

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

الملكمة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

عدد مزدوج

7 / 6

ماي - 2012

ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة

ل
و

■ في الملف

- مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها
- البرامج : ثغرات متعددة
- خلاصات من محطات ورش
- مراجعة المناهج التربوية
- تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المنهاج المندمج نموذجا
- المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة : في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات التربوية
- الإصلاح التربوي بالمغرب : من المقرر إلى المنهاج. ماذا تغير في تدريس الإحصائيات بالتعليم الثانوي الإعدادي؟
- التكوين البيداغوجي بالجامعة
- البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة المغربية

■ قراءات

- قراءة في كتاب «بناء منهاج التعليم أو التكوين، خيارات لسياسة القيادة» لمؤلفيه : كارك دوموز، وكريستيان ستراوفن

■ تجارب تربوية

- أسس المناهج والبرامج واختياراتها العامة في الكتاب الأبيض
- تجربة اللجنة الدائمة للبرامج : بطاقة تعريفية
- تطوير المناهج والبرامج في : «خطة تطوير التعليم بالوطن العربي»

دفاتر التربية والتكوين
منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أقفلي

هيئة التحرير

ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف المودني،
عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير

عمر الأزمي الإدريسي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح 2أ، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد

تلفون : 05 37 77 44 25

فاكس : 05 37 77 46 12

البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma

الموقع الإلكتروني : <http://dafatir.cse.ma>

إنجاز وطبع

مكتبة المدارس

12، شارع الحسن الثاني - الدار البيضاء

الهاتف : 0522.26.67.41 / 42 / 43 - الفاكس : 0522.20.10.03

البريد الإلكتروني : lipadec@almdariss.ma

الموقع على الويب : www.almdariss.ma

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120

ملف الصحافة : 09/22 ص.ح

ردمد : 0955 - 2028

2	مع القارئ
5	ملف العدد
8	ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة
22	• مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها محمد فتحي
25	• البرامج : ثغرات متعددة
52	• خلاصات من محطات ورش مراجعة المناهج التربوية جمال خلاف
66	• تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المنهاج المندمج نموذجا محمد الدريج
78	• المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة : في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات التربوية عبد الحق منصف
83	• الإصلاح التربوي بالمغرب : من المقرر إلى المنهاج (ماذا تغير في تدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي ؟) المصطفى الحسناوي
88	• التكوين البيداغوجي بالجامعة عز الدين الخطابي
95	• البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة المغربية (شتنبر - 2009 يناير 2012) مديرية الدراسات والبحث
96	قراءات
101	• قراءة في كتاب «بناء منهاج التعليم أو التكوين، خيارات لسياسة القيادة» لمؤلفيه : مارك دوموز، وكريستيان سترافن أحمد بيّا
102	تجارب تربوية
108	• أسس المناهج والبرامج واختياراتها العامة في الكتاب الأبيض مديرية الدراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتعليم
111	• تجربة اللجنة الدائمة للبرامج : بطاقة تعريفية سكرتارية التحرير
119	• تطوير المناهج والبرامج في : «خطة تطوير التعليم بالوطن العربي» مديرية الدراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتعليم
127	مفاهيم مفتاحية
133	بيبليوغرافيا
	ملفات الأعداد الثلاثة المقبلة من «دفاتر التربية والتكوين»

«مع القارئ»

من أجل مناهج وبرامج وتكوينات ملائمة ومتجددة باستمرار

تصدر دفاتر التربية والتكوين في عدد مزدوج، اعتبارا للطبيعة المتخصصة لأي تفكير أو نقاش يهم تطوير المناهج والبرامج والتكوينات، التي تقع في صميم المهمة البيداغوجية للمدرسة، وبالنظر إلى تنوع المقالات التي توصلت بها هيئة التحرير بمساهمة خبرات متخصصة في هذا الموضوع، الذي يعد رافعة حاسمة للارتقاء بجودة التربية والتكوين والنهوض بوظائف المدرسة المغربية.

وسواء تعلق الأمر بمنظومتنا الوطنية للتربية والتكوين أو بالعديد من المنظومات التربوية عبر العالم، فمن المؤكد أن المناهج والبرامج والتكوينات المدرسية والجامعية والمهنية، هي اليوم، محط مساءلة من قبل المدرسين والتلاميذ والطلبة والمتدربين والأسر والفاعلين الاقتصاديين والمجتمع.

مساءلة تملئها على العموم دوافع متعددة في مقدمتها :

- مدى جودة أنواع التربية والتكوين من حيث المحتوى والمناهج، وتحقيقها لأهداف التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف ؛
- مدى استجابتها للأهداف المحددة بالنسبة لكل سلك دراسي أو تكويني، وللكفايات المتوخى اكتسابها لدى الخريجات والخريجين ؛
- مدى تكاملها وانسجامها بين كافة المستويات والأسلاك الدراسية والتكوينية وبين مختلف التخصصات والمسالك ؛
- مدى تمكنها من التحقيق الناجع لوظائف المنظومة التربوية في تكوين مواطنات ومواطني المستقبل من خلال التنشئة الاجتماعية والتربية، وبالتعليم والتعلم والتثقيف، وبالتكوين والتأطير، وبالتأهيل الملائم ؛
- مدى ملاءمتها للأهداف التنموية للمجتمع ولحاجاته من التقنيين والأطر والكفاءات، وقدرتها على الإسهام في تنمية الرأس المال البشري، في انسجام مع مهن الحاضر والمستقبل ؛

- مدى مواكبتها للمستجدات العلمية والمعرفية والثقافية، وتمكنها من الإسهام في الانخراط الفاعل للبلاد في مجتمع المعرفة.

تثار هذه المسألة حول إشكالية المناهج والبرامج والتكوينات وأنظمة التقويم المرتبطة بها، باستمرار وبدرجات مختلفة، في منظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، وذلك في سياق مباشرة أي مشروع أو برنامج لإصلاح المدرسة المغربية بمكوناتها المدرسية والجامعية والتكوينية، أو بمناسبة أي نقاش علمي أو بيداغوجي أو عمومي حول قضايا هذه المدرسة. وتطرح في ارتباط بهذه المسألة ضرورة تقويم تلك البرامج ومراجعتها أو إصلاحها أو ملاءمتها أو تجديدها.

غير أن أية مقارنة ناجعة لموضوع المناهج والبرامج والتكوينات، ولسبل تطويرها والارتقاء بها من أجل مدرسة الجودة والتأهيل، وبعيدا عن التدخلات التي تختزل هذه العملية في مجرد ترقية أو ترميم أو تجزئ، وعملا بالمعايير المتعارف عليها دوليا، تظل مدعوة لأن تركز على المقومات التالية :

- الاستناد إلى إطار مرجعي تعاقدى متقاسم بين مكونات الأمة وخياراتها الإستراتيجية الكبرى، التي ينبغي أن تكون مُوجَّهة لبناء المناهج والبرامج والتكوينات ؛
- إنجاز تقويم شامل ومنتظم، وفق برنامج دوري، لحالة المناهج والمحتويات الدراسية والتكوينية، لقياس مدى ملاءمتها ومواكبتها للمستجدات وتحديد الاستدراكات والمراجعات والاغناء المطلوبة في شأنها ؛
- القيام بتحديد حاجات البلاد بقطاعيها العمومي والخاص وبرنامجها التنموي من الأطر والتقنيين والكفاءات، في استحضار لما تستشرفه من مهن، ومن نخب المثقفين والمفكرين والعلماء والمبدعين ... ؛
- إنجاز دراسات مقارنة ورصد تربوي يقظ من أجل مراقبة التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقويمها واستلهاها لكل غاية مفيدة ؛
- تنظيم هذه العملية الإصلاحية بتنسيق وتعاون مع كل الشركاء التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين⁽¹⁾، وبمشاركة المتخصصين في التربية والتكوين وذوي الخبرة في مختلف التخصصات والشعب والقطاعات ؛

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن الإطار الملائم لتوجيه إنجاز هذه العمليات يتمثل في إحداث لجنة دائمة ذات استقلالية معنوية للتجديد والملائمة المستمرين للمناهج والبرامج الدراسية⁽²⁾.

علاوة على هذه الآلية، فإن المجلس الأعلى للتعليم القائم حاليا أو المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الذي سيعوضه لاحقا بمقتضى الدستور، بوصفه هيئة استشارية لإبداء الرأي في السياسات والقضايا التي تهم المدرسة المغربية والإسهام في تقويمها، وباعتباره فضاء للنقاش الديمقراطي وتبادل الرأي المتعدد حول تلك السياسات، وبالنظر لما تتسم به تركيبته من مزاجية بين الخبرة والتخصص وبين تمثيلية مختلف مكونات المجتمع المعنية؛ يشكل إطارا أمثلا لاقتراح مداخل عمل كفيلة بالمساعدة على معالجة إشكالية المناهج والبرامج والتكوينات في المدرسة المغربية.

إن الرهانات المطروحة اليوم على المنظومة الوطنية التربوية من أجل الرفع من جودة التربية والتكوين، تجد إحدى رافعاتها الحاسمة في تطوير المناهج والبرامج والتكوينات، في ضوء إنجاز تقويم شامل لها. ومن المداخل المفتاحية لكسب هذه الرهانات إطلاق نقاش علمي وبيداغوجي خصب حول هذا الورش الذي يهم جميع المغاربة لأنه يعني تكوين الناشئة الصاعدة وأجيال اليوم والغد.

ذلك هو المدخل الذي تفتح دفاتر التربية والتكوين حوله اليوم حوارا مع قرائها، متوخية الإسهام فيه ببعض التشخيصات الأولية والأفكار الاستشرافية المتعلقة بهذا الورش الحاسم بالنسبة لمدرسة مغرب الحاضر والمستقبل.

المدير المسؤول

ملف العدد

ملاءمة المناهج والبرامج من أجل
مدرسة الجودة

توطئة

يأتي الاهتمام بموضوع المناهج والبرامج واختياره محورا لملف العدد السادس من دفاتر التربية والتكوين، انطلاقا من كونها تشكل جوهر مهمة المدرسة ومحور اضطلاعها بوظائفها بكافة المستويات والأسلاك التعليمية والتكوينية. فهي تعبر عن الخيارات الكبرى للمجتمع وتعكس ثقافته وقيمه، وتشتمل على المعارف والتعلمات الضرورية لتكوين مواطناته ومواطنيه وتلبية حاجاته من الموارد البشرية المؤهلة.

تعد المراجعة الدائمة للمناهج والبرامج وتقويمها ضرورة ملازمة لعمل المدرسة ووظائفها، بغاية تحيينها وتجديدها ومواكبة التغيرات التي تعرفها المجتمعات، والتجديد المستمر الذي تشهده التربية والمعارف والقيم... إلخ.

من هذا المنطلق، تقترح هيئة التحرير بعض الأسئلة التي يمكن أن تشكل مداخل لمقاربة هذا الموضوع :

- ما هو الواقع الحالي للمناهج والبرامج المعتمدة في المدرسة المغربية، خصوصا بعد انصرام عشرية الإصلاح التي انطلقت مع تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين ابتداء من سنة 2000 ؟
- ما هي الأسس الفكرية والثقافية والخيارات الكبرى التي تقوم عليها عملية تصور المناهج والبرامج والتكوينات المدرسية والجامعية، وإعدادها، وتفعيلها، وتقويمها، في مختلف أسلاك ومستويات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين من الابتدائي إلى العالي ؟
- لماذا تفرض المراجعة الدائمة للمناهج والبرامج ذاتها اليوم بإلحاح، في مجتمع مغربي يعرف تحولات نوعية على كافة الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ؟
- ما هي المنهجية والآليات المؤسسية الناجعة لمراجعة المناهج والبرامج ؟
- أية علاقة بين المناهج والبرامج ولغات تدريسها وتعلمها ؟
- أية مناهج وبرامج تستجيب للرهانات الاستراتيجية والأوراش الكبرى التي انخرط فيها المغرب منذ بداية الألفية الثالثة، ولا سيما :

مفاتيح التربية والتكوين

- إعداد مواطن مغربي متشبث بهويته متعددة الروافد، ومتشبع بقيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان، منفتح على العالم، ولا سيما في مجالات العلم والمعرفة والقيم ؟
- تعزيز الهوية والثقافة والمشاركة والمبادرة المحلية في التنمية ؛
- إنجاح المشاريع الاستراتيجية للبلاد، والاستجابة لحاجات النسيج الاقتصادي من النخب والأطر الكفؤة والمؤهلة ؛
- تحقيق هدف الولوج الفعلي والشامل لمجتمع المعرفة.
- أي دور للبحث العلمي والتربوي ومؤسساته في تغيير المناهج والبرامج وتطويرها ؟

مدخل لبناء المناهج والبرامج وتطويرها

محمد فتحي

باحث في علوم التربية

تقديم

أضحى تناول المناهج والبرامج من بين المواضيع ذات الأهمية القصوى نظرا لكون بلادنا قد انخرطت منذ عقد مضى في إصلاح منظومتها التربوية، وذلك من خلال اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومراجعة البرامج والمناهج التعليمية، عبر محطات شملت كل من التعليم الابتدائي، والإعدادي والثانوي التأهيلي. غير أن هذه المراجعة، وما اكبتها من تجديلات على مستوى المقاربات والطرق البيداغوجية، لم تنفع كثيرا في الرفع من جودة التعليمات، وتطوير فعالية المنظومة التربوية الداخلية والخارجية، وكذا تحسين صورة المدرسة المغربية لدى المواطنين.

انطلاقا من هذا الواقع، وفي ضوء المؤشرات النوعية التي تم الوقوف عليها في الدراسات التقييمية الوطنية، لاسيما نتائج البرنامج الوطني لتقويم التعليمات (PNEA)، وكذا الدراسات الدولية، في مجال الرياضيات والعلوم (TIMSS) والقراءة (PIRLS)، يطرح السؤال التالي : لما لم تحقق مراجعة المناهج والبرامج التعليمية الأهداف النوعية المنتظرة منها ؟ وما هي أسباب تعثر التجديد والإصلاح في هذا المجال ؟

وإذا كان الظرف لا يسمح بتوفير المعطيات الموضوعية لتقديم إجابات مقنعة حول وضع المناهج والبرامج التعليمية في بلادنا، ومدى تحقق الأهداف المتوخاة من مراجعتها وتجديد بعض مكوناتها، فإن فهم جانب من إشكالية العلاقة بين المتصور والمخطط له فيها وبين ما تم تطبيقه على مستوى عملية التدريس والتعلم، وبين هذا كله ونتائج التحصيل الدراسي وجودة مردودية المنظومة التعليمية، يعد ضروريا في الوقت الراهن.

على هذا الأساس ينبغي للفاعلين التربويين، لاسيما الباحثين والمسؤولين، الوقوف على أهم مكونات نظرية المنهاج الدراسي (Curriculum)، بمعناه الشمولي الذي يتضمن الأسس والمرتكزات والقيم والمضامين وطرق التدريس والتعلم والتقييم ؛ أي ما يصطلح عليه بفلسفة المنهاج وهيكلته، في شكل برامج ومقررات، إلى جانب ما يتطلبه تفعيل هذه الأخيرة وتتبعها وتقويمها، من شروط موضوعية.

لذا، سيقصر إسهام هذا المقال، في موضوع دراسة وتحليل المناهج والبرامج التعليمية، على تناول بعض مكونات هندسة المنهاج الدراسي كمنطلق لوضع مواصفات المواطن الصالح لدى أجيال المستقبل، وكأداة مؤطرة لعملية التربية والتكوين، عامة، والفعل التعليمي بشكل خاص. وفي هذا الصدد، سنتناول أهم تصورات (Conceptions) المنهاج ومكوناته، لتبيان المقاربة التي يمكن أن تأسست عليها المناهج والبرامج في منظومتنا التعليمية، وذلك بغاية تقديم مقترحات لتطويرها.

1. نظرية المنهاج وفلسفته

في بداية القرن الماضي ظهرت مؤلفات حول المنهاج والبرامج الدراسية، كان أهمها كتاب رالف تيلر (Tyler, 1950) الذي تأثر، على ما يبدو، بنظريات التدبير العلمي للمؤسسات الاقتصادية والمقاولات، حيث أولى أهمية كبرى للكيفية التي يتم بها التخطيط لبلوغ غايات وأهداف المنهاج الدراسي. كما تأثر أيضا بتوجهات السياسة التعليمية نحو التركيز على المهارات المهنية، بغاية مسايرة حاجات المقاول من اليد العاملة (Smith, 2000). إلا أنه من المرجح أن يكون تيلر قد استحضر أثناء تأليف كتابه، جوانب من رهان تقييم المنهاج الدراسي، بغاية تطويره. لذا نجد مؤلفه مبني حول أسئلة محورية هي :

1- ما هي الغايات والأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى بلوغها ؟

2- كيف يمكن اختيار التجارب والوضعيات التعليمية المفيدة والضامنة لتحقيق الأهداف المسطرة في البرامج والمنهاج وبلوغها ؟

3- ما هي الطريقة المثلى لتنظيم الوضعيات والتجارب التربوية، من أجل ضمان تعليم فعال ؟

4- كيف يمكن تقويم فعالية التجارب التعليمية بهدف تطويرها ؟

تتلخص أهم الاعتراضات على مقارنة تيلر في بناء المنهاج والبرامج في كونها ذات توجه آلي، حسب تعبير أحد الباحثين، خاصة وأن تفعيل نظريته المنهاجية استند، ما بين الخمسينات والسبعينات من القرن الماضي، على الأهداف السلوكية، حيث أصبح تقويم المنهاج يتم بناء على نجاحه أو فشله في تحقيق التغيرات المرتقبة في سلوكيات المتعلمين (Howard, 2007). إلى جانب ذلك يؤخذ على هذا الباحث تغييبه لأي تصور اجتماعي يساعد على توجيه بناء المنهاج والبرامج، وأنه لا يأخذ بعين الاعتبار تجارب المتعلمين ومكتسباتهم السابقة، مع العلم أن التعامل مع الأهداف السلوكية على مستوى القسم لا يتم طبقا لما خطط له في المنهاج والبرنامج الدراسي.

أما استنهاوس (Stenhouse, 1974) فيرى أن المنهاج الدراسي ينبغي أن يتضمن الأسس الضرورية للتخطيط للدروس وكيفية تدريسها واكتساب المعارف والمهارات المستهدفة فيها من قبل المتعلمين. فعلى مستوى البرمجة والتخطيط، لا بد أن يتضمن المنهاج مبادئ تتعلق باختيار المضامين وتحديد ما يجب تدريسه وتعلمه ؛ واعتماد استراتيجيات التدريس والتعلم والكيفية التي يمكن بواسطتها التحقق من التحصيل ؛ واتخاذ القرارات المناسبة في ترتيب الأولويات وتسلسل الجزؤات التعليمية ؛ وأخيرا، العمل على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، مع الحرص على الاستجابة لحاجاتهم الفردية على مستوى الدعم والتقوية.

وعلى المستوى التطبيقي، يؤكد المؤلف على ضرورة تصريح المنهاج، باعتبارها أسسا لتفعيله بشكل أفضل، مبادئ في توجهة للمتعلمين نحو تحقيق الأهداف المسطرة لهم في كل حصة وعلى مستوى الجزؤات والمصوغات، وفي تتبع دراسة وتقييم تقدم المدرسين في بلورة فلسفة المنهاج

وتحقيق أهدافه، وحول كيفية إرساء المنهاج في سياقات وظروف تعليمية تعليمية مختلفة، بخصوص المؤسسات والمتعلمين والمدرسين، وحول تنوع وقع اختلاف السياق واختلاف المتعلمين على سيروية إرساء المنهاج وتطبيقه، مرفقة بشروحات حول الأسباب المحتملة لذلك.

واختتم الباحث تصوره لبنية المنهاج ومضامينه بالتأكيد على ضرورة التصريح بالغايات والأهداف العامة المتوخاة، بشكل يجعلها قابلة للفحص والدراسة ؛ وهو ما يشكل إشارة ضمنية لمتطلبات تقييم سيروية المنهاج ومخرجاته، علما أن هذا المؤلف أسس تصوره للمناهج والبرامج الدراسية حول مفهوم التجريب، كمحور رئيسي في مختلف محطات التفعيل والتطبيق. ما يؤكد على أن المنهاج الدراسي هو مجموعة من الإجراءات التعليمية والتعلمية، وليس مجرد مضامين ؛ وأن هذه الإجراءات تؤطرها فرضيات قابلة للاختبار، ولابد أن يختبرها كل مدرس، على مستوى التطبيق، في كل قسم من أقسامه التعليمية، وعند كل متعلم إن اقتضى الأمر.

إن التصور الذي يقترحه استنهاوس (Stenhouse) يجعل عملية التدريس والتعلم في قلب المنهاج الدراسي، حيث يكون التفاعل مستمرا بين المدرس والمضامين والمتعلم، وذلك في إطار علاقة بيداغوجية تتصف بالدينامية والعمل الجماعي لتسخير الموارد المتاحة ومن أجل تتبع والدعم اليقظ، باعتبار المتعلم فاعلا نشيطا له كلمته في توجيه العملية التعليمية. في هذا الصدد، وباعتبار المنهاج ممارسة (Praxis) لا تركز فقط على الفرد المتعلم كفاعل، بل تتبنى في نفس الوقت الاهتمام بالفهم والعمل الجماعي التفاعلي وتستحضر، إضافة إلى الأسئلة الهيكلية للعملية التعليمية والقيم الفردية والجماعية المشتركة المؤطرة لتلك العملية، مواقف ومهارات المدرس والمتعلمين في سياقات مختلفة. كما ينتظر في هذا الشأن أن ينخرط المدرسون في استكشاف ممارساتهم مع زملائهم، بما يسمح لكل منهم بتقدير التطابق بين أفكاره وأفعاله، لما فيه مصلحة العملية التعليمية التعلمية، وبالتعرف على النظريات المؤسسة لها (Smith, 1996, 2000).

وقد كانت الغاية من تأليف كتب عدة في نظريات المنهاج وفلسفته، إضافة إلى مجموعة من المقالات المنشورة في مجلات متخصصة، هي توفير أدوات علمية لمساعدة المؤسسات التربوية على الانخراط في بناء المناهج والبرامج وصياغتها، مع الدعوة إلى تفعيل المبادئ الأربعة الرئيسية في تطوير المنهاج، وهي : تحديد الغايات والأهداف العامة ؛ اختيار الوضعيات والتجارب المناسبة لبلوغ تلك الغايات والأهداف ؛ تنظيم التجارب التربوية بشكل يؤدي إلى إحداث تراكم في التأثير ؛ تقييم العملية التعليمية التعلمية ونتائجها. تلك المبادئ التي سيطرت على البحث والتفكير في هذا مجال إلى حدود العقد السابع من القرن الماضي، حيث ظهرت مقاربات وأفكار جديدة في بناء وتطوير المناهج والبرامج التربوية.

2. طبيعة ورهانات المنهاج الدراسي

يرى بعض منظري التربية والتعليم أن المنهاج الدراسي يستند على بعد سياسي يجعل منه مجالا للصراعات الأيديولوجية التي تعرفها المجتمعات من أجل إعطاء معنى للتربية وتوجيهها. بينما

يرى فيه البعض الآخر مجالا للتوجهات المعرفية، التقنية والعملية والتحررية، كما تحددها التصورات الإنسانية حول المنفعة الجماعية وحول العالم بأكمله. إلى جانب ذلك، يعد المنهاج مجالا للتوافق والتعاقد حول مشروع مجتمعي، يجد فيه جميع المعنيين به مصلحتهم وتصورهم للتربية والتكوين، في أفق تحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي المنشود. على هذا الأساس، لا يتوقف معنى التربية على المعرفة وحدها بل يتضمن أيضا العمل من أجل نقلها وتطويرها عبر آليات مناسبة يحتل المنهاج مكانة متميزة بينها، لكونه نتاج سيرورة (Processus) للتشاور والنقاش والأخذ والرد، تتحكم فيها مرجعيات ثقافية مجتمعية معقدة.

وإذا كان المنهاج الدراسي سيرورة نظرية، غير ملموسة، فإنه أيضا تعبير مادي في شكل وثيقة أو مجموعة من الوثائق المعتمدة من قبل السلطات السياسية والتربوية، في وقت ما. ذلك أن وثائق التوجيهات الرسمية، والدلائل البيداغوجية، والكتب المدرسية، وغيرها من الوسائل والمعينات الديداكتيكية، تعتبر وثائق منهجية (Documents curriculaires)، تساهم في إنتاج المعنى وتوجيه سيرورات التعليم والتعلم في المؤسسات التربوية.

وبخصوص الشكل المادي للمنهاج الدراسي، أو الوثيقة الرسمية المعتمدة من قبل السلطات، يرى بعض الباحثين والمهتمين إنه لم يعد محدود التطبيق، حيث يلاحظ توجه نحو مزيد من الليونة ومن الانفتاح على تأويلات المدرسين. وذلك نتيجة الاعتراف بضرورة الاستناد في تفعيل مضامينه وتوجهاته إلى مجموع التجارب التربوية التي أفرزها البحث وينشرها المدرسون خلال ممارساتهم البيداغوجية على مستوى القسم الدراسي. وهي تجارب تشجعها عادة المؤسسات التعليمية والمدارس الرائدة المتبينة لمقاربات بيداغوجية، كالبيداغوجيا الفارقية، والبيداغوجيا المؤسسية، والبيداغوجيا اللاتوجيهية، وبيداغوجيا التحكم، وبيداغوجيا الاندماج، على سبيل المثال.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم المنهاج الدراسي يحيل إلى دلالات عديدة تفرض تصنيفات ذات أبعاد مختلفة، لكنها متكاملة في إبراز جوهره وتحليل خلفياته التربوية، وذلك بغاية تحديد وظائفه وكيفية التعامل معه على مستوى البناء والتطبيق والتقويم. وهكذا نجد المراجع تتحدث عن المنهاج الرسمي (Curriculum officiel, prescrit)، والمنهاج الفعلي (Curriculum réel)، والمنهاج الصريح (Curriculum explicite)، والمنهاج الخفي (Curriculum caché) أو المستتر. ومن التوضيح، فإن :

1- المنهاج الرسمي أو الصريح، حسب بعض الباحثين، هو الوثيقة الرسمية التي تتضمن الغايات والأهداف العامة والتوجيهات البيداغوجية التي تم تسطيرها من طرف الجهة المسؤولة (الدولة/القطاع)، واعتمادها من طرف المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة.

2- المنهاج الفعلي يحيل على ما تم إنجازه فعلا وما تحقق من الغايات والأهداف المسطرة، من طرف المدرسين والتلاميذ ؛ وهو المنهاج الذي تم تطبيقه وأفضى إلى نتائج قابلة للقياس والتقويم.

3- المنهاج متعدد التخصصات، وهو مجموع البنيات والوضعية البيداغوجية، والتفاعلات

التربوية بين مختلف مكوناتها، والتي صممت لمستوى دراسي معين أو لمجموعة من التلاميذ والمتعلمين (Babot et Camattari, 1999 ; cités par Houvenaghel).

4- المنهاج الخفي/المستتر، فهو كل ما يتعلمه التلاميذ بشكل غير نظامي، ويعتبر غير قابل للقياس والتقييم، إما لكون المنهاج الرسمي لا يشير إليه صراحة أو لأنه مرتبط بالقيم والعواطف التي يصعب قياسها.

وعلى سبيل المثال، فقد أكد البحث التربوي وجود منهاج دراسي خفي ذي توجه تميزي من حيث النوع، ضد النساء خاصة، وآخر تميزي على مستوى الطبقات الاجتماعية لفائدة الأثرياء. وهذا بالرغم من كون المنهاج الرسمي ينبذ كافة أشكال الميز ولا تشير إليه مضامينه بأي شكل من الأشكال. إن الاعتراف بمنهاج دراسي خفي، يعمل إلى جانب المنهاج الرسمي، مرده وجود عبارات شفوية أو مكتوبة في الممارسات التربوية، خاصة على مستوى القسم ؛ وهي عبارات لا وسلوكات لا يوجد لها أثر مادي في المنهاج الرسمي. ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار بخصوص مجال الحرية المتروك للمدرسين في ممارساتهم البيداغوجية، وعند صياغة التوجيهات الرسمية وإعداد الكتب المدرسية، لكونها أهم الحوامل للأفكار الجوهرية والإيجابية التي يسعى المنهاج إلى إمداد المتعلمين بها.

3. المنهاج الدراسي : بين النظرية والتطبيق

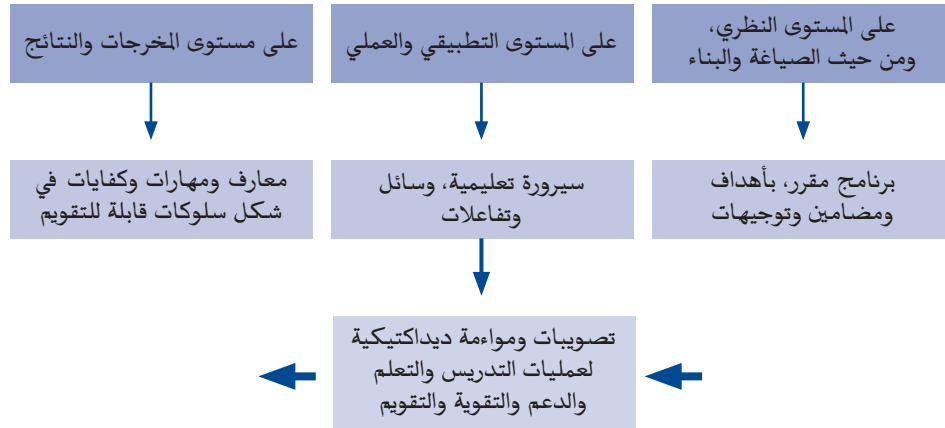
أدى التطور الذي عرفته نظرية المنهاج الدراسي إلى تلاقي آراء الباحثين والمهتمين بقضايا المنهاج والبرامج التعليمية، حول فكرة جوهرية مفادها أن المنهاج سيروية تتفاعل فيها كافة الأطراف المعنية بالتربية والتكوين، أفقيا وعموديا، إضافة إلى التفاعل الضروري والمستمر بين جانبه النظري ومستوى تطبيق تصوره لسلوكات هؤلاء المعنيين، لتحقيق المواصفات المطلوبة لدى المتعلمين في نهاية كل برنامج دراسي. ويمكن مقارنة إشكالية العلاقة بين النظرية والتطبيق، على مستوى المنهاج الدراسي، من خلال الرسم التالي.

يتجلى من خلال الرسم المباني أدناه أن المنهاج الدراسي يتكون، على المستوى النظري ومن حيث تصوره، وصياغته وبناءه، من برنامج بأهداف ومضامين تعليمية وتوجيهات بيداغوجية، يصدر في شكل وثيقة رسمية تستند عليها العملية التعليمية - العلمية وتعتمدها المؤسسات التعليمية المعنية. وعند إرسائه والشروع في تطبيقه والعمل بمكوناته المختلفة، يندرج المنهاج في سيروية متناسقة تتفاعل فيها تلك المكونات الرسمية بالفاعلين الرئيسيين، لاسيما المدرسين والمتعلمين المنخرطين في العملية التعليمية، وتجاربههم ومواقفهم وحمولاتها الثقافية والاجتماعية.

ويشير هذا الرسم إلى أن تسخير السيروية لبلوغ الأهداف المتوخاة من المنهاج الدراسي يتطلب التخطيط لعملية التدريس والتعلم، وتوفير مختلف الوسائل المساعدة على الإنجاز، والانخراط في مقارنة تكوينية وتصحيحية للتتبع التعليمات وتقويمها. كما يتطلب، ومن أجل ضمان الجودة والتحكم في المكتسبات الدراسية للمتعلمين، إدخال التصوبيات الضرورية على عملية التدريس، وتوجه المتعلمين نحو أنجع مقاربات التعلم والتحصيل، وتوفير الدعم والتقوية للمتعلمين المتعثرين لتحقيق المواءمة

مفاتيح التربية والتكوين

الديداكتيكية اللازمة للممارسة التعليمية - العلمية، وذلك من أجل إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والكفايات المستهدفة في المنهاج التعليمي.



وتجدر الإشارة إلى أن الانتقال بالمنهاج الدراسي من التصور إلى البناء ثم التطبيق يمر بمرحلة الإعداد التي تفعل حسب مقارنة معينة، مع العلم أن هناك عدة مقاربات، يفضي اعتماد كل منها إلى إحدى الأنماط التالية من المنهاج الدراسي :

1- المنهاج المتمركز حول حاجات المتعلمين (Curriculum centré sur les besoins des apprenants) ؛

2- المنهاج المتمركز حول أهداف التدريس والتعلم (Curriculum centré sur les objectifs d'enseignement-apprentissage) ؛

3- المنهاج المتمركز حول طرق التدريس (Curriculum centré sur les méthodes d'enseignement) ؛

4- المنهاج المتمركز حول قياس وتقويم التعلم (Curriculum centré sur l'évaluation des apprentissages) ؛

5- المنهاج المتمركز حول تدبير التعلم (Curriculum centré sur la gestion des apprentissages).

ولابد من الإشارة هنا إلى أن هذا التصنيف وجد لأغراض منهجية فقط وأنه منبثق من مقاربات تنطلق من زوايا مختلفة، لكنها متكاملة في الواقع. لذا نرى أن المنهاج الدراسي ينبغي أن يستحضر في تصوره وبنائه، وعند تطبيقه وتقويم نتائجه، كل من حاجات المتعلمين، وأهداف التدريس والتعلم، وطرق التدريس ومقارباتها الديداكتيكية، وآليات تتبع وقياس التعلم وتقويمها، وذلك في إطار تدبير محكم للتعلم، يكون مبني على النتائج المتوخاة والمحقة.

4. مقاربات في بناء المنهاج وتقويمه

بدءاً، لا بد من استحضار أهم المقاربات المعروفة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، علماً أن مفهوم المنهاج (le curriculum) له أصول انجلوساكسونية بالأساس، وأن أهم النظريات المؤطرة لبنائه وتطويره وتقويمه برزت على يد باحثين منتمين لهذا المجال الثقافي الممتد من شمال أوروبا إلى شمال أمريكا وأستراليا، على سبيل المثال. وبخصوص المنهاج، يشير أغلب الباحثين والمهتمين إلى كون مؤلفات كل من رالف تيلر (Ralph Tylor, 1949) وجيروم برونر (Jerome Bruner, 1960) ولورنس استنهاوس (Lawrence Stenhouse, 1975) من بين أهم الأعمال المؤسسة لعلم المنهاج الدراسي، ليس لأنها أول ما كتب في هذا الموضوع، فحسب، بل لأنها تتضمن أفكاراً لازالت صالحة وتوفر، إلى يومنا هذا، الأسس اللازمة للاشتغال في مجال بناء المناهج والبرامج وتطويرها.

فإذا كان تيلر (Tylor) أول من ركز على الغايات والأهداف العامة مؤكداً على دورها المحوري في بناء المناهج البرامج، فإن (Bruner) أعطى مكانة متميزة لهيكلة المنهاج الدراسي مبرزاً دور المفاهيم والمصطلحات الأساسية وغيرها من العبارات الوازنة في المادة التعليمية، كالطاقة في الفيزياء والعرض والطلب في الاقتصاد، والصراعات في التاريخ، والمجال في الجغرافيا، إلخ. وعلى أساس هذه منطلقات أعمال هؤلاء الرواد تولت الدراسات والأبحاث المهمة بمختلف جوانبها وأسهمت في إغناء النظريات المتداولة منذ بداية القرن الماضي، وذلك في إطار تصورات تستند على المقاربات التالية :

1- المقاربة البنائية على المضامين، حيث يتمثل المنهاج الدراسي في برامج ومقررات يتم التركيز فيها على عناوين المواد التعليمية المستهدفة في التدريس وبعض الإشارات إلى كيفية تحضيرها والتعامل معها لنقلها للمتعلمين، الذين ينتظر منهم أن يستوعبونها بسهولة وأن يوظفوها فيما بعد، أثناء الاختبارات وفي مختلف محطات مساراتهم التعليمية. ومن المعروف في المناهج المعتمدة على هذه المقاربة أنها لا تتضمن معطيات كافية حول كيفية التعامل مع عناوين البرنامج ومكوناته، ونادراً ما تؤكد على ضرورة التزام تدرج معين في تلقينها للتلاميذ، مكتفية بإتباع البنية المنطقية للمادة الدراسية المعنية.

وهكذا يتجلى المنهاج الدراسي، بمفهومه الواسع، في كونه من المعارف والمواضيع التعليمية ؛ وأن التربية هي في نهاية الأمر العملية التي يتم عبرها نقل تلك المعارف وإيصالها للمتعلمين بأفضل الطرق البيداغوجية المتوافرة (Blenkin et al 1992). في هذه الحالة يقتصر عمل واضعي المنهاج على برمجة المضامين وإخراجها في شكل وثيقة، تاركون للمدرسين مهمة معالجتها المنهجية، بما تتضمنه من التخطيط للدرس، والإعداد الديداكتيكي لمضامينه وكيفية تدريسه وتقويمه وتوفير الدعم والتقوية، بما يراعي اختلاف خاصيات وحاجات المتعلمين.

ويرى بعض الباحثين أن طبيعة هذا النوع من المناهج والبرامج التعليمية، التي ينظر إليها كمضامين فحسب، من بين أسباب عدم اهتمام المعلمين بقضايا المنهاج، بمعناه الشمولي ؛ خاصة وأنهم لا ينظرون إلى مهامهم التربوية من زاوية المنهاج، وإنما من خلال ما يجري في أقسامهم التعليمية (Kelly, 1985).

2- المقاربة البنائية على نتائج المنهاج أو مخرجاته، والتي أسس لها كل من فرانكلن بوبيت (Franklin Bobbitt, 1918, 1928) ورالف تيلر (Ralph Tyler, 1950) وتطورت، بفضل انتشار بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي وفرت لهذه المقاربة مدخلا لتصميم وبناء المنهاج على سلوكيات مرتقبة لدى المتعلمين، تبين حدوث التغييرات المتوخاة لديهم في نهاية المشوار الدراسي ؛ وكان طبيعيا أن تكون السلوكيات الجديدة المكتسبة من طرف المتعلمين قابلة للملاحظة والقياس والتقويم. وهكذا نجد المنظرين الأوائل في مجال المنهاج الدراسي يفرزون مكانة هامة لعملية تقويم نتائج العملية التعليمية التعلمية.

ولبلوغ الغاية المرصودة، يتم استخراج الأهداف العامة من الغايات، وتقسّم الأهداف العامة بدورها إلى سلوكيات محددة في شكل ما يصطلح عليه بالأهداف الخاصة أو الإجرائية، التي تتمحور حولها أنشطة التدريس والتعلم والدعم والتقوية، في إطار علاقة بيداغوجية مبنية على الوضوح والتعاقد. بالطبع تم تأويل نظرية تيلر في ضوء المستجدات التربوية والبيداغوجية لعصره، وتم ربطها بالسيكولوجية السلوكية، دون اعتبار هاجس الباحث على مستوى التخطيط والتعاقد والتقويم، كرهانات محورية لمقاربتة.

3- المقاربة البنائية على السيرة، التي أسس لها جيروم برونر وطورها لورنس استنهاوس (Lawrence Stenhouse, 1974) وآخرون. حيث التأكيد على تأسيس عملية بناء المنهاج على وضع مبادئ لاختيار المضامين، وعلى تطوير طرق التدريس، وترتيب محطات التعلم بشكل متدرج، وتقويم مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين، مع التركيز على الجوانب العملية في التدريس والتعلم. وهي مقارنة تتخلى ضمنيا عن الأهداف السلوكية وعن أنشطة التعلم المتدرجة (tâches hiérarchisées) (d'apprentissage)، لتنخرط في المقاربة البنائية للتدريس والتعلم على حد سواء.

ومن أهم ما جاء في كتاب برونر دعم بنية المنهاج وهندسته، مع التركيز على المفاهيم والعبارات المفتاحية، أثناء العملية التعليمية التعلمية ؛ حيث أن هذه المفاهيم والعبارات تساعد التلاميذ، عند فهمها واستيعاب مدلولها، على إدراك حقيقة عدد من الظواهر الخاصة بالمادة التعليمية، إلى جانب تلك التي يمكن مصادفتها في سياقات ومواد أخرى. في هذا الصدد يؤكد برونر (Bruner) على أن التعلم لا ينبغي أن يحملنا إلى مكان ما في مسارنا الدراسي فحسب، بل يجب أن يمكننا أيضا من الذهاب إلى أبعد ما يمكن في تعلمنا، وذلك بفضل عمق المصطلحات والأفكار موضوع التدريس، وقابليتها للتطبيق والتفعيل في تناول الإشكالات وفي حل المسائل والمعضلات.

على هذا الأساس تعتبر المراجعة الدائمة للمفاهيم والمصطلحات والعبارات المبني عليها المنهاج، والتي يتوقف عليها فهم المادة الدراسية وتوظيفها، ضرورة بيداغوجية وتربوية ملحة، وذلك في إطار المقاربة الحلزونية المعروفة والمعتمدة من طرف عدد من أخصائي التدريس والديداكتيكا. ذلك أن المدرسين يحتاجون إلى تحيينها مع مرور الوقت وتطور المعارف وتراكمها، مع العلم أن المتعلمين يعودون لمراجعة المفاهيم والمصطلحات الأساسية في البرنامج الدراسي، بغاية البناء عليها، وتطوير تصوراتهم لها وتخليهم للعلاقات التي تربط بعضها ببعض، وتقوية فهمها والتحكم في توظيفها.

4- المقاربة العملية (approche basée sur la paxis)، المنبثقة من أعمال استنهاوس ومقاربتة سالفة الذكر، بعد أن أضيف لها عنصر جديد وهو الانخراط الفعلي لكافة المعنيين بالتربية والتكوين في تطوير المناهج والبرامج الدراسية، بناء على المصلحة المشتركة والالتزام بنموذج للتطوير (Smith, 2000). إضافة إلى ذلك، ظهرت في السنوات الأخيرة ضرورة التركيز على سياق المنهاج ومفهومه كسيرورة اجتماعية تكتسي فيها التفاعلات الفردية في المحيط الدراسي أهمية كبرى. كما أن تأثير الباحثين في مجال النمو الفردي (développement individuel) والمنظرين له لازال قوي الحضور بخصوص هيكله المناهج والبرامج التعليمية (Wildman, 2007).

ومن المؤكد أن المنهاج الدراسي، كيفما كانت المقاربة المعتمدة في تصوره وبنائه، ليس مفهوما نظريا أو مصطلحا علميا فحسب، إنه أيضا بناء ثقافي لا يمكن تخيله خارج التجربة الفردية والاجتماعية وما يترتب عنها على مستوى التطبيق؛ بمعنى أن المنهاج هو طريقة تنظيم وترتيب مجموعة من التطبيقات والتجارب التربوية الإنسانية. ولتوضيح ما تنطوي عليه هذه الثنائية، هناك مقاربتين لتناول موضوع بناء المنهاج الدراسي وتطويره :

- **المقاربة المفاهيمية** التي تتوقف عند معايير تحديد مواصفات المنهاج ومستلزمات التخطيط له، حتى يستجيب لحاجات المستهدفين فيه ولغايات المجتمع وأهدافه العامة. ومن ثم، يأتي التفكير في مجموعة من الأنشطة المناسبة، مرفقة بخططها وآليات تفعيلها وخطوات تتبع إنجاز ومقاييس المراقبة وتقويم جودة النتيجة؛ وكلها أدوات ووسائل لتوجيه العمل والتطبيق على مستوى المؤسسة والقسم خاصة.

- **أما المقاربة الثقافية،** فإنها تفكر أولا في الفاعلين المعنيين بالمنهاج والذين يخطط لهم للانخراط في سيرورة تربوية معينة، تفضي بهم إلى أوضاع أفضل من تلك التي هم عليها الآن. بمعنى أن بناء المنهاج الدراسي يتطلب استحضار المناخ الثقافي، وظروف اشتغال المعنيين به، وتجاربهم السابقة، ومتطلبات حياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتطلعاتهم.

إلى جانب ذلك، يعتبر المتعلمون والمدرسون أول المعنيين بالمنهاج والذين يؤثر عليهم ويحددون نتائجه إلى حد ما؛ بل إن فشل أي منهاج في تحقيق أهدافه وغاياته لا يعني بالضرورة ضعفه على مستوى التصور والبناء والتخطيط. ولإدراك مرتكزات المنهاج الدراسي وفهم نقط ضعفه، يتعين النظر إليه كبناء اجتماعي، حيث أن منهاج مدرسة لمجتمع ما هو جزء من ثقافة ذاك المجتمع، يتأثر بإرثه التاريخي ويعكس ظروف حياته الاجتماعية والاقتصادية. ومن جانب آخر يتضمن الحديث عن المنهاج الدراسي الخدمات والبرامج التربوية الداعمة التي توفرها المؤسسة التعليمية، وكذا التفاعلات والأنشطة البيداغوجية المرتبطة بها، مع العلم أنه لا ينبغي النظر إليه من خلال المدرس وحده، وإنما عبر أعمال كافة العاملين في التربية والمعنيين بها.

في هذا الصدد، يتطلب تحليل المنهاج الدراسي وتقويمه التساؤل حول كيف تعمل مجموعة من الأفراد المنخرطين فيه، وكيف يتفاعلون بينهم، في ظروف معينة، لتحقيق أهدافه التربوية جماعة وبشكل مرضي؟ ومن ثم، تبرز الحاجة إلى معرفة محددات السياق الاجتماعي للمدرسة، مع العلم

أنه ليس للمنهاج وجود قطعي مسبق بدون المنطلقات الأساسية التي يبنى عليها، وأن كل مشروع تربوي يتضمن تصورا حول الإنسان والكون. وبالتالي، فكل الممارسات التربوية ما هي إلا جزء من هذا التصور، وأن لا وجود لها في غياب القيم والمعتقدات حول طبيعة الإنسان وكيف ينبغي أن يتصرف ويتفاعل في هذا الكون.

5. مرتكزات لتطوير المناهج والبرامج

انطلاقا مما سبق، أضحت كلمة التطوير تلازم مفهوم المنهاج، بدلا من المراجعة أو الإصلاح، باعتبارها سيورة بناء وتقويم ومراجعة وإصلاح. وقبل التطرق لهذا الجانب، لابد من استحضار بعض المعطيات حول إجراءات الأكثر اعتيادية في بناء المنهاج كنتاج ووثيقة رسمية. ففي البلدان الأكثر مركزية تسعى إلى تدقيق المنهاج الدراسي، مع إعطاء مزيد من المعلومات حول الجوانب اللامركزية، بصفته عقدا تربويا. في حين تحاول الدول الفيدرالية إيجاد عناصر للتماسك الوطني، من خلال ما يسمى بالمضامين المشتركة أو المعايير المرجعية (Standards de référence).

يقصد من سيورة تطوير المنهاج الدراسي ذلك النسيج من القرارات المتخذة حول تجارب التدريس والتعلم، بعد مضي فترة زمنية معينة من العمل بذلك المنهاج، وبعد إخضاعه لعملية تقويم شاملة. وتتخذ هذه القرارات بمشاركة فعلية لفاعلين تربويين مختلفين من سياسيين، وتقنيين، ومدرسين، وآباء وأولياء التلاميذ، وعلى مستويات عدة من المنظومة التربوية (وطنية، جهوية، إقليمية، ومحلية). وفي هذا، يقتضي إصلاح المناهج التعليمية وتطويرها اعتبار البعد الكوني للتربية والتكوين، بغاية الاستجابة لمتطلبات المنافسة العلمية والتقنية وولوج مجتمع المعرفة، من أجل الارتقاء بالبلاد إلى مصاف الدول المتقدمة.

في بعض الحالات تتم سيورة تطوير المنهاج من الأعلى إلى الأسفل؛ ويصطلح على هذه المقاربة عادة بالعبارة الإنجليزية التالية: «Top-down approach». وهي مقاربة تتبنى استشارة محدودة تهم على الخصوص الفاعلين السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين، إلى جانب ثلة من الخبراء، يضطلعون بمهمة صياغة المنهاج الدراسي وإخراجه في شكل وثيقة مرجعية يتم اعتمادها رسميا ويوكل تطبيقها للمدرسين، تحت إشراف المراقبة البيداغوجية والإدارية للجهة المسؤولة عن التربية والتعليم. ويطلق عادة على هذا المنهاج: المنهاج الممنوح للمدرسين (Curriculum offert aux enseignants) أو المنهاج الذي يكلف المدرسون بإرسائه وتطبيقه (Curriculum assumé par les enseignants).

وفي حالات أخرى، يتم تطوير المنهاج عبر مقاربة تشاركية من الأسفل إلى الأعلى، يصطلح عليها عادة بالعبارة الإنجليزية التالية: «Bottom-up approach»؛ ما يجعل المنهاج الدراسي يكون نتيجة استطلاع واسع ومشاركة متنوعة من فاعلين سياسيين واقتصاديين واجتماعيين، وفاعلين تربويين وخبراء في مختلف علوم التربية والتعليم. ومن ثم، يكون المنهاج الدراسي مبني على حاجات المجتمع وتطلعاته، ومقترحات آباء وأولياء التلاميذ، ونتائج استطلاع المدرسين، وعلى المضامين الدراسية والطرق الديداكتيكية المناسبة لتلقيها وتعلمها على الوجه الأفضل، إضافة إلى أساليب التتبع والتقويم.

من بين أهم العوامل المؤثرة إيجابا على تطوير المناهج والبرامج التعليمية، عامل الإدماج الذي يهتم مجالات متنوعة، ويتخذ أشكالا متكاملة، من أجل توفير أسس بيداغوجية وديداكتيكية متينة لعملية التدريس والتعلم. والإدماج هو عملية محورية تتمثل أساسا في ما يلي : إدماج المضامين الدراسية، والمهارات والكفايات والسيرورات، مع ربط مكوناتها فيما بينها، بما يضمن للمنهاج الدراسي ما يلزم من تناسق وتجانس ؛ إدماج المتعلم في قسمه وفي مدرسته ومحيطه، وذلك بربط علاقات بين حياته اليومية في الدراسة وفي العالم الخارجي ؛ إدماج كافة تجارب التدريس والتعلم التي من شأنها أن توفر التعاضد والتكامل بين تلك المنبثقة من المنهاج الرسمي المخطط والمعتمد وتلك المترتبة عن المنهاج الضمني المستتر. وتجدر الإشارة إلى أن إدماج المنهاج الدراسي يتخذ أشكالا، نذكر منها على الخصوص :

- الإدماج الوظيفي (Intégration fonctionnelle) الذي يسعى إلى ضمان التشاور والتنسيق الفعلي بين مختلف البرامج، وذلك في إطار زمني وبيداغوجي محدد. ويتموقع هذا الإدماج في ما يسمى ببينية المواد (Interdisciplinarité) الهادف إلى تمكين التلميذ من مستلزمات التعلم في مختلف المواد الدراسية، بغاية توظيفها في تعلمات مقبلة. ويتم ذلك في إطار سيرورة المواءمة بين خصوصيات الموضوع وخصوصيات المتعلم ؛
- الإدماج الأفقي (Intégration horizontale) لمجموعة من المواد في إطار موضوع أو طيمة (Thème)، أو لأنواع من المهارات والكفايات، في سياق نشاط تعليمي معين. ويفترض هذا النوع من الإدماج القدرة على تحويل المكتسبات وتوظيفها في سياقات تعليمية تعلمية، واعتماد مقارنة غير تخصصية للمضامين، وإدراج أهداف من قبيل «التعلم من أجل التعلم»، أو «التعلم من أجل المسائل»، والتوزيع المتوازن لأنشطة التعلم، مع تنويع سياقاتها بين المدرسة والبيت والمحيط السوسيوثقافي للمتعلمين ؛
- الإدماج الداخلي للمواد (Intégration intradisciplinaire)، حيث يتم جمع عدة مضامين تعليمية مترابطة (Interdépendantes)، تنتمي لنفس المجال الدراسي، بغاية حل مسألة معينة، أو دراسة موضوع (Thème)، أو تنمية مهارات وكفايات معينة. والإدماج الداخلي هو مقارنة بيداغوجية تندرج أيضا ضمن الإدماج الأفقي سالف الذكر، عندما يهتم عدة مواد دراسية ؛
- الإدماج البيداغوجي (Intégration pédagogique) الذي يهتم بمجموع استراتيجيات لاستعمال برنامج تربوي أو برنامج معلوماتي (Logiciel)، بما يتطلبه ذلك الاستعمال من استعدادات وإجراءات قبلية، وبعدية، وأثناء سيرورة التدريس والتعلم، لاسيما عندما يتعلق الأمر بإدماج الحاسوب أو غيره من التكنولوجيات الحديثة للاتصال والتواصل. ويأتي هذا الإدماج في إطار تغيير الممارسات البيداغوجية في علاقة هذه التكنولوجيات بالأدوات الديداكتيكية، وذلك بعد تعديل السياق التربوي لتأهيله بشكل أمثل.

لابد من الإشارة إلى ضرورة توضيح هذه المحطات وأهميتها في تطوير المنهاج الدراسي، علما أن هناك توجه الآن نحو مقارنة للتطوير في شكل نسيج من التفاعلات بين مستويات المنظومة

التربوية، مع الانتقالات من أسفلها إلى أعلاها ؛ من المستوى المحلي، إلى الجهوي، ثم المركزي وعكس ذلك. ويرجى من هذه المقاربة ذات الطابع التشاركي والتشاورى إحصاء الحاجات وإعادة بناء طريقة تصور الواقع والأنظمة التربوية، بشكل يضع السلطات المسؤولة في وسط ديناميكية التطوير واتخاذ القرار، بدل أن تحتل أعلى هرمها. ومن شأن ذلك جعل هذه السلطات تضطلع بدور المنشط للتفاعلات المتعددة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، والتي تحدد جميعها التوجهات والمعارف والطرق ومواقع التربية والتعليم ودورها الحاسم في الارتقاء بكافة أفراد المجتمع.

خاتمة

يخلص هذا المقال إلى أن كلمة المنهاج الدراسي تشمل ما يعرف بالمناهج والبرامج، في شكل مضامين مقررة للتدريس والتعلم، وطرق للتدريس والتعلم، ومعينات ديداكتيكية، وأساليب التتبع والتقييم، وما يتطلبه تحقيق أهداف العملية التعليمية من آليات للدعم والتقوية. كما أن المنهاج الدراسي هو مخطط افتراضي، في جانبه النظري، وخطة عمل ملموسة منفتحة على مستجدات المستقبل القريب. وسواء نظر إلى المنهاج من زاوية المضامين في شكل برامج خاصة بكل مادة دراسية، أو باعتباره خطة متناسقة مبنية على غايات وأهداف عامة متوخاة من تطبيقه، أو كسيرورة متماسكة المحطات وممارسة تتفاعل فيها المضامين مع المدرسين والمتعلمين، فإنه يجسد مشروعا مجتمعيًا للتربية، يبقى إنجاح تطبيقه رهين السياقات والإمكانات والموارد البشرية المتوفرة.

من ثم، فإن بناء هذا المشروع المجتمعي وبلورته في شكل يستجيب لمتطلبات الإصلاح والتطوير، يفرض الالتزام بمجموعة من المعايير والإجراءات التي بدونها لن تتحقق الغايات والأهداف المتوخاة في تطبيق المنهاج الدراسي الذي يجسد المشروع سالف الذكر. وتتلخص المعايير والإجراءات الأساسية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها في ما يلي :

1- تحديد سمات المشروع المجتمعي المتوخى تحقيقه، وذلك في شكل وثيقة مرجعية متفق عليها، من حيث الغايات والأهداف العامة التي ينتظر بلوغها من قبل منظومة التربية والتكوين. وتجدر الإشارة إلى أن مرتكزات هذه السمات توجد في المرجعيات الوطنية من قبيل الدستور والميثاق الوطني للتربية والتكوين والبرنامج الحكومي، علما أن سمات كل مشروع تربوي تتغير حسب متطلبات الظرفية الوطنية والكونية التي يتعين مسايرتها.

2- تكوين فريق عمل أو لجنة وطنية لإعداد المناهج والبرامج التعليمية، بتمثيلية موضوعية، تشتغل تحت إشراف خبير في هذا المجال، وتضطلع بمهام التأطير والتوجيه والصياغة النهائية للمنهاج. إلى جانب ذلك، ومن منطلق مسؤوليتها على قيادة مشروع المنهاج وتدبير مختلف مراحل إعداداته وتفعيله، يمكن لهذه اللجنة أن تشرف على إنجاز الدراسات، والاستطلاعات، والاستماع للآراء اللازمة لاستكمال تصور وبناء المنهاج.

3- تقديم مشروع المنهاج والوثائق المرافقة له، شرحا وتحليلا، إلى كافة المعنيين بإرسائه وتطبيقه في أرض الواقع التعليمي، مع تحديد مستلزمات إنجاح عملية التطبيق عبر مختلف محطاتها، واعتبارا

لاختلاف السياقات. وفي هذا الصدد، نؤكد على أهمية المقاربة التشاركية، والتشاور على أوسع نطاق، مع هيئات التدريس والتأطير التربوي والإداري، والحرص على إعدادها الكامل لاضطلاعها بمهامها على أحسن وجه، وذلك في إطار تكوينات مركزة هادفة.

4- تزامنا مع عملية إرساء المنهاج، يتم استقصاء آراء المدرسين والمتعلمين حول نوعيته والصعوبات التي يواجهها تطبيقه وكذا مقترحاتهم بخصوص دعم مواطن قوة المنهاج وتجاوز الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه. وتجدر الإشارة إلى أن هذه العملية تتم عبر تتبع وتشخيص مستمرين في إطار التقويم التكويني للمنهاج، أو ما يسمى بتقويم الإرساء وسيرورة الإرساء والتطبيق، وذلك من أجل ضمان أفضل الشروط لبلوغ الأهداف العامة وتحقيق الغاية من المنهاج المعني.

5- وكيف ما كان مستوى الرضا من عملية إرساء المنهاج الدراسي وتطبيقه، فإن الحكم على جودته وفعاليته في بلوغ الأهداف المتوخاة من اعتماده، يضل رهين نتائج تحصيل المتعلمين واكتسابهم للكفايات المستهدفة، إلى جانب رضا المدرسين وآباء وأولياء المتعلمين بما حققوه من مكاسب تربوية. لذا يتعين إخضاع المنهاج الدراسي، بعد فترة محددة من الزمن، لتقويم شمولي لنتائجه أو مخرجاته كما يسميها البعض؛ إذ على أساس معطيات مثل هذا التقويم وخلصاته تستند عملية المراجعة والتطوير.

لقد تم في مقدمة هذا المقال طرح مجموعة من الأسئلة، كان الغرض منها إبراز أهم جوانب إشكالية المناهج والبرامج التعليمية وما يرافقها من وسائل ومعينات ديداكتيكية. ونظرا لضيق المجال واتساع إشكالية الموضوع وتشعبها، اكتفينا بتقديم بعض المعطيات الأساسية في فهم جوانب هذه الإشكالية، لاسيما، تلك المتعلقة بنظريات المنهاج ومرجعياته الفلسفية والقيمية، وبرهاناته بين التصور والتطبيق، وبالمقاربات الرئيسية في بناء المنهاج، لتقديم إشارات حول مركبات إصلاح وتطوير المناهج والبرامج. ويرجى أن يكون المجهود المبذول مرادفا لاستفادة القارئ الكريم في توضيح أبعاد المنهاج الدراسي وتسطير خطة علمية وعملية للبناء والإصلاح والتطوير.

المراجع والمصادر:

1. اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين : الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية، الرباط، 1999.
2. وزارة التربية الوطنية : الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج. المملكة المغربية، الرباط، 2002.
3. وزارة التربية الوطنية والشباب : الإطار الإستراتيجي لتنمية النظام التربوي. المملكة المغربية. الرباط، 2004.
4. المجلس الأعلى للتعليم : رأي المجلس الأعلى للتعليم في «دور المدرسة في تنمية السلوك المدني». المملكة المغربية، الرباط، 2007.
5. المجلس الأعلى للتعليم : حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول : إنجاح مدرسة للجميع. التقرير السنوي 2008. المملكة المغربية، الرباط.
6. المجلس الأعلى للتعليم : البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 : التقرير التركيبي.. المملكة المغربية، الرباط، ماي 2009.
7. Bernstein, B. ; A propos du curriculum. In Forquin; Les sociologues américains et britanniques : présentation et choix de textes. De Boeck Université, 1997a.
8. Bruner, J. ; The process of education. Cambridge, Massachussets : Harvard University Press, 1996.
9. Depover et Noël ; Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives. L'Harmattan, 2005.
10. Eisner, E. W. ; The Art of Educational Evaluation. Lewes : Falmer Press, 1985.
11. Grundy, S. ; Curriculum : Product or Praxis. Lewes : Falmer, 1987.
12. Le genre, R. ; Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, Montréal 1993.
13. Perrenoud, Ph. ; Le curriculum: le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J ; (dir) La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris ESF, pp.61-76.
14. Ross, A. () ; Curriculum : Construction and critique. Helpful overview of the history of curriculum development in Britain. London : Falmer Press, 2000.
15. Smith, M. K. ; Curriculum theory and practice. www.infed.org/biblio/b-curric.htm. (1996, 2000).
16. Stenhouse, L. ; An introduction to curriculum research and development. London, Heinmann, 1975.
17. Tyler, R.W ; Basic principles of curriculum and instruction. Chicago : University of Chicago Press. 1949.

البرامج: ثغرات متعددة*

يعاد نشر هذا المقتطف من الدراسة التشخيصية التي أنجزتها اللجنة الخاصة للتربية والتكوين في الجزء المتعلق منها بالمناهج والبرامج باعتبار أهمية التشخيصات الواردة في هذه الدراسة وبالنظر إلى كون الاختلالات الواردة في هذه الوثيقة ما تزال راهنية تنطبق، عموماً، على الواقع الحالي للمناهج والبرامج التعليمية.

تتسم المقاربة المعتمدة في بلورة محتويات التكوينات المقدمة بالتماثل. وهكذا، تقدم المدرسة في العالم القروي محتويات ليست إلا صورة طبق الأصل من التعليم المقدم في الوسط الحضري. ويعتمد اكتساب المعلومات وعناصر المعرفة على ثقافة مركزة على الكتاب، ولا تعتمد إلا قليلاً على تحيين البرامج، أو إدخال عناصر جديدة في المحتويات. وبالتالي، فإن حقولاً معرفية عصرية بكاملها، تعد ضرورة للاندماج في روح العصر، لا تجد إلا مكاناً هامشياً في تكوينات المدرسة المغربية.

في كل مرة يتم الحديث فيها عن تقويم نظام التربية والتكوين أو بالأحرى تفسير مردوديته، يتم وضع البرامج التعليمية في الواجهة. فمن جهة، تشكل البرامج مكوناً أساسياً لممارسة المدرسين لعملهم كما أنها تؤثر بشكل مباشر على مكتسبات المتعلمين ومن ثم على مسارهم الدراسي. ومن جهة أخرى، فإنها تتحكم بقوة في حظوظ إدماج واندماج المستفيد في الحياة العملية. غير أنه إذا كانت البرامج ومحتوياتها تعتبر عناصر حاسمة على مستويات عديدة، فإن تقويمها يبقى أمراً يصعب الحسم فيه.

تتأثر عملية وضع البرامج بفعل المركزية وغياب التناسق في التخطيط اللذين يطبعان بعض مكونات النظام، إذ أنها قلما تستند إلى رؤية شمولية.

- يسود منطق الانغلاق والتخصص في عملية وضع البرامج التي تسند إلى لجان متخصصة منظمة حسب المواد والأسلاك. فبناءً صرح «البرامج ليس باكورة تفكير مشترك وشمولي، بقدر ما هو نتاج لمبادرات جزئية تتم في غياب هيئة تنسيق حقيقية، قادرة على ضمان تماسك بين مختلف المكونات. وتكون النتيجة في الأخير اعتماد محتويات مسيكة من مستوى لآخر بل داخل مادة واحدة، وبرامج تفتقر أحياناً إلى التماسك عبر مختلف المستويات؛

- لا يتم في معظم الأحيان وضع البرامج قيد التجربة وتقويمها قبل الشروع في تطبيقها على المستوى الوطني، مما يؤدي في النهاية إلى اعتماد برامج يكون محتواها بعيداً كل البعد عن الواقع، ولا تترك أي مجال لإدخال تحسينات عليها؛

- رغبة في الحفاظ على الوحدة، لا تعطي عملية وضع البرامج أي اهتمام لخصوصيات المستفيدين، سواء منها الاجتماعية أو الجهوية، مبتعدة بذلك عن اهتماماتهم الحقيقية. فيفرضه على جميع

* المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، «نظرة على نظام التربية والتكوين بالمغرب: الإنجازات - الإشكالات - الاختلالات»، غشت 2000، ص. 57 إلى 59.

