوقه وواجباته، متسلحا بالعلم وبالمعرفة، فكانت المدرسة المغربية هي رهان ومدخل إصلاح الفرد والمجتمع.

إن اعتماد الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030 لإصلاح المنظومة التربوية المغربية، والتي تمت أجرأتها من خلال اعتماد القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، جاء في سياق مختلف عن السابق تماما؛ سياق اشتدت فيه التنافسية بين مختلف دول العالم، بفعل الثورة الرقمية والتكنولوجية، فأصبحت الحاجة ماسة، أكثر من أي وقت مضى، إلى تأهيل العنصر البشري، من خلال التربية والتعليم والتكوين، مع تزايد الوعي والأهمية بمجال التعليم باعتباره من أهم مؤشرات التنمية البشرية.

من هذا المنطلق، تزايد الاهتمام بالتلميذ(ة) باعتباره مواطن(ة) الغد، وتزايدت الحاجة إلى جعله متمكنا من عدد من الكفايات والمهارات التي تؤهله للاندماج المعرفي، واللغوي، والعلمي، والثقافي... وطنيا ودوليا، خاصة وأن التقرير العام للنموذج التنموي الجديد الذي تم عرضه على أنظار صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله بتاريخ 25 ماي 2021، قد دعا إلى تثمين الرأسمال البشري باعتباره رافعة أولى لضمان تكافؤ الفرص، والإدماج الايجابي، وتفعيل المواطنة وتحقيق الرفاه. كما دعا إلى نهضة تربوية حقيقية لتحسين جودة التعليم بشكل جوهري، وإعادة وضع المدرسة العمومية في صلب المشروع المجتمعي للمغرب[1].

إن جزءًا من الاختيارات الاستراتيجية لبلادنا في مجال التعليم، قد انبثقت من الحاجة الملحة لتطوير الكفايات اللغوية لدى التلميذات والتلاميذ المغاربة، في ظل التحولات الاقتصادية والمعرفية العالمية، ومن نتائج الدراسات التقويمية المنجزة؛ وطنيا ودوليا، بالإضافة إلى كونها رغبة عبر عنها المشاركون في اللقاءات التشاورية التي نظمتها الوزارة الوصية حول تطلعات المجتمع المغربي وانتظاراته من المدرسة المغربية خلال سنة 2014 ــ سنة قبل اعتماد الإصلاح الممتد إلى سنة 2030 ــ حيث تجاوز عدد المشاركين المائة ألف مشارك(ة)، وهي الانتظارات نفسها تم التعبير عنها خلال اللقاءات التشاورية التي نظمها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في الإطار نفسه.

1النموذج التنموي الجديد، التقرير العام، أبريل 2021، ص: 93

إن هذا الأخير قد تطرق، خلال تقديمه للرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، ولأول مرة في تاريخ الإصلاح التربوي ببلادنا، إلى نموذج **بيداغوجي وتكويني قوامه التنوع، والانفتاح، والملاءمة، والابتكار**، نموذج ينبني على تنويع لغات التدريس بالمدرسة المغربية، باعتبارها رافعة أساسية لتعزيز جودة التربية والتكوين، مع تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح، وفق هندسة لغوية جديدة، **ترتكز على التعددية اللغوية، وعلى التناوب اللغوي**. هذه الانتظارات جميعها، ستتعزز في خارطة الطريق 2022 – 2026 التي اعتمدتها الوزارة الوصية منذ نونبر 2022، والتي كانت بدورها نتاج لقاءات واستشارات موسعة مع مختلف الفاعلين.

1.الإطار المفاهيمي والقانوني للمسالك الدولية للبكالوريا المغربية:

إن موضوع النموذج البيداغوجي في الرؤية الاستراتيجية، وفي القانون الإطار المشار إليهما أعلاه، جدير بالاهتمام باعتباره موضوعا للبحث الأكاديمي، لارتباطه بالاختيارات الاستراتيجية للدولة المغربية عموما، ولقطاع التعليم (التربية الوطنية) على وجه الخصوص، في تحديد معالم ومواصفات خريجي المدرسة المغربية/مواطني الغد، التي تسعى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي جاهدة لتحقيقها، من خلال العمل على[2]:

"ــ ترسيخ الثوابت الدستورية للبلاد المنصوص عليها في الدستور، واعتبارها مرجعا أساسيا في النموذج البيداغوجي المعتمد في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل جعل المتعلم متشبثا بروح الانتماء للوطن ومعتزا برموزه، ومتشبعا بقيم المواطنة ومتحليا بروح المبادرة.

-الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، ولا سيما من خلال إكساب المتعلم المهارات والكفايات اللازمة، التي تمكنه من الانفتاح والاندماج في الحياة العملية، والمشاركة الفاعلة في الأوراش التنموية للبلاد، بما يحقق تقدم المجتمع والإسهام في تطوره.

-تعميم التعليم ذي الجودة وفرض إلزاميته بالنسبة لجميع الأطفال في سن التمدرس، باعتباره حقا للطفل، وواجبا على الدولة وملزما للأسرة.

ــ تزويد المجتمع بالكفاءات والنخب من العلماء والمفكرين، والمثقفين، والأطر والعاملين المؤهلين للإسهام في البناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وتعزيز تموقعه في مصاف البلدان الصاعدة، ولا سيما من خلال الإسهام في تكوينهم وتأهيلهم ورعايتهم.

-تأمين فرص التعلم والتكوين مدى الحياة وتيسير شروطه، لكسب رهان مجتمع المعرفة وتنمية الرأسمال البشري وتثمينه.

2المادة 3 من القانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

-التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل.

-احترام حرية الإبداع والفكر، والعمل على نشر المعرفة والعلوم، ومواكبة التحولات والمستجدات التي تعرفها مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا والمعرفة.

-اعتماد هندسة لغوية منسجمة في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومكوناتها، وذلك بهدف تنمية قدرات المتعلم على التواصل، وانفتاحه على مختلف الثقافات، وتحقيق النجاح الدراسي المطلوب.

ــ تحسين جودة التعلمات والتكوين وتطوير الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، ولا سيما من خلال تكثيف التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة، والرفع من نجاعة أداء الفاعلين التربويين، والنهوض بالبحث التربوي، والمراجعة العميقة والمستمرة والمنتظمة للمناهج والبرامج والتكوينات..."

بكل تأكيد، هناك مجالات أخرى شملها الإصلاح التربوي، وهي جديرة بالاهتمام، ولا تقل أهمية عما نحن بصدده، ولكن في رأينا يظل التناوب اللغوي، واستعمال اللغات الأجنبية في التدريس، خاصة بالنسبة للمواد العلمية، مستجدا تربويا يسترعي الانتباه، بالنظر إلى الانتظارات المجتمعية منه، وبالنظر أيضا لحجم التفاعل الذي أثاره في النقاش العمومي من لدن الفاعلين التربويين المباشرين وكذا غير المباشرين، سواء كانوا سياسيين، أم اجتماعيين، أم اقتصاديين... وقد سبق أن نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته التاسعة، المرتبطة بالتحكم في اللغات الأجنبية، على ضرورة توفير تعليم يدعم التلميذة والتلميذ لتملك اللغات الأجنبية وتملك ناصيتها بشكل تدريجي، وذلك من خلال إدراج اللغة الأجنبية الأولى في السنة الثانية من السلك الأول للمدرسة الابتدائية، مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس والنطق، وعلى إدراج تعليم اللغة الأجنبية الثانية ابتداء من السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية، مع التركيز خلال هذه السنة على الاستئناس بالسمع والنطق، كما تم التأكيد في الدعامة الثالثة على ضرورة خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي، بشكل يستجيب لمستلزمات متابعة الدراسة بالتعليم العالي، خصوصا فيما يرتبط بالكفايات اللغوية.

وقد نص القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في شقه المتعلق بالهندسة اللغوية على المبادئ التالية:

ــ إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة.

ـــ تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية، ولا سيما في التخصصات العلمية والتقنية.

ـــ اعتماد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس، وتطوير وضع اللغة الأمازيغية في المدرسة.

ـــ إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية ومتوازنة.

ـــ إعمال مبدأ التناوب اللغوي في التدريس.

ـــ العمل على تهيئة المتعلمين من أجل تمكينهم من إتقان اللغات الأجنبية في سن مبكرة.

كما نص على اتخاذ مجموعة من التدابير من أجل تنزيل هذه الهندسة اللغوية تتمثل في:

ـــ مراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربية.

ـــ مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئة اللغة الأمازيغية.

ـــ مراجعة مناهج وبرامج تدريس اللغات الأجنبية.

ـــ تنويع الخيارات اللغوية في المسالك والتخصصات والتكوينات والبحث على صعيد التعليم العالي.

ـــ إدراج وحدة دراسية تلقن باللغة العربية في المسالك المدرسة باللغات الأجنبية في التعليم العالي.

ـــ إدراج التكوين باللغة الإنجليزية في تخصصات وشعب التكوين المهني.

ـــ تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من اكتساب كفايات لغوية متعددة، مع تقيدهم باستعمال اللغة المقررة في التدريس دون غيرها من الاستعمالات اللغوية.

ومواكبة للمخططات التنموية المهيكلة التي أقرتها بلادنا في مختلف الميادين، وما يتطلبه تدبير هذه المخططات من كفاءات بشرية متمكنة من العلوم والتقنيات، وملمة باللغات الأجنبية، أقرت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، من خلال المذكرة الإطار للمسالك الدولية للبكالوريا المغربية رقم 14/133 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014، إحداث مسالك دولية للبكالوريا المغربية ابتداء من الدخول المدرسي 2013-2014.

ويقتضي إحداث هذه المسالك، بالموازاة مع الهيكلة البيداغوجية للجذوع المشتركة، ولشعب ولمسالك البكالوريا المعمول بها وفق المذكرة 43 الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006، إحداث المسالك الدولية للبكالوريا المغربية، والتي همت شعب ومسالك الآداب والعلوم الإنسانية، وشعب ومسالك العلوم، في أفق توسيعها لتشمل باقي الشعب والمسالك.

وقد تضمنت المسالك المذكورة الخيارات التالية:

ـــ مسلك دولي، خيار فرنسية.

ـــ مسلك دولي، خيار إنجليزية.

ـــ مسلك دولي، خيار إسبانية

وقد أشارت المذكرة الإطار إلى أن هذه المسالك تستند إلى المرتكزات التالية:

ـــ اعتماد البرامج الدراسية الرسمية.

ـــ اعتماد لغة الخيار لتدريس بعض المواد.

ـــ دعم تعليم وتعلم اللغة الأجنبية المميزة للخيار.

ـــ التدرج في اعتماد لغة الخيار في تدريس المواد المعنية كلما اقتضى الأمر ذلك.

ـــ إجراء التقويم والامتحانات وفق المقتضيات المحددة في النصوص المنظمة لهذا المجال بالسلك الثانوي التأهيلي.

وتعتمد المسالك الدولية للبكالوريا المغربية على نظام الدراسة الرسمي، وعلى المناهج الدراسية الرسمية المعتمدة من لدن وزارة التربية الوطنية، مع التكييفات التالية حسب كل خيار:

*** مسلك دولي . خيار فرنسية:**

ـــ زيادة حصة من ساعتين (2س) للغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للغة الفرنسية في الجذع المشترك، وفي السنة الأولى أدبية.

ـــ تدريس مجموع المواد العلمية باللغة الفرنسية، مع إضافة حصة من ساعتين (2س) تخصص لتقنيات التعبير والتواصل باللغة الفرنسية في الجذع المشترك، وفي السنة الأولى؛ شعبة العلوم التجريبية، وشعبة العلوم الرياضية، وشعبة الآداب والعلوم الإنسانية لهذا الخيار.

* مسلك دولي ـــ خيار إنجليزية، ومسلك دولي ـــ خيار إسبانية:

ـ زيادة أربع ساعات (4س) للغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للغة الإنجليزية ، أو للغة الإسبانية في الجذع المشترك الأدبي، وفي السنة الأولى آداب وعلوم إنسانية.

ـــ الزيادة في الغلاف الزمني الأسبوعي المخصص للغة الإنجليزية وللغة الإسبانية حسب الخيار، ليصل إلى خمس ساعات (5س)، وذلك في الجذع المشترك للشعب العلمية، وفي السنة الأولى من سلك البكالوريا لشعبتي العلوم التجريبية والعلوم الرياضية لهذين الخيارين.

ـــ التدرج في تدريس المواد العلمية بلغة الخيار ابتداء من الجذع المشترك، على أن تدرس كليا بهذه اللغة في نهاية الأسدوس الثاني للسنة الثانية من سلك البكالوريا.

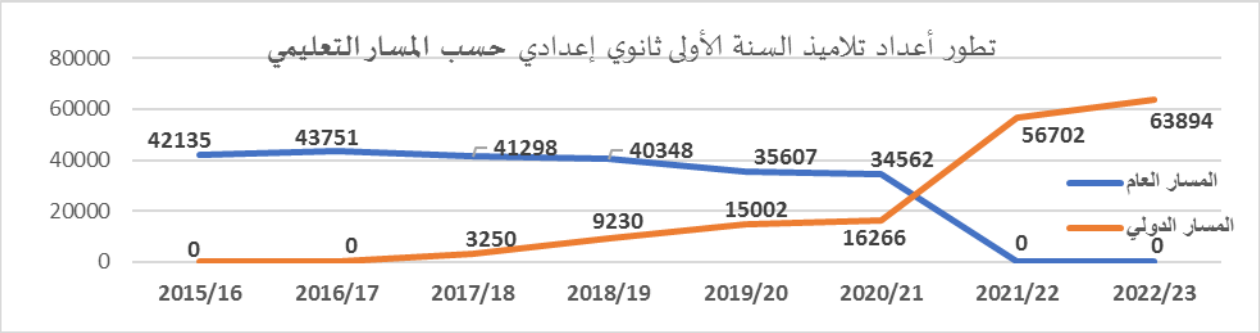
وعلى غرار المسالك الدولية للبكالوريا المغربية، واستكمالا لهذا الورش التربوي، أصدرت الوزارة الوصية مراسلة رقم 17/306 بتاريخ 28 يوليوز 2017 بشأن انطلاقة تجربة مسلك دولي بالثانوي الإعدادي، وذلك في إطار السعي الدؤوب إلى الرفع من مستوى التمكن اللغوي ، وجودة التعلمات لدى التلميذات والتلاميذ، ويقتضي إرساء هذا المسلك تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية ،

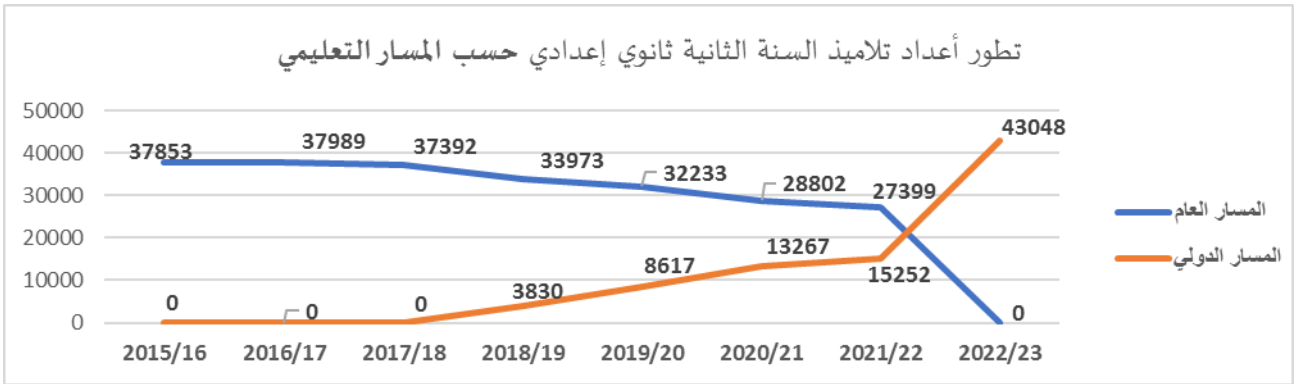
قصد ضمان تمكن التلميذات والتلاميذ من مضامين المقررات الدراسية لهذه المواد ، وتهيئتهم لمتابعة الدراسة بالسلك الثانوي التأهيلي و بالتعليم العالي ، لإكسابهم الكفايات الضرورية لتيسير اندماجهم في سوق الشغل.

2.معطيات إحصائية[3]:

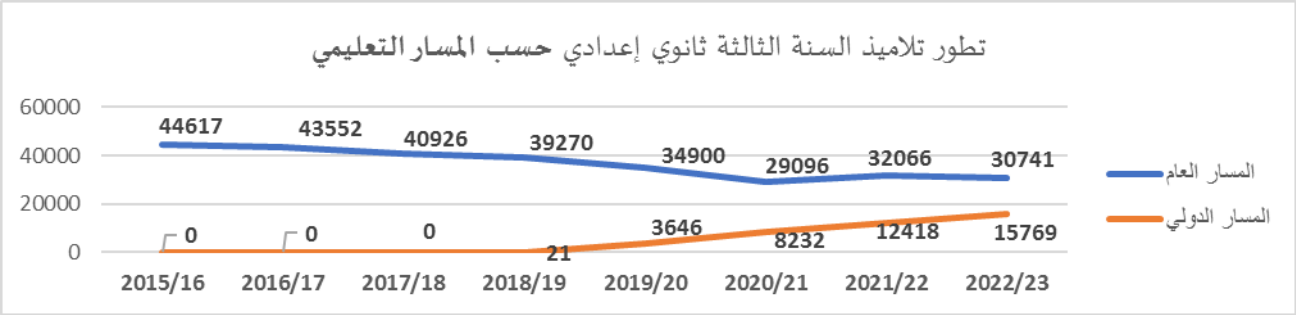
لقد عملت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـــ خنيفرة على إحداث مسالك دولية للبكالوريا المغربية ـــ خيار فرنسية ـــ ابتداء من الدخول المدرسي 2015-2016، وإحداث المسار الدولي ـــ خيار فرنسية ـــ بالسنة الأولى ثانوي إعدادي ابتداء من الدخول المدرسي 2017-2018، وذلك في إطار أجرأة مضامين المذكرة الإطار للمسالك الدولية للبكالوريا المغربية رقم 14/133 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014. وفيما يلي تطور المعطيات الإحصائية المتعلقة بأعداد التلاميذ حسب السلك التعليمي، والمستوى الدراسي، والمسار التعليمي.

2.1.التعليم الثانوي الإعدادي:



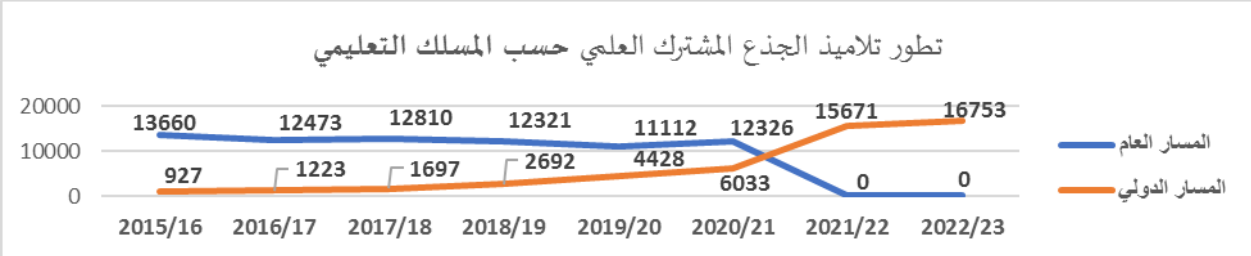


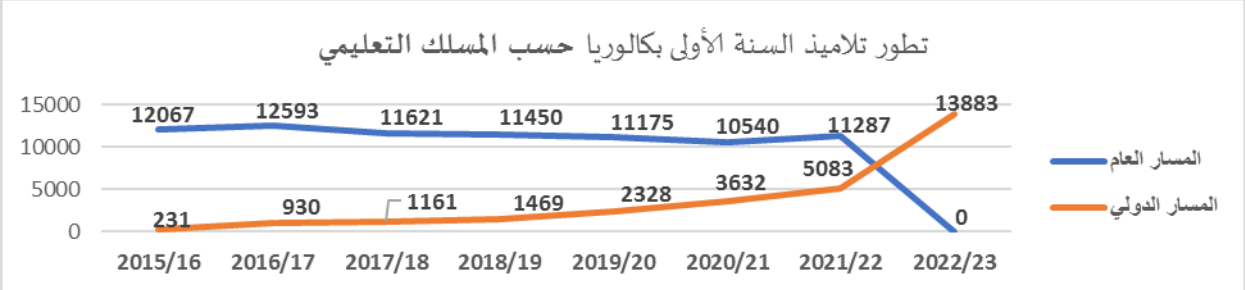
3 المصدر: قسم التخطيط والخريطة المدرسية ـ مصلحة الإحصاء والدراسات بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة بني ملال-خنيفرة

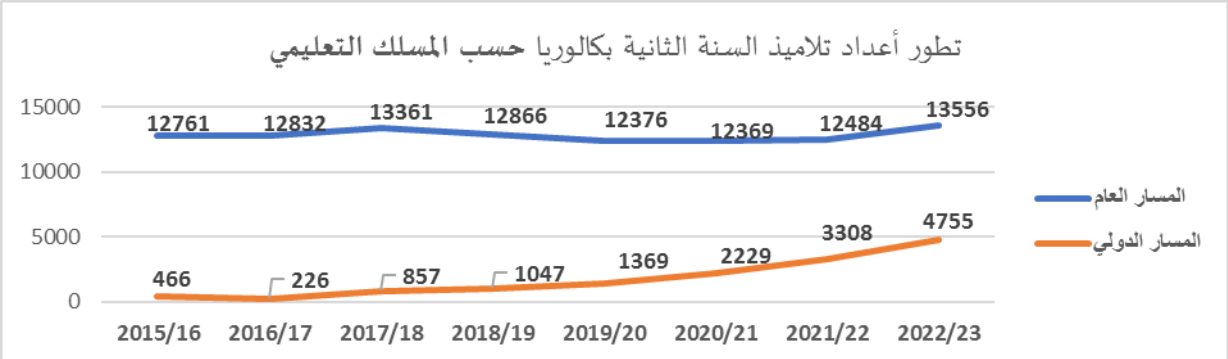


من خلال المبيانات أعلاه، يتضح تطور أعداد التلاميذ بالمسار الدولي منذ إحداثه بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال-خنيفرة خلال الموسم الدراسي 2017-2018، إلى أن تم تعميمه بالسنة الأولى ثانوي إعدادي بداية الموسم الدراسي 2021-2022، وبالسنة الثانية ثانوي إعدادي بداية الموسم الدراسي 2022-2023.

2.2.التعليم الثانوي التأهيلي:







من خلال المبيانات أعلاه، يتضح تطور أعداد التلاميذ بالمسالك الدولية للبكالوريا المغربية - خيار فرنسية- منذ إحداثها بجهة بني ملال خنيفرة خلال الموسم الدراسي 2015-2016، إلى أن تم

تعميمها بالجذوع المشتركة بالثانوي التأهيلي بداية الموسم الدراسي 2021-2022، وبالسنة الأولى بكالوريا بداية الموسم الدراسي 2022-2023.

3.الإطار المنهجي:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكمي méthode quantitative، من خلال استعمال مقاربة مقارنة l'approche comparative، وذلك بتحليل النتائج الدراسية المحصل عليها من لدن فئتين مترابطتين من التلاميذ، التابعين للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ــ خنيفرة، كالآتي[4]:

الفئة الأولى: تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي ، الناجحون خلال الموسم الدراسي 2017-2018، الموجهون للشعب العلمية والتقنية، في إطار المسالك الدولية للبكالوريا المغربية ــ خيار فرنسية ــ والتلامذة أنفسهم عند نجاحهم في امتحانات البكالوريا، دورة 2021.

الفئة الثانية: تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي، الناجحون خلال الموسم الدراسي 2017-18، الموجهون للشعب العلمية والتقنية ــ خيار عام ــ والتلامذة أنفسهم عند نجاحهم في امتحانات البكالوريا ــ 2021.

وقد تم الاقتصار على أربع مواد دراسية [5]، هي مادة اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة التدريس بالنسبة للمواد العلمية المُدَرَّسَة، واللغة المستهدف تطويرها، بالإضافة إلى مواد الرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض باعتبارها المواد التي شملها تغيير اللغة المعتمدة في تدريسها، مع التركيز على الفوارق الممكن تسجيلها بين التلاميذ الموجهين إلى المسلك الدولي، والتلاميذ الموجهين إلى المسلك العام، للوقوف على مدى تأثير التوجيه (خيار عام، أو خيار فرنسية) على النتائج الدراسية من عدمه، على النتائج المحصل عليها من لدن عينة التلاميذ موضوع الدراسة.

وقد تم استثمار منظومة مسار للتدبير المدرسي [6]، باعتبارها توفر قاعدة المعطيات اللازمة للدراسة، حيث تمت معالجتها بواسطة برنامجي Excel وSPSS7، وذلك لاستخراج المؤشرات ، والبيانات، والاختبارات الضرورية لإنجاز المقارنة، وذلك بهدف التحقق من الفرضية التالية:

تتأثر النتائج الدراسية في مواد: اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، بنوع التوجيه الذي اختاره تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي ـ مسلك دولي أو مسلك عام ـ عند نهاية دراستهم بالسلك الثانوي التأهيلي.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استهداف تلامذة السنة الثالثة ثانوي إعدادي - مسلك دولي أو مسلك عام - عند نهاية دراستهم بالسلك الثانوي التأهيلي. واعتبارهم الساكنة La population التي ستجرى

---

4 تم الاقتصار على التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والتقنية.

[5] يُمتحن تلاميذ السنة الأولى بكالوريا الموجهين للشعب العلمية والتقنية في مادة اللغة الفرنسية (إلى جانب مواد: الاجتماعيات، واللغة العربية، والتربية الإسلامية)، خلال الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا. ويُحتسب معدلها خلال النتائج النهائية لامتحانات البكالوريا، في حين يُمتحنون في باقي المواد خلال الامتحان الوطني للسنة الثانية بكالوريا. وتجدر الإشارة إلى أن النتائج النهائية المعتمدة للحصول على شهادة البكالوريا تُحتسب كالآتي: 25% مخصصة لنتائج الامتحان الجهوي الموحد للسنة الأولى بكالوريا، و25% مخصصة لنتائج المراقبة المستمرة للسنة الثانية بكالوريا، و50% مخصصة لنتائج الامتحان الوطني للسنة الثانية بكالوريا.

6منظومة معلوماتية متكاملة تم اعتمادها من لدن وزارة التربية الوطنية منذ الموسم الدراسي 2013.2014، وقد مكنت من إرساء طرق عمل جديدة للتدبير المدرسي https://massar.men.gov.ma/

7 Statistical Package for the Social Sciences

عليها الدراسة الاحصائية . لتجنب مشكل التمثيلية وضمان أكبر قدر من المصداقية، حيث تم القيام بدراسة شمولية Exhaustive للساكنة. ويوضح الجدول أسفله المعطيات الإحصائية للعينة المدروسة:

التلامذة الموجهون للشعب العلمية والتقنية الناجحون في امتحانات البكالوريا دورة2021، حسب الخيار[8]		
خيار عام	خيار فرنسية	المجموع
8929	2067	10996

4.عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

4.1.النتائج الدراسية لتلامذة العينة خلال امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا

قبل عرض النتائج وتحليلها ولكي يتسنى فهم دلالات المصطلحات المستعملة، نبين في المؤطر أسفله مجموعة من المفاهيم المرتبطة بمؤشرات الإحصاء الوصفي.

التقنيات الإحصائية المعتمدة

مؤشرات النزعة المركزية Les Indicateurs de tendance centrale:

-المتوسط الحسابي (المعدل الملاحظ):La Moyenne هو قيمة تتجمع حولها القيم المرتبطة بعناصر العينة، ويتم حسابه بجمع قيم عناصر العينة ويقسم على عددها، ويتجلى قصور هذا المؤشر، إن استعمل لوحده، في كونه يخفي التباينات والفوارق داخل عناصر العينة، لهذا يجب قراءته مع باقي المؤشرات الإحصائية خاصة مؤشرات التشتت.

- الوسيط (La Médiane): القيمة التي تفصل عناصر العينة إلى جزئين متساويين (50 في المئة من عناصر العينة حصلت على قيمة أقل من الوسيط)، وقيمة الوسيط لا تتأثر بالقيم الشاردة أو المتطرفة داخل المجموعة.

- المنوال (Le mode): هو القيمة أو القيم الأكثر تكرار داخل العينة.

مؤشرات التشتت (Les Indicateurs de dispersion):

- الانحراف المعياري أو الطرازي (L'écart type): مؤشر يقيس مدى تشتت وتبعثر القيم المرتبطة بالعينة، ويتأثر هذا المؤشر بالقيم المتباعدة أو المتطرفة، لكنه لا يتأثر كثيرا بالتغيرات التي تطرأ على العينة، كما أنه مرتبط بالمتوسط الحسابي للتوزيع، فهو ينسب إلى هذا الأخير.

- معامل التباين (Le coefficient de variation): يستعمل هذا المؤشر لتحليل ووصف مدى انتشار القيم الممكنة للعينة حول المتوسط الحسابي، كلما ارتفعت قيمة هذا المؤشر، كلما بعد انتشار القيم المسجلة حول المتوسط الحسابي.

- الرُّبَيْع (Les quartiles): يمثل الربيع في الإحصاء القيم Q1,Q2,Q3 التي تجزؤ العينة إلى أربعة أجزاء متساوية كما يلي: 25 في المئة من القيم المسجلة أقل من Q1؛ تنحصر 50% من القيم المسجلة بين Q1 وQ3؛ 25% من القيم المسجلة أكبر من Q3.

بعد معالجة المعطيات الإحصائية بواسطة برنامي EXCEL وSPSS، تم استخراج المؤشرات المبينة في الجداول أسفله (ثلاثة جداول):

الجدول 1:النتائج الدراسية لتلامذة العينة (المسلكان: العام والدولي "خيار فرنسية") خلال امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا حسب المواد

8المصدر: الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال . خنيفرة

المؤشرات[9]	نتائج امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي ـ 2018				نتائج امتحانات نيل شهادة البكالوريا 2021			
	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ[10]	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ
N (العدد)[11]	10996				10996			
Moyenne المعدل	12,70	11,81	12,98	12,28	11,14	6,89	10,14	10,38
Médiane الوسيط	13,00	12,00	13,00	12,25	11,00	6,50	10,50	10,50
Mode المنوال	16,00	12,00	13,50	11,00	10,00	0,00	12,00	10,00
Ecart-type الانحراف المعياري	3,96	4,27	3,53	3,57	4,58	4,82	4,41	3,85
Variance	15,70	18,22	12,45	12,76	20,96	23,29	19,46	14,86
Plage	19,00	20,00	17,50	19,25	20,00	20,00	20,00	20,00
Minimum أدنى قيمة	1,00	0,00	2,50	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum أقصى قيمة	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
q1 الربيع 1	9,75	8,62	10,25	9,62	7,5000	3,00	7,00	7,75
q2 الربيع 2	13,00	12,00	13,00	12,25	11,00	6,50	10,50	10,50
q3 الربيع 3	16,00	15,25	15,75	15,12	15,00	10,25	13,50	13,00
CV معامل التباين	**31,2%**	**36,2%**	**27,2%**	**29,1%**	**41,1%**	**70%**	**43,5%**	**37,1%**

الجدول 2:النتائج الدراسية لتلامذة العينة (المسلك العام) خلال امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا

المؤشرات	نتائج امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي ـ 2018				نتائج امتحانات نيل شهادة البكالوريا 2021			
	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ
N	8929				8929			
Moyenneالمعدل	11,85	11,02	12,28	11,60	10,04	6,21	9,63	9,96
Médianeالوسيط	12,00	11,00	12,25	11,50	10,00	5,75	10,00	10,00
Modeالمنوال	13,50	10,75	13,50	11,00	10,00	0,00	10,25	10,00
Ecart-type الانحراف المعياري	3,77	4,05	3,34	3,38	4,22	4,49	4,32	3,71
Variance	14,19	16,39	11,17	11,41	17,78	20,19	18,71	13,80
Plage	18,75	20,00	17,50	19,13	20,00	20,00	19,75	20,00
Minimum أدنى قيمة	1,00	0,00	2,50	0,75	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum أقصى قيمة	19,75	20,00	20,00	19,88	20,00	20,00	19,75	20,00
q1 الربيع 1	9,00	8,00	9,75	9,12	6,75	2,50	6,75	7,50
q2 الربيع 2	12,00	11,00	12,25	11,50	10,00	5,75	10,00	10,00
q3 الربيع 3	14,75	14,12	14,75	14,12	13,25	9,25	12,75	12,50
Cv معامل التباين	**31,9%**	**36,75%**	**27,2%**	**29,14%**	**42%**	**72,3%**	**44,86%**	**37,25%**

الجدول 3: النتائج الدراسية لتلامذة العينة (المسلك دولي "خيار فرنسية") خلال امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا

9 أنظر الملحق: التقنيات الإحصائية المعتمدة.

10مادة علوم الحياة والأرض

11 تم حصر لائحة التلاميذ الحاصلين على شهاد البكالوريا دورة يونيو 2021 الموجهين للشعب العلمية والتقنية (خيار فرنسية وخيار عام)، ودراستها بالمقارنة مع لائحة التلامذة أنفسهم الحاصلين على شهادة السلك الثانوي الإعدادي دورة يونيو 2018. (دون احتساب التلاميذ المكررين والمعدلاتعين)

المؤشرات	نتائج امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي ـ 2018				نتائج امتحانات نيل شهادة البكالوريا 2021			
	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ	الفرنسية	الرياضيات	الفيزياء والكيمياء	ع.ح.أ
N	2067				2067			
Moyenne المعدل	16,37	15,24	15,68	14,87	15,88	9,83	12,12	11,98
Médiane الوسيط	16,75	16,00	16,25	15,37	16,50	10,00	12,75	12,25
Mode المنوال	18,00	18,25	17,75	16,88	17,00	0,00	14,50	13,00
Ecart-type الانحراف المعيارى	2,38	3,42	2,86	3,08	2,62	5,10	4,17	3,96
Variance	5,68	11,70	8,19	9,48	6,82	25,99	17,41	15,72
Plage	14,75	16,75	16,50	16,00	20,00	19,75	20,00	20,00
Minimum أدنى قيمة	5,25	3,25	3,50	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Maximum أقصى قيمة	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	19,75	20,00	20,00
q1 الربيع 1	15,00	13,25	14,00	13,00	14,50	6,00	9,25	9,00
q2 الربيع 2	16,75	16,00	16,25	15,37	16,50	10,00	12,75	12,25
q3 الربيع 3	18,25	17,87	18,00	17,25	18,00	14,00	15,50	15,00
CV عامل التباين	**14.54%**	**22,44%**	**18,24%**	**20,7%**	**16,5%**	**51,9%**	**34,4%**	**33,05%**

من خلال النتائج الإحصائية أعلاه، يمكن تسجيل ما يلي:

ـ **حصول 50% من تلامذة المسلكين: العام والدولي** ، الناجحين في امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي ـ 2018 على معدلات تفوق 13,00[12]، و12,00، و13,00، و12,25، في مواد: اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض على التوالي، مقابل حصول نسبة 50% منهم على معدلات تفوق 11,00، و6,50، و10,50، و10,50، خلال امتحانات البكالوريا، في المواد الدراسية نفسها.

ـ حصول 50% من تلامذة المسلك العام الناجحين في امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي ـ 2018 على معدلات دراسية تفوق 12,00، و11,00، و12,25، و11,50 في مواد اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض على التوالي، مقابل حصول 50% منهم على نتائج تفوق 10,00، و5,75، و10,00، و10,00، بالنسبة لامتحان نيل شهادة البكالوريا في المواد الدراسية نفسها.

ـ حصول 50% من تلامذة المسلك الدولي "خيار فرنسية" على معدلات في امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي في مواد اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض تفوق على التوالي 16,75، و16,00، و16,25، و15,37، مقابل حصول 50 % على نتائج تفوق 16,50، و10,00، و12,75، و12,25، بالنسبة لامتحانات البكالوريا في المواد الدراسية نفسها.

12تُحتسب المعدلات على 20

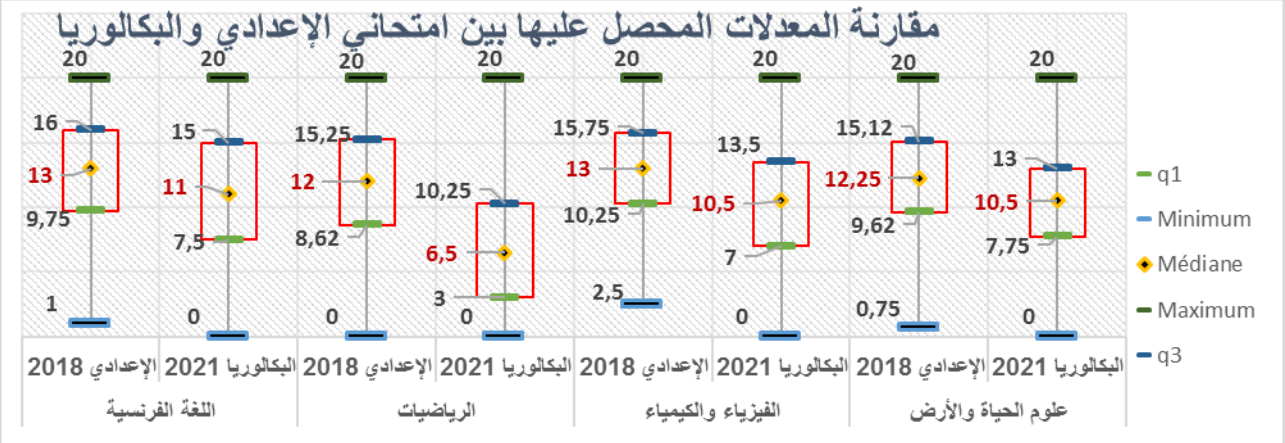
ويظهر الفارق بين المعدلات بشكل واضح بين امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي، وامتحان نيل شهادة البكالوريا بالنسبة للمسلكين، إذ تتراجع النتائج في الامتحان الأخير. إلا أن هذا الفارق يظهر بشكل غير دال بالنسبة لمعدلات مادة اللغة الفرنسية بين الامتحانين عند المسلك الدولي "خيار فرنسية".

ــ يلاحظ أن **تشتت النتائج الدراسية** (قراءة لمعامل التباين) حول المعدل المتوسط بالنسبة لمعدلات امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي في مواد اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، هو أقل منه بالنسبة لامتحان نيل شهادة البكالوريا في المواد نفسها، مما يعني أن التفاوتات Les Disparités أقل بالنسبة للمعدلات المحصل عليها في امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي؛ خاصة في مادة الرياضيات.

وتوضح المبيانات (ثلاثة مبيانات) أسفله المعدلات المحصل عليها من لدن تلامذة العينة بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا

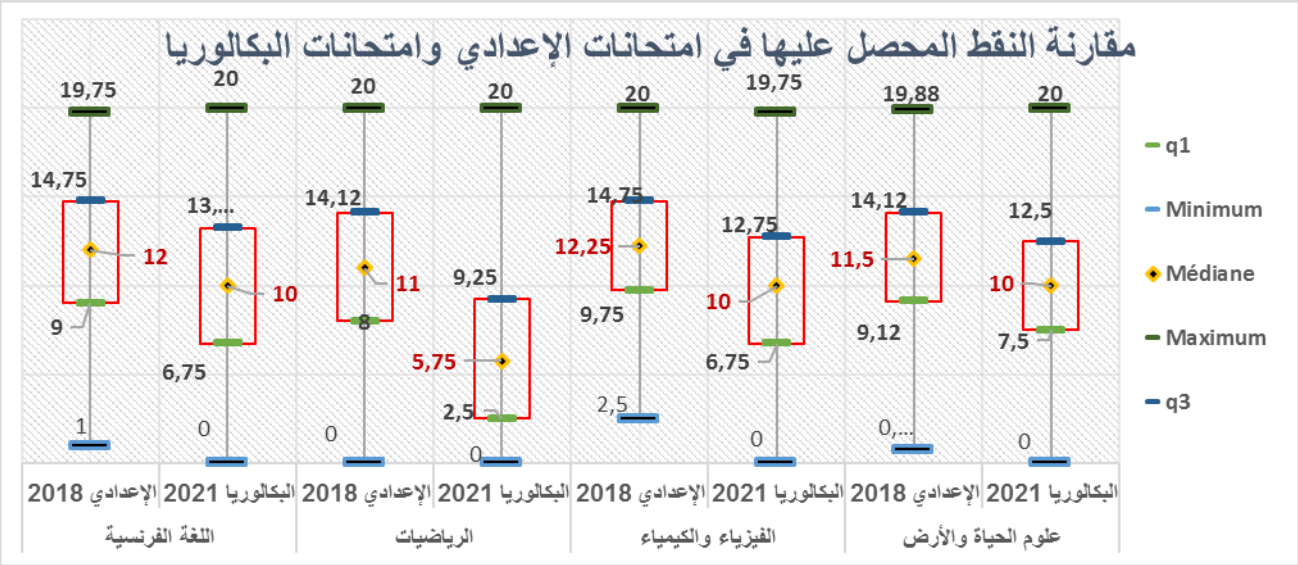
المبيان 1

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك عام ومسلك دولي "خيار فرنسية") بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا



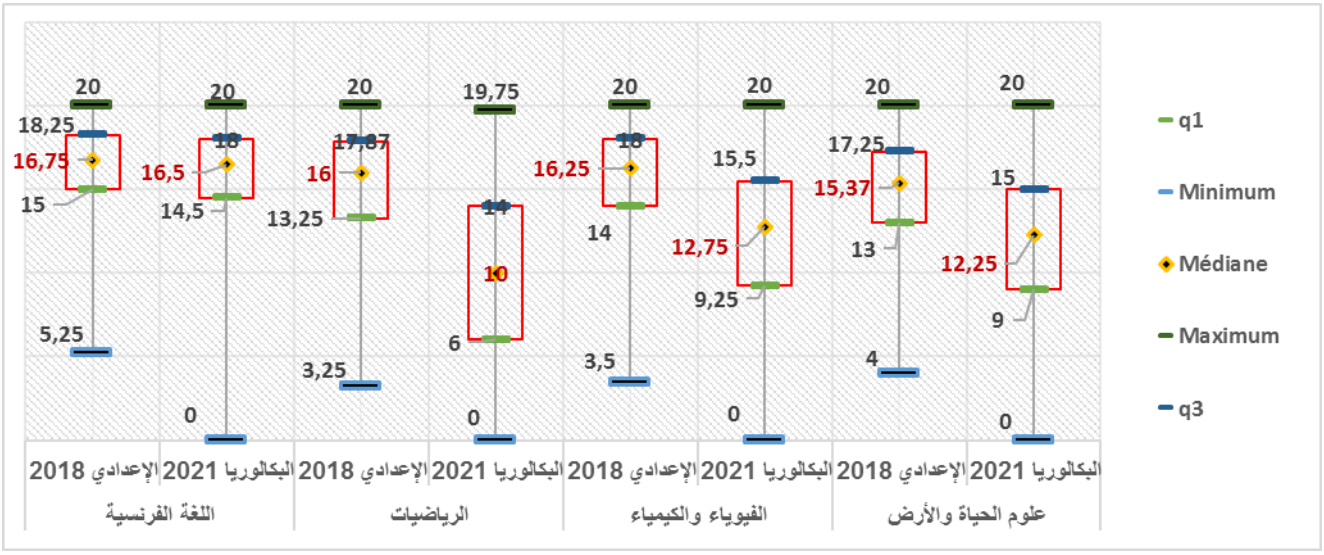
المبيان 2

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك عام) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا



المبيان 3

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك دولي) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا



يتبين، من خلال قراءة المؤشرات المسجلة في هذه الدراسة، أن المعدلات المحصل عليها في امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي في مواد: الرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، تعتبر أفضل من المعدلات المحصل عليها في امتحان نيل شهادة البكالوريا في المواد نفسها، وخاصة في مادة الرياضيات. في حين حافظت المتسلسلتين الإحصائيتين الخاصتين بمادة اللغة الفرنسية على الخصوصيات نفسها.

تتزايد التفاوتات Les Disparités في المعدلات المحصل عليها في امتحان نيل شهادة البكالوريا، في حين ظلت التفاوتات مستقرة، نسبيا، بين امتحاني الإعدادي والبكالوريا.

4.2.مقارنة النتائج الدراسية لتلامذة المسلك العام والمسلك الدولي:

إن هذه الدراسة التي نحن بصددها، تستهدف الوقوف على تأثير التوجيه إلى المسلك الدولي "خيار فرنسية" من عدمه على النتائج الدراسية، لذلك عملنا، كما تمت الإشارة إليه سلفا، على القيام بجرد شامل للنتائج الدراسية لتلامذة العينة المدروسة، في مواد اللغة الفرنسية، والفيزياء والكيمياء، والرياضيات، وعلوم الحياة والأرض. وقد تم تسجيل النتائج المبينة في الجداول والمبيانات أسفله.

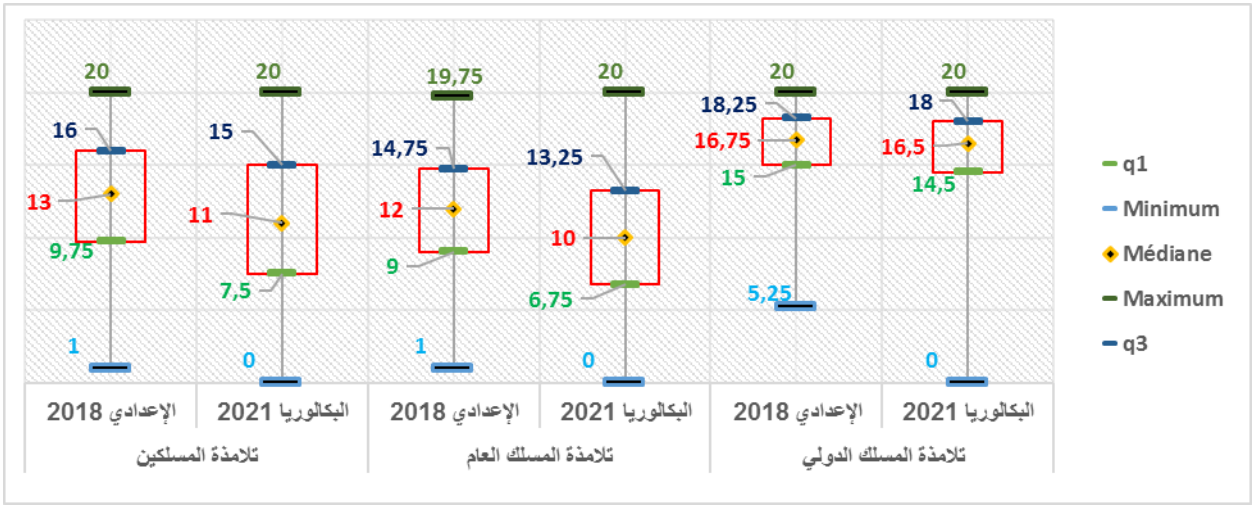
4.2.1.مادة اللغة الفرنسية:

الجدول 1

مادة اللغة الفرنسية				
نوع المسلك	تلامذة المسلك العام		تلامذة المسلك الدولي	
المؤشرات	إعدادي 2018	بكالوريا 2021	إعدادي 2018	بكالوريا 2021
q1	9	6,75	15	14,5
Minimum	1	0	5,25	0
Médiane	12	10	16,75	16,5
Maximum	19,75	20	20	20
q3	14,75	13,25	18,25	18
CV	42%	31,9%	16,5%	14,54%

المبيان 1

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك عام ومسلك دولي) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا



4.2.2.مادة الرياضيات:

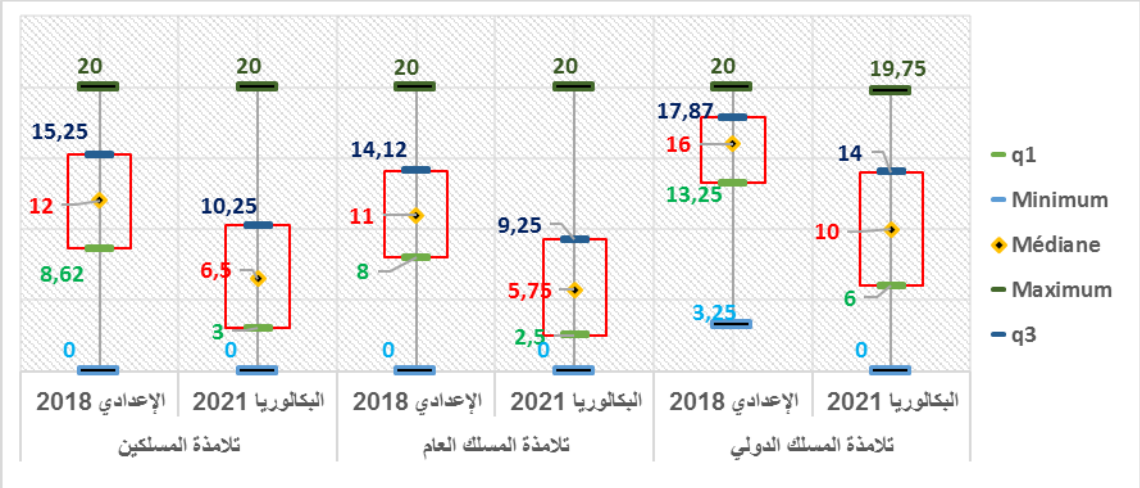
الجدول 2

مادة الرياضيات				
نوع المسلك	تلامذة المسلك العام		تلامذة المسلك الدولي	
المؤشرات	إعدادي 2018	بكالوريا 2021	إعدادي 2018	بكالوريا 2021
q1	8	2,5	13,25	6
Minimum	0	0	3,25	0
Médiane	11	5,75	16	10
Maximum	20	20	20	19,75
q3	14,12	9,25	17,87	14
CV	22,44%	51,9%	36,75%	72,3

المبيان 2

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك عام ومسلك دولي) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا

مادة الرياضيات



4.2.3.مادة الفيزياء والكيمياء:

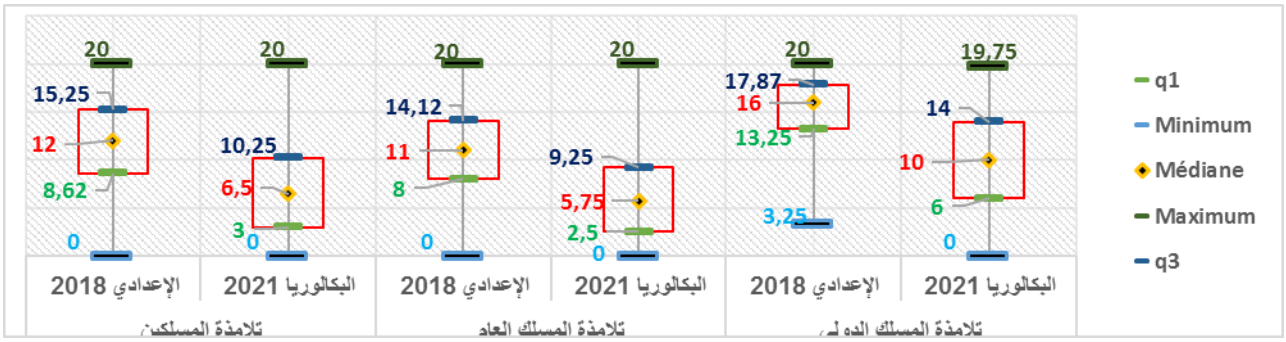
الجدول 3

مادة الفيزياء والكيمياء				
نوع المسلك	تلامذة مسلك العام		تلامذة المسلك الدولي	
المؤشرات	إعدادي 2018	بكالوريا 2021	إعدادي 2018	بكالوريا 2021
q1	9,75	6,75	14	9,25
Minimum	2,5	0	3,5	0
Médiane	12,25	10	16,25	12,75
Maximum	20	19,75	20	20
q3	14,75	12,75	18	15,5
CV	27,2%	44,86%	18,24%	34,4%

المبيان 3

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (المسلك عام والمسلك دولي) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا

مادة الفيزياء والكيمياء



3.مادة علوم الحياة والأرض:

الجدول 4

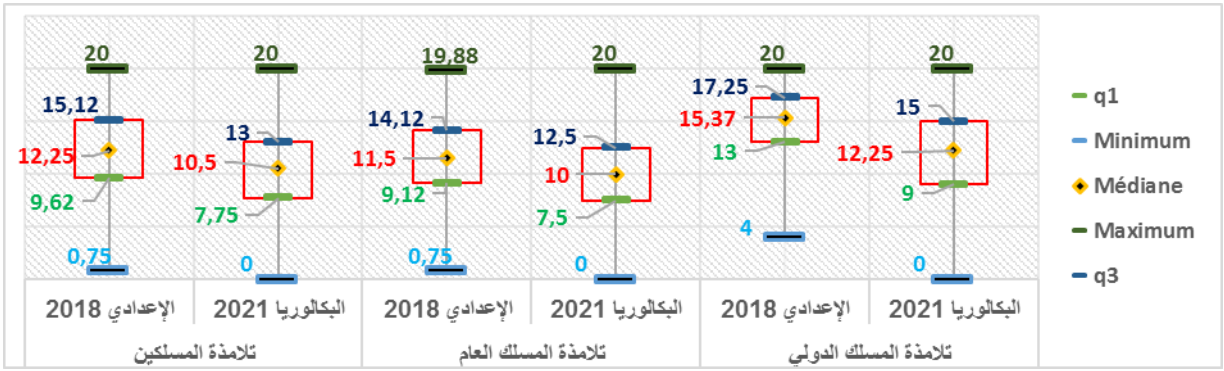
مادة علوم الحياة والأرض

نوع المسلك	تلامذة المسلك العام		تلامذة المسلك الدولي	
المؤشرات	بكالوريا 2021	إعدادي 2018	بكالوريا 2021	إعدادي 2018
q1	7,5	9,12	9	13
Minimum	0	0,75	0	4
Médiane	10	11,5	12,25	15,37
Maximum	20	19,88	20	20
q3	12,5	14,12	15	17,25
CV	33,05%	20,5%	37,25%	29,14%

المبيان 4

مقارنة المعدلات المحصل عليها من لدن تلاميذ العينة (مسلك عام ومسلك دولي) بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، وشهادة البكالوريا

مادة علوم الحياة والأرض



من خلال الجداول والمبيانات أعلاه يمكن أن نسجل ما يلي:

- بالنسبة لمادة الرياضيات، هناك تراجع في المعدلات المحصل عليها بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، ونيل شهادة البكالوريا بالنسبة للمسلكين، حيث تراجع الربيع الأول والوسيط والربيع الثالث (q1 ; q2 ; q3) بالنسبة للمسلك العام ب (5,5 ; 5,25 ; 3,87)، وبالنسبة للمسلك الدولي ب (7,25 ; 6 ; 3,87).

- بالنسبة لمادة الفيزياء والكيمياء، هناك تراجع في المعدلات المحصل عليها بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، ونيل شهادة البكالوريا بالنسبة للمسلكين، حيث تراجع الربيع الأول والوسيط والربيع الثالث (q1 ; q2 ; q3) بالنسبة للمسلك العام ب (3 ; 2,25 ; 2)، وبالنسبة للمسلك الدولي ب (4,75 ; 3,5 ; 2,5).
- بالنسبة لمادة علوم الحياة والأرض، هناك تراجع في المعدلات المحصل عليها بين امتحاني نيل شهادة السلك الإعدادي، ونيل شهادة البكالوريا بالنسبة للمسلكين، حيث تراجع الربيع الأول والوسيط والربيع الثالث (q1 ; q2 ; q3) بالنسبة للمسلك العام ب (1,62 ; 1,5 ; 1,62) وبالنسبة للمسلك الدولي ب (4 ; 3,12; 2,25).

