

Royaume du Maroc
*Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle
de l'Enseignement Supérieur & de la Recherche Scientifique*

Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation
Casablanca-Settat

RSIEF

Revue Scientifique Internationale de l'Education et de la Formation

Volume 4, N° 1, Juillet 2019

Présentation de RSIEF

La Revue Scientifique Internationale de l'Éducation et de la Formation (RSIEF) est une revue de recherche internationale éditée par le Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation de Casablanca-Settat. Elle a pour objectifs de :

- Susciter les débats scientifiques sur toute question concernant l'éducation, l'enseignement, la formation initiale et continue des cadres pédagogiques, administratifs et techniques ;*
- Faire connaître les travaux de recherche des équipes et des laboratoires de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation;*
- Partager les expériences et les pratiques d'enseignement et de formation;*
- Explorer les démarches qualité en vue d'améliorer et de perfectionner la qualité de l'enseignement et de la formation.*

La revue est publiée en français et en arabe, deux fois par an.

Conditions de soumission

Les contributions proposées peuvent être rédigées en français ou en arabe et comporteront : un titre, noms & prénoms des auteurs, affiliations et e-mail des auteurs, 4 à 5 mots-clés, un résumé de 200 mots suivi d'un texte de 10000 mots au maximum définissant clairement l'identifiable des indications relatives au cadre théorique, problématique, méthodologie, résultats ainsi que les références bibliographiques.

*Les contributions proposées à la publication doivent être envoyés en format Word à l'adresse e-mail : **rsief@crmeftcasablancasettat.org***

*En respectant le modèle de la revue **RSIEF** disponible sur le site du CRMEF de Casablanca-Settat*

La Revue est accessible gratuitement en ligne à l'adresse suivante :

<https://www.crmeftcasablancasettat.org>

Sommaire

EXTUALISATION ET LA DÉCONTEXTUALISATION DES SAVOIRS ENSEIGNÉS	7
MOHAMED BAHRA	
LE RAPPORT DE L'ÉVALUATION AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : CAS DES ENSEIGNEMENTS ET DES FORMATIONS EN SCIENCES	13
HAMADI AKRIM	
CONCEPTION D'UNE RESSOURCE NUMÉRIQUE SUR LES LENTILLES MINCES.....	30
HAYAT LARHZIL	
INNOVER EN ÉDUCATION : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES AU MAROC.....	36
BRAHIM NACHTI , JAMAL HARRAK , KHALID HATTAF , MOHAMED BAHRA	
INTÉGRATION DES TIC PAR LES ENSEIGNANTS DES SCIENCES PHYSIQUES DU SECONDAIRE AU MAROC COMPARAISON ENTRE LES ZONES URBAINES ET LES ZONES RURALES DE LA RÉGION DE CASABLANCA-SETTAT.....	41
DARDARY OUSSAMA, TRIDANE MALIKA, BELAAOUAD SAID	
L'IMPACT DE LA RÉFORME DE LA FORMATION DU CYCLE ADMINISTRATIF AUX CRMEF SUR LES PRATIQUES NUMÉRIQUES MANAGERIELLES AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	49
ABDERRAZZAK MAZOUAK, MALIKA TRIDANE , SAID BELAAOUAD	
LA PÉDAGOGIE DE PROJET LIÉE À L'USAGE DES TIC EN CLASSE DE LANGUE FRANÇAISE AU CYCLE SECONDAIRE MAROCAIN.....	55
SAFIA HICHAMI	
LES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION. VERS DES PRATIQUES INNOVANTES D'ENSEIGNEMENT.....	66
FOUZIA ELBAYED, SAMIRA BAHOU	
PLACE DE L'EXPÉRIMENTAL DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES PHYSIQUES AU SECONDAIRE QUALIFIANT.....	72
ZINEB AZAR, MALIKA TRIDANE, SAID BENMOKHTAR ET SAID BELAAOUD	
TICE ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....	79
SARA ROCHDI	
L'EXAO DANS LA DÉMARCHÉ D'INVESTIGATION EN SCIENCES PHYSIQUES	86
BOUCHRA GOURJA, BATOUL BAYALI, JAOUAD TERHZAZ, MOHAMED BAHRA, AZZEDDINE ATIBI	

LA MODERNISATION DU MANAGEMENT DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE FORMATION: ETAT DES LIEUX ET POTENTIELS DE DÉVELOPPEMENT	92
ABDESSAMAD DIBI, ABDESSELAM MILI, ABDERRAHIM BENLAKOURI	
LA CONTRAINTE DE CHOIX LINGUISTIQUES ET SEU SURLA COMMUNICATION DE SAVOIRS SCIENTIFIQUES DANS LE MILIEU SCOLAIRE	102
BATOUL BAYALI, MOHAMED BAHRA, MOHAMED BAMHAMED	
ACTIVITÉS DE SOUTIEN EN MODE HYBRIDE POUR LE SECONDAIRE QUALIFIANT EN FRANÇAIS	108
BOUCHRA BENHADI	
ANALYSE DES DÉTERMINANTS DE L'INNOVATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE LA FORMATION : CAS DES SCIENCES DE LA SANTÉ	118
BRAHIM DARRAJ, ABDERRAZAK FAIQ, LAILA AGHIL, BOUCHRA GOURJA, EL MOSTAFA TACE, SAID BELAAOUAD	
ESSAI DE MODÉLISATION DES POSTURES D'ACCOMPAGNEMENT EN MILIEU DE LA FORMATION ANALYSE SPATIO-TEMPORELLE	125
AKOUL MUSTAPHA, LOTFI SAÏD, RADID MOHAMED	
L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION: UNE FENÊTRE SUR L'AGIRE ENSEIGNANT EN CLASSE DU FLE ?	137
ABDELKRIM KHETTAB	
CONCEPTION ET RÉALISATION D'UNE APPLICATION WEB POUR LA PRÉPARATION AU SOUTIEN SCOLAIRE	146
ABBADI FATIMA ZAHRA, CHEMSI GHIZLANE, EL BOUSAADANI AMINA, RADID MOHAMED	
UTILISATION DU CADRE RÉFÉRENTIEL ET LE TABLEAU DE SPÉCIFICATION COMME CONTRAT DE CONFIANCE AUX CONTRÔLES CONTINUS	159
TOUBI YAHYA	
L'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION DES ENSEIGNANTS CONTRACTUELS À L'ISSUE D'UNE ACTION DE FORMATION	163
JAD NABILA, MAZIANE BRAHIM, ELKABABI KHADIJA , RADID MOHAMED	
L'ATTRIBUTION CAUSALE AU SERVICE DE LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE	170
MAZIANE BRAHIM, SAID BELAAOUAD, SAID BENMOKHTAR	
LES PROFILS DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT CHEZ LES ENSEIGNANTS(ES) ..	179
ABDESSELAM MILI, JAOUAD TERHZAZ, LAHCEN TOUBI, AZZEDINE ATIBI, JAMAL BENDAHDANE, MOHMMED ZIDANE	

ISSN : 2550-5246

L'interopérabilité de la variation dialectale avec la langue d'enseignement des sciences, une nécessité tant épistémique qu'épistémologique

Mohamed BAHRA

¹Laboratoire COREST, CRMEF Casablanca-Settat
mohamed.babra@gmail.com

Résumé : *L'ethnométhodologie est un programme de recherche en sciences sociales consacré à l'étude, en termes de méthodes ou de procédures, de la production d'ordre, de rationalité et de sens dans la vie sociale, notamment dans les conduites, les activités et les pratiques des agents⁽¹⁾. Quand la vie sociale est celle en vigueur dans le milieu scolaire, que les agents sont les professeurs et les élèves et que les méthodes relèvent des sciences et techniques, l'étude de la production en question doit s'inspirer de ce programme. C'est notamment le cas quand il s'agit de spécifier le rôle que peut jouer, dans cette production, l'interopérabilité de la variation dialectale avec la langue d'enseignement des sciences. Dans ce travail, nous tentons d'établir que les rapports, personnel et culturel, aux sciences ne peuvent aspirer à l'idonéité⁽²⁾ que si l'institution scolaire se décide enfin à placer les stipulations de cette interopérabilité au principe de sa mission.*

Mots-clés : *ethnométhodologie – Savoir – Institution scolaire- Système de postures.*

I. Problématique : de l'obsolescence du rapport de l'institution scolaire au savoir

Le savoir est constitué de systèmes d'objets dont la maîtrise par un individu et l'intelligibilité pour

lui est une condition sine qua none pour s'assujettir à une ou à une autre des institutions existantes. Pour décrire un tel assujettissement nous estimons convenable de le sténographier par la formule suivante :

$$\text{(Système institutionnel d'objets de savoir)} = \\ \text{(système d'objets concrets)} \times \\ \text{(système de postures)}$$

Nous entendons par là que l'assujettissement d'un individu à une institution dépend de sa capacité à intégrer et manifester un système de postures vis-à-vis d'un système d'objets concrets ; ces postures peuvent être des postures physiques ou des postures intellectuelles et mentales ou les deux à la fois ; le signe '×' de la multiplication renvoie au fait que l'assujettissement d'un candidat ne peut être consommé si l'un ou l'autre des deux facteurs de l'assujettissement, le système d'objets concrets ou le système des postures, n'est pas complètement acquis par lui. Quand il n'y a pas d'ambiguïté concernant l'institution, la formule peut être ramassée en la formule :

$$\text{Savoir} = \text{Objets} \times \text{postures}$$

(1) Ethnométhodologie. (2019, avril 4). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Page consultée le 16:10, avril 4, 2019 à partir de <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Ethnom%C3%A9thodologie&oldid=158141974>.

(2) Selon le philosophe des sciences et de l'idonéisme, Ferdinand Gonseth, «*la pensée scientifique doit se dialectiser sous la pression de l'expérience en cours*».

Dans [Harari Y. N. (2017)], une formule analogue est adoptée pour sténographier l'assujettissement d'un individu aux institutions religieuses médiévales⁽¹⁾, à l'institution galiléenne de la révolution scientifique⁽²⁾ et à l'institution humaniste⁽³⁾. Mais cet auteur n'a pas abordé un point qui, de notre point de vue, est capital : il s'agit du caractère nécessairement évolutif des deux facteurs d'assujettissement, de la rapidité de cette évolution et de sa régulation téléonomique, plus ou moins assumées par l'institution concernée. Ce point de vue est crucial car cette évolution est toujours ponctuée par des périodes de rémanence, plus ou moins grande, selon l'institution, et ces périodes peuvent cacher le fait que la formule puisse donner lieu à des bifurcations erratiques⁽⁴⁾.

Concernant l'institution scolaire, et vu la forme qu'elle a prise depuis sa création [Vincent G. (2012)]⁽⁵⁾ la période de rémanence de cette forme est tellement longue que l'école, quoique sensible aux bifurcations qui la secouent, reste frappée d'incrédulité quand il s'agit d'y adapter ses méthodes. C'est que celles-ci se basent sur l'émission de chacun des deux facteurs de l'émission [Chevallard Y. (2006)] pour en faire

des objets à apprendre, des objets d'apprentissage. De ces objets d'apprentissages, trop émiétés, émergent des facteurs d'assujettissement factices, des facteurs dont l'évolution et la régulation téléonomique sont formelles, voire illusoire. Pour établir cette facticité, nous avançons, dans le paragraphe qui suit, une hypothèse de recherche que nous soumettons à une validation pragmatique au sens de Gonseth déjà cité⁽¹⁾.

II. Hypothèse de recherche

A. formulation de l'hypothèse

Il existerait des agents pathogènes d'exacerbation de la facticité des facteurs de l'assujettissement de l'élève à l'institution scolaire. Ces agents sont insoupçonnés des pratiques didactiques. L'un de ces agents est le rapport de l'institution avec la variation dialectale et sociale quand il s'agit de l'inauguration de la relation didactique autour d'un système d'objets de savoir en sciences et techniques.

La recevabilité de cette hypothèse renvoie à la formule de l'assujettissement à l'institution scolaire.

(1) «Savoir = Écritures × logique» : Le temps où il faut s'enfermer dans un couvent ou dans une mosquée pour étudier les saintes écritures, il faut aussi être doté d'un sens aigu de la logique pour en donner des interprétations bien formées.

(2) «Savoir = données empiriques × mathématiques» : C'est le moment inaugural où Galilée cherche, via son plan inclinée, la loi de la chute des graves ouvrant le chemin vers la détermination de la gravité et l'installation de la mécanique classique, et même la mécanique céleste...

(3) «Savoir = expériences × sensibilité» : Un livre de Thomas d'Ansembourg peut être interprété comme étant la signification de cette formule, le titre du livre est : «Du Je au Nous, L'intériorité citoyenne : le meilleur de soi au service de tous».

(4) Une de ses bifurcations est celle issue de la version médiévale de la formule d'assujettissement à l'institution ecclésiastique : cette version a donné lieu à la science des astrolabes, instruments qui permettent de déterminer la position du soleil et d'autres étoiles indépendamment de la latitude, à l'instar de cet exemplaire unique, portant le nom «Lamina universelle d'Oxford», fabriqué en 1327 à Taza par Ali Ibn Ibrahim Al-Harrar, mouaddine à Taza. Nous considérons que cette science est le précurseur de la révolution galiléenne. Mais cette version a donné lieu aussi à la version mutée «Savoir = Tableurs × calculs» : Pour les adeptes de cette formule, les écritures saintes, dont le coran, admettent une structure fractale numérisée, preuve de leur caractère divin ; utilisant le tableur Excel et l'organisation structurelle de ces écritures ces nouveaux féquihis leur assignent des propriétés comme, par exemple, le fait que «la somme des classements de la moitié des chapitres du Coran est égale à la somme des versets des chapitres de l'autre moitié».

L'autre bifurcation est celle issue de version galiléenne : Cette version s'est dédoublée en donnant lieu à la version mutée «Savoir = big data × algorithmes», on trouve une description de cette nouvelle version dans un livre de Dominique Cardon sous le titre évocateur «À quoi rêvent les algorithmes Nos vies à l'heure des big data».

Une troisième bifurcation est celle issue de la version humaniste : cette version s'est dédoublée, elle aussi, en donnant lieu à la version mutée, chère aux promoteurs des humanités dites numériques, «Savoir = (Accès libre aux données et aux métadonnées) × (interopérabilité technique et conceptuelle de ces données et métadonnées)» ; une description de cette version est contenue en filigrane dans le Manifeste des Digital Humanities.

(5) «... la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de «l'écolier» par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle».

(6) Selon Gonseth, «... Il s'agit d'organiser, d'accorder, d'articuler les uns aux autres tous les moyens du savoir : l'intuition, sous ses formes les plus diverses, du vrai, de la qualité, du temps, du nombre, de l'espace, etc. ; les activités normatives s'exerçant par la logique et les catégories ; l'expérimentation avec tous ses modes ; les activités rationalisantes et symbolisantes des mathématiques, etc., etc.» (ibid)

En établissant cette formule, celle-ci devient, quant à cette recevabilité, un argument d'autant fort qu'elle emporte l'adhésion.

B. La formule implicite de l'assujettissement de l'élève à l'institution scolaire

En suivant, d'abord des règles rendues disponibles par l'arithmétique, ensuite des règles rendues disponibles par l'algèbre, l'élève a à apprendre à effectuer des proférations de premier degré pour les décliner en de proférations de second degré. Telle semble être l'exigence effective que l'institution scolaire impose à l'élève pour lui accorder le statut d'élève d'un niveau d'enseignement donné en mathématiques et en sciences et techniques. Pour désigner ce genre de proférations, j'ose introduire le néologisme 'Sténophone', obtenu par contraction des mots sténographe et phonographe⁽¹⁾. Ainsi, la version scolaire de la formule ramassée de l'assujettissement de l'élève au niveau en question peut se présenter comme suit :

Savoir = Sténophones × Algèbre

Pour que cette version puisse emporter l'adhésion en tant que version implicite sous laquelle les pratiques scolaires fonctionnent, il est convenable de proposer une contre-proposition capable de s'imposer comme consubstantielle à la véritable mission de l'école ; laquelle contre version doit pourtant s'avérer être un point aveugle de ces pratiques.

C. Une contre-proposition à la version scolaire de la formule du savoir

Dans [Atyah M. (2004)], le mathématicien écrit : *«l'algèbre est l'offre faite au mathématicien par le diable. Le diable dit : je vais t'offrir cette puissante machine, elle va répondre à toutes les questions que tu te poses. Tout ce que tu as à faire est de me donner ton âme : abandonne la géométrie et tu auras cette merveilleuse machine»*. La puissance de l'algèbre est qu'elle dispense l'élève des efforts de réflexion, d'observation et de réalisation de dessins techniques tout en lui permettant de réaliser des morphogénèses formelles et scripturales complexes. Or, pour valider ces réalisations, l'institution scolaire n'exige que

leur validité syntaxique ; la validité sémantique et la validité pragmatique, essentiellement géométriques, ne sont institutionnellement exigibles que très rarement. Aussi, ces deux types de validation ne sont presque jamais sollicités de la part de l'élève. Or, ces deux validations ne se contentent pas de proférations de construits combinatoires scripturaux, elles exigent, accompagnant une combinatoire de figures géométriques, la production textuelle, la production verbale et la production de performances linguistiques et sémiotiques qui s'articulent autour des objets concrets. Subjugués par l'algèbre, les systèmes d'enseignement des sciences et techniques réduisent à la portion congrue les validations, sémantique et pragmatique.

Personne ne peut contester le fait qu'il y ait prédominance du cadre de l'algèbre dans l'enseignement des mathématiques au détriment du cadre de la géométrie et du cadre de la physique. Or, cette admission équivaut à l'adhésion à l'idée selon laquelle la version scolaire de la formule du savoir est, dans les faits et malgré les apparences, «Savoir = Sténophones × Algèbre». En outre l'avènement des TICE vient confirmer le bien fondé de cette idée. En effet, une des raisons profondes de la fulgurante insistance des TIC à s'inviter dans la construction de la relation didactique est le fait que beaucoup de concepts mathématiques trouvent leur réalisation concrète dans la construction et la mobilisation de systèmes dynamiques. Cette mobilisation étant difficile à effectuer quand le tableau noir était le seul médium disponible, la réalisation des concepts en question restait un point aveugle des pratiques scolaires. Les systèmes d'enseignement des sciences et techniques sont sensibles à cet état de choses sans en être pleinement conscients. Une preuve que nous pouvons avancer, quant à cette sensibilité et inconscience, est l'irrévocabilité avérée de la contre-proposition '**Savoir = Morphologies × ethnométhodes**' que nous formulons en remplacement de l'obsolète version scolaire et que nous développons ci-dessous.

Dans (Espinoza M., 2006) on lit que pour René Thom⁽²⁾, *«l'explication de la forme est le problème principal de l'esprit humain et que dans ce domaine tout est question de géométrie, de cinématique et de*

(1) Les pratiques scolaires manient l'écriture alphanumérique comme les sténotypistes manient les sténographes : les expressions obtenues deviendraient une sténographie hermétique pour l'élève ; Celui-ci s'en accommoderait en devenant phonographe, donnant ainsi l'illusion de l'accès aux contenus véritables de ces expressions.

(2) Mathématicien et épistémologue français, fondateur de la théorie des catastrophes. Il reçut la médaille Fields en 1958.

dynamique». Nous nous inscrivons dans le sillage de cette vision et considérons qu'une morphologie est l'étude de la genèse d'une forme en vue de l'expliquer via la constitution d'une combinatoire de figures géométriques. Et que cette combinatoire, érigée au niveau d'une syntaxe géométrique, est la représentation idoine de la dynamique interne dont cette forme est la projection. Nous considérons aussi que toute manipulation qui actualise une syntaxe géométrique est susceptible de réaliser les stipulations d'une ethnométhode et toute ethnométhode est une réalisation d'une syntaxe de cette nature.

D. Éléments pour une validation pragmatique de l'hypothèse de recherche.

La validation pragmatique jauge les théories selon les perspectives concrètes et pratiques qu'elles ouvrent effectivement. Or, il est notoire que le travail du professeur doit consister à convertir le savoir à transmettre en une forme et faire dévolution à l'élève de sa morphologie, voire de sa morphogenèse en guise d'explication. Le travail de l'élève, outre l'exploration de cette morphologie, consiste à en dériver des actions pratiques et des processus capables d'emporter l'adhésion quand il s'agit de mener à bien ces actions. Grâce à ces processus, qui sont des ethnométhodes, ces actions deviennent des activités intelligibles et maîtrisables de sorte que chacun des membres du groupe-classe puisse les assurer sans y prêter une attention particulière. C'est la preuve que la dynamique interne dont la forme, devenue morphologie, est la projection et l'objet d'une saisie par l'élève.

Nous nous intéressons aux morphologies qui, d'un point vue pragmatique, constituent des sémiotisations maximales d'objets d'enseignements. Chaque fois qu'une de ces morphologies s'avère être une vacuité dans le discours scolaire, elle est un argument suffisamment fort en faveur de la véracité de notre hypothèse de recherche.

III. La morphologie fondamentale caractéristique des connaissances relatives à la gravité, une vacuité insoupçonnée dans le discours scolaire

A. Présentation de la morphologie

Dessinée sur la feuille de papier, la parabole est une forme. En tant que telle, elle admet une

explication morphogénétique. Cette explication est la gravité et sa dynamique dans l'acceptation qu'en donne le principe einsteinien d'équivalence : selon ce principe, la gravité est un opérateur vectoriel. Cet opérateur crée instantanément les vecteurs vitesses instantanées de mobiles : lorsqu'un mobile acquiert un vecteur vitesse à un instant donné, l'opérateur décompose ce vecteur en deux composantes orthogonales, l'une horizontale et l'autre verticale. La norme de la composante horizontale ne varie pas avec le temps. Il en est de même du sens : celui-ci est de la gauche vers la droite. Cependant, l'opérateur fait varier, avec le temps, la composante verticale : quand le sens de cette dernière est de bas en haut, l'opérateur fait diminuer sa norme, tout en conservant son sens, jusqu'à l'annulation. Immédiatement après, l'opérateur dote cette composante du sens allant du haut en bas et commence à faire augmenter sa norme. La diminution et l'augmentation de la norme s'effectuent avec continuité et régularité : elles s'effectuent, dès l'instant de l'acquisition de la vitesse en question par le mobile, avec la même quantité pour chaque seconde. Et, pour toute fraction de seconde, la même fraction de cette même quantité.

Quelle activité serait susceptible d'emporter l'adhésion en tant qu'activité qui mobilise, de manière optimale, la gravité, ainsi entendue, comme explication de morphogenèses paraboliques ? Rappelons que cette explication doit pouvoir s'affiner pour tendre à la réalisation du remplissement, par vagues successives de points, d'un lieu géométrique dont la forme est une parabole. Rappelons aussi que cette explication étant la seule valable à propos de ces morphogenèses, son absence parmi les objets d'apprentissage serait alors une vacuité insoupçonnée dans le discours scolaire.

B. Présentation de l'activité fondationnelle de la morphologie

Considérons des fiches de bristol placées comme (...) pour former une bande verticale dont ces fiches sont les cases contiguës. La largeur de la bande est la longueur des côtés horizontaux des fiches. Le seul déplacement permis pour ces fiches est la translation. L'activité consiste en la réalisation de la tâche suivante : il s'agit de déplacer les fiches pour former des bandes couvrant les marches d'un escalier ; cet escalier admet une partie dont l'ascension fait

avancer dans le sens gauche/droite et une partie dont la descente fait avancer dans le même sens ; la première partie accède à une marche de hauteur nulle et la seconde s'y arrime ; les girones des marches de l'escalier ont la même longueur et cette longueur est représentée par la longueur des côtés horizontaux des fiches ; par contre les hauteurs des marches sont irrégulières : pour la partie de l'escalier située à gauche de la marche de hauteur nulle, la marche la plus à gauche a une hauteur égale à n fois la longueur des cotés verticaux des fiches ; la hauteur de la marche suivante, à partir de la gauche, est $(n-1)$ fois cette longueur, ..., la hauteur de l'avant dernière marche est 2 fois cette longueur et la hauteur de la dernière marche est égale à cette longueur ; l'escalier admet un axe vertical... . Voici une représentation d'un exemple d'un tel escalier : la longueur des girones est la même, elle est représentée ici par 3 carreaux, tandis que la hauteur des deux plus grande marche est représentée par 4 carreaux. Ainsi, les fiches ont-elles pour longueur des côtés verticaux, un carreau, et pour celle des côtés horizontaux, 3 carreaux.

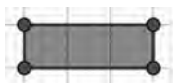


Figure 1 : Une fiche de bristol

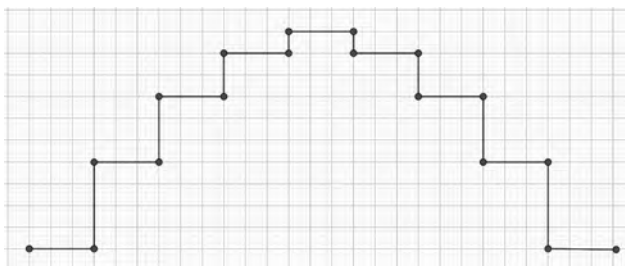


Figure 2 : Exemple d'escalier dont il faut remplir les marches avec les fiches

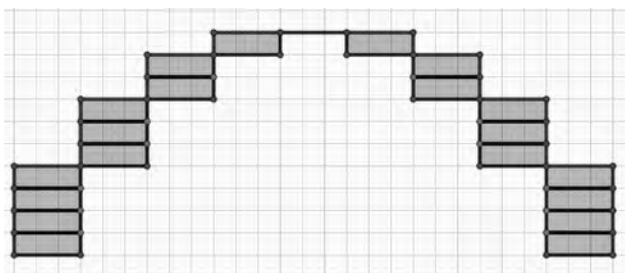


Figure 3 : montage de fiches de bristol suivant l'escalier de la figure 2

Ce montage de piles de fiches de bristol admet une propriété géométrique remarquable, voire fondamentale : les centres des piles appartiennent à une parabole.

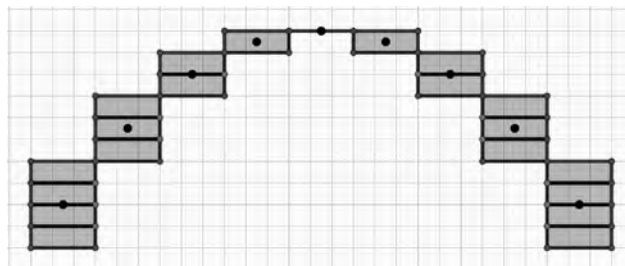


Figure 4 : Le montage de piles de bristol munies de leurs centres

Il existe un procédé effectif uniforme, en l'occurrence un IFS (acronyme anglais signifiant 'système de fonctions itérées'), qui place au centre de chacune des piles une nouvelle pile de fiches, le nombre des fiches formant la nouvelle pile est le même que celui formant l'ancienne, les côtés de la nouvelle pile ont leurs longueurs respectives deux fois plus petites que celles des côtés de l'ancienne. Entre deux piles nouvelles voisines se forme l'espace remplissable exactement par une pile de nouvelles fiches et conservant la même régularité que dans les piles anciennes dans le passage d'une pile à la pile contiguë. Les centres des nouvelles piles appartiennent à la même parabole que celle à laquelle appartiennent les centres des anciennes.

L'itération de cette même opération permet de doubler chaque fois le nombre de points construits de la parabole. Ci-dessus la réalisation de la première itération appliquée sur les piles de fiches représentées ci-dessus. Dans la figure obtenue, les centres des piles sont en gris clair.

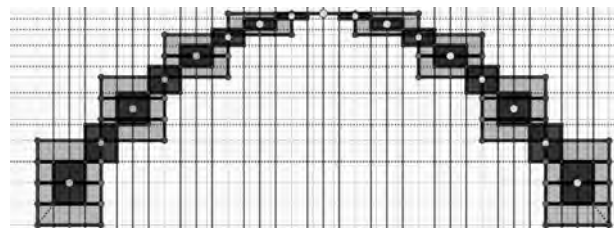


Figure 5 : rapetissement des piles de départ et doublement du nombre des centres

Cette itération est une clause récursive praticable par des enfants de 9-10 ans. On voit immédiatement la nécessité épistémique et la nécessité épistémologique

de fonder sur cette propriété des rectangles l'ingénierie didactique visant un enseignement de la gravité dont l'amont se situe à la maternelle et l'aval à l'université. Qui, plus est, cet enseignement est informé du principe einsteinien de l'équivalence.

Dérouler complètement cette ingénierie ici prendrait trop de place. Cependant, il est évident que c'est une ingénierie qui, s'articulant autour d'une syntaxe géométrique [Petitot J., (1993)], nécessite l'interaction intersubjective et la formation d'ethnométhodes au sein des groupes-classes. Par contre, on peut avancer, avec certitude, que l'ébauche que nous en avons déroulée ci-dessus n'a pu, jusqu'à maintenant, voir le jour nulle part ailleurs. Et que parmi les causes de cette vacuité dans le discours scolaire, il y a le fait que la forme scolaire ne met pas en son principe la réalisation des stipulations de cette interopérabilité.

Quand l'interaction intersubjective s'articule autour de ce genre d'ethnométhodes alors, nécessairement, elle doit favoriser l'interopérabilité de la variation dialectale avec une variation, de bon aloi, des langues d'enseignement.

Conclusion

Des facteurs rendant factice l'assujettissement de l'élève à l'institution scolaire existent. Un de ces facteurs est le fait que les systèmes d'enseignement des sciences et des techniques fonctionnent comme si l'accès aux savoirs peut s'effectuer selon la formule :

$$\text{Savoir} = \text{Sténophones} \times \text{Algèbre}$$

Le fonctionnement de ces systèmes selon cette formule se constitue en obstacle à la représentation des savoirs selon les stipulations de la formule :

$$\text{Savoir} = \text{Morphologies} \times \text{ethnométhodes}$$

La preuve en est l'existence d'une vacuité insoupçonnée, et dommageable, dans le discours scolaire à propos de la gravité. Vue, localement, comme vecteur accélération, la gravité est l'explication d'une forme, la parabole en l'occurrence.

Cette explication consiste à ériger en des règles interprétatives des règles de manipulation basées sur des propriétés intrinsèques de la forme géométrique 'rectangle'. Dès la maternelle, cette manipulation doit commencer à être «*rapportable, descriptible, observable, résumable à toute fin pratique*»⁽¹⁾ par tout enfant, comme un préalable à son assujettissement à l'institution scolaire.

La manipulation de la forme rectangulaire n'étant pas encore érigé au niveau de constituant d'une telle pratique, on ne peut guère dire que les systèmes d'enseignement des sciences et des techniques promeuvent, à propos de la gravité, un rapport institutionnel à l'idonéité assurée.

Un préalable à l'élévation de cette forme à ce niveau serait que ces systèmes aient un rapport autre à la variation dialectale et sociale : ces systèmes doivent placer au principe de leur fonctionnement la transcendance de l'interopérabilité de la variation dialectale et sociale avec une variation, régulée et de bon aloi, des langues d'institutionnalisation des savoirs.

Références

- [1] Atiyah M., (2004). *Collected works, vol. 6*, Oxford.
- [2] Chevallard Y. (2006). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, repéré à : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf.
- [3] Espinoza M. (2006). *Théorie du déterminisme causal*. L'Harmattan.
- [4] Gonthier F. (1939). Présentation et défense de l'idonéisme. Repéré à : <http://doi.org/10.5169/seals-380363>.
- [5] Harari Y. N. (2017). *Homo deus. Une brève histoire de l'avenir*. Paris, Albin Michel.
- [6] Petitot J. (1993). Phénoménologie naturalisée et morphodynamique : la fonction cognitive du synthétique a priori. *Intellectica*, 1993/2, 17, pp. 79-126.
- [7] Vincent G. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point, Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter Guy Vincent, repéré à : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm>

(1) Selon les exigences de l'accountability telle que définie par Harold Garfinkel, sociologue américain, fondateur de l'ethnométhodologie, Ecole de Sociologie américaine de renommée internationale.

Le rapport de l'évaluation au développement professionnel des enseignants : cas des enseignements et des formations en sciences

Hamadi AKRIM

UREF/ORDIPU, CRMEF Casablanca
hamadi.akrim@gmail.com

Résumé : *les pratiques évaluatives peuvent constituer un levier de développement pédagogique fournissant aux enseignants des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs élèves, d'acquérir des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage, d'organiser les rapports entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage au regard de l'évaluation des savoirs appris. Elles permettent également un retour sur les instruments utilisés aussi bien en enseignement qu'en évaluation. C'est en quelque sorte, faire appel à des pratiques réflexives et à des recherches collaboratives sur les façons de faire afin de les enrichir et ouvrir ainsi la voie au développement professionnel.*

Mots-clés : *évaluation, enseignements, développement professionnel, recherche collaborative.*

I. Introduction

A défaut de viser les personnes, l'évaluation des enseignements prend de plus en plus de l'ampleur au sein des institutions à l'échelle mondiale. Au-delà des sensibilités que suscite cette forme d'évaluation, tout comme l'évaluation dans tous ses états, son rôle au sein de la fonction de l'enseignement et de la formation reste sujet à des questionnements, ce qui lui ouvre des voies de prospection et de recherche allant dans le sens de l'amélioration de cette fonction ; d'autant plus qu'on assiste à la libéralisation de l'information offerte par les

moyens technologiques. Ainsi, afin de dépasser les résistances observées au niveau des enseignants, concernant ce type d'évaluation, le recours à une ingénierie de l'Enseignement-Apprentissage-Evaluation, mettant en œuvre l'ensemble des compétences professionnelles «planification, gestion, évaluation, régulation et remédiation», serait une stratégie plurielle permettant d'organiser les rapports entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage au regard de l'évaluation des savoirs appris, mais également un retour sur les instruments utilisés aussi bien en enseignement qu'en évaluation. La valorisation du développement professionnel pourrait alors se faire à travers l'évaluation des apprentissages qui tient compte de la dynamique d'évolution des pratiques pédagogiques. La promotion de l'évaluation génératrice du développement professionnel prend appui sur ces pratiques qui relient ou intègrent l'évaluation au processus d'apprentissage et non pas seulement à son produit ; c'est en quelque sorte faire appel à des pratiques réflexives sur les différentes façons de faire afin de les enrichir, individuellement ou de manière collective, et ouvrir ainsi la voie à la recherche pédagogique. En évaluant ses élèves, l'enseignant évalue également l'efficacité de sa planification et celle de la gestion de ses enseignements. Il est de ce fait auto-évalué, et peut percevoir les actions ayant conduit à un apprentissage moindre. Il évalue ainsi ses enseignements.

La recherche effectuée avec et par les enseignants dans le but de développer des outils pour résoudre des problèmes de pratique quotidienne et dépasser des obstacles, entraîne une collaboration entre les enseignants, chercheurs et praticiens.

Dans cette perspective, nous pouvons avancer des hypothèses se rapportant à des questionnements autour des méthodologies nous permettant de défendre une stratégie de l'évaluation des apprentissages et des enseignements :

- En plaçant l'apprenant au centre de la réflexion pédagogique, l'enseignant opterait pour des pratiques évaluatives qui renforceraient le développement professionnel des enseignants ;
- Les pratiques évaluatives, en rapport avec la dynamique d'évolution des pratiques pédagogiques, favoriseraient un développement professionnel des enseignants.

Pour aborder ces présages, nous nous référons aux études et travaux effectués dans le cadre de notre expérience de formation des enseignants durant les trente dernières années.

II. Le rapport des pratiques évaluatives au développement professionnel des enseignants

L'évaluation en éducation constitue l'un des piliers de l'acte didactique. Elle accompagne les apprentissages dans tout enseignement au sein du système d'éducation, et ce, selon le devenir, afin de prévenir, réguler, remédier et orienter. Elle permet de donner une crédibilité à tout travail effectué. Aux vues du rapport étroit entre enseignement, apprentissage et évaluation, il est indubitable que tout changement qui affecte un de ces niveaux devrait se répercuter sur les autres. Mais dans la réalité, les pratiques évaluatives semblent en retard par rapport aux changements multiples que subit le système d'enseignement, ou du moins n'occupe pas le devant de la scène (Gauthier et al., 2007)[1]. Si le renouveau pédagogique est souvent comparé à un changement paradigmatique, dans le sens où des pistes et des modalités sont expérimentées, on ne souligne pourtant pas suffisamment qu'il s'accompagne d'un changement important pour l'évaluation des apprentissages des étudiants (Rege Colet, 2006)[2] qui, malgré qu'elle soit omniprésente devenant banale, voire quotidienne, elle reste pourtant mal

connue, mal comprise et souvent mal interprétée (Vogler cité par Ruzibiza, 2006)[3]. Ce problème suscite, par contre, une forte préoccupation chez les intéressés tels les enseignants, les parents et les élèves, nous dit Romainville (2002)[4]. En effet, les efforts consentis pour le développement de l'enseignement-apprentissage engendrés par les réformes successives, dans nos établissements, et surtout l'instauration de la pédagogie par compétences et du système LMD, prennent une part importante pour la conceptualisation des approches et les tentatives d'application, sans que leur soit greffé le volet aussi important de l'évaluation. Celui-ci étant tout de même modifié dans un sens qui a rendu la réalité plus complexe encore (Romainville, id.). La responsabilité pédagogique de tout enseignant se trouve ainsi alourdie par le fait qu'il doit préserver une certaine équité dans le traitement de ses élèves par rapport à ceux de ses collègues du même niveau (Tessaro et al., 2017)[5]. Des travaux sur ce sujet corroborent cette idée (Akrim et al., 2006)[6]. Le contrôle continu et les examens objectifs, malgré les avantages qu'ils engendrent, suscitent des questionnements de la part des premiers intéressés qui sont les étudiants. D'un autre côté, l'évaluation est encore considérée comme un mal nécessaire à la fin des apprentissages, puisqu'elle survient à l'issue d'un parcours ou d'une période d'enseignement et apprentissage plus ou moins longue (Scallon, 2004)[7]. Le temps consacré à la préparation et à l'administration d'une épreuve d'évaluation par l'enseignant, reste négligeable par rapport au temps d'enseignement et apprentissage des savoirs à évaluer. De même, il n'y a pas de correspondance entre le temps légal ou temps didactique et le temps d'apprentissage permettant d'intégrer dans le temps didactique des activités susceptibles d'amener l'apprenant à réorganiser ses connaissances (Joshua et Dupin, 1994)[8]. Il y a forcément une différence temporelle entre un expert dans une matière, qui est l'enseignant, et un novice ou débutant, en l'occurrence l'apprenant, dans la gestion et la réorganisation des connaissances et leur exploitation ; c'est ce qui fait d'ailleurs la différence. Le temps de préparation aux examens par les candidats à l'évaluation, qui est plus ou moins important, pourrait jouer un rôle de baromètre de ce rapprochement du seuil requis pour la maîtrise des concepts enseignés. En fin de compte, l'apprenant supporte un fardeau qui ne s'allège qu'en fin de cycle de formation avec les examens, par une réussite

ou un échec. Il est seul responsable des résultats dont les causes et les effets sont à sa charge. La conséquence de cela est qu'il est sanctionné sur des obstacles d'ordre épistémologique (conceptions) de la même façon que sur des difficultés relevant du domaine didactique (méthodes, raisonnement...). Le professeur lui-même peut ne pas pouvoir détecter des difficultés à la base des erreurs relatives, entre autres, à la transposition des notions scientifiques mises en cause (Madrane et al., 2007)[9]. Du fait, l'erreur peut être liée à la nature et à l'organisation des connaissances conceptuelles chez l'apprenant.

Dans le même sens d'idées et à partir de l'insatisfaction des étudiants quant à la qualité de leur formation au Canada durant les années soixante, les premiers services pédagogiques universitaires ont vu le jour (Frenay et al., 2010)[10]. Le but était de contribuer, notamment à la réflexion sur la manière de concevoir le soutien et l'accompagnement pédagogique des enseignants afin de développer leurs capacités d'enseignement et à les aider à faire de leur mieux pour soutenir l'apprentissage des étudiants (Knight et Wilcox cités par Frenay et al., id.). Pour ces auteurs, *«penser le développement pédagogique en termes de processus, c'est fournir aux enseignants des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants, d'acquérir des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage, de partager celles-ci avec leurs collègues, d'être reconnus et valorisés pour leur travail»* (p.66). Hormis les difficultés qu'un service de ce genre peut engendrer, il n'en reste pas moins prometteur pour engager les enseignants, novices ou désireux, dans cette voie pédagogique afin de promouvoir la qualité des enseignements et des apprentissages des étudiants et ce, entre autre, par une remise en question et un partage des connaissances et compétences professionnelles en développement continu tout au long de leur carrière.

Selon Frenay (2016)[11], le rôle essentiel du développement pédagogique, mis en place dans une institution, est de développer la qualité des enseignements et des formations. Autrement dit, cela agit pour un rendement meilleur des apprentissages des étudiants. Il repose sur la pratique et la recherche de même que sur la formation initiale et continue. La référence à ce terme de développement pédagogique ne suscite pas l'unanimité chez les enseignants chercheurs, ce qui le rend polysémique et contextuel

surtout dans la littérature anglo-saxonne faisant apparaître les dimensions spécifiques de l'expérience de la carrière de l'enseignant chercheur (Frenay et al., id.) :

- planification des dispositifs pédagogiques d'un enseignement par la précision des objectifs (instructional development), le choix des méthodes et stratégies, le choix des moyens didactiques pour accompagner les tâches d'enseignement, la prévision et la détermination des outils d'évaluation, etc. ;
- développement des programmes des cours et modules d'apprentissage (curriculum development), en cohérence avec les réformes et changements éventuels des curricula ;
- développement organisationnel pour maximiser des ressources de l'institution académique en aide aux décideurs pour l'atteinte des objectifs et réaliser les missions qui lui sont assignées, à savoir l'enseignement et la formation (organizational development) ;
- développement professionnel qui vise essentiellement la carrière des enseignants (professional development), pris au sens académique. Au sens pédagogique, et dans une perspective de formation, plusieurs expressions lui sont attribuées.

A. Le développement professionnel au service des apprentissages

D'après Gosselin et al. (2014)[12], des expressions les plus usuelles en sciences de la santé et de l'éducation, on peut citer : l'apprentissage professionnel, l'apprentissage transformateur, l'apprentissage expérientiel, l'analyse des pratiques, la pratique réflexive, la gestion des connaissances, la communauté de pratique, la communauté d'apprentissage. Certaines de ces expressions font référence à un groupe de personnes qui, ensemble, interagissent pour mutualiser des savoirs, des croyances et des valeurs afin de créer une compréhension commune sur un domaine d'intérêt ou sur leurs pratiques professionnelles, mais aussi afin d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer des pratiques novatrices dans une démarche de collaboration (Gosselin et al, id.). Selon cette perspective, l'évolution des savoirs et des pratiques chez un individu, ou chez un groupe d'individus, se fait de manière progressive

grâce à l'acquisition d'expériences professionnelles et personnelles successives ; qui ont le sens des réalités, s'y adaptant en tirant profit dans le cadre des actions face aux apprenants, aux collègues, aux parents, à l'administration, aux contenus et aux démarches préconisées par les orientations officielles (El Jamali et al., 2018)[13]. C'est une façon d'assimiler différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'activités rencontrées (Lefeuvre et al., 2009)[14]. Cette option constructiviste ou socioconstructiviste, volontariste (Beckers, 2007 ; Mintzberg et James, 1985 ; Wittorsky, 2009, cités par Gosselin et al., op.cit.) est rattachée à la personne qui, selon ses préoccupations et ses intérêts, développe des compétences et des savoirs en réponse aux considérations contextuelles qu'elle affronte que ce soit par un auto apprentissage ou un co apprentissage. Ce processus permet, selon Gosselin et al. (op.cit.), le renforcement de la construction de l'identité tout en développant un ensemble de représentations et de sentiments propres qui évoluent dans le temps. Et, la prise en compte des compétences individuelles dans l'obtention des performances serait, d'après Le Boterf (2013)[15], tributaire d'une reconnaissance plus grande de la personne dans les situations de travail réel qui devait compléter le travail prescrit et parfois même le déborder. Ceci, d'autant plus que de nombreuses compétences se développent mieux une fois les enseignants sont à pied d'œuvre dans l'exercice du métier (OCDE, 2005)[16], vue la diversification des situations et des expériences affrontées nécessitant, davantage que dans un métier d'exécution, des capacités d'autonomie et de responsabilités (Perrenoud, 1994)[17], entraînant l'enrichissement des connaissances. La formation initiale, par contre, prépare à la construction progressive de la professionnalisation des enseignants (Altet, 2013)[18], par l'apprentissage de la réflexivité, élément clé de la démarche de formation tout au long de la vie. Puisqu'elle les place dans une perspective de formation continue pour faire face à l'évolution et aux changements perpétuels ainsi que pour s'adapter aux différents contextes, la professionnalisation questionne directement la formation des enseignants (Biémar et al., 2008)[19]. Même si les compétences professionnelles se développent «sur le tas» (Biémar et al., id.), il n'en reste pas moins que la formation initiale fournit le semis et le terreau favorables à cette professionnalisation à travers un volet théorique

pour l'adoption de méthodologies et de concepts didactiques et pédagogiques et un volet pratique où il y a initiation à la recherche et à la prise en charge de séances de cours. Si la formation permet le développement professionnel pour une qualité des enseignements, cette dernière dépend également de l'offre de plusieurs autres supports. Le schéma ci-dessous (Rège Colet, 2005)[20] résume les différents appuis pour une qualité des enseignements (figure 1).

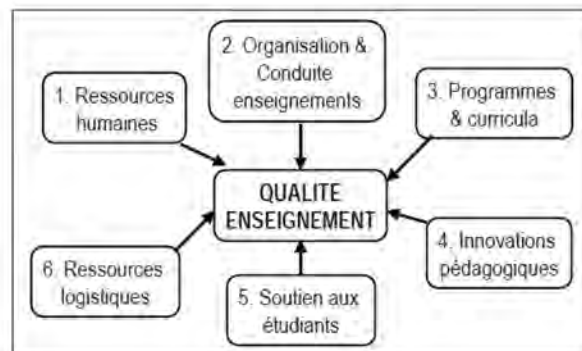


Figure 1 : les facteurs intervenant dans la qualité de l'enseignement (d'après Rège Colet, 2005)

- Les ressources humaines avec, entre autres, le recrutement des enseignants, leur formation pédagogique et leur développement professionnel ;
- L'organisation et la conduite des enseignements comprenant la conception des enseignements, la transmission et l'évaluation des enseignements et des compétences acquises, etc. ;
- Les programmes et curricula, leur développement, leur coordination, leur adéquation aux besoins et aux attentes (par rapport aux acquis préalables, aux besoins professionnels, aux adaptations aux contraintes extérieures), etc. ;
- Les innovations pédagogiques avec, par exemple, l'introduction des technologies de l'information et de la communication ou l'apprentissage par problèmes ;
- Le soutien aux étudiants : le tutorat, le suivi individuel pour les travaux, l'encadrement, les procédures de sélection, etc. ;
- Les ressources logistiques : les locaux, le matériel disponible et l'équipement (infrastructure, etc.), les bibliothèques et centres documentaires, etc.

La recherche en éducation, quant à elle, est le produit des enseignants ou d'individus en relation

avec le domaine. Les uns et les autres ont pour point nodal l'action d'enseignement-apprentissage dans la mouvance du système et des programmes et curricula d'éducation. Il s'agit donc d'une recherche action qui est considérée comme une recherche collaborative (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015)[21] du moment qu'elle est exécutée avec et par les enseignants dans le but de développer des outils pour résoudre des problèmes de pratique quotidienne et dépasser des obstacles. La collaboration entre les enseignants, chercheurs et praticiens, peut mener à l'expérimentation et l'application de nouvelles pratiques pédagogiques conformément aux programmes et instructions en vigueur, mais également à des théorisations sur la base de pratiques existantes. Cette dynamique d'échange au niveau du savoir professionnel a justifié le développement du concept de la transposition méta-didactique.

B. La transposition méta didactique

Tout comme la transposition didactique qui consiste en une interaction entre le savoir dans toute sa mouvance et ses considérations épistémologiques, le professeur dans ses réflexions pédagogiques et l'élève dans son axe d'évolution psychologique, l'interaction entre le formateur chercheur, l'enseignant praticien et la situation didactique constitue la transposition méta-didactique (Aldon, 2016)[22]. En mobilisant des éléments praxéologiques, ce modèle de transposition méta-didactique décrit le processus qui conduit au développement professionnel des enseignants de sciences⁽¹⁾ engagés dans des activités de formation. *Une praxéologie s'organise selon deux niveaux : le savoir-faire (ou praxis) et la connaissance (logos) qui décrit, explique et justifie la pratique. Le modèle de la transposition méta-didactique conduit à repérer comment les savoirs et savoir-faire constituant les praxéologies des différents participants d'un collectif pluri-catégoriel sont formulés, travaillés, investis dans les tâches réalisées par le groupe pour donner naissance à une praxéologie partagée, qui fait elle-même évoluer les praxéologies des différents participants. La transposition méta-didactique est alors le processus qui, à partir des praxéologies distinctes des chercheurs et des praticiens, et grâce aux interactions qui se nouent entre eux, va permettre aux chercheurs, enseignants et autres acteurs de la recherche, d'élaborer une praxéologie partagée*

qui se traduit, en particulier, par un discours commun sur la pratique. Ce modèle prend ainsi en compte les interactions qui se développent entre enseignants et chercheurs et les contraintes imposées aux niveaux institutionnels général et local». (Monod-Ansaldi et al., 2015)[23]. Même si le processus de réflexion sur les pratiques professionnelles, selon Dobrica-Tudor et Théorêt (2017)[24], dénote d'une certaine subjectivité quant à son évaluation lorsqu'il s'agit de définir un processus mental de structuration ou de restructuration d'une expérience ou d'un savoir, il ouvre le champ de compétences de «second niveau» qui agirait comme un levier de développement des autres compétences professionnelles. Ils ajoutent, citant Ertesvåg, que «les relations positives avec les élèves et les collègues semblent avoir un apport positif à la satisfaction au travail et diminueraient l'impact des expériences professionnelles difficiles chez les enseignants» (p. 131). Certes, dans ce contexte, le flux de l'information entre les différents partenaires impliqués, mis en confiance, serait plus facile et les échanges plus fructueux et plus profitables à des pratiques enseignantes qui n'auraient pu être obtenues indépendamment (figure 2).

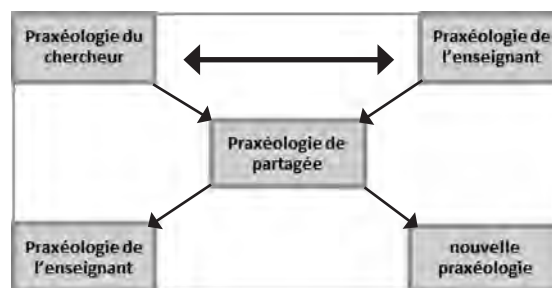


Figure 2 : La transposition méta-didactique
(Monod-Ansaldi, 2015)

La recherche action collaborative basée sur le modèle de la transposition méta-didactique n'exclue pas toute autre forme de travail qui vise le développement professionnel et l'amélioration des enseignements et apprentissages, entre autre la formation continue et l'autoformation. Toutefois, selon Sanchez et Monod-Ansaldi (op.cit.), ce type de recherche orientée par la conception permettrait de :

(1) Expérimenté en mathématiques, ce modèle a été élargi ensuite aux enseignants des sciences physiques et sciences de la vie et de la terre (Aldon, 2016)

- Mettre à l'épreuve des savoir-faire par la conception de dispositifs techno-pédagogiques. L'environnement techno-pédagogique relève de l'ingénierie pédagogique et concerne les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, ainsi que leur médiatisation ;
- Permettre des évolutions sur les pratiques et sur les technologies ou la théorie par l'analyse des résultats des expérimentations ;
- Rendre possible le partage des praxéologies par la mise en place des interactions entre chercheurs et praticiens ;
- Institutionnaliser les collaborations entre chercheurs et praticiens.

Il va sans dire que, tout en étant volontariste, un projet de recherche collaborative orientée vers la conception d'outils didactiques, de pratiques pédagogiques ou de tout autre moyen visant l'amélioration des apprentissages et l'augmentation du rendement scientifique des apprenants, est censé se soumettre au respect des normes en vigueur instituées par le système. Il aura, entre autre, le bénéfice de l'espace de diffusion et de généralisation de l'exemple.

Loin de vouloir exalter ou à l'inverse décrier un quelconque travail, il va de soi que les libertés académiques au niveau de la recherche scientifique et pédagogique constituent un des piliers du recours au changement dans ce sens, d'autant plus que les enseignants sont les acteurs de ce changement. Notons que l'UNESCO (1997)[25] définit la liberté académique comme étant «la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives».

Il est alors essentiel que les conditions humaines et matérielles, de même que le contexte d'accueil des éventuelles expérimentations, ne constituent pas un handicap entravant tout projet de recherche pédagogique. Celui-ci ne peut que donner profit à un

domaine en perpétuelle évolution où les instances d'éducation et de formation dotées de compétences en ingénierie de la formation et en développement de dispositifs innovants, sont conscientes de l'importance de l'implication du sujet de l'évaluation au sein du processus enseignement-apprentissage.

III. De l'ingénierie pédagogique à l'ingénierie de l'évaluation

La conception et l'étude des opérations et des projets de contrôle pour la gestion et la réalisation des démarches d'évaluation, constituent des activités d'ingénierie ou d'ingénierie de cette fonction. La conception, synonyme de création, annonce une réflexion et une explicitation des outils et des moyens permettant de recueillir les informations nécessaires à vérifier l'atteinte d'un seuil de performance donné. Il y va de la planification de la démarche d'évaluation intégrée à l'enseignement en donnant un cadre de référence à l'évaluation des apprentissages, un rôle et une place à l'évaluation dans la démarche d'apprentissage, ainsi que du développement de la fonction formative de l'évaluation. Selon Figari et Tourmen (2006)[26], le terme évaluation masquerait une diversité de pratiques, même si cette activité se déroulerait selon certains invariants ; elle «contribuerait à produire des données permettant l'attribution des jugements finalisés par des visées sociales» (p.8). Ces jugements interviennent à la suite de la comparaison entre un (ou des) référent (s), représentant l'information choisie en référence et par rapport à laquelle on attribue un sens à l'information, et un référé représentant des données de l'ordre du fait observé et les dimensions de l'objet à évaluer (Figari, 2006)[27].

A. Les supports d'une ingénierie de l'évaluation

En adoptant une telle démarche, Figari (cité par Figari et Tourmen, op. cit.) propose une référentialisation comme méthodologie de l'évaluation où les caractéristiques suivantes sont à respecter :

- définir l'objet à évaluer (le référé) : quoi évaluer? quelles dimensions ?
- le situer dans un contexte : dans quel cadre ?
- en fixer les référents : par rapport à quoi il sera mesuré ?

- élaborer des critères : quels aspects représentatifs de l'objet vont être choisis ?
- élaborer des indicateurs : quels indices et quelles caractéristiques observables pour vérifier l'atteinte du critère ?
- renseigner les indicateurs avec des données : quels descripteurs pour renseigner sur chaque indicateur ? quels outils ?
- interpréter les résultats : quels croisements des données effectuer ? quelles significations attribuer aux résultats ?
- restituer les résultats : comment les exploiter ?

Le principe de la référentialisation, ainsi adopté, peut approcher l'évaluation selon une vision globale, qui commence par une planification de ses activités puis la gestion de situations régissant les activités évaluatives. Ce dispositif des activités évaluatives conduit à un pilotage au sein du processus : Enseignement-Apprentissage-Evaluation (EAE) (figure 3). Et, comme l'ingénierie de formation dépendrait de la variation et de la diversification des stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins inégaux des élèves vis-à-vis des apprentissages attendus, l'ingénierie de l'évaluation dépendrait également de ce support pratique et technique. L'évaluation étant tributaire des enseignements et des apprentissages auxquels elle est rattachée, c'est alors une activité transverse, qui peut se dérouler à tout moment de l'action éducative et donner une connotation et un sens à la situation qui l'a engendrée.

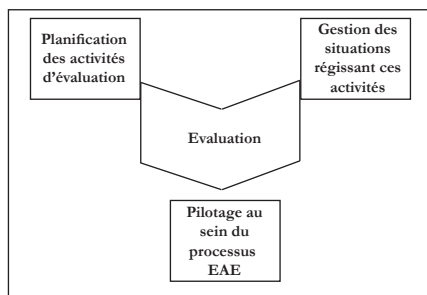


Figure 3 : Les supports d'une ingénierie de l'évaluation (EAE : Enseignement - Apprentissage - Evaluation)

La planification et la gestion de l'évaluation sont des activités se faisant de façon conjointe avec la planification et la gestion du processus enseignement-apprentissage et elles constituent ainsi le point de départ de toute démarche évaluative.

Ceci facilite une évaluation formatrice, tout au long des apprentissages, par des outils, des critères et des grilles descriptives ; de même qu'une auto-évaluation qui aide l'enseignant à guider l'apprenant dans sa démarche. La participation de celui-ci à son auto-évaluation et à la coévaluation de ses pairs, s'avère aussi essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise.

B. La transversalité de l'évaluation dans le processus EAE

Selon une approche socioconstructiviste, l'enseignant permet de créer des situations favorables à un meilleur apprentissage. Cela suppose, en situation problème, que l'apprenant soit placé devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif et construire un savoir choisi ou proposé et non devant une situation d'identification et de résolution de problèmes construits par l'enseignant, de sorte à favoriser une progression dans l'assimilation des connaissances et l'acquisition des compétences. La fonction de l'évaluation s'intègre à l'activité de l'apprenant, avec une instrumentation appropriée, des moyens d'apprendre et un développement des stratégies métacognitives (Altet, 1997)[28], tous propres à favoriser une formation de l'esprit aux compétences à acquérir selon les propres capacités individuelles.

Loin de vouloir exalter ou à l'inverse décrier un quelconque travail, il va de soi que les libertés académiques au niveau de la recherche scientifique et pédagogique constituent un des piliers du recours au changement dans ce sens, d'autant plus que les enseignants sont les acteurs de ce changement. Notons que l'UNESCO (op.cit) définit la liberté académique comme étant «la liberté d'enseignement et de discussion en dehors de toute contrainte doctrinale, la liberté d'effectuer des recherches et d'en diffuser et publier les résultats, le droit d'exprimer librement leur opinion sur l'établissement ou le système au sein duquel ils travaillent, le droit de ne pas être soumis à la censure institutionnelle et celui de participer librement aux activités d'organisations professionnelles ou d'organisations académiques représentatives».

Il est alors essentiel que les conditions humaines et matérielles, de même que le contexte d'accueil

des éventuelles expérimentations, ne constituent pas un handicap entravant tout projet de recherche pédagogique. Celui-ci ne peut que donner profit à un domaine en perpétuel évolution où les instances d'éducation et de formation dotées de compétences en ingénierie de la formation et en développement de dispositifs innovants, sont conscientes de l'importance de l'implication du sujet de l'évaluation au sein du processus enseignement-apprentissage.

Les procédés de gestion de ces actions, reposent sur le fait d'administrer, de passer, de recueillir des résultats, de réguler et de remédier ; le tout concourant à un pilotage et une coordination au sein de la formation de l'individu apprenant par le processus : enseignement – apprentissage – évaluation.

Le schéma suivant (figure 4) illustre ce processus régissant une ingénierie de l'évaluation. Il incite à une réflexion précoce sur les étapes à franchir afin de réussir une évaluation. Et, l'ingénierie de l'évaluation est connexe à l'ingénierie didactique, qui est définie comme une stratégie plurielle d'organiser les rapports entre la situation d'enseignement et celle d'apprentissage au regard de l'évaluation des savoirs appris (Artigue, 1989)[29]. La chaîne des opérations d'enseignement apprentissage passe des besoins à des compétences définies en termes d'objectifs, puis à des contenus, des démarches, des méthodes, des dispositifs d'enseignement, par le biais des situations d'apprentissage et des activités de transfert des compétences.

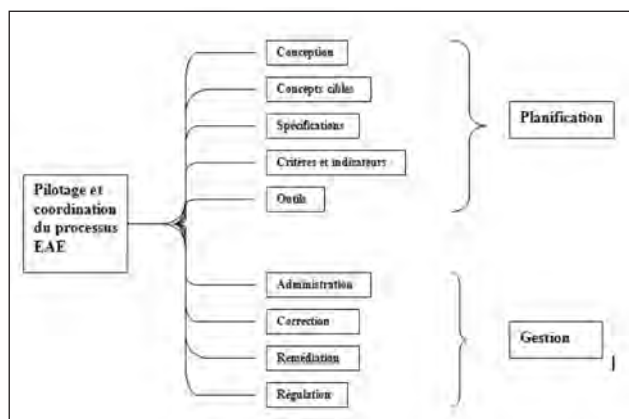


Figure 4 : Schéma de représentation d'une ingénierie de l'évaluation

La transposition des savoirs se fait dans une logique d'enseignement et de mise en jeu des dispositifs d'initiation à des pratiques et à la recherche

dans une logique de formation des compétences. De ce fait l'évaluation, nous disent De Ketele et Gérard (2005)[30], est tributaire de l'approche d'enseignement apprentissage qui la provoque :

- dans l'approche par contenu, on évalue en prélevant un échantillon représentatif de l'univers de référence des contenus enseignés ;
- dans l'approche par objectifs, on évalue en choisissant un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et en générant un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs;
- dans l'approche par compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation.

Lorsqu'on évalue selon l'une ou l'autre de ces approches, on évalue de façon différente. Et les épreuves d'évaluation présentent des questions qui tendent à vérifier essentiellement l'acquisition d'informations ou de compétences ; pourvu que ces questions soient représentatives de ce qu'elles évaluent et qu'elles soient pertinentes, valides et fiables.

IV. Les pratiques réflexives et le développement professionnel

Parmi les objectifs essentiels à atteindre en fin de formation initiale des enseignants, il y a celui de pouvoir porter un regard distancié sur leurs pratiques professionnelles (Campanale, 2007)[31]. Les enseignements reçus à travers les modules de cette formation devraient concourir à développer cette aptitude. Aussi bien les modules de complément de formation que les autres, et impérativement la planification, la gestion et l'évaluation, sont porteurs de potentiels de développement professionnel que tout enseignant est censé traduire dans ses pratiques. Il ne suffit pas de bien planifier son cours, mais également gérer la situation de sa passation dans toute sa dynamique et selon toutes ses composantes ; alors que c'est au niveau de l'évaluation que se manifestent les retombées des phases précédentes. En évaluant ses élèves, l'enseignant évalue également l'efficacité de sa planification et celle de la gestion de ses enseignements. Il est de ce fait auto-évalué, et peut

percevoir les actions ayant conduit à un apprentissage moindre ; ce qui lui confère la capacité à la pratique réflexive. La problématique de l'auto-évaluation dans le champ des pratiques professionnelles suppose une possibilité d'accès à des registres de pensée qui ne sont pas gagnés par le désenchantement ou par la frilosité corporatiste (Jorro, 2005 citant Careil, 1996 [32] ; Jorro, 2007[33]). Dans le même sens, Jorro ajoute que la réflexivité suppose un contexte ouvert à une culture professionnelle et à l'acceptation de l'idée de développement professionnel y compris lorsque les professionnels reconnaissent les dilemmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement.

A. Les alternatives selon les phases du processus

Les phases de la mise en œuvre de l'acte d'enseignement-apprentissage favorisant le développement des compétences professionnelles des enseignants - la capacité de planifier les interactions en situation de classe, de soutenir et consolider ces interactions et, enfin, de réfléchir à celles-ci - sont illustrées par le schéma suivant (figure 5) :

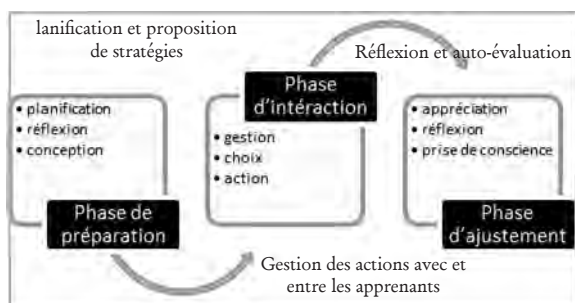


Figure 5 : mise en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage pour un développement professionnel

Vacher (2015)[34], défend l'hypothèse que le concept de pratique réflexive, initié par Dewey au début du siècle dernier et développé par Schön dans les années 1980 (cité par Guillemette, 2016)[35], offre une perspective de construction de liens fonctionnels entre les différents types de savoirs et les modalités pédagogiques proposées en formation initiale des professeurs. Mottier Lopez (2010, citée par Breithaupt et Clerc Georgy (2017) [36], estime dans ce sens que c'est une évaluation multidimensionnelle qui, au-delà des processus cognitifs et des connaissances acquises restituées, s'intéresse aux aspects sociaux, affectifs, motivationnels dans une interaction de coconstitution avec les médiations potentielles de l'environnement. La capacité et l'efficacité à motiver les élèves et à

favoriser leur apprentissage en provoquant chez eux des changements positifs, engendrent des croyances et des sentiments d'évaluation personnelle chez l'enseignant du genre de la satisfaction, que Valls et Bonvin (2015)[37] qualifient d'auto-efficacité. L'expression d'auto-efficacité résulterait alors d'une auto-évaluation positive et attesterait d'une compétence professionnelle. De leur part, Derobertmeasure et Dehon (2009)[38] évoquent des modèles de réflexivité, parmi eux, celui proposé par Van Manen (1977) cité par ces auteurs, et qui a engendré les autres. Il est construit sur la base de trois niveaux hiérarchiques :

- le premier niveau concerne une réflexion pragmatique qui s'attache à un objet directement ancré dans l'action, à savoir la recherche de moyens afin de répondre de façon efficace et efficiente aux objectifs fixés ;
- le deuxième porte sur une réflexion praxique, sur les buts éducatifs fixés et pousse à développer une pratique personnalisée en fonction de croyances, de convictions et de valeurs personnelles ;
- le troisième porte sur une réflexion critique, sur le statut même de l'enseignant et sur l'influence de sa profession qui est davantage de l'ordre de l'éthique et de la sociopolitique.

Jorro (2005, op.cit.) parle de postures réflexives différentes qui convoquent des arguments plus ou moins fondés, des émotions et des partis pris. Il y a :

- la posture de retranchement où le praticien se protège de peur de se montrer dans sa différence, d'être visible donc lisible et ainsi exposé au jugement. le retranchement constituerait une forme de résistance au changement.
- la posture du témoignage où le praticien présente l'importance d'une situation et entrevoit la nécessité d'un retour sur l'action. Cette posture s'appuie sur une attitude de vouloir partager et soumettre son action à une réflexion collective.

B. Vers un nouveau rôle (nouvelle tâche) de l'enseignant : accompagnateur

Il est clair que l'enseignement et la formation traditionnels basés sur l'accumulation des

connaissances subissent de fortes difficultés en raison de la profusion des informations d'un côté et du manque du désir d'apprendre de l'autre. Les conséquences de cet état de fait sont reflétées par les taux d'échec scolaire décriés çà et là. Les changements de posture de l'enseignant pour remédier à cette apathie se feraient par le recours à des procédures d'accompagnement telles le tutorat, la médiation, le coaching, la supervision, la consultation, l'écoute, etc. Ces procédures reflètent des attitudes et actions pédagogiques en conformité avec des démarches pour aider, guider et conduire les processus d'apprentissage et de construction identitaire (Raucent et al., 2010)[39]. Pour ces auteurs :

- *aider* ou *escorter* consiste à écouter et à donner à l'étudiant ce dont il a besoin sur le plan social et affectif tout au long du processus d'apprentissage ;
- *guider* consiste à susciter la réflexion des étudiants pour qu'ils se posent les bonnes questions, choisissent et suivent une démarche d'apprentissage et d'action pertinente face à un problème à résoudre ou à un projet à mener à bien ;
- *conduire* consiste à fournir les repères théoriques et méthodologiques nécessaires pour résoudre le problème dans le cadre du programme pédagogique du curriculum (p. 18).

Dans une économie de marché actuelle basée sur la production de biens et de services en relation directe avec le client, des compétences cognitives et relationnelles nouvelles sont sollicitées. Les missions attendues de l'éducation et les besoins de l'enseignement deviennent très spécifiques. La fonction d'accompagnement des étudiants répondra à ces besoins et suivra impérativement une logique évolutive des pratiques éducatives. La place de l'enseignant magister se trouve bousculée par celle de l'enseignant formateur, puis dernièrement l'enseignant accompagnateur dont les tâches restent à maîtriser même si elles aboutissent toutes à l'objectif d'assimilation des connaissances. Connaître, d'après De Ketele (2006)[40], c'est démontrer sa compétence. Mondialisation, globalisation, économie de marché, compétitivité croissante... instaurent de nouvelles lois, la nécessité d'engager les meilleurs, cadres, compétents, parmi plusieurs du marché de l'offre. Le système éducatif se trouve malgré lui entraîné par

le monde socioéconomique dans ce mouvement de l'approche par compétences. En plus de l'intégration des savoirs et des savoir-faire, et de leur mobilisation dans l'approche par compétences, un vide subsiste du côté des savoir être. Ceux-ci se manifestent à trois niveaux :

- celui de la sélection des stimuli qui sont différents chez des individus dans des contextes différents ;
- celui des représentations, des opinions et des jugements personnels propres à chacun ;
- celui de la conduite c'est-à-dire des comportements habituels adoptés dans différentes catégories de situations.

Le pari de l'optimisme, selon De Ketele (id.), est que l'approche par compétences centrée aujourd'hui exclusivement sur la mobilisation et l'intégration des savoirs et savoirs faire, se préoccupera aussi, par une approche plus holistique, du développement des savoir être pour s'adapter et vivre dans un monde en mutation de plus en plus rapide.

V. La recherche pédagogique pour le développement professionnel

Le défi qui se présente au système éducatif va de pair avec les grandes mutations que connaît le monde. Ces mutations ont engendré le décloisonnement général des systèmes économiques, de communication, de formation... et une sorte de virtualisation des frontières par la mondialisation et la globalisation. Le travail multidimensionnel engendré par ces dimensions modifie obligatoirement le comportement qu'on a face aux pratiques d'évaluation. Savoir s'évaluer, savoir évaluer la qualité d'un travail, être capable de se situer avec réalisme et efficacité dans son milieu de travail et avec les autres, sont autant de compétences à valoriser.

Quant à l'évaluation des compétences, elle ne peut être de façon standardisée, mais peut se faire au grès des situations (Perrenoud, 2004)[41]. S'auto-évaluer, co-évaluer, évaluer, à l'aide d'une grille, par le portfolio, le dossier progressif, le carnet de bord, la feuille de route, etc., des traces accumulées d'une longue période et qui témoignent des compétences à travers certains de leurs produits, tout cela constitue un outillage de détection de performances au delà de

la simple restitution des connaissances. L'évaluation jouerait alors, non pas un rôle de certification, mais surtout un rôle de motivation active des ressources de l'apprenant, permettant de répondre, au mieux, au profil attendu pour une progression de différentes capacités métacognitives de savoirs, de savoir faire et de savoir être ou agir ; le tout dans une dynamique d'émulation noble. En mettant l'accent sur le développement des compétences et des pédagogies participatives, la réforme d'éducation et de formation pousse à se poser des questions sur la façon d'évaluer des connaissances ou des compétences à travers des situations problèmes en rapport avec l'environnement social des apprenants. Une réflexion de ce genre ne peut pas aboutir toute seule, le terreau qui lui permet de germer et de fructifier est celui de l'investigation et la recherche collaborative entre praticiens des domaines de l'enseignement et de la formation pour mutualiser les expériences et profiter des résultats.

Tous les niveaux du système d'éducation présentent des aspects de préoccupation pour l'amélioration du rendement des apprenants. dans ce sens, le domaine de l'évaluation des apprentissages et des enseignements constitue le sujet de prédilection.

Sans répertorier tous les sujets traités sur l'évaluation, aussi bien à la formation des enseignants (ex-CFI/CPR, ENS = CRMEF), qu'à celle des étudiants à l'université, ils relèvent de recherches sur l'évaluation des apprentissages et des enseignements, ainsi que sur les moyens didactiques permettant une meilleure formation et des performances élevées des apprenants. Ces travaux sont effectués sur une base disciplinaire comportant les matières des sciences expérimentales, à savoir, les Sciences de la Matière Physique Chimie (SMPC) et les Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Univers (SVTU). La mise en avant de ces travaux commence par une rétrospective sur la politique de l'évaluation dans la réforme actuelle du système d'éducation et de formation.

Evoquant la contribution de l'évaluation à l'orientation des politiques d'enseignement et à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, Azziman⁽¹⁾ (2015)[42], estime qu'elle doit être basée sur quatre piliers :

1) l'acceptation collective de l'évaluation en tant que culture partagée et une valeur visant le développement et le progrès, ainsi qu'un domaine de la recherche scientifique spécialisée ;

2) l'adoption de mécanismes et d'outils d'évaluation transparents et crédibles qui prennent en compte les conditions du système d'éducation et des établissements scolaires, ainsi que les attentes des acteurs pédagogiques et des partenaires ;

3) l'institutionnalisation de l'échange régulier et de l'écoute interactive entre l'instance chargée de l'évaluation et les départements et établissements en charge de l'éducation et de la formation ;

4) la capacité à contribuer au renforcement de la mobilisation autour des questions de l'école, à travers l'information des décideurs, des acteurs pédagogiques et des familles des personnes scolarisées de la réalité de l'éducation et de la formation.

Cette contribution de l'évaluation constitue donc elle-même un pilier fondamental dans l'amélioration de la politique de l'enseignement dans notre système éducatif. Par ses appellations connexes, l'évaluation se trouve rattachée à l'initiative lancée par toute réforme et pour tout changement dans cette politique. On parle de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans la réforme de 1985, de même que l'on parle de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation dans celle de 2000. Selon la vision stratégique 2015-2030, on évoque également l'amélioration des performances des acteurs éducatifs, qui apparaît en tête des priorités susceptibles de promouvoir la qualité de l'Ecole, d'améliorer son rendement et de réussir sa réforme. Le secteur de l'éducation et de la formation bénéficie de l'aide et de l'attention de l'état et des intervenants, sur tous les aspects de la planification, de la réalisation, du suivi, de l'évaluation et de l'ajustement (article 22 de la CNEF). A ce propos, l'établissement de nouvelles modalités d'évaluation est à l'ordre du jour, de même que de nouveaux critères, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences à travers les apprentissages, des programmes d'étude et des institutions.

Les problématiques d'évaluation engendrées par les différentes situations, sont tributaires des

(1) Président du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

instances et niveaux auxquels elles se rapportent. Elles dépendent du niveau micro, celui des enseignements et apprentissages, ou niveau didactique, où il y a application des référentiels d'évaluation avec les outils, les types, les approches et les méthodologies. Elles dépendent aussi des niveaux méso et macro, de la dimension institutionnelle, qui concerne les programmes, les dispositifs, etc., ce qui aboutit à un pilotage de tout le système. La revue des travaux suivants concerne essentiellement le microsystème de l'enseignement apprentissage ; des supports, des outils et des pratiques sont le tremplin pour l'accomplissement d'un meilleur apprentissage et l'obtention de meilleurs résultats en évaluation.

Concernant la formation et la qualification des enseignants, selon la vision stratégique 2015-2030, la professionnalisation serait la clé de voute pour l'amélioration de leur performance sur la base des principes suivants :

- “• redéfinir les missions, les rôles et les profils liés aux métiers d'éducation, de formation, de recherche et de gestion, en concordance avec les exigences de la société et l'évolution des fonctions de l'école et de ses prestations au Maroc et dans le monde ;
- encourager toutes les initiatives des acteurs éducatifs qui cherchent à innover et à améliorer la qualité de l'Ecole, des apprentissages et des formations en conformité avec les curricula et les programmes ;
- définir les caractéristiques génériques et spécifiques de chaque catégorie d'acteurs éducatifs en tenant compte de l'adaptabilité aux spécificités des milieux, des conditions de travail et de la liberté d'initiative pédagogique, de la créativité, de l'innovation et de la recherche ;
- rendre la formation initiale obligatoire et professionnalisante en fonction des spécificités de chaque métier ;
- opter pour une formation continue qualifiante tout au long de la vie professionnelle ;
- gérer de manière efficiente les carrières professionnellesur labasedel'accompagnement, de l'évaluation et de la promotion en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement ;
- motiver matériellement et moralement les acteurs éducatifs et améliorer les conditions de travail et d'exercice ;

- établir un équilibre entre l'exercice des droits et l'accomplissement des devoirs et lier la responsabilité à la reddition des comptes. (CSEFRS, 2015)[43]”.

Certains parmi ces principes sont à la charge de l'enseignant. Sa mission d'éducateur, de pédagogue, de didacticien et de spécialiste de sa discipline, l'oblige à doubler d'efforts, faire des initiatives et des adaptations aux exigences du métier et au contexte de travail, afin de réussir sa tâche. La mise en application des principes de la formation continue qualifiante et de la promotion fondée sur le mérite ne pourrait être que reconnaissance et gratitude au travail toujours accompli par les enseignants qui prennent leur métier à cœur par le fait qu'ils restent “connectés” aux situations vécues ou à confronter en classe pour en tirer meilleure partie et favoriser le changement de posture (Perrenoud cité par De lièvre, 2017)[44]. Ces principes, et les autres, renforcent le développement professionnel des enseignants en leur offrant un soutien de qualité et en les dotant de compétences techniques et pédagogiques du plus haut niveau. Muller (2017)[45] ajoute que les échanges d'idées et des ressources, ainsi que le partager des expériences, des connaissances et des compétences entre les enseignants sur les pratiques pédagogiques et sur l'efficacité qui en découle, permettent de contribuer au développement de leur métier. Parmi les manières de reconnaître la valeur du travail des élèves, Muller (id.), dans son livre intitulé «*des enseignants qui apprennent, ce sont les élèves qui réussissent*», indique que la connaissance réciproque et la reconnaissance des efforts et du potentiel de l'autre constituent des clés dans la réussite scolaire ; en d'autres termes, la qualité de la relation enseignant/élève est déterminante dans la qualité des apprentissages.

A la lumière des exemples des travaux effectués et, en appui aux hypothèses formulées en introduction et vérifiées dans ces travaux, nous pouvons exprimer le besoin de voir, dans nos pratiques enseignantes, dans les conditions et contextes actuels, le temps dévolu à l'évaluation en aide à l'apprentissage s'effectuer sur une plage plus étendue que celle consacrée à l'évaluation à des fins de sanction. Des vérifications régulières n'ayant pas l'aspect du contrôle certificatif seulement donneraient aux apprenants de plus en plus confiance, d'abord en eux-mêmes, puis dans la matière et enfin dans l'enseignement qu'ils

perçoivent. Cette confiance constitue une nécessité pour instaurer des échanges entre eux et l'enseignant. Sans ces échanges, le courant de communication ne passerait que dans un sens, celui de l'enseignant vers l'apprenant ; celui-ci intériorisant ses ambitions et ses désirs éducatifs. Il en résultera des blocages dans le processus de sa formation et, c'est l'évaluation qui les détectera. Les moyens didactiques, supports écrits et supports multimédia en physique, chimie, biologie et géologie, ne constituent plus seulement des aides aux apprentissages, mais ils sont indispensables pour une bonne acquisition des notions qu'ils véhiculent. Ils peuvent, dans certains cas, jouer le rôle de repères de degrés de maîtrise des concepts mis en jeu, surtout s'ils sont manipulés par les apprenants. A ce propos, la manipulation et l'expérience, en sciences, deviennent objet d'activité, de mobilisation et de mémorisation voire d'organisation et de finalisation du travail attendu ; autant de qualités requises chez les apprenants et qui augurent de capacités et compétences élevées.

La part de l'évaluation dans un enseignement apprentissage soutenu par des supports didactiques, de plus en plus performants, ne pourrait que bénéficier aux apprenants, ceux-ci maîtrisant mieux leurs apprentissages, donc négociant facilement tout test qui les met à l'épreuve. Mieux encore, celui-ci répondrait aux critères et aux normes de la qualité pour être accepté ; ce qui pousse l'enseignant à redoubler d'efforts à la fois pour mieux enseigner en présentant des supports performants et mieux évaluer ses enseignements afin d'y récolter les résultats et d'en déduire l'impact. L'aboutissement serait, pour l'apprenant, d'être évalué pour mieux apprendre. Une telle devise est le fruit d'un enseignement ayant pour souci didactique la formation des apprenants aux compétences voulues et où le jugement porté est fait sur des bases objectives qui reflètent à la fois un cours ou un contenu illustré par des outils bien choisis qui aident à fixer les concepts scientifiques et des moyens d'évaluation propres à rendre compte de l'apprentissage et l'assimilation effectifs.

Ainsi, des sujets concernant : l'adoption de grilles d'évaluation et l'évaluation critériée dans l'enseignement, l'évaluation des compétences, les instruments d'une évaluation formative, les distorsions entre les croyances en des pédagogies et les résultats réellement obtenus par les élèves, l'évaluation des apprentissages en situation de projet,

l'efficacité et les limites des instruments de mesure et évaluation, etc., retiennent notre intérêt. Leurs thématiques de recherche sont à l'ordre du jour de nos préoccupations.

Les perspectives s'orientent vers l'exploration et l'évaluation de l'apport de nouveaux moyens didactiques pour l'enseignement des sciences, tels les supports multimédia illustrant et/ou simulant des phénomènes scientifiques. Le premier support est le manuel scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire. Son étude évaluative laisse ressortir de remarques à exploiter. Nous en citons quelques unes : En dépit des améliorations au niveau de la conception, les manuels scolaires restent plus directifs dans les exemples proposés, du moins selon les utilisations qu'en font les enseignants. Les activités proposées sont ramenées à des paragraphes imposés, généralement sans lien direct entre eux. Les documents proposés par le manuel de première année collège (les Sciences de la Vie et de la Terre comme exemple) et les recommandations, demanderaient des opérations qui guident l'apprenant vers des réponses prévues. Ils ne permettent pas d'autonomie, ni ne donnent l'occasion de prévoir, d'imaginer ou de proposer des activités.

D'autres travaux concernent la conception et à la mise en pratique d'un référentiel d'évaluation des apprentissages via l'approche par compétences. Une recherche entamée depuis 2006 avec la collaboration d'un professeur praticien, avait pour but de favoriser le développement des méthodologies de l'évaluation, et ce, en adoptant un système de référence permettant d'aider les enseignants à maîtriser les procédures accompagnant la vérification des acquis d'enseignement, surtout ceux résultant d'approches pédagogiques «participatives». Celles-ci sont instaurées par la réforme du système éducatif marocain avec le début des années 2000. L'adoption de l'approche par compétences constitue le pilier de cette réforme. Les programmes sont alors sensés être traités à partir de tâches complexes que devraient réaliser les apprenants. En manque de ressources matérielles et méthodologiques, les enseignants adoptent, tant bien que mal, des démarches allant dans le sens des instructions officielles en s'inspirant de l'approche à laquelle ils sont habitués, tout en y intégrant les compétences.

Des perspectives de recherche qui se veulent productives de connaissances avec les enseignants,

permettraient de tester l'apport d'un "référentiel d'évaluation" (Figari, op.cit.) pour vérifier les acquis résultants d'une approche pédagogique particulière, celle de l'apprentissage par projet. Elles questionneraient les pratiques des enseignants avec les outils qui permettent d'évaluer des performances autres que disciplinaires et cognitives.

VI. Conclusion

La mise en tension continue entre évalués et évaluateurs fait partie de la mission des uns et des autres et permet d'assurer la continuité et de promouvoir la qualité de l'enseignement par le contrôle de la qualité des apprentissages relevant les performances des évalués.

Conscient de la difficulté à réduire le semblant d'opposition entre les deux types d'évaluation dans la pratique, nous avons entrepris nos recherches d'abord, plutôt dans le but de combattre l'idée négative de l'évaluation sanction, de même pour défendre les évaluations objectives. L'objectif essentiel de cela est de donner plus d'importance à l'évalué. Ce qui ne peut réellement se faire sans un apprentissage formatif où l'évaluation joue un rôle non négligeable. Cette évaluation, en détectant les obstacles lors des apprentissages, permet la remédiation et la régulation ; il s'agit de l'évaluation formative.

C'est dans ce sens que des travaux concernant les résultats des étudiants obtenus à travers les contrôles continus et les examens objectifs, dans le système actuel de la réforme, depuis 2003, ont montré une nette progression des scores relativement à ceux d'avant la réforme. D'autre part, l'opinion des étudiants à propos du système actuel est généralement favorable à ce type d'évaluation, hors mis quelques contraintes organisationnelles à contourner avec le temps.

L'évaluation par la notation est la forme classique de la qualité pédagogique ; elle est normalisée en notes chiffrées. La transposition de cette normalité technique devenue scientifique est sans cesse remise en question (Weiss, 1989 in Schratz, 2001)[46]. L'apprenant fréquenterait-il l'école pour récolter des notes ou pour apprendre vraiment quelque chose? (Demeuse et Lotarski, 2007)[47]. L'évaluation critériée, qui permet de

sortir de cet arbitraire, est un exercice de rigueur et de lucidité. La démarche d'évaluation formatrice, qui implique l'élève et s'intègre à son apprentissage, est non seulement facteur de progression mais aussi de motivation pour l'apprenant qui est évalué pour apprendre, à travers une évaluation formative à connotation sommative ou l'inverse. A ce propos, Bonniol (1988)[48] note que depuis le temps où l'on a donné les premières définitions opérationnelles de la distinction à établir entre évaluation sommative et évaluation formative, l'opposition dualiste dans laquelle on les laisse s'installer continue à engendrer contre sens et difficulté. Les deux logiques d'évaluation ne s'opposent donc pas par les objets sur lesquels elles fonctionnent, ni par la nature des critères qu'elles utilisent. Elles se distinguent par leurs modalités, du fait que leur fonction est différente, la première répondant à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle, la seconde, aux exigences de développement des aptitudes dans les apprentissages. Cette différence demande à l'enseignant de tenir des rôles différents (Bonniol et Vial, 1997)[49]. L'évaluation sommative étant première, parce qu'elle répond aux priorités institutionnelles de sélection, elle laissera la place à l'évaluation formative dès que les priorités institutionnelles porteront sur la formation.

Concevoir une évaluation formative demande à l'enseignant de partir des repères de réussite des apprentissages contrôlés pour déduire la ou les situations d'évaluation formative à partir de l'objectif d'une séance ou d'une séquence de cours. Encore faut-il savoir, d'après Scallon (op.cit), que «*le rapprochement entre l'apprentissage et l'évaluation est possible dès lors qu'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation*» (p. 21). Ensuite, l'enseignant utilise les situations d'apprentissages pour concevoir les situations d'évaluation formative : prise de note, exercices d'application, travaux individuels et de groupes...pour formuler les exigences et rectifier les erreurs. A défaut de cela, il construit une situation formelle : rédige l'énoncé de la situation et s'aide d'une grille critériée pour donner une appréciation et proposer au besoin une remédiation (des conseils, une aide). Enfin, il identifie le niveau d'exigence en accordant une importance particulière aux critères et indicateurs d'évaluation (pour donner une note : choisir un barème et l'appliquer).

Nous ne pouvons clore ce travail sans évoquer le plan d'urgence, pour l'accélération de la mise

en œuvre de la réforme de l'éducation et de la formation 2009-2012, suscité par le rapport de la banque mondiale pour la région MENA, qui classe notre pays en "queue de peloton". Les responsables infèrent ce classement à la scolarité et, entre autre, au fait de ne pas avoir un système d'évaluation des apprentissages. A ce niveau, le système d'évaluation sera axé sur la validation des acquis de l'intégration des compétences. Et, l'Instance Nationale de l'Evaluation du Système d'Education et de Formation (INESEF) issue du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), en adoptant, pour son premier colloque international en Avril 2008, le thème de l'évaluation des systèmes d'éducation et de formation dans tous ses états, opte pour son rapport d'évaluation de 2009 pour le thème des acquis des élèves de l'enseignement primaire et préparatoire en matière des connaissances de base. Il ne s'agit donc pas d'une rupture avec la charte nationale d'éducation et de formation, mais d'une accélération des chantiers qu'elle comporte et d'un plan d'action qui en concrétise les objectifs. Le champ de recherche en évaluation est vaste et, c'est aux chercheurs d'en explorer les multiples voies.

Enfin, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 du Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, dans les différents leviers de son rapport «pour une école de l'équité, de qualité et de la promotion» (MEN, 2015, op. cit), fait allusion à la rénovation du métier de l'enseignement et de la formation en faveur du développement de la fonction éducative et de la réussite scolaire.

Revenant à la recherche en éducation, elle reste selon Perrenoud (2000)[50], *"le parent pauvre dans de nombreux systèmes éducatifs, la formation des enseignants est la plupart du temps en retard sur les acquis de la recherche et surtout, demeure prisonnière des carcans disciplinaires et de l'hypertrophie des savoirs à enseigner. Chacun porte une part de la responsabilité collective, y compris les enseignants qui résistent à la formation, les formateurs qui font l'impasse sur ce qu'ils ne maîtrisent pas, les chercheurs qui protègent leur splendide isolement. Il serait en revanche absurde de demander à chacun d'avancer plus vite que le métier lui-même. L'état de l'art est un construit collectif"*. Pour sa part, Younes (2015)[51] en travaillant sur l'évaluation des enseignants par les étudiants (EEE) évoque la dynamique paradoxale de l'évaluation

qui, vue par les étudiants à propos des enseignement qu'ils reçoivent, dans un certain nombre de pays occidentaux surtout anglosaxons, amène les enseignants à adopter la démarche de réflexivité, même si cette évaluation reflèterait plus les qualités de communication des enseignants plutôt que leur efficacité pédagogique ou scientifique. Reste à se poser la question de la qualité de communication, est-ce un biais ou un facteur constitutif de la qualité de l'enseignement.

Références

- [1] R-F. Gauthier ; M. Caffin-Ravier ; B. Descamps ; M. Mosnier et H. Peretti. L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui ? Rapport de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (France) n° 2007-072, juillet 2007.
[http : //media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/65/5/6655.pdf) (consulté le 22/04/2008).
- [2] N. Rege Colet. Comment évaluer les acquis des étudiants? Former ? Certifier ? In B. Raucent et C. Vander Borghet (Sous la direction de). Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ? Bruxelles. Editions De Boeck.Ruzibiza, 2006
- [3] A. D. Ruzibiza. Evaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère. Thèse de Doctorat. UCL. Louvain la neuve (Belgique). 2006.
- [4] M. Romainville. L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. Rapports établis à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris. 2002.
http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Romainville.pdf (consulté le 10/03/2008).
- [5] W.Tessaro, F.-M. Gerard & M. Giglio Changements curriculaires : un levier pour les pratiques évaluatives des enseignants? Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 3(1-2), 51-60. 2017.
- [6] H. Akrim ; S. El Jamali ; A. El Boussaadani ; M. Radid et M. Talbi. L'intégration des QCM dans le contrôle continu des étudiants de 1ère année universitaire SMP et SMC1. Cas de la Chimie Général ; publié par la revue Radisma : [http : //www.radisma.info/](http://www.radisma.info/). 2006.
- [7] G. Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck, Bruxelles. 2004.
- [8] S. Joshua et J. J. Dupin. Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris. Editions Puf. 1994
- [9] M. Madrane ; M. Khaldi et M. Talbi. Exploitation didactique de l'histoire des sciences dans une perspective de formation à l'enseignement des sciences. Revue Didascalica, n° 31. Décembre 2007.
- [10] M. Frenay ; A. Saroyan ; K. Lyn Taylor ; D. Bédard ; M. Clement ; J-J. Paul et A. Kolmas.

- Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie*. N° 172 pp. 63-76. 2010
- [11] M. Frenay. Perspectives pour le développement pédagogique : un cadre conceptuel. Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur. AIPU-Université de rennes- 22&23 Juin 2016.
- [12] Gosselin, M. ; Viau-Guay, A. et B. Bourassa. Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour les implications pratiques. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [en ligne].
[http : //journals.openedition.org/pistes/4009](http://journals.openedition.org/pistes/4009). 2014
- [13] S. El Jamali ; H. Akrim et A. Ferouni. La formation à la didactique des sciences expérimentales. De l'analyse des objectifs aux perspectives de la recherche. EditionPlus (librairie Essalam). 2018
- [14] G. Lefeuvre ; A. Garcia et L. Namolovan. Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, Vol. 5, n° 11. 2009
- [15] G. Le Boterf. Construire des compétences individuelles et collectives. Eyrolles. 2013
- [16] Organisation de Coopération et de Développement Économique. Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris, OCDE., 2005
- [17] P. Perronoud. La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan. 1994
- [18] M. Altet. Formes des résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité ; in Altet, M. ; Desjardins, J. ; Etienne, R. ; Paquay, L. et Perrenoud, P. (sous la direction de). Former des enseignants réflexifs. De Boeck. 2013
- [19] S. Biémar ; K. Dejean et J. Donnay. Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. Recherche et formation. 2008.
[http : //journals.openedition.org/rechercheformation/722?lang=en](http://journals.openedition.org/rechercheformation/722?lang=en)
- [20] N. Rege Colet. Evaluation des enseignements et pilotage de l'Université. FormEv, Université de Genève. L'éducation en débats : analyse comparée, Vol 3. 2005.
[http : //ifgu.auf.org/media/document/Evaluation_des_enseignements_et_pilotage_de_luniversit%C3%A9.pdf](http://ifgu.auf.org/media/document/Evaluation_des_enseignements_et_pilotage_de_luniversit%C3%A9.pdf)
- [21] E. Sanchez et R. Monod-Ansaldi Recherche collaborative orientée par la conception. Education et didactique [en ligne].
[http : //educationdidactique.revues.org/22882015](http://educationdidactique.revues.org/22882015). 2015.
- [22] G. Aldon. La transposition meta-didactique, un cadre pour analyser la mise en œuvre de recherches collaboratives ? Présentation de Gilles Aldon, Directeur de l'équipe EducTIce, IFE -ENS de Lyon, S2HEP, lors de la première édition du séminaire du CERF, le 11 novembre 2016.
[http : //tube.switch.ch/videos/d1196b03](http://tube.switch.ch/videos/d1196b03)
- [23] R. Monod-Ansaldi ; E. Sanchez ; D. Devallois ; P. Daubias ; A. Brondex ; A. Sophie Doche ; S. Miranda et T. Perez). Un exemple de recherche collaborative orientée par la conception analysée au regard de la Théorie anthropologique du didactique. 2015.
[http : //atief.fr/sitesConf/eiah2015/uploads/Atelier5_Monod-Ansaldi%20et%20al.pdf](http://atief.fr/sitesConf/eiah2015/uploads/Atelier5_Monod-Ansaldi%20et%20al.pdf)
- [24] V. Dobrica-Tudor et M. Théorêt. La méthode Q dans l'étude des réflexions des enseignants du secondaire sur leurs pratiques professionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 40, n°2. 2017.
- [25] UNESCO. Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur. 1997
[http : //portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- [26] G. Figari et C. Tourmen. La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. *Revue : Mesure et évaluation en éducation*, Vol.29, N°3, 5-25. 2006
- [27] G. Figari. Les référentiels d'évaluation, entre théorie et pratique ; in Figari, G. et Mottier Lopez, L., eds (2006). Recherche sur l'évaluation en éducation. L'Harmattan, Paris. 2006.
- [28] M. Altet. Les pédagogies de l'apprentissage. Paris. Editions PUF., 1997.
- [29] M. Artigue. Ingénierie didactique. In *Recherches en didactique des mathématiques*. N° 9.3, Grenoble. La Pensée sauvage. 1989
- [30] J.-M. De Ketele et F.-M. Gerard. La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences. *Revue : Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 28, n° 3. 1-26. 2005.
- [31] F. Campanale. Analyse réflexive et auto-évaluation dans la formation des enseignants : quelles relations ? in Jorro, A. (sous la direction de). Evaluation et développement professionnel. L'Harmattan., 2007
- [32] A. Jorro. Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°2, p33-47. 2005
- [33] A. Jorro. Évaluation et développement professionnel. L'harmattan, Paris. 2007.
- [34] Y. Vacher. Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir. De Boeck. 2015.
- [35] F. Guillemette. Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais ... in *La pratique réflexive : fondements et expériences diverses. Approches inductives ; Vol 3, n°1*. 2016
[http : //www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2016-v3-n1-approchesind02367/](http://www.erudit.org/fr/revues/approchesind/2016-v3-n1-approchesind02367/).

- [36] S. Breithaupt et A. Clerc Georgy. Que révèlent les situations d'évaluation de la posture en formation des futurs enseignants ? mesure et évaluation en éducation, vol.40, n°2. 2017.
- [37] M. Valls et P. Bonvin. Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser ? Mesure et évaluation en éducation. Volume 38. N° 3. 2015
- [38] A Derobertmeasure et A. Dehon. Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? Questions Vives. Volume 6, n°12. 2009
- [39] B. Raucant ; C. Verzat et L. Villeneuve. Accompagner les étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? quelles mises en œuvre ? De Boeck. 2010.
- [40] J.-M. De Ketele. La compétence. La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. In G. Figari et L. Mottier Lopez. (eds.). Recherche sur l'évaluation en éducation. Paris. Editions L'Harmattan. 2006.
- [41] P. Perrenoud. Evaluer des compétences. 2004.
[http : //www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01) (consulté le 30/04/2006).
- [42] O. Azziman. Allocution d'ouverture du colloque international sur l'évaluation en éducation et en formation. Rabat 22, 23 octobre 2015.
www.csefrs.ma
- [43] Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS, 2015). Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030. Royaume du Maroc.
- [44] B. De Lièvre. Evaluer les enseignements ... avant qu'il ne soit trop tard. In Pédagogie universitaire et évaluation des enseignements par les étudiants. Revue Education et Formation. N° e-307-01 ; Mars 2017.
- [45] F. Muller. Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : Le développement professionnel des enseignants. ESF. 2017.
- [46] M. Schratz. L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. Revue : Education et sociétés n° 8/2001/2, p. 65-80. Bruxelles. Editions De Boeck. 2001.
- [47] M. Demeuse et A-L. Lotarski. Quel cursus de base dans une formation à l'évaluation pour les enseignants et les formateurs ? in Jorro, A. (sous la direction d'). Evaluation et développement professionnel. Paris. Editions L'Harmattan. 2007.
- [48] J-J. Bonniol. Entre deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? ADMEE – Bulletin n° 88.3, Décembre 1988.
- [49] J-J. Bonniol et M. Vial. Les modèles de l'évaluation. Bruxelles. Editions De Boeck. 1997.
- [50] P. Perrenoud. Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme. 2000.
[http : //www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html).
- [51] N. Younès. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : le tournant du partage. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1(1), pp. 79-90. 2015.

Conception d'une ressource numérique sur les lentilles minces

Hayat LARHZIL

*Équipe de didactique des sciences et l'éducation à l'environnement
et TICE, Laboratoire de Recherche Scientifique
et Développement Pédagogique, CRMEF, Fès- Meknès.
Hayat_larhazil@yahoo.fr*

Résumé : *L'optique est une discipline qui a interpellé beaucoup de chercheurs. Il a été montré que dans cette partie de la physique en particulier, les apprenants de tous les niveaux scolaires (du primaire à l'université) ont des difficultés à comprendre la nature complexe des concepts et notions et à cerner leur mise en pratique. À partir d'une analyse du contenu du programme des sciences physiques et en concertation avec les enseignants pratiquants et les enseignants stagiaires lors des séances de régulation après les périodes de stage, nous avons pu relever des difficultés didactiques liées aux lentilles minces. Afin de remédier à ces entraves, nous avons créé une ressource numérique mettant l'accent sur les obstacles rencontrés lors de l'enseignement-apprentissage de ce concept. Nous avons expérimenté cette ressource avec des enseignants et les observations relevées vont nous permettre de développer la ressource.*

Mots-clés : *lentilles minces, ressource numérique, enseignement-apprentissage.*

I. Introduction

L'optique est considérée comme partie fondamentale et incontournables de la physique dans toutes les formations en sciences. Ainsi, cette partie est introduite très tôt dans le cursus des apprenants et donc depuis le primaire par des séquences sur l'ombre, corps opaques et transparents... Les

notions de «lentilles» et de «formation des images» sont programmées au collège et leur niveau de formulation se complexifie au fur et à mesure jusqu'au lycée et l'université.

L'optique est une discipline qui permet l'interprétation des phénomènes relatifs à la lumière, donc la description des comportements des rayons lumineux et ses propriétés. Il a été montré que dans ce domaine en particulier, les apprenants ont des difficultés à résoudre les problèmes, à comprendre la nature complexe des concepts et notions et à cerner leur mise en pratique [1-3]. Ainsi, par exemple, le rôle de la lentille dans la formation de l'image est non perçu. Il est souvent réduit au fait de «retourner, renverser ou déformer» une image et non au fait de la former. Les apprenants ignorent l'apport du rayon passant par le foyer objet dans la construction de l'image [4- 9]. D'autres recherches effectuées sur les sources des difficultés rencontrées au secondaire qualifiant en optique ont permis de constater, d'une part que les prérequis sont surestimés, car les notions apprises dans le cycle collégial sont oubliées et d'autre part que la notion de «trajectoire de rayon lumineux», notion basique en optique géométrique, semble présenter des difficultés pour ces apprenants [10].

D'après l'analyse des difficultés d'apprentissage liées à l'enseignement des lentilles mince, cas de

la deuxième année collégiale, qui s'est basée sur un travail de terrain avec des enseignants et des enseignants stagiaires des sciences physiques, nous avons constatés des difficultés de l'enseignement-apprentissage de l'obtention d'une image avec une lentille convergente et de la construction géométrique de l'image en utilisant une lentille convergente.

Pour essayer de remédier à ces difficultés, nous avons conçu une ressource numérique dédiée aux enseignants afin de l'intégrer dans l'enseignement-apprentissage des lentilles minces. Elle vise le renforcement et l'amélioration des apprentissages. Des études ont montré que l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de ce concept a eu un effet positif sur l'apprentissage des apprenants [11]. D'autres recherches ont prouvé que l'intégration des TICE en sciences contribue d'une part à faciliter ou accroître la concentration et à augmenter la motivation à apprendre des apprenants [12-14], à favoriser les interactions entre les apprenants ainsi qu'entre l'enseignant et les apprenants [15,16], à augmenter le rendement des apprenants [17] et d'autre part les apprenants apprécient d'avantage les séances où l'enseignant utilise les TICE [18]. Ces derniers représentent donc un important potentiel d'innovations pédagogiques et une ressource incontournable pour assurer l'efficacité et l'efficience du processus enseignement-apprentissage des sciences.

II. Description de la ressource numérique

La ressource numérique présente un outil informatique pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des lentilles minces pour les apprenants de la deuxième année du cycle secondaire collégial. Elle présente les concepts théoriques avec plus d'animation, des vidéos et des exercices interactifs pour l'évaluation formative.

Page d'accueil :

La page d'accueil présente les trois grandes parties du produit : les lentilles minces, La construction géométrique de l'image en utilisant une lentille convergente et des exercices d'évaluation. Chaque partie est liée à son contenu, l'accès est assuré par simple clic. L'ensemble des parties sont décrites en langue arabe ; langue d'enseignement des



sciences physiques dans les programmes nationaux marocains.

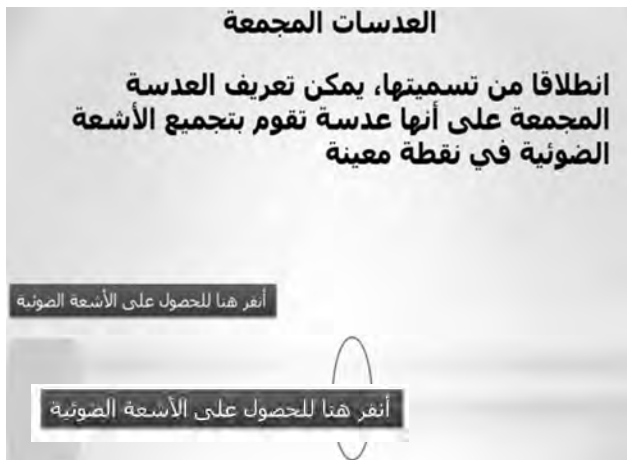
Les lentilles minces :

En cliquant sur le bouton approprié à cette partie, l'utilisateur trouve la définition de la lentille, les différents types des lentilles et la classification physique et représentation des lentilles.

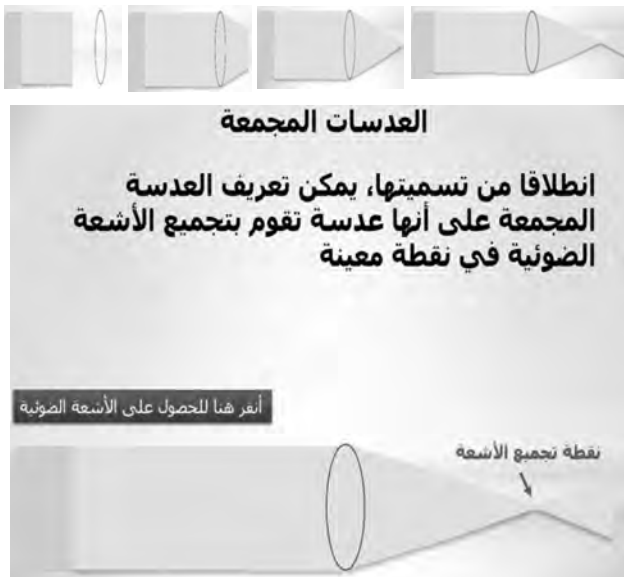




Le produit simule une expérience pour définir une lentille convergente.

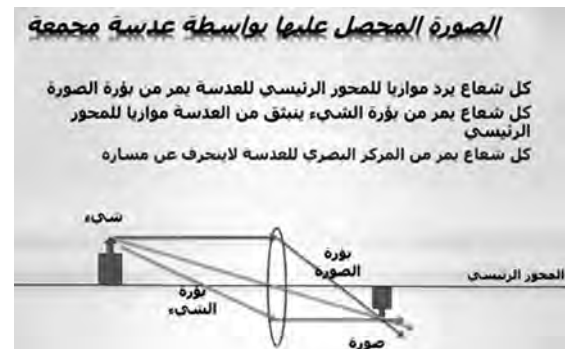
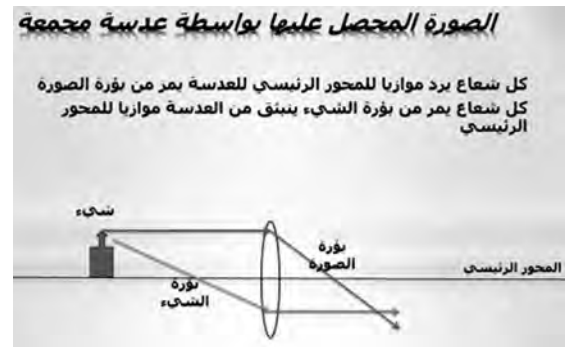
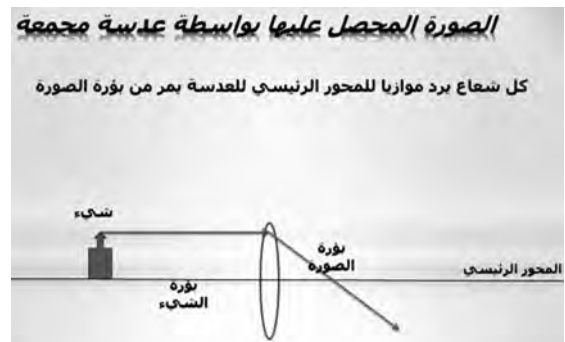


En cliquant sur le bouton, un faisceau lumineux parallèle à l'axe optique et qui en traversant la lentille convergente se regroupe dans un point.



La construction géométrique de l'image en utilisant une lentille convergente :

Le produit présente la simulation de la construction géométrique de l'image en considérant les trois rayons principaux qui permettent de construire l'image d'un objet. Chaque rayon est représenté par une couleur ; selon qu'il passe par le centre optique, qu'il est parallèle à l'axe optique ou qu'il passe par le foyer objet.



Le produit présente une vidéo illustrant les différents cas d'obtention d'une image en utilisant une lentille convergente et la relation entre les caractéristiques de l'image et la position de l'objet par rapport une lentille.



Exercices d'évaluation :

La ressource numérique présente des exercices interactifs sous forme de QCM à fin d'assurer une évaluation formative des différentes parties enseignées.

Exemple de question QCM :



Si la réponse est fausse la fenêtre suivante s'affiche :



L'utilisateur peut accéder à la correction en cliquant sur le bouton





Si la réponse est correcte la fenêtre suivante s'affiche :



Expérimentation de la ressource numérique :

L'impact de notre proposition d'enseignement a été évalué «à chaud» à la fin de la présentation ; les apprenants ont été invités à répondre à une série de questions. Cette évaluation a permis d'obtenir un premier niveau d'appréciation sur le contenu pédagogique et de savoir si la proposition a permis d'atteindre les objectifs initialement fixés.

Notre outil TICE est en cours de développement nous comptons bien poursuivre et continuer notre travail en améliorant certains aspects de notre produit et la partager en tant que ressource numérique au service des enseignants.

III. Conclusion

Nous avons créé une ressource numérique qui contient du texte, des vidéos et des animations. Nous avons présenté dans cette ressource des cours et des exercices pour améliorer et renforcer les apprentissages en lentilles minces.

Les enseignants qui ont expérimenté cette ressource numérique avec leurs apprenants ont déclaré que ces derniers ont manifesté un grand intérêt pour les activités en optique qui leur ont été proposées. Surtout que la ressource met à leur disposition plus d'activités d'apprentissage.

Références

- [1] P.Colin et L.Viennot, Les difficultés d'étudiants post-bac pour une conceptualisation cohérente de la diffraction et de l'image optique. Didaskalia,(17), 2000.
- [2] M.Alami et N.Benjelloun, Correspondance objet image dans un système optique de formation d'image par une lentille mince. Actes du symposium international Formation, Apprentissage et Évaluation en Sciences et Techniques à l'Université ; p.109-117, 2006.
- [3] C.Buty, Étude d'un apprentissage dans une séquence d'enseignement en optique géométrique. Thèse, Université Lumière Lyon 2, 2000.
- [4] A.Fawaz, et L.Viennot, Image optique et vision : enquête en classe de première au Liban.Bull. Un. Phys. juillet-août-septembre ; 80(686 (1)) : 1125-1146, 1986.
- [5] W.Kaminski, Conception des enfants (et des autres) sur la lumière. Bull. Un.Phys. juillet- août-septembre ; 83(716) : 973-996, 1989.
- [6] F.M. Goldeberg and L.C. Mc dermott, An investigation of student understanding of the real image formed by a converging lens or concave mirrors. American Journal of Physics. 52(2) : 108-119, 1987.
- [7] I. Galili, Students conceptual change in geometrical optics. International Journal of Science Education, 18(7), p. 847-868, 1996.
- [8] L.Viennot, Anticipating teachers reactions to innovative sequences. Examples in optics. In International Conference on Physics Education, Barcelona. Paris : Elsevier, p. 173, GIREP 2000.
- [9] L. Maurines, Students and the concept of object in optical imaging. In Proceedings of the International Conference on Physics Education, Barcelona, Paris : Elsevier, p.237, GIREP 2000.
- [10] E. El Hassouny et al, Le groupe de discussion, la technique du groupe nominale et le questionnaire : méthodes de diagnostic des obstacles en optique géométrique au

- secondaire, American Journal of Innovative Research and Applied Sciences : p. 363- 371, 2016 . Available : www.american-jiras.com.
- [11] K. Ahaji et al, Analyse de l'effet d'intégration d'un logiciel d'optique géométrique sur l'apprentissage d'apprenants de niveau baccalauréat sciences expérimentales, Association EPI. Janvier 2008.
- [12] H.J.Becker, Pedagogical motivations for pupil computer use that lead to student engagement. Educational Technology, 40 (5), 5-17, 2000.
- [13] S.Hennesy, Graphing investigations using portable (palmtop) technology. Journal of Computer Assisted Learning, 16, 243-258, 2000.
- [14] R. Bibeau, Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des apprenants, 2007. [http : //www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.htm](http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.htm).
- [15] D. Newman, Computer networks : opportunities or obstacles ? In Means, B. (ED). Technology and education reform. The reality behind the promise. San Francisco, CA : Jossey Bass. XXIV et 232p, 1994.
- [16] P.West, With computers, Apple project finds less may be more. Education Week, XV (11), 6, 1995.
- [17] D. H. Mc Kinnon et al, The Freyberg integrated studies project in New Zealand : A longitudinal study of secondary students' attitudes toward computers, their motivation and performance. International conferences on technology and education, 1996.
- [18] A.Eddif et al, Integration of Information and Communication Technologies in Education for Life, Earth Sciences, Physical and Chemical Sciences Teachers of the Secondary and College Level in Morocco : Reality and Aspirations. Computer Engineering and Intelligent Systems ISSN 2222-1719 (Paper) ISSN 2222-2863 (Online) Vol.7, No.5, 2016.

Innover en éducation : Cas de l'enseignement des mathématiques au Maroc

NACHIT Brahim¹, HARRAQ Jamal², BENYOUNES Bettioui³,
KHALID Hattaf⁴, MOHAMED Bahra⁵

1,5-Cellule d'Observation et de Recherche en Enseignement des Sciences et Techniques (COREST),
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation Casablanca Settat, Maroc.

2,3,4,5-Centre Régional des métiers de l'Education et de la Formation

1,2,4-Laboratoire d'Analyse, Modélisation et Simulation (LAMS) Faculté des Sciences de Ben M'sik,
Université Hassan II, Casablanca, Maroc

1-Ecole Supérieure De L'éducation Et De La Formation, Université Hassan 1, Settat
nachitbrahim@yahoo.fr, harraqj@yahoo.fr, benyouness1@ho

Résumé : *L'enseignement des mathématiques est confronté à des problèmes qui ne cessent de se complexifier et de prendre des formes inédites et imprévisibles. Les connaissances et les compétences mathématiques de la plupart des élèves marocains ne sont pas satisfaisantes, on peut se référer aux résultats TIMSS (Trends in Internationale Mathematics and Science Study) de l'ISC (International Study Center) et PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).*

L'enseignement des mathématiques de qualité doit permettre aux élèves de comprendre que la mathématique est une science vivante, en relation avec le monde réel et qui contribue à la résolution de ses problèmes, loin des stéréotypes qui lui sont attachés dans la culture commune. Cet enseignement doit permettre de vivre l'expérience mathématique, et pour cela il doit s'appuyer sur l'innovation.

L'innovation au Maroc s'inscrit dans le cadre de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, dont le levier 14 porte sur la «Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation». Elle joue un rôle très important dans l'amélioration des performances des élèves en mathématiques.

Dans ce travail, nous avons analysé quelques expériences éducatives innovantes concernant l'enseignement des mathématiques. Nous terminons par la proposition des recommandations pour encourager

l'innovation à prendre en charge les difficultés repérées lors de l'enseignement des mathématiques.

Mots-clés : *Innovation, enseignants innovants, Ressource numérique, scénario pédagogique, TIC.*

Keywords : *Innovation, innovative teachers, Digital resource, pedagogical scenario, ICT*

I. Introduction et problématique

Les connaissances et les compétences mathématiques de la plupart des élèves ne sont pas satisfaisantes, on peut se référer aux résultats TIMSS (Trends in Internationale Mathematics and Science Study) de l'ISC (International Study Center) et PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

L'enseignement des mathématiques dans la scolarité de base est selon la commission européenne, (2007) :

- Conçu comme un enseignement formel, centré sur l'apprentissage des techniques et de mémorisation des règles ;
- Le lien avec le monde réel est faible ;
- Les pratiques expérimentales et les activités de modélisation sont rares ;
- L'utilisation pertinente de la technologie reste relativement limitée.

Certains enseignants perdent parfois le plaisir d'enseigner. Selon Belli et Pech (2006). L'enseignement des mathématiques de qualité doit permettre aux élèves de comprendre que la mathématique est une science vivante, en relation avec le monde réel et qui contribue à la résolution de ses problèmes.

L'innovation au Maroc s'inscrit dans le cadre de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, dont le levier 14 porte sur la «Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation». Elle joue un rôle très important dans l'amélioration des performances des élèves en mathématiques.

Notre étude a pour objectif de :

- Déterminer les difficultés concernant l'enseignement des mathématiques.
- Analyser quelques expériences éducatives innovantes.

II. Méthodologie de recherche

Nous avons distribué un questionnaire à 100 enseignants de mathématiques dans trois régions du Maroc pour déterminer les difficultés concernant l'enseignement-apprentissage des mathématiques, les tableaux suivants donnent une description de la population cible.

Tableau 1 : Nombre d'enseignants enquêtés par région

Région	Nombre d'enseignants enquêtés
Casablanca-Settat	40
Marrakech-Safi	32
Béni Mellal-Khénifra	28

Tableau 2 : Nombre d'enseignants enquêtés par ancienneté

Ancienneté	Nombre d'enseignants enquêtés
Moins de 10 ans	34
Entre 10 et 20 ans	32
Plus que 20 ans	34

Nous avons choisi d'analyser des expériences éducatives innovantes (4 expériences).

- MATHS-INTER

- SALMIMATH
- ACHAMEL
- ALLOSCHOOL

III. Cadre conceptuel

Le terme innovation est utilisé en science et technologie, il est aussi utilisé en éducation. On parle d'innovation en éducation ou innovation pédagogique. Le concept d'innovation est défini de façons différentes, globalement c'est un changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains concepts, une procédure, un outil ; etc. L'innovation s'identifie à un processus bien plus qu'à un produit (Cros, 1996). Elle est «centrée sur la proposition d'introduction d'une façon volontaire d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu dans l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources» (Garant, 1996). Le Guen ajoute qu'il s'agit toujours d'«une action intentionnelle développée pour faire face à une difficulté» (Le Guen 2002, 12). Cependant elle a aussi un caractère aléatoire: "L'innovation est un processus avec ses zones d'incertitude, elle est plus livrée à L'imprévisible" (Cros, 1997). C'est un processus non linéaire, qui comprend des périodes d'avancée, d'arrêts, de reculs, d'essai-erreur, de retours d'expérience. Françoise Cros ajoute que : «l'innovation est un processus qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré». (Cros 2001, 119). De plus : «Innover, c'est analyser l'ensemble des paramètres de l'enseignement et de l'apprentissage dans une situation et un lieu donnés, les remettre en question, identifier les problèmes éventuels et chercher des solutions concrètes qui permettent une meilleure efficacité» (Boiron 2005,1)

L'innovation au Maroc s'inscrit dans le cadre de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030, dont le levier 14 porte sur la «Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation». Elle joue un rôle très important dans l'amélioration des performances des élèves en mathématiques.

IV. Difficultés concernant l'enseignement des mathématiques

Selon les enseignants enquêtés :

- Les exercices proposés sont souvent des situations déconnectées de la réalité ;
- Les exercices sont typiques et se résolvent de la même façon ;
- La mémoire est énormément sollicitée ;
- Les enseignants s'investissent peu dans les activités des élèves.

Les difficultés des élèves se regroupent autour des problématiques suivantes :

- Les bases minimales de l'enseignement primaire ne sont pas assurées ;
- La transition primaire-secondaire est difficile, on passe d'une mathématique basée sur le concret vers une mathématique plus abstraite, le passage au raisonnement abstrait pose problème ;

Il existe des problèmes spécifiques aux mathématiques : L'activité mathématique est souvent perçue comme une activité loin du monde réel et purement formelle ; le problème de «sens» : la plupart des élèves n'arrivent pas à comprendre le sens de plusieurs concepts enseignés.

Ces difficultés conduiraient à «des échecs et à des abandons, à une dévalorisation de soi, à une impuissance à se prendre en main et à des tentatives infructueuses pour comprendre les vraies raisons de l'échec» (Lafortune, 1997, p.4), la plupart des élèves abordent les mathématiques avec réticence, par obligation et sans plaisir (ibid., 1997, p.13).

60 % enseignants enquêtés affirment que les TIC sont puissants pour surmonter les difficultés de nos élèves.

Selon (Hoyle et Lagrange, 2009), les technologies ont enrichi de façon indéniable les possibilités d'expérimentation, de visualisation et de simulation, elles ont permis de traiter des problèmes plus réalistes.

Pierre Couillard (2004) estime que «en utilisant ces technologies, les enseignants et les enseignantes ont à leur disposition des outils puissants qui

peuvent amener les élèves beaucoup plus loin dans leurs apprentissages que l'enseignement traditionnel. Les statistiques, la géométrie, la numération, les opérations de base et l'algèbre peuvent prendre un sens «réel» avec la bonne intégration des TICE dans la démarche d'apprentissage des élèves».

Les nouvelles technologies assurent l'accès en ligne aux ressources, la production collaborative et la multiplication de ressources aident à l'émergence de communautés d'enseignants et de chercheurs et à l'échange à distance entre élèves et enseignants. (Hoyle et Lagrange, 2009) montrent que des possibilités nouvelles s'ouvrent pour faciliter l'accès aux ressources et à la formation et favoriser la diffusion des idées et des innovations. L'enseignement des mathématiques a besoin de ressources de qualité pour les élèves et les enseignants et ceci pour affronter les difficultés d'enseignement-apprentissage.

Gueudet et Trouche (2009) montrent des évolutions rapides portées par l'évolution technologique avec la multiplication des ressources accessibles en ligne, il y a là de nouvelles possibilités pour la conception des ressources.

En effet, pour Gérard Kuntz «l'étude attentive, au cours des dernières années, de l'important mouvement de création de ressources mathématiques en ligne, conduit de nombreux observateurs à la conviction que le renouvellement de l'enseignement des mathématiques se prépare et se dessine sur Internet» (Kuntz, 2007, p. 104).

Les enseignants ont besoin des ressources numériques compatibles avec les curriculums et les programmes. La plupart des enseignants de mathématiques qui utilisent internet à des fins pédagogiques, lorsqu'ils trouvent des ressources, ne les utilisent pas en classe, ces ressources sont en français ou en anglais et souvent incompatibles avec le programme marocain (Nachit et al 2014, 5178). Les enseignants marocains produisent des ressources numériques pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

Nous avons aussi constaté que les enseignants ont une volonté pour surmonter les difficultés d'enseignement et d'apprentissage d'où la nécessité de valoriser la capacité d'innovation de nos enseignants.

V. Analyse des pratiques innovantes dans l'enseignement des mathématiques

A- Dans cette étude, nous avons établi que les enseignants des mathématiques sont les plus innovants. Ils sont plus primés au concours des enseignants innovants que les autres enseignants (2005-2011).

Tableau 3 : Nombre de prix par discipline

Discipline	Nombre de prix
Mathématique	12
Arabe	9
Physique chimie	9
Français	7
Sciences de vie et de la terre	7
Technologie	7
Informatique	5
Anglais	4
Bilingue (arabe+français)	4
Amazigh	3
Histoire Géographie	3
Philosophie	2
Sciences de l'ingénieur	2
Traduction	2
Arts plastiques	1
Éducation Islamique	1
Éducation musicale	1
Industrie Mécanique	1

Ce concours a réalisé la plupart de ses objectifs,

- l'amélioration de la situation d'enseignement de plusieurs matières;
- les innovations ont alimenté les salles multimédias;
- les enseignants innovants ont participé aux formations régionales du programme génie;
- les lauréats du concours ont participé au développement de ressources numériques compatibles avec le programme marocain.

Nous avons constaté que 83% des enseignants enquêtés ont une volonté pour surmonter les difficultés d'enseignement et d'apprentissage d'où la nécessité de valoriser la capacité d'innovation de nos enseignants.

B- Nous avons aussi analysé quelques sites web éducatifs concernant l'enseignement des

mathématiques. Nous avons constaté que ce sont des innovations qui sont utiles pour les élèves et les enseignants et proposent des ressources en ligne : cours, exercices, examens et vidéo.

1 - MATHS-INTER

Premier Site de Mathématiques Internationales au Maroc (<https://www.maths-inter.ma>)

Maths Inter est la 1ère plateforme e-learning de mathématiques internationales au Maroc, un projet qui a été lancé dans le but de satisfaire les besoins des élèves de la filière internationale. Ce site contient des cours, des exercices et des devoirs pour les deux cycles, Collège et Lycée.

Un volet de ce site est consacré aux participations des professeurs et inspecteurs de maths afin de diversifier les choix.

2 - SALMIMATH

(<https://www.salmimath.com>)

Un site web de mathématiques pour tous les niveaux (Primaire, Collège et Lycée) qui propose cours, exercices et devoirs, en arabe et en français.

3 - ACHAMEL

(<http://www.achamel.info>)

C'est est une école électronique éducative selon les programmes du ministère de l'Éducation nationale pour tous les niveaux, du primaire au supérieur.

4- Alloschool

(<https://www.alloschool.com>)

Ce site propose cours, exercices, examens, documents, vidéos, tests pour le primaire, le collège et le lycée, il est simple et ergonomique, conforme au programme officiel, il couvre l'ensemble des matières de toutes les filières et tous les niveaux.

Nous avons aussi constaté que ce sont des innovations qui sont utiles pour les élèves et les enseignants et proposent des ressources en ligne: cours, exercices, examens et vidéo. 80% des enseignants enquêtés consultent régulièrement ces sites pour chercher des ressources pédagogiques.

VI. Conclusion

Dans cette étude nous avons dégagé les difficultés liées à l'enseignement des mathématiques.

Nous avons aussi constaté que les enseignants ont une volonté pour surmonter les difficultés d'enseignement et d'apprentissage d'où la nécessité

de valoriser la capacité d'innovation de nos enseignants.

Le Ministère de l'Éducation nationale encourage l'innovation et la production et l'utilisation des ressources numériques dans différentes disciplines. L'enseignant doit être aussi compétent à utiliser les ressources des autres, à transformer l'existant, à l'adapter en fonction de ses propres utilisations. Les enseignants ont aussi besoin de s'intégrer dans une communauté de pratique qui «se caractérise par l'engagement mutuel de ses membres, fondé sur la complémentarité de compétences et sur la capacité des individus à communiquer efficacement leurs connaissances entre eux.» (Karoui Zouaoui, S. & Hchich Hedhli, R, 2014)

VII. Recommandations

Ces conclusions contribuent à la formulation des recommandations suivantes qui ont pour but d'améliorer cette expérience des enseignants innovants au Maroc :

- Améliorer, diversifier et certifier la formation des enseignants aux TIC ;
- Encourager les enseignants à utiliser, partager et développer les productions innovantes ;
- Encourager l'innovation des ressources qui traitent les concepts qui posent problème lors du processus enseignement-apprentissage ;
- Organiser des rencontres régionales et nationales des enseignants pour la diffusion et l'échange des projets primés et pour encourager l'innovation pédagogique ;
- Mettre à la disposition des enseignants une banque de des expériences innovantes en mathématiques ;
- Encourager les enseignants innovants en mathématiques pour pallier aux difficultés d'enseignement-apprentissage de cette discipline.

Références

- [1] Belli, T. et Pech E. (2006). Rapport au savoir en mathématiques. Mémoire professionnel, Institut Universitaire de Formation des Maîtres De l'académie d'Aix-Marseille Site d'Aix-en-Provence, <http://peysseri.perso.neuf.fr/PE2005/GFP05/MEMO2006/N.pdf>
- [2] Bibeau, R.(2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. EpiNet n° 79 association EPI,
- [3] Bibeau, Robert.2004a. Taxonomie des ressources numériques normalisées : vers un patrimoine éducatif. VIe Journées de l'Innovation, Foix (France), 28 janvier 2004. Bibeau, Robert.2004b. Scénarios pédagogiques, propositions éducatives, activités d'apprentissage avec les TIC. EpiNet n° 119, association EPI. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a00511a.htm>
- Boiron, Michel. 2005. L'innovation en question(s). FDM janvier-février 2005 - n°337.
- [4] Chevallard, Y. (1989). Arithmétique, algèbre, modélisation: Étapes d'une recherche. IREM d'Aix-Marseille, n° 16.
- [5] Commission européenne. (2007). L'enseignement scientifique aujourd'hui : une pédagogie renouvelée pour l'avenir de l'Europe. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes, 22 p.
- [6] Couillard, P.(2004). Six compétences à développer, <http://recitmst.qc.ca/math/six-compences-a-developper>
- [7] Cros, F. (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique. Dans M. Bonami & M. Garant (Dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (p. 15-29). Belgique : De Boeck.
- [8] Cros, Françoise, dir. 2001. Politiques de changement et pratiques de changement. Paris : INRP.
- [9] Cros, Françoise. 1997. «De l'innovation au changement» Journée académique du 2 avril 1997. INRP.
- [10] Garant, Michèle. 1996. Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement* Sous la direction de Michèle Bonami et Michèle Garant. 57-87. Bruxelles : De Boeck
- [11] Guedet, G. & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 71, n° 3, p. 199-218.
- [12] Guin, Dominique & Trouche Luc. 2004. Intégration des TICE : concevoir, expérimenter et mutualiser des ressources pédagogiques. *Repères-Irem*. n° 55. p. 81-100, Topiques éditions, Metz.
- [13] Hoyles, C., Lagrange J.-B. (dir. publ.). (2009). *Mathematics Education and Technology – Rethinking the Terrain*. New York : Springer Verlag.
- [14] Kuntz, G. (2007). Des mathématiques en ligne pour renouveler l'enseignement des mathématiques ? *Repère IREM* n° 66 janvier.
- [15] Lafortune, L. (1997). Dimension affective en mathématiques. Bruxelles : De Boeck.
- [16] Le Guen, Martine .2002.Un enjeu pour l'innovation scolaire. In *Évaluer les pratiques innovantes*. 11-14. Paris: CNDP.
- [17] Nachit, B., Bahra, M., Namir, A., Lablidi, A., Radouane, K., Snadrou, K. & Talbi, M. (2014). The Use of the Internet in Moroccan high schools Mathematics teaching: state and perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* .116. 5175 – 5179
- [18] Rosar, D., Van Nieuwenhoven, C., Jonnaert, Ph. (2001). Les fractions, comment mieux comprendre les difficultés rencontrées par les élèves. *Instantanés mathématiques*, 32(2), p. 4-16.
- [19] Trouche, Luc & Guin Dominique. 2006. Des scénarios par et pour les usages, In *Scénariser l'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien*, sous la direction de Jean-Philippe Pernin et Héléne Godinet.79-84.INRP.

ISSN : 2550-5246

Intégration des TIC par les enseignants des sciences physiques du secondaire au Maroc : Comparaison entre les zones urbaines et les zones rurales de la région de Casablanca-Settat

Oussama DARDARY¹, Malika TRIDANE^{1,2}, Said BELAAOUAD¹

1) Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux LCPM, Faculté des Sciences Ben M'Sik,
B. P. 7955. Bd Cdt Driss El Harti. Université Hassan II de Casablanca. Maroc.

2) Centre Régional des métiers d'éducation et de formation Casablanca Anfa,
Bd Bir Anzarane Casablanca. Maroc.

Auteur Correspondant : dardaryosama@gmail.com

Résumé : Dans cette recherche on compare le degré de maîtrise et d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants des sciences physiques et chimiques au secondaire dans les différentes zones «urbaines et rurales» de la région de Casablanca – Settat (Maroc). Les résultats de recherche ont permis de retenir qu'il n'y a pas de vraie intégration des TICE, et surtout dans les zones rurales. Par conséquent, les obstacles d'intégration pédagogique des TIC dans les pratiques d'enseignement s'opposent à la progression du système éducatif. Afin de pousser les enseignants vers une intégration réussie, plusieurs obstacles vont être mentionnés dans cette étude, qui doivent être pris en considération dans les futures tentatives.

Mots-clés : TICE, Science physiques et chimiques, Intégration, Obstacle, Maroc.

I. Introduction

L'appel à une intégration réussie des TIC dans l'enseignement ordinaire devient plus pressant lorsque les outils, les options et les avantages de la technologie sont mis au premier plan. Par exemple, les activités sur Internet peuvent donner aux apprenants un accès à des matériaux authentiques qu'ils peuvent utiliser pour développer leurs compétences linguistiques plus efficacement (Zhang & Barber, 2008). «La génération d'apprenants d'aujourd'hui a beaucoup changé» (Kress, 2003).

Suite au rythme accéléré du développement technologique dans le monde entier, le Maroc comme tous les pays essaie de rénover son système éducatif, afin qu'il puisse améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en vue d'améliorer les compétences par le biais de l'usage efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC)¹.

Les résultats de l'enquête «SITES M1²» montrent que l'obstacle majeur qui s'oppose à l'intégration des TIC dans l'enseignement était le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine des TIC (Pelgrum et Anderson, 2001). Cela signifie que si on pouvait bien former les enseignants dans le domaine des TIC, on pourra finalement assurer une intégration réussie dans l'enseignement.

