الجمهورية التونسية
وزارةالتّربية
الإدارة العامّة للبرامج والتّكوين المستمر
إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية

البرامج الرّسمية و إشكالات التّعلّم بالمرحلة الابتدائيّة

الإشراف والتّنسيق:

نصر الدّين الدّريدي
عبد الباسط القاسمي
نبيهة المرائحي

2013-2012

المحتوى

I. **التّقرير التّأليفي** 7

II. **الإشكالات والتّوصيات الخصوصيّة حسب مجالات التّعلّم**

- مجال اللّغة العربية 15
- مجال اللّغات الأجنبية 19
- مجال العلوم والتّكنولوجيا 29
- مجال التّنشئة الاجتماعيّة 32
- مجال التّنشئة الفنّيّة والبدنيّة 37

III. **تقارير عمل الورشات**

- مجال العربية 45
- مجال اللغة الفرنسية 58
- مجال العلوم 75
- مجال التّنشئة الاجتماعيّة 90

IV. **نصوص المداخلات**

- نتائج التّلاميذ وعلاقتها بالبرامج الرّسميّة : نبيهة المرائحي 103
- تعليم اللّغة العربية وتعلّمها من البرامج الرّسمية إلى الكتب المدرسية : سامي الجازي 111
- المقاربة اللغويّة في المناهج الرّسميّة التّونسيّة والإشكالات ذات الصّلة: علي سالم حسن 127
- قراءة في منظومة التّقييم في مجال اللّغة العربيّة حسب البرامج والكتاب المدرسي: فوزي المصباحي 136
- بنية مناهج الرّياضيات ومضامينها في علاقتها بتمشيات التعليم والتّعلم: بلقاسم حمودة 147
- برنامج الإيقاظ العلمي وإشكالات التّعلم: منير المناعي 154
- أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التّعليم والتّعلم من خلال البرامج الرّسمية: منير العابد..... 158
- التّاريخ من خلال البرامج الرّسمية: التّمشيات العرفانية لتملّك المعارف التّاريخيّة (مثالا): عبد النّاصر الجماعي 162
- برنامج التّربية المدنيّة في المرحلة الابتدائية وإشكالات التّعلّم: مختار العميري 171
- برنامج التّربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية: منجي الشوايشي 176
- الجغرافيا: الإنسان الفاعل والمجال المتحوّل: ناصر الطّرايدي 184
- Composantes des programmes de français de l'enseignement primaire : cohérence / incohérence : Leïla Ben Sassi 189
- Programmes et outils didactiques : quels rapports : Zeïneb Bjaoui Benna 199

- **الملاحق**
- برامج العمل خلال الملتقيات 207
- قائمة المشاركين 216

التّقرير التّأليفي

1- التّقديم العامّ

حقّقت المنظومة التّربويّة التّونسيّة منذ الاستقلال نجاحات عديدة أبرزها تعميم التّعليم وتراجع نسبة الأمّيّة وارتفاع عدد خرّيجي الجامعات، غير أنّ هذا النّجاح لا يحجب بعض الإخفاقات في مستوى جودة التّعليم خصوصا، وهو ما يضع المنظومة أمام تحدّيات جديدة يرتبط بعضها بسوق الشّغل وما يتطلّبه من كفايات متنوّعة، ويتّصل بعضها الآخر بالمتغيّرات السّياسية والثّقافية والاجتماعية. وقد أدّى ذلك، بالإضافة إلى عوامل أخرى، إلى اهتزاز وظيفة المدرسة.

وقد أجمع المهتمّون بالتّربية والتّعليم على أنّ المنظومة التّربوية قائمة على مكتسبات تستوجب المحافظة عليها من أهمّها:

1- التّعليم العمومي الموحّد،

2- مجانية التّعليم وإجباريّته،

3- التّأصيل في الهويّة والتّفتح على القيم الكونيّة.

كما اتّفقوا على أنّ هذه المنظومة تحتاج إلى إصلاحات ضرورية تعنى بكلّ مكوّناتها من موارد بشريّة وموارد ماديّة و برامج ووسائل تنفيذ.

وتفاعلا مع المسار الثوري، بادرت وزارة التّربية بتنظيم ندوة وطنيّة حول "منهجيّة إصلاح المنظومة التّربويّة" في شهر مارس 2012. وقد كانت هذه النّدوة، بالرّغم من محدوديّة نتائجها، منطلقا مهمّا ساهم فيه كلّ المتدخّلين في العمليّة التّربويّة، من داخل المؤسّسة ومن خارجها.

ولأنّ كلّ تغيير تأتيه سلطة الإشراف في مستوى التّصوّرات والمقاصد لا يؤدّي حتما إلى تطابق المنجز مع المؤمّل، فإنّ المقاربة الأفضل تنطلق من أثر الفعل والتّعلّم في الفصل لترقى فيما بعد إلى تحديد المفاصل الّتي تستوجب التّدخّل والتّغيير، سواء تعلّقت بالموارد أو تعلّقت بالبرامج.

في هذا السّياق تتنزّل الملتقيات الّتي نظّمتها إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة حول "البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم بالمرحلة الابتدائيّة"، من أجل تناول مبحث محكوم بجدليّة التّأثير والتّأثّر بين البرامج القائمة بصفتها نصّا والعمل البيداغوجيّ بصفته فعلا يهيّئ للتّعلّم وييسّره وما يحفّ بهما من عوامل داخليّة تهمّ المنظومة، وعوامل خارجيّة تهمّ السّياق الاجتماعيّ. وقد تم تنظيم الملتقيات على النّحو التّالي بمشاركة مجموعات من متفقّدي المدارس الابتدائية من مختلف جهات البلاد:

التّاريخ	المجال	المشاركون
11 و 12 ديمسبر 2012	اللّغة العربية	متفقّدون من ذوي الاختصاص
8 و 9 جانفي 2013	العلوم والتّكنولوجيا	
30 و 31 جانفي2013	اللّغة الفرنسية	
13 و 14 فيفري 2013	التّنشئة الاجتماعية	
11 مارس 2013	التّنشئة الفنّية	
12 مارس 2013	التّربية البدنية	
15 مارس 2013	اللّغة الانجليزية	الأساتذة المكلفّون بإرشاد مدرّسي الانقليزية بالمرحلة الابتدائيّة مع متفقّدين في الاختصاص.
18 و 19 مارس 2013	إعداد مشروع التّقرير النّهائي لأشغال الملتقيات وإحالته إلى كلّ المندوبيّات الجهويّة للتّربية.	
28 و 29 ماي 2013	دراسة التّقارير الجهويّة وإعداد التّقرير النّهائي حول البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم.	

ولئن كانت منظومة المرحلة الابتدائيّة فرعا من المنظومة العامّة للتّربية فإنّها تخضع بكلّ مكوّناتها إلى جملة من المواصفات الخصوصيّة الّتي تضطلع بضبطها إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية، باعتبار مشمولاتها ضمن الهيكلة الجديدة لوزارة التّربية، المتمثّل بعضها في تحديد ملامح المتخرّج من المدرسة الابتدائيّة وملامح المدرسة الابتدائيّة ذاتها (فضاءات وتجهيزات وإدارة...) ومواصفات البرامج الرّسميّة والكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة، وكذلك في ضبط المواصفات والمراجع المنظّمة لمختلف المهن والوظائف المرتبطة بالتّعليم وتطويرها ومواصفات الخطّة التّكوينيّة المناسبة سواء كانت أساسيّة أو مستمرّة. والمواصفات تحيل وجوبا على معايير الجودة الّتي تظلّ مطمحا لكلّ إصلاح.

إنّ العلاقة بين كلّ مكوّنات منظومة المرحلة الابتدائيّة علاقة تفاعل، يؤثّر الواحد منها في المكوّنات الأخرى. فلا يمكن إذن استثناء المدرسة والفصل الدراسيّ من الضّبط الدقيق لمواصفات كلّ منهما، بل إنّ من أهمّ المحاذير الّتي يمكن أن تفشل أي إصلاح:

- ✓ تجاهل واقع الفصل في عمل المدرّسين،
- ✓ تغييب المتدخّلين التّربويّين في قيادة الإصلاح،
- ✓ تهميش الهياكل الاجتماعية الممثّلة في مرحلتي التّصوّر والتّنفيذ.

1- اتّجاهات النّقاش

أ- ثمّن المشاركون:

- ✓ تطوّرا في البرامج الرّسميّة المتداولة، بنية ومضمونا، بالنّسبة إلى ما سبقها من حيث محاولة تطويع الموادّ المقرّرة للمقاربة بالكفايات،
- ✓ اجتهادا في الاستفادة من المباحث المنجزة في إطار المعرفة العالمة وفي الحرص على إخضاعها لمقتضيات النّقل التّعليميّ،
- ✓ توجّها يحاول أن يجعل التّقييم سندا للتّعلّم.

ب- لم يبدوا مآخذ على:

- ✓ بناء البرامج على أساس مفهوم الكفايات، وإن لاحظوا انعدام التّوافق أحيانا بين الأهداف المميّزة وبعض مكوّنات الكفاية. وقد أبدى عدد منهم استغرابه من محاولة المزاوجة بين مقاربة الأهداف ومقاربة الكفايات،
- ✓ عدد مجالات التّعلّم وإن دعا بعضهم إلى إعادة النّظر في مكوّنات كلّ من مجال اللّغة العربيّة ومجال العلوم والتّكنولوجيا.

ت- سجّلوا مواطن قصور أفضت إلى:

- ✓ الإجماع، في كلّ الملتقيات، على جملة من التّوصيات التّوجيهيّة الّتي يؤمّل أن تفعّلها الإدارة العامّة للبرامج والتّكوين المستمرّ فتجعل منها لبنة صلبة في مسار الإصلاح الشّامل للمنظومة التّربويّة،
- ✓ الاتّفاق، بنسب متفاوتة، على لائحة من المقترحات الخاصّة بكلّ واحد من مجالات التّعلّم من أجل الإسهام في تطوير المناهج التّعليميّة في مختلف جوانبه.

2- التّوصيات العامّة

أ- في مستوى الصّياغة:

- ✓ تغيير تسمية البرامج بالمناهج لأنّ المناهج تشمل البرامج ذاتها وشروط تحقيقها معا،
- ✓ اعتماد البيداغوجيا التّجريبية المقارنة عند إعداد المناهج،
- ✓ صياغة المناهج في لغة تراعي خصوصيّات الجمهور المستهدف وتذييلها بمسرد يشرح المصطلحات المفاتيح المبثوثة فيها وإرفاقها بوثائق توضيحيّة،

- ✓ مراعاة ذوي الاحتياجات الخصوصية في صياغة البرامج،
- ✓ التّأنّي في صياغة المناهج الرّسميّة للمرحلة الابتدائيّة وإدراجها ضمن تصوّر شامل لتدريس عائلات الموادّ مع مراعاة التّرابط والتّكامل بينها في مختلف مراحل التّعليم.

ب- في مستوى الهيكلة:

- ✓ إعادة النّظر في قائمة المواد والزّمن المدرسي،
- ✓ تعميم السّنة التّحضيريّة وإلحاق مناهجها بمناهج المرحلة الابتدائيّة.

ت- في مستوى المضامين:

- ✓ توزيع الأهداف والمحتويات بحسب المستويات الدّراسيّة والاستغناء عن نظام الدّرجة،
- ✓ إيجاد توازن بين المعارف والمهارات والمواقف في مضامين الكتب المدرسيّة والأدلّة المرجعيّة والمنهجيّة،
- ✓ مزيد الاهتمام بتقييم التّمشّيات وعدم الاقتصار على تقييم النّواتج.
- ✓ التّوسّع في محتويات الدّليل المرجعيّ الموجّه إلى المدرّس على نحو يفصّل مختلف جوانب المفاهيم المدرجة ويعرض كلّ الحلول والإجابات المناسبة للأنشطة والتّطبيقات المضمّنة بكتاب التّلميذ،
- ✓ تنظيم أيّام دراسية حول الاشكالات المطروحة.

ث- في مستوى الموارد اللّوجستية والفضاءات :

- ✓ الحرص على ضمان التّوافق بين تجديد المناهج الدّراسيّة وتجديد أرصدة المؤسّسات التّربويّة من الوسائل التّعليميّة بالاستفادة خاصّة من تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال،
- ✓ بعث وحدات مخابر لتطوير تعليم العلوم،
- ✓ إنشاء فضاء متعدّد يخصّص لنشاط المسرح المدرسيّ لدعم الفنون وتدريس اللّغات،
- ✓ إحداث مركز توثيق ومعلومات يضمّ فضاء للمطالعة والبحث مع ما يتطلّبه من موارد بشرية مختصّة،
- ✓ توفير الوسائل التّعليميّة والتّكنولوجية الضّرورية لتنفيذ البرامج.

ج- في مستوى التّكوين وإصلاح منظومة التّفقّد:

- ✓ قصر إنتاج الكتب المدرسيّة وجلّ الوسائل التّعليميّة بالمرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ وتقييمها على متفقّدي المدارس الابتدائيّة ومدرّسيها بمختلف أصنافهم،

- ✓ تأكيد اضطلاع المتفقّد بإعداد كرّاس الشّروط الخاصّ بإنتاج الكتب والوسائل التّعليميّة،
- ✓ تأمين تكوين متفقّد المدارس الابتدائيّة في هندسة الكتاب المدرسيّ والوسائل التّعليميّة وإنتاجها،
- ✓ إصلاح منظومة التّفقّد وتأكيد دور المتفقّد كمدقّق تربويّ (تقييم المؤسّسة التّربويّة بكلّ مكوّناتها)،
- ✓ بعث مرصد وطني للتّقييم،
- ✓ اعتماد مسالك اختصاص (حسب مجالات التّعلّم) في التّكوين الأساسي للمدرّسين.

ح- في مستوى نجاعة التنفيذ:

- ✓ توسيع الاستشارة المتعلّقة بالمناهج،
- ✓ ضمان تكوين أكاديمي متجدّد في المعرفة العالمة،
- ✓ ضبط آليّات تضمن التّنسيق بين معدّي المناهج ومؤلّفي الكتب المدرسيّة،
- ✓ دعم التّكوين في تعلمّيات المواد،
- ✓ القيام بدراسات مقارنة مع مناهج ناجحة على المستوى العالمي،
- ✓ إرساء تقييمات دورية داخلية للمناهج،
- ✓ إرساء تقييمات دورية خارجية للمناهج تتعهّد بها مؤسّسات مختصّة.

إعــداد:

حسين الحاج عمر - محرز بلعيد

نور الدين الشّمنقي - علي سالم حسن

الإشكالات والمقترحات الخصوصيّة
حسب مجالات التّعلّم

مجال اللّغة العربيّة

أ- البرامج الرّسمية:

الإشكالات	التّوصيات
✓ عدد من المصطلحات يحتمل التّأويل (الصّيغ اللّغويّة، الأعمال القولية، الأعمال اللّغويّة...) وهو ما قد يؤثّر سلبا في المردود المدرسي (تطوّر المصطلح من درجة إلى أخرى، عمليات النّقل التّعليمي وعدم مراعاة التّطور الذّهني للمتعلّم، بعض المصطلحات تنتمي إلى مقاربات ونظريات مختلفة بحاجة إلى التّدقيق والتّوضيح). ✓ صعوبات النّقل التّعليمي الدّاخلي والخارجي: مسألة تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتّدريس أو مدرّسة.	✓ النّظر في النقل التّعليمي في مستوى المعارف، المراحل العمرية، مع إعداد شبكة لتطوّر المفهوم من مستوى إلى آخر ليراعي النّمو الذّهني للمتعلّم. ✓ إعداد مسرد للمصطلحات والمفاهيم يرافق البرامج الرّسمية و يوضّحها. ✓ أن توكل عمليّات النّظر في المحتويات إلى لجان فنيّة مختصّة بإشراف المتفقّدين. ✓ تكليف لجنة بالنّظر في انسجام المحتويات في ما بينها وبين السّنوات. ✓ تدقيق المفاهيم والمحتويات التّعليمية وتجنّب ما هو غامض وقابل للتّأويل بتقديم أمثلة ونماذج في باب التّوجيهات.
✓ صعوبات تتّصل بكيفية بناء البرنامج، مقاربات تعليمية متداخلة (مقاربة بالكفايات، بالمشروع، بحلّ المشكلات، المقاربة بالأهداف). ✓ قطيعة بين البرامج في التّعليم الابتدائي والإعدادي.	✓ تجديد المقاربات التّعليمية في تعليم اللّغة (اللّعب، تدقيق علاقة النّحو الضّمني بالنّحو الصّريح...). ✓ إعادة النّظر في بنية البرامج وإحكام التّكامل والتّرابط بين موادّ المجال وأخذ كل مستويات اللّغة ومداخل تدريسها في الاعتبار. ✓ ضبط الكفايات اللّغوية وتدقيق تصنيفها إلى شفويّة وكتابيّة. ✓ اعتماد المرونة في توزيع الحجم الزّمني الجملي للمجال على مختلف الأنشطة المكوّنة للمجال.

✓ ثقل جهاز المقاربة بالكفايات على المعلّم.	✓ التّخفيف دون إخلال بالجوانب الأساسيّة.
✓ المقاربات المعتمدة في النّظام التّربويّ التونسيّ (بالكفايات، بالمشروع، بحلّ المشكلات) لم تطبّق كما هي لذلك من التّجنّي الحكم عليها حكما قاطعا. ✓ تعايش عديد المقاربات مع بعضها البعض في نفس الوقت وفي نفس البرنامج يعسر على المدرّسين بيان حدود التّجديد في البرامج ويجعلهم يستمرّون في العمل بما ألفوه من محتويات ومقاربات.	✓ توفير الظّروف الملائمة لضمان نجاح المقاربة المدرجة في البرنامج (التّكوين، التّجهيزات...)، ✓ اقتراح طرائق وتمشّيات متنوّعة لمختلف أنشطة المجال وتمكين المدرّسين وإطار الإشراف البيداغوجي من حرّية الاختيار بينها كإدراج مادّة الإيقاظ المسرحيّ.
✓ اعتبار بعض المواد روافد للتعلّم أدّى إلى تهميشها : المطالعة والمحفوظات وأنشطة الكتابة.	✓ ردّ الاعتبار للمطالعة والمحفوظات والكتابة كأنشطة أساسيّة في مجال اللّغة العربية، ✓ الاهتمام بالمحتويات والطّرائق والأسناد المتّصلة بهذه الموادّ. ✓ إدراج دراسة النّصّ بداية من السّنة الخامسة.
✓ عدم مواكبة الوثيقة الإطارية للاقتدارات اللّغوية لأطفال السّنة التّحضيرية.	✓ تطوير الوثيقة الإطارية: تدقيق برامجها ومحتوياتها ودعم اللّغة العربية. ✓ توفير كتب مدرسية للأقسام التّحضيرية. ✓ تفعيل استعمال اللّغة العربية الميسرة في تنشيط الأقسام التّحضيريّة بدل الدّارجة التّونسية المهذّبة.

ب-الكتب المدرسيّة:

الإشكالات	التّوصيات
✓ نقص النّصوص الهادفة إلى غرس الهويّة والقيم الوطنيّة والإنسانية.	✓ تضمين الكتاب المدرسي نصوصا تعبّر صراحة عن الهويّة وتؤصّل القيم النبيلة وترسّخ الانتماء الحضاري والثّقافي. ✓ تطعيم الكتاب المدرسي بنصوص شعريّة وحجاجيّة واجتماعيّة تداولية (استدعاء،

	إشهار...) تحمل قيما ومعاني دالّة بالنّسبة إلى المتعلّم. ✓ انتقاء نصوص تراعي اهتمامات الطّفل وتسهم في بناء الشّخصية المتوازنة. ✓ إعادة النّظر في المدارات والنّصوص المتعلّقة بها، واعتماد المحاور المرتبطة بقيم اجتماعية إيجابية (العمل، حبّ الوطن...).
✓ إخلالات ناجمة عن حذف غير مدروس لبعض المحتويات في قواعد اللّغة (حذف المبني للمجهول مثلا).	✓ إعادة النّظر في ترابط المضامين في قواعد اللّغة. ✓ دعم الأنشطة الهادفة إلى تطوير قدرة المعلّم التواصلية.
✓ تقادم/ انعدام/ نقص الوسائل التّعليمية الضّرورية لإنجاز أنشطة اللّغة، قصص للمطالعة، أشرطة ورقية...	✓ توفير الوسائل والأدوات الضّرورية للتّرغيب في المطالعة وممارستها (دليل المعلّم- مكتبة القسم، مكتبة المدرسة، المكتبة الرّقمية- تجديد القصص وتعهّد مخزون المكتبات...). ✓ تطوير الأشرطة الورقيّة وتوفير مقامات تواصل رقمية (مقاطع فيديو) لخلق الدّافعية الضّرورية للتّواصل وتعلّم اللّغة. ✓ توفير الأدوات والوسائل الضّرورية الّتي تتيح استعمال التّكنولوجيات الحديثة في مختلف أنشطة اللّغة العربية. ✓ تطوير دليل المعلّم خاصّة بعد التّغييرات الحاصلة في طرق انتداب المدرّسين. ✓ توفير كرّاس للكتابة (خطّ ونسخ) واعتماده ضمن الأدوات المدرسية الرّسمية.
✓ بعض ما جاء في كتب اللّغة من أنشطة لا يرتقي إلى ما تتطلّبه المقاربات المقترحة في البرامج (المقاربة التّواصلية مثلا). ✓ الأجهزة المصاحبة لبعض نصوص القراءة لا	✓ تجنب التنميط والنمذجة في بناء الأجهزة البيداغوجية وإتاحة فرص التّصرف والإبداع لكل من المدرّس والتّلميذ. ✓ الإبقاء على الكتاب المدرسي الموحّد على أن

تسمح للمعلّم بالتّحرّر والإبداع.	ينتهج التّعدد داخله في مستوى النّصوص أو الأجهزة البيداغوجية المرافقة لها مع ضبط معايير جودة لتقييم الكتاب المدرسيّ وفق مؤشرات واضحة. (وردت بعض الاقتراحات الدّاعية إلى تنويع الكتاب المدرسي للمستوى الواحد في المادّة الواحدة). ✓ إعداد كتب مدرسية تراعي خصوصية بعض التّلاميذ.

ت- التّقييم:

الإشكالات	التّوصيات
✓ محدوديّة أدوات التّقييم المعتمدة في تقييم الشّفوي.	✓ تنويع أدوات التّقييم وبناء شبكات قادرة على قيس السّلوكات التّواصلية والمعارف اللّغوية. ✓ عدم الاكتفاء بتقييم النّواتج والتّفكير في أدوات تقييم الاستراتيجيات والتّمشيات، ✓ تعديل معايير تقييم الشّفوي ومؤشّراتها لتشمل مختلف جوانب العمليّة التّواصلية .
✓ ارتفاع نسبة الأيّام المخصّصة للتّقييم مقارنة بالأيّام المخصّصة للتّعلّم.	✓ الحدّ من محطّات التّقييم حتّى يصرف معظم الوقت والجهد في التّعلّم، ✓ الاقتصار على تقييم الموادّ الّتي تتوقّف عليها التّعلّمات اللاّحقة في المجالين الشّفوي والكتابي.
✓ عدم تلاؤم البرامج الرّسمية في صيغتها الحالية مع نظام التّقييم المعتمد حاليا بالنّسبة إلى السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة والمتوقّع أن يشمل لاحقا الخامسة والسّادسة.	✓ ملاءمة البرامج الجديدة المزمع بناؤها مع مقتضيات التّقييم الإشهادي في نهاية كلّ سنة.

المقرّران: سامي الجازي و عثمان الأحمدي

مجال اللّغات الأجنبيّة

اللّغة الفرنسيّة

Préambule

La Tunisie vit un processus révolutionnaire certes, mais cet évènement historique n'a pas encore apporté des changements en profondeur dans le domaine de l'éducation, pourtant assise de toute société qui veut progresser. Le projet sociétal auquel aspire les tunisiens devrait prendre en considération les acquis et les faire évoluer. Nous sommes certains que toute réforme qui ne tient pas compte de l'école et de l'enseignement primaire en tant que bases de socialisation sera vouée à l'échec. Dans cette perspective, et le fait que la conjoncture actuelle est ouverte à toutes les possibilités et à toutes les dérives, et pour que notre école véhicule les valeurs universelles des droits de l'enfant, de l'Homme et du citoyen, nous sommes amenés en tant que professionnels de l'éducation à contribuer à ce changement.

Ce travail devrait servir comme point de départ à une réflexion plus profonde sur la réalité éducative afin de doter notre école de moyens nécessaires pour qu'elle prenne son envol et prépare le citoyen de demain. Les inspecteurs seront les acteurs effectifs dans ces changements et s'affirmeront comme partie prenante et incontournable dans l'élaboration de toute réforme de l'éducation.

Ayant le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement de français à l'école primaire et en fonction de leur expérience en matière d'évaluation, de formation et d'innovation, les inspecteurs des écoles primaires, après analyse et débat, proposent l'alternative suivante axée sur:

- les programmes officiels ;
- les manuels scolaires ;
- les supports didactiques.

NB : Ce choix étant administratif, ne les a pas empêchés de réfléchir sur d'autres composantes du système éducatif étroitement liées à ces axes.

Les programmes officiels

Difficultés	Propositions		
	Contenu		Mise en œuvre
	Savoirs	Approche pédagogique	
-Confusion entre les concepts (objectif spécifique / Objectif de communication / habileté / capacité.) -Ecart entre les intentions déclarées dans le *Programme des programmes* et le profil de l'extrant du système éducatif tunisien. - Absence de séances réservées aux projets et de moments de suivi de ces projets. -Manque de diversification des projets : projet institutionnalisé seulement. -Absence d'un outil d'aide linguistique pour l'enseignant. -Ambiguïté de la terminologie touchant les différentes disciplines. -Absence de continuité/d'articulation entre les programmes de la 3ème année et de la 4ème année ainsi que ceux de la 6ème	-Réviser les terminologies. -Préciser les liens entre les objectifs selon une optique intégrative. -Proposer un contenu utile, fonctionnel pour lire et écrire. -Enrichir la trame par d'autres compétences telles que les compétences interculturelles. -Revoir la répartition des notions de phonographies à étudier en 3ème et 4ème.	-Accorder plus d'importance aux approches analytiques qui assurent l'installation des mécanismes de base, surtout en 3ème année et en 4ème année. -Prévoir une activité de phonétique à part entière. -Réduire la phase de pré-apprentissage en 3ème année et renforcer l'étude des graphies. -Introduire l'activité théâtrale comme technique d'animation à l'oral. -Allouer une séance spécifique au projet de classe dans l'emploi du temps. -Prévoir des ateliers de lecture. -Proposer des activités répondant vraiment aux exigences de l'approche communicative. -Assurer l'intégration entre les différentes activités. -Repenser la catégorisation des compétences tout en se référant au	-Enrichir le programme par des activités de théâtre : jeux pour promouvoir l'apprentissage de la langue parlée (3ème degré). -Etablir des références sûres pour conduire des activités telles que la pratique de lecture de textes longs (la bibliothèque de classe, la lecture suivie) et la conception et réalisation des projets de classe. -Concevoir les apprentissages et les contenus à la lumière desquels se fixent les objectifs spécifiques, les objectifs de communication et les contenus à enseigner. -Confier la conception des épreuves d'évaluation formative aux enseignants eux-mêmes. -Concrétiser par le biais des manuels un programme de formation qui porte vraiment sur le

année et la 7ème année de base. -La non explicitation, au niveau des contenus, de la grammaire textuelle comme sujet d'apprentissage (absence de séance d'apprentissage réservée à la grammaire textuelle ; il n'existe que des références éparses non regroupées).		C.E.C.R[1]. afin d'améliorer celles qui se rapportent à la compréhension de l'oral. -Intégrer les temps du passé simple et de l'imparfait (3ème degré). -Diversifier les projets de classe et leur accorder leur propre valeur dans les différents niveaux (allouer un temps pour la réalisation et la finalisation du projet de classe) sans se contenter du projet d'écriture. -Harmoniser les épreuves d'évaluation.	processus plutôt que le produit. -Repenser le temps imparti aux activités et accorder à l'enseignant plus de liberté au niveau de la gestion des journées.

[1] C.E.C.R. : Cadre européen commun de référence pour les langues.

Les manuels scolaires

Difficultés	Propositions	
	Contenu	
	Savoirs	Mise en œuvre
-Absence de contenu propre à la lecture de textes longs. -Difficulté de gestion de la bibliothèque de classe dans les écoles : absence d'espaces et de ressources matérielles réservés à cette activité. -Les contenus de lecture compréhension ne sont pas explicites au niveau des mécanismes et des stratégies de lecture. -Les textes choisis ne véhiculent pas des traits civilisationnels de la langue. -Manque d'adéquation entre les guides méthodologiques, les livres de lecture et les cahiers d'activités. -Absence d'une séance réservée à la phonétique comme discipline à enseigner. -Difficulté de lire les guides méthodologiques due à la présentation, à l'organisation et aux concepts employés. -Absence de diversité des manuels mis à la disposition des apprenants. -Ambigüité des critères pour le choix des concepteurs de manuels et /ou des cahiers des charges. -Les guides méthodologiques, de point de vue contenu, ne sont pas accessibles à tous les enseignants ayant des profils différents et une formation de base très hétérogène. -Les contenus ne tiennent pas compte des besoins des élèves tunisiens en matière de communication ni de leur hétérogénéité. -Manque d'articulation entre les différents manuels.	-Arrêter un programme pour les textes longs (liste de contes, albums de jeunesse…) tout en prenant en considération les spécificités des écoles P.E.P. et les écoles intégratrices. -Choisir des textes qui prennent en considération les différentes facettes de la culture et la civilisation française.	-Elaborer au préalable un cahier des charges et clarifier les critères pour le choix des concepteurs de manuels. -Evaluer les présents manuels d'une manière scientifique. -Prendre en compte l'aspect esthétique dans la conception des manuels (se référer aux normes internationales appliquées dans ce domaine). -Diversifier les manuels en vue de tenir compte des particularités régionales, des écoles P.E.P. et des écoles intégratrices. -Vulgariser les concepts et mettre des glossaires… à la disposition des enseignants.

Les supports didactiques

Difficultés	Propositions
-Unicité des supports, ce qui limite l'exploitation des spécificités régionales. -Les supports actuels sont souvent pauvres et ne favorisent ni la communication non verbale à l'échelle de l'oral ni l'enrichissement du répertoire lexical des élèves, d'où les conséquences négatives quant à l'émission et la production de l'oral et de l'écrit. -Les supports ne sont pas actualisés et ne véhiculent pas souvent les faits culturels et civilisationnels de la langue cible (le français).	-Créer des **CDI**[2]dans toutes les écoles avec un CDI à l'échelle nationale (un réseau national et des réseaux régionaux) qui sera alimenté par des initiatives locales émanant des enseignants eux-mêmes. *Faisons la recommandation que sans ces **CDI** il n'y aura pas de réforme de l'éducation* ! -Utiliser les personnes ressources pour élaborer des supports: les enseignants issus des écoles de beaux- arts ou des écoles ayant comme profil de sortie des informaticiens, des artistes… -Concevoir des supports authentiques sonores, textuels... -Se référer à des expériences d'élaboration de supports dans les écoles pour encourager les enseignants et ce en les valorisant par la diffusion (CDI national). -Un partenariat avec des écoles supérieures sous forme de PFE (projet de fin d'études) consigné dans un cahier de charge. -Mettre une stratégie de formation initiale et continue qui répond aux attentes des nouveaux programmes.

[2]CDI : Centre de documentation et d'information ***Organisme ou service chargé de rassembler, d'organiser, de conserver et de mettre à la disposition d'utilisateurs les outils de recherche et les documents apportant une réponse à leur demande d'information. En général, ils dépendent d'un organisme ou d'une entreprise ; le fonds documentaire est le plus souvent spécialisé et évolue en fonction de la demande ; il "colle à l'actualité.***

Recommandations générales

- Neutraliser les contenus d'enseignement des enjeux politiques en y incluant les valeurs universelles.
- Repenser les compétences communicationnelles et linguistiques à l'instar du CECR afin de définir le statut de la langue française adopté par le pays et le profil du sortant de l'école primaire.
- Restructurer les programmes officiels en privilégiant le communicationnel au linguistique.
- Repenser le recrutement et la formation académique et didactique des nouveaux enseignants.
- Etablir un cahier des charges et définir des critères transparents pour le choix des concepteurs de manuels scolaires.
- Prévoir des journées d'étude pour débattre les problématiques relatives à l'enseignement de la langue soulevées par les inspecteurs.
- Effectuer des évaluations périodiques de l'enseignement du français et des résultats des élèves au terme des différents degrés afin d'apporter les régulations nécessaires.
- Revoir le volume horaire alloué au français.

Rapporteurs :

Najoua ZORGUIA et **Bechir HAMZAOUI**

مجال اللّغات الأجنبيّة

اللّغة الإنجليزية

توزّع أساتذة اللّغة الإنجليزية على ورشتي عمل قام بتنشيطهما السّيدان عبد النّور الخميري (متفقّد منسق للّغة الإنجليزية) ومسعود الجباهي (متفقد مشرف على مشروع تحوير برامج اللّغة الإنجليزية) وبحثوا الإشكالات والتّوصيات المتعلقة ببرنامج السنة السادسة ابتدائي(PRIME ENGLISH) في ثلاثة جوانب أساسية: البرامج الرّسميّة، الوسائل والكتب المدرسيّة، التّقييم.

أ- البرامج الرّسميّة:

- **الإشكالات :**

✓ عدم تطابق بين المبادئ العامّة المضمّنة بالبرنامج الرّسمي والأنشطة المقترحة بالكتاب المدرسي،

✓ انعدام الرّبط بين برنامج السّنة السّادسة ابتدائي والبرامج التي تليه (السّنة السّابعة والثّامنة إعدادي)،

✓ اختلال التّوازن بين التّدريس والتّقييم: حوالي 50% من المهارات تدرس لكنها لا تمتحن (المادّة السّمعيّة « Listening » والتعبير الشفوي)،

✓ اختلال التّوازن بين المهارات الأربعة: الإنصات، التّعبير الشّفوي، القراءة والإنتاج الكتابي « Listening, Speaking, Reading and Writing »،

✓ كثافة المادّة بالكتاب المدرسي مقارنة بالتّوقيت الأسبوعي (ساعتان أسبوعيا) علاوة على غياب التّسلسل المنطقي بين الدّروس والوحدات،

✓ طغيان النّمطية في التّعليمات على شكل "look, listen, say" وغياب التّدرّج في صعوبة المفاهيم،

✓ نقص في الأنشطة التّواصلية وغياب كلي للقصّة القصيرة إضافة إلى أنّ الدّروس تبدو مسقطة وتبعث على الملل (الدّرس السّادس (What is your phone number?) مثلا،

✓ غياب محطات للمراجعة بين الوحدات،

✓ ندرة النصوص الواردة بالكتاب المدرسي لتنمية مهارة القراءة،

✓ نقص في الأنشطة الخاصة بالنطق و التنغيم،

✓ غياب نصوص الإنصات لتنمية المهارة السمعية (Listening).

- **التّوصيات:**

✓ ضرورة إيجاد تطابق وتكامل بين المبادئ العامة للبرنامج والأنشطة المقترحة بالكتاب المدرسي،

✓ خلق روابط مشتركة مع المستويات اللاحقة لتجنّب القطيعة بين الابتدائي والإعدادي،

✓ إحداث توازن بين المهارات الأربع على مستوى التّدريس والتّقييم مع محاولة تلافي النّقص الحاصل في مهارة القراءة،

✓ التخفيف من البرنامج وجعله متلائما مع التوقيت مع مراعاة التّسلسل المنطقي بين الدّروس والوحدات،

- ✓ توحيد المقاربة البيداغوجية لكل الدروس مع مراعاة التّدرّج في الصّعوبة،
- ✓ الإكثار من الأنشطة التّواصلية في الدّروس وإدراج القصّة القصيرة،
- ✓ حذف الدّروس الّتي تبعث على الملل والتّفكير في دروس مراجعة وتدارك بين الوحدات حتى يقع تثبيت مكتسبات التّلاميذ اللّغوية،
- ✓ التّنويع في التّعليمات بشكل يبعد التّلميذ عن الواقع الافتراضي ويقرّبه من محيطه الملموس،
- ✓ إضافة نصوص ثرية كمّا وكيفا،
- ✓ التّفكير في إيلاء أنشطة النّطق الأهمية التي تستحق،
- ✓ إدراج مزيد من النصوص الخاصة بمهارة الإنصات.

ب- الوسائل والكتب المدرسيّة:

- **الإشكالات:**

- ✓ افتقار الكتاب المدرسي إلى الناحية الجماليّة والجاذبية من حيث طريقة الإخراج والطباعة ونوعية الصور مقارنة بالكتب الأجنبية،
- ✓ رتابة التمارين وعدم تنوعها،
- ✓ انعدام وسائل تساعد على التنغيم السليم (Intonation)،
- ✓ عدم توفر وسائل إيضاح تساعد المدرّس على تقديم الدروس و تسهّل عليه المهمّة،
- ✓ عدم توفر الأشرطة السمعية بالقدر الكافي بالمركز الوطني البيداغوجي،
- ✓ كثرة الأخطاء بالتّمارين المضمّنة بالأقراص اللّيزريّة،
- ✓ عدم توفر آلات تسجيل في المدارس الابتدائية وصعوبة استعمال قاعات الإعلامية من طرف مدرسي اللّغة الإنجليزية،
- ✓ نقص في الأقراص اللّيزريّة.

- **التّوصيات:**

- ✓ جعل الكتاب المدرسي جذابا من حيث الطباعة والصور وإرفاق كتاب التلميذ بكتاب تمارين (work book) على غرار ما هو معمول به ببعض البلدان.
- ✓ التنويع قدر الإمكان في التمارين المقترحة وإكساب النصوص مزيدا من العمق.
- ✓ مساعدة المدرسين بتوفير مجموعة من وسائل الإيضاح مع التأكيد على الجودة والوضوح (دليل المدرس، صور، أشرطة سمعية، آلات تسجيل بالمدارس)،
- ✓ السماح لمدرسي اللّغة الإنجليزية باستعمال مخابر الإعلامية إن توفّرت،
- ✓ مراجعة وتحيين التّمارين المدرجة بالقرص الليزري المرافق للكتاب المدرسي وإصلاح الأخطاء وإعادة تسجيل الأغاني من قبل أشخاص يتكلمون الإنجليزية كلغة أمّ،

- ✓ تصميم الكتاب المدرسي يتطلب خبرات وطنية من أساتذة ومتفقدين ومعلمين ولا يستبعد إشراك خبراء أجانب متخصصين في الميدان،
- ✓ ضرورة أن يتضمن دليل المدرس تفاصيل أكثر لمساعدته على إنجاز دروسه،
- ✓ إدماج بعض الدروس فيما بينها،
- ✓ اختيار عائلة مثلا أو مجموعة شخصيات (أصدقاء) حيث أن التلميذ يتابع تطوراتها وأحداثها على امتداد السّنة الدّراسية،
- ✓ يستحسن أن يحتوي كل درس على:
  - مفردات جديدة لا يتجاوز عددها 5 أو 6،
  - تركيبة لغوية،
  - نص مسموع أو مقروء مشفوع بأسئلة فهم،
  - أنشطة متنوعة و هادفة،
  - تمرين منزلي،
- ✓ ضرورة توفير آلة التّسجيل بكل المدارس الابتدائية.

أ- **التّقييم :**

- **الإشكالات :**

- ✓ عدم وجود طريقة موحّدة للتقييم نظرا إلى عدم توفّر مذكّرة رسميّة تحدّد ماهيّة الاختبار والمقاييس وكيفية إسناد الأعداد علما أن المذكرة المتعلقة بنوادي الانقليزية لا تتماشى مع البرنامج والكتاب الحالي،
- ✓ غياب التقييم الموازي (مشاريع و بحوث)،
- ✓ انعدام الملاءمة بين الامتحان الوطني والتّقييمات الثّلاثية،
- ✓ افتقار الاختبارات إلى وضعية في الانتاج الكتابي تبرز قدرات التّلميذ المتميّز.

- **التّوصيات :**

- ✓ توحيد طرائق التّقييم (الاختبارات الثّلاثية)،
- ✓ تحيين المذكرة التي تحدد ماهية الاختبار ونوعية الأسئلة وكيفية إسناد الأعداد والمعايير جملة وتفصيلا،
- ✓ النّظر في إمكانية إدراج التقييم الموازي (Portfolio assessment) بحيث لا يقع نسيان عمل التّلميذ طوال السّنة الدّراسية،
- ✓ إدراج سؤال في التّعبير الكتابي يتطلب إنتاجا كاملا ويسمح للتلميذ المتميز بإبراز قدراته،
- ✓ الملاءمة بين الاختبارات الثلاثية والمناظرة الوطنية.

ب- إشكالات أخرى:

- ✓ عدم وجود برنامج تكوين وطني موحّد،
- ✓ عدم إمكانية استدعاء مدرس اللّغة الإنجليزية أكثر من مرّة في الشهر لارتباطه ببرامج تكوين أخرى،
- ✓ عدم احترام مديري ومديرات المدارس الابتدائية للتّوصيات البيداغوجية عند توزيع حصص الإنجليزية لا من حيث التوقيت (90% من حصص الإنجليزية توزّع بين س 12 وس13) ولا من حيث ضمّ الحصتين حيث أنّه من الضّروري التدريس بنظام الأفواج إن زاد عدد التلاميذ على 25 تلميذا في القسم،
- ✓ انعدام استقرار مدرسي اللغة الإنجليزية لانعدام الحوافز ففي كل سنة يعين مدرسون جدد دون أن يكون لهم تكوين مسبق ويعفى آخرون لهم خبرة وفي بعض الحالات إجازة في اللّغة الإنجليزية،
- ✓ غموض وضعية الأساتذة المكوّنين من النّاحيتين الإدارية والبيداغوجية.

ت- توصيات أخرى:

- ✓ إنّ أيّ إصلاح للبرامج المدرسية لا بدّ أن يمرّ بتقييم موضوعي وشامل للبرامج القديمة واستفادة من الأخطاء إن وجدت وتدعيم للجوانب الايجابية وهذا ما لم يحدث عندما تم إنهاء العمل بتجربة نوادي الإنجليزية ابتداء من السنة الخامسة واستبدالها ببرنامج للسّنة السّادسة،
- ✓ العمل على استقرار إطار التّدريس بما يضمن الاستمرارية والمحافظة على المدرسين ذوي الخبرة مع التّأكيد على إيجاد صيغ لتحفيز المدرسين وحثّهم على المزيد من العطاء والاجتهاد،
- ✓ إلزام مديري المدارس الابتدائية باحترام التّوصيات البيداغوجية عند توزيع حصص اللّغة الإنجليزية من حيث فصل بعضهما عن بعض وتقسيمها على الفترتين الصباحية و المسائية قدر الإمكان،
- ✓ ضرورة توضيح وضعية الأساتذة المكونين إداريا وبيداغوجيا،
- ✓ التّبكير بتدريس اللغة الإنجليزية،
- ✓ العودة إلى اعتماد الامتحان التقييمي للمعلمين الراغبين في تدريس الإنجليزية،
- ✓ تكوين الناجحين منهم قبل شروعهم في تدريس هذه المادة،
- ✓ إعطاء الأولوية في تدريس المادة إلى حاملي الشهائد العليا من المعلمين في الاختصاص،
- ✓ تمكين المكونين من حواسيب محمولة وأجهزة عرض على غرار متفقدي التعليم الابتدائي،
- ✓ ضرورة الرّبط بين لجان إعداد البرامج عبر السّنوات والمراحل.

المقرّران : فوزية السّخيري و لطفي بوزيد

مجال العلوم والتّكنولوجيا

الرّياضيات

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ إعادة النّظر في توزيع بعض المحتويات على المستويات التّعليمية: تعرّف المضلّعات منذ السّنة الأولى، تركيب المضلّعات وتفكيكها في السّنة الثّانية...
- ✓ إدراج الضّرب بالسّنة الثّانية،
- ✓ إدراج القسمة بالسّنة الثّالثة،
- ✓ إدراج الطّرح بالسّنة الأولى،
- ✓ إدراج دراسة المفهوم الهندسي: التّناظر المحوري بداية من السّنة الثّالثة،
- ✓ إدراج دراسة المفهوم الهندسي: الدّائرة بداية من السّنة الثّالثة،
- ✓ مراجعة اعتماد قيم ماليّة غير متوفّرة بالمحيط الاجتماعي (1مي/2مي ....)،
- ✓ إدراج المفاهيم التّالية بداية من برنامج السّنة الخامسة: القوّة – ضرب عدد كسري في عدد كسري– القاسم المشترك الأكبر PGCD – المضاعف المشترك الأصغر PPCM،
- ✓ برمجة التّدريب على مهارات بناء الحلّ وتنمية قدرات التّعامل مع الوضعيّات وجعلها مجال تعلّم إلى جانب المعارف الرّياضية التّصريحيّة.

ب- الوسائل التّعليميّة:

- ✓ حذف نشاط "التّدريب على حلّ المسائل" بالسّنتين الخامسة والسّادسة باعتباره نشاطا يوميّا في هذه المادّة،
- ✓ حذف وضعيّات الاستكشاف من كتاب التّلميذ وإدراجها بكتاب المعلّم فقط،
- ✓ تجويد الكتاب المدرسي من حيث الشّكل،
- ✓ الصّياغة العلميّة الدّقيقة للوضعيّات المقترحة،
- ✓ اعتماد مسار ممنهج عند تناول المفاهيم الرّياضيّة،
- ✓ توفير شبكات تقييم ذاتيّة بوثيقة التّلميذ،
- ✓ تنويع الوضعيّات التّعليمية بما يضمن نقل أثر التّعلّم،
- ✓ ضرورة دعم رصيد المدرسة من الوسائل التّعليمية والموارد الرّقمية.

ت- التّقييم:

- ✓ تضمين معيار ينصّ بشكل صريح على الاستدلال الرّياضي.

الإيقاظ العلميّ

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ اعتماد مرجعيّة علميّة في تصنيف الكائنات الحيّة،
- ✓ تضمين البرامج تمشيات/ مقاربات متنوعة وفق خصوصية المفاهيم العلميّة،
- ✓ الإبقاء على التّسمية الحاليّة للمادّة "الإيقاظ العلمي"،
- ✓ تعزيز تقييم التّفكير العلميّ (نقل أثر التّعلّم) والتّقليص من تقييم المضامين المعرفية،
- ✓ تحيين المرجعيّة العلميّة الّتي تبنى عليها البرامج،
- ✓ تقديم شبكة مفاهيميّة تتيح مبدأ الإدماج والتّمفصل بين مختلف المفاهيم،
- ✓ التّأكيد على تنويع التّمشيات وفق خصوصيّة كلّ مفهوم علمي.

ب- الوسائل التّعليميّة:

- ✓ تخليص الوضعيّات من الكساء اللّغوي الّذي من شأنه أن يفقدها دلالتها العلميّة،
- ✓ حذف الفرضيّات الموجودة بكتاب المتعلّم وإدراجها بكتاب المعلّم،
- ✓ توفير موارد رقميّة تفاعليّة تيسّر بناء المفهوم،
- ✓ توفير مخابر لتدريس مادّة الإيقاظ العلمي مجهّزة بالوسائل الضّرورية لإجراء التّجارب،
- ✓ تخيّر أنشطة قريبة من محيط المتعلّم واهتماماته تتيح توظيف الظّواهر العلميّة المدروسة ونقل أثر التّعلّم،
- ✓ تجويد هندسة الكتاب المدرسي وصناعته،
- ✓ توفير برمجيّات وموارد رقميّة تتيح توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في تدريس العلوم.