هذه التراجعات بالنسبة للمواد الدراسية الثلاث أعلاه، يمكن تفسيرها بالنسبة لكلا المسلكين بتأثير امتحان البكالوريا.

- أما بالنسبة لمادة اللغة الفرنسية، فإن تأثير امتحان نيل شهادة البكالوريا على نتائج التلاميذ يمكن ملاحظته على المعدلات المحصل عليها من لدن تلامذة المسلك العام، بحيث وصل التراجع إلى (1,5 ; 2 ; 2,25)، وعلى العكس من ذلك فإن تأثير امتحانات نيل شهادة البكالوريا على المعدلات المحصل عليها من لدن تلامذة المسلك الدولي يبقى ضعيفا جدا، حيث لم يتجاوز (0,5 ; 0,25 ; 0,25).
- يظهر الفارق بين المعدلات بشكل واضح بين امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي، وامتحان نيل شهادة البكالوريا بالنسبة للمسلكين (في مواد: الرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض)، وكذلك بالنسبة لتلامذة المسلك العام في مادة اللغة الفرنسية، إذ تتراجع النتائج في امتحان نيل شهادة البكالوريا. إلا أن هذا الفارق يظهر بشكل غير دال بالنسبة لمعدلات مادة اللغة الفرنسية بين الامتحانين عند تلامذة المسلك الدولي "خيار فرنسية".

خلاصة:

لقد حاولنا، من خلال هذه الدراسة، مقارنة النتائج الدراسية لـ 10996 تلميذا وتلميذة التابعين للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال - خنيفرة في المواد الدراسية التالية: اللغة الفرنسية، والرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، في محطتين إشهاديتين أساسيتين: امتحان نيل شهادة السلك الإعدادي 2018، وامتحان نيل شهادة البكالوريا 2021، وقد تم حصر لائحة التلاميذ الموجهين للشعب العلمية والتقنية، الناجحين في البكالوريا ـ دورة 2021، ومقارنتها بنتائج التلامذة أنفسهم الحاصلين على شهادة نيل شهادة السلك الإعدادي خلال سنة 2018، من أجل الوقوف على الأثر الذي يمكن أن يحدثه اعتماد اللغة الفرنسية في تدريس المواد العلمية (باعتبارها اللغة الأجنبية المعتمدة بجهة بني ملال - خنيفرة في تدريس المواد العلمية)، على تطوير اللغة الفرنسية نفسها، وعلى المواد العلمية المدرسة بها، ومقارنة نتائجهم بنتائج زملائهم الذين تم توجيههم للمسلك العام.

يتبين من خلال نتائج هذه الدراسة الإحصائية، أن هناك تأثير واضح لنمط وطبيعة كل محطة إشهادية، ومنظومة التقييم المرتبطة بها على نتائج تلامذة العينة، إذ تتراجع النتائج الدراسية لتلامذة المسلكين العام والدولي، عموما، بين امتحان السلك الإعدادي، وامتحان البكالوريا، في المواد جميعها موضوع الدراسة. ولكن هذا التأثر يظل بحدة أقل في اللغة الفرنسية، بالنسبة للتلاميذ الموجهين للمسلك الدولي، الذين تبين، من خلال المقارنة، أن نتائجهم تظل أفضل من النتائج الدراسية لزملائهم الموجهين للمسار العام.

ومن جهة أخرى، وارتباطا بالهدف المركزي لاعتماد اللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية، وأخذا بعين الاعتبار التأثير المشار إليه أعلاه، نسجل أن النتائج الدراسية للتلامذة الموجهين إلى المسلك الدولي "خيار فرنسية" في مادة اللغة الفرنسية جاءت متميزة، مقارنة مع زملائهم الموجهين للمسلك العام، وهو التأثير الذي لم نلمسه بالنسبة لمواد الرياضيات، والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، التي تظل، في رأينا، في حاجة إلى دراسة مستقلة، مرتبطة أساسا بديداكتيك المادة، وبطبيعتها، وبطبيعة المنهاج الدراسي المعتمد، أكثر من ارتباطها باللغة المعتمدة في تدريسها.

المراجع:

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.القانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.
- النموذج التنموي الجديد، التقرير العام، أبريل 2021.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030 لإصلاح المنظومة التربوية المغربية،

- المملكة المغربية.الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. المذكرة الإطار للمسالك الدولية للبكالوريا المغربية رقم 14/133 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2014.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. لمذكرة 43 الخاصة بتنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. المراسلة الوزارية رقم 17/306 بتاريخ 28 يوليوز 2017 بشأن انطلاقة تجربة مسلك دولي بالثانوي الإعدادي.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة .منظومة مسار للتدبير المدرسي https://massar.men.gov.ma/
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. قاعدة المعطيات الإحصائية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال ـ خنيفرة 2018 - 2021

Le dispositif d'APTE au primaire : de l'institutionnalisation à l'opérationnalisation, cas des régions ruro-montagneuses du Haut Atlas Oriental marocain

"The APTE device in primary school: from institutionalization to operationalization, case of the rural-mountainous regions of the Moroccan Eastern High Atlas"

Abdelhalim KOUKOUCH [1], Roland RAYMOND[2], Abdallah ZAROU [3]
[1] Doctorant en sociologie à l'université Savoie Mont Blanc-France
Attaché au laboratoire « Centre de recherche Antoine Favre » de l'école doctorale CST (cultures, sociétés, territoires).
Abdelhalim.koukouch@univ-smb.fr
abdelhalimbanafast@gmail.com

[2] Enseignant chercheur – HDR à l'université Savoie Mont Blanc
[3] Professeur Habilité. Centre d'Orientation et Planification de l'Education (COPE), Rabat Maroc

Résumé :

Le dispositif des APMTE (associations des parents, mères et tuteurs des élèves) au Maroc est lié au contexte de l'école marocaine contemporaine d'après la charte nationale de 1999 visant à rendre l'institution scolaire plus ouvert aux familles. L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière le fonctionnement d'un tel dispositif visant à faciliter l'implication familiale dans la chose scolaire. Ce travail est conçu donc dans l'intention de clarifier la situation des APMTE au primaire dans le Haut Atlas Oriental marocain ainsi d'identifier les éventuels problèmes qui pouvaient se poser au niveau de l'opérativité de ce dispositif et dans l'atteinte de ses objectifs escomptés. Le corpus y investi puise d'une enquête quantitative auprès de divers acteurs éducatifs de la zone ruro-montagnarde d'Ait Yeflman de la région de Draa Tafilalt. Il ressort des résultats de cette enquête que les associations des parents, mères et tuteurs des élèves sont généralement non opérationnelles dans ces régions du Maroc profond. Cela est dû à une multitude de raisons dont on trouve en premier lieu l'incompatibilité du dispositif avec le milieu rural qui agit et évolue à sa manière tellement différente de ce qui existe en ville ce qui oblige l'école rurale de doubler ses efforts et faire face « toute seule » à la complexité des tâches qui lui incombent.

Mots clés : APMTE/APTE, implication, action associative et volontariat.

Abstract :

The system of APMTE (associations of parents, mothers and guardians of students) in Morocco is linked to the context of contemporary Moroccan schools according to the national charter of 1999 aimed at making the school institution more open to families. The objective of this research is to shed light on the functioning of such a device aimed at facilitating family involvement in school matters. This work is therefore designed with the intention of clarifying the situation of APMTEs in primary school in the Moroccan Eastern High Atlas as well as identifying any problems that could arise in terms of the operability of this system and in achieving its expected goals. The corpus invested in it draws on a quantitative survey of various educational actors in the ruro-montane zone of Ait Yeflman in the Draa Tafilalt region. The results of this survey show that the associations of parents, mothers and guardians of students are generally not operational in these regions of deep Morocco. This is due to a multitude of reasons, of which we find in the first place the incompatibility of the system with the rural environment which acts and evolves in its own way so different from what exists in the city, which obliges the rural school to double its efforts and cope "alone" with the complexity of the tasks incumbent on them.

Key words : APMTE/APTE, involvement, associative action and volunteering.

Introduction :

Au Maroc, l'apparition des associations remonte aux années soixante, avec le dahir de 1958 régissant l'action associative. Les associations des parents, mère et tuteurs des élèves à l'instar des autres associations, ont vu le jour à cette époque sauf qu'elles n'existaient pas dans tous les établissements scolaires du Maroc, leur nombre était limité puisque la loi alors, n'exigeait pas leurs existences dans les établissements scolaires.

Conscient de l'importance que peuvent jouer les APTME dans la scolarisation des enfants, le ministère tutelle recourt à une généralisation des associations des parents d'élèves au sein de toutes les institutions scolaires du Royaume du Maroc (Rkiouak, 2009). Cependant, l'institutionnalisation effective des associations des parents d'élèves au Maroc ne s'est faite qu'en 1999 par la Charte d'éducation et de formation dans un contexte où le Maroc, signataire de la déclaration universelle des droits de l'homme, adhère à L'article 26 (alinéa 3) de la déclaration universelle des droits de l'homme qui met en exergue le rôle primordiale que peuvent jouer les parents dans la scolarisation des enfants : «*Les parents ont, par priorité, le*

droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants» (Déclaration universelle des droits de l'homme ,1948)[1] C'est ainsi que la charte d'éducation et de formation dans sa première partie intitulée « Fondements constants : « Droits et devoirs des individus et des collectivité » statue les rôles des parents et tuteurs et détermine le champ d'intervention des associations de parents et tuteurs d'élèves au sein des établissements scolaires : « *Les parents et les tuteurs des élèves doivent être conscients que l'éducation n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et qu'elle est d'abord celle de la cellule familiale en tant qu'institution éducative primordiale, qui influe considérablement sur l'éducation de l'enfant et conditionne sa préparation à une scolarisation réussie, et sa progression dans les études et, ultérieurement, dans la vie professionnelle. Les parents et les tuteurs ont, envers les institutions scolaires, le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation* » (Charte nationale,1999)[2].

En effet, les associations des parents, mères et tuteurs des élèves comme instances civiles projettent dans leur intervention de consolider l'intégration des familles dans la scolarité des enfants et sont constituées en se basant sur le Dahir n ° 1.58.376 délivré 15 novembre 1958, tel qu'il est modifié et complété, et aux mesures liées à ce sujet dans les politiques publiques éducatives, organisations sociales bénévoles, à travers lesquelles les parents d'élèves, hommes et femmes, contribuent au développement des affaires scolaires par diverses activités.

Ces associations sont établies au niveau des établissements d'enseignement scolaire et sont composées des parents et tuteurs des élèves qui poursuivent leurs études dans l'établissement d'enseignement, et qui sont considérés comme adhérant dans l'association dès qu'ils payent une cotisation, telle qu'elle est déterminée par l'association, au début de chaque année scolaire.

Les APTE sont créées lors d'un rassemblement public auquel participent les parents, mères et tuteurs des élèves, conduisant à l'élection d'un bureau pour gérer les affaires de l'association pendant une période de 3 ans en général, et ce bureau se compose généralement d'un président, trésorier, et conseillers. Leur intervention est soumise au règlement adopté en assemblée générale et précise les différentes modalités et règles de travail, et définit ses activités et ses domaines d'intervention.

[1] Déclaration universelle des droits de l'homme ,1948

[2] Charte nationale d'éducation et de formation (1999). Royaume du Maroc Commission Spéciale Education Formation, P.11. http://www.uh2c.ac.ma/uh2c/loi/charte_fr.pdf,

Comme le rôle des APMTE est primordial, leur position est élevée au rang de partenaire incontournable, possédant des droits et prenant en charge des devoirs.

Leurs droits sont généralement les suivant :

1) Considérer l'APTE comme un partenaire stratégique de l'établissement scolaire sur tous les niveaux de la gestion du système éducatif.
2) Garantir la participation concrète de l'APTE dans tous les conseils en relation avec la gestion du fait éducatif au niveau central, régional, provincial et local.
3) Mettre à disposition dans la limite du possible des locaux et des moyens au sein des écoles pour l'APTE.
4) Informer régulièrement l'APTE de tous les éléments relatifs à l'éducation.
5) Impliquer l'APTE dans les plans d'action de l'école à travers des partenariats ciblés et efficaces.
6) Impliquer l'APTE dans les activités d'appui pédagogique par la création des clubs éducatifs.
7) Donner l'avis sur les politiques publiques en matière d'éducation et de formation…

Quant aux devoirs

1) Garantir la création et le renouvellement des bureaux de l'APTE dans tous les établissements scolaires selon les lois en vigueur.
2) Informer les parents et tuteurs des droits des enfants à l'école et les mobiliser pour appuyer la scolarisation des filles et des enfants aux besoins spécifiques.
3) Sensibiliser les parents et les tuteurs pour la protection de l'école et de son environnement social et écologique.
4) Appuyer les projets d'établissement et contribuer aux travaux de rénovation et d'entretien des locaux scolaires et éducatifs.
5) Contribuer à la concrétisation du principe de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans.
6) Encourager les meilleurs élèves.
7) Participer aux différents programmes d'alphabétisation et de généralisation de l'enseignement en milieu rural...

En effet, les droits et devoirs dont disposent les APMTE montrent combien le cadre de leur intervention est large. Ce qui leur assure une sorte de reconnaissance à travers la présence de ses représentants à certains niveaux de décision, à savoir le Conseil d'administration de l'Académie et les Conseils des établissements scolaires.

Au niveau des établissements scolaires (Conseil de gestion, Conseil pédagogique, Conseil des classes), le président de l'Association des parents et tuteurs d'élèves en tant que membre du conseil de gestion, participe, aux côtés du directeur de l'établissement, des cadres administratifs et d'un représentant du Conseil communal, à la proposition du règlement intérieur de l'établissement conformément aux textes législatifs et réglementaires en vigueur, à l'étude et à l'approbation des programmes d'action des autres conseils (Conseil pédagogique et Conseil d'enseignement) en travaillant pour exploiter les résultats de leurs travaux en vue d'améliorer le niveau de la gestion pédagogique, administrative et financière de l'établissement.

Problématique et cadre méthodologique :

Théoriquement parlant, la voix des pères/mères est entendue au sein des conseils des établissements scolaires. Ils interviennent lorsqu'il s'agit de la formulation de propositions concernant les programmes et méthodes d'enseignement et leur présentation au conseil d'administration de l'académie concernée ; la formulation des avis concernant la répartition des élèves selon les classes et l'emploi du temps ; la programmation des épreuves et examens et la participation au suivi et à la réalisation des opérations. Pour l'étude des demandes de soutien social, la proposition des élèves candidats à en bénéficier et pour l'organisation des activités parascolaires, des concours et des compétitions culturels, sportifs et artistiques, l'Association des parents d'élèves participe à la prise de la décision.

Par contre, la charte nationale de 1999 fixe le rôle des associations et préconisent que celles-ci ont l'obligation morale d'être transparentes dans la gestion des affaires scolaires et démocratiques dans l'élection de ses membres. Et afin d'être plus opérationnelles, elles se doivent de nouer des liens avec les autres partenaires et interlocuteurs éducatifs capable de les assister à mieux gérer, entretenir et évaluer les institutions scolaires.

Très récemment, un décret spécial publié au Journal Officiel, précise les rôles des APMTE, leurs tâches et leurs relations avec les établissements d'enseignement et de formation, publics

et privés. Ce nouveau décret n° 2.20.475 définit ces instances comme associations visant à encadrer et faciliter l'implication des mères, pères et tuteurs des élèves dans tout ce qui relève des questions éducatives, et à contribuer au développement de la performance des établissements d'enseignement et de formation.

Plusieurs textes et modalités organisant ces associations, attestent selon le rapport du CSEFRS note que le cadre juridique et réglementaire des APTE leur permis d'atteindre une position importante pour le système éducatif, en raison de leurs rôles spéciaux, dont le plus important est d'établir des ponts de communication entre les institutions de l'éducation et les familles.

Toutefois, force est de constater que ces instances sont en générale inopérantes de telle sorte qu'il est même difficile de concevoir une possible adéquation entre les dimensions structurelles (socio-démographiques, ethniques, géographiques, institutionnelles) qui sont inhérentes aux zones rur-montagnardes du Haut Atlas oriental marocain, les logiques institutionnelles qui ont été mises en œuvre pour favoriser l'implication des familles dans les écoles.

Avant de se lancer dans l'analyse, nous partons de l'idée que toute une transposition mécanique de dispositifs urbains ou même occidentaux ne peut être fructueuse sauf si les conditions et spécificités locales sans prises en compte.

Comme l'étude a visé un terrain spécifique, celui des régions ruro-montagneuses du Haut Atlas Oriental, et face au manque d'écrits scientifiques sur ce sujet, la présente recherche est fondée essentiellement sur les rapports du CSEFRS et les entretiens avec divers acteurs éducatifs à savoir les enseignants, les administrateurs, les familles et les acteurs associatifs.

Lecture et analyse des résultats :

La généralisation des APTE dans les établissements d'enseignement publics et privés était marquante puisque le nombre d'APTME est en croissance à savoir que le nombre total en 2017, est environ 9043 associations, soit un taux de couverture d'environ 83,43%[3]. Bien que ces structures soit fortement représenté au sein des établissements scolaires, les APTME rencontrent plusieurs contraintes, tel est en gros le constat établi par le rapport sur les associations de parents, présenté par le CSEFR intitulé « les Associations des parents et tuteurs d'élèves : un partenaire essentiel pour l'édification de l'école de l'équité, de la qualité

[3] Rapport 2019/6 du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

et de la promotion »[4]. En effet, le taux d'adhésion des parents et tuteurs d'élèves au niveau des établissements d'enseignement où ces associations existent reste faible selon ledit rapport qui souligne également que le revenu faible des familles va de pair avec le niveau d'adhésion à ces associations contrairement chez les familles à haut revenu. Même constat quant à la participation des familles aux réunions de ces associations qui se voit significative quand le niveau d'instruction est élevé.

Par ailleurs, ces associations baignent dans plusieurs dysfonctionnements comme le note le rapport. Leur adhésion aux principes de transparence et aux dispositions réglementaires relatives à l'élection de leurs bureaux reste faible. L'absence de la présentation des rapports moraux et financiers et des rapports d'activité et de leur évaluation. L'absence de dépôt des avoirs dans un compte bancaire. En outre, le rapport pointe du doigt la faiblesse des compétences fondamentales chez les membres de ces associations dans les domaines de la gestion administrative et financière ainsi que l'insuffisance des ressources financières, eu égard aux rôles et aux missions qu'elles sont censées remplir.

Or l'analyse des données recueillies dans la présente recherche, révèle d'autres paramètres rendant le dispositif APMTE non opérationnelle dans les régions susmentionnées. Ce est dû à plusieurs facteurs intrinsèquement liés que nous résumons comme suit :

- L'existence des bureaux d'APTMTE est faible voire inexistant dans les établissements primaires tout en soulignant une attente forte des familles campagnardes en termes de réussite scolaire et d'ascension sociale.
- Le travail associatif et volontariat ne vont pas de pair avec la précarité tant au niveau culturel qu'au niveau économique.
- La méfiance des familles vis-à-vis d'un établissement en plein dysfonctionnement (faible rentabilité, absentéisme, manque d'infrastructure, manque de moyens de scolarisation, échec scolaire, manque d'attractivité, …) ce qui nécessite d'opter pour une politique sociale visant à mettre en avant les efforts que faisait l'école rurale malgré les contraintes, raison pour laquelle, l'implication familiale soit mise en avant ces derniers temps.

[4] Rapport du CSEFR intitulé « les Associations des parents et tuteurs d'élèves : un partenaire essentiel pour l'édification de l'école de l'équité, de la qualité et de la promotion ». Lematin.ma navigation du 17/02/2020.

- L'inconscience des acteurs éducatifs du rôle que peuvent jouer les familles rurales en fonction de leurs conditions de vie ce qui interpelle l'école rurale d'aujourd'hui de ne pas saisir inégalement les familles rurales en raison de leur incapacité à se conformer à ce que l'école attend.

- Les tensions existantes entre deux modes de vie différents famille et école, entre un mode enraciné dans le système tribal et l'activité agropastorale et un mode institutionnel qui se veut moderne et progressiste.

Bibliographie :

Ouvrages :

1- Ahmed ZOUGGARI, (**1996**). *L'école en milieu rural*, Imprimerie El Maarif Al Jadida, Rabat.
2- Anouka Tartare, (**2018**). Les relations entre l'école et la famille. Education. dumas-01939084. HAL Id: dumas-01939084 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939084 Submitted on 29 Nov 2018. **Mémoire** de MEEF, université de Toulon.
3- Brahim Laarbi, Abderrahman Anbi (Dir.) (et all.), (**2014)**. *Le rural au prisme des changements sociaux, regards sociologiques*. Edition de la faculté LSH, université Ibn Zohr Agadir.
4- Chattou Zoubir, (**2010)**. *Le mouvement associatif entre logiques de développement et reproduction de nouvelles élites : Cas de l'oriental marocain*. Dans BONTE Pierre (dir.). *Développement rural : environnement et enjeux territoriaux regard croisés oriental marocain et sud est tunisien*. Edition La croisée des chemins.
5- Chikhaoui Naima, (**2002**). *Fille rurale : défi de scolarisation, défi de développement humain et durable de la campagne*. Faculté des lettres et des sciences humaines, Rabat.
6- El Harras Mokhtar et Ben Said Driss (coord.), (**2002).** *Les mutations sociales et culturelles dans la campagne marocaine*. Publications de la Faculté des Sciences Humaines de Rabat, Série : Colloques et Séminaires n° 102, 1ère édition.
7- El Mustafa Haddiya, (**1995).** *Processus de socialisation en milieu urbain au Maroc*. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines- Rabat, Série : Essais et Etudes n°11, Rabat.
8- Jamil Salmi, (**1985).** *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Les Editions Maghrébines.
9- LPE Yves, FAUGUET Jean-Luc, (**2008).** *Sociologie de l'école rurale*. L'Harmattan.
10- Mohamed Faubar, (**2001).** *Sociologie de l'éducation dans le monde rural*. *Une étude théorique et empirique sur les inégalités des chances*. Publications du monde de l'éducation. Casablanca. **Référence en arabe**.
11- Rabia El Anatki, (**2012**). L'engagement ou le désengagement des parents marocains dans la scolarité de leurs enfants. Lycée Public dans les zones Urbaines du Nord. **Mémoire** de **Master**, Université de Rouen 2011/2012.

Articles :

1- Ibouk Aomar, Salhi Fatiha. *La promotion des actions du mouvement associatif au Maroc : des réalisations appréciables à évaluer*, www.recherche.com.co

2- Mohammed Marouazi, (**2015**). L'École primaire marocaine. Un siècle d'enseignement du français. Edilivre Classique 21 Janvier 2015
3- Nour Eddine Boulaaras, (**2020**). Déracinement de la structure tribale et apparences des changements structurels dans la composante sociale algérienne coloniale : la vie sociale : du mode de vie commun à la vie artificielle. Université de Ghardaya, revue « approches », Tome 3, nombre 01, année 2020. **ISSN :** 2335- 1756. Article en arabe
4- Oulad Benchiba Souraya, (**2012**). *Maroc linguistique : chronique d'un désastre annoncé*. Géopolitik, Revue de l'Institut Amadeus, n° 2, février 2012.
5- Simsili Saleh, (**1999).** *Enseignement en milieu rural, manifestations du problématique et possibilités de dépassemen*t », journal des repères pédagogiques, Numéro 25 octobre 1999. Référence en arabe.

Documents institutionnels

1- Atlas Territorial de l'abandon-scolaire en Arabe. CSEFRS. **2019**.
2- Atlas Territorial des inégalités en éducation en Arabe. CSEFRS. **2017**.
3- Circulaire numéro 03 concernant la mise en oeuvre des APTE. 2006
4- Circulaire numéro 130 concernant la fête de la journée nationale des APTE. 2011.
5- Circulaire numéro 134 concernant la fête de la journée nationale des APTE accompagnée du projet « document cadre de la relation avec les APTE ». **2009.**
6- Circulaire numéro 28 concernant la coopération entre les APTE et les établissements scolaires. **1992.**
7- Circulaire numéro 53 concernant les APTE accompagnée de modèles de statuts. 1995.
8- Circulaire numéro 56 visant à informer les APTE par les circulaires.2002.
9- Circulaire numéro 67 concernant la consolidation de la coopération entre la famille et l'école. **1991**.
10- Circulaire numéro 80 concernant la création des APTE dans les écoles privées. 2003.
11- Dahirn°1-58-376du3JoumadaI1378(15novembre1958) réglementant le droit d'association tel qu'il a été modifié et complété. Bulletin officiel, n°2404 bis du 27/11/1958 (27 novembre **1958**).
12- Décret 2.20.475, concernant les rôle et attributions des APTE **2021**.
13- Etude du CESE, (**2017**). Le développement rural : Espace des zones montagneuses. Saisine n°21/2017
14- Métier de l'enseignant au Maroc dans la lumière de la comparaison internationale. CSEFRS **2021**.
15- Ministère de l'éducation nationale du Maroc, (Octobre **1999).** La charte nationale d'éducation et de formation.
16- Publication ministérielle numéro 4325 concernant les associations des parents d'élèves. **1960**.
17- Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, (**2019**). Les ménages et l'éducation : Perceptions, attentes et aspirations. Enquête nationale.
18- Rapport du CSEFRS, (**2017**). *L'éducation non formelle*. Février 2017.
19- Rapport du CSEFRS, (**2019**). Les Associations des parents et tuteurs d'élèves : un partenaire essentiel pour l'édification de l'école de l'équité, de la qualité et de la promotion.
20- Rapport thématique du CSEFRS, (**2021)**. Etude comparative des écoles communautaires et des satellites. Programme nationale d'évaluation des acquis des élèves de la 6ème année du primaire et la 3ème année du secondaire collégial PNEA 2019.

L'évaluation en ligne dans les classes de langue

À l'ère du covid-19

CHAHBI Anass [1] & BOUAASAB Ouafae [1]

Anass.chahbi03@gmail.com
[1] Centre d'études doctorales FLSHT, Structure de recherche : langue, communication et traduction, Université Abdelmalek Essaâdi.

RESUME :

Dans notre article, nous allons déterminer le concept de l'évaluation de façon générale ainsi que l'évaluation en ligne en tenant compte de son rôle dans les pratiques en classe de langue. En effet, nous allons contextualiser notre travail au cycle secondaire qualifiant. Tout d'abord, nous avons postulé les atouts et les difficultés de l'évaluation en ligne. Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire avec le logiciel Sphinx pour mettre en place les difficultés de l'évaluation en ligne chez nos apprenants. Enfin, nous avons analysé et présenté des données en déduisant une interprétation de ces résultats.

Mots-clés: L'évaluation en ligne, Cycle secondaire qualifiant, difficultés, classe de langue.

Introduction

Avec l'apparition de la pandémie du coronavirus et suite à l'état d'urgence sanitaire, le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique a mis en place des mesures préventives afin d'assurer la continuité pédagogique dans ce contexte difficile, durant la deuxième période de l'année scolaire 2019-2020.

A partir du 16 mars 2020 jusqu'à 20 mai 2020, le Ministère en tutelle a remplacé les cours présentiels par un enseignement à distance via tous les moyens technologiques disponibles (plateformes, sites, télévision, …).

A cet égard, une difficulté s'est posée lors des pratiques en ligne, celle de l'évaluation des apprenants. Cela nous a poussé à s'interroger sur les difficultés qui peuvent obstruer les pratiques d'évaluation en ligne. En partant de cette problématique, nous nous demandons :

Quelles difficultés rencontrent les lycéens lors d'une évaluation en ligne médiatisée par la plateforme Classe-room ?

Pour répondre à cette question, nous allons nous baser sur les travaux de certains chercheurs qui ont essayé de définir l'évaluation et l'évaluation en ligne en particulier. Nous prenons à titre d'exemple les difficultés rencontrées par les apprenants vigueur au cycle secondaire qualifiant marocain en se basant sur un questionnaire.

1. Cadre théorique

1.1. L'évaluation en ligne : définitions

Généralement le terme de l'évaluation reste vague mais aussi complexe à saisir surtout dans le domaine de la didactique des langues car plusieurs chercheurs ont essayé de définir ce concept comme Cuq qui confirme que « l'évaluation sert à porter un jugement' (favorable – défavorable) » alors que Ardoino et Berger (1989), la définissent comme « un dispositif de méthodes, de techniques et d'outils, chargés de donner du sens ».

Avec l'apparition du covid-19, une nouvelle pratique s'est imposée aux enseignants celle de l'évaluation en ligne, un dispositif qui a pour objectif de tester les connaissances, la progression de l'apprentissage et l'analyse des besoins de nos apprenants en employant les différents outils technologiques comme les plates-formes, les classes-room, etc.

Ce type d'évaluation nous permet de suivre le changement au niveau mondial dans l'enseignement en classe des langues en exploitant ces moyens dans le secteur éducatif afin que nos apprenants puissent acquérir de nouvelles méthodes d'apprentissage et le dispositif nécessaire de l'évaluation en ligne.

1.2. Les types de l'évaluation

Dans le domaine éducatif, il existe différents types d'évaluations qui servent à la progression des compétences, des connaissances et des habiletés de nos élèves. Cet article

détermine les trois types d'évaluation essentiels dans le processus enseignement/ apprentissage en classe des langues. Parmi lesquels on peut citer :

1.3. 1Évaluation diagnostique

Ce premier type est considéré comme le point de commencement pour la planification et le pilotage des apprentissages auprès d'un groupe d'apprenants ; elle sert à mettre l'accent sur les points forts et les points « faibles » des élèves. Après cette évaluation, on trouve les besoins nécessaires et les remédiations adéquates dans le but de surmonter les déficits de nos apprenants. Tagliante indique que l'évaluation diagnostique « (…) est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment X, afin de porter un jugement sur cette état, et de pouvoir ainsi si besoin est, chercher les moyens d'y remédier ».

Alors la pré-évaluation est obligatoire pour vérifier les pré-acquis et les pré-requis afin de débuter le processus d'enseignement/ apprentissage en classe de langue. Ainsi qu'il facilite la tâche aux professeurs dans le choix des leçons, des méthodes et des supports didactiques.

2. Évaluation formative

L'évaluation formative est employée dès le premier cours en classe et en formation. Elle vise à contrôler l'apprentissage des élèves et à avoir le feedback afin que l'enseignant détermine les lacunes dans sa pratique en classe. Le feedback sert aussi à savoir la piste convenable à suivre pour avoir une meilleure compréhension et la progression des capacités lors de cette étape.

LANDSHEERE détermine que « l'évaluation formative consiste fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière…en unités et déterminer dans chaque unité dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté ». Donc, cette évaluation a pour seul but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer.

D'après BLOOM (1979), l'évaluation formative essaie de soutenir le cours et sert à l'apprenant de surmonter ses difficultés avant qu'un processus de lacunes cumulées s'enracine. Elle a eu aussi l'occasion à l'enseignant qu'à l'apprenant de voir en concret si les objectifs de l'apprentissage sont atteints et permet l'évolution vers des objectifs plus complexes. Cette évaluation n'a pas le droit ni de classer ni de juger l'élève car elle fait une comparaison de sa performance à un niveau de réussite défini après l'évaluation diagnostique.

1.4. 3. Évaluation sommative

Ce type d'évaluation s'exécute à la fin des cours d'apprentissage (séquence, projet, semestre, trimestre…..), elle permet de concrétiser le bilan et vise à donner un jugement sous-forme d'une note alors elle a un but celui de présenter les résultats finals pour contribuer des certificats et des diplômes.

L'évaluation sommative nous sert à donner avis sur la réussite ou l'échec de l'atteint des objectifs du cycle d'apprentissage, elle peur prouver le progrès et l'acquisition d'un contenu.

LANDSHEERE insiste que « l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan, elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours ou d'un trimestre ».

1.5. Avantages et inconvénients

1.5.1. Les avantages de l'évaluation en ligne

Par rapport à l'évaluation qui se passe en classe avec le professeur, l'évaluation en ligne permet de :

- Faire économiser beaucoup de temps et d'argent aux sociétés
- Minimiser le temps de la mise en œuvre de l'activité et avoir beaucoup de candidats qui passent l'évaluation en même temps.
- Pouvoir réaliser l'évaluation chez eux en utilisant l'appareil personnel.
- Avoir la possibilité de consulter les résultats et les réponses instantanément.
- Aider les chercheurs, les professeurs à mieux connaitre les points forts et les points de ses apprenants et les utilisateurs.
- Offrir aux étudiants diverses façons de démontrer leurs compétences.
- Améliorer rétroaction chez nos apprenants.
- La flexibilité et l'accessibilité pour l'étudiant et l'enseignant.
- Les activités d'évaluation contribuent à l'apprentissage et le suivi de l'apprentissage contribue à l'évaluation.

1.5.2. Les difficultés de l'évaluation en ligne

Malgré que l'évaluation en ligne tire profit de nombreux avantages, il est indispensable de rappeler qu'il y a un certain nombre de limites que nous devons prendre en considération durant de la mise en œuvre de ce type d'évaluation dans l'enseignement au cycle secondaire qualifiant. Parmi lesquelles on peur citer que :

- Certaines personnes trouvent de difficultés dans la manipulation de leur appareil.
- La difficulté de répondre à l'évaluation en ligne.
- La technologie n'est pas toujours infaillible dans son utilisation et son emploi.
- Le problème de connexion et de panne lors de la réalisation de la tâche.
- Le coût élevé des moyens technologiques et de la connexion.
- L'absence dans certaines places de réseaux et des outils nécessaires comme l'ordinateur ou le téléphone….etc.
- La sécurité et la fiabilité technique plus particulièrement aux évaluations sommatives, les arguments liés à la sécurité de l'accès, à la protection des données privées et aux possibilités de pannes lors d'examens sont très présents et seraient la cause de leur usage encore relativement restreint.
- l'absence d'une stratégie organisationnelle à l'égard de l'évaluation informatisée.

2. La méthode et la planification de recherche

Le processus enseignement- apprentissage

Nous avons commencé notre travail en utilisant l'application google classe-room dans les différentes étapes de l'activité de lecture. Nous avons respecté les phases clés de la lecture méthodique. Cette dernière stimule les étapes ci-dessous :

Avant la lecture

Concernant cette première étape, nous avons vise à récapituler des informations générales sur l'auteur, la date d'écriture de l'œuvre et de sa parution. Ainsi qu'un petit rappel sur le résume du roman et les personnages principaux et secondaires dans l'histoire.

Mise en situation : rappel

- **Genre de l'œuvre :** extrait d'un roman autobiographique
- **Auteur :** Ahmed SEFRIOUI
- **Courant littéraire :** littérature maghrébine d'expression française.

· Lecture magistrale suivie d'une lecture vocale

Pendant la lecture :

Identification du texte

· **Situation du texte :** Ce texte est extrait de la boîte à merveilles d'Ahmed Sefrioui. Il s'agit de l'incipit (pages d'ouverture) où le narrateur présente les personnages et le cadre spatio-temporel.

· **Type du texte :** texte narratif descriptif

· **Situation d'énonciation :**

- **Qui parle ?** -"je" le narrateur principal - le narrateur adulte.

- **A qui ?** Au lecteur.

- **De quoi ?** Du cadre spatio-temporel, des personnages, De sa solitude éternelle, de sa souffrance.

- **Quand ?** Le soir.

- **Où ?** Chez lui (Dar Chouafa).

3. **Hypothèses de lecture**

L'incipit présente au lecteur les éléments indispensable à la compréhension de l'œuvre : personnages, cadre spatio-temporel, thème

4. Les axes de lecture

Les fonctions de l'incipit :

L'espace :

-Dar chouafa présentée comme une maison très ancienne «dont les carreaux avaient perdu leurs émaux et leur éclat »

-Le Msid, derb Noualla.

Le temps : le soir

La forme verbale :

- A l'ouverture le narrateur emploie : le présent de narration afin de :
- Rafraichir les événements du passé
- Actualiser ces événements.
- Avoir un lien avec les lecteurs

Le 3ème paragraphe présente une forme verbale :

- L'imparfait pour décrire les personnes, les lieux….etc.
- Le passé simple pour raconter un souvenir de son enfance et parler de sa solitude.
- **Les personnages :**

  -le narrateur et ses parents.

  -le narrateur adulte

  -ses voisins de Dar chouafa.

-le champ lexical de la solitude :

Ma solitude ne date pas d'hier -j'étais seul- j'étais malheureux- triste……

-Le champ lexical de la magie :

Les démons- les diables- les jnouns- les puissances invisibles…….(*boite à merveilles oeuvre integral.pdf*, s. d.)

--le champ lexical de la voyance :

Les démons noirs- les talismans- les mots magiques- dévoiler l'avenir…….

Après la lecture :

Dans cette phase ; nous allons fait une sorte de résumé du chapitre 1 de la boite à merveilles et j'ai demandé aux apprenants de répondre aux questions figurées ci-dessous :

Synthèse

Déjà on est devant un narrateur seul et triste, hanté par les jnouns et le monde mystérieux de la chouafa.

Les questions :

-Quelles relations aura-t-il avec ses voisins surtout la chouafa?

-Quelle sera le rôle de la boîte à merveilles?

-Parviendra-t-il à apaiser ses tourments surtout la solitude?

Quelle sera la place du merveilleux dans la vie de l'enfant..?

L'évaluation sur Google-classe-room

Après avoir terminé l'enseignement de la séquence didactique sur l'œuvre« **la boite à merveilles »** de son écrivain marocain Ahmed Sefrioui, nous avons fait une évaluation en ligne portant des questions de compréhension sur le chapitre 1 de ce roman en employant l'application Google classe-room. En effet, Nous avons consacré une heure pour Cette activité aux apprenants que chacun parmi eux a passé un temps différent par rapport à son consort durant l'exécution de cette tâche.

Lors de la mise en œuvre du questionnaire, nous avons basé sur un logiciel spécial intitulé **Sphinx** pour le traiter avec une sorte d'efficacité et d'une fiabilité pendant la présentation de la recherche. Ce logiciel nous a permis de bien faciliter l'élaboration des questions précises et palpables.

Groupe classe

Pendant la réalisation de cette recherche, nous avons travaillé avec un groupe d'apprenants de différentes options au sein du lycée Ibn Zohr dans la direction provinciale d Ouezzane. Ce groupe s'est composé de 8 filles avec un pourcentage de 81,8% et 2 garçons qui présente18, 2%, le tranche d'âge se limite ente 16 ans qui présente le plus haut taux de 72,7%. Ensuite, il y a qui ont 17 ans en pourcentage de 18,2% et enfin les apprenants qui ont 18 ans présentent juste 9,1%. Concernant le niveau d'étude, nous avons choisi la première année baccalauréat afin d'assurer des résultats académiques.

Analyse des difficultés de l'évaluation en ligne.

1. **L'outil numérique :**

outil		
	Nb	% cit.
Ordinateur	1	9,1%
téléphone	10	90,9%
tablette	0	0,0%
Total	11	100,0%

La plupart des élèves utilisent le téléphone portable dans leur vie personnelle ainsi que dans la vie scolaire car ils le considèrent comme un outil pratique et simple à utiliser au détriment de l'ordinateur et de la tablette. Alors on remarque que la majorité l'utilisent en présentant un pourcentage de 90,9%, alors pour l'ordinateur, il y ' a qu'un seul utilisateur qui l'apprécie dans l'évaluation puisqu'il le trouve très facile au niveau de la manipulation de document et de la réponse. or, personne n' a choisi la tablette durant l'exécution de l'évaluation car elle n' a pas pris une place assez importante chez les élèves à cause de sa forme et de son emploi un peu compliqué par rapport aux autres moyens technologiques.

2. **Le moyen de branchement.**

moyen		
	Nb	% cit.
Wifi	1	9,1%
4G	10	90,9%
Total	11	100,0%

En ce qui concerne le moyen de branchement des appareils, on remarque que les apprenants choisissent en général 4G malgré la puissance de wifi. Donc plus de moitié

emploient la 4G car il est considéré comme un moyen d'autonomie et n'a pas une place précise si l'on compare avec wifi qui consiste à être à la maison ou dans une place publique. Ce postulat se considère comme une difficulté du choix de wifi.

3. La connexion

connexion		
	Nb	% cit.
oui	6	54,5%
non	5	45,5%
Total	11	100,0%

On se base sur le tableau ci-dessus, nous constatons déjà que 54 ,5% des élèves n'ont pas trouvé une difficulté au niveau de la connexion, cela se réfère au milieu social, au lieu de résidence et à l'aspect matériel des apprenants. Par contres 45,5% des apprenants ont trouvé de difficulté de se connecter à l'heure à cause de la place d'habitat ; celle du milieu rural qui a un effet négatif sur l'apprentissage, sur le temps de l'évaluation dépassée par ces apprenants. Ce problème est aussi en raison de manque d'équipements dans ce milieu ce qui provoque aussi le retard au niveau de l'exécution de l'activité proposée par l'enseignant.

4. Google classe-Room

classe-room		
	Nb	% cit.
Facile	4	36,4%
un peu	5	45,5%
difficile	2	18,2%
Total	11	100,0%

Tout d'abord, Cette application sert à organiser des cours à distance aux élèves dans tous les niveaux, alors à travers le tableau présenté 36,4 %des lycéens la considèrent comme un outil facile à employer dans leur apprentissage. Ensuite, d'autres élèves au nombre de 45,5% la trouvent un peu difficile de l'utiliser lors de l'acquisition d'une compétence et

pendant l'évaluation en ligne. En effet, cette difficulté est expliquée par le manque de formation en informatique chez ce type et aussi l'absence des moyens suffisants à la mise en œuvre d'une tâche. Enfin, nous constatons que 18,2% des écoliers le voient difficile dans leur utilisation pour apprendre la langue ainsi que durant l'évaluation d'une discipline. Ce problème vient de certaines causes telles : l'occupation par les réseaux sociaux, l'absence de l'équipement informatique et la nécessité des formations en domaine de l'intégration des outils technologiques.

5. La manipulation du document :

Word		
	Nb	% cit.
facilement	5	45,5%
un peu difficile	5	45,5%
difficilement	1	9,1%
Total	11	100,0%

La manipulation d'un document Word reste une habileté très importante pour toutes les personnes dans le monde entier surtout pour les lycéens. Donc 45,5% parmi eux ont jugé que cette tâche est facile. Or, 45,5% l'ont trouvée un peu difficile suite à un certain nombre de raisons comme l'appareil numérique, la connexion et l'absence d'une formation sur bureautique. Dans un autre coté, quelques élèves ont trouvé que cette activité est difficile faute de manque de performance en word, la difficulté d'installer le logiciel et le niveau bas en langue française. Toutes ces choses ont des effets négatifs lors de l'application de l'évaluation.

6. Les questions de compréhension.

Questions		
	Nb	% cit.
Oui	7	63,6%
Non	4	36,4%
Total	11	100,0%

Les questions de compréhension sur le texte étudié présentent un vrai défi pour la plupart des apprenants à cause de plusieurs choses. Et si on se base sur l'enquête suivante, nous pouvons déduire que 63,6% des apprenants ont trouvé une difficulté en cognitif et au niveau de l'accès au sens global. Cette difficulté peut avoir plusieurs raisons comme : le manque de vocabulaire, le besoin d'un pré-acquis nécessaire à ce niveau d'étude et nous pouvons dire aussi que les questions sont mal traitées ce qui engendre de résultats insatisfaisants. Par contre, nous observons que 36,4% des étudiants ont réussi à bien comprendre les questions du texte car ils ont : une base assez forte en langue, l'auto-formation et le soutien de ses parents dans leur étude.

7. La consigne

consigne		
	Nb	% cit.
Claire	6	54,5%
floue	5	45,5%
Total	11	100,0%

Dans la phase de l'évaluation, la consigne présente la moitié de réponse pour l'apprenant, s'il comprend bien la consigne surement il répondra facilement aux questions. Le tableau ci-dessus confirme que la moitié l'a bien saisie lors de la mise en œuvre du contrôle en ligne. Mais 45,5% d'apprenants n'ont pas pu la chance d'avoir la compréhension globale des questions. Ce phénomène engendre des effets négatifs au niveau de l'évaluation en ligne en raison de déficit et de manque des outils importants aux réponses.

7. L'envoi du document

L'envoi		
	Nb	% cit.
facile	4	36,4%
un peu difficicle	6	54,5%
difficile	1	9,1%
Total	11	100,0%

Cette étape ne configure pas dans l'évaluation présentais car on se base sur des feuilles mais, elle est la dernière dans le processus de l'évaluation en ligne. Si on constate les statistiques présentées, nous pouvons dire en premier lieu que juste 36,4% ont la capacité d'envoyer facilement le travail. Deuxièment, presque la moitié des apprenants ont rencontré des difficultés en envoyant le fichier soit à cause du problème de connexion soit l'ignorance de manipuler correctement le document. Enfin, on voit que 9,1% des élèves ont trouvé des problèmes d'envoi du fichier ce qui a des impacts négatifs sur le respect du temps de l'évaluation. Autrement dit, ces apprenants ont dépassé le temps de l'évaluation ce qui prouve à chercher des solutions à ce genre pour qu'il puisse surmonter leur difficulté à l'avenir.

Discussions et conclusion

En guise de conclusion, L'évaluation en ligne reste un sujet très discutable par plusieurs chercheurs ce qui exprime leur importance dans le système éducatif surtout à l'ère du covid-19 qui a imposé aux enseignants de changer la méthode d'évaluer les apprenants de présentiel envers à distance. Mais, ils ont rencontrés certaines difficultés que nous avons vues lors de l'enquête présentée dans la recherche. Donc nous devons penser à trouver des solutions pour que les élèves puissent surmonter ces difficultés en tenant compte de faire une formation sur ce type d'évaluation car elle dispose tant de bénéfices tels que l'économie du temps et de l'argent autant que possible. Ainsi que les apprenants peuvent consulter ses résultats instantanément par mail et ils auraient avoir l'occasion de profiter d'un e-Learning par le biais des livres numériques. Alors n'est-il pas le temps de concevoir des ressources numériques pour l'apprentissage et l'évaluation en ligne ?

Liste bibliographique

A.SEFROUI, la Boite à merveilles œuvre, 1954,édi: dar al ouma,casablanca.

B.S. BLOOM, caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Labor/Nathan.1979

CH. TAGLIANTE, L'évaluation, Paris. Clé International. P 15

G. DE LANDSHEERE, Evaluation continue et examens: précis de docimologie, Labor/Nathan 1976J.P. CUQ, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE. Clé International. Paris.2003. p 90

L. ALLAL et al, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, 1979.

https://www.libe.ma/L-enseignement-a-distance-au-Maroc-a-l-heure-du-Covid-19_a117908.html

L. Audet Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne, Mars 2011, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD; www.refad.ca)

Vers une rééducation de la dyslexie développementale : Quelques données empiriques dans le contexte scolaire marocain

Towards a Rehabilitation of Developmental Dyslexia: Some Empirical Data in the Moroccan School Context

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

Le présent article se propose de faire une synthèse succincte de certains travaux de recherche, cités dans la littérature, sur la dyslexie développementale. En effet, ce document traite successivement de la définition, des causes et des origines neurobiologiques, les traitements et méthodes proposés pour la rééducation de ce trouble d'apprentissage de la lecture. Enfin, seront présentées quelques données empiriques concernant certaines études relatives à la dyslexie développementale dans le domaine de rééducation, particulièrement dans le contexte scolaire marocain.

Mots clés : Dyslexie développementale, rééducation, contexte scolaire marocain.

Abstract

This current article aims at providing a succinct synthesis of some research works cited in the literature on developmental dyslexia. This document deals successively with the definition, the causes and the neurobiological origins, the treatments and methods proposed for the rehabilitation of this reading learning disorder. Finally, some empirical data will be presented related to certain studies relating to developmental dyslexia, particularly in the field of rehabilitation regarding the Moroccan school context.

Keywords: Developmental dyslexia, rehabilitation, Moroccan school context.

Introduction

La lecture, son fonctionnement, ses difficultés d'acquisition et ses troubles constituent un important champ scientifique que la recherche ne cesse d'explorer. Selon Gombert et al (2000), lire est une activité langagière qui est toujours simultanément cognitive, linguistique, sociale, subjective. Sprenger-Charolles et Casalis (1996) font remarquer qu'à l'intérieur de la population d'enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture, il est possible de distinguer un groupe d'enfants dont les difficultés seraient spécifiques à l'identification des mots écrits.

Avant de présenter quelques données empiriques concernant certains travaux de recherche sur la dyslexie dans le domaine de rééducation, particulièrement dans le contexte scolaire

marocain, il nous apparaît pertinent, dans un premier temps, de définir ce trouble d'apprentissage de la lecture. Ensuite, nous exposerons les causes et les origines neurobiologiques, ainsi que quelques traitements et méthodes de rééducation de la dyslexie, tels qu'ils sont décrits dans la littérature.

1. Dyslexie développementale

La dyslexie développementale est un trouble spécifique de l'installation des mécanismes de traitement des mots écrits qui perturbe gravement l'apprentissage de la lecture (Gombert, 2004). En outre, elle est définie comme un trouble durable et persistant de l'apprentissage de la lecture qui se manifeste chez des enfants ayant une efficience intellectuelle normale, ne présentant aucun trouble de la perception auditive ou visuelle et ayant suivi une scolarisation adéquate (Gombert et al, 2000).

Il existe selon Gombert et al (2000), différents sous-types de dyslexie qui se caractérisent par d'importantes difficultés à lire certains mots alors que la lecture d'autres mots est bien meilleure, voire totalement préservée. Dans sa forme pure, la dyslexie de surface se caractérise par des difficultés particulières en lecture de mots irréguliers alors que la lecture des mots nouveaux ou inventés est largement préservée. Cependant, la dyslexie phonologique se caractérise par des difficultés en lecture de mots nouveaux ou inventés alors que la lecture des mots précédemment appris est relativement préservée (Gombert et al, 2000). Il existe également les formes mixtes de dyslexie. Gombert et al (2000), font remarquer que les formes pures de dyslexie ne s'observent que chez à peine un tiers des enfants dyslexiques. En fait, la grande majorité de ces enfants rencontrent des difficultés tant en lecture de mots irréguliers qu'en lecture de pseudo-mots. Cependant, il semble que le plus souvent, selon Gombert et al (2000), ces formes mixtes évoluent vers une dyslexie phonologique et s'apparentent donc davantage à cette forme de dyslexie.

2. Causes et origines neurobiologiques de la dyslexie

Dans l'ensemble, il ressort de la revue de la littérature plusieurs hypothèses sur les mécanismes cognitifs responsables de la dyslexie. Parmi lesquelles, on peut citer :

- L'hypothèse visuelle (déficit magnocellulaire) ; (Stein & Walsh, 1997). Il s'agirait d'un dysfonctionnement des voies magnocellulaires du système visuel, permettant le traitement des basses fréquences spatiales (contours des mots), ce système aussi impliqué dans la gestion des mouvements oculaires.

- L'hypothèse du déficit du traitement temporel qui se caractérise par un déficit dans la résolution temporelle du système auditif, affectant la perception des sons brefs et des transitions temporelles rapides (Tallal, 1980 ; Tallal, Miller & Fitch, 1993 ; Tallal, Miller, Jenkins & Merzenich, 1997).

- L'hypothèse d'un trouble cérébelleux (Nicolson et al, 1995 ; 2001). Selon l'INSERM (2007), la théorie cérébelleuse suppose que le déficit est présent très précocement, dès la naissance, et va interférer avec la mise en place normale des aptitudes tant auditives qu'articulatoires nécessaires à la constitution du système phonologique, comme aux aptitudes visuelles telles que les mouvements oculaires et la reconnaissance des lettres,

donnant lieu à la fois aux difficultés phonologiques et orthographiques caractéristiques de l'enfant ou de l'adulte dyslexique (Fawcett et al, 1996 ; Nicolson et al, 2001) ;

- L'hypothèse visuo-attentionnelle (Valdois, 2005). Selon cet auteur, si l'enfant présente un dysfonctionnement visuo-attentionnel ne permettant pas une distribution homogène initiale de l'attention sur la séquence du mot, alors certaines des lettres du mot écrit apparaîtront comme plus saillantes que d'autres et l'identification ne pourra pas aboutir ;

- L'hypothèse du déficit phonologique. Selon Ramus (2003), la cause de la dyslexie serait un dysfonctionnement des représentations phonologiques. Ainsi, de très nombreux travaux de recherche conduits au cours de ces dernières années ont conforté cette hypothèse (Paulesu et al, 2001 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2003 ; Vellutino et al, 2004).

Concernant les origines neurobiologiques de la dyslexie. Les recherches menées dans le domaine des neurosciences ont eu pour objectif de montrer que le cerveau des enfants dyslexiques présentait des particularités tant au niveau de sa structure que de son fonctionnement (Gombert et al, 2000). Selon l'INSERM (2007), ce sont les progrès récents de la neuro-imagerie cérébrale qui ont permis l'accroissement des connaissances dans ce domaine et la confirmation de l'existence d'anomalies à la fois structurales et fonctionnelles du cerveau chez une majorité de personnes dyslexiques. A propos des bases cérébrales. Selon Ecalle et al (2007), les trois principales zones de l'hémisphère gauche du cerveau humain qui sont impliquées dans la lecture et son acquisition (Démonet, Taylor, et Chaix, 2004, Shaywitz et al., 2002) sont : La jonction occipito-temporale, le gyrus frontal inférieur et la jonction pariéto-temporale . Chez les sujets dyslexiques, l'imagerie fonctionnelle cérébrale montre que l'activité neuronale dans ces trois aires impliquées dans la lecture est plus faible que chez les sujets témoins (Paulesu et al, 2001 ; Pugh et al, 2001).

3. Quelques traitements et méthodes de rééducation de la dyslexie

Théoriquement, le modèle à deux voies semble intéressant pour l'étude de la dyslexie développementale (Bisaillon, 2004 ; Morais, 1995 ; Valdois, 1993, 1996). De même, Bisaillon (2004), fait remarquer que la rééducation prévue dans la perspective de ce modèle, implique des approches différentes pour le traitement de la dyslexie de surface et de la dyslexie phonologique.

Certaines méthodes de rééducation découlent directement des différentes théories de la dyslexie. Elles ont généralement été proposées par des scientifiques travaillant sur les théories correspondantes, et ont souvent été évaluées scientifiquement (Ramus, 2003). Cependant, un nombre conséquent de méthodes de rééducation et traitements préconisés pour la dyslexie n'ont fait l'objet d'aucune étude scientifique, ni d'un point de vue théorique, ni du point de vue de l'évaluation de l'efficacité du traitement (Ramus, 2002 ; Ramus, 2003).

Par ailleurs, le rapport de l'INSERM (2007) sur la dyslexie, la dysorthographie et la dyscalculie, précise qu'il existe des critères scientifiques qui permettent d'évaluer l'efficacité d'un traitement. Seules des études de groupes, fondées sur des observations objectives et

quantifiées, et appuyées par des statistiques rigoureuses, peuvent éventuellement apporter une preuve d'efficacité et de légitimité scientifique.

Dans l'ensemble, parmi les traitements et les méthodes de rééducation de la dyslexie, cités dans le rapport de l'INSERM (2007), on peut mentionner :

- Les rééducations de type orthophonique (INSERM, 2007)

  Les caractéristiques principales de la rééducation orthophonique de la dyslexie sont :

  - L'entraînement des capacités phonologiques de l'enfant. En effet, l'effet positif de l'entraînement de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture est bien établi (Gombert, 1990) ;
  - La rééducation de la lecture avec des méthodes souvent différentes de celles possibles en classe ;
  - La mise en place de stratégies de compensation pour permettre à l'enfant de contourner les déficits identifiés.