التلاميذ أيا كان الوسط الذي ينتمون إليه، لا يستفيد التعليم من اكتناز الثروات الجهوية ويتجاهل بذلك وسيلة مهمة للتعليم والإدماج في الوسط على حد سواء. وهو الشرخ الذي سيزداد في الاتساع على ما يبدو لكون المحتويات في المراحل الأولى من التعليم صممت أكثر لفائدة أطفال ينتمون إلى طبقات اجتماعية متوسطة إن لم نقل عليا⁽¹⁾؛

- صرامة المساطر وغياب بنية فعالة مكلفة بالتقويم المستمر للمناهج الدراسية يحدان من قدرة النظام على التفاعل مع التطورات السريعة للمعرفة والتحوليات البيئية والاستجابة لمتطلبات سوق العمل. فإحداث شعب جامعية جديدة وكذلك تغيير البرامج يخضعان لمسطرة ثقيلة ومعقدة، أشبه ما تكون باستصدار مرسوم قانون. ويترتب على ذلك الاستمرار في العمل ببرامج غير محينة لأنها لا تسير بما فيه الكفاية، وبوتيرة سريعة التطورات الحديثة التي تحصل في مختلف حقول المعرفة. وتعاني البرامج، بذلك من نواقص عديدة، تتجلى أهمها في الغياب شبه الكلي للمعلومات العلية. وتصبح بذلك المحتويات الملقنة بعيدة سواء عن الحياة اليومية للمستفيد، أو عن الواقع الذي سيكون عليه مواجهته لدى ولوجه الحياة العملية. بالإضافة إلى ذلك، عندما يتم تحيين البرامج فإنها لا ترافق بدورات لإعادة تكوين المدرسين وتحسين معلوماتهم، مما ينتج عنه عدم إلمامهم بالمفاهيم الجديدة إلماما كافيا⁽²⁾.

- يعد إعطاء الأولوية للمعرفة المرتكزة على الكتاب على حساب الكفاية من بين الخاصيات الأخرى لمحتويات التعليم والتي نعثر عليها في جميع مستويات النظام. ويترجم ذلك على مستوى التعليم الأساسي بالحصص الضعيفة التي تعطي للأنشطة اليدوية والخبرة في التمرس، ومن جهة أخرى بتعليم مواد تكتسي طابعا فنيا أو عمليا⁽³⁾.

الأنشطة الموازية التي كان من الممكن مبدئيا أن تصحح النواقص التي تعاني منها البرامج، وتسهم بصورة فعالة في الاندماج المجتمعي وانفتاح التلاميذ، لا تحتل سوى مكانة محدودة ضمن الأنشطة المدرسية للتعليم العام. بالفعل، فتنظيم هذه الأنشطة يتأثر بمحدودية الموارد المالية المتاحة، ولاسيما بالانخراط الضعيف للفاعلين الاستراتيجيين : المدرسين وإدارة المؤسسة والأولياء⁽⁴⁾.

الكتب المدرسية، التي تشكل المكون الرئيسي للبرامج تعاني هي الأخرى من بعض النواقص، من بين أهمها ما يلي :

- مجموعة كبيرة من الكتب المدرسية تزيد في تعقيد عملية التعلم⁽⁵⁾ بالنسبة للمستفيد، وتجعل تحسين المحتويات عملية صعبة ؛

1- انظر وزارة التربية الوطنية، «مشروع إصلاح نظام التربية والتكوين : استراتيجية عمل لتطوير التعليم الأساسي والثانوي»، تقرير تلخيصي، 1998، ص. 4-5.

2- أنظر ك. الزعيم إدريسي، «الاستراتيجية التربوية : كيف نتعلم؟»، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999، ص. 4.

3- نادرا ما تدرس الفنون التشكيلية والموسيقى على مستوى الإعداديات و فقط 30% من الإعداديات تقريبا تقدم دروسا في التكنولوجيا.

4- يجب التذكير في هذا الباب بأنه ما عدا في بعض الحالات النادرة، تستعمل معظم، إن لم نقل كل الموارد المعبأة من طرف جمعيات آباء وأولياء التلاميذ في تجديد المؤسسات وتسييرها.

5- وهكذا، بين السنة الثانية من التعليم الأساسي والباكلوريا، أي طيلة 12 سنة من التعليم، سيكون التلميذ قد استعمل 120 كتابا مدرسيا.

- نقل ديداكتيكي ضعيف. وتشكل محتويات الكتب المدرسية في بعض الحالات مجرد مختصر لمحتويات الكتب الجامعية، دون أي جهد للنقل أو التمثيل لتقريب المحتوى من التلميذ ؛
- محتويات معالجة بصورة مغلقة وثابتة، غير منفتحة لا على المواد المرتبطة، ولا على البيئة الاجتماعية والثقافية المباشرة للمدرسة ؛
- المنطق التجاري الذي يحكم إنتاج الكتب المدرسية والذي يتسبب في بعض الأحيان في اضطرابات في التزويد تضر بالسير الحسن للدراسة.

في الأخير، يعد عبء البرامج بالتأكيد الخاصة التي تزيد من انعدام الشفافية الذي يطبع إشكالية البرامج التعليمية. ويرجع في معظم خطابات المستفيدين والمؤطرين بشأن البرامج والتي يشار إليها بالبنان، كلما تعلق الأمر بإعطاء تفسيرات بشأن تدني مستوى التعليم، أو المردودية الضعيفة للمدرسة. غير أن المسألة تهم مفهوما تصعب الإحاطة به والذي يتوقف تمييزه على الموقع حيث نوجد بالنظر إلى عملية التعلم. وهكذا، إن مفهوم «عبء البرامج» يهم ثقل المحتويات أكثر منه مشكل الحجم والعبء الزمني. فالرغبة في الشمولية التي تفرضها جزئيا متطلبات التحين، تؤدي على ما يبدو إلى تضخم في المواضيع والمباحث المغطاة في البرامج في مستوى من المستويات، وفي بعض الأحيان في مادة واحدة. بيد أن دراسات بينت بأن النتائج الدراسية التي يحققها التلاميذ، متناسبة عكسيا مع عدد المواضيع التي يغطيها برنامج سنة ما.

يتأثر تحقيق الأهداف التربوية المرتبطة بالبرامج سلبا بسيطرة مناهج تعليمية ترتكز على التكرار والتقليد والحفظ، ولا تستند إلا قليلا على حل المشاكل والاكتشاف الذاتي لعناصر المعرفة. ويصعب الخروج من هذه الوضعية بسبب تجدها في الرؤية التي لدى المدرسين حول العملية التعليمية - والتي يرون أنها مجرد تمرير بسيط للمعارف - والعملية التعليمية - التي يفسرونها على أنها حفظ لمفاهيم واقعية. وتجعل هذه الرؤية من التلميذ مجرد مستفيد سلبي، وبالتالي فإنه لا يشارك بصورة نشيطة في العملية التعليمية.

إن اختيار تنفيذ للبرامج أكثر مرونة والذي كان سيشكل حلا مؤقتا للجمود الذي يطبع محتويات ومناهج التعليم، لم يطرحه النظام إلا بشكل هامشي. فالمدرس لا يتوافر سوى على هامش ضعيف للتصرف في تنفيذ البرامج. وينحصر بذلك تحقيق الأهداف في إتمام البرنامج في الوقت المحدد له.

خلاصات من محطات ورش مراجعة المناهج التربوية

جمال خلاف

أستاذ باحث في القياس والتقويم

بمركز التوجيه والتخطيط في التربية

ملخص

يهدف هذا المقال إلى استحضار أهم محطات ورش أساسي من أورش الإصلاح التربوي التي انطلقت مباشرة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وغداة الانتهاء من عدة دراسات تشخيصية شملت مختلف جوانب النظام التربوي المغربي في نهاية التسعينات.

من مبررات التذكير ببعض الاختيارات والتوجهات التربوية وأجرتها التقنية عبر تحديد مواصفات المتعلم في نهايات الأسلاك، وتنظيم الدراسة، واعتماد ممارسة بيداغوجية دون أخرى، محاولة وضع القارئ في الصورة الحقيقية لورش بدأ بأرضية كانت موضوع نقاش واستشارة وتوافق، وانتهى بإعداد مناهج تربوية متجانسة ومتكاملة ومتدرجة، من التعليم الأولي إلى نهاية التعليم الثانوي التأهيلي، قبل أن تخضع لاختلالات عميقة تجلت في تغيير هندسة التعليم الثانوي التأهيلي ومناهجه والتخلي، فيه، عن أهم الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في سلكي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي، وفي عدم توفير بعض المستلزمات الأساسية كملائمة برامج التكوين الأساس ومخططات التكوين المستمر للأطر التربوية مع المناهج التربوية الجديدة.

كأي استراتيجية تربوية، من الطبيعي أن يكون هناك هامش بين المناهج التربوية كفرضية للتدخل وواقع هذه المناهج عند التطبيق، وأن يتم تبرير هذا الهامش بمختلف أشكال المقاومة، موضوعية كانت أم غير موضوعية، لأن من شأن تقليص هذا الهامش، من خلال استقراء آراء مختلف المتدخلين في تطبيق هذه المناهج، أن يرتقي بجدوى المناهج وقابليتها للإنجاز واستجابتها لمتطلبات المتعلمين.

Abstract

Cet article tente de retracer les principales étapes de l'un des principaux chantiers de la réforme éducative suscitée par la parution de la charte nationale d'éducation et de formation et l'achèvement d'études diagnostiques des diverses composantes du système éducatif marocain entreprises à la fin des années 90.

Le rappel de quelques orientations et choix éducatifs et de leur opérationnalisation en termes de profils des élèves aux fins de cycles, d'organisation des études et de pratique pédagogique donnée, trouve ses justifications dans le souci de mettre le lecteur dans le contexte réel d'un chantier qui a débuté par une plate-forme consensuelle ayant fait l'objet de débats et de consultations et débouché sur des programmes cohérents, complémentaires et en progression du préscolaire à la fin du secondaire qualifiant, avant de faire l'objet de profonds dysfonctionnements traduits par le changement de la structure de spécialisation et de ses programmes, l'abandon des principaux choix et orientations adoptés au primaire et au secondaire collégial et le renoncement à certains préalables essentiels tels que la mise en adéquation entre les programmes de formation des cadres pédagogiques et les nouveaux programmes.

Comme toute stratégie éducative, il est évident qu'il y ait un écart entre les programmes en tant qu'hypothèse d'action et la réalité de leur application et que cet écart soit expliqué par les diverses résistances, objectives ou subjectives, et que la réduction de cet écart sur la base des avis des divers intervenants conduise à l'amélioration de la pertinence de ces programmes, à leur faisabilité et à la satisfaction des attentes des élèves.

مقدمة

عند صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كان قطاعا التربية الوطنية والتعليم الثانوي والتقني آنذاك قد انتهيا من عدة تشخيصات شملت مختلف الجوانب التربوية المرتبطة بالمناهج التربوية وأقاما مجموعة من الملتقيات والأيام الدراسية شارك فيها مختلف المتدخلين من داخل النظام التربوي وخارجه، كما تم تقويم المردود الداخلي لسنتين متتاليتين لمجموع الثانويات. وقد مكنت أجراء ما جاء به الميثاق الوطني في القطاعين من الوقوف على ما ينبغي القيام به من تغييرات وما يستتبعه تطبيقه من إمكانات مادية وموارد بشرية ومن أورايش للإصلاح. وبمجرد ما تم إدماج القطاعين في يوليو 2000 واعتماد الميثاق في الدخول المدرسي 2000-01، انطلق العمل في تهييء العدد المنهجية لعدة أورايش متكاملة منها المناهج التربوية، والكتب المدرسية والدعامات الأخرى، وتنظيم الحياة المدرسية، وتدبير المرحلة الانتقالية خلال التطبيق التدريجي للمناهج التربوية الجديدة.

كانت الوزارة تتوفر على عدتين منهجيتين كانتا موضوع تدقيق مع وزير التربية الوطنية آنذاك لمعرفة أيهما تستجيب لمتطلبات الوزارة وتنسجم مع توجهات واختيارات الإصلاح. فالمنهجية التي تم اعتمادها لا تتبنى مدخل المواد الدراسية والفكرة التي تعتبر أن المناهج ينبغي أن تبنى على أساس حاجيات المتعلمين أو التراضي بين المتدخلين. فالمناهج، على عكس ذلك، فرضية للتدخل في إعداد

مفاهيم التربية والتكوين

أجيال للمستقبل وفق الحاجيات المستقبلية للمجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية تراعى فيها، بطبيعة الحال، القدرات العقلية للمتعلمين وميولاتهم والمواصفات المهنية للمتدخلين وكذلك المعينات الديداكتيكية المتوافرة والتي يمكن توفيرها. وقبل انطلاق الورش، كان لا بد من القيام بما يلي :

- وضع عدة منهجية تتضمن خطوات مراجعة المناهج التربوية وأخرى لإعداد برامج تكوين الأطر وفق المتوافر من الإمكانيات المادية والمالية والأطر المختصة في مختلف مجالات علوم التربية والحقول المعرفية العلمية والأدبية والتكنولوجية ؛
- الوقوف على نتائج عدة تشخيصات قامت بها الوزارة في السنوات الأخيرة والإطلاع على التجارب الدولية الناجحة ؛
- بلورة بعض المسلمات التي تفرضها مراعاة تطور البحث العلمي ومستلزمات التنمية الاقتصادية، في ضوء تحيين علاقة المناهج التربوية والممارسة البيداغوجية مع المستجدات النظرية، من خلال سلسلة من الموائد المستديرة شارك فيها أساتذة باحثون في علوم التربية وفي عدة تخصصات علمية وأدبية وتقنية و مفتشون تربويون ومفتشون في التوجيه التربوي ؛
- تشكيل لجنة لوضع الاختيارات والتوجهات التربوية التي ستؤطر أشغال مراجعة المناهج التربوية. وقد أسند تسيير أشغال هذه اللجنة للمرحوم الأستاذ عبد الكبير الخطيبي وفق الإشكالية الواردة في الإطار 1.

اختيارات وتوجهات مرتبطة بوظائف نظام التربية والتكوين

ما هي الوظائف المراد إعطاؤها للنظام التربوي ؟

من أهم تصنيفات وظائف الأنظمة التربوية ما يلي : نقل المقاييس المجتمعية ؛ تلقين الكفايات النفعية (نفعية بالنظر لسوق الشغل) ؛ انتقاء النخب ذات الكفايات النفعية.

- ما هي المقاييس المجتمعية المراد اعتمادها في المناهج التربوية ؟
- ما هي الكفايات النفعية التي ينبغي تلقينها ؟
- ما هي الضوابط التي ينبغي احترامها في انتقاء النخب ذات الكفايات النفعية لضمان احترام مبدأ تكافؤ الفرص ؟
- كيف ينبغي أن يكون التوفيق والتكامل والتركيب بين الوظائف الثلاث ؟
- كيف يمكن برمجة نقل المقاييس المجتمعية، وجدولة تلقين الكفايات النفعية، وفرز النخب عبر الأسلاك التعليمية الثلاثة (ابتدائي، إعدادي وتأهيلي).

اختيارات وتوجهات مرتبطة بالمعرفة المراد اعتمادها في المناهج

ما هي طبيعة المضامين المراد اعتمادها في المناهج التربوية لتمكين النظام التربوي من القيام بوظائفه بكيفية مرضية في كل سلك من الأسلاك التعليمية ؟

- كيف ينبغي أن يكون التوفيق والتكامل في مجال التربية على القيم بين القيم المرتبطة بالهوية الدينية والوطنية والقومية والقيم الإنسانية والكونية لحقوق الإنسان ؟
- أي موقع ودور وحجم ينبغي إعطاؤه للمعرفة (بمكونها الثقافي) والتكنولوجيا في المنهاج التربوي العام، وفي منهاج كل سلك من الأسلاك التعليمية ؟
- بأي دور ونسبة ينبغي التحكم في سيرورة عمليات التلقين والتفاعل والتحويل في بناء المعرفة عبر الأسلاك التعليمية وفي شعب التعليم التأهيلي ؟
- على قاعدة أي توازن ينبغي التوفيق بين ما هو إجباري توفره الدعامات الرسمية وما يمكن أن يكون ثمرة إبداع مستمر للبحث العلمي ؟
- كيف ينبغي تنظيم المعرفة على مستوى الشعب والمواد الدراسية لضمان التوازن المرغوب فيه وتحقيق مخرجات نظام التربية والتكوين⁽¹⁾ ؟

اختيارات وتوجهات مرتبطة بمواصفات التخرج المراد تحقيقها

ما هي المواصفات العامة المراد توفيرها للمتعلمين في نهاية مختلف الأسلاك (الابتدائي والإعدادي والتأهيلي) ؟

- ما هي المواصفات العامة المراد توفيرها للمتعلمين في نهاية مختلف الأسلاك على مستوى القيم⁽²⁾ ؟
- ما هي المواصفات العامة المراد توفيرها للمتعلمين في نهاية مختلف الأسلاك على مستوى المعرفة⁽³⁾ ؟

الإطار 1 : عناصر الإشكالية المؤطرة لأشغال لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية

- 1- من بين ما تستوجبه الاختيارات والتوجهات المتحكم في مخرجات نظام التربية والتكوين بصفة عامة، وبمواصفات التخرج في نهاية كل سلك من الأسلاك التعليمية ما يلي : تحديد المواد الأكثر ارتباطا بالقيم وبالكفايات التي يلزم التركيز عليها في التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي : تحديد الشعب في التعليم التأهيلي والمواد المرتبطة بكل منها، وتقدير الحصص الزمنية المخصصة لكل مادة.
- 2- يستلزم تحديد مواصفات تخرج المتعلمين في نهاية كل سلك، في مجال التربية على القيم، اتخاذ جملة من المواقف من بينها : مواقف محددة تجاه مختلف حقوق الإنسان وما يتفرع عنها من حقوق ؛ ومواقف محددة تجاه متطلبات ترسيخ الهوية الوطنية والتربية على المواطنة، والهوية المغاربية، والمتوسطية، والإفريقية، والقومية، وغيرها، والطموحات الحضارية للمجتمع المغربي ؛ ومواقف محددة تجاه الحريات الجماعية والفردية الاختيارية.
- 3- يمكن الاعتماد في تحديد الاختيارات والتوجهات المرتبطة بالمجال المعرفي على ما يلي على سبيل المثال : القدرات العقلية والمهارات المراد تنميتها (والتي ينبغي أن تتحكم في تحديد طبيعة التعامل مع المعرفة) : الاتجاهات والميولات والمواقف المراد تنميتها (والتي ينبغي أن تتحكم في طبيعة التعامل مع المعرفة أثناء اختيار مضامين المناهج) ؛ التقنيات المنهجية المراد تنميتها (والتي ينبغي أن تتحكم في اختيار أساليب التدريس والتعلم والبحث الذاتي والجماعي في الفضاءات التربوية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها (في البيت وفي البنية المحيطة بالمؤسسة التعليمية).

في هذا المقال، سنتطرق فقط لورش مراجعة المناهج من خلال استحضار أهم مراحله وآليات العمل المعبأة، وما تم اعتماده من اختيارات وتوجهات والتوصل إليه من نتائج، وما يمكن القيام به للتصحيح والاستدراك. ومن أهم ما ميز هذا الورش أنه شمل لأول مرة جميع أسلاك التعليم المدرسي ومختلف المواد الدراسية، عكس المراجعات السابقة التي كانت جزئية وموجهة إما لسلك دون الأخرى أو لمواد معينة، وجاء استجابة للإصلاحات البنيوية والتنظيمية والتربوية العميقة التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ووفق المبادئ والمرتكزات الثابتة التي اعتمدها.

1. منطلقات ومستلزمات أشغال المراجعة

- من بين العمليات التي تم اعتماد نتائجها قبل الشروع في أشغال ورش مراجعة المناهج :
- الوثائق الناتجة عن أجراء الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مختلف الأسلاك التعليمية ؛
- نتائج استشراف التطور الديموغرافي للتلاميذ في مختلف الأسلاك ؛
- استشراف الحاجيات إلى موارد بشرية، خاصة هيئة التدريس (معطيات إحصائية حول إسقاطات الحاجيات من الأساتذة طيلة الفترة المخصصة لإرساء المناهج المراجعة) والحاجيات إلى التكوين الأساسي للأساتذة آنذاك وإمكانات التكوين المستمر، وإمكانات التأطير البيداغوجي الذي توفره هيئة التفتيش، وإمكانات التكوين الذاتي ؛
- نتائج استشراف الحاجيات إلى بنى تحتية وتجهيزات ووسائل ديداكتيكية من قبيل التجهيزات المخبرية، والكتب المدرسية والمكتبات المدرسية، والوسائل الديداكتيكية الأخرى.
- كأي تغيير في المجال الإنساني، كان لا بد من مراعاة المستجدات على المستوى النظري، والأخذ بالمقاربات والتجارب الناجحة دوليا وفي النظام التربوي المغربي لإيجاد حلول للقضايا التي أفرزتها بعض التشخيصات على المستوى الوطني. ومن بين هذه المنطلقات ذات الطابع النظري :
- الإنتاجات والتوجهات الفكرية الجديدة المؤطرة لمجالات التربية (نظرية الذكاءات المتعددة مقابل الذكاء ثنائي الأبعاد المعمول به، ونظرية التعلم السوسيو بنائية مقابل النظرية السلوكية والأنموذج الديداكتيكي (ميلر وسيلر من معهد أنطاريو للتربية بكنندا) ؛
- المقاربات المعتمدة في الإصلاحات الناجحة والتي تعتمد مداخل التربية على القيم، وتنمية الكفايات، والتربية على الاختيار واتخاذ القرار، والمساواة بين حقول المعرفة.
- للتأكد من جدوى اعتماد هذه المنطلقات ومن استيفائها للغرض، تم تنظيم عدة جلسات عمل مع فريق عمل من حوالي خمسين إطارا من الأساتذة الباحثين والفتشيين المنسقين التربويين ممن سيساهمون فيما بعد في تأطير آليات العمل على المستويين الوطني والجهوي. ومن بين أهم المواضيع التي تمت معالجتها، باعتبارها مستلزمات تربوية قبل انطلاق الورش، ما يلي :
- قراءة جماعية لنظرية الذكاءات المتعددة في علاقتها بنظريات التعلم وبالمناهج التربوية والممارسة البيداغوجية ؛

- قراءة فيما استجد في البحث التربوي حول نماذج الوضعيات الديدانكتيكية الكبرى في علاقتها بالتوجهات المحددة في الإصلاح ؛
- قراءة في أهم نتائج التجارب الناجحة في إصلاح الأنظمة التربوية للدول المتقدمة ؛
- قراءة في تطور مؤشرات النتائج في مختلف أسلاك نظام التربية والتكوين المغربي ؛
- قراءة فيما تم الإعلان عن نية القيام به في إطار الإصلاح البيداغوجي في التعليم العالي وتكوين الأطر.

وبالموازاة مع الجلسات السابقة ومباشرة بعد انتهائها، كان من الضروري استكمال عناصر منهجية كفيفة بضمان نجاح أشغال الورش. وقد تمحورت هذه المحطة حول إعداد عدة منهجية مفصلة حول مراجعة المناهج التربوية من حيث برمجة العمليات وتشكيل آليات تأطيرها، وتمويلها، وإعداد عدة منهجية مفصلة⁽⁴⁾ حول برامج التكوين الأساس للأطر التربوية وخطط استكمال تكوين الأساتذة من حيث برمجة العمليات وتشكيل آليات تأطيرها، ومن حيث تمويلها.

2. الاختيارات والتوجهات التربوية المؤطرة للمراجعة

بمجرد الانتهاء من وضع الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية (وثيقة مركزة في 12 صفحة تمت ترجمتها إلى اللغات الفرنسية والإنجليزية والإسبانية)، التي تطلبت برمجة 11 جلسة عمل شارك فيها 48 شخصية بارزة علمية وتقنية وأدبية وفنية من بينهم وزراء سابقون، تم تشكيل آليات وطنية وجهوية تجاوز عدد أعضائها 550 إطارا : لجنة وطنية مكونة من ثمانين عضوا شاملة لمختلف الأسلاك التعليمية والتخصصات (سميت باللجنة البيسلكية متعددة التخصصات) أعدت وثيقة تقنية مفصلة تعتبر أجراً للوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، و 57 مجموعة جهوية متخصصة، مكونة من مفتشين وأساتذة من التعليم الابتدائي والثانوي ومؤسسات تكوين الأطر، اشتغلت في عدة جهات بالمدارس العليا ومؤسسات أخرى لتكوين الأطر (جهة الرباط سلا زمور زعير اشتغلت بها 15 مجموعة مكونة من 127 مشاركا، وجهة طنجة تطوان اشتغلت بها 9 مجموعات مكونة من 73 مشاركا، وجهة مكناس تافيلالت اشتغلت بها 6 مجموعات مكونة من 58 مشاركا، وجهة الدار البيضاء الكبرى اشتغلت بها 10 مجموعات شارك فيها 106 إطارا، وجهة مراكش تانسيفت الحوز اشتغلت بها 6 مجموعات مكونة من 77 مشاركا، وجهة فاس بولمان اشتغلت بها 8 مجموعات مكونة من 86 مشاركا، وجهة الشاوية ورديغة اشتغلت بها مجموعة واحدة بثمانية مشاركين، وجهة الحسيمة اشتغلت بها مجموعة واحدة بإثنى عشر مشاركا).

1.2 الاختيارات والتوجهات ذات الطابع البنوي

من أهم نتائج أشغال لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية وما تم الاتفاق حوله بين اللجان

⁴- تم تقديم العدة المنهجية لإعداد برامج مختلف مسالك التكوين الأساس ومخططات استكمال تكوين الأساتذة للوزارة في يونيو 2001 قبيل الانتهاء من مراجعة المناهج التربوية بهدف تحقيق الموازنة بين المواصفات المهنية للأطر التربوية مع مستلزمات المناهج المراجعة.

الأربعة التي عهد إليها بإدخال الإصلاحات التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجالات المناهج التربوية، والكتب المدرسية، والتقويم والامتحانات، وتنظيم الحياة المدرسية، التوجهات المؤسساتية التالية :

- تعليم ابتدائي في سلكين من أربع سنوات (بعد تعميم التعليم الأولي)، وتعليم ثانوي في سلكين من ثلاث سنوات إعدادي وتأهيلي، وهذا الأخير في سلكين فرعيين (سلك الجذع المشترك وسلك البكالوريا) ؛
- سنة دراسية في 34 أسبوعا موزعة إلى أسدوسين من 17 أسبوع لكل منهما تتوسط كلا منهما فترة بينية تدوم أسبوعا ويكون فيها الأساتذة رهن إشارة التلاميذ في مؤسستهم (ما يصطلح على تسميته بأسبوع المطالعة في بعض الأنظمة المتقدمة)، وحصة زمنية أسبوعية للدراسة في 30 ساعة في جميع مستويات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي ؛
- إعادة ترتيب مسالك البكالوريا في خمسة أقطاب، وتجميع بعض المسالك القائمة (13 مسلكا تقنيا في أربعة مسالك تكنولوجية) وإحداث مسالك جديدة مسالك العلوم الإنسانية والفنون وعلوم الأنشطة الحركية لتغطية جميع الحقول المعرفية بما يتلاءم مع نظرية الذكاءات المتعددة.

2.2 الاختيارات والتوجهات ذات الطابع البيداغوجي

من أهم الاختيارات والتوجهات المعتمدة كمدخل لمراجعة المناهج التربوية اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة التي تستوجب ما يلي :

- التخلي عن نظرية التعلم السلوكية المعتمدة، والتي تنبني أساسا على الاقتناع بترصيد ما يتحقق من أهداف إجرائية دقيقة في بناء شخصية التلميذ، وتعتبر المتعلم مجرد متلق لمضامين المناهج التربوية، وتفترض أنه عبارة عن صفحة بيضاء قبل انطلاق التعلم ؛
- التخلي عن أسلوب التقويم المعتمد في التدريس بالأهداف لأنه يركز أساسا على المداخل العقلية لبعدي قياس الذكاء (اللغوي والمنطقي الرياضي) المعمول به منذ بداية القرن العشرين، والذي لا يعير الاهتمام اللازم للأبعاد الأخرى للذكاء ويضعها في خانة الأنشطة الموازية ؛
- إضافة مجالات جديدة تحقق تغطية جميع أبعاد الذكاء ؛
- تجاوز التوزيع الحالي للمواد الدراسية لفائدة حقول معرفية أوسع، والتخلي عن مبدأ تراتبية الحقول المعرفية وقسدية بعضها.

وتعتبر نظرية الذكاءات المتعددة أن الذكاء لا يمكن حصره في بعدين، لغوي ومنطقي رياضياتي، كما كان الشأن منذ بداية القرن العشرين عندما ظهر قياس الذكاء اعتمادا على هذين الجانبين فقط ؛ وأن له جوانب أخرى لا تقل أهمية هي الذكاء المجالي، والذكاء العلائقي، والذكاء الاستبطاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحسي الحركي، وأن كل مجال من مجالات الذكاء السبعة يتفرع إلى عشرات

الفروع يصعب حصرها، وبالتالي التحكم في قياسها، وأن على مدرسة المستقبل أن تولي نفس الأهمية لمختلف جوانب الذكاء في تخطيط المناهج وفي الممارسة البيداغوجية داخل الفصل باعتماد بيداغوجية تحترم الفرديات وتبتعد عن النمطية.

كما تم اعتماد نظرية التعلم السوسيو بنائية التي تتلاءم مع مستجدات نظرية الذكاءات المتعددة :

- تبني ممارسة بيداغوجية تقطع مع الاعتقاد بالمكتسبات النهائية لكل حصة وبإمكانية التخطيط الدقيق لهذه المكتسبات وفق برمجة زمنية دقيقة، أي اعتماد مدخل الكفايات في التخطيط التربوي وفي الممارسة البيداغوجية تعلمًا وتقويما ؛
- وضع التلميذ في مركز الاهتمام والمسؤولية في تعلماته وتمتيعه بما يلزم من الحرية لاتخاذ القرارات المرتبطة بمساره الدراسي بنفسه من خلال تدريبه وتعيده على الاختيار ؛
- التوفيق بين التلقين والتفاوض والتحويل، باعتبارها عناصر الأنموذج الديداكتيكي المعتمد في المناهج مع مراعاة الإمكانيات العقلية للتلميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية حددت مدخلا تربويا لجميع المناهج التربوية يتمثل في ثلاثة أبعاد هي بعد تربية التلميذ على القيم (أربع مجموعات من القيم)، وبعد تنمية كفايات التلميذ (خمس مجموعات من الكفايات)، وبعد تربية التلميذ على الاختيار واتخاذ القرارات (أنظر الإطار 2).

اختيارات وتوجهات في مجال القيم

- قيم العقيدة الإسلامية ؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية ؛
- قيم المواطنة ؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات

- المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات ؛
- القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية ؛
- القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

تستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية :

- معرفة الذات والتعبير عنها ؛
- التمتع في الزمان والمكان ؛
- التمتع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة ؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوية، ينبغي أن تؤدي إلى :

- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية ؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية ؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب :

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية ؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه ؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل :

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصورات ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم ؛
- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.
- واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلًا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستدامة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على :
- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية ؛

- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف ؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة ؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

الإطار 2: مقتبس من الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية (مقتبس من الجزء الأول من الكتاب الأبيض)

من أجل تأطير عمل اللجان التقنية لإعداد المناهج التربوية، خاصة فيما يتعلق بمواصفات المتعلم عند نهايات الأسلاك، حددت الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية المبادئ الواردة في الإطار 3.

في التعليم الابتدائي، يتم التركيز، وبالترتيب، على الجوانب التواصلية (بما فيها المعلوماتية)، والاستراتيجية والمنهجية، والثقافية، والتكنولوجية، وذلك حتى يتسنى بلوغ مستوى التمكن من المكون اللغوي التواصلية، ومستوى التمكن من الجوانب الأساسية المنهجية والاستراتيجية، ومستوى التمكن من الجوانب الثقافية من خلال رصيد معرفي وثقافي يمكن المتعلم من الاندماج في بيئته. ويدخل ذلك كله في إطار الحفاظ على مكتسبات المتعلم في التعليم الابتدائي وتحسينها، خاصة بالنسبة لمن بلغوا سن نهاية التعليم الإلزامي.

في السلك الإعدادي، يستمر التركيز على الجوانب التواصلية في مستوى متقدم من التمكن، وعلى الجوانب المنهجية والاستراتيجية والثقافية. وتعطى الجوانب التكنولوجية أهمية أكثر من ذي قبل للإعداد للتعليم التأهيلي، أو لمؤسسات التكوين المهني، أو لولوج الحياة العامة لمن سينقطعون عن الدراسة من المتعلمين في نهاية السلك الإعدادي.

أما في السلك التأهيلي، فيخصص الجذع المشترك لاستكمال مكونات الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، وتعطى بعد ذلك الأولوية للاستراتيجية والتكنولوجية، مع الاستمرار في تنمية وتطوير المنهجية والثقافية والتواصلية بما يفيد في تحقيق مواصفات التخرج من مختلف الأقطاب الدراسية.

وبناء عليه، تتحدد مواصفات المتعلمين في نهاية كل سلك من الأسلاك التعليمية انطلاقاً

من :

- ترتيب الكفايات حسب الأولويات مع اعتبار المرونة والتفاعل بينها ؛
- درجات التوفيق والتكامل والتركيب بين عمليات النقل والتفاعل والتحول في مجال القيم الإسلامية والحضارية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان ؛
- المستوى المناسب لنمو شخصية المتعلم بكل مكوناتها.

بالنسبة للتعليم الأولي والابتدائي والسلوك الإعدادي، يعتمد في تحديد مواصفات المتعلمين عند نهاية هذه الأسلاك، بالإضافة إلى ما سبق، على الأهداف التي خص بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين هذه الأسلاك، أما بالنسبة للسلوك التأهيلي، فإن تحديد مواصفات المتخرج حسب كل قطب من الأقطاب المذكورة سابقاً، يتم بالاعتماد أساساً على :

- ترتيب الكفايات المراد تنميتها وتطويرها لدى المتعلم حسب الأولوية الخاصة بالسلوك، والمعتمدة في تحديد المجزئات الإجبارية بصنفها المذكورين أعلاه ؛
- تحقيق مستوى التحول الفعلي المنتظر لدى المتعلم في مجال استدماج القيم، وفي اكتساب مختلف الكفايات ؛
- مدى قدرة المتعلم على إعداد مشروعه الشخصي لولوج التعليم العالي، وللاندماج في المجتمع.

الإطار 3: مقتبس من الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية

كما اعتمدت هذه الوثيقة تنظيماً للدراسة بمردود أقصى من خلال الأخذ بالتنظيم المجزئاتي في الثانوي التأهيلي الذي يفترض ترصيد المكتسبات في التقويم ومرونة كبيرة في تشكيل الأقسام، وبالتالي نسبة ضئيلة من الهدر المدرسي، من جهة، وتخصيص نسبة من المناهج للمجزئات الاختيارية لتمكين التلميذ من التقوية في مجالات معينة، أو التحضير لتغيير التوجيه داخل السلوك، أو الإعداد المبكر لسلوك معين في التعليم العالي، من جهة أخرى.

3. أجراء الاختيارات والتوجهات التربوية

كأول خطوة في أشغالها، قامت اللجنة البيسلكية بأجراء الوثيقة الإطار إلى وثيقة تقنية مفصلة خاصة فيما يتعلق بكيفية التعامل مع المدخل التربوي ومواصفات المتعلم عند بلوغ نهايات الأسلاك التعليمية أثناء إعداد المناهج التربوية لكل مادة. وقد اهتمت هذه اللجنة، التي كلفت وزارة التربية الوطنية أعضائها بتسيير أشغال اللجان الجهوية المتخصصة، إلى ضرورة التزام الجميع بالمبادئ التالية :

- إشراك مفتشي وأساتذة مختلف الأسلاك التعليمية داخل كل لجنة جهوية متخصصة لضمان نجاعة واقعية التدرج في مناهج كل مادة من التعليم الابتدائي إلى البكالوريا، وتفادي التكرار، وإطلاع كل المتدخلين التربويين على تفاصيل مناهج مادتهم في مختلف الأسلاك ؛
- تنظيم لقاءات دورية أثناء إعداد المناهج التربوية بين اللجان الجهوية المتخصصة للمواد المتأخرة للوقوف على جوانب التكرار والاختلاف في معالجة نفس المفاهيم بما يفيد في تحسين الانسجام وتحقيق التكامل بين مناهج هذه المواد ؛
- التأكد من ارتباط جميع المناهج التربوية بمواصفات نهايات الأسلاك ومن ملاءمتها مع المدخل التربوي ثلاثي الأبعاد المحدد في الوثيقة الإطار والمبني على التربية على القيم، وتنمية الكفايات والتربية على الاختيار واتخاذ القرار.

1.3 مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي

حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين التعليم الابتدائي في سلكين : سلك أساسي من أربع سنوات تشمل سنتي التعليم الأولي عند تكميمه ؛ وسلك متوسط من نفس المدة، الشيء الذي دفع لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية إلى وضع تنظيم للدراسة في سلك من هذين السلكين، ومواصفات للمتعلم في نهاية التعليم الابتدائي (أنظر الإطار 4).

يهدف المنهاج التربوي للسلك المتوسط إلى تحقيق مجموعة من المواصفات

أهمها :

مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية تتجلى في جعل المتعلم :

- متشبثا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ؛
- متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة ؛
- متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة ؛
- قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في جعل المتعلم :

- قادرا على التعبير السليم باللغة العربية ؛
- قادرا على التواصل الوظيفي باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا والنطق بلغة أجنبية ثانية ؛
- قادرا على التفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأسرة، المدرسة) والتكيف مع البيئة ؛
- قادرا على التنظيم (تنظيم الذات والوقت) والانضباط ؛
- مكتسبا لمهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية ؛
- قادرا على استعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي ؛
- ملما بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

الإطار 4 : مواصفات المتعلمين في نهاية التعليم الابتدائي (الجزء الأول من الكتاب الأبيض)

2.3 مواصفات المتعلم في نهاية التعليم الثانوي الإعدادي

تمشيا مع المدخل التربوي المبني على تربية المتعلم على القيم، وتنمية كفاياته، وتدريبه على

الاختيار واتخاذ القرارات المرتبطة بمساره الدراسي، ثم تحديد مواصفات للمتعلم في نهاية التعليم الثانوي الإعدادي (انظر الإطار 5).

مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي

تتوخى المناهج التربوية للسلك الإعدادي تزويد المتعلم بمواصفات من بينها :

مواصفات من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها تتجلى في كون المتعلم :

- مكتسبا للقدر الكافي من مفاهيم العقيدة الإسلامية، حسب ما يلائم مستواه العمري، ومتحملا بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية ؛
- متشبعا بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها وواعيا بتنوع وتكامل روافدها ؛
- متشبعا بحب وطنه وخدمته ؛
- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها ؛
- متشبعا بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته ؛
- على دراية بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، ومتشبعا بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية ؛
- منفتحا على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية ؛
- متذوقا للفنون وواعيا بالأثر الإيجابي للنشاط الرياضي المستديم على الصحة ؛
- متشبعا بقيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في كون المتعلم :

- متمكنا من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد ؛
- متمكنا من تداول اللغات الأجنبية والتواصل بها ؛
- متمكنا من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية ؛
- قادرا على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها ؛
- ملما بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية ؛
- متمكنا من منهجية للتفكير والعمل داخل الفصل وخارجه ؛
- متمكنا من المهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بالمحيط المحلي الجهوي للمدرسة ؛
- قادرا على تكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية ؛

- ممتلكا للمهارات التي تساعد على تعديل السلوكات وإبداء الرأي ؛
- متمكنا من رصيد ثقافي ينمي إحساسه ورؤيته لذاته وللآخر ؛
- قادرا على استعمال التكنولوجيات الجديدة في مختلف مجالات دراسته وفي تبادل المعطيات.

الإطار 5: مواصفات المتعلمين في نهاية التعليم الثانوي الإعدادي (الجزء الأول من الكتاب الأبيض)

كما تم وضع تنظيم للدراسة في التعليم الثانوي الإعدادي طبعته عدة مستجدات منها على الخصوص مواد التربية على المواطنة، واللغة الأجنبية الثانية، والمشروع الشخصي للمتعلم والإعلاميات.

الجدول 1 : شبكة المواد والحصص الزمنية في التعليم الثانوي الإعدادي (الجزء الأول من الكتاب الأبيض)

المجموع بالساعات	الغلاف الزمني لدورات السلك الإعدادي						المواد
	الدورة 6	الدورة 5	الدورة 4	الدورة 3	الدورة 2	الدورة 1	
204	34	34	34	34	34	34	تربية إسلامية
408	68	68	68	68	68	68	لغة عربية
306	51	51	51	51	51	51	اجتماعيات
510	85	85	85	85	85	85	رياضيات
204	34	34	34	34	34	34	علوم الحياة والأرض
204	34	34	34	34	34	34	علوم فيزيائية
408	68	68	68	68	68	68	لغة أجنبية أولى
204	34	34	34	34	34	34	لغة أجنبية ثانية
102	17	17	17	17	17	17	تربية تشكيلية
204	34	34	34	34	34	34	تربية أسرية أو تكنولوجيا
204	34	34	34	34	34	34	تربية بدنية
102	17	17	17	17	17	17	إعلاميات/مشروع شخصي
3060	510	510	510	510	510	510	المجموع

3.3 تنظيم التخصص في التعليم الثانوي التأهيلي

من أهم القضايا التي استأثرت باهتمام اللجان التقنية لإعداد المناهج التربوية، تلك التي تخص هندسة المسالك وتنظيم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي. وقد كان النقاش حول هذا الموضوع حادا في اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات لأن تخلي الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية عن تراتبية حقول المعرفة (الأساسية والثانوية) وعن قدسية بعضها اعتبر تهديدا لمصالح وامتيازات مرتبطة بتأليف بعض الكتب المدرسية، والساعات المدرسية المؤدى عنها، ومكتسبات في الممارسة البيداغوجية، من حيث عدد الأقسام المسندة وحجم العمل في التصحيح. كما أجمت الاختيارات والتوجهات التربوية النقاش داخل هذه اللجنة فيما يتعلق بتدوين أكثر من عشر شعب للتعليم التقني في أربع شعب فقط، وإحداث شعب فنية لا تتوافر فيها الموارد البشرية المتخصصة، وحول موقع التعليم الأصيل وشعبه من التعليم العام. وقد كان النقاش حول التعليم الأصيل يتأرجح بين من يعتبره نظاما قائما بذاته لا ينبغي إدماجه في التعليم العام، وبالتالي يصر على أن تكون له شعب موازية في مختلف التخصصات الأدبية والعلمية والتقنية، ومن كان يقبل بإدماجه في التعليم العام شريطة إحداث مزيد من الشعب الأصيلة.

وبمجرد الاتفاق حول البنية المقدمة في الجدول 2، تم تحديد مواصفات لحامل البكالوريا لكل قطب من الأقطاب الخمسة.

الجدول 2: هندسة التخصصات في التعليم الثانوي التأهيلي (الجزء الأول من الكتاب الأبيض)

الأقطاب	الشعب المكونة للأقطاب		عدد الشعب
قطب التعليم الأصيل	شعبة اللغة العربية	شعبة العلوم الشرعية	3
	شعبة التوثيق والمكتبة		
قطب الآداب والإنسانيات	شعبة اللغات والآداب	شعبة العلوم الإنسانية	3
	شعبة العلوم الاقتصادية		
قطب الفنون	شعبة الفنون التشكيلية	شعبة التربية الموسيقية	3
	شعبة الفنون البصرية والوسائطية		
قطب العلوم	شعبة العلوم والرياضيات	شعبة العلوم التجريبية	4
	شعبة علوم وتقنيات البيئة	شعبة الأنشطة الحركية	
قطب التكنولوجيات	شعبة الهندسة الكهربائية	شعبة الهندسة الميكانيكية	4
	شعبة الهندسة الكيميائية	شعبة التدبير المحاسباتي	
المجموع			17

عند إحداث اللجنة الدائمة للبرامج، لم يكن إرساء المناهج التربوية المراجعة قد بلغ سلك التعليم الثانوي التأهيلي. لذا ارتأت هذه اللجنة تركيز جهودها على هذا السلك وأدخلت عدة تعديلات من أهمها :

- إعادة هيكلة الثانوي التأهيلي قبل تطبيق مناهجه والتراجع عن اعتماد المدخل التربوي والعودة إلى مدخل المواد الدراسية وتراتبية الحقول المعرفية ؛
- إعادة النظر فيما تم التوصل إليه أثناء مراجعة المناهج بخصوص التعليم الثانوي التأهيلي من خلال إلغاء التنظيم المجزؤاتي للدراسة بدعوى صعوبة تطبيقه، إلغاء الصيغة المقترحة للجذع المشترك التي كانت تستجيب لما جاء في الميثاق، وإلغاء عدد من مسالك قطب الآداب والإنسانيات وقطب الفنون بأكمله والقطب التكنولوجي ومسلك علوم الأنشطة الحركية.

4. فرضيات إرساء المناهج التربوية المراجعة

من أجل التحكم في تعقيدات إرساء المناهج الجديدة، خاصة المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل الديداكتيكية، وباستكمال تكوين الأساتذة لإعدادهم لمتطلبات المناهج التربوية الجديدة، تم وضع عدة منهجية لإعداد برامج التكوين الأساس ومخططات استكمال تكوين الأساتذة، من جهة، واعتماد التدرج في إرساء هذه المناهج وفق مدخل الأسلاك، من جهة أخرى : الأولى والرابعة ابتدائي والأولى إعدادي في سبتمبر 2001 ؛ الثانية والخامسة ابتدائي والثانية إعدادي في سبتمبر 2002 ؛ الثالثة والسادسة ابتدائي والثالثة إعدادي في سبتمبر 2003 ؛ الجذع المشترك ثم الأولى ثم الثانية من سلك البكالوريا بمجرد الانتهاء من دراسة التنظيم المجزؤاتي ومعرفة مستجدات الإصلاح في التعليم العالي بعد سنة أو سنتين، أي في سبتمبر 2003 أو 2004. وبذلك، كان من المرتقب أن ينتهي إرساء المناهج في يونيو 2004 بالنسبة للابتدائي والإعدادي وفي يونيو 2006 أو 2007 بالنسبة للتأهيلي.

الجدول 3: الجدولة الأصلية المقترحة لإرساء المناهج التربوية المراجعة

	مستويات الابتدائي						مستويات الإعدادي			مستويات التأهيلي		
	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	سادسة	أولى	ثانية	ثالثة	ج.م	أولى	ثانية
سبتمبر 2001												
سبتمبر 2002												
سبتمبر 2003												
سبتمبر 2004												
سبتمبر 2005												
سبتمبر 2006												

مفاتيح التربية والتكوين

بالإضافة إلى التدرج في إرساء المناهج التربوية بصفة عامة، كان لابد من التخطيط لإرساء مكوناتها الجهوية والمحلية. وقد تم اقتراح ثلاثة سيناريوهات، بعد الانتهاء من إعداد المناهج الجهوية من قبل الأكاديميات والمجالس التربوية للمؤسسات التعليمية، على أن تعتبر السنة الأولى لتحضير الانتقال من مناهج بمكون وطني فقط إلى مناهج بالمكونات الثلاثة.

السيناريو الأول

يقتضي السيناريو الأول أن يتم التوصل إلى إرساء مختلف مكونات المناهج التربوية بالنسب المحددة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في ظرف ثلاث سنوات دراسية، على أن يخصص الحيز الزمني للدراسة بأكمله خلال السنة الأولى للمناهج الوطنية فقط، بينما تنكب الأكاديميات الجهوية، المحدثة بموجب القانون 00.07 يوم 19 مايو 2000، على إعداد المكون الجهوي لإرسائها في السنة الموالية، من جهة، وتخصص سنتان لتشكيل المجالس التربوية للمؤسسات التعليمية ودعوتها لإعداد ما يلزم لاستثمار نسبة 15% المخصصة للمكون المحلي للمناهج التربوية، من جهة أخرى.

وباحتساب نسب مكونات المناهج على أساس الغلاف الزمني الأسبوعي للدراسة، يمكن القول إن هذا السيناريو يقتضي أن تتصرف الأكاديمية في أربع ساعات ونصف ساعة لتقديم مناهجها الجهوي، وأن تستعمل كل مؤسسة تعليمية نفس الغلاف الزمني لتقديم الدعم البيداغوجي المناسب لتلاميذها لتمكينهم من استيعاب مختلف مكونات المناهج التربوية.

قد يبدو هذا السيناريو أقل واقعية من الآخرين، إلا أن إمكانية تعبئة المتوافر من الموارد البشرية والخبرات التربوية في الجهات، من أساتذة باحثين ومفتشين وأساتذة مبرزين وغيرهم، تبرر إمكانية إنجازه.

الجدول 4: السيناريو الأول لإرساء المناهج التربوية المراجعة في ثلاث سنوات

نسبة المكون الوطني (%)	نسبة المكون الجهوي (%)	نسبة المكون المحلي (%)	
100	0	0	2002-03
85	15	0	2003-04
70	15	15	2004-05

السيناريو الثاني

يمكن اعتبار هذا السيناريو تمطيًا للأول، بحيث تخصص السنة الأولى للمكون الوطني فقط، على أن يتم تعويض 15% منه تدريجياً وعلى مدى ثلاث سنوات بالمكون الجهوي، قبل الشروع بتعويض نسبة 15% أخرى بنفس الوتيرة بالمكون المحلي. وبعبارة أخرى، يتم تفويت ساعة ونصف

ساعة أسبوعيا من المكون الوطني لفائدة المكون الجهوي لمدة ثلاث سنوات ثم لفائدة المحلي خلال الثلاث سنوات الموالية.

الجدول 5: السيناريو الثاني لإرساء المناهج التربوية في سبع سنوات

نسبة المكون الوطني (%)	نسبة المكون الجهوي (%)	نسبة المكون المحلي (%)	
100	0	0	2002-03
95	5	0	2003-04
90	10	0	2004-05
85	15	0	2005-06
80	15	5	2006-07
75	15	10	2007-08
70	15	15	2008-09

السيناريو الثالث

يختلف السيناريو الثالث عن الثاني من حيث ترتيب الانتقال من المكون الوطني في السنة الأولى إلى المكونين الآخرين، إذ يتم الشروع بإرساء المكون المحلي خلال السنوات الثانية والثالثة والرابعة قبل الشروع في إرساء المكون الجهوي. ومن حسنات هذا السيناريو أنه يترك للأكاديميات الوقت الكافي للتحكم في تطبيق المنهاج الوطني ولإعداد مناهجها الجهوية.

الجدول 6: السيناريو الثالث لإرساء المناهج التربوية في سبع سنوات

نسبة المكون الوطني (%)	نسبة المكون الجهوي (%)	نسبة المكون المحلي (%)	
100	0	0	2002-03
95	0	5	2003-04
90	0	10	2004-05
85	0	15	2005-06
80	5	15	2006-07
75	10	15	2007-08
70	15	15	2008-09

مفاتيح التربية والتكوين

كما تم اقتراح مخطط لإرساء المسالك المحدثة وتوسيعها بما يناسب المتوافر والممكن توفيره من الموارد البشرية والمادية، خاصة في بعض الثانويات التأهيلية المتوفرة على داخلية على أن يشمل التوسيع جميع الأكاديميات الجهوية.

الاختلالات غير المتوقعة

تجدر الإشارة إلى أن الوزارة ارتأت أن تبدأ بإرساء مناهج السنة الأولى فقط من التعليم الابتدائي في سبتمبر 2001 على أن يتم إرساء مناهج المستويات الأخرى وفق مخطط الجدول 5.

الجدول 7: جدولة إرساء المناهج التربوية المراجعة

	مستويات الابتدائي						مستويات الإعدادي			مستويات التأهيلي		
	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	خامسة	سادسة	أولى	ثانية	ثالثة	ج.م	أولى	ثانية
سبتمبر 2001												
سبتمبر 2002												
سبتمبر 2003												
سبتمبر 2004												
سبتمبر 2005												
سبتمبر 2006												

لم يكن تطبيق المدخل التربوي المعتمد ممكنا بسبب عدم برمجة ما يكفي من عمليات التكوين المستمر قبل الشروع في تطبيق المناهج المراجعة، الشيء الذي ترتب عنه :

- استمرار معظم الكتب المدرسية في تقديم المنهاج بنفس الأسلوب المعتمد قبل الشروع في العمل بالمدخل التربوي الجديد ؛
- تضارب الآراء حول جدوى التخلي عن الممارسة البيداغوجية المبنية على التدريس بالأهداف لفائدة البيداغوجية المبنية على المدخل التربوي الجديد ؛
- ظهور تفسيرات غريبة لمقاربة التدريس بالكفايات تعتبر هذه الأخيرة مجرد جيل جديد من الأهداف، وتشكك الأساتذة في جدوى المدخل التربوي للمناهج ومرجعياته النظرية، وتفرغ المستجندات التربوية المعتمدة من مضمونها ؛
- غموض في علاقة مواضيع الاختبارات بالمدخل التربوي، وبالتالي استحالة استعمال نتائج الامتحانات الإشهادية لتصحيح الممارسة البيداغوجية.

كما أدت تأويلات منافية للمنطلقات النظرية والتربوية المعتمدة إلى تراجعات أفرغت المناهج المراجعة من كثير من مميزاتا ومستجداتها مثل :

- تحويل مشروع التلميذ في الإعدادي إلى حصة للإعلاميات، واعتماد منهجية لإدراج اللغة الأجنبية الثانية في الإعدادي تتسم بالفرط في الحذر بدعوى عدم توافر ما يكفي من المناصب المالية، وبالتالي تمطيط أجل الإدماج ؛
 - التصدي لتقليص الفوارق بين معاملات المواد الدراسية، وبالتالي الإبقاء على تراتبية الحقول المعرفية وعلى امتيازات غير مقبولة لفئات من الأساتذة على حساب أخرى ؛
 - إخضاع تحديد مواد الامتحانات الموحدة الجهوية والوطنية لمنطق التوافق بين التيارات المؤيدة لتراتبية الحقول المعرفية وقدسية بعضها.
- وقد أدى إحداث اللجنة الدائمة للبرامج في زعزعة التماسك والانسجام بين الأسلاك التعليمية بالتراجع عن هيكلية الثانوي التأهيلي وعن المدخل التربوي المعتمد، الشيء الذي أفقد المناهج التربوية المراجعة كثيرا من هويتها النظرية والتربوية :
- التراجع عن عدة مسالك فنية وإنسانية، وإقحام مواد ذات طابع «شرعي» في المسالك الأخرى يتنافى مع اعتماد الذكاءات المتعددة ومع التوجه الحدائي للمناهج التربوية كما حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين وأقرتها الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية ؛
 - التراجع عن التنظيم المجزؤاتي وعن المدخل التربوي المبني على التربية على القيم وتنمية الكفايات والتربية على الاختيار واتخاذ القرار يتنافى مع الميثاق الوطني ومع الوثيقة الإطار وعما هو معمول به في مناهج التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي ؛
 - الاحتفاظ بنفس أسلوب التقويم وبتراتبية الحقول المعرفية في الامتحانات الإشهادية للبكالوريا لا ينسجم مع ما جاء في الميثاق الوطني ومع ما حددته الوثيقة الإطار كمنطلقات لمراجعة المناهج للتربوية.

تنظيم الاستشارة حول المناهج التربوية المراجعة

عند انتهاء أشغال مختلف اللجان التقنية لمراجعة المناهج التربوية في يوليو 2001، تم تركيب سلسلة أجزاء الكتاب الأبيض في ثمانية أجزاء مديلة بأسماء جميع المشاركين كما يلي :

- الجزء الأول حول الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية وأجرائها التقنية من قبل اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات ؛
- الجزء الثاني حول المناهج التربوية للتعليم الابتدائي ؛
- الجزء الثالث حول المناهج التربوية للتعليم الثانوي الإعدادي ؛
- الأجزاء الخمسة الأخرى للمناهج التربوية لكل من الأقطاب الخمسة للتعليم الثانوي التأهيلي.

بعد ذلك، نظمت الوزارة ملتقيات وطنية وجهوية أطرها أعضاء اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات لتقديم المناهج التربوية الجديدة كما هو مبين أسفله قبل أن تتم معالجة معظم الاقتراحات في إعداد الصيغة النهائية لأجزاء الكتاب الأبيض.

على المستوى الوطني

تم تنظيم ملتقى وطني يوم 27 أكتوبر 2001 شارك فيه ممثلو فدراليات جمعيات آباء وأولياء التلاميذ (70 مشاركا)، وممثلو الجمعيات المهنية لقطاع التربية الوطنية (70 مشاركا)، وممثلو المركزيات النقابية (6 مشاركين)، ومديرو الأكاديميات وممثلو الهيئات التربوية والتلاميذ في الجهات، وأعضاء اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات المكلفون بتقديم العروض أو المشاركة في تنشيط الورشات أو في إعداد تقرير عن أشغالها (40 مشاركا)، ومسؤولون من المصالح المركزية للوزارة.

على المستوى الجهوي

بعد الملتقى الوطني، تم تخصيص عشرة أيام للاستشارة على المستوى الجهوي حول مشاريع المناهج التربوية أشرف عليها من الناحية التقنية أعضاء اللجنة البيسلكية متعددة التخصصات الذين ساهموا أيضا في تأطير أشغال الملتقى الوطني وفق الجدولة التالية :

- أكاديميتي أكادير ووجدة يوم 24 نونبر 2001 ؛
- أكاديميتي القنيطرة وبنى ملال يوم 26 نونبر 2001 ؛
- أكاديميتي الجديدة وتطوان يوم 28 نونبر 2001 ؛
- أكاديميتي الرباط وسطاط يوم 30 نونبر 2001 ؛
- أكاديميات مراكش ومكناس وابن أمسك سيدي عثمان يوم 1 دجنبر 2001 ؛
- أكاديميات فاس والمحمدية وأنفا يوم 3 دجنبر 2001.

وقد شارك في مجموع الملتقيات الجهوية :

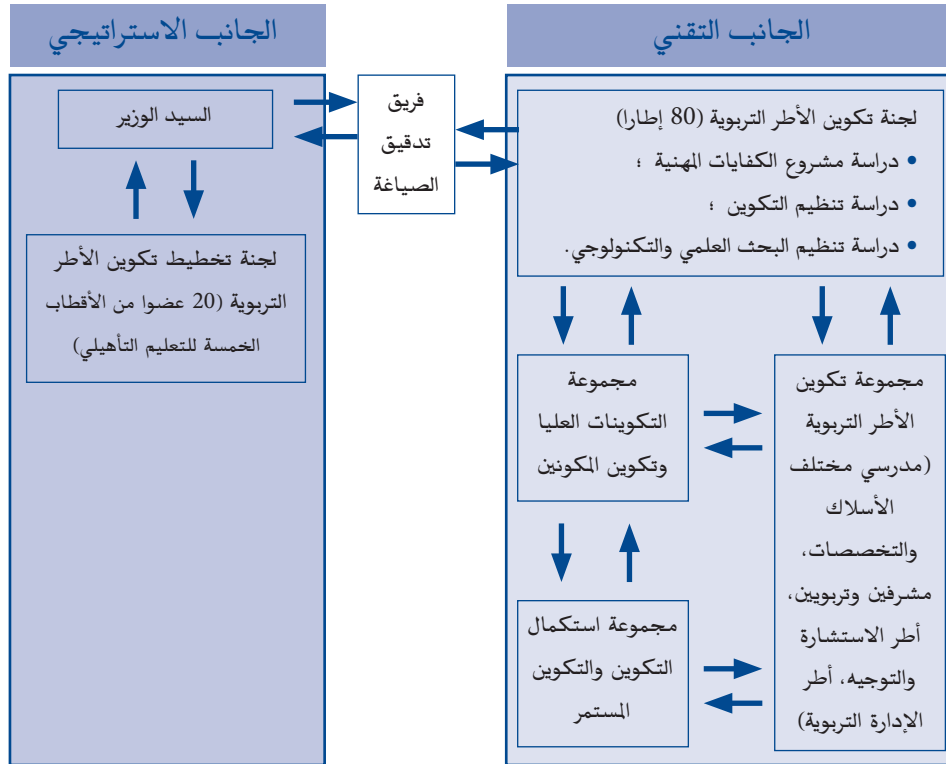
- 115 مفتشا و 05 أساتذة باحثين في تقديم العرض العام وعروض المواد ؛
- حوالي 1800 مفتشا من التعليم الابتدائي في مختلف الجهات ؛
- حوالي 2500 مفتشا للتعليم الثانوي في مختلف الجهات.

5. عناصر من العدة المنهجية لملاءمة برامج تكوين الأطر التربوية بالمناهج المراجعة

دون الدخول في تفاصيل العدة المنهجية المقترحة لملاءمة برامج التكوين الأساس للأطر التربوية

المعنية بتطبيق المناهج التربوية الجديدة ومخططات استكمال تكوينهم، نكتفي هنا بتقديم الآليات التي تم التخطيط لإشراكها في هذا الشق الثاني من ورش مراجعة المناهج التربوية.

الهيئات المتدخلة في إعداد برامج تكوين الأطر



6. مقترحات للتصحيح والاستدراك

إن من اعتماد مقارنة الكفايات في المناهج التربوية لمختلف المواد في أسلاك التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ومقارنة الكفايات المهنية في تمهين الوظائف التربوية المرتبطة بتطبيق المناهج، أن يخلق دينامية جديدة بين الفاعلين التربويين تمكنهم من إعادة ترتيب أوراق الممارسة البيداغوجية داخل الفصل وخارجه وتعميق التفكير في الجذور النظرية لهذه الممارسة على مستوى ديداكتيك المواد وأساليب تقويم التعلم، وعلى مستوى التموقع تجاه المعرفة والتوفيق بين التلقين والتفاعل والتحويل. وقد بدأت بالفعل بؤادر هذه الدينامية تظهر، ولو بوثيرة بطيئة في أدبيات علوم التربية ببلادنا وفي مجريات الندوات والمناظرات والأيام الدراسية وغيرها.

في السابق كان الفاعلون التربويون المتدخلون في مختلف مستويات هياكل النظام التربوي ينظرون إلى كل ما هو نظري نظرة سلبية ويعتبرونه بعيدا عن الواقع، وأحيانا مجرد رياح هبت من الغرب. ويمكن تفسير تلك النظرة بغياب مقومات البحث التربوي المؤسساتي وضعف الإنتاج وعدم اقتناع مدبري النظام التربوي بجدوى ربط الممارسة الميدانية بالفرشة النظرية المؤطرة لها.

قد يكون نظام التربية والتكوين خطا خطوة هامة عند اعتماده على مقارنة العمل بالكفايات في التدريس والتعليم، وربما في تمهين وظيفة التدريس قريبا، ولكن هذه الخطوة بحاجة إلى خطوات أخرى أكثر جرأة على مستوى التدقيق والأجراة والتطبيق.

1.6 على مستوى تنظيم الدراسة

إعداد تصور جديد لتنظيم الدراسة في التعليم الابتدائي في اتجاه :

- تجميع مختلف الحقول المعرفية في ثلاث محاور أو أقطاب (التجميع لا يعني بالضرورة التخفيف أو سحب بعض المواد) تسند لأساتذة في الخدمة يتم استكمال تكوينهم وأساتذة جدد في ثلاث تخصصات عامة، أي إدخال جرعة من التخصص في التدريس بالتعليم الابتدائي ؛
- برمجة يوم كامل في الأسبوع للدعم التربوي داخل الأقسام بتأطير من أساتذة يتم تكوينهم في الجوانب النفسية والاجتماعية وفي التقويم البيداغوجي للحد من الهدر المدرسي.

إعداد تصور جديد لتنظيم الدراسة في الثانوي الإعدادي في اتجاه :

- تجميع المواد الدراسية الحالية في عدد محدود من الحقول المعرفية، وإقرار تعدد التخصص لأساتذة الإعدادي بهدف ترشيد خدماتهم وتحسين انسجام المناهج ؛
- تحقيق المساواة بين الحقول المعرفية من خلال التخلي نهائيا عن المعاملات وعن مفاهيم المادة المقدسة والمادة الأساسية والمادة الثانوية ؛
- إدماج التربية المهنية والمشروع الشخصي المؤطر للتلميذ، وبرامج خدمة المجتمع بهدف الارتقاء الفعلي بالسلوك المدني بهدف تحقيق الموائمة بين المناهج التربوية، من جهة، ومستلزمات المواطنة والاقتصاد الوطني ومتطلبات الثانوي التأهيلي، من جهة أخرى.
- إعادة النظر في الهيكلة الحالية للثانوي التأهيلي من حيث المسالك والمناهج وفق المدخل التربوي المعتمد في الكتاب الأبيض أو مدخل آخر يتم الاتفاق حوله، في اتجاه :

- إرساء التنظيم الجزئوي بناء على نتائج دراسة تسند لمكتب دراسات مختص في التنظيم المدرسي بهدف استعمال أمثل للزمن المدرسي، وبالتالي تحسين المردود الداخلي للثانويات التأهيلية ؛
- إحداث مسالك فنية تغطي مختلف مجالات الفنون وإرسائها في عدد من الثانويات المتوفرة على داخلية في كل جهة ؛
- تخصيص حصة زمنية سنوية لخدمة المجتمع يستعملها التلميذ في مشاريع مؤطرة تحتسب في الحصول على البكالوريا وتمكن حامل هذه الشهادة من الحصول على امتيازات كالمناحة الدراسية في التعليم العالي (من بين هذه المشاريع على سبيل المثال محاربة الأمية في المحيط العائلي والجوار، دعم تلاميذ الروافد الإعدادية، مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مبادرات للحفاظ على البيئة أو الموروث الثقافي أو الحضاري) ؛

- إحداث فضاء يسع على الأقل 200 تلميذا في الثانويات الكبرى لتنظيم الأنشطة الثقافية والتعبوية، وعند الاقتضاء، لتجميع عدة أقسام في بعض المواد لمواجهة حالات الغياب الطارئة وترشيد استعمال هيئة التدريس والإعداد المبكر للتلاميذ للدراسة في الفضاءات الجامعية.

