مجلة إشكالات في اللغة والأدب — مجلد: 10 عدد: 5 السنة: 2021
ص: 40 - 58 — E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

انعكاسات تطبيق المقاربة بالكفاءات على الفعل التربوي للمربي

The Implications of Applying the Competency-Based Approach on the Educational Action of the Educator

فاطمة الزهراء حباب *
Habbab fatma zohra
جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر2)
University of Abu al-Qasim Saadallah, (Algeria2)
fatmazohra.habbab@univ-alger2.dz

تاريخ الإرسال:2020/11/08	تاريخ القبول:2021/06/16	تاريخ النشر: 2021/12/25

ملخص البحث

خضع التعليم في الجزائر إلى العديد من الاصلاحات بغية تحسين مخرجاته وتفعيل دورها في المجتمع، لهذا سعت المنظومة التربوية إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات وجعلها ممارسة فعلية يومية للمربين من أجل تنمية مهاراتهم وتحسين أساليبهم البيداغوجية بهدف تطوير الممارسات التربوية.

تنبثق أهمية الموضوع من كون المربي أو الأستاذ يعد كمورد بشري أساسي في تنفيذ مبادئ العمل التربوي. لذلك من المهم تقييم هذه المقاربة وتوضيح وجهة نظر ممارسيها وانعكاساتها على فعلهم التربوي.

الكلمات المفتاح : مقاربة بالكفاءات، فعل التربوي، مربي، متعلم، منهاج.

Abstract :
Education in Algeria has undergone many reforms in order to improve its output and activate its role in society, that leads the educational system to apply the competency- based approach and make it a daily practice for educators to develop their skills and improve their pedagogical methods in order to develop educational practices.

The importance of the topic stems from the fact that the educator or professor is an essential human resource in the implementation of the principles of educational work. Therefore, it is important to evaluate this approach and clarify the point of view of its practitioners and its implications for their educational work.

Keywords: Competency-based, Approach, educational action, educator, learner- curriculum.

* فاطمة الزهراء حباب: fatmazohra.habbab@univ-alger2.dz

1. مقدمة:

إن **المقاربة الكلاسيكية** التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية سابقا، اظهرت عدم قدرتها على تلبية حاجات المتعلمين، فهدرت الكثير من الطاقات وبرزت العديد من المشكلات التربوية جعلت المربي غير قادر على تحمل عبء نقل المعرفة للمتعلم.

وفي سياق ما تشير إليه **الإصلاحات التربوية** في دول العالم والجزائر خاصة، فإن الانشغال اليوم أصبح موجه نحو عملية نقل الفعل التربوي من التصور الكلاسيكي القائم على شغل المتمدرس بالتعليم إلى التصور الحديث الذي يجعل كافة المتمدرسين في انشغال دائم بالتعلم، ولهذا برزت الحاجة إلى الاعتماد على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كمرجعية جديدة في بناء المناهج الدراسية وتحديث محتوياتها ومضمون البرامج التعليمية، حتى تستجيب بعقلانية لاحتياجات المتعلمين وتحقق طموحاتهم الاجتماعية. فالتطور السريع للمناهج التربوية في العالم دفع وبقوة المنظومة التربوية لإحداث اصلاح شامل وهادف لمرحلة التعليم الثانوي كونها الوسط التربوي الأكثر إثارة لقدرات التلاميذ واهتماما بميولاتهم العلمية والمهنية.

إن ما تتميز به **المقاربة بالكفاءات** من معالم جديدة في ممارسة الفعل التربوي، لم تتطرق إليها المقاربات الكلاسيكية، وهذا ما يتطلب من المربين القراءة العميقة والفهم الصحيح للمضامين المعرفية التي تتضمنها المناهج الجديدة والتدرب عليها ، فالانشغال بتطبيق المقاربة بالكفاءات يفرض التركيز على اكتشاف وضعيات تعليمية جديدة ذات صلة بواقع المتعلم لإثارة الفضول والحيرة العلمية لديه. وهو أمر ليس بالسهل ايجاده، بل يتطلب من المربين البحث المستمر لإحداث ذلك الإيقاع التعليمي الذي يفجر طاقة المتعلم ويبني تعلماته ويعدل سلوكاته ويحقق الكفاءة المخطط لها. بما أن المبتغى أكبر فالتغييرات مطلوبة، إلا أن ما تتضمنه المستجدات لا يتوقف عند التطبيق بل يتطلب التأكد من وضوح وعقلانية الاستراتيجية المتبعة من حيث الموضوعية واستعداد الأساتذة لها. وكذا الابتعاد على الارتجالية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة لكل الإجراءات الإدارية والبيداغوجية والتربوية التي من شأنها تسهل ما يعيق ممارسات المربي والمتعلم على حد سواء في القسم أو في البيئة المدرسية. فالإصلاح يتطلب تقويم مستمر للمسار التربوي وكذا متابعة كل مستحدثاته كالهياكل، المناهج، وسائل العمل والمهام.. حتى تكون الاستجابة عقلانية وشاملة لكل جوانب الفعل التربوي.

الأكيد أن هذه التغييرات التي مست الممارسات التربوية للمربي نجاحها مرهون بمدى تهيئة المحيط المدرسي وفق ما تتطلبه هذه المقاربة من موارد بشرية ومادية ومن خلال هذه الدراسة نحاول تسليط الضوء

على: **ما الذي يمكن أن تقدمه نظريا المقاربة بالكفاءات وربطها بوجهات نظر الأساتذة الذين هم في حركية دائمة لممارسة أدوارهم البيداغوجية والتربوية التي حددتها لهم هذه المقاربة .**

وللتوضيح فإنه حري بنا طرح **التساؤلات** التالية:

- ما هو مفهوم المقاربة بالكفاءات ؟ وفيما تتمثل أسسها النظرية؟
- ماهو الفعل التربوي؟ وما القيمة التربوية التي يحملها المربي اتجاه تطبيق المقاربة؟
- فيما تتمثل الأدوار التربوية الجديدة للمربي؟ وماهي متطلباتها؟
- ما تأثير الأدوار الجديدة للمتعلمين في العملية التعليمية التعلمية؟

وبناء على ما سبق ذكره، حددت **فرضيات** الدراسة على النحو الآتي:

1. يحمل المربي قيمة تربوية اتجاه تطبيق المقاربة بالكفاءات.
2. تؤثر المتطلبات البيداغوجية والمعرفية على ممارسة المربي للأدوار الجديدة .
3. هناك تأثير لأدوار المتعلمين الجديدة في العملية التعلمية من وجهة نظر المربي.

