التكوين التمهيني بالمدارس العليا للأساتذة: علاقة النظري بالتطبيقي

د. صالح علواني–خبير في علوم التربية وباحث في التاريخ والتراث المغاربي – تونس

ملخص البحث :

اليوم وأكثر من أي وقت مضى، يمثل التكوين رهانا مجتمعيا، لأن تطور التقنيات والاضطرابات الإقتصادية والتحولات التي مست المسألة الاجتماعية تفرض البحث عن استراتيجيات تكوين جديدة ومبتكرة. ويظل السؤال المطروح يحوم حول المواصفات والمقاييس التي تميّز "المدرس الجيد". هذا السؤال نجده على ألسنة وفي أذهان كل متلق عند مفتتح كل سنة دراسية، ونعتقد أن نفس السؤال يطرحه الأولياء وكذلك المدرسون فيما بينهم وقبلهم جميعا كان قد طرح من طرف واضعي برامج تكوين الأساتذة. فليس المطلوب فقط التكوين الكمي بل أيضا التكوين النوعي. نحن أمام باراديغمين: التعليم والتعلّم. والتكوين حسب المقاربة بالكفايات هو الخيار الأفضل في ظل الواقع النفسي والاجتماعي والعالمي الجديد المتميز بالعولمة والكونية وما تفرضه من تحديات حقيقة على المجتمعات. ولئن أبدى البعض احترازا من المقاربة بالكفايات معتبرين المقاربة تمهنن ولا تنمي المعارف النظرية فهذا التحفظ قد بدده الكثير من الباحثين في علوم التربية وغيرهم من أمثال بيرنو وتارديف وميريو مبينين أن أغلب الكفايات تتأسس على المعارف وأن أهم تغيير هو الذي يطرأ على العلاقة بالمعرفة وعلى كيفية امتلاكها كما أن دور المدرس يتحول من مصدر للمعلومة إلى منشط ومرافق ومدرب ووسيط ومسهل وخبير وهي كلها كفايات جديدة لا تكتسب إلا بمقاربة جديدة للتكوين داخل المدارس العليا للأساتذة.

الكلمات المفاتيح: أستاذ /مدرّس /تعليم –تعلّم /تكوين تمهيني /مَهنَنَة /كفايات /الأستاذ المدرب /الأستاذ المرافق/الأستاذ المنشط /الأستاذ الخبير/ الممارسة التأملية.

من خلال انتظارات المتعلمين والتلاميذ والأولياء والمجتمع ووعيا بالتحديات الحضارية والاجتماعية والثقافية التي تطرحها الكونية والعولمة يتأكد دور المدرسة الأساسي في تهيئة الأجيال تهيئة سليمة معرفيا ومهاراتيا من أجل نموّ ورقي الأوطان وثباتها أمام بروز هويات تتجاوز المجتمعات المحلية إلى الكونية. والتدريس مهنة من المهن التي تتطلب مهارات وكفايات عالية ومتنوعة ولذلك اهتم الباحثون في علوم

التربية بتكوين المدرسين، متسائلين حول أفضل السبل لذلك. ومن المؤكد أن لا أحد باستطاعته أن يزعم قدرته على وضع نموذج مفاهيمي لمسألة مركبة ومفتوحة مثل التكوين من أجل التمهين أو المهننة. لكن العمل جار، وكما تبينه الدراسات في علوم التربية منذ بداية الثمانينات، على إعداد نماذج نظرية لمهننة المدرسين وذلك من أجل الاستجابة لبروز الحاجة إلى تطوير ممارسة التدريس بمهنية حقيقية وفعلية. ومن بين من اشتغل طويلا في هذا المجال نذكر بالخصوص جاك تارديف وبرنيو وفيليب ميريو الذين اهتموا بتكوين المدرسين حسب المقاربة بالكفايات لما تتوفر عليه من قدرة على استيعاب مقاربات بيداغوجية أخرى مثل بيداغوجيا الأهداف والبيداغوجيا الفارقية لكنها تتجاوزها لتعطي للمتعلم فرصة بناء معارفه بمرافقة مدرسه. وقد اتفق جميعهم على ضرورة الانتقال من باراديقم التعليم إلى باراديقم التعلّم وما تتطلبه هذه المقاربة من كفايات يتسلح بها المدرس من أجل أداء مهنته. وظهرت محاولات لتحديد مرجعية أو مرجعيات للمدرس، هذه المرجعيات (referentiel) هي مجموعة من الكفايات يتضح من خلالها أن مهْنَنَة المدرس هي حصيلة **جملة من المكتسبات** بعضها متعلق بالمنظومة التربوية، وبعضها متعلق بمواد التدريس، وبعضها متعلق بمسارات التعلم وكيفية تنظيمها[1]، إضافة إلى **جملة من المعارف** تكون مبنية من أجل الفعل التعليمي/التعلمي أو هي نشأت وتطورت سواء مع الفعل ذاته أو اكتسبت عن طريق الفعل. "هذا ما يعطي للجانب العملي والممارسة موقعا محوريا في عملية تكوين المدرسين لا فقط لما هي عليه (تربصات ميدانية...) ولكن لما تمثله من الناحية الابستمولوجية بصفتها فضاء استباقيا ولحظة نقل فعلي، ولحظة تطبيق واستبطان للمكتسبات النظرية وكمرجعية مسبقة بنيت عن تجربة"[2]. وبهذا المعنى تكون المهنية من ناحية، ترجمة لقدرة المهني على تحليل منظومة التعليم والتعلّم وخصوصا تأثير خياراته على تعلّم التلاميذ وذلك على مستويات عدّة: البيداغوجي والديداكتيكي والمعرفي والنفسي الاجتماعي والمؤسساتي، ومن ناحية أخرى هي ترجمة لقدرته على التطبيق السليم لطرق التدبير والتفاعل والتنظيم التي تستجيب للحاجيات العاجلة أو الآجلة

[1] Philippe Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée.* Avec une postface de Jean-Michel Zakhartchouk, Paris : ESF, 2011.

[2] Christophe MARSOLLIER, « FORMER LES ENSEIGNANTS À UNE PROFESSIONNALITÉ : QUELLE « ANALYSE DE PRATIQUE » ? OU COMMENT ARTICULER THÉORIE ET PRATIQUE ? », IUFM de la Réunion, www.yumpu.com/fr/document/view/9227483/marsollier.

للمتلقين. ولذلك يكون الإعداد لمدرس المستقبل مرتكزا أساسا على تكوين شخصية مهنية مستوعبة لمختلف النظريات التربوية والنفسية والاجتماعية، مدركة لتسارع التحولات على مختلف الأصعدة والمستويات ومسلحة تسليحا متينا بالحدّ اللازم من الكفايات التي تتطوّر وتنمو مع الزمن والتجربة الميدانية الحقيقية واليومية داخل الفصل وخارجه.