التّربية التّكنولوجيّة

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ تعميم محور تكنولوجيا المعلومات والاتّصال ليشمل كلّ الدّرجات إضافة إلى السّنة التّحضيريّة،
- ✓ صياغة أهداف جديدة والتّمييز بين المعرفي الصّرف (ما يتّصل بالحاسوب والأجهزة الاعلامية) وما يتّصل بالتّوظيف ضمن تعلّمات تنتمي إلى مجالات أخرى،

- ✓ الفصل بين التّربية التّكنولوجيّة القائمة على توظيف التّكنولوجيات الحديثة وبين التّربية التّقنية الّتي يمكن إلحاق بعض مضامينها بالإيقاظ العلمي أو جعلها مادّة مستقلّة تستهدف تنمية المهارات اليدويّة.

ب-الوسائل التّعليميّة:

- ✓ تطوير كتاب المعلّم وتحيينه،
- ✓ مواكبة للتطوّر الحاصل في المنظومة المعلوماتية ضرورة توفير موارد رقمية وبرمجيات متطوّرة تأخذ بعين الاعتبار الثّورة التكنولوجية التي يشهدها العالم،
- ✓ بناء فضاءات خاصّة بالتّربية التّكنولوجية وتجهيزها بمخابر إعلامية.

المقرّران: منير العابد و **طارق عبد الملك**

مجال التّنشئة الاجتماعيّة

1. الإشكالات والتّوصيات العامّة:

أ- البرامج الرّسمية:

- **الإشكالات:**

✓ هذه الموادّ، باستثناء التّربية الإسلاميّة، تدرّس خلال الدّرجة الثّالثة فقط،

✓ هناك قطيعة بين كفايات الموادّ ومكوّناتها والأهداف المميّزة من جهة والمحتويات من جهة أخرى.

- **التّوصيات:**

✓ النّظر في إمكانية تدريس هذه الموادّ قبل الدّرجة الثّالثة،

✓ ملاءمة المحتويات للقدرات الذّهنيّة للمتعلّمين،

✓ إعداد البرامج والكتب المدرسيّة من طرف متفقّدي المدارس الابتدائية المختصّين،

✓ إعادة النّظر في المحتويات والكفايات والأهداف المميّزة لإيجاد علاقة بينها،

✓ العمل على أن تكون كفايات الموادّ ومكوّناتها والأهداف المميّزة والمحتويات متناغمة مع معايير التّقييم حتّى يكون هذا الأخير من جنس التّعلّم،

✓ إبقاء الضّوارب على ما هي عليه.

ب- الكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة:

- **الإشكالات:** لاشيء.
- **التّوصيات:**

✓ إعداد أدلّة مرجعيّة للمدرّس (يسبق كل محور أو موضوع بمدخل نظري خاصّ بالمعلّم، أي تضمّن هذه الأدلّة مادّة علميّة لا بيداغوجيّة)،

✓ توظيف تكنولوجيات المعلومات والاتّصال وذلك باعتماد برمجيّات ثلاثيّة الأبعاد تقرّب المعرفة العلميّة.

ث- التّقييم:

- **الإشكالات:**

✓ معايير التّقييم لا تعكس التّعلّمات المبرمجة بالكتب المدرسيّة.

- **التّوصيات:**

✓ عدم الاقتصار على الجانب المعرفي في التّقييم.

2. الإشكالات والتّوصيات الخاصّة:

التّربية الإسلاميّة

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ المرجعيّة المعتمدة في بناء البرامج الخاصّة بمادّة التّربية الإسلاميّة هي نصوص بالأساس وهي القرآن والسّنّة. وتبعا لذلك، لابدّ من التّنصيص على المصدر بكلّ دقّة وخاصّة في النّصوص الحديثيّة تجنّبا للأحاديث الموضوعة. فلا يكفي ذكر البخاري أو مسلم مثلا وإنّما ينبغي التّنصيص على رقم الحديث وبابه من المجلّد رقم ...
- ✓ إضافة القصص القرآني والسّير باعتبار هذه الأخيرة تمثّل الجانب التّطبيقي للدّين الإسلامي،
- ✓ اعتماد تخريج واضح ودقيق،
- ✓ التّأكيد على مراعاة مقتضيات النّقل التّعليمي في تدريس مادّة التّربية الإسلاميّة بفروعها المختلفة في باب التّوجيهات من البرامج الرّسميّة. (مضمون القرآن لا يلغي النّصّ القرآني، وبالتّالي ينبغي اعتماد طريقة التّرغيب بدل التّرهيب لأنّ التّرهيب لا يمكن حذفه من النّصّ)،
- ✓ اعتماد المقاربة بالمشروع باعتبارها المقاربة البيداغوجيّة الأقرب والأنجع في تدريس المادّة دون استبعاد المقاربات البيداغوجيّة الأخرى، وذلك بحسب طبيعة المضامين المشتغل عليها،
- ✓ التّنصيص في البرامج الرّسميّة على مكوّن كفاية يهتمّ بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال على غرار بقيّة الموادّ التّعليميّة .

ب-الوسائل التّعليميّة:

- ✓ توفير كتاب التلميذ،
- ✓ توفير قرص ليزري يوضّح أحكام التّلاوة.

ت-التّقييم:

- ✓ غياب معيار يتعلّق بقواعد التّلاوة حسب مخارج الحروف. عدم اعتماد المشروع في مرحلتي التّعلّم والتّقييم،
- ✓ الموازنة في التّقييم بين الجانبين المعرفي والسّلوكي بحيث يبنى الاختبار من قسمين (قسم نظري وقسم تطبيقي) ويراعى ذلك في باب المعايير،
- ✓ إدراج معيار يتعلّق بقواعد التّلاوة حسب مخارج الحروف.

التّاريخ

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ المحتويات لا تعكس بصورة متوازنة مختلف الأطوار التي مرّت بها البلاد التّونسية والشّخصيات الفاعلة فيها (النّقابيون، المرأة، زعماء الحركة الوطنيّة...)،
- ✓ اعتماد المقاربة الّتي تدمج المقاربتين الكرونولوجيّة ووفقا لمحاور،
- ✓ بالإمكان الانطلاق من التّاريخ المعاصر،
- ✓ بالإمكان اعتماد المقاربة الأنتروبولوجيّة كمدخل لتدريس المادّة (من خلال اللّباس، الأكل، العادات...)،
- ✓ ضبط المحاور وفقا لمكوّنات الكفايات،
- ✓ اعتماد المقاربة بالمشروع (الزّيارات الميدانيّة)،
- ✓ الاقتصار على4 أو 5 محاور(تاريخ قديم، وسيط، حديث، معاصر) لأنّ التّلميذ سيتعمّق فيها خلال المراحل التّعليميّة اللاّحقة،
- ✓ إدراج فترات التّراجع في تاريخ تونس وعدم الاقتصار على الفترات المنيرة،
- ✓ فتح الأبواب لكلّ المحاولات لقراءات التّاريخ التّونسي،
- ✓ إضافة محتويات تتعلّق بالثّورة التّونسيّة،
- ✓ إضافة كفايات منهجيّة (لما هو موجود بالبرامج الرّسمية)،
- ✓ إيجاد صيغ تكامل بين مكونات مجال التنشئة الاجتماعية.

ب-الوسائل التّعليميّة:

- ✓ الكتب المدرسيّة بنت، من خلال محتوياتها، هويّة متشظّية identité éclatée (تعرّف الكتب المدرسيّة الهويّة على أنّها مقولة جامدة وكلاّ منسجما وتتحقّق في زمن دون سواه في حين هي مقولة تاريخيّة حيّة تتّسع للقديم والجديد ولمن يشارك في بنائها دون استثناء)، لأنّ معدّ البرنامج ليس بمنأى عن الخيارات السّياسيّة،
- ✓ مراجعة بعض الوثائق غير الوظفيّة مثل الصّور الّتي يتضمّنها الجهاز البيداغوجي،
- ✓ المحافظة على الكتاب الموحّد مع ضرورة توفير وضعيّات بيداغوجية تراعي خصوصيّات الجهات،
- ✓ توفير خرائط تاريخيّة محيّنة وخرائط رقميّة بكلّ المدارس.

ث- التقييم:

- ✓ اعتماد نظام الوحدات التّعلّميّة-التّعليميّة حتّى تتعدّد فرص التّقييم.

الجغرافيا

أ- البرامج الرّسمية:

- ✓ ملاحظة غلبة البعد المعرفي على البعدين الوجداني والمهاري،
- ✓ بناء البرنامج وفق مسارات وربطها بالواقع المعيش (زيارات ميدانيّة...)،
- ✓ إعادة تسمية المادّة بـ : الإيقاظ الجغرافي،
- ✓ إبقاء الضّوارب على ما هي عليه.

ب-الوسائل التّعليميّة:

- ✓ عدم توفّر دليل مرجعي للمدرّس،
- ✓ تقادم الخرائط الجغرافيّة المتوفّرة بالمدارس.

ت-التّقييم :

- ✓ المقاربة التقليدية للتقييم المبنيّة على المعارف لا تصلح لمثل هذه المناشط،
- ✓ تقييم المتعلّم في الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة من خلال مشروع متكامل.

التّربية المدنيّة

أ- البرامج الرّسمية :

- ✓ المحتويات موزّعة بكيفيّة غير ميسّرة لقراءة البرنامج،
- ✓ غياب مضامين تتّصل بعدد من الأهداف المميّزة(مثال: إدراك دور الإنسانيّة جمعاء في إغناء الحضارات/ الاعتزاز بلغته الوطنيّة (العربيّة)...)،
- ✓ تعدّد المضامين وعدم استجابة قسم منها لاهتمامات الطّفل (مهامّ رئيس الجمهوريّة/ مهامّ رئيس الحكومة...)،
- ✓ غياب مضامين تتّصل بمؤسّسات المجتمع المدني،
- ✓ تغليب الواجبات على الحقوق.

ب-الوسائل التّعليميّة:

- ✓ وضعيات التّعلّم لا تضع المتعلّم في سياق مناسب لتحقيق الأهداف،
- ✓ بناء البرنامج في شكل مشاريع،

- ✓ تحقيق التّوافق بين الأهداف المميّزة والمضامين، وذلك بإدراج محتويات جديدة (حذف بعض المحتويات أو التّفاصيل وإضافة مضامين تساير تطوّر المجتمع وتستجيب إلى السّياق الحالي)،
- ✓ تنظيم المحتويات بما ييسّر قراءة البرنامج من قبل المدرّس،
- ✓ استبدال التّربية المدنيّة بالتّربية على المواطنة وتخيّر ما يناسبها من كفايات ومضامين،
- ✓ دعم الكتاب المدرسي بأقراص رقميّة تتضمّن مقاطع سمعيّة بصريّة،
- ✓ إدراج نصوص في مجال اللّغة العربيّة، بشكل صريح، تتضمّن قيما مدنيّة، مع الإشارة إلى ذلك في باب التّوصيات،
- ✓ البحث عن صيغ وآليات جديدة لتفعيل النّوادي والزّيارات الميدانيّة،
- ✓ بعث نوادي التّربية على المواطنة.

ت-التّقييم :

- ✓ ينصّ البرنامج على أن يتمّ التّقييم في إطار المشروع، ويضع معايير لتقييم المهارات والمواقف والسّلوكات، وذلك إيجابي. ولكن، هل يُفَعَّل المشروع في مرحلة التّعلّم حتّى يُعتمَد في طور التّقييم ؟
- ✓ عدم اعتماد المشروع في مرحلتي التّعلّم والتّقييم،
- ✓ عدم توافق معايير التّقييم مع مكوّنات الكفاية،
- ✓ تنويع أشكال التّقييم: اعتماد شبكة تقييم/ بطاقة متابعة، في إطار مشاريع حقيقيّة يشارك المتعلّم في إنجازها.

المقرّران: توفيق بالضّياف و **المنجي الجباري**

مجال التّنشئة الفنيّة والبدنيّة

مقدّمة:

استنادا إلى المرجعيّة القانونيّة لتدريس مجال التّنشئة الفنّية والبدنيّة من خلال القانون التّوجيهي وبرنامج البرامج والبرامج الرّسمية 2004 في علاقتها بالمحاور الثّلاثة التّالية (البرامج: البنية والمضامين، الوسائل والكتب المدرسية، التّقييم) تمّ تحديد جملة من الإشكالات وتقديم بعض التّوصيات نوردها مفصّلة كما يلي:

التّربية التّشكيلية

أ- البرامج الرّسميّة:

- **الإشكالات:**

✓ خلوّ البرامج الرّسمية من خانة خاصّة بالتّوصيات المنهجيّة ممّا يعمّق غموض بعض المفاهيم مثال: التّداول والإيقاع والملء والفراغ بالأشكال المقطّعة، الإيقاع الكتلي، علاقات التّضادّ بين الكتل، الحفر على محامل ثنائية وثلاثية الأبعاد، الحفر الغائر والحفر البارز للأشكال،

✓ المحتويات الخاصّة بالمرحلة الثّالثة لا تتلاءم مع التّوقيت المخصّص للمادّة (نصف ساعة غير كافية)،

✓ غياب الانسجام بين محتويات التّربية التّشكيليّة سواء مع محتويات التّربية التّقنية في الدّرجتين الأولى والثانية أو مع الأنشطة الخاصّة بالقسم التّحضيري،

✓ كثافة المفاهيم المدرجة بالدّرجة الثّالثة مقارنة بالدّرجتين الأولى والثّانية.

- **التّوصيات:**

✓ إدراج خانة خاصّة بالتّوصيات المنهجيّة تساعد على شرح بعض المفاهيم،

✓ إدراج الخطّ العربي كزخرف تشكيلي،

✓ تعديل توزيع المفاهيم بين الدّرجات،

✓ إدراج بعض المفاهيم بالدّرجة الأولى بدل الثّانية نظرا لبساطتها مثال: عمليات التّقطيع والتّجميع، الخصائص اللّمسية والبصرية لعناصر المحيط... وبعض المفاهيم بالدّرجة الثّانية بدل الثّالثة لتخفيف برنامج هذه الأخيرة مثال: العلاقات الخطّيّة، الأشكال والخطوط بمختلف اتّجاهاتها وأوضاعها وخصائصها،

✓ التّرفيع في التّوقيت الأسبوعي المخصّص للمادّة (خاصّة بالدّرجة الثّالثة)،

✓ إيجاد خيط ناظم بين محتويات التّربية التّشكيلية ومحتويات التّربية التّقنية (الدّرجة الأولى والدّرجة الثّانية بالخصوص) ليوظّف المتعلّم مهاراته المكتسبة من التّربية التّقنية في التّربية التّشكيلية.

ب – الكتب والوسائل التّعليميّة:

- **الإشكالات:**

✓ عدم توفّر معينات بيداغوجية: مجسّمات ولوحات تشكيلية وبعض المشاريع الجاهزة يستأنس بها المعلّم غير المتمكّن من المادّة،

✓ عدم توفّر بعض الوسائل المادّية في بعض الجهات لإنجاز المشاريع التّشكيلية مثل (الطّين والصلصال والألوان المائيّة والمحامل...) يُعسّر عمليّة التّعلّم،

✓ رغم توفّر أدلّة المعلّم في مادة التّربية التّشكيلية فإنّ المدرّس يجد صعوبة في قراءتها وفهمها وتوظيفها.

- **التّوصيات:**

✓ توفير المعينات البيداغوجية وتنويعها: بعض المجسّمات واللّوحات التّشكيلية ونماذج لبعض المشاريع والموادّ الأساسيّة لممارسة النّشاط التّشكيلي.

ث– التّقييم:

✓ نظام التّقييم ملائم لخصوصيّة المادّة والمفاهيم المدرجة.

التّربية الموسيقيّة

✓ **البرامج الرّسميّة:**

- **الإشكالات:**

✓ غموض بعض المفاهيم:

– مثال (1): الإيقاع اللّحني بالدّرجة الأولى،

– مثال (2): الخلايا الإيقاعية بالدّرجة الثّانية والدّرجة الثّالثة،

✓ تم إحصاء 28 مفهوما مدرجا بالمرحلة الابتدائية موزّعة كما يلي:

– الدّرجة الأولى: 12 مفهوما (6 مفاهيم بالسّنة الأولى و6 مفاهيم بالسّنة الثّانية)،

– الدّرجة الثّانية: 11 مفهوما (6 مفاهيم بالسّنة الثّالثة و5 مفاهيم بالسّنة الرّابعة)،

– الدّرجة الثّالثة: 5 مفاهيم (3 مفاهيم بالسّنة الخامسة ومفهومان بالسّنة السّادسة).

وهو ما نراه دون طاقة استيعاب الطّفل في هذه المرحلة النّمائية ذلك أنّ عدد الحصص المخصّصة للتّربية الموسيقيّة بالمرحلة الابتدائيّة في حدود 210 وبعمليّة حسابيّة بسيطة نتوصّل إلى القول أنّ معدّل الحصص المخصّصة لكل مفهوم موسيقي بين 8/7.

- ✓ مفهوما المدّة والارتفاع (أو الحدّة) لم يتمّ التّعمّق فيهما وتوظيفهما لتطوير القدرات الموسيقيّة لدى المتعلّم باعتبارهما العمود الفقري للتّدوين اللّحني والقراءة الموسيقيّة،
- ✓ عدم إدراج الطّبوع التّونسية ببرامج التّربية الموسيقيّة بالمرحلة الابتدائيّة رغم أهميّتها في تجذير المتعلّم في هويّته الوطنيّة،
- ✓ الحجم الزّمني الأسبوعي المخصّص للمادّة غير كاف (الدّرجة الأولى ساعة والدّرجتان الثّانية والثّالثة نصف ساعة).

- **التّوصيات :**

- ✓ إفراد مادّة التّربية الموسيقيّة بجزء نظري بالبرامج الرّسمية يوضّح المفاهيم المدرجة بها نظرا لعدم تخصّص المدرّس،
- ✓ إضافة خانة خاصّة بالتّوجيهات،
- ✓ إدراج مقاطع من النّوبات و"الفوندوات" التّونسية في الطّبوع التّالية (راست الذّيل، الحسين والسيكاه التّونسية، المزموم، محير سيكاه)،
- ✓ إدراج أنشطة إيقاعيّة (تطبيق خلايا إيقاعيّة) منذ السّنة الأولى،
- ✓ إضافة مفاهيم جديدة:
  - عناصر التّدوين الموسيقي:
    - الأصوات الموسيقية: أسماء الدّرجات الموسيقية.
    - المدرج أو المحمل الموسيقي.
    - المفاتيح الموسيقية ونقتصر على مفتاح الصّول.
    - أشكال التّرقيم ونقتصر على البيضاء والسوداء والمشالة.
    - علامات السّكوت الموافقة لأشكال التّرقيم أي نصف الرّاحة والنّفس ونصف النّفس.
    - أجزاء القطعة الموسيقية: المقياس ونقتصر على المقاييس البسيطة.
  - عناصر الأداء اللّحني:
    - المسافة الصّوتية: كمّها ونعتها.

- الاستماع والتّذوّق : اختيار قطع موسيقية تكون من النّوبات أو الفوندوات التّونسية في الطّبوع التّالية: راست الذّيل، الحسين، السيكاه التّونسية إلى جانب قطع موسيقية شرقية وغربية،
- إضافة إيقاعيْ البرول ودخول براول.

✓ **الوسائل والكتب المدرسيّة:**

- **الإشكالات:**

✓ رغم توفّر أدلّة للمعلّمين وأشرطة كاسات وأقراص ليزريّة إلاّ أنّ المدرّس لا يقبل عليها لأنّه غير قادر على التّعامل معها وبالتّالي اعتمادها نظرا لضعف تكوينه الأساسي ونقص التّكوين المستمرّ،

✓ رغم توفّر أدلّة للمعلّمين عدم توفّر حاكي أو قارئ أقراص ليزريّة بالعدد الكافي بالمؤسّسات المدرسيّة،

✓ عدم توفّر آلات موسيقيّة لفائدة المدرّسين.

- **التّوصيات:**

✓ تخصيص قاعة للموسيقى تتوفّر فيها آلات تسجيل وآلات موسيقى بالعدد الكافي،

✓ إعداد وثائق بيداغوجية تكون عبارة عن جذاذات تتضمّن التّمشيات وأنشطة موسيقيّة متنوّعة حسب طبيعة المفاهيم الموسيقية وأناشيد حاملة للمضامين المعرفيّة المستهدفة بالدّرس،

✓ توفير تسجيلات صوتيّة وبصريّة تتضمّن قطعا موسيقية حاملة للمفاهيم المبرمجة.

✓ **التقييـــم:**

- **الإشكالات:**

✓ تمّ اعتماد عبارة أداء الأصوات الصاعدة بدلا من الحركة الصّوتية الصّاعدة فيما يتعلّق بالمؤشّر الأوّل للمعيار الأوّل بالدّرجة الثّالثة،

✓ تمّ إدراج مؤشّر "التّنفّس السّليم أثناء الإنشاد" دون أن يتمّ التّنصيص صراحة على هذا المفهوم في المحتويات.

- **التّوصيات:**

✓ مراجعة بعض المؤشّرات في علاقتها بالمفاهيم،

✓ إدراج كل المؤشّرات الخاصّة بالمعيارين الأوّل والثّاني في الدّرجات الثّلاث نظرا لكون المدرّس غير مختصّ في الميدان وبالتّالي غير قادر على ضبطها.

التّربية البدنيّة

ث- البرامج الرّسميّة:

- **الإشكالات :**

✓ غياب البرامج الرّسمية الخاصّة بالتّربية البدنيّة،

✓ تصوّر سلبي لهذه المادّة من قبل المعلّم الذي يعتبر التّربية البدنيّة مادّة ثانويّة رغم أهمّيتها في تحقيق التّوازن للمتعلّم،

✓ الزّمن المخصّص لهذه المادّة غير كاف لتنفيذ البرنامج (إذا اعتبرنا البرامج القديمة).

- **التّوصيات:**

✓ إعداد برامج التّربية البدنيّة بالتّنسيق مع وزارة الشّباب والرّياضة وإدراجها ضمن أسفار البرامج المعتمدة،

✓ إعادة النّظر في الزّمن المخصّص للمادّة،

✓ إعادة جدولة حصص التّربية البدنيّة بتخيّر التّوقيت المناسب لممارسة هذا النّشاط.

ج- الوسائل والكتب المدرسيّة:

- **الإشكالات:**

✓ غياب الفضاءات المناسبة والمجهّزة.

- **التّوصيات:**

✓ توفير الفضاءات وتجهيزها.

ح- التّقييم:

- **الإشكالات:**

✓ غياب جهاز خاصّ بالتّقييم يستند إلى معايير ومؤشّرات واضحة لتقييم أداء المتعلّم.

- **التّوصيات :**

✓ تمكين إطار الإشراف البيداغوجي من جهاز تقييمي يضمن صدقيّة التّقييم و وجاهته،
✓ إعداد جهاز تقييمي لمعلّم التّربية البدنيّة لتأمين تقييم جيّد لأداء المتعلّم.

خ- التّوصيات العامّة:

✓ أهمّيّة التّنسيق بين واضعي البرامج وواضعي الكتب المدرسيّة،
✓ إدراج النّشاط المسرحي باعتباره نشاطا يُمْكن أن تدمج فيه أنشطة التّربية الموسيقيّة والتّشكيلية،
✓ تخصيص مساعدِين بيداغوجيين للتّربية التّشكيلية والتّربية الموسيقية،
✓ ضرورة إدراج توصية لمديري المؤسّسات التّربوية لبرمجة أنشطة التّربية البدنيّة بشكل يضمن ممارسة هذا النّشاط في ظروف مريحة (جاهزيّة الجسم، منح التّلميذ الوقت الكافي لارتداء الزّيّ الرّياضي...)،
✓ توفير فضاءات مجهّزة خاصّة بالأنشطة الفنّيّة والبدنيّة،
✓ تخصيص يوم دون محفظة لممارسة أنشطة التّنشئة الفنّية والبدنية في شكل نواد،
✓ تنظيم مناسبات لعرض إنجازات المتعلّمين في مجال التّنشئة الفنّية والبدنية (معارض، كورال، مسابقات رياضية...) على المستوى المحلي والجهوي والوطني،
✓ إدراج مواد التّنشئة الفنّية والبدنية ضمن نواد،
✓ دعم التّكوين الأساسي للمتفقّدين في التّنشئة الفنّية والبدنية.

المقرّران: المولدي غنيمي و أنيس الهمّامي

تقارير عمل الورشات

ملتقى "اللّغة العربية"

تقرير الورشة عدد 1

البرامج الرّسمية : البنية والمضامين

استأنفت مجموعة العمل مساء 11 من ديسمبر 2012 نشاطها في ثلاثة منابر حوار اهتمّ ضمنها الفريق الأوّل ببنية البرامج الرّسمية والمضامين الواردة بها وقد مثّلت المداخلات الصباحيّة وما تلاها من نقاش مرجعا استأنس به المتدخّلون في عرض ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تميّز الحوار بالجديّة والحرص على الإفادة نظرا إلى جديّة الموضوع الذي يتناوله الملتقى وأهميّته في هذه المرحلة التي تعيشها منظومة التربية في تونس .

وإثر رفع الجلسة أعدّت مسودّة تقرير شاملة لأبرز ما ورد في التدخّلات من أفكار ومقترحات عرضت هذه المسودة صباح 12 من ديسمبر على المجموعة الكبرى والتي تفضّلت بتقديم ملاحظاتها لتعديلها منهجا ومضمونا .

ومن أجل إعطاء صورة مجملة عما شهدته اتّجاهات النّقاش وما انبثق في ختام هذا العرض من مقترحات وتوصيات نقدّم ما يلي:

1. **اتّجاهات النقاش:**

أ. **في بنية البرامج و مضامينها:**

تمحور الحديث في بنية البرامج حول مسألتين اثنتين:

- المسألة الأولى تعلّقت بالتمشّي المتّبع في بناء البرامج من حيث انطلاقها من تشخيص الواقع وتحديد الرّهانات في إطار المشروع المجتمعي ثم ضبط الغائيات الكبرى وصولا إلى تحديد المحتويات المقرّرة لبناء الكفايات حيث يلاحظ أن المنطلق في هذا التمشّي كان مؤسساتيّا وجهته إرادة سياسية عليا مغيّبة للأطراف ذات العلاقة بالشأن المجتمعي والتّربوي فكان التحمّس للمشروع والانخراط فيه محدودا .
- المسألة الثانية ارتبطت بهيكليّة البرامج حيث تصدّرت رسالة التّربية ووظائف المدرسة سفر البرامج الرسمية المعتمدة عقبها تحديد المرجعيّات النظريّة التي تأسّست عليها المقاربة بالكفايات ... ، بدت هذه التراتبية مقبولة لدى المتحاورين غير أن النصّ المعبّر عن هذه المراحل وخاصّة المتعلّق منه بملامح المتخرّج ،بدا نصّا منغلقا عن نفسه ألمعيّا في صورته (المدخل) خلق بينه وبين الواقع (المخرج) فجوة فالممارسات وآليّات اشتغال هذه البرامج لم تحقق الانتظارات المؤملة ويعزى ذلك إلى عدة جوانب منها :

– عدم الدقّة في تحديد المضامين والمحتويات (انظر مداخلة السيد علي سالم حسن).

- تداخل المفاهيم والمصطلحات وأنواع المقاربات التي أصبح الخطاب البيداغوجي يعجّ بها.
- حاجة الإطار المنفّذ إلى التمهين.
- تكوين المدرسين المنتدبين حديثا.
- ندرة الوسائل التعليميّة وعدم مواكبها للتّحديث.
- الخ .

ب. في تفريع مستويات التعلّم:

تستغرق الفترة المخصّصة للتعلّم في إطار المقاربة بالكفايات 9 سنوات ضمن مرحلتين ابتدائيّة وإعدادية ورغم ما تشير إليه البرامج من ترابط المرحلتين فإن المتابع للمضامين وطـــرائق التّدريس والزّمن المخصّص للمواد في كلتا المرحلتين يلاحظ قطيعة هامّة من شأنها أن تسبّب تشتّتا لذهن التلميذ وتزيد في حدّة الفشل المدرسي، وتتجاوز هذه القطيعة مرحلتي التعليم المذكورتين لتمتـدّ صلب المرحلة الواحدة فنظام الدّرجة يبدو ظاهريّا محقّقا للانتقال السلس للمضامين من مستوى إلى آخر لكن بتأمّل واقع الفصول يلاحظ وجود ثغرات لم تستطع المقاربة العلاجيّة درءها أو الحدّ منها ومما يزيد في تعميق هذه الصعوبات التدابير الإجرائيّة المتّبعة في الارتقاء والرسوب (ضوارب موحدة – اعتماد المعدّل – مقاييس الارتقاء والرّسوب ...) .

ت. في نظام الوحدات و المقاربات البيداغوجيّة والتمشّيات:

يهيكل التعلّم في إطار المقاربة بالكفايات وفق نظام الوحدة التعليميّة – التعلّميّة ورغم أنّ هـذا التمشّي يوفّر فرصا هامّة للإدماج إلا أن ممارسات المدرّسين لا تؤمّن اختيارات بيداغوجيّة ترقى إلى تحقيق الكفايات و تمكّن من نقل أثر التعلّم لا سيما في مستوى إنماء الكفايات الأفقيّة التي تتطلّب توظيفا لبيداغوجيا المشروع .

أما بشأن المقاربات المعتمدة فنشير إلى أن الخطاب البيداغوجي كما ذكر سابقا تداخلت ضمنه المقاربات وصارت في حاجة إلى الفصل ولنا أن نذكر حال قواعد اللّغة بين الضّمني والصّريح وحالها بين النحو التّوليدي والتّواصلي .إن هذا التداخل الاصطلاحي والمفاهيمي يدعو إلى التعجيل بإجراء فحص فوري للخطاب البيداغوجي المتداول وتعميق الرؤية في تعلّمية مواد اللّغة العربيّة لإزالة اللّبس الحاصل وإنارة السّبل .

ث. في الأنشطة وجداول الأوقات:

أولت البرامج المعتمدة الاهتمام بمظهري اللغة الشفوي والمكتوب وفي ضـــوء ذلك تحددت أولويات المواد المدرسة كما يلي : تواصل شفوي – قراءة – قواعد لغة (بداية من س3) – إنتاج كتابي – حوار منظم. واعتبرت مواد كالخط والنسخ والمحفوظات والمطالعة روافد، وقد أسهم منطق الإدماج لهذه

الروافد في عدم العناية الكافية بها تعلما وتقييما ورغم التدارك الحاصل مؤخرا فإن مادة المطالعة التي أجمع الحاضرون على أهميتها لم تحظ بالاهتمام كغيرها من المواد وهو ما من شانه أن يغيب الأهداف النبيلة لتدريس هذه المادة ودورها في تملك الكفاية اللسانية.

وإذ يعدّ الزمن المخصص لمواد اللغة العربية محترما خاصة بتوفر عنصر المرونة في حدّيه الأدنى والأقصى فإن الحاجة تبقى ماسّة إلى إيجاد المزيد منها مع منح الاستقلالية للمؤسّسات في تقدير احتياجات منظوريها للزمن الدراسي لا سيما في المراحل العلاجية أو بالمدارس ذات الأولوية التربوية .

2. المقترحات و التّوصيات:

تقدّم الحاضرون بالمقترحات والتّوصيات التّالية:

- ✓ يجري تقييم البرامج المعتمدة في إطار مقاربة نسقيّة شاملة يدعى إلى المشاركة فيها المتدخّلون الفاعلون في الشّأن التّربوي.
- ✓ تصاغ الملامح كاتجاهات وتحرص البرامج من حيث المضامين والمقاربات والتمشّيات على الاقتراب منها .
- ✓ وضع مسرد لغوي يعيد بناء الجهاز المفاهيمي والاصطلاحي ويقدم مناويل لأهمّ المقاربات المعتمدة في تدريس مواد اللّغة العربيّة .
- ✓ تعهد التكوين الأساسي للمدرّس لمواكبة المستجدّات في مجال النّقد ومناهج دراسة النصّ الأدبي.
- ✓ إعادة النظر في المضامين المقرّرة في ضوء مجلوبات علم اللّغة الحديث.
- ✓ إحكام توزيعيّة المضامين على المستويات ومراحل الدّراسة وإعادة الاعتبار لمادّة المطالعة.
- ✓ تعهّد التكوين الصّناعي للمدرّس في تدريس مواد مجال اللّغة العربيّة .
- ✓ اعتماد المزيد من المرونة في تفصيل جداول الأوقات ومنح الاستقلاليّة للمؤسسات وفريق الأجرأة للتصرّف في الزّمن المقرّر للمواد .

المقرّر:

مبروك الماكني

تقرير الورشة 2
الكتب المدرسيّة و الوسائل التّعليميّة

أثناء الملتقى الّذي نظّمته إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الإبتدائيّة بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج يومي 11 و 12 ديسمبر 2012 حول " البرامج الرّسمية وإشكالات التّعلّم في مجال اللّغة العربيّة "، اشتغلت الورشة الثانية (الّتي نشّطها السّيد عبد الرّزاق فريخة وأعدّ تقريرها السّيد المنجي عيّادي) على إشكاليّة " الكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة " وقد ركّز أغلب المتدخّلين الّذين كانوا من أهل الاختصاص في اللّغة العربيّة على مكانة الكتاب المدرسي في أشكاله المختلفة ودوره الرّئيسي في تنفيذ البرامج الرّسمية واعتباره موردا أساسيّا للتّلميذ يستقي منه المعلومات و للمدّرس في تيسير إعداد أنشطته رغم التّحديّات الجدّية الّتي يواجهها في عالمنا المعاصر من قبل وسائط المعرفة الحديثة.

واعتبر الحضور أنّ الكتاب المدرسي هو إحدى الوسائل التّعليميّة إلاّ أنّه مازال ينفرد بمكانة مميّزة من بين الوسائل الأخرى ممّا يستدعي مراجعته وتطويره حتّى يواكب التّجديدات التّربويّة وروح العصر وما يطرحه قانون المنافسة في القطاع الخاصّ من مراجعات وتأقلم مع المتغيرات وانسجاما مع المشاريع التّربويّة الّتي تهتمّ ببعض الفئات.

وقد أفضى النّقاش داخل الورشة إلى المقترحات التّالية:

أ. **الكتاب المدرسي:**

- الكتاب المدرسي موحدا ضرورة على أن يتضمّن التّعدّد داخله سواء في مستوى النّصوص أو في مستوى الأجهزة البيداغوجيّة.
- إضافة ملحق لكتاب القراءة خاصّ بدراسة النصّ.
- تدعيم الكتاب الورقي بكتاب رقميّ.
- تضمين الكتاب المدرسي نصوصا شعريّة تحمل قيما و معاني ذات دلالة ونصوصا ترسّخ الانتماء الحضاري والثّقافي.
- إعادة النّظر في تدرّج الكتاب المدرسي من مستوى إلى آخر وإيجاد الرّوابط الّتي تحقّق هذا التّدرج.
- تنويع الشّخوص السّردية في كتاب القراءة للمبتدئين.

- تضمين الكتاب المدرسي نصوصا تعبّر صراحة عن الهويّة وتؤ صّل القيم وتحثّ على البحث.
- مراعاة الكتاب المدرسي خصوصيّة المدارس الدّامجة والمدارس ذات الأولويّة التّربويّة والمدارس الصّديقة للطّفل.
- الاكتفاء بإدراج النّصوص في كتاب القراءة في مختلف المستويات وإدراج الأجهزة البيداغوجيّة ضمن أدلّة المدرّس.
- انتقاء نصوص تراعي اهتمامات الطّفل وتسهم في بناء الشّخصيّة المتوازنة.
- تطوير الصّور والرّسوم وعتبات النّصوص المضمّنة في الكتب المدرسيّة من حيث الإخراج والجماليّة والدّقة ومواكبتها للتّطوّرات الاجتماعية المعرفيّة.
- إعادة النّظر في كيفيّة عرض الجمل والفقرات المصحوبة بصور المضمّنة في نصوص القراءة في الدّرجة الأولى خاصّة بما يسهّل قراءتها باسترسال ودون لبس.
- تجنّب التّنميط والنّمذجة في بناء الأجهزة البيداغوجيّة وإتاحة فرص التّصرف والإبداع لكلّ من المدرّس والتّلميذ.
- إعادة الاعتبار للمطالعة بوصفها مادّة قائمة بذاتها وتوفير الوسائل والأدوات الضّروريّة للتّرغيب فيها وممارستها (دليل المعلّم – مكتبة القسم – مكتبة المدرسة – المكتبة الرّقمية).

ب. **الوسائل التّعليميّة:**

- توفير الأدوات والوسائل الضّروريّة الّتي تتيح استعمال التّكنولوجيّات الحديثة في أنشطة اللّغة العربيّة.
- توفير معجم لغوي خاصّ بالمدارس الابتدائية.
- تطوير الأشرطة الورقيّة والرّقميّة لخلق الدّافعيّة الضّروريّة للتّواصل وتعلّم اللّغة.
- توفير مقامات تواصل رقميّة (مقاطع فيديو).
- تعميم السّبّورة التّفاعليّة والتّطبيقات الميسّرة لتعلّم اللّغة وفق المقاربة التّواصليّة.
- إعادة النّظر في قائمة الوسائل التّعليميّة المخصّصة للمدارس الابتدائية.

ت. **التّوصيـــات**

وقد ختم أعضاء الورشة النّقاش بجملة من التّوصيات أكّدوا فيها لتأمين إنتاج الكتب والوسائل التّعليميّة على:

1. تأمين تكوين المتفقّد في إنتاج الكتاب المدرسي والوسائل التّعليميّة.
2. أن يختصّ متفقّدو التّعليم الإبتدائي والمدرّسون في إنتاج الكتب والوسائل التّعليميّة وتقييمها.
3. إقرار مبدأ التّناظر في تأليف الكتب المدرسيّة.
4. عرض التّقرير التّأليفي لهذا الملتقى على مجالس التّفقّد للتّفاعل والإثراء.

المقرّر:

المنجي عيّادي

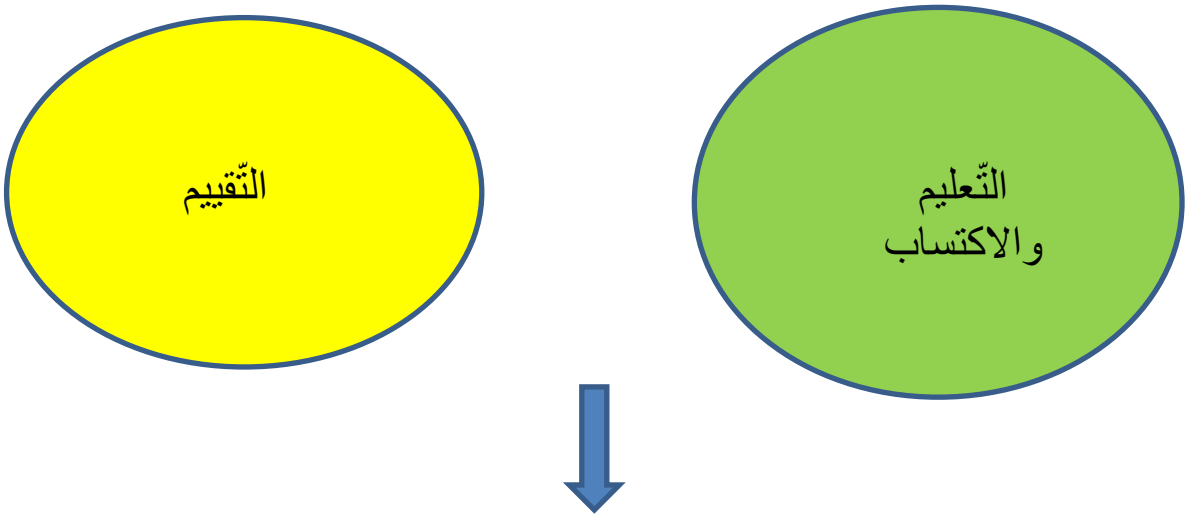
تقرير الورشة 3

البرامج: إشكالية التّقييم في تعليم اللّسان العربي

الإشكاليّة

إنّ المنظومة اللّغوية جزء متأصّل في النّظام الذّهني للدّماغ البشري مما يجعل الكفاية اللّغوية احدى أهمّ تجلّيات البنية الفطريّة للعقل البشري وتقييمها هو تقييم يبدو متّصلا تمام الاتّصال بالذّات النّاطقة نظرا إلى تعدّد الأبعاد النفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة المتدخّلة في هذه الكفاية والتي تجمع أغلب الدّراسات على شبه اكتمال أساسيّات تشكّلها في سنّ مبكّرة.

وهذا ما يطرح على المقيّم التّحدي التّالي: كيف لنا أن نقيم هذه الكفاية بشكل موضوعي ومستقلّ عامّة وفي مجال تعليم اللّسان العربي خصوصا ؟



- غياب شبه كلي للتّمفصل بين منظومتي التّعليم والتّقييم.
- عدم دقة قيس أثر الاكتساب الفعلي.
- عدم تجانس مقاربات التّعليم (التّواصليّة) ومقاربات التّقييم (سلوكيّة في الغالب).
- الفصل الاصطناعي في مستوى التكوين يؤدّي إلى تعميق الانفصال بين المنظومتين لدى المدرّس .

قراءة في واقع تقييم اللسان العربي واقتراح البدائل الممكنة

	الوضع القائم	البدائل المقترحة
المنوال	الاقتصار على منوال وحيد ذي طابع سلوكي يعتمد تقييم النواتج.	التوسل بمناويل أخرى تهتم بتقييم التمشيات والاستراتيجيات.
المحطّات	كثافة محطات التقييم وما ينجر عنها من كلفة : الزمن، المجهود، الموارد...	– الاقتصار على عدد محدود من محطات التقييم في نهاية فترات تعلم كالثلاثي – اعتماد محطات تقييمية وطنية.
المضامين	تعدّد الأنشطة المقيمة نتيجة تفتيت مجال اللسان.	اقتصار التقييم وظيفيا على مجالي الشفهي والقرائي–الكتابي.
أنواع التّقييم	طغيان التقييم الجزائي في مقابل ضمور التقييم الحيني والتكويني.	دعم منزلة التكوين التفاعلي الحيني.
الأدوات والجهاز التّقييمي	– ثقل الجهاز التقييمي. – عدم تنوع أدوات التقييم واقتصارها على الاختبار. – تعدد المعايير وغموض البعض منها.	– مدّ المدرسين بنماذج مدونة تقييم. – تنويع ادوات التقييم لتشمل المقابلة وإضافة ملاحق تضبط المعايير وتفسرها.
التّقييم الجزائي	اعتبار اللسان العربي كسائر المواد التعليمية الأخرى من حيث الضوارب وقرار الارتقاء.	تمتيع اللسان العربي بضارب أرفع واعتباره محددا أساسيا للارتقاء.

المقرّر:

نورة اليوسفي

التّقرير العامّ لملتقى مجال اللغة العربيّة

تقديم

بمبادرة من إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة بوزارة التربية التأم يومي 11 و12 ديسمبر 2012 بالمركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في التربية الملتقى المتعلّق بموضوع " البرامج الرسميّة وإشكالات التعلّم في مجال اللغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة"، وهو الأوّل في سلسلة ملتقيات تعتزم وزارة التربية تنظيمها. ويسعى هذا الملتقى إلى الإسهام في التأسيس لبرامج جديدة خالية من كلّ الشوائب والإشكالات المهنيّة الّتي تعطّل عمليّة التعلّم.

وقد شارك في فعاليّات هذا الملتقى ثلّة من متفقّدات المدارس الابتدائيّة ومتفقّديها نيابة عن كافّة إطار التفقّد وذلك بحساب متفقّدين اثنين عن كلّ جهة. وامتدّت أشغال الملتقى على ثلاث حصص.

افتتح الحصّة الأولى السيّد نصر الدين الدريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة بكلمة وضّح من خلالها أهمّ أهداف الملتقى ورهاناته المتمثّلة أساسا في حصر كلّ شوائب البرامج والوسائل التعليميّة المعتمدة الّتي لها أثر سلبيّ في عمليّة التعلّم بالمرحلة الابتدائيّة والّتي تعتبر من المعيقات الّتي كثيرا ما أشار إليها إطار التفقّد البيداغوجيّ المختصّ والّتي يدعو الواجب الجميعَ إلى حماية عمليّة الإصلاح التربويّ المرتقبة منها وذلك بإدراج نتائج هذا الملتقى المصادق عليها بكرّاس الشروط الضروريّ إعدادها لاعتمادها في بناء برامج وكتب جديدة.

ثمّ عرض السيّد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير مواصفات وبرامج المرحلة الابتدائيّة هيكلة الإدارة المذكورة ومشمولاتها مؤكّدا أنّها تعوّل كثيرا على خبرة متفقّدي المدارس الابتدائيّة ليكونوا شركاء لها في تحقيق مشاريعها. أمّا السيّدة نبيهة المرائحي رئيسة مصلحة التدريس بالإدارة المذكورة فقد تساءلت، استنادا إلى قراءتها في "نتائج التلاميذ من خلال بعض الدورات التقييميّة الوطنيّة والعالميّة"، عن أثر استقلاليّة الجهات في التعامل مع البرامج الرسميّة، في جودة تعلّم اللغة.

مضامين المداخلات العلميّة

تناولت المداخلات العلميّة المتعلّقة بموضوع اللقاء محاوره الثلاثة المقترحة على المشاركين: بنية البرنامج ومضامينه، والكتب المدرسيّة والوسائل التعليميّة، ونظام التقييم.

نظر السيّد سامي الجازي المتفقّد الأوّل للمدارس الابتدائيّة في المحور الأوّل من زوايا ثلاث :

- مواطن التغيّر من برامج رسميّة إلى أخرى وأشكاله وخلفيّاته،
- وجاهة التغييرات الّتي أدخلت على البرامج الرسميّة وحدودها،
- علاقة البرامج الرسميّة بالكتاب المدرسيّ ودليل المدرّس.

وسلّط السيّد علي سالم حسن المتفقّد الأوّل للمدارس الابتدائيّة اهتمامه على إشكاليّة المصطلح في برامج اللغة العربيّة وتأرجحه بين المعرفة العالمة والتبسيط المخلّ، من جهة، وتذبذبه بين مرجعيّات متباينة، من جهة أخرى.

وهذه "الفوضى الاصطلاحيّة" تنعكس، في نظره، سلبا على ترجمة البرنامج إلى ممارسة في مستويَيْ التعلّم والتقييم، واستتباعا، في نوعيّة مكتسبات المتعلّمين.

أمّا السيّد فوزي المصباحي متفقّد المدارس الابتدائيّة فقد تناول بالدرس منظومة التّقييم في مجال اللّغة العربيّة حسب البرامج الرّسميّة ووثائق المعلّم، فبيّن تعقّد تقييم المكتسبات اللغويّة خاصّة في بعدها التواصليّ، ووقف على محدوديّة ما سمّاه "شبكات التقييم" في الإحاطة بالظاهرة اللغويّة (في مستوى الجملة وفي مستوى النصّ)، وكذلك محدوديّتها في الكشف عن مستوى تطويعها من قبل المتعلّم.

وقد كانت هذه المداخلات منطلقا لتفاعلات عدّة أثارت من الأسئلة والإشكاليّات ما يُعَدّ مسالك مثيرة للبحث دافعة للنظر والتقويم. وعلى هذا الأساس انتظم النشاط في كامل الحصّة الثانية من اليوم الأوّل ضمن ثلاث ورشات ضمّت كلّ منها 18 مشاركا لتعميق النظر في المسائل الّتي أثارتها المداخلات الصباحيّة ضمن المحاور الثلاثة المشار إليها آنفا. وقد توّج الملتقى بعرض تقارير الورشات ومناقشتها وتعديلها واستشراف آفاق جديدة للموضوع المطروح.

اتّجاهات النقاش

ثمّن المشاركون:

- ✓ تطوّرا في البرامج الرسميّة المتداولة بنية ومضمونا، بالنسبة إلى ما سبقها، من حيث محاولة تطويع تدريس اللغة العربيّة للمقاربة بالكفايات وللمقاربة التواصليّة،
- ✓ اجتهادا في الاستفادة من المباحث اللسانيّة وفي الحرص على إخضاعها لمقتضيات النقل التعليميّ،
- ✓ توجّها يحاول أن يجعل التقييم سندا للتقييم.