- Entraînement audiovisuel à l'identification des syllabes orales et écrites. Il faudrait plus voir ce type d'entraînement informatique comme outil complémentaire de la rééducation orthophonique qui pourrait en renforcer utilement les effets (INSERM, 2007) ;
- Entraînement de la morphologie : l'utilisation de la morphologie pour aider l'enfant dyslexique en fin de primaire à compenser ses difficultés phonologiques semble très prometteuse, comme le suggère le travail d'Arnbak et Elbro (2000) ;
- Rééducations auditives : les différentes théories explicatives de la dyslexie fondées sur le rôle de l'audition ont donné lieu à des méthodes de rééducation mettant en jeu la discrimination des sons (INSERM, 2007) ;
- Rééducations visuelles : plusieurs méthodes de rééducation de la dyslexie portent sur les capacités visuelles et visuo-attentionnelles (INSERM, 2007) ;
- Rééducations motrices ou proprioceptives : les systèmes moteurs et propriocepteurs ont aussi fait l'objet de méthodes de rééducation (INSERM, 2007) ;
- …

4. Présentation de quelques données empiriques concernant la rééducation de la dyslexie développementale dans le contexte scolaire marocain

Dans le contexte scolaire marocain, nous avons réalisé une étude qui avait pour objectif de vérifier si le logiciel « Itinéraire Combinatoire » pourrait contribuer au développement de la conscience phonologique d'enfants normo-lecteurs marocains arabophones scolarisés au cycle primaire dans une école publique au Maroc. Les données ont montré que l'utilisation de ce logiciel, pendant une période de 6 semaines à raison de 3 séances d'une heure par semaine, a permis d'améliorer considérablement leurs performances aux épreuves métaphonologiques en arabe standard, par rapport au groupe témoin (Badda, 2008 ; Badda et al, 2011). De plus, une autre étude réalisée, avait pour objectif de répondre à la question suivante : ''Est-ce que le logiciel « Itinéraire Combinatoire », en contribuant au développement de la conscience

phonologique, permet de remédier aux difficultés de lecture de l'enfant marocain atteint de la dyslexie phonologique ?''. Les données de cette dernière étude, semblent montrer que la rééducation de ces enfants dyslexiques via le logiciel « Itinéraire Combinatoire » a permis d'améliorer significativement leurs performances dans les différentes tâches de lecture à voix haute en arabe et également, dans les différentes épreuves permettant d'estimer leur niveau de conscience phonologique dans les deux répertoires arabe et français. Cependant, le logiciel « Itinéraire Combinatoire » ne semble pas suffire à lui seul pour remédier aux difficultés de lecture d'enfants atteints de la dyslexie phonologique (Badda, 2008 ; Badda et al, 2010). Différents points peuvent justifier entre autres ce constat, du fait de la durée relativement courte de l'entraînement (trois séances par semaine d'une heure pendant 8 semaines), alors que dans la plupart des études, l'entraînement est quotidien et peut s'étaler sur plusieurs mois (Olson et Wise, 1992), mais également du fait de la spécificité même des troubles dyslexiques, notamment en termes de persistance. Enfin, les activités que regroupe le logiciel « Itinéraire Combinatoire » sont en langue française, ce qui pourrait défavoriser la rééducation de ces enfants dyslexiques marocains qui auraient besoin de s'entraîner via des activités en langue arabe.

Une autre étude a été réalisée dans le même sens. Elle avait pour objectif d'évaluer la validité du logiciel LABBEL (language assessement battery- Batterie d'Evaluation du langage) comme outil de diagnostic et de remédiation des difficultés de lecture chez des élèves marocains du secondaire collégial. Pour se faire, deux tâches du LABBEL ont été exploitées : la discrimination auditive et la dénomination orale. Les résultats ont montré que les scores moyens des tâches de discrimination auditive et de dénomination orale chez les bons lecteurs sont successivement : 9,34 et 9,04 et chez les faibles lecteurs sont successivement : 9,30 et 8,83. D'après ces données, il apparait que les bons lecteurs scorent mieux que les faibles lecteurs, mais cette différence entre les moyennes des bons lecteurs et des faibles lecteurs est apparue statistiquement non significative. Cette absence de différence pourrait s'expliquer par un effet plafond ou bien par la non utilisation des outils d'exclusion comme le PM38 et le test de barrage des cloches…, ce qui rend ces deux tâches du LABBEL insensibles (El Azmy et al, 2015). Les sujets qui ont eu de faibles résultats dans la tâche de discrimination auditive ont subi un programme de remédiation par le LABBEL. Ce programme de remédiation a duré 9 jours, en raison d'une séance d'une demi-heure par trois jours. Chaque séance est consacrée à l'activité de la discrimination auditive. L'objectif de l'activité était de repérer les syllabes entendues dans les mots. Le déroulement de cette activité se faisait en deux étapes. Une étape de découpage suivi par une étape de perception auditive. Après le programme de remédiation, les sujets ont passé un post-test de la tâche de la discrimination auditive. Les résultats de la comparaison des moyennes ont montré qu'il y a une différence significative entre les scores au pré-test et au post-test de la tâche de la discrimination auditive, ce qui signifie qu'il y a une amélioration considérable des scores au post-test (Ahami et al, 2015). Cette amélioration après entraînement auditive est montrée par plusieurs études (Merzenich et al, 1996 ; Tallal et al, 1996). Ainsi la remédiation par le LABBEL a pu améliorer les scores des faibles lecteurs.

Une autre étude récente dans le contexte marocain, a abordé le diagnostic des troubles dyslexiques et l'identification des facteurs associés aux troubles d'apprentissage de la lecture (Ihbour et al, 2019).

Conclusion

La plupart des enfants apprennent à lire sans trop de difficultés. Cependant, un nombre important d'enfants sont incapables d'effectuer un apprentissage de la lecture en dépit de conditions favorables (Casalis, 1995 ; Gombert et al, 2000).

Dans le contexte scolaire marocain, certaines études ont cherché à vérifier la validité de l'entraînement phonologique, via le logiciel « Itinéraire Combinatoire » et de l'entraînement auditive, via le «LABBEL» comme moyens de rééducation de la dyslexie développementale. Ces entraînements ont permis d'améliorer considérablement les performances des sujets dans les tâches métaphonologiques et auditives. Cependant, d'autres études seraient nécessaires pour confirmer l'effet positif de ces types d'entraînements dans la rééducation de la dyslexie développementale.

Références bibliographiques

Ahami, A.O.T., El Azmy, J., Badda, B. and Aboussaleh, Y. (2015). Auditory Discrimination Task as a Technique of Cognitive Remediation of Dyslexia Disorders among Arabic-Speaking Subjects. ANAE, 136-137, 305-310.

Arnbak, E. Elbro,C. (2000). The effects of morphological awareness training on reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 : 229-251.

Badda, B. (2008). *Apprentissage de la lecture, dyslexie phonologique et remédiation par le logiciel « Itinéraire Combinatoire » chez l'enfant marocain.* Thèse de doctorat cotutelle, Université Ibn Tofail Maroc – Université de Rennes 2 France.

Badda, B., Ahami, A.O.T., Gombert, J-E., El Qaj, M., Alami, N., Lachheb, A. (2010). Enfants marocains scolarisés : Essai de remédiation de la dyslexie phonologique via le logiciel « Itinéraire Combinatoire », *EpiNet : la revue électronique de l'EPI*, n° 129 de novembre 2010. http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1011c.htm

Badda, B., Ahami, A.O.T., Gombert, J-E., Ahaji, K., El Qaj, M., Latifi, M., Flilih, B., El Azmy, J. (2011). Effet d'un logiciel francophone sur l'amélioration de la conscience phonologique d'enfants marocains arabophones scolarisés, *EpiNet : la revue électronique de l'EPI*, n° 140 de décembre 2011. http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1112c.htm

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.

Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant.* (1995). Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Démonet, J. F., Taylor, M. J., & Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. Lancet, 363 (9419), 1451-1460.

Ecalle, J., Magnan, A., & Ramus, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses troubles. In S. Ionescu & A. Blanchet (Eds), Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation (Vol coordonné par J. Lautrey). Paris : PUF.

El Azmy, J., Ahami, A.O.T., Badda, B., (2015). La discrimination auditive comme indicateur de diagnostic de dyslexie chez les sujets arabophones, International Journal of Innovation and Applied Studies ISSN 2028-9324 Vol. 12 No. 1 Jul. 2015, pp. 190-196.

Fawcett, A, Nicolson, R, Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Ann Dyslexia*, 46: 259-283.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

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., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan Pédagogie.

Ihbour, S., Hnini, L., Chahbi, R., Chigr, F., Najimi, M. (2019). Diagnosis of dyslexic disorders and identification of factors associated with reading learning disabilities within the Moroccan context. Acta Neuropsychological, 17 (3), 261-281.

INSERM (2007). Expertise Collective : Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.

Merzenich, M.M., Jenkins, W.M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S.L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science*, 271, 77-81.

Morais, J. (1995). Les processus d'acquisition de la lecture. *Le Français Aujourd'hui, 112*, 16-22.

Nicolson, R., Fawcett, A., & Dean, P. (1995). Time estimation deficits in developmental dyslexia: evidence for cerebellar involvement. *Proceedings of the Royal Society*, 259: 43-47.

Nicolson, R., Fawcett, A., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends Neurosci*, 24: 508-511.

Olson, R.K., & Wise, B.W. (1992). Reading on the computer with orthographic and speech feedback : An overview of the Colorado Remedial Reading Project. *Reading and Writing, 4*, 107-144.

Paulesu, E., Démonet, J. F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N. (2001). Dyslexia : Cultural Diversity and Biological Unity. *Science, 291,* 2165-2167.

Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R. (2001). Neurobiological studies of reading and reading disability. J Commun Disord, 34(6), 479-492.

Ramus, F. (2002). Dyslexie : la cognition en désordre ? *La Recherche Hors-Série*, 9, 66-68.

Ramus, F. (2003). Dyslexie développementale : déficit phonologique spécifique ou trouble sensorimoteur global ? *Médecine & Enfance, avril, 6-9.*

Shaywitz, B. A, Shaywitz, S.E., Pugh, K. RMencl, W. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biol Psychiatry,* 52(2), 101-110.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Apprentissage de la lecture et Dyslexie : Des recherches fondamentales aux implications pratiques*. Paris : Dunod.

Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement.* Paris : PUF.

Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience, 20*, 147-152.

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language, 9*, 182-198.

Tallal, P., Miller, S.L., & Fitch, R.H. (1993). Neurobiological basis of speech : A case for the preeminence of temporal processing. *Annals of the New York Academy of Science, 682*, 27-47.

Tallal, P., Miller, S. L., Bedi, G., Byma, G., Wang, X., Nagarajan, S. S., Schreiner, C., Jenkins, WM., & Merzenich MM. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science, 271,* 81-83.

Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M., & Merzenich, M.M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders : Research and clinical implications. In B.A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia : Implications for early intervention* (pp. 49-66). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Valdois, S. (1993). Evaluation neuropsychologique des troubles de l'apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique, 31*, 173, 33-45.

Valdois, S. (1996). Les dyslexies développementales. Questions d'actualité. *Revue de Neuropsychologie, 6(2),* 167-187.

Valdois, S. (2005). Traitements visuels et dyslexies développementales. *In* C. Hommet, I. Jambaque, C. Billard, P. Gillet (eds) *Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement*. Marseille : Editions Solal.

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.

La contribution du e-learning dans le développement professionnel des enseignants
The contribution of e-learning in the professional development of teachers

EL ANOUAR EL MUSTAPHA[1] & EL ADNANI Mohamed Jallal[2]

[1]Doctorant chercheur. Faculté d'Économie et de Gestion
Université Sultan Moulay Slimane -Maroc
Laboratoire de Recherches Pluridisciplinaires en Economie et Gestion
elmustapha.elanouar@usms.ma

[2]Enseignant chercheur. Faculté d'Économie et de Gestion
Université Sultan Moulay Slimane -Maroc
Laboratoire de Recherches Pluridisciplinaires en Economie et Gestion
eladnani2000@yahoo.fr

Résumé

Le présent article a pour objectif de mettre en exergue le rôle de l'apprentissage électronique dans le développement professionnel des enseignants. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes basés sur une revue de littérature qui a étudié les concepts du e-learning et le développement professionnel dans l'attente de la compléter par une étude empirique. On souligne à cet égard, la rareté des études ayant travaillé sur le lien entre ces deux variables, ce qui constitue, d'ailleurs, la valeur ajoutée de notre recherche. Cette revue de littérature met l'accent sur les transformations que le e-learning peut engendrer sur les pratiques inhérentes à l'apprentissage en particulier et à la formation en général, et de là contribuer au développement professionnel des acteurs d'une manière contenue et durable.

Mots clés : apprentissage en ligne – développement professionnel – enseignants – impacts

Abstract

The purpose of this article is to highlight the role of e-learning in teachers' professional development. In order to achieve this objective, we have used a literature review that has studied the concepts of e-learning and professional development, with the expectation of completing it with an empirical study. In this regard, we emphasize the scarcity of studies that have worked on the link between these two variables, which is, moreover, the added value of our research. This literature review emphasizes the transformations that e-learning can bring about in the practices inherent in learning in particular and in training in general, and thus contribute to the professional development of the actors in a contained and sustainable manner.

Keywords: e-learning - professional development – teachers – impacts

Introduction

Notre monde insiste à un développement quantitatif et qualitatif sans exemplaire en termes de technologies d'information et de communication et leur utilisation dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ce développement s'est répercuté positivement sur l'apprentissage en ligne à travers un recours étendu à l'internet qui a contribué à la démocratisation du savoir sans frontières dans le temps ni dans l'espace. En fait, le e-learning offre aux apprenants des options, en termes d'apprentissage, qui étaient auparavant inconcevables et crée, ainsi, des opportunités infinies pour leur formation (Holmes et al., 2010), ce qui rend ce mode d'apprentissage un modèle préféré des apprenants et des prestataires (Tallent-Runnels et al., 2006). Ainsi, la relation entre l'apprentissage des enseignants et leurs développement professionnel demeure à éclaircir (Deaudelin et al., 2005). Dans cette optique s'inscrit notre problématique de recherche que l'on peut formuler via la question principale suivante : dans quelle mesure le e-learning contribue-t-il au développement professionnel des enseignants ?

Pour répondre à cette question de recherche, le présent article sera articulé autour de sept points. Le premier sera consacré à un cadre conceptuel relatif aux concepts principaux de la présente étude. Le deuxième point citera quelques retombées des formations e-learning. Le troisième point présentera une contextualisation du e-learning au Maroc. Pour le quatrième point, il traitera l'impact de l'apprentissage électronique sur les pratiques inhérentes à la formation. Le cinquième point évoquera l'évolution du métier du formateur comme l'une des conséquences de ce mode d'apprentissage. Alors que le sixième point touchera quelques stratégies pour un développement professionnel transformateur. Le dernier point présentera le e-learning comme levier conditionné dudit développement professionnel.

1. Cadre conceptuel

1.1. E-learning

Moults sont les travaux qui ont essayé de conceptualiser l'expression anglaise « e-learning ». Certains de ces travaux convergent en termes de ses origines. Moore et ses collègues (2011), de leur part, trouvent que l'expression est apparue dans les années 80. Baron (2010), quant à lui, déclare que cette expression a vu le jour en 1990 aux Etats-Unis.

Zare et al., (2016), pour eux, disent que le e-learning a été introduit par Jay Cross en 1998 (Zare et al., 2016).

De ce qui précède, nous pouvons soulever un désaccord relatif à la délimitation des origines de l'expression e-learning. A cette insuffisance s'ajoute le non consensus à propos de sa définition. Étymologiquement et littéralement, le e-learning veut dire « *un apprentissage par des moyens électroniques* » (Fortun, 2016). Cette définition sommaire met l'accent sur l'utilisation des technologies pour l'apprentissage (Depover & Marchand, 2002).

Pour la commission Européenne (2001), elle a introduit la notion de qualité pour caractériser le e-learning et définit, ainsi, cette expression comme l'utilisation des technologies multimédias et de l'internet dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages et faciliter les échanges à distance.

Ghirardini (2011), quant à lui, évoque la notion de e-learning comme un facilitateur d'apprentissage et un améliorant de performance. Pourtant, assimiler le e-learning à un mode

d’apprentissage n’est pas toujours possible que s’il améliore continuellement les compétences des individus. De cette assimilation nait la question de transfert dudit apprentissage qui nécessite un ensemble de facteurs organisationnels et individuels pour le favoriser (Ben Zammel et al., 2017).

Toujours en rapport avec les apprentissages, Balancier et Poumay (2006) (cité Bouyzem & Moustakim, 2020) définissent la e-learning comme un mode d’apprentissage à distance qui repose sur des formations comme le CBT(computer Based Training) et le WBT (Web Based Training). Il s’agit, donc, d’un amalgame entre contenus interactifs et multimédia, des intermédiaires de distribution et du software assurant la création et la gestion des formations en ligne. En relation avec cette notion de distance, Baron (2010) caractérise le e-learning comme une continuité des formations par correspondance.

En ajoutant, cette fois ci, la dimension « pédagogie », Lee (2006) définit le e-learning comme un ensemble de méthodes d’apprentissage faisant recours aux contenus pédagogiques électroniques transmis via internet.

Alain Chaptal souligne que le e-learning recouvre la totalité des technologies éducatives adoptées que ce soit en présentiel ou en distanciel (Chaptal, 2003).

Sangarà, Vlachopoulos et Cabrera (2012) définissent le e-learning comme étant qu "*une approche de l'enseignement et de l'apprentissage, représentant tout ou partie du modèle éducatif appliqué, qui repose sur l'utilisation des médias et de dispositifs électroniques en tant qu'outils permettant l'accès à la formation, la communication et l'interaction, et qui facilite l'adoption de nouvelles façon de comprendre et de développer l'apprentissage*" (Alhabeeb & Rowley, 2018).

1.2. MOOC

Les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) ou « *massive open online courses (MOOC)* » sont des cours complets susceptibles d’accueillir un grand nombre de participants du monde entier (« massif »), accessibles gratuitement pour les utilisateurs avec un minimum d’exigences d’inscription (« ouverts ») et dispensés (« en ligne ») sur internet (Perna et al., 2014).

Même si leur histoire est courte, les MOOC se développent très rapidement et font l'objet de perpétuelles innovations en termes de choix des publics cibles, des compétences visées et des fonctionnalités des plateformes, ainsi qu’en termes de méthodes d'évaluation et de certification (Depover et al., 2017). De plus, leur originalité incontestable en enseignement ne vient pas seulement de leur caractère massif, mais aussi, de leur capacité à offrir à chaque participant une opportunité d’interaction à distance avec ses pairs. Tout comme l’accessibilité, leur gratuité relative contribue grandement à leur évolution succincte (Depover et al., 2017). A vrai dire, il s’agit d’une avancée humaniste fondamentale qui offre pleinement la possibilité d’apprentissage pour tous (Koller, 2015).

1.3. L'apprentissage transformateur

Tel qu'il a été élaboré à l'origine par Jack Mezirow, l'apprentissage transformateur est un processus par lequel un apprenant adulte donne du sens à son apprentissage en transformant ses perspectives initiales en termes de points de vue, de croyances et de valeurs au moyen de la pensée critique à fin de guider ses actions futures (Duchesne, 2010). En fait, l'apprentissage transformateur prend place lorsqu’un apprenant est amené à examiner de manière critique ses pratiques et acquérir, ainsi, d'autres issues pour comprendre ce qu'il fait. Il s'avère que cela doit

être un but de développement professionnel (Cranton & King, 2003). Toutefois, ce type d'apprentissage nécessite

la satisfaction d'une condition préalable, celle de l'individualisation qui nous pousse à avoir un sens de soi qui nous distingue des autres (Cranton & King, 2003).

1.4. Développement professionnel

Le développement professionnel (DP) est un concept polysémique et généralement complexe. Les chercheurs ne s'accordent pas sur son contenu, ni sur ses étapes voire même son appellation. En effet, pour délimiter ce concept, deux perspectives ont été proposées : la perspective développementale et la perspective professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2006).

La perspective développementale relate les choix relatifs à la carrière de l'enseignant de manière générale. Pour la perspective professionnalisante, le concept du développement professionnel est bidimensionnel: le DP comme un learning process et le DP comme reflexives activities (Deaudelin et al., 2005). En fait, l'adhésion à l'une de ces perspectives prédétermine l'acception ou les acceptions qu'on peut donner au concept DP. Dans une première acception, le DP est vu comme une croissance engendrant des modifications approfondies par l'enseignant (Glatthorn, 1995). Dans une acception plus encore large et qui souligne les interactions sociales des acteurs, le développement professionnel relate la manière dont les enseignants se développent dans les différents contextes éducationnels vécus (Raymond et al., 1992). Dans d'autres acceptions, le développement professionnel est confus de moyens par lesquels il se facilite comme la formation continue (Boucher & L'Hostie, 1997),l'apprentissage continu (Gouvernement, 2001), l'évolution professionnelle (Huberman et al., 1989), le développement de carrière (Huberman, 1989), la croissance professionnelle (Glatthorn, 1995), etc. Dans d'autres cas, le développement professionnel est lié à toute situation d'apprentissage naturel et comprend toute activité consciente et planifiée (Day, 1999). Il est, aussi, associé à la recherche collaborative qui rend possible l'accumulation d'expertise pédagogique de la part de l'enseignant (Durand & Poirier, 2012). De même, le développement professionnel peut être joint à la réflexivité ou à la pratique réflexive considérée comme pierre angulaire de tout enseignant pour progresser (Daoudi, 2021). L'intérêt porté à cette réflexivité positionne le développement professionnel au centre d'un mécanisme d'apprentissage expérientiel (Deaudelin & Lafortune, 2001). Donc, un développement professionnel efficace et significatif doit permettre d'examiner de manière critique nos habitudes d'esprit et d'introduire de nouvelles façons de penser l'acte d'enseignement et de voir le monde- c'est un objectif certainement transformateur (Cranton & King, 2003). Dans la même optique, le développement professionnel est vu comme un processus de « *transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* » (Demailly et al., 1994) .

Pour aider les éducateurs à rendre leurs pratiques réflexives et conscientes, le développement professionnel doit incorporer des activités favorisant une réflexion portant sur trois dimensions: le processus, le contenu et les prémisses (Cranton & King, 2003). La première dimension concerne la réflexion sur le processus qui vise à évaluer les stratégies de résolution de problèmes utilisées pour mette la main sur les étapes ou éléments négligés ou incompris.

La deuxième dimension touche la réflexion portant sur le contenu qui se concrétise par un examen ou une description détaillée du contenu ou du problème surtout après une expérience qui n'a pas donné satisfaction.

Pour la réflexion sur les prémisses, comme troisième dimension de l'autoréflexion critique, elle consiste à mettre l'accent sur le problème lui-même en s'interrogeant sur la responsabilité personnelle de l'enseignant envers la situation d'apprentissage.

De ce qui précède nous pouvons conclure que l'autoréflexion critique sur l'acte d'enseignement peut constituer le commencement d'un développement professionnel continu (Cranton & King, 2003).

Dans le cadre d'une continuité stratégique et d'un dynamisme crée par la stratégie « Maroc Numeric 2013 » et en vue de développer le digital au Maroc, une nouvelle vision a été élaboré par la stratégie nationale « Maroc Digital 2020 » qui vise à :

- Accélérer la transformation digitale au Maroc et s'ancrer irréversiblement dans la société du savoir ;
- Placer le Maroc comme un hub numérique régional parmi les TOP 3 des pays du Moyen-Orient et Afrique ;
- Relever les défis de formation et du gap d'accès numérique en doublant le nombre des professionnels formés chaque année ;
- Réussir la réforme décisive de l'administration publique ;
- Réduire la fracture numérique en accélérant l'exécution des projets de technologies d'information dans les différents secteurs pour garantir la connectivité pour tous les citoyens ;

Il s'agit, bel et bien, d'un plan de développement numérique qui va permettre au Maroc de s'inscrire dans l'économie digitale. Présenté le 27 juin 2016 à sa majesté le Roi Mohammed VI, ce chantier est mis autour de trois piliers. Chaque pilier contient un ensemble d'initiatives présentées dans le tableau suivant :

Tableau1. Les piliers et les initiatives de la stratégie « Maroc Digital 2020 »

Pilier	Initiatives
Transformation numérique de l'économie nationale	Transformation numérique de l'administration (e-gov)
	Réduction de la fracture digitale au profit des citoyens
	Transformation intégrée des secteurs critiques de l'économie
Hub numérique régional	Repositionnement stratégique BPO sur l'Europe en encourageant les modèles économiques orientés valeur ajoutée
	Hub Numérique Afrique Francophone avec le développement d'infrastructures et réseaux physiques communs
Place numérique Maroc	Infrastructure DATACOM
	développement des compétences et formations TIC
	Création d'un cadre juridique et réglementaire numérique
	Emergence de nouveaux acteurs technologiques nationaux

Encadré 1. Stratégie Maroc Digital 2020

2. Retombés positives d'une formation e-learning

Les dispositifs mis en place lors d'une formation à distance combinent cours à distance et usage du numérique. Cette combinaison offre, plus de flexibilité des modalités d'apprentissage et met à disposition des différents usagers plusieurs fonctionnalités (Boboc A. et Metzger J.L. 2019, 102).

De plus, fluidifier les échanges d'information, numériser les contenus pédagogiques et participer au développement des compétences via une panoplie de solutions digitales sont tous des atouts de formations digitalisées (Yaacoubi Y. & Bennani H.,2022)

La digitalisation de la formation constitue, aussi, un pas vers la digitalisation de toute l'organisation. En fait, personne ne peut nier combien est évolué le rôle de la formation. D'un rôle purement informationnel comme canal de diffusion et de promotion, vers un rôle plus stratégique qui soutient l'innovation, la créativité et le pilotage du changement en utilisant, de plus en plus, des dispositifs numériques et en prenant acte des avantages et des risques afférents à ce choix. La digitalisation de la formation sert, aussi, des finalités comme l'innovation en matière d'apprentissage, la rationalisation du budget de formation, la maitrise des variables logistiques (réservation de salles, fourniture nécessaire, etc.), la diffusion d'une culture digitale..(Boboc A., op.cit.), mais aussi, le surpassement des obstacles liés aux capacités(Zaheer et al., 2015).

De plus, il s'agit d'une source ad hoc qui convient parfaitement d'ores et déjà à une innovation pédagogique inédite en termes de collaboration, d'interaction et d'adaptation aux besoins immédiats des apprenants et apprenantes. Autrement dit, la digitalisation serait une réelle opportunité facilitatrice de la pédagogie inversée, du data mining, des entrelacements entre neurosciences et ingénierie de formation pour concrétiser le saut pédagogique corollaire à la transformation sociétale à l'ère du web 2.0.

Au final, la formation digitalisée, et particulièrement les MOOC, « *make knowledge available anywhere, at any time, for anyone (whether in initial education or further training). New practices have sprung up which cannot be ignor*ed. » (Dejoux Lirsa C, Charriere-Grillon V. 2016).

3. La contextualisation du e-learning au Maroc : expériences du ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et du sport.

a. Un contexte favorable pour le développement de e-learning au Maroc

Les préoccupations du Maroc apportées aux techniques d'information et de communication remontent au 1960 avec la radio éducative et la radiotélévision éducative en 1973. Ces deux projets visaient l'enfance non scolarisée et le soutien de l'arabisation du système éducatif à l'époque.

L'intégration de l'enseignement de l'informatique au cycle secondaire dans les années 80 et avec l'épanouissement de la téléphonie et de l'internet dans les années 90, le Maroc a opté pour une stratégie de réforme de son administration publique à partir des années 2000. Cette stratégie

nationale a été concrétisée par de multiples plans numériques dont on trouve le plan quinquennal 1999-2003, le programme « Idarati » en 2003, e-Maroc en 2010, le plan Maroc numérique 2013 et dernièrement la stratégie Maroc digital 2020 dont l'objectif ultime est d'accélérer la transformation digitale de l'économie marocaine et de positionner le pays en tant qu'hub numérique leader en Afrique. En parallèle, un arsenal juridique a été boosté afin d'accompagner ces stratégies et plans. Plus encore, plusieurs projets ont été lancés pour moderniser le secteur de l'enseignement marocain. Entre outre, on trouve les projets Nafida, Génie, programme d'assistance initié par l'Agence Américaine pour le Développement International au Maroc entre 2004 et 2009 (Zahir et al., 2018).

b. Le e-learning au Maroc : expériences du ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et du sport.

Le département de l'éducation nationale a mené de multiples projets pilotes en e-learning pour la formation continue de ses cadres. Ces projets visent, d'une part, à répondre aux besoins de formation des participants, et d'autre part, à contribuer à leur développement professionnel. Dans cette optique, le ministère de l'éducation nationale a créé en 2002 une structure, rattachée au Centre National de l'Innovation Pédagogique et de l'Expérimentation (CNIPE) et dédiée à l'enseignement à distance. Plusieurs dispositifs et plateformes de formation ont vu le jour pour dispenser aux différents cadres du ministère des formations visant à développer leurs compétences et renforcer leurs capacités. Dans le paragraphe qui suit, nous mettrons en lumière certains de ces dispositifs et plateformes notamment : Collab, ComPracTice, MOOC GenieTICE et e-takwine-Tanmia.

- **Le projet Collab**

Collab est un dispositif de formation e-learning lancé en 2006 par le CNIPE en collaboration avec le projet ALEF de l'Agence Américaine pour le Développement International (USAID). Il vise à encourager la mise en œuvre d'innovation pédagogique, à contribuer à la formation continue des enseignants en matière des TIC, à favoriser la déconcentration effective de l'encadrement et accompagner le programme GENIE dans se visée d'intégration et de généralisation des TIC dans l'enseignement. Pour se faire, le dispositif Collab propose des cours tutorés et des cours d'auto-formation dispensés via un mode de formation hybride.

- **Le projet ComPracTICE**

ComPracTICE renvoie à la communauté de pratiques des enseignants marocains en matière de techniques d'information et de communication en enseignement (TICE). Il s'agit d'une plateforme numérique de formation dédiée aux acteurs éducatifs, lancée en 2015 par le Centre Maroco-Coréen de Formation (CMCF). Ce projet a pour objectif mobilisateur l'innovation pédagogique et le partage des expériences réussies en termes d'intégration des TICE dans des situations d'apprentissage.

Basé sur un mode de formation hybride, ce dispositif a comme principes directeurs ce qui suit :

- Mettre à la disposition des acteurs éducatifs de différentes solutions Web ;
- Encourager les pratiques innovantes en termes d'enseignement-apprentissage ;
- Permettre une meilleure gestion, capitalisation et partage de connaissances et d et d'expériences innovantes en matière d'usage des TICE (Zahir et al., 2018).

- **MOOC Genie TICE**

La plateforme MOOC Genie TICE est un espace e-learning de développement professionnel des cadres pédagogiques et administratifs relevant du ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MENFPESRS) qui veulent développer leurs compétences en matière de l'intégration des TICE afin de tirer le maximum profit de ces technologies. C'est un espace d'apprentissage qui met à la disposition des participants une gamme de cours et de e-ressources de qualité pour les accompagner durant leurs processus de formation. A cet effet, les inscrits peuvent accéder librement aux cours et aux ressources en fonction de leurs besoins et selon leurs rythmes.

Tableau.2 Nombre des inscrits en MOOC GENITICE par région en avril 2017 classés par ordre décroissant des pourcentages de finalisation des parcours.

Région	**Nombre d'inscrits**	**Nombre d'inscrits ayant fini les parcours MOOC**	**% de finalisation des parcours MOOC**
Tanger-Tétouan-Al Hoceima.	**1120**	**763**	**68%**
Laâyoune-Sakia El Hamra.	**137**	**85**	**62%**
L'Oriental.	**474**	**201**	**42%**
Rabat-Salé-Kénitra	**897**	**275**	**31%**
Souss-Massa.	**272**	**84**	**31%**
Drâa-Tafilalet.	**95**	**17**	**18%**
Beni Mellal-Khénifra	**1777**	**252**	**14%**
Marrakech-Safi.	**179**	**19**	**11%**
Dakhla-Oued Ed Dahab	**22**	**2**	**9%**
Guelmim-Oued Noun.	**8867**	**170**	**2%**
Casablanca-Settat.	**41313**	**405**	**1%**
Fès-Meknès	**47344**	**326**	**1%**

Source : Direction du programme GENIE, avril 2017

- **La plateforme e-takwine-tanmia**

E-takwine-tanmia est une plateforme de formation à distance dédiée au développement de compétences des professionnels de l'éducation. Ce dispositif de cours en ligne est lancé en collaboration avec le Millenium Challenge Account (MCA) au niveau des établissements d'enseignement secondaire, des directions provinciales et des académies régionales d'éducation et de formation (AREF) et des centres régionaux des métiers d'éducation et de formation (CRMEF) dans le cadre de l'implémentation du « Lycée Attahadi » qui constitue la composante principale du projet « Education secondaire » faisant partie de la coopération « compact II » conclu entre le Maroc et les Etats-Unis. Il vise à renforcer les capacités de ces cadres par des formations de qualité qui facilitent leur autoformation et développement de leurs compétences professionnelles. Pour se faire, le projet s'articule autour de 26 modules subdivisés en trois principales thématique : pédagogie et didactique, management et modules transversaux (*Lancement la plateforme virtuelle « e-takwine » pour l'année scolaire 2021-2022*, s. d.).

4. Le e-learning modifie grandement les pratiques inhérentes à la formation et l'apprentissage.

L'une des transformations, les plus frappantes, engendrée par le e-learning est certainement le rapport au temps. Ce rapport offre plus d'autonomie aux acteurs pour choisir le moment qui leur

convient pour former et se former en adoptant les dispositifs de médiation préférés. Ces nouvelles pratiques donnent naissance à ce que l'on peut appeler *« l'apprentissage nomade* » (Lirsa & Charrière-Grillon, 2016)avec tous ses corollaires en matière de décomposition des séquences d'apprentissage et d'adaptation des modalités d'évaluation.

En relation avec ce rapport temporel, la numérisation de la formation peut être liée à une fragmentation temporelle qui engendre, pour les apprenants d'une part, une dispersion qui s'aggrave par les contraintes opérationnelles, et pour les formateurs d'autre part, un enjeu de gérer leur disponibilité et d'équilibrer entre l'autonomisation des participants et leur encadrement (Boboc & Metzger, 2019).

De leur part, (Charrier & Lerner-Sei, 2011) ont évoqué les conséquences d'une désynchronisation des acteurs lors d'une formation à distance qui présente, simultanément, un avantage et inconvénient pour les apprenants. En fait, ces derniers peuvent se former tout en maintenant leur activité professionnelle, toutefois, ils sont, relativement, dépourvus de toute possibilité de soutien aussi bien par les formateurs que par les pairs. Dans la même logique, (Oudart, 2010) met l'accent à son tour sur l'importance de ce rapport temps en précisant que « *le temps est à la fois un allié et un ennemi de l'accompagnement* » ce qui nécessite une gestion de différentes temporalités (action, accompagnement, réflexion) pour équilibrer les différents rythmes d'apprentissage pouvant être une source d'instabilité et de malentendus entre les « *interactants* » (Charrier & Lerner-Sei, 2011).

Le deuxième changement en apprentissage lié au e-learning est relatif à une discontinuité d'interconnaissance (Boboc & Metzger, 2019) et une rupture relationnelle au sein du groupe (Lirsa & Charrière-Grillon, 2016). Ce changement a pour conséquence l'isolement de l'acteur qui se trouve seul devant le contenu de la formation et face aux problèmes techniques de sa numérisation sans entraide ni soutien de l'une ou de l'autre partie. Il s'agit d'une fragmentation d'interconnaissance à laquelle en peut tenir compte grâce à la distance transactionnelle (Jézégou, 2007) qui met en exergue l'importance du dialogue et l'interaction entre pairs. Pour pallier cette absence de l'alter, de l'autre et « *apprivoiser* » cette distance relationnelle, les auteurs proposent de programmer en amont à la formation des rencontres préliminaires pour susciter l'interconnaissance entre les acteurs et instaurer un climat de confiance entre eux.

La troisième transformation causée par les technologies digitales concerne la cocréation et la coopération que certaines organisations instaurent pour développer en commun un dispositif de formation à distance et bénéficier d'une synergie commune pouvant réaliser des économies en termes de temps et de coût (Lirsa & Charrière-Grillon, 2016).

Le quatrième changement engendré par l'utilisation démultipliée du numérique, cette fois ci au niveau individuel, est la transformation de nos manières de mémoriser et de penser suite aux différentes simulations visuelles, auditives et tactiles liées à la digitalisation. Plus profond encore, nos opérations mentales sont affectées et touchent incontournablement nos capacités de perception, d'analyse et d'action. De plus, la sollicitation successive d'informations d'importance différente affaiblie nos capacités d'attention (Pfeiffer, 2014).

5. Des transformations significatives en termes de ressources humaines

Faire appel à la distance et au numérique présente de nombreuses difficultés pour les acteurs de la formation qui trouvent leurs métiers métamorphosés (Boboc & Metzger, 2019; Lirsa &

Charrière-Grillon, 2016). Cette dématérialisation de l'offre de la formation imposera une transformation certaine de la profession du formateur et les modes de son exercice. Ce changement s'explique par l'obligation devant les formateurs d'être en phase avec les nouvelles compétences à acquérir en TIC et en ingénierie pédagogique, mais aussi, de faire face aux nouveaux métiers qui apparaissent au fil de l'eau. Ainsi, l'une des manifestations de cette évolution réside dans une nouvelle posture du formateur / animateur qui ne serait plus la source principale et le seul émetteur du savoir tout en acceptant de jouer plusieurs rôles d'animation, d'accompagnement, de tutorat…

6. Stratégies pour un développement professionnel transformateur

La revue de la littérature montre des stratégies applicables au développement professionnel promouvant un apprentissage transformateur. Cranton et King (2003) énumèrent cinq de ces stratégies : les plans d'action, les activités de réflexion, les études de cas, le développement de programmes d'études et les discussions théoriques critiques.

Les plans d'actions incluant des activités de réflexion présentent des avantages en termes de guider les développeurs, d'aider les apprenants à adopter la réflexion critique et d'envisager de nouveaux besoins d'apprentissage.

Les études de cas sont utilisées pour offrir un point de convergence pour la pratique réflexive(Cranton & King, 2003) et servent, ainsi, à préparer des praticiens réflexifs (Schön, 1990). Ces études de cas constituent une sorte d'examen de la vie réelle menant vers une analyse des choix en termes d'actions et de conséquences (Cranton & King, 2003).

Le développement de programmes d'études vise les nouveaux styles et méthodes relatives à l'acte d'enseignement-apprentissage, ce qui offre aux éducateurs des possibilités d'analyser et d'échanger de nouvelles pratiques pertinentes pour leurs apprenants. Ainsi, le passage de l'apprentissage des concepts à leur mise en pratique peut soulever de nouvelles idées qui vont être discutées entre pairs (Cranton & King, 2003).

Les programmes de développement peuvent s'appuyer sur des pratiques de pensée critique, de théorie critique, d'évaluation, d'analyse et de discours.

Pour les deux auteurs, le développement professionnel se considère comme une opportunité pertinente pour cultiver l'apprentissage transformateur via des activités d'autoréflexion critique envers les pratiques enseignantes, ce qui fournit un apprentissage continu tout au long de la vie.

7. E-learning comme levier conditionné de développement professionnel des enseignants

a. La contribution du e-learning dans le renforcement des capacités des enseignants

Dans leur étude, Zaheer et al., ont tenté d'explorer le rôle du e-learning dans le renforcement des capacités des étudiants pakistanais. L'étude a montré que l'apprentissage électronique joue un rôle primordial dans le renforcement des capacités des étudiants. Cette réalité a fait l'objet de l'approbation du sommet mondial des technologies d'information. Le e-learning peut également être utilisé pour développer les compétences professionnelles dans certaines disciplines, telles que les compétences communicationnelles, interpersonnelles, en gestion et en leadership (Bolger, 2000). Plus profondément encore, le e-learning améliore le potentiel de croissance inné des individus, surtout, défavorisés et renforce leurs capacités (Ehlers et al., 2007). Il permet, aussi, de guider les enseignants vers des pratiques de mentorat, de résolution de problèmes et de communication interactive avec les étudiants(Campbell, 1997). Pourtant, les difficultés de

l'accès, de la qualité et du renforcement des capacités ne peuvent être surmontées qu'en faisant du e-learning une stratégie centrale dans le secteur éducatif (Olakulehin, 2008), et en se concentrant sur des méthodes multiples pour mieux exploiter les médias électroniques et maximiser leur utilité (Berge & Leary, 2006).

Aczel et al.,(2008) ont examiné comment certaines organisations perçoivent le défi du renforcement des capacités en matière d'expertise d'apprentissage en ligne et ont déterminé quatre types de lacunes en termes du renforcement de capacités. Le premier type concerne les lacunes en matière de capacité de tutorat. Ces lacunes interrogent la volonté de l'organisme à renforcer sa capacité à fournir un tutorat en ligne aux apprenants. Le deuxième type est relatif aux lacunes de renforcement de la communauté qui mettent l'accent sur la capacité de l'organisation à construire des communautés en utilisant les techniques d'information et de communication en éducation (TICE). Pour le troisième type, il relate des lacunes de capacités relatives à la production de documents, des scripts et des idées en les traduisant en dispositifs d'apprentissage en ligne. Le dernier type de lacunes – capacité de conception pédagogique- vise la capacité de l'organisme à concevoir des programmes pédagogiques d'apprentissage électronique. En outre, certains travaux ont essayé de découvrir les stratégies adoptées par certains organismes pour faire face aux lacunes susmentionnées et résoudre, ainsi, les problèmes de renforcement des capacités. Dans ce sens, garantir un accès accru aux formations e-learning et une prédisposition des producteurs à utiliser les TIC comme un outil clé d'amélioration des compétences individuelles sont tous deux stratégies qui peuvent rendre le renforcement des capacités un processus efficace (Kamruzzaman & Takeya, 2008).

b. Développement de compétences chez les apprenants dans un environnement d'apprentissage en ligne.

Dans un environnement d'apprentissage électronique, des compétences de leadership collaboratif peuvent être développées lorsque les apprenants entreprennent des projets dans le cadre de réseaux partagés, ce qui améliore chez eux, en conséquence, des compétences sociales et de gestion de projets (Mehra et al., 2006). A cet effet, Mehra, Smith, Dixon et Robertson (2006) ont présenté un modèle de leadership collaboratif pour les environnements e-learning. Toutefois, l'abondance et les difficultés d'apprentissage limitent, souvent, ce processus de développement de compétences de leadership (Zaheer et al., 2015). A cet égard, les interactions fréquentes entre les formateurs et les participants et un mentorat adéquat de la part des instructeurs peuvent faire face à ce genre de problèmes (Forbes, 2004).

Pour les compétences interpersonnelles, il est vital de les inculquer aux participants dans les environnements d'apprentissage en ligne afin d'améliorer leur capacité d'écoute, de négociation et de questionnement (Dobbs, 2000). Ces compétences sont reconnues comme un facteur clé de renforcement des capacités des apprenants (McKimm et al., 2007).

c. Facteurs critiques de succès de l'apprentissage en ligne et le renforcement des capacités

Les facteurs critiques du succès sont définis comme " *des caractéristiques, conditions ou variables qui, lorsqu'elles sont correctement soutenues, maintenues ou gérées, peuvent avoir un impact signifiant sur le succès d'une firme*"(Leidecker & Bruno, 1984). De nombreuses études (Ajzen & Fishbein, 1977; Oliver, 1980; Davis et al., 1989; Bhattacherjee, 2001; Lin et al., 2005;

Wu et al., 2006) ont déterminé des facteurs significatifs concernant le e-learning. Ainsi, l'exploration de ces facteurs est dressée comme une approche alternative à l'évaluation de l'expérience de l'apprentissage en ligne pour mettre l'accent sur les caractéristiques qui contribuent au succès des systèmes de ce type d'apprentissage (Alhabeeb & Rowley, 2018).

Le premier facteur critique de succès de l'apprentissage en ligne est certainement l'instructeur qui est le modérateur et le facilitateur de ce mode d'apprentissage (Zaheer et al., 2015). La catégorie instructeur comporte l'enthousiasme du formateur /instructeur et sa capacité à enseigner en utilisant les outils e-learning et à motiver les élèves à les utiliser, son explication claire sur les composantes de l'apprentissage électronique.

Tableau 3. Facteurs critiques de succès de l'apprentissage en ligne à partir de recherches antérieures.

Catégorie	facteurs	Sources												
		Selim (2007)	Masrom (2008)	Menchaca et Bekele (2008)	Bhuasiri et al. (2012)	Mosakhani and Jamporazmey (2010)	Musa and Othman (2012)	FitzPatrick (2012)	Puri (2012)	Ahmed (2013)	Alhomod and Shafi (2013)	Taha (2014)	Abdel-Gawad and Woollard (2015)	
L'instructeur	1.Son enthousiasme lorsqu'il se sert d'outils d'apprentissage en ligne	✓				✓			✓	✓			✓	
	2. La capacité de l'instructeur à motiver les étudiants à utiliser le système e-learning	✓		✓		✓			✓	✓		✓		
	3. La clarté de l'explication des composants e-learning par le formateur.	✓		✓		✓			✓			✓		
	4. Capacité de l'instructeur à utiliser efficacement le système e-learning	✓			✓					✓		✓		
	5. Style d'enseignement de l'instructeur utilisant les technologies e-learning.	✓			✓				✓	✓				
	6. L'amabilité de l'instructeur en général et pendant l'enseignement.	✓		✓	✓									
	7. La capacité de l'instructeur à motiver les étudiants à participer aux discussions en ligne.						✓							
L'apprenant	**1.** La volonté des étudiants de participer à l'e-learning	✓		✓	✓		✓		✓	✓				
	2. Le style d'apprentissage de l'étudiant utilisant l'e-learning	✓					✓			✓			✓	
	3. La capacité de l'étudiant à trouver des informations dans le système e-learning.	✓		✓	✓		✓		✓			✓	✓	
	4. Expérience et connaissances de l'étudiant en informatique.	✓					✓		✓	✓				
	5. Le niveau de plaisir de l'étudiant lors de l'utilisation de la technologie.	✓					✓		✓	✓		✓		
	6. La compréhension par l'étudiant de l'objectif des différentes parties du système e-learning.					✓							✓	

(La suite page suivante)

infrastructure technologique	1. Accès facile à l'internet	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓				
	2. La navigation est facile	✓	✓	✓	✓		✓		✓					
	3. Disponibilité d'outils de communication en ligne.	✓	✓	✓	✓			✓		✓				
	4. Vitesse de l'internet	✓	✓			✓	✓	✓	✓					
	5. Disponibilité des outils/technologies multimédias			✓					✓	✓				
	6. Possibilité de rechercher du matériel d'apprentissage à l'aide du site Web.	✓					✓	✓					✓	
	7. Disponibilité de laboratoires informatiques en nombre suffisant	✓	✓		✓		✓			✓				
	8. Infrastructure technique fiable	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Systèmes et ressources d'apprentissage en ligne	1. Facilité d'inscription au cours e-learning	✓		✓			✓			✓				
	2. Accès aux ressources d'apprentissage en ligne sur le campus et hors du campus.	✓					✓			✓		✓		
	3. La mise en page et la conception des informations	✓		✓		✓	✓	✓	✓			✓		
	4. Facilité de préparation du matériel d'apprentissage	✓			✓									
	5. Soutien linguistique	✓						✓	✓	✓			✓	
	6. Suffisance du matériel pédagogique	✓		✓	✓	✓				✓	✓	✓		
	7. Interactivité du cours	✓				✓	✓	✓	✓					
	8. Disponibilité des communications avec l'instructeur dans le système e-learning	✓		✓			✓	✓		✓				
	9. Disponibilité de tests/quiz en ligne								✓	✓				
	10. Possibilité de revenir aux tâches non terminées									✓				
		✓				✓		✓		✓				
	8. Mesure de la progression de l'apprentissage									✓		✓		
						✓		✓						
	12. Possibilité de savoir si le matériel d'apprentissage est à jour													
soutien et formation	1. Disponibilité du support technique hors ligne	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	2.Amabilité de l'équipe d'assistance	✓	✓	✓		✓			✓					
				✓						✓	✓			
	3. Disponibilité d'un service d'assistance en ligne		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		
	4. Disponibilité de formations	✓	✓							✓				
	5. Disponibilité d'installations d'impression sur le campus.													

Source : (Alhabeeb & Rowley, 2018)

d. E-learning comme un environnement d'apprentissage de qualité

Dans le cadre de l'apprentissage en ligne, Tallent-Runnels et al. (2006) soulignent qu'un développement professionnel de qualité exige des expériences bien conçues, situées dans des contextes riches et s'appuyant sur un facilitateur qui peut rendre cet environnement stimulant et professionnel. Cinq piliers soutiennent cet environnement d'apprentissage de qualité : l'efficacité d'apprentissage, la rentabilité et l'engagement, l'accès ; la satisfaction des enseignants et celle des apprenants (J. C. Moore, 2005). Pour la qualité de l'apprentissage, Holmes et al. (2010) mettent l'accent sur les domaines clés d'un cours en ligne de qualité qui résident dans le contenu, la conception pédagogique, l'évaluation des apprenants, la technologie, la gestion des cours et leur évaluation, ainsi que les compétences du 21ème siècle. Dans ce sens, plusieurs recherches ont essayé d'étudier la qualité de l'apprentissage en ligne. Ces recherches s'accordent sur la dépendance entre la qualité d'apprentissage en ligne et la qualité des interactions entre toutes les parties prenantes du triangle didactique (T. Anderson, 2003; T. D. Anderson & Garrison, 1998; M. G. Moore, 1989). Moore (1989) trouve que cette interaction, dont les composantes chevauchent, joue un rôle primordial dans la qualité de l'apprentissage. De plus, la présence sociale, la présence cognitive et la présence pédagogique sont trois éléments essentiels à la qualité d'apprentissage (Garrison et al., 1999). La présence de l'enseignant reste un facteur et une composante critique pour l'environnement favorisant l'apprentissage en ligne (Rossman, 1999). Pour cette raison, moult sont les chercheurs ayant demandé d'apporter une attention particulière à la présence pédagogique (Fredericksen et al., 2000; J. C. Moore, 2005; Tallent-Runnels et al., 2006). Favorablement, de multiples dispositifs numériques émergents fournissent des alternatives aux approches traditionnelles de formation et offrent aux formateurs une variété d'opportunités d'interaction virtuelle avec les apprenants (Mayer et al., 2001; Tallent-Runnels et al., 2006).

Conclusion

Le e-learning impacte les pratiques inhérentes à la formation et l'apprentissage et crée ce que l'on appelle « apprentissage nomade » vu son rapport au temps, l'espace et l'interconnaissance. Il offre aussi une nouvelle posture au formateur qui se concrétise via de nouveaux rôles et nouvelles tâches. Dans ce sens, l'apprentissage électronique peut être un levier de développement professionnel des enseignants par les expériences offertes en contextes riches et stimulant sous conditions de garantir la qualité des interactions entre trois types de présences : la présence sociale, cognitive et pédagogique via des dispositifs numériques émergents qui garantissent une cohérence entre le pôle pédagogique et le pôle technologique.

Bibliographie

Aczel, J. C., Peake, S. R., & Hardy, P. (2008). Designing capacity-building in e-learning expertise : Challenges and strategies. *Computers & Education*, *50*(2), 499‑ 510.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations : A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, *84*(5), 888.

Alhabeeb, A., & Rowley, J. (2018). E-learning critical success factors : Comparing perspectives from academic staff and students. *Computers & Education*, *127*, 1‑ 12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.007

Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education : Recent developments and research questions. *Handbook of distance education*, 129‑ 144.

Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1998). *Learnin9. In a networke~ wor{~ : New roles an~ responsibilities*. 16.

Ben Zammel, I., Chichti, F., & Gharbi, J. E. (2017). Comment favoriser le transfert d'apprentissage dans l'organisation par le biais de l'utilisation du e-learning ? Réflexion à partir du contexte tunisien: *@GRH*, *n° 20*(3), 81‑101. https://doi.org/10.3917/grh.163.0081

Berge, Z., & Leary, J. (2006). Trends and challenges of eLearning in national and international agricultural development. *International journal of education and development using ICT*, *2*(2), 51‑59.

Bhattacherjee, A. (2001). Understanding information systems continuance : An expectation-confirmation model. *MIS quarterly*, 351‑370.

Boboc, A., & Metzger, J.-L. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, *145*, 101‑118.

Bolger, J. (2000). Capacity development : Why, what and how. *Capacity Development Occasional Series*, *1*(1), 1‑8.

Boucher, L.-P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Presses de l'Université du Québec,.

BOUYZEM, M., AL MERIOUH, Y., & MOUSTAKIM, O. (2021). Le e-learning à l'université Abdelmalek Essaâdi : Une analyse descriptive du point de vue des enseignants. *Revue Economie, Gestion et Société*, *1*(32).

Bouyzem, M., & Moustakim, O. (2020). *APPROCHES D'EVALUATION DU E-LEARNING COMME NOUVEAU MODE DE FORMATION CONTINUE AU SEIN DES ENTREPRISES*. 20.

Campbell, N. G. (1997). *Learning to teach online : An investigation of practice in teacher education*. University of Waikato.

Chaptal, A. (2003). Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : Le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, *1*(1), 121‑147. https://doi.org/10.3166/ds.1.121-147

Charrier, B., & Lerner-Sei, S. (2011). Rapport au temps et formation à distance : Un point de vue clinique. *Distances et savoirs*, *9*(3), 419‑443.

Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *2003*(98), 31‑38. https://doi.org/10.1002/ace.97

Daoudi, S. (2021). La pratique réflexive au service du développement professionnel de l'enseignant. *Revue Marocaine d'évaluation et de la recherche éducative*, *Numéro spécial. Actes du colloque international: INNOVATION PÉDAGOGIQUE&EMPLOYABILITÉ: QUELLES PRATIQUES FORMATIVES A L'UNIVERSITÉ?*, 66‑76.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology : A comparison of two theoretical models. *Management science*, *35*(8), 982‑1003.

Day, C. (1999). *Developing teachers : The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 177. https://doi.org/10.7202/012363ar

Deaudelin, C., & Lafortune, L. (2001). *La formation continue : De la réflexion à l'action*. PUQ.

Demailly, L., Barbier, J.-M., & Chaix, M.-L. (1994). Éditorial. *Recherche & formation*, 5‑8. Persée http://www.persee.fr.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2017). *Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives*. PUQ.

Depover, C., & Marchand, L. (2002). E-learning et formation des adultes en contexte professionnel. In *Http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=019430/(100)*.

Dobbs, K. (2000). What the Online World Needs Now : Quality. *Training*, *37*(9), 84.

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, *38*(1), 33‑50. https://doi.org/10.7202/039978ar

Durand, M.-J., & Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 119‑137. https://doi.org/10.7202/1010149ar

Ehlers, U.-D., Aimard, V., Gwardak, L., & Dembski, S. (2007). Potentiale von E-learning fuer Capacity Building. *Studie "E-Learning by InWEnt*.

Forbes, D. (2004). Leadership as capacity building in online teaching and learning. *Pan Commonwealth Forum*, *3*.

Fortun, V. (2016). *Les enjeux du e-learning `` communautique ' ' en formation continue d'enseignants*. 407.

Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). *Factors influencing faculty satisfaction with asynchronous teaching and learning in the SUNY learning network*.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment : Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, *2*(2‑ 3), 87‑ 105.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, *2*, 41‑ 46.

GOUVERNEMENT, D. Q. (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. *Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)*.

