مقتضيات مهنة التدريس[1] من أجل تعليم نوعي

فليب بيرنو

يقتضي التكوين على كفايات حقيقية خلال فترة التمدرس العام، كما هو معلوم، تحويلاً كبيراً لعلاقة المدرسين بالمعرفة، ولطرقهم في «تسيير القسم»، وفي آخر المطاف، **لهويتهم ولكفايتهم المهنية الخاصة**. ويمكننا أن نعتبر مع ميريو (Meirieu 1990b)، أننا سائرون باتجاه **مهنة جديدة** يتحدد رهانها في التعلم أكثر من التعليم.

وتعتبر المقاربة بواسطة الكفايات قيمة مضافة إلى متطلبات التركيز على المتعلم، وإلى البيداغوجيا الفارقية والطرق النشيطة، ما دامت تدعو المدرسين بكل صرامة إلى:

- اعتبار المعارف موارد تتعين تعبئتها.
- الاشتغال بانتظام بواسطة المشكلات.
- خلق وسائل تعليمية أخرى واستعمالها.
- التفاوض وتدبير المشاريع مع التلاميذ.
- تبني تخطيط مرن ودال، مع الارتجال أحياناً.
- وضع تعاقد ديداكتيكي جديد وتفسيره.
- إنجاز تقييم تكويني في وضعية الشغل.
- التخفيف من انغلاق المادة التخصصية.

لنفحص الآن مقتضيات كل مكون من هذه المكونات، ولنحللها هنا من زاوية شروط بناء كفايات حقيقية انطلاقاً من المدرسة.

1. معالجة المعارف كموارد للتعبئة:

إن «الباحث العادي» العاجز عن تعبئة معارفه بدراية (Bon à escient) أمام وضعية معقدة تتطلب فعلاً سريعاً، لن يكون أنفع من الجاهل. وتبرز المقاربة بواسطة الكفايات مكان المعارف– سواء أكانت عالمة أم لم تكن– داخل الفعل، فهي تشكل **موارد**، غالباً ما تكون حاسمة، للتعرف على المشكلات وحلها وتهييء القرارات واتخاذها.

ولن تكتسي هذه المقاربة أهميتها إلا إذا استخدمت في اللحظة المناسبة وتمكنت من «مسايرة» الوضعية. ولا يتعلق الأمر بعرض مترو (à tête reposée) لكل ما قد نفعله، عبر التفكير بهدوء والتذكير منهجيّاً بالمعارف المنسية والاطلاع على الكتب الضخمة، بل يتعلق باتخاذ القرار ضمن الشروط الفعلية للنشاط، اعتماداً على معلومات ناقصة، في إطار وضعية استعجالية ومرهقة أحياناً، مع أخذنا بعين الاعتبار لمشاركين متعاونين بالكاد، ولشروط غير ملائمة تماماً، ولشكوك متنوعة.

ولا يتصرف المدرسون بطريقة مغايرة عندما يدرسون. فهل يدركون ذلك؟ ألا يفضلون، أثناء تصور ممارستهم، العمل المتروي الذي تمليه المعرفة وكذلك العقل؟ عندما نحلل ما لم يقل (Non- Dits) وجانب الارتجال والترقيع والسلوك البهلواني (Funambulisme) لبعض المدرسين [بيرنو (Perrenoud) 1994 ,c 1996]، فإننا نجد من يعترف بذلك، كما نجد من يقاوم هذا التصور بقوة، ويعتبره مبخساً لقيمة المدرس، وهو ما يتجلى في رد الفعل التالي: «لن يساورني الخوف أبداً! فأنا أدرك دوماً ما أفعله، حيث أهيئ دروسي وألتزم بالتصميم الذي وضعته، ولا أسمح لأحد بتحريف مساري أو تجاوزه، كما أتحكم في طلبات التلاميذ وأسيطر على الأوضاع وأتقدم في برنامجي كما هو مقرر، من دون تسرع أو هلع، وأقوم بعملية التقييم بهدوء، بعد الانتهاء من كل فصل من فصول الدرس».

وفي الحقيقة، فإن كوميديا التحكم تمنع الأساتذة من معرفة ما يفعلونه حقّاً، ومن بناء صورة واقعية عن كفاياتهم المهنية الخاصة، وهو ما يحرمهم من المفاتيح التي تساعد على تمثل طبيعة الكفايات لدى التلاميذ وتكوينها وتشغيلها. فإذا كان الأساتذة يعتبرون أن تدبيرهم للقسم راجع أساساً إلى معارفهم واستدلالاتهم، فكيف سيتبنون الفكرة التي مفادها أن تنمية الكفايات لا تعادل الكفاية؟ كما أنهم يشعرون بمسؤولية توفير معارف أساسية لتلاميذهم، معتبرين أن من واجبهم اكتساب هذه المعارف، قبل تعبئتها داخل وضعيات معينة، بفعل تقدم منهجي ومنظم داخل «نص المعرفة» (Texte du Savoir). أوليس هذا هو السبيل الوحيد للنفاذ إلى المعارف الواضحة والتامة؟ وبالفعل، فإن الأساتذة الذين تعودوا على المقاربة المعرفية بواسطة المواد لا يتصورون إمكانية «نقل مادتهم في إطار مشكلة معينة»، علماً أن التقليد البيداغوجي برمته يدفعهم إلى إضفاء **الاستقلالية على عرض المعارف** وتصور وضعيات الاشتغال كتمارين للفهم أو لتذكر المعارف المدرسة أولاً وقبل كل شيء، وفق نظام «منطقي».

إن التكوين على الكفاية يقتضي «ثورة ثقافية» صغيرة، للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب (Coaching)، على أساس مسلمة بسيطة، وهي أن الكفايات تبنى بالتمرن، أمام **وضعيات معقدة تماماً**. وبهذا المعنى، تبنت كليات الطب **التعلم بواسطة المشكلات**، وتخلت عن الدروس الإلقائية (Ex cathedra). فمنذ السنة الأولى، يوضع الطلبة أمام مشكلات سريرية تجبرهم على البحث عن المعلومات والمعارف، وبالتالي على تحديد الموارد غير المتوفرة واكتسابها، من أجل معالجة الوضعية بإمكانيات أفضل. هكذا، لن تكون مهمة الأساتذة هي ارتجال الدروس، بل تنظيم العمليات وبناء مشكلات تتعقد تدريجيّاً. وهنا يبرز الاستثمار الأكبر الذي يحيل إلى إبستيمولوجيا مغايرة وإلى تمثل آخر لبناء المعارف داخل الذهن الإنساني. واليوم، ما زالت النماذج التلقينية والترابطية (Associationistes) تحافظ على شرعيتها وسيادتها، رغم مرور أكثر من قرن على قيام حركات المدرسة الجديدة والبيداغوجيات النشيطة، ورغم مرور عقود على ظهور المقاربات البنائية والتفاعلية والنسقية في علوم التربية.

لنتفق بدايةً على أن الأمر لا يتعلق بالتخلي عن التعليم «المنظم». فبإمكاننا تصور قيام تعايش متناغم بين المنطقين، شريطة ألا ننسى أن منطق التعليم إمبريالي بطبيعته، وأنه لم يخصص الوقت الكافي لعرض «أقل ما يجب معرفته، قبل القيام بالفعل». وهو ما أدى بالمقرر الكلاسيكي للطب إلى تخصيص ثلاث سنوات للدراسات النظرية [الفيزياء، والكيمياء، والبيولوجيا، وعلم التشريح، والفيزيولوجيا، وعلم الصيدلة ... إلخ] قبل أول تجربة سريرية.