2.6 على مستوى الممارسة البيداغوجية

رغم ما يمكن أن يوجه من انتقادات لما اصطلح على تسميته ببيداغوجية الإدماج، باعتبارها منهجية لمساعدة مختلف المتدخلين التربويين على استيعاب مقاربة العمل بالكفايات في المناهج التربوية وبالكفايات المهنية في تكوين الأساتذة، ورغم أن بيداغوجية الإدماج جاءت متأخرة بحيث كان من المفروض أن يتم اعتمادها غداة الانتهاء من إعداد المناهج التربوية في الموسم الدراسي 2001-02، يمكن التأكيد أنها مفيدة في مختلف الأسلاك. ومن المفيد أن يتم تعميق التفكير في مواءمة الكتاب المدرسي مع المدخل التربوي الذي بنيت عليه المناهج التربوية. وتبقى مواءمة أساليب تقويم التعلّمات والامتحانات الإشهادية الورش الذي يفرض نفسه بالحاح لضمان التماسك والانسجام في الممارسة البيداغوجية وفق الاختيارات والتوجهات التربوية التي بنيت عليها المناهج التربوية.

3.6 على مستوى تمهين الوظائف التربوية

إعداد تصور جديد حول تمهين الوظائف التربوية في مختلف الأسلاك التعليمية باعتماد مرجعية للكفايات المهنية تقوي روح الانتماء للنظام التربوي والهيئة بدل الانتماء فقط إلى فئات التخصص الأكاديمي المعزولة بعضها عن بعض. وفيما يلي بنية أساس للمرجعيات المهنية للأطر التربوية والإدارية تم اقتباسها من النموذج المعتمد منذ 1999 في إقليم كبيك بكندا وتكييفها مع واقع النظام التربوي المغربي⁽⁵⁾، وإعداد مخططات للتكوين المستمر تتوخى التنمية المستمرة للكفايات المهنية وتعميق التخصص ورسن نظام للشهادات المهنية حول مستوى تمكن المستفيدين من مجزوءات التكوين يتم الاعتماد عليه لزوما في الترقية الداخلية لمختلف الهيئات التربوية والإدارية.

ومن أجل تغطية مختلف جوانب مهنة التدريس، بغض النظر عن السلك والتخصص، تشمل الكفايات المهنية المشتركة : كفايات مرتبطة بأسس مهنة التدريس ؛ وكفايات مرتبطة بالفعل البيداغوجي المحض ؛ وكفايات مرتبطة بالفضاء المدرسي والمحيط الاجتماعي للعمل البيداغوجي ؛ وكفايات مرتبطة بالهوية المهنية للمدرس وبالأخلاقيات المهنية.

واقتراداً ببعض التجارب الناجحة في النظام التربوي المغربي على اختلاف أسلاكه التعليمية ومؤسساته ومناهجه التربوية وبرامج تكوين أطره من جهة، وبتجارب بعض الأنظمة الرائدة في مجال تكوين الأطر التربوية، من جهة أخرى، يقتض الأمر معالجة مختلف الأبعاد الأساسية للتكوين (تكوين أساسي، استكمال التكوين إثر ظهور مستجدات معرفية أو تكنولوجية أو القيام بإصلاحات مؤسساتية في النظام التربوي، تكوين مستمر، تكوين عملي ميداني بالمؤسسة التعليمية أو في

5- يتوفر المؤلف على محاولات غير منشورة لمرجعيات الكفايات المهنية الخاصة بهيئات التدريس، والتفتيش التربوي، والاستشارة والتوجيه والإدارة التربوية للمؤسسات التعليمية المغربية.

محيطها المباشر)، وربط هذا التكوين بإرساء البحث العلمي والتكنولوجي في مؤسسات تكوين الأطر بصفة عامة والبحث التربوي الإجرائي، بصفة خاصة، لضمان تجديد تكوين المكونين، وبالتالي الرفع من جودة خدماتهم.

مجال أسس المهنة

- على مستوى المعارف والمهارات والمواقف المؤسسة لتخصص المهنة ؛
- على مستوى التواصل بمختلف الأساليب والوسائل .

مجال العمل المهني

- على مستوى التصور ؛
- على مستوى التخطيط للعمل ؛
- على مستوى تدبير التطبيق وتتبع إنجاز العمل المهني أثناء مزاولة المهنة ؛
- على مستوى تقييم ما تم إنجازه، وتحديد الاختلالات، ووضع استراتيجية للتصحيح والاستدراك.

مجال المناخ الاجتماعي والمدرسي الذي يمارس فيه العمل المهني

- على مستوى تدبير العلاقات مع المستهدفين بخدمات المهنة ؛
- على مستوى تدبير العلاقات مع الزملاء ومع أطر المهن التربوية الأخرى ؛
- على مستوى تدبير العلاقات مع أطر مصالح الإدارة الخارجية والمركزية للوزارة ؛
- على مستوى تدبير العلاقات مع الشركاء التقليديين والمحتملين للمؤسسة في المجالات الخاصة بالمهنة.

مجال الهوية المهنية وأخلاقيات المهنة

- على مستوى تثبيت وتنمية روح الانتماء للمهنة ؛
- على مستوى تحديد مجالات مزاولة المهنة وحدودها ؛
- على مستوى التعامل مع المعطيات أثناء مزاولة المهنة بارتباط مع حدود المسموح به في مزاولة المهنة واحترام حقوق الآخرين والالتزام بقدرسية الخبر ؛
- على مستوى التعامل مع الملك العام، والمصلحة العامة.

الإطار 6: البنية الأساسية لإعداد مرجعية للكفايات المهنية للمتدخلين في تطبيق المناهج التربوية
(تكييف الأنموذج المعتمد في كتيك مع النظام التربوي المغربي)

خاتمة عامة

يتضح من خلال هذا المقال أن المناهج التربوية لأسلاك ومواد التعليم المدرسي تختلف بين ما تم التخطيط له والإعلان عن نتائجه سنة 2001 وما يتم تطبيقه حالياً، وأن هذا الاختلاف لا يتجلى فقط في المضامين المتداولة بل يتجاوزها ليشمل الاختيارات والتوجهات التربوية. فإذا كان لمناهج التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي وثيقة إطاراً واضحة المعالم إلى حد ما، من حيث الاختيارات والتوجهات التربوية، والتركيزات النظرية للممارسة البيداغوجية، خصوصاً بعد الاهتمام إلى تكوين أطر الهيآت التربوية في بيداغوجية الإدماج، باعتبارها منهجية للممارسة البيداغوجية الملائمة لتنمية كفايات المتعلمين، فإن مناهج سلك التعليم الثانوي التأهيلي تفتقد لمثل هذه الهوية التربوية المؤطرة.

بعدما اتضحت معالم الإصلاح البيداغوجي في التعليم العالي، أصبح بالإمكان إصلاح مناهج هذا السلك، من جهة، لتحقيق انسجامها مع الاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة في سلكي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي، ومن جهة أخرى، لضمان مواءمة هندسة مسالكه ومواصفات حاملي البكالوريا مع متطلبات التعليم العالي والمتوافر فيه من فرص متابعة الدراسة. ومن البديهي أن ورشاً من هذا القبيل لن يستقيم إلا إذا وضعت له منهجية محكمة، ورصدت له آليات مشتركة مع التعليم العالي.

ومن المفيد أن يكون هذا العمل المشترك فرصة لمعالجة قضايا مستعصية الحل رغم محاولات سابقة مثل غياب جسور بين بعض مسالك التعليم الثانوي التأهيلي ومسالك التعليم العالي، وصعوبة ولوج بعض حاملي البكالوريا مسالك مناسبة لتخصصهم بالتعليم العالي، ومعادلة بعض الشواهد. وغالباً ما يكون العائق راجعاً لنص تشريعي أو تنظيمي يحتاج إلى تعديلات طفيفة أو إلى غياب السند القانوني لاعتماد حلول تقتنع بها كل الأطراف.

المراجع والمصادر :

1. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، (1999)، «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، الرباط.
2. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، «نظرة على نظام التربية والتكوين بالمغرب : الإيجابيات، الإشكالات، الاختلالات». وثيقة رقم 4، الرباط.
3. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (غشت 2000)، «إسهام شبكة الخبراء في تشخيص وطرق إصلاح نظام التربية والتكوين». المجلد الثالث، وثيقة رقم 8، الرباط.
4. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، (2001)، «الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج، الجزء الأول، الرباط.
5. المملكة المغربية، الوزارة المنتدبة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني (2000)، «أجراً الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
6. Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples : Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Editions Retz.
7. Miller, J.P. et Siller, W. (1990). Curriculum : Perspective and practice. Toronto : Copp Clark Pitman Ltd.
8. Royaume du Maroc, Commission Spéciale Education Formation (Août 2000), Contribution du réseau des experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et de la formation. Tome 1, document 8, Rabat.
9. Royaume du Maroc, Commission Spéciale Education Formation (Août 2000), Contribution du réseau des experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et de la formation. Tome 2, document 8, Rabat

تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المناهج المندمج نموذجاً

محمد الدريج

أستاذ باحث في علوم التربية

مدخل عام : التعريف بالمناهج وبدواعي تطويره

لم يكن مفهوم المنهاج موظفاً وشائعاً، سواء في الأدبيات أو الممارسات التربوية، في قطاع التعليم. وكانت البرامج الدراسية إلى عهد قريب، تختزل في لوائح المواد والمحتويات المعرفية التي يتم تدريسها في مختلف المستويات التعليمية. كما كانت تختصر في جداول واستعملات الزمن التي تحدد التوزيع الأسبوعي لتلك المواد. فعمل الرواد الأوائل في تخطيط البرامج، وحتى يثبتوا تميزهم عن هذا التقليد الذي يولي أهمية كبرى لمحتويات التدريس، على التركيز على التلميذ بدل المادة الدراسية ومضامينها، فتم نحت مصطلح المنهاج (curriculum) والذي يعرف بشكل عام، بكونه «جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم، على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته».

وتبقى الأسئلة الأساسية التي تطرح في العادة عند الحديث عن المنهاج الدراسي، هي :

- لمن يعود أمر بناء المنهاج الدراسي بمعناه الواسع ؟ وكيف يتم بناؤه في بلادنا ؟
- من يتخذ القرار في ضبط احتياجات التلاميذ وتحديد أولويات المجتمع ومتطلباته، وبالتالي رسم الأهداف واختيار المحتويات والأساليب ؟ وكيف يتخذ قرار تطوير المنهاج ؟
- ما هي دواعي وآليات التطوير ومعيقاته ؟

كل هذه الأسئلة وغيرها، والتي لن نجيب الآن سوى عن بعضها، وخاصة ما ارتبط منها بمشكلات ومعوقات ممارسة المنهاج وتطبيقه في المدرسة المغربية، تثبت، أن بناء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب، بل يطرح، في المقام الأول، قضايا فلسفية وسياسية واجتماعية وثقافية، حيث تتدخل المبادئ والانتماءات وجماعات الضغط والمصالح، مما يفسر ويبرر إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث، في بدايات تقاريرهم ومؤلفاتهم، عن الأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية وغيرها، في تصميم المناهج وتطويرها.

يتأثر بناء وتطوير المنهاج بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية ؛ فمنها ما يرتبط بسوء وقصور المناهج السائدة، ومنها ما يرتبط بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع والبيئة، أو تلك التي تصيب التلاميذ، أو التي تمس النظام التعليمي ذاته، بحكم تأثير ما يستجد على الساحة التربوية

محليا وعالميا وغيرها. عموما، فإن ما يفسر حدوث التطوير والإصلاح في المجال التربوي/ التعليمي، وخاصة في جوانبه البيداغوجية، هو أن التربية والتعليم نشاط اجتماعي بالأساس، يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به. وبما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحويل، فإن التربية (بالمعنى البيداغوجي هنا) كذلك تخضع للتطور بشكل مستمر لأجل التكيف مع الاحتياجات الجديدة. من هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج. من دواعي تطوير المنهاج كذلك، الضغوط التي تمارس من خلال المنظمات والبنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية، أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي، أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات أو مكاتب الدراسات ومن يرتبط بها من ذوي المصالح، أو مباشرة من بعض الحكومات.

ونظرا لشساعة موضوع بناء وتطوير المنهاج الدراسي، سنكتفي هنا بمعالجته من زاوية خاصة تتمثل في تقديم مقترح متكامل يذلل مبدئيا الكثير من الاختلالات والمشكلات التي تعاني منها منظومتنا التربوية.

أولا: إشكالات تعيق تطوير مناهج التعليم في المغرب أو مبررات إنشاء المنهاج المندمج

تتجلى أهم هذه الإشكالات فيما يلي :

1. الإشكالات المرتبطة بالتحديد النظري لمفهوم المنهاج في منظومتنا التربوية، وغياب الفلسفات والسياسات والنظريات الموجهة لبناء المنهاج وتطويره. وبخصوص هذا الغياب وما يعاني منه المشهد التربوي في بلادنا من ضبابية مفاهيمية ومنهجية، من حقنا أن نطرح بعض التساؤلات المصيرية من قبيل : ما هي شخصية الإنسان المغربي الذي تنشده منظومتنا التربوية ؟ وما هي المواصفات التي نسعى لتنشئة أبنائنا وبناتنا عليها ؟ ما هي القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم التي نرغب في أن يعمل نظامنا التربوي على ترسيخها ؟ وهل تنسجم مع نوع المجتمع الذي سنسعى إلى إيجاداه من خلال المنظومة التربوية ؟ إن طرح هذه الأسئلة يعني أننا في حاجة إلى نظرية اجتماعية - تربوية شاملة ضرورية لأي إصلاح، والخروج من دوامة اعتماد النظريات المستوردة والخبرات الأجنبية⁽¹⁾.

1- ونشير بهذا الخصوص، إلى ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر اقتباس التجديد واستيراد الإصلاح في المجال التربوي وفي المنهاج الدراسي وأهدافه العامة على وجه الخصوص (مخاطر ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي) دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل، وقابليته للتطبيق. ولن نبالغ حين نقول إن السبب الرئيس وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي في الدول النامية، يعود إلى النقل التربوي، والذي يؤدي في الغالب، إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التعليمية المحلية وعدم ملاءمة محتوياتها مع الاحتياجات الفردية وتطلعات الجماعات المحلية ومنظومتها القيمية، فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب (محمد الدريج، 2004).

2. ضعف جودة وفعالية ومردودية النشاط التربوي داخل الأقسام

وداخل المدارس، والمتثلة في الاختلالات الملاحظة في مشاريع تطوير المقاربة أو النموذج البيداغوجي، وما يسبقها وما يرافقها وما ينتج عنها في العادة في منظومتنا التربوية من اضطراب في التنزيل، كما حدث على سبيل المثال، في تجربة تطبيق المقاربة بالأهداف الإجرائية أو التدريس بالكفايات أو غيرها، وعدم تكييف البرامج الدراسية لتلائم الوافد الجديد وتكوين المدرسين وتمكينهم من الظروف الملائمة والأساليب الضرورية لتوظيف تلك المقاربات على الوجه الصحيح، والارتقاء بنظام التقويم والامتحانات ونظام الإعلام والتوجيه، وإدماج التكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية وغيرها من مكونات المنهاج بمعناه الشمولي.

3. إشكالية مواءمة المنهاج (والمدرسة عموما) واندماجه مع محيطه

حيث نلاحظ انعدام مخطط عملي ناجع، كفيل بتوفير كل مؤسسة تعليمية على برنامجها البيداغوجي ومشروع المؤسسة الخاص بها، والذي يمكن أن يربطها بالخصوصيات البيئية والمجتمعية والاقتصادية في محيطها ومنطقتها، مخطط ينطلق من تشخيص الوضع الخاص بها ويستجيب في نفس الآن لحاجيات الأفراد والجماعات المستفيدة من خدماتها.

4. إشكالية اللامساواة وانعدام تكافؤ الفرص أمام المنهاج الدراسي، ومن أهم متغيراته

1.4 تعدد المدارس وتعدد المناهج المطبقة

من الصعب الحديث عن **المدرسة المغربية**، كما لو كانت تشكل وحدة منسجمة، لأننا لازلنا نجد أنفسنا في الواقع، أمام عدة مدارس مغربية، وليس مدرسة واحدة. وهذه المدارس المتعددة هي انعكاس موضوعي لأشكال اللامساواة الفئوية والمجالية السائدة في المجتمع المغربي : إذ نجد مدرسة النخبة والأغنياء، ومدرسة الفقراء (المدرسة العمومية والتي بدورها تنقسم إلى مستويات) التي توجد غالبا في الأحياء الهامشية والفقيرة وفي المجال القروي. إن كل مدرسة من هذه المدارس تتميز عن الأخرى في جودة خدماتها البيداغوجية وبنياتها التحتية وخصوصياتها البشرية، الأمر الذي ينعكس على طبيعة التكوين وجودته.

2.4 الفروق الفردية وتكافؤ الفرص

رهان البيداغوجيا كلها يكمن في حل المعادلة التالية : «مساعدة التلاميذ المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى قسم واحد، على الوصول إلى نفس الأهداف». ولا شك أن التربويين ينشغلون في البحث عن إيجاد مختلف الحلول الكفيلة بتحقيق هذا الرهان. وقد شهدت العقود الأخيرة العديد من البحوث العميقة والدراسات الميدانية عبر مختلف بلدان العالم ومقاربات عديدة للحد من

ظاهرة الفشل المدرسي والتقليص من نسب الهدر، نذكر منها : تجربة الفصول المتجانسة ؛ التدريس وفق مقارنة الكفايات الأساسية ؛ بيداغوجيا الدعم ؛ بيداغوجيا الإثقان ؛ البيداغوجيا الفارقية ⁽²⁾.

3.4 مستويات المنهاج

درج الباحثون التربويون، في العقدين الأخيرين، على الحديث عن ثلاثة مستويات لتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره :

المستوى الأول هو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني (المنهاج القومي/الوطني الرسمي) والذي يوضع بإشراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم. وأهم ما يميز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي والوحد، وتركيزه على المبادئ الأساسية وترجمته، مبدئياً، فلسفة المجتمع وقيمه العليا وتشخيصها من خلال التوجيهات الرسمية والمذكرات والكتب المدرسية وغيرها.

المستوى الثاني يكمن في تشخيص هذا المنهاج وإعادة صياغته خلال تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية، بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية وظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها. وعلى هذا المستوى نتحدث، عن **المنهاج المندمج للمؤسسة**، ومعناه أنه، وبالإضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام وموجه لجميع التلاميذ في مختلف الأقاليم، هناك نوع من المنهاج «المعدل» و«المكيف» والذي يلأئم احتياجات التلاميذ وفروقه الفردية وطبيعة المؤسسة والخصوصيات الاقتصادية والثقافية للمنطقة التي توجد بها واحتياجات سكانها، ويساهم بالتالي في حل الكثير من الإشكالات والاختلالات السالفة الذكر.

المستوى الثالث للمنهاج يتمثل في برمجة الخطط الدراسية وتحضير الدروس التي ينجزها كل مدرس حسب تخصصه والأقسام الدراسية التي يتعامل معها. كما يتمثل أيضاً في النشاط التعليمي الفعلي وأسلوب المدرس في التعامل مع التوجيهات وتنفيذ المقررات. وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج وأغناها، على اعتبار أنه يمثل المرحلة «النهائية» والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة.

كما يطرح بخصوص هذه الإشكالية مسألة المسافة بين اتخاذ القرار وتنفيذه ؛ الأمر الذي جعل العديد من الباحثين (وليم عبيد، 1999) يميزون في تصنيفهم للمناهج بين :

2- أبرزت العديد من الدراسات المتخصصة أن المؤسسة التربوية ترفع شعار ديمقراطية التعليم وذلك بتمكين كل فرد من التعليم (المجاني و الإجباري) منذ سن السادسة من العمر بصفة متكافئة. والحقيقة أن هؤلاء الأطفال ليسوا متكافئين الامكانيات والقدرات في استيعاب مقتضيات المنهاج. فقد برهنت أعمال B. Bernstein أن الأطفال المنحدرين من أوساط اجتماعية وثقافية محظوظة، يمتلكون رصيداً ثقافياً ولغوياً متنوعاً وغنياً ؛ في حين أن أقرانهم المنحدرين من أوساط اجتماعية وثقافية غير محظوظة، يفتقرون إلى هذا الزاد الثقافي واللغوي، الشيء الذي لا يساعدهم في أغلب الحالات على النجاح في دراستهم. ولا يمكن الاعتماد على المنظومات التربوية التقليدية، ومنها المنظومة الغربية، لكسب مثل هذا الرهان، لأنها فشلت إلى حد الآن في تحقيق هدفين أساسيين على الأقل ؛ كسب رهان ديمقراطية التربية أي مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص ؛ والحد من ظاهرة الفشل والهدر المدرسي.

- **المنهاج المستهدف :** أي الذي تصدره المبادئ والمثل العليا والقيم والأهداف العامة من خلال التوجيهات الرسمية على الصعيد الوطني ؛
 - **المنهاج المقرر :** المتمثل في الكتب المدرسية والذي يأتي مضمونه أقل من المنهاج المستهدف ؛
 - **المنهاج المنفذ :** والذي يتم تدريسه فعلا داخل القسم فتتراجع نسبته عن المنهاج المقرر ؛
- ؛ وهو الحصيلة المتبقية في الأخير لدى التلميذ و تقيسه الاختبارات النهائية

6. إشكالية الهدر الكبير للزمن الضروري لتطبيق المنهاج المدرسي

وبرامجه التي يشكو الجميع من طولها، جراء الانطلاق المتأخر للدراسة، أو التوقف عنها قبل العطل، أو التوقفات المرتبطة بعوامل كثيرة (غياب التلاميذ أو الأساتذة أو الإضرابات أو الاضطرابات الجوية وما قد ينتج عنها من عزلة القرى و غير ذلك).

ثانيا : أسس بناء المنهاج المندمج ومكوناته

إن معالجة أوجه الخلل في النظام التعليمي والرفع من فعاليته، يقتضي بشكل أساسي استهداف المنهاج المدرسي في شموليته، من حيث هندسته التنظيمية والتدبيرية ونماذجه وطرقه ومقارباته البيداغوجية... لكن وكما يعتقد الكثير من المشتغلين (نظريا وعمليا) بالموضوع، «فإن مجرد اعتماد نموذج جديد (وغالبا بطريقة النقل الميكانيكي) غير كاف بحد ذاته لتحقيق فعالية وجودة «مدرسة النجاح»، لأن النموذج البيداغوجي هو عنصر واحد من عناصر أخرى، تشكل نظام التربية والتكوين، كنظام ترتبط متغيراته من خلال علاقات بنيوية ووظيفية، تتفاعل ويؤثر بعضها في البعض. بمعنى أن نجاح أي نموذج بيداغوجي وتحقيق أهدافه المنشودة، يجب أن نوفر له شروطا أخرى ترتبط ببقية جوانب المنهاج والعملية التعليمية، فتتداخل في علاقة بنيوية ووظيفية لضمان نجاحها. واسترشادا بذلك قمنا منذ سنوات، بصياغة نموذج، أسميناه «المنهاج المندمج للمؤسسة»، يبنني على جملة من الأسس ويتألف من مكونات سنقوم باستعراض أهمها، في العناوين التالية :

1. مفهوم الإدماج

الأساس الأول الذي ينطلق منه نموذج «المنهاج المندمج للمؤسسة» يكمن في القول بضرورة الربط بين مفهوم الدمج والاندماج وبالتالي تبني مفهوم جديد تركيبى يختلف مع بعض المفاهيم السائدة حوله، ومنها على وجه الخصوص المفهوم الذي وضعه المجلس الأعلى للتربية في كيبك بكندا (وهو المفهوم الذي تبنى عليه بعض مقاربات المنهاج الدراسي، مثل مقارنة بيداغوجيا الإدماج)، والذي يعرفه بكونه «السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة». نستشف من هذا التعريف الضيق ما يأتي : (ليس هذا هو التعريف المتعارف عليه في بيداغوجيا الإدماج).

- الإدماج هو ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، وتركيبها، ثم توظيفها لحل وضعيات - مشكلة جديدة.

- إن إدماج المكتسبات عملية شخصية وفردية بالأساس، لا يمكن أن يقوم بها متعلم مقام آخر.

لكننا نقترح في تصورنا للمنهاج الدراسي، أن يتسع مفهوم الاندماج حتى لا يبقى محصورا في جانب واحد من النشاط الذهني للمتعلم وهو إدماج الموارد والمكتسبات. لأن ذلك في نظرنا عيب يسقطنا في أساليب تقنية تجزئية وسلوكية.

يركز الاندماج المقصود في هذا النموذج الذي نقترحه، على الأبعاد الاجتماعية والغايات الشمولية التي ينبغي إظهارها وتوظيفها منذ البداية، سواء في محتويات البرامج أو في طرق وأساليب أدائها، وفي طبيعة الأنشطة الموازية (أصبحنا نتحدث عن الأنشطة المندمجة) أو في مشاريع المؤسسة وغيرها والتي ينبغي أن تعزز ما تستهدفه المدرسة من اندماج حقيقي في المجتمع بشكل شمولي. لذلك، قدمنا تصورا أكثر شمولية، في إطار «المنهاج المندمج للمؤسسة» والذي يتسع فيه مفهوم الاندماج (نظريا وعمليا) ليشكل نسقا متكاملًا. من بعض مميزاته أنه يمنح على سبيل المثال، المناطق والمؤسسات والجهات، سلطة (حرية) تعديل ومواءمة المقررات الدراسية، للاحتياجات والخصوصيات المحلية مع احتفاظها بالأسس المشتركة في المنهاج الوطني العام؛ أي نسمح للمدرسين والقائمين على التعليم عموما بنوع من المرونة بدل النمطية والأحادية اللتين تميزان كلا من بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الاندماج، شريطة خلق نوع من التوازن بين المستوى الوطني والمستوى الجهوي. ونحن الآن بصدد تطوير هذا النموذج، وتحديثه والذي سنخصه قريبا بدراسات مستقلة. ويمكننا أن نشير إلى أن الاندماج المنشود ينبغي أن يسير بشكل متواز ومتكامل في أربعة اتجاهات :

- اندماج على مستوى المنهاج بمختلف مقرراته وهو اندماج أفقي (مستعرض) بين المواد الدراسية.
- اندماج منهجي على مستوى الأهداف العامة أو الكفايات الأساسية، (المعارف، المهارات، منظومة القيم/الأخلاق، الهوية، مشاعر المواطنة..).
- اندماج على مستوى المؤسسة، سواء داخل المؤسسة (بين أطرها وتنظيماتها وروادها من التلاميذ) وبينها وبين البيئة المحلية (الطبيعية والاجتماعية والثقافية).
- اندماج على مستوى المنطقة (الجهة) والوطن أي على مستوى المجتمع ككل.

2. تبني مدخل الملكات (الكفايات) وتكييفه وربطه بمدخل المعايير

نعمل في إطار نموذج «المنهاج المندمج» على صياغة مقترح تركيب، يربط بين الملكات والتي سنستبدل بها مفهوم الكفايات وهي كما هو معلوم، المقابل العربي لـ Competences في التعبير الغربي والمعايير Normes/Standards، لاعتقادنا أن مفهوم الملكات أكثر غنى وألصق بترائنا التربوي الأصل وهو كما ورد عند ابن خلدون وغيره من علمائنا والذي يمكن أن يشكل إطارا لمعايير الجودة التي يستهدفها المنهاج، بل معايير تستهدفها العملية التعليمية برمتها.

1.2 سبق أن اقترحنا في العديد من مؤلفاتنا، اعتماد مدخل الكفايات، والذي نحن بصدد دراسة إمكانية تطويره واستبداله بمدخل أصيل وهو «مدخل الملكات» بحمولته التراثية الأصيلة، والذي يمكن اعتباره حلا وتجاوزا لنقائص و ثغرات مدخل بيداغوجيا الأهداف بل مختلف المداخل التربوية المستوردة والمنقولة حرفيا بما فيها مدخل الكفايات. وإلى حين الانتهاء من

صياغة تعريف إجرائي لمفهوم الملكات الذي وضعه المغاربة منذ مئات السنين، نقدم عليه تعريفاً أولياً ومؤقتاً على النحو التالي :

«**الملكة تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات وكفايات فردية وقيم واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة وترسخ بتكرار الأفعال في إطار حل مشكلات ومواجهة وضعيات حقيقية. والملكة قابلة للتطوير والتراكم المتدرج (هيات، حالات، صفات...) ويكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كيس، ذكاء، طبع،...).**»

علماً بأن مفهوم الملكة هذا، لا يمثل بديلاً عن مفاهيم البنيات الذهنية والقدرات والمهارات والكفايات ... المتداولة اليوم في مجال علم النفس المعرفي والبيداغوجيا، بل يعتمد عليها ويغني بها، لكنه يوظفها بشكل أصيل، أي باعتماد معاني الملكات وما ارتبط بها من مفاهيم، في أصل نشأتها وتطورها لدى علمائنا العرب. إنه تصور عقلي - وظيفي لظاهرة التعلم والتملك المعرفي، ينطلق من مقترحات ابن خلدون وغيره من العلماء العرب، مع اللجوء للأبحاث العلمية المعاصرة لتهديبها وتعميقها وأجرائها، من خلال جملة المفاهيم النفس - عرفانية المذكورة آنفاً.

2.2 أما بالنسبة لتبني مدخل المعايير فكان ثمرة قناعتنا بأن النموذج ينبغي ألا يقتصر على مفهوم واحد وألا يحبس داخل مقارنة واحدة. ذلك أنه وفي سياق العولة وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي، ظهرت الدعوة إلى «تغيير التعليم وتجويده». فمتطلبات سوق العمل وحياتنا اليوم عموماً، بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية بلغ أثره إلى التعليم، تفرض على النظم التربوية الانفتاح ورفع التحدي، وتبني شعار التعليم والعلم المتميزين تحقيقاً للجودة التي تؤهل المتعلمين المؤهلين أكاديمياً للمنافسة في المسابقات والاختبارات الدولية، وفي السوق العالمية، وللحصول على الفرص الوظيفية، والتفوق في مجال الابتكار والإبداع. هنا أصبح مدخل المعايير لا يتناقض بالضرورة مع مدخل الملكات كما نحن بصدد تطويره. **والمعايير** مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات / شروط، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى التلميذ (أو المدرسة) الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محلياً وعالمياً) وضبطها وتحديثها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة (محمد الدريج، المعايير في التعليم، 2008).

تسهم المعايير والمستويات المعيارية (مستويات معايير المناهج) في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية)، وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محركات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم. كما تؤكد أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافئها. ويؤدي حضور ووضوح هذه المعايير إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة وتأييد الرأي العام. إضافة إلى ذلك، تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها

وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم، وتمنح دوراً فعالاً للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه. كما تمكن المستويات المعيارية المعلمين، من متابعة تعلم التلاميذ وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات. وأخيراً، تنعكس نتائج تبني المعايير على الأنشطة التعليمية - التعليمية داخل حجرات الدرس، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية (محمود الضبع، 2006).

على أن كل تلك المبررات لا تثنيانا عن الإيمان بأن تبني مدخل المعايير في التعليم، بل وبغيره من المداخل بما فيها مدخل الكفايات والذي يحتاج إلى المزيد من الملاءمة والتعديل، لا ينبغي أن يتجاهل كون التعليم نتاجاً مجتمعياً بالدرجة الأولى، يجب أن تنسجم أهدافه واستراتيجياته مع أهداف واستراتيجيات المجتمع الأصل، وتستجيب للاحتياجات الحقيقية لسكانته وليس لضغوط وإملاءات خارجية تخدم مصالح الهيمنة الاستعمارية واقتصاديات العولة المتوحشة. لذلك، فإن إصلاح التعليم من خلال أي مدخل ومن خلال أي نموذج بما فيه النموذج الذي نقترحه تحت مسمى «المنهاج المندمج»، يتطلب تغييراً حقيقياً في تصور سياسات التعليم، وفي إدارة عملياته في مستويات مختلفة، وفي الممارسات التعليمية التي يقتضيها، في التحام واتساق مع الأهداف الأساسية المنشودة في إصلاح التعليم وفق متطلبات الواقع والاحتياجات الحقيقية للمجتمعات.

3. الربط في المنهاج بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية

إن القاعدة الأخرى التي نستند إليها في نموذجنا، تكمن في البحث عن الأسلوب الأمثل لتطبيق المنهاج في الأقسام والمدارس والذي وجدناه في ما يعرف في العادة بالمنهاج النشط وفي طريقة حل المشكلات. يقوم هذا التوجه على تثبيت مكتسبات التلميذ بواسطة مواجهة المواقف المشخصة وحل ما تتضمنه من مشكلات وليس بواسطة تجميع المعلومات وتكديس الإجراءات (العمليات) دون أن يعرف التلميذ كيفية توظيفها في حياته اليومية، وسرعان ما ينساها. والحقيقة أن هذه القاعدة ليست جديدة، بل تتقاسمها جميع البيداغوجيات (تقليدية وحديثة). فقد كان أبو حامد الغزالي، يرى على سبيل المثال أن الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان، وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها. والتربية الأخلاقية السليمة في نظره تبدأ بتعويد الطفل على فضائل الأخلاق وممارستها. فالطريق إلى تربية الخلق عند الغزالي هو التخلق أي حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب، فمن أراد مثلاً أن يحصل لنفسه خلق الجود فعليه أن يتكلف فعل الجود. كما جعل عبد الرحمن ابن خلدون الملكة (القدرة أو الكفاية في تعبيرنا الراهن) جسمانية وعقلية معاً؛ فلم يفرق بين تعليم عقلي وآخر عملي؛ بل ربط القوى العقلية والجسمانية، وجعلها تتعاون في اكتساب الملكة. أما من الناحية العملية فقد وضع مبدئين صحيحين، هما مبدأ المباشرة ومبدأ المعاينة. ويعني بالمباشرة القيام بالفعالية العملية؛ فمن يريد تعلم فعالية عملية، يجب عليه أن يباشرها بنفسه، لا أن يكتفي بمعاينة من يقومون بها، أو

الإصغاء إلى كلام من يتحدثون عنها. ولكن المعاينة ضرورية مع ذلك ؛ لأنها الطريق إلى المباشرة. وتعني المعاينة أن يشاهد (يعاين) المتعلم المتمرسين بالفعالية العملية، وهم يقومون بها ويؤدونها. ولا شك أن من يريد مباشرة فعالية ما، هو بحاجة إلى معاينتها قبل مباشرتها.

وإذا أخذنا البيداغوجيا التقدمية في إطار ما يسمى بالتربية الحديثة، على سبيل المثال، لدى كل من بستالوتزي (1827) ومنتسوري (1870) وخاصة لدى جون ديوي (1915)، فإنها تؤكد على ضرورة تزويد التلاميذ باستراتيجيات حل المشكلات وليس بالمعرفة والحفظ. ويجب أن يشتق المنهاج من اهتمامات التلاميذ وليس من المواضيع الأكاديمية، وما يقتضي ذلك من عناية بحاجياتهم العقلية والانفعالية والنفسية الحركية. أما طرق التدريس التي ينبغي اعتمادها، انسجاماً مع مبادئ هذه التربية الحديثة، فتتعلق من أهمية التعليم عن طريق مجموعة من الأنشطة المعدة بشكل منظم، والتي تمكن كل تلميذ من المشاركة الإيجابية، التي تساعده في نموه الشخصي والاجتماعي، والسماح له بالتجريب. ومن هنا تصبح المدرسة مضطرة لاستخدام مواقف الحياة الحقيقية في التعليم ولا تتركها إلى الدراسة النظرية - الأكاديمية، فتتحول إلى معمل اجتماعي يتم فيه التعلم عن طريق الخبرة بدلا من التعلم الشكلي.

وبخصوص ترسيخ الملكات من خلال مواجهة الوضعيات والمشكلات، فهي كما أسلفنا ليست مسألة جديدة، فهناك ما يعرف بالتعلم النشط والتعلم بالعمل وأسلوب حل المشكلات وغيرها. وكلها تؤكد على أن العمل أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل التلميذ مع عناصر البيئة لغرض التعلم وإنماء الشخصية ؛ وتقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء ؛ كما تؤكد أن التعلم بالعمل أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية وتعليم الأطفال وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم، وتنشيط قدراتهم العقلية وتحسين مواهبهم الإبداعية، وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم على التعلم.

4. مأسسة المدارس وخلق الظروف الملائمة للتطوير

من أهم شروط إصلاح التعليم بشكل عام وتجديد مناهجه بشكل خاص والتي انطلقنا منها في وضع نموذج «المنهاج المندمج للمؤسسة»، خلق الظروف الملائمة للنجاح وفي مقدمتها إيجاد المناخ المناسب لتطبيق مقتضيات الإصلاح وتنفيذ آليات تطوير المناهج داخل المدارس والفصول. ومن بين نتائج أهم البحوث في هذا الشأن العناوين الثلاثة التالية : أ - تحويل المدارس إلى مؤسسات ؛ ب - الإدارة المدرسية ؛ ج - قيادة التطوير.

1.4 تحويل المدارس إلى مؤسسات

ترجع ضرورة تحويل المدارس إلى مؤسسات لاعتبارات عدة أهمها اقتصار دور المدرسة في شكلها الحالي في العديد من الدول على التعليم التقليدي، وعدم قدرتها على ضبط الجودة،

بحيث يصعب تطبيق أسلوب إدارة الجودة فيها وتقييم أدائها تقييماً شاملاً. كما لا يتم استغلال المبنى المدرسي وموارده وإمكانياته المتاحة بالشكل الجيد. يُضاف إلى ذلك تشتت الأنشطة وعدم اندراجها في مشروع شامل متكامل المكونات، وعدم انفتاح المدرسة على المجتمع الخارجي، ناهيك عن استمرار الإشكالية الأزلية المتمثلة في العلاقة بالمركز والاستقلال عن مركزية التخطيط والتنفيذ والتقييم في المناطق التعليمية. لهذه الأسباب برزت الحاجة إلى ضرورة تحويل المدارس إلى مؤسسات بالمعنى العصري للمؤسسة، وذلك من خلال :

- خلق ثقافة المؤسسة ومقوماتها وإيجاد آليات التحول، وتطوير الهيكل التنظيمي المدرسي وإكسابه المرونة اللازمة ليتوافق مع مميزات كل مدرسة على حدة، وخصوصيات المجتمع المحلي الذي توجد فيه ؛
 - ضرورة تطوير النمط القيادي بها والرفع من كفاءة الإدارة وتسهيل سبل التواصل بين مختلف العاملين بالمؤسسة ؛
 - تحسين أسلوب أداء مجالسها وخاصة مجلس الآباء والأمهات ومجلس مربى الفصول ومجالس الفصول ؛
 - تحديد هوية المؤسسة وخصوصيتها، أي وضعيتها الراهنة وواقعها الحالي واحتياجاتها ثم ما تطمح إليه ؛
 - التمتع بنوع من الاستقلال الذاتي على مستوى التسيير الإداري والمالي والتأطير التربوي ؛
 - القدرة على إدماج التجديدات التربوية في مشاريع الإصلاح ومواءمتها مع خصوصياتها وأولوياتها.
- على أن مأسسة المدارس لا يمكن أن تستقيم، دون إقامة وتفعيل اتفاقيات التعاون والشراكة وإحداث مشروع المؤسسة، الأمر الذي سنعود إليه في عناوين لاحقة.

2.4 الإدارة المدرسية وقيادة التطوير

حظي موضوع الإدارة التربوية باهتمام خاص من لدن الباحثين التربويين في العقود الأخيرة من القرن الماضي، مما أثرى المشهد التربوي المعاصر، وراكم حصيلة معرفية غنية أصبحت تزود المخططين وعموم الإداريين، بالعديد من الحقائق والنماذج الكفيلة بتطوير أساليب العمل الإداري بما يساهم بدوره في تطوير المناهج وتحديث الممارسات التربوية. ولعل من أهم تلك الحقائق، تغيير النظر إلى العملية الإدارية، باعتبارها ليست مجرد تسيير للأعمال أو ممارسة للسلطة، بل هي عملية قيادية بما قد يكتسبه الإداري من قدرة على تحفيز الآخرين للاندماج في العمل التربوي وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. «إن قيادة التطوير نمط يبني الالتزام ويخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، الحماس والدافعية للتغيير، ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية

مساهماتهم في التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها. كما تعني «قيادة الجهد المخطط والمنظم، للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتطوير، من خلال التوظيف العلمي للموارد البشرية والامكانيات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة» (منى مؤتمن، 2003).

3.4 متطلبات قيادة التطوير

أول هذه المتطلبات بناء ثقافة المؤسسة، وامتلاك القدرة على المبادرة والإبداع لإحداث التطوير في مختلف عناصر المؤسسة وعلى رأسها المناهج والطرق التعليمية، والقدرة على إدارة الجودة، التي تقتضي إشراك العاملين في توظيف الإمكانيات المادية والبشرية لتطوير الأداء التربوي وتحقيق الأهداف، في جميع مجالات العمل بحيث يتم تلبية احتياجات المتعلمين ومجتمعاتهم. يُضاف إلى ذلك الارتقاء بقدرة المؤسسة وأدائها وتوفير المناخ اللائم لمواكبة المستجدات والانخراط في تطوير المناهج وأساليب العمل وأدواته، والتعامل مع ما ينسجم منها مع الأهداف العامة بإيجابية. من المتطلبات أيضا ضرورة العمل الجماعي والتواصل وحل المشكلات المدرسية بصورة تعاونية، بما يعزز الأساليب الجديدة في العمل الإداري والتربوي ويخلق الثقة بين العاملين بالمؤسسة. أخيرا، لا بد من الاهتمام بتعزيز النمو المهني المستمر للمعلمين وتجديد كفاياتهم وتجويدها بما يؤهلهم لأداء أدوارهم المتجددة بكفاءة واقتدار، في مجتمع التعلم الدائم والتربية المستدامة.

5. الاندماج الاجتماعي ومشاريع المؤسسة والشراكة التربوية

من الأسس التي استندنا إليها في بناء النموذج، ضرورة الربط بين المنهاج الدراسي والمجتمع، ويتشخص هذا الربط في العديد من الإجراءات، منها مشاريع الشراكة التربوية، حيث تترك للمؤسسات حرية المبادرة وعقد اتفاقيات تعاون وشراكة مع القطاع الخاص وفعاليات المجتمع المحلي، وتعديل مناهجها الدراسية بشكل مندمج، بما يساير خصوصياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ويلبي في نفس الآن احتياجات التلاميذ ومتطلبات أسرهم، ومختلف المستجدات في مجال بناء وتطوير المناهج التعليمية (محمد الدريج، 2008).

1.5 إحداث مشروع المؤسسة

على الرغم من تعدد استعمالات مصطلح المشروع في المجال التربوي منذ أوائل القرن الماضي وخاصة مع جون ديوي، فإن مشروع المؤسسة في تعريف المعاصرين، هو برنامج إرادي تطوعي مؤلف من سلسلة من الأعمال التي تتمحور حول مشروع واحد قد يستمر لمدة سنة كاملة أو أكثر (مثل برنامج لدعم التربوي أو برنامج توظيف خدمات الأنترنت في تحسين شروط التعلم الذاتي للمعلمين والطلاب)، الهدف منها الحصول على أفضل النتائج في المدرسة والرفع من جودة التعليم بها. إن مشروع المؤسسة خطة منظمة متناسقة يتعاون على تنفيذها فريق مشكل من أعضاء من هيئة التدريس والإدارة وأولياء التلاميذ (وفي بعض الحالات من التلاميذ أنفسهم) وبعض المهنيين،

بإشراف مدير المؤسسة وتوجيه منه. نستنتج من ذلك أن مشروع المؤسسة وسيلة لخلق أكبر قدر من الانسجام داخل المؤسسة والاندماج بين جميع الفاعلين فيها، وتوفير الشروط الملائمة لتطبيق التجديد في المناهج والطرق.

2.5 نظام الشراكة التربوية

بدأ نظام الشراكة منذ أواسط الثمانينات يبرز ويتسع ليشمل مجال التعليم ؛ وحدث ذلك في التعليم العمومي في بعض الدول الأمريكية قبل أن ينتقل إلى أوروبا. وتضافرت العديد من العوامل في ظهور الشراكة التربوية وهي في مجملها نفس العوامل التي شجعت ظهور مشروع المؤسسة والسعي نحو مؤسسة المدرسة كآلية للتطوير والتجديد التربوي. ولعل من أهم تلك العوامل، تحول المجتمعات المرتبطة بالصناعة، إلى مجتمعات تابعة للإعلام والاتصال و قطاع الخدمات. كما نشطت الشراكة في المجال التربوي بفعل ظهور «التوجه إلى المحلي» وبالأهمية المتعاظمة للأقاليم والجهات الاقتصادية والمدن والتجمعات. وبصفة عامة، عندما تطبق الشراكة في المجال التربوي، فإنها تكون في الغالب بين مؤسستين أو أكثر وتجند الفاعلين التربويين للعمل في إطار مشروع مشترك، شريطة أن تحترم كل مؤسسة المؤسسات الأخرى المشاركة فيما يتعلق مثلاً، بالبرامج الدراسية واستعمالات الزمن وأساليب التدريس والتنظيمات الإدارية والتربوية الجاري بها العمل (محمد الدريج، 1996 و 2002). كما يقتضي نظام الشراكة، أن تقدم كل مؤسسة دعماً للمؤسسات الأخرى، بأن تضع رهن إشارتها مختلف الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، بحيث تنفتح كل مؤسسة على الأخرى في اتجاه انفتاحها على محيطها. وإن واجب المجتمع، بجميع شرائحه وقطاعاته بما فيها القطاع الخاص، أساسي وحاسم مادياً ومعنوياً، لضمان حصول أطفاله على تعليم يلئم حاجياتهم وتلبية في نفس الآن حاجيات الجماعة، ولضمان حصول الفرد على التكوين الذي تشترطه الوظائف المتوفرة وكذا تلبية الشروط الموضوعية لتنميته، مما يحتم ضرورة الانخراط بقوة في توعية أولياء الأمور بذلك، بما يساهم في المحافظة على الوضع الذي تتوازن فيه قيمة الفرد بقيمة الجماعة والمجتمع.

فالأطفال، أجيال الغد وآمال المستقبل، في حاجة لتمتعهم بكافة حقوقهم وفي مقدمتها الحق في تعليم جيد وفي تنشئة اجتماعية سليمة. وهذا الأمر مسؤولية متقاسمة بين الأسر والجماعات والمؤسسات والمدرسة والنظام التعليمي، لأن ذلك سيمنحهم المؤهلات الملائمة للقيام بالوظائف المطلوبة وسيمنحهم أيضاً، القدرة على اتخاذ القرارات بأنفسهم، وسيمكنهم مستقبلاً من تأدية وظائفهم في المجتمع باعتزاز وكفاءة وروح المبادرة.

المراجع :

- عبيد وليم و مجدي ابراهيم (1999) : «تنظيمات معاصرة للمناهج : رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين»، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الدريج محمد : «مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية»، (في جزئين)، سلسلة دفاتر في التربية، (1996) - الرباط.
- الدريج محمد (2002) : «الشراكة التربوية في التعليم الثانوي : مشروع المؤسسة نموذجاً»، مداخلة ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول : التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل»، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.
- الدريج محمد (2008) «المعايير في التعليم، نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم»، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.
- الضبع محمود (2004) : «المعايير القومية للتعليم وعرض لتجربة مصر في بناء المعايير»، مداخلة في أعمال اللقاء التربوي الرابع، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- منى مؤتمن (2003) : «إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير»، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

مراجع مساعدة :

- أحمد المهدي عبد الحليم (2005) : «المناهج ومستويات المعايير القومية»، ضمن أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.
- الدريج محمد (1998) : «الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي» سلسلة دفاتر في التربية، الرباط. .
- الدريج محمد (2003) : «مدخل إلى علم التدريس»، دار الكتاب الجامعي، العين. الامارات العربية المتحدة.
- الدريج محمد (2004) «الكفايات في التعليم : من أجل التأسيس العلمي للمنهج المندمج»، منشورات رمسيس، الرباط.
- الدريج محمد (2005) : «تطوير مناهج التعليم : معايير علمية... متطلبات الواقع... أم ضغوط خارجية؟» السلسلة الشهرية المعرفة للجميع العدد - 33 الرباط
- الزووي خالد (2003) : «الجودة الشاملة في التعليم»، مجموعة النيل العربية، مدينة نصر، القاهرة.
- شحاتة حسن (2003) : «نحو تطوير التعليم في الوطن العربي»، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عبد الكريم غريب (2010) : «بيداغوجيا الإدماج»، منشورات عالم التربية - الدار البيضاء.

المناهج والتكوينات ومجتمع المعرفة ؛ في اندماج الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات التربوية

عبد الحق منصف

باحث في الفلسفة وعلوم التربية

تقديم

يتفق الباحثون في العلوم الاجتماعية والاقتصادية على أن عصرنا الحالي، بفضل ابتكار تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتعدد الوسائط، شكل ثورة صناعية ثالثة اختزلت المسافات بين الأفراد والمؤسسات والثقافات، وساهمت، في إعادة هيكلة وتنظيم عمليات إنتاج المعرفة والبحث في إطار مجموعات وشبكات للعمل المشترك ؛ مما انعكس على تطوير أنظمة الاقتصاد لمختلف المجتمعات.

غير أن هذه الثورة الجديدة لم تمس الاقتصاد وحده أو قطاع الاتصال والمعلومات، بل هي أيضا ثورة في الذكاء البشري وتفاعله مع نوع آخر من الذكاء، هو الذكاء الاصطناعي الرقمي. ويلاحظ أن نسبة كبيرة من الرأسمال غير المادي (Capital intangible) تأخذ شكل استثمارات في المعلومات والاتصالات والبرمجيات، والمعرفة والبحث والابتكار، والتكوين والتربية. لقد تحرك المجتمع برمته نحو أنشطة مكثفة للابتكار وإنتاج المعرفة وتداولها واعتمادها في المشاريع الاقتصادية الكبرى، مما قوى تنافسية بعض المجتمعات المعاصرة التي أصبحت اقتصاداتها مهيمنة على مستوى المعمور.

لا يجب أن يخفى عنا الارتباط الوثيق بين هذه التحولات الدالة وبين هيمنة العولمة ؛ مما يؤثر على دخول مجتمعات المعمور عهدا جديدا أطلقت عليه تسميات عديدة من قبيل «مجتمع المعلومات» و «مجتمع المعرفة» و «المجتمع المعرفي» و «المجتمع الذي يتعلم»... والواقع أن العولمة لم تدفع إلى تطوير أنظمة الاقتصاد والتمويل والإنتاج إلا لأنها جعلت من المعرفة أحد العوامل الحاسمة في تنافسية هذه الأنظمة ومردودها. لقد أتاحت فرصا واسعة جدا أمام الأفراد لتطوير قدراتهم على التعلم والتكيف بغاية اندماج فاعل في عالم الشغل الذي أصبح يتطلب جملة من المهارات المتخصصة والتحكم الدقيق في المعارف المستجدة، والقدرة على الابتكار والإنتاج. كلها متطلبات ستغير مفهوم التنمية الإنسانية الذي ساد خلال بداية القرن العشرين. أصبحت التنمية، في مفهومها المعاصر تعني عملية توسيع الخيارات في جميع ميادين الحياة الإنسانية ؛ إنها عملية مندمجة لزيادة القدرات والفرص الإنسانية لاستخدامها في شتى المجالات،

ولضمان التوازن المناسب بين هذه القدرات والفرص⁽¹⁾. ويعتبر مجتمع المعرفة أكبر استثمار في تاريخ المجتمعات في القدرات المعرفية والتواصلية للأفراد والمؤسسات، إلى جانب القدرات والبنيات المادية للتربية والتكوين. من شأن هذا الاستثمار أن يقوي فرص الأفراد في تنمية شخصيتهم وإمكاناتهم وارتقائهم الاجتماعي وتطوير وضعياتهم، ولا سيما تضيق مساحات اللامساواة والإقصاء والتهميش والهشاشة الاجتماعية. كما يقوي التنافسية العامة للمجتمع ومؤسساته في مجالات المعرفة والاقتصاد والتأهيل البشري.

غير أن ما يميز أغلب مجتمعات المعمور حاليا، هو وجود مسافة فاصلة بين القطاعات المختصة في إنتاج المعارف والابتكار، وبين القطاعات المختصة في نشر هذه المعارف وتعليمها. بتعبير آخر، هناك فجوة كبيرة جدا بين الإستراتيجيات المعرفية وبين الإستراتيجيات التربوية والتكوينية. وغالبا ما تتسع هذه الفجوة زمنيا، مما يجعل أنظمة التربية والتكوين تُروّج لمعارف تبدو متقدمة بالقياس للتسارع المميز لابتكار المعارف الجديدة وسيولتها. والواقع أن من أكبر ميزات مجتمع المعرفة هو الاندماج المتنامي بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات التربوية، بفعل التشابك البيوي الذي بدأ يتقوى بين عمليات وفضاءات إنتاج المعرفة وبين عمليات وفضاءات تعلمها واكتسابها. وذلك ما سنسعى إلى تبيانها في هذه الدراسة.

أولا: في الاستراتيجيات المعرفية

شكلت المعرفة وأنظمتها الاجتماعية أحد العوامل الفاعلة في هيكلة نظام المجتمع وتوزيع المهام وتقسيم الطبقات الاجتماعية. غير أن دورها سيتعاظم في العصور الحديثة، ليصبح اليوم أحد مفاتيح تموقع الأمم داخل النظام العولي الجديد ومؤسساته الدولية المختلفة. وإذا تحدث المختصون في السوسولوجيا والاقتصاد عن المجتمع الصناعي والمجتمع ما بعد الصناعي، فإن الباحثين اليوم في مجالات عدة أصبحوا يتكلمون عن مفهوم «مجتمع المعرفة»⁽²⁾

يعرف تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003)، الذي يحمل عنوان: «نحو إقامة مجتمع المعرفة»، مجتمع المعرفة كالتالي: «إن مجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها، وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة، والحياة الخاصة، وصولا للارتقاء بالحالة الإنسانية باطراد، أي إقامة التنمية الإنسانية. وفي العصر الراهن من تطور البشرية، يمكن القول إن المعرفة هي سبيل بلوغ الغايات الإنسانية الأخلاقية الأعلى: الحرية، والعدالة والكرامة الإنسانية. وقد أصبحت المعرفة، بصورة متزايدة،

1- أنظر تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002، بعنوان: «الفرص للأجيال القادمة»، ص: 13 - 14.
2- استُعملت عبارة «مجتمع المعرفة» لأول مرة من طرف الباحث بيتر دروكر (Peter Drucker) سنة 1969، وتم تعميقها في تسعينيات القرن العشرين، خصوصا داخل الأبحاث الدقيقة التي أنجزها باحثون أمثال «روبن مانشال» (Robin Mansell) و «نيكو ستير» (Nico Stehr). أنظر تفصيل ذلك في:
- Rapport de l'Unesco intitulé: «Vers la société du savoir», 2005- p: 20- 21.
- وقد تلازم استعمال مصطلح «مجتمع المعرفة» مع مصطلحات أخرى أشاعتها اليونسكو في 1960 - 1970 هي «المجتمعات التي تتعلم» (Les sociétés apprenantes) و «التربية من أجل الجميع مدى الحياة» (L'éducation pour tous tout au long de la vie). وهو أمر له دلالاته كما سنرى في الفقرة الثانية من هذه الدراسة.

محركا قويا للتحويلات الاقتصادية والاجتماعية. وثمة رابطة قوية بين اكتساب المعرفة والقدرة الإنتاجية للمجتمع. وتتضح هذه الصلة بأجلى صورها في الأنشطة الإنتاجية ذات القيمة المضافة العالية التي تقوم على الكثافة المعرفية وتحدد تنافسية الدولة على الصعيد العالمي⁽³⁾. هكذا، يظهر أن «مجتمع المعرفة» يبني سياساته العمومية في مجالات السياسة والإدارة والاقتصاد والتربية والبيئة وغيرها على قاعدة المعرفة متمثلة كرأس مال غير مادي، أي كأشطة وقدرات ذهنية ومعلوماتية وتواصلية تصب جميعها في الإنتاج القائم على الابتكار والتجديد الموجه للتسويق والاستغلال والرفاه. وحسب الباحث أحمد أبو زيد⁽⁴⁾، يتميز مجتمع المعرفة بمجموعة من الميزات والخصائص يمكن إجمال أهمها في ما يلي :

- توافر مستوى عال من التعليم والتكوين والتأهيل ؛
- نمو متزايد في قوة العمل التي تملك المعرفة وتستطيع التعامل معها ؛
- القدرة على الإنتاج والابتكار باستخدام الذكاء الصناعي، الرقمي خصوصا ؛
- تحول مؤسسات المجتمع الخاصة والحكومية ومنظمات المجتمع المدني إلى هيئات ومنظمات «ذكية» مع الاحتفاظ بأشكال المعرفة المختلفة في بنوك المعلومات، وإمكان إعادة صياغتها وتشكيلها أو تحويلها إلى خطط تنظيمية ؛
- وجود مراكز للبحوث القادرة على إنتاج المعرفة والاستفادة من الخبرات المتراكمة، والمساعدة في خلق وتوفير المناخ الثقافي الذي يمكنه فهم مغزى هذه التغيرات والتجديدات وبتقبلها ويتجاوب معها.

إن ما يهم في مجتمع المعرفة هو ابتكار وإنتاج المعرفة وليس فقط نشرها وسيولتها واستهلاكها. ويستند هذا الابتكار والإنتاج إلى مجموعات عمل مختصة في مجالات المعرفة ومؤهلة بشكل جيد، مما غيّر بشكل عميق مفهوم العمل الإنتاجي كما ساد في النظم الاقتصادية الكلاسيكية. والحق أنه «لم يعد العرض الوفير من الأيدي العاملة غير الماهرة المنخفضة الأجور طريقا ناجحا لتحقيق النمو السريع والرخاء الوطني. في عالم اليوم، تعتمد القدرة على المنافسة على الشركات التي توظف قوة عمل جيدة التعليم وماهرة فنيا [= تقنيا]، وتكون قادرة على اعتماد تكنولوجيا جديدة وبيع سلع وخدمات متقدمة»⁽⁵⁾.

ما المعرفة في مجتمع المعرفة ؟ المعرفة، من جهة أولى، هي مجموع إمكانات الأفراد أو

3- تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003 : نحو إقامة مجتمع المعرفة ؛ ص : 2 - 3.

4- أحمد أبو زيد : «المعرفة... وصناعة المستقبل» ؛ مقالة منشورة في الموقع التالي :

- dar.bibalex.org/webpages/mainpage.jsf?PID=DAF-Job:130500

5- أنظر الملخص التنفيذي لتقرير البنك الدولي حول «التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا» (2007)، الذي صدر بعنوان : «الطريق غير السلوك : إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا». يمكن الاطلاع على التقرير في الموقع التالي :

- siteresources.worldbank.org/.../EDU_Summary_A... -

المؤسسات التي تتيح لهم إنتاج موضوعات وخبرات معرفية، استنادا إلى عملية تفاعلية مركبة بين الذكاء البشري وأنشطته الذهنية وبين الذكاء الاصطناعي وبنياته التكنولوجية. المعرفة⁽⁶⁾، إذن، قبل أن تكون منتوجا، عبارة عن قدرات ذهنية ومنهجية وتكنولوجية، ذلك أن امتلاك المعرفة في أي مجال من مجالاتها، يعني القدرة على القيام بأفعال وأنشطة عقلية أو تطبيقية مرتبطة بها. وإذا كان تناقل المعلومة⁽⁷⁾ يتم ببسر، وقد لا يكلف الشيء الكثير بالنظر لتوسع بنيات نشر المعلومات وتوثيقها واختزانها، فإن نشر المعرفة يتطلب وسائط فاعلة وأنظمة مهيكلة ذات موارد وتكلفة، كأنظمة التعلم أو الإعلام أو الأنظمة المعلوماتية وحواملها الرقمية، أو البنيات الثقافية أو الأنظمة المهنية التي تعتبر فضاءات للتعلم بالممارسة.

من جهة ثانية، يمكن للمعرفة أن تخضع للتقنين والمَعيرة المنهجية والمنطقية (codification)، عبرها يتم فهمها وصياغتها في لغة بقواعد كونية، خاضعة لمنطق الصلاحية (Validité) وإمكانية التطبيق (Applicabilité) وإمكانية التعلم؛ وهذا يعني أنها تصبح قابلة لأن تصاغ في برامج مستقلة عن الشخص الذي يمتلكها ويعلمها. لذا، كانت إعادة إنتاج المعرفة تمر في أغلب الأحوال عبر التمرن والتمرس داخل وضعيات تطبيقية. فتسجيل المعرفة عبر الكتابة والجداول والمبانيات يتيح إمكانية فحصها ومعالجتها بطرق أخرى، وإعادة تنظيمها وتركيبها. هكذا، تظهر موضوعات جديدة للمعرفة تأخذ شكل لوائح وجداول وصيغ أخرى؛ وهي موضوعات تفتح إمكانيات جديدة للمعرفة كالتصنيف والجداول والنمذجة والبناء الصوري لبنيات تختزل المكونات الأساسية لواقع أو ظاهرة أو شيء ما؛ وهي عمليات غالبا ما تتم من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي ساهمت بشكل كبير في الانتقال من المرحلة التي تبنى فيها المعارف داخل الصيغ المكتوبة والمرسومة التقليدية (Stade littéral) إلى المرحلة المابعد كتابية (Stade postlittéral) التي يتم فيها بناء المعارف داخل نماذج لتفاعلات مُبَنّية⁽⁸⁾.

تشكل المعرفة، من جهة ثالثة، إحدى السلط الجديدة للاقتصاد العولي، ذلك أنها أصبحت بنية للتفكير ونظاما للإنتاج واستراتيجية، تتحكم جميعها في باقي الاستراتيجيات المجتمعية الأخرى؛ الداخلية من قبيل الاقتصاد، والإعلام، والتربية، والثقافة، والصحة، والبيئة، والطاقة،

6- هناك فرق بين المعلومة وبين المعرفة. المعلومة منتوج جاهز يأخذ شكل معطيات ووقائع وجزئيات يتم الإعلان عنها في شكل آراء وصور وبيانات معروضة. وتتميز المعلومات بالتعدد والتمايز واللاتجانس، وتكون قابلة للتخزين والتداول. المعلومات غير فاعلة في حد ذاتها ما لم يستعملها المختصون في إنتاج المعرفة لأجل تأويلها وتوظيفها وإعادة بنائها.

7- هناك مصطلح سائد في ثقافتنا المعاصرة ذو ارتباط بالمعلومات هو: مجتمع المعلومات (Société de l'informamtion). وقد عرفه مؤتمر القمة العالمي بجنيف كالتالي: «مجتمع يستطيع كل فرد فيه استحداث المعلومات والمعارف والنفاد إليها واستخدامها وتقاسمها بحيث يمكن الأفراد والمجتمعات والشعوب من تسخير كامل إمكاناتهم في النهوض بتنميتهم المستدامة وفي تحسين نوعية حياتهم». أما تكنولوجيا المعلومات (Technologie de l'information)، فهي استخدام الآلات التكنولوجية الحديثة ومنها الكمبيوتر في جمع البيانات ومعالجتها. ويطلق لفظ «المعلوماتية (L'informatique)» على الإطار الذي يحوي تكنولوجيا المعلومات، وعلوم الكمبيوتر، ونظم المعلومات وشبكات الاتصال وتطبيقاتها في مختلف مجالات العمل الإنساني المنظم. وهي عبارة عن منظومة تشمل أربعة أبعاد أساسية هي على التوالي: - العتاد الصلب؛ البرمجيات أو العتاد اللين؛ الموارد المعرفية؛ الموارد البشرية. للتوسع في ذلك، أنظر مقالة صبري الحاج مبارك: «المعلومات ودورها في التنمية»، المنشورة في الموقع التالي:

- alyaseer.net/vb/showthread.php?t=22119 -

8 - Paul A. David/ Dominique Foray : *Une introduction à l'économie et à la société du savoir* (2002) ; p : 17- Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.Cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2002-1-page-13.htm>

وغيرها ؛ والخارجية من قبيل القدرة التنافسية للدولة وموقعها داخل الإنتاجية العالمية وفضاءات اتخاذ القرار الدولية والتعاون الدولي والشراكات وما إلى ذلك. وهذا ما جعل الاقتصاد الحالي موسوما باسم «اقتصاد المعرفة» ؛ ويقصد به، على وجه العموم، اقتصاد المجتمعات التي تبني قراراتها المتعلقة بسياساتها الاقتصادية والاجتماعية العامة على حصيلة نشاطات بنيتها في المعرفة وإنتاجاتها. ويرى الباحثان Bruno Amable / Philippe Askenazy أن الاهتمام باقتصاد المعرفة يرتبط بالأهمية التي أصبحت تكتسبها أنشطة البحث والتجديد والتربية والتكوين في الاقتصاد العالمي. ويهم هذا التعاطف أيضا التزايد المطرد لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأنشطة الإنتاجية والمعرفية والتبادلية والتمويلية وغيرها⁽⁹⁾. هكذا، يركز اقتصاد المعرفة على مكونات ثلاثة جوهرية : أ - الرأسمال البشري، خصوصا اللامادي (المعارف والأنشطة الذهنية البحثية والتربوية والتكوينية...) ؛ ب - تكنولوجيا المعلومات والاتصال ؛ ج - تنظيم للمقاولة ذو نجاعة كبرى.