Le Maroc doit s'investir plus dans le domaine des TIC par un budget susceptible de construire une nouvelle infrastructure basée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication, et un intervalle de temps largement suffisant permettant aux différents acteurs éducatifs de réfléchir, se questionner et d'évaluer chaque étape avant de passer à la suivante.

Le Maroc a entamé à Rabat le Jeudi 8 Octobre 1999, dans son système éducatif par l'opérationnalisation de la charte nationale de

l'éducation et de la formation concernant l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le contexte de plan d'émergence de l'application des NTIC et le rôle primordial qu'elles peuvent jouer dans l'enseignement des sciences, (la charte nationale de l'éducation et de la formation, levier 10).

Le Maroc essaie de créer un environnement techno-pédagogique dans le champ éducatif (Les TIC au service de l'enseignement).

En ce sens, le Maroc a senti le rôle important que semble jouer l'usage et l'intégration des TIC dans son système éducatif. Pour cela, le gouvernement marocain a élaboré, depuis l'année 2005, un programme stratégique «GENIE³», au service des enseignants, inspecteurs et directeurs d'établissements, ayant pour objectif la généralisation des technologies de l'information et de la communication, en vue de les intégrer dans le système de l'éducation et de la formation.

Des salles multimédias ont été installées dans plusieurs établissements scolaires, les principaux acteurs éducatifs ont bénéficié de nombreuses heures de formations planifiées, ainsi que plusieurs ateliers ont été réalisés afin de faciliter l'utilisation et l'intégration des TICE¹.

La direction du programme génie a signalé dans son plan d'urgence (2009-2012) que d'après la première phase de mise en œuvre du programme, une évaluation a été faite pour revoir les états des lieux et surtout la réalisation de quelques objectifs (formation, équipement et les salles multimédias). Afin de favoriser des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage (Direction du programme GENIE, 2012).

Le Forum économique mondial (FEM) ou (WEF) a publié récemment son rapport relatif aux technologies de l'information et de la communication (TIC) au niveau mondial «(WEF) The Global Information Technology Report 2016 ». Ce rapport positionne les 139 pays selon leur niveau de développement en matière de TIC. Pour le classement de cette année le Maroc se positionne au :

- 121/139 : La qualité de système éducatif ; (105/144 en 2013)
- 50/139 : L'importance des TIC dans la vision du gouvernement ; (38/144 en 2013)

- 49/139 : Succès de gouvernement dans la promotion des TIC ; (42/144 en 2013)
- 110/139 : Accès internet à l'école ; (95/144 en 2013)
- 65/139 : Utilisation des TIC et efficacité du gouvernement. (77/144 en 2013)

Il est évident que le programme GENIE a apporté des nouvelles initiatives, c'est bien clair que le Maroc a avancé 8 rangs par rapport à 2013 en ce qui concerne l'utilisation des TIC, mais on trouve aussi qu'il a subi un recul remarquable après l'élaboration du programme GENIE (2013). D'après ces données, on peut dire qu'il y a une certaine utilisation des TIC, mais il manque encore une vraie intégration dans le système éducatif, surtout dans les régions rurales.

Le but de cette étude est de comparer les résultats des différentes zones rurales et urbaines, puis faire le lien entre l'intégration et la nature de la zone. On utilisant les TICE, les apprenants deviennent plus en plus autonomes en ce sens qu'ils se fixent et définissent leurs propres objectifs, utilisent efficacement des matériaux authentiques, limitent le temps d'apprentissage, évaluent les résultats et réorientent le processus d'apprentissage si nécessaire.

Il est clair que les différents acteurs de l'enseignement peuvent avoir des différentes opinions. Cependant, le présent travail se focalise sur :

- Les attitudes des enseignants du secondaire collégial et qualifiant à propos de l'intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques et chimiques dans la région de Casablanca – Settat ;
- Les obstacles entravant cette intégration ;
- Les leviers permettant une intégration réussie des TICE.
- La comparaison des résultats obtenus entre les régions urbaines et rurales, afin d'obtenir une vision globale de l'intégration des TICE, ainsi que déterminer la dépendance de cette intégration de la nature de la région ;

II. Méthodologie

Pour réaliser cette étude, une enquête a été menée dans des établissements de secondaires collégiales et qualifiants publics situés dans la région de Casablanca

- Settat(Maroc), dans des différentes zones rurales et urbaines «Nouasseur, Mohammedia, Sidi Bennour, Had Soualem, Sidi Othman, Médiouna, Sidi Rahhal, ...», durant l'année scolaire 2017/2018.

➤ Présentation de l'échantillon

La population ciblée par notre enquête est constituée de 510 professeurs de l'enseignement secondaire : 210 enseignants collégiaux et 300 enseignants qualifiants.

Pour compléter notre étude nous avons posé quelques questions aux directeurs des établissements ciblés.

Pour la collecte des informations relatives aux contraintes liées à l'intégration réussie du TIC en SPC, nous avons eu recours à un questionnaire comme un outil d'investigation. Ce questionnaire comporte 45 questions adressées aux enseignants de SPC dont les unes sont fermées et d'autre ouvertes et qui comportent les domaines suivants :

- Informations personnelles : Age, niveau universitaire, ...
- Etat de l'infrastructure existante ;
- Activités des enseignants de SPC avec leurs ordinateurs personnels;
- Type d'utilisation des TICE en classe:
- Degré de maîtrise de l'ordinateur;
- Accès à l'internet et l'utilisation de l'internet;
- Matériels existant dans les établissements ciblés
- Utilisation des expériences assistées par ordinateur (EXAO) ;
- Formation des enseignants en TICE : Durée et degré de satisfaction;
- Obstacles entravant l'intégration des TIC en classe;
- Les leviers pour permettre l'intégration des TICE.

III. Résultats et Discussion

Les résultats recueillis du questionnaire sont représentés sous forme de tableaux et de figures. Le traitement des résultats a été effectué par Excel, Nous nous limiterons à la représentation des images relatives aux zones urbaines et nous les comparerons

avec les zones rurales par la suite dans la discussion. La notation R : pour les zones rurales et U : pour les zones urbaines.

1- Profils de notre population

❖ Le genre dominant de notre population

74 % de notre population est de sexe masculin et 26% sont de sexe féminin.

24,5 % de cette population, ont été embauchés directement sans aucune formation pédagogique.

❖ Tranche d'âge de notre population

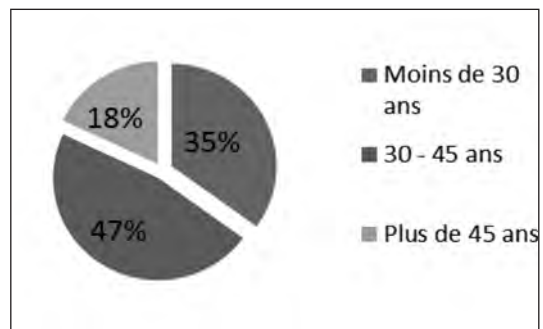


Figure 1

La répartition des enseignants de SPC selon l'âge

Presque la moitié de notre population (35% U - 51% R) sont des enseignants jeunes ce qui représente un bon facteur car la relation des jeunes avec tous ce qui est numérique est bonne puisqu'ils font partie de la génération connectée.

❖ Niveau universitaire de notre population

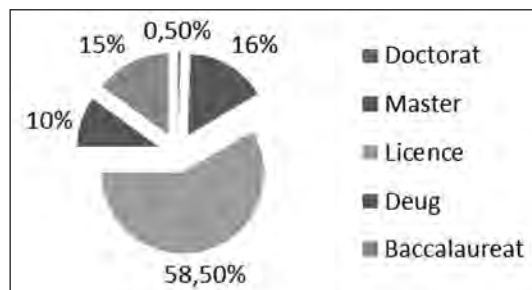


Figure 2 : Pourcentage des enseignants de SPC selon leur niveau universitaire

Les résultats ont montré que plus de la moitié des enseignants (58,50% U - 49% R) ont une licence ce qui coïncide avec les résultats ci-dessus puisque presque la moitié de la population est jeune et l'entrée aux Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation pendant les six dernières années nécessite le diplôme de la licence.

2 - Existence de la structure informatique dans les établissements ciblés

Les résultats recueillis montrent que (43% U - 19% R) des enseignants réclament avoir une structure informatique au niveau central et (34% U - 16% R) disposent d'une connexion internet.

Pour les établissements impliqués (...) dans cette étude, (30% U - 23% R) seulement sont équipés par une salle multimédia. Les directeurs des établissements déclarent que l'accès hebdomadaire des élèves aux salles multimédia est assez limité, la plupart des enseignants des SPC et de l'informatique utilisent ces salles de l'ordre d'une heure à deux heures par semaine, contrairement au programme Génie qui vise l'accès de l'élève à la salle multimédia de 3 heures par semaine.

3 - Activités des enseignants de SPC sur les ordinateurs personnels

Les résultats ont montré que la plupart des enseignants possèdent des ordinateurs (92% U - 96% R). La figure ci-dessous montre la durée de possession de l'ordinateur.

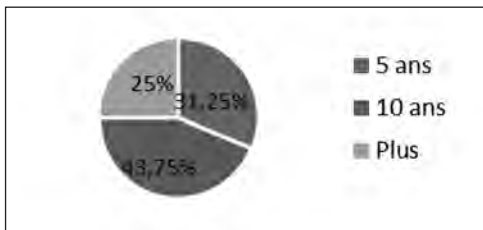


Figure 3 : La durée de possession des enseignants de SPC d'un ordinateur

De plus (96% U - 94% R) des enseignants possédant un ordinateur ont accès à Internet. (56,50% U - 49% R) les utilisent pour préparer des cours, (88 % U - 92% R) pour télécharger des cours de la physique et de la chimie, et (56,70% U - 43% R) utilisent des séquences trouvées sur des sites disciplinaires.

La majorité des enseignants font ces activités régulièrement hors de la classe, (voir la figure ci-dessous) :

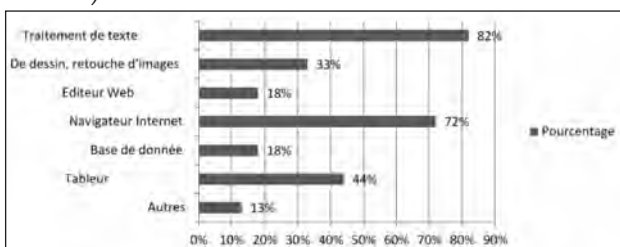


Figure 4 : Activités régulières des enseignants des SPC hors de la classe

4 - Utilisation des TICE par les enseignants des SPC en classe avec les élèves

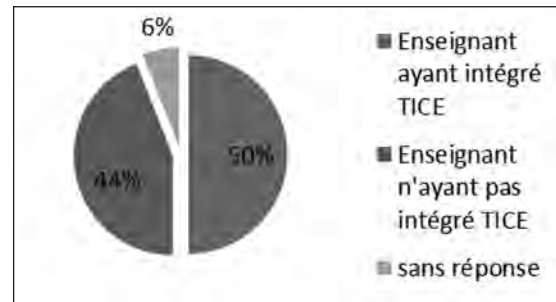


Figure 5 : Pourcentage des enseignants de SPC intégrant les TICE en classe

Les résultats ont révélé que : plus de (44% U - 76% R) des enseignants questionnés n'ont jamais intégré les TIC dans l'enseignement, l'âge de ces enseignants est compris entre 45 et 60 ans «Figure 5», alors que (50% U - 24% R) des enseignants utilisent les TICE dans la classe.

L'analyse des résultats du questionnaire ont montré aussi que la pluparts des enseignants intégrant les TICE utilisent des simulations, animations, vidéos et des images en classe, comme le montre la figure suivante:

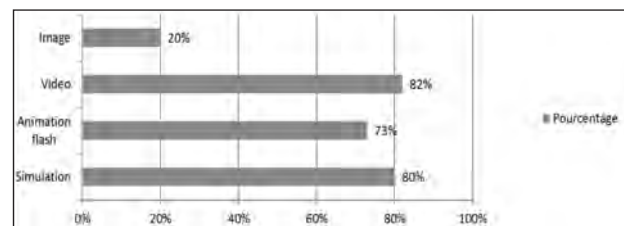


Figure 6 : Pourcentages d'utilisation des simulations, animations, vidéos et images en classe

Logiciels d'application de l'EXAO utilisés par les enseignants de SPC en classe :

Tableau 1 : Les logiciels d'application de l'EXAO utilisés en classe par les enseignants de SPC

Logiciels d'application	Pourcentage
Logger pro	33%
Latis pro	16%
LabQuest Emulator	16%
Avimeca	36%
Autres	7%

Voici une figure qui montre les lieux de l'utilisation des TIC :

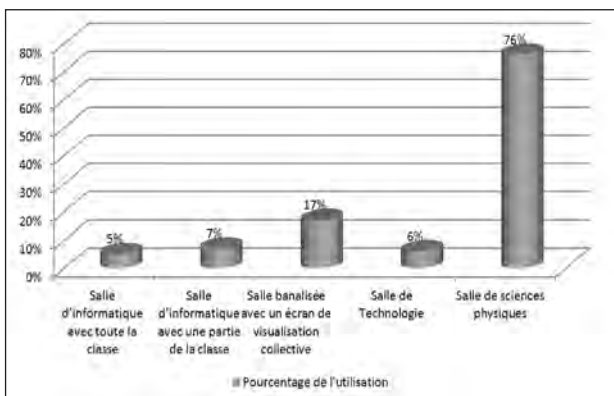


Figure.7 : Pourcentage des lieux de l'utilisation des TICE

5- Autre types d'utilisation des TICE en classe :

Tableau 2 : Pourcentages de types d'utilisation des TICE

Types d'utilisation	Pourcentage
Cours, expérience, simulation, vidéo et animation	86%
Aide à la démonstration	16%
Exercices d'entraînement	12%
Correction d'exercices	13%
Travail dirigé	13%
Activité de recherche	7%
Recherche d'informations en ligne	9%
Evaluation, QCM ...	13%
Consultation d'encyclopédies, de dictionnaires, bases de données	10%
Autres utilisations	6%

Les éléments et les partenaires qui encouragent les enseignants à utiliser les TICE d'après l'analyse du questionnaire.

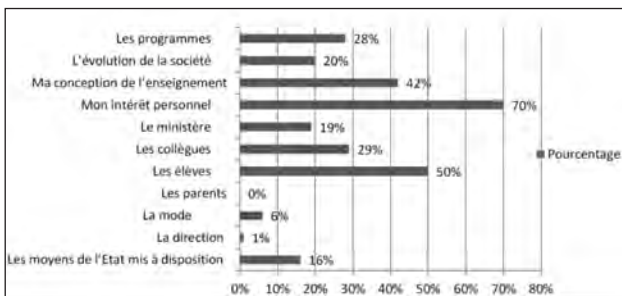


Figure 8 : Pourcentages des éléments et les partenaires qui encouragent les enseignants à utiliser les TICE

Les logiciels utilisés en classe par les enseignants de SPC

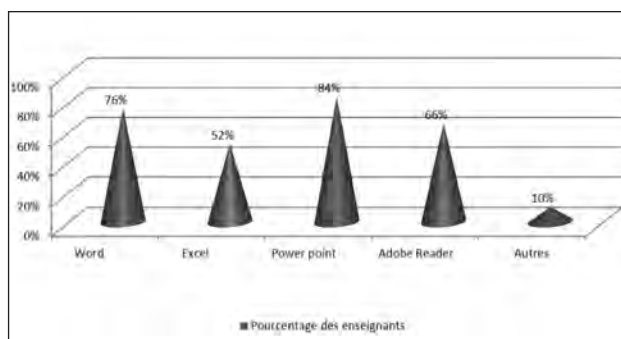


Figure 9 : Les logiciels de base utilisés en classe par les enseignants de SPC

6 - Degré de maitrise des TIC par les enseignants :

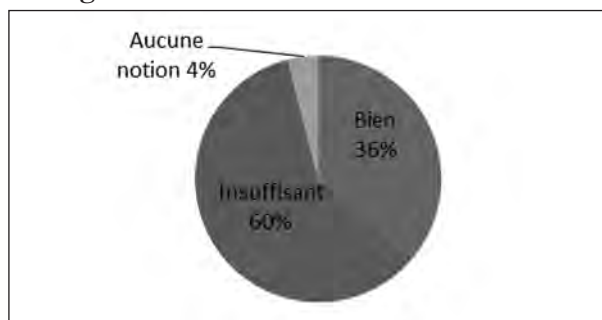


Figure 10 : Degré de maitrise de TICE

(60% U - 69% R) des enseignants ne maîtrisent pas suffisamment les TIC et (4% U - 10% R) n'ont aucune notion, ce qui constitue une des contraintes liées à l'intégration réussie du TIC en SPC.

7 - Matériels existant dans les établissements ciblés :

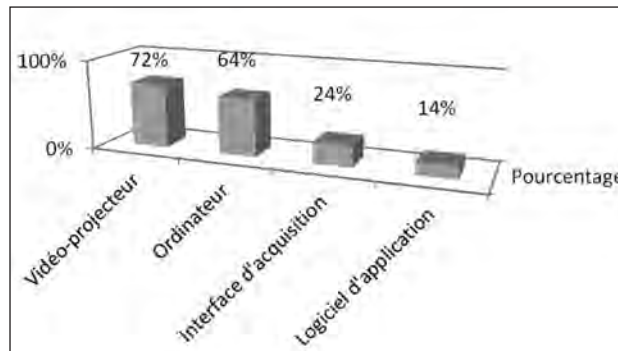


Figure 11 : Matériels existant dans les établissements ciblés

8 - Obstacles et Les freins à l'utilisation des TICE

De plus, l'ignorance ou l'insuffisance de la maîtrise des TIC, 63% des enseignants questionnés

réclament que leurs conditions de travail sont défavorables. Et 88 % c'est-à-dire, la majorité considère que l'utilisation des TICE est une perte de temps bien qu'elle motive les élèves. En outre, selon les résultats du questionnaire l'utilisation des TICE en classe (49% des enseignants de notre population) demande trop de temps de préparation.

La variation des caractéristiques de chaque région, par rapport à sa superficie, à sa proximité du centre, sa progression démographique, ...

Les résultats du questionnaire nous ont permis de mettre en évidence d'autres obstacles à l'utilisation de TICE notamment :

- Programme trop chargé (21%) ;
- Surnombre des élèves ((91 U% - 23% R) ;
- Manque de technicien permanent dans l'établissement (100 %) ;
- Manque de motivation des enseignants par le ministère (90 %) ;
- Le matériel n'est pas suffisamment fiable, il y a toujours un risque de panne en présence des élèves (82 %) ;
- La priorité des salles multimédias est accordée à d'autres apprentissages ;
- Préoccupations culturelles et linguistiques (43 %) ;
- L'obstacle principal qui entrave l'exploitation de la salle multimédia par les enseignants des SPC est le manque de ces salles dans leurs établissements (69 %), ces salles, si elles existent, sont souvent fermées ou parfois même abandonnées, en raison de manque d'entretien ;
- Insuffisance de formation des enseignants en TICE ;

Le problème de surnombre des élèves est propre aux zones urbaines, car le nombre d'habitants est assez important «surtout dans une ville comme Casablanca».

9 - Les leviers pour permettre l'utilisation des TICE

Presque tous les enseignants (96 %) ont signalé qu'un vidéoprojecteur dans la salle de classe de SPC est une condition nécessaire pour l'utilisation des TICE. Certains (3 %) pensent que la présence d'une interface est aussi nécessaire⁵.

Tout d'abord il faut insister sur la formation des enseignants en motivant les plus âgés (Certains pensent qu'il faut la rendre obligatoire 8%, d'autres

pensent qu'il faut que la formation soit rémunérée 4%), et installer les équipements nécessaires (salles multimédias, ordinateurs, vidéoprojecteurs, tableau interactif, ...), ensuite accompagner les enseignants dans son usage⁶.

Équilibrer la distribution du matériel entre les différentes zones de la région, «On sait que chaque zone à ses propres caractéristiques, chaque région correspond à une wilaya, Chaque région comprend plusieurs départements et de nombreuses communes...».

Construire un nouveau programme et un nouveau curriculum basé sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et montrant leur utilité, afin que les étudiants puissent comprendre ce que signifie l'intégrer, s'y habituer puis l'utiliser ou aider à l'utiliser (certains pensent que les TIC doivent être utilisés uniquement par les enseignants, car ils nécessitent certaines compétences⁷. D'autres voient que certains étudiants très talentueux peuvent facilement apprendre à utiliser les TIC, voir l'utilisation des ordinateurs et des tablettes aujourd'hui. Nous pouvons tous convenir de cette nouvelle génération d'enseignants et l'étudiant n'hésitera pas à utiliser les TIC pour sa capacité d'adaptation et d'ouverture aux nouvelles technologies et à ses outils⁸.

À la fin de la conférence, la Déclaration de l'UNESCO sur les TIC et l'éducation adoptée en 2015 de Qingdao. Les 22 points de la Déclaration reflètent les principes, les objectifs et les recommandations pour l'utilisation pertinente des outils numériques dans l'éducation^{14,15}.

- Impliquer l'école dans l'enseignement des TIC, dont la connaissance et l'utilisation sont essentielles dans le monde actuel.

- Exploiter les TIC pour promouvoir une éducation inclusive, équitable et de qualité et adopter un processus d'apprentissage continu.

- Évaluer le potentiel des logiciels libres dans une perspective de démocratisation et de développement de l'accès au savoir.

- Assurer le développement des compétences dans l'utilisation des TIC dans les cycles primaire et secondaire.

- Assurer le développement et la formation continue des acteurs de l'éducation aux TIC

10 - La formation des enseignants en TIC :

68 % des enseignants de notre population ont déjà suivi une formation en TICE offerte par le ministère

de l'éducation nationale. La figure 12 montre leur degré de satisfaction à propos de cette formation :

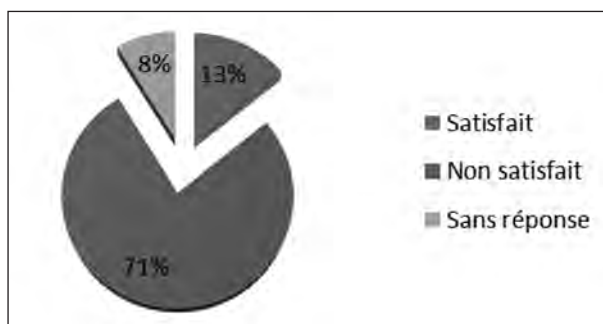


Figure 12 : Pourcentages des degrés de satisfaction des enseignants de SPC de la formation de TICE

Une minorité de (13% U - 10% R) seulement est satisfaite de la formation offerte par le ministère alors que la majorité avec un pourcentage de (71% U - 48% R) n'est plus satisfaite, donc il faut revoir les dispositifs de formation en TICE des enseignants des SPC.

Les enseignants non satisfaits ont proposé les suggestions suivantes comme réponse au type de formation préférée :

Tableau 3 : Pourcentages des suggestions à-propos de la formation en TICE

Suggestion	Pourcentage
Une formation continue	70%
Des séminaires périodiques	40%
Accompagnement en TICE	64%

La majorité des enseignants enquêtés (86 %) demande une demande de formations en TICE, et surtout dans les domaines suivants :

Tableau 3 : Domaines de formation demandés par les enseignants de SPC

Type de formation	Oui	Non
Utilisation des logiciels pédagogiques	82%	18%
Création de pages Web	24%	76%
Formation dans les vidéos animés par l'association Educ'images : mise en place d'un scénario, tournage puis montage numérique (utilisation des caméscopes numériques du collège, montage informatique). Application ensuite possible avec les élèves.	84%	16%
Formation dans les expériences assistées par ordinateur (ExAO)	91%	9%
Autres suggestions : PDF - Power point - Flash		

IV. Conclusion

On vient de voir que les Technologies de l'information et de la communication sont encore fort peu intégrés dans l'enseignement et surtout dans les zones rurales, ce qui est interprété à partir du manque de matériel.

Parmi les contraintes principales qui entravent l'intégration de TICE en SPC dans les écoles à la région de Casablanca - Settat sont :

- Programme trop chargé (23%) ;
- Surnombre des élèves (91 U% - 23% R);
- Rareté des ressources numériques éducatives utiles (20%) ;
- Manque de technicien permanent dans l'établissement (100 %) ;
- Le manque de culture TIC des enseignants ;
- Le matériel n'est pas suffisamment fiable, il y a toujours un risque de panne en présence des élèves (76 %) ;
- Préoccupations culturelles et linguistiques (24 %) ;
- Manque de salles multimédias; Accès limité à ces salles ;
- Insuffisance de formation des enseignants en TICE ;

Afin de réaliser une intégration réussie des technologies de l'information et de la communication, il va falloir mentionner quelques leviers permettant d'assurer cette intégration. Voici quelques suggestions pour les différents acteurs de l'enseignement:

- Investir plus de temps en apprentissage et en utilisation des TICE, sur tout dans les zones rurales ;
- Suivre des formations (par le ministère, en ligne, ...) ;
- Motiver les apprenants : Pousser la nouvelle génération à utiliser les TICE.
- Réserver une place pour les TICE à chaque planification des cours.

Le ministère doit prendre en considération plusieurs obstacles avant de prendre le prochain pas vers une meilleure intégration des TICE, et plusieurs leviers qui permettent de réussir cette intégration :

- Pousser les enseignants dans les zones rurale à intégrer les TICE ;
- Augmenter le volume horaire de la formation TICE ;

- Assurer une bonne formation aux enseignants des SPC «surtout dans les zones rurales»;
- Motiver les enseignants les plus âgés à intégrer les TICE;
- Mise à la disposition des matières numériques, pour faciliter l'accès à l'information «surtout dans les zones rurale».

Enfin, cette étude nous a permis de mettre le doigt sur les contraintes liées à une intégration réussie des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement des sciences physiques et chimiques (SPC) au secondaire collégiale et qualifiant et par conséquent ces contraintes peuvent être franchi par la volonté et l'entraide de toutes les personnes et les responsables de ce secteurs exerçant dans le ministère de l'éducation nationale, dans les différentes zones de la région de Casablanca-Settat.

Références

- [1] Mohamed Mastafi : Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire, 2013.
- [2] SITES M1 (Second Information Technology in Education Studies) est un programme de recherche axé sur une évaluation comparative de l'usage des TIC dans de nombreux pays, 2006.
- [3] GENIE (GÉNÉRALISATION DES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT), Maroc, 2006.
- [4] Youssef ElMadhi : Les contraintes liées à l'intégration des TIC dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre au Maroc : European Scientific Journal December 2014 edition vol.10, No.34 ISSN : 1857 - 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431
- [5] Hamdy, A. (2007). ICT in education in Morocco. Retrieved 2 13, 2014, from <http://www.infodev.org/>.
- [6] Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin éditeur.
- [7] Lebrun, M. (2007). Des technologies pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Bruxelles : De Boeck supérieur.
- [8] Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. ALSIC, 1(2). Disponible sur le site de la revue : <http://alsic.revues.org/1515>
- [9] Mangenot, F. (2000) L'intégration des TICE dans une perspective systémique. Les Langues Modernes, novembre 2000, Association des Professeurs de Langues Vivantes, Paris. Consulté en janvier 2006 sur : http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/systemique.rtf
- [10] Mattelart, A. et Mattelart, M. (1995). Histoire des théories de la communication. Paris : la découverte et Syros.
- [11] Miege, B. (2004). L'information, communication, objet de connaissance. Bruxelles : De Boeck/INA.
- [12] Ouardaoui et al., (2012). ICT integration into chemistry-physics classes in middle schools through a participatory pilot project approach. Procedia: Social and Behavioural Sciences, 55, 232-238.
- [13] ABRAHAM A. (1984). - L'univers professionnel de l'enseignant : un labyrinthe bien organisé. In A. Abraham, dir., L'enseignant est une personne. Paris : ESF, p. 20-27.
- [14] ASPY D. N. (1972). - Toward a Technology for
- [15] Humanizing Education. Champaign, Illinois : Research Press.
- [16] BUBER M.
- [17] Sandholtz, H., Staff, R. et Owyer (1998). La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies. Paris : CNDP.
- [18] UNESCO, (2004). The information and communication technologies, an educational program and a frame for teacher's training.
- [19] ICT UNOESCO, (2004). A referential of skills for teachers.
- [20] ADIL EL MADHI - The GENIE program stakes and reality Pedagogical integration of the TICE-Faculty of Arts and Humanities, Kenitra 2011, page 138.
- [21] ENNADIF (2010), GENIE program first review of the 2009-2013 strategy IN THE EVENING ECHOS; ECONOMY, July 2, 2010.
- [22] Karim Oulmaati and Al, The Use of ICT in the learning process among the students of History and Civilization at Abdelmalek Essaadi University, Morocco - 26 Apr 2017
- [23] Leseco.ma: Posted on March 10, 2018 - <http://www.leseco.ma/enseignement/535-enseignement/64343-genie-un-programme-marocain-recompense-a-paris.html>
- [24] Faouzia Messaoudi, Mohammed Talbi : Successful integration of ICT in Morocco: look at the deployment of the national strategy GENIE, Association EPI, March 2012. www.epi.asso.fr/revue/articles/a1203e.htm
- [25] Noureddine AZMI.; Saudi J. Humanities Soc. Sci.; Factors Influencing the Frequency of ICT Use in the EFL Classroom - Vol-2, Iss-4 (Apr, 2017), ISSN 2415-6248
- [26] ROGERS C. (1984).- L'éducation, une activité personnelle. In A. Abraham, dir., L'enseignant est une personne, Paris, ESF, p. 14-20.
- [27] TAUSCH R. (1978). - Facilitative dimensions in interpersonal relationships. College Student Journal, vol. 12, p. 2-11.
- [28] THORNE B. (1994).- Comprendre Carl Rogers. Toulouse : Privat.

ISSN : 2550-5246

L'impact de la réforme de la formation du cycle administratif aux CRMEF sur les pratiques numériques managerielles aux établissements scolaires

Abderrazzak MAZOUAK^{1et3}, Malika TRIDANE^{2et3}, Said BELAAOUAD³

1. CRMEF de TAZA

2. CRMEF de CASABLANCA -SETTAT

3. laboratoire LPCM Faculté de sciences benmsik ,Université Hassane II Casablanca, Mazouakabdo@gmail.com, tridane.malika@gmail.com, sbelaouad@yahoo.fr

Résumé : Le système éducatif marocain a connu un ensemble de réformes qui ont visé d'une part les curricula, les programmes scolaires, les coefficients et les examens, et en d'autres part le recours aux métiers de dirigeant ou d'enseignant et les modules de la formation initiale, ou aussi la mise à niveau des pratiquants dans le domaine éducatif par des formations continues ou à distance.

La réforme de réglementation régie par le Décret 2-11-672 du 23 décembre 2011[1] portant sur la création et l'organisation des CRMEF, notamment les articles 31 et 32 avancent une nouvelle mission de formation des cadres administratifs, cette action a mis les formateurs devant des nouveaux défis et opportunités d'une réelle formation professionnalisante, en utilisant les nouvelles technologies d'information et de communication comme moyen et fin de l'apprentissage.

Notre problématique défend l'idée selon laquelle de l'instauration de la formation des cadres administratifs pédagogiques scolaires constitue un puissant vecteur de développement des connaissances et des compétences socioprofessionnelles des sortants des CRMEF. En sus la numérisation des pratiques de formation offre aussi un cadre technologique de planification, d'évaluation, de suivi et de pilotage des établissements scolaires. [2]

Notre méthodologie de travail s'articule autour de trois points essentiels : nous commencerons tout d'abord par une étude chrono-thématique de l'instauration

de la formation des cadres administratifs scolaires au Maroc.

Ensuite, nous allons vérifier l'impact de la réforme sur les pratiques managerielles numériques dans des établissements appartenant à notre contexte de recherche représenté un échantillonnage des directeurs et des surveillants généraux des établissements de la délégation provinciale de Taza qui ont suivi une formation au CRMEF de TAZA.

Dans l'horizon de présenter et discuter l'ensemble des résultats afin d'avancer des suggestions pertinentes pour améliorer le processus de la formation.

Mots clés : Réforme- Innovation- administration- professionnalisante, les pratiques managerielles numériques

I. Introduction

Le recours au décret N°2-11-672 du 23 décembre 2011 portant sur la création et l'organisation des CRMEF, a permis l'instauration d'un nouveau cycle de formation des administrateurs pédagogiques au sein des CRMEF. La mise en place de ce cycle de formation émane de la volonté politique de rehausser le niveau du management et de pilotage des établissements scolaires, ce qui ressort des rapports de : (COSEF, 1999)(CSE, 2007)(MENFCRS, 2008; CSEFCRS, 2015). Rappelons que l'ancienne

formule de recrutement des administrateurs était l'affectation directe basée sur l'ancienneté et sur la note des responsables hiérarchiques

La réforme de ce secteur de formation a donné l'occasion aux stagiaires de poursuivre une formation innovée, alternée de type modulaire pendant une année dans les centres de formation CRMEF dans laquelle les 12 modules planifiés touchent l'ensemble de dimensions législatives, technologiques et psychosociales-professionnelles du métier du manager pédagogique, les étudiants administrateurs qui ont réussi postulent en fonction de leur statut de départ soit directeur du cycle primaire ou surveillant général du cycle secondaire.

L'instauration de ce cycle a permis jusqu'à maintenant au plus de 10000 formés de bénéficier de la formation dispensée au CRMEF. Toutefois, nous avançons les questions suivantes : quelles sont les fondements politiques et éducatifs pour l'instauration de ce cycle ? et quel est l'impact de la formation du cycle administratif aux CRMEF sur les pratiques numériques managérielles aux établissements scolaires ?

Notre travail a pour objet de décrire et de mettre l'accent sur l'évolution et l'innovation de la formation des cadres administratifs scolaires au Maroc partant d'une comparaison avec l'ancien régime. Et ceci pour vérifier l'impact de la réformes sur les pratiques managérielles numériques (planification stratégique, d'évaluation, de suivi et de pilotage).

Nous appuyons notre analyse sur des pratiques et des produits des sortants du cycle de formation appartiennent à des établissements de notre contexte de recherche situé à la délégation provinciale de Taza.

II. Cadre théorique

A - Fondements législatif et éducatifs de la mise en place d'un cycle de formation des cadres administratifs aux CRMEF :

La création d'un cycle de la formation des administrateurs pédagogiques au Maroc est impulsée par une volonté politique et une recommandation pédagogique. Si on a longtemps admis l'affectation des enseignants sans qualification administrative dans des postes d'administration, cette croyance est

rejetée aujourd'hui. La formation initiale devient une nécessité et un passage incontournable. C'est la vision actuelle du ministère illustrée par un ensemble des textes et pratiques législatives.

1. La charte de l'éducation et de la formation (1999) [1]

L'article 134 de la charte évoque la formation initiale des cadres de l'éducation et de la formation (enseignants, superviseurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, orienteurs et personnel d'administration) avant leur prise de fonction. Il précise qu'il sera procédé à ce que

«les régimes de formation soient réaménagés constamment, en fonction de l'évolution du contexte éducatif et des résultats de l'évaluation pédagogique». (COSEF, 1999)

2. Décret N° 2 .02.376 du 17 Juin 2002 portant sur le statut fondamental des établissements de l'éducation et l'enseignement public

Ce décret, notamment les articles 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, précise le rôle et les missions accordés aux administrateurs pédagogiques de l'établissement: le directeur, le directeur des études, le censeur, le chef de travaux, mais aussi ceux du conseil de l'établissement. Ces rôles ont pour but d'introduire la bonne gouvernance au sein des établissements visant une gestion participative et le respect de la réglementation. A ceci s'ajoute l'ouverture et le rayonnement de l'établissement qui constituent des éléments importants pour l'épanouissement et l'intégration des élèves

3. Le rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE, 2008) [4]

En 2008, le conseil Supérieur de l'Éducation a mis l'accent sur le rôle des directeurs des établissements en tant que leadership pédagogique dans le maintien de la rigueur, de la discipline et de l'amélioration des apprentissages dans les établissements. Nous citons un passage du rapport du conseil (CSE, 2008) qui stipule que «le processus de décentralisation et de déconcentration du système d'éducation et de formation gagnerait à renforcer les marges de manœuvre des directeurs d'établissements scolaires et à promouvoir un leadership moderne résultant

de formations continues en management et en administration de l'éducation».

4. Le plan d'urgence (2009-2012) [2]

Il Le plan d'urgence, partant des insuffisances constatées des compétences des administrateurs (la formation des managers insuffisante en termes de durée et de contenu) et les attentes des nouvelles missions de l'école, met l'accent sur la formation des cadres administratifs en tant qu'élément incontournable. Ce plan précise que «les chefs d'établissements qui ne suivent que des modules de qualification d'une durée cumulée de 150 heures, alors que la norme internationale est d'une année de formation initiale. (MENESFCRS, Juin 2008, p. 122). De plus, il a fait remarquer que les chefs d'établissements ont souvent le sentiment d'être livrés à eux-mêmes dans l'exercice de leur profession. Plusieurs défaillances à ce niveau ont été identifiées. (MENESFCRS, Juin 2008, p. 134). Il ajoute aussi que «les critères de sélection des chefs d'établissements sont inappropriés. Ainsi, les candidats au poste de directeur d'établissement sont souvent âgés de plus de 55 ans». (MENESFCRS, Juin 2008

Il insiste sur la sélection des futurs administrateurs selon des compétences managériales et le suivi d'une formation répondant au profil recherché. Ainsi, la formation innovée d'une année pour des candidats qualifiés commence à prendre part dans la conviction des responsables, c'est ainsi «pour les chefs d'Etablissements, une formation qualifiante spécifique sera instaurée.

5. La création des Centre Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) en 2012

Parmi les missions des CRMEF, la formation des cadres administratifs pédagogiques et des cadres d'appui pédagogique et social. Ils assurent la formation initiale et continue de ces cadres selon un dispositif de formation élaboré et validé par les départements concernés du MEN. Ces centres sont considérés comme des centres d'innovation ayant la possibilité de côtoyer le monde scientifique du management d'une part et d'autre part l'accès aux établissements scolaires dans le cadre de la recherche-action. De plus, ces centres ne se contentent pas de formateurs locaux, mais peuvent faire appel aux

personnes ressources et monter des partenariats avec les organismes potentiels. Car, la recherche en innovation du système de gestion administrative constitue aujourd'hui un impératif pour la réussite des élèves et la promotion du développement des établissements scolaires.

6. Appui du projet CSEFRS dans le cadre de la vision stratégique 2015-2030 [3]

Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation, de la Recherche Scientifique dans la vision stratégique (2015-2030), est déterminé à ce que les CRMEF seront responsables de la formation de ce cycle en précisant : «Quant au métier de gestion et d'administration pédagogique, il sera procédé, à moyen terme, au renforcement et à l'extension du cycle spécialisé de formation des cadres et acteurs de cette catégorie dans les centres régionaux de formation aux métiers de l'éducation-formation». (CSEFRS, 2015).

II. Regard sur la formule classique de la formation des cadres de l'administration pédagogiques au Maroc

Affectés directement aux établissements scolaires marocains sur la base de la particularité et de l'ancienneté, Les dirigeants des établissements scolaires ont connu des formules différentes de la formation continue et ceci selon les conjonctures et les caractéristiques de l'époque, la note 1849/05 du 05 aout 2005 organise cette formation continue dans 13 semaines de formation par la moyenne de 3 jours par semaine et 3 semaines chaque 2 mois avec une semaine d'évaluation finale.

Un ensemble de projet et des accords nationaux et internationaux ont vue le jour pour rehausser le niveau de management scolaire. Parmi ces organismes citons le projet ALEF de l'USAID (2004-2009), le PROCADDEM (2005-2009), le PARSEM (2004-2008) et lePAGESM (2012-2015).

L'apport du projet PAGESM dans cette formule de formation :

Avant que la formation soit assurée par les CRMEF, le MEN, dans le cadre du PAGESM, a élaboré un projet de dispositifs de formation des directeurs des établissements. Ce programme de coopération maroco-canadien cible particulièrement

les directeurs des établissements scolaires à travers 5 composantes :

1. La composante 100, «Projets d'établissements scolaire» mise en œuvre des projets d'établissement» ;
2. La composante 200, «Renforcement des compétences de gestion des directeurs des établissements» ;
3. La composante 300, «Sélection et évaluation des directeurs des établissements» ;
4. La composante 400, «Egalité entre les femmes et les hommes» ;
5. La composante 500, «Accompagnement régional».

Ce programme lancé en 2012 a permis d'avoir «une collecte de données faite dans toutes les régions du Maroc dans le but de connaître l'état des lieux de la formation alors offerte aux directeurs des établissements» (Gravel & Massé, Avril 2014).une ébauche d'un dispositif de formation a été conçue par les experts canadiens et des acteurs marocains,

En mars 2014, le ministère a pris la décision pour que les CRMEF soient responsables de la formation initiale des administrateurs pédagogiques pendant une année complète

III. Cadre Méthodologique

A- Comparaison de la formation des administrateurs aux CRMEF et la l'ancien régime de la formation continue en terme de compétence :

Sans aucun doute la réforme de la formation aux cycles administratif au sein des CRMEF à influencer positivement la qualité de management des établissements scolaire par la formation du personnel professionnel est doté des compétences technologiques pour planifier, gérer et évaluer les actions managerielles.

Nous avançons par la suite une comparaison entre les compétences à développées dans les deux secteurs de formation avec une mise au point de volume global de la théorie et la pratique professionnelle. Pour un objectif final de vérifier le degré de recours aux numériques dans l'administration pédagogiques marocaine. [5]

** En termes de compétences développées :*

Tableau 1 : compétences développés dans la formation admenistrative

Compétences développées	Formation continue	Reforme	Formation initiale aux CRMEF
	<ul style="list-style-type: none"> • planifier des actions administratives, pédagogiques • gérer les ressources Humaines, Matérielle et Financières • évaluer la réalisation des actions par la mise en œuvre des activités et des moyens de contrôle et de régulation 		

** En termes de volume horaire de la formation :*

**Tableau 2 :
Volume horaire de la formation admenistrative**

Volume horaire global	Formation continue	Reforme	Formation initiale aux CRMEF
	200H		

1. Echantillon de la recherche

Notre échantillon est représentatif par rapport à notre objet de la recherche, déterminer d'une façon sélective entre 2 groupes hétérogène mais homogène à l'intérieur :

- 25 sortant du cycle de la formation des cadres administratifs qui ont subit une formation au CRMEF de TAZA (même promotion 2016-2107)
- 25 directeurs des établissements scolaires recrutés directement aux établissements et qui ont suivi une formation continue de mise à niveau.

2. Résultat de la recherche

Le recueil des résultats était suite à l'administration du questionnaire pour les deux secteurs de notre échantillonnage :

- Questionnaires adressés aux sortants des CRMEF.
- Questionnaire adressé aux directeurs des établissements recrutés directement.

Le cumul d'information recueilli sur les produits et les productions dans le cadre technologique constitue un support d'appuis pour notre recherche.

Le tableau suivant résume le degré de recours à la technologie par notre échantillon de recherche :

Tableau 3 : RECOURS à la technologie dans les pratiques managerielles

Domaine de compétence		Admin Sortant du CRMEF	Admin recrutés direct
Planification et plan d'action	Projet d'établiss	100%	40%
	Programme annuel	100%	60%
	parascolaire	100%	30%
Gestion de ressources	Humaines	80%	0%
	Matérielles	80%	0%
	Financières	100%	0%
	Sociales-Cult	60%	0%
Communication et correspondance	Interne	100%	50%
	Externe	100%	60%
Evaluation institutionnelle	Diagnostic	100%	30%
	Tableau de bord	100%	0%
	Bilans-régulation	100%	20%
Conventions		100%	0%
Archivation		60%	0%
Produit dans le secteur numérique		60%	0%

3. Discussion et interprétation

La discussion des résultats recueillis montre clairement la part de la formation au sein des CRMEF sur le profil des futurs managers, notamment sur leurs compétences technologiques dont on a remarqué :

Du point de vue formation de base :

- Une gamme très riche de modules articulés ensemble pour permettre une analyse approfondie du contexte de l'établissement scolaire, renforcer par des démarches de

planification et de gestion et mise en œuvre dans les situation professionnalisante pour évaluer et réguler.

- De plus un approfondissement des connaissances technologiques permettant son exploitation dans tous les intervalles et les champs de la pratique professionnelle.

- Le volume horaire dédié aux différents modules donne l'occasion de pratique et d'exploitation des applications numériques.

- Une recherche action qui utilise les moyens technologiques dans le diagnostique, dans l'exposé ou des thèmes purement en relation avec l'apport des TICE dans les pratiques managériales.

De point de vue pratiques managériales :

- Que la quasi-majorité des sortants utilise le support numérique pour planifier leurs actions administratives plus précisément le projet d'établissement le programme annuel scolaire ou aussi les activités parascolaire ; mais les administrateurs de recrutement directe font de même avec un faible pourcentage

- Une opposition totale de recours aux TICE dans le domaine de gestion, et d'archivation, dans ce sens la formation initiale a donné aux sortant une compétence de gestion et d'organisation de ressources et de documents teinté du numérique

- Dans le cadre de l'évaluation institutionnel le recours aux TICE par les recrutés direct se résume dans des fiches de diagnostique ou des grille de l'application MASSAR, or pour les sortant la dimension est très développée par la mise en place des application de suivie et de contrôle portant sur divers domaines.

- Enfin pour les productions par ou pour l'usage de la technologie ont motivés les sortants des CRMEF pour ameliorer leurs niveau de maitrise des pratiques managerielles.

IV- Conclusion

La reforme de la formation des administrateurs pédagogiques a donné un nouveau souffle au

débat scientifique de la gestion administrative et en particulier le management des établissements scolaires dans la formation aux seins des CRMEF [6]

Nous avons tenté dans notre travail de mettre l'accent sur l'apport de la formation au cycle administratif notamment dans le domaine technologique, et de faire surgir l'impact de la formation initiale formelle sur les pratiques et les productions managérielles des administrateurs pédagogiques au Maroc.

Les résultats de l'étude ont montré que l'expérience de l'instauration d'un cycle de formation initiale des administrateurs au Maroc a donné satisfaction et s'inscrit dans la logique de l'innovation et d'adaptation avec les exigences du contexte. Cependant, des recommandations ont été relevées, à travers les outils de recherches, par les concernés et les intervenants d'ordre juridique, institutionnel, et pédagogique afin d'améliorer la qualité de la formation et sa pérennité.

En guise de conclusion, un effort doit être réalisé au niveau de la qualité et l'unification de la formation dispensée qui reste dissemblable entre les formateurs, puisque la réponse des questionnés n'est pas unanime sur le degré de leur satisfaction par rapport à l'encadrement de chaque module.

Références

- [1] COSEF. (1999). *La charte Nationale de l'éducation et de la formation*. Rabat : CSE.
- [2] MENFCRS. (2008). *Plan d'urgence*. Rabat : MENFCRS.
- [3] CSEFRS. (2015). *Vision stratégique 2015-2030*. Royaume du Maroc: CSEFRS. : Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation, de la Recherche Scientifique (CSEFRS).
- [4] CSE. (2008). *Etat et perspectives du système d'Education et de Formation*. Rabat : Conseil Supérieur de l'Enseignement-Royaume du Maroc.
- [5] Gravel, M., & Massé, D. (Avril 2014). Programme de formation des cadres de l'administration pédagogique. MENFP.
- [6] menesfcrs. (2008). *pour un nouveau souffle de la réforme de l'éducation-formation : état des lieux «gouvernance»* rabat: ministèredel'éducationnationale,del'enseignementsupérieur, dela formation des cadres et de la recherche scientifique.

ISSN : 2550-5246

La pédagogie de projet liée à l'usage des TIC en classe de langue française au cycle secondaire marocain

Safia HICHAMI

Laboratoire : Genre, Société et Culture,
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Ain Chock, Casablanca
safia.hichami@gmail.com

Résumé : *Cet article présente les résultats d'une enquête de type exploratoire que nous avons menée auprès de 100 enseignants de la langue française au cycle secondaire (collégial et qualifiant) appartenant à l'Académie de l'Education et de la Formation (AREF) de Casablanca. L'objectif de cette recherche est de réaliser une étude sur la pratique de la pédagogie de projet incluant l'utilisation des TIC en classe de langue française au cycle secondaire marocain et appréhender la perception des enseignants de la formation initiale et la formation continue au regard de leurs conditions de travail et de la réalité de la classe marocaine.*

Les résultats de l'enquête ont démontré l'incapacité des enseignants à utiliser les TIC pour enseigner la langue française dans le cadre d'un projet pédagogique (82%). L'insuffisance de la formation initiale et le manque de formation continue capable de les qualifier et les initier à s'adapter aux nouvelles méthodes pédagogiques et technologiques demeurent des obstacles majeurs pour ces enseignants : 97% ont manifesté un besoin urgent en formation continue dans ce sens. En outre, le manque d'équipements techniques dans les établissements, le sureffectif des classes ainsi que la surcharge des programmes sont autant de difficultés qui entravent chaque réforme éducative marocaine.

Mots-clés : *Réforme éducative, TIC, pédagogie de projet, formation continue, formation initiale.*

I. Introduction

Le domaine de l'éducation et de la formation s'inscrit dans un environnement en constante évolution. Il est tenu de répondre non seulement aux besoins et attentes de la société, mais aussi aux exigences de la mondialisation et du développement technologique. En effet, l'intégration des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'éducation n'est plus un choix mais une nécessité dont les politiques publiques des pays ont pris conscience partout dans le monde.

Conscient de l'importance de ces préoccupations internationales en matière d'éducation et de développement, le Maroc a lancé dès l'année 2002, à la lumière de la Charte Nationale d'Education et de la Formation, une réforme éducative de grande envergure permettant la refonte des curriculums et l'adoption de l'approche par compétences à la place de l'approche par objectifs qui a dominé l'enseignement scolaire national depuis l'indépendance. «Le levier 10» de cette Charte insiste sur l'égalité des chances d'accès à l'information et à la communication et vise à pallier les difficultés de l'enseignement et de la formation.

Dans cette optique, le plan d'urgence entrepris entre 2009 et 2012 a donné un nouveau souffle au

programme Génie (2005). Il s'est donné comme mission principale de fournir aux enseignants la maîtrise de nouveaux outils de communication afin de les initier à les réutiliser en classe. Grâce à ces programmes, des plans d'équipement des établissements scolaires et de formation des enseignants ont vu le jour dans l'ensemble du royaume.

Actuellement, la Vision Stratégique de la réforme 2015-2030, s'est donné comme objectif d'opérationnaliser les leviers de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation «qui demeure le cadre de référence de la réforme avec les adaptations nécessaires», visant, ainsi, «l'engagement dans la société du savoir, de la science, de la création, de l'innovation et des nouvelles technologies» (Vision stratégique 2015-2030).

Ces principes ne peuvent qu'affirmer la forte volonté du Maroc à intégrer des TIC dans le système éducatif national afin d'en assurer plus d'efficacité et d'efficacité.

Dans cette perspective, et puisque l'intégration des TIC exige une coupure avec les méthodes traditionnelles et transmissives centrées sur l'enseignant et provoquant la passivité des apprenants, des méthodes actives mettant l'élève au centre du processus de l'enseignement-apprentissage ont été adoptées au Maroc. Pour l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire (collégial et qualifiant), et parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer le niveau des apprenants en langue, la commission de la refonte des programmes a opté pour la pédagogie de projet.

L'intérêt pour cette méthode s'appuie sur les possibilités qu'elle offre à élaborer des thématiques variées exprimant des faits sociaux, à impliquer les apprenants dans la construction des apprentissages et à les encourager à l'utilisation des outils des nouvelles technologies éducatives afin de dépasser le cadre disciplinaire et mobiliser leurs compétences transversales et interdisciplinaires. De ce fait, les apprentissages prennent sens aux yeux des apprenants et l'usage des TIC devient une nécessité pour la réalisation du projet pédagogique en classe de langue.

II. Problématique

Personne ne peut nier la qualité des réformes éducatives marocaines précitées du point de vue théorique, toutefois, toute réforme de ce genre, touchant à un secteur assez complexe et sensible tel que l'enseignement, doit penser à d'autres facteurs afin de garantir sa réussite. Le facteur primordial que doit prendre en considération toute réforme est le personnel éducatif de manière générale et l'enseignant de manière particulière. Ce dernier est l'acteur principal de toute action pédagogique d'autant plus qu'avec l'approche par compétences, il acquiert de nouveaux rôles. Il n'est plus un simple transmetteur de savoir mais «plutôt un facilitateur d'apprentissage, un catalyseur...un animateur donnant à chacun des participants le moyen de s'approprier le savoir ; ceci exige de grandes capacités d'animation des groupes et un changement de nature et d'expression de l'autorité». (Harouchi, 2010)

De ce fait, plusieurs questions s'imposent :

- Les enseignants de la langue française au cycle secondaire marocain (collégial et qualifiant) sont-ils capables, de par leur formation initiale, de pratiquer la pédagogie de projet en classe et sont-ils en mesure d'intégrer les TIC dans leur enseignement et d'inciter leurs élèves à leur utilisation ?
- Ont-ils tous bénéficié des sessions de formation continue, édictées par les textes officiels des réformes éducatives, pour la maîtrise de l'utilisation des TIC en classes ?
- Quels sont les obstacles qui entravent la pratique de ces méthodes actives liées à l'utilisation des TIC dans les classes de langue française au cycle secondaire au Maroc ?

III. Fondement théorique :

Les premiers pédagogues et didacticiens qui ont cru en l'importance de l'action et de la forte implication de l'apprenant dans la construction de ses savoirs et ses apprentissages, ont trouvé leur fondement théorique chez les psychologues Jean Piaget et Lev Vygotski. Ces derniers ont valorisé la méthode active qui met l'accent sur l'organisation socio-cognitive des situations pédagogiques. Ainsi, Jean Piaget, fondateur du constructivisme, soutient l'idée que le savoir s'élabore par construction dans

le rapport actif du sujet à l'environnement et non par reproduction passive (Mavromara-Lazaridou, 2006).

Quant à Lev Vygotski, il met l'accent sur l'interaction et l'échange entre pairs comme facteur nécessaire à la construction de la connaissance. Le courant qu'il représente, le socio-constructivisme, a pour objet d'étudier non seulement l'apprentissage mais encore l'enseignement. La théorie du conflit socio-cognitif, venue plus tard, met en lumière son rôle capital pour la réussite des interactions.

Ces deux psychologues se sont intéressés à des questions essentielles qui concernent : la construction du savoir, les interactions sociales adulte/enfant ou entre pairs, le développement des concepts, les rapports entre développement et apprentissage ...

Quels rapports pouvons-nous établir entre ces deux courants et la pédagogie de projet ?

a. Constructivisme et pédagogie de projet

Pour construire son modèle constructiviste, Jean Piaget a rejeté deux modèles déjà existants : celui des acquisitionnistes-empiristes, et celui des préformistes-innéistes. Selon le premier modèle de l'empirisme behavioriste (Skinner, Watson), l'esprit humain, vide à l'origine, reçoit par transfert de stimuli-réponses et forme la connaissance par un mécanisme de conditionnement relatif à l'externe.

Selon le deuxième modèle innéiste (Chomsky), le sujet n'est plus informé de l'extérieur mais de l'intérieur et il possède, non seulement, un système d'organisation propre, mais également une sorte de carte de programmation génétique innée.

En effet, pour Jean Piaget, le sujet n'est pas né porteur des connaissances. Il construit ses connaissances grâce à son action qui est la source de son intelligence (Piaget, 1969). De ce fait, l'approche de Piaget semble convenir, tout à fait, à une compréhension des effets d'une mise en projet. C'est ce que soutient le chercheur Michel Huber en affirmant que la réalisation d'un projet est régie par des schémas d'action qui s'inscrivent progressivement dans le cerveau au cours du développement et de l'activité dans le milieu. Ces schémas intériorisés, sont appelés «schèmes» selon Piaget (Huber, 1999).

b. Socio-constructivisme et pédagogie de projet

Pour Vygotsky, l'enfant est d'abord un être social. Tout son développement est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes. La thèse vygotkienne considère l'intervention sociale comme facteur prédominant des progrès cognitifs.

Vygotsky convient d'établir deux niveaux de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et interaction sociale. L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme «la zone proximale de développement». La théorie du conflit socio-cognitif constitue, aussi, depuis environ 1980, l'hypothèse centrale du même courant, qui a mis en lumière son rôle capital pour la réussite des interactions (Mavromara-Lazaridou, 2006).

Ainsi, la pédagogie de projet, comme toutes les pédagogies actives, s'inspire de Vygotski et des psychologues du courant socio-cognitif. Elle adopte leurs enseignements, en insistant sur l'organisation sociocognitive des situations scolaires.

La démarche du projet, qui utilise comme outil: les TIC, le travail en groupe, favorise, avant tout, les interactions sociales : entre apprenants d'une part et entre apprenants et enseignants d'autre part. Vygotski, de son côté, privilégie l'interaction de l'enfant avec autrui et confirme qu'il ne peut y avoir de développement individuel que par la socialisation :

«L'approche par projet (issue du modèle socioconstructiviste) incluant l'utilisation des TIC comme ressources favorise les innovations dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette approche est d'autant plus efficace qu'elle requiert la coopération entre les élèves dans les différentes phases de la réalisation du projet et qu'elle porte sur des contenus ayant du sens pour les apprenants. Elle repose sur une démarche structurée, logique et par étapes». (El Mhouthi et all., 2013)

c. Le connectivisme

Le connectivisme est une théorie d'apprentissage qui a été adoptée à l'ère numérique. Elle a été développée par Siemens et Stephen Downes (2005) qui ont démontré les limites du behaviorisme et

du cognitivisme dans le but de mettre en valeur les effets de la technologie sur notre mode de vie, de communication et d'apprentissage.

Cette théorie exploite pleinement les ressources des nouvelles technologies de l'Information et de Communication (TIC) et s'intéresse particulièrement à l'apport de ces outils dans l'interaction des communautés humaines en réseau. Le connectivisme comme théorie a été bâti sur la base des transformations des rapports au savoir. Avec la révolte technologique et l'abondance de l'information, les apprenants évoluent dans une variété d'apprentissages informels qui doivent devenir un aspect significatif de l'apprentissage.

En effet, de nombreuses tâches cognitives traditionnellement opérées par nos cerveaux, peuvent être déléguées ou supportées technologiquement. De ce fait, l'un des principes majeurs de la théorie du connectivisme réside dans le rôle des liens entre l'homme et l'outil de technologie (l'ordinateur) et pas uniquement le contenu des connaissances. D'où l'utilité de l'intégration des outils TIC dans l'enseignement et son utilisation efficace par les enseignants afin de contribuer à l'implication forte des apprenants dans les apprentissages et leur autoformation :

«Les nouvelles technologies de l'information et de la communication garantissent la concrétisation de ce rêve dans le sens où, en consultant les bases de données, les enseignants et les élèves peuvent rendre disponibles pour la classe des informations fort diversifiées et qui abordent un domaine de connaissance sous différents angles. La considération d'informations sous plusieurs angles en augmente la valeur et elle contribue au développement de la flexibilité cognitive chez les élèves». (Tardif, 1998)

IV. Hypothèses

Toute recherche part d'un certain nombre d'hypothèses émises au début de l'enquête. A travers l'investigation, celles-ci peuvent être validées, infirmées ou du moins nuancées. Dans cette étude, et en relation avec les questionnements posés dans la problématique, des réponses sont prévues prenant la forme d'hypothèses dont la validité sera vérifiée à travers les résultats de l'enquête. Ceux-ci se présentent comme suit :

- La formation initiale des enseignants au Maroc demeure insuffisante (courte durée de 6 à 7 mois y compris les stages). Malgré les réformes, les dispositifs de formation restent toujours en déphasage par rapport aux nouveautés pédagogiques et technologiques.

- La Charte Nationale de l'Education et de la Formation ainsi que La vision stratégique de la réforme 2015-2030 insistent sur la formation continue des enseignants et proposent des principes organisateurs et un plan d'action pour sa réalisation ; toutefois, dans la réalité, il y a absence d'instauration d'un système de formation continue pertinent et fonctionnel. Certains enseignants n'ont jamais bénéficié de sessions de formation concernant les nouvelles méthodes actives ainsi que l'intégration des TIC aux cours.

- Les enseignants de la langue française, même les innovateurs, se trouvent dans l'incapacité de faire face aux difficultés de la classe marocaine afin de réformer leurs pratiques pédagogiques et les adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement et aux nouvelles technologies. Le manque d'équipements et d'outils technologiques dans les établissements, le sureffectif des classes de langue et la surcharge des programmes scolaires demeurent les principaux obstacles au succès de toute réforme innovatrice au Maroc.

V. Méthodologie

Dans le but de relever et d'analyser les points de vue des enseignants de la langue française sur la formation initiale et la formation continue et pour mesurer le taux de leur réelle pratique de la pédagogie de projet liée à l'utilisation des TIC ; nous avons mené une enquête auprès de 100 enseignants de la langue française dans différents établissements publics du secondaire qualifiant et du secondaire collégial de l'Académie Régionale d'Education et de Formation (AREF) de Casablanca. L'enquête a touché neuf directions provinciales de l'Education Nationale de la capitale économique du Maroc, à savoir : Aïn Chock, Ben M'sik, Hay Hassani, Sidi Bernoussi, Ain Sbaâ, El Fida Derb Sultan, Anfa, Nouacer et Mediouna.

La soumission des questionnaires s'est effectuée entre mars et juin 2017. Ils ont été proposés à 150 enseignants de la langue française appartenant à 41 établissements scolaires (collèges et lycées). Parmi

les 150 enseignants interrogés, 100 ont fourni des réponses.

Après avoir récupéré les questionnaires délivrés aux enseignants, les résultats ont été traités à travers le logiciel : SPSS Statistics, une application conçue pour les utilisateurs professionnels permettant la gestion et l'utilisation de leurs données statistiques. Il nous a permis de réaliser les graphiques et les tableaux et d'établir des croisements et des concordances pour une bonne analyse quantitative des réponses obtenues.

VI. Outil de recueil d'informations

Notre enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire représentant une méthode quantitative. Puisque l'objectif majeur de notre recherche est de mesurer le taux réel de la pratique de la pédagogie de projet et l'utilisation des TIC en classes par les enseignants de la langue française, le questionnaire a été le moyen le plus approprié.

Notre questionnaire est structuré en quatre catégories bien distinctes. La première correspond à un recueil d'informations générales sur l'identité et la profession des participants, alors que le deuxième thème est consacré aux informations relatives à leur formation initiale dans les centres de formation. La troisième catégorie est réservée à la formation continue en relation avec la méthode du projet pédagogique et l'utilisation des outils des TIC en classe. La quatrième catégorie, quant à elle, vise la mesure du taux de cette utilisation tout en en identifiant les obstacles et les difficultés. Nous présentons dans ce qui suit, les résultats les plus significatifs parmi les croisements réalisés par le logiciel SPSS Statistics.

VII. Analyse des résultats

L'analyse des réponses obtenues se présente sous forme de quatre axes représentant respectivement les quatre rubriques de notre questionnaire, à savoir: l'identité et les informations professionnelles, la formation initiale, les obstacles et les difficultés liés à la pratique de la démarche du projet et l'utilisation des TIC pour l'enseignement de la langue française en classe.

a. Identité et informations professionnelles

La première rubrique du questionnaire est consacrée à l'identification de l'enseignant. Il s'agit de

questions portant sur le sexe, le cycle d'enseignement, l'ancienneté au travail, les niveaux pris en charge ainsi que l'effectif des élèves en classe.

De prime abord, nous constatons que dans notre échantillon, les femmes sont majoritaires avec (62%) contre 38% d'hommes. Nous n'avons pas ciblé un sexe particulier ou une tranche d'âge particulière, les données sont le résultat d'un pur hasard puisque les questionnaires ont été distribués par les proviseurs des collèges et des lycées. Force est de constater que dans la plupart des établissements visités, le nombre de femmes enseignantes dépasse celui des hommes et démontre de manière claire la sur représentativité des femmes dans la profession enseignante au Maroc.

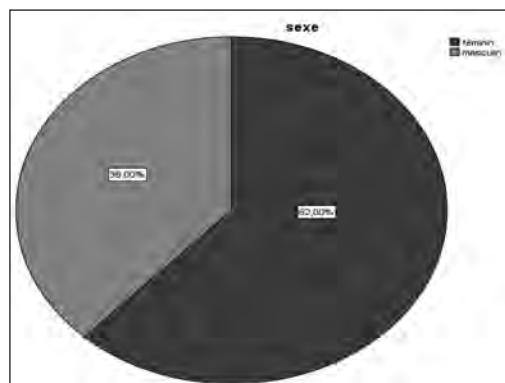


Figure 1 : Sexe des enseignants questionnés

En ce qui concerne l'ancienneté au travail, la population de notre échantillon apparaît relativement vieille. Ce constat s'explique par la grande ancienneté professionnelle allant de 21 à 30 ans pour une bonne part d'entre eux (49 %), suivie par un pourcentage de 25% pour les professeurs qui ont accumulé une expérience allant de 11 à 20 ans. La catégorie la plus âgée dont l'ancienneté varie entre 31 et 40 ans représente un taux de 11% alors que les jeunes enseignants, (1 à 10 ans de pratique d'enseignement), représentent un faible pourcentage par rapport à l'ensemble : 13%.

Nombre d'années d'enseignement	nombre d'enseignants	Pourcentage
1 à 10 ans	13	13%
11 à 20 ans	25	25%
21 à 30 ans	49	49%
31 à 40 ans	11	11%
Sans réponse	2	2%

Tableau 1 : Ancienneté au travail

La vieillesse du corps enseignant marocain est à mettre en relation avec les premières initiatives du processus de la marocanisation des cadres de l'Éducation Nationale à partir des années 1970/1980, avec la création des centres de formation aux métiers d'enseignant (CPR puis ENS). C'est pour cette raison qu'on assiste actuellement à un départ en masse des professeurs à la retraite, contraignant ainsi le Ministère de tutelle, qui manque d'une stratégie de formation des professeurs à long terme, à un recrutement, parfois direct, des titulaires d'une Licence, d'un Master sans formation initiale, ce qui interpelle notre problématique en matière de formation des enseignants touchant aux trois compétences majeures : techniques, didactiques et pédagogiques (Baron et Bruillard, 2000).

Se renseigner sur le nombre d'élèves en classe dans notre questionnaire constitue une donnée de taille dans notre recherche. La surcharge des classes demeure toujours une réelle entrave devant toute réforme dans l'enseignement au Maroc. De ce fait, elle constitue la limite aussi de la pratique des pédagogies innovatrices qui mettent l'accent sur l'apprenant.

	Minimum	Maximum	Moyenne
Nombre d'élèves	30	54	43.16

Tableau 2 : Effectif des élèves

Ainsi, dans notre échantillon, la moyenne de l'effectif en classe de langue atteint 43.16 %. Certains professeurs affirment avoir 54 élèves par classe, tandis que le minimum enregistré était du nombre de 30. Ce constat nous pousse déjà à anticiper sur les contraintes de l'application des nouvelles méthodes, en général, et de la pédagogie du projet en particulier.

b. Formation initiale

Cette rubrique de notre questionnaire est axée sur la formation des enseignants sondés. Elle porte surtout sur la formation professionnelle dans les différents centres pédagogiques du Maroc. Suivant le cycle de l'enseignement, chaque catégorie de notre échantillon a été formée soit à l'ENS pour le secondaire qualifiant, soit au C.P.R pour le cycle collégial. Les nouveaux professeurs ont été formés dans des centres appelés depuis la réforme de 2011: Centre Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation (CRMEF).

Quel a été votre mode d'accès à l'enseignement ?		Effectifs	Pourcentage
	C.P.R	47	47%
	ENS	38	38%
	C.R.M.E.F	9	9%
	Sans formation	5	5%

Tableau 3 : Mode d'accès à l'enseignement et durée de formation

Ainsi, l'analyse des réponses a démontré que presque la moitié des enseignants a été formée au CPR (48%) alors que le tiers a été initié à l'ENS : Ecole Normale Supérieure tandis qu'un faible pourcentage de 9% d'entre eux ont reçu une formation aux CRMEF. Une minorité de 5% a été affectée aux établissements sans formation initiale : «recrutement direct».

En ce qui concerne la durée de formation dans les différents centres pédagogiques, elle varie, dans notre échantillon, d'une année à deux ans. Le pourcentage est presque égalitaire : 46% ont reçu une formation pendant une période de deux années et 43% pendant une période d'un an. Une minorité de 11% des enseignants ont répondu en cochant le choix «Autre» sans donner d'éventuelles explications.

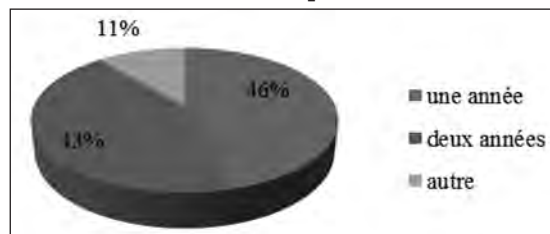


Figure 3 : Période de la formation initiale

Ce constat nous permet de confirmer nos hypothèses quant à l'insuffisance de la période de la formation initiale des enseignants (49% d'ailleurs l'affirment). La plupart d'entre eux se trouvent, une fois en classe, incapables de pratiquer le métier et d'adapter les données théoriques à la réalité de la classe.

Pensez-vous que la formation que vous avez eue dans les centres pédagogiques est suffisante pour exercer le métier d'enseignant ?		Effectifs	Pourcentage
	non, insuffisante	49	49%
	oui, suffisante	46	46%
	Sans réponse	5	5%

Tableau 4 : Satisfaction de la formation initiale

Autrement dit, une formation basée sur la théorie et une courte période de pratique, produit des enseignants désarmés devant les réelles difficultés de la classe et incapables de mettre en œuvre leurs connaissances théoriques ou s'adapter aux nouvelles exigences technologiques, ce qui les démotive dès leurs premiers jours d'activité. Cela est d'autant plus accru pour les enseignants recrutés sans formation initiale, ceux qui ont été affectés d'urgence pour combler le manque alarmant des enseignants dans les établissements.

c. Formation continue

La formation continue est l'une des problématiques majeures dans les projets de réforme éducative dans le monde. Au Maroc, les réformes réitérées (2002 et 2015) n'ont jamais été suivies de formation continue en bonne et due forme pour qualifier les enseignants aux nouvelles méthodes et pédagogie ainsi qu'à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement.

En réponse à la question portant sur le bénéfice d'une formation continue durant les années d'exercice du métier, 27% des enseignants enquêtés ont affirmé ne jamais avoir bénéficié d'une formation continue durant leur parcours professionnel. Ce constat confirme notre hypothèse du départ quant à l'absence de politiques de formation continue allant en parallèle avec les réformes éducatives.



Figure 4 : Formation continue

La tranche des enseignants qui ont suivi une formation continue apparaît majoritaire (73%), toutefois, en répondant à la question concernant la nature de la formation continue dispensée, ils affirment, avec un taux de 99%, qu'il s'agit surtout de

journées pédagogiques organisées par les inspecteurs. Une faible minorité de 1% déclare avoir suivi une formation à l'Institut Français au Maroc.

Nature de la formation reçue	Effectifs	Pourcentage
- Journées pédagogiques avec les inspecteurs	72	98,6%
- Journées organisées par l'institut français	1	1,4%
Total	73	100%

Tableau 5 : Nature de la formation reçue

De ce fait, on peut déduire que les enseignants, à force de ne jamais bénéficier d'une formation continue en bonne et due forme, la confondent avec les simples réunions pédagogiques organisées par les inspecteurs pour discuter la répartition des programmes et la planification des différentes évaluations. C'est pour cela que 97% d'entre eux réclament un besoin urgent en formation continue en matière de nouvelles pratiques pédagogiques liées à l'utilisation des TIC.



Figure 5 : Besoin en formation continue en matière de méthodes actives et de nouvelles technologies

d. La pratique de la pédagogie de projet et l'utilisation des TIC en classe de langue française

Depuis la réforme de l'an 2002, la notion de projet a intégré les programmes de la langue française dans les deux cycles : collégial et secondaire qualifiant. La réforme de 2015 a aussi insisté sur l'apprentissage par projet et les nouveaux rôles de l'enseignant, néanmoins, malgré les avantages de la pédagogie de projet en tant que méthode centrée sur l'apprenant et visant sa motivation et sa forte implication aux apprentissages, les enseignants se trouvent incapables de l'appliquer en classe.

En demandant aux enseignants enquêtés s'ils avaient déjà entendu parler de la pédagogie de projet

ou le projet pédagogique lié à l'utilisation des TIC, les réponses étaient satisfaisantes puisqu'une bonne majorité (81%) a répondu par «oui». Cependant, un autre pourcentage non négligeable de 19% d'enseignants ont confirmé n'avoir jamais entendu cette notion alors qu'ils sont censés travailler avec les manuels de la nouvelle réforme où le projet pédagogique constitue l'aboutissement de chaque période d'enseignement-apprentissage. De ce fait, on peut déduire l'une des majeures causes de l'échec des différentes réformes éducatives instaurées jusqu'à maintenant : la formation continue et la qualification des enseignants. Par ailleurs, presque la moitié de la catégorie des enseignants, affirmant leur connaissance de la pédagogie du projet, avouent en avoir connaissance à travers leurs lectures et recherches personnelles et non par formation continue ou initiale (45%).

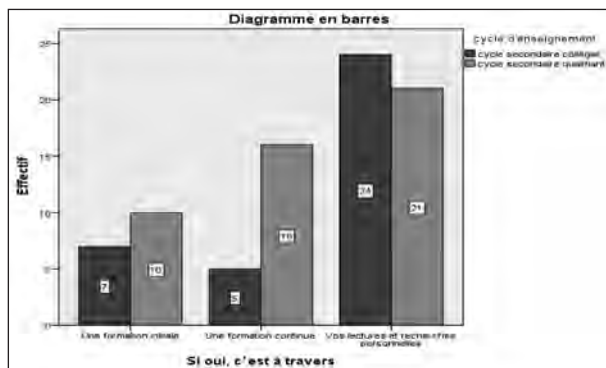


Figure 6 : Connaissance de la pédagogie de projet par cycles d'enseignement

La connaissance de la notion de “pédagogie de projet” ou “projet pédagogique lié à l'utilisation des TIC” ne veut nullement dire que les enseignants sont des praticiens de cette méthode puisque 82% d'entre eux ont affirmé leur incapacité d'utiliser les TIC pour enseigner la langue française dans le cadre d'un projet pédagogique. Une fois questionnés sur les raisons de la non pratique de la démarche du projet et la non utilisation des nouvelles technologies en enseignement de la langue française en classe alors qu'elles sont programmées officiellement, ils ont donné des réponses variées mais logiques. 34.6% des enquêtés affirment que la surcharge des classes est la première limite d'une telle méthode tandis que 21.6% des enseignants avouent leur incapacité à la pratiquer par manque de formation pédagogique et technique et manque d'équipements aux établissements. Les réponses restantes (20.9%) évoquent la longueur des programmes qui normalement doivent être allégés

pour pouvoir intégrer les activités personnalisées, et 16.3% mettent en cause les emplois du temps et les tableaux des services des enseignants qui atteignent les 24 heures par semaine.

Pour quelle raison vous ne pratiquez pas cette pédagogie en classe ?	Pourcentage
Manque de formation et d'équipements aux établissements	21,6%
Surcharge des classes	34,6%
Programme trop chargé	20,9%
Emploi du temps chargé	16,3%
Autres	6,5%

Tableau 6 : Raisons de non pratique de la pédagogie de projet et de non utilisation des TIC en classe

La minorité des enseignants qui ont affirmé avoir utilisé des TIC dans le cadre d'un projet pédagogique (18%) ont porté, chacun, un jugement sur cette expérience. Les réponses étaient diverses : 26% l'ont qualifiée d'expérience motivante, 44% la jugent utile et 31% la considèrent comme pratique difficile.

Comment pouvez-vous qualifier cette expérience ?	Pourcentage
Utile	43,5%
Motivante	25,9%
Difficile comme pratique	30,6%

Tableau 7 : Points de vue sur la pratique de la pédagogie de projet liée aux TIC

VIII. Discussion

Les enseignants utilisant les TIC, dans notre échantillon, appartiennent majoritairement à la catégorie dont l'ancienneté varie entre 1 et 10 ans. Ce sont les jeunes enseignants qui sont habitués à l'utilisation des outils technologiques hors contexte du travail et ouverts au changement qui va de pair avec les nouvelles technologies qui font bénéficier les apprenants de leurs apports. Chose qui peut se révéler excessivement compliquée pour des enseignants en fin de carrière ou pour ceux qui manifestent une certaine réticence envers l'utilisation des nouvelles technologies éducatives susceptibles de modifier leurs rôles classiques ainsi que leur méthodologie de travail acquise depuis leur formation initiale (Knoerr, 2005).

Nous avons demandé à la catégorie d'enseignants utilisant les projets pédagogiques liés aux TIC en classe d'identifier la nature des usages des outils technologiques en classe par les élèves, les résultats étaient comme suit : 57% la résumant dans la recherche d'informations et la documentation hors classe, pour 40%, elle se manifeste par l'utilisation des outils TIC pour la présentation d'un exposé en classe alors qu'une minorité de 13% affirment que la technologie est utilisée par leurs élèves pour la réalisation d'un projet lié aux programmes d'apprentissage (journal de classe, correspondance scolaire, affiche...) dans le cadre d'un travail dirigé par les enseignants et favorisant la collaboration entre pairs. Cette dernière catégorie de répondants concorde avec les enseignants qui ont déclaré avoir bénéficié d'une formation continue dans le domaine de l'intégration des TIC dans l'action pédagogique. C'est donc ce type d'utilisation et d'intégration pédagogique, malheureusement peu répandu, qui peut inciter les apprenants à adopter dans leurs apprentissages une démarche active et participative (Henri, 2001).

Nos résultats indiquent, alors, que la technologie est mal exploitée pédagogiquement puisque, la plupart du temps, elle ne participe pas à la construction active des savoirs de l'apprenant et se contente, pour les élèves, du «copier-coller» pour la préparation d'un cours ou la présentation d'un exposé en classe sans aucune critique du contenu (El Ouidadi et al. 2013).

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que les résultats obtenus nous ont permis de répondre aux questions que nous avons formulées dans la problématique. En effet, il s'est avéré, malheureusement, que les enseignants tout en étant conscients de l'utilité de la méthode du projet lié à l'utilisation des TIC, se trouvent dans l'incapacité de la pratiquer. La formation initiale, qu'ils ont eue aux différents centres de formation, ne dépasse pas une année et demeure insuffisante pour les qualifier à faire face aux exigences du métier. C'est une formation basée plus sur le côté théorique que sur le côté pratique malgré l'adoption de l'alternance dans la formation des enseignants actuellement (stages et études). En plus, les dispositifs de formation sont jusqu'à nos jours en déphasage par rapport aux nouveautés pédagogiques et technologiques et répondent peu aux besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes (Anderson, 2004)

IX. Recommandations

Il est important, à ce stade de notre recherche, d'insister sur la valeur de la formation continue des enseignants, de l'accompagnement et du soutien qu'il s'agit d'assurer au cours de toute implantation de nouveaux programmes. En effet, formation et accompagnement constituent un tandem essentiel lors des périodes de transition, pourtant, dans la réforme de l'Education de l'an 2002 et celle de 2015 au Maroc, aucune action dans ce sens n'a été entreprise. Les enseignants, à partir de notre enquête et à partir de notre expérience en tant qu'enseignante de français qui a vécu cette transition, ont découvert les programmes en même temps que les élèves au début de l'année scolaire. Aucune formation n'a été prévue, les réformateurs postulent que l'enseignant est un professionnel autosuffisant, capable d'intégrer seul et aisément les principes de tout un nouveau programme, supposition que notre enquête a démentie puisque 97% des enseignants enquêtés ont exprimé leur vif désir de bénéficier d'une formation à la pédagogie de projet et aux nouvelles technologies éducatives pour être en mesure de les utiliser en classe.

En effet, pour promouvoir l'utilisation des outils technologiques en classe et garantir l'autonomie et l'autoformation des apprenants ainsi qu'une forte implication dans les apprentissages, seule la formation peut assurer la qualification et l'initiation des enseignants à une utilisation pédagogique et critique de ces technologies en classe. Une formation amenant les enseignants à passer d'un environnement pédagogique axé sur l'enseignement, à un environnement pédagogique axé sur la construction de la connaissance (Tardif, 1998). Une formation efficace et efficiente aurait comme objectif majeur le développement de trois compétences essentielles chez l'enseignant selon (Baron et Bruillard, 2002) : des compétences plutôt techniques liées à l'utilisation d'un instrument ou un ensemble d'instruments, des compétences didactiques correspondant à la conception des situations d'apprentissage orientées vers des méthodes actives et prenant la forme de projet pédagogique, et des compétences proprement pédagogiques relatives à la gestion pratique en temps contraint des activités des élèves et aux gestes professionnels nécessaires en fonction des contextes. Une formation en bonne et due forme favorise «l'épanouissement réel et virtuel des pédagogies humanistes et socioconstructivistes, de la pédagogie du projet, de l'apprentissage coopératif,

de l'université du goût d'apprendre [...] ouverte sur le reste du monde». (Karsenti et al., 2002)

D'autre part, l'enquête a pointé plusieurs obstacles et contraintes liés à la pratique de la pédagogie de projet et l'intégration des TIC pour l'enseignement de la langue française au cycle secondaire marocain. Ainsi, l'exploitation rudimentaire de ces méthodes et technologies trouverait ses origines dans le manque de compétences techno-pédagogiques des enseignants, l'insuffisance des équipements informatiques pour une utilisation effective des TIC en tant que support pédagogique, le sureffectif des classes marocaines qui a atteint cette année (2017) 60 élèves par classe de langue et la surcharge des programmes scolaires qui doivent être allégés afin d'encourager les enseignants à l'intégration des activités personnalisées en parallèle avec les apprentissages et l'installation des ressources suivant les rythmes d'apprentissage des apprenants.

X. Conclusion

En somme, pour garantir l'efficacité des réformes éducatives marocaines qui préconisent l'intégration des TIC et les nouvelles méthodes actives dont la pédagogie de projet, une révision des stratégies et des contenus des formations initiale et continue s'impose. Les dispositifs de formations devraient contribuer au renforcement des compétences techniques et pédagogiques des enseignants. La révision de la densité et du volume des programmes scolaires de la langue française au deux cycles secondaires (collégial et qualifiant), en plus de la réduction de l'effectif des élèves en classe et l'équipement des salles de cours dans les établissements demeurent les vrais garants de la réussite et l'efficacité des réformes éducatives au Maroc.

a. Limites

A l'issue de nos conclusions de recherche, nous tenons, bien entendu, à les nuancer à la lumière de considérations que nous listons en termes de limites ou difficultés rencontrées lors de la présente recherche :

- Certes, notre enquête a touché un nombre important d'enseignants pratiquant dans les deux cycles secondaires : qualifiant et collégial, toutefois, ils appartiennent tous à l'Académie Régionale d'Education et de Formation (AREF) de Casablanca. Une enquête recouvrant aussi le nord et le sud du Royaume serait plus représentative.

- Les questionnaires récupérés lors de l'enquête représentent les deux tiers de ceux distribués dans les établissements. Bien que le questionnaire soit anonyme, les enseignants le prennent souvent pour une évaluation qu'ils n'acceptent pas généralement, ce qui nous a contraint à expliquer à chaque fois aux enseignants rencontrés qu'il s'agit réellement d'une recherche scientifique qui sera développée dans un cadre académique et qu'en aucun cas leurs noms ou leur identité ne sera évoquée.

b. Perspectives

Certes, la littérature sur la pédagogie de projet et l'utilisation des TIC est de plus en plus abondante en raison de la grande réflexion sur cette approche en Europe depuis plusieurs années, cependant et à partir de nos recherches, il n'existe à ce jour aucune étude qui ait traité la mise en application des principes sous-jacents à la pédagogie de projet liée aux TIC pour l'enseignement de la langue française au Maroc depuis la réforme de l'an 2002. Ainsi, nous désirons présenter ici des suggestions applicables aux recherches futures en la matière.

Tout d'abord, les recherches pourraient développer en conjonction avec le questionnaire axé sur les informations concernant la pratique de la pédagogie de projet et l'utilisation des TIC par les enseignants, un instrument d'observation de pratique en classe. Ces observations de cours seraient le complément idéal de la méthode quantitative et augmenteraient la validité des données. Ensuite, parallèlement à une observation des pratiques de classe, il serait très intéressant de mettre en œuvre une observation des résultats des apprenants dans le cadre d'une recherche empirique de type évaluatif et expérimental, afin de pouvoir étudier l'efficacité de ces pratiques pour l'amélioration du niveau des apprenants en langue française.

Références

- [1] A., El Mhouti, A., Nasseh, et M., Erradi, «Les Technologies de l'Information et de la Communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste», Association EPI, Janvier 2013)
<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm>
- [2] A., Harouchi, Pour un enseignement efficace. L'approche par compétences, éditions LE FENNEC, 2010

- [3] AFD. (2010). Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation. Agence Française pour le Développement .Rapport final. [http : //www.ciep.fr/expert_educ/general/afrique-utilisation-pedagogique-des-ntic-en-education.ph](http://www.ciep.fr/expert_educ/general/afrique-utilisation-pedagogique-des-ntic-en-education.ph)
- [4] C., Reverdy, «Des projets pour mieux apprendre?», Dossier d'actualité veille et analyse, no 82, Février 2013 [http : //ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf).
- [5] Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation, 2009. [https : //www.coimbra-group.eu/tempus/Docs/charte_fr.pdf](https://www.coimbra-group.eu/tempus/Docs/charte_fr.pdf)
- [6] C., Mavromara-Lazaridou, La pédagogie de projet pratiquée en FLE (Français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec, thèse d'université pour le Doctorat de lettres modernes de l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, soutenue le 18-12-2006
- [7] F., Henri, Des cours sur le Web à l'université. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), «Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires». Presse universitaire du Québec, 2001, pp. 119-143
- [8] F., Maaroufi, Effets des TIC sur les pratiques pédagogiques dans un établissement d'enseignement supérieur marocain. Adjectif.net, 2016 [http : //www.adjectif.net/spip/spip.php?article385](http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article385)
- [9] G.L., Baron, E., Bruillard, «Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation : quelles compétences pour les enseignants?» Éducation & formations, no 56, avril-juin 2000, pp. 153-59.
- [10] H., Knoerr, «TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'Apluit, n°2, 2005 [https : //apliut.revues.org/2889](https://apliut.revues.org/2889)
- [11] J., Tardif, «Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?», Collection Enjeux et pratiques pédagogiques, n°19, Paris, 1998, p. 128
- [12] J., Piaget, Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël/Gonthier, coll., Folio/essais, 1969
- [13] J.P., Narcy-Combes, Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. Autoformation et enseignement multimédia 12. Paris : Ophrys, 2005
- [14] L., Anderson, Accroître l'efficacité des enseignants. Institut National de planification de l'éducation. Paris : Unesco, 2004. [http : //www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)
- [15] M., Huber, Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves, Lyon, Chronique sociale, 1999
- [16] O., Alj, et N. Benjelloun, «Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme GENIE : difficultés et obstacles», no 2, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire 10,2013, pp. 49-65.
- [17] O., El Ouidadi, A., Lakdim et K., Essafi., «Principaux facteurs influençant les usages des TICE chez des enseignants marocains». frantice.net, no 6, Janvier2013 [http : //www.frantice.net/docannexe/fichier/737/5.Ouidadi.pdf](http://www.frantice.net/docannexe/fichier/737/5.Ouidadi.pdf).
- [18] P., Louay Salam, «Pédagogie de projet et formation des enseignants aux TICE». Ela. Études de linguistique appliquée, no 160, 2010 pp. 421-31. Récupéré du site de l'UNESCO [http : //www.iiep.unesco.org](http://www.iiep.unesco.org)
- [19] T., Karsenti, D., Peraya, et J., Viens, «Conclusion : Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC». Revue des sciences de l'éducation 28, no 2, 2002, pp. 459-470.
- [20] Vision stratégique de la réforme, Conseil supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche scientifique, 2015-2030 [http : //www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf](http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf)

Les technologies d'information et de communication Vers des pratiques innovantes d'enseignement

Fouzia ELBAYED¹ & Samira BAHOU²

1 Professeur Assistant, Formatrice au CRMEF Casa/Settat ;

*2 Enseignante à la Faculté des Sciences de l'Education-Rabat, Laboratoire «Education, Culture, Art et Didactique de la langue et de la littérature françaises»
fz.elbayed@gmail.com, Bahoum_samira@yahoo.fr*

Résumé : *Dans un contexte de mondialisation caractérisé par des demandes de variétés dans les cursus scolaire avec de meilleurs résultats de l'école et pour des parcours riches qui répondent aux besoins du marché du travail, s'impose la nécessité d'instaurer un système de renouvellement incessant de la politique de l'enseignement au Maroc.*

Pour éclairer les perspectives de cette recherche, cette contribution sera organisée autour de l'axe «l'école, un espace innovant d'apprentissage de savoir être et savoir faire», en deux parties : Dans un premier lieu, nous proposons de questionner le cadre de la pratique de la didactique professionnelle. Nous chercherons, dans un second lieu, à comprendre en quoi les nouvelles technologies peuvent servir la didactique professionnelle et peuvent constituer un cadre pratique pertinent pour les nouveaux outils d'enseignement.

La présentation de ces deux regards croisés sur les conditions de la réussite ou de l'échec, d'un processus qui se veut professionnel, devrait nous conduire à quelques pistes de réflexion sur d'autres manières de repenser la formation professionnelle des enseignants au-delà de l'improvisation et des solutions de replâtrage qui ne font qu'ancrer les tares d'un système d'enseignement qui a été soumis à plusieurs réformes laboratoires.

Notre questionnement implique la qualité de l'enseignement en s'inscrivant dans une démarche théorique et documentaire traitant de la problématique

de la pertinence d'intégrer les TIC dans l'ingénierie de la formation des enseignants. Notre objectif est de mettre en exergue la fonction et le rôle de cet outil en formation.

Mots clés : *numérique éducatif, TIC, Projets, stratégies, innovation.*

1. Introduction

L'évolution des savoirs scientifiques à travers le monde et spécialement le milieu éducatif a une importance dans le déclenchement des innovations. Aussi, tous les acteurs, qu'ils soient formés ou non à la conduite du changement, sont obligés de s'impliquer dans la conduite de la réforme. C'est un travail qui suppose la constitution et la consolidation d'une communauté scientifique spécifique. Car, toute réforme d'un système éducatif et toute innovation, même mineures, le visant peuvent énormément l'influencer. La résistance au changement ne peut pas, à elle seule, expliquer les échecs répétés des réformes et des innovations pédagogiques.

Le système éducatif marocain, comme tant d'autres pays, a vécu plusieurs réformes. L'introduction des nouvelles technologies dans les classes comme nouveaux supports éducatifs constitue une avancée notoire dans ce milieu. L'usage des technologies dans le monde éducatif offre une occasion d'explorer de nouvelles entrées pour les activités d'apprentissage

ou de formation, de reconsidérer les méthodes et les programmes d'enseignement, d'innover en matière de moyens d'apprentissage, de rénover les modes d'évaluation et de revoir l'organisation des espaces et des temps scolaires.

Si notre école va mal, faut-il la refonder ? Quelle place accordons-nous à l'innovation pédagogique ? Pourquoi avons-nous besoin d'innover notre système d'enseignement ? Avec quels contenus ? quels outils pédagogiques ? Et quelles formes sociales ? Y a-t-il une stratégie modèle pour envisager le faible rendement de nos élèves pour plus d'efficacité et pour la réussite scolaire ? Si l'enseignement, comme politique publique, a une dimension académique et une autre politique, quel profil de citoyen et d'individu voulons-nous contribuer à former dans nos écoles ?

Quel processus suit-on, alors pour intégrer dans les savoirs théoriques et dans ses pratiques professionnelles les TIC ? Dans quelle mesure le web peut-il améliorer l'apprentissage ? Quel est l'impact de l'utilisation des TIC sur les apprentissages et sur le développement d'une capacité réflexive nécessaire à l'analyse de ses actions et à l'intégration des savoirs techniques durant la formation au CRMEF ?

Cette contribution a pour objet de recouvrir le débat et d'apporter un éclairage scientifique et professionnel aux diverses questions liées à l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage jugé fondamental pour le rendement de nos écoles et l'avenir de nos sociétés.

II. Etat des lieux du système éducatif marocain

La réforme du système éducatif au Maroc, lancée au début du siècle, vise à élever le niveau des élèves et à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, tout en appelant au développement et à l'introduction des nouvelles technologies pour répondre aux nécessités de la mondialisation.

Cette réforme du système éducatif constitue une réponse d'une part à des besoins profonds d'une société et d'une jeunesse en mutation, dans un contexte international particulièrement puissant, d'autre part à un besoin pédagogique qui appelle au changement des pratiques et au développement de nouvelles compétences.

Avec la «Charte Nationale d'Education et de Formation» (1) (CNEF), feu Abdelaziz Meziane Belfkih parlait d'une ambition pour l'école au Maroc. En effet, la réforme qu'elle a instituée visait, à la fois, la généralisation de l'enseignement fondamental, pour répondre à la pression de la logique socioéconomique envahissante, et l'amélioration du fonctionnement des apprentissages en plaçant l'apprenant au centre de l'action pédagogique et en développant une «approche par compétences». Celle-ci n'est autre que la capacité de mobiliser les moyens nécessaires pour réaliser une tâche dans une situation de communication.

Plusieurs évaluations ont été menées, notamment par des tests transnationaux du genre TIMMS-R, MLA, CTL, PIRLS, afin de distinguer les acquis des élèves de niveaux comparables et dans des milieux différents.

Il ressort de ces études que : «Le niveau des élèves marocains reste nettement en dessous de la moyenne internationale et régionale. Caractérisé par la grande disparité entre milieux et entre sexes, le système d'éducation se retrouve comme handicapé par cet écart des niveaux, économique et social, qui se répercute de façon négative sur le rendement scolaire détecté par les instances internationales» (1)

Les résultats des enquêtes comparatives internationales montrent que le système d'éducation et de formation marocain n'est pas au niveau escompté. Ce qui demande : Une ingénierie plus efficace permettant d'améliorer la qualité des composantes du système éducatif, tel que les ressources humaines, les curricula et les outils d'enseignement.

Des mesures favorisant une meilleure ouverture sur les innovations pédagogiques permettant à tous les intervenants d'exercer une influence sur la politique éducative, à tel point qu'ils peuvent la modifier dans le sens d'une amélioration.

Par ailleurs, de manière générale, les pratiques éducatives semblent en retard par rapport aux orientations affichées par les multiples changements qui affectent le système d'enseignement qui manque d'outils d'accompagnement et d'un esprit d'innovation adéquat.

La création de l'Instance Nationale de l'Evaluation du Système d'Education et de Formation (INESEF), organe du Conseil Supérieur de l'Enseignement

(CSE), dont la mission consiste à procéder à des évaluations globales, sectorielles ou thématiques, permet un espace de proposition, d'échange et d'expérimentation. Elle fait appel à la recherche scientifique : elle soutient les activités de recherche dans ce domaine.

C'est ainsi qu'avec l'avènement des TIC au Maroc, l'enseignement traditionnel a évolué vers de nouveaux modes d'enseignement (e-learning), -plate forme de formation en ligne-, (mobile learning) c'est-à-dire que le mobile s'insère dans une stratégie d'apprentissage globale, (blended learning...), -rassemblement de plusieurs composantes pédagogiques où il y a le présentiel à 30% et le distanciel à 70%, voir vers de nouveaux transferts de connaissances : «Formation pour tous» par exemple.

Si le renouvellement se situe au cœur de l'acte d'apprentissage, c'est parce que nous nous trouvons face à des dysfonctionnements flagrants inventoriés dans l'école marocaine. (Voir le dernier rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique) (2) et avec un retard flagrant par rapport aux voisins.

«Sur 14 pays classés, le Royaume arrive 11ème. Huit rangs en dessous de la Tunisie et 3 rangs plus loin que l'Algérie. En cela, le Maroc a fait peu de choses aussi mal que l'Iraq, le Yémen ou la République du Djibouti. Globalement, c'est un constat d'échec qui se dégage pour toute la zone Mena. Les réformes passées n'ont pas donné lieu aux résultats éducatifs recherchés. Dès lors, il convient d'adopter «un nouveau cadre». L'institution internationale propose d'agir à trois niveaux : l'ingénierie de l'enseignement, les incitations et la responsabilité publique. Et l'un ne va pas sans l'autre» constat du rapport de la Banque Mondiale (3)

L'enseignant comme politique publique obéit à un système dynamique, d'où la nécessité d'entretenir des recherches qui permettent de suivre les évolutions majeures, cependant il faut créer les conditions les plus favorables à l'apprentissage par la technologie.

Les élèves ont besoin de changement dans leur vie estudiantine pour un cadre spatiotemporel scolaire qui répond à un contexte de travail favorable pour l'apprentissage, et au profil émotionnel et cognitif de leur génération. Une demande qui accroît le stimulus du processus d'innovation pédagogique dans un ancrage social favorisé par le numérique.

III. Cadrage conceptuel et méthodologique de la mise en œuvre

Le présent travail se veut exploratoire et documentaire dans la mesure où il questionnera les documents officiels sur la question de l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignements.

C'est dans le cadre des études propres à l'instauration de pratiques d'apprentissage basées sur les potentialités que nous offre le web et les TIC qu'il s'inscrit et sera organisée autour du pilier «l'école, un espace d'apprentissage et de projets innovants» tel que stipulé dans les orientations de la stratégie nationale de l'innovation et dans la vision stratégique 2015/2030.

Nous proposons des démarches permettant, à la fois à l'administration pédagogique, aux enseignants et aux élèves, de rationaliser les dépenses, l'énergie et le temps en tirant profit des multiples applications du web dans le cadre des scénarios pédagogiques réels et opérationnels.

La nouvelle vision stratégique de la réforme s'inscrit dans les contextes suivants :

- l'installation du Conseil conformément à la Constitution et à la loi portant sa réforme (16/05/14) ;
- l'application de la Haute Directive Royale appelant le Conseil à élaborer une feuille de route pour la réforme de l'École, lors de l'ouverture de la session parlementaire d'automne du 10 octobre 2014 ;
- l'interaction avec les mutations internationales en matière des droits humains, de l'éducation et de la formation, des curricula, de la connaissance, de la recherche scientifique, de l'innovation et de l'évolution des technologies et de la connaissance de manière générale.

Aussi, parmi les principaux dysfonctionnements qui gênent l'évolution du système éducatif et qui représentent les limites du rendement interne de l'école marocaine, l'accès borné à l'apprentissage via les outils des technologies éducatives au moment où l'OCDE dans un de ses rapports intitulé «Les élèves et les nouvelles technologies» incite à être connectés pour apprendre. (5)

Ainsi, le levier 6 de la Vision stratégique de la réforme (2015-2030) : «Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaires», stipule qu'il faut :

- Mettre à la disposition des établissements des cadres éducatifs et administratifs en nombre suffisant et disposant de compétences éducatives et professionnelles pertinentes et innovantes ;
- doter les institutions d'éducation et de formation, d'infrastructures, d'équipements, de matériels didactiques nécessaires, d'espaces d'apprentissage, de culture, d'animation, de soutien, de sport, de bibliothèques numériques et d'éducation artistique ;
- Equiper toutes les salles d'enseignement de ces établissements de moyens audio-visuels et de technologie de l'information et de la communication». Le levier 20 de la stratégie invite les acteurs éducatifs à une implication active dans l'économie et la société du savoir.

Le Conseil considère que l'École marocaine est appelée aujourd'hui à s'engager fortement dans le chantier de l'adhésion effective à l'économie et la société du savoir, à travers les technologies de l'information entre autres.

En outre, par la «stratégie Maroc numérique», l'école accorde un rôle et des fonctions essentiels à l'intégration de ces technologies et au renouveau au progrès de l'école marocaine. Le Conseil recommande de :

- Elaborer un programme national, qui vise à compléter l'équipement des établissements scolaires, universitaires et de formation en technologies éducatives, en salles multimédia et en équipement audio-visuel, à les connecter au réseau internet et à équiper les bibliothèques scolaires et les structures universitaires d'encadrement et de recherche, en ressources numériques nécessaires.
- Renforcer l'intégration de ces technologies à l'École dans le sens de la promotion de la qualité des apprentissages, notamment par «L'Intégration à moyen terme, des technologies éducatives et de la culture numérique, comme matière principale dans la formation initiale et continue de tous les acteurs pédagogiques et le développement et la promotion de l'apprentissage à distance comme complément aux cours en présentiel ; » (6)

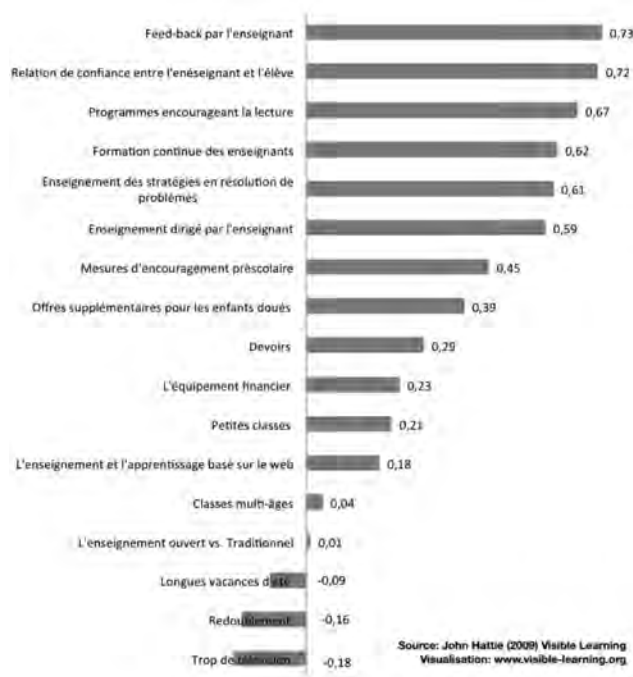
Avant de mettre en place tout changement, une politique d'évaluation appliquée à des dispositifs, des programmes, des curricula est nécessaire, voire obligatoire. C'est donc à une théorie du dispositif éducatif et à sa conceptualisation que nous avons affaire.

Ce concept a servi à traiter la dimension technique de certains phénomènes sociaux comme la pédagogie ou les politiques publiques sociales, dans «une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin»

Un dispositif est, à la fois, un objet concret (observable : alternance, formation à distance, formation continue des enseignants..) et une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et à une explication de leurs régularités : dispositif de lutte contre l'échec scolaire, dispositif d'ascenseur social...). (7)

John Hattie a fait des recherches sur plus de 800 méta-analyses qui résument plus que 50000 études individuelles. En tout, 250 millions d'élèves ont été concernés par ces recherches sur la réussite et l'apprentissage. Hattie élargit constamment sa base de données avec de nouvelles recherches. Voici une partie des 138 facteurs d'influence que Hattie évalue dans son livre. (8)

Figure et formules



A. Figures

Le graphe de Hattie montre que ce qui ne nuit pas, n'aide pas non plus quand on intègre les TIC dans un dispositif de formation.

B. Formules

- l'enseignement ouvert vs. traditionnel ($d=0.01$) (1)
- les classes multi-âges ($d=0.04$) (2)
- l'enseignement et l'apprentissage basé sur le web ($d=0.18$) (3)

Il est alors permis de considérer l'intégration des TIC dans les dispositifs de formation comme une alternative encourageante à la remédiation contre l'échec scolaire. Cette intégration quand elle est alternée et quand elle accompagne le présentiel donne un excellent résultat. Tel est le cas de l'Université al Kadi Ayyad de Marrakech qui utilise des Technologies émergentes en éducation et en formation : MOOC, SPOC, Big Data...), ou de l'Université Mohamed V, plus précisément la faculté des sciences de l'éducation, offrant les mêmes cours. Un colloque a également été organisé en 2017 dont l'intitulé est «Les technologies en éducation et en formation : innovation et pratiques». C'est dire combien l'intégration des TIC dans la formation est devenue une nécessité.

C'est le cas aussi du CRMEF de Rabat qui utilise les SPOC outil performant dans la formation initiale de l'Administration Pédagogique et dont l'impact sur l'amélioration des apprentissages est très positif.

Les technologies éducatives sont les technologies de l'information et de la communication adaptées à l'éducation. Elles doivent intervenir dans les apprentissages, les formations, et l'encadrement, dans la planification, l'organisation et la gestion, et dans l'évaluation.

Leur intégration dans certaines institutions universitaires ou scolaire a montré qu'elles ont un impact réel sur la qualité de l'éducation et de la formation en facilitant l'acquisition des connaissances, en motivant davantage l'apprenant et en renforçant l'attractivité de l'École.

IV. Technologie et égalité d'accès aux ressources

En comparant les taux d'équipement en ordinateurs pour les apprenants au niveau collégial et qualifiant des pays développés qui ont très largement accès à

ces technologies, «en 2012, 96 % des élèves de 15 ans des pays de l'Europe indiquaient avoir un ordinateur à la maison», lit-on dans le rapport de l'OCDE qui précise qu'en France par exemple 99% des enfants ont un ordinateur à la maison et à l'école (16ème sur 64), il y a 2,9 enfants par ordinateur (26ème) contre 4,7 enfants en moyenne ce qui montre un équipement en nombre suffisant d'où les bons résultats dans ce domaine.

Au Maroc, comme tous les pays du sud, les transformations des systèmes éducatifs ne se font pas à la même vitesse. Dans un pays à majorité rurale, le premier souci qui se pose est la démocratisation d'accès aux outils de l'équipement technique dans les écoles des 12 régions. A savoir que nous nous posons la question légitime du chercheur, est-ce que l'école marocaine s'adapte aux mutations économiques, aux interactions sociales et aux développements technologiques avec une cohésion soutenue et une égalité des chances ? Faut dire que dans certaine région une utilisation limitée de ces outils est préférable à zéro utilisation.

L'UNESCO a formulé des propositions en réponses aux défis de la société de l'information :

«Il est tout d'abord nécessaire de réduire le fossé numérique qui augmente les disparités dans le développement de l'information et du savoir de certains groupes sociaux et certaines nations. Ensuite, il est nécessaire de garantir la libre circulation et l'accès équitable aux données, à l'information, aux bonnes pratiques et au savoir dans la société de l'information. Enfin, de bâtir un consensus international sur les normes et principes qu'il est désormais nécessaire de défendre.» (9)

Si volonté il y a de renversement de l'école traditionnelle, comme le dit Jean-Paul Resweber, un spécialiste de la transdisciplinarité et des problématiques éducatives contemporaines : «le caractère nouveau des pédagogies ne tient pas à une rhétorique en cours, mais il veut désigner le renversement des valeurs de référence qui ont inspiré l'éducation traditionnelle» (10)

Il ne suffit pas d'élaborer des stratégies d'innovation pédagogique mais il faut mettre en place les outils conceptuels et méthodologiques d'installation des nouvelles technologies de l'information dans tous les espaces d'apprentissage pour faire bénéficier tous les apprenants sur le même pied d'égalité et pour que le savoir technique et l'expertise deviennent un acquis octroyé par l'école publique.

«La mondialisation a une incidence profonde sur l'éducation à des degrés très divers et que, à l'avenir, ce phénomène sera plus perceptible que les nations, les régions et les localités saisiront pleinement le rôle fondamental des institutions éducatives, non seulement pour transmettre les connaissances nécessaires à l'économie mondiale, mais aussi pour réinsérer les individus dans de nouvelles sociétés construites autour de l'information et du savoir» affirme Camoy dans son ouvrage. (11)

C'est dire que le rôle de la recherche scientifique dans le domaine de l'innovation est une occasion de faire développer la réflexion sur les possibilités qu'offre les nouvelles technologies de l'information au processus éducatif avec la possible reconceptualisation du système d'enseignement et les résultats qu'ils peuvent apporter au rendement scolaire, au marché du travail, à l'économie et à sa croissance.

V. Conclusion

La connaissance est en perpétuelle évolution. Dans un monde globalisé, l'école est l'espace de l'innovation par excellence. Les schémas classiques sont inversés en faveur d'une nouvelle ingénierie de la formation des enseignants et de la gestion de l'espace temps scolaires.

La société du savoir considère que ce dernier est le primordial concepteur des révolutions économiques et transformations sociales et un des constituants de la compétitivité entre les pays.

L'investissement en elle serait le plus grand à faire au niveau des capacités cognitives et de communication pour l'individu et les institutions et au niveau des capacités et des bases matérielles de l'éducation et la formation. L'accès à la société du savoir est lié à la maîtrise et l'usage des technologies. Il serait donc judicieux pour les décideurs d'investir dans la formation continue des enseignants.

Finalement, à quoi aspire la réforme du système éducatif en matière de formation ?

A la professionnalisation. Celle-ci selon la réforme de la vision stratégique 2015-2030 (p. 96) se résume en «un ensemble des stratégies, des mesures et d'actions menant à la transformation d'une activité professionnelle en un métier organisé, reconnu et

qui produit des biens ou des services déterminés. Des règles sociales et organisationnelles régissent le métier et définissent ses exigences au niveau de son exercice et de ses produits».

Au niveau de l'éducation, la professionnalisation est liée à la formation générale et à la formation pédagogique et pratique. Son objectif est de faire acquérir les compétences nécessaires à la pratique des différents métiers pédagogiques. Mais désormais, vu les limites des méthodes traditionnelles à assurer l'école de l'équité de la qualité à laquelle on aspire tous, il serait temps d'innover en intégrant les TICE dans les métiers de l'éducation et de la formation pour une meilleure qualité de l'enseignement marocain et pour réduire les disparités de sa diffusion dans le monde arabe qui souffrent encore de fractures numériques.

Références

- [1] Charte nationale d'éducation et de formation, 1999.
- [2] Dernier rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «Le capital humain et l'économie du savoir, piliers de l'avenir du Maroc», 2018.
[https : //www.portailsudmaroc.com/actualite/10797/rapport-du-conseil-suprieur-de-lducation-de-la-formation-et-de-la-rech](https://www.portailsudmaroc.com/actualite/10797/rapport-du-conseil-suprieur-de-lducation-de-la-formation-et-de-la-rech)
- [3] Rapport de la Banque Mondiale, «Le Maroc à la traîne en matière d'éducation»,
[http : //www.tanmia.ma/article.php3?id_article=14379&lang=fr](http://www.tanmia.ma/article.php3?id_article=14379&lang=fr)
- [4] La Vision Stratégique 2015/ 2030.
- [5] OCDE, Rapport, 2012.
- [6] Peeters & Charlier, «Contributions à une théorie du dispositif», Hermès, 1999.
- [7] H.Akrim,G. Figari, et L. Mottier-Lopez et M.Talbi, «La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : questions pour la recherche, Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage!» Vol.4 n°13 | 2010.
- [8] J.Hattie, «Visible Learning», «Apprentissage Visible», 2009.
- [9] UNESCO, «Mesurer l'état et l'évolution de la société de l'information et du savoir : un défi pour les statistiques».
- [10] J.P.RESWEBER, «L'éducation nouvelle», in : [http : //www.cemea.asso.fr](http://www.cemea.asso.fr).
- [11] M.Carnoy, «Mondialisation et réforme de l'éducation». Unesco, Paris, 1999.
[http : //www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep).

Place de l'expérimental dans l'enseignement des sciences physiques au secondaire qualifiant

Zineb AZAR¹, Malika TRIDANE^{1,2}, Said BENMOKHTAR¹ et Said BELAAOUD¹

¹Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux LCPM, Faculté des Sciences Ben M'Sik.

²Centre Régional des métiers d'éducation et de formation Casablanca,

azar.zineb@gmail.com, tridanemalika@gmail.com, sbenmokhtar@gmail.com, belaaouad.s@gmail.com

Résumé : Cette étude a pour objectif de mettre en évidence les difficultés d'apprentissage de l'enseignement expérimental chez les élèves du secondaire qualifiant.

Pour ce faire nous avons opté au départ de visualiser l'avis des enseignants concernant l'utilisation de l'expérience dans les sciences physiques au secondaire qualifiant. Les résultats montrent que Les laboratoires scolaires dans les lycées marocains, ne facilitent pas l'apprentissage et le développement des savoirs et des savoirs faire des apprenants, et les TICE restent selon les enseignants de cette étude un bon moyen pour compenser les expériences et pas les remplacer totalement.

Cette étude nous a montré que les difficultés de l'enseignement-apprentissage des sciences physiques au secondaire qualifiant sont liées à deux facteurs essentiels et consubstantiels qui s'interfèrent entre eux et qui sont les caractéristiques de l'enseignant et les infrastructures réservés aux activités expérimentales.

Mots-clés : Secondaire qualifiant, Sciences physiques, Laboratoire, Pratiques expérimentales, TICE.

I. introduction et problématique

L'enseignement des sciences en général, celui des sciences physiques en particulier, est devenu un enjeu stratégique pour le rôle de plus en plus important joué dans la société par les sciences. Le développement de l'esprit scientifique chez les apprenants est ainsi devenu plus que jamais un objectif majeur de l'enseignement des sciences.

En ce sens, le Maroc a fourni des efforts considérables pour améliorer la qualité de l'éducation et assurer sa généralisation. De grands chantiers de réformes ont été entamés depuis l'année 2000, notamment la charte nationale de l'éducation et de la formation, le plan d'urgence 2009-2013 et la vision 2015-2030 qui visaient essentiellement la généralisation de l'enseignement, l'amélioration de sa qualité y compris celle du contenu pédagogique et la restructuration des cycles de l'éducation, sans oublier le programme GENIE 2009-2013 ayant pour objectif la généralisation des technologies d'information et de communication (TIC) en vue de leur intégration dans le système de l'éducation et de la formation.

Malgré les investissements, les réformes et les innovations, les progrès de l'école marocaine, surtout dans le domaine de la science, ne sont pas si importants par rapport aux intentions de changement, c'est l'avis de tous les partenaires de la scène scolaire (administration, élèves, professeurs, parents, société).

On note, une baisse de niveau relative dans l'enseignement en général et celui des sciences en particulier. Cette baisse est accentuée par le fait que les cours de sciences physiques sont abstraits et beaucoup d'élèves les perçoivent comme une collection de formules mathématiques, inaccessibles, sans aucun lien avec la réalité vécue.

Plusieurs travaux de recherche ont montré que les difficultés de l'apprentissage, ne sont pas liées seulement au savoir lui-même, mais aussi à la représentation que font les élèves et les enseignants sur les sciences. Les enseignants, de par la nature même de leur fonction, transmettraient leurs propres représentations de la science et renforceraient par la même occasion certaines difficultés rencontrées par les élèves (Robert et Rogalski, 2002 ; Mathé et al, 2008 ; Séré et al ; 1997,2001 ; Welzel et al, 1998).

Dans le contexte marocain, plusieurs recherches ont montré quelques incapacités liées à l'apprentissage des sciences physiques :), l'usage très limité des TIC par la plupart des enseignants (Alj et Benjelloun, 2013) ; l'insuffisance des activités expérimentales (Houssaini et al, 2014 ; Chekour et al, 2016), l'absence du matériel scientifique dans les laboratoires scolaires (Chekour et al, 2015a), et le manque de formation continue des enseignants en matière d'intégration des TIC dans leurs pratiques (Chekour et al, 2015b).

Cependant, L'observation régulière de résultats médiocres dans ce domaine relève de nombreuses difficultés qui s'articulent sur les acteurs du triangle didactique :

- L'apprenant apparaît souvent comme le "présent-absent" des systèmes de formation. "certes il est physiquement présent, mais on tient rarement compte de lui, du moins de ce qu'il sait ou croit savoir"(Giordan,1996,p.1), c'est rarement qu'on s'intéresse à ses conceptions et ses représentations.
- L'enseignant et ses méthodes d'enseignement inadéquates.
- Les concepts de sciences physiques à construire et les activités expérimentales à réaliser et leur caractère souvent très abstrait.

En partant du constat de l'existence de telles difficultés, nous avons soulevé des questions concernant le rôle de la démarche expérimentale dans l'apprentissage des sciences physiques à l'école marocaine :

- Quelles sont les problèmes didactiques posés par l'enseignement expérimental des sciences physiques ?
- Les enseignants présentent-ils des obstacles pour élaborer les démarches expérimentales des activités en sciences physiques ?

- Comment favoriser l'apprentissage des sciences physiques en secondaire qualifiant par la méthode expérimentale ?

II. Méthodologie

Nous avons opté pour le questionnaire anonyme comme instrument d'étude. Les enquêtes sont réalisées, au cours de l'année scolaire 2017-2018, dans deux directions provinciales du ministère de l'éducation et de la formation nationale ; Sidi Bernoussi et My Rchid appartenant à l'académie régionale Casablanca-Settat durant l'année 2017-2018. Le choix de ces directions est lié à des raisons de facilitation du processus de recherche.

La population ciblée par notre étude est constituée de 130 enseignants de l'enseignement secondaire qualifiant.

Les items de ce questionnaire peuvent être divisés en six catégories :

- Les caractéristiques de la population choisie ;
- Les conditions du travail et plus précisément l'exploitation de l'espace laboratoire ;
- Les conceptions des enseignants vis-à-vis de l'importance de l'expérimentation dans l'enseignement des sciences physiques ;
- Le degré de présence de l'expérience dans leurs pratiques enseignantes ;
- Les arguments avancés par les enseignants pour justifier l'absence de l'expérimentation dans l'enseignement des sciences physiques ;
- La place des TIC dans leurs pratiques d'enseignement particulièrement pour remplacer les expériences manquées.

III. Résultats

Après la collecte des données par le questionnaire, nous avons procédé à un traitement statistique par l'intermédiaire du logiciel Excel.

A. Caractéristiques de l'échantillon des enseignants

Le tableau 1 et la figure 1 donnent les résultats des six questions portant sur des informations générales sur les enseignants interrogés.

Tableau 1 : Informations générales sur les enseignants interrogés

Sexe	Homme	70%
	Femme	30%
Tranche d'âge	22-33 ans	11,54%
	32-42 ans	53,85%
	42-50 ans	19,23%
	plus de 50 ans	15,38%
Diplôme d'études	Licence	26,92%
	Master	30,77%
	Diplôme d'ingénieur	7,69%
	DESA	34,62%
Formation professionnelle	Agrégation	0%
	ENS	32,30%
	CRMEF	53,85%
	Sans formation	13,85%
Parcours	Enseignant dès le début	84,62%
	Autre parcours	15,38%
Ancienneté	Moins de 5 ans	23,07%
	5-10 ans	30,77%
	10-20 ans	19,23%
	plus de 20 ans	26,92%

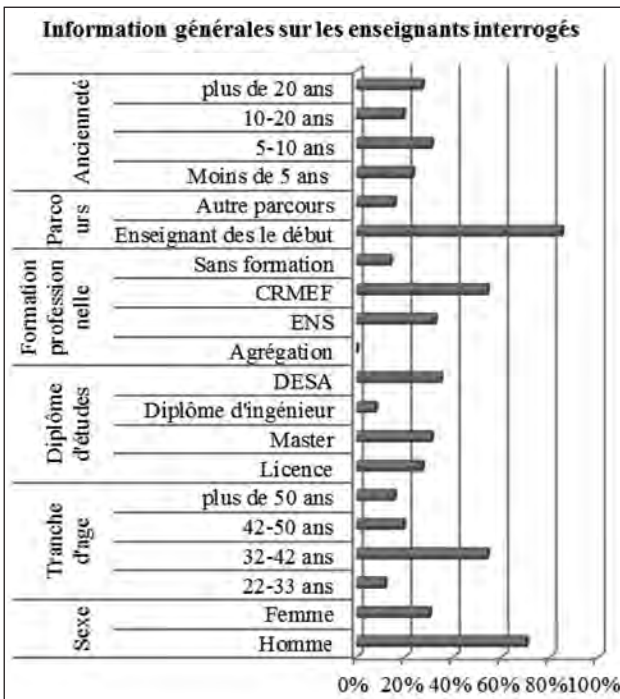


Figure 1 : Informations générales sur les enseignants interrogés

Il en ressort que:

- La majorité des enseignants évoqués sont des hommes 70% de l'échantillon étudié ;
- les enseignants impliqués dans cette étude sont des jeunes, on note un pourcentage de 53,85% pour la tranche d'âge entre 32-42 ans, 11,54% entre 22-33 ans, 19,23% entre 42-50 ans et 15,38% ayant plus que 50 ans, ce résultat est normal car les deux délégations choisies ont connu des nouvelles affectations durant les dernières années .
- Concernant le diplôme d'études, on trouve que la plupart des enseignants questionnés ont poursuivi leurs études universitaires après l'obtention de la licence, ce qui mène à estimer une certaine capacité scientifique auprès des enseignants interrogés.
- Toutefois, il est à souligner que la majorité des enseignants questionnés ont suivi une formation en pédagogie et sciences de l'éducation pour les qualifier en métier d'enseignant dont 53,85% en CRMEF (Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation) et 32,30% à l'ENS (Ecole Nationale Supérieure).
- On soulève que plus que 80% des enseignants interrogés affirment qu'ils ont choisi ce métier dès le début de leurs carrières.
- Les résultats montrent que plus que la moitié des enseignants impliqués dans cette étude ont une ancienneté moins de 10 ans dans le secteur d'enseignement des sciences physiques ce résultat corrobore ce qui est soulevé auparavant dans la deuxième question.

B. Identification des conditions de travail :

Sur la figure 2 ci-dessous, nous avons présenté les résultats de l'enquête auprès des enseignants concernant les conditions de travail :

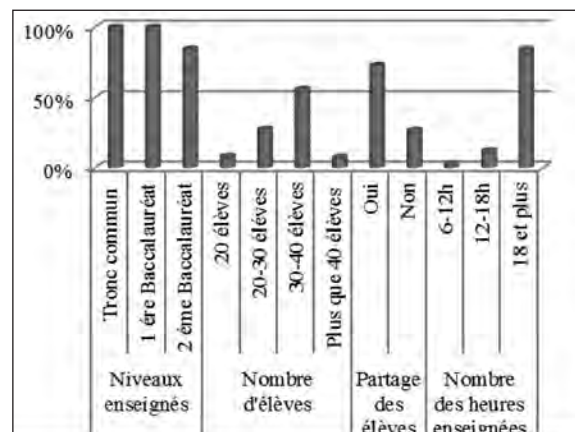


Figure 2: Conditions de travaux des enseignants interrogés

Ces résultats nous montrent que :

- Pour les niveaux enseignés, on souligne que la majorité des enseignants ont enseigné et enseignent les sciences physiques pour les trois niveaux du secondaire qualifiant.
- Concernant le nombre d'élèves dans leurs classes en moyenne, plus ce que 90% est inférieure à 40 élèves, or cette moyenne est largement inférieure à celle retenue par le ministère, qui adopte comme seuil d'encombrement un effectif qui dépasse 40 élèves par classe.
- Quant au partage des élèves en sous-groupe lors des séances des travaux pratiques, 73,07% des enquêtés ont affirmé la nécessité du partage (Est-ce les enseignants travaillent réellement en sous-groupe ou seulement affirment son importance).
- La majorité des enseignants interrogés (84,61%) déclarent qu'ils travaillent plus que 18 heures par semaine.

C. Identification de l'espace laboratoire des sciences physiques

Cette partie a pour but de nous éclairer sur les conditions dans lesquelles l'enseignement des sciences physiques est dispensé aux différents lycées des enseignants questionnés.

Les résultats soulevés sont enregistrés dans le tableau suivant :

□ ableau □□□

Identification de l'espace laboratoire

Laboratoire		Laboratoire équipé		Préparateur		formation gestion laboratoire	
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
92,30%	7,70%	75%	25%	0%	100%	0%	100%

La première constatation montre que plus que 90% des établissements qui ont fait l'objet de notre étude possèdent un laboratoire et que 75% de ces laboratoires sont équipées pour effectuer toutes les activités expérimentales du programme scolaire du secondaire qualifiant en sciences physiques. Cependant, la totalité des enquêtés révèlent l'absence des préparateurs, et que n'ont jamais reçu une formation spécialisée dans la gestion et la conduite des laboratoires.

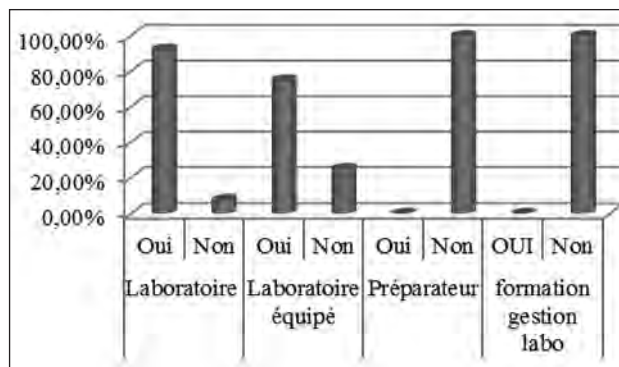


Figure 3 : Identification de l'espace laboratoire

D. Place de l'expérience dans l'enseignement des sciences physiques et l'exploitation du Laboratoire :

Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à l'utilisation et à l'exploitation de ces laboratoires dans les activités expérimentales. Dans un 1er temps, n

Nous avons essayé de savoir comment les enseignants exploitent ces laboratoires. Les résultats sont illustrés sur la figure suivante :

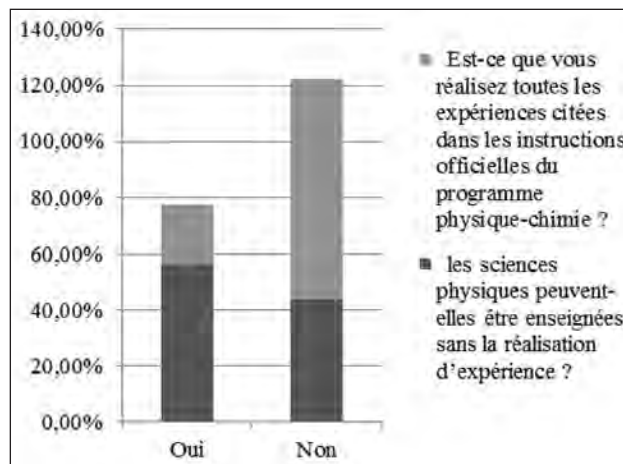


Figure 4 : Exploitation du laboratoire

On souligne que la plupart des enseignants interrogés n'exploitent pas le laboratoire pour la réalisation des expériences dont 56,15% déclarent que les sciences physiques peuvent-être enseignées sans la réalisation d'expérience et seulement 21,54% des personnes interrogées réalisent toutes les expériences citées dans les instructions officielles du programme physique-chimie.

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à savoir la manière dont les enseignants réalisent l'expérience, le résultat est présenté dans la figure :

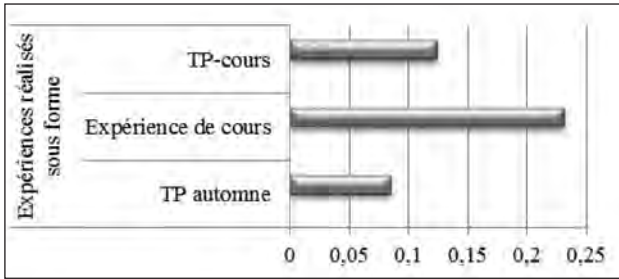


Figure 5 : Types de réalisations des expériences

On remarque en ce qui concerne le déroulement des activités expérimentales dans le secondaire qualifiant, que 23,07% des expériences, recommandées par les instructions officielles, sont réalisées par les enseignants sous forme de « expériences de cours », 12,31% sous forme de TP-cours et que les travaux pratiques autonomes réalisés par les apprenants ne représentent que 8,46 %.

Il ressort que le faible pourcentage des enseignants qui utilisent des activités expérimentales dans leur enseignement les réalisent eux-mêmes.

Dans cette partie nous nous sommes intéressés par les raisons évoquées des enseignants pour justifier l'absence de l'expérimentation dans leurs cours. Le tableau 3 suivant regroupe les réponses à ce propos :

Tableau 3 : Arguments des enseignants vis-à-vis l'absence de l'expérience

Arguments vis-à-vis l'absence de l'expérience	
Le volume horaire réservé aux expériences des sciences physiques est insuffisant	28,46%
L'absence des laboratoires de science physique aux établissements	7,69%
L'absence des matériels pour la réalisation des expériences du programme	13,84%
La peur de l'échec de l'expérience	3,84%
Autres	2,31%

On soulève les déclarations suivantes :

- 28,46% des enseignants affirment que le volume horaire réservé aux expériences des sciences physiques est insuffisant, 13,84% déclarent que l'absence des matériels au laboratoire n'aide pas au bon déroulement des expériences, 7,69% révèlent l'absence du laboratoire dans leur établissement et 3,84% justifient le manque d'expérience par la peur de l'échec.

- Pour les 2,31% les raisons étaient : le surnombre des élèves en classe, la crainte de difficulté de gestion de classe (élèves indisciplinés), la crainte d'endommager l'équipement et le caractère dangereux de certaines expériences.

Dans cette partie, nous avons essayé aussi de savoir comment les enseignants réagissent vis-à-vis du manque d'expérience, la figure suivante illustre bien les résultats.

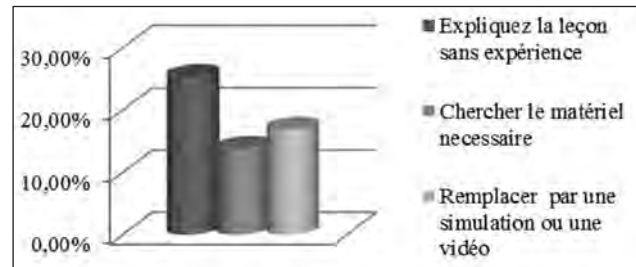


Figure 6 : Réaction des enseignants vis-à-vis l'absence de l'expérience

On note que 25,38% des enseignants expliquent la leçon sans expérience et seulement 13,84% déclarent avoir essayé de chercher le matériel nécessaire pour les expériences et 16,92% confirment avoir remplacé l'expérience par l'utilisation des ressources numériques permettant la visualisation de l'expérience ou la simuler.

E. Utilisation des TICs dans l'enseignement des sciences physiques :

L'avant dernier Item de notre questionnaire a été réservé à la question d'intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques par les enquêtés en tant qu'outils didactique dans l'acte d'enseignement / apprentissage.

En effet, les enquêtés ont répondu à trois questions qui portent sur la fréquence de leurs utilisation des TICs, le remplacement des expériences par les simulations et l'origine des ressources utilisées. Les réponses sont représentées sur les figures ci-dessous :

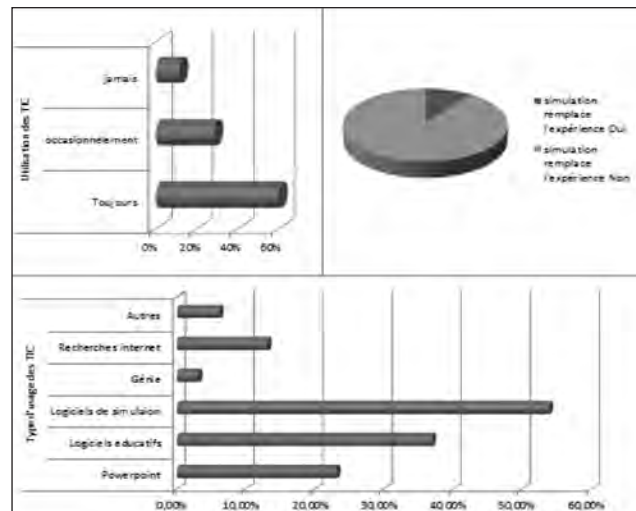


Figure 7 : Utilisation des TIC dans l'enseignement des sciences physiques

Les résultats collectés montrent que 90% des enseignants n'approuvent pas le remplacement des expériences par les TIC. La figure montre que 60% des enseignants interrogés utilisent toujours les TIC en classe, pour compenser le manque d'expérience en cours. 28,46% des enquêtés faisant recours aux TIC qu'occasionnellement, cependant, 11,54% des interrogés déclarent qu'ils n'ont jamais utilisé les TIC.

En ce qui concerne la dernière question de cet item, les réponses des enseignants montrent que 53,84% d'entre eux utilisent les logiciels de simulation pour aider à la compréhension des cours, 36,92% font usages de logiciels éducatifs, 23,07% utilisent le logiciel de présentation pour projeter leurs cours dans le but de gagner du temps, 13,07% exploitent les TIC pour des recherches sur Internet ,et seulement 3% exploitent les ressources numériques distribuées par le ministère de l'éducation nationale «Génie», on note que 6,15% déclarent qu'ils utilisent d'autres types d'usages des TIC (site web, film vidéo...).