Holmes, A., Signer, B., & MacLeod, A. (2010). Professional Development at a Distance : A Mixed-Method Study Exploring Inservice Teachers' Views on Presence Online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *27*(2), 76‑ 85. https://doi.org/10.1080/21532974.2010.10784660

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision] : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, *86*(1), 5‑ 16. https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423

Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé,.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation : Cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, article en ligne.

Kamruzzaman, M., & Takeya, H. (2008). Influence of technology responsiveness and distance to market on capacity building. *International Journal of Vegetable Science*, *14*(3), 216‑ 231.

Koller, D. (2015). MOOCS: What Have We Learned? *Proceedings of the 21th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, 3‑ 3.

Lancement la plateforme virtuelle « e-takwine » pour l'année scolaire 2021-2022. (s. d.). SNRTnews. Consulté 22 octobre 2022, à l'adresse https://snrtnews.com/fr/article/lancement-la-plateforme-virtuelle-e-takwine-pour-lann%C3%A9e-scolaire-2021-2022

Leidecker, J. K., & Bruno, A. V. (1984). Identifying and using critical success factors. *Long range planning*, *17*(1), 23‑ 32.

Lin, C. S., Wu, S., & Tsai, R. J. (2005). Integrating perceived playfulness into expectation-confirmation model for web portal context. *Information & management*, *42*(5), 683‑ 693.

Lirsa, C. D., & Charrière-Grillon, V. (2016). How digital technologies are revolutionising the training function in companies : An exploratory study of a population of managers attending a MOOC. *Revue de gestion des ressources humaines*, *4*, 42‑ 58.

Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning : When presenting more material results in less understanding. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 187.

McKimm, J., Jollie, C., & Hatter, M. (2007). Mentoring : Theory and practice. *London NHSE*.

Mehra, A., Smith, B. R., Dixon, A. L., & Robertson, B. (2006). Distributed leadership in teams : The network of leadership perceptions and team performance. *The leadership quarterly*, *17*(3), 232‑ 245.

Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium quality framework and the five pillars. *The Sloan Consortium*, 1‑ 9.

Moore, M. G. (1989). Editorial : Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, *3*(2), 1‑ 7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Olakulehin, F. K. (2008). Open and distance education as a strategy for human capital development in Nigeria. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *23*(2), 123‑ 130.

Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, *17*(4), 460‑ 469.

Oudart, A. C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique. *Dispositifs de formation et environnements numériques, les contraintes informatiques*, 246‑ 267.

Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs : Understanding the progression of users in massive open online courses. *Educational Researcher*, *43*(9), 421‑ 432.

Pfeiffer, L. (2014). La formation professionnelle à l'ère du digital. *Collection: Fonctions de l'entreprise*, 7‑ 33.

Raymond, D., Butt, R., & Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development : Insights from teachers' stories. *Understanding teacher development*, 143‑ 161.

Rossman, M. H. (1999). Successful online teaching using an asynchronous learner discussion forum. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *3*(2), 91‑ 98.

Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning ? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, *50*(4), 1183‑ 1202.

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching Courses Online : A Review of the Research. *Review of Educational Research*, *76*(1), 93‑ 135. https://doi.org/10.3102/00346543076001093

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2006). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133‑ 155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Wu, J., Tsai, R. J., Chen, C. C., & Wu, Y. (2006). An integrative model to predict the continuance use of electronic learning systems : Hints for teaching. *International Journal on E-learning*, *5*(2).

Zaheer, M., Jabeen, S., & Qadri, M. M. (2015). Role of e-learning in capacity building : An Alumni View. *Open Praxis*, *7*(1), 71. https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.143

Zahir, N., Dadouchi, M. F., & Merkazi, A. F. (2018). Essor de la formation à distance au Maroc : Perception des enseignants de l'éducation physique et sportive vis-à-vis de ce mode de formation. *Revue du contrôle, de la comptabilité et de l'audit*, *2*(1).

Zare, M., Pahl, C., Rahnama, H., Nilashi, M., Mardani, A., Ibrahim, O., & Ahmadi, H. (2016). Multi-criteria decision making approach in E-learning : A systematic review and classification. *Applied Soft Computing*, *45*, 108‑ 128. https://doi.org/10.1016/j.asoc.2016.04.020

Les enjeux et les facteurs de réussite de la communication interne au secteur public (Cas du ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports MENPS)

Houmaida Rachid

Docteur en Communication -Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Université Mohamed Premier –Oujda Maroc

Rachid.houmaida@gmail.com

Résumé :

La communication interne occupe une place de choix dans l'organisation, il convient de signaler qu'elle est la pierre angulaire du management des ressources humaines. Elle vise à bien informer les collaborateurs afin de les mobiliser et les motiver à atteindre les objectifs tracés. Sans communication active au sein d'une organisation, il s'avère difficile d'entretenir le niveau d'implication des collaborateurs. Dans ce cadre, le ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) a pris conscience de l'importance et du rôle majeur de l'instauration de cette fonction dans ses différentes structures. L'objectif de ce papier est de déterminer le processus de l'instauration de la fonction communication, et particulièrement la communication interne, dans ce ministère relevant du secteur public, ainsi de détecter les enjeux et les facteurs de réussite de cette fonction au sein de l'AREF (Académie Régional de l'Education et de Formation) en tant qu'établissement public doté de la personnalité morale et l'autonomie financière.

Mots-clés : Communication, Communication interne, Secteur public.

INTRODUCTION

La communication et l'organisation constituent un binôme indissociable. Les organisations publiques ont attribué une place importante de la fonction communication. Cette fonction n'est plus un état naturel et spontané mais un levier de management qui influence les performances de l'organisation. Cette communication exercée au secteur public, appelée très souvent la communication publique, représente la base de toute stratégie motivationnelle. Elle peut être définie comme la communication formelle qui tend à l'échange et au partage d'informations d'utilité publique ainsi qu'au maintien du lien social et dont la responsabilité incombe à des institutions publiques[1]. Parmi les formes de la communication exercées dans l'organisation, nous trouvons la communication interne qui, selon Philippe Détrie, P. et Meslin-Broyez, C. : « Elle a pour rôle de donner du sens pour favoriser l'appropriation, donner de l'âme pour favoriser la cohésion et inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun »[2].

La communication interne permet de réaliser 3 missions principales : Informer et expliquer – Motiver et fédérer- Animer la vie organisationnelle[3].

Dans cette optique, le ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports (MENPS) a pris conscience de l'importance et du rôle majeur de l'instauration de cette fonction dans ses différentes structures. Néanmoins, la question qui se pose : Est-ce que cette fonction permet d'atteindre les objectifs escomptés ?

L'objet de cet article est de comprendre et d'analyser les enjeux et les facteurs de réussite de la communication interne au sein de ce ministère.

Pour mener à bien notre recherche, nous allons développer brièvement le contexte de l'instauration de la fonction communication au secteur public. Ensuite nous allons présenter les différentes structures chargées de la communication interne au sein du MENPS. Et enfin,

[1] Zémor, P. (1995). La communication publique. *Open Edition Journals PUF*. *Presses universitaires de Bordeaux.* p.128.
[2] Détrie, P. Meslin-Broyez, C. (1995). *La communication interne au service du management*. Editions Liaisons. p .19.
[3] Morel, P. (2002). *La communication interne*. Paris :Ed. Vuibert. p. 89.

nous allons analyser, par le biais d'un questionnaire et d'un guide d'entretien, les contraintes qui peuvent entraver la réalisation des objectifs de cette fonction, ainsi que les facteurs de sa réussite dans ce secteur social.

1. CONTEXTE DE L'INSTAURATION DE LA FONCTION COMMUNICATION INTERNE AU MENPS

L'avènement du courant « Nouveau Management Public (NMP) », également appelé Nouvelle Gestion Publique (NGP)[4], vise le perfectionnement et la modernisation de la fonction publique en limitant ainsi les divergences et le cloisonnement de gestion entre le secteur public et le secteur privé. L'idée centrale de ce courant est de rationaliser l'aménagement dans le secteur public, à travers la transposition des méthodes et techniques de management -traditionnellement employées dans le secteur privé- au secteur public. Par ailleurs, certaines techniques appliquées au secteur privé ne sont pas toujours performantes, mais le NMP vient pour introduire certaines démarches et méthodes réussies dans le secteur privé et qui sont compatibles avec les fondements et les valeurs du secteur public afin d'y assurer leur adaptation. Parmi ces techniques nous trouvons la fonction communication et particulièrement la communication interne.

L'instauration de la communication interne vient pour concrétiser, sur le terrain, d'une part l'adoption de la loi 31-13 relative au droit d'accès à l'information, et d'autre part pour réaliser des transformations structurelles recommandées par le plan national de la réforme de l'Administration publique.

1.1 La loi 31-13 relative au droit d'accès à l'information

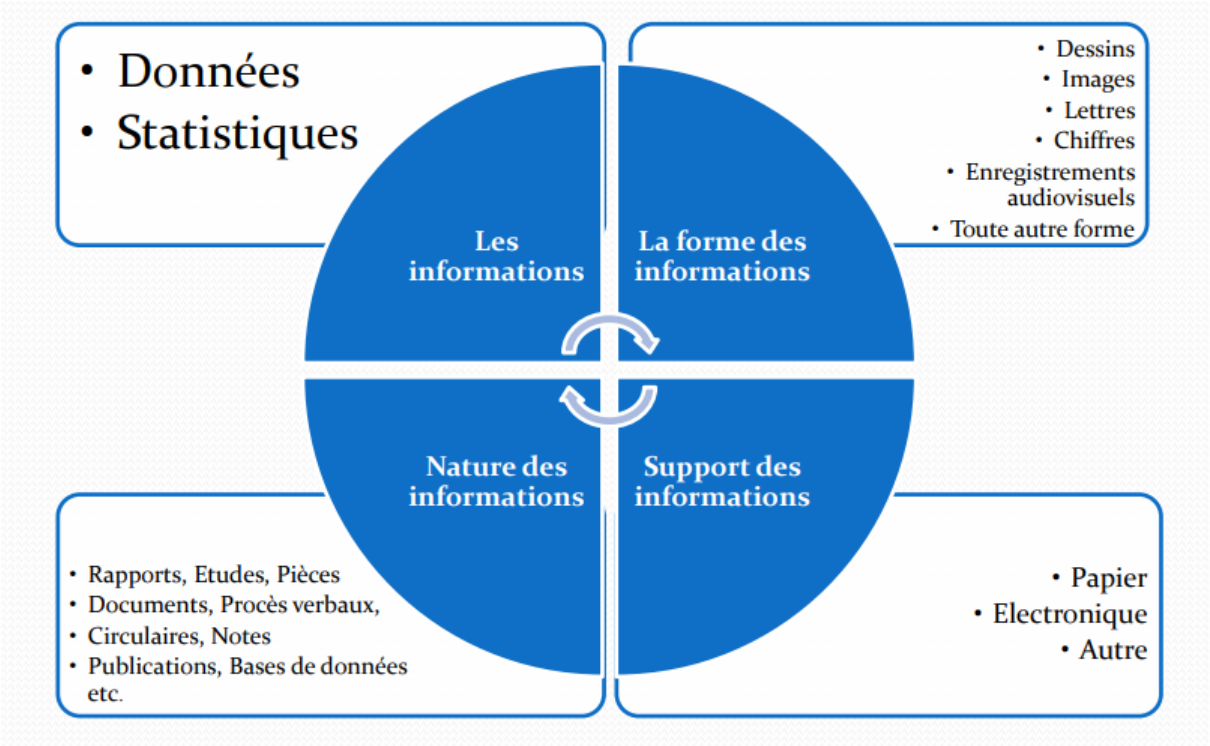
La Constitution marocaine, dans son article 27, érige le droit d'accès à l'information publique en un droit constitutionnel. Elle stipule explicitement que les citoyens, y compris les collaborateurs, ont le droit d'accéder à l'information détenue par l'administration publique, les institutions élues et les organismes investis d'une mission de service public. Toutefois, il

[4] Amar, A. Berthier, L. (2007). Le Nouveau Management Public : Avantages et Limites. *Gestion et Management Public. vol.5*. pp.2-12.

ne s'agit pas d'un droit absolu car il existe des « exceptions », c'est-à-dire des informations qui ne peuvent pas être divulguées[5]. Ces exceptions sont régies par la loi n° 31-13.

Cette loi a défini l'information en précisant sa forme, sa nature et son support comme suit :

Figure 1 Les formes, natures et supports des informations



La loi n°31-13 invite les organisations relevant du secteur public à publier le maximum d'informations qu'ils détiennent par tout moyen de publication possible, en particulier les moyens basés sur la dématérialisation de l'information. Ces organisations doivent actualiser les informations qu'elles détiennent, les conserver et les classer pour les rendre facilement accessibles.

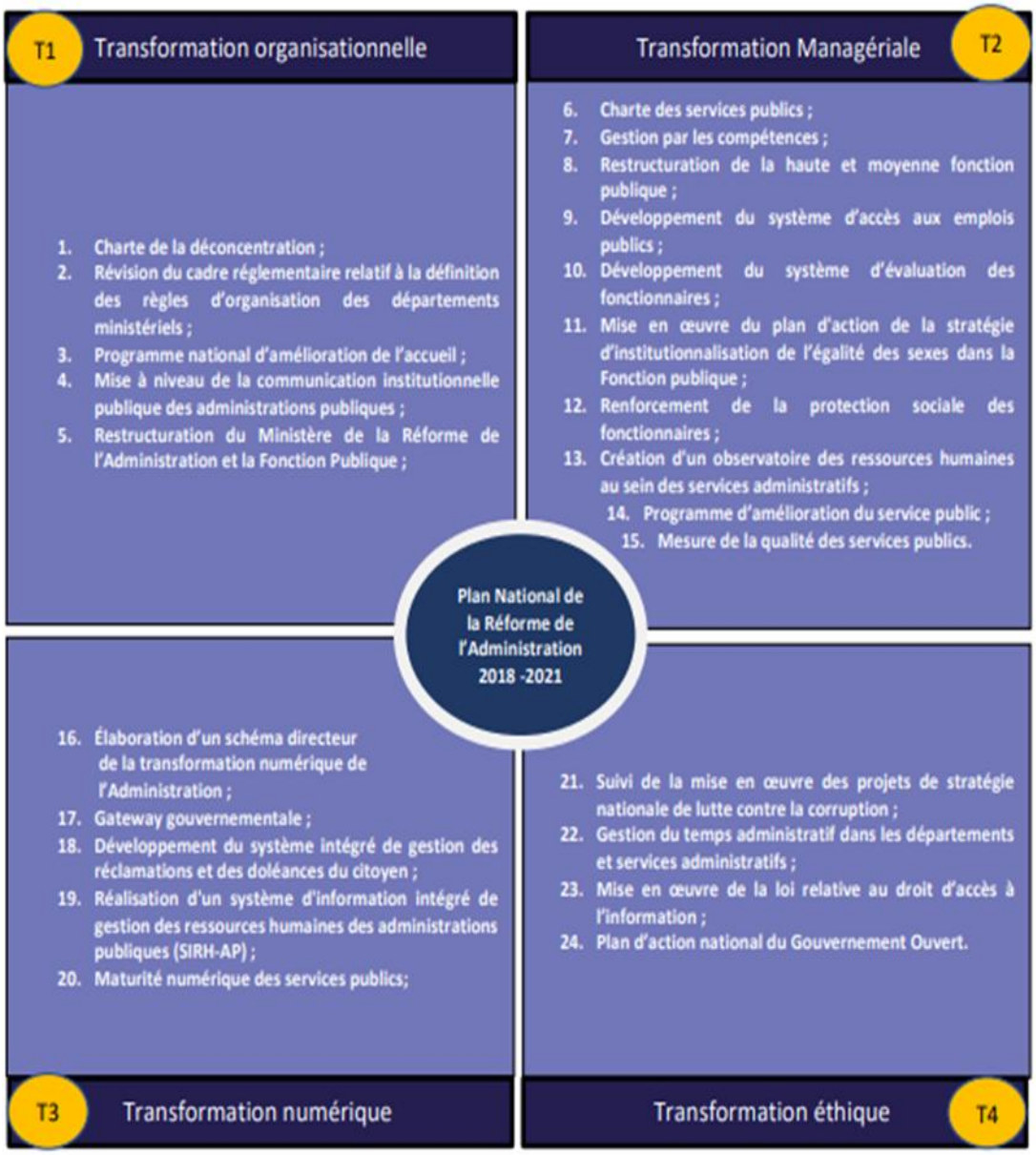
Dans cette mouvance, chaque organisme est aujourd'hui tenu d'instaurer une structure chargée de la communication.

1.2. Le plan national de la réforme de l'Administration

[5] Conformément à la loi n° 31-13 , notamment dans l'article 7 : « Font objet d'exceptions au droit d'accès à l'information toutes les informations relatives à la défense nationale, à la sécurité intérieure et extérieure de l'Etat, à la vie privée de personnes ou celles ayant le caractère de données personnelles ainsi que les informations dont la divulgation est susceptible de porter atteinte aux libertés et droits fondamentaux prévus par la Constitution et à la protection des sources des informations ».

Le secteur public a été moins empressé pour créer des fonctions et définir des responsabilités de haut niveau. Néanmoins, ces dernières années le ministère de la modernisation du secteur public au Maroc (actuellement nommé ministère de la transition numérique et de la réforme de l'administration) s'est chargé de réaliser des transformations structurelles de l'administration qui sont concrétisées par l'adoption du plan national de la réforme de l'administration 2018-2021[6]. Ce plan comprend 24 projets répartis en 4 transformations : organisationnelle, managériale, numérique et éthique. Il se présente comme suit :

Figure 2 Les transformations structurelles de l'administration



[6] Site du ministère de la modernisation du secteur public : https://www.mmsp.gov.ma/fr/decline.aspx?m=1&r=380

Pour réaliser les transformations structurelles, le plan national de la réforme de l'Administration s'est appuyé sur 4 leviers d'actions pour la mise en œuvre des mesures et des dispositions programmées, à savoir :

- ✓ Le levier législatif permet l'adoption des textes juridiques qui cadrent les transformations structurelles comme la charte de la déconcentration, la charte des services publics…
- ✓ Le levier de l'évaluation est subdivisé en double évaluation, la première en 2019 ayant pour but d'élaborer le bilan des réalisations de ce plan et de donner des recommandations pour l'amélioration, la deuxième consiste à mesurer l'impact et le niveau des réalisations des objectifs tracés ;
- ✓ Le levier coopération vise à mobiliser les partenaires et les bailleurs de fonds internationaux à travers un programme de la coopération internationale, multilatérale et bilatérale et aussi se focaliser sur la coopération sud-sud et fortifier la coopération avec les pays africains.
- ✓ Levier de la communication constitue le socle de ce plan et le garant de sa réussite, il vise à renforcer la communication au sein de l'administration marocaine par les mesures suivantes :

  - L'adoption d'un plan de communication globale qui consiste à accompagner ces transformations en assurant le volet de l'information et la sensibilisation des usagers,

  -L'intégration de la communication institutionnelle en procédant à la création au sein des administrations des infrastructures spécifiques à la communication et la préparation des compétences professionnelles en la matière.

  - Enfin, l'adoption **d'une communication interne** qui vise à motiver les ressources humaines pour assurer la réussite de ces transformations structurelles.

Dans ce contexte, le MENPS est persuadé de la nécessité d'instaurer une structure chargée de communication au sein de ses services centraux et déconcentrés.

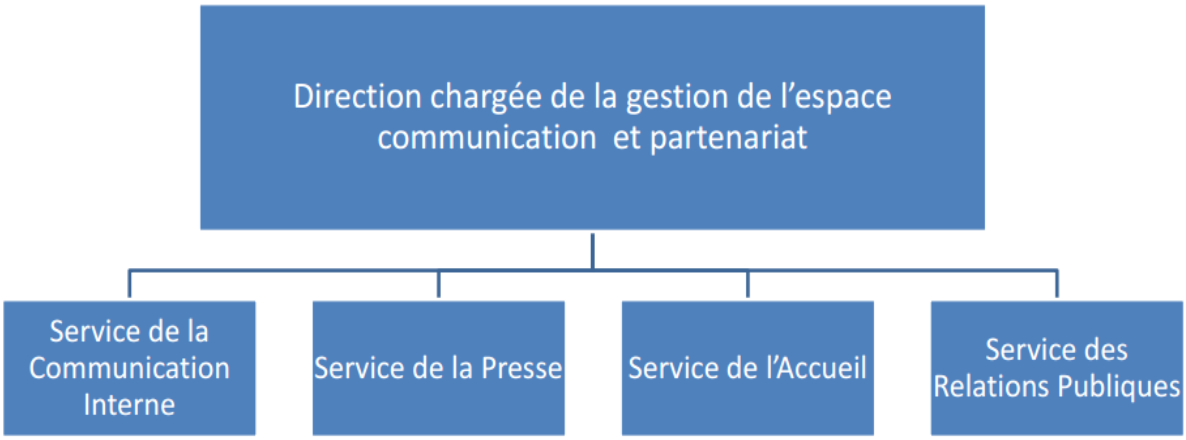
2. LES STRUCTURES CHARGEES DE LA COMMUNICATION AU SEIN DU MENPS

Le MENPS a pris conscience de l'importance et du rôle majeur de la communication dans la réussite de toute stratégie ministérielle. Cela s'est concrétisé par l'évolution rapide des structures chargées de communication au niveau central et au niveau des Académies Régionales d'Education et de Formation (AREFs).

2.1 Les structures chargées de la communication au niveau central

Au niveau central, nous avons constaté que la cellule de communication s'est vue évoluer en une division pour se transformer rapidement en une direction implémentée au sein d'un organigramme fonctionnel.

Figure 3 Transformation de la cellule de communication en une direction (site officiel du MENPS)



S'agissant des missions effectuées, la direction de la communication est chargée de :

- Participer à l'élaboration de la politique du département en matière de communication et veiller à sa mise en œuvre ;
- Collecter l'information et veiller à son exploitation et sa diffusion de manière efficace tant sur le plan interne qu'externe ;
- Renforcer la relation du département avec ses différents partenaires ;
- Gérer l'accueil ;
- Assurer la couverture médiatique des activités ;
- Edition des supports ;
- Diffusion des notes et circulaires ministérielles via courrier ou site institutionnel Plate-forme taalim.ma ;
- Promouvoir et renforcer **la communication interne** au ministère.

Les objectifs de cette direction peuvent être résumés comme suit :

- Favoriser une démarche participative permettant à l'ensemble des parties prenantes de fédérer autour des projets ;
- Elaborer des stratégies de communication et les planifier à long terme.

Cette entité vise le public interne et externe :

- En interne : les services centraux, AREFs, directions provinciales, personnels administratifs, directeurs d'établissements, enseignants …
- En externe : les syndicats, les conseils de gestion, le conseil supérieur, les collectivités locales, les médias, le parlement…

Au sein de cette direction, nous trouvons un service chargé de la communication interne, qui vise essentiellement à :

- Renforcer la communication interne au sein du ministère ;
- Participation à l'élaboration et l'exécution des plans de communication ;
- Suivi des réclamations.

2.2 Les structures chargées de la communication au niveau régional (l'AREF)

Les Académies Régionales de l'Education et de la Formation (AREF) occupent une place stratégique dans la déclinaison et l'opérationnalisation des objectifs visant le développement du secteur de l'éducation et de la formation. Rôle consolidé par le processus de la décentralisation. L'AREF représente un établissement public chargée de la mise en œuvre, dans son territoire, de la politique éducative et de la formation, compte tenu des priorités et des objectifs nationaux établis par l'autorité de tutelle.

Au niveau de chaque AREF est implémenté un service chargé de communication (service de communication et de suivi des travaux du conseil administratif)[7] ainsi que dans toutes les directions provinciales (service de communication, des affaires juridiques et de partenariat). En s'appuyant sur le plan stratégique du ministère, comme document de base, le plan de communication de l'AREF a pour but d'opérationnaliser et de retranscrire les contenus et les objectifs de cet établissement.

Dans cette optique, nous constatons qu'au niveau de l'AREF et les directions provinciales, la note n° 047*16[8] énonce les attributions de ce service, dans le volet de communication, comme suit :

- Organisation et gestion de l'accueil ;
- Elaboration et exécution de la politique de la communication ;
- Participation à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'AREF dans le domaine de la communication ;

[7] En application de des arrêtés ministériels en 2016 fixant l'organisation administrative et les attributions de chaque académie.

- Renforcement de la communication interne et de la communication externe ;
- Regroupement des informations et gestion de la transmission de ces informations aux divers partenaires …

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons dire que le MENPS a réussi l'étape de l'instauration des structures chargées de communication à la fois au niveau central, régional et provincial.

Mais, est-ce que ces structures peuvent assurer les missions et les attributions ci-dessus et par conséquent, atteindre les objectifs escomptés ? La réponse à cette question, sera traitée dans la partie suivante qui va exposer le cas de l'Académie régionale de l'Education et de la Formation comme établissement public relevant de ce ministère.

3. Les limites et les facteurs de réussite des structures chargés de communication au niveau des AREFs

Pour dégager les limites et les facteurs de réussite de la fonction communication au sein de l'AREF, nous avons décidé de s'orienter sur 3 grandes régions à savoir : l'AREF Souss-Massa, l'AREF Casablanca-Settat et l'AREF Beni Mellal-Khénifra. En adoptant le modèle de la triangulation qui vise à collecter des données différentes mais complémentaires afin de mieux appréhender le problème de recherche. Pour cela, nous avons administré des questionnaires en ligne destinés aux différents cadres relevant des 3 AREFs. Puis, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés avec des chefs de service de communication auprès des sièges de ces AREFs et certaines directions provinciales y relevant.

3.1 Les résultats du questionnaire

D'après les résultats du questionnaire, nous constatons que l'instauration d'un service de communication au niveau de l'AREF en 2016, en application des arrêtés de 01 à 12/16, a contribué à l'amélioration de la qualité de l'information (plus de 68% des répondants ont affirmé ce constat). Néanmoins, la majorité des répondants (62%) considèrent que l'information au sein de l'AREF est insatisfaisante. Ce qui explique que les informations sont toujours une attente pour les différents collaborateurs.

En plus de l'insatisfaction des informations, la majorité des collaborateurs déclarent qu'ils trouvent des difficultés pour faire remonter l'information. Cela nous rappelle que parmi les dysfonctionnements de la communication interne, nous trouvons la faiblesse de la communication ascendante. Cette faiblesse peut être attribuée directement au manque d'un certain nombre d'outils utilisés par l'établissement tels que : l'élaboration des enquêtes et des sondages, les cercles de qualité ou les groupes de progrès, les boîtes à idées…

Par ailleurs, nous avons constaté que le climat tendu entre services est un peu élevé par rapport au climat tendu dans le service. Ce qui explique que l'AREF est invitée à renforcer sa communication transversale (entre services). Dans cette orientation, la grande partie des répondants témoignent que la source principale de l'information au sein de cet établissement est « le bouche à oreille », alors qu'ils préfèrent échanger les informations dans un cadre formel tel que : les réunions, l'internet et la rencontre des supérieurs. Cela explique une prédominance de la communication informelle. Cette prédominance peut être déterminée grâce à la réalisation de l'audit de communication au sein de l'établissement afin d'évaluer et comparer les réseaux formels et les réseaux informels de la communication.

Dans le cadre organisationnel, nous avons constaté qu'une grande majorité des répondants (plus de 90 %) affirment qu'il n'existe pas de fiches de poste. Par conséquent, la grande majorité des répondants affirment que les tâches ne sont pas bien définies. En effet, **le tableau croisé dynamique n°1** a dégagé que 72% parmi les répondants qui ont déclaré l'absence des fiches de poste, ont jugé que les tâches ne sont pas bien définies.

Tableau croisé dynamique n°1

SUM de Horodateur	*Q12 : Existe-t-il des fiches de poste?*
Q11 : Est ce que les tâches sont bien définies?	Non
Non	72,00%
Oui	28,00%
Total général	**100,00%**

Pour les outils de l'amélioration de la communication interne au sein de l'AREF, les répondants ont proposé dans leur majorité (plus de 70% des collaborateurs) 3 mesures, à savoir :

- Définition des postes ;
- Plus de transparence pour diminuer les rumeurs ;
- Implication des collaborateurs.

Dans cette vision, en plus des tâches non définies (+ de 60%), la majorité des répondants estiment que deux autres facteurs peuvent entacher la réalisation des objectifs de la communication interne, à savoir :

- Le manque de reconnaissance ;
- La démotivation des collaborateurs ;

Alors que la reconnaissance représente un facteur primordial de la motivation. Ainsi, si le collaborateur éprouve le sentiment d'une absence de reconnaissance, aucune politique ne sera efficace. Cette reconnaissance est souvent informelle, elle peut s'effectuer, en félicitant le collaborateur, par la simple communication verbale.

3.2 Les résultats des entretiens

Les entretiens nous ont apporté des informations en matière des attributions et positionnement du service de la communication au sein de l'AREF et ses directions provinciales.

Les points importants qui en ressortent sont présentés comme suit :

- Les chefs de services chargés de la communication, particulièrement au sein du siège et la DP de Settat relèvent du corps pédagogique (enseignants), et qui ont regagné le cadre administratif sans formation en termes de gestion administrative. La formation de ces cadres en domaine de communication demeure primordiale pour mener à bien leurs missions.

  Ces cadres confirment qu'ils assistent à des formations au niveau central au département de l'éducation nationale sur la communication interne et externe (conformément à la lettre ministérielle n°0314-18 du 22/03/2018).

  Ces formations s'articulent d'une part autour du cadre théorique de la communication, et d'autre part sur la situation de la communication dans ce département.
- Pour ce qui concerne l'élaboration du plan de communication : les interviewés déclarent que le plan de communication de l'AREF et ses directions s'appuie sur le plan stratégique du ministère. En revanche, l'AREF en tant qu'établissement public

doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière est invitée à créer son propre plan de communication adapté au contexte de sa mise en œuvre (Il n'existe pas de plan de communication prêt-à-l'emploi). En outre, si l'audit de communication forme le socle du plan de communication, nous constatons l'absence de cette fonction indispensable au sein de ces établissements.

- La fonction de la communication au sein de l'organisation doit être indépendante et objective. Néanmoins, le service de communication au sein des directions provinciales se charge des missions loin des objectifs de la communication comme le partenariat et les affaires juridiques. Ainsi, nous avons constaté que dans le cadre de l'entrée en vigueur de la loi 31.13[9] relative au droit d'accès à l'information[10], le ministère a élaboré une note ministérielle[11] qui invite les responsables des différents niveaux (central, régional et provincial) à nommer des personnes (classées au moins dans l'échelle 10) chargées du traitement des demandes d'informations. Toutefois, la mise en œuvre de cette note peut provoquer un chevauchement des tâches entre ces personnes chargées de cette mission et le service de communication au sein de l'AREF ou la direction provinciale.

Les outils de collecte de données, que nous avons utilisés, ont permis d'analyser les défis et les facteurs de réussite de l'implémentation des structures chargées de communication au niveau de l'AREF en tant qu'établissement public relevant du secteur d'éducation nationale . Cette analyse peut se résumer sous forme d'un tableau SWOT qui combine l'étude des forces et des faiblesses de l'organisation avec celle des opportunités et des menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement.

[9] Publié au Bulletin officiel n°6655 du 12 mars 2018.
[10] Ce droit trouve son fondement dans l'article 27 de la Constitution de 2011 qui stipule que « les citoyennes et les citoyens ont le droit d'accéder à l'information détenue par l'administration publique, les institutions élues et les organismes investis d'une mission de service public ».
[11] Note n° 017*19 en 05 février 2019 .

Tableau 2 Analyse SWOT de la communication au sein de l'AREF

Forces	***Faiblesses***
• Adoption de la vision stratégique 2015-2030 pour la réforme ; • L'instauration des services chargés de la communication au sein de l'AREF et ses directions provinciales ; • L'élaboration par le ministère, du projet loi cadre n°51.17 relatif à l'Education et la Formation. • Diversité des moyens de communication et facilité d'utilisation de ses services.	• Faible mobilisation et implication dans les projets de réforme ; • Absence d'un plan de communication ; • Manque d'harmonie dans les opérations de communication entre ses différents niveaux (central, régional et provincial) ; • Faible exploitation des moyens de communication disponibles ; • Faiblesse d'exploitation des NTIC ; • Inadéquation poste/profil, absence des fiches de poste et besoin de formations continues (en quantité et en qualité).
Opportunités	***Menaces***
• Une volonté gouvernementale de fortifier la communication et la mobilisation dans les organisations publiques ; • Révolution des NTIC ; • Appui technique par les bailleurs de fonds.	• Contraintes budgétaires pour la mise en œuvre de la stratégie de communication ; • Résistance aux changements et réticence à la culture de la communication.

CONCLUSION

Les résultats tirés de notre recherche nous ont permis de diagnostiquer la place de la communication interne au niveau de l'AREF et son impact sur sa performance. Ces résultats ont démontré que cet établissement qui relève du MENPS a réalisé des progrès significatifs tant au niveau de la mise en place de l'arsenal réglementaire qu'au niveau de l'évolution des techniques de communication. Dans cette mouvance, il semble que les attentes des collaborateurs exigent un effort supplémentaire de cet établissement public pour faire face à certains dysfonctionnements que nous avons constatés, ce qui évidemment représente un obstacle qui entrave le rendement. Ces efforts peuvent se focaliser, en plus de la dématérialisation et l'exploitation des technologies de l'information et de Communication, sur le renforcement des différentes composantes de la communication. Puisque Selon Détrie (1988), la communication interne détient plusieurs composantes, les plus affirmées sont :

- La composante culturelle : vise à fédérer le collaborateur autour de la culture de l'organisation qui renforcera son adhésion.
- La composante managerielle : reste un outil de management qui permet de favoriser la circulation et l'échange de l'information pour un meilleur fonctionnement de l'organisation.
- La composante institutionnelle : l'organisation est un corps social où le collaborateur a le droit d'avoir les informations sur cette institution de telle sorte qu'il puisse participer à la prise de décision. En procédant à la délégation qui est l'une des clefs qui favorisent chez lui l'autonomie et la créativité. Selon Bédard (2014), déléguer, c'est apprendre à lâcher prise, c'est accepter l'idée que personne n'est irremplaçable.
- La composante humaniste : La communication favorise dans ce cas le côté humain du collaborateur en prenant en considération ses besoins et ses inquiétudes.
- La composante politique : La communication interne est un élément de stratégie sociale au service d'une organisation perçue comme lieu de conflit. Elle a pour objectif de prévenir et d'anticiper les conflits en assurant un terrain social sans fausses rumeurs ou informations non crédibles.

REFERENCES

- ✓ **Amar, A. Berthier, L.** (2007). Le Nouveau Management Public : Avantages et Limites. *Gestion et Management Publics*. vol.5.
- ✓ **Bédard, I.** (2014). *Communiquer pour susciter la collaboration*. Bookboon.com. 1ère édition.
- ✓ **Collard, A. Chiasson, M.** (1992). *Planification de la communication : Comment concevoir un plan en 9 étapes faciles (Guide pratique).* Québec : Ed.Sherbrooke.
- ✓ **Détrie, P. Meslin-Broyez, C**. (1995). *La communication interne au service du management*. Paris : Editions Liaisons.
- ✓ **Détrie, P. Meslin-Broyez, C**. (1995). *La communication interne au service du management*. Paris : Editions Liaisons.
- ✓ **Morel, P.** (2002). *La communication interne.* Paris : Ed. Vuibert.
- ✓ **Zémor, P.** (1995). La communication publique. *OpenEdition Journals PUF. Presses universitaires de Bordeaux.*
- ✓ Dahir n° 1-11-91 du 27 chaabane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la Constitution (BO n° 5964 bis du 30 juillet 2011).
- ✓ La loi 31-13 relative au droit d'accès à l'information Publié au Bulletin officiel n°6655 du 12 mars 2018.
- ✓ Arrêtés ministériels en 2016 fixant l'organisation administrative et les attributions de chaque académie.
- ✓ La note n° 047*16 qui énonce les attributions du service de communication.
- ✓ La note n° 017*19 en 05 février 2019 qui invite les responsables des différents niveaux (central, régional et provincial) à nommer des fonctionnaires chargées du traitement des demandes d'informations .
- ✓ La lettre ministérielle n°0314-18 du 22/03/2018
- ✓ Site du ministère de la modernisation du secteur public (actuellement ministère de la transition numérique et de la réforme de l'administration) : https://www.mmsp.gov.ma/fr/decline.aspx?m=1&r=380
- ✓ Site officiel du ministère de l'Education Nationale, du Préscolaire et des Sports.

Évaluation des effets des biais de la correction sur l'objectivité du jugement évaluatif en enseignement supérieur

Evaluation of the effects of correction bias on the objectivity of evaluative judgment in higher education

Meryem El YOUSSIFI [1], Abdelaziz BOUMAHDI [1], Brahim EL YOUSFI [2]
meryem.elyoussifi@gmail.com
[1] Faculté des Sciences de l'Education ; Université Mohammed V de Rabat, Maroc.
[2] Ex-Chercheur Institut National de la Recherche Agronomique CRRA.

Résumé

Cette étude exploratoire s'intéresse à l'évaluation des effets perturbateurs qui biaisent les corrections des évaluations des étudiants au cycle universitaire. L'objectif était de caractériser les effets perturbateurs afin d'identifier les facteurs latents relatifs aux biais de la correction, et de mesurer leur influence sur l'objectivité des enseignants lors des évaluations. La méthodologie suivie est la réalisation d'un questionnaire envoyé aux professeurs universitaires, ainsi le modèle obtenu est validé par un entretien avec quatre enseignants. Les résultats affirment que les données obtenues ne sont influencées ni par le genre ni par l'expérience professionnelle des répondants, et que le domaine des biais de la correction contenaient 9 effets perturbateurs. Ce domaine était régi par 3 facteurs latents comme la Défaillance du barème, l'Image Evaluateur-Evalué, et le facteur Procuste. Bien que les professeurs interrogés aient une connaissance de l'art de l'évaluation, ils restaient encore plus ou moins avertis de l'existence de ces facteurs. Ainsi, seulement, 50% des enseignants interviewés étaient conscients des deux premiers facteurs, alors que 17% d'entre eux révélaient le dernier.

Mots clés : facteurs latents, évaluation, effet perturbateur, objectivité, biais de la correction.

Abstract

This exploratory study evaluated the disruptive effects of university teachers while evaluating their students. Furthermore, it aimed to characterize biased effects and identify latent factors of the evaluation domain. A questionnaire sent to university teachers resulted on model validation, and gender and the professional experience of the respondents did not bias the evaluation. The identified nine disruptive effects characterized three latent factors. These factors represented Deficiency of the scale, Evaluator-Evaluated Image and Procrustes effect.

Some of the interviewed professors were not aware of these identified latent factors. Thus, 50% of them were attentive to the first two factors, while only 17% recognize the last one.

Key words: latent factors, evaluation, disruptive effect, objectivity, correction bias.

Introduction

L'évaluation des étudiants est considérée comme étant le maillon incontournable du processus d'apprentissage (Copreaux, 2018), et constitue le sujet de préoccupation actuel. Ainsi, les débats à propos des problèmes et des enjeux de la recherche évaluative ne sont toujours pas clos (Beaudoin, Lefrançois et Ouellet, 1986). En fait, l'évaluation stéréotype divers éléments, à savoir, la note, le jugement, et la progression des élèves (Delamare, 2016). Dans ce contexte et suite aux divers constats réalisés à propos de l'augmentation de l'effectif, le besoin du marché de travail ou encore l'émergence du principe de la responsabilisation, le système d'enseignement supérieur marocain a connu de grandes mutations (Kaaouach, 2010). Mais, en vue de répondre aux recommandations de la Charte Nationale d'Education et de Formation (COSEF, 1999), les réformes qui se sont succédé ont attribué une place très importante au processus de l'évaluation (Kaaouach, 2010). En effet, de nouvelles modalités d'évaluation ont été établies à tous les niveaux du système d'éducation et de la formation (Akrim, et al., 2010).

La notion de l'évaluation est toujours définie dans les ouvrages dédiés à ce concept (Figari et al., 2014). D'ailleurs, il est rare d'en trouver un qui n'en comporte aucune (Figari et al., 2014). Les auteurs en proposent, à longueur de temps, une dans leurs écrits, si ce n'est pas la leur. (Figari et al., 2014). Ainsi, l'évaluation est définie comme étant une opération pratique permettant de juger le seuil de réussite selon Adib (2013). En d'autres termes, c'est un processus qui permet de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se basant sur des critères d'évaluation (Adib, 2013). Grabisch (2006) a aussi donné une définition à cette notion et stipule qu'une évaluation d'un objet se fait par rapport à une qualité que cet objet est censé posséder. Dans le même sens, Charles Hadji a expliqué que l'évaluation est un processus qui consiste à formuler un énoncé évaluation tout en confrontant les attentes, articulées en critères, avec des aspects significatifs du réel, exprimés sous forme d'indicateurs (Colet, 2012).

Dans le milieu universitaire, l'évaluation des apprentissages représente, dans toutes les formations et les disciplines, un outil essentiel de confirmation des acquisitions des étudiants

et présente la preuve de leur réussite (Fontaine et Loye, 2017). Elle est aussi une source importante d'information qui permet de réguler l'enseignement (Meunier et Michaud, 2017). Les recherches au sujet de l'évaluation en milieu scolaire ont considérablement augmenté est ont eu des objets d'études divers (Lopez et Laveault, 2008). L'ampleur de l'échec des étudiants nous menait à mettre en question l'impartialité des professeurs lors de la correction des examens. D'ailleurs, une série d'études docimologiques portantes sur la fidélité et la validité des instruments de mesure a pu dévoiler le grand déficit de l'objectivité des évaluations dans l'enseignement supérieur (Romainville, 2011). Cependant, il s'est avéré que malgré les efforts qui peuvent être fournis, par les enseignants pendant la phase de la correction, une nuance de subjectivité est toujours présente (Romainville, 2011).

La procédure évaluative n'est pas un acte identiquement fixé par chaque professeur, et l'objectivité n'y est pas une norme (Leclercq, Nicaise, et Demeuse, 2013). En effet, ses règles et ses critères sont rarement définis préalablement (Leclercq, Nicaise, et Demeuse, 2013). En fait, il a été souvent réclamé qu'une évaluation doit se faire de manière objective, or, les tentatives tant théoriques que pragmatiques de rendre l'évaluation objective semblent toutes déboucher sur un échec (Gerard, 2002). Atteindre une objectivité totale est ainsi, de l'ordre de la chimère (Gerard, 2002).

En effet, un nombre considérable d'enseignants se sont mis d'accord sur le fait que la partie la plus difficile de l'évaluation au milieu scolaire est celle concernant l'interprétation du rendu des étudiants (David, Berthiaume et David, 2011). En fait, quelques professeurs considèrent l'évaluation comme un rituel pénible, d'ailleurs, certains d'entre eux se trouvent soumis au découragement et au sentiment d'inutilité (Delamare, 2016). De plus, lors de l'attribution d'une valeur à la production de l'élève, la subjectivité de l'évaluateur prend forme et complique alors le processus d'évaluation (Berthiaume, David et David, 2011). Certes, la prise de décisions et l'évaluation des étudiants relèvent des missions confiées aux professeurs, or, il est important de les réaliser avec justesse et professionnalisme (Erard, 2015).

Ainsi, l'étude de la question de l'objectivité des professeurs en enseignement supérieur aboutit à la nécessité d'une détermination des effets perturbateurs susceptibles d'influencer le correcteur. Ces effets perturbateurs, appelés aussi biais de la correction ou encore biais cognitifs, sont des éléments qui influencent l'évaluateur lors de sa correction des copies et des prestations des étudiants (Duc et Ferreira, 2013). L'influence de ces biais sur les enseignants

peut varier selon la manière adoptée lors de la correction et peut conduire à des résultats indésirables.

Peu de recherches se sont penchées sur le sujet des biais de la correction. Notamment, Dubus (2006) s'est focalisé sur la définition des biais de la correction et sa catégorisation. Alors que Duc et Ferreira en 2013 ont formulé des définitions de certains effets perturbateurs et des méthodes à suivre afin de les atténuer. De leur part, Chaumont et Leroux (2018), avaient traité la subjectivité des professeurs, et ont fait référence aux biais de la correction sans s'attarder sur les détails.

L'évaluateur pourrait se laisser influencer par des éléments qui sont en relation avec la défectuosité du barème. En d'autres termes, certains effets qui perturbent l'évaluateur lors de sa correction émanent d'un dysfonctionnement au niveau du barème de notation. Le professeur pourrait aussi biaiser son propre jugement par des éléments externes liés au contexte de la correction, par exemple les images antérieures qu'il a de ses étudiants, l'effet de la fatigue, etc. Il est aussi probable que l'enseignant soit contaminé par des effets liés à son style docimologique. Autrement dit, la manière par laquelle il a tendance à corriger. En dernier lieu, étant supposé contaminer par ces effets perturbateurs ou en n'ayant pas conscience des facteurs latents qui régissent ces derniers, le degré du biais dans l'objectivité de l'évaluateur augmente de manière considérable (El youssifi, 2022).

Pour cerner le sujet des biais cognitifs dans notre système éducatif au niveau universitaire, cette étude se proposait d'évaluer les effets perturbateurs, tout en définissant les facteurs latents qui les régissaient. Après caractérisation des données de l'enquête relatives aux biais de la correction, ces facteurs latents vont mesurer l'influence de ces facteurs perturbateurs sur l'objectivité des évaluations.

Matériels et méthodes

1. Présentation de l'échantillon

La présente recherche se focalisait sur les pratiques de correction au sein de l'enseignement supérieur. Mais, spécifiquement, sur les effets perturbateurs susceptibles de biaiser l'objectivité des enseignants des cycles licence et master, lors de la correction des évaluations conçues dans le cadre d'une approche par compétences. Ainsi, ayant conscience de l'impossibilité de la réalisation d'une objectivité totale lors de la correction des

évaluations, il était tout de même important d'étudier les effets qui biaisent cette dernière dans les deux cycles en question.

Dans cette perspective, l'échantillon de recherche a été délimité à 100 professeurs qui enseignent les cycles licence et master à la FSE-Rabat, université Mohammed V. En effet, cet échantillon a été jugé représentatif vu la diversité des filières enseignées, ainsi que la pluralité des professeurs ayant des années d'expérience variées dans leurs domaines respectifs, ce qui le rend plus ou moins exhaustif.

En ce qui concerne l'enquête par questionnaire, l'échantillonnage a été réalisé de façon à distribuer les questionnaires aux enseignants, en personne, vu la difficulté et l'impossibilité d'avoir les cordonnées de toutes les personnes concernées. Certains enseignants ont été joints par téléphone pour leur demander de remplir le questionnaire et de l'envoyer à leurs collègues. La visée de l'étude leur a été expliquée, afin d'éviter une incertitude ou un amalgame. Le questionnaire leur a été envoyé ensuite par messagerie. D'autres par contre, ont été joints par e-mail. En leur expliquant les choses, une idée globale sur le sujet leur a été donnée, en épargnant les détails, afin de ne pas influencer ou de guider leurs réponses.

2. Les instruments de mesure

2.1. Le questionnaire

L'outil choisi pour la première étude est ***'le questionnaire'***. La raison derrière cette résolution est le fait qu'un questionnaire permettrait l'obtention de données quantifiables qui sont à propos des divers effets perturbateurs, et qui biaisent la correction. Le questionnaire élaboré est constitué de vingt questions de type fermé. Ces questions variaient entre des questions à choix multiples et celles à choix uniques. Certaines d'entre elles comportaient des échelles composées de quatre échelons sans points de neutralités, tandis que d'autres comportent simplement des échelles bidirectionnelles. Ceux-ci a permis de coder les questions soit en format binaire (0 ; 1), ou en format ordinal (**Tableau** 2) (Morris et Langari, 2012). Chacune de ces questions a mesuré l'un des neuf effets perturbateurs de la correction des évaluations, conçues pour le cadre de l'APC.

Par ailleurs, deux questions concernant le genre et les années d'expérience professionnelle ont été ajoutées, afin d'être en mesure d'envisager, à l'aide d'une corrélation, si ces deux facteurs jouaient un rôle dans la manifestation des effets perturbateurs. De ce fait, l'enquête avec le questionnaire va contribuer, dans un premier temps, à confirmer ou à réfuter

les hypothèses émises, et à identifier les effets perturbateurs qui influençaient le plus les enseignants. D'autre part, elle va diriger la validation des résultats, lors de la seconde étape de l'étude.

Enfin, en vue de bien piloter le questionnaire et de le guider dans le bon sens, il a été confectionné en fonction d'une matrice bidirectionnelle (**Tableau 1**). Il s'agissait d'une matrice à neuf critères qui ont été évalués. Ces critères étaient les neuf effets perturbateurs susceptibles de biaiser la correction, et qui sont déclinés en indicateurs qui permettraient une concrétisation de l'étude. De plus, une troisième colonne est dédiée aux questions qui mesuraient les effets étudiés.

Tableau 1 : Caractérisation des questions du formulaire en effets perturbateurs de la correction

Critères	Indicateurs	Questions
Effet de halo	L'enseignant se laisse parfois influencer par des éléments externes, à titre d'illustration : la graphie, la présentation de la feuille, le comportement et l'aspect vestimentaire de l'élève.	Q3/ Q4
Effet de flou	L'effet de flou révèle que la correction d'une évaluation peut s'avérer être parfois arbitraire, vu que les critères évalués changent d'une copie à l'autre.	Q5 / Q6
Effet de contamination	Pendant la phase de la correction des productions des élèves, l'enseignant risque de noter une deuxième composante ou un deuxième critère du test en se référant à la note qu'il a octroyée au critère précédent.	Q7/Q8/Q9
Effet de stéréotypie	Comme son nom l'indique, la caractéristique principale de ce biais est liée aux étiquettes que les enseignants donnent à leurs étudiants.	Q10
Effet de fatigue	L'enseignant se laisse contaminer par sa fatigue en corrigeant les copies de ses étudiants.	Q11/ Q12
Effet d'ordre de la correction	L'ordre de la copie dans la pile peut influer le jugement du correcteur.	Q13/ Q14
Effet pygmalion	Les attentes négatives ou positives qu'un enseignant a de ses élèves le rendent subjectif lors de la correction.	Q15/ Q16
Effet de tendance centrale	Les performances des étudiants sont appréciées de façon à respecter une distribution gaussienne des notes (distribution des notes selon une courbe normale)	Q17/ Q18
Effet de clémence ou de sévérité	Les instituteurs corrigent les productions des apprenants selon leurs réputations. Ainsi, en étant connu pour sa clémence, l'enseignant sera plus indulgent lors de la correction, que s'il était connu pour sa sévérité.	Q19/ Q20

Ainsi, chaque réponse correspond à un code, selon la question.

Tableau 2: Codage des questions du formulaire

Questions	Codage
Q 1	Genre : 0= Homme / 1= Femme
Q 2	1= Moins de 5 ans /2= De 5 à 20 ans /3= Plus de 21 ans
Q 3	1= la présentation de la feuille / 1= la graphie / 1= l'aspect vestimentaire de l'étudiant / 1= le comportement de l'étudiant en classe / 1,0 = autre
Q 4	0 = jamais / 1= rarement / 2 : assez / 3 : toujours
Q 5	0 : oui, je donne une note en fonction des critères que j'ai fixés préalablement / 1 : je note rarement les évaluations en utilisant des critères d'évaluation / 2 : non je note sans me référer à des critères d'évaluation
Q 6	0 : ne pas changer les critères de mon évaluation quelle que soit la prestation de l'étudiant / 1 : changer les critères d'évaluation en fonction de la note des premières copies / 1 : changer les critères en fonction de la prestation de l'étudiant / 1 : émettre mon jugement sans se baser sur des critères d'évaluation
Q 7	0 : pas du tout / 1 : parfois / 2 : assez / 3 : absolument
Q 8	0 : jamais / 1 : rarement / 2 : parfois / 3 : constamment
Q 9	0 : pas du tout d'accord / 1 : pas d'accord / 2 : d'accord / 3 : tout à fait d'accord
Q 10	0 : toujours / 1 : assez / 2 : parfois / 3 : jamais
Q 11	0 : je ne laisse pas ma fatigue contaminer mon jugement / 1 : plus indulgent en notant les copies qui restent / 1 : plus sévère en notant les copies qui restent
Q 12	0 : prenez une pause / 1 : continuez la correction
Q 13	0 : pas du tout / 1 : assez / 2 : beaucoup / 3 : absolument
Q 14	0 : non, je change l'ordre de toutes les copies avant de les corriger / 1 : j'ai tendance à changer l'ordre d'une ou de quelques copies / 1 : oui, je corrige les copies de mes étudiants dans le même ordre de leurs remises
Q 15	0 : jamais / 1 : rarement / 2 : parfois/ 3 : toujours
Q 16	0 : jamais / 1 : rarement / 2 : parfois/ 3 : toujours
Q 17	0 : jamais / 1 : rarement / 2 : parfois/ 3 : toujours
Q 18	0 : les laisser telles qu'elles sont, sans leur apporter des modifications / 1 : recorriger certaines d'entre elles et modifier leur notation / 1 : les recorriger afin d'ajuster leurs notes à la moyenne de la classe
Q 19	0 : pas du tout d'accord / 1 : pas d'accord / 2 : d'accord / 3 : tout à fait d'accord
Q 20	0 : pas du tout d'accord / 1 : pas d'accord / 2 : d'accord / 3 : tout à fait d'accord

En calculant l'intervalle des réponses pour chaque effet perturbateur, le **Tableau 3** a été obtenu :

Tableau 3: Intervalles des effets perturbateurs

Effet perturbateur	Intervalle de réponse
Effet de halo	Q3 + Q4 = [0 ; 4]
Effet de flou	Q5 + Q6 = [0 ; 3]
Effet de contamination	Q7 + Q8 + Q9 = [0 ; 9]
Effet de stéréotypie	Q10 = [0 ; 3]
Effet de fatigue	Q11 + Q12 = [0 ; 2]
Effet d'ordre de la correction	Q13 + Q14 = [0 ; 4]
Effet pygmalion	Q15 + Q16 = [0 ; 6]
Effet de tendance centrale	Q17 + Q18 = [0 ; 4]
Effet de clémence ou de sévérité	Q19 + Q20 = [0 ; 6]

2.2. La validation des résultats de l'enquête

Un entretien semi-directif a été réalisé en vue de valider les résultats obtenus grâce au questionnaire. Cet entretien a permis l'identification des professeurs habiles à caractériser les facteurs latents étudiés. Ainsi, en comprenant leurs représentations sur les évaluations effectuées dans le cadre d'une approche par compétence, une idée a été instaurée sur leurs façons d'appréhender les biais de la correction et leurs manières de les éviter.

Les entretiens menés ont suivi la même procédure adoptée pour l'enquête avec les questionnaires. Les enseignants concernés étaient donc contactés par E-mail, afin de voir leurs disponibilités et de pouvoir fixer la date de l'entretien. Une idée sur les thèmes qui seront abordés lors de l'entretien leur a été prodiguée tout de même.

Les professeurs ont été informés que l'interview va être enregistrée. De plus, leurs réponses seront anonymes et vont être utilisées uniquement dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, il a été souligné qu'il était important d'être disponible pour la durée d'une demi-heure voir plus. En outre, pour éviter tout amalgame et en voulant respecter le cadre de confidentialité, des identifiants ont été donnés aux professeurs en question. De ce fait, ils étaient identifiés comme : Prof-01, Prof-02, Prof-03, Prof-04.

Ainsi, un guide d'entretien a été élaboré, comportant deux thématiques principales, intitulées l'art d'évaluer et les biais de la correction. Chacun de ces thèmes correspond à l'une de dix questions fixées qui ont aidé à la décortication du champ d'investigation en question. Ces dernières ont été conçues de manière à voir si l'enseignant reconnaît les biais de la correction et évoque certains d'entre eux en parlant. Cela a permis de valider les résultats préalablement obtenus, grâce aux questionnaires. Dans ce sens, j'ai cherché à savoir quel était le pourcentage des enseignants qui reconnaissent l'existence des facteurs latents.