تمثل هذه الدراسة أحد المواضيع الهامة في مجال التربية، شغلت أذهان أصحاب القرار والقائمين على تنفيذ العمل التربوي على حد سواء. حول ما تعلق بممارسات المربي لفعله التربوي في اطار المقاربة الجديدة. ولأنه صاحب الأخلاق الحسنة والعلم المنظم المنبثق من الشعور بالمسؤولية إزاء ما صمم له بطريقة مقصودة فإن ذلك ما يبرر أهمية موضوع الدراسة وقيمتها العلمية.

وقد حملت الدراسة جملة من **الأهداف** أثارت الدافعية لتناول هذا الموضوع :

- حاجة المجال التربوي الدائمة ، لإظهار المشكلات البالغة الأثر والتي تتطلب حلول أمبريقية – استعجالية– ، بغية ايجاد منطلقات جديدة تمنح الصفة العقلانية للفعل التربوي

–محاولة التعرف على واقع حال ممارسات المربي للفعل التربوي والوقوف على تحول السلوكيات والتوجهات التربوية للمقاربة بالكفاءات من منظور المربين أنفسهم.

2. مصطلحات الدراسة

1.2 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1.1.2 مفهوم المقاربة:

تشكل المقاربة **تصور** ذهني استراتيجيتها تتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل[1] تضمن المفهوم فكرتين الأولى تقوم على تصور مشروع قابل للتحقق، والثانية تشير إلى عملية تنفيذ ما خطط له.

2.1.2 مفهوم الكفاءة:

تمثل الكفاءة عند روجيرس(Rogires) القدرة على التصرف، والعمل على ادماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد، المعارف، المؤهلات، التفكير المنهجي... في سياق معين لمواجهة مختلف المشاكل التي تعترض الفرد لإنجاز مهمة معينة[2] وهنا اشارة إلى ما يتعلق بالقدرة على تحويل الموارد المكتسبة. من خلال ادماج المعارف..، الانفعالات، المهارات الحسية الحركية، التي تسمح بمعالجة الوضعيات وحل المشاكل وانجاز المشاريع[3] فهي دالة ومتجانسة قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة، ويستدل على حدوث الكفاءة من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، انطلاقا من سلوكات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به.[4]

اجرائيا: المقاربة بالكفاءات عملية تنظيم لبرامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها، تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا.

2.2 مفهوم الفعل التربوي:

ارتبط الفعل التربوي بالسلوكات والأدوار التي يقوم بها **المربي** الذي يسميه البعض **المدرس** أو **الأستاذ** أثناء تقديمه للأنشطة البيداغوجية والتربوية للمتعلمين. كما يقوم ببناء الكفاءة وتنميتها من خلال فعل: التنشئةInitiation ، الدعم Soutien ، الإشهادAptitude أو التمكن والمحافظة عليها بالرعاية Maintien.

1.2.2 فعل التعليم:

هو سلوك المدرس داخل القسم، ينقل للمتعلم المعارف والقيم والاتجاهات. كما أنه عملية ديناميكية متطورة بتطور الزمن وفقا لسلوكيات وأعمال المعلمين.[5]

2.2.2 فعل التعلم:

هو ما يقوم به المتعلم من أفعال وأعمال سواء داخل القسم أوخارجه، تكمن قيمتها في كيفية توظيف تلك التعلمات المكتسبة لمواجهة المشكلات،

يستخدم فعل التعليم والتعلم للدلالة على التفاعلات التي تتم بين طرفي العقد البيداغوجي (المعلم والمتعلم) المتفاعل في سياق الوضعية المستوحاة من الحياة العامة.

3.2 المتطلبات البيداغوجية و المعرفية:

1.3.2 المتطلبات البيداغوجية:

تمثل المتطلبات البيداغوجية نسق منسجم من العناصر تحدد المعالم وترسم الطرق والوسائل الكفيلة لتشكل ذلك التواصل البيداغوجي الذي يحقق الهدف في زمن محدد كما ترتكز على تصورات المتعلم، قدراته ودوافعه للإنجاز.

2.3.2 المتطلبات المعرفية:

تتعلق بالمعارف النظرية والمفاهيم والمصطلحات التي يحملها المربي حول الفعل التربوي في اطار المقاربة بالكفاءات.

3. الخلفية النظرية للدراسة

إن المنتوج التربوي للمختصين في مجال التربية والتعليم القديم والحديث أعطى أهمية للفعل التربوي من جانبين: **الأول** يتعلق بعملية انتاج هذا الفعل بناء على غايات المنظومة التربوية و**الثاني** يتعلق بالمضمون أي بالمفاهيم والتصورات والمبادئ التربوية. وكذا اهتماماته وانشغالاته وعن مثله الاخلاقية والمعتقدات الدينية وطموحاته التربوية والاجتماعية. حيث تستلزم جميع اصلاحات المناهج مثاليا ممارسات بيداغوجية جديدة محافظة على القيمة التربوية للفعل التربوي لهذا يرى جونايير فيليب أن الإقبال على التعليم بالكفاءات لا يكون بالحلول الجزئية المتمثلة في اعداد المناهج على أساس هذه المقاربة بدون احداث تغيير في الأنشطة التعليمية بأقسامنا الدراسية، وذلك كيف ما كانت جودة مناهجنا وتماسكها. وإذا كانت الكفاءات تستخف المدرسة ولم تستخف معلميها فالفشل لا مفر منه.[6]

يعد تكوين المتمدرسين بيداغوجيا وتربويا من الرهانات الكبرى لا سيما من حيث واقعية التصورات للجوانب النظرية والابستمولوجية للمقاربة. فقد خلص كل من بوتان وجوليان (Boutin & Julien) في دراستهما للإصلاح التربوي بـ الكيبك أن الأسس النظرية للمقاربة بالكفاءات غير واضحة ويغيب فيها الانسجام.[7] فالمربي يركز في ممارساته على بناء المعارف وتنمية كفاءات التلاميذ دون الاهتمام بالكفاءات الوجدانية والثقافية وكأنهم في المحيط المهني.