غير أنّهم سجّلوا مواطن قصور أو خلل ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعداد البرامج الجديدة، وذلك:

- بتحديد منزلة اللغة العربيّة في المدرسة التونسيّة بكامل الوضوح،
- ببناء البرامج وفق مقاربة منظوميّة تأخذ في الاعتبار ملامح المتخرّج ومختلف العوامل المتدخّلة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة،

- بتعميق النظر في كيفيّة تفعيل المقاربة التواصليّة في تعليم العربيّة عبر مختلف الأنشطة المكوّنة للمجال،
- بإيلاء بعض الموادّ أو الأنشطة ذات العلاقة بإنماء الكفاية التواصليّة، كالمطالعة، اهتماما أفضل،
- بمراعاة التوازن بين المعالجة البنيويّة للنصوص وترسيخ آليّات القراءة،
- بجعل التقييم من جنس التعلّم وثيق الصلة به محتوى وأدوات،
- بصياغة البرامج في لغة تراعي خصوصيّات الجمهور المستهدف، وتذييلها بمسرد يشرح المصطلحات المفاتيح المبثوثة فيها، وإرفاقها بوثائق توضيحيّة.

المقترحات و التّوصيات

1. المقترحات الخصوصيّة

أ. البرامج : البنية والمضامين :

- ضبط الكفايات اللغويّة وتدقيق تصنيفها إلى شفويّة وكتابيّة،
- إخضاع الكفاية التواصليّة والكفاية اللغويّة ومناهج تدريس قواعد اللغة إلى دراسة معمّقة تضمن اختيارات أكثر انسجاما بين المؤمّل والمنجز،
- ردّ الاعتبار للمطالعة كنشاط متميّز في موادّ اللغة العربيّة،
- الإبقاء على الحجم الزمنيّ الجمليّ لمجال اللغة العربيّة، واعتماد المرونة في توزيعه على مختلف الأنشطة بما يعزّز استقلاليّة المؤسّسة والمدرّس،
- اقتراح طرائق وتمشّيات متنوّعة لمختلف أنشطة المجال وتمكين المدرّس وإطار الإشراف البيداغوجيّ من حرّيّة الاختيار بينها.

ب. الكتب المدرسيّة والوسائل التعليميّة

- الإبقاء على الكتاب المدرسيّ الموحّد، على أن يُنتهَج التعدّدُ داخله سواء في مستوى النصوص أو في مستوى الأجهزة البيداغوجيّة،
- تدعيم الكتاب الورقيّ بنسخة رقميّة،
- إعادة النظر في تدرّج الكتاب المدرسيّ من مستوى إلى آخر، وإيجاد الروابط الّتي تحقّق هذا التدرّج،
- إضافة ملحق لكتاب القراءة خاصّ بـ "دراسة النصّ"،
- انتقاء نصوص تراعي اهتمامات الطفل وتسهم في بناء الشخصيّة المتوازنة،

- تضمين الكتاب المدرسيّ نصوصا تعبّر صراحة عن الهويّة وتؤصّل القيم النبيلة وترسّخ الانتماء الحضاريّ والثقافيّ،
- تطعيم الكتاب المدرسيّ بنصوص شعريّة تحمل قيما ومعاني دالّة بالنسبة إلى المتعلّم،
- تنويع الشخوص السرديّة في كتاب القراءة للمبتدئين،
- تجنب التنميط والنمذجة في بناء الأجهزة البيداغوجيّة وإتاحة فرص التصرّف والإبداع لكل من المدرّس والتلميذ،
- إعداد كتب مدرسيّة تراعي خصوصيّة بعض التلاميذ،
- توفير الوسائل والأدوات الضروريّة للترغيب في المطالعة وممارستها (دليل المعلّم، مكتبة القسم، مكتبة المدرسة، المكتبة الرقميّة..)،
- تطوير الأشرطة الورقيّة، و توفير مقامات تواصل رقميّة (مقاطع فيديو) لخلق الدافعيّة الضروريّة للتواصل وتعلّم اللغة،
- توفير الأدوات والوسائل الضروريّة الّتي تتيح استعمال التكنولوجيّات الحديثة في مختلف أنشطة اللغة العربيّة.

ت. نظام التقييم

- التوسّل بمناويل أخرى تهتمّ بتقييم التمشّيات والاستراتيجيّات بدل الاقتصار على منوال وحيد ذي طابع سلوكيّ يكتفي بتقييم النواتج،
- تقليص عدد محطّات التقييم إلى ثلاث في السنة الدراسيّة حتّى يُصرف معظم الوقت والجهد والموارد في التعلّم،
- اقتصار التقييم وظيفيّا على الإنتاج في المجال الشفهيّ وفي المجال القرائيّ-الكتابيّ،
- دعم التكوين التفاعليّ الحينيّ،
- تنويع أدوات التقييم لتشمل المقابلة، وتوضيح معايير التقييم و مؤشّراتها، ووضع مدوّنة تقييم على ذمّة المدرّسين للاستئناس بها.

2. التوصيات العامّة

- ✓ التأنّي في صياغة البرامج الرسميّة للمرحلة الابتدائيّة وإدراجها ضمن تصوّر شامل لتدريس العربيّة في مختلف مراحل التعليم،
- ✓ تعميم السنة التحضيريّة وإلحاق برامجها ببرامج المرحلة الابتدائيّة،

- ✓ تأمين تكوين متفقّد المدارس الابتدائيّة في هندسة الكتاب المدرسيّ والوسائل التعليميّة وإنتاجها،
- ✓ قصر إنتاج الكتب المدرسيّة و جلّ الوسائل التعليميّة و تقييمها على المتفقّدين والمدرّسين،
- ✓ تأكيد اضطلاع المتفقّد بإعداد كرّاس الشروط الخاصّ بإنتاج الكتب والوسائل التعليميّة،
- ✓ عرض التقرير العامّ لهذا الملتقى على مجالس التفقّد الجهويّة للتفاعل والإثراء.

المقرّر:

محرز بلعيد

Séminaire de français

Atelier n° 1 : Programmes : structure et contenus

Réflexion générale

- Evocation des conditions socioculturelles qui sous-tendent le profil de l'élève.
- Est-il du ressort de l'inspecteur de décider du statut de la langue ?
- Est-il permis à l'inspecteur de changer ou d'opérer des réformes partielles sur les programmes officiels ?
- Evocation du problème de la langue maternelle qui devient plutôt une langue dialectale.

Accessibilité

- Les programmes sont-ils accessibles aux enseignants ?
- Le contenu des programmes est-il une matière de formation et d'information assez consistante pour l'enseignant ?
- Les objectifs à réaliser ne sont pas assez stimulants et donc difficiles à atteindre.
- Insuffisance des séances d'apprentissage (volume horaire) prévues pour la réalisation des objectifs.
- Le souci de l'intégration a amené les enseignants à négliger l'apprentissage systématique.
- La modalité de la réalisation des objectifs est souvent freinée par le degré de vigilance chez les enseignants.

Travail de groupe (durée : 1h 30mn)

- 1er groupe : structures et composantes / entrée des programmes
- 2ème groupe : Cohérence / accessibilité

Présentation des travaux

1er groupe :

1. Les finalités : on approuve les finalités et les buts signalés dans l'article 3 de la loi d'orientation.
2. Le profil des extrants du système éducatif tunisien : il doit être le bon *Citoyen* respectant les différentes valeurs reconnues universellement.

3. Les compétences terminales disciplinaires : outre les compétences mentionnées, il faut enrichir la trame par d'autres compétences telles que les compétences interculturelles.
4. Les objectifs :
   - affiner la formulation de tout type d'objectifs (objectif spécifique, objectif de communication).
   - Préciser les liens entre les objectifs selon une optique intégrative
5. les approches :
   - Il faut suggérer l'approche par projet dans les classes de 3ème année
   - Il est nécessaire de diversifier les projets de classe et de les valoriser dans les différents niveaux (allouer un temps pour la réalisation et la finalisation du projet de classe) sans se contenter du projet d'écriture.
6. Les principes didactiques :
   - Revoir les terminologies touchant les différentes disciplines (+ de précision: on parle à présent du syntagme prépositionnel et non de groupe prépositionnel, actualiser les notions grammaticales).
   - Unifier les définitions des concepts.
7. Les prérequis : R.A.S.

2ème groupe : Cohérence + accessibilité

Cohérence → Interne : objectifs-compétences-contenu

Cohérence → Externe : progression- activités

(Concordance des apprentissages)

Les contenus :

- Certaines notions sont mentionnées dans les programmes sans être sujet d'apprentissage (les substituts n'ont pas été objet d'apprentissage et pourtant ils seront sujet d'évaluation à l'écrit).
- La recette en 4ème année n'est mentionnée que dans le manuel p.45, elle n'est pas mentionnée dans les programmes.
- Diversifier les types de textes injonctifs appelés également textes procéduraux et ne pas se contenter de la notice de cuisine (notice de montage, règlements, règles de jeux, guides touristiques par itinéraires, ordonnances, notice de médicament…).

L'évaluation :

- Discordance entre les évaluations formatives dans les différents niveaux et celle du concours d'admission au lycée pilote.
- L'évaluation de l'oral proposée ne tient pas compte des interactions entre les élèves qui ne sont pas évaluées.
- Absence d'activités ludiques pour faciliter l'accès à l'appropriation de certains contenus (expression corporelle, jeu de rôle…).

Au niveau de l'oral :

- On est encore au niveau de l'expression orale et non de l'interaction orale (le contenu n'est qu'une liste de lexique et de structures).
- Consacrer une séance spécifique pour l'enseignement / apprentissage, de la phonétique (incohérence : phonétique intégrée à l'oral et en lecture vocale, mais elle est négligée en tant qu'activité).

Cohérence-compétences – objectifs-contenus :

Les objectifs ne sont ni assez stimulants ni adaptés aux compétences (l'ensemble des objectifs ne dote pas l'élève de capacités et de savoirs faire lui permettant d'acquérir les compétences visées).

Cohérence externe : Créer une continuité dans les programmes entre la 3ème et la 4ème année de base et aussi entre la 6ème et la 7ème année de base.

Statut de la langue :

Revoir le statut de la langue française afin de pouvoir décider des contenus des programmes et des manuels scolaires.

Rapporteur :
Najet Ben Amor

Atelier 2 : Manuels scolaires & différents acteurs

Introduction :

Au sein de cet atelier, nous nous intéresserons, dans le cadre du débat à propos des ***‘‘programmes et les problématiques d’apprentissage de la langue française au cycle primaire’’***, aux manuels scolaires. Par le terme ‘‘Manuels scolaires’’, nous désignerons les documents mis à la disposition des enseignants, mais aussi ceux mis à la disposition des apprenants ; à savoir :

- Les guides méthodologiques ou documents-maître ;
- Les livres de lecture ;
- Les cahiers d’activités.

Feuille de route : Il s’agit d’un document préparé préalablement par Madame ZRIBI, l’animatrice de l’atelier, et dans lequel elle définit les fonctions d’un manuel, présente la problématique à débattre et énumère les questions qui serviront à guider le débat.

Les fonctions du manuel scolaire :

Un manuel scolaire devrait assurer plusieurs fonctions selon les rapports qu’il entretient avec les différents acteurs du système éducatif ; il devrait donc servir d’ :

- outil de traduction et d’application des programmes ;
- outil d’organisation et de soutien aux apprentissages ;
- outil facilitateur des apprentissages ;
- outil de réinvestissement et d’enrichissement des acquis ;
- outil d’évaluation et d’autoévaluation ;
- outil permettant de guider les processus d’apprentissage ;
- outil d’éducation sociale ;
- outil de médiation pour l’enseignant.

La problématique :

Des différentes fonctions attribuées au manuel scolaire découle notre problématique qui pourrait s’énoncer dans les termes suivants : ‘‘Nos manuels scolaires, dans leur conception actuelle, sont-ils en mesure d’assurer pleinement ces fonctions ?’’. Autrement dit, les manuels scolaires, dans l’état actuel des choses, sont-ils vraiment des facilitateurs des apprentissages ? Servent-ils d’outils pour la consolidation des acquis des apprenants ? Ou, au contraire,

représentent-ils des obstacles et génèrent-ils des difficultés pour les élèves dans leur processus d'apprentissage de la langue française ?

Questions d'orientation :

De cette problématique découlent les questions suivantes qui nous serviront aussi à orienter le débat au sein de l'atelier :

- Existe-t-il une articulation pertinente et une cohérence entre les programmes officiels et les manuels scolaires ?
- Les guides méthodologiques sont-ils suffisamment explicites ?
- Les guides méthodologiques favorisent-ils l'autonomie de l'enseignant ?
- Les manuels constituent-ils pour l'élève un moyen complémentaire d'apprentissage, d'évaluation et d'autoévaluation ?
- Y a-t-il une articulation entre le guide méthodologique et le manuel de l'élève ? entre le livre de lecture et le cahier d'activités ?
- Y a-t-il une cohérence interne dans les manuels ?
- La fréquence des évaluations périodiques (formatives) a-t-elle un impact sur le processus d'enseignement-apprentissage ?
- Y a-t-il une continuité entre les manuels de deux niveaux au sein du même degré ?
- Quelles recommandations est-on en droit de faire aux concepteurs des manuels afin de remédier aux lacunes constatées à ces différents niveaux ?

L'activité d'atelier

En guise d'introduction, on s'est interrogé sur la pertinence du choix méthodologique consistant à assigner à chaque atelier une composante de ce qui constitue un appareil pédagogique d'enseignement-apprentissage ; à savoir les programmes officiels, les manuels scolaires et les auxiliaires didactiques, vue les rapports de complémentarité entre ces trois outils.

Le débat a en outre mis l'accent sur la nécessité de définir avec précision et avec plus de clarté le statut de la langue française dans nos programmes officiels ; condition préalable à toute réflexion portant sur l'élaboration de nouveaux programmes, les méthodes d'enseignement, les choix méthodologiques… et par conséquent les manuels.

Les points abordés concernent :

Les concepteurs de manuels :

- Quel profil pour les concepteurs des manuels et quels critères pour leur conception ?

- On s'interroge ici sur les critères de choix des concepteurs des manuels ; ce choix qui devrait obéir au seul critère de la compétence. Pour remédier à la situation actuelle, l'élaboration préalable d'un cahier des charges semble être le seul garant à l'application de ce critère.
- Ouvrir la production des manuels scolaires à la concurrence (commercialisation de la production des manuels scolaires).

La conception des manuels :

- Nos manuels (notamment les guides méthodologiques (G.M)) sont-ils facilement accessibles aux enseignants ?
  - Les guides méthodologiques semblent poser des difficultés de lecture aux enseignants du point de vue présentation, organisation, concepts employés… ; contraintes qui devraient être prises en considération dans l'élaboration de nouveaux guides méthodologiques.
- Nos manuels sont-ils suffisamment attrayants pour les apprenants ?
  - Les manuels mis à la disposition des apprenants (livres de lecture et cahiers d'activités) manquent d'attractivité ; il serait donc pertinent de prendre en compte l'aspect esthétique dans la conception des manuels (se référer aux normes internationales appliquées dans ce domaine).
- Pourquoi un manuel unique ?
  - Un manuel unique mis à la disposition de tous les apprenants ne pourrait que favoriser les uns au détriment des autres. On devrait donc opter pour une diversification des manuels qui tiendraient compte des particularités régionales.

Les contenus des manuels :

- Quels contenus les manuels doivent-ils véhiculer et sous quelle forme ?
  - Faire en sorte que les contenus véhiculés par le guide méthodologique soient plus accessibles à tous les enseignants tout en tenant compte de leurs différents profils (G.M).
  - Concevoir des manuels qui présentent plus de clarté au niveau de la présentation (G.M).
  - Mettre l'accent sur l'aspect utilitaire des apprentissages à réaliser.
  - La nécessité de mettre les contenus à l'écart des enjeux politiques et en y incluant les valeurs universelles.

- Tenir compte des besoins de l'élève tunisien en matière de communication.
- Privilégier les activités à caractère intégratif favorisant le transfert des acquis.
- Accorder aux enseignants une plus grande marge de liberté dans la conception des activités d'intégration et l'élaboration des tests dans la cadre de l'évaluation formative.
- Favoriser la différenciation au niveau des contenus d'enseignement-apprentissage.
- Intégrer dans chaque manuel une grille d'évaluation permettant de recueillir les opinions des praticiens à propos des documents mis à leur disposition.
- Expliciter les contenus d'enseignement-apprentissage en lecture-compréhension (mécanismes de lecture et stratégies de compréhension) à la lumière d'objectifs définis avec précision.
- Favoriser, au niveau des textes choisis, l'approche déductive et l'esprit de recherche (textes ouverts).
- Choisir des textes qui prennent en considération les différentes facettes de la culture et de la civilisation française.

L'articulation entre les différents manuels :

- L'articulation entre les différents manuels (guide méthodologique, livre de lecture et cahier d'activités est-elle pertinente ?
  - Prévoir des réunions périodiques entre les concepteurs des manuels des différents niveaux d'enseignement dans l'objectif d'en garantir la continuité.
  - Les textes proposés dans le manuel de lecture devraient présenter davantage d'adéquation (que ce soit au niveau de la forme ou du contenu) avec le projet d'écriture.
  - Les tâches proposées par le cahier d'activités dans le cadre des séances de lecture-fonctionnement devraient s'articuler d'avantage autour du projet d'écriture.

Le temps scolaire :

L'organisation du temps scolaire est-elle pertinente ?

- Réorganiser le temps scolaire dans l'objectif d'aménager des moments pour la finalisation des projets réalisés.

- Revoir à la hausse le temps alloué à l'enseignement-apprentissage de la langue française.
- Revoir à la hausse le temps alloué à l'oral.
- Revoir à la baisse la durée de la phase globale en 3e année (4 modules au lieu de 8)
- Revoir à la baisse le temps alloué à l'évaluation (formative / sommative) et en redéfinir les critères et les indicateurs.
- Aménager un temps pour l'enseignement-apprentissage de la phonétique.

Conclusion :

La réflexion sur le rapport entre les manuels scolaires et les difficultés d'enseignement-apprentissage de la langue française nous a permis de formuler des recommandations pour une éventuelle conception de nouveaux outils didactiques et pédagogiques. Nous demeurons cependant convaincus qu'une réforme des manuels ne pourrait être entreprise qu'à la lumière d'une analyse scientifique et objective de leur contenu ; chose impossible à réaliser dans le cadre de ce séminaire vue la contrainte temps. Ce qui nous amène à formuler la recommandation suivante : Constituer une commission qui sera chargée d'analyser les manuels présents à la lumière de critères et d'indicateurs prédéfinis avec précision et de rédiger un rapport détaillé faisant états des lacunes constatées mais aussi des points forts qui pourraient servir éventuellement de fondement à la conception de nouveaux manuels.

Rapporteur
Maher BAATI

Atelier n°3 : Supports didactiques : réalités et perspectives

Les travaux ont commencé par un tour de table pour présenter les membres de l'atelier puis l'animatrice Mme Nadia AYARI a dirigé la discussion selon les axes suivants :

- délimitation des supports didactiques ;
- Les supports didactiques: réalités ;
- Les supports didactiques: les perspectives ;
- Les outils d'évaluation.

Les intervenants ont commencé par définir les supports didactiques comme étant génériques recouvrant toutes sortes de déclencheurs/ impulseurs / facilitateurs. Ils sont concrets, réels, nationaux, standardisés et recommandés institutionnellement.

La discussion s'est ensuite orientée vers l'énumération des différents supports utilisés dans les classes de français.

I. Délimitation des supports didactiques

Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif des différents supports

Supports sonores/ auditifs	Supports visuels	Supports textuels	Supports audio visuels
K7	BD	Manuel	Séquence vidéo
CD	Planche	Cahier d'activités	
DVD	Illustration	Conte	
	Image fixe	Enquête	
	Figurines		
	Cartes		
	Production d'élèves		

L'animatrice s'est ensuite chargée d'orienter la discussion vers les critères d'un support à savoir l'idéal et ce qui existe réellement. Le tableau suivant résume tout ce qui a été dit :

II. Les supports didactiques : entre le réel et l'idéal

Les critères d'un support	Le souhaité	Le réel
La clarté	taille, couleur, contenu explicite.	La plupart des supports ne sont pas clairs d'où la confusion et l'incompréhension…
La variété: diversité	-La diversité l'initiative des enseignants pour la production des supports. -L'ouverture sur les professionnels des beaux-arts.	-Absence de diversité: unicité des supports. -Absence d'initiative pour combler ce constat, sauf pour quelques enseignants. -L'exclusivité (le monopole) du CNP concernant la production et la diffusion des supports limite les initiatives.
L'accessibilité	Le ministère est appelé à fournir les supports didactiques nécessaires aux enseignants à l'échelle locale, régionale et nationale et surtout pour les écoles rurales, intégratrices ou PEP pour donner l'occasion à tous les élèves(plus d'équité).	-Déséquilibre dans la présence même des supports concernant les écoles urbaines, rurales et rurbaines. -L'école vu sa dépendance des commissariats, et l'absence de l'autonomie matérielle est incapable de fournir des supports. -Le CNP n'est ouvert que durant le premier trimestre pour la plupart des régions les enseignants ne peuvent pas acquérir ces supports.
L'attractivité / La motivation	Des supports colorés, adaptés aux différents styles d'apprentissage,	-Ce critère rejoint le premier dans le sens où la taille, la couleur, la présentation ne

	prenant en compte les élèves à besoins spécifiques.	sont pas toujours respectées ce qui les rendent banals et ne captent pas l'attention des élèves. -Absence de pertinence en rapport avec l'attractivité.
La fonctionnalité	Il doit y avoir un fil conducteur entre le thème et les supports présentés (textuels, visuels auditifs, audio-visuels) : adéquation entre le thème, le projet d'écriture et les supports.	Ces supports sont parfois inadéquats avec le projet d'écriture (exemple textes).
La complexité	La richesse, des supports favorisant l'enrichissement lexical, sémantique et l'ouverture des perspectives.	Les supports actuels sont souvent pauvres. Ils ne favorisent pas la communication non verbale concernant l'oral, ne donnent pas l'occasion à l'enrichissement du répertoire sémantique des élèves, ce qui a des conséquences négatives quant à l'émission et la production de l'oral et de l'écrit.
L'authenticité	L'authenticité des supports favorise l'acquisition de la langue.	Ils ne sont pas actualisés et ne véhiculent pas souvent les faits culturels et civilisationnels de la langue à apprendre (le français).

III. Les supports didactiques : perspectives

1. Soyons futuristes et proposons ceci : Des **CDI (***Le CDI est un Centre de documentation et d'information*) dans toutes les écoles avec un CDI à l'échelle nationale qui sera alimenté par des initiatives locales émanant des enseignants eux-mêmes. Faisons la recommandation que sans ces **CDI** il n'y aura pas de réforme de l'éducation.

2. Outre les documents textuels il y a aussi :
   - ✓ Documents non textuels.
   - ✓ Carte : Représentation conventionnelle généralement plane, en position relative, de phénomènes concrets ou abstraits, localisables dans l'espace.
   - ✓ Documents iconographiques (aussi nommés iconiques, visuels ou graphiques) : image, photographie, diapositive...
   - ✓ Documents sonores (ou phoniques) : enregistrement magnétique ou optique de la voix et du son, disque, cassette-audio, disque-compact.
   - ✓ Documents audiovisuels : film, diaporama (montage sonore de diapositives), vidéocassette, vidéodisque.
   - ✓ Les documents multimédias qui peuvent être de deux sortes :
     - un document multimédia incluant de façon intégrée le texte, l'image et le son ; ce type de document se trouve de plus en plus souvent sur un support comme le CD-ROM ou sur Internet.
     - Un document composite où chaque élément (texte, image, son) se trouve sur son propre support (papier, film, etc.) mais appartient à la même entité qui forme le document multimédia ; ce type de document est souvent présenté sous forme de kit.
   - ✓ Documents de nature matérielle (matériau, fossile, plante, carotte de terre ou de glace) ou manufacturée (objet artisanal ou industriel, création artistique).
   - ✓ Documents électroniques : documents numérisés utilisables grâce à l'informatique. Il peut s'agir de programmes (logiciels), de fichiers de données (documents de travail), tous documents qui sont capables de stocker des informations sous forme numérique ou analogique, puis de restituer en même temps le texte, le son, des images fixes ou animées, par l'intermédiaire d'un ordinateur.

3. Créer un réseau national.
4. Créer des réseaux régionaux qui seront gérés par le réseau national.

5. Elaborer des supports répondant aux critères mentionnés ci-dessus prenant en considération les différents styles d'apprentissage pour une approche égalitaire …
6. Elaborer des supports répondant aux critères mentionnés ci-dessus prenant en considération les différents styles d'apprentissage pour une approche égalitaire …
7. Opter pour des thèmes exposant l'élève à la vie quotidienne.
8. Renforcer l'autonomie de l'école (indépendance administrative et financière)…
9. Utiliser les personnes ressources pour élaborer des supports: les enseignants issus des écoles de beaux- arts ou des écoles ayant comme profil de sortie des informaticiens, des artistes…
10. Penser à des supports authentiques sonores, textuels.
11. Actualiser le choix des poèmes.
12. Se référer à des expériences d'élaboration de supports dans les écoles pour encourager les enseignants et ce par leur mise en valeur et leur diffusion.
13. Penser à un partenariat avec des écoles supérieures sous forme de PFE (projet de fin d'études) consigné dans un cahier de charge.
14. Encourager le secteur privé à faire des actions en faveur des écoles comme celle de l'Epi d'or concernant les bus scolaires et ce en leur donnant des exonérations fiscales…sans déresponsabiliser le ministère dans ses devoirs d'outiller les écoles.

Suite à la présentation des travaux d'atelier, les collègues ont proposé ceci :

- Création d'une bibliothèque d'école, bibliothèque de classe.
- Fourniture de manuels dans les écoles qui se situent dans des régions et des cités défavorisées pour qu'ils soient prêtés aux élèves.
- Repenser au rôle assigné au CNP.
- Fixer une date de validité pour les supports.
- Réfléchir à des supports spécifiques pour les écoles inclusives, PEP…

Les outils d'évaluation :

- Responsabiliser les élèves pour faire des choix (Ex: présentation du module).
- Exploiter les enquêtes réalisées par les élèves.
- Revoir le choix des situations d'évaluation.
- Evaluer l'élève sur un contenu enseigné.

- Proposer des grandes lignes de l'évaluation et laisser l'initiative à l'enseignant à condition qu'il soit formé.
- Adopter le portfolio comme outil d'apprentissage et d'évaluation.
- Créer une base de données des situations de l'évaluation pour l'oral.

Rapporteur
Najwa ZORGUIA

Rapport général

L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS
LES PROGRAMMES OFFICIELS ET LES APPRENTISSAGES

Le débat général en plénière :

Les interventions ont tourné autour des points suivants :

Premier préalable :

La discussion à propos des Programmes Officiels (P.O.) ne doit pas se faire de manière isolée parce que nous travaillons dans une organisation systémique qui fait que chaque partie du système est un élément de base de l'ensemble et que chaque élément affecté est susceptible de transmettre cette affectation à l'ensemble des autres éléments.

Deuxième préalable :

Les P.O. représentent la synthèse d'un ensemble de finalités d'un pays, lesquelles finalités sont la résultante du choix politique ou philosophique du pays. Il n y a pas de bons ou de mauvais P.O., mais il y a peut-être des choix mal assimilés ou mal compris, etc. L'échec de l'A.P.C., par exemple n'est tributaire d'un bon ou d'un mauvais P.O., mais peut-être d'outils, de formation, d'échéances, etc.

Troisième préalable :

Les P.O. ne doivent pas être, quelles que soient les erreurs dans l'élaboration, un bouc émissaire pour expliquer l'échec, peu importe son degré, du système éducatif.

LES INTERVENTIONS :

1. Ne pas parler d'un échec dû aux P.O. ; parler plutôt de défaillances allouées aux autres paramètres concourant dans un acte d'apprendre : maîtres, parents, difficultés matérielles, etc.

2. Les P.O. englobent les choix éducatif d'un pays exprimés sous forme de contenus:

   - quelle est cette école de demain qu'on veut asseoir ?
   - Quelle sera son autonomie par rapport à nos partenaires européens ?

- Quelle sera son autonomie par rapport au monde arabe ?
- Quelle sera son autonomie par rapport aux tendances idéologiques qui seront demain au pouvoir dans notre pays et y aura-t-il une certaine marge de liberté d'action à son égard ?

- N'y a-t-il pas déjà une école islamique ou musulmane (pour ne pas dire Madrassa à la manière du Pakistan) qui est en train de voir le jour dans notre pays sous des formes multiples sans que le ministère adopte n'importe quelle stratégie appropriée?

- Comment peut-on s'en prendre aux P.O., alors que nous avons omis d'incriminer le système de la formation continue, le système de recrutement, le système d'inspection, les problèmes liés à l'équipement des écoles, aux statuts … ? Pourquoi ne pas mettre en question déjà ces choix pédagogiques qui deviennent polémiques et contradictoires ? Comment peut-on s'en prendre aux P.O., alors que nous avons omis de mettre en question nos choix pédagogiques :
  - ✓ l'A.P.C. ;
  - ✓ la pédagogie du projet ;
  - ✓ l'amalgame des appareils conceptuels relatifs aux différentes approches utilisées dans notre système éducatif ?

- N'est-il pas temps de soumettre notre système éducatif à une nouvelle évaluation pour réguler la cohérence interne du système des approches utilisées dans nos classes?

- N'est-il pas temps de limiter les P.O. aux grands choix philosophiques autour desquels tournent les composantes des curricula avec en annexe des panoplies d'outils pour mettre en œuvre ces programmes: l'A.P.C. (sans en faire une approche obligatoire qui accompagnera chacun des enseignants), la pédagogie du projet, projet de classe, projet d'école, etc. car ces méthodes ne sont en fin de compte que des outils de vulgarisation parmi d'autres qu'il ne faut en aucun cas généraliser ?

- Le problème du statut de la langue: seconde, étrangère ou privilégiée et quel type de pédagogie faudra-t-il imaginer pour chacun des statuts ; exemple : les manuels actuels conviennent-ils aux enfants qui apprennent une langue seconde ou une langue étrangère ou une langue privilégiée ?

3. **Des aberrations dues au système éducatif tunisien:**

   a. C'est le seul système éducatif au monde où les praticiens confondent entre contenus et outils (P.O. : contenus / APC: outil) !

   b. C'est le seul système éducatif au monde où plusieurs praticiens utilisent en même temps COMPETENCE et OBJECTIF, les français par exemple utilisent « P.P.O., Nouvelle génération » au lieu d'A.P.C. !

   c. C'est le premier pays au monde qui a donné au terme INTEGRATION un sens pédagogique !

   d. C'est le seul système éducatif au monde où il n y a pas de continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans le niveau d'application des grandes approches, en l'occurrence l'A.P.C.

   e. C'est le seul système éducatif au monde où les enseignants du primaire respectent de manière linéaire un Guide Méthodologique et ne font pas la part des choses.

   f. C'est un système éducatif où on continue à évaluer, même si les élèves trouvent des difficultés, sans se rendre compte que ces apprentissages évalués ne sont pas encore assimilés par les apprenants.

   g. C'est le seul système éducatif au monde où les enseignants respectent les P.O. dans leur linéarité sans tenir compte du degré de maîtrise des apprentissages.

Rapporteur:

Noureddine Ichaoui

ملتقى البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال العلوم بالمرحلة الابتدائيّة
مادّة الرّياضيات

أعمال الورشة:

1. **البنية والمضامين:**
   - الأسس النظرية في تدريس بعض المفاهيم الرياضيّة.
   - توزيع المحتويات على المستويات التعليميّة (الخارطة المفاهيميّة).
   - المقاربات المعتمدة في تدريس الرياضيات.
2. **الكتب والوسائل:**
   - مدى التّوافق بين محتوى الكتاب المدرسي و البرامج الرّسميّة.
   - الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا (التصوّر).
3. **التقييم :**
   - بناء أداة اختبار.
   - أنواع التّقييم وفتراته.
   - دفتر التّقييم (الضوارب).

1. البنية والمضامين

- تدرّج في تقديم المفاهيم الرّياضية: المفهوم الرّياضي/المعرفة الرّياضية لها مكانتان في البرامج الرّسمية : المعرفة الرّياضيّة موضوع تعّلم والمعرفيّة الرّياضيّة أداة تعلّم (القواعد، التعريفات، الألغوريتمات، الخاصيّات ,...) .
- تتميّز البرامج الرّسمية للرّياضيات في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بـ:

– إطالة زمن التّعليم وزمن التعلّم لبعض المحتويات الرّياضية بمختلف الدرجات (تنفرد مادّة الرّياضيات في البرامج الرّسمية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي باعتماد علامات ×، +، – للإشارة إلى التعلّم بشتى أنواعه، التعمّق والتصرّف والتوظيف، عدم إدراج المفهوم في المستوى الأدنى من الدّرجة). وتبيّن الإحصائيّات في مستوى جدّة المحتويات في المستوى الأعلى من الدرجة/في نهاية الدرجة في برنامج الرياضيات للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي أن حوالي الثلث من المحتويات جديد بالنسبة إلى المستوى الأعلى من كلّ درجة.

14	محتويات جديدة في السنة ثانية
42	
31	محتويات جديدة في السنة الرابعة
95	
42	محتويات جديدة في السنة السادسة
116	

- إهمال (حذف) بعض المضامين من البرنامج مقارنة ببرامج بعض الأنظمة التربويّة للبلدان المتقدّمة.
- تأجيل تناول المفهوم الرّياضي إلى مستوى تعليمي أعلى. (ولعل ذلك يمكن أن يفسّر الفارق التحصيلي بين تلاميذنا وتلاميذ البلدان المتقدّمة في التقييمات الدوليّة من حيث عدد النقاط المتحصّل عليها ودلالتها الزمنية [40 نقطة = سنة دراسيّة])

الحساب:

- إدراج بعض المضامين والمحتويات الجديدة في البرنامج.
  التّعداد – الإحصاء في الدرجة الثانية و الدرجة الثالثة.
- التعامل مع بعض الأجزاء المألوفة (النصف / الربع / ...) في مستوى الدرجة الثانية.
- التعامل مع ضعف العدد منذ السنة الثانية.
- اعتماد المتتاليات العددية منذ الدرجة الأولى.
- الحساب الذهني : التنصيص على بعض الاستراتيجيات المعتمدة والإجراءات المناسبة لإنجاز المطلوب واكتساب الآليات.

الهندسة:

- إعادة النّظر في توزيع المحتويات على المستويات :
  - ✓ تعرف المضلعات منذ السنة الأولى،
  - ✓ تركيب المضلعات وتفكيكها في السنة الثانية.
  - ✓ .....
- عدم إيجاد تقطعات في مستوى تطوّر المفهوم في البرامج الرسمية في الرياضيات في المدرسة الابتدائية :
  - ✓ تعرّف بعض الأشكال الهندسية عن طريق (الملاحظة – المقارنة– التسمية – الرسم) وتعرف بعضها انطلاقا من خاصية ما [الوثيقة الإطارية للقسم التحضيري ص 23

- ✓ تعرف مضلعات ورسمها وفقا لعدد أضلاعها (المضلّعات) تخص السنة الثانية فقط ولا علاقة لتلميذ السنة الأولى بالأشكال الهندسية.
- ✓ .....

- إدراج مفهوم الدائرة منذ الدرجة الثانية.
- إدراج التّناظر (المحوري) منذ الدّرجة الأولى (بلدان الاتحاد الأوروبي مثلا) وليس منذ الدّرجة الثالثة.
- استعمال المسطرة لرسم خطوط منكسرة منذ السنة الأولى.
- التّنصيص على البعد الدّلالي والعمليّاتي لبرنامج الهندسة في المدرسة الابتدائيّة وذلك بالدعوة إلى اعتماد المقاربة بالمشروع ولتصميم وتجسيم الأشكال الهندسية البسيطة و المركبة المدرجة بالبرنامج

القيس:

مراجعة اعتماد قطع مالية غير متوفرة في المحيط الاجتماعي (1 مي / 2 مي).

2. الكتاب المدرسي:

واقع الكتاب المدرسي:

- طغيان الوضعيّات المغلقة على حساب الوضعيّات المفتوحة.
- الكساء اللّغوي للوضعيات طويل ويشكل صعوبات لفهم الوضعية لدى فئة من التلاميذ.
- الهندسة الديداكتيكيّة المعتمدة تهمل بعض المتغيرات التي تيسّر البناء المعرفي مثال (في الحقل الجمعي: الحالات والتحوّلات وتركيب الحالات والتحوّلات, العلاقة بين الأقيسة, تركيب أقيسة ...) [نظرية الوضعيات Brousseau].

مثال: الحالات والتحولات:

1. البحث عن حالة النهاية حيث نعلم حالة البداية و طبيعة التحول موجبة.
2. البحث عن حالة النهاية حيث نعلم حالة البداية وطبيعة التحول سالبة.
3. البحث عن حالة البداية حيث نعلم حالة النهاية وطبيعة التحول موجبة.
4. البحث عن حالة البداية حيث نعلم حالة النهاية وطبيعة التحول سالبة.
5. البحث عن طبيعة التحول الموجبة حيث نعلم حالة البداية وحالة النهاية.
6. البحث عن طبيعة التحول السالبة حيث نعلم حالة البداية وحالة النهاية.

- بعض الوضعيّات الاستكشافيّة المعتمدة لا ترتقي إلى مستوى الوضعيّة المشكل.
- غياب شبكات التّقييم الذّاتي.
- غياب اللمحة التاريخية حول نشأة المفهوم وتطوره عن الكتاب المدرسي.

- بعض الصور المدرجة تمثّل عائقا لفهم الوضعيّة.

ما نقترحه:

- تجديد الكتاب المدرسي.
- طلب مناظرة لتأليف الكتاب المدرسي.
- وضوح كرّاس الشروط.

3. التقييم:

- إعادة النّظر في محطّات التقييم.
- غياب تقييمات تشخيصية موحدة في بداية السّنة الدّراسية لمختلف المستويات (الاتّحاد الأوروبي) Les tests d'entrée.
- غياب تقييمات في نهاية الدرجات للوقوف على الفوارق بين انتظارات البرنامج ومستويات التحصيل.

المقرّر:

نصر الغضباني

ملتقى البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال العلوم بالمرحلة الابتدائيّة
مادّة "الإيقاظ العلمي"

1. **البنية والمضامين:**

- غياب شبكة مفاهيميّة بالبرامج.
- محدودية حجم تدريس العلوم مقارنة ببقية مواد المجالات الأخرى.
- غياب ثقافة علمية تؤسس لإنتاج عقول مفكرة.
- عدم مواكبة المقاربات الحديثة في تدريس العلوم (اليد المفكرة).
- ضرورة ربط العلوم بالتربية التقنية.
- البرامج الرسمية لا تشجّع على تنويع استراتيجيات البحث والاستنتاج بقدر ما تهتم بجزئيات بيداغوجية متفرقة ومبثوثة بطريقة تفتقد إلى المنهجية.
- اختلال الربط بين المحتويات وتطور المعارف العلمية ومبدأ النّفعية(المقاومة الطبيعية للجسم /المقاومة باستعمال الأدوية البرامج الرسمية الدرجة الثالثة ص122).
- تدرج برنامج الإيقاظ العلمي عبر السّنوات الدراسية غير مناسب لبناء مفاهيم علميّة.
- ضبابيّة الإطار النّظري المعتمد في البرامج الرّسميّة.
- محدوديّة التّوفيق في التّعامل مع المفاهيم العلميّة المبرمجة من حيث منهجيات مستجيبة .
- غياب مشاريع بيداغوجية نموذجية تدرب المعلم على اعتماد المقاربة بالمشروع اعتمادا سليما.
- غياب ركن لتوضيح المفاهيم العلمية المستهدفة.

2. **الكتب والوسائل:**

- وجود أخطاء في اللّغة والمفاهيم في الكتب المدرسيّة.
- غياب آلية لاستعمال الوسائل.
- غياب وجود الأفعال السلوكية التّي تحثّ المتعلم على الملاحظة والافتراض والتّجريب والاستنتاج.
- الوضعيّات التعليميّة الموجودة بالكتب المدرسيّة وصفيّة في مجملها وذات بنية قصصيّة تجذّر المتعلّم في الأسطورة والخرافة أكثر من تجذيره في الحقول المعرفيّة.

- غياب وجود أسئلة إشكاليّة تستفزّ المتعلّم وتثير اهتمامه لرصد جميع الحلول الممكنة.
- الوسائل معقدة وتتطلب تدريب المدرّسين على استعمالها.
- نقص في الوسائل.
- غياب خلايا بحث ومخابر.
- الكتب الموازية تسبّب خللا في تدريس العلوم.
- الكتب المدرسية تربك ذهن المتعلم وتقلل من دافعيته لمواصلة تعلّمه.

3. التّقييم:

- غياب الشّمولية في معايير التّقييم ومؤشراتها.
- التّقييم ليس من جنس التّعلّم.
- الأسئلة المصاحبة للوضعيات تضبط لتيسير إسناد الأعداد أكثر ممّا هي تنمية لممارسة الفكر النّقدي لدى المتعلّم وذلك بالبرهنة والتّعليل على صحّة النتائج.

الخلاصة:

1. تطوير البرامج الرسمية المتداولة بنية ومضمونا وتطويع تدريس العلوم للمقاربة بالكفايات وللمقاربة الثقافية (الانتقال إلى الثقافة العلمية).
2. بناء البرامج الرّسمية العلميّة وفق مقاربة منظوميّة تأخذ بعين الاعتبار ملامح المتخرّج.
3. تعميق النّظر في كيفيّة تفعيل الثّقافة العلميّة في تعليم العلوم عبر الأنشطة المكوّنة للمجال لجعل التّقييم من جنس التّعلّم، وثيق الصلة محتوى وأدوات.
4. صياغة البرامج في لغة علميّة تراعي خصوصيّات الجمهور المستهدف.
5. تطوير الكتاب المدرسي حتّى يكون في استطاعته أن:
   - يفسّر الخطوط العريضة للمادة وطرق تدريسها والمفاهيم العلميّة.
   - يقدّم المعلومات والأفكار والمفاهيم العلميّة بطريقة ميسّرة وسهلة.
   - يكسب المتعلّمين الصّفات العلميّة المرغوبة.
   - يحتوي على الوسائل والأشكال والصّور التّوضيحيّة.
   - ينمّي القيم والمهارات والأخلاقيّات والمفاهيم العلميّة.

المقرّر:

فوزي المرائحي

ملتقى العلوم و التّربية التّكنولوجيّة

مادة التّربية التكنولوجيّة

إنّ تدريس التّربية التكنولوجيّة في المرحلة الابتدائية يقوم على مبدإ تمكين المتعلّمين منذ بداية دراستهم من استكشاف العالم التكنولوجي والتعود في سن مبكرة على فهم المحيط الاقتصادي والتكنولوجي وأثره في حياة الإنسان . لذلك نص القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي لسنة 2002 في فصله 52 على أن " تدرس التكنولوجيا بهدف تمكين المتعلمين من فهم المحيط التكنولوجي الذي يعيشون فيه ومن إدراك أهمية استعمال التقنيات في النشاط الاقتصادي والاجتماعي". كما نص برنامج البرامج لسنة 2003 في صفحته الثانية على إعداد المتعلمين إعدادا يساعدهم على مواكبة تغيرات زمانهم ومستحدثاته والاستعداد لتجدد المهن. فجاءت كفايات مجال التكنولوجيات بهدف تمكين المتعلّم من أن :

- يستكشف المحيط التكنولوجي والاقتصادي.
- يقترح تفسيرات وحلولا لمسائل ذات طابع تكنولوجي أو اقتصادي.
- يستعمل الأدوات والوسائل والطرق التكنولوجية وينتج بواسطتها.
- يتواصل بلغة التدريس للتعبير عن مقاصد تكنولوجية .من أجل هذا تم إدراج مادة التربية التكنولوجية في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي وضبطت لها الكفاية التالية ."حلّ وضعيات مشكل دالة عن طريق إنجاز مشاريع متصلة بالمحيط التكنولوجي والاقتصادي والبيئي.

هل أنّ البرامج الرّسمية متناغمة مع هذه الاهداف؟

البرامج : البنية والمضامين

أمام التوجه الجديد للتربية التكنولوجية وما ترمي إليه كفايتها وقع تحديد محاور في صلة بالمحيط الاقتصادي وبالتطوّر التكنولوجي للعصر، وهي على التّوالي:

– التقنيات الفلاحية،

– تقنيات التشييد،

– تقنيات النسيج،

– تكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

❖ **توزيع محاور التّربية التكنولوجية:**

إن توزيع محاور التربية التكنولوجيّة على امتداد درجات التّعليم بالمرحلة الابتدائيّة وقع تحديده في ضوء القدرات الذهنيّة للمتعلمين ومكتسباتهم المعرفيّة وما يشهده المحيط من تطوّرات في المجال

التكنولوجي. من هذا المنطلق وقع خص محور تكنولوجيا المعلومات والاتّصال بتدرج يميّزه عن بقية المحاور ويستجيب لإنتظارات متعلّمي اليوم والمرامي التجديديّة والاستشرافيّة للمؤسسة التربويّة.

جدول توزيع محاور

الدرجة / المحاور	الاولى		الثانية		الثالثة	
	س1	س2	س3	س4	س5	س6
التقنيات الفلاحية	*	*	*	*		
تقنيات النسيج	*	*	*	*		
تقنيات التشييد	*	*			*	
تكنولوجيا المعلومات والاتصال			*(*)		*	

(*) : ينجز برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالدرجة الثانية كلما سمحت الظروف بذلك

❖ مدى وجاهة اقتصار برامج تكنولوجيا المعلومات والاتصال على الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي:

- يفهم هذا الاقتصار في سياقه الزمني (2002) والسياق الاقتصادي للبلاد في تلك الفترة إذ هو جاء مراعيا للإمكانيّات المادية للمؤسسات التربوية (صعوبة توفير أجهزة الإعلامية والفضاءات بشكل يغطي كل المستويات)
- هذا البرنامج لا يواكب التطور الحاصل في المنظومة المعلوماتيّة.
- هل يمكن للتلميذ في سنواته الدراسية الأولى دراسة هذا البرنامج أم أن المطمح بعيد المنال؟

الإجابة هي حتما نعم فطفل اليوم ومنذ نعومة أظفاره صار قادرا على التّعامل مع التكنولوجيات الحديثة مما يجعله يتفوق في أحيان كثيرة على الكهول ومن هنا جاءت ضرورة تعميم هذا البرنامج منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

❖ **حدود المضامين المبرمجة في تحقيق الاهداف:**

كفاية المادة: ص 149من البرامج الرسمية

حلّ وضعيات مشكل دالة عن طريق إنجاز مشاريع متصلة بالمحيط التكنولوجي والاقتصادي. البرامج الرسمية تنص صراحة على أن التربية التكنولوجية من أفضل المجالات المتوفرة لتجسيم المقاربة بالمشروع في الفعل التربوي بما توفره هذه الاخيرة من مجال فسيح للابتكار والتصور، وبما تتيحه من فرص للعمل الجماعي، ومن فضاء لتبادل الخبرات وتلاقح التجارب، و هي المقاربة الأكثر ملاءمة لأنشطة التربية التكنولوجية أهدافا وإنجازا وتقييما. هل تم بناء البرنامج على هذا الأساس ؟ هل تتوفر فرص فعلية للمتعلم لينجز مشاريع مبتكرة وطريفة ؟

الإجابة عن هذا السؤال هي قطعا لا لعدة اعتبارات منها:

- هذا البرنامج لا يتناغم مع متطلبات المحيط الخارجي فالثورة العلمية خصوصا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وسّعت الهوة بين المنشود والموجود ومواكبة أطفالنا لهذا التطور جعلهم يتفوقون في أحيان كثيرة على مدرسيهم وجعلت من دروس الإعلامية لا تحرك فضولهم.
- المضامين الواردة بالبرامج ذات طابع خطي تراكمي تكرس بيداغوجيا الأهداف ولا تسمح للمتعلم بالإبداع والدليل على ذلك أن المتأمل في إنتاج فوج من المتعلمين في نهاية حصة تربية تكنولوجية يجده متماثلا متشابها نمطيا ينحو نحو التقليد لا الإبداع والابتكار.