3. Les outils et les techniques d'analyse des résultats

L'instrument utilisé pour le développement du questionnaire est le logiciel Google Forms (**Annexe1**). Il s'agit d'un outil de recueil de données et de leurs ordonnancements en graphe et/ou en format Feuille de calcul. Ainsi, après avoir procédé au recueil des données, ces derniers ont été téléchargés sur une feuille de calcul et codifiés selon les codes préalablement fixés pour chaque niveau des questions, en vue de rendre quantifiables toutes les réponses obtenues (Morris et Langari, 2012). La somme des réponses aux questions évaluant les effets perturbateurs de chaque répondant a été calculée.

Grâce au logiciel d'analyse statistique SPSS Statistics Version 25 (Darren et Mallery, 2019), une analyse de la variance univariée (ANOVA) a été réalisée (KURTZ et MAYO, 1979). Ce qui a permis la mesure de l'influence des facteurs genre et expérience professionnelle des répondants sur les neuf effets perturbateurs. De plus, une analyse en composantes principales catégorielles a été effectuée pour appréhender la structure de l'ensemble des variables (effets perturbateurs) formulé, et de pouvoir identifier les variables inter-corrélées (Timm, 2002). Cette analyse a évalué les neuf variables, qui représentaient les effets perturbateurs pris sur une échelle ordinale (**Tableau 3Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), en utilisant la méthode de normalisation de Kaiser. La méthode de rotation Varimax a été aussi adoptée, sans suivre une configuration préalable des données. Les résultats obtenus sont représentés sous forme de figure de Biplot qui représente à la fois les sujets répondants et les vecteurs des effets perturbateurs.

Résultats et discussion

Les données recueillies ont été transformées en variables ordinales relatives aux effets perturbateurs : les effets de halo, de flou, de contamination, de stéréotypie, d'ordre, de pygmalion, de tendance centrale et de clémence ou de sévérité. L'analyse de la variance a montré que le genre et les années d'expérience des sujets répondants n'ont pas influencé significativement ces neuf effets perturbateurs préalablement cités. Ensuite, l'analyse en composantes principales catégorielles de l'espace multidimensionnel, composée des neuf effets perturbateurs (les vecteurs) ainsi que des 52 répondants (les points) (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), a identifié deux composantes principales. Cette configuration a déterminé trois facteurs latents qui ont un sens éducationnel. Le premier facteur latent est nommé **'défaillance du barème'**, il regroupe l'effet halo, l'effet de flou et l'effet d'ordre de la correction. Le deuxième facteur latent est intitulé '**image Evaluateur-Evalué'** et regroupe l'effet de stéréotypie, l'effet pygmalion et l'effet de clémence ou de sévérité. Le dernier facteur latent est **'le facteur Procuste'** il rassemble le dernier groupe d'effets perturbateurs, notamment, celui de fatigue, l'effet de tendance centrale et celui de contamination.

Cette nomination a été attribuée aux divers effets perturbateurs étudiés après l'observation de l'inter-corrélation entre ces neuf variables perturbatrices (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).

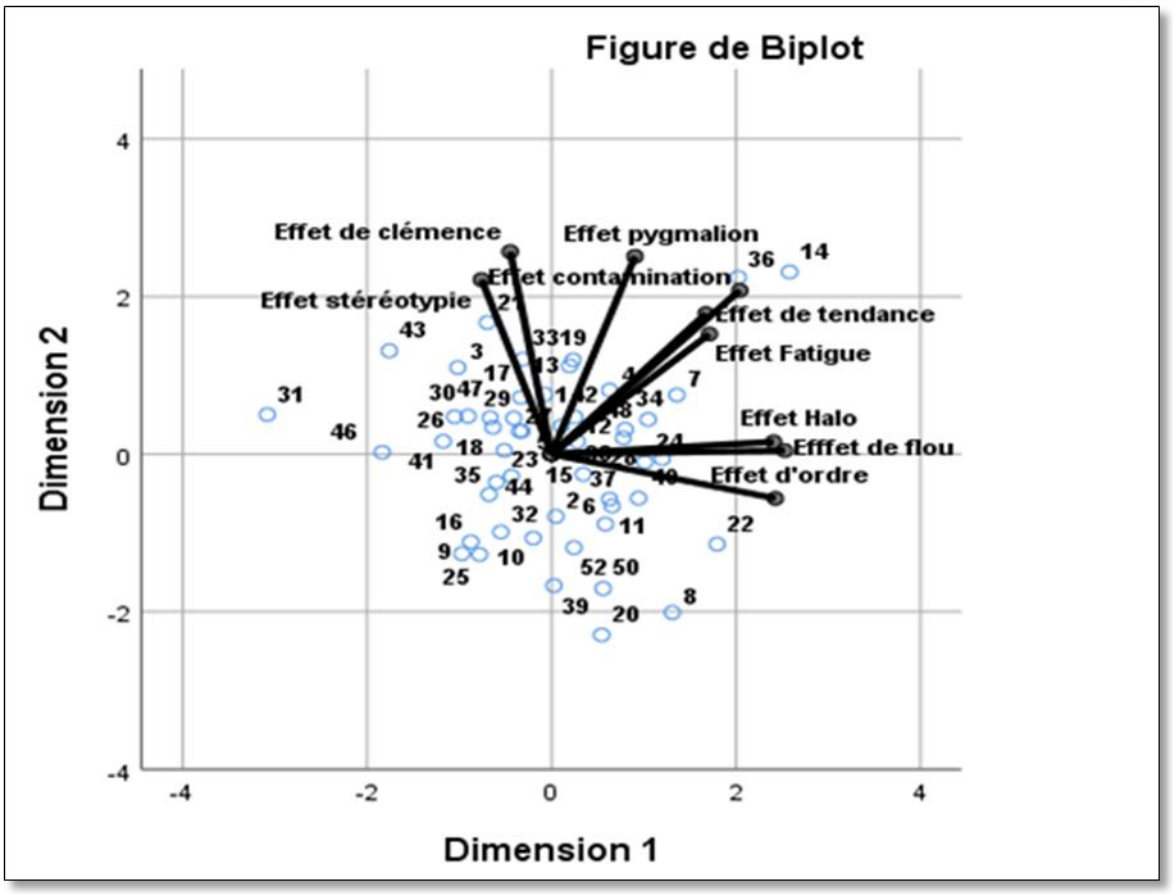


Figure 1: Biplot des effets perturbateurs et des répondants

Note : Normalisation principale des variables. Méthode de Rotation : Varimax avec Normalisation de Kaiser

Dans un second lieu, la projection des sujets répondants sur les trois facteurs identifiés a permis de connaître les enseignants les plus rationnels lors de la correction et ceux qui biaisaient leurs évaluations. Ainsi, selon cette figure les professeurs les plus rationnels étaient les répondants 9, 16 et 25. Par contre, les enseignants les plus biaisés étaient les répondants 7, 14 et 36 (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**).

La dernière étape consistait à valider les résultats obtenus grâce à un entretien semi-directif avec quatre professeurs. Cette validation a montré que les quatre interviewés maîtrisaient l'évaluation par compétence, et a identifié, parmi ces professeurs, ceux qui avaient une connaissance des trois facteurs latents, relevés précédemment, ainsi que ceux qui ne les savaient pas. D'ailleurs, les quatre professeurs étaient conscients de l'art d'évaluer par compétence, alors que seulement 50% d'entre eux connaissaient les facteurs latents de défaillance du barème et de l'image Evaluateur-Evalué. Moindre encore, seulement 17% d'entre eux étaient en mesure d'identifier le facteur Procuste.

Tableau 4: Quantification des réponses des quatre Professeurs interviewées selon l'art de l'évaluation et des facteurs latents identifiés

		Les facteurs latents			
			Image		
Questions	L'art d'évaluer	Défaillance du barème	Evaluateur-Evalué	Facteur Procuste	Le pourcentage
Q1	100%	*			100%
Q2	100%				100%
Q5	100%				100%
Q6	100%				100%
Q3		4			100%
Q4		3			75%
Q7			3		75%
Q8		2	2	-	33%
Q9		-	3	2	42%
Q10		1	-	-	8%
Total	**100%**	**50%**	**50%**	**17%**	

Note : - = critères non reconnus chez les répondants, * = n'est pas pris en compte, Qi en gras représente les questions posées à propos des 3 facteurs latents.

Puisque les données recueillies n'étaient pas biaisées ni par le genre ni par l'expérience professionnelle, il en a été déduit que la taille de l'échantillon analysé était représentative.

Par ailleurs, cet échantillon montre que les enseignants ont des représentations et des définitions correctes de l'évaluation par compétence. Ils étaient conscients de l'importance de l'usage des pratiques évaluatives. Cela dit, il existe toujours une marge de biais qui s'instaure lors de l'évaluation, révélée par l'existence des effets perturbateurs caractérisés dans le **Tableau 1** chez les répondants. Il s'est aussi avéré qu'il était impossible d'éviter ces biais de correction et atteindre une totale objectivité.

L'analyse en composantes principales catégorielles (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) a permis de catégoriser les effets perturbateurs en trois facteurs latents comme ceux identifiés par Dubus (2006). Mais la nomination de ces derniers semble dépendre du contexte du chercheur. Puisque ce dernier a montré que le biais de correction est régi par trois facteurs latents, comme c'est le cas de cette étude. Alors que le sens éducationnel des facteurs latents de Dubus diffère de celui de la présente étude.

Dubus a caractérisé les effets de distorsion en trois catégories. Le premier facteur latent est le facteur contexte qui inclut des effets de fatigue, de succession, de relativisation et de stéréotypie. Le second facteur latent concerne le style docimologique caractérisé par les effets de biais personnel et les effets de tendance centrale. Et en dernier lieu, le facteur latent défaillances de barème dépend des effets de flou, de contamination et de halo.

Contrairement au regroupement donné par Dubus (2006), la présente étude statistique des 9 effets perturbateurs a démontré que la défaillance du barème, comme facteur latent, influe les effets halo, flou, et effet d'ordre de la correction. Alors que les effets de stéréotypie, pygmalion et effet clémence ou sévérité catégorisent le facteur latent image Evaluateur-Evalué. Et en dernier lieu, le facteur Procuste regroupait les effets fatigue, tendance centrale et effet de contamination.

Lors de la validation des résultats, il s'est avéré que les quatre évaluateurs interviewés connaissaient l'art d'évaluer par compétence. Alors que, seulement 50% d'entre eux étaient plus ou moins conscient des facteurs latents comme ; Défaillance du barème et Image Evaluateur-Evalué. Cette connaissance peut émaner en quelque sorte des expériences didactiques et pédagogiques requises dans le domaine de l'enseignement. Par ailleurs, un faible pourcentage d'entre eux (17%) était conscient de l'existence du Facteur Procuste. Cela peut revenir soit au fait qu'ils n'estimaient pas le degré d'influence de ce facteur sur la correction, soit ils ne voulaient pas révéler, consciemment, la manière d'évaluer les étudiants.

En conclusion, cette étude a catégorisé le biais de la correction en 9 effets perturbateurs qui sont : l'effet de halo, l'effet de flou, l'effet d'ordre de la correction, l'effet stéréotypie, l'effet pygmalion, l'effet de clémence ou de sévérité, l'effet de fatigue, l'effet de tendance centrale et l'effet de contamination. De plus, ces facteurs étaient régis par trois facteurs latents, qui sont le facteur défaillance du barème, le facteur image Evaluateur-Evalué et le facteur Procuste.

Enfin, la validation de l'existence des trois facteurs latents a été réalisée grâce à un entretien avec quatre professeurs universitaires. A l'aide de ce processus, il a été révélé que seulement 50% des professeurs étaient conscients de l'influence des facteurs latents tels que la défaillance du barème et l'image Evaluateur-Evalué. Par contre, 83% d'entre eux n'ont pas reconnu l'importance du facteur Procuste.

Pour plus de certitude, il serait ainsi intéressant pour les prochaines recherches, de s'intéresser à un échantillon plus large que ce soit pour l'obtention des données ou pour la validation des résultats obtenus. Ainsi et pour faciliter cette tâche, il est souhaitable d'archiver les données des corrections des enseignants par université au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation. Cet archivage serait par matière et de manière codifiée, sous forme de Big-Data, et constituerait l'épine dorsale d'un système éducatif développé. Outre cela, les professeurs sont fortement sollicités à définir à priori, le barème des évaluations, tout en étant logiques et rationnels, avant toute correction, selon les normes fixées par l'approche par compétence. Dans ce contexte, les professeurs doivent se munir des théories et stratégies du QCM en les adaptant au contexte marocain. De cette façon, l'influence des effets perturbateurs sur le correcteur serait limitée. D'autre part, des machines dédiées à la lecture des fiches de réponses doivent être attribuées aux institutions éducatives. Finalement pour de telles études, il serait intéressant de procéder à l'approche par spécialité. Mais fondamentales, les compétences de chaque enseignant de l'enseignement supérieur devraient être constamment évaluées par ses propres étudiants après chaque module effectué. Cette évaluation serait effectuée par le biais d'un questionnaire développé par l'administration et validé par le Ministère de l'Éducation. Cette évaluation a pour but de minimiser les biais, qui peuvent surgir lors de la correction des évaluations en particulier, et contrecarrer les injustices commises dans le contexte de la classe, en général.

Références bibliographiques

Adib, Y. (2013).Évaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Étrangère en module de Technique d'Expression Écrite et Orale en 1ère année Universitaire. Thèse de doctorat. Université d'Oran. Algérie.

Akrim, H., Figari, G., Lopez, L. M. et Talbi, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche. OpenEdition Journals : Questions Vives.

Beaudoin, A., Lefrançois, R. et Ouellet, F. (1986). Les pratiques évaluatives : enjeux, stratégies et principes. Erudit. Service social.

Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. OpenEdition Journals: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Chaumont, M. et Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. Revue pédagogie collégiale.

Colet, N. R. (2012). Charles Hadji, Faut-il avoir peur de l'évaluation ?. OpenEdition Journals : Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Copreaux, L. (2018). L'objectivation de l'évaluation. CUCDB : Colloque en Sciences de l'Education, Humaines et Sociales. Dijon, France.

Darren, G. et Mallery, P. (2019).IBM SPSS Statistics 25 Step by Step. A Simple Guide and Reference. Fifteenth Edition. Taylor & Francis. New York, USA.

Delamare, A. (2016). L'évaluation : un outil de progrès pour l'élève? Hal open science : Education.

Dubus, A. (2006). La notation des élèves, Edition Armand Colin.

Duc, A. et Ferreira, M. (2013). Quels sont les différents effets qui influencent l'enseignant lors de la correction de production de texte écrit ? Thèse de fin d'études. Haute Ecole Pédagogique. Vaud. 49p.

El youssifi, M. (2022). Évaluation des effets des biais de la correction sur l'objectivité du jugement évaluatif en enseignement supérieur. Thèse de Master. Université Mohammed V de Rabat. Maroc.

Erard, C. (2015). L'évaluation, entre objectivité et subjectivité : Regard des enseignants. Mémoire de bachelor. Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. Suisse.

Figari, G., Remaud, D. et Tourmen, C. (2014). Méthodologie d'évaluation en éducation et formation: Ou l'enquête évaluative. De Boeck Supérieur.

Fontaine, S. et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. Pédagogie Médicale.

Gerard, F. M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes.

Grabisch, M. (2006). Evaluation subjective. **Bouyssou, D., Dubois, D., Pirlot, M. et Prade, H.** Concepts et Méthodes pour l'Aide à la Décision. Hermès. P : 175-232.

Kaaouachi, A. (2010). L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc : Bilan des réalisations, limites et principaux défis. Bibliothèque numérique : UNESDOC.

Kurtz, A. K. et Mayo, S. T. (1979). Statistical Methods in Education and Psychology. SPRINGER-VERLAG. New York. USA.

La Commission Spéciale Education-Formation. (1999). La Charte Nationale d'Education et de Formation. Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.

Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M. (2013). Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Hal : science ouverte.

Lopez, L. M. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. Erudit : Mesure et évaluation en éducation.

Meunier, H. et Michaud, N. (2017). Une évaluation authentique en enseignement supérieur : le cas d'un cours en évaluation des apprentissages. Revue pédagogie collégiale : Pratique partagée.

Morris, A. S. et Langari, R. (2012). Measurement and Instrumentation: Theory and Application. Academic Press is an imprint of Elsevier, 225 Wyman Street, Waltham, MA 02451, USA.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. OpenEdition Journals: Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Timm, N. H. (2002). Applied Multivariate Analysis. Springer texts in statistics. Springer-Verlag New York. USA.

Annexes

Annexe1: Questionnaire sur les effets perturbateurs de la correction

Présentation du questionnaire :

Mesdames et Messieurs, étudiante en Master Mesure et Évaluation en Éducation et Formation à La Faculté des Sciences de l'Éducation, j'élabore un mémoire de fin d'études sur les biaises susceptibles d'altérer le jugement des enseignants lors de la correction des évaluations. Dans ce sens, je vous remercie de bien vouloir accorder quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire. Vos réponses seront tout à fait anonymes.

Questions :

Q 01 : Vous êtes…* *(Une seule réponse possible)*

☐ Femme

☐ Homme

Q 02 : Combien d'année d'expérience en enseignement supérieur possédez-vous ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Moins de 5 ans

☐ De 5 à 20ans

☐ Plus de 21ans

Q 03 : Selon vous, parmi les éléments suivants, lequel peut influencer la note de l'étudiant ?* *(Plusieurs réponses possibles)*

☐ La présentation de la feuille

☐ La graphie

☐ L'aspect vestimentaire de l'étudiant

☐ Le comportement de l'étudiant en classe

☐ Autre : _____

Q 04 : Est-ce qu'une copie bien soignée sollicite votre indulgence malgré le travail médiocre de l'étudiant ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Toujours

☐ Assez

☐ Rarement

☐ Jamais

Q 05 : Est-ce que vous vous basez sur des critères d'évaluation lors de la correction des examens ? * *(Une seule réponse possible)*

☐ Non, je note sans me référer à des critères d'évaluation

☐ Je note rarement les évaluations en utilisant des critères d'évaluation

☐ Oui, je donne une note en fonction des critères que j'ai fixés préalablement

Q 06 : Lors de la correction des évaluations, j'ai tendance à ... * *(Une seule réponse possible)*

☐ émettre mon jugement sans me baser sur des critères d'évaluation

☐ changer les critères d'évaluation en fonction de la prestation de l'étudiant

☐ changer les critères d'évaluation en fonction de la note des premières copies

☐ ne pas changer les critères de mon évaluation quelle que soit la prestation de l'étudiant

Q 07 : Pensez-vous qu'avoir une bonne ou une mauvaise note dans une composante du test influencera la note attribuée à celle qui la suit ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Absolument

☐ Assez

☐ Parfois

☐ Pas du tout

Q 08 : Quand vous corrigez les copies de vos étudiants et que vous apercevez qu'un apprenant n'a commis aucune faute en résolvant les premières questions, cela ne vous rend-il pas indulgent en corrigeant ses autres réponses ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Constamment

☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

Q 09 : Lors de la correction d'une copie ou d'une présentation orale d'un étudiant qui a commis beaucoup d'erreurs au début du travail réalisé, vous devenez insatisfait et sévère en corrigeant la suite du test ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Tout à fait d'accord

☐ D'accord

☐ Pas d'accord

☐ Pas du tout d'accord

Q 10 : Est-ce que vous arrivez à limiter l'influence des images antérieures que vous avez construites de vos étudiants en corrigeant leurs copies ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Jamais

☐ Parfois

☐ Assez

☐ Toujours

Q 11 : En étant fatigué lors de la correction d'une pile de copie, vous devenez...* *(Une seule réponse possible)*

☐ Plus sévère en notant les copies qui restent

☐ Plus indulgent en notant les copies qui restent

☐ Je ne laisse pas ma fatigue contaminer mon jugement

Q 12 : Quand vous vous sentez fatigué lors de la correction des évaluations, vous…* *(Une seule réponse possible)*

☐ continuez la correction

☐ prenez une pause

Q 13 : En corrigeant la copie d'un étudiant vous vous laissez influencer par celle qui la précède ? * *(Une seule réponse possible)*

☐ Absolument

☐ Beaucoup

☐ Assez

☐ Pas du tout

Q 14 : Est-ce que vous avez tendance à corriger les copies dans le même ordre de leurs remises ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Oui, je corrige les copies de mes étudiants dans le même ordre de leurs remises

☐ J'ai tendance à changer l'ordre d'une ou de quelques copies

☐ Non, je change l'ordre de toutes les copies avant de les corriger

Q 15 : Est-ce que vous sentez que les attentes positives ou négatives que vous pouvez avoir à l'égard de l'un de vos étudiants, influent votre jugement ? * *(Une seule réponse possible)*

☐ Constamment

☐ Parfois

☐ Moyennement

☐ Jamais

Q 16 : En espérant la réussite d'un étudiant à un test, cela se réalise-t-il ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Toujours

☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

Q 17 : Est-ce que les notes que vous attribuez à l'ensemble des étudiants de la classe sont centrées autour d'une moyenne ? * *(Une seule réponse possible)*

☐ Toujours

☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

Q 18 : En vous rendant compte que la plupart des copies corrigées ont obtenu une note supérieure ou inférieure à la moyenne de la classe, est-ce que vous avez tendance à …* *(Une seule réponse possible)*

☐ les recorriger afin d'ajuster leurs notes à la moyenne de la classe

☐ recorriger certaines d'entre elles et modifier leur notation

☐ les laisser telles qu'elles sont, sans leur apporter des modifications

Q 19 : Est-ce que vous corrigez les copies de vos étudiants en étant d'accord avec le fait qu'un étudiant ne peut pas avoir une note de vingt sur vingt, car le parfait n'existe pas ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Tout à fait d'accord

☐ D'accord

☐ Pas d'accord

☐ Pas du tout d'accord

Q 20 : Est-ce que vous corrigez les copies de vos étudiants en étant d'accord avec le fait qu'un apprenant ne peut pas être nul jusqu'au point d'avoir un zéro ?* *(Une seule réponse possible)*

☐ Tout à fait d'accord

☐ D'accord

☐ Pas d'accord

☐ Pas du tout d'accord

Annexe 2: Guide d'entretien

Tableau 5: Guide d'entretien (El youssifi, 2022)

Thèmes	Questions
L'art d'évaluer	- Quel est le rôle de l'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage ? - Quels sont les aspects sur lesquels une évaluation par compétence met l'accent ? - Quelle est la définition que vous pouvez donner à la notion de « l'objectivité » ? - Est-ce que vous croyez en l'existence d'une objectivité totale ? Pourquoi ?
Les biais de la correction	- Quel est le type de relation qui existe entre la manière d'élaborer une évaluation et l'équité de l'enseignant ? - Selon vous, quelles sont les difficultés qu'un enseignant pourra rencontrer en élaborant une évaluation dans le cadre d'une approche par compétence ? - Est-ce que l'évaluation par compétence a permis la réduction de la subjectivité des enseignants ? - Quel est le principal facteur de la subjectivité d'un professeur ? - Quels sont les effets perturbateurs qui peuvent biaiser la correction d'une épreuve ? - À quel point ces effets perturbateurs peuvent-ils contaminer l'objectivité d'un évaluateur ?

Comment pratiquer une stratégie de communication à l'école marocaine selon La pédagogie Freinet

MOHAMMED MENSOURI [1] & AHMED LAMIHI [2]
mohammed.mensouri@etu.uae.ac.ma
[1,2] Université Abdelmalek Essaadi

Résumé

Freinet a toujours donné de l'importance à l'épanouissement communicationnel de l'enfant, d'ailleurs, c'est parmi les fondements de sa pédagogie et de sa vision sur les finalités de l'école et de ce qu'elle devrait être. En se référant à la théorie psycho-pédagogique de ce pédagogue, une stratégie de communication a été mise au point pour permettre aux apprenants de l'école marocaine de bien cerner les outils de la communication écrite et orale. Le point de départ de cette stratégie est la lecture de l'image.

Mots clés : la communication – la lecture d'image – la formation à l'expression.

Abstract

Freinet had always given a great importance to the communicative development of the child ; it had been considered as an essential fundamental basis of his both pedagogy and vision of the aim of school. As referring to Freinet's psycho-pedagogical theory, a communicative strategy in Moroccan school had been developed to permit learners to master written and oral communication. Therefor, the starting point of this strategy had been based on image reading.

Key words : communication – image reading – training of expressing.

Introduction

Le choix pédagogique de Freinet se base essentiellement sur le fait d'accueillir quotidiennement et faire grandir des paroles qui s'énoncent et énoncent l'être, dans une démarche globale de communication et de coopération. Pour lui, il s'agit d'un concept très

important, l'expression, de l'enfant. En effet, ce concept a véritablement une finalité sociale démocratique. L'expression constitue un droit pour l'enfant. Cette expression va donc être reconnue et être encouragée.

« Il est un autre genre d'outils, plus subtils certes et plus immatériels, dont nous ne saurions négliger l'exaltant emploi. Ce sont ceux qui permettent à l'enfant d'entrer en contact avec ses semblables, d'extérioriser et de formuler ses besoins, de développer et d'approfondir la conscience qu'il a des relations entre les éléments et leurs manifestations, de dominer progressivement la nature par le langage qui, après les mains, est le premier et le plus éminent des outils, par le dessin, l'écriture, l'imprimerie et la lecture » (Freinet, 1994).

Freinet va montrer l'importance de la prise de parole chez l'enfant dans la structure école. Il ira jusqu'à développer la pratique du débat en classe, lors des temps de conseil de coopérative. A partir de ce constat, nous allons essayer dans cet article de mettre le point sur une stratégie méthodologique de la communication, selon les principes et les fondements du rôle de l'école de Freinet, et aussi selon les principes théoriques de l'apprentissage de ce dernier.

Ainsi, et pour mettre en évidence l'efficience et l'efficacité de la stratégie de communication de Freinet, nous allons voir comment tirer profit de l'analyse de l'image du manuel scolaire pour aboutir à un perfectionnement des compétences communicationnelles écrites et orales chez l'enfant.

Invoquer la pédagogie Freinet c'est faire implicitement référence à l'existence de quelques grands traits fondamentaux qui donnent sens aux techniques de la classe. Ces principes concernent essentiellement les finalités assignées à l'éducation scolaire et les pratiques enseignement/apprentissage mis en œuvre. Comment peut-on actualiser ce système ?

Freinet et l'éducation scolaire :

Freinet a donné une grande importance à l'enfant et à l'école, et c'est pour cela qu'il a instauré quelques principes concernant les finalités de l'école :

- Une école ouverte sur la vie ; ce principe indique d'un côté un refus et d'un autre côté une volonté. Un refus de la scolastique, c'est-à-dire du savoir scolaire renfermé sur de mauvais manuels, de la coupure symbolique et pratique de l'école avec environnement. Il indique à l'inverse une volonté d'ouverture sur l'environnement naturel et social de l'école, et la volonté d'approprier activement la culture scolaire qui travaille sur les questions contemporaines à l'ordre du jour.
- Une éducation du travail ; ce principe met en œuvre les ancrages de plusieurs dimensions théoriques et pratiques de l'action Freinet. Il croit à l'importance de la participation des enfants à un vrai travail productif, loin de tout rapport d'exploitation et d'alinéation ; il est donc question d'une pédagogie populaire. L'introduction de l'imprimerie à l'école n'est qu'un des aspects des travaux manuels qualifiés dans les apprentissages des élèves.
- Une école dite populaire ; et c'est l'ambition de créer une école accueillante pour tous et contre les normes prévalentes (c'est-à-dire contre l'alignement sur les profils culturels des enfants issus des classes sociales dominantes et les classes moyennes supérieures, ainsi que sur les attentes sociales de leurs familles). Il s'agit donc d'une démocratisation de la réussite scolaire, dans sa double ambition d'acquisition/élaboration des savoirs.

Ces trois principes revêtent un rôle très important lors de l'élaboration de notre démarche méthodologique concernant la stratégie communicationnelle à partir de la lecture et l'analyse de l'image.

L'apport des théories psycho-pédagogiques :

Au cœur de la théorie psycho-pédagogique, trois principes fondent les apprentissages chez Freinet, à savoir, le tâtonnement expérimental, la libre expression, et la méthode naturelle.

- La loi du tâtonnement expérimental se base sur le constat qu'il y a un même processus chez les enfants et les adultes. Tout individu, dans un milieu

favorable, cherche à connaitre par essai, analyse, hypothèse et vérification. L'apprentissage de de l'enfant est impérativement socialisé : la famille, la société, la nature… le principe se base également sur l'idée de la non dissociation de l'affectif et de l'interculturel dans le processus apprentissage (la réussite et le plaisir sont associés).

- La notion de méthode naturelle complète celle du tâtonnement expérimental. C'est l'apprentissage de la marche chez le jeune enfant, et plus encore celui de la parole, qui servent de référent pour préconiser l'apprentissage de la langue écrite dans la classe Freinet, puis pour penser les autres apprentissages scolaires. Toutefois, cette méthode naturelle suppose nécessairement l'implication des partenaires aidants, un appui au tâtonnement expérimental et à la libre expression.

- La libre expression est essentielle pour manifester le moi social et le moi affectif, dans un dispositif d'écoute servi par les techniques du texte libre (de sa lecture aux autres, de sa mise au point, de sa diffusion…)

Selon tous ces principes, la stratégie de communication selon Freinet mise sur un renforcement du sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment est généré essentiellement par la notion d'utilité procurée à l'enfant depuis la création des situations où il peut retrouver des motivations. Dans cette perspective, et après plusieurs observations, nous avons remarqué l'importance de l'image comme outil de motivation. L'image est donc redimensionnée en un support visuel qui questionne les élèves, et ces derniers sont supposés trouver des réponses ; c'est la maîtrise des formes discursives. L'image est un excellent outil d'initiation à la communication orale et écrite, elle facilite la compréhension et amène l'élève à s'exprimer avec plaisir.

Le rôle de l'enseignant dans ce dispositif est d'introduire d'abord les techniques et les outils matériels nécessaires, d'instaurer ensuite une visée quant au devenir des élèves, à savoir, responsabilisation, sens de la coopération, expression communication, élan de création, autonomie et acquisition de savoirs émancipateurs. Ce sont donc les « façons de faire » de l'enseignant pour ces dispositifs instituants. Ainsi, et dans la même perspective, nous allons nous focaliser sur l'analyse de l'image comme moyen de développement des

compétences communicationnelles orales et écrites chez l'élève, tout cela sera établi suivant les principes et les méthodes préconisés par Freinet.

Dépassant le simple rôle décoratif, les images bénéficient d'une grande charge communicationnelle, ils représentent l'un des contenus les plus engageant. Or, cette importance est bien mise en valeur dans les manuels scolaires, et ce grâce à son puissant outil d'ancrage différencié. Pour bien mettre en évidence le rôle primordial de l'analyse de l'image comme une stratégie communicationnelle, une recherche sur le terrain nous a permis de constater une méthode qualifiée d'efficace, et ce auprès d'un professeur de l'enseignement primaire[1] ayant à sa charge l'enseignement des élèves de la 5ème année du primaire. Ce professeur innovant a élaboré une nouvelle méthodologie communicationnelle basée sur la lecture et l'analyse de l'image. Les images en études sont généralement prises depuis le manuel scolaire (en rapport chaque fois avec la thématique de l'unité didactique programmée selon une répartition annuelle officielle). L'exploitation de l'image qui se fait généralement lors des séances de lecture et de l'expression orale, a permis aux apprenants d'acquérir des compétences langagières et communicationnelles considérables.

Ces résultats et ce développement se sont concrétisés en progression de l'année scolaire. Nous avons en effet constaté un grand changement de comportement et d'aptitude à communiquer oralement et par écrit. La démarche instaurée par ce professeur a essentiellement pour but d'amener les élèves de la 5ème année du primaire qui sont à sa charge, à faire une traduction de l'image en un texte organisé et méthodique, tout en mettant en exercice leurs compétences langagières orales et écrites. Cette méthodologie est étalée sur 7 étapes qui doivent être suivies minutieusement par l'élève pour atteindre son objectif. Ces étapes se font comme suit :

1. Déterminer la nature de l'image en étude. L'élève est amené à reconnaitre chaque type d'image (photographie, peinture, caricature, bande dessinée…)
2. Faire une comparaison entre l'image en étude et celles déjà étudiées. Il est supposé détecter les points de convergence et de divergence entre l'image actuelle en étude et les images déjà étudiées précédemment.

[1] Il s'agit du professeur KARIM NEMRI, professeur de l'enseignement primaire à l'école du marché, direction provinciale de Taza, académie régionale de l'enseignement et de la formation de Fès Meknès.

3. Observer et analyser les couleurs, leur dégradation et les techniques de l'utilisation de ces couleurs.
4. Faire une observation linéaire de l'image, tout en essayant d'en faire une description. Cela sollicite chez l'élève ses compétences d'expression orale et écrite.
5. Faire ensuite le lien entre l'image et le titre du texte, puisqu'il s'agit généralement d'une illustration d'un texte du manuel scolaire.
6. Faire une interprétation prédictive et anticipative avant de lire le texte dont l'image est le support.
7. Essayer de faire une intégration des recherches antérieurs dans la prédiction.

Pour réussir cette tâche, l'élève est supposé organiser son travail et ses idées au préalable, par écrit, pour exposer les résultats de ses recherches oralement, devant ses camarades et débattre ses propos. Cette démarche méthodologique est en parfaite harmonie avec les principes concernant les finalités de l'école selon Freinet. L'investissement des images et des thématiques programmés dans le cursus scolaire, font de ce mécanisme (celui de l'interprétation imagière) une fenêtre ouverte sur l'environnement de l'école et sur l'actualité de la société. Cela suppose également une éducation au travail, une participation dynamique des élèves à une production orale et écrite authentique à chaque individu, car les productions des élèves feront l'objet d'un tri, selon la qualité et la pertinence du travail, pour qu'enfin en faire une vulgarisation numérique, en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication, comme les réseaux sociaux bien prisés par les jeunes, en faires des pages et des « murs » spécialisés où ces productions pourraient être diffusées.

Aussi faut-il signaler que cette méthode permet aux élèves de débattre sur les productions présentées. En effet, les élèves sont tenus de présenter leurs productions devant leurs camarades en classe, ces productions sont alors sujets à des questionnements et à des critiques. Chaque élève doit en contrepartie soutenir ses idées et donner des justifications et des arguments qui soutiennent son produit. Cela va donc en harmonie avec les fondements de l'apprentissage de Freinet, à savoir, le tâtonnement expérimental et la liberté d'expression, fortement manifestés par cette démarche méthodologique. Il est à constater que les élèves ayant suivi cette « formation à l'expression » par la lecture et l'analyse de l'image, ont vu leur niveau d'expression orale et écrite considérablement amélioré au fil de l'avancement de

l'année scolaire, leur profil a complètement changé (le volume et la qualité de la production orale et écrite en sont témoins). Le présent exemple est révélateur :

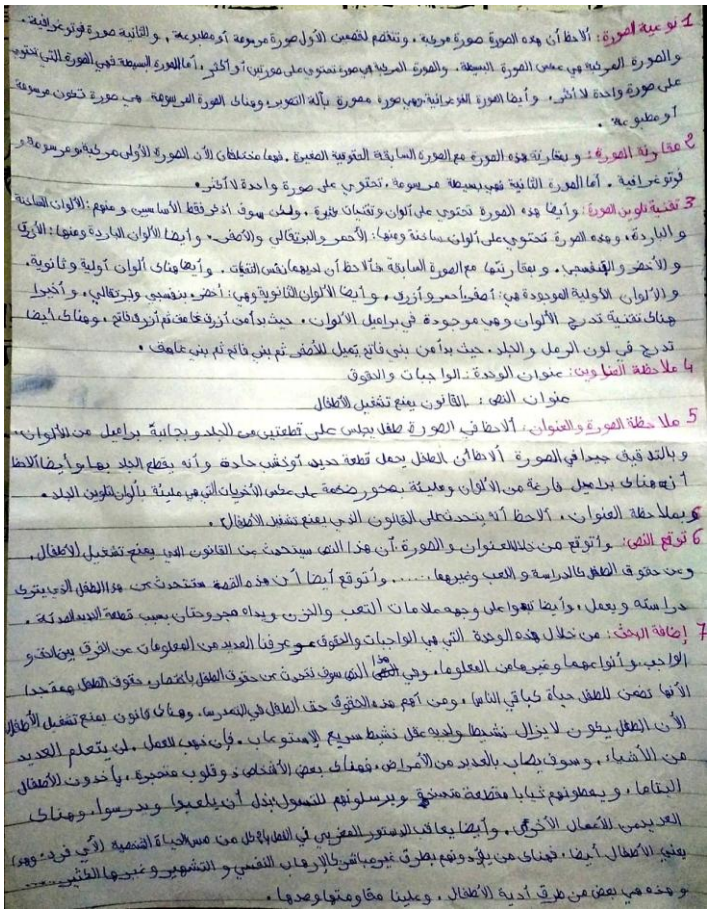


Figure 1production écrite d'un élève à partir d'une lecture d'image

Conclusion

Enfin, cette stratégie de communication selon la pédagogie Freinet, sollicite une panoplie de compétences dont l'élève fait usage, ce qui permet d'aboutir à un très bon résultat final des compétences transversales. Ceci dit, tout élève a le désir de découvrir, d'apprendre, de communiquer et de s'exprimer librement. La pratique de l'enseignant n'a que favoriser et laisser place à la manifestation de ces besoins fondamentaux, car il est temps d'éviter les situations d'apprentissage préétablies et de renverser la situation de sorte que l'élève devienne actif, acteur et non juste un spectateur du processus d'apprentissage. Ce renversement de situation est primordial et déterminant pour la réussite des élèves, dans le contexte de l'approche par compétences.

Bibliographie

Freinet, C. (1994). Œuvres Pédagogiques. *L'école moderne française*, p. 32.

Spécificités du texte littéraire : quels enjeux pour la didactique de la lecture au secondaire qualifiant marocain ?

Specificities of the literary text: what are the challenges for the didactics of reading In Moroccan high school level?

Mostafa MOSTADI
mostadi11@gmail.com
Faculté des Sciences - El Jadida

Résumé

Au secondaire qualifiant marocain, les pratiques enseignantes afférentes à la lecture littéraire sont encore relativement traditionnelles et souvent liées au modèle lansonien de « l'explication de textes ». De ce fait, l'intérêt des textes littéraires s'estompe derrière un discours métalinguistique et métacognitif opaque et sans enjeux pédagogiques.

En partant des écueils *supra*, le présent article propose quelques pistes et ressources pour faciliter l'accès à la lecture du texte littéraire. Pour ce, notre objectif consistera à justifier que ce type de texte est un support d'apprentissage multiple à diverses spécificités, qui trouve sa place dans la classe du Français Langue-Culture Etrangère et qui présente, par la suite, un intérêt véritable pour l'apprenant en particulier et la didactique en général.

Il ne s'agit finalement de rien d'autre que de contribuer, dans la mesure du possible, à la réalisation du vieux rêve valéryen : faire un lecteur actif en apprenant à lire dans tous les sens du terme – technique, matériel, culturel, historique…

Mots-clés : lecture littéraire, texte littéraire, polysémie, (inter)culturel, discours rapporté

Specificities of the literary text: what are the challenges for the didactics of reading In Moroccan high school level?

Abstract

In Moroccan high school level, teaching practices relating to literary reading are still relatively traditional and often linked to the Lansonian model of "explanation of texts". As a result, the interest of literary texts fades behind an opaque metalinguistic and metacognitive discourse without pedagogical issues.

Starting from the pitfalls above, this article offers some leads and resources to facilitate access to the reading of the literary text. For this, our objective will be to justify that this type of text is a multiple learning support with various specificities, which finds its place in the class of French as a Foreign Language and Culture and

which presents, thereafter, a real interest for the learning in particular and didactics in general.

In the end, it is nothing more than contributing, as far as possible, to the realization of the old Valerian dream: to make an active reader by learning to read in all the senses of the word - technical, material, cultural, historical…

Keywords: literary reading, literary text, polysemy, (inter)cultural, reported discourse

Introduction

Les Orientations Pédagogiques (OP) mises sur pied pour le secondaire qualifiant marocain accordent une place importante à la lecture des textes littéraires (OP, pp.11-12), tout en soulignant le fait qu'elle devrait être là, comme base indispensable à l'appropriation de la langue-culture cible qui passe par « l'adoption de démarches méthodologiques et de stratégies de lecture appropriées à l'étude de l'œuvre littéraire ». Toutefois, la combinaison entre les exigences didactiques (progression, segmentation des savoirs, déconstruction et reconstruction de la compétence, etc.) et les potentialités offertes par le texte littéraire (structurels, référentiels, culturels, etc.) n'est que rarement bien gérée.

Face à un tel constat, de nombreuses recherches ont été faites pour renouveler les pratiques textuelles scolaires au niveau du secondaire qualifiant. Le but poursuivi était, bien entendu, l'amélioration générale des performances individuelles face aux textes littéraires : on voulait former, pour l'avenir, de « bons lecteurs ». De toute façon, notre propos n'est pas d'élaborer une synthèse de ces recherches, mais, beaucoup plus modestement, d'apporter notre contribution à cette entreprise de rénovation dont l'enjeu est capital. Notre objectif n'est pas d'accréditer en l'illustrant une méthode d'analyse qui prévaudrait par sa rigueur, sa clarté ou son universalité, mais de proposer aux enseignants des pistes pour l'exploitation des textes littéraires qui nous semblent propices à inculquer le goût de lire et l'amour des livres. De fait, l'enjeu didactique en classe serait, à notre sens, de démontrer à travers ses caractéristiques consensuelles, que le texte littéraire, en tant que document authentique, se prête à tous les usages que ce soient linguistiques, communicatifs ou (inter)culturels.

1. Le texte littéraire : essai de définition

C'est une question qui constitue toujours une pomme de discorde entre les chercheurs. Elle peut se comprendre de différentes façons : d'abord comme une question portant sur l'essence du texte littéraire et ses caractéristiques ; ensuite, comme le note Jonathan Culler, dans son article *la littéralité* (cité par Angenot & al., 1989, p.31), cette question pourrait signifier qu'est-ce qui distingue la littérature des autres discours, des autres textes, des autres représentations, des autres produits de l'esprit humain ou des autres pratiques : c'est-à-dire poser la question de « la littéralité » qui « sert à attirer l'attention sur les structures qui seraient essentielles dans les œuvres littéraires et au contraire non essentielles dans d'autres œuvres » (Angenot & al., 1989, p.33). En d'autres termes, cette question déplace la recherche du texte lui-même vers les principes qui en commandent la lecture. Nous nous demanderons

comment s'élaborent, se mettent au point, s'articulent les critères en fonction desquels un texte est perçu et défini comme « littéraire », quels que soient par ailleurs son origine, sa visée, ses thèmes, ses destinataires.

Malgré les tentatives de définir le texte littéraire, il subsiste une « incapacité d'énoncer une définition claire et nette de ce qui est littéraire et de ce qui ne l'est pas » (Crinon & al., 2006, p.3) parce que, comme le dit R. Escarpit, le terme « littérature » est riche de ses contradictions ; « c'est une série d'ambiguïtés qui a fait sa fortune. Il est possible qu'un effort de clarification le perde à jamais » (cité par Jouve, 2010, p.34).

Si nous retraçons les « migrations » (Morin, 1990, pp. 154-155) du concept susdit, nous constaterons que le texte littéraire est une notion mouvante aussi bien sur le plan diachronique que synchronique. C'est un objet qui ne cesse de se métamorphoser : il est considéré comme une « écriture », une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel, une imitation de la réalité, une fiction, une création esthétique, une production intellectuelle, un fait de sens, forme ou structure, littéralité,… (Canvat, 1999, p.84)

Nous pouvons dire, à l'instar de J. Peytard (1982), que la littérature serait, tout ce qui est :

> *Reconnu, répertorié, enseigné comme tel par des spécialistes (écrivains, critiques, professeurs) ou qui se trouve dans des ouvrages présentant certaines caractéristiques (telles le genre inscrit sur la couverture : roman, poésies, contes, nouvelles, tragédie, etc., sont clairement littéraires, essais, discours, histoire, le sont moins; dictionnaire, grammaire ne le sont pas).* (p.22)

Malgré les difficultés qui environnent la définition du « texte littéraire », il y a un certain nombre d'éléments qui, semble-t-il, font l'objet de consensus et qui permettent d'identifier certaines spécificités clés du discours/texte littéraire. En tant que document polysémique, le texte littéraire est une « *galaxie* de signifiants » (Séoud, 1997, p.103) qui représente un terrain fertile et propice aux interprétations et aux lectures plurielles. En tant que forme de communication ou « unité communicative ou interactive globale » (Bronckart, 2010), il constitue un espace de communication où se mêlent plusieurs voix. En tant que lieu de rencontre culturelle, il est considéré « comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (Cuq & Gruca, 2008, p.413). En qualité de document authentique, ce type de textes se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels. Enfin, Roland Barthes n'hésite pas à déclarer que toute une partie de la littérature passe à la linguistique. Un inventaire mettant en exergue ces caractéristiques, illustrées par des exemples tirés des œuvres intégrales programmées dans le secondaire qualifiant marocain, avec leur utilité didactique dans les classes de langue-culture française seront l'objet des paragraphes qui suivent.

2. Texte littéraire et pluralité sémantique

Par opposition au texte non littéraire qui a un sens unique, le texte littéraire permet une lecture[1] plurielle. Ce dernier caractère de polysémie est une évidence

[1] A en croire Vincent JOUVE (2010, p.66), on parle de « compréhension », d'« interprétation » ou de « lecture » pour qualifier le rapport au texte ; on évoque l' « ambiguïté », la « polysémie » ou le « sens

incontestable avec laquelle tout le monde semble être d'accord. A ce stade, J. Peytard réclame que « ce qui caractérise le texte littéraire est bel et bien « sa disponibilité polysémique » » (cité par Séoud, 1997, p.55). De ce fait, cet « objet de sens indéfini » (Jouve, 2010, p.187) peut être abordé sous différents angles d'analyses et il se prête à de multiples interprétations.

Dans la classe des langues, le poids polysémique susdit ne doit pas être pour autant, pour l'apprenant-lecteur, un carcan qui ligotera la compréhension du texte littéraire. Il reviendra à l'enseignant de le sensibiliser à cette polysémie pour, comme le disait Amor Séoud, lui assigner la responsabilité du « bon usage des polysémies » (Séoud, 1997, p.104). Dans ce cas, selon le même chercheur, la compétence à faire acquérir sera la perception « des disponibilités polysémiques » (Séoud, 1997, p.104) de ce texte. Elle permettrait à l'apprenant, dans sa quête de sens, si peu que ce soit, de clarifier et de chasser les malentendus interprétatifs relatifs au texte littéraire en s'interrogeant sur ses « lieux d'incertitude » (cité par Jouve, 2010, p.187) dans une interaction et « collaboration active » (Tauveron, 2002, p.16) de sa part qui aboutiront à la production et la construction du sens dans le cadre d'une « concrétisation imageante » (Ricœur, 1985, p.305) de l'œuvre qui permet d'identifier les espaces d'initiative du sujet-lecteur laissés par l'œuvre et de bien ciseler son imagerie mentale.

Pourtant, dans cette quête de contenus implicites, le risque de la surinterprétation est, bien sûr, permanent. Il est donc nécessaire de se donner « des garde-fous » (Jouve, 2010, p.187). Signalons au passage, qu'au sein de ce processus, l'enseignant n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'apprenant parce que lui-même « n'est pas dépositaire du sens du texte » (Albert & Souchon, 2000, p.52).

Les œuvres complètes programmées dans le lycée marocain contiennent plusieurs exemples concernant le caractère susmentionné. Ces exemples peuvent être exploitables pendant l'activité de la lecture. Nous allons nous contenter de donner l'exemple ci-après, tiré de la nouvelle fantastique de Théophile Gautier, intitulée *Le chevalier double* :

> *Qui rend donc la blonde Edwige si **triste** ? que fait-elle assise à l'écart, le menton dans sa main et le coude au genou, plus morne que le désespoir, plus pâle que la statue d'albâtre qui pleure sur un tombeau ? Du coin de sa paupière une grosse larme roule sur le duvet de sa joue, une seule, mais qui ne tarit jamais ; comme cette goutte d'eau qui suinte des voûtes du rocher et qui à la longue use le granit, cette seule larme, en tombant sans relâche de ses yeux sur son cœur, l'a percé et traversé à jour.*
>
> *Edwige, blonde Edwige, ne croyez-vous plus à **Jésus-Christ** le doux **Sauveur** ? doutez- vous de l'**indulgence** de la très sainte **Vierge Marie** ?*

Dans ce passage, l'apprenant-lecteur ne peut pas connaître, à travers une première lecture et même plus, la cause de la tristesse de la comtesse. Toutefois, il peut déduire à partir des indices de la dernière partie, dans laquelle le narrateur rappelle à la

pluriel » pour pointer les enjeux d'une œuvre ; les traits « sémantiques » sont captés à travers des paires terminologiques très intuitives comme « sens littéral et sens seconds », « sens manifeste et sens cachés », « dénotation et connotations ».

comtesse que **Jésus-Christ** est un **sauveur** et que **Marie** est **indulgente**, qu'elle a commis le péché de l'infidélité (la trahison). Notre rôle durant une telle activité consistera non pas à imposer le sens dès le départ, mais à orienter plutôt les apprenants, à les aider à mieux formuler leurs hypothèses de sens à partir des questions bien ciblées qui peuvent « [mettre] en branle [leur] appareil d'interprétation symbolique, [réveiller] [leurs] capacités d'association et [provoquer] un mouvement dont les ondes de choc se poursuivent longtemps après le contact initial. » (Todorov, 2007**,** p.74).

L'intérêt fondamental du texte littéraire réside donc dans le fait qu'il ne dévoile pas ses secrets de façon univoque mais les entoure d'un espace de fluidité sémantique, qui laisse au sujet-lecteur un large travail interprétatif. Nous acceptons ici l'idée, inspirée de Ricœur, que « le texte est comme une partition musicale, susceptible d'exécutions différentes » (Ricœur, 1985, p.305) : il ne « livrera son secret que si on en reçoit la clé » (Bandet, 1970, p.17).

De même, Umberto Eco accorde au lecteur un rôle important par rapport aux contraintes imposées par le texte. Concevant la lecture comme une « coopération interprétative » entre auteur et lecteur, il assigne à l'acte de lire une fonction interstitielle : la lecture consiste à combler les espaces blancs du texte. Une telle coopération suppose un lecteur attentif, apte à suivre l'auteur sur la voie qu'il lui propose (Eco, 1985, p.74).

3. Texte littéraire et communication

L'œuvre littéraire est universelle, elle s'adresse à « un auditoire illimité et indéterminé » (Ricœur, 2010, p.38) dans le cadre d'une communication écrite à la fois différée et indirecte dans le fait que « le message émis par le destinateur en un certain lieu, à un certain moment, atteint le destinataire en un lieu autre, à un moment différent » (Aron, 1984, p.24). Le discours littéraire existe et peut être analysé comme tout autre discours mais en se rendant compte de ses spécificités résidant dans la fonction poétique du message et la particularité de la situation de communication qui est la sienne. Une situation qui peut avoir trois niveaux : le premier implique l'auteur et le lecteur, le deuxième s'établit entre la figure du narrateur et celle du lecteur et appartient à l'espace fictionnel. Le troisième, enfin, se met en place entre les personnages et relève de la narration.

Cette pluralité de situations de communication est une donnée qui peut avoir son intérêt en classe de langue et contribuer à la construction des compétences lectoriale et communicative du sujet-apprenant, en le plaçant dans différents cadres et tâches communicatifs porteurs de nombreuses informations intéressantes. L'analyse des situations de communication mises en place dans les extraits ou les œuvres que l'enseignant souhaite utiliser en classe, lui permet de construire des séquences répondant aux besoins des apprenants.

Ainsi l'interprétation du texte constitue-t-elle un projet collectif auquel participe l'ensemble de la classe ; celle-ci devient un espace de discussion et de débat qui peut susciter un déploiement de la parole et de l'expression personnelle sur la teneur et les « étonnements » dudit texte.

Pour illustrer cette relation entre littérature et communication, nous choisissons un exemple simple : dans l'incipit du *Père Goriot* ; roman réaliste écrit par Honoré de Balzac en 1835 et qui fait partie des œuvres programmées pour la 2ème année du baccalauréat (classes terminales) toutes filières confondues, nous lisons une description topographique et toponymique de la pension de Madame Vauquer : *« Madame Vauquer née de Conflans, est une vieille femme qui, depuis quarante ans, tient à Paris une pension bourgeoise établie rue Neuve-Sainte-Geneviève, entre le quartier latin et le faubourg Saint-Marcel »*. À travers cet énoncé, l'auteur communique intentionnellement au lecteur un certain nombre d'informations explicité par des moyens linguistiques. Nous sommes ici dans la sphère de la communication directe et volontaire.

Toutefois, l'indication spatiale « rue Neuve-Sainte-Geneviève, entre le quartier latin et le faubourg Saint-Marcel » renvoie à quelque chose qui n'est pas appréhendée par des moyens linguistiques. Elle a pour tout lecteur connaissant bien Paris et son histoire une grande force significative : nous voyons tout de suite l'ambiance du coin, la clientèle qui fréquente la pension, sa situation sociale, etc. Nous assistons ici à deux connotations contradictoires : **le quartier latin**, autour de la montagne Sainte-Geneviève, c'est le quartier des étudiants, des collèges, de la Sorbonne, des bibliothèques et qui représente socialement les petits bourgeois et les étudiants et **le faubourg** qui renvoie au peuple ouvrier, ressenti comme dangereux, menaçant et famélique. Somme toute, la pension est un endroit jeune et gai à cause des étudiants mais pauvre et frangé de populace. Il s'agit d'une micro-société constituée de diverses couches sociales.

L'énoncé susmentionné fonctionne donc comme un indice[2] (ou « symptôme »[3]), c'est-à-dire comme fait révélateur d'un autre fait. Autrement dit, le signifié devient à son tour signifiant qui, cette fois, renvoie à quelque chose qui n'est pas explicitée par les moyens linguistiques. Nous sommes à ce niveau du message dans la communication indirecte et intentionnelle parce que le sens latent de l'indice est voulu par l'auteur. Dans cette optique, la spécificité linguistique des textes littéraires par rapport aux textes non littéraires est de constituer un système signifiant second. Cette conception de la signification seconde (ou « connotation ») a au moins l'avantage de rompre avec l'habitude d'une lecture univoque, fondée sur l'idée que le texte a un sens unique. Elle consiste à relier la langue (le dit) à tout ce qui est hors de la langue (le non-dit). A ce titre, nous lisons dans les pages liminaires de *S/Z* de Roland Barthes (1970) les propos suivants :

> *[…] lire, en effet, est un travail de langage. Lire c'est trouver des sens, c'est les nommer ; mais ces sens nommés sont emportés vers d'autres noms ; les noms s'appellent, se rassemblent et leur groupement veut de nouveau se faire nommer : je nomme, je dénomme, je renomme : ainsi passe le texte : c'est une nomination en devenir…*

[2] C'est un indice pour le lecteur dans la mesure où il n'implique pas une intention de communication et un signal (signe linguistique) pour l'auteur puisqu'il comporte une intention de communication. Nous définissons ici l'indice comme « fait immédiatement perceptible qui nous fait connaître quelque chose à propos d'un autre fait qui ne l'est pas. » (Cité par BAYLON & FABRE, 1975, p.14)

[3] Selon Vincent JOUVE (2010, p.104) : « Considérer le texte comme symptôme, c'est identifier ce qu'il signifie - hors de toute visée intentionnelle - en tant qu'artefact produit à une certaine époque et dans certaines conditions. »

Nous notons enfin qu'un apprenant (lecteur moderne) abordant un texte ancien comme celui de Balzac se trouve inéluctablement face à trois sortes de réalités :

- le passé évoqué dans le texte ;
- ce qu'en dit le texte, avec des modes de pensée et d'expression propres, qui appartiennent à une époque qui n'est pas celle du lecteur ;
- les modes de pensée et d'expression de ce lecteur même. (Schmitt & Viala, 1982, p.15)

4. Le texte littéraire comme prétexte pour enseigner l' (inter)culturel

Le texte littéraire, par sa nature authentique, peut véhiculer la culture d'une communauté linguistique et ethnique bien déterminée. Il donne au lecteur des informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue et les registres employés pour communiquer. Dans cette logique, le texte littéraire est un lieu de « rencontre et de confrontation entre des univers culturels profondément divergents » (Collès, 2007, p.83) qui met en valeur et renforce des compétences langagières et culturelles. Bref, il constitue d'excellente « passerelle » entre les cultures puisqu'il est « un révélateur privilégié des visions du monde » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, p. 138).