F. Le manuel scolaire et la construction des savoirs des apprenants

Nous avons essayé à travers cet item de voir à quel point le manuel scolaire aide à construire les savoirs et les savoir-faire, nous avons interrogé les enseignants sur le manuel scolaire. Les résultats collectés ont montré que 45,38% des enseignants trouvent que le volume horaire réservé aux sciences physiques est insuffisant et 71,54% des enseignants valorisent la qualité pédagogique du manuel scolaire au niveau de sa structuration des savoirs et des savoir-faire enseignés. Le tableau 4 et la figure 4 présentent les résultats enregistrés :

Tableau 4 : Avis des enseignants sur le programme et le livre scolaire

Avis des enseignants sur le programme et le livre scolaire	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Volume horaire suffisant	45,38%	23,84%	16,15%	14,61%
La structuration des cours dans le manuel scolaire aide les élèves à construire leurs savoirs, savoir-faire	71,54%	15,38%	10,77%	2,31%
Les expériences des cours dans le manuel scolaire sont-ils bien illustrées	19,23%	60%	13,07%	7,69%

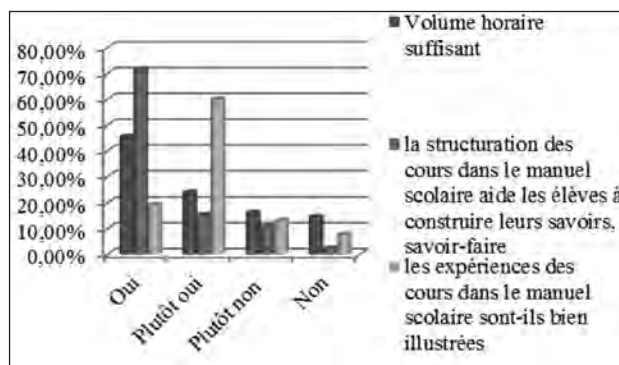


Figure 8 : Avis des enseignants sur le programme et le livre scolaire

IV. Conclusion

Au regard des constats faits, beaucoup de difficultés ont été soulevées qui, indiscutablement, jouent sur la qualité de l'enseignement-apprentissage des sciences physiques au secondaire qualifiant.

Les faiblesses soulevées sont liées essentiellement aux paramètres suivants :

- Les laboratoires scolaires dans les lycées marocains, ne facilitent pas l'apprentissage et le développement des savoirs et des savoirs faire des apprenants, sans oublier l'absence du laboratoire dans quelques lycées.
- L'utilisation des expériences, comme moyen didactique, dans l'enseignement des sciences physiques joue un rôle important sur le plan d'acquisition des concepts chez les apprenants. Or les réponses des enquêtés ont montré que le taux des expériences effectuées est largement inférieur à ce qui est demandé et la quasi-totalité de ces expériences sont réalisées par l'enseignant lui-même.
- L'enseignant se trouve incapable face aux problèmes de l'absence de matériel expérimental, du caractère dangereux de certaines expériences, la mauvaise gestion des laboratoires (absence du préparateur au laboratoire), ce qui influence considérablement sur la réalisation des expériences programmées.
- Les TIC, selon la majorité des enseignants de cette étude, présente un bon moyen pour compenser les expériences et pas les remplacer totalement.

A la lumière de ces résultats il s'avère nécessaire que :

- La didactique de l'expérimental doit être mis en valeur lors de la formation initiale des enseignants des sciences physiques de l'enseignement secondaire qualifiant.

- Le renouvellement des laboratoires dans les établissements du secondaire qualifiant est une nécessité prioritaire (matériels expérimentaux adéquats, préparateurs) afin de faciliter aux enseignants leur exploitation dans l'apprentissage et le développement des savoirs et des savoirs faire des apprenants.

Références

- [1] BABELA K.P. La place de l'expérimental dans l'enseignement de la chimie au secondaire. Mémoire de DEA Université Marien Ngouabi ENS, Chaire UNESCO, (2012), p. 75.
- [2] JOHSUA, S. Le rapport à l'expérimental dans la physique de l'enseignement, (1989).
- [3] Alj, O., & Benjelloun, N. Intégration des TIC dans l'enseignement des sciences physiques au Maroc dans le cadre du programme Génie : difficultés et obstacles. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 10(2), (2013), pp .38-48.
- [4] GIORDAN, A. Une pédagogie pour les sciences expérimentales. Paris : Centurion. (1978).
- [5] DEVELAY, M. Sur la méthode expérimentale. *Aster*, 8, (1989), pp. 1-16.
- [6] NTSILA, A., MASSAMBA, A., KAMA-NIAMAYOUA, R., & SILOU, T. La pratique expérimentale en sciences physiques à travers les conceptions des enseignants Congolais. *Annales de l'université Marien Ngouabi*, vol 1, 2000, pp .91-102.
- [7] Kouhila, M. & Maarouf, A. Approche épistémologique et didactique des fonctions de l'expérience dans la physique savante et scolaire, *Research Academica*, 19 (1et2). (2001), pp .9-38.
- [8] MEN : Ministère de l'éducation nationale au Maroc. Les orientations pédagogiques des Sciences physiques : cycle Lycée, (2015).

ISSN : 2550-5246

TICE et innovation pédagogique en classe de Français Langue Étrangère

Sara ROCHDI, Nadia ELOUESDADIA

Laboratoire Linguistique, Didactique et Communication, FLSH Mohammed 1er Oujda
Sara_bochra@hotmail.com

Résumé : *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement(TICE) sont des outils innovants inévitables, dans le système éducatif marocain. Cette étude a pour objectif de démontrer l'intérêt de ces nouvelles technologies, leur impact sur la motivation des apprenants et de vérifier leur importance sur l'acquisition des compétences linguistiques des apprenants de français langue étrangère FLE. L'étude, s'appuie sur deux expérimentations, la première porte sur deux classes dont l'une utilisant les TICE dans le cours de français et l'autre sans l'utilisation des TICE. Quant à la deuxième expérimentation est une interview menée auprès des enseignants de FLE utilisant les TICE.*

Enfin, cette recherche action est inscrite dans une perspective didactique, a pour but de rendre compte l'impact de l'utilisation des TICE en pratiques pédagogiques en premier lieu sur la motivation des apprenants et en deuxième lieu de développer et progresser leur niveau tout en mettant en place les conditions et les outils nécessaires qui permettent un bon fonctionnement notamment sur le plan didactique et pédagogique.

Mots-clés : *TICE, motivation, compétences linguistiques, FLE, pédagogique.*

I. Introduction

Nous vivons actuellement dans une société en perpétuelle évolution technologique : le télégraphe, le téléphone, la télévision, l'internet... Le tempo s'en est considérablement accentué au cours de ces dernières années, l'usage des technologies de l'information et de la communication TIC s'est accru d'une manière considérable. Les TIC sont plus que jamais un levier de développement économique et sociétal pour notre pays, dans divers domaines tels que les réseaux, l'innovation, la santé, la mobilité, le transport ainsi que le domaine de l'enseignement-apprentissage n'échappe pas à cette évolution. Nombreuses sont les réformes effectuées par le ministère de l'éducation, vu l'importance du numérique qui intervient aujourd'hui dans toutes les disciplines.

L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement TICE a changé l'enseignement du français car ces technologies permettent d'améliorer la communication et le travail en classe de langues, particulièrement dans l'espace du laboratoire de langues. Ainsi que les TICE, représentent une plus-value induite par le changement de support. Sans oublier que la motivation et l'intérêt des élèves se développent.

La variété des supports (écrits, images, modélisations, vidéos, simulations, enregistrements audio,...) permet d'utiliser différents canaux sensoriels chez les élèves, auditif et visuel. Plusieurs codes s'en dégagent, des codes linguistiques, mais aussi des codes iconiques, plus dynamiques. De la même façon, nous nous trouvons face à une diversité de sources, allant de documents officiels à des productions personnelles.

II. Contexte

Nous avons choisi le thème des TICE dans l'enseignement apprentissage de la langue française car nous avons remarqué que l'école marocaine s'adapte à l'évolution de la société, notamment avec l'évolution du numérique. Sachant bien que la plupart des collégiens savent se servir d'un ordinateur ou d'une tablette à des fins ludiques et que la majorité d'entre eux en possède un à la maison.

Ainsi que la dernière réforme du ministère de l'éducation intitulée «La Vision Stratégique Pour la Réforme de L'école (2015/2030)» a pour objectif :

D'introduire les TIC dans le quotidien de la communication, de l'apprentissage et de l'innovation à l'école.

Cet objectif contribue à la réalisation d'une société de la connaissance pour tous, c'est le cadre général de la Charte d'avenir.

III. Problématique de la recherche

Tout ce que nous venons de citer supra, nous a conduit à la problématique suivante :

L'utilisation des TICE au cycle secondaire collégial dans l'enseignement apprentissage du Français est-elle efficace quant à l'acquisition des compétences linguistiques et à la motivation des apprenants ?

Dans cette perspective, plusieurs questions constituent le fil conducteur de notre travail :

1. Pourquoi l'intégration des TIC dans l'enseignement apprentissage de la langue française ?
2. Quelles contributions potentielles peuvent-elles apporter à la réflexion de l'apprentissage de la langue française ?

3. Comment les TICE répondent aux besoins des élèves en langue française et à leurs motivations ?

4. Quels sont les véritables besoins des élèves et des enseignants en matière de TICE ?

➤ Hypothèses

Comme nous l'avons signalé, les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) présentent une opportunité importante pour moderniser les systèmes éducatifs et réactualiser les pratiques pédagogiques. Les hypothèses qui guident notre réflexion sont les suivantes :

- La communication, la participation, et l'apprentissage collectif entre le professeur et l'élève dans une classe multimédia sont essentiels pour la motivation et le succès de l'apprentissage de la langue française.
- Les TICE permettent la découverte des différents parlers, des accents régionaux, de l'intonation spécifique des personnes. Les TICE offrent la possibilité aux élèves de prendre conscience de l'importance du multilinguisme et du multiculturel.
- Les TICE peuvent constituer un support et un véhicule attractifs des connaissances. Elles incitent à écrire, à manier la langue. En améliorant les compétences linguistiques des apprenants.

Ces questions et ces hypothèses nous permettront d'analyser : l'acquisition des compétences linguistiques, l'impact de l'intégration des TICE dans la classe de français ainsi que les besoins des apprenants et des enseignants pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage de la langue française.

IV. Démarche méthodologique

Quant à la méthode de recherche que nous avons adoptée, elle repose principalement sur l'interaction entre théorie et pratique. La théorie a permis de réunir, les éléments nécessaires à la conceptualisation des données du problème à savoir plusieurs éléments parmi lesquels les courants pédagogiques que nous avons mis à notre disposition : le béhaviorisme, le rationalisme ou cognitivisme, le constructivisme (ou humanisme) et le connectisme.

Quant aux pédagogies favorisées par les TICE, nous avons opté pour la pédagogie de projet. Cette dernière a été principalement inspirée des travaux de John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, qui s'appuie sur une action organisée vers un but précis ; appelée aussi «Learning by doing» c'est-à-dire apprendre en faisant. Nous nous sommes appuyés aussi dans la partie théorique sur les outils matériels et outils logiciels pour concrétiser la partie pratique. Puis nous avons mis nos options théoriques et méthodologiques à l'épreuve des faits, par deux expérimentations. Afin d'examiner si les explorations théoriques et les propositions méthodologiques que nous avons effectuées, concernant l'utilisation des TICE dans l'enseignement apprentissage du français, peuvent contribuer au développement des compétences linguistiques des apprenants ainsi que sur leur motivation. Nous avons réalisé une expérimentation dans deux classes de troisième année collégiale, l'une utilisant les TICE et l'autre sans l'utilisation des TICE.

Nous avons opté dans notre travail de recherche pour une expérimentation sur le terrain comme méthode d'analyse de données à la fois quantitative et qualitative tout en travaillant sur l'application Hot POTAEOS et sur le logiciel Opale advanced pour le scénarii pédagogique .

En ce qui concerne la séquence didactique, nous avons choisi de travailler sur une séquence didactique dans le programme des collégiens, dans le but de : comparer, observer et analyser l'acquisition des compétences linguistiques et la motivation des apprenants dans deux classes une avec les TICE et l'autre sans l'utilisation des TICE. Notre étude se penche également sur l'analyse des données recueillies d'un interview adressé aux enseignants du secteur privé et du secteur public dans les directions provinciales Chtouka Ait Baha et Agadir. L'objectif est de mettre en évidence, d'une part, la façon dont les enseignants prévoient l'introduction des TIC dans l'enseignement de la langue française et, d'autre part, de décrire les tendances en matière d'utilisation efficace des TICE par ces acteurs, la motivation de leurs apprenants, ainsi que les obstacles qui entravent une intégration méthodologique de ces techniques en classe.

V. Résultats de la première expérimentation

➤ *Classe avec les TICE (figures 1,2 et 3 au-dessous)*



Figure 1 : Corpus de la classe avec les TICE sur Opale Advanced



Figure 2 : Corpus de la classe avec les TICE avec exercice sur Opale Advanced

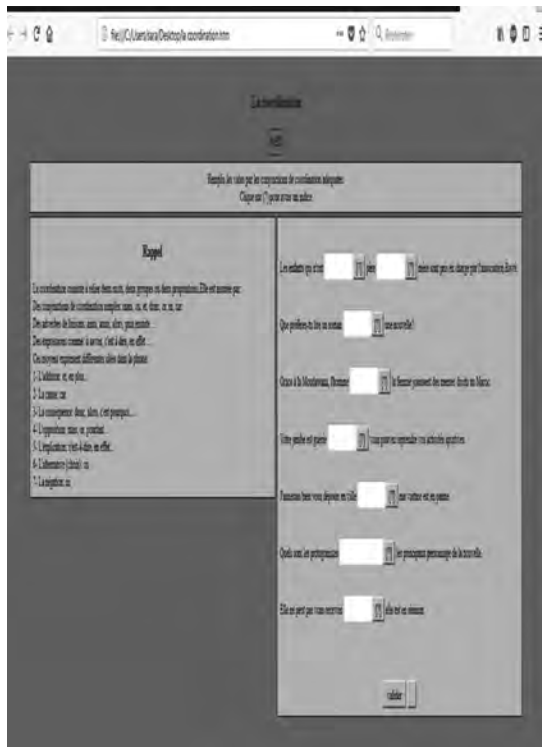


Figure 3 : Exercice interactif sur Hot Potatoes

Après avoir utilisé les outils TICE, nous avons eu les résultats suivants :

- Les apprenants sont intéressés pendant toute la durée du cours avec les TICE, ils se sont vraiment appliqués à la réalisation des activités de langue, pendant lesquelles ils n'étaient pas considérés comme des récepteurs passifs, mais comme des acteurs participant activement.

- En ce qui concerne les objectifs de la langue, nous estimons que les apprenants ont réussi à réaliser les tâches et les activités proposées. Pour toutes les étapes des activités : mise en situation, conceptualisation, appropriation et application, la majorité des apprenants n'ont pas rencontré de problèmes au niveau de la compréhension des consignes et des contenus.

- Quant aux autres activités de compréhension et d'exercices variés proposés dans l'application Hot Potatoes (sous forme de questionnaires à choix multiples, de puzzle ou à trous.), nous avons relevé des taux de réussite différents pour chaque apprenant, mais, d'une manière générale, la grande majorité d'entre eux sont parvenus à trouver les bonnes réponses.

➤ *Classe sans les TICE (Voir la figure 4 au-dessous)*

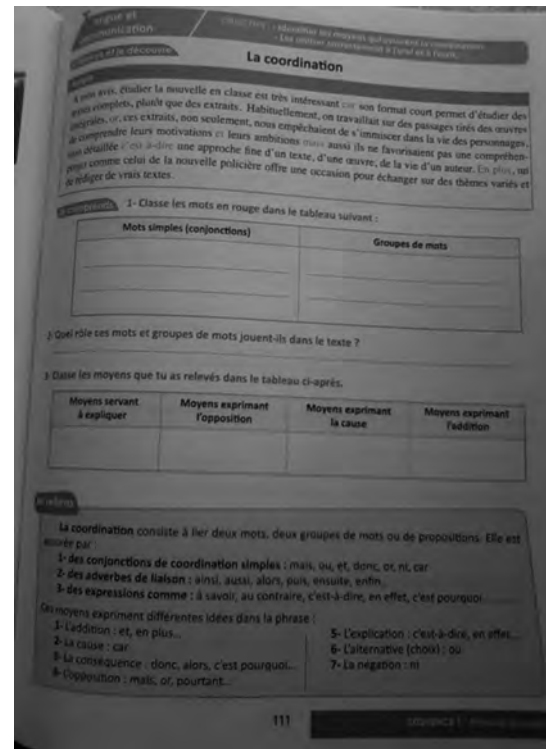


Figure 4 : Corpus de la classe sans les TICE

Après avoir effectué la séance avec la méthode traditionnelle, nous avons eu les résultats suivants :

- La classe était comme fermée, qui a des règles bien limitées, où la moitié des apprenants ne sentait pas la liberté d'exprimer leurs idées, de donner leurs opinions
- L'enseignant prend toute la responsabilité dans la classe, celui-ci est considéré comme la seule source de l'information, parce qu'il monopolise la parole, explique et les apprenants l'écoutent.
- La moitié des apprenants sont des acteurs passifs dans leur apprentissage.
- Il y avait peu d'échanges verbaux entre enseignant-apprenant, apprenant-apprenant.
- La séance était très longue à l'aptitude des acquisitions quotidiennes : Observer, relever, lire, écrire, argumenter, comprendre etc.

VI. Résultats de la deuxième expérimentation «Interview»

L'interview que nous avons effectuée, porte sur cinq questions :

1. Les apprenants sont-ils mieux concentrés avec le cours utilisant les TICE ?
2. La compréhension de cours se fait-elle mieux en utilisant les TICE ?
3. La motivation des apprenants est-elle en progression par rapport aux anciennes méthodes ?
4. Pensez-vous que les outils TICE pourraient développer les compétences linguistiques de vos apprenants ?
5. Avez-vous des problèmes qui entravent l'utilisation des TICE dans la classe ou dans la salle informatique ?

Le fait de mener cette expérimentation nous a démontré que l'utilisation de ces nouvelles technologies a une réelle place en classe de FLE notamment dans le secteur privé et le secteur public.

D'après les résultats de cette interview (selon les enseignants), nous avons retenu cinq éléments :

- Les apprenants montrent plus de concentration lorsqu'il s'agit d'un cours utilisant les TICE, ils réagissent avec un enthousiasme hors du commun et même les éléments les plus soporifiques participent à la leçon.

- Les TICE aident l'apprenant à mieux comprendre vu que la leçon associe le son à l'image ce qui permet à l'apprenant d'intégrer un grand nombre de connaissances. Chose qui n'est pas possible avec une leçon classique.

- Les apprenants reçoivent une telle leçon avec une grande ardeur du moment que ce genre de leçons leur permet de sortir de la rigidité et de la passivité des leçons de tous les jours.

- Tous les interviewés sont d'accord sur le fait que ces outils aident les apprenants à parfaire leur compétences linguistiques. Quand la leçon repose sur un support audiovisuel qui met une avant le français tel qu'il est parlé en France par exemple, l'apprenant ne peut qu'en bénéficier pour parfaire sa prononciation mais aussi pour enrichir son vocabulaire. Bref, on peut dire que ces outils sont très importants pour l'apprentissage de la langue française.

- Excepté le manque de moyens dans les établissements éducatifs publics, nous sommes confrontés à un autre grand défi qui est celui de la formation des enseignants en matière des TICE.

VII. les apports et les limites

➤ *Les apports des TICE*

Durant les séances utilisant les TICE, nous avons pu apercevoir des apports bénéfiques et positifs par rapport à ce que nous faisons traditionnellement et quotidiennement en classe.

Par exemple les cas d'Abdelrahim et Said :

- Abdelrahim : est un élève silencieux qui ne participait pas en classe et qui obtient toujours des notes inférieures de 10 sur 20. Dès la première séance en salle informatique, nous avons remarqué que cet élève se concentrait mieux et son visage dégageait de l'enthousiasme quant à l'utilisation de l'ordinateur. Une fois devant sur l'écran, son silence n'avait pas eu lieu, il a commencé à interagir avec son professeur. Cela prouve qu'Abdelrahim a des capacités et il faut l'encourager.

- Said : est un élève perturbateur qui ne travaille pas en classe et qui a du mal à se concentrer pendant les cours et dit toujours «je ne comprends pas le français, c'est une matière difficile». Devant ces outils technologiques, il se montre comme un génie d'informatique et devient très attentionné, ses habitudes ont disparu complètement pour laisser place à un élève sérieux et attentionné.

- Les exercices proposés sur Hot Potatoes ont permis de gagner beaucoup de temps par rapport aux exercices classiques, par exemple la fonction aide permet à l'élève de l'aider à trouver la réponse plus facilement et d'intervenir rapidement, ce qui peut faire gagner du temps ainsi que l'option ressources est un appui qui aide l'apprenant à bien mener son exercice et répondre adéquatement.

- Les élèves sont dans un état d'esprit détendu et positif, ils apprennent de manière plus efficace.

- Le feed-back est immédiat.

- Et avec ces outils, l'enseignant a un accès à plusieurs ressources afin de réaliser un cours qui donne du sens.

➤ *Les limites des TICE*

L'analyse des données recueillies dans les deux expérimentations montre que la majorité des enseignants interviewés (dans le secteur public) estiment que les principaux obstacles à leurs pratiques des TICE sont relatifs à :

- L'absence d'ordinateurs intégrés en salle d'informatique.
- Le nombre insuffisant d'ordinateurs connectés à Internet.
- Le nombre insuffisant de périphériques (souris, clavier, haut-parleurs...).
- L'absence de contenus éducatifs adaptés aux programmes scolaires.
- L'absence de stratégie pour l'entretien et le renouvellement du matériel.
- L'absence de formation sur la manipulation des TICE.
- L'enseignant, doit faire sentir aux élèves que les technologies nous permettent de résoudre certains de nos problèmes, mais que plusieurs seront plus aisément résolus grâce à l'intervention de personnes réelles.

VIII. Conclusion

Nous pouvons dire qu'aujourd'hui il est très important de faire intégrer le support multimédia dans les pratiques pédagogiques des enseignants vu leurs effets sur l'apprenant qui devient un acteur actif, motivé, engagé dans son apprentissage. Ceci se fera par les formations régulières des enseignants de toutes nouveautés en termes de multimédia pour leur permettre une facilité à utiliser les technologies et surtout de repenser l'infrastructure des établissements publics.

Pour surmonter les obstacles que nous avons cités supra, il existe des facteurs qui peuvent encourager les enseignants de faire usage des TICE dans la pratique classe. En effet, avoir des équipements matériels suffisants, avoir des logiciels éducatifs convenables, avoir des classes non chargées suivre une formation dans la conduite de l'enseignement intégrant les TICE, sont les facteurs les plus prometteurs à l'utilisation

des TICE selon la perception des enseignants interviewés. Ainsi, les projets de généralisation des TICE dans le système éducatif marocain devraient prendre en considération les principales contraintes soulignées dans cette recherche afin d'intégrer sur de bonnes bases plus solides le numérique dans nos établissements scolaires.

Cependant le système éducatif marocain a beaucoup à apprendre de ce qui se fait dans les établissements comme programmes utilisant les TICE et doit collaborer avec les enseignants pour discuter les problèmes rencontrés afin de résoudre et répondre aux besoins des apprenants. Enfin nous ne pouvons que confirmer nos hypothèses avancées supra car comme nous l'avons vu durant tout au long de cette recherche action les nouvelles technologies constituent un moyen et un outil très efficace dans le parcours enseignement-apprentissage de la langue française au collège, c'est une façon très importante pour susciter la motivation et améliorer les compétences linguistiques des apprenants afin de progresser.

Pour les perspectives de notre recherche, il serait très intéressant de voir dans les recherches futures :

- la perspective d'utiliser les TICE dans tous les cycles et comprendre l'impact de son intégration en pratique pédagogique.
- Il serait aussi intéressant de faire des recherches sur la façon de les utiliser par les apprenants et les enseignants de les aider à progresser vers une intégration idéale et agréable.
- Enfin pour percevoir les bienfaits sur la motivation et la réussite des apprenants. Il très pertinent de poursuivre des recherches dans ce domaine et pourquoi ne pas tenter et généraliser l'expérience de la classe inversée dans tous les établissements marocains.

Références

- [1] André B., Dekoninck J. «Motiver pour enseigner, Analyse transactionnelle et pédagogie», Hachette Édition, 1998. P 98
- [2] BARON G-L et BRUILLARD É. «L'informatique et ses usagers dans l'éducation», 1996. P 51.
- [3] BARRETTE, C. «Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les

- établissements du réseau collégial québécois : De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle». Education, vol. 12, no 2, 2004. P 104-112
- [4] Bertrand. Y. «Théories temporaire de l'éducation», Ottawa : zen d'arc, 1990 .P100.
- [5] Bourguignon, C. «Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues». in Micro-Savoir documents, CNDP, 1994.P 19.20
- [6] Bouchikhi A, Dali M, Mansoum R, Islah M. Passerelle Français Livret de l'élève, Edition Afrique Orient 3ème année cycle collégial, 2017 .P 28.
- [7] Cuq J-P. «Le français langue étrangère et seconde», Hachette, Paris, 2003.P238
- [8] Cuq J-P et GRUCA I. : «Cours de didactique du français langue étrangère et seconde», 2005. P 210.
- [9] Dictionnaire de psychologie, 1991.P 467.
- [10] Demaziere. F. «Langues et TIC, méthodologie de conception multimédia», Ophrys, 1996 .P 17
- [11] Lebrun M. «Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? Perspectives en éducation et formation» De Boeck Supérieur, 2007. P 210
- [12] LEBRUN, M. «Technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'UCL : allier pédagogie et technologie». Profetic 1. 2004. P 16
- [13] Linard.M. (1990). «Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies». Éditions Universitaires, Paris. P 191
- [14] LOURT.P. Maslow et Herzberg,. «Les théories du contenu motivationnel» CLAREE, LAE-USTL, 2002.
- [15] Meyriat, J. «Information vs communication. In L'espace social de la commnication», Paris, CNRS 1985. P 63
- [16] Nachit, B., Lablidi, A., Abdelwahed, N., Bahra, M., & Talbi, M. Concours des enseignants innovants au Maroc. EpiNet : Revue Electronique de l'Epi, 2013.P 157.
- [17] Robert J. P, (2005). «Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Collection L'essentiel français, ophrys, paris, 2005.

L'ExAO dans la démarche d'investigation en sciences physiques

Bouchra GOURJA, Batoul BAYALI, Jaouad Terhzaz,
Mohamed BAHRA, Azzeddine ATIBI

CRMEF Casablanca-Settat, Casablanca
bouchragourja@gmail.com, bbayali@gmail.com,
terhzazj@yahoo.fr, mohamed.bahra@gmail.com, atibi.azzeddine@outlook.com

Résumé : *Les auteurs des programmes et instructions officielles relatives aux sciences physiques affirment avoir fondé leur segmentation des connaissances relatives à cette science, en vue de leur enseignement, sur les préceptes avancés par des psychopédagogues, chantres de l'approche par compétence et de la pédagogie constructive. Le rapport de la classe aux dispositifs expérimentaux doit révéler le remplissement ou le non remplissement des stipulations de cette exigence par le fonctionnement réel de la classe.*

En effet, dans la démarche d'investigation le rôle des dispositifs expérimentaux est de produire des effets confirmant ou infirmant des hypothèses préalablement élaborées par les élèves à partir de la réflexion et de la confrontation d'une situation déclenchante issue de leur quotidien. L'ExAO conçu autour de capteurs de ces effets, s'allie pour que les effets en question soient effectivement produits, captés et quantifiés par les élèves après qu'ils les aient conçus, attendus et anticipés.

Cependant, tout cela peut être faussé par une utilisation inappropriée de ces capteurs par les professeurs. Aussi avons-nous décidé d'effectuer une étude exploratoire, à propos de la manière avec laquelle les professeurs utilisent certains de ces capteurs. L'étude consistait à utiliser l'ExAO dans une démarche d'investigation en sciences physiques, en accompagnant un professeur stagiaire pour deux classes d'une trentaine d'élèves dans son établissement du secondaire qualifiant de l'AREF de Casablanca-Settat.

Mots-clés : *ExAO, sciences physiques, la démarche d'investigation*

I. Introduction

Les programmes et instructions officielles du ministère incitent à utiliser l'approche par compétence en sciences physiques au secondaire. Cette approche qui s'appuie sur l'expérimentation en sciences physiques privilégie une démarche d'investigation. La démarche d'investigation s'avère fort importante pour l'apprentissage de la physique chimie du fait qu'elle s'appuie sur un questionnement des élèves relatif au monde réel. Elle permet la construction des savoirs et savoir-faire à partir de situations problèmes motivantes et proches de la réalité pour conduire l'élève à définir l'objet de son apprentissage [1].

L'Expérimentation Assistée par Ordinateur (ExAO) ne diffère pas fondamentalement de l'expérimentation telle qu'elle était menée classiquement avec divers instruments de mesures et appareils de laboratoire mais l'incorporation de l'ordinateur dans une chaîne de mesure apporte de nombreux avantages. L'acquisition des données peut être automatisée, les résultats des mesures peuvent être sauvegardés aisément et traités par divers outils logiciels. De plus, la présentation des résultats sous forme graphique est considérablement simplifiée ce qui en facilite l'analyse et l'exploitation pédagogique [2].

L'expérimentation assistée par ordinateur peut être utilisée pour plusieurs expériences en sciences physiques. Dans l'objectif de l'intégration des TICE dans l'enseignement, le Ministère de l'éducation nationale M.E.N. a équipé les laboratoires de sciences physiques de plusieurs établissements du secondaire en matériel ExAO [3].

Notre question fondamentale est la suivante: existe-t-il des phénomènes physiques et/ou chimiques dont l'étude, en milieu scolaire, est quasiment impossible sans l'entremise de l'ExAO ?

Pour assurer à l'étude d'un phénomène physique un haut degré de scientificité, il faut pouvoir mener cette étude en laboratoire. Pour cela, il faut pouvoir effectuer une bonne captation du phénomène. Plusieurs capteurs sont disponibles à cet effet. Les capteurs de tension, de pH, de la conductivité et de pression en font partie. Ces capteurs sont des solutions techniques du problème de la reproduction en laboratoire du phénomène objet d'étude.

Or penser cette reproduction en se posant des questions constitutives de son problème, avant d'être informé de sa solution, est un acte constitutif de l'investigation fondant cette étude. La façon avec laquelle les professeurs utilisent ces capteurs peut faire obstacle à l'émergence chez les apprenants de ces questions. Sans cette émergence de ces questions, le recours à l'ExAO dans la classe des sciences physiques est détourné de son objectif.

L'ExAO serait réduit en un moyen de se livrer, devant ses élèves, à de simples exhibitions monstratives.

Nos hypothèses sont les suivantes :

Il est apparu que la plupart des enseignants de sciences physiques a reçu une formation sur l'usage de l'ExAO, que le matériel de l'ExAO est rendu disponible, opérationnel et prêt à l'emploi dans les établissements secondaires, et que le taux d'usage de l'ExAO a augmenté avec les nouvelles promotions d'enseignants de sciences physiques qui ont reçu leur formation aux CRMEF, et avec l'accessibilité au matériel.

Malgré tout cela, la façon avec laquelle les professeurs emploient les capteurs ne rend ni le problème de la captation du phénomène

suffisamment intelligible pour les élèves, ni les pratiques de référence associées maîtrisables par eux. Suivre le mode d'emploi des capteurs est tout sauf engager les élèves dans le processus d'investigation.

Puisque l'ExAO permet l'acquisition des données automatisées, et que les résultats des mesures peuvent être sauvegardés aisément, nous nous sommes tout d'abord intéressés aux points forts et aux points faibles de l'utilisation de cet outil lors des expériences en sciences physiques.

II. Cadre théorique

Parmi les principes de l'approche par compétence, l'enseignant veille à créer des situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant dans la mesure où elles relient les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel. La formation se libère de son champ de matières et des connaissances cumulées pour atteindre ce que X. Rogiers appelle «la variété écologique».

Ce principe consiste donc à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt, ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilité. L'approche par compétence présente un atout pour créer et donner du sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisan de son propre savoir.

Cette approche repose également sur la situation qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, X Rogiers définit la situation comme «un exemple d'informations destiné à une tâche précise». L'importance n'est plus accordée au savoir/savoir-faire de l'apprenant mais plutôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances [4].

La classe des sciences physiques est avant tout un lieu d'analyse, de recherche, de découverte. La démarche pédagogique doit donc privilégier une démarche d'investigation et s'appuyer sur l'expérimentation dans une approche par compétence.

L'intelligence pour acquérir une connaissance démarre d'un obstacle à franchir. Cette démarche s'appuie donc sur le questionnement des élèves sur le monde réel et dans la résolution de problèmes.

Il y a plus de soixante ans déjà, Bachelard mettait en évidence l'importance des «obstacles épistémologiques» rencontrés par les élèves lors de l'apprentissage de concepts scientifiques. Ces «obstacles» ne sont pas liés à des lacunes ou à des manques dans les connaissances des élèves, mais au contraire à la présence de représentations erronées. Ces représentations devront donc être déstabilisées pour que puissent en émerger de nouvelles. La conception bachelardienne réhabilite donc le rôle de l'erreur en éducation puisque dans cette perspective, toute nouvelle connaissance ou tout apprentissage est le fruit d'une erreur rectifiée. Plusieurs dizaines d'années plus tard (à partir des années 1970), de nombreux didacticiens se sont intéressés aux représentations initiales des élèves ou pré-représentations pouvant constituer des obstacles dans la construction des concepts scientifiques. Plusieurs approches didactiques ont été suggérées pour amener les élèves à déstabiliser certaines de leurs représentations et en construire de nouvelles, dont un exemple type est le dispositif de la «situation-problème»[5].

L'enseignement des sciences fondé sur l'investigation n'est pas une nouveauté, que cela soit en France ou dans le monde [6]. En effet, cette méthode scientifique a été intégrée depuis plus d'un siècle, dans les curriculums des sciences dans de nombreux pays notamment les pays anglophones comme l'Angleterre et les États Unis [7]. En France, située dans la continuité de l'approche de la démarche scientifique et initiée avec «La Main à la Pâte» en 1996 [8], les démarches d'investigation ont été progressivement intégrées. En effet, la DI a été adoptée à l'école primaire en 2000, au collège en 2008, au lycée professionnel en 2009 et dans les classes de seconde générale en 2010 [9].

Les démarches d'investigation ont été déclinées, mises en texte et en œuvre de manières différenciées. Ainsi, par exemple aux États-Unis (avec diverses versions, Inquiry-Based Science Education : IBSE ; Inquiry-Based Instruction : IBI ; Inquiry-Based Teaching : IBT) et en France, ils utilisent le terme de démarche d'investigation. Ces déclinaisons variées peuvent certainement être mises en relation, au moins partiellement, avec des références historiques et culturelles distinctes [10]

Dans le contexte marocain, la rénovation des méthodes de l'enseignement des sciences est l'un

des objectifs majeurs qui doivent être réalisés dans le secteur éducatif, dans cette perspective, le Maroc a ressenti la nécessité d'engager un ensemble de réformes du système éducatif [11] visant la généralisation de l'enseignement, l'amélioration de sa qualité y compris celle du contenu pédagogique et la restructuration des cycles de l'éducation [12,13].

Parmi ces réformes, la démarche d'investigation s'avère fort importante pour l'apprentissage de la physique et de la chimie du fait qu'elle s'appuie sur un questionnement des élèves relatif au monde réel. Elle permet la construction des savoirs et savoir-faire à partir de situations problèmes motivantes et proches de la réalité pour conduire l'élève à définir l'objet de son étude et à rechercher, extraire et organiser l'information utile. Les investigations réalisées, avec l'aide de l'enseignant, l'élaboration de réponses et la recherche d'explications ou de justifications, débouchent sur l'acquisition de connaissances, de compétences méthodologiques et sur la mise au point de savoir-faire techniques.

Les stipulations de cette démarche en sciences physiques sont les suivantes :

- Le choix par l'enseignant d'une situation de départ. En général, un phénomène physique issu du quotidien des élèves ;
- Le recueil des conceptions premières et la formulation de la situation problème
- La formulation d'hypothèses : les élèves émettent des hypothèses sur les issues possibles de la situation problème et sur la nature des phénomènes sous-jacents à la pratique de référence ;
- L'échange argumenté autour de la pertinence et de la falsification des hypothèses ;
- L'établissement d'un protocole expérimental afin de vérifier les hypothèses ;
- La structuration des connaissances acquises ;
- L'étude des possibilités de réinvestissement des connaissances acquises.

III. Méthodologie de recherche

Notre équipe de travail a accompagné un professeur stagiaire pour deux classes d'une trentaine d'élèves dans son établissement du secondaire qualifiant de l'AREF de Casablanca-Settat.

Nous avons choisi d'appliquer la démarche d'investigation avec deux classes de la 2^{ème} année du baccalauréat série sciences expérimentales option sciences physiques, pour réaliser un titrage acido-basique de la partie du programme de chimie «Transformations associées à des réactions acido-basiques en solution aqueuse.» La leçon est intitulée «Transformations associées à des réactions acido-basiques en solution aqueuse». L'expérience concerne le titrage pH-métrique d'un acide ou d'une base en solution aqueuse pour déterminer le volume versé à l'équivalence et choisir un indicateur coloré convenable. [14]

Pour la 1^{ère} classe, nous avons utilisé dans l'expérimentation, une expérience de pH-métrie classique ; par contre, dans la 2^{ème} classe, nous avons utilisé une expérience avec ExAO, puis nous avons comparé l'impact des deux expérimentations sur la construction et l'acquisition des nouveaux savoirs par les élèves.

Le choix de cette leçon était dicté par la disponibilité des capteurs existants dans les établissements d'expérimentation.

Tout système d'ExAO est constitué d'un capteur qui mesure les variations d'une grandeur physique provenant d'un phénomène physique et produit un signal électrique analogique dont la valeur est proportionnelle à celle du paramètre mesuré. Le signal électrique issu du capteur est appliqué à une interface d'acquisition comportant un convertisseur analogique/numérique. L'interface convertit les signaux analogiques en signaux numériques qu'elle transmet à l'ordinateur. Un logiciel adéquat pilote l'interface et permet de traiter les mesures réalisées, notamment sous forme graphique [15].

Le logiciel Logger Pro (Société Vernier, Interface Labquest), est très répandu dans les Lycées de l'AREF de Casablanca-Settat. Il permet d'acquérir directement la valeur du pH grâce à une interface d'acquisition et de réaliser des tracés pH-métriques à partir de ces valeurs rentrées dans un tableur. Le matériel utilisé et le principe du capteur sont exposés dans les figures ci-dessous.



Figure 1 : Matériel ExAO logiciels et interfaces



Figure 2 : Capteur pH-mètre

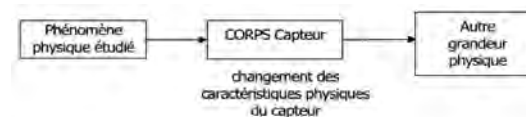


Figure 3 : Le principe du capteur

L'objectif de l'activité de pH-métrie en classe de 2^{ème} année du baccalauréat (2^{ème} année du secondaire qualifiant) est de réaliser un titrage acido-basique, et de déterminer la concentration de l'acide ou de la base contenue dans une solution, en utilisant une réaction acido-basique de titrage, à partir du volume équivalent. Les compétences exigibles sont les suivantes :

- Établir l'équation de la réaction support de titrage à partir d'un protocole expérimental ;
- Pratiquer une démarche expérimentale pour déterminer la concentration d'une espèce chimique par titrage par le suivi d'une grandeur physique et par la visualisation d'un changement de couleur ;
- Interpréter qualitativement un changement de pente dans un titrage pH-métrique.

L'objectif de l'expérimentation assistée par ordinateur est la création d'un tableau de valeurs à partir d'une réalisation expérimentale (titrage acido-basique), le tracé d'un graphe et l'exploitation en faisant appel à la méthode des tangentes ou de la dérivée graphique, et l'acquisition et l'enregistrement

des mesures de pH directement à l'aide du boîtier d'acquisition. Les compétences attendues sont les suivantes :

- valider à partir de critères définis, les résultats qu'un traitement automatique me fournit (calcul, représentation graphique, correcteur...);
- savoir produire une représentation graphique à partir d'un traitement de données numériques.

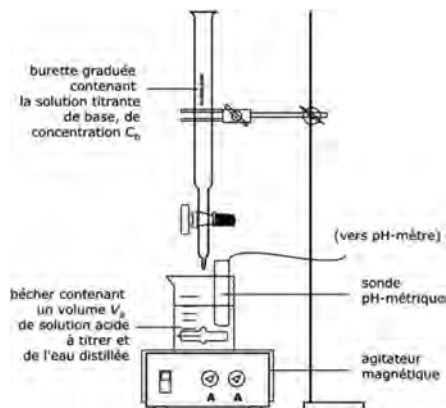


Figure 4 : Schéma du montage expérimental du titrage pH-métrique avec ExAO

IV. Résultats et interprétation

Nous avons classé les apports de l'ExAO en apports didactiques et apports méthodologiques. Parmi les apports didactiques, nous avons trouvé :

- la possibilité de réaliser plusieurs expériences en un temps limité, et donc un gain de temps qui permet de recommencer ;

- La constitution de banques de données qui donne accès à une bibliothèque de mesures enregistrées; ainsi, l'obtention de résultats directement exploitables n'est pas un objectif prioritaire de ces séances.

- L'enseignant peut retrouver sa banque de données et y revenir pour valider ou invalider les hypothèses émises par les élèves ou répondre aux questions qu'ils se posent.

- L'élève peut donc travailler à son rythme, accéder à des résultats considérés comme convenables pour identifier ses causes d'échecs, résultats qui resteront de toute façon disponibles ; il n'hésite pas à recommencer une manipulation.

- Durant le déroulement d'une expérience, la saisie automatique des mesures libère l'élève de la collecte des données (l'évolution en direct des résultats, sous forme graphique, ne mobilise plus l'attention à des tâches annexes) et, loin de le laisser passif, stimule sa réflexion ; l'observation des variations du paramètre étudié génère la naissance de questions, fait réfléchir sur la pertinence du protocole adopté, favorise la recherche d'expériences voisines ou connexes.

Les résultats de l'expérimentation effectuée avec ExAO a montré que les apports méthodologiques de l'ExAO sont les suivants :

- L'acquisition de plusieurs mesures, dans des conditions différentes (modifier le protocole, et faire intervenir un autre paramètre) peut se faire rapidement en une seule séance ;

- Chaque résultat peut être immédiatement sauvegardé

- La coopération professeur-élève modifie profondément le climat des classes en favorisant la mise en place d'un dialogue nouveau.

Nous avons repéré cependant certains points faibles de l'utilisation de l'ExAO, notamment :

- Dans l'expérience classique, la manipulation est au centre des activités des apprenants, et il y a une non linéarité des résultats. Avec l'ExAO, l'essentiel des tâches demandées aux élèves est d'exécuter les instructions du logiciel de traitement des résultats. La linéarité des résultats fait que les élèves pensent que tout est parfait, ce qui construit chez les élèves la conception que tout est linéaire, ils auront donc une représentation fautive sur les résultats des expériences; ce qui va peut-être créer un obstacle sur son futur apprentissage en sciences physiques.

- Certains élèves donnent plus d'importance à l'ordinateur qu'à l'expérience ;

- L'enseignant doit gérer aussi bien les problèmes techniques que pédagogiques.

V. Conclusion

L'ExAO présente plusieurs avantages didactiques et méthodologiques. Libéré de la collecte des données de l'expérience, grâce à l'ExAO, l'élève dispose de plus de temps pour réfléchir sur le problème de la

captation du phénomène objet d'étude et sur sa maîtrise. Mais cela, doit permettre de faire de cette captation une véritable pratique de référence bien maîtrisée. Cette maîtrise doit permettre à l'élève de projeter la production d'effets quantifiables à priori et des relations de cause à effet. Et cela doit exiger, de lui, l'élaboration d'un protocole expérimental pour vérifier la validité de ces projections.

Or l'occasion de répéter les expériences et les montages expérimentaux n'est jamais donnée à l'élève. La question très importante est donc : Est-ce que les TICE et les objets virtuels qu'elles rendent disponibles peuvent nous permettre de placer sous la responsabilité de l'élève la répétition simulée des expériences observées et/ou imaginées via l'ExAO?

Aussi, une étude exploratoire sur l'utilisation de la démarche d'investigation en sciences physiques par les enseignants du secondaire sera faite ultérieurement.

Références

- [1] L. Viennot, «Bernard Calmettes (dir.). Didactique des sciences et démarches d'investigation. Références, représentations, pratiques et formation», RDST, 6 | 2012, pp. 191-197.
- [2] P. Nonnon, L'ExAO : bilan, développements récents et perspectives. Skholê, hors-série 2, 2005, pp. 15-20.
- [3] Y. EL AZHARI, Directeur du CNIPE - MEN (Rabat) et I. LAAZIZ, Directrice du programme GENIE - MEN (Rabat), ExAO & enseignement des sciences au Maroc: état des lieux, enjeux et perspectives. CNTE'2012 - Marrakech, 21 décembre 2012.
- [4] J. M. de Ketele, «Xavier Roegiers, Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?», Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 28(2) | 2012, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 27 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/668>
- [5] Verhaeghe, J.C., Wolfs J.L., Simon, X., Compère, D. Conceptions des élèves en matière de sciences et de savoir. Dans *Pratiquer l'épistémologie*, Editions De Boeck supérieure. 2004, pages 87 à 98.
- [6] Lebeaume, J. (2011). L'investigation pour l'enseignement des sciences : actualité des enjeux. In M. Grangeat, *Les démarches d'investigation dans l'enseignement scientifique Pratiques de classe, travail collectif enseignant, acquisitions des élèves* (p. 19-34). Lyon : Ecole Normale Supérieure.
- [7]] Hasni, A., & Bousadra, F. (2016). Les démarches d'investigation scientifique dans les pratiques d'enseignements du secondaire au Québec : défis théoriques et pratiques. Présenté dans le 84e congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- [8] In M. Coquidé, C. Fortin, & G. Rumelhard. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites .Aster No. 8 (pp. 49-76).
- [9] Grangeat, M. (2014). Connaître les principes des démarches d'investigation : <http://webcom.upmfgrenoble.fr/sciedu/evacodice>.
- [10] Calmettes, B., & Matheron, Y. (2015). Les démarches d'investigation : utopie, mythe ou réalité ?. *Recherches en Education*, No. 21.
- [11] Chafiqi, F., & Alagui, A. (2013). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation 2011/3* (HS n° 1) (pp. 29-50).
- [12] Commission Spéciale d'Education et de Formation. (1999). Charte Nationale d'Education et de Formation. <http://www.men.gov.ma/sites/fr/Lists/Pages/charte.aspx.1999>.
- [13] Kouchou, I., Kaddari, F., Bennis, N., Hajji Hour, R., Bouayad, A. (Mars 2017). Aperçu Sur La Place De La Demarche D'investigation En Sciences Experimentales Dans L'enseignement Du Secondaire Qualifiant Cas De L'academie De La Ville De Fes. *European Scientific Journal*, edition Vol.13, No.7 ISSN : 1857 - 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431
- [14] Programmes et Instructions officielles de l'enseignement de la matière physiques et chimie au cycle secondaire qualifiant . programme des sections internationales du baccalauréat marocain- option français, discipline physique-chimie. MEN, 2ème année bac juin 2015
- [15] <http://www.snv.jussieu.fr/bmedia/ATP/principe.htm> consulté le 16/04/2017.

La Modernisation du Management des Etablissements Publics de Formation : Etat des lieux et Potentiels de Développement - Cas du CRMEF CS -

Abdessamad Dibi¹, abdesselam Mili², Abderrahim Benlakouiri³

CGprod, ISO, UH2 de Casablanca.

abdessamaddibi@gmail.com, miliabdesselam@gmail.com, benlakouiri.uh2@gmail.com

Résumé : *L'intérêt de ce travail est de faire une analyse descriptive de l'état des lieux et des potentiels de développement du management des établissements publics de formation à travers l'étude de cas du CRMEF CS.*

Notre étude se propose de répondre à la problématique suivante : dans quelles mesures le management actuel du CRMEF CS est-il mené conformément aux principes et enseignements du nouveau management public (NPM).

Après avoir présenté dans une première partie le nouveau management public (NPM) ainsi que le CRMEF de CS, nous analyserons dans la seconde partie l'état actuel des pratiques de gestion au sein de cet établissement ainsi que les potentiels de développement qu'il présente.

Notre méthodologie de recherche est une recherche qualitative descriptive et exploratoire, les modes de collectes de données sont principalement l'étude documentaire, l'observation directe ainsi que les entretiens formels et informels avec les acteurs sur le terrain.

Nous défendons l'idée que l'amélioration du management des établissements publics de formation passe par l'implantation d'un contrôle de gestion socio-économique orienté vers la recherche de la performance globale. Cette implantation serait le fruit d'un projet de

recherche intervention longitudinal et collaboratif avec une vision transformatrice de l'objet de recherche.

Mots-clés : *Nouveau management public (NMP), établissement public de formation (CRMEF), contrôle de gestion socio-économique, performance globale*

I. Introduction

Le besoin de maîtriser le management n'est plus l'apanage du secteur privé. Depuis la fin des années quatre-vingt du siècle dernier, le courant du Nouveau Management Public «NMP» a consacré l'idée d'emprunter au secteur privé ses pratiques modernes de management et de gestion centrés notamment sur les principes d'efficacité, d'efficience et de performance.

Ce tournant vers le «managérialisme» s'explique également par la recherche d'une nouvelle légitimité face aux différentes crises de gestion qu'a connue le secteur public. Cependant, le «NMP» ne devrait pas être considéré comme une transposition pure et simple des principes du management privé au secteur public vue les spécificités intrinsèques de ce dernier.

Les expériences internationales en matière du «NMP» sont multiples et variées, passant de modèles «durs et brutaux» à des options plus «souples» mais leur bilan est mitigé présentant de nombreuses

réussites mais aussi des échecs. Le Maroc, de par le poids et l'importance de son secteur public, n'est pas resté à l'écart de toutes ces gestations managériales.

Parmi les entreprises et établissements publics marocain «EEP», ceux dédiés à la formation occupent une place importante en raison notamment du rôle majeur qu'ils jouent en matière de développement économique et social du pays. Ces établissements de formation, en l'occurrence les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et la Formation «CRMEF» ne manquent ni de ressources ni de compétences pour mener à bien leurs missions, mais ils opèrent dans un environnement général en perpétuelles mutations.

En effet, les établissements publics de formation CRMEF évoluent dans un nouveau contexte marqué notamment par :

- ✓ La régionalisation avancée : une nouvelle architecture régionale de ces centres de formation ;
- ✓ L'autonomie de gestion : d'importantes subventions publiques sont mises en jeu ;
- ✓ La contractualisation : l'émergence des pratiques de contrôle de gestion de ces établissements ;
- ✓ La modernisation de la gestion des EEP au Maroc sous l'influence du «nouveau management public.

Ce nouveau contexte implique de nouveaux impératifs de gestion en particulier :

- ✓ Le besoin d'une nouvelle organisation interne : une répartition des responsabilités, des pouvoirs et leur coordination ;
- ✓ Plus de rationalité dans la gestion économique : ces établissements sont appelés à faire mieux avec moins de moyens ;
- ✓ La mise en place des outils de contrôle des activités et des processus : adoption de système de contrôle de gestion ;
- ✓ La mise en place d'un «nouveau management public» : dans sa globalité.

Quelle est, à la lumière des principes et enseignements du «NMP», l'état des lieux des pratiques de management dans ces centres de formation ? Quelles sont les contraintes et les difficultés pour la mise en

place d'un management moderne et performant ? Et quels potentiels de développement du management présentent ces centres de formation ? Telles sont les questions auxquelles ce travail de recherche essaie d'apporter des réponses.

PARTIE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

Section 1 : Le Nouveau Management Public «NMP»

Le «management public» ou le «management des organisations publiques», telle qu'il a été développé dans les travaux des précurseurs anglo-saxons (C. Hood 1991 ; Hoggett, 1996 ; ...) ainsi que dans la littérature francophone (R. Lauffer 1995 ; A. Bartoli 1997 ; J. Lachmann 2011 ; ...) date du début des années 1970⁽¹⁾. Cependant, cette relative ancienneté n'a pas encore permis de stabiliser véritablement le contenu de ce terme et ce en dépit de son large utilisation.

En effet, gérées depuis longtemps selon la théorie bureaucratique wébérienne, comme étant le mode de management le plus adéquat, les organisations publiques sont de plus en plus abordées en terme de principes de management des organisations privées notamment sur les trois principes d'économie, d'efficacité et d'efficience.

Historiquement, le *New public management* «NPM» est tout d'abord apparu comme un mouvement empirique au Royaume-Uni (New Public Management movement) avant de se répandre dans tous les pays de l'OCDE ainsi que dans plusieurs pays en développement.

Ce n'est qu'au début des années 1990 que ce mouvement est devenu l'objet de l'attention des théoriciens en particulier Christopher Hood à qui on doit, en 1991, l'appellation de «new public management (NPM)» traduit en français par «Nouvelle Gestion Publique (NGP)» ou encore plus pertinemment «Nouveau management public (NMP)».

On retiendra ici la définition proposée par A. Bartoli (1997)⁽²⁾, il s'agit de «l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et

(1) P. GIBERT, «Les formes du management, le management public», *Cahier Français*, n°21, 2004.

(2) A. Bartoli, le management des organisations publiques, Dunod 1997.

de contrôle des organisations publiques visant à développer leurs performances générales et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation».

Le NMP est d'autre part transdisciplinaire, touchant à la fois les fonctions stratégique, finance, marketing et ressources humaines ;

Le tableau suivant résume les différentes actions s'inscrivant dans le champ d'action du «NMP»⁽¹⁾

Fonction stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion par les résultats • Mise en place d'une planification stratégique • Privatisation d'entreprises publiques, externalisation (faire-faire) • Mise en place de partenariats public/privé • Séparation des fonctions politique (conception) et administrative (mise en œuvre) • Déconcentration et/ou décentralisation • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en interne (l'intranet permet de décloisonner les services) • Généralisation de l'évaluation (culture de la performance) • Simplification des formalités administratives
Fonction finance	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des déficits • Budgétisation par programme • Plus grande transparence de la comptabilité (par exemple par la mise en place d'une comptabilité analytique pour comparer les résultats aux prévisions)
Fonction marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du marketing public (consultations, enquêtes, sondages, observatoires, etc.) • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en externe (pour une meilleure communication)
Fonction ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des effectifs • Responsabilisation et motivation des fonctionnaires (individualisation des rémunérations, primes au rendement, etc.) • Développement de la participation

Figure 1 : Les différentes actions s'inscrivant dans le champ du NMP

Section 2: Les Etablissements Publics de Formation CRMEF

Les Centres Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation (CRMEF) sont des établissements publics de formation des cadres supérieurs sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale ; Actuellement, ils sont au nombre de 11, répartis sur les 12 régions du Maroc ;

Dans chaque CRMEF existe des annexes et des antennes résultant des fusions entre les ex-CPR et les ex-CFI ; Ces CRMEF fonctionnent en réseaux à l'échelle nationale et régionale.

Le CRMEF CS est créé dans le cadre du décret 2.11.672 du 23 décembre 2011 relatif à la création des CRMEF⁽²⁾ ; Il comprend 6 entités à savoir :

- ✓ Le siège, avenue Stendhal (ex-Derb Ghalef),
- ✓ Annexe Hay Essalam (ex-Hay Hassani),
- ✓ Annexe avenue Victor Hugo (Mers sultan),
- ✓ District régional El Jadida,
- ✓ District régional Settat,
- ✓ District régional de Ben Slimane.

A. Les missions du CRMEF

Selon l'article 3 du décret⁽³⁾ relatif à leurs créations, le CRMEF a pour mission :

- ✓ La qualification des professeurs stagiaires dans les différents cycles de l'enseignement: (Enseignement du préscolaire et primaire; Enseignement secondaire collégial ; Enseignement secondaire qualifiant).
- ✓ Préparation des candidats à la passation du concours d'agrégation.
- ✓ Formation des cadres administratifs pédagogiques et des cadres d'appui pédagogique et social.
- ✓ Organisation des sessions de formation continue au profit des fonctionnaires du Ministère de l'Education Nationale (MEN).
- ✓ L'organisation des activités de recherche scientifique dans les domaines éducatif, pédagogique et didactique et également dans le domaine de la gouvernance des établissements.
- ✓ La réalisation des études et des recherches dans les domaines qui entrent dans le cadre des missions assignées aux CRMEF.
- ✓ La production de documents pédagogiques, et l'échange des informations avec les centres des régions concernés.
- ✓ La proposition de projets de réforme et d'innovation des curricula et de programmes de formation.
- ✓ La réalisation des conventions de partenariat et de coopération dans le domaine de la formation des cadres avec des organismes et des

(1) A. AMAR L.BERTHIER, «Le nouveau management public : avantages et limites», *Gestion et Management Publics*, vol.5, Décembre 2007.

(2) BO 6018 du 2 février 2012.

(3) Décret 2.11.672 du 23 décembre 2011.

établissements publics ou privés, nationaux ou internationaux.

B. Les organes de gestion des CRMEF

L'analyse des articles 6, 9, 11 et 12 du même décret⁽¹⁾ permet de distinguer deux principaux organes de gestion au niveau de ces établissements à savoir un organe de pilotage, en l'occurrence le directeur du centre, et un organe de prise de décision à savoir le conseil du centre.

1. Le directeur du centre, organe de pilotage :

L'administration et la gestion du CRMEF sont confiées à un directeur de centre, choisi par l'autorité de tutelle, après appel ouvert aux candidatures, parmi les candidats qui présentent notamment un projet de développement du centre. Il est assisté par quatre directeurs assistants et un secrétaire général :

- ✓ Un directeur assistant chargé du cycle de qualification des enseignants
- ✓ Un directeur assistant chargé du cycle de préparation à l'agrégation
- ✓ Un directeur assistant chargé du cycle de formation des cadres administratifs
- ✓ Un directeur assistant chargé de la formation continue et la recherche scientifique
- ✓ Un secrétaire général chargé de la gestion administrative du centre

2. Le conseil du centre, organe de décision :

Le conseil du CRMEF a pour mission la répartition du budget du centre, sa gestion et le suivi des dépenses à travers la commission de suivi du budget créé au sein du conseil du centre ;

Il est composé des:

- ✓ membres légaux : le directeur du centre, les directeurs assistants et les chefs de filières ;
- ✓ membres désignés : quatre membres externes au centre désignés pour 4 ans renouvelable une seule fois, par l'autorité de tutelle sur proposition du directeur du centre et consultations des directeurs assistants et les chefs de filières ;

- ✓ membres élus : Les représentants du corps professoral, du staff administratif (fonctionnaire et techniciens) et des stagiaires.

Selon l'article 15 du même décret⁽²⁾, le conseil du centre crée en son sein les commissions suivantes : La commission pédagogique ; La commission de suivi du Budget ; La commission de la recherche scientifique et de la coopération ; La commission des affaires sociales, culturelles et sportives ; Et des commissions ad hoc spécifiques.

PARTIE 2 : PRESENTATION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de ce travail, le «NMP» est transdisciplinaire, touchant à la fois les fonctions stratégique, finance, marketing et ressources humaines des organisations publiques. Il s'agit ici de procéder à une évaluation des différentes pratiques de management et de gestion du CRMEF ; de dresser un état des lieux ; d'en discuter les différentes contraintes et d'évaluer les potentiels de développement.

Section 1 : Méthodologie de la Recherche

Il s'agit d'une étude descriptive exploratoire du terrain de recherche choisie à savoir le CRMEF CS ; Ce choix s'explique par :

- ✓ notre appartenance au CRMEF CS en tant qu'observateur participant ;
- ✓ notre bonne connaissance de l'établissement (terrain de recherche) ;
- ✓ la possibilité d'accès à l'information (pas de souci de confidentialité).

Notre objectif est d'explorer la réalité sur le terrain de recherche et non pas de tester des hypothèses issues de théories existantes.

Les méthodes d'investigations ont été :

- ✓ Une recherche documentaire : l'exploitation des documents officiels portant sur l'instauration et le fonctionnement des CRMEF ;
- ✓ De l'observation directe : par une présence prolongée sur le terrain de recherche en tant que

(1) Décret 2.11.672 du 23 décembre 2011.

(2) Décret 2.11.672 du 23 décembre 2011

professeur permanent au centre de préparation à l'agrégation Économie et Gestion au sein du CRMEF CS ;

- ✓ Des entretiens semi-directifs formels et informels avec les acteurs sur le terrain.

Les personnes interviewées sont⁽¹⁾:

- ✓ Le directeur du CRMEF CS ;
- ✓ Le directeur assistant chargé de la gestion administrative ;
- ✓ Le chef des services économiques ;
- ✓ Le chef de service de scolarité ;
- ✓ Le chargé du cycle de préparation à l'agrégation ;
- ✓ Le chargé du service informatique ;

Les thèmes abordés ont porté sur l'organisation interne du centre, la communication et le marketing, les systèmes d'information et informatique, la gestion comptable et financière, le contrôle interne et le contrôle de gestion.

Section 2 : Présentation et discussion des Résultats :

Les résultats de cette étude exploratoire seront présentés et discutés suivant les six thèmes abordés lors de notre recherche.

A. L'organisation interne :

Selon H. Mintzberg (1978)⁽¹⁾ la structure peut être définie «comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail en tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches.»

L'organigramme c'est la représentation graphique de la structure d'une organisation. Il permet de visualiser les différents organes, leurs tâches, leurs responsabilités, mais aussi les relations entre ces organes. C'est à la fois un outil d'analyse qui permet de pointer des anomalies ou des insuffisances et un instrument d'information qui permet de se situer dans la hiérarchie (en interne) ou qui reflète une image de l'entreprise (en externe).

Actuellement, le CRMEF ne dispose pas d'organigramme officiel⁽²⁾ ; Cependant, conformément à son règlement intérieur, on peut

dégager la configuration structurelle suivante (au sens de Mintzberg) :

- La direction, sommet stratégique, assistée par le secrétariat général et les directeurs assistants chacun dans sa fonction ;
- Le Secrétariat général, support logistique, comprend les services : Les affaires estudiantines, les ressources humaines, la gestion financière et comptable, les affaires culturelles sociales et sportives, le service informatique ;
- Les départements, centre opérationnel, regroupant les différents départements et filières de formation ;
- Les commissions, technostructures, agissant chacune dans son domaine pour rendre le travail au sein du centre plus efficace ;
- Les chefs de services et des départements, ligne hiérarchique, assurant la liaison entre le sommet stratégique et les centres opérationnels.

L'analyse des modes de coordination interne au sein du CRMEF CS nous a conduits aux constats suivants :

- Les procédés de travail sont généralement automatisés par les règles, normes et directives et peu de marge de manœuvre est laissée aux fonctionnaires dans l'exercice de leurs fonctions ;
- Les comportements sont hautement formalisés et les tâches sont découpées verticalement, horizontalement et transversalement ;
- Le pouvoir de décision est centralisé chez le directeur, et les unités de travail sont étroitement supervisées.
- La prépondérance de la supervision directe et de l'ajustement mutuel au niveau des centres opérationnels ;
- Les communications sont peu fréquentes entre les différents départements et les transferts de connaissances sont rares.

B. La communication et l'approche marketing :

Selon les enseignements du «NPM», les organisations publiques sont appelées à communiquer

(1) Cette étude exploratoire a été effectuée avant la nomination des différents directeurs adjoints.

(2) H. Mintzberg, la structure des organisations 1978.

et à adopter une approche marketing pour atteindre un ensemble d'objectifs notamment :

- ✓ Un objectif d'identification et d'image : Il s'agit de la recherche directe d'une légitimation à travers la communication de son identité, de sa fonction et de son style. Cette communication peut être associée à l'aménagement de locaux d'accueil et de contact dont la décoration et les graphismes renforceront l'image globale de l'organisation.
- ✓ Un objectif fonctionnel : Il s'agit des objectifs liés plus directement à la satisfaction des usagers du service public. Il peut s'agir d'information sur des mesures gouvernementales prises, la façon d'en bénéficier ou de s'y conformer
- ✓ Un objectif d'action sur les comportements et d'éducation sociale : Il s'agit des objectifs liés à l'effort d'éducation sociale tendant à développer les pratiques de civisme et de citoyenneté.

Sur ce plan, un effort considérable a été mené par le CRMEF de Casablanca notamment en matière de :

- ✓ Identité visuelle avec l'adoption d'un sigle et son insertion sur tous les documents papiers et numériques du CRMEF ;
- ✓ La décoration des locaux, en particulier l'entrée principale sur l'avenue Stendhal avec l'inscription du nom du CRMEF en alphabet arabe, amazigh et français de façon visible et esthétique ;
- ✓ L'entretien des espaces verts, les plantes et l'installation d'un jardin botanique ;
- ✓ La mise en place d'un portail en arabe et en français, actualisé et mis à jours continuellement ;
- ✓ Le développement des canaux de contact avec les usagers (contact personnel, par téléphone, par correspondance, par mail...)

Cependant, un ensemble d'insuffisances ont été relevé dans ce registre notamment :

- ✓ L'information au public est souvent insuffisante et apparait plus comme une charge qu'un impératif de qualité de service ;

- ✓ L'étude du public est pratiquement inexistante ;
- ✓ Absence de locaux dédiés à la réception du public doté d'un personnel exclusif ;
- ✓ La formation du personnel chargé du contact est insuffisante.

C. Les systèmes d'information et système informatique

Selon Reix (2004), le système d'information est : «*un ensemble organisé de ressources : matériel, logiciel, personnel, données et procédures, permettant d'acquérir, de traiter, de stocker des informations (sous forme de données, textes, images, son, etc.) dans et entre des organisations*»⁽¹⁾.

Le système d'information (S.I) dans l'administration représente l'ensemble des solutions informatiques mises en œuvre dans le cadre de l'introduction des TIC dans les établissements publics avec l'objectif d'améliorer les services publics et renforcer le fonctionnement interne des administrations.

A ce niveau, les constats suivants ont pu être relevés :

- ✓ Le CRMEF CS dispose de son propre site web en version arabe et français ;
- ✓ La version arabe du site web est plus alimentée et plus riche en information que la version française qui est déclaré encore en construction ;
- ✓ Le CRMEF CS dispose d'une bibliothèque électronique dédiée aux professeurs et aux stagiaires ;
- ✓ Le CRMEF est doté d'un système GID (gestion intégrée des dépenses) dédié à la gestion des dépenses conjointement avec la trésorerie générale.

D'autre part, il est à signaler que le CRMEF CS souffre encore de certaines carences en matière de ses systèmes d'information notamment :

- ✓ L'absence de SI d'aide à la décision⁽²⁾ ;
- ✓ L'absence de SI de gestion de la scolarité ;
- ✓ L'absence de SI de gestion du temps scolaire et occupation des salles d'études ;

(1) D'après un entretien avec le directeur du centre, un organigramme est en cours d'adoption.

(2) R. Reix, *Systèmes d'Information et management des organisations*. Edition Vuibert, édition 5. 2004.

- ✓ Le manque de formation du personnel censé travailler sur ses différents systèmes d'information ;

D. La gestion comptable et financière

La comptabilité des établissements et entreprises publics a pour objet la description et le contrôle des opérations ainsi que l'information des autorités de gestion et de contrôle.

Selon l'arrêté⁽¹⁾ portant organisation financière et comptable, les CRMEF, devraient tenir deux types de comptabilité : Une comptabilité générale et une comptabilité budgétaire ;

La situation actuelle est que :

- ✓ Le CRMEF CS se limite uniquement à la comptabilité budgétaire ;
- ✓ Absence d'une comptabilité générale avec toutes les implications négatives que cette absence peut avoir sur le recensement du patrimoine (installations, mobilier et matériel de bureau, matériels informatiques, son évaluation, son amortissement et sa dépréciation) ;
- ✓ Absence d'une comptabilité analytique notamment en matière des coûts de revient des prestations fournies ;

Il est à signaler que la comptabilité assure la collecte, la gestion et la communication des données quantitatives traduisant l'activité économique de l'organisation. Elle a donc un rôle essentiel dans le fonctionnement de toute organisation, à tous ses niveaux stratégique, intermédiaire et opérationnel, dans la mesure où elle permet de fournir aux responsables les informations indispensables à la gestion courante et aux prises de décision.

E. Le contrôle interne :

Le contrôle financier de l'Etat sur les établissements publics est organisé par le Dahir n° : 1-03-195 du 11 Novembre 2003 portant promulgation de la loi n° : 69-00 relative au contrôle financier de l'Etat sur les entreprises publiques et autres organismes.

Ce contrôle a pour objet, selon les cas :

- ✓ D'assurer le suivi régulier de la gestion ;
- ✓ De veiller à la régularisation de leurs opérations économiques et financières au regard des dispositions légales, réglementaires et statutaires qui leurs sont applicables ;
- ✓ D'apprécier la qualité de leur gestion, leur performance économique et financière ainsi que la conformité de leur gestion aux missions et aux objectifs qui leurs sont assignés ;
- ✓ D'œuvrer à l'amélioration de leurs systèmes d'information et de gestion ;
- ✓ De centraliser et analyser les informations relatives au portefeuille de l'Etat et à ses performances économiques et financières.

L'investigation du terrain nous a permis de recenser trois principaux acteurs dans le contrôle financier du CRMEF CS à savoir le contrôle exercé par le ministère des finances, le contrôleur d'Etat et le trésorier payeur.

1. Le contrôle exercé par le Ministère des finances⁽¹⁾ :

Le Ministère des Finances exerce un certain nombre de prérogatives en matière de contrôle financier. A cet effet sont soumis à l'approbation du Ministre des finances les actes ci-après (décidés par le conseil d'administration ou l'organe délibérant) :

- Les budgets ;
- Les états prévisionnels pluriannuels ;
- Le statut du personnel ;
- L'organigramme fixant les structures organisationnelles et leurs attributions ;
- Le règlement fixant les règles et modes de passation des marchés ;
- Les conditions d'émission des emprunts et de recours aux autres formes de crédits bancaires, telle que les avances ou découverts ;
- L'affectation des résultats ;
- Les conditions d'ouverture des comptes bancaires.

(1) Un projet en cours de système de gestion du personnel et du patrimoine.

(2) Le Décret n° : 2-89-61 du 10 novembre 1989 fixant les règles applicables à la comptabilité des établissements publics.

2. Le contrôleur d'Etat⁽¹⁾ :

Le contrôleur d'Etat est désigné par le Ministre des finances. Il a le pouvoir, d'investigation sur pièces et sur place, et d'assister à titre consultatif aux séances du conseil d'administration ou à l'organe délibérant ainsi qu'aux réunions des commissions ou comités relatifs à l'organisme contrôlé.

Il dispose dans la limite des seuils fixés par la ministre chargé des finances d'un pouvoir de visa préalable sur :

- Les acquisitions immobilières ;
- Les contrats et conventions de travaux, de fournitures et de services ;
- Les dons, subventions et legs ;

Il exerce également un droit de visa préalable sur les actes de gestion du personnel (les recrutements, les avancements, les nominations aux postes de responsabilité). Sont dispensés de ce visa, les avancements d'échelon, les mises en disponibilité et les radiations des effectifs du personnel.

Le contrôleur d'Etat peut, également, donner son avis sur toute opération relative à la gestion de l'organisme à l'occasion de l'exercice de ses fonctions et qu'il fait connaître par écrit, selon le cas, au ministre chargé des finances, au président du conseil d'administration ou de l'organe délibérant ou à la direction.

Il rend compte de sa mission dans un rapport annuel qu'il adresse au ministre chargé des Finances et qui est soumis au conseil d'administration ou à l'organe délibérant.

3. Le trésorier payeur⁽²⁾:

Le trésorier payeur en tant que comptable public est responsable de la régularité des opérations de dépenses, tant au regard des dispositions légales et réglementaires, que des dispositions statutaires et budgétaires de l'organisme (CRMEF).

Pour toute opération de dépense, l'ordre de paiement (sous forme de virement) y afférent doit comporter la signature conjointe du directeur de l'organisme (CRMEF) et du trésorier payeur.

Le trésorier payeur est responsable de la régularité des opérations de recettes conformément à la réglementation en vigueur et des ordres de recettes émis par le directeur et transmis au trésorier payeur pour visa.

On peut remarquer enfin que les dispositifs du contrôle prévu par les textes législatifs et réglementaires des CRMEF s'apparentent plus à un contrôle de la gestion de ces organismes, que d'un contrôle de gestion tel qu'il est défini et présenté dans les sciences de gestion.

F. Le contrôle de gestion :

Selon Michel Gervais, le contrôle de gestion c'est le «processus par lequel les dirigeants s'assurent que les ressources sont obtenues et utilisées, avec efficacité, efficacité et pertinence, conformément aux objectifs de l'organisation, et que les actions en cours vont bien dans le sens de la stratégie définies»⁽³⁾.

Les différents entretiens formels et informels menés avec les cadres dirigeants du CRMEF CS nous ont permis de faire les constatations suivantes :

- ✓ Le sens retenu du mot «contrôle» penche plutôt vers les actions de vérification de la conformité des travaux aux règlements, directives et autres référentiels qui s'imposent aux opérateurs que celle de «maîtrise des opérations»;
- ✓ L'assimilation du lien entre «contrôle de gestion» et «pilotage» n'est pas toujours claire. En effet, le contrôle de gestion correspond à l'ensemble des instruments et outils de gestion, alors que le pilotage correspond aux dispositifs des usages de ces outils de gestion ;
- ✓ Des confusions sont faites au niveau de la distinction entre «évaluation», «contrôle de gestion» et «contrôle des opérations» ;

L'investigation du terrain de recherche nous a permis cependant de constater l'émergence d'un système de contrôle de gestion embryonnaire à travers les éléments suivants :

- ✓ La constitution de comités de suivi et d'évaluation des projets en cours ;

(1) Le Dahir n° : 1-03-195 du 11 Novembre 2003 portant promulgation de la loi n° : 69-00.

(2) Le Dahir n° : 1-03-195 du 11 Novembre 2003 portant promulgation de la loi n° : 69-00.

(3) Le Dahir n° : 1-03-195 du 11 Novembre 2003 portant promulgation de la loi n° : 69-00.

- ✓ L'établissement de reporting périodique (mensuel) à l'autorité de tutelle (MEN) sur l'état d'avancement des projets en cours ;
- ✓ L'établissement d'un bilan annuel des réalisations ;
- ✓ L'adoption d'une batterie d'indicateurs de suivi de gestion.

Conclusion

Depuis quelques années, et à l'instar des autres établissements publics de formation, le CRMEF CS a connu de profondes mutations touchant à la fois sa mission, son organisation interne et son fonctionnement.

Ces mutations qui découlent d'un ensemble de facteurs internes et externes ont eu comme conséquence le déclenchement d'un processus de modernisation du management de cet établissement notamment pour se mettre en phase avec les exigences de son nouveau contexte (régionalisation, autonomie, contractualisation).

L'étude de l'état des lieux des nouvelles pratiques managériales au sein du CRMEF CS nous a permis de relever un ensemble d'avancées mais aussi des retards.

L'analyse descriptive du CRMEF CS nous amène à conclure que le processus de modernisation du management de cet établissement public est un processus inéluctable (en raison des facteurs environnementaux), en train de s'opérer avec l'implication des acteurs au sein du centre (cadres dirigeants et opérationnels), sous le pilotage d'un leader transformateur incarné par le directeur du centre. Les principales entraves à ce processus sont d'ordre matériel (besoin en financement) et humains (besoin en personnel formé en management et gestion); Et les principales résistances aux changements sont plutôt dues à un manque d'information ou de formation.

Les potentiels de développement du management du CRMEF CS sont donc multiples et variés et peuvent être regroupés en deux grandes catégories notamment ceux relatifs à l'ampleur et l'étendu des pratiques managériales et ceux relatifs à la motivation et aux compétences des acteurs qui vont les mener et les faire fonctionner.

La théorie socio-économique des organisations (H.Savall, V.Zardet) nous renseigne sur le fait que l'interaction entre les structures des organisations et les comportements des acteurs au sein de ces organisations est à l'origine d'un ensemble de dysfonctionnements. Ces dysfonctionnements peuvent être réduits au moyen d'outils susceptibles de réduire les couts cachés générés en les transformant en des performances globales.

Nous défendons l'idée que la mise en place d'outil de management innovant, à travers l'implantation d'un contrôle de gestion socioéconomique (L.Cappeletti) entrainerait un changement structurel et comportemental rendant possible l'amélioration des performances économiques et sociales des établissements publics de formation, en général, les CRMEF, en particulier.

Cette implémentation du contrôle de gestion socio-économique au sein du CRMEF CS sera réalisée à travers un projet de «recherche-intervention» longitudinal, supposant une présence prolongée sur le terrain de recherche, collaboratif, nécessitant une grande interaction avec les acteurs dans le terrain et avec une visée transformatrice de l'objet de recherche càd permettant la diffusion d'outils susceptibles de mener l'établissement vers la réalisation de la performance globale.

Ce projet est en cours de réalisation.

Bibliographie

- Michel Gervais, contrôle de gestion, ECONOMICA, page 20, 2009.
- D. PROULX, (sous la direction de), Management des organisations publiques, éd. presse de l'université du Québec, 2eme édition 2008.
- R.DEMEESTRE, Le contrôle de gestion dans le secteur public, 2002.
- P. GILBERT, Le contrôle de gestion dans les organisations publiques, les éditions d'organisation, 1980.
- R. LE DUFF, Encyclopédie de la Gestion et du Management, Dalloz, 1999.
- R. LAUFER, A. BURLAUD, Management public : Gestion et légitimité. Dalloz. 2010.
- S. TROSA, La crise du management public : Comment conduire le changement ? Éd. de Boeck 2012.

- H.Savall, V.Zardet, Maitriser les couts et les performances cachés, Economica, 2015.
- A. AMAR, L. BERTHIER, «Le nouveau management public : avantages et limites», Gestion et Management Publics, vol.5, Décembre 2007.
- G.SOLLE, «Dispositifs de contrôle de gestion et établissements publics d'enseignement : une vision trop instrumentale», Gestion et Management Public, vol.1, Septembre 2002.
- L. ZAMPICCOLI, «Le management public : approches conceptuelles et enjeux de pilotage», Gestion et Management Publics, vol.9, Mai 2011.
- J. LACHMANN, «Le management public au cœur des réformes», mai 2011.
- Y. PESQUEUX., «Le «nouveau management public» (ou New Public Management)» <hal 2006.
- P. LORINO, «Méthodes de recherche en contrôle de gestion : une approche critique», Finance Contrôle Stratégie - vol. 11, Hors-série, juin 2008.
- L. CAPPELLETTI. La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion ? Crises et nouvelles problématiques de la Valeur, 2010.
- Le secteur des établissements et entreprises publics au Maroc : Ancrage stratégique et gouvernance, Synthèse de la cour des comptes, Juin 2016.
- Le Programme d'urgence : Pour un nouveau souffle de la réforme, ministère de l'éducation nationale, Maroc, 2009.
- La Charte nationale d'éducation et de formation, Rabat - Maroc, 2000.
- La Réforme Administrative au Maroc, Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative 2008.

La contrainte de choix linguistiques et ses effets sur la communication de savoirs scientifiques dans le milieu scolaire

Batoul BAYALI¹, Mohamed BAHRA¹, Mohamed BAMHAMED²

*1 Laboratoire COREST, CRMEF Casablanca-Settat ; 2 CRMEF Casablanca-Settat
bbayali@gmail.com, mohamed.babra@gmail.com, bambamed@gmail.com*

Résumé : *La construction de la relation didactique dont l'enjeu est la communication autour d'un savoir, en particulier, distingue un départ et une arrivée de cette relation. L'un et l'autre ne sauraient se gérer par les mêmes outils didactiques. Chacun admet des outils spécifiques. Se pose alors la question des outils linguistiques : ces outils doivent-ils être différenciés, selon qu'il s'agit du départ ou de l'arrivée de la relation, auquel cas les outils de départ peuvent jouir d'une certaine indépendance vis-à-vis des outils de l'arrivée, ou se soumettre à la contrainte d'être indifférenciés, et dans ce cas, institutionnellement, ce sont les mêmes outils linguistiques qui doivent être mobilisés au départ comme à l'arrivée. Nous caractérisons, sur le plan théorique, les performances sémiotiques des systèmes d'enseignement qui, institutionnellement, se soumettent à la contrainte des outils linguistiques indifférenciés. Cette caractérisation nous a conduits à l'identification d'obstacles, tant didactiques qu'épistémologiques. Sur le plan de la pratique, nous avons pu circonscrire des phénomènes d'enseignement témoignant de la réalité de ces obstacles et de leur caractère intrinsèquement communicationnel.*

Mots-clés : *Outils didactiques, outils linguistiques, obstacles didactiques, obstacles épistémologiques, performances sémiotiques.*

I. Introduction

Les mots «vitesse», «accélération» sont des mots du langage ordinaire empruntés par les physiciens

pour dénoter des concepts de Physique. Pour rendre ces concepts accessibles aux néophytes, les pratiques scolaires ne doivent pas ignorer les stipulations de l'intersubjectivité et de leur substrat langagier, voire linguistique, relatives aux deux concepts car sinon ces derniers deviennent des dogmes en face desquels la personne intersubjective s'efface et avec elle la mémoire sémantique relative aux deux mots. Or, nous pouvons apporter la preuve que les pratiques scolaires ne tiennent pas compte de ces stipulations et de leur importance. Il suffit pour cela d'examiner le corpus des expressions de l'élève relatives aux mots «vitesse» et «accélération». Que les pratiques scolaires ne tiennent pas compte des stipulations de l'intersubjectivité dans leur travail de conceptualisation des notions de «vitesse» et «d'accélération», c'est un fait très probable, mais cela ne saurait être un choix délibéré de ces pratiques. Cette situation d'enseignement est donc le résultat de choix institutionnels auxquels les pratiques scolaires doivent se conformer. Nous continuons de croire que ce choix est celui de la contrainte des outils linguistiques indifférenciés. Or, faire accéder l'apprenti aux concepts de Physique, «vitesse» et «accélération», sans sacrifier les stipulations de l'intersubjectivité est antinomique avec ce choix. Pour établir le caractère judicieux de cette croyance, il faut réinterroger le corpus des expressions de l'élève relatives aux mots «vitesse» et «accélération». Comme mentionné ci-dessus, à propos du nouage

des contrats didactiques, nous considérons que les stipulations, en classe de mathématiques et/ou de physique, de l'intersubjectivité autour des concepts de Physique, «vitesse» et «accélération», ont trait à la gestion didactique de la dichotomie forme/sens autour des mots «vitesse» et «accélération» en tant qu'unités linguistiques au sens d'Émile Benveniste. D'où le cadre théorique qui est le nôtre.

II. cadre théorique

A. dichotomie 'forme/sens' au sens d'Émile Benveniste

1. Présentation

Selon E. Benveniste «... la forme d'une unité linguistique se définit comme sa capacité de se dissocier en constituants de niveau inférieur. Tandis que, le sens d'une unité linguistique se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de niveau supérieur. [1]

... *Forme et sens apparaissent ainsi comme des propriétés conjointes, données nécessairement et simultanément, inséparables dans le fonctionnement de la langue. Leurs rapports mutuels se dévoilent dans la structure des niveaux linguistiques, parcourus par les opérations descendantes et ascendantes de l'analyse, et grâce à la nature articulée du langage.* [2]

2. Interprétation

Selon Benveniste : «*le mot est l'unité sémantique, c'est l'unité minimale du message et l'unité nécessaire du codage de la pensée.*». En tant qu'il est cette unité minimale, pourrait-on dire que '*la capacité de se dissocier en constituants de niveau inférieur*' est une propriété que le mot ne possède pas? Si tel est le cas, le mot serait alors une entité amorphe et son sens resterait suspendu au contexte de l'énonciation. Adopter cette suspension, **c'est lui dénier l'attribut d'unité sémantique**, celle-ci invoquant un sens premier qui n'est pas trop sensible à ce contexte. On est là face à une aporie. Pour la résoudre, ou il faut dissocier forme et sens, ou trouver d'autres formes au mot. Avec la seconde alternative on consent que le mot admet d'autres formes que celle que l'écriture alphabétique lui confère. La forme que l'écriture alphabétique donne au mot n'est certainement pas celle à laquelle Émile Benveniste s'intéresse prioritairement : à côté de cette forme, d'autres formes peuvent être sollicitées dont celle

fournie, par exemple, par l'écriture logographique. La forme du mot rassemble toutes les médiations par lesquelles le mot se donne à manifestation. Aussi, la consistance de la distinction benvenistienne 'forme/sens' se confirme quand, chaque fois que le mot est susceptible de se dissocier en constituants de niveau inférieur dans une de ses manifestations, son champ sémantique s'élargit. Nous entendons par champ sémantique du mot, le corpus d'expressions, de phrases, dont le pivot est ce mot (Bayali, 2017) [3].

Faisant l'hypothèse de la consistance de la distinction benvenistienne 'forme/sens', il nous incombe de commencer par trouver, pour des mots en particulier, des manifestations susceptibles de se dissocier en constituants de niveau inférieur.

3. Implication en matière de communication didactique

René Thom (1980) définit le sens d'une manière qui suggère d'adopter l'hypothèse de cette consistance. En effet, pour cet auteur «*le sens est l'attribution d'une place de nature spatiale à une expression formelle codée.*» [4] J.-C. Milner (1995), avec le sens qu'il donne à l'exposé *more geometrico* [5], ne fait que suggérer la même chose. Dans ce sens, l'écriture logographique peut être remplacée fructueusement par l'écriture géométrique.

Conséquemment, dans l'enseignement, les figures géométriques devraient-elles être traitées pour ce qu'elles sont ou pour ce qu'on peut leur faire exprimer ? Si ces figures ont des propriétés ontologiques hors de tout contexte, elles ont aussi des propriétés praxéologiques et pragmatiques que des contextes idoines leur confèrent. Ce sont ces contextes qui rendent leur observateur capable de porter à l'expression des relations que ces figures ne délivrent pas directement hors de ces contextes. Trouver ces contextes et ces relations peut s'avérer crucial dans la communication didactique des savoirs.

B. La caractérisation intersubjective de la gravité par la forme géométrique 'le trapèze'

La forme géométrique, le «Trapèze» est la condition enseignante de la gravité terrestre, de la pesanteur (Bayali & al.2016) [6], en effet :

a- Il suffit de présenter cette forme comme diagramme des vitesses instantanées d'un mobile

pour que des questions intéressantes surgissent et s'imposent d'elles-mêmes comme prolongement naturel d'expressions usuelles de la langue vernaculaire : il s'agit, plus précisément, d'une grammaire se présentant comme une correspondance entre :

- D'une part des positions du trapèze tracé sur une feuille du papier, laquelle feuille est dotée d'un système de coordonnées pour le repérage de ses points, en l'occurrence le système cartésien des coordonnées rectangulaires ;
- Et d'autre part des expressions obtenues par concaténation des termes puisés dans la liste suivante: *accélération*, *vitesse-de-croisière*, *freinage*, *arrêt*, *éloignement* (par rapport à un point fixe), *demi-tour*, *rapprochement*.

Ces termes sont les éléments d'un vocabulaire propre à la description du mouvement du mobile dont le trapèze est le diagramme des vitesses (Cette description sera déroulée dans les paragraphes qui suivent).

b- C'est aussi avec ces mêmes termes que se réalise le vocabulaire décrivant le mouvement (idéalisé) du centre d'une pomme tenue au travers de la fenêtre d'un hélicoptère par un passager, lequel mouvement se déroule dans les conditions suivantes :

- L'hélico décolle verticalement en un mouvement uniformément accéléré pendant un premier intervalle du temps ;
- Pendant un second intervalle, le mouvement est uniforme et garde la même direction (verticale) et le même sens (de bas en haut), sa vitesse reste constante ;
- Au bout de cet intervalle, le passager lâche la pomme ;
- Entre l'instant du lâchage et l'instant où la pomme commence à redescendre, il y a une certaine durée non nulle, d'où un troisième intervalle.

On considère alors le trapèze dont la grande base est confondue avec la réunion des trois intervalles consécutifs, représentés dans un axe des temps ; quant à la petite base, elle est définie comme suit: c'est le segment de droite formé des points situés, «au-dessus» du second intervalle, à une hauteur égale à la valeur de la vitesse constante de l'hélico pendant ce même intervalle.

Placé dans un repère plan adéquat, ce trapèze représente le diagramme des vitesses instantanées du centre de la pomme entre l'instant du décollage de l'hélico et l'instant où la pomme lâchée commence à redescendre. En négligeant la résistance de l'air, le troisième intervalle est caractéristique de la gravité terrestre. Aussi, le trapèze devrait-il être érigé par les pratiques scolaires au niveau de sténogramme des connaissances relatives à ce savoir qu'est la gravité.

Le choix des outils linguistiques indifférenciés imposé aux pratiques scolaires par l'institution scolaire, c'est-à-dire par la forme scolaire au sens de Guy Vincent (2008) [7], aurait-il annihilé le trapèze comme sténogramme des connaissances intersubjectives⁽¹⁾ relatives à la gravité ? Cette question prend tout son sens quand on sait que, les encyclopédistes (Paty 2001) [8] ayant déclaré que depuis Newton la conception de Descartes à propos de la gravité est fautive, l'Enseignement a depuis associé la gravité exclusivement aux principes newtoniens de la dynamique. En fait, les encyclopédistes ignoraient le principe d'équivalence émis bien plus tard par Einstein. Rappelons que ce principe consiste à voir en la gravité une accélération. Lequel principe a comme traduction cette interprétation que nous venons de donner de la gravité via le trapèze. Or, ce sont ces mêmes encyclopédistes qui sont les architectes de la forme scolaire qui, depuis, perdure ...

C. Substrat des connaissances intersubjectives relatives à la notion de vitesse, substrat du corpus spécifique des expressions de l'élève

Les connaissances intersubjectives relatives à la notion de vitesse et le corpus spécifique des expressions de l'élève ont comme substrat un canevas de diagrammes cartésiens des positions instantanées d'un mobile sur ligne droite par rapport à un point fixe de cette même ligne. Chacun de ces diagrammes est constitué d'un trapèze amputé de sa grande base et placé dans un repère orthogonal de sorte que la petite base soit parallèle à l'axe des abscisses. L'axe des abscisses est axe des temps, l'axe des ordonnées, axe des distances séparant le point mobile du point fixe.

(1) Nous désignons par connaissances intersubjectives, un corps de connaissances partagées par une communauté linguistique dans le langage vernaculaire propre à cette communauté. Ce langage peut être un dialecte.

Ainsi, chacun de ces diagrammes exprime une segmentation temporelle du mouvement. Et chaque segment est exprimé par une phrase formée dans un lexique déterminé. Il y a autant de phrases de segmentation temporelle du mouvement du point mobile que d'intervalles successifs de la segmentation. Concaténées les unes derrière les autres, ces phrases forment une macro-phrase qui donne de ce mouvement une représentation globale.

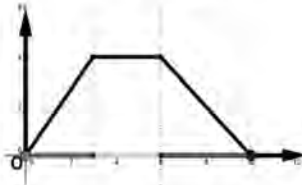
Avant de donner la liste de ces diagrammes et pour chacun des diagrammes, la liste de ces phrases et la macro-phrase qu'elles composent, nous commençons par dérouler le lexique dont il est question et que nous intituleons 'lexique du mouvement rectiligne uniforme ou 'LMRU'. Ces phrases et ces macro-phrase constituent le corpus des expressions de l'élève spécifique au MRU.

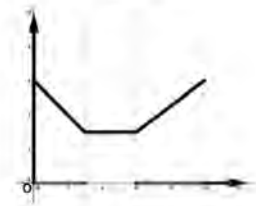
Notons que la donnée d'une macro-phrase de ce type peut être retraduite sous forme d'un diagramme utilisant le trapèze dans la configuration indiquée.

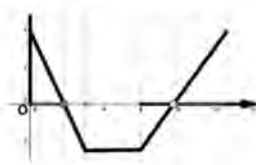
Lexique 'LMRU'

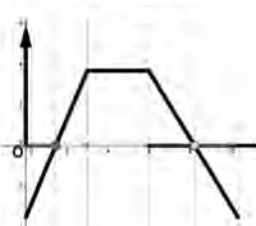
Instant - intervalle - coïncidence - éloignement - rapprochement - le nord - le sud - vers - repos - allant à - venant du - immobilité.

Liste des diagrammes et corpus des expressions de l'élève spécifique au MRU

<p style="text-align: center;">Diagramme 1</p> 	<p>Les phrases de segmentation temporelle du mouvement</p>
	<p>■ Instant de coïncidence.</p>
	<p>■ Intervalle d'éloignement allant vers le nord</p>
	<p>■ Intervalle de repos (immobilité)</p>
	<p>■ Intervalle du rapprochement venant du nord</p>
<p>■ Instant de coïncidence</p>	
<p>La macro-phrase pour la représentation globale du mouvement : <i>«instant de coïncidence- intervalle d'éloignement allant vers le nord - intervalle de repos-intervalle de rapprochement venant du nord-instant de coïncidence».</i></p>	

<p style="text-align: center;">Diagramme 2</p> 	<p>Les phrases de segmentation du mouvement</p>
	<p>■ Intervalle de rapprochement venant du nord</p>
	<p>■ Intervalle de repos (immobilité)</p>
<p>■ Intervalle d'éloignement allant au nord</p>	
<p>La macro-phrase pour la représentation globale du mouvement : <i>«intervalle de rapprochement venant du nord- intervalle de repos- intervalle d'éloignement allant au nord».</i></p>	

<p style="text-align: center;">Diagramme 3</p> 	<p>Les phrases de segmentation du mouvement</p>
	<p>■ Intervalle de rapprochement venant du nord</p>
	<p>■ Instant de coïncidence</p>
	<p>■ Intervalle d'éloignement allant au sud</p>
	<p>■ Intervalle de repos (immobilité)</p>
	<p>■ Intervalle de rapprochement venant du sud</p>
<p>■ Instant de coïncidence</p>	
<p>■ Intervalle d'éloignement allant au nord</p>	
<p>La macro-phrase pour la représentation globale du mouvement : <i>«Intervalle de rapprochement venant du nord- Instant de coïncidence- Intervalle d'éloignement allant au sud - Intervalle de repos- Intervalle de rapprochement venant du sud - Instant de coïncidence - Intervalle d'éloignement allant au nord».</i></p>	

<p style="text-align: center;">Diagramme 4</p> 	<p>Les phrases de segmentation du mouvement</p>
	<p>■ intervalle de rapprochement venant du sud</p>
	<p>■ instant de coïncidence</p>
	<p>■ intervalle d'éloignement allant au nord</p>
	<p>■ Intervalle de repos (immobilité)</p>
	<p>■ intervalle de rapprochement venant du nord</p>
<p>■ instant de coïncidence</p>	
<p>■ intervalle d'éloignement allant au sud</p>	
<p>La macro-phrase pour la représentation globale du mouvement : <i>«Intervalle de rapprochement venant du sud- instant de coïncidence - intervalle d'éloignement allant au nord - Intervalle de repos - intervalle de rapprochement venant du nord - instant de coïncidence - intervalle d'éloignement allant au sud».</i></p>	

III. hypothèse de la recherche et méthodologie

D. Hypothèse

Le corpus des expressions de l'élève relatives aux notions de vitesse et d'accélération, s'il n'est pas enseigné explicitement, il n'est pas appris spontanément.

E. Méthodologie

Principe

Les pratiques scolaires fonctionneraient comme si le corpus en question est appris spontanément par tout élève arrivant à la fin de l'enseignement obligatoire. Ce fonctionnement peut se trahir par une rupture dans le contrat didactique noué autour des deux notions.

En effet, considérons le diagramme cartésien des positions instantanées d'un mobile, par rapport à un point fixe de référence. Considérons aussi le diagramme cartésien des vitesses instantanées d'un mobile. Quand ils sont sous forme d'un trapèze, chacun de ces deux diagrammes admet une interprétation spécifique. La spécification de ces interprétations ne mobilise que des connaissances officiellement exigibles des élèves de la fin de l'enseignement primaire ; en effet, il s'agit des connaissances relatives à la notion de diagramme cartésien telle qu'elle figure dans le programme officiel de ce niveau d'enseignement. Ces interprétations sont, en outre, spécifiables via la mobilisation d'un corpus d'expressions composé à partir d'un lexique acquis des enfants de moins de 11-12 ans.

La seule marque de l'apprentissage du corpus des expressions de l'élève relatives aux notions de vitesse et d'accélération est l'automatisation, chez l'apprenant, quant à la spécification de chacune des deux interprétations. La seule marque de cette automatisation est que la capacité à dérouler ces spécifications soit pérenne. Tout fait signalant un défaut de pérennisation de cette capacité est le signal que les deux spécifications n'ont pas pu atteindre le stade de l'automatisation chez le sujet concerné. Nous pensons convenable de considérer qu'il y a défaut de pérennisation chez tout sujet répondant aux caractéristiques suivantes :

1. Le sujet doit appartenir à une filière du supérieur à grande teneur mathématique ;

2. Devant la liste des diagrammes spécifiques au MRU, ou devant la liste des diagrammes spécifiques au MRUV, devant produire les phrases et les macro-phrases de spécification de l'interprétation de chacun des diagrammes, la production du sujet doit se révéler être une contreperformance flagrante. La contreperformance est qualifiable de flagrante si le sujet produit plus de 55% de mauvaises réponses.

Nous pensons convenable d'affirmer que notre hypothèse est valide si le défaut de pérennisation concerne plus de 80 % des licenciés es sciences.

Outil de réalisation

L'outil de réalisation du principe de la méthodologie est un questionnaire confectionné à l'adresse des licenciés es mathématiques et des licenciés es sciences physiques. Le questionnaire reprend le lexique 'LMRUV' déroulé ci-dessus et la liste des diagrammes correspondant au MRUV. Cependant, nous avons soustrait les phrases et les macro-phrases de segmentation et de la représentation globale du mouvement ; le questionné doit effectuer le remplissage des places des phrases soustraites.

IV. Passation du questionnaire

Sous la forme indiquée, la passation du questionnaire a concerné une population composée de 30 licenciés es mathématiques, 45 licenciés es sciences physiques, cela fait un total de 75 étudiants de filières à grande teneur mathématique. À cet effectif, nous avons adjoint 27 licenciés es sciences économiques et 18 lauréats de l'École des Beaux-Arts (Bac + 4), cela fait un total de 45 étudiants de filières à petite teneur mathématique relativement aux deux filières des mathématiques et des physiques. Il s'agit de dégager la dépendance ou l'indépendance par rapport à la nature de la filière des questionnés des performances relatives au lexique, aux phrases et aux macro-phrases du MRUV. Si l'hypothèse nulle énonce que les performances produites par les étudiants des filières à grande teneur mathématique (Maths et Physique) doivent être supérieures à celles produites par les étudiants des autres filières (Économie et Arts Appliqués), l'hypothèse alternative énonce que ces performances sont significativement basses toute filière confondue.

V. Résultats

77 % des professeurs-stagiaires testés ont fourni chacun plus de 60 % de mauvaises réponses.

Cette proportion s'élève à 90 % pour les professeurs-stagiaires destinés à l'enseignement des Mathématiques au collège. Elle s'élève à 85 % pour ceux destinés à l'enseignement des sciences physiques au lycée. Il est vrai qu'aucune indication n'est donnée à ces professeurs stagiaires sur la formation des macro-phrases correctes.

Cette proportion est de 78 % pour les professeurs stagiaires destinés à l'enseignement des Arts Appliqués au lycée. Elle est de 48 % pour ceux destinés à l'enseignement des Sciences Économiques au lycée. Pourtant pour ces deux catégories de professeurs stagiaires, l'explication de la première macro-phrase, quant à sa signification et sa formation, leur a été fournie comme modèle à suivre pour la formation des autres. Mais, cela n'a qu'un effet très limité sur leur performance.

Contrairement à nos attentes, la quasi-totalité des étudiants s'avère dans l'incapacité de mobiliser l'emplacement du «trapèze» dans le repère comme modèle implicite de formation des macro-phrases correctes. En outre, ces macro-phrases étant logiquement connectées (Vincent, 2008), en former correctement une ou deux doit, en toute logique, suggérer comment en former correctement les autres. Or, même les professeurs stagiaires à qui nous avons explicité et expliqué la première macro-phrase en la présentant comme modèle à suivre pour la formation des autres ont dans une proportion de 63% présenté chacun plus de 55% de mauvaises réponses.

Pour les filières à grande teneur mathématique, parce qu'on leur a pas donné de modèle à suivre, on dépasse largement la proportion de 80% des étudiants qui ont plus de 55% de mauvaises réponses.

Nous pouvons donc témoigner que le défaut de pérennisation susmentionné concerne plus de 80 % des licenciés es sciences ce qui permet d'affirmer la validité de notre hypothèse.

Conclusion

En tant qu'elle représente le corpus des expressions de l'élève relatives aux notions de vitesse et d'accélération, la matière du questionnaire doit être enseignée explicitement, dans sa forme que dans son fond. En effet, nous avons montré l'évidence du fait suivant : les pratiques scolaires fonctionnent comme si cette matière est apprise spontanément par les élèves alors qu'il n'en est rien.

Sources bibliographiques

- [1] Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale, Tome I, pp. 119-131
- [2] Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, Tome II, pp. 215-238
- [3] Bayali, B., Bahara, M., Gonegai, A. (2017). *Extension of the semantic field of the word 'braking' via the Benvenistien dialectic 'form / sense'*. International Journal of Management and Humanities (IJMH) ISSN : 2394-0913, Volume-2 Issues-10, April 2017
- [4] Thom, R. (1980). Modèles mathématiques de la morphogenèse, p. 294
- [5] Milner, J.-C. (1995) Introduction à une science du langage, page 99.
- [6] Bayali, B., Bahra, M., Gonegai, A. (2016). *Établissement du blocage du processus de sémiotisation de l'objet d'enseignement 'Trapèze' sous le poids de la forme scolaire*. INTER PARES, ÉPIC 485 : Éducation, psychologie, Information, Communication de l'Université Lumière Lyon 2. [http : //epic.univ-lyon2.fr/inter-pares-special-colloque-2015-683917.kjsp?RH=epic27](http://epic.univ-lyon2.fr/inter-pares-special-colloque-2015-683917.kjsp?RH=epic27)
- [7] Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, La construction du lien social à l'école. Education et Francophonie, Volume XXXVI, automne 2008 : www.acelf.ca.
- [8] Paty, M. (2001). D'Alembert, la science newtonienne et l'héritage cartésien. Corpus : revue de la philosophie, Fayard, 2001, pp.19-64 : [https : //halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004290/en/](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004290/en/)

ISSN : 2550-5246

Activités de soutien en mode hybride pour le secondaire qualifiant en français

Bouchra BENCHADI, Mohammed MOUBTASSIME

*Faculty of Letters and Humanities- Dhar Mebraz, Fez
Coordinator of GELEO (Group of Teachers of Optional Foreign Languages)
benhadibouchra@gmail.com*

Résumé : *La réalité des technologies de l'information et de la communication comme organisateur de notre monde est plus que jamais évidente. L'éducation à l'instar des autres domaines n'échappe à ce constat. Au Maroc la rénovation du système éducatif passe par les TICE. Dans ce cadre, le présent article propose d'aborder la situation de l'enseignement apprentissage du français en cycle secondaire qualifiant à travers une enquête par questionnaires et les possibilités permises par les TICE pour dynamiser l'apprentissage de cette discipline dont le discours alarmiste ne cesse d'augmenter.*

Mots clés : *TICE, Enseignement, Apprentissage, Modalité hybride, Mind mapping, Wiki*

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français au Maroc a connu une série de réformes à des intervalles périodiques dont, entre autres, la **Charte Nationale d'Education et de Formation** (1999) et le texte officiel des **Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant** (Novembre 2007).

Ainsi, les instances officielles de l'éducation nationale ont préconisé de remplacer le paradigme de l'approche par objectifs adopté en 1987 par celui de l'approche par compétences.

L'enseignant est donc appelé à placer l'apprenant au centre de son apprentissage et le rendre acteur dans le processus de construction de ses propres compétences.

L'objectif premier étant l'amélioration et le développement des acquis linguistiques et communicatifs (fonctionnels et universels) des élèves.

C'est dans ce cadre qu'a été introduite l'étude de l'œuvre intégrale dans le cycle secondaire qualifiant du français⁽¹⁾.

Le texte officiel (MEN, 2007) vient pour préciser et expliciter la programmation de ce nouveau support/objet d'enseignement du français. Elle est définie comme «une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant [...] et le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement».

Avec cette double dimension et cette nouvelle approche qui signent la disparition du manuel scolaire, l'enseignant du français au cycle secondaire qualifiant est face à de multiples défis :

- Les dispositifs pédagogiques qui sont à sa disposition.

(1) La programmation des œuvres littéraires au secondaire marocain est en fait la généralisation du programme des OLF (Option Langue française) mis en œuvre au début des années 90

- les démarches didactiques propres à l'enseignement/apprentissage de l'œuvre intégrale.
- les contraintes du curricula.
- le profil des apprenants et la réalité de leur perception du français.
- ...

C'est autour des dispositifs pédagogiques et de la relation des élèves au français que s'inscrit le présent travail. Nous avons choisi de travailler sur l'introduction d'un nouvel outil pédagogique en classe de français afin de pouvoir ouvrir des pistes d'interrogation sur les atouts et les avantages que peut fournir une telle démarche dans l'enseignement/apprentissage de la lecture de l'œuvre intégrale. Il s'agit du mind mapping dont les partisans ne cessent d'expérimenter et de démontrer les multiples possibilités pédagogiques comme méthode de représentation graphique et visuelle des connexions du cerveau, ce qui stimule la créativité et interpelle les deux parties du cerveau pour structurer, emmagasiner ou problématiser une information.

Problématique et Hypothèses

Notre problématique sera de nous interroger sur l'intégration du mind mapping et la modalité d'apprentissage hybride pour dynamiser la lecture de l'œuvre intégrale en cycle secondaire qualifiant.

La méthodologie adoptée s'appuiera sur une approche quantitative. Un questionnaire qui reprend les points centraux de notre problématique est distribué à une population ciblée constituée de trois classes de la première année baccalauréat au lycée ELKHARAZMY à Casablanca. Un autre questionnaire est élaboré à l'attention des professeurs de français.

A cet effet, le travail sur le terrain s'articulera autour d'un exemple pratique d'intégration du mind mapping en classe de français. Notamment au niveau de la première année baccalauréat sur l'œuvre intégrale programmée au module III : *Le dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO.

Le travail pratique portera essentiellement sur des activités de soutien sous forme de fiches de

révision globale en mind map. Vu la contrainte du temps et l'approche de la date de l'examen régional, on a recouru à la modalité de travail en présentiel et en distanciel pour permettre aux élèves d'être plus motivés, d'avoir plus de liberté et de dépasser la contrainte de la présence physique. La partie distancielle se fera par le biais de la création d'un wiki où professeur et élèves peuvent continuer le travail en classe.

La conclusion reprendra l'essentiel de notre travail avec nos remarques et quelques pistes d'ouverture.

Comme signalé dans l'introduction du présent travail, la série des révisions qui ont touché le système éducatif marocain, visait primordialement l'amélioration et le développement des compétences de l'élève durant son parcours au secondaire et au lycée.

L'enseignement/apprentissage du français, comme les autres disciplines, est structuré autour d'une double approche : L'approche par compétence qui vise à mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage contextualisées ; et l'approche par les valeurs nationales et universelles à travers la programmation des œuvres intégrales.

L'une des finalités majeure est de participer à la formation d'un citoyen marocain doté d'autonomie et de compétences qui faciliteront son intégration et son développement personnel et professionnel mais aussi détenteur de valeurs civiques et humaines.

Cependant tous les acteurs du paysage éducatif marocain s'accordent sur le hiatus qui marque le décalage entre les recommandations institutionnelles et la réalité de la classe marocaine du français au cycle secondaire qualifiant.

Le rapport d'analyse du Conseil Supérieur de l'Enseignement sorti en 2008⁽¹⁾ dresse le bilan d'un dysfonctionnement dans notre système éducatif en général et dans l'enseignement/apprentissage des langues et notamment du français en particulier.

Nous avons choisi de travailler sur *Le dernier jour d'un condamné*. De Victor HUGO. Cette œuvre est programmée au niveau de la première année du baccalauréat. C'est le module II du projet

(1) Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rapport annuel sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation, 2008.

pédagogique de cette année. L'objectif général du module est d'étudier un roman à thèse.

Dans une première étape nous allons essayer d'établir un état des lieux à travers une enquête quantitative. Le questionnaire établi poursuit un double objectif. D'un côté : s'enquérir de la situation du français en général et de la lecture en particulier et d'un autre côté : s'interroger sur la possibilité d'intégrer un outil de représentation visuelle tel que le mind mapping dans une activité de lecture et d'analyse.

L'échantillon est composé de deux populations. Vingt enseignants de français en cycle secondaire qualifiant et trois classes de la première année du baccalauréat au lycée ELKHAOURAZMY à Casablanca.

Les questionnaires ont été préparés pour reprendre les éléments de notre problématique. La situation de l'enseignement/apprentissage du français et de la lecture et la proposition d'intégrer le mind mapping en classe.

Avant d'être soumis à l'ensemble de notre population, le questionnaire a été testé auprès de deux professeurs et de quatre élèves. L'objectif est de tester la réception de notre enquête chez la population ciblée.

Après quelques rectifications et les rectifications de mes encadrants, la version finale a été distribuée auprès de quatre-vingt-huit élèves (trois classes) et vingt professeurs de français dans plusieurs lycées de Casablanca.

La direction du lycée et les professeurs des classes concernées nous ont facilité la tâche au maximum. Nous avons pu soumettre les questionnaires au public visé, répondre aux questionnements des élèves et récupérer nos formulaires remplis.

Le questionnaire des professeurs a demandé plus de deux semaines entre l'administration et la récupération vu que nous avons sollicité divers établissements de Casablanca pour pouvoir toucher une population aussi large que possible.

Au-delà du questionnaire, quelques professeurs ont tenu à nous faire part de la réalité avec laquelle ils

doivent composer tous les jours : la baisse de niveau des élèves, le désintéressement quasi-total envers la matière, le manque de formation axée sur les TICE pour les enseignants...

Questions et contours de la problématique :

Les transformations et les changements en éducation s'accompagnent de difficultés et de défis particuliers, car ils affectent l'organisation du système scolaire et ils amènent une redéfinition des pratiques et des stratégies pédagogiques des enseignants. Ce premier chapitre aborde la problématique de la mise en place d'une série de réformes touchant le programme de l'enseignement-apprentissage de la langue française en cycle secondaire qualifiant et l'introduction de l'œuvre intégrale comme support et objet d'étude. En tant qu'enseignante de français en cycle secondaire qualifiant, on est confronté à une multitude de défis et de contraintes dans la pratique journalière de notre profession. La réception de la langue française auprès des élèves est d'une précarité hautement alarmante, malgré que : «La Charte d'éducation et de formation (2000), dont l'objectif principal était de revoir, avec un regard nouveau et à la lumière des défis que vit le Maroc du 3e millénaire, tout le système éducatif national, accorde une place particulière à l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères. Elle stipule l'introduction d'une 1re langue étrangère à partir de la 2e année primaire, puis d'une 2e langue étrangère à partir de la 5e année du même cycle.»² En effet, le niveau des élèves de l'enseignement public est dans la majorité, très moyen pour ne pas dire problématique. Le contact avec le français passe à travers une forme de démystification qui se traduit par la conversion des termes français en termes arabes. Une sorte d'arabisation de la langue française qui leur permet une meilleure visibilité de cette langue. Les réseaux sociaux en sont pour quelque chose dans cette tentative singulière d'apprivoiser la langue française⁽¹⁾.

Au-delà des difficultés de prononciation et de communication et des interférences linguistiques qui jalonnent abondamment l'expression orale des élèves, l'expression écrite en français laisse apparaître un hiatus profond entre le niveau réel de l'élève et

(1) Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions, Mars 2016, Latifa Kadi-Ksouri (Algérie), Abdelouahad Mabrouk (Maroc), Mohamed Miled (Tunisie).

celui préconisé par les textes officiels qui stipulent que l'Etat : «... veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines»⁽¹⁾. Tous ces éléments agissent d'une manière néfaste sur la motivation en classe de français. L'enseignant rencontre beaucoup de difficultés à partager le cours avec ses élèves. La programmation des œuvres intégrales ne semblent pas arranger les choses. Les élèves, pour la plus part d'entre eux, affichent une franche résistance à lire les œuvres programmées. A côté de la programmation des œuvres intégrales, l'intégration des nouvelles technologiques de l'information et de communication pour l'enseignement (TICE), est également une composante essentielle promulguée dans le cadre des nouvelles réformes du système éducatif marocain. En effet, l'enseignant est tenu d'élaborer son programme pédagogique en introduisant comme support et ou matériel pédagogique les TICE. C'est dans ce contexte que les éléments de notre problématique ont pris forme sur la base des présents éléments de questionnements :

- Comment tirer profil des TICE (langage commun entre la nouvelle génération et l'enseignant) pour booster cette pratique pédagogique ?
- Le mind mapping, en tant qu'outil pédagogique, suscitera-il l'intérêt des apprenants pour leur apprentissage de l'œuvre intégrale ?

La question centrale est donc de s'interroger sur la plus-value du mind mapping et du wiki en tant qu'outils pédagogiques pour dynamiser l'enseignement/apprentissage du français en cycle secondaire qualifiant. L'objectif est de :

- Vérifier nos hypothèses de base et de proposer, à un niveau 'initiation, un nouvel outil pour l'apprentissage/enseignement du français au lycée
- Démontrer les mérites du mind mapping et des possibilités hybrides (wiki) dans le cadre de l'apprentissage novateur.

Le cadre de référence sera donc l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage au français en cycle secondaire qualifiant au public ainsi que la

présentation de la technique du mind mapping et ses utilisations en général et son usage pédagogique en particulier. La méthodologie est l'approche quantitative et le livrable est une initiation à l'usage du mind mapping dans le cadre d'une séquence de soutien au profit des élèves de la première année du baccalauréat du lycée ALKAOUARIZMY à Casablanca.

Méthodologie

Administration, collecte et analyse des données.

Administration :

Le questionnaire a été préparé pour reprendre les éléments de notre problématique. La situation de l'enseignement/apprentissage du français et de la lecture et la proposition d'intégrer le mind mapping en classe. Avant d'être soumis à l'ensemble de notre population, le questionnaire a été testé auprès de deux professeurs et de quatre élèves. L'objectif est de tester la réception de notre enquête chez la population ciblée. Après quelques rectifications et une fois que notre encadrant l'a validée, la version finale a été distribuée auprès de quatre-vingt-huit élèves (trois classes) et vingt professeurs de français dans plusieurs lycées de Casablanca. La direction du lycée et les professeurs des classes concernées nous ont facilité la tâche au maximum. Nous avons pu soumettre les questionnaires au public visé, répondre aux questionnements des élèves et récupérer nos formulaires remplis le même jour. Le questionnaire des professeurs a demandé plus d'une semaine entre l'administration et la récupération vu que nous avons sollicité divers établissements de Casablanca pour pouvoir toucher une population aussi large que possible. Au-delà du questionnaire, quelques professeurs ont tenu à nous faire part de la réalité avec laquelle ils doivent composer tous les jours : la baisse de niveau des élèves.

Questionnaire des enseignants :

Q1 : Pour vos élèves, lire est synonyme de

Comprendre---- 14% _ déchiffrer----86%

Q2 : Les œuvres proposées dans le programme officiel sont-elles en adéquation avec le profil de l'élève ?

(1) Article cinq de La Constitution du Royaume (2011).

Oui -----14% _ non----- 86%

Q3 : Le choix des œuvres programmées est-il intéressant pour vos élèves ?

Oui ----29% _ non----57% _ autre-----14%

Q4 : Est-ce que vos élèves lisent les œuvres programmées?

Oui ----- 29% _ Non ----- 57% Ils en lisent seulement le résumé-----14%

Q5 : Combien d'heures consacrez-vous à la séance de lecture ?

1H--14% -- 2H ----72%----Autre -- 14%

Q6 : Utilisez-vous des schémas ou des dessins pour préparer votre cours ?

Oui -----43%-----Non -0%-----rarement -----57%

Q7 : Vos élèves utilisent-ils des dessins ou des schémas en classe?

Oui-----14% non -----43% parfois -----43%

Q 8 : Que pensez-vous de l'apprentissage par schématisation ?

Efficace -----100%_ Inefficace -----0%

Q9 : Intégrez-vous les TICE dans votre enseignement?

OUI-----43% _ NON-----57%

Q10 : Connaissez-vous le mind mapping comme outil d'apprentissage ?

Oui ----- 14% _ non -----86%

Q11 : Pensez-vous que les élèves seront motivés si leur apprentissage appelle leur pensée visuelle (dessin, schéma, représentation graphique) ?

Oui ----72% _ non 14% Je ne sais pas..... 14 %

De la question 1 à la question 5, l'enquête se focalise sur la réception du français et surtout la lecture des œuvres intégrales. Première donnée : Il en ressort que les élèves ne comprennent pas la langue française à raison de 86%. Deuxième donnée : les œuvres intégrales programmées ne sont pas en adéquation avec le profil des élèves avec un pourcentage de 86%.

Troisième donnée : elle découle de la deuxième et concerne la lecture des œuvres par les élèves. Plus de la moitié (57%) ne les lisent pas, 14% se contentent de lire un résumé et 29% uniquement s'acquittent de cette tâche. De la question 6 à la question 11 : l'accent est mis sur l'introduction d'un outil de schématisation dans les pratiques pédagogiques des professeurs interrogés. Première confirmation : Plus de la moitié des enseignants ne recourent pas aux schémas pour préparer leurs cours, ne les utilisent pas en classe, leurs élèves non plus.

Deuxième confirmation : les professeurs estiment qu'utiliser des schémas en cours pourrait être bénéfique et serait en mesure de faciliter l'apprentissage (100%).

Troisième confirmation : 86%des enseignants ignorent ce que c'est que le mind mapping Quatrième confirmation : 71% jugent favorable l'intégration d'autres outils pédagogiques qui stimulent la curiosité et la représentation graphique et visuelle.

Questionnaire des élèves :

Q1 : Aimez-vous le français

Oui -----46% Non.....54%

Q2 : Pensez-vous que le français est important pour vos études ?

Oui-----80% Non ----- 20%

Q 3 : Quel genre de textes préférez-vous lire ?

- Les récits (roman, nouvelle..... 56%

- La bande dessinée..... -11%

- Les textes scientifiques.....0%

- Les romans photos.....9%

- Les journaux sportifs.....11%

Q4 : Comprenez-vous ce que vous lisez?

Oui --22% Un peu --- 72% Non --6%

Q5 : Pensez-vous que les œuvres programmées sont :

Faciles -----12%----difficiles-----26%---- un peu difficiles-----62%

Q6 : Avez-vous lu une ou plusieurs œuvres programmées?

Oui ----47% non-----53-%

Q7 : Seriez-vous intéressé par un apprentissage en partie sur Internet?

Oui-----79% Non ---12% Je ne sais pas : 9%

Q8 : Préférez-vous que le professeur utilise des schémas ou des dessins en classe de français ?

Oui -----64% non-----10% je ne sais pas-----26%

Q9 : Votre professeur utilise-t-il l'informatique et l'Internet pour étudier le français ?

Oui-----23% non -----54% je ne sais pas -----23%

Q 10 : Seriez-vous intéressés si on utilise des dessins et des schémas pendant la séance de français ? Exemple : Le mind mapping :

Oui -----67% non -----7% je ne sais pas ----26%

Les remarques qui ressortent du questionnaire des élèves rendent compte d'un état des lieux des représentations des élèves par rapport au français.

Les graphiques sont parlants et montrent que la relation des élèves au français est problématique. Plus de la moitié d'entre eux affirment ne pas comprendre cette langue et rejoignent l'avis des professeurs à ce propos.

Pour l'introduction de la modalité hybride et du mind mapping, les deux populations (professeurs et élèves) sont largement favorables à l'apprentissage en présentiel et en distanciel ainsi qu'à l'introduction d'une technique de représentation graphique et visuelle de l'information.



Professeurs et élèves s'accordent donc sur la question des difficultés auxquelles est confronté l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire qualifiant.

La lecture de l'œuvre intégrale est au centre de ces préoccupations.

Comme il a été déjà signalé, il s'agit d'un objet et d'un support d'apprentissage. Notre travail s'intéresse à la démarche à adopter pour améliorer la pratique de la lecture en classe et la possibilité de la dynamiser à travers l'utilisation d'un outil pédagogique, en l'occurrence le mind mapping et par mode hybride.

Les résultats des deux questionnaires valident nos hypothèses de base. A savoir :

- Les difficultés de l'enseignement/apprentissage du français en général et l'étude des œuvres intégrales en particulier
- L'intérêt de l'intégration des TICE pour dynamiser cet enseignement/apprentissage

Atouts et Limites des tice en classe de français

Les travaux de Mangenot (2008) montrent l'importance des TICE dans la formation en langues et plus particulièrement sur les échanges via Internet. Ses recherches révèlent deux facettes d'internet. D'un côté, l'Internet comme source d'informations où il est fondamental de guider la recherche par des tâches et d'un autre côté, l'Internet en tant que média de communication qui fait référence aux échanges, aux projets, et à la publication. Il s'intéresse également au thème de l'interaction pédagogique en ligne pendant la classe et il travaille les approches des tâches médiatisées par internet en faisant une analyse de quelques tâches langagières.

Les recherches dans le domaine des TICE⁽¹⁾ s'accordent pour souligner leurs avantages à plusieurs niveaux :

- pédagogique : grâce aux TICE, l'enseignement peut être davantage adapté et différencié que dans une classe, car il laisse plus d'autonomie et partant plus de responsabilité aux étudiants, tout en leur ménageant plus d'interactivité avec le professeur et entre eux ;

(1) https://www.vinci.be/fr-be/mariehaps/Documents/LH/Intro_dossier_TIC.pdf

- didactique : Faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires pour maîtriser la «*société de l'information*» ;
- cognitif : la lecture hypertextuelle que permet l'outil informatique correspondrait à des processus cognitifs spontanés, par arborescence et associations libres, et favoriserait ainsi «naturellement» l'apprentissage par rapport à la lecture ou à l'écoute linéaires plus contraignantes d'une leçon classique ;
- psychologique : l'utilisation des TICE peut attiser la motivation des jeunes étudiants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet de l'apprentissage en dehors des regards des autres et de la pression de la classe ;
- pratique : l'ordinateur et Internet sont en principe au service de l'utilisateur en tout lieu et à tout moment, alors que les cours donnés par un enseignant sont assujettis à un horaire, à une institution, et que l'accessibilité et les ressources de la bibliothèque sont limitées ;
- social : Internet permet la constitution de réseaux sociaux, de communautés cybernétiques qui élargissent les groupes de contact, multiplient les occasions d'échanges, diversifient les formes de collaborations.

Il ne faut pas également oublier que les TIC en milieu scolaire peuvent réellement aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. En effet, il existe plusieurs logiciels pouvant aider à leur réussite puisque ces élèves ont besoins de méthodes pour pouvoir apprendre comme les autres et les TIC sont une très bonne solution pour eux. Les TIC permettent l'intégration de certains élèves, ce qui serait peut-être impossible sans eux.

L'intégration des TIC dans les classes peuvent aussi apporter des inconvénients. Les enseignantes peuvent avoir des difficultés par rapport à l'intégration de ceux-ci. Ils demandent une certaine préparation. Celle-ci doit être vigoureuse afin que les apprenants n'utilisent pas les technologies à d'autres fins que l'éducation et l'apprentissage.

De plus, les chercheurs croient que lorsqu'on intègre les TIC, les apprenants qui ont accès à cette source d'informations, sont plus portés à s'isoler du reste du groupe puisqu'ils ne peuvent pratiquement

pas jouer lorsque les enfants sont en équipe. Lorsque l'on écrit sur l'ordinateur, on ne peut pas être deux personnes à la fois. C'est pourquoi, l'intégration des technologies comprend ses limites.

Les limites lors de l'utilisation des TICE concernent également le débit d'internet, la restriction pour l'accès à certaines pages web, l'actualisation des informations.

En général et au niveau de l'utilisation des technologies de l'informatique et de la communication en milieu scolaire, il y a souvent un manque de connaissances des enseignants et aussi, les coûts reliés aux TIC qui sont très élevés. Ce sont des inconvénients majeurs de l'utilisation des TIC dans les milieux scolaires. Les coûts sont élevés et ce n'est pas toutes les écoles qui peuvent l'utiliser à cause des coûts. Cela peut engendrer, en quelque sorte, de la discrimination entre des écoles ayant assez de budgets pour avoir accès au TIC et ceux qui en ont moins. Aussi, certains enseignants ne sont pas à l'aise avec les technologies de l'information et de la communication et peuvent ne pas l'utiliser ou mal les utiliser à cause de cela.

Bilan et perspectives

Dans une approche générale de recherche quantitative, nous avons procédé à une collecte de données auprès de vingt professeurs et de trois classes en cycle secondaire qualifiant soit quatre-vingt-sept élèves. Avant d'être administré, notre questionnaire a subi un pré test qui a engendré quelques rectifications d'ordre méthodologique et au niveau du contenu.

À la lumière des données fournies et analysées, il est ressorti que les enseignants et les élèves s'accordent sur le fait que l'enseignement/apprentissage du français connaît de multiples difficultés. Entre autre, le niveau très moyen des élèves, l'absence de motivation découlant de ce premier point, les exigences curriculaires, les dispositifs pédagogiques...

D'autant plus que la programmation des œuvres intégrales n'a pas donnée les résultats escomptés par le ministère dans le cadre la mise en œuvre de l'approche par compétence. Donne qui contribue encore à intensifier cette situation.

C'est précisément au niveau de la lecture de l'œuvre intégrale qu'intervient notre travail. Il est question de proposer une séquence d'apprentissage qui alterne distantiel et présentiel et d'explorer le mind mapping comme outil pédagogique pour dynamiser la séance de lecture.

A cet effet, nous avons proposé un travail pratique sur le premier module de la première année du baccalauréat. A savoir : *Le dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO.

Notre démarche s'articule sur la création d'un wiki et l'introduction du mind mapping en tant qu'outil mnémotechnique pour encourager les élèves à lire l'œuvre et en faire des schématisations au gré de leur propre sensibilité.

Le travail n'est qu'une initiation de premier niveau. Nous avons proposé de consacrer une ou deux séances à présenter la méthode aux élèves et leur demander de construire une mind map personnalisée. Le principe est simple : partir d'une idée centrale qui suit le travail des deux hémisphères du cerveau vers des branches et des sous branches qui construisent notre connaissance par rapport à une information.

Les séances présentées dans le cadre du module alternent méthode classique et travail sur l'élaboration de mindmap soit collective soit individuelle.

Ce modeste travail n'a aucune prétention d'exhaustivité mais nous croyons qu'il ouvre la voie à d'autres pistes d'investigation. À titre d'exemple, il serait intéressant de se placer davantage du côté des élèves afin de voir les répercussions des pratiques enseignantes dans l'apprentissage et la compréhension des œuvres intégrales chez eux. Quelles pratiques pédagogiques ont un impact plus grand sur le processus d'apprentissage des apprenants? Lesquelles ont des effets bénéfiques à plus long terme? Comment opérationnaliser et vulgariser les outils pédagogiques numériques en classe ?

Bibliographie/ Webographie

- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education- Formation. Présentation du Programme NAJAH*. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Morocco>.
- Bourdureau, F. (2006). «Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc». *Le Français Aujourd'hui*, 19-24/146.
<http://doi.org/10.3917/lfa.154.0025>
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Projet de vision stratégique pour la réforme. 2015-2030*. http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf
- AkounAudrey, *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*, Eyrolles,
- Buzan Tony, *Une tête bien faite*, Eyrolles, 2004
- Buzan Tony, *LeMindMappping au service du manger*, Eyrolles, 2011
- Deladrière Jean luc, *Organiser vos idées avec le Mind mapping*, Paris, Dunod,
- DelengaigneXavier, *Organiser votre temps avec le Mind mapping*, Paris, Dunod, 2013
- Martine Jésus, *Le mind mapping pour l'entreprise avec Mind Manager 8*, Dunod, 2009 .
- Encyclopédies mind maps

Biggerplate

Mappio

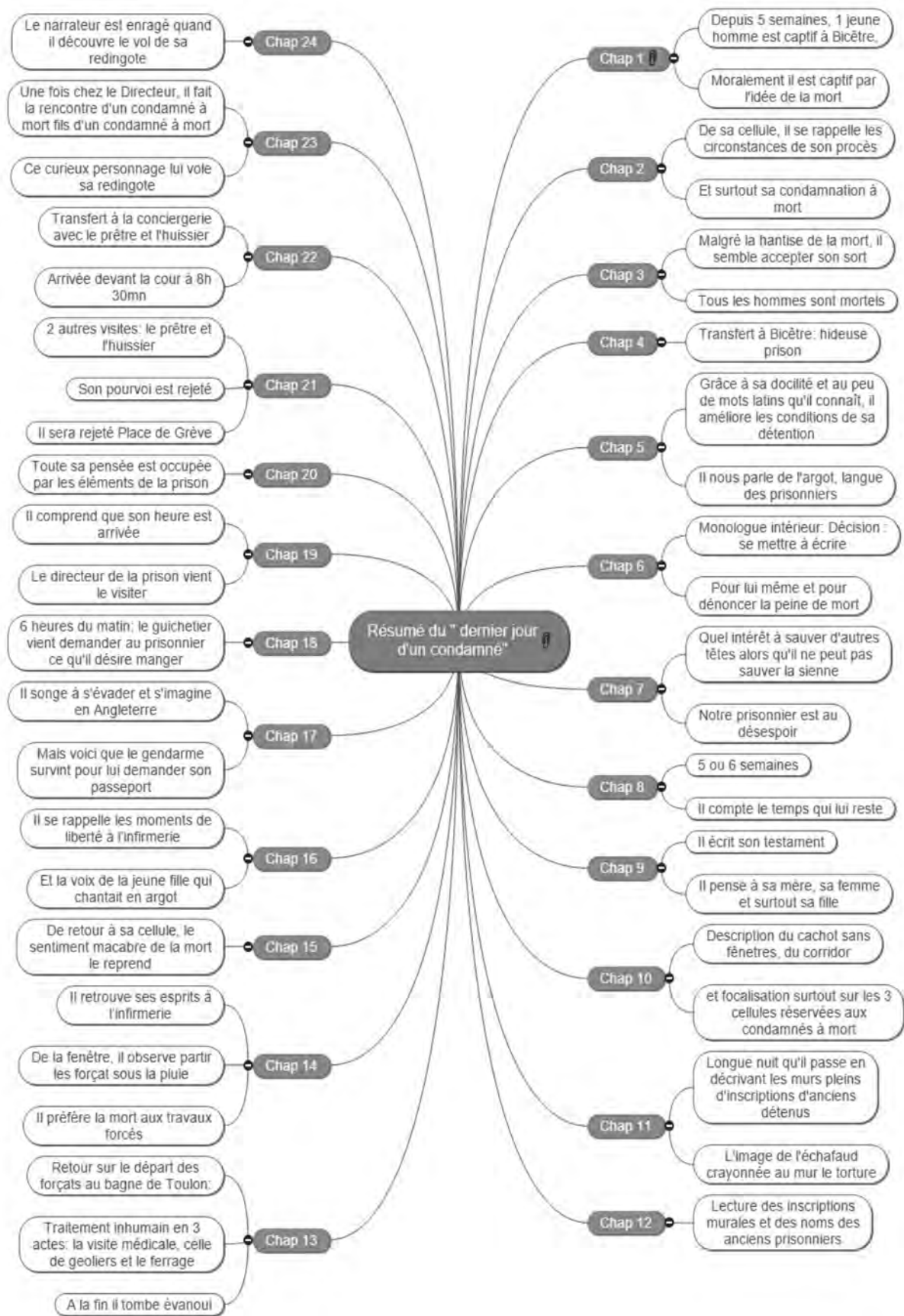
MindMapsSearch

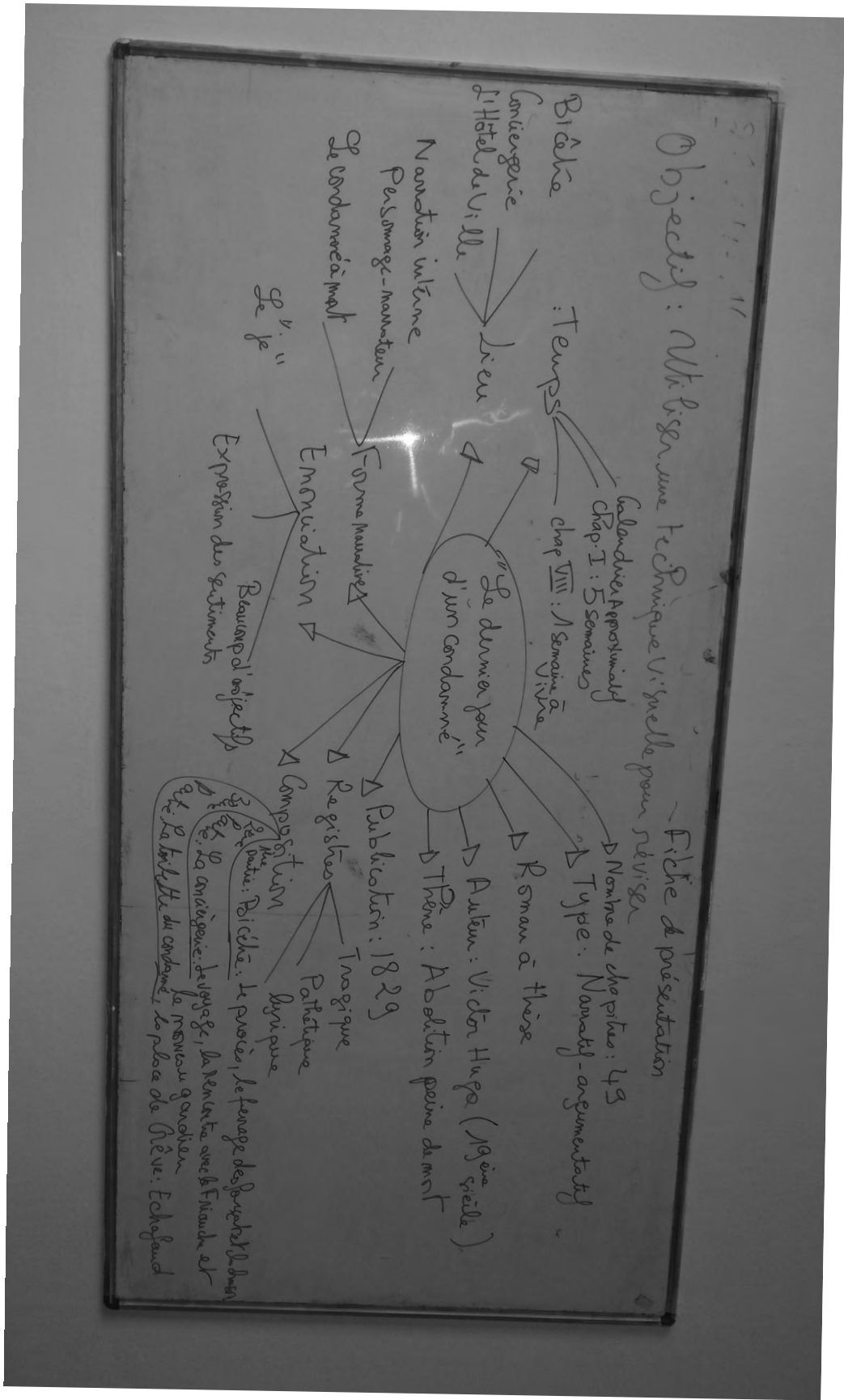
Mindmappedia

Topicscape

Annexes

Exemples de travail en mind map manuel et électronique





Analyse des déterminants de l'innovation dans les établissements de la formation : cas des sciences de la santé

Brahim DARRAJ¹, Bouchra GOURJA², Abderrazak FAIQ³,
El Mostafa TACE⁴, et Said BELAAOUAD⁵

1,3,4,5 : Ingénierie de Formation et Didactique des Sciences et Techniques ,laboratoire LCPM, FS Ben M'sik
2 : CRMEF de Casablanca.

br.darraaj@gmail.com, bouchrageourja@gmail.com, abderrazak.faiq@gmail.com,
mostafatace@gmail.com, sbelaouad@yahoo.fr

Résumé : *Les situations de soins rencontrées par les professionnels de la santé dans l'ensemble des milieux professionnels sont toujours plus complexes et nécessitent un certain nombre de compétences spécifiques.*

Notre étude avait pour objectif d'analyser des revues sur les stratégies innovantes qui amènent les professionnels de la santé à être engagé activement dans ses apprentissages.