لقد تنامت حصة الاستثمارات اللامادية في مجال البحث والتجديد والتربية والصحة، قياسا إلى الاستثمارات الملموسة في مجال الرأسمال والموارد المادية. وقد صاحب ذلك كثافة متنامية في الإنتاج في المعارف والتكنولوجيات الرقمية بمختلف مجتمعات المعمور، وذلك في ارتباط وثيق بارتفاع مستويات التمدن وبلوغ درجات عليا من التعليم. مع هذه الثورة، لن يكون ممكنا تصور الفعل المعرفي انطلاقا من النظريات الكلاسيكية للمعرفة بوصفه نشاطا فرديا سيكولوجيا. فاللجوء لمعالجة النصوص الإلكترونية أو استعمال محركات البحث عادات مستجدة في إطار أنشطة معرفية تتفاعل مع الأجهزة والحواسيب الإلكترونية. لقد قادت عمليات ترقيم المعرفة والمعلومات (La numérisation) إلى تحسين وتطوير الصيغ القديمة لتقنين المعرفة. وإن الطابع التفاعلي للشبكات الرقمية يعطي لمستعملي التكنولوجيات الجديدة مكانا لم يكن لها من قبل، إذ كفوا عن أن يكونوا سلبين - مجرد متلقين - أمام المعلومات. فهذه التكنولوجيا الجديدة تتفاعل مع بناء المعارف، بدل أن تسبقه. ورغم الطابع اللامادي (الذهني) المميز للنشاط البشري في مجتمع المعرفة، فلا بد من الاعتراف أيضا بأن هذه التكنولوجيا مكنت من تحويل مجموعة من الوظائف الذهنية خارج الذهن بفعل الآلات والأجهزة. هكذا، تم إضفاء الخاصية الآلية على المعرفة⁽¹⁰⁾.

ما هي بنيات المعرفة في المجتمعات المعاصرة ؟ يمكن إجمالها في البنيات الأساسية التالية :

- بنيات البحث والابتكار من مختبرات ومعاهد ومراكز للدراسة ؛
- بنيات التخطيط والتوجيه والتنسيق وبناء الاستراتيجيات في مجال البحث وإنتاج المعارف ؛
- بنيات تمويل الاستراتيجيات المعرفية واستثمارها ونشرها وتعميم الاستفادة منها ؛
- بنيات تقويم هذه الاستراتيجيات وتطويرها ؛

9- Bruno Amable/ Philippe Askenazy : *Introduction à l'économie de la connaissance* - Contribution pour le Rapport Unesco : «construire des sociétés du savoir» - p : 1. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : www.jourdan.ens.fr/~amable/unesco%20final.pdf

10- Rapport de l'UNESCO intitulé : *Vers la société du savoir*, 2005 ; p : 51 - 52.

- بنيت اجتماعية كالتربية والتكوين والأنظمة الإعلامية والاتصالية والتواصلية، من وسائط وفضاءات وشبكات لتبادل المعلومة ودراستها، وعلى رأسها الإنترنت..

إن دينامية مجتمع المعرفة متشعبة ومعقدة تلعب فيها النخب والمجموعات المنتجة للمعرفة، من باحثين وفاعلين في مختلف الحقول ومهندسين وتقنيين ومؤطرين وإعلاميين، دورا كبيرا جدا. كما أن اشتغال هذا الذكاء الجماعي الجديد يجعل من المكونات الإعلامية والتقنيات المعلوماتية والتواصلية عاملا قويا في التفكير والابتكار، ويجعل المعرفة أحد وسائل الثروة. فلم تعد المعرفة مجرد إبداع فردي، بل ترتبط بالقدرة على التواصل والعمل في إطار جماعات وشبكات للبحث والتفكير، وشراكات متعددة فيما بين المقاولات والجامعات ومؤسسات البحث المختصة. على أساس ما سبق، لم يعد التعليم والتكوين محصورين في عمليات أصبحت تقليدية للتواصل بين من يمتلك الخبرة والمعرفة، وبين من لا يمتلكهما، وأصبح في ذاته نوعا من الرأسمال الذي ينمو ويتوسع داخل سيروية لتناقل الخبرة والتعلم في وضعيات ميدانية للتدريب والتكوين المستمرين. فالمقولة التي تنتقل إلى بلد يتلمس طريقه إلى النمو، تخلق عملية التعلم في وضعيات للتنفيذ أو التحقيق الفعلي الذي ينتج وضعيات ووقائع جديدة للتفاعل بين الأفراد والمؤسسات، وتمكن من نشر معارف البلدان المتطورة داخل البلدان النامية المستقبلية⁽¹¹⁾. بتعبير آخر، لم يعد التعلم معزولا عن استراتيجيات الابتكار والإنتاج والتسويق، بل هو جزء مندمج في هذه السيروية المعقدة.

ثانياً: في الاستراتيجيات التربوية

سبق أن أكدنا في مستهل هذا المقال المسافة الكبيرة أو الهوة التي تفصل حالياً بين القطاعات المختصة في إنتاج المعارف والابتكار، وبين القطاعات المختصة في نشر هذه المعارف وتعليمها، وبالتالي الفجوة الكبيرة بين الاستراتيجيات المعرفية وبين الاستراتيجيات التربوية والتكوينية. لذا، سيكون من مهام برامج الإصلاح أو التطوير أو التغيير التربوي العمل على تجاوز هذه الفجوة في اتجاه إدماج المعرفي والتربوي في انسجام تام مع تحولات الحقل المعرفي والحقل التربوي داخل المجتمعات المعاصرة.

شكل التعليم، ولا يزال، أحد الوسائل أو القنوات المحورية لنشر المعرفة وتمكينها لدى القطاعات العريضة من الأطفال والشباب، وحتى الكبار. غير أن توسع بنيت الاتصال المختلفة وتعاضل استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أصبحا عاملين حاسمين اليوم في بلورة الاستراتيجيات التربوية وتنفيذ سياسات التكوين. وقد أصبح هذا التوسع والتعاضل دافعين إلى العمل، لدى بلدان الجنوب، على تأمين وصول الناس جميعاً، بمن فيهم ذوي الحاجة، إلى تقنية المعلومات والاتصالات تيسيراً لاكتسابهم المعارف واستفادتهم من فرص جديدة للتعلم وتنمية القدرات. وعليه، أفرز التوجه نحو تعميم مجتمع المعرفة حقيقة يصعب جداً التغاضي عنها، وهي أن المناهج والبرامج المدرسية لم تعد هي المصدر الوحيد لاكتساب المعارف والقيم، بل أصبحت

11- Claude Rochet : *Quelle éducation dans l'économie du savoir ?* Article disponible en ligne à l'adresse suivante : Claude.rochet.pagesperso-orange.fr/ecole/docs/educecos.pdf

الشبكات والمصادر الإلكترونية والإعلامية تفتح المتعلم والفرد عامة على فضاءات ومعلومات ومعارف يمكنه أن يستفيد منها في وقت وجيز، ويوسع معارفه بواسطتها أكثر مما تسمح به البرامج المدرسية الموزعة على فترات طويلة نسبيا خلال الموسم الدراسي أو المدة المخصصة للتكوين.

في سياق تحولات المجتمعات المعاصرة، يمكن الإقرار أيضا بأن التوجه نحو توسيع مجتمع المعرفة في عصر العولمة أدى إلى تغيير العديد من المفاهيم والتمثيلات المحورية في ثقافة وأنشطة الأفراد والمؤسسات، من بينها مفاهيم التعلم والتكوين ذاتها. ويمكن رصد ذلك من خلال المظاهر التالية :

- تحول «المال والتجارة» من أنشطة مادية محضة يتم ضمنها تبادل السلع والأوراق المادية، إلى أنشطة يتحكم فيها منطق المعلومات والرمزية»⁽¹²⁾، أي منطق المعرفة والقدرات الذهنية.
- كما عرف مفهوم العمل طفرة ترتب عنها تغير في طبيعته وطرائقه في ارتباط بالانفجار الملحوظ في الخدمات الجديدة، وانتقال العمل البشري من توظيف العضلات لإنتاج السلع والخدمات، إلى توظيف العقل بقصد إنتاج تطبيقات وبرامج عالية الدقة كثيفة العلم والمعرفة.
- كما تحولت استراتيجيات التنمية والتغيير من التركيز فقط على **الرأس المال المالي والاقتصادي** إلى استهداف **الرأس المال البشري** متمثلا كقدرات وطاقات تفتح فرصا متعددة وخيارات متنوعة أمام الأفراد والمؤسسات.
- في ارتباط بذلك، توجهت السياسات العمومية إلى تبني نهج **الحكامة** بكل أبعادها في تدبير الشؤون العامة، بما في ذلك التربية وضمنها قضايا المناهج والتكوينات، بدل التركيز فقط على **الحكم** وأنماطه التراتبية التقليدية.
- وعلى مستوى المعرفة ومؤسساتها، تم توسيع تمثل «**العمل المعرفي**» بالانتقال من منطق **الاكتشاف العلمي** وبناء المعارف إلى ما يمكن أن نسميه «**بنوع من المجازفة**» «**الحكامة المعرفية**»، أي التركيز على مجموع الهيئات والعمليات والآليات التي عبرها يتم تصور المشاريع المعرفية واتخاذ القرارات في شأنها، وتمويلها وتنفيذها وتقييمها وتحسينها وتسويقها.
- في هذا السياق أيضا سيتغير مفهوم **التعلم**، والعمل المدرسي ومناهجه وبرامجه بالتالي ؛ ذلك أن الأدبيات بدأت تتحدث اليوم عن L'apprenance وليس فقط عن L'apprentissage بمفهومه المتداول في نظريات التعلم الكلاسيكية. فلم تعد المناهج المدرسية هي المصدر الوحيد للمعارف الوجهة للصغار والكبار، بل تعددت هذه المصادر، بتزامن مع توسع الشبكات الإلكترونية والإعلامية والتنامي السريع للفضاءات العمومية للمعرفة والإعلام والثقافة والتواصل..

إن تحولات مجتمعات اليوم أرغمت الفرد على تطوير قدراته على التكيف السريع مع المعطيات الجديدة حول الإنسان والبيئة والقيم والمعرفة، وفرضت على الأنظمة التربوية إدخال تغييرات عميقة داخليا (خصوصا في التنظيم البيداغوجي للأسلاك والمستويات الدراسية، والمناهج

12- يحيى اليحيوي ؛ في العولمة والتكنولوجيا والثقافة (مدخل إلى تكنولوجيا المعرفة) ؛ دار الطليعة، 2002، بيروت، ص : 146.

والبرامج وطرائق التدريس والتعلم والتقويم والتأهيل)، وخارجيا (من حيث تفاعل المدرسة مع محيطها البيئي والاجتماعي، ولا سيما المؤسسات الإعلامية والثقافية والمقاولات، وكذا مؤسسات إنتاج المعرفة..). هكذا، ستعرف العملية التربوية تغيرات تدريجية من نواح عدة أهمها :

- تحرر العلاقة البيداغوجية التقليدية نسبيا من هيمنة المدرس. فالعلاقة التفاعلية التي أصبحت تجمع المتعلم، أيا كان مستواه الدراسي ووضعيته، بالأجهزة والمعدات الإلكترونية، وبالبرامج والشبكات الرقمية، ستؤثر تأثيرا عميقا على العمليات الذهنية للمتعلم وردود أفعاله، وقدراته على التفاعل مع المعلومات والوثائق والبيانات المختلفة المعروضة عليه، وقدراته على التفكير وبناء المعارف والمواقف بالتالي. ولا ينبغي أن يظن البعض أن هذه العلاقة التفاعلية مجرد علاقة شكلية أو أداتية بين فرد وأجهزة، بل إنها تمس في العمق طبيعة المضامين والمواد التعليمية وصيغها (الصور، البيانات، الجداول، النصوص، الإحصاءات..)، وكذا سيروية العملية التعليمية وامتدادها داخل الزمان، إذ يمكن للمتعلم أن يكتسب معلومات كثيرة حول موضوع أو مواضيع عدة، وأن يتعلم خبرات ومعارف ذات أصول متنوعة، وذلك في وقت قصير لا يستطيع الزمن المدرسي المخصص للتعليم أن يجاريه نظرا لتعقيدات العمل المدرسي وتنظيمه المؤسسي.

- تقليص المسافة التي ظلت قائمة دائما بين حقلين اجتماعيين من حقول المعرفة والثقافة : حقل إنتاج المعرفة، ويشمل معاهد البحث والمراكز الجامعية والمختبرات الخاصة، وحقل إعادة إنتاج هذه المعرفة ونشرها (ويشمل حقل التعليم والتكوين، إلى جانب الإعلام وبعض المؤسسات المختصة في نشر المعرفة والمعلومات كقطاعات محاربة الأمية..). وهي مسافة كرستها إحدى النظريات البيداغوجية حول التدريس ونقل المعرفة، نقصد بذلك نظرية النقل الديداكتيكي⁽¹³⁾. والواقع أنه داخل مجتمع المعرفة، تداخلت استراتيجيات الإنتاج والابتكار واستراتيجيات التكوين والتأهيل. هكذا، يميل التعلم إلى أن يكون محكوما :

➤ بأفكار ومعارف وأطر مرجعية متقاسمة بين الخبير المتمرس والأكاديمي والمتعلم، الذين ينخرطون في وضعيات ميدانية لصنع الخبرة واكتسابها في إطار تنمية القدرة على التعلم والالتزام الأخلاقي بإنجاحها ؛

➤ بوضعيات تسود فيها ثقافة وقيم التنظيم تسمح ببناء ذكاء جماعي وتبادل الخبرة والتقييم، وتعزيز التماسك الاجتماعي بين الأطراف المكونة لمجموعات العمل التي لا تكتفي بابتكار معارف جديدة، بل تخلق فوق ذلك وضعيات للتعلم المشترك.

13- لمزيد من الاطلاع على توجهات هذه النظرية، أنظر :

- Y. Chevallard, M. A. Johsua : La **transposition didactique**-Ed. La pensée sauvage, Paris, 1991.
- Philippe Perrenoud : **La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences**- Article disponible en ligne à l'adresse suivante :
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.rtf

- انظر كذلك كتابنا : رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية - أفريقيا الشرق : 2007 ، الدار البيضاء ؛ ص : 190 - 191 - كذلك مقالنا : «الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي» : بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والايديولوجيا الاجتماعية - مجلة «دقاتر التربية والتكوين» (يصدرها المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب) - العدد : 3 ؛ شتنبر 2010 ؛ ص : 35 - 42.

لم يظهر أثر المعرفة على الاقتصاد وحده إذن، بل سيظهر أكثر على التعلم، بحيث فرض ضرورة توسيع التصورات التربوية للتعلم وأدوار المدرسة ومناهجها ومؤسسات التكوين. لم يعد التعلم يقاس فقط بمرجعيات التدريس المتعارف عليها والمنحصرة في المجموعات الفصلية للمتعلمين، وبدور المدرس وما يتسلح به من مناهج وبرامج وكتب مدرسية؛ ذلك أن مقاربات التعلم تعددت بتعدد الفرص التي يمنحها مجتمع المعرفة أمام تنمية القدرات البشرية. في هذا الإطار، يمكن الحديث على الأقل عن أربعة صيغ للتعلم هي على التوالي: التعلم الذاتي؛ تعلم التعلم؛ التعلم عن بُعد؛ التعلم مدى الحياة.

يشكل التعلم الذاتي أحد الوسائل الأساسية لاكتساب المعرفة في مجتمع المعرفة، ويرتكز على القدرات الذاتية للمتعلم ورغبته في اكتساب خبرات ومعلومات ومعارف جديدة، أو توسيع المعارف المكتسبة. ويكتسب هذا التعلم أهميته على الأقل من أمرين اثنين، هما: كون المتعلم هو من يخلق وضعية التعلم ويحدد الموارد وينخرط في إثراء خبراته الذاتية بفعالية وفق الأهداف التي يحددها لنفسه؛ وسرعة تحولات المجتمعات المعاصرة والانفجار في المعارف بشكل لا تستوعبه المناهج والبرامج المدرسية. ويمثل تعلم التعلم شكلاً آخر للتعلم الذي يقتضيه مجتمع المعرفة، خصوصاً وأنه أسلوب يركز على العمليات والأنشطة التي من خلالها يتم تنمية القدرات المعرفية الذاتية. إنه نوع من التعلم من الدرجة الثانية؛ هو تنمية للقدرات والكفايات المنهجية المرتبطة بأساليب العمل وطرائق البحث وبناء المعارف. أما التعلم عن بعد، فهو إحدى صيغ النسق التعليمي الجديد بخروجه عن حدود النمط التعليمي المدرسي وانفتاحه الواسع على المجتمع، واستغلاله لمختلف الإمكانيات التي تمنحها تقنيات الإعلام ووسائل الاتصال. وأخيراً، يعتبر التعلم مدى الحياة الصيغة الأكثر راهنية من منظور توسيع مشروع مجتمع المعرفة، لأنه عملية مستمرة لتنمية القدرات وبناء المعارف، باعتماد كل الوسائل المتاحة، تقليدية كانت أو معاصرة.

لقد أكدت الاستراتيجيات التربوية التي تبنتها التقارير الأممية للتربية، التي أعدتها منظمة اليونسكو، على الأهمية المحورية للتعلم مدى الحياة بالنسبة لتوسيع مجتمع المعرفة. فقد اعتبر تقرير 1996 الذي يحمل عنوان «**التعلم ذلك الكنز المكنون**» التعلم مدى الحياة أحد مفاتيح القرن الواحد والعشرين؛ «وهو يتجاوز التمييز التقليدي بين التعليم الأولي والتربية المستمرة، ويستجيب للتحدي الذي يطرحه عالم سريع التغير» (ص: 19). والواقع أن تبني الاستراتيجيات التربوية المعاصرة مبدأ تنويع الأنماط التعليمية، يندرج في الحقيقة ضمن ما يسمى في الأدبيات التربوية «المجتمع الذي يتعلم» (La société apprenante)، أي المجتمع الذي يوسع قاعدة التعلم وأنماطه، بشكل يدفع أفرادَه إلى التحكم في مبادرات تعلمهم وتوجيهها وتطويرها. أكد تقرير اليونسكو لسنة 2005 الذي يحمل عنوان «**نحو مجتمع المعرفة**»⁽¹⁴⁾، أن الرهان الأول لمشروع «المجتمع الذي يتعلم» ليس هو من يمتلكون المعرفة، بل من يسعون إلى اكتسابها ليس فقط في إطار مؤسسات التربية والتكوين القائمة، بل أيضاً في إطار الأنشطة المهنية والتربية غير النظامية وغير المنظمة مؤسسياً التي يلعب فيها الإعلام بمختلف مكوناته دوراً هاماً.

إن تأمل واقع المؤسسة المدرسية بمجتمعاتنا يلاحظ أنها غير قادرة وحدها على تحمل هذا المشروع المجتمعي المعرفي - التعليمي، سيما وأنها لازالت تشتغل، من حيث تنظيمها ومناهجها وبرامجها وأساليبها التربوية، وفق نموذج يمكن اعتباره تقليديا جدا. فغالبا ما تتميز المضامين الدراسية بالكثافة والتعدد وعدم التجانس في المرجعيات الثقافية والحضارية، إلى حد التعارض والتناقض أحيانا؛ مما ينعكس على الثقافة المدرسية وما تتطلبه من انسجام، ويؤثر سلبا على القدرة على التعلم واستقبال المعلومة المدرسية، وعلى تكوين شخصية المتعلم. كما أن المضامين لا تتناسب أحيانا أخرى مع خصوصية الأسلاك التعليمية ووظائفها التربوية، ومع المستوى المعرفي للمتعلمين، مما يجعلها تفقد دلالتها وأهميتها بالنسبة لهم، وتشكل فقط مادة للحفظ دون استيعاب لمعناها في علاقته بتجربتهم كمتعلمين. أما من زاوية العلاقات البيداغوجية، فإنها ما تزال سجيئة الطابع التلقيني الذي يحكم أساليب التدريس وطرائقه؛ وهو أمر يحول دون إدماج التعلّمات وترصيدها، ويحد من الاستقلالية البيداغوجية للمدرس ومبادراته واجتهاداته. وعلى مستوى الأداء المدرسي، يلاحظ أن أغلب المهام المدرسية تتركز في الأنشطة الديدكائية الفصلية، وقلما تنفتح على الأنشطة التكوينية المتعلقة بالحياة المدرسية، ولا سيما المرتبطة بالتربية على القيم والمواطنة، والتربية الثقافية، والأنشطة المنفتحة على البيئة والمحيط المدرسي.

في هذا السياق، سيكون من مهام مجتمعاتنا إعادة بناء استراتيجياتها التربوية في ضوء المشروع المجتمعي لـ «مجتمع المعرفة الذي يتعلم» ومستجداته التكنولوجية. فالتعلم في مجتمع المعرفة يقتضي التركيز على اكتساب كفايات جديدة، إلى جانب الكفايات الخاصة بالقيم والمواطنة الفاعلة، على رأسها الكفايات المعرفية (كالبحت عن المعلومات والمعطيات ومعالجتها وتحليلها وإعادة بنائها)، والكفايات العلائقية (كالعمل في إطار شبكات لتنمية الذكاء الجماعي) والكفايات التكنولوجية (كاستعمال تقنيات المعلومات والاتصال والإنترنت لأجل التحسين والتحسين الدائم لقواعد المعرفة). وقد أظهرت التجارب الناجحة في هذا المجال أن هذه التكنولوجيات، حينما تجد لها مكانا فعليا داخل مناهجنا التربوية وتكويناتنا، تشكل، في الوقت ذاته، أداة بيداغوجية هامة في عمليات التعليم والتعلم، وكذا مكونا جوهريا من مكونات البرامج والمقررات الدراسية، إلى جانب كونها نواة صلبة لكل نسق معلوماتي تربوي يمكن المنظومات التربوية من توثيق معطياتها وتأمين سيولة دائمة للمعلومات، وبناء شبكة وطنية وإقليمية شاملة لكل من البحوث والدراسات المنجزة في مختلف مجالات البحث التربوي.

إن المدرسة بمجتمعاتنا ملزمة حاليا بتطوير جاهزيتها وقدرتها على تغيير مقارباتها المنهجية باستحضار تدابير كثيرة من بينها :

- المزاوجة البنوية بين التعليم والتدريب أو الانغماس في الوضعيات الميدانية مهما كانت بسيطة؛ وهذا يقتضي إدماج حصة كبيرة من التكوينات والتعلّمات، خصوصا في المراحل التأهيلية التي تلي التعليم الإلزامي، في صميم الوضعيات الفعلية للتدريب في مختلف مجالات التكوين (الإدارة، الاقتصاد، الهندسيات، المهن الاجتماعية...). كل ذلك يعني انفتاح المناهج الدراسية أكثر على المحيط، واستثمارها لكل ما يتيح من إمكانيات لتحقيق التعلم وتعميق الخبرة وإثرائها.

- تنوع المسارات التعليمية والتكوينية ضمانا لمرونة وحركية أيسر تسمح للمتعلمين والمتعلمات بتغيير المسار أو تعميقه أو تكميله كلما رغبوا في ذلك. وهذا يتطلب هيكلة مرنة للأسلاك التعليمية داخل القطاع الواحد (التعليم المدرسي، التعليم العالي، التكوين الفني أو التقني..). وذات منافذ وجسور كثيرة ؛ كما يستلزم تحقيق أكبر قدر من الاندماج والتماسك بين مختلف مكونات النظام التربوي، بحيث يسمح بانتقال طبيعي للمتعلم فيما بينها، مع توحيد معايير ومواصفات التكوين والتقويم والإشهاد والتوجيه بالارتكاز على نظام شفاف وذا مصداقية للإعتماد أو المصادقة على التكوينات والاعتراف بالكفاءات.
- في هذا الصدد، يتوجب إقامة نظام متكامل للتوجيه التربوي استنادا إلى تتبع وتقويم مسارات التعلم والتحصيل لدى المتعلمين ؛ كما ينبغي تنويع صيغ الاعتراف المؤسسي بالمؤهلات. فإذا كان الاعتراف بواسطة الشهادات الممنوحة هو الطريقة السائدة في منظوماتنا التربوية والتكوينية، فيجب تبني صيغ أخرى أكثر مرونة من شأنها تعزيز تكافؤ الفرص، من قبيل الاعتراف بالكفاءات والمؤهلات على أساس الخبرة. من طرف لجان مختصة بطلب من الممارسين داخل المهن والوظائف المختلفة، علما أنهم يتحكمون في أصول وكفايات تلك المهن والوظائف بالاكتمال الميداني، ودون المرور بمسار تعليمي ترسمه المؤسسة المدرسية.
- توسيع الخريطة المعرفية للبرامج والمقررات التعليمية بإدماج البرمجيات التربوية الإلكترونية وتعزيزها بمختلف الوسائل التفاعلية والحوامل الرقمية، وتوفير الفضاءات والأجهزة متعددة الوسائط.
- توسيع مجال الإستراتيجية التربوية لتدمج مختلف الخبرات الخارج مدرسية (الخبرات التي توفرها المؤسسات الاجتماعية كالأُسرة والجمعيات المدنية، أو المؤسسات الإنتاجية والمقاولات، أو المؤسسات الإعلامية والثقافية..). هنا تصبح الموارد المدرسية تؤمن الوساطة بين أصول ومصادر سوسيو - معرفية كثيرة وبين المتعلمين والمتعلمات، بدل أن تكون المدرسة، كما اعتقد الكثير، المصدر الوحيد للمعارف والخبرات.
- وضع فرص أو إمكانية التشغيل (L'employabilité) في أساس أو مُدخّلات المقاربة المنهجية لبرامج التكوين والمضامين الدراسية وليس في مخرجاتها. وهذا سيفرض على مؤسسات التربية والتكوين الانفتاح أكثر على محيطها الاقتصادي والاجتماعي في بلورة استراتيجيتها التربوية وبناء مناهجها وتكويناتها، والقدرة على الاستباق واستدماج مختلف المؤهلات والمواصفات المطلوبة من طرف عالم الشغل في المسارات التكوينية.

خاتمة

يظهر لنا من التحليلات السابقة أن المناهج الدراسية والتكوينات ليست مجرد أحد المدخلات لتحليل المنظومات التربوية وتطويرها، بل هي فوق ذلك أحد المدخلات الأساسية ضمن استراتيجية تربوية تروم الإسهام في بناء مشروع مجتمعي للمعرفة والتعلم مدى الحياة في مجتمعاتنا العربية،

وتقليص مساحات الأمية والتمهيش واللامساواة بين الأفراد والجماعات داخلها ؛ هذا خصوصا حينما يكون توظيفها مندمجا في إطار سياسة عمومية في مجال التربية والتكوين تضع ضمن أولوياتها تأهيل رأسمال بشري، في إطار استراتيجية أوسع هي استراتيجية التنمية الإنسانية. فمنذ دخول الألفية الثالثة، ركزت اليونسكو أشغالها العامة والبحثية على موضوعين أساسيين، هما : محاربة الفقر والهشاشة والأمية، ومساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير التربية والتعليم وبناء مجتمع المعرفة⁽¹⁵⁾، وذلك ضمن برامج متكاملة الأهداف لتحقيق التنمية الإنسانية الشاملة في مجالات محاربة الفقر، والاهتمام بالطفولة المبكرة، وتعميم التعليم بفرص متكافئة، وجودة الخدمات الصحية، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتعميم المنظومة الكونية لحقوق الإنسان والحريات المدنية والسياسية وغير ذلك من الأهداف التنموية الشاملة. ولم يكن لهذه البرامج التنموية أن ترى النور لولا تيقن المهتمين بقضايا التربية والتكوين والتنمية، أفرادا ومؤسسات، بأن «الأنساق التربوية قبل زمن العولة أصبحت عاجزة عن مسايرة الظواهر العولية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، [ذلك أن] زمن العولة عالم جديد كل الجدة... ينبغي أن تحقق التربية طفرتها وأن تنجز ثورتها بقفزة إبيستمية تفرز نسقا تربويا ملائما، لن يلغي بالطبع النسق المتجاوز، ولكن يتيح التعامل الناجح مع المستجدات. لابد من عولة التربية أو تأسيس تربية مُعَوَّلَة متوافقة مع الواقع الجديد»⁽¹⁶⁾. وتلك حقيقة أصبحت بالنسبة لنا، نحن دول الجنوب، رهانا تاريخيا حتميا، وتحديا يفرض ذاته بقوة على بلورة الاستراتيجيات والسياسات العمومية في مجال التربية والتكوين.

15 - أنظر البحث الذي قام به «خوان مارتينيز دو غونبي» (Juan Ignacio M. de Goñ) لأجل اليونسكو بعنوان : *Que signifie éduquer dans la société du savoir ? L'Unesco répond. p : 84- Article disponible en ligne - à l'adresse suivante : unesdoc.unesco.org/images/0015/001586/158643f.pdf*

16 - محمد مصطفى القباح : *التربية والثقافة في زمن العولة* ؛ مرجع مذكور ؛ ص : 43.

الإصلاح التربوي بالمغرب: من المقرر إلى المنهاج

ماذا تغير في تدريس الإجماعيات بالتعليم

الثانوي الإعدادي؟

المصطفى الحسناوي

أستاذ بالثانوية الإعدادية حمان الفطواكي

مريرت

يعرف الحقل التربوي ببلادنا حراكا متناميا، وذلك باعتماد إصلاح التعليم بيداغوجيات حديثة (الكفايات، الإدماج، بيداغوجيا التحكم، البيداغوجيا التصحيحية ...)، بهدف تطوير الفعل التربوي والارتقاء به ليصبح أكثر مردودية وجودة استجابة للتطور الذي يشهده المجتمع المغربي في مختلف مناحي الحياة.

وإذا كان الإصلاح سابق الذكر يسعى لتجديد مهام المدرسة المغربية باعتبارها المحرك الأساس للتقدم في مختلف المجالات، فإن مراجعة المناهج الدراسية أضحت أمرا لا مناص منه بقصد ملاءمتها مع متطلبات التطور ومقتضيات التوجيهات في السياسة التربوية.

ترى ما هي أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين المقرر والمنهاج الدراسي؟ وهل لا زالت الكتب المدرسية الحالية لواء الإجماعيات بالثانوي الإعدادي صالحة للتدريس بالبيداغوجيات الحديثة؟

أولا : مراجعة المنهاج الدراسي لمواد وحدة الإجماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي مدخل أساس لتحسين جودة تعليمها

1. تعريف المنهاج الدراسي

المنهاج قائمة من المحتويات وخطة عمل بيداغوجية متكاملة تشمل محتويات البرنامج الدراسي ومجموع الأنشطة الديداكتيكية المعتمدة لتحقيقها إضافة إلى البيداغوجيات التي تشكل مدخلا لعناصر المنهاج (بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الإدماج ...) وكذا طرق وأساليب تقويمها.

2. دوافع مراجعة المنهاج الدراسي لوحدة الإجماعيات بالثانوي الإعدادي

يقتضي النهوض بالمدرسة المغربية وإصلاحها لتقوم بدورها على النحو الأمثل المتمثل في وظائفها الأساسية في التعليم والتعلم والتربية والتنشئة الإجماعية والتأهيل، مراجعة المناهج الدراسية وفق احترام ثوابت الشخصية المغربية ومقومات الهوية الوطنية مع استحضار مكتسبات

البحث التربوي و الإنتقال بتدريس الإجتماعيات من مستوى التلقين السلبي الجامد إلى اعتماد طرق حديثة تجعل من المتعلم عنصرا فاعلا في اكتساب المعرفة بإدماج معلوماته السابقة.

3. اختيارات وتوجيهات مراجعة المنهاج الدراسي للإجتماعيات بالثانوي الإعدادي

بعد تفعيل بنود الميثاق الوطني للتربية و التكوين تم اعتماد اختيار المناهج بدل البرامج إذ تم الإنتقال من العمل بمفهوم «البرنامج : Programme» إلى الإشتغال بمفهوم «المنهاج : Curriculum» من أجل ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي بتجاوز سلبيات التكوين الكمي خصوصا في مواد وحدة الإجتماعيات، وذلك بناء على ثلاث دعائم أساسية هي :

- **البناء الذاتي للمعرفة :** إشراك المتعلم في العملية التربوية.
- **التفاعل الإيجابي بين المتعلم ومحيطه :** يجب ألا تقتصر أنشطة التعلم على التلقين والتلقي، بل يجب أن يتجاوزها إلى أنشطة الإشراف والمساءلة والبحث والإستكشاف.
- **التنشيط وفق استراتيجية التعلم الذاتي :** لا يجب أن تظل طرق التنشيط حبيسة الطرق التقليدية (اعتماد طرق التنشيط الحديثة).

4. ضرورة مراجعة وتطوير المنهاج الدراسي لوحدة الإجتماعيات للثانوي الإعدادي

إن الإقدام على أي إصلاح أو اتخاذ أي قرار تربوي ينبغي أن يؤسس على نتائج البحث العلمي الميداني والتجريبي الذي يستهدف المتعلم أساسا، تجنباً للسقوط في مشاكل تربوية وتعليمية تعليمية، لذا يلزم إدخال مفاهيم وتقنيات ومنهجيات حديثة ومتطورة لتزويد منهاج مواد وحدة الإجتماعيات بآليات منهجية دقيقة لتصحيح المسار و تحقيق الإقلاع من جديد في اتجاه بلوغ جودة ونجاعة التعلم في هذه الوحدة.⁽¹⁾

كما بات من الضروري إعادة النظر في مناهجنا التعليمية - منهاج وحدة الإجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي على سبيل المثال - من حيث العلاقة العضوية والجدلية بين البرامج والمناهج الدراسية و نظام التقويم و المتعلم الحقيقي (كما هو الواقع وليس كما هو مفترض نظريا).

وذلك باعتماد مقاربات ودراسات عملية وميدانية حقيقية وموضوعية، تعتمد معايير الكيف والنوعية والإبداعية وليس الكم و النسخ.⁽²⁾

1- الدكتور العربي الهداني (الإصلاح التربوي : تدقيق المناهج أولا) «مجلة علوم التربية» - العدد 42، (يناير 2010) ص : 50.
2- د. محمد الصدوقي (مراجعة المناهج الدراسية مدخل لتحسين جودة التعليم) جريدة «الإتحاد الاشتراكي» (الملف التربوي، ص : 3) 2010/01/31 - 30.

ثانيا : الكتاب المدرسي للإجتماعيات من التوحيد إلى التعددية : (التعليم الثانوي الإعدادي نموذجا)

1. الانتقال من الكتاب الوحيد إلى الكتاب المتعدد : ماذا تغير في تدريس الإجتماعيات بالثانوي الإعدادي ؟

في وقت يتداول فيه موضوع مراجعة المناهج في أفق تجديدها استجابة للإصلاحات التربوية، أضحى الكتاب المدرسي باعتباره وسيلة تربوية أساسية مستهدفا من قبل هذا الإصلاح والتغيير، إذ بالرغم من كونه مادة متنوعة (وثائق مكتوبة، رسوم، معلومات شارحة، خلاصات، بيانات ...)، فإنه لم يطور بما فيه الكفاية لكي يكون أداة توظف داخل عمليات تعلم جديدة ؛ ذاتية أو مؤسسية ... «نعم لدينا كتب مدرسية متنوعة - مع الاعتراف بحدوث تطور ملموس في التأليف وصناعة الكتب وتنويع بنائه الوثائقي - لكنها وضعت لبناء دروس لا للاستخدام داخل وضعيات تعليمية»⁽³⁾.

تزامن تطبيق بيداغوجيا الكفايات وأجراء بنود الميثاق الوطني للتربية و التكوين مع تأليف وإنتاج كتب مدرسية جديدة تتميز بالتعددية، حيث وصل عددها إلى ثمان كتب مدرسية خاصة بالإجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي، مع تأليف نفس العدد من الأدلة (جمع دليل) الخاصة بالأساتذة والأستاذات تيسيرا للعملية التعليمية - التعليمية، لكن تجدر الإشارة ونحن في نهاية عشرية الإصلاح إلى أن نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي أكدت على كون المضامين التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية تتميز بالتضخم، موضحة أنه كلما كانت التعلمات ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم كانت مستويات التحصيل لديه مرتفعة، وهو استنتاج ينطبق على جميع المواد والمستويات التعليمية، وبناء على ما سبق يعد تخفيف المضامين التعليمية مطلبا ملحا وآنيا، وتزداد الحاجة هذا التخفيف في التعليم الثانوي الإعدادي بالنظر إلى الكم الهائل من المواد التعليمية المدرسة فيه.⁽⁴⁾

إن البناء الوثائقي للكتاب المدرسي لمواد وحدة الإجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي، ظل تقريبا محتفظا ببنية الدرس كما يلقي داخل الفصل كما لو كان استجابة لعمليات التدريس لا لهاجس بيداغوجيا خاصة بالتعلم المدرسي (بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الإدماج ...) ⁽⁵⁾.

لذلك وجب التفكير وإعادة النظر في مسألة البرامج والكتاب المدرسي (كما ونوعا) من أجل التخفيف والتركيز على الكفايات الأساسية عوض الحشو الكمي للمضامين والمواد، للرفع من جودة التعليم من حيث المحتوى والمناهج، ولأجل التخفيف والتبسيط والتكيف لجعل المتعلم كفرد

3- ذ. عبد الحق منصف (مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية) - «دفاتر التربية والتكوين» - العدد : 1 (نوفمبر 2009) ص : 36.

4- الدكتور عبد الكريم بلحاج (مفارقات المنظومة التربوية المغربية) - مجلة «الحياة المدرسية» - العدد : 16 (نوفمبر 2009) ص : 41.

5- ذ. عبد الحق منصف (مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية) - «دفاتر التربية والتكوين» - العدد : 1 (نوفمبر 2009) ص : 36.

ومواطن قادرا على أن يكون فعالا وفاعلا في مجتمعه، وهذا يتحقق باعتماد مناهج وبرامج تعليمية وتقويمية تمتح من المرجعيات البيداغوجية الحديثة التي تقطع مع البيداغوجيا التقليدية والسلبية المتمحورة حول الذاكرة والمعلومات (بضاعتنا ردت إلينا)⁽⁶⁾ التي ظلت لمدة طويلة عالقة بأذهان الكثير من المتعلمين خاصة في مواد وحدة الاجتماعيات التي يجب أن يركز في تدريسها على جوانب مهارية وقيمة لمحو هذه النظرة السلبية تجاهها.

2. الكتاب المدرسي المأمول لتدريس الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي في ظل البيداغوجيات الحديثة

إذا كان المنهاج الدراسي خطة تربوية شاملة أوسع من البرنامج أو المقرر لأنه يتضمن الأهداف التعليمية الرومية، والمحتويات المعرفية أي المادة العلمية وطرق ووسائل تعليمها وتعلمها وأدوات القياس والتقييم اللازمة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف المنشودة،⁽⁷⁾ فإن الكتاب المدرسي هو الوسيلة والإمكانية التي توفرها المدرسة المغربية للمتعلم، وإن كان استعمالها - الوسيلة - يعرف بعض الاختلالات من قبيل أن الكتب المدرسية المقررة لتدريس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي بالرغم من كثرة عددها واختلاف مضامينها، فإن محتوياتها تتميز بعدم التلاؤم مع الوضعيات الإدماجية المضمنة في الدليل الرسمي بسبب الاختلاف الكبير في التصورات وتعدد التمثيلات فاختيار بيداغوجيا الإدماج كمقاربة لإعطاء التعلمات معنى ودلالة يعد أمرا إيجابيا، إلا أن تفعيل هذه البيداغوجيا يقتضي المراجعة الجذرية و الشاملة للكتاب المدرسي (الاجتماعيات نموذجا) بما يتلائم مع هذه البيداغوجيا في مفاهيمها وإجراءاتها، ودون تحقيق هذا المطلب فلا داعي إلى التعويل كثيرا على بيداغوجيا الإدماج في الارتقاء بجودة التعليم.⁽⁸⁾

شكل تطبيق بيداغوجيا الإدماج بالمدرسة المغربية منعطفا حقيقيا لأجراً فعلية لمخططات البرنامج الإستعجالي التي تروم إضافة نوعية إلى منظومة التربية والتكوين، وتعتبر بيداغوجيا الإدماج الإطار المنهجي والعملي لتطبيق المقاربة بالكفايات التي خلقت نقاشا بين الباحثين في مجال التربية، خاصة فيما يخص الكتب المدرسية التي ظلت تطبع منذ بداية «عهد التعددية» دون خضوعها للمراجعة والتصحيح الفعلي (أكثر من 8 سنوات).

وهكذا فعوض أن توضع رهن إشارة الممارسين كل المؤلفات (الكتب المدرسية) لاختيار الملائم منها، فرض عليهم التقيد بكتاب مدرسي بعينه دون آخر. فأين نحن من تحرير الكتاب المدرسي؟⁽⁹⁾ قد يكون الرهان من تعدد الكتب المدرسية ظاهرة صحية، إذ تتاح لكل لجنة تأليف على

6- مراجعة المناهج الدراسية مدخل لتحسين جودة التعليم) جريدة «الإصلاح الإشتراكي» (الملف التربوي ص : 30-31/01/2010.

7- العربي سليمان : (المعين في التربية : مرجع الإمتحانات المهنية والكفاءة التربوية) الطبعة الأولى 2006 ص : 133.

8- د. عبد الكريم مفضال (تعدد الكتب المدرسية لا يساير بيداغوجيا الإدماج) جريدة «الصباح» - العدد 3048 (28 يناير 2010) ص : 6.

9- د. عبد الكريم مفضال (تعدد الكتب المدرسية لا يساير بيداغوجيا الإدماج) جريدة «الصباح» - العدد 3048 (28 يناير 2010) ص : 6.

حدة فرصة بلورة كفاءاتها وتبرير اختياراتها،⁽¹⁰⁾ لكن تجربة الكتب المدرسية المتعددة «المفروضة» على الممارسين يمكن القول إنها وصلت إلى الباب المسدود، لذلك يجب تأليف كتب مدرسية في مستوى التطلعات، وفي ظل هذه الظروف فإن مدرس الاجتماعيات بالتعليم الثانوي الإعدادي مطالب بوضع تخطيط مرحلي لإرساء الموارد اللازمة للكفايات المتوخى تحقيقها لأن الأنشطة التعليمية التي تتضمنها الكتب المدرسية الحالية ظلت تقليدية إلى حد ما لاعتمادها على التدريس ببيداغوجيا الأهداف المغلفة بالمقاربة بالكفايات المشتة في «المقرر الدراسي»، وهذا الخلل يفرض على مدرسي مواد وحدة الاجتماعيات خلق التجانس بين مكونات المنهاج من خلال رصد وتقديم وضعيات ديداكتيكية و تعليمية ضمن مشروع تربوي واضح المعالم في انتظار مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية مراجعة دقيقة تتماشى وإعمال بيداغوجيا الإدماج وكل البيداغوجيات الحديثة القمينة بإصلاح التعليم ببلادنا.

خلاصة

لابد من إعادة النظر في الكتب المدرسية لمواد وحدة الاجتماعيات من أجل أن تلاقي البيداغوجيات الحديثة النجاح المنشود (بيداغوجيا الإدماج خصوصا)، كما على مدرسي الاجتماعيات والمشرفين التربويين وكل المهتمين تتبع الوضع التربوي لرصد وتشخيص «عثراته» وإبداء الآراء بهدف إجراء تجديدات وتعديلات تربوية على بعض الكتب المدرسية لجعلها مساهمة لأي إصلاح مأمول.

10- ذ. عبد الرحمان الحميدي (الكتاب المدرسي بين وهمية التعدد و واقعية التوحد) - «الجريدة التربوية» - العدد 31 (25 يناير 2010) ص 5.

التكوين البيداغوجي بالجامعة

عز الدين الخطابي

أستاذ باحث

جامعة مولاي اسماعيل، مكناس

تقديم

أثارت مسألة التكوين البيداغوجي بالجامعة وما زالت تثير نقاشات موسعة بين مختلف الفاعلين الجامعيين، سواء بالعالم المتقدم أو بالبلدان السائرة في طريق النمو، ما بين مؤيد ومعارض لاعتماد التقنيات والمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية⁽¹⁾. ويعود هذا الاختلاف إلى عدة صعوبات مقترنة بالتعليم العالي، سواء عندنا في المغرب أو في باقي البلدان، مع وجود تفاوتات واختلافات وخصوصيات تميز هذا البلد عن ذلك. ومن بين هذه الصعوبات، نذكر ما يلي :

- ندرة الأبحاث حول قضايا البيداغوجيا الجامعية، سواء داخل مؤسسات التعليم العالي أو خارجها⁽²⁾.
- تنوع مؤسسات التكوين الجامعية، مما يطرح مشكلة توحيد مناهجها ومقارباتها البيداغوجية (على سبيل المثال، كيف يمكن تحقيق هذا التوحيد في بلادنا، بين كليات الآداب والشرعية والحقوق من جهة، وكليات الطب والمعاهد العليا للتكنولوجيا من جهة أخرى؟).
- تحديات متطلبات سوق الشغل المتطورة باستمرار وصعوبة استجابة التكوينات الجامعية لها.
- اقتصار بعض الأبحاث البيداغوجية الجامعية على مواد تخصصية بعينها دون غيرها وعدم بلورتها لرؤية شمولية تهم واقع التكوين الجامعي في شموليته .

والسؤال الذي يطرح هنا هو : كيف يمكن للتعليم الجامعي تجاوز هذه الصعوبات والانفتاح على هندسة بيداغوجية جديدة تسمح بتعبئة الموارد التي تتوفر عليها مختلف مؤسسات التعليم العالي، من أجل تعميق التفكير في قضايا البيداغوجيا الجامعية، مثل التكوين والتكوين المستمر والفشل الدراسي للطلبة وفعالية البرامج والمناهج وجودتها ومشاريع البحث وعلاقة الجامعة بمحيطها وتحديدًا بسوق الشغل. ونعتقد بأن مسألة التكوين تشكل عنصراً أساسياً ضمن ما دعوانه بتعبئة الموارد. فما هو الموقع الذي تحتله في إطار النظام البيداغوجي الجامعي ؟

1- بخصوص هذا الموضوع انظر

Annie Bireaud, «*Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*», Les éditions d'Organisation, Paris, 1990

2- ليس المقصود هو غياب هذه الأبحاث بالمرّة، وخير دليل على ذلك، ما أنجزته منظمة اليونسكو من دراسات وتقارير حول البيداغوجيا الجامعية والتكوين المدرسي وحول ارتباط الجامعة بالتغيرات السوسيو - اقتصادية وعلاقة التكوين الجامعي بسوق الشغل الخ.. انظر، المرجع السابق، ص. 18 وما يليها

1. سؤال التكوين في التعليم العالي

نريد الاستئناس هنا بما ورد في النص - التقرير الذي أنجزه المفكر الفرنسي الراحل جان فرنسوا ليوطار لفائدة مجلس الجامعات بكيبك الكندية، حول المعرفة بالمجتمعات الأكثر تقدما والذي نشر تحت عنوان : «الشرط ما بعد الحداثي». وسنتوقف بالخصوص عند القسم المعنون بـ «شرعية التعليم من خلال الإنجازية»⁽³⁾. فقد حاول ليوطار الإجابة في هذا النص، على سؤال التكوين في التعليم العالي، معتبرا بأن الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، مطالبة بالتكوين على الكفايات. وميز في هذا الإطار بين نوعين من الكفايات وهما :

- الكفايات التي تعتبر ضرورية لمواجهة المنافسة العالية، وهي تتنوع بحسب «التخصصات» التي يمكن للدول أو مؤسسات التكوين الشهيرة عرضها على السوق العالمية. وهو ما يعني أن الطلب على الخبراء والأطر العليا والمتوسطة، سيتزايد في السنوات المقبلة وسيشكل رهانا بالنسبة لكل المجتمعات.
- والكفايات التي تعتبر أساسية بالنسبة للتماسك الاجتماعي، بمعنى أنها تستجيب لنموذج معين في تدبير الحياة الاجتماعية والاقتصادية، لأن نقل المعارف لم يعد مقتصرًا على تكوين نخبة لتسيير البلد، بل أيضا لتزويد النظام القائم بفاعلين قادرين على لعب أدوارهم بشكل ملائم، ضمن المناصب التي تحتاج إليها المؤسسات.⁽⁴⁾

وهنا تلقى على عاتق الجامعة مهمة أخرى تتعلق بالجانب المهني، أي بتأهيل طلبتها لولوج عالم الشغل والاستجابة لمتطلباته. وبالنسبة لليوطار، فإنه باستثناء «الإنتلجنسيا المهنية» التي تتشكل من الطلبة الذين تلقوا تكوينا مؤهلا مباشرة للأعمال الحرة و«الإنتلجنسيا التقنية» وهي فئة الطلبة الذين تكونوا بالمؤسسات التكنولوجية العليا، توجد أعداد كبيرة من الطلبة المنتمين بالخصوص إلى كليات الآداب والعلوم الإنسانية، لا تستجيب كفاياتهم للمطالب المتجددة لسوق الشغل، وبالتالي فهم يعززون صفوف العاطلين عن العمل.

ففي إطار تسويق المعارف، أصبح السؤال الأساسي الذي يواجه الطلبة هو : هل المعارف التي تلقونها فعالة وقابلة للبيع في سوق الشغل ؟ لذلك، فإن الرهان الذي يواجه الفاعلين في التعليم العالي، يتعلق بنوعية التكوين وجودته. ولم يعد من مصلحة أي أحد، الاقتصار على شحن الأذهان بالمضامين، ما دام المطلوب هو التكوين على استعمال وسائل ولغات جديدة (مثل تعلم اللغات الأجنبية والتمرن على استعمال الوسائل السمعية البصرية والمعلوماتية).⁽⁵⁾

إلى جانب هذه المهمة المتعلقة بالمستوى المهني، يمكن للجامعة أن تلعب دورا آخر يساهم في إصلاح منظومة التربية والتكوين، ونقصد به إعادة تأهيل المكونين وتفعيل عملية التكوين المستمر.

3- Jean - François Lyotard, La condition postmoderne, Cérès éditions, Tunis, 1994, pp. 105/119

4- Ibidem, pp. 106/107

5- Ibid., p.113

وبهذا المقتضى، سينفتح أفق جديد لـ «سوق الكفايات الإجرائية» وسيخضع الطلب على الكفايات لرهانات مجتمعية واقتصادية وسياسية. فلم يعد التعليم العالي مطالبا باكتساب الكفايات فقط، بل ينبغي عليه تطويرها والمساهمة في تعلم كل الإجراءات والمهارات التي ستيسر الانفتاح على مجالات ومعارف جديدة. هكذا سيصبح تداخل التخصصات وتكاملها هو شعار المرحلة الراهنة.⁽⁶⁾

تبدو مسألة تطوير المعارف وأجرة الكفايات إذن، عملية ملحة للنهوض بالتكوين الجامعي وبالتعليم عموما. وهذه نقطة توقف عندها باحث آخر وهو فليب بيرنو الذي ربط بين اكتساب الكفايات وتعبئة الموارد من أجل تأهيل المتعلمين لمواجهة مختلف الوضعيات (التربوية وغيرها). فما هي المقترحات المقدمة لأجرة الكفايات في فضاء المؤسسة التعليمية ؟

2. أجرة الكفايات

اعتبر فليب بيرنو في مؤلفه الموسوم بـ «بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة»⁽⁷⁾، بأن المقاربة بالكفايات تحتم على المدرس أخذ مجموعة من الإجراءات بعين الاعتبار. ويمكن تحديد هذه الإجراءات في ما يلي :

- التعامل مع المعارف بوصفها موارد ينبغي تعبئتها
 - الاشتغال على المشكلات
 - خلق أو استعمال وسائل تعليمية أخرى
 - إنجاز مشاريع مع المتعلمين والتفاوض بشأنها
 - تبني تصميم مرن قابل للتعديل
 - إقامة تعاقد ديداكتيكي جديد
 - ممارسة تقييم تكويني في وضعية العمل
 - الانفتاح على مواد أخرى في إطار ما يعرف بتداخل التخصصات .
- فلنحاول الآن التعرف على كل عنصر على حدة .

بخصوص التعامل مع المعارف بوصفها موارد ينبغي تعبئتها، هناك تأكيد على أن المعارف هي بمثابة موارد تسمح بالتعرف على المشكلات وحلها وبتخاذ القرارات. وتحظى المعارف بالأهمية عندما تكون ملائمة للوضعيات التعليمية التعلمية. ويجب في هذا الإطار، تجنب وهم سائد، وهو اعتقاد المدرس بأنه يتحكم تماما في معارفه، لأن هذا الاعتقاد سيمنعه من التطور ومن تنمية

6- Ibid. , p. 116

7- Philippe Perrenoud , Construire des compétences dès l'école , ESF éditeur , Paris , 5^e édition, 2008 , p. 69 et suiv.

كفايات طلبته. فالإقتصار على العرض الأكاديمي للمعارف، لن يسمح بالانفتاح على الوضعيات - المشكلات وعلى بناء الكفايات لمواجهتها.⁽⁸⁾ ذلك أن المطلوب ليس هو تقديم معارف جاهزة، بل هو تحديد مشكلات تتعقد تدريجيا. مما سيضع المدرس أمام تمثل جديد لبناء المعارف وسيؤدي إلى تغيرات جوهرية في مسار عمله، تتلخص في الاقتناع بأن المعارف تترسخ بشكل أفضل، عندما تندرج في الفعل كنشاط. لهذا فإن تعبئة المعارف كمورد تعني تحقيق بعض المكتسبات، مع اعتبار أن الباقي سيأتي لاحقا في إطار وضعيات أخرى.

وبالنسبة للاشتغال على المشكلات : لاحظ بيرنو في مؤلفه المذكور، بأنه لا يمكن للطالب المتعلم أن يكتسب كفايات ذات مستوى عال، ما لم يواجه وضعيات - مشكلات عديدة، معقدة وواقعية وذات معنى، تستدعي تعبئة مختلف الموارد المعرفية والمكتسبات السابقة. وينبغي على المدرس أن يساهم في خلق هذه الوضعيات وأن يحدد مجالها وكذلك الصعوبات المعرفية التي سيواجهها طلبته.⁽⁹⁾ طبعاً فإن الاشتغال على الوضعيات المذكورة يقتضي القدرة على تدبير التكوين في العمليات الإجرائية المألوية المتمثلة في **خلق أو استعمال وسائل تعليمية** أخرى تتلاءم مع الوضعيات التعليمية المختلفة، ومع مستوى المتعلمين واختلافاتهم، ومع المدة الزمنية المخصصة للتعلم، وأيضاً مع الكفايات التي يسعى المدرس إلى تنميتها لدى طلبته. ويستدعي هذا الأمر توفير دعائم ديداكتيكية متعددة (مطبوعة وسمعية بصرية ومعلوماتية) تساهم في إغناء الدروس وتفتح أفقا أوسع للتبليغ والتحصيل. وهنا تبرز الحاجة إلى **إنجاز المشاريع والتفاوض بشأنها مع الطلبة** وضبط الخطوات التي ينبغي اتباعها وتفادي أخطاء البيداغوجيا التقليدية التي تعتبر المدرس هو مركز العملية التعليمية التعليمية، والوقوف على مزايا وثرغات المشروع والانخراط في عملية تفاوض مع المعنيين، عبر حوار صريح ومسؤول ومثمر.⁽¹⁰⁾

إن هذه العمليات تقتضي **وضع تصميم مرن قابل للتعديل** والتعامل مع المعارف بروح نقدية، مع إبراز ما هو أساسي وملئم للأهداف المرسومة وإقامة تعاقد ديداكتيكي جديد ينخرط فيه الطالب ويشارك في الجهود الجماعية لإنجاز المشروع وبناء كفايات جديدة. بذلك، ستتحدد مهمة الأستاذ في تشجيع مبادرات طلبته وقبول أخطائهم بوصفها عاملاً لتعديل الممارسة وتوجيهها نحو الأفضل، شريطة التعرف على أسبابها وتحليلها وفهمها من أجل الانخراط في المبادرة وعدم الإقتصار على مهمة الحكم المراقب الذي يعمل على تقييم الأنشطة من فوق.⁽¹¹⁾ هكذا، سيكون التقييم تكوينياً وسيكون مناسبة لإثارة النقاش حول الغايات المنتظرة من المشروع والمعايير التي تسمح بتقييم حصيلة الإنجاز، والمعارف التي ينبغي استثمارها وتعبئتها أثناء عملية الاشتغال. ويعني هذا، الانفتاح على معارف متعددة وعلى مناهج مختلفة وخصوصاً على كفايات ممتدة، تهتم مواد تخصصية عديدة، مما يمكن من ترسيخ **التفاعل والتداخل بين التخصصات** ويساهم في مواجهة المشكلات بدعائم أكبر وإمكانيات أفضل.⁽¹²⁾

8- Ibidem , p. 70

9- Ibid. , pp. 74/75

10- Ibid. , p. 79/82

11- Ibid. , p. 83/85

12- Ibid. , p. 86/89

والملاحظ أن هذه المقترحات والإجراءات تجد صداها في مؤلف آني بيرو المذكور، حول البيداغوجيا الجامعية. فقد أقرت هذه الباحثة من خلال إجابتها على السؤال : «أية مضامين لأية كفايات؟»، بضرورة اعتماد آليات عديدة لتفعيل اكتساب الكفايات في الجامعة، مثل العمل داخل فرق البحث وصياغة المشاريع وربط العلاقات مع شركاء من الخارج والانفتاح على تكوينات جديدة والانخراط في عملية التكوين الذاتي⁽¹³⁾. كما أكدت بأنه على الرغم من كل الصعوبات التي تعترض عملية التكوين بالجامعة، فإن إدراج طرق ومقاربات بيداغوجية جديدة في الفضاء الجامعي، يظل أمرا ضروريا، لا يقل أهمية عن إيلاء البحث العلمي المكانة التي يستحقها في إطار تحديد البرامج والمناهج⁽¹⁴⁾.

خلاصات

هكذا إذن، يمكن للمقاربة بالكفايات أن تؤدي إلى تجديد الممارسة المهنية، لأنها تقتضي انخراط كل الأطراف (أساتذة وطلبة) في عملية إنجاز المشاريع، وإلى تعبئة كل المهارات والإتقانات في إطار عملية تشاركية يتحمل فيها جميع المنخرطين مسؤولياتهم. ذلك أن الحديث عن جامعة منتجة للجودة، معناه الإقرار بجامعة ديناميكية، منفتحة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي. فقد أصبحت البيداغوجيا الجامعية مطالبة بالاهتمام بكيفية تعلم التعلم وبالتكوين المستمر. كما أن البرامج الجامعية مطالبة بالاستجابة لمنتظرات الطلبة ولحاجات سوق الشغل. وباختصار، فإنه من الضروري إعطاء الأولوية للتكوين على التدريس وللابتكار عوض إعادة إنتاج المعارف، وهو ما يستدعي تشجيع البحث الجامعي وتدعيمه. فللجامعة مهمة أساسية حاليا، تتلخص في الدفع بالفاعلين في إطارها إلى تبني تصور واضح حول شروط إنتاج المعارف وتبليغها، وذلك استجابة للتحويلات السوسيو - اقتصادية التي يعرفها مجتمعنا.

13- Annie Bireaud, Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, op. cit. pp.196/197

14- Ibid. , p. 214

البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة المغربية

(شتبر - 2009 يناير 2012)

مديرية الدراسات والبحث
بالمجلس الأعلى للتعليم*

تقديم

في سياق مواصلة مديرية الدراسات والبحث اهتمامها بقضايا اصلاح منظومتنا التربوية ورصد ملاحظات وأراء مختلف الفاعلين فيها، تم إنجاز دراسة في موضوع : «البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال الصحافة الوطنية في الفترة ما بين شتبر 2009 - ويناير 2012».

تبرز أهمية موضوع : «البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية في الصحافة المغربية»، باعتباره إحدى الدعائم الأساسية للارتقاء بالمنظومة، إذ جعل منه الميثاق الوطني للتربية والتكوين ورشا مفتاحيا لإرساء أسس الإصلاح في مختلف المجالات التربوية والسياسية والثقافية، والإدارية إلخ، الذي يمكن المتعلم من الولوج المتكافئ لمجتمع المعرفة ويعمل على استباق الاستجابة لتطلعاته في الرفع من جودة قدراته ومؤهلاته المعرفية والمهارية والإبداعية.

1. اعتبارات وتساؤلات

يعكس اهتمام الصحافة بالبرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، الحاجة الملحة إلى مقارنة هذا الموضوع من زوايا متعددة أهمها :

- دينامية الطلب الاجتماعي الذي يرى أن على المدرسة القيام بمهام التربية والتكوين وفق معايير وأساليب جديدة في بناء المعارف واكتساب المهارات لربح رهان تحقيق الغايات التنموية. وهذا يتطلب تطوير النموذج البيداغوجي ليتلاءم مع التنامي السريع للمعارف والعلوم والتقنيات، ويسهم في تأهيل الرأسمال البشري.
- تقييم البرامج والمناهج والوسائط المعتمدة، في ارتباطها بتحديات ولوج مجتمع المعرفة وبتمكين المتعلم من تحصيل دراسي بمواصفات الجودة المطلوبة وتكافؤ الفرص.

* من إعداد : السعدية بنسهي، المصطفى عوام، عبد الحق منصف.

مفاتيح التربية والتكوين

- ربط إصلاح البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية بالارتقاء بجودة ومردودية التربية والتكوين في كافة القطاعات المعنية.
 - تستدعي مقارنة منظور الفاعلين والمهتمين بالبرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من خلال المقالات الصحفية، طرح تساؤلات موجهة. ونجملها في ما يلي :
 - ما هي نوعية المقاربات المؤطرة للمقالات الصحفية المتعلقة بموضوع البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية ؟
 - كيف ينظر الفاعلون والمهتمون بالشأن التربوي للوضع الحالي للبرامج والمناهج والوسائط المعتمدة ؟
 - ما هي أبرز الاختلالات التي تقف عليها هذه الكتابات الصحفية ؟
 - ما هي الحلول المقترحة، في المقالات الصحفية، لإصلاح البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية ؟
- شملت عينة الدراسة 13 جريدة مغربية، باللغتين العربية والفرنسية، خلال الفترة الممتدة ما بين : شتنبر 2009 ويناير 2012، بمجموع مقالات بلغ 67. ويوضح الجدول التالي توزيعها بحسب محاور الموضوع.

جدول 1 : توزيع المقالات الصحفية بحسب الجرائد

المجموع	التعليم المدرسي				التعليم الأولي	الجرائد
	الاستراتيجيات	الكتب والوسائط	المناهج	البرامج		
14	0	5	0	4	5	الصباح
23	7	4	3	5	1	الإتحاد الاشتراكي
3	0	1	0	2	0	رسالة الأمة
2	0	0	1	0	1	المنعطف
5	0	1	2	1	1	الصحراء المغربية
9	3	0	2	4	0	العلم
4	0	1	2	1	0	التجديد
2	0	1	1	0	0	بيان اليوم

النهار المغربية	0	0	0	1	0	1
الأحداث المغربية	0	0	0	1	0	1
المساء	0	0	0	1	0	1
الجريدة	0	0	0	1	0	1
Le Matin	1	1	0	0	0	3
المجموع	9	18	12	17	11	67
المجموع العام	67					

2. منهجية العمل

اعتمدت منهجية الدراسة على وصف وتحليل المتن الصحفي من دون القيام بمقاربة نقدية وتقييمية، وذلك انسجاماً مع أهدافها للقيام بما يلي :

- رصد عينة من الخطابات المتعلقة بالبرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية في الصحافة المغربية، في الفترة الممتدة ما بين : شتنبر 2009 ويناير 2012.
- استخراج أبرز الآراء والمواقف المعبر عنها في الصحافة الوطنية، في ما يخص المحاور التالية :
- البرامج التعليمية ؛ - المناهج التعليمية ؛ الكتب المدرسية والوسائط التعليمية ؛ - استراتيجيات إصلاح البرامج والمناهج والوسائط التعليمية.
- توزيع الآراء والمواقف بحسب : - الإشكالات/التساؤلات ؛ - التشخيصات ؛ - الاقتراحات.
- توزيع المعطيات بحسب المستويين التاليين : التعليم الأولي، والتعليم المدرسي.
- تحديد الاتجاهات العامة المعبر عنها في الصحافة المغربية، بحسب محاور الموضوع : البرامج التعليمية، المناهج التعليمية، الكتب المدرسية والوسائط التعليمية ؛ استراتيجيات إصلاح البرامج والمناهج والوسائط التعليمية.

يتنظم هذا العمل في وصفه وتحليله لما تناولته الصحافة المغربية من قضايا تهم البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، حول محورين أساسيين هما : التعليم الأولي والتعليم المدرسي. يتضمن كل محور خلاصات عامة تم التركيز فيها على العناصر الأساسية في الموضوع لإبراز منظور المقالات الصحفية لنوعية الاختلالات التي تعيق تطوير البرامج والمناهج وكذا سبل الارتقاء بها.