ما البديل؟

- نحن أمام خيارين:

1- الإبقاء على البرامج الحالية وحذف بعض البرمجيات وإضافة أخرى مسايرة للتطور العالمي. مع إدراج جملة من الاقتدارات والمؤشرات المؤمل تحقيقها على غرار ما هو مبرمج بالايقاظ العلمي (ب.ر. ص130).

2- إعادة هيكلة المحتويات والمضامين بطريقة تتماشى ومبادئ المقاربة بالمشروع.

وهو ما يفترض تكوين لجان مختصة تضم خبراء ومتفقدين ومنسقين للمادة وكل من نأنس فيهم الخبرة لوضع تصور للبرنامج .

مجالات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال:

- كيف يجب أن ننظر إلى هذه المادة هل كمادة مستقلة أم كمادة موظفة في التعلم؟
- هذه المادة وجب أن تتفرد ببرنامج خاص بها وأن تكون مستقلة بذاتها منذ السنة الأولى .
- بقية مواد المجال لا يمكن الاستغناء عنها (تقنيات التشييد/النسيج /الفلاحة.) لما لها من دور في تكريس قيم حب العمل ولكن لا بد من التفكير في إدراجها ضمن نواد ينشطها ذوو الاختصاص ويمكن أن نطلق عليها "نوادي البراعة اليدوية / التدبير المنزلي ....".

الكتب المدرسية والوسائل التعليمية:

رصد الواقع الحالي:

- القاعات الحاليّة وتجهيزاتها لا تستجيب للمواصفات الضرورية لإنجاز هذه الدروس نظرا إلى تعطبها أو سرقتها أو عدم صيانتها أو عدم ربطها بالانترنت . وأحيانا كثيرة تتعطل الدروس لأشهر بسبب عطل بسيط. وهذه ظواهر عامة.
- قلة قليلة من المدارس تتمكن من تجاوز هذه الصعوبات بفضل بعض المبادرات الفردية.

نظام التقييم

- ماذا نقيم ؟ هل نقيم إنتاجا أم سلوكا ؟ هل نقيم أداء منتظرا بحسب التمشّيات التي فرضها المعلّم؟

- هل التقييم موضوعي باعتبار المعلم لم يوفر للمتعلم فرصا للإبداع والابتكار والتميز؟
- كيف نقيم إنتاجا متماثلا نمطيّا لا فردانيّة فيه ؟
- هل يوفر المعلم فرصا للتقييم الذاتي وللتقايم؟ وهل أعدّ أدوات لذلك (شبكات)؟
- هل يقوم المعلم بالتقييم المرحلي المعمول به في المقاربة بالمشروع أم أنه يقتصر على التقييم النهائي ؟

الإجابة:

- في الغالب يعتمد المعلم التقييم النهائي في نهاية المشروع ويكون تقييمه متناسبا مع مدى استجابة المتعلم لتعليماته لا بقدر إبداع المتعلم وطرافة إنتاجه.
- لا تتوفر فرص للمتعلم لتقييم عمله وأعمال غيره.

الخلاصة :

- مادة تكنولوجيا المعلومات والاتصال على غاية من الأهمية أليس الأمي من يجهل التعامل مع التكنولوجيات الحديثة ؟
- أطفالنا قد سبقونا بأشواط في هذا المجال وتطوّرت مكتسباتهم بنسق سريع فلا يعقل أن لا تواكب المدرسة هذا التطوّر.
- فاقد الشيء لا يعطيه وأغلب المدرّسين معارفهم في هذا المجال محدودة إضافة إلى عزوفهم عن التكوين لعدة أسباب .
- على سلط الإشراف التفكير في حلول لهذه الوضعيّات (تكوين أساسي متواصل للمعلمين / تعيين أصحاب الاختصاص ...

المقرّر:

رفيعة الصيادي قلاّلة

ملتقى البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال العلوم بالمرحلة الابتدائيّة
التّقريـــر النّهائـــي

افتتح السّيّد نصر الدّين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة الملتقى مرحّبا بالحاضرين ومنوّها بعزمهم الصّادق على إنجاحه. وبعد وضع الملتقى في إطاره والّذي يندرج في سياق مساهمة الإدارة المذكورة في تطوير منظومتنا التّربوية من زاوية نقد البرامج الرّسميّة وإبراز الإخلالات الّتي تمثّل عائقا عن التّعلّم في مجالاته المختلفة. ثمّ عبّر عن جسامة المسؤوليّة التّاريخيّة الملقاة على عاتق الحضور باعتبار أهمّية الموضوع المطروح والهدف المنشود منه والمتمثّل بالنّسبة إلى هذا الملتقى في دراسة إشكالات التّعلّم النّاجمة عن البرامج الرّسميّة في مجال العلوم. وأوضح أنّ نتائج أعمال هذا الملتقى والّتي ستتبلور في شكل ملاحظات وتوصيات ومقترحات يستحسن الإجماع على جدواها وأثرها الكبير في الارتقاء بمنظومتنا التّربويّة نحو الأفضل. وأكّد ضرورة تحييد العوامل الأخرى المؤثّرة في مردود منظومتنا والتّقيّد بالمحور المقرّر. واختتم مداخلته بعرض برنامج الملتقى وإحالة الكلمة إلى السّيّد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير البرامج ومواصفات المرحلة الابتدائيّة لتقديم مداخلته والإشراف على الجلسة العامّة الصّباحيّة.

تطرّق السّيّد عبد الباسط القاسمي في مداخلته إلى التّعريف بهيكلة إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة الّتي تنضوي ضمن الإدارة العامّة للبرامج والتّكوين المستمر والّتي تتفرّع إلى إدارتين فرعيتين وأربع مصالح. وعدّد المهامّ الهامّة الموكولة إليها الواردة بالرّائد الرّسمي مشيرا إلى أنّ تنظيم هذا الملتقى يهدف إلى تحقيق البعض منها وأكّد دور المتفقّد الأساسي في تحقيقها.

ثمّ تناولت السّيّدة نبيهة المرائحي رئيسة مصلحة موادّ التّدريس في مداخلتها الموالية نتائج المتعلّمين في بعض المحطّات التّقييميّة. واستهلّتها بعرض نتائج المتعلّمين في مناظرة الدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة لسنة 2011–2012. وأبرزت الفوارق المشخّصة في نسب النّجاح بين التّعليم العمومي والخاصّ وبين نسبة التّلاميذ المرسّمين ونسبة المشاركين في هذه المناظرة وكذلك تفاوت نسب النّجاح حسب الولايات والموادّ (العربية، الرّياضيات، الإيقاظ العلمي). وخلال عرضها لنتائج المتعلّمين في PISA 2009 و TIMSS 2011، أشارت إلى تصدّر البلدان الآسيويّة المراتب الأولى في هذه التّقييمات وقامت بمقارنة عدد ساعات التّدريس الممنوحة لكلّ مادّة بالنّسبة إلى البلدان المشاركة. وفي خاتمة مداخلتها أوردت السّيّدة نبيهة المرائحي بعض مفاتيح النّجاح الخاصّة بالبلدان الّتي عرفت بمنظوماتها التّربويّة المتطوّرة.

عنوان المداخلة الأولى: بنية مناهج الرّياضيات ومضامينها في علاقتها بتمشّيات التّعليم والتّعلّم.

المحاضر: السّيّد بلقاسم حمّودة متفقّد المدارس الابتدائيّة.

تلى التّوطئة للمداخلة من خلال عرض المراجع المعتمدة في إعدادها التّعريف بالمنهاج والعوامل المؤثّرة في بنائه. وخلص السّيّد بلقاسم حمّودة إلى طغيان منطق المادّة على منطق المتعلّم في صياغته. وأكّد على أهمّية اعتماد الخارطة المفاهيميّة الّتي تؤمّن عديد المدخلات لمقاربة المفهوم وضرورة الاستناد إلى المكتسبات المستوجبة في بناء البرنامج الّتي أولاها علم النّفس العرفاني مكانة خاصّة. تمحورت بقيّة مداخلته حول النّقاط الثّلاث التّاليّة:

1- المحتويات: بيّن السّيّد بلقاسم حمّودة وجود بعض المفارقات في المحتويات المتوفّرة بالبرامج وقدّم بعض الأمثلة.

2- التّمشّيات: خلال تطرّقه لهذا العنصر، بيّن المحاضر وجود إهمال للآليات وغياب تامّ للتّدريب المنهجي على حلّ المسائل.

3- التّقييم التّكويني:لا حظ المحاضر في هذا الباب انعدام المرونة على مستوى الزّمن المدرسي وهيكلة الفصول وغياب التّحديد الصّريح للمكتسبات المستوجبة الّتي تمكّن من الاستثمار الأمثل لحصص الدّعم والعلاج.

عنوان المداخلة الثّانية: أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في التّعليم والتّعلّم.

المحاضر: السّيّد منير العابد متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة.

بعد قراءة تاريخيّة سريعة للمحطّات الّتي شهدت تطبيق محور تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال، عدّد المحاضر مزايا الحاسوب وأشار إلى إمكانيّة اعتبار القدرة على حذق هذه التّكنولوجيّات الحديثة ككفاية رابعة إضافة إلى القراءة والكتابة والحساب. ثمّ تطرّق إلى بعض الفصول المتضمّنة بالقانون التّوجيهي وبعض النّصوص الواردة بالبرامج الرّسميّة لتبيان مقاصد المادّة والمقاربات المعتمدة.

بيّن السّيّد منير العابد بعد ذلك التّطوّر السّريع الّذي شمل هذه التّكنولوجيّات وأشار إلى إمكانيّة استخدام بعض البرمجيّات الجديدة في التّعلّم وحدّد أوجه استعمالها. الشّيء الّذي يبعث على التّساؤل حول مشروعيّة المحافظة على نفس البرنامج.

اشتملت بقيّة المداخلة على طرح بعض الإشكالات وتقديم بعض المقترحات:

الإشكالات:

1. ما مدى وجاهة اقتصار برنامج التّربية التّكنولوجيّة بالدّرجة الثّالثة على تكنولوجيات المعلومات والاتّصال؟
2. مدى انفتاح محتوى البرنامج على التطوّرات الحاصلة في المجال التكنولوجي؟

3. إلى أيّ مدى يمكن أن يساعد محتوى البرنامج على توظيف تكنولوجيات المعلومات والاتّصال في عمليّتي التّعليم والتّعلّم؟
4. أدوات التّقييم ومضامينه: هل تشمل عمليّة التّقييم مهارات التّحكم في التّقنيات أم تتعدّى ذلك إلى مرحلة التّوظيف؟

المقترحات:

- ضرورة بعث لجنة وطنيّة تهتمّ بهذا المشروع.
- تفعيل دور المنسّق الجهوي.
- وضع خطّة وطنيّة لتطوير الموارد والمحتويات الرّقميّة وضمان تيسير توظيفها من قبل المدرّس.
- وضع آليات لتبادل التّجارب والتّعريف بها على المستوى الوطني.
- دعم العمل الشّبكي على المستويين الجهوي والمحلّي لخلق مزيد من الدّينامّية وتيسير قنوات التّواصل بين مختلف الأطراف.
- إنتاج وحدات تكوينيّة في مجال تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال.
- ضمان التّكوين في مجال تكنولوجيات المعلومات والاتّصال في مختلف المستويات: الأساسي والمستمر.
- العناية بالتّجهيزات وتجديدها.

النّقاش

تمحورت المداخلات حول النّقاط الآتي ذكرها على أن تفصّل بأكثر دقّة خلال أعمال الورشات:

تشخيص الواقع:

- إهمال البرنامج المكتسبات المستوجبة.
- صياغة البرامج في حاجة إلى مزيد التّدقيق.
- تغليب منطق المادّة في البرنامج على منطق المتعلّم.
- البناء الخطي للبرنامج.
- عدم ملاءمة كفاية المادة مع برنامج التعلم.
- الحساب الذّهني لا يهتمّ بالاستراتيجيّة المعتمدة في بناء الحلّ.
- بعض الوضعيّات المتوفّرة في الكتاب المدرسي لا ترتقي إلى شروط الوضعيّة المشكل.
- توفّر الاستدلال الرّياضي على مستوى البرنامج وغيابه على مستوى الممارسة.
- عدم توفّر مؤشّرات في مجال التّقييم تستهدف الاستدلال الرّياضي.
- غياب توظيف تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال في التّعلّم.

التّساؤلات:

- هل هناك دراسات حول إنماء الاستدلال الرّياضي؟
- ماهي المبرّرات البيداغوجيّة لتوزيع البرنامج على خمس فترات؟
- ما مدى درجة تنفيذ برنامج تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال في المدارس؟
- هل تساعد التّوصيات المنهجيّة الواردة في البرنامج على تحسين أداء المدرّس؟
- إلى أيّ حدّ يتناول الكتاب المدرسي في مادّة الإيقاظ العلمي الكفايات المنهجية والجانب المعرفي والمهاري والمواقف العلميّة؟
- هل تخدم وثيقة المتعلّم في الإيقاظ العلمي المتضمّنة تجارب وخلاصات جاهزة التّمشّي العلمي؟
- ما جدوى الإبقاء على توزيع المحتويات بنظام الدّرجة؟

الاقتراحات:

- إدماج مادّة التّربية التّكنولوجيّة في مادّة الإيقاظ العلمي بحيث تصبح التّسمية "العلوم والتّكنولوجيا".
- الأخذ بعين الاعتبار الخاصيّات الابستمولوجيّة إلى جانب الخاصيّات النّشوئيّة.
- الاهتمام بالتّقاطعات ومستوى الصّياغة في بناء البرنامج.
- مراعاة الجوانب النفسيّة والنّشوئيّة في بناء البرنامج.
- إعادة التّفكير في نشاط الحساب الذّهني.
- توفير بنك خاصّ بالوضعيات وشيجة الصّلة بصعوبات التّعلم.
- اعتماد الشّبكة المفاهميّة لإبراز العلاقة التّي تربط بين مختلف المفاهيم.

أعمال الورشات:

أ. مادّة الرّياضيات:

1- البنية والمضامين:

- الأسس النّظريّة في تدريس بعض المفاهيم الرّياضيّة.
- توزيع المحتويات على المستويات التّعليميّة (الخارطة المفاهيميّة).
- المقاربات المعتمدة في تدريس الرّياضيات.

2- الكتب والوسائل:

- مدى التّوافق بين محتوى الكتاب المدرسي والبرامج الرّسميّة.
- الكتاب المدرسي: شكلا ومضمونا (التّصوّر).

3- التّقييم:

- بناء أداة الاختبار.
- أنواع التّقييم وفتراته.
- دفتر النّتائج المدرسيّة (الضّوارب).

ب. مادّة الإيقاظ العلمي:

1- البنية والمضامين:

- تدرّج بناء المفاهيم ودقّتها العلميّة
- مقاربات تدريس مادّة الإيقاظ العلمي
- مدى وجاهة بناء البرنامج على مفهوم الكفاية

2- الكتب والوسائل:

- إدماج تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال في تدريس المادّة
- مدى وظيفيّة الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف المادّة
- أهمّية الوسائل والمعينات البيداغوجيّة (كرّاس الشّروط)

3- التّقييم:

- أدوات التّقييم ووظائفه.
- محطّاته.

ت. مادّة التّربية التّكنولوجيّة:

1- البنية والمضامين:

- مدى وجاهة اقتصار برامج تكنولوجيّات والمعلومات والاتّصال على الدّرجة الثّالثة.
- حدود المضامين المبرمجة في تحقيق أهداف المجال.
- مجالات توظيف تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال.

2- الكتب والوسائل:

استجابة الوسائل التّكنولوجيّة لتحقيق أهداف تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال (قاعة متعدّدة الوسائط، التّجهيزات، الصّيانة، الموارد الرّقميّة، الانترنات، المحفظة الرّقميّة...).

3- التّقييم:

- أدوات التّقييم ومضامينه (المهارات، التّحكّم، التّوظيف...).
- فتراته.

المقرّر:

طارق عبد الملك

ملتقى البرامج وإشكالات التعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة

ورشة التّربية المدنيّة

تقديم:

يتضمّن هذا التّقرير أهمّ الأفكار الواردة في تدخّلات المشاركين ضمن ورشة التّربية المدنيّة، وقد أدرجنا منها ما كان محلّ اتّفاق بينهم. وتتوزّع محتويات التّقرير كما يلي:

- ملاحظات عامّة
- أسئلة لتأطير النّقاش
- ملاحظات حول برنامج التّربية المدنية
- مقترحات تعديليّة

1. ملاحظات عامّة:

- النّقد الموجّه إلى البرامج يهدف إلى تشخيص النّقائص، وطرح البدائل.
- البرامج لا يمكن أن تصنع بمفردها نجاح منظومة ما.
- تواضع أداء منظومة تربوية لا يمكن أن يُنسب إلى البرامج فقط.
- برنامج التّربية المدنية طموح بالنّظر إلى كفايات المادة. **ولكن** ملامح خرّيج المدرسة التّونسية لا ترتقي إلى مستوى المأمول. وذلك يقتضي البحث داخل البرامج عما يمكن أن يكون معيقا لتحقيق الأهداف.

2. أسئلة لتأطير النقاش:

- التّربية المدنيّة من خلال البرنامج: هل تُغلّب البعد المعرفي أم المواقف والسلوكات؟
- إلى أيّ مدى تستجيب المضامين المبرمجة لتحقيق كفايات المادة؟
- هل تستجيب المضامين المبرمجة لحاجات المتعلمين؟
- الزّيارة الميدانية: هل من تصوّر ناجع لتفعيلها؟
- التّقييم: هل يمكن أن نقيم الأداء كتابيا؟ كيف نقيس درجة تمثل جملة من القيم وتبنّيها وترجمتها إلى سلوكات؟

3. ملاحظات حول برنامج التربية المدنية:

- المحتويات موزّعة بكيفية غير ميسّرة لقراءة البرنامج.
- غياب توصيات مساعدة على الربط بين الكفايات ومكوناتها والأهداف المميزة، من جهة، وبين المحتويات، من جهة ثانية.

- غياب مضامين تتّصل بعدد من الأهداف المميّزة. (مثال: إدراك دور الإنسانية جمعاء في إغناء الحضارات/ الاعتزاز بلغته الوطنيّة (العربية)...)
- تعدّد المضامين وعدم استجابة قسم منها لاهتمامات الطفل (دفع الضرائب/ مهام رئيس الجمهورية/ مهام رئيس الحكومة...)
- تغليب البعد المعرفي والإغراق في الجزئيات، في حين أن الكفايات الثلاث ليس فيها ما يحيل على المعارف، وذلك يُعَدّ تناقضا داخليّا)
- غياب مضامين تتصل بمؤسسات المجتمع المدني.
- تغليب الواجبات على الحقوق.
- **وضعيات التعلّم:** لا تضع المتعلم في سياق مناسب لتحقيق الأهداف.
- **التّقييم:** ينصّ البرنامج على أن يتم التقييم في إطار المشروع، ويضع معايير لتقييم المهارات والمواقف والسلوكات، وذلك إيجابي. ولكن، هل يُفَعَّل المشروع في مرحلة التعلّم حتى يُعتمَد في طور التقييم؟

4. مقترحات تعديلية:

- بناء البرنامج في شكل مشاريع.
- تحقيق التوافق بين الأهداف المميزة والمضامين، وذلك بإدراج محتويات جديدة (حذف بعض المحتويات أو التفاصيل وإضافة مضامين تساير تطور المجتمع وتستجيب إلى السياق الحالي).
- دعم الكتاب المدرسي بأقراص رقمية تتضمن مقاطع سمعية بصرية.
- إدراج نصوص في مجال اللغة العربية، بشكل صريح، تتضمن قيما مدنيّة، مع الإشارة إلى ذلك في باب التّوصيات.
- تنظيم المحتويات بما ييسّر قراءة البرنامج من قبل المدرس.
- إدراج التربية المدنيّة قبل السنة الخامسة.
- البحث عن صيغ وآليّات لتفعيل النّوادي والزّيارات الميدانيّة.
- تنويع أشكال التقييم: اعتماد شبكة تقييم/ بطاقة متابعة، في إطار مشاريع حقيقيّة يشارك المتعلّم في إنجازها.

المقرّر:

بوبكر الحرزالي

البرامج وإشكالات التعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة

ورشة التربية الاسلامية

تناولنا برنامج مادة التربية الإسلامية في علاقته بإشكاليّات التعلّم باعتماد ثلاثة محاور.

I. البرامج الرّسمية من حيث البنية والمضامين:

1. المرجعيّة المعتمدة في بناء البرامج الخاصّة بمادّة التّربية الإسلاميّة : هي نصوص بالأساس وهي القرآن والسنّة.

وتبعا لذلك لابد من التنصيص على المصدر بكل دقّة وخاصّة في النّصوص الحديثيّة تجنّبا للأحاديث الموضوعة (الضّعيفة). فلا يكفي ذكر البخاري أو مسلم مثلا وإنّما ينبغي التنصيص على رقم الحديث وبابه من المجلّد رقم....

2. إضافة القصص القرآني والسير.
3. تأكيد مراعاة مقتضيات النّقل التّعليمي في تدريس مادة التّربية الإسلاميّة بفروعها المختلفة في باب التوجيهات من البرامج الرّسمية (مضمون القرآن لا يلغي النصّ القرآني، وبالتّالي ينبغي اعتماد طريقة التّرغيب بدل الترهيب لان التّرهيب لا يمكن حذفه من النصّ).
4. اعتماد المقاربة بالمشروع باعتبارها المقاربة البيداغوجيّة الأقرب والأنجع في تدريس المادّة دون استبعاد المقاربات البيداغوجيّة الأخرى . وذلك بحسب طبيعة المضامين المشتغل عليها.
5. مراجعة النّظر في الزّمن المخصّص لمادّة التّربية الإسلاميّة بإضافة نصف ساعة على الأقلّ وإيجاد التّوازن بين مكوّنات المادّة في مستوى المراوحة بينها وفي مستوى المضامين(مثلا محتوى العقيدة لا يغطي السنة الدراسيّة).

II. الوسائل التعليميّة والكتاب المدرسي:

1. ضرورة التنويع في الوسائل التعليميّة بما في ذلك التكنولوجيات الحديثة لقدرتها على تقريب المفاهيم وتوضيح المعنى للمتعلّمين .
2. التنصيص في البرامج الرّسمية على مكوّن كفاية يهتم بتوظيف " ت .م . ا "على غرار بقيّة المواد التعليميّة.

III. التّقييم :

الموازنة في التّقييم بين الجانبين المعرفي والسلوكي فيبنى الاختبار من قسمين قسم نظري وقسم تطبيقي ويراعى ذلك في باب المعايير.

المقرّر:

فوزية القاسم الكامل

البرامج وإشكالات التعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة

ورشة التّاريخ

إثر الإشارة إلى كثافة البرنامج وبالتّالي صعوبة معالجته بعمق خلال عمل ورشي يدوم ثلاث ساعات دار النّقاش حول أربعة محاور كالآتي:

I. المقاربة التّاريخيّة المعتمدة بالبرامج الرّسميّة.

1. نقاط تستدعي التّدارك:

- ✓ اعتماد المقاربة الكرونولوجيّة إلى غاية سنة 2008 تاريخ اعتماد الورقة التّعديليّة.
- ✓ الانطلاق من التّاريخ القديم.
- ✓ تدريس هذه المادّة خلال المرحلة الثّالثة فقط.

2. نقاط تستدعي التّعزيز:

- ✓ اعتماد المحاور سنة 2008 (الورقة التّعديليّة).

3. المقترحات:

- ✓ اعتماد المقاربة الّتي تدمج المقاربتين الكرونولوجيّة ووفقا لمحاور.
- ✓ تدريس هذه المادّة منذ المرحلة الثّانية الّتي ستتمّ خلالها التّهيئة.
- ✓ بالإمكان الانطلاق من التّاريخ المعاصر.
- ✓ بالإمكان اعتماد المقاربة الأنتروبولوجيّة كمدخل لتدريس المادّة (من خلال اللّباس، الأكل، العادات...).

II. مدى التّلاؤم بين المحتويات والأهداف

1. نقاط تستدعي التّدارك:

- ✓ هناك قطيعة بين كفاية المادّة و مكوّناتها و الأهداف المميّزة من جهة والمحتويات من جهة أخرى.

2. نقاط تستدعي التّعزيز:

- ✓ كفاية المادّة ومكوّناتها.

3. المقترحات:

- ✓ ضبط المحاور وفقا لمكوّنات الكفايات.
- ✓ ملاءمة المحتويات للقدرات الذّهنيّة للمتعلّمين.
- ✓ اعتماد المقاربة بالمشروع (الزّيارات الميدانيّة).

III. الكتاب المدرسي والوسائل التّعليميّة.

1. نقاط تستدعي التّدارك:

- ✓ تعديل 2008 الّذي تمّ خلاله حذف بعض الدّروس(المملكة النّوميديّة، الحروب البونيّة...) وهي دروس تتضمّن صراعات محلّية مع أطراف خارجيّة.
- ✓ الكتب المدرسيّة بنت من خلال محتوياتها هويّة متفجّرة (تعرّف الهويّة على أنّها مقولة جامدة وكلّ منسجم وتتحقّق في زمن دون سواه في حين هي مقولة تاريخيّة حيّة تتّسع للقديم والجديد و لمن يشارك في بنائها دون استثناء.) لأنّ بناة البرنامج ليسوا من أهل الاختصاص وإنّما سلطة الإشراف هي الّتي فرضت محتوياتها.
- ✓ عدم وظفيّة بعض الوثائق مثل الصّور الّتي يتضمّنها الجهاز البيداغوجي.

2. نقاط تستدعي التّعزيز:

- ✓ التّمشّي المعتمد في تدريس المادّة ملائم.

3. المقترحات:

- ✓ إعداد البرامج والكتب المدرسيّة من طرف المختصّين(متفقدو المدارس الابتدائية المختصّون).
- ✓ إعداد دليل مرجعي للمدرّس(يسبق كل محور بتوطئة خاصّة بالمعلّم أي مادّة علميّة وليست بيداغوجيّة).
- ✓ الاقتصار على 4 أو 5 محاور(تاريخ قديم، وسيط، حديث، معاصر) لأنّ التّلميذ سيتعمّق فيها خلال المراحل التّعليميّة اللاّحقة.
- ✓ إدراج فترات التّراجع في تاريخ تونس وعدم الاقتصار على الفترات المنيرة.
- ✓ فتح الأبواب لكلّ المحاولات لقراءات التّاريخ التّونسي.
- ✓ إضافة محتويات تتعلّق بالثّورة التّونسيّة.
- ✓ إيجاد تكامل بين مادّتي التّاريخ والجغرافيا.

IV. التّقييم

1. نقاط تستدعي التّدارك:

✓ المعايير لا تعكس التّعلّمات المبرمجة بالكتاب المدرسي.

2. نقاط تستدعي التّعزيز: لاشيء.

3. المقترحات:

✓ العمل على أن تكون كفاية المادّة ومكوّناتها والأهداف المميّزة والمحتويات متناغمة مع معايير التّقييم حتّى يكون هذا الأخير من جنس التّعلّم.

✓ اعتماد نظام الوحدات التّعلّميّة–التّعليميّة حتّى تتعدّد فرص التّقييم.

المقرّر:

المنجي الجباري

البرامج وإشكالات التعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة

ورشة الجغرافيا

محاور النّقاش:

1 . البرامج وعلاقتها بالتّعليم والتعلّم.

- بناء البرنامج وفق مسارات وربطها بالواقع المعيش (زيارة ميدانيّة) .
- إعادة النّظر في المحتويات والكفايات والأهداف المميّزة لإيجاد علاقة بينها .
- ملاحظة غلبة البعد المعرفي على البعدين الوجداني والمهاري فمثلا : نسبة التّركيز في الأهداف المميّزة 75 % معرفيا في حين مهاريا لا تتجاوز 7.2%.
- تسمية المادّة بـ : الإيقاظ الجغرافي.
- ضرورة إدراج حصص تركّز على الجهة التي يعيش فيها التلميذ.
- اقتراح تدريس مادّة الجغرافيا بداية من السنة الرّابعة.
- مراجعة الزّمن المخصّص للمادّة وذلك بمضاعفته (ساعتين).

2 . الوسائل التّعليميّة ودورها في بناء المفاهيم الجغرافيّة:

- دعوة إلى إنتاج وثيقة مرجعيّة تحتوي على تعلّميّة المادّة والعوائق وحيّز لشرح المفاهيم العلميّة .
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وذلك باعتماد برمجيّات ثلاثيّة الأبعاد التي تقرّب المعرفة العلميّة.
- اعتماد السبّورة التّفاعليّة.

3 . التّقييم بين الواقع والمنشود.

- المقاربة التقليديّة للتقييم المبنيّة على المعارف لا تصلح لمثل هذه المناشط . ولذلك نقترح تقييم المتعلّم في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الاجتماعي والجانب النفسي (العوائق الابستيمولوجيّة) من خلال مشروع متكامل .
- إبقاء الضوارب على ما هي عليه .
- إحداث موازنة علميّة منطقيّة بين ما يتعلّم وما يقيّم.

المقرّر:
عمر بن صالح

البرامج وإشكالات التعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة

التّقرير العام

المقدّمة:

بمبادرة من إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة بوزارة التّربية التأم يومي 13 و 1 فيفري 2013 بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية الملتقى المتعلّق بموضوع "البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة". ويهدف هذا الملتقى إلى إعداد مادّة مرجعيّة حول قراءة البرامج الرّسميّة بالإمكان الاستعانة بها أثناء إعادة صياغتها في إطار الإصلاح التّربوي المزمع إنجازه من طرف وزارة التّربية مستقبلا.

وقد شارك في هذا الملتقى متفقّدات المدارس الابتدائيّة ومتفقّدوها الّذين نابوا عن جميع الجهات بحساب متفقّدين اثنين عن كلّ جهة. وامتدّت أشغال الملتقى على ثلاث حصص. خصّصت الحصّة الأولى الصباحيّة للمداخلات العلميّة والحصّة الثّانية المسائيّة للعمل في أربع ورشات لموادّ التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة والتّربية الإسلاميّة، في حين خصّصت الحصّة الثّالثة صباح اليوم الثّاني لتقديم التّقرير العامّ وختم الملتقى.

إثر وضع الملتقى في إطاره من طرف السّيّدين نصر الدّين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة وعبد الباسط القاسمي كاهية مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة والسّيّدة نبيهة المرايحي رئيسة مصلحة التّدريس بنفس الإدارة، قدّمت أربع مداخلات أراد لها أصحابها أن تكون مدخلا للنّقاش العامّ والعمل الورشي.

I- المداخلات العلميّة:

عالج السّيّد عبد النّاصر الجماعي متفقّد المدارس الابتدائيّة إشكاليّة تدريس التّاريخ من زاوية التمشّيات العرفانيّة لتملّك المعارف وفقا لمحورين أساسيين هما أهداف تدريس المادّة حسب البرامج الرّسميّة وأساليب تملّك المعارف التّاريخيّة ومدى استجابة البرامج الرّسميّة والكتاب المدرسي لها.

وسلّط السّيّد النّاصر الطّرايدي المتفقّد الأوّل للمدارس الابتدائيّة خلال مداخلته "الجغرافيا: الإنسان الفاعل والمجال المتحوّل" اهتمامه على البرامج و علاقتها بالتّعليم و التّعلم من جهة والوسائل التّعليميّة ودورها في بناء المفاهيم الجغرافيّة إلى جانب التّقييم بين الواقع والمنشود من جهة أخرى.

أمّا السّيّد المختار العميري المتفقّد الأوّل للمدارس الابتدائيّة فقد تناول بالدّرس في المداخلة الثّالثة بنية برنامج التّربية المدنيّة ومضامينه.

وأخيرا قدّم السّيّد المنجي الشّوايشي متفقّد المدارس الابتدائيّة قراءة في بنية البرامج ومضامينها في مادّة التّربية الإسلاميّة وعلاقتها ببناء شخصيّة المتعلّم.

ساهمت المداخلات الأربع في إثراء النّقاش وفي تحديد المداخل لنقد مضامين البرامج والكتب المدرسيّة والوسائل التّعليميّة خلال العمل الورشي.

II- العمل الورشي:

خلال الحصّة المسائيّة توزّع العمل على أربع ورشات:

الورشة	المادّة	المنشّط	المقرّر
الأولى	التّاريخ	السّيّد منير النّاصر	السّيّد المنجي الجباري
الثّانية	الجغرافيا	السّيّد توفيق بالضّياف	السّيّد عمر بن صالح
الثّالثة	التّربية المدنيّة	السّيّدة لطيفة الوافي	السّيّد بوبكّر الحرزلّي
الرّابعة	التّربيةالإسلاميّة	السّيّدة فوزيّة الفاهم الكامل	السّيّد فوزي المحواشي

إثر الإشارة إلى كثافة البرنامج وبالتّالي صعوبة معالجته بعمق خلال عمل ورشي يدوم ثلاث ساعات دار النّقاش حول ثلاثة محاور أساسيّة كالآتي:

- بنية البرامج الرّسميّة ومضامينها: مدى التّلاؤم بين المحتويات والأهداف من جهة، ومدى استجابة المضامين لحاجات المتعلّمين من جهة أخرى.
- الوسائل التّعليميّة والكتب المدرسيّة.
- نظم التّقييم.

أفضت النّقاشات إلى تسجيل العديد من الملاحظات والمقترحات العامّة والخصوصيّة:

1. الملاحظات العامّة:

أ) نقاط تستدعي التّعزيز:

- كفايات الموادّ ومكوّناتها تستجيب لحاجات المتعلّمين.
- التّمشّيات المعتمدة في تدريس الموادّ ملائمة.

ب) نقاط تستدعي التّدارك:

- تدريس هذه الموادّ خلال المرحلة الثّالثة فقط.

- هناك قطيعة بين كفايات الموادّ ومكوّناتها والأهداف المميّزة من جهة والمحتويات من جهة أخرى.
- معايير التّقييم لا تعكس التّعلّمات المبرمجة بالكتب المدرسيّة.

ت) المقترحات:

- النّظر في إمكانية تدريس هذه الموادّ قبل المرحلة الثّالثة.
- ملاءمة المحتويات للقدرات الذّهنيّة للمتعلّمين.
- إعداد البرامج والكتب المدرسيّة من طرف المختصّين(متفقّدو المدارس الابتدائيّة المختصّون).
- إعادة النّظر في المحتويات والكفايات والأهداف المميّزة لإيجاد علاقة بينها .
- إعداد أدلّة مرجعيّة للمدرّس(يسبق كل محور أو موضوع بتوطئة خاصّة بالمعلّم أي تضمّن هذه الأدلّة مادّة علميّة وليست بيداغوجيّة).
- توظيف تكنولوجيات المعلومات والاتّصال وذلك باعتماد برمجيّات ثلاثيّة الأبعاد تقرّب المعرفة العلميّة.
- العمل على أن تكون كفايات الموادّ ومكوّناتها والأهداف المميّزة والمحتويات متناغمة مع معايير التّقييم حتّى يكون هذا الأخير من جنس التّعلّم.
- عدم الاقتصار على الجانب المعرفي في التّقييم.

المقرّر العامّ

المنجي الجباري

نصوص المداخلات

نتائج التّلاميذ وعلاقتها بالبرامج الرّسميّة

نبيهة المرائحي
متفقّدة المدارس الابتدائيّة / رئيسة مصلحة مواد التّدريس

يندرج هذا العمل في إطار الملتقيات التي تنظّمها إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائيّة حول "البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم بالمرحلة الابتدائيّة" في محاولة لإعطاء المشاركين لمحة عن مردود التّلاميذ في بعض دورات التّقييم الوطنيّة والدّوليّة. وبعيدا عن الإقرار بأنّ النّتائج المدرسيّة، بالرّغم من اعتمادها غالبا للاستدلال على مردود المؤسّسات التّربوية، تعكس **بمفردها** المستوى الحقيقي للتّلميذ، أو بأنّها تمكّن من الحكم على جودة البرامج التّعليميّة من عدمها، أسعى من خلال هذا العرض إلى الإجابة عن السّؤالين التّاليين:

- إلى أي مدى يمكن اعتماد النّتائج التي أفرزتها بعض المحطّات التّقييميّة – الوطنيّة منها والدّولية – في تقييم المستوى الحقيقي للمتعلّم ؟
- ما مدى مسؤوليّة البرامج التّعليميّة في جودة النّتائج أو تدنّيها ؟

I. نتائج دورة 2012 للمناظرة الوطنيّة للدخول إلى المدارس الإعداديّة النموذجيّة:

لابدّ من الإشارة في البدء إلى أنّ المناظرة الوطنيّة للدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة مفتوحة للتّلاميذ المرسّمين بالسّنة السّادسة من المرحلة الابتدائيّة الذين لم يسبق لهم الرّسوب ولم يتجاوزوا سنّ الثّالثة عشر في تاريخ 15 سبتمبر من السّنة الدّراسيّة الّتي تجرى فيها المناظرة. وبالرّغم من محدوديّة عدد المقاعد المتناظر عليها – لا يتجاوز 3500 – فإن عشرات الآلاف من المترشّحين يتقدّمون إليها سنويّا؛ وربّما عزي ذلك إلى رغبة كلّ من التّلاميذ وعائلاتهم في المشاركة في تقييم يبدو بالنّسبة إليهم أكثر موضوعيّة من الاختبارات التي تنجز في مدارسهم. فبقدر ما تمثل المناظرة الوطنيّة بالنّسبة إلى التّلاميذ المتميّزين وسيلة لبلوغ مطمحهم في الالتحاق بالمدارس الإعداديّة النّموذجية، بقدر ما هي فرصة هامّة بالنّسبة إلى شريحة واسعة للتعرّف على حقيقية مستواهم في اختبار وطنيّ موحّد يخضع فيه الجميع إلى نفس مقاييس الإصلاح.

جدول 1 :

مشاركة التّلاميذ في دورة 2012 من المناظرة الوطنيّة للدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة

	المسجّلون		المترشّحون	
	العدد	النّسبة	العدد	النّسبة
المدارس العموميّة	161160	%98.33	40939	%25.40
المدارس الخاصّة	2729	%01.67	2462	%90.22
الجملة	163889		43401	

يبين الجدول1 أنّ نسبة المترشّحين في دورة جوان 2012 من المناظرة تتجاوز بقليل ربع جملة المرسّمين بالمدارس الابتدائيّة العموميّة منها والخاصّة، كما أن النّتائج التي أفرزتها لا تمثّل سوى هذه الفئة من التّلاميذ الّذين تتوفّر فيهم الشّروط المنصوص عليها بالمنشور المتعلّق بهذه المناظرة والّذين تتوفّر لديهم الرّغبة ولا يعوزهم معلوم التّسجيل وغيره؛ فلا يمكن إذا الحديث عن نتائج هذه المناظرة إلا بصفتها تلك لا بصفتها امتحانا وطنيّا لختم المرحلة الابتدائيّة تحديدا. يلخّص الجدول2 نتائج دورة جوان 2012:

جدول 2 :

نتائج التّلاميذ في دورة جوان 2012 من المناظرة الوطنيّة للدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة

	المختبرون	معدّلهم ≤ 20\10	النّسبة	النّاجحون	النّسبة
المدارس العموميّة	39493	24231	%61.36	2977	%07.53
المدارس الخاصّة	2367	2123	%89.69	485	%20.49
الجملة	41860	26354	%62.96	3462	%08.27

أهمّ ما يمكن استنتاجه من خلال هذه النّتائج :

- إذا اعتبرنا أن قرابة 75% من المرسّمين بالسّنة السّادسة من المرحلة الابتدائيّة لم يشاركوا في هذه المناظرة، وأنّ المشاركين فعلا لا يشكّلون عيّنة ممثّلة لجميع تلاميذ السّنة السّادسة بالمرحلة الابتدائيّة، فإنّ الحديث عن نسبة نجاح تفوق 60% دون التّأكيد على هذا المعطى يصبح نوعا من المغالطة بما يتضمّنه من تضخيم للقيمة الحقيقيّة لهذه النّتائج ومن شأنه أن يدفع إلى رسم تصوّر عن مردود المدرسة الابتدائيّة مغاير لما هو موجود فعلا فيتهيّأ لنا أن قرابة 40% فقط من التّلاميذ المرسّمين بالمدرسة العموميّة كان تحصيلهم دون المعدّل ويعانون من صعوبات في التّعلم (علما أن النّتائج المصرّح بها كانت 59.18% وقد حسبت على قاعدة عدد المترشّحين).

- إذا كان من الصّعب أن نعتمد نتائج المناظرة لتقييم مردود المدرسة الابتدائيّة فإنّ ذلك لا ينطبق على المدارس الخاصّة منها، لا من حيث نسبة المترشّحين ولا من حيث نسبة المختبرين فعلا إذ قدرت بـ 86.74% من جملة المرسّمين بالسّنة السّادسة في القطاع الخاصّ.
- إنّ القول بأنّ نتائج المدارس الخاصّة في هذه الدّورة من المناظرة كانت طيّبة في مجملها وتعكس مردودا حسنا لهذه المدارس لا يعدو أن يكون مجرّد قراءة لهذه النّتائج وليس المقصود من ذلك – مطلقا – الدّعوة إلى دعم خوصصة قطاع التّعليم بل إلى الوقوف على بعض من الصّعوبات التي تعاني منها المدرسة الابتدائيّة، العموميّة خصوصا.

جدول3:

نتائج التّلاميذ في الموادّ التي شملتها المناظرة الوطنيّة – دورة 2012

	التعليم العمومي			التعليم الخاص		
	10-/0	**15/10**	**20/15+**	**10-/0**	**15-/10**	**20/15**
عربيّة	12632	22651	4185	423	1491	453
	%32	%57.4	%10.6	%17.8	%62.9	%19.1
رياضيّات	19640	9000	10784	633	552	1182
	%49.8	%22.8	%27.3	%26.74	%23.32	%49.9
إيقاظ علمي	15689	18333	5438	429	1201	737
	%39.7	%46.6	%13.8	%18.12	%50.7	%31.13
فرنسيّة	21996	12101	5365	332	857	1178
	%55.7	%30.6	%13.59	%14	%36.6	%48.8
انجليزيّة	6710	13001	19765	57	299	2011
	%17	%33	%50	%2.42	%12.73	%85.6

يتيح الجدول 3 المتضمّن لأعداد التّلاميذ في الموادّ الّتي شملها التّقييم عدّة قراءات ويفتح المجال واسعا للتّأويل الأمر الّذي لا يحتمله هذا العمل بفعل محدوديته. لذلك سيتمّ الاقتصار على ما يمكّننا من إثارة الاحتمالات المتعلّقة بتأثير البرامج التّعليميّة على التّعلم لدى التّلاميذ اعتمادا على أعدادهم في الموادّ الأساسيّة. وما يمكن ملاحظته هو ما يلي:

- بالنّسبة إلى المختبرين من المدارس العموميّة:
  - ✓ أعداد دون المعدّل في مادّة الرّياضيّات بالنّسبة إلى ما يقارب النّصف، وفي مادّة الإيقاظ العلميّ بالنّسبة إلى حوالي 40%؛
  - ✓ أكثر من نصف التّلاميذ في مادّة الفرنسيّة وحوالي 30% في اللّغة العربيّة نتائجهم سلبيّة في حين يبدو اختبار اللّغة الإنجليزيّة في متناول أغلب المتعلّمين؛

✓ إذا ما استثنينا اللّغة الانجليزيّة، فإنّ نسبة المتميّزين تتراوح بين 10 و 27%.

- بالنّسبة إلى المختبرين من المدارس الخاصّة:

✓ أغلب الأعداد تفوق المعدّل:

جدول4

نسبة المتحصّلين على المعدّل من المدارس الخاصّة في كل مادّة

المادّة	عربيّة	رياضيّات	إيقاظ علمي	فرنسيّة	انجليزيّة
النّسبة	%82	%73.22	%81:83	%85.4	%98.73

✓ اللّغتان الأجنبيّتان وكذلك اللّغة العربيّة، وإن بدرجة أقلّ، مثّلت موطن قوّة بالنّسبة إلى المتعلّمين حيث كان أداء جلّهم في مستوى التّميّز؛

✓ الرّياضيات التي تمثّل هاجسا مخيفا في بعض الحالات يحقّق فيها قرابة ¾ التّلاميذ نتائج تفوق المعدّل المطلوب.

إن التّباين الحاصل في أداء التّلاميذ بين المدارس العموميّة والمدارس الخاصّة ليس بالمفاجئ في شيء نظرا إلى العوامل المتعدّدة والمتنوّعة والمتداخلة المساهمة في إيجاده والّتي لا يسع هذا المجال التّطرّق إليها. وبعيدا عن الدّخول في المقارنة الصّرف بين القطاعين بل سعيا إلى جمع ما أمكن من المعطيات المتوفّرة حول العوامل ذات الصّلة بالبرامج الرّسميّة – وتحديدا ببعض مكوّناتها – الّتي يمكن أن تؤثّر إيجابيّا في أداء المتعلّمين في هذه المدارس خاصّة في مجال اللّغات، تمّ الاهتمام بعنصرين هما: بداية تدريس اللّغات والحجم الزّمني المخصّص لها.

جدول5[3]

عدد ساعات التّدريس في مجالي اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة

نوعيّة المدرسة	الفترة	العربيّة	الفرنسيّة	الانجليزيّة
المدارس العموميّة	في الأسبوع	46	33	2
	طيلة المرحلة الابتدائيّة	1472	1056	64
المدارس الخاصّة[4]	في الأسبوع	72-46	65-33	30-2
	طيلة المرحلة الابتدائية	2304-1408	2080-1056	960-64

إن أوّل ما نلاحظه هو البون الشّاسع بين المدارس العموميّة والمدارس الخاصّة في حجم الزّمن المخصّص لتدريس اللّغات بما في ذلك اللّغة العربيّة. فالمتعلّم في المدارس الخاصّة يشرع في تعلّم اللّغتين

[3] تمّ حساب السّاعات المدرسة أسبوعيّا في كلّ السّنوات في المادة المذكورة ثمّ السّاعات المدرّسة طيلة السّنة الدّراسية على اعتبار أنّ السّنة الدّراسية الواحدة تتكوّن من 32 أسبوعا.

[4] تمّ جمع المعطيات المتعلّقة بالمدارس الخاصّة بواسطة استبيان.

الأجنبيّتين ابتداء من السّنة التّحضيريّة في شكل نواد، الأمر الذي يجعله في نهاية المرحلة الابتدائيّة يكوّن كفايات لغويّة تمكّنه من التّميز في المناظرة الوطنيّة. كما أنّه لا يتمّ الاقتصار على البرامج الرّسميّة في تدريس اللّغات بل يتمّ الاعتماد بالتّوازي مع ذلك على برامج تعليميّة أجنبيّة. تقودنا هذه الملاحظات إلى افتراض أن تميّز تلاميذ المدارس الخاصّة في مجال اللّغات خلال هذه المناظرة يعود إلى عاملين اثنين: الشّروع في سنّ مبكّرة وقضاء زمن أطول في تعلّم اللّغات واعتماد برامج متنوّعة (إذ أنّ المدارس الخاصّة لا تتقيّد بالبرامج الرّسميّة فقط) .