ولكي يتم الحفاظ على توازن غير مؤكد، سيكون من الحكمة إدراجه داخل عدة معينة وفرضه بمعنى ما، على كل أستاذ،

لمساعدته على مواجهة إغراء العودة إلى بيداغوجيا توضيح النظرية في نهاية الدرس، بواسطة بعض الحالات الملموسة، أو بالمقابل، إلى بيداغوجيا التحسيس الأولى، بواسطة استدلال جذاب قبل العرض الإلقائي. فالاشتغال على تنمية الكفايات، لا ينحصر في جعلها مطلوبة من خلال اقتراح صورة مقنعة لاستعمالاتها الممكنة، كما لا ينحصر في تعليم النظرية وفتح المجال أمام تطبيقها. فالأمر يتعلق «بتعلم فعل ما لا نعرف فعله، عبر ممارسته»، حسب الصيغة الجميلة لفليب ميريو (Ph. Meirieu, 1996). وهو ما يستلزم تغيرات هوياتية (Identitaires) مهمة من جانب الأستاذ، سنتوقف عند أربعة منها:

1–1. عدم اعتبار العلاقة النفعية بالمعرفة كعلاقة ثانوية. فما زالت الجامعة تعطي الانطباع الخادع بأن أغلب طلبتها يتجهون نحو البحث، أي نحو مهنة يتفوق فيها الإنتاج والتنظيم المنهجي للمعارف على استعمالها المباشر. بالتالي، ستبدو المعرفة الجامعية، انطلاقاً من البحث التطبيقي، مهددة بتراجع حتمي عندما يتم إخضاعها لعوارض الفعل البشري. ويجب على خريجي الجامعة القيام بمهمة كبيرة– لا يعيرها تكوين المدرسين أي اهتمام– من أجل اتباع اتجاه مخالف، يتمثل في بناء علاقة جديدة بمعرفة غير خاضعة للتراتب القائم بين المعرفة العالمة المجردة والمعارف غير المحددة، المنبثقة عن التجربة، مع الاقتناع بأن المعارف تترسخ دوماً وفي النهاية داخل الفعل.

1–2. قبول الفوضى والنقصان والخاصية التقريبية للمعارف المعبأة، باعتبارها ملازمة لمنطق الفعل، فباستطاعة «العارف»، أمام أية وضعية ملموسة، أن يفكك تدريجيّاً كل «النسيج النظري». وعندما يجيب الأستاذ عن سؤال ما، فإنه يخضع لإغراء استباق الأجوبة عن كل الأسئلة التي لم تطرح عليه، ما يحول جوابه إلى درس. والحال أن الاشتغال على بناء الكفايات يعني قبول تقديم الحد الأدنى لما هو مطلوب، مع

من أحد نشاطات مسار التكون المهني.

الاقتناع بأن الباقي سيأتي مرة أخرى وفي مناسبة أخرى، بطريقة مفككة بكل تأكيد، لكن كاستجابة لحاجة واقعية.

1-3. التخلي عن فكرة التحكم في تنظيم المعارف داخل ذهن المتعلم. فقد تطلب الأمر من كل أستاذ وقتاً ومجهوداً للتحكم فيما يدرسه. وعرفت المعارف المستوعبة لديه، وفيما وراء مضامينها، التنظيم الذي بدا له «بديهيّاً» بالتدريج، وشكل أساس درسه الإلقائي. لذلك، فهو لا ينتظر من تلاميذه أو طلبته التحكم في مكونات هذه البنية، فقط، وإنما إرجاعها أيضاً. والحال أنه في إطار عمل متمحور حول الكفايات، لا يعتبر الخطاب هو منظم المعارف، بل المشكلة هي التي تتولى ذلك. هكذا، يتم تجاهل جزء من معرفة هذا العالم (Magister). ويتعين عليه بهذا المقتضى تلبية مطالب مهنية جديدة كمدرب لا تتمثل خبرته في عرض المعارف بطريقة استدلالية، بل في اقتراح روابط بين المعارف والوضعيات الملموسة وتفعيلها. ويضاف إلى هذا التخلي «الإبستيمولوجي» تخلٍّ آخر يصعب تقبله أيضاً من طرف الشخص الذي اختار مهنة التعليم، معتقداً أنه سيكون في الواجهة. فمن حيث المبدأ، يظل المدرب وراء شرط أوحد الملعب، وإذا سمح لنفسه بين الفينة والأخرى بالتدخل، فإنه لن يعوض المتعلم دوماً، وإلا منع هذا الأخير من التعلم. فعليه، إذاً، التخلي عن سعادة الاستدلال الباهر وعن الخطاب الإلقائي الذي لا يوجد ما يمنعه من التطور بشكل سيادي ومن التعبير عن ذاته بارتياح، خارج كل تناقض، بل خارج كل حوار.

وقد سبق أن حللت في موضوع آخر [بيرنو، 1996 b]، أشكال التخلي المحددة من طرف البيداغوجيات الفارقية. وتقتضي المقاربة بواسطة الكفايات التخلي نفسه، شريطة أن يشعر المدرس أثناء قيامه بمهمته الجديدة برضى مهني عن النفس، لا يقل عن سابقه.

1-4. التميز عبر الاستعمال الشخصي للمعارف أثناء الفعل. مثلاً، هل بإمكان أستاذ العلوم الذي لا يشارك في البحوث أو في التطبيقات التكنولوجية لمعارفه، ولا يشتغل بالمختبر بين الفينة والأخرى، أن يتمثل بشكل واقعي نمط اشتغال المعارف داخل الفعل؟ وهل يتوفر أستاذ الفرنسية الذي لا يتبادل الرسائل مع غيره ولا يكتب أو ينشر شيئاً ولا يشارك في أي نقاش ولا يتدخل في أي مكان خارج قسمه على صورة واقعية عن «معنى التكلم»؟ [بورديو Bourdieu، 1982] أو عن معنى الكتابة؟

صحيح أن القسم هو عبارة عن سوق لسانية، يأمل الأستاذ في أن يسود بداخلها. لكن، ماذا سيعرف عن الكلام أو الكتابة كأداتين ضمن العلاقات الاجتماعية، إذا لم يواجه عدة أسواق لسانية؟ ومعلوم أن بيداغوجيا الكفايات تستدعي النقل الديداكتيكي انطلاقاً من الممارسات الاجتماعية، كما يستدعي المعارف العالمة المنزوعة من سياقها [مارتينان Martinand، 1982].

فالممارسات الاجتماعية ليست فارغة من المعارف، سواء أكانت عالمة أم مشتركة. وتلعب هذه المعارف في إطارها دوراً محدداً، لا يمكننا معرفته بدقة إلا من خلال تجربة شخصية، هي تجربة الخبير الذي تعتبر معارفه أدوات من أجل الفعل. فهل يمكننا تخيل مدرب أو أستاذ للرقص أو للموسيقى لا علاقة لهم بممارسة ذات مستوى مقبول؟ ذلك أنه لتعليم المعارف، يكفي أن يكُون المرء عالماً بعض الشيء. لكن، للتكوين على الكفايات، من الأفضل أن تكون فئة المكونين متوفرة عليها.

2. الاشتغال بانتظام، بواسطة المشكلات:

لا يقدم المدرب دروساً كثيرة، فهو يضع المتعلم داخل وضعيات تجبره على بلوغ الهدف وحل المشكلات واتخاذ القرارات. وفي مجال التربية المدرسية، لم تعد التطبيقات المتكررة كافية. وحتى في ميدان الفنون والرياضيات أو المهن، حيث تكون التدريبات المتواصلة ضرورية، فإنه من اللازم مواجهة صعوبات نوعية ومتينة لتعلم تجاوزها. لذلك، فإن لاعب كرة القدم أو كرة المضرب، لا يتدرب فقط أثناء إجراء المباريات. ففي حقل التعلمات العامة، لن يدفع الطالب إلى بناء كفايات ذات مستوى عالٍ، إلا إذا واجه بكثافة وانتظام مشكلات عديدة ومعقدة وواقعية إلى حد ما، تعبئ مختلف أصناف الموارد المعرفية.