إن ما تم الإشارة إليه، يعد كإجابة مؤقتة عن تساؤل المختصين حول سيطرة وتأثير مرجعية المقاربة بالأهداف على عملية التكوين بالكفاءات رغم أن لكل منهما معالم خاصة بها وهو ما لاحظه أيضا **لويس**(Louis) وأبدى عدم قناعته بخصوص قبول ممارسة مفاهيم لها اطار مرجعي معين يتم تجسيدها بأدوات ذات مرجعية أخرى[8].

أشار مكتب الدراسات التربوية والتكوين (BLEF) بأن الفارق في المردود التربوي بين المقاربتين" الأهداف والكفاءات" قليل وبأداء متشابه تقريبا.[9] ويظهر أيضا، أن ما يميز التكوين بالكفاءات الاعتماد المباشر على مقاربة الأداء في تقويم نشاطات المتعلم فتركز على تقويم المهارات أكثر من الكفاءة واتباع طريقة طرح المشكلات وبناء شبكة الاجابة الصحيحة [10]. ومهما يكن على حد قول بان (Bain) فإن تقدير الأداء يعتمد على المقاربة القائمة على الأسلوب الاستكشافي الذي يسمح بتجريب الكفاءات التي تقاس باختبارات الأداء[11] لكن توجد صعوبات في تطبيق هذه المقاربة والمتعلقة من جهة بما تحمله وضعيات المشكلة من تدفق هائل في المعلومات التي تتطلب من المعلمين التحكم والدقة في صياغتها حتى لا يعجز المتعلم على فهمها.

ابستمولوجيا، يتطلب من المتعلم في حل وضعية مشكلة تجنيد مختلف المعارف المكتسبة للتأكد من تحقق الكفاءة لديه والعمل على تنميتها، فإن كان المهم هو الانشغال بالتحديد المسبق للمعارف لعملتي التعلم أو التقويم. فالأهم يأتي من خلال عملية بناء المعارف الجديدة التي تضع المتعلم في تفاعل مستمر بمحيطه وبعدها الشروع في فعل الاستثمار المعرفي الذي يكون تلقائيا من طرفه.

فمن خلال ما تم عرضه، يجعلنا ندرك طبيعة الاصلاحات المتعددة التي قامت بها المنظومة التربوية في الجزائر على مستوى المناهج التي حملت في طياتها محاور تتضمن كفاءات يعمل المربي على تحقيقها بوسائل محددة مسبقا،كما لم تأخذ بفكرة السياق الذي تُبنى وتمارس فيه الكفاءة[12] فكل الوضعيات لها سياق ذات دلالة يتفاعل معها **جميع** التلاميذ. تفعل بقوة المربي ونفوذه، وبدرجة تفوقه في الخبرة والتحكم في المادة العلمية واتساع ثقافته وسمو أخلاقه[13] وقدرته على التحفيز، والتوجيه وامكانية جعل المعارف النظرية أكثر وظيفية في الحياة المدرسية للمتعلم[14]

يمكن أن يساهم واقع المقاربة بالكفاءات في ارتفاع نسبة الفشل المدرسي، الذي مرده فقدان السيطرة على بناء وضعيات بسيطة مشجعة ومحفزة للمتعلم. ليوجه بعدها بمرونة لما يعرف بالوضعيات المركبة وغير مألوفة التي تتطلب تجنيد مستمر للموارد المعرفية قصد ايجاد حل مناسب لها. نجاح هذه

العملية متوقف على مدى **احترافية** المربي في بناء وصياغة محتوى أنواع الوضعيات وفي اختيار أسلوب تقديمها للمتعلم ومتابعة أعماله المنجزة وتقويمها. في حين من غير الممكن تحقيقه مع **الأغلبية** من التلاميذ. بالرغم من تقييمهم بنفس الأسلوب للحكم على مدى تحقق الكفاءة لديهم واجراء المقارنة بين الراسبين والناجحين.

من هنا يتجلى عدم ملائمة أدوات المقاربة الكلاسيكية مع التوجه الجديد، فالأمر يتطلب تحدي لتصميم المناهج وفق منطق المقاربة بالكفاءات لتحديد نشاطات أو ممارسات المربي مع التلاميذ في اطار الفعل التربوي وهو ما جعل جون ديوي، يفترض بعض الملامح أو المهارات التي تكون عند المربين ،كالقدرة على التحفيز والتوجيه وامكانية جعل المعارف النظرية أكثر وظيفية في الحياة المدرسية للمتعلم، وهذا ما يجب أن يولي له الاصلاح التربوي العناية في اعداد المربين فكريا وأخلاقيا.

ومن أجل تجاوز الغموض، واستدراك بعض النقائص المتعلقة بمفهوم الكفاءة حاول المختصين ضبطها وأجرأتها انطلاقا من سيرورة عمليات: التعلم ،التكوين والتدريب. كما قد طرح تصنيف الكفاءات اشكالا نظري ومنهجي، فلا يوجد لحد الآن تصنيفا شامل وموحد للكفاءات، فهناك باحثين قدموا تصنيفا بناء على عملية التعلم والتقويم والبعض الآخر صنف الكفاءات من خلال نواتج عملية التعليم والتعلم. وكلا التصنيفين أخذت بهما وزارة التربية الوطنية غير أنه قد تعرضا كل من التصنيف الأول والثاني للكثير من الانتقادات بسبب غموض الأساس المفاهيمي وكيفية حدوث عملية التعلم وغياب الوضوح والنمذجة التي تعطي دينامية حقيقة للفعل التربوي . **فما هو منطق المقاربة بالكفاءات في صياغة الفعل التربوي في سياق الاصلاح؟**

أولا: بناء منهاج دراسي جديد:

إن البحث عن مدرسة أكثر نفعا ونجاعة، يطرح فكرة تغيير المنهاج الدراسي جذريا الذي يستلزم طرائق تعليمية جديدة جديرة بإثبات نجاعتها. ولهذا اعتبرت المقاربة بالكفاءات كضرورة لتحقيق أهداف الاصلاح الذي شرع فيه سنة 2004/2003، واعتماد مناهج جديدة بمقاصد ومضامين محاور تتناسب مع الواقع وتتجاوز بشكل واسع مجال التعليم الكلاسيكي. بحيث يتطلب تنفيذه ارادة كبيرة من طرف المعلمين ومناخ مدرسي ملائم، الذي يساهم في خلق آليات التكيف والارتقاء بالممارسات المهنية. وهو تصور يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي[15]

يقدم منطق المقاربة بالكفاءات للمنهاج الواقعية والتجريب فلا تعتمد فقط على منافع التطبيق بل أيضا تعمل على الربط بين النظري وبما يعيشه المتعلم من وضعيات معقدة والربط بينهما يحتاج إلى دقة الإجراءات ومساراتها وكذا نوعية الهياكل وجدية الممارسات التي تجعل من إمكانية الاعتماد على المقاربة بالكفاءات أمر مميز لإحداث التغيير في المنهاج الدراسي ونقله من المنهج الشكلي الى الواقعي.