لماذا المقاربة بالكفايات في تكوين المدرس؟ سنتناول هذا السؤال بالدراسة فيما يأتي ولكننا نذكر منذ البداية أن كل من تاردیف[3] وبيرنو وميريو[4] قد أجاب على هذا السؤال كل على طريقته ولكنهم يجمعون على أن "الكفايات هي وسائل التحكم الرمزي والعملي في وضعيات الحياة"[5]. فهي تدعو المدرسين بكل صرامة إلى اعتبار المعارف كموارد يتعين تعبئتها، ف"التكوين على الكفاية، يقتضي "ثورة ثقافية" صغيرة، للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب coaching على أساس المقولة التالية: "الكفاية تبنى بالتمرن، أمام وضعيات معقدة تماما". كما يتفق جميع الخبراء على أن التكوين التمهيني باعتماد المقاربة بالكفايات يجب أن يبنى على أربعة عناصر أولها دراسة دقيقة لظروف ممارسة المهنة التي يعد لها التكوين وثانيها، تحديد الكفايات المطلوبة لممارسة المهنة وثالثها، ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف إجرائية ومؤشرات كفاءة وأخيرا، تأتي مرحلة التقييم للتأكد من اكتساب المتكوّن للكفايات المحددة مسبقا. فالدراسة المعمقة والمنهجية لظروف ممارسة مهنة التدريس تسبق كل تفكير في وضع أهداف وبرامج التكوين وهو العنصر الأول الذي ستتناوله هذه الدراسة قبل المرور إلى الكفايات والتعريف بها وتحديدها.

---

[3] Jacques Tardif, « l'approche par compétences : un changement de paradigme », conférence donnée à l'U.I.T, Université de Lyon 1, fevrier 2013, http://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU.

[4] Philippe Meirieu, « De l'enfant-consommateur à l'enfant-citoyen : quelle éducation », conférence au 6e chapiteau du livre, 28 septembre 2013, https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=HY7EgaEarew. Il est l'auteur d'une trentaine d'ouvrages sur l'éducation et sur l'école.

[5] فيليب بيرنو، "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23، ص156.

1- المدرسة والمدرس ما المطلوب منهما في ظل المستجدات المعرفية وتحديات التكنولوجيات الجديدة والمتجددة

عندما تحصل كامو على جائزة نوبل للآداب، وجه تحية خاصة لمعلمه وكأنه يقول له: لولاك ما حصل لي هذا التشريف. والحقيقة أن النجاح لا يحققه المدرس وحده بل تتراوح مساهمة المدرس، حسب الدراسات في علوم التربية، بين 8 و20 بالمائة. بمعنى أن للمدرس أهمية تعادل أو تفوق تأثير طرق التعليم، وحجم ومستوى القسم أو الوسط الاجتماعي للتلاميذ. ولذلك يعتبر محظوظا كل تلميذ وجد نفسه أمام مدرس جيد. لكن السؤال المطروح يظل يحوم حول مواصفات ومقاييس المدرس الجيد. هذا السؤال نجده على ألسنة أو في أذهان كل تلميذ عند مفتتح كل سنة دراسية، ونعتقد أن نفس السؤال يطرحه الأولياء وكذلك المدرسون فيما بينهم ولكن وقبل هؤلاء جميعا فالسؤال كان قد طُرح في المدارس الموكول لها تكوين المدرسين من أجل وضع برامج التكوين. فاليوم وأكثر من أي وقت مضى، يمثل التكوين رهانا مجتمعيا، لأن تطور التقنيات والاضطرابات الإقتصادية والتحولات التي مست المسألة الاجتماعية تفرض البحث عن استراتيجيات تكوين جديدة ومبتكرة. فليس المطلوب فقط التكوين الكمي بل أيضا التكوين النوعي. فهل المدرس الجيد هو ذاك الذي يسيطر سيطرة تامة على مادة تدريسه (تخصصه بالنسبة للأستاذ) ويجلب إليه اهتمام وانتباه التلاميذ، والذي يحقق تلاميذه نتائج حسنة في الامتحانات؟ أم المنتظر من المدرس هو أشمل وأعمق من مهامه الأساسية المذكورة، نظرا للتحديات التي يفرضها العالم المعولم بكونيته الزاحفة على جميع المجتمعات، إذ لا يَكمُن التصرف الحكيم والناجع في رفض الواقع أو الانغلاق على الذات بل بالتفاعل مع التحديات بوعي وتبصر؟

من بين المشكلات المعاصرة التي تواجهها المجتمعات والتي تهمنا مباشرة في هذا البحث نذكر بالخصوص وبالدرجة الأولى هذا الواقع الجديد الذي فرضته وسائل الاتصال الحديثة المتمثل في توسيع مفهوم المواطنة إلى حدود الكونية والدفع نحو تطوير مواطنة مزدوجة وما في ذلك من خطر حقيقي على الهويات المحلية. أما العولمة الاقتصادية فإن جاذبيتها المصطنعة أدت إلى زعزعة الاستقرار الاجتماعي وأثرت في نظرة الإنسان لذاته وخصوصا لدى فئة الشباب. فالاقتصاد لا يتقيد بالحدود وهو ما يؤثر سلبا على نمط عيش الشعوب المستهلكة، إذ عادة ما يتم

الإنتاج وقرار الإنتاج خارج إرادتهم وخارج كل مراقبة سياسية، الأمر الذي يدفع إلى الميل نحو الانغلاق والعودة إلى الحدود المرسومة وإلى شكل من الاكتفاء الذاتي. فإذا لم تقدم التربية مفاتيح لفهم العولمة وآلياتها وأهدافها ومن وراءَها فإن المجال سيظل مفتوحا أمام القوي ليتلاعب بالضعيف كما يشاء ولا غرابة في إثارة خوف هذا الأخير وتغذية الرغبة لديه في ردّ الفعل ولو بالعنف. هذه العولمة المشار إليها، تزايد تأثيرها بسبب ما أفرزته تكنولوجيا المعلومات الجديدة من تغيير في طرق العيش والاشتغال والتفكير خصوصا في الوسط الشبابي "جيل التيك"[6] وحتى لدى البعض من الكهول "المهاجرين الرقميين"[7] إلى درجة "تحويلنا، يقول بيرنو، إلى مستفيدين دائمين من المساعدة، بل وإلى تابعين منقادين للأنظمة المعلوماتية"[8] التي وضعها مختصون في البلدان المهيمنة على الاقتصاد العالمي. هذه السرعة في التحولات بسب الوسائط المتعددة والشبكات المعلوماتية وسيطرة الإشهار الذي أفقد المستهلك القدرة على أخذ وقت كاف للتفكير، قد تثير، ولعلها أثارت في بعض الأماكن من العالم، ثورات وانتفاضات تحن إلى الماضي والعودة إلى التقاليد دون حساب للحاضر والمستقبل. "وبإمكان الدور الذي تقوم به التربية المدرسية أن يساهم في تفادي التأرجح بين التقليد والرفض، ليس فقط عبر الاستئناس بالتكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل بل أيضا عبر توفير الوسائل لتحليل الرهانات"[9].