ويبدو مفهوم المشكلة غامضاً بعض الشيء. فالتعلم بواسطة المشكلات، الذي تم تطويره في بعض التكوينات المهنية وبعض كليات الطب بالخصوص، يقتضي «بكل بساطة» موقعة الطلبة باستمرار داخل وضعية التعرف على المشكلات وحلها، ما دامت هذه الأخيرة مبنية من طرف المدرسين لتسهيل التقدم في استيعاب المعارف وبناء الكفايات [طارديف Tardif، 1996].

ويؤكد الاشتغال على **المشكلات المفتوحة** الذي عرف

تطوره في ديداكتيك الرياضيات [أرساك Arsac، جيرمان Germain ومانط Mante، 1988]، على مشكلة البيانات القصيرة التي لا يستدل بها على المنهج ولا على الحل. فهذا الأخير لا يحصل بالتطبيق المباشر للألغوريتم (Algorithme) الجيد، أو بالاستعمال المباشر لآخر الإجراءات المدرسية. ذلك أن التلاميذ مطالبون بالبحث عنه وبنائه، وهو ما يقتضي طبعاً وجود المهمة المقترحة داخل منطقة قريبة من مستوى تطورهم الذهني، بحيث تتدعم بفضل ألفتهم مع الحقل المفهومي المعني. أما الاشتغال على **الوضعيات– المشكلات** (Situations – Problèmes)، فيبدو مختلفاً. وقد أصبحت هذه المقاربة التي طورها ميريو [1989]، مدعمة من طرف العديد من الديداكتيكيين [أسطولفي Astolfi، 1996، 1997، ديفلاي Develay، 1992، 1995، دي فيشي De Vechi وكرمونا منيالدي Carmona– Magnaldi، 1996، إتيان ولوروج Etienne et le Rouge، 1997]، في مختلف المواد، من الرياضيات إلى الرياضة البدنية. فلماذا لا يقتصر الحديث على المشكلات وحدها؟ والجواب هو أنه لكي تكون المشكلة «واقعية»، فمن اللازم إدراجها داخل وضعية تمنحها معناها.

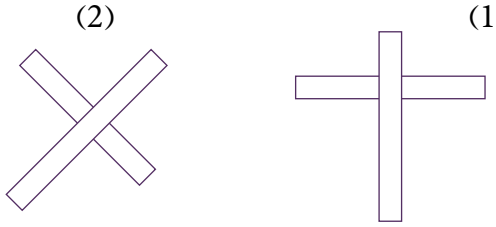
وقد سبق للمدرسة أن اقترحت على أجيال من التلاميذ مشكلات مصطنعة ومنزوعة من سياقاتها. ونحن نستحضر هنا الحكايات الشهيرة حول القطارات أو صنابير المياه. فالمشكلة المدرسية التي يتعين «حلها» في التمرين التقليدي **لمهنة التلميذ** [بيرنو، 1996]، هي عبارة عن مهمة مفاجئة وشكل من أشكال التمرين. أما مفهوم الوضعية فيذكر بـ «الثورة الكوبرنيكية» التي أنجزتها البيداغوجيات البنائية (Constructivistes) وديداكتيكات المواد. وحسب هذه التيارات، لم تعد مهنة المدرس اليوم تتمثل في التعليم، بل في التعلم، أي في خلق وضعيات ملائمة تضاعف من احتمال تحقق التعلم المستهدف. ومما لا شك فيه أن الحكمة تقتضي:

» في المقام الأول، استدعاء مختلف أصناف الوضعيات– المشكلات، بحيث يكون بعضها مبنيّاً لتحقيق غايات محددة، ويبرز البعض الآخر بطريقة أقل تنظيماً، لتدعيم مسعى المشروع مثلاً. وفي الحالتين معاً، ينبغي على المدرس أن يدرك بالضبط الهدف الذي يريد بلوغه وفي أي شيء يشتغل وما هي الحواجز المعرفية التي يريد من كل تلاميذه أو بعضهم مواجهتها؟
» وتقتضي في المقام الثاني الاشتغال على الموارد داخل وضعية، وبشكل مباشر عندما تكون غير متوفرة أو بشكل منفصل، على طريقة الرياضي الذي يتدرب على حركات معزولة قبل أن يدمجها في سلوك شامل. فالوضعية– المشكلة ليست وضعية ديداكتيكية عادية، لأنها مطالبة بوضع المتعلم أمام سلسلة من القرارات التي يتعين عليه اتخاذها، لبلوغ الهدف الذي اختاره بنفسه أو اقترح عليه أو كلف به. وتشير لفظة "براغماتي" (Pragmatique) دائماً إلى معنى «نفعي» (Utilitariste)، فمن الممكن أن يتحدد مشروعنا في فهم أصل الحياة أو في إرسال مركبة فضائية أو في ابتكار سيناريو أو آلة خياطة. ومن بين الخصائص العشر للوضعية– المشكلة التي أقرها أسطولفي [1993، وانظر أيضاً: أسطولفي وآخرين، 1997، ص. 144-145]، سأحتفظ بما يلي:

- «كونها منتظمة حول تجاوز الحاجز من طرف أفراد القسم، وهو عائق محدد مسبقاً».
- "كما يجب أن تخلق مقاومة كافية، تدفع التلميذ إلى استثمار معارفه السابقة المتوفرة لديه وتمثلاته أيضاً، بحيث تؤدي إلى إعادة النظر فيها وإلى بلورة أفكار جديدة". وسيضيف أسطولفي قائلاً في موضع آخر [1992، ص. 132]: "المهم في كل هذا هو العائق". وقد ميز إتيان ولوروج في هذا الإطار بين مفهومي العائق Obstacle والصعوبة Difficulté: «فعندما نسعى إلى إقناع التلاميذ، مثلاً، بأن الأرض تدور حول الشمس، فإننا نصطدم بالقناعة الإمبريقية العكسية، المهيكلة بقوة من طرف الإدراك اليومي للظاهرة. فهم مقتنعون أن الشمس هي التي تدور حول الأرض. وتكبح هذه القناعة مؤقتاً إمكانية بلوغهم إلى المعرفة العلمية، ما يتطلب خلخلتها بقوة لتبني القناعة العكسية. ويتعلق الأمر هنا بعائق وليس بصعوبة [...]، فالعائق عبارة عن قناعة مغلوطة، مهيكلة بقوة وتأخذ صبغة الحقيقة في ذهن التلميذ، بحيث تكبح إمكانية التعلم. ويختلف العائق عن الصعوبة، كون هذه الأخيرة مقترنة بغياب المعرفة أو بتقنية غير مهيكلة قبليّاً لتشكل اقتناعاً بحقيقة ما. وعلى العموم، فإن معالجة العائق تقتضي تفعيل الوضعية– المشكلة» [إتيان ولوروج، 1997، ص. 65]. وقد اقترح هذان الباحثان مثالاً آخر هو الآتي: «عندما نقترح على تلاميذ المرحلة النهائية من السلك الإعدادي الإجابة عن سؤال متعلق بعدد نقاط تقاطع المستقيمات في الشكلين التاليين، نندهش من كون نصف التلاميذ

تقريباً، يعتبرون أن التقاطع ينحصر في نقطة داخل الشكل الأول، ويتضمن عدة نقاط في الشكل الثاني:

لقد صدرت هذه الأجوبة والتعليقات التي تلتها عن تلاميذ القسم الثالث، وهي تتناقض مع تعليم الهندسة الذي أكد باستمرار أن المستقيمين يتقاطعان عند نقطة واحدة [إتيان ولوروج، ص. 65]. ولضبط العائق، يتعين تحليل مقاومة التلاميذ للمفهوم الرياضي للمستقيم غير السميك، وتصور أنهم يتمثلون تقاطع المستقيمين كملتقى طريقين، يحتل مساحة أوسع عندما لا يحدث التقاطع عند زاوية مستقيمة.



وهنا يتعين على المدرس معرفة ومساعدة التلميذ على معرفة سبب العائق، بوصفه حاجزاً أمام الفعل البيداغوجي، وهو ما اقترح مارتينان (Martinand, 1986) تسميته بالهدف– العائق (Objectif –Obstacle).