Méthode : elle consistait en une analyse d'une revue de la littérature scientifique sur le concept innovation pédagogique dans la formation des professionnels de la santé.

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire les stratégies qui amènent ces professionnels à être engagé activement dans leurs apprentissages.

Résultats : l'analyse de 46 articles sur le sujet, a permis d'identifier six éléments fondamentaux pour développer des stratégies nécessaires à l'innovation en formation des professionnels de la santé : l'approche centrée sur l'apprentissage, la gestion de l'innovation, le leadership pédagogique, la recherche, la culture et les acteurs de l'innovation.

Conclusion : notre étude a permis de synthétiser un nombre important d'études récentes afin d'analyser des déterminants de l'innovation pédagogique dans le domaine des sciences de la santé.

Mots-clés : *l'approche centrée sur l'apprentissage, le leadership pédagogique, la gestion de l'innovation, la recherche.*

I. Introduction

Les innovations dans les établissements de la formation en sciences de la santé peuvent être de différentes natures. Elles peuvent porter sur les stratégies éducatives, les approches d'enseignement, les activités des différents acteurs ou encore sur les programmes et la technologie qui peut être en soutien.

Cet article vise à définir l'innovation pédagogique et à analyser les déterminants de l'innovation dans les établissements de la formation en sciences de la santé.

Comme de nombreux vocables terminés par «-ation», le mot innovation désigne à la fois un processus et son résultat (Fernex-Walch & Romon, 2006)[1]. D'après son étymologie, le terme innovation signifie «introduire du nouveau dans», c'est-à-dire qu'il s'agit d'introduire une chose nouvelle dans un contexte existant.

Le concept d'innovation est vaste et défini de façon différente selon les auteurs, leurs cadres de référence et leurs centres d'intérêt. Cependant, la littérature fait ressortir quelques caractéristiques générales qui permettent d'en saisir l'essence.

Dans leur livre «l'innovation en éducation et en formation», (Cros et Adamczewski, 1996) construisent une définition par opposition aux concepts de réforme et de novation. Alors que la réforme s'associe à des critères d'efficacité et de rentabilité et que la novation est liée à l'objet, à l'œuvre ou au produit, l'innovation s'inscrit davantage dans un processus campé dans un contexte donné. «L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi autodestructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse». (p.20)[2].

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, différents auteurs, dont Béchard (2001) [3], soulignent que l'innovation pédagogique concerne finalement tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral ou frontal. L'enseignement supérieur étant conservateur (Louvel, 2013) [4], cette méthode est utilisée par une très grande majorité de professeurs, et ce, du primaire jusqu'à l'université. Ainsi, le caractère «novateur» de l'innovation tient, semble-t-il, surtout à la différence vis-à-vis de la norme, que ce soit du point de vue pédagogique ou curriculaire.

Au Maroc, après la réforme des études paramédicales et leur adaptation au système Licence-Master-Doctorat (le décret n°2.13.658 du 30 septembre 2013), la refonte du diplôme d'Etat d'infirmier devient un sujet majeur pour l'Etat.

De fait, le ministère de la santé a organisé plusieurs formations, aux profits des formateurs des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS), centrées sur «l'approche par compétence», afin d'accompagner ce changement. A cet égard, nous citons la formation réalisée par l'experte espagnole Lucía Mazarrasa (2013) [4] pour la mise à niveau de ce système aux enseignants permanents des ISPITS, cette même experte a élaboré un guide méthodologique en APC : document méthodologique concernant l'approche par compétences et son application aux programmes de formation des professions infirmières et techniques

de santé. Mais suffit-il de créer un changement au niveau pédagogique, alors que les innovations dans les établissements de la formation peuvent être de différentes natures. Elles peuvent porter sur les stratégies éducatives, les approches d'enseignement, les activités des différents acteurs ou encore sur les programmes et la technologie qui peut être en soutien.

Face à ce constat, il nous a semblé intéressant de faire le point sur les déterminants de l'innovation dans les établissements de la formation en sciences de la santé.

II. Matériels et Méthodes

Notre étude consistait en une revue de la littérature scientifique.

Pour analyser cette revue, nos critères de sélection étaient : des articles, revues, rapports, présentations orales, congrès, pages web..) ; publiés sur le sujet de l'innovation pédagogique dans les établissements de la formation en anglais ou en français ; dont le titre ou les mots-clés contenaient au moins un des termes de la recherche ou à défaut, évoquaient fortement l'innovation dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Les «domaines» ne correspondant pas à notre domaine de recherche étaient exclus

Les mots-clés retenus pour notre recherche, étaient «l'approche centrée sur l'apprentissage ; le leadership pédagogique ; la gestion de l'innovation ; la recherche».

III. Résultats

Pour analyser les données nous avons utilisé une grille de lecture pour décrire les déterminants de l'innovation dans les établissements de la formation en sciences de la santé.

Chaque article a été lu et analysé grâce à une grille développée spécifiquement pour l'étude et correspondant à chacun des objectifs.

L'analyse de 35 articles sur le sujet, a permis d'identifier six éléments fondamentaux pour innover dans les établissements de la formation en sciences de la santé : l'approche centrée sur l'apprentissage, la gestion de l'innovation, le leadership pédagogique, la recherche, la culture et les acteurs de l'innovation.

A. La pédagogie centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant :

L'association américaine de psychologie affirme, dans son rapport analysant les supports théoriques en faveur de l'apprentissage centré sur l'apprenant, que «les apprenants qui réussissent sont actifs, dirigés vers un but qu'ils s'autorégulent et assument une responsabilité personnelle pour contribuer à leur propre apprentissage» (APA, 1997, p. 7) [5]. Ceci n'implique pas obligatoirement que les apprenants doivent être seuls pour réaliser cela.

Le présent tableau illustre trois dimensions qui s'inscrivent dans une continuité entre l'instruction centrée sur l'enseignant et celle qui est centrée sur l'apprenant. Elle montre que l'instruction centrée sur l'apprentissage constitue une voie intermédiaire [6].

Tableau 1 : Approche centrée sur l'apprentissage (Kaufman2002)

Dimension	Centrée sur l'enseignant	Centrée sur l'apprentissage	Centrée sur l'apprenant
Les objectifs	Établis par l'enseignant	Établis par les deux Partagé	Établis par l'apprenant Dirigé par l'apprenant
L'évaluation	Réalisée par l'enseignant	Partagée	Réalisée par l'apprenant

Dans les environnements d'éducation médicale, les objectifs sont généralement établis par les enseignants, par les facultés ou, dans les hôpitaux, par les départements cliniques. Les listes d'objectifs sont alors communiquées aux étudiants qui doivent s'assurer de leur maîtrise. À l'opposé, dans les modèles centrés sur les apprenants, ce sont ces derniers qui déterminent ce qu'ils veulent ou ont besoin d'apprendre : ils établissent eux même leurs objectifs. L'approche centrée sur l'apprentissage, elle, plaide en faveur d'une double contribution dans l'établissement des objectifs.

Dans le domaine des sciences de la santé, l'approche centrée sur l'apprentissage sous-tend le recours à une diversité de stratégies d'enseignement et d'apprentissage amenant l'étudiant à être engagé activement dans ses apprentissages (Kala, Isaramalai, Pohthong, 2010) [7]

Cette approche permet de se concentrer sur la création d'un environnement qui met l'emphasis sur l'apprentissage et non l'enseignement ; il est prioritaire de réorienter l'attention sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur le contenu à transmettre ; il faut donc revoir à la baisse le contenu d'un cours lorsque l'on passe d'une approche centrée sur l'enseignement à un programme centré sur l'apprentissage (Dalley, Candela, Benzal-Lindley, 2008) [8]

Pour Foucambert (1976) [9], en opposition avec le concept d'apprentissage, le concept d'enseignement est plus facile à définir. L'enseignement, c'est l'ensemble des interventions qui se proposent d'agir sur un apprentissage, soit pour empêcher qu'apparaissent certains comportements ou pour les faire disparaître, soit pour tenter d'orienter l'apprentissage vers un modèle défini de comportements, soit pour laisser l'apprentissage se développer de la manière la plus favorable en lui apportant une aide mais sans viser de normes. On peut ainsi définir des styles d'éducation en recensant, d'une part, les apprentissages que l'on cherche à favoriser, d'autre part, les types d'interventions que l'on opère sur ces apprentissages.

Le tableau 2 propose une comparaison entre les deux concepts

Tableau 2 : Logique d'enseignement vs logique d'apprentissage

Logique de l'enseignement	Logique de l'apprentissage
Enseigner	permettre un apprentissage autonome
Former aux méthodes d'apprentissage	laisser les étudiants mettre en œuvre leurs propres stratégies individuelles d'apprentissage
prendre en compte les exigences institutionnelles	se centrer sur l'apprenant
intervenir activement auprès des plus faibles en les sollicitant et en leur fournissant les moyens de progresser à partir de leur niveau	permettre aux plus forts d'utiliser au maximum leurs capacités d'apprentissage
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective a priori conditions d'un progression collective a priori	permettre l'individualisation des apprentissages

Le recours à des stratégies d'enseignement centrées sur l'étudiant favorise le développement optimal de la pensée ainsi que l'engagement des étudiants dans leur cheminement (Dalley, Candela, Benzel-Lindley, 2008). Ainsi, un programme de formation basé sur l'analyse de cas cliniques encourage les étudiants à être actifs dans la construction de leurs connaissances tout en développant leurs compétences et ainsi être en mesure de synthétiser.

B. La culture de l'innovation

Tout d'abord, l'innovation baigne dans une culture et un contexte. Ceux-ci sont déterminants dans son implantation, car la culture d'un établissement est construite par les acteurs, la plupart du temps de manière inconsciente (Gather Thurler, 2000) [10]. Ainsi, tout comme il y a une culture d'entreprise ou une culture d'école ou d'établissement, il y a une culture de l'innovation, liée à la structure de l'organisation elle-même.

En effet, il arrive parfois que l'échec d'une innovation soit principalement dû à un manque de prise en compte de la culture de l'établissement de la culture de l'établissement scolaire (Chelly & Mankai, 2010) [11]. Toutefois, soulignons que la logique de l'organisation ou de l'institution et la logique de l'innovation, tout en étant parfois antagonistes, se nourrissent mutuellement.

Mettre en place un programme innovant, c'est nécessairement provoquer un changement. Celui-ci est toujours perçu de diverses manières par les acteurs qui vont le vivre, et ce, en fonction de leur histoire personnelle ou de leur groupe d'appartenance. Subséquemment, l'institution qui fait le choix de se lancer dans la mise en place d'un programme innovant prend des risques, notamment celui de changer le code commun des personnes qui y travaillent. Il arrive alors que certains professeurs perçoivent les propositions d'innovation comme de réels sacrilèges, parce que l'on remet en question des pratiques ou des structures qu'ils considéraient comme intouchables, ce qui crée chez eux une réelle résistance au changement. Cette résistance est pour certains une phase de maturation qu'il importe de prendre en considération (Marsan, 2008) [12].

Dès lors, il apparaît que chaque université, voire faculté ou département, qui souhaite mettre sur pied un programme innovant, exige de ce fait des modifications profondes tant des conceptions que des pratiques des principaux acteurs concernés. On doit le faire en analysant finement la culture dans laquelle ce changement sera instauré puisque la

culture peut à la fois être un frein et un levier, une contrainte et une ressource.

C. Les acteurs de l'innovation

En regard d'un contexte d'innovation en enseignement supérieur, Bédard et Bécharde (2009) soutiennent que changer ou innover dans le supérieur implique des facteurs de risque. Il y a bien sûr des dangers, mais également des opportunités. Ces deux facettes de la médaille sont indissociables. Comme acteurs du changement, il importe de les considérer et de les soupeser à leur juste valeur (p. 42) [13].

Dans un processus d'innovation, il est impossible de ne pas tenir compte des acteurs puisque le changement est avant tout un projet collectif. Chez certains acteurs, le besoin de changement et la motivation pour amener ce changement sont plus forts que chez d'autres, et ce, pour de nombreuses raisons aussi bien personnelles que professionnelles. De plus, dans toute institution, les changements représentent toujours un moment névralgique pour l'articulation des rôles des différentes personnes qui la constituent. Ainsi, il est probable qu'en fonction de leur rapport à l'environnement, à la dimension interpersonnelle ou encore à l'objet de l'innovation, les acteurs réagiront différemment face à une innovation. En ce sens, Loilier et Tellier (1999) [14] considèrent que, comme pour toute activité sociale, l'innovation n'échappe pas au phénomène des «meneurs» et des «suiveurs». Inspirés par l'approche de Bataille (1996[15]), nous avançons l'idée de quatre rôles possibles : 1) impliquer (être un moteur), 2) s'impliquer, 3) être impliqué, et 4) refuser de s'impliquer (Lison, 2011) [16]. Il importe de garder à l'esprit le caractère évolutif de ces attitudes et l'importance de prendre en compte les positions de chacun comme des leviers de changement, puisque l'innovation ne peut vivre de manière isolée (Cros, 2007 ; Gannaway et al., 2013) [17], [18]. Évidemment, «le vécu du changement est influencé par les caractéristiques personnelles ou collectives des [individus]» (Ntebutse, 2009) [19], ou encore par leur groupe d'appartenance (Gather Thurler, 2000). Tout cela influence le rapport de l'individu à l'innovation en tant que telle.

Pour que l'innovation se mette en place ou qu'initialement une réflexion s'enclenche, il est indispensable que les acteurs osent une remise en question, moment incontournable dans l'innovation. Il importe qu'ils prennent le risque de discuter de la situation actuelle, de ce qu'ils veulent changer et, par conséquent, de ce qu'ils sont prêts

à investir. Pour ce faire, les acteurs s'engagent dans une démarche d'appropriation caractérisée par une logique de résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés.

D. Le leadership pédagogique

Selon l'association des infirmières et infirmiers du Canada, le leadership consiste à conjuguer la science à une compréhension profonde des besoins de la population dans le domaine de la santé (...) pour permettre d'envisager de nouveaux avenir et faire progresser la discipline des soins infirmiers[20].

Depuis la dernière décennie, il existe un intérêt considérable accordé à l'importance du leadership dans le domaine de l'apprentissage. Le travail le plus essentiel qu'un chef de file dans ce domaine peut accomplir, c'est de soutenir et de promouvoir des milieux d'apprentissage de qualité pour les jeunes étudiants. Or, pour cela, il faut un leadership pédagogique au-delà du leadership administratif.

La pédagogie peut se définir comme la compréhension de la manière dont l'apprentissage se déroule et des facteurs qui y interviennent, dans la théorie et la pratique. Il s'agit essentiellement de l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le leadership est quant à lui souvent défini comme l'action de diriger ou de guider des personnes ou des groupes. Si nous conjugons ces deux éléments, nous nous retrouvons avec la notion du leadership pédagogique qui dirige ou guide l'étude dirigeant ou guidant l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Une abondante littérature en psychologie sociale (Levine & Moreland, 1990 ; McGrath, 1984) [21],[22]. et en comportement organisationnel (Bettenhausen, 1991 ; Sundstrom, De Meuse & Futrell, 1990) [23], montre que la performance des équipes de travail exige des modalités d'action collective à la fois sur le plan des relations interpersonnelles (gestion des conflits, résolution collaborative des problèmes, communication interne et externe) et sur le plan managérial (choix des objectifs communs, coordination et planification des tâches). Plusieurs recherches ont montré que les variations de performance entre les équipes peuvent être expliquées par la structure des équipes (Cohen & Bailey, 1997 ; Williams, Parker & Turner, 2010) [24],[25]. Une structure d'équipe s'établit à travers «les relations déterminant l'allocation des tâches, des responsabilités et de l'autorité» (Stewart & Barrick, 2000, p. 135) [26]. Or la distribution de l'autorité

dans les groupes varie considérablement selon les organisations. Hackman (1987) [27], distingue 3 configurations typiques de leadership dans les équipes : l'équipe hiérarchique, l'équipe autonome dans son fonctionnement bien que formellement rattachée à un responsable hiérarchique, et l'équipe non hiérarchique. Dans les trois cas, le leadership peut être défini comme la «capacité d'orienter et de mobiliser durablement un groupe d'individus vers l'accomplissement de buts précis» (Robbins, Judge & Gabilliet, 2006, p. 412) [28]. Il est généralement associé à la figure d'un leader, défini comme «l'individu le plus susceptible de diriger les comportements des autres membres» (De Souza & Klein, 1995, p. 475) [29].

Cependant dans les équipes autonomes ou non hiérarchiques, le leadership n'est pas focalisé sur une personne mais plutôt réparti entre les différents membres du groupe. Il est alors conceptualisé comme un ensemble de fonctions prises en charge par le groupe (Gibb, 1954, p. 884) [30] et plus précisément comme une «collection de rôles et de comportements qui peuvent être distribués, partagés, interchangés séquentiellement ou simultanément» (Barry, 1991, p. 34) [31]. De nature émergente et relationnelle, le leadership distribué conduit à des influences mutuelles entre les coéquipiers, voire à de meilleures performances que le leadership focalisé sur une personne. Notamment lorsque les membres de l'équipe ont une compétence liée à une tâche complexe à effectuer et qui nécessite une forte interdépendance (Barry, 1991, p. 1230). Ce qui est précisément le cas dans les équipes d'étudiants en APP qui exige une forte collaboration.

Barry a mis en évidence 4 fonctions de leadership :

- Visionnaire (élaborer une vision commune) ;
- Organisateur (planifier, partager et contrôler l'exécution des tâches) ;
- Calibreur (représenter le groupe à l'extérieur) ;
- Social (favoriser les échanges entre les membres).

E. La planification de l'innovation

Peut-on programmer l'innovation ? Si la question est ancienne (Alter, 1995) [32], peu de chercheurs l'ont abordée directement. L'innovation est une forme de transgression qui survient dans l'entreprise. Elle ne se conçoit, au moins un temps, qu'en opposition à un ordre établi et déclenche donc une forme de désordre. Cette vision s'avère dès lors difficile à concilier avec tout un champ de la

recherche en matière d'innovation. Celui-ci admet en effet, dans le même temps, que l'innovation peut être favorisée, et même gérée, par la mise en place de mécanismes adéquats. Les états déterminent d'ailleurs leurs politiques publiques afin de générer un système national d'innovation qui sera de nature à favoriser l'émergence des innovations. Au moins de manière implicite, les chercheurs considèrent donc que l'innovation peut être planifiée même si, à l'évidence, cette idée se situe en tension avec le désordre créateur qu'est censée générer l'innovation.

Lors de la planification, il est nécessaire d'identifier et de déterminer la façon de faire pour mobiliser des ressources qui seront nécessaires au projet. Les ressources matérielles, humaines et le temps requis pour l'implantation de l'innovation seront à documenter (Hall, 2009) [33].

L'équipe projet, soit les membres responsables de son implantation et de son suivi, agira comme coach en créant un sentiment d'urgence et en établissant des objectifs à court terme pour motiver les destinataires du changement (Dalley, Candela, Benzel-Lindley, 2008).

F. La recherche

Diekelmann (2002) [34], soutient que présentement, l'important n'est pas d'innover, mais plutôt d'axer les efforts sur la recherche portant sur les pratiques innovatrices déjà en place. Sans le développement de la recherche sur les innovations pédagogiques, les connaissances sur la pratique en enseignement selon les résultats probants, les apprentissages et l'efficacité des différentes approches demeurent inexplicables et anecdotiques. Selon cet auteur, les instruments et les méthodes pour évaluer les innovations pédagogiques sont absents. Il est donc primordial de développer la science de la recherche en éducation des sciences de la santé afin que les risques liés aux innovations soient diminués et que les bénéfices en découlant puissent être utilisés dans la pratique de l'enseignement.

La recherche est de moins en moins une activité individuelle. Les thèmes abordés en sciences de la santé touchent souvent plusieurs secteurs disciplinaires qui favorisent le travail en équipe composée de chercheurs provenant de plusieurs disciplines (ACESI, 2008) [35]. Les sujets abordés portent sur la santé, les services de santé et les établissements de la formation. Ces thèmes sont influencés par les politiques de santé nationales, provinciales et régionales et les thèmes prioritaires

par les organismes subventionnaires. Il existe une concordance marquée entre les thèmes privilégiés de la recherche en sciences de la santé et les préoccupations exprimées dans les divers rapports nationaux et internationaux sur les services de santé (ACESI, 2008). Il va sans dire que les professionnels de la santé ont aussi une préoccupation qui tient compte de la pratique médicale et des besoins de la population. L'utilisation de la recherche et la pratique fondée sur les données probantes, prennent toute leur importance dans l'amélioration des soins donnés à la population.

IV. Conclusion

Cette recherche a permis de synthétiser un nombre important d'études afin d'analyser le concept d'innovation dans les établissements de la formation en sciences de la santé.

Développer et implanter une innovation pédagogique en sciences de la santé est donc bien plus qu'une simple réorganisation d'un contenu d'enseignement, il nécessite le développement d'une stratégie pédagogique impliquant plusieurs volets de l'innovation : le choix pédagogique, la recherche, la planification, le leadership pédagogique, la culture et les acteurs de l'innovation.

Notre étude comporte certaines limites qu'il convient de discuter et de confronter avec ses forces.

Tout d'abord, concernant la revue de la littérature, nous nous sommes volontairement limités à 36 références. Celle-ci ne peut donc en aucun cas être présentée comme exhaustive.

Le second point est celui du choix des mots-clés, puisque malgré une phase exploratoire ayant permis de cibler les mots-clés, un biais n'est pas exclu.

Références

- [1] S. Fernez-Walch, F. Romon, "Management de l'innovation. De la stratégie aux projets", Paris : Vuibert, 2006.
- [2] G. Cros, et Adamczewski, "L'innovation en éducation et en formation", Bruxelles : De Boeck Université et INRP, 1990.
- [3] J.-P. Béchar, "L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits", *Revue des sciences de l'éducation*, N° 27, 2001, pp. 257-281.
- [4] A.L. Mazarrasa, "Approche par Compétences et son application aux programmes de formation des professions

- infirmières et techniques de santé”, 2013, Document non publié.
- [5] American Psychological Association (APA), “Learner-centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform”, Washington, D.C. : APA Presidential Task Force on Psychology in Education, 1997.
- [6] M. D Kaufman, “L’éducation centrée sur l’enseignant ou centrée sur l’apprenant : une fausse dichotomie”, *revue internationale francophone d’éducation médicale*, N°3, 2002, pp. 145-147
- [7] S. Kala, S.A. Isramalai, A. Pohthong, “Electronic learning and constructivism : a model for nursing education”, *Nurse Education Today* ; vol.30, N°1, 2010, pp. 61-66.
- [8] K. Dalley, L. Candela, J. Benzel-Lindley, “Learning to let go : the challenge of de-crowding the curriculum”, *Nurse Education Today*, N° 28, 2008, pp. 62-69.
- [9] J. Foucambert, “Apprentissage et enseignement. In : *Communication et langages*”, N°32, 1976, pp. 7-17.
- [10] M. Gather Thurler, “Innover au cœur de l’établissement scolaire”, Paris : ESF Éditeur, 2000.
- [11] M.A. Chelly, S. Mankai, “Réussir le changement pédagogique dans l’enseignement supérieur : l’expérience de mise en place d’un dispositif «écoute enseignant»”, *Communication présentée au 26e colloque de l’AIPU*, Rabat, Maroc, 2010, p. 30.
- [12] C. Marsan, “La résistance au changement, Réussir le changement. Comment sortir des blocages individuels et collectifs”, sous la direction de Marsan Christine. De Boeck Supérieur, 2008, pp. 75-108.
- [13] J.-P. Béchard, D. Bédard, “Quand l’innovation pédagogique s’insère dans le curriculum”, Denis Bédard éd., *Innover dans l’enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France, 2009, pp. 45-59.
- [14] T. Loilier, A. Tellier, “Gestion de l’innovation. Décider – Mettre en œuvre – Diffuser”, Caen : Éditions Management Société, 1999.
- [15] M. Bataille, “Modalités d’implication des acteurs dans le processus d’innovation”, *L’innovation en éducation et en formation*, Bruxelles : De Boeck, 1996.
- [16] C. Lison, “Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire : perceptions, conceptions et pratiques”, (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec), 2001, Accessible par [https : // savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5822](https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5822).
- [17] F. Cros, “L’agir innovatif. Entre créativité et formation”, Vol. 1, Bruxelles : De Boeck, 2007, pp. 7-14.
- [18] D. Gannaway, T. Hinton, B. Berry, K. Moore, “Cultivating change : disseminating innovation in higher education teaching and learning”, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 50, pp. 410-421, October 2013.
- [19] J.G. Ntebutse, “Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d’université en contexte d’innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants”, Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec, 2009, Accessible par [https : // savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5285](https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5285).
- [20] AIIIS, “Le leadership de la profession infirmière”, 2006, p.1. Accessible par : [https : // www.cna-aic.ca/ ~ / media/ cna/ page-content/ pdf-fr/ le-leadership-de-la-profession-infirmiere_enonce-de-position.pdf](https://www.cna-aic.ca/~media/cna/page-content/pdf-fr/le-leadership-de-la-profession-infirmiere_enonce-de-position.pdf).
- [21] J.M. Levine, R.L. Moreland, “Progress in small group research”, *Annual Review of Psychology*, N° 41, 1990, pp. 585-634.
- [22] J.E. McGrath, “Groups : Interaction and Performance”, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc, 1984.
- [23] E. Sundstrom, K.P. De Meuse, D. Futrell, “Work Teams : Applications and Effectiveness”, *American Psychologist*, Vol. 45, pp. 120-133, February 1990.
- [24] S.G. Cohen, D.E Bailey, «What makes teams work : Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite”, *Journal of Management*, Vol. 23, pp. 239-290, June 1997.
- [25] H.M. Williams, S.K. Parker, N. Turner, “Proactively performing teams : The role of work design, transformational leadership, and team composition”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, N° 83, pp. 301-324, December 2010.
- [26] G.L. Stewart, M.R. Barrick, “Team Structure and Performance : Assessing the Mediating Role of Intra-team Process and the Moderating Role of Task Type”, *Academy of Management Journal*, Vol. 42, pp. 135-148, April 2000.
- [27] J.R. Hackman, “The design of work teams. In J.W. Lorsch (dir.), *Handbook of Organizational Behavior*”, Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1987, pp. 315-342.
- [28] S. Robbins, T. Judge, P. Gabilliet, “Comportements organisationnels”, Paris : Pearson Education, 2006.
- [29] G. De Souza, H. Klein, “Emergent leadership in the group goal-setting process”, *Small Group Research*, Vol. 26, pp. 475-495, November 1995.
- [30] C.A. Gibbs, “Leadership”, Dans G. Lindzey (dir.), *Handbook of social psychology* Reading, MA : Addison-Wesley, 1954, pp. 877-917.
- [31] D. Barry, “Managing the Bossless Team : Lessons in Distributed Leadership”, *Organizational Dynamics*, Vol. 20, pp. 31-48, Summer 1991.
- [32] N. Alter, “Peut-on programmer l’innovation ?”, *Revue Française de Gestion*, N° 103, 78-86, Mars 1995.
- [33] W.A. Hall, “Whither nursing education? Possibilities, panaceas, and problems”, *Nurse Education Today*, Vol. 29, pp. 268-275, April 2009.
- [34] N. Dieklmann, P.M. Ironside, “Developing a science of nursing education : innovation with research”, *Journal of Nursing Education*, Vol. 41, pp. 379-380, September 2002.
- [35] ACESI, “La recherche en sciences infirmières au Canada : un rapport de situation”, Ottawa : Fondation canadienne pour la recherche sur les services de santé, 2008.

Essai de modélisation des postures d'accompagnement en milieu de la formation

Analyse spatio-temporelle

Mustapha AKOUL¹ - Saïd LOTFI² - Mohamed RADID³

IFDST Faculté des sciences et techniques Ben M'sik,, Université Hassan II Casablanca, BP 50069, Ghandi, Maroc.

1. Ecole Normale Supérieure, Université Hassan II Casablanca, BP 50069,
Ghandi, Maroc. Email: akoulmustapha@gmail.com

2. Unité de recherche en activités physiques et sportives. Ecole Normale Supérieure, Email: lotfisaid@gmail.com

3. Chercheur au laboratoire du chimie des matériaux à la Faculté de Ben M'sik; Maroc.
Email: m.radid@gmail.com.

Résumé : C'est une étude qualitative exploratoire élaborée à partir d'une sélection d'articles scientifiques. Le motif de cette sélection a ciblé la thématique de l'accompagnement en général et particulièrement en milieu éducatif et de formation.

Cette activité exploratoire des données de type textuel, nous a permis de rassembler et de structurer les articles dans un corpus de données.

Cette matière textuelle, nous a permis d'identifier quatre analyseurs pour enfin faire émerger quatre types de postures sur l'ensemble de nos décryptages sur ce sujet. Il s'agit en prime abord du temps accordé à l'accompagnement en passant du permanent au périodique. L'accompagnement donc, est analysé sur un registre temporel. En second abord, il s'agira de l'espace où vont s'opérer les échanges entre la personne accompagnée et l'accompagnateur : d'une distance rapprochée ou de proximité à un espace reculée où les échanges se font à distance.

Le but de cet article est d'esquisser une modélisation de genèses qualitatives à travers quatre postures d'accompagnement en milieu de la formation et de l'éducation :

- ✓ Posture (P1) : proximité - permanente ;
- ✓ Posture (P2) : à distance - permanente ;
- ✓ Posture (P3) : proximité - périodique ;
- ✓ Posture (P4) : à distance - périodique.

Une étude donc ayant pour objet l'exploration d'un ensemble de caractéristiques propres à chacune des quatre

postures constatées. Elle vise aussi d'éclaircissement des spécificités de ces postures, les outils typiques à leurs exercices, les effets attendus et les conditions de leurs d'applications et enfin, les limites de leurs adoptions dans les différents contextes.

Cette modélisation qualitative des postures d'accompagnement vise une prise de recul essentiel à l'optimisation des interventions accompagnatrices. Le continuum que nous avons proposé (Figure 2), se veut progressif et obéissant à une dynamique évolutive allant de la posture la plus vaillante sur la personne accompagné (P1), jusqu'au la plus autonomisante pour lui (P4).

Mots clés : Modélisation, Postures, Accompagnement, proximité, à distance.

Introduction

L'accompagnement «ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages» (Paul, 2009)

Personne ne peut récuser actuellement que l'accompagnement est un paradigme à part de ce qu'on pratique habituellement en formation. Former ce n'est pas du tout accompagner. Une disparité avouée dans les écrits depuis bien plus de deux décennies Ardoino J. (2000). Il ne peut pas être réduit aussi à un mode uniforme simple à cerner. Comme le souligne Paul. M (2009), l'emploi du mot «accompagnement» n'est pas distinctif qu'au

secteur éducatif ou de formation seulement puisqu'il est utilisé dans plusieurs champs de la société : le domaine médical, du travail social, de l'emploi, de l'insertion et bien d'autres secteurs.

À l'université marocaine les discours sur cette notion polysémique apparaît dans la documentation institutionnelle (Projet de la réforme ; vision stratégique 2015-2030) avec la transformation de l'offre de formation universitaire selon le schéma licence master doctorat, dit LMD et cela (Depuis la charte de 2001). Dans cette mouvance, l'intérêt porté à la réussite du parcours de l'étudiant est accentué depuis son entrée dans l'enseignement supérieur, jusqu'à son insertion professionnelle et sociale. Un principe portant sur la prévention de l'échec de l'étudiant dans son parcours, en ne le laissant pas livré à lui-même dans le flou et les tâtonnements ardu. La construction donc de l'autonomie de l'étudiant à l'université constitue le gage de son insertion sociale et professionnelle dans «une société de la mobilité et de la communication» (Boutinet, 2010). Ces constats suffisent-ils à développer un intérêt scientifique pour un nouveau concept appartenant, comme nous venons de le constater, aux différents domaines de la vie humaine ?

Peu de travaux sont consacrés aux pratiques d'accompagnement à l'université selon (Verzat, 2010) et à la manière dont les enseignants du supérieur les mettent en œuvre. La modification progressive et partielle de leurs relations avec les étudiants et qui pourra s'exprimer en multitudes postures est encore largement fondées sur les principes de la transmission. Cela peut leur poser des difficultés tant sur un plan identitaire que sur le plan de l'exercice de leurs pratiques quotidiennes (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014).

De ce fait, on ne peut concevoir l'accompagnement que dans la diversité voire la complexité des échanges. Mais si on ne peut trancher sur l'unité ou l'homogénéité des conceptions de l'accompagnement, il apparaît que toutes ces formes reposent bien sur un soubassement commun sur une logique modélisable et c'est ce que nous tenterons de prospecter autrement dans ce propos.

En effet, pour l'accomplir nous essayerons d'explicitier quatre postures constatées (Figure : 2) sur l'ensemble de nos décryptages à ce sujet. Il s'agit en prime abord du *temps* accordé à l'accompagnement

en passant du périodique d'un bout au permanent de l'autre. L'accompagnement donc, est analysé sur un registre temporel. En second abord, *l'espace* où vont s'opérer les échanges entre accompagné et accompagnateur : d'une distance rapprochée ou de proximité à un espace reculée où les échanges se font à distance. L'accompagnement, est analysé sur un registre spatial.

Le but de ce travail est d'amorcer la proposition d'une modélisation qualitative à travers quatre postures d'accompagnement en milieu de la formation et l'éducation : Posture 1 (P1) proximité - permanente ; Posture (P2) à distance - permanente; Posture P3 proximité - périodique; Posture P4 à distance - périodique. C'est une prospection ayant pour objet de recueillir un ensemble de caractéristiques propres aux quatre postures identifiées à partir d'une analyse et puis synthèse bibliographique d'un volume convenable de productions dédiées à l'accompagnement. Elles étaient classées et structurées dans un corpus de données théoriques où nous avons identifié les variables de notre matrice en (Figure 1). Le propos vise aussi d'expliquer les caractéristiques des postures, les outils spécifiques pour leurs exercices, les effets attendus et les conditions de leurs d'applications dans les différents contextes.

Cadre conceptuel

Nous jugeons opportun la délimitation d'usage de quelques concepts avant l'étayage de ce propos. C'est une prise de position conceptuelle afin de débayer quelques ambiguïtés d'usage terminologique de ces concepts manifestement polysémiques et nébuleuses selon l'expression de Paul. M (2004).

Nous avançons en prime abord que le terme «*modèle*» ne se contente pas de fixer les connaissances relatives à un phénomène. Il a une fonction instrumentale et heuristique ; il devient l'objet même de l'analyse en tant qu'il a été réalisé sous une forme commode, apte à être manipulée : «Le modèle est un intermédiaire à qui nous déléguons la fonction de connaissance, plus précisément de réduction de l'encore énigmatique, en présence d'un champ d'étude dont l'accès, pour des raisons diverses, nous est difficile» (S. Bachelard, 1979, p. 3).

Dans les sciences sociales, on ne peut jamais être authentique dans la description de toutes les

caractéristiques pertinentes d'un contexte et, a fortiori, de les avoir toutes intégrées dans le modèle. De ce fait, la tentation pourrait être grande de traquer les relations parasites et d'intégrer dans le modèle le plus de variables possible. On se heurte alors à deux écueils. Le premier est l'exigence de parcimonie de tout modèle : inclure trop de variables revient à sur-spécifier le modèle, qui perd alors toute robustesse en ce sens qu'il perdra toute capacité à s'ajuster à d'autres données. Le modèle est une simplification de la réalité, en aucun cas une tautologie. Le second écueil c'est que, à trop rechercher un raisonnement expérimental pur, le chercheur se donne à analyser des relations improbables, voire inexistantes. On construit alors des abstractions trop détachées de la réalité pour nous apprendre quoique ce soit sur le réel : «À mesure que le raisonnement s'améliore en tant que raisonnement expérimental, il s'affaiblit en tant que raisonnement historique pertinent» (Passeron, 1991). Le modèle alors, s'exprime dans une figuration aussi rigoureuse que possible, qui exclut toute forme de métaphore. Il s'oppose clairement sur ce point à la fable. Il est souvent le lieu d'une formalisation, à tel point que certains auteurs définissent tout modèle comme une représentation formelle.

Ainsi, l'utilisation de modèles formalisés constitue un moment fondamental de l'analyse car ils permettent d'amplifier considérablement notre expérience en réalisant des manipulations impossibles dans le monde empirique. Les modèles statistiques sont des instruments (cognitifs) fondamentaux, ils permettent de percevoir la réalité au-delà de ce que nous permettent nos seuls sens. Ils nous en livrent toutefois une facette virtuelle, déshistoricisée, qu'il convient d'historiciser afin d'en tirer la signification contextualisée. Ainsi, la question de la généralisation des résultats à d'autres contextes est elle-même une question de recherche fondamentale en sciences sociales Elisabeth. L (2016).

L'essai de modélisation que nous proposons dans ce travail part d'une reconnaissance avertie de la difficulté de généralisation de ces résultats, mais qui reste néanmoins, un modèle non exhaustif qui tente de simplifier une réalité explicable à travers la pertinence de ses variables qualitatives.

Par ailleurs, et en poursuivant l'explicitation des concepts clés du propos, nous concevons avec Beauvais, (2004) «l'accompagnement» en tant que démarche visant à aider une personne

à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts. L'appréhender en tant que personne singulière, se construisant en agissant dans un environnement donné, environnement dans lequel, sur lequel et par lequel, ses choix et ses actes prennent sens. Le considérer ainsi en tant que sujet autonome présume de le considérer également en tant qu'être humain autonome et responsable. En effet, être autonome ne signifie pas se suffire à soi-même et être dans l'isolement totale par rapport à l'autre. Un système absolument autonome, absolument fermé à son environnement ne peut survivre, de même qu'un système absolument ouvert à l'environnement est un système qui n'existe pas, qui ne peut être reconnu ni dans l'espace ni dans le temps. E. Morin parle aujourd'hui «d'autonomie dépendante» parce que «l'auto-organisation du système vivant est une auto-éco-organisation» ; E. Morin, (2004). La complexité du concept «accompagnement» s'exprime dans de multiples caractéristiques que Maela Paul (2004) a cherché à préciser. Cette auteure le considère comme une relation asymétrique, contextualisée, circonstancielle, temporaire, Co-mobilisatrice, impliquante, dissymétrique, intersubjective, et transitive (ce n'est pas une forme de compagnonnage). Cette relation relève d'un processus orienté vers un mieux, soutenu par une trame historique et une conception du temps conçu comme maturation.

En 2007, Paul. M évoque *l'ingenium* de l'accompagnement à travers quatre dimensions incontournables : la fonction donnée, la posture adoptée, la démarche justifiée et la relation investie, sachant que la problématique inhérente à l'accompagnement réside dans le risque de dépendance et d'ingérence de l'accompagnateur vis-à-vis des accompagnés.

Si l'on s'en tient à l'étymologie - *issu du latin ponere*, pondre, le terme «posture» renvoie à poser, déposer, on peut dire qu'adopter une posture c'est adopter une manière de se poser dans une situation donnée, c'est choisir des attitudes et emprunter une position dans une situation spatiotemporelle particulière. De ce fait, la «posture» ne peut se poser qu'au pluriel modulable en fonction des faits. L'accompagnement, comme d'ailleurs la formation, l'encadrement ou d'autres activités envers autrui ne peuvent pas se suffire d'une seule et unique posture.

Les postures en milieu professionnel «sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice

du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes». (Giulani et Fernandez, 2011), ou encore, pour Lameul (2008), qui la considère comme une manifestation physique ou symbolique d'un état mental. Elle est façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification».

C'est donc, une forme d'organisation de la conduite adaptable selon les situations, le concept de posture peut être inscrit dans la filiation du schème comme le soulignent Bucheton et Soulé (2009) : «une posture est un schème préconstruit, dans une optique cognitiviste c'est un programme stable pour des réponses précises, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée». C'est cette conception de l'accompagnement exprimée en multitudes postures et qui participe bien au développement d'une professionnalité chez l'accompagnateur lui-même comme chez l'accompagné que nous cherchons à émerger et à argumenter dans ce travail. Les accompagnateurs partagent et capitalisent leurs expériences, ceux-ci contribuent à faire de leur institution une «organisation apprenante» en perpétuel changement; Jean-Marie De Ketele (2014).

De ce fait, l'autonomisation des accompagnés visée à travers les analyseurs espace et temps, passe par plusieurs stades de la dépendance, à l'indépendance puis finalement à l'interdépendance où chacun correspondant à un degré d'autonomie croissante chez eux quant aux degrés des prises en charge de la personne accompagnée ; Didier Salmon, (2007).

Dans ce contexte, il s'avère d'autant plus crucial de porter une réflexion profonde sur la nature même du métier d'enseignant ainsi que sur son devenir afin d'orienter les politiques de formation et d'accompagnement ; (Nicolas Roland et Sophie Vanmeerhaeghe 2016). Boutinet (2007), quant à lui, distingue l'accompagnement visée corrélatif d'un but préalablement ciblé, d'un accompagnement maintien, assurant une présence pour persévérer au regard d'un statut ou d'un type d'activité, tout en soulignant l'importance de passer de leur cohabitation à leur articulation. Il précise en outre les quatre temporalités inhérentes à tout accompagnement : le diagnostic de la situation ; l'ébauche de projet ; sa mise en œuvre ; et son évaluation.

Par ailleurs, Lafortune en (2008), caractérise en sept aspects, un modèle d'accompagnement au changement en éducation dans laquelle la réflexivité est au cœur : le partenariat avec le milieu ; l'animation, la formation et la recherche ; les liens entre théorie et pratique ; l'adoption de perspectives socioconstructivistes ; l'adaptation, l'ouverture et la souplesse ; la cohérence avec les fondements et les visées du changement ; la collaboration professionnelle.

Après ce bref décompte conceptuel, la modélisation d'accompagnement s'insère alors comme un processus de médiation, même si elle ne couvre pas à elle seule l'ensemble du processus. Les acteurs apprennent collectivement en créant, modifiant ou observant les simulations. Car simuler, c'est agir sur le processus de décision, en créant ou modifiant des représentations. La modélisation d'accompagnement conduit les acteurs à partager des représentations et des simulations, comprenant les actions possibles (règles, aménagement...) qu'ils envisagent sur le milieu. Cependant, elle ne prend pas en charge les autres étapes possibles du processus, qui concerneraient une expertise plus quantifiée. Elle intervient donc en amont de la décision technique, lorsqu'il s'agit d'appuyer la réflexion des différents acteurs concernés, en vue de parvenir à une représentation partagée de la problématique et des voies possibles pour engager un processus de prise en charge.

Un concept peut donc en cacher un autre : l'accompagnement mène à la posture, celle du professionnel qui accompagne comme il est stipulé ici par : Cosnefroy. L et Annoot. E (2014). C'est le choix pour lequel nous avons opté en cherchant à modéliser les postures d'accompagnement à travers une synthèse bibliographique dédiée à la formation et à l'enseignement supérieur.

Type d'étude

Cette étude est qualifiée d'étude qualitative exploratoire. En effet, nous avons collecté puis sélectionné un ensemble d'articles scientifiques publiés sur des journaux reconnus à travers des moteurs de recherches (Google scholar / Hal. archives-ouvertes.fr / Search.openedition.org...), traitant le sujet de l'accompagnement en général et l'accompagnement en milieu éducatif en particulier. Cette activité exploratoire des données de type

textuel, nous a permis de les rassembler et de les structurer dans un corpus de données (Tableau N°1). L'ensemble constitue le substrat organisé de toutes les informations pertinentes sur le sujet de l'accompagnement éducatif et de formation.

Méthode d'analyse

L'analyse des contenus des documents était sémantique globale et relationnelle entre les différents concepts cibles à savoir : Modélisation - Posture - Accompagnement - Espace - Temps.

Nous avons procédé aussi à l'élaboration d'une «carte conceptuelle» à la lumière des lectures réalisées regroupées initialement sur une grille d'Excel (Matrice de vérification des congruences) Tableau N°1.

Alignant les rubriques suivantes :

Tableau n°1

Titre de l'article
Auteurs (et al.)
Revue ou Journal
Années
Pays
Catégorie de l'étude
But(s) de l'étude
Cadre(s) conceptuel(s) ou théorie(s) d'analyse
Secteurs d'intervention de l'étude
Echantillons
Instruments ou méthodes de mesure
Auteurs des instruments de mesures
Variabiles évaluées
Méthodes d'analyse des données (quelles statistiques)
Résultats clés (résumé)
Conclusions & Recommandations (voire la fin du résumé ou de l'article)

Corpus d'assemblage des données

Substrat textuel

Le travail a été effectué sur 54 articles de 49 auteurs dans 36 revues ou journaux scientifiques. La documentation explorée est située entre les années (2003 et 2016).

Thématisation du corpus

L'accompagnement revient dans les différents documents comme des postures au pluriel et cela dans la quasi-totalité des articles étudiés. La notion «posture» est étalée dans l'ensemble comme une manière de se poser dans la situation accompagnatrice, elle est exprimée par des attitudes, des conduites et des positions spatio-temporelles particulières de l'accompagnateur vis-à-vis de l'accompagné.

Résultats

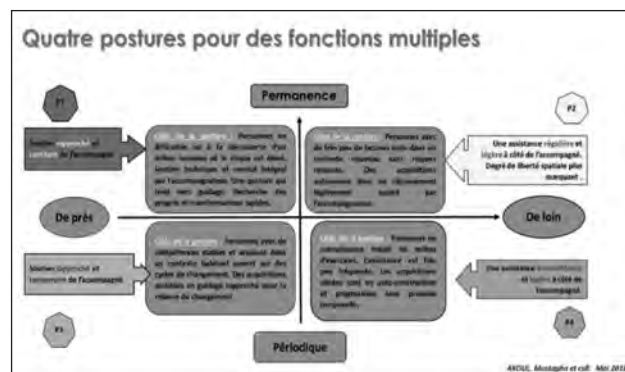


Figure n°1
Caractéristiques des quatre postures identifiées

Quatre postures :

- 1- La posture proximité - permanente (P1- Figure. 1) :

L'assistance est rapprochée et constante de l'accompagné. C'est une posture sécuritaire pour éviter les échecs inhibiteurs de l'étape initiale dans tous projets de formation. Une phase qui ne devait pas durer longtemps, elle est similaire à l'étape de compréhension introductive d'un nouvel apprentissage. L'accompagné mobilise ses ressources en situation voulue avec une veille soucieuse de l'accompagnateur à fin de réussir le plus sûr et le plus vite possible son projet de transformation. Cette posture peut être qualifiée aussi de «fermée» car il exerce une vérification formatrice élevée durant tout le processus, elle donc, permanente (Jézégou, 2008). La présence physique auprès de l'accompagnateur est un facteur de confiance et d'assurance pour tous les participants à ce dispositif d'accompagnement.

Cible de la posture :

Personnes en difficultés ou en découverte à un milieu où le risque est élevé. Soutien

technique et mental intégral. L'ensemble des acteurs «accompagnateur et accompagné» sont à la Recherche des progrès et des transformations rapides et sûre. Une posture limitant les pouvoirs d'agir seul de l'accompagné. Etre avec l'accompagné en permanence présume, qu'il ne peut pas agir librement et à sa guise, ses activités de découverte du milieu prévoient une assistance totale de la part de l'accompagnateur. Les liens sont accentués avec ce dernier. Les apprenants ou les étudiants en début d'un cycle de formation sont la population cible de ce genre de posture. Rassurer et mettre en confiance afin de dépasser l'émotion initiale des débuts de toutes formes de transformation et l'enjeu majeur de cette posture protectrice.

En effet, l'étape dite émotionnelle dans l'engagement des apprenants dans un nouveau projet, nécessite un suivi de près garantissant le dépassement de soi face à des exigences nouvelles d'une tâche inhabituelle. Les erreurs les ajustements durant le processus d'apprentissage dans des contextes nouveaux exigent un renforcement externe veillant, exercé par l'accompagnateur à l'encontre de l'échec et l'abandon. Apprendre en action ou en mouvement est aussi un secteur cible de cette posture, car l'accompagné a besoin d'une forme d'un modèle à suivre pour sécuriser les premiers pas d'un début dans une activité inaccoutumée.

Contexte d'adoption de la posture :

L'accompagnement personnalisé ou en commun pour un groupe restreint pourra être considéré comme situation appropriée à cette posture marquée et présente dans l'évolution des accompagnés. Le «relationnel» l'emporte sur le «technique» dans la nature des rapports qui unissent les acteurs du processus d'accompagnement. La personne ressource ici devra comprendre que pour réussir les échanges, ils devront passer par l'estime ressentie de l'autre. Un langage adéquat est censé être développé pour cette fin. La verbalisation réfléchie et optimisée couvrira tous les moments de ces échanges relationnels. L'accompagnateur renforce encourage à travers des expressions accoutumées de la personne accompagnée. Le changement se fait dans la continuité et en aucun moment les relations entre les deux acteurs ne doivent pas s'interférer pour causer un conflit, c'est «du faire avec les représentations initiales» selon l'expression d'**André GIORDAN**. Jeunes apprenants ou adultes en formation dans des tâches inaccoutumées, sont deux cas de figure

concernés par cette posture d'une vigilance totale sur les activités de l'accompagné. Il reste que cette posture comme les autres qui vont convoquer ce propos ne doit pas être à l'encontre d'un des deux partenaires du processus d'accompagnement. C'est un processus délibéré et volontaire.

C'est ainsi qu'on peut la considérer comme une posture de définition d'accompagnateur, il est indispensable donc de pouvoir se définir à l'intérieur de l'établissement et cela en fonction du contexte institutionnel, selon **Didier Salmon (2004)**. En effet, la démarche de positionnement est totalement différente si l'accompagnateur peut ou ne peut pas se reposer sur un dispositif d'accompagnement préexistant. Lorsque l'accompagnateur rejoint une équipe déjà opérationnelle ou lorsqu'il remplace une personne déjà en fonction, son positionnement initial revient à mesurer la place qu'il doit occuper dans une structure existante et éventuellement, par la suite, à faire évoluer ses activités en fonction de l'expérience qu'il en retire. Dans ce cas, si le nouveau venu peut être considéré par l'équipe comme source de questionnement, d'évaluation et d'innovation, celui-ci peut également bénéficier de la présence de ses collègues pour s'informer, se former et s'imprégner de la culture existante au sein de l'équipe d'accompagnement.

De ce fait, nous pouvons parler ici d'une posture d'accompagnement intégral. Une posture où l'accompagnateur est proche de la collaboration des étudiants aux activités d'accompagnement pédagogique, il est donc nécessaire pour lui de s'assurer avant tout de la connaissance de ces actions aussi bien chez les étudiants que chez les autres collègues intervenants. Ainsi, il est indispensable que les étudiants et les collègues de l'établissement soient au clair avec le principe et les objectifs de l'accompagnement en général et de chaque activité en particulier, mesurent la complémentarité et non la concurrence avec les activités coutumières du cursus de formation. La reconnaissance institutionnelle vis-à-vis d'activités d'accompagnement pédagogique pourrait se concevoir à travers une inscription dans le cursus officiel des étudiants **Didier Salmon (2004)**.

Limites de la posture

Le degré de liberté accordé à l'accompagné dans cette posture est au niveau le plus faible par rapport à toutes les autres. Il est de ce fait, assisté de près

et en permanence, le passage à l'autonomie sera donc un long chemin pas toujours facile à atteindre. Commencer sur cet aspect, mettra les deux acteurs du dispositif d'accompagnement en dépendance difficile à interrompre. Car tout accompagnement au final est censé être concluant sur l'autonomie de la personne accompagnée. Le relationnel fort présent en temps et en espace pourra induire à une paresse inhibitrice à l'autonomie recherchée par l'accompagnement.

Par ailleurs, et dans l'extrémité restreinte de cette posture les personnes accompagnées sont généralement dans des contextes sociaux caractérisés par de fortes disparités de pouvoir, on leur reproche d'être naïvement manipulés par les acteurs les plus influents posant dans cette posture. Des accompagnateurs trop interventionnistes qui agissent en faveur d'un groupe ou d'une personne donnée pour un résultat déterminé sans en avoir la véritable légitimité reconnue.

2- La posture permanente - à distance (P2-Figure. 1)

Une assistance régulière mais éloignée de l'accompagné. Il s'agit d'accompagner la personne en temps accentué mais avec une distanciation délibérée des deux côtés, afin de l'initier à une véritable autonomie. Une posture évolutive qui servira de transition vers plus d'indépendance de l'accompagné. Ce dernier, commence à faire et réussir seul les activités support des transformations ciblées.

Cible de la posture

Personnes avec de très peu de lacunes mais dans un contexte nouveau ou accoutumé, sans risques requises. L'accompagnement consiste ici à aider des acquisitions autonomes dans des tâtonnements assistés. Elle pourra être adoptée pour un collectif homogène ou pour des cas isolés qui possèdent un répertoire d'expériences dans le domaine où cet accompagnement devra s'opérer. Les liens entre les deux acteurs deviennent plus légers, malgré la persistance d'une attention temporelle qui consiste à faire sentir à l'accompagné, qu'il peut demander de l'aide à tout moment où les contraintes majeures apparaissent. C'est un soutien mental et technique souvent réussit à travers les solutions des nouvelles technologiques. L'élaboration des réseaux ou plateformes d'échanges via les nouveaux outils d'information et de communication. Cet arsenal

technologique constitue la manière tangible pour réussir la mise en œuvre d'une telle posture.

Contexte d'adoption de la posture

Cet aspect de la posture peut prouver son efficacité pour couvrir un large public dans des chantiers de la formation initiale ou continue. Un arsenal technique et logistique est à concevoir avec précision et convenance pour mettre en œuvre une telle posture **Gurtner, J. & Zahnd, J. (2003)**.

En effet, dans une optique d'accomplissement de cette posture, les plateformes d'accompagnement à distance sont des exemples à émerger puis à consolider dans plusieurs régions et académies des métiers d'éducation de formation, surtout avec les nouveaux profils d'enseignants récemment recrutés dans des conditions de formations particulières. Elles pourront concrétiser cette posture d'un accompagnateur qui tisse des liens et d'échanges constants mais sans un présentiel effectif auprès des accompagnés. Une posture faisable et très peu coûteuse en investissement puisqu'elle pourra couvrir une population élargie et hétérogène. Elle est distinguée des encadrements à distance par le fait, qu'elle doit rester une attitude délibérée des deux acteurs. Rien n'est imposé ou conditionné par une évaluation certificative qui cadre les exigences des relations dans cette posture. Ceci est inaccoutumé dans le paradigme de la formation car l'évaluation est le noyau dur de toutes formes de formations initiales ou continues. Cette posture ne pourra fonctionner efficacement que lorsqu'on arrive à développer des compétences méthodologiques avec les accompagnés indépendamment des contenus, des matières et des conditions qui sont les leurs. Il s'agit ici, d'une véritable contextualisation de l'intervention accompagnatrice. Plus l'accompagnateur maîtrise les connaissances sur le contexte réel des étudiants (matières enseignées, livres et syllabus utilisés, exigences et habitudes des professeurs, types de questions d'examen...) plus la contextualisation s'avère efficace et crédible aux yeux des étudiants. Quel que soit le profil initial de l'accompagnateur, cette connaissance s'acquiert progressivement par l'expérience du terrain mais aussi par une ouverture à l'ensemble des matières enseignées et par une collaboration soutenue avec les enseignants des disciplines (interdisciplinarité).

Les caractéristiques de cette posture génèrent un accompagnement d'équipes et celles d'individuel, c'est une posture «d'implication réfléchissante»

Janner-Raimond. M (2015) qui favorise le travail réflexif et récursif nécessaire aux aspects soutenus de l'accompagnateur. «L'implication réfléchissante» une posture «révélatrice» des enjeux de ce qui se dit et se passe au sein du groupe dans la continuité des échanges. Ceci suppose une écoute réflexive en temps continu sous forme de reformulation- clarification et de reformulation-synthèse ainsi qu'une mise en retrait de son propre savoir, afin de se montrer capable d'entendre ce qui pourrait favoriser une dynamique professionnelle d'innovation. Cette posture exige aussi une «attention» à autrui afin de favoriser le sentiment de confiance et de compétence en sa propre pensée, sous formes de relances d'incitation et de valorisation. Chose qui dynamisera un processus d'accompagnement fidèle à son enjeu d'humanisation. L'obligation de vigilance dans cette posture, est une nécessité de tous les instants, qui se traduit concrètement par effort de réflexivité non seulement pour entendre, s'assurer d'avoir compris, mais aussi chercher, le moment venu, à développer explicitement les enjeux des propositions faites par l'accompagnateur de façon à objectiver les termes des différents choix envisagés.

Limites de la posture

Toutes les structures de formation ne sont pas compatibles à l'adoption de cette posture d'accompagnement compatible avec les tâtonnements assistés donnant une bonne raison à l'erreur et à l'ajustement. Le temps disponible et sans pression temporelle peut induire à des routines où les choses seront conduites à l'oubli. C'est le risque de passer plus de temps qu'il faut dans un accompagnement prolongé pour se trouver dans la redondance. On assiste donc à des réseaux signalés d'accompagnement qui répètent les mêmes routines à toutes les populations dans n'importe quels contextes et à tous les moments....Ce sont des réseaux qu'on trouve souvent sur le WEB et qui prétendent accompagner les élèves ou les étudiants à la réussite scolaire ou personnelle.

3- La posture proximité - périodique (P3-Figure. 1)

C'est une forme d'assistance rapprochée mais épisodique de l'accompagné. Les moments sont ciblés pour être de très près de la personne accompagnée. La structure de la tâche à faire et le contexte de sa réalisation sont des variables d'influence sur le déclenchement de ces moments. Le cycle ou la

période ne peut pas forcément suivre une cadence régulière entre les différents moments choisis. Les variations de ces périodes sont aléatoires et c'est en fonction de la demande exigée par la difficulté de la tâche, l'état de disponibilité du sujet et le contexte global de l'effectuation de cette tâche. Une posture plus souple pour les moments de consolidation des acquis où la personne accompagnée est censé vite accéder à l'autonomie dans un domaine particulier.

Cible de la posture

Personnes avec de compétences stables et acquises dans un contexte habituel ouvert sur des cycles de changement dans le cadre d'une formation continue. Les accompagnés sont dans des acquisitions assistées en guidage rapproché. Le rapprochement ici est périodique comme nous l'avons exprimé auparavant, afin d'optimiser les pertes de temps et être le plus efficace possible. Il ne s'agit pas d'assister l'évolution des transformations de la personne mais seulement le déclenchement de ce cycle de changement ou de transformations. Une posture qui pourra s'exercer sur une seule personne en situation de modification vers une nouvelle compétence ou attitude. Elle pourra aussi, s'adopter dans des groupements collectifs à titre d'échanges périodiques assurant la transmission des principes de cette modification de conduite bien évidemment dans un contexte particulier.

Contexte d'adoption de la posture

L'accompagnement ici impose à l'acteur une posture qui amène progressivement les différentes parties prenantes à se reconnaître, à échanger, à partager leurs arguments et points de vue afin qu'ensemble soit construite une vision commune du problème et éventuellement élaborée une solution partagée. Cela se traduit souvent par la présence périodique de l'accompagnateur modélisateur qui accepte aussi de jouer le rôle de médiateur, de passeur de frontières, afin de mener progressivement les acteurs d'une expression personnelle de leurs savoirs et de leurs pratiques, vers une explicitation logique et structurée pouvant aisément être mobilisée dans la constitution d'un modèle de simulation utilisable par tous le collectif accompagné.

La présence sociale est un élément fondamental pour accompagner le développement d'un groupement d'apprentissage ou de formation. Il en est de même pour la présence éducative ou

formatrice. La dimension de la présence porte plus spécifiquement sur le rôle joué par l'accompagnement dans «la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des transformations personnellement significatives» (Garrison et Anderson, 2003).

Limites de la posture

Cette présence physique permanente auprès de l'accompagnée très peu marquée dans le temps risque d'être conçue seulement comme des moments de contrôle. L'espace temporel entre les présences ne permet pas vraiment une veille sur la personne accompagnée, il est souvent livré à lui-même, une situation qui n'est pas toujours efficace dans les débuts et les incitations éducatives. De ce fait, cette posture qui ne peut pas être bénéfique dans des contextes novices. Elle est cependant, fortement recommandée dans des formations en cours d'achèvement après une bonne capitalisation d'expérience et d'outils pour «agir seul».

La contrainte qui renforce les limites de cette posture est le statut de celui qui la pratique.

En effet, l'accompagnateur est un visiteur à proximité temporel qui devrait faire des remarques, ajuster des actions, mesurer des progrès... cela à partir de ce qu'il déjà estime auparavant, une attitude qui l'induit donc à un instrument de vérification et de contrôle.

4- La posture périodique – à distance (P4-figure N° 1) :

Une assistance intermittente et légère à côté de l'accompagné. C'est la posture la plus proche d'autonomie totale de la personne accompagnée.

Une posture «médiationnelle» Jacques Serizel (2011), elle se définit comme une action qui se met en place par et grâce aux outils de l'Internet, nommés «médium», qui dans une position de tiers inclus, dans un dispositif de formation ou d'éducation, proposent des médiations cognitives dans un espace spatio-temporel en mouvement.

Cible de la posture

Personnes en connaissance totale du milieu d'exercices. L'assistance est très peu fréquente. Les modifications ciblées sont en construction et progressives sans pression temporelle. Elle pourra

concerner un groupe en formation en assistance collective, comme elle pourra aussi concerner un accompagné seul apaisé du présentiel au cours d'une formation dont il a déjà une structure d'accueil bien consistante.

Contexte d'adoption de la posture

La particularité de cet accompagnement à distance réside dans le fait que les dispositifs nous positionnent dans des situations de «dé-temporalisation» et de «dé-spatialisation». À forme nouvelle d'accompagnement, compétences nouvelles et celles de l'accompagnateur médiatif doivent se comprendre dans un positionnement d'articulation entre trois phases d'accompagnements, mais aussi quatre formes d'alternances et cinq niveaux d'interactions. Les dispositifs qui sont mis en place en alternances présence/distance font appel à des processus médiatisés comme l'Internet et donc aux outils qui permettent d'y accéder.

Dans les apprentissages techniques ceci donnera plus de liberté aux apprenants de construire leurs propres styles et méthodes d'apprentissages vers une véritable métacognition. Ce degré de liberté face aux situations d'apprentissage (Jézégou, 2008) permettra à l'apprenant de planifier lui-même ses apprentissages en déterminant entièrement les situations d'apprentissage, les conjointement avec le formateur. Plus le degré d'ouverture du dispositif est élevé, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer résolument dans leurs apprentissages. Une posture hautement ouverte et ceci conduit en conséquence à un faible degré de contrôle pédagogique en offrant à l'apprenant des libertés de choix rationnel (Jézégou, 2008). Les MOOC ou «les Massive Online Open Course», sont un exemple d'outils qui congruent parfaitement avec cette posture en favorisant même des acquisitions interactionnelles. Ils constituent un type d'organisation pédagogique avec un outillage médiatisé tel que les (forums, blogs, réseaux sociaux plateforme d'hébergement et typologie d'exercices qu'elle propose, etc.).

Il est important donc de savoir si une telle posture «de médiation numérique» au sein d'un environnement d'apprentissage individuel ou collectif «à distance», favorise le développement d'un apprentissage à la fois disjoint et interdépendant chez les apprenants, à savoir le développement de leur capacité à réaliser seuls des activités d'appropriation autonome des contenus. Une interpellation qui nous

penche en conséquence sur les limites d'usage et d'efficacité d'une telle posture que nous rappelons, qu'elle n'est pas automatiquement toujours favorable à tous les sujets et contextes d'apprentissages.

Limites de la posture

La régularité dans l'activité ne convient pas à tous les sujets et à tous les environnements lorsqu'il s'agit d'exercer cette posture sur un collectif. Il paraît cependant important pour une posture à distance qu'elle s'adresse partiellement à des petits groupes où l'inactivité des uns parfois dérange les autres. Cette posture ne peut s'appliquer qu'aux effectifs réduits ayant suffisamment d'expériences et d'échanges avec des dispositifs variés d'accompagnement. Une population sélective prête pour une autonomie totale. Les moyens mobilisés pour ce niveau d'accompagnement, ne sont pas toujours disponibles en matériels comme en ressources humaines. Très peu d'organisations éducatives ou de formation trouvent les moyens pour aboutir à de véritables résultats de réussite. En effet, lancer et initier ce genre de posture (P4) est un défi en lui-même, le réussir serait un exploit à partager avec d'autres établissements de formation.

La distanciation importante et le ressenti d'autonomie durant cette posture, rend l'évaluation des transformations presque inaccessibles pour le suivi du processus. Le produit ou le comportement final sont les seules repères qui permettront d'ajuster et de réguler les activités adoptées avec les accompagnés au cours de cette posture.

Discussions

La «modélisation des postures d'accompagnement» que nous proposons dans cette analyse est une démarche permettant d'optimiser les choix et les décisions dans un continuum progressif (figure : 2). C'est un travail d'explicitation d'expériences auxquelles se réfèrent implicitement ou explicitement, les différentes parties prenantes (accompagnateurs et accompagnés), pour faire de ce processus itératif et continu, une véritable dynamique évolutive des quatre postures allant d'un «accompagnateur» plus protecteur et vieillissant au plus libérant et autonomisant de «l'accompagné».

De ce fait, ce continuum produit des actes de choix et de décisions pas toujours achevés, mais dont le but est d'être, à chaque itération et étape, mieux compris et plus partagés. Autrement dit, ce qui est

recherché n'est pas dans la qualité du choix d'une conduite à une étape donnée, mais dans la qualité du processus qui y a conduit. Il ne s'agit pas de trouver la meilleure posture, mais de se donner les moyens de prendre en charge au mieux les incertitudes de la situation examinée en commun vers des éventuelles réussites performées ensemble et de plus en plus certaines.

L'objectif n'est donc pas celui, de produire des décisions et des résultats irrévocables en accompagnant des individus isolément ou des groupes, mais celui d'enrichir le processus d'adoption d'une posture donnée dans une dynamique évolutive et continue en tenant compte de l'environnement, de la tâche à réaliser et finalement du sujet auquel nous avons à faire.

Si la revue de littérature sur l'ergonomie francophone initiée par Leplat engendre une pensée centrée sur la tâche qu'un sujet réalise dans un contexte donné, Leplat, J. (2011). Cette trilogie «sujet - tâche et environnement» représente les variables que nous avons choisies pour réguler et conduire cette dynamique évolutive des postures.

En effet, les différences interindividuelles relatives à l'âge, à l'expertise dans un domaine précis ou large, aux caractères biopsychologiques et autres spécificités du sujet, induisent à l'adoption d'une posture particulière et antinomique face à une autre personne disparatée. Le changement de la posture selon la variable «sujet» peut être conçu comme une démarche accompagnatrice centrée sur la personne. C'est dans ce sens que la relation investie en accompagnement est d'une importance cruciale, plus est la personne ou la population cible est jeune et avec peu d'expériences plus la relation l'emporte sur les autres fonctions et aspects relatifs à la démarche et la technique adoptée.

Suggestions

L'accompagnement s'inscrit non seulement dans le cadre d'un but mais constitue également un cheminement, dont l'enjeu ne consiste pas seulement à mettre en place un dispositif technique nouveau, mais également à faire vivre un processus d'autonomisation face à une difficulté portant atteinte au sentiment de compétence durant une formation.

L'accompagnement présente donc de multiples caractéristiques que Paul, M (2004) a cherché à préciser. Pour cette auteure, la relation

d'accompagnement est asymétrique, contextualisée, circonstancielle, temporaire, co-mobilisatrice, impliquante, dissymétrique, intersubjective, et transitive. Cette relation relève d'un processus orienté vers un mieux, soutenu par une trame historique et une conception du temps conçu comme maturation. C'est une croissance guidée durant une formation par l'enchaînement progressif des quatre postures identifiées dans notre propos. D'un novice (s) protégé et marqué par un rapprochement total à un chevronné (s) laissé à distance et très peu contrôlé sur ses activités de formation. C'est une progression qui pourra être suggérée comme autonomisation de la personne ou les personnes accompagnées.

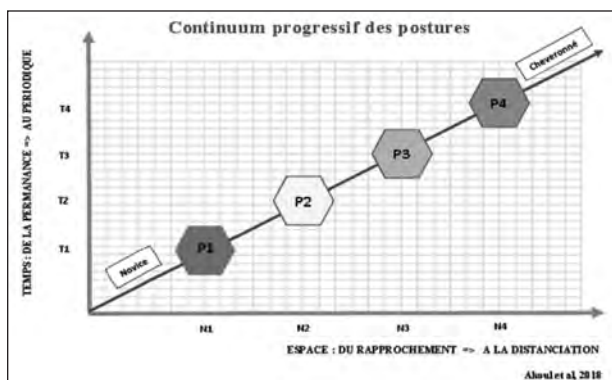


Figure n° 2

Du guidage strict à une supervision allégée

D'un autre point de vue, Paul. M (2007) avance encore le concept «*d'ingenium*» de l'accompagnement en stipulant quatre dimensions incontournables : la fonction donnée, la posture adoptée, la démarche justifiée et la relation investie.

Dans l'essai de la modélisation qualitative proposée, l'ensemble des quatre dimensions citées par l'auteur sont aménagées autrement pour graviter autour de deux variables prospectées : «*Espace et Temps*». Mais qui font naître un nouveau «*ingenium*» à notre sens fondé sur quatre postures englobant toutes les formes d'accompagnement suggérées en milieu d'éducation et de formation y compris la fonction, la démarche et la relation durant l'acte d'accompagnement.

En effet, le niveau des présomptions d'apprentissage ou de maîtrise du contenu de formation par le sujet accompagné conditionne certainement la posture à opter parmi les quatre présentées. La relation et la démarche adoptée avec l'accompagné prendra une configuration propre aux

chances que nous prévenons sur son adaptation aux transformations ciblées par la formation.

Conclusion

Concevoir donc l'accompagnement dans une formation universitaire initiale visant une véritable professionnalisation aux «*métiers*» de l'enseignement, exige de questionner et réquisitionner sa propre conception de l'accompagnement durant cette formation. S'interroger aussi sur la légitimité des choix pédagogiques et organisationnels opérés, d'en questionner les limites, d'en évaluer les risques et au-delà d'en conscientiser les valeurs sous-jacentes et les «*espérances*» (H. Jonas, 1998).

En connaissance des causes et des aboutissements, de notre propre conception et démarche d'accompagnement durant la formation, nous prenons conscience des limites du partage des valeurs, d'autonomisation et de responsabilisation, ce qui signifie que nous les considérons comme des valeurs «*généralisables*». Dès lors, les formes que nous proposons se révèlent pensées pour transmettre ces mêmes valeurs et partager notre propre conception de ce qu'est une «*bonne*» praxis pour la formation et l'accompagnement, c'est-à-dire une praxis qui fait de l'élucidation du cadre, de l'improvisation, du doute, de la retenue des conditions de légitimation d'une posture donnée.

L'essai de modélisation des postures d'accompagnement avancé dans ce propos, répond bien à la nécessité d'anticiper les risques, les difficultés, simultanément à plusieurs échelles pour répondre à des attentes émanant de la formation pour optimiser l'intervention auprès des étudiants dans un cadre hautement professionnel. Elle permettra de situer chaque acte «*praxis*» dans quelques interpellations ergonomiques à savoir : Pour quels sujets ? Dans quels environnements et finalement pour quelles tâches à faire ?

Cette modélisation des postures d'accompagnement visait une prise de recul indispensable dans l'implication à n'importe quels dispositifs de ce genre. Le continuum que nous avons proposé, se veut progressif et obéissant à une dynamique évolutive allant de la posture la plus veillante sur la personne accompagné (P1), jusqu'au la plus autonomisante pour lui (P4). Comme le confirme (Paul, 2007).

La relation d'accompagnement nécessite le passage «de la posture du professionnel comme expert, volontiers intervenant (P1) dans notre modélisation, à celle de personne-ressources, impliquant une mise sous le boisseau de ses expertises pour une posture en retrait, en veille et en retenue (P4)».

En effet et à titre de rappel, nous voulons prouver comment repérer les transformations qui ont été opérées dans chacune des postures ? Comment remettre en cause des choix qui conduisent à des incompatibilités de postures par rapport au contexte et à la population ? Comment renvoyer en miroir aux acteurs des images de leurs propres postures une fois dans le processus ?

Ceux sont donc quelques interpellations d'ouverture, qui expriment les intentions de cette modélisation que nous voulons qu'elle soit un dispositif d'accompagnement régulateur des postures adoptées dans un temps défini et dans un espace délimité.

Référence

- [1] Ardoino J. (2000), «De l'accompagnement en tant que paradigme», *Pratiques de formation*, 40, p.
- [2] BACHELARD G. (1983). – *Le nouvel esprit scientifique* (1re éd. 1934). Paris : PUF.
- [3] BACHELARD S. (1979). – *Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles*. In P. Delattre & M. Thellier (Éds.), *Élaboration et justification des modèles* (p. 3-19). Paris : Maloine.
- [4] Beauvais De Martine (2004) ; «De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie»; Édition, L'Harmattan. Paris
- [5] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI Dominique ; (2014) «Transmettre, apprendre», *Revue française de pédagogie*, 186
- [6] Boutinet, J. (2007). Chapitre I. Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 27-49). Paris : Presses Universitaires de France.
- [7] Bressoux Pascal. Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. In : *Revue française de pédagogie*, volume 148, 2004. pp. 61-74
- [8] De Ketele, Jean-Marie (2004) «L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation», *Recherche et formation E. Morin*, 2004, p. 233
- [9] Elisabeth Lazcano (2016) ; «Modélisations et sciences humaines : figurer, interpréter, simuler» in- *Histoire des sciences humaines*. 457 p. sous la direction de Claude Blackaert et coll. Edition, L'Harmattan. Paris
- [10] Garrison, DR, Anderson, T. et Archer, W. (2003) «Enquête critique dans un environnement textuel: conférence informatisée dans l'enseignement supérieur». *Internet et l'enseignement supérieur; Journal américain de l'éducation à distance* Volume 15, 2001 - Numéro 1
- [11] Gurtner, J. & Zahnd, J. (2003). «L'accompagnement pédagogique : Un incontournable de la formation professionnelle continue à distance». *Distances et savoirs*, vol. 1, (4), 459-470.
- [12] Janner. M & Vergnon. M (2015) ; «Accompagner chemin faisant une équipe d'enseignants en dynamique d'innovation : importance des dimensions d'intersubjectivité et d'éthique», *Carrefours de l'Éducation*, n° 69, juin 2015.
- [13] Jézégou. Annie (2008) «Apprentissage autodirigé et formation à distance», *Distances et savoirs* 2008/3 (Vol. 6), p. 343-364.
- [14] Lafortune. L (2008) ; «Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership innovateur, Canada, Presses de l'université du Québec, 264p.
- [15] Lafortune. L (2008) «Compétences professionnelles pour accompagner un changement» ; Collection Fusion ; Presses de l'université de Québec.
- [16] Lardon, S. (2005). Une charte pour la modélisation d'accompagnement : pour quoi faire? *Natures Sciences Sociétés*, vol. 13, (2), 177-179.
- [17] Leplat, J. (2011). «Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur». Toulouse : Octarès
- [18] Martine Janner-Raimond et Patricia Tavignot, (2015) «Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'école volontaires : l'implication réfléchissante», *Éducation et socialisation*.
- [19] Nicolas Roland et Sophie Vanmeerhaeghe, (2016) «Les formateurs d'enseignants face aux environnements personnels d'apprentissage de leurs étudiants: représentations et accompagnement», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
- [20] Paul. M. (2007) : chapitre I. «L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes». Dans «*Penser l'accompagnement adulte*» (pp. 251-274). Presses Universitaires de France. Paris.
- [21] Paul. (2009) : «L'accompagnement dans le champ professionnel», *Savoirs /2* (n°20)
- [22] Salmon. Didier (2007) ; «L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité» ; Groupe «AdAPTE», groupe de recherche interuniversitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Evaluation (Communauté française de Belgique).
- [23] Samain. Didier, 2016 : «Modélisation et sciences humaines : figurer, interpréter, simuler». Paris : L'Harmattan. *Histoire des sciences humaines*. 457 p

L'entretien d'auto-confrontation : fenêtre sur l'agir enseignant en classe du FLE ?

Abdelkrim KHETTAB

Laboratoire de recherche en Langue, Littérature,
Communication et Didactique (2LCD), FLSH - Dhar El Mahraz, Fès (Maroc)
adam_ferty@hotmail.fr

Résumé : *Ce texte entend contribuer à une réflexion sur l'entretien d'auto-confrontation en tant qu'outil de développement de l'agir enseignant. Pour ce faire, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès d'un échantillon de huit enseignants de français au lycée. L'étude analyse, selon une démarche qualitative, les verbalisations de ces mêmes enseignants invités à commenter leur propre action dans le cadre d'un entretien post-observation.*

Devant le visionnement de leurs cours, les enseignants se montrent prolixes en paroles et éprouvent une envie irrésistible de réagir et de commenter leurs actions. Émerge alors un discours hétérogène⁽¹⁾ qui mêle des strates différentes. De l'étonnement, à la catégorisation de soi et des autres, en passant par l'expression d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, les praticiens prennent conscience de la complexité de leur agir.

Devant la pertinence d'une telle démarche, il s'avère avantageux d'accorder un prolongement, à visée praxéologique, à ce travail en généralisant ce dispositif dans les formations initiale et continue des enseignants du FLE.

Mots-clés : *agir enseignant, entretien, verbalisation, prise de conscience, réflexivité.*

«On ne dira jamais assez quel est le courage de ces enseignants qui acceptent d'être observés et filmés et de se livrer ensuite à l'exercice, combien éprouvant, de se regarder agir comme enseignant et d'en faire un commentaire qui, à son tour, est enregistré. C'est un *don* que font ces collègues et, il ne faut pas oublier, sans ce don, il n'y aurait pas de découvertes sur l'agir».

(Francine Cicurel, 2011 : 250)

I. Introduction

Les recherches sur l'action enseignante en classe de langue se sont longtemps intéressées à l'étude des interactions verbales ainsi qu'à leur fonction de «transmission / appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers». Cependant, Au milieu des années 2000, l'analyse des interactions didactiques en classe de langue a connu une inflexion, la focalisation porte de plus en plus sur l'action. Le statut de l'enseignant a évolué, il s'agit de l'envisager non seulement comme «l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions» (Cicurel, 2005 : 24).

Notre recherche entend comprendre l'agir professoral d'un groupe d'enseignants de français au lycée en sollicitant leurs discours sur leur propre

(1) On peut penser que «l'apparent «désordre» de ce discours tient-il à son caractère oral et improvisé, à la dimension émotionnelle liée au fait de se voir agir en classe et souvent de se découvrir comme professeur-en-acte.» (Cicurel, 2014 : 92).

agir à travers des entretiens d'auto-confrontation (EAC dorénavant).

II. Problématique de Recherche

La présente recherche s'interroge sur l'efficacité du temps de l'entretien tant pour le chercheur que pour l'enseignant. Aussi, serons-nous amené à émettre certains questionnements.

- Que découvre l'enseignant-praticien sur sa manière de faire le cours, sur ses interlocuteurs-apprenants quand il devient *observateur de lui-même* en train d'agir ?

- Quels types de savoirs émanent à travers l'analyse de ces dires de l'enseignant ?

- Rend-il compte de son action de façon objective ou bien *reconstruit-il* une nouvelle image de ce qu'il a fait, avec le temps, la distance ?

- En quoi l'entretien pourrait-il participer au développement professionnel des enseignants du FLE ?

C'est à toutes ces questions que nous allons apporter un éclairage à travers l'analyse de notre corpus.

III. Le Corpus

Notre réflexion s'appuie sur deux corpus de nature différente. Nous avons tout d'abord filmé des séances de cours (de 45 min chacune) afin de recueillir les pratiques effectives de huit enseignants de français au lycée. Ces praticiens appartiennent à deux catégories : des expérimentés et des novices. Les interactions verbales, l'activité gestuelle, vocale et matérielle ont été transcrites. Dans un second temps, ces enseignants-informateurs ont été sollicités quelques semaines plus tard afin de passer des entretiens d'auto-confrontation.

Pour ce faire, nous avons choisi, en amont, des fragments de cours vidéoscopés qui représentent, selon nous, les passages les plus pertinents.

Dans ce cadre, nos questionnements ont porté sur la *formulation des consignes*, la *correction des erreurs*, les *démarches explicatives*, le *métalangage*, l'*alternance codique* ainsi que sur la pertinence de leurs *gestuelles* et *déplacements* en classe.

IV. Cadre Théorique

Cette étude s'inscrit dans la continuité des recherches sur «l'agir enseignant» (Bouchard, 2007 ; Bucheton & Dezutter, 2008) ou «l'agir professoral» (Cicurel, 2011), un champ de recherche en développement et de plus en plus actif au sein de la didactique des langues-cultures. Ce cadre de travail s'attache à prendre en compte le point de vue des enseignants.

Aussi, pour cerner notre objet d'étude, nous ferons appel au domaine de la «pensée enseignante» ((Tochon, 2000) ; (Aguilar & Cicurel, 2014)) ou *teacher cognition* (Woods & Knoerr, 2014), un champ disciplinaire qui étudie la *cognition enseignante* lors de l'analyse des pratiques professionnelles.

V. Cadre Méthodologique

Il est question ici d'emprunter une démarche qualitative compréhensive. Notre objectif n'est ni de généraliser les résultats, ni de montrer une différence d'expertise, mais plutôt d'éclairer l'agir enseignant.

Le dispositif utilisé est l'entretien d'auto-confrontation simple (EAC).

L'analyse du discours (AD) sera un outil pour nous pencher sur les verbalisations et voir en quoi elles sont révélatrices de l'agir effectif ou en construction de l'enseignant observé, dans le lien avec son expérience ou sa formation.

Durant ces EAC menés, on demande à ces enseignants de commenter les séquences les plus significatives de leurs cours observés auparavant.

VI. L'Agir Enseignant

1) Historique

L'agir enseignant peut être défini comme l'«ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un «pouvoir-savoir» à un public donné dans un contexte donné». (Cicurel, 2011 : 119).

Les recherches sur l'action enseignante en classe de langue se sont beaucoup enrichies, tant théoriquement que méthodologiquement, en se repensant dans un nouveau paradigme, celui de

l'analyse du travail et des pratiques professionnelles enseignantes. Ce déplacement épistémologique se trouve motivé par le succès d'un certain nombre de méthodologies⁽¹⁾ qui ont pu mettre au jour, à la fois, «la richesse d'aller chercher le point de vue des acteurs», ainsi que «la complexité des paramètres qui pilotent les décisions didactiques prises dans l'urgence de l'action» (Bucheton, 2002 : 209).

2) *Un agir complexe et multimodal*

L'agir enseignant présente des paramètres qui ne sont pas faciles à démêler car l'enseignant est, selon l'expression de B. Lahire (2001 : p. 35), «un homme pluriel» qui est «porteur de schème d'action ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoires».

Un champ où s'enchevêtrent plusieurs variables, à la fois d'ordre pédagogique, didactique, cognitif, affectif, sociologique, psychologique, etc.

Les exemples à cet égard ne manquent pas. Au niveau pédagogique, l'enseignant est amené à gérer une pluralité d'actions dans son rapport direct avec les élèves : «évaluer, réconforter, orienter, formuler une question nouvelle, étayer et ponctuer, s'adresser à un élève et à l'ensemble de la classe» (Bucheton, 2004 : 40).

Sur le plan didactique, l'enseignant fait face à la tension permanente entre sa planification du cours et l'émergence d'incidents liés aux réactions des apprenants.

En outre, l'action d'enseigner est multimodale dans la mesure où l'enseignant a impérativement recours en classe, de manière successive ou simultanée, à plusieurs modalités (canal verbal, mimogestuel ou kinésique, prosodique et vocalique, etc.).

VII. La Pensée Enseignante

Le paradigme de la «pensée enseignante» est issu de certaines recherches en sciences de l'éducation aux États-Unis. Lesquelles recherches, connues sous l'appellation *teacher thinking*, avaient tenté de comprendre les actions des enseignants en salle de classe. Ce paradigme s'est ensuite exporté dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues où il est devenu «*teacher cognition*» (Woods,

1996 ; Borg, 2003, 2009), puis adopté en didactique de français sous la dénomination de «pensée enseignante».

Dans les recherches anglo-saxonnes, le terme «*teacher cognition*» désigne les Représentations, Croyances, Savoirs / connaissances (les RCS selon Cambra-Giné, 2003) de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers différents outils : entretiens, questionnaires, analyse des écrits réflexifs (journal de bord, portfolio) et des canevas de cours.

L'analyse du discours enseignant nous permet alors «de faire des hypothèses sur l'activité cognitive (représentations, pensées, raisonnement...) et l'état émotionnel de l'individu». (Catherine Muller & Vera Delorme, 2014 : 34)

VIII. L'Entretien : Discours d'Enseignants sur leur Action

1) *Les verbalisations des enseignants : Quelle utilité ?*

Partant du principe qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action de l'enseignant dans la mesure où cette dernière n'est qu'en partie interprétable à partir des interactions. En élargissant les analyses aux verbalisations de l'enseignant sur ses actions, on peut avoir accès à *la dimension cachée* de l'agir enseignant. La subjectivité du sujet doit être réintégrée dans l'analyse de son action via un entretien portant sur cette dernière. L'entretien est une occasion pour faire déclencher la réflexion de l'acteur sur l'action passée car au moment où il agit, il est préoccupé par *le faire* et non par *le dire sur le faire*.

2) *Les Types d'entretiens*

Parmi les formes d'entretiens les plus sollicitées dans les recherches en didactique des langues comme en sciences de l'éducation, on trouve : l'entretien d'auto-confrontation (l'EAC) et l'entretien d'explicitation (dorénavant l'EdE). Ces entretiens se rejoignent sur le fait qu'ils aboutissent tous à «*la production de textes du genre entretien*» (Bronckart & Bulea, 2012 : 131), néanmoins, ils divergent sur plusieurs points. Nous ferons à présent un éclairage de ces deux types d'entretiens.

(1) Notamment celles issues de l'ergonomie du travail.

2.1. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (l'EdE), mis au point par P. Vermersch⁽¹⁾ (1994), est une méthode de «verbalisation de l'action» fondée sur la notion de *subjectivité* issue de la phénoménologie husserlienne ainsi que sur le concept piagétien de *prise de conscience*.

Il consiste à guider le sujet dans la réévoation plus détaillée du déroulement de l'action telle qu'elle a été vécue, ressentie, par lui. C'est une démarche qui vise à cerner l'aspect *procédural* d'une action.

Son but est de faire revivre l'action au plus près du vécu effectif. Les questions ont pour but d'encourager le sujet à se remémorer l'action, à aller plus loin, même dans le souvenir qu'il semble avoir oublié (Cicurel, 2011 : 249).

2.2. L'Entretien d'Auto-Confrontation

L'entretien d'auto-confrontation⁽²⁾ a été introduit en France dans les années 80, s'est développé ensuite en ergonomie du travail et en clinique de l'activité (Clot, 2001). En contexte *didactique*, il a été adopté par Faïta (2003).

C'est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un acteur à sa propre action en l'incitant à commenter une vidéo de son activité.

L'enregistrement vidéo, support mnésique, apporte «des traces de l'activité» (Dubosq et Clot, 2010 : 265) et fonctionne, éventuellement avec les transcriptions, comme déclencheurs de la mémoire des enseignants (Pomerantz, 2005).

3) Déroulement de l'entretien d'auto-confrontation

De prime abord, il est préférable de ne pas confronter immédiatement l'enseignant à la séquence filmée. Outre la fatigue que peut éprouver l'enseignant après la séance (car un cours est souvent éprouvant), il faut lui laisser le temps de visionner

son film d'action. Cependant, le temps qui sépare l'EAC du cours doit être réduit afin de favoriser la remémoration de la situation (des intentions, des ressentis ...).

Différents déroulements sont envisageables. Les deux protagonistes sont libres d'arrêter et de faire redémarrer le visionnement de la vidéo de la séance à tout moment. Généralement, c'est le chercheur qui arrête le visionnement pour questionner l'enseignant interviewé, mais aussi il est donné à ce dernier la possibilité d'interrompre le visionnage de son propre cours filmé pour expliciter ce qui fut significatif, selon lui, dans l'action.

La conduite de l'entretien suppose une souplesse interactive mais doit se soumettre impérativement à un questionnement rigoureux concernant son contenu.

IX. Résultats & Analyse : Les Traits Saillants du Discours Enseignant

L'attention portée aux discours des acteurs à propos de leur action permet d'accéder à certaines constantes. Un discours, tantôt évaluatif, tantôt normatif et argumentatif, est ainsi produit, avec des traces de *typification*⁽³⁾ et de prescription. Dans ce qui suit, nous allons présenter un découpage en plusieurs niveaux des traits saillants de ces dire d'enseignants :

1) Au niveau individuel :

1.1. La singularité de l'agir enseignant

Les paroles des enseignants montrent qu'ils ont des positions personnelles, qu'ils mettent au jour un style et une manière personnelle de faire.

Leurs dire traduisent ainsi des «principes» incorporés ou des «convictions méthodologiques» propres à chacun d'eux, des «théories ou grammaires personnelles», acquises par observations, formations, ou forgées grâce à l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant⁽⁴⁾ mais aussi grâce à l'expérience personnelle passé en tant qu'apprenant.

(1) Psychologue et psychothérapeute de formation.

(2) Appelé également *rétroaction vidéo*, *rappel stimulé* (Tochon, 1993 : 93), *verbalisation rétrospective* (Tochon, 1993 : 197) ou *autoscopie* (Linard & Prax 1984 ; Tochon, 1993 : 192).

(3) Des processus habituels et routiniers.

(4) L'expérience de l'enseignant conditionne largement son agir (Muller, 2013).

Ce qui donne à penser que la manière d'enseigner est sans doute basée sur des principes ou des convictions plus ou moins rationnels, plus ou moins conscientisés par les enseignants.

Ex : ■ «j'insiste beaucoup sur la correction immédiate des erreurs».

■ «je veux qu'ils acquièrent beaucoup de mots en français».

1.2. L'auto-évaluation (le regard sur soi)

Il y a des séquences où les enseignants font des remarques sur leur propre conduite et évaluent leur manière de faire, parfois pour s'autocritiquer.

Ce discours se caractérise par la place majeure qu'ils accordent au jugement sur soi.

Il est à signaler néanmoins que dans certaines situations, quelques uns, confrontés à l'analyse des traces de leur agir, ont exprimé leur incapacité à justifier et à commenter l'enjeu de la situation.

Ex : ■ «je ne sais pas pourquoi j'ai posé cette question difficile».

Pour les enseignants novices, les verbalisations débutent souvent par «l'expression d'une évaluation subjective» négative («je n'ai pas su gérer le temps, j'étais perturbé».

L'intérêt de ces évaluations de soi est qu'elles offrent une occasion en or aux enseignants pour faire des découvertes concernant la (non-)pertinence de certaines démarches, pour développer leur réflexivité.

2) Au niveau relationnel

2.1. Des modes de désignation des apprenants

On a aussi relevé la tendance de certains enseignants à qualifier ou à proposer des catégories, soit pour l'ensemble du groupe-classe soit pour un apprenant.

Ex : ■ «Cet élève me demande souvent le sens des mots en arabe ».

■ «Ces élèves, de filière scientifique, ont l'habitude de poser beaucoup de questions».

Ils procèdent parfois à une comparaison entre le public de la classe et un public «idéal» qui, pour l'enseignant, réagirait d'une certaine manière :

Ex : ■ «Ce sont des lycéens, ils devraient normalement connaître la classe grammaticale de ces mots-là !!».

2.2. L'appartenance à une communauté professionnelle

Dans certains extraits, apparaît la référence à un «genre professionnelle», à une «culture d'enseignement». Un discours pareil rend visible l'identification à une *communauté professionnelle*, à des pratiques identitaires collectives, celles des enseignants du français. Ainsi, ils se réfèrent⁽¹⁾ à des savoirs théoriques en recourant à un métalangage didactique. Nous entendons un écho des réflexions en didactique des langues sur *l'approche communicative, l'erreur, les interactions, la centration sur l'apprenant, l'étayage*, etc. Ce discours prend par moments une tournure prescriptive en raison de la présence de «marques déontiques» (Greimas & Courtés, 1979).

Ex : ■ «il faut laisser les élèves commettre des erreurs, c'est tout à fait naturel»

■ «Un enseignant de français doit focaliser son travail en classe sur l'élève et non sur le contenu, il faut lui donner en permanence l'occasion de s'exprimer».

Mais, ces termes *savants* et ces références à la *doxa didactique* sont-ils des marqueurs d'une compétence professionnelle ?

3) Au niveau émotionnel

Cet aspect d'ordre affectif n'est perceptible qu'à travers les verbalisations⁽²⁾ sur l'action et non lors des observations de classe, vu que «l'enseignant(e) laisse rarement paraître ses émotions face aux apprenants» (Tochon, 1993 : 95).

3.1. Étonnement de l'image de soi (de se voir en vidéo)

La première confrontation avec sa propre image est souvent perturbante. La confrontation de tous les acteurs avec leur propre vidéo a donné lieu à la surprise⁽³⁾, en effet, ils ont exprimé leur étonnement de l'image qu'ils renvoient à l'observateur.

(1) Souvent ces références fonctionnent comme des arguments d'autorité.

(2) Souvent ces verbalisations sont marquées d'exclamations, de soupirs, de troubles dans le débit de la voix.

(3) La vidéo laisse manifester de façon distanciée l'émotion professionnelle (Bucheton, 2011 : 223).

Ex : ■ «*je suis surpris !! je ne me suis jamais vu en vidéo !*».

3.2. Marques d'insatisfaction

Beaucoup de commentaires font part de la déception («*je suis très déçu*»), du regret de ne pas avoir agi autrement, tout en proposant d'autres alternatives ou en envisageant des réajustements. En effet, derrière ces dires apparaît en creux la norme et la définition de ce que serait un cours réussi.

Les verbalisations sont marquées par le temps verbal du *conditionnel passé* : («*j'aurais dû commencer par des questions générales*», «*j'aurais dû bien préparer cette leçon*»).

Ces processus de désaveu, sont liés au concept d'autoprotection de *la face* de Goffman (1974), et peuvent logiquement se justifier par la situation d'énonciation à savoir la présence du chercheur.

3.4. Les dilemmes et les hésitations

Des paroles expriment des conflits intérieurs, des tiraillements, des hésitations et des tensions concernant par exemple la sauvegarde du *temps didactique*, le respect du *cadre d'une communication didactique* ou encore le dilemme entre un *apprentissage individualisé ou collectif*⁽¹⁾.

Suite à des imprévus, des incidents qui surgissent au cours de la séance, l'enseignant tente de rester dans le cadre-classe, de sauvegarder la didacticité⁽²⁾ de la situation (Moirand, 1993) ; Ali Bouacha, 1984), de résister face à la rupture de la planification, de repousser toute menace.

Le souci de faire respecter le format du cours se lit fréquemment chez les novices ; il s'agit de sauver la planification et ce qui est au programme.

Finalement, ce sont des moments où se manifeste l'émotion des enseignants dû à l'inconfort et au flottement dans de pareilles situations.

Ex : ■ «*je les encourage à parler en français, chaque fois que l'occasion se présente j'insiste sur l'oral mais eux ils veulent souvent sortir du cadre pour parler de l'actualité*».

4) Au niveau praxéologique (de l'expertise)

4.1. Des indices de routinisation⁽³⁾

Les propos font référence à des activités discursives ritualisées, des habitudes de parole routinisées et bien ancrées dans «l'histoire conversationnelle» de la classe. Cela se traduit par l'occurrence d'adverbes comme : «*habituellement, souvent, toujours ...*», ou la locution «*d'habitude*».

Ex : ■ «*on procède souvent à plusieurs répétitions avant de noter l'idée au tableau*»

4.2. Typification et généralisation des actions

Les commentaires révèlent aussi la capacité des enseignants expérimentés à distinguer des types d'action, à les ranger dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations, des analogies ou des «*typification*» (Schütz 1998 : 62 ; Fillietaz, 2005 ; Cicurel, 2011). Cette *posture de maîtrise* est d'ailleurs mise en scène par la capacité de ces enseignants à analyser leur propre action et à l'associer au principe pédagogique ou didactique qui la sous-tend.

Comme dans le point précédent, on signale la récurrence d'adverbes comme : «*généralement, habituellement, normalement, à chaque fois, ...*», renforcés de constats et d'appréciations renvoyant à un *répertoire didactique*.

Ex : ■ «*Généralement ces erreurs sont dus à l'interférence avec la langue maternelle*»

■ «*Quand ils ont du mal à répondre, habituellement je reformule la question plusieurs fois*»

■ «*C'est aussi ce que je fais avec les élèves qui ont un niveau pareil*»

4.3. Un discours de légitimation

L'enseignant qui se découvre en action construit un discours souvent légitimant pour justifier les actions accomplies et montrer par la suite qu'elles sont tournées vers un but. Il essaie d'attribuer une logique à ses décisions et ses comportements.

À ce niveau des verbalisations, on relève deux tendances :

(1) Cambra Giné (2003) a déjà souligné ce dilemme inhérent à la gestion des classes de langue : faut-il «porter attention au groupe ou se mettre à l'écoute de l'individu ?».

(2) La didacticité est définie comme tout acte ou discours qui relèvent d'une intention didactique (réelle, simulée ou feinte).

(3) Ces indices sont fréquents chez les expérimentés.

■ La présence de motifs «parce-ce-que» (A. Schutz, 1998 ; Cicurel, 2007) : une forte présence de la causalité («*car*», «*comme*» ...) pour justifier un choix ou une action particulière («*j'ai répondu parce qu'il y a un silence ...*»).

■ La fréquence de motifs «en-vue-de» (*Ibid.*) («pour que», «afin que») indiquant qu'il s'agit d'une action finalisée, nécessairement tournée vers un résultat («*je pose cette question pour qu'ils se rappellent de ...*» ; «*je donne la réponse pour faire avancer le cours ...*»).

4.4. Émergence de nouvelles convictions

Si chez les *novices*, on constate une prise de conscience naissante, chez les *chevronnés*, on assiste à une sorte d'«illumination». Surgissent alors chez ces derniers des approches qu'ils n'ont jamais envisagées, des idées et des solutions auxquelles ils n'ont jamais pensé.

Dès lors, il s'avère qu'un questionnement de qualité «stimule» l'accès à la conscience en acte (Piaget) (ou conscience pré-réfléchie, Vermersch) de l'interviewé et l'achemine ensuite vers un mode de conscience réfléchie⁽¹⁾ qui permet une réflexivité sur l'action.

L'intérêt de l'EAC est qu'il présente une occasion en or pour mettre les enseignants en position de «parole incarnée» (Varela, 1993 ; Vermersch, 1994) et leur permettre par la suite de découvrir des aspects insoupçonnés de leur propre agir.

Ex : ■ «*vraiment je n'ai jamais pensé à ça ! c'est important de voir sa vidéo, vraiment on se découvre et on découvre beaucoup de choses avec !*».

5) Au niveau énonciatif :

5.1. La polyphonie énonciative⁽²⁾

Sur le plan énonciatif, nous avons pu constater que les enseignants convoquent dans leur activité langagière des discours et des voix autres. Lesquelles voix se superposent ou même se confondent avec la leur : *la voix des apprenants, la voix de la doxa didactique, la voix de l'institution*, etc. La parole

des enseignants est par ailleurs tissée avec d'autres discours.

Ils mobilisent «une palette diversifiée d'attributs identitaires» (Kerbrat-Orecchioni, 2005) revisitant leur pratique à travers différentes identités qui s'adaptent et s'entrecroisent au cours de l'entretien. Vraisemblablement, en raison de la double posture de ces acteurs au cours de l'entretien. Ils sortent par moment de leur cadre habituel («d'enquêté») et changent de statut. Tantôt, ils s'expriment en tant que *praticiens*, tantôt en tant qu'*observateurs d'eux-mêmes*.

5.2. Un flottement des pronoms personnels

Pour s'auto-désigner, nous assistons d'ailleurs à un flottement des pronoms personnels utilisés («*Je*», «*Tu*», «*Vous*», «*On*»⁽³⁾, «*Il*», «*Cet enseignant*» ...).

L'usage de la deuxième personne du singulier «*tu*» implique d'emblée le co-énonciateur (l'enquêteur⁽⁴⁾) dans l'action, et reflète la volonté de l'enquêté de partager avec lui la difficulté constatée, objet du commentaire.

Le pronom personnel «*vous*» souligne la volonté de l'enseignant-enquêté à prendre l'enquêteur à témoin d'un fait («*vous voyez là*», «*comme vous voyez*», ...).

De plus, ils parlent d'eux-mêmes à la 3^{ème} personne du singulier quand ils procèdent, vraisemblablement, à la mise à distance par rapport à l'action.

Dans certains segments, pour désigner les enseignants de français, ils dessinent des frontières mouvantes à l'aide de positionnements énonciatifs variés par les pronoms : «*nous*» et «*eux*». C'est ainsi que par le «*nous*», ils évoquent la *communauté* des enseignants de français auxquels ils s'identifient, alors que par le «*eux*», ils font allusion aux collègues dont ils souhaitent se dissocier.

5.3. Une variation du statut du sujet parlant

À cela s'ajoute la variation du statut du sujet parlant, variation désignant tantôt la personne qui agit en classe («*là, je passe au tableau*») et tantôt celle

(1) Piaget nomme «réfléchissement» le passage de la conscience pré-réfléchie à la conscience réfléchie.

(2) Au sens de Ducrot (1984).

(3) Selon Clot (2005, p. 50), la prise en charge énonciative en «*On*» indique que «c'est le métier qui parle».

(4) Lui aussi enseignant du Fle, considéré comme membre de la même *communauté* d'enseignants à laquelle survient des faits semblables.

qui observe et commente l'action («*je peux dire là que ma question*»).

X. L'EAC : Quels Apports pour le Développement de l'Agir Enseignant ?

À la lumière de cette recherche, nous sommes en droit de conclure que l'EAC est un outil méthodologique qui permet non seulement l'accès à l'agir enseignant mais aussi à son développement. Par le biais d'un travail de description et d'analyse à grain très fin, cet outil peut présenter plusieurs avantages qu'on peut synthétiser dans les points suivants :

- L'accès aux paroles d'enseignants permet d'éclairer la «part inobservable» (Bigot et Cadet, 2011 : 22) de leur agir ainsi que les composantes de leur répertoire didactique.

- Une compréhension plus fine de la «pensée enseignante» dans ses dimensions cognitives et affectives, pour pouvoir expliquer en conséquence le lien entre les comportements observables des enseignants d'une part et leurs représentations, croyances et savoirs d'autre part.

- Aider l'enseignant à découvrir des aspects de son agir qu'il ne connaissait pas ou dont il n'avait pas conscience⁽¹⁾. En ce sens, l'amener à dépasser son savoir-faire *non réfléchi*, qui est purement opératoire (presque mécanique), pour accéder à un savoir-faire *réfléchi* et conceptualisé (appuyé sur la théorie).

- Amener les enseignants à remettre en cause leurs normes intériorisées, à ré-interroger leur éthique professionnelle et faire en sorte que leurs convictions évoluent.

- Sensibiliser l'enseignant sur des obstacles de la pratique en classe de langue et suggérer des pistes pour les contourner ou les résoudre.

- Ce retour sur l'action représente une valeur de structuration pour le sujet en quête de professionnalisation.

- Renforcer le sentiment d'appartenance à une *communauté professionnelle* et favoriser la construction d'une identité enseignante.

- C'est une occasion pour le chercheur de modéliser, d'établir une «grammaire des actions» et des gestes de la classe, de transmettre des règles d'action et des normes de la profession afin d'«outiller» la formation initiale et continue des enseignants.

XI. Conclusion

Au terme de cette étude, les enseignants ont pu découvrir grâce à l'EAC les ressorts de leur agir ainsi que des aspects insoupçonnés de leur activité en classe. C'est une occasion pour l'acteur de basculer d'une posture de sujet agissant à celle de sujet pensant.

L'agir enseignant s'enrichit dans une perspective doublement utile au chercheur et au praticien. Sur le plan conceptuel, des connaissances sont produites sur l'agir professionnel, alors que sur le plan pragmatique, l'enseignant développe des instruments conceptuels potentiellement profitables à son activité future.

Les discours réflexifs des enseignants se présentent comme une source d'une extrême richesse pour documenter leur activité.

Devant la pertinence d'une telle démarche, il s'avère judicieux de généraliser ce dispositif dans les centres de formation initiale et dans des structures ou des sessions de formation continue des enseignants du FLE, tout en veillant à son actualisation périodique et à son adaptation par les acteurs dans les différents contextes. Mais, cela ne serait possible que grâce à une collaboration étroite entre les recherches à l'université et dans les institutions de formation (les CRMEF).

Les expériences des enseignants, archivées et organisées, nous paraissent à intégrer dans la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative. Il faut donc souhaiter un meilleur partage des expériences pour que les *savoirs pratiques* soient mieux connus et soient aussi *savoirs savants*.

Il nous reste alors à espérer que cet article aurait contribué à approfondir le débat sur la complexité - de plus en plus croissante - de la pratique enseignante.

(1) Souvent avec l'expérience, l'enseignant acquiert un savoir et un savoir-faire implicites qu'il est capable de mettre en pratique rapidement et presque inconsciemment.

Références

- [1] D. Bucheton, (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès éditions. 2009. 300 p.
- [2] V. Bigot, & L. Cadet, (dir), *Discours d'enseignants Sur leur action en classe Enjeux théoriques et enjeux de formation*, éditions Riveneuve, Collection Actes académiques, Paris, 2011, 277 p.
- [3] S. Borg, *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*. London : Continuum, 2006.
- [4] F. Cicurel, *Interactions dans l'enseignement des Langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris: Éd. Didier, 2011, 287 p.
- [5] F. Cicurel, «Une vision de la «fabrique de la parole» en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants», *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12-2, 2015, pp. 1-17.
- [6] D.-A. Schön, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques. 1994.
- [7] J. Theureau, «Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action'», *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Vol. 4, n° 2, 2010, pp. 287-322.
- [8] F. V. Tochon, «Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité», *Revue Française de Pédagogie*, n°133, 2000, pp. 129-157.
- [9] F. Varela, J. Thompson, T. Evan, & E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press, 1993.
- [10] P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF, 1994/ 2003.
- [11] D. Woods, *Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press / Applied Linguistics, 1996.

Conception et réalisation d'une application web pour la préparation au soutien scolaire

Fatima Zahra ABBADI¹, Ghizlane CHEMSI²,
Amina EL BOUSAADANI³, Mohamed RADID⁴

CRMEF Casa-Settat, Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux (LCPM)
Faculté des Sciences Ben M'Sik, Université Hassan II Casablanca, Maroc
abbadi.fatimazabra@gmail.com, g.chemsi@gmail.com,
elbousaadaniamina@yahoo.fr, m.radid@gmail.com

Résumé : *Dans le processus d'apprentissage, le soutien joue un rôle fondamental car c'est un moyen pour assurer l'égalité dans la transmission des connaissances aux différents apprenants. Dans un souci d'égalité entre les élèves, la pédagogie de soutien est plutôt de l'ordre de la compensation, du rattrapage [1].*

L'élève marocain qui présente des difficultés d'apprentissage ou de comportement ne peut compter que sur la formation en «pédagogie différenciée» de son enseignant [2].

Notre objectif principal de ce travail est la mise en oeuvre d'une application aidant au soutien scolaire, qui permet la préparation et la catégorisation des élèves, selon des tests diagnostiques, aux séances de soutien et de remédiation dans nos lycées.

Cette application vise, d'une part, à faciliter la tâche des surveillants ou administrateurs dans la sélection des élèves ayant un besoin de soutien.

D'autre part, elle permet aux apprenants de passer des tests diagnostiques dans les matières dont ils ont besoins de soutien, classer les élèves selon leurs types de lacunes et les regrouper dans un programme qui sera destiné aux professeurs de la matière.

Mots-clés : *Soutien scolaire, Accompagnement scolaire, Accompagnement à la scolarité, Préparation au soutien scolaire, PrepareSoutien.*

I. Introduction

Le rôle du soutien scolaire est crucial dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il consiste à améliorer l'apprentissage et assurer un enseignement équitable à tous les apprenants.

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2004) : «Le soutien scolaire est un ensemble de techniques et moyens pédagogiques, exploités et pratiqués en classe ou hors classe afin de surmonter les lacunes des élèves et d'éviter toute forme d'échec scolaire. Le soutien scolaire doit encourager les élèves et les remotiver par rapport aux difficultés qu'ils ont».

Malgré les réformes qui se succèdent, le Maroc souffre toujours d'une crise d'enseignement marquée par l'absentéisme des apprenants, le retard scolaire, la déperdition scolaire et l'échec scolaire. Ce qui pousse la quasi-intégralité des familles marocaines à choisir le soutien «hors école». [3]

Eric Charbonnier, responsable du classement PISA-France, souligne que depuis dix ans, le nombre d'élèves en échec scolaire en France a augmenté. Il a répondu à une question sur les causes de ces résultats en France par : «c'est la pratique du redoublement. Au lieu de faire redoubler les élèves, il faut mettre en place des stratégies pour lutter contre l'échec scolaire comme le soutien personnalisé, aide aux

devoirs, allocation des meilleurs enseignants dans les écoles difficiles» [4].

Afin de pallier les insuffisances de l'offre scolaire dans le système éducatif français, Napporn et Baba-Moussa (2013) [5] déclarent que : «pour pallier toutes ces insuffisances de l'offre scolaire et leur mauvaise perception de l'école que bon nombre de parents ont recours à l'accompagnement et au soutien scolaire».

Afin de surmonter cette crise éducative et pédagogique, aider et motiver nos élèves pour donner mieux, un seul acte doit s'imposer progressivement, par les enseignants et les parents, qui est le soutien scolaire dans les établissements scolaires [3].

C'est dans ce cadre que nous proposons de mettre en œuvre une application pour la préparation aux séances de soutien, destinée à faciliter la tâche de soutien aux enseignants et surveillants, et à aider les apprenants à identifier leurs lacunes et profiter des séances de soutien.

L'application conçue est une application Web nommée PrepareSoutien, permet la sélection des élèves qui ont des notes faibles, les inviter à passer des tests diagnostiques et les diriger vers des séances de soutien personnalisables.

Cet article comporte cinq sections et une conclusion générale.

Dans une première section, nous allons situer le contexte de notre travail Cette partie est consacrée au soutien scolaire dans le processus d'apprentissage. Nous abordons la place du soutien à l'échelle internationale et nationale et nous citons quelques expériences et stratégies du soutien scolaire.

Dans la deuxième section nous allons exposer la problématique de cette étude.

Dans la troisième section nous allons situer notre travail dans un cadre théorique qui comprend deux chapitres, Le premier est consacré à la définition du terme soutien scolaire et ses types. Le deuxième explicite la place du soutien scolaire dans le système éducatif en parlant de ses causes et ses apports et limites.

Dans la quatrième section, nous décrivons la méthodologie suivie. Dans un premier temps, nous présentons l'analyse des besoins effectuée et les

résultats obtenus à travers le questionnaire. Et la solution proposée pour notre problématique.

Dans le cinquième section, nous présentons les démarches que nous avons suivies pour concevoir notre application d'aide au soutien scolaire (PrepareSoutien). Ainsi que les résultats de notre étude, qui comprennent des captures d'écran de notre application.

Enfin, une conclusion générale viendra clore notre travail, dans laquelle, nous rappelons les principaux résultats de notre recherche et les voies futures qui en dérivent.

II. La place du soutien scolaire à l'école

1. Le Soutien scolaire à l'international

1.1. L'expérience française du soutien scolaire

Le soutien scolaire dans le monde est considéré comme un pilier principal dans les systèmes éducatifs des pays francophones et anglophones, ce qui est observable dans les efforts fournis par les institutions et les gouvernements concernés.

Pour aider les élèves qui ont des difficultés, et permettre à tous de progresser au mieux, le ministère de l'Éducation Nationale française offre un accompagnement pédagogique à tous les élèves. Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes, et se dérouler pendant les cours ou dans leur prolongement. Des dispositifs d'accompagnement répondent à des besoins spécifiques ; certains sont notamment organisés en éducation prioritaire (Ministère de l'Éducation nationale Française. L'accompagnement des collégiens. 2017)

Parmi ces dispositifs on trouve le projet «Les Devoirs faits» posé par le ministère français [6] et proposé aux collégiens après les congés scolaires de la Toussaint 2017, dans leur établissement, un temps d'étude accompagnée pour réaliser leurs devoirs. Cette étude sera gratuite. Chaque enfant doit pouvoir travailler individuellement, au calme, pour faire des exercices, répéter ses leçons ou exercer sa mémoire et son sens de l'analyse, avec la possibilité d'être aidé quand il en a besoin.

On trouve aussi «L'accompagnement pédagogique» qui désigne la démarche mise en œuvre par les équipes pédagogiques pour assurer à chaque

élève une prise en compte de ses besoins et de ses capacités, dans le but de lui permettre de progresser au mieux dans ses apprentissages. L'accompagnement pédagogique s'inscrit dans le cadre général et collectif des enseignements dispensés, en classe entière ou en groupes, à l'ensemble des élèves [6]. Cet accompagnement suppose une personnalisation des enseignements qui prend notamment la forme de la diversification et de la différenciation.

Il existe aussi «L'accompagnement personnalisé» qui est destiné à soutenir et à améliorer les compétences et les connaissances des élèves. Il s'agit d'un enseignement complémentaire, au même titre que les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Il s'inscrit dans le cadre général de l'accompagnement pédagogique, qui vise à l'inclusion scolaire de tous les enfants et cherche à soutenir leur capacité à apprendre et à progresser. À l'issue du cycle 4, qui comprend les classes de la cinquième à la troisième, tout élève doit avoir bénéficié de chacune des formes d'enseignements complémentaires [6].

En plus de «L'accompagnement éducatif» qui est organisé en collège et dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Il propose aux élèves volontaires :

- un temps d'étude dirigée ;
- des activités culturelles et artistiques ;
- de la pratique sportive ;
- un renforcement de la pratique des langues vivantes.

2. Le Soutien scolaire au Maroc

2.1 La place du soutien dans les programmes scolaires marocains

Le soutien scolaire tient une place de plus en plus importante dans la vie scolaire. Ainsi le Programme d'Urgence, élaboré par le Ministère de l'Éducation nationale (Maroc) visait à instituer le soutien scolaire, à travers la mise en place d'un dispositif de soutien pédagogique aux élèves en difficulté, et d'un dispositif de sessions de mise à niveau pour lutter contre le redoublement et le décrochage, le soutien préconisé devant se faire à l'intérieur des établissements scolaires [7].

2.2 Soutien et TICE

L'application du soutien scolaire nécessite plusieurs ressources humaines, budgétaires, techniques et notamment technologiques. Parmi les points évoqués dans un séminaire [8], ils ont constaté que l'informatique est un instrument susceptible d'être mis au service de l'apprentissage individualisé et du soutien scolaire. A ce point les TIC jouent le rôle d'un outil didactique pour l'apprentissage des matières scolaires et le soutien scolaire.

Les contextes d'usages de cet outil sont divers [9]:

- La classe : postes fixes en fond de classe ou classe mobile, dans le temps normal du cours.
- La salle informatique : groupe classe ou groupe restreint, dans le temps normal du cours ou dans des créneaux spécifiques (soirée, vacances).
- Le domicile ou un lieu d'accès public : dans le cadre d'une prescription et d'un contrôle de l'enseignant ou des parents.

Une alternative à la forme traditionnelle du soutien «en classe», consiste au soutien scolaire en ligne : une tendance qui s'installe actuellement au Maroc, comme dans d'autres pays [7].

Toujours dans sa stratégie de renforcement des activités de soutien, le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique Marocaine, a lancé le 25 Mai 2018 une plateforme d'aide et de soutien scolaire destinés aux élèves en difficulté et/ou à ceux désirant le renforcement et le perfectionnement de leurs acquis, par des cours, des résumés et des capsules de cours en vidéo pour les différents niveaux scolaires et avec les deux langues français et arabe.

2.3 Enseignant(e)s et soutien pédagogique :

La formation en matière de soutien pédagogique enregistre un retard important, le rythme d'exécution est en deçà des attentes. En effet les académies trouvent d'énormes difficultés dans la réalisation de leur plan d'action en matière de formation car les formateurs n'étaient pas disponibles, ils sont pris par les formations dans les autres projets du plan d'urgence en l'occurrence à la pédagogie d'intégration. Il aurait été judicieux d'organiser

une coordination entre les différentes formations et assurer une synergie entre les différents projets, d'autant plus que les objectifs sont similaires et que le but est le même.

Le nombre des enseignants formés sur le soutien pédagogique s'élève à 307 au primaire et 49 au collège. Des chiffres qui témoignent de la faiblesse de cette composante dans l'exécution du projet relatif au soutien pédagogique. [10]

III. La problématique du soutien scolaire au Maroc

1. *Le redoublement est pédagogiquement inefficace*

Au Maroc, le niveau élevé du redoublement que connaît le système éducatif, en plus des dépenses et charges supplémentaires qu'il engendre, devient un obstacle majeur à la réforme. En effet, en 2005-2006 les redoublants représentent 13% des effectifs du primaire, 16% de ceux du secondaire collégial et 18% de l'ensemble des lycéens, soit respectivement 492000 écoliers, 160000 collégiens et 110000 lycéens. Ainsi, les places occupées par les redoublants au primaire auraient suffi à accueillir les 40% d'enfants non encore préscolarisés et permettraient de généraliser ce type d'enseignement, conformément aux recommandations de la charte [11].

Il importe de reconnaître que ni le passage automatique ni le redoublement ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes des enfants en difficulté d'apprentissage. D'un côté, les élèves promus sans maîtrise des connaissances requises risquent d'avoir autant de mal à apprendre de nouvelles matières. D'un autre côté, les redoublants ont peu de chances de réussir en répétant le même enseignement avec la même pédagogie. Dans les deux cas, il serait plus efficace de prendre des mesures d'accompagnement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève charte [11].

2. *La réglementation du soutien au Maroc*

Le Ministère de l'Education Nationale Marocaine admet que le soutien scolaire est un pilier très important pour la réforme du dysfonctionnement du système éducatif marocain. Ce qui est évoqué dans la charte de l'éducation et de la formation et de la formation (2000-2013) [12] Levier 7: Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques.

La répartition de l'ensemble des cours, unités de formation ou modules a pris trois volets complémentaires :

- un socle obligatoire, à l'échelle nationale, à hauteur de 70% du temps de formation dans chaque cycle ;
- un volet laissé au choix des autorités pédagogiques régionales, à raison de 15% environ de ce temps, comprenant de manière obligatoire la formation au cadre de vie régionale et aux affaires locales ;
- des options offertes par l'école, laissées au choix des parents ou des apprenants majeurs, à raison de 15% environ, et réservées soit à des heures de soutien pédagogique aux apprenants qui en ont besoin, soit à des activités complémentaires parascolaires et d'ouverture pour les apprenants qui n'ont pas besoin de soutien pédagogique.

La vision stratégique de la réforme 2015-2030 posée par le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, «qui a comme slogan : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion», insiste et donne une grande importance au soutien scolaire dans ses projets de la restructuration pédagogique de l'enseignement. Elle insiste aussi sur la mise en œuvre des différentes réformes et stratégies, afin d'assurer l'application du soutien pour tous les élèves et dans les différents niveaux d'enseignement au Maroc.

«A court terme et de manière progressive, il convient de mettre en place des structures susceptibles d'assurer le suivi des apprenants, de considérer le soutien scolaire intensif aux apprenants en difficulté scolaire comme un droit à garantir et à intégrer dans les curricula, les programmes et le temps scolaires»[13]

Dans le levier 7 de la vision qui a comme objectif : «Mettre en place une école performante et attractive» il faut mettre en considération l'intégration des programmes de soutien éducatifs des élèves en difficulté au sein des curricula, des programmes officiels et du temps scolaire ; Et la diversification des modes de formation, de soutien et d'aide parascolaires : la télévision scolaire, les nouvelles technologies et, à long terme, l'intégration de modes d'apprentissage à distance.

La charte insiste aussi sur la réglementation des cours de soutien et de renforcement et leur intégration en tant que composante indissociable des curricula et des programmes d'études ;

3. La problématique

L'objectif principal de ce travail est de créer et développer une application qui a pour but de faciliter et organiser le soutien scolaire pour les enseignants et administrateurs dans les lycées marocains.

Notre problématique s'inscrit dans une stratégie d'amélioration du soutien scolaire, le rendre organisé et le personnalisé selon les besoins des apprenants. D'une manière plus précise notre problématique vise à répondre aux questions suivantes :

1. Comment peut-on organiser la pratique du soutien scolaire pour qu'elle donne de bons résultats ?
2. Dans quelle mesure l'utilisation du numérique facilite l'opération du soutien scolaire ?
3. Comment peut-on diagnostiquer les lacunes des élèves via une application numérique, en vue de leur proposer un apprentissage personnalisé ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons pensé à nous approcher davantage de ce phénomène pour le comprendre, décortiquer le concept, s'interroger sur son utilité, ses sous-jacents, ses raisons d'être, ses conséquences et son impact (positif ou négatif) sur l'enseignement.

IV. Cadre théorique

Chapitre 1 : Autour du soutien scolaire

1.1 Définitions Soutien scolaire

Nombreuses sont les définitions attribuées au soutien scolaire dont celle citée par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2004) : «un ensemble de moyens et de techniques pédagogiques susceptibles d'être exploités soit en classe, dans le cadre des unités didactiques, soit hors-classe, dans le cadre des activités de l'école en général, afin de prévenir et d'éviter toute forme d'échec qui compromettrait tout apprentissage normal chez l'élève».

La terminologie donnée, à travers la littérature éducative, est «soutien scolaire», «soutien pédagogique», «pédagogie de soutien», «tutorat»

«coaching», «accompagnement», «pédagogie coopérative», etc.

Le soutien scolaire est «un accompagnement personnalisé par un ou plusieurs enseignants dont un élève peut bénéficier lorsqu'il présente des difficultés d'apprentissage dans un domaine, au sein d'un établissement scolaire ou à domicile» [16].

Selon le dictionnaire Reverso en ligne [17], le soutien scolaire est défini comme «aide fournie aux élèves en difficulté ou non, pour faire leurs devoirs ou apprendre en complément des cours»

«Le soutien scolaire est dispensé dans le cadre et dans le temps scolaire, par des enseignants, à des élèves qui, provisoirement, ou sur une plus longue durée, ont besoin d'une aide personnelle ; le soutien peut prendre la forme de l'aide individualisée, de la remédiation, du tutorat, voire prendre place dans le cadre des études au collège.» [3].

D'autres approches pédagogiques parlent d'accompagnement scolaire, avec un sens différent. Le soutien scolaire signifie l'aide qui est dispensée à l'école, sur le temps scolaire, par les équipes éducatives, alors que l'accompagnement à la scolarité concerne l'aide dispensée, dans un cadre partenarial, sur le temps périscolaire, par des intervenants variés.

Une autre définition du soutien donnée par Philippe Perrenoud (1991) [19] : Le soutien est une idée simple, dont le principe peut être exposé et compris par n'importe qui, sans recours au jargon psychologique et pédagogique. Dans des salles des maîtres et les administrations scolaires, encore méfiantes à l'égard des sciences de l'éducation et des innovations pédagogiques, le soutien paraissait contrôlable, gérable, assimilable à une logique connue : plus du même !

1.2 Les types de soutien scolaire

1.2.1 Le soutien scolaire interne

Le soutien scolaire interne est un soutien qui a lieu dans l'école, en classe. Il consiste à remédier aux lacunes des apprenants et apprenantes, à vérifier la compréhension du cours, à fixer et à soutenir les élèves en difficulté, à travers des batteries d'exercices multiples et variés en ayant recours au besoin au rappel de l'explication de la règle de manière schématique et synthétique.

Toumi (2004) [20] retient trois formes de S.S interne : 'le soutien intégré', 'le soutien périodique' et le 'soutien institutionnel'.

En effet, le soutien intégré est «un soutien immédiat qui accompagne la pratique habituelle de la classe.» [20].

Ce que l'auteur formalise de la manière suivante :

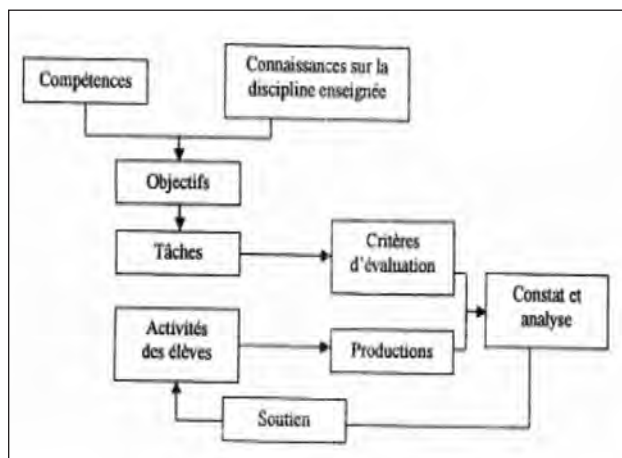


Figure 1 : Soutien interne (Toumi, 2004, p.158.) [20]

Le soutien périodique, lui, s'apparente à une sorte d'arrêt-bilan qui se fixe l'évaluation des acquis, la correction des erreurs et la consolidation.

Le soutien institutionnel, dans le cadre de l'école cette fois-ci, a lieu quand une apprenante ou un apprenant exprime des difficultés. L'animateur, essaie, alors de lui venir en aide au sein de la classe. Si cette aide s'apparente insuffisante ou inappropriée, on fait appel à l'équipe pédagogique. La demande peut se faire oralement ou par écrit. L'équipe analyse les difficultés de l'élève et propose une démarche pédagogique pour y remédier. [3]

1.2.2 Le soutien scolaire externe ou le soutien épiscolaire

Cette forme du S.S est très en vogue ces derniers jours et est même devenue à la mode. Ces activités visent à aider les apprenantes et les apprenants à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Elles s'observent sous différents aspects : 'le soutien scolaire', 'le rattrapage', 'le renforcement', 'l'aide aux devoirs', 'l'accompagnement scolaire' ou 'l'accompagnement éducatif'. [3]

En effet, le soutien scolaire externe se divise à son tour en soutien individuel ou collectif. Le premier se

fait de manière individuelle dans une «boîte» de S.S ou chez un professeur ou c'est le professeur qui se déplace chez l'apprenant moyennant un paiement contractuel.

Le second type de S.S externe peut se faire de manière collective dans la «boîte» de S.S ou chez l'enseignant.[3]

Chapitre 2 : Pourquoi le soutien scolaire dans le système éducatif?

2.1 Les causes du soutien scolaire

Les causes du soutien scolaire sont nombreuses et variées, elles sont au nombre de dix [3] :

- 1- Les lacunes du système éducatif marocain.
- 2- L'accélération de la compétition scolaire (concours, élèves qui veulent se réaliser pleinement).
- 3- L'intégration des apprenants les plus défavorisés.
- 4- Les apprenants en difficulté.
- 5- L'amélioration de leurs méthodes de travail.
- 6- Rattraper son retard.
- 7- Améliorer ses présentations.
- 8- Se faire aider dans ses devoirs.
- 9- Obtenir un très bon bulletin.
- 10- Réussir son examen, etc.

Ayant étalé les raisons d'être du S.S, nous allons essayer de présenter ses apports et ses limites.

2.2 Apports et limites du soutien scolaire

2.2.1 Les apports

Selon Zbadi (2008) [3], nombreux sont les avantages du S.S dont nous citons les éléments principaux :

- a. Le S.S jouerait, dit-on, une fonction d'externalisation hors de l'espace familial des tensions créées par la scolarité.
- b. Au sein du S.S, l'apprenant est confronté à d'autres enseignants, qui ne sont pas ceux de tous les jours, de sorte qu'il reprend confiance en lui, on se sent plus à l'aise : on peut se tromper sans risque d'être catalogué.