ومن العناصر الأساسية التي اعتمد عليها الاصلاح في إعادة هيكلة المنهاج:

أ– الأسس الاستراتيجية: تقوم المقاربة بالكفاءات على انتقاء المحاور المرتبطة بواقع المتمدرس وبيئته. لهذا كان اختيار مضامين المنهاج تتوافق مع واقع المتعلم.

ب– الأسس المنهجية: تقوم على مجموعة من المبادئ يمكن ايجازها على النحو التالي: مبدأ الكلية أو الشمولية، مبدأ اتساق أو الترابط، مبدأ القابلية للتطبيق، مبدأ المقرؤية ، مبدأ التقييم ومبدأ التلاؤم.[16]

يتطلع النظام التربوي من خلال هذه المبادئ الدخول في عملية التطور وتجاوز العقبات التي تظهر أمامه كالتجدد في النظرة الفلسفية للتربية الناجمة عن تغير المجتمع وزيادة متطلباته وكذا النمو المتسارع للمعارف وتعدد طرق تعلمها واهتمام العلم بمجال التكنولوجيا. هذه المبررات وأخرى دفعت بالمدرسة إلى ابرام **عقد تعليمي تربوي** جديد مع أنظمة المجتمع وكفاءة مخرجاتها معيار لنجاح تلك العلاقة.

ثانيا: الشروع في تكوين المربين ومرافقتهم مهنيا:

أ. أهمية تكوين المربي:

يتميز التكوين حسب لجندر (Legendre) بمجوعة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي تهدف إلى اكساب الفرد المعارف والمهارات والمواقف وتنميتها بصورة التي تجعله قادرا على ممارسة مهنة معينة[17] وبالتالي جادة العمل التكويني تتمركز حول الانطلاق من فكرة اثارة الممارسات عند المتكون، احداث التحولات في شخصيته. بناء كفاءاته وتقديم ما تقتضيه مهنة المتكون والضغوطات الناجمة عنها. وكذا مساعدته على ايجاد الطرق الملائمة لتحليل مشكلات العمل والتكيف معها وهيكلة معارفه بالاستناد إلى نشاطاته وخبراته الذاتية. كما يعمل التكوين على تذليل الضغوطات. والاهتمام بتسيير التكوين.[18]

وتظهر أهمية التكوين من خلال حالة استعداد الأساتذة للمتابعة والقابلية للتعامل مع نمط تسيير عملية التكوين، سواء من حيث برمجة المواضيع المتناولة،التوقيت، أسلوب وطريقة التكوين،.. ويتجلى وعي

المتكونين في تحليل المهمات الجديدة وتكييفها ،كما **تقاس** فعاليتها بالنتائج المترتبة على المستوى المعرفي للتلاميذ وسلوكاتهم.

ب. التكوين بالمرافقة:

شرعت وزارة التربية ،عقب الاصلاح سنة 2014 باستحداث آلية "المرافقة التربوية" للأساتذة الجدد. قصد منحهم الثقة والإرادة وابعادهم على كل الممارسات التي قد توقعهم في الكثير من التناقضات ولا تقودهم إلى الملمح المهني المطلوب.

ومن الكفاءات المراد تنميتها خلال عملية المرافقة يمكن ايجازها في ما يلي:

1-توجيه قدرات المربي إلى تنظيم وضعيات تعلمية والتخطيط لها، من خلال القراءة الصحيحة للمنهاج ومحاولة الربط بين الكفاءات ، والتحكم في بناء وضعيات تعلمية وكيفية الاستعمال السليم للوثائق المرافقة للمنهاج الجديد والتخطيط المحكم للدرس.

2- تمكين المربي من معرفة طريقة تنظيم العمل في حجرة التدريس (إدارة التعلمات وتنشيطها)، وإثارة اهتمامه حول مسألة مرافقة التلاميذ.

3-التعرف على عملية تقويم أعمال التلاميذ، باستخدام مختلف أنواع التقويمات.

4-إدارة التكوين المستمر الذاتي. أي الوعي بأهمية التكوين واعتباره السبيل الأمثل لتطوير الكفاءات المهنية للمربي مع الانفتاح على الوسط الخارجي.

4. الاجراءات المنهجية المتبعة

1.4 المنهج:

تستوجب طبيعة الموضوع استخدام المنهج الوصفي المرفق بالتحليل والتأويل، للوصول إلى استنتاجات تعبر وبدقة عن ما يحدث في حقل الممارسات التربوية.

2.3 العينة:

شملت عينة الدراسة أساتذة من التعليم الثانوي، يقدر عددهم الاجمالي 130 موزعين على 10 ثانويات تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وهي ممثلة لثلاث مقاطعات "الوسطى، الشرقية ،الغربية" لولاية البليدة.

3.3 أدوات البحث: استدعت الضرورة لجمع أكبر عدد من المعلومات اللجوء إلى :

–أداة **المقابلة** لضمان مشاركة المبحوثين وصدق آرائهم. شملت المقابلة أربعة 04 محاور تشمل التساؤلات الفرعية المذكورة آنفا في الإشكالية.

ولتوليد أكبر كمّ من الأفكار تم استخدام تقنية العصف الذهني(Brainstorming)، مع أساتذة التعليم الثانوي في الشعب الأدبية والعلمية. وهو ما سهل جمع المعلومات في فترة وجيزة حددت بشهر.

– كما تم توظيف تقنية تحليل المحتوى أو مضمون اجابات المبحوثين واستخلاص الأفكار المشتركة بشكل **كيفي** لتبيان الممارسات التربوية التي أفرزتها المقاربة بالكفاءات .