هي كلها عوامل متشابكة ومركبة محركها الأساسي التطور الهائل والسريع للعلم وللتقنيات. ولئن اعتقد بعض المنظرين أنها "نهاية التاريخ" والانتصار النهائي للديمقراطية على النموذج الغربي[10] وبناء عالم العقلانية فإن ما نشهده من سلوكات لاعقلانية في كل المجتمعات دون استثناء يؤكد أن العقلانية المادية المتطرفة لم تنجح في إصرارها على نفي الأبعاد الروحية والميتافيزيقية للوجود ولذلك لا يمكن للتربية المدرسية إلا غرس القيم الدينية والأخلاقية المنبثقة عنها في المتعلم كاعتراف

---

[6] تيك : تكنولوجيات الإعلام والإتصال

[7] أولئك الكهول الذين فاجأتهم هذه التكنولوجيات الجديدة وانخرطوا فيها كمستهلكين لها.

[8] فيليب بيرنو، "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23، ص 149.

[9] فيليب بيرنو، "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23، ص 149.

[10] Francis Fukuyama, *La Fin de l'histoire et le Dernier Homme*, Flammarion1992.

بحاجة الإنسان لما هو متعال دون السقوط في التعصب والتطرف. إن العالم الذي أريد له أن يكون معولما ارتكز على مفهوم الفردانية (l'individualisme) إذ لم يسبق في التاريخ أن حظي الفرد بنفس القدر من الاهتمام، كما أصبحت الرغبات الفردية والأذواق وأنماط الحياة تدار على المستوى الكوني وتحدد من قبل الميديا (الوسائط) والإشهار. فالمدرسة لا طاقة لها للتصدي لكل ما يتداول في المجتمع الواقع بدوره تحت وطأة العولمة لكن المدرسة قادرة على تقديم معرفة بآليات الدعاية والإشهار وتطوير الروح النقدية والحد قدر الإمكان من السلوكيات الغريزية في الاستهلاك وأخذ الوقت للتأمل والتفكير قبل الاندفاع الغريزي نحو الشراء ومواجهة الوسائط التي بنت استراتيجيتها على: "**اشتر واستهلك أنت تستحق ذلك**".

إن النظام التربوي لا يعيش خارج المجتمع، فهو يشارك في تفعيل تناقضاته وتحولاته. كما تقترن فعاليته بالفعالية السياسية والاقتصادية التي تشكل جزءا منها. ونعتقد أن من المهام الأساسية لكل نظام تربوي عصري التعامل مع كل التحديات وذلك بالتربية على الاستقلالية أمام تحديات التدجين وفبركة المواطن العالمي المستهلك والمفعول به لا الفاعل من جهة، وعلى المواطنة وحب الوطن من جهة أخرى. فما هو نوع التعليم الذي تحتاجه المدرسة الهادفة إلى تنمية الاستقلالية والمواطنة؟ هذه المدرسة ستفضل نموذجا للمدرس تتوفر فيه بعض من المواصفات التالية: شخص موثوق به ووسيط بين الثقافات ومنشط لفريق تربوي وضامن للقانون ومنظم لعالم ديمقراطي صغير وناقل للثقافة ومثقف[11].

فأول شروط التواصل بين المدرس ومحيطه سواء كان ذلك بالفصل أم خارجه هو أن يكون المدرس يحظى بثقة تلاميذه أولا. فالمتعلم سواء كان طفلا أو شابا، يبني شخصيته من خلال لقاء أشخاص موثوق بهم فكم من تلميذ اختار مسلكه الدراسي وتوجه إلى شعبة دراسية معينة بسبب تأثره بأستاذه لأنه يثق فيه ويعتبره مثالا وقدوة وخير مرافق، يكرس الحوار والاحترام المتبادل عمليا وليس عن طريق الخطب الرنانة ولا يعتبر جماعة القسم الدراسي التي تشتغل مدة سنة دراسية أو أكثر مجرد مجموعة من الأفراد. ويظل المدرس هو الوحيد القادر على أن يجعل منها جماعة تربوية فعلية

---

[11] فيليب بيرنو، "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23، ص 151 والتي تليها.

تواجه المشكلات بشكل متضامن بما في ذلك مشكلات التعلّم. فالعمل الجماعي يقضي على فكرة كل واحد مسؤول على نفسه ويؤدي إلى القطع مع المنافسة السلبية المتمثلة في إخفاء المعلومات والأفكار عن الآخرين. كما يظل هذا المدرس يمثل الضامن لتطبيق القانون والقواعد والإجراءات المتفق عليها بشفافية وعدل. ولئن يقرّ الجميع بأن في نظام المعرفة لا توجد مساواة بين المدرس وتلاميذه إلا أن هذه العلاقة لا بد لها أن تمارس في الاحترام المتبادل واجتناب الممارسة الاعتباطية للسلطة من طرف الكهل المدرس. وتكون المدرسة بذلك قد أعدت الناشئة إلى خوض تجربة الجماعة التي تسمح فيها القواعد الواضحة والمطبقة على الجميع بالتعايش الممكن. فالمدرسة، رغم أنها لا تحدد غاياتها بنفسها ولا مواردها ولكن باستطاعتها أن تدرب على الممارسة الديمقراطية والتدبير الشفاف وتنمية ثقافة المواطنة من خلال ما تقترحه أو تنظمه من أنشطة. وإذا سلمنا بان المدرسة ليست الفضاء الوحيد لنقل الثقافة، وهي كذلك فعلا، لكنها تبقى الفضاء الأمثل لتنظيم الحوار بين إرث الماضي وما يطرحه الزمن الحاضر من مشكلات، وبقدر ما يكون المدرس مظهرا لشغفه بثقافة مجتمعه وبالثقافة عموما وبوصفه ناقلا للثقافة، فليس المطلوب منه أن يكون مستهلكا نهما للثقافة ولا مبدعا حقيقيا بل وسيطا ومحفزا وهاويا يقظا وراغبا في اقتسام اكتشافاته مع تلاميذه. هذا الإنسان المتعدد الأبعاد هو المدرس، والمدرس ككل فاعل تربوي واجتماعي وثقافي يمر بالتكوين الملائم الذي ينمي فيه هذه الأبعاد ويشكلها تشكيلا قابلا للنماء والتطور مع التجربة والفعل الميداني. ومهمة مدارس تكوين المدرسين هي الاستعداد من خلال برامجها وإطاراتها لتسليح خريجيها بجميع أدوات النجاح في مهامهم وتكوين شخصية مهنية مستوعبة لما يتطلبه منها دورها التربوي في المجتمع. وهنا تطرح مسألة المقاربة بالكفايات كخيار متفق عليه لتكوين المدرسين.