- c. On y apprend à réussir les épreuves scolaires, à 'figurer' honorablement, conformément aux ambitions personnelles et familiales.
- d. On améliore sa méthodologie de travail.
- e. On rattrape le retard scolaire en y traitant les préalables.
- f. On se fait aider dans ses devoirs.
- g. On s'épanouit.
- h. On s'adapte et on s'accommode.
- i. On évite le redoublement.
- j. On est motivé.

2.2.2. Les limites

Aussi Zbadi (2003) [3] a cité quelques limites du soutien scolaire :

- a. Certaines critiques portent sur le fait que ce sont des organismes privés à but lucratif, qui pour l'essentiel, s'occupent de combler les lacunes du dispositif scolaire, ce qui ne permet pas l'accès de tous à cette aide.
- b. Certains pédagogues en critiquent le principe lui-même, arguant que le S.S évite au système éducatif de se remettre en cause, en laissant à d'autres le soin de pallier ses lacunes.
- c. En plus des frais et des faux frais de la scolarité des apprenants, le S.S constitue une taxe supplémentaire qui alourdit les charges des parents.
- d. Certaines formes des cours du S.S risquent d'ennuyer l'apprenant quand la séance ne constitue qu'une simple reprise de cours.
- e. La dépendance : il s'agit d'une accoutumance de l'apprenant.
- f. L'apprenant risque d'être distrait en attendant que le professeur lui explique le cours pendant la séance du S.S.
- g. Le S.S risque de constituer une sorte de surcharge de l'élève, et de là, il fatigue l'apprenant.
- h. La cherté des séances peut atteindre des fois cinq cents dirhams de l'heure.
- i. Le cours de S.S réduit la marge de recherche personnelle de l'apprenant et ne lui permet pas de trouver le temps de se cultiver.
- j. Le désengagement : Certains parents ou enseignants se déchargent totalement de leurs

responsabilités (problèmes ou apprenants à problème), en se démobilisant et en se retirant, etc.

V. Cadre méthodologique

1. Méthodologie

1.1. Analyse de besoin

Dans cette partie, nous allons expliquer la méthode effectuée pour analyser le besoin des professeurs et administrateurs envers une application web qui va les aider dans leur pratique de soutien. Pour faire cette étude nous avons créé et diffusé un questionnaire auprès des professeurs et administrateurs d'un lycée marocain. Puis nous avons dépouillé et analysé les résultats obtenus, ce qui est présenté dans ce chapitre.

1.1.1. Le questionnaire

Dans un premier temps nous avons élaboré un questionnaire pour analyser le besoin du corps professoral et administratif vis-à-vis de l'application, nous avons interrogé 34 professeurs et administrateurs (30 professeurs et 4 administrateurs) d'un lycée marocain via un questionnaire.

Trois dimensions caractérisent notre questionnaire :

1. Informations sur les enquêtés : Profil, nombre d'année d'expérience, matière enseignée. (3 questions).
2. Informations sur le soutien dans leur lycée: la pratique du soutien, résultats du soutien, description des pratiques et les obstacles rencontrés. (4 questions)
3. Informations sur l'application d'aide au soutien : L'intérêt envers l'application, les attentes de l'application. (2 questions)

1.1.2. Les résultats en pourcentage de réponses

• Description de l'échantillon

La première question consiste à connaître le profil des enquêtés. 88.2% des répondants sont des professeurs et 8.8% des surveillants et 2.9% des directeurs.

• Description des pratiques de soutien

Dans la question qui suit, nous avons demandé aux répondants s'ils pratiquent le soutien ou non. 79.4% ont répondu par oui.

Une autre question concerne les résultats de ce soutien. 41.9% des personnes qui pratiquent le soutien déclarent que le soutien n'a pas toujours de résultats positifs.

Dans la quatrième question nous avons interrogé les répondants sur la méthode de sélection des étudiants pour passer le soutien. Aucune personne n'utilise un logiciel ou une solution informatique, d'où la plupart 67.7% ne faites aucune sélection et 29% le fait manuellement.

• Obstacles dans les pratiques du soutien

Dans la sixième question, nous voulons savoir, les obstacles qui confrontent les professeurs et les administrateurs dans leurs pratiques du soutien. Les obstacles sont présentés par pourcentage :

- Obstacles liés à l'infrastructure de l'établissement et le volume horaire :

34.4% non disponibilité des classes

21.9% trouve comme obstacle le nombre élevé des élèves en classe.

18.8% Insuffisance dans le temps alloué au soutien

- Obstacles liés aux élèves :

65.6% déclarent que l'absentéisme des élèves est un obstacle

28.1% manque d'attention en classe

- Obstacles liés à la pratique du soutien :

25% Difficulté à personnaliser l'apprentissage aux élèves

21.9% non catégorisation des élèves selon les lacunes

18.8% Problème dans la gestion et l'organisation du soutien

15.6% Absence de diagnostic des lacunes chez les élèves.

• L'intérêt envers l'application

La huitième question avait pour but de savoir l'intérêt des professeurs envers un logiciel qui va

permettre l'organisation de la démarche du soutien scolaire. 94.1% étaient pour le logiciel.

Pour la dernière question c'était le besoin des répondants vis-à-vis du service du logiciel.

87.5% des répondants souhaitent avoir un logiciel qui va permettre de faire des tests diagnostiques aux élèves pour déterminer leurs besoins. 43.8% veulent que le logiciel leurs propose une liste des étudiants qui ont un besoin de soutien et 37.5% ont voté pour un planning de soutien préétablis par groupe d'élèves.

2. Mise en oeuvre d'une application d'aide au soutien scolaire (PrepareSoutien)

2.1 Présentation du projet : PrepareSoutien

Le soutien scolaire est une partie très importante dans le processus d'apprentissage éducatif. Cette partie est censée garantir un apprentissage équitable à tous les élèves. Le soutien scolaire peut s'avérer aussi comme une excellente option pour redonner goût de l'apprentissage à nos élèves ou simplement pour leurs apporter un petit coup de pouce nécessaire pour que leurs notes remontent.

Malheureusement, cette étape se fait d'une manière non organisée. Le choix des élèves se fait d'une façon aléatoire, et les séances de soutien se font de la même manière pour tous les élèves qui ont des lacunes, diverses soient-elles, dans la matière. Parfois toute la classe sans personnalisation de soutien et sans toucher le besoin réel de l'élève. En conséquent, les élèves s'absentent et ne trouve pas d'importance dans ces séances puisque le même cours se refait.

Et pour un soutien performant et plus personnalisé, on a pensé à développer une application web, qui a pour objectif de faire un diagnostic aux élèves avant de les orienter aux séances de soutien.

Au premier lieu, en saisissant les notes des élèves, l'application affiche les noms des élèves qui ont un besoin de soutien.

Ensuite, les élèves sélectionnés seront dirigés à passer un examen diagnostique dans la ou les matières dans lesquelles ils ont besoin de soutien.

A la fin, l'application donne un feedback et des remarques aux élèves et propose aux professeurs des canevas de séances de soutien en rassemblant les élèves qui ont le même besoin de soutien.

VI. Résultats

1. Conception de l'application

1.1 Acteurs

Ils sont des entités externes qui interagissent avec le système, et pour notre application on a dégagé 4 acteurs principaux :

- **Administrateur** : est le gérant de l'application, il a le contrôle total sur l'application. Il gère tous les utilisateurs de l'application et leur donne accès à l'application.
- **Surveillant** : son rôle principal est la gestion des notes (ajout, modification, suppression).
- **Professeur** : son rôle principal est de bénéficier d'un planning de soutien proposé par l'application.
- **Etudiant** : son rôle est de passer les tests diagnostiques fournis par l'application et avoir un résultat.

1.1.1- Diagramme des acteurs

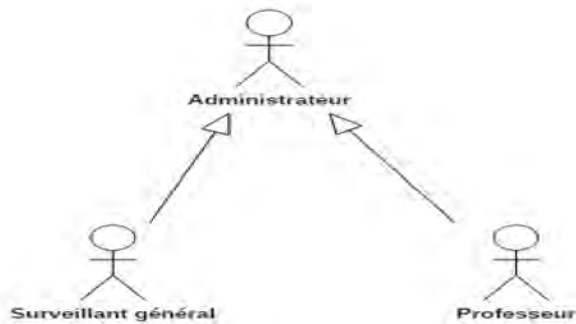


Figure 2 : Diagramme des acteurs

1.2. Méthode utilisée :

En ce qui concerne la planification de l'application, nous avons opté pour UML comme langage de modélisation UML (en anglais Unified Modeling Language) est un Langage graphique de modélisation des données et des traitements .C'est une formalisation très aboutie et non-proprétaire de la modélisation objet utilisée en génie logiciel.

1.2.1- Diagramme de cas d'utilisation:

Les diagrammes de cas d'utilisation sont des diagrammes UML utilisés pour donner une vision globale du comportement fonctionnel d'un système logiciel.

Un cas d'utilisation représente une unité discrète d'interaction entre un utilisateur (humain ou machine) et un système. Il est une unité significative de travail.

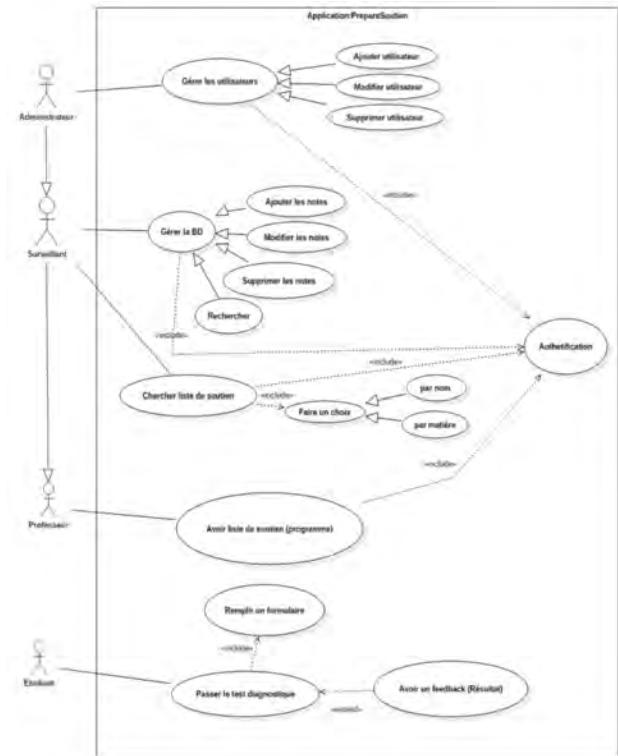


Figure 3 : Diagramme des cas d'utilisations

2. Présentation de l'application

2.1. Architecture de l'application

La figure ci-dessous représente l'architecture de l'application, elle illustre les différents espaces offerts par l'application et les services qu'elle propose pour chaque type d'utilisateur.

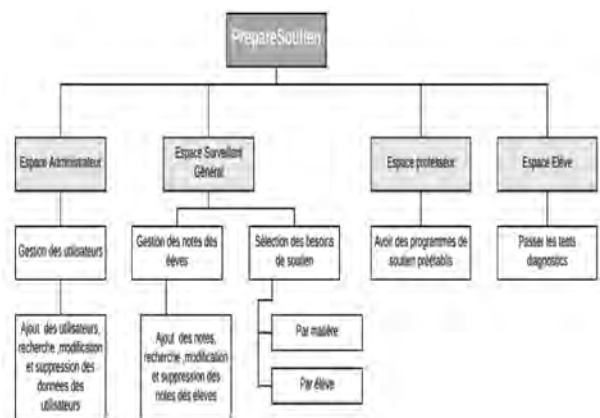


Figure 4 : Architecture de l'application «PrepSoutien»

2.2 Quelques interfaces de l'application

2.2.1 Interface d'accueil :

La figure 4 représente la page d'accueil de l'application «PrepareSoutien», elle propose aux visiteurs et élèves un ensemble d'espaces dédiés aux différentes matières d'enseignement. Aussi, à partir de cette page les professeurs et administrateurs peuvent se connecter à leur espace privé en cliquant sur le bouton indiqué dans la figure ci-dessous.



Figure 4 : Interface d'accueil «PrepareSoutien»

2.2.2 Interface Authentification :

L'interface d'authentification représentée dans la figure 5 ci-dessous, permet aux professeurs et administrateurs de se connecter à l'application «PrepareSoutien» et bénéficier de ces services. L'utilisateur se connecte en entrant son login (numéro S.O.M), son mot de passe et en indiquant son profil.

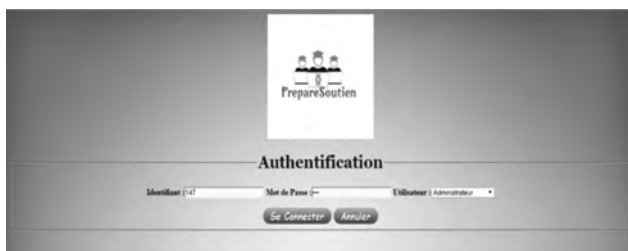


Figure 5 : Interface d'authentification

2.2.3 Interface Accueil des utilisateurs :

La figure 6 représente un exemple d'interface d'accueil d'un administrateur. Après la connexion, l'application propose à chaque type d'utilisateurs différents services en utilisant le menu en haut pour naviguer dans les différentes pages de l'application.



Figure 6 : Interface d'accueil des utilisateurs

2.2.4 Interface pour chercher les besoins en soutien des élèves:

Pour chercher les besoins des élèves en soutien, l'administrateur ou le surveillant général effectue une recherche soit par matière (rassembler les élèves qui ont besoin de soutien dans une matière à spécifier dans la figure 7) ou par élève (en indiquant le code 'Massar' de l'élève comme dans la figure 8, l'application nous donne les matières dans lesquelles cet élève a un besoin de soutien).



Figure 7 : Interface Recherche besoin de soutien par matière



Figure 8 : Interface Recherche besoin de soutien par élève

Les résultats de cette recherche sont illustrés dans des exemples ci-dessous. Le surveillant général pourra aussi enregistrer ou imprimer les résultats obtenus.

La figure 9 représente les résultats de recherche de besoin de soutien dans la matière de langue anglaise :



Figure 9 : Résultats de recherche des besoins en soutien par matière d'Anglais

La figure 10 représente les résultats de recherche de besoin de soutien par un élève :

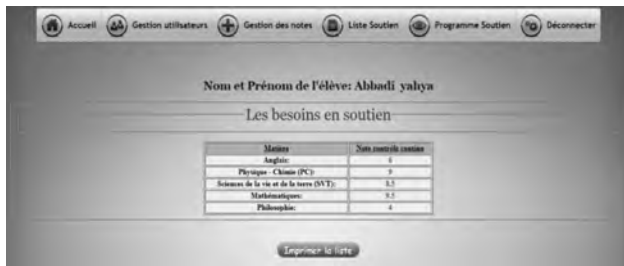


Figure 10 : Résultats de recherche des besoins en soutien par élèves

2.2.5 Interface programme soutien préétablis au profit des professeurs :

A l'aide du bouton 'programme soutien' figuré dans le menu de l'application, les professeurs peuvent bénéficier d'un programme de soutien préétablis. L'application rassemble les élèves qui ont le même besoin de soutien selon les résultats des tests diagnostics obtenus.

La figure 11 : ci-dessous présente un exemple de programme préétablis pour un professeur de langue Anglais.



Figure 11 : Programme de soutien préétablis par l'application pour un professeur d'Anglais.

Ces programmes sont rédigés à base des résultats des tests diagnostics effectués par les élèves. Dans la partie qui suit, nous décrivons l'espace dédié aux tests diagnostics.

3.2.6 Espace Tests diagnostics :

La figure 12 représente un exemple d'espace de test pour la matière «Anglais», elle propose aux élèves différents tests diagnostics (Reading – Vocabulary – Listening). En choisissant un test, l'élève sera redirigé pour effectuer le test.



Figure 12 : Espace tests d'Anglais.

2.2.6 Exemples de tests diagnostics :

L'application met à la disposition des élèves différents tests diagnostics pour plusieurs matières. L'espace test de la matière «Anglais», propose aux élèves différents tests diagnostics (Reading – Vocabulary – Listening).

La figure 13 ci-dessous représente deux captures d'écran du quiz de lecture et compréhension 'Reading Test'.

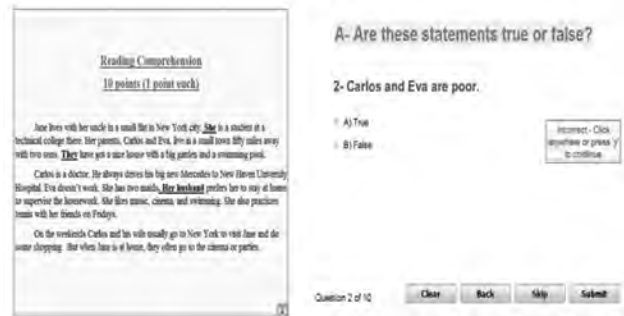


Figure 13 : Exemple de test «Reading».

La figure 14 ci-après présente la page de fin de quiz d'anglais, contenant un récapitulatif du quiz (le score et le nombre des réponses correctes...)

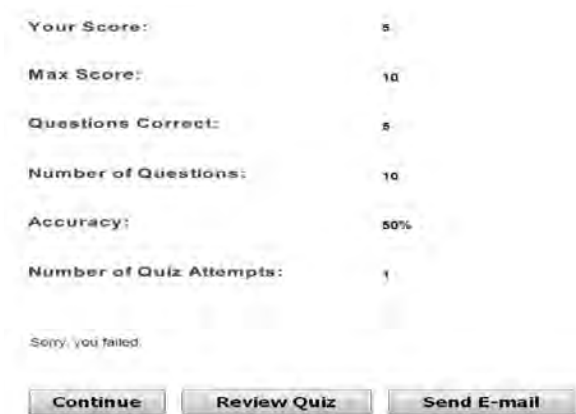


Figure 14 : Page de fin de test

VII. Conclusion

L'objectif de ce travail était la mise en œuvre d'une application pour la préparation des élèves aux séances de soutien scolaire. Cette application permet d'aider, d'une part, les surveillants généraux et les administrateurs des lycées marocains dans leur pratique de soutien en ce qui concerne la recherche et la sélection des élèves en difficulté, d'autre part, elle aide les enseignants à organiser leurs séances de soutien et enfin elle aide les élèves à mieux connaître leurs lacunes et bien profiter des séances de soutien.

Une étude théorique effectuée sur le soutien scolaire a permis de montrer sa place importante dans le processus d'enseignement apprentissage. Nous avons donc choisi de mettre en œuvre une application d'aide au soutien scolaire pour atteindre plusieurs objectifs. Parmi lesquels nous citons:

- Contribuer à la réussite scolaire;
- Assurer une certaine égalité entre les élèves ;
- L'organisation de la pratique du soutien ;
- Donner une chance aux élèves en difficulté afin de surmonter leurs obstacles pédagogiques ;
- Insister sur l'application du soutien dans les programmes scolaires.

Cependant, avant de réaliser cette application, une étude de besoin préalable a été réalisée pour ressortir l'intérêt et les attentes des professeurs et administrateurs des lycées envers cette application.

Par la suite, nous avons entamé la conception de l'application en utilisant la méthode UML. Après la réalisation de la phase de conception, il est devenu

possible de réaliser l'application. Nous avons suivi toute une démarche méthodologique pour implémenter le système en utilisant plusieurs outils et nouvelles technologies.

Après l'apprentissage et l'utilisation de ses nouvelles technologies, nous avons commencé à réaliser l'application tout en gardant l'esprit de la simplicité et de l'accessibilité de notre solution pour tous les utilisateurs.

La réalisation de cette application se divise en deux volets, un volet technique et autre pédagogique. Car d'une part, nous étions amenés à développer l'application en total par des langages de programmation informatique, et d'autre part de préparer des contenus pédagogiques comme les tests diagnostiques mis à la disposition des élèves.

Dans notre exemple donné, étant la matière d'anglais pour le niveau tronc commun, nous avons eu recours à des professeurs de langue afin de bien soigner notre livrable.

Dans cet exemple, nous avons proposé 3 types de tests qui respectent les instructions officielles de la matière d'anglais en tronc commun : Reading Test (un test de lecture et compréhension), Vocabulary Test (un test de vocabulaire), Listening Test (un test d'écoute et compréhension).

L'application propose deux types de services :

- le premier c'est pour les professeurs et administrateurs (surveillants généraux, directeurs...), il consiste à leur donner accès aux services de l'application, chacun selon son profil et ses besoins. Ils peuvent ajouter les notes des élèves, les modifier, sélectionner les élèves en retard, avoir un programme de soutien préétabli qui rassemble les élèves selon leurs besoins en soutien détectés après les tests diagnostiques effectués par les élèves.

- Le deuxième est pour les élèves. C'est un espace pour effectuer des tests informatisés. L'élève passe le test diagnostique d'une façon fluide, rapide et pourra à la fin connaître son score.

A la fin, nous assurons que ce travail est une base qui ouvre la voix à plusieurs pistes d'amélioration et de continuation. Parmi lesquelles, nous citons la possibilité d'y intégrer toutes les matières pour les différents niveaux scolaires et les différents parcours

de l'école marocaine afin de donner à nos élèves plus de chances de réussite.

Références

- [1] Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier De Veille De L'ifé, n° 113, p.17. Lyon: ENS de Lyon.
- [2] Snia ROBITAILLE (2010). Etude exploratoire sur le vécu scolaire des élèves marocains. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du québec à montréal.
- [3] Abdellaziz Zbadi (2008). *La problématique du soutien scolaire au Maroc Diagnostic et perspectives de méthode*. Mémoire de PFE de Master en Sciences du langage, sous la direction du Pr. El Mostafa Chadli.
- [4] Chat modéré par Maryline Baumard avec Eric Charbonnier, responsable du classement PISA-France pour le monde.fr 09.12.2010 à 17h30 : https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/12/09/notre-systeme-educatif-est-devenu-dichotomique-soit-on-reussit-soit-on-echoue_1450299_3224.html
- [5] Clarisse Napporn et Abdel Rahamane Baba-Moussa (2013). *Accompagnement et soutien scolaires: l'expérience béninoise*. Revue Internationale d'éducation de Sèvres.
- [6] Ministère de l'éducation nationale française, 2017. Site MEN France : <http://www.education.gouv.fr/cid48653/les-dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html>
- [7] Rhazal, A., El Amrani El Idrissi, N., Al Hajjami, A. (2013). *Évaluation des sites marocains de soutien scolaire Cas des sites traitant de physique chimie*. Lien: https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00940669/file/a1311f.htm#Appel_Note1
- [8] Programme GENIE, Analyse des besoins et des priorités en matière de ressources pédagogiques numériques, (Juin 2008).
- [9] Programme GENIE, Annexes.juin 2008.
- [10] Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche et UNICEF – Rabat (2011)- Accompagnement et suivi de la mise en oeuvre du projet E1P5 : «lutte contre le redoublement et décrochage scolaire».
- [11] Royaume du Maroc, Conseil Supérieur de l'Enseignement, Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année (2008).
- [12] La charte nationale de l'éducation et la formation (2000-2013) lien : https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_old.aspx
- [13] Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique : «*Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*» La vision stratégique de la réforme 2015-2030, Levier1, P :16.
- [14] Rapport National EPT, 2011, p. 51. Cité par :Rhazal, El Amrani El Idrissi, Al Hajjami.2013.
- [15] Bertal, Mohamed (2005). Analyse et disparités des profils de scolarisation- Le bassin scolaire comme champ d'étude, le cas de la délégation de Taza. Thèse de doctorat en administration et organisation scolaire. Faculté de l'Éducation, Université Mohammed V, Rabat. 144 pages.
- [16] Dictionnaire l'internaute : <http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/soutien-scolaire/>
- [17] Dictionnaire REVERSO : <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/soutien%20scolaire>
- [18] Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation (2000), p.20.
- [19] Philippe Perrenoud, (1991). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- [20] Toumi A. (2004). La classe de Français : de la pédagogie du contenu à la pédagogie des compétences. Oujda, Hilal Impressions.

Utilisation du cadre référentiel et le tableau de spécification comme contrat de confiance aux contrôles continus

Yahya TOUBI^{1, 2}

¹ERCPRDP, Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, 7300 Dakbla, Maroc

²LCAE, Faculté des Sciences, Université Mohammed Premier, B.P. 4808, 60046 Oujda, Maroc

yahya_toubi@yahoo.fr

Résumé : *L'objectif de ce travail est de mettre l'élève dans les meilleures conditions de réussite en lui proposant une autre méthode de travail.*

Evaluer par contrat de confiance :

Participer à «une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves [...]. Pour encourager l'élève et lui permettre de prendre confiance en ses capacités, toute évaluation est réalisée dans un esprit de rigueur bienveillante tout au long de la scolarité»,

- o Instaurer un climat de confiance,*
- o Inciter les élèves à travailler car ils savent sur quoi ils seront interrogés et rendre les révisions utiles,*
- o Lutter contre la constante macabre et donc l'échec scolaire.*

Ayant rencontré des problèmes de confiance, j'ai cherché à comprendre comment s'établit le contact entre les élèves et le professeur et comment faire pour que la relation soit saine et le climat de la classe détendu et propice au travail. J'en ai conclu qu'il fallait expliciter les règles dès le début puis trouver le juste milieu entre fermeté et gentillesse.

Mots-clés : *évaluation, contrat, confiance, spécification, cadre référentiel.*

I. Introduction

Si l'on considère que le métier d'enseignant est composé de trois aspects, à savoir la connaissance de sa discipline, la didactique de cette même discipline et enfin la relation avec les élèves.

Pourtant, le troisième aspect est une condition sine qua non de l'enseignement.

Impossible de transmettre un savoir lorsque les conditions de travail sont détériorées par des bavardages, un manque d'attention de la part des élèves, voire même des incidents plus sérieux. Suite à de tels problèmes, la relation pédagogique et l'ambiance de la classe se dégradent menant à un cercle vicieux qu'il est difficile de briser. Les réprimandes et les punitions restent sans effet et les incidents deviennent plus fréquents. [1]

Comment se construit le lien de confiance entre l'enseignant et l'élève ?

Je tiens à préciser que mon objectif essentiel est de faire diminuer les problèmes de violences, l'absentéisme et le décrochage, d'améliorer les résultats, de favoriser le bien-être des élèves, de renforcer les liens avec les familles et de supprimer l'échec scolaire artificiel résultant de la constante macabre(...) Evaluer par contrat de confiance, c'est adopter une démarche de réflexion globale autour des questions éducatives.

De quoi s'agit-il ?

Principe de base :

Une semaine environ avant chaque contrôle, l'enseignant partage avec ces élèves le tableau de spécification portant sur tout le programme du contrôle. En effet, l'élève doit être informé clairement, dans un climat de confiance. Les élèves ont besoin de travailler dans un climat serein pour réussir. [2]

Un examen, une épreuve de rendement ou un test devant servir à des fins d'évaluation certificative ou sommative doit être préparé selon un plan bien défini.

Parcourir un manuel scolaire, à la recherche d'éléments pouvant servir d'inspiration à la rédaction de questions d'examen, est un procédé depuis longtemps dépassé. Par souci de respect des «règles du jeu», les éléments de contenu et, au mieux, les objectifs d'apprentissage qui ont été l'objet d'une attention toute particulière en cours de route, doivent être considérés avec une attention tout aussi particulière dans la préparation d'un examen ou d'un ensemble d'examens à être utilisés à des fins d'évaluation certificative. Sans révéler le contenu de l'examen à l'avance il est possible d'en parler «intelligemment» ne serait-ce que pour indiquer aux élèves les points importants au regard desquels ils doivent se tenir prêts. De plus, il nous faut un outil pour faire le pont entre la matière vue et les objectifs visés d'une part et les questions ou problèmes de l'examen, d'autre part, compte tenu de leur représentativité en nombre et de leur importance relative. Cet outil à usage multiple, c'est le tableau de spécifications. [3]

Le cadre de référence est un document qu'il faut considérer comme contrat dont les composantes et les contenus se complètent. [4]

La confiance crée une interaction qui s'auto-alimente. La confiance comme manière de se mettre en relation avec l'autre suppose un aller et un retour et elle survit seulement s'il y a retour. Dès lors, elle se renforce : elle se joue à deux et ouvre une histoire. Elle n'est donc pas une affaire individuelle mais bien relationnelle. Or, cette relation opère une reconnaissance de l'autre qui le fait exister comme sujet et surtout qui décide de ne pas considérer l'autre comme menace et désamorce ainsi l'engrenage de la rivalité. [5]

Pourquoi ?

Mise en œuvre de l'évaluation par contrat de confiance dans toutes les disciplines, tel qu'il est préconisé par **André Antibi**, pour rendre l'évaluation explicite et transparente pour les élèves. (**André Antibi** est Président du Mouvement Contre la Constante Macabre qui prône le système d'évaluation par contrat de confiance)

En 2006, André Antibi mena une enquête auprès de 1 900 professeurs dans une vingtaine de régions en France, ayant pour résultat que «95 % des enseignants répondent que «la constante macabre existe», ce qui signifie qu'ils reconnaissent ce pourcentage systématique de mauvaises notes». [6]

En 2009, une autre enquête auprès de 3020 professeurs montra que 99 % d'entre eux reconnaissent l'existence de la constante macabre. [6]

André Antibi proposa un système alternatif d'évaluation évitant la constante macabre et la sanction violente des élèves, intitulé **Système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC)**. Ce système d'évaluation repose sur un principe de coordination entre l'enseignant et ses étudiants :

«une semaine avant un contrôle, l'enseignant donne le programme de l'examen à l'élève en choisissant une liste d'exercices déjà corrigés en classe. L'élève n'a plus qu'à refaire les exercices le jour du contrôle et il obtient une très bonne note, en ayant "bien appris".»

Le concept de la constante macabre désigne le fait qu'il existe de manière répandue dans le système éducationnel un pourcentage constant de mauvaises notes, quel que soit le niveau actuel des élèves par rapport aux connaissances réellement requises. Il est à noter que ce concept ne s'adresse pas qu'aux filières élitistes, mais également aux filières généralistes et à tous les niveaux de l'éducation. Cela crée une sélection relative socialement par rapport aux autres élèves d'une classe, au lieu d'une sélection absolue, objective par rapport au niveau de connaissances requis.

Ce concept se base sur deux principales observations :

- La tendance à la sanction dans l'examen plutôt que l'émulation des connaissances. Cela pousse les examinateurs à créer des tests basés non pas sur les connaissances et compétences acquises mais sur des questions pièges voire des

connaissances méta scolaires (ex: disponible dans le livre mais non étudié dans le programme ou en cours).

- La crédibilité de l'examen/enseignant/établissement vis-à-vis de la société, ce qui pousse à établir un taux constant d'échec.

La constante macabre met donc en échec des élèves de façon artificielle. [7]

L'utilisation du cadre référentiel et le tableau de spécification comme contrat de confiance aux contrôles continus implique la définition des objectifs du programme et des critères d'évaluation d'une manière explicite. En effet, cette définition des objectifs et des critères d'évaluation permet à l'élève de savoir ce que l'on attend de lui au terme de l'action pédagogique. Il pourra ainsi, pour réussir l'acte d'apprentissage mettre en œuvre une stratégie, qui lui est propre. Ainsi la connaissance des critères d'évaluation permet au sujet – élève de s'auto – évaluer et, par conséquent, de mener une activité de régulation de son apprentissage.

Cet article vise essentiellement à développer chez les professeurs en formation l'une des compétences professionnelles (l'évaluation) par le biais d'un ensemble des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. On passe de l'évaluation centrée uniquement sur un niveau d'habileté à l'évaluation suivant l'approche par compétences et l'utilisation de cadre référentiel et le tableau de spécification comme contrat de confiance aux contrôles continus en vue de construire et développer les compétences ciblées chez l'élève.

II. Contexte

Ayant été nommé dans un établissement réputé comme «bon» et «sans problèmes», je me suis senti rassuré et me suis concentré sur les deux premiers aspects du métier lors des premiers mois. Pourtant, je me suis vite aperçu que la relation pédagogique est une condition indispensable de l'enseignement. La tentation est grande de se dire que le problème vient des élèves mais vient ensuite le temps des interrogations, de la remise en question de sa pratique, voire de ses capacités à communiquer et à enseigner. La lecture d'ouvrages théoriques m'a guidé dans ma réflexion mais ne m'a pas fourni de solution «miracle» pour renouer le contact avec la classe en question.

Je penchai donc plutôt pour l'hypothèse suivante: tout venait de l'évaluation.

Une mesure qui me semble nécessaire est de mener une étude comparative sur les méthodes d'évaluation afin d'obtenir une vision plus claire des liens entre l'évaluation est la relation pédagogique.

Y a-t-il un lien entre l'évaluation et la motivation des élèves ?

Le public visé était des élèves de 2eme année BAC, discipline : Physique Chimie, filière : Sciences de la Vie et de la Terre.

III. Guide d'élaboration du Tableau de Spécification

Le tableau de spécification n'est pas une fin en soi. Il n'est utile que parce qu'il participe à un cycle plus large de gestion qualité des tests standardisés. Sa fonction est de permettre un pilotage réfléchi de l'évaluation et une réflexion sur sa structure. Je conseille de passer par plusieurs étapes pour obtenir un tableau de spécification de qualité.

Exemple de tableau de spécification :

- 2ème année BAC
- Discipline : Physique Chimie
- Filière : Sciences de la Vie et de la Terre
- contrôle N°1

Etape1 : le cadre référentiel du contrôle.

✓ Le contrôle est composé de trois parties :

- **Partie 1** : Ondes mécaniques
- **Partie 2** : Propagation d'une onde lumineuse
- **Partie 3** : Transformations rapides et transformations lentes- Suivi temporel d'une transformation-vitesse de réaction.

✓ Pour un contrôle de 22 questions, 20 points et de 120 minutes.

Etape 2 : les niveaux d'habiletés, leurs composantes et leur poids. (voir tableau1)

Etape 3 : Domaines des contenus et leurs poids. (voir tableau2)

$$\diamond \text{ Le poids d'un domaine} = \frac{\text{Le volume horaire de chaque domaine}}{\text{Le volume horaire totale}} \times 100$$

$$\diamond \text{ Le nombre approximatif des questions} = \text{le poids} \times \text{Le nombre totale des questions}$$

$$\diamond \text{ Le maximum des points} = \text{le poids} \times 20$$

❖ Le temps approximatif = le poids × la durée du contrôle

ex : Ondes mécaniques

- Le poids de "Ondes mécaniques" = $\frac{10h}{24h} \times 100 = 41\%$
- Le nombre approximatif des questions = $41\% \times 22 = 9Q$
- Le maximum des points = $41\% \times 20 = 8$ pts
- Le temps approximatif = $41\% \times 120 = 49$ min

Etape 4 : L'intersection entre les domaines des contenues et les niveaux d'habiletés. (voir tableau3)

- ❖ Le poids d'un niveau = le poids globale du niveau × le poids d'un domaine × 100
- ❖ Le nombre approximatif des questions = le poids d'un niveau × Le nombre totale des questions
- ❖ Le maximum des points = le poids d'un niveau × 20
- ❖ Le temps approximatif = le poids d'un niveau × la durée du contrôle

IV. Résultats et Discussions

Ce travail présente une étude sur la pédagogie d'évaluation par contrat de confiance (EPCC) au lycée en cours de sciences physiques et chimiques.

Cette étude montre que les élèves de bon niveau en sciences dans le système traditionnelle d'évaluation sont globalement moins performants en EPCC alors que les élèves de niveau plus faible dans le système traditionnelle sont plus performants dans le système de EPCC.

Cette inversion de la performance est à rapprocher avec une adaptation des élèves de bon niveau au système traditionnel d'évaluation et une tendance à travailler plus pour les élèves de moins bon niveau lorsqu'ils sont dans un système de EPCC. (voir figure1)

En effet, les résultats de cette étude ont montré :

- une amélioration de la confiance entre élèves et professeur
- l'établissement d'une relation positive
- améliorations quant à la réussite de l'élève
- amélioration générale relativement à la dynamique de la classe, par exemple, présence plus régulière, comportement moins perturbateur, plus de temps consacré au travail et plus grande coopération entre les élèves.

Ce modèle d'évaluation a permis d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves et y apporter

des activités de remédiation et de soutien nécessaires en prenant en considération le programme scolaire, la progression du développement des compétences, les spécificités de l'élève et du groupe classe, la nature des erreurs, des difficultés et des obstacles dans l'apprentissage.

L'objectif de ce type d'évaluation est de construire et de gérer des stratégies de soutien et de remédiation en se basant sur les niveaux d'habileté et non sur la note générale. (voir tableau4)

Les études et expérimentations in situ de la méthode ont prouvé que les élèves bénéficiant de cette méthode avaient le même niveau aux évaluations nationales.

V. Conclusion

Etablir une bonne relation pédagogique est un pré-requis pour un bon enseignement. Pourtant, il n'existe pas de recette. Chaque personne est différente et la relation pédagogique est différente selon le professeur et la classe qu'il a en face de lui. C'est ce qui fait qu'enseigner est chaque jour différent. Il faut savoir créer un savant dosage de fermeté et de bienveillance afin de créer un climat détendu propice au travail. Pour ce faire, il faut d'abord que l'enseignant apprenne à mieux se connaître et décide quelles sont ses exigences. Il doit établir avec les élèves un dialogue et des relations chaleureuses, être équitable, traiter les élèves avec respect et tolérer un certain degré de liberté.

Références

- [1] C. Triboulet, IUFM de Bourgogne, 2004.
- [2] <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html>
- [3] G. Seallon, Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation, FSÉ, Université Laval (1996).
- [4] Cadre de référence de l'examen national du baccalauréat options internationales du baccalauréat marocain-2015-option: français-Discipline: Physique Chimie, Série: sciences expérimentales, Filière: Science Physique, Page 3/29.
- [5] «La confiance dans la relation pédagogique» in *Réflexions et Analyses Pédagogiques*. No 2
- [6] La Constante macabre, d'André Antibé, éditions Math'Adore, Toulouse, 159 pp.
- [7] Interview d'André Antibé par Educpros, <https://www.letudiant.fr/educpros/>

ISSN : 2550-5246

L'évaluation de la satisfaction des enseignants contractuels à l'issue d'une action de formation continue

Nabila JAD, Brahim MAZIANE, Khadija ELKABABI, Mohamed RADID
*Laboratoire de Chimie physique des Matériaux (LCPM), Faculté des sciences ben M'sik casablanca
jadnabila.jad@gmail.com, maz_brahim@yahoo.fr, elkababi@botmail.fr, m.radid@gmail.com*

Résumé : *La présente étude tente d'évaluer le degré de satisfaction des enseignants contractuels après trois sessions de formation, centrées sur «la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages», dispensées dans le cadre de la formation continue.*

Les enseignants contractuels vont remplir un questionnaire de satisfaction et devraient aussi exprimer leurs appréciations sur les différentes composantes de cette formation.

Les résultats obtenus devraient montrer des degrés de satisfaction différenciés en regard de l'hétérogénéité de la population à l'étude, leurs niveaux de formation et leurs expériences.

Les attentes de la formation sont d'autant plus différentes face à une volonté d'unifier les pratiques d'enseignement apprentissage, devant une population de contractuels dont les niveaux de formations initiales sont différents.

Mots-clés : *Sessions de formation - enseignants contractuels - évaluation -satisfaction*

I. Introduction et problématique

Le secteur de l'éducation nationale fait face à une grande pénurie d'enseignants ces dernières années. une pénurie qui s'explique par le départ à la retraite et la retraite anticipée .

Cette situation mène le système éducatif marocain à confronter un double combat : augmenter les effectifs des enseignants recrutés en respectant les ressources budgétaires limités, tout en assurant la qualité de l'enseignement.

Pour cela, le ministère a lancé une opération de recrutement massif des professeurs en contrat CDD (contrat à durée déterminée) pour répondre aux besoins du secteur. Ce nouveau mode de recrutement qui s'inscrit dans le cadre de la mise en application des dispositions de l'arrêt conjoint 7259 en date du 7 octobre 2016 entre le MENFP et le ministère de l'Economie et des Finances, permettra au personnel contractuel de percevoir un salaire mensuel forfaitaire équivalent à celui servi aux enseignants classés au 1er échelon de l'échelle de rémunération 10, et qui sera prélevé du budget de l'AREF.

Toutefois les deux opérations de recrutement de 2016 et de 2017 ont connu l'entrée des candidats sans formation dans le métier de l'enseignement.

Le profil demandé pour participer au concours d'entrée n'exige que d'être licencié, peu importe la spécialité .

Ces recrutements soulèvent la question de la formation :

Comment assurer à ces recrutés un bagage minimum qui leur permette de faire face à leurs

responsabilités sans que les élèves en pâtissent ? Que peut faire le ministère pour les aider ?

Quelle formation serait le mieux à même de répondre à l'urgence ? Selon quels contenus et quelles modalités ?

Dans ce contexte, cette question de la formation des professeurs recrutés par contrat (désormais appelés cadres des académies) s'avère centrale. un dispositif de formation a été élaboré par le ministère à l'égard de cette catégorie contient des formations en présentiel de courtes durées, de la formation à distance via une plate-forme et une formation en cours de travail surveillée par les inspecteurs, les enseignants accompagnants et les directeurs des écoles.

Dans ce sens, notre enquête tente d'évaluer le degré de satisfaction des enseignants contractuels de la promotion 2016 et 2017 après trois sessions de formation de courte durée auxquelles ils ont dû bénéficier, centrées sur «la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages», dispensées dans le cadre de la formation continue.

La présente étude est fondamentalement basée sur quelques questions jugées pertinentes pour orienter notre travail.

➤ Est-ce que la durée des sessions de formation est suffisante pour répondre à la demande de la formation des enseignants contractuels ?

➤ Est-ce que le contenu de la formation est adapté aux besoins des enseignants contractuels ?

➤ Est-ce que les enseignants contractuels pensent avoir acquis les compétences requises du métier ?

➤ Quels sont les besoins de formation ressentis chez les enseignants contractuels ?

II. Méthodologie de l'étude

La présente étude exploratoire menée a pour objectif de mesurer le degré de la satisfaction des enseignants contractuels à l'issue de trois sessions de formation :

- Pour la première session est centrée sur «la planification des apprentissages»,
- Concernant la deuxième session est centrée sur «la gestion des apprentissages»,

- En ce qui concerne la troisième session est centrée sur «l'évaluation des apprentissages».

Cette étude a porté sur un échantillon de 426 enseignants contractuels de la promotion 2017 et 2016, enseignent différentes disciplines, et de différents cycles.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur un questionnaire d'appréciation de la formation, comportant six critères (la formation- le temps- le contenu - l'organisation - les formateurs - les compétences) en vue d'évaluer le degré de satisfaction des bénéficiaires de la formation ,ainsi juger l'efficacité des trois sessions de formation.

III. Cadre théorique : les modes d'organisation de la formation

1. La formation sur le lieu de travail

La formation sur le lieu de travail se base essentiellement sur la pratique d'enseignement en classe prises en charge et sur l'encadrement et l'accompagnement des professeurs au cours de leurs activités par les différents acteurs relevant du corps inspectariat, les directeurs des écoles et les enseignants accompagnateurs ainsi que l'entraide avec les autres collègues ayant plus d'expérience.

Les objectifs de la formation sur terrain sont :

- ❖ Développer et construire les compétences professionnelles ;
- ❖ Assumer la responsabilité de la classe ;
- ❖ Faciliter l'intégration dans le milieu professionnel.

Les résultats attendus de cette forme de formation :

- ❖ Ajuster, modifier et développer la performance professionnelle ;
- ❖ Acquérir des compétences pédagogiques par la pratique.

2. La formation en présentiel

La formation présentielle dans les CRMEF vise la perfection des compétences des bénéficiaires et cela en programmant trois sessions de formation durant l'année 2016/2017 en vue d'orienter et améliorer leurs compétences professionnelles et leurs pratiques en classe.

Ainsi, les objectifs de la formation en présentiel seront :

- ❖ Professionnaliser la pratique enseignante ;
- ❖ Développer les compétences professionnelles;
- ❖ Articuler le côté théorique et le côté pratique.

Les résultats attendus de ce type de formation sont :

- ❖ L'accès régulier aux contenus des modules à travers la plate forme ;
- ❖ L'analyse des pratiques professionnelles ;
- ❖ Consolider l'autoformation à partir des documents référentiels.

3. La formation à distance

Les professeurs contractuels bénéficient d'une formation à distance sous forme de modules disponibles sur une plateforme dédiée.

Les MOOC des modules de la planification, la gestion, l'évaluation des apprentissages ; la législation scolaire sont disponibles dans une première phase.

Une autre phase sera consacrée aux modules de la vie scolaire, la méthodologie de la recherche-action, et les technologies des informations et de la communication .

Ainsi les objectifs de la formation à distance sont :

- ❖ Développer les compétences personnelles ;
- ❖ Développer la performance professionnelle.

Les activités de la formation à distance ont les résultats attendus suivants :

- ❖ Ajuster et développer la pratique de la classe ;
- ❖ Effectuer les tâches demandées.

IV. Résultats et Discussion

1- Analyse des résultats relatifs au premier critère : la formation

Notons que ce critère comporte cinq questions

Le tableau 1 :
indique les résultats de la première question

Non	Insuffisamment	Oui	Absolument	la réponse de la formation aux attentes des enseignants
54	210	150	12	Fréquences
12%	49%	36%	3%	Pourcentage

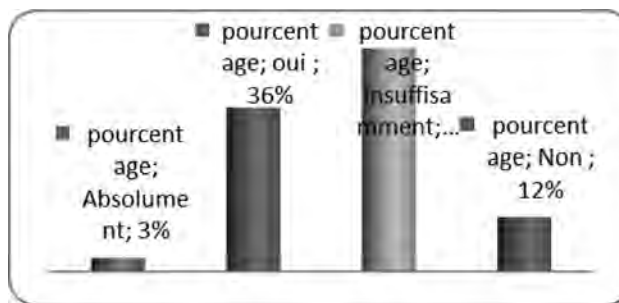


Figure 1: le degré de satisfaction de la formation par rapport aux attentes des enseignants contractuels

Le tableau 2 :
indique les résultats de la deuxième question

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de l'atteinte de l'objectif
15	246	108	57	Fréquences
4%	58%	25%	13%	Pourcentage

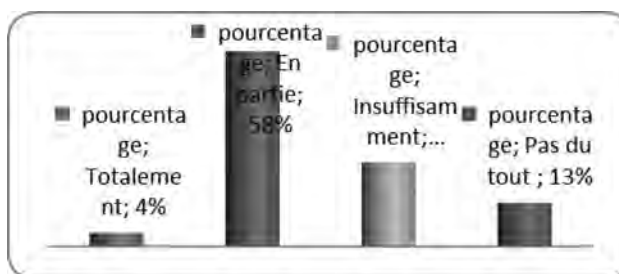


Figure 2 : le degré de l'atteinte de l'objectif de la formation

Le tableau 3 :
indique les résultats de la troisième question

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de l'adéquation de la formation avec les exigences du métier de l'enseignant
39	228	102	57	Fréquences
9%	54%	24%	13%	Pourcentage

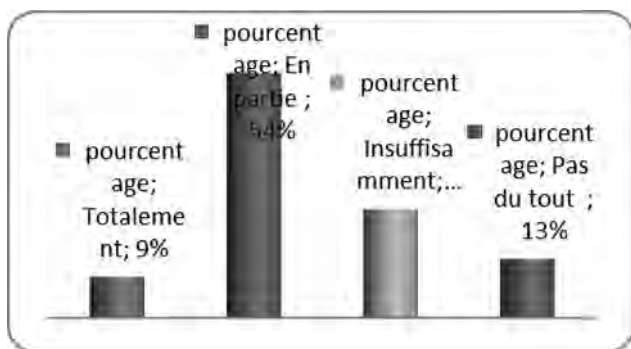


Figure 3 : le degré de l'adéquation de la formation avec les exigences du métier de l'enseignant

Le tableau 4 :

Indique les résultats de la quatrième question

Très utile	utile	Peu utile	inutile	le degré de l'utilité et la nécessité de la formation
102	177	120	27	Fréquences
24%	42%	28%	6%	Pourcentage

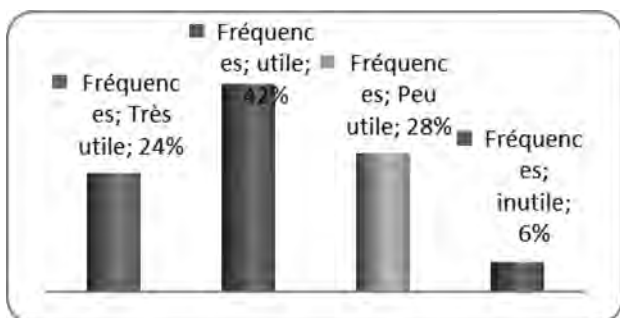


Figure 4 : le degré de l'utilité et la nécessité de la formation

Le tableau 5 :

Indique les résultats de la cinquième question

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de la satisfaction du rythme de la formation
18	156	180	72	Fréquences
4%	37%	42%	17%	Pourcentage

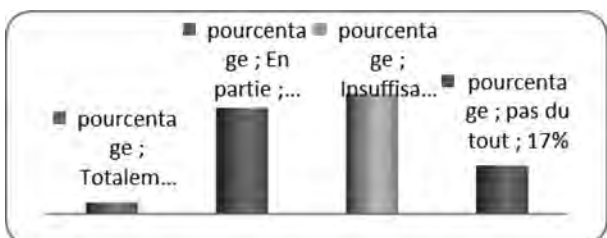


Figure 5 : le degré de satisfaction du rythme de la formation

- D'après l'analyse des réponses de la question 1 du premier critère, on constate que d'environ 49 % des enseignants contractuels pensent que la formation est insuffisamment répondue à leurs attentes initiales. (tableau 1)

- Concernant l'analyse des réponses de la question 2 du même critère, on trouve que 58 % des enseignants contractuels considèrent que l'objectif de la formation est atteint en partie. (tableau 2)

- L'analyse des réponses de la question 3 du même critère, indique que d'environ 54% des enseignants pensent qu'une partie de la formation est en adéquation avec les exigences du métier de l'enseignant. (tableau 3)

- Pour ce qui concerne l'analyse des réponses de la question 4 du même critère, on constate que 42 % des enseignants contractuels pensent que la formation de la profession enseignante est utile. (tableau 4)

- L'analyse de la dernière question du même critère, indique que 42 % des enseignants contractuels sont insuffisamment satisfaits du rythme de la formation. (tableau 5)

2- Analyse des résultats relatifs au deuxième critère: le temps

Ce critère comporte deux questions

Le tableau 6 : indique les résultats de la première questions du 2°critère

Totalement	En partie	insuffisamment	Pas du tout	le degré de l'adaptation des horaires par rapport au contenu de la formation
42	105	159	120	Fréquences
10%	25%	37%	28%	Pourcentage

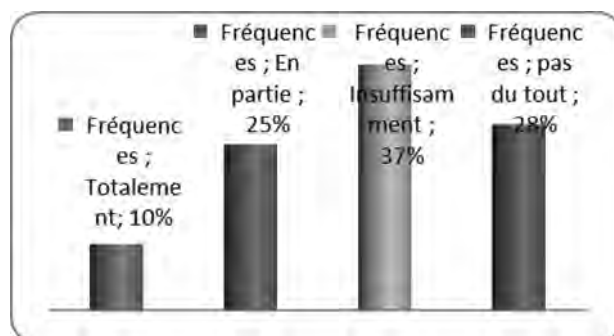


Figure 6 : le degré de l'adaptation des horaires au contenu de la formation

Le tableau 7 : indique les résultats de la deuxième question du 2^o critère

Longue	Suffisante	Courte	Durée souhaitée	le degré de la satisfaction de la durée de la formation
30	63	306	27	Fréquences
7%	15%	72%	6%	Pourcentage

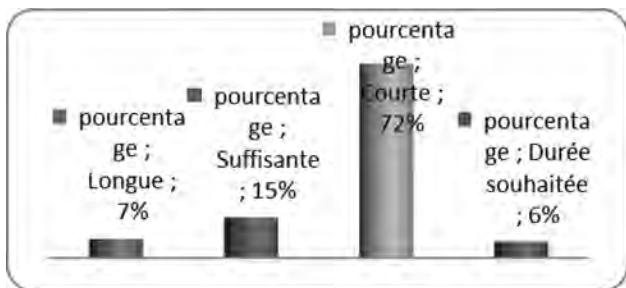


Figure 7 : le degré de la satisfaction de la durée de la formation

- Concernant l'analyse des réponses de la première question du deuxième critère relatif au temps, on trouve que 37 % des enseignants pensent que les horaires sont insuffisamment adaptés au contenu de la formation. (tableau 6)

- En ce qui concerne l'analyse des réponses de la deuxième question du même critère, on peut constater que la plupart des enseignants contractuels (environ 72%) pensent que la durée de la formation est courte (tableau 7), (nous rappelons que la durée de cette formation est trois jours pour chaque session de formation).

3- Analyse des résultats relatifs au troisième critère: le contenu

Notons que ce critère comporte deux questions

Le tableau 8 : Indique les résultats de la première question

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de l'adaptation du contenu de la formation au besoin de l'enseignant
24	216	126	60	Fréquences
5%	51%	30%	14%	Pourcentage

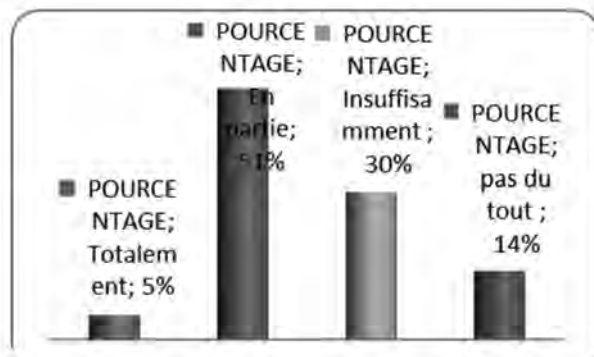


Figure 8 : le degré de l'adaptation du contenu de la formation au besoin de l'enseignant

Le tableau 9 : Indique les résultats de la deuxième question

Totalement clair	En grande partie	En partie	Pas du tout	le degré d'éclaircissement du contenu de la formation
57	84	246	39	Fréquences
13%	20%	58%	9%	Pourcentage

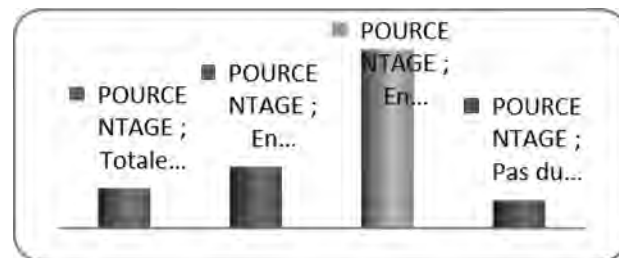


Figure 9 : le degré d'éclaircissement du contenu de la formation

- D'après l'analyse des réponses de la première question du troisième critère relatif au contenu, on peut constater que 51 % des enseignants pensent qu'une partie du contenu de la formation est adaptée à leurs besoins. (tableau 8)

- Pour ce qui concerne l'analyse des réponses de la deuxième question du même critère, on peut signaler que d'environ 58 % des enseignants pensent qu'une partie du contenu de la formation, centrée sur la planification, la gestion, l'évaluation des apprentissages est claire. (tableau 9)

4. Analyse des résultats relatifs au quatrième critère: l'organisation

Notons que ce critère comporte une seule question

Le tableau 10 : indique les résultats du quatrième critère relatif à l'organisation

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de la satisfaction des conditions de la formation
30	156	108	132	Fréquences
7%	37%	25%	31%	Pourcentage

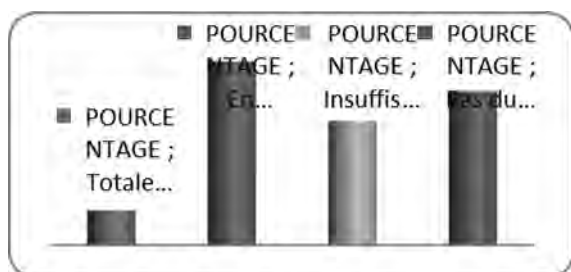


Figure 10 :

le degré de satisfaction des conditions de la formation

- L'analyse des réponses du critère relatif à l'organisation, indique que 37 % des enseignants contractuels sont en partie satisfaits des conditions d'organisation de la formation.

5- Analyse des résultats relatifs au cinquième critère: les formateurs

Le tableau 11 : indique les résultats du cinquième critère relatif aux formateurs

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de performance des formateurs
144	225	42	15	Fréquences
34%	53%	10%	3%	Pourcentage

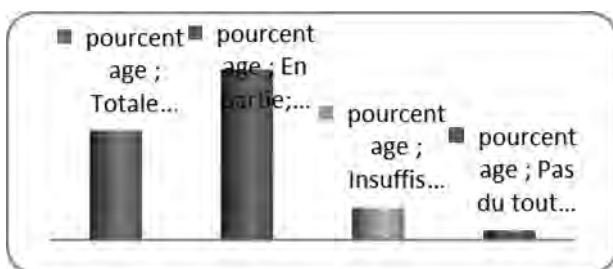


Figure 11 : le degré de la performance des formateurs

- L'analyse des réponses de ce présent critère, indique que 53 % des enseignants contractuels, pensent que les formateurs sont en partie performants .

6- analyse des résultats relatifs au sixième critère : les compétences

Le tableau 12 : indique les résultats du cinquième critère relatif aux compétences

Totalement	En partie	Insuffisamment	Pas du tout	le degré de l'acquisition des compétences requises du métier de l'enseignant
30	273	96	27	Fréquences
7%	64%	23%	6%	Pourcentage

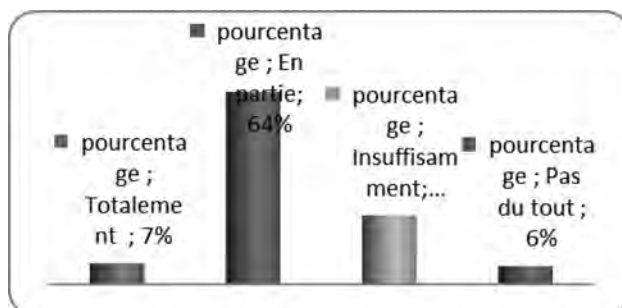


Figure 12 : le degré de l'acquisition des compétences requises du métier de l'enseignant

D'après l'analyse de ce présent critère, on peut constater que 64 % des enseignants pensent qu'ils ont en partie acquis les compétences requises du métier de l'enseignant .

7- Analyse des résultats de la première question ouverte :

- Que vous a-t-elle- apporté cette formation de la profession enseignante ?

D'après l'analyse des réponses, on constate que la majorité des enseignants contractuels affirment que cette formation a permis d'apporter :

- Des connaissances théoriques en Planification, et en gestion, Evaluation des apprentissages
- Des notions de base en enseignement
- Des Connaissances générales sur les approches pédagogiques

8- Analyse des résultats de la deuxième question ouverte :

- Quels sont vos besoins en formation ?

L'analyse des réponses de la présente requête, montre que les enseignants contractuels ont besoins de :

- ❖ Des ateliers pratiques
- ❖ L'Accompagnement en classe
- ❖ Formation en didactique des matières
- ❖ Formation en psychologie éducative
- ❖ Formation en Tice
- ❖ La législation scolaire
- ❖ La Gestion de classe

V. Conclusion

A travers cette étude, nous avons pu évaluer la satisfaction des enseignants contractuels de la promotion 2016 et 2017, après les trois sessions de formation auxquelles ils ont bénéficié.

L'analyse de la présente requête menée, a montré que les enseignants contractuels sont insuffisamment satisfaits de la formation soit au niveau du rythme, soit au niveau des horaires, par ailleurs, ils trouvent que la durée de formation est courte.

On tient à signaler, que les enseignants contractuels ont montré qu'ils ont en partie acquis les compétences requises du métier.

D'après les résultats auxquels nous sommes arrivés, nous avons jugé nécessaire de formuler un certain nombre de recommandations pour faciliter la formation des enseignants contractuels. C'est ainsi qu'il faudra :

- ❖ Mobiliser toutes les parties pouvant apporter de l'aide aux enseignants contractuels : les inspecteurs, les formateurs des CRMEF, les professeurs accompagnants et les directeurs des établissements. Certes un niveau minimum de synergie et de collaboration est exigé entre ces parties en répartissant les tâches et les interventions .

- ❖ Programmer des sessions de formation continue aux enseignants contractuels de la promotion 2016 et 2017 en psychologie éducative et la didactique des matières, des ateliers pratiques, la législation scolaire, la gestion de classe .
- ❖ Assurer l'accompagnement et l'encadrement des enseignants contractuels au terrain, afin de pouvoir maîtriser les compétences requises du métier de l'enseignant et pour entamer l'enseignement avec plus de confiance.

Références

1. ASSARAO. A et OUMAST .A : "les besoins en formation des enseignants contractuels" :mémoire de fin d'étude, Centre de formation des inspecteurs de l'enseignement, Rabat, 2018.
2. Conseil supérieur de l'éducation et de la formation : Charte nationale de l'éducation et de la formation, CSEF, Rabat, 2000.
3. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique: Plan d'urgence de la réforme du système éducatif marocain, MENESRS, Rabat, 2009 .
4. Ministère de l'éducation nationale: Document cadre du nouveau dispositif de formation aux CRMEF, MEN, Rabat, 2011 .

Références électroniques

1. Miloud Lahchimi, «La réforme de la formation des enseignants au Maroc», Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], N° 69, 2015, mis en ligne le 01 septembre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/ries/4402>; DOI : 10.4000/ries.4402
2. MENFPESRS ,1 novembre 2016, recrutement par contrats, [En ligne], <http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/DetailActualite.aspx?ActuID=n/WXVdu2/hY> =(consulté le 27/06/2017)
3. CIEP, 2008, enjeux de la professionnalisation des enseignants sans formation initiale, actes de séminaire international : professionnaliser les enseignants sans formation initiale : des repères pour agir ,2-6 juin, p.20[en ligne] [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/docs/actes-2008 - professionnaliser - les - enseignants - sans - formation - initiale.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/conferences/docs/actes-2008_-_professionnaliser_-_les_enseignants_-_sans_-_formation_-_initiale.pdf) (consulté le 26/O9/2017).

L'attribution causale au service de la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage

Maziane BRAHIM, Said BELAAOUAD, Said BENMOKHTAR

Laboratoire de Chimie Physique des Matériaux LCPM, Faculté des Sciences Ben M'Sik,
B. P. 7955. Bd Cdt Driss El Harti. Université Hassan II de Casablanca. Maroc.
maz_brahim@yahoo.fr - belaaouad.s@gmail.com - sbenmokhtar@gmail.com

Résumé : *Le thème de l'attribution causale a suscité de très nombreux travaux, et porte sur les facteurs auxquels les personnes attribuent leurs comportements.*

Cependant son utilisation pour expliquer les résultats de l'évaluation et l'aide à la régulation des actes d'enseignement et d'apprentissages a été rarement soulevée.

En effet, dans l'acte d'évaluation qui est un moment privilégié pour recadrer le processus d'enseignement apprentissage, les enseignants attribuent les résultats obtenus à l'étudiant lui-même, sans pour autant se préoccuper des facteurs auxquels, l'étudiant attribue lui-même ces échecs. Ce qui peut fausser le processus de régulation et augmenter les facteurs d'échecs.

Les attributions de l'échec par l'enseignant, portent souvent sur les résultats des évaluations et sont souvent expliquées par des facteurs qui lui sont externes : comme le manque d'engagement de l'étudiantes, son incompétence et son degré de compréhension, et ce sont là des facteurs internes pour l'étudiant.

L'objectif de cette présentation est de montrer que : la régulation de l'acte d'enseignement et d'apprentissage ne doit pas porter uniquement que sur les résultats de l'évaluation mais aussi sur les facteurs auxquels l'étudiant attribue lui-même son propre échec. Impliquer l'étudiant dans l'acte d'enseignement doit aussi passer par son implication dans le processus d'évaluation et de régulation.

Mots-clés : *Attribution causale, échec scolaire, résultats des évaluations, régulation de l'enseignement régulation de l'apprentissage.*

I. Introduction

L'évaluation des savoirs est un moment privilégié pour l'enseignant et l'élève, pour réguler l'acte d'enseignement par l'enseignant et celui de l'apprentissage par l'étudiant. Ce processus a été défini par Cardinet et repris dans les synthèses de: Perrenoud, 1992-1998 ; Allal & Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2015). Perrenoud en 1991 le défini dans le contexte scolaire pour l'enseignant comme "Recueil information sur les apprentissages des élèves pour ajuster l'enseignement en fonction de leurs besoins / caractéristiques / profils". Et défini la régulation pour l'élève comme "Une démarche évaluative qui implique l'élève de telle sorte à enclencher / supporter / soutenir un dépassement de difficultés d'apprentissage, une progression d'apprentissage"

Cependant, cette régulation sensée prendre en considération les deux protagonistes ; enseignant - élève, met le plus souvent le focus sur ce dernier et plus particulièrement sur la situation de son échec lors du processus d'évaluation, sans pour autant s'intéressé aux facteurs qui lui sont externes et plus particulièrement les conditions de l'enseignement.

Le phénomène d'échec généralisé qui devrait être une assise solide sur laquelle repose le processus de régulation, est souvent défini en référence à des variables circonstanciels comme : le redoublement, les mauvaises notes, l'abandon scolaire ou universitaire. On l'appelle échec ; parce qu'il met en cause des normes établies par l'institution.

Malgré la pluralité de ses facettes, le phénomène d'échec suscite des explications et des interprétations multiples. Ce que certains auteurs ont exprimé par les attributions causales.

Selon (Lloyd Bostock, 1983 ; Einhorn et Hogarth, 1986) les explications données aux causes d'échecs induisent des attributions causales.

Depuis les travaux des philosophes David Hume et John Stuart Mill, qui sont les pionniers des attributions causales, ce sujet a trouvé sa place en psychologie, du fait de son importance dans l'explication des causes auxquelles les personnes attribuent leurs comportements ou les résultats de ces comportements. Le fondateur de ce concept est Fritz Heider, lequel est né à la fin du XIXe siècle et a publié en 1958 son ouvrage majeur *The Psychology of Interpersonal Relations*. L'approche de Heider a eu une influence déterminante dans l'étude de ce phénomène. Selon lui, dans leur raisonnement causal, les individus se réfèrent à deux catégories d'explications : les causes internes et les causes externes. Par exemple, un accident de voiture peut être expliqué par le mauvais état de la chaussée (cause externe) et (ou) par le manque de prudence d'un conducteur (cause interne).

Cependant, si d'intéressants travaux ont été réalisés dans le cadre des théories de l'attribution causale, le paquet a été souvent mis sur ce que produit l'enseignant comme explications aux facteurs d'échec à une situation d'enseignement plus que ce que produit l'élève lui-même comme explication à ce phénomène. C'est en tout cas ce que nous révèle la rareté des références dans ce sens.

Notre objectif est d'objectiver la régulation de l'acte d'enseignement apprentissage. L'évaluation sommative nous paraît un moment privilégié pour y parvenir. Cela permet à l'étudiant de mettre le doigt sur ce qui entrave son apprentissage et à l'enseignant de réviser ces pratiques enseignantes pour maximiser les chances de réussite chez l'étudiant.

De ce fait, une attribution causale des facteurs d'échec devrait avoir pour assise, les facteurs liés aux enseignants mais aussi ceux relatifs à l'étudiant.

La question qui se pose est de savoir dans quelles mesures les enseignants prennent en considération les attributions d'échec de leurs étudiants lors des évaluations pour réguler leurs processus d'enseignement, et comment les étudiants analysent les facteurs de leur échec pour réguler leurs stratégies d'apprentissages

Dans le cadre de ce travail, nous allons mettre l'accent sur l'élève avec une attention particulière sur les critères auxquels il pourra attribuer ces échecs. Sachants que les attributions causales en psychologie de l'enseignement peuvent être regroupées en deux catégories selon qu'elles font état d'une tendance à attribuer l'échec à l'étudiant ou à l'enseignant.

Dans de nombreux travaux, Imputer l'échec à l'élève permet à l'adulte de se déresponsabiliser (Daron et Bar Tal, 1981 ; Beckman, 1973 ; Bradley, 1978) et de protéger ainsi son estime de soi (Colin, 1982). Cette analyse repose sur la notion bien connue de fonction défensive des attributions.

Ces travaux ne font pas l'unanimité, puisque certains auteurs comme : (Miller et Ross, 1975) Kelley (1973). Dans d'autres cas contraire, c'est la personne de l'élève qui est mise en cause. C'est le cas d'un autre groupe de recherches qui suggère au contraire que l'enseignant est à même d'assumer la responsabilité de l'échec. (Ross et al. 1974 ; Ames, 1975 ; Brand et al., 1975). Selon Ames (1975).

Ces données contradictoires appellent quelques éclaircissements. Il est intéressant de noter que les attributions causales de l'enseignant et de l'élève ont fait l'objet de plusieurs travaux, mais ceux qui penchent souvent du côté de l'étudiant sont les plus cités. Aussi, face à une situation d'échec, l'enseignant devrait être amené à questionner ses pratiques pédagogiques ou à remettre en cause ses modes relationnels avec l'élève, tandis que d'autres feraient porter la responsabilité de l'échec à l'élève.

Les questions qui se posent est de savoir :

Dans quelles mesures l'implication de l'étudiant dans le processus d'évaluation permet-elle de mieux cibler les causes des résultats d'échecs et d'agir en conséquence pour remédier à l'acte d'apprentissage.

Quelles prédispositions des enseignants et des formateurs à accepter les attributions causales émanant des étudiants, pour remettre en cause leurs pratiques enseignantes.

Peut-on considérer la prise en compte des attributions causales des étudiants sur leurs propres échecs, comme consolidation de changement de paradigme allant de l'enseignement à l'apprentissage.

Il est de notre ressort de montrer que : donner l'occasion aux étudiants d'expliquer les causes de leurs échecs, cela leur permettra de réussir leur apprentissage et du même coup permettre à l'enseignant de réguler l'acte d'enseignement.

En effet, l'enseignant attribue les résultats d'échec soit à des facteurs interne ou externe à l'élève.

Il évoque pour cela plusieurs facteurs :

Des facteurs affectifs : comme le manque de concentration en classe et pendant les évaluations.

Des facteurs motivationnels : comme le manque de participation en classe et l'absence de d'engagement dans les différentes phases de l'acte d'enseignement apprentissage.

Des facteurs cognitifs : manque de connaissance de base et de culture générale ainsi qu'un retard sur la moyenne de la population à l'étude.

Des facteurs constitutionnels : liés à certains besoins spécifiques c'est le cas des élèves présentant certains handicaps.

Des facteurs socio-culturels : comme l'origine de l'étudiant et le statut de ces parents.

L'ensemble de ces facteurs constitue des bases sur lesquelles, les enseignants s'appuient pour réguler l'acte d'enseignement, et du même coup améliorer la performance scolaire ou universitaire des étudiants et donc essayer de réduire l'échec en question.

Qu'en est-il du regard de ces mêmes étudiants sur leur propre échec ?

Partagent-ils avec les enseignants, les mêmes représentations sur les facteurs d'échec ? Évoquent-ils les mêmes causes ?

Ce serait une bonne chose si les deux protagonistes, (enseignant et élève) s'accordent sur les mêmes causes

face aux pareils symptômes. En tout cas le problème résolu conduit impérativement à une prise de décision objectives et les choix de régulations des enseignements seraient judicieuses.

Le cas échéant, celui de baser les régulations sur des avancées hypothétique et qui pourraient ne pas correspondre à la réalité de l'échec. Ce serait hélas, une perte de temps et d'efforts et contribuent au renforcement des facteurs d'échec en passant à côté des réelles causes.

Comment tirer les meilleures conclusions des résultats des évaluations ? Nous suggérons (ce qui n'est pas coutume) de poser la question aux sujets eux même, sur les causes de leurs propres échecs.

Ces derniers peuvent nous révéler à leurs tours, des causes internes ou externes.

Si c'est trop facile pour un enseignant d'attribuer l'échec de ces étudiants à des facteurs qui lui sont externes, il a tendance à attribuer la réussite à des facteurs qui lui sont internes. L'étudiants de son côté, procédera de la même façon et attribuera son échec à des facteurs inhérentes à l'enseignant lui-même ou à son environnement.

Ce que l'étudiant nous a révélé comme facteurs d'échec est reparti entre deux facteurs :

Facteurs internes

- Comme le retard accumulé par rapport à ces collègues : ce critère porte atteinte à ces facultés intellectuelles ou encore au manque d'investissement en classe ou en dehors de la classe.

- l'impossibilité de mettre en place des stratégies d'étude et d'apprentissage

- Le manque de motivation dans les études, lié souvent aux problèmes d'orientation.

Facteurs externes

Ici nous avons noté des critères que les enseignants ne signalent pas souvent, et restent pourtant très crédibles. Ces critères peuvent être repartie en 3 groupes :

- 1 - Critères liés aux conditions d'enseignement: comme un programme trop chargé, le manque de

répétitions et d'explications, manque d'explicitation des contenus, manques d'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'études, ou encore l'intérêt sélectif vis-à-vis des étudiants.

2 - Criteres liées aux conditions familiales.

Problèmes au sein de la famille ; entre les parents ou parents enfants ou encore entre les enfants eux-mêmes.

Ou l'absence de conditions d'études dans le foyer familial.

3 - Criteres liés aux conditions des études : et là on pourra citer le cas des classes turbulentes ou les classes surpeuplées ou encore distance entre l'école et le lieu de résidence. Enfin et non le moindre, le manque de moyen technologiques et didactiques d'explicitation des contenus et des savoirs.

II. Matériel et méthodologie

Ce travail a été réalisé dans le cadre universitaire, et plus particulièrement avec des étudiants de l'ENS de Casablanca faisant partie de l'université Hassan 2 et avec des étudiants de la première année de licence universitaire enseignement eps marquées par une forte population en situation d'échec à cause d'un passage brutal d'une pédagogie scolaire fortement transmissive ,vers un contexte universitaire ou l'étudiant est très impliqué dans son processus d'apprentissage.

Les enseignants choisis dans le cadre de cette étude ,dispensent des cours théoriques modulaires dans le cadre semestriel ,ou les étudiants subissent des évaluations ponctuelles formatives mais aussi des évaluations sommatives en fin de semestre.

Nous avons mis l'accent dans le cadre de cette étude sur les étudiants en situation d'échec. Ce dernier est explicité par une note en dessous de la moyenne.

Les étudiants étaient sujets à des contrôles ponctuels et a un examen de fin de semestre¹ .

L'échantillon choisi pour cette population est représenté par un effectif de 124 étudiants répartie sur 4 classes de 30 étudiants chacune (123 présents et une absente à cause du transport en commun)

La double correction des copies nous a permis d'harmoniser les notes et de classer les étudiants afin de répertorier les étudiants en situation d'échec .

Sachant que le module n'est validé que si la moyenne des notes entre contrôle continu et examen final est supérieur ou égale à 10. Nous avons jugé qualifier d'étudiants en situation d'échec ceux dont les notes sont inférieures à dix.

Après l'affichage des résultats, les étudiants n'ayant pas validé le module avaient reçu un questionnaire sur les facteurs auxquels ils attribuent leurs résultats.

Les questionnaires ne sont pas nominatifs pour permettre aux étudiants de remplir le questionnaire en toute liberté, les étudiants disposent de 30 minutes pour les remplir .

Pour ce questionnaire, nous avons adopté le model d'analyse des attributions causales appelé : l'analyse factorielle appliquée aux items de représentation sociale de (Pedhazur, Pedhazur Schmelkin, 1991, p. 603, Hair and al., 1995, p. 385),et que nous avons vérifié par un brainstorming avec un groupe de 30 étudiants puis on a adapté pour les raisons de l'étude à la population de notre travail.

Les items pour l'analyse factorielle sont les suivants :

- Rythmes scolaires
- Contenu des programmes
- Écoles sous-équipées
- Méthodes d'apprentissage
- Travail de l'enfant peu soutenu
- Travail de l'enfant insuffisant
- Troubles psychologiques de l'enfant
- Problèmes d'organisation du travail
- Activités ménagères fastidieuses
- Appartenance au milieu ouvrier
- Origines étrangères
- Troubles familiaux
- Parents trop protecteurs
- Éducation donnée par les parents

Nous avons pu extraire de ces items les critères suivants réparties entre des facteurs externes et des facteurs internes :

Facteurs internes à l'étudiant :

- Problème de maturité cognitive
- Manque d'engagement
- Stratégies de préparation
- Difficultés de concentration
- Ecart de niveau avec les collègues
- Problèmes personnels
- Autres facteurs.

Facteurs externes à l'étudiant :

- Cours difficiles
- Rythme de l'explication
- Climat de travail en classe
- Ecole sous équipée
- Explications insuffisantes
- Problèmes familiaux
- Autres facteurs.

Ces différents critères devraient permettre à l'enseignant de connaître la part des facteurs internes et des facteurs externes et le degré de leurs implications dans les résultats obtenus par les étudiants.

III. Résultats et discussions

A- Analyse et discussions des résultats obtenus lors de l'examen écrit

La moyenne des notes obtenue par les étudiants en fin du semestre 1 (contrôles continus et examen final) est présentée comme suite:

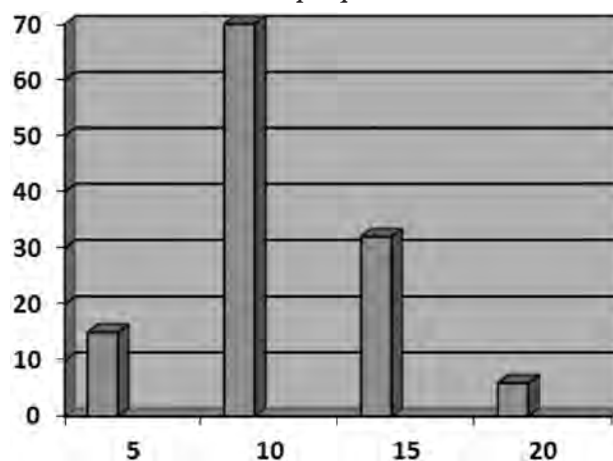
Répartition des notes lors des évaluations

- A = entre 0 et 5 = 15 étudiants
- B = entre 5 et 10 = 70 étudiants
- C = entre 10 et 15 = 32 étudiants
- D = entre 15 et 20 = 6 étudiants

Tableau 1 : Les notes obtenues lors de l'examen en anatomie

Notes	Entre 0et5	Entre 5et 10	Entre 10et15	Entre15et20
Effectif /123	15	70	32	6
Pourcentage%	12.19%	56.9%	26.017%	4.87%

Graphique 1



Représentation graphique des notes obtenues dans le module anatomie /physiologie

L'analyse des notes obtenues par les candidats dans ce module est la suivante :

38 étudiants ont validé le module avec une moyenne de 13.23/20, soit un pourcentage de 30,89% de l'effectif total.

85 étudiants n'ont pas validé le module anatomie /physiologie avec une moyenne de 8.247 /20 soit un pourcentage de 69,10% de l'effectif total.

Ces résultats témoignent des difficultés des élevés à valider le module en question, ce qui témoigne du même coup des difficultés éprouvées et qui les placent en situation d'échec .

La moyenne exigée pour valider ce module étant de 10/20, une note en dessous de 5 est une note éliminatoire qui les empêche de valider le semestre dans sa globalité.

Les résultats relevés nous indiquent que les étudiants sont en situation d'échec ,(ou du moins dans le module anatomie physiologie) ,ce module reste généralement non accessible pour une majorité d'étudiants surtout qu'il est dispensé en langue française alors qu'une grande partie des étudiants ont poursuivi leurs formations aux lycées en langue arabe.

B-Analyse et discussions des résultats du questionnaire sur les facteurs d'échecs

Dans la poursuite de notre investigation ,notre intérêt portera exclusivement sur les étudiants en

situation d'échec c'est à dire ceux dont la moyenne est inférieure à 10/20.

Notre nouvel échantillon se compose de 85 étudiants, ce qui représente 69 % de l'effectif de la population initiale.

Le questionnaire à remplir comporte deux groupes d'items :

la première porte sur les facteurs externes de l'échec, la seconde porte sur les facteurs internes à l'élève.

Les résultats sont présentés dans le tableau 2

Tableau 2 : résultats de l'analyse factorielle appliquée aux items des représentations sociale sur les facteurs d'échec.

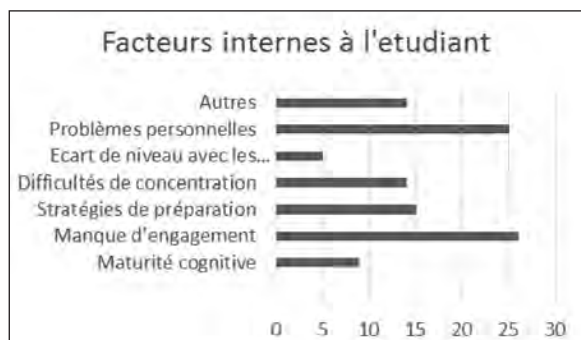
Facteurs internes à L'étudiant	Fréquence	Facteurs externes à l'étudiant	Fréquence
Maturité cognitive	9	Cours difficiles	45
Manque d'engagement	26	Rythme de l'explication	35
Stratégies de préparation	15	Climat de travail en classe	19
Difficultés de concentration	14	Ecole sous équipée	14
Ecart de niveau avec les collègues	5	Explications insuffisantes	35
Problèmes personnels	25	Facteurs familiaux	33
Autres	14	Autres	19

La fréquence étant le nombre des étudiants ayant répondu favorablement pour le critère en question.

Ce tableau est présenté sous forme de graphiques pour mieux visualiser les données.

Graphique 2

Présentation graphique des facteurs d'échec internes à l'étudiant classés par ordre d'importance



Graphique 2'

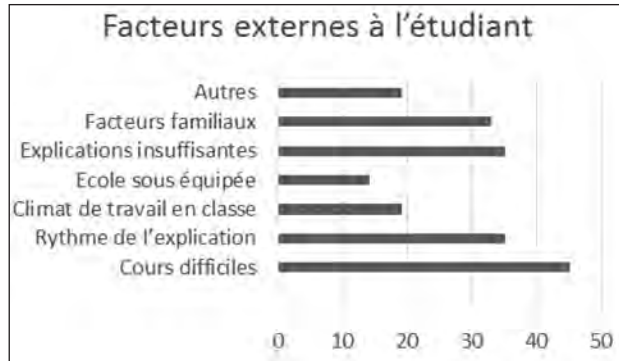
Présentation graphique des facteurs d'échec internes à l'étudiant classés par ordre d'importance



Le graphique montre que parmi les facteurs internes d'échec, celui relatif au manque d'engagement des élèves est le plus marquant, mais avec un indice assez faible (26/123 étudiants) ce qui explique que les étudiants reconnaissent leur part dans la situation d'échec à laquelle ils sont confrontés.

Graphique 3

Présentation graphique des facteurs d'échec externes à l'étudiant



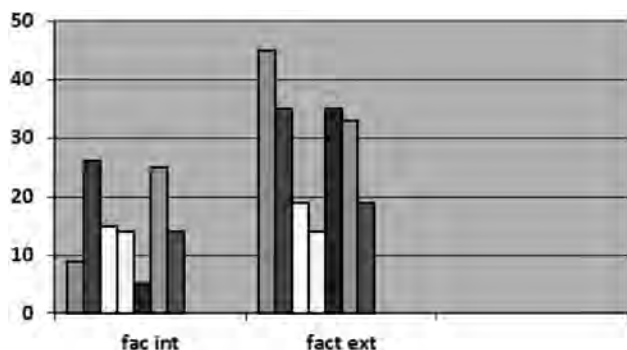
Graphique 3'

Présentation graphique des facteurs d'échec externes à l'étudiant classés par ordre d'importance



Ce deuxième tableau relatif aux facteurs externes aux étudiants montre que le critère le plus marquant est celui relatif à la difficulté des cours, suivi par celui du rythme de l'explication, à eux seuls ces facteurs occupent 60% du sondage à raison de 80 étudiants sur 123. et ce sont là des facteurs qui visent le contenu de formation et les enseignants et le niveau de formation .

Graphique 4



Graphique comparatif entre l'attribution des facteurs internes et des facteurs externes d'échecs par les étudiants.

Ce graphique nous donne une indication sur la tendance des étudiants à attribuer leurs échecs aux facteurs externes plus qu'à des facteurs internes .

Ce qui les encourage dans ce sens est le fait que les questionnaires sont anonymes, et que les étudiants en situation d'échec ont tendance à présenter de manière objective les facteurs de leurs échecs.

Les résultats obtenus montrent une grande disparité de réponses quant aux facteurs d'échecs face à cette épreuve.

Les plus marquant sont les critères liés à des facteurs externes aux candidats, en l'absence de sondages relatifs aux attributions des enseignants sur les facteurs d'échec des étudiants.

Les principales causes sont liées à l'entourage familial suivie par ceux relatifs à l'enseignant et aux conditions de l'enseignement

Ces deux critères à eux seuls occupent un très grand pourcentage.

Les critères les moins relevées sont ceux relatifs aux sujets lui-même.

Les pourcentages dans les critères est un indice irréfutable de l'utilité de prendre en considération

les facteurs d'explication des résultats des évaluations par les étudiants eux-mêmes et non se baser sur les résultats elles-mêmes ; pour prendre des mesures sur d'éventuelle changement de méthode d'enseignement.

Nous devrions noter que les critères sur lesquelles on peut travailler et obtenir des résultats crédibles sont ceux relatifs aux sujets eux-mêmes, car les étudiants peuvent se remettre en cause et développer des stratégies d'étude et d'apprentissages leur permettant d'améliorer leurs performances universitaires, ou du moins dans l'épreuve en question.

C- Modalités de régulation de l'acte d'enseignement et de l'apprentissage

Rompre avec l'idée que l'évaluation est juste un moment pour noter les étudiants est à notre sens non fondée eu regard des résultats obtenus. Il sera intéressant de considérer cette étape comme moyen de connaissances des résultats certes mais aussi est une étape très importante dans le processus de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage .

A l'instar du feed-back, la connaissance des résultats des évaluations par l'enseignant et par l'étudiant , permet de mettre le doigt sur les facteurs qui conditionnent l'échec ou la réussite.

Si on consolide ses résultats par l'explication des facteurs d'échec, en faisant référence aux lois des attributions causales, cela nous permettra de mieux diagnostiquer le phénomène d'échec et d'agir en connaissance de cause.

Si l'étudiant peut expliquer les facteurs d'échec qui lui sont internes, ceci lui permettra de modifier ces stratégies d'études et d'apprentissages, et de s'organiser autrement et plus efficacement en vue de dépasser ses lacunes et ceci sur le plan cognitif ,métacognitif ,affectif et aussi celui de la gestion des ressources dont il dispose.

La régulation des apprentissages pour l'étudiant serait donc de se baser sur les résultats des évaluations, mieux les comprendre, les analyser et les expliquer en vue de présenter d'autres alternatives pour réussir ces apprentissages.

Le processus de régulation chez l'enseignant va dans le sens de la compréhension des causes d'échec

chez les étudiants, sans pour autant omettre les facteurs qui lui sont internes .

La reconnaissance et l'acceptation des facteurs d'échec internes à l'enseignant et la remise en cause de ses pratiques enseignantes est la clé de réussite dans le processus de régulation de l'acte d'enseignement.

Revoir ses stratégies d'enseignement, ses pratiques éducatives et pédagogiques en vue de réduire les facteurs d'échec chez les étudiants est la voie à suivre pour une réelle prise en considération de l'apprenant .

V. Conclusion

Ignorer les résultats des évaluations et reproduire un enseignement égal à lui-même n'est plus à l'ordre du jour, car ceci ne met pas l'étudiant au centre du système éducatif. N'attribuer les résultats des échecs qu'aux étudiants n'arrange en rien les dérives didactiques et pédagogiques.

Il était de ce fait question de voir l'importance de dépasser les seuls résultats des évaluations, pour prendre des mesures sur d'éventuelles régulations du processus d'enseignement.

De ne pas se fier uniquement aux attributions causales des enseignants, car le plus souvent subjectives et font abstraction des défaillances en termes de pédagogie et de didactique.

De donner plus d'importance aux représentations des étudiants sur leurs propres échecs.

L'amélioration du système éducatif passe aussi par une régulation du processus d'enseignement mais aussi celui de l'apprentissage par l'élève.

L'évaluation des acquis est un moment crucial pour parvenir à cette fin. De ce fait donner à l'étudiant l'opportunité d'expliquer lui-même ces sources d'échecs, le rend conscient de son apprentissage et permet par la même occasion aux enseignants et formateurs de réguler leur acte d'enseignement et ceci de manière objective.

L'objectif de ce travail était de concrétiser la volonté de mettre l'élève au centre des préoccupations de l'acte d'enseignement, De passer du paradigme enseignement à celui de l'apprentissage. Pour y parvenir, on est allé chercher à impliquer l'élève

dans le processus d'évaluation de ces propres causes d'échec. Ce procédé permet à l'enseignant d'avoir un retour d'information sur ces choix stratégiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage.

L'attribution causale des échecs permet à l'élève d'être conscient de ces propres causes d'échecs,

Les résultats du questionnaire montrent que les étudiants mettent aussi l'accent sur les facteurs internes de l'échec, mais aussi sur les facteurs externes. Ces derniers sont souvent négligés par les enseignants formateurs.

Ce travail vise aussi l'évaluation des enseignants par les étudiants, ce qui leur permet d'avoir un regard critique sur leurs approches pédagogiques et leurs méthodes d'enseignement.

Références

- [1] B. Louis, "Optimiser les chances de réussite de l'étudiant à l'Université par l'acquisition de compétences transversales, in "de près de loin", Revue Cahiers Francophones d'Europe centre-oriental n°13, sous la Direction de Arpad Vigh et Eva Oszetzky, Presses Universitaires de Pécs (Hongrie), 2007.
- [2] AMES R., 1975, «Teachers' attribution of responsibility : Some unexpected non-défensive effect», *Journal of Educational Psychology*, n° 67, p. 668-676. AMES R., 1983, «Teachers' attribution for their own teaching», A reexamination of the factor fiction question», *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 36, p. 56-71.
- [3] BRANDT L., HAYDEN M.E., & BROPHY J., 1975, «Teachers' attitudes and descriptions of causation», *Journal of Educational Psychology*, n° 67, p. 677-682.
- [4] CLIFF N. & HAMBURGER C.D., 1967, «The study of sampling errors in factor analysis by means of artificial experiments», *Psychological Bulletin*, n° 68, p. 430-445.
- [5] Youcef AÏSSANI [1]Explication de l'échec scolaire et représentation sociale Maître de conférences, IUT de Tarbes - Université Paul Sabatier, Toulouse, LERASS, youcef.aissani@iut-tarbes.fr
- [6] J., ANDERSON A.E., TATHAM R.L. & BLACK W.C., 1995, «Multivariate Data Analysis With Readings», Prentice-Hall International INC, Englewood Cliffs, New Jersey. HERZLICH C., 1969, Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale, Paris, Mouton. HEWSTONE M., 1989a, Causal attribution : HEWSTONE M. & JASPARS M., 1990, «L'attribution. Causalité et explication au quotidien, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. KELLEY H., 1973, «The processes of causal attribution», *American Psychologist*, n° 28, p. 107-128.
- [7] BRANDT L., HAYDEN M.E., & BROPHY J., 1975, «Teachers' attitudes and descriptions of causation», *Journal of Educational Psychology*, n° 67, p. 677-682.

- [8] CLIFF N. & HAMBURGER C.D., 1967, «The study of sampling errors in factor analysis by means of artificial experiments», *Psychological Bulletin*, n° 68, p. 430-445. DARON E. & BAR-TAL D., 1981, «Causal perception of pupils' success or failure by teachers and pupils : a comparison», *Journal of Educational Research*, n° 4, p. 233-239. DESCHAMPS J.C., 1973, «L'attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes», *Bulletin de Psychologie*, n° 27, p.710-721. DOISE W., 1982, *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- [9] EINHORN H. & HOGARTH R., 1986, «Judging probable cause», *Psychological Bulletin*, n° 99, p. 3-19.
- [10] GOOD T.L., 1983, «Student and teacher perceptions: A review of five position papers», J.M. LEVINE & M.C. WANG (eds.), *Teacher and student perceptions : implications for learning*, Hillsdale, LEA. GOSLING P., 1992, *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris, Presses Universitaires de France. HAIR J., ANDERSON A.E., TATHAM R.L. & BLACK W.C., 1995, «Multivariate Data Analysis With Readings», Prentice-Hall International INC, Englewood Cliffs, New Jersey. HERZLICH C., 1969, *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton. HEWSTONE M., 1989a, *Causal attribution : from cognitive processes to collective beliefs*, Oxford, Basil Blackwell. HEWSTONE M., 1989b, «Représentations sociales et causalité», D.JODELET (ed.), *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. HEWSTONE M., JASPARS J. & LALLJEE M., 1982, «Social representations, social attribution and social identity : the intergroup images of «public» and «comprehensive» school boys», *European Journal of Social Psychology*, n° 12, p. 241-269.
- [11] HEWSTONE M. & JASPARS J., 1982, «Explanations for racial discriminations : the effect of group discussion on intergroup attributions», *European Journal of Social Psychology*, n° 12, p. 1-16. HEWSTONE M. & JASPARS M., 1990, «Relations intergroupes et processus d'attribution», J.C. DESCHAMPS & A. CLEMENCE (eds.), *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. KELLEY H., 1973, «The processes of causal attribution», *American Psychologist*, n° 28,
- [12] Fritz Heider, lequel est né à la fin du XIXe siècle et a publié en 1958 son ouvrage majeur *The Psychology of Interpersonal Relations*
- [13] Apprentissage de la régulation pédagogique en formation professionnelle des maîtres [article] Léon Miffre Spirale - Revue de recherches en éducation Année 1992 8 pp. 87-93
- [14] Pourquoi des difficultés apprendre ? Quelles solutions ? Quel outil pédagogique ? lien vers <http://www.apprendreaapprendre.com>.

ISSN : 2550-5246

Les profils de la résistance au changement chez les enseignants(es)

Abdesselam MILI, Jaouad TERHAZ, Lahcen TOUBI,
Azzedine ATTIBI, Jamal BENDAHMAN

CRMEF Casablanca Settat, Casablanca, Maroc

Moahammed ZIDANE, El Moudni EL MOSTAFA,

CRMEF Fès Meknès, Maroc

miliabdesselam@gmail.com

Résumé: *Les résistances au changement apparaissent souvent lors de l'instauration d'une réforme ou d'une innovation. Dans le cadre de l'enseignement, la perception des enseignants vis-à-vis de l'apport de l'innovation joue un rôle capital dans l'adoption ou le rejet des pratiques requises par cette innovation. En effet, les enseignants décideront d'exploiter ou non les pratiques requises par l'innovation selon qu'ils perçoivent ces pratiques comme efficaces ou gênantes dans leurs activités didactiques (CARUGATI & TOMASETTO, 2002).*

Le système éducatif marocain, comme les autres systèmes mondiaux, a connu des réajustements par la mise en place des projets de rénovation ou d'innovation. Citons, parmi ces projets, réformes lors de l'instauration des projets : la charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999, le programme d'urgence (2009-2012, la vision stratégique de la réforme (2015-2030), le projet de la loi cadre N° 51.17 (à partir de 2016). Certaines actions de ces projets se sont arrêtés à mi-chemin sans atteindre les objectifs escomptés faute que les acteurs du terrain ne sont convaincus de leur apport ou parce qu'ils ont mal compris leur utilisation. Ce qui a créé des résistances manifestées par des conduites de refus des acteurs non impliqués (Concepteurs, décideurs ou acteurs de terrain) selon le niveau hiérarchique de

l'implantation de la réforme ou l'innovation. Ces conduites prévues ou non par ceux qui proposent la réforme sont-elles anticipées ? Peut-on modéliser les comportements attendus ? Quels sont les dispositions qu'il faut prendre lors de la planification de la mise en place d'une réforme ?

Dans l'ensemble, on peut identifier certains comportements significatifs de la part de certains enseignants selon des degrés variables : résistance (active ou passive), acceptation partielle (formelle) ou fuite (désengagement total). Ces constats seront explicités à travers cette étude réalisée en se référant aux travaux relatifs à la théorie de l'action raisonnée XE «théorie de l'action raisonnée» d'Azjen et Fishbein (1980), à la théorie du comportement planifié des mêmes auteurs, à la théorie sociale cognitive employée de Bandura (2003) et au modèle de changement de Kurt Lewin XE «modèle de changement de Kurt Lewin» (1947). Une enquête est aussi menée, par étapes, ciblant d'abord des experts dans le domaine (4 chercheurs en éducation, 4 formateurs CRMEF⁽¹⁾, 4 responsables connaissant les réformes instaurées au Maroc, 4 inspecteurs, 4 enseignants, 4 directeurs d'établissement) en utilisant la méthode Delphi⁽²⁾. Ensuite, d'autres étapes vont suivre ciblant 200 acteurs de terrain (50 directeurs et 150 enseignants). L'objectif est de déterminer, en

(1) Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation.

(2) La méthode *Delphi* a été développée initialement aux USA par la Rand Corporation dans les années 1960 dans le contexte des technologies liées à la défense nationale. Elle nous permettra est parmi les outils qui nous ont permis d'identifier les comportements probables chez les enseignants lors de l'instauration du nouveau dans un système éducatif.

pourcentage, les profils et les conduites de la résistance au changement probables qui peuvent apparaître lors de l'instauration de la réforme ou de l'innovation chez les enseignants (es)

Mots clés : Réforme - innovation - changement - enseignants - résistance au changement.

Abstract : *Resistance to change often occurs when reform or innovation is introduced. In the context of education, teachers' perceptions of the contribution of innovation play a key role in the adoption or rejection of the practices required by this innovation. Teachers will decide whether or not to use the practices required for innovation according to whether they perceive these practices as effective or inconvenient in their didactic activities (CARUGATI & TOMASETTO, 2002).*

The Moroccan education system, like other world systems, has been readjusted by the implementation of renovation or innovation projects. Among these projects, there are reforms during the implementation of the projects : the 1999 National Education and Training Charter, the Emergency Program (2009-2012, the Strategic Vision of the Reform (2015-2030)), and the draft framework law N ° 51.17 (from 2016). Some actions of these projects stopped half way without reaching the objectives expected because the actors of the field are not convinced of their contribution, or because they have misunderstood their use, which has created resistance manifested by the rejection of uninformed actors (designers, decision-makers or actors in the field) according to the hierarchical level of implementation of the reform or innovation. whether planned by those proposing the reform are anticipated, can the expected behaviors be modeled, and what steps should be taken when planning the implementation of a reform? Overall, some significant behaviors of some teachers can be identified in varying degrees : resistance (active or passive), partial acceptance (formal), or leakage (total disengagement). These findings will be made explicit through this study carried out with reference to the works relating to the theory of reasoned action of Ajzen and Fishbein (1980), to the theory of the planned behavior of the same authors, to the social cognitive theory employed by Bandura (2003) and the change model of Kurt Lewin (1947). A survey is also conducted, in stages, initially targeting experts in the field (4 researchers in education, 4 trainers CRMEF, 4 officials know the reforms established in Morocco, 4 inspectors, 4 teachers, 4 directors of establishment) in using the Delphi method. Then, further steps will follow targeting 200 field actors (50 directors and 150

teachers). The goal is to determine, in percentage terms, the likely patterns and patterns of resistance to change that may occur when initiating reform or innovation among teachers.

I. Introduction

Souvent, lorsqu'on réforme ou on rénove un système éducatif des résistances au changement apparaissent chez les acteurs concernés par la mise en œuvre. Ces résistances se manifestent par des conduites quelques fois inopinées. Dans l'esprit des acteurs, non impliqués, la réforme est interprétée comme une agression à leur cercle et à leur entourage. Certains enseignants font partie de cette catégorie. En fait, ils sont convaincus qu'ils ont une expérience et un savoir-faire accumulés au cours des années de leur exercice en classe. Ils ont leurs propres convictions que ce qu'ils font est suffisant pour la réussite scolaire des élèves et que le nouveau de la réforme n'est qu'importé, ou imposé par des organismes externes ou tout simplement un effet de mode. Autant d'activités qui leur permettent le plus souvent de se dire qu'ils sont satisfaits des effets de leurs pratiques sans qu'ils en saisissent les ressorts. Ceci conduit à dire qu'un changement de pratique ne s'installe pas facilement lors de l'instauration d'un modèle innovant car le changement provoque une déstabilisation des repères de professionnalité que les enseignants ont l'habitude de suivre. En effet, le changement modifie progressivement certains stéréotypes par l'instauration des pratiques nouvelles. C'est un processus complexe (Denis, 2002, Champagne, 2002), nécessitant une démarche délibérée, planifiée et prenant forme au cours de sa réalisation en fonctions des initiatives des agents locaux (André-Pierre Contandriopoulos, 2004). Selon «Fullan (1985), il faut environ trois ans pour que le changement pédagogique ait acquis une certaine permanence» (TARDIF & OUELLET, 1995, p. 66). Toutefois, lorsqu'on réforme, on se forme. Car, les enseignants, même les résistants, sont confrontés à des obligations institutionnelles qui les obligent à traduire la réforme en activité. C'est ainsi que la formation ou l'auto-formation deviennent incontournable et une nécessité absolue. Elles font partie des facteurs permettant l'ajustement ou le réajustement de leur pratique, mais elles restent insuffisantes dans la mesure où on peut constater des conduites de refus à des échelles variables soit des résistances actives ou passives, des acceptations partielles (formelles) ou des fuites (désengagement

total). Ces conduites prévues ou non par ceux qui proposent la réforme sont-ils anticipées? Peut-on modéliser les comportements attendus? Quels sont les dispositions qu'il faut prendre lors de la planification de la mise en place d'une réforme? Nous partons des hypothèses suivantes :

- Il existe un écart entre ce qui est prescrit par les concepteurs et ce qui doit être mise en place par les acteurs du terrain (les enseignants) ;
- Les représentations influencent les types de comportements déclenchés par les acteurs lors de l'instauration de la réforme ;
- Tout changement dépend de l'aspect motivationnel (intention de faire), de l'aspect professionnel (la compétence pour le faire) et l'aspect opérationnel (faire effectivement);

A partir d'une enquête (Focus groupe, entretien, observation) menée auprès de 320 enseignants de quelques écoles du Royaume, nous avons mis en place une modélisation de différents types de comportements et de conduites susceptibles d'apparaître lors de l'instauration d'une réforme ou d'une innovation. De plus, les visites permanentes sur le terrain et les échanges avec d'autres acteurs (Directeurs d'établissement et inspecteurs), nous ont permis d'identifier en pourcentage des groupes homogènes ayant le même comportement. Ces résultats sont intéressants dans la mesure où ils peuvent aider à la mise d'un plan de communication et de formation pour faire face à la résistance au changement.

II. Repères théoriques pour comprendre comment les individus changent leur conduite lors de l'instauration de la réforme ou l'innovation

Généralement, ce qui est attendu de la réforme ou de l'innovation est la modification de certaines pratiques jugées dépassées ou inutiles par l'introduction du nouveau. Comprendre comment ce dernier se met en place nous permettra d'appréhender le mode de réaction des enseignants à cette innovation. En fait, le changement est «*le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x^1 à un temps t^1 , où x et x^1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après «*changement*», devient à la fois autre chose et le même*» (RHEAUME, 2002, p. 66). C'est aussi «*transformations structurelles et donc relativement durables d'un système d'action, qu'il s'agisse d'une organisation complexe, d'un groupe ou d'une personne*». (GATHER-THURLER & PERRENOUD, 2002).

Or, la perception du changement n'est pas la même entre les individus. Elle dépend des représentations et le degré d'implication de l'enseignant au moment de la traduction nouveau en acte. En fait, «*le changement nous perd (ce qui explique nos échecs) parce qu'il nous place dans un environnement qui ne nous est pas familier*». (FAURIE, 2005, p. 12).

Le changement de pratiques professionnelles est un processus mettant en jeu des relations entre l'institution, les concepteurs, les formateurs, les inspecteurs, les enseignants...le changement peut être interprété comme une visée volontaire de l'institution ou par l'action de l'enseignant lui-même. Beaucoup de personnes sont motivées au début par l'apport de l'innovation en adoptant des comportements favorables qui l'abandonnent subséquemment. En fait, la réussite du changement dépend de sa pérennité et sa durabilité.

Les théories relatives aux pratiques des enseignants et leurs changements sont inspirées, elles-mêmes, des sciences humaines et autres sciences telles que l'anthropologie, l'ethnologie, et l'ergonomie. Les contributions, dans ce sens, ne manquent pas. Le recours à l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants et les changements qu'elles peuvent subir dans un contexte d'innovation permettent de :

- Comprendre les variables déterminantes dans le changement des pratiques sur le plan perceptif ;
- Décrire les pratiques prescrites et les pratiques effectives lors de l'instauration du projet d'innovation ;
- Extraire des savoirs «*expérientiels*» (Portugais, 1995; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991) cité par WEISS et all (2011, P. 238) à partir des actions observables.
- Construire des outils nécessaires à cette recherche notamment le questionnaire, la grille de modélisation des pratiques et les entretiens.
- Comprendre comment les pratiques évoluent lors de l'instauration d'une innovation et comment on mesure leur impact.

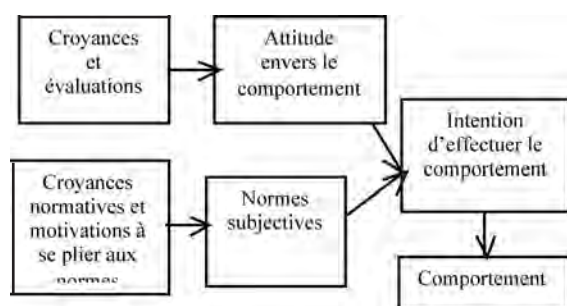
Les théories relatives au changement nous offrent aussi la possibilité de situer les types de changement que l'on peut rencontrer lorsqu'on aborde les pratiques enseignantes. Elles permettent d'identifier les finalités, les moyens et le dispositif d'évaluation pour maîtriser les facteurs favorables ou inhérents au changement. Parmi ces théories, nous trouvons :

a. La théorie de l'action raisonnée XE «théorie de l'action raisonnée»

C'est une théorie, fondée par Ajzen et Fishbein en 1980, permettant d'expliquer le comportement humain à travers les intentions de conduite (Fishbein et Ajzen, 1975), cité par (GAGNON, 2003). Ces auteurs partent de l'hypothèse que le comportement humain est déterminé par l'intention de l'effectuation. Autrement dit, tout individu anticipe les conséquences de ses actes avant de décider l'adoption ou non d'un comportement. Ils stipulent aussi, que «*le changement de comportement d'un individu est caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter (Ajzen et Fishbein, 1980; cités dans Mc Cormack Brown, 1999a).*» (GASTON, 2006).

La théorie de l'action raisonnée se base sur deux éléments incontournables qui sont les attitudes et les normes influençant l'intention d'effectuer un comportement donné. Howard (1994) considère que l'intention est une planification du comportement. L'attitude est composée des croyances en liaison avec les conséquences que peut avoir l'individu s'il adopte un quelconque comportement. Quant à la norme subjective, elle consiste en le fait qu'un individu tient compte de l'opinion des autres personnes, surtout celles qui sont importantes à ses yeux, pour effectuer le comportement. Ce qui est explicité par cette citation : «*Ce modèle se base donc sur le postulat que les stimuli externes influencent les attitudes et cela en modifiant la structure des croyances de l'individu. Par ailleurs, l'intention d'effectuer un comportement est également déterminée par les normes subjectives qui sont elles-mêmes déterminées par les croyances normatives d'un individu et par sa motivation à se plier aux normes*»⁽¹⁾.

Théorie de l'action raisonnée traduit du schéma de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989) (Wiki, 2011)



Nous partons de l'idée que l'enseignant change ses pratiques par rapport à ce qui est prescrit par l'innovation. Celle-ci est déterminée avant tout par son intention d'adopter ou non ces pratiques. L'intention de changer est influencée par les croyances des conséquences sur ses pratiques, notamment la valeur ajoutée de l'innovation, l'effort à déployer, l'apport des innovations antécédentes...). Il anticipe les conséquences et prévoit les résultats tenant compte des expériences accumulées et des représentations qu'il a sur l'apport des innovations. De plus, il est toujours contraint de penser aux autres avant d'adopter le comportement attendu par l'innovation. Cet entourage est varié et composé de collègues de l'établissement, de groupes syndicaux et d'acteurs du MEN (inspecteurs, directeurs de l'école). C'est ainsi que l'enseignant peut produire un comportement de résistance à l'innovation ou d'acceptation de ces pratiques requises par l'identification d'une perception positive à l'égard de l'apport de l'innovation. Il exprime un degré de satisfaction selon la perception qu'il a de la pratique requise par l'innovation. Il s'agit s'un comportement raisonné et calculé qui constitue un argument contre la thèse de ceux qui avancent l'idée que les enseignants résistent sans savoir pourquoi. Par conséquent, c'est l'intention d'agir qui montre si les enseignants sont favorables ou non au changement.

b. La théorie du comportement planifié

Elle complète la première théorie en y ajoutant un troisième élément : le contrôle comportemental perçu. «*En effet, les individus ne seront pas susceptibles de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives)*»⁽²⁾.

Elle complète la première théorie en y ajoutant un troisième élément : le contrôle comportemental perçu. «*En effet, les individus ne seront pas susceptibles*

(1) EduTech Wiki. Encyclopedie en ligne in http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9e

(2) ibid.

de développer une forte intention d'agir et de se comporter d'une certaine façon s'ils croient ne pas avoir les ressources nécessaires ou les opportunités pour y arriver, et ce même s'ils possèdent des attitudes favorables envers le comportement en question et s'ils estiment que les membres de leur entourage approuveraient le comportement (normes subjectives).» (EL HARBI & MANSOUR, 2008). L'intention d'agir selon cette théorie est déterminée par les trois facteurs suivants :

- **L'attitude affichée à l'égard du comportement :**

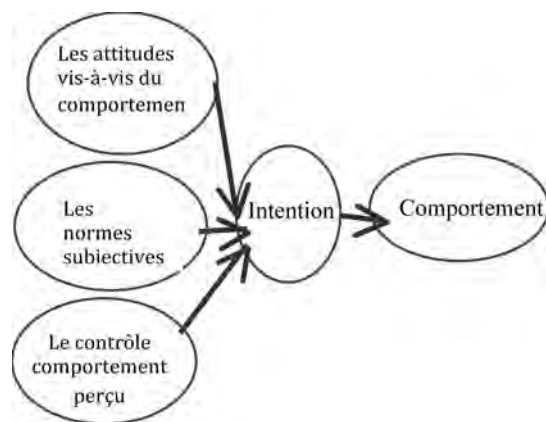
Elle désigne les croyances et les représentations que les individus peuvent manifester pour réagir à une innovation. En effet, les individus anticipent les résultats attendus et adoptent un comportement favorable ou défavorable en fonction des gains ou de pertes qu'ils vont encaisser. Les enseignants posent toujours cette question : quel bénéfice peut-on tirer de cette formation avant même qu'elle soit entamée ?

- **La norme sociale perçue :**

C'est le degré d'influence des personnes proches de l'individu concerné. Ce dernier adopte un comportement donné en tenant compte des dires des autres et de leurs réactions. Il s'agit d'une pression sociale déclinée en normes que l'individu doit respecter s'il veut que son comportement soit accepté par ses proches. L'influence des collègues au sein de l'institution scolaire est un facteur déterminant si l'enseignant désire s'inscrire dans le processus de l'innovation ou non.

- **Le contrôle comportemental perçu :**

C'est une évaluation anticipée des capacités d'une personne, effectuée par cette même personne avant la réalisation du comportement. Selon Ajzen (1991), «le contrôle comportemental perçu correspond à la facilité ou la difficulté perçue pour réaliser un comportement. Entre autre, il renvoie à la perception qu'une personne a de la faisabilité personnelle du comportement concerné (Emin et al, 2005)» cité par (MAHAMAT-IDRISS, 2010, p. 183). Le concept du contrôle comportemental perçu est très proche du concept de l'efficacité personnelle, (Bandura (1977), (Ajzen, 1991), et du concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982), (Tounès, 2003 ; Emin et al, 2005)» (EL HARBI & MANSOUR, 2008).



Le modèle de la théorie du comportement planifié, Ajzen (1991)

Le comportement est déterminé par l'intention et par le contrôle comportemental perçu. L'apport de cette théorie permettra de comprendre les réactions et les perceptions des enseignants lors de l'instauration d'une innovation. En effet, l'enseignant adopte une pratique requise par l'innovation en examinant le rapport gain/effort avant d'avoir l'intention de s'engager. Ainsi, l'adoption d'une innovation dépend de :

- L'apport des nouvelles pratiques sur le plan personnel et professionnel. Une pratique qui nécessite un effort de plus est rejetée par les enseignants, ou du moins, ils réclament des contreparties (indemnités, allègement du volume horaire...). Quand ils ne sont pas satisfaits, ils critiquent le système en arguant de perte de temps dans des innovations inutiles.

- L'influence des proches de l'enseignant. En fait, l'entourage a une grande influence sur l'adoption d'une innovation par l'enseignant car celui-ci a toujours recours à ces proches en cas de difficultés ou de partage. Si son entourage le décourage, il abandonne les pratiques de l'innovation. Son entourage peut être constitué par les enseignants de l'école, les inspecteurs, les syndicaux...

- L'auto-efficacité se résume en la capacité et les compétences nécessaires pour adopter la pratique requise par l'innovation. En fait, quand un enseignant se sent capable de réaliser ces pratiques sans difficultés, il adhère au projet de l'innovation et prend des initiatives pour améliorer ces pratiques.

Ces deux théories nous guident quant à nos choix dans l'élaboration des outils relatifs à la recherche.

Nous retenons trois éléments fondamentaux relatifs à la perception des changements des pratiques adoptées l'innovation :

- Les croyances qu'ont les enseignants des conséquences de l'adoption de l'innovation quant au changement des comportements ;
- L'identité des personnes ou des groupes influençant les croyances et les comportements des enseignants en cas d'une innovation ;
- La perception des obstacles et la mobilisation des ressources nécessaires pour passer à l'action.

c. La théorie sociale cognitive

La théorie sociale cognitive emploie le concept d'*«agentivité»* comme *«la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. Le système de soi est une des composantes de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet. Un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle.»* (BANDURA, 2003, pp. 475-476). En fait, cette théorie considère que les individus sont des agents actifs qui réfléchissent, anticipent et contrôlent leurs actions. Ce qui permet l'instauration du sentiment d'efficacité personnelle.

La manière et les moyens déployés par les enseignants pour l'instauration des pratiques requises par l'innovation dépendent de leur sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire, la manière selon laquelle ils perçoivent leurs capacités de réaliser les tâches souhaitées et mises en œuvre par l'innovation. En plus, cette théorie envisage *«le changement de comportement comme le résultat des interactions réciproques entre des processus cognitifs, comportementaux et environnementaux»* NEF (2006, p43 ; 45). Face à ces nouvelles pratiques, il est donc important de tenir compte de ce type de sentiment qui constitue une variable à prendre en considération lors de l'étude l'impact du changement des pratiques professionnelles. En plus, cette théorie permet de comprendre la perception des enseignants du degré de maîtrise des pratiques requises. Lorsque quelqu'un avoue qu'il maîtrise une pratique, nous avons forte chance qu'il va la mettre en œuvre. En effet, le sentiment d'auto-efficacité est une conviction que l'enseignant a de ses compétences. *«De nombreux chercheurs (Bandura, 1997 ; Pintrich et Schunk, 1996 cités par Karsenti et Larose, 2001) ont*

montré que le sentiment d'auto-efficacité influence à la fois la motivation, les choix, la quantité d'efforts, la persistance face aux obstacles ou aux échecs» (LUIS, 2004, p. 12). Ce sentiment ne peut être déclaré que par l'enseignant lui-même. Le sentiment de maîtrise des pratiques requises est une variable qui sera exploitée dans la construction du modèle. Il est aussi utilisé dans l'évaluation statistique des réponses des enseignants aux items proposés dans le questionnaire.

d. Le modèle de changement de Kurt Lewin XE «modèle de changement de Kurt Lewin»

L'intérêt de Kurt Lewin (Pierre, Delisle, & Perron, 1997, p. 22) pour les groupes et les facteurs qui influencent les humains à changer leurs comportements l'a conduit à proposer, en 1947, trois étapes plus ou moins longues pour conduire un changement. Sa réussite est caractérisée par un processus évolutif, complexe et conflictuel suivant la nature des personnes ou des groupes concernés par le changement. Car, pour Lewin, la résistance au changement dépend de l'influence des normes du groupe (normes formelles, normes informelles) sur l'individu. D'où la nécessité d'agir sur ces normes pour assurer un changement. Les trois étapes de Lewin se résument ainsi :

1 - Première étape : La décristallisation (unfreeze), ou dégel

Cette étape se manifeste lorsqu'un individu ou un groupe commence à remettre en question ses attitudes, ses perceptions et ses habitudes par rapport à ce qui est apporté par le changement. Ceci nous amène à dire que les individus se prêtent au changement par l'abandon des comportements habituels. Cette étape nécessite un suivi et une assistance pour aider les acteurs à comprendre le changement (les objectifs, les résultats attendus, les moyens déployés...), à «ne pas surprendre ces acteurs» et à réduire leur résistance au changement.

2 - Deuxième étape : Changement ou transition (Change)

La transition est une phase importante dans le processus de changement et d'adhésion des acteurs concernés par ce changement. Cette dernière est caractérisée par l'initiation des acteurs à un

nouveau mode de fonctionnement. Ils abordent le changement avec des attitudes méfiantes, instables et contradictoires d'autant plus qu'ils seront appelés à changer leurs comportements habituels. Pour réussir cette phase et aider les acteurs concernés, il est nécessaire de les écouter, de partager leurs inquiétudes, d'encourager les initiatives et les réussites et de répondre à leurs peurs. Nous pouvons recourir à la formation, à la communication et à tous les moyens qui peuvent faciliter l'atteinte de l'objectif de cette phase.

Troisième étape : la recristallisation, regel ou Recongélation Gel (Freeze)

Cette phase est marquée par la stabilisation des comportements modifiés. Les acteurs concernés par le changement acceptent, acquièrent et se familiarisent avec les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes de manière spontanée. Pour maintenir la stabilité de cette phase, il est nécessaire de soutenir et accompagner et encourager les acteurs dans leurs nouveaux rôles et asseoir les nouvelles pratiques par les moyens adéquats.

La théorie sociale cognitive (TSC) est une théorie issue du béhaviorisme et du cognitivisme. Elle s'inspire aussi des recherches entreprises dans le domaine de la psychologie, de l'éducation, de l'ergonomie et du sport. Son précurseur (BANDURA, 2003) s'intéresse au sentiment d'auto-efficacité (self efficacy) comme *«la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche (Bandura, 1982, 1993). Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne et l'engagement dans leur poursuite. Plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé, plus l'individu s'engage pour l'atteinte des objectifs escomptés»* (HEUTTE, 2011, p. 92). Autrement dit, c'est la conviction d'un individu en ses capacités à réaliser ou accomplir une tâche sans crainte. Plus un individu croit en ses capacités personnelle pour l'accomplissement d'une tâche, plus il s'engage à la réaliser. Ainsi, *«l'expérience réussie est la principale source de développement du sentiment d'efficacité personnelle (auto-évaluation de ses capacités par l'individu). Autrement dit, l'image que l'individu a de ses capacités dépend principalement de l'évaluation*

qu'il fait à propos des résultats de ses comportements» (GANGLOFF, 2000, p. 152).

e. *Le modèle transthéorique XE «modèle transthéorique»*

Selon le modèle proposé par O. Prochaska et Carlo C. DiClemente⁽¹⁾, le changement s'effectue suivant des stades avant d'atteindre le comportement attendu. Ces auteurs en ont identifié sept énumérés comme suit : précontemplation, contemplation, détermination, action, maintien, rechute, sortie permanente. Ces stades permettent de comprendre les intentions, les réactions et les comportements des personnes concernées par le changement. Ce modèle peut servir de matrice pour faire le lien entre l'instauration du modèle d'innovation chez les enseignants et les comportements attendus dans chaque stade.

- **Le stade de pré-contemplation** : L'enseignant n'est pas prêt à modifier ce comportement *«soit par déni, soit par manque d'information et/ou inexactitude des informations reçues ou croyances»* (JOHNSON, 2009)

- **Le stade de contemplation** : L'enseignant est conscient de l'apport de l'innovation, mais il n'a pas l'intention de s'engager. Il imagine les scénarios possibles que peut produire l'innovation sur ses pratiques professionnelles et ses intérêts personnels. Il réagit, généralement, par des questions liées au contexte de son travail ou par des éléments extérieurs aux pratiques souhaitées être requises par l'innovation.

- **Le stade de détermination (préparation)** : l'enseignant a l'intention d'agir une fois qu'il a des réponses convaincantes de l'apport de l'innovation.

- **Le stade d'action** : l'enseignant s'engage dans le processus de l'innovation allant même prendre des initiatives personnelles ou en groupe. *«Notons ici l'importance du sentiment d'auto-efficacité et des renforcements pour que les changements perdurent dans le temps»* (JOHNSON, 2009).

- **Le stade de maintien** : l'enseignant s'approprié et exploite les pratiques requises par l'innovation

(1) WIKIPEDIA. L'encyclopédie libre in http://fr.wikipedia.org/wiki/Mod%C3%A8le_transth%C3%A9orique_de_changement (site consulté le 14 septembre 2012).

d'une manière continue et progressive. C'est un stade de stabilisation des acquis et de leur généralisation à d'autres pratiques professionnelles. Ce stade peut être suivi par le stade d'abandon ou de réussite finale.

- **Le stade de rechute** : Il est possible que l'enseignant abandonne les pratiques de l'innovation si le processus d'encadrement et de suivi n'est pas assuré.

- **Le stade de la sortie permanente (terminaison)**: C'est le stade de consolidation des pratiques par un maintien durable. C'est la réussite finale du processus de l'innovation.

Dans ce modèle, chaque stade dépend du degré de satisfaction et de maîtrise des pratiques requises par l'enseignant. Ce modèle reste valable pour comprendre le mécanisme de l'installation de l'innovation. Cependant, dans la pratique, il s'avère difficile de l'exploiter pour déterminer les implications de l'innovation. En effet, l'atteinte de chaque stade ou de son abandon dépend de l'enseignant et de la durée que peut prendre un stade avant d'accéder au suivant. Toutefois, après avoir observé les gens modifiant graduellement leur comportement, Prochaska, DiClemente et Norcross (1992), ont conclu que les stades ne suivaient pas une progression linéaire, mais qu'ils faisaient plutôt partie d'un procédé cyclique (en forme de spirale) pouvant varier selon les individus (Sullivan, 1998). Selon cette nouvelle conception du modèle, la démarche de changement de comportement d'une personne entraîne habituellement des rechutes aux niveaux précédents ainsi que des écarts de conduite temporaires et isolés (Watson et Tharp, 1997; cités dans Sullivan, 1998)» (GASTON, 2006).



Modèle proposé par O. Prochaska
et Carlo C. DiClemente

f. La résistance au changement XE «résistance au changement»

C'est une réticence manifestée par un individu pour modifier son comportement ou ses représentations à l'égard de ce qui est nouveau. Elle fait partie de la nature humaine ayant des raisons personnelles ou professionnelles. Elle a été définie par Watson (1970) et citée par (SAVOIE-ZAJC, 1993, p. 235) comme «un ensemble de forces contribuant au maintien de la stabilité d'un système provenant soit des caractéristiques de la personnalité d'un individu, soit des normes sociales et culturelles de groupes». Beaucoup d'auteurs (Festinger, 1957; Holloway, 1967 ; Oshikawa, 1969 ; Vaidis, 2008; (BRUNEL & GALLEN, 2014) expliquent la résistance au changement par un mécanisme appelé la dissonance cognitive. Elle est définie par BRUNEL& GALLEN, (2014) en se référant aux travaux de Festinger comme «un sentiment d'inconfort psychologique, causé par deux éléments cognitifs discordants, et plongeant l'individu dans un état qui le motive à réduire ce sentiment inconfortable (Festinger, 1957)» BRUNEL& GALLEN, (2014).. Autrement dit, quand un individu ne trouve pas un équilibre cognitif entre ce qui est nouveau et ce qu'il croit, éprouve un état de tension. Cette dernière se manifeste en acte soit par un rejet du nouveau, ou soit par la recherche des éléments de son incohérence. Les comportements que l'on peut observer chez une personne résistante au changement peuvent se manifester par :

- des réactions de sabotage ou de blocage à ce qui est nouveau ;
- une absence de prises d'initiative ;
- un refus de mise en œuvre des pratiques nouvelles ;
- la recherche d'autres raisons qui, quelque fois, n'ont aucun rapport avec ce qui est demandé d'être fait par l'innovation ;
- un rejet des idées ou des propositions des autres (formateurs, concepteurs,...) ;
- des difficultés du transfert de l'apport de l'innovation sur le terrain ;
- un refus de changements de ses représentations bien qu'il soit conscient de l'apport de l'innovation.

Dans le cadre de l'enseignement, on peut se demander toujours pourquoi les enseignants résistent aux réformes et aux innovations qui sont supposées être faites pour les aider à atteindre les meilleures performances avec leurs élèves. Généralement, les innovations sont conçues avec de bonnes intentions que les enseignants interprètent négativement. Les raisons de cette résistance sont multiples, raisons que Kotter et Schlesinger (1979), cités par (JEAN-MICHEL, 2011) ont réduit à quatre :

- Le changement affecte les intérêts des personnes concernées ;
- La gestion de l'information et la communication fait défaut ou inadaptée ;
- Les sentiments d'insécurité et de crainte face à l'aventure du processus d'innovation qu'ils ne maîtrisent pas. D'où le conservatisme en tant que moyen de défense ;
- Les concernés sont en désaccord avec le changement quelque soit les avantages du changement.

Pour (SAVOIE-ZAJC, 1993, p. 235), « *il ne s'agit pas de chercher à éviter la résistance mais bien d'apprendre à l'utiliser afin de mieux connaître les problèmes et les doutes que les individus tentent de faire valoir* ». Vu sous cet angle, la résistance constitue une source d'informations importantes. Elle sert de moyen renseignant sur l'état d'esprit des enseignants ainsi que sur le degré d'appréciation de ce qui est proposé. D'où, l'importance de comprendre les raisons de son apparition.

1. Cadre méthodologique de l'étude

Dans le contexte de l'éducation, on ne réforme pas tout. Mais on introduit des changements sur ce qui existe. Il s'agit d'innover une composante du système pour répondre aux conjonctures du contexte qu'elles soient politiques, économiques ou pédagogiques. Le champ le plus concernés dans un système éducatif est la révision des curricula qui ont incident directe sur les pratiques d'enseignement. Le démarrage n'est pas toujours facile, il faut des semaines et des mois pour que le changement s'installe.

Au Maroc, depuis l'apparition de la charte nationale de l'éducation et de la formation en

1999, beaucoup d'initiatives pour la rénovation du système éducatif sont mises en places sous forme de projet. Certains d'eux se sont arrêtés à mi-chemin sans atteindre les objectifs escomptés faute que les acteurs du terrain ne sont convaincus de leur apport ou parce qu'ils ont mal compris leur utilisation.

Les périodes fortes qu'a connus le système éducatif lors de l'instauration de la réforme ou l'innovation après l'apparition de la charte nationale de l'éducation et de la formation en 1999 :

- La révision du programme par l'élaboration de 8 volumes du livre blanc (2002) ;
- Le programme d'urgence (2009-2012) ayant pour ambition l'accélération le processus de la réforme de l'éducation et de la formation stipulé dans les espaces de rénovation et leviers de changement de la charte ;
- La vision stratégique de la réforme (2015-2030) parue suite à l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation et du programme d'urgence en 2013.
- Le projet de la loi cadre N° 51.17 qui suscite des débats sur la notion d'alternance linguistique (article 2) et l'enseignement des matières scientifiques et techniques en langues étrangères (article 31). L'objectif de cette loi est de doter le système éducatif d'un texte de référence obligeant chaque gouvernement s'aliéner aux articles de ladite loi.

Ces périodes ont été des repères lors de l'utilisation et l'exploitation de la recherche. L'idée est d'identifier les comportements vécus ou entendus lors de l'instauration de la réforme ou de l'innovation. Ce travail a duré 2 ans (2016-2018). Le premier constat qui nous a poussés à développer l'étude est que les comportements des enseignants vis-à-vis de l'innovation ou la réforme sont différents les uns des autres.

Parmi les outils utilisés pour identifier les comportements probables chez les enseignants lors de l'instauration du nouveau dans un système éducatif, nous avons recouru à la méthode Delphi⁽¹⁾. Rappelons que celle-ci est un outil de recherche comme le focus group permettant l'obtention d'un consensus entre les experts sur une idée, une opinion

(1) La méthode *Delphi* a été développée initialement aux USA par la Rand Corporation dans les années 1960 dans le contexte des technologies liées à la défense nationale.

ou une problématique à partir d'une démarche scientifique structurée et prospective. Le but est de collecter des informations sur un sujet chez un expert en lui offrant l'avis des autres experts sur ce sujet. Le déroulement se fait dans l'anonymat en envoyant le questionnaire à des chercheurs, des formateurs, des inspecteurs, des directeurs et des enseignants (4 chercheurs en éducation, 4 formateurs CRMEF⁽¹⁾, 4 responsables connaissant les réformes instaurées au Maroc, 4 inspecteurs, 4 enseignants, 4 directeurs d'établissement). Le processus de cet outil est réalisé en étapes :

Première étape : Des questions sont posées individuellement à chaque participant. Ces questions sont :

- Quels types de comportements ou de conduite peut-on observer chez les enseignants lors de l'instauration d'une réforme ou d'une innovation ?
- Pouvez-vous classer ses comportements ?
- Combien de comportements clairs et identifiables peut-on retenir ?

Deuxième étape : Elle consiste à comparer et à synthétiser les réponses obtenues. Ces dernières sont

renvoyées aux répondants en leur demandant de réagir en donnant leur avis. Ce processus a été réalisé plusieurs fois. Parmi les questions posées : Que pensez-vous des opinions proposées des experts sur la fiche qui vous a été envoyée ?

Troisième étape : Un dernier face à face sous forme de focus group est organisé entre les répondants. L'objectif de cette étape est d'obtenir les avis consensuels sur les questions posées. La question du débat : quelles sont les types de comportements qu'on peut identifier chez les enseignants quand on instaure du nouveau à l'école ? chaque participant présente une idée qui est écrite sur le tableau. Une fois que le premier tour de réponses aux questions a eu lieu, on passe au second tour. Toute réponse déjà présentée, on passe à la suite.

Troisième étape : Après avoir identifié et validé la grille de niveau des enseignants, celle-ci est distribuée aux chercheurs, aux formateurs, aux inspecteurs, aux directeurs et aux enseignants qui vont marquer le pourcentage de l'apparition des comportements lors de l'instauration de la réforme ou l'innovation pour chaque profil identifié. Une fois que les pourcentages sont déterminés, une étude statistique permet les tendances possibles pour chaque profil.

Question : Prière de déterminer, en pourcentage, les comportements identifiés pour chaque profil ?

Catégories d'enseignants	Types de réaction lors de l'instauration d'une innovation	Pourcentage possible selon vous
Les enseignants innovants	Des enseignants favorables à l'innovation. Ils aiment expérimenter, créer, interagir avec d'autres. Ils n'ont pas peur de l'échec. Pour eux le projet est synonyme d'épanouissement.
Les enseignants habitués	Des enseignants impliqués qui changent leurs pratiques en concertation avec les pairs. Pour eux, le projet est une mission.
Les enseignants formels	Des enseignants qui adhèrent d'une manière ou d'une autre au projet pour satisfaire l'institution (inspecteur, directeur...). Ces enseignants se conforment aux instructions. Pour eux, le projet est une tâche à accomplir.
Les enseignants conservateurs	Des enseignants qui préfèrent conserver les pratiques ayant fait leurs preuves et qui refusent de «réduire leurs élèves (et eux-mêmes) à des cobayes», comme ils le disent souvent. Pour eux, le projet est une menace.
Les enseignants manipulés	Des enseignants qui refusent le changement sans savoir pourquoi. Ils se réfèrent aux dires des autres (bouche à oreille, journaux, syndicats...). Pour eux, le projet est une idéologie.
Les enseignants résistants	Les enseignants qui croient qu'il n'y a aucune autorité qui les oblige à changer leur pratique. Pour eux, le projet est une autorité.