3. القضايا المرصودة

أ / البرامج والمناهج في التعليم الأولي :

تتلخص مجمل القضايا التي تم رصدها في المقالات المتعلقة بالتعليم الأولي في ما يلي :

برامج ومناهج ووسائل تعاني من :

- ضعف أداء سلطة الوصاية وتشتت أجهزة الإشراف على التعليم الأولي ؛
- خدمات تربوية لا متكافئة لمؤسسات تعليم أولي غير منسجم ؛
- موارد إدارية وتربوية بمرجعيات ومؤهلات محدودة.

برامج ومناهج ووسائل بحاجة إلى :

- تقوية الحكامة التربوية وتطوير أنماط النهوض بها ؛
- إطار مرجعي موحد في خدمة تكافؤ الفرص وجودة الخدمات ؛
- تأهيل ناجع للموارد وتقويم منتظم للإنجازات ؛
- تعميم الولوج على نحو متكافئ بين مختلف المناطق.

ب/ البرامج والمناهج في التعليم المدرسي :

تتوزع العناصر المكونة لهذا المحور في أربعة جوانب أساسية تتضمن كل منها أبرز المعوقات وكذا مستلزمات الارتقاء بها، وهي كالتالي :

ب.1/ البرامج التعليمية

معوقات البرامج التعليمية :

- برامج دراسية تفتقر إلى إطار مرجعي موحد ؛
- تكوينات شكلية وتقويمات غير منتظمة.

مستلزمات الارتقاء بالبرامج التعليمية :

- تطوير البرامج وملاءمتها للحاجات الجهوية والمحلية ؛
- تقوية التكوين والبحث وتنمية قدرات المؤلفين.

ب.2/ المناهج التعليمية

معيقات المناهج التعليمية :

- تدريس بمرجعيات تقليدية ؛
- تكوين في الكفايات وتدريس بالأهداف.

مستلزمات الارتقاء بالمناهج التعليمية :

- تطوير المناهج بفتحها على مرجعيات العلوم الإنسانية والاجتماعية ؛
- التكوين الجيد للموارد والتقويم المستقل للمناهج.

ب.3/ الكتب المدرسية والوسائط التعليمية

معيقات الكتب المدرسية والوسائط التعليمية :

- هيمنة الهاجس المقاولاتي القائم على إبراز البعد التجاري على حساب المرجعيات التربوية ؛
- كتب مدرسية متعددة برؤى متنافرة وتطبيقات متباعدة.

مستلزمات الارتقاء بالكتب المدرسية والوسائط التعليمية :

- تطوير التكوين للتدريس بالوسائط ؛
- وضع مقاربات تشاركية موسعة وفعالة ؛
- فرض معايير علمية ومهنية عالية على المؤلفين ودور النشر ؛
- التتبع والتقويم المتخصص والمنتظم.

ب.4/ استراتيجيات إصلاح البرامج والمناهج والوسائط

معيقات استراتيجيات إصلاح البرامج والمناهج والوسائط التعليمية :

- تراجع مكانة المدرسة العمومية ؛
- تكوين استعجالي للموارد وتمويل محدود للبحث التربوي.

مستلزمات الارتقاء باستراتيجيات إصلاح البرامج والمناهج والوسائط التعليمية :

- تجديد صورة المدرسة العمومية وتقوية مكانتها ؛
- تأهيل فعلي للموارد وتقويمها المنتظم ؛
- تعزيز ثقافة البحث وتوسيع قاعدته وتثمين مكانته.

4. إشكالات موجهة

تستنتج من الخلاصات العامة التي تم إبرازها في المحاور السابقة بعض الإشكالات الموجهة لكل من التعليم الأولي والتعليم المدرسي. وتتحدد على الشكل التالي :

- ما هي مواصفات المدرسة العمومية المستقبلية، وكيف تتحدد مهامها وأدوارها الجديدة ؟
- كيف يمكن ضمان جودة تعميم التعليم مع الحرص على تكافؤ ولوجياته ؟
- ما هي المعايير الأنسب لوضع نظام متطور للخدمات والتأطير والتأهيل والتقويم ؟
- كيف يمكن إرساء حكمة تربوية قائمة على مؤشرات جودة إشراك الفاعلين وتقاسم فعلي لسلطة اتخاذ القرار ؟
- ما هي المقومات العلمية لوضع إطار مرجعي موحد للتعليم الأولي ؟
- ما هي أنجع السبل لاستثمار البعد المقاوالاتي في التأليف والنشر ؟
- أية مكانة فعلية للبحث التربوي في وضع استراتيجيات الإصلاح الراهن ؟
- ما هي الشروط الناجعة لإقرار تأهيل فعلي للموارد البشرية مع تثمينه وتقويمه المنتظمين ؟

خاتمة

تعد مواكبة الصحافة المغربية للشأن التربوي والتعليمي بالرصد والتحليل، وتحديدًا مسألة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، إسهامًا في التعبير عن مواقف وآراء من شأنها الإسهام في فهم آراء ومواقف الفاعلين، واستثمارها في صياغة إشكالات موجهة بغرض تعميق التفكير في المدرسة المغربية، وكذا بلورة وجهات نظر من شأنها إغناء النقاش العمومي لترصيد الإنجازات المحرزة ومعالجة الاختلالات التي تعيق تسريع وتيرة الارتقاء بالمنظومة التعليمية.

وقد مكنت المقالات الواردة في الصحافة المغربية من إبراز مداخل عمل أولية، يمكن إجمالها في ما يلي :

1. وضع أسس مقارنة شمولية تقوم على تصور نسقي متطور للبرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، ينطلق من تحديد علمي للإشكالات الأساسية ويبرز الاختلالات المركزية لحالة هذه البرامج والمناهج والوسائط المتعددة ؛
2. استثمار الدراسات المقارنة واستلهام التجارب الرائدة مع الأخذ بالاعتبار المتطلبات الموضوعية والذاتية لواقع التعلم وحاجات المتعلمين والفاعلين التربويين ؛

3. إرساء ثقافة تربوية متجددة قائمة على حكمة تربوية فعلية في إشراك الفاعلين والمعنيين بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية ؛

4. الحرص على استثمار آراء ومقترحات المجلس في تحديد المقاربات ووضع الاستراتيجيات الموجهة لإصلاح المنظومة التربوية والتكوينية في مختلف الاتجاهات.

قراءات

قراءة في كتاب «بناء منهاج التعليم أو التكوين، خيارات لسياسة القيادة»

لؤفّيه : مارك دوموز، وكريستيان سترافون

أحمد بيّا

إطار بالمجلس الأعلى للتعليم

تهدف هذه القراءة العامة، إلى استخلاص عدد من الأفكار، التي ضمّنها الباحثان البلجيكيان : مارك دوموز وكريستيان سترافون، كتابهما المعنون بـ «بناء منهاج تعليمي أو تكويني، خيارات لسياسة القيادة»⁽¹⁾.

يقترح المؤلفان، رصد النهج العام، وكذا العمليات الخاصة، المفضية إلى وضع منهاج التعليم والتكوين، سواء أكان هذا التكوين نظاميا أم غير نظامي، وينطلقان من التذكير بأن بناء أي منهاج، يركز على سلسلة من الأعمال، تتوزع حسب أربع مراحل كبرى، ترتبط فيما بينها بعلاقات تكامل وتفاعل :

- تحديد التوجهات البيداغوجية الكبرى للمنهاج ؛ مهمة يضطلع بها المسؤولون عن السياسة التربوية، وفي المجتمعات الديمقراطية والتشاركية، ممثلو المجتمع المدني ؛
- إعداد الصيغة المؤقتة للمنهاج تأسيسا على هذه التوجهات القبلية ؛
- تجريب المنهاج المؤقت، أو بعض مكوناته ؛
- تطبيق المنهاج بعد اعتماده، وتعميمه على الفئات المستهدفة أو على المؤسسات التعليمية والتكوينية.

في هذا الصدد، ينبه المؤلفان إلى أن تعاطيهما مع هذا الموضوع يأخذ بعين الاعتبار سياق الدول الصناعية والدول النامية على حد سواء.

يعالج الكتاب، في جزئه الأول، جانب القرارات القبلية لبناء المنهاج، ويتناول في جزئه الثاني، بناء المنهاج، وصياغة وثيقة المنهاج الميداني، والتقويم القبلي. أما في الجزء الثالث، فيعالج الاختبار الأولي ودراسة الإنجازية، ثم التجريب الميداني، فأرساء المنهاج وتعميمه، وكذلك تقويم جودته. في الجزء الأخير، ينكب على تدبير المنهاج بوصفه مشروعا تجديديا.

1- Marc DEMEUSE et Christiane STRAUVEN, avec la collaboration de Xavier ROEGERS, Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, Des options politiques au pilotage, édition De Boeck, université – Bruxelles, 1^{ère} édition 2006.

لكن قبل ذلك، وفي مقدمة الكتاب، يسائل المؤلفان مفهوم «المنهاج» curriculum التعليمي أو التكويني، ذي الأصل الانجليزي، والذي ظهر في القرن التاسع عشر للدلالة على المقررات الجامعية. ثم توسع في الوقت الحاضر، وقد ترسخ في المنظومة الفرانكفونية بصعوبة، حيث أن مفهوم البرنامج المدرسي programme scolaire، ذي الطابع المحدود، غالبا ما شكل مصدر إزاحة لمفهوم المنهاج.

يستنتج المؤلفان، بشكل عام، تعريفا للمنهاج بكونه برنامج عمل، يسترشد بالقيم التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها، هذه القيم تجد تعبيراً لها في الغايات الرسومة للنظام التربوي. فالمنهاج، حسب خلاصة المؤلفين، يعطي رؤية شاملة للتوجيهات البيداغوجية، مبنية على تخطيط، منظمّة، ومنسجمة، يتم على أساسها (التوجيهات البيداغوجية) تنظيم التعليمات وتدبيرها، بناء على النتائج المنتظرة.

بذلك، يخلص المؤلفان إلى خطاطة عامة تفيد بتمحور المنهاج حول ثلاثة مكونات/أقطاب أساسية: الأهداف المرجوة؛ الاستراتيجيات والسيرورات الديداكتيكية والأدوات؛ وضعيات التقويم.

1. القرارات القبلية لبناء المنهاج

يحلل المؤلفان، في هذا الباب، قرارين أساسيين يسبقان، حتما، بناء المنهاج ويوجهانه: يتعلق الأمر، أولا، بعلاقة المنهاج المتوخى بالمشروع السياسي المجتمعي، وثانيا، بالحاجات التربوية للفئات المستهدفة. لذلك، فهندسة النظام التربوي، لا بد أن تستند إلى مرجعية فلسفية، وسياسية، وعلمية. يميز المؤلفان، في ذلك، بين التأثيرات النوعية للتيارات الفلسفية في الغايات التربوية، ويستنتجان أن التربية لا يمكنها، بأي حال من الأحوال، أن تتخلص من إكراهات الاقتصاد، غير أنهما يعتبران أن الخضوع لهذا المنطق بشكل مطلق، قد يؤول بالتربية إلى وضعية تكون فيها أداة لخدمة النظام الاقتصادي، والإنسان وسيلة في خدمة الإنتاج.

في نظرهما، تمثل الاستمرارية، والانسجام، والوحدة، المقومات التي يجب أن توحد بين الغايات وبين مكونات المنهاج، والتي يجب أن تظل حاضرة باستمرار في أذهان مصمميها؛ الذين إن حصروا انشغالهم في تحديد المعارف النظامية والمهارية، فإنهم قد يواجهون مشكلة عدم التحكم في ذلك الخيط الناظم لبناء المنهاج؛ ألا وهي الغايات.

2. بناء المنهاج

ينبه المؤلفان، إلى أنه، في الممارسة، إذا وصل المنهاج إلى حجم مهم نسبيا، فإن أعمال بنائه، وأعمال تقويمه، لا يسيران بطريقة خطية؛ ولا بمراحل متتالية ومنفصلة. ويعطيان مثالا منهجيا؛ مفاده أن واضعي المنهاج يمكنهم، في ظل التوجهات البيداغوجية الكبرى التي يحددها المسؤولون السياسيون، أو المسؤولون البيداغوجيون، أن يوزعوا العمل في ما بينهم، وأن ينكبوا، بشكل مواز وفي نفس المرحلة الزمنية، على بناء مكونات المنهاج. كما يمكنهم، إطلاق أعمال التقويم المواكب لبناء المنهاج بصفة متواصلة، حتى قبل استكمال الصيغة المؤقتة.

بخصوص الإطارات المنطقية Cadres logiques لبناء المنهاج، يحلل المؤلفان ثلاثة إطارات، من الأفضل المزاوجة بينها، في التعاطي مع هذا العمل :

- منطق الخبرة، يلعب فيه الخبير/الخبراء المكلفين بالعمل، دورا قراريا، فيما يلعب الفاعلون المشاركون (المستشارون البيداغوجيون ؛ المفتشون ؛ المدرسون...) دور الداعم.
- المنطق الاستراتيجي، يطابق منطقا سياسيا أو منطق السلطة، ويسعى إلى التقريب بين المصالح والرهانات المتباينة بين الأطراف المتدخلة في بناء المنهاج، والتي تشكل عادة مصدر نزاعات.
- منطق المشروع، الذي ينهل من البحث العملي، ويسعى إلى إبراز التمثيلات الذهنية لأعضاء الفريق وانتظاراتهم من المنهاج، وحفز تساؤلاتهم، والوصول إلى اتفاق حول معالم المنتج/المنهاج، وحول منهجية إعداده.

المقاربة والمداخل : يميز المؤلفان بين ثلاثة مداخل لبناء المنهاج : مدخل المضامين/المواد، ومدخل الأهداف البيداغوجية، ومدخل الكفايات. مع التأكيد على أن المنهاج لا يمكن أن يكون نتاجا عفويا، أو عملا محايدا، وإنما يظل متأثرا، بالضرورة، بحاجات المجتمع، وبمتطلبات التوازن الذي تسعى الدولة عادة إلى ضمانه بين مواردها وبين طموحاتها.

صياغة المنهاج : يضع المؤلفان خطة لسيروية الصياغة، ومقوماتها المنهجية والتقنية، ويشددان على أن هذا العمل يتطلب درجة من الدقة والصرامة والتجديد، حتى يكون قابلا لأن يكون وثيقة وظيفية ذات طبيعة ديداكتيكية لفائدة مستعمليه. من ثم، مراعاة بعض المبادئ الموجهة، أهمها : وضوح الخطاب المكتوب ؛ مقروئية النص ؛ استثمار تدخلات الميسرين البيداغوجيين والتقنيين...

التقويم القبلي لمسودة المنهاج : يرى المؤلفان أنها مرحلة أساسية في سيروية بناء المنهاج، وهي عملية نوعية بالضرورة، الهدف منها وضع محصلة لمجمل الملاحظات والانتقادات والاقتراحات بخصوص مطابقة المشروع للتوجيهات المسطرة، وجودته البيداغوجية. على أن يُبنى التقويم القبلي على أدوات من بينها : شبكة التقويم القبلي ؛ المقابلات...

3. تطبيق المنهاج، يحدد المؤلفان أربعة مراحل متكاملة ومتفاعلة

الاختبارات الأولية : ويقصدان بها تلك العملية المفضية إلى وضع عدد من أجزاء المنهاج، التي يُقدَّر أنها مكتملة، قيد الاختبار ميدانيا، وعلى عينة محدودة.

التجريب الميداني : ويعتبرانه بمثابة الاختبار الفعلي الميداني الحاسم للمنهاج، على كل الفئات المستهدفة أو على الأقل على عينة واسعة وذات تمثيلية مناسبة.

التنفيذ والتعميم : وهي تلك العملية التي يتم بها التعميم الفعلي على كافة المؤسسات التعليمية أو التكوينية.

تقويم الحفاظ على جودة المنهاج في الزمن : ويقصدان بها التقويم المتواتر للمنهاج ؛ الهدف من ورائه تحليل مدى مقاومة المنهاج من حيث الزمن والاستخدام، عبر مساءلة قدرة المنهاج على :

- الحفاظ على فعاليته، ولاسيما من زاوية جودة التعليمات ؛
- مدى استمرارية استجابته لحاجات الجمهور المستهدف في مجتمع متحول.

4. إدارة المنهاج بوصفه مشروعا للتجديد والابتكار

ينطلق المؤلفان، كمدخل منهجي بالنسبة لهذا الجزء، من التمييز بين ثلاثة مفاهيم : «التغيير»، الذي يقتصر على إحداث تحول في الحالة الأصلية لوضعية معينة ؛ «التجديد»، الذي يحدث تغييرا يفضي إلى إدخال عناصر جديدة على هذه الوضعية ؛ ثم «التحسين»، الذي يعد أكثر دقة، وشامل لتغيير وضعية غير ملائمة، ولتغيير من أجل نموذج مأمول، ولتقويم النتائج المحصلة مقارنة مع الوضعية الأصلية.

هذا التمييز، قاد المؤلفين إلى إبراز أهمية أن يتبع كل تجديد، بشكل واضح، أهداف التحسين، وذلك في مراعاة لأهداف إدارة المنهاج ومنهجيتها.

إدارة المنهاج بوصفه مشروعا للتجديد البيداغوجي : يحث المؤلفان على اعتماد أفق نسقي في إدارة المنهاج، ويحددان مجموعة من العوامل الميسرة لذلك، كحد أدنى، تنطلق من التأكد من التحديد الواضح للأهداف، مروراً بمراعاة المشروع للمعايير الثقافية للمجتمع، ودعم الإرادة السياسية له، وتماشيه مع مؤهلات الموارد البشرية المكلفة به، وحصوله على الموارد المالية واللوجستية الكافية في الوقت المناسب...

تتبع مشروع المنهاج وقيادته : يؤكد المؤلفان على ضرورة امتلاك قيادة المنهاج للمعلومات التي تمكن من تتبع سيرورة المشروع بكاملها، وليس فقط الحصول على صورة فوتوغرافية لنتيجة ما. فهما يريان أن التتبع Monitoring نظام دائم للمعلومات يكون في متناول قيادة المنهاج بشكل متواصل.

كما يميزان بين نموذجين للقيادة : النموذج التكنولوجي الذي يركز على النجاعة والنتائج، والنموذج الإنساني، الذي يركز اهتمامه على المستفيدين ؛ ويخلصان إلى اعتبار أن المزاوجة بين هذين النموذجين، تظل المقاربة الأصلح لإدارة المنهاج التعليمي والتكويني.

إدارة المنهاج والريادة : يعتبر المؤلفان عامل الريادة حاسما في حسن إدارة المنهاج ؛ من حيث أهمية الأدوار التي تلعبها : خبير ؛ مكون ؛ مَؤرد ؛ محفز مجموعات العمل ؛ ناظم للعلاقات ؛ مستشار ؛ محفز للمعلومة ؛ محلل ؛ مقوم ؛ مخطط...

على سبيل **الخلاصة العامة**، ينبه المؤلفان إلى أنه، كثيرا ما لا تخضع بعض المراحل أو العمليات، ذات الصلة ببناء المنهاج، للتتبع التام أو الفعلي، ويرصدان عوامل كابحة لذلك ؛ من

قبيل : قصر آجال التنفيذ ؛ الافتقار إلى الكفاءات والمؤهلات اللازمة ؛ محدودية الموارد المالية والمادية والبشرية ؛ الرهانات السياسية والمؤسسية...

كما يثيران الانتباه إلى ضرورة استحضار البعد التفاعلي الذي يتعين أن يوحد مكونات المنهاج ؛ لكونه يحكم، حتما، انسجامه وهويته البيداغوجية، مع التأكيد على أن المنهاج، علاوة على طابعه التطوري، منتج ثقافي بامتياز، فهو ينطوي، كما هو الأمر في المنظومة التربوية نفسها، على طبيعة هوياتية ؛ لهذا السبب، فإن محاولات «زرع» منهاج من ثقافة إلى أخرى، وفي بيئة ثقافية غير بيئته الثقافية الأصلية، تنطوي عادة، إما على احتمال قوي للفشل، أو على حدوث نتائج مفاجئة.

يخلص المؤلفان، إثر ذلك، إلى أنه عادة ما يُحدث المنهاج الجديد هزة في الممارسات البيداغوجية القائمة، ويضع التمثلات السائدة، والتي تعتبر من المكتسبات، موضع مساءلة ؛ لذلك يفترض هذا المنهاج إعادة النظر في هيكلته أنماط التفكير والفعل، وإعادة تحديد المعايير المرجعية. وغالبا ما تكون هذه الوضعية، حسب المؤلفين، مصدر قلق وتخوف لدى القائمين على تطبيق المنهاج. كما يمكن اعتبار، مقاومة التجديد المنهاجي المتوقع، رد فعل طبيعي وعادي وغير هدام ؛ ويكون دور الريادة حاسما في الإقناع، واستقطاب الموارد، وحفز التغيير.

تجارب تربوية

أسس المناهج والبرامج واختياراتها العامة في الكتاب الأبيض^(*)

مديرية الدراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتعليم^(**)

1. الأسس

- أربعة أسس اعتمدها الكتاب الأبيض في منظوره لمراجعة وإصلاح المناهج والبرامج التربوية، هي :
- ارتباط المناهج التربوية بالمشروع المجتمعي المغربي ؛
 - اعتبار المناهج التربوية مدخلا حاسما من مداخل تطوير المنظومة التربوية في تكامل مكوناتها ؛
 - ارتكاز مراجعة المناهج التربوية على تقويمات مرحلية متنوعة ؛
 - استناد إرساء المناهج التربوية الجديدة إلى جملة من المبادئ المنهجية والتنظيمية ؛
- انطلق الكتاب الأبيض من قاعدة عامة مفادها أن المناهج والبرامج التربوية مرآة لمشروع المجتمع المغربي، ومحاولة لاستقراء حاجاته الآنية والمستقبلية من مختلف الزوايا : الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، في استحضار أبعاده المحلية والجهوية والوطنية والدولية. وعليه، ليست المناهج والبرامج مجرد
- تشكيلة من المواد والتخصصات الدراسية، بل هي مكون أساسي لاستراتيجية تربوية، من بين عدة استراتيجيات متكاملة، ترتبط في جانبها المنهجي بعمليات التعليم والتكوين والتقويم، وفي جانبها الهيكلي والقيمي بالإصلاح المتواصل للنظام التربوي وتحديثه، شريطة توفير إجراءات مهيأة وأخرى مساعدة في مجالات استكمال الأطر التربوية العاملة، والتكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية الجديدة، وتجهيز المؤسسات بالوسائل اللازمة⁽¹⁾.
- في هذا السياق، ربط الكتاب الأبيض، انسجاما مع توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، **تغيير المناهج التربوية بإعادة هيكلة وتوزيع أسلاك ومستويات التعليم المدرسي، وكذا بإعادة تنظيم الزمن المدرسي، كمدخل بيداغوجي، ولا سيما :**
- توزيع جديد للنظام التربوي (إعادة تنظيم التعليم الابتدائي في سلكين : أول ومتوسط، مع إدماج التعليم الأولي في السلك الأول ؛ وإعادة تنظيم التعليم الثانوي في سلكين :

* إصدار وزارة التربية الوطنية، يونيو 2002.

** إعداد : عبد الحق منصف

1- يضع الكتاب الأبيض ثلاثة اعتبارات للحديث عن النظام التعليمي، هي :

- اعتباره من الناحية المؤسساتية شبكة مفتوحة لأنظمة فرعية شاملة للمؤسسات التعليمية ومؤسسات تكوين الأطر ومراكز الإشارة والتوجيه، والمراكز الجهوية لتعليم اللغات، والمصالح الإدارية الجهوية..؛

- اعتباره متضمنا للهيئات التربوية والإدارية والتقنية ؛ وهي التي تعتبر قاطرة أساسية لتطوير النظام التعليمي على أساس تحديد حاجاتها واستكمال تكوينها بشكل مستمر.

- اعتباره مجتمعا للمتعلمين والأطر التربوية على اختلافها ؛ وهو بمثابة نواة صلبة وقلب نابض للمجتمع المغربي في ضمان الاستقرار الاجتماعي والثقافي للبلاد، وتطوير الديمقراطية وحقوق الإنسان، وإنتاج المعرفة وتنمية روح المبادرة والقدرات الإنتاجية والإبداعية، وتحسين الهوية والارتقاء بها.

المناهج التربوية، ومن الاختيارات والتوجهات الصادرة عن لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية ؛

- توسيع المشاركة في مراجعة المناهج التربوية لتشمل أطر مجموع الهيئات المتدخلة في تنفيذها، وطنيا وجهويا ؛
- الاستناد إلى الخبرات الوطنية وإلى نتائج البحث العلمي والتربوي في مجال تخطيط التربية وتدريبها ؛
- الاستئناس بالتجارب الرائدة والمتميزة في الأنظمة التربوية المتقدمة ؛
- إخضاع المناهج الجديدة لاستشارة موسعة، وطنيا وجهويا، لإثبات صلاحيتها التربوية ؛
- اعتماد مبدأ المراجعة الدائمة والتجديد المستمر للمناهج التربوية الجديدة، وإخضاعها أثناء إرسائها لتقييمات مرحلية تتخللها عمليات الاستدراك والتصحيح، وفق متطلبات التطور المجتمعي والمعرفي ؛
- استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة المناهج والبرامج التربوية ؛
- تعبئة الأطر التربوية وتكوينها بهدف إنجاح إرساء المناهج الجديدة ؛
- العمل على ضمان تكافؤ الفرص وتشجيع المنافسة الشريفة والمبادرة في شتى المجالات المرتبطة بالمناهج التربوية.

II. الاختيارات والتوجهات العامة

تركزت اختيارات وتوجهات الكتاب الأبيض على هدف محوري للمناهج والبرامج، وهو ضرورة تكوين شخصية المتعلم تكويناً مستقلاً ومتوازناً، على أساس :

- إعدادي وتأهيلي، مع هيكلة هذا الأخير في خمسة أقطاب، كل قطب يحتوي عدة شعب ؛ وكذا إحداث جذع مشترك في دورة نصف سنوية بمختلف هذه الشعب) ؛
- توزيع السنة الدراسية إلى دورتين بدل ثلاث دورات، لكل دورة مناهجها وبرامجها الخاصة بها ؛
- العمل بنظام المجزئات في السلك التأهيلي (بدل المواد الدراسية ببرامج سنوية) ؛
- إحداث بعض المواد الدراسية كمادة الإعلاميات ومادة اللغة الأجنبية الثانية بالثانوي الإعدادي، والتربية على المواطنة بالابتدائي، وتوسيع تدريس مادة اللغة الأجنبية الأولى إلى السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وكذا إحداث مادة اللغة الأمازيغية في السنوات الأربع الأولى من الابتدائي. كما تم إحداث شعب ومواد جديدة بقطب الفنون بالثانوي التأهيلي.
- من جانب آخر، تتطلب المراجعة الشاملة للمناهج والبرامج التربوية إنجاز عدة تقويمات مرحلية متنوعة الأهداف والمستويات، تتخللها تصحيحات منتظمة لمختلف مكوناته، وهي على وجه العموم ؛
- الأهداف التربوية المعتمدة ؛
- المتدخلون في تحقيق مختلف مستويات هذه الأهداف ؛
- الوسائل التي يستوجبها تحقيقها من طرف أطر مختلف الهيئات المتدخلة.
- في مستوى آخر، قرن الكتاب الأبيض مراجعة المناهج والبرامج وإصلاحها بمبادئ أساسية، هي على التوالي :
- الانطلاق من التراكم الحاصل في مجال

- الجمع بين الأبعاد المختلفة لتكوين الشخصية (البعد الاجتماعي والقيمي والوجداني، والمعرفي والمهاراتي، والتجريبي والتجريدي)؛
- مراعاة ملاءمة المعارف المدرسية مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي؛
- إدماج التربية القيمية (القيم الأخلاقية؛ قيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، القيم الفنية والجمالية..) في المناهج والبرامج التربوية؛
- تفعيل هذه التوجهات العامة، اعتمد الكتاب الأبيض الخيارات الثلاثة التالية كمدخل لتجديد المناهج التربوية؛
- التربية على القيم؛
- تنمية وتطوير الكفايات التربوية؛
- التربية على الاختيار.

أ - الاختيارات في مجال القيم

- تم حصر هذه القيم، في انسجام تام مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في أربع مجالات أساسية، هي؛
- قيم العقيدة الإسلامية؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛
- قيم المواطنة؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

ب - الاختيارات في مجال تنمية وتطوير الكفايات

- ارتبط خيار تنمية الكفايات بمقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، مع مراعاة التدرج في برمجتها. أما الكفايات المستهدفة، فقد تم تصنيفها بحسب مرجعيتين مختلفتين. الأولى

«وجودية»، وتهتم الذات في علاقتها بالمجتمع وحاجات التنمية والاندماج في القطاعات المنتجة. أما الثانية، فتخص أصناف الكفايات بالنظر لطبيعتها النوعية.

فيما يتعلق بالرجعية الأولى، صنف الكتاب الأبيض الكفايات إلى ثلاثة أنواع، هي؛

- **كفايات مرتبطة بتنمية الذات**، الهدف منها تنمية شخصية المتعلم في تكاملها؛
 - **كفايات قابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي**، في إطار استجابة نظام التعليم والتكوين لحاجات التنمية المجتمعية؛
 - **كفايات قابلة للتصرف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية**، وذلك بغاية تأمين الاستجابة لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولتطلبات التنمية في جانبها الاقتصادي والاجتماعي.
- أما بخصوص المرجعية الثانية، فقد تم تصنيف الكفايات إلى خمسة أنواع، هي؛

- **كفايات استراتيجية**، وتتعلق بمعرفة الذات والتعبير عنها، والتموقع في الزمان والمكان، والتموقع بالنسبة للبيئة وللآخر وللمؤسسات المجتمعية، والتكيف معها، وتعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات بالتوافق مع تطور المعارف والمجتمع؛
- **كفايات تواصلية**، تتعلق بإتقان اللغة العربية وتخصيص حيز للغة الأمازيغية، والتمكن من اللغات الأجنبية؛ كما تهتم التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛
- **كفايات منهجية**، وتخص منهجية التفكير، ومنهجية العمل، وتنظيم سلوكيات الذات ومواقفها وشؤونها ومشاريعها الشخصية..؛

- **كفايات ثقافية**، في بعدها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة تمثلاته، ككائن اجتماعي ومواطن وإنسان ؛
- **كفايات تكنولوجية**، وتتعلق بمختلف التقنيات والتطبيقات العلمية ذات الارتباط بتحقيق الخير العام والتنمية المستدامة ؛ كما تغطي القدرة على إبداع وإنتاج موضوعات تقنية، والتمكن من وسائل العمل لتطويرها، واكتساب أخلاقيات المهن والحرف وأخلاقيات التطور العلمي والتكنولوجي ؛
- اعتماد الاستمرارية والتدرج في برمجة المعارف المدرسية عبر المستويات والأسلاك التعليمية ؛
- العمل بالدعم البيداغوجي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات ؛
- تكثيف فرص الاختيار بتنوع المحتويات تبعاً لتنوع العرض التربوي فيما يتعلق بالأقطاب الدراسية في المرحلة الثانوية التأهيلية، مع الحرص على مد الجسور بين هذه الأقطاب بما يفيد التربية على الاختيار.

د - الاختيارات في مجال مواصفات المتعلمين

حدد الكتاب الأبيض مجموعة مواصفات للمتعلمين عند نهاية كل سلك تعليمي، من خلال الكفايات المطلوب اكتسابها من طرف المتعلمين (ات). هكذا، تم التركيز بالتعليم الأولي على الكفايات التواصلية الشفهية والكفايات الحس حركية المرتبطة بأنشطة التخطيط والرسم والتلوين والموسيقى والتعبير الجماعي والمسرحي..، وبعض الكفايات القيمية (قيم العقيدة الإسلامية خصوصاً). كما تم إعطاء الأولوية، بالسلك الابتدائي، للكفايات التواصلية والكفايات المرتبطة بالذات وعلاقتها بمحيطها والكفايات الخاصة بمنهجية العمل ؛ وذلك أكثر من الكفايات الثقافية والتكنولوجية. أما بالسلك الإعدادي، فقد تم إعطاء أهمية خاصة للكفايات التكنولوجية، بموازاة تعميق التكوين في الجوانب التواصلية والاستراتيجية والمنهجية. وبالسلك الثانوي التأهيلي، يخصص الجذع المشترك لاستكمال مكونات الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية ؛ فيما يتم التركيز في سلك البكالوريا على تعميق التكوين في مجال الكفايات التكنولوجية والاستراتيجية، والاستمرار في تنمية الكفايات الأخرى التواصلية والمنهجية والثقافية.

ج - الاختيارات في مجال المضامين الدراسية

- تتعلق هذه الاختيارات بجملعة من المواصفات اللازم توفرها في المعارف والمحتويات الدراسية، هي على وجه العموم :
- اعتبار المعارف إنتاجاً وموروثاً بشرياً مشتركاً، وبناء عليه، اعتبار المعارف الخصوصية، جزءاً لا يتجزأ من هذا الموروث البشري الكوني ؛
 - التعامل مع هذه المعارف في تكاملها بعيداً عن كل نزعة انتقائية موجهة ؛
 - الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية ؛
 - استحضار البعد المنهجي والوظيفي والروح النقدية في تقديم محتويات البرامج الدراسية ؛
 - تحقيق التناسق والتكامل في اختيار المقررات والمضامين الدراسية ؛
 - اعتماد المرونة في تنظيم المعارف والمحتويات وتوزيعها ؛
 - تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف وعرضها ؛

انطلاقاً مما سبق، يلاحظ أن التكوين بمختلف أسلاك التعليم المدرسي يستهدف المجالات الخمسة المشار إليها فوق للكفايات، التي تظل حاضرة في جميع الأسلاك، مع ترتيب الأولويات حسب خصوصية كل سلك دراسي؛ ففيما تعطى الأولوية للكفايات التواصلية والمنهجية في السلك الابتدائي، ويستمر تعميق اكتسابها فيما تبقى من الأسلاك، يتم منح الأولوية للكفايات التكنولوجية والمنهجية بالسلك الإعدادي، وللکفايات التكنولوجية والاستراتيجية بالسلك التأهيلي. أما الكفايات الثقافية، فهي تظل مستهدفة بمختلف الأسلاك، لكن ترتيبها يأتي بعد الكفايات التي وضعها الكتاب الأبيض في مرتبة الأولوية من حيث الاهتمام.

في هذا السياق، راعى الكتاب الأبيض التكامل بين مختلف أسلاك التعليم المدرسي بخصوص الكفايات المستهدفة وما يرتبط بها من مواصفات للمتعلمين عند نهاية كل سلك دراسي. كما دعا إلى ضرورة الحرص على تنسيق العلاقة بين المناهج التربوية وبرامج مختلف مسالك التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، حتى يجد كل مسلك من مسالك التعليم المدرسي امتداداً واحداً على الأقل بالتعليم العالي. لأجل ذلك، دعا أيضاً إلى إرساء آلية للتنسيق تعمل في اتجاه تحقيق التكامل في مجال المناهج التربوية المدرسية ومناهج الدراسات والتكوينات الجامعية وبرامج تكوين الأطر.

III. خلاصات عامة (2)

لعل أول ملاحظة تثير الانتباه في منظور الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج، هو

مقارنته الشمولية لها. فهي ليست مجرد مكون منفصل يتعلق بغايات وأهداف التعليم المدرسي ومحتوياته وطرقه البيداغوجية والديداكتيكية.. ويمكن تلخيص أهم معالم هذا المنظور الشمولي في العناصر التالية :

➤ تشكل المناهج والبرامج التربوية أحد المداخل الحاسمة لتطوير النظام التربوي برمته. لذلك، ينبغي أن ترتبط مراجعتها وتجديدها بـ :

- مراعاة تكامل هذا النظام والجسور التي يوفرها للمتعلمين، في إطار نظام مرن للتوجيه وإعادة التوجيه داخل التعليم المدرسي، أو فيما بينه وبين التكوين المهني أو التعليم العالي؛

- إعادة تكوين الأطر التربوية، على اختلاف هيئاتها، ضماناً لتفعيل أنجح للمناهج والبرامج الجديدة؛

- اعتماد خطة تواصلية دائمة مع الفاعلين التربويين وشركائهم بغاية تتبع تنفيذ المناهج والبرامج الجديدة، ورصد مكان القوة وكذا صعوبات هذا التنفيذ لأجل تداركها.

➤ ربط تغيير المناهج والبرامج التربوية بإعادة هيكلة الأسلاك والمستويات التعليمية، مع العمل على :

- تطوير شعبها ومسالكها بسبب الارتباط الجوهري القائم بين غايات المناهج ومضامين برامجها وطرقها التربوية، وبين خصوصية هذه الشعب والمسالك وامتداداتها داخل المنظومة التربوية (التكوين المهني، التعليم العالي)؛

2- اكتفينا في هذه الخلاصات بسرد بعض التوجهات التي مست الاختيارات في مجال المناهج والبرامج المدرسية داخل الكتاب الأبيض، دون الدخول في عرض نقدي للمفارقات الداخلية لهذه الاختيارات وآثارها السلبية على تنفيذ البرامج.

➤ اعتبار البعد القيمي خيارا استراتيجيا في بناء المناهج والبرامج (التربية على القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية، وكذا اكتساب القيم الفنية والجمالية..)، وربطه بالفضاء المدرسي وبالممارسات التربوية والأنشطة وتعزيز الكفايات (وليس فقط بالمضامين) من جهة، وبالبعدين المحلي والكوني من جهة ثانية ؛

➤ اعتبار مقارنة الكفايات أحد أسس بناء المناهج والبرامج التربوية، مع تبني منظور تكاملي مندمج لأنواع الكفايات، دون التركيز على الكفايات المعرفية وحدها ؛

➤ تعزيز دور الأنشطة التواصلية واكتساب اللغات والقدرات المرتبطة بتقنيات الإعلام والاتصال، منذ المراحل الأولى للتعليم المدرسي، إلى جانب اكتساب الكفايات الإستراتيجية المرتبطة بموقع الذات في علاقتها بالمحيط ؛

➤ اعتماد مبدأ التربية على الاختيار في بناء المناهج والبرامج، بشكل يتيح للمتعلم أكبر عدد ممكن من فرص اختيار الشعب والمسالك، وبناء مشروعه الشخصي في التعلم والتكوين.

• تحديد الملامح والمواصفات التربوية العامة الواجب توفرها في المتعلم عند نهاية كل سلك تعليمي ؛

➤ ربط تغيير المناهج والبرامج بإعادة توزيع وتنظيم الزمن المدرسي. لذا، يظل توزيع المحتويات الدراسية خاضعا لمقتضيات الأنشطة المبرمجة للتعلم والتكوين، من خلال المجزئات مثلا، وليس لامتداد المضامين والمحتويات في ذاتها ؛

➤ ارتكاز إعداد المناهج والبرامج على مقارنة تقييمية شاملة للمناهج المعتمدة، مع ترصيد التراكم الحاصل في هذا المجال ؛

➤ تعزيز المشاركة في بناء المناهج الجديدة لتشمل الخبرات الوطنية والمهنيين والشركاء الأساسيين للمدرسة، إلى جانب اللجوء للاستشارة الموسعة لأجل إقرارها واعتمادها ؛

➤ الاستناد إلى نتائج البحث العلمي والتربوي في تحديد الخيارات والتوجهات العامة للمناهج التربوية، من حيث الأهداف والكفايات والأنشطة التعليمية أو المعارف والمضامين الدراسية.. ؛

تجربة اللجنة الدائمة للبرامج : بطاقة تعريفية

سكرتارية التحرير |

في صيغة مواصفات للتخرج ومؤهلات مطابقة لها ؛

ب - تحقيق الجدوع المشتركة والجسور داخل نظام التربية والتكوين و بين هذا الأخير والحياة العملية ؛

ج - صياغة أهداف تكميلية وتجديدها وتحليلها بما يستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات الحياة المعاصرة، وبما ينتظره الشركاء من التربية و التكوين ؛

د - مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية وقدرتها على التكيف.

مهام اللجنة كما حددها نظامها الداخلي :

- تحديد الاختيارات والتوجهات العامة في مجال البرامج ؛
- الحرص على الانسجام بين برامج المراحل التعليمية، وبين برامج كل مرحلة على حدة، وبين البرامج المدرسية، وبرامج تكوين الأطر التعليمية، وبرامج التعليم العالي ؛
- الحرص على التوازن بين المواد والحصص الدراسية في مختلف المراحل والمستويات ؛
- إبداء الرأي في مشاريع البرامج، من حيث ملاءمتها للاختيارات والتوجهات العامة، ومن حيث مساهمتها للمستجدات البيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، وللتطورات الثقافية والاجتماعية ؛

أُحدثت هذه اللجنة في 6 فبراير 2004 بقرار من وزير التربية الوطنية، وهي لجنة ذات طبيعة إستراتيجية وخبرائية

← الأسس المرجعية لإحداث اللجنة :

تتمثل في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي نص في الدعامة السابعة الخاصة بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية (المادة 107) على إحداث لجنة دائمة للتجديد والملاءمة المستمرين للبرامج والمناهج تحظى باستقلالية معنوية، تعمل على :

- تخطيط أشغال مجموعات عمل يساهم فيها متخصصون في التربية والتكوين وذوو الخبرة في مختلف التخصصات والشعب والقطاعات ؛
- الإشراف على سير أشغال هذه المجموعات والمصادقة على نتائجها ؛
- تنظيم رصد تربوي يقظ من أجل مراقبة التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقويمها واستلهاها لكل غاية مفيدة.

← الغايات الكبرى المؤطرة لعمل اللجنة :
يجليها ما نصت عليه المادة 106 من الدعامة المذكورة، ولاسيما اتجاه مراجعة المناهج والبرامج نحو تحقيق ما يلي :

أ - تعميق الأهداف العامة وتدقيقها بالنسبة لكل سلك وكل مستوى للتربية والتكوين، في إطار الدعامة الرابعة من الميثاق،

دفاتر التربية والتكوين

- تحديد المعايير التي يجب اعتمادها في مراجعة المناهج التربوية، وإعداد الكتب المدرسية، والدلائل البيداغوجية، والوسائط الديداكتيكية ؛
- اقتراح التعديلات على البرامج المعتمدة ؛
- تنظيم الرصد التربوي اليقظ للتجارب الدولية، قصد الاستفادة منها عند الحاجة ؛
- إقرار البرامج، بعد إدخال التعديلات المطلوبة عليها.

◀ أهم الأعمال المنجزة من قبل اللجنة :

1- اقتراح هندسة بيداغوجية جديدة للتعليم الثانوي التأهيلي :

- اعتماد أربعة جذوع مشتركة : جذع التعليم الأصلي ؛ جذع الآداب والإنسانيات ؛ الجذع العلمي ؛ الجذع التكنولوجي ؛
- البث النهائي في مسالك واختيارات سلك البكالوريا والمواد والحصص الدراسية المخصصة لكل مسلك واختيار : إدراج مادة الفلسفة ابتداء من الجذع المشترك ؛ تدريس مادة علوم المهندس لكل المتعلمين بالجذع المشترك التكنولوجي ؛ اعتماد برنامج موحد لتدريس اللغة العربية في الجذع المشترك للتعليم الأصلي والجذع المشترك للآداب والإنسانيات، وبرنامج موحد في الجذع المشترك العلمي والجذع المشترك التكنولوجي ؛ اعتماد غلاف زمني موحد بين كل الجذوع المشتركة بالنسبة لتدريس اللغتين الأجنبية الأولى والثانية مع تطبيق مبدأ التعدد اللغوي داخل مؤسسات الثانوي التأهيلي .
- المصادقة على إنتاجات الفرق المتخصصة والفرق متعددة التخصصات ؛
- إسداء الاستشارة لوزارة التربية الوطنية، في الجوانب الهادفة إلى تحقيق مجموع العمليات التي يتوخاها تجديد المناهج وتنفيذها ؛
- السهر على تماسك المناهج وتطابقها، مع التطورات الثقافية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتربوية.

◀ تركيبة اللجنة :

تتكون من 23 عضوا يعينهم وزير التربية الوطنية، وأعضاء مشاركين من ذوي الخبرة، ينتمي كافة الأعضاء إلى مجالات : العلوم الإنسانية والاجتماعية، اللغات، الآداب، الاتصال، الثقافة، العلوم، التكنولوجيا.

◀ منهجية ومجالات اشتغال اللجنة :

- تنتظم في ثلاث لجينات للعمل : لجنة المعارف ؛ لجنة التقويم ؛ لجنة اللغات والترجمة.

2- المصادقة على الصيغ النهائية للبرامج المتعلقة بالمواد الدراسية في الجذوع المشتركة الأربعة المصممة من قبل الفرق التربوية المتخصصة ومجموعات العمل. وتدقيق دفاتر التحملات الخاصة بتأليف الكتب المدرسية لهذه الجذوع.

3- أيام دراسية :

مآل اللجنة :

- «واقع تدريس الفقه الإسلامي وأصوله» أبريل 2007 ؛
- «واقع تدريس اللغات وتعلمها والترجمة» ماي 2007 ؛
- «واقع تدريس العلوم والتكنولوجيا وسبل تدعيمه» يوليو 2007 .
- لم تعقد هذه اللجنة أي اجتماع أو نشاط منذ سنة 2007 ؛
- لم يكن تنظيمها يخضع لنص قانوني متين كفيل، بأن يضمن لها الاستمرارية ؛
- من المفيد فتح نقاش حول هذه اللجنة، من أجل تعميق التفكير في وضعها، وفي موقعها وكذا ارتباطها المؤسسي، على نحو يضمن لها استقلاليتها، ويجعل نتائج أعمالها تعبيرا تعاقديا عن الخيارات المشتركة.

تطوير المناهج والبرامج في :

« خطة تطوير التعليم بالوطن العربي »⁽¹⁾

مديرية الدراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتعليم (*) |

ا. مشروع الخطة

- تستهدف الخطة تطوير التعليم بالوطن العربي وفق رؤية شمولية متكاملة :
 - تتبنى منظورا مندمجا لتطوير منظومات التربية والتكوين والبحث (المنظومة نسق مندمج يجمع التعليم الأولي والمدرسي والعالي، والتكوين التقني، والبحث العلمي) ؛
 - تقوم على تنسيق عربي وفق استراتيجيات متقاسمة قابلة للتتبع والمواكبة والتقويم خلال الفترة الممتدة ما بين 2008 - 2018 ؛
 - تعتمد معالجة موحدة المعايير، ولا سيما :
 - العمل بالشجرة التعليمية (توحيد الجذع في التعليم الأساسي والثانوي، والمرونة في التعليم العالي) ؛
 - اعتماد المدرسة الثانوية الشاملة (التي توازن بين التعليم النظري العام والتعليم التقني) ؛
- #### ا. تصور الخطة للتربية والتعليم والتعلم
- تبنت الخطة تصورا للعملية التربوية والتعليمية أهم معالمها :
- العملية التربوية والتعليمية مرتبطة بالسياسات التنموية في بعدها المحلي والوطني والدولي، وليست مجرد خادم لمتطلبات السوق. لذلك، يجب على خطة تطوير التعليم بالوطن العربي أن تستحضر الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والقيمية - الثقافية لأنظمة التربية والتكوين والبحث العلمي ؛
 - العملية التربوية والتعليمية تنمية إنسانية مدى الحياة وشاملة بمختلف جوانبها (تربية الطفولة المبكرة، التعليم الأولي، التعليم المدرسي، التربية غير النظامية، تعليم ذوي الحاجات الخاصة، تعليم الكبار ومحو الأمية، التكوين التقني، التعليم العالي..)
 - ومضامينها (المعارف والكفايات الأساسية، القيم، التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال..) وأبعادها (الاجتماعي، الاقتصادي، القيمي - الثقافي، السياسي..) ؛
 - العملية التربوية والتعليمية مسؤولية تشاركية بين مكونات المجتمع والدولة، وتتطلب حكمة تربوية ملائمة لذلك ؛

1- عنوان الخطة : خطة تطوير التعليم في الوطن العربي : التربية والتعليم العالي والبحث العلمي - إدارة التربية. إصدار : جامعة الدول العربية، الأمانة العامة : تونس/ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2008 ؛ 224 صفحة.
* إعداد : عبد الحق منصف.

- العملية التربوية والتعليمية منفتحة على مصادر متنوعة للتعليم، وتشكل المدرسة أحد هذه المصادر؛
- العملية التربوية والتعليمية منفتحة على الإغناء والتحسين المستمر، ولا سيما إدماج مستجدات مجتمع المعرفة في تطوير نشاطات وتنظيمات التعليم المختلفة، وتنمية القدرات المهنية للفاعلين التربويين.

III. أسس ومبادئ خطة تطوير التعليم والتعلم

- مراعاة العمق الحضاري للمجتمعات العربية الإسلامية وإمكانيتها الذاتية في التطور والتفاعل مع باقي حضارات المعمور، مع المحافظة على قيمها الإيجابية وتعزيز الانتماء إليها؛
- تبني منظور استشرافي من حيث الوفاء بالمتطلبات الآنية والمتوسطة والبعيدة المدى للمنظومات التربوية، وتطوير الإمكانيات والقدرات، بما في ذلك الثقافية والتواصلية والتقنية، والمستجدات في مجالات المعرفة والعلوم والتكنولوجيا المعلوماتية، مع الحرص على تلازم الجودة مع التوسع الكمي؛
- اعتماد مقارنة نسقية مندمجة لمختلف جوانب العملية التربوية والتعليمية، سواء تلك التي تمس المناهج والبرامج أو الممارسات البيداغوجية أو الحكامة التربوية أو التدبير الإداري أو التأطير والتكوين، مع التركيز على المتعلم وحاجاته وتوقعاته وتطوير أدائه؛
- توسيع مساحة المشاركة في صنع القرار

التربوي والتعليمي، وفي مراجعة وتقويم السياسات التربوية ورسم البدائل في إطار التواصل والتشاور مع المجتمع المدني وكافة المهتمين والفاعلين والمتدخلين في الحقل التربوي؛

- الانطلاق من أسس تعزيز حقوق المواطن ودعم حصوله على التعليم والمعرفة، وتوظيفها، في إطار تكافؤ الفرص بين الوسطين الحضري والقروي، وبين الذكور والإناث، وبين القادرين وغير القادرين؛

- الانطلاق من ضرورة تقوية جانب القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية، بمعنى مأسسة المعرفة لدى المتعلم وتحويلها إلى سلوك طوعي؛
- اعتماد معايير البحث العلمي إلى جانب الخبرة التربوية في تصميم وتنفيذ الإصلاحات التربوية، وإتباع منهج التجريب وقياس الأثر وحساب العوائد على الفئات المستهدفة.

IV. التحديات الكبرى للمدرسة بالوطن العربي

تحديات داخلية :

- ربط التربية والتعليم بالتنمية؛
- توفير الجاهزية للمنظومة التربوية للاستجابة للواقع الاقتصادي الجديد وحاجاته من الكفاءات؛
- مواصلة تحقيق هدف التعليم للجميع، وتحقيق التكافؤ في فرص التعلم، ومنح تعليم راقي النوعية؛

- تحسين أداء العملية التعليمية من حيث نواحي المنهاج، ومواد التعلم، والبنية التحتية، وإعداد المدرسين ؛
- تنامي القطاع الخاص في التعليم وما يفرضه من استثمارات.

٧. مكون المناهج والبرامج في الخطة (2)

منطلقات :

انطلقت الخطّة من اعتبار المناهج والبرامج جزءاً من معمار التعليم والتعلم وهندسته المعرفية التي بدأت تتمتع بقدر عالٍ من الدينامية والتغير في الهياكل والمضامين، في ظل التحولات الجارية في مجتمعات العالم والمتجهة نحو تنويع وتعزيز الاستخدامات الموسعة في الحياة اليومية للمعلومات والاتصالات وعلى القاعدة المعرفية.

كما انطلقت من مجموعة من **التشخيصات**، يمكن إجمالها فيما يلي :

- انحصار عمليات التعلم في العديد من الأنظمة التربوية العربية في اكتساب المعارف، وفق تخطيط زمني محمل ببرامج ووحدات ومضامين ترهق المتعلم ولا تترك له مبادرة التعلم الذاتي ؛

• ضيق مصادر التعلم وقيام الأنظمة المعرفية للمدرسة بالوطن العربي على ندرة المعلومات ونقلها من المدرس (عبر وساطة الكتاب المدرسي والمقررات) إلى التلاميذ ؛

- تزايد نسب الرسوب والتسرب والهدر المدرسي بالوطن العربي ؛

- إعادة النظر في مفهوم التمدريس والمرحلة الدراسية ونظم التقويم، والربط بين التعليم النظامي والتعلم مدى الحياة ؛

• توفير الاستقلالية والمرونة للمؤسسة التعليمية (المدرسة بالذات) للقيام بدورها التربوي في التنشئة الاجتماعية للأطفال ؛

- زيادة الإنفاق على التربية والبحث العلمي ؛

تحديات خارجية :

- رهان حيازة القدرة التنافسية الذي فرضته عولة الاقتصاد، وما يتطلبه من تعديلات ضخمة في المؤسسة التعليمية لإعداد متعلمين ذوي مهارات وقدرات عالية في شتى التخصصات والمعارف ؛

- ضرورة الانخراط في البرامج الدولية التي تتعلق بالسياسات التعليمية ؛

• تعدد مصادر المعرفة الذي وفرته وسائط المعلومات والاتصال، والذي سيغير لا محالة من أنماط التمدريس السائدة ؛

- تداخل العلم والتقنية وتأثيرهما في الحياة اليومية، وبروز مهارات وأنماط تفاعل وعلاقات اجتماعية ومهنية جديدة ؛

2- نكتفي في هذا المحور بعرض أهم خلاصات وتوصيات الخطّة بخصوص المناهج والبرامج التعليمية المتعلقة بالتعليم المدرسي العام والتعليم التقني والمهني، دون الدخول في التوصيات الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي.

- ضعف مواكبة المدرسة بالوطن العربي للتغيرات التي أصابت الأنظمة المعرفية المعاصرة، وعدم قدرتها على التكيف مع الثورة المعلوماتية ؛

- ضعف الملاءمة التي أصبحت تميز المناهج والبرامج الدراسية مع متطلبات سوق العمل ؛

- الحاجة إلى تطوير الأنظمة التعليمية في الوطن العربي، في ظل متطلبات ديمقراطية الحياة العمومية، والتعددية الثقافية للعالم.

أهداف إجرائية :

تتلخص أهم الأهداف الإجرائية للخطة في ما يلي :

- تعزيز الحماس والدافعية للتعلم لدى المتعلم بوصفه محورا للعملية التعليمية والتربوية، مع الإصرار على ضرورة بلوغه نسبة عالية من التعلم ومن الأداء ؛

- تمكين المتعلم من القدرة على اكتساب المعارف والكفايات الأساسية (من قراءة وكتابة واستخدام الرياضيات بصورة عالية المهارة) ؛

- ضمان انفتاح المتعلم على الأنماط الجديدة للتفكير والتواصل، مع إجادة أكثر من لغة أجنبية واحدة إضافة إلى اللغة العربية، والتمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ؛

- تأمين تنشئة اجتماعية تقوي الاستقلال الذاتي للشخصية، وتستبطن القيم الأخلاقية والمعتقدات المطلوبة لاحترام الذات

والتسامح، وقبول الآخر، وتستدمج قيم المواطنة والحقوق الإنسانية، وتستحضر البعد الكوني في النظر للظواهر. في ضوء ذلك، صاغت الخطة الخطوط العريضة لتطوير مناهج التعليم وبرامجه في العناصر التالية :

1. التمكن من اللغة العربية واللغات الحية الأخرى ومن التواصل ؛

2. التمكن من القدرة الحسابية واستخدام الرياضيات ؛

3. التمكن من القدرة الرقمية واستخدامات المعلوماتية ؛

4. التمكن من استخدامات العلوم والتقنيات والتسلح بالتفكير العلمي ؛

5. التمكن من الدراسات الاجتماعية ؛

6. التربية على القيم الدينية والأخلاقية ؛

7. التربية الصحية البدنية والعقلية ؛

8. تنمية الحس الجمالي والتربية في مجال الفنون التعبيرية.

هكذا، سعت الخطة إلى أن يشمل المنهاج التربوي العام مختلف الخبرات التي تمكن المتعلم من اكتساب والتحكم في العديد من القدرات العلمية والتقنية والقيمية والجمالية والاجتماعية.

VI. تطوير المناهج والبرامج في علاقة بمستويات التعليم المدرسي

مقترحات الخطة :

اعتبرت الخطة التعليم النظامي العمود الأساسي في عملية التعلم راهنا ببلدان الوطن

والخاصة باتباعها، مع مراعاة حاجات أطفال هذا التعليم المختلفة ؛

- تشجيع البحوث والدراسات حول الأسس النفسية والاجتماعية لمناهج هذا التعليم ؛
- توجيه عناية كاملة إلى تأطير وتقييم مؤسسات التعليم الأولي ؛
- الاهتمام بإعداد مربي ومربيات هذا النوع من التعليم وتأهيلهم بما يتوافق وخصوصية الأطفال ومتطلباتها.

2. التعليم المدرسي

◆ المرحلة الابتدائية :

- مراجعة وتحديث مناهج التعليم الابتدائي مع النظر إليها كمنظومة متكاملة ؛
- زرع بذور التعليم التقني والمهني لدى المتعلمين الصغار إلى جانب تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب في اللغة العربية، ومبادئ إحدى اللغات الأجنبية، ومبادئ العلوم والتقنية ؛
- إدماج التربية الأخلاقية والدينية، والتربية على القيم الكونية المتعلقة بحقوق الإنسان والمواطنة ؛
- ربط المنهاج التربوي لهذه المرحلة التعليمية بقاعدة التعلم الذاتي وإكساب مهاراته للمتعلمين، ولا سيما القدرة على تنويع مصادر المعرفة ؛
- إدخال الموضوعات الجديدة كالمعلوماتية وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في الإعلام والتواصل ؛

العربي، مع ضرورة البحث عن صيغ جديدة استجابة للواقع الدولي الجديد الذي يستوجبه ولوج مجتمع المعرفة.

كما تراهن الخطة بشكل كبير على دور التعليم الأولي الذي من المفروض أن يوفر أول فرصة تعليمية نظامية، ويوسع من عملية التعلم التقليدية المتمحورة حول الأسرة. أما التعليم الأساسي، فمن المفروض أن يتركز دوره في التمكين من مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتقوية الدافعية والاستطاعة للتعلم. فيما يتعلق بالتعليم الثانوي، فترى الخطة أنه ينبغي أن يتركز دوره في تزويد المتعلم بالمعارف وتنمية قدراته في اللغة والرياضيات والعلوم، وكذا في تفسير المعارف وتحليلها وتوظيفها، وتقوية القدرة على التعلم الذاتي، مع تعزيز المهارات العملية الضرورية للحياة الاجتماعية التي شرع في اكتسابها في مراحل التعليم السابقة ؛ كل ذلك في أفق تحضيره لاختيار المجال أو المجالات التي عبرها سيندمج في الحياة العملية. في ضوء ذلك، تضمنت الخطة جملة المقترحات التي تهم تطوير مناهج التعليم المدرسي، يمكن عرضها مجملتها كالتالي :

1. التعليم الأولي

- ضرورة تبني سياسة واضحة لتعميم التعليم الأولي، مع ضمان تحقيق تكافؤ الفرص ؛ وتعميم الإشراف الحكومي على مؤسسات هذا التعليم ضمانا لتحقيق جودة مقبولة للتربية في هذه المرحلة، مع إدماجه في إطار منظومة التعليم النظامي.
- مراجعة مناهج هذا التعليم مراجعة علمية والعمل على تقنينها، وإلزام المدارس العامة

◆ ذوو الحاجات الخاصة :

- التعجيل بوضع مناهج خاصة بتربية وتعليم ذوي الحاجات الخاصة، مع مراعاة مختلف فئاتهم، وتمكينهم من التعلم كل حسب إيقاعه الخاص ؛
- مراعاة البناء المدرسي لأوضاع وحاجات التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة.

◆ المرحلة الثانوية التأهيلية :

- إعادة النظر في غايات التعليم الثانوي وفي ملامح ومواصفات خريجه، باعتباره مرحلة تأهيلية تعد لولوج الدراسات العليا ؛ بمراعاة :
- مراجعة المناهج الدراسية، من حيث المحتويات وأساليب التكوين، بالاستناد إلى المعايير العالمية في المجال، ولا سيما الأساليب الحديثة في هندسة المناهج وتحديد سقف بالمستويات المعيارية المستوحاة في مختلف مسالك الدراسة التأهيلية ؛
- إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام وتنويع مسالكه، مع الاهتمام بالتميز على مستوى المتعلمين أو المؤسسات التعليمية، ومد الجسور بين مختلف المسالك بما يمكن التلاميذ من إعادة التوجيه وتعديل مسارهم الدراسي في ضوء نتائجهم ؛

- إدماج التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال في التعلم، من خلال تجهيز المؤسسات التعليمية بالوسائط المتعددة الكافية، وربطها بشبكة الإنترنت وبنوك المعلومات والمعطيات، وإعداد برمجيات

- إعادة النظر في التصميم المعماري والهندسي للمدرسة الأساسية بما يضمن توفير قاعات متعددة الأغراض (تعليم تعاوني، أنشطة حوارية، العمل على مشروعات..)، والقاعات المدرسية التخصصية، أو التي تسمح باستخدام التقنيات الحديثة ؛
- تدبير عقلاني للخريطة التربوية للمواد والتخصصات الدراسية بمؤسسات الجهة الواحدة، حتى تستوعب كافة المتعلمين بحسب حاجاتهم وقدراتهم المعرفية.

◆ المرحلة الإعدادية :

- تعميق تعلمات المرحلة الابتدائية في المواد الأساسية كالعلوم والرياضيات ومزيد من الإهتمام باللغات الأجنبية، والمعلوماتية وطرائق استخدام تقنيات الإعلام والتواصل واستعمال الحاسوب ؛
- تركيز كفايات التعلم على تكوين الاتجاهات والمواقف الملائمة للحياة الاجتماعية بما يتواءم بشكل خاص مع عصر العلم والتقنية والمعارف ؛
- تعزيز كفايات التعلم الذاتي.

◆ مجال التقويم :

- تطوير أساليب التقويم والتركيز على بعده التدريبي (التكويني)، وتدريب التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي وبواسطة الزملاء ؛
- استخدام أساليب مستحدثة في التقويم كاعتماد قاعدة بيانات أو بطاقة لتسجيل أداء المتعلم وتتبع تعلماته.

4. إعداد المدرسين

- تنوع برامج إعداد وتكوين المدرسين بشكل يراعي مقتضيات المهنة، ويجمع بين مستوى الاختصاص (تكوين لا يقل عن 4 سنوات بالتعليم العالي)، ومستوى مهن التعليم في مؤسسات مختصة، ومستوى الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية بالمؤسسات التعليمية.
- إدراج المعلوماتية وطرائق استعمال تقنيات الإعلام والتواصل والحاسوب في التعليم وفي مناهج التكوين الأساس والمستم للمدرسين، مع التركيز على التطبيقات الميدانية وأساليب التقويم، إلى جانب الفهم العميق لمادة (أو مواد) التخصص وللبنى المعرفية المميزة لها، ولخصائص التلاميذ المتصلة بالتعلم؛
- إعادة النظر في مواصفات مدرسي التعليم التقني والمهني ومؤهلاتهم، وتجديد برامج تأهيلهم في ضوء متطلبات تطوير هذا التعليم وتحسين أدائه؛

5. مقترحات عامة

- العمل على إنشاء مراكز متخصصة في القياس والتقويم لكافة مستويات وأسلاك التعليم المدرسي العام والتقني والمهني والعالي؛
- القيام بتقويمات دورية، داخلية وخارجية، لأجل تتبع أداء المؤسسات التعليمية ومناهجها وبرامجها؛
- اعتماد التقويم على نسق من المؤشرات

تعليمية وصيغ رقمية لمختلف المناهج ومحتوياتها.

3. التعليم التقني

- إدماج التعليم التقني والمهني في منظومة التعليم المدرسي والعالي، مع مد الجسور فيما بينها أفقياً وعمودياً وفق نظام متكامل للتوجيه وإعادة التوجيه؛
- توسيع قاعدة التعليم التقني والمهني والارتقاء بنسب الالتحاق به كما وكيفا، على مستوى التعليم الثانوي أو التعليم العالي (توسيع الكليات التقنية والتطبيقية)؛
- تحديد مجالات التعليم التقني والمهني في انسجام مع الاستراتيجية التربوية الوطنية والدولية الراهنة؛
- تطوير المناهج والبرامج الدراسية من خلال إحكام عملية توزيع مواد الدراسة ونسبة كل مادة من المنهاج الدراسي العام (لا تقل نسبة مواد التخصص عن 60 بالمائة من مجموع مواد الدراسة)؛
- إدراج برامج التربية التقنية والمهنية ضمن مناهج التعليم منذ المراحل الأولى، والتوجيه والإرشاد في المرحلة الإعدادية، مع الانفتاح على المهنيين والتقنيين؛
- إدماج تقنيات الإعلام والتواصل ونظام الحاسوب في مختلف اختصاصات التعليم التقني والمهني؛
- تطوير مؤسسات التعليم التقني والمهني وتجهيزها وفق مرجعية حديثة للمواصفات.