2- المقاربة بالكفايات: براديغم بيداغوجي جديد

يعطي جاك تاريف تعريفا للبراديغم كالآتي:" حسب كوهن (1970) البراديغم هو "مدرسة فكرية في مجال المعارف والأنشطة تتقاسم مجموعة متناسقة من المعتقدات الأساسية، والتوجهات، والقيم، وطرق اشتغال، تجاه جملة من الظواهر. (لو جندر، 2005، 982)" ويحبذ تاريف التعريف الذي يعطيه لوجندر للبراديغم:" إطار مرجعي تتقاسمه مجموعة من الباحثين [...] متعلق بجملة من الظواهر المركبة." فالتعلم،

وتقييم التعلمات والتعليم هم من الظواهر المركبة يقول تارديف، مضيفا، "عندما نتحدث عن الكفايات نستعمل إطارا خاصا للتفكير"، ثم يقدّم تارديف تعريفا ثالثا مأخوذا من منجد التربية: " مجموعة معطيات تقدم رؤية شاملة لمجال ما، تساعد على التواصل، وعلى التطور والابتكار، تضع المظاهر المعنية في موضعها، تقود صياغة النظريات التي توحي بالممارسات الملائمة (لوجندر،981)". إذن يبحث تارديف عن النظرية التي تقود الممارسة قائلا " إذا أردنا إبراز السبب الأصلي في تبني البراديغم الجديد الذي يدعو إلى اعتماد تكوين محوره تطوير الكفايات، نقول: "التعلم يحظى بالأولوية وبذلك نمر من براديغم التعليم إلى براديغم التعلم"[12]. ويلخص تارديف هذه التعريفات في جملة: "البراديغم مدرسة فكرية، إطار للتفكير والدراسة في مظاهر مركبة"[13].

في هذه الفقرة من البحث والتي نخصصها للأسباب التي تدعونا إلى المناداة باعتماد مقاربة جديدة في تطوير كفايات الأساتذة–الطلبة الذين تكونهم المدارس العليا للأساتذة، ستكون مرجعيتنا الأساسية المقاربة التي يدافع عنها كل من فيليب ميريو[14] وفيليب بيرنو وخاصة جاك تارديف الذي نظّر طويلا لضرورة تغيير البراديغمات واعتماد براديغم جديد يختلف كثيرا عن المفاهيم السابقة دون أن يلغيها، هو براديغم تطوير الكفايات، خصوصا وإن تكوين مهنيين قادرين على تنظيم وضعيات تعلّم يظل

---

[12] Jacques Tardif, « l'approche par compétences : un changement de paradigme », conférence donnée à l'U.I.T, Université de Lyon 1, fevrier 2013, http://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU.

[13] جاك تارديف، نفس المصدر

[14] « On remarque que, dans tous les usages du terme compétence, nous retrouvons toujours trois dimensions. Il

s'agit : 1) de mettre en œuvre effectivement une habileté (et non pas seulement de se dire capable de faire quelque chose) ; 2) de mettre en œuvre cette habileté à l'intérieur d'une famille de situations identifié (une compétence renvoie toujours à un espace particulier, à des données concrètes spécifiques et ne peut s'exercer de manière « abstraite », indépendamment des contraintes de la situation) ; 3) de mettre en œuvre cette habileté en réalisant les tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème (une compétence doit être opérationnelle et, quand elle est mise en œuvre, doit transformer les données sur

lesquelles elle s'est exercée). Philippe Meirieu, « Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer… », http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf, p.2.

الهدف المحوري من وضع برامج تكوين المدرسين بمختلف أصنافهم. والمهنَنَة لا تقتصر على جانب واحد من التكوين فهي تشمل عدّة محاور، ولا شك أن "المدرس المهني" هو بالدرجة الأولى إنسان عملي ناجع في أداء مهامه يتقن جيدا مهنته ويظهر خبرة عملية في ميدانه. فهناك برامج تكوين مهيكلة حسب الأهداف أفرزت بيداغوجيا الأهداف (PPO) وتتميز بالتجزئة وفصل المواد التعليمية عن بعضها، وفي الطرف المقابل برامج تكوين مهيكلة حسب تطوير الكفايات. وخلافا للنزعة التجزيئية للأولى تكون الثانية إدماجية بالأساس وضمن منطق المسار الذي يُبنى بالتدرج مستعملا جميع المعارف بشكل إدماجي. ففي الحالة الأولى يظل كل محصول معرفي شبيه بقطع السيارة قبل تركيبها، ويكون المنتظر من الطالب في نهاية تكوينه تركيب هذه الأجزاء والبحث عن إمكانية تفاعلها فيما بينها، أما إذا كان التكوين التمهيني يتوخى المقاربة بالكفايات، فتكون عندئذ المهننة أساس ومنبع كل اختيار، وكل نشاط يكون في ترابط جلي وفي تكامل مع نشاط آخر في تنسيق إيجابي بين المكونين/المدربين لنفس المجموعة من الطلبة. وهنا يورد تارديف صورة معبرة عن كل من المقاربتين مستعملا مشهدين معبرين: منطق الصور الفوتوغرافية ومنطق صور الفيديو، فالأولى جامدة والثانية متحركة. فما الدوافع الموضوعية والعملية لاعتماد تكوين تمهيني مبني على أساس تطوير الكفايات؟

لعل عنوان المقالة التي نشرها فيليب ميريو والتي عنونها "لو لم تكن الكفاية موجودة لوجب اختراعها/ " Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer…"[15] يوحي لنا بالإجابة على هذا السؤال المركزي الذي يطرحه كل معني بالتكوين التمهيني كما هو الشأن بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة. فهناك تصورات خاطئة بُنِيت عليها عملية التكوين بالجامعات يستعرضها تارديف كالآتي:

1-النظري يجب أن يسبق التطبيقي: إعطاء قاعدة نظرية أولا (مثال تكوين الأطباء -تكوين المهندسين: التحضيري) وهذا خطأ مفاهيمي.

2-يمكن/يجب أن تكون مواد التدريس -يجب- مجزأة ومنفصلة عن بعضها (غياب الإدماج) كل مادة تعليم تدرس لوحدها ولا علاقة لها بمواد التدريس الأخرى وهذا هو

[15] Philippe Meirieu, « Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer… », http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf

منطق البيداغوجيا حسب الأهداف التي هي تجزيئية. هذه كلها مداخل للتكوين أحادية المواد التعليمية monodisciplinaire.

3-أثناء التكوين إعدادا للحياة المهنية، يُترك تنمية الكفايات (الملكات[16])/التمهين إلى فترات التربص عملا بالفصل بين هذا وذاك أي بين النظري والتطبيقي وهذا ما يبين الفرق الجوهري بين البراديغمين: التعليم والتعلم.