(1) Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation.

III. Résultats de l'étude : Les types d'attitude des enseignants face à la réforme ou à l'innovation

Les résultats de l'étude montrent :

- L'apparition des résistances au nouveau est une réaction normale ;
- S'il existe des résistants au nouveau, il existe aussi des personnes favorables à s'impliquer dans le nouveau ;
- L'utilisation du terme «réforme» est forte. Il demande une préparation psychologique

importante alors qu'il s'agit d'amélioration d'un dysfonctionnement constaté quelque part dans le système ;

- La demande du changement se fait du haut en bas, ce qui nourrit encore la résistance. Les enseignants se sentent mieux avec ce qu'ils font ;
- La catégorisation des profils de résistance permet d'affiner les formes possibles de réaction favorable ou résistante à la réforme. Ce qui permet d'aider à élaborer un dispositif.

Catégories d'enseignants	Types de réaction lors de l'instauration d'une innovation	Pourcentage
Les enseignants innovants	Des enseignants favorables à l'innovation. Ils aiment expérimenter, créer, interagir avec d'autres. Ils n'ont pas peur de l'échec. Pour eux le projet est synonyme d'épanouissement.	10 à 15 %
Les enseignants habitués	Des enseignants impliqués qui changent leurs pratiques en concertation avec les pairs. Pour eux, le projet est une mission.	20 à 25%
Les enseignants formels	des enseignants qui adhèrent d'une manière ou d'une autre au projet pour satisfaire l'institution (inspecteur, directeur...). Ces enseignants se conforment aux instructions. Pour eux, le projet est une tâche à accomplir.	30 à 35 %
Les enseignants conservateurs	Des enseignants qui préfèrent conserver les pratiques ayant fait leurs preuves et qui refusent de «réduire leurs élèves (et eux-mêmes) à des cobayes», comme ils le disent souvent. Pour eux, le projet est une menace.	20 à 25%
Les enseignants manipulés	des enseignants qui refusent le changement sans savoir pourquoi. Ils se réfèrent aux dires des autres (bouche à oreille, journaux, syndicats...). Pour eux, le projet est une idéologie.	10 à 25%
Les enseignants résistants	les enseignants qui croient qu'il n'y a aucune autorité qui les obligent à changer leur pratique. Pour eux, le projet est une autorité.	10 à 15 %

Nous sommes donc confrontés à des profils d'enseignant dont chacun a une représentation et des attitudes singulières à l'innovation. Ainsi, le changement, par n'importe quel moyen, reste probable car le processus de l'innovation façonne leurs habitudes de travail (directement ou indirectement), créant chez eux des sentiments divers allant du rejet à l'adhésion. De plus, ils sont convaincus qu'un grand travail les attend sur le plan de la mobilisation d'autres savoirs et d'autres manières de gérer les apprentissages.

Conclusion

Rappelons que l'étude a pour objet la détermination en pourcentage les profils des

comportements des enseignants lorsqu'on rénove une composante du système éducatif. Les références scientifiques déployées ont pour but d'expliquer les comportements et les attitudes des gens lorsqu'ils sont confrontés en situation de changement. Nous sommes partis d'une question principale qui est «peut-on modéliser les comportements des enseignants lorsqu'on rénove ou on innove un système éducatif ? L'enquête menée ciblant d'abord des experts dans le domaine en utilisant la méthode Delphi et l'administration d'un questionnaire ciblant 200 acteurs de terrain 50 directeurs et 150 enseignants nous a permis de classer ces profils.

Chaque réforme ou innovation émane d'un besoin. C'est une obligation engendrée par le

dysfonctionnement d'un système. Elles sont généralement reconnues comme positive et constituent un souci social et une préoccupation pour les responsables et les acteurs du système. Tout le monde s'y intéresse, mais la décision de la concevoir et de l'instaurer se traite généralement dans les hautes instances de la hiérarchie du système entre les responsables et les experts. Peu de problèmes sont liés à cette phase. Cependant, le passage de la conception à la mise en œuvre du dispositif de la rénovation ou l'innovation devient de plus en plus difficile. Si ce processus est conçu et discuté par un groupe restreint, dans un climat d'entente, la mise en œuvre de celui-ci n'est pas évidente. Ceci s'explique par le fait que les acteurs, dont la tâche est d'opérationnaliser le contenu de l'innovation, sont différents : ils n'ont pas les mêmes croyances, les mêmes compétences et les mêmes motivations. Ces facteurs agissent sur les individus et sur les groupes pour accepter, s'approprier et mettre en œuvre le contenu de l'innovation. Ces éléments sont liés aux aspects psychologiques, social et ergonomique. Quoique l'on croie, les enseignants ont une expérience et un savoir-faire accumulés au cours des années de leur exercice en classe. Ils ont leurs propres convictions quant à la bonne gestion du processus enseignement-apprentissage. Autant d'activités qui leur permettent le plus souvent d'être satisfaits des effets de leurs pratiques sans qu'ils en saisissent les ressorts (LECLERC, 2003) en se référant aux travaux de (Heide & Henderson, 1996 ; Noble, 1996) montre que «les échecs du passé conditionnent les croyances des enseignants et favorisent la diffusion de l'idée selon laquelle ces pratiques ne constituent qu'une mode passagère et n'auront pas de véritables applications pratiques en éducation». Ceci conduit à dire qu'un changement de pratique ne s'installe pas facilement lors de l'instauration d'un modèle innovant car le changement provoque une déstabilisation des repères de professionnalité que les enseignants ont l'habitude de suivre. Ils auront de nouveaux rôles et de nouvelles pratiques difficilement acceptable.

Références

- [1] AKRICH, M., CALLON, M., & LATOUR, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris : Presse des Mines.
- [2] ALFA, O. D. (2013). *Bien enseigner en Afrique? Formation au métier de formateur*. Paris : L'Harmattan.
- [3] BACHERIE, E. (2003, Summer). La dynamique des intentions. (C. P. Institut Jean Nicod, Éd.) *Dialogue*, 42(03).
- [4] BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Consulté le 03 2011, 20, sur [http : //osp.revues.org/741](http://osp.revues.org/741) Maïlys Rondierp
- [5] BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- [6] BONAMI, M., & GARANT, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation.Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck.
- [7] BORGES, C., & LESSARD, C. (2008, 4). Pratique enseignante et «travail curriculaire» dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec». *Pour l'Ère nouvelle* 4/2008 (Vol. 41), p.
- [8] BRUGIA, M., & all. (2005). *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*. Récupéré sur CEDEFOP. Office des publications officielles des Communautés européennes : [http : //www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/427/5158_en_fr](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/427/5158_en_fr)
- [9] BRUNEL, O., & GALLEN, C. (2014). La théorie de la dissonance cognitive : un cadre unificateur pour la recherche en Marketing sur les conflits. *Revue LEMNA, Laboratoire d'Economie et de Management Nantes-Atlantique*.
- [10] CARUGATI, F., & TOMASETTO, C. (2002). *Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable*. Consulté le 09 2013, 16, sur ERUDIT : [http : //www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007356ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007356ar.pdf)
- [11] CHARLIER, E., & CHARLIER, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- [12] CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- [13] CONTANDRIOPOULOS, A.-P. (2004). Inertie et changement. *Ruptures. Revue transdisciplinaire en santé. Volume 9. N°2. Université de Montréal*.
- [14] CROS, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- [15] DELAUNAY, G., & FICHIEZ, É. (2008). *L'université et les TIC: Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- [16] DESBIENS, J.-F., & all. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation ? Quels savoirs? Quelle pédagogie ?* Québec : les presses de l'Université Laval.
- [17] EL HARBI, S., & MANSOUR, N. (2008). *La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) : Application empirique au cas tunisien*. Récupéré sur [http : //web.hec.ca/airepme/images/File/2008/C20.pdf](http://web.hec.ca/airepme/images/File/2008/C20.pdf)
- [18] ERGAPE. (2009). INRP. *Aix Marseille Université*. Consulté le 10 2013, 12, sur UMR ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation) : [http : //sites.univ-provence.fr/umr-p3/spip.php?article17](http://sites.univ-provence.fr/umr-p3/spip.php?article17)

- [19] FAURIE, C. (2005). *Conduire le changement : transformer les organisations sans bouleverser les Hommes*. Paris : L'harmattan.
- [20] GANGLOFF, B. (2000). *Les compétences professionnelles : descriptif, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan.
- [21] GASTON, B. (2006). *Le changement de comportement en général*. Consulté le 04 2012, 13, sur http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww8.umoncton.ca%2Flittoral-vie%2Fecosage%2FGaston2.rtf&ei=9KTsU5q2Nsi70QXqx4GoCw&usq=AFQjCNH73_2ypXLMLbNnJj1Dnif0iwjrAQ&sig2=xUPCmgSwS9Sv21UBYPVucQ
- [22] GATHER-THURLER, T., & PERRENOUD, P. (2002). *Innovation*. Consulté le 05 2010, 13, sur Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève : http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unige.ch%2Ffapse%2FSE%2Fteachers%2Fperrenoud%2Fphp_main%2Fphp_2002%2F2002_32.rtf&ei=07rU-HXA-Kc0AXxvIGQDw&usq=AFQjCNH8LR0x21R1sJmXxaOfDV4GyZmvG&sig2
- [23] GROS, F. (2002). *L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Les logiques de l'innovation*. Paris : la découverte.
- [24] GROS, F., & all. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche pa rcompétences en Afrique*. (Agence Française de développement) Consulté le 08 12, 2012, sur <http://www.afd.fr/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf>
- [25] JEAN-MICHEL, D. (2011). *Les Six Approches du Changement*. Consulté le 11 2012, 13, sur 12 Manage : <http://www.linkedin.com/groups/Six-Approches-Changement-Newsletter-8-3011908.S.58594703>
- [26] JOHNSON, P. (2009). *Le modèle transtheorique des étapes du changement*. Récupéré sur <http://soleco.wordpress.com/2009/02/26/le-modele-transtheorique-des-etapes-du-changement/>
- [27] LECLERC, M. (2003). *Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication ans une école secondaire de l'Ontario*. Consulté le 06 2011, 13, sur Canadian Journal of Learning and Technology. Volume 29(1) Winter / hiver, 2003 : <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/39/36>
- [28] LEFEUVRE, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. V2(N°1), 78-88.
- [29] LENOIR, H., & MARC, E. (2003). *Recherches et innovations en formation*. Paris : L'Harmattan.
- [30] Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- [31] MOUSSA-MOULOUGUI, A. (2012). *Processus de transformation des intentions en actions entrepreneuriales*. Consulté le 07 2013, 15, sur UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA.L'UNIVERSITE CHARLES-DEGAULLE LILLE 3 : http://www.univr.it/documenti/AllegatiOA/allegatooa_18541.pdf
- [32] OCDE. (1999). *Les écoles innovantes : École de demain*. Lightning Source Incorporated.
- [33] PASTRÉ, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française* (n° 42-1).
- [34] PERRENOUD, P., ALTET, M., PAQUAY, L., & CHARLIER, E. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles : De boeck Université.
- [35] SAVOIE-ZAJC, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- [36] TARDIF, J., & OUELLET, Y. (1995). *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire*. Consulté le 11 2012, 25, sur Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation. Volume 2, numéro 1, 1995, p. 57-88.L'action réfléchie et l'apprentissage : <http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/ncre/1995/v2/n1/1018213ar.pdf>
- [37] Wiki, E. (2011). *Théorie de l'action raisonnée*. Consulté le 01 2013, 12, sur EduTech Wiki : http://edutechwiki.unige.ch/fr/Th%C3%A9orie_de_l%E2%80%99action_raisonn%C3%A9

الثانوي الاعدادي، دار التجديد للنشر والتوزيع، الرباط، 180 ص.

[11] وزارة التربية الوطنية، 2006، الأساس في الجغرافيا، مسلك الآداب والعلوم الانسانية، كتاب التلميذ، الطبعة الأولى، مكتبة المعارف، الرباط، 232 ص.

[12] عبد المولى بلفقيه، 2016، الجغرافيا بين البحث عن هويتها الإبستمولوجية ووظيفتها التربوية، منشورات مركز الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

[8] المذكرة الوزارية، 2010، في شأن تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الاعدادي.

[9] المصطفى البرجاوي، 2017، ديداكتيك الجغرافيا مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 215 ص.

[10] وزارة التربية الوطنية، 2005، التجديد في الاجتماعيات، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم

تقويم القيم السوسيوعاطفية بالمرجعيات والوثائق التعليمية، وكذا عن واقع الممارسة التقويمية أثناء تدريس مادة الجغرافيا في الثانوي التأهيلي، وقد اخترنا كعينة كذلك مستوى الأولى باكالوريا آداب، لنخلص في الأخير إلى الكشف عن مقترح تجديدي خاص بتخطيط وتدبير وتقويم التعلّمات والموارد السوسيوعاطفية ارتباطاً بمادة الجغرافيا كحقل معرفي وفق مدخل التدريس بالكفايات، في أفق تطوير هذا المقترح العملي من خلال استغلال التراكم الناتج عن المناقشة والتجربة الميدانية والممارسة الفصلية...

لائحة المراجع

[1] التباري نباري، 2016، كفايات التأهيل المهني للمدرس بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الطبعة الأولى، الدار العالمية للكتاب والطباعة والنشر والتوزيع، 342 ص.

[2] تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، سلسلة نصوص ووثائق تربوية، سلسلة بإشراف عبد الفتاح ديون، 75 ص.

[3] الرابطة المحمدية للعلماء، 2015، تحديد مفهوم القيم، مركز الدراسات والأبحاث في القيم، المملكة المغربية، الموقع الإلكتروني، [www. Alqiam.ma](http://www.Alqiam.ma)

[4] عبد الرحيم الضاقية، 2017، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى، 277 ص.

[5] فاتحي محمد، 2004، تقييم الكفايات، الطبعة 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.

[6] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030.

[7] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1.

2. سناريوهات أعمال الممارسات التعديلية للتعلّمات السوسيوعاطفية

الممارسات التعديلية هي استراتيجيات علاجية مرتبطة بالممارسات التقويمية، لأجل تعديل المسار التعليمي التعلّمي، عبر علاج العجز أو النقص القيمي الذي يعاني منه المتعلم حتى يتمكن من تجنيد وتسخير موارد سوسيوعاطفية مرتبطة بمادة الجغرافيا، يستثمرها في حل مشكلة أو مواجهة موقف مرتبط بحياته الدراسية أو الاجتماعية.

اجرائياً، يستوجب على المدرس أعمال الدعم الفوري (التغذية الراجعة) بعد تقويم التعلّمات، وكذا أعمال الدعم المخطط بعد وضعية التقويم التشخيصي السنوي وفروض المراقبة المستمرة بتفريغ نتائجها في جداول ومبيانات تسمح بإبراز المؤشرات الدالة على مستويات التحصيل الدراسي لرصد مكامن القوة والضعف، وتصنيف المتعثّرين إلى مجموعات، ووضع خطة الدعم التربوي وتحديد نوع المعالجة التي تحتاجها كل مجموعة.

IV. الخلاصة

تنص الرافعة 14 من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على أهمية البحث العلمي والتقني والابتكار في المنظومة التربوية الوطنية، كما تنص الرافعة 20 من الرؤية على أهمية ترسيخ الكفايات المرتبطة بمنظومة القيم، في هذا السياق تسير هذه المقالة على نفس المنحى من خلال محاولة تشخيص واقع الممارسات التقويمية والتعديلية التي تخطط وتنجز بالفصول الدراسية وخارجها، ووضع مقترح عملي تتجاوز من خلاله هفوات ونقائص الممارسة التي كشف عنها التشخيص.

فهذا المقترح يأتي إذن، للمساهمة في تحسيس مدرسي مادة الاجتماعيات بأهمية تعديل الممارسات التقويمية التقليدية ومساعدتهم على تبني طرق وأساليب حديثة تهم تقويم الموارد السوسيوعاطفية، عبر تصحيح المسار التعليمي للمدرس والتعلمي للتلميذ من خلال تقويم بنائي للتعلّمات يعالج النقائص ويدعم المكتسبات ويرسخ القيم.

فقد حددنا منذ البداية ثلاثة أهداف لهذه الدراسة، ترصدناها عبر محاور هذا المقال ؛ هكذا تم الكشف عن واقع

العروض : يكلف تلميذ أو مجموعة تلاميذ بإنجاز عرض مختصر، كنشاط لاصفي قبلي، حول مكون من مكونات الدرس المقبل، بغرض توظيفه لاحقاً عند بناء التعليمات، يشكل فرصة لبناء وتقويم بعض المفاهيم التي تهتم الجانب القيمي كفتح نقاش حول أهمية التحسيس بواقع التنمية بأبعادها في العالم العربي، ثم تقييم مدى الوعي بأهمية التكتل والعمل في المجموعات على هامش درس رهانات التكتلات الاقليمية: التكتل الاقليمي كخيار تنموي⁽²⁾.

الأشغال التطبيقية : كتكليف التلاميذ بأنشطة لاصفية، في إطار تفعيل أندية الحياة المدرسية، كالنادي البيئي... لترسيخ بعض المفاهيم القيمية كتقدير أهمية المحافظة على البيئية، التربية المجالية عبر المشاركة في تدبير محيط المؤسسة.

الملفات : تكليف التلاميذ في إطار مجموعات بإنجاز ملف، بتوجيه من المدرس، حول ظاهرة ذات ارتباط بالدرس الجديد وبالمنهاج الدراسي، كنشاط لاصفي بعدي، على أساس تقويم أداءهم.

تقارير الزيارات التربوية : أن تتضمن تقارير الخرجات الميدانية والرحلات المدرسية مواقف تبرز مدى ترسيخ الأبعاد السوسيوعاطفية، موضوع الارساء بالدروس المقدمة، كمواقف إيجابية تجاه البيئة والوسط. لذا يلجأ المدرس إلى تقويم مختلف هذه الأعمال اللاصفية باعتماد شبكة التقويم الذاتي، باعتماد مقياس التدريب الخماسي لعالم النفس رينسيس ليكرت⁽³⁾، وكذا اعتماد أسلوب التحفيز النقطي تشجيعاً للتلاميذ على المشاركة والانخراط.

- تحضير الامتحانات الإشهادية الموحدة : عبارة عن تقويم إجمالي جزائي، تسهر الأطر المرجعية والمذكرات الموجهة للتقويم على تنظيمه عبر وضع المتعلم أمام تحديات معرفية ومنهجية، لقياس مدى توظيف مكتسباته في حل وضعيات مشكلة، لكن في الغياب العلني لتقويم الجانب السوسيوعاطفي ؛ لذا بات من اللازم اعتماد وضعيات مركبة، تطالب من المتعلم التعبير عن الرأي، والاختيار، واتخاذ مواقف في قضايا ومشكلات مطروحة.

على تقييم التنظيمات المجالية، وأشكال التدخل والفعالية والاستدامة في أفق اصدار المدرس لحكم بمدى صلاحية المتعلم لدراسة الموارد القيمية التي ستقدم له.

ب. تحضير وضعيات المراقبة المستمرة :

تعتبر مدخلا أساسيا لتطوير وتحسين العملية التعليمية اعتماد على وضعيات مركبة تتجاوز الأسئلة الاسترجاعية المباشرة، وتمثل في :

- مراجعة الدرس السابق : يرتبط ادراج هذه المراجعة، كوضعية تقويمية، في المراقبة المستمرة، لاعتمادها على الأسئلة الشفهية التكوينية، وهي أحد عناصر المراقبة المستمرة، والتي ورد تفصيلها في مذكرة المراقبة المستمرة⁽¹⁾، تخاطب الموارد السوسيوعاطفية المكتسبة من الدرس السابق ؛ كالتعبير عن الرأي، والاختيار، واتخاذ مواقف في القضايا والمشكلات المطروحة، باعتماد الأسلوب الجماعي أو الأسلوب الفردي، وتمنح تقديرات جزائية تحتسب ضمن مكونات المراقبة المستمرة.

- الفروض الكتابية المحروسة : وهي أداة للتقويم التكويني والإشهادي، تستهدف القدرات، من مفاهيم ومصطلحات ومجالات مضامينية ومستويات مهارية مسطرة في منهاج مادة الاجتماعيات، طبقاً لتوجيهات المذكرة المنظمة للمراقبة المستمرة والأطر المرجعية للامتحانات الإشهادية، مما يعني عدم استهداف القدرات السوسيوعاطفية علناً، بينما يمكن استهدافها ضمناً، من خلال جعل المتعلم يوظف بعض الأفعال السلوكية القيمية أثناء الاشتغال على مواضيع «الاستنتاجات القيمية» والمواضيع المشكلانية، كتعداد أشكال التدخل الإيجابية بالمجال، وتبني التنظيم الحكيم لقواعد وقوانين التفكير في المعرفة الجغرافية، كما يدفع بالمتعلم إلى تبرير التوطن الاجتماعي السليم بالمجال.

- الأعمال اللاصفية : تنجز خارج الحصة الدراسية على النحو التالي :

(1) المذكرة الوزارية، 2010، في شأن تأطير وتبني إجراءات فروض المراقبة المستمرة لمادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الاعدادي، رقم : 185.
(2) وزارة التربية الوطنية، 2006، الأساسي في الجغرافيا، مسلك الآداب والعلوم الانسانية، كتاب التلميذ، الطبعة الأولى، مكتبة المعارف، الرباط، 232 ص.
(3) التباري، نباري، 2016، مرجع سابق، ص : 86.

بها المدرس قبل بداية العملية التعليمية - التعليمية، وأثناءها، وفي آخرها في شكل وضعيات اختبارية تقييمية باستخدام عدة أدوات كملاحظة الأداء والإنجاز والأسئلة الشفوية والكتابية والواجبات المنزلية... إلخ، تمكنه من بيانات كيفية وكمية بناء على معايير ومؤشرات، تساعد على تقدير درجة تحكم المتعلم في المعارف والمهارات والقدرات والمواقف (موارد سوسيو عاطفية)، لأجل إصدار حكم واتخاذ قرارات على ضوءها.

ونظرا لقلّة الاهتمام بإرساء الموارد السوسيو عاطفية لدى المتعلم لصعوبة بناءها وتديريها وتقييمها، ولاقتصر التقييم التربوي على تمييز الجانب المعرفي والمهاري فقط دون البعد السوسيو عاطفي، كأهم جانب من شخصية المتعلم. ناهيك عن مطلب التغيير في الممارسات التعليمية والممارسات التقييمية الذي تنادي به المقاربة بالكفايات من تقوم التحصيل الاسترجاعي إلى تقييم الكفايات، وفي ظل قلة أو غياب أطر التأطير التربوي، فإن هذه المقالة التأطيرية، ستمكن المدرس من منهجية تطوير تخطيط وتديري الوضعيات التقييمية المواكبة من خلال وضعيات مشكلة، ذات سياق ومعنى، ووفق الأطر المرجعية.

ونظرا لقلّة الاهتمام بإرساء الموارد السوسيو عاطفية لدى المتعلم لصعوبة بناءها وتديريها وتقييمها، ولاقتصر التقييم التربوي على تمييز الجانب المعرفي والمهاري فقط دون البعد السوسيو عاطفي، كأهم جانب من شخصية المتعلم. ناهيك عن مطلب التغيير في الممارسات التعليمية والممارسات التقييمية الذي تنادي به المقاربة بالكفايات من تقوم التحصيل الاسترجاعي إلى تقييم الكفايات، وفي ظل قلة أو غياب أطر التأطير التربوي، فإن هذه المقالة التأطيرية، ستمكن المدرس من منهجية تطوير تخطيط وتديري الوضعيات التقييمية المواكبة من خلال وضعيات مشكلة، ذات سياق ومعنى، ووفق الأطر المرجعية.

1.1. تحضير وتديري التقييم المواكب للمدرس

أ- تحضير نشاط التقييم التشخيصي :

يضع المدرس المتعلم في مواجهة تحديات قيمة أثناء عرض موضوع قيد التعلم باكتشاف المفاهيم القيمة المؤطرة له اعتماد على أسئلة شفوية تكوينية في زمن مدرسي محدد ؛ من قبيل مفهوم التربية المجالية ومفهوم المحيط بمختلف أبعاده وقيم المحافظة على الموارد ومدلول التنمية ومستوياتها والحس النقدي تجاه أشكال التدبير وتقدير أهمية التدخلات، لأجل تحديد حاجيات المتعلمين التي سيبني على أساسها تعلمات جديدة.

ب- تحضير وتديري نشاط التقييم المرحلي :

يدبر المدرس عملية التقييم التكويني التي تتخلل العملية التعليمية التعليمية لتحديد مدى مواكبة المتعلمين للمدرسة وقياس درجة تملكهم للمضامين السوسيو عاطفية إلى جانب المضامين المعرفية والمهارية والمنهجية، بانتقاء أسئلة شفوية تكوينية لطحها على المتعلمين تستهدف المراقي والجوانب

ج - تحضير نشاط التقييم الاجمالي :

يدبره المدرس في نهاية الدرس، إذ يقف على مدى تملك المتعلم لأهداف التعلم المسطرة، بما فيها الأهداف السوسيو عاطفية، استعمال وضعيات إدماجية لأجل إدماج المكتسبات القيمة بإنجاز النشاط شفويا أو كتابيا داخل الفصل، في حالة وجود متسع من الوقت، أو تكليف المتعلمين بإنجاز وضعية تقييمية لاصفية كتابية تفعيلا لبنود الأعمال اللاصفية كأحد مكونات المراقبة المستمرة، بمعالجة المفهوم القيمي المهيكل للمدرس في ملفات يحرص المدرس على تتبعها في حصة لاحقة وتقييمها، فتمنح علامة عليها وتحتسب في معدلات المتعلمين خلال المراقبة المستمرة، شق الأنشطة اللاصفية.

2.1. تحضير وتديري التقييم غير المواكب للمدرس

أ- تحضير وتديري التقييم التشخيصي السنوي :

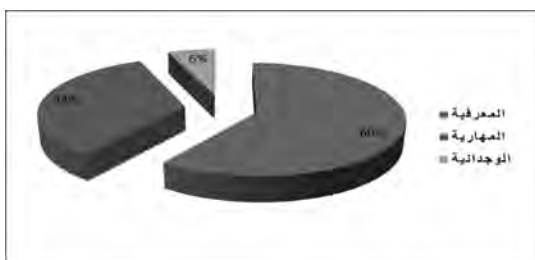
هو تقييم قبلي يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في موارد منهاج السنة الفارطة التي ستخدم مضامين السنة قيد التحصيل، يقدم في بداية السنة الدراسية ويتبع بعملية الدعم والمعالجة، تتطلب العملية استخدام الأسلوب الشفوي التكويني أو روائز أو شبكات للتعبئة وإعمال المقابلات الفردية أو العمل في مجموعات لاستكشاف المكتسبات السابقة من محتويات ومضامين متضمنة للموارد السوسيو عاطفية ؛ من قبيل تقدير عناصر المجال الجغرافي المختلفة، وإبداء الرغبة في سياسات التهيئة الترابية التنموية والتوجيهية للمجالات الجغرافية، ومدى استعداده للمساعدة على التوطين الاجتماعي للمعرفة الجغرافية، ناهيك عن التعبير عن مهارات تنظيم قواعد وقوانين التفكير في المعرفة الجغرافية، إضافة إلى تعرف مدى القدرة

التقويم التشخيصي والمرحلي والاجمالي الخاصة بالمضامين السوسيو عاطفية، وبالتالي سيغطي على التقويم انكباب المدرس على تعرف مدى تقدم المتعلمين والمتعلمات في اكتساب القدرات المعرفية والمهارية فقط.

3. منزلة المضامين السوسيو عاطفية في الممارسة الفصلية

أفادت عملية تحليل الممارسة الفصلية التي قام بها الأساتذة المتدربون فوج 2016، رفقة الأستاذ المكون، والتي شملت 15 مدرسا ممارسا في الدراسات الاجتماعية بمختلف المؤسسات التعليمية بمديرية الجديدة، أن المدرسين الملاحظين رغم تصريحهم وتحليلهم وتعاقدهم، بأمانة، بأهداف التعلم التي تناولت المجال المعرفي والمنهجي / المهاري والقيمي في أفق أجرأتها مع المتعلمين، إلا أن سبل تحقيقها دفع بالمدرس إلى انتقاء دعائم ديداكتيكية تذيها أنشطة تصب في اتجاه تحقيق أهداف معرفية (المبيان رقم 4)، تليها الجوانب المنهجية الفكرية أو المهارية في اتجاه تحقيق أهداف منهجية، بينما المضامين السوسيو عاطفية، فكان الاهتمام بها جد هزيل ؛ تدبيراً وتقويماً.

المبيان رقم 4 : نسبة حضور الأهداف السوسيو عاطفية



المصدر : ناتج تحليل شبكة ملاحظة الممارسات الصفية على عينة من 15 مدرس

III. سناريوهات اعتمادا ممارسات التقويمية الحديثة والتعددية للتعليمات السوسيو عاطفية

1. سيناريوهات اعتماد الممارسات التقويمية الحديثة للتعليمات السوسيو عاطفية

الممارسات التقويمية الحديثة سيرورات مواكبة لكل التعليمات، وهي إجراءات منهجية مسيرة للتغيرات الحاصلة أثناء التدريس بالكفايات ؛ تنطلق من كيفية التدريس، يقوم

المبيان رقم 1 : الأهداف الخاصة بالدرس في لوحة التقديم



المبيان رقم 2 : الأهداف الوسيطة داخل الترسمة



المصدر : ناتج عملية مسح للموارد السوسيو عاطفية بالكتاب المدرسي (الأساسي في الجغرافيا، الأولى آداب)، سنة 2016

2. منزلة الموارد السوسيو عاطفية في الجذاذة

أبان تحليل محتوى عينة من جذاذات دروس الجغرافيا، أن قائمة أهداف التعلم الخاصة بالدرس والتي تساهم في اكتساب قدرات محددة جاءت مطابقة لأهداف التعليمات المدرجة بداية الدرس في كتاب التلميذ، مما يدل على أن المدرس نقلها بأمانة علمية، رغم الاجتهاد المخول له، من الكتاب المدرسي، لكن المفارقة تمثلت في نوعية أهداف الأنشطة المدرجة داخل الترسمة، والتي كانت نسبة حضورها محدودة، كما هو مبين في المبيان التالي :

المبيان رقم 3 : أنواع الموارد السوسيو عاطفية داخل الترسمة



المصدر : ناتج عملية مسح للمضامين السوسيو عاطفية بالجذاذة (15 أستاذ بمسلك الثانوي التأهيلي) سنة 2016.

إن الحضور الباهت للموارد السوسيو عاطفية بالمنهاج والجذاذات تخطيطاً وتدبيراً، ينعكس على حضور أسئلة

لجعلها موضوع اكتساب وترسيخ لدى المتعلم، لتمكينه من تحقيق أهداف التعلم السوسيوعاطفية المسطرة بالدرس.

الجغرافيا : تشكل الجغرافيا ركنا أساسيا في التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للمتعلم، ليكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان كفاعل فيه، لتحقيق لديه تربية مجالية مسؤولة⁽⁵⁾. الجغرافيا مادة تعليمية وتربوية ضمن مكونات مادة الاجتماعيات، لا يتمثل دورها في تبليغ المعارف فحسب، بل كذلك في ترسيخ القيم والمبادئ والاتجاهات والمواقف والسلوكيات لحملها للقيم. كما ترمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بالثقافة وبالمواطنة والديمقراطية وبحقوق الإنسان ومبادئها الكونية⁽⁶⁾، من خلال التدريس القيمي للمفاهيم والمعارف والتأسيس لها باعتبارها واعي ووجدان ومشاعر، وكذا باعتبارها سلوكيات عملية تساهم في تكوين شخصية المتعلم ليستغل بها في الفضاء المجتمعي.

II. الموارد السوسيوعاطفية ما بين المنهاج والممارسات الصفية

1. منزلة الموارد السوسيوعاطفية في المنهاج الدراسي للجغرافيا (الكتاب المدرسي)

أظهرت عملية مسح كتاب التلميذ الأساسي في الجغرافيا، الأولى آداب، أن هناك حضورا للمضامين السوسيوعاطفية (قيم، مبادئ، اتجاهات، مواقف) جنبا إلى جنب مع المضامين المعرفية والمهارية لكن بدرجات متفاوتة، مما قد يعيق تمكين المتعلم من تحقيق الأهداف بشكل متكافئ لسوء تغطية المضامين/ الموارد لمختلف الجوانب المعرفية والمنهجية والمهارية والسوسيوعاطفية، كما هو مبين في المبيانين التاليين :

والتمثلات السلوكية والمبادئ، ينتظر أن تُرسخ في سلوك النشء ؛ آثارها لا تهتم ميادين التعليم والتكوين والتأهيل والبحث فقط، بل تمتد إلى عمق التنمية البشرية والبيئية، في علاقتها بالإنصاف والمساواة وتحقيق الديمقراطية ومحاربة التهميش والهشاشة...⁽¹⁾. فالقيم التربوية تصون المجتمع وتحفظ تماسكه وتوازنه واستقراره، إذ كلما كانت موحدة بين أفراد المجتمع كلما قلل ذلك من تفككه وتشرذمه ومنعته من الانهيار⁽²⁾. كما أن الاهتمام بالمعارف على حساب التربية على القيم يؤدي إلى الانفصال بين التربية والتعليم، ويتسبب في تزايد مظاهر الانحراف الاجتماعي والسلوكيات اللامدنية⁽³⁾؛ نتيجة الاعتقاد بأن التربية على القيم مختزلة في التربية على المواطنة بمنهاج الاجتماعيات، الذي يضم أيضا مكوني التاريخ والجغرافيا.

الموارد السوسيوعاطفية : إذا كانت التربية على القيم عبارة عن اختيار من الاختيارات والتوجهات التربوية، إلى جانب مدخل الكفايات والتربية على الاختيار، المعتمدة في مراجعة المناهج، فإنها تنبع من عدة مصادر متمثلة في قيم العقيدة الإسلامية والهوية الحضارية، والمواطنة وحقوق الإنسان ومبادئها ؛ مما يدل على تعدد تعاريف القيم بسبب الموروثات الفكرية والدينية والمنطلقات النظرية والصبغة التخصصية التي لا تجعلهم يتفقون بالضرورة على تفسير واحد لها⁽⁴⁾. يشترط في ترسيخ القيم لدى الفرد تمتيعه بحرية الاختيار وتنوع الاختيارات، حتى يتمكن من التشبع بالقيم لحظة بناء التعليمات في شكل موارد سوسيوعاطفية، يمكن للمدرس حصرها عند التحضير في شكل مقولات وتعليمات بمقاطع الوحدة الدراسية، لكنها أحيانا ترد مضمرة داخل تعليمات الأنشطة الشيء الذي يتطلب الوعي بها وإدراكها

(1) تقرير المجلس العلي للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، مرجع سابق، ص : 5.

(2) المصطفى البرجاوي، 2017، مرجع سابق، ص 215.

(3) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، التربية على القيم بالمنظمة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، ص 10.

(4) الرابطة المحمدية للعلماء، 2015، تحديد مفهوم القيم، مركز الدراسات والأبحاث في القيم، المملكة المغربية، ص، 4، الموقع الإلكتروني، www. Alqiam.ma

(5) عبد المولى بلفقيه، 2016، الجغرافيا بين البحث عن هويتها الإستمولوجية ووظيفتها التربوية، منشورات مركز الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

(6) وزارة التربية الوطنية، 2005، التجديد في الاجتماعيات، دليل الأستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، دار التجديد للنشر والتوزيع، الرباط، ص 180.

التربوي لعمود، عبر القيام بإصلاح شامل لمنظومة التقويم ونظام الامتحانات والتوجيه التربوي والمهني، وتبسيط ومعييرة آليات التقويم والدعم التربوي، وتحقيق الانفتاح على مستجدات العصر والمعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية.

والمدرس، كمشرف على التعلّات وميسر لها، ومتفهم لحاجات المتعلمين، مدعو للانخراط في أورش التجديد التربوي والبيداغوجي والمساهمة بالبحث العلمي، والعمل على تطوير وتجويد الممارسات الفصلية، من خلال التركيز على المعارف والكفايات والتحسيس والاكساب وترسيخ القيم الدينية والقيم الوطنية والإنسانية.

الممارسات التقويمية والتعديلية : هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، أثناءها، وفي نهايتها، لتقويم أعمال المتعلمين عن طريق عدة أدوات كالملاحظة والأداء والإنجاز، الأسئلة الشفوية والكتابية، الواجبات المنزلية... إلخ، موظفة في وضعيات تقويمية مواكبة للمدرس وأخرى غير مواكبة، وتشمل التقويم التشخيصي السنوي وفروض المراقبة المستمرة، والامتحان الإشهادي؛ توفر للمدرس بيانات تساعده في الحكم على درجة تحقق الكفاية المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة، ليفسح المجال أمام الممارسة التعديلية للتعلّات (الدعم البيداغوجي)، لتدارك النقص الحاصل لدى المتعلم؛ وإغفال هذه المرحلة يتسبب في تحول التعثرات إلى عوائق أمام تنمية المفاهيم والمعارف والمهارات والقدرات، وبالتالي عجز المتعلم على مسايرة التمدرس، والاهتمام به يؤدي إلى تجاوز التعثرات لدى المتعلم ويعزز مواطن القوة لديه.

التربية على القيم : بمثابة رافعة أساسية لتنمية وتأهيل الرأسمال البشري، تتكامل مع الوظائف المدرسية الأخرى في التعليم والتعلم والتثقيف والتكوين والتأطير والبحث والابتكار والتأهيل وتيسير الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كما أنها تؤدي دور الوسيط التربوي في توجيه المتعلمين نحو المزيد من الفاعلية الإيجابية والاهتمام والإبداع والكفاءة في التحصيل⁽⁴⁾، فهي مجموعة من الأخلاق

مقترح تجديدي لتدبير وتحضير التعلّات السوسيوعاطفية ارتباطا بالمعرفة الجغرافية وفق مدخل الكفايات.

3. منهجية الدراسة

أ. المنهج الوصفي. المسحي : المطبق على الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار، وعلى الكتب المدرسية للجغرافيا لرصد وتوصيف أنواع القيم المتوقع ترسيخها لدى المتعلم، والتحقق من ذلك في شكل سلوكيات من الحقائق والمعلومات والمفاهيم الجغرافية والتربية المجالية والتربية على الاستدامة والقدرة على المساهمة الفعلية في الشأن المحلي والوطني.

ب. المنهج الاستطلاعي. التاريخي : الذي شمل منهج الجغرافيا، حيث مكن من الوقوف على قيم ثابتة عامة في شكل قيم ومبادئ، وأخرى ذاتية في شكل اتجاهات ومواقف، وسمح بالوقوف على تطور القيم من خلال الاشتغال على اقتراح كراثول دافيد⁽¹⁾، لتحديد خطوات ومستويات صياغة وبناء القيم وتشكيلها في الذات الإنسانية، ثم تقييمها وتقويمها انطلاقا من مستوى الاستقبال إلى مستوى التمثيل مروراً بالاستجابة والقبول والتنظيم، ناهيك عن اعتماد مقياس التدرج الخماسي لعالم النفس رينسيس ليكرت⁽²⁾ لفهم اتجاه المتعلم واستجابته لتعديل طرق التفكير والسلوك واتخاذ مساره والتنبؤ بالسلوك المستقبلي.

4. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

الإصلاح والتجديد : يعد الإصلاح والتجديد عاملان ضروريان يقوم بهما الإنسان لعلاج الأوضاع المتردية وتصحيحها، وإعادة بعث النشاط فيها، ونظرا للأدوار الطلائعية التي تلعبها المنظومة التربوية في محيطها المتغير باستمرار، فإن نجاعة النظام التربوي متوقف على إصلاح وتجديد تربوي وبيداغوجي مستدام يعتبر قطب الرحي لجميع مشاريع إصلاح المنظومة التربوية ومنها الرؤية الاستراتيجية 2030/2015⁽³⁾، التي اعتبرت مشروع تطوير النموذج البيداغوجي فرصة لتجاوز الاختلالات والنتائج السلبية التي لازمت النظام

(1) فاتحي محمد، 2004، تقييم الكفايات، الطبعة 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء ص : 8.

(2) التباري، نباري، 2016، المرجع نفسه.

(3) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، الرؤية الاستراتيجية 2030 - 2015، ص، 20.

(4) المصطفى البرجاوي، 2017، ديداكتيك الجغرافيا مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ص : 171.

يكتفي بالترسيخ والتقييم العملي للمعارف، ويغفل بناء وتقويم الموارد السوسيو عاطفية لصعوبة التخطيط لها، بحجة أن تقويم القيم لا يتحقق إلا من خلال ما يصدر عن المتعلم من أفعال وأقوال في مواقف مختلفة بعد إرسائها كموارد سوسيو عاطفية.

لذا فتقويم القيم والاتجاهات والمواقف يتطلب اعتماد مقارنة تجديدية تتأسس على إعادة النظر في أشكال التقويم التقليدية المعتمدة في الجغرافيا عبر استرجاع المعارف والقدرات والمهارات المكتسبة، والبعيدة في بنيتها وتركيبها عن قياس مدى إدماج المتعلم للاتجاهات ومواقف وقيم، مما يتسبب في غموض مقاصد ومرامي التربية المتوخاة، وعدم قابليتها للتقويم.

دفعنا هذه الإشكالية إلى صياغة الأسئلة التالية :

- ما هو واقع تقويم الموارد السوسيو عاطفية في درس الجغرافيا؟ وماهي آفاق تعديلها ومعالجة اختلالاتها وتجديد ممارستها؟ وما مدى حضور الموارد السوسيو عاطفية في المنهاج الدراسي (الكتب المدرسية) تخطيطا وتديرا وتقويما؟ وما مدى حضورها في الممارسات الصفية؟
- ما هو واقع تدبير الممارسات التعليمية التعلمية للموارد السوسيو عاطفية من طرف مدرس مادة الجغرافيا؟ وما هو واقع تدبير أنشطتها التقويمية من طرف مدرس مادة الجغرافيا؟ وماهي معوقاتهما؟
- وماهي سيناريوهات التجديد البيداغوجي في الممارسات التقويمية والتعديلية الميدانية للتعلمات في ظل المقاربة بالكفايات؟

2. أهداف الدراسة

تتلخص أهداف الدراسة في الكشف عن واقع تقويم القيم السوسيو عاطفية بالمرجعيات والوثائق التعليمية (كتب مدرسية، جذاذات)، وكذا الكشف عن واقع الممارسة التقويمية القيمية خلال تدريس مادة الجغرافيا وفق التدريس بالكفايات في التعليم الثانوي التأهيلي وإكراهاتها، وأخيرا سنكشف عن

أثناء تخطيط وتدبير التعلمات الجغرافية، وتبني مقاربات ومنهجيات ملائمة لتقويم وقياس مدى اكتساب المتعلمين للقيم والمبادئ والاتجاهات والمواقف المستهدفة في مادة الجغرافيا، وبخاصة في التقويم التكويني والإجمالي المواكبين للدرس وبفروض المراقبة المستمرة، بالإضافة إلى تصحيح وتعديل السلوكيات المتعثر ترسيخها.

ولأجل التحكم في منهجية التشخيص والتحليل ووضع الحلول، سنشتغل على مادة الجغرافيا لمستوى السنة الأولى باكوريا أدا من خلال تتبع التقويمات ومدى الالتزام بتقويم القيم المتضمنة في المقرر الدراسي.

I. تقديم إشكالي ومفاهيمي لموضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة

تعتبر القيم والتربية على فضائلها أحد مرتكزات الحياة الإنسانية في جانبها الفردي والاجتماعي⁽¹⁾، ولأهميتها داخل المجتمع؛ لذلك، تعد بمثابة مسؤولية متقاسمة تضطلع بها المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام إلى جانب مؤسسات التربية والتعليم. من جانبها تعد مادة الجغرافيا مادة تعليمية ذات حمولة قيمية تقدم للمتعلم تعلمات متدرجة يتم تنزيلها والتخطيط لها وتدريسها وتتبع اكتسابها من قبل التلاميذ⁽²⁾ وتقييمها، عبر الأسلاك التعليمية والمستويات الدراسية وحسب الفئات العمرية والقدرات الفكرية للمتعلم، أخذا بعين الاعتبار مواصفات في نهاية كل سلك ومستوى، حيث يتم حصر عدد من الكفايات والقدرات والمهارات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ منهاج متكامل لجميع الأسلاك، وتنزيلها في وضعيات تعليمية تعلمية؛ مما يفرض على المدرس تحديا على مستوى بناء مقاربات ملائمة لتقويم وقياس مدى اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات المستهدفة.

أظهر تحليل الممارسات الفصلية لدرس الجغرافيا لمستوى السنة الأولى باكوريا وتفحص جذاذات التخطيط، أن المدرس

(1) تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، سلسلة نصوص ووثائق تربوية، إشراف عبد الفتاح ديون، ص: 3.

(2) التباري، نباري، 2016، كفايات التأهيل المهني للمدرس بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، سلسلة مناهل، الطبعة الأولى، الدار العالمية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع.

تقوية الموارد السوسيو عاطفية وتعديلها في درس الجغرافيا

المصطفى العناوي⁽¹⁾، ابراهيم التركي⁽²⁾، ثرية بوحفاض⁽³⁾،

(1) أستاذ باحث، فريق البحث : ديداكتيك الاجتماعيات، دراسة الماضي

وتهيئة المجال المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس.

(2) أستاذ باحث، مختبر البيئة والبيئة والتنمية المستدامة،

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش - آسفي.

(3) أستاذة باحثة، فريق البحث : حكمة المجالات والمجتمعات،

الكلية متعددة التخصصات، آسفي.

(1)adam_1elannaoui@hotmail.fr,(2)tarqibrahim@gmail.com,

(3)touriabouhfad11@gmail.com

supports pédagogiques qui les portent et leur évaluation a besoin d'un temps considérable et d'une équipe diversifiée et qualifiée. Compte tenu des avantages des pratiques évaluatives des apprentissages des valeurs géographiques, on propose des propositions théoriques-pratiques pour améliorer la mise en œuvre de ces activités dans le domaine des valeurs et son développement dans et hors classes.

Mots-clés : L'innovation, Approche par compétences, Les ressources socio-émotionnelles, Les pratiques évaluatives, La géographie.

المقدمة

تعرف المنظومة التربوية المغربية إشكاليات حقيقية، في ظل مركزية خيار مدخل التربية على القيم، إذ صعب على المدرسين تخطيطها وتديريها في ظل المقاربة بالكفايات. بين تحليل الممارسات الفصلية وتطبيق البعد التبصري، أن تجاهل التربية على القيم، ساهم في انتشار ظواهر لا أخلاقية في المؤسسات التربوية ومحيطها، كالغش والعنف والهدر المدرسيين.

كلها تحديات تتطلب اقتراح رؤى جديدة لمعالجة مسألة اكتساب وتقوية القيم السوسيو عاطفية ؛ وسبل إدماج التقويم

المخلص : تهدف هذه المقالة إلى المساهمة في التجديد التربوي الذي تنشده المنظومة التربوية المغربية، إذ تم فيها الكشف عن واقع الممارسات التقويمية والتعديلية للتعلّات القيمة (السوسيو عاطفية) الجغرافية بمؤسسات التعليم الثانوي وفق التدريس بالكفايات ؛ بحيث يقوم المدرس التعلّات المعرفية والمنهجية متجاهلا التعلّات السوسيو عاطفية، بحجة ندرة الدعامات الحاملة لها، وأنها تتطلب وقتا كبيرا وطاقتا متنوعا ومؤهلا. واعتبارا لفوائد الممارسات التقويمية بالنسبة للعملية التعليمية، هناك مقترحات عملية لتجويد تنفيذ الأنشطة التقويمية / التعديلية في مجال القيم وتطويرها بالفصول الدراسية وخارجها.

الكلمات المفتاحية : التجديد، المقاربة بالكفايات، الموارد السوسيو عاطفية، الممارسات التقويمية، الجغرافيا.

Résumé : Cet article a pour but de contribuer à l'innovation pédagogique invoquée par le système éducatif, dans lequel il a révélé la réalité des pratiques évaluatives et régulatrices des apprentissages des valeurs (socio-émotionnelles) géographiques au lycée, selon l'approche par compétences. L'enseignant évalue les apprentissages cognitifs et méthodologiques en ignorant les apprentissages socio-émotionnels, sous prétexte de la rareté des

[10] Pruneau, D. et Chouinard, O. Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe social/ environnement. (1992), Sherbrooke, QC : Éditions du CRP. 107-126.

[11] Sauvé, L. Pour une éducation relative à l'environnement. (1994), Montréal, QC : Guérin.

[12] LIRA RUIZ, Brenda E, L'éducation à l'environnement dans les écoles fondamentales à Bruxelles. La motivation des directeurs. Mémoire de Fin d'Etudes, Finalité Gestion de l'environnement Ma 120ECTS ENVI5G-T: 2011-2012.

[7] SAUVE, L. (1997), Pour une éducation relative à l'environnement, le Défi Educatif Collection, 2e édition, Montréal, Guérin (Canada).

[8] Pruneau, D. La sensibilité environnementale : nature et développement, (1994), Bulletin CIRADEM-Québec. 6:1.10-17.

[9] Pruneau, D. Conception et expérimentation d'un processus de formation en cours d'emploi destiné à inciter les enseignants du préscolaire et du primaire à agir en éducation relative à l'environnement. Sainte-Foy, QC : Université Laval. (1995), Thèse de doctorat.

- ربط مشروع المؤسسة بما هو بيئي ومثال ذلك مشروع منظوره «مدرسة رائدة ايكولوجيا من أجل تعلمات أفضل».
- وعلى اعتبار ان عينة الدراسة مكونة من المديرين (ات) فيمكن إقحام جماعة الممارسات المهنية لتدليل بعض الصعوبات التي تحول دون نجاح الأنشطة والبرامج البيئية لما لهذه الاخيرة من آثار ايجابية على سلوك التلاميذ والرفع من نتائج تحصيلهم الدراسي.
- تعميم برنامج المدارس الايكولوجية على السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي مع تحفيز المشاركين فيها.
- جعل البرنامج إلزاميا نظرا لنجاعته وتخصيص ساعتين على الأقل بشكل رسمي لتطبيقه. وذلك في أفق تخصيص مادة للتربية البيئية على غرار التربية البدنية بوسائلها ومقررها وحصصها وأساتذتها المختصون في المجال.

المراجع

- [1] القانون - الإطار رقم 99-12 بمثابة ميثاق وطني للبيئة والتنمية المستدامة.
 - [2] الظهير الشريف رقم 1.03.60 صادر في 10 ربيع الأول 1424 (12 ماي 2003) المتعلق بدراسات التأثير على البيئة بتنفيذ القانون رقم 12.03.
 - [3] دليل الحياة المدرسية 2008
 - [4] كاظم المقدادي، قسم الإدارة البيئية التربية البيئية، كتيب مساعد لطلبة قسم الإدارة البيئية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الداغمارك، كلية الإدارة والإقتصاد، 2006-2005.
 - [5] Hélène Gravel et Diane Pruneau, Une étude de la réceptivité à l'environnement chez les adolescents, 2004, Volume 35, Numéro 1, p. 165-187.
 - [6] Ahmed Ghouati. Education à l'environnement : Eléments d'analyse et propositions pour l'action.
- [Rapport de recherche] Institut Maghreb Europe (Paris 8). 2016. <hal-01342819v2>

التعليمية بحس التطوع وفي ظل ضعف حس المبادرة و انتظار الحلول الفوقية الجاهزة والظروف الكاملة يبقى مطمح تعميم التربية البيئية بعيد المنال.

في ظل وجود اهتمام بالمجال البيئي الشيء الذي اتبنته نتائج الاستمارة ينبغي البحث عن حلول محلية لتقليص الهوة بين ماهو نظري والواقع نذكر منها :

- الانفتاح على المحيط وعقد الشراكات أفضل طريقة لتحقيق الدعم المادي والبشري وأجراء الجانب النظري الذي جاءت به الوزارة وشركائها.
- الحرص على التواصل مع محيط المؤسسة وذلك عن طريق تنظيم أبواب مفتوحة، تقنية من الباب إلى الباب، تفعيل الإذاعة المدرسية، لشرح أهمية هذه الأنشطة والبرامج وتبيين أثرها الايجابي على سلوك ونتائج المتعلم وذلك لحشد دعم الآباء.
- تقوية التواصل الداخلي للمؤسسة وذلك عن طريق إشراك الجميع في ما يتعلق بمشروع المؤسسة، تأسيس نادي بيئي، تداول فكرة القاعة الايكولوجية، المشاركة في برنامج المدارس الايكولوجية أو الصحفيون الشباب حسب السلك لان إقحام الطاقم في بناء الافكار يحفزه على المشاركة في انجاحها.
- التحفيز المعنوي للمبادرات الطيبة عن طريق المد المعنيين بشواهد تقديرية ورسائل تشجيع من المدير الإقليمي أو مدير الأكاديمية.
- استضافة شخصيات مورد لتكوين أساتذة المؤسسة في المجال البيئي لضمان مشاركة المهتمين منهم.
- التشبيك ونقصد بذلك المشاركة في شبكة المدارس الرائدة بيئيا على المستوى المحلي، الإقليمي، الجهوي والوطني، وذلك من أجل تبادل الخبرات والتجارب وتشجيع أطر المؤسسة على المنافسة الشريفة التي تعود بالنفع على المتعلم.
- استضافة منسقي البيئة على المستوى الوطني والجهوي والإقليمي للقيام بعروض تحسيسية لفائدة المؤسسات لتنمية اهتمام طاقمها الاداري والتربوي بمجال البيئة ودعمهم على اعتبار أنهم من يصرفون الفكر البيئي بين صفوف المتعلمين.

عرض المعلمون المستفيدون من ورشات القاعة الايكولوجية منتوجاتهم بكل فخر على الزوار ومثلوا الصحافة باللغتين العربية والفرنسية، وعبروا من خلال تقديمهم هذا عن مدى استفادتهم من التجربة ورغبتهم في استمرارها.

الخاتمة

من خلال ما سبق يتضح جليا أن وزارة التربية الوطنية تعتمد على الجانب النظري «المذكرات - المراسلات...» دون إيلاء الأهمية الواجبة لأدوات تفعيله ويظهر ذلك من خلال «النقص الحاد في الوسائل اللازمة لإرساء الفكر البيئي السليم وتثبيته بين صفوف المتعلمين، النقص الكبير في التكوينات، ضعف التتبع...» ورغم ما يبذله شركاؤها في المجال البيئي من جهود إلا أن هذه الأخيرة لا تحقق إلا جزءا ضئيلا من الأهداف المسطرة فمؤسسة محمد السادس لحماية البيئة مثلا رغم حرصها على استفادة المشاركين معها من تكوين إلا أن غياب الدعم المادي لبرنامجها والاعتماد على التطوع دون التحفيز فيما يخص برنامج المدارس الايكولوجية مثلا، يقلل من نسبة الانخراط فيها والالتزام بتفعيلها، ورغم أثرها الجدي ايجابي على المتعلم والمؤسسة الشيء الذي اثبتته أجوبة المخرطين من خلال الاستمارة فان تفعيلها لا يرقى للمستوى الذي يمكن من تعميم الفكر البيئي بين صفوف التلاميذ، كما أن وزارة البيئة حسب ما سبقت الإشارة إليه قامت في إطار شراكة مع وزارة التربية الوطنية في الفترة بين 2009 و2012 بالتكليف بتكوين 2000 مؤطر للأندية البيئية بالمدارس القروية في مجال التربية البيئية وإحداث وتجهيز 600 نادي بيئي بالمدارس القروية التي يشملها البرنامج إلا أنه ومن خلال نتائج الاستمارة يضح ان مبادرتها تبقى خجولة في ظل ما تطمح له السياسة البيئية المغربية، ويتضح قصور المبادرة في كون 4 نوادي فقط من مؤسسات العينة المدروسة عبرت عن استفادتها من وسائل تعليمية بيئية وهي وسائل بستنة وتوثيق لا تكفي لإيصال الفكر البيئي السليم.

رغم الوقوف على الأثر الايجابي للأنشطة والبرامج البيئية المقترحة في تحسين سلوك التلاميذ والرفع من نتائج تحصيلهم الدراسي ورغم الجهود المبذولة في هذا الجانب إلا انه وفي ظل ارتباط تطبيق مثل هذه الأنشطة والبرامج البيئية في المدارس

السليم بين صفوف التلاميذ (النوادي البيئية، برنامج المدارس الايكولوجية، برنامج الصحفيون الشباب...). واخيرا ابرزنا أهمية التربية البيئية من خلال تحديد أثرها على المتعلمين والمتمثل في تحسين سلوكياتهم والرفع من نتائج التحصيل الدراسي لديهم.

يبقى الهدف الأخير والمتمثل في مد المتطوع بحقيبة بيئية تربوية لتحفيزه على المساهمة في بناء جيل مؤمن بالفكر البيئي السليم ومدافع عنها والذي حقق بجمع الوثائق الضرورية لذلك وعرضها بالملحق.

أجراء وتطبيق

من بين الأنشطة المقترحة لنشر الفكر البيئي السليم بين صفوف المتعلمين، والتي أبانت نتائج الاستمارة عن مساندة 100 من العينة لفكرة إحداثها. سنعرض عليكم أجراتنا للفكرة بثانوية أبي شعيب الدكالي في إطار التداريب الميدانية وستنقسم وايامك اثرها الذي تم رصده عن قرب ليكون بحثنا أكثر واقعية.

لاحظنا أن هناك تطور في الإقبال على ورشات القاعة الايكولوجية بحيث لم يتجاوز عدد المستفيدين من هذا الورش خلال الأسبوع الأول 3 تلاميذ، ليرتفع العدد بعد ذلك تدريجيا إلى أن وصل إلى 40 مشاركا يوميا خصوصا في أسبوع الاستعداد للمعرض الايكولوجي ويرجع الفضل في هذا الإقبال إلى الصورة الايجابية التي نقلها التلاميذ المشاركون لزملائهم حول ورشات القاعة الايكولوجية.

لاحظنا أن هذا الورش انعكس بالإيجاب على سلوك التلاميذ (انضباط التلاميذ المشاغبين واحترامهم للقانون الداخلي للقاعة الايكولوجية لكي لا يحرّموا من حصصها، تبادل الافكار والتعاون على تحقيقها...)، تقوية اللغات وذلك بالحرص على ترويج الرصيد الايكولوجي باللغتين العربية والفرنسية، خلق جو من الألفة والثقة جعل التلاميذ يتحدثون عن مشاكلهم في الدراسة بتلقائية ومناقشتها للخروج بالحلول التربوية المناسبة مع اللجوء للمساعدة عند الاقتضاء. وقد تكللت ورشات هذه القاعة بالمشاركة في الاحتفال بالذكرى الخمسينية للمؤسسة في شهر أبريل من هذه السنة بحيث

الجدول رقم 4 : تأثير الانخراط في برنامج المدارس
الايكولوجية على المؤسسة

مجموع العينة	الاثر	العدد	النسبة
17	مدرسة وأقسام نظيفة ومزينة	17	100
	أحواض وأصص معتنى بها	17	100
	انخفاض فاتورة الماء والكهرباء	17	100
	توفر المؤسسة على مجلة حائطية	17	100
	ربط المؤسسة بالماء	5	94.11
	ربط المؤسسة بالكهرباء	2	94.11
	بناء مراحيض	3	88.23

الجدول رقم 5 : العوامل التي قد تحول دون نجاح مثل هذه
الانشطة والبرامج البيئية في المؤسسات التعليمية

مجموع العينة	الاثر	العدد	النسبة
85	غياب الالزامية وضعف حس التطوع	85	100%
	غياب التتبع	85	100%
	غياب التحفيز	85	100%
	ضعف البنية التحتية للمؤسسات التعليمية	85	100%
	غياب الدعم المالي و المادي	85	100%
	ضعف التواصل الداخلي وعدم اشراك المتدخلين	85	100%
	عدم الانفتاح على المحيط	85	100%
	ثقل البرنامج الدراسي	80	94%
	عدم وعي الالباء باهمية مثل هذه الانشطة واعتبارها مضيعة للوقت	52	61.17%

تحليلنا لهذه النتائج قادنا لإثبات صحة إحدى الفرضيات المقترحة في بداية البحث، «رغم غياب مادة خاصة بالتربية البيئية بداخل المؤسسات التعليمية وعمق الهوة بين التنظير والواقع إلا أن هناك قنوات أخرى يمكننا عن طريقها المساهمة في تربية النشء تربية بيئية سليمة تحفزه على التميز سواء على المستوى السلوكي أو على مستوى التحصيل الدراسي» كما قادنا إلى العوامل والصعوبات التي قد تحول دون نجاح مثل هذه الأنشطة والبرامج البيئية في المؤسسات التعليمية، مما دفعنا إلى التفكير في الحلول المناسبة لتدليل هذه الصعوبات لما لهذه الأنشطة والبرامج البيئية من اثر جد ايجابي على سلوك التلاميذ وعلى نتائج تحصيلهم الدراسي.

وبذلك نكون قد حققنا أهداف الدراسة المحددة سلفا في بداية تناولنا للموضوع، حيث عرضنا الواقع الحقيقي للتربية البيئية بالمؤسسات التعليمية المغربية والمتمثل في وجود هوة بين التنظير والواقع تلمس من خلال قراءة الأرقام التي أفرزتها نتائج البحث. كما رصدنا مجموعة من الأنشطة والبرامج البيئية التي يساهم تبنيها في نشر الفكر البيئي

أخيرا ستختتم عرضنا للنتائج بعرض نتائج الشق الذي يلقي الضوء على العوامل التي قد تحول دون نجاح مثل هذه الأنشطة والبرامج البيئية في المؤسسات التعليمية بموازاة مع ما سبق ذكره من غياب للدعم والتكوين... (الجدول رقم 5) لنجد أن النسبة تتراوح ما بين 94% و100% نجد أن هذه العوامل تتمثل في غياب الالزامية والتحفيز والدعم والتتبع مما يجعل الاساتذة يرون أن التطوع في ظل هذه الظروف مجرد عبء إضافي. وأن 100% من العينة يرون أن ضعف التواصل الداخلي يؤثر سلبا على تحقيق النتائج المرجوة لأنه يحول دون فهم الأساتذة للبرامج وبالتالي النفور من المشاركة فيها. وقد وضحت نتائج الجدول أيضا عدم الانفتاح على المحيط يسد باب الدعم الخارجي من لدن الالباء وجمعيات المجتمع المدني... وأيضا ثقل البرنامج والذي يضيق هامش التطوع لتفعيل مثل هذه البرامج البيئية.

كما أن 61.17% من العينة يربطون عدم نجاح هذه المبادرات بعدم وعي الالباء بأهميتها. وهنا نستحضر أن 63.52% من عينة الدراسة توجد بالوسط القروي والذي له خصوصياته المتمثلة في غياب دور الشباب والجمعيات المؤطرة مما يفسر عدم الوعي المثار.

كما يتضح ان نسبة كبيرة من العينة (الجدول رقم 4) تؤكد انعكاس الانخراط في البرنامج إيجابيا على فضاء المؤسسة «مؤسسة نظيفة، مزينة، تعقلن استفادتها من الماء والكهرباء...» وتؤكد كذلك على ان المشاركة في البرامج السالفة الذكر تساهم في تحسين سلوكيات التلاميذ من خلال تقليل العنف، والتأخرات... وتحسين نتائجهم الدراسية من خلال دعم البرامج للغات وتحسين أسلوب الكتابة والتشجيع على البحث واكسابها للمتعلم الثقة في النفس وتعزيز روح الانتماء للمؤسسة لديه. لتكون بذلك إجابتنا على الشق الثاني من السؤال هي أن هناك أثر إيجابي وملحوس لهذه البرامج على سلوكيات المتعلمين وعلى نتائج تحصيلهم الدراسي لذا وجب الحرص على تفعيلها.

الجدول رقم 3 : تأثير الانخراط في برنامج المدارس الايكولوجية على سلوكيات البيئية للمتعلمين

مجموع العينة	الاثر	العدد	النسبة
17	ارتفاع السلوكيات البيئية	17	100%
	رمي الازبال في سلة المهملات	17	100%
	الحرص على عدم ترك الصنابير مفتوحة	17	100%
	الحرص على عدم ترك المصابيح مشتعلة	17	100%
	تقديم النصيحة لمرتكبي سلوك بيئي غير سليم	16	94.11%
	تحسيس التلاميذ لأصدقائهم	16	94.11%
	تحسيس التلاميذ لأسرهم	15	88.23%
	المشاركة في تزيين القسم والمدرسة	17	100%
	تحسن الذوق الفني لدى التلاميذ	17	100%
	الاهتمام بالنباتات والأشجار	17	100%
	تجنب الأغذية المضرة بالصحة	15	88.23%

فالعينة كاملة سمعت بالبرنامج ومع ذلك تبقى المشاركة خجولة بنسبة لا تتعدى 25.37% إلا أنه ومن خلال كرونولوجيا مشاركة إقليم سيدي بنور في البرنامج والتي حصلنا عليها من المديرية الإقليمية يتضح جليا أن هناك تطور في عدد المشاركات مع توالي السنوات فقد انخرط الاقليم في البرنامج منذ بدايته سنة 2011 بمدرسة واحدة لتحصل على اللواء الأخضر سنة 2012، وفي سنة 2014 حصلت مدرستان على شارة اللواء الأخضر ثم مدرستان سنة 2016، ثم ثلاثة مدارس سنة 2017، وقد تميزت هذه السنة بانخراط 9 مدارس جديدة بالإضافة إلى المدارس المنخرطة سابقا في البرنامج ليكون اجمالي العدد هو 17 مدرسة لحد اليوم وهو ما يتناسب مع ما جاءت به نتائج الجدول 24. ورغم ضعف المشاركة والمتمثلة في 17 مدرسة من أصل 67 بحيث 7 منها فقط حاصلة على الاستحقاق يظل إقليم سيدي بنور حسب ما حصلنا عليه من نتائج الخلية الإقليمية البيئية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة الدار البيضاء سطات رائدا في هذه التجربة، وذلك باحتلاله الرتبة الثانية جهويا من حيث عدد المدارس المنخرطة بالبرنامج. ليتبين من ذلك ان الانخراط في هذا البرنامج على المستوى الوطني لازال ضعيفا مقارنة مع أهميته ودوره في نشر الثقافة البيئية السليمة بين صفوف المتعلمين.

وبوصولنا لهذه المرحلة نكون قد أجبنا على الشق الأول من السؤال المطروح في البداية، بأن تقديم التربية البيئية ضمن البرنامج الدراسي ككفاية مستعرضة لا يكفي، بل ينبغي تطعيم ذلك بأنشطة وبرامج بيئية نذكر منها : النوادي البيئية، مشروع المؤسسة، القاعة الايكولوجية، برنامج الصحفيون الشباب الخاص بالثانوي الإعدادي والتأهيلي، برنامج المدارس الايكولوجية الخاص بالابتدائي إلا ان نجاح هذه البرامج يبقى رهينا بخلق مناخ يساعد على أجرأتها.

وفي إطار الجواب على الشق الثاني من السؤال والمتمثل في أثر هذه البرامج على المتعلمين سنوظف نتائج الاستمارة حول برنامج المدارس الايكولوجية كنموذج لإبراز التأثير على المتعلم وحسب الجدول رقم 3، تتأرجح نسبة المؤكدين على الأثر الايجابي لهذا النوع من البرامج على السلوكيات البيئية للتلاميذ بين 88.23% و100% ويتمثل ذلك في ارتفاع السلوكيات البيئية السليمة لدى المتعلمين اتجاه زملائهم ومدرستهم وأسرهم.

البيئية لا لتنظيم ورشات ايكولوجية، وقد يعزى الأمر لما يتطلبه الورش من وسائل ومؤهلات، يصعب توفيرها في ظل غياب الدعم والتكوين. بالنسبة للنادي البيئي ف 100% من العينة يرون بأنه مناسب لتحقيق الهدف، الا ان ضعف تفعيل برنامجه يقودنا لنفس التخمينات السابق ذكرها.

80% ترى أن الأنشطة الموازية مناسبة لتحقيق الهدف، و32% فقط هم من يرون أن مشروع المؤسسة يمكن أن يساهم في نشر الفكر البيئي السليم بين صفوف المتعلمين وعند توضيح فكرة إمكانية ربط مشروع المؤسسة لما هو بيئي بما هو تربوي وذلك من خلال منظور مثل «مدرسة رائدة ايكولوجيا من أجل تعلم أفضل» انتقلت النسبة إلى 80% من المساندين ليتضح أن سبب عدم دعم الفكرة منذ البداية راجع إلى ربط العينة لمشروع المؤسسة بكل ما هو معرفي تربوي محض.

وأما بالنسبة للأنشطة الخاصة بسلك دون الآخر مثل برامج الصحفيين الشباب الخاص بسلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي فالعينة كاملة تعلم بوجود البرنامج. إلا أن نسبة المشاركة تبقى خجولة 38.88% مقسمة إلى 22.22% مشاركة في صنف الصورة الفوتوغرافية و16.66% في صنف الريبورتاج. وتوظيفنا لنتائج الاستثمارة حول العوامل التي تحول دون نجاح مثل هذه البرامج رغم ايجابيات أثرها على المتعلمين، يمكننا ان نعزي ضعف المشاركة إضافة لما سبق ذكره إلى غياب الإلزامية والتحفيز والتتبع وايضا ثقل البرنامج خصوصا بالنسبة للأقسام الإشهادية.

أما بخصوص برنامج المدارس الايكولوجية الخاص بسلك الابتدائي (الجدول رقم 2)،

الجدول رقم 2 : برنامج المدارس الايكولوجية

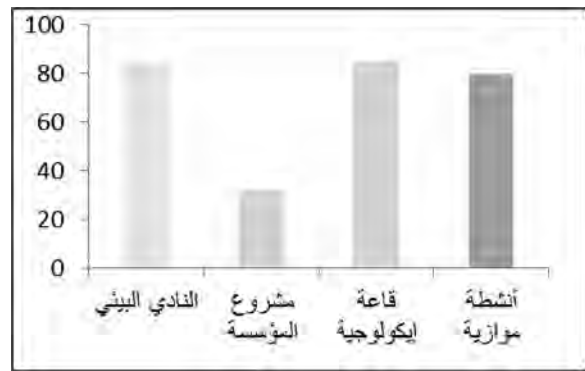
الابتدائي مجموع العينة 67	البرامج سابقا التعرفون على	التخرون	من التكوين المستفيدون	المستعدون للمشاركة
العدد	67	17	17	30
النسبة	100%	25.37%	25.37%	44.7%

وعليه فإن إصدار المذكرات والمراسلات التي تركز عليه الوزارة الوصية لا يكفي لاجراء الفكر البيئي على أرض الواقع.

السؤال الثاني : في ظل الاكتفاء بتقديم الفكر البيئي ككفاية مستعرضة ضمن البرنامج الدراسي ما هي الأنشطة والبرامج التي يمكنها أن تساهم في ترسيخ هذا الفكر بالمؤسسات التعليمية وما أثرها على المتعلم ؟

ولالإجابة على ذلك سنستثمر إجابة الاستمارة على عدة أسئلة فرعية تقود للإجابة عن هذا السؤال .

فئة كبيرة من العينة يرون بأن تمرير المبادئ البيئية عبر الكتب المدرسية لا يكفي كوسيلة لنشر الفكر البيئي السليم بين صفوف المتعلمين، وأن الحل المناسب لنشرها ليس هو إحداث مادة التربية البيئية مع توفير ما يلزمها من متطلبات، بل تطعيم تقديم المبادئ البيئية ضمن البرنامج الدراسي بأنشطة وبرامج بيئية موازية وقد يعزى تفضيل الحل الثاني لكون الحل الأول يتطلب إمكانيات أكبر ويرتبط تحقيقه بقرار من الساهرين على الشأن التربوي مركزيا في حين يبقى الحل الثاني قابل للأجرة محليا وبكلفة أقل في ظل أمل تحقيق الحل الأول. وأما عن البرامج التي يمكنها أن تساهم في نشر الفكر البيئي بين صفوف المتعلمين فقد جاءت نتائج الاستثمارة على الشكل التالي :



الشكل رقم 1 : البرامج التي يمكنها أن تساهم في نشر الفكر البيئي

100% من العينة يرون بأن القاعة الايكولوجية مناسبة كآلية لنشر الفكر البيئي السليم بين صفوف التلاميذ واغلبهم يرون بان القاعة الايكولوجية هي فضاء لتقديم العروض والندوات

وبالرجوع إلى عدد المدارس المنخرطة في برنامج المدارس الايكولوجية حسب نتائج الاستمارة فهي تقدر بـ 17 مدرسة بالإضافة إلى 7 مدارس مشاركة في برنامج الصحفيون الشباب ليكون المجموع هو 24 مدرسة، وهو نفس عدد المستفيدين من التكوينات الرسمية الذي رصدناه في البداية مما يدل على أن التكوين في هذا المجال يبقى حصراً على المشاركين في البرامج البيئية الخاصة بمؤسسة محمد السادس لحماية البيئة مما يرجح عدم استفادة الإقليم من التكوينات التي نظمتها وزارة البيئة بشراكة مع وزارة التربية الوطنية، ودائماً من خلال نتائج الاستمارة يتضح أن عدد المقبلين على التكوين الذاتي يقدر بـ 36.47% ورغم أن النسبة لم تصل النصف إلا أنها تستمد أهميتها من كونها تفوق نسبة المستفيدين من التكوين الرسمي مما يثبت الاهتمام الفعلي بالمجال البيئي.

أغلب المؤسسات تتوفر على نوادي مؤسسة بطريقة رسمية 81.17% حسب نتائج الاستمارة ونسبة مهمة من هذه النوادي سطرت برنامجها السنوي إلا أن هذه العينة لا تصل إلا لتطبيق أقل من 50% من البرنامج المسطر، ويربط الأمر بنتائج السؤال الذي يؤكد أن 80% من المؤسسات التعليمية لا تتوفر على الوسائل التعليمية الخاصة بالتربية البيئية، وأيضاً بنتائج السؤال والذي يبين أن 4 فقط من النوادي البيئية المؤسسة بشكل رسمي من أصل 78 ناد استفادت من دعم مادي، وبأن 40% من البرامج المسطرة لم توضع بشكل تشاركي. يتضح أن هناك امتثال للمذكرات الرسمية يتمثل في تأسيس النوادي وتسطير برامجها، وبأن هناك مشاكل عدة تعرقل تطبيق البرامج المسطرة لتبقى الهوة بين التنظير والتطبيق عميقة.

وفي هذا الإطار يمكننا أيضاً استحضار الأسئلة المتعلقة بإحداث القاعة الايكولوجية حيث أن 100% من العينة المدروسة ساندوا فكرة إحداث القاعة، لكنهم تراجعوا في الإجابة عن السؤال الموالي: هل أنت مستعد للمشاركة في إنجاح الفكرة؟ لتتنزل نسبة الدعم إلى 51% فقط. والمرجح انه عند ربط العينة مباشرة بالجانب التطبيقي حدث تراجع ربما يعزى لما سلف ذكره من ضعف على مستوى التكوين والوسائل وغياب للدعم لنكون بذلك أجبن على سؤال الانطلاقة: «هل هناك اهتمام فعلي بمجال التربية البيئية أم أن الامر نظري أكثر منه تطبيقي؟»

بالعالم القروي وذلك بنسبة 63.52%، وثالثهما متغير السن الذي أبان عن شيخوخة العينة حيث أن 76.74% منها يفوق سنها 50 سنة، رابعها متغير الجنس والذي أثبت ذكورية المجال بحيث يبقى عدد النساء الإداريات ضعيفاً بالمقارنة مع عدد الذكور، المتغير الخامس والأخير والمتمثل في المؤهل العملي يدل على أن أغلب أعضاء العينة حاصلون على شهادة البكالوريا فقط ويربط هذه النتيجة بجدول التوزيع حسب الاسلاك الذي يحتل فيه السلك الابتدائي الصدارة تصير النتيجة منطقية على اعتبار أن ولوج الثانوي الاعدادي والتأهيلي يتطلب شهادة الإجازة على الأقل عكس الابتدائي الذي كان يمكن الولوج إليه سابقاً بشهادة البكالوريا.

وفيما يلي سنقوم بتحليل النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الاول: هل هناك اهتمام فعلي بالتربية البيئية أم أن الأمر نظري أكثر منه تطبيقي؟

افتتحت الاسئلة بسؤال مباشر حول اهتمام العينة بمجال البيئة ومن خلال الاجابة عنه وعلى أسئلة اخرى غير مباشرة لها علاقة بموضوع السؤال توصلنا إلى النتائج المدونة في الجدول رقم 1.

الجدول رقم 1: اهتمام العينة بمجال البيئة

العدد	النسبة	مجال المهتمون	مجال البيئة	مجال التكوين الذاتي	السادون الأهمية التربوية البيئية
76	89.41%	24	28.23%	31	36.47%
82	96.47%				

نتائج الدراسة تأتي لتؤكد اهتمام عدد كبير من العينة بالجانب البيئي ومساندتهم لضرورة وجود التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية وهي نتيجة ايجابية يجب استغلالها ودعمها بتوفير ما يلزم لتأهيل هذه الفئة المسؤولة عن تصريف الفكر البيئي والقادرة على تشجيع طاقم المؤسسة على تفعيل التربية البيئية بمؤسسات التربية والتعليم. كما أنه يتضح أن عدد المستفيدين من التكوينات الرسمية يقدر بـ 24 مستفيداً

3.2.1 الصحفيون الشباب من أجل البيئة

الصحفيون الشباب من أجل البيئة برنامج دولي يطبق في 30 بلدا في جميع أنحاء العالم ويهدف إلى تشجيع الفاعلين الأساسيين، ولاسيما من خلال نظرة تلاميذ المستوى الثانوي الإعدادي والتأهيلي، على الحفاظ على البيئة وإدراك رهاناتها والتصرف بشكل إيجابي كل من موقعه من خلال ممارسة العمل الصحفي.

يعتبر برنامج «الصحفيون الشباب من أجل البيئة» برنامجا تربويا بشراكة مع وزارة التربية الوطنية مخصص لتلاميذ المستوى الثانوي الإعدادي والتأهيلي ما بين سن (11-14) (15-18) (19-21) يرمي إلى تحسيسهم بالإشكاليات البيئية المحلية، من خلال إجراء روبرتاج كتابي أو مصور.

4.2.1 برنامج «ماما طبيعة»

هو ثمرة اتفاقية شراكة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ومؤسسة «فيفو انرجي ماروك» ومؤسسة زاكورة. وتهدف هذه الاتفاقية إلى تعميم برنامج «ماما طبيعة» بمؤسسات التعليم الابتدائي العمومي بجميع جهات المملكة، وذلك عبر إنشاء مسطحة للتكوين عن بعد، وكذا تكوين المؤطرين إلى جانب إكساب المتعلمين المعارف الأساسية والسلوكات الضرورية التي ستمكنهم من الحفاظ على البيئة، فضلا عن ترسيخ قيم المواطنة بالمؤسسات التعليمية.

ولهذا الغرض سيتم إحداث لجنة قيادة تتكون من ممثلي الأطراف الثلاثة الموقعة على الاتفاقية وتهدف إلى صياغة برنامج عمل سنوي والقيام بدراسة حصيلة الأنشطة السنوية وذلك قبل كل دخول مدرسي.

الاطار التطبيقي

قراءة وتحليل نتائج الدراسة

أولا فيما يخص توزيع العينة فقد تم وفق عدة متغيرات أولها متغير السلك والذي أبان عن كون سلك الابتدائي يتصدر قائمة أسلاك العينة بنسبة 78.82%، يليها متغير الوسط والذي أبان عن أن الجزء الأكبر من العينة يوجد

لحماية البيئة ووزارة التربية الوطنية، في 24 أبريل 2010 بمناسبة الاحتفال بيوم الأرض، تحت الرئاسة الفعلية لصاحبة السمو الملكي الأمير الجليل مولاي رشيد وصاحبة السمو الملكي الأميرة الجليلة للا حسناء. مكنت هذه الاتفاقية من انخراط 230 مؤسسة تعليمية كل سنة ما بين (2010-2013) فخلال فترة عشر سنوات من تطبيق البرنامج، كانت الحصيلة مشجعة، حيث وصل الانخراط إلى 1633 مدرسة ابتدائية موزعة على 12 أكاديمية و82 نيابة. وحصول 216 على شارة «اللواء الأخضر»، 51 مدرسة على الشهادة الفضية و59 مدرسة على الشهادة البرونزية.

ومواصلة في تفعيل التعميم التدريجي لبرنامج «المدارس الإيكولوجية» الطوعي على الصعيد الوطني، وبمناسبة انعقاد المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية بمراكش وتحت الرئاسة الفعلية لصاحبة السمو الملكي الأميرة الجليلة للا حسناء، وقعت اتفاقية شراكة جديدة للبرنامج يوم الاثنين 10 يونيو 2013 بين مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة ووزارة التربية الوطنية، الهادفة إلى انخراط 230 مؤسسة تعليمية ابتدائية كل سنة ما بين (2013-2016). فكل هذه الاتفاقيات الشراكة التي عرفها مسار برنامج «المدارس الإيكولوجية» الدولي، اعتمد فيها على مقاربات تربوية تهدف إلى ترسيخ التربية البيئية في المناهج الدراسية، ويتيح للمتعلقات والمتعلمين ومختلف العناصر الفاعلة بناء مشروع بيئي عملي في محيطهم. تستطيع كل مدرسة ابتدائية أن تشارك في برنامج «المدارس الإيكولوجية» بشرط أن يكون انخراطها تطوعيا واختياريا. عبر إنجاز مشروع بيئي للمدرسة باختيار عدد من المحاور وهي: التقليل من استهلاك الماء والطاقة، التدبير الجيد للنفايات، العناية بالتغذية والاهتمام بالمحافظة على التنوع البيولوجي وإشاعة التضامن.

يوظف البرنامج منهجا تشاركيا شاملا يدمج التعليم مع العمل لتوفير طريقة فعالة في تحسين البيئة المدرسية والحصول على وعي حقيقي وتغيرات سلوكية عند المتعلقات والمتعلمين وكل العاملين في المدرسة وجمعيات آباء التلاميذ والأسر والجماعة المحلية والمجتمع المدني، حتى يتم الحصول على تغيرات جذرية في المجتمع المحلي.

VI. منهج وأدوات الدراسة

2.1. برامج التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية

1.2.1. إحداث نوادي بيئية في المؤسسات التعليمية

الهدف من البرنامج هو تعميم مفاهيم حماية البيئة والتنمية المستدامة على التلاميذ ومن خلالهم على آبائهم وأولياءهم. والمساهمة في تحسين الإطار البيئي داخل المؤسسات التعليمية والعمل على استدامة جودة وصلاحيات التجهيزات الموضوعية. ومن اهم خطوات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمغرب في هذا الإطار :

- إحداث نوادي بيئية في المدارس التي يشملها البرنامج.
- تجهيز النوادي البيئية بالمعدات المعلوماتية والسمعية البصرية والمدعمات البيداغوجية.
- تعزيز قدرات الأطر التربوية المشرفة على النوادي البيئية في العالم القروي من خلال تنظيم دورات تكوينية جهوية في مجال التربية البيئية.
- إحداث موقع إلكتروني لمديرية مشروع البيئة والتنمية المستدامة للتعريف بالبيئة وأهميتها في الأنشطة الصفية وكذا من أجل التعريف بمجمل الجهود التي تقوم بها المديرية والأندية البيئية التربوية.
- إصدار مجموعة من الدلائل البيئية بالتعاون مع مديرية مشروع البيئة والتنمية المستدامة لمساعدة مؤطرو الأندية البيئية بالمؤسسات التعليمية على تأطير وتوجيه المتعلمين.

2.2.1. برنامج المدارس الأيكولوجية.

خصصت مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة المؤسسة عدة برامج للأطفال باعتبارهم أهم متبني للسلوك الأيكولوجي، من ضمنها البرنامج الدولي والطوعي «المدارس الأيكولوجية» الذي يعد أحد البرامج البارزة لمؤسسة التربية على البيئة المعتمد حاليا في أكثر من 60 دولة.

انطلق البرنامج داخل 17 مدرسة ابتدائية كمرحلة تجريبية في 9 أكاديميات من المملكة. وبعد النجاح الذي حققته هذه التجربة التي دامت 3 سنوات، شرع في تعميم البرنامج بشكل تدريجي داخل المؤسسات التعليمية الابتدائية، من خلال توقيع على اتفاقية الشراكة بين مؤسسة محمد السادس

من أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي باعتباره طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة، نستطيع أن نتفاعل معها، نصفها ونحللها. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الواقع الحقيقي للتربية البيئية بالمؤسسات التعليمية المغربية، وإبراز أهمية التربية البيئية من خلال تحديد أثرها على سلوكيات التلاميذ وعلى نتائج التحصيل الدراسي لديهم.

ولتحقيق هذه النتائج سنعتمد على استمارة موجهة لعينة الدراسة بالإضافة الى زيارة لمصالح المديرية الإقليمية ولنسق البيئة بإقليم سيدي بنور والاتصال بخلية البيئة بالأكاديمية الجهوية لجهة الدار البيضاء-سطات بهدف الحصول على الوثائق والاحصائيات الرسمية والضرورية لإنجاز البحث.

الاطار النظري

1. الجهود المبذولة لحماية البيئة على المستوى الوطني

1.1. المرجعيات القانونية

1. المجلس الوطني للبيئة الذي أسس سنة 1980 والذي تمت إعادة هيكلته سنة 1995 ليأخذ بعين الاعتبار المفهوم الجديد للبيئة وإدماج مفهوم التنمية المستدامة، ويهدف إلى :
2. القانون-الإطار رقم 99-12 بمثابة ميثاق وطني للبيئة والتنمية المستدامة.

3. الظهير الشريف رقم 1.03.60 صادر في 10 ربيع الأول 1424 (12 ماي 2003) المتعلق بدراسات التأثير على البيئة بتنفيذ القانون رقم 12.03.

4. مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة : أنشئت مؤسسة محمد السادس لحماية البيئة في يونيو 2001 بمبادرة من صاحب الجلالة الملك محمد السادس. وأوكلت رئاستها منذ البداية إلى صاحبة السمو الملكي الأميرة للا حسناء. وتكمن المهمة الرئيسية للمؤسسة في التحسيس والتربية على التنمية المستدامة.

2. واقع التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية كارثي وهناك هوة كبيرة بين ما تصبو السياسة الوطنية البيئية لتحقيقه والواقع مع تسجيل غياب تام لحلول بديلة مما ينعكس سلبا على التلاميذ ؛

3. رغم غياب مادة خاصة بالتربية البيئية بداخل المؤسسات التعليمية وعمق الهوة بين التنظير والواقع إلا أن هناك قنوات أخرى يمكننا عن طريقها المساهمة في تربية النشء تربية بيئية سليمة تحفزه على التميز سواء على المستوى السلوكي أو على مستوى التحصيل الدراسي .

III. أهداف الدراسة

1. تعرف الواقع الحقيقي للتربية البيئية بالمؤسسات التعليمية المغربية ؛
2. اقتراح أنشطة وبرامج بيئية للمساهمة في نشر الفكر البيئي السليم بين صفوف التلاميذ ؛
3. إبراز أهمية التربية البيئية من خلال تحديد أثرها على سلوكيات التلاميذ وعلى نتائج التحصيل الدراسي لديهم ؛
4. مد المتطوع بحقيبة بيئية تربوية لتحفيزه على المساهمة في بناء جيل مؤمن بالفكر البيئي السليم ومدافع عنها .

IV. حدود الدراسة

- الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على مديري ومديرات الإدارة التربوية بمؤسسات التربية والتعليم العمومي بالمديرية الإقليمية لسيدي بنور .
- الحدود الزمانية : طبقت هذه الدراسة خلال الأسدوس الثاني من الموسم التكويني 2016-2017.

V. عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من مديري ومديرات دائرة سيدي بنور والبالغ عددهم 85 مديرة(ة)، بأسلاكها الثلاث «ابتدائي (67)، ثانوي إعدادي (13)، ثانوي تأهيلي (5) والعاملين بكل من الوسط القروي والحضري وشبه الحضري .

كالاحتباس الحراري، تلوث الهواء، نضوب مصادر المياه، الجفاف وانتشار قائمة من الأمراض كالسرطان والحساسية... وأمام هذه الأزمة اضطر الإنسان لربط طموحاته التكنولوجية وسلوكاته اليومية بمدى تأثيرها على البيئة لينقذ ما يستطيع إنقاذه، صحوته هاته قاداته للبحث عن حلول ناجعة لنشر ثقافة الوعي البيئي، فتوصل إلى أن التربية البيئية هي الحل والمؤسسات الاجتماعية هي خير فضاء لإرسائها وترسيخها، خصوصا المدرسة والتي ستكون الانطلاقة الصحيحة لتكوين مواطن الغد، مواطن مشبع بالثقافة البيئية واع بخطورة السلوكات البيئية الغير السليمة ومساهم من خلال موقعه في حل الأزمة. الشيء الذي دفعنا للتفكير في إنجاز بحث حول «واقع التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية بالمغرب (دائرة سيدي بنور نموذجا)» والذي سيكون وسيلة لتسليط الضوء على واقعها والتحسيس بأهميتها وأداة لتحفيز الأساتذة على الانخراط في تفعيل البرامج البيئية والمساهمة في نشر الثقافة البيئية بين صفوف التلاميذ وذلك عن طريق مدهم بما يلزمهم لتحقيق ذلك من آليات وبرامج ووثائق ونماذج لتجارب ناجحة في هذا المجال لما لذلك من اثر إيجابي على التلاميذ .

وفي خضم ما سبق ذكره يبقى التساؤل المحوري الذي يطرح نفسه هو : «ما واقع التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بالمغرب (إقليم سيدي بنور نموذجا) وما أثرها على المتعلم ؟» للإجابة عن هذا التساؤل المحوري سنحاول الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

1. هل هناك اهتمام فعلي بالتربية البيئية أم أن الأمر نظري أكثر منه تطبيقي ؟
2. في ظل الاكتفاء بتقديم الفكر البيئي ككفاية مستعرضة ضمن البرنامج الدراسي ما هي الأنشطة والبرامج التي يمكنها أن تساهم في ترسيخ هذا الفكر بالمؤسسات التعليمية وما أثرها على المتعلم ؟

II. الفرضيات

1. واقع التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية المغربية «دائرة سيدي بنور نموذجا» ممتاز وهناك انسجام تام بين ما تصبو السياسة الوطنية البيئية لتحقيقه والواقع مما ينعكس بشكل ايجابي على التلاميذ ؛

واقع التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بالمغرب وأثرها على المتعلم (دائرة سيدي بنور نموذجاً)

امباركة عوشبي¹ ونادية لقلبي²

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات الفرع الاقليمي بالجديدة.

البريد الالكتروني: m.ouchabi@yhoo.fr

² حارسة عامة للداخلية بالثانوية التأهيلية الحسن الثاني إقليم شيشاوة.

إطار إداري متدرب سابقاً بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

الدار البيضاء سطات الفرع الاقليمي بالجديدة.

البريد الالكتروني: nadiakolii8@gmail.com

ولتحقيق ذلك، وجدنا أن إنجاز بحث حول «التربية البيئية بالمؤسسات التعليمية بالمغرب (دائرة سيدي بنور نموذجاً)» سيهدف بالأساس إلى :

1. جعل المدرسة فضاء للإبداع وتجديد المقاربات التعليمية التعلمية من خلال اقتراح أنشطة وبرامج بيئية للمساهمة في نشر الفكر البيئي السليم بين صفوف التلاميذ ؛
 2. إبراز أهمية التربية البيئية من خلال تحديد أثرها على سلوكيات التلاميذ وعلى نتائج التحصيل الدراسي لديهم ؛
 3. مد المتطوع بحقيبة بيئية تربوية لتحفيزه على المساهمة في بناء جيل مؤمن بالفكر البيئي السليم ومدافع عنه.
- كلمات مفاتيح : التربية البيئية، برامج التربية البيئية، المؤسسات التعليمية.

I. المقدمة

أصبحت مشاكل البيئة هاجسا لدى المجتمعات الدولية التي انغمست في خضم التطور التكنولوجي، ناسية تأثير ذلك على البيئة. فسحر الماكينات الذي تملك الإنسان جعله يضحى بالسلام البيئي، ويساهم في الإخلال بتوازن الطبيعة ليجد نفسه في نهاية المطاف واقفا وحيدا يواجه أكبر الكوارث البيئية،

المخلص : تستقي الدراسة أهميتها من أهمية البيئة نفسها، هذه الأخيرة التي يرتبط مفهوم الحياة السليمة بتوازنها لا يمكن غض الطرف عن معاناتها، والوقوف مكتوفي الأيدي أمام تدهورها، ولا يكفي بتاتا شن حملات توعوية للتحسيس بخطورة وضعها، بل يجب جعلها ثقافة متجذرة بالمجتمع ليصير الاهتمام بها جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية، ولتحقيق ذلك تبقى المؤسسات التعليمية بدءا من المدرسة الابتدائية أقصر طريق للوصول إلى الهدف وذلك عن طريق تربية النشء تربية بيئية سليمة ترافقه بشكل متدرج خلال مساره التعليمي لنحصل في نهايته على مواطن متشبع بالثقافة البيئية الصحيحة ومساهم في نشرها.

وعلى اعتبار أن المغرب من الدول الحاملة لهذا الهم، الشيء الذي يظهر جليا في خطاب العرش لسنة 2009 لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، «...وفي هذا الصدد، نوجه الحكومة إلى إعداد مشروع ميثاق وطني شامل للبيئة يستهدف الحفاظ على مجالاتها ومحمياتها ومواردها الطبيعية ضمن تنمية مستدامة. كما يتوخى صيانة معالمها الحضارية ومآثرها التاريخية، باعتبار البيئة رصيذا مشتركا للأمة، ومسؤولية جماعية لأجيالها الحاضرة والمقبل». وكذا من خلال احتضانه للكوب 22. بشأن الاحتباس الحراري براكش خلال الفترة ما بين 7 و18 نوفمبر 2016.

- لوتشيانو فلوريدي الثورة الرابعة : كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني. ترجمة لؤي عبد المجيد. عالم المعرفة. الكويت، 2014.

- حسن دومي وقسيم الشناق «معوقات التعلم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة». مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 9 العدد 2 يونيو 2008.

- لائحة المراجع الأجنبية

- Ahmed Chabchoub (2007) Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans L'agir innovationnel Entre créativité et formation. Erancois cros. DE boeck.
- Marcel Lebrun sur le blog (<http://lebrunremy.be/wordpress/>)
- Léopold Paquay Marguerite Altet (Ed) (1996) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? DE Boeck. Paris Bruxelles
- Pomerol, Epelboin et Thoury (2014) Les MOOC - Conception, usages et modèles économiques. Edition DUNOD. Paris

• تطوير المضامين التكوينية في مجال الكفايات الثلاث (التخطيط، التدبير، التقويم)، على نحو يسمح بتجريح الجانب التطبيقي (دراسة حالات، عرض دروس مصورة...) على النظري؛

• مراعاة الخصوصية الديدكتيكية لبعض المواد (مادة الفرنسية، بعض التخصصات في التعليم الثانوي التأهيلي...) وكذا خصوصية بعض الفصول كالأقسام المشتركة بالنسبة للسلك الابتدائي؛

• اعتماد نظام المساق التفاعلي، الذي يسمح بجعل المستفيد من التكوين عنصرا فاعلا ومساهما في بناء المعرفة؛

• تحسين الجودة التقنية، التي تخول مزيدا من التفاعلية.

• تطوير نظام المصاحبة على نحو يصبح متقاطعا مع التكوينين الحضوري وعن بعد.

6. لائحة المراجع

- لائحة المراجع العربية

- المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية. دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2016-2017.

التكوين، ثم تلتها نسبة من الآراء تدعو إلى استحضار خصوصية المواد الدراسية أو ديدكتيك المواد، خاصة مدرسي مادة الفرنسية الذين اعتبروا أن تقديم المضامين باللغة العربية، لا يتلاءم مع خصوصية هذه المادة، ثم تلتها آراء دعت إلى اعتماد منصة تتيح التفاعل باستمرار مع المكونين أو مع ذوي الخبرة، وتسمح بتقديم إجابات آنية عن الأسئلة أو الإشكالات التي تعترض المدرسين خلال واقعهم المهني. كما عبرت فئة من المدرسين عن رغبتها في استحضار المساقات التكوينية لخصوصيات بعض الفصول، كالأقسام المشتركة، والأقسام المكتظة...، وطالبت فئة أخرى بوضع تطبيق للمنصة على الهواتف المحمولة، لتسهيل الولوج إليها.

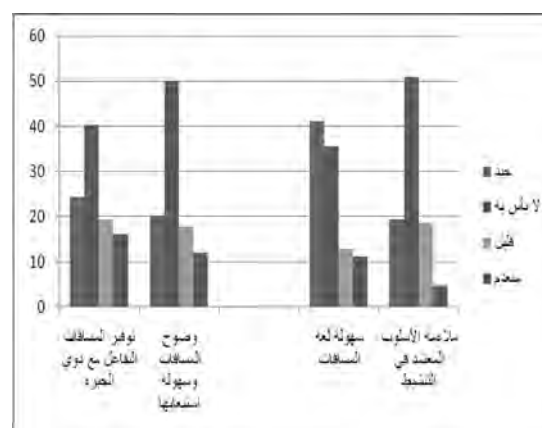
في ضوء المعطيات الإحصائية المقدمة يتضح أن الاتجاه العام للمفحوصين يميل إلى التفاعل الإيجابي مع المساقات التكوينية، سواء في مجال التخطيط أو التدبير أو التقييم، وأن المقاطع التكوينية، حسب الأغلبية، تُسهم في تطوير معرفة المدرسين. إلا أن جانبا من الآراء شددت على أن المعرفة المُعول عليها يجب أن تُرجح الجانب العملي، لكون الكفاية ليست سوى معرفة التصرف داخل الوضعيات المهنية.

وإذا كانت نسبة كبيرة من المستجوبين قد أكدت على أن ثمة نسقية بين التكوين بالمساقات والتكوينين الحضوري والمصاحبة، فإن نسبة مهمة من الآراء تُقر بغياب النسقية بين المساقات التكوينية والمصاحبة.

وعلى الرغم من الرضا الكبير عن منصة التكوين من جهات عديدة (تواصلية، وتقنية...)، فإن اتجاهها يميل إلى اعتماد مساق غير قائم على التلقين والتبليغ، وعلى مركزية المكون، وإنما يُراهن على مساق يُهيئ الأسباب لفضاء يُتيح للمستفيد من التكوين التفاعل بشكل إيجابي مع الأطراف المُرسلة.

5. التوصيات

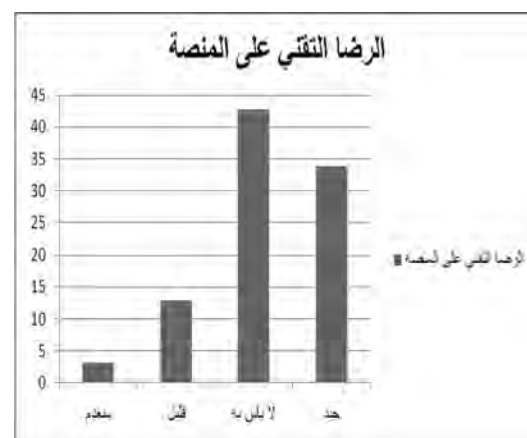
في ضوء أهداف البحث، ونتائجه المستخلصة وفي حدود عينة البحث يمكن أن نُقدم جملة من التوصيات من شأنها تجويد نظام التكوين عن بعد، وتتحدد أهمها كالاتي :



الرسم (4) : البعد التواصلي والتفاعلي للمساقات

رابعا، البعد التقني في منصة التكوين

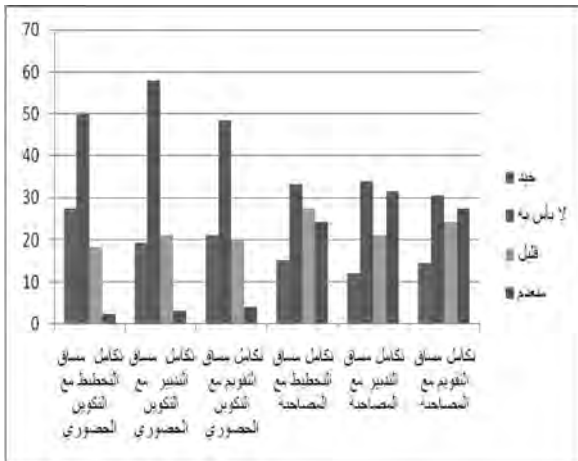
وباستقصاء آراء المفحوصين من حيث رضاهم عن الخدمات التي تُوفرها منصة التكوين على المستوى التقني، فقد عبرت نسبة مهمة من آراء المفحوصين (33,9) عن ارتقائها إلى مستوى الجودة، ورأت فئة أخرى أنها لا بأس بها (42,7) بينما اعتبرت نسبة 12,9 من المستجوبين بأنها قليلة الجودة، في حين رأت نسبة 3,2 أنها منعدمة الجودة. وتتضح هذه المعطيات بالاستناد إلى الرسم رقم (5).



الرسم (5) : البعد التقني في منصة التكوين

خامسا، بدائل لتجويد التكوين بالمساقات من زاوية المدرسين

وفي إطار رصد اقتراحات المفحوصين لتجويد منصة التكوين، عبرت النسبة الكبيرة من أدلوا باقتراحاتهم عن وجوب التركيز على الجانب العملي أو التطبيقي في مساقات



الرسم رقم (3) : درجة تكامل المسابقات مع التكوين الحضورى، مع آلية المصاحبة

ثالثا، البعد التواصلى والتفاعلى للمسابقات

في ضوء آراء المفحوصين عبرت نسبة لا بأس بها عن وجود تفاعل مع ذوي خبرة، مع اختلاف درجاته، بينما أقرت فئة 19,3 بقلّة التفاعل، في حين أن هناك نسبة 16,1 من الأساتذة من نفى وجود هذا التفاعل.

وعلى مستوى وضوح المسابقات وسهولة استيعابها، بينت نسبة 20,2 من المفحوصين أن الوضوح جيد، في حين جزم نصف المفحوصين بأن درجته لا بأس بها، أما الفئة التي رأت أنه يقل عن المتوسط فبلغت نسبتها 17,7، في حين وصلت نسبة من أكد انعدامه 12,1.

وبالنظر إلى اللغة المعتمدة في المسابقات، عبرت فئة، وصلت نسبتها إلى 41,1، أنها سهلة بشكل كبير، وأكدت فئة أخرى (35,5) أنها لا بأس بها، بينما جازمت مجموعة أخرى بصعوبة الفهم، حيث وصلت إلى 12,9، بينما بلغت نسبة المجموعة التي أكدت استعصاء فهم مضامين المسابقات إلى 11,3.

وعلى مستوى التنشيط عبرت نسبة 19,3 من المفحوصين عن الرأي القاضى بأنه يرقى إلى درجة جيدة، في حين أن نسبة 50,8 من المفحوصين رأت أنه يبلغ درجة لا بأس بها، بينما أكدت مجموعة وصلت نسبتها إلى 18,5 أن ملاءمته ضعيفة، أما الذين ينفون بشكل قطعي ملاءمته فلا تتعدى نسبتهم 4,8. وتتضح هذه المعطيات بالاستناد إلى الرسم رقم (4).

ثانيا، النتائج المتعلقة بالأبعاد النسقية للمسابقات

فباستجلاء مدى تكامل التكوين بالمسابقات مع التكوين الحضورى، على مستوى التخطيط، تُبين المعطيات الإحصائية أن نسبة 27,41 تقر بوجود تكامل جيد، بينما تجزم آراء نصف المفحوصين بأن التكامل يبلغ درجة لا بأس بها، وأن الذين صرحوا بقلّة التكامل بين النمطين من التكوين تبلغ نسبتهم 18,5، في حين أن الذين ينفون وجود التكامل فنسبتهم ضعيفة، إذ لا تتعدى 2,4.

وعلى مستوى تكامل مساق التدبير مع التكوين الحضورى، بلغت فئة المستجوبين الذين أقرّوا بحصول تكامل كبير بينها، نسبة 19,3، أما الذين صرحوا بأن التكامل بينهما لا بأس به، فتصل نسبتهم 58، في حين أن الآراء التي صرحت بقلّة التكامل بلغت نسبتها 21، أما الذين نفوا التكامل، فلا تتعدى نسبتهم 3,2.

ومن جهة تكامل مساق التقييم مع التكوين الحضورى، تكشف نتائج المعطيات الإحصائية عن نسبة 21 في المائة من الذين أقرّوا بوجود تكامل كبير بينهما. أما الذين اعتبروا التكامل لا بأس به فتكاد نسبتهم تصل إلى النصف، أي 48,4، في حين أن الآراء التي جازمت بقلّة التكامل فتصل إلى 20,2، بينما تقل نسبة من يصرح بانعدام التكامل بينهما، حيث لا تتعدى 4 في المائة.

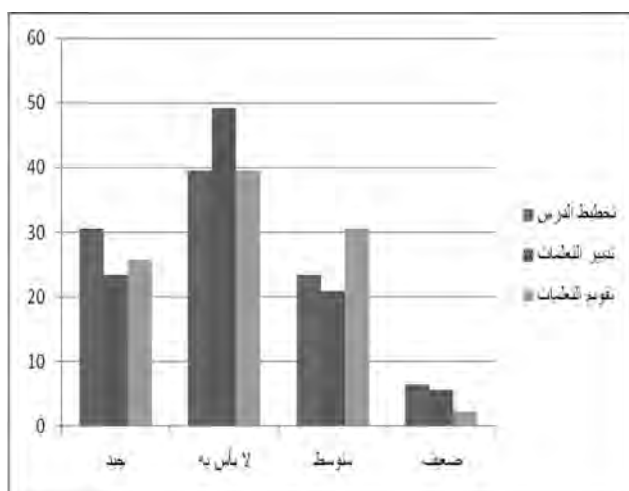
وباستقصاء آراء المفحوصين بخصوص درجة تكامل المسابقات (التخطيط، التدبير، التقييم) مع آلية المصاحبة، فالصريح بالتكامل الجيد تصل إلى 15,3 بالنسبة لمساق التخطيط والمصاحبة، و12,1 بالنسبة للتدبير والمصاحبة، و14,5 بين التقييم والمصاحبة، أما الإقرار بدرجة لا بأس بها، فتصل النسبة إلى 33,1 بين التخطيط والمصاحبة، و33,9 بين التدبير والمصاحبة، و30,6 بين التقييم والمصاحبة. أما الذين أقرّوا بقلّة التكامل بين المسابقات والمصاحبة، فتصل نسبتهم إلى 27,4 بخصوص علاقة التخطيط بالمصاحبة، و21 بالنسبة لعلاقة التدبير بالمصاحبة، و24,2 بالنسبة لعلاقة التقييم بالمصاحبة. أما الآراء التي تنفي التكامل، فتصل النسبة إلى 24,2 بخصوص علاقة التخطيط بالمصاحبة، و31,4 بالنسبة لعلاقة التدبير بالمصاحبة، و27,4 بالنسبة لعلاقة التقييم بالمصاحبة. وتتضح هذه المعطيات في ضوء الرسم رقم (3).

وبتخصيص درجة استفادة الأساتذة المتعاقدين من المساقات، في علاقة بالكفايات المهنية الثلاث، التي تشكل مُخرجا للتكوين (التخطيط، والتدبير والتقييم)، نحصل على المعطيات الآتية :

فعلى مستوى مساق تخطيط التعلّيمات، تكشف المعطيات الإحصائية عن حقيقة مضمونها أن ما يقارب ثلث المفحوصين عبروا عن استفادتهم الكبيرة، أي ما يُمثل 30,6، بينما عبرت نسبة 39,5 من الأساتذة المفحوصين عن استفادة لا بأس بها، في حين أن نسبة الذين أقروا بحصول استفادة متوسطة بلغت 23,4. أما الذين صرحوا بضعف الاستفادة فمثلوا نسبة 6,4.

في حين بينت المعطيات الإحصائية بخصوص مساق التدبير، أن 23,4 من الأساتذة المتعاقدين عبروا عن استفادة كبيرة، وأن ما يُقارب نصفهم جزموا بأن الاستفادة لا بأس بها، في حين أن نسبة 21,0 صرحوا بأن الاستفادة متوسطة، وأن من أقر بضعف الاستفادة شكلت نسبة ضعيفة، لم تتجاوز 5,6.

وعلى مستوى التقييم، لم تخرج المعطيات الإحصائية عن هذا التوجه العام، حيث إن الذين أقروا بالاستفادة الكبيرة بلغت نسبتهم 25,8، بينما الذين جزموا بأن الاستفادة لا بأس بها وصلت إلى 39,5، في حين أن نسبة 30,6 أقروا بأن الاستفادة متوسطة، أما الذين صرحوا بضعف الاستفادة فتبلغ نسبتهم 2,4. وتوضح هذه المعطيات من الرسم رقم (2) :



الرسم رقم (2) : درجة استفادة الأساتذة المتعاقدين من مساقات التخطيط والتدبير والتقييم

الإعدادي والثانوي التأهيلي 61 مفحوصا. وتنتمي العينية إلى جهة الدار البيضاء سطات.

4.2 - أداة الدراسة

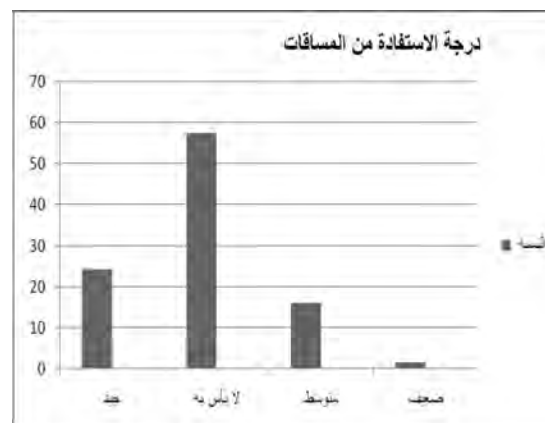
لما كان البحث يتخذ طابعا استكشافيا، ويروم معرفة مدى استجابة التكوين بالمساقات لحاجات الأساتذة المتدربين، باستجلاء وجهة نظرهم، فقد أعدنا استمارة خلال شتنبر (2017)، تستهدف التثبت من جملة من الفرضيات.

4.3 - نتائج الدراسة ومناقشتها

تروم الدراسة تعرف درجة مساهمة مساقات التكوين في تطوير الكفايات المهنية من وجهة نظر الأساتذة المتعاقدين، وكذا الوقوف عند مدى انسجام التكوين عن بعد مع التكوينين الحضوري وبالمصاحبة، والكشف عن آرائهم بخصوص الأبعاد البيداغوجية والتواصلية والتقنية للمساقات. كما تتيح الدراسة بسط الاقتراحات الكفيلة بتطوير التكوين عن بعد من وجهة نظرهم.

أولا، النتائج المتعلقة بمساهمة المضامين التكوينية للمساقات في التطوير المهني

فحسب الأساتذة المتعاقدين، تكاد أغلب آرائهم تُقر بمساهمة مضامين المساقات في التطوير المهني، حيث تُبين المعطيات الإحصائية أن 24,2 من المفحوصين يُقرون بأن الاستفادة كبيرة، بينما تغطي نسبة لا بأس بها نسبة 57,25، في حين أن الإقرار بأن الاستفادة متوسطة مثلت نسبة 16,1، وهو ما يعكسه الرسم رقم (1).



الرسم رقم (1) : درجة استفادة الأساتذة المتعاقدين من التكوين بواسطة المساقات

(Resources)، حيث روعي فيه، من جهة، تقاطعه مع التكوين الحصري، الذي يتم داخل فضاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والذي حُددت له مجموعة من المحطات ؛ ومن جهة أخرى، تمفصله مع التكوين الميداني، الذي يستند إلى آلية المرافقة.

وتم الحرص داخل هذا النظام التكويني على جعل الاستفادة من التكوين يطع بجملة من الأدوار المركزية، تجعله مسؤولاً عن تكوينه، إذ توكل إليه مهمة تدبير تكوينه الشخصي، والمساهمة في بنائه، وتحمل مسؤولية تحديد مساره المهني وإنجاحه، ويأخذ على عاتقه مسؤولية تكوينه، مستعينا بالعدة التي وُضعت رهن إشارته في المسطرة، ويكون كذلك مدعواً إلى التطوير الذاتي لأدائه المهني، وتحمل مسؤوليته في كل إخلال أو تقصير أثناء تكوينه⁽²⁾.

كما حُددت جملة من الأهداف التكوينية تتلخص كالاتي :

- «تعرف مضامين عدة التكوين والاطلاع عليها وفق إيقاعه الشخصي ؛
- تملك الكفايات المهنية في بعدها النظري والعملي ؛
- تنمية القدرات الذاتية ؛
- تعميق معارفهم ؛
- تطوير الأداء المهني».

أما على مستوى التدابير والإجراءات، فقد أضحي الاستفادة من التكوين مُطالباً بالتسجيل في منصة التكوين عن بعد، والاهتداء بمجموعة من الإرشادات المبسطة في المنصة حول مضامين التكوين وكيفية الإبحار وكيفية التقويم الذاتي.

4. المنهجية والنتائج

4.1 - مجتمع الدراسة

أجرينا تجربة ميدانية على عينة من الأساتذة المتدربين، الموظفين من طرف الأكاديمية بموجب عقود، تتألف من 124 مفحوصاً، وراعينا تمثيلية مختلف الأسلاك التعليمية، حيث غطى السلك الابتدائي 63 مفحوصاً، بينما مثل السلك

الأهداف	يُحددها المدرس	يُحددها كل مشارك بنفسه البناء المشترك (co-construction) للمحتوى
التعلم	يُحصل بتتبع مجرى الدرس	يُحصل عن طريق الإبحار، وإقامة الارتباطات
الموارد	مُحددة داخل الدرس	يُبرزها المشاركون
أهمية التبادل بين الأقران	ممكنة	تكتسي أهمية جوهرية
الإيقاع	يتم تحديد الإيقاع من قبل واضعي تصور المساق	الوقت اختياري
التقويم التكويني	بشكل آلي	بين الأقران
المسطحة	مركزية	الويب : محيط التعلم الشخصي
جانبية المدرس	المدرس مالك للمعرفة	مُيسر

3.3 - تجربة التكوين عن البعد للأساتذة المتدربين

مراعاة لإكراهات التي ميزت محطة التوظيف بالتعاقد من طرف الأكاديميات، وسعيًا إلى سد الحاجات التكوينية المطروحة التجأت وزارة التربية الوطنية إلى نظام التكوين عن بعد لفائدة الأساتذة الموظفين من طرف الأكاديميات. وفي هذا الإطار عمل المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، قسم التعليم عن بعد، على إطلاق منصة التكوين عن بعد، تستهدف تطوير الكفايات المهنية لهذه الفئة من المدرسين، تمكنهم من «التدريس باحترافية من جهة، ومن تبوؤ مكانتهم الطبيعية باعتبارهم مربين وفاعلين اجتماعيين من جهة أخرى، أخذًا بعين الاعتبار خصوصية كل سلك من أسلاك التعليم»⁽¹⁾.

وإذا كان نظام التكوين يروم تطوير أربع كفايات مهنية لدى الأستاذ(ة) المتدرب الموظف من طرف الأكاديمية، وهي: التخطيط والتدبير والتقييم والبحث والتجديد، فإنه لبلوغ هذا الملمح ارتكز التكوين على نظام المساقات، باعتباره يندرج في إطار «الموارد التربوية المفتوحة» (Open Educational

(1) دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2016 - 2017 ص : 11.

(2) دليل تكوين. ص : 6.

على التعليمي، فيغدو قصد القصد هو تبليغ المعرفة، حيث توضع مجموعة من الدروس على المسطحة، وتُذيل بأعمال موجهة، أو أعمال تطبيقية، أو توجيهات لقراءة وثائق، أو إنجاز تقويمات... إن ما يميز هذا النوع من المساق أن الهدف التعليمي والمكتسبات تُحدد بشكل مسبق، من لدن مصممي المسطحة. وعلى المستوى التقني يتألف المساق من 6 إلى 12 حصة، تُجزأ إلى مقاطع محددة، كل مقطع يغطي زمن عشر دقائق، بالإضافة إلى الزمن المُخصص لباقي الأنشطة. (بوميرول وآخرين 2014 ص : 13).

أما النوع الثاني، فيُعرف باسم cMOOC، ويُنظر إليه على أنه «ارتباطي» Connectiviste، ويندرج في إطار النموذج «التشاركي»، لأنه يقل فيه توجيه المدرس أو المكون، ويُراهن أساساً على دور الطالب، فهو مشارك في بناء تعلماته بنفسه، ومُدبر لإيقاعه، ويُعول على فضاء التفاعل مع زملائه أو أقرانه لتطوير تعلمه. ويعد هذا النوع من التعلم نموذجاً للتجديد البيداغوجي في العصر الرقمي، لكون المعرفة تُبنى ذاتياً من قبل الطلبة أنفسهم، ولأنهم هم المسؤولون عن ضمان انسجام الدرس وتدرجه، وبناء المحتوى وإغنائه، وإرساله أو تبليغه. بينما يطلع المدرس في إطار هذا النوع من المساق بدور مُيسر للتبادلات التي تجرى بين المشاركين حول معرفة محددة. (بوميرول وآخرين 2014 ص : 15).

ويمكن تلخيص أهم السمات التي تميز المساقين المذكورين بالاعتماد على الجدول 1.

الجدول 1 :

أهم السمات التي تميز المساقين التقليدي والارتباطي

المساق الارتباطي	المساق التقليدي	السمات
ارتباطية	كلاسيكي: دروس - أعمال موجهة - أعمال تطبيقية - تقويم	النموذج البيداغوجي
موزعة - مولدة (Générée)	مُصرح بها في الدروس التي تُقدم في المساق	المعارف
يُبنى المتعلم	يضمنه المدرس	الانسجام

وبدون حدود فيزيائية، أو حواجز (ص : 7). وتكون مجانية أو بمقابل، كما يمكن الاطلاع عليها من خلال أي حاسوب أو تابلت، لكن يُشترط فيها قيد تسجيل المستفيد من التكوين، خلافاً للدروس المطروحة في التلفاز. فضلاً عن ذلك قد يُؤخذ بعين الاعتبار إيقاع الطالب فتوفر عدة تقويمية، كالاستناد إلى تمارين أسبوعية.

وكلما أردنا استجلاء خصائص المساق على المستوى البيداغوجي يغدو الحديث وارداً عن بيداغوجيا معكوسة (Pédagogie inversée). ومظاهر العكس أو القلب متنوعة، يمكن رصد أهمها بالرجوع إلى تعريف للمساق، قدمه أحد الأعلام المتخصصين في المعلومات وهو Christian Queinnec يقول : «إن المساق هو تعليم عن بعد، مرفوق هو الآخر بتقويم عن بعد، ومقرون بشبكة اجتماعية تهيب فرصة التفاعل بين الطلبة». (بوميرول وآخرين 2014 ص : 11).

يلزم عن هذا التعريف أن جوهر المساق يقوم على الابتعاد عن التلقيني السلبي (مُدبر يرسل المعلومة والطالب يستقبلها)، لأن مبدأ التفاعل أضحى شرطاً رئيساً ومُحددًا للتعلم عن بعد، وكلما كان متشعباً، بين أطراف العملية التكوينية تُرجى منه فوائد كبيرة. كما نستنتج من بنية هذا التعريف أن هناك قلباً لمفهوم الزمن، فلم يعد زمن الطالب سلبيًا، أي قائم على علاقة عمودية ينزل فيها الطالب منزلة المستمع إلى خطاب المدرس، وإنما تحول إلى زمن فاعل، أفقي، خاصة بعد اطلاع الطلبة على الدروس المبسطة في المسطحة، فما يجري بعد الدرس أهم بكثير من الدرس نفسه، حتى شاعت المفارقة التي تنص على «أنه كلما قلَّ التدريس ازداد التعلم»⁽¹⁾. إن هذا التحول مثل داعياً كافياً لوسم المساق بالبيداغوجيا المعكوسة.

3.2 - أنواع المساقات

تُصنف المساقات إلى نوعين كبيرين :

الأول كلاسيكي، يُعرف بـ MOOC، وفيه يتبوأ المساق منزلة المدرس، الذي يقوم بتوجيه طلابه، مراعيًا اعتبارات تربوية، كالترتيب في تقديم المضامين التعليمية أو التكوينية، ويُعرف أيضاً باسم المساق التلقيني MOOCtransmessif، لأنه، على المستوى البيداغوجي، يُرجح البارادايكس التعليمي

(1) Marcel Lebrun sur le blog (<http://lebrunremy.be/wordpress/>)

المستفيد من التكوين عنصرا فاعلا ومساهما في بنائها، ولم تُهَيَأ شروط حصول التفاعل بين الطالب والمُدْرَس. وبهذا، أضحى الحديث عن «طريقة أحادية» (One way) أو طريقة (Top down). لكن بعد ظهور الشبكة العنكبوتية العالمية (الويب 2.0) (1)، أتاحت إمكانية جعل التعليم عن بعد يقوم على مبدأ التفاعل بين طرفي العملية التكوينية، وذلك عن طريق تفعيل المنتديات (Forums) بين الطلبة فيما بينهم، أو بين الأساتذة والطلبة، الأمر الذي أتاح تبادل التعليقات والآراء، وطرح التساؤلات...، كما وفر إمكانية إجراء التمارين عن بعد. ويتميز هذا النظام التكويني بجملة من الخصائص، من أهمها ارتكازه على مبدأ التسجيل، إذ لا يُسمح لغير المسجلين بالاطلاع على الدروس وتصفحها. بل إن بعض المؤسسات الجامعية تخصصت في هذا النوع من التكوين، فُعرفت باسم الجامعات المفتوحة (Open University) تمييزا لها عن غيرها، واعتمدت نظاما إسهاديا قائما على منطق التكوين عن بعد (بوميرول وآخرين 2014 ص : 3). ففي كل جامعة يجب على الطالب أن يتوفر على حساب بريدي شخصي عبر الانترنت، انسجاما مع ما بات يُعرف بالمحيط الرقمي للعمل (ENT)، فيتيح له ذلك تصفح الدروس أو الوثائق، والتمارين، والصور والفيديوهات، كما يسمح له بالتفاعل مع المدرسين. خَوَّل هذا النظام فرصة متابعة الطلبة للدروس المصورة مباشرة سواء من خلال الزمن الفعلي الذي أُجري فيه الدرس، أو الزمن غير الفعلي، الأمر الذي سمح بتجاوز مجموعة من العوائق التي تعترض المؤسسات الجامعية، على رأسها ظاهرة الاكتظاظ.

تحدد بداية الاعتماد على مساق التكوين، في سنة (2008)، وتحديدًا في الولايات المتحدة الأمريكية، مع جورج سمنس (Georges Siemens et Stephen Downes). لكن مفهوم المساق يتنوع بالنظر إلى مجموعة من المحددات، كطبيعة الجمهور المستهدف، والصيغة المتبناة Format. وتتنظم الدروس الرقمية في إطار يجعلها مفتوحة أمام الجميع،

(1) يعرف تيم أوريلي (Tim O'Reilly) (2005) الويب 0.2 قائلا : «الويب 0.2 هو الشبكة التي تعمل على نظام أساسي (منصة) تمتد عبر جميع الأجهزة المتصلة : تطبيقات الويب 0.2 هي تلك التي ينشأ عنها معظم المزايا الجوهرية لهذا النظام الأساسي : تقدم برمجيات كخدمة دائمة التحديث، وتحسن كلما استخدمها مزيد من الناس، يستخدمون ويغيرون ويعيدون خلط بيانات من مصادر متعددة، بما في ذلك فرادى المُستخدِمين، بينما يقدمون بيانات وخدمات خاصة بهم، في شكل يسمح بإعادة الخلط والتعديل بواسطة الآخرين / مُنشئين بذلك تأثيرات شبكية عبر «بنية تشاركية»، ومتجاوزين التعبير المجازي لكلمة صفحة في ويب 0.1 لتقديم خبرات مستخدم غنية». لوتشيانو فلوريدي (2014) الثورة الرابعة : كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني. ترجمة لؤي عبد المجيد. عالم المعرفة. الكويت. ص : 204.

- هل روعيت الأبعاد التواصلية/ البيداغوجية للمساقات (اللغة، التفاعل، طريقة تقديم المضامين...) على النحو المطلوب ؟

- هل روعيت الأبعاد التقنية للمنصة بما يتوافق مع الانتظارات (هل هي منفتحة وتستند إلى مساق قائم على الوصي MOOC tutoré، أم مغلقة يتعذر معها حصول التفاعل بمعناه الواسع) ؟

3. المساق والبيداغوجيا المعكوسة :

3.1 - إضاءة تاريخية

بالفناء نظرة تاريخية سريعة على بعض الصيغ التكوينية التي سادت في العديد من المؤسسات الجامعية الغربية، نكتشف أنها لم تبتعد كثيرا عن جوهر التكوين بواسطة المساق، إذ كانت تُقدم في البداية دروسا عبر المذياع لفائدة الطلبة، ثم تغيرت الوسائل المتوسل بها ليصبح التلفاز الأداة الرئيسة في تبليغ المعرفة. كما اعتمدت المراسلة عبر البريد العادي، إذ كانت تُرسل بموجبه التسجيلات المسموعة أو المرئية إلى الطلبة المسجلين. وتبقى أهم سمة تُميز التكوين خلال هذه المحطة هي افتقاده إلى مبدأ التفاعل بين طرفي العملية (المرسل والمستقبل)، إذ يُحصر دور الطالب في الاستقبال السلبي. (بوميرول وآخرين 2014 ص : 2).

وعلى الرغم من ظهور مفهوم «التعليم عن بعد» (e-learning)، الذي يعكس مظهرا من مظاهر تحول مجتمع عصر المعلومات، فإن جوهره لم يبتعد عن منطق التعليم القائم على المراسلة، حيث يشتركان كلاهما في الاستناد إلى نظام التسجيل عن بعد. لقد سهَّل عامل انتشار الأنترنت إمكانية تقاسم الطلبة العديد من الوثائق المسجلة في إطار نظامي pdf و doc، إضافة إلى المطويات. غير أن الباراديغم البيداغوجي الذي استحكم في التكوين لم ينأ عن النموذج التقليدي القائم على تبليغ المعرفة من دون توفير أسباب جعل

- النقص الكبير على مستوى الموارد البشرية (أطر هيئة التدريس) ؛
- وارتفاع نسبة المتدربين ؛
- وارتفاع وثيرة المتقاعدين داخل جسد المدرسين .

وهذا الواقع دفع أصحاب القرار إلى اختيار نظام التوظيف بالتعاقد، لسد الخصاص على مستوى الموارد البشرية، مما استدعى تبني شكل جديد في التكوين، يقوم على تقاطع ثلاث صيغ من التكوين، تتكامل فيما بينها :

- الصيغة الأولى : تقوم على التكوين الحضورى بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ؛
- الصيغة الثانية : تركز على التكوين الميداني عبر المواكبة ؛
- الصيغة الثالثة : تتحدد في إطار التكوين عن بعد عبر بوابة خاصة، بالاعتماد على المساقات .

2. الإشكالية

إن تبني وزارة التربية الوطنية لنمط التكوين بواسطة المساقات يقودنا إلى الخوض في إشكالية مدى استجابته للحاجات المهنية للأساتذة الموظفين من طرف الأكاديمية بموجب عقود، ومدى توافقه مع انتظاراتهم، وهي إشكالية تجعل بحثنا يتخذ طابعا استكشافيا، لكون انشغالنا الأساس ينصرف بالدرجة الأولى إلى رصد أثر التكوين بواسطة المساقات في التطوير المهني، من خلال استقصاء آراء عينه تمثيلية من الأساتذة المتدربين من جهة الدار البيضاء سطات . وتتفرع إشكالية البحث إلى جملة من الأسئلة ذات أبعاد متعددة ومتشابكة، تلخص فيما يأتي :

- ما علاقة مضامين المساقات بالسياق المهني، والكفايات المستهدفة ؟
- هل روعيت الأبعاد النسقية في التكوين عن بعد، أي حصل تقاطع مساقات التكوين مع التكوين الحضورى وبالمرافقة ؟

وإذا كان التكوين المهني للمدرسين والمدرسات اعتاد على المروحة بين فضاءين، الأول يحصل داخل مؤسسات التكوين، ويكون مداره حول جملة من المعارف التخصصية، والمعارف البيداغوجية والديداكتيكية، (المتعلقة بكيفية تنظيم ظروف التعلم) ؛ والثاني يجري داخل الفصل أو الميدان، ويستهدف بالدرجة الأولى تطوير «معرفة التصرف» لدى المدرس(ة)، انطلاقا من قاعدة من المعارف العقلانية المستمدة سواء من العلم أو الممارسات، فإن تطور الفعل التكويني أصبح يخرج عن البعد المحلي (Délocaliser) سواء على مستوى الزمن أو المكان (أحمد شبشوب 2007)⁽¹⁾ وأضحى يُراهن على فضاء يتجاوز نطاق المكان والزمان، (التكوين عن بعد)، مستجيبا للتحويلات التي عرفتها تكنولوجيا المعلومات، وهو صنيع وفر إمكانية التعلم بمراجعة إيقاعات وقدرات المستفيد من التكوين، في استقلالية عن القيود التي تفرضها الفضاءات التقليدية، بل يزيد من فعالية التعلم، «ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ومن تكلفة التدريب كوكيل وزيمر (2002) Gucke et Zierner⁽¹⁾.

لم يعد من المقبول أن تتجافى مؤسسات التكوين عن الإمكانيات التي يوفرها التكوين عن بعد سواء في مجاله الأساس أو المستمر، ولم يعد لائقا كذلك أن يُضيق نطاقه، فيُحصر في الصيغ التقليدية التي دأبت المؤسسات التكوينية على اجترارها عبر الزمن، مما يفتح باب التفكير في الآليات التي وفرتها الثورة المعلوماتية، خاصة على مستوى المواقع Web والشبكات الاجتماعية، وهي ثورة طرحت تحديات حقيقية، وجعلت الأنظمة التعليمية والتكوينية تُراجع صيغ التعليم والتعلم الكلاسيكية بوميرول، إيبيلبون وثورى (2014) Pomerol, Epelboin et Thoury وتوسع إلى تطويرها أو تعديلها .

إن اللجوء إلى المساقات MOOC (Massive online open courses) في تكوين الأساتذة (المتقاعدين) في بلادنا أمّلته إكراهات عديدة، تتحدد أهمها في :

(1) Ahmed Chabchoub (2007) Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. Dans L'agir innovatif Entre créativité et formation. Francois cros. DE boeck. p : 47.

(2) نقلا عن حسن دومي وقسيم الشناق (2008) معوقات التعلم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 9 العدد 2 يونيو 2008. ص : 165.

تجربة تكوين الأساتذة المتدربين بواسطة المساقات

د. توبي لحسن، د. ميلي عبد السلام،

د. جمال بندحمان، جواد التغازز

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء -
سطات، الدار البيضاء

TOUBITOBE1@hotmail.com, miliabdesselam@gmail.com,
bendahmane@hotmail.com, terhzazj@yahoo.fr

compétences professionnelles des professeurs employés par l'Académie (2016-2017). L'étude cherche également à clarifier les dimensions techniques et communicationnelles de la plateforme de formation en relation avec les attentes des professeurs contractuels.

الكلمات المفتاحية : المساق - الأساتذة الموظفين بموجب عقود - الكفايات المهنية - بيداغوجيا معكوسة

1. السياق

تجزم الكثير من الأعمال في مجال سوسيولوجية الشغل بأن جل المهن المرتبطة بالإنسان عرفت تحولا ملحوظا، (ولم يناد عالم التربية والتكوين عن هذه القاعدة، خاصة بعد اتساع دائرة المطالب المجتمعية، التي ما فتئت تراهن على مدرس(ة) مهني يقوى على مواجهة المواقف والوضعية المركبة التي تعترضه في حياته المهنية. وكان من الطبيعي أن تواجه منظومة التكوين جملة من الأسئلة، من بينها : كيف نُعد تكويننا مُهَنًا للطلبة الأساتذة ؟ على أي أساس تبني عدة التكوين ؟ ما العدة والممارسات التكوينية المساعدة على إدماج مكتسبات متعددة المستويات : معارف، مهارات تقنية، معرفة ناتجة عن التجربة، «معرفة الكينونة» ؟ باكاوي، ألتتي، إفلين، بيرونو (P. Paquay, Altet, Evelyne, Perrenoud, 1996 34).