- الكمية والنوعية القابلة للقياس والمقارنة،
واستخدامها لمتابعة أداء النظام التربوي عامة،
والمؤسسات التعليمية خاصة ؛
- تطوير أسلوب وضع المناهج التعليمية
للدراسات والتكوينات المهنية المتخصصة ؛
- إنشاء أو تفعيل مؤسسات التقويم المهنية
الوطنية وتعزيزها ؛
- إنشاء هيئة وطنية لاعتماد جودة التعليم
المهني وضمانها ؛
- إشراك قطاع الإنتاج والعمل في التقويم
الخارجي لمؤسسات التعليم التقني والمهني،
ولستويات خريجيه.
- وضع معايير وطنية لقياس منتج التعليم
المهني وربطها بالمعايير الدولية.

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- المنهج والمنهاج والبرنامج
- النموذج البيداغوجي
- الغايات والأغراض والأهداف
- المضامين الرقمية
- السياسة التربوية

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمجموع المفاهيم المرتبطة بموضوع ملف هذا العدد، ولا بمختلف الأبعاد التي تحيل إليها المصطلحات المدرجة في هذا الباب.

المنهج و المنهاج والبرنامج

سهيل اليندوزي

باحث في التربية

جاء في الميثاق الوطني للتربية و التكوين في مجاله الثالث : الرفع من جودة التربية و التكوين، الدعامة السابعة، بضرورة مراجعة البرامج و المناهج و الكتب المدرسية و الوسائط التعليمية لتحقيق الأهداف العامة و الغايات الكبرى التي سطرها الميثاق و المتوخاة منه، لكن الذي يتبادر لذهن كل قارئ عادي عند دراسة المناهج و البرامج هو، ما الفرق بين المنهاج و البرنامج ؟ (ونقصد هنا المنهاج الدراسي) بل قد يتجاوز هذا السؤال لطرح سؤال آخر هو، بماذا يتميز المنهاج عن البرنامج ؟ وخاصة وأن هناك من الكتابات أو الاستعمالات ما يخلط بينه و بين غيره من المفاهيم كذلك التي تقترب منه على مستوى التسمية كـ المنهج أو المنهجية، أو كذلك التي تمس جانبا أو جوانب من القضايا التي يهتم بها كـ البرنامج. لذلك اخترنا أن نعطي لكل مفهوم تعريفا شاملا لتوضيح اللبس القائم بين التعريفات و تقريب القارئ من العلاقة بين المنهاج و البرنامج.

المنهج : La méthode

المنهج، حسب موسوعة لالاند، هو مجهود لبلوغ غاية، وهو طريقة نصل من خلالها وبها إلى نتيجة معينة حتى وإن كانت هذه الطريق لم تتحدد من قبل تحديدا إراديا ومرتويا، كما أنه أيضا خطة تنظم مسبقا سلسلة عمليات ينبغي إكمالها، وتدلل على بعض الأخطاء الواجب تجنبها بغية نتيجة معينة⁽³⁾. وهو أيضا مجموع المراحل أو الخطوات التي تتبع من طرف الباحث في دراسة موضوع ما أو ظاهرة من الظواهر كيفما كان مجال انتمائها (فيزيائية - رياضية - بيولوجية - إيكولوجية - سوسولوجية - سيكولوجية...). في هذا الإطار تتعدد المناهج و تنوع بحسب طبيعة الظاهرة المدروسة و الأغراض الأساسية المحددة من الدراسة و الإمكانيات الميدانية المتاحة للباحث، فنجد مثلا المنهج الوصفي و المنهج العلمي و المنهج التاريخي و المنهج التركيبي و المنهج الذاتي و المنهج الكمي و المنهج المقارن... إلخ⁽⁴⁾. وهو بوجه عام، وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة.

المنهاج : Curriculum

المنهاج و يقابله Curriculum مشتق من أصل لاتيني يعني ميدان السباق. أما على المستوى الاصطلاحي، فيعرف المنهاج عادة بأنه خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات و المخرجات و ما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها. وهو أيضا سلسلة من الوحدات موضوعية بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد، شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع. أما في المعجم الفلسفي لجميل صليبيا، فيعرف بأنه خطة الدراسة لمجموعة

من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعة لتحقيق أهداف تربوية، وهو يشمل على مجموعتين أساسيتين، أولهما المعلومات المستمدة من التراث الثقافي من جهة ما هي ذات قيمة موضوعية، وثانيتهما مجموع الخبرات التي يمارسها الطفل بنفسه.

فالمنهاج الدراسي إذن منطوق مقاصد التكوين. ويتضمن الغايات والأهداف والمحتويات ووصف لنظام التقويم وتخطيط الأنشطة والآثار المتوقعة فيما يهم تغيير المواقف وسلوكات الأفراد أثناء التكوين (...). وهو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقيا للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم. كما أنه مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرق بيداغوجية.

البرنامج : Le programme

يتداخل مفهوم البرنامج (أو المقرر) الدراسي مع المنهاج الدراسي. فالبرنامج بشكل عام، هو لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات تبررها وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن أو الأكثر دقة لتدريس تلك المحتويات. وهو تفصيل الدروس والأنشطة مصحوبة بالتوزيع الزمني، كما أنه التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معين وفي تخصص معين وفي زمن معين، فهو يستهدف كل تخصص على حدى وكل مستوى على حدى. ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية وتحديده يكون من طرف الوزارة المعنية. ويرتبط البرنامج بالمحتوى (وهو أحد مكونات المنهاج التعليمي) المراد تبليغه للمتعلمين، وهو يشمل في العادة جردا بالموضوعات التي يتعين دراستها في مادة تعليمية ما خلال فترة زمنية معينة تحدد في الغالب في سنة دراسية بكاملها. ويقدم البرنامج إما على شكل مواضيع متسلسلة ومرتبة بحسب ارتباطها فيما بينها أو بحسب علاقتها وانسجامها مع موضوعات مواد تعليمية أخرى، وإما على شكل محاور عامة يتناول كل واحد منها من زوايا مختلفة : علمية وفنية واجتماعية وخلقية ولغوية... إلخ.

من خلال هذه التعاريف التي حاولنا بها التقريب بشكل شمولي المفاهيم والعلاقة بينها، يتضح أن المنهاج التعليمي هو أهم وسائل التربية التي يعتمد عليها في تحقيق الغايات والأهداف العامة، وذلك عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة في خطة واضحة وهادفة في محتوياتها وطرائقها ووسائلها الموظفة، يستهدف منها دائما إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا ومهاريا.

إن المنهاج التعليمي خطة شمولية تتكامل فيها عناصر عدة تسعى كلها إلى تحقيق عملية التدريس. وهذه الخطة تستمد معطياتها في الأصل من عدد من الأسس يرتبط بعضها بما هو فلسفي عام يوجه نحو الانطلاق من نموذج الإنسان الذي يستهدف تكوينه، وأيضاً وربما في نفس الوقت من نموذج المجتمع الذي سنعلم الأفراد له ودخله. ويرتبط بجزء رابع بالمعرفة التي تنتجها العلوم على اختلافها، والتي يتعين ألا تتعارض المناهج التعليمية معها إعدادا وتنفيذا.

تحديدات مفاهيمية

إعداد : هيئة التحرير |

السياسة التربوية

السياسة التربوية هي مجموع التدابير المتبعة لدى السلطات العمومية في مجال التربية والتكوين وشركائها من المجتمع بمختلف قطاعاتهم. وتحتكم هذه السياسة التربوية إلى استراتيجية عامة تتضمن المبادئ والاختيارات والتوجهات الكبرى للمجتمع والحياة الاجتماعية بمختلف مجالاتها السياسية والاقتصادية والثقافية والقيمية. على أساس هذه الإستراتيجية، يتم تحديد كل من :

- الغايات والأهداف العامة للتربية والتكوين، ومرجعياتها المحلية والوطنية والكونية ؛
- مواصفات خريجي النظام التربوي بمختلف مكوناته ؛
- هيكلية مختلف قطاعات التربية وأسلوك التعليم والتكوين ومستوياتهما، من الناحية البيداغوجية كما الإدارية ؛
- رسم معالم الخريطة البيداغوجية للدراسة والتكوينات بما فيها المناهج والبرامج والوسائل والتقويمات ؛
- توصيف نوعية الموارد البشرية المطلوبة لتنفيذ هذه السياسة التربوية وتدريبها، وغير ذلك... تترجم السياسة التربوية ذاتها في شكل نصوص ومواثيق وقوانين ومراسيم حكومية، وكذلك في صيغة مناهج وبرامج عمل وآليات مختلفة تهم تنفيذ عمليات التربية والتكوين والتقويم. يستند تخطيط كل سياسة تربوية إلى مرجعية مجتمعية خاصة بها، ذات أبعاد سياسية واقتصادية وسوسيو- ثقافية وقيمية، وتستمد منها الملامح والواصفات العامة المستهدفة في عمليات التربية والتكوين، وكذا العديد من مكونات المناهج الدراسية والتكوينية من معارف وكفايات ومحتويات ووسائل.

كما تركز السياسة التربوية على المستجدات المعرفية والبيداغوجية والتكنولوجية التي تلحق باستمرار حقل التربية والتكوين، في ظل ما يسمى «مجتمع المعرفة»، وذلك في سياق ما تعرفه مجتمعات اليوم من تطورات سريعة في مجال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، وفي أساليب التفكير والبحث والابتكار، والتكوين والعمل..

يساهم في تخطيط الملامح والمكونات العامة للسياسة التربوية مختلف ممثلي القطاعات المجتمعية (رجال الاقتصاد، الهيئات السياسية، المنظمات النقابية، جمعيات المجتمع المدني، آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات، المفكرون والمثقفون والمختصون في التربية وعلومها..). لذلك، غالبا ما يكون البناء العام لهذه السياسات التربوية بمثابة ميثاق مجتمعي يعكس توجهات المجتمع بمختلف شرائحه وطبقاته وبيئاته المحلية والثقافية، وتفاعلها وصراعها وتوافقاتها..

تخضع السياسات التربوية للتغيير المستمر حسب ما يعرفه المجتمع داخليا، وما يشهده

محيطه الإقليمي والدولي من تغيرات وتطورات. كما تتطور هذه السياسات أيضا بفعل التقويمات المؤسسية المنتظمة التي أصبحت تحتكم إليها أغلب المنظومات التربوية والتكوينية لكي تقيس أداءها وفعاليتها، وتقوّم قدرتها على توفير تكوينات ناجعة وذات جودة، وبالتالي لكي تختبر قدرتها التنافسية. لذلك، أصبحت هذه التقويمات مرجعا ثابتا آخر، إلى جانب المرجعية المجتمعية والمرجعية الكونية، يدعم السياسات التربوية وجاهزيتها للتطور والتجديد.

النموذج البيداغوجي

يشكل النموذج في المجال التربوي بنية أو منظومة تسمح ببناء نظرية تهتم العملية التربوية. وقد ميز الباحثون في هذا الإطار بين النموذج التعليمي والتربوي والبيداغوجي والديداكتيكي. ويشير النموذج البيداغوجي إلى «بناء نظري» يتضمن المعارف والأدوات وسير عمل القسم الدراسي والمناهج والطرق المتبعة وكذلك عمل ودور المدرس وتفاعله مع المتعلمين. فهو إذن عبارة عن بنية تشمل عناصر مترابطة فيما بينها وتتجسد من خلال الطرائق والتقنيات والمعارف والأدوات المستخدمة في تخطيط وتفعيل العمليات البيداغوجية. في هذا الإطار، تم التمييز بين البيداغوجيا التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والبيداغوجيا المنهجية التي تركز على خطوات منهجية معقنة، تنطلق من أهداف محددة والتعليم المتمحور حول حرية المتعلم ونمو شخصيته ومدى ملاءمة الكفايات لحاجياته واهتماماته والتعليم المتمحور حول الجماعة والتفاعلات الحاصلة بين أعضائها. وبشكل عام، يتعلق الأمر بالتمييز بين أنظمة تعليمية مغلقة، تركز على المدرس وتسعى إلى تكريس القيم السائدة في المجتمع وأنظمة تعليمية منفتحة، تتمحور حول المتعلم وتهدف إلى تحقيق النمو الشامل لشخصيته.

الغايات والأغراض والأهداف

رغم الانتقادات التي تعرضت لها بيداغوجيا الأهداف خلال العقدين الأخيرين، فإن تحديد غايات العملية التربوية وأغراضها وأهدافها يبقى ضرورة منهجية، وخطوة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في كل عمل تربوي يسعى إلى تنظيم العملية التعليمية والتعلمية تنظيمًا عقلانيًا، واقتراح المقاربات والطرق الكفيلة بالرفع من فعاليتها ومردوديتها. ذلك أن الغايات والأغراض المتوخاة من التربية والتكوين، والأهداف المحددة لها على كل مستوى من مستويات المنظومة التربوية، هي المحدد الرئيسي لكل العمليات التربوية والتعليمية الأخرى، وخاصة منها ما يتعلق بتحديد مستويات التدريس، ووضع الخطط التربوية الملائمة، واختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة، إلخ. كما أن وضوح غايات التربية والتكوين، وانسجام أغراضها وأهدافها على مختلف مستويات المنظومة التربوية هو الشرط الأساسي لفعالية المنظومة التربوية ومردوديتها. فالفاعل التربوي لا يستطيع أن يعمل بشكل فعال بدون معرفة مسبقة بنوعية الإنسان الذي يريد تكوينه، وبالمكتسبات والكفايات التي يريد أن يكون المتعلم متمكنا منها عند نهاية كل مرحلة من مراحل التكوين، بل وعند نهاية كل عملية من عمليات التعليم أو التكوين.

ورغم الأهمية الخاصة التي يكتسبها تحديد الغايات والأغراض والأهداف في عمليتي التربية والتكوين، فإن الغموض ما يزال يحيط بهذه المفاهيم في العديد من الأدبيات التربوية، حيث يتم الخلط، في كثير من الأحيان، بين الغاية والغرض، وبين الغرض والهدف، وبين المستويات المختلفة للأهداف التعليمية. ويعود ذلك الخلط، من جملة ما يعود إليه، إلى الانتشار الواسع لهذه المفاهيم بين الفاعلين التربويين، خاصة بعد النجاح الذي أحرزته بيداغوجيا الأهداف في العديد من بلدان العالم، وإلى استعمالها غير الدقيق في بعض الكتابات التربوية. هذا إضافة إلى ما يعترض تحديد الأهداف، على المستوى الإجرائي، من صعوبات موضوعية تعود بالأساس إلى تعدد مستويات التجريد التي يمكن اعتمادها في ذلك. ومع ذلك، فإن أغلبية الكتابات التربوية تكاد تجمع على تعريف هذه المفاهيم على الشكل التالي :

• الغايات التربوية

الغايات التربوية هي المبادئ العامة الموجهة لنظام التربية والتكوين. فهي تشكل الإطار العام الذي يحدد الاختيارات التربوية الكبرى لمجتمع من المجتمعات، ويحكم، بالتالي، التوجه العام لفعل التربية والتكوين في ذلك المجتمع. والغايات التربوية هي، دائما، غايات مثالية ؛ تتسم بالعمومية، والشمولية، وبدرجة عالية جدا من التجريد. فهي تحدد نوع الإنسان الذي يسعى النظام التربوي إلى تكوينه، ونوعية المجتمع الذي يرجى من هذا الإنسان المساهمة إنشائه وإرساء دعائمه. تشتق غايات التربية والتكوين من الفلسفة العامة السائدة في مجتمع من المجتمعات، في مرحلة معينة من مراحل تطوره، وتعكس، بالتالي، نظرة ذلك المجتمع إلى الوجود الإنساني والمجتمعي، وتعبر عن الاتجاهات، والقيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية السائدة فيه. وكثيرا ما تعكس الاختلافات حول غايات التربية والتكوين في مجتمع من المجتمعات الانقسامات الاجتماعية والسياسية التي تتخلل المجتمع ذلك المجتمع، وتضارب مصالح مختلف مكوناته.

وبما أن الغايات التربوية غايات مثالية ؛ تحدد أفق العمل التربوي وطموحه أكثر مما تحدد النتائج الملموسة المرجوة منه، فإن العمل على تحقيقها يشمل السيرورة التربوية برمتها، ويستغرق كل المدة التي تستغرقها عملية التربية والتكوين، من المهد إلى اللحد.

• الأغراض التربوية

الأغراض التربوية عبارة عن بيان يحدد، بشكل عام، رغبات ونوايا المدرس المتعلقة بتدريس مادة معينة، أو بفعل تربوي أو تعليمي معين. تشتق الأغراض التربوية من الغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين، التي تعمل على تدقيقها، وتوضيحها، وتحديد سبل تحقيقها. فهي، إذن، أقل تجريدا، وأقل عمومية من الغايات، ولكنها أكثر عمومية من الأهداف التعليمية. ومن أمثلة ذلك، تمكين المتعلم من القدرة على التواصل بلغة معينة في ظروف التواصل اللغوي العادي، أو إكسابه الحس النقدي والقدرة على الاستدلال المنطقي، أو تلقينه الأسس التي ترتكز عليها مادة معينة كالرياضيات أو الفيزياء، أو تذوق نص شعري، أو القدرة على تحليل نص أدبي إلخ.

وكثيرا ما تسمى الأغراض التربوية الأهداف العامة. وهذه العبارة الأخيرة هي الأكثر شيوعا في الأدبيات التربوية. ويتطلب تحقيق الأغراض التربوية وقتا زمنيا طويلا نسبيا، وتضافر أكثر من درس، وأحيانا أكثر من مادة دراسية واحدة.

• الأهداف الإجرائية

تسمى كذلك بالأهداف الخاصة أو السلوكية. يشكل تحقيقها خطوة أساسية لتحقيق الأهداف العامة، ومن خلالها، غايات التربية والتكوين. يقوم تحديد الأهداف الإجرائية على وصف دقيق للسلوك أو السلوكات التي يريد المعلم أن يكون المتعلم قادرا على إنجازها عند نهاية فعل تعليمي محدد، والتي يمكن ملاحظتها (بشكل مباشر أو غير مباشر) وقياس درجة التمكن منها اعتمادا على أدوات موضوعية. لهذا تصاغ الأهداف الإجرائية على شكل النشاط أو الأنشطة القابلة للملاحظة والقياس والتي يتعين على المتعلم أن يكون قادرا على إنجازها عند نهاية عملية التعلم. تحدد الأهداف الإجرائية انطلاقا من الأهداف العامة، وتشكل أجراً لها، أي ترجمتها إلى سلوكات عملية. يرى Robert F. Mager أن تحديد الأهداف الإجرائية يتم من خلال تحديد الإنجاز المطلوب، والتنصيص على الشروط التي ينبغي أن تتوفر في ذلك الإنجاز، وتعيين المعايير المحددة لمستواه.

يتعلق الإنجاز بالسلوك (أو تغيير السلوك) المراد إكسابه للمتعلم بواسطة فعل تعليمي معين، أي، بتعبير آخر، ما يريد المعلم أن يكون المتعلم قادرا على القيام به عند نهاية عملية تعليمية معينة. قد تكون هذه العملية التعليمية عبارة عن درس، أو جزء من درس، أو مجموعة من الدروس. ومن أمثلة ذلك، أن يكون المتعلم، بعد تلقيه درسا معينا، قادرا على القيام بعملية حسابية معينة، أو إعراب جملة معينة، أو معرفة قانون علمي معين، إلخ.

وتخص شروط الإنجاز الظروف التي ينبغي أن يتم فيها أداء المتعلم، والتي من شأنها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على ذلك الأداء؛ كأن يكون التلميذ، مثلا، قادرا على إنجاز عملية حسابية في وقت زمني محدد، باستعمال، أو بدون استعمال، آلة حاسبة، إلخ.

أما معايير الإنجاز، فتقيس مستوى الأداء، وتحدد، بالتالي مدى تحقيق الهدف الإجرائي. قد تكون معايير الإنجاز عبارة عن نسبة محددة من الأجوبة الصحيحة التي يقدمها تلميذ لتمرين رياضي معين، أو نسبة معينة من الأخطاء التي يرتكبها عند استظهار قصيدة شعرية معينة، أو غير ذلك.

وكثيرا ما يعتمد الفاعلون التربويون في تحديد الأهداف التربوية، العامة منها والإجرائية، على صنفاء معينة للأهداف. من بين الصنفاء الأكثر تداولاً :

- صنفاء Schwartz التي تميز أربعة مستويات للأهداف هي : معرفة وجود شيء معين، والقدرة على مناقشة موضوع معين، والقدرة على استعمال أداة معينة، و تطويرها ؛
- صنفاء Gaspar، وتركز بدورها على أربعة مستويات هي اكتساب المعلومة، والقدرة على التعبير، والتمكن من استعمال أداة معينة، واكتساب منهجية تمكن المتعلم من تحويل ما تعلمه في مجال إلى مجال أو مجالات أخرى ؛
- غير أن أشهر الصنفاء المعتمدة في تحديد الأهداف التعليمية والتربوية هي صنفاء Bloom التي تقسم الأهداف إلى ثلاثة مجالات كبرى هي المجال المعرفي، ويضم كل المعارف والخبرات

والقدرات الخاصة بتدريس مادة من المواد ؛ مثل المعرفة والفهم والتحليل والتركيب والتقويم ؛ والمجال الوجداني الذي يتعلق بالاتجاهات والقيم والمهارات الاجتماعية، والمجال النفسي الحركي الذي يخص المهارات العملية الضرورية للقيام بالأنشطة النفسية الحركية المختلفة.

المضامين الرقمية

المضامين الرقمية / هي مضامين تجاوزت الورقية وانتقلت التكنولوجيا من الأنالوجية إلى الرقمية، وهذه الأخيرة سيرورة وعمليات تسمح ببناء تصور محدد لموضوع من العالم الواقعي، أو هي تحويل إشارة سواء كانت صورة أو سمعية أو أبجدية إلى متتالية عددية تسمح بتمثيل هذا الموضوع عن طريق تحديد العينة كمرحلة أولى وبواسطة التكميم كمرحلة ثانية. ويتم الترقيم المباشر للمضامين (نصوص أو صور) عن طريق الصكانير أو المحول الرقمي الذي يحول الحروف و الأضواء و الصور إلى مضامين ثنائية العدد.

الموارد الرقمية في التربية والتكوين هي إجمالاً مجموع الخدمات المقدمة في حواسب التسيير والنشر والتواصل وكذا المعطيات الإحصائية والجغرافية والسوسولوجية... والإعلامية (القصاصات و البرامج التلفزية)، والكتب الرقمية كالثائق والمؤلفات الأدبية الصالحة للمدرس أو المتعلم في إطار نشاط تعليمي أو تلقيني يعتمد على تقنيات التواصل الإعلامي.

في المضامين الرقمية يجب التمييز بين الأرشيف والتخزين والاحتفاظ. كأرشفة الوثائق خوفاً من ضياعها و تخزين المعلومات والكتب الخاصة بالمكتبات والاحتفاظ بالمعلومات المختلفة، مثلما فعلت الجماعات المحلية و الإدارية حين أرشفت الوثائق الورقية وحولتها إلى شكل إلكتروني وفق ترقيمها في إطار قاعدة معطيات تسمح بتسجيلها وتحميلها من طرف المعنيين بالأمر. وكما بادرت شركة غوغل يوم 14 دجنبر 2004 فيما يسمى ببرنامج «غوغل برانت» «Google Print» حين خزنت 15 مليون مؤلف أى ما يناهز 4 مليار صفحة ونصف في غضون ست سنوات. وكما هو الأمر الآن في المكتبة الأوربية الرقمية «BNE»، وكذا الجمعية الأمريكية «Open Content Alliance» المتكونة من مؤسسات خاصة مثل ياهو والأنترنت وميكروسوفت وهدفها تهيين وترقيم بنك من المعطيات قابل للاستثمار من طرف الجميع كمضامين رقمية .

ويعرف المغرب الآن إقبالا واسعا على هذا النوع من المضامين الرقمية في شتى المرافق والإدارات مثل «Le Maroc Economique 2013» لوزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيات وبرنامج Génie في وزارة التربية والتكوين الهادف الى تعميم التكنولوجيا الاعلامية والتواصلية في التعليم بالمغرب.

بيبليوغرافيا

إعداد : سكرتارية التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية

- أحمد حسين اللقاني، «**الناهج بين النظرية والتطبيق**»، القاهرة، ط 4، عالم الكتب، 1995.
- أحمد الوكيل حلمي، «**تطوير المناهج**»، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
- إبراهيم، عزيز مجدي، «**تطوير التعليم في عصر العولمة**»، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.
- أحمد جودت سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، «**تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**»، عمان، دار الشروق، 2001.
- إبراهيم محمد الشافعي (وآخرون)، «**المنهج الدراسي من منظور جديد**»، الرياض، مكتبة العبيكان، ط 1، 1417هـ.
- إبراهيم عبد الوكيل الفار، «**تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**»، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.
- إبراهيم الوكيل الفار، «**استخدام الحاسوب في التعليم**»، عمان (الأردن)، دار الفكر، 2002.
- حسن شحاتة، «**الناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**»، القاهرة، مكتبة الدار العربية، ط 1، 1419هـ.
- حسين سليمان قورة، «**الأصول التربوية في بناء المناهج**»، مصر، دار المعارف، 1982.
- حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي، «**الناهج المفهوم العناصر الأسس، التنظيمات، التطوير**»، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999.
- حورية المالكي، «**الإنترنت في العملية التعليمية**»، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي، الدوحة (قطر)، 2001.
- جبرائيل بشارة، «**تكوين العلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**»، بيروت، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 1986.
- جمال عبد ربه الزغبانين، وحسن زكي مهدي، «**المواقف التعليمية الحوسبة**»، غزة (فلسطين)، آفاق للنشر، 2006.
- خليفة على السويدي، خليل يوسف الخليلي، «**المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيائمه**»، دبي، دار القلم، 1997.
- ماجدة السيد عبيد، «**مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة**»، عمان، دار الصفاء للنشر، 2001.
- محمد عبد الحليم مرسي، «**العلم/المناهج وطرق التدريس**»، الرياض، دار الإبداع الثقافي، ط 2، 1415هـ.
- محمد بن سعد السالم، «**المنهج أسسه ومكوناته**»، الرياض، مكتبة الراشد، 2001.
- محمد هاشم فالوقي، «**الناهج التعليمية مفهومها، وأسسها، وتنظيمها**»، ليبيا، الجامعة المفتوحة، 1997.
- عبيد ولیم، وعزيز إبراهيم مجدي، «**تنظيمات معاصرة للمناهج : رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين**»، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1999.
- عبد الرحمن عبد السلام جامل، «**أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها**»، عمان، دار المناهج، 2000.
- عبد الحافظ سلامه، وسمير وأبو مغلي، «**المنهاج والأساليب في التربية الخاصة**»، عمان، دار اليازوري، 2001.

- عبد الله عبد العزيز الموسى، *استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي*؛ الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، 2002.
- عزيز، مجدي، *منطلقات النهج التربوي في مجتمع المعرفة*؛ القاهرة، عالم الكتب، ط 1، 2002.
- الغريب زاهر إسماعيل، *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*، المنصورة (مصر)، عالم الكتب، 2001.
- كارين، إيفينس، *تشكيل مستقبلات التعلم من أجل الكفاية والوطنية*؛ ترجمة خميس بن حميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2000.
- سرحان عبد المجيد الدمرداش، *النهج المعاصرة*؛ الكويت، مكتبة الفلاح، 1985.
- شعبان حامد علي، نادية حسن إبراهيم، *تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطن في الألفية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية* (دراسة تجريبية)؛ القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2001.
- شوقي السيد الشريفي، وأحمد محمد أحمد، *النهج التعليمية*؛ الرياض، مكتبة الراشد، 2004.
- يحيى حامد هندام، وجابر عبد الحميد، *النهج أسسها وتخطيطها وتقويمها*؛ القاهرة، دار النهضة العربية، 1996.
- صلاح الدين عرفة، *النهج الدراسي والألفية الجديدة؛ مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه*؛ القاهرة، دار القاهرة، 2002.
- صلاح عبد الحميد مصطفى، *النهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*، الرياض، دار المريخ للنشر، 2000.
- فرماوي محمد فرماوي، وحياة المجادي، *مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العملية*؛ الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999.
- فوزي الشربيني، وعفت الطناوي، *مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين*؛ القاهرة، كتبة الأنجلو المصرية، 2001.
- فؤاد سليمان قلادة، *استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية*؛ القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 1998.
- قاسم راتب أبو الهيجاء، *النهج بين النظرية والتطبيق*؛ عمان، دار المسيرة، 2004.
- يوسف احمد عيادات، *الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية*؛ عمان، دار المسيرة، 2004.

مراجع باللغة الفرنسية

- ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) (2010) ; EUROPE : *Évaluation et Curriculum* ; Actes du 22^e colloque international de l'ADMEE, CIEd : Centro de Investigação em Educação/Braga, 885 p. disponibles sur le site : <http://webs.iep.uminho.pt/> [en ligne].

- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (1994) : ***Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*** ; Paris; OCDE.
- F. AUDIGIER /N. TUTIAUX-GUILLON (sous la direction de) (2008) : ***Compétences et contenus. Les curriculums en questions*** ; Bruxelles ; De Boeck Université.
- F. AUDIGIER / M. CRAHAY / J. DOLZ (ed.) (2006) : ***Curriculum enseignement et pilotage*** ; Bruxelles ; De Boeck Université.
- M. CAMARA/ SY Nounkoumba/ BARRY Amadou Baïlo/ MANSARE Demba (2009): Du curriculum formel au curriculum enseigné : ***Comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire ?*** ROCARE : Réseau Ouest et Centre africain de recherche en éducation pour la recherche en éducation/ Bamako ; 44 p. disponibles sur le site: <http://www.rocare.org> [en ligne].
- M. DEMEUSE / CH. STRAUVEN (2006) : ***Développer un curriculum d'enseignement ou de formation, des options politiques au pilotage*** ; Bruxelles ; De Boeck.
- C. Depover /B. Noël (2005): ***Le Curriculum et ses logiques*** ; Paris ; L'Harmattan.
- L. D'Hainaut (1979) : ***Programmes d'études et éducation permanente*** ; Paris ; Unesco.
- L.D'Hainaut / C. Depover (1989) : ***Guide méthodologique pour l'insertion d'activités productives ou socialement utiles dans l'enseignement général*** ; Paris ; Unesco.
- J-M. Domenach, ***Ce qu'il Faut Enseigner : Pour un Nouvel Enseignement Général dans le Secondaire*** ; Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- DEMONQUE Chantal coord. (1994) : ***Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*** ; Paris ; Hachette éducation.
- H. Drealants (2009) : ***Réforme pédagogique et Légitimation*** ; Bruxelles ; De Boeck.
- M.ETTAYEBI/ PH.JONNAERT/ R.OPERTTI(sous la direction de)(2008): ***Logique de compétences et développement curriculaire : débats perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*** ; Paris ; L'Harmattan.
- J-C. FORQUIN (2008) : ***Sociologie du curriculum*** ; Rennes ; Presses universitaires de Rennes.

- G. Fourez (2005) : *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* ; Bruxelles ; De Boeck.
- R-F. GAUTHIER (2006) : *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques* ; Paris ; UNESCO.
- P. Jonnaert (2002) : *Compétences et socioconstructivisme* ; Bruxelles ; De Boeck.
- G. Isabel Alvarado (2010) : *la perspective du curriculum en didactique des langues* ; disponible sur le site : ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili6/isabel_alvarado.pdf V. Isambert-Jamati, *Les Savoirs Scolaires. Enjeux Sociaux des Contenus d'Enseignement et de leurs Réformes*, Paris, Éditions
- M-F. LEGENDRE (2004) : *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences* ; Montréal : Université.
- A. LEWY (1992) : *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles* ; Paris ; Institut international de planification de l'éducation.
- D. LEHMANN (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question* ; Paris ; Hachette.
- R. MALET (dir.) (2010) : *Ecole, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales* ; Bruxelles ; De Boeck.
- J. MARSH Colin (2008): *Key concepts for understanding curriculum*, New York; Routledge Falmer.
- D. MASCIOTRA/ F. MEDZO (2009) : *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie* ; Bruxelles ; De Boeck Université.
- E. MANGEZ (2008) : *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum* ; Paris ; PUF.
- E. Morin, *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur*, Paris, Éditions du Seuil/UNESCO, 1999.
- J. NISBET ed. (1993) : *Curriculum reform : assessment in question* (La réforme des programmes scolaires : l'évaluation en question) ; Paris : OCDE.
- O. REY (2010) : *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ?* ; Dossier d'actualité de la VST, avril 2010, n° : 53, 16 p. disponibles sur le site <http://www.inrp.fr> [en ligne].

- X. ROEGIERS (2010) : *La Pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés* ; Bruxelles ; De Boeck Université.
- X. ROEGIERS (2011) : *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action* ; (Avec la collab. des experts du BIEF) ; Bruxelles ; De Boeck.
- X. Roegiers (2010) : *Des curricula pour la formation professionnelle initiale ; La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel* ; (Avec la collaboration des : experts du BIEF) ; Bruxelles ; De Boeck.
- A. THIJS/ J. VAN DEN AKKER (ed.) (2009) : *Curriculum in development, SLO : Netherlands Institute for Curriculum Development*/Enschede.
- V. TEHIO (ed.) (2010) : *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires* (Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique) ; CIEP/ Sèvres, Organisation internationale de la francophonie/Paris, Agence française de développement.
- M. YOUNG/ J. MULLER / G. WHITTY et al. (2010) « *Globalisation, Knowledge and the curriculum* » ; European Journal of Education, 2010, vol. 45, n° 1.
- A. Van Zanten (2003) : *Les politiques d'éducation* ; Paris ; PUF.
- V. Vandenberghe (2002) : *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser* ; Bruxelles ; Labor.

ملفات الأعداد الثلاثة المقبلة من «دفاع التربية والتكوين»

ملف العدد الثامن

◀ مهام المدرس ورسالته التربوية

ملف العدد التاسع

◀ الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

ملف العدد العاشر

◀ المتعلم والمدرسة

Thème du huitième numéro

- Le métier de l'enseignant entre missions et vocation

Thème du neuvième numéro

- L'administration pédagogique et le projet d'établissement

Thème du dixième numéro

- L'apprenant et l'école

Sommaire

A l'écoute du lecteur	2
Dossier	5
Adéquation des programmes et curricula pour une école de qualité	
• Concevoir et réviser les curricula : une tâche avant tout politique Marie Duru BELLAT	8
• Les programmes, des lacunes multiples et des contenus non actualisés	11
• Faut-il un programme pour le préscolaire ? Mohammed FAIQ	15
• Des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements : une esquisse d'un modèle curriculaire du français au collège Abdelaziz DADI	32
• L'accréditation : un levier majeur pour la promotion de la qualité de la formation supérieure Taïeb CHKILI	46
• Les enjeux de la rénovation des programmes et méthodes d'apprentissage en formation professionnelle Driss EL YACOUBI	52
• Résumé de l'étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial menée par le Conseil Supérieur de l'enseignement en 2007 Ahmed BAYYA	57
• La rénovation des curricula scolaires : Eléments de synthèse d'un benchmarking Par l'équipe de la DER	65
Témoignages	77

«A l'écoute du lecteur»

Pour des programmes, des curricula et des formations adéquats et en constante évolution

Les Cahiers de l'éducation et de la formation consacrent un **numéro double** aux programmes, curricula et formations. Le volume de ce numéro est justifié à plus d'un titre par :

- La spécificité de toute réflexion ou débat relatifs à l'élaboration des curricula, programmes et formations ;
- La diversité des contributions adressées par des experts au Comité de Rédaction.

Les programmes, curricula et formations scolaires, universitaires et professionnelles interpellent aujourd'hui toutes les parties prenantes dans l'acte éducatif (enseignants, élèves, familles, opérateurs économiques...), et ce tant au sein du système national d'éducation et de formation que dans d'autres systèmes éducatifs à travers le monde.

Cet intérêt est dicté par des facteurs multiples, aux premiers rangs desquels :

- La qualité des différents types d'enseignement et de formation en termes de contenus et de curricula, ainsi que la capacité de ces derniers à répondre aux impératifs d'allègement, de simplification, de souplesse et d'adaptation continue;
- La contribution par des curricula appropriés à l'atteinte des objectifs attendus de chaque cycle scolaire ou de formation, et à l'acquisition des compétences-cibles par les diplômés;
- La complémentarité et la cohérence des curricula appliqués dans les différents niveaux, cycles scolaires et de formation, spécialités et cursus ;
- L'accomplissement, par le biais des curricula, des fonctions attendues du système éducatif, qui consistent à former les citoyens de demain, à travers la socialisation, l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage, la culture, la formation, l'encadrement et une qualification adéquate ;
- L'adéquation avec les objectifs de développement de la société et ses besoins en cadres et en compétences ; et la contribution au développement du capital humain, en tenant compte des métiers existants et de ceux du futur ;
- L'accompagnement de l'évolution des connaissances scientifiques et culturelles et la participation active à l'arrimage du pays à la société du savoir.

La question des curricula, programmes et formations et les systèmes d'évaluation qui leur sont associés est soulevée en permanence, et à des degrés divers, à chaque lancement d'un projet ou d'un programme de réforme de l'Ecole marocaine (toutes composantes confondues : scolaire, universitaire, professionnelle), ou d'un débat scientifique, pédagogique ou public portant sur l'école. S'impose également ici la nécessité d'évaluer ces programmes, de les adapter et de les renouveler.

Cependant, pour être efficace, toute approche de la question des programmes, des curricula et des formations visant à contribuer à construire une école qualifiante et de qualité, ne saurait se limiter à du colmatage ou à une révision fragmentée. Elle devrait en effet se conformer aux normes internationales en la matière et reposer sur les fondements suivants :

- S'appuyer sur un cadre de référence commun, partagé par l'ensemble des composantes de la nation ainsi que sur les grandes options stratégiques devant orienter la construction des curricula, des programmes et des formations.*
- Mener une évaluation globale et systématique, selon une périodicité régulière, de l'état des curricula et des contenus scolaires et de formation, afin de mesurer leur pertinence et leur adaptation aux évolutions et identifier les révisions et enrichissements à introduire.*
- Recenser les besoins du pays (secteurs public et privé, plans de développement) en cadres et compétences, en tenant compte des métiers du futur et de la nécessaire formation d'élites intellectuelles et scientifiques et artistiques.*
- Réaliser des études comparatives et mener une veille active portant sur les expériences internationales dans le domaine de l'analyse et de l'évaluation des programmes et curricula, en vue de s'en inspirer.*
- Mener ce processus de réforme en collaboration et en coordination avec tous les partenaires éducatifs et les acteurs économiques et sociaux⁽¹⁾, et avec la participation de spécialistes de l'éducation et de la formation et d'experts de différentes disciplines, filières et secteurs.*

La Charte nationale d'éducation et de formation considère que le cadre approprié pour orienter ces opérations consiste en la création d'une commission permanente, jouissant de l'autonomie morale, qui s'attèlerait au renouvellement et à l'adéquation des programmes et curricula scolaires⁽²⁾.

En plus de ce dispositif, le Conseil Supérieur de l'Enseignement actuel ou le Conseil Supérieur de l'Education, de la formation et de la Recherche Scientifique, appelé à le remplacer conformément aux dispositions de la Constitution, constitue un cadre optimal pour proposer des leviers d'action à même d'aider à résoudre la problématique des curricula, programmes et formations à l'Ecole marocaine. En effet, cette instance consultative donne avis sur les politiques et les questions qui concernent l'Ecole marocaine et contribue à leur évaluation. C'est également un espace pluriel de débat et d'échange, compte tenu de sa composition qui allie expertise et représentativité des différentes composantes de la Société concernées par la question éducative.

1- Charte Nationale d'Education et de Formation, Royaume du Maroc, Commission Spéciale Education-formation.

2- Cette commission sera présentée plus en détail dans les différentes rubriques de ce numéro.

Les curricula, programmes et formations sont des leviers décisifs pour rehausser la qualité du système national d'éducation-formation et relever les défis actuels de l'école mais doivent pour cela être soumis à une évaluation globale. L'initiation d'un débat académique et pédagogique sur cette question constitue également un moyen privilégié d'approcher un chantier de cette importance.

Le présent numéro des Cahiers de l'éducation et de la formation se veut une contribution à ce débat déterminant pour l'avenir de l'Ecole marocaine.

Le Directeur Responsable

Dossier

**Adéquation des programmes
et curricula pour une école
de qualité**

PRESENTATION

Les cahiers de l'éducation et de la formation consacrent le dossier central de leur sixième numéro aux curricula et programmes, thématique qui se situe au cœur de la mission de l'école et constitue un des leviers à travers lesquels elle assure ses fonctions.

Les curricula et programmes reflètent les choix structurants de la société, sa culture et ses valeurs. Ils véhiculent les connaissances et apprentissages permettant de former le citoyen et de répondre aux besoins de la communauté en ressources humaines qualifiées.

L'évaluation et la révision régulière de ces curricula et programmes devraient accompagner l'action de l'école. Cet exercice a en effet pour objectif d'assurer leur mise à jour, en cohérence avec les mutations que connaissent les sociétés, ainsi qu'avec les innovations récentes dans les champs de l'éducation, des connaissances et des valeurs.

Partant de ce qui précède, le comité de rédaction propose une série de questionnements qui pourraient constituer des points d'entrée pour aborder cette thématique :

- Au terme de la décennie de réforme de l'éducation-formation, qui a démarré avec la mise en œuvre de la Charte Nationale de l'Education-Formation en 2000, quel est l'état des lieux des curricula et programmes à l'Ecole marocaine ?
- Quels sont les fondements intellectuels et culturels et les grandes options sur lesquels se base le processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des curricula, programmes et formations scolaires et universitaires, dans les différents cycles et niveaux du système d'éducation et de formation, du primaire au supérieur ?
- Pourquoi une révision régulière des curricula et programmes s'impose-t-elle avec acuité aujourd'hui, particulièrement à l'heure où la société marocaine connaît des changements qualitatifs aux niveaux politique, économique, social et culturel ?
- Quels méthodologie et mécanismes institutionnels mettre en œuvre pour une révision efficiente des curricula et programmes ?
- Quel est le lien entre curricula et programmes d'une part, et langues d'enseignement d'autre part ?
- Quels curricula et programmes pour répondre aux enjeux stratégiques et

grands chantiers engagés par le Maroc depuis le début du troisième millénaire, notamment :

- Former un citoyen attaché à son identité, dans toute la diversité des affluents qui l'irriguent, imprégné des valeurs de démocratie, de civisme et de droits de l'Homme, ouvert sur le monde, particulièrement dans les domaines de la science, du savoir et des valeurs ;
 - Promouvoir la régionalisation, la culture, la participation et l'initiative locale en faveur du développement ;
 - Favoriser l'aboutissement des projets stratégiques du pays, et répondre aux besoins du tissu économique en cadres qualifiés ;
 - Assurer un accès effectif à la société du savoir.
- Quel est le rôle de la recherche scientifique et pédagogique et des établissements qui la mènent dans le développement des curricula et programmes ?

Concevoir et réviser les curricula : une tâche avant tout politique

MARIE DURU BELLAT*
professeur des universités (sociologie)
sciences PO

Depuis les analyses du sociologue français Emile Durkheim, développées dans «L'évolution pédagogique en France» (1938), on sait que les programmes scolaires sont des faits sociaux propres à un contexte et à une époque, qui expriment autant sinon plus les valeurs et les compromis sociaux d'une société que l'état des connaissances scientifiques : En définissant des programmes scolaires, toute société explicite ce qu'elle estime digne d'être appris, et qui plus est, ce qu'il est nécessaire que les jeunes apprennent pour être des membres bien intégrés. C'est toute une vision du monde qui fonde cette définition, et elle résulte de multiples «choix», plus ou moins explicites et plus ou moins consensuels, mais toujours de nature politique.

On pourrait penser que les programmes scolaires découlent de la science : ils refléteraient l'état des connaissances accumulées dans les différents domaines du savoir. C'est sans doute en partie vrai, mais c'est aussi largement inexact. D'une part, parce que les connaissances scientifiques d'aujourd'hui sont infinies et que le temps scolaire est limité : il va donc falloir choisir ce qu'on estimera primordial. De multiples tensions vont alors se faire jour. Les représentants des milieux scientifiques vont défendre la valeur intrinsèque des savoirs les plus récents, pour leur valeur culturelle «gratuite», en y ajoutant parfois des arguments utilitaristes tels que la nécessité d'armer les élèves pour la compétition internationale dans une «société de la connaissance». Mais les responsables de la société civile, depuis le personnel politique jusqu'aux enseignants et aux parents, s'ils peuvent être sensibles à ces points de vue, sont aussi parfaitement conscients de ce que les exigences de la vie, des professions qu'exerceront les élèves notamment, sont souvent fort éloignées de ces connaissances scientifiques, en général pointues et abstraites. L'école ne forme pas que des futurs scientifiques, elle entend préparer

* MARIE DURU BELLAT est professeur des universités (sociologie) à sciences PO, responsable du programme doctoral de l'OSC. Elle a renouvelée la conceptualisation et la théorisation de la question des inégalités des chances dans l'enseignement. Dans ce cadre, elle a enrichie, et en un certain point dépassé, les théories de P. Bourdieu. Son dernier ouvrage est «les sociétés et leur école» publié en 2010 en collaboration avec F. Dubet. Elle a pris de son temps et de ses occupations pour consacrer une contribution à ce dossier de la revue.

les jeunes à la vie quotidienne, dans une gamme variée de métiers et de rôles sociaux; d'où cette notion de «compétences pour la vie» qui est mise en avant et évaluée dans les enquêtes internationales PISA : celles-ci ne testent pas les savoirs disciplinaires des élèves de 15 ans mais leur capacité à faire face à un certain nombre de problèmes concrets de la vie quotidienne. De fait, dans la plupart des pays, surtout au stade de la formation élémentaire (avant toute spécialisation), les curricula n'incluent pas seulement des savoirs, mais aussi des volets éducatifs et des savoir-faire de tous ordres, tels que, en France, l'éducation civique ou l'éducation routière.

D'autres milieux scientifiques (les historiens, les «littéraires»...) souligneront quant à eux que former les jeunes générations exige tout autant de les ancrer dans la culture accumulée au fil des siècles. C'est justement une spécificité de la culture scolaire, par rapport à ce que transmettent les médias, que de s'ancrer dans la durée, le passé de l'histoire et de la culture communes. Il faut donc trouver un équilibre entre la confrontation avec un patrimoine et la construction de clés pour comprendre les réalités présentes ; on ne forme pas pour un futur incertain en tournant le dos aux leçons du passé...

De leur côté, les pédagogues souligneront les dangers qu'il y aurait à ne promouvoir que des savoirs utiles. Si l'on veut éduquer et pas seulement instruire, il convient d'inculquer autant que faire se peut le plaisir intrinsèque de la découverte de nouveaux savoirs ou de nouveaux modes de raisonnement qui sont de nouveaux horizons. De plus, justifier tous les apprentissages par leur utilité expose à les voir déconsidérés lorsque les emplois ne sont pas au rendez-vous...

Si ces différents points de vue sont souvent tout à fait explicites dans débats qui président à la conception et à la révision des curricula, les décisions prises incorporent souvent des choix plus implicites, ne serait-ce que parce qu'ils semblent parfois évidents. Ainsi, les programmes scolaires n'incluent que ce qu'on juge du ressort de l'école ; dans certains pays, on prévoit explicitement de l'«économie domestique» (gérer un budget familial, faire des menus équilibrés, s'occuper d'un nourrisson...) alors que dans une majorité d'autres, on considère que les jeunes adultes, les femmes le plus souvent, l'apprendront sur le tas, par leurs mères notamment. Les responsables scolaires tiennent pour évident que les élèves apprennent de fait bien d'autres choses dans leur milieu familial, entre eux, dans les médias... Mais il serait parfois bon de s'assurer que ceci vaut pour tous les élèves et donc ne crée pas d'inégalités entre eux, car il existe un risque que certains d'entre eux, de par leurs conditions de vie, échappent à ces apprentissages dont l'école juge inutile de se charger.

Egalement implicite souvent, le fait que tout programme incorpore des valeurs, des façons de pensée et de se comporter : les styles pédagogiques et l'organisation des établissements encouragent-ils, par exemple, le travail en groupes, la confiance en soi, ou encore, encourage-t-on les élèves à s'impliquer dans des clubs ou à participer à la vie de l'école ? Derrière tout programme officiel, il y a toujours tout un «curriculum caché», qui traduit la fonction éducative de l'école, et qui gagnerait à être explicité.

Enfin, mêlant considérations explicites et implicites, il y a de fait de multiples choix quant aux destinataires légitimes des programmes, selon qu'ils concernent la formation commune à toute une tranche d'âge ou des filières plus pointues. On ne conçoit de toute évidence pas les programmes de la même manière selon qu'il s'agit de doter tous les jeunes d'un bagage commun, ou de former les futurs ingénieurs : le soutien familial que l'on peut attendre de la part des parents des jeunes concernés, par exemple, n'est sans doute pas identique. De plus, il est bien plus complexe de délimiter ce bagage commun, précisément parce qu'il faut qu'il soit commun : tandis que les curricula des formations supérieures pointues découleront bien directement des avancées scientifiques, la formation commune revêt des visées éducatives générales et les savoirs dispensés à ce stade doivent être avant tout une base pour de futurs apprentissages.

Dès lors que l'éducation entend préparer les jeunes à un monde qui change, il est complètement justifié de remettre périodiquement à plat tous ces choix. Mais ceci doit être fait de manière démocratique puisque l'école n'appartient à aucune corporation spécifique mais à la société qui lui délègue la tâche de former les jeunes générations. Cela dit, dans tous les pays, les choix curriculaires vont de fait résulter de compromis, notamment entre les représentants des milieux scientifiques, qui vont chercher à promouvoir leurs disciplines, et les enseignants qui peuvent résister à des mises à jour constantes. Les gouvernants (et certains parents) peuvent également être sensibles aux messages qu'envoient les comparaisons internationales des performances des élèves diffusées par des enquêtes telles que PISA. Dans tous les cas et une fois de plus, il faudra nécessairement faire des choix, établir des priorités. En la matière, la recherche en éducation, si elle peut éclairer le «comment faire» pour rendre l'école plus efficace dans la transmission des programmes, n'est pas de prérogative particulière. C'est aux responsables politiques de faire les choix de l'éducation qui convient au pays.

Les programmes, des lacunes multiples et des contenus non actualisés*

Les Cahiers de l'éducation-formation rééditent un extrait de l'étude diagnostique élaborée par la Commission Spéciale Education-Formation (volet curricula et programmes), compte tenu du fait que l'état des lieux dressé par cette étude ainsi que les dysfonctionnements dont elle fait état sont toujours d'actualité.

L'approche qui préside à l'élaboration des contenus des formations dispensées privilégie l'uniformité. L'école en milieu rural propose ainsi des contenus qui ne sont qu'une réplique de l'enseignement dispensé aux citadins. L'acquisition des savoirs et des éléments de la connaissance procède d'une culture livresque et ne repose que faiblement sur l'expérimentation et la découverte. La rigidité des procédures allonge les délais de réponse dès qu'il s'agit d'actualiser les programmes ou d'introduire de nouvelles composantes dans les contenus. De ce fait, des champs entiers de la connaissance moderne, pourtant essentiels à l'intégration de l'esprit du temps, ne trouvent qu'une place marginale dans l'offre de l'Ecole marocaine.

Dès qu'il s'agit d'évaluer un système d'éducation-formation et encore plus d'expliquer son rendement, les programmes d'enseignement sont systématiquement mis en avant. D'une part, ils constituent une composante essentielle des conditions d'exercice des enseignants et influent directement sur les acquisitions des apprenants, et par la même sur leur parcours scolaire, et d'une part ils conditionnent fortement les chances d'insertion et d'intégration du bénéficiaire dans la vie active. Toutefois, si les programmes et les contenus sont certes déterminants à plusieurs niveaux, leur appréciation reste difficile à cerner.

L'élaboration des programmes subit le contrecoup de la centralisation et du manque de cohérence dans la planification qui caractérisent certaines composantes du système. De ce fait, elle ne procède que faiblement d'une vision globale.

- La logique du cloisonnement et de la spécialisation prévaut dans l'élaboration des programmes qui est confiée à des commissions spécialisées organisées

* Royaume du Maroc, Commission spéciale Education-Formation, «*regards sur le système éducation-formation au Maroc, réalisations-problématiques-dysfonctionnement*», août 2000, pp. 69 à 73.

par discipline et par cycle. La construction de l'édifice «programmes» n'est pas le fruit d'un effort de réflexion concerté et global, mais plutôt d'initiatives parcellaires sans instance de coordination réelle en mesure d'assurer la cohésion d'ensemble. Il en résulte des contenus étanches, d'un niveau à l'autre, et au sein d'une même discipline, et des programmes dont l'architecture à travers les paliers n'est pas toujours cohérente.

- L'expérimentation et l'évaluation des programmes avant leur application à l'échelle nationale fait le plus souvent défaut, aboutissant de ce fait à des programmes au contenu en décalage par rapport à la réalité de l'environnement, et qui ne s'inscrivent que de façon limitée dans un processus d'amélioration.
- Guidée par le souci d'uniformité, l'élaboration des programmes n'intègre pas les spécialités des bénéficiaires qu'elles soient sociales ou régionales, s'éloignant par la même de leurs centres d'intérêt réels. En imposant à tous les élèves, quel que soit leur milieu d'appartenance, des contenus uniformes, l'enseignement ne capitalise pas sur les richesses régionales et néglige ainsi un important vecteur à la fois d'apprentissage et d'intégration dans l'environnement.
- La rigidité des procédures et l'absence d'une structure efficiente chargée de l'évaluation contenue des curricula, handicape la capacité du système à réagir aux développements de plus en plus rapides du savoir, aux mutations de l'environnement et aux exigences du marché du travail. C'est ainsi que la création de nouvelles filières universitaires ainsi que la modification des programmes sont soumises à une procédure aussi lourde et complexe que la production d'un décret. Il en résulte des contenus d'enseignement qui ne sont pas actualisés parce qu'ils n'intègrent pas suffisamment, et à un rythme rapide, les évolutions les plus récentes dans les différents champs disciplinaires. Ils souffrent de ce fait de lacunes importantes dont la plus frappante est la quasi absence de l'informatique non seulement dans les premiers paliers mais également au niveau du supérieur, à l'exception des grandes écoles et instituts. Les contenus transmis se retrouvent ainsi en décalage, à la fois avec le quotidien du bénéficiaire, et avec la réalité qu'il aura à confronter à son entrée dans la vie active. En outre, l'actualisation des programmes lorsqu'elle est réalisée ne s'accompagne pas d'une formation adéquate et d'une remise à niveau des enseignants, qui de ce fait ne maîtrisent pas suffisamment les nouveaux concepts introduits.
- La primauté du savoir livresque au détriment du savoir-faire, est une autre caractéristique des contenus d'enseignement que l'on retrouve à tous les niveaux du système. Elle se traduit au niveau du fondamental par la faible

part que prennent d'une part les activités manuelles et l'expérimentation dans l'apprentissage et d'autre part l'enseignement de matières qui revêtent un caractère artistique ou pratique.

Les activités parascolaires qui – en principe – auraient pu pallier les lacunes dont souffrent les programmes et contribuer de manière efficace à la socialisation et à l'épanouissement des élèves ne sont que très faiblement représentées dans les activités scolaires de l'enseignement général. En effet, l'organisation de ces activités est handicapée, par des ressources financières réduites et surtout par une faible implication des acteurs stratégiques : enseignants, direction des établissements et parents.

Les manuels scolaires, composante essentielle des programmes, souffrent aussi d'un certain nombre de lacunes dont les principales renvoient à :

- Une pléthore de manuels qui contribue à complexifier le processus d'apprentissage pour le bénéficiaire et rend difficile l'amélioration des contenus.
- Une faible transposition didactique, les contenus des manuels scolaires correspondant dans certains cas à un simple «raccourci» des contenus universitaires sans effort de transposition ou de modélisation pour rapprocher le contenu de l'élève.
- Des contenus traités de façon fermée et statique, peu ouverts sur les disciplines connexes, et encore moins sur l'environnement social et culturel immédiat de l'école.
- Une logique commerciale qui préside à la production des manuels scolaires et qui parfois entraîne des perturbations d'approvisionnement préjudiciables au bon déroulement de la scolarité.

Enfin, la charge des programmes est certainement l'attribut qui accentue le plus l'opacité de la problématique des programmes d'enseignement. C'est aussi celui qui revient le plus dans le discours des bénéficiaires et des encadrants à propos des programmes, et qui est pointé du doigt dès qu'il s'agit d'expliquer la dégradation du niveau de l'enseignement ou les faibles performances de l'école. Il s'agit toutefois d'un concept particulièrement difficile à cerner, son appréciation dépendant de la position que l'on occupe par rapport à l'acte d'apprentissage. Ainsi, le concept de «charge des programmes» recouvrirait davantage l'encombrement des contenus d'un problème de volume et de charge horaire. En effet, le souci d'exhaustivité, dicté en partie par les impératifs de l'actualisation, débouche – semble-t-il – sur une surcharge en termes de sujets et de thématiques couverts par les programmes à un niveau donné, et parfois pour une même discipline.

La réalisation des objectifs pédagogiques liés aux programmes se trouve par ailleurs handicapée par la domination de méthodes d'enseignement basées sur la répétition, l'imitation et la mémorisation, et très peu sur la résolution des problèmes et la découverte individuelle des éléments de la connaissance. Une situation d'autant plus difficile à dépasser qu'elle semble ancrée dans la vision que les enseignants ont du processus d'enseignement - qu'ils conçoivent comme une simple transmission de connaissances - et de l'apprentissage - qu'ils ramènent à la mémorisation de notions factuelles. Une vision où l'élève se catonne dans un rôle de bénéficiaire passif et de ce fait ne participe pas activement dans le processus d'apprentissage.

Le choix d'une mise en œuvre plus flexible des programmes qui aurait pu constituer un palliatif à la rigidité qui caractérise à la fois les contenus et les méthodes d'enseignement n'est que marginalement envisagée par le système. En effet, l'enseignement ne dispose que d'une faible marge de manœuvre dans l'application des programmes. La réalisation des objectifs se limite dès lors à compléter le programme dans les délais impartis.

Faut-il un programme pour le préscolaire ?

MOHAMMED FAIQ
ATFALE

Résumé

Les données scientifiques qui s'accumulent témoignent toutes de l'importance cruciale de l'éducation préscolaire, quand elle réunit toutes les conditions de la qualité. L'objectif de cet article est de s'interroger sur la pertinence d'un programme préscolaire structuré prescrit à l'image du cycle fondamental, et de souligner ses implications d'ordre méthodologiques et pratiques. En contrepartie, un véritable curriculum pour le préscolaire avec toutes ses composantes est proposé. Fruit de plus de 20 ans de recherche action dans les institutions urbaines, semi urbaines et rurales, et ancré dans la réalité sociale et culturelle de notre pays, ce curriculum est fondé sur une approche novatrice qui s'appuie sur les dernières données scientifiques relatives au curricula et à la petite enfance.

La question de savoir s'il faut un programme structuré pour le préscolaire peut sembler une question simple, presque technique, voire superflue et la réponse affirmative que l'on peut y apporter peut elle aussi paraître comme allant de soi.

Il va sans dire que dans un préscolaire caractérisé, comme le notre, par la multiplicité des tutelles, des structures et des pratiques, par une majorité des éducateurs sans formation initiale spécialisée et par la nouveauté du concept du préscolaire dans notre société, l'outillage conceptuel, pédagogique et opérationnel s'avère nécessaire afin d'atténuer, autant que cela se peut, le désarroi des éducateurs en service. D'ailleurs ne suffirait-il pas pour régler la question d'adopter soit un processus 'top bottom' ou 'bottom up' pour élaborer rapidement un programme national⁽³⁾, comme c'est le cas pour les cycles primaire et secondaire ?

Pour autant, agir de la sorte reviendrait à ignorer 2 éléments essentiels :

- La spécificité du cycle préscolaire dans le système d'éducation et de formation,

3- Xaviers Roegiers fait la différence entre 2 logiques d'écriture de programmes : a : une logique d'expertise (groupe restreint d'experts) ; b : une logique de projet et de participation (association de profils complémentaires) ; cité dans Miled, M. (2005)

compte tenu de l'importance cruciale des 6 premières années de la vie dans la qualité du développement cérébral, physique, intellectuel, affectif de l'adulte en devenir⁽⁴⁾. De l'avis des spécialistes et des organisations internationales spécialisées, la configuration des caractéristiques essentielles de la personnalité à l'âge adulte s'effectue en grande partie durant cette période. Quand à son importance pour la réussite scolaire ultérieure et pour la fluidité du système d'éducation et de formation, elle n'est plus à démontrer.

- Le choix d'un programme structuré, notamment pour le préscolaire, n'est pas un acte technique anodin. C'est une décision d'ordre stratégique, paradigmatique. Tout programme véhicule dans son sillage un positionnement en termes de vision du monde (finalités, valeurs...), de conception de ce qu'est le développement et l'apprentissage et comment les favoriser.

I. AVANTAGES ET INCONVENIENTS D'UN PROGRAMME STRUCTURE POUR LE PRESCOLAIRE

Il faut reconnaître que l'option d'un programme structuré commun pour le préscolaire impose moins de préparations à l'éducateur grâce aux contenus, aux thèmes et aux leçons imposés et grâce aux supports nécessaires habituellement fournis à travers le ou les manuels correspondants. Elle facilite également la formation (centrée sur les programmes) des éducateurs et par la force des choses, la transformation progressive de l'encadrement pédagogique effectué par les cadres du ministère en simple contrôle de conformité.

D'un autre côté, l'expérience a montré que tous ces avantages s'accompagnent à la longue par un certain nombre de revers. Outre le fait que le programme structuré commun subordonne les apprenants aux contenus et les processus aux procédures, il aboutit inexorablement à un appauvrissement des enseignements, à une standardisation des pratiques pédagogiques, à un étranglement progressif de l'esprit d'initiative de l'enseignant qui se retrouve dépourvu de toute autonomie pédagogique. Elle estompe même l'effet de l'encadrement pédagogique sur la qualité des pratiques pédagogiques et le vécu des apprenants. Opter pour un programme structuré commun pour ce cycle revient en définitive à «scolariser» le préscolaire.

En plus, l'adoption d'un programme structuré traditionnel pour le préscolaire équivaldrait à un véritable changement paradigmatique qui réduirait à néant tous

4- El Andaloussi, K., Faiq, M. (2008)

les efforts consentis jusque-là par le MEN pour instaurer progressivement une vision pédagogique centrée sur l'enfant, sur ses besoins et sur son activité. Une vision basée sur le jeu, sur l'encrage dans l'environnement linguistique, physique et social propre à l'enfant et son exploitation pédagogique, la multiplicité des supports, la fabrication d'outils pédagogiques peu coûteux et la mise en place des centres de ressources pour le préscolaire. Une telle décision rendrait également caduque les centaines de sessions de formations intensives et de formations dans les centres de ressources au profit des éducateurs et de formations de formateurs au profit des cadres des ministères en vue de diffuser cette vision (en partenariat, entre autre, avec ATFALE dans des projets avec la Fondation BVL, l'Unicef, l'Apef, l'ADS, des académies ...).

Comme on a pu le constater, si l'adoption d'un programme préscolaire structuré qui détaille avec précision la programmation des activités à mettre en œuvre semble fournir un raccourci attrayant, ses inconvénients excèdent ses avantages. Une telle option engage irrémédiablement le cycle préscolaire dans la voie de l'uniformisation des contenus et de la routinisation des pratiques avec toutes ses répercussions prévisibles. Elle met un terme à toute possibilité de partir de l'enfant, de contextualiser les contenus et les pratiques éducatives, d'impliquer l'enfant dans des activités ayant un sens pour lui, d'exploiter pédagogiquement son environnement linguistique, physique, social et culturel, de développer l'autonomie pédagogique de l'éducateur et son initiative et de diversifier les supports et les outils pédagogiques.

II. UN MODELE DE CURRICULUM POUR LE PRESCOLAIRE AU MAROC

En matière d'éducation préscolaire, le terme 'curriculum' peut prendre plusieurs significations. Pour les uns, le curriculum doit détailler avec précision ce qui doit être enseigné, comment l'enseigner et quand. D'autres argumentent que le curriculum doit offrir des buts à atteindre et la guidance nécessaire pour développer des activités et des interactions. Le rôle et le statut dévolus au jeu dans ces modèles diffèrent également. Cependant, la définition d'un curriculum ne peut se réduire à son niveau de détail. Un curriculum est plus qu'un ensemble d'activités, de préférence ludiques et attrayantes. C'est un concept complexe constitué de plusieurs composantes comme les finalités, les buts, les contenus, la vision pédagogique et ses pratiques. Il est influencé par de nombreux facteurs dont les connaissances scientifiques actuelles, les valeurs de la société et les attentes de la communauté, la langue et la culture, le profil des éducateurs et les caractéristiques communes et individuelles des enfants.