هكذا، سيكون الأستاذ مطالباً بتوفير المؤشرات ووضع الدعامات التي تسمح بتجنب شعور العجز والإحباط، وبإمكانه القيام ببعض العمليات الدقيقة والضرورية التي قد تتطلب من التلاميذ وقتاً طويلاً ومجهوداً كبيراً. ولكي يكون النشاط مثمراً، عليه أن يعفيهم من جزء من هذه العمليات. طبعاً، فإن لهذا المسعى تأثيرات على هوية المدرسين وكفاياتهم، نعرضها كما يلي:

2–1. يعنى الهدف من تنمية الكفايات «بذل مجهود» لخلق وضعيات– مشكلات معبأة وموجهة نحو تعلمات نوعية. ويقتضي هذا الشكل من الابتكار الديداكتيكي نقلاً ديداكتيكيّاً أصعب، مستوحى من الممارسات الاجتماعية والمعارف المختلفة التي تتضمنها هذه الممارسات. كما يتطلب هذا الأمر تكويناً دقيقاً في السيكولوجيا المعرفية والديداكتيكا، وكذلك «مخيالاً سوسيولوجيّاً» أكبر، وقدرة على تمثل الفاعلين وهم يواجهون مشكلات واقعية، وهو ما يستدعي القدرة على التجديد والتنويع، لأن الوضعيات– المشكلات مطالبة بالحفاظ على خصوصيتها المحفزة والمفاجئة.

2–2. تستلزم كل هذه المقتضيات نوعاً من التحرر من حرفية البرنامج والقدرة على معرفة التعلمات المطلوبة فعليّاً، سواء أكانت متوقعة أم لم تكن، والاقتناع بأن العمل بهذه الطريقة سيمكن من تحديد الأهداف الأساسية، رغم معالجتها بشكل غير منظم. ونفهم كيف أن نمط الاشتغال هذا يتطلب تحكماً متزايداً في المادة وفي ما دعاه دوفلاي [1992] بمصفوفة المواد، أي تلك المسائل المؤسسة التي تكونها وتنظمها داخل سياج يميزها عن الموارد المجاورة لها. وبفضل ذلك، يتمكن الأستاذ من التموقع وانتهاز الفرص وبناء الروابط.

2–3. تقتضي هيكلة العوائق بشكل مقصود أو توقعها واكتشافها داخل مهمة مدرجة في مسعى المشروع، قدرة كبيرة على تحليل الوضعيات والمهام والعمليات الذهنية للتلميذ، مرفقة بالقدرة على الابتعاد عن المركز ونسيان الخبرة الخاصة و «التموقع بمكان» المتعلم من أجل فهم ما يشكل عائقاً بالنسبة إليه. هذا مع العلم أن مفهوم العائق يبدو «بديهيّاً»، ولا يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للفيزيائي والرياضي والنحوي والجغرافي، الذين نسوا مصدر مفاهيمهم الخاصة. فهل هناك ضرورة لكي نضيف أن هذا الأمر يستلزم قدرة قوية على التواصل مع التلميذ ومساعدته على التعبير شفويّاً عن كل ما يقلقه أو يحاصره وتحفيزه على القيام بنشاط ميتا– معرفي؟

2–4. يتطلب الاشتغال بواسطة الوضعيات– المشكلات القدرة على تدبير القسم داخل محيط معقد. ذلك أن التلاميذ يشتغلون أحياناً عن طريق المجموعات، وهنا يصعب توقع مدة الأنشطة وتوحيدها، كما أن الطوارئ المعرفية قد تُضاف إلى الديناميات غير المؤكدة لجماعة القسم.

3. خلق أو استخدام وسائل تعليمية أخرى:

لا يمكن للاشتغال بواسطة الوضعيات– المشكلات أن يعتمد

على الوسائل التعليمية الحالية التي تم تصورها في إطار منظور مغاير. فلم نعد نحتاج إلى كراسات التمارين أو إلى الجذاذات، بل إلى وضعيات مفيدة ووجيهة، تأخذ بعين الاعتبار سن التلاميذ ومستواهم والزمن المتوفر والكفايات التي يمكن تطويرها. وهذه الوسائل هي عبارة عن أفكار وتصاميم إجمالية للوضعيات، وليست أنشطة «جاهزة». فإذا كان من الممكن تكليف التلاميذ بمهام تقليدية بمجرد أن تعلن ما يلي: «افتحوا كتابكم وقوموا بإنجاز التمرين رقم 54 في الصفحة 19»، فإنه لا يمكن، بالمقابل، معالجة مسعى متعلق بوضعية مشكلة، بمثل هذه الطريقة الأحادية والسلطوية والمختصرة.

ولا ينتظر من الأستاذ وحده تخيل واقتراح وضعيات- مشكلات مثيرة ووجيهة دفعة واحدة. لهذا، يتعين على الناشرين أو على مصلحة الديداكتيك وضع أفكار حول الوضعيات ومسالك منهجية ومواد ملائمة رهن إشارته. وتختلف هذه الوسائل عن تلك التي نجدها لدى الكتبيين المتخصصين في الكتاب المدرسي، لأنها موضوعة ومنجزة من طرف أشخاص مهتمين بالمقاربة بواسطة الكفايات التي تتطلب ديداكتيكات مغايرة.

وسيصطدم كل تطور نحو هذا الاتجاه بقوة الكتاب المدرسي الذي تضمن له برامج مفاهيم، وبدرجات متفاوتة، أسواقاً مربحة جداً! لهذا، ستكون الوسائل المخصصة للتكوين على الكفايات أصعب وأكثر تكلفة من حيث التصور، لأنها ستكون أقل رتابة، وستتطلب من مؤلفيها إبراز ذكائهم وليس مراكمة المعلومات. وبالتزامن مع ذلك، سيكون عدد النسخ المطبوعة محدوداً، لأنه غالباً ما تكفي نسخة واحدة لكل قسم.

هكذا، لن يكون الابتكار الجديد للوسائل التعليمية وفق بيداغوجيا الوضعيات- المشكلات والكفايات بالأمر البديهي، بل سيدخل في مواجهة ضد مصالح اقتصادية كبرى، فصياغة البرامج الجديدة ستقطع الطريق عموماً أمام جمود المنظومة التربوية، الناجم عن نمط إنتاج المستلزمات والفضاءات والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى.

ومع ذلك، فنحن لا ننطلق من الصفر، لأن المقاربة بواسطة الكفايات ليست جديدة تماماً، على اعتبار أن كل حركات المدرسة النشيطة اقترحت أنشطة معقدة، مثل إنجاز يومية أو القيام بالمراسلة، لدى فرينت (Freinet). كما يمكن للتمارين المهمة والمفتوحة بالكتب المدرسية الكلاسيكية أن تستعمل وتستثمر لفائدة المقاربة بواسطة الكفايات. والضروري في كل هذا هو قيام منتجي الوسائل التعليمية الكبار بإعادة توجيه «تشكيلة منتوجاتهم». فإذا رغبت وزارة التربية في تنفيذ المقاربة بواسطة الكفايات، فإن عليها تحفيز النشر والمعلومات المدرسية للسير في هذا الاتجاه وتقديم ضمانات حول استقرار سياستها. وينبغي، أيضاً، أن يكون المدرسون الأكفاء والباحثون المعنيون شركاء في تصور الوسائل الجديدة.

ولعل أسوأ ما في الأمر هو تعويض التمارين المدرسية التقليدية بوضعيات- مشكلات منمطة، شبيهة بما يعرف بـ «الجاهز للتدريس» (Prêt à enseigner). فلا يمكن بأي حال من الأحوال ارتجال الوضعية- المشكلة، بل العكس هو الصحيح. ومعلوم أن الابتكار في مجال الديداكتيكا يظل محدوداً، لذلك، سيكون من المفيد توفر كل أستاذ على عدة مقترحات. وخلافاً للتمرين الذي يمكن تكليف التلميذ بإنجازه بكل بساطة، دونما حاجة إلى فحصه ودون معرفة ماذا يعبئه بالضبط، فإن الوضعية- المشكلة يجب أن تكون مسكونة (Habitée) من طرف المدرس الذي يتعين عليه امتلاكها بعد تحديدها من منظور إبستيمولوجي وديداكتيكي وبيداغوجي.