ملخص : عرف التعليم عن بعد، في العقود الأخيرة تحولا كبيرا بفعل الثورة الرقمية، وأخذ أشكالا متعددة، من بينها التعلم بواسطة المساقات، الذي أتاح توفير بيئة تعليمية أو تكوينية جذابة، تتجاوز نطاق المكان أو الزمان، وتختصر الوقت والجهد والكلفة. وإذا كان نظام التكوين في بلادنا قد اعتمد مؤخرا على التعليم بواسطة المساقات، فإن هذا يشكل داعيا لهذه الدراسة، كي تُسائلها وترصد درجة مساهمتها في تطوير الكفايات المهنية للأساتذة الموظفين من طرف الأكاديمية (فوج 2016-2017)، وذلك بالوقوف عند علاقة المضامين التكوينية الواردة في المسطرة بالسياق المهني، ومدى ارتباطها النسقي بالتكوينين الحضورى وبالمرافقة، كما تسعى الدراسة إلى استجلاء الأبعاد التواصلية والتقنية لمنصة التكوين في علاقة بانتظارات الأساتذة المتعاقدين.

Résumé : Au cours des dernières décennies, la révolution numérique a transformé la formation à distance. Elle a pris de nombreuses formes, dont l'apprentissage par le biais de Moocs, offrant un environnement éducatif ou de formation attrayant qui s'étend au-delà de l'espace ou du temps et réduit le temps, les efforts et les coûts. Si le système de formation dans notre pays a adopté la formation par les Moocs, il s'agit d'un appel à cette étude pour demander et contrôler le degré de sa contribution au développement des

المراجع

مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، العربية المتحدة، السنة العشرون، العدد 22.

لشهب يونسى، حداني عبد العزيز : التعريف والنظرية البيداغوجية، مفهوم الكفاية، مجلة علوم إنسانية، 2010. النسخة السابعة، العدد
المواقع الإلكترونية :

www.takwim.ma/الكفايات-التقوم-في-بيداغوجيا

- Hamid Arim : ambitions, enjeux et contrevérités des manuels scolaires arabes au Maroc au second cycle de l'enseignement fondamental, université Mentouri, Constantine, 2003.

- Deketele Jean Marie et Xavier Rogier : dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation, Guérin, Montréal, 19.

لغزيوات إبراهيم محمد : تقويم الكفاءات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة

كما يوضح الجدول رقم 2 توزيع الفئة حسب الأقدمية.

40/35	35/30	30/25	25/20	20/15	15/10	فئة
27%	27%	9%	9%	9%	18%	لأقدمية

جدول 2 : توزيع الفئة حسب الأقدمية

وتشمل استمارة البحث الفقرات التالي :

- التقييم والكفايات التعليمية
- درجة استخدام استراتيجيات التقييم الحديثة وأدواته المختلفة
- أنواع التقييم والتيارات البيداغوجية

نتائج البحث

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلم لاستراتيجية التقييم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقييم البديل ولاستراتيجيات التقييم المعتمد على الأداء.

كما كشفت نتائج البحث على أن نسبة النجاح التي حققتها أساليب التقييم المتبعة مقارنة مع نتائج الإمتحانات الوطنية لمادتي الفيزياء والكيمياء هي 30% مما يؤكد ضرورة مراجعة استراتيجيات التقييم المتبعة.

أما بالنسبة لأنواع التقييم التي يعتمدها الأساتذة في تدريس مادتي الفيزياء والكيمياء فقد تبين أن التقييم الإجمالي يستخدم بحوالي 70% والتقييم التكويني بنسبة 90% بينما التقييم التشخيصي يستخدم بنسبة 30%.

كما بينت الدراسة الميدانية أن الأساتذة يواجهون صعوبات ديداكتيكية أثناء تدريس المادة نتيجة غياب التواصل بين أساتذة المادة والمفتشين والأطر البيداغوجية ومراكز التكوين.

وفي ضوء المعالجة الميدانية يتبين لنا ضرورة تفعيل برنامج تدريبي وإقامة ورشات ولقاءات مستمرة للأساتذة من أجل تزويدهم باستراتيجيات التقييم الحديثة والكفايات التعليمية.

ما هي نسبة النجاح التي حققتها أساليب التقييم المتبعة مقارنة مع نتائج الإمتحانات الوطنية لمادتي الفيزياء والكيمياء ؟

ما هي الصعوبات التي تواجه أساتذة مادتي الفيزياء والكيمياء للتعليم الثانوي التأهيلي لإكسابهم الكفايات التعليمية اللازمة ؟

ما هي درجة توافر الكفايات التعليمية اللازمة لدى أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي في مجال التقييم لتدريس مادتي الفيزياء والكيمياء ؟

لتحقيق أهداف البحث، قمنا بدراسة ميدانية بواسطة استمارة موجهة لعينة من المفتشين من أجل الكشف عن صعوبات تقييم التعلّمات وفق المقاربة بالكفايات لدى أساتذة الفيزياء والكيمياء بالتعليم الثانوي التأهيلي واقترح بعض الحلول لمواجهتها.

وتشمل استمارة البحث الميداني الموجه لعينة من المفتشين المحاور الفرعية التالية :

- التقييم والكفايات التعليمية
- درجة استخدام استراتيجيات التقييم الحديث وأدواته المختلفة
- أنواع التقييم والتيارات البيداغوجية

منهجية البحث

لتحقيق أهداف البحث، قمنا بدراسة ميدانية بواسطة استمارة موجهة لعينة من إحدى عشرة مفتشا لمادتي الفيزياء والكيمياء للتعليم الثانوي التأهيلي، موزعون بين 6 نيابات (نيابة الحى الحسني، نيابة وجدة أنجاد، نيابة مولاي ارشيد - سيدي عثمان، نيابة مديونة، نيابة العيون).

ويوضح الجدول - 1 - توزيع أفراد العينة حسب الفئة العمرية :

60/55	55/50	50/45	45/40	الفئة
54%	9%	9%	27%	العمرية

الجدول رقم 1

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات اعتبارية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، وقدرتهم على بلورة الأحكام اتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغييرات المتسارعة.

لذا، فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتائجها، وتمكنه منها واتقانه لها (Napoli & Raymond, 2004).

وعليه، يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي. وهو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم. ونذكر من بين استراتيجيات التقويم الحديث، استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.

- إشكالية البحث

يعتبر التقويم عنصراً رئيساً ومهماً لنجاح أي عمل، فهو في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية. ولقد حظي مفهوم التقويم بالاهتمام، والتطوير في السنوات الأخيرة، فعن طريقه يتبين للمدرسة، والقائمين عليها مدى تحقيقهم للأهداف، وعن طريقه يظهر المدى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم، واكتسابهم للمهارات المطلوبة.

كما تعتبر المقارنة بالكفايات من بين المشاريع التربوية التي نهجتها المملكة من أجل تحسين وتطوير المنظومة التعليمية، فقد أولتها اهتماماً بالغاً ومكانة خاصة.

وخلال صياغة إشكالية هذا البحث تطرقنا لعدة تساؤلات، نذكر منها :

لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها، بمعنى تمكن من ضبط العملية التعليمية - التعلمية للرفع من مردوديتها، وتسمح بتتبع التعلّمات وتحديد أنواع الصعوبات لمعالجتها. ففي المقارنة بالكفايات تتغير وظيفة التقويم من تقويم يقارب مستوى المتعلم مع مستوى باقي مجموعة القسم إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقاً من إمكانياته وخصائصه كما استهدف التقويم وفق المقارنة بالكفايات الاشتغال على مهمات معقدة وغير مألوفة، يستحضر ويعبئ خلالها المتعلم مجموعة من الموارد (المعارف، المهارات، المواقف) المندمجة ويعمل على استثمارها وتحريكها، عن طريق استفراغ جهده في إطار وضعيات - مشكلة مركبة وجديدة ومعقدة، ليتمكن من خلالها من إبراز قدراته في سياق متكامل ونسقي يعي فيه مدى تبنيه لاستراتيجية معينة لحلها.

وقد ارتكزت هذه المقارنة على المرجعية البنائية في إطار تعلم شمولي ترتقي فيه المعارف الكلية إلى جزئية ثم تنتقل إلى مخرجات وكفايات عن طريق إنجاز نسقي لمهمة ما، تراعى نتائجها في إطار كفي لا كمي.

التقويم هو جمع لمجموعة من المعلومات بهدف لاتخاذ قرار بحيث وحسب Xavier Rogiers يتطلب جمع هذه المعطيات وضع معايير تعتبر بمثابة نظارات يضعها المدرس لفحص مدى جودة المنتوج المحقق من لدن المتعلم. ويتعدد المعايير تتعدد المعايير المعتمدة ولتفعيل وأجرأة هذه المعايير يتم الاعتماد على مؤشرات قابلة للمعاينة. وحسب هذا المنظور فإن الخطأ لا يعني عدم التمكن من الكفاية بل تكراره هو الذي يعني ذلك. لذلك يجب منح المتعلم ثلاث فرص مستقلة وحقيقية لاختبار تحكّمه في معيار ما، بحيث يجب إتقان فرصتين من ثلاث لنقول إنه تحكّم أدنى من المعيار، وإذا تمكن من إتقان الفرص الثلاث فيتحقق التحكّم الأقصى.

ومع كثرة التعاريف وتعدد المفاهيم وحتى الاختلافات حول التقويم التربوي، إلا أن الاتفاق يكون حول أن التقويم «عملية إنسانية» يتم بها تقرير القيمة التربوية للمعارف والسلوكات أو الكفاءات والمناهج عموماً، بهدف تحسين ما يلزم من العوامل والعمليات المتوقعة والحصول على أفضل النتائج وأحسن الأداءات. وبالتالي أنجع آليات الاستثمار في مجال التربية.

تقويم التعلمات والمقاربة بالكفايات التعليمية في إطار الإصلاحات التربوية بالتعليم الثانوي التأهيلي حسب مفتشي مادتي الفيزياء والكيمياء

الشعبية اسرور¹، محمد بوظهر³، المصطفى الغزلاني³، خديجة القبابي¹، محمد رديد¹،
فريق البحث في هندسة التكوين وديداكتيك العلوم والتقنيات، LCPM، كلية العلوم ابن مسيك، جامعة الحسن الثاني
²المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الدار البيضاء-سطات
³مفتش مادتي الفيزياء والكيمياء بالتعليم الثانوي التأهيلي، أكاديمية الدار البيضاء - سطات
najcha@gmail.com

الملخص :

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلم لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل ولاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء.

كما كشفت نتائج البحث على أن نسبة النجاح التي حققتها أساليب التقويم المتبعة مقارنة مع نتائج الإمتحانات الوطنية لمادتي الفيزياء والكيمياء هي 30% مما يؤكد ضرورة مراجعة استراتيجيات التقويم المتبعة.

كلمات مفتاح : تقويم التعلمات، المقاربة بالكفايات، الثانوي التأهيلي، صعوبات التقويم.

- الإطار النظري

للتقويم في بيداغوجيا الكفايات مكانة هامة، فإن كان في الممارسات التقليدية محصورا في «الامتحان» وينتهي بمجرد انتهاء إجراءاته المتمثلة في تصحيح الأوراق وحساب المعدلات والحكم على المتعلم بالنجاح أو الرسوب، فهو في منطق المقاربة بالكفايات عملية مندمجة في سيرورة العملية التعليمية-التعلمية تواكب مختلف مراحلها، وتقدم معطيات

يعتبر التقويم عنصرا رئيسا ومهما لنجاح أي عمل، فهو في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية. ولقد حظي مفهوم التقويم بالاهتمام، والتطوير في السنوات الأخيرة، فعن طريقه يتبين للمدرسة والقائمين عليها، مدى تحقيقهم للأهداف، وعن طريقه يظهر المدى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم، واكتسابهم للمهارات المطلوبة.

كما تعتبر المقاربة بالكفايات من بين المشاريع التربوية التي نهجتها المملكة من أجل تحسين وتطوير المنظومة التعليمية، فقد أولتها اهتماما بالغا ومكانة خاصة.

وعليه، فإن الأهداف المتوخاة من هذا البحث هي معرفة رأي السادة المفتشين في موضوع تقويم التعلمات وعلاقته بالكفايات التعليمية. كما يهدف الى معرفة درجة استخدام استراتيجيات وطرق التقويم الحديث لدى أساتذة مادتي الفيزياء والكيمياء للتعليم الثانوي التأهيلي.

لتحقيق أهداف البحث، قمنا بدراسة ميدانية بواسطة استمارة موجهة لعينة من مفتشي مادتي الفيزياء والكيمياء للتعليم الثانوي التأهيلي، موزعين بين 6 أكاديميات ينحصر عددهم في أحد عشر مفتشا (قياسا على قوله تعالى في سورة يوسف : ﴿إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا﴾).

[4] متطلبات الجهورية المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية، تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي رقم 2016/22.

[5] تقارير لجنة التعليم والثقافة والاتصال حول الميزانيات الفرعية لكل من : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني - قطاع التربية الوطنية - لسنوات : 2017/2014.

[6] موقع وزارة التربية الوطنية بفرنسا «education.gouv.fr» تصفح بتاريخ 21 ابريل 2018.

[7] Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? France stratégie Décembre 2016.

[8] Brahim Chedati, Financement et cout en éducation au Maroc, études du Conseil Supérieur de l'Enseignement octobre 2009.

[9] Françoise Granoulhac, L'autonomie des établissements dans l'enseignement public en Angleterre : des principes aux résultats (1998-2004), Univercite Pierre Mendès France (grenoble 2).

[10] Annie Fayfant, A la recherche de l'autonomie des établissements, Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (IFE) n° 118 Mai 2017.

- تبسيط مساطر التدبير المادي والمالي لمؤسسات التعليم العمومي، وإعطاء صلاحيات موسعة للمؤسسة التعليمية في استغلال فضاءاتها، وكل بنياتها المتاحة.
- تمكين مؤسسات التعليم العمومي من ميزانيات خاصة بها مع توسيع صلاحيات الإدارة التربوية في تسيير هذه الميزانيات وفق ما تقتضيه مصلحة المؤسسة.
- تخصيص جزء من مداخيل الضرائب المحلية لتمويل مؤسسات التعليم العمومي التابعة لها ترابيا.
- خلق نقاش مجتمعي حول ضرورة الاستثمار في المدرسة العمومية، يفضي إلى انخراط كل من المقولة والأسرة والإدارة العمومية في تمويلها ؛ وذلك من خلال تبني استراتيجية تواصلية تستهدف هذه الأطراف لتثمين دور المدرسة.

المراجع :

- [1] زاهر ضياء الدين، الكلفة والتمويل في نظم التعليم العربية، ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، الدوحة. 2000.
- [2] السعدية الهام وآخرون، مدخل للتدبير المادي والمالي لمؤسسات التربية والتعليم، الجزء رقم 11، 2014.
- [3] اسماعيل وفقير، تنوع مصادر تمويل التعليم بالمغرب (الثانوي التأهيلي نموذجاً)، بحث تدخلي بمسلك أطر الإدارة التربوية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الدار البيضاء سطات، الفرع الإقليمي الجديدة 2017.

مساهمة جمعية الأعمال الاجتماعية

من خلال الاستبيان الذي وجه لجمعية الأعمال الاجتماعية حول استغلال القاعات الدراسية في التخيم حصلنا على النتائج التالية :

عدد الحجرات المستغلة بالمؤسسة	10	عدد المؤسسات المستغلة	13
عدد الأيام بالمؤسسة	40	متوسط الحجرات المستغلة	10
مبلغ المبيت لليوم الواحد بالدرهم	50	متوسط عدد الأيام البرمجة	40
المبلغ الاجمالي للمبيت بالمؤسسة بالدرهم	20.000	متوسط عدد المستفيدين في اليوم	110

الجدول رقم 2 : نتائج استغلال جمعية الأعمال الاجتماعية للمؤسسات التعليمية خلال العطلة الصيفية بالجديدة

يلاحظ أن جمعية الأعمال الاجتماعية تحصل موارد مالية مهمة نظير استغلال القاعات الدراسية بالمؤسسات التعليمية، لأجل التخيم. حيث أن متوسط مجموع عدد أيام التخيم الذي تستفيد منه يصل إلى حوالي 5200 يوم بقيمة 50.00 درهم لليوم الواحد موزعة على خمس مراحل مدة كل منها عشرة أيام وهو ما مجموعه 260000.00 درهم. إن أغلب المديرين المتواجدين بمدينة الجديدة يثمنون الدعم المالي الذي تقدمه لهم هذه الجمعية على شكل إصلاحات وتجهيزات، نظير استغلال القاعات في التخيم.

٧. الخلاصة

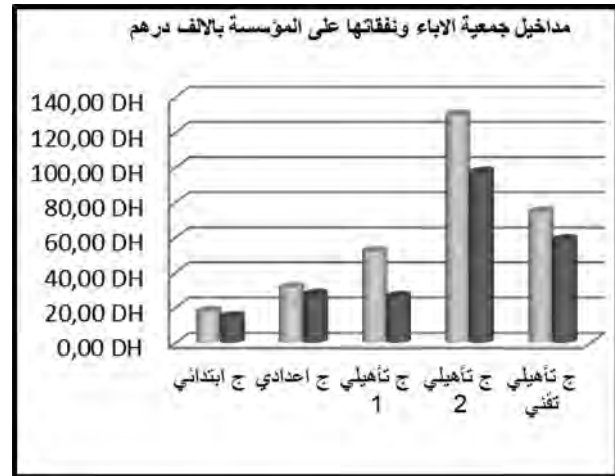
وكخلاصة لهذا البحث نقترح التوصيات التالية :

- إجراء تكوينات في التدبير المادي المالي لفائدة أطر الإدارة التربوية، وخلق كيانات وتجمعات خاصة بالمديرين، تمكنهم من تبادل الخبرات فيما بينهم، إضافة إلى خلق نظام استشارة ومصاحبة يعمل على صعيد مجموعة من هذه الكيانات.
- خلق نظام للشعاعية يسهل على المديرين تحصيل الموارد المالية التي تتاح لهم من قبل الشركاء والمساهمين، إضافة إلى وضع ترسانة تشريعية تسمح لهم بتدبير شؤون مؤسساتهم في باستقلالية كبيرة.

حاجيات هذه المؤسسات التعليمية ؛ بينما عقد شراكات مع الإدارات العمومية لا يميل له إلا القليل، نظرا لعدة اعتبارات منها عدم اهتمام تلك الإدارات بعقد شراكات فعالة وناجعة مع المؤسسات التعليمية، ذلك أن الجهة التي يمكن التعويل عليها في هذا الباب تتمثل في المجالس الجماعية والتي عادة ما تخلق مسافة بينها وبين مؤسسات التعليم العمومي بسبب كثرة الانتقادات التي يوجهها رجال التعليم للطبقة السياسية.

3. نماذج من مساهمة بعض الشركاء

نماذج من مساهمة جمعية الآباء في تمويل المؤسسات التعليمية.



الشكل رقم 13 : مداخيل جمعيات الآباء ونفقاتها على المؤسسات بالآلاف درهم

يوضح الرسم البياني أعلاه أن المبالغ المحصلة لفائدة جمعيات أمهات وآباء ووليات وأولياء التلميذات والتلاميذ تتفاوت بين الأسلاك التعليمية الثلاث، وهذا راجع لعدة اعتبارات منها عدد المتعلمين بكل مؤسسة، وكذا تفاوت واجب الانخراط في هذه الجمعيات، إذ يتراوح عموما في السلك الابتدائي بين عشرة وعشرون درهما، بينما في السلك الإعدادي والثانوي يتراوح بين خمسون ومائة درهم، مما يجعل المبالغ السنوية المحصلة لفائدتها تعد في بعض الأحيان مهمة إذ تتراوح بين 20000 و130000 درهما، جلهما ينفق على حاجيات المؤسسة إضافة إلى مصاريف التسيير.

ثلاثة أرباع مؤسسات التعليم العمومي الخاضعة موقعة على اتفاقيات شراكة، وحوالي ثلث الباقي مستعد لإبرامها. لكن من خلال المقابلات الشفهية التي أجريت مع المديرين، تبين أن عددا كبيرا من تلك الشراكات لا تفي بالغرض المأمول منها، حيث يعززون ذلك لعدم وجود ما يمكن أن تقدمه المؤسسة للشركاء مقابل ما تنتظره منهم في إطار مبدأ رابح - رابح. كما أن المديرين الذين عبروا عن عدم استعدادهم لعقد شراكات، يبررون موقفهم بعدم جدوى ذلك، في حين لوحظ أنهم مقبلون على التقاعد. كما أنه من غير المنطقي إغفال جهود بعض المديرين والتي يمكن الاقتداء بها لتعميم نتائجها على باقي المؤسسات، حيث أنهم من خلال قيامهم بتنوع الشركاء والدخول معهم في حوار جاد، تمكنوا من إقحامهم في مشاريع مؤسساتهم وأنشطتها حيث بلغت قيمة مساهماتهم أرقاما لا يستهان بها والتي غطت في بعض الحالات بناء حجرات ومرافق صحية وملاعب وحفر بئر بالمؤسسة وتزويدها بمضخة وطاقة شمسية...

أنواع التمويل المتوقعة

إن حوالي ثلثي مديري المؤسسات التعليمية يفضلون أن يهتم التمويل المقدم لهم من طرف الشركاء جانب الإصلاحات والتجهيزات، وهذا راجع للخصائص الحاصل في التجهيزات؛ بينما تمويل أنشطة المؤسسة الثقافية والاجتماعية حل في مرتبة ثانية؛ في حين لا يحظى التأطير والتكوين إلا باهتمام خمسهم.



الشكل رقم 12: الشركاء المفضلين لدى مديري المؤسسات التعليمية

من خلال هذا الرسم البياني يتضح أن حوالي 90% من الشركاء المفضلين لدى مديري المؤسسات التعليمية المستجوبين يتمثل في المقاولات والجمعيات نظرا لدورها الفعال والواقعي في المساهمة في تمويل وتأطير وتوفير بعض

خيار البحث عن مصادر جديدة للتمويل، فيستشف من آراء أغلبهم، التخوف من طريقة تدبير الموارد المالية التي يمكن الحصول عليها من مصادر جديدة، وهذا مرده إلى ضعف التكوين الذي يصاحبه ضبابية في كيفية التعامل مع المساطر القانونية لتحصيل هذه الموارد وكذا تعقيدات صرفها.

د- استغلال فضاءات المؤسسات التعليمية

إن حوالي ثلثي المديرين مستعدون لاستغلال مرافق مؤسساتهم التعليمية لتوفير موارد مادية ومالية كافية لتسيير شؤونها، شريطة توفر هذه المرافق وتوفر القابلية لاستغلالها. إذ أن نصف هؤلاء يميل لاستغلال الحجرات الدراسية، وربعمهم يفضل استغلال الملاعب، أما باقي المرافق فلا يفكر في استغلالها إلا قلة قليلة من المديرين.

في ظل هذا الوضع، نجد أنفسنا أمام تحديين اثنين. أولاهما البحث عن سبل تحفيز استعداد كل المديرين لتقبل فكرة استغلال مرافق المؤسسة كمصدر من مصادر التمويل، وضمنا انخراطهم في هذا المشروع. أما الثاني فهو مرتبط بنوع المرفق في حد ذاته، من قبيل توفره بالمؤسسة، ومدى قابليته للاستغلال دون إغفال عامل الوسط الذي تتواجد به المؤسسة إذ يتعذر إيجاد الزبون المثالي الذي يمكنه الاستفادة من خدمات تلك المرافق مقابل تقديم دعم مادي أو مالي للمؤسسة. إذن يمكن ان نخلص هنا إلى أن كل من استعداد المديرين لاستغلال مرافق المؤسسة، وعدم توفرها أو عدم شغورها، إضافة إلى الوسط الذي تتواجد به، كلها عناصر تؤثر في إمكانية تحويل خدماتها ته المرافق إلى مصادر ناجعة للتمويل.

2. مصادر التمويل المحتملة

انفتاح المؤسسات على محيطها



الشكل رقم 11:

استعداد المديرين لعقد شراكات

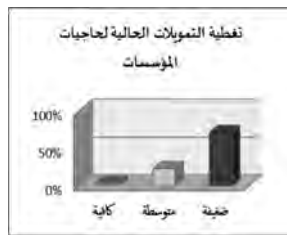


الشكل رقم 10:

نسبة المؤسسات الموقعة على شراكات

يفضل أغلب المديرين عدم إشراك باقي الأطر العاملة في التدبير المالي للمؤسسات التعليمية، وهذا راجع لتخوفهم من انكشاف كل المعطيات المتعلقة بمالية المؤسسة. أما الذين يديرون مالية المؤسسة في إطار تشاركي، فيقتصرون على مسيري المصالح المادية والمالية دون الآخرين. إن التفرد بتدبير شؤون المؤسسات التعليمية من شأنه خلق جو يسوده انعدام الثقة بين العاملين بها والمديرين، ناهيك عن الاحتمالات الكبيرة للوقوع في هفوات إما كنتيجة لقصور الرؤية في معالجة بعض الأمور أو كنتيجة للمقاومة التي قد تشكل كرد فعل من طرف العاملين أنفسهم على عدم إشراكهم في اتخاذ القرار.

ب- أهم الممولين للمؤسسات التعليمية



المشكل رقم 9 : تغطية التمويلات الحالية لحاجيات المؤسسات



المشكل رقم 8 : مصدر التمويل الذي تستفيد منه المؤسسة

رغم تعدد مصادر تمويل المؤسسات التعليمية، فإن تغطية إيراداتها لحاجيات هذه المؤسسات تبقى دون المستوى المطلوب وذلك لهزلة قيمتها. إن وجود هذا التنوع والتعدد في المصادر يمثل إحدى نقاط القوة التي يمكن الارتكاز عليها لضمان موارد مادية ومالية كافية بسد حاجيات المؤسسة. فالمدير الناجح قادر على العمل على تحفيز هاته الجهات المساهمة للرفع من مساهماتها ولو بنسب صغيرة. ومع الأخذ بعين الاعتبار هذا التعدد فإن تراكم تلك الإيرادات الصغيرة يتحول إلى مورد مالي ومادي قادر على تلبية حاجيات المؤسسة.

ج- البحث عن البدائل

أغلب مديري المؤسسات التعليمية يقترحون البحث عن مصادر جديدة للتمويل، إضافة إلى ترشيد النفقات. حيث أن تعدد وتنوع مصادر التمويل يمكن أن يغطي نسبة مهمة من نفقات المؤسسة، زادت القيمة الإجمالية لتلك المساهمات. كما أن ترشيد النفقات يساهم بدوره في الاستعمال الأمثل لما هو متوفر من موارد مالية وبالتالي الوفاء بأكثر قدر من احتياجات هذه المؤسسة بأقل تكلفة ممكنة. أما فيما يخص

تكوين المديرين

تكوين المديرين



المشكل رقم 7 :

نسبة المديرين الذين يرغبون في إجراء تكوين في التدبير المالي



المشكل رقم 6 :

نسبة المديرين الذين تلقوا تكوينًا في التدبير المالي

أغلب المديرين في حاجة إلى تكوين في التدبير المالي والمادي للمؤسسات التعليمية بالرغم أن ما يقارب نصفهم سبق وتلقوا تكوينًا في هذا الباب. هذه المفارقة يمكن تفسيرها بكون أهداف تلك التكوينات التي تلقوها لم تتحقق. ذلك أنهم خضعوا لدورات تكوينية محدودة المدة وغير كافية. إذن فلا بد من إجراء تكوينات مكثفة في هذا المجال، حتى يتسنى لهؤلاء المديرين تدبير مالية مؤسساتهم بشكل فعال.

1. مصادر التمويل المتاحة

أ- أنواع التمويل.

إن أغلب التمويلات التي تحصل عليها المؤسسات التعليمية عبارة عن اعتمادات مالية مصدرها مرتبطة بقطاع التعليم، الشيء الذي يفسر باعتماد معظمها على الطرق التقليدية في الحصول على موارد مالية لتدبير شؤونها؛ من قبيل الدعم الذي تضخه المديرية في حساب جمعية دعم

III. الإطار النظري

1. مفاهيم عامة :

الاستقلالية الإدارية والمالية للمؤسسة التعليمية

تعني الاستقلالية الإدارية والمالية على أنه للمؤسسة التعليمية شخصيتها القانونية الخاصة، وهو ما يمنحها حرية التصرف في مواردها، البشرية والمالية؛ وتحيل هذه الاستقلالية على مبدأ التدبير الحر، الذي يعطي الحق للمؤسسات في إدارة أنفسهم بأنفسهم، مما يعني أن تكون لها استقلالية إدارية ومالية، دون قيود من قبل السلطة المركزية، ودون تدخل باقي السلطات.

تمويل التعليم

ونقصد بتمويل التعليم جملة الموارد المالية المخصصة مسبقاً للمؤسسات والمراكز التعليمية، وذلك من أجل النهوض بالعملية التعليمية، ورفع كفاءة عملها، ومستوى جودة الخدمات التي تقدمها للطلبة سواء في المدارس أو الجامعات، كما يعرف تمويل التعليم بأنه توفير رأس مال خاص بالمشروع التعليمية فقط، كبناء المدارس، أو توسعة الجامعات، أو تجديد الأثاث المدرسي، وترميم المدارس، أو تمويل الأنشطة على نطاق واسع، وذلك وفق خطط مالية مدروسة، ومحسوبة أي لها سقف زمني محدد.

الشساعة

إن الشساعة أو الخوالة هي بكل بساطة تدبير مرن تلجأ إليه المؤسسات العمومية من أجل تنفيذ بعض عمليات المداخيل والنفقات ذات طبيعة خاصة وفي ظروف استثنائية والتي لا يمكن إخضاعها لشكليات الالتزام، التصفية والأمر بالأداء.

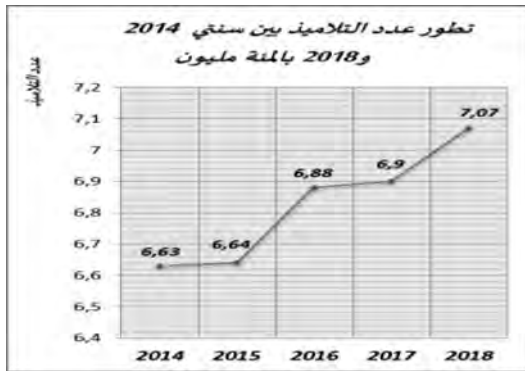
2. دراسة ومقارنة :

أ- دراسة في اعتمادات الدولة لقطاع التعليم

يوضح المبيانان أسفله الاعتمادات التي رصدتها الدولة لوزارة الوصية عن قطاع التعليم بالمغرب منذ سنة 2014 إلى سنة 2018، إضافة إلى عدد التلاميذ المسجلين في نفس الفترة.



الشكل رقم 1 : تطور الاعتمادات المخصصة لقطاع التعليم بين سنتي 2014 و2018 بالمليار درهم



الشكل رقم 2 : تطور عدد التلاميذ بين سنتي 2014 و2018 بالمليون تلميذ

من خلال المبيانين أعلاه ؛ يظهر أن نسبة الاعتمادات المرصودة من طرف الدولة لقطاع التعليم تراجعت منذ 2014 من 48.5 مليار درهم إلى 45.5 مليار درهم سنة 2017م، لترتفع مجدداً إلى 48 مليار درهم سنة 2018م على الرغم من الاتساع المطرد لمتطلبات العرض المدرسي الموازي للنمو الديمغرافي.

أما عدد التلاميذ ما بين سنتي 2014 و2017م فقد ازداد بحوالي نصف مليون بينما الاعتمادات المرصودة للقطاع عرفت تراجعاً خلال نفس الفترة، كما تمت الإشارة إلى ذلك أعلاه.

فما يتم رصده من اعتمادات لهذا القطاع يجب أن يتناسب أطراداً مع عدد التلاميذ، بالرغم من وجود عدة إكراهات ؛ إذ أنه من غير المعقول الحديث عن إصلاح منظومة التعليم في غياب الدعم المادي والمالي القمين بذلك. في ظل هذا الواقع، تبقى الضرورة ملحة في البحث عن مصادر بديلة للتمويل لتسيير وتدبير مؤسسات التعليم العمومي.

I. المقدمة

والتكوين وكل ما تفرع عنه من برامج ومخططات ورؤى، وكل النقاشات المجتمعية المنبثقة عنها حول قطاع التعليم العمومي. وكذا اقتراح بعض الحلول التي من شأنها الإسهام؛ ولو بالذئر القليل؛ في تدليل مجموعة من العقبات المتعلقة بالتمويل. والسير على درب البحث عن بدائل لما هو سائد من مصادر، وتنويعها وجعلها أكثر نجاعة وفاعلية، واضعين بذلك نصب أعيننا الوصول إلى الاستقلالية المادية والمالية لمؤسسة التعليم العمومي.

3. حدود الدراسة :

العينة المستهدفة : تستهدف هذه الدراسة عينة مكونة من مجموعة من منتسبي المدرسة العمومية والفاعلين فيها وكذا شركائهم من طاقم إداري وتربوي وتلاميذ وأولياءهم وجمعيات ومؤسسات شريكة.

الحدود المكانية : مؤسسات التعليم العمومي والخاص بالمديرية الإقليمية الجديدة.

الحدود الزمانية : السنة الدراسية 2017/2018.

4. أهداف الدراسة :

- الوقوف على واقع التمويل بمؤسسات التعليم العمومي بالمغرب.
- رصد مدى استعداد مدبرات ومدبري المؤسسات العمومية للبحث عن بدائل للتمويل التقليدي والمضي في طريق الاستقلالية المادية والمالية.
- الوقوف على الامكانية المتاحة لمؤسسة التعليم العمومي بالمغرب في استثمار بنيات الاستقبال بها، لخلق مصادر جديدة للتمويل.
- رصد المعوقات والعقبات التي تواجه مدبرات ومدبري مؤسسات التعليم العمومي في طريقهم للبحث عن مصادر جديدة للتمويل وتنويعها، وسبل تدليلها.

يعتبر التدبير المالي والمادي دعامة أساسية للإدارة التربوية، وبالتالي فإن تطور العملية التربوية رهين بتطوير أساليب وتقنيات التسيير المالي والمادي، وهنا تكمن أبرز الإكراهات التي تعرفها المصالح المادية والمالية بالمؤسسات التعليمية.

إن أبرز تلك الإكراهات التي تواجه المصالح المادية والمالية بالمؤسسات التعليمية تتعلق بمحدودية الموارد المالية والمادية والبشرية، إضافة إلى القيود المفروضة على حرية التصرف فيما هو متوفر. وهنا يبرز الفرق الذي يحدثه تفاوت القدرات التدبيرية لمسيرها؛ فالمشروع المغربي حدد دور المدير فيما يلي : «يقوم المدير بالإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة...»⁽¹⁾. فالإشراف هنا لا يمكنه من الحرية اللازمة لسد حاجات المؤسسة الفعلية إذ يتم تقييده بمجموعة من الشروط والضوابط التي قد لا تتناسب حتما ومتطلبات المؤسسة التي يشرف عليها.

في ظل هذه الوضعية يبرز دور المدير الحديث في البحث عن مصادر التمويل البديلة وتنويعها، بما يضمن توفير التمويل اللازم للمؤسسة وصولاً إلى استقلاليتها..

II. الإطار العام

1. مشكلة الدراسة :

نروم من هذه الدراسة البحث عن مصادر جديدة للتمويل والسير صوب الاستقلالية المادية والمالية للمؤسسة التعليمية العمومية بالمغرب، مستفيدين في ذلك من تجارب بعض الدول المتقدمة. وبالتالي فإشكالية هذا البحث تحددها التساؤلات التالية : هل يمكن تحقيق الاستقلالية المادية والمالية لمؤسسات التعليم العمومي عن طريق تنويع مصادر التمويل؟ وما مدى واقعية الرهان على الجهود الذاتية لهذه المؤسسات في هذا الباب؟

2. أهمية الدراسة :

جاءت هذه الدراسة لتساهم في الإجابة عن مجموعة من التساؤلات المطروحة من خلال الميثاق الوطني للتربية

(1) المرسوم 2.02.376 المؤرخ في 17 يوليو 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التعليم العمومي، المادة 11.

نحو الاستقلالية المالية والمادية لمؤسسات التعليم العمومي بالمغرب

عبد العزيز البطال، يوسف بولخير، عزيز بوخير، عفاف السعداوي،
مارية بونيس، أمال الفارسي، عبد العالي بطار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات،
الفرع الإقليمي الجديدة
.aziz.batal80@gmail.com, mouad.boukhir@gmail.com
essedouiaafaf@gmail.com

بفعالية ونجاعة، وتطوير المنظومة التشريعية، وانخراط جميع
مكونات المجتمع من جماعات ترابية ومقاولات والقطاعات
الحكومية الأخرى والجمعيات والأسر...

كلمات مفتاح : تمويل التعليم، التعليم العمومي،
الاستقلالية المادية والمالية.

Le financement des établissements d'enseignement
publics au Maroc est l'un des défis pour
améliorer le rendement éducatif, Et l'efficacité de
sa gestion aux niveaux administratifs, financiers
et matériels.

En effet, cette étude a contribué à répondre à
un certain nombre de questions soulevées dans
le cadre de la Charte nationale de l'éducation et
de la formation et de tous les programmes, plans
et visions.

L'étude a montré que la réalisation de
l'autonomie matérielle et financière dépend d'un
ensemble de facteurs et d'éléments, à savoir la
réhabilitation du capital humain, la mise en place
du système législatif et l'implication de toutes les
composantes de la société tel que : communes,
entreprises, autres secteurs gouvernementaux,
associations et familles ...

المخلص : يعتبر تمويل المؤسسات التعليمية العمومية
بالمغرب من بين التحديات التي تواجه تحسين مردوديتها
التربوية، ونجاعة تسييرها وتدير شؤونها الإدارية والمالية والمادية؛
إذ تعتمد بشكل كبير على التمويل التقليدي المتمثل في
التمويل الحكومي إضافة إلى مساهمات وانخراطات منسبها،
والتي لا ترقى في مجملها إلى المستوى الذي يتطلبه اعتماد
المقاربات الحديثة في تدبير المؤسسات التعليمية.

وفي هذا الباب، جاءت هذه الدراسة لتساهم في الإجابة
عن مجموعة من التساؤلات المطروحة من خلال الميثاق
الوطني للتربية والتكوين وكل ما تفرع عنه من برامج
ومخططات ورؤى، وكل النقاشات المجتمعية المنبثقة عنها
حول قطاع التعليم العمومي. وكذا اقتراح بعض الحلول التي
من شأنها الإسهام؛ ولو بالنذر القليل؛ في تدليل مجموعة
من العقبات المتعلقة بالتمويل. والسير على درب البحث عن
بدائل لما هو سائد من مصادر، وتنويعها وجعلها أكثر نجاعة
وفاعلية، واضعين بذلك نصب أعيننا الوصول إلى الاستقلالية
المادية والمالية لمؤسسة التعليم العمومي.

وقد تبين من خلال هذه الدراسة أن تحقيق الاستقلالية
المادية والمالية رهين بمجموعة من العوامل والعناصر والمتمثلة في
تأهيل الرأسمال البشري بما يضمن الانخراط في هذا المشروع

لائحة المصادر والمراجع

- سيلز، باربارا وريتشي، ريتا : «تكنولوجيا التعليم : التعريف ومكونات المجال»، ترجمة : بدر بن عبد الله الصالح، مكتبة الشقري، الرياض، الطبعة الأولى : 1418هـ / 1998م.
- مجموعة من المؤلفين : «بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لجودة التعليم العالي - 5 مارس 2015» - منشورات جامعة الشارقة / الإمارات العربية المتحدة.
- نور الدين مشاط : «المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد : 28 - مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 2011.
- قنديل، أحمد : «التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، دار عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى : 2006.
- الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام : «التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية»، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى : 1997.
- مجلة «النداء التربوي» - عدد 21/22 - السنة الواحدة والعشرين : 1439هـ / 2018م.
- موقع «تعليم جديد» <https://www.new-educ.com>
- أنجلين، جاري : «تكنولوجيا التعليم : الماضي والحاضر والمستقبل، ترجمة صالح بن مبارك الدباسي، بدر الدين عبد الله الصال، جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي والمطابع، الطبعة الأولى : 1425هـ / 2004م.
- أوزي، أحمد : «بيداغوجية فعالة ومجددة : كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد : 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 2017.
- أوزي، أحمد : «التعليم والتعلم بمقاربة الذكاء المتعددة»، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 1999.
- أوزي، أحمد : «الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد : 11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 2007.
- التودري، عوض حسين : «تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها»، الطبعة الأولى : 2009، (موقع الكتاب : <https://www.researchgate.net/publication/277095699>)

- توفير المعدات التكنولوجية والرقمية الحديثة في مؤسسات التعليم والتكوين والعمل على حفظها وصيانتها باستمرار، بالإضافة إلى قاعات خاصة وفق شروط تحفظ تلك الوسائل والمعدات ؛

- إيلاء التكوينات المستمرة أهمية كبرى لصالح الأساتذة والمكونين والباحثين التربويين في سبيل تطوير ممارساتهم وأدائهم، في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم، وإدخال تقويمات في هذه التكوينات في إطار الترقيات والامتحانات المهنية وغيرها...

على سبيل الختم :

تقدم تكنولوجيا التعليم مجالاً فسيحاً لتطوير التعليم والرفع من جودته ؛ وذلك من خلال توفير المواد والعتاد اللازمين، بالإضافة إلى تكوين الممارسين وتبوعهم وإيجاد حوافز... لكن لا بد أن نعترف بأن هذه التكنولوجيا ليست عصى سحرية سترفع مستوى التلاميذ والطلبة/المتعلمين بمجرد استعمالها وتوظيفها، إذ أنها تبقى مجرد أدوات ووسائل مساعدة وخدمة للعملية التعليمية التعلمية، وبالتالي لا يمكن التعويل عليها بشكل تام وأساسي. من هنا لا بد من الاحتراز عند استعمالها، وذلك بشكل يحقق الأهداف المسطرة والمتوخاة، بما يناسب الفصول الدراسية ومدارك المتعلمين ومستوياتهم، وبما يساعد أعضاء هيئة التدريس والتكوين في إنجاز مهامهم في أحسن وجه، وبشكل مقنن ؛ لا يلغي جانب الإبداع البشري والخصوصية الإنسانية، والسعي لإحداث التغيير السلوكي المطلوب والمرغوب فيه...

ومع هذا كله تبقى تكنولوجيا التعليم بوابة جديدة لكسب رهانات التعليم والتكوين، لا يمكن تجاوزها في ظل التحديات الكبرى التي تواجهها المنظومة، لاسيما على مستوى العالم العربي، خاصة، والعالم المتخلف، عامة، من أجل اللحاق بركب التطور والتقدم، والذي لا يمكن ولوج طريقه إلا من بوابة التعليم والتربية...

وترجمة القرارات والتوصيات على أرض الواقع، مما أنتج تغييرات أساسية كبيرة، وأحياناً جذرية في واقع التعليم وتمفصلاتته. وتقدم لنا حركة التاريخ الحديث منارات ونماذج واضحة على ما نذهب إليه ؛

- استحضار التحولات الدولية والعالمية، لاسيما على مستوى تطور آليات المعرفة والتنافسية والتوجه المعاصر نحو اقتصادات المعرفة التي عملت على توظيف مختلف منجزات التكنولوجيا والتكنولوجيا الرقمية ؛

- الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في مجال التعليم والنماذج المتطورة، لاسيما التي أحدثت طفرات كبرى، وذلك عبر خلق شراكات واتفاقيات هادفة وفعالة مع المعاهد والجامعات والمؤسسات، من دول أخرى، تعتبر نماذج في هذا المجال، وترجمة ذلك بآليات عملية تتم الاستفادة منها وتطبيق مستويات نجاحها بما يتلاءم مع الواقع الاجتماعي والثقافي والقيمي المحلي، بالإضافة إلى شراكات مع القطاع الخاص المهتم منه بجوانب التطوير التكنولوجي الرقمي والبرمجي الذي له علاقة بالتعليم، بالخصوص، وذلك على أساس ألا تكون هذه الشراكات «مجرد اجتماع جهود أشخاص للعمل، وإنما هي تحدد للمشكلات ومقاربة فعالة لحلها، واغتنام الفرص السانحة، والتخطيط للحصول على أفضل النتائج»⁽¹⁾ ؛

- تحفيز المبادرات الجادة والتجديدية في مجال الإبداع والابتكار في الوسائل والطرق والمناهج من خلال تحفيزات مادية وإدارية ومعنوية، وانتقاء أفضل المنجزات والبرامج والبحوث والعمل على نشرها وتعميمها وتطبيقها، بل وتسويقها أحياناً (ولم لا) ؛

- اختيار فرق عمل متكونة من أساتذة وطلبة ومكونين متميزين متوفرين على روح الإبداع والابتكار والمبادرة ودافعية الإنتاج المعرفي المتقدم من أجل تطوير آليات ومعارف تكنولوجيا التعليم وتوظيفها، والقيام بدورات تكوينية في هذا المجال، على نطاق واسع وغير محدود، وتحويل المشاريع ذات الصلة ؛

(1) أوزي، أحمد: «الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد: 11، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى: 2007، ص: 38.

وفلاشات وصور كرتونية، وتطبيقها على أرض الواقع عن طريق الأنشطة التفاعلية ؛

13 - تنمية مهارتي التفكير والإبداع لدى اللبنة الأساسية للمجتمعات وهم الصغار ؛

14 - زيادة المشاركة المجتمعية بمعنى أن تشرح المعلمة ريم لفصل في جدة وفصل آخر في مكة مثلاً ؛

15 - استفاد من هذه الطريقة في تدريس الفئات الخاصة (الموهوبات مثلاً) والاستفادة من الخبرات القوية من كافة المناطق، وبالتالي نحقق عملية التعليم والتعلم في آن واحد⁽¹⁾.

- آفاق ورهانات تكنولوجيا التعليم :

من أجل تطوير هذا المجال بما يخدم المنظومة التربوية التكوينية، وينحو بالعطاء نحو الأفضل، لابد من رفع التحدي وطرح الحلول وتجاوز النقائص والمعوقات، وذلك بهدف تحقيق آفاق أكثر رحابة وصدقاً. من هنا نستجمع العناصر الفاعلة لفائدة هذا التحدي لكسب الرهانات الموجهة نحو الأفضل والأرقى. مما يجعل التعليم «أكثر إنتاجية وأكثر تركيزاً على الفرد، وكذلك منح التعليم قاعدة علمية أكبر، وجعل التعليم أكثر قوة والتعلم أكثر سرعة والوصول إلى أي منها متاحاً بنفس الدرجة»⁽²⁾.

إن الآفاق والتحديات التي تطرحها تكنولوجيا التعليم لفائدة مستقبل التعليم، لا سيما في بلادنا العربية، كثيرة يمكننا مقاربتها من خلال ما يلي :

- ضرورة وجود إرادة سياسية حقيقية : لقد ارتبطت أغلب مشاريع الإصلاح والتجديد، في العالم، بوجود إرادة سياسية حقيقية لدى الفاعلين الكبار في البلد المعين، مما دفع إلى إصدار قرارات شجاعة تمت ترجمتها على أرض الواقع، ورصدت لها الكفاءات والخبرات المحلية، أكثر من الأجنبية، وتم تمكينها من الأدوات والوسائل المادية واللوجستية المساعدة على عمليات الإنتاج والفعل

3 - التعليم الكوكبي : وله أهداف كثيرة وهامة، تساهم في خلق المزيد من التفاعل والتبادل، لا سيما بين المدرسين، والاستفادة من بعضهم ومن التجارب المتعددة، بالإضافة إلى خلق حيوية ودينامية تقتل الملل والتكرار. ومن بين هذه الأهداف :

1 - إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية بين عناصر النظام التعليمي من خلال وسائط إلكترونية (الرسوم المتحركة والأفلام التعليمية) ناقلة في أكثر من اتجاه بغض النظر عن كيفية تحديد البيئة ومتغيراتها ؛

2 - إكساب المعلمات (والمعلمين) والتلميذات (والتلاميذ) مهارات ضرورية ولازمة للتعامل مع استخدام التكنولوجيا ؛

3 - إثارة الدافعية نحو تعلم أفضل بطرق أحدث ؛

4 - تمكين التلميذات من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراتهن من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ؛

5 - تبادل الخبرات التربوية بين الأفراد من خلال وسائط التعليم الإلكتروني ؛

6 - توفير ثقافة جديدة يمكن تسميتها «الثقافة الرقمية» ؛

7 - حصول التلميذات على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم ؛

8 - الاستفادة من المعلمات ذوات الخبرات في منظومة التعليم الإلكتروني ؛

9 - تطبيق طرق ونماذج تدريسية حديثة والاستفادة منها في إثراء العملية التعليمية ؛

10 - تفعيل دور المشاركة المجتمعية التعليمية ؛

11 - مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية وإطلاعهم على كل ما هو جيد ومفيد لأبنائهم ؛

12 - ربط المفاهيم الرياضية بواقع الحياة، من خلال استخدام الوسائط الإلكترونية من أفلام تعليمية

(1) اللحياني، وفاء حامد فليح : «نموذج مشروع الفصل : التعلم الكوكبي»، موقع «تعليم جديد» <https://www.new-educ.com> (تاريخ عرض الموضوع : 2017/11/2).

(2) أنجلين، جاري : «تكنولوجيا التعليم : الماضي والحاضر والمستقبل، ترجمة صالح بن مبارك الدباسي، بدر الدين عبد الله الصال، جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي والمطابع، الطبعة الأولى : 1425هـ/ 2004م، ص : 8.

من خلال ما تمنحه من فرصة متابعة ما تم شرحه وتحصيله، ومتابعة البحث وإنجاز التمارين وتهيئ الدروس اعتمادا على جمع المعطيات من مختلف المزودات الإلكترونية والرقمية، مع متابعة المدرسين لتلك الإنجازات وما يمكن أن يصاحبها من نقاشات وتصويبات وغيرها...

ولهذا الفصل مزايا متعددة، سواء بالنسبة للمتعلم أو بالنسبة للمدرس / المكون، من بينها :

- تكسب المتعلمين كفايات مفيدة لمتابعة تعليمهم وتكوينهم مدى الحياة ؛
- يغدون بفضل التمرس عليها، قادرين على العمل في فريق ؛
- يتمكنون من القدرة على شرح وتفسير ما فهموه وتعلموه لغيرهم ؛
- يصبحون قادرين على التعلم الذاتي باستخدام موارد معرفية مختلفة كالكتب أو الانترنت أو أي شيء آخر ؛
- تعود التلميذ والمدرس، على السواء، على العمل الفردي ؛
- إنها طريقة تسمح بتشغيل التلاميذ أكثر من أي طريقة تعليمية أخرى ؛
- إنها تخفف عبء العمل على المعلم ولا تجعل منه العازف المنفرد في الفصل الدراسي. فهي تنقل مركز النشاط وفاعلية التعلم إلى التلميذ نفسه ؛
- تحرر المعلم من العمل الروتيني اليومي في إعداد الدروس، وتقلل من أوراق التصحيح لتجعله يبتكر أكثر ويبدع ويستقصى الموارد المعرفية التي يوجه إليها تلاميذه ؛
- إنها طريقة تجعل المعلم يهتم أكثر بالمتعلمين ويمارس البيداغوجية الفارقية التي تعترف باختلاف المتعلمين وتعدد أساليبهم في التعلم، وفق قدراتهم واستعداداتهم العقلية⁽²⁾...

- زيادة مستوى التفاعل عند المتعلمين : وذلك من خلال زيادة نسبة المشاركة والتفاعل والحرية بالنسبة للمتعلمين، مادمننا قد وفرنا لهم البيئة المناسبة والمريحة التي يتفاعلون معها نفسيا ويجدون فيها ذواتهم ؛

- تعزيز التواصل بين المدرس / المكون والمتعلمين : من خلال منصات مرنة تتيح فرصة طرح الأسئلة والتعبير الحر والسريع عن الرأي وعرض المقترحات ووجهات النظر والمشاركة الحرة عبر الوسائل والمواقع ؛ «فقد يسرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التواصل بين مختلف الفاعلين في الحقل التربوي وذلك عبر خدمة البريد الإلكتروني وغرف الدردشة والشبكات الاجتماعية والفصول الافتراضية ومنصات التكوين عن بعد. لقد أتاحت الإنترنت عقد الاجتماعات على الهواء بين المدرسين ومؤطريهم أو متعلميهم حيث تُؤخذ الكلمة ويعقب عليها وتسجل وجهات النظر وترسل الملفات والابتسامات أو الاعتراضات. لقد اختزلنا المسافات والزمن ودخلنا عصر المجموعات والغرف الافتراضية حيث تُتقاسم المعرفة وتنقل بين أركان المعمور بسرعة البرق عبر التطبيقات المختلفة كـتويتر (Twitter) أو الفيسبوك (Facebook) مثلا والتي من قوة تأثيرها أصبحت جزءا لا يتجزأ من تطبيقات الهواتف الجوال (Mobiles) الحديثة»⁽¹⁾ ؛

- المساعدة في البحث عن العمل وسهولة إيجاد الوظيفة المناسبة لكفاءات ومهارات وطموح المتعلم والمكون، بعد التخرج، في مواقع الوظائف أو مواقع الشركات والإدارات التي تخصص حيزاً هاماً لأخبارها ووظائفها الشاغرة، بل وإمكانات فرص التدريب للراغبين، وفق شروطها المحددة...

2 - الفصل المقلوب / المعكوس : وهي طريقة تعتمد قلب المعادلة البيداغوجية المعهودة من خلال تغيير أنشطة التعلم والاعتماد على أنشطة التعلم والتكوين الذاتيين والتفاعل الدائم بين المتعلمين والمدرسين / المكونين خارج الفصل

(1) مشاط، نور الدين : «المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد : 28 - مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 2011. ص : 36 - 37.

(2) أوزي، أحمد : «التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة»، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 1999.

وقد تم إنجاز مجموعة من البحوث سواء في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (أشرفنا على بعضها)، أو في المركز الوطني لتكوين المفتشين، أو غيرها، حاولت تتبع هذا الأمر في صفوف المتعلمين والمتكويين : أساتذة ومفتشين، لتقف عند المشاكل والعوائق والإكراهات التي حالت دون تحقق تلك الأهداف السابقة. وقد خلصت إحدى الدراسات إلى أن غالبية المدرسين «لا يتمكنون من توظيف الموارد الرقمية في الممارسات الصفية، وحتى النسبة القليلة التي تتمكن من ذلك لا تقوم بذلك بشكل جيد»⁽¹⁾، كما أن «معظم الصعوبات والعراقيل التي يواجهها المدرسون في توظيف المضامين الرقمية مرتبطة أساساً بالعتاد الرقمي والتكوين ونوعية الموارد الرقمية»⁽²⁾.

- استراتيجيات تكنولوجيا التعليم :

هناك عدة استراتيجيات حديثة ومعاصرة يمكننا الاستفادة منها وتطبيقها في مجال التربية والتكوين ؛ وهي استراتيجيات تُمَتِّحُ من منجزات التطور التكنولوجي والرقمي الذي ما فتئ يتجدد وبيدع وابتكر، ويخدم المتعلم والمعلم، من أجل الرفع من مردودية التحصيل والأداء عندهما معاً.

ومن بين هذه الاستراتيجيات سنشير، إشارة وجيزة، إلى ثلاثة نماذج يمكن توظيفها من قِبَل المدرسين والمتكويين :

1 - التعلم التفاعلي / الافتراضي : وهو تعلم يستند على

تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي بما يخدم تقريب وتفعيل تعلم إيجابي ينسجم مع تغيرات الحياة، ويتفاعل مع اهتمامات وتحولات الجيل الجديد من المتعلمين. وله مزايا متعددة، من أهمها :

- تثقيف المتعلمين الذين يفضلون التعامل مع وسائل

التواصل أكثر من غيرها، وينفرون من الطرق والوسائل التقليدية في التعلم، بل إن بيئة التعلم التفاعلي تبدو أكثر ثراء وسرعة وغنى ؛

كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين يدعو في الدعامة العاشرة (المواد 119، و120 و121) إلى استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن الوزارة عملت على ترجمة هذا التطلع من خلال مذكرات ورسائل ودلائل ولقاءات وتكوينات وورشات وأيام دراسية، وغيرها، (الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بتاريخ 2 شتنبر 2014، الرسالة الوزارية في شأن الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بتاريخ 5 أكتوبر 2012، الرسالة الوزارية في شأن الجولة الوطنية للتعريف والتواصل حول مشروع الدلائل البيداغوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بتاريخ 14 نونبر 2012، الرسالة الوزارية في شأن تتبع التواصل حول الدلائل البيداغوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بتاريخ 16 يونيو 2013، بالإضافة إلى الدلائل البيداغوجية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس المواد... وهذه الوثائق كلها موجودة في موقع الوزارة، ويمكن تحميلها منها...)، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المسطرة، والتي نذكر منها :

- تزويد هيئة التدريس بوثيقة مرجعية تمكنهم من تطوير كفاياتهم المستعرضة المتعلقة باستغلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة الفلسفة ؛
- إبراز مختلف الاستعمالات الممكنة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ؛
- توجيه المدرسين إلى إعداد وتصوير سيناريوهات بيداغوجية لاستعمال الموارد الرقمية في الممارسات الصفية ؛
- المساهمة في تطوير ودعم الاستعمال الرقمي للمضامين البيداغوجية...

وكلها أهداف كبرى يمكن أن تقدم نتائج فريدة على الأمد المتوسط والبعيد، لكن الأمر واجه مجموعة من المشاكل والعراقيل التي حدت من فعاليته والطموح الذي صاحبه.

(1) اسليماني، عبد الغني وحاجي، شرف الدين : «توظيف الموارد الرقمية بالمدرسة الابتدائية : الواقع والآفاق»، مجلة «النداء التربوي»، عدد 22/21 - السنة الواحدة والعشرين : 1439هـ/2018م، ص : 109.

(2) المرجع السابق، ص : 113.

- 4 - يستسلمون للعب والتسلية التي تتكامل مع عملهم ومع المكتسبات التعليمية، ومع الحياة الاجتماعية ؛
- 5 - إنهم ينفثون ويندمجون في تفاعلاتهم مع غيرهم، ومع المؤسسات التي يعملون فيها ؛
- 6 - يطمحون إلى التعاون، وربط العلاقات النوعية، في كل ما يقومون به ؛
- 7 - يميلون إلى التواصل السريع في رسائلهم، وفي طريقة الحصول على المعلومات ؛
- 8 - يرغبون في الشعور بالحدة فيما ينتجون، وفي الخدمات وفي الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية...⁽²⁾

من هنا كان لزاماً أن يتغير دور المعلم. وهو الدور الذي يمكن أن نلخصه في ثلاثة أدوار هي :

أولاً : الشارح باستخدام الوسائل التقنية؛ بحيث يستخدم شبكة الإنترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة. من ثم يعتمد الطلاب على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث ؛

ثانياً : دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق تشجيع طرح الأسئلة والاتصال بغيرهم من الطلبة والمعلمين في مختلف الدول؛

ثالثاً : دور المحفز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلاب على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم⁽³⁾.

- تكنولوجيا التعليم وبرنامج «جيني» بالمغرب :

أنتجت وزارة التعليم والتربية بالمغرب نموذجاً هاماً وفريداً غايته إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجالات التدريس ؛ هو برنامج «جيني» الذي سعى إلى الاستفادة من منجزات التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم قصد الرفع من مستوى المتعلمين والاستفادة من إمكاناتها المتطورة. وإذا

ويمكن تمثيل مكونات العملية التكنولوجية من خلال المعادلة الآتية :

تفاعل الإنسان + المواد + الأدوات = التكنولوجيا⁽¹⁾.

- دور الأستاذ/ المعلم في تكنولوجيا التعليم :

لقد تغير دور الأستاذ، ولم تعد تسعفه أنماط ونظريات التعليم التقليدية في أداء الدور الحقيقي والفعال المنوط به؛ بسبب التحولات الاجتماعية والنفسية والتكنولوجية، ناهيك بمرور نموذج جديد من المعلمين / التلاميذ والطلبة غير أولئك الذين كانوا من قبل، لاسيما على مستوى الحذق وطريقة التفكير والتعامل مع مستجدات التكنولوجيا والرقمنة بشكل اعتيادي جعلها جزءاً أساسياً من، وفي، حياته. وأصبح لزوماً على المدرس مراعاة هذه الفروق النوعية في عمله وأثناء ممارسته، وبالتالي لا بد أن يستحضر هذه التحولات والنظريات الفاعلة التي تدرس الظواهر الجديدة الطارئة وتعمل على البحث عن بدائل إيجابية لها.

وقد تحول دور المعلم / الأستاذ إلى مشرف ومؤطر ودليل أكثر مما هو صاحب المعرفة التي يسعى إلى «تلقينها» للمتلقي في قالب تقليدي بسيط لم يعد يثير فضوله أو يستهوي ميولاته، إلى الحد الذي قد يبدو فيه الأستاذ، أحياناً، أكثر تقليدية و«تخلفاً» وتأخراً من المتعلم الذي تجاوزه بسنوات «ضوئية» ما دام لم يواكب ما واكبه هو...

إن خصائص وملامح الجيل الجديد مختلفة، إلى حد كبير، عما كانت عليه الأجيال السابقة.. إنه جيل «رقمي» بامتياز. ومن أهم ملامح شخصياتهم نذكر ما يلي :

- 1 - أن لديهم القدرة على تغيير الأشياء حتى تستجيب لحاجاتهم ؛
- 2 - أن لديهم حرية اختيار ما هو أفضل بالنسبة إليهم. ويمتلكون حرية التعبير عن آرائهم وإبراز هويتهم ؛
- 3 - إنهم يعمدون إلى دراسة الأشياء دراسة دقيقة وعميقة، للوقوف على طبيعتها وواقعها الحقيقي ؛

(1) الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام : «التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية»، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى : 1997.

(2) أوزي، أحمد : «بيداغوجية فعالة ومجددة : كفايات التعليم والتعلم للقرن الواحد والعشرين»، منشورات مجلة «علوم التربية»، العدد : 44، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى : 2017، ص : 111.

(3) قنديل، أحمد : «التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، دار عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى : 2006، ص : 174.

- مكونات العملية التعليمية وتكنولوجيا التعليم :

يُحدد عبد العظيم الفرجاني في كتابه : «التكنولوجيا وتطوير التعليم» ثلاثة مكونات متفاعلة للتكنولوجيا تمثل ثلاثة أضلاع لمثلث واحد، وهي : الإنسان والمواد والأدوات، ويمكن توضيحها كالتالي :

(أ) الإنسان : يمثل الإنسان الضلع الأول والأهم في التطبيق التكنولوجي باعتباره المحرك الحقيقي لهذا التطبيق والقائم بتصميمه وتنفيذه والمتحكم في إخضاع عملية التطبيق لتحقيق أهدافه. والإنسان هو مكتشف المواد ومبتكر وظائفها وهو المصمم للأدوات والمنفذ لها ؛

(ب) المواد : تمثل المواد الضلع الثاني في التطبيق التكنولوجي، وتأتي بعد الإنسان في الأهمية، فالإنسان حينما وجد على سطح الأرض فكر في المواد، وكلما وجد مادة زراعية أو علمية أو معدنية تهمة، فكر في أدوات تصنيعها ووضعها موضع الاستخدام الفعلي لتفني بمطلباته، فوجود مادة الحديد جعلت الإنسان يفكر في أدوات صهرها، وكذلك فإن وجود مادة تعليمية جعلت الإنسان يفكر في أدوات توصيلها للآخرين، فوجود الأدوات مرهون بوجود المواد، هذا هو السبب في أن تكون المواد في المستوى الثاني بعد الإنسان مباشرة وقبل الأدوات؛

(ج) الأدوات : تمثل الأدوات الضلع الثالث في عملية التطبيق التكنولوجي، وتشمل الأدوات جميع العدد والآلات والأجهزة اللازمة لصياغة المادة وإخراجها بشكل صالح لتحقيق أهداف الإنسان. والأدوات وإن كانت تأتي في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية في العلاقة المثلثية للعملية التكنولوجية إلا أنها جانب له أهميته القصوى في المحصلة النهائية للتطبيق .

الخلاصة أن التكنولوجيا هي محصلة التفاعل بني الإنسان والمواد والأدوات، وإن مجرد وجود الآلة لا يعني وجود التكنولوجيا، ولكن عملية استخدام الآلة أو تصنيع المواد من قبل الإنسان هي بداية عملية التكنولوجيا.

وفي عام 1994م أصدرت الجمعية تعريفاً أوجزت فيه تعريف تكنولوجيا التعليم باعتبارها : النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم». وهو التعريف الذي يعكس تطور تكنولوجيا التعليم من حركة إلى مجال ومهنة تعنى بقاعدة معرفية⁽¹⁾.

انطلاقاً مما سبق يمكننا أن نعرف تكنولوجيا التعليم بأنها ذلك التطبيق العلمي المنظم والهادف لمجموع النظريات والمعارف والمبادئ والأفكار المتعلقة بمجال وميدان التعليم، والتي تعمل على تطويره باستعمال وتوظيف كل من العنصر/المورد البشري، باعتباره الأصل، وباقي الأجهزة والوسائل والأدوات التكنولوجية المستحدثة، وذلك من أجل حل مشكلات التعليم والنمو به نحو تحقيق الأهداف الكبرى التي تعمل على إحداث التأثير الإيجابي في الإنسان بفعالية كبيرة ونجاعة تستحث على التغيير الأفضل والإنجاز الأفيدي. وبالتالي يغدو كل ما يخدم هذه العملية حاجة وضرورة ينبغي توظيفها والاستعانة بها والاستفادة منها.

في هذا الإطار تصبح الجودة والجودة الشاملة، في العملية التعليمية التعليمية، سبيلاً لتحقيق الأهداف المنوطة بالعملية والوصول إلى مخرجات تعمل على إصلاح المنظومة التربوية والرقى بها وتجاوز مختلف المشكلات والعوائق وتحسين منجزات العلم والمعرفة والتكنولوجيا.

ولا بد لنا أن نشير، في هذا الإطار المفهومي، إلى مصطلح آخر يتقاطع مع مصطلح «تكنولوجيا التعليم» وهو مصطلح «تكنولوجيا المعلومات». ويعتبر هذا الأخير أشمل وأعم من مجال تكنولوجيا التعليم الذي يعتبر «جزءاً أو مكوناً من مكونات تكنولوجيا التعليم. وعملية الحصول على المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها ونشرها باستخدام الأجهزة الإلكترونية كالكومبيوتر وأجهزة الاتصالات من بعد، هي ما يُطلق عليه تكنولوجيا المعلومات، وذلك يمثل جزءاً من المواقف التعليمية، وبالتالي يظهر التداخل بين كلا المفهومين : تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات»⁽²⁾.

(1) سيلز، باربارا وريتشي، ريتا : «تكنولوجيا التعليم : التعريف ومكونات المجال»، ترجمة : بدر بن عبد الله الصالح، مكتبة الشقري، الرياض، الطبعة الأولى : 1418هـ / 1998م، ص : 53 - 56 (بتصرف)

(2) التودري، عوض حسين : «تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها»، الطبعة الأولى : 2009، ص : 22 (موقع الكتاب :

- تقديم :

في الأخذ به وبتقنياته ومساراته ؛ الأمر الذي يتطلب تكاتف الجهود لتوفير مختلف الوسائل والآليات والتكوينات التي يحتاج إليها اللجوء إلى تكنولوجيا التعليم أسوة بالذين أجرؤوها وقطفوا ثمارها.

- مقارنة مفهومية :

تستدعي مقارنة الموضوع الوقوف عند المفاهيم العلمية الأساسية المؤطرة له، وهي مفاهيم جديدة جِدَّة موضوعاتها وجِدَّة اعتمادها على حقول ومعارف وتقنيات حديثة :

- تكنولوجيا التعليم: يعتبر هذا المصطلح جديداً بانتمائه إلى حقل أو مجال حديث النشأة جديد العناصر ومتعدد الاستعمال. وقد رصد كل من باربارا سيلز وريتشارد ريتشي مجموعة من التعاريف التي قُدمت لهذا المصطلح؛ نذكر منها ما يلي :

- تعريف سيلبر (Silber) عام 1970م الذي يقول : «تكنولوجيا التعليم هي تطوير (بحث، تصميم، إنتاج، تقويم، دعم، مساندة، استخدام) مكونات النظم التعليمية (رسائل، أفراد، مواد، أدوات، أساليب، مواقف) وإدارة ذلك التطوير (المنظمة، العاملين) بأسلوب نظامي بغرض حل المشكلات التربوية» ؛

- تعريف مكينزي (Mackenzie) وأيروت (Eraut) عام 1971 يتسم بالإيجاز لكنه واسع بما يجعله مفيداً لوصف تكنولوجيا التربية التي يعينان بها «الدراسة النظامية للوسائل التي تستخدم لتحقيق الغايات التربوية» ؛

وبعد عدة محاولات أصدرت جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في 1972م تعريفاً لتكنولوجيا التعليم بأنه : «مجال يهتم بتيسير التعلم الإنساني، من خلال عملية نظامية في تحديد نطاق متكامل من مصادر التعلم وتطويرها وتنظيمها واستخدامها وإدارتها» ؛

وفي عام 1977م أصدرت الجمعية تعريفاً جديداً قالت فيه بأن تكنولوجيا التعليم هي : «عملية معقدة ومتداخلة، تتضمن الناس والإجراءات والأفكار والأدوات والتنظيم، من أجل تحليل مشكلات وتصميم وتنفيذ وتقويم وإدارة حلول هذه المشكلات المتعلقة بجميع أوجه التعلم الإنساني» ؛

يعتبر التعليم أساس تطور الأمم والبلدان ورافعة التقدم الذي يصبو إليه الجميع، ووسيلة بل أساس إحداث التغيير في أهم موارد هذا التطور والتقدم ؛ وهو الإنسان. ولهذا السبب أولته الدول والجماعات والأفراد أهمية كبرى منذ بداية تاريخ البشرية، وراهنّت عليه لتحسين مستويات عيشها وأنماط تفكيرها وتطويع الطبيعة لصالحها.

وقد عرف هذا التعليم تطوراً مطرداً، سواء على مستوى المحتويات أو الطرائق أو الوسائل... واليوم تفرض التحولات المتسارعة نفسها من أجل إحداث قفزات نوعية، تقطع مع الطرق والأهداف والوسائل التقليدية السابقة لأنها لم تعد تفي بالمطلوب، كما أثبتت عجزها عن مسايرة التغيرات والرهانات المعاصرة التي عرفتها منظومات مجموعة من الدول والدراسات الجديدة، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية التي استفادت من التطور التكنولوجي ومن مخرجات العلوم المعاصرة والتقنيات الرقمية المتجددة.

- فرضية المداخلة وإشكالياتها :

سوف نتطرق في بحثنا من فرضية تعتبر تكنولوجيا التعليم فرصة هامة لتطوير منظومة التربية والتكوين رغم الإكراهات التي تواجهها عملية تفعيلها.

انطلاقاً من الفرضية السابقة سنعمل على اقتراح إشكالية يوظفها التساؤل التالي : إلى أي حد يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تشكل رافعة لمنظومة التربية والتكوين ؟، وما هي الآفاق والحلول الممكنة اقتراحها لتفادي العراقيل التي تواجه تفعيل هذا المشروع ؟...

- هدف المداخلة

تهدف هذه المداخلة إلى إبراز أهمية التعليم التكنولوجي، وتقترحه كحل وبديل أساسي، من بين الحلول والبدائل الأخرى، في مسار إصلاح وتطوير منظومة التعليم والتكوين، وذلك بالاستفادة من ما قدمته تجارب كثير من الأمم والبلدان التي توجهت هذا التوجه في منظوماتها التعليمية والتكوينية، مما أحدث نتائج ومخرجات هامة لم يعد أحد يجادل معها

Résumé

Aujourd'hui, la révolution technologique elle-même s'est imposée à nos vies et dans tous les domaines. Personne ne peut les nier ou agir et faire leurs propres affaires privées isolément.

Si la sociologie critique cherche à étudier les transformations de cette technologie, qu'elle soit positive ou négative, sur l'homme, les communautés et les comportements, etc... L'utilisation de ses acquis est devenue un besoin et une nécessité, pas un luxe que nous acceptons ou rejetons ... Ainsi, les domaines de la vie ont bénéficié des résultats du développement technologique, Ce qui a été réalisé offre des réalisations qui ont fait un changement constant.

Le domaine de l'éducation n'a pas, et ne peut pas, profiter de cette technologie et utiliser ses mécanismes pour amener une réforme qui s'impose jour après jour.

D'où l'importance de traiter le sujet : «technologie de l'éducation et des défis liés au développement du système d'éducation et de formation» en étudiant les concepts, les fondements, les transformations et les enjeux ; espérant que le changement et la réforme prennent peut-être en compte cette structure de base dans

le domaine de l'éducation, l'enseignement et de la formation contemporaine.

Le problème que posera notre recherche est la question suivante : dans quelle mesure le système éducatif peut-il être un levier pour le système d'éducation et de formation ?, Quelles sont les perspectives et les solutions possibles pour éviter les obstacles à l'activation de ce projet ?. Quel est le problème qui découle de l'hypothèse suivante : La Technologie de l'enseignement offre une grande opportunité de développer le système d'éducation et de formation malgré les contraintes du processus d'activation.

Le but de cette recherche est de souligner l'importance de la technologie de l'éducation pour accroître la rentabilité et les performances de l'enseignant / formateur, d'une part, et des élèves/ étudiants/ stagiaires, d'autre part. Nous visons également à souligner le besoin urgent de technologies éducatives pour développer et réformer le système d'éducation et de formation. En plus de mettre en évidence les obstacles à la réalisation de ces aspirations tout en surveillant les défis et en proposant des solutions aux tentatives couronnées de succès d'adopter et de diffuser la stratégie technologique de l'éducation.

«تكنولوجيا التعليم ورهانات تطوير منظومة التعليم والتكوين»

د. سعيد أصيل

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - جهة الدار البيضاء -
سطات - درب غلف - الدار البيضاء / المغرب
assil702@hotmail.com

ملخص المداخلة

فرضت الثورة التكنولوجية نفسها، اليوم، على حياتنا، وفي المجالات جميعها. ولم يعد بمقدور أحد أن ينفيتها أو يشتغل ويزاول أموره الخاصة والعامة بمعزل عنها.

وإذا كانت السوسيولوجيا النقدية تسعى إلى دراسة التحولات الطارئة التي أحدثتها هذه التكنولوجيا، إيجاباً وسلباً، على الإنسان والمجتمعات والسلوك وغيرها، فإن توظيف منجزاتها أصبح حاجة وضرورة، وليس ترفاً نقبله أو نرفضه... من هنا استفادت مجالات الحياة من مخرجات التطور التكنولوجي الذي قدم، وما فتىء يقدم، إنجازات أحدثت تغييراً مطرداً.

ولم يخرج مجال التعليم، ولا يمكنه ذلك، عن الاستفادة من هذه التكنولوجيا وتوظيف آلياتها من أجل إحداث إصلاح أخذ يفرض نفسه يوماً بعد يوم.

من هنا تبدو أهمية تناول موضوع «تكنولوجيا التعليم ورهانات تطوير منظومة التعليم والتكوين»؛ بحثاً في المفاهيم والأسس والتحويلات والرهانات، لعل أفق التغيير والإصلاح ينتبه إلى ضرورة تفعيل هذه اللبنة الأساسية في مجال التربية والتعليم والتكوين المعاصر. أما الإشكالية التي ستؤطر بحثنا

فنصوغها وفق السؤال التالي : إلى أي حد يمكن لتكنولوجيا التعليم أن تشكل رافعة لمنظومة التربية والتكوين ؟، وما هي الآفاق والحلول الممكنة اقتراحها لتفادي العراقيل التي تواجه تفعيل هذا المشروع ؟. وهي الإشكالية التي تنطلق من الفرضية الآتية : تقدم تكنولوجيا التعليم فرصة كبيرة لتطوير منظومة التربية والتكوين رغم الإكراهات التي تواجهها عملية تفعيلها.

وانطلاقاً مما سبق فإننا نهدف، من وراء البحث في هذا الموضوع، إبراز أهمية تكنولوجيا التعليم في الرفع من مردودية وأداء الأستاذ المدرس / المكون، من جهة، والتلاميذ / الطلبة / المتدربين، من جهة ثانية. كما نهدف إبراز الحاجة الماسة إلى تكنولوجيا التعليم قصد تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتكوين. بالإضافة إلى إبراز المعوقات التي تحول دون تحقيق هذه الطموحات مع العمل على رصد التحديات واقتراح الحلول من أجل نجاح محاولات اعتماد استراتيجية تكنولوجيا التعليم وتعميمها.

كلمات مفتاحية :

تكنولوجيا التعليم، منظومة التعليم، التكوين، إصلاح التعليم.

لائحة المراجع

غريس نحوي الفزاع، «دراسة حول التقويم الداخلي لأداء المؤسسة المدرسية». تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2002.

جودت عطوي، «الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية»، الدار العلمية الدولية، عمان 2001.

سامي سلطي عريفج، «الإدارة التربوية المعاصرة» دار الفكر للطباعة والنشر 2001.

إسماعيل محمد دياب، «الإدارة المدرسية»، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية 2000.

جميل حمداوي، «أدوار مجلس التدبير في المؤسسة التعليمية المغربية» مقالة بموقع ديوان العرب بتاريخ 6 دجنبر 2007 تحت الرابط (تم الاطلاع عليه بتاريخ 30 أبريل 2018) <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article11427>

الصادق الصادقي العماري «مجلس تدبير المؤسسة آلية للتأطير والتدبير التربوي والإداري» كراسات تربوية، كتاب مشترك، مطبعة بنلفقيه، الرشيدية، 2013، ص 65.

المصطفى تكانبي، «مجالس المؤسسة : التأطير والتدبير التربوي والإداري بالمؤسسة التعليمية»، منشورات صدى التضامن، 2008.

مرباح الحسن، «التدبير والتدبير التشاركي بمؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي بناية الرباط : أي تصور لأية ممارسة؟»، الرباط، يونيو 2009.

العمامرة م. «مبادئ الإدارة المدرسية»، عمان، ط : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2001.

السدجار يعلي : «الدولة والإدارة بين التقليد والتحديث»، دار المناهل للطباعة والنشر، الرباط 1994.

- دعم روح الانتماء لهذا المجلس بحسن تدبير النزاعات وحل المشكلات واعتماد المكافآت، ورصد كل المبادرات الرائدة لتشجيع التجديد وتنمية روح المبادرة؛
- خلق برلمان إقليمي وجهوي لمجالس التدبير، كمنتدى للتفكير والإبداع والبحث. وكذا خلية على مستوى الإقليم، لمواكبة أعمال مجالس التدبير ودراسة المقترحات والتوصيات المنبثقة عن اجتماعاتها، من أجل تجاوز الصعوبات، التي تعترض سير هذه المجالس.
- تنظيم تكوينات دورية لأعضاء مجالس التدبير من أجل ترسيخ ثقافة التدبير وصقل المواهب.

VII. خاتمة

يعتبر مجلس التدبير من أهم الآليات القانونية والتنظيمية التي تبناها المغرب في إطار إصلاح منظومته التربوية إذ إنها تمكن المؤسسة التعليمية من تسيير نفسها إداريا وماديا وماليا وتربويا. ويعتبر كذلك، من أهم اللبنة الأساسية لتجويد الفعل التربوي والإداري في المؤسسة التعليمية كما وكيفيا، ومن المرتكزات الكفيلة بإنجاح الحياة المدرسية تفعيل وتنشيطها، وهو أيضا من أهم أسس المقاربة التشاركية ومرتكزات الحدثة المؤسساتية.

إلا أن تنزيل هذه الآلية وتفعيلها ميدانيا يعرف صعوبات وعراقيل استطاعت نتائج هذا البحث الوقوف عندها وإبراز العوامل الذاتية والموضوعية التي تفرزها.

لقد كان البحث، في انتظار توسيع مجاله الجغرافي ليشمل مديريات اقليمية أخرى، فرصة سانحة لطرح مجموعة من التدابير الكفيلة برسم مسار صحيح لتدبير المؤسسة، وهكذا تم تقديم توصيات ومقترحات منبثقة من واقع المؤسسة، تهدف إلى تحسين وتطوير عمل مجلس التدبير نحو الأفضل، ضمن إطار المساهمة في إصلاح منظومة التربية والتكوين ومواكبة التطورات التي ترسمها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، من أجل منح المؤسسة الابتدائية نفسا جديدا بالتنزيل الحقيقي للمشاريع المندمجة.

يتضح من خلال النتائج أعلاه أن تدخل المدير في اتخاذ القرارات بنسبة 50%، يحد من التدبير التشاركي، كما أنه لا يحرص على تفعيل قرارات وتوصيات مجلس التدبير، بدعوى عدم إلزاميتها، أو انعدام وجود دعم مالي كما أن بعض المديرين يرون في تفعيل مجلس التدبير مهمات إضافية تثقل كاهلهم وبالتالي لا مجال لتفعيلها.

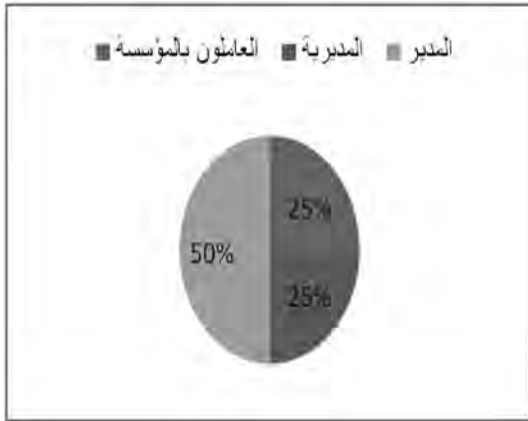
فتدخل المديرية الإقليمية بفرض قراراتها بنسبة 25%، وكذا إهمالها أو تأخير البث في التوصيات والمقترحات المرفوعة لها من خلال تقارير مجلس التدبير يجعلها أحد الأسباب التي تحد من تفعيله.

VI. اقتراحات وتوصيات

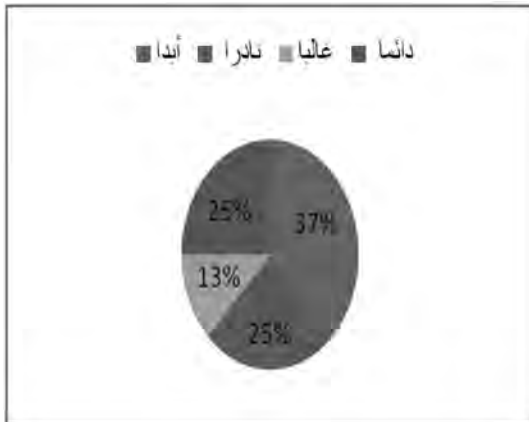
انطلاقا من النتائج السابقة، يظهر حجم الصعوبات والإكراهات التي تعترض تفعيل مجلس التدبير وتمكينه من أداء الأدوار التي أناطها به المشرع من أجل الرقي بمستوى تدبير المؤسسات التعليمية المغربية وتجويد العرض التربوي الذي تقدمه. لذلك تقدمنا في ختام هذا البحث بمجموعة من التوصيات، التشريعية والتنظيمية والتكوينية، بغية تعزيز فرص الوصول إلى الهدف السابق منها:

- منح مجلس التدبير هامشا من المبادرة وتوسيع اختصاصاته ومنح أعضائه نوعا من الاستقلالية في اتخاذ القرارات بعيدا عن البيروقراطية ومركزية القرار والاعتراف به كآلية تديرية حقيقية بالمؤسسة من خلال تفعيل قراراته وتوصياته.
- ضرورة إشارة الميثاق الجماعي إلى حضور ممثلي الجماعات الترابية في أشغال مجلس التدبير ودعم المؤسسات التعليمية ماديا ومعنويا؛
- مراجعة النظام الأساسي بمؤسسات التربية والتعليم العمومي وتكييفه مع المستجدات؛
- خلق جو ديمقراطي تشاركي داخل المؤسسة يتيح لكل التعبير عن رأيه بكل حرية في إطار الضوابط التنظيمية وتشجيع المدراء على تفويض الصلاحيات لمجلس التدبير من أجل تقاسم المسؤوليات في تنفيذ القرارات؛

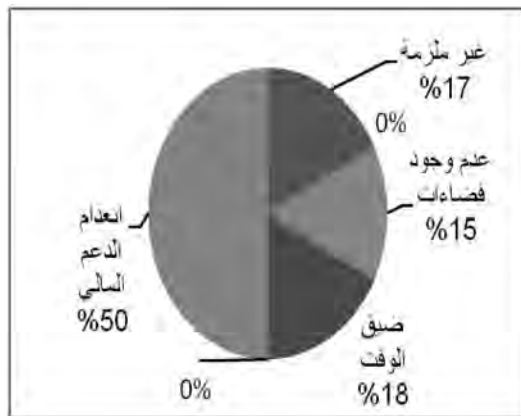
السؤال الثالث : ماهي الأسباب وراء مقاومة تفعيل هذه الآلية التدييرية؟



الشكل رقم 5 : الجهات المتدخلة في اتخاذ القرارات داخل مجلس التدبير من وجهة نظر السادة الأساتذة



الشكل رقم 6 : نسبة تفعيل التوصيات والقرارات حسب السادة الأساتذة



الشكل رقم 7 : أسباب عدم تنفيذ التوصيات حسب السادة المديرين

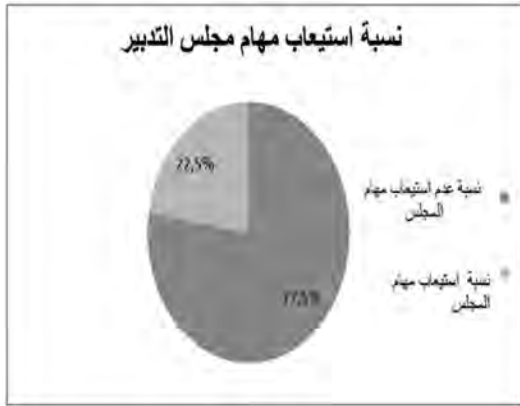
تعد المبيانات السابقة نموذجا عن تمثل مختلف أعضاء مجلس التدبير لأدوار هذا الأخير ومدى أهميته في تدبير المؤسسة التعليمية الابتدائية ويتضح من خلال المعطيات المحصل عليها، أن 77% من الأساتذة المستجوبين غير ملمين بالأدوار المنوطة بمجلس التدبير، لعدم تلقيهم تكوينا في هذا الصدد، وعدم اطلاعهم على المذكرات الصادرة في هذا الشأن. أما بالنسبة للمديرين المستجوبين، فنسبة 45% لا ترى في تواجده ضرورة لصبغته الاستشارية، أما تصورهم عنه فمتباين بين الفئات، فئة تراه قوة اقتراحية 25%، وفئة تراه آلية تأطيرية 25%، وأخرى أنه دعامة إدارية 10%... 20% لم تعبر عن رأيها.

بالنسبة لرؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ، ترى نسبة 70% منهم أن مجلس التدبير غير مهم ومنهم من لا يعرف عنه شيئا لكونهم لا يحضرونه ولا يشاركون في اقتراحاته وتوصياته (رغم أن النصوص التشريعية والتنظيمية الصادرة في إطار تفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين شكلت اعترافا ملموسا بالدور الأساسي لهذه الجمعيات من خلال المشاركة في التسيير المباشر للمؤسسات التربوية والتعليم العمومي.

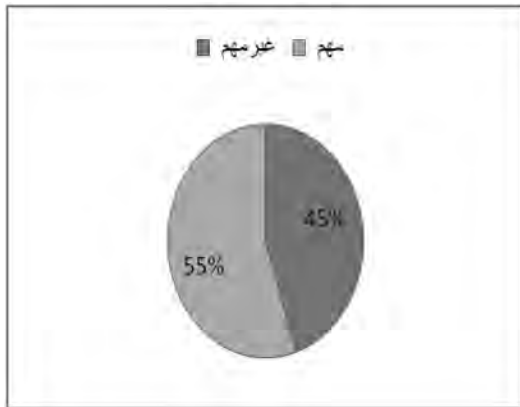
أخيرا بالنسبة لممثلي الجماعات الترابية نسبة 75% ترى أن مجلس التدبير شأن المدير والأساتذة. وهذا يتعارض مع نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في المجال الأول المتعلق بنشر التعليم، وربطه بالمحيط الاقتصادي، من خلال عقد شراكة مع الجماعات المحلية.

إذن إن عدم الوعي بالأدوار المنوطة بمجلس التدبير من قبل المدير والأساتذة الأعضاء فيه، وكذا شركاء المؤسسة، المتمثلين في رؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ وممثلي الجماعات الترابية ليؤثر سلبا على تفعيل مجلس التدبير وبالتالي على تدبير المؤسسة وإجهاض مشروعها، هذا يتقاطع مع سؤال سابق من الاستمارة، الذي تؤكد الإجابة عنه، أن 33% من المؤسسات، توقف مشروعها في السنة الأولى وكذلك مع سؤال آخر تؤكد نتيجته أن 85% من مجالس التدبير لم يسبق لها أن صادقت على اتفاقية شراكة.

السؤال الثاني : ما مدى استيعاب الأطراف الفاعلة في المؤسسة لمهام مجلس التدبير ؟ وما مدى انخراطها في تفعيلها ؟



الشكل رقم 1 : نسبة استيعاب الأستاذ لمهام مجلس التدبير



الشكل رقم 2 : أهمية مجلس التدبير من وجهة نظر المدير



الشكل رقم 3 و 4 : أهمية مجلس التدبير بالنسبة لرؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ وممثلي الجماعات التربوية

ومن أجل استقصاء آراء رؤساء مجلس التدبير ورؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ وممثلي الجماعات التربوية وجمع ما يكفي من المعلومات، تم إجراء مقابلات مباشرة معهم.

على مستوى الوثائق : اعتمدنا نتائج بحث قامت به المديرية الإقليمية بسطات خلال الموسم الدراسي الحالي 2018/2017 حول مجالس المؤسسة تحت عنوان «قراءة في أشغال مجالس المؤسسة بالمديرية الإقليمية بسطات»، والتي تتمحور حول نسبة انعقاد المجالس بالمؤسسات التعليمية، نسبة الحضور والمشاركة في أشغال مجلس التدبير، نسبة حضور رؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ وممثلي الجماعات التربوية في أشغال مجلس التدبير.

7. نتائج البحث

بعد الاشتغال على المعلومات المجمعة من خلال الأدوات السابقة تنظيما وتحليلا ومن زوايا مختلفة : وجهة نظر الأستاذ العضو في مجلس التدبير، رئيس المؤسسة ورئيس مجلس التدبير، رئيس جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ ثم ممثل الجماعات التربوية، توصلنا للنتائج التالية منظمة حسب الأسئلة المفصلة لإشكالية هذا البحث :

السؤال الأول : هل المساطر التشريعية والتنظيمية تساعد على الانخراط أو تفعيل مجلس التدبير ؟

يتضح من خلال المعطيات أن المرتكزات التنظيمية لمجلس التدبير لا تساعد الأعضاء، في الانخراط وفي تفعيل مجلس التدبير.

فعلى المستوى التشريعي، فإن المذكرة الوزارية 154 الصادرة في 6-9-2010 حول تأمين الزمن المدرسي وزمن التعلم، تلزم المديرين بعقد اجتماعات لمجلس التدبير خارج أوقات العمل لضمان تدبير زمن التعلم، الشيء الذي أكدته نسبة 55% من المستجوبين، مما لا يشجع على الحضور، نظرا لبعدها عن مقر العمل، وارتباط الأساتذة ببعضهم على مستوى وسائل النقل، أضف إلى ذلك الارتباطات العائلية... كما أن تزامن انعقاد اجتماعات مجلس التدبير مع فترات المراقبة المستمرة يحول دون حضور الأعضاء لجلساته، نظرا لانشغالهم بإعداد الفروض، وتصحيحها، وإعداد لوائح المتعلمين، ثم تفريغ النتائج ومسكها على مستوى منظومة مسار.

3 - مهام مجلس التدبير

IV. الإطار المنهجي

إن الدور الريادي الذي أصبح يلعبه مجلس التدبير في تدبير المؤسسة يتبلور من خلال مجموعة من المهام والتي نعرضها كالتالي :

- اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل وعرضه على مصادقة مجلس الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية.

- دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله.

- دراسة برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطة المؤسسة وتتبع مراحل إنجازها ؛

- الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى ونتائج أعمالها واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة ؛

- دراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة والمحافظة على ممتلكاتها ؛

- إيداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتمده المؤسسة إبرامها ؛

- دراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية ؛

- المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط وسير المؤسسة، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسبي للمؤسسة.

من خلال المهام السابقة يتضح جليا أن مجلس التدبير هو النواة الحقيقية للمؤسسة التعليمية، بواسطته تتم بلورة مشاريع تربوية هادفة، تبني على خطط استراتيجية واضحة المعالم، تستقي منطلقاتها من التوجهات التربوية الوطنية المحددة في المناهج الدراسية وتراعي الخصوصيات المحلية، ومن حاجات التلاميذ وتطلعاتهم، وفق مقارنة شاملة تنصهر فيها كل الرؤى والاقتراحات، مع مطالبة الجميع بالمشاركة في التنفيذ والتتبع والمواكبة.

1 - عينة البحث :

تنتمي عينة مجتمع البحث إلى المديرية الإقليمية لسلطات التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سلطات، وبحكم أن موضوع البحث هو مجلس التدبير بمؤسسات التعليم الابتدائي، فقد كان لزاما استطلاع آراء المتدخلين في هذا التدبير سواء كان تدخلهم مباشرا أو غير مباشر. وهكذا تم استهداف عينة عشوائية تتكون من 20 مديرا و40 أستاذا عضوا في مجلس التدبير و10 رؤساء جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ و4 من ممثلي الجماعات الترابية.

2 - أدوات جمع المعلومات :

تم استخدام الاستمارة والمقابلة شبه المفتوحة كأداتين لجمع المعلومات في هذه الدراسة.

بالنسبة للاستمارة التي استهدفت السادة الأساتذة أعضاء مجالس التدبير فقد أعدت إعدادا أوليا ثم تم تعديلها بعد إجراء تمرير أولي وفي الأخير ترجمت الاستمارة في شكلها النهائي، حيث تضمنت 34 سؤالا موزعا على أربعة محاور.

أما بالنسبة للمقابلة فقد تم التهيئ لها من خلال إعداد دليل يتضمن مجموعة من الأسئلة والاستفسارات لاستكشاف وجهات النظر المتعددة حول المشكلة المطروحة ومقابلة المعنيين واستجوابهم مباشرة (هم هنا : المديرون و رؤساء جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ و ممثلو الجماعات الترابية).

3 - خطوات إجراء البحث

للحصول على نسبة استجابة مقبولة من الأساتذة أعضاء مجلس التدبير سهرنا على تمرير الاستمارة بشكل مباشر في الوسطين الحضري والقروي مع تقديم التوضيحات اللازمة للمستجوبين حيث تمكنا من مسح كل من بلدية سيدي حجاج وبلدية ابن أحمد وثلاثاء الأولاد بمجموع عشر مؤسسات تعليمية في الوسط الحضري. أما بالنسبة للوسط القروي ولنفس العينة تم تقديم الاستمارة لعشرين أستاذا يعملون في عشر مجموعات مدرسية تنتمي لجماعات مختلفة. قدمت الاستمارات خلال بداية الأسبوع وتم استرجاعها في نهايته.

والمذكرة الوزارية رقم 89 بتاريخ 19 غشت 2005م حول الدخول المدرسي لسنة 2005 - 2006م تحث فيها السيدات والسادة مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ونائبات ونواب الوزارة على تعميم وتفعيل مجالس تدبير المؤسسات التعليمية علاوة على العديد من المذكرات التي تصدرها الأكاديميات الجهوية التابعة للوزارة التي تذكر رجال الإدارة والأساتذة بضرورة تنفيذ مقتضيات المرسوم الوزاري الصادر في 17 يوليو 2002م بمثابة النظام الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العموميين.

هذا، وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 149 ضمن المجال الخامس (الدعم الخامسة عشرة) على أهمية مجلس التدبير ودوره في تحريك المؤسسة التربوية حتى تساهم في دعم المجهودات التي تقوم بها المدرسة المغربية، وحتى تتمكن من الانفتاح على محيطها السوسيو ثقافي والاقتصادي بشكل يؤهلها للقيام بواجبها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها.

يتكون مجلس التدبير بالنسبة للمدرس الابتدائية من العناصر التالية :

+ مدير المؤسسة رئيسا للمجلس.

+ ممثل واحد عن هيئة التدريس عن كل مستوى دراسي.

+ رئيس جمعية آباء وأولياء التلاميذ.

+ ممثل عن المجلس الجماعي

وينتخب أعضاء مجلس التدبير لمدة 3 سنوات، وتتم عملية الانتخاب في أجل أقصاه نهاية شهر دجنبر بشكل لا يؤثر على السير العادي للدراسة.

وهكذا، يشارك جميع المدرسين في التعليم الابتدائي لانتخاب ممثل واحد عن كل مستوى دراسي من مراحل التعليم الابتدائي. بينما في التعليم الثانوي الإعدادي ينتخب كل المدرسين ممثلا واحدا لمادة دراسية، كما ينتخب جميع الأطر الإدارية والتقنية ممثلين اثنين عن هذه الأطر.

وينطبق هذا على الثانوية التأهيلية مع إضافة حالة أخرى وهي انتخاب تلميذين يمثلان مجموع تلاميذ المؤسسة التربوية.

• الإدارة التربوية لا يتم إنجازها إلا من خلال الجهود والانشطة الجماعية لأفراد إدارة المؤسسة على النحو المتكامل والمتعاون.

• المهام الأساسية المختلفة لأفراد المؤسسة تشتق من المهمة الرئيسية (بناء التلميذ بناء متكامل) من خلال الاهتمام بجميع جوانب النمو (العقلي، النفسي، الأخلاقي، والاجتماعي).

• إنجاز أية مهمة لا يتم إلا من خلال مجموعة من العمليات الأساسية ؛ كالتخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم.

• الإدارة تعمل لتحقيق هدف معين باستخدام الموارد البشرية (مدير المؤسسة، طاقم إداري، مدرسين، متعلمين...) والامكانيات المادية (مدرسة، أقسام، سبورة، أقلام، طاولة...) وفق قواعد علمية معينة.

2 - مجلس التدبير في المؤسسة الابتدائية

مجلس داخلي تعتمد عليه المؤسسة التعليمية لتسيير دواليبها الإدارية وتدبير شؤونها ديداكتيكية وبيداغوجيا وماديا وماليا ومحاسباتيا. ويهدف هذا المجلس من خلال تدخلاته وإنجازاته وبرنامجه التنشيطي السنوي إلى الرفع من مستوى المؤسسة وتفعيلها تربويا واجتماعيا وثقافيا وفنيا، والتعريف بإنجازات فاعليها عن طريق انفتاح المؤسسة على محيطها الخارجي عبر الشراكات والمشاريع المبرمة الأطراف المدنية والاقتصادية محليا أو جهويا أو وطنيا. (حمداي، 2007).

ينظم هذا المجلس بمجموعة من النصوص القانونية من بينها المرسوم الوزاري رقم 2.02.376 بتاريخ 17 يوليو 2002م بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي في شأن إحداث مجلس التدبير والمجلس التربوي والمجالس التعليمية ومجالس الأقسام باعتبارها تشكل إلى جانب الإدارة التربوية آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري على مستوى كل مؤسسة، والقرار الوزيري رقم 03 - 1537 بتاريخ 22 يوليو 2003م القاضي بتحديد كيفية اختيار أعضاء مجلس تدبير مؤسسات التربية والتعليم العمومي، والمذكرة رقم 36 لسنة 2003م، والمذكرة الوزارية رقم 30 لسنة 2004م في شأن إحداث مجالس مؤسسات التربية والتعليم العمومي،

التوصيات. لهذا يمكن وضع السؤال التالي : إلى أي حد يتم تفعيل الأدوار التي أناطها المشرع بمجلس التدبير بالمؤسسات التعليمية ؟

تندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الأسئلة التفصيلية نذكر من بينها :

- هل المساطر التشريعية والتنظيمية تساعد على الانخراط في مجلس التدبير أو تفعيله ؟
- ما مدى استيعاب الأطراف الفاعلة في المؤسسة لمهام مجلس التدبير ؟ وما مدى انخراطها في تفعيلها ؟
- ما هي الأسباب وراء مقاومة تفعيل هذه الآلية التدبيرية ؟

III. الإطار النظري

1 - الإدارة التربوية

تعددت التعريفات لمفهوم الإدارة التربوية في الأدبيات التربوية بتعدد وجهات النظر، ومن ذلك أنها :

«نشاط يعتمد على التفكير والعمل، ويتعلق بإثارة وتحفيز العاملين، لتحقيق أهداف مشتركة باستخدام الموارد والامكانيات المادية المتاحة وبقالأسس والقواعد العلمية» (عطوي 2001)

«تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها عدد من العاملين من أجل تحقيق هدف معين بأقل جهد، وأسرع وقت، وفضل نتيجة». (عريفج 2001).

«جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط و تنظيم ورقابة ومتابعة وتوجيه التي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين ؛ بغرض بناء واعداد التلميذ من جميع النواحي (عقليا، أخلاقيا، وجدانيا، وجسميا)؛ لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه». (دياب : 2000).

يتبين مما سبق أن مفهوم الإدارة التربوية لا يقتصر على مدير المدرسة فقط، بل يتعداه ليشمل كل العاملين فيها ويمكن تلخيص ذلك في أربعة نقط :

أطراف أخرى ملزمة بالمشاركة وتحمل المسؤولية، مادام إنجاح أهداف المدرسة لم يعد حكرا عليها وحدها، مادامت ملزمة بالانفتاح على المحيط واستحضاره في قلبها والخروج إليه بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع (تكاني، 2008).

لكن المجلس الأعلى للتعليم في تقريره الصادر سنة 2008، والذي قام بتقويم شامل لتنزيل مشروع الإصلاح السابق، أشار إلى تعدد وتداخل الاختصاصات بين مختلف مجالس المؤسسة، وإلى معاناة مجلس التدبير من الجمود بسبب غياب الوسائل، وضعف تكوين أعضائه، الشيء الذي يعرقل بلورة مشروع مؤسسة ذات دينامية حقيقية (مرباح، 2009).

II. إشكالية البحث

من الوثائق المرجعية المتمثلة في تقرير البنك الدولي (2007)، وتقرير الخمسينية والميثاق الوطني للتربية والتكوين وتقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 والمخطط الاستعجالي والرؤية الاستراتيجية 2015/2030 وترسيخا لمبدأ اللامركزية واللامركزية في اتخاذ القرارات، وترسيخا لمبدأ الحكامة الجيدة في تدبير المؤسسة التعليمية وتحقيق الجودة وفق المقاربات الحديثة: التدبير المتمحور حول النتائج، التدبير بالمشروع، التدبير بالأهداف، التدبير التشاركي، تم إحداث مجلس التدبير كآلية للتدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة التعليمية، بناء على المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 الموافق لـ 17 يوليو 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

وانطلاقا من ملاحظتنا سواء من خلال التجربة السابقة كمدرس وكمدبر مساعد وكعضو في مجلس التدبير بمجموعة من المؤسسات التعليمية، والاحتكاك بالطاقت الإداري والتربوي أو من خلال الحضور لاجتماعات مجلس التدبير بمؤسسات التداريب الميدانية، اتضح لنا وجود تباين على مستوى تفعيل مجالس المؤسسة، من مؤسسة إلى أخرى، ونخص بالذكر مجلس التدبير، مما دفعنا إلى تبني هذا الموضوع في بحثنا، لتقوم تفعيل مجلس التدبير في تدبير المؤسسة التعليمية بالسلك الابتدائي والوقوف على مكانم الخلل والتدخل من أجل اقتراح بعض الحلول وإعطاء بعض

تقوية تفعيل مجلس التدبير بمؤسسات التعليم الابتدائي العمومي المديرية الإقليمية لسطات نموذجاً

أمينة البوسعداني¹، المصطفى بوقنطير²

¹المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات
الفرع الإقليمي لسطات،
²مدير مؤسسة تعليمية ابتدائية
elbousaadaniamina@yahoo.fr, amadoimo2014@gmail.com

في النهاية، خلصنا إلى مجموعة من التوصيات من أجل تجاوز الأسباب التي أدت إلى النتيجة السالفة. كلمات مفتاح : مجلس التدبير، تقويم، مؤسسة تعليمية.

I. المقدمة

تبنى المغرب في بداية الألفية الحالية مشروعاً شاملاً وطموحاً لإصلاح منظومته التربوية بكل مكوناتها. في ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداري على صعيد المؤسسات التعليمية، أدخل عدة تدابير لتطوير القدرات والمهارات التدبيرية، وذلك عبر إحداث مجلس التدبير ضمن ما سمي بمجالس المؤسسة وفق مقاربة شمولية، من أجل تحسين الحكامة الجيدة وتطبيق اللامركزية واللامركزية، واستقلالية المؤسسات التعليمية من خلال تنازل الإدارة المركزية عن مجموعة من الصلاحيات والمهام التدبيرية لصالح الإدارة المحلية، مع الحرص الشديد على ترسيخ الفكر والنهج التعاقدية من المركز إلى الفصل الدراسي (العماري، 2013).

وبهذا الإجراء، أصبح التسيير والتدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية يتم وفق مقاربة تشاركية بين كل الأطراف المعنية بالشأن التربوي، ولم يعد ممارسة فردية يتحملها مدير المدرسة لوحده كما كان في السابق، بل هناك

المخلص : يهدف البحث الذي بين أيدينا، إلى تقويم أداء مجلس التدبير بالمؤسسات التعليمية العمومية، بسلك التعليم الابتدائي، بالمديرية الإقليمية لسطات، والوقوف على مدى تفعيله في تدبير المؤسسة التعليمية، حيث إن تدبيرها أصبح يحظى بالأولوية والاهتمام المتزايد، لكونها تشكل إحدى أهم المؤسسات المعول عليها لتحقيق الغايات الكبرى التي تنصدر الميثاق.

لتحقيق ذلك، وظف فريق العمل المنهج الوصفي، بدءاً بالملاحظة المتزامنة مع فترات التداريب الميدانية، في إطار التكوين بمسلك الإدارة التربوية، بالإضافة إلى حضور اجتماعات مجلس التدبير، والاطلاع على تقاريرها.

لجمع المعلومات اللازمة، استعملنا أداة الاستمارة بالنسبة لأساتذة أعضاء مجلس التدبير، والمقابلة بالنسبة لمديري المؤسسات التعليمية، ورؤساء جمعيات أمهات وأباء وأولياء التلاميذ وكذا ممثلي الجماعات الترابية.

تبين من خلال هذا البحث، أن مجلس التدبير، كما هو منزل واقعيًا، لا يحقق الأهداف المسطرة في المرجعيات القانونية (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، وأن تفعيله يبقى صورياً، مما يغيب دوره في تدبير المؤسسة التعليمية، ويؤدي بالتالي إلى تعثر تنفيذ مشروع المؤسسة، والحياة المدرسية برمتها.

- المذكرة الوزارية رقم 15 - 569 بتاريخ 15 ديسمبر 2015 في شأن المواد والخصص الأسبوعية الخاصة بالجذع المشترك الخدماتي.
- المراسلة الوزارية رقم 15 - 589 بتاريخ 15 دجنبر 2015 في شأن الجذع المشترك الخدماتي.
- المذكرة الوزارية رقم 16 - 375 بتاريخ 18 أكتوبر 2016 في شأن تدريس مادة التربية الإسلامية بالشعب والمسالك المهنية بالتعليم الثانوي التأهيلي.
- المذكرة الوزارية رقم 16 - 394 بتاريخ 27 أكتوبر 2016 في شأن تدريس مادة الرياضيات بالجذع المشترك المهني الخدماتي.
- المذكرة الوزارية رقم 16 - 009 بتاريخ 21 يناير 2016 في شأن تنظيم المراقبة المستمرة بالمسار المهني بالتعليم الإعدادي ومسالك البكالوريا المهنية.
- المذكرة الوزارية رقم 16 - 021 بتاريخ 24 مارس 2016 بشأن الإعلام حول المسارات المهنية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.
- الدورية رقم 16 - 023 بتاريخ 31 مارس 2016 بشأن تنظيم التوجيه المهني.
- قرار 16 - 52 بالجريدة الرسمية عدد 15 - 6470 بتاريخ 02 يونيو 2016 بتغيير وتتميم قرار وزير التربية الوطنية [...] بشأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا.
- المذكرة الوزارية رقم 16 - 112 بتاريخ 08 دجنبر 2016 بشأن تنظيم عمليات التوجيه وإعادة التوجيه الخاصة بسلكي الجذوع المشتركة المهنية والبكالوريا المهنية.
- وثيقة تقديم المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الإستراتيجية 2030-2015.
- حافظة المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الإستراتيجية بتاريخ 30 يناير 2017.
- الأطر المرجعية للتكوين بمسالك البكالوريا المهنية بتاريخ 18 سبتمبر 2017.

هذا الأمر لا يدخل في إطار حدود هذه الدراسة التي تقتصر فقط على أخذ آراء التلاميذ المتمدرسين بالمسارات المهنية.

وفي الختام، تجدر الإشارة إلى أن مشوار الإرساء الحقيقي لا يزال يتطلب من كل المتدخلين مزيدا من تضافر الجهود. لأن هذه العملية ليست آنية أو قصيرة المدى، بل تشكل مشروعا تنمويا ومستقبليا ضخما يتطلب العمل الاستراتيجي والتدريجي من أجل الوصول إلى مبتغانا جميعا ألا وهو تحسين خدمة المتمدرس والرقى بها إلى الأمثل.

فمن الضروري أن لا ننسى الإشادة بالمجهود الكبير الذي تم إنجازه في هذا الإطار من طرف المديرية الإقليمية وقطاع التكوين المهني خصوصا إذا علمنا أن نسبة 71% من التلاميذ عبروا عن كامل رضاهم وارتياحهم في هذه المسارات.

V. مراجع

النصوص المنظمة للمسار المهني التأهيلي :

- المذكرة الوزارية رقم 16 - 009 بتاريخ 21 يناير 2016 في شأن مسطرة التوجيه إلى مسالك البكالوريا المهنية بالتعليم الثانوي التأهيلي.
- المذكرة الوزارية رقم 15 - 062 بتاريخ 20 مايو 2015 في شأن تنظيم عمليات التوجيه وإعادة التوجيه الخاصة بسلكي الجدوع المشتركة والبكالوريا المهنية.
- المذكرة الوزارية رقم 15 - 477 بتاريخ 10 يونيو 2015 بشأن مضمين مقررات الجدوع المشتركة المهنية ومراجع التكوين لمسالك البكالوريا المهنية.
- المذكرة الإطار لمسالك البكالوريا المهنية رقم 15 - 074 بتاريخ 16 يونيو 2015.
- المذكرة الوزارية رقم 15-088 بتاريخ 28 يونيو 2015 بشأن إجراءات إستثنائية لتدبير إعادة التوجيه إلى الجدوع المشتركة المهنية برسم 2015 - 2016.
- مذكرة إطار رقم 15 - 099 بتاريخ 12 أكتوبر 2015 في شأن التنزيل الأولي للرؤية الإستراتيجية 2015 - 2030 من خلال تفعيل التدابير ذات الأولوية.

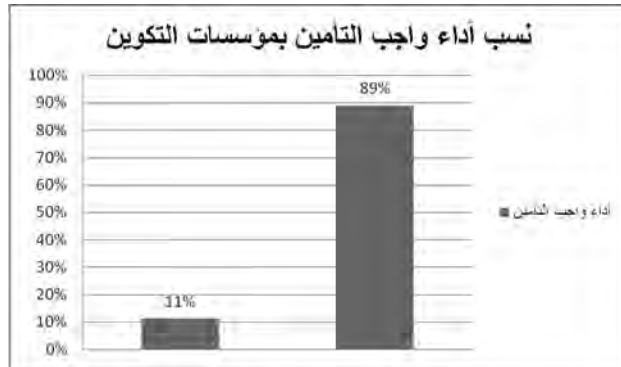
في الموضوع مع السلطات والمؤسسات والمقاولات التي من شأنها تقديم يد المساعدة والمساهمة في دعم هذا المشروع الوطني.

- توحيد العطل المدرسية والمهنية. لأن هذا الاختلاف يتسبب في معاناة مادية وصحية للتلاميذ وخصوصا الوافدون من العالم القروي. لأن التلاميذ مطالبون بالحضور في مؤسسات التكوين المهني. إضافة إلى عدم استفادة التلاميذ من عطلة المدرسية التي هي في الأساس أعدت لتوفر لهم التوازن الصحي والنفسي بعد أشهر من الدراسة والتنقل. لذا، فمن الضروري التفكير في توحيد العطل خصوصا وأن القطاعين ينتميان لنفس الوزارة. وهذه تعتبر نقطة إيجابية علينا استغلالها.

- تحديد آفاق المسارات المهنية إضافة إلى مذكرة السيد كاتب الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي المكلف بقطاع التعليم العالي والبحث العلمي الموجهة إلى السادة رؤساء الجامعات ورؤساء المؤسسات الجامعية رقم 01/00199 بتاريخ 29 مايو 2017 بشأن السماح لحاملي شهادة البكالوريا المهنية بمتابعة الدراسة بمؤسسات التعليم العالي المنصوص عليها في مضمون المذكرة أعلاه، يستحسن تحديد كوتا لهؤلاء التلاميذ مقارنة مع حاملي شهادة البكالوريا من باقي مسالك التعليم العام وكوتا أخرى لحاملي دبلوم التقني المتخصص مقارنة مع حاملي دبلوم الدراسات الجامعية العامة بالتعليم العالي الأساسي بالنسبة لولوج مسالك الإجازات المهنية. وهذا يدخل في اختصاص قطاع التعليم العالي والبحث العلمي. مما يتطلب تنسيق التدخلات وتوطيدها بين القطاعات الثلاث للوزارة. فنسبة 62% من التلاميذ ليست لديهم رؤية واضحة لأفاقهم التكوينية. وهي نسبة وازنة يستوجب استحضارها.

- النظر في الأسباب التي تحول دون استفادة نسبة كبيرة من التلاميذ، قرابة 92% من زيارة المقاولات المرتبطة بمجال تخصصهم و71% من الأشغال التطبيقية. لذا، يستوجب استشارة معاهد ومراكز التكوين المهني الشريكة لإيجاد الحلول الناجعة لتوفيرها. علما أن

أداء واجب التأمين بمؤسسات التكوين المهني



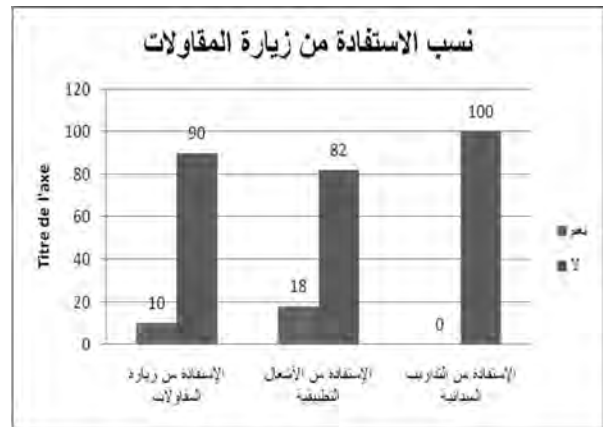
11% صرحوا أنهم أدوا واجب التأمين بمؤسسات التكوين المهني. و89% منهم لم يأتوا بهذا الواجب. وهذا الأمر يعد غير مفهوم لأنه من اللازم استفادة التلاميذ من التأمين سواء أثناء تواجدهم بمؤسسات التكوين المهني أو أثناء قيامهم بالتدريب الميدانية.

IV. اقتراحات وتوصيات

انطلاقاً من عملية تفرغ أجوبة التلاميذ على مختلف أسئلة الاستمارة التي وزعت عليهم، تم الخروج بالتوصيات التالية :

- تنظيم حصص الدعم «التخصصي» تأخذ بعين الاعتبار جانب اللغة الفرنسية من جهة والمصطلحات والمفردات التقنية المتداولة في كل تخصص على حدة حسب الأقطاب المهنية. بحيث تشمل المواد المهنية التخصصية إضافة إلى المواد المؤهلة في التعليم العام. والحرص على تتبع واستمرارية هذه الحصص. وفي المقابل، التقليص من بعض المواد الدراسية بالتعليم العام حرصاً على توفير غلاف زمني ناجح وغير مضغوط بالنسبة للتلاميذ.
- توفير النقل من وإلى مؤسسات التكوين المهني الشريكة خصوصاً بالسلك الثانوي التأهيلي.. لذا فعلى المؤسسات التربوية المحتضنة للمسارات المهنية ومؤسسات التكوين المهني الشريكة وجميع المتدخلين الطامحين إلى تجويد خدمة هؤلاء التلاميذ، التفكير في إيجاد الحلول الناجعة لهذه المعاناة التي يعيشها 52% من عينة التلاميذ. وذلك عبر عقد اتفاقيات شراكة

الاستفادة من زيارة المقاولات، الأشغال التطبيقية والتدريب الميدانية



90% من التلاميذ يصرحون أنهم لم يستفيدوا من زيارة المقاولات المرتبطة بمجال تخصصهم. ونسبة 10% ممن استفادوا عن طريق أفراد عائلتهم وأقرباءهم. و82% لم يستفيدوا من الأشغال التطبيقية و18% يستفيدون منها ويتعلق الأمر بتلاميذ القطب الصناعي.

أما بالنسبة للتدريب الميدانية، فلم يستفد أحد منها أي بنسبة 00.00% مما يتطلب معرفة إكراهات مؤسسات التكوين المهني والأسباب التي تحول دون استفادتهم من هذه التدريبات. وهذا الشأن لا يدخل في حدود هذه الدراسة.

صعوبات التسجيل بمؤسسات التكوين المهني والمؤسسة التعليمية



15% من التلاميذ صادفوا عراقيل في عملية التسجيل بالمؤسسات التربوية ونفس النسبة سجلت بمؤسسات التكوين المهني. وتعتبر هذه النسبة عادية مع العمل على تقليصها لتيسير تسجيلات التلاميذ.

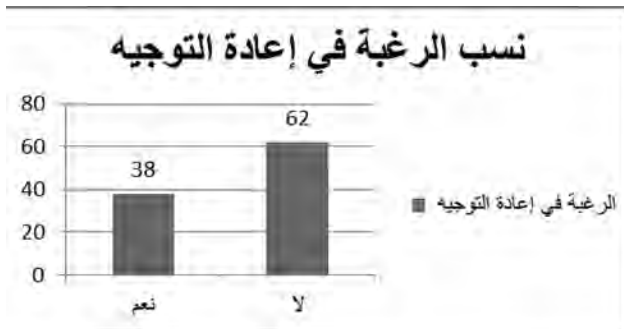
الدعم وتتبع إنجازها سواء في المواد المؤهلة في التعليم العام أو المواد المهنية التخصصية.

الرضا على اختيار المسار المهني وتشجيع الآخرين على الإقبال عليه



62% من التلاميذ عبروا عن رضاهم عن هذا الاختيار. و38% غير راضين عليه. كما أن نسبة 57% منهم سيعملون على تشجيع معارفهم من التلاميذ على ولوج المسارات المهنية. و43% منهم ليس لديهم استعداد لتشجيع الآخرين على هذا الاختيار. لذا يجب العمل على تقليص هذه النسبة لأنها قد تشكل مستقبلا فكرة نمطية سلبية لا تساهم في إنجاح وتيسير عملية إرساء المسارات المهنية وضمان استمراريتها بالشكل الذي نطمح إليه.

الرجبة في إعادة التوجيه إلى مسارات غير مهنية



62% من التلاميذ لا يفكرون في تغيير توجيههم في عملية إعادة التوجيه إذا أتاحت لهم الفرصة. في حين أن 38% منهم يرغبون في تغيير مسارهم.

جهد إضافي لتوضيح وتدقيق هذه الآفاق عبر تنسيق التدخلات وتوطيدها.

52% منهم يستحضرون مشكل التنقل من وإلى مؤسسات التكوين المهني الشريكة. لذا على المؤسسات التربوية المحتضنة ومؤسسات التكوين المهني الشريكة التفكير في إيجاد الحلول الناجعة اهذه المعاناة التي يعيشها نصف هؤلاء التلاميذ كعقد شراكات مع المؤسسات والمقاولات التي من شأنها تقديم يد المساعدة.

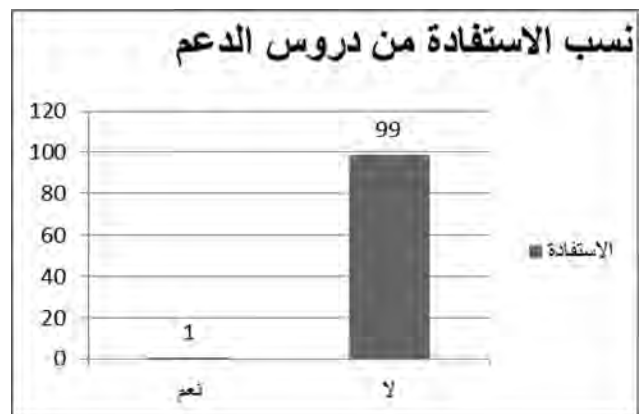
48% يعتبرون أن الثانوية التأهيلية المحتضنة لمسارهم المهني بعيد عن مقر سكنهم. وهذا يزيد عبئا آخر على تكلفة تكوينهم.

39% لديهم صعوبة في لغة تدريس المواد التخصصية. وذلك راجع إلى تدني مستواهم في اللغة الفرنسية. مما يتطلب تنظيم دروس الدعم التخصصي - أخذ بعين الاعتبار اللغة من جهة والمصطلحات والمفردات التقنية المتداولة في تخصصهم.

27% يصرحون أن المواد المهنية تبقى صعبة الاستيعاب.

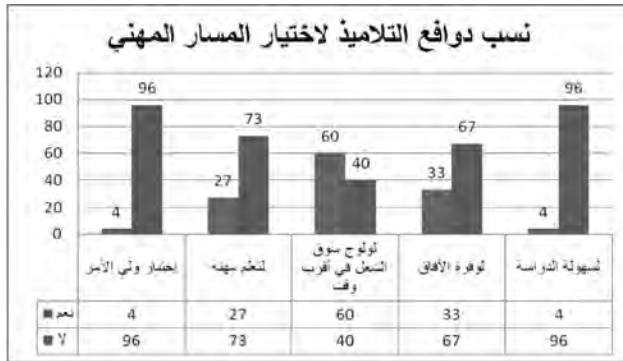
وأخيرا. نسبة 11% يروا أن عدم استفادتهم من القسم الداخلي يزيد من معاناتهم.

الاستفادة من دروس الدعم



هنا نرى أن 99% من تلاميذ العينة لا يستفيدون من دروس الدعم و1% فقط عبر عن استفادته. فأكيد عن طريق الخطأ. لذا من اللازم مواكبة هؤلاء التلاميذ من خلال برمجة دروس

دوافع التلاميذ لاختيار المسار المهني



بالنسبة للعوامل التي شجعت التلاميذ على اختيار المسار المهني، فيجد أن أكبر نسبة تخصص متغيرة «ولوج سوق الشغل في أقرب وقت» وهي تشكل 60%، تفسر أن هاجس الحصول على شغل لتحقيق الاستقلالية ومساعدة الأهل ماديا واجتماعيا. كما أن 33% منهم يروا أن المسار المهني له آفاق وافرة وحظوظ أكثر في سوق الشغل. تليهم نسبة 27% يأملون تعلم إحدى المهن من خلال التكوين الذي سيتلقونه في مراكز أو معاهد التكوين المهني. أما 4% منهم اختاروا كذلك متغيرة «سهولة الدراسة» بالمسالك المهنية مقارنة مع شعب ومسالك التعليم العام (العادي). و4% كذلك يعتبرون أن ولوجهم للمسار المهني جاء تلبية لرغبة ولي أمرهم. وهي نسبة ضئيلة تبين أن قرار الأغلبية قناعة شخصية.

الصعوبات التي تواجه تلاميذ المسار المهني

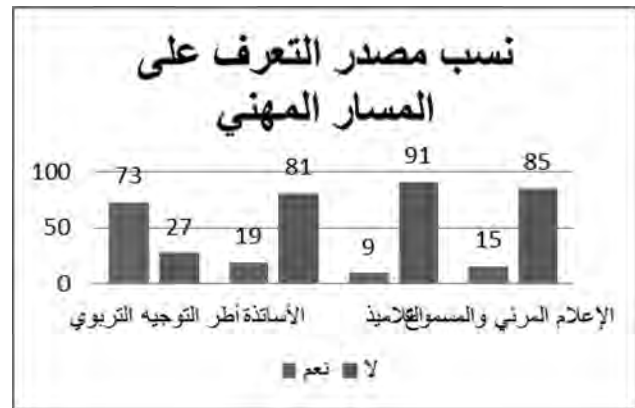


بالنسبة للصعوبات التي تواجه تلاميذ المسارات المهنية، يتبين أن :

62% ليست لديهم رؤية واضحة للآفاق التكوينية والمهنية. وهذا يتطلب من جميع المتدخلين بدل

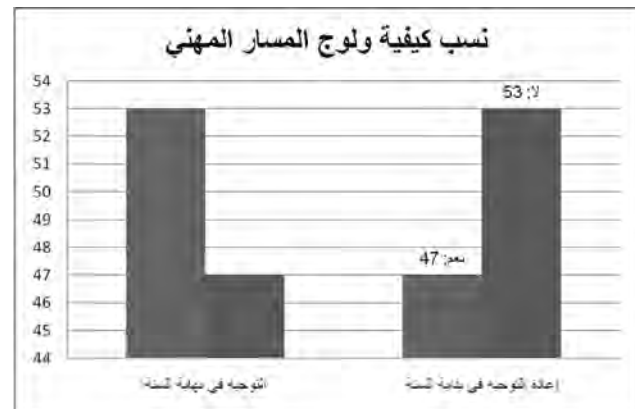
مصدر التعرف على المسار المهني

حسب عدد التلاميذ من أصل 174



• يتبين من خلال قراءة هذا المبيان أن 73% من التلاميذ تعرفوا على المسار المهني من خلال إطار التوجيه التربوي. و19% منهم عبر أساتذتهم و15% عبر وسائل الإعلام المرئي والمسموع و9% من خلال أقرانهم. حيث يبقى إطار التوجيه التربوي هو المصدر الأساسي للمعلومة. وذلك راجع إلى حصص الإعلام الجماعي التي تنظم بتنسيق مع إدارة المؤسسات التربوية. مع الحرص على تتبع المتغيين منهم في تلك الحصص والذين يكونون نسبة 27%. نسبة تستدعي الوقوف عندها.

كيفية ولوج المسار المهني (%)



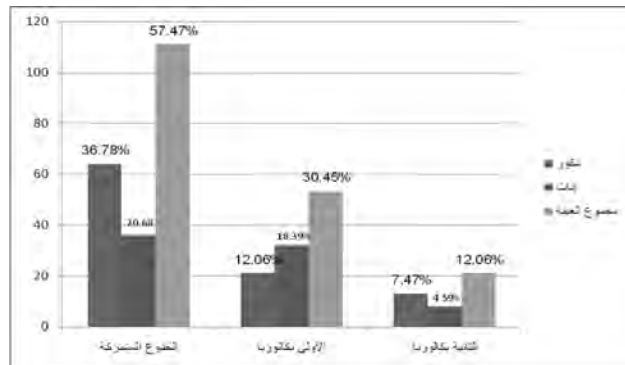
بالنسبة لكيفية ولوج المسار المهني، يتبين أن 53% من التلاميذ ولجوا المسار المهني عن طريق عملية التوجيه في نهاية السنة الدراسية الماضية و47% منهم عن طريق عملية إعادة التوجيه في الدخول المدرسي للسنة الدراسية الحالية. وهذا نتيجة تنظيم الحملة الإعلامية الاستثنائية حول المسارات المهنية.

تتضمن الاستمارة أسئلة مفتوحة لا يتطلب الجواب عليها أكثر من جملتين. ويمكن تلخيص النهجية المعتمدة فيما يلي :

- تمرير الاستثمارات واستلامها.
- تفرغ الاستثمارات في جداول خاصة.
- تحويل المعطيات الإحصائية إلى رسوم بيانية.
- قراءة النتائج وتحليلها.
- إصدار توصيات بناء على الاستنتاجات التي سنتوصل إليها.

III. رسوم بيانية وقراءتها

توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي والجنس وعدد التلاميذ من أصل 174



بلغ عدد الاستثمارات المعبئة بمستويات السلك الثانوي التأهيلي 174 استمارة موزعة كما يلي :

- عينة تلاميذ الجذعين المشتركين المهنيين الصناعي والخدماتي. لكون عدم توفر الجذع المشترك المهني الفلاحي بجهة الدار البيضاء سطات. وهذه عينة من 100 تلميذ(ة) أي بنسبة 57.47%

- عينة تلاميذ السنة الأولى بكالوريا مهنية مكونة من 53 تلميذ(ة) أي بنسبة 30.46%

- عينة تلاميذ السنة الثانية من سلك البكالوريا المهنية من 21 تلميذ(ة) أي بنسبة 12.07%

حيث يشكل الذكور نسبة 56.32% والإناث نسبة 43.68% من مجموع العينة.

مواد، حصص ومعاملات الجذوع المشتركة المهنية

المواد الدراسية	جذع مشترك مهني صناعي		جذع مشترك مهني خدماتي		جذع مشترك مهني فلاحي	
	الحصص الأسبوعية	المعاملات	الحصص الأسبوعية	المعاملات	الحصص الأسبوعية	المعاملات
التربية الإسلامية	2	2	2	2	2	2
التاريخ والجغرافيا	2	2	4	4	2	2
الفلسفة	2	2	2	2	2	2
اللغة العربية	2	2	5	4	2	2
اللغة الفرنسية	4	3	4	4	4	3
اللغة الأجنبية الثانية	3	3	4	3	3	3
الرياضيات	5	4	2	2	5	4
الفيزياء والكيمياء	4	4			4	4
علوم الحياة والأرض					3	4
المعلومات	2	2	2	2	1	2
التربية البدنية	2	2	2	2	2	2
المواد المهنية	4	6	6	6	4	6
المواطنة والسلوك		1		1		1
المجموع	32	33	32	33	34	37

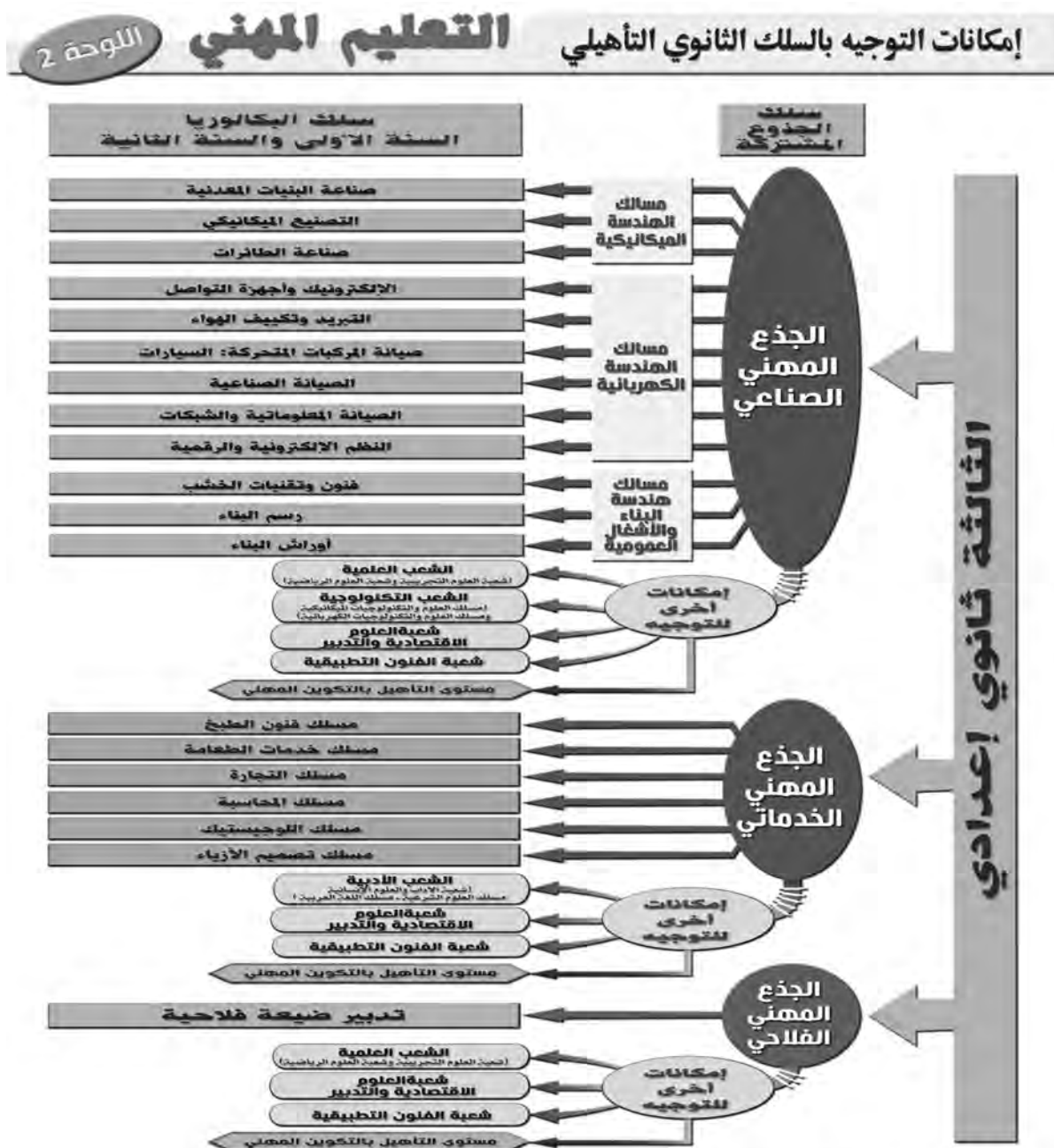
II. الإطار المنهجي

بالنسبة لعينة التلاميذ الباحثين في هذه الدراسة، تم اعتماد نسبة حوالي 50% من كل تخصص متوفر على صعيد المديرية الإقليمية عين السبع الحي المحمدي في السلك الثانوي التأهيلي مع مراعاة التمثيلية الأنثوية في هذه العينة والتأكيد على ضرورة تمرير الاستمارة من طرف أطر التوجيه التربوي العاملين بالقطاعات المدرسية المحتضنة للمسارات المهنية.