Dans la didactique du FLE par les œuvres intégrales, l'interculturel est « un passage obligé » (Séoud, 1997, p.137) dans le fait que l'acquisition et le développement de la compétence interculturelle sont parmi ses objectifs majeurs. Dans cette perspective, nous pouvons lire à la page 12 de *« Programmes et Orientations pédagogiques »* que le choix des œuvres retenues doit favoriser l'ouverture culturelle des apprenants et sensibiliser aux valeurs nationales et universelles. Cette compétence interculturelle consiste, quoiqu'il soit « difficile - voire impossible - de s'immerger dans un univers culturel qui n'est plus le nôtre » (Jouve, 2010, p.187), à sensibiliser le futur citoyen du monde à la connaissance de sa propre culture, à l'ouverture et la rencontre avec l'Autre ; une « rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996, p. 138), une rencontre *« tatouée, tigrée, arlequinée*, bref métissée » qui « ne doit pas être vue comme un nivellement, un appauvrissement », mais au contraire comme « une formidable richesse, un espace de grande liberté… » (Collès, 2007, p.17)

Dans le même ordre d'idées, le *CECRL* souligne dans la page 9 que « l'objectif essentiel […] est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». L'acquisition d'une compétence interculturelle préparera notamment les apprenants-usagers à des séjours dans des contrées d'autres cultures et leur permettra à en tirer profit. L'enseignant se doit d'être considéré, selon l'expression de Byram et Zarate (1997, p.9), comme « un intermédiaire culturel » entre sa propre culture et la culture de l'Autre.
Nous notons au passage que la compétence susdite était définie par plusieurs chercheurs[4]. Nous retenons ici la définition de D. Coste (1998) :

[4] Voir par exemple Michaël BYRAM (1992, pp.123-128)

> *un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.* (p.8)

Les œuvres programmées dans le lycée marocain comportent des textes issus des littératures de France et du Maghreb ; amalgame qui manifeste la présence de deux grands foyers de culture. De ce fait, la séance du français au lycée constitue un moment d'ouverture sur d'autres réalités et valeurs humaines (*Candide, Le Père Goriot, Aux champs…*) outre les valeurs d'origines à traiter à l'occasion de l'étude d'une œuvre maghrébine d'expression française (*La boîte à merveilles, Il était une fois un vieux couple heureux*). Les activités de lecture ainsi que leurs prolongements dans les activités orales (exposés, travaux encadrés, expression orale) et écrites (production de l'écrit), pourraient se dérouler dans des approches de l'interculturel[5].

Pour pouvoir réussir à déceler les aspects interculturels contenus dans les œuvres intégrales du cycle qualifiant, il faut que les didacticiens - y compris les enseignants de cette langue - soient en mesure de connaître un certain nombre de connaissances culturelles et sociales du pays de la langue à enseigner. De plus, la langue enseignée ne doit pas être disloquée de sa culture, ce qui n'est malheureusement pas le cas dans le contexte marocain. Cette dernière situation est illustrée dans les propos d'Abdelhak Bel-Lakhdar (2010) :

> *Les actuels curricula, au Maroc, prévoient des œuvres littéraires au programme du Secondaire Qualifiant, mais l'interculturel y est détourné de sa fonctionnalité « dialogique » et de complémentarité […] Il faut se rendre à l'évidence (déplaisante, certes) que de ces œuvres au programme, prétextes à l'apprentissage de structures et de contenus thématiques, la vitalité interculturelle est réduite à du sens consommé ; congélation simpliste de l'apport de la culture et de l'*altérité *françaises.*

Elle pose des problèmes au niveau de l'interprétation des extraits porteurs des aspects interculturels parce que l'apprenant n'est pas suffisamment armé pour les interpréter. Ce qui peut mener à certains contresens, équivoque, ou incompréhensions qui obscurcissent le sens de ces documents, car, s'il n y a pas de connaissance, comme le dit Jacques Lacan, du savoir il y en a « plein des armoires » » (cité par Coquet, 1973, p.22). C'est ce que nous appelons le phénomène de « dénivellement interprétatif » (Cortès & al., 1987, pp. 181-215) déjà signalé par Henri Besse pour qualifier ce manque de la compétence interculturelle. Pour prévenir ce phénomène, il est souhaitable de renseigner sur les conditions de production et de réception d'origine, mais sans pour autant rechercher expressément que le texte littéraire devienne un prétexte à enseigner un savoir métalinguistique. Celui-ci n'est qu'un outil facilitateur de la compréhension de ce texte.

Les œuvres programmées au lycée marocain appartenant à la littérature maghrébine d'expression française ne posent pas de problèmes culturels à l'apprenant-lecteur

[5] Notamment « l'approche par les représentations et les stéréotypes », « la conception pragmatique », « l'approche anthropologique », « l'approche interactionniste », …voir dans ce contexte le chapitre 2 de l'ouvrage de Luc COLLES (2007, pp. 77- 89)

parce que le référent culturel de celui-ci est identique ou proche de celui de l'auteur, ce qui fait naître un espace de compréhension culturelle où les « barrières culturelles », selon l'expression de Claude Lévi-Strauss, sont absentes. A titre d'exemple, dans le contexte marocain, un apprenant est capable de comprendre le sens de tel ou tel texte produit par Ahmed Sefrioui ou Mohammed Khair-Eddine, car il a des connaissances par rapport au référent culturel arabo-amazigho-musulman d'où émerge ce texte. Ainsi des lieux comme le *Msid*, le bain maure, le sanctuaire, des fêtes comme *la Achoura* et des plats comme « le bol de bouillon » ou le *tadeffi* (un potage parfumé à la menthe sauvage), sont-ils des indications traditionnelles caractéristiques de la culture marocaine connues par ledit apprenant-lecteur. A ce stade, le texte littéraire est « nécessaire à la constitution de l'identité personnelle et collective des élèves » (Séoud, 1997, p.144).

Corrélativement, nous considérons qu'une conscience significative de sa propre culture est un passage obligé pour franchir les barrières que dresse l'incompréhension de l'Autre. L'interculturel commence avec la culture-mère de l'apprenant à travers laquelle, il se positionne par rapport à la culture étrangère qui n'est pas forcément contradictoire avec ses propres convictions. Aspirant acquérir la compétence interculturelle :

> *l'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente* (*CECRL*, Introduction).

Bref, l'apprentissage d'une langue étrangère à travers une littérature étrangère n'est pas « un facteur de renoncement à son identité culturelle, de déculturation voire d'acculturation » (Séoud, 1997, p.145). Il essaie à la fois de diminuer l'enfermement d'une culture à son entourage et de limiter les effets du « malinchismo » culturel.

Pour démontrer les possibilités didactiques offertes par le texte littéraire pour enseigner l'interculturel, nous avons choisi un passage tiré de la nouvelle réaliste *Aux champs* écrite par Guy de Maupassant :

> *Tout cela vivait péniblement de soupe, de pommes de terre et de grand air. À sept heures, le matin, puis à midi, puis à six heures, le soir, les ménagères réunissaient leurs mioches pour donner la pâtée, comme des gardeurs d'oies assemblent leurs bêtes. Les enfants étaient assis, par rang d'âge, devant la table en bois, vernie par cinquante ans d'usage. Le dernier moutard avait à peine la bouche au niveau de la planche. On posait devant eux l'assiette creuse pleine de pain molli dans l'eau où avaient cuit les pommes de terre, un demi-chou et trois oignons ; et toute la lignée mangeait jusqu'à plus faim. La mère empâtait elle-même le petit. Un peu de* ***viande au pot-au-feu****, le dimanche, était une fête pour tous ; et le père, ce jour-là, s'attardait au repas en répétant : "Je m'y ferais bien tous les jours."* (Nous soulignons)

A travers cet extrait, nous pouvons proposer aux apprenants, par exemple, des prolongements qui consisteront à comparer la *viande au pot-au-feu* comme repas

traditionnel en France avec le *Tagine* marocain. Les apprenants seront amenés, pendant une séance des « activités orales », à présenter oralement les deux recettes relatives aux deux repas en précisant leurs points communs et leurs différences. C'est parmi les activités qui pourraient contribuer à la découverte de l'Autre à travers son art culinaire.

5. *Le texte littéraire : « un laboratoire linguistique »*

Avec le développement des sciences du langage qui a favorisé l'émergence de nouvelles conceptions et visions concernant la place et le statut du texte littéraire, la littérature devient « le diamant de la langue » (Crinon & al., 2006, p.13). Cette relation intime entre langue et littérature a été mise en relief par U. Eco qui a déclaré que « la langue va où elle veut, mais elle est sensible aux suggestions de la littérature » (Eco, 2003, p.11). En général, le texte littéraire, selon l'approche linguistique, repose sur le postulat suivant : « un texte littéraire est un message que l'auteur adresse au lecteur grâce à un système de signes conventionnels, ou langue. Ces signes sont en général linguistiques » (Mansuy, 1975, p.131).

Sur le plan didactique, les œuvres littéraires offrent une vaste gamme de textes authentiques ayant une diversité de registres et de styles qui aide les apprenants à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles sans oublier, bien entendu, la contribution à la progression des compétences phonétique et orthoépique. Nous pouvons ainsi prendre en compte, comme l'affirmaient D. Maingueneau et G. Philippe (2002) dans l'avant-propos de leur ouvrage intitulé *Exercices de linguistiques pour le texte littéraire*, la manière dont les idées contenues dans le texte littéraire « se monnaient en termes de contraintes de mise en discours ».

Cette facette si intéressante relative à la relation entre énonciation et littérature concerne, à titre d'exemple, le phénomène de « la polyphonie » qui réfère à une coexistence manifeste de voix dans le discours. A ce titre, le texte littéraire, en tant que discours, est perçu comme un carrefour de voix ; c'est un texte polyphonique par excellence. Le discours rapporté, quel que soit son type, relève directement de la dimension polyphonique de ce type de textes. Cette dimension est très apparente dans le discours indirect libre dans lequel la voix du personnage et celle du narrateur se confondent, de telle façon que nous ne savons jamais exactement si c'est le narrateur ou le personnage qui parle. Ce qui provoque une sorte de « brouillage » chez le sujet-lecteur.

Au niveau didactique, les élèves ont amorcé l'apprentissage du discours rapporté dans les récits, les dialogues, la citation,…dès l'enseignement primaire. Les notions de discours rapportés directs et indirects ainsi que les notions de verbes de parole ; dits introducteurs ne sont pas nouvelles pour un élève du collège. Seulement, celles-ci n'ont été vues et traitées que superficiellement. Au lycée, le programme veut que les élèves approfondissent leurs connaissances et leurs savoir-faire sur le discours rapporté et sur son fonctionnement. Néanmoins, l'activité essentielle au sein de laquelle les enseignants exploitent ce contenu est, de manière générale, la langue. De plus, la plupart des exercices proposés demeurent des exercices de transformation d'un style à l'autre, certes utiles mais qui ne donnent pas un sens à l'apprentissage.

Selon Cyrille Granget (in Galatanu & al., 2010, pp.269-281), enseigner le discours rapporté, dans une approche traditionnelle en FLE, consiste à exposer les apprenants, non seulement à la palette lexicale des verbes introducteurs du discours, mais aussi et surtout aux règles morphosyntaxiques de transformation du discours direct en discours indirect et inversement. Ces activités d'exposition, de repérages ou de production, liées au discours rapporté, ont vocation, notamment par le biais de règles et d'explications et tableaux pédagogiques, à faire produire le discours indirect, à dépasser l'emploi du verbe *dire* pour explorer la variété et les valeurs de verbes introducteurs, à opter pour le subordonnant approprié (*que, qui, ce que, si*), à appliquer la concordance des temps entre l'énoncé matrice et l'énoncé rapporté et à opérer les changements pronominaux liés au passage du locutif (discours direct) au délocutif (discours indirect). L'emploi du discours indirect est donc envisagé comme une opération de subordination qui s'accompagne d'une série de mini-opérations morphosyntaxiques dans un paradigme d'applicationnisme.
Le texte littéraire peut fournir plusieurs pistes pour l'exploitation didactique du discours rapporté. Celui-ci peut-être, par exemple, intégré dans « la prise en charge significative ». Cette notion, introduite par Ducrot et développée par d'autres chercheurs tels que Jean-Pierre Desclés, Zlatka Guentcheva, Patrick Dendale, Danielle Coltier, Philippe De Brabanter,… ; nous paraît particulièrement utile, pour aider l'élève aussi bien à analyser des textes, qu'à produire des textes dans lesquels il lui faudra défendre un point de vue personnel en assumant une assertion, en signalant son degré de probabilité, en marquant son retrait, en traduisant sa réaction émotionnelle ou son évaluation (subjectivité),…

Dans le paragraphe suivant, nous prenons un passage tiré du chapitre VI de *Candide ou l'optimisme* ; conte philosophique écrit par Voltaire pour démontrer le caractère polyphonique du texte littéraire :

> *Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne, les sages du pays n'avaient pas trouvé un moyen plus efficace pour prévenir une ruine totale que de donner au peuple un bel auto-da-fé ; il était décidé par l'université de Coïmbre que le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu, en grande cérémonie, est un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler. […] Le même jour, la terre trembla de nouveau avec un fracas épouvantable.*

Dans cet extrait, nous pouvons détecter trois voix ou trois points de vue différents qui renvoient respectivement aux savants de l'université de Coïmbre (les inquisiteurs), au narrateur et à l'auteur qui véhicule son message sous-jacent à travers le narrateur.

- Point de vue des inquisiteurs : *« le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu, en grande cérémonie, est un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler »*. Ici ce sont les inquisiteurs qui parlent (discours indirect libre).
- Point de vue du narrateur : *« Le même jour, la terre trembla de nouveau avec un fracas épouvantable »*. C'est le narrateur externe qui rapporte, en tant que témoin, une information.
- Point de vue de l'auteur : la démagogie s'ajoute à la superstition dans l'expression *« donner au peuple un bel autodafé »* (*« dare munus populo »* en latin). Il s'agit d'endormir le peuple avec des jeux. L'utilisation de l'expression

« donner au peuple » suffit à suggérer qu'il ne s'agit pas au fond de superstitions de la part des « sages » mais plutôt de démagogie visant à s'assurer la tranquillité du peuple en faisant fond sur sa naïveté afin de le détourner de questions les plus exigeantes.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que c'est la manière dont nous approchons le texte littéraire qui pose problème et non le choix de la littérature comme support. Un texte littéraire est un espace de rêves, d'imaginaire, de sensibilité, de sentimentalisme, de symbolisme, de valeurs, de culture, etc. Si nous visons l'objectif à long terme de rendre l'élève un lecteur social autonome, ce sont ces dimensions qu'il « faut » lui inculquer. On ne peut faire aimer la lecture d'œuvres littéraires par un matraquage terminologique, mais avec la détection des mystères esthétiques, stylistiques, thématiques qui fondent l'essence même de la littérature. Les élèves du lycée ne sont pas des académiciens ou des spécialistes pour leur administrer des doses théoriques.

Il est temps, à notre sens, de repenser l'enseignement du français par le texte littéraire en tenant compte du profil de la jeune génération et les moyens développés qu'elle a la chance d'avoir à sa disposition. Il est tout aussi urgent d'amener cette même génération à ne plus concevoir le texte littéraire comme moyen de « bachotage », mais comme un outil esthétique pour s'ouvrir sur le monde et surtout comme un support pour apprendre une langue et développer chez le sujet-lecteur le sens de la critique, de la créativité, de l'originalité intellectuelle et de la réflexivité permanente.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF, coll. « Éducation et Formation, l'Éducateur »

ALBERT, M-C., & SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

ANGENOT, M., & al. (1989). *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris, PUF

ARON, T. (1984). *Littérature et littérarité : Un essai de mise au point*. Paris : Les Belles Lettres

BANDET, J. (1970).*Vers l'apprentissage du langage écrit*. Paris : Armand Colin / Cahiers de pédagogie moderne (coll. « Bourrelier »)

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil

BAYLON, Ch., & FABRE, P. (1975). *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan

BEL-LAKHDAR, A. Impact de l'Interculturel sur la formation, Tréma [En ligne]. 30/2008, mis en ligne le 01 novembre 2010 URL : http://trema.revues.org/162

BRONCKART, J-P. (2010). La vie des signes en questions : des textes aux langues, et retour. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37532

BYRAM, M., & al. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, Edition du conseil de l'Europe, 1997

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère* (traduit de l'anglais par Katharina BLAMONT-NEWMAN et Gérard BLAMONT). Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL »

CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles, De Boeck-Duculot

COLLES, L. (2007). *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*. Cortil-Wodon : EME, coll. « Discours et Méthodes »

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 »

COQUET, J-C. (1973). *Sémiotique littéraire. Contribution à l'analyse sémantique du discours*. Paris : Jean-Pierre Delarge et Mame

CORTES, J., et al. (1987).*Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Didier / CREDIF

COSTE, D. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le Monde*, n° spécial. Hachette /Edicef, Paris

CRINON, J., & al. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Paris : Nathan « Les repères pédagogiques »

CUQ, J-P., & GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (dernière édition). PUG

ECO, U. (2003). *De la littérature*. Paris : Grasset. Le livre de poche

ECO, U. (1985). *Lector in fibula*. Paris: Grasset

GALATANU, O., & al. (2010). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles : Peter Lang, Editions scientifiques internationales (« GRAMM-R. Etudes de linguistique française » N° 4)

HANOUN, M. (dir. 2002). *Texte littéraire et classe de français- Activités d'une journée d'étude*. ENS Meknès

JOUVE, V. (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?*. Paris, Armand Colin

MANSUY, M. (1975). *L'Enseignement de la littérature : crise et perspectives : actes du colloque organisé par la Faculté des lettres modernes de Strasbourg* (textes de André Bourin ... [et al.]). Paris : Nathan

MAINGUENEAU, D., & PHILIPPE, G. (2002). *Exercices de linguistiques pour le texte littéraire*. Paris : Nathan/VUEF

Ministère de l'Education Nationale (2007). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant.*

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur (coll. « Communication et complexité »)

PEYTARD, J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier

RICŒUR, P. (2010). *Écrits et conférences 2. Herméneutique. Textes rassemblés et annotés par Daniel Frey et Nicola Stricker, présentation par Daniel Frey*. Paris, Éditions du Seuil, coll. « La couleur des idées »

RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris : Seuil, coll. « Points essais »

ROHOU, J. (1993). *Les études littéraires. Méthodes et perspectives*. Paris, Nathan

SCHMITT, M-P., & VIALA, A. (1982). *Savoir-lire. Précis de lecture critique* (5ème édition corrigée). Paris : Didier

TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM*. Paris : Hatier

TODOROV, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris : Flammarion, coll. **«** Café Voltaire **»**

Contribution à la compréhension du phénomène du décrochage scolaire dans le contexte rural marocain

Contribution to the understanding of the school dropout phenomenon in the moroccan rural context

M.Rachid Bentaibi
Professeur chercheur à la Faculté des sciences de l'éducation de Rabat
bentaibi.rachid@gmail.com

M.Noureddine Bouargane
Etudiant au cycle du doctorat à l'Ecole normale supérieure de Meknes
Bouargane.noureddine@gmail.com

Résumé :

La présente recherche traite le phénomène du décrochage scolaire en contexte rural marocain. Notre objectif est de comprendre le fonctionnement du processus du décrochage scolaire pendant la période de transition primaire-secondaire. Dans cette perspective, nous avons opté pour le modèle écosystémique de Bronfenbernner (1979, 1986) comme modèle thèorique pour entamer cette recherche. Du fait que notre problématique est de nature compréhensive, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 14 jeunes dont 10 garçons et 4 filles ayant quitté l'école à la fin du cycle primaire et 4 directeurs d'établissements de l'enseignement publique de la région de khénifra. A partir de l'analyse des résultats, le constat principale qui en ressort est qu'il s'agit d'un processus écosystémique complexe impliquant plusieurs environnements, en mettant l'accent que la voix de l'abandon scolaire commence très tôt au sein des microsystèmes de la famille (vulnérabilité socioéconomique), de l'école et dans le macro système qui représente ici les attitudes des familles par rapport aux enfants, chose qui se répercute défavorablement sur leurs résultats scolaires et génère le redoublement, au début du cycle collégial. Le jeune élève se trouve face à des difficultés scolaires, d'intégration ou encore une volonté de rester proche de la famille pour des raisons socioéconomiques. La conjugaison de tous ces facteurs constitue la cause principale du phénomène du décrochage scolaire en contexte rural pour notre étude.

Mots clés : décrochage scolaire - contexte rural - écosystème

Abstract:

This research tackles the issue of dropping out of schools in Moroccan rural areas. Our goal is to investigate how this phenomenon occurs while the period of transition from the primary to the secondary school. To reach this we have chosen the ecosystem model of Bronfenbernner (1979, 1986) as a theoretical perspective and semi-structured interviews that were conducted with a sample of 14 young people from Khenifra region, who left school at the end of the primary level, including 10 boys and 4 girls and also with 4 school principals. The analysis of the results has shown that the main factor of this issue is related to the ecosystem process including several environments. We have also concluded that the idea of dropping out from schools is raised up with the students from an early age within two microsystems: the family (socioeconomic vulnerability) and the school. As well as the macrosystem which presents the attitudes of the families towards their children. These attitudes affect negatively their school's results and lead to repetition. And when the student gets into to the junior high school level he or she faces studying, integration difficulties or even holds a desire to stay closed to his family for socioeconomic reasons. This is how students leave school according to our study.

Keywords : school dropout - rural areas - ecosystem

Introduction:

Le problème de l'éducation préoccupe les grandes instances internationales, les chercheurs et les spécialistes du monde, les soucis relatifs au développement de l'accessibilité à l'éducation et à la qualité de ce service sont de haute priorité, d'ailleurs, la déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) a insisté sur ce droit fondamental pour tout être humain. Ainsi, une série de traités et de conventions internationales ont été signés afin de garantir et d'appuyer le droit des enfants à une éducation de qualité leur offrant la possibilité de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses aptitudes mentales et physiques et le préparer à une vie adulte et une insertion professionnelle appropriée.

De sa part, le défi de l'éducation a été toujours parmi les priorités majeures pour le Maroc. il s'est inscrit vivement dans cette dynamique internationale afin de contribuer à assurer ce droit fondamentale, depuis son indépendance, l'offre éducative ne cesse de se développer aussi bien sur le plan les politiques publiques (CSEFRS, 2015-2030) que sur leur mise en œuvre, le dernier était la loi cadre n°51.17 (2019) qui constitue au acquis très important revêtant un aspect d'obligation à l'égard de l'Etat en terme de droit à l'éducation entre l'âge de 4 à 15 ans et autres exploits.

En dépit de cette armature et tous ces efforts, un nombre important d'enfants quittent l'école avant l'âge de 15 ans pour une raison ou une autre, dans cette optique, une grande littérature en matière de recherche scientifique a vu le jour afin de chercher les circonstances, les causes et de pouvoir comprendre les conditions poussant les enfants à abandonner leur droit universel à l'éducation.

La littérature scientifique préconise que le décrochage scolaire ne peut être traité seulement au sein d'une perspective unidimensionnelle en mettant l'accent uniquement sur un seul volet de la vie de l'élève (personnel, familiale, scolaire). Ce phénomène semble être le résultat de l'interaction entre ces différents facteurs (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). De ce fait, le décrochage scolaire est dans la plupart des cas le fruit d'un long processus d'interaction entre l'élève et ses environnements.

Les divergences des explications du décrochage scolaires sont peut être due aux différents environnements dans lesquels les recherches ont eu lieu, de là, un modèle peut fournir des explications dans des situations comme il ne peut pas etre repris dans d'autres contextes.

Néanmoins, Le parcours scolaire de tout élève est porteur de pas mal d'étapes et de phases de transition nécessitant une nouvelle adaptation avec le nouveau régime d'études et avec les circonstances qui surviennent et dont les chercheurs sont invités à y consacrer une bonne partie de leurs efforts notamment la transition primaire-secondaire.

Ce passage du primaire au collégiale engendre des changements capitaux sur plusieurs plans de la vie de l'élève, en plus des perturbations pubertaires de transition de l'enfance à l'adolescence, du changement du mode de pensée et du développement du raisonnement hypothétique (Dumontheil, 2014). L'élève se trouve au cycle collégiale devant une nouvelle organisation temporelle de matière et de répartition dont il est sensé s'adapter immédiatement, outre, la discontinuité en terme de matière et l'absence de correspondance entre les stratégies

et le mode d'enseignement mettent les nouveaux arrivants au cycle collégiale dans une situation qui demande une adaptation (Anderson *et al,* 2000). D'autre part, un ensemble de changements sur le plan relationnel et social interviennent lors de cette transition (Duchesne, Ratelle, et Roy, 2012 ; Hamm, 2000), surtout pour les élèves quittant leurs foyers vers les internats, ce qui fait que l'élève dans cette situation sera appelé à tisser de nouvelles amitiés afin de s'intégrer dans le nouvel environnement.

Par ailleurs, la plupart des études réalisées sur la thématique du décrochage ont mis la lumière sur l'identification des facteurs politico-économiques, socioculturels et institutionnels, famille et l'école de l'abandon scolaire sans autant s'intéresser à la problématique de l'abondant scolaire due à sur la transition primaire-secondaire au milieu rural au Maroc. C'est dans ce sens que nous avons décidé donc d'entreprendre notre recherche au milieu rural marocain et plus exactement à la région de la ville de Khénifra au moyen Atlas afin de comprendre le fonctionnement du processus du décrochage scolaire. Et d'apporter une contribution à la compréhension dudit phénomène à travers la question centrale de la recherche suivante : ***Comment la transition primaire-secondaire au milieu rural conduit à l'abandon scolaire des élèves ?***.

Le présent article se veut une contribution à la comprehension du phénomene de l'abandon scolaire au milieu rural et traitera dans un premier temps dans sa premiere partie, les modèles explicatifs du décrochage scolaire en se referant pricipalement sur le modèle écosystémique de Bronfenbernner et dans sa deusieme partie nous presenterons les principaux résultats issus de l'analyse, de la discussion et de l'interprétation de l'ensemble des résultats.

I- Les modèles explicatifs du décrochage scolaire

1. Le modèle plurifactoriel du risque de décrochage scolaire

Le modèle plurifactoriel du risque de décrochage scolaire de Galand, Channouri, Dublet, Goyens et Van Pottelbergh (2011) démontre que le décrochage scolaire est un phénomène complexe, c'est le résultat de la somme d'un ensemble de facteurs de risque, ce travail a permis de détecter de façon plus ou moins équilibrée les effets des différents facteurs rentrant en jeu dans le processus du décrochage scolaire.

Galand et ses collaborateurs ont distingué au sein de ce modèle entre deux types de facteurs, d'une part les facteurs distaux (ceux sur lesquels les professionnels pourraient avoir

le moins de possibilité d'intervenir) et d'autre part les facteurs proximaux (ceux sur lesquels les intervenants pourraient avoir le plus de possibilité d'intervenir) en suivant le classement suivant :

- Les facteurs sociaux.

- Les facteurs relatifs à la trajectoire scolaire.

- Les facteurs relatifs à la santé.

- Les facteurs relatifs à l'expérience scolaire.

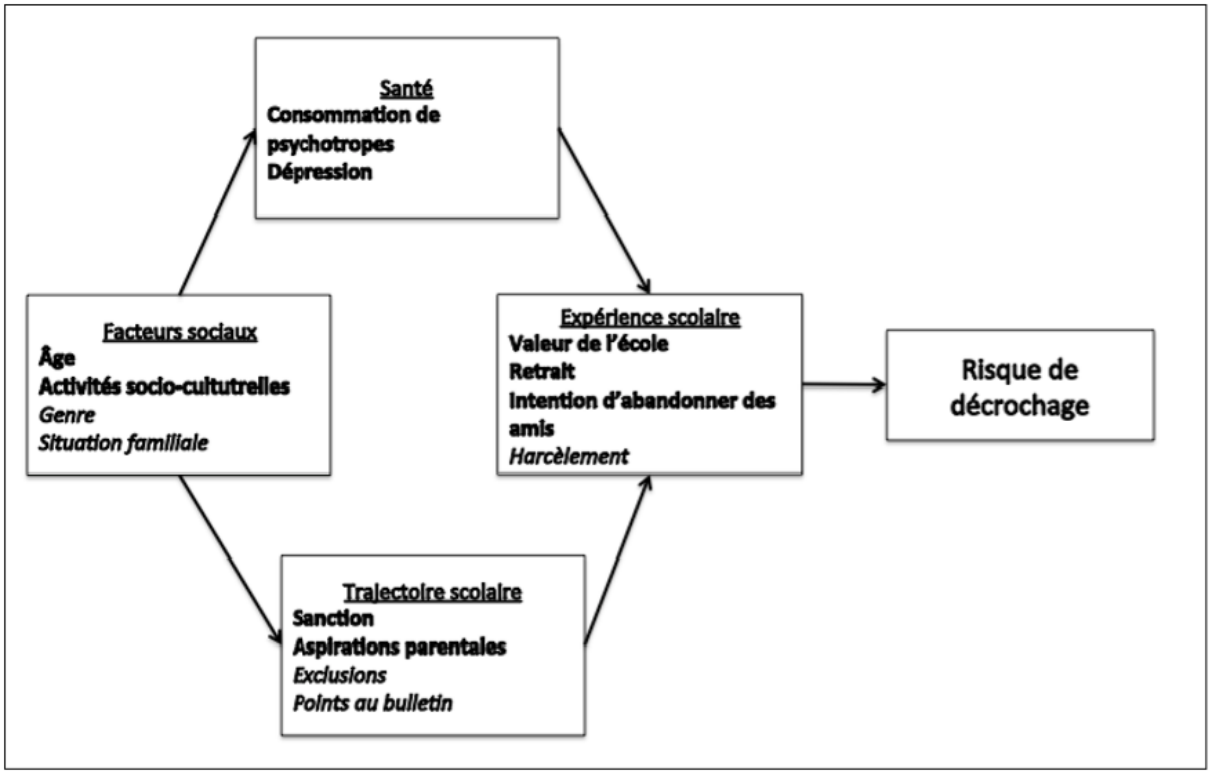


Figure 1 : Schéma des facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire d'après Galand et al. (2011)

D'après cette, nous pouvons déduire que les facteurs sociaux ont une part de responsabilité au niveau du décrochage scolaire via l'influence qu'ils exercent sur les facteurs relatifs à la santé et sur la trajectoire scolaire des élèves, dans la même continuité causale, une influence est exercée de la part des facteurs liés à la santé et à la trajectoire scolaire sur l'expérience, chose qui impacterai par la suite le processus du décrochage scolaire.

2. Le modèle causal multidimensionnel du décrochage scolaire

Les chercheurs (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, et Royer, 2012) ont monté ce modèle multidimensionnel permettant d'aborder le processus de décrochage scolaire en se basant sur l'articulation des facteurs de risque scolaires, familiaux et personnels au sein d'un échantillon de 808 élèves du Québec entre l'âge de 12 et 19 ans (Figure 2). C'est un modèle donne la possibilité de connaitre l'apport de cinq facteurs de risque au processus de décrochage prédicteurs pour expliquer par la suite son développement vers l'abandon des études au secondaire. Il s'agit de deux facteurs de risque familiaux notamment la relation parents / adolescents et la dépression / difficultés familiales. Ces deux facteurs sont impactés par trois facteurs de risque scolaire se situant dans le climat de classe, les interactions des jeunes à l'école et le redressement et le rendement scolaire.

Fortin et ses collaborateurs (2012) ont réalisé des analyses statistiques afin d'examiner les diverses inter-influences entre les facteurs de risque (voir la figure). Le modèle issu des différentes analyses, établit le rendement scolaire comme le facteur central directement associé au décrochage scolaire, et met l'accent sur le rôle joué par les facteurs latents en rapport avec leur contribution au processus de décrochage scolaire. C'est un modèle qui nous permet de vérifier la relation bidirectionnelle qui existe entre les interactions négatives à l'école et le rendement scolaire. Il permet de donner une idée sur la pression scolaire sentie par les décrocheurs au niveau des difficultés relationnelles avec le personnel scolaire (une perception négative du climat de classe, des interactions négatives à l'école, une relation enseignant-élève de mauvaise qualité, des comportements inadéquats de l'élève). L'accumulation de ces difficultés, sur une longue période de temps contribue à un faible rendement scolaire, ce qui mènera ultimement au décrochage.

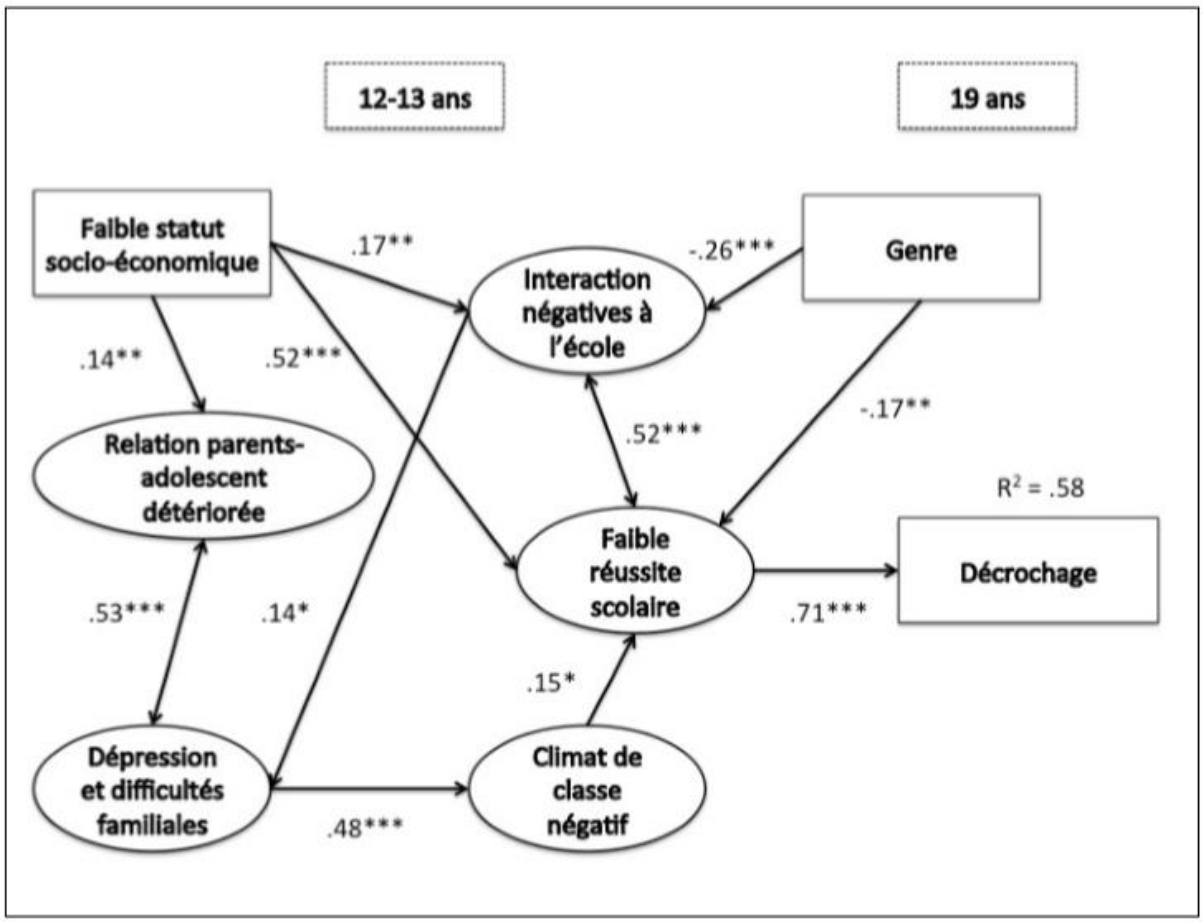


Figure 2 : Modèle multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012)

3. Le modèle écosystémique de Bronfenbernner

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner montre que le développement de l'être humain est le résultat de l'interaction perpétuelle et réciproque entre le sujet et son entourage appelé ici un écosystème, c'est un développement qui s'opère au sein de différents milieux sociaux interdépendants et constituant l'environnement écologique. Le centre de gravité de cet écosystème est l'individu, autour duquel se trouve l'environnement écologique qu'on peut définir en tant qu'ensemble de structures et inter-reliées bien articulées entre elles. Dans cette optique, la famille, l'école, les enseignants, les pairs, le quartier, etc., sont des structures avec lesquelles l'enfant interagit de façon directe ou indirecte tout au long de sa croissance.

Ce modèle met la lumière sur la dynamique qui existe entre la personne, ses relations avec son entourage familial et le milieu culturel auquel il fait partie, selon Bronfenbrenner (1979), la nature de l'être humain revêt un aspect pluriel ou pluraliste, cela est dû aux

différents environnements produisant des différences non uniquement entre les cultures et sociétés mais aussi au sein de chacune d'elles, ce modèle est basé sur une organisation hiérarchisée et compartimentée en plusieurs systèmes : l'ontosystème (les caractéristiques de l'individu), le microsystèrne (le contexte proximal fréquenté par l'individu), le mésosystème (l'ensemble des relations entre les microsystèmes), I'exosystème (les institutions influençant l'individu sans que celui-ci n'y participe activement), et le macrosystème (l'ensemble des idéologies, valeurs et traditions d'une culture donnée) et puis le chronosystème (Bronfenbrenner, U., 1986) qui traduit l'influence des interactions de la personne avec son environnement dans le temps.

Ce modele constitue le cadre de référence sur lequel se base la conception de notre travail ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. Les revues de littérature sur le phénomène du décrochage scolaire nous oriente à relever qu'il est en rapport avec des facteurs d'ordre individuels, familiaux et scolaires. Nous pouvons alors en déduire que l'articulation de ces éléments ne peut être rigoureusement traité qu'à partir d'un cadre de référence compatible et susceptible de produire des conclusions fructueuses. Dans le cadre de notre recherche, il nous apparaît alors judicieux de mettre l'accent sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner du fait qu'il permet de mettre la lumière sur les différents niveaux d'environnement impactant d'une façon ou d'une autre la relation entre l'élève et son entourage.

II- Approche méthodologique

L'aboutissement de toute recherche, implique l'usage des démarches et des procédures intellectuelles et pratiques qui soient aptes, à garantir la validité des résultats escomptés.

1. Population et outils méthodologique de la recherche

C'est ainsi que la population objet de notre recherche se trouve au moyen Atlas au Maroc, plus exactement aux zones rurales de la province de khénifra. Le choix de cette zone n'est pas fortuit, il est motivé du fait de la persistance des symptômes de vulnérabilité sociale et de précarité d'une part chez cette population et le nombre croissant des élèves en situation de décrochage d'autre part.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour la réalisation des interviews d'une part auprès d'un échantillon composé de 14 jeunes (4 filles et 10 garçons) ayant abandonné leurs études au moment de la transition primaire secondaire et d'autre part

de 4 directeurs d'établissements de l'enseignement public au contexte rural dont deux du primaire et deux du collège au cours de l'an 2020. Cette recherche a eu lieu dans quatre petits villages dans la province de khénifra : Taqermout, Tiglmamine, Taskart et Aglmam.

Par ailleurs, afin de convaincre les sujets (les jeunes) ainsi que leurs familles et les impliquer dans notre recherche, il était indispensable de faire recours à l'aide de quelques professeurs travaillant dans ces régions du fait de la méfiance pressentie à l'égard de ce type d'enquête de la part des tuteurs des jeunes, surtout lorsqu'il s'agit des filles, sachant qu'il était très difficile de gagner la confiance des jeunes ainsi que leurs familles. Malgré tous nos efforts, malheureusement, du fait de la période difficile du confinement et de la réticence des familles, nous n'avons pas pu convaincre que 14 jeunes dont 4 filles et 10 garçons pour réaliser les entretiens. En fin de compte, nous avons pu élaborer un calendrier des entretiens de ces jeunes étalé sur une semaine, outre, nous avons pris des dispositions afin de profiter des structures des établissements scolaires ou d'associations locales pour réaliser les entretiens dans de bonnes conditions. Concernant les directeurs des établissements, la mission n'était pas assez difficile comme chez les jeunes. Ils étaient très disponibles et attentifs à notre sujet de recherche.

S'agissant d'une recherche compréhensive qualitative, s'appuie sur des entretiens semi-dirigés avec les jeunes ayant quitté l'école pendant la phase de transition primaire-secondaire et les chefs des établissements. Ces entrevus sont menés à l'aide d'une grille d'entretien comportant les questions directrices qui vont orienter les jeunes à extérioriser les circonstances qui les ont poussés à abandonner l'école, et pour les directeurs à expliquer à partir de leurs points de vue les causes principales du décrochage.

2. Résultats de la recherche

L'analyse des résultats nous a aidé à identifier et à mettre le doigt sur les influences des différents écosystèmes ainsi qu'au différents parcours des jeunes participants. Ainsi, un ensemble de jeunes se trouvent réunis au sein des mêmes conditions de scolarisation, les mêmes sphères familiales et aussi les résultats scolaires. Le schéma ci-dessous correspond aux processus traçant les différents indicateurs de leurs parcours de scolarisation au primaire (processus standard du décrochage scolaire).

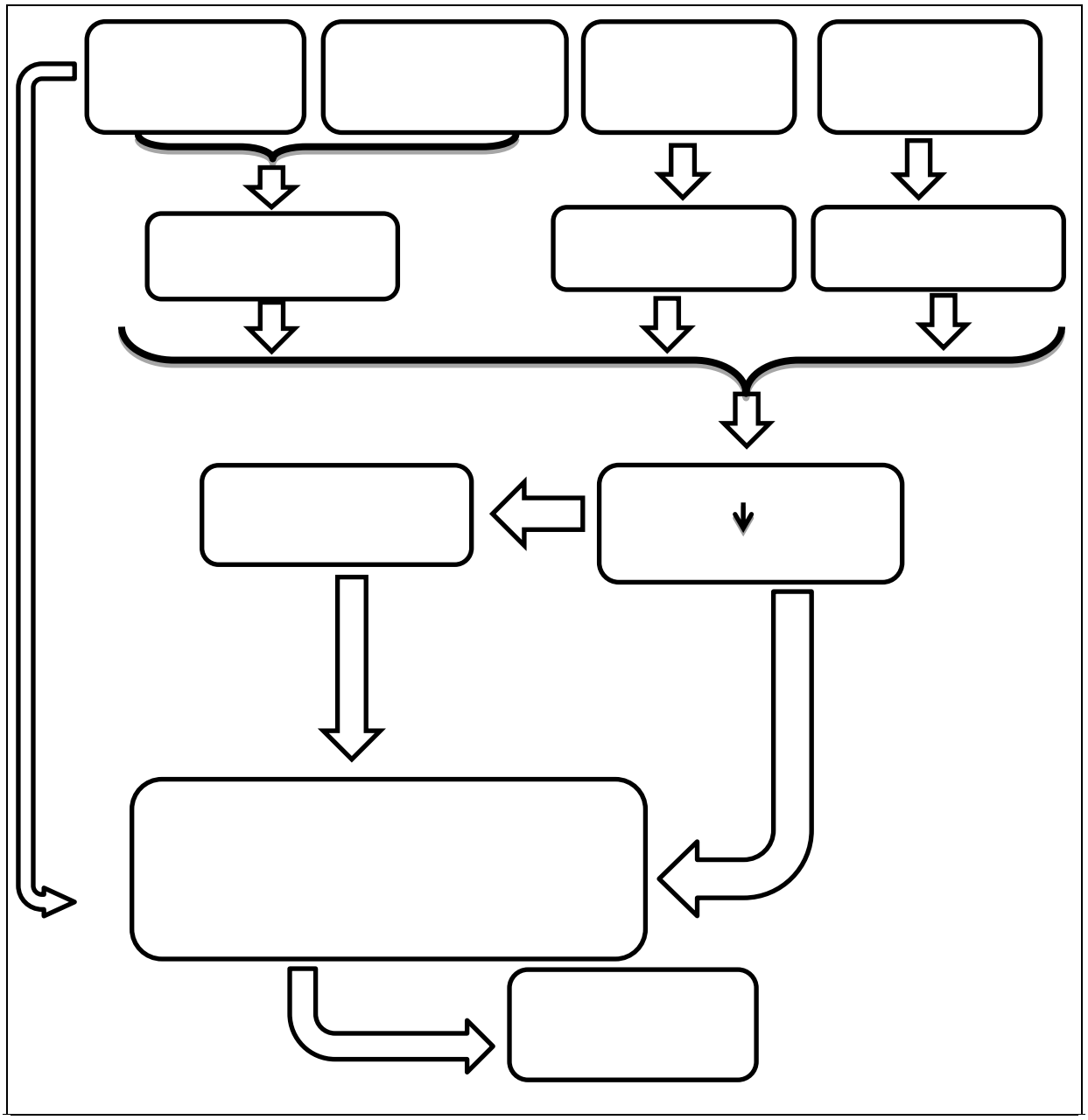


Figure 3 : Schéma du processus standard du décrochage scolaire

Le processus (figure 3) commence au sein des microsystèmes et juste au sein de la famille de l'enfant. Les conditions socioéconomiques faibles et parfois difficiles surtout le milieu dans lequel nous avons choisi d'entamer notre recherche manifeste un tôt de vulnérabilité et de précarité élevé. Le pâturage et l'agriculture traditionnelle sont les activités les plus répandues au milieu rural. D'un autre côté, les attitudes des parents des participants, toujours d'après les résultats des entretiens, reflètent des attitudes défavorables nuisant aux droits fondamentaux des enfants sur le plan de la scolarisation. Le fait d'impliquer l'enfant

dans le processus du travail dans un âge précoce de tel sorte que ces activités gênent de façon remarquable et considérable son rendement scolaire traduit une sorte de méconnaissance des droits fondamentaux des enfants et par la suite ça reflète une attitude et représentation défavorable par rapport à l'enfant. L'addition des deux écosystèmes engendre l'implication des élèves dans des travaux dans les prés et d'agriculture tout au long de l'année scolaire.

De sa part, l'écosystème de l'école a sa part de responsabilité dans ce processus. La disparité démographique de la population pousse les élèves au cycle primaire à parcourir des distances longues et parfois difficiles pour arriver à l'école dans des conditions climatiques difficile, chose qui rend la mission de scolarisation aussi pénible. D'un autre côté, cet environnement a donné naissance à un modèle de classes spéciales à ce genre de conditions, à savoir les classes multiniveaux. Ce modèle qui consiste à exercer l'acte d'enseignement apprentissage à deux, trois ou quatre niveaux au sein de la même classe et en même temps du fait que le nombre des élèves est restreint afin d'économiser les ressources humaines, ainsi et d'après les réponses des jeunes, cette situation a influencé négativement leurs apprentissages.

Le sondage des niveaux académiques des parents a montré qu'ils sont tous analphabètes. Cette situation a impacté défavorablement le parcours de scolarisation des participants. D'après eux, ils étaient dépourvus d'assistance de la part de leurs parents ou des membres de la famille pour réaliser les devoirs à la maison ou pour les aider à améliorer leur niveau.

La somme des conditions microsystèmiques (Les classes multiniveaux, le niveau académique faible des parents et la situation socioéconomique défavorable) et macrosystèmique (Attitudes de la famille auprès des enfants) précédentes donne naissance à des difficultés scolaires et à la chute des résultats scolaires. Ces insuffisances concernent principalement la langue française et deuxièmement, la langue arabe et les mathématiques, ainsi l'accumulation de ces problèmes engendre par la suite le phénomène du redoublement, ainsi, nous constatons que tous les garçons concernés par ce modèle ont redoublé deux ans au primaire sauf le numéro 6 qui n'a redoublé qu'une seule fois.

Lors de la phase de transition du primaire au secondaire, ce processus commence à générer ses fruits désastreux sur l'élève, et son parcours scolaire prend fin. Ainsi, pour ceux qui étaient dans l'obligation de quitter leurs maisons vers les internats pour continuer leurs études, un besoin de rester proche de la famille pour travailler trouve naissance chez ces jeunes soit volontairement soit sous la pression des parents, le plus fréquent est la volonté de

travailler (pâturage ou agriculture) pour aider leur familles à surmonter les difficultés économiques (nous notons5 garçons et 2 filles), De plus, ces élèves ayant manifesté des difficultés scolaires au cycle primaire se sont trouvés devant un nouveau régime scolaire exigeant des prérequis nécessaires pour pouvoir suivre convenablement les cours du cycle collégial, alors la difficulté de la situation les a poussés à décider de quitter l'école au lieu de vivre des situations de frustration et de malaise (5 garçons et 2 filles). Dans le même sens d'analyse, les difficultés scolaires que ces jeunes ont rencontrées au cycle primaire ont généré le phénomène du redoublement, chose qui met l'élève année après l'autre avec des collègues de classe moins âgés, par conséquent, cette différence procure, dans tels conditions, une sorte de malaise puisqu'il se trouve au sein d'un groupe mois âgé par rapport à lui et des problèmes d'intégration trouvent lieu et même des conflits (6 garçons et 1 fille l'ont souligné). En dernier lieu, la longue distance entre la maison et le collège d'après 3 éléments les a poussés à quitter l'école. D'après eux, l'école primaire était plus proche par rapport à l'établissement collégial. L'ensemble des éléments communs entre ces jeunes nous a mis devant ce modèle de parcours qui marque plus d'éléments et de conditions identiques que de divergences, c'est-à-dire sue les profils des écosystèmes ainsi que les relations entre eux se répètent.

A partir de cette explication, il se trouve tout d'abord claire que le décrochage scolaire chez ce groupe de jeunes n'est pas l'affaire d'une action ou d'une décision instantanée qui apparait brusquement au sein du parcours de scolarisation de l'élève. Néanmoins, c'est le résultat de tout un ensemble d'inter-influences entre les différents écosystèmes. Le commencement se déclenche très tôt au microsystème de la famille et de l'école ainsi qu'au macrosystème de la famille et de la population. Par conséquent, la fusion entre l'implication de l'enfant au travail, l'absence de soutien à la maison et les conditions de scolarisation (classes multiniveaux) implique des répercussions au niveau de l'ontosystème qui donne naissance à des difficultés et des résultats scolaires faibles qui génèrent le redoublement de l'élève. La succession de ces échecs produit, par la suite, soit un élève incapable de poursuivre les études au cycle collégial (le chronosystème), soit des difficultés d'intégration, ou bien un jeune qui se trouve dans l'obligation de rester proche de sa famille pour travailler.

D'un autre côté, nous trouvons d'autres sujets dont les écosystèmes n'obéissent pas à la même logique. Si nous analysons les différents écosystèmes d'un jeune, nous remarquons au niveau de l'écosystème « école » la présence des classes multiniveaux ainsi que l'absence du soutien aux devoirs à domicile, chose qui a procuré des difficultés scolaires et le

redoublement d'une seule année. Contrairement aux sujets précédents, ce jeune-là ne travaillait pas pour aider sa famille, et la situation économique de sa famille ne nécessite pas un tel soutien de sa part du fait que son père travaille à l'étranger. Dans ce sens, nous constatons que la nature du travail de son père (l'exosystème) a généré chez ce jeune une sorte d'attachement précoce avec l'étranger dès le début de sa scolarisation, chose qui a impacté ses motivations à déployer des efforts aux études primaires, et par la suite, il a décidé de quitter l'école à la phase de transition primaire-secondaire. A la tête des réponses qu'il nous a fournis, nous trouvons l'envie de voyager vers l'Espagne où travaille son père, d'une part, l'exosystème du jeune (la nature du travail du père) lui a procuré des conditions de vie plus confortable et d'autre part il a influencé sur la motivation et l'attachement du jeune à l'école.

L'état de santé du sujet peut être un facteur majeur vis-à-vis de la scolarisation de l'élève, c'est le cas d'un jeune qui souffre d'une incapacité physique. D'après lui, sa maladie est héréditaire, elle est d'origine nerveux et elle affecte le système ostèo-musculaire (la neuropathie périphérique héréditaire) et par la suite une incapacité sur le plan moteur, ainsi il était contraint de faire recours à la chaise roulante depuis le début du primaire. Cette situation épineuse a impacté négativement ses résultats scolaires, ce qui fait qu'il a redoublé 2 ans au cycle primaire. Au bout de la 6ème année du primaire, il était dans l'obligation de quitter son foyer vers l'internat afin de terminer ses études au collège, mais vu l'absence de structure capable de prendre en charge sa situation, il n'avait pas de solution que d'arrêter son parcours scolaire à ce stade-là. D'après ce processus, nous constatons que l'état de santé de cet élève (ontosystème) ainsi que l'absence d'établissement apte pour prendre en charge sa situation (le microsystème « école ») se sont malheureusement fusionnés pour condamner ce jeune au décrochage scolaire.

En somme, il semble un peu difficile d'unifier les processus conduisant au décrochage scolaire vu la diversité des profils, des conditions de vie, des possibilités et des contraintes que chacun des participants a rencontré au cours de sa scolarisation. Cependant, il paraît que le premier processus traité peut construire le processus standard et le plus répandu au sein de cet échantillon. Par la suite, on nomme les cas des autres jeunes comme secondaire ou exceptionnel, dans le même sens, il est très important de souligner que les résultats de cette recherche ne concernent que les sujets traités dans cette étude.

3. Discussion des résultats

L'enjeu priicipale de notre étude est de contribuer à la compréhesion du fonctionnement du processus du décrochage scolaire au bout du cycle primaire, de faire le lien entre les différents éléments et facteurs conduisant vers l'abandon des études. Pour cela, npous avons choisi de réaliser des entretiens semi-dirigés avec 14 participants ayant quitté l'école juste à la fin de la 6ème année du primaire. Les résultats ont soulevé plusieurs canevas de décrochage. Toutefois, un ensemble de processus se voient plus ou moin similaires au niveau des relations et inter-influences entre les environnements ayant abouti à l'abandon de l'école. Nous avons puréunir 10 participants au sein d'un schèma expliquant l'ensemble des interactions écosystèmique menant à cette rupture (Figure 3). Le processus de départ à partir des microsystème de l'enfant et pendant le primaire, le caractère de vulnérabilité socioéconomique touche la totalité des familles et les jeunes sont habitués à exercer des travaux dans les prés et de l'agriculture dès un bas âge, de leur part,les attitudes et les representations des parents et des tuteurs auprès des droits fondamentaux des enfants sont défavorables dans ce sens du fait qu'ils les impliquent au travaux au détriment de leurs études. Pour ce qui est en relation avec le niveau académique des parents, il a participé négativement puisque les élèves ont déclaré un manque d'assisstance au devoirs à la maison, les écoles primaires ainsi que leurs structures pédagogiques jouent un rôle néfaste au niveau de la qualité du sercice de l'éducation offert dans ces zones compagnardes.