II. نتائج التّلاميذ في بعض المحطّات التّقييميّة الدّوليّة

للتّعرف على موقع التّلميذ التّونسي على المستوى الدّولي تمّ الاهتمام بالنّتائج الّتي أفرزتها الدّورتان الأخيرتان:

- دورة 2009 لـ "البرنامج العالمي لمتابعة مكتسبات التّلميذ" أو ما يعرف بـ "بيزا" لتقييم مكتسبات التّلميذ في مجالي اللّغة والعلوم الموجّهة إلى مستوى الثّامنة من التّعليم الأساسي؛
- دورة 2011 لـ "الاتّجاهات في الدّراسة العالميّة للرّياضيّات والعلوم" أو "تيمس" الّتي اهتمّت بتقييم مكتسبات تلاميذ السّنة الرّابعة والثّامنة من التّعليم الأساسي في مجال الرّياضيّات والعلوم.

جدول 6

نتائج التّلاميذ في دورة "بيزا" في القراءة والرّياضيّات والعلوم

القراءة			الرّياضيّات			الإيقاظ العلمي (Culture scientifique)		
المعدّل: 493 نقطة			المعدّل: 496 نقطة			المعدّل: 501 من النّقاط		
البلد	الرّتبة	المعدّل	البلد	الرّتبة	المعدّل	البلد	الرّتبة	المعدّل
شنغاي	1	556	شنغاي	1	600	شنغاي	1	575
كوريا	2	539	سنغافورة	2	562	فنلندا	2	542
فنلندا	3	536	هونغ–كونغ	3	555	هونغ–كونغ	3	549
النورويج	12	503	فنلندا	6	541	سنغافورة	4	554
استونيا	13	501	سويسرا	8	534	سويسرا	15	517
تونس	65/56	404	تونس	65/61	371	تونس	65/58	401

جدول 7

نتائج التّلاميذ في دورة "تيمس" في الرّياضيات (المعدّل: 500 نقطة)

السّنة الرّابعة			السّنة الثامنة		
البلد	**الرّتبة**	**المعدّل**	**البلد**	**الرّتبة**	**المعدّل**
سنغافورة	1	606	كوريا الجنوبية	1	613
كوريا الجنوبية	2	605	سنغافورة	2	611
هونغ- كونغ	3	602	تايباي	3	609
تايباي	4	591	هونغ- كونغ	4	586
اليابان	5	585	اليابان	5	570
ايرلندا الشمالية	6	562	روسيا	6	539
بلجيكيا	7	549	فنلندا	8	514
فنلندا	8	545	///	///	///
تونس	50/47	359	تونس	42/30	425

ما يلفت الانتباه هو الآتي :

- البلدان الّتي تتصدّر المراكز الأولى في العلوم وبصفة خاصّة في مادّة الرّياضيّات هي البلدان الآسيويّة؛ ولعلّ السّؤال الّذي يفرض نفسه هو التّالي : هل نولي الاهتمام الكافي – في مستوى القرار– بهذه المنظومات التّربويّة بما يجعلنا نستفيد منها في المجالات الّتي أثبتت فيها تفوّقها حتّى على المنظومات التّربوية الأوروبيّة ؟
- ليست تونس في مؤخّرة التّرتيب فقط في كلّ الاختبارات بل إنّ الفارق الّذي يفصلها عن المعدّل (بين 89 و 141 نقطة) وعن البلدان الحائزة على المراتب الأولى (بين 152 و254 نقطة) كبير جدا. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ 40 نقطة تعادل سنة دراسيّة كاملة بالنّسبة إلى تقييم "بيزا" فإنّ أدنى فرق يقدّر بأكثر من سنتين دراسيّتين بالنّسبة إلى المعدّل وأكثر من 3 سنوات دراسيّة بالنّسبة إلى المركز الأوّل!
- تحصيل التّلاميذ التّونسيين في المجال العلميّ الّذي تتركّز الاختبارات فيه على الأسئلة الّتي تقيس القدرة على التّحليل والتّفسير وحلّ المشكلات متدنّ؛ و لكن ما يبعث على الحيرة أكثر هو تحصيلهم في مادّة القراءة أو "فهم المكتوب" بحكم أنّ القدرة على فهم المكتوب يعدّ كفاية مستوجبة لباقي الكفايات إذ يصعب على تلميذ لا يفهم السّند أن يحلّ وضعيّة في الرّياضيّات أو الإيقاظ العلمي.

وفي اختبار "بيزا" الذي يهتمّ أساسا بتقييم فهم المكتوب لم يفلح التّلاميذ التّونسيّون حتّى في تحقيق الكفايات الدّنيا في مجال القراءة كما يوضّح ذلك الجدول التّفصيلي:

جدول8

	على مستوى السّلم المزدوج لفهم المكتوب	على مستوى الدّرجات الدّنيا لفهم المكتوب Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit				
		يحدّد ويستخرج	يدمج ويؤول	يفكّر ويقيّم	نصوص مسترسلة	نصوص غير مسترسلة
المعدّل	493	495	493	494	493	496
تونس	404	393	393	427	408	393

وإذ جاز الافتراض سابقا بأن التّبكير في تدريس اللّغات والحجم الزّمني لتدريسها يقفان وراء الأداء الإيجابي لتلاميذ المدارس الخاصّة في دورة 2012 من المناظرة الوطنيّة للدّخول إلى المدارس الإعداديّة النّموذجيّة، فإنّ هذا الافتراض لا يمكن أن يبنى بما أنّ الوقت الّذي تخصّصه بعض من البلدان المتقدّمة أقلّ بكثير ممّا يقضيه تلاميذنا الأمر الذي يجعلنا نفترض أنّ قيمة زمن التّدريس لا تضاهي قيمة جودة العمليّة التّربوية التي تعدّ الكفايات المهنيّة لإطار التّدريس أحد العناصر الأساسيّة المؤمّنة لها:

جدول9

حجم ساعات تدريس اللّغة الرّسمية و الأدب بالمرحلة الابتدائيّة

البلد	تونس	استونيا	النّورويج	فنلندا
عدد السّاعات	1472	893	1078	898

و لعلّ هذا ما لخّصه التّقرير التّأليفي لدورة "بيزا" 2009 الّذي يشير إلى أنّ من بين العوامل الّتي تميّز المنظومات التّربوية النّاجحة عن غيرها من المنظومات:

- فوارق اجتماعيّة أقلّ بحيث تتوفّر فرص النّجاح للجميع؛
- استقلاليّة أكبر للمؤسّسات التّربويّة في صياغة البرامج وضبط نظم التّقييم دون السّماح بالمنافسة بين مؤسّسات نفس الحوض المدرسيّ؛
- انعدام الفوارق بين المدارس العموميّة والمدارس الخاصّة؛
- إعطاء الأولويّة لرفع الأجور بدلا من التّخفيض في كثافة الفصول.

خاتمة:

لعلّ بعض ممّا عملت على تجنّبه المنظومات التّربويّة الّتي تميّز تلاميذها في الدّورات التّقييميّة الدّوليّة هو ما تعاني منه المنظومة التّربويّة التّونسيّة من أحاديّة البرامج وانعدام المرونة في التّعامل معها، ومن الفوارق الاجتماعيّة بين الجهات وبين المدارس(الحضريّة/الرّيفيّة، الخاصّة/العموميّة) ونوعيّة التّكوين الأساسيّ للمدرّسين. وبقاؤها على هذه الحال لا يمكن إلاّ أن يعيد نفس الإنتاج. فرداءة النّتائج ليست إلاّ إنذارا بأنّنا لسنا على الطّريق الصّحيح. وإن كانت هذه المداخلة المحدودة لا تهدف إلى أكثر من إثارة بعض الأسئلة المتعلّقة بتأثير البرامج الرّسميّة على نتائج المتعلّمين وأداء المدرسة الابتدائيّة، فإنّ مسألة تقييم عمل التّلميذ تحتاج إلى دراسات معمّقة.

المصادر:

- الإدارة العامّة للدّراسات والتّخطيط و نظم المعلومات: الإحصاء المدرسي - السّنة الدراسية 2012/2011، وزارة التّربية، الجمهوريّة التونسيّة ، 2012.

-O.C.D.E., Résultats du PISA 2009 : Synthèse, 2010.

- Eurodyce, *Recommanded annual taught time in full-time compulsory education in Europe*, 2011/12, European Commission.

- Ina V.S. MULLIS, Michael O.MARTIN, Pierre FOY, and Alka ARORA, TIMSS *2011 International Results in Mathematics and science*, Lynch School of Education, Boston College.

إن تصميم برنامج أو منهج جديد إنما يواجه دومًا بأولئك **(المقاتلين)** من أجل إبقاء الحال على ما هي عليه، و**(المناضلين)** في سبيل تضخيم المخاوف، و**(المشككين)** في نيات المستفيدين الجدد وأصحاب المصالح.
[د. محمد الصاوي، عشرون مبدأ في مناهج تعليم اللغة وتعلمها، **مجلة المعرفة**، العدد 192.]

تعليم اللّغة العربيّة و تعلّمها من البرامج الرسميّة إلى الكتب المدرسيّة: المحتويات

سامي الجازي
متفقد أوّل للمدارس الابتدائيّة

مقدّمة:

تستمدّ عمليات المراجعة والتعديل والتطوير المتعاقبة التي تعرفها النظم التربوية مشروعيتها من التحولات التي تعرفها الشعوب والمجتمعات وظهور إشكاليات جديدة ومن رغبتها الجامحة في التطور والمحافظة على مكانتها ووجودها بين الأمم؛

وتتعدّد التحولات الطارئة على المجتمعات وتتنوّع المشاكل الناجمة عنها فمنها ما هو **اجتماعي** (فقر، عنف، تمييز عرقي أو جنسي، زيادة نسب البطالة...) ومنها ما هو **اقتصادي** (تغيّر طرق الإنتاج ونمطه: زراعي، صناعي، خدماتي، معرفي، ومن اقتصاد مادي إلى أهمية الاقتصاد اللامادي...) ومنها ما هو **معرفي ثقافي تكنولوجي** كتطوّر المعارف ومجلوبات علم النفس وطرق التعليم وتقنياته وتكنولوجيات المعلومات والاتصال، ومنها ما هو متّصل **بالبيئة** كالتصحّر وارتفاع درجة الحرارة وذوبان الجليد وتهديد بعض الكائنات بالانقراض.

وتلجأ الدّول، لتحديث منظومتها التربوية لتستجيب إلى التحوّلات التي ذكرناها وغيرها من التحوّلات، إلى مراجعة مناهجها وتعديلها جزئيا أو كليا ذلك أنّ المناهج تعبّر بالضرورة عن توجّهات المجتمع وأهدافه فتحدّد ملامح المتخرّج القادر على تحقيق المشروع المجتمعي وتحدّد المحتويات والخطوات اللازم قطعها لبلوغ تلك الأهداف.

إنّ ملامح المتخرّج متنوّعة تمسّ كافّة جوانب الفرد الذهنيّة المعرفيّة والجسديّة والخُلُقيّة والقيميّة وهوما يحتمّ الانتباه إلى أهداف المنهاج ومحتوياته من حيث شموليّتُها ودقّتُها وتنوُّعُها وتدرُّجُها وطريقةُ تقييمها حتّى يتحقّق ما هو مُنتظرٌ منها.

ورغم تأكيدنا ترابط هذه الجوانب جميعها فإننا ولأسباب منهجيّة واستجابة لما طُلب إليْنا، فإنّنا سنقصر مُداخَلَتَنَا على مَجال اللّغة العربية دون سِواهُ منْ مجالات التعلّم. وسنكتفي، في إطار هذا المجال، بتناول ما يتعلق **بالمحتويات** فقط على أن يتكفّلَ زملاء آخرون ببقيّة المجالات أو ببقيّة المسائل في مجال اللّغة العربيّة نفسِهِ ، على أنّنَا سنحاول أنْ نُمهّد لحديثنا عن المُحتويات بطرح بعْضِ الأفكارِ عن مفهومِ البرنامج وعلاقَتِهِ بالمِنْهاجِ وصِلتِهِ بالمشرُوعِ المُجتمعيِّ وفق الخطاطة التالية:

1. من البرنامج إلى المنهاج،
2. عوامل نجاح عمليات تطوير المناهج،
3. خطوات بناء المنهاج،
4. ضبط المحتويات داخل المنهاج،
5. من ملامح المتخرّج عامة إلى ملامح المتخرّج في اللّغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية (أو ماذا نريد من الطفل في نهاية المرحلة الابتدائية ؟)،
6. ما الذي تغيّر في اللّغة العربيّة من برنامج رسمّي إلى آخر ؟
7. ما وجاهة التغييرات التي أدخلت على آخر برامج رسميّة ؟
8. ما الذي ما يزال في حاجة إلى التغيير/ أو دواعي التغيير المرتقب؟
9. ماهي مداخل التغيير الممكنة وعناصره؟
10. في شكل خلاصة

1– من البرنامج إلى المنهاج:

يغلب مفهوم البرنامج على السّاحة التربويّة التونسيّة ترجمة للمصطلح الفرنسي (programme) ولكنّ ظهور مصطلح منهاج (curriculum) من خلال الكتب المشرقيّة الوافدة علينا في السنوات الأخيرة أومن خلال الكتب الفرنكفونية ذاتها يُحتّمُ علينا التمييز بين المفهومين، ذلك أنّ المحتويات لا تأتي حسب بعض الباحثين إلا في المرحلة الثالثة من المراحل السّبع التّي يمرّ بها اكتمال بناء المنهاج[5] وهذه المراحل هي : تحديد الغائيات والتوجّهات الكبرى للنظام التربوي، وضع هيكل إداري وبيداغوجي يقوم بعمليات التخطيط والمتابعة والبناء والتقييم، كتابة المقرّر الدراسي أو إعادة كتابته، تكوين المدرّسين، وضع أدوات التقييم، بناء الوسائل التعليميّة والكتب المدرسيّة، إدراج المنهاج الجديد في الممارسة من خلال التجريب والتقييم، الإشهار والتعريف والتواصل مع مختلف الأطراف حول المنهاج قبل التعميم وأثناءه.

ودون الدّخول في التفصيلات والتدقيقات نكتفي بالتفريق بين المنهج والبرنامج من زاويتين اثنتين:

[5] Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). ***Curriculum et compétences.*** Bruxelles : De Boeck Université

- **زاوية النظر الأولى:** المجالات التي يُغطّيها كلّ منهما:

إنّ مفهوم المنهج كما جاء في الأدبيات الأنقلوسكسونية يتجاوز البرنامج فهو يشمل الغائيات والتوجّهات الكبرى/أنشطة التعلّم/ التقييّم/ الوسائل والمعينات التعليميّة/ الكتب المدرسيّة والأدلّة المنهجيّة/ تكوين المدرسين، فهو يهتمّ بكلّ ما له صلة بالعمليّة التعليميّة ، وهو التصوّر الغالب في الفترة الحاليّة ، وعليه فإنّ البرنامج جزء أو مكوّن من المنهاج .

- **زاوية النظر الثانية:** طريقة صياغة المحتويات والأهداف داخل كلّ منهما[6]:

يركّز المنهاج على ما هو مُتوقّع من المُتعلّم في حين يركّز البرنامج على ما هو مُنتظرٌ من المدرّس وهو ما يجعل البرنامج يُحدّد ما على المعلّم أن يقوم به ليستوعب التلميذ المحتوى المقرّر (منطق المادة/ منطق التعليم) في حين يترك المنهاج للمُدرّس حرّيَةَ اختيار الطّرُق والتمشيّات التّي تُمكّنُ الطفل من توظيف المُحتوى في حلّ مشاكل حياتيّةٍ (منطق التعلّم) كما يُقوِّمُ المنهاج بهذا التصور ما يقُومُ به المتعلِّم في المدى الطويل في حين يركّز البرنامج على ما يقُوم به الطفل في المدى القريب دون وُجود روابط قويّةٍ بين المدى القريب والمتوسط والبعيد.

مثال:

المنهاج	البرنامج
• يُعبّرُ المتعلم بقانون رياضي مبسّط عن العلاقة بين شروط الريّ و نموّ النبات.	• إقدار الأطفال على الوعي بأهمية الري في نمو النباتات
• يطرح ذهنيا عددين أصغر من 20 يكون أولهما أكبر من الثاني • يرسم أشكالا هندسية على شبكة	• طرح عددين أصغر من 20. • الرباعيات

2- عوامل نجاح عمليات تطوير المناهج :

يتطلّب بناء المناهج **رؤية مستقبلية واضحة** (استراتيجية مضبوطة وأهداف محدّدة) تواكب التغيّرات والتّحوّلات الّتي يعيشُها المُجتمع داخليّا في تفاعله مع وضعه الإقليميّ والدّولي وتستجيبُ لانتظارات مُختلفِ شرائحِ المُجتمع في الاقتصاد والثقافة والتّعليم . ولا يكون ذلك إلا **بتوفّر العناصر البشريّة الخبيرة في بناء المناهج وإعداد متين وشامل للعناصر البشريّة القادرة على تنفيذ المنهاج** من خلال قدرتها على مواكبة المستجدّات

[6] Christian Depover, 2006, ***Conception et pilotage des réformes du curriculum***, UNESCO, (France)

واستعدادها لتغيير الطّرائق والتّقنيات الضروريّة لتدريب الطّفل على التفكير والمُمارسة العمليّة وكفاءتها في اختيار الموارد المادّية والتكنولوجيّة الضروريّة لتحقيق المنهاج واحترامها للأسّس التّي تراعي حاجة المُجتمع إلى المعرفة النظريّة والتطبيقات العمليّة وللقيم المجتمعيّة كالتّي تثمّن العمل وتحترم الآخر وتشجّع على التعايش معه من أجل تحقيق المشروع المجتمعي المشترك.

لعلّ من أهمّ أسباب فشل تطوير المناهج الدراسيّة هو قَصْرُ فكرة التطوير على الانسجام الداخليّ لمختلف مُكوّناتها و التركيز على متانة المعْلُومات و جدّتِها و إهمالُ البيئةِ الّتي أنتجت المنهاج أو الّتي يهدف المنهاجُ إلى إنتاجها. فمنهاجٌ جيّدٌ بعقليّةِ تنفيذٍ باليةٍ، جامدةٍ عقيمةٍ لا يُحقّقُ شيْئًا، وطرائقُ تقليديّةٌ لا تُعطي الممارسَةَ العمليّةَ حقّ قدْرَهَا ولاَ تحْتَرِمُ شخصيّةَ المُتعلّم ولا قُدرتَهُ عَلَى الفِعْلِ لا يُمكن أن تحقّقَ إلاَّ القليلَ إذا وُضعَتْ بيْن أيْدي مُعلمين مَهَرَة. ويُصبحُ المنهاجُ في كلّ حالةٍ من هاتينِ الحالتينِ أداةً تشكُو الغُربةَ لا يربطُهُ بالمُعلم ولا المُتعلم أيُّ رابطٍ ، مثالُ ذلك أنْ نأتِيَ بمنهاجِ دولةٍ متقدّمةٍ تختلف عنّا في الإمكانيات والذهنية الاجتماعيّة والثقافيّة وفي نظرتها إلى العمل ونستزْرِعهُ في دولة في طريق النّموّ لا تقدّر العمل اليدويَّ حقّ قدره ولا تؤمن بقدرة الفرد على الإبداع ولا يمتلك مُدرّسوها أيّ رغبة في التخلّي عن الموْروثِ والمألوفِ ولا أي استعداد للتكوّن الذاتّي ومواكبة المستجدات.[7]

وعليه فإنّ عوامل نجاح منظومة تربويّةٍ عديدةٌ ومُعقّدةٌ ولا يمكن تفسيرهُ بعامل واحد ومع ذلك فإنّهُ يمكن الحديث عن ثلاثة عوامل رئيسيّةٍ هي كالآتي:

- نشرُ فكرة التغيير والانخراطُ فيها والالتزامُ بها من خلال العمل على مُشاركةِ جَميعِ الأطْرافِ المُتدخّلة في العمليّةِ التربويّةِ ومُراجعةُ طرائقِ تعيينِ الأطْرافِ المُشاركة. إنَّ إهمال طرف من هذه الأطراف أو دعوة الطّرف الخطإ سيتسبّبُ في خلْقِ عناصر دفْع إلى الوراء يؤدّي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوّة من هذه البرامج.
- الاهتمام بهيكليّة منظومة القيم في المجتمع: تعمَلُ المناهجُ في توافُقٍ مع القيم الاجتماعيّة للمجتمع الذي أنتجهَا ولا يُمكنُ لمنظومة تربويّةٍ أنْ تنجَحَ عَلَى المَدَى البعيد إذا كانت في صراع واضِحٍ مَعَ قيم المُجتمع، على أنَّ ذلك لا يعني أن لا تنفَتحَ المناهجُ على القيم الجديدة الّتي تهدِفُ إلى غرْسِهَا في المُجتمَعِ.
- مراجعة هيكلة المؤسّسة التربويّة من حيثُ البنيةُ التحتيّةُ والتركيبةُ الإداريّةُ وانتدابُ المدير والأعوان : فالمنهاجُ نظامٌ متكاملٌ ولا يُمكن لأيّ إصلاح في المنظومة أن ينجح إذا كان فوقيًّا أو مقتصرا على مُكوّن واحد من مُكوناتها.

[7] يمكن أن نمثّل لغربة المناهج في نقله من منظومة تربوية ناجحة إلى أخرى دونها نجاحا بتجربة ليبيا مع برامج سنغافورة و تجربة الإمارات مع برامج فنلندا في مجال العلوم دون ان تصبح ليبا سنغافورة و لا ليبيا فنلندا.

3- خطوات بناء المنهج :

يتبع بناء المنهج خطواتٍ رئيسيّةً أهمّها :

✓ **تحديد مُبررات تغيير المنهج و دواعيه :**

ننطلق في مراجعة المناهج من مبدإ هامّ هو أنّه ليس كلّ ما سبق شرٌّ كلُّهُ يجب أن يُهجَرَ و يُترَكَ، وأنّ ما سيُبْنَى يستوجِبُ بدورِهِ التغييرَ بعْد مُدة من الزمن طالَتْ أم قصُرَتْ لأن التغييرَ سُنّة في الكون ولأنَّ الظروفَ تتغيّرُ وتتبدّلُ وستتغيّرُ المناهج تبَعًا لهذا التّغيير. وأهمّ العمليات التي ينبغي القيام بها لتحديد مبرّرات تغيير المنهاج هي :

- تحديد مظاهر نجاح المنهاج السّابق،
- تحديد نقائص المنهاج السّابق وحدوده (وهذا لا يمكن أنْ يَتمّ إلا بعد دراسة تقييمية عميقةٍ للمنْهاج المزمع تغييره)،
- تحديد الظّروف الوطنية والعالميّة الحافّة بتغيير المنهج (مثال: الثورة التونسيّة/ عدم توافق مُخرجات النظام التعليميّ مع سوق الشغل / النقص في اليد العاملة المُختصّة: الحرف والمهن/ تدنّى القيم المجتمعية والمؤهلات التعليمية في اللّغات والموادّ العلميّة...) ،
- نتائج التقييّمات الدوليّة و ترتيب المنظّومة المعنيّة فيه .

✓ **ضبط أهداف المنهج :**

لكلّ منهج غائيات ومقاصد وأهداف تَضبطُ ملامحَ المُتخرّج:

- ويتمّ تحديد الأهداف على ضوء القرار السّياسيّ والتوجّهات الكبرى للمجتمع ،
- كما يتمُّ تصنيفُ الأهداف لتشْمَلَ مُختلف جوانب الشّخصيّة الإنسانيّة وأبْعَادَها.

✓ **ضبط ملامح المُتخرج (les profils de sortie):**

لإضفاء مزيد من النّجاعة على أهداف المنهج، يتمُّ التصريحُ بالنتائج المنتظرة من تطبيق المنهاج بضبط ملامح المُتخرّج وذلك من خلال:

- ضبط الجوانبِ الّتي يستهدفها المنهج في شخصيّة المُتعلّم في نهايةِ فترةِ التعلُّم وفي نِهايةِ كلّ مستوى، إذ لا ينبغي انتظارُ نهايةِ المرحلةِ ليتمَّ التعديلُ والتّصحيحُ،
- تحديد المعارف والمهارات التّي يتعيّنُ على المتعلّم اكتسابُها من المنهاج،
- تحديد القيم والاتّجاهات التّي ينبغي على المتخرّج أن يتبنّاها.

✓ **تحديد أهداف كلّ مجال من مجالات التّعلّم و كفاياتها الّتي تُحقق الكفايات الأفقيّةَ.**

لا بدّ أن توزّع الكفايات العامّة أو الأهداف الكُبرى إلى كفايات وأهداف أصْغر تُحقّقها عائلةٌ من الموادّ تجتمع تحت مجال واحد. لذلك نحتاجُ إلى ضبط المجالات وضبط المواد التّي تنضوي تحتها وضبط كفاية لكلّ مجال من المجالات. وفي مجال العربية، لا بد من ضبط كفاية جامعة لخصائصها:

- كلّغةٍ أمّ أو لّغةٍ رئيسيّةٍ أو لّغةٍ أولى،
- كموضوعِ تعلّمٍ وأداةِ تعليمٍ،
- كنشاطٍ شفويّ ونشاطٍ كتابيّ،
- كأداة تواصُلٍ وأداة تفكيرٍ وأداة إنتاجٍ وخلقٍ وإبداعٍ.

✓ **ضبط الموادّ داخلَ كلّ مجال من المجالاتِ و ضَبْطِ أهْدافِهَا الّتي ينْبغِي أنْ تكُونَ مُتناغِمةً مع هدف المجال أو كفايتَه:**

يتمُّ توزيع أهداف مجال مُعيّن ومُحتوياته على عائلةٍ من الموادِّ الّتي تتجانس فيها المحتوياتُ وتترابطُ لتحقِّقَ في مجموعها وحدة قادرَةً على المُساهمةِ في نحْتِ ملامح المُتخرّج. وقد تميّزتْ البرامجُ الرسميّةُ التّي عرفتْهَا منظومتُنَا التربويّةُ في محطّاتها الإصلاحيّة الثلاثِ الكُبرى بالمُحافظةِ عَلَى بعْضِ الموادّ والتخلّي عنْ موادّ أخْرى وظُهور موادّ جديدة. ففي مجال اللّغةِ العربيّة مثَلاً، **اختفت** مادّة دراسة النّصّ و**ظهرتْ** مادّة الحوار المُنظّم، و**عُدّلتْ** بعْضُ الموادّ فأصبح النّحو والصرف "استعمال قواعد اللغة" وأصبح التعبير الشفوي " التواصل الشفوي" و**أدرجتْ** موادّ في أخرى كروافد كإدراج المحفوظات و المطالعة وأنشطة الكتابة في القراءة والإنتاج الكتابي.

✓ **ضبط مُحتويات كلّ مادّة مع الحرص على تدرُّجِها في المُستوى الواحد و بين المستويات:**

تُعدّ عمليّات تحديد المُحتوى مرحلةً هامّةً من مراحل بناء المنهاج، فالطّفل سيتعاملُ بالأساس مع محتوياتٍ معرفيّةٍ يستعملها ويوظّفها في حلّ وضعيّات ومُشكلات مدرسيَّة وغير مدرسيّة، وتثيرُ المُحتويات عدّة مسائل من أهمّها:

- من أين تُستمدّ، أي مصادرها؟ (نصوص القراءة مثلا).
- ما الّذي يضمَنُ أنْ يكون مُحتوى معرفيٌّ معينٌ مُناسبًا لأطفال في سنّ مُعيّن مع غياب بعض المراجع والمباحث الضروريّة (مثلا: غياب مؤلَّف يحدّدُ الرصيد المعجميّ الملائم لطفل في السنة الأولى من التعليم الابتدائي) ؟.
- كيف يمكن تدريج مُحتوى معيّنٍ بيْن المُستويات التعليميّة (مثلا: ما المفاهيم النحويّة التّي تُدرسُ في السنة الرابعة؟ وما التّي يؤجّل تدريسُها إلى السنة السادسة؟ متى يُبدأ بتدريس قواعد اللغة والإملاء...)؟
- ما الّذي يبرّرُ تدريج مُحتوى معين في نفس المستوى (مثلا على أيّ أساس علميٍّ أو نفسيٍّ تمّ ترتيبُ حروف العربيّة في برنامج القراءة بالسّنة الأولى) ؟.

✓ **تحديد اجراءات التقويم الملائمة:**

- تحديدُ الكيفيّة التي يتمُّ بها تقييم مُخرجات النّظام التّعليميّ، والتّصريحُ بالنّتائِجِ، ومُناقشتُهَا وتعديلُهَا. وقد جرت العادَةُ في المناهِجِ السَّابقَةِ أنْ لا يُقيّم إلاّ الجانبُ الكمّيُّ المتعلّقُ بالمعارفِ (عددُ النّاجحين، عدد الأطباء بالنّسبة إلى عددِ السّكّان..)، ولم يتمّ النّظرُ أو التفكيرُ في تقييم الاتّجاهاتِ والجَوانِبِ القيميّةِ (فرفْضُ الأطبّاء مثلا الخدمة المدنيَّةَ، ورفْضُ الشّباب أداءَ الخدْمة العسكريّة، ومظاهرُ العُنف اللفظي والمادّي ومظاهرُ التسيّب والتّقاعس عن العمَل والغيابَاتُ المتكرّرة بموجب ومن دون موجبُ الّتي نراها كلّ يوم في مجتمعنا تحْتاجُ إلى تقييم مَردوديّة المؤسسة التربوية في الجوانِبِ النفسيّةِ و الوجدانيّةِ والأخلاقيّةِ/ القيميّة للحُكْم على مدى نجاح المنهاج في جانبه القيمي).
- لا يمكنُ أنْ يتمَّ التقييمُ بالطّريقَةِ الوَحيدةِ المُعتمدَةِ (اختبارات كتابية أو شفوية في الجانب المعرفي) ولا بدّ من البحْثِ عنْ طُرق أخْرى مُناسبة لتقويم مختلف الجوانب المُكوّنة للشّخصيّة والمُحدّدة لملامح المُتخرج (الأبعاد الشخصيّة، المدنيّة و الثّقافيّة...) .
- تدقيقُ عمليّاتِ التّقويم ومُلاءمتها لمَا يَنْبَغي أنْ تَقيسَهُ كفيلٌ بقيْسِ مدى تحقق الكفايات المستهدفة وإدخال التعديلات الضروريّة في حال وُجود نتائج غير مرضية بعيدة عن المعايير المطلوبة.

4- ضبط محتوى البرنامج :

يستوجب تحديدُ المحتوى الإجابةَ عن مجموعةٍ من الأسئلةِ منها:

- ما هي أهمّ الكفايات والأهداف التّي ينبغي تحقّقها من المادّة أومن المجال؟
- ما هي أهمّ المفاهيم والمواضيع الضرورية المناسبة للمرحلة العمريّة المعنيّة؟
- ما هي المعارف والمصطلحاتُ التّي لم يتمّ الاتفاق بشأنها وتحتاجُ إلى إرجاء أو توضيح حتّى لا يتمّ فهمها بطرق مُختلفة تُعطل تنفيذ المنهاج أو تحيدُ به عن الأهداف المقررة؟
- ما هي المحتويات التّي يُعتقد أنّها ستكون محلّ خلاف ؟ ماهي أسباب هذا الخلاف؟ هل يمكنُ حلّ الخلافات المتوقّعة قبل إدراج المُحتوى في المنهاج ؟ أم أنّه يمكن تجاوزها بعد تقديم المنهاج إلى تلك الأطراف؟
- ما هي المعلومات والمعارف والعمليّات الذهنيّة أو الحس حركيّة الضرورية للمادّة ؟
- ما مدى دقّة هذه المعلومات وجدّتها (أثر عمليات النقل التعليميّ في تشويه المفهوم: مثل النواة الإسنادية/ الشكل الأساسيّ للجملة) ؟
- ما هي المحتويات القبليّة التّي ينبغي توفّرها في برنامج المستوى السّابق [تدرج المحتويات بين سنوات التدريس] ؟

- ما هي الملاحظات أو التّوصيات المنهجيّة الضروريّة لتوضيح بعض المُحتويات وطريقة تناولها (كطريقة اختيار النّص وملاءمته لمُستوى معين) ؟
- ماهي أهمّ الطرائق الملائمة لتدريس المُحتوى المقرر (حلّ المشكلات، الطريقة التواصلية، التحليلية التركيبية، المشروع...) ؟
- ما هي أهمّ الوسائل وتقنيات التنشيط الملائمة لتفاعل المتعلّمين مع هذه المحتويات و استيعابها (في القراءة، في المطالعة، في التواصل الشّفوي: الزيارات الميدانيّة، المحاكاة، تقمّص الأدوار...)؟
- ما هي أنْسبُ طريقة لعرض المحتويات في سفر البرامج حتى يَسْهُل على المدرسين الفهمُ والتّنفيذُ؟
- ما مدى ترابط المحتويات ومدى مُساهمتها في تحقيق الأهداف والكفايات (الاستعانة بخارطة مفاهيمية carte conceptuelle) ؟
- ما مدى إحكام توزّع المحتويات على الأهداف والكفايات (قد يحتاج هدف واحد إلى عدّة محتويات ليتحقّقَ وقد تحتاج كفاية واحدة إلى عدد أكبر من الأهداف) ؟
- ما مدى قابليّة تدريس كلّ هذه المحتويات في التّوقيت المُخصّص سنويّا وأسبوعيّا للمادّة أو المجال مع مراعاة قُدرة المتعلّيمن على الاستيعاب (زمن التعلّم وزمن التعليم) ؟
- هل تراعي المُحتوياتُ آخر التطوّرات الّتي عرفتها المادّة الّتي ينتمي إليها ذلك المحتوى (مثل المطالعة : قصص جديدة حائزة على التقدير والاعتراف، مثال في القراءة: مجلوبات الدراسات النصّية، علوم السردّيات...) ؟
- ما هي معايير تقييّم المادّة أو المجال؟

5- من ملامح المتخرج عامة إلى ملامح المتخرج في اللغة العربية في نهاية المحلة الابتدائية(أو ماذا نريد من الطفل في نهاية المرحلة الابتدائية؟).

تتغيّر ملامحُ المتخرّجُ حسب الظرف التاريخيّ الذي يمرّ به المجتمع وخصوصيات هذا الظرف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ولئنْ صرّحت البرامج الأخيرةُ الجاري بها العمل بملامح المتخرج في صفحاتها الأولى (ص 11 و 12 و 13) فإن البرامج السابقة الناتجة عن إصلاح 1958 وإصلاح 1992 لم تنص صراحة على ملامح المتخرج وإن كان بالإمكان استنباطها من خلال دراسة المقدمّات وبعض الملاحظات والتوجيهات أومن خلال دراسة القانون التوجيهي المؤطّر لكلّ إصلاح.

ولن نتتبع هنا بالتفصيل كل هذه الملامح فالغرض من هذه المداخلة ليس هذا، والتوقيتُ المُخصص لها لا يسمح بالتوسع فيها ولكننا نكتفي بذكر أهمّها حتّى نفتح أفق التفكير في ملامح مُتخرج الفترة الحالية على ضوء نجاحات وإخفاقات البرامج السابقة.

	إصلاح 1958	إصلاح 1992	إصلاح 2002
ملامح عامة	* إعطاء الطفل الأدوات اللازمة لكل ثقافة . * تمكينه من وسائل اكتساب المعرفة والفهم. * إيقاظ النزعة الفنية وتهذيب الإحساس وتنمية الذوق. * تنمية ملكة الملاحظة والتحليل. * ممارسة منتوجات وآلات من صنع الإنسان ويتدرب على استعمالها. * يعدّ أحسن إعداد ليواجه الحياة والانسجام مع الوسط انسجام الإنسان الحر المدرك لحقوقه وواجباته. *تنمية شعوره الوطني ووعيه المدني فيسلم من التعصب والتطرف.	* تكوين شخصية الطفل تكوينا متوازنا. *التأقلم وسط المجموعة والمشاركة الفعلية في إنجاز مشاريع جماعية. *تنمية ذكائه العملي وتبصيره بنبل المهن. *بث روح التعاون والتكامل بين المتعلمين والشعور بقيمة العمل الجماعي. *الثقة بالنفس والتفاعل مع البيئة. *الاعتزاز بالانتماء إلى الإسلام. *انتهاج مسلك التبصر والاعتدال والتسامح في تعامله مع الغير.	* حب الوطن والشعور بالانتماء. * التمييز بين الضروري والكمالي. * التعويل على الذات. * الدفاع عن قناعاته والتمييز بين الشجاعة والتهوّر. * إدراك معنى الحياة الجماعية. * الوعي بضرورة العمل والمثابرة وبذل المجهود. * التمكن من كفايات أساسية مستديمة (القراءة، الكتابة الحساب وأدوات التواصل الشفوي ...) .
الملامح من خلال مواد اللغة العربية	* الخط الواضح و النطق الصحيح. * تدريب على القراءة الصحيحة مع الفهم. * تعويده القراءة الصامتة الواعية. * الرسم السليم من الغلط. * القدرة على التحرير الصحيح وطرق المواضيع البسيطة و تدريبه على الإنشاء. *الاستمتاع بالمطالعة. * تنمية ثروته اللغوية وزاده من الشعر والنثر.	*كتابة الحروف والكلمات والجمل ورسم ما يملى عليه رسما صحيحا. * القراءة الجهرية المنغمة للبرهنة على فهم المكتوب والاستدلال على مختلف الاستنتاجات. * تحرير نص يستعمل فيه السرد والوصف و الحوار. * إنتاج قصّة. * استظهار قطع شعريّة.	* محاورة الآخر. * قراءة نصوص متنوعة و تحليلها. * إنتاج نصوص متنوعة. * توظيف الأبنية اللغوية و قواعد الرسم.

ملاحظات:

- هذه العيّنة من الملامح منتقاة من أجل لفت الانتباه إلى ما يلي:

بعض الملامح عامّة تتصّل في الأغلب بملامح إنسانيّة لا تخصّ المتخرّج التونسيّ وحده بل تشترك فيها كلّ الأنظمة التربويّة.

- ما مدى تحقق هذه الملامح في المجتمع التونسيّ (مثل التعايش والتسامح)؟
- ما مدى توافق المحتويات مع هذه الملامح؟
- ما علاقة مجال اللّغة العربيّة بهذه الملامح؟
- إلى أيّ مدى يمكن بناء ملامح خاصّة بالمتخرج التونسيّ (الهوية الوطنيّة التونسيّة) في علاقتها بالملامح الإنسانيّة العامّة؟
- إنّ النوايا الطيّبةَ لا تؤدّي بالضرورة إلى الواقع المنشود وهوما يحتّمُ إحكام عمليات أجرأة المحتويات (ربط التربيّة النظريّة بالتربيّة العمليّة، آليات التّنفيذ، ملامح المُدرّس، وظائف المجتمع المدنيّ والإعلام وعلاقته بالمدرسة...).

وعلى العموم، فإنّ ملامح المُتخرّج ينبغي أن :

- تتّصل بمختلف جوانب الشخصيّة (الذهنيّة المعرفيّة، الوجدانيّة الأخلاقيّة، الجسديّة، المدنيّة الاجتماعيّة،
- تجمع بين الهويّة الوطنيّة و النزعات الإنسانيّة (اللّغة، الوطن، الدّين، التّعايش، السلّم، نبْذ العنف...) ،
- تربط بين الطّموح الفرديّ والمصلحة الشخصيّة (إبداع، وتحقّق الذّات، تفوّق...) والمصلحة العامّة (التّعاون، الانتصار لقيم الخير...) ،
- أن تضبط آليات لتقييم تحقّقها وأن لا يتّم الاكتفاء بتقييّم الجوانب المعرفيّة.

وبناء عليه يُمكنُ الحديثُ عن بعض الملامح المعرفيّة كأنْ يكونَ الطّفلُ مُلمّا بالمبادئ والمعارف الأساسيّةِ الّتي تؤهّله للتعلّمات اللاّحقة وقادرا على حلّ المشكلات التّي تناسب سنّهُ من خلال توظيف المعارف والمهارات التّي اكتسبها داخل المدرسة وخارجها والبحث عن المعلومات ومعالجتها وتحليلها باستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال بفاعليّة أوْ بعض الملامح القيميّة كالتزام سلوك مدنيّ يحرص من خلاله على حقوقه ويقوم بواجباته والالتزام بقيم العمل والتعاون ضمن فريق...

6- ما الّذي تغيّر في اللّغة العربيّة من برامج رسميّة إلى أخرى ؟

عرفت أنشطة اللّغة العربيّة تغييّرات عديدة من محطة تربويّة إلى أخرى و يمكن إجمالها في النقاط الآتيّة:

- **اختفاء مواد وظهور أخرى:**
  - الإبقاء على 4 مواد صريحة هي القراءة، والتّواصل الشفويّ، والإنتّاج الكتابّي، واستعمال قواعد اللّغة تضمّ في طيّاتها موادّ أخرى سمّيت بالروافد وهي المطالعة، والخطّ والنسخ، والمحفوظات.
  - اختفاء مادّة دراسة النصّ [وقد يكون النشاط الإدماجيّ في تصوّر واضعي البرنامج بديلا عنها] في علاقة المواد والأنشطة داخل المجال؟
  - ظهور مادّة جديدة ذات توقيت أسبوعي قارّ هي مادّة الحوار المنظم.
  - تغيّر في تسميّة المواد [قد يعكس تغيّرا في تصّور المادّة وأهدافها]: مثلا الانتقال من النحو والصرف والتصريف [والجمل] إلى "استعمال قواعد اللغة" ، ومن "التعبير الشفوي" إلى "التواصل الشفويّ" ومن "التّعبير الكتابيّ" و"الإنشاء" إلى "الإنتّاج الكتابيّ".
- **اختفاء محتويات / دروس/ مواضيع و ظهور أخرى:**
  - **استبدال** : قد يكون مبررا حينا (نتيجة تطوّر المعرفة العلميّة والبحوث والدراسات المنجزة في المجال رغم استمرار بعض التداخل والاضطراب في المفاهيم كاستبدال الصيغ والتراكيب في التّواصل الشفويّ بالأعمال اللّغوية. ويبقى الاستبدال أحيانا أخرى محلّ نظر كاستبدال محاور الاهتمام بمدارات خمسة (هي نفس المدارات بمنهاج كندا الحالي).
  - **حذف:** (خاصّة في ما عرف بعمليّات التخفيف) مثّل حذف نائب الفاعل والبناء للمجهول، والنداء، والاستثناء، وتصريف الفعل اللفيف.
  - **تخفيف** : من "الأسماء الخمسة" إلى "بعض الأسماء الخمسة" ومن "كان وأخواتها" و"إن وأخواتها" إلى "كان وبعض أخواتها" و"إن وبعض أخواتها".
  - ظهور بعض المصطلحات والمقاربات واعتمادها في إدراج المحتويات وتنظيمها: مثال نمط النص في القراءة والكتابة.

- **التوقيت المخصّص للمجال:**
  - تغييرات مُتتاليّة في التّوقيت المُخصّص للمجال والموادّ.
  - المُرونة التّي حاولت إدخالها [الحدّ الأقصى/ الأدنى].
  - خروج التّوقيت من البرنامج الرسميّ إلى دليل التّنظيمات والمناشير المُعدّلة الواردة في الغرض [إضافة ساعتين في اللّغة العربيّة للسنّة الأولى غير مُدرج بدليل التنظيمات ويُعتمد منشور في الغرض].

7- ما وجاهة التغييرات التي أدخلت على آخر برامج رسميّة؟

نطرح تحت هذا العنوان مجموعة من التساؤلات منها:

- من أين تستمدّ المحتويات التعليمة: مصادرها، وجاهتها، الخلفيّة النظريّة، النقل التعليميّ؟
  - المشروع المجتمعي [الهويّة، مكانة اللّغة الأم، القيّم :التعايش، السّلم، عدم العنف ، عدم التمييز...].
  - المعرفة العلميّة والممارسات الاجتماعيّة المرجعيّة [عمليّات النقل التعليميّ]: كتب النحو والتصريف والرسم والبلاغة.
  - [الرصيد المعجمي المشترك].
  - القصّص والكتب الأدبيّة والمجلات (هل هي موجهة أصلا للأطفال، ما مشروعية تدخّل مؤلفي الكتب المدرسية على النصوص الأصليّة بالاقتباس والحذف والزيادة إلى حدّ التشويه؟ هل يمكن للتلّميذ في إطار التوسّع العودة إلى النّصوص الأصليّة التّي لم توضع للطفل وقد تكون بها محتويات تفوق سنّه كالنّصوص التّي أخذت من "الياطر" لحنا مينا أومن "موسم الهجرة للشمال" للطيّب صالح) ؟
- مشاكل إدراج المعارف في برامج اللغة العربية:
  - عدم تحيين الرصيد اللغوي الوظيفي لطفل المرحلة الابتدائية [نصت برامج 1982 مثلا على ضرورة اعتماده في ص 9] .
  - ضبابيّة المشروع المجتمعي و تداخله مع الجانب السياسي القائم على التوحدّ والتسلّط وهوما سيؤدّي إلى رفض التغييّرات والحنين إلى القديم [يعتقد عدد من المباشرين للعمليّة التربويّة أن المقاربة بالأهداف أفضل، وأن برنامج الكفايات فرضته تمويلات ومصادر مُهيمنة] .
  - أحقية محتوى معرفي على آخر (مثال لماذا يحذف النداء وتدرج الضمائر المتصلة بتدقيقاتها المختلفة/ما مبرر وجود نصوص طه حسين وشوقي ونعيمة إلى اليوم في برامجنا، ما مكانة الأدب التونسيّ القديم والحديث والمعاصر...) ؟.
  - مشاكل تثيرها نصوص لم تكتب للابتدائي [الدوعاجي: سهرت منه الليّالي وجولة بين خانات البحر الأبيض المتوسّط، البشير خريف: الدقلّة في عراجينها ومشموم الفلّ] أو للطفل التونسي أصلا [الطيب صالح، حنا مينا، إحسان عبد القدوس، يوسف إدريس...] عند سعي بعض الأطفال إلى التوسّع.
- كيف يتم تحديد مُحتوى بعض الموادّ؟
  - الصّعوبة لا يتمّ طرحُها بنفس الحدّة بين الموادّ (يجد المُدرّس سُهولةً في إيجاد مُحتوًى لدرس التّواصل وقواعد اللّغة ولا يجد نفس تلك السهولة في مادّة الإنتاج الكتابي أو في القراءة إذا اتفقنا على أنّ النصّ سند وليس محتوى).

- صعوبة تحديد محتوى القراءة في برامج 2004: نصوص متنوعة، (هل تحدّده البرامج بدقة أم يجتهد فيه المدرّس؟) .
- صعوبة تحويل بعض محتويات الإنتاج الكتابي إلى دروس: (ضوابط الكتابة، غرضها، موضوعها: هذه محتويات وردت في البرامج الرسميّة كيف يحولها المدرّس إلى دروس؟) .
- فهم نفس المحتوى بكيفيتين مختلفتين من سفر إلى آخر(نصوص متنوعة في الدرجة 2: نثر، شعر، قصة (ص 42) ويتعرف نوع النّص في الدرجة 3: نصوص تقوم على التفسير، على السرد..(ص 38) .