وهو ما يقتضي من المدرس أمرين:

» أولهما التوفر على الاستقلالية إزاء سوق الوسائل التعليمية والقدرة على تكييفها وتحريرها من غاياتها الرسمية.
» ثانيهما هو التوفر على كفاية إنتاج وضعيات- مشكلات "على المقاس" واستثمار ما هو موجود، دون خوف من توجيه الأدوات أو الموضوعات التي تم تصورها، نحو غايات أخرى. فلكي يتم الاشتغال على الوضعيات- المشكلات، يمكن عوض الاعتماد على أنظمة ديداكتيكية (Didacticiels)، استعمال أنظمة معلوماتية (Logiciels) [مثل معالجة النصوص وبرامج رسم أو تدبير الجذاذات والحسابات الإلكترونية] تكون مساعدة لإنجاز مختلف المهام الذهنية اليومية.

4. التفاوض وقيادة المشاريع مع التلاميذ:

لا يمكن أن نتصور أستاذاً يحدد بمفرده كل الوضعيات- المشكلات. صحيح أن مهمته تتمثل في اقتراحها، لكنها

لن تصبح دالة ومعبئة بالنسبة للعديد من التلاميذ، إلا بعد التفاوض معهم بشأنها. ولا يتعلق الأمر بمسألة إتيقية فحسب، لأن العلاقة البيداغوجية لاتماثلية في أساسها، كما أن مهمة الأستاذ لا تنحصر في الاستجابة لكل طلبات التلاميذ. فالتفاوض هو شكل من أشكال احترامهم، وهو أيضاً انعطاف ضروري لتوريط أكبر عدد ممكن من بينهم داخل مساعي المشروع أو حل المشكلات. ولن ينجح ذلك طبعاً، إلا إذا كان هناك اقتسام للسلطة، وكان هناك إنصات من طرف المدرس لمقترحات وانتقادات التلاميذ، وبالتالي تدبير للوضعيات.

وليس من اللازم إدراج كل وضعية- مشكلة داخل المشروع، إذ يتعين علينا أن نوازن بين فضائل مسعى المشروع وانحرافاته. فمن جهة، يعتبر الميل نحو تحقيق هدف طموح منجماً لا ينضب من المشكلات الحقيقية التي هي مناسبة لتدعيم أو تنمية الكفايات. ومن جهة أخرى، يمكن لهذا الميل أن يكون حاجزاً أمام التعلم، لأن العائق المنبثق عن الفعل ليس مصمماً لكي يساعد على التعلم، فقد يكون غير ملائم للتعلمات التي يتعين بناؤها أو غريباً عنها. وفضلاً عن ذلك، فنحن إذا خضعنا للعبة سنرغب في **النجاح** من دون أن **نفهم** بالضرورة. بياجيه (Piaget, 1974). فمنطق الفعل يتحدد في استعمال الكفايات الموجودة بشكل أفضل، ما يدعو إلى عدم الاهتمام بأولئك الذين هم في حاجة أكبر إلى التطور، لأنهم، حسب منطق النجاح، سيؤخرون أو سيعرضون المبادرة المشتركة للخطر. بذلك، تلتقي المقاربة بواسطة الكفايات جزئيّاً مع بيداغوجيا المشروع ومع البيداغوجيات التعاونية. وليس الغرض هنا هو جعل الفرد مستقلاً ونشيطاً، بل هو تهييئه لمواجهة عوائق تستدعي تعلماً جديداً. لهذا، يحتاج المدرسون الذين يلتزمون بهذا المسار إلى أوراق رابحة جديدة تتحدد فيما يلي:

» توفر القدرة والإرادة على **التفاوض حول كل ما يمكن التفاوض بشأنه** ليس فقط لتفعيل السلوك الديمقراطي، بل أيضاً لأن اقتسام السلطة يساعد على ما دعاه الديداكتيكيون في مجال الرياضيات، ومن بينهم بروسو (Brousseau) على الخصوص، بنقل المشكلة إلى التلميذ. فلا يمكن لأي منخرط في الميدان السياسي، مثلاً، أن يتوهم أن بإمكانه فرض إرادته دون تفاوض. وبالنسبة للمدرسين، يكون التفاوض غير وارد، وعندما يصبح ضروريّاً، فإنه يبدو مساومة حقيرة (Marchandage Vil) وليس رافعة بيداغوجية.

» وجود معرفة بخطوات المشروع وبديناميات الجماعة المحدودة العدد، لتفادي الانحرافات والأخطاء

من مشروع «بلدات وحكايات» في مدرسة نور شمس، ضمن مسار التكون المهني.

الكلاسيكية، والتعرف بدقة على مزايا هذه الخطوات ومساوئها من منظور ديداكتيكي.

» القدرة على التوسط بين التلاميذ وعلى تنشيط النقاش، لأن المشاريع هي مجال للتفاوض فيما بينهم ومع الأستاذ، أيضاً.

» توفر قدرات ميتا– تواصلية وتحليلية تسمح خلال معالجة مجموعة من المهام، بالتفكير وبطرح المشكلات التي يواجهها مثل هذا المسعى، مثل: الفتور والقيادة والإقصاء أو الانتماء للجماعة وإستراتيجيات التمييز وتكتيكات الحد الأدنى. وتواجه كل البيداغوجيات النشيطة والتعاونية المشكلات نفسها. لكن هذا الأمر لا ينطبق على البيداغوجيات الفارقية، لذلك تجد المقاربة بواسطة الكفايات في هذه الأخيرة خير رفيق.

5. تبني تصميم مرن وممارسة الارتجال:

لا يمكننا التدريس بالكفايات، ونحن نعلم منذ الدخول المدرسي، ما سنعالجه في شهر كانون الأول، لأن كل شيء يتوقف على مستوى التلاميذ ومدى اهتمامهم، وعلى المشاريع التي ستنجز، وعلى دينامية جماعة القسم. كما يتوقف بشكل خاص على الأحداث السابقة، لأن حل المشكلة يمكن أن يولد أخرى. ومن الأفضل، أحياناً، الحد من هذا التسلسل والانطلاق من مشروع جديد.

يمكننا أيضاً تصور بناء السنة الدراسية برمتها من منظور التقارب، بمعنى أن كل سؤال يولد سؤالاً آخر، وكل مشروع منجز يفتح الباب أمام **مغامرة** أخرى. وقد تبدو هذه الكلمة مبالغاً فيها، عندما يتعلق الأمر بمؤسسة بيروقراطية وإلزامية مثل المدرسة. ومع ذلك، فإن الأمر يتعلق فعلاً بمغامرات عقلية وبمبادرات لا أحد يعرف مآلها مسبقاً، ولا أحد، بمن في ذلك الأستاذ، سبق له أن عاش شروطها نفسها، فمثل هذه البيداغوجيا تقترن بتصميم ديداكتيكي مرن. وعندما نشتغل على المشاريع والمشكلات، فإننا نعرف متى يبدأ النشاط، لكن نادراً ما نعرف متى وكيف سينتهي، لأن الوضعية تحمل ديناميتها في طياتها. مثلاً، لا تتطلب إقامة حفل استعراضي تم تصوره بناء على تحقيق أنجز في الحي أربعة أسابيع فقط، كما كان متوقعاً في البداية، بل نحو شهرين يخضعان بكاملهما للاستعراض المذكور، فالمشاريع تتضمن متطلبات نجاحها الخاصة بها، وهي لا تكتسي معناها إلا إذا أعطينا الأولوية لهذه المتطلبات، في بعض المراحل الحاسمة على الأقل، فهي تتداخل مع أجزاء أخرى من المنهاج وتستدعي من المدرس **مرونة** كبيرة.