5. تحليل النتائج:

1.5 علاقة المربي بما يدرسه من معرفة في القسم:

نشير في البداية، إلى أن المربي يدرس المعرفة ولا يمارسها لأنه ببساطة لا يعلم ما الغرض بدقة من تغيير المنهاج الدراسي. وهذا راجع إلى عدم مشاركته في تحديد معالم الانتقال إلى المقاربة الجديدة. ومن ثمة جاء التعبير فقط عن مسؤوليتهم كمنفذين للمنهاج الدراسي. وللإشارة، فإن جميع الأساتذة المبحوثين لهم أسلوب ذاتي في التسيير والتنفيذ لمحتوى المنهاج الجديد، ويتعاملون أيضا بغائية نقدية للوسائل التعليمية ولطريقة التدريس وكذا التعامل مع المتعلمين. كما أنهم على ادراك و وعي بأن تكوينهم الأكاديمي والمهني له تأثير في ممارساتهم اليومية للفعل التربوي وأن كل ما تحمله البيئة المدرسية من رواسب لها تأثير كبير في شكل وبناء المعرفة.

2.5 نظرة أساتذة التعليم الثانوي للمنهاج الجديد

حينما نتحدث عن ما تحمله المناهج الدراسية فإننا نجد بالضرورة مواقف وتبريرات ذات قواسم مشتركة بين المربين، وهي تعبر عن انشغالا بينا حول كيفية بناء مناهج أكثر ملائمة لواقع المتعلمين، وهنا تجدر الإشارة، إلى أهمية توضيح مفاهيم المقاربة، طرق التدريس والوسائل البيداغوجية دون اغفال الجوانب التطبيقية.

3.5 أدوار المربي في ضوء المقاربة بالكفاءات

يعد التعلم عميلة أساسية في حياة المتعلم، تؤمن له اتصال ذاتي مع العالم الخارجي، ويتحدد مستوى فاعليتها من خلال التناغم الذي يخلقه **المربي** مع المتعلم والمادة التعليمية، وتتحقق هذه **العلاقة** بفضل استخدام استراتيجية تربوية ترتكز على **الاحترافية** في ممارسة الأدوار التي تعنى بالنواحي المتصلة

بالتلميذ من حيث تصوراته، قدراته على الإدراك والتفكير، وبالمادة من حيث خصوصياتها البنائية الوظيفية ودرجة تعقيدها، وبمحيط العمل. لهذا تقوم العلمية التعلمية في اطار المقاربة على أربعة عناصر أساسية:

العملية التعلمية = أداء (المربي + التلميذ) + المادة العلمية + ظروف التعلم

إن ما تتميز به المقاربة بالكفاءات عن المقاربات السابقة ارتباطها المباشر بالميدان والاقتراب من الجانب الاجتماعي للتلميذ، لطرح مختلف الوضعيات التعلمية والمشاريع البيداغوجية والإدماجية (البحثية)، بهدف الوصول إلى تحرير طاقات المتعلم وتجديد استعداداته لاكتساب الموارد المعرفية وإعادة استثمارها في حياته اليومية. لقد أصبحت تدخلات المربي منحصرة في أدوار محددة فلا تؤدى بعفوية وارتجال بل بدراية واحترافية وعلى قدر ملكة المعلم يكون حذق المتعلم[19]. تتجسد أهمية المقاربة، حينما يتفاعل المربي مع التلاميذ من خلال ممارسته للأدوار التي جبل عليها، بتحكمه وحكمته يدفع التلاميذ للاكتشاف والاستمرارية في إنجاز العمل داخل القسم وخارجه. هذا ما تجسده المعادلة التالية:

أداء المربي= ممارسة تناوبية لأدوار (القائد + المرافق + الموجه + المنشط + الوسيط + المرشد + المتابع)

1.3.5 دور القائد:

يتفق المبحوثين أن لهم معارف تشمل الاستخبار والتفهم والتجربة بما فيها المجال النظري والجوانب التقنية ليسهل عليهم التحكم في المادة وهي الخطوة الأولى لقيادة الفوج التربوي. كما يتطلب الدور **مؤهلات ومهارات لا سيما** في مجال التواصل.

وتعد صفة التشاور، الإقناع والتأثير أهم ما يميز المربي القائد في قسمه ومحيطه، ومع ذلك استبعد البعض من المبحوثين أهميتها وتأثيرها في واقعهم المهني، لعدم وجود استعداد من طرفهم، وهذا لانشغالهم بإتمام البرنامج السنوي. وكذا لعدم تفاعل الأطراف التربوية أو الادارية معها. وقد أباح العرف المدرسي صفات أخرى تبرز المربي القائد وتتحكم في مستوى قيادته التربوية. كما أن كفاءات المربي القائد لا تحيد عن تنمية جانب الشخصية المتمثل في حسن التواجد بين أفراد الجماعة التربوية والتمسك بقيم وأخلاقيات المهنة والقدرة على اتخاذ المبادرات والمرونة والتكيف وحسن المسؤولية والمظهر والإبداع.

2.3.5 دور المرافق:

المرافقة تسمح للمربي أن يمرر المتعلم في مختلف الوضعيات من التصور الشكلي للمعارف إلى التصور الرمزي الواقعي، ليجسد بذلك العلاقة التربوية الأكثر انسجاما وتفاعلا، ولكونه شريك غير منفصل على التلميذ في اللقاء والحضور الدائم في التعبير المتبادل معه فإنه العارف بذاته وحاجاته التي

تمكنه من خلق القلق العلمي لديه وتجنيبه قلق السقوط في الفشل والخوف من الرسوب. تتعزز في نظر المبحوثين المرافقة البيداغوجية بإدراج الوسائل التكنولوجيا في تقديم الأنشطة التعلمية ومتابعة انجاز التلاميذ. فتزيد في قدرتهم على إصدار الحكم وأخذ القرار لضبط سلوكات التلاميذ دون اللجوء إلى العقاب الذي يؤمن بشرعيته الكثير من المربين لكونهم يمتلكون السلطة والنفوذ على التلاميذ.

3.3.5 دور الموجه:

التوجيه ركن أساسي في العملية التربوية، يستمد قوته من كفاءة المربي التي تسمح بتبني الأسلوب العلمي في ازالة سوء الفهم لدى التلاميذ أثناء البناء والاستثمار أو في بعض الوضعيات غير مألوفة التي تظهر في واقع التلميذ. حيث تأتي التوجيهات في شكل أراء أو ملاحظات الغرض منها التوضيح، التنبيه، التدقيق، الإرشاد وأحيانا يستدعي الأمر إلى تقديم انتقادات تعديل المسار وتحسين صورة تدخلات المتعلم.