- كيف يتمّ تدريج محتوى من مستوى إلى آخر؟
  - كيف يتمّ التعامل مع نفس المفهوم في أكثر من مستوى تعليمي: الجوانب التّي ستُدرس منه في كلّ مستوى = على أيّ أساس يتمّ تحديدها؟ مثال: الإنتّاج الكتابيّ بالسنّتين 5 و6 هو نفسه فما الذي يُدرّسُ منْهُ في الخامسة وما الّذي يُدرّسُ منه في السّادسة؟).
  - لماذا يَحْضُرُ مفهوم في مستوى مُعيّن ويغيب في آخر؟
  - يستمرّ تدريس السرد في جميع المستويات ولا يتمُّ ذلك بالنّسبة إلى الحوار (س 3) والوصف (س4) : البرامج ص 43.
  - لماذا تغيبُ النّصوصُ التوجيهيّةُ (الإيعازية) قبل الخامسة رغم انتشارها في المجتمع، ورغم حضورها في كتب اللّغة الفرنسيّة الموجّهة إلى مستويات دُنيا ؟.
- بنيَة البرنامج وطريقة عرض المحتويات وتقديمها:
  - التوجيهات المنهجيّة في البرامج الرسميّة حاضرة في برامج 82 (تحت عنوان توضيحات) وفي برامج 93 (باسم توجيهات) مباشرة أمام كلّ مُحتوى، فلماذا وقع تحويلُها إلى توصياتٍ منهجيّةٍ مُجمّعةٍ في بداية المجال في البرامج الحاليّة؟
  - هل يحتاجُ البرنامجُ إلى ملاحقَ أخْرى تتعلّق بالمفاهيم والطّرق والتّقنيات والوسائل وتدريج المحتويات...؟ .
  - هل يستطيع المعلّمُ بتكوينِهِ الحاليّ قراءة البرامج بشكلها الحاليّ وأجرأتها؟
  - أيّهما أفضل في بناء البرنامج تجميع الموادّ لكلّ مستوى في سفر واحد أم تجميع كلّ المستويات بالنسبة إلى المجال الواحد في سفر واحد(برامج 82) وما هي مزايا كلّ اختيار؟
- في علاقة البرنامج الرسميّ بالكتاب المدرسيّ ودليل المعلم:

- هل الكتاب المدرسيّ يمثّل القراءة الوحيدة الممكنة للبرنامج؟ أم قراءة من بين قراءات مُتعدّدة مُمكنَة [مسألة تعدد الكتب المدرسيّة / مسألة التزام المُدرّس بها]؟.
- بعض المدرسين لا يعودون مطلقا إلى البرامج الرسميّة ويدرسون باعتماد الكتاب المدرسي فقط = المسؤوليّة الكُبرى المُلقاة على عاتق الكتاب المدرسيّ.
- مدى نجاح الكتب المدرسيّة في ترّجمة البرنامج إلى ممارسة عمليّة.
- بعض المفاهيم يتّم التركيز عليها أكثر من غيرها: مثال محتويات س 5 : النكرة/ الأسماء المعارف: "الـ"/ العلم/ ضمائر الرفع المتصلة و المنفصلة /أسماء الإشارة وردت في الكتاب المدرسي في درسين :النكرة والمعرفة بـ"الـ" والعلم/ أسماء الإشارة وردت في الكتاب لمدرسي في درسين: النكرة والمعرفة بـ "الـ" والعلم/ أسماء الإشارة لا وجود لضمائر الرفع.
- هل أنّ دليل المعلم في شكله الحالي (مدخل نظري + بعض المفاهيم + نموذج وحدة + تقييمات وإدماج) ييسّر عمل المعلّم و يسهّل له توظيف البرنامج الرسميّ [هذه الأسئلة تحتاج إلى رُدُود موضوعيّة مدعومة ببحوث واستمارات واستبيانات] ؟

8- ما الذي ما يزال في حاجة إلى التغيير/ أو ما هي دواعي التغيير المرتقب؟

- الإجابة عن هذا السؤال مرتبطة بالإجابة عن السؤالين السابقين (ماذا تغيّر وما وجاهة التغييرات؟
- الظرف التاريخيّ الّذي تمرُّ به البلاد يدّعو إلى التغييّر (بعد ثورة/ والخروج من نظام شمولي من أجل بناء نظام ديمقراطي).
- تشتّت بعض المحتويات بين القرارات والبرامج والمناشير ودليل التنظيمات يدعو إلى تجميعها وإعادة البحث في توافقها وتلاؤمها.(برنامج التاريخ، التربية البدنية، المحفوظات).
- تقادم بعض الوسائل التعليمية (مثلا عمر كتاب السنة الأولى بلغ الآن أكثر من 10 سنوات).
- ما لوحظ، وإن كان الأمر يفتقر إلى دراسات جادة منشورة بين أيدي الباحثين وأصحاب القرار، عن إهمال بعض الموادّ التّي أدرجت في موادّ أخرى (ونعني بها أنشطة الكتابة والمحفوظات والمطالعة)، وتدهور المُستوى (ليس بالضرورة مرتبطا بالبرامج ولكن بالمنهاج الغايات والمقاصد، والبرامج، والوسائل والكتب المدرسيّة وتكوين المدرسين وشروط انتدابهم، والتقييّم...).
- ما لوحظ من علامات الصدّ تجاه البرنامج والأسّس التّي بُني عليها.

9-ما هي مداخل التغيير الممكنة و ما هي عناصره؟

يُمكنُ أنْ نقترحَ في هذا الإطار و بِنَاءً على ما سَبَقَ:

- في إطار توحيد المُصطلح والإحاطة بكلّ جوانب العمليّة التعليميّة تبني مفهوم المنهج وتوضيح مختلف مكوناته وعلاقته بالبرنامج.
- المنهج في علاقة بتوجه البلاد واختياراتها السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة ولا يمكن بناؤه قبل الانتهاء من كتابة الدستّور وتحديد المشروع المجتمعي الّذي تستّمد منه الغايات والمقاصد والكفايات بل حتى المحتويات...
- الاستعداد للتغيير بدراسات دقيقة لأوجه النّجاح والقصور في البرامج والكُتب المدرسيّة فكمْ من تغيير كَانَ دُون الجَديد وكمْ منْ تغيير كان في حقيقةِ أمْرِهِ إعادةً لبعض للقديم.
- الاطّلاع على مناهج الدّول المُتقدّمة والمُجاورة والمُشابهة لنا قصد التّموقع لا النّقل والتّقليد (استنساخ برامج اليابان مثلا لن يجعل منّا دولة مثل اليابان = تجربة ليبيا مع برامج سنغافورة وتجربة الإمارات مع المنهج الفنلندي لا ليبيا أصبحت سنغافورة ولا الإمارات أصبحت فنلندا).
- تنويع الاستشارة وتعميمها (الأطراف الفاعلة سياسيًّا ونقابيًّا ومُنظمات الأولياء لكن بالعودة إلى الأطراف المُختصة في بناء المناهج و تأليف الكتب و بالتّنسيق معها).
- بناء كامل البرامج ثمّ التجريب على عيّنة محدودة أفضل من إنجاز البرنامج مستوى بعد آخر دون التمكّن من النظر في تناسقها و تدرّجها أفقيا وعموديا.
- أخذ جوانب المنهج المُتصلة بالمجتمع المدنيّ وببقيّة الأطراف مأخذ الجد والبحْث في علاقاتها بالوزارة المكلفة بالتربية وفي إلزامها باحترام تعهداتها (دُور الثقافة، والمكتبات العموميّة، والمنظمات ذات الطابع الاجتماعي (المطاعم...).

خلاصة:

الحديث عن المحتويات في البرامج الرسميّة، على أهميّته، يظلّ منقوصا ومجتزأً، لأنه لا يمكن أن يتّم تناوله إلاّ في إطار مراجعة شاملة لمفهوم البرنامج ليصبح مُكونا من مُكوّنات المنهاج كما تذهب إلى ذلك الدراسات التربويّة المعاصرة. وإذا وقع هذا التعديل في التصّور فإنّ النظرة إلى المحتويات ستتبدّل بالضرورة من حيث موقعها في المنهاج، ومصادرها، ونقلها تعليميّا، وانتقاؤها، وتدرّجها، وأشكال إدراجها في الكتب والوسائل التعليميّة، وطرق تعليمها وتعلّمها، ومن حيث مساهمتها في بناء شخصية المُتخرج كما حددّها المشروع المجتمعي...

إنّ اللّغة العربيّة مجال واسع يضمُّ عائلة من الموادّ والأنشطة ترتبط بشخصيّة المتعلّم وهويّته، وهي أداة تعليم وموضوع تعلّم لا يقتصر الاعتناء بها على ما ينجز داخل المدرسة بل إنّها تتأثر بما هو خارجها تأثّرا شديدا

يحتاج من واضعي المناهج وأصحاب القرار التعمّق في اختيار الخُبراء بعيدا عن التسرّع وعن مجرّد المشاركة في استبدال محتويات بأخرى.

المراجع و الإحالات:

العربية

1. مروان أبو حويج، (2000) المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها – عناصرها – أسسّها وعملياتها. عمان: الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع.
2. حمدان، محمد زياد (1982) **المنهج: أصوله و أنواعه و مكوناته**. الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع.
3. وزارة التربية، **القانون التوجيهي للتربية و التعليم المدرسي**
4. وزارة التربية ، **البرامج الرسمية، 2004**.
5. كتابة الدولة للتربية القومية: البرامج الرسمية، 1963.
6. **وزارة التربية، البرامج الرسمية للمرحلة الأولى من التعليم الساسي، 1997**.

الفرنسيّة:

1- Christian Depover et Bernadette Noël, 2005, ***Le curriculum et ses logiques: Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives***, l'Harmattan

2- Marc Demeuse et Christiane Strauven, 2006, ***Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage***, Bruxelles : De Boeck Université

3- Philippe Jonnert, Mmossadak ettayebi et Rosette Defise, 2009, ***Curriculum et competences: Un cadre opérationnel***, Bruxelles : De Boeck Université.

4- Christian Depover, 2006, ***Conception et pilotage des réformes du curriculum***, UNESCO, (France).

المقاربة اللّغوية في المناهج الرّسمية التّونسيّة والإشكاليّات ذات الصّلة

علي سالم حسن
متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة

1- مدخل

عندما يتصدّى المرء لمهمّة صعبة كتقويم ما مرّت به تجربة تعليم اللّغات في تونس منذ العشرين سنة المنصرمة يفاجأ بعدم التّوازن القائم في المنظومة والمتمثّل في انعدام تطابق طموحات المناهج الرّسميّة التّونسيّة وما تحقّق من تحسّن على مستوى تملّك تعلّم اللّغات. ونحن لا نتحدّث ههنا عن ضعف الأداء اللغويّ في البيئة الصّفّية فحسب؛ وإنّما أيضا عن نقل أثر التّعلّمات خارج أسوار المدرسة. فمقارنة بالجَهد المكثّف المبذول ما تزال النّتائج دون المأمول.

وهذا يعني أنّ الخبرة (أو التّربية) بوصفها علما موجّها أخفقت في معالجة مشكلات اللّغة. ولعلّ من أهمّ الأسباب – وهي كثيرة – احتكار وزارة التّربية الإصلاح. فالمربّي التّونسيّ "موظّف مدنيّ مسؤول أمام وزارة لا تشمل قراراتها جوانب التّطبيق فحسب وإنّما تتناول كذلك الأصول الواجب تطبيقها والحال أنّ وزارة التّربية تفتقر – خلافا لوزارة الصحة[8] مثلا– إلى علم مستقلّ ومتطوّر بدرجة كافية يجيب عن عدد هائل من المسائل" ولذا فان حلّ تلك المسائل التي لا حصر لها إمّا أن يؤجل وهكذا تتفاقم الخيبات ويعاد إنتاج الفشل باستمرار وإمّا أن يتمّ الحلّ وفق الخبرة والتّقاليد لا استنادا إلى معرفة عالمة[9] وإنّ أوّل مظاهر الفشل جهلنا بالنّتائج فنحن مازلنا لا نعرف منذ عشرين سنة ما آلت إليه الأمور وإن كنّا نعلم جيّدا ما يحتفظ به تونسي غادر المدرسة الابتدائية في سنّ السّادسة عشرة من معارف لغوية وما اكتسبه من مهارات تواصلية محدودة .

والتّقويمات الدّوريّة الدّولية (TIMSS) الموجّهة الى الرّابعة والثّامنة أساسي و (PISA) وتجرى على الإعدادي لا تنشر للعموم ؛ هذا عدا أنّ المنجزة في الابتدائيّ تنحصر في الرّياضيّات والعلوم فهي عديمة الجدوى نظرا إلى محدوديّة التّوظيف العلميّ وعدم التّوسّع في التنوّع والشّمول . فالأداء اللّغوي لم يخضع إلى تقويم وطرائق[10] تدريس اللّسان ذاتها ظلّت قياسيّة منطقيّة.

---

[8] بياجيه (Piaget)علم التربية وسيكولوجية الطفل *تعريب عبد العلي الجسماني الدار العربية للعلوم 1994 ط 1 ص11.*
[9] نفسه ص 12.
[10] *من المشكلات التي تواجه وزير التربية في تونس انه لا يستطيع ان لا يكون محايدا وانه لا يسعه الركون الى مجالات محايدة وموضوعية لتزويد السلطة بمبادئ وحقائق ملموسة ولذا تراه يشرع في جو العلم والتطبيق خلافا لوزير الصحة لا يشرع لوجود دوائر علمية طبية مستقلة مهمتها تطوير البحث العلمي الطبي(انظر علم التربية وسيكولوجية الطفل نفسه ص 11.*

وينبغي اليوم لدوائر الاختصاص معرفة المردود التّربويّ لا في المجال المعرفي الأساسيّ فحسب وإنّما أيضا في مدى إكساب المؤسّسة التّربويّة مريديها الثّقافة المرجوّة المعبّرة عن غايات المجتمع المدنيّ وفلسفته في ظلّ تفاقم ظاهرة اضطرابات التّعلّم المتّصلة بالقراءة والكتابة.

وانّه لمن غير المستساغ ألاّ تكون محتويات المناهج الرّسمية اللّغوية واضحة في ذهن منفّذها وأن يظلّ المربّي في حيرة من أمره تجاه صمت تلك المناهج عن طرائق تدريس قواعد اللّغة[11]مثلا وعن لبس عديد مصطلحات النّشاط اللّغويّ الواحد التي تصل الى حدّ التّضارب نتيجة اختلاف مصادر الترجمة من جهة وتباين مواهب المترجمين من جهة أخرى.

ومن معوّقات النجاح التربوي طريقة تأهيل المعلّم، ففي الجامعات يتمّ إعداد أساتذة التّعليم الثّانوي للتّدريس، أمّا المعلّمون فلا يحظون بالديناميّة العلميّة المطلوبة لانعدام معاهد تأهيل متخصّصة[12] . لذا تأكّدت اليوم مراجعة البنية التّربوية.

وهنالك أشياء أُخرُ لا تقلّ أهمّية منها عدم حياد المؤسسة الّتي تتولّى الإصلاح وتحتكر البيداغوجيا التجريبية وآكد الأشياء تغيير المناهج الرّسمية وإعادة النّظر في الجانب التّشريعيّ المتّصل بالخيار التّربوي ومنزلة اللّغة العربيّة لغة أمّا أو ثانية وهذا ما كان ينبغي فعله بعد الثّورة. فتحديد الغايات والأهداف التّربوية العليا ونوع البيداغوجيا المتّبعة من علم وظائف المجتمع فهو " الذي يمتلك من القوّة ما يؤهّله ليتصرّف دائما – والكلام لبياجي – في دقّة وإحكام " بواسطة أمرين : وسائل النّشاط الجمعيّ واللّغة إحداها ثمّ قوانين علم الاجتماع القابلة التّحليل[13] . وإنّا اليوم لأحوج من أيّ وقت إلى إصلاح يطال المناهج الرّسمية نظرا إلى اقتضاءات ديناميّة الحراك الاجتماعي التّونسيّ الرّاهن .

وإنّه لمن الخطإ أن نجعل حلّ مشكلات التّعليم متوقّفا دائما على مزاج وزير. إنّ الخبراء هم دون سواهم من يستطيعون تحديد ما إذا كانت منظومة تربوية ما أفضل من أخرى وضبط مدخلات التّعليم ومخرجاته .

[11]هي ثلاث طرق . القياسية وهي "التي تبدا بذكر القاعدة فيؤتى بالأمثلة عليها وهي من أقدم الطرائق، والطريقة الاستقرائية وهي استنتاج القاعدة العامّة من الجزئيّات اي من خلال دراسة امثلة متعددة (انظر معجم علم النفس والتربية مجمع اللغة العربية 1984ج 1) والطريقة النصية المتكاملة وهي ان يرد نص ذو موضوع معيّن وتستقرأ القاعدة من خلال دراسة مظانّها السّياقيّة ومقتضى الحال تبعا لتعدد معنى الدّالّ الاشاري الواحد أوالعلامة اللغوية الواحدة (انظر طرائق تعليم اللغة للأطفال .محمود احمد السيد الهيئة العامة السورية للكتاب .دار البعث2008الكتاب الشهري السّابع ص38.

[12]علم التربية وسيكولوجية الطفل .نفسه ص 24.

[13]نفسه ص25

2- إشكاليات تحسين الأداء اللّساني لدى المتعلّم في المدرسة الابتدائيّة

أ- ضبابية المدخل اللّغوي في تعليم اللّسان العربيّ :

لا يخفى أنّ جزءا من محنة[14] اللّغة العربية سببه الاضطراب الحاصل على مستوى استيعاب المجلوبات الايبستيمولوجية المرتبطة بالمداخل اللّغوية. والمداخل أربعة[15] معروفة وهي المدخل التكاملي أو الشامل والمدخل المهاريّ والمدخل الاتّصالي والمدخل الوظيفي .

فالتّكاملي منبن على فكرة البنية وارتباط فروع اللّغة بعضها ببعض. ولذلك ، فدراسة مختلف فروع المعرفة اللغوية تتمّ في سياق وحدة تعلّميّة زمنية تُتوّج بتقويم وفق ما يعرف في الأدبيّات المتخصّصة ببيداغوجيا التّحكّمPédagogie de maîtrise ؛ والفرق بين المدخل التّكاملي والمدخل التّقليدي أنّ مدخلات المنهج الرّسمي اللّغوية في الأوّل تخضع إلى منطق إدماج المواد في مجال واحد، وهذا مفهوم لأنّ طبيعة المادة في البرامج التّقليدية التّراكم ؛ وأنّ الثّاني خطّي تراكمي يدرس فروع المجال اللغوي كلاّ على حدة حيث النّحو مثلا مادّة منفصلة عن القراءة . وهو ما يخالف منطق الوحدة الذي يسم أنشطة مجال اللغة العربية. إن اللغة نشاط معقّد مؤلّف من مستويات متعدّدة (صوتية، نحوية، صرفية ودلالية) لا ينفصل بعضها عن بعض ؛ والفصل بين تلك المستويات إنّما هو لغاية بيداغوجية مدرسية. ولئن كان التّمشّي الإدماجي مبرّرا فإنّه لم يحقّق أهدافه المرجوّة لأنّ التقاليد المدرسية المرتبطة بتطبيق مبدإ إدماج المواد في مجال واحد والّتي تكوّنت بمرور الزّمن أفرزت تدنّيا فادحا في الأداء المرتبط بالكتابة وتحليل الظّاهرة اللغوية صرفيا ونحويا. ولا سبيل إلى الخروج من مأزق تدنّي الأداء إلاّ بتكوين أساسي متين يمكّن المعلّم من إيجاد الصلات المنطقية بين أنشطة المجال الواحد والتخلّي عن فكرة الإلمام السطحي بمواد النشاط الواحد في صلب مقطع تعليمي تعلّمي إدماجي لا يراعي خواصّ المادة الواحدة ونحن نقترح اعتماد منهج متكامل وسيط بين منطق المنهاج القائم على الكفايات والمجال ومنطق البرنامج القائم على فكرة المحور الدراسي وهذا معناه وجوب مراجعة الكتاب المدرسيّ .

إنّ تحقّق ملكة اللّغة لا يتمّ إلاّ بكثافة تدريب المتعلّم على استخدام اللغة السياقي؛ وهذا ما أكّدته الدراسات اللسانية ويعتبر "فان ديكVan Dijk "صاحب كتاب"Texte et Contexte" مرجعا في الباب وإنّما نعني بالاستخدام السّياقي ما اتّصل منه بأفعال "أوستين Austin" اللغوية وبخطاب الزّوج موشلار التّداوليّ .

---

[14]تشير بعض الدّراسات إلى أنّ اللغة العربية تعيش أزمة حقيقية تتمثّل في أساليب تدريسها ومن مظاهرها أنّها غدت بالنسبة إلى أهل العربية لغة أجنبية(انظر مداخل تعليم اللغة العربية.عبدة عوض أحمد جامعة أم القرى؛ مكة المكرّمة.2000 ط.1 ص 12 .

[15]بياجيه . نفسه ص 17.

ب- اختزال وظائف اللّغة (الأفعال اللّغوية في الدّرجة الأولى أنموذجا):

من المعلوم أنّ مناهج تحليل المعنى متعددة فمنها ما هو بنيوي وموضوعه وصف الأنساق القولية الداخلية ولا ينظر في السياق الخارجي وما يحفّ بالخطاب من عوامل التأثير الاجتماعي أو النّفسي ومنها ما هو تداوليّ تتجاوز اللغة فيه حدود الدال الإشاري: فالأمر على سبيل المثال يتحقق بـ "افعل " و"لا تفعل" وبعبارات المجاملة والأدب مع من هو أعلى مقاما كما يتحقّق بالخبر وضابط التّمييز بين معنى وآخر بمقتضى الحال بعبارة سيبويه والسياق بعبارة دل هايمس Hymes Dell وسيمون فان ديك Simone Van Dijk وفيرث Firth فاللفظ الواحد قد يكون له أكثر من معنى في أكثر من سياق على الرغم من أنّ للكلمة مظهرا واحدا خارجيا " (1)؛ ولأنّ مقامات التلفّظ متعدّدة تبعا لتنوّع وظائف اللّغة فان تلك الأفعال اللغوية يجب أن تتنوّع هي الأخرى تنوّعا تداوليا يحقّق جانب اللّغة البراغماتي وهو ما لا نلمسه في المنهج الرسمي المذكور أعلاه حيث تمّ اختزال مفهوم الفعل اللغويّ في ثنائيّة الخبر والإنشاء ؛ والحال أنّ من الأفعال ما هو ذو معنى إفصاحي وجداني وما هو ذو معنى إنجازي الخ وفي ما يلي جرد لما في البرامج الرسمية (الدرجة الأولى 2004) من أساليب:

1	2
ينصت باهتمام إلى خطاب الآخر؛ يؤوّل الخطاب استنادا إلى فرضيات؛ يبني معنى الخطاب ؛ يتقبّل فكرة الآخر؛ يعدّ لفكرته.	ينادي من أجل الإخبار؛ ينادي لطلب القيام بعمل؛ يطلب تعيين الذوات والمكان والحدث المنقضي وغير المنقضي والحدث في الزمان والانقضاء والاستمرار والانتهاء؛ يطلب التقدير ويقدّر؛ يطلب المقارنة ويقارن؛ يطلب تعداد الأشياء ينهى يطلب القيام بفعل يعبّر عن موقف وجداني؛ يعبّر باستعمال عبارات التّسامح.

ولنا على هذه الأفعال اللّغوية استدراكات نختزلها في ثلاثة: **الأوّل** يتمثل في أنّها لا تعبّر عن كلّ وظائف اللغة إذ في الكلام ما يحيل إلى إنجاز نحو (حكمت المحكمة ببراءة المتّهم) : ففي هذه الجملة الخبرية حكم تعلّق بفعل وهو إخلاء السبيل، و**الثّاني** أنّ بعضها لا معنى له أو لنقل إنّ التعبير عنه غير موفّق، و**الثّالث** أنّها تتجاهل أركان الرّسالة. واعتقادنا أنّ المدخل التّواصلي الّذي نصّت عليه البرامج الرّسمية صراحة في مدخلها قاصر عن تحقيق الكفاية اللّغوية لا لأنّ اكتساب الكلام يتجاوز حدود مهارة التّحدّث فحسب؛ وإنّما أيضا لعدم إيلاء الاستخدام اللّغوي وبالتّالي تداولية الخطاب الأهمّيّة المطلوبة .

ج – **فوضى الاصطلاح في المنهج الرّسمي :**

لا يخفى على أهل الاختصاص اللّساني أنّ معايير تقويم التّواصل الشّفوي التي يلخّصها الجدول الوارد في الصفحة 46 من المنهج الرّسمي المخصوص بالدّرجة الأولى هي معايير تقويم الإنتاج الكتابي عينها وههنا إمّا أن نفترض أنهما واحد : وإذن فلا مدعاة إلى تكرار المعايير وإما أنّهما متغايران لاختلاف السجلين وينبغي لنا حينئذ إصلاح الخطإ.

ونحن نزعم أنّ مصطلح خطاب غير مصطلح نصّ؛ وأن في المعايير الّتي لم تختلف لبسا على مستوى تصنيف الرّسائل الإبلاغية ؛ ولذا تعيّن الإصلاح والتّعديل ؛ وقد تبيّن بعد الاطّلاع على مختلف الدّراسات المتاحة في مجال تحليل الخطاب وعلم النّص (دراسة "ربيعة العربي " كلية الآداب أغادير على سبيل المثال) أنّ الخطاب مرتبط بالحكاية أي بالكلام أمّا النّص فمرتبط بالكتابة .

مظاهر الفوضى في معايير التّقويم:

- **التّواصل الشّفويّ:**

نصّ المعيار	بعض مؤشّراته
الملاءمة	احتراما لتعليمة عند الانجاز، إنتاج الحدّ الأدنى المطلوب من حيث حجم الخطاب، استعمال الرّصيد المعجمي المطابق للمقام.
التّنغيم–النّطق السّليم	احتراما للتّنغيم المناسب للمقام ؛ الاسترسال في الأداء.
الانسجام	إنجاز العمل اللّغوي الموافق للمقام ؛ ترتيب الأحداث وفق التعاقب الزّمني للقصّة.
الاتّساق	استعمال أدوات الرّبط استعمالا سليما تجنّبا لتكرار؛ استعمال سليم للأبنية اللّغوية.
الثّراء	استعمال معجم متنوّع ؛ استعمال الوصف والتّنويع فيه، إبداء الرّأي.

لعلّ أهمّ خلط في نظرنا عدم التّمييز الواضح بين عناصر الانسجام والاتّساق فالأوّل يتحقّق بأدوات الرّبط وتكرار الموصولات والضّمائر وفق أحكام الإحالة النّصّية وبالتّالي فالتّكرار réitération شرط من شروط الكتابة النّصية وعنصر من عناصر استراتيجيات الخطاب ؛ أمّا الاتّساق فمداره المناسبات والحذف والاستبدال ...الخ، وكلّ ذلك من مظاهر الكفاية النّصّيّة ؛ وكان ينبغي أن تكون هذه معايير الإنتاج الكتابي لاختلاف السّجلّ الشّفوي عن المدوّن المكتوب إذ الأوّل يخضع إلى ضوابط التّخاطب المباشر بينما الثاني من مجال المؤجّلle différé (ينظر للتعمّق "دي بوجراند": النصّ والخطاب والإجراء و"خطابي" : لسانيّات النّصّ).

- **الإنتاج الكتابي:**

المعيار	مؤشّراته
المقروئية	عدم وضوح الكتابة ؛ الاسترسال في الكتابة.
الملاءمة	توافق المنتوج مع السند؛ توافق المنتوج مع التّعليمة.
سلامة بناء النّص	اكتمال البنية السّردية ترتيب الأحداث ؛ استعمال الرّوابط استعمالا سليما؛ استعمال الأبنية اللّغوية استعمالا سليما؛ احترام قواعد الرّسم حسب المستوى.
ثراء اللّغة والطّرافة	استعمال معجم فصيح ؛ استعمال تراكيب سليمة ؛ ظهور تصرّف طريف في حبكة النّصّ (ص48).

إنّ أول تعليقاتنا على التّرسيمة هو ملاحظة نمطية التّدريب على الإنتاج الكتابي فبينما بدا الاهتمام بالسّرد واضحا غيّبت بقيّة أنماط النّصوص ونحن نرى أنّ المعايير كان ينبغي أن تشير إلى مختلف عناصر الاتّساق النّصّي الّتي تولّى "هاليداي Halliday" و"رقية حسن" تبيانها. هذا، عدا كون معياري عدم التّناقض من جهة وتحقّق شرط التطوّر من جهة أخرى – وهما من أهمّ المعايير – غير مذكورين.

خلاصة هذا وجوب مراجعة الخلل على مستويى الضّبط الاصطلاحي وتمثّل النّظام .

د – القطيعة بين حلقات التّعليم:

لعلّ أهمّ ما يمكن قوله في هذا الباب أمر التّعارض بين مختلف حلقات التّعليم الأساسي والثّانوي والجامعي ولقد أنجز يوم دراسي في تونس2 حضره مدرّسو الابتدائي والثّانوي وإطار الإشراف البيداغوجي وذلك سنة 2010؛ وكان الهدف منه تحليل أسباب تعثّر المتعلّمين في السّابعة أساسي وعلاج ما اتّصل بالأداء من ضعف وتبيّن أنّ من مظاهر خلل المنظومة القطيعة بين مساري التعليم الأساسي على مستوى المصطلحات والمرجعية ، فمصطلحات الدّرس النّحوي والصّرفي في الابتدائي – وهذا ما يهمّنا في هذه الورقة العلمية – مختلفة وتلك المستعملةَ في الإعدادي، وفي ما يلي بعض الأمثلة:

المصطلح في الابتدائي	المصطلح في الإعدادي
الشّكل	علامة الإعراب
أدوات الرّبط	أدوات العطف والاستئناف
النّوع	الشّكل النحوي

وقد تبيّن لنا من خلال المقارنة بين منهجي الإعدادي والابتدائي الرّسميّين الاكتفاء بنسخ بعض المفاهيم حرفيا من الأوّل (مفهوم الحذف مثلا) مع أنّ السّياق مختلف فالحذف وهو من

المفاهيم النّحوية في الإعدادي أحقّ بالقراءة في الابتدائي. ومع أنّنا لا ننكر أهمّية دراسة هذه الكفاية النّصّية في سياق نرى إمكانية دراستها في أبواب النّحو.

وسيظلّ اختلاف مرجعيات التّدريس والتّقويم من أهمّ ما في المنظومة من نقائص يتعيّن تلافيها. وأقرب ما نستحضره من أوجه التّباين ، فضلا عما ذكر، ما يلي:

معايير تقويم الإنتاج الكتابي في الابتدائي	معايير تقويم الكتابة في الإعدادي
الملاءمة	الأفكار (7نقاط)
سلامة بناء النّص	المنهج (6 نقاط)
التّصرف في نمط الكتابة	التّعبير (يعني اللغة 6 نقاط)
اللّغة والطّرافة	العرض (نقطة واحدة)
حسن العرض	

وما نقترحه في هذا الباب، توحيد المصطلحات الواردة في المنهج الرّسمي والكتاب المدرسي في مستوى المرحلة الابتدائية من جهة ثمّ الإعداديّ من جهة أخرى لما لذلك من أثر مباشر في تحسين الأداء.

هـ – عدم وظفيّة الكتاب المدرسيّ:

الكتاب المدرسي من الوسائط البيداغوجية التقليدية في التعلّمات وقد خضع هو الآخر إلى منطق الاختزال والارتجال وهو من الناحية الايبستيمولوجية غير وظفيّ نظرا إلى عدم تنوّع محامله إذ لا يمسح كل أنماط النّصوص(الوصفي والتّفسيري والحجاجي). هذا، عدا أنّ النّصوص ذاتها لا ترتقي إلى مستوى الإبداع ويبدو أنّ الجانب التّجاري المتّصل بحقوق كبار المؤلّفين والكتّاب جعل المركز الوطني البيداغوجي يلجأ إلى محامل من تأليف أشخاص عاديين غير متخصّصين في الكتابة. هذا بالإضافة إلى أنّ المعرفة مبسّطة إلى درجة الإخلال بشروط المعرفة العالمة، وهنالك نقائص عديدة أخرى فبعض الكتب المدرسية عدا ضحالته وسوء إخراجه لا يضمّ شروحا معجمية ولا يتوافق ومبدا الإدماج المدرسي فليس هنالك نصوص مخصوصة بذوي القصور الذهني أو بذوي اضطرابات التعلم ؛ كما أنّ الكتاب المدرسي البسيط في محتوياته المعرفية العالمة – سيّما المادة النّحوية – لا يحقّق المطلوب لاكتفائه بنحو المفردة مدخلا في دراسة اللّسان نحويا دون الجملة والنصّ. وهذا ما يلجئ المدرّس إلى اعتماد الكتاب الموازي الذي لا يسلم هو الآخر من هنات.

و- الارتقاء الإداري الآلي:

وهو كبرى المعضلات إذ يمنع التثليث في الابتدائي وينقّل التلميذ بنسبة 25% في البكالوريا.

ز- نقل المعرفة:

من معوّقات تحسين الأداء اللساني في نظرنا، بالإضافة إلى ما ذكر، النّقل التّعليمي التعلّميtransposition didactique واكتساب الملكة عدم تضمّن الوثائق البيداغوجية الموجّهة إلى المدرّس في الابتدائي مسارد معجمية عالمة، فمصطلحات التّنغيم والاسترسال والنّص والخطاب والتّداولية على سبيل المثال ليست واضحة في ذهن المدرّسين غير المتخصصين والأمر أكثر خطورة نظرا إلى الانتدابات العشوائية وغلق مدارس المهن.

3- التّوصيات

نحن ندعو إلى ما يلي:

- وضع مستويات تقويم واضحة تحدّد المطلوب في الأنشطة اللّسانية ؛ لأن طريقة تدريس علوم اللّسان المتّبعة اليوم في قاعاتنا لا تفي بالحاجة اذ التّحدث (وهو القدرة على استخدام الأصوات اللغوية في نقل الأفكار والمشاعر ومختلف الأغراض الاتّصالية ويتضمّن القدرة على التّفكير وحسن استخدام الإشارات اللّغوية المختلفة في بناء المعنى هو المجال الطاغي الذي قلّل من حظّ تملّك كفاية الكتابة؛ فضلا عن أنّ الطريقة الحالية المتّبعة لا تحقّق الهدف من النشاط التواصلي (في أحسن الحالات يتمّ عرض صورة للتّعبير عنها؛ والحال أنّ تدريب المتعلّم على تفكيك الرّسالة وتشفيرها يتطلب أنشطة وملكات أخرى لها علاقة بالجوانب التالية : التّفاعلي الإلقائي والصّوتي والملمحي والفكري) ؛ إنّنا نعتقد أنّ التّحدث والاستماع نشاطان هامّان في المرحلة الابتدائيّة، وطرائق التّدريب عليهما حاليّا لا تفضي إلى اكتساب ملكة اللّسان.
- تغيير المناهج الرّسمية الحالية استجابة إلى واقع الحراك الاجتماعي ثمّ الاستئناس بمجلوبات البيداغوجيا التّجريبية المقارنة والمبادرة بإصلاح جذري يعالج هنات المنهج الرّسمي وثغرات مدخلاته مع مراجعة المصطلحات ومزيد العمل على أن يكون نقل المعرفة العالمة غير مخلّ بداعي التبسيط ، وهذا دور علماء اللسانيات التطبيقية والمتخصصين من أساتذة الجامعة.
- إعادة النظر في الارتقاء الآلي وتجنيب قطاع التّربية التّسييس الذي عانى منه في السنوات الماضية، ومن مظاهر ذلك شعارات "الجودة والنجاح للجميع ومحو الأمّية"، فمثل هذه الشعارات لم تسهم لا في نحت ملامح جيل مبدع ولا في القضاء على ظاهرة القارئ الرديء.
- إرساء تقاليد القراءة الحرّة وثقافة قراءة الاستماع في المؤسّسات التّربوية وفي البيئة الأسرية بتنظيم أيام مفتوحة للكتاب والمطالعة والتعريف بجمعية تنمية اللغة العربية.

- إعادة النّظر في المادّة اللغويّة وفي طرائق تدريسها بحيث يتمّ تنظيم الأعمال القوليّة وفق وظائف اللغة، واعتماد مقاربات تداولية ووظيفية في تدريس النحو. هذا، عدا مراجعة بعض المفاهيم المتّصلة بمعايير القراءة كالحذف وهو مفهوم نحويّ بالأساس تمّ إدراجه في الابتدائي بعد استنساخه حرفيا من منهج الإعدادي الرّسميّ.
- التّفكير في معاجم تونسية مبسّطة موجّهة إلى المتعلّمين في المدرسة الابتدائيّة وفي الإعدادي والثّانوي تساير التّطوّر الرّقمي الحالي وتلبّي حاجة النّاشئة إلى مثل تلك الأعمال.
- إضافة ملحق أو مسرد glossaire يعنى بتفسير المصطلحات العالمة وتصويب الأخطاء العلمية الواردة في المنهج الرسمي وإزالة اللّبس الحاصل المتّصل بمفاهيم النّصّ والخطاب والتراكيب والأبنية والصّيغ...الخ.

4- خلاصة

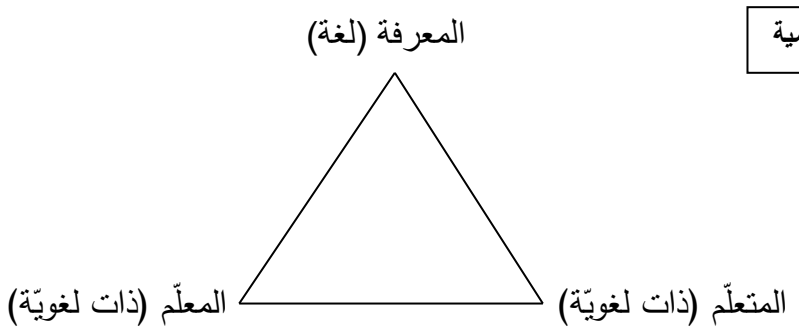
إنّ طرائق تدريس اللّغة العربية ووسائطها الحالية في المدرسة الابتدائية التّونسية لم تحقّق التّوافق بين مدخلات المنهج الرسمي ومخرجاته. لذا، وجبت مراجعة الكتاب المدرسي بالتحرّر من الكتاب الوحيد في شكله الحالي، وإعادة مدارس المهن، والعمل على الاستفادة العقلانية من خبرات الأمم المجاورة في ما اتّصل بالبيداغوجيا التجريبية وصناعة المناهج، والمبادرة بإصلاح يتمّ تصوّره بواسطة أجهزةٍ وهياكلَ متخصّصةٍ مستقلّةٍ عن الوزارة (معهد بحث مثلا)، كما يجب نشر نتائج المناظرات الدولية وتعميمها فتشمل مجال اللّغات ،إلى جانب توحيد المصطلحات والمرجعيّات على مستويي الابتدائيّ والإعداديّ.

قراءة في منظومة التّقييم في مجال اللّغة العربيّة حسب البرامج الرّسميّة والكتاب المدرسي

فوزي مصباحي
متفقّد المدارس الابتدائيّة

توطئة:

أشير في البداية إلى أنّ تقييم عمل المتعلّم – كما سعت البرامج الرّسميّة إلى التّأسيس له (الإشارة إلى دور المعلّم، ضبط المعايير والمؤشّرات) – ليس بمنأى عن فلسفة صياغة البرامج والكتب المدرسيّة وما تستند إليه من مرجعيّات وخلفيّات نظريّة وتربويّة متنوّعة وما رافق ذلك من تصوّرات ورؤى مختلفة. وفي مجال تعليم اللّغات وتعلّمها فإنّ التّقييم يتّسم بكثير من التّعقيد وذلك بالنّظر إليه من الزّاوية الابستمولوجيّة، فمن جهة "تبرز اللّغة –دون سائر الموادّ الدّراسيّة الّتي يتعلّمها المتعلّم – مادّة دراسيّة وأداة تلك الدّراسة في الآن نفسه، بها نفكّر فيها، فهي الواصف والموصوف معا. ومن جهة أخرى تمثّل نظام علامات..."[16]...إذ تعدّ مكوّنا من مكوّنات الذّات وليست طرفا خارجيّا بالنّسبة إليها على النّحو الّذي يجسّمه الرّسم البيانيّ الآتي:



وبالتّالي فإنّ العلاقة بها موضوعا للتّعلّم مختلفة عن تفاعل أطراف المثلّث التّعليميّ–التّعلّميّ في أيّ اختصاص آخر، ولهذه الفكرة أصولها النّظريّة، إذ أنّ اللّغة "تختلف جوهريّا عن بقيّة السّلوكات، حيث تقوم – كما أسّس لذلك "تشومسكي"– على بنية عميقة قوامها نسق معرفيّ كامن في العقل يربط بين مدخلات اللّغة ومخرجاتها"[17]. وبالتّالي فهل من اليسير الوقوف على طبيعة المكتسبات اللّغويّة للمتعلّم بمجرّد إخضاعه لعمليّة تقييميّة لها خصوصيّاتها المؤسّساتيّة ؟ وهل تتمّ مراعاة البعد البيداغوجيّ عند بناء أدوات التّقييم أم البعد التعلّميّ أم الاثنين معا ؟ ذلك أنّ البعد البيداغوجيّ يعامل النّشاط من زاوية علاقة المعلّم بالمتعلّم: المتعلّم هو ذات نفسيّة، بينما

[16]- فارس فتحي، بحث لنيل الماجستير عنوانه: الأخطاء اللّغويّة في منتوج المتعلّمين من خلال اختبار ختم التّعليم الأساسي ص2001/34
[17]- فارس فتحي والشّارني مجيد، مداخل إلى تعليميّة اللّغة العربيّة، ص22

يتناول البعد التّعلّميّ النّشاط اللّغويّ من داخله أي من زاوية العلاقة بالمعرفة ويهتمّ بالمتعلّم بما هو ذات متعلّمة وبالمعلّم بما هو ذات وسيطة بين المعرفة والمتعلّم. ويجرّنا كلّ هذا إلى التّطرّق إلى خصوصيّات حقل اللّغات.

1. خصوصيّات حقل اللّغات:

إنّ حقل اللّغات – سواء كانت لغة المنشأ أو لغة ثانية–يتميّز بتعدّد الخطابات داخله، "ولأنّ هذا الحقل لا يزال حديث النّشأة ولأنّه كذلك، يتعامل مع ظاهرة إنسانيّة تتداخل فيها متغيّرات عديدة، فإنّه خطاب يتعدّى حدود الاهتمام بالمادّة وحدها إلى آفاق الانشغال بأبعاد مختلفة مثل آليّات التّعلّم، وخصوصيّات المتعلّم، ووسائل التّدريس، والوضع الاجتماعيّ"[18]. وهذه الأبعاد – في الحقيقة – تعبّر عن تداخل التّخصّصات داخل حقل تدريس اللّغات بكلّ فتراته. لذلك فإنّ هذا الحقل لا يخضع لهيمنة اللّسانيّات وحدها، بل يستحضر ضمن اهتماماته "حقولا معرفيّة وعلميّة أخرى مثل السّيكولوجيا والبيداغوجيا والسّوسيولوجيا والاتنولوجيا وتكنولوجيا التّربية والإعلاميّات..."[19]

فحقل تدريس اللّغات – إذن –حقل انفتاح وتعدّد وتداخل، وهذه السّمة تدعو إلى افتراض عامّ مفاده أنّ كلّ ممارسة تعليميّة (بما في ذلك التّقييم) سواء كانت تلقائيّة أو ممنهجة تستند ضمنيّا أو صراحة إلى أصول معيّنة لها أبعاد ابستمولوجيّة ولسانيّة وتربويّة وحتّى سوسيولوجيّة. وبالتّالي فإنّ الطّرائق الموظّفة في التّدريس، وأساليب العمل داخل فصول الدّراسة وأنواع الكتب المدرسيّة ليست بمعزل عن دائرة الأطروحات الرّائجة حول خطابات تدريس اللّغات، وهي كذلك ليست بمعزل عن التّساؤلات التّالية[20]:

– أ نكسب المتعلّم اللّغة بالتّحكّم في نظامها الصّوريّ أم إنّها تكتسب من خلال ممارسة الكلام؟

– أ يتمّ هذا الاكتساب بفعل التّمرين والتّمهير أم إنّه برمجة للقدرات الفطريّة لدى المتعلّم ؟ أم نتاج تفاعل مع المحيط ؟

– أ يقود اكتساب المتن اللّغويّ إلى اكتساب نظامه الصّوريّ أم إنّ النّظام الصّوريّ هو الّذي يمكّن من اكتساب متن اللّغة ؟

– إلى أيّ مدى تحدث عمليّات التّقييم تطوّرا في مكتسبات المتعلّمين اللّغويّة ؟

– هل نقيّم الاستخدام (usage) أم الاستعمال (use) ؟ (هذه الثّنائيّة شائعة في تعلّميّة اللّغات وبالخصوص في الأدبيّات الإنجليزية انطلاقا من ثنائيّة لسانيّة معروفة تميّز بين الدّلالة والقيمة:

[18]- الفاربي عبد العزيز، مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ: من الكفاية اللّسانيّة إلى الكفاية التّواصليّة، وقائع الملتقى المغاربي-قرطاج 14-15-1993/10/16، منشورات المعهد القومي لعلوم التّربية ص 114

[19]- نفس المرجع السّابق ونفس الصّفحة.

[20]- نفس المرجع السّابق ص 115

الدّلالة وتعني استخدام اللّغة بشكل مصطنع، والقيمة تعني استعمال اللّغة بصورة عفويّة في مقامات التّواصل العاديّ).[21]

– كيف يمكننا تقييم اكتساب المتعلّم للّغة، أي تلك العمليّة اللاّشعوريّة الّتي تكمن وراء تعلّمه نظام اللّغة كلّما استعملها في مواقف اتّصاليّة حيّة ووفق استراتيجيّاته الشّخصيّة؟

وإنّ محاولة الإجابة عن مثل هذه التّساؤلات تقود إلى مقاربة ابستمولوجيّة وميتودولوجيّة لتدريس اللّغة العربيّة. وتقوم هذه المقاربة على إبراز خصوصيّات الخطابات الدّيداكتيكيّة الكامنة وراء طرائق تدريس اللّغة وأساليبها في المدرسة الأساسيّة، وفي هذا الإطار يمكن التّمييز بين ثلاث مقاربات تأسّست حول ديداكتيك اللّغات، نجملها في الجدول التّالي[22]:

نوع الدّيداكتيك	الأصول اللّسانيّة	المبادئ النّظريّة	أهداف التّعليم والتّعلّم	النّشاط التّعليميّ- التّعلّمي
الدّيداكتيك المعياريّة	اجتهادات فقهاء اللّغة ونماذج النّحو	- يتمّ اكتساب اللّغة بالتّحكّم في نسقها الشّكليّ عن طريق تركيب أجزاء القاعدة وعناصرها.	- تستهدف هذه المقاربة اكتساب المتعلّم قدرة نحويّة تجعله يتحكّم في النّسق الشّكليّ للّغة.	- يقتصر النّشاط على حفظ القواعد والتّطبيق عليها. - تعتمد المادّة على المتن المكتوب وغالبا ما تكون قديمة يتحدّد اختيارها بمعايير سوسيوثقافيّة.
الدّيداكتيك الوصفيّة	اللّسانيّات الوصفيّة والتّصنيفيّة	- إنّ أساس اللّغة هو بنيتها، فهي تتكوّن من فئات وعلاقات بينها ثابتة خاضعة لقواعد محدّدة. - اللّغة سلوك يتجسّد في الكلام ويكتسب بالتّعوّد والتّمرّن. - إنّ الوحدة الأساسيّة في اللّغة هي الجملة.	- تستهدف هذه المقاربة القدرة اللّسانيّة للمتعلّم بجعله يتحكّم في الآليّات اللّغويّة عن طريق التّمرين والتّمهير حيث يتمكّن من بناء تراكيب لغويّة ميكانيكيّة.	- التّركيز على التّمارين اللّغويّة، وهي ذات طابع تكراريّ وتجزيئيّ. - توظيف الوسائل السّمعيّة البصريّة. - ينحصر نشاط المتعلّم في مهارتي الحفظ والتّطبيق - وتتضمّن هذه التّمارين عمليّات الاستبدال والتّحويل.
الدّيداكتيك الوظيفيّة	السّوسيولسانيّة لسانيّات النّصّ التّداوليّة لسانيّات الخطاب التّلفّظيّة	- إنّ الظّاهرة اللّغويّة نشاط لغويّ وسوسيوثقافيّ. - إنّ التّبادلات اللّغويّة تجري داخل سياقات تحدّد الأدوار والعلاقات. - إنّ تعلّم اللّغة لا يتمّ بمعرفة بنية الجمل، بل إنّه استعمال لها لأداء نوايا تواصليّة.	يتوخّى تعليم اللّغة وتعلّمها اكتساب المتعلّم قدرة تواصليّة. المتعلّم يستعمل اللّغة وفق استراتيجيّات تواصليّة تمكّنه من التّواصل من أجل بلوغ أهداف معيّنة.	- يعتمد على متن شفويّ قريب من الاستعمال العاديّ - يعتمد النّشاط التّعليميّ على حاجات المتعلّم في الفهم والتّعبير. - تتضمّن المادّة مستويات مستمدّة من الخطاب حسب مقام التّواصل.