أما فيما يخص التقنيات والوسائل المعتمدة فلقد تبين أن أفضل طريقة لجمع المعلومات حول الموضوع هي الاعتماد على تقديم استمارة للمبجوثين ودعوتهم لتعبئتها بحضور الممر، ومراعاة لمعايير الدقة والوضوح، تم في أغلب الأحيان اعتماد طرح أسئلة مغلقة تتطلب الإجابة بنعم أو لا أو بوضع علامة × أمام الجواب أو الأجوبة التي تم اختيارها من طرف المبجوثين لأن بعض الأسئلة المطروحة ليست أحادية الجواب وبالتالي يمكن أن يقع اختيار المبجوثين على أكثر من جواب واحد. كما

(...) حيث تُعتمد المراقبة المستمرة فقط للانتقال إلى السنة الموالية مع اجتياز الامتحان الموحد الجهوي في نهاية السنة ولا يُحتسب في الانتقال. وتُختم الدراسة بهذا السلك بالسنة الثانية بكالوريا مهنية مسلك (...) حيث تُحتسب المراقبة المستمرة بنسبة 25% والامتحان الموحد الجهوي بنسبة 25% والامتحان الموحد الوطني بنسبة 50% تُتوج بنيل شهادة البكالوريا المهنية في التخصص المعني والتي تُحول لحاملها استكمال دراسته التكوينية أو ولوج سوق الشغل.

إمكانات التوجيه بالسلك الثانوي التأهيلي للمسارات المهنية



المسار المهني من خلال الرؤية الاستراتيجية للإصلاح :

- رقم 8 حول تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية.

- رقم 10 حول إصلاح شامل لمنظومة التقييم والامتحانات والتوجيه التربوي والمهني.

التعريف بالمسار المهني :

يُعتبر المسار المهني فرصة مزدوجة للتلاميذ المتوفرين على مهارات عملية وقدرات يدوية يريدون صقلها وتنميتها من خلال استفادتهم من تكوين نظري وتطبيقي يجمع من جهة بين مواد التعليم العام تُدرّس بمؤسساتهم التعليمية وبين المواد المهنية التخصصية والأشغال التطبيقية تُدرّس بمؤسسات التكوين المهني باللغة الفرنسية. إضافة إلى التداريب الميدانية الخاصة بالسنتين الأولى والثانية من سلك البكالوريا المهنية والتي توفرها وحدات الإنتاج بالمقاولات الشريكة. بحيث يمكن للتلميذ(ة) أن يواصل تعليمه ابتداء من التعليم الثانوي الإعدادي المهني مروراً بالجذع المشترك المهني وسلك البكالوريا المهنية الذي يُتوج بنيل شهادة البكالوريا المهنية في التخصص المرغوب فيه والتي تعادل دبلوم التقني الذي بدوره يخول لحامله (ها) متابعة دراسته (ها) بالمعاهد العليا للتكنولوجيا التطبيقية في تخصصه (ها) ثم استكمال دراسته (ها) لتحضير الإجازة المهنية والماستر المتخصص... أو ولوج سوق الشغل.

نظام الدراسة والتقويم :

ينقسم هذا المسار المهني بالتعليم الثانوي التأهيلي بدوره إلى ثلاث أقطاب : القطب الصناعي، القطب الخدماتي والقطب الفلاحي بحيث يضم كل قطب أو مجال مجموعة من المسالك يختار منها التلميذ التخصص الذي يلائمه حسب ما هو متاح بالمديرية أو الجهة التابع لها.

يشمل المسار المهني بالتعليم الثانوي التأهيلي :

مستوى الجذوع المشتركة المهنية مدة الدراسة بها سنة واحدة وتُعتمد المراقبة المستمرة بالمؤسستين التعليمية والتكوينية في الانتقال إلى السنة الأولى.

مسالك البكالوريا المهنية المتفرعة عن كل جذع مهني من الجذوع الثلاثة. وتستغرق الدراسة بها سنتين في التخصص المرغوب فيه. وتبتدأ من السنة الأولى بكالوريا مهنية مسلك

إنبثقت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030) المتضمنة في التدابير ذات الأولوية من الدعامات والمواد التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) بصفته الإطار المرجعي للإصلاح. بحيث أتت بمجموعة من رافعات وتدابير التغيير في أفق تفعيلها وتنزيلها في إطار مشاريع مندمجة ميدانية سهر على إعدادها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ابتداء من سنة 2015 يستمر تنزيل مضامينها تدريجياً إلى غاية سنة 2030 سعياً إلى إعادة النظر في النموذج التنموي المغربي.

وتشير هذه الرؤية في علاقتها بموضوع المسارات المهنية إلى عدد من الرافعات نذكر منها :

- الرافعة العاشرة حول إرساء هيكل أكثر انسجاماً ومرونة لمكونات المدرسة وأطوارها. والتي تنص على إحداث روابط عضوية وجسور بين التعليم المدرسي والتكوين المهني إضافة إلى خلق مسار للتعليم المهني ينطلق من التعليم الإعدادي مع توسيع العرض التربوي بما يسمح بتنوع مسالك البكالوريا المهنية.
- الرافعة الحادية عشرة حول مأسسة الجسور بين مختلف أطوار وأنواع التربية والتكوين. والتي تنص على إحداث آليات للتنسيق بين قطاعات التربية والتكوين على مستوى المناهج والتكوينات. وتطوير نظام التوجيه والممرات بين التعليم المدرسي والتكوين المهني.
- الرافعة السادسة عشرة حول ملائمة التعليمات والتكوينات مع حاجات البلاد ومهن المستقبل والتمكين من الاندماج..

كما أشارت في محورها الثالث إلى إحداث مسارات مهنية جديدة بالتعليم الإعدادي وخلق عرض تكويني على مستوى السلك الثانوي التأهيلي يهيئ لمهن مطلوبة في سوق الشغل. إضافة إلى المشاريع المندمجة :

- رقم 1 حول تطوير وتنوع العرض المدرسي والتدبير.

- رقم 7 حول تطوير النموذج البيداغوجي

كلمات مفاتيح : المسار المهني بالسلك الثانوي التأهيلي؛
الباكوريا المهنية ؛ التوجيه التربوي ...

I. الإطار النظري

المسار المهني من خلال الميثاق الوطني للتربية
والتكوين (أكتوبر 1999) :

أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ضرورة جعل
نظام التربية والتكوين يرقى بالبلاد إلى مستوى امتلاك
ناصية العلوم والتكنولوجيا ويعزز قدرة المغرب التنافسية،
ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني (المادة رقم 5) ويمنح
الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم
للاندماج في الحياة العملية وفرصة مواصلة التعلم. كما يزود
المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام
في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات (المادة رقم
7). ويستوجب الرفع التدريجي من نسبة الأشخاص ذوي
المؤهلات المهنية الوافدين سنويا على سوق الشغل عبر
نشر تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب وربطه بالمحيط
الاقتصادي (المادة رقم 30).

وفي هذا الصدد، تسهر السلطات المكلفة بالتربية والتكوين
على الصعيدين المحلي والجهوي، وترتكز على اتفاقيات
ومساطر دقيقة يتم عبرها تكليف مؤسسات التعليم بالجوانب
النظرية والأكاديمية وإحالة الأشغال التطبيقية والدروس
التكنولوجية على مؤسسات التعليم التقني والمهني (المادة
رقم 41). فيتم ربط مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي
والثانوي التأهيلي بمراكز مجاورة للتكوين المهني قصد إتاحة
فرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية وتربية مهنية
أولية إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المؤسسة
التعليمية الأصلية. وذلك على أساس القرب الجغرافي
والتكامل العلمي والتقني. ويهدف هذا الارتباط إلى تحقيق
توزيع أمثل للجوانب النظرية والتطبيقية الملقنة للمتعلمين
(المادة رقم 42) وفي هذا الإطار، تتعاون مؤسسات التربية
والتكوين مع المؤسسات العمومية التي بإمكانها الإسهام في
تدعيم الجانب التطبيقي عبر تنظيم تمارين تطبيقية وتدريب
توافق سن المتعلمين ومستواهم الدراسي (المادة رقم 48).

- أطر الإدارة بمؤسسات التكوين المهني الشريكة
ورؤسائها.
- أساتذة المواد المهنية التخصصية بمؤسسات التكوين
المهني.
- أطر التوجيه التربوي العاملين بالقطاعات المدرسية
المعنية.
- آباء وأولياء التلاميذ.

والتي من المفيد جدا استكشافها وضم توصياتها إلى
التوصيات التي ستنبثق عن الدراسة التي نحن بصدددها.

بالنسبة لعينة التلاميذ المبحوثين في هذه الدراسة، تم
اعتماد نسبة 50% منهم على مستوى كل تخصص سواء
من التخصصات المتوافرة على صعيد المديرية الإقليمية عين
السبع الحمي المحمدي في السلك الثانوي التأهيلي. مع مراعاة
التمثيلية الأثوية في هذه العينة والتأكيد على ضرورة تمثيل
الاستمارة من طرف أطر التوجيه التربوي العاملين بالقطاعات
المدرسية المختصة للمسارات المهنية.

اما فيما يخص التقنيات والوسائل المعتمدة فلقد تبين أن
أفضل طريقة لجمع المعلومات حول الموضوع هي الاعتماد على
تقديم استمارة للمبحوثين ودعوتهم لتعبئتها بحضور الممر،
ومراعاة لمعايير الدقة والوضوح، تم في أغلب الأحيان اعتماد
طرح أسئلة مغلقة تتطلب الإجابة بنعم أو لا أو بوضع علامة x
أمام الجواب أو الأجوبة التي تم اختيارها من طرف المبحوثين
لأن بعض الأسئلة المطروحة ليست أحادية الجواب وبالتالي
يمكن أن يقع اختيار المبحوثين على أكثر من جواب واحد.
كما تتضمن الاستمارة أسئلة مفتوحة لا يتطلب الجواب
عليها أكثر من جملتين. ويمكن تلخيص المنهجية المعتمدة
فيما يلي :

- تمرير الاستمارات واستلامها.
- تفرغ الاستمارات في جداول خاصة.
- تحويل المعطيات الإحصائية إلى رسوم بيانية.
- قراءة النتائج وتحليلها.
- إصدار توصيات بناء على الاستنتاجات التي
سنتوصل إليها.

قراءة في تمثيلات المتمدرسين حول المسارات المهنية بالمديرية الإقليمية عين السبع الحبي المحمدي

عبد الرزاق فايق¹، ابراهيم دراج²، عزالدين عاطبي³، محمد رديد⁴

Laboratoire de Chimie et Physique des Matériaux (LCPM),

F. S. Ben M'sik, Université Hassan II Casablanca

¹ abderrazak.faiq@gmail.com, ² br.darraj@gmail.com,

³ atibi.azzeddine@outlook.com, ⁴ m.radid@gmail.com

انطلاقا من الإشكالية وأهداف الدراسة، تمت صياغة فرضيات الإقبال المحدود على المسارات المهنية إلى العوامل التالية :

- ضعف أو نقص في الإعلام المدرسي.
- توطين غير ملائم للمؤسسات المحتضنة (بُعد المؤسسة التعليمية)
- مشكل التنقل إلى مؤسسات التكوين المهني الشريكة.
- عدم وضوح الآفاق التكوينية والمهنية.
- عدم إرساء آليات للدعم البيداغوجي خصوصا في مادة اللغة الفرنسية.
- عدم توفير تحفيزات للتلاميذ.

وتعتبر هذه الدراسة التشخيصية غير شمولية لكونها تتطرق حصرا على بُعد واحد وهو استقصاء آراء التلاميذ المتمدرسين في المسارات المهنية تغاضيا عن أبعاد متعددة أخرى متدخلة في هذا الموضوع نذكر منها آراء كل من :

- أطر الإدارة التربوية العاملة بالمؤسسات المحتضنة ورؤسائها.
- أساتذة المسارات المهنية بالمؤسسات التعليمية المحتضنة.

المخلص : من خلال معطيات الخريطة المدرسية، نلاحظ وفرة في العرض التربوي فيما يخص عدد المقاعد التربوية المخصصة للمسارات المهنية بالثانوي التأهيلي. وفي المقابل، لدينا ضعف في الطلب. هذا ما يطرح التساؤل عن أسباب ضعف إقبال التلميذات والتلاميذ على المسارات المهنية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في كون نتائجها ستمكن المتدخلين في إرساء المسارات المهنية من الوقوف على بعض المعوقات التي تؤدي إلى نفور التلاميذ من ولوج هذه التكوينات وبالتالي العمل على تجاوزها.

ويمكن تحديد أهداف هذه الدراسة في ما يلي :

- التعرف على الوضعية الحالية للمسارات المهنية ومعرفة مدى رضا التلاميذ عن اختيارهم والعوامل التي تشجعهم على الاستمرار في هذا المسار أو تغييره.
- رصد تلك الصعوبات بغية العمل على إيجاد الحلول الناجعة والكفيلة لتجاوزها أو التقليل من وقعها حسب الإمكانيات المتاحة والاجتهادات المشتركة بين جميع المتدخلين من أجل تجويد خدمة التلاميذ، توسيع قاعدة الراغبين في ولوجها واستكمال إرسائها بطريقة أمثل.

Webographie :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253>

<https://www.lesmetiersdudessin.fr/quest-ce-quun-infographiste/>

<http://www.wethetalent.co/fr/formation-education/infographie-lapprentissage-en-immersion-totale/>

<https://www.manaraa.com/upload/8847669e-dfaa-4d7a-92fe-9266dc950256.pdf>

<https://rh-droit-social.efe.fr/2017/10/12/immersive-learning>

Bibliographie :

- Baudé Jacques, Bulletin de l'EPI n° 59 de septembre 1990.
- Lalande André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie. PUF 2006.
- Marcel Jean-François Coordonnateur, La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement
- Mottet, G. la technologie éducative pour une optique recentrée, Revue française de pédagogie - n° 63, Année 1983.
- Perron, G. (1990). Ordinateur et arts plastiques. Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), n° 60, Ouvrage collectif. Edition éducaagri 2015.

وكادت الإجابات تجمع على غياب الوسائل الديدكتيكية الحديثة وصعوبة التمكن منها. كما أن طغيان بعض التمثيلات السلبية حول إمكانية توفرها جعلت الغالبية لا تعمل على المطالبة بها أو استعمالها، مع أن الجميع أشاد بما تقدمه من منافع. وقد أثبتت الدراسة أن استخدام الصورة الأنفوغرافية في تعليم اللغة العربية وغيرها دليل على أنها قادرة على التكيف ومواكبة التطورات الحادثة في هذا العصر. أما تحقق الأهداف التعليمية في وقت وجيز فهو من إيجابيات توظيف الأنفوغرافيا، مع التركيز وسهولة الاستيعاب والتذكر بالنسبة للمتعلمين، من هنا تبدو الحاجة ملحة لبعض الأساتذة إلى دورات تدريبية وتكوينية لمعرفة كيفية استخدام الحاسوب والوسائل التكنولوجية، وكيفية البرمجة، واستخدام التطبيقات، وآليات التفاعل مع البرامج وتحليل الإجابات والمعطيات.

إن انبهارنا بالصورة الرقمية لا ينبغي أن يغيب عنا بعض الجوانب السلبية التي قد تكون لها امتدادات خارج المدرسة وتجعل المتعلم غارقاً في عالمها، الشيء الذي قد يفقده العلاقات الاجتماعية بل قد يلحق به أضراراً صحية على مستوى التركيز وقلة النوم. لهذا فحاجتنا لتربية شاملة تدخل في الاعتبار هذه العلاقة الرقمية، وتخلق لنا إنساناً قادراً على التعامل مع الصورة ومساءلتها وليس الاكتفاء باستهلاكها استهلاكاً سلبياً.

بيبلوغرافيا :

- الحياتي محمود خليف، سيميائية الصورة البصرية في قصص الأطفال الاستراتيجية والتكنيك، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2017.

- الشيخ علي سمير، مجلة جامعة دمشق، المجلد، 352، العدد 1+2، 2014.

- الطجمان الزهراني عبد الله محمد مبارك، برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، رسالة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية. 1431هـ. (الرابط في الوبوغرافيا)

- اختيار موضوع رسم زقاق أو شارع بتقنية المنظور الواجهي، (la perspective frontale)
- البحث عن الوثائق والمعلومات (كتابات، صور، فيديو...)
- تعلم التقنية عن طريق صور، فيديو تعليمي.
- تطبيقات وتمارين (تقنية المنظور الواجهي)
- تقويم الأعمال المنجزة.

خطوات اشتغال العينة الضابطة	خطوات اشتغال العينة التجريبية
تعلم التقنية عن طريق صور، شرح وتوضيح، السبورة	تعلم التقنية عن طريق صور باستعمال الداتاشو والحاسوب، تتبع فيديو
تطبيقات وتمارين على الأوراق	تطبيقات وتمارين أنفوغرافية
تقويم الأعمال الورقية عن طريق العرض وتوظيف المعايير	تقويم الأعمال الورقية بعد الطبع عن طريق المعايير

جدول رقم 2

بينت النتائج وجود اختلافات بين العينة الضابطة والعينة التجريبية التي استعملت التكنولوجيا الحديثة، كالحاسوب والداتاشو والفيديو التعليمي، ثم التطبيق بالأساليب الأنفوغرافية. كما اعتمد الإنتاج على الطباعة. ومن أهم ما توصلت إليه هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين، أظهرت أهمية استخدام الحاسوب والتقنيات الأنفوغرافية في درس التربية التشكيلية. وتوضح أن الاعتماد على الطريقة المعتادة في التدريس لا تساعد المدرس على تبسيط التعليمات والتقنيات وقد عززنا دراستنا باستمارة وزعناها على بعض مدرسي التعليم الابتدائي تضمنت الاسئلة التالية :

- هل تحفز الوسائل الديدكتيكية الحديثة (الحاسوب، الداتاشو، الفيديو...) المتعلمين على الإقبال على التعلم؟
- هل جربتم استخدام أنشطة أنفوغرافية في تدريسكم؟
- هل تتوفر بمؤسستكم المعينات الديدكتيكية الحديثة؟
- هل تلقيتم تكويناً في استعمال الوسائل الديدكتيكية الحديثة؟

عينة الدراسة بالطريقة التقليدية وبين وجود متغير إدخال برنامج يضم صوراً وكلمات اعتمدت فن الأنفوغرافيا؟

العينة التجريبية	العينة الضابطة	الوزن	معايير التقويم
25 من 30	18 من 30	30%	الملاءمة
24 من 30	16 من 30	30%	الاستعمال السليم لأدوات المادة
36 من 40	25 من 40	40%	الانسجام

جدول رقم 1

يتضح لنا من الجدول (1) وجود فرق بين نتائج العينتين حيث تفوق أفراد العينة التجريبية في أدائهم القرائي نظراً لما افترضناه من أهمية في استعمال فن الأنفوغرافيا كمعين ديدكتيكي في الممارسة الصفية. وخلصنا إلى اعتباره من أساسيات تحقق التعلم الناجع من عدة جوانب: جانب إثارة اهتمام من المتعلمين بالمحتوى، جانب التفاعل والإعادة... الشيء الذي يفيد تجربتهم، ويسمح لهم بالتعلم عن طريق الممارسة. هذا فضلاً على أن التعلم يصبح أكثر إفادة لما يتضمنه من ألعاب تسهل اندماج المتعلمين وانخراطهم في العملية التعليمية التعلمية، ويسمح لهم بالحق في الخطأ. وقد توصلت العينة التجريبية إلى نسبة 83% في معيار الفهم بالمقارنة مع العينة الضابطة التي وصلت نسبة معيار الفهم لديها إلى 60% بفارق 23% وهو فارق سيظهر مع المعيارين الآخرين أي معيار الاستعمال السليم للأدوات والوسائل القرائية ومعيار الانسجام، الشيء الذي يعكس الإجابة بالإيجاب عن السؤال الذي طرحناه سابقاً.

أما في مادة التربية الفنية (فنون تشكيلية)، أجريت التجربة على الطلبة الأساتذة المتكويين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وهدفت التجربة إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس تقنية الرسم بالمنظور، والتي توصف بأنها من أعقد الدروس التي يجد فيها الطلبة الأساتذة صعوبة سواء على مستوى استيعابها أو على مستوى تقديمها ديدكتيكياً للمتعلمين بالمرحلة الابتدائية، حيث تناولنا عينة ضابطة من 30 طالبة وطالب أستاذ وأخرى تجريبية من نفس العدد، مع تقديم نفس المعطيات والشروح التقنية الأولية ونفس المدة الزمنية و تمارين الإنجاز ثم تقويم تمارين العينة الضابطة وتقويم تمارين العينة التجريبية، في هذه التجربة اعتمدنا على الخطوات التالية:

تعتمد الممارسة التعليمية التعلمية في المرحلة الأولى على تخطيط الدروس وغالب التعليمات، وتوظيف الأنفوغرافيا يجعل صورة هذا التخطيط أكثر جلاء بل يمكن أن يشرك المتعلمين في بناء تعاقدية يستشرف ما سيتم تعلمه مستقبلاً، كما تجعل الرؤية التخطيطية للآباء والمتدخلين التربويين عند اللقاءات والاجتماعات التربوية واضحة، أما أثناء تدبير الدروس فتدخل الصورة الأنفوغرافية بشكل سلس في بناء التعليمات. ويمكن من الاستغلال الإيجابي للإدراك البصري، ولا بد من الإشارة إلى حاجتنا لتطبيقات وبرمجيات على سبيل المثال: البويربوانت PowerPoint أو الكينوت key note لتركيب وبناء الصور.

تقنيات إنتاج الصورة الأنفوغرافية:

لإنتاج الصورة الأنفوغرافية نحتاج إلى برنام مثل الفوتوشوب Photoshop، اليستراتور Illustrator وكامب gimp وغيره... ويمكن أيضاً الاستعانة بمواقع تقدم تطبيقات سهلة وصور تربوية جاهزة. ويمكن توظيف البويربوانت PowerPoint لإنتاج الصور التعليمية وعرضها. كما يمكن استعماله كسند قابل لتقبل أشكال وأحجام الصور. كل هذا وفي وسط بيداغوجي يمكن للمتعلمين والمدرسين التواصل بل إنتاج واقتراح وسائط بصرية تيسر العملية التعليمية التعلمية.

ملخص إجراءات تطبيق الدراسة:

أجريت الدراسة على 70 متعلماً ومتعلمة من متعلمي المستوى الثاني من التعليم الابتدائي، مع اعتماد فصل يضم 37 متعلمة و متعلم كعينة ضابطة، وآخر يضم 33 متعلماً و متعلمة، تمت التجربة عليهما بإعمال متغيرات التكنولوجية الحديثة في التدريس. وقد اعتمدنا في ذلك مكون القراءة من مادة اللغة العربية. قدمت على شكل برنامج تفاعلي وصور وكتابات أنفوغرافية تم من خلالها قياس أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات القرائية: التعرف، الفهم، التركيب، التذكر. وقد منّا وضعيات تدمج المعطيات الجزئية، وتمكنا من التوصل إلى إجراء تقويمي باعتماد معايير خلصت إلى تقديم معطيات إحصائية كما هو مبين في الجدول (رقم 1) وهدفت التجربة إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التمكن من القراءة بين أفراد

المستقبل فنحن بحاجة إلى استحضار التكنولوجيا الحديثة وفنون الأنفوغرافيا بما تقدمه من تيسير واختزال لكثير من الجهود، وعمليات بناء التعلمات بطرق تفاعلية تدمج الصورة والصوت وتجعل المتعلمين منخرطين في عالم قريب منهم. بل يمكن، في مراحل متقدمة من التعلم، السماح للمتعلمين والمتعلمات ببناء دروسهم.

إنتاج الصورة الأنفوغرافية التربوية

كيف يا ترى تتكون الصورة الأنفوغرافية التربوية؟ وكيف تتم عملية إنتاجها؟ وماهي الإضافة التي نريد إيصالها؟

ما نريد نقله هو نزر قليل عن الصورة التي أضحت تشكل جزءاً من حياتنا، بما تقدمه من إمكانيات وأيضاً صعوبات تقنية أيقونية، والتي استطاعت التكنولوجيا الحديثة التغلب عن الكثير منها. في الماضي كان التحكم في إنتاج الرسوم والصور يقتصر على الفئة ذات الكفاءة الفنية العالية، أما الآن وبفضل الحواسيب ورقمنة الصور فقد أصبح بالإمكان التدخل في الإنتاج وإعادة التركيب والاستغلال التعليمي البصري الجيد لهذه لصور الأنفوغرافية. بشرط توفر مواصفات منها:

- التركيز على الأساسي من المعلومات والمعطيات وعدم الإكثار منها، لأن ذلك قد يشتت التركيز والانتباه.
- الوضع وتوزيع مساحات الصفحة /السند وفق الأهمية والمحتوى؛ مثلاً عند مقارنة شيئين تقسم الورقة إلى جانبين.
- مرافقة المحتويات بأيقونات ورموز ميسرة للتواصل السريع، مثلاً تقديم الأرقام بجداول وبيانات مصاحبة.
- الإشارة إلى المصادر ووضع تاريخ واسم المنتج.
- الشكل واللون ينبغي أن يحترم عدد محدد من الأفضل ألا يتجاوز ثلاثة إلى أربعة ألوان.
- خطوط الكتابة (البوليسية) نختار واحدة من النوع العريض للعناوين والثانية للكتابة العادية مع تكبير الرؤية التي قد تتفوق الثلاثين، كما يهتم بوضع الكلمات الهامة بشكل غليظ أو بلون مضاء.

الموضوع المعبر عنه، يضم محتوى وحمولة مرجعية تعبر عن حقائق إما ذاتية أو موضوعية، وأهم الشروط التي ينبغي توفرها في الصورة الأنفوغرافية؛ الجانب الجمالي والإيستيتيكي، البعد الفني، البعد السيميولوجي باعتبارها وسيطاً دالاً وحاملاً لرموز تروم تيسير الممارسة الصفية، وحتى تتحقق الأهداف التعليمية التعلمية، فإن عناصر الإثارة الإيجابية والممتعة لحس المتعلم تلعب دوراً إيجابياً في ذلك.

إن في اعتماد الصور في الممارسة التعليمية التعلمية كوسيط بيداغوجي تأكيداً على الجانب التواصلية الوظيفية للبيداغوجيا بشكل واضح. فهي تستهدف شيئاً؛ ونحن لا نتعلم القراءة من أجل القراءة بل من أجل تفكيك شفرات الرسائل التي تحملها أو لإرسال معلومة.

وقد أكد محمود خليف الحيايني على أن «الصورة في الأطروحة السيميائية تحولت إلى أيقونة سيميائية تعمل على أساس الدال والمدلول الذي له سنن أو مرجعيات ثقافية، والتي شكلت للطفل والباحثين في عالم الطفولة في جميع جوانبه النفسية والسلوكية والجمالية دلالات يمكن أن تحظى باعتراف القائمين على أمر تنشئة الطفل وتربيته»⁽¹⁾. وهذا مبرر من مبررات شتى تشرعن الاستخدامات الديداكتيكية للصورة. ومع تغير الزمن وتطور أشكال التعاطي مع الصورة وإنتاجها وتقنيات الاشتغال عليها وتوظيفها، أصبحت تحمل دلالات كبيرة تجاوزت الواقعية وبلغت رسائل أكثر تجريداً ورمزية.

إن إثبات مكانة الصورة في المدرسة لا يحتاج إلى حجج وبراهين نظراً لما تقدمه من حلول للوضعيات التعليمية التعلمية، بفضل جاذبيتها وسحرها. وقد استطاعت التكنولوجيا الحديثة أن تزيدها قوة وحضوراً.

لقد اتخذت الصورة مع التطور التكنولوجي وتنوع فنون الأنفوغرافيا، ورقمنتها وحوسبتها، مفاهيم جديدة، بحيث أصبحت مجال اشتغال البيداغوجي والفنان والتقني، وأضحت تؤثت عالمنا التربوي لتحقيق فعلاً تواصلية سهلاً وممتعا. ففي درس القراءة أو التعبير بالطريقة التقليدية -على سبيل المثال- كان ولا زال يتم اعتماد رسوم أو صور من الكتاب المدرسي، أما وفق الرؤية المعاصرة أو التي تستشرف

(1) الحيايني محمود خليف، سيميائية الصورة البصرية في قصص الأطفال الاستراتيجية والتكنيك، ص. 9، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.

مجال التدريس لا يمكنها أن تأخذ طابعها التربوي الأصيل إلا بإيجاد مجالات تطبيقية خاصة، وإبداع استعمالات مميزة، وإنتاج بيداغوجيات جديدة تدمج الوسيلة في ممارسة فعلية، والتي تصفي في النهاية الجانب الإنساني على هذه الوسيلة التي لم تكن أصلا معدة لذلك»⁽²⁾. ويمكن لهذه الوسائل الحديثة أن تقدم لنا عالما افتراضيا تلعب فيه الصورة بأنواعها دورا أساسيا، بحيث تصبح برزخا بين الواقع الموضوعي والواقع الافتراضي الذي نستخدمه لتقريب العديد من المفاهيم والتعلمات. وتتحوّل عملية إنتاج وتفعيل الصورة عن طريق الحاسوب من صميم فنون الأنفوغرافيا.

فنون الأنفوغرافيا : يعتمد فن الأنفوغرافيا على توظيف الحاسوب في إنتاج صور بصرية. وارتباط الفن بالأنفوغرافيا ليس مجانيا، حيث يبرز جوانب الدقة والإتقان والجمالية في تقديم الإنتاج، إذ لا ينبغي أن ننسى أن الفن لدى اليونان ارتبط بالصنعة tekhné. وقد استعملت تسمية الأنفوغرافيا -حسب موقع «مهن الرسم»- لتشير إلى توظيف المعلوماتية في إبداع الصور بدون التقيد بمجال محدد ولا تخصص مهاري مهني محدد. فهي تقنية مستعرضة تصلح لمجالات عدة. والأنفوغراف يصمم جميع أسناد التواصل البصري باستعمال الحاسوب والتطبيقات الرقمية بدل القلم، وغالبا ما يكون دوره هو ترتيب المحتويات وتشكيلها ووضعها في المشهد من أجل إنشاء مجموعة مقروءة وجذابة⁽³⁾. وما لاشك فيه هو أن الأنفوغرافيا تمنح المدرس إمكانيات أفضل في تقديم المعلومة بنجاحة وبشكل مبين structuré، وفي تجويد ممارسته المهنية. فالصورة بالأنفوغرافيا وسيلة لتقديم المعطيات بصريا بطريقة جذابة ومغرية، تقدم مجموعة من البيانات والمبيانات والجداول الكرافيكية (وننبه إلى أن الإفراط في استعمالها بشكل عشوائي قد يشتت الانتباه ويزيغ عن القصد).

المعينات الديدكتيكية الحديثة وتوظيف الأنفوغرافيا نموذجاً.

لنأخذ الصورة الرقمية المنتجة أنفوغرافيا كنموذج ديدكتيكي، فهي تلعب الدور الأيقوني البصري الذي يماثل

من المتوقع أن يتغير كليا التعاطي مع الوسائل التعليمية بشكلها التقليدي والتي ستصير عاجزة عن تحقيق الإنسان المنشود والمندمج في المهام والوظائف المستقبلية. علما بأن عدم امتلاك هذه الكفايات من شأنه أن يزيد من الاقصاء الاجتماعي بل قد يتطور إلى تأثير مجتمعي يتسبب في اتساع ما يسمى بالهوة الرقمية. والتي يمكن تعريفها بأنها : «الاختلاف بين الأفراد والدول والمجموعات الجغرافية في مستويات التطور الاقتصادي والاجتماعي وفرص وصولهم إلى مجتمع المعلومات واستخدام واسع للإنترنت في مختلف النشاطات. وتُقاس الفجوة الرقمية بمؤشرات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومعدلات انتشار الهاتف المحمول والإنترنت واستخدامها. ولفهم الفجوة الرقمية العالمية وتحليلها ينبغي معرفة التباين في مستويات تطور مجتمع المعلومات بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية (...). وقياس هذه الفجوة ومراقبتها يعتمد على أداة إحصائية مركبة هي مؤشر تنمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال»⁽¹⁾.

وتعني أيضا بتبسيط شديد وجود تفاوت على مستوى استعمال وإنتاج التكنولوجيا الرقمية، قد يشكل عائقا في تنمية المجتمع مقارنة مع مجتمعات تطورت على مستوى حيازة تكنولوجيا الرقمنة والمعلومات والاتصال.

لهذا فمن الضروري بناء المناهج الدراسية على تعلمات تدمج هذه التكنولوجيا، وتكوين مدرسين أكفاء على مستوى التعامل معها.

المعينات الديدكتيكية الحديثة : المقصود بالمعينات الديدكتيكية الحديثة تلك الوسائل القائمة على توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة المبتكرة التي من شأنها أن تساهم في تجويد الممارسة التربوية. ولا شك في أن استعمال هذه المعينات من شأنه أن يؤثر بعمق في أداء المدرسين، «حيث يصبح المدرس مدعوا إلى تجاوز الدور التقليدي لنقل المعارف إلى ممتلك للتكنولوجيا (technologue) وبالتالي يتحول الفعل التربوي فعلا تكنولوجيا technologie de l'action éducative. إن التكنولوجيا الحديثة التي يتم استيرادها إلى

(1) الشيخ علي سمير. مجتمع المعلومات والفجوة الرقمية في الدول العربية. مجلة جامعة دمشق - ص. 349، المجلد - 30 العدد 1 و 2 / 2014.

(2) Mottet Gerard - La Technologie Éducative pour une optique recentrée - p. 7, Revue française de pédagogie - n° 63 Année 1983.

(3) Aymeric Hays-Narbonne

<https://www.lesmetiersdudessin.fr/quest-ce-quun-infographiste/> consulté Le 15 septembre 2018

تعمل على إشباع الرغبة في الإبداع، وتشجع العقل على العمل بطريقة جديدة مبتكرة»⁽²⁾.

قامت الدراسة من الناحية الإجرائية بإعداد برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى المتعلمين بالمستوى السادس، وكشفت النتائج القياسية عن وجود أثر إيجابي من خلال استخدام الحاسب الآلي كوسيلة مساعدة في تدريس التربية الفنية في جميع مراحل التعليم. وقد تبني الباحث منهجا تجريبيا إحصائيا طبقه على عينة من متعلمي المستوى السادس الابتدائي بلغ عددهم 38 متعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج الحاسوبي وعددها 19 متعلما، بينما المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة المعتادة وعددها 19 متعلما. وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في المهارات لصالح المجموعة التجريبية. وقد كان للبرنامج الحاسوبي المقترح فاعلية عالية ناتجة عن أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الفني لدى المتعلمين.

بعد أن أثبتنا من خلال هاتين الدراستين أهمية التكنولوجيا الحديثة في مجالات التدريس وخصوصا في اعتماد البرام والتطبيقات التي تنتج أعمالا أنفوغرافية وصورا ذات بعد فني وديجيتيكي، ننتقل إلى استعراض الجهاز المفاهيمي الذي اشتغلنا به.

التكنولوجيا الرقمية: هي وفق تعريف لاروس «مرتبطة بالرقم ومثلة بالرقم، وهي أيضا ما يقيم ويترجم بالرقم أو بالكلم... وهي تقابل في الجانب المعلوماتي ما هو تماثلي إذ تقدم المعطيات بشكل رقمي»⁽³⁾. والمقصود بالتكنولوجيا الرقمية استخدام الحواسيب اللوحية والهواتف الجوالة والحواسيب المحمولة والشخصية والأترنت... وهي تتطلب كفايات لاستغلال منافعها ومواكبة ما يلحقها من تطور، إذ لم يعد بالإمكان الاندماج في التطور المتسارع للإنسانية دون إعمال هذه التكنولوجيا، على أساس أن المدرسة أصبحت مجبرة على تنمية كفايات المتعلمين في هذا المجال.

التركيز عند الراشد تتراوح بين 7 و10 دقائق. وهنا تبين الباحثة نجاعة التعلم الغامر الذي يسمح بخلق مواقف التعلم والمحاكاة والتتبع من خلال الواقع الافتراضي، ومن ثمة وضع الناس في مواقف حقيقية دون قيود الواقع (اللوجستية، مخاطر الفشل...). وهذا يعتمد فهما جيدا لعمليات الدماغ وتفعيل التكنولوجيا الحديثة. وتلخص الصورة الأنفوغرافية التالية «التعلم الغامر» في علاقته مع أنواع أخرى من التعلم⁽¹⁾:

	الإثارة والاهتمام Attention	التجريب Expérimentation	اللعبية Gamification	التكرار Répétition	الانفعال Emotion
بالقوسج Classroom	●	●	●	●	●
عن طريق بونك MOOC	●	●	●	●	●
بالتعلم الغامر Immersive Learning	●	●	●	●	●

ومن الدراسات التي لامست الموضوع أيضا دراسة عبد الله الزهراني التي ركز فيها على استخدام برنامج حاسوبي في التربية الفنية. وقد بينت أهمية التربية الفنية بوصفها مادة من المواد التربوية التي تسهم في تحقيق التكامل في شخصية المتعلم(ة)، وكذا في توجيه الأفراد للنمو فكريا وجماليا. كما أظهرت أن من بين الدواعي للبحث في هذا الموضوع، اعتماد المدرسين على الطريقة المعتادة في التدريس التي لا تساعد على تبسيط المادة لتناسب مستوى المتعلمين. إذ أن تدخل المدرس المباشر في تعليم الرسم يلغي في كثير من الأحيان حرية المتعلم(ة) في التعبير، وتعوده على التقليد والاستنساخ عوض الابتكار وإبراز الذات.

لقد اعتمدت هذه الدراسة بدورها على دراسات سابقة دقت في الإمكانيات التي تمنحها «استخدامات برامج الحاسب الآلي التعليمية في التربية الفنية. فهي تتيح للطالب ممارسة التفكير والتجريب والاكتشاف، وتنمي الدافعية للتعبير الفني، وتوفر مجموعة لا نهائية من الأشكال والألوان. كما

(1) <http://www.wethetalent.co/fr/formation-education/infographie-lapprentissage-en-immersion-totale>.

(2) الطجمان الزهراني عبد الله محمد مبارك، برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ص. 17، رسالة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية. 1431هـ، الرابط :

<https://www.manaraa.com/upload/8847669e-dfaa-4d7a-92fe-9266dc950256.pdf>

(3) <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253>

مع الكثير من الصور الرقمية (عصر الصورة)، ما تزال ممارستنا التربوية «عمياء» تتجاهل المجال البصري وزخمه الافتراضي.

فالأمر يتعلق إذن بتوظيف التكنولوجيا الرقمية، وبالخصوص الفنون البصرية والأنفوغرافيا التي تعنى برسم الصور، تابتة كانت أو متحركة، وحوسبتها. وهذا يدفع بلا شك إلى التفكير في مواصفات المدرس الذي أضحى في حاجة إلى إيماء كفايات ديدكتيكية تجمع بين البيداغوجي والتقني، والتساؤل عن الأثر الإيجابي الذي يمكن أن تحدثه التكنولوجيا الحديثة - ولاسيما الأنفوغرافيا- في التعليم.

وقد تناولت هذا الموضوع دراسات وأبحاث كثيرة لا نرى ضيرا في استعراض بعضها.

الدراسات العلمية التي عالجت الموضوع :

من الدراسات التي عنيت بهذا الموضوع، هناك دراسة أوريلي تروشي Aurélie Truchet حول التعلم بتجربة الواقع الافتراضي، والتي يكون فيها المتعلم هو البطل. وقد أطلق على هذا النوع من الدراسة اسم «immersive learning»، وتقوم على رقمنة النماذج البيداغوجية، والاستفادة من الوسائل الجديدة التي تغير العلاقة بين المتعلم وطرق تكوينه، وتزيد من إغناء ونجاعة تعلماته⁽¹⁾.

إن «التعلم الغامر» كما يسمونه أفادنا في فهم جانب من المسار البيداغوجي الذي تتجه إليه الوسائل التعليمية الحديثة والتي ستغير كل أشكال العلاقة التعليمية، حيث طرح الباحثة سؤالا أوليا : «لماذا التعلم الغامر ؟» وتحيب عن ذلك عبر وضع خطاطات تختزل فيها العملية التعليمية التعلمية برسم أشكال أنفوغرافية تشرح وتوضح حدوث التعلم الغامر، هذا الذي يبنى على وضعيات تعليمية متحكم فيها بفضل الواقع الافتراضي. لقد اعتمدت في ذلك على دراسة قديمة لإينكههاوس 1880 حول التذكر بين نسبة النسيان تزداد كلما ابتعدنا عن الموضوع وذلك في حدود 90% من المعطيات في حدود شهر. وإلى جانب مشكل التذكر، هناك مشكل آخر يرتبط بإثارة الانتباه والجاذبية. ذلك أن عملية

السؤال الإشكالي التالي : ما أثر التكنولوجيا الحديثة وفنون الأنفوغرافيا في تجديد وتجويد الممارسة الديدكتيكية - الصورة الأنفوغرافية نموذجاً - ؟

لقد كانت وراء اختيارنا لهذا الموضوع دواع كثيرة، من بينها سياق الندوة الذي ركز على الإصلاح والتجديد في الممارسات التعليمية/التعليمية والتدبيرية. إذ كشفت لنا تجربتنا الطويلة في تكوين الأساتذة والمدرسين عن وجود نقص واضح في التعاطي مع الوسائل الديدكتيكية الحديثة، الرقمية منها بخاصة، وفي استخدامها في بناء المفاهيم التعليمية، وفي إنتاج المعينات التعليمية وكيفية توظيفها، وكذا في تيسير الاشتغال الديدكتيكي والتفاعلي، الذي يبقى غائبا.

إن إدماج التكنولوجيا الحديثة في الممارسات الصفية، ونحن في مطلع الألفية الثالثة، يعد أمرا ملحا. ذلك أن الوسائل الديدكتيكية إن كانت تقتصر في الماضي على السبورة السوداء والكراريس والكتب ... فإن الظروف العصرية أضحت مغايرة من حيث كثرة المعلومات وغناها ومن حيث الفئة المستهدفة بالتعليم التي نشأت على وسائل الاتصال الحديثة والألعاب الرقمية.

من الصعوبة بمكان أن نعثر في مدرستنا كلاما عن توجه رسمي يخطط لممارسة جديدة ومغايرة للنمط التقليدي في توظيف الوسائل التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة، على الأقل في مناهجنا التكوينية الحالية. وقد يرى العديد من المدرسين استحالة توفير وسائل الاشتغال التكنولوجية الحديثة في مؤسساتنا التي تفتقر إلى أبسط الشروط التعليمية. ولعل ما يمكن عمله هو محاولة تبسيط هذه الوسائل وتوفيرها كالداتا شو data show والحواسيب...

يتوفر معظم المدرسين على هواتف ذكية وحواسيب. كما أن المؤسسة مسؤولة عن توفير هذا العتاد التربوي والذي أصبح ضرورة مثلما كانت عليه السبورة السوداء. ونرى أن اللحاق بالتكنولوجية الحديثة في التعليم ليس ترفا بقدر ما هو حاجة ملحة. في الوقت الذي بدأت الدول المتقدمة منذ مدة طويلة في استعمال السبورات التفاعلية والألواح الذكية، والتعامل

(1) Aurélie Truchet, 12 octobre 2017

<https://rh-droit-social.efe.fr/2017/10/12/immersive-learning>

فنون الأنفوغرافيا وحوسبة المعينات الديدكتيكية

المصطفى المودني

مختبر : *Didactique, Littérature, Langage, Art et Tice*
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، الفينطرة
elmoudnielmostafa@gmail.com

ملخص المداخلة :

- فنون الأنفوغرافيا وتوظيفها في التدريس.
- إنتاج الصورة التربوية أنفوغرافيا.
- ملخص دراسة تجريبية : قراءة في النتائج.
- بيليوغرافيا وويبوغرافيا.

كلمات مفتاحية : الفنون البصرية، التكنولوجيا الرقمية، فنون الأنفوغرافيا، المعينات الديدكتيكية الحديثة.

تروم هذه المداخلة إبراز أهمية الوسائل التكنولوجية الحديثة في تجديد الممارسة التربوية وتجويدها، وبالخصوص المعينات التربوية التي تعتمد الصورة الأنفوغرافية، وكيفية إنتاجها واستعمالها، مع اقتراح بعض الحلول التي تمكن الأساتذة المتدربين من توظيف فعال للصورة الأنفوغرافية، وتعينهم على حل بعض الصعوبات الديدكتيكية.

تقديم :

إن المتبع للشأن التعليمي والتكويني للمدرسين يختلف أسلاك التعليم لا بد أن يلاحظ وجود غياب واضح لتوظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة من حواسيب وهواتف ووسائل العرض، في الممارسات الصفية، رغم نجاحها في اختراق فئات عريضة من المجتمع، ولاسيما فئة المتعلمين، وتغلغلها في كثير من مناحي الحياة التي غدت تعتمد على الحوسبة والرقمنة.

وفي موضوعنا هذا سنتطرق في البداية إلى الحضور الكبير للتكنولوجيا الحديثة في مختلف مناحي حياتنا، لنمر بعد ذلك إلى غرضنا الأساس الذي يتعلق بتوظيف هذه الوسائل في الممارسة الصفية في شكلها البيداغوجي، العلائقي والديدكتيكي، وأثرها في تجويد التعليمات. بطرح

لا شك أننا نعيش طفرة معلوماتية خلخلت كل الأنماط التربوية التقليدية، ومن ثمة غيرت الأدوار والمهام والعلاقات بين المدرس والمتعلم والمحتوى. وقد جعل هذا الممارسة الديدكتيكية بحاجة -وأكثر من أي وقت مضى- إلى مدرس يجمع بين الجانب البيداغوجي والجانب التقني مع الإلمام بالعوالم الرقمية، والتبصر في تخطيطه وتدييره وتقويمه ومعالجته لمختلف الوضعيات التعليمية التعلمية.

المحاور الأساسية :

- تقديم.
- دراسات علمية سابقة.
- التكنولوجيا الرقمية.
- المعينات الديدكتيكية الحديثة.

مراجع :

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، المملكة المغربية، النسخة الإلكترونية PDF. [www.crmefcasablancasettat.org](http://www.crmefcasablancasettat.org/crme/casablancasettat.org) /مراجع / الميثاق-الوطني-للتربية-والتكوين /
- رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي النسخة الإلكترونية PDF. www.men.gov.ma/Ar/Documents/Vision_strateg_CSEF16004.pdf
- وزارة التربية الوطنية، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009 - 2012، النسخة الإلكترونية PDF. www.mediafire.com/file/89pcaoqpyypj37/SYNTHES_AR.pdf
- وزارة التربية الوطنية، 2012، منظومة التدبير المدرسي مسار، دليل الاستعمال، مديرية إدارة منظومة الإعلام.
- وزارة التربية الوطنية، 2016، منظومة التدبير المدرسي مسار، دليل الاستعمال، الصيغة الجديدة، مديرية إدارة منظومة الإعلام. www.educaprof.com/2016/11/blog-post_85.html

- إن تطوير وتحسين منظومة مسار رهين بتوفير مجموعة من الخدمات تتعلق بـ :
- تدبير المجالس واستثمار تقاريرها وتوصياتها ؛
- التعامل بالمذكرات الداخلية والولوج إلى الموارد الرقمية وتصميمها ؛
- توفير دفاتر نصوص رقمية ؛
- فضاءات خاصة بالبرامج والمقررات والمراجع المعتمدة ؛
- كل ما يتعلق بالتدبير المالي وتتبع الشراكات والمحاسبة ؛
- خدمة الاطلاع على دفاتر النصوص ومعرفة محاور الدروس وإمكانية اطلاع الآباء عليها ؛
- تكوين العنصر البشري في حسن تدبير منظومة مسار واستثمارها ؛
- تعميق البحث حول مدى تأثير منظومة مسار على التدبير التربوي بالمؤسسات التعليمية العمومية وخاصة فيما يتعلق بنتائج المتعلمين واستثمارها ؛
- بحث العلاقة بين خدمات منظومة مسار وتفعيل وتتبع مشروع المؤسسة.

- الاستفادة من تكوينات خاصة بتدبير منظومة مسار تلبّي حاجات الأطر الإدارية ؛
- توفير التجهيزات المتعلقة بالاستعمال السلس للمنظومة ؛
- إمكانية ولوج المنظومة بشكل ميسر في جل الأوقات .
- 3 - أما الفرضية الثالثة فقد أكدت الدراسة أن مواقف الفاعلين الإداريين من منظومة مسار جاءت ايجابية بحيث أثبتت درجة رضاهم عن الخدمات التي تقدمها، كما أنها تستجيب لحاجات معظمهم، رغم محدودية مساهماتهم بالمقترحات في الفضاء المخصص لذلك .

اقتراحات :

- العمل على مضاعفة التكوين لمواكبة المستجدات التي تعرفها منظومة مسار ؛
- مراجعة بعض الخدمات التي توفرها المنظومة على سبيل المثال تتبع الغياب، يجب أن يشمل حتى العاملين بالمؤسسة، بغية تيسير وتسهيل مسك واستثمار المعطيات ؛
- إضافة خدمات أخرى لها علاقة بالتدبير التربوي (مثلا تعبئة دفاتر النصوص) ؛
- توفير وتجديد العتاد المعلوماتي ؛
- تقوية الصبيب، وتأمين الشبكات المحلية للمؤسسات ؛
- تخصيص موظف متفرغ لتدبير منظومة مسار على صعيد المؤسسة التعليمية ؛
- إغناء العمليات المرتبطة بتتبع ومراقبة مختلف عمليات التدبير الإداري والتربوي والمالي .

توصيات

من خلال النتائج التي تضمنتها الدراسة يمكن التوصية

بـ :

- تعميق البحث والدراسة حول دور منظومة مسار في تحسين جودة التدبير الإداري و التربوي للمؤسسات وفتح آفاق للبحث عن سبل توسيع خدماتها ؛

أما مؤشر مدى استجابة منظومة مسار لحاجات المدير التربوي فقد عبر جميع المستجوبين عن استجابة منظومة مسار لحاجاتهم التدييرية ، إنما 52% منهم أكدوا ذلك بشكل صريح و48% أشاروا إلى أن الأمر يتم أحيانا .

يتضح مما سبق أن الغالبية المطلقة من الإداريين راضية عن الخدمات التي تقدمها منظومة مسار نظرا لاستجابتها لحاجات الإداريين في مجال التدبير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية. وإذا ما استثنينا مؤشر المساهمة بمقترحات في الفضاء المخصص لمنظومة مسار يمكن قبول فرضية أن جودة التدبير الإداري لها علاقة بمواقف الفاعلين من منظومة مسار .

9 - خلاصات واقتراحات وتوصيات

خلاصات :

انطلاقا من قراءة وتحليل النتائج المرتبطة بكل فرضية، تم قبول الفرضيات الثلاث :

- الفرضية الأولى : إن تحسن التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية العمومية مرتبط باعتماد منظومة مسار من طرف وزارة التربية الوطنية ؛
- الفرضية الثانية : إن جودة التدبير الإداري مرتبطة بإجراءات تنزيل منظومة مسار ؛
- الفرضية الثالثة : إن مواقف الفاعلين من منظومة مسار لها علاقة بجودة التدبير الإداري .

1 - فيما يتعلق بالفرضية الأولى فقد أثرت منظومة مسار إيجابا على التدبير الإداري من خلال : تسريع العمليات المرتبطة بمسك تنقيط المراقبة المستمرة، وتتبع الغياب، واستخراج الشواهد المدرسية، والتقليل من إمكانية الخطأ في إنجاز العمليات الإدارية، وتوفير إمكانية تتبع ومراقبة الأعمال الإدارية، وسهلت التواصل مع آباء وأولياء التلاميذ .

2 - بالنسبة للفرضية الثانية فالدراسة أكدت أن تفعيل منظومة مسار يتطلب مايلي :

- الكفايات المتعلقة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؛

من استعمال المنظومة بشكل سلس لم يؤكد هذا المؤشر إلا 30% ونفيه من لدن 63%.

أظهرت النتائج أن التجهيزات المتوفرة في المؤسسات التعليمية لا تمكن من الاستعمال السلس لمنظومة مسار ويعود ذلك من خلال ملاحظات ميدانية ونقاشات جانبية مع المستجوبين، إلى عدم السعي إلى تجديد العتاد المعلوماتي وصيانتها والاكتفاء فقط بما يقدم من طرف الجهات الوصية. وذلك ينم عن سيادة الطابع الإداري الصرف وغياب خطط التجديد والعمل بالمشاريع والشراكات التي تضمن للمؤسسات التعليمية روح الإبداع والعتاء.

إن انعدام تأكيد تحقق ولوج منظومة مسار بشكل ميسر في جميع الأوقات، وتدني نسبة تحقق أن التجهيزات المتوفرة حالياً بالمؤسسة تمكن من استعمال المنظومة بشكل سلس، مؤشرا يؤكدان أن تنزيل منظومة مسار رافقته بعض الصعوبات مما يؤثر لا محالة على جودة التدبير الإداري. وبالتالي نقبل فرضية أن جودة التدبير الإداري مرتبطة بإجراءات تنزيل منظومة مسار.

8-3-3- اختبار صحة الفرضية الثالثة :

الفرضية	مؤشراتها	نعم	أحيانا	لا
جودة التدبير الإداري لها علاقة بمواقف الفاعلين من منظومة مسار	الرضا عن الخدمات التي تقدمها منظومة مسار	83%	17%	0%
	المساهمة بمقترحات في الفضاء المخصص لمنظومة مسار	10%	34%	56%
	مدى استجابة منظومة مسار لحاجات المدبر التربوي	52%	48%	0%

بلغت نسبة رضا الفاعلين الإداريين عن الخدمات التي تقدمها منظومة مسار 83% ؛ في حين نفي 56% منهم أية مساهمة بمقترحات في الفضاء المخصص لها ولم يؤكد ذلك بالإيجاب إلا 10% منهم ؛ العديد من المدبرين لا يساهمون باقتراحاتهم في الفضاء المخصص بمنظومة مسار، وأحد الأسباب التي تقف وراء ذلك إحساسهم بعدم جدوى مقترحاتهم وملاحظاتهم لكونها لن تؤخذ بعين الاعتبار في تحسين المنظومة، هذه التمثلات تركيبتها تجاربهم السابقة بخصوص محطات التغيير التي عاشتها المنظومة التربوية.

أكدت الأطر الإدارية المستجوبة بالإيجاب بنسب تتراوح بين 80% و90% أن منظومة مسار : تسرع العمليات المرتبطة بمسك تنقيط المراقبة المستمرة، واستخراج الشواهد المدرسية، وتقلل من حدوث الخطأ في إنجاز العمليات الإدارية اليومية؛ وتمكن من تتبع ومراقبة الأعمال الإدارية؛ وأكدت كذلك بـ 77% تسهيلها لعملية تواصل الإدارة مع الآباء ؛ أما مؤشر تسريع العمليات المرتبطة بتتبع الغياب فقد أكده 51% من المستجوبين مقابل نفيه من لدن 40%.

إن تراجع نسبة درجة تسريع مسار للعمليات المرتبطة بتتبع الغياب تتداخل فيها مجموعة من العوامل، أهمها كثرة حالات الغياب بالمؤسسات التعليمية، وصعوبة تعبئتها مباشرة في منظومة مسار.

وإجمالاً فإن الفرضية الأولى المتعلقة بالأثر الإيجابي لمنظومة مسار على التدبير الإداري تحققت بنسبة 79%، وذلك بفضل العمليات المرتبطة بمسك تنقيط المراقبة المستمرة وتتبع الغياب واستخراج الشواهد وتقليله من إمكانية الخطأ.

8-3-2- اختبار صحة الفرضية الثانية :

الفرضية	مؤشراتها	نعم	أحيانا	لا
جودة التدبير الإداري مرتبطة بإجراءات تنزيل منظومة مسار	منظومة مسار تتطلب كفايات مرتبطة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	88%	00%	12%
	الاستفادة من تكوين خاص بتدبير منظومة مسار	65%	00%	35%
	ولوج منظومة مسار يتم بشكل ميسر في جميع الأوقات	00%	72%	28%
	التجهيزات المتوفرة حالياً بالمؤسسة تمكن من استعمال المنظومة بشكل سلس	30%	07%	63%

أكد بالإيجاب 88% من المستجوبين بأن منظومة مسار تتطلب الكفايات المتعلقة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ؛ و65% منهم استفادوا من تكوين خاص بتدبير منظومة مسار ؛ أما الولوج إليها بشكل ميسر في أي وقت فقد نفاه 28% من المستجوبين ولم يؤكد أحدهم بتاتا، مقابل 72% أشاروا إلى أنه أحيانا يمكن الولوج إلى المنظومة بشكل ميسر. بالنسبة للتجهيزات المتوفرة حالياً بالمؤسسة التي تمكن

مؤشراتها	الفرضية
تسريع للعمليات المرتبطة بمسك المراقبة المستمرة	1- تحسن التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية العمومية مرتبط باعتماد منظومة مسار من طرف وزارة التربية الوطنية
تسريع للعمليات المرتبطة بتتبع الغياب	
تسريع للعمليات المرتبطة باستخراج الشواهد المدرسية	
توفير لإمكانية تتبع ومراقبة الأعمال الإدارية	
تسهيل تواصل الإدارة مع الآباء	
تقليل من إمكانية الخطأ في إنجاز العمليات الإدارية اليومية	
تتطلب منظومة مسار كفايات مرتبطة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الاستفادة من تكوين خاص بتدبير منظومة مسار	2- جودة التدبير الإداري مرتبطة بإجراءات تنزيل منظومة مسار
ولوج نظام مسار يتم بشكل ميسر في جميع الأوقات	
التجهيزات المتوفرة حالياً بالمؤسسة تمكن من استعمال المنظومة بشكل سلس	
الرضا عن الخدمات التي تقدمها المنظومة	3- جودة التدبير الإداري لها علاقة بمواقف الفاعلين من منظومة مسار
المساهمة بالمقترحات في الفضاء المخصص بمنظومة مسار	
مدى استجابة منظومة مسار لاحتياجات المدير التربوي	

8-3- تفريغ البيانات وتحليل النتائج

8-3-1- اختبار صحة الفرضية الأولى :

الفرضية	مؤشراتها	نعم	أحيانا	لا
تحسن التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية العمومية مرتبط باعتماد منظومة مسار من طرف وزارة التربية الوطنية	تسريع للعمليات المرتبطة بمسك المراقبة المستمرة	90%	03%	07%
	تسريع للعمليات المرتبطة بتتبع الغياب	51%	09%	40%
باعتماد منظومة مسار من طرف وزارة التربية الوطنية	تسريع للعمليات المرتبطة باستخراج الشواهد المدرسية	87%	00%	13%
	توفير لإمكانية تتبع ومراقبة الأعمال الإدارية	81%	09%	10%
تسهيل تواصل الإدارة مع الآباء	تسريع للعمليات المرتبطة باستخراج الشواهد المدرسية	77%	13%	10%
	تقليل من إمكانية الخطأ في إنجاز العمليات الإدارية اليومية	90%	00%	10%

8 - نتائج العمل الميداني :

8-1- عينة الدراسة :

كما سبقت الإشارة إلى ذلك فقد اخترنا المديرية الإقليمية سيدي البرنوصي لإجراء هذه الدراسة بحكم أنها مجالاً لممارسة أطر الإدارة التربوية المتدربة لتدريبيهم الميدانية. وتم اعتماد برنامج إكسيل Excel في معالجة المعطيات.

توزيع مؤسسات التعليم العمومي بالمديرية الإقليمية سيدي البرنوصي

المقاطعة	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي الإعدادي	التعليم الثانوي التأهيلي
سيدي البرنوصي	21	6	6
سيدي مومن	44	22	16
مجموع المديرية الإقليمية	65	28	22

المصدر : دليل المديرية الإقليمية سيدي البرنوصي، 2016

توزيع عينة الدراسة حسب الأسلاك المدرسية والمهام

السلك	عدد المديرين	عدد الحراس العامين/النظار	عدد الموظفين بالمديرية الإقليمية
الابتدائي	10	00	08
الثانوي الإعدادي	06	12	
الثانوي التأهيلي	10	28	
المجموع	26	40	08

المصدر : عمل ميداني، مارس 2017

8-2- ضبط مؤشرات الدراسة :

تم تجميع معطيات تتعلق بالمؤشرات التي يمكن أن تقدم صورة واضحة حول مدى تأثير منظومة مسار على التدبير الإداري وفق الفرضيات الثلاث السابقة وهي كالتالي :

◆ قرار آخر السنة :

تمكن وحدة قرار آخر السنة الدراسية من تدبير نتائج مختلف الأقسام والمستويات الدراسية، كما يسمح بنقل تلامذة السنة السادسة ابتدائي إلى السنة الأولى إعدادي، وتوجيه تلامذة السنة الثالثة إعدادي والسنة الأولى والثانية تأهيلي.

◆ الانتقالات :

تمكن هذه الوحدة من تدبير تحويلات التلاميذ واستقبالهم، ويمكن للتحويل أن يكون إشهاديا أو جماعيا، في حالة ما إذا كان تحويل التلاميذ جماعيا، يقوم المستخدم من المؤسسة المعنية بتحديد مجموعة التلاميذ المراد تحويلهم إلى مؤسسة أخرى وتصنيفهم حسب القسم والمستوى الدراسي.

◆ توزيع وإعادة تسجيل التلاميذ :

- بناء على نتائج السنة الفارطة، يتم تحيين بيانات المستوى الدراسي ؛
- يمكن للمستخدم أن يوزع التلاميذ في الأقسام من خلال هذه الوحدة ؛

- في بداية السنة الدراسية، يقوم المستخدم بتحديد التلاميذ الذين أعادوا التسجيل في المؤسسة وتصنيفهم حسب المستويات الدراسية.

◆ وحدة بيانات التلاميذ :

تمكن هذه الوحدة من تحيين بيانات التلاميذ خلال السنة الدراسية حسب الحاجة :

- البيانات الشخصية للتلاميذ (معلومات عن التلميذ، ولي التلميذ، مغادرة محتملة...)
- بيانات متعلقة بالتمدرس (مساره الدراسي، التوجيه) ؛
- بيانات متعلقة بخدمات الدعم للتلميذ (الدعم البيداغوجي، الدعم الاجتماعي).

◆ وحدة الدعم الاجتماعي والبيداغوجي :

- تمكن هذه الوحدة من إدخال البيانات المتعلقة بخدمات الدعم الاجتماعي والبيداغوجي للتلاميذ.

<p>خدمات التمدرس والتقييم - يوليو 2013</p> <p>- فضاءات المؤسسات :</p> <p>• خدمات بخصوص ملف التلميذ وتقييمه؛</p> <p>• خدمات التدريس : المحتوى البيداغوجي/ الموارد الرقمية.</p>	<p>الإحصاء- أبريل 2013</p> <p>• تعداد البنيات التحتية وخدمات الإقامة والإطعام، وخدمات الدعم التربوي والاجتماعي.</p>	<p>المرحلة الثالثة</p>
<p>خدمات التمدرس والزمن المدرسي : نونبر 2013</p> <p>- فضاءات المؤسسة :</p> <p>• استعمال الزمن</p> <p>• تتبع التغييات والتأخرات</p> <p>• الإعفاء من التربية البدنية</p> <p>• دفتر النصوص</p>	<p>الموارد البشرية والزمن المدرسي : شتنبر - نونبر 2013</p> <p>• تدبير استعمالات الزمن ؛</p> <p>• التدبير البيداغوجي للموارد البشرية والتغييات ؛</p> <p>• تتبع ملف التلميذ ؛</p> <p>• تتبع التغييات والتأخرات.</p>	<p>المرحلة الرابعة</p>

المصدر : مقتطف من وثيقة حول : تقديم مشروع مسار للتدبير المدرسي، مديرية إدارة منظومة الإعلام، واردة في : educadmi.com/blog/e-monsite.com، موقع خاص بالجمعية الوطنية للحراس العامين والنظار ومديري الدراسة ورؤساء الأشغال.

7-4- وظائف منظومة مسار : (1)

تتكون منظومة مسار لتدبير التمدرس من الوحدات الآتية :

◆ وحدة إدخال البيانات

- تمكن هذه الوحدة من إدخال الحد الأدنى من بيانات التلاميذ في مؤسسة تعليمية، ويتم تصنيفهم حسب القسم والمستوى الدراسي ؛
- يتم إدخال بيانات التلاميذ مرة واحدة في البرنامج عن طريق هذه الوحدة ؛
- يستطيع المستخدم من خلال لائحة الأسماء المزدوجة التحكم بالبيانات التي يتم إدخالها.

(1) وزارة التربية الوطنية، 2012، منظومة التدبير المدرسي مسار، دليل الاستعمال، مديرية إدارة منظومة الإعلام، ص. ص : 4 - 5.

7- التعريف بمنظومة التدبير المدرسي «مسار»

3-7- سمات منظومة التدبير المدرسي «مسار» ومراحل

تطويرها :

1-7- السياق العام لمنظومة «مسار»

يأتي مشروع منظومة التدبير المدرسي ضمن سياقات متعددة :

- التوجيهات الحكومية لسنة (2012)، بجعل المؤسسة التعليمية في قلب اهتمامات قطاع التعليم المدرسي وكذا تعزيز دور الحكامة في النظام التربوي ؛
- مخطط التنمية الاستراتيجي لوزارة التربية الوطنية (2013 - 2016)، من خلال أهداف مسطرة تروم تطوير وإرساء نظام معلومات متكامل ومندمج يشمل جميع مجالات التسيير والتدبير انطلاقا من المؤسسة التعليمية إلى الإدارة المركزية مرورا بالمديرية الإقليمية والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ؛
- سياسة الحكومة الرامية إلى تطوير الحكومة الالكترونية E-Gouvernement، إذ يعتبر مشروعا استراتيجيا وذا أولوية قصوى بالنسبة للوزارة في مجال تطوير خدمات إلكترونية للتلاميذ وأولياء أمورهم .
- مقتضيات المخطط الاستراتيجي لمنظومة الإعلام للميدان البيداغوجي (2012 - 2014)، والذي يجعل من المتعلم صلب اهتمام منظومة إعلام التربية والتكوين، ومن المؤسسات التعليمية المنطلق الأساس لتطوير هذه المنظومة .

2-7- الأهداف العامة لـ «مسار» :

ويهدف مشروع «مسار» إلى إرساء طرق عمل جديدة للتدبير والتواصل بالمؤسسات التعليمية من خلال مكونين أساسيين :

- التدبير المعلوماتي للمؤسسات التعليمية، ويخص التتبع الفردي للتلاميذ وتقييمهم وتدبير الزمن المدرسي والبنىات التربوية وتدبير عمليات الدعم الاجتماعي ؛
- تطوير الخدمات الإلكترونية لفائدة المتعلمين، وتخص تطوير مونوغرافيا المؤسسات التعليمية وإحداث المواقع الإلكترونية الخاصة بها، وإحداث فضاء للتلاميذ وأولياءهم في بوابة الإنترنت للوزارة .

سمات منظومة التدبير المدرسي - المعلوماتية	سمات منظومة التدبير المدرسي - الخدمات الالكترونية
<p>تدبير الدخول المدرسي - دجنبر 2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • نتائج نهاية السنة الدراسية ؛ • التوجيه ؛ • البنية التربوية <p>المرحلة الأولى</p> <ul style="list-style-type: none"> • والقطاعات المدرسية ؛ • تكوين الأقسام، • التسجيل /إعادة التسجيل / إعادة الإدماج ؛ • الانتقال الفردي / الانتقال الجماعي . 	<p>خدمات الإعلام والتواصل - يناير 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • مونوغرافيا المؤسسات التعليمية للعموم ؛ • فضاء التلاميذ / فضاء آباء وأولياء التلاميذ ؛ • البريد الإلكتروني ؛ • مواقع المؤسسات التعليمية: - دليل المؤسسة ؛ - أنشطة المؤسسة - لائحة العطل - مواعيد الامتحانات؛ • الموارد البشرية والبنية التحتية ؛ • الخدمات الاجتماعية : المطعم والداخلية والمنح.
<p>تقييم التلاميذ - فبراير 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • نقط المراقبة المستمرة؛ • النتائج المدرسية. 	<p>خدمات الشؤون التعليمية - مارس 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> - فضاء التلاميذ / فضاء آباء وأولياء التلاميذ؛ • طلب موعد بالنسبة لآباء وأولياء التلاميذ؛ • تواصل بين المؤسسة وآباء وأولياء التلاميذ ؛ • التسجيل الأولي والتوثيق . - مواقع المؤسسات التعليمية العمومية مختلفة حسب الأسلاك التعليمية : • خدمات إخبارية بخصوص ملف التلميذ ومسار التلميذ المدرسي (الشواهد المدرسية) • خدمات : المكتبة/مراكز توثيق داخلية/لائحة الكتب المدرسية

5 - منهجية العمل الميداني :

للتأكد من مدى تحقق المؤشرات الخاصة بكل فرضية على حدة، اعتمدنا استمارة منمطة تم توزيعها على العينة المستجوبة من هيئة الإدارة التربوية في بعض مؤسسات التعليم العمومي بالأسلاك الثلاثة للقطاع المدرسي العمومي بالمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية سيدي البرنوصي، بالإضافة إلى مستجوبين من الموظفين الإداريين العاملين داخل مقر المديرية السالفة الذكر. ثم تفرغ المعطيات وتحليلها، والخروج بخلاصات واقتراحات وتوصيات.

6 - حدود الدراسة وصعوباتها :

6-1- حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

- حدود زمنية : همت الدراسة الموسم الدراسي 2016 / 2017، من نهاية شهر مارس 2017 إلى بداية شهر يونيو من نفس السنة.
- حدود جغرافية : اقتصر البحث على بعض المؤسسات التعليمية العمومية بالمديرية الإقليمية سيدي البرنوصي (26 مؤسسة من أصل 115).
- حدود بشرية : تتكون عينة البحث المستجوبة من رؤساء مؤسسات تعليمية عمومية بالابتدائي والثانوي بسلكيه (الإعدادي والتأهيلي)، وحراس عامون، ونظار، وبعض الموظفين بمقر المديرية الإقليمية السالفة الذكر.

6-2- صعوبات الدراسة :

إن أي بحث يتناول الوقع والتأثير الذي يعكسه إدماج منظومة مسار لتدبير المؤسسات التعليمية العمومية، يطرح صعوبة قياس أثر المؤشرات على العينة المستجوبة، ذلك أن المواقف أو السلوكيات يصعب قياسها وتكميمها، والتعبير عنها في بعض الأحيان من طرف أفراد عينة الدراسة. لذلك تم وضع استمارة منمطة تعتمد قياس نسبة تحقق كل مؤشر من مؤشرات كل فرضية على حدة.

- حداثة المنظومة في الميدان التربوي حيث لم يشرع في تعميمها إلا منذ سنة 2013 ؛

- الوقوف على الصعوبات والمشاكل التي تواجهها منظومة مسار على مستوى الإرساء والتوظيف والاستثمار ؛

- المساهمة في تجاوز الندرة الحاصلة في الموضوع لإثراء نقاش حوله وبالتالي مدد المكتبة التربوية ببحث تربوي حول وقع منظومة مسار على تدبير المؤسسات التعليمية العمومية ؛

- فتح المجال أمام الباحثين والدارسين والمهتمين لاستكمال البحث في الموضوع المثار.

2-3- أهداف الدراسة :

يهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتلخص في :

- التعريف بمنظومة التدبير المدرسي «مسار» ؛
- معرفة مدى مساهمة منظومة مسار في تطوير وتحسين جودة الخدمات الإدارية بالمؤسسات التعليمية ؛
- الوقوف على مدى توفر الإمكانيات لإرساء المنظومة بالمؤسسات التعليمية ؛
- التعرف على دور التكوين المرتبط بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومواقف المدبرين من منظومة مسار في تجويد التدبير الإداري.

4 - فرضيات الدراسة :

سنعالج المشكل المطروح بتمحيص الفرضيات البحثية التالية :

- (1) حسن التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية العمومية مرتبط باعتماد منظومة مسار من طرف وزارة التربية الوطنية ؛
- (2) مدى جودة التدبير الإداري مرتبطة بإجراءات تنزيل منظومة مسار ؛
- (3) مدى جودة التدبير الإداري مرتبطة بمواقف الفاعلين من منظومة مسار.

- ترشيد منظومة الإعلام من أجل تخطيط وتدبير منظومة التربية والتكوين ؛

- وضع منظومة مندمجة للتواصل تنطلق من المؤسسة التعليمية إلى الإدارة المركزية.

4-1- الرؤية الإستراتيجية (2015 - 2030) (2) :

تنص في رافعتها الخامسة عشرة الخاصة بـ : استهداف حكاما ناجعة لمنظومة التربية والتكوين، على إرساء نظام معلوماتي مؤسستي لقيادة المنظومة التربوية وتقييمها وضمان جودتها.

2 - طرح المشكل :

تم الوقوف ميدانيا ببعض المؤسسات التعليمية العمومية بالمديرية الإقليمية سيدي البرنوصي، على بعض التباينات فيما بينها بخصوص تفعيل الأنظمة المعلوماتية الرسمية (MASSAR, ESISE/GRESA).

وتناولت هذه الدراسة أثر اعتماد الأنظمة المعلوماتية على التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية، من خلال حالة منظومة «مسار» MASSAR. وذلك بالإجابة على الأسئلة التالية :

ما هو وقع منظومة مسار على التدبير الإداري ؟ وما هي معوقات الاستعمال الأمثل لهذه المنظومة ؟ وما هو موقف الفاعلين منها ؟

3 - أهمية الدراسة وأهدافها :

3-3- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- معرفة الدور الذي تلعبه منظومة مسار على مستوى التدبير الإداري للمؤسسات التعليمية العمومية ؛

1-1- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) : (1)

أوصى في دعامته العاشرة، الواردة بالمجال الثالث الذي تناول موضوع «الرفع من جودة التربية والتكوين»، بـ : استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، وخاصة في المواد 119، 120 و 121 :

- المادة 119 : «... ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة... على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل...»

- المادة 120 : «تعمل كل مؤسسة للتربية والتكوين على تيسير اقتناء الأجهزة المعلوماتية ومختلف المعدات والأدوات التربوية والعلمية عن طريق الاقتناء الجماعي بشروط امتياز، لفائدة الأساتذة والمتعلمين والإداريين.»

- المادة 121 : «... تعمل سلطات التربية والتكوين على إدماج هذه التقنيات في الواقع المدرسي ... بدءا من السنة الدراسية 2000-2001.»

1-2- الرسالة الملكية الموجهة إلى المشاركين في مناظرة « الإستراتيجية الوطنية لإدماج المغرب في مجتمع الإعلام والمعرفة » بفاس في 2001/04/23 :

جاء فيها : «وحرصا منا على إعداد الأجيال الصاعدة، لتكون قادرة على التحكم في هذه التكنولوجيات الحديثة... فقد جعلنا من التكوين في مجال تكنولوجيات الاتصال والإعلام إحدى الوسائل الأساسية والأهداف المركزية التي يتضمنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين...».

1-3- البرنامج الاستعجالي (2009 - 2012) (2) :

أكد في مشروعه الخامس، من المجال الثالث المخصص لـ : مواجهة الإشكالات الأفقية لمنظومة التربية والتكوين، بـ : وضع نظام معلوماتي عصري وناجع، من خلال :

(1) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص. 38، النسخة الإلكترونية www.crmefcasablancasettat.org/PDF/موارد-ومراجع/الميثاق-الوطني-للتربية-والتكوين.

(2) وزارة التربية الوطنية، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009 - 2012، ص. 77، النسخة الإلكترونية www.mediafire.com/file/89pcaoqypypj37/SYNTHES_AR.pdf

(3) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ص. 47، النسخة الإلكترونية www.men.gov.ma/Ar/Documents/Vision_strateg_CSEF16004.pdf

أثر منظومة التدبير المدرسي «مسار» في تجويد ممارسات الإدارة التربوية

عبد المنعم اعبابو¹، خديجة محضار²، خديجة مرتاج³

¹ المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات

² المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية - سيدي البرنوصي

³ المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية - المحمدية

mounaimababou@gmail.com

MASSAR sur la gestion administrative ? Quels sont les obstacles d'une utilisation optimale de ce système ? Quelle est l'attitude des acteurs concernés par celui-ci ?

Mots clés : Technologies de l'information et de la communication - le système MASSAR - Gestion informatique - Administration éducative - Secteur scolaire public

مقدمة

إن المتتبع لواقع المنظومة التربوية في المغرب يدرك مدى أهمية إدماج وتفعيل الأنظمة المعلوماتية في تدبير المؤسسات التعليمية العمومية. لقد أصبح لزاما على أطر الإدارة التربوية الاستعمال الناجع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فهي تمكنهم من البحث عن المعلومات واستثمارها وتحليلها وتقويمها واقتراح حلول للمشكلات المطروحة وابتكار أدوات إنتاج فعالة تمكنهم من التواصل وتحقيق المواطنة المسؤولة.

1 - مرجعيات إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التربوية

تؤطر عملية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التربوية مجموعة من المرجعيات :

ملخص : تحاول هذه الدراسة توضيح مدى تأثير توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير وتجويد تدبير العمل الإداري التربوي وتيسيره داخل مؤسسات التعليم المدرسي العمومي، من خلال «منظومة مسار» عبر التعريف بها، وتحديد أهدافها، وجرد سماتها، ومراحل تطورها، ووظائفها. ثم القيام بعمل ميداني للإجابة على الأسئلة التالية : ما هو وقع منظومة مسار على التدبير الإداري ؟ وما هي معيقات الاستعمال الأمثل لهذه المنظومة ؟ وما هو موقف الفاعلين منها ؟

كلمات مفتاحية : تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - منظومة مسار - التدبير المعلوماتي - الإدارة التربوية - القطاع المدرسي العمومي

Résumé : Cette étude tente de clarifier l'impact de l'usage des technologies de l'information et de la communication, notamment le système MASSAR, sur le développement, l'amélioration et la facilitation de la gestion administrative en éducation au sein des établissements scolaires publics. Dans un premier temps, nous allons définir ce système, déterminer ses objectifs, ses aspects, son évolution et ses fonctions. Dans un second temps, nous allons effectuer un travail de terrain pour répondre aux questions suivantes: Quelles sont les répercussions du système

- Sabates Ricardr et Freinstein Leon, The role of education in the Uptake of preventative heal the care: the case of cervical screening in Britain» Social Science Medicine, volume 62 Issue 12 (June 2006).
- UNCTAD, World investment Report, Trends and Determinants, United Nations, New York, 1998.
- Walt Whitman Rostow, The stage of Economic Growth, A non-communist Manifesto, Cambridge University Press, 32dition, Cambridge 1991.
- Voir le site web de l'organisation de coopération et de développent économique <http://www.oecd.org/0.3373.Fr-2649-37455-> septembre 2008 (OCDE), (Janvier1933), Défis à l'horizon 1995 «Paris, Centre de Développement de L'OCDE.
- Gerard. F.M.&. Roegiers. X. curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez fots. In p.Alves & Idam A Mchado (Eds) Education et curriculum. Bruxelles : De Boeck (à paraître)- 2010.
- Gossman, Met Knaster R., Effect of Education on Health, Cloop, In "The Social Benefits Of Education "University Of Michigan au Press 1997.
- Michel Verniers, Développement humain – Economie et politique, Edition Economie, Paris 2004.
- Miled, M.un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. La pédagogie en Algérie, Alger : UNISCO-ONPS, 2005.

د. خالد فارس - مداخل تطوير المنهاج التربوي - مجلة علوم التربية - مطبعة النجاح الجديدة عدد 71، يونيو 2018.

- Green, J Preston, et R. Sabates, Education, Equity and social cohesion, A distributional Model, Center for Research on The wider benefits of learning, Research Report n° 7, London (March 2003).
- Sen, Un Nouveau Modèle économique: Développement justice, Liberté, Odile Jacob, Pris 2000.
- Abdelkader Ezzaki, Ph.D. Enseignement créatif : L'innovation pédagogique(IP) à la portée des Enseignants au Maroc, «projet National de l'écriture» - créative association international colloque international sur «l'innovation pédagogique» -CFRN-Rabat-27-28-29 septembre 2017.
- Bie- qu'est ce qui fait un curriculum de qualité? Réflexion en cours n° 2 sur les principaux enjeux actuels en manière de curriculum et d'apprentissage - 2012.
- D. Acemoghi, S. Johnson, Janis A. Robinson et P. Yarded, «From Education to Democracy» American economic Review, NBER Work in Paper, N° 11204, Vol, 95. 2005.
- De Ketele, j-M. l'évaluation de l'école par les standards internationaux, in Revue internationale d'Education, 2009.
- Depover (christian), Conception et pilotage des réformes du curriculum, 2006-.
- G. Psacharopoulos et M. Wood hall, L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement, Économica, Paris, 1998.
- G. Ranis et F. Stewart, Dynamic Link Between the Economy and Human Development Economic and Social Affairs, DESA Working Paper N°8 November 2005.

- ثقافة الحد الأدنى في المجهود ؛ «strict minimum» المناعة للتغيير ؛
 - إكراهات الزمن المرتبطة بصرامة البرامج ومطالب التقييم ؛
 - الكتب المدرسية، ودورها القسري والموجه لنشاط المدرس والمتعلم على حد سواء ؛
 - ندرة الوسائل الديدانكتيكية ؛
 - النظام الصفي العمودي، وارتفاع عدد المتعلمين بالفصول الدراسية ؛
 - المشاكل المرتبطة بغياب التشجيع والتحفيز على الجهد المبذول .
- خلاصة الدراسة :

أفضت الدراسة إلى نتيجة مؤداها أن التجديد ممكن ومقبول من طرف المدرسين، باعتباره :

- حاجة ملازمة للممارسة التربوية الناجحة، وتحقيق الذات، والشعور بالرضا النفسي والمهني، ولا يحتاج لإمكانات ضخمة ؛
- ضرورة أساسية من أجل التكيف، ومواكبة التغيرات المتسارعة ؛
- موقف وقناعة، وممارسة يومية تستدعي ثلاث خطوات مترابطة ؛
- استحضار التجديد التربوي في التكوين الأساس ؛
- إدراج التجديد التربوي في البرامج والكتب المدرسية ؛
- احتساب التجديد التربوي في تقويم الأساتذة⁽¹⁾.

المراجع

- الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2015-2030) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - 2015.
- الورقة المؤطرة للندوة الدولية في موضوع: «الممارسات التجديدية في المدرسة المغربية» الرباط أيام 29-28-27 شتنبر 2017.

(1) د. خالد فارس - مداخل تطوير المنهاج التربوي - مرجع سابق.

3 - واقع التجديد التربوي :

بغية الوقوف على الواقع الفعلي للتجديد التربوي، نستعرض نتائج دراسة ميدانية تم تقديمها خلال الندوة الدولية في موضوع : «الممارسات التجديدية في المدرسة المغربية» الرباط أيام 27-28-29 سبتمبر 2017 ؛ حول موضوع «المشروع الوطني للقراءة»⁽¹⁾.

واستهدفت الدراسة التي أجريت على المستوى الوطني والتي غطت عينة مثلث جل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين - المرحلة الثانوية الإعدادية - أربعة مكونات، فضلا عن خلاصة :

المكون الأول : سؤال المخاطرة :

وتناول خمس (5) خطوات للاستدماج المتدرج والسلس لأهداف المشروع :

- اعتماد أسلوب المخاطرة المدروسة، مع اتخاذ الاحتياطات «Playing it safe» ؛
- منح الأفكار المجددة الوقت الكافي للنضج، والوقت المناسب للمراجعة ؛
- إحداث توازن بين المخاطرة وعدم المخاطرة باتخاذ موقف وسط ومدروس ؛ حتى لا يؤدي التجديد إلى هدم المكتسبات المحققة السابقة ؛
- اعتماد أسلوب «حصان طروادة Cheval de Troie»، القائم على أسلوب مؤداه إدماج الأفكار والمبادرات الجديدة بشكل سلس، ومقبول، ومرحب به ؛
- تعزيز التغذية الراجعة، مع تذوق طعم التقاسم «avec gout du partage».

المكون الثاني : التصرفات البيداغوجية في الفصل

الدراسي :

وركز على سبع (7) خطوات متكاملة ومتسقة مع أهداف المشروع والفعل التربوي الناجع :

- الوضعية الحيوية والمفعمة بالحياة ؛
- التحكم في المادة التعليمية المدعمة، مع حسن تقديمها ؛
- التركيز على المتعلم ؛ بمنح الوقت الكافي في التعبير عن أفكاره، وذاته، اعتمادا على الأساليب التفاعلية، ومنح الفرصة لجميع المتعلمين للانخراط والمشاركة، مع التأكد من تحقق أهداف التعلم ؛
- تنوع الأنشطة التعليمية التعليمية ؛
- التحرر من الكتاب المدرسي ؛
- التركيز بالأساس على المهمة ؛ «Time on task»
- العفوية، والمبادرة، والاجتهاد، حسب الوضعيات التعليمية التعليمية.

المكون الثالث : الأنشطة التعليمية التجديدية :

تم الوقوف على تسعة (9) أنشطة داعمة للمشروع وأبعاده التجديدية :

- استثمار الأفراد الموارد «personnes ressources»
- تكييف الوضعيات مع واقع الحياة اليومية ؛
- تكييف النصوص والتمارين ؛
- تطوير الأنشطة بمنح ديناميكية للمضامين المستهدفة ؛
- ربط المضامين بوضعيات الحياة الواقعية،
- إعداد أنشطة تعليمية تصاعدية، ترتقي بالمستويين التعليمي والفكري للمتعلمين ؛
- توظيف تكنولوجيا المعلومات، والمضامين الرقمية (TICE) ؛
- إعداد وثائق جديدة داعمة ؛
- تعزيز التكامل والالتقائية مع التخصصات ذات العلاقة.

المكون الرابع : الإكراهات والصعوبات والعوائق :

واجه المشروع سبعة (7) إكراهات أساسية ؛ ممثلة في :

(1) Abdelkader Ezzaki, Ph.D. Enseignement créatif : L'innovation pédagogique (IP) à la portée des Enseignants au Maroc, «projet National de l'écriture» - créative association international colloque international sur «l'innovation pédagogique» - CFRN-Rabat-27-28-29 septembre 2017, p : 13-17.

تم جمعها في كل مرحلة من مراحل عملية البحث، ويهدف البحث التطويري إلى تطوير الوسائل والأدوات المادية والمفاهيمية المفيدة للتأثير على وضعية معينة⁽²⁾.

2 - أليات الدعم والتفعيل :

تضطلع الدولة بدور رائد في تطوير البحث ونقل المعارف والتجديد التربوي، وتستطيع من خلال سياستها ودعمها، أن تقيم روابط حقيقية بين البحث والممارسة التعليمية، ولتنسيق أكبر ومفيد بين المنهاج والبحث التربوي لابد من :

- الدعم الرسمي للبحث التربوي ؛
- الدعم التطبيقي؛ من خلال ورشات التطوير ؛
- تكوين المدرسين في البحث التربوي ؛
- ضمان المصاحبة المهنية للممارسين لتعزيز حصولهم على البحوث وتشجيع الممارسات التجديدية ؛
- تكثيف نشر البحوث والمعرفة العملية⁽³⁾.

إن التجديد الناجع هو في واقع الحال سيرورة لتكييف جماعي مكثف لحلول واقعية وأصلية، ناجمة عن مبادرة للفاعل التربوي أو لمجموعة من الفاعلين التربويين تهم رغبة أكيدة في الإجابة عن أسئلة وتحديات ملحة، وتهم رغبة واضحة في التغيير المستمر الذي يتغيا التحسين والتطوير على مستوى الكم والكيف، والإنصاف وتكافؤ الفرص ؛

التجديد تغيير يتم من طرف الفاعلين التربويين الذين يحددون الاختيار دون التحكم في القواعد، إنه غير محدد في طموحه، لكنه مدخل فعال يساعد في تدعيم وتعزيز أهداف وممارسات الإصلاح التربوي، وإذا كان الإصلاح التربوي هدفه الأساس التغيير العميق على مستوى التوجهات والاختيارات التربوية، تغيير مرغوب فيه ومحتضن من طرف المسؤولين وأصحاب القرار، فإن التجديد التربوي مطلب ضروري محايث لإغناء وإثراء الإصلاح، وهكذا فإن كلا من الإصلاح والتجديد التربويين صنوين متكاملين ومتلازمين كل يكمل الآخر ويغذي، فالإصلاح هو الأرضية الخصبة للتجديد، والتجديد هو القاطرة والمحرك الأساس للإصلاح ؛ وفق علاقة جدلية دائمة ومستمرة من التفاعل المتميز والمنتج.

وعلاقة بهذا التحدي المقلق يبقى السؤال الذي يطرح نفسه بقوة ؛ هو : ما هو الأسلوب الناجع والمبادرات المجددة، الممكن أن تساهم في تجاوز هذا القلق اعتمادا على مسار وسيرورة مندمجة تجعل المنهاج التربوي مستوعبا لمطلب هذه التحديات، وواضح أن التجديد التربوي، يمثل رافعة للتغيير تساعد على رفع هذه التحديات ؛

وبغية إعطاء ديناميكية لدور ومكانة التجديد التربوي تساهم في تطوير المنظومة التربوية عامة والمنهاج خاصة، وفق التطوير الذاتي المستدام يتعزز في هذا المقام العلاقة الجدلية والتكاملية التي يجب أن تتوفر بين المنهاج والبحث التطويري، والقائمة على تجريب الممارسات والعدد التطويرية، بما ينسجم وأهداف وانتظارات الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) لإصلاح منظومة التربية والتكوين، والتي أولت أهمية واضحة لكل من مجالي البحث التربوي والتجديد التربوي ؛⁽¹⁾

ويمثل التجديد التربوي نقطة التقاء بين البحث والممارسة، ويشجع الجمع بين مجال البحوث والممارسات التعليمية على ظهور ممارسات أفضل ويحفز على التجديد والابتكار. فعندما تجذب البحوث والممارسة نفسيهما في أماكن مشتركة، تبرز الظروف المناسبة التي تؤدي إلى التبادل والإثراء المتبادلين ؛

يكتسي مفهوم التجديد في مجال التربية معنى خاصا، فهو سيرورة متعمدة لتغيير الممارسات من خلال إدخال الجديد في المنهاج أو البيداغوجيا أو التنظيم ونشره بهدف التحسين المستدام لنجاح المتعلمين ؛

ويمكن أن يمس التجديد كل مكونات المنهاج على مستوى البرامج والدروس والأقسام وسيرورات التعلم والبنيات وأدوار ووظائف الفاعلين التربويين ؛

ويلعب البحث التطويري *la recherche développement* هنا دورا أساسيا، إذ يعتبر تحليلا لسيرورة تطور أي مكون من مكونات المنهاج (الوسائل البيداغوجية، الاستراتيجيات، النماذج التربوية، المقررات الدراسية...)، بما في ذلك التصميم والتنفيذ والتجريب، مع الأخذ بعين الاعتبار البيانات التي

(1) الرؤية الاستراتيجية مرجع سابق ص 46-48.

(2) الورقة المؤطرة للندوة الدولية في موضوع: «الممارسات التجديدية في المدرسة المغربية» الرباط أيام 27 - 28 - 29 سبتمبر 2017.

(3) De Ketele, j-M. L'évaluation de l'école par les standards internationaux, in Revue internationale d'Éducation, 2009, p 69-76.

- النجاعة : تجويد المنهاج إلى أقصى حد من خلال :
 - الزيادة في درجة تحقيق الأهداف دون الزيادة في الوسائل المخصصة لتحقيق ذلك ؛
 - النقص من الوسائل دون المساس بدرجة تحقيق الأهداف، أي دون النقص في الفعالية.

- الأثر : العلاقة بين نتائج المنهاج التربوي، غير المقصودة وغير المستهدفة صراحة من خلال الأهداف، والمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والسيكولوجية ومتطلبات الوسط الذي يتفاعل معه المنهاج، ويتعلق الأمر هنا بنتائج غير منتظرة ولا توافق المعلن عنها رسمياً والتي قد تكون منتجاً منهاجاً ضمناً ؛
- الانسجام : دراسة الموارد المادية والبشرية المعبأة لتحقيق الأهداف، ويتعلق الأمر هنا بالتحقق من ملاءمة الوسائل ومدى التوافق الحاصل بين هذه الوسائل فيما بينها :

- هل يتوفر المدرسون على المؤهلات المناسبة ؟
- هل تسمح الأدوات والوسائل الموضوعية تحت تصرف المدرسين من تحقيق الأهداف ؟
- هل التعليمات الموجهة للمدرسين ملائمة ؟
- هل يتقاسم الكل القيم والأهداف المشتركة ؟

ثانياً: التجديد التربوي :

1 - التجديد والبحث التربوي :

تواجه الأنظمة التربوية تحديات كبيرة ومعقدة، على مستوى المستفيدين من العرض التربوي، والقيم، وانتظارات المجتمع، والطلب الاقتصادي والمهني، فضلاً عن العولة والتي تطرح أسئلة جديدة، وفي هذا الإطار مطلوب من المؤسسة التعليمية أن تفكر باستمرار وبشكل دوري في مهامها وأدوارها، وفي منهجية تصريف أنشطتها، وممارستها التقييمية، ونماذجها التنظيمية، وأساليب حكمتها ؛

وهكذا فالمنهاج وفق منظور الجودة كما حددته رؤية اليونسكو، يستدعي من واضعي المنهاج أن يكون انتقاء ذكياً وواعياً للمعارف والكفايات والقيم المستهدفة، هذا الانتقاء المدقق والواعي من حيث سيرورة التعليم والتعلم، والتقييم والبحث والتجديد، بشكل منظم هو القادر على أن يقدم أجوبة على أسئلة مثل :

- ماذا يجب أن يتعلم المتعلمون ؟
- وكيف ؟ ولماذا ؟ ومتى ؟ وبأية طريقة ؟

وبالتالي فإن الأهداف الأساسية لمنهاج الجودة هي مساعدة المتعلمين للتمكن، وتطوير المعارف، والكفايات، والقيم، وكذلك القدرات، والمواقف المترابطة والضرورية من أجل حياة منتجة ومشرفة، وأن المؤشرات الأساسية لنجاعة المنهاج تستند على جودة التعليمات وكيفية توظيفها من طرف المتعلمين في الارتقاء ذاتياً واجتماعياً، وجسدياً، ومعرفياً، وأخلاقياً، وسيكولوجياً، وعاطفياً، إن منهاج الجودة بشكل عام منهاج يرفع من هامش الفرص المتاحة والممكنة للتطوير الفعلي للتعليمات⁽¹⁾.

4 - تقويم جودة المنهاج :

تقويم جودة المنهاج وفق معايير بوشار وبلانت Bouchard et Plante

يحدد بوشار وبلانت تسعة معايير لتقويم جودة المنهاج ويعتبرانها ميزات عرضانية وذلك لحضورها في أي منهاج دراسي⁽²⁾؛

- الملاءمة : هل تستجيب النوايا والأهداف للحاجات المحددة والمعلنة الواضحة ؟
- التوافق : مفهوم قريب من الملاءمة، ويجب على السؤال : إلى أي مدى استطاع معدو المنهاج أخذ الإكراهات المتعلقة بالميدان في إعداد المنهاج بعين الاعتبار ؟
- الفعالية : العلاقة بين الأهداف المعلنة والنتائج المحصل عليها ؛

(1) Bie- qu'est ce qui fait un curriculum de qualité ? Réflexion en cours n° 2 sur les principaux enjeux actuels en manière de curriculum et d'apprentissage - 2012, p 7-9.

(2) Gerard. F.M. & Roegiers. X. curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez fots. In p. Alves & Idam A Machado (Eds) Education et curriculum. Bruxelles : De Boeck (à paraître)- 2010, p 179-184.

التعليم	التعلم مدى الحياة
التركيز على المدخلات	التركيز على المخرجات والتوازن بين المدخلات ونتائج التعلم
تدريس عمودي كلاسيكي	أنماط من استراتيجيات التدريس بما فيها (الطرائق التفاعلية)
الإقرار بأن هناك طريقة للتعليم وحيدة	الاعتراف بأن هناك عدة طرق في التعلم
المناهج كمنتوج	المناهج كمنتوج وكسيرورة

3 - جودة المنهاج التربوي :

تتمثل جودة المنهاج التربوي في الاهتمام بمحتوياتها، ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (المتعلمين، أولياء الأمور، المجتمع) ؛ إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس، ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائما العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم، مما يؤدي إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات المتعلمين على نحو متواصل وسيرورة متكاملة.

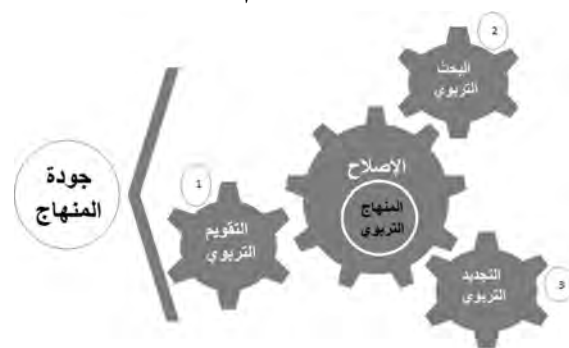
وبناء عليه تدل جودة المنهاج على توفر خصائص معينة في المنهاج التربوي بحيث تعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة، ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة.

ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة ما يلي :

- انطلاق المنهاج من فلسفة المجتمع بما يحقق أهدافه ؛
- اتباع منهجية نسقية ومنظمة وتشاركية في بناء المنهاج وإعداده ؛
- ضمان أجراء أولية للمنهاج قبل الشروع في تعميمه ؛
- تمكين المدرسين من أسس المنهاج وفلسفته، من خلال تكوينهم على آليات التنزيل الفعال ؛
- وجوب الاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن من المنهاج ودرجة التحكم في تنزيله⁽³⁾.

- تؤدي نتائج عمليات التقويم والبحث والتجديد المستمر للمنهاج التربوي ؛ وفق حزمة متكاملة ومتناغمة، إلى منح المنهاج قدرة على تجاوز الصعوبات والإكراهات، وقوة ومناعة لاستيعاب المستجدات واستدماجها، وديناميكية فاعلة لتحقيق أهداف الإصلاح ؛ يمكن إبرازها وفقا للخطاطة التوضيحية التالية :

الخطاطة رقم (7)⁽¹⁾



2 - الاتجاهات الدولية للقضايا المنهاجية :

تقوم الاتجاهات الدولية للقضايا المنهاجية على سيرورة تتميز بالديناميكية والتطور والتجديد المستمر، هاجسها الأساس الانتقال من واقع المنهاج القائمة على منطق الفصل والتجزئي، إلى واقع المنهاج القائم على منطق الدمج والتكامل ؛ ويمكن إبراز أهم سمات هذه الاتجاهات التي تنشأ التغيير المستمر ؛ وفقا للجدول التالي :

جدول رقم (1) المتعلق باتجاهات التغيير المنشود من منطق التجزيئي إلى منطق الدمج والتكامل⁽²⁾

من	إلى
التركيز على التدريس	التمركز حول التعليمات
نقل الوقائع (معلومات معزولة)	اكتساب المتعلم لمعرفة ذات معنى
تركيز مفرط على المعلومات	تنمية المعارف والكفايات والقيم والمواقف
تعلم نسبي	تعلم داخل السياق
معرفة مصنفة منمطة (مواد/ مواضيع تقليدية)	معرفة مندمجة (حقول معرفية موسعة)

(1) د. خالد فارس - مداخل تطوير المنهاج التربوي - مجلة علوم التربية - مطبعة النجاح الجديدة عدد 71 يونيو 2018.

(2) Miled, M. un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. La pédagogie en Algérie, Alger : UNISCO-ONPS, 2005, p 132.

(1) Depover (christian), Conception et pilotage des réformes du curriculum, 2006 - p : 22.

- المستوى الأول : تربية الآباء خصوصا الأمهات تأثر بشكل كبير في حجم رؤيتهن للأسرة وحجمها ؛
- المستوى الثاني : تأخر سن الزواج والحمل الأول، خصوصا استكمال التعليم العالي يقلص من حظوظ إنجاب عدد كبير من الأطفال ؛
- المستوى الثالث : التربية والتعليم يساعد المرأة على اختيار أنسب الطرق الوقائية للحد من عدد الأطفال ويذهب بعض الباحثين إلى أن أهمية تأثير التربية والتعليم في الحد من عدد الأطفال، يجب أن لا يعفيهما من استحضار تأثير العوامل الأخرى المرتبطة أساسا بالجنس والوضع الاقتصادي والوسط الاجتماعي، وكذا الثقافة السائدة⁽³⁾.

المحور الثالث

المدخل المنهاجي التجديدي للإصلاح

أولا : المنهاج التربوي :

1- المداخل التطويرية للمنهاج التربوي :

- تتعدد الأسباب الداخلية والخارجية لإصلاح المنظومة التربوي، ومن بين هذه الأسباب :
- إن تطور النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتغيرات في تنظيم العمل والمهن يفرض استيعاب هذا التطور واعتماده من قبل المدرسة، وبالتالي تعديل مهمتها وغاياتها، ومن تم تعديل وإصلاح محتوى مناهجها الدراسية ؛
- ولذلك وجب على المنظومة التربوية أن تستجيب لهذا الطلب الاجتماعي بتطوير مناهج تربوية جديدة، من خلال تغيير نماذج التعلم المستخدمة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها ؛
- إن التطور العلمي للمواد الدراسية ونماذجها الديدكياتية يشكل دافعا لإعادة النظر في المنهاج من خلال تحديته وتكييفه وفقا لهذه التطورات ؛

والاندماج والتضامن الاجتماعي والمواطنة الديمقراطية، هذه النظرة الوطنية للتربية عرفت تراجعا بعد الحرب العالمية الثانية خصوصا مع الصراعات والخلافات التي برزت بقوة، كشفت أن التربية على الوطنية بمفهومها الكلاسيكي المتعصب والمتعلق يمكن أن يشكل خطرا على السلام وعلى الاستقرار العالمي وفي نفس الوقت، فإن الاهتمام المتنامي والبارز للأمثلة المرتبطة بالمجال الاقتصادي والعمل قد ساهمت بشكل أو بآخر في الحد من السؤال عن الهوية الوطنية، باعتباره هدفا رئيسيا للسياسات التربوية⁽¹⁾.

• تأثير التربية على الصحة :

يتوزع التأطير النظري لهذا المجال بين تيارين كبيرين : التيار الأول، يؤكد أن التربية تلعب دورا مركزيا في التأثير على الدولة في الاهتمام بصحة الأفراد والخدمات الصحية المقدمة، بينما التيار الثاني يؤكد على عكس ما ذهب إليه التيار الأول؛ أن مستوى دخل الأفراد هو الذي يحدد ويؤثر بالدرجة الأولى في نوع الخدمات الصحية المقدمة ؛

ومهما يكن من اختلاف بين هذين التيارين فلا أحد ينكر الدور المهم والحاسم للتربية في الارتقاء بالوعي لدى الآباء في توفير ظروف عيش لائقة لأسرهم، والعمل على اشباع الاحتياجات الضرورية، وفي مقدمتها التغذية والرعاية الصحية المناسبة لأبنائهم، الأمر الطي ينسجم مع أهم النتائج التي اهتمت بهذه العلاقة الترابطية (تعليم/صحة) والتي أكدت الوعي الكبير الطي يتميز به الآباء في التعامل مع موضوع كل من الوقاية والرعاية الصحية على السواء⁽²⁾.

• تأثير التربية على الخصوبة :

يعرف هذا المجال كذلك اختلافا في مدى تأثير التربية على منسوب الخصوبة، وذلك تبعا للخلفية التي ينطلق منها أصحاب كل تيار وبشكل عام يمكن إبراز تأثير التربية على الخصوبة، وفقا للمستويات الثلاثة التالية :

(1) A. Green, J Preston, et R. Sabates, Education, Equity and social cohesion, A distributional Model, Center for REsearch on The wider benefits of learning, Research Report n° 7, London (March 2003), P. 5-10.

(2) Sabates Ricard et Freinstein Leon, The role of education in the Uptake of preventative heal the care: the case of cervical screening in Britain» Social Science Medicine, volume 62 Issue 12 (June 2006) P. 2998.

(3) G. Psacharopoulos et M. Wood hall, L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement, Economica, Paris, 1998, P 315-316.

من التنمية الاقتصادية وتطوير الدخل الوطني، جسرا ومعبرا للتنمية المتركز حول الإنسان، لأن الإنسان هو مصدر الثروة والإنسان هو الذي يخلق الثروة⁽³⁾.

5 - مقومات التربية التنموية

• التربية ؛ الديمقراطية والحرية :

بالنسبة للديمقراطية فإن مهمة التربية لا يجب أن تنحصر في تجميع الأفراد لتربيتهم وتنشئتهم وفقا للفلسفة العامة للدولة والقيم الاجتماعية المتوافق عليها، وبالرغم من أهمية وحيوية هذه المهمة والرسالة، فمن واجب التربية أن تعزز شروط العيش المشترك بشكل يقترن فيه الحق بالواجب، بهدف منح كل فرد طول حياته الرغبة الذاتية والقدرة على المشاركة بفعالية وتأثير في المشروع المجتمعي، والعمل على إعداد الإعداد السليم والمتوازن للانخراط والممارسة الواعية بحقوق وواجبات المواطنة الفاعلة والملتزمة ؛

تؤكد النظريات الحديثة، أن التربية بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، يشكلان مكتسبا أساسيا في بناء وتقوية النظام الديمقراطي، ويوفران ثقافة للحوار، كما يساهمان في توفير المناخ المناسب للتنمية الاقتصادية، والرفع من القدرات الإنتاجية والدخل المادي للأفراد، ويساهمان بقوة في دعم الاستقرار للنظام الديمقراطي⁽⁴⁾.

• التربية ؛ والاستقرار الاندماج الاجتماعي :

إن بسبب ميلاد النظام التربوي العام خصوصا بعض البلدان الأوروبية مع نهاية القرن (18م) وبداية القرن (19م)، لم يكن وليد الصدفة بل كان مطلبا ملازما وداعما مع مسار ميلاد وتقوية (الدولة-الوطن) Etat - Nation، وقد تم التركيز على التربية في هذا التطوري لتأسيس وبناء (الدولة-الوطن)؛ بهدف لعب دور طلائعي لإعداد وبناء هوية وطنية ؛

ولازالت التربية لحد اليوم خصوصا في الدول التي تعرف تعدد الإثنيات تشكل الوسيلة الناجعة في تحقيق اللحمة

تأثير سلبي، في هذا الإطار، فإن من الأهمية بمكان من أجل الحفاظ على لحمة المجتمع في اتجاه، منح الجماعات مجموعة قيم اجتماعية موحدة وفي نفس الوقت تساعد على التنمية الفردية، ومن بين القيم التي تتطور بشكل عام، مع الممارسات التربوية والعملية التعليمية التعلمية، نجد الحريات المدنية والإنسانية والديمقراطية والاستقرار السياسي، إن التكامل بين هذه العوامل المختلفة يجعل من التربية والتعليم عنصرا مركزيا وفاعلا وحاسما في التنمية⁽¹⁾.

4 - عناصر التنمية البشرية :

تتضمن التنمية البشرية ثلاث عناصر جد هامة : (التربية والتكوين، والصحة والتغذية، والحد من الخصوبة) ؛ هذه العناصر الثلاثة تكون فيما بينها أرضية مشتركة من حيث العلاقات التبادلية والتفاعلية والمؤثرة في الإنتاجية للتنمية في مجال التربية، وبصيغة أخرى فإن مجهودات التربية يجب أن تتوجه وتنصب على مواجهة الفقر بطريقة مباشرة وغير مباشرة؛ وذلك بالرفع من الدخل الفردي، وتحسين الصحة والتغذية وتقليل حجم الأسرة، إن تربية وتعلم الآباء تتيح فرصا أكثر على إنجاب أطفال بصحة جيدة وتوفير غذاء مناسب (...)، إن العلاقة بين التربية والصحة والخصوبة تمنحنا أداة لقياس تأثيرات التربية غير المباشرة والضمنية العميقة المساعدة على التقليل من كلفة الإنفاق الوطني الباهض ؛ الثمن في حالة عدم الاهتمام الواعي والمعقلن بطبيعة هذه العلاقة التكاملية وعن الآثار المترتبة عليها سواء على مستوى الاستقرار الاجتماعي السياسي، أو على مستوى المردود الاقتصادي والاستثماري⁽²⁾.

إن التنمية سيرورة تطويرية لتوسيع اختيارات الأفراد، يتعلق الأمر بتحرير الفرد، وتثمين لقدراته الإنسانية، الفرد يجب أن يكون حرا وقادرا على التأثير في سيرورة اتخاذ القرار، والتنفيذ والمتابعة والتعديل والتصويب، التنمية الاقتصادية لا تعدو أن تكون وسيلة لتحقيق حياة الناس وهو احتياج ومطلب ضروري، غير أن الهدف الأسمى والأساس هو أن تشكل كل

(1) G. Ranis et F. Stewart, Dynamic Link Between the Economy and Human Development Economic and Social Affairs, DESA Working Paper N° 8 November 2005. P-5.

(2) A. Sen, Un Nouveau Modèle économique : Développement justice, Liberté, Odile Jacob, Pris 2000, P-13..

(3) Michel Verniers, Développement humain – Economie et politique, Edition Economie, Paris 2004, P-30

(4) D. Acemoghi, S. Johnson, Janis A. Robinson et P. Yarded, «From Education to Democracy» American economic Review, NBER Work in Paper, N° 11204, Vol, 95. 2005 P- 29.

يجب أن نبرز اللامادية المتحققة من خلال المسار التعليمي التي استفاد منها الشخص، والمهارات والكفايات المكتسبة والتي تشكل رأس مال جدهم في تحقيق أهداف النمو؛

- على مستوى الماكرو اقتصادي : فإن التربية تسمح بالرفع من إنتاجية الاقتصاد الوطني وتوفر مناخا مساعدا ومشجعا للاستثمارات المباشرة الخارجية تبعا لجودة كفايات الرأسمال البشري؛

إن التربية تسمح كذلك بالتخصص في المجالات ذات القيمة الإضافية العالية؛ اعتمادا على التكنولوجيا والتجديد، وفي حالات الدول السائرة في طريق النمو يمكنها اللحاق والاقتراب من حدود التكنولوجيا⁽²⁾.

- على مستوى النمو الديمغرافي :

■ انسجاما النظريات المهتمة بهذا المجال، فإن الخصوبة وحجم الأسرة يتراجع ويتقلص مع تطور مستوى الخصوبة بتربية النساء، هذه العلاقة بين كل من التربية والخصوبة، تتأكد كذلك على المستوى الميكرو اقتصادي (النساء أقل تعلمًا يلدون أطفالا أكثر)، وعلى المستوى الماكرو اقتصادي فإن (الدول التي تتوفر على شعب أكثر تعلمًا تسجل نسبة من النمو الديمغرافي والخصوبة متحكم فيها بشكل أكبر)⁽³⁾؛

- على مستوى المجتمع :

■ التربية يمكن أن تكون عاملا للاستقرار والتضامن الاجتماعي، شريطة أن تحقق للأفراد (كيفما كان انتسابهم الطبقي الفئوي أو جنسهم أو انتماءهم العرقي...) للاستفادة من دخل مادي أفضل، ليس التربية هي المسؤولة مباشرة على تحقيق هذه المكاسب لدى الأفراد، لكنها الشروط المساعدة على الاستفادة من قدرات وكفاءات الأفراد وفقا لمؤهلاتهم المختلفة والفنية، إن التربية القائمة على أساس الاستحقاق تساهم بشكل جلي في تحسين توزيع الدخل، بيد أن السياسة التربوية، التي تقصر جهودها فقط على الحفاظ على الوضع الاجتماعي القائم وامتيازات الجماعات المهنية؛ يكون لها

التعليمي إلى نهاية المرحلة الإعدادية، حتى يتسنى لهم الحصول على المعلومات والمعارف الأساس لتمدرس مناسب وكافي لتفادي السقوط في ظلام الأمية والفقر⁽¹⁾؛

2 - تطور النظرية، والفرص المتاحة :

عرفت نظرية التنمية تطورا ملحوظا خلال الخمسين سنة الأخيرة، في سنوات الستينات، كنا نعتبر أن حلول المشاكل المرتبطة بالتنمية للدول في طريق النمو، تمر من خلال تقوية الاستثمار المالي لضمان الانطلاق الاقتصادي كمرحلة أولى، تعقبها سيورة انتقالية تمهد الطريق للالتحاق بالدول المتقدمة بشكل سلس، بالمقابل فإن الأخذ بعين الاعتبار دور التربية وفق للمقاربة التنموية، فإن هذا المنظر والتفسير، عرف في الوقت الحاضر تحورا نسبيا من المنظر السابق القائم على مراكمة القدرات الرأسمال المادي إلى الاستثمار في الرأسمال البشري، إن نظرية التنمية تعتبر أن الدول لها فرصة سانحة للالتحاق باقتصاديات الدول المتقدمة، إذا تم :

- الاعتماد على يد عاملة مؤهلة؛
- وبدل مجهود كبير في تعميم نظام تعليمي ذي جودة عالية؛
- تعميم التكنولوجيا والتحكم في استعمالها.

3 - مكاسب جودة التربية :

تتميز الأدبيات والنظريات المرتبطة بمجال التربية بوظائف متعددة ومختلفة في المجالات الاقتصادية، والديمغرافية، والاجتماعية، فعلى :

- المستوى الاقتصادي : يمكن التمييز بين الكاسب الميكرو اقتصادية، وكذا المكاسب الماكرو اقتصادية :

- على المستوى الميكرو اقتصادي : فإن التربية تعتبر كاستثمار، إنها إنفاق مقرون بضرورة تحقيق غني ورفاه إضافي، إن مستوى تربية أي شخص يجب أن يساهم في الرفع من إنتاجية العمل والحصول على راتب جيد، إضافة إلى الانفاق المادي،

(1) Walt Whitman Rostow, The stage of Economic Growth, A non-communist Manifesto, Cambridge University Press, 3 édition, Cambridge 1991, P-39.

(2) UNCTAD, World investment Report, Trends and Determinants, United Nations, New York, 1998, P.98.

(3) Gossman, M et Knaster R., Effect of Education on Health, Cloop, In "The Social Benefits Of Education" University Of Michigan au Press 1997, P 69,

المحور الثاني المدخل التنموي للإصلاح

1 - مفهوم تنمية الرأس المال البشري :

أبرزت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) سنة 1993، أن الرأس مال البشري عنصر حاسم من أجل التطوير والتنمية الدولية ؛ ويأخذ كل من الأشخاص والدول على السواء مأخذ الجد أهمية التربية باعتبارها الرافعة الأساس للعناية بالرأس مال البشري والإيجابيات المترتبة عن هذه العناية، خصوصا فيما يتعلق بتوفر جودة الحياة بشكل عام، ودورها الواضح في المردودية الاقتصادية وفي ترسيخ قيم مشتركة مساعدة على تعزيز لحمة التعايش والاندماج الاجتماعي ؛

وحسب المفهوم التنموي فإن التربية تساهم كذلك في الاستقرار السياسي، وفي سياق ماكرو اقتصادي مناسب في خلق الثروة⁽¹⁾، وتبرز منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هذه الرؤية في التقدم الناجم عن التطور التكنولوجي والتقني وتوظيفاتها الناجمة في شتى مجالات الحياة، والمرتبطة بشكل لصيق بالتطور الحاصل في الرأس مال البشري ونجاعة النظام التربوي⁽²⁾، هذا الأخير مطلوب أن يكون استثمارا منتجا ومحركا للنمو والشغل والرفع من الدخل الفردي، دوره ضمان تأهيل اليد العاملة والكفايات الضرورية من أجل تقوية المردودية والمنافسة، وتحقيق النجاح الاقتصادي، وفي العقدين الأخيرين عرف مؤشر نسبة التمدد تطور ملحوظا عبر العالم، هذه التطورات طالت الدول المتقدمة وكذلك الدول السائرة في طريق النمو، ففي الدول المتقدمة، السؤال المطروح لا يقتصر على تعميم ودمقرطة الولوج إلى النظام التعليمي، ولكن يطمح بشكل عقلاني ومنهج إلى توفير المعرفة المساهمة في التجديد والتطوير والمساعدة على التنمية الاقتصادية ؛

بالمقابل فإن الدول التي لازالت في طور النمو، فإنها تركز بالأساس على موضوع تعميم التمدد والحفاظ على المتعلمين والمتعلمات من الهدر والتسرب، ودعم مساهمهم

فقد أكدت الرؤية الاستراتيجية على ضرورة إعداد «قانون إطار» يحصن الرؤية، ويضمن لها كل الشروط الداعمة للبلورة والتحقق، واعتمد في إعداد هذا القانون على أربع مرجعيات مثلة في :

- أحكام الدستور ؛
- الخطب الملكية ؛
- مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛
- توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030 ؛

ويتألف مشروع القانون «المعروض حاليا على البرلمان للمصادقة، على عشرة أبواب تمت هيكلتها، كالتالي :

الباب	المجال	الباب	المجال
الأول	أحكام عامة مادتان (2)	السادس	الموارد البشرية (4) مواد
الثاني	المبادئ والأهداف (4) مواد	السابع	مبادئ وقواعد الحكام (4) مواد
الثالث	المكونات والهيكلية (12) مادة	الثامن	التمويل (9) مواد
الرابع	الولوج والبحث العلمي وآليات الاستفادة من الخدمات (8) مواد	التاسع	التقييم والبحث العلمي والإجراءات المواكبة (4) مواد
الخامس	المناهج والبرامج والتكوينات (8) مواد	العاشر	أحكام انتقالية (3) مواد

(1) Voir le site web de l'organisation de coopération et de développement économique <http://www.oecd.org/0.3373.Fr-2649-37455-septembre-2008>.

(2) (OCDE), (Janvier 1933), Défis à l'horizon 1995 «Paris, Centre de Développement de l'OCDE. P 13.

الخطاطة رقم (4)



■ الهندسة العامة للاستراتيجية :

تمثل الهندسة العامة للاستراتيجية العناصر والمكونات المعتمدة في بناء لحمة كل أساس من الأسس المعتمدة، والتي أطلق عليها اسم الرفعات، والتي تشكل مفردات تصريف الاستراتيجية التي يجب التقيد بها وترجمتها إلى عمليات وتدابير وإجراءات ومؤشرات قابلة للتقييم والقياس، من طرف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، ويمكن إبراز هذه الهندسة كالتالي (3) :

الخطاطة رقم (5)

التصدير: 17 مادة

الدعمية الأولى:	الدعمية الثانية:	الدعمية الثالثة:
من أجل مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص	من أجل مدرسة الجودة للجميع	من أجل مدرسة الارتقاء الفردي والمجتمعي
• 8 رفعات؛ • 50 مادة.	• 7 رفعات؛ • 63 مادة.	• 6 رفعات؛ • 24 مادة.

الدعمية الرابعة: من أجل ريادة ناجحة وتدبير جديد للتغيير
• رافعتان (2)؛ • 25 مادة.

7 - المرتكزات العامة لمشروع «قانون الإطار» :

وعيا بأهمية توفير كل الضمانات المعنوية والمادية، والالتزام بأسس ومقومات ورافعات الاستراتيجيات وديمومة الإصلاح،

- للمتعلم والمدرس، والتعلم، والفاعل التربوي، وظروف التمدرس ؛
- تمكين مؤسسات التربية والتكوين ومجموعتها التربوية من الإمكانيات الضرورية للاضطلاع بمهامها ؛
- إعادة بناء علاقة تربوية جديدة بين المتعلم والمدرس، وبينهما وبين فضاءات التعلم (1).

6 - وظائف وأسس المدرسة الجديدة :

- وظائف المدرسة الجديدة : يمكن إبراز وظائف المدرسة الجديدة في خمس وظائف وفقا للخطاطة التالية :

الخطاطة رقم (3)



- أسس المدرسة الجديدة: تقوم المدرسة المغربية الجديدة التي تنشدها الرؤية الاستراتيجية على ثلاث أسس متفاعلة ومتكاملة في بعدها : (النفسي، الاجتماعي والتربوي التواصلي، والعلمي المستقبلي) ؛ تشكل المقومات التي يجب أن يستند عليها الإصلاح، ويحضر فيها بقوة دور المؤسسة التعليمية ومركزية المتعلم(ة)، فضلا عن قاطرة موجهة لسيرورة ودينامية الإصلاح ممثلة في الفاعلين التربويين باعتبارهم قادة ورواد الإصلاح الميداني، ويمكن إبراز هذه الأسس والمقومات، وفقا للخطاطة التالية (2) :

(1) المرجع السابق : ص 10.

(2) المرجع السابق : ص 13.

(3) المرجع السابق : ص 25 - 54 - 68 - 76.

استطلاع آراء الفاعلين والمهتمين بالشأن التربوي، والاستفادة من الدراسات التقييمية السابقة، وفي المقاربة المنهجية التي ركزت بشكل مباشر على المؤسسة التعليمية باعتبارها نقطة ارتكاز أي إصلاح، وقد تم التعبير عن هذا الاختيار الموجه وفق منطق نسقي استحضرت ثلاثة مكونات ممثلة في : (الدواعي، والتغيير المنشود، والمبادئ والمقومات) ؛

□ الدواعي: من أهم الدواعي الكامنة وراء بلورة الرؤية :

■ صعوبات الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي للخريجين ؛

■ محدودية انفتاح وتفاعل المدرسة مع محيطها، مع نقص في قدرتها على :

- المواكبة السريعة ؛
- والملاءمة لتحولات محيطها المحلي والعالمي ؛
- إدماج المستجدات والمبتكرات⁽¹⁾.

4 - التغيير المنشود :

إن التغيير المنشود للمدرسة المغربية، يهدف تمكينها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة، في الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من :

■ منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس ؛

● في إطار عملية تربوية قوامها :

- التشبع بالمواطنة الفعالة ؛
- واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية ؛
- وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية⁽²⁾.

5 - المبادئ والمقومات :

اعتبار الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح بإعطاء الأولوية :

الخطاطة رقم (1)



2 - أهم محطات الإصلاح :

عرف إصلاح منظومة التربية والتكوين سلسلة من الإصلاحات والتجديدات المتعاقبة والمتواترة منذ الحصول على الاستقلال انطلاقاً من المبادئ الأربعة المؤطرة لإصلاح التعليم بالمغرب سنة 1957 : القائمة على كل من (التعريب، والتوحيد، والتعميم، ومغربة الأطر)، ومرورا باثني عشر محطة تتفاوت من حيث دواعيها وحجمها وأسلوب تصريفها، وصول إلى المحطة الأخيرة الحالية ممثلة في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030 ؛ ويمكن إبراز أهم المحطات التي تعرفها الإصلاحات بالمغرب، تبعا للخطاطة التالية :

الخطاطة رقم (2)



3 - أهم مرتكزات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2012-2030

تمثل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، نضجا على المقاربة التشاركية المعتمدة في

(1) الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015 - ص : 8.

(2) المرجع السابق ص 12.

إصلاح التربية والتكوين ؛ ومدخل التفعيل والتجديد

د. خالد فارس

أستاذ باحث في علوم التربية،
المفتش العام للشؤون التربوية
بقطاع التربية الوطنية

تقديم :

وبغية ملامسة هذه السياسة الإصلاحية، وأهم الشروط الداعمة لاختياراتها، فقد تمت هيكلة هذه المداخلة، وفقا لثلاثة محاور :

- الإطار العام للإصلاح بالمغرب ؛
- المدخل التنموي للإصلاح ؛
- المدخل المنهجي التجديدي للإصلاح ؛

المحور الأول :

الإطار العام للإصلاح بالمغرب

1 - منطق الإصلاح :

مثل الإصلاح سيرورة مرتبطة ارتباطا عضويا ووظيفيا بالتربية والتكوين، هدفها التغيير الشامل، أو تغيير جزئي يطال محتويات المنهاج، وذلك وفق منظومة من الإجراءات منطقها التكامل والتوازن والاستمرارية في :

- أداء الوظائف المطلوبة بصورة منتظمة ؛
- ضمان الاستجابة لتطلعات المجتمع ؛

وهكذا يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي، يمكن إبرازها وفقا للخطاطة التالية :

تمثل التربية والتكوين القاعدة الأساس لكل تنمية وتقدم، ويشكل الإصلاح والتجديد القاطرة لبلورة اختيارات وتوجهات وانتظارات المجتمع، وتلعب التنمية البشرية والمنهاج الرافعة المركزية للبلورة والأجراً، ويحتاج كل من التنمية البشرية والمنهاج إلى سياسة تربوية واضحة المعالم تربط بشكل جدلي وديناميكي بين كل من الاحتياجات المعبر عنها، والانتظارات المستهدفة، وقد عرف المسار الإصلاحي المغربي في مجال التربية والتكوين عدة محطات كانت تعكس بقوة المرحلة والخلفية السياسة الكامنة وراءها والمحركة لها، وقد أفضت هذه السيرورة إلى محطة جد ناضجة ومتقدمة مع بداية الألفية الثالثة تمثلت في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي شكل أرضية مشتركة وتوافقية بين جميع مكونات وحساسيات الطيف الاجتماعي المغربي، واليوم يعرف المغرب محطة فارقة في هذا المسار الإصلاحي التجديدي عنوانها البارز الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2015-2030، والتي تم تعزيزها وتحسينها بإعداد مشروع إطار يضمن الاستمرارية والدعم المادي والمعنوي لتحقيق أهداف الإصلاح.

الفهرس

- 7 إصلاح التربية والتكوين ؛ ومداخل التفعيل والتجديد
د. خالد فارس
- 20 أثر منظومة التدبير المدرسي «مسار» في تجويد ممارسات الإدارة التربوية
عبد المنعم اعابو¹، خديجة محضار²، خديجة مرتاج³
- 29 فنون الأنفوغرافيا وحوسبة المعينات الديدكتيكية
المصطفى المودني
- 37 قراءة في تمثلات المتمدرسين حول المسارات المهنية بالمديرية الإقليمية عين السبع الحمي المحمدي
عبد الرزاق فايق¹، ابراهيم دراج²، عزالدين عاطبي³، محمد رديد⁴
- 47 تقويم تفعيل مجلس التدبير بمؤسسات التعليم الابتدائي العمومي - المديرية الإقليمية لسطات نموذج
أمينة البوسعداني¹، المصطفى بوقنطير²
- 55 «تكنولوجيا التعليم ورهانات تطوير منظومة التعليم والتكوين»
د. سعيد أصيل
- 65 نحو الاستقلالية المالية والمادية لمؤسسات التعليم العمومي بالمغرب
عبد العزيز البطال، يوسف بولخير، عزيز بوخير، عفاف السعداوي، مارية بؤنيس، أمال الفارسي، عبد العالي بطار
- 73 تقويم التعلّمات والمقاربة بالكفايات التعليمية في إطار الإصلاحات التربوي بالتعليم الثانوي التأهيلي حسب مفتشي مادتي الفيزياء والكيمياء
الشعبية اسرور¹، محمد بوظهر³، المصطفى الغزلاني³، خديجة القبابي¹، محمد رديد¹
- 77 تجربة تكوين الأساتذة المتدربين بواسطة المساقات
د. توبي لحسن، د. ميلي عبد السلام، د. جمال بندحمان، جواد التغاز
- 86 واقع التربية البيئية في المؤسسات التعليمية بالمغرب وأثرها على المتعلم (دائرة سيدي بنور نموذج)
امباركة عوشي¹ ونادية لقلبي²
- 97 تقويم الموارد السوسيو عاطفية وتعديلها في درس الجغرافيا
المصطفى العناوي¹، ابراهيم التركي²، ثرية بوحفاض³

تقديم المجلة

إن المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين ؛ مجلة بحثية دولية تصدر عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء - سطات .

تروم المجلة بلوغ جملة من الأهداف، وتتحدد كالآتي :

- إثارة النقاش العلمي الرصين حول أسئلة وإشكالات متصلة بالتربية والتعليم والتكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والإدارة والتقنيين ؛
 - تعرف نتائج أبحاث الفرق والمختبرات البحثية في مجال التربية والتكوين ؛
 - تقاسم التجارب والممارسات التعليمية والتكوينية ؛
 - استكشاف خطوات نوعية، بغرض تطوير الممارسات التعليمية والتكوينية وتحسينها.
- وتنشر المجلة موادها باللغتين العربية والفرنسية، وتصدر مرتين في السنة.

قواعد النشر

- تُصاغ المواد المقدمة للنشر في المجلة باللغة العربية أو الفرنسية، ويجب أن تتقيد بالشروط الآتية :
- كتابة عنوان الدراسة، واسم الباحث، ولقبه العلمي، وتخصصه، وبريده الإلكتروني ؛
 - على مستوى حجم النص، يجب ألا يتعدى 10000 كلمة، ويكون مصحوبا بملخص من 200 كلمة، مع تحديد أربع أو خمس كلمات مفاتيح ؛
 - استيفاء البحث لجملة من الضوابط، كالإشارة إلى الإطار النظري، والإشكالية، والمنهجية، وعرض النتائج المتوصل إليها، وتوثيق الإحالات المرجعية.
- يُشترط في الإسهامات المقترحة أن تكون مطبوعة بمعالج الكلمات Winword، ويجب أن تُرسل إلى البريد الإلكتروني : rsief@crmefcasablancasettat.org، وتحترم القواعد المنصوص عليها في المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين.

المجلة متاحة مجاناً على الموقع الإلكتروني الآتي :

<https://www.crmefcasablancasettat.org>

†.ΧΗΛΞ† | ΗΣΥΟΞΘ
†.Σ.Π.Θ† | ΞΘΧΣΞ Δ.Σ.Θ Λ ΞΘΣ††Χ ΞΧΧΨΔ
Λ ΞΘΘΗΣΛ Δ.ΧΗΗ. Λ ΞΘΧΧΞ. Σ.Σ.Θ.Δ



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - الدار البيضاء-سطات

المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين

مجلد 4 - عدد 1 - يوليو 2019