A ce propos, la problématique des théories de développement concurrentes et les modèles de curriculum qui en découlent polarise l'intérêt des spécialistes et des pédagogues depuis plus d'un demi-siècle. Trois courants de pensées peuvent être distingués⁽⁵⁾ :

MODELE	CARACTERISTIQUES
Curriculum didactique	S'inscrit dans les théories comportementales et d'apprentissage social. L'apprentissage est conçu comme un apport de l'environnement. L'enseignant, en situation d'enseignement directe, présente l'information à toute la classe d'enfants et utilise des leçons structurées avec moult exercices de mémorisation et d'acquisition.
Curriculum de socialisation	S'inscrit dans les théories de la maturation qui aboutissent aux classes ouvertes. Les enfants doivent gérer leur propre apprentissage au rythme de leur développement. Les enseignants fournissent les matériaux, les stimulations et les supports pour nourrir les choix des apprenants.
Curriculum Constructiviste	Se situe entre les deux approches précédentes, et s'inscrit dans les théories constructivistes de Piaget et de Vygotsky. Les adeptes de ces modèles conçoivent l'apprentissage comme un échange actif entre l'enfant et son environnement. Les enseignants sont des décideurs, des stratèges et doivent élaborer des activités et des interactions pour intéresser les apprenants et satisfaire leurs besoins individuels et répondre aux attentes de la communauté.

Le présent curriculum est le fruit de plus de deux décennies de recherches actions menées sur le terrain par l'équipe ATFALE⁽⁶⁾ dans le cadre de partenariats avec le ministère de l'éducation nationale et d'autres organisations nationales (ADS, CSE, FMPS) et internationales (la Fondation BVL, l'Unicef, l'Apef, l'USAID, l'ISESCO ...) au Maroc et à l'étranger (Algérie, Gabon, Tchad). Il a été progressivement développé,

5- Adapté de Fred, E. ; Ackerman, D. J. (2007)

6- L'équipe ATFALE (Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance) est composée d'enseignants chercheurs et de spécialistes en matière de petite enfance et d'éducation préscolaire.

amendé, augmenté, outillé et expérimenté sur le terrain selon une logique (ascendante (bottom up)) de projets et de partenariats en associant le long des années des profils complémentaires (des responsables au niveau central, des directeurs d'académies, des délégués, des inspecteurs et des conseillers, des directeurs d'écoles et d'institutions préscolaires, des responsables pédagogiques, des spécialistes et des éducateurs).

II. 1. Conception

La cohérence des différentes composantes du curriculum et leur harmonisation constituent une des conditions sine qua non à leur efficacité. Dans notre cas, le curriculum se doit de s'inscrire dans **les finalités** définies dans **La Charte Nationale d'Education et de Formation**. A ce propos, la première partie de la charte est probablement la partie la moins connue ou la plus ignorée, alors qu'elle représente l'invariant, le socle paradigmatique du consensus sur la question de l'éducation et de la formation. Cette partie ne se limite pas à mettre en exergue les fondamentaux institutionnels de la nation, elle articule également un positionnement par rapport à :

- la démocratie ;
- la science et à la connaissance ;
- l'autre et à l'altérité.

Or, la posture vis-à-vis des fondamentaux de la nation, vis-à-vis de la démocratie et des rapports entre les citoyens, et vis-à-vis de la science et de l'autre reflètent une vision du monde, un univers idéologique, politique, épistémologique, paradigmatique, social et humain dans lequel doit s'inscrire tout espace d'éducation et de formation (consulter page suivante). Cette posture ne relève pas du théorique, elle engendre des prolongements au niveau du vécu éducatif au quotidien. Elle détermine - au-delà du niveau et de la discipline ou de la spécialité - les valeurs à promouvoir, le type de discours à véhiculer, les comportements à modéliser et à encourager au sein des institutions et instances éducatives et le profil du citoyen recherché capable de faire face aux défis de la mondialisation.

Une mise en cohérence des **objectifs généraux officiels de l'éducation préscolaire** a été effectuée lors des journées d'études sur le préscolaire organisées en partenariat avec le MEN et la COSEF en 2003, et ce en ajoutant notamment les points 5,6 et 7 afin de s'inscrire plus harmonieusement dans

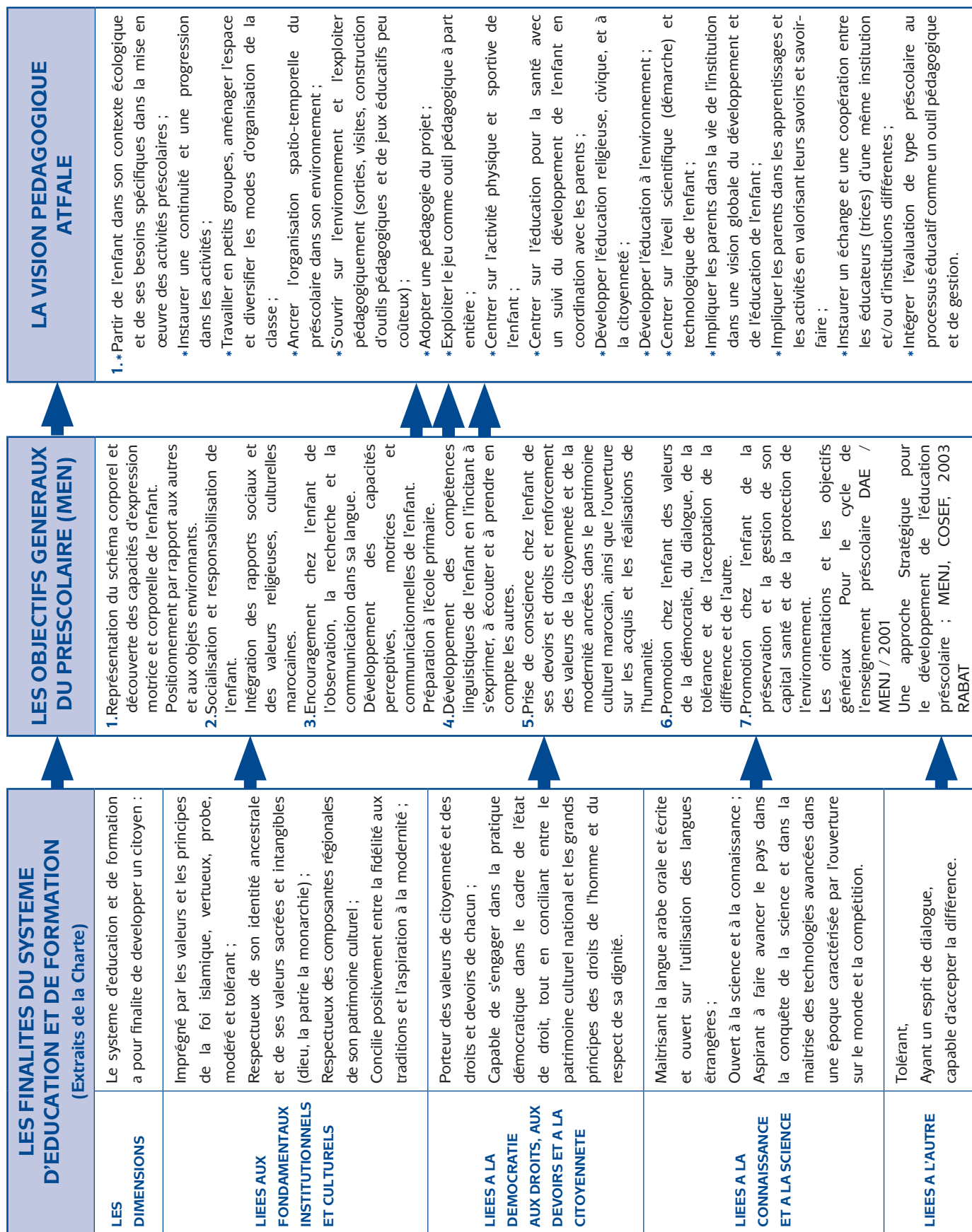
toutes les dimensions de la charte (démocratie, droits-devoirs, rapport à la science, ouverture et tolérance) (*consulter page suivante*).

La vision pédagogique ATFALE se fonde sur une approche constructiviste dans laquelle l'enfant joue un rôle actif dans son apprentissage et que l'on peut décliner dans les principes suivants : partir de l'enfant de ses besoins spécifiques, mettre en œuvre une pédagogie du projet, utiliser le jeu comme outil pédagogique à part entière, diversifier des modes d'animation et d'organisation de l'espace, s'ouvrir sur l'environnement proche de l'enfant et l'exploiter pédagogiquement, diversifier les supports et les ressources, construire des outils pédagogiques peu coûteux, centrer sur l'activité physique, impliquer les parents dans la vie de l'institution, partir de la langue maternelle de l'enfant pour l'introduire à l'arabe classique et aux langues étrangères (*consulter page suivante*).

Cette cohérence entre les finalités, les objectifs généraux de l'éducation préscolaire et la vision pédagogique constitue une des qualités essentielles de tout curriculum.

II.2. Organisation

Les contenus et les activités préscolaires ont été organisés en 6 grands domaines d'activités dont chacun se décline en champs disciplinaires. Cette typologie permet, dans le cadre d'une pédagogie du projet, de développer une vision plus intégrée des apprentissages et d'intérioriser une conception plus étoffée du développement langagier et communicationnel de l'enfant qui ne se limite pas à « parler, lire et écrire », mais englobe tous les modes d'expression et de communication (dessiner, peindre, jouer des rôles, mimer, danser..).



ARTICULATION DES DOMAINES D'ACTIVITES ET DES CHAMPS DISCIPLINAIRES

DOMAINES D'ACTIVITES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Les Competences Transversales	Autonomie Physique Adaptation Scolaire et Sociale Les Methodes de Travail Structuration de l'Espace et du Temps
Le Domaine des Activites Physiques et Sportives	Les Actions de Base Les Actions Complexes
Le Domaine des Activites d'Expression et de Communication	Langage Oral Lecture et Production d'Écrits Production Graphique et Écriture Activites Créatives et Artistiques Activites Musicales
Le Domaine des Activites Mathematiques Scientifiques et Technologiques	Construction de l'Espace Les Operations Logiques et Chronologie Approche du Nombre La Mesure Résolution de Problème Activites Scientifiques et Technologiques
Le Domaine des Activites Religieuses Civiques et Citoyennes	Activites d'Éducation Religieuse Activites d'Éducation au Civisme et à la Citoyennete
Le Domaine des Activites d'Éducation à la Sante et au Respect de l'Environnement	

II.3. Outillage

Une valise pédagogique intitulée «collection ATFALE pour le préscolaire», visant aussi bien les formateurs que les éducateurs et les enfants, a été développée à la lumière des besoins qui, au fur et à mesure, émergent du terrain. Elle est constituée, dans sa version actuelle, de guides pédagogiques, de jeux pour enfants, de supports pédagogiques, de livres pour enfants et de fiches d'activités :

**COMPOSANTES ET ELEMENTS DE LA VALISE PEDAGOGIQUE ATFALE
(DISPONIBLES EN ARABE ET EN FRANÇAIS)⁽⁷⁾**

COMPOSANTES	ELEMENTS DE LA VALISE PEDAGOGIQUE	OBSERVATIONS
GUIDES PEDAGOGIQUES	1. Les fondements du préscolaire 2. L'aménagement de l'espace et du temps au préscolaire 3. Expression orale au préscolaire 4. Graphisme et écriture au préscolaire 5. Lire et écrire au préscolaire 6. Les activités mathématiques au préscolaire 7. Les droits de l'enfant au préscolaire 8. L'éducation physique et sportive au préscolaire 9. Les activités scientifiques et technologique au préscolaire 10. L'éducation à la santé au préscolaire 11. Education au civisme et à la citoyenneté 12. L'éducation nutritionnelle 13. Activités créatives 14. Jeux et outils pédagogiques 15. La participation des parents 16. Suivi et évaluation au préscolaire	Les éléments de cette valise s'adressent aux formateurs aux éducateurs et aux enfants. A part le guide n°1 qui décline les fondements scientifiques (théoriques, psychologiques, méthodologiques, pédagogiques), organisationnels et réglementaires de l'approche préscolaire préconisée, chaque guide est composé de 2 parties : - Une partie théorique élaborée à partir des dernières données scientifiques sur le sujet et adaptée au niveau académique des éducateurs. - Une partie pratique, avec des activités préscolaires élaborées à partir du travail sur le terrain avec les éducateurs du préscolaire.

7- Les éléments de cette valise pédagogique ne sont pas en vente. Ils sont distribués gratuitement lors des formations organisées au gré des partenariats et des projets.

JEUX	1. Jeu de dominos des animaux 2. Jeu de dominos des schèmes 3. Jeu de dominos schèmes et chiffres 4. Jeu de cartes des 7 menus	les jeux fournis constituent des exemples d'utilisation du jeu dans le champ préscolaire avec des visées éducatives. Par ailleurs, les éducateurs sont invités à imaginer et fabriquer d'autres jeux en vue d'outiller leurs activités éducatives (un guide, le n°14, est dédié à ce sujet). Les éducateurs sont encouragés à ne pas se contenter des éléments de la valise et à diversifier leurs outils et leurs supports pédagogiques, à exploiter les éléments disponibles dans l'environnement proche (récupération, sorties...)
SUPPORTS PEDAGOGIQUES	1. Comptines et chansons au préscolaire (cd en arabe et en français) 2. L'imagier du préscolaire (arabe, français, tiffinagh) 3. posters des monstres du civisme 4. Fichier de l'enfant au préscolaire, niveau 1 5. Fichier de l'enfant au préscolaire, niveau 2	
LIVRES POUR ENFANTS	1. La vache Mabrouka 2. La maitresse Jamila 3. Le jardin de Moui Lalla	

Des projets d'activités pour les niveaux 1 et 2 sont en cours de préparation en arabe et en français, afin de doter les éducateurs d'exemples opérationnels de mise en œuvre d'une pédagogie de projet, qui permet de couvrir les champs d'apprentissages d'une manière intégrée.

II.4. Programmation des progressions de compétences

Il est certain qu'un programme structuré commun prescrit pour le préscolaire interdit toute possibilité de partir de l'enfant et de ses besoins, de l'impliquer dans la planification et la mise en œuvre des activités pédagogiques, de s'ouvrir sur son environnement propre et de diversifier les ressources. Aussi, **un référentiel de compétences** (en arabe et en français) sous forme de **progressions d'apprentissages** pour chaque champ de compétences (transversales et disciplinaires) a été développé.

ARTICULATION DES DOMAINES ET DES CHAMPS DE COMPETENCES

DOMAINES DE COMPETENCES	CHAMPS DE COMPETENCES DISCIPLINAIRES
Les Competences Transversales	Autonomie Physique Adaptation Scolaire et Sociale Les Methodes de Travail Structuration de L'espace et du Temps
Langage Lecture et Ecriture	Langage Oral Lecture Graphisme et Ecriture
Mathematiques	Construction de L'espace Les Operations Logiques et Chronologie Approche du Nombre La Mesure
Education Physique et Sportive	Les Actions Motrices de Base Exploration et Orientation Actions D'opposition et de Cooperation Expression Corporelle
Education à la Sante	Connaissance du Corps Humain Education Nutritionnelle Habitudes D'hygiene Corporelle Prevention des Accidents et Securite Environnement Sanitaire Respect de L'environnement
Eveil Scientifique et Technologique	Initiation à la Demarche Scientifique Monde Vivant Monde Inerte Eveil Technologique
Education Religieuse, Civique et Citoyenne	Activites D'education Religieuse Activites Civique et à La Citoyennete

Activites Créatives	Relation avec les Matieres et les Outils Développement de la Créativité
Activites Musicales	Pratique du Chant Production de Sons et Musiques

Ainsi l'éducateur, muni de la liste des compétences, classées par ordre d'acquisition (progressions), relatives à chaque domaine avec les champs disciplinaires qui s'y rapportent, sera en position de développer et de programmer à loisir des activités, des projets et des interactions les plus adaptés en partant de l'environnement physique, linguistique et social de l'enfant selon le crédo : **des compétences visées unifiées pour tous, mais des activités et des pratiques pédago-éducatives contextualisées.**

En vue de faciliter l'utilisation de cet outil comme moyen de programmation d'activités et d'interactions contextualisées, des progressions dans les apprentissages ont été organisées pour chaque champ disciplinaire sur une base bimensuelle (5 périodes de 2 mois) et ce, pour chaque niveau (1 et 2).

MODELE DE L'ARTICULATION ANNUELLE DES PROGRESSIONS D'APPRENTISSAGES PAR

NIVEAU 1 LANGAGE ORAL EN ARABE				
PERIODE 1 Septembre/ Octobre	PERIODE 2 Novembre/ Décembre	PERIODE 3 Janvier/ Février	PERIODE 4 Mars/ Avril	PERIODE 5 Mai/ Juin
La Compréhension	La Compréhension	La Compréhension	La Compréhension	La Compréhension
- Comprend une Consigne Simple :	—	—	—	—
—	—	—	—	—
L'évocation	L'évocation	—	—	—
—	—	—	L'évocation	L'évocation

Pour les compétences transversales et les champs disciplinaires qui ne nécessitent pas un ordre d'acquisition déterminé, une simple progression par niveau à été retenue.

MODELE DE LA CLASSIFICATION PAR NIVEAU

NIVEAU 1 et NIVEAU 2 COMPÉTENCES TRANSVERSALES		
	NIVEAU 1	NIVEAU 2
AUTONOMIE PHYSIQUE		
S'alimenter tout seul - Ouvrir son gouter, installer son repas, manger	○	●
Maîtriser ses sphincters - L'enfant est propre pendant la journée	●	

● : Abordé ○ : Abordé systématiquement

II.5. la formation des éducateurs

En vue de parachever le curriculum dans toutes ses composantes, deux modules de formation des éducateurs (une formation initiale et une formation sur le tas réservée aux éducateurs en exercice) ont été développés et expérimentés. Des centaines d'éducateurs ont pu bénéficier de sessions de formation sur le tas (cycles de 3 sessions entrecoupées de retour sur le terrain) dans le cadre de partenariats avec le MEN et/ou les académies avec le soutien des organisations internationales précédemment citées.

FICHES SIGNALÉTIQUES DES FORMATIONS DES EDUCATEURS

	LA FORMATION INITIALE	LA SENSIBILISATION- FORMATION SUR LE TAS
DUREE	formation intensive 540 heures formation pratique 390 heures (1 année)	90 heures
MODULES	1) L'enfant et les fondements du préscolaire 2) La communication et le vivre ensemble 3) La motricité, les activités mathématiques, scientifiques et technologiques 4) La gestion de l'institution et les outils de l'éducateur 5) Le projet professionnel et la communication	1) L'enfant et les fondements du préscolaire 2) Les activités du préscolaire 3) Les activités leur organisation et l'évaluation au préscolaire

PUBLIC CIBLE	Etudiants niveau baccalauréat	Educateurs en exercice sans formation
LIEU	Facultés, Centres de formation	Centre de ressources, centres de formation

La formation initiale a fait l'objet d'un partenariat entre ATFALE, la FMPS, le MEN et la FSE. Trois promotions d'éducateurs ont pu être formées et travaillent depuis dans les institutions préscolaires relevant de la FMPS.

III. EN GUISE DE CONCLUSION

En mettant à disposition ce curriculum pour le préscolaire, l'objectif visé -outre le fait d'éviter le piège méthodologique du programme structuré prescrit- est de contribuer aux efforts visant à favoriser et à conforter :

➤ Une homogénéisation progressive du secteur :

- Verticale entre les finalités, les objectifs généraux et la vision pédagogique.
- Horizontale entre les différents types d'institutions préscolaires marocaines (les groupes scolaires, les jardins d'enfants, les kouttab préscolaires) en termes de vision, de visées et de pratiques.

➤ Une modernisation grâce à :

- Une vision élargie du langage et de la communication pour inclure tous les modes d'expression : dessin, peinture, théâtre, mime, expression corporelle, danse, chant ...
- Une vision élargie de l'éducation religieuse en interaction avec le civisme et la citoyenneté, dans la mesure où les valeurs de l'islam ne contredisent ni le civisme ni la citoyenneté.
- La promotion d'une pédagogie active, participative, impliquante, décroisée, ouverte sur son environnement.
- La promotion d'un bilinguisme précoce et équilibré pour des considérations psycho cognitives et également sociales, car l'égalité des chances se travaille dès le préscolaire⁽⁸⁾.

8- Faiq. M. (2010) : Langage et Langues au Préscolaire : document à l'intention de CSE (en cours de publication)

- Un renforcement des matières d'éveil à travers :
 - l'initiation précoce à la démarche scientifique, le renforcement de l'éveil scientifique et technologique.
 - la réhabilitation d'une éducation physique et sportive spécifique au préscolaire.
- Une inscription dans les problématiques de la société marocaine centrée autour de :
 - l'éducation précoce à la santé et au respect de l'environnement dans le cadre d'une approche motivante et ludique.
- Une inscription dans le projet de société "enracinée, ouverte et tolérante, initié par la plus haute autorité de l'état grâce à une vision pédagogique basée sur la promotion précoce :
 - des valeurs de tolérance, de dialogue, d'ouverture et de la conscience des droits et des devoirs à travers l'instauration de pratiques démocratiques au sein de la classe, l'implication des enfants dans les prises de décisions et dans la gestion de la vie et des interactions de la classe.

LISTE DES ORGANISMES :

ADS : Agence de Développement Social

Apef : Appui à l'Enseignement Fondamental (Coopération Française)

ATFALE : Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance

COSEF : Commission Spéciale Education Formation

CSE : Conseil Supérieur de l'Enseignement

FMPS : Fondation Marocaine de Promotion de l'Enseignement Préscolaire

FONDATION BVL : Fondation Bernard Van Leer

ISESCO : Islamic Educational Scientific And Cultural Organization

MEN : Ministère de l'Education Nationale

Unicef : Fond des Nations Unies pour l'Enfance

USAID : United States Agency of International Development

BIBLIOGRAPHIE

- BRASLAVSKY, C. : le curriculum ; BIE/UNESCO, 2003.
- FRED, E. ; ACKERMAN, D. J. (2007) : Preschool Curriculum Decision-Making : Dimensions to Consider ; Prechool Policy Breif, National Institute for Early Education Research ; Issue 12 March 2007.
- MILED, M. : Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences ; www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv070110.pdf (consulté le 23/02/2012).
- EL ANDALOUSSI, K. ; FAIQ, M. (2008): Etude sur la Situation du Préscolaire : importance, diagnostic et vision pédagogique, document à l'intention du CSE.
- FAIQ, M. ; CHEDATI, B. (2003) : Une approche Stratégique pour le Développement de l'Education Préscolaire. MENJ – COSEF ; Rabat.
- FAIQ, M. (2010) : Langage et Langues au préscolaire ; document à l'intention du CSE (en cours de publication).
- La collection ATFALE pour le Préscolaire.
- BOUZOUBAA, Kh ; EL ANDALOUSSI, B (2007) : L'expression orale au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- BOUZOUBAA, Kh. ; BENTOUIMOU, N. (2007) : Graphisme et écriture au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- BOUZOUBAA, Kh. (2007) : Lire et écrire au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : L'éducation au civisme et à la citoyenneté ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. ; BENNANI, N. (2007) : Les posters des monstres du civisme ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : L'éducation nutritionnelle au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : Jeu des 7 menus ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : L'éducation à la santé au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : La participation des parents au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : Les droits de l'enfant au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. ; IRCAM (2007) : L'imagier du préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : fichier d'activités de l'enfant niveau 1 ; Illustrographe sarl, Rabat.

- EL ANDALOUSSI, B. (2007) : fichier d'activités de l'enfant niveau 2 ; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, B. (2007) : Jeux et outils pédagogiques au préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, B. (2007) : La vache Mabrouka; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, B. (2007) : Le jardin de Moui Lalla; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, B. (2007) : La maitresse Jamila; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, B. ; BENTOUIMOU, N. ; EL MOUTCHOU, F. (2007) : Comptines et chansons; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, K.; BOUZOUBAA, Kh.; FAIQ, M.; EL ANDALOUSSI, B. ERGHOUNI, EI H. (2007) : Les fondements du préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, K. (2007) : Aménagement de l'espace et du temps au préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, K.; FAIQ, M.; EL ANDALOUSSI, B. ; ERGHOUNI, EI H. BENJELLOUN, L. (2011) : Référentiel de compétences pour le préscolaire ; Niveaux 1 et 2 ; Illustrographe sarl, Rabat.
 - EL ANDALOUSSI, K. ; FAIQ, M.; EL ANDALOUSSI, B. ; ERGHOUNI, EI H. BENJELLOUN, L. : Programme de formation sur le tas, in Kit de Développement Régional du Préscolaire ; Agence de Développement Social, ATFALE, (en cours de publication).
 - EL ANDALOUSSI, K.; FAIQ, M.; EL ANDALOUSSI, B. ; ERGHOUNI, EI H. BENJELLOUN, L. : Programme de Formation Initiale des Educateurs du Préscolaire ; ATFALE-FMPS-FSE (en cours de publication dans le Kit de Développement Régional du Préscolaire).
 - ERGHOUNI, EI H. (2007) : L'éducation physique et sportive au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat.
 - ERGHOUNI, EI H. (2007) : Activités créatives au préscolaire ; Illustrographe sarl, Rabat
 - ERGHOUNI, EI H. (2007) : Eveil scientifique et technologique au préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
 - FAIQ, M. ; BOUZOUBAA, Kh. (2007) : Les activités mathématiques au préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
 - FAIQ, M. (2007) : Jeux de dominos des animaux; Illustrographe sarl, Rabat.
 - FAIQ, M. (2007) : Jeux de dominos des schèmes; Illustrographe sarl, Rabat.
 - FAIQ, M. (2007) : Jeux de dominos schèmes et chiffres; Illustrographe sarl, Rabat.
 - FAIQ, M. (2007) : Suivi et évaluation au préscolaire; Illustrographe sarl, Rabat.
-

Des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements : une esquisse d'un modèle curriculaire du français au collège

Abdelaziz DADI
inspecteur pédagogique
Délégation de Taza

Historiquement, le «curriculum» est un concept récent dans la littérature pédagogique des pays francophones. Dans la tradition anglo-saxonne où il est d'un emploi très courant, il était assimilé à la notion francophone de «programmes d'études»⁽¹⁾. Mais, il a connu, depuis les années quatre-vingts du XX^{ème} siècle, une évolution épistémologique et conceptuelle qui a élargi ses zones d'application (Braslavsky 2003). L'idée qu'un curriculum est à un système éducatif, ce qu'une constitution est à un Etat (Jonnaert et Ettayebi 2007) est maintenant largement partagée. Ce statut s'applique à sa facette politico-éducative qui définit, en amont, les grands choix institutionnels et conceptuels au niveau des finalités, des contenus, des savoirs, des profils, des valeurs, des domaines d'apprentissage, des modalités d'évaluation, etc. Il est traduit, à ce niveau, par l'élaboration d'un dispositif pédagogique, cognitif et méthodologique disciplinaire et interdisciplinaire qui en assure, en aval, la mise en œuvre sur le terrain. Cette conception qui rejoint la définition⁽²⁾ proposée par Miled (2005) nous semble adéquate pour l'analyse de l'expérience curriculaire marocaine, surtout depuis l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation (MEN, COSEF, 2000) et du Livre blanc pour la révision des curricula (MEN, 2002), en plus de l'instauration de la pluralité des manuels scolaires au cycle collégial.

- 1- «Ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé» in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, éd. Nathan, coll. «réf», p : 218. Le programme d'étude correspond grosso modo à la notion connue de «programme» (contenus, savoirs, méthodes, ...) encore à l'état brut.
- 2- «Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société, elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles». p : 125.

Le curriculum est donc non seulement le fruit des choix politiques et éducatifs d'un pays mais aussi le mécanisme essentiel d'appliquer ces choix. Deux concepts sont donc nécessaires pour expliciter le fonctionnement de cette architecture curriculaire : on appelle curriculum général celui qui conçoit les fondements politico-éducatifs généraux qui «réglementent» le système éducatif conformément au projet de société tel qu'il est adopté (profils, valeurs, approches, ...). Le curriculum disciplinaire, qui fait partie curriculum général, a pour vocation d'opérationnaliser ce dernier. Il définit les principes cognitifs et pédagogiques (savoirs, savoir-faire, méthodes, ...) de chaque discipline. La réflexion, que ces concepts sont censés déclencher par ailleurs, devrait interroger leur fonctionnement conceptuel, institutionnel et pédagogique. C'est dans cette optique que nous aborderons uniquement le curriculum disciplinaire puisque le curriculum général devrait être appréhendé selon une autre approche et dans un autre contexte. Nous proposerons d'abord un modèle théorique et pédagogique susceptible d'optimiser sa mise en œuvre ; ensuite, et pour des raisons professionnelles et pédagogiques, nous interrogerons l'état des lieux du curriculum du français au collège étant donné que celui du lycée est conçu différemment⁽³⁾. Nous traiterons, enfin, du rôle fondamental des conseils d'enseignement dont l'une des missions est d'évaluer continuellement la faisabilité du curriculum en vue de le rentabiliser, de le réguler et de le réviser.

Un modèle pour comprendre le curriculum disciplinaire

Pour décrire et comprendre le fonctionnement curriculaire du système éducatif marocain, nous allons esquisser le modèle suivant dont la répartition ici en deux volets (théorique et pédagogique) est dictée uniquement par des raisons de commodité méthodologique.

1- Fonctionnement du modèle curriculaire théorique

Une gestion efficiente du curriculum disciplinaire devrait s'appuyer sur un modèle théorique fiable qui expliquerait son mode de fonctionnement au niveau de la conception et encadrerait les pratiques pédagogiques au niveau de l'opérationnalisation. Mais, il n'existe point de modèle universel⁽⁴⁾ pouvant décrire

3- «Au lycée, il n'y a pas de manuels scolaires pour le français (donc pas de curriculum formel). L'initiative est laissée aux enseignants pour élaborer leurs propres projets pédagogiques en s'appuyant sur des œuvres littéraires et sur un référentiel de compétences et de contenus. Cf. MEN, Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au lycée, (2007)

4- Il existe pourtant de grands modèles régionaux : modèles francophones, anglo-saxons, latino-américains, ...

tous les curriculums ; chaque pays génère une expérience curriculaire selon ses spécificités politiques, éducatives, culturelles, identitaires, économiques, etc. Loin d'une approche parcellaire et incomplète qui réduit le curriculum à de simples finalités politico-éducatives momifiées dans des textes officiels ou de celle qui l'assimile aux contenus du manuel scolaire ou à la notion rigide de programme, qui n'en sont pourtant que des manifestations régies par un usage spécifique, on est contraint de le considérer comme un processus (Braslavsky, 2003), et l'on peut, par conséquent, adopter le schéma curriculaire tel qu'il est développé par Perrenoud (1993, 2002), tout en l'adaptant à la stratification curriculaire telle qu'elle apparaît dans le système éducatif marocain au cycle collégial⁽⁵⁾.

En effet, le curriculum disciplinaire est une entité tripartite qui s'organise selon une logique hiérarchisée, descendante et interactive en fonction de trois degrés d'intervention. Le premier, qu'on peut appeler «officiel», appartient encore à la sphère stratégique. Il s'occupe, dans le sillage du curriculum général, de la conception des «programmes d'études» de chaque discipline ; il est au centre des travaux d'experts qui circonscrivent les savoirs savants compatibles avec les grands choix initiaux en fonction d'une analyse générale des besoins. Le second, qu'on peut qualifier de «formel», interpelle les concepteurs des manuels scolaires qui entreprennent une première transformation de ces savoirs savants en savoirs enseignables répondant à des besoins partiellement identifiés. Perrenoud fait subsumer ces deux niveaux en un seul qu'il nomme «prescrit ou formel». L'architecture du modèle marocain s'origine probablement dans des raisons politico-éducatives (maîtrise de la mise en œuvre du curriculum à l'aide d'un référentiel officiel), managériales (expérience curriculaire nouvelle rompant avec le manuel unique) ou encore pédagogiques (promotion de l'expérience pratique en facilitant aux praticiens l'accès au curriculum formel et réel). Le troisième, étant «pédagogique», relève de la compétence des enseignants qui, en fonction de besoins d'apprentissage clairement répertoriés, procèdent à la transposition des savoirs figurant dans les manuels pour les enseigner réellement. Nous adoptons, à ce niveau, tour à tour le concept «curriculum réel» proposé par Perrenoud pour rendre compte de l'action pédagogique en classe, et celui de «curriculum caché» couvrant les ressources informelles qui échappent à la description, mais qui contribuent directement ou indirectement à opérationnaliser le curriculum. Le tableau suivant résume les modalités de fonctionnement du curriculum disciplinaire telles qu'elles sont reconstituées:

5- Le curriculum officiel, qui est proposé par l'institution dans un document officiel, «Le livre blanc, 2002» en l'occurrence, a été adopté comme cahier de charge pour l'élaboration des manuels scolaires.

Types de curriculum selon Perrenoud	Types de curriculum	Type de savoirs	Concepteurs	Type de curriculum informel
«Savoirs et pratiques ayant cours dans la société»	Savoirs et pratiques ayant cours dans la société	savoirs savants, décontextualisés, dépersonnalisés	Experts, chercheurs, ...	<i>Curriculum caché (expérience, ressources externes, apport des partenaires, ...)</i>
Prescrit / formel	officiel			
	formel	Savoirs enseignables	Concepteurs de manuels, de guides, ...	
Réel	réel	savoirs à enseigner réellement	Enseignants	

2- Fonctionnement du modèle curriculaire pédagogique

Le curriculum officiel n'est pas une fin en soi, sinon il s'auto-suffirait. Chacune des trois instances du curriculum disciplinaire (officiel, formel, réel) obéit, en effet, à un fonctionnement institutionnel, méthodologique, pédagogique différent selon les objectifs, les intervenants, la nature des contenus, etc. Mais, du point de vue conceptuel et institutionnel, il fait partie du curriculum général d'un côté et est conçu en premier de l'autre. Doué de ce statut, il est dédié à fixer les règles du jeu qui devraient encadrer le fonctionnement du système éducatif en matière de contenus disciplinaires à travers leurs ramifications pédagogiques, cognitives et administratives. Encore à l'état brut sous forme de savoirs décontextualisés et dépersonnalisés, ces contenus ne sauraient parvenir aux enseignants et aux élèves qu'au prix d'une première transposition (Chevallard, 1991)⁽⁶⁾, entreprise par les concepteurs des manuels, des documents d'accompagnement, des guides, ... à partir desquels ils seront situationnalisés et apprêtés à l'utilisation. Cette utilisation,

6- Chevallard et Perrenoud optent pour une transposition externe (des savoirs sociaux au curriculum prescrit ou formel) et pour une transposition interne (du curriculum formel au curriculum réel). Nous adoptons l'esprit et le principe de cette répartition pour l'adapter à notre cas : transposition externe (des savoirs sociaux et du curriculum officiel au curriculum formel) ; transposition interne (du curriculum formel au curriculum réel).

conditionnée toutefois par un contexte local, des contraintes localisées et par des situations spécifiques d'apprentissage, ne saurait faire l'économie d'une deuxième transposition selon laquelle «le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme» (Arsac et al. 1989).

Il ressort de ce postulat que la mise en œuvre pédagogique du curriculum disciplinaire en classe devrait obéir principalement à une logique d'apprentissage dont les choix didactiques seraient en harmonie avec le profil de sortie et les vrais besoins des élèves. Il fait appel, suivant ces deux principes, à une flexibilité maîtrisée, à une prise d'initiative argumentée et à une créativité responsable. On ne peut en tout cas négliger l'apport de l'évolution scientifique, le changement des besoins, la modification des enjeux, ... que peut provoquer l'écart entre le moment de conception du curriculum et le moment de sa mise en œuvre. La logique éducative, qui s'inspire désormais des fondements épistémologiques modernes (recherches sur le cognitivisme, sur les intelligences plurielles, sur les théories d'apprentissage, ...), soutiendrait l'idée selon laquelle le curriculum officiel, étant national et unique pour des raisons politiques et éducatives évidentes, est à décliner en curriculums formels et réels régionaux et locaux totalement ou partiellement. Concrètement, chaque enseignant, à travers la fiche pédagogique, la planification des apprentissages, l'élaboration d'un projet pédagogique, le fonctionnement du dispositif d'évaluation et de remédiation, ... transformerait les curriculums officiel et formel en curriculum réel. Cela est censé se traduire par un effort de :

- sélection et de priorisation des contenus à proposer ;
- didactisation des savoirs bruts ;
- mise en place d'une progression appropriée ;
- diversification des supports et des références de travail ;
- gestion contextualisée des outils didactiques, notamment du manuel scolaire.

Curriculum du français au collège, état des lieux

1- Le cheminement des savoirs, cadre méthodologique pour le cas marocain

La *Charte nationale d'éducation et de formation* (MEN, COSEF, 2000), qui pourrait se lire comme le document qui consigne les choix politiques et éducatifs

propres au curriculum général, a été le fruit d'un débat global sur tout ce qui se rapporte au système éducatif marocain. La dynamique sociale, politique et institutionnelle subséquente a débouché sur l'élaboration du Livre Blanc (MEN, 2002) qui traduit principalement le curriculum disciplinaire, initiant ainsi la réforme générale des curricula suite à l'adoption de l'approche par compétences.

L'enseignement/apprentissage du français au collège, à l'instar des autres disciplines, a connu des changements profonds qui ont permis de passer de la notion d'objectif, héritée de la tradition behavioriste à celle de compétence mise en place par les courants cognitivistes et constructivistes et supportée par les paradigmes socio-économiques inhérents à la mondialisation. Le Livre blanc (tome3, pp. 49- 57) en décrit les finalités, les orientations, les contenus des périodes⁽⁷⁾, les compétences retenues pour le cycle collégial, les domaines d'apprentissage, les savoirs linguistiques et textuels...

Suite à l'adoption institutionnelle du curriculum disciplinaire, un mouvement de conception de ressources pédagogiques (manuels pour l'élève, guides pour l'enseignant) s'est déclenché conformément aux contenus proposés dans le Livre blanc, retenues ensuite comme cahier de charge. Les travaux des uns et des autres ont été soumis à la validation de commissions scientifiques et disciplinaires; cette opération a débouché, pour la première fois au Maroc, sur l'abrogation du principe du manuel unique⁽⁸⁾. Aussi, plusieurs manuels pour le même niveau ont-ils été homologués⁽⁹⁾. Cette pluralité dévoilerait la multiplicité des transpositions et des interprétations à partir de l'unicité du curriculum officiel. Chaque manuel est censé proposer, en effet, des savoirs «enseignables» différents (contenus, supports, démarches, appareils pédagogiques) qui renvoient, pourtant, aux mêmes contenus disciplinaires.

Il y a ensuite l'utilisation des manuels scolaires dans les classes de français, dans le cadre du curriculum réel qui dépend, quant à elle, de plusieurs facteurs : attitude des enseignants, culture pédagogique dominante, disponibilité d'outils parallèles, contraintes objectives et subjectives, etc.

2- Etat des lieux

Le curriculum disciplinaire est-il géré selon le modèle curriculaire (théorique

7- C'est une répartition chrono-pédagogique du cursus scolaire relatif au collège ; une période correspond à un semestre

8- Auparavant, c'était le ministère qui nommait les concepteurs de manuels uniques pour chaque niveau et chaque discipline.

9- Deux pour la 1^{ère} année, deux pour la 2^{ème} année, trois pour la 3^{ème} année.

et pédagogique) ébauché auparavant ? Les transpositions externe et interne sont-elles opératoires ? La réponse n'est pas totalement catégorique, mais l'examen de la réalité montre que le manuel scolaire, pour des raisons diverses⁽¹⁰⁾, est adopté dans sa linéarité méthodologique, dans son exclusivité cognitive et dans son intégralité pédagogique⁽¹¹⁾. L'opérationnalisation du curriculum néglige, selon cette démarche, les paramètres d'apprentissage liés aux contextes locaux, aux besoins réels des élèves, aux contraintes cognitives et psychopédagogiques localisées, aux pré-requis fondamentaux, aux réalités pédagogiques changeantes, etc. tout en faisant de l'enseignant un simple exécutant. Ce constat relatif au curriculum réel cache pourtant des dysfonctionnements liés aux curriculums officiel et formel. Le conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008) a déjà soulevé certains faits qui pourraient en expliquer l'origine.

2.1. Au niveau du curriculum officiel :

2.1.1. L'approche adoptée lors de l'élaboration des curricula :

dans la préface du Livre blanc, tome 3, le ministre de l'éducation nationale de l'époque avance la nécessité de l'élargissement des commissions chargées de la conception des curricula aux partenaires internes et externes⁽¹²⁾ pour parer à certaines contraintes liées au caractère problématique des curricula (adaptabilité aux changements sociaux, diversité des références, gestion des imprévus, ...). Cette décision prétend enrichir la réflexion sur les choix institutionnels ; il n'en demeure pas moins que cette approche consensuelle, qui s'inspire de la version politique de l'Alternance⁽¹³⁾, est porteuse de risques curriculaires évidents. D'une part, la diversité des références politiques, professionnelles et cognitives des membres des commissions élargies a conduit à l'élargissement et à la multiplication des critères de validation des produits proposés (objectifs, contenus, savoirs, ...). Il en est découlé un compromis pédagogique-idéologique qui, pour garantir des dénominateurs communs, a favorisé la recherche de la quantité aux dépens

10- Manque d'alternative documentaire, sécurisation pédagogique, officialisation démesurée du manuel, etc.

11- D'autant plus que le manuel se substitue à l'enseignant dans la formulation des objectifs des activités. (cf. note 18 infra)

12- «... كان لا بد من اتخاذ احتياطات يمكن إجمالها، من جهة، في توسيع الإشراف إلى مختلف الهيئات التربوية وإلى فعاليات علمية وتكنولوجية وفنية واقتصادية من داخل النظام التعليمي ومن خارجه بهدف اختبار المرجعيات النظرية، والمقاربات التربوية، ومنهجيات استقراء حاجات المجتمع المستقبلية، وتصورات الاستجابة لها من خلال المناهج التربوية، ثم من جهة أخرى، في عرض مشاريع المناهج التربوية الناتجة عن هذا الإشراف الموسع على متدخلين آخرين من الهيئات التربوية والمستفيدين من الخدمات التعليمية، ومن المجتمع المدني وخاصة الشركاء التقليديين والمحتملين لمصالح وزارة التربية الوطنية والمؤسسات التعليمية بهدف اختبار جدواها وفعاليتها وواقعيتها وقابليتها للإنجاز». عبد الله ساعف، وزير التربية الوطنية ، ص : II

13- Le consensus politique a permis aux partis de l'opposition (USFP, PI, PPS, PSD, FFD) de participer au gouvernement en 1998, présidé par M. Abderrahmane youssoufi.

de la qualité ; d'autre part, l'intérêt éducatif et pédagogique des curricula aurait glissé, épistémologiquement et conceptuellement, vers un intérêt «idéologique» qui aurait favorisé une certaine représentativité «cognitive», «méthodologique» et «pédagogique»⁽¹⁴⁾.

2.1.2. Certains choix curriculaires propres au français : le curriculum du français tel qu'il figure dans le Livre blanc (pp : 49-57) opte pour une entrée par genres «pour préserver l'unité de la période et garantir pertinence, clarté et crédibilité des compétences, ...». Appliqué au cycle collégial dont les priorités visent «la consolidation et l'approfondissement des acquis [linguistiques du primaire] ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.)», il n'est pas sans impact négatif sur la mise en œuvre du curriculum formel et réel. L'organisation générique du curriculum suppose, en effet, qu'on introduise dans les contenus des manuels et dans ceux proposés aux élèves certaines propriétés esthétiques et certaines caractéristiques théoriques susceptibles d'explicitier les invariants discursifs, pragmatiques et structurels inhérents aux genres retenus. Il est très probable que ce choix dévie l'enseignement/apprentissage vers la théorisation des savoirs en classe, la formalisation des contenus textuels et linguistiques et l'utilisation exagérée d'un discours abstrait et métalinguistique. Les objectifs à caractère formel figurant dans le curriculum officiel sont tantôt clonés tantôt redéfinis avec plus d'abstraction dans les manuels ou sur les fiches pédagogiques⁽¹⁵⁾.

2.2. Au niveau du curriculum formel :

Les manuels actuels ont été homologués à partir de l'année scolaire 2003/2004. Ils ont été au cœur des réflexions et des évaluations menées dans le cadre spécifique à visée fonctionnelle de réunions pédagogiques, de dossiers de presse, rapports des conseils d'enseignement, etc. Le cumul de ces réflexions et des expériences de classe donnent lieu, par ailleurs, aux remarques suivantes :

2.2.1. L'exhaustivité : l'interprétation du curriculum officiel, censée découler d'une analyse des besoins, généraux certes, mais partiellement identifiés, est essentielle pour la définition du cadre général du travail sur le terrain. Elle est censée réduire le décalage entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner

14- La méthodologie de travail n'était pas non plus cohérente : l'examen du tome 3 révèle une rupture entre les disciplines au niveau de certains concepts utilisés, des rubriques présentées, de la nature des composantes du curriculum disciplinaire, ...

15- Exemples : Reconnaître et classer les différents médias / dégager les caractéristiques essentielles d'une description/ ...

réellement. L'examen des manuels scolaires en vigueur dégage plutôt une démarche opposée qui se caractérise par une tendance à l'exhaustivité et une propension à l'étalage cognitif. Elle est certes le fruit du choix de l'entrée par genres, mais elle risque de compromettre l'enseignement/apprentissage de la langue à ce niveau de scolarité en l'orientant davantage vers le formalisme. A l'échelon des manuels destinés au cycle collégial, on peut, en effet, repérer la quantité des genres et des types suivants :

	Premier semestre (1 ^{ère} période)	Deuxième semestre (2 ^{ème} période)
1^{ère} année collégiale	de neuf à dix genres narratifs	de sept à neuf types descriptifs et narratifs
2^{ème} année collégiale	de dix à onze genres médiatiques et journalistiques	de huit à neuf genres et procédés dramaturgiques
3^{ème} année collégiale	- de six à huit genres autobiographiques - de six à huit genres épistolaires.	- d'une à trois œuvres intégrales. - Une entrée par concept narratologiques pour la lecture de l'œuvre.

Source : table des matières des manuels de français en vigueur au collège.

2.2.2. Le formalisme et la théorisation : dans la mouvance des Recommandations Pédagogiques (1991, refondues depuis 2009 par Les Orientations pédagogiques, les manuels scolaires actuels perpétuent encore cette tradition curriculaire qui consiste à récupérer des savoirs savants et hautement théoriques directement des laboratoires de recherche narratologique, sémiotique, sémantique, linguistique, etc. L'entrée par genre adoptée, qui aurait fortement influencé cette tendance, a largement orienté l'appareil pédagogique régissant les manuels vers la proposition incontrôlée, de contenus métalinguistiques, de concepts spécialisés, de définitions abstraites, de terminologie disciplinaire variée, de nomenclature générique et de démonstrations formelles¹⁶). Roegiers (2009) qualifie cette situation de «dérive de la coquille vide» qui nuit à l'équilibre du curriculum par une centration excessive sur les concepts et une négligence de la

16- Déictiques, biographie romancée, l'autobiographie à la 3^{ème} personne, l'élément modificateur, intrigue amoureuse, la double énonciation, diégèse, ... Il serait intéressant, par ailleurs, de mener une recherche (statistique et interprétative) sur l'inflation conceptuelle dans les manuels scolaires pour en percevoir l'impact sur les apprentissages.

langue. « Dans cette dérive, ajoute-t-il, on parle, mais on ne sait pas de quoi on parle, ou on ne connaît pas ce dont on parle. On vide la discipline de son sens. ».

2.2.3. La désuétude de certains supports : globalement, un manuel scolaire est destiné à servir pour une période à moyen terme (de cinq à dix ans). Il s'adresse, ipso facto, à plusieurs générations d'élèves dont les représentations, la vision du monde, les aspirations psychoculturelles, façonnées par l'intervention de plusieurs facteurs (médias, progrès technologique et informatique, effondrement de certains modèles socio-économiques, ...), sont différentes. Le choix des supports scripturaux ou iconiques est à ce point là déterminant dans la pertinence des apprentissages qu'il vise tout en permettant de conforter ou non l'horizon d'attente des utilisateurs. L'opération est très délicate et doit être entourée de garanties psychologiques et pédagogiques fiables. Il est assez évident, par ailleurs, que certains supports figurant dans les manuels scolaires échappent à ce principe et ne facilitent pas l'exploitation en classe des activités qui y sont liées. Ainsi, au-delà du caractère transcendant des textes d'auteur ou de certains supports fonctionnels, il est très fréquent de vivre des situations pédagogiques stériles lors de la gestion des documents dont les contenus sont « factuellement » occasionnels, événementiellement démodables, psychologiquement démotivants et conceptuellement inadaptés⁽¹⁷⁾.

2.3. Au niveau du curriculum réel :

La mise en œuvre du curriculum réel dans les classes de français est tellement empreinte des choix curriculaires relatifs aux deux premiers degrés qu'elle se traduit souvent par des comportements pédagogiques qui trahissent souvent une tendance au conformisme où le maître mot est « l'exécution du programme officiel ». On remarque aisément :

2.3.1. L'adoption linéaire du manuel : les représentations selon lesquelles le manuel scolaire est un fac-similé du « programme officiel » est, dans la plupart des cas, à l'origine de l'adoption systématique et exclusive de l'appareil pédagogique de celui-ci : progression, contenus, démarches,...⁽¹⁸⁾. Quels que soient les besoins réels des élèves, leurs potentialités, leurs motivations, les contraintes situationnelles

17- Événements sportifs ou artistiques, personnes à succès éphémère, idéaux adultes, ...

18- Les manuels scolaires sont destinés en principe à l'élève ; mais l'architecture pédagogique et didactique (objectifs, démarches, bilans, ...) qu'ils proposent semble s'adresser à l'enseignant et empiète, par conséquent, sur le travail de ce dernier, tout en risquant d'uniformiser les choix et les pratiques didactiques. Si les contenus d'ordre cognitif (savoirs) sont à transposer, l'on comprend mal la présence d'appareils pédagogiques (fiches pédagogiques déguisées) qui sont au cœur de l'effort de transposition que doit effectuer l'enseignant.

et institutionnelles, les différences contextuelles, les choix pédagogiques pour la classe de français sont presque toujours les mêmes⁽¹⁹⁾. Le manuel scolaire est, en effet, géré linéairement et intégralement. La notion de projet, qui permet de maîtriser la progression et, partant, de proposer des apprentissages appropriés et répondant à des besoins précis tout en respectant le cadre conceptuel des trois instances du curriculum disciplinaire, fait généralement défaut. Le carnet de bord (le cahier journal), qui en est le support essentiel, est soit inexistant soit tenu au jour le jour. Cette réalité pédagogique, abstraction faite de sa déviation par rapport à l'esprit du curriculum et à la souplesse maîtrisée de ses applications, renforce davantage le statut de l'enseignant et affaiblit celui de l'élève-apprenant et recrée, ainsi, les conditions favorables à la résurgence de la logique d'enseignement qui s'appuie sur la pédagogie frontale, basée tour à tour sur l'incompréhension et sur la transmission verticale des savoirs.

Le cumul de ces dysfonctionnements, liés en grande partie à l'opérationnalisation du curriculum, compromet les apprentissages et favorise l'installation d'une culture de l'échec ; cette situation est vécue difficilement par les différents partenaires pédagogiques. Les élèves la vivent comme une injustice ; les enseignants et les parents déplorent les faibles résultats qui ne sont pas à la hauteur de leurs attentes. Le risque majeur, qui pourrait s'en suivre, est, contrairement à l'évolution des pratiques et à la redéfinition permanente de la vision du monde, l'installation d'une culture qui se refuse à la prise d'initiative et à l'innovation et qui favorise, en contrepartie, des actions stéréotypées, robotisées et répétitives. C'est pourquoi, la révision du curriculum en vue de l'adapter aux exigences de la réalité devrait être un souci indispensable et continu.

La révision du curriculum : un besoin permanent

Les choix relatifs au fonctionnement d'un système éducatif dans ses dimensions cognitives, méthodologiques, administratives, pédagogiques et didactiques sont complexes. Ils se situent, en effet, aux confluents :

- **de l'idéologie politique** : l'état développe un projet de société qui définit le profil désirable des citoyens et des individus, ce que doivent être leurs relations sociales et professionnelles, leur relation avec les institutions, leurs droits et leurs devoirs, ...
- **de la politique éducative** : l'institution scolaire est l'espace idéal pour la mise

19- Il est fréquent de voir une même activité gérée de la même façon, dans des classes différentes, à des moments différents.

en œuvre des orientations politico-éducatives et institutionnelles à travers le curriculum.

- **des sciences (humaines, exactes, de l'éducation, ...)** : la définition des contenus variés de tous les cursus d'enseignement/apprentissage (savoirs, méthodes, stratégies, ...) dépend, inévitablement, de l'apport des différentes disciplines scientifiques (psychologie, linguistique, anthropologie, physiologie, pédagogie, ...) au niveau des modalités, des procédures, des contenus, ...

L'intervention de tous ces domaines, qui se refusent au statisme épistémologique, théorique, conceptuel et fonctionnel suite à l'évolution incessante des différents paradigmes qui les sous-tendent, permettent d'évaluer constamment la pertinence des principes fondateurs qui président à la conception d'un curriculum. On constate, par conséquent, un besoin toujours pressant pour adapter ses applications aux changements rapides et profonds que connaissent les sociétés modernes. Le programme d'urgence, à ce niveau, a prévu un projet pour la révision des curricula qui est voué à l'élaboration d'un nouveau référentiel curriculaire⁽²⁰⁾. Miled (2005) cite, à ce niveau, des facteurs internes et externes au système éducatif qui pourraient expliquer ou initier la réécriture ou la refonte d'un curriculum :

- L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail qui redéfinit les missions de l'école, ses finalités, les contenus et les valeurs qu'elle transmet ;
- L'adoption d'approches nouvelles susceptibles d'harmoniser les modèles d'apprentissage en les adaptant aux choix institutionnels ;
- L'évolution de la recherche scientifique disciplinaire qui exige l'actualisation du curriculum ;
- La mise en œuvre des résultats des évaluations du système éducatif qui orientent la décision relative à la réécriture ou à la refonte du curriculum.

Pour des raisons de faisabilité, on ne peut entreprendre une refonte du curriculum général tous les ans. On ne peut non plus négliger la nécessité de réviser ou de réécrire le curriculum disciplinaire. La gestion de cette double contrainte appelle à la recherche d'un compromis institutionnel et pédagogique. Pour ce faire, on peut exploiter, en plus de la gestion contextualisée et situationnalisée du curriculum, un mécanisme existant, à savoir les conseils

20- Espace 1 projet 9 (E1 P9). Les curricula actuelles (curriculum général ou disciplinaire) sont déjà vieilles de plus de dix ans.

d'enseignement⁽²¹⁾ qui peuvent jouer ce rôle si leur fonctionnement satisfait aux critères de pertinence, de rigueur et de créativité d'une part et dépasse le stade de constat, de description et de généralités à celui de suggérer des solutions alternatives d'autre part. Ils constituent un espace de concertation et d'échange pédagogiques et sont dotés d'un pouvoir de proposition efficient, susceptible de donner d'abord une image de la réalité pédagogique telle qu'elle apparaît avec ses potentialités et ses dysfonctionnements (état des lieux, étude des difficultés, ...), et de proposer ensuite les orientations possibles pour une éventuelle révision ou réécriture du curriculum disciplinaire (solutions, issues, mécanismes, ...). Rien ne se substitue au rôle fondamental des enseignants dans la détection des difficultés relatives à l'opérationnalisation du curriculum et à la proposition de modifications subséquentes, en fonction des vrais besoins des élèves, des vrais atouts et des vraies contraintes locales. Le feed-back, qui est censé s'ensuivre, est primordial pour réguler, supprimer, ajouter, modifier, enrichir, réduire, réécrire, restructurer, ré-agencer, etc. ; bref, pour adapter le curriculum aux nouvelles exigences qui s'imposent et aux défis qui naissent.

Conclusion

Le modèle curriculaire disciplinaire ainsi défini fonctionne selon une logique circulaire et interactive. La chaîne des transpositions constitue le fil conducteur entre ses trois instances :

- 1- le niveau de la conception stratégique qui est le domaine des experts et des décideurs éducatifs et politiques (curriculum officiel).
- 2- Le niveau de la conception organisationnelle qui est le domaine des concepteurs des manuels (curriculum formel).
- 3- Le niveau de la conception opératoire qui est le domaine des utilisateurs directs (curriculum réel).

L'effort de conception est donc présent à tous les compartiments d'un curriculum disciplinaire. Il préparerait, d'une façon ou d'une autre, hic et nunc, une flexibilité curriculaire qui serait à la base de l'institutionnalisation du caractère régional ou local des curriculums formel et réel. Aussi trouve-t-il sa légitimité dans le «quota» des contenus régionaux stipulé par la Charte nationale d'éducation

21- Décret ministériel n° 2.02.376 du 6 Joumada I 1423 (17 juillet 2002) fixant le statut particulier des établissements d'éducation et d'enseignement public. Article 26. Parmi ses missions, il y a « l'étude des difficultés et des obstacles qu'affronte l'application des curricula et la proposition de solutions adéquates ».

et de formation⁽²²⁾ et dans le processus institutionnel de mise en place de la régionalisation avancée (Constitution du royaume du Maroc 2011, titre I «dispositions générales», article premier)

BIBLIOGRAPHIE

- **Arsac G., Develay M., Tiberghien A.** (1989). La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie, éd. IREM de Lyon et LIRDIS. pp : 12-13
 - **Braslavsky, Cecilia**, (2003), Le curriculum, BIE, UNESCO, Genève.
 - **Chevallard, Y.** (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2^e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1^{ère} édition 1985).
 - **CSE**, (2009), Rapport thématique sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis, PNEA 2008. pp : 39-40.
 - **Jonnaert, Ph., Ettayebi, M.** (2007) «Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe», in L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), Observer les réformes en éducation, Québec : PUQ..
 - **MEN**, (1991), L'enseignement du français 2^{ème} cycle fondamental, Recommandations pédagogiques, pp : 3-4.
 - **MEN, COSEF**, (2000), Charte nationale d'éducation et de formation, Rabat.
 - **MEN**, (2002), Le livre blanc, révision des curricula du cycle collégial, tome 3, Rabat. pp : 49-57.
 - **Miled, M.** (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
 - **Perrenoud, Ph.** (1993) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, pp.61-76.
 - **Perrenoud, Ph.** (2002). «Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses» In Educateur, Numéro spécial «Un siècle d'éducation en Suisse romande», 2002, n° 1, pp. 48-52.
 - **Roegiers, X.**, (18 février 2009) Texte d'orientation du séminaire de production des outils du collège au Maroc Sciences et sciences humaines, séminaire «PI au collège» - Rabat, du 15 au 27 février 2009.
-

22- Espace III, levier 7, article 106, alinéa «f», p : 47.

L'accréditation : un levier majeur pour la promotion de la qualité de la formation supérieure

Taïeb CHKILI*

Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur l'importance de l'éducation dans tout processus de développement. Le progrès socio-économique d'une nation est devenu, plus que par le passé, intimement lié à la généralisation d'une éducation de base solide et au développement d'un enseignement supérieur de qualité. C'est ainsi que le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est de plus de 50% dans les pays membres de l'OCDE, contre 21% dans les pays émergents, et de 6% dans les pays en développement, comme le souligne la Banque mondiale, le Maroc ayant un taux de 15%.

En effet, la production du savoir, la transmission des connaissances et la valorisation de la recherche constituent un facteur majeur d'une meilleure productivité et de progrès social des pays, et assurent une plus grande chance d'insertion professionnelle et de réussite sociale pour les individus.

Dans le cadre de la société de l'information et du savoir en devenir, l'université marocaine est interpellée pour répondre à la fois aux exigences quantitatives issues des orientations de la Charte d'Education et de Formation et aux défis de la qualité qu'imposent l'ouverture de l'espace de formation et la compétitivité économique.

Et de fait, le contexte de la qualité en éducation en général, et dans l'enseignement supérieur en particulier, impose des changements profonds dans les approches pédagogiques à adopter, les moyens didactiques à mettre en œuvre, les ressources humaines et scientifiques à engager, les procédures du management à respecter et les techniques d'évaluation interne et externe à systématiser.

C'est dans cette perspective que l'université marocaine est engagée depuis 2002, dans une dynamique de réforme profonde et globale, basée sur les grandes orientations de la Charte d'Education et de Formation, et sur la loi 01/00 et ses textes d'application qui ont défini de nouvelles missions à l'université et organisé son autonomie académique, scientifique, administrative et financière.

* Ex-ministre de l'Education Nationale ,
Ex-Président de l'Université Mohammed V Souissi-Rabat.

Dans ce cadre, l'université a accompli d'importants progrès en mettant en œuvre la réforme tant sur le plan de l'initiation de l'autonomie pédagogique et administrative que sur le plan de l'instauration d'un système pédagogique nouveau basé sur trois niveaux de diplomation (LMD), sur l'accréditation préalable des projets de filières, sur la diversification des profils de formation et leur professionnalisation, sur l'organisation modulaire et semestrielle des contenus et sur l'évaluation continue, le tout adossé à la promotion de la recherche et de la formation permanente, avec développement des langues, de la communication, la maîtrise et l'utilisation des technologies de la communication et de l'information.

Le rôle fondateur de la notion d'accréditation des projets de filières dans un système concurrentiel

Même si aucune évaluation approfondie n'a été faite jusqu'ici quant aux résultats par rapport aux objectifs visés, on peut affirmer que la mise en œuvre de la réforme a eu un impact positif et significatif sur les comportements des divers acteurs (enseignants, étudiants administratifs et personnels techniques) tout en modifiant leurs perceptions de l'acte d'éducation et de formation.

Parmi les facteurs essentiels qui ont contribué à ces résultats positifs, la mise en œuvre du dispositif législatif relatif à l'obligation de l'accréditation préalable des projets de filières a constitué le levier majeur dans les changements de comportement des enseignants et des étudiants.

1. L'accréditation : une porte d'entrée dans l'assurance qualité

L'accréditation est en effet une entrée importante pour l'approche qualité dans le processus de formation supérieure :

- En veillant à lier cette formation aux besoins de l'économie et de la société, tout en respectant l'autonomie pédagogique de l'université ;
- En favorisant la transparence quant aux contenus des filières, des méthodes didactiques, des systèmes d'évaluation et des conditions de diplômation, ainsi que du taux d'encadrement et de sa qualité ;
- En définissant les référentiels et les corpus communs à certaines formations nationales ;
- En créant une émulation saine entre équipes et universités pour une meilleure diffusion des bonnes pratiques ;

- En amenant les universités à bien définir leur vision et leur stratégie de formation, à mieux définir leurs priorités et à les hiérarchiser en tenant compte de leurs ressources disponibles ou mobilisables ;
- En permettant l'évaluation interne et externe des filières quant à la pérennité de leur pertinence, le degré de cohérence de leurs divers modules et leur organisation administrative et pédagogique.

2. L'accréditation est également un instrument de transparence au niveau national et international qui permet de

- Garantir le caractère national des diplômes, tout en respectant l'autonomie académique de l'université ;
- Faciliter les échanges des étudiants et leur mobilité dans l'espace euro-méditerranéen ainsi que la reconnaissance des diplômes ou de certains modules de diplômes ;
- Contribuer à assainir le climat entre les universités et les établissements privés grâce à son application à l'ensemble des structures de formation quelles soient publiques ou privées ;
- Résoudre la question épineuse de la reconnaissance des diplômes des établissements privés ;
- Permettre de mieux définir les allocations budgétaires aux universités sur la base d'indicateurs précis de pertinence, d'efficacité pédagogique, d'innovation didactique, de rationalisation des ressources.

Les conditions de succès d'un bon système d'accréditation.

Le succès de tout système d'accréditation dépend de la qualité d'organisation de l'instance chargée d'en définir les procédures administratives ainsi que des modalités pédagogiques et institutionnelles devant être mises en place pour en garantir le déroulement et l'efficacité.

L'accréditation est un processus long et complexe, exigeant la rigueur dans le respect des cahiers des charges, l'indépendance intellectuelle dans le traitement des dossiers, l'organisation dans le déroulement des étapes et des procédures. Aussi, nécessite-elle :

- la création d'une commission nationale structurée dévolue à cette mission avec une définition claire de ses responsabilités, notamment celles relatives aux domaines d'accréditation.

Cette commission devrait être saisie de tous les dossiers de demandes d'accréditation provenant de tous les établissements de formation supérieure, qu'ils soient universitaires ou non, publics ou privés, et relatives à tous les domaines de la connaissance : sciences exactes, sciences de vie et de la terre, sciences de l'ingénieur, sciences humaines et sociales.