حيث يتأثر الدور التوجيهي بمستوى دافعية المربي وقدراته العلمية والتدرب على المقاربة التي تسمح لهم باختيار أفضل الاستراتيجيات التي تمكنه من تفسير احتياجات التلاميذ وتصنيف المشكلات التعلمية والتعرف على درجة حدتها. لهذا يعطي المبحوثين أهمية قصوى لتوفر النماذج التطبيقية للاطلاع عليها لا سيما التي تمكنهم من اختيار الوضعيات الأكثر احتمالا وقدرة على استظهار كفاءات التلاميذ ومعايير تقويمها.

4.3.5 دور المنشط:

يعد المربي محركا فعال للمجموعة سواء في القسم أو مع فريقه التربوي تتمثل ديناميته في امتلاك روح التنشيط، والقدرة على تحقيق الأهداف بتوظيف ذكي للوسائل التعليمية واختيار سليم لطريقة ايصال المعلومات.

تستدعي مهمة **التنشيط** في نظر المبحوثين إلى:

- امتلاك سلطة القرار داخل القسم للتمكن من أداء دور المنشط والالتزام بصيغه ومعاييره المتفق عليها .ويتحدد ذلك من خلال المستوى التنظيمي للأنشطة وضبط عملية تدخلات التلاميذ.
- العمل على ادارة المناقشات بمنح المتعلم فرص التعبير عن أفكاره واعتراضاته ثم تقديم التبرير العقلاني كضمان لمواصلة الانجاز.
- التعامل بمبدأ التحاور والتشاور مع التلاميذ لتحقيق الثقة والالتزام بالقرارات.

– التركيز على التواصل الذهني ، الروحي والعاطفي مع التلاميذ.

كما أشاروا في اجابتهم على السؤال الذي طرح نفسه: **هل تتوفر لديكم كل المتطلبات لتنفيذ دور المنشط؟**

يرى المبحوثين أن الاصلاح التربوي ذات أهمية، لكنه يحمل الكثير من الضغوط التي تثقل كاهل أساتذة التعليم الثانوي ، فممارستهم للتنشيط تنطلق وتستمر بما يلي:

– توفر موارد معرفية عند المتعلمين.

–ارتقاء النماذج البيداغوجية المتاحة إلى مستوى النماذج الفكرية المستعملة

– وضوح الغايات والقيم المستهدفة داخل العملية التربوية.

– أن تكون الوضعيات البيداغوجية معلومة قابلة للتطبيق والتقويم.

كما يتم التنشيط في إطار عمل موجه لتحقيق الأهداف المنتظرة من العملية التربوية. فهو ليس صورة مثالية للمحاكاة أو صفات للتطبيق بل دور تحركه القيم التربوية ،الموارد المعرفية ، النماذج البيداغوجية ، الوضعيات والعلاقات التربوية.

5.3.5 دور الوسيط:

دور متجدد ،منفتح على الذات وعلى مبادرات واجتهادات من يتفاعل معهم المربي. يمكن اعتباره كوسيط ايجابي بين المادة التعليمية والتلميذ .

يصعب في نظر بعض المبحوثين ممارسة دور الوسيط لانشغالهم بالتلقين وتناسي طريقة التعامل مع المعلومات وكيفية استغلالها والإبحار فيها مع المتعلم. وكذلك يلاحظ على التلميذ نقص الاستعداد النفسي والذهني لقبول التعلم وأصبح تدريجيا غير منتج للأفكار والآراء التي تثري العملية التعليمية التعلمية وتخلق بيئة ملائمة للتعلم.

6.3.5 دور المرشد:

يعتمد فيه المربي على قاعدة تربوية، تحدد بواسطتها مستوى المهمات لتجعل التلميذ يكتشف ويوظف معارفه، ويعدل من مساره التعليمي .ولقد أبدى جلّ أساتذة المواد العلمية فهمهم للمعايير العلمية التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات وبيداغوجياتها كالعمل بالمشروع، المشكلات، التعاون...إلخ. وهذا ما غير نظرتهم للأدوار التي يمارسونها فلم تنحصر فقط في القيادة والتوجيه والتنشيط بل يعملون باستمرار على تحسين دورهم في ارشاد المتعلمين الذي يتطلب منهم رؤية شاملة ودقيقة للمنهاج الجديد

والالمام بكل الخصائص العقلية والنفسية والانفعالية للتلاميذ لخلق الدافعية لديهم لاكتشاف واستثمار مختلف الموارد لأجل اكتساب معارف جديدة. والتقليل من حالة اللامبالاة الحادة عند بعضهم وتعديل السلوكات غير سوية.

في حين يعتبر أساتذة المواد الأدبية أن استجابة التلاميذ لإرشاداتهم في أغلبها تتوقف على طبيعة المادة التعليمية والطريقة البيداغوجية المستعملة. فالكثير من التلاميذ يتفاعلون مع المشاريع الإدماجية خصوصا في اللغات الأجنبية وبأقل درجة في اللغة العربية لأنها تستجيب لميولاتهم واهتماماتهم المتعلقة ببيئتهم الخارجية . وهذا ما سهل لأساتذة هذه المواد تنمية مختلف الجوانب المتعلقة بالكفاءات العلائقية والاجتماعية كالقدرة على التعامل مع الغير والتفاوض معهم وخلق التفاعل الإيجابي المستمر داخل الجماعة ومع المربي المرشد خصوصا قبل وأثناء سير الحصة التعليمة وبعدها في اطار ما يسمى بعملية المتابعة بمختلف أشكالها.

7.3.5 دور المتابع:

ممارسته ليست جديدة، لكنه هام للغاية خاصة في وجود أساليب متعددة للتقويم، يتطلب التخصص والتصور الفذ في التعامل مع المسار الدراسي للمتعلمين، يهدف إلى تحقيق مشاركة جميع التلاميذ في العملية التربوية لمتابعة تطور تحصيلهم العلمي. ارتبط نشاط المتابعة **زمنيا** بأفعال التلاميذ وانجازاتهم. و**تلقائيا** بحدوث الأخطاء التي يقع فيها المتعلم خلال العمل الفردي أوالجماعي لأجل التصحيح ومتابعة تنفيذ التعليمات.. لا يكفي الحصول على العلامات للتأكد من تحقق الكفاءات بل يستلزم المتابعة لتسجيل الملاحظات واكتشاف العراقيل ومحاولة معالجتها في أوانها.