إن المقاربة بواسطة الكفايات تؤدي إلى إنجاز أقل، وإلى الارتباط بعدد محدود من الوضعيات المتماسكة والغنية التي تنتج التعلمات وتستثمر المعارف المهمة، ما يجبر على التخلي عن جزء لا يستهان به من المضامين التي ما زلنا نعتبرها ضرورية. فهل تسمح البرامج الجديدة بالإعداديات، بمثل هذا التخفيف؟ إننا نشك في ذلك. ونعتقد أن الأمر النموذجي يتمثل في تخصيص زمن أكبر لعدد محدود من الوضعيات المعقدة، بدل معالجة عدد كبير من المواضيع التي تفرض علينا التقدم بسرعة لبلوغ آخر صفحة في الكتاب المدرسي، عند آخر يوم من السنة الدراسية. وهو ما يقتضي من الأستاذ ما يلي:

» الطمأنينة والتحكم في القلق الشخصي، لكي يصبح التصميم مجرد طريقة لتهدئة الذات. ولا يمنع عدم تصميم كل شيء، بتفصيل من إنجاز سيناريوهات أو تصاميم تمهيدية.

» القدرة على إنشاء أنظمة معرفية عددية وخلق التعايش بين أمكنة الوضعيات– المشكلات والأمكنة الملائمة لعمليات التقدم داخل منهاج مهيكل، أو الملائمة لتمارين مألوفة.

» القدرة على ضبط أهداف السنة وتنظيم اختيار الوضعيات– المشكلات، وبالتالي قيادة المشاريع، أخذاً بعين الاعتبار كلاً من المكتسبات وأنواع النقص الملاحظة.

» اتخاذ حرية أكبر تجاه المضامين والقدرة على التعامل معها بروح نقدية، وعدم الثقة في التسويات الناجمة عنها، مع الرجوع قدر الإمكان إلى مصادر النقل وإبراز ما هو سياسي، لكي لا يضيع المرء في متاهات المعرفة. ذلك أن معرفة إبراز ما هو سياسي ليست مهارة تدبيرية، لأن هذه الكفاية تستلزم اشتغال كل واحد على علاقته الخاصة بالمعرفة وفهمه للواقع. وعلى سبيل المثال، فإن الشخص الذي لا يفهم أسس نظام الترقيم والقياس أو التمثل سيكون عاجزاً عن إبراز ما هو أساسي، فبالأحرى إدراك **النواة الصلبة** والبنية العميقة لمفهوم أو نظرية بدقة. وهو ما يحيل إلى التكوين التخصصي للمدرسين وإلى ضعف أبعاده الإبستيمولوجية.

6. إقامة تعاقد ديداكتيكي جديد:

يتمثل تعاقد التلميذ داخل بيداغوجيا متمركزة حول المعارف في الإنصات ومحاولة الفهم وإنجاز التمارين بانتظام، وإرجاع ما اكتسبه في إطار اختبارات كتابية للمعرفة، غالباً ما تكون فردية وتقدر بواسطة العلامات. أما في بيداغوجيا

الوضعيات– المشكلات، فيتحدد دور التلميذ في الانخراط والمشاركة في المجهود الجماعي لإنجاز المشروع، وفي الآن نفسه، لبناء كفايات جديدة. وسيكون له الحق في المحاولة والخطأ، كما يطلب منه التعبير عن شكوكه وتفسير حججه والوعي بطرقه في الفهم والتذكر والتواصل. هكذا يطلب منه، بمعنى ما، أن يصبح ممارساً تأمليًّا في إطار مهنته كتلميذ [أرجريس Argyris، 1995، شون Schon، 1994، 1996]. كما يدعى باستمرار إلى القيام بتمرين ميتا– معرفي وميتا– تواصلي. ويقتضي هذا التعاقد مزيداً من الوضوح والمداومة من قسم إلى القسم الذي يليه، ومجهوداً دؤوباً لتفسير قواعد اللعب وتنظيمها. ويتميز هذا التعاقد أيضاً بالقطيعة مع المنافسة والفردانية، وهو ما يحيل إلى التعاون غير المؤكد بين الراشدين، وإلى التناقض الممكن بين الثقافة المهنية والفردانية للمدرسين ودعوة التلاميذ إلى الاشتغال جماعيّاً.

ومن جهة هوية الأستاذ وكفاياته، سنجد ما يلي:

» قبول الأخطاء كمصادر أساسية للتنظيم والتقدم، شريطة تحليلها وفهمها [أسطولفي، 1997].
» تثمين التعاون بين التلاميذ أثناء إنجاز مهام معقدة.
» القدرة على تفسير وضبط التعاقد الديداكتيكي والإنصات إلى مقومات التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار.
» القدرة على الانخراط شخصيّاً في العمل وعدم البقاء دوماً في وضعية الحكم أو المقوم، مع الإقرار بالتميز عن التلاميذ.

7. إجراء تقييم تكويني (Evaluation Formative):

يقتضي هذا التحول على مستوى التعاقد الديداكتيكي أن يدرج التقييم التكويني «بشكل طبيعي» تقريباً داخل تدبير الوضعيات– المشكلات. وفي هذا الإطار، ستتوزع مصادر التغذية الراجعة (Feed- Back)، ففي بعض الأحيان، يقاوم الأستاذ والتلميذ أو يكذبان كل التوقعات، وهو ما ينطبق على الواقع نفسه في الغالب. ويؤدي الالتزام بالمشروع، حتماً، إلى الاشتغال على الأهداف– العوائق، كما يستحسن أن يتم ذلك بطريقة فارقية، لأن التلاميذ لا يقومون بالمهام نفسها، كونهم لا يواجهون العوائق نفسها.

أما بالنسبة للتقييم الإشهادي (Evaluation Certificative). فيجب إجراؤه حتميّاً، أيضاً، في إطار وضعيات معقدة من نمط الوضعيات التعليمية التعلمية. وبالقدر الذي تؤثر فيه أشكال التقييم الإشهادي بشكل كبير على العمل المدرسي اليومي وعلى إستراتيجيات التلاميذ، فإن التقييم المتمركز حول المعارف المنزوعة من سياقاتها سيهدم كل مقاربة بواسطة الكفايات. وقد بين جاك طارديف [1996] أن هذا الأمر ما زال يشكل نقطة ضعف في بعض التكوينات المهنية ذات المستوى العالي [مثل الطب والهندسة]. فلا يوجد أي شبه بين «امتحانات الكفاءة» والتقييم المعروف لمجموعة من الطلبة الذين يشتغل كل واحد منهم في الوقت نفسه على مهمة كتابية ونمطية، تم تعديلها إلى أبعد حد ممكن لتسهيل عملية التصحيح والتنقيط. ولا يمكن للتقييم بواسطة وضعيات حل المشكلات أن يتم إلا بالاعتماد على ملاحظة متفردة للممارسة في إطار مهمة معينة [بيرنو، C 1997]. وهنا أيضاً تبرز تأثيرات مهمة على هوية الأساتذة وتكوينهم، ندرجها كما يلي:

» بداية، من مصلحة الأستاذ التخلي تماماً عن استعمال التقييم كوسيلة للضغط وللمساومة. فكل «سقوط» في مثل هذه الممارسات يؤدي إلى تراجع الثقة التي لا يمكن من دونها التعلم عن طريق الاشتغال جماعيّاً على العوائق نفسها.
» التحكم في الملاحظة التكوينية داخل وضعية معينة، وربطها بصيغ التغذية الراجعة التي تعتبر في الآن نفسه قابلة للاستخدام وبمثابة عوامل للتعلم وفق القول المأثور: «**من الأفضل تعليم الصيد بدل إعطاء سمكة**». فالقرب يدفع باستمرار نحو مساعدة المتعلم على النجاح، علماً بأن الأهم هنا هو التعلم.
» قبول الإنجازات والكفايات الجماعية والتخلي عن حساب المساهمة الفردية لكل واحد، تبعاً لروح العدالة أو المراقبة، والقيام بذلك فقط للتعرف على الصعوبات النوعية التي يحجبها الاشتغال الجماعي في بعض الأحيان.
» التخلي عن تنميط التقييم وعن اللجوء إلى إنصاف شكلي والتسلح بالثقة في النفس لوضع حصيلة للكفايات مؤسسة على حكم الخبير وليس على سلم التنقيط.
» معرفة خلق وضعيات التقييم الإشهادي أو لحظات الإشهاد داخل وضعيات أشمل.
» معرفة المتعلمين وإرادة إشراكهم في تقييم كفاياتهم، عبر تفسير ومناقشة الأهداف والمعايير، مع تشجيع التقييم المتبادل وحصيلة المعارف والتقييم الذاتي.