هذه المفاهيم والتصورات لم تعد قادرة على مجابهة متطلبات تكوين مبني على تطوير الكفايات لأسباب بعضها متعلق ببيداغوجيات التدريس وبعضها متعلق بالمتلقي وأخرى بما عرفته المجتمعات من تحولات خلال العشريتين الأخيرتين بالخصوص.

ويمكن تصنيف هذه الأسباب كالتالي نسوقها في شكل برقي:

الصنف الأول : وهو في علاقة بالتعلّم

- تعلمات ضعيفة الدلالة بالنسبة للمتعلم ومنحاها عمودي فقط (تجزئة المواد – باراديغم بيداغوجيا الأهداف – تحدد لكل مادة أهدافها) ولذلك هو تكوين لا يمهنن، تكوين نظري ولا علاقة له بالواقع – دروس نظرية ليست مبيّأة (non contextualisés). ويمكن أن نتبين ذلك بجلاء عندما نطلع على برامج تكوين المهندسين مثلا؛ هي دروس لا تمكن الطالب من تفعيل معارفه في الواقع وتظل نظرية حتى التخرج أو تنتظر مرحلة التربص حتى تُفعَّل ولكن الفجوة تبقى قائمة.
- دروس نظرية بالأساس ومغرقة في الفصل بين مواد التدريس monodisciplinarité.
- تنمية الكفايات المتعلقة بحل المشاكل المركبة ضعيف، ويشوبه الغموض ولذلك يطغى النظري ويقل التدرب على حل المشاكل فيجد المتخرج نفسه غير مسلح بما يكفي للتعامل مع المشاكل الحقيقية وخاصة المركبة منها.
- حصيلة محدودة لتنمية الفكر النقدي والمرونة أمام الرؤى والأفكار المتناقضة والتأويلات المتعددة لنفس الموضوع أو حول نفس الموضوع. ولذلك لا يكون التكوين من أجل القدرة على الابتكار والتجديد لأن ذلك يتطلب دربة على المرونة الفكرية وعلى التفاعل الإيجابي مع الأفكار المختلفة وإن تناقضت، وهي نتيجة

16 انظر بخصوص الملكات: المقالة المنشورة بالمجلة الرقمية "مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث" وعنوانها : "جديد النظريات التربوية في المغرب : نظرية الملكات"، لصاحبها جمال حمداوي.

حتمية عندما ينفصل النظري عن التطبيقي ويؤجل التطبيقي إلى ما بعد النظري. يقول شون[17] مخاطبا أصحاب هذا التمشي: "أنتم تكونون أناسا تفكيرهم ألغوريتميي[18] pensée alghorithmique (تفكير رياضي مجرد)//(خطي) يكونون غير قادرين على التجديد والابتكار" عكس التفكير الاستكشافي أو الكشفي الذي هو منهج يؤدي إلى الاكتشاف والكشف[19] pensée heuristique .

الصنف الثاني: متعلق بالطالب

- مستوى ضعيف من الدافعية والانخراط منذ البداية وقد يعود ذلك إلى طريقة انتداب طلبة المدارس العليا للأساتذة.
- انخفاض درجة الدافعية مع مرور الزمن بعد انطلاق مرحلة التكوين خصوصا إذا كان النظري هو المنحى المسيطر على برامج التكوين والتدريب.

---

17 دونالد شون (1931-1977) مفكر وبيداغوجي مؤثر في العالم الأنغلو-سكسوني، معه انطلقت البحوث حول استراتيجيات التعلم التأملية.

ومن بين كتاباته التي تهمنا في هذا المجال نذكر :

Donald Schön, *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction de Dolorès Gagnon et Jacques Heynemand, Montréal, Éditions Logiques, 1993.

« Pour la formation des maîtres, il s'agit là d'un ouvrage de référence indispensable. Grâce à lui, les futures enseignantes et les futurs enseignants comprendront que l'apprentissage des théories de l'éducation, si nécessaire soit-il, appelle une nouvelle forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas : le savoir d'expérience en classe et à l'école se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive. C'est dans l'expérience de l'enseignement que la formation universitaire des maîtres s'enracine. Non seulement repose-t-elle sur ses acquis mais encore va-t-elle y puiser pour S'enrichir. C'est ce que les débutants découvriront avec plaisir. »,
http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/S/Schon_1993_A.html.

18 *pensée* algorithmique pour désigner la pensée régulière et mécanisable, et de *pensée heuristique* pour nommer la pensée capable, sous l'aiguillon de l'inspiration ou du délire, de bâtir des hypothèses, de trouver des itinéraires dans le brouillard, plus généralement de résoudre les mille problèmes confus posés par la vie de tous les jours. A. DAVID, *La Cybernétique et l'humain,*1965, p. 100.

19 « Les théoriciens de la pensée font souvent la distinction entre pensée algorithmique et pensée heuristique. La pierre de touche de la première est la méthode, et celle de la seconde le résultat », Matthew Lipman, A l'école de la pensée, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, Séeie : Pédagogies en développement, De Boeck, 1995, p. 82. C'est « une introduction à une nouvelle pédagogie de l'éducation qui considère que le développement de la réflexion et de la pensée chez l'enfant doit être la préoccupation majeure de l'école. L'auteur est un ardent défenseur de l'enseignement de la philosophie à l'école ».

- محدودية الشعور بالفائدة العملية من دروس التكوين؛ لا يعرف الطالب جيدا لماذا يدرس بعض المواد وما مدى علاقتها بمهنة المستقبل. (le sens des apprentissages).

الصنف الثالث: أسباب تتعلق بمميزات مجتمع الغد

- إشكاليات متزايدة التركيب والتعقيد تتطلب تصورات متنوعة وشاملة ومرونة كافية إذ لا توجد حلول جاهزة ولكن توجد حلول تستنبط في وقتها ومن هنا ضرورة التدرب والتدريب على التعلم عن طريق الوضعيات المشكل من أجل اكتساب أدوات وطرق ناجعة لاستنباط الحلول ولو كانت غير كاملة ونهائية.
- إشكاليات تتطلب حلولا متعددة التخصصات pluridisciplinaires، وربما أيضا عابرة للتخصصات transdisciplinaires. فإذا كان البراديغم المتبع هو التعليم، لا التعلم، بما يميزه من حواجز وتجزئة بين التخصصات فمن الصعب الوصول بالسرعة المطلوبة إلى تفكيك المشاكل التي تتطلب حلولا شاملة لا جزئية، ومن هنا تتجلى بوضوح أهمية التكوين حسب المقاربة بالكفايات المبنية على براديغم التعلّم.
- إشكاليات متعلقة بالأخلاقيات متواترة ومتشعبة أي متعددة الأبعاد.
- وضعيات تقتضي درجة عالية من تنمية كفايات علائقية وكذلك كفايات معرفية وخصوصا القدرة على التفريق بين المهم والهامشي أو بين الأساسي والثانوي وكذلك بين الوقائع والآراء وبين المعطيات الثابتة الموثوق بها والمعطيات المغلوطة أو المفبركة.