أداء دور المتابعة طوال سيرورة الفعل التربوي يستدعي تحديد وضبط استعمال أساليب المتابعة لصالح التلاميذ وليس ضدهم. لما له من تأثير على صحتهم النفسية والدراسية. لكن رغم أهمية المتابعة فالكثير يتغافل عنها أو يسقطها تماما من ممارساته اليومية. لهذا يتطلب الأمر وضع استراتيجية تربوية ترتكز على تحرير رغبة المتعلم من خلال إفساح الفضاء المدرسي وجعله أكثر تشجيعا على التعلم الذاتي. والعمل الدائم على إيقاظ المعرفة الضمنية لديه بربط محتوى التعلم باهتماماته، وتفجير قدراته وتنميتها دون اكراه.

4.5 نظرة المربين لدور المتمدرسين:

تفترض المقاربة بالكفاءات أن للتلميذ أدوارا متميزة يمارسها خلال تعلمه، فلم يعد المتلقي للمعارف وإنما شريكا في بناء كفاءاته، بما يبذله من جهد فكري وتفاعل وتجاذب وتباحث وتنافس علمي. وهذا ما توضحه المعادلة:

أداء المتمدرس=القدرة [(اكتساب المعارف+ التحويل + الممارسة باستمرار) + (تجنيد الموارد المعرفية+ **استثمار**)]

وفي هذا الصدد أجمع المبحوثين، بأن الأدوار التي أسندت إليهم تتطلب لتنفيذها توفر عنصرين أساسيين هما درجة استيعاب وفهم التلاميذ للمادة العلمية، وجوب توفر ظروف ملائمة للتعلم. وفي غياب أحدهما يصعب على الإطلاق أداء الفعل التربوي. ويلح المبحوثين على أن تكون للتلاميذ قدرات تمكنهم من ممارسة أدوارهم منها:

أولا : القدرة على استعمال المعارف المكتسبة وممارستها:

وهنا لا يعني اكتفاء التلاميذ بمحاولة إنجاز الواجبات اليومية أو القيام بتخزين المعلومات واسترجاعها. أو محاولة اظهار استعداداتهم لإجراء الامتحانات أواظهار الامتثال لسلطة الأساتذة. هذه السلوكات لها دلالة واضحة على عدم كفايتها لتطبيق أحد مبادئ المقاربة بالكفاءات وهو الوصول إلى مرحلة استثمار المعارف والحصول على موارد جديدة. وهو ما يقلق الأساتذة ويفاجئ المتعلمين أنفسهم والأولياء بصفتهم متابعين ومنشغلين بعلامات أبنائهم وكل المشرفين على العملية التربوية.

ويلحظ المبحوثين أن التلاميذ باختلاف مستوياتهم التعليمية يحاولون إبعاد شعورهم بالعجز أثناء العملية التعلمية وذلك لعدم قدرتهم على فهم التعليمات أو مواصلة انجاز عمل ما. ولتجاوز هذه الصعوبات يلجأ الكثير منهم إلى الاهمال واللامبالاة، ثم ابداء رغبتهم في عدم مواصلة الدراسة. أو إلى ممارسة **الغش** في الامتحانات خوفا من الإخفاق والرسوب.

ثانيا: القدرة على تجنيد الموارد المعرفية وتوظيفها في مختلف الوضعيات:

يرى المبحوثين، أن تمكنهم من بناء وضعيات معقدة أمر في غاية الدقة والأهمية ، لأن ذلك يمنح الفرصة للتلميذ من تجنيد أكبر عدد من الموارد المعرفية التي تولدت عن ظروف وسياقات متعددة. فإذا ما تم إدماج المعرفة ادماجا كليا فإنها تصبح عملية أكثر، وفي هذا الصدد يعتبر **فيليب بيرينو** (Perrenoud) أن عملية التحويل أو التجنيد للمعارف تتم بوضع كل التلاميذ أمام معارف مدمجة قابلة للاستغلال. وللوصول إلى تحويل متقن للمعارف وتجنيدها، لا يترك الأمر للتلقائية، بل العملية تحتاج إلى

الكفاءة المعرفية والمنهجية للمربي والاستعداد لتحمل عبء المتعلم وتفجير قدراته. ويشير في هذا الصدد الخبير في التعليمية دوفالي(Develay) بأن التحويل لا يشكل فقط المرحلة النهائية للتكوين وإنما هو حاضر وموجود في جميع مراحله .

فمن حيث التطبيق توجد في نظر أساتذة التعليم الثانوي **عوائق** كثيرة تُصعب من متابعة عملية التحويل مع التلاميذ، أهمها ما يلي:

– اكتظاظ التلاميذ في الفوج التربوي، مع التزايد المستمر في نسبة الفوارق الفردية بينهم. مما يصعب معالجة نقاط الضعف أثناء التقويم التشخيصي. بالإضافة إلى نقص الوسائل التعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي للمادة.

– التنظيم لمهمة التحويل في صورة جماعية تقلل من الاهتمام بدور كل عنصر فيها.

– مواجهة التلاميذ لمشاكل خاصة في مجال التصور والتحليل للمهام المقترحة عليهم، مما يصعب تنظيم التعلمات بدقة من دون هدم دينامية العمل الفردي أو الجماعي.

– تتطلب **استثارة التلميذ** استعداد ورغبة وطموح حتى يوظف ويكتشف ويتعلم الجديد

– ضغط المحيط المدرسي والاجتماعي وتأثيرهما على تصورات المتعلم ودافعيته للتعلم.

6. خاتمة

يعد الفعل التربوي عنصرا أساسيا في ممارسات المربين لا سيما بعد ارساء مبادئ المقاربة بالكفاءات بسلك التعليم الثانوي. التي استند إليها لتحقيق هدفين أساسيين، **الأول** تجنيب المتعلمين الإخفاق المدرسي ومنحهم فرصة استعمال المعارف وتوظيفها التوظيف السليم. و**الثاني** السمو بأدوار الأساتذة لإحداث التناغم بين نوعية ما **يدرسونه من معارف**، وبين ما يقترح من وضعيات في سياقات مختلفة.