L'ensemble de ces facteurs a donné naissance à de faibles résultats scolaires et par la suite, le redoublement une ou deux année au primaire, en présence du travail au cours de l'année scolaire et avec absence de l'assistance à la maison. Au début du cycle collégial, les élèves se trouvent face à des problèmes en relation avec l'integration, des difficultés scolaires et une volonté à rester proche de la famille pour travailler (soit volontairement soit sous la pression des parents), chose qui a conduit automatiquement à l'abandon de l'école.

L'interprétation de ces résultats sous la lumière des apports thèoriques a conduit vers des points d'intersection et de divergences. L'idée rassemblant tous les modèles explicatifs est que l'abandon de l'ecole est le resultat d'un ensemble de facteurs (familiaux, scolaires, en relation avec l'élève), par contre, la nature des relations entre ces environnements différe d'un modèle à l'autre. Nous notons que le modèle causal multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin *et al.* 2012) est plus proche à notre explication, à l'exception de 2 éléments de nos participants cités précédemment.

7- Conclusion

L'étude des phènomènes à caractère multidimentionnel est une aventure scientifique exigentielle au niveau de la prise en compte de toutes les variables suceptibles d'y intervenir. Pour cette raison, nous avons entamé au début de notre recherche une investigation prolongée des revues scientifiques et théories explicatives au sujet du décrochage scolaire en général, chose qui nous a permi par la suite de cerner notre problématique concernant le monde rural notamment à la phase de la transition primaire-secondaire et de prendre une idée sur les études ayant traité ce phénomene.

Au plan théorique, la communauté scientifique est bien convaincue qu'il s'agit d'un sujet multifactoriel et traduit l'intervention des facteurs issus des différents environnements. Pour cette raison, nous avons fait recours au modèle écosystémique de Bronfenbernner du fait qu'il assure une prise en compte de toutes les variables et facteurs pouvant intervenir dans ce type de problématique.

L'analyse et l'interprétation des résultats a confirmé la responsabilité partagée entre trois environnements (Microsystèmes, Macrosystèmes, Ontosystèmes) dont l'inter-influences entre eux a donné lieu à des conditions de scolarisation bien fertiles pour le décrochage scolaire. Ensuite le chronosystème qui traduit la phase de transition du primaire au secondaire intervient en dernier moment et présente des facteurs qui déclenchent cette rupture et donne lieu à l'abandon de l'école.

Par ailleurs, les conclusions que nous avons pu sortir sont très fructueuses dans la mesure où la prise en considération des éléments déclencheurs peut apporter une valeur ajoutée au niveau professionnel et surtout à l'enseignement primaire. D'après nos résultats, la jonction des résultats scolaires faibles, du redoublement et d'un niveau socioéconomique faible est un prédicteur far du déclenchement du processus, ce qui fait qu'une prise en charge précoce des élèves présentant ces symptômes aurait altéré ou bien stopper le canevas de l'abandon de l'école avant d'arriver à la phase de transition vers le collège.

Au niveau de la recherche scientifique, La présente recherche a permis de mettre à jour plusieurs problématiques et de questionnements pouvant servir de pistes d'investigations, d'interventions et de recherche en sciences d'éducation, notamment au sujet du décrochage scolaire. En fait, les attitudes et les représentations des parents à l'égard de la scolarisation des étudiantes aux internats des établissements collégiaux a participé de façon significative dans l'achèvement du parcours scolaire pour les filles. Dans cette perspective, il importe d'entreprendre des recherches traitant les attitudes et les représentations des familles

campagnardes vis-à-vis la place de la femme dans la société rurale ainsi qu'au sens qu'ils adoptent par rapport à la scolarisation des filles. Dans le même ordre d'idées, le travail des élèves au cycle primaire a eu des retombés néfastes sur leurs résultats scolaires, chose qui nous pousse à poser maintes questions sur la place de l'enfant dans la société rurale ainsi qu'aux différents rôles sociaux de l'enfant (garçon et fille) au sein de ce genre de communauté.

❖ Bibliographie :

Alexander, K. L., Entwisle, D., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective : Early risk factors at home and school. *Teachers Coïlege Record*, 760-822.

Anderson, L., Jacob, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 325-339.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the familly as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 723-742.

CSEFRS. (2015). *Vision stratégique.*

Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Roy, A. (2012). Worries about middle school transition and subsequent adjustment: The moderating role of classroom goal structure. *The Journal of Early Adolescence*, 681-710.

Dumontheil, I. (2014). Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostrolateral prefrontal corte. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 57-76.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 563-583.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 219-231.

Galand, B. H., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C., & Van Pottelbergh, C. (2011). Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en Région Bruxelloise: Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille. *Forum belge pour le Prévention et la Sécurité Urbaine*, 56.

Hamm, J. V. (2000). Do birds of a feather flock together? The variable bases for African American, Asian American, and European American adolescents' selection of similar friends. *Developmental Psychology*, 209-219.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 105-127.

ONU. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme.*

SGG. (2011). *La constitution.* L'imprimerie officielle.

SGG. (2019). *La loi cadre de l'éducation et la formation* . L'imprimerie officielle

L'apport des référentiels de compétences dans la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants

BENMBAREK SAID [1,2] & EDDABCHI RACHID [3]

1- Laboratoire des Etudes et Recherches sur L'(inter)culturel, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Chouaib Doukkali, El Jadida. Maroc.
2- Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, El Jadida. Maroc.
3- Laboratoire Langage et Société-URAC 56, Kénitra, Maroc.

Résumé

Cet article montre l'importance capitale qu'acquiert le référentiel des compétences dans le domaine de la formation des futurs enseignants. Cette importance est justifiée par la vague de professionnalisation qui semble traverser tous les métiers de la relation humaine. Au-delà de leur polysémie, les référentiels permettent de donner sens à la formation et de façonner les identités professionnelles des stagiaires et ce dans le cadre du respect des normes standardisées. Toutefois cela engendre des résistances de la part des professionnels qui voient dans ces référentiels des prescriptions qu'il s'agit d'appliquer littéralement. C'est pourquoi il faudrait pour plus d'efficience, entendre les voix des formateurs du terrain, reconnaitre leur professionnalité et jeter les passerelles entre les sites de formation et les sites qualifiants. A travers une expérience que nous avons menée au sein du centre régional d'El Jadida, nous avons montré à quel point la conception d'un référentiel participe à la transformation identitaire des futurs enseignants en situation de formation.

Abstract

This article shows the crucial importance of the reference skills in the field of training of future teachers. This importance is justified by the wave of professionalization that seems to cross all the professions of the human relationship. In addition to their polysemy, the repositories make it possible to give meaning to the training and to shape the professional identities of the trainees and this within the framework of the respect of the standardized norms. However, this generates resistance from professionals who see these standards as prescriptions that must be applied literally. That is why it would be necessary for more efficiency, to hear the voices of the trainers of the field, to recognize their professionalism and to lay the bridges between the training sites and the qualifying sites. Through an experiment

we have shown how much identity transformation is possible and how attitudes and representations can change in training situations. The need becomes fundamental to design reference skills in a situation in which all actors can participate.

Mots clés : référentiel, compétence, identité professionnelle, alternance, professionnalisation.

Keywords : repository, competence, professional identity, alternation, professionalization.

Introduction

L'enseignement comme tout métier de l'interaction humaine[1] est en perpétuel devenir. Les changements qui s'opèrent ces dernières années et les multiples réformes interpellent par leur densité et leur cadence de plus en plus élevée. Au Maroc, la formation qualifiante[2] des enseignants dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) occupe une place centrale dans la pratique enseignante. En effet, elle permet aux futurs enseignants dans les premières années de carrière de constituer leur « moi enseignant » et d'augurer une vie professionnelle satisfaisante.

Les formateurs s'assignent, donc, pour objectif non seulement de transmettre des savoirs disciplinaires et professionnels aux stagiaires mais aussi de les accompagner dans la construction de leur identité professionnelle afin d'affronter les aléas du métier et les contingences de la profession. Cette nouvelle donne met en exergue le travail du formateur et questionne l'efficacité et l'efficience de ses pratiques dans une époque où l'enseignement tend à se constituer et à se différencier des autres professions. L'un des éléments principaux qui assurent à l'enseignement son identité et sa singularité est l'existence d'un référentiel de compétences. Celui-ci est d'une importance capitale car il est considéré comme *« un levier de la professionnalisation de la formation»*[3].

[1] - Beckers, J. (2007*). Compétences et Identité professionnelles, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.

[2] - on ne parle plus de formation initiale, avec l'avènement de la contractualisation de l'enseignement, on utilise désormais « formation qualifiante » dans les centres de formation.

[3] -Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard et P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Or, au Maroc, les dispositifs de formation et les curricula n'évoquent les référentiels de compétences qu'à travers des mots qui lui sont proches comme profil, grille, normes, standards. De même les examens de validation des modules pour l'obtention du diplôme semblent ne reposer sur aucun référentiel.

Notre article s'inscrivant dans le cadre de l'ingénierie de formation n'ambitionne pas de combler une déficience institutionnelle mais vise à partir d'une expérimentation que nous avons menée au sein du CRMEF d'El Jadida à démontrer le rôle du référentiel de compétences dans la formation des enseignants professionnels. Nous commençons de prime abord par mettre en évidence le contexte théorique qui nous a servi de toile de fond, ensuite nous explicitons la méthodologie adoptée dans notre recherche pour enfin en exposer les résultats.

Il n'en demeure pas moins que le positionnement que nous avons adopté n'est pas totalement neutre étant donné que le référentiel des compétences est selon Figari le *« produit d'un processus de référentialisation, celui-ci renvoie, selon cet auteur, au repérage, à la délimitation d'un ensemble de référents à partir desquels pourront être élaborés des diagnostics, des situations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage, de formation et d'évaluation »*)[4]

A- Contexte théorique

A-1 Cadre conceptuel

A.1.1 Compétence

Ce mot recouvre plusieurs sens. Son caractère polysémique le range parmi les concepts que Pastré[5] qualifie de pragmatique dans la mesure où tout le monde sait de quoi il s'agit mais qu'il est difficile de les définir. En effet un bref détour par la lecture d'ouvrages récents permet de déceler des zones de convergence entre les différentes définitions.

[4]- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck Université.

[5]- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*

Selon Tardif, la compétence consiste en *« un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »*[6].

Mérieu, quant à lui, définit la compétence comme « *un* savoir *identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé »*[7]

De ces définitions, nous pouvons relever quelques éléments saillants. Une compétence pourrait se définir comme étant la capacité à mobiliser un ensemble de ressources de natures différentes afin de résoudre un, e situation problème. Les compétences se mobilisent dans des situations contextualisées mais diversifiées impliquant par conséquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. Cette définition parait adéquate car elle inscrit la formation dans un modèle constructiviste de l'enseignement. Nous reviendrons sur cette conception en abordant la question des référentiels.

A.1.2 Référentiel

Cros et Raisky[8] remarquent que l'utilisation très fréquente du mot référentiel dans le champ de la formation professionnelle « *tend à révéler une inflation normative : d'un côté, la complexité de la vie et, de l'autre, des repères bien identifiés. Mais ce terme, avant d'être transféré à l'éducation et à la formation, existait dans de nombreux domaines comme la physique, la linguistique, la psychologie ou l'informatique »*

Ainsi ayant traversé plusieurs domaines de connaissances, le concept de référentiel s'en est trouvé influencé par un processus de transformations provenant soit de l'origine du mot soit des attentes des milieux éducatif et sociopolitique. Quand on étudie donc les référentiels, on ne perd pas de vue leur diversité qui fait sans doute écho à la multiplicité de ses usages sociaux. Nous pourrions dire à la suite de Maury[9] que *« le terme référentiel, à entendre le plus simplement du monde, comme un inventaire détaillant dans une structure*

[6]- Tardiff, J (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière-éducation.

[7]-http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf.

[8] - Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation: "Référentiel". *Recherche et formation*, 64.

[9] - Maury (2006) Elaboration et utilisations de référentiels par et pour les formations d'ingénieurs. Rapport du CEFI.

arborescente des conditions que l'on s'engage à respecter, porte, selon le contexte et le moment, sur des compétences ou des activités, voire sur d'autres dimensions ».

Nous distinguons de manière générale selon Chauvigné et Demillac[10] trois niveaux de définition du référentiel, compte tenu de leurs usages.

- **Le référentiel de compétences** consiste à décrire de façon globale les compétences que l'on attend d'un étudiant à l'issue d'une formation ou d'une partie de formation.
- **Le référentiel de formation**, quant à lui vise à mettre en correspondance le référentiel de compétences avec l'architecture de la formation et ce dans certains cas en décomposant les compétences en domaines de compétences ou en capacités.
- **Le référentiel de validation** appelé aussi référentiel d'évaluation ou de certification est également une variante du référentiel de compétences car il informe sur la manière dont sont évalués les acquis des étudiants et met en place un cadre qui renseigne sur l'atteinte ou la non-atteinte des compétences visées.

Il découle de ce qui précède que la notion de référentiel est étroitement liée à celle de la compétence. Mais si ce référentiel de compétences est appelé dans le domaine de la formation des enseignants au Maroc c'est justement pour attribuer à ce métier une identité professionnelle lui permettant de se distinguer des autres métiers du social

A.1.3 Identité professionnelle

L'identité partage avec les autres concepts évoqués ci-dessus la propriété d'être polysémique. Pour Dubar, elle est *« ce qui définit une personne sur le plan professionnel, c'est la définition de son métier et l'ensemble des éléments stables et permanents traversant les différentes fonctions remplies par cette personne."*[11]

L'identité est donc ce qui permet à une personne d'appartenir à un groupe et qui le distingue des autres groupes professionnels. Cette identité n'est pas statique. Elle est toujours en construction perpétuelle. L'enseignant voit son identité se façonner à partir des

[10] - Chauvigné, C., Demillac, R., LE Goff M. *et al*. (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », communication présentée au 25e congrès de l'AIPU - *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier (19-22 mai).

[11] - Dubar C. (2000), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, collection U (3e éd).

savoirs et des savoir-faire en formation et dans les lieux de travail. Ce processus propre à chaque enseignant est celui de la construction d'une expérience et d'une carrière.

Dubar distingue trois dimensions dans l'identité. Celle-ci est à la fois identité pour soi et pour autrui. La première renvoie à l'image que l'on se forge de soi alors que l'identité pour autrui est celle que l'on veut renvoyer aux autres. Enfin l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. Elle n'est pas un construit mais c'est un processus au cours duquel ces trois dimensions interagissent. L'identité professionnelle étant partie intégrante de l'identité globale fait référence à trois éléments fondamentaux :

- Le monde du travail : différentes significations que l'individu leur donne ;
- Les relations au travail : les relations que l'individu tisse avec les autres et le sentiment d'appartenance à l'égard des groupes informels ;
- Les trajectoires professionnelles : description des différentes étapes relatives à l'exercice de la profession.

A-2 Cadre théorique

A.2.1 Référentiel, un levier de la professionnalisation

Les dispositifs de formation et les curricula sont aujourd'hui le plus souvent conçus sur la base d'une ingénierie de formation se référant au *« modèle de la compétence »*[12]. Cette nouvelle orientation est dictée par le mouvement de professionnalisation qui semble conquérir tous les métiers de la relation humaine y compris l'enseignement. L'un des éléments fondamentaux sur lesquels se base cette tendance est la conception des référentiels des compétences. Cette référentialisation de la compétence permettrait de cultiver la pensée qu'il *« faudrait chercher dans les individus des compétences valables pour toute une population de professionnels »*[13]. Il s'agit pour la plupart des cas de décrire des ressources que les professionnels doivent mobiliser pour réaliser les tâches qui leur sont attribués. Cela aboutit à une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir être qui seraient l'apanage des futurs professionnels sont évaluables et transférables. Cependant le recours aux référentiels parait tardif dans la formation des enseignants en comparaison avec les autres secteurs du social. Ce

[12] - Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence.* Paris : Liaisons.

[13] - Mayen, François, J, Métral et Tourmen, C. (2010). Les situations au travail. *Recherche et Formation n'64*

n'est qu'à partir du milieu des années 1980 qu'une nouvelle ingénierie, caractérisée par la notion de référentiel – notamment d'activités – et par la notion de compétences, est apparue[14]. Dès lors l'on assiste à un renversement par rapport aux pratiques antérieures, qui étaient très axées sur les contenus des programmes de formation et les procédures d'évaluation. Selon Cros et Raisky[15] les formations *«(…) doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées ».*

A.2.2 *Référentiel et modèles de professionnalisation*

Vu la polysémie des termes de profession et de professionnalisation, nous en distinguons trois modèles. Le premier se réfère à la construction d'une qualification sur la base d'une formation. Ce modèle consiste à considérer que la qualification et la compétence sont très proches. Le second modèle se fonde sur la construction d'un groupe professionnel qui se distingue des autres groupes proches en proclamant une identité professionnelle spécifique et surtout en transmettant les uns aux autres une culture professionnelle. Le troisième type de professionnalisation est conçu sur une référence plus explicite au marché du travail. Or ces modèles de professionnalisation abordent la question des référentiels de compétences d'un point de vue normatif c'est pourquoi dans le cadre de la formation initiale, un référentiel est « *structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence (« un idéal » ?) par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations »*[16]. Mais les différentes tentatives pour établir un profil des enseignants ont été confrontées à des résistantes compréhensibles car «*on avait peur des risques d'uniformisation, voire de robotisation du métier* »[17]. Ainsi faudrait-il que le référentiel émane des enseignants eux-mêmes. Le Boterf[18] insiste sur la nécessité de mettre à la disposition du personnel (enseignants et formateurs) d'un métier des « cartes de compétences » afin qu'il puisse exprimer leurs besoins de formation. Cette nouvelle vision permettrait aux concepteurs des référentiels de se focaliser sur les pratiques afin de capitaliser

[14] - Hebrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *les Dossiers des Sciences de l'Education n'30*

[15] - Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation: "Référentiel". *Recherche et formation*, 64.

[16] - Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation n'16.*

[17] - Ibid.

[18] - le boterf, G. (1993*).* Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ? *communication au congrès l'ADMEE, Lyon, 20 septembre.*

les savoirs d'expérience[19] . Vu sous cet angle, un référentiel de formation ne sera plus descriptif de compétence mais plutôt un élément indispensable qui participe à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants et ce en vertu d'une alternance intégrative où les sites qualifiants (les lieux de stage) et les sites de formation sont en parfaite harmonie.

A.2.3 Référentiel et lieux de formation : identité professionnelle en construction

Le référentiel des compétences en tant que pilier de la professionnalisation s'intéresse aux lieux de formation et au travail en mobilisant deux niveaux fondamentaux : *« Le premier fait référence à la culture professionnelle du groupe dans sa dimension collective et le second à la socialisation professionnelle dans un processus individuel »*[20].

Le premier niveau attribue une place centrale au référentiel institutionnel dans la mesure où il fixe les compétences, les domaines de compétences et les indicateurs afin de distinguer les groupes professionnels les uns des autres. Ceux-ci sont en permanente construction et sont souvent sujets à de fortes tensions à la recherche de la reconnaissance de leur travail et de leur légitimité.

Le second niveau ayant trait à la socialisation professionnelle[21] est perçu sous l'angle de l'identité à partir de deux dimensions : une dimension subjective en prise directe avec l'histoire de la personne, sa biographie, sa professionnalité, ses parcours et une autre dimension d'ordre collectif où le professionnel cultive le sentiment d'appartenance à travers les milieux professionnels dans lesquels il évolue[22].

Quant à la socialisation dans le domaine de la formation, il ne va pas sans évoquer le principe de l'alternance qui repose sur le paradigme pratique/théorie/pratique que le ministère de l'éducation nationale marocaine a mis en place depuis la création des CRMEF[23].

---

19 - Nous entendons par savoir d'expérience « un *savoir pratique* issu de l'expérimentation personnelle qui, dès lors, constitue une forme de connaissance bien spécifique » cité in https://www-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/fr/revues/rse/2006-v32-n1-rse1376/013482ar/.

20- Carignan, L, Fourdrignier, M (dir.) (2013)**,** *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Québec : Presses de l'université du Québec.

21 - la socialisation professionnelle à la suite de Dubar « est définie ici comme mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions (« les entreprises ») dans l'élaboration de leur projet collectif » in https://www.persee.fr/docAsPDF/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622.pdf.

22 - Dubar ibid.

23 - nous signalons que l'alternance telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui au Maroc est juxtapositive et actuellement un projet est en conception afin que cette alternance soit intégrative.

Concevoir un référentiel de formation qui vise la construction des identités professionnelles des futurs enseignants revient selon Kaddouri[24] requiert cinq conditions :

- La qualité de l'intégration des stagiaires dans les milieux de travail en matière d'interactions ;
- La diversité des expériences professionnelles rencontrées et la manière d'appréhender un nouveau rôle professionnel et de s'y adapter selon les contextes.
- L'établissement d'un rapprochement entre projet professionnel du stagiaire et son rôle d'acteur entre détermination et indétermination. Le projet permet au stagiaire de s'affilier à un groupe qui lui accorde la reconnaissance
- L'articulation entre centre de formation et milieu professionnel selon le principe de l'alternance intégrative
- L'accompagnement des acteurs de l'alternance dans la construction de leurs identités professionnelles et celles des stagiaires.

B- Question de recherche

Il découle de ce qui précède que la notion de référentiel de compétences conquiert plusieurs métiers de l'interaction humaine vu son rôle principal comme vecteur de professionnalisation. Mais en matière de formation des futurs enseignants la mise en application des référentiels demeure très minime vu la résistance des formateurs et l'absence des conditions propices pour son optimisation. La plupart des recherches se sont penché sur l'analyse des référentiels dans leurs rapports avec l'acquisition des compétences et l'obtention des diplômes. Notre article interroge le rapport qui se tisse entre les référentiels et l'identité professionnelle. Nous nous posons la question matricielle suivante : comment la conception d'un référentiel en situation de formation peut- elle façonner dans une certaine mesure l'identité professionnelle des futurs enseignants ?

C- Méthodologie

La démarche que nous avons adoptée relève de la recherche intervention qui vise selon Van Der Maren[25] à aller droit vers l'objet comme étant la solution fonctionnelle du problème posé.

[24] - Kaddouri, M. (1996). Place du sujet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128.

Notre méthode repose sur la technique de l'entretien : un entretien semi directif auprès d'un échantillon restreint d'enseignants stagiaires du secondaire collégial et qualifiant, promotion 2017-2018.

L'entretien a porté sur les dimensions suivantes élaborées à priori : Les représentations sur la notion de profil d'entrée et profil de sortie, Les critères d'un bon enseignant, la définition d'un professionnel, la définition d'un référentiel et ses composantes, les différents types de compétence, la définition de l'identité, les attendus d'une formation, Les attendus d'un stage, les modules de la communication orale, celui des aspects formels de la langue, celui de la communication écrite, la réflexivité, l'éthique institutionnelle.

Cette méthode de recherche nous a permis de collecter un ensemble de données à partir des discours des stagiaires dont la plupart sont passés par le privé ou issus des filières universitaires de l'éducation. Les unités d'analyse sont déterminées à partir du cadre conceptuel : compétences, référentiels, identité professionnelle.

D- Résultats

En analysant les réponses des stagiaires, nous avons remarqué que généralement les définitions données par les stagiaires au concept de compétence demeurent imprécises. Si d'aucuns la confondent avec savoir et savoir-faire, d'autres la rapprochent aux termes de capacité et d'aptitude ce qui confirme la polysémie du mot que nous avons démontrée dans notre cadre conceptuel. Quant à la définition du référentiel, les réponses vont dans le sens d'un descriptif de compétences disciplinaires et professionnelles sans insister sur les dimensions éthiques et réflexives.

Nous avons observé aussi que les stagiaires rencontrent des difficultés à définir quelques concepts comme « professionnel, éthique institutionnelle » et ont du mal à mettre en corrélation la notion de référentiel avec celle de réflexivité. Ils conçoivent difficilement qu'un enseignant puisse réfléchir sur ses pratiques alors qu'il n'a acquis encore ni la culture professionnelle ni l'initiation de la part des experts. Pour ce qui est des stages, ils éprouvent un grand malaise car ils ne perçoivent pas de lien entre le lieu de formation et les sites qualifiants en l'absence d'un dispositif d'accompagnement et d'une

[25]- Maren, V (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : DeBoeck.

alternance intégrative. Cela est dû pour certains stagiaires au manque d'un référentiel de formation où les formateurs du terrain ont leurs mots à dire dans une institution qui devrait reconnaitre leur professionnalité.

E- lien avec la question de recherche

A partir des données recueillies à partir des entretiens, il est perceptible que les stagiaires ont des représentations classiques sur les référentiels des compétences. Ils les considèrent comme étant des normes de compétences auxquelles doit satisfaire un enseignant pour devenir un professionnel. Mais au cours des discussions, nous avons constaté que ces mêmes stagiaires insistent sur l'importance de ce document pour différencier les professionnels de l'éducation des autres métiers. Les coordonnées de cette identité se laissent dessiner chez les futurs enseignants à partir du langage utilisé et la dimension éthique qui semble les animer. S'ajoute à cela leur volonté à voir leurs pratiques évoluer au fil des années pour assurer ce que Huberman appelle la satisfaction professionnelle.

En guise de conclusion

Le référentiel des compétences fait son entrée dans le monde de l'éducation que récemment après avoir exploré des champs comme ceux de la linguistique et de la physique. Il est venu à un point nommé afin de construire du sens collectif à partir d'un ensemble de propriétés partagées par les professionnels de l'éducation et la formation et surtout pour leur « *donner une caution d'autorité* » selon l'expression d'Ardoino[26]. La dimension normative et éthique des référentiels permet de décrire conceptuellement le cheminement vers la réalisation d'un ensemble de compétences requises pour l'exercice d'une profession. Toutefois une grande frange d'enseignants et de formateurs manifeste une grande résistance par rapport à ces référentiels en leur reprochant d'être descriptif et machinal. Les entretiens que nous avons menés sur un échantillon d'enseignants stagiaires a démontré le rôle fondamental que peuvent jouer les référentiels de formation dans la construction de leurs identités professionnelles notamment les représentations que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Ces représentations sont en prises directe avec les connaissances, les croyances, les attitudes,

[26] - Ardoino J (1993). « L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatrices » *Formation Permanente* n'25- 26

les valeurs, les conduites, les habiletés…dès lors l'on assiste à une transformation identitaire à laquelle les référentiels participent. Mais ces documents officiels pourront être plus efficaces si les enseignants et les formateurs travaillent de manière conjointe dans le cadre d'une alternance intégrative.

Bibliographie

I/ Ouvrages

Beckers, J. (2007*). Compétences et Identité professionnelles, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck

Carignan, L, Fourdrignier, M (dir.) (2013)**,** *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Québec : Presses de l'université du Québec.

Dubar C. (2000), La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, collection U (3e éd).

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles : De Boeck Université

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard et P. Perrenoud (Eds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck

Maren, V (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : DeBoeck.

Tardiff, J (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière-éducation.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence.* Paris : Liaisons

II/ Revues

Ardoino J (1993). « L'approche multi référentielle (plurielle) des situations éducatives et formatrices » *Formation Permanente* n'25- 26

Chauvigné, C. et Lenoir, Y. (dir.). (2010*a*). Les référentiels en formation. Enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation*, *64*.

Chauvigné, C., Demillac, R., LE Goff M. *et al*. (2008). « Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels », communication présentée au 25e congrès de l'AIPU - *Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme*, Montpellier (19-22 mai).

Cros, F. et Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation: "Référentiel". *Recherche et formation*, 64

Hebrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ? *les Dossiers des Sciences de l'Education n'30*

Kaddouri, M. (1996). Place du sujet dans les dynamiques identitaires. *Education permanente*, 128.

Le boterf, G. (1993*).* Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ? *Communication au congrès l'ADMEE, Lyon, 20 septembre*

Mayen, François, J, Métral et Tourmen, C. (2010). Les situations au travail. *Recherche et Formation n'64*

Maury (2006) Elaboration et utilisations de référentiels par et pour les formations d'ingénieurs. Rapport du CEFI

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation n'16.*

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie.*

III/ références électroniques

http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf.

https://www-erudit-org.proxy.bib.uottawa.ca/fr/revues/rse/2006-v32-n1-rse1376/013482ar/.

https://www.persee.fr/docAsPDF/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622.pdf.

L'évaluation institutionnelle des établissements scolaires au Maroc : Etat des lieux et leviers d'amélioration de la qualité

Institutional Evaluation of Schools in Morocco: Overview and Levers for Quality Improvement

Youssef HAMDANI **(1)** & Abdelkhalek Zine **(2)**

(1) (2) : Doctorants chercheurs associés à l'équipe de Recherche en Education et Formation, Université Mohammed Premier

hamdan.youssef02@gmail.com

Résumé

Cet article propose de dresser un état des lieux des pratiques d'évaluation des établissements scolaires au Maroc dans la perspective d'ouvrir des pistes d'amélioration de la qualité des résultats de l'enseignement scolaire. Pour cerner les points de vue et perceptions des enseignants sur les différents aspects centraux du fonctionnement de leur établissement scolaire et actions pédagogiques récurrentes, la méthodologie mobilisée repose sur une analyse documentaire et sur une démarche d'analyse descriptive des données d'un questionnaire d'évaluation administré en ligne. Les résultats de ce travail démontrent le faible ancrage de la culture de l'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires au Maroc, et par conséquent la nécessité d'acculturation, de formation et de réglementation des pratiques éducatives en évaluation institutionnelle, de façon à transformer l'évaluation en un outil, probant et producteur du sens, au service de l'amélioration continue de la qualité de l'éducation et des performances des établissements de l'enseignement pré-universitaire.

Mots clés : Evaluation institutionnelle ; Qualité, Etablissement scolaire ; Amélioration continue.

Abstract

This article proposes to draw up an inventory of the evaluation practices of schools in Morocco with a view to opening up avenues for improving the quality of school education results. To identify the views and perceptions of teachers on the various central aspects of the functioning of their school and recurrent pedagogical actions, the methodology mobilized is based on a documentary analysis and on a descriptive analysis approach of the data of an evaluation questionnaire administered online. The results of this work demonstrate the weak anchoring of the culture of institutional evaluation in schools in Morocco, and therefore the need for acculturation, training and regulation of educational practices in institutional evaluation, so as to transform evaluation into a tool, convincing and producer of meaning, at the service of the continuous improvement of the quality of education and the performance of pre-university education institutions.

Keywords: Institutional evaluation ; Quality ; School establishment ; Continuous improvement.

Introduction

La question de l'évaluation des politiques publiques est une pratique scientifique très récente de par le monde. En effet, les premières tentatives d'évaluation marocaines sur la base normes internationalement reconnues ne datent qu'aux débuts des années 90 du 20ème siècle sous l'influence des organisations internationales comme la Banque mondiale qui a procédé à des méta-évaluations dans de nombreux secteurs tels que la santé et l'éducation dans une logique d'évaluation du rendement des projets financés dans le cadre du partenariat. Dans la foulée de la réforme souhaitée de l'éducation au Maroc, dans un contexte à la fois local et mondial, des changements systémiques consécutifs, l'évaluation institutionnelle est devenue un thème de réflexion privilégiée et d'action déterminant la caractérisation de la modernisation et de la dynamique du développement de culture de la qualité en éducation. Cet intérêt grandissant pour cette pratique progressivement encouragée, dans un souci de transparence et d'amélioration des établissements d'enseignement et de formation, s'inscrit universellement dans l'intention politico-éducative de décentralisation des pouvoirs, des responsabilités et d'autonomisation en éducation en vue d'une gestion de proximité orientée redevabilité et performance des résultats de l'enseignement.

1. Contexte et problématique

La problématique de l'évaluation des établissements apparait aujourd'hui omniprésente dans le système scolaire marocain comme préconisation récurrente de la réforme scolaire et considérée souvent en tant que question névralgique et polysémique des discours produits sur l'école marocaine actuelle et future. Elle est en effet devenue un élément de base des politiques éducatives traduites dans le mouvement de modernisation éducative dicté essentiellement par la charte nationale d'éducation de 2000, la vision stratégique 2015-2030, la loi cadre 51-17 et le nouveau modèle du développement de l'écosystème sociétal et éducatif. Cette importance accrue largement attribuée à cet outil de pilotage et de gouvernance du système éducatif se caractérise par l'effort de rétablissement de la confiance, de la mobilisation et de la mise à la disposition des acteurs de l'information éclairante dans le but de rendre l'action éducative plus efficace, efficiente et qualitativement meilleure.

Mais si elle est aujourd'hui le centre des débats auxquels participent la sphère politique et les établissements scolaires, il est fort essentiel d'approfondir l'interrogation sur le véritable sens des résultats de l'évaluation produits et de discuter la nature de leur exploitation dans la perspective de réfléchir à l'amélioration. La réforme doit transformer les pratiques éducatives de tout le monde en inculquant la culture de l'évaluation à travers une volonté affirmée pour dépasser les retards affichés en la matière, passer de la prédominance du contrôle et de l'audit vers l'appropriation de l'évaluation dans une logique d'amélioration continue, de moderniser les pratiques et de multiplier les efforts de mesure autour de l'école.

C'est le reflet d'une perspective dynamique de l'évaluation qui vise non seulement l'établissement du bilan de situation qui permet la comparaison avec soi et avec d'autres, mais essentiellement l'amélioration de la qualité en posant l'établissement comme lieu d'action réelle qui implique une forte conciliation des besoins administratifs, pédagogiques de gestion

et de régulation du système scolaire. Un questionnement nécessaire se pose à ce propos, celui de comprendre quelle place réservée pour l'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires du point de vue des enseignants marocains ?

2. Prendre acte de l'état des lieux de l'évaluation institutionnelle

L'évaluation en éducation en général et l'évaluation institutionnelle au Maroc est une pratique très peu répondue dans le sens où on constate une tendance de plus en plus progressive et une prégnance de la logique du contrôle et de la gestion administrative classique au détriment de la culture qualité de l'évaluation même si les nouvelle réformes indiquent que l'évaluation fait partie intégrante de la qualité de l'éducation et fondement de toute amélioration. Pour faire face à ce problème d'information objective et probante sur le service éducatif et la qualité institutionnelle, la mise en place d'un processus d'auto-évaluation se veut essentielle pour renforcer la capacité des établissements scolaires à s'améliorer et à devenir de vrais vecteurs de changement. Dans ce sens, la recherche montre que l'amélioration est plus probable et durable lorsqu'elle provient de l'intérieur plutôt que de mécanismes imposés par des organismes externes (Chapman, 2008).

2.1 L'évaluation institutionnelle : vers une définition propre au secteur de l'éducation

Il est bien connu que dans la littérature, l'évaluation institutionnelle n'est pas nouvelle. C'est donc dire qu'il existe une multitude de définitions qui s'efforce de traduire cette réalité.

D'où la nécessité d'une compréhension partagée et d'inspiration pour élaborer une définition qui s'adapte le mieux possible au contexte spécifique du monde de l'éducation. Dans ce sens, on propose cette définition qui semble pertinente en traduisant pratiquement la réalité d'aujourd'hui. Il s'agit de considérer l'évaluation institutionnelle comme une démarche continue et concertée des acteurs concernés, qui conviennent formellement d'analyser et d'apprécier, en tout ou en partie, la réalisation de la mission éducative de leur établissement ou de leur secteur d'intervention pour s'ajuster de façon continue à un environnement en constante évolution, fonder la prise de décision et pouvoir rendre compte à la société.

Fondamentalement, question d'autoévaluation, l'évaluation institutionnelle est une démarche d'autoréflexion critique intégrée au fonctionnement pédagogique et administratif qui s'appuie sur des informations suffisamment pertinentes et valides servant de base pour favorablement ou défavorablement juger de l'atteinte des objectifs convenus de l'institution dans l'optique de prendre de bonnes décisions ciblant l'assurance qualité et l'amélioration continue de l'existant.

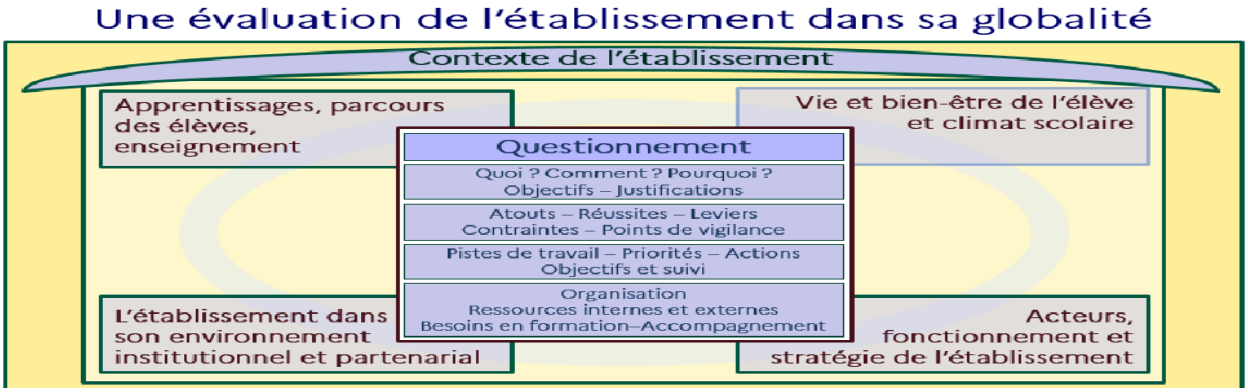
En un mot, l'évaluation est d'abord un acte de raison mais aussi un devoir civique qu'une responsabilité sociale pour l'atteinte de la meilleure performance institutionnelle possible et la qualité totale de l'organisation scolaire. Globalement, «les pratiques d'évaluation à développer ont une double visée: une évaluation institutionnelle à visée formative et développementale et une reddition de comptes».

2.2 Un besoin manifeste de l'évaluation institutionnelle

Comme l'évaluation institutionnelle est un sujet d'actualité dans de nombreuses sociétés qui ont le souci de faire évoluer l'éducation avec un monde qui se transforme, il est bon de prendre conscience des préoccupations du système éducatif national et de l'état de la responsabilisation institutionnelle.

Il est important que l'établissement s'examine dans sa globalité pour repérer la cohérence de ses actions, leur pertinence et leurs effets sur la mission de service public dont il a la responsabilité. Il est donc fondamental que l'organisation de cette pratique réflexive d'autoévaluation critique porte un regard lucide sur l'interdépendance et la qualité de réactivité des éléments constitutifs qu'on schématise dans la figure (CEE, 2020) suivante :

Figure 1 : Composantes de l'évaluation de l'établissement



Il est donc crucial que chaque établissement d'enseignement et de formation doit être doté d'une responsabilité d'amélioration continue, tributaire d'une volonté et d'une vision communes des divers acteurs et partenaires institutionnels. Ainsi des fondements qui orientent l'action commencent par la précision au préalable des principes de base et des finalités qui établissent clairement les assises de l'éducation au sein de l'établissement en plus de place l'élève et son devenir sont au cœur de la réflexion et de l'action pédagogique.

3. Une méthodologie de l'évaluation des établissements dans un souci de qualité

Dans cet esprit de construction d'un cadre logique de conduite du changement et de management des établissements dans un souci de qualité, la recherche d'une méthodologie qui guide le processus de l'évaluation institutionnelle s'avère nécessaire pour s'assurer de l'adaptation de la pratique évaluative aux propriétés de l'établissement scolaire. En effet, l'illustration qui suit présente le comment mettre en place sur le terrain de l'évaluation des établissements tout en acceptant le fait qu'il y a de nombreuses méthodologies pour recueillir, analyser les résultats et prendre les décisions. Il s'agit d'une suite logique d'étapes déjà testés sur le terrain par la recherche qui ont fait preuve de qualité et avec plus d'efficacité en fonction de la culture d'évaluation et son appropriation. Dans le cadre de processus méthodique, il « est recommandé que la composante d'examen interne soit réalisée sur une période de 5 mois » (Maghnouj, 2018). Les étapes en question (OCDE, 2013) consistent fondamentalement à :

Étape 1 : Constituer une équipe de développement de l'établissement (direction) ;
Étape 2 : Recueillir et organiser les données pertinentes selon l'énoncé de critères ;

Étape 3 : Constituer des équipes d'enregistrement et d'analyse des données ;
Étape 4 : Enregistrer et analyser les données ;
Étape 5 : Produire des rapports sur les données et les problèmes critiques ;
Étape 6 : Identification des objectifs.

Ces éléments précédemment avancés ouvrent une voie prometteuse pour une pratique formalisée et systématique d'évaluation pragmatique tout en s'inscrivant dans une logique cyclique qui commence par la construction du cadre logique, la définition des questions évaluatives en harmonie avec des normes et critères pour ensuite repérer les sources de données, la réalisation de l'enquêtes par la commission de pilotage de l'institution permettant ainsi d'aboutir à l'analyse des données, la rédaction du rapport avec des recommandations et de propositions pour l'amélioration et capitalisation pour l'évaluation à venir.

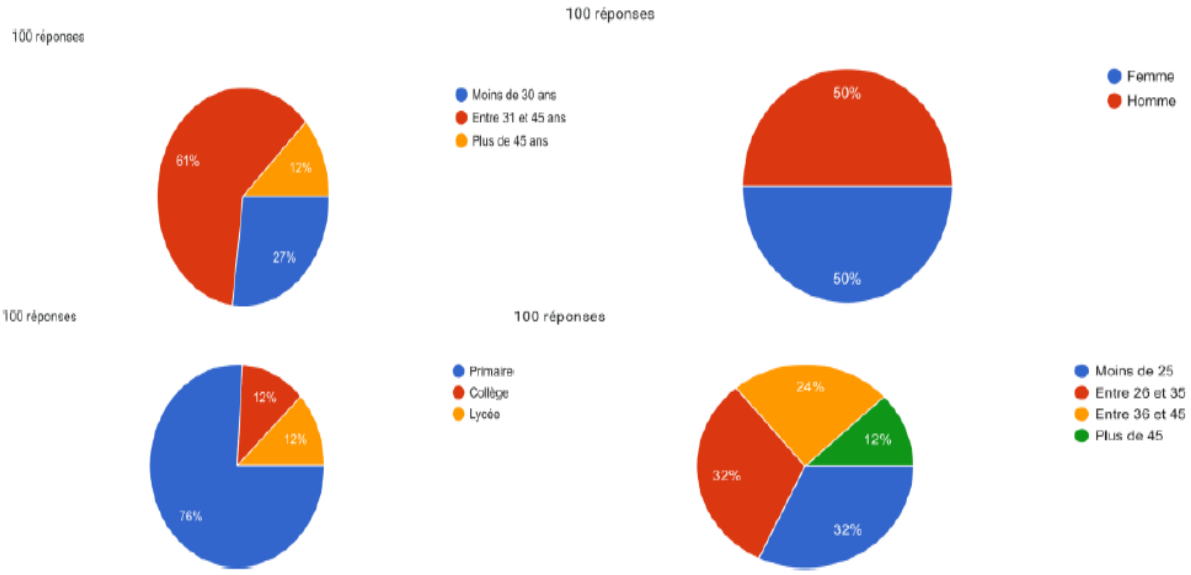
4. Méthode et outil de mesure utilisés

Pour trouver des éléments de réponse concernant l'état actuel de l'évaluation des établissements d'enseignement scolaires au Maroc, cette recherche, on a mobilisé à la fois une méthodologie mixte fondée d'une part sur une revue documentaire, et sur une approche quantitative, essentiellement descriptive des points de vue des acteurs fondamentaux de tout système éducatif à savoir les enseignants de l'enseignement scolaire (primaire, collège et lycée). Une méthodologie quantitative a donc été adoptée en se basant sur l'administration d'un questionnaire en ligne qui a donné lieu à 100 réponses collectées sur la problématique de l'évaluation du fonctionnement des établissements. L'analyse des réponses issues de ce questionnaire contribuera à l'identification des points forts de l'établissement, ses éventuelles fragilités et à proposer des pistes d'amélioration pour la réussite éducative.

5. Résultats

5.1 Identification des participants et aperçu de leurs pratiques professionnelles

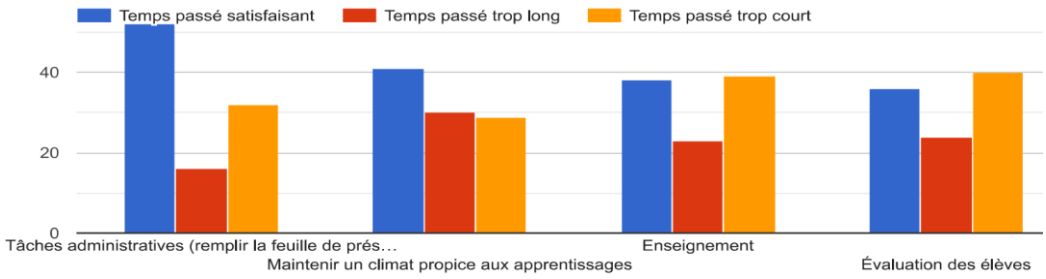
Figure 1 : Caractéristiques de l'échantillon étudié



D'après les représentations graphiques, nous constatons que notre échantillon est composé de 50 enseignantes et de 50 enseignants. Donc, il se répartit équitablement entre 50% qui sont de sexe féminin et 50% de sexe masculin. On retient également que la majorité des répondants au questionnaire en ligne possèdent un âge qui s'étale entre 31 et 45 ans, soit 61%, suivi de ceux qui ont un âge de moins de 30 ans représentant ainsi un pourcentage de 27%. Par contre les participants de plus de 45 ans ne représentent qu'une minorité, soit 12% de l'ensemble de l'échantillon.

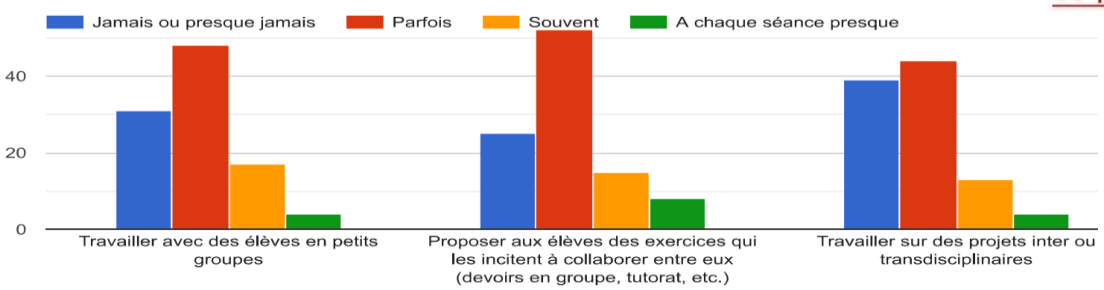
Concernant le cycle d'enseignement, le troisième graphe nous indique que une forte participation des enseignants de l'enseignement primaire avec un pourcentage de 76%, alors que le reste des participants se répartissent équitablement en 12% pour les enseignants du cycle de l'enseignement collégial et 12% de ceux qui enseignant dans le cycle secondaire qualifiant. Enfin, la dernière représentation graphique montre selon les déclarations que pour 54 % des enseignants, le nombre d'élèves par classe est situé entre 26 et 45, contre 32% des enseignants qui ont déclaré que le nombre d'élèves par classe pour leur cas est exclusivement moins de 25. Alors que pour 12% des enseignants, le nombre d'élèves par classe dépasse 45. En effet, cette situation indique l'existence du problème de surcharge des classes.

Figure 2 : Appréciation du temps passé par les enseignants aux taches ou activités d'apprentissage dans une heure de cours en classe



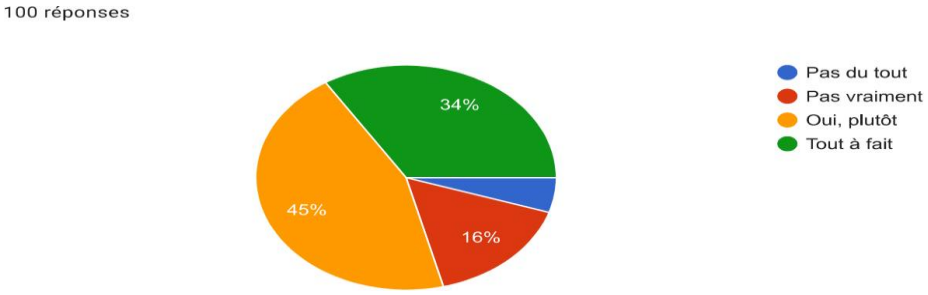
Concernant d'abord cet aspect des pratiques professionnelles, particulièrement qui se rapporte à l'appréciation du temps accordé par les enseignants aux taches ou activités d'apprentissage en classe, il ressort de la figure que la majorité des répondants ont déclaré que le temps passé par les enseignants est satisfaisant pour ce qui est question des tâches administratives et de maintien d'un climat propice. Ils déclarent par contre que le temps alloué aux activités d'enseignement et l'évaluation reste trop court vu le contenu des programmes et la multiplicité des matières. A ce titre nous constatons une attention focalisée sur l'administratif et le climat d'apprentissage au détriment de l'enseignement et de l'évaluation.

Figure 3 : Fréquence d'utilisation des méthodes de travail en classe



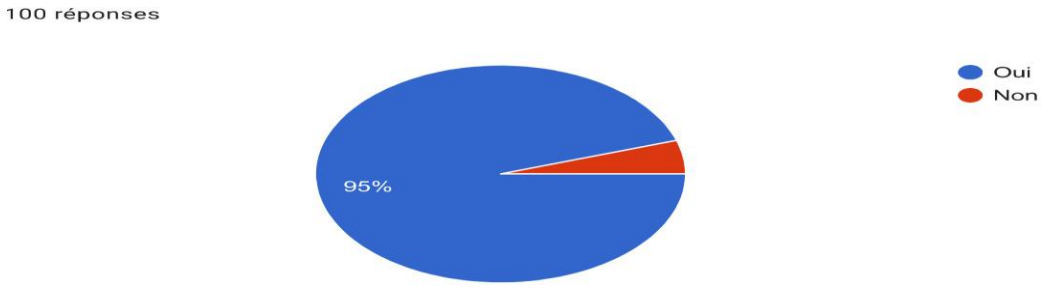
Il se dégage de cette représentation graphique que la plupart des enseignants n'utilisent les méthodes de travail en petits groupes que rarement, et c'est le même cas pour la proposition aux élèves des exercices qui incitent les élèves à collaborer et pour la proposition de travailler sur des projets interdisciplinaires. Cette situation indique l'omniprésence des méthodes traditionnelles dans l'enseignement axées sur le transmissif et l'apprentissage passif. Mais ce qui est plus apprenant, c'est le point de vue des enseignants sur l'apport du travail en groupe.

Figure 4 : Contribution des travaux en petits groupes au développement de l'esprit de collaboration



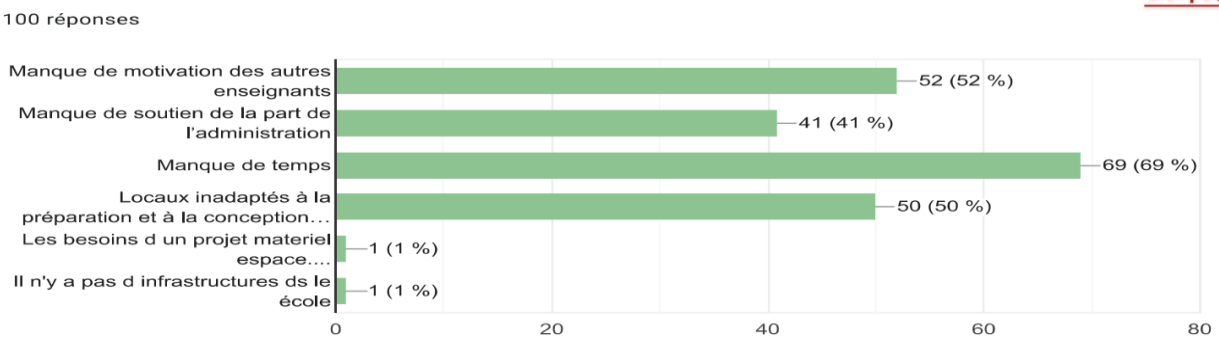
Il découle de la représentation graphique ci-dessus que 45% des sujets enquêtés sont d'accord sur la contribution des travaux en petits groupes au développement de l'esprit de collaboration. Alors que pour 34% des enseignants, ils sont tout à fait d'accord sur le fait que le travail en équipe développe chez l'apprenant l'esprit de collaboration. Par conséquent, ce n'est que 21% qui sont en désaccord avec cette idée.

Figure 5 : Tendance vers le développement de plus de projets collaboratifs



Il ressort de la représentation graphique que 95% enseignants souhaitent développer plus de projets collaboratifs. Cependant plusieurs obstacles les empêchent de s'impliquer dans cette démarche constructive de l'apprentissage.

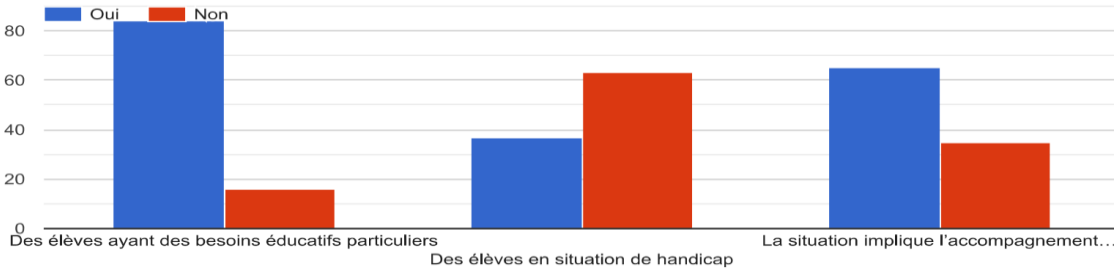
Figure 6 : Principaux obstacles au développement des projets collaboratifs au sein des établissements scolaires



Les principaux obstacles au développement des projets collaboratifs au sein des établissements sont : le manque de motivation des autres enseignants, le manque de soutien de la part de l'administration, le manque de temps, les locaux inadaptés à la préparation et à la conception de projets collaboratifs.

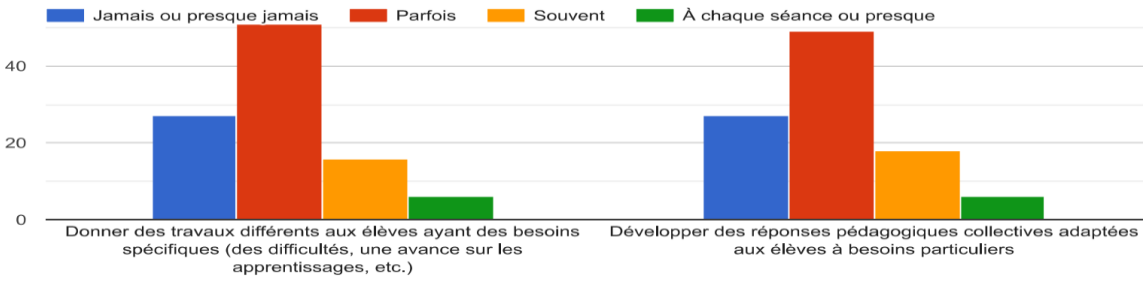
5.2 Situation de l'inclusion scolaire : prise en compte de la diversité des besoins des élèves

Figure 7 : Etat de santé des élèves de la classe enseignées par les enseignants



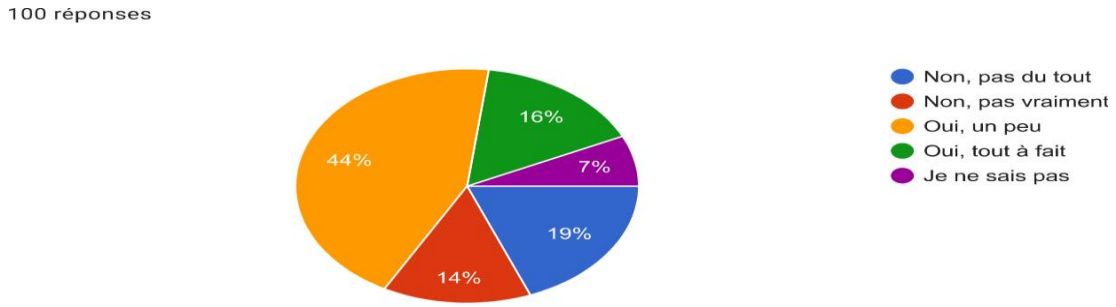
D'après ce diagramme en bâton, on constate qu'il existe chez la majorité des répondants des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, de la situation implique l'accompagnement des enfants en difficulté par des psychologues et des spécialistes de l'intervention sociale.