[21]- انظر بحث فتحي فارس المشار إليه سابقا ص 105

[22]- د. على آيتأوشان، اللّسانيّات والدّيداكتيك: نموذج النّحو الوظيفيّ،ص 84-85

وإنّ تنوّع هذه المقاربات وانفراد كلّ واحدة بخصوصيّاتها الدّيداكتيكيّة يضع الغاية الجوهريّة من تعليم اللّغة وتعلّمها محلّ تساؤل. فعندما نوظّف هذه المقاربة أو تلك في تدريس اللّغات، فإنّنا ننمّي بهذا القدر أو ذاك كفايات وقدرات معيّنة لدى المتعلّمين، إذ:

– تنمّي الطّرائق الّتي تعتمد على النّحو الصّريح لدى المتعلّمين كفاية نحويّة، وهي القدرة على إدراك النّظام الشّكليّ للمحفوظات ووصفه في صيغة قواعد وضوابط.

– تنمّي الطّرائق الّتي تعتمد على التّمهير والتّمرين (الوصفيّة) لدى المتعلّمين الكفاية اللّسانيّة، أي قدرة المتعلّم على التّحكّم في آليّات الكلام وبنيات اللّغة واكتسابه للعادات اللّغويّة عن طريق التّمرين والتّمهير.

– تنمّي الطّرائق الّتي تعتمد على التّواصل ومقارباته الكفاية التّواصليّة، وهي القدرة على إنتاج خطاب أو نصّ للتّعبير عن نوايا تواصليّة في وضعيّات معيّنة."[23]

فما هي الطّرائق السّائدة في فصولنا ؟

2. الممارسة بين التّنظير والواقع:

إنّ المتتبّع لما يكتب في الوطن العربيّ عن وضعيّة اللّغة العربيّة عامّة ومستواها لدى مستعمليها ومتعلّميها ومعلّميها في مختلف المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة خاصّة يلاحظ أنّ هنالك إجماعا، أو ما يشبه الإجماع على تردّي تلك الوضعيّة وتدنّي ذلك المستوى بشكل اعتبر مفزعا.[24] وقد ردّ ذلك إلى أسباب عدّة، منها:

– تعدّد الجهات الّتي تقوم بإعداد معلّمي اللّغة العربيّة واختلاف مستوياتها.

– قلّة الدّراسات العلميّة الّتي تتّخذ أساسا لبناء المناهج وإعداد الكتب المقرّرة.

– ضعف العناية بتطبيق الطّرق التّربويّة الحديثة في تعليم اللّغة...[25]

وفي هذا الإطار، أفادت نتائج عديد الدّراسات المقامة في الحقل التّعليميّ –التّعلّميّ خلال السّنوات الأخيرة بأنّ التّلاميذ يفتقرون إلى كفايات التّواصل باللّغة وكفايات نصّيّة لإنتاج خطاب منسجم ومتناغم الأجزاء، وقد أمكن تفسير هذا بالاستناد إلى المرجعيّات النّظريّة المشار إليها سابقا، ذلك أنّ المقاربات النّحويّة والوصفيّة تقف عند حدود الجملة ولتصفها نحويّا أو تطبيق تحويلات واستبدالات عليها (مهما كان النّشاط اللّغويّ)،وهي إجراءات تجزّئ اللّغة وتعزلها عن سياقها النّصّيّ، فيفتقر المتعلّم إلى استراتيجيّات استعمال اللّغة قصد أداء نوايا تواصليّة

[23]- الفاربي عبد العزيز، في مرجع مذكور سابقا ص 123 - 124

[24]- المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، أسباب ومسبّبات تدنّي مستوى تعليم اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ/تونس 2010 ص26

[25]- نفس المرجع السّابق، ص 34

معيّنة، كما أنّه يعجز عن مراعاة المكوّن المقاليّ في توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيّات تواصليّة معيّنة.[26]

وبالعودة إلى الغايات المعلنة من تدريس اللّغة العربيّة بالبرامج الرّسميّة التّونسيّة / سبتمبر 2004، نقرأ ما يلي:

"يرمي تدريس اللّغة العربيّة إلى إنماء قدرات المتعلّمين التّواصليّة، وتسهم مختلف أنشطتها بنسب متفاوتة في تحقيق كفاية التّواصل.[27]"

"إنّ كفايات التّعلّم المتّصلة بفروع اللّغة العربيّة تندمج في وحدة تعليميّة متكاملة. وبممارسة أنشطة اللّغة العربيّة يوميّا شفويّا وكتابيّا ضمن الوحدة تنمو تلك الكفايات ويتيسّر توظيفها بصورة طبيعيّة بحسب مقتضيات المقام.[28]

ويعدّ هذا تطوّرا واضحا في مقاصد برنامج اللّغة العربيّة وطموحها إلى إقدار المتعلّمين على استعمال العربيّة في التّعبير تلقائيّا عن مختلف الأغراض (راجع الدّيداكتيك الوظيفيّة بالجدول).

يبدو إذن أنّ الأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربيّة والتّوصيات المنهجيّة المرافقة لها منسجمة مع الخلفيّة التّواصليّة من خلال تنصيصها على البعد الاستعماليّ لتعليم العربيّة، غير أنّنا إذا مررنا من التّنظير إلى التّنظيم، بمعنى تنظيم هذه الخلفيّات في محتوى دراسيّ واختيار الطّرائق والتّمشّيّات المناسبة وبناء تصوّر تقييميّ متناغم مع هذه الأهداف والخلفيّات، اتّضحت المفارقة جليّة بين أسس تعليم العربيّة النّظريّة وما أعلن من غايات من ناحية والممارسة الفعليّة لهذا التّعليم في مدارسنا.

ونحن نعلم أنّ التّقييم ملازم للعمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة، وهو من جنس التّعلّم، فهل من الممكن الحديث عن أيّ إضافة يقدّمها التّقييم في ظلّ هذا الوضع ؟ وهلّ ما تمّ ضبطه من معايير بالبرامج الرّسميّة يتناغم وأسس تعلّميّة اللّغة العربيّة ؟ وما هي طبيعة المخرجات الّتي تكشف عنها عمليّات التّقييم الحاليّة ؟

هذه التّساؤلات وغيرها قادتنا إلى تتبّع منظومة التّقييم بالبرامج والمقرّرات الرّسميّة خاصّة في بعدها الإجرائيّ التّنظيميّ (البناء والمعايير المسندة) في مختلف فروع اللّغة العربيّة بالمدرسة الأساسيّة التّونسيّة، وسنكتفي في بعض المراحل بعيّنة من المستويات أو الدّرجات عند حصول تشابه في التّوجّه أو الخيارات.

---

[26]- ذكره الفاربي عبد العزيز، في مرجع مذكور سابقا ص 125-126

[27]- البرامج الرّسميّة ص 34

[28]- نفس المرجع السّابق ونفس الصّفحة

3. التّقييم في التّواصل الشّفوي (الدّرجة 3 مثالا):

إنّ أوّل ما يلفت انتباه المتابع لمسرد المعايير هو الطّابع التّجزيئيّ للأداء المنتظر وكأنّه مجموعة من المكوّنات المستقلّة عن بعضها والّتي ينبغي رصدها فرادى، الأمر الّذي يبدو مناقضا لطبيعة النّشاط اللّغويّ التّفاعليّ، ألا وهو قدرة المتعلّم على الدّخول في سيرورة تواصليّة مع الآخرين باستعمال اللّغة في سياق اجتماعيّ قصد أداء نوايا تواصليّة معيّنة حسب مقام وأدوار محدّدة، وهذا يعني ضرورة الانتقال من استهداف التّحدّث Parler إلى استقصاد المحادثة (Converser) أي الخروج من كفاية لسانيّة – لابدّ منها ولكنّها غير كافية – إلى كفاية تواصليّة[29] وذلك في إطار تبادل فيه اللّغويّ وغير اللّغويّ مثل الحركات والملامح. فالمحادثة من المنظور التّواصليّ تعني أن ينال المتكلّم نصيبه منها في موقف طبيعيّ يتبادل فيها التّقبّل والإنتاج الأدوار. وما يثير الجدل كذلك هو ما قد يحصل من إرباك نتيجة اختلاف المطلوب: بالدّرجتين 1 و2 : إنتاج مقطع من نصّ أو نصّ سرديّ...يعبّر فيه...، بالدّرجة 3: المشاركة في إنتاج نصّ حواريّ. وكأنّ البعد التّواصليّ ليس مطروحا بالنّسبة إلى الدّرجتين 1و2. هذا، بالإضافة إلى استحالة الإيفاء بمقتضيات بعض المعايير من قبيل: الاتّساق والانسجام، أو اعتماد بعض المؤشّرات مثل: الأعمال اللّغويّة والمقام، على اعتبارها شروطا لبناء الخطاب، تتخفّى وراءها نظريّات بالغة التّعقيد ليس من اليسير على المعلّم الإلمام بها.

4. التّقييم في القراءة :

يمكن اعتبار القراءة – في المقام المدرسيّ الابتدائيّ – نشاطا ذهنيّا معقّدا ومركّبا، يتكوّن من عمليّات حسّيّة وذهنيّة متراكبة ومتشابكة، يقوم بها القارئ لبناء المعنى في النّصّ الذي يقرؤه لأنّ الفهم لا يُمثّل مجرّد تركيب المقاطع والحروف والكلمات[30] وإنّما يتجاوز ذلك إلى بناء المعنى داخل النّصّ[31] (كما نصّت على ذلك البرامج الرّسميّة).ومن أهمّ هذه العمليّات نذكر: الملاحظة والمقارنة والتّمييز والتّذكر والتّعرّف والرّبط والفهم والاستنتاج. لذلك يمكن اعتبار المعايير الثّلاثة الأولى (د 3) والمعيارين الأوّلين (د 1و2) تستهدف الحكم على أداء المتعلّم المقيّد بحدود النّصّ (رغم قيمة المطلوب في المعيار3، د 3). فالأنشطة التّقييميّة المستندة إلى ذلك تدعو المتعلّم إلى تشغيل قدرته على الفهم وتوجيهه إلى تحديد مقاطع وجمل بعينها في النّصّ والتّعامل معها موضعيّا (نطقا أوفهما) ولا تحفّزه إلى تأويل ذلك في إطار النّصّ والبحث عن قيمتها التّخاطبيّة.

---

[29]- ذكره فارس فتحي والشّارني مجيد في مرجع سابق، ص 187

[30] - تقول « Charmeux »: " لا وجود لقراءة سالبة. فالقراءة عمل فاعل ومنتج ... ولا تتمثّل القراءة في استخراج معاني النّصّ بقدر ما تتمثّل في بناء هذه المعاني داخل النّصّ بالاعتماد على الضّوابط اللّسانيّة والسّياقيّة الّتي يستخرجها منه القارئ. كلّ هذا يجرّنا إلى القول بأنّ القراءة عمل ذكيّ وحرّ... وأنّ القراءة ليست تأثّرا بمثيرات آنية متأتّية من النّصّ بقدر ما هي فرصة لتنظيم معارفنا السّابقة في ضوء المثيرات النّصّيّة الحالية." فعاليّات الملتقى الوطنيّ حول القراءة (INRP , 1981) ترجمه الدّكتور أحمد شبشوب في "التربية بين التعليم والتّعلّم، ص 322).

[31] - Charmeux, E, Apprendre à lire. Ed Milan. 1984. P 60.

والمعلّم – بحكم تسليمه بأهمّيّة هذه المعايير– ملزم ببناء اختبار تقييميّ يطابقها (على القياس) حتّى يحتكم إليها لاحقا، وهو ما تجسّد فعلا في المقترحات الواردة بوثيقة المعلّم، حيث بدا جليّا أنّ القيمة التّواصليّة للأسئلة والمهمّات القرائيّة المصاحبة للنّصّ ضعيفة بل قد تكون آثارها سلبيّة لأنّها تسهم في إبعاد المتعلّم عن القيمة الحقيقيّة للكلام، ونعني بذلك القيمة التّخاطبيّة الّتي لا تكون إلاّ في إطار النّصّ كاملا، فقد لاحظنا تركيزا واضحا على البعدين الشّكليّ والدّلاليّ وتغييبا للبعد التّداوليّ. ولعلّنا نعثر على هذه القيمة في ما يقتضيه المعيار 4(د3) وذلك باستهدافه المراقي العرفانيّة العليا، فقد تنحو أسئلته إلى توجيه انتباه المتعلّم الدّارس للنّصّ إلى القيمة الإنتاجيّة أكثر من مجرّد التّعامل مع معاني النّصّ الصّريحة،أمّا بالنّسبة إلى الدّرجتين الأولى والثّانية فإنّ التّوجّه هو ذاته أي الانشداد إلى البعدين الشّكليّ والدّلاليّ أكثر من البعد التّداوليّ.

5. التّقييم في الإنتاج الكتابي:

يبدو أنّ هذا المسرد أقيم على قاعدة تقييم قدرات المتعلّمين في إنتاج نصّ سرديّ رغم تعرّضه خلال حصص القراءة لأنماط أخرى من النّصوص (س6 خاصّة)، ولعلّ الوجاهة في ذلك أنّ السّرد في هذه المرحلة يتماشى وميولات المتعلّم (يتفاعل بنجاعة مع الحكي)، كما أنّه يوفّر دلالة ومعنى بالنّسبة إليه فيتمكّن من تخزين المعلومات والمفاهيم الواردة بالمتن...غير أنّ ذلك لا يبرّر ضبط مسرد المعايير بهذا الشّكل سيّما وأنّ المعلّم – وبحكم التزامه المهنيّ بالبرامج الرّسميّة – يتقيّد بها عند التّقييم، ويخضع خياراته التّعليميّة لمقتضيات هذه المعايير حتّى تنسجم مع البعد الجزائيّ لاحقا...فالقضيّة ليست قضيّة معايير يسعى واضعوها من خلالها إلى قيس قدرة المتعلّم الإنتاجيّة وهي مجزّأة إلى ما هو لغويّ وما هو شكليّ وما هو تنظيميّ، وإنّما هي ما يمكن أن تؤمّنه هذه المعايير من قيس فعليّ وموضوعيّ لمدى اكتساب المتعلّم للعربيّة لغة تواصل وتعبير عن مختلف الأغراض، فبتتبّع هذه المعايير وتفحّصها تتّضح لنا ضآلة القيمة التّواصليّة المستهدفة بالتّقييم، إذ لا وجود لما يفيد استهداف القدرة على التّعبير بالفصحى وما يتطلّبه من استخدام الصّور الفنّيّة الوصفيّة الثّريّة واستثمار للمقروء في إثراء مضمون الموضوع وتطعيمه بما حفظه من جيّد المنثور والأقوال، واللّغة في الإنتاج الكتابيّ ليست قواعد فحسب بل هي أداة تواصل مفترض بين الأنا الكاتب ومتقبّل أو متقبّلي الرّسالة، لذلك يحرص على بناء التّمثّل المناسب للوضعيّة لإقناع الآخر بما يحكي أو بما يصف، أو بما يحاجّ... ويعمد إلى الانتقاء في حدود الممكن الثّقافيّ والنّفسيّ، وحتّى الاختبارات التّقييميّة المقترحة بوثيقة المعلّم لم تنعتق من المنوال الوصفيّ البنيويّ الّذي اقتصرت أنشطته على ما يلي:

– تقديم أحداث مبعثرة يطلب تنظيمها،

– تقديم نصوص قصيرة تحوي فراغات يطلب تعميرها،

– تقديم نصّ قصير يحوي قسما أحداثه غير مرتّبة...

إنّ مثل تلك التّمارين لا ينقصها سوى أن تتجاوز عتبة تعليم اللّغة لذاتها بتنزيلها ضمن الإطار التّواصليّ فتكون في سياق نصّيّ يمنحها قيمتها التّخاطبيّة وتمكّن المتعلّم من إجراء التّحويل أو ملء الفراغ لا في حدود الجملة وإنّما في الجملة انسجاما مع السّياق الّذي تتنزّل فيه قبلا وبعدا.[32]

أمّا قضيّة الملاءمة (المعيار 1) فتبدو مثيرة للجدل، بحيث إن انعدم التّوافق بين المطلوب والمنجز فإمكانيّة تجاوز ذلك واردة، وما على المعلّم إلاّ النّظر في مدى استجابة إنتاج المتعلّم لبقيّة المعايير. وما على المتعلّم إلاّ أن يحفظ نصّا متوازن الأركان حفظا جيّدا وأن يفلح في استرجاعه مكتوبا وبإخراج جيّد حتّى ينال بقيّة الدّرجات، سيّما وأنّ واضعي وثيقة المعلّم لأحد الفصول قد اقترحوا إسناد 4 نقاط إلى معيار الملاءمة و كما هو معلوم فإنّ معلّم المدرسة الابتدائيّة يفتقر للخلفيّة التّواصليّة، ويباشر مهامّه التّعليميّة تحت ضغط المناسبات التّقييميّة المحدّدة لمصير منظوريه، يعزّز وضعه هذا شبكات المعايير على هذه الهيئة من الغموض والتّناقض والمدرجة في البرامج الرّسميّة ووثائق المعلّم، ممّا يؤثّر في تصوّرات المربّين وفي ممارساتهم التّعليميّة لأنّهم غالبا ما يأخذونها مسلّمة نظرا إلى إيمانهم بجدّيّة ما ينشر فيها. هذا إلى جانب حزمة أخرى من الصّعوبات الّتي تواجه المعلّم في تدريب تلاميذه على الإنتاج الكتابيّ.

6. التّقييم في استعمال قواعد اللّغة:

بالعودة إلى الأداء المنتظر والّذي ينصّ صراحة على التّوظيف في الإنتاج نتحسّس تناغمه والغاية من تعلّم قواعد اللّغة (مساعدة المتعلّمين على القراءة والتّواصل الشّفويّ والإنتاج الكتابيّ/ الإسهام في تحقيق كفاية التّواصل[33]) وما يتطلّب ذلك من مقاربة مخصوصة (يندرج تعلّم قواعد اللّغة ضمن المقاربة التّواصليّة[34]). غير أنّ هذه القيمة العالية لتلك الغاية تضعف كثيرا إذا وضعت في مواجهة هذين المعيارين المعتمدين في التّقييم من ناحية والممارسة التّعليميّة (المرصودة) من ناحية أخرى، بحيث بدا جليّا أنّ أهداف برنامج اللّغة العربيّة بقيت في جهة، والممارسة (بما فيها التّقييم) في جهة أخرى، وتحوّل الحرص على اكتساب اللّغة عن طريق الاستعمال الطّبيعيّ إلى معرفة حول اللّغة (هي معرفة حول مجموعة من الوصوف اللّسانيّة). وبقراءة مؤشّرات المعيارين يتبيّن لنا أنّ جلّها يدفع باتّجاه صرف المتعلّم إلى الاهتمام بالقواعد على حساب استعمال العربيّة من خلال التّركيز على اللّغة العلم (النّحو والتّصريف والاشتقاق)

[32]- فارس فتحي والشّارني مجيد في مرجع سابق، ص 201
[33]- البرامج الرسميّة ص 35
[34]- نفس المرجع ونفس الصّفحة

وإغفال اللّغة الأداة، وهو ما يغذّي تصوّرات المعلّمين (انطلاقا من تكوينهم وماضيهم المدرسيّ) والّتي غالبا ما تحصر فهم النّحو في النّظام الشّكليّ للعربيّة وتعتبر تعلّم النّحو السّبيل الأيسر إلى اكتساب العربيّة، لذلك يقفزون لحظة التّعليم على النّصوص ولا يهتمّون بها ويختارون أيسر المسالك وهي الانطلاق من الأمثلة النّموذجيّة الحاملة للظّاهرة اللّغويّة المستهدفة لأنّ همّهم هو إعداد المتعلّم ليوم الامتحان الّذي هو في الآن نفسه امتحان لهم، خاصّة إذا كان هذا الامتحان ذا سمة اجتماعيّة (الثّلاثيّ– النّهائيّ).[35]وهذا الوضع يطال دروس اللّغة وتمارينها وتطبيقاتها الّتي بدت محدودة الجدوى في تعليم متعلّم العربيّة كيف يؤلّف نصّا منسجما يعبّر عن الغرض ويستجيب للسّياق، وهذا ما يراد تقييمه في جزء من المعيار 2 (يوظّف الظّاهرة اللّغويّة)، وحتّى أجهزة التّقييم المقترحة في وثائق المعلّم تتغافل عن الغاية التّواصليّة فتتركّز جلّ أنشطتها على نظام اللّغة الصّوري والظّواهر اللّغويّة في استقلال عن أيّ هدف آخر سوى الامتحان الّذي ينبغي الإعداد له إعدادا جيّدا وإن كلّف ذلك الارتداد إلى اعتماد مقاربات كلاسيكيّة، فالطّرائق المتوخّاة في تعليم قواعد اللّغة قاصرة عن استيعاب أهداف العربيّة العامّة، كما أنّ التّعويل المفرط على الأمثلة النّموذجيّة المقطوعة عن سياقها لا يعلّم المتعلّم العربيّة وإن تمكّن من قواعد تركيبها وتصريفها.

خاتمة:

إنّ تعليم اللّغة العربيّة لا يمكن أن يكون مجرّد مادّة مدرسيّة، بل لا بدّ من أن تدرس في شكل تواصل أو تمثّل لذلك التّواصل الفعليّ. فحتّى لا يكون درس اللّغة درسا في اللّسانيّات أو فقه اللّغة عليه أن يدعو مجالات استعمال متّصلة بمواضيع معيّنة لا أن يركّز انتباه المتعلّمين على مظاهر من الأداء لا تؤخذ بعين الاعتبار لحظة الاستعمال، وعلينا أن نستفيد ممّا توفّره الموادّ الأخرى المدرّسة بالعربيّة من فرص حقيقيّة لتعليم العربيّة في مقامات استعمال حقيقيّة. ومن المؤسف أنّ فرص تعليم العربيّة في وضعيّات تواصليّة حقيقيّة (درس الجغرافيا، التّاريخ...) تضيع بسبب استعمال اللّغة الدّارجة.[36] يضاف إلى ذلك ما يتعرّض له معلّم العربيّة من ضغط مأتاه التّقييم المفضي إلى إصدار حكم على مصير المتعلّم، وهو ما تكرّسه شبكات المعايير الواردة بالبرامج الرّسميّة متجاهلة الغايات المعلنة والمقاربات المعتمدة، فتحوّل بالتّالي المعلّم إلى مستهلك للكتب المدرسيّة والكتب الموازية بامتياز لأنّه يثق كثيرا بتلك المعارف الّتي تتضمّنها أجهزتها البيداغوجيّة، فلا يكلّف نفسه عناء البحث وتدقيق المعارف العلميّة وعن منظومات الاستعمال. بل إنّه يدرك اليوم أنّ احترامه لذاته يرتبط باحترامه للبرامج الرّسميّة[37] الّتي تحدّد له

[35]- ذكره فارس فتحي والشّارني مجيد في مرجع سابق ص61
[36]- نفس المرجع السّابق، ص 106
[37]- فارس فتحي والشّارني مجيد، في مرجع سابق ص 78

كفايات المجال والمادّة ومكوّناتها والمضامين المعرفيّة المستهدفة وما يرافق ذلك من أهداف وكذلك الأداء المنتظر والمعايير المستهدفة. كما يعتقد – مثلما يعتقد الكثيرون – أنّ المدرسة التّونسيّة لا تزال مدرسة تقييم لا مدرسة أهداف، ويبدو أنّ ظهور مفهوم التّقييم التّكوينيّ لم يحدث في تعّلم العربيّة التّغيير المرجوّ، فرغم شيوع المصطلح في الأدبيّات البيداغوجيّة عندنا تظلّ الممارسة التّعليميّة تُقصيه....ذلك أنّ النّظام التّعليميّ التّونسيّ قائم على التّقييم الجزائيّ المعبّر عن بنية مجتمعيّة وثقافيّة مطمئنّة إلى ثوابتها الثّقافيّة واعتقاداتها التّربويّة المعادية للخطأ المدينة له....."[38]، والّذي– في الحقيقة– (التّقييم الجزائيّ) "يهدم التّعلّم ويجعل من التّعليم فضاء لمكتسبات حينيّة لا تتجاوز الذّاكرة قصيرة الأمد يتسلّح بها المتعلّم لمواجهة الامتحان ثمّ يتركها فلا يجتاز بها عتبة المدرسة"[39]،كما يتّخذ الخطأ في عملية التّقييم مؤشّر إخفاق فيجعل من التّقييم الجزائيّ أبرز أنواع التّقييم في ذهن كلّ من المتعلّم والمعلّم وفي مستوى محيط المتعلّم الاجتماعيّ وكذلك في مستوى المؤسّسة التّعليميّة.

المراجع باللّغة العربيّة:

– البرامج الرّسميّة / سبتمبر 2004.

– فارس فتحي، بحث لنيل الماجستير عنوانه: الأخطاء اللغوية في منتوج المتعلّمين من خلال اختبار ختم التّعليم الأساسيّ.

– د. عبد الرّحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التّعبير اللّغويّ في المرحلة الثّانويّة ومشكلاته، ط2006/1.

– فارس فتحي والشّارني مجيد، مداخل إلى تعليميّة اللّغة العربيّة.

– الفاربي عبد العزيز، مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ: من الكفاية اللّسانيّة إلى الكفاية التّواصليّة، وقائع الملتقى المغاربي– قرطاج 14–15–1993/10/16، منشورات المعهد القومي لعلوم التّربية.

– د. على آيتأوشان، اللّسانيّات والدّيداكتيك: نموذج النّحو الوظيفي.

– الحبيبي فتحي. أثر البيداغوجيا الفارقيّة في تعلّم القراءة لدى تلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسي، بحث شهادة الدّراسات المعمّقة/2004 كلّيّة 9أفريل.

– حسن بن علي الجمني، من بحث تخرّجه للحصول على شهادة الدّراسات المعمّقة في علوم التّربية سنة2002 بكلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة– تونس.

[38]- فارس فتحي، دراسته المشار إليها سابقا، ص 123

[39]- نفس المرجع السّابق ص122

– منشورات المعهد القومي لعلوم التّربية/تونس1995، عنوانه: منهجيّة تدريس اللّغة الأمّ بالتّعليم الأساسيّ.
– الشّارني مجيد، وحدة تكوينيّة حول تعلّميّة الإنتاج الكتابيّ بالمركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في التّربية – قرطاج/ مارس 2009.
– أوشان علي آيت، اللّسانيّات والبيداغوجيا: نموذج النّحو الوظيفيّ، ط2006/2 .
– دروس الماجستير في تعلّميّة الإنتاج الكتابيّ للأستاذ عبداللّه صولة/ نوفمبر 2006.
– فارس فتحي والشّارني مجيد، مداخل إلى تعليميّة اللّغة العربيّة.
– د. عوّاد جاسم محمّد التّميمي ود. باقر جوّاد محمّد الزّجاجي، واقع تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في الوطن العربيّ.
– من دروس الماجستير في تعلّميّة القراءة للأستاذ مبروك المنّاعي/ ديسمبر 2006.
– معجم علوم التّربية، مصطلحات البداغوجيا والدّيداكتيك، ط1/.1994
– المبخوت شكري، نظريّة الأعمال اللّغويّة/ وحدة علميّة بالمعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمرّ / 2002.
– ابن خلدون ،المقدمة،ج2 ، الدار التونسية للنشر – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984
– مصباحي فوزي، تصوّرات المعلّمين لعلاج أخطاء المتعلّمين في قواعد اللّغة في السّنة النّهائيّة من المرحلة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وعلاقتها بممارستهم البيداغوجيّة (بحث الماجستير) /تونس/أفريل2010.
– المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، أسباب ومسبّبات تدنّي مستوى تعليم اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ/تونس 2010.

المراجع باللّغة الأجنبيّة:

- Charmeux, E, Apprendre à lire. Ed Milan. 1984
- Dictionnaire de linguistique, Jean Dubois et al…Librairie Larousse, 1973.

بنية مناهج الرّياضيات ومضامينها في علاقتها بتمشّيات التّعليم والتّعلّم

بلقاسم حمّـودة
متفقّد المدارس الابتدائيّة

I . توطئـة

تقتضي كلّ عمليّة تقييم موضوعيّة الاستناد إلى مرجعيّة مخصوصة من خلالها يقرأ الموضوع ويُقيّم. وقد اعتمدنا في تقييمنا للمنهاج الرّسمي لمادة الرّياضيات على ما جادت به بعض الدّراسات العلميّة الّتي أنجزت في إطار تعلّميّة الرّياضيات طلبا للمصداقية وابتعادا عن الشّخصنة حيث تناولنا المسائل التّاليّة:

- ✓ بنية منهاج مادة الرّياضيات ومحتوياته،
- ✓ التّمشّيات المعتمدة،
- ✓ التّقييم.

والملاحظ أنّنا لم نركّز كثيرا على الكتاب المدرسي بالرّغم من الهنات المتعدّدة الّتي لحقت به.

II. بنية المنهاج الخاص بمادة الرّياضيات:

نرفع، في البدء، لَبْسًا متداولا يتمثّل في الخلط بين مصطلح منهاج (curriculum) وبرنامج (programme) وذلك حسب ما ورد في الدّراسات التّربويّة المختصّة[40] :

* **المنهاج:** هو تصريح بنوايا تخصّ التّعليم أو التّكوين. ويتضمّن: تحديدا للجمهور المستهدف والغايات والأهداف والمحتويات وتدرّجا محدّدا للمفاهيم المبرمجة وجملة من الإجراءات (des procédures) خاصة بالتّعلّمات تقدّم في شكل توجيهات ونظاما للتقييم وضبطا للأداء المنتظر.

* أمّا **البرنامج** : فيحتوي على قائمة المحتويات المنوي تدريسها وتعليمات تخصّ طريقة تدريسها.

والواضح، أنّنا في تونس قد اخترنا العمل بالمنهاج الّذي يؤكّد الخبراء في هذا المجال وفقا للمصدر السابق أنّ طريقة بنائه تخضع إلى ثلاثة توجّهات:

- إمّا إعطاء الأولويّة، عند عمليّة البناء، للمادة المدرّسة ومفاهيمها المختلفة وتمشّيات تعليمها؛

[40] Françoise Royal et Alain Rieunier, 1998

- أو تبجيل منطق المتعلّم ومراعاة مستوى نضجه ؛
- أو إخضاعه (أي المنهاج) إلى الإكراهات الاجتماعية.

ويبدو أنّنا انخرطنا في التّوجه الأوّل وبنينا منهاجنا على مفهوم الكفاية أي على المقاربة المعتمدة في التّعليم والتّعلّم. حيث نقرأ في المناهج ما يلي"... إنّ السّبيل إلى تحقيق هذا التّصوّر التّعلّمي هو بناء البرامج الجديدة على أساس مفهوم الكفايات..." (المرجع: البرامج الرّسميّة. سبتمبر 2004 . ص5)

بينما ينصح المختصّون في تعلّميّة الرّياضيات بتشييد هذا البناء على منطق المتعلّم بمعنى الأخذ في الاعتبار تصوّراته الكائنات الرياضيّة و مكتسباته الأوّليّة واهتماماته ونضجه الذّهني والنّفسي وترجمة كلّ ذلك بـ:

– مراعاة مستواه الذّهني عند تنظيم التّدرّجات(les progressions)؛

– ضبط خارطة مفاهيميّة تبرز العلاقات المتشابكة بين المفاهيم. الأمر الّذي يساعد على تنويع مداخل التّعليم والتّعلّم وضبط المكتسبات المستوجبة لكلّ تعلّم جديد. وهو أمر هامّ تؤكّد عليه كلّ الدّراسات العرفانيّة [41].

ورغم إشادة المناهج الحاليّة بمكانة الطّفل في المسار التّعليمي التّعلّمي والتّركيز في توطئتها على البنائيّة الاجتماعية، فإنّنا نلاحظ أنزلاقا واضحا نحو منطق المادّة على حساب منطق الطّفل في أكثر من موضع، وسنفصّل الحديث في هذا الأمر عندما نتعرّض للمضامين.

III . المحتويات

سنتعرّض إلى بعض الاختيارات الّتي اتّصلت ببعض المفاهيم ونقيّمها في ضوء نتائج بعض الدّراسات العلميّة المختصّة.

1. الحساب:

أ. مقاربة تعليم العدد وتعلّمه بالسّنة الأولى:

اعتمدت البرامج الرّسميّة في تقديمها للأعداد على إبراز العدد كخاصيّة مشتركة بين عدّة مجموعات متقابلة (البرامج الرّسميّة للدّرجة الأولى . سبتمبر 2004 . ص58)، أي على تبسيط مشوّه لنظريّة المجموعات المعتمدة من قبل العالم الرّياضيCANTOR. والملاحظ على مستوى الممارسة الفعليّة، أنّ بعد شهرين من تدريس هذه المجموعات وخصائصها المميّزة سرعان ما يُنسى كل ذلك ولا يُوظّف إلاّ لمامًا.

[41] Gérard, Vergrand,1995

وينتقد فريق البحث المختصّ في الرّياضيات والعامل بالمعهد الوطني للبحوث البيداغوجيّة بفرنسا(INRP) هذه المقاربة. ويعتبرها تبسيطا مهزوزا لنظريّة بناء العدد عند CANTOR، وهي تقترح على المتعلّم أن يتعرّف العدد وأن يعرّفه قبل دراسته واستعماله. ويتساءل هؤلاء الباحثون: هل من الضّروري أن نعتمد مباشرة على المعرفة العالمة لمقاربة العدد لدى الطّفل؟[42]

ولتجاوز هذا الإشكال، ينصح فريق البحث المذكور أعلاه بـ :

- أهميّة الانطلاق من الكفايات الأوّليّة الموجودة لدى المتعلّم في ميدان الأعداد عند دخوله إلى المدرسة. ويؤكّد أنّ أبحاث كلّ من Fisher P.P. وMaljac. cأبرزت أنّ بحوزة الطّفل معارف متنوّعة حول الأعداد تمكّنه من العدّ والتّرتيب وحلّ بعض المسائل البسيطة (المرجع السّابق).
- التّركيز على ممارسة اجتماعيّة سائدة ومتجذّرة لدى الطّفل هي العدّ. لذا يصبح من الضرورة الانطلاق من مبدأيْ العدّ الكمّي والعدّ الرتبي (Principe cardinal et ordinal) ودعوة الطّفل إلى ممارسة الأعداد وفق وضعيات متنوّعة.[43]
- ضرورة إنجاز تقييم توجيهي في بداية السّنة الأولى لتحديد المكتسبات الفعليّة للمتعلّمين والعمل على أخذها في الاعتبار عند الشروع في التّعلّمات.

ب. حجم الأعداد(عدد الأرقام المكوّنة للعدد) :

تؤكّد Régine Douady(5) أنّ عدد الأرقام المكوّنة للعدد متغيّر حاسم في تعلّم الأعداد. إذ تؤثّر على تملّك المتعلّم لنظام العدّ والإجراءات الّتي يعتمدها أثناء حلّ المسائل. وتبرز هذه الباحثة وجود أربعة ميادين عدديّة حدودها غامضة و متداخلة لدى طفل 5 . 6 سنوات تختلف في عمقها وتوسّعها من طفل إلى آخر:

- ميدان الأعداد المرئيّة(Le domaine des nombres visuels) من 1 إلى 5: يتمّ التّعرّف عليها بسرعة وبطريقة شاملة دون الالتجاء للعدّ وتوظيفها في حلّ بعض المسائل البسيطة.
- ميدان الأعداد المألوفة (Le domaine des nombres familiers) و تحدّد من 1 إلى19 تقريبا: التّمكّن من حفظ السّلسلة العدديّة إلى حدود الأعداد المذكورة أعلاه دون تعثّر و توظيفها لحلّ بعض المسائل.
- ميدان الأعداد المستخدمة (Le domaine des nombres fréquentés) من 1 إلى 30 تقريبا: حفظ السلسلة العدديّة وإمكانيّة التّوظيف الجزئي.

[42] Equipe mathématique :INRP,1998
[43] Gelman,Rochel et Elizabeth Meck 1991.

- ميدان الأعداد الكبيرة (Le domaine des grands nombres) من 1 إلى100 فما فوق: التّمكّن من سلسلة العدّ وإمكانيّة التّوظيف في بعض المسائل.

وتشير الباحثة اعتمادا على ما تقدّم، إلى أنّ التّعليم المنهجي للأعداد ذات 3 أرقام يمكن أن يبدأ من السّنة الأولى شريطة تمكين الطّفل من التّعرّف إلى القيمة الموقعيّة للأرقام من خلال ممارسات واعية ومتعدّدة ومتنوّعة، وأن يتمّ التّدرّج من سنة إلى أخرى بإضافة رقم إلى حدود 10 أو 11 سنة ثمّ تدريس الملايين والمليارات ومضاعفاتها.

نسجّل في هذا الإطار، أن توزيع دراسة الأعداد على مختلف السّنوات بالمنهاج التّونسي لا يخضع لأيّ منطق (الأعداد ذات رقمين فثلاثة فأربعة فستّة فالملايين والمليارات ومضاعفاتها. (أنظر البرامج الرّسميّة لمختلف الدّرجات).

ت. العمليات الأربع:

توصّل الباحثان J.C. Guillaume et J.I. Porcheron (6)، عبر بحث طوليّ، إلى أنّ تدريس العمليات الأربع يجب أن يخضع للقدرات الذهنيّة للمتعلّمين، ومن الأفضل أن يحترم التّرتيب التّالي في المرحلة الابتدائيّة: الجمع، فالضّرب، فالطّرح، فالقسمة.

بالإضافة إلى أنّ المنهاج الرّسمي التّونسي لم يحترم هذا التّرتيب، فإنّه برمج عمليّة الطرح بالسّنة الثانيّة بناء على مفهوم المكمّل (انظر البرامج الرّسميّة للدّرجة الأولى ص59) الّذي يفترض أنّ عمليّة الطّرح هي عمليّة معاكسة، من حيث الدّلالة، لعمليّة الجمع. والحال أنّ الأمر يتطلّب من المتعلّم السّيطرة على المعكوسيّة الإجرائيّة (la réversibilité opératoire) الّتي تنضج لدى طفل الابتدائي في حدود 10 أو 11 سنة وفق نظريّة Piaget .

ويجدر بالمنهاج الدّراسي أن يعوّض تعليم عمليّة الطّرح بالسّنة الثّانيّة بعمليّة الضرب. وتُقدّم هذه العمليّة على أساس عمليّة جمع متكرّر لقيمة محدّدة، ويصبح، حينئذ، الجمع هو مكتسب مستوجب للضرب.

ث. تعليم الأعداد العشريّة و تعلّمها:

يشير المنهاج الخاص بالدّرجة الثّالثة على المدرّس ومؤلفي الكتب المدرسيّة بأن تُباشر الأعداد العشريّة بالسّنة الخامسة اعتمادا على أنظمة القيس (انظر البرامج الرّسميّة للدرجة الثّالثة ص. 100).

مقابل ذلك، تُثبت دراسة Jeannine Duverneuil (7) أنّ الأخطاء التّاليّة مصدرها طريقة تقديم الأعداد العشريّة اعتمادا على أنظمة القيس:

. 9,16 = 3,4×3,4

. 7.4<7.16

. الموالي للعدد 3,24 مثلا هو 3,25

. العدد العشري الأكبر هو الّذي يحتوي على أكثر أرقام في جزئه العشري ...

وتؤكّد الباحثة أنّ جوهر هذه الأخطاء يتمثّل في تصوّر المتعلّم للعدد العشري على أنّه يتكوّن من عددين صحيحين يفصل بينهما فاصل، فيسحب، تبعا لذلك، كلّ ما تعلّمه من الأعداد الصّحيحة على الأعداد العشريّة .

2. الحساب الذّهني:

يقرّ ROLAND CHARNAY (8) أنّ تدريس الحساب الذّهني يفيد في ثلاثة مستويات على الأقلّ:

- ترسيخ آليات الحساب؛
- تنمية الاستدلال الرّياضي لدى المتعلّم؛
- التّخفيف من حالات العبء المعرفي(la surcharge cognitive) الّتي يمكن أن تنتاب المتعلّم عند القيام ببعض العمليات الذهنيّة المعقّدة.

وينصح نفس الباحث بضرورة تدريب المتعلّمين على بعض التّقنيات الخاصة: مثل إجراء (procédure) التّعويض أو إجراء التّجميع و التّفكيك إلى الجمع أو الطرح....

بالنسبة إلى المنهاج التّونسي الحالي، نسجّل الملاحظتين التّاليتين:

- غياب التّوزيع المحكم لمحتويات الحساب الذهني وربطها بشكل وظيفي ببقيّة المفاهيم الرّياضيّة المدرّسة. ويبدو أنّ الأمر قد تُرك لمؤلّفي الكتب أو اجتهاد المعلّم الّذي قد يخطئ ويصيب .
- عدم التّنصيص صراحة على نوعيّة التّقنيات الّتي من المفترض تدريب المتعلّم عليها .

3. الهندسة:

ما يُلاحظ في المناهج الجاري بها العمل :

- غياب التّوازن في توزيع محتويات دروس الهندسة : إذ نسجّل ضغطا رهيبا على السنتين الخامسة والسادسة، وأنّ طفل الدّرجة الأولى ،تقريبا، لا يدرس شيئا يُذكر من الهندسة الحقّة بل يكتفي المنهاج بالتّنصيص على تعرّف أنواع الخطوط وبعض المضلّعات والتّنقل على الشّبكة، في حين تبرز إمكانيّة تدريس المستقيمات وأوضاعها المختلفة إلى جانب بعض المضلّعات المألوفة في محيط المتعلّم منذ الدّرجة الأولى[44].
- التّركيز على الرّسم باستعمال مختلف الأدوات الهندسيّة وتأجيل البناء الّذي يُعتبر أسّ الهندسة إلى السنتين الخامسة والسّادسة: وهذا اختيار مخالف لتوصيات المختصّين في المجال الّذين ينصحون بتدريب المتعلّمين على عمليات البناء منذ السّنوات الأولى باستعمال مسطرة غير مدرّجة والبركار (المرجع السّابق ص 97).
- غياب التّنصيص على البرهنة الّتي تمثّل روح الهندسة وكنهها والاكتفاء بتوظيف بعض القواعد في بعض المسائل الحسابيّة: ويُؤكد فريق البحث التّابع إلى IREM de Poitiers(2002) على ضرورة الاعتناء بوظيفة البرهان منذ السّنوات الأولى للدّراسة وخاصة :

برهان الإقناع: السّؤال المميّز الّذي يعبّر عن ذلك: **هل هذا صحيح ؟**

برهان الفهم: السّؤال المميّز الّذي يُعبّر عن ذلك: **لماذا هذا صحيح ؟**

IV . التّمشّيات

تعتمد المقاربة بالكفايات على ما يُسمّى بالتّعلّم المكتمل الّذي يتحقّق عبر التّعلّم الاستكشافي والتّعلّم المنهجي والتّعلّم الإدماجي والتّقييم (البرامج الرسميّة للدّرجة الثّالثة ص 96).

ما يمكن ملاحظته في هذا الإطار، أنّ هذا التّصوّر أدّى ،على مستوى الممارسة الفعليّة أو الكتب المدرسيّة، إلى انحرافين :

- إهمال الآليات والاستنقاص من شأنها . فنجد تلاميذا مثلا يصلون إلى السّنة السادسة ولا يحفظون جدول الضرب أو يتعثّرون في إجراء عمليّة جمع أو طرح ... ؛

[44] Martial Coquand, 1980.

- غياب تامّ تقريبا للتّدريب المنهجي على حلّ المسائل والتّركيز على الحلول دون اهتمام يذكر بالتّمشّيات المؤديّة لتلك الحلول.

V . التّـقييـم

رغم تأكيد المقاربة بالكفايات على ضرورة الاهتمام بالتّقييم التّكويني أثناء التّعلّمات واستثمار أخطاء المتعلّمين للتعديل والدّعم ، فإنّنا نسجّل في هذا الإطار الصّعوبات التّاليّة:

- انعدام المرونة على مستوى الزّمن المدرسي وهيكلة الفصول يحولان دون أخذ الفروق الفرديّة المميّزة لكلّ فصل بالاعتبار وبالتّالي التّقليل من الفرص الحقيقيّة لتعديل التّعلّمات ودعمها.
- غياب التّحديد الصّريح للمكتسبات المستوجبة لكلّ درس أو محور جديد لا يمكّن من استغلال حصص الدّعم والعلاج على أفضل وجه.

المراجع المعتمدة

1- Françoise Raynal et Alain Rieunier: Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, 1998, pages 96 et 300.

2-Gérard Vergnaud., L'enfant, la mathématique et la réalité, Peter Lang , Bern , 1995 , pages 7 et 8.

3-Equipe mathématiques: INRP – Les nombres : un outil pour l'enfant - 1998, page 13.

4-Gelman, Rochel ; Meck Elizabeth ;1991 : « Premiers principes et conceptions du nombre » In, J.Bideaud, C.Meljac et J.P.Fischer, *les chemins du nombre*, lille : Presses universitaires de Lillepage211.

5-Douady, Régine et Perrin Glorion, Marie-Jeanne ., 1986, liaison école –collège : nombres décimaux , IREM Paris VII, 1986 page 95) .

6-Porcheron, J.L et Guillaume, J.c ., 1984 : « Peut- on résoudre un problème que l'on n'a pas appris à résoudre ? » In, Rencontres pédagogiques n°4, Comment font-ils ? l'écolier et le problème de mathématiques, INRP , Paris,1984, Page34

7-Duverneuil, Jeannine et autres.,1995:« La connaissance des nombres décimaux » in, Prendre en compte les erreurs en mathématiques à l'école et au collège , IREM de Toulouse- MAFPEN de Toulouse, 1995, page37 .

8- Charnay, Roland , 1992,« De l'analyse d'erreurs en mathématiques aux dispositifs de remediation »In, *Repères-IREM*.page10 .

9- Coquand, Martial ., 1980 : « les décimaux » ,Grand IN n° 20 et 21, page 41 et. Page5.

برنامج الإيقاظ العلمي وإشكالات التعلّم

منير المنّاعي
متفقد أوّل للمدارس الابتدائية

أبرزت نتائج التقييمات الدولية "PISA " (سنة 2009) تراجعا كبيرا لمستوى التلميذ التّونسي في مجال الثقافة العلمية حيث تحصّل على مجموع 401 نقطة ، أي أقل بـ 100 نقطة عن المعدّل الدولي (501 نقطة)، علما وأنّ أعلى معدّل حقّقته كوريا (574 نقطة) وأدناه بلغ 330 نقطة، كما تراجعت نتائج تونس سنة 2009 عن المعدّل المحقّق سنة 2006.

واجتهد حماة العهد النوفمبري في التّعتيم على هذه المعطيات والتّعامل معها بالكثير من المواربة، لكنّ الواقع الوطني لما بعد 14 جانفي 2011 حتّم علينا مقاربة الشأن التربوي الوطني بأكثر جرأة وموضوعية بما يسهم في تطويره وتلافي نقائصه.

وحرصا على شمولية الطّرح، اخترنا أن نتطرّق إلى برامج الإيقاظ العلمي بالمرحلة الابتدائية انطلاقا من عدّة زوايا نظر بدت لنا جديرة بالبحث والتّمحيص:

- منزلة العلوم ضمن المقاربة بالكفايات،
- التّوافق الداخلي للمحتويات المدرسية المبرمجة لمختلف السنوات والدّرجات التعليمية
- مدى توافق هذه البرامج مع المعطيات المعاصرة،
- مدى استجابة الوسائل والكتب المدرسية والجهاز التّقييمي للأهداف المرسومة.

وقد حرصنا على تضمين كل باب من الأبواب المذكورة مجموعة من المقترحات للمساهمة في تطوير المنظومة العلمية بالمرحلة الابتدائية.