مما سبق يتضح لنا أن هناك عدة عوامل مرتبطة بتصورات ومفاهيم لا تخدم تطوير الكفايات تدفع نحو ضرورة تجديد أساليب التكوين ووضع برامج على مستوى المدارس العليا للأساتذة، موضوع هذه الدراسة، تتمحور حول تنمية الكفايات، كما أن التعلّم وليس التعليم يبقى المرجع الأفضل في ظل الواقع النفسي والاجتماعي والعالمي لتكوين أستاذ ومعلم الغد الأمر الذي يدعو إلى وضع البرامج على هذا البراديغم الجديد كما يسميه تارديف. غير أنه لا يخفى أن شروطا لا بدّ أن تتوفر حتى يتبين دون لبس أن الشكل لا يطغى على المضمون:

- أن تتوفر درجة عالية من التصاق الوضعيات المشكل أو المشاريع التي يختارها الطالب بواقع المهنة التي يتكون من أجلها. أي أن تكون الوضعيات ذات دلالة لدى الطالب المتكون وذات علاقة بتكوينه.

- أن تتوفر درجة عالية من الإدماج (transdisciplinarité/integration) في وضعيات التعلم أو اكتساب الكفاية (تكوين المهندسين، تكوين الأطباء، تكوين الأساتذة..).
- أن ينطلق التعلم من وضعية مشكل تحدث لدى المتعلم ارتجاجا معرفيا (فقدان للتوازن المعرفي déséquilibre cognitif) يتطلب معارف جديدة حتى يعود التوازن المعرفي من جديد ولكن بمكتسبات جديدة. فالتعلم يحصل بإضافة معارف ومكتسبات جديدة ولكن بعدما تصبح هناك حاجة لهذه المعارف من أجل استعادة التوازن المعرفي.
- وضعيات تعلّم تجبر الطلبة على التحليل أثناء وبعد إنجاز عمل ما[20] والمعبر عنها بالممارسة **التأملية**. ف"هناك عدم معرفة كافية بما أنجز في مجال الممارسة التأملية والنتائج المفضية إليها، ورغم ذلك فإن التعريف بالممارسة التأملية أثناء التكوين الأساسي للمدرسين قد حاز إجماعا كبيرا من طرف المكونين في الجامعة"[21].
- وضعيات تعلّم تستدعي تدخل المدرب/المكون/المنشط/المسهل/الخبير...لبسط خبرته في شكل اقتراح حلّ أو التزويد بمعلومة قد تسهل على المتعلمين إيجاد مصادر للبحث وبناء المعرفة، كأن يقول مثلا: "أنا كأستاذ كنت فكرت في...جربت كذا...بدأت ب...يمكنكم التفكير في....أنا أرى كذا... وأنتم ؟"
- وضعيات تعلم في إطار تكوين تعلّمي يتوخى المنطق الفيديوغرافي (ديناميكي – تطوري– منفتح على مختلف مواد التدريسlogique vidéographique) عكس الصورة الجامدة (logique photographique) كما يسميهما جاك تارديف، تمكن المدرب/ المكون/المنشط/ الخبير...من العودة إلى الوراء ومقارنة المشاهد ببعضها لتقديم صورة دقيقة للمتعلم عن درجة تطور مكتسباته (معرفية أو مهنية..)

إلا أن بعض المهتمين بالشأن التربوي قد يبدون اعتراضا أو بعض الاحتراز على المقاربة بالكفايات منكرين عليها عدم الاهتمام بالمعارف وتنميتها بقدر ما تدعم

---

[20] انظر بالخصوص :

Donald Schön, *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction de Dolorès Gagnon et Jacques Heynemand, Montréal, Éditions Logiques, 1993.

[21]HéIène HENSLER, C. GARANT, Marîe-Josée DUMOULIN*, « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et Formation,* N° 36 (2001), pp. 29-42.

التمهين وهذا الموقف يرد عليه تارديف بالنفي، إذ أن أغلب الكفايات تتأسس على المعارف، سواء منها العالمة أو تلك المتعلقة بالخبرة والمهنية أو المستمدة من التجربة. لكن المعارف ليست سوى شروطا ضرورية للكفاية، ففي برنامج تكويني مؤسس على المقاربة بتطوير الكفايات، تمثل المعارف أدوات ل:

- التخطيط
- التفكير
- الفعل

وهذا ما يفند ما ذهب إليه البعض عند نقدهم للمقاربة بالكفايات بقولهم إن المقاربة لا تهتم بالمعارف ولا تبحث عن تنميتها. فالمعارف ضرورية من أجل التخطيط لأي فعل أو عمل، ويستدعي ذلك معارف متنوعة ودقيقة وصلبة، ومن أجل إنجاز ما تم التخطيط له (التعلم عبر المشروع مثلا) وفلا تغيب الحاجة إلى المعارف التي يكون المتدرب هو الساعي في البحث عنها بتوجيه ومرافقة من مدربه / المنشط / الخبير / المسهل... أما تقييم ما أنجز ففي حالة تنمية الكفايات، فيكون في شكل تقييم ذاتي أكثر منه تقييما مؤسسيا ينطلق من المكونّ حسب أدوات كان قد أعدها مسبقا، وهذا يتطلب بدوره معارف دقيقة ومتنوعة بتنوع مراحل ومكونات ما أُنجز من عمل.

وخلاصة القول، يقول تارديف، فإن هذه المميزات والشروط التي تتطلبها المقاربة بتنمية الكفايات، لا بد أن تضمّن وتفعّل في برامج قوامها براديغم التعلم، تتضمن تمكين الطلبة من بناء معارفهم انطلاقا من دراسة وضعيات، أو من وضعيات مشاكل تتطلب الحل والبحث عن حلول، أو من إنجاز مشاريع، أو من إنجاز بحوث، أو من المشاركة في تربصات ميدانية أو أي برامج أخرى تهدف إلى تهيئة الطالب حتى يكون قادرا على أداء مهنته بنجاعة، مبديا اهتمامه بمواصلة التكوين والتطور من خلال ما اكتسبه من كفايات تؤهله لذلك.

في نهاية هذا البحث، يتضح لدينا أن التعلم هو البراديغم الذي فرض نفسه في مواجهة تحولات القرن الواحد والعشرين. وبخصوص تكوين الأساتذة الذين يضطلعون بمهمة مركبة ومتعددة الأبعاد مع التلاميذ وداخل المدرسة، فالانتظارات سقفها عال والمطلوب من المدرسة أن تستجيب من جهة إلى احتياجات المجتمع والعائلة والفرد ومن جهة أخرى أن تؤمن المعارف الضرورية والكافية لمسايرة التقدم المعرفي

والتكنولوجي. ولأنه لم يعد هناك مجال للحديث عن التناغم داخل القسم الدراسي بالنسبة للأنظمة التربوية، فقد أصبح عمل المدرس أصعب، إذ لم يعد المجال مجال دروس تلقى أمام تلاميذ منتبهين ومتعاونين ولديهم بالضرورة نفس الرغبة في التعلم. ولذلك تصبح معالجة الاختلافات من أجل تحقيق المساواة على مستوى المكتسبات المعرفية من صميم مهنة المدرس، الذي عليه أن يمزج بين البيداغوجيا الفارقية وغيرها من البيداغوجيات النشيطة لتحقيق الأهداف الأساسية للتكوين.