وهنا يبرز التناقض بين التقييم التكويني والتقييم الإشهادي

[بيرنو، C 1997]. ويزداد هذا التناقض حدة ما دامت المنظومة التربوية لا تمارس الانتقاء المبكر والصارم.

8. التقليل من الانعزال التخصصي:

نادراً ما تغذي وضعية مفتوحة تعلماً واحداً، ومن النادر أيضاً أن ترتبط التعلمات بمادة واحدة. ولا يعني هذا، إجبار التلاميذ على تذوق «حساء فاتر» متعدد التخصصات، يقدمه مدربون بمخيمات العطل أو «منظمون ظرفاء». فمن اللازم تأصل عدة مواد وتأمل إبستيمولوجي عميق لقيادة مشاريع عملية، من دون الانزياح عن مشروع التكوين الذي يمنح المعنى للمدرسة، ذلك أن المشكلة لا توجد في المواد، بل في الاستعمال الكسول لها، من دون تفكير في مصفوفة المادة ولا في تاريخها [دوفلاي، 1992]، ومن دون اشتغال على الحدود القائمة بينهما، ولا على الآليات المشتركة التي حاول بياجي التعرف عليها.

ويقتضي التخفيف من الانعزال التخصصي، وبشكل مفارق، تكويناً تخصصيّاً وإبستيمولوجيّاً دقيقاً للمدرسين. وأنا لا أدافع هنا عن الأساتذة القادرين على تعليم عدة مواد (Professeurs Polyvalents). فلا أحد يشك في أن ما يمكن إنجازه في الابتدائي، ليس مستحيلاً تماماً في الإعدادي، لكن المشكلة لا تكمن هنا. وفي جميع الأحوال، فإن أساتذة الابتدائي الذين يدرسون مواد عديدة، ليسوا قادرين، بالضرورة، على إزالة الحواجز بينها. فالتجاوز في ذهن الشخص، بين تكوينات تخصصية منغلقة، لا يخلق تداخل التخصصات أو تفاعلها بنوع من المعجزة، ذلك أن جزءاً من المشكلة ينفلت من تكوين المدرسين ويقترن بالانعزال التخصصي عند بداية المرحلة الثانوية، ثم يصل إلى الأوج في الجامعة. لهذا، يصعب توقع اهتمام أستاذ المستقبل بعدة مواد، لأنه تلقى تكوينه منذ سن العاشرة أو الثانية عشرة على أيدي أساتذة يجهلون بشكل كبير المواد الأخرى التي يدرسها زملاؤهم، ويعلنون أحياناً عدم احترامهم لها. وأمام هذه الميولات السلبية، تتطلب المقاربة بواسطة الكفايات ما يلي:

» أن يشعر الأساتذة، كيفما كان تخصصهم، بمسؤولية التكوين الشامل لكل تلميذ، لا أن تتم محاسبة التلاميذ فقط على المعارف التي تلقوها في مادتهم التخصصية.
» أن يغتنموا أية فرصة للخروج من مجال تخصصهم، وأن يعملوا مع زملائهم على مناقشة مشكلات المنهج والإبستيمولوجيا والعلاقة بالكتابة والمعرفة والبحث، أو أن "يتعلم" كل واحد من زملائه أو يعلمهم، عندما يشكل راهن العالم أو العلم ذريعة لذلك.
» أن يدركوا ويقدروا إمكانيات الامتداد داخل البرامج والأنشطة الديداكتيكية.
» ألا يخشوا المشاريع أو الوضعيات– المشكلات المعبئة لأكثر من مادة، وأن يعملوا عكس ذلك، على مضاعفاتها بروية.
» أن يشتغلوا على حصيلة المعارف والكفايات، على مستوى مواد عديدة، بل وكما هي الحال بكبيك (Québec)، على مستوى برنامج بأكمله، شامل لكل المواد.
» أن يقبلوا بالقيام، خلال مسارهم المهني أو ضمن استعمال الزمن لديهم، بأعمال تركز على التلاميذ أكثر من تركيزها على المادة، مثل الدعم المنهجي وتنشيط المشاريع الجماعية وتدبير المدرسة والمشاريع الشخصية.

9. إقناع التلاميذ بتغيير المهنة:

يواجه الأساتذة الملتزمون بالمقاربة بواسطة الكفايات تحدياً آخر، وهو إقناع التلاميذ بضرورة الاشتغال والتعلم بكيفية مغايرة، فالأطفال والمراهقون يتقدمون في دروسهم بعد انقضاء عشر إلى خمس عشرة سنة من حياتهم المدرسية، ويواجهون تعلمات جديدة في كل سنة. غير أنهم لا يصبحون شركاء حقيقيين للإصلاح المدرسي الذي يبدأ قبل تمدرسهم، ويتطور بعد مغادرتهم المدرسة. بالمقابل، يمكنهم عموماً عرقلة تطبيق الإصلاحات المتعلقة بمهنتهم، من دون أن يدركوا ذلك [بيرنو، a 1996]. وهنا، يصبح من اللازم تحليل تحولات شرط ومهنة التلميذ، المتأثرين بكل مقاربة جديدة للبرامج. وقد ترتبط تحفظات الأساتذة بالتحفظات المسبقة للتلاميذ أو بإستراتيجيات الهروب لديهم. فغالباً ما تعني عبارة: «لن ينجح الأمر» أن التلاميذ «لن ينخرطوا في مثل هذا التعاقد الديداكتيكي وهذا التحديد الجديد لمهنتهم». لكنهم عندما يواجهون أساتذة يسعون فعلاً إلى التفاوض حول معنى العمل والمعارف المدرسية، يصبحون مشاركين بعد تردد ويعبئون أنفسهم حينما يعرض عليهم تعاقد ديداكتيكي يحترم شخصهم وكلامهم. وهنا يتحولون إلى مشاركين نشيطين ومبدعين، يتعاونون مع المدرس لخلق وضعيات– مشكلات جديدة وتصور مشاريع جديدة أيضاً.

وإذا كان المدرس مقتنعاً بالكاد بهذه التحولات، فكيف سينجح في دفع التلاميذ إلى الانخراط في التعاقد المذكور؟

هكذا، يتعين، لمواجهة استراتيجيات التلاميذ، قياس ما تطلبه منهم المقاربة بواسطة الكفايات، ونقصد بذلك:

الانخراط: فنحن لا يمكننا بناء الكفايات إلا عبر مواجهة عوائق حقيقية، ضمن مسعى إنجاز المشروع أو حل المشكلات. وكما يؤكد ميريو أحياناً، فإن كل واحد يريد أن يعرف، لا أن يتعلم بالضرورة. ولمواجهة العائق أو تفاديه أو التخلي عن المشروع، يجب، فضلاً عن المحفز المدرسي التقليدي، الجمع بين الرغبة في الإتقان وإحراز الرضى وعدم التعرض للمشاكل. ويقتضي المسعى الموجه نحو التكوين على الكفايات انخراطاً قويّاً للتلميذ في مهمته. ولا يقتصر الأمر فقط على الحضور الجسدي والذهني الفعلي، وهو حضور مطلوب من التلاميذ والمدرس، وإنما يتطلب أيضاً استثماراً للخيال وللعبقرية، ويمنع التلميذ من الانزواء بسهولة داخل فتور حذر.