- **منزلة العلوم بالمدرسة التونسية ضمن المقاربة بالكفايات:**

شهد تدريس "العلوم" عدّة تغييرات بفعل الإصلاحات المتعاقبة التي أخضعت لها المنظومة التربوية التونسية. ويعود الفضل – تاريخيا– إلى الفرنسي لوك فيري[1] الذي كان أول من طالب بوجوب تدريس العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية في القانون المشهور الصادر في 28 مارس 1882 والمنظّم للمؤسّسة المدرسية الفرنسية[2]. كان ذلك تحت مسمّى " دروس الأشياء " leçons de choses " حيث كان هدفها الأبرز اكتساب القدرة على ملاحظة مختلف الظواهر

[1] KAHN, P. (1999b). *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme.* Paris, Hatier
[2] *ASTER* N° 31. 2000. *Les sciences de 2 à 10 ans*, INRP, Paris.

والأشياء وهو ما يساعد الأطفال على تحصيل تكوين علمي أساسي على نمط التفكير الاستقرائي، لذلك كان التركيز على التّعلّم بملاحظة الأشياء وليس بالمعلومات حولها.

ساد هذا التّوجّه لعدة عقود إلى أن تطوّر الهدف من تدريس العلوم من المدرسة للجميع إلى فكرة تربية الذّكاء وتنميته عن طريق تدريس العلوم واكتساب المنهج العلمي، فأضيف إلى الملاحظة مبدأ التجريب العلمي ودعمت أعمال " باشلار" هذا التوجّه.

وقد كان للتّدهور الاقتصادي الّذي أحدثته الحربان العالميتان – خاصّة سنة 1945– أثر كبير في توجيه تدريس العلوم ليس فقط لتنمية التفكير العلمي بل جعله مدخلا لتأهيل المتعلّمين بالاقتدارات والمهارات الفنية والتقنية التي تجعل منهم عمّالا مهرة ذوي مردودية عالية.

وفي بداية الستينات من القرن الماضي ساعدت أعمال العديد من المفكّرين في توجيه دروس العلوم وجهة جديدة من حيث المحتوى والأهداف، حيث نجد " برقسون" يحذّر أن تجعل دروس العلوم من الطفل مجرّد ملاحظ سلبيّ بل ينبغي اعتباره مكتشفا وقادرا على الابداع وبالتالي لا ينبغي سجنه في موقع التلقّي والاستيعاب السلبيّين ، فالتلميذ ليس صنيعة التّلقين والتدريب بل اعترفت له الأبحاث السيكولوجية الجديدة مثل أبحاث " بياجيه" و"فيقوتسكي" بأنّ له مؤهلات ذهنيّة تجعله مساهما في بناء واكتشاف العالم عبر أسئلته العفوية. وظهر توجّه تربوي جديد حلّ بموجبه الإيقاظ العلمي محلّ دروس الأشياء تطويرا لنزعة حبّ الاطّلاع الطّبيعي لدى الطّفل وتمكينه من مقاربة العالم المحيط به أخذا في الاعتبار خصوصياته الفردية الذهنية والوجدانية المختلفة، وقد سمحت هذه النّظرة في وضع منطلقات جديدة لتعلّميّة العلوم : أصبح لأسئلة الطّفل وما يرافقها من محاولاته التّلقائية لاستكشاف المحيط ، وأصبح لتصوّراته وتفسيراته المسبقة أهمّية بالغة في مساره التعلّمي، واتّجهت التيارات التربوية منذ الستّينات إلى الإيقاظ العلمي بديلا عن دروس الأشياء. وهو ما دفع نحو تغيير مكانة العلوم في المدرسة حيث لم تعد "مادة" تعليم بالمفهوم التّقليدي بل أصبحت "نشاطا" تربويا مندرجا ضمن مقاربة إيقاظية تقطع مع الفصل بين المواد لتشمل مختلف التعلّمات كالجغرافيا واللّغات والتنشئة الفنية والاجتماعية. وقد اندرج هذا التّيار التربوي في تونس مع انطلاق العمل بالمقاربة بالكفايات أواسط التسعينات في إطار مواكبة المدرسة التونسية للتطوّر التربوي والعلمي المتسارع، ذلك أنّ المهمّة الأساسية للمدرسة ليست تقديم المعارف بقدر ما هي إقدار الأفراد على التعلّم مدى الحياة " apprendre à apprendre" وهو ما يستوجب إرساء كفايات التعلّم الذاتي بدل تلقين المعارف المتغيّرة بسرعة مذهلة، ويندرج الإيقاظ في هذا السّياق التّربوي الحديث.

وساهم التقدّم التقني والعلمي الذي شمل مختلف مجالات الحياة في إرساء هذا التوجّه الإيقاظي في التّربية والتعليم. هذا التطوّر جعل مهمّة المدرسة تتجاوز حدود نقل المعارف وتمرير العلوم إلى التّدريب على تحصيلها وبنائها ذاتيا.

وقد ساعد انتشار المصادر المعرفية وتنوّعها كالانترنات والتلفزة وتقنيات الاتصال الحديثة على توفير "مدراس موازية" أفقدت المدرسة الكلاسيكية تفرّدها بالعمل التربوي ودفعتها للتّفتح على هذه الخيارات والاستفادة منها.

ومن خلال دراسة برامج الايقاظ العلمي الحالية لتلامذة المرحلة الابتدائية ، تبيّن وجود إشكاليات عديدة لعلّ من أبرزها:

أ- ضرورة تدقيق المقصود- تربويا وعلميا- بمصطلح «الإيقاظ» العلمي وتمييزه تمييزا جليّا في البرامج – خاصة من حيث المحتوى والأهداف والكفايات – عن "العلوم" كمادة مدرسيّة:

- تحديد المؤشرات والمعايير المنبئة عن درجة بلوغه،
- ضبط آليات تقييمه (المعايير والأدوات)،

ب – توضيح منزلة العلوم في البرامج الرسمية،

ج- مدى تناسب المحتويات العلمية المبرمجة مع تقدّم العلوم في العصر الحالي،

د- كيفية تحقيق التوافق بين العلوم المقرّرة وملامح متعلّمي القرن الواحد والعشرين واهتماماتهم.

- **ضرورة إعادة هيكلة البرامج الحالية وتطويرها:**

بما أنّ الأطفال في سن5-7 سنوات يحتاجون- بسبب طبيعة نموّهم الذهني- إلى من يساعدهم على إدراك مميزات العالم المحيط بهم وتعرّف خصوصياته أكثر من حاجتهم إلى فهمه، هم في حاجة إلى تنمية حبّ الاطّلاع لديهم أكثر من حاجتهم إلى تبنّي أجوبة علمية نهائية، لذلك نقترح ما يلي:

أ- وضع برامج خاصة لتلامذة الدرجة الأولى (س1 و س2) تتضمّن محتويات وأنشطة مميّزة لتحقيق أهداف الايقاظ العلمي.

ب- وضع برامج ذات توجّه علمي صرف خاصة ببقية المستويات (س3 وس4 / س5 وس6): برنامج علوم.

- **أمثلة من محتويات البرامج الحالية ينبغي إعادة النظر فيها وتعديلها:**

رغم أنّ عديد المحاور ومحتويات الدروس تبدو مهمّة عموما، فقد أصبحت غير هامة وفقدت «الأولوية التربوية» بفعل التطوّر العلمي من جهة و بسبب تغيّر سلّم أولويات الحياة من جهة ثانية :

أمثلة من علم الأحياء:

- الأنبوب الهضمي لحيوان عاشب (الأرنب) – الدرجة 2.
- تمييز الحيوانات الأليفة عن البرّية- الدرجة 1.
- تصنيف الحيوانات حسب نمط تنقّلها أو حسب نوع غذائها- الدرجة1و2.

- النّباتات المغروسة والنّباتات التّلقائية– الدرجة 1.
- التّكاثر لدى الحيوانات والتّكاثر لدى النّبات بالبذر ودونه– الدرجة 2 و3.
- الأمراض المعدية التي تصيب الحيوانات (داء الكلب) – الدرجة 2.
- الهيكل العظمي –الجهاز العضلي– التّربة ومكوّناتها– الدرجة 2 و3.
- قيس الكتل و الأطوال والسّعات – الدرجة2 و3.
- بعض أنواع القوى – الدرجة 2.
- تصنيف الطاقات – الدرجة 1.
- الظواهر الضوئية – الدرجة 3.
- عملية الاحتراق – الدرجة 3.
- التأثير الكيميائي للتّيار الكهربائي – الدرجة 3.

- **مقترحات لإضافة محتويات وأنشطة جديدة:**

مسايرة لتطوّر اهتمامات الإنسان الحديث ومواكبة لبروز مشاغل حياتية جديدة، يجدر النظر في إمكانية إدراج بعض المحاور العلمية التالية وتوزيعها على مختلف الدرجات:

- الجهاز السّمعي: تركيبته والمحافظة عليه (نظرا لكثافة استعمال الأجهزة السّمعية كالجوّال وآلات الاستماع للموسيقى المحمول منها والثّابت إلى جانب ضجيج وسائل النّقل والصّخب الصّناعي.
- تأثيرات الإنسان في الطبيعة القصدية منها وغير القصدية.
- الظّواهر الطبيعيّة والكونيّة الكبرى: الفيضانات– الزلازل...
- «تاريخية العلوم»: دراسة بقايا الكائنات الحية– ابستمولوجيا العلوم.
- اشتغال الأجهزة الالكترونية الحديثة السمعية والبصرية خاصة الجوّال والحاسوب..
- الأشعّة.
- التّحكّم الآلي في الأجهزة الحديثة.
- تعرّف بعض مكوّنات الفضاء الخارجي ذات الصّلة بالأرض.

أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتّصال في التّعليم و التّعلّم من خلال البرامج الرّسميّة

منير العابد

متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة

تقديم :

تمثّل المهارة في استخدام الحاسوب المحور الرّابع في العملية التّربوية إلى جانب القراءة والكتابة والحساب وقد أدّت التّطوّرات المتسارعة في مجالات تقنيات الحاسوب والوسائط المتعــدّدة (Multimédia) وشبكة الانترنت والتّكامل بينهما إلى نشوء ما يسمّى اليوم بـ: تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والتي ساعد اكتشافها على استخدام هذه التّكنولوجيات إلى اكتشاف إمكانيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، ظهر أثرُها بوضوح في جميع مجالات الحياة اليومية ومنها مجال التّعليم والتّعلم لما لها من مميزات عديدة في توفير الجهد والوقت والمال، إلى جانب ما تتمتّع به هذه التّقنيات من إمكانية في التّواصل مع الآخر ... .

وقد أصبح الحاسوب وتطبيقاته جزءاً لا يتجزّأ من حياة المجتمعات العصرية فاستطاعت هذه التّقنية أن تغيّر أوجه الحياة المختلفة في زمن قياسي وأصبحت المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب شيئاً فشيئاً كما أن زمن الوصول إليها أصبح بالدّقائق والثّواني فكان لزاماً على كلّ مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلّم الحاسوب وتقنياته ويؤهلهم لمجابهة التّغيّرات المتسارعة في هذا العصر.

يؤكّد الفصل 9 من الباب الأول من القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم المدرسي على أنّ المدرسة مدعوة إلى :

- ✓ تمكين المتعلّمين من حذق استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتّصال،
- ✓ إكسابهم القدرة على توظيفها في سائر المجالات،

وقد أولت البرامج عناية خاصة بتدريب المتعلّمين على استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتّصال باعتبارها وسائط لبلوغ المعارف وللتّعلّم الذّاتي وتعتبر أنشطة التّربية التّكنولوجيّة من أفضل المجالات المتوفّرة لتجسيم مقاربة المشروع في الفعل التّربوي.

فمقاربة المشروع، بما توفّره من مجال فسيح للابتكار والتصوّر، وبما تتيحه من فرص للعمل الجماعي، ومن فضاء لتبادل الخبرات وتلاقح التّجارب، هي المقاربة الأكثر ملاءمة لأنشطة التّربية التّكنولوجيّة أهدافا وإنجازا وتقييما فكانت جلّ محاور برنامج التّربية التكنولوجية على صلة بالمحيط الاقتصادي وبالتطوّر التّكنولوجي للعصر، وهي على التّوالي :

- **التّقنيات الفلاحيّة.**
- **تقنيات التّشييد.**
- **تقنيات النّسيج.**
- **تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال.**

محاور برنامج التربية التكنولوجية بالمرحلة الابتدائية

الدّرجة	الأولى		الثّانية		الثّالثة	
المستويات التعليمية / المحاور	السّنة1	السّنة2	السّنة3	السّنة4	السّنة5	السّنة6
التّقنيات الفلاحيّة	×	×	×	×		
تقنيات النّسيج	×	×	×	×		
تقنيات التّشييد	×	×	×	×	×	
تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال			×(*)		×	

(*) ينجز برنامج تكنولوجيات المعلومات والاتّصال بالدّرجة الثّانية متى توفّرت الظّروف الملائمة لذلك.

المستوى الذي بلغه مشروع إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتّصال:

يمكن الإشارة الى ما تحقق في هذا المجال :

- ❖ تطور نسبة المدارس المجهزة بالمعدات الإعلامية (أكثر من 90 بالمائة)
- ❖ ربط عدد كبير منها بالأنترنت (تدفق عالADSL).
- ❖ إقبال متزايد من المتفقدين والمديرين والمدرّسين على الانخراط في هذا المشروع.
- ❖ بروز شبكات جهوية و محلية دفعت بعمليتي التكوين والانتاج الرقمي.
- ❖ توفر مرجعية كفايات في مجال إدماج تكنولوجيات المعلومات و الاتصال.

بعض الاشكاليات المطروحة حول بنية البرامج الرّسمية ومضامينها:

رغم ما تمّ تحقيقه في هذا المجال تُطرَحُ اشكاليات عدّة من بينها :

- ✓ ما مدى وجاهة اقتصار برنامج التربية التكنولوجية على الدرجة الثالثة دون غيرها؟
- ✓ هل امكانية تعميم تدريس هذه المادة بمختلف المستويات التعليمية ممكنة ؟
  - ○ (تنظيميا/ماديا: التجهيزات/الفضاء/الموارد البشرية: التكوين .../ امكانية استيعاب المادة من طرف كل المتعلمين مهما اختلفت مراحلهم العمرية...)
- ✓ هل أنّ المحتوى الحالي لبرنامج التّربية التكنولوجية يحقّق الأهداف التي رُسمت منذ بداية تنفيذ البرنامج خلال 2002/2003 ؟

خلال العشرية الأخيرة شهد مجال التكنولوجيات الحديثة ثورة في الوسائل والبرمجيات وتنوّعت استعمالاتها لتشمل كل نواحي الحياة ...(ظهور برمجيات متطورة قابلة للاستعمال في الميدان التربوي/ظهور شبكات تواصل اجتماعي Réseaux sociaux (Facebook/twitter...) قد تُوظّف لعمليتي التّعليم والتّعلم وتبادل الخبرات والمعلومات وقد أصبح استخدامها في متناول الجميع بدون استثناء بما في ذلك الأطفال تبعا لذلك يغدو من البديهي طرح التّساؤل التّالي:

إلى أيّ مدى يمكن أن يساعد المحتوى الحالي لبرنامج للتّربية التّكنولوجية على توظيف التكنولوجيات الحديثة في عمليتي التّعليم والتّعلم؟

إشكاليات متصلة بتوظيف تكنولوجيات المعلومات والاتّصال في عمليتي التّعليم والتّعلّم...

- الموارد البشرية: تكوين المدرّس (الأساسي/المستمرّ)/التخصّص/ (التجربة الكندية نموذجا..)
- الفضاء / التجهيزات / الصيانة / الموارد الرقمية /
- التصرف في الموارد و الامكانيات : الزمن /الفضاءات /...
- الانترنت..
- تبادل الخبرات و التجارب و التعريف بها /
- الأدوار و المهمّات : المنسق الجهوي / المكوّن الجهوي ....
- أدوات التقييم / مضامينه /
- مهارات التحكم في التقنيات / التوظيف

مقترحات للحدّ من الصعوبات التي حالت دون الارتقاء بهذا المشروع بما يضمن مسايرة نسق الثورة الرقمية:

في المجال التنظيمي والهيكلي:

- ❖ بعث لجنة وطنية لتطوير مشروع إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتّصال بالمرحلة الابتدائية توكل لها مهمة وضع استراتيجيات التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة.

- تحديد أدوار مختلف الأطراف المتدخلة في المشروع وضمان التنسيق بينها.
- توضيح دور المنسق الجهوي وتحديد مجالات تدخّله .
- إحداث خطّة معلم مكوّن يتمتّع بإعفاء جزئي يؤمّن التكوين اللازم للمدرّسين في كل دائرة .
- تخصيص الفضاء المجهّز بالإعلامية للتربية التكنولوجية وللإدماج والتّكوين دون سواها.
- إعداد وثيقة لمتابعة استغلال فضاء تكنولوجيات المعلومات والاتّصال.
- ضمانا لمبدأ تكافؤ الفرص؛ وضع المخابر المتنقلة للإعلامية والأنترنت على ذمة المدارس الريفية النائية.
- حماية الأجهزة من السّرقة والتّلف.
- العمل على تطوير المعدات المتوفرة حاليا و مكوناتها حتى تساير نسق تطور البرمجيات و المحامل الرقمية.
- الإسراع بربط بقية المدارس الابتدائية بالأنترنت ذات التدفّق العالي.
- التّعاقد مع المدرسين الذين يتمتعون بخبرة في الصيانة للقيام بهذا الدور.
- ضمان تكوين في مجال تكنولوجيات المعلومات والاتصال في مختلف المستويات: الأساسي / المستمرّ / الأساسي أثناء العمل.
- مراجعة صيغ التكوين الجهوي والمحلي بما يضمن المزيد من النجاعة على المستويين الكمي والنوعي ويساعد على إرساء العمل الشبكي التعاوني.
- بناء مرجعية تكوين تبرز مستويات مختلفة للكفاءة لدى كل صنف من المتدخلين.
- إنتاج وحدات تكوينية في مجال تكنولوجيات المعلومات والاتصال.
- دعم العمل الشبكي على المستويين الجهوي و المحلي لخلق مزيد من الدينامية وتيسير قنوات التواصل بين مختلف الأطراف.
- وضع آليات دائمة لتبادل التجارب والتعريف بها على المستوى الوطني.
- وضع خطة وطنية لتطوير الموارد والمحتويات الرقمية وضمان تيسير توظيفها من قبل المدرس.

التّاريخ من خلال البرامج الرّسميّة

التّمشّيات العرفانية لتملّك المعارف التّاريخية (مثالا)

عبد النّاصر الجماعي

متفقّد المدارس الابتدائيّة

يتّفق المختصّون في تعلميّة التّاريخ (هنري منيو 1993 و نيكول لوتيي 1997) على أنّ الموادّ الاجتماعيّة هي من أكثر الموادّ قدرة على تحقيق الكفايات الأفقيّة : تكوين المواطن الواعي بقضايا عصره، المتسلح بالفكر النقدي والمتجذّر في هويّته الوطنيّة والمتفتّح على الآخر.

وتجنّبا لكلّ موسوعيّة، نكتفي في هذه المداخلة بالانكباب على مادّة التّاريخ كما تقدّمها البرامج الرّسميّة، متطلّعين إلى التّعرّف إلى أهمّ الإشكالات الّتي تثيرها لدى المدرّسين، وسنرصد في هذا الاتّجاه :

- ✓ أهمّ أهداف تدريسه، كيف نحقّقها ؟
- ✓ الأنماط والأساليب العرفانية الّتي يتوخّاها المتعلّم عند التّفاعل مع حدث تاريخي أو مفهوم تاريخي .
- ✓ الأساليب التّاريخية لموضعة أو عقلنة معارف التّلاميذ في حدّها الأدنى : بمعنى كيف يرتقي المدرس بالمتعلّم من التّعامل في حدّه الأدنى (البسيط) مع المادّة التّاريخيّة إلى التّعامل المركّب والموضوعي وذلك من خلال ما تقترحه عليه البرامج.
- ✓ وبالتّالي هل أنّ صعوبة المادّة الّتي تعبّر عنها ضعف النّتائج (بلغة التّقييم) ناتجة عن طبيعة المادّة أم عن الإستراتيجيّات التّعليميّة الّتي يتوخّاها المدرّس والّتي نجد صدى لها داخل البرامج الرّسميّة؟

I . أهداف تدريس مادة التّاريخ:

للتّاريخ ثلاثة أهداف متكاملة لا يمكن الإخلال بأحدها، وإدماجها يحقّق الكفاية المرتقبة:

1) **<u>هدف معرفي</u>**: التّعرّف إلى أحداث وظواهر تاريخيّة متميّزة، وتحظى بالاهتمام:

- أحداث سياسيّة تتعلّق بالقادة السّياسيّين (ملوك، أمراء، قادة عسكريّون)، أحداث تتعلّق بالمعارك والحروب والعلاقات الدّوليّة...
- أفكار حول مجتمعات وحضارات مختلفة في الزّمان والمكان (الطبقات والفئات والعلاقات الاجتماعيّة، وطرق وأساليب الإنتاج والتّوزيع، الإنتاجات العلميّة والفكريّة والتقنيّة، تاريخ الأفكار..)

2) **هدف مهاري**: إنّ التّعرّف إلى الأحداث التّاريخيّة يكون عبر التّعامل مع الوثيقة التّاريخيّة (صامتة، مكتوبة، شفويّة) حيث يسعى المدرّس إلى بناء القدرة على تحديد نوع الوثيقة ومصدرها وتنزيلها في إطاريها، الزماني والمكاني، واستنطاقها بطرح الأسئلة المناسبة وبناء الاستنتاجات وتقييم صدقيّتها، وذلك بمقارنتها بوثائق أخرى.

من ناحية أخرى يسعى المدرّس إلى إقدار المتعلّمين على التّموقع في الزّمن: قيسه، ترتيب الأحداث وبناء الفترات التّاريخيّة باستعمال أدوات مناسبة مثل الخطّ الزّمني، السّلّم الزّمني واللّوحة الزّمنيّة.

3) **هدف سلوكي**: مواقف واتّجاهات في الحياة اليوميّة.

فالتّاريخ هو مادّة تدرّب النّاشئة على احترام القيم والثّقافات المغايرة، وتساعده على فهم الاختلافات العقائديّة والفكريّة والتّاريخيّة بين الشّعوب والتّعامل معها. من هنا برزت الحاجة إلى تدريس حقب وفترات تاريخيّة مختلفة في صلب الأمّة الواحدة، وفي صلب شعوب وحضارات مختلفة. ومن ثمّة، نبعت أهمّية التّاريخ كمادّة تساهم في بناء هويّة وطنيّة منفتحة، ورافدا مغذّيا للذّاكرة الجماعيّة. ويمكن اختزال هذه الأهداف كالتّالي:

- ✓ تمكين التّلاميذ من معارف تاريخيّة.
- ✓ بناء الفكر النّقدي والحسّ التّاريخي.
- ✓ الشّعور بالانتماء إلى ذاكرة جماعيّة وبالمواطنة.

وكما للتّاريخ أهداف تميّزه عن أيّة مادّة أخرى، كذلك له تمشيات عرفانية خاصّة به وتميّزه عن غيره من الموادّ.

II . أساليب تملّك المعارف التّاريخيّة:

قد يبدو للبعض أنّ تملّك المعارف التّاريخيّة هو مجرّد تمرين ذهني، مثله مثل أيّة مادّة أخرى (رياضيّات، فيزياء...). إنّه تصوّر مجانب للواقع: إنّ للتّاريخ تمشّيات عرفانيّة خاصّة تجمع بين نمطين متكاملين: نمط ذاتي عاطفي، يتمثّل في العلاقات الحميميّة والعاطفيّة الّتي ينسجها المتعلّم مع الحدث التّاريخي أو الشّخصيّة التّاريخيّة، ونمط موضوعي علمي يعمل المدرّس على ترسيخه لدى المتعلّمين قصد التّخلّص من الذّاتية والعاطفيّة المذكورتين، ويتمثّل في الأساليب التاريخية.

1) **التّفكير القياسي** (**Le raisonnement analogique**):

أساليب لم تشر إليها البرامج ولو مجرّد إشارة، نذكر منها:

أ- التماهي مع الماضي *(La réeffectuation du passé)* :

«Comprendre en histoire, c'est toujours en effet, d'une certaine façon, se mettre par la pensé à la place de ceux dont on fait l'histoire»[47]

التّماهي مع الماضي والالتحام بالأحداث التّاريخيّة، هي عمليّة ذهنيّة تتمّ عندما يلغي المتعلّم المسافة الزّمنيّة الّتي تفصل زمن الحدث عن زمن دراسته، أي أنّه يتوصّل إلى أن يعيش ذهنيّا العصر والمجتمع... الّذي يدرسه بقيمه وعقليّة أهله وأنماط تفكيرهم.

ولقد وجدنا أثر هذا التمشّي لدى بعض التّلاميذ المستجوبين في دراسة قمنا بها:

مريم، حمام الأنف « أفهم التّاريخ عندما أغوص في الماضي... وأحلق بين طّيات التّاريخ... عندما أكابد مثلما كابد الأبطال...عندما أشعر بما أحسّوا به... عندما أتقمّص شخصيّة كلّ واحد منهم... أتخيّل نفسي البطلة... أتخيّل نفسي عليسة... أتخيّل نفسي زنوبيا...»

عائدة، المنيهلة «أعيش الحدث وأتخيّله ثم أنتقي الأحداث الهامّة ... أتخيّل كيف وقعت، وهكذا أستطيع تذكّرها حتّى بعد مدّة طويلة.»

إذن، إن أوّل ما يبادر إليه المتعلّم هو الفهم بطريقة عفويّة عاطفيّة فهو يبادر بالانصهار فكريّا في الفاعلين التّاريخيين، ينظر بمنظارهم ويحسّ بما كانوا يحسّون به أو كما يبدو له ذلك، ويقيّم الأحداث باستعمال مكتسباته.

ب- التعاطف *(La sympathie)* :

«La compréhension est aussi une sympathie, un sentiment, le terme sympathie est même insuffisant ici, entre l'historien et son objet c'est une amitié qui doit se nouer »[48] .

" الفهم هو أيضا تعاطف وإحساس. إنّ لفظ تعاطف لا يفي بالحاجة، إذ بين المؤرّخ وموضوع بحثه تنمو صداقة وتتعزّز".

أمثلة:

رفيق . المروج 6، « إنّ هذا الرّجل العظيم (خير الّدين) قد تعرّض إلى صعوبات جمّة».

ويقول في موضع آخر« *إنّه عمل عظيم أن يسعى قائد في القرن 19 إلى بناء صرح للمعرفة والعلم...لو لم يكن رجلا عظيما لما وجدنا عشرات الشّوارع والمدارس والمعاهد تحمل اسمه...إنّه أقلّ ما يجب أن نعمل لتخليد ذكر أبطال تاريخنا».*

ج- المقارنة *(La comparaison)* :

نقصد بالمقارنة البحث عن التّشابه بين الأحداث والشّخصيّات، وتكون بمقارنة حدث ماضٍ بمثله في الماضي أو حدث ماض بمثله في الحاضر في صلب المجتمع الواحد والحضارة

[47] Douze leçons sur l'histoire.p.61.
[48] A.Prost,ibid. p.61

الواحدة، أو في صلب حضارات مختلفة. ولقد بيّن البحث الميداني أنّ 75 % من التّلاميذ يلتجئون إلى المقارنة للبرهنة على تملّكهم للحدث التاريخي.

مريم . المنيهلة: تقارن خير الّدين بالطّهطاوي بقولها:« خير الدين هو مثل الطهطاوي لأنّه يمثّل مثله حقّا ثورة ضد أساليب الحكم القديمة... وكذلك لأنّ أفكار الرّجلين تتميّز بالتّفتّح والجرأة والقوّة.»

كما تقارن الحركة الإصلاحيّة التّونسيّة بالنّهضة الأوروبيّة.

«لقد كانت الحركة الإصلاحيّة التّونسيّة بمثابة ميلاد جديد... ميلاد فكر جديد قادر على خلق إنسان جديد متفتّح على الحداثة على غرار الأفكار الجديدة الّتي مّيزت النّهضة الأوروبيّة.»

ويقارن رفيق . المروج 6 . الوضع الاجتماعي/ الرّيفي بالإيالة بمثله في فرنسا قبل الثّورة.

«قبل الثّورة الفرنسيّة، كان المزارع الفرنسي يتعرّض باستمرار لجبروت الأسياد وأعوان الملك ورجال الكنيسة...لقد كان يعاني من كلّ أنواع الضّرائب...كذلك سكّان الإيالة خاصّة في الأرياف. لقد كانوا عبيدا للقياد والمشايخ».

د- استعمال المثال (Le recours à l'exemple) :

في كثير من الأحيان يستعمل التّلاميذ المثال للتّعبير عن فهم معيّن لمفهوم أو لحدث ما.

لقد وجدنا صدى لاستعمال المثال، خاصّة عند مقاربة بعض المفاهيم.

رفيق . المروج 6 . « مجبى! ما معنى مجبى؟ هي ضريبة تشبه الجزية».

في أحيان كثيرة لاحظنا أنّ التّلاميذ يستعملون المثال للتّعويض عن فهم منقوص لبعض المفاهيم نذكر منها:

- **مملوك** : "مملوك يعني ... مثل خير الدّين".
- **الأقلّيات** : "مثل السّود واليهود والبربر".
- **إصلاح** :"مثل إصلاحات التّعليم الّتي قام بها خير الدّين".

هكذا يبدو المثال مُجْدٍ بالنّسبة إلى التّلاميذ لبناء مفهوم أو لتعميقه. لكن من المعلوم أنّ مقاربة مفهوم أو فهم حدث وتعرّف أهمّيّته باللّجوء إلى المثال، ينمّ عن ضعف المعارف التّاريخيّة، وينبئ عن خطر يحدق بموضوعيّة المعرفة التّاريخيّة وعن خلط بين المثال والمفهوم ممّا يؤدّي إلى تكليس المفهوم.

رغم ذلك نعتبر أنّ المثال يحمل في ذاته قيمة ذهنيّة، لأنّه يساعد على استيعاب المعرفة التّاريخيّة.

هـ – الاستعارة (La métaphore) :

الاستعارة هي أسلوب بلاغي، يلتجئ إليه التّلاميذ تلقائيّا دون الوعي بالانزلاقات التي قد تؤدّي إليها. ولقد تبيّن لنا من خلال البحث الميداني أنّ التّلاميذ المتميّزين عموما، وفي مادّة التّاريخ خصوصا هم الأكثر استعمالا للاستعارة.

مريم . حمام الأنف: *«التّاريخ...التّاريخ هو ينبوع، ينبوعنا نحن، أمّا نحن... الإنسان... نحن الماء الّذي يتدفّق منه.».*

وتتصوّر الحركة الإصلاحيّة كالآتي: *« كانت هذه الحركة تهدف قبل كل شيء إلى خلق إنسان جديد مليء بالأمل، ينظر نحو المستقبل.»*

وتقيّم الوضع في الإيالة خلال القرن 19 بقولها :*« لسنا في حاجة إلى القول أن البلاد كانت في سبات عميق... الفقر والمرض والجهل... فكيف ظهر شعاع من نور من خلال الظّلام؟...كيف لاح نور من خلال العتمة، وكيف بدّد سحب الجهل؟»*

وتستعمل شيماء . طبرقة . ، استعارة «الرّأس» و «الجسد» عند الحديث عن السّلطة المركزيّة. وترمز بالرّأس إلى الباي وبالجسد إلى أعوانه في المقاطعات والمشائخ...

نستخلص أنّ التلّاميذ يلتجئون كثيرا إلى العاطفيّة وإلى الثّقافة المشتركة لتملّك المعارف التّاريخية. أو لنقل إنّهم يهرعون تلقائيّا إلى أنماط عرفانيّة وجدانيّة. لقد شدّد المختصّون في تعلّمية التّاريخ على القيمة البيداغوجيّة والعرفانيّة لهذه الأنماط التّلقائيّة كمرتكزات لعمليّة تملّك المعارف التّاريخيّة. لذلك يبقى دور البرامج والمدرّس هو التّفاعل معها، واعتبارها منطلقا لتدريب التّلاميذ على اتّخاذ بعد نقديّ تجاه الأحداث، والتّدرّج نحو عقلنة تعلماتهم. إنّ المدرّس إذن، مدعوّ إلى التّصرّف في هذين المتناقضين: تمشيات عرفانيّة عاطفيّة عفويّة ، من ناحية، وتمشيات عرفانيّة تؤسّس للبعد النّقدي وللموضوعيّة في التّعامل مع الحدث، من ناحية أخرى. فما هي الأساليب العرفانية الّتي تحقّق عقلنة المعارف التّاريخية؟

III - الأساليب التاريخية:

يذكر Paul Ricœur (مفكر فرنسي) في كتابه Temps et récit ثلاثة أساليب: نقد الوثائق، بناء الزّمن، وبناء الشّخصيات الفردية والجماعية.

أ– نقد الوثائق:

تمثّل الوثيقة المادّة الأوّلية بالنّسبة إلى المؤرّخ، فلا يمكن مقاربة الأحداث الماضية إلاّ إذا توفّرت لديه الوثيقة المناسبة. كما أنّ التّحليل والتّأويل للوثيقة هو الّذي يعطي الحياة للمعلومة التّاريخية. ولذلك أيضا كانت المعرفة التّاريخية معرفة غير مباشرة، أي بواسطة الوثيقة.

وحتى يحقّق المدرّس الهدف الأساسي من نقد الوثائق، نرى أن تتوفّر شروط محدّدة نذكر منها:

- ✓ التّنوّع: وثائق مصدرية مكتوبة، جداول، صور، خرائط....
- ✓ التّعدّد: أي تحيل على مرجعيات نظرية متعددة، وتثير آراء مختلفة ومتضادّة.
- ✓ التّضادّ: أي تحيل على تأويلات واستنتاجات متباينة.

لا يمكن تفادي التّضادّ بالتّخلّي عن هذه الوثيقة أو تلك، وإنّما بالتّعامل مع مجموعة الوثائق المقدّمة، انطلاقا من تساؤل له صلة بها. فقد نقدم للتّلاميذ وثائق مختلفة حول مسألة تاريخيّة معينة : أزمة القرن 19 مثالا، ونرفقها بسؤال مفتوح: لقد عرفت الإيالة التّونسية في النّصف الأوّل من القرن 19 أزمة شاملة. بيّن ذلك ؟

إنّ الاشتغال على وثائق مختلفة، وتتعلّق في نفس الوقت بموضوع واحد، تجعل التّلاميذ يدركون الحقيقة التّاريخية بتعقّدها وتداخل معطياتها. في هذا المستوى تختلف وظيفة الوثائق عن الوظيفة التي تعطى لها في أقسامنا. فالوثيقة لا تهدف فقط إلى التّدليل على صحّة المعلومة التّاريخية الّتي نقدّمها للتّلاميذ، ولا يُختزل الاشتغال على الوثائق في كونه تمرين منهجي يهدف إلى تدريب التّلاميذ على تحليل ونقد الوثائق. أبعد من ذلك، نسعى إلى إقدار المتعلّم على تخطي عالمه الذّاتي ليتعرّف إلى وجهات نظر أخرى تختلف عن أفكاره وتصوّراته. ولكي يصبح قادرا على إيلاء أهمّيّة لعدّة ملامح لحقيقة واحدة، وعلى مسك مختلف العلاقات بين هذه الملامح، وقيس مدى أهميّة كلّ واحد منها بالنّسبة للحقيقة التّاريخية.

ت–بناء الزّمن التّاريخي:

إنّ الزّمن التّاريخي، ليس معطى، إنّما هو نتيجة عمليّات بناء خاضعة للإشكالية التي يضعها المؤرّخ/ المدرّس، وللخلفية الفكرية والحضارية لهذا الأخير.

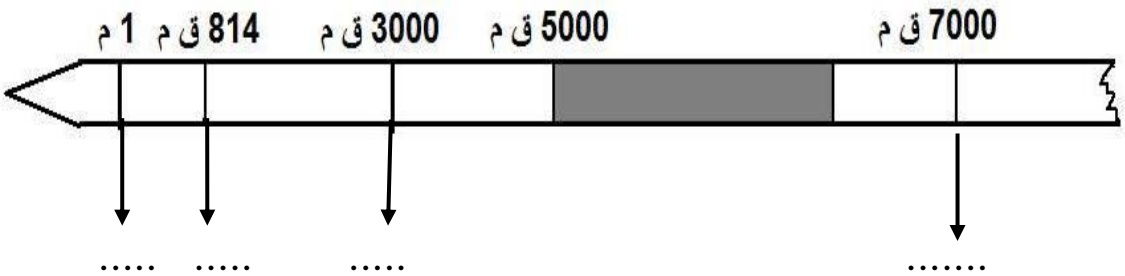
إنّ المسافة الزّمنية الّتي تفصل زمن الحدث عن زمن دراسته، تترك أثرها لا محالة على كلّ محاولة استنطاق للوثائق، قصد إعادة تركيب الزّمن. في هذا الاتّجاه، كثيرا ما نجد خلافا بين المؤرّخين حول تحديد بعض الحقب التّاريخيّة، تأثرا بالخلفيّة الفكرية والحضارية لكلّ واحد. نسوق مثالين.

يختلف المؤرخون الغربيون مع نظرائهم العرب المسلمين حول نهاية القرون الوسطى، وبداية العهد الجديد. ففي حين يعتبر الشقّ الأوّل أنّ 1492، تاريخ اكتشاف أمريكا تمثّل نقطة التحوّل من عهد إلى آخر، يعتبر الشقّ الثّاني أنّ سنة 1453 ، تاريخ سقوط الإمبراطورية البيزنطية وقيام الدولة العثمانية، تاريخ الانتقال من الفترة الوسيطة إلى الفترة الحديثة.

وتعتبر المدرسة الفرنسية أنّ 1815،(نهاية حروب نابليون، وعودة التوازن إلى أوروبا)، هي السّنة الحاسمة في الانتقال من العهود الحديثة إلى الفترة المعاصرة، بينما يرى المؤرّخون التّونسيون أنّ ذلك قد تمّ سنة 1881.

لذلك نقول إنّه بالإمكان تدريب المتعلمين على بناء الزّمن (الزّمن الاجتماعي ثمّ الزّمن التّاريخي) حتى يصبح قادرا على ترتيب الأحداث وتنظيمها حسب تسلسلها الزّمني. وحتّى نساعد المتعلّم على تملّك مفهوم الزّمن وبنائه، نقدّم الاقتراحات التّالية:

- ✓ تعريف المتعلّم بمفردات الزّمن، وباستعمالاتها، أي الكلمات التي نستعملها لقيس الزّمن: اليوم، الأسبوع، الشهر، الجيل، القرن، الفترة، الحقبة، العهد، العصر...
- ✓ تعريف المتعلّم بالكلمات الّتي تدلّ على حركيّة الزّمن، مثل: تحوّل، تطوّر، مدّة، زمن الحدث، زمن الّظرفية، زمن البنية.
- ✓ إنجاز سيرة ذاتية لشخصيّة تاريخية: شجرة النّسب.
- ✓ ترتيب وثائق مصوّرة، أو مكتوبة حسب تسلسلها الزّمني، وتعليل هذا التّرتيب: صور فوتوغرافية لبعض التلاميذ، وثائق تشير إلى حالة التّساقطات في البلاد التونسية، الجهة الّتي ينتمي إليها التّلميذ من سنة كذا إلى سنة كذا.
- ✓ اقتراح سلّم زمني، نعيّن عليه بعض التّواريخ، ونقدّم بعض الأحداث والفترات، ثم يُدعى التّلميذ إلى الربط بين الحدث وتاريخه وتعليل ذلك.



☜ الأحداث: تأسيس قرطاج، ميلاد المسيح، ظهور الكتابة.

☜ الحضارات: الحضارة القبصيّة، الحضارة القرطاجية.

ملاحظة: يمكّن السلّم الزّمني المقترح من مراجعة الحضارة القبصية والتّمهيد للدّرس الجديد: نشأة قرطاج (س5 . مرحلة أولى من التعليم الأساسي).

ج- بناء الشّخصيات الفردية والجماعية:

نقصد بالشّخصيات الفردية، الفاعلين التّاريخيين، مثل: خير الدين باشا، ابن أبي الضّياف، الكاهنة... . أمّا الشّخصيات الجماعية والشّخصيات المطلقة فهي المجموعات أو المآثر الحضارية مثل: المماليك، الأعيان، الديمقراطية، الجمهورية، الأمم المتحدة (مجموعات ومآثر فاعلة وهؤلاء يمثّلون العناصر الفاعلة في الأحداث).

إنّ الأساليب التّاريخية المذكورة لا يمكن أن تعطي نتائج ملموسة إذا لم يسع المدرّس إلى تناولها في إطار منهج يقوم على بناء وضعيات تعليمية تفاعلية. *Des situations d'apprentissage interactives*، والتّصرّف فيها آخذا بعين الاعتبار المتعلّم كطرف رئيسي.

تمكّن الوضعيّة المشكل المتعلّم من تناول الوضعية التّاريخية المقترحة (أزمة القرن 19 مثلاً) وفقا لمعارفه السّابقة، ووفقا لوضعيات تاريخية سابقة مشابهة، متّبعا تمشّيا يمكّنه من بناء فهم نهائي للوضعية التاريخية المدروسة. يتمثّل فهم الوضعية في القدرة على مسك الانسجام والتّرابط بين الأحداث، ومن ثمّة، بناء الحقيقة التّاريخية.

إنّ هذا التّمشّي لا يحقّق فقط تملّك المعرفة التاريخية، بل يمكّن أيضا من إنجاز عمليات ذهنية متطوّرة، ترتقي بالمتعلّم من التّمشيات العرفانية الدّنيا (التّعرف) إلى ما هو أهمّ وأشمل (التعميم والتجريد) ويخفّف من وطأة العاطفية والذاتية.

إنّ الوضعية المشكل تضع المتعلّم أمام تحدٍّ فكري لأنه سيسعى إلى قراءة ملفّ الوثائق وسيعيد القراءة مرارا وتكرارا، وسيبذل جهدا ذهنيا لفهم السؤال المصاحب، ولتصنيف الوثائق وإيجاد الوحدة المعنوية الّتي تحكمها. ومن ثمّة يعمل على بناء الاستنتاجات وترتيبها حسب التّسلسل الزّمني.

خـلاصة:

التّاريخ هو علم دراسة الماضي. لذلك تظلّ وظيفة المؤرخ، هي جمع الوثائق ومساءلتها وتحليلها وتأويلها ومقارنتها، وصياغة النّتائج. وتواجهه في ذلك صعوبات عدّة تتمثّل خاصّة في تأثيرات الثّقافة المشتركة، وثقافة الدّولة، وتصوّرات المؤرّخ نفسه، ونوع العلاقة الّتي تنشأ بين المؤرّخ وموضوع بحثه. لذلك كانت المعرفة التّاريخية معقّدة ومراوحة بين الذّاتية والموضوعية (موضوعيّة الحدث وذاتيّة المؤرّخ). لذلك انصبّ جهد التّعلميّة على تذليل هذه الصعوبات، فبيّنت أنّ الغاية ممكنة، لمّا يسعى المدرّس إلى تعويد المتعلمين على تمشيات المؤرّخ: نقد الوثائق، بناء الزّمن، بناء الشّخصيات وبناء الرّواية التّاريخية، في مرحلة متقدّمة انطلاقا من وضعيات تاريخيّة دالّة.

ولقد أجمع المختصّون على أنّ هذه التّمشيات، كفيلة بعقلنة التّاريخ المدرسي، وتدفعه إلى بناء ثقافة تاريخية متوازنة، بمعنى أن تحافظ مادّة التّاريخ على ذاكرة المجموعة من التّلاشي، وتسهّل عمليّة التّواصل في الإطار الوطني في نفس الوقت الّذي تبني فيه الفكر النقدي وتؤسّس للوظيفة الذّهنية للتّاريخ.

مراجع البحث:

1. *Lautier,N, A la rencontre de l'histoire, Septentrion, 1997.*
2. *Jemaï ,A, L'identité tunisienne dans l'enseignement de l'histoire : Le Mouvement de la réforme en Tunisie (1840 – 1877) dans la classe de la 3ème année secondaire, thèse, sous dir.de N. Lautier et A.Larguèche, Décembre 2002.*
3. *Moniot,H, La didactique de l'histoire, Nathan,1993*
4. *Ricœur,P, Temps et récit, Seuil, Pari, 1983 -1985*
5. البرامج الرسمية للمواد الاجتماعية، المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.
6. كتاب التاريخ لتلاميذ الخامسة و السادسة أساسي.

برنامج التّربية المدنيّة في المرحلة الابتدائيّة وإشكالات التعلّم

مختار العميري
متفقد أوّل للمدارس الابتدائيّة

تعتبر البرامج الرّسمية في المجال التربوي وثيقة مرجعيّة ذات أبعاد تربوية، تعلّميّة وقانونيّة وتتضمّن:

- تحديد ملامح المتخرّج من المدرسة الابتدائية في مستويات الأبعاد الشخصيّة والمدنيّة والمعرفيّة والثقافيّة والعمليّة.
- التّعريف بالمقاربات البيداغوجية المعتمدة في التّدريس ومرجعياتها وأسسها النّظرية.
- تحديد منزلة المواد ومضامينها وضبط كفاياتها وأهدافها بالإعلان عن الأثر المنتظر من التعلّمات والحصيلة المؤمّلة من العملية التّربوية.
- تحديد معايير التقييم وعيّنات من مؤشّراتها.

وتهتمّ هذه المداخلة ببرنامج التربية المدنيّة في إطار السعي لإثارة جملة من التساؤلات حول بنيته ومضامين التعلّمات وأدوات التقييم، ودور الكتاب المدرسي في تحقيق كفايات مادة التربية المدنية وأهدافها.

1. فما هي درجة التكامل بين مكوّنات البرنامج الرسمي للتربية المدنيّة في المرحلة الابتدائية ؟

تُثبتُ القراءة الأفقية لبنية هذا البرنامج نوعا من التّدرّج المشوّه بين مكوّناته وضربا من العلاقة الاعتباطية بين عناصره، فبعض محتويات الدروس لا تنسجم مع الأهداف المميّزة والكفايات ومكوّناتها ولا تساهم في تحقيقها.

أمثلــة:

الأهداف المميّــزة	المحتــوى
الاعتزاز بلغته الوطنيّة العربية	الخدمات العموميّة للصّحّة والتّطهير
تقدير دور الحضارة العربية الإسلامية في تنمية شخصيّته	الوزير الأوّل (عوّض هذا الدرس في الوثيقة التوجيهية بدرس رئيس الحكومة)
إدراك أهمّية الحوار في التّقريب بين الشعوب	رئيس الجمهورية... القائد الأعلى للقوات المسلّحة

وأمام هذا الربط الاعتباطي بين مكوّنات البرنامج في بعض المواطن، تظهر الصعوبات في تطويع المحتويات أو مجرّد الانطلاق منها لتحقيق أثر إيجابي لـتَعَلُّمٍ يُفترض أن يكون ذا أبعاد وجدانية ثقافية وحضاريّة.

فهل يمكن تنشئة المتعلمين على الاعتزاز بلغتهم باعتبارها عنصرا هامّا في الهويّة العربيّة الإسلاميّة من خلال درس يتعلّق بالخدمات العموميّة كالصحّة والتهيئة والتطهير ؟ وما هي درجة تبنّي المتعلمين لتقدير إيجابيّ لدور الحضارة الإسلاميّة في تنمية الشخصية من خلال درس يتعلّق بصلاحيات الوزير الأوّل (رئيس الحكومة).

وأيّ نوع من الحوار وأيّ استبطان لهذه القيمة السلوكيّة المحوريّة في التربية على المواطنة من خلال محتوى يتعلّق بالقائد الأعلى للقوات المسلّحة.

2. في مضامين التعلّمات ونجاعة التّقييم

يتضمّن برنامج التربية المدنية في المرحلة