وضمن براديغم التعلم الذي يستوعب أغلب البيداغوجيات النشيطة، تكون المهمة الأولى للمدرس هي تنظيم وتفعيل الوضعيات والأنشطة التعلّمية، بذلك يصبح مبتكرا ثم مدبرا لوضعيات ويلعب قائد الفرقة أكثر من كونه ناقلا للمعارف. بالتالي، فهو يتقن عمله بالاشتغال على الوضعيات المشكلات والبحوث ودراسة الحالات والمشاريع والمشكلات المفتوحة، مما يتطلب تكوينا ديداكتيكيا عاليا، يسمح بفهم منطق تفكير التلاميذ واستراتيجيتهم وأخطائهم وتقديم الحلول الضرورية لها. أما تركيز التكوين على التعلّم فليس معناه أبدا أن نضيف إلى محتوى المعارف في التعليم التقليدي، معلومات تتعلق بعلم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي – علما وأن هذه المعارف نافعة جدا – لكنها تفرض إدخال تأمل ميتامعرفي في جملة الدروس الموجهة لمدرسي المستقبل بل تتجاوز ذلك إلى الممارسة التأملية واعتماد المقاربة بالكفايات وقد ذكر بيرنو عشرة منها نُذكّرُ ببعضها في نهاية هذا البحث وتتمثل في تنظيم وتفعيل وضعيات التعلم وتدبير تقدم التعلّمات وجعل التلاميذ معنيين بتعلماتهم مع تنمية القدرات التواصلية والعلائقية للمدرس دون إغفال القدرة على استخدام التكنولوجيات الجديدة، من أجل أن يظل المدرس /المنشط/الوسيط/المسهل والخبير، محل ثقة ومنفتح على محيطه فاعلا فيه ومتفاعلا معه. ف"السلطة الديدكتيكية"، كما يسميها برنو، لا تكفي في تأمين مسار التكوين، إذ لا بد من إدخال أدوات أخرى يكون المدرس متمكنا منها وقادرا على اختيار الأفضل منها حسب الهدف المرسوم.

وختاما نقول مع بيرنو: "إن كليات الطب ومدارس المهندسين والمعاهد التجارية، رسمت سكتها المتمثلة في التحليل السريري وتحليل الممارسات وفي المختبر ودراسة الحالات وخطوات المشروع واصطناع الوضعيات، لذلك يجب على التكوين الجامعي

للمدرسين أن يبتكر صيغا مماثلة لكن أصيلة ومتلائمة مع الشروط الإنسانية والخاصة بمهنة التدريس."[22] وتتطلب المقاربة بالكفايات في نظر بيرنو ما يلي :

- ✓ أن يشعر المدرسون مهما كان تخصصهم بمسؤولية التكوين الشامل لكل تلميذ لا أن تتم محاسبة التلاميذ فقط على المعارف التي تلقوها في مادتهم التخصصية مع اجتناب الانعزال التخصصي قدر الإمكان
- ✓ أن يغتنموا أي فرصة تمكنهم من العمل الجماعي ويتعلم كل واحد من الآخر
- ✓ أن يشتغلوا على حصيلة المعارف والكفايات على مستوى مواد عديدة إن لم يكن على مستوى برنامج بأكمله يشمل جميع المواد

وفي الأخير، وبناء على هذه المرجعيات (referentiel) وهذه الجملة من الكفايات يتضح لدينا بجلاء أن مهننة المدرس هي حصيلة **جملة من المكتسبات،** بعضها متعلق بالمنظومة التربوية، وبعضها متعلق بمواد التدريس، وبعضها متعلق بمسارات التعلم وكيفية تنظيمها[23]، **وجملة من المعارف،** تكون إما مبنية من أجل الفعل التعليمي/التعلمي أو تلك التي نشأت وتطورت مع الفعل ذاته أو تلك المكتسبة عن طريق الفعل من خلال الممارسة التأملية. "هذا ما يعطي للجانب العملي والممارسة موقعا محوريا في عملية تكوين المدرسين لا فقط لما هي عليه (تربصات ميدانية، وأنشطة ممهنِنَة مثل إكساب الطلبة كفايات عرْضية...) ولكن لما تمثله من الناحية الابستمولوجية بصفتها فضاء استباقيا ولحظة نقل فعلي، ولحظة تطبيق واستبطان للمكتسبات النظرية وكمرجعية مسبقة بنيت عن تجربة"[24]. وبهذا المعنى تكون المهنية من ناحية، ترجمة لقدرة المهني على تحليل منظومة التعليم والتعلم وخصوصا تأثير خياراته على تعلّم التلاميذ وذلك على مستويات عدّة: البيداغوجي والديدكتيكي والمعرفي والنفسي الاجتماعي والمؤسساتي، ومن ناحية أخرى هي ترجمة لقدرته على التطبيق السليم لطرق التدبير والتفاعل والتنظيم التي تستجيب للحاجيات العاجلة أو

---

[22] فيليب بيرنو، "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23، ص 163.

[23] Philippe Perrenoud, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée.* Avec une postface de Jean-Michel Zakhartchouk, Paris : ESF, 2011.

[24] Christophe MARSOLLIER, « FORMER LES ENSEIGNANTS À UNE PROFESSIONNALITÉ : QUELLE « ANALYSE DE PRATIQUE » ? OU COMMENT ARTICULER THÉORIE ET PRATIQUE ? », IUFM de la Réunion, www.yumpu.com/fr/document/view/9227483/marsollier.

الآجلة للمتلقين. ولذلك يكون الإعداد لمدرس المستقبل مرتكزا أساسا على تكوين شخصية مهنية مستوعبة لمختلف النظريات التربوية والنفسية والاجتماعية، مدركة لتسارع التحولات على مختلف الأصعدة والمستويات ومسلحة تسليحا متينا بالحدّ اللازم من الكفايات التي تتطوّر وتنمو مع الزمن والتجربة الميدانية الحقيقية واليومية داخل الفصل وخارجه.

قائمة المراجع

بيرنو، فيليب "كيف ندرس في القرن الواحد والعشرين؟ بعض التوجيهات من أجل مدرسة الجودة"، ترجمة عزالدين الخطابي، **مجلة عالم المعرفة**، عدد خاص في جزأين 22-2013/23.