- Le regroupement des domaines d'action qui garantit une grande équité entre les établissements et les domaines, réglant par la même occasion la question des équivalences et des reconnaissances de diplômes. Il permet, en outre, l'étude de projets de filières pluridisciplinaires et transdisciplinaires.
- La création d'une agence ou d'une commission nationale sous la responsabilité du Ministère. Elle doit être autonome des instances opératrices dans le domaine de la formation et indépendante de l'administration en ce qui concerne ses conclusions et recommandations.
- Mise à la disposition de cette commission de tous les moyens humains et matériels nécessaires à l'accomplissement de ses missions, notamment :
 - a. Une liste d'experts compétents couvrant l'ensemble des domaines de la connaissance, rompus aux procédures de l'élaboration des curricula et respectueux des règles éthiques et déontologiques, garantissant ainsi l'objectivité dans l'analyse des dossiers et la confidentialité des débats,
 - b. De ressources administratives à même d'accompagner les experts dans l'accomplissement de leur mission,
 - c. De moyens matériels et budgétaires lui permettant d'assumer ses diverses missions dans la sérénité et la responsabilité,

L'instance chargée de l'accréditation doit avoir un Cahier des Normes Pédagogiques, constituant un véritable cahier des charges définissant les normes exigées pour la recevabilité de tout projet de filière, et précisant la dénomination de la filière proposée, les compétences devant être acquises à l'issue des études, les conditions et modalités d'accès, la durée des études, le volume horaire global et sa répartition par module, par semestre et par année, les modalités de validation et de diplômation. Ce cahier devrait également préciser la ventilation des enseignements en cours, travaux dirigés, travaux pratiques, stages et travaux

personnels, ainsi que les techniques didactiques devant être mises en œuvre. Il devra également donner toutes les informations nécessaires sur la composition de l'équipe d'encadrement, les compétences et la provenance de ses membres, ainsi que leur engagement écrit de participer à cet encadrement.

Dans l'analyse des dossiers, la commission devra veiller :

- à ce que le projet étudié soit en adéquation avec les missions de l'université et avec les besoins de son environnement national et régional ;
- à ce que l'offre de formation soit cohérente au regard du projet de l'établissement, et qu'elle prenne en considération les compétences existantes, internes et externes, ainsi que les moyens scientifiques et matériels pour en garantir la qualité ;
- à ce que les objectifs et les profils de formation des diverses filières aux trois niveaux soient cohérents et bien précis ;
- que les contenus pédagogiques des divers modules de la filière, répondent aux compétences devant être acquises et au profil de formation ciblé ;
- Que les objectifs généraux et spécifiques soient clairement définis et qu'ils soient le socle sur lequel sont bâtis les programmes de formation ;
- que les méthodes d'évaluations proposées soient fiables aussi bien en ce qui concerne leurs libellés, leurs pertinences quant aux domaines de compétences, leur capacité à évaluer réellement les acquis dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir être, leurs chronologies, leurs modalités de correction et de notation et les pondérations qu'impose le poids de chaque enseignement dans la formation dans un module donné, une filière donnée ;
- que cette offre de formation proposée et les modalités de son enseignement améliorent l'employabilité des lauréats et les préparent à la vie active ;
- que les moyens envisagés garantissent l'adossement des diplômes post-licences (Masters et doctorat), formation à la recherche ;
- qu'il existe au niveau de l'université des mécanismes ou des instances chargés de veiller à l'application stricte de l'ensemble de toutes ces conditions pédagogiques et organisationnelles.

Dans le même registre, la commission aura à se pencher sur l'accueil de l'étudiant et son insertion au sein de l'université et dans la vie professionnelle. Dans ce cadre, les experts doivent veiller :

- à ce que l'université ait prévu la mise en place d'une politique d'accueil de nouveaux étudiants, leur permettant d'être bien informés sur l'offre de formation, sur les exigences de chacune des filières choisies et sur les règles pédagogiques administratives et éthiques à respecter, dans le cadre du contrat moral qui lie l'étudiant à l'établissement ;
- à ce que l'université ait conçu une politique cohérente d'information et de communication avec les différents publics de l'université ;
- à ce que les bibliothèques des établissements soient correctement alimentées en ouvrages et périodiques nécessaires pour les étudiants et les enseignants et qu'elles soient faciles d'accès et de consultation ;
- à ce que l'université ait mis en place une politique d'encouragement des étudiants à participer à la vie universitaire et aux activités culturelles, artistiques et sportives ;
- à ce que l'université ait conçu une politique et des actions concrètes favorisant l'insertion professionnelle des lauréats.

Conclusion

L'accréditation et l'évaluation systématique, interne et externe, de l'ensemble du système universitaire dans sa globalité, et de chaque université prise à part, devrait devenir donc un comportement normal, un outil indispensable et une priorité de premier rang des gestionnaires et des pédagogues. La mise en place d'un système d'accréditation constitue la porte d'entrée par excellence dans le développement et la diffusion des pratiques évaluatives au sein de l'université marocaine. Elle peut constituer un facteur d'émulation entre les groupes et les individus, un aiguillon incitant à plus de rigueur dans les choix de priorités et dans la gestion et la mise en œuvre de ces priorités, avec le souci permanent des résultats et de leur qualité.

Les enjeux de la rénovation des programmes et méthodes d'apprentissage en formation professionnelle

Driss El Yacoubi
Chercheur

Le système marocain de formation professionnelle, comme bien d'autres au Maghreb et en Europe, demeure traversé par une forte tension entre ; d'un côté la nécessité d'offrir, aux sortants des différents paliers de l'enseignement fondamental collégial et secondaire, des qualifications pour faciliter leur insertion dans la vie active (logique de l'offre) et de l'autre, la construction d'une formation professionnelle, conçue et mise en œuvre pour répondre aux besoins, préalablement identifiés, en compétences des entreprises (logique de réponse).

Cette tension donne lieu à des perceptions et des approches différentes du rôle et du positionnement de la formation professionnelle au sein du système d'éducation-formation-emploi. En conséquence, des questions cruciales et récurrentes, telles que la gestion des ressources formatives, la définition des pré-requis pour l'accès à la formation professionnelle et les parcours possibles à l'intérieur du système d'éducation et de formation, ont été appréhendées et traitées différemment au fil du temps.

Les bilans diagnostics établis, à cet effet, font état d'une diversité de conceptions et de procédures de programmation et d'une absence d'évaluation systématique des programmes. Ainsi, la gestion des ressources formatives à longterm, souffert de l'absence d'une approche commune et normalisée pour l'élaboration et la révision des programmes de formation, basée sur une véritable ingénierie nationale de formation. Cette gestion a souffert également de l'inexistence de référentiels de compétence et de formation pouvant assurer une certaine cohérence entre contenu, appellation et niveau de formation.

Pour atténuer les difficultés qu'engendre cette diversité d'approche, de contenu et d'appellation des programmes, à la fois pour les employeurs lors de l'évaluation de la pertinence des formations offertes et pour les candidats dans le choix des carrières, des commissions sectorielles de validation des programmes ont été mis en place à partir de 1996. Animées par des professionnels et composées des formateurs et des opérateurs de formation, ces commissions ont pu combler partiellement le déficit relevé en matière d'élaboration des programmes à travers un appui méthodologique et technique aux opérateurs de formation. Cependant leur action reste limitée dans le temps et dans l'espace.

La Charte nationale d'éducation et de formation, adoptée en 1999, fait de la révision et l'adaptation des programmes et des méthodes d'apprentissage un levier essentiel d'amélioration de la qualité et une composante clé d'une refonte globale du système d'éducation-formation. L'objectif visé par cette réforme est double, d'une part réussir la mise en place de la nouvelle organisation pédagogique et d'autre part rehausser fondamentalement la qualité de l'éducation et de la formation.

Dans ce cadre, la Charte a préconisé l'intégration de la dimension pratique dans tout le processus éducatif et la réorganisation de la formation professionnelle initiale dans une perspective d'articulation des cycles d'éducation-formation devant aboutir à terme à une nouvelle structure pédagogique comportant :

- i) une spécialisation professionnelle à la fin de l'enseignement collégial sous forme d'apprentissage ;

- ii) un cycle de qualification professionnelle intégré dans l'enseignement secondaire ;

- iii) une filière de l'enseignement technologique et professionnel sanctionné par un baccalauréat ;

- iv) un cycle universitaire à vocation professionnelle ouvert aux titulaires du baccalauréat et débouchant directement sur la vie active.

Afin de renforcer cette articulation, des passerelles entre les cycles d'éducation-formation ont été de nouveaux recommandés ainsi qu'une réhabilitation de l'orientation éducative et professionnelle en tant que partie intégrante du processus d'éducation et de formation.

Pour la formation professionnelle, Consacrée par la Charte à la fois comme un outil de qualification des demandeurs d'emploi et un instrument de mise à niveau des compétences des entreprises, l'enjeu de la refonte des programmes et des méthodes, renvoie à deux dimensions complémentaires:

- (i) une dimension économique visant à faire émerger les besoins en compétences des entreprises pour accompagner les stratégies sectorielles de développement économique et social et assurer une implication des branches professionnelles et des partenaires dans la définition des contenus de formation et la construction des qualifications, et

- (ii) une dimension formative consistant à accroître la capacité et la qualité de l'offre de formation en vue de la construction d'un système de formation performant, flexible et suffisamment ancré dans le milieu professionnel.

Pour faire face à ces enjeux, de nouvelles pratiques, de construction des compétences et de gestion du dispositif des qualifications professionnelles, commencent à se concrétiser, sous forme d'expérimentations, au cours de la dernière décennie. Basées sur les principes de l'Approche par Compétences (APC), ces pratiques devaient introduire de nouveaux mécanismes de définition des besoins en compétence et de gestion des dispositifs de formation initiale ou continue et modifier considérablement le fonctionnement du système .

Mise en œuvre dans plusieurs dispositifs de formation, notamment en Amérique du Nord et en Europe, cette approche repose sur deux socles fondamentaux :

Le premier consiste en l'analyse des situations de travail et la délimitation des fonctions de travail qui sont à la base des référentiels de formation. Cet exercice s'inscrit dans un processus de planification de la formation définissant les étapes et la méthodologie de leur réalisation, depuis l'analyse du marché de travail du secteur de formation visé jusqu'à la mise en œuvre des programmes de formation en passant par la conception et la production des programmes et des guides d'appui.

Le second socle privilégie le recours à une pédagogie qui place l'apprenant au centre du processus de formation. Celle-ci marque le passage d'un apprentissage centré sur la transmission des connaissances et des savoirs à une pédagogie qui définit les tâches et les actions que l'apprenant devra être capable d'accomplir au terme de sa formation.

Ces deux fondements, qui constituent l'assise générale de cette approche, sont présentés de façon détaillée dans le «Cadre méthodologique d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation selon l'APC», adopté en 2005 par le Ministère en charge de la FP. Cet instrument méthodologique est utilisé depuis, comme cadre de référence dans l'élaboration des cahiers des charges destinés à la planification, l'adaptation, le développement et l'implantation des programmes de formation.

Le bilan global de l'expérimentation et de la mise en œuvre progressive de cette approche, durant les dix dernières années, fait état d'un ensemble d'actions et de productions qui concernent pour l'essentiel :

- L'élaboration de 114 programmes couvrant aussi bien la formation initiale que qualifiante dont près de 80 sont implantés dans 150 établissements, dispensant au moins un programme ;

- la production des outils méthodologiques et des guides d'appui à la mise en œuvre l'APC ;
- l'élaboration d'un modèle de gestion des établissements de formation professionnelle ;
- la production des descriptifs d'emplois et des référentiels de compétences pour les fonctions de directeur d'établissement, directeur des études, formateur, conseiller pédagogique en APC et conseiller méthodologue en élaboration des programmes selon l'APC ;
- l'adaptation du cadre réglementaire aux exigences de l'APC, notamment les textes relatifs aux durées de formation et à l'évaluation des acquis des stagiaires ;
- la formation de 560 cadres, relevant des différents opérateurs, impliqués dans le processus APC, sur l'utilisation des guides d'ingénierie de formation selon l'APC ;
- l'élaboration d'une procédure de certification des acquis des ressources humaines en matière de développement de programmes de formation selon l'APC.

D'autres outils sectoriels de gestion du marché de l'emploi et de la formation ont été construits. Il s'agit de Répertoires des Emplois/Métiers et de Référentiels des Emplois/Compétences qui constituent des outils de référence pour les entreprises, le secteur de la formation et les opérateurs d'intermédiation sur le marché du travail en matière de gestion des ressources humaines.

Les résultats de l'expérimentation de cette approche, dans les secteurs et les établissements retenus, sont jugés globalement satisfaisants tant en terme de qualité de la formation que d'adéquation aux besoins du marché. Outre la reingenierie de leur dispositif de formation, l'impact est ressenti au niveau de l'ouverture de ces établissements sur leur environnement économique à travers, notamment, l'institutionnalisation des échanges entre le monde du travail et le monde de la formation .

Si l'introduction de cette approche laisse présager des améliorations au niveau de la gestion des ressources formatives, il n'en demeure pas moins que sa pénétration se heurte encore à des difficultés d'appropriation et d'adhésion de l'ensemble des acteurs du dispositif de formation. Le régime d'expérimentation, auquel est soumise actuellement cette approche, entraîne par ailleurs des

problèmes de gestion administrative et pédagogique découlant de la coexistence de l'ingénierie APC avec le mode de fonctionnement régulier du système.

L'ancrage de cette approche, qui se veut structurante, requiert de cerner, toutes ses implications sur la gestion et la gouvernance du système et appelle des changements majeurs aux cadres institutionnels régissant l'organisation du système ainsi que le recentrage de l'organisation pédagogique qui en résulte vers une véritable pédagogie d'alternance entre le centre de formation et le milieu de travail.

Enfin l'engagement dans un tel processus reste largement tributaire de la capacité et de la disposition des entreprises et des fédérations et chambres professionnelles à intégrer dans leur organisation, les charges de gestion et de suivi-évaluation de la mise en qualification, initiale et continue des compétences.

Résumé

de l'étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial menée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement en 2007⁽¹⁾

Ahmed Bayya

Secrétariat de rédaction

des Cahiers de l'Education et de la Formation

Ladite étude a été menée dans le cadre des travaux de préparation de 1^{er} rapport du Conseil sur l'état et les perspectives du système national d'éducation-formation pour l'année 2008.

L'objectif était d'analyser les réalisations obtenues en la matière, préciser les alternatives possibles pour asseoir une refonte des curricula, et enfin identifier les mesures prioritaires à prendre, en vue de rendre possible l'implantation de telles alternatives.

Les principaux constats diagnostiques de l'étude :

L'étude a mis en exergue les quatre constats qui ont limité les résultats attendus en matière de révision des curricula et des programmes par le département de l'Education nationale :

- Une réforme pédagogique menée selon une démarche parcellaire et disjonctive. Les quatre chantiers : «programmes» ; «livre scolaire» ; «examens» ; «vie scolaire», ont été traités séparément ;
- Manque d'usage d'approches ou de méthodes de planification générales à l'ensemble des programmes scolaires, et absence d'une analyse rigoureuse des besoins susceptible de renseigner sur les apprentissages prioritaires qui devraient constituer le socle des programmes scolaires ;
- Une opérationnalisation de l'approche par compétence souvent discordante ;

1- Etude réalisée en 2007 sous la supervision de l'Instance nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) par des consultants nationaux : Abderrahmane RAMI (Coordinateur) ; El Batoul AZOUI ; Habiba EL BOUAZZAOUI ; Salah BENYAMNA ; M'Hamed ZGOR .

ses traductions au niveau de la conception du design et activités pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages n'obéissent pas toujours à un décryptage rigoureux du concept de compétence et à une étude approfondie des implications technico-pédagogiques de cette approche.

- Une formation des acteurs pédagogiques avec des dysfonctionnements aliénant lourdement la réforme.

Ces constats ont conduit l'étude à s'interroger sur la situation des programmes et des livres scolaires en termes d'acquis à capitaliser et de dysfonctionnements à dépasser, par la proposition d'alternatives et de mesures à prendre pour permettre la relance de la réforme.

Axes de l'étude, analyse et alternatives d'amélioration

Il s'agit de quatre axes thématiques, à savoir : langues et communication ; humanités et valeurs ; mathématiques ; sciences et technologie ; réforme du livre scolaire.

Axe 1 : LANGUES ET COMMUNICATION

Pour cet axe, l'étude rappelle l'aspect absolument stratégique de la réforme des langues, parmi les leviers de la Charte nationale d'Education-Formation, et apporte, dix alternatives qu'elle considère prioritaires comme leviers de relance de la réforme :

1. Fonder le plan de relance sur des principes dont, la primauté de l'apprenant, et l'inspiration de la réforme dans un processus dynamique capitalisant les acquis comme socle de changement.
2. Recadrer l'approche de mise en œuvre de la réforme en plaçant le changement des pratiques pédagogiques au centre de la réforme.
3. Promouvoir une politique linguistique nationale claire, volontariste et résolue. il s'agit d'opter pour un bilinguisme maîtrisé et choisi et assurer une cohérence d'ensemble intercycle.
4. Harmoniser les approches des langues par l'élaboration d'un cadre de référence linguistique commun aux langues.
5. Harmoniser le référentiel pédagogique d'apprentissage des langues.
6. Créer un environnement alternatif d'immersion pédagogique.

7. Promouvoir une pratique régulière de la lecture.
8. Concevoir et mettre en œuvre une stratégie intégrée de formation des enseignants.
9. Promouvoir une recherche/action arrimée à la problématique pédagogique de maîtrise des langues.
10. Développer une stratégie de soutien éducatif intégré pour une maîtrise suffisante des langues.

Axe 2 : HUMANITES ET VALEURS

Après un aperçu sur les acquis en la matière, en particulier le rôle joué par la Charte nationale d'Education et de Formation pour structurer les ensembles curriculaires, le primat de l'apprenant faisant objet d'un large consensus, la perspective de modernité dont les curricula des humanités (éducation islamique ; histoire ; géographie ; éducation à la citoyenneté) se sont inscrites, l'étude dresse les déficits afférent à cet aspect, relativement à la mise à niveau des ressources humaines ; effectifs élevés en classe auxquels se heurte le primat de l'apprenant ; déficits en matière de curricula notamment les redondances dont souffrent les programmes, le caractère flou des outils conceptuels, la marginalité de l'approche participative dans les processus d'apprentissage, déficit de l'évaluation.

De même, l'éducation aux valeurs trouve du mal à franchir le seuil de l'établissement scolaire, quant à la recherche sur l'enseignement des humanités elle n'offre que partiellement des outils pour améliorer la qualité de l'enseignement.

Partant de ce diagnostic, l'étude propose des alternatives relativement à cinq domaines :

1. Concernant le primat de l'apprenant, il est proposé de mettre à niveau les infrastructures des établissements, mobiliser les superviseurs et autres ressources compétentes pour exhorter l'enseignant à motiver l'apprenant, fournir aux bibliothèques scolaires prioritairement tout document susceptible de mieux faire connaître les aspirations, les capacités et les contraintes de l'apprenant marocain, promouvoir la culture de paix.

2. Concernant les curricula des humanités, l'étude propose l'amélioration de l'architecture des programmes des humanités, la définition rigoureuse des concepts qui arment les propositions curriculaires, le renforcement auprès des enseignants

de l'impératif de valoriser et faciliter la participation active des apprenants, la promotion d'une culture d'évaluation scientifique des apprentissages, et enfin la programmation de l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté à l'examen de fin du cycle primaire.

3. Concernant l'ouverture professionnelle et civile de l'enseignement des humanités, l'étude préconise l'élaboration d'un schéma directeur ouvrant l'école à des fins formatives sur l'environnement professionnel et civil, ainsi que l'évaluation objective des expériences pilotes.

4. Concernant l'éducation aux valeurs, l'étude recommande l'élaboration et la diffusion des outils pédagogiques et didactiques simples permettant aux enseignants d'intégrer l'éducation éthique, et la promotion dans le cadre du projet d'établissement les activités parascolaires pour renforcer la culture éthique.

5. Concernant la recherche pédagogique, l'étude propose l'établissement d'un partenariat opérationnel avec les institutions de recherche, et la priorisation du développement concerté de la recherche en privilégiant celles qui permettent de mieux connaître les profils et capacités des apprenants.

Axe 3 : MATHEMATIQUES

L'étude :

- Met en exergue **les acquis du système éducatif** en matière de réforme des curricula des mathématiques, à savoir : la centration de l'activité pédagogique sur l'apprenant ; la fonctionnalité des apprentissages ; la pluralité des manuels scolaires permettant la diversité des approches pédagogiques ; le lancement de la création de lycées de référence.
- Dresse **les carences et les dysfonctionnements** de ces curricula, notamment l'absence d'un cadre de référence explicite et cohérent, ce qui a conduit : à une adoption de l'approche par compétence avec un statut flou ; à des insuffisances au niveau des programmes, des orientations pédagogiques, des apprentissages fondamentaux ; à une progression des apprentissages interne et entre les cycles marquée par des ruptures et des incohérences.

Ainsi, l'amélioration attendue de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques n'est pas atteinte d'une manière significative. De même, le suivi et l'évaluation de l'implantation pâtissent de l'absence de stratégie comme la recherche pédagogique, n'accompagnent

pas la réforme et n'alimentent pas la prise de décisions et les modifications relatives aux curricula.

L'étude préconise un certain nombre *d'alternatives et de mesures de réajustement* pour une nouvelle impulsion à donner au curriculum :

1. Développer la formation initiale et continue des acteurs pédagogiques en tant que première priorité qui devrait débiter avant l'implantation du curriculum, et organiser cette formation sur les aspects innovants.

2. Réhabiliter, restructurer et redynamiser les centres de formation.

3. Réguler le curriculum en le révisant de façon globale sur la base d'une approche participative et d'une méthodologie cohérente, en étudiant son impact sur les apprentissages des apprenants ainsi que les compétences à développer, et mettre en adéquation le volume horaire avec les programmes et les approches adoptées. Un système d'évaluation intégré et cohérent et à mettre en place.

4. Renforcer la centration sur l'apprenant et les apprentissages significatifs et fonctionnels. La production de documents pédagogiques complémentaires aux manuels, la formation des acteurs à la pertinence des apprentissages, le lancement d'une deuxième génération de manuels en adaptant les cahiers des charges à la situation actuelle, l'introduction des TIC et les intégrer aux situations d'apprentissage, sont des mesures urgentes préconisées en la matière.

5. Encourager les sortants de l'enseignement collégial à s'orienter vers les filières scientifiques, et particulièrement en mathématiques, et ce dès le primaire.

6. Promouvoir la recherche pédagogique et didactique.

7. Créer une mobilisation générale autour de la nouvelle révision du curriculum, notamment suite aux faibles résultats des élèves marocains en mathématiques relevés par l'évaluation internationale TIMSS 2003, et les évaluations du MEDA.

Axe 4 : SCIENCES ET TECHNOLOGIE

L'étude distingue entre les programmes des activités scientifiques au primaire, et celles du secondaire collégial.

Pour le primaire, l'étude constate notamment que : les finalités ne sont pas bien définies ; les cours à ce niveau sont conçus et exécutés dans une perspective qui favorise davantage l'apprentissage mécanique au détriment des

apprentissages significatifs et pertinents ; l'évaluation des apprentissages des élèves continuent à se faire sur la base de la mémorisation et la restitution ; et les enseignants du primaire chargés d'enseigner les activités scientifiques n'ont pas nécessairement tous un profil initial scientifique.

A ce titre, l'étude propose quelques alternatives et mesures dont :

1. La réécriture des programmes sous forme de thèmes et non pas des leçons, et pour le deuxième cycle du primaire, faire des activités scientifiques des petits ateliers permettant un apprentissage concret des apprenants ;
2. La création de situations permettant aux élèves d'effectuer leurs observations ;
3. L'enseignement doit partir des situations problèmes susceptibles d'initier au processus de résolution de problèmes ;
4. La création d'un laboratoire des TIC permettant de suivre l'intégration de ces technologies ;
5. Les situations d'évaluation doivent tenir compte de celles qui ont servi à l'apprentissage ;
6. Pour les enseignants du primaire chargés des activités scientifiques, s'assurer qu'ils disposent du profil nécessaire à l'entrée et à la fin de la formation. Ce qui nécessite une réforme profonde des programmes de formation des enseignants du primaire.

Pour le collégial, l'étude dresse un diagnostic donnant lieu à: l'absence d'expériences en classes en sciences ; la coexistence de deux modèles conduisant à des contradictions au niveau des concepts unificateurs et des objectifs (un modèle fondé sur un apprentissage des sciences orienté vers le vivant et la terre, et modèle axé sur une orientation physico-chimique) ; le manque de vision quant à l'utilisation des TIC ; l'absence d'épreuves en sciences dans les examens de fin du cycle du secondaire collégial ce qui affecte l'orientation vers les filières scientifiques qui ne se fait pas sur la base de la performance des élèves ; le besoin de réformer les curricula de la formation des enseignants.

L'étude propose des alternatives et des mesures prioritaires dont :

1. La nécessité de réhabiliter la démarche expérimentale comme méthode d'apprentissage des sciences ;

2. L'introduction des concepts intégrateurs en sciences d'une façon interdisciplinaire pour éviter les contradictions conceptuelles entre les deux modèles coexistant soulevés par le diagnostic ;

3. La création de passerelles entre l'enseignement général, la formation professionnelle et la vie active comme le stipule la Charte nationale d'Education et de Formation pour rendre les apprentissages plus pertinents ;

4. L'établissement de partenariats avec les entreprises pour permettre aux apprenants d'effectuer des visites en situation réelle et profiter de l'encadrement nécessaire ;

5. L'utilisation des TIC peut palier au manque de matériel expérimental ;

6. La révision systémique des programmes de formation des enseignants : construction du référentiel du métier ; élaboration du dispositif de formation ; analyse des besoins en formation.

Axe 5: REFORME DU LIVRE SCOLAIRE

L'étude met en relief les principales innovations de la réforme du livre scolaire, dont : les normes de qualité définie dans les cahiers des charges, le développement de la concurrence entre les éditeurs, et la diversification des livres scolaires.

Deux grands domaines d'alternatives prioritaires et des mesures à prendre pour contribuer à relancer la réforme du livre scolaire sont proposés :

1. Le développement de la qualité pédagogique des livres scolaires, notamment : la précision des normes de qualité pédagogique ; le renforcement des conditions de réalisation de la qualité ; la consolidation du processus d'évaluation et de validation des livres scolaires et de l'organe qui s'en charge en tant que deuxième pôle de la qualité pédagogique ; l'évaluation de l'impact des livres scolaires comme condition sine qua non de la lisibilité de la relance de la réforme.

2. Trois types de choix alternatifs nécessaires à l'accompagnement de la relance de la réforme. Ces choix concernent :

- le prix : abandonner les tactiques de prix et installer une politique juste, cohérente et durable des prix des livres scolaires ;
- le circuit de distribution : identifier foncièrement avec les éditeurs les actions et les moyens à mettre en œuvre afin de résoudre le problème de distribution ;

- la mise à niveau du secteur de l'édition : préciser le profil-type de l'éditeur susceptible de lui permettre de devenir le promoteur de la qualité pédagogique, technique et esthétique du livre scolaire, et former les auteurs aux éléments clés des innovations en la matière.

Comme **conclusion**, l'étude affirme que notre pays, bien qu'il ait enregistré des progrès considérables en matière de réforme éducative, de préoccupants déficits affectent encore notre système d'enseignement. Des dispositions de la Charte, notamment celles relatives à la qualité de l'enseignement, n'ont pas généré tous les résultats attendus.

L'étude constate que les programmes nécessitent une meilleure structuration, un cadrage horaire plus conséquent, une rigoureuse conceptualisation, un large emploi des méthodes participatives et une évaluation non basée sur la restitution. La réforme du livre scolaire est appelée à se consolider davantage. La recherche en sciences de l'éducation et la mise à niveau des acteurs éducatifs demeurent les créneaux stratégiques à promouvoir.

La rénovation des curricula scolaires : *Éléments de synthèse d'un benchmarking*

Par l'équipe de la DER* |

Avant propos

Ce texte est une synthèse des principales composantes et conclusions des études et articles traitant des aspects particuliers du développement et la révision des curricula et programmes scolaires, dans le cadre du processus continue de la réforme des systèmes éducatifs. L'étude des documents relatifs à ce sujet a été conduite dans le cadre d'un benchmarking (étude comparative) mené par la Direction des Etudes et Recherches (DER) au sein du Conseil Supérieur de l'Education, la Formation et la Recherche Scientifique.

En présentant le fruit d'un effort collectif des cadres chercheurs de la direction des études et recherches, Ce faisant, nous espérons contribuer l'initiation d'une démarche scientifique participative de mise en place des mécanismes de développement et de révision des programmes scolaires dans le cadre d'une logique curriculaire ambitieuse et adaptée à la réalité de notre système éducatif.

Introduction

Le curriculum est un concept stable et général désignant un programme scolaire ou de formation permettant de penser toute sorte de programmation de l'enseignement et des apprentissages. Il implique l'idée de chemin, de parcours de formation effectivement vécu par chacun des apprenants; mais aussi une suite d'expériences formatrices planifiées d'avance, en vue de réaliser chez ces apprenants des changements significatifs désirés. Il renvoie donc à un ensemble d'objectifs d'éducation et de formation découpés selon les années et les cycles d'étude.

Le curriculum est une pièce centrale de toute réforme du système éducatif et un pôle de référence pour tous ses acteurs et ses partenaires. Il engage la société dans une certaine voie et l'oriente vers ce qui est souhaité dans l'avenir. En tant que tel, il définit les fondements et les contenus éducatifs en relation avec les besoins de la société et ses valeurs, les expériences éducatives, le temps et les séquences de réalisation, les ressources, et les caractéristiques des institutions scolaires et de formation. Il définit donc le pourquoi, le quoi, le quand, l'où, le comment et avec qui apprendre ?

* Direction des Etudes et Recherches, Conseil Supérieur de l'Enseignement : Mohammed Fatihi, Ali Akessab, Hicham Benfeddoul, Salma Chemsî.

Le curriculum n'est pas le produit d'une démarche seulement technique, mais aussi et surtout le résultat d'un processus social et politique, visant à déterminer les savoirs de base et donc le profil des apprenants, en tant que citoyens de demain. Il est matérialisé par un document officiel de référence auquel sont attachés d'autres documents tels que les instructions pédagogiques, les manuels des enseignants, les livres scolaires des élèves... Il établit la philosophie et énonce les objectifs généraux qui orientent l'ensemble du programme et les décisions affectant chacun de ses aspects, les séquences d'apprentissage, inter et intra-niveaux du cursus scolaire, et définit un cadre de base du «quoi faire», «pourquoi le faire» «comment le faire», «quand le faire» et «comment savoir que c'est fait effectivement».

Enfin, le curriculum donne des orientations sur les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à son implantation et sa mise en œuvre. Il permet la flexibilité, encourage l'expérimentation et l'innovation, promeut les approches interdisciplinaires et d'intégration, propose des méthodes d'évaluation des acquis et de l'atteinte des objectifs visés et fournit les moyens de sa propre révision et de son amélioration continue.

1. Le curriculum et les concepts associés

A la notion/concept de curriculum sont associées des adjectifs et des expressions qui renvoient à des conceptions dans des contextes divers. Ainsi on parle souvent de curriculum officiel, prescrit ou de référence ; le curriculum centré sur l'apprenant, sur la discipline (matière), sur les objectifs, sur les compétences, sur l'évaluation, etc. On parle également du curriculum réel et du curriculum caché.

Le curriculum officiel ou de référence est un document d'orientation qui définit, la philosophie, les buts, les objectifs, les expériences d'apprentissage, les ressources d'enseignement et les procédures d'évaluation d'un programme d'étude. C'est aussi une articulation entre ce que les étudiants doivent acquérir et réaliser et les finalités et les buts d'éducation et de formation visés par la société et adoptés par le système. C'est également un support aux enseignants au cours de leur cheminement dans la réalisation des objectifs éducatifs d'éducation visés.

A côté du curriculum officiel, existe un curriculum «caché» qui véhicule des valeurs et des attitudes, autres que celles prônées officiellement, via les pratiques d'enseignement, les messages verbaux et non verbaux des enseignants et le climat institutionnel de l'école. Le curriculum prescrit renvoie aux parcours effectifs de formation des individus scolarisés ; et du côté des enseignants le travail prescrit. Alors que le curriculum réel permet de penser la représentation institutionnelle du

parcours que les élèves sont censés suivre ; c'est également le travail réel réalisé par les enseignants.

Le mode de prescription du curriculum, quelle qu'en soit sa philosophie, ses orientations et ses adjectifs, évolue particulièrement, en fonction des nouvelles théories d'apprentissage, des modèles et approches didactiques en vigueur, des compétences des enseignants, des conceptions de l'organisation du temps et du travail scolaire, de la vision dominante des disciplines et des savoirs académiques et scientifiques et des finalités que la société assigne à l'éducation et la formation.

Le contexte et la raison qui sont à l'origine de la réforme du système scolaire impliquent un réexamen complet du curriculum, touchant sa structure et son contenu. L'établissement d'un curriculum référentiel pour une école ou un district scolaire est seulement une étape nécessaire dans le processus continu de développement et d'implantation d'un programme scolaire. Pour être effectif, ledit curriculum doit être accepté par les enseignants et validé par les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté.

2. Eléments pour le développement du curriculum

Le concept de curriculum est de plus en plus accompagné par l'expression de «développement du curriculum», en tant que processus. Ce processus de développement du curriculum implique un tissu de décisions prises par les différents acteurs et aux divers niveaux, relativement aux expériences d'apprentissage. A ce sujet deux approches de développement du curriculum ont été identifiées : «top-down» et «bottom-up», selon la nature du système éducatif.

La tendance actuelle, en matière de développement du curriculum, est de promouvoir un réseau d'interactions, de bas en haut et vis versa, en vue de recenser les besoins et reconstruire la façon de conceptualiser la réalité et les systèmes éducatifs. Dans cette optique, émerge la nécessité et l'utilité de mettre les autorités politiques au centre de la dynamique de développement du curriculum, afin d'en faire des animatrices des multiples interactions entre la société et les institutions d'enseignement.

Le développement d'un curriculum est un processus de multiples étapes qui implique l'évaluation de l'existant, l'élaboration d'un nouveau, son implantation, son évaluation et sa révision. Ce processus passe par quatre étapes principales:

a. La Planification, impliquant la constituer un comité de développement (élaboration ou révision) du curriculum, la définition des questions et des tendances fondamentales dans les contenus et l'évaluation des besoins de la société et des partenaires de l'école, ainsi que leur mise en priorité ;

b. L'Articulation et le Développement, permettant d'énoncer les principes de base du curriculum et ses valeurs fondamentales, de définir les objectifs généraux et spécifiques, de développer et agencer les objectifs de niveaux et des cours, d'identifier les ressources matérielles et humaines destinées à l'implantation du curriculum et de développer ou identifier les questions et instruments d'évaluation des progrès des élèves et leurs acquis scolaires ;

c. L'Implantation ou la mise en œuvre du nouveau curriculum, avec un suivi attentif des diverses phases de son application au niveau des établissements, afin d'identifier les points forts et les faiblesses de son application, selon les contextes ;

d. L'Evaluation des résultats et des effets, impliquant la régulation des activités du programme, dans le cadre d'une évaluation formative et la détermination des niveaux de réussite des objectifs qu'il vise.

Un curriculum ou programme scolaire peut être organisé, selon plusieurs considérations morales, méthodologiques et pratiques, comme suit :

- 1.** Par **niveau** scolaire et par cycles d'enseignement ;
- 2.** Par **unités** ou groupes d'objectifs et de contenus, à l'intérieur d'un programme ;
- 3.** Par **enchaînement**, en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves et sans tenir compte des niveaux ;
- 4.** Par **séquences**, alignant les objectifs, sans égards aux niveaux, dans un continuum d'habiletés et d'expériences ;
- 5.** Par **thèmes ou questions essentielles précises**, dans le cadre d'une pédagogie de maîtrise centrée sur l'évaluation.

Dans une étude menée par Perrenoud (2002) sur l'évolution du curriculum en Suisse Romande, au cours du 20^{ème} siècle, seize tendances séculaires sont identifiées par l'auteur, impliquant :

- d'un côté, une programmation détaillée des enseignements, un ordre de progression unique dans l'apprentissage, des grilles horaires à respecter, une vision encyclopédique des savoirs, un curriculum prescrit imposé associé à des manuels officiels et souvent sans référence à l'évaluation; et
- de l'autre, des indications donnant une plus large autonomie et une plus grande liberté didactique aux enseignants ; des cheminements d'enseignement-apprentissages diversifiés ; la spécification d'objectifs-noyaux et de compétences de base ; un curriculum lisible expliqué aux élèves et aux parents et également

négocié ; l'articulation de l'évaluation aux exigences et standards de référence ; une autonomie curriculaire aux établissements.

Les résultats de cette étude peuvent être vérifiées au niveau d'un grand nombre de systèmes éducatifs et on peut avancer que certaines tendances sont à l'œuvre dans les systèmes scolaires les plus centralisés et ceux qui cherchent à normaliser les contenus de l'enseignement pour éviter de trop fortes disparités en apprentissage. Les facteurs en cause sont liés, et il serait aventureux de penser que toutes les tendances sont la manifestation d'une unique « logique de développement du curriculum », moins encore comme l'expression d'un projet éducatif entièrement cohérent.

En conséquence, il semblerait que si le travail de développement ou révision n'est pas guidé par une théorie du curriculum prescrit, celui-ci restera historiographique et tendra à se centrer sur les contenus des programmes par opposition à leur nature, en passant peut-être à côté de l'essentiel : l'ampleur et les modalités de la prescription curriculaire.

3. Exemples de démarche de rénovation du curriculum

Les tendances actuelles en matière de développement et de révision des curricula et programmes scolaires se caractérisent par l'insistance sur la qualité des apprentissages et leur fonctionnalité dans un contexte mondial de concurrence et de défis scientifiques et technologiques. Pour relever ces défis imposés par la globalisation, plusieurs systèmes éducatifs ont entrepris des réformes et développés leurs curricula.

3.1. Le cas du Québec (Canada)

Au Québec, la révision du curriculum est fondée sur une appréhension objective de l'approche de l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages (apprentissages souhaités) et ses liens avec d'autres approches antérieures. Ce qui a permis de dégager les points de convergence entre la politique québécoise en matière de rénovation du curriculum et différentes approches, comme la pédagogie par objectifs ou l'approche par compétence. La dite révision est basée sur les innovations suivantes :

A. L'approche d'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages

Cette approche propose une réforme globale qui touche à la fois les aspects pédagogiques les structures, le curriculum, les modes d'évaluation des

apprentissages, les fonctions de l'enseignant, l'utilisation des ressources et les modes de gestion. Le paradigme sous-jacent à cette approche se résumer comme suit : ce que les élèves apprennent en classe est plus important que le moment et la manière dont les apprentissages sont dispensés.

Le but de cette approche est de mettre en place une organisation scolaire centrée sur la maîtrise des apprentissages en s'assurant que tous les élèves acquièrent les connaissances et les compétences requises ainsi que les qualités permettant leur réussite dans la vie, tout en assurant les structures et les modes de fonctionnement adéquats pour l'atteinte de cet objectif.

Les principes opérationnels de base de l'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages sont consistant en : une orientation claire vers la maîtrise d'apprentissages terminaux significatifs, un apprentissage soutenu dans des voies diverses et par de multiples moyens, des attentes élevées d'apprentissage et de réussite à l'égard de tous les élèves et une planification du processus de l'enseignement-apprentissage, effectuée à partir des apprentissages terminaux visés.

L'élaboration du curriculum dans le cadre d'une éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages, vise à développer ces derniers en mettant, constamment, en relation contenus et concepts, d'une matière scolaire à l'autre et d'une classe à l'autre. Ainsi, les enseignants et les élèves sont invités à faire souvent ce genre de lien et en démontrer l'existence.

B. La démarche scientifique au primaire

Le curriculum du Québec s'est penché également sur les incidences pédagogiques d'un projet éducatif qui repose sur l'apprentissage de la démarche scientifique, en vue de faire de l'école primaire, une école à vocation scientifique. L'expérience conduite à ce sujet fait ressortir l'importance de la créativité des enseignants et enseignantes pour mener à bien toute réforme. Par ailleurs, elle fait ressortir en contrepartie que le maintien du dynamisme inhérent à une démarche créative repose sur la relation étroite qui s'institue entre les membres de l'équipe-école et exige, en conséquence que du temps soit dégagé pour permettre à ces membres d'échanger, de s'entraider, de créer du matériel pédagogique et de se former entre eux.

D'autre part, cette expérience met en relief à quel point l'étude des sciences peut se prêter au développement d'habiletés transférables et de compétences transdisciplinaires chez l'élève. Le projet éducatif qui l'encadre amène ainsi à poser la problématique de la complémentarité de l'enseignement des sciences et des langues dans une approche bien intégrée au curriculum.

Afin de répondre à cette problématique, l'intérêt est d'abord porté sur la question des incidences pédagogiques du projet éducatif tant dans son contenu que dans sa démarche, et expose ensuite, l'importance de l'appropriation du projet par le personnel enseignant, sur la base d'un cas concret. Enfin, sont énumérées certaines difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des projets éducatifs, notamment la question du matériel pédagogique, le temps nécessaire à la bonne mise en place des projets et enfin la question de l'évaluation.

C. Le projet de ressourcement collectif en pédagogie au secondaire

Ce projet, qui prenait appui sur la démarche de l'enseignement stratégique⁽¹⁾, a pour objectif principal de rendre l'élève davantage responsable de ses apprentissages et de lui faire acquérir des habiletés et des compétences transdisciplinaires. Structurée autour d'une pédagogie des situations-problèmes, l'approche pédagogique défendue commandait en retour une modification des activités d'évaluation, qu'elles soient formatives ou sommatives, afin qu'elles relèvent de plus en plus de la résolution de problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Trois conditions principales constituent des préalables à l'atteindre des objectifs visés :

- L'approche proposée pour concrétiser le projet de ressourcement collectif, devait, dès le départ, avoir une signification pour les enseignants et les enseignantes vu que ce projet s'appuie sur le volontariat. Il est considéré que cette signification transmise aux corps des enseignants est un facteur central de motivation ;
- Déterminer un horizon temporel de moyenne durée pour mieux assurer un soutien à la créativité du personnel enseignant et un suivi des actions engagées dans le cadre du projet en question ;
- Constituer un noyau critique constitué d'un nombre assez important d'enseignants afin d'enclencher une dynamique nouvelle de l'équipe-école, et pérenniser les retombées du leadership éducatif visé.

L'approche en question s'inscrit dans le prolongement des travaux de Jacques Tardif sur l'enseignement stratégique qui sont basés sur les résultats de la psychologie cognitive qui, depuis plusieurs années, propose une nouvelle lecture du processus d'apprentissage et de l'enseignement.

1- Voir Jacques TARDIF, Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Éd. Logiques, 1992, 474 p.

3.2. Le Cas de l'Orégon (Etats Unis)

Les aspects originaux de la réforme du curriculum de l'Etat de l'Orégon, aux USA, sont particulièrement : les domaines de référence; les profils d'option au secondaire ; le système d'évaluation et le processus de renouvellement.

Le curriculum rénové définit les fondements de l'éducation et la formation, les buts et les objectifs visés, dont près de la moitié touchant le curriculum et qui précisent les matières, les habiletés à développer, le niveau d'exigence, en particulier. Les axes plus saillants de ce curriculum s'articulent autour de deux diplômes et trois «cycles» de scolarité, comme suit :

- Le *Certificat de Maîtrise Initiale* (CIM) qui confirme, vers l'âge de 16 ans, la maîtrise d'un corpus de contenus et d'habiletés communs d'apprentissage, ouvert à tous les élèves du secondaire ;
- Le *Certificat de Maîtrise Avancée* (CAM) est obtenu à la suite d'à peu près deux ans supplémentaires d'études,, selon le rythme et l'état de maîtrise de chaque élève. Le curriculum qui permet d'obtenir ce diplôme est foncièrement orienté vers la «préparation au monde du travail» ;
- La première partie (*Primary Education*) du cursus scolaire s'étend de la maternelle à la 3^e année du primaire ;
- La deuxième (Middle Education Level) couvre le nombre d'années requises pour obtenir le CIM, soit environ 7 ans ;
- La troisième partie (*Secondary Education*), soit environ 2 ans, conduit à l'obtention d'un CAM.

Le curriculum de l'Orégon qui va de la maternelle au secondaire, a pour principales caractéristiques d'être centré sur les résultats et sur un mode d'évaluation continue, son ouverture sur les institutions sociales autres que l'école et de prendre en compte la complémentarité de la formation générale et la formation professionnelle. Il est élaboré selon une architecture basée sur l'identification des champs d'étude et des objectifs d'enseignement et d'apprentissage associés et sur un système d'évaluation devant attester la maîtrise des habiletés et compétences visées. Les principaux points forts de la réforme de ce curriculum se résument dans ce qui suit :

1. Le maintien par l'élève, à partir de la fin du collégiale, d'un plan individuel de formation (PIF), destiné à l'aider à s'orienter et à mieux préparer son avenir.
2. Une attention encore plus grande accordée à l'évaluation de la capacité des élèves à démontrer ou appliquer concrètement ce qu'ils ont appris.

3. Les élèves sont évalués sur leur capacité d'écrire un essai, effectuer une expérience scientifique, préparer et présenter un projet, poser un diagnostic ou résoudre un problème technique qui présuppose la maîtrise des apprentissages.

4. La mise au point d'un système de reconnaissance des études, dans le cadre du CAM (Certificat de Maîtrise Avancée) par les collèges communautaires et les collèges universitaires est déjà très avancée.

Enfin, notons que des écoles secondaires et des collèges communautaires offrent des programmes intégrés de trois ou de quatre ans, dont certains permettent ensuite de s'inscrire dans un collège universitaire et d'obtenir un baccalauréat (licence).

3.3. Le cas du canton de Genève (Suisse)

La rénovation de l'école genevoise est basée sur quatre constats, à savoir que : rien n'est simple en éducation où les innovations et les réformes prédéfinies sont vite abandonnées ; les enseignants savent résister aux réformes qui leur sont imposées d'en haut ; les innovations réussies sont celles qui passent l'épreuve de la pratique sur le terrain ; ouvrir un chantier et y convier les enseignants soutient la professionnalisation du métier. D'où l'adoption d'une démarche de rénovation ambitieuse, basée sur une double stratégie : encadrer le changement et laisser beaucoup de place à l'initiative et à l'imagination des acteurs de la base. Cette rénovation s'est faite autour de trois axes qui sont :

1. L'individualisation des parcours de formation, en réorganisant la scolarité en cycles d'apprentissage pluriannuels, plutôt qu'en cycles d'enseignement qui sont désormais associés, chacun, à un ensemble de compétences. Il est aussi question de construire les cycles d'apprentissage autour de notions-noyaux ou objectifs-noyaux portant sur l'apprentissage de concepts organisateurs.

2. Apprendre à mieux travailler ensemble, ce qui implique un travail en équipe et une responsabilité collective dans la progression de l'ensemble des élèves fréquentant le même cycle. Ce qui suppose l'implantation d'une véritable culture de la coopération et de la responsabilité professionnelle des enseignants, aux niveaux cycles, écoles et circonscriptions scolaires.

3. Placer l'enfant au cœur de l'action pédagogique, s'inspirant du constructivisme piagétien, de l'évolution des didactiques, des récents travaux sur l'apprentissage et ses régulations (aide méthodologique, évaluation formative, projet personnel, activités inter ou transdisciplinaires) et la gestion de la classe. Il

s'agit de mettre les élèves au centre du travail et de la relation, en tenant compte du vécu, de l'héritage culturel et du rapport au savoir de chacun.

La nouveauté dans cette démarche de rénovation est qu'elle orientée par une stratégie de rassemblement, de partenariat avec les parents d'élèves et de participation de tous les acteurs de l'école, afin de les faire converger vers une direction claire et partagée ; au lieu de la leur imposer une réforme prédéfinie qui risque de diviser le corps enseignant. Cette stratégie de changement implique des choix relatifs au processus de changement et la structure de concertation.

Le processus de changement comprend deux phases dont la première est dite d'exploration et s'étend sur quatre ans, au niveau des écoles qui, sur une base volontariste, acceptent de construire des projets d'innovation congruents avec les trois axes de rénovation cités ci-haut. Ces écoles ont eu accès à quelques ressources supplémentaires et pu bénéficier de «franchises», notamment en évaluation des apprentissages. La seconde phase, étalée sur trois ans, est celle de l'extension de l'innovation à toutes les écoles du canton, tout en évitant d'imposer à tous une organisation standardisée de la scolarité primaire.

La stratégie de changement comprend aussi une structure de concertation et de pilotage au cœur de laquelle il y a le groupe de pilotage de la rénovation (GPR), où sont représentés la direction de l'enseignement primaire, le groupe de recherche et d'innovation (GRI), le groupe inter-projets (GIP), les inspecteurs, les services de formation éducation du DIP, les associations de parents et d'enseignants, le service de recherche en éducation et l'université, par l'entremise de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Enfin, un mécanisme d'évaluation est prévu dans la mise en place du groupe des experts externes à la rénovation (GEER), composé de sept spécialistes en sciences de l'éducation, dont sis sont des étrangers. Ce groupe a pour mandat d'assurer le suivi de la phase d'exploration, en allant sur le terrain deux fois par an et pendant trois jours. Cette structure de concertation et de pilotage présente des avantages et :

- amène les acteurs à négocier entre eux le changement et à faire évoluer les représentations, les gestes professionnels et l'organisation du travail ;
- s'appuie sur le leadership des enseignants chevronnés, des coordonnateurs de projets et des participants au groupe de recherche et d'innovation ;
- valorise la mise en réseau des écoles en innovation et des coordonnateurs de projets et favorise le partage des pratiques, l'autoformation et l'autogestion ;

- évite à la rénovation de se fermer sur elle-même, grâce à l'apport des experts externes, et
- vise à faciliter une forme d'apprentissage et d'intelligence collective, et à organiser les rapports entre les acteurs pour qu'ils s'auto-forment.

Le modèle de rénovation de l'école genevoise reconnaît la complexité du développement d'un curriculum basé sur la construction interactive du changement et admet que ni les finalités ni les contenus, ni les critères de qualité de cette rénovation ne sont prédéfinis et ne peuvent être imposés par une quelconque autorité. Il s'agit de les construire collectivement, en invitant l'ensemble des acteurs du système éducatif à s'impliquer dans un processus de longue durée.

Conclusion

Nombreux sont les systèmes éducatifs qui ont engagé des réformes approfondies à la fin du siècle dernier et entrepris, depuis lors, des actions de développement et/ou de révision de leurs curricula. Les études et les rapports consultés à ce propos indiquent que ce mouvement de développement/révision n'est pas conjoncturel et devrait être continuellement périodique, afin de répondre aux besoins individuels et collectifs en matière d'éducation et formation, dans un monde en perpétuels changements.

Les cas présentés dans cet article illustrent la volonté de plusieurs pays à améliorer leurs programmes scolaires, afin de se doter d'un système d'éducation et formation efficace, en suivant des démarches relativement différentes, mais constructives sur les diverses exigences de la rénovation en éducation. Ces cas, bien que de contextes scolaires différents, nous renseignent sur les nouvelles tendances en matière de réforme des curricula et mettent en évidence les principes de base suivants :

- L'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages et la professionnalisation du métier de l'enseignant ;
- La place centrale de l'apprenant et le respect de son rythme d'apprentissage ;
- La refonte des cycles d'enseignement, désormais organisés autour de concepts-noyaux et de compétences fondamentales ;
- La valorisation du travail collectif et la mise en commun des expériences personnelles et des ressources pédagogiques ;
- L'expérimentation des innovations introduites par le nouveau curriculum, dans un nombre limité d'établissements, avant leur généralisation ;

- Le pilotage de toute innovation, son suivi systématique et l'évaluation de son impact sur les acquis des élèves et les performances de l'école.

Notons que la rénovation d'un système éducatif nécessite l'adoption d'une démarche systématique de collecte et d'analyse des informations sur le curriculum offert aux enseignants et enseigné dans les établissements éducatifs, en vue de procéder aux opérations de refonte et de révision exigées, sachant qu'il existe des liens entre l'orientation du curriculum et l'apprentissage des élèves et que sa mise en œuvre exige du temps, des expérimentations planifiées, une démarche soutenue de recherche, un pilotage rigoureux et une évaluation de ses effets et son impact.

BIBLIOGRAPHIE

- Depover et Noël; Le curriculum et ses logiques: une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives. L'Harmattan, 2005.
 - Lamarre, J. ; L'acquisition d'habiletés et de compétences transdisciplinaires : deux expériences québécoises. Dans **Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise**. CSE Québec, Canada, 1999.
 - Lessard, C. ; La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas. Dans **Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise**. CSE Québec, Canada, 1999.
 - Perrenoud, Ph.; (1) Le curriculum: le réel, le formel, le caché. In Houssaye, J. (dir); La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris ESF, pp.61-76.
 - Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse Romande. Cosset (Fribourg) Delval, 1990.
 - Réginald Grégoire ; (1) La nouvelle piste de l'Orégon. Dans **Le renouvellement du curriculum: expériences américaine, suisse et québécoise**. CSE Québec, Canada, 1999.
 - Améliorer le curriculum et l'apprentissage : innovations américaines et choix québécois. Dans **Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise**. CSE Québec, Canada, 1999.
-

TEMOIGNAGES

Entretien

Avec M. Abderrahmane RAMI (chercheur)

A VOTRE AVIS QUE REPRESENTENT LES CURRICULA ET LES PROGRAMMES SCOLAIRES POUR LE SYSTEME D'EDUCATION ET DE FORMATION ?

Il convient de préciser, de prime abord, que, depuis l'apparition de la Charte, les programmes scolaires **ont constitué l'un des chantiers essentiels de la réforme** que le Ministère de tutelle a ouverts.

Cette importance s'explique par le fait que, sur les 19 leviers autour desquels s'articule la Charte nationale d'éducation et de formation, 13 sont de nature pédagogique ; mais sur les 13 leviers pédagogiques, 10 sont directement reliés aux curricula ; il s'agit, entre autres, de l'utilisation des langues; de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication ; des emplois du temps et des rythmes scolaires ; de l'évaluation et des examens ; de l'orientation éducative et professionnelle ; de la formation initiale et continue des personnels de l'éducation (contenue dans le levier relatif aux ressources humaines) ; de l'encouragement de l'excellence, de l'innovation et de la recherche scientifique; etc.

Par ailleurs, il y a lieu de souligner

le fait que, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation au Maroc, le Ministère de tutelle se dote d'une Direction des curricula.

Tous ces éléments signifient clairement que la réforme du système d'éducation et de formation passe essentiellement par les curricula.

COMMENT CONCEVEZ-VOUS LA REVISION DES CURRICULA SCOLAIRES ?

Au lieu du terme révision, j'utiliserais plutôt l'expression **«reconstruction des curricula»** ; à mon avis, les deux notions ne renvoient pas aux mêmes dimensions. Ce qui pourrait être saisi par les précisions qui suivent.

La reconstruction des curricula ne signifie pas l'introduction de correctifs par ajouts ou suppression de chapitres ou de matières.

La reconstruction des curricula ne signifie pas, non plus, l'élaboration de nouveaux programmes pour une discipline donnée à un niveau donné et le maintien, tels quels, des programmes actuels dans d'autres disciplines ou d'autres niveaux.

La reconstruction des curricula ne signifie pas, le renouvellement des

programmes d'enseignement et le maintien, tels quels, des programmes de formation d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation.

La reconstruction des curricula est une opération systémique qui ouvre un chantier où tous les programmes des diverses disciplines des divers niveaux d'enseignement et de formation sont repris d'une manière interactive en fonction de nouveaux profils.

Cette conception de la reconstruction des curricula suppose une autre conception du système éducatif. en effet, On ne peut viser le changement avec les outils d'hier. Dans cette perspective, les nouveaux profils nous amèneront inmanquablement à identifier de nouvelles compétences pour les apprenants et les formés, de nouvelles filières, de nouvelles structures qui devraient privilégier l'interaction entre les disciplines, entre les filières et entre les sous-ensembles du système éducatif.

**CELA SIGNIFIE-T-IL QUE LA
RECONSTRUCTION DES CURRICULA
NECESSITE UN PROCESSUS
METHODOLOGIQUE SPECIFIQUE?
DANS L’AFFIRMATIVE POURRIEZ-
VOUS DEFINIR BRIEVEMENT CE
PROCESSUS?**

Effectivement, la reconstruction des curricula nécessite un processus méthodologique, voire une ingénierie,

spécifique. Cette ingénierie s'inspire bien évidemment des théories curriculaires qui ciblent **l'efficacité des systèmes** d'enseignement et de formation. D'une manière rigoureusement synthétique, deux approches interactives sous-tendent ce processus ingénierique spécifique à la reconstruction des curricula. En effet, celle-ci se veut à la fois systématique et systémique.

➤ Elle se veut **systématique**, en ce sens qu'elle requiert une analyse et une conception rigoureusement planifiées de l'ensemble des éléments du processus d'enseignement, à savoir les profils à former, les besoins, les objectifs à atteindre (formulés en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes), les contenus à enseigner, les ressources éducatives (manuels scolaires et autres documents pédagogiques, formules pédagogiques, ressources matérielles), les formes et les procédures évaluatives, ainsi que l'expérimentation et l'ajustement des curricula.

➤ Elle se veut enfin **système**, en ce sens qu'elle considère les éléments d'un curriculum dans une totalité interactive. Cette vision systémique ne considère pas seulement les relations entre les éléments du curriculum (qui ont été soulignés dans le paragraphe précédent), mais aussi la relation du système d'enseignement avec son environnement (éducatif, culturel, professionnel, socio-économique, écologique, etc.). C'est dans ce

contexte que le curriculum pourrait répondre aux besoins que dévoile son environnement et contribuer à son évolution, ainsi qu'à celle de l'élève et de l'enseignement.

VOS PRECISIONS LAISSENT PENSER QUE CE PROCESSUS METHODOLOGIQUE DE RECONSTRUCTION DES CURRICULA S'ATTACHE A DES PRINCIPES DE QUALITE ; QUELS SONT-ILS ?

Bien évidemment, la rigueur méthodologique de ce processus de reconstruction des curricula n'est pas gratuite; elle cible une qualité des curricula dont les principes pourraient être les suivants :

- **Premier principe** : la fonctionnalité qui met l'accent sur les besoins d'apprentissage prioritaires qui devraient être reliés à la vie et à des situations significatives pour les apprenants.
- **Deuxième principe** : des curricula inscrits dans le cadre d'une totalité interactive; ce qui signifie que les curricula impliquent l'ensemble des niveaux et des disciplines du système d'enseignement ou du système de formation; des curricula multipliant les passerelles :

- entre les divers pôles disciplinaires,

- entre le système d'enseignement et les autres sous-systèmes éducatifs.

- **Troisième principe** : des curricula rationnels mettant en œuvre le principe de l'économie et de l'efficacité des ressources (humaines, didactiques et matérielles) par la mise en interaction et l'optimisation de leur usage.
- **Quatrième principe** : des curricula évolutifs qui se réajustent à partir de pépinières pédagogiques recherchant l'innovation, mais aussi à partir d'évaluations et de régulations constantes.
- **Cinquième principe** : des curricula faisant de l'implication de toutes les parties prenantes un impératif méthodologique.

Comme on peut le constater, l'usage de tels principes pourrait favoriser le développement d'un véritable label de qualité pédagogique aussi bien au niveau des curricula que des apprentissages ; ce qui est de nature à permettre aux curricula de participer, de manière significative, à la promotion de l'ensemble du système éducatif.

QUELLES SERAIENT LES PRIORITES QUE LA RECONSTRUCTION DES FUTURS CURRICULA DEVRAIT CONSIDERER ?

Les priorités à ce sujet sont

nombreuses ; mais quatre me semblent revêtir une grande urgence.

a. La première priorité est le développement d'une réflexion prospective sur le type de lauréats futurs que le système d'enseignement et de formation devrait former :

Au delà de sa nature fondamentalement stratégique, cette réflexion sera lourde de sens et de conséquences dans la mesure où :

- elle fait signifier que la valeur des ressources humaines de demain dépend de la valeur des apprentissages et du renouveau pédagogique qui les sous-tend et les cadre ;
- elle appelle des réponses qui installeront les jalons pédagogiques et institutionnels de l'ensemble du système d'éducation et de formation.

La recherche à ce niveau pourrait apporter une valeur ajoutée extrêmement importante.

b. La deuxième priorité est inhérente au développement des apprentissages fondamentaux :

Cette priorité se justifie aisément par le recul manifeste des compétences dans certains domaines clefs des apprentissages. C'est le cas, par exemple, en langues et communication (orale et écrite) au niveau de l'arabe et du français; pourtant, ces deux

langues bénéficient d'un statut important et d'une place privilégiée dans l'organisation pédagogique. Quoiqu'il en soit, on s'accorde à conclure que ce recul ne prépare pas les apprenants à un profil congruent avec les exigences de l'environnement socioprofessionnel.

On peut regrouper les apprentissages fondamentaux dans ce que l'on appelle culture fondamentale, ou apprentissages essentiels, ou savoirs stratégiques ou encore formation de base que tous les élèves sont supposés acquérir, indépendamment de leur milieu de vie (rural ou urbain) ou de leur système éducatif d'appartenance (formel, non formel ou professionnel).

Quelle que soit l'appellation qu'on leur donne, les apprentissages fondamentaux font globalement référence à tout ce qui est de nature à favoriser chez l'apprenant un socle de compétences et de valeurs de haut niveau qui sont un impératif à son développement personnel, social et professionnel ; c'est à ce niveau que se réalisent les fondements de tous les apprentissages quelle que soit leur nature. De tels apprentissages fondamentaux se situent au niveau de trois domaines clefs :

- La maîtrise et l'utilisation des langues : Il s'agit de permettre à l'apprenant de communiquer juste, de lire et d'écrire juste. Sans cela, il deviendra impossible à l'apprenant

de donner un sens à sa pensée et à tous ses apprentissages, puisque c'est grâce aux langues qu'il pourra investir et s'investir significativement dans les autres apprentissages.

- La maîtrise des mathématiques: Elles sont au centre aussi bien du domaine des sciences et des technologies que des compétences de haut niveau intellectuel comme l'analyse et le raisonnement scientifique, la synthèse, ou même des processus intuitifs.
- Le développement de la dimension valorielle.

Cette formation préside au choix et à la réalisation du profil du citoyen qu'il faudrait préparer pour le présent et le futur.

c. La troisième priorité se rapporte à la conception et à la mise en œuvre des curricula régionaux et locaux :

Avec l'élaboration de tels curricula le Maroc pourra se hisser au rang des rares pays qui ont pris le pari d'intégrer les spécificités de l'environnement des apprenants dans les apprentissages et opéré, par là-même, une forme de démocratisation de ces apprentissages. Par ailleurs, en mettant les apprenants en relation avec les caractéristiques de leur environnement, ce type de

curricula donnera aux apprentissages la pertinence tant recherchée.

Il convient de noter que les instances centrales concernées au Ministère de tutelle ont supervisé l'élaboration des programmes régionaux représentant 15% de la durée globale des apprentissages. Ce fut probablement l'une des expériences les plus réussies du Ministère de tutelle ; il n'en demeure pas moins que les efforts investis à ce niveau n'ont pas été poursuivis.

d. La quatrième priorité est relative à la formation urgente des enseignants et des autres cadres pédagogiques.

En effet, le peu de préparation des acteurs pédagogiques constitue une brèche fragilisante qui aliène lourdement la réforme. Ce constat global se dégage de diverses analyses. C'est dans cette perspective qu'il est urgent de considérer les mesures suivantes :

- Faire bénéficier l'ensemble des acteurs pédagogiques de la formation continue ; en effet, aucun cadre ne peut se soustraire à cette formation quel qu'en soit le statut (enseignant, inspecteur ou formateur) ; cette formation devrait aller dans le sens de la professionnalisation, se baser sur les résultats d'analyses de leurs besoins et s'inscrire dans un plan de carrière.

- Procéder au retour du titre de conseiller pédagogique en vue de favoriser la mise en place d'un accompagnement continu et efficace des enseignants dans le développement de leurs pratiques pédagogiques ; de tels conseillers pédagogiques devraient bénéficier d'une formation au tutorat.
- Promouvoir des formes alternatives de formation continue comme «la communauté des pratiques».

Quant à la formation initiale, il y aurait lieu de renouveler ses curricula à la base d'une réflexion épistémologique sur les fonctions des enseignants et d'analyses scientifiques de leurs besoins en formation.

Cahiers de l'Education et de la Formation **Publication périodique triannuelle**

Directeur responsable

Abdellatif EL MOUDNI

Directeur de rédaction

Hammani AKEFLI

Comité de rédaction

Nassreddine LHAFI, Izzedine EL KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI,
Driss EL YACoubi, Driss KATTIR, Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction

Omar EL AZAMI EL IDRISI

Editeur

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements

Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts

Tel : 05 37 77 44 25

Fax : 05 37 77 46 12

E-mail : dafatir@cse.ma

Site web : <http://dafatir.cse.ma>

Conception, réalisation et impression

Librairie des Ecoles

12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC

Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03

E-mail : lipadec@almdariss.ma - Site web : www.almdariss.ma

Distribution

Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflètent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés

Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120

Dossier de presse : 09/22

ISSN : 2028 - 0955

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

Adéquation des programmes et curricula pour une école de qualité

Numéro double

6 / 7

Mai - 2012

■ Dossier :

- Concevoir et réviser les curricula : une tâche avant tout politique
- Les programmes, des lacunes multiples et des contenus non actualisés
- Faut-il un programme pour le préscolaire?
- Des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements : une esquisse d'un modèle curriculaire du français au collège
- L'accréditation : un levier majeur pour la promotion de la qualité de la formation supérieure
- Les enjeux de la rénovation des programmes et méthodes d'apprentissage en formation professionnelle
- Résumé de l'étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial menée par le CSE en 2007
- La rénovation des curricula scolaires : Eléments de synthèse d'un benchmarking

■ Témoignage :

- Entretien avec M. Abderrahmane RAMI

30 dh درهما