تبرز المقاربة بواسطة الكفايات عمليات التفكير والفعل وإيقاعاتهما وطرقهما. فالتلميذ سيكون محميّاً بالكاد، كما أن حكم الآخرين لا يهم ترتيبه وفق معايير مجردة للجودة، بل وفق مساهمته الملموسة في تقدم العمل الجماعي. هكذا، لن يعود للعبة القط والفأر الممارسة بشكل تقليدي بين المعلمين والتلاميذ أثناء التقييم أي معنى في إطار المهمة الجماعية [بيرنو، 1995 a].

التعاون: لا تسمح المقاربة بواسطة الكفايات للتلميذ «بالانزواء داخل خيمته» لإنجاز عمله، فالمشروع المهم أو المشكلة المعقدة يعبئان الجماعة في العادة ويستدعيان مهارات متنوعة في إطار تقسيم العمل، وأيضاً تنسيقاً بين مهام هؤلاء وأولئك، وهو ما يمثل بالنسبة لبعض التلاميذ قطيعة مع طريقتهم في التعامل داخل المدرسة، وربما في اتقاء الآخرين. ومن الممكن أن تساهم الصورة المقدمة من طرف الراشدين المتعاملين معهم في إضعاف مصداقية الدعوة إلى التعاون. ويتجلى ذلك مثلاً في صيغة: «افعل ما قلته لك».

الثبات: تعتبر التمارين المدرسية التقليدية لحظات من دون مستقبل، فسواء أُنجزت أم لم تنجز، وسواء أكانت صحيحة أم خاطئة، فإنها «تقبر» سريعاً وتعوض بأخرى. أما في مسعى المشروع، فإن الاستثمار يكون طويل المدى، بحيث يطلب من التلاميذ استحضار الهدف باستمرار، وتأجيل رضاهم عن العمل إلى حين الإنجاز النهائي الذي قد يستغرق أياماً أو عدة أسابيع.

المسؤولية: في الوقت الذي تكون فيه التمارين المدرسية من دون فائدة بالنسبة للغير، فإن المقاربة بواسطة الكفايات تواجه مشكلات حقيقية داخل «الحياة الفعلية»، وغالباً ما تخص أناساً لا ينتمون إلى القسم، بوصفهم معنيين بالمشروع، أو أشخاصاً– موارد (Personnes Ressources) يعتبر تعاونهم أساسيّاً. وتتبع بيداغوجيات المشروع هذه الوجهة، لذلك فإن التلميذ يتحمل مسؤوليات جديدة تجاه الآخرين، فهو مسؤول عن زملائه، لأنه إذا لم يتم الاعتماد عليه وإذا غادر السفينة خلال الرحلة و لم يقم بعمله، فإن ذلك سيؤثر سلباً على الجماعة برمتها. بالمقابل، فإن التلميذ الذي لا ينجز تمارينه أو واجباته المنزلية لن يضر إلا نفسه. وبهذا المعنى، فإن المقاربة بواسطة الكفايات تدرج التلميذ داخل نسيج التضامنات (Solidarités) التي تحد من حريته.

10. تكوين جديد وهوية جديدة:

يبين هذا العنصر الأخير مثل سابقيه إلى أي حدٍّ تتوقف المنظومة التربوية على انخراط المدرسين والتزامهم، لتطوير المقاربة بواسطة الكفايات، فمثل هذه المقاربة تفترض انبثاق صنف جديد من المهنية (Professionnalité) والهوية والتكوين على مهنة التدريس.

وعلى افتراض أن هناك إرادة سياسية واضحة ودائمة، فإننا سنجد مع ذلك مقاومات عديدة إزاء هذا التحول لدى قسم مهم من هيئة التدريس، وأيضاً من الأساتذة المتدربين في طور التكوين الأساسي الذين لم يتحرروا بعدُ من الهويات ومن الصيغ المهنية السائدة في ميدان التعليم.

ويرجع عدم بروز هذه المقومات إلى كون المقاربة بواسطة الكفايات لم تترسخ كسياسة تعليمية، بل ما زالت مجرد تعابير بلاغية في الخطاب الوزاري وأماني داخل البرامج. وهكذا، فعندما تطلب السلطات المدرسية الراغبة في تفعيل دعامات الكفايات المستهدفة من المدرسين تحويل طريقتهم في العمل داخل القسم نحو هذا الاتجاه، فإن نسبة قليلة منهم تنخرط في هذه المقاربة الجديدة وتعلن استعدادها لتحمل مسؤوليتها على مستوى تغيير الهوية والانخراط في التكوين المستمر والبدء من جديد.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

الهوامش

[1] اقتطف هذا النص من مؤلف:

Philippe Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole, Paris, ESF Editeur, 5e Edition, 2008, P.69- 92.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية**.

المراجع

- Meirieu Ph, [1990 b], L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris ESF Editeur, 5 e Edition.
- Meirieu Ph, [1996], Frankenstein Pédagogue, Paris, ESF Editeur.
- Meirieu Ph, [1989], Apprendre…Oui, Mais Comment ? Paris, ESF Editeur 4e ed.
- Pernenoud Ph, [1994], la Formation des Enseignants Entre Théorie et Pratique, Paris, L'Harmattan.
- Pernenoud Ph, [1996 b], La Pédagogie à L'école des Différences, Paris, ESF Editeur, 3e ed.
- Pernenoud Ph, [1996 c], Enseigner : Agir dans L'urgence, Décider dans L'incertitude, Savoirs et Compétences dans un Métier Complexe, Paris, ESF Editeur.
- Pernenoud Ph, [1996 a], Métier d'Elève et Sens du Travail Scolaire, Paris, ESF Editeur, 3e ed.
- Pernenoud Ph, [1997 c], l'Evaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, de Boeck.
- Pernenoud Ph, [1995 a], la Fabrication de l'excellence Scolaire/ du Curriculum aux pratiques d'evaluation, Genève, Droz, 2e éd.
- Bourdieu P., [1982], Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.
- Martinand J. L., [1986], Connaître et transformer la matière, Berne, Lang.
- Tardif J. [1996], «le Transfert de Compétences analysé à travers la formation de professionnels», In Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Marian Y. (dir), le Concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP, P. 31- 46.
- Arsac G., Germain G. et Mante M., [1988], problème ouvert et situation – Problème, Lyon – IREM de l(Académie de Lyon.
- Astofli J.P ? [1993], Placer les Elèves en « Situations – Problèmes » ? Paris, INRP.
- Astofli J.P. ? [1996], L'erreur Ou outil pour Enseigner, Paris ESF Editeur.
- A.J.P.et Als. ; [1997], Mots – Clés de la didactique des sciences. Repères, Définitions, Bibliographies, Bruxelles, De Boeck.
- Develay M. [1992], De l'Apprentissage à l'Enseignement, Paris, ESF Editeur.
- D.M (dir), [1995], Savoirs Scolaires et Didactiques des Disciplines, Paris, ESF Editeur.
- De Vecchi G. et Carmona Magnaldi [1996], Faire Construire des Savoirs, Paris, Hachette.
- Etienne R. et le Rouge A. [1997], Enseigner en Collège et en Lycée. Repères pour un nouveau Métier, Paris, Armand Colin.
- Piaget J. ; [1974], Réussir et Comprendre, Paris, PUF.
- Argyris C.,]1995], Savoir pour Agir, Paris, Inter Editions.
- Schon D. [1994], Le praticien Réflexif. A la Recherche du Savoir Caché dans l'Agir Professionnel, montréal, les Editions Logiques.
- Schon D. [1996], «A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la Pratique et de ce Qu'elle implique pour l'éducation des adultes», In Barlier J.M. (dir), savoirs Théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, P. 201.222.

من مشروع «بلدات وحكايات» في مدرسة نور شمس، ضمن مسار التكون المهني.