Figure 8 : Usage des méthodes actives en classe



La majorité des répondants estiment qu'ils utilisent très rarement les méthodes suivantes à savoir: donner des travaux différents aux élèves ayant des besoins spécifiques (des difficultés, avancement dans les apprentissages, etc.), développer des réponses pédagogiques collectives adaptées aux élèves à besoins particuliers. A ce titre nous constatons que les enseignants accordent peu d'attention à la différentiation pédagogique et à la prise en charge de la diversité dans une logique d'inclusivité scolaire.

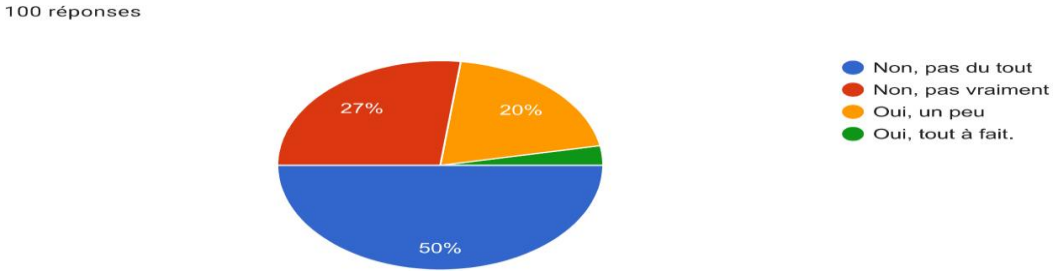
Figure 9 : La diversification des travaux consacrés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et effet sur le travail pédagogique en classe



La majorité des répondants déclarent que le fait de donner des travaux différents à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers perturbe le reste de la classe. Ce constat donne l'impression que les enseignants accordent peu d'attention à l'éducation inclusive et au soutien convenable aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

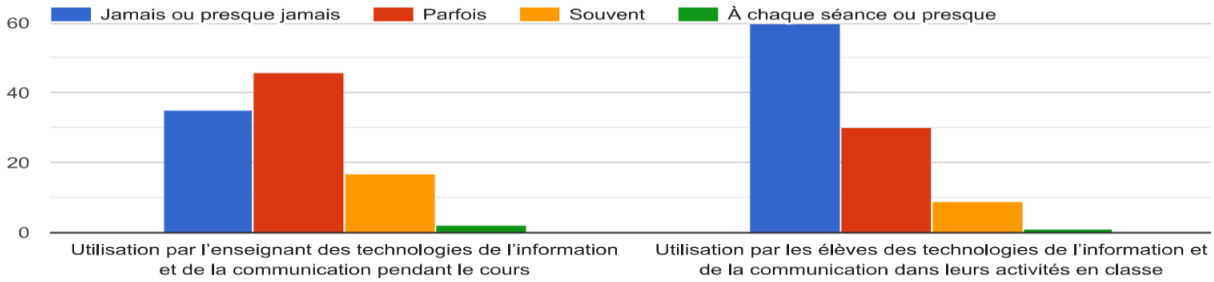
5.3 L'utilisation du numérique en éducation scolaire

Figure 10 : Réponse du matériel informatique disponible au sein de l'établissement aux besoins des enseignants



Ce diagramme circulaire montre que le matériel informatique disponible au sein de l'établissement ne répond à aux besoins des enquêtés. A ce titre, 77% des participants déclarent que ce matériel n'est pas disponible contre seulement 23% qui affirment l'existence du matériel informatique.

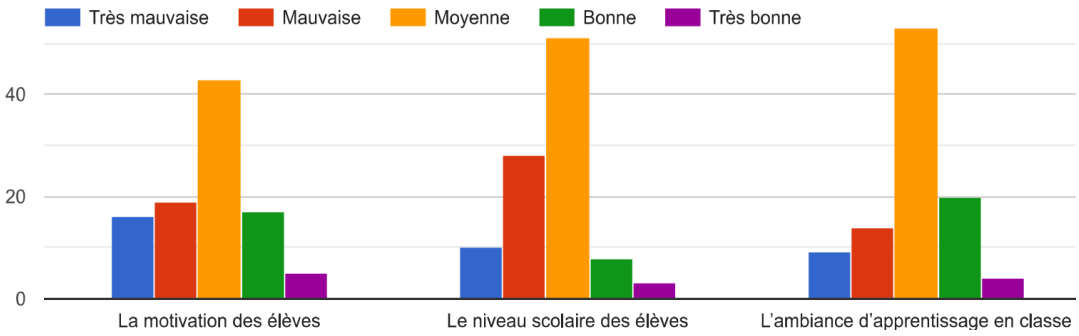
Figure 11 : Usage des Technologies de l'information et de communication par les enseignants et les élèves en situation d'enseignement apprentissage



Il ressort clairement de la figure que 45% des enseignants utilisent parfois la technologie et que 35 % n'ont jamais l'utiliser dans l'enseignement. Cependant; selon les déclarations des enseignants, 60% des élèves n'ont jamais utilisé la technologie par les étudiants.

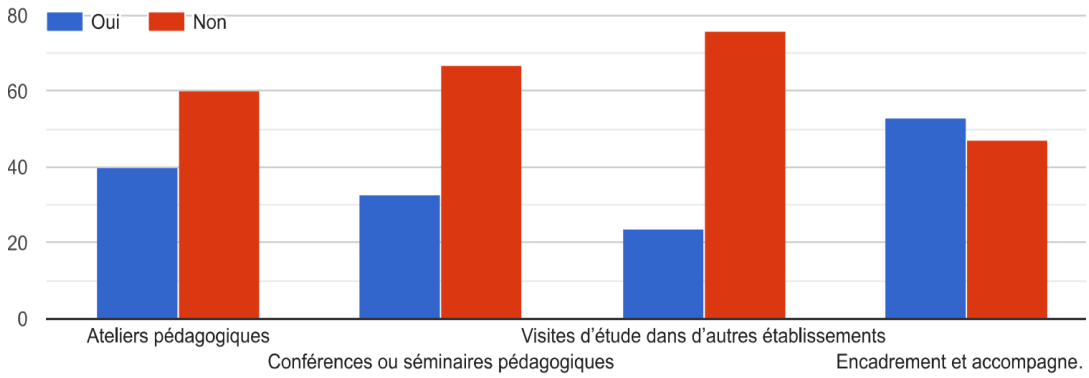
5.4 Perceptions des enseignants sur les élèves et sur la formation continue

Figure 12 : Evaluation de la motivation, niveau des élèves et des conditions d'apprentissage jugés par les enseignants



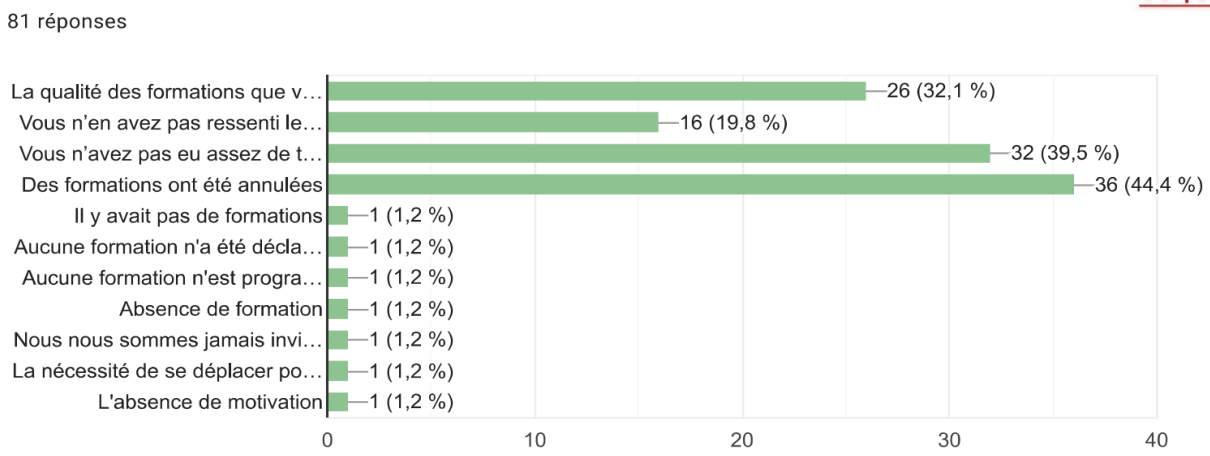
Il ressort donc de la figure que la majorité écrasante des répondants jugent l'existence d'un niveau de la motivation des élèves moyen. On constate aussi que le niveau scolaire de plus de 60% des élèves reste moyen de la même façon que l'ambiance d'apprentissage en classe qui est jugée moyennement favorable.

Figure 13 : Faible participation des enseignants à la formation continue



D'après ce graphe, la majorité des enseignants enquêtés déclare qu'ils n'ont pas participé aux types de formations continues suivantes : ateliers pédagogiques, conférences ou séminaires pédagogiques, visites d'étude dans d'autres établissements. Cependant, ils déclarent le contraire concernant l'encadrement et l'accompagnement des inspecteurs par des formations.

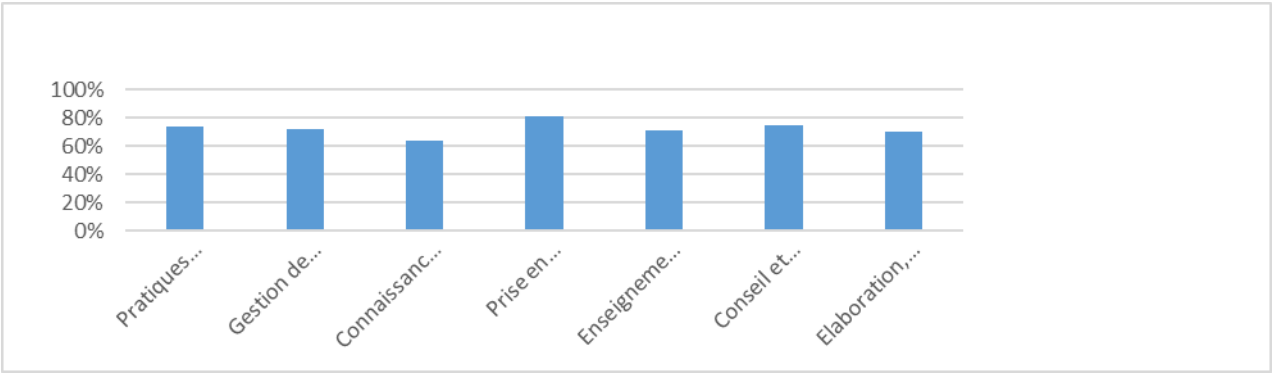
Figure 14 : Motifs de la participation faible des enseignants aux formations continues



On voit clairement d'après le graphe qu'il y a plusieurs raisons pour lesquelles les répondants n'ont pas participé aux formations dont on trouve la mauvaise qualité de la formation selon les déclarations de 32 % des professeurs, le manque de ressentir le besoin de formation chez 20 % des professeurs, le manque de temps chez 40 % des professeurs, et l'annulation des formations programmés selon 20 % des professeurs. Ils pensent aussi que cette faible participation trouve ses explications dans la concentration sur la formation théorique en matière de planification, de gestion et d'évaluation au détriment des ateliers pratiques concernant l'enseignement inclusif, le projet pédagogique et l'acte d'enseignement apprentissage et des activités réflexives sur les problèmes réels du quotidien rencontrés en classe.

5.5 Pistes d'évolution de l'évaluation des établissements et d'amélioration continue

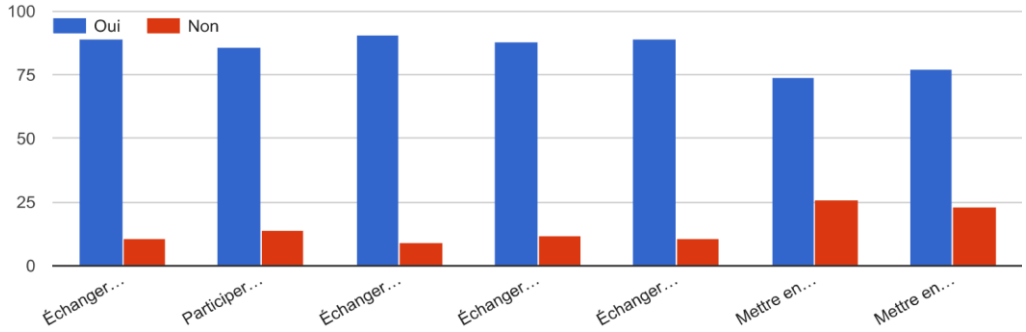
Figure 16 : Attentes des enseignants concernant la formation pédagogique professionnelle



Il ressort du graphique que 74% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à la pratique d'évaluation des élèves, 72% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à gestion de la classe et du comportement, 64% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à la connaissance de la gestion et de l'administration de l'établissement, 81% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques, 71% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à l'enseignement de compétences transversales, 75% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée au conseil et orientation scolaire et professionnelle des élèves,

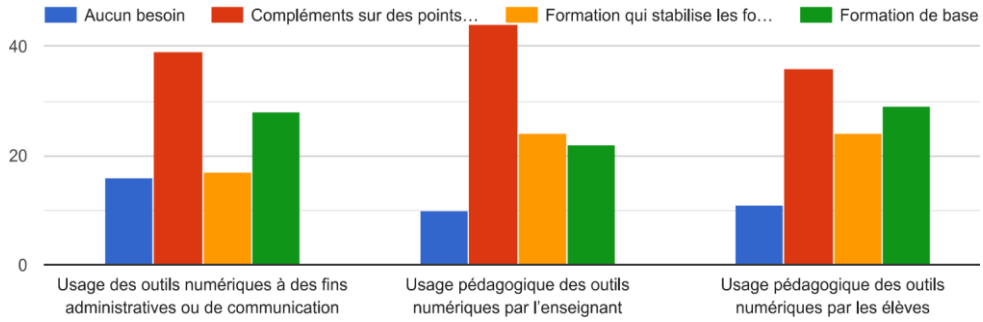
70% des professeurs souhaitent bénéficier de la formation liée à l'élaboration, mise en œuvre et évaluation du projet d'établissement.

Figure 17 : Jugement des enseignants enquêtés sur les pratiques pédagogiques souhaitables



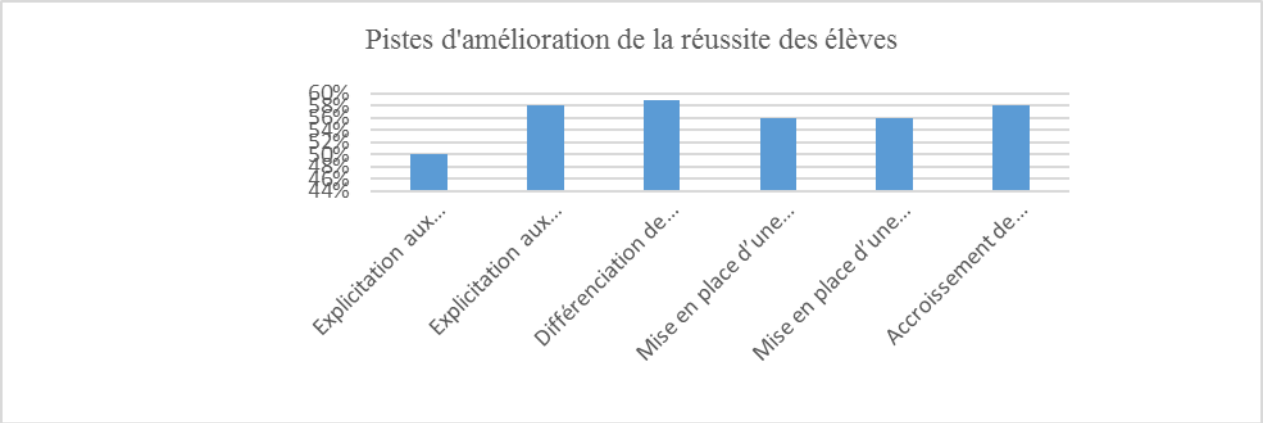
La majorité des répondants affirment que les pratiques pédagogiques souhaitables sont : échanger avec les personnels de l'établissement sur les objectifs pédagogiques communs, participer avec les personnels de l'établissement à la conception d'outils communs (évaluation), échanger avec les personnels de l'établissement pour suivre les progrès des élèves, échanger entre enseignants d'une même classe pour fixer des objectifs ou méthodes communes, échanger entre enseignants d'une même classe pour équilibrer la charge du travail des élèves, mettre en place des projets avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale (musées, associations), mettre en place des projets avec d'autres établissements scolaires.

Figure 18 : Besoin manifeste en développement des capacités technologiques des enseignants et des élèves



D'après la figure, il apparaît que la plupart des répondants admettent que l'usage des outils numériques à des fins administratives ou de communication, l'usage pédagogique des outils numériques par l'enseignant, et l'usage pédagogique des outils numériques par les élèves sont des aspects sur lesquels l'enseignant peine et qu'il y a un besoin énorme d'une formation de base sur la technologie pédagogique ou sur des points bien identifiés pour renforcer les capacités numériques.

Figure 19 : Pistes d'amélioration de la réussite des élèves et du climat de l'établissement



Il ressort du graphique que plus de 56 % des professeurs pensent que l'explicitation aux parents des résultats attendus en termes d'apprentissages, de méthodes d' apprentissage, de différenciation de l'enseignement, d'accroissement de l'autonomie de l'établissement, de la mise en place d'une politique d'établissement en matière de vie scolaire, de pédagogie et de didactique auront un impact positif sur l'amélioration de la réussite éducatives des élèves.

6. Discussion

Entre l'école d'hier et l'évaluation de demain, le développement d'une culture organisationnelle de l'évaluation fait actuellement une partie intégrante d'une pratique réflexive et proactive des acteurs institutionnels. Cette culture apparait de plus en plus une priorité et une obligation ardente et où s'établit une véritable collégialité dans la réalisation de la mission éducative. Paradoxalement au nouveau modèle d'éducation ambitionné, les résultats de cette recherche démontrent l'existence des dysfonctionnements qui touchent les pratiques enseignantes, la concentration du système sur la logique administrative du contrôle au détriment de l'enseignement et de l'évaluation, l'application de la pédagogie traditionnelle en enseignement en absence des conditions pour l'application des méthodes actives mais aussi la faible différentiation pédagogique et le besoin en formation pour l'usage du numérique à la fois pour les enseignants et les apprenants. Un écart important entre les pratiques officiellement prévues et les pratiques réelles est apparent.

En se référant aux textes de références pour la réforme de l'école, nous constatons que l'évaluation institutionnelle constitue un élément indispensable de la politique éducative et que la qualité de l'enseignement fondamental constitue une préoccupation majeure des acteurs pédagogiques de l'acte éducatif. La charte nationale d'éducation a préconisé que « de l'engagement et de la qualité des enseignants dépend le renouveau de l'école » sur la base d'une « formation continue efficace et une évaluation adéquate des performances » (COSEF, 1999). La vision stratégique quant à elle, a recommandé qu'il « est impératif d'opérer une réforme globale du système d'évaluation et d'examens de manière à assurer sa crédibilité et l'égalité des chances entre les apprenants » (CSEFRS, 2015). Cependant, selon les déclarations des enseignants enquêtés, on a constaté une faible participation de l'enseignant à la formation continue pour des raisons liées au manque de professionnalisation et la domination de la théorie au détriment de la pratique et de la réflexion sur les problèmes rencontrés en classe.

Par rapport aux stipulations de la vision stratégique de la réforme qui vise à construire une école de l'équité et de la qualité pour tous, centrée sur l'apprenant, les apprentissages et les conditions de scolarisation, on a constaté selon les perceptions des enseignants une centration de l'enseignant sur les activités administratives au détriment de l'enseignement et de l'évaluation. De plus, si l'école marocaine insiste sur le « passage d'une pédagogie fondée sur la transmission à une pédagogie qui cible plus l'intelligence en faisant participer l'apprenant à la construction de son apprentissage » (CSEFRS, 2015), la situation actuelle au regard des enseignants est encore marquée par l'usage des méthodes pédagogiques traditionnelles et le manque du travail en équipe sur des projets collaboratifs, en l'occurrence la faible prise en compte de l'inclusion scolaire et de la diversité des besoins des élèves. D'où la nécessité d'opérer une dynamique de rationalisation des ambitions en fonction de la réalité éducative et une conciliation entre le discours pédagogique officiel et les pratiques.

Aussi, les enseignants ressentent un manque d'appropriation du numériques et d'usage adéquat des technologies en éducation à l'ère de la digitalisation et des incertitudes liées aux situations inédites. Ce constat est en alignement avec les conclusions de l'instance nationale de l'évaluation qui a souligné que « l'utilisation des TIC en classe et leur appropriation par les acteurs pédagogiques semble constituer, encore aujourd'hui, un défi majeur dans notre pays » (INESEFRS, 2014).

Il est donc clair que l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires au Maroc doit devenir le centre des préoccupations de l'ensemble des acteurs et parties prenantes afin de développer un système qui apprend au niveau collectif et développe des compétences professionnelles (pédagogiques, numériques, stratégiques) et des intelligences actives dans l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous, la performance dans les résultats d'apprentissage et la qualité de vie institutionnelle et para /extrascolaire, car « l'école n'est évidemment pas la seule responsable de la faible qualité des apprentissages des élèves. Le milieu dans lequel ceux-ci apprennent est un facteur important. » (UNICEF, 2011).

7. Perspectives avec des conditions de réussir la pratique de l'évaluation institutionnelle

Placer l'école sur les rails de la qualité et de l'amélioration continue constitue une déclaration universelle des acteurs de l'éducation et de la formation, au Maroc comme dans les autres pays. Cette préoccupation d'atteindre une plus grande qualité possible ne peut se réaliser sans une évaluation continuelle, car « les établissements qui ne possèderont pas de compétences pour s'évaluer eux-mêmes seront vulnérables aux évaluations faites par d'autres organismes » (FQDE, 2011). L'évaluation des établissements scolaires prend habituellement deux formes : évaluation externe de l'établissement et auto-évaluation par l'établissement lui-même, qui visent toutes deux l'amélioration de la performance et la redevabilité (Faubert, 2009). En revanche, il est une nécessité de définir de façon claire et exhaustive l'évaluation institutionnelle pour donner sens aux pratiques courantes et s'assurer de la qualité des résultats. Dans cette logique proactive, nous proposons dans les lignes qui suivent des perspectives de réussite la pratique de l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires au Maroc. Il s'agit de :

-Développer un référentiel national d'évaluation institutionnelle pour harmoniser les pratiques éducatives et les standards de qualité;

-Instaurer une culture d'autoévaluation institutionnelle pour disposer de données fiables sur les atouts, sur les faiblesses et sur les plans d'amélioration de la situation ;

-Créer un environnement favorable à l'évaluation institutionnelle régulière qui s'inscrit dans une démarche de modernisation et d'assurance qualité de la qualité de l'institution scolaire ;

-Repenser les méthodes d'enseignement et d'évaluation dans une logique de différentiation pédagogique, d'inclusion et de digitalisation pour assurer une éducation scolaire de qualité pour tous.

-Former au numérique pour développer les compétences des enseignants et apprenants en technologie pédagogique et enseignement à distance;

-Accroître l'autonomie des établissements, car c'est la clé de la confiance et du changement éducatif ;

-Mettre en place une politique de vie scolaire capable de dynamiser l'école et de mobiliser les différentes parties prenantes autour des pratiques d'épanouissement attractives.

-Développer la culture de l'organisation apprenante orientée projet éducatif qui travaille à l'amélioration des ressources humaines, de l'encadrement, de la pédagogie, du financement, de l'équipement, de la santé, de la sécurité et de la gestion ;

-Créer un label de qualité pour l'encouragement des établissements méritants dans le but de valoriser la démarche d'évaluation institutionnelle et d'amélioration continue des pratiques institutionnelles.

Cependant, avant d'élaborer et d'entreprendre une telle démarche d'évaluation institutionnelle, il faut prévoir que les résistances sont plus ou moins fortes. D'où l'importance de vérifier la présence de certaines conditions préalables.

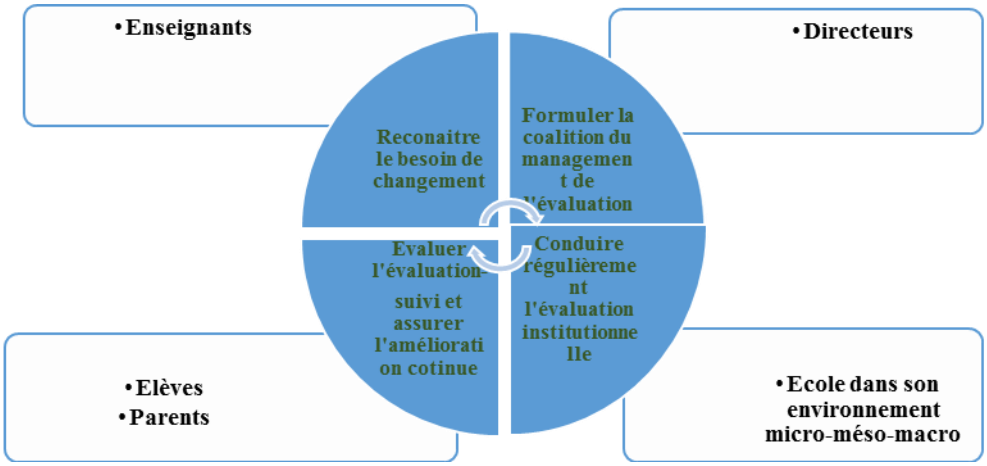
D'abord, il faut savoir pourquoi évaluer pour pouvoir poser un regard lucide sur l'évaluation institutionnelle et ses retombées, tout en adhérant à certaines exigences de qualité. Ensuite, il essentiel de « distinguer les niveaux de responsabilité » (FQDE, 2011) des acteurs pédagogiques et prendre conscience que l'évaluation en question reste une démarche positive de volonté et de progrès.

Développer cette culture évaluative, c'est fondamentalement aller vers une culture de développement institutionnel dans le sens où la pérennité de l'évaluation au sein des institutions scolaires implique son acceptation collective, sa diffusion chez la communauté scientifique et la conscientisation éthique pour l'application des règles de l'évaluation professionnelle.

De plus, il importe encore de consacrer du temps et des ressources. L'évaluation institutionnelle ne s'improvise pas et ne constitue pas une panacée. Il n'est pas possible ni nécessaire de tout évaluer en même temps, mais de porter autrement une attention à

l'essentiel, l'enseignement, la pédagogie, la qualité des apprentissages et pas simplement une focalisation sur les marges de l'action éducative.

En définitive, le schéma qui suit relate les conditions préalables pour la conduite systémique du changement nécessaire pour une évaluation institutionnelle toujours apprenante:



Conclusion

Dans l'état actuel des choses, la politique qualité scolaire au Maroc est encore dans ses premières phases de reconnaissance, d'ouverture du chantier de l'évaluation et de généralisation de la culture qualité afin de donner toutes les chances du succès au sein des établissements scolaires. L'évaluation institutionnelle reste encore une pratique peu répondue dans le sens où on constate une prégnance de la logique du contrôle et de la gestion administrative classique au détriment de la culture de l'organisation apprenante et de l'évaluation, même si les nouveaux dispositifs des réformes éducatives indiquent que l'évaluation fait partie intégrante de la qualité de l'éducation et demeure le fondement de toute amélioration.

Les résultats de ce travail démontrent le faible ancrage de la culture de l'évaluation institutionnelle dans les établissements scolaires au Maroc, et par conséquent la nécessité d'acculturation, de formation et de réglementation des pratiques éducatives en évaluation institutionnelle, de façon à transformer l'évaluation en un outil, probant et producteur du sens, au service de l'amélioration continue de la qualité de l'éducation et des performances des établissements de l'enseignement pré-universitaire. En effet, pour instaurer des pratiques d'analyse et d'évaluation dans un esprit novateur et de changement des mentalités, il devient aujourd'hui fortement nécessaire et urgent d'inculquer la culture et l'esprit scientifique de l'évaluation permettant de marquer des pauses régulières pour juger les étapes d'avancement franchies en matière de la qualité et des performances des institutions scolaires.

L'évaluation institutionnelle se planifie et se prépare. Il est donc utile et crucial pour les institutions de disposer d'une stratégie et des mesures concrètes d'encouragement de l'évaluation institutionnelle pour améliorer la qualité dont l'état actuel laisse à désirer. Enfin, il faut rappeler que l'évaluation institutionnelle tient sa raison d'être d'une préoccupation

commune à tous les acteurs éducatifs pour le développement du plein potentiel de chacun et de chacune dans un système éducatif de qualité. Dans ce sens, il est temps de réaffirmer que l'autoévaluation reste encore un chantier central de la politique scolaire qui mérite d'avantage réflexion durable pour développer des pratiques pédagogiques plus complètes, objectives et constructives. C'est une affaire qui « appelle un développement considérable des activités d'évaluation pour répondre aux nécessités de pilotage » (Hamadi Akrim, 2010), qui implique davantage d'ancrage théorique et pratique de l'évaluation, de capitalisation des bonnes réalisations, de temps, de volonté et de renforcement du changement culturel et éducatif.

Références et bibliographie

CEE, C. d. (2020). *Evaluation des établissements du second degré : Cadre d'évaluation.* République Française, France.

Chapman, C. (2008). *Improving Schools Through External Intervention.* Continuum, Londres.

COSEF. (1999). *La charte nationale d'éducation et de formation.* Bulletin officiel, Maroc.

CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030: pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.* Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherchre scientifique, Rabat.

Faubert, V. (2009). *« School Evaluation: Current practices in OECD countries a literature review ».* Document de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 42, OECD Publishing, Paris.

FQDE. (2011). *Evaluation institutionnelle.* Fédération québecoise des directeurs et directrices d'établissement scolaire, Québec.

Hamadi Akrim, G. F.-L. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche. *Questions Vives Vol.4 n°13*, 387-400.

INESEFRS. (2014). *La mise en oeuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013: Acquis, déficits et défis.* Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Maroc.

Maghnouj, S. e. (2018). *Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation: Maroc.* Éditions OCDE, Paris.

OCDE. (2013). *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment.* Éditions OCDE, Paris.

UNICEF. (2011). *Grille Ecole de Qualité: outil pour les comités de gestion des écoles primaires pour élaborer ensemble un projet d'établissement.* Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Maroc.

Digital literacy from the perspective of moroccan teachers: State of practices and main challenges.

La littératie digitale selon la perspective des enseignants marocains : Etat des pratiques et principaux défis.

Zohor KETTANI
zohorkettani@gmail.com
Moulay Ismail University

Abstract:

With the emergence of the covid-19 pandemic, the sector of education has experienced an unprecedented crisis. The drastic measures taken to face the pandemic have, according to OECD (2020), exposed many inadequacies and inequities in our education systems. In order to deal with this new reality and ensure learning continuity, decision-makers have embraced distance learning, and teachers were required to teach online and implement innovative educational methods. The present paper therefore intends to explore how Moroccan teachers perceive digital literacy, where there has been a lack of studies. A qualitative study was conducted, and data were collected through semi-structured interviews with 25 secondary school teachers in Morocco. Based on our findings, teachers realize the importance of digital literacy in education. However, they do not have the digital skills required to teach online, especially those who are about to retire. Our respondents state that the main reason why most teachers are not able to use digital tools is the lack of training and equipment.

Key words: digital literacy, education, information, teachers, Morocco.

Résumé:

L'émergence de la pandémie de covid-19 a fait subir au secteur de l'éducation un choc sans précédent. Les mesures drastiques prises pour faire face à la pandémie ont, selon l'OCDE (2020), révélé de nombreuses insuffisances et inégalités dans nos systèmes éducatifs. Pour faire face à cette nouvelle réalité et assurer la continuité de l'apprentissage, les décideurs ont opté pour l'enseignement à distance, et les enseignants ont dû enseigner en ligne et mettre en œuvre des méthodes pédagogiques innovantes. Le présent article se propose donc d'explorer la façon dont les enseignants marocains perçoivent la littératie digitale. Pour cela, nous avons mené des entretiens semi-structurés avec des enseignants du secondaire au Maroc. D'après nos résultats, les enseignants réalisent l'importance de la culture numérique dans l'éducation. Cependant, ils ne disposent pas des compétences numériques requises pour enseigner en ligne, en particulier ceux sur le point de prendre leur retraite. Et les raisons pour lesquelles les enseignants ne sont pas en mesure d'utiliser les outils numériques sont le manque de formation et d'équipement.

Mots clés : littératie digitale, éducation, information, enseignants, Maroc.

1. Introduction.

Digital literacy constitutes the basis for citizenship in order to be effective and efficient in the 21st Century in professional and personal lives. The development of the "knowledge society" implies social transformation in which citizens need new skills and competencies. Technological availability has motivated education actors to develop innovative programs and new ideas to accelerate and improve both teaching and learning (Tejedor et al., 2020). From the onset of the pandemic, teachers were immediately tasked with implementing distance-learning modalities, often without sufficient guidance, training, or resources. Web-based class meetings and messaging applications have become useful tools and new ways of communicating with their learners and the education community (United Nations, 2020).

In such a new context, teachers were unprepared, and had to adapt quickly in order to support learning continuity. In fact, secondary school teachers in Morocco had to teach online young student with no previous experience in self -learning. Therefore, the purpose of this study is to explore how Moroccan teachers perceive digital literacy, where a lack of studies has been observed.

This paper is structured as follows: In the first part an overview of digital literacy will be given, then the research methodology will be addressed. The third part will be about research findings.

2. Literature review.

2.1. An overview of the concept "digital literacy".

Literacy refers to the mastery of simple and practical skills, which bring a profound enrichment, and transformation of human thinking capabilities (Belshaw, 2012). With the development of a knowledge-based society, the overwhelming growth of information and communication technologies, and the easy access to internet, a new form of literacy has emerged, which is namely digital.

Digital technologies have become an integral part of people's daily life. In fact, Tyner (1998) argue that they have pushed beyond alphabetic literacy to explore the way that sound, image, and text can be incorporated into education. Attempts to redefine literacy terms (computer, information, technology, visual, and media proliferate and reflect the need to rethink entrenched assumptions about literacy. The goal is to help users make sense of the information glut by fostering the ability to access, analyze, and produce communication is a variety of forms.

The definition of digital literacy changes as per different authors due to the fact that new technologies and innovations change the way people perform tasks. Each author or organization has agreed that the concept of 'digital literacy' is a multidimensional concept entailing a complex integration of technical skills, cognitive skills and meta-cognitive processes as well as civic engagement and ethical awareness (Reddy et al., 2020). Moreover, both conceptual and material notions of the 'digital' are slippery, so too are conceptions of what constitutes being 'literate', defining what is meant by digital literacy has become more complicated over time (Pangrazio & Sefton-Green, 2021).

Therefore, it appears that digital literacy can be complex and ambiguous. However, literature provides a proper insight about this multidimensional concept and several researches have tried to give it a precised definition.

An early definition by Gilster (1997) state that digital literacy is a set of skills to access the internet, find, manage and edit digital information, join in communications, and otherwise engage with an online information and communication network. It is the ability to properly use, evaluate digital resources, tools and services, and apply it to lifelong learning processes.

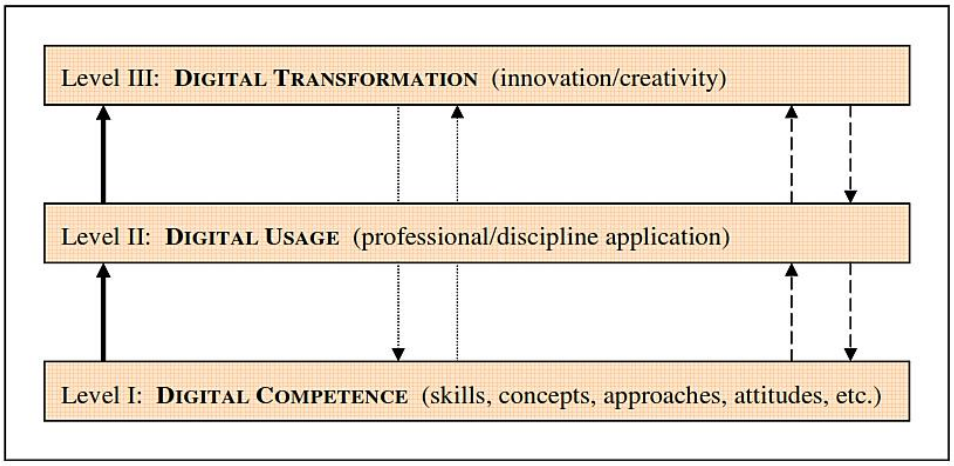
According to Martin & Grudziecki (2006), digital literacy is the awareness, skills, understandings, and reflective evaluative approaches are necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and ICT-supported environments. It consists of the awareness of the ICT and information environment, confidence in using generic ICT and information tools, evaluation of information-handling operations and products, reflection on one's own digital literacy development and the adaptability and willingness to meet its challenge.

In the same vein, Ferrari (2012) note that being digitally literate involves the knowledge, attitudes and skills needed for operating technologies, using the internet, understanding the media and managing information.

As for Walton (2016) digital literacy is the ability to find, evaluate, utilize, share, and create content using information technologies and the Internet. It is the confident and critical use of information and digital technologies to enhance academic, personal, and professional development. It is the ability to use digital technology, communication tools or networks to locate, evaluate, use and create information, understand it and use information in multiple formats from a wide range of sources via computers and perform tasks effectively in a digital environment. A recent definition by Falloon (2020) indicates that digital literacy refers to the digital competencies in online, distance, or remote learning.

The definitions above outline that digital literacy is the ability to find, evaluate, create, manage, and disseminate information using technologies. It is also about navigating and communicating through many digital environments whether it is university, workplace or while interacting with people. In their paper, Martin & Grudziecki (2006) identified three levels for digital literacy development, as shown in the figure below.

Figure 1*: Levels of digital literacy development (Martin & Grudziecki, 2006)*

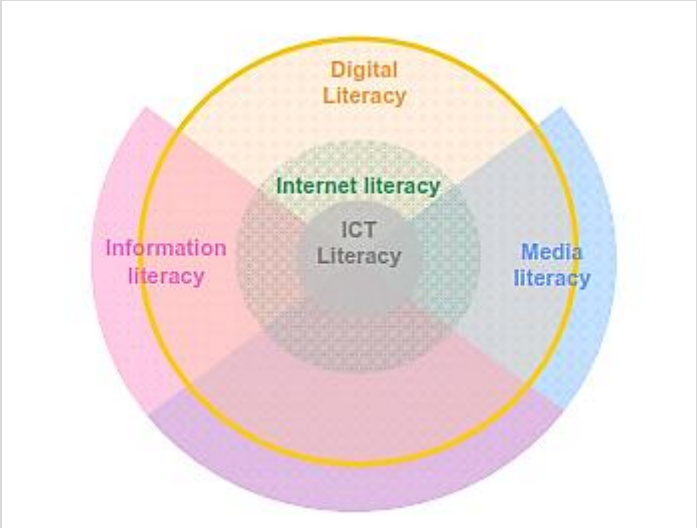


The lowest level is digital competence, it is a combination of manual, critical, and evaluative skills, knowledge, and attitudes needed to complete a task or face a challenge in digital environments. As for digital usage, it is about putting digital competence into practice in a given context, a specific domain or a challenging situation, and digital transformation is reached when the digital usages that have been developed allow innovation and creativity, and induce a relevant change in a certain field. Later, Martin explained that digital literacy should

only be discussed at levels II or III; digital competence is a requirement for and a precursor of digital literacy but it cannot be described as digital literacy (Gallardo-Echenique et al., 2015).

Through the literature review, it turns out that digital literacy is not a significantly less equivocal concept than that of information services. It is one of numerous new literacies that has been introduced and discussed in various disciplinary contexts during the last couple of decades. Several researchers have attempted to bring analytical order into the discourse by writing comprehensive reviews of the concept of digital literacy and its relation to partly overlapping concepts (Huvila, 2012). The following figure illustrates digital literacy and other related literacies.

Figure 2: *Digital literacy and related literacies (Ferrari, 2012)*



Information literacy refers to using digital technology to find, locate, analyze and synthetize resources, evaluating the credibility of these resources appropriate citation techniques, abiding the legal and ethical issues surrounding the use of these resources and formulating research questions in an accurate, effective and efficient manner (Reddy et al., 2020). On the other hand, media literacy is the capacity to access and communicate information on digital platforms. While internet literacy is about using the Internet with proficiency, ICT literacy is about using digital tools to manage information in an emerging knowledge-based society.

Ferrari (2012) underline that all the above-mentioned literacies contain a digital component and, in return, digital literacy is enriched by the new means and tools derived from technological surge and convergence. At the beginning, digital literacy was mainly understood as the ability to use a computer and to write in programming languages, and computer sciences were its theoretical background. Nowadays being digitally literate implies the ability to understand media, to search and being critical about retrievable information with the widespread of the Internet and to be able to communicate with others through a variety of digital tools and applications.

2.2. Digital literacy in education.

In a knowledge-based society where communication and access to information is increasingly through digital technologies, enhancing digital literacy is essential in many life areas, including education. In fact, the importance of digital literacy in education has been clearly outlined in many previous researches all over the world. As pointed out by Nawaz (2010), digital literacy is the new title for 'educated'. Both teachers and students have no option but to acquire a level of digital literacy to catch up with the growing digital societies.

In educational contexts, digital tools have a significant value. According to Reddy et al., (2020), they offer the following benefits such as:

- Improving student attention.
- Making learning more hands on and relate it to real world situations, improved facilitator-student communication.
- Preparing teaching resources and delivery it to the students with minimal effort and time.
- Providing constructive and timely feedback.
- Accessing assessments of students in a more organized and critical manner.
- Assisting administrative tasks.
- Establishing a healthy and interactive relationship between teachers, schools, institutions, and universities.
- Enabling teachers to expertise rich resources in cyber space and improved their teaching skills.
- ICT is also being used for Teacher development in many countries.

Digital literacies should, actually, be approached as an evolving set of skills and practices with implications for identity, literacy can also be used to explain the process by which individuals learn how to behave on/in platforms that datafy them as well as giving the

platforms pedagogic authority to inscribe their ways of learning, knowing and behaving. (Pangrazio & Sefton-Green, 2021). Producing digitally literate students has generally meant the prioritization of technical skills in using digital tools and systems deemed appropriate to educational settings and identifying how these can be used within particular units of learning (Falloon, 2020)

In one of his research, Admirall found that only a small number of beginning teachers are able to use technology in diverse and flexible ways to create student-centred learning. In their paper, Sanchez et al (2020) highlight the low self-perception that teachers have of their digital skills. They found that that digital literacy is not a reality that has favored the teaching–learning process and that a training program is urgently required for teachers to reach optimal levels of digital skills, to undergo a true paradigm shift, ultimately combining methodology and educational strategies.

In fact, it is important that teachers know how to use digital technologies in order to integrate it in their teaching process. Since, students' digital literacy was considered the essential factor influencing their engagement and motivation in online, offline, or blended learning (Yu, 2022), it is essential that teachers reach a high level of digital literacy. It is a necessary condition for excellence in the teaching profession.

3. Research methodology.

3.1. The qualitative approach: Main characteristics.

According to Rispal (2002), methodology refers to a set of structured approaches or steps that enable the study of a research topic. They establish the way in which the researcher will analyze, discover, and decrypt a phenomenon. Originally, they are neither true nor false; they are only more or less useful. Several research methods are available, some of them empirical and others non-empirical.

In his paper, Dan (2017) states that empirical methods generally involve systematic collection and analysis of data (observation and evidence). They are used primarily in quantitative research involving original data collection, but also in secondary analyses and increasingly in qualitative research. Researchers who use non-empirical methods consider reflection, personal observation, and authority/experience to be just as valuable to the development of knowledge as empirical data.

In fact, the researcher's preference for one of these methods is based on the type of knowledge he or she is trying to develop and the instruments used. Those who choose

empirical methods tend to focus on data collection and analysis, while those who choose non-empirical methods tend to rely more on reflection and personal observation.

In this research, we conducted a qualitative study. Its aim is to understand how individuals give meaning to their social world, especially since this is not something independent of individual perceptions but is rather created by the social interactions of individuals with the world around them. This kind of study is therefore committed to multiple approaches of social reality, where the respondent becomes the "expert", and it is his or her vision of reality that the researcher seeks to interpret (Hesse-Biber, 2010). In addition, qualitative research is used where there is a concern for understanding how things happen and how they are related, rather than only measuring the relationship between variables (Gatsoris, 2012).

The qualitative study is thus based on a comprehensive approach, offering a global vision of the social reality under study. Based on a limited number of observations, it allows for a better decryption of beliefs and values and tends to be open to new information that emerges during the exchange between researchers and respondents. That is why we considered that a qualitative study was the most appropriate approach to explore the teachers' digital literacy in Moroccan secondary schools, where a lack of studies has been observed.

3.2. Sampling and data collection.

In our research, 25 Moroccan secondary school teachers were interviewed. Eight of them are about to retire, seven of them have just started their career and ten of them had between eighteen to twenty-five years of experience.

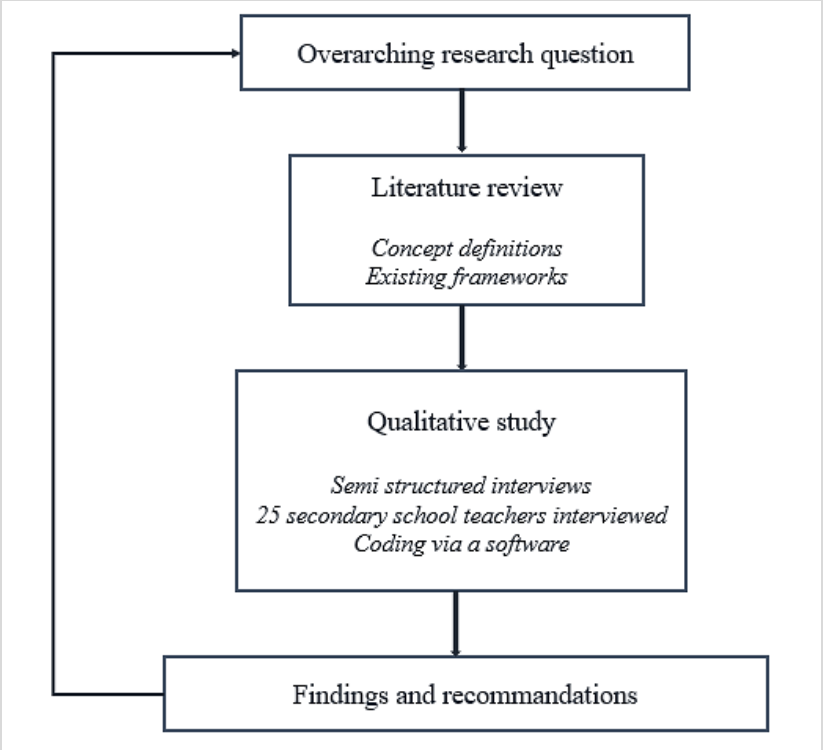
As for the sample size, we relied on the theoretic saturation principle. Albarello (2004) explains that this phenomenon appears after a certain time in qualitative research when the data we collect is no longer new. All efforts to collect new information are then useless. What is collected then fits into already known frameworks, and the research can be stopped. Royer & Zarlowski (2014) add that this theoretical saturation is reached when we do not find any more additional data generating new theoretical insights, nor new properties to the main ones.

Data was collected through a series of semi-structured interviews based on an interview guide divided into three sections. In the words of Magaldi & Berler (2020), the semi-structured interview is most often used in social sciences for qualitative research or to

collect clinical data. Although it usually follows a guide or protocol developed in advance and focuses on a main topic to provide a general structure, the semi-structured interview also allows discovery, with some space to explore new thematic trajectories as the conversation proceeds.

The interviews were face to face and lasted for approximately one hour. Then, a qualitative data software was used as a tool to explore, code, and have more visibility of our data. The following figure illustrates our research design.

Figure 3*: Research design (Author)*



This research is organized as follows. We started with a literature review in order to develop our research question and guide our objectives and methodological choices. Then the qualitative study was conducted, based on an interview guide, 25 secondary school teachers were interviews, and an analysis of their responses allowed us to answer our question and to give some recommendations.

4. Research findings.

Based on the analysis of the data collected, we have identified the following three themes:

- *Digital literacy: Secondary school teachers' perception.*

One of the main objectives of this study is to explore how secondary school teachers perceive digital literacy. All of them state that it is related to technology, smartphones, computers and social media. They indicated that they use it on a daily basis to look for information and mainly interact with family members, friends, colleagues, and sometimes students.

The interviewed teachers agreed on the importance of digital literacy, yet they claim that their teaching process does not include any digital tool.

- *Teachers' digital literacy in secondary schools: Current state.*

It has been pointed out in many previous studies that the level of teachers' digital literacy is low. In the Moroccan context, this finding has been confirmed. In fact, it was mentioned in the interviewees' statements that the transition to digital has been very sudden. It started when they were asked to input the exam grades on the Massar platform. Apparently, young teachers managed to adapt quickly while those who were about to retire could not accomplish this basic task and tended to delegate it.

However, the biggest challenge that teachers had to face was teaching during the quarantine using technology. In order to ensure learning continuity, interviewed teachers said that their schools created Facebook pages and What's Up groups to keep in touch with the students and activated their accounts on Microsoft teams so that they can start interacting with their students.

All the interviewees said that they had to adapt and change their lessons so that their students could follow, especially that secondary school students have never been initiated to self-learning. Once the lecture was ready, some teachers started taking pictures of their lectures and posting them on Facebook pages or sending them to students on what's up. In some schools, those who know how to use technology tried to help those who lack digital skills. Only two teachers said that they used to create PowerPoint presentations with the help of their children. But, as soon as the schools reopened, no digital tools were included in the teaching-learning process.

Therefore, it appears that teachers' digital literacy is extremely low, and even though some of them started learning how to manage digital tools during the quarantine, they stopped using them once the crisis was over.

- *Teachers' digital literacy in secondary schools: Main challenges.*

As it was mentioned before, secondary school teachers in Morocco do not have the digital skills required to teach online. This is mainly due to the lack of training. To initiate teachers to the digital world, it will be necessary to program regular training, and take into account teachers' profiles (Age, subject taught,…).

Another challenge is related to teachers' culture. In fact, some of them, especially those about to retire prefer traditional ways of teaching claiming that incorporating digital tools will reduce students' focus and concentration. Not to mention the lack of equipment. In

fact, one of the teachers argued that " a teacher should be able to put into practice everything learned during the trainings otherwise it will be a waste of time."

5. Conclusion.

To conclude, it should be outlined that this paper aimed to explore the teachers' digital literacy in moroccan secondary schools. The findings of this study indicates that secondary school teachers do not have the digital skills required to teach online, especially those who are about to retire. Our respondents state that the main reason why most teachers are not able to use digital tools is the lack of training, the fact that some teachers reject the digital transformation of education, and the inadequacy of the timetables and school curriculum for the digital teaching mode.

In fact, technology alone cannot guarantee good learning out comes. More important than training teachers in ICT skills, is ensuring that they have the assessment and pedagogical skills to meet students at their level and to implement the accelerated curricula and differentiated learning strategies. (United Nations, 2020). Our qualitative study led to some results that can set the ground for future researches focused on teachers' digital literacy in the moroccan context. Another area to take into consideration is to provide a guideline on how to improve teachers' digital literacy in secondary schools.

6. References.

Abdul Jalil Toha Tohara, Shamila Mohamed Shuhidan, Farrah Diana Saiful Bahry, & Mohd Norazmi bin Nordin. (2021). Exploring Digital Literacy Strategies for Students with Special Educational Needs in the Digital Age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(9).

Admiraal, W., van Vugt, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S., & Lockhorst, D. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K–12 instruction : Evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, *26*(1), 105‑ 120. https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1163283

Albarello, L. (2004). *Apprendre à chercher : L'acteur social et la recherche scientifique.* De Boeck Université.

Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy' ? A pragmatic investigation* [Doctoral thesis]. Durham University.

Dan, V. (2017). Empirical and Non-Empirical Methods. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (p. 623‑ 625).

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, *49*(1‑ 2), 91‑ 96. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence : The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, *68*(5), 2449‑ 2472. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practce : An analysis of frameworks.* The Joint Research Centre of the European Commission. https://data.europa.eu/doi/10.2791/82116

Gallardo-Echenique, E., Oliveira, J., Marqués Molías, L., & Esteve, F. (2015). Digital Competence in the Knowledge Society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching (JOLT)*, *11*, 1‑ 16.

Gatsoris, L. (2012). Competitive intelligence in Greek furniture retailing : A qualitative approach. *EuroMed Journal of Business*, *7*(3), 224‑ 242. https://doi.org/10.1108/14502191211265299

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York : Wiley Computer Pub.

Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry*, *16*(6), 455‑ 468. https://doi.org/10.1177/1077800410364611

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion* (1ère Edition). De Boeck Université.

Huvila, I. (2012). *Information Services and Digital Literacy In Search of the Boundaries of Knowing* (1ère édition). https://www.elsevier.com/books/information-services-and-digital-literacy/huvila/978-1-84334-683-8

Magaldi, D., & Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Éds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (p. 4825‑ 4830). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit : Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, *5*(4), 249‑ 267. https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249

Nawaz, A., & Kundi, G. M. (s. d.). *Digital literacy : An analysis of the contemporary paradigms*. 11.

OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education—Insights from Education at a Glance 2020*.

Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy : What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, *10*(1), 15. https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.616

Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy : A Review of Literature. *International Journal of Technoethics*, *11*(2), 65‑94. https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1

Reimers, F. M. (Éd.). (2022). *Primary and Secondary Education During Covid-19 : Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4

Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Le design de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (4ème édition). Dunod.

Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compaña, M. T. (2021). Teacher Digital Literacy : The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*, *13*(4), 1858. https://doi.org/10.3390/su13041858

Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research : Systematic review of concept use. *Cogent Education*, *5*(1), 1519143. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143

Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., & Jumbo, F. T. (2020). Digital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown : Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, *8*(4), 48. https://doi.org/10.3390/publications8040048

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World : Teaching and Learning in the Age of Information*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601971

United Nations. (2020). *Policy Brief : Education during COVID-19 and beyond*.

Walton, G. (2016). Digital Literacy : Establishing the Boundaries and Identifying the Partners. *New Review of Academic Librarianship*, *22*(1).

Yu, Z. (2022). Sustaining Student Roles, Digital Literacy, Learning Achievements, and Motivation in Online Learning Environments during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *14*(8), 4388. https://doi.org/10.3390/su14084388

DOCUMENT CREATED WITH

PDF COMBINER

PDF Combiner is a free application that you can use to combine multiple PDF documents into one.

Three simple steps are needed to merge several PDF documents. First, we must add files to the program. This can be done using the Add files button or by dragging files to the list via the Drag and Drop mechanism. Then you need to adjust the order of files if list order is not suitable. The last step is joining files. To do this, click button Combine PDFs.

Main features:

secure PDF merging - everything is done on your computer and documents are not sent anywhere

simplicity - you need to follow three steps to merge documents

possibility to rearrange document - change the order of merged documents and page selection

reliability - application is not modifying a content of merged documents.

Visit the homepage to download the application:

www.jankowskimichal.pl/pdf-combiner

To remove this page from your document, please donate a project.