إن المتعلم في اطار المقاربة بالكفاءات يجد نفسه أمام وضعيات مشكلة متعددة تتطلب منه تجنيد مختلف الموارد المعرفية والوسائل الملائمة لإيجاد الحل المناسب لها. والأكيد أن انجاز هذه المهمات تتم بمرافقة المربي الذي يؤدي أدوار عديدة لجعل المتعلم في حالة بحث واكتشاف وتدريب مستمر ومكثف إلى غاية الحصول على ملكات راسخة فيه، وللوصول إلى تحقيق هذه الغاية التربوية فأننا بحاجة إلى مربي ذو كفاءة مهنية متنامية تستجيب إلى تطلعات المدرسة.

وقد خلص البحث إلى أن الفعل التربوي الممارس يستجيب لما تنص عليه المقاربة في مواضع محددة ويتعمد على تجاوزها في مواضع أخرى، نظرا لوجود **عوائق** أهمها:

– إن الأساليب البيداغوجية المعتمدة في تنفيذ المنهاج الدراسي لم يحسن الأساتذة توظيفها، لاسيما ما تعلق ببناء الوضعيات وتقويمها لأنها تتطلب من المربي كفاءات معرفية وقدرات عالية في الملاحظة، التنشيط ، التنظيم ، التسيير والتحكم في العلاقة البيداغوجية والتربوية .

– نقص استعداد الأساتذة لممارسة أدوارهم الجديدة وفق شروط المقاربة بالكفاءات نظرا لعدم تلقيهم التدريب المناسب لتنفيذها وفي هذا ابتعاد عن الغاية التي من أجلها اختيرت هذه المقاربة.

– عدم كفاية قدرات ومهارات الأساتذة للتحكم في الفعل التربوي لأن الهدف لم يعد انجاز ألي وتلقائي للنشاطات بل اتباع استراتيجية تعزز دور المتعلم وتحقق التمفصل بين أساليب التدريس ، التقويم والمتابعة.

من خلال النتائج المتوصل إليها **تقترح** الدراسة:

– إعادة النظر في طريقة ممارسة الفعل التربوي المثبتة في المقاربة انطلاقا من الكفاءات المحددة في المنهاج مع مراعاة ظروف العمل.

– تنمية القدرات المهنية للمربي التي أشار إليها "فيليب بيرينو": (Perrenoud) تدبير القسم وحسن تسييره، العمل على تنظيم مراحل سير الدرس واحترام التوقيت المخصص لكل مرحلة، القدرة على الملاحظة وتعديل سلوك المتعلمين، وامكانية تقييم كفاءاتهم في طور بناء التعلمات وتقويمها، كما يجب أن تكون له القدرة على العمل التعاوني مع الفريق التربوي، وإدارة الحوار مع الأولياء لصالح التلميذ[20]

تجسد هذه القدرات عند ممارسة المربيين لأدوارهم الجديدة، التي حددها النظام التربوي مسبقا بحسب تدرج المراحل التعليمية، حيث تستند إلى منهجية علمية واجراءات عملية في تنفيذها. وبلغة المحاكاة يتم نقل الفعل التربوي من المجرد إلى الممارسات الفعلية الممكن ملاحظتها وقياسها وتعديلها حسب الإيقاع الذي يخلقه تفاعل أدوار المربين مع المتعلمين.

– تدريب التلاميذ على ممارسة أدوارهم الجديدة، واشراكهم في بناء الكفاءات المراد تحقيقها وترسيخها

– تروم احتياجات أساتذة التعليم الثانوي لممارسة فعلهم التربوي وفق المقاربة إلى كل ما تخفيه مبادئ التكوين من دلالات،" التعرف على شخصية المتعلم واستعداداته، امتلاك **المفاهيم** الأساسية الخاصة بالمقاربة وكيفية بناء الكفاءات واستعمال الوسائل التعليمية المحققة لها. والتمكن من اعداد شبكة التقييم وكيفية استغلالها".

هوامش :

[1] طيب نايت سليمان :المقاربة بالكفاءات" مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم"، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع (الجزائر) ، ط1، 2004، ص2

[2] X. Rogiers: Une pedagogie de l'integration"competences et integration des acquis dans l'enseignement", De Boeck(Bruxelles),2001 ,p66.

[3] اكزافي روجرس:المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (الجزائر) 2006،ص64.

[4] G. Scallon: L`evaluation des apprentissages dans une approche par compétence, De Boeck(Bruxelles), 2004 ,p105

[5] M. Durant : L'enseignant en milieu scolaire, presses(Paris) ,Ed 2 1996,p60.

[6] فيليب جونايير: نحو فهم عميق للكفايات والسوسيو بنائية،ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية (المغرب) ، ط1، 2005،ص26.

[7] G.Boutin et L. Julien : «L`observation des competences 'Son impact sur l`ecole et la formation des enseignants.» Ed nouvelles, Vol.14, 2000, pp. 34-35

[8] R.Louis,«Les limites du concept de competence vu sous l`angle de l`evaluation.», Revue des sciences de l`education ,Vol. 34, n3, 2008, pp. 753-768.

[9] Ibid., p. 759.

[10] G.Scallon, Op.cit., p. 137.

[11] Ibid., p.140.

[12] Ph.Jonnaert :Une competence peut-elle etre decontextualisee?, dans Ph.Jonnaert et AM Btika(dir), les reformes curriculaires:Regards croises. Presses de l`universite du Quebec (Quebec), 2004, pp. 69-87.

[13] Emile Durkheim: Education et sociologie, Puf (Paris), Ed6, 1997, p.68.

[14] جون ديوي :المدرسة في العصر الحديث، ترجمة عبد العزيز عبد المجيد، مكتبة النهضة، الجزء 1، (د.ب.ن)، د.س.ن،ص 80.

[15] وزارة التربية الوطنية: المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق الوطنية (الجزائر)، 2005، ص1.

[16] بوبكر بن بوزيد:اصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر (الجزائر)، 2009،ص 55.

[17] Ronald Legendre :Dictionnaire actuel de l'éducation,Larousse (Paris)1988 ،.

[18]Margaret Altet, et autre: Formation d`enseignants quelle professionnalisation , De Boeck (Paris) , 2002.

[19]عبد الرحمان إبن خلدون: المقدمة، المحرر خليل شحادة، دار الفكر (بيروت)، 2008، ص 404.

[20] Ph. Perrenoud, «Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation.» L'Educateur, n13, 1997, pp. 20-25.