جمال حمداوي، "جديد النظريات التربوية في المغرب: نظرية الملكات"، المجلة الرقمية "مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث" www.mimoun.com.

الحبيب الدهماني، " العنف بالوسط المدرسي: رصد وتحليل وعلاج"، الملتقى الدولي حول المدرسة، تحت إشراف اليونسيف، أفريل 2005.

عاقل، فاخر ، علم النفس التربوي، دار العلم للملاين، الطبعة التاسعة، بيروت، 1982.

علواني.صالح. "معرفة الذات من أسس التربية على التوجيه" الملتقى الوطني الأول حول الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي، المركز الوطني للتربية والتكوين المستمر برادس، 14-15 ديسمبر 2006، تونس.

علواني صالح، "التواصل داخل الفصل: المعيقات وسبل العلاج" حلقة تكوينة لفائدة التلاميذ الأساتذة س5 بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، أيام 9-10-11-12 مارس 2013، الجزائر.

- " الإرشاد والمساعدة على الاختيار" المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، تونس، 2005.(جماعي)

- "سلوك التحر عند المراهق"، دراسة قدمت خلال حلقة تكوينية لفائدة الناجحين الجدد في مناظرة الكاباس بالمدرسة الصيفية الوطنية بكل من نابل والمهدية – جويلية 2001. تونس ،2001.

تأليف جماعي، المرافقة البيداغوجية وأثرها في تحسين نتائج المتعلمين، وحدة تكوين من إعداد جماعة من المربين، تنسيق سلوى عاشور، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، تونس.

تأليف جماعي، التواصل في خدمة التعلمات، وحدة تكوين من إعداد جماعة من المربين، تنسيق سلوى عاشور، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، تونس.
تأليف جماعي، المدرسة في علاقتها مع المحيط، وحدة تكوين من إعداد جماعة من المربين، تنسيق سلوى عاشور، الموكز الوطني لتكوين المكونين في التربية، تونس.
تأليف جماعي، الحياة المدرسية والتواصل، وحدة تكوين من إعداد جماعة من المربين، تنسيق سلوى عاشور، المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية، تونس.
تنشيط المجموعات ومهارات التواصل والتكوين، وحدة لتكوين مديري المؤسسات التربوية والمرشدين التربويين، تعريب محمد كعنيش، وزارة التربية والتكوين – تونس.
التعلم بطريقة مغايرة، وثيقة بيداغوجية للمكوّن، المركز القومي البيداغوجي، أوت 2004، تونس.
وحدة البسيكوبيداغوجيا، وثيقة المكون، وزارة التربية والتكوين، إدارة التكوين المستمر، مارس 2003، تونس.
" حق اليافعين في المشاركة: نهج استراتيجي"، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، سلسلة أوراق عمل، 2001.

Abric, J-Cl., *Psychologie de la communication*, Mathodes et théories, A. Colin, 1996.

Alouani, Salah, « Rôles du chef d'établissement dans une approche par projet », Colloque international, « *Pour une école de dialogue et du respect* », organisé par le ministère tunisien de l'éducation et le CNIPR, sous le patronage de l'UNICEF, Tunis, du 14 au 16 avril 2005.

Alouani, S., *Adaptation de l'Inventaire Personnel de Holland (IPH*), ISEFC, Université de Tunis 1, déc. 1995, 97 pages.

Aubret, J., « Reconnaisances des acquis et outils d'évaluation », in *Pratiques de formation*, Numéro spécial, janvier 1989, Université de Vincennes Paris VIII. Paris 1989.

Bouveau, P., Cousin, O. et Favre, J., *L'école face aux parents, Analyse d'une pratique de médiation*, Coll. Pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1999.

Blanchard-Laville, Cl. Et Fablet, D. (coordinateurs), *L'analyse des pratiques professionnelles*, l'Harmattan, Paris, 2000.

Bourdieu, P. et Passeon, J-Cl., *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970.

Burtschy, B. et al., *Traitements statistiques des enquêtes*, Dunod, Paris, 1993.

Champy,Ph. et Etévé Ch. (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, collection « réf. », Nathan, 1994.

David, A., *La Cybernétique et l'humain*,1965.

De Peretti, A., Legrand, J-A et Boniface, J., *Techniques pour communiquer*, Hachette, 1994.

Fukuyama, Francis, *La Fin de l'histoire et le Dernier Homme*, Flammarion1992.
Guimelli, Ch., (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Nestlé, Neuchâtel, 1994.
Hensler, Hélène C. Garant, Marîe-Josée Dumoulin*, « La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation », *Recherche et Formation*, N° 36 (2001).
Holland, J. L., *Making Vocational Choices, A theory of vocational personalities and work environments*, ed. Prentice-Hall., Englewood Cliffs, New Jersey, 1985.
Lehalle, H., *Psychologie des adolescents*, P.U.F., 1985.
Lipman, Matthew A l'école de la pensée, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, Série : Pédagogies en développement, De Boeck, 1995.
Marquez Da Silva, Sophia, « Le phénomène de la violence scolaire au Portugal », Colloque international, « Pour une école de dialogue et du respect », organisé par le ministère tunisien de l'éducation et le CNIPR, sous le patronage de l'UNICEF, Tunis, du 14 au 16 avril 2005.
Marsollier, Christophe «Former les enseignants à une professionnalité: quelle «analyse pratique »? ou comment articuler théorie et pratique? », IUFM de la Réunion,
www.yumpu.com/fr/document/view/9227483/marsollier.
Meirieu, Philippe, « De l'enfant-consommateur à l'enfant-citoyen : quelle éducation », conférence au 6e chapiteau du livre, 28 septembre 2013,

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=HY7EgaEarew. Il est l'auteur d'une trentaine d'ouvrages sur l'éducation et sur l'école.
Meirieu, Philippe « Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer… »,
http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf
Obin, J-P., « Prévenir et gérer la violence à l'école », Session de formation des formateurs, Tunis, 2004.
Payet, J-P., « Les relations entre l'école et les parents : dépasser les échecs, construire une réciporocité », Université de Genève, 2004.
Pemartin, D., et Legres, J., Les projets chez les jeunes, Editions EAP, Paris, 1988.
Perrenoud, Philippe, *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Avec une postface de Jean-Michel Zakhartchouk, Paris : ESF, 2011.
Prochazka, J-Y., *Agir face à la violence*, Hachette, Paris, 1996.
Richard, J-F., *Les activités mentales*, Armand Colin, Paris, 1990.
Schön, Donald, *Le praticien réflexif, À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction de Dolorès Gagnon et Jacques Heynemand, Montréal, Éditions Logiques, 1993.
http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/S/Schon_1993_A.html.

Tardif, Jacques « l'approche par compétences : un changement de paradigme », conférence donnée à l'U.I.T, Université de Lyon 1, fevrier 2013,
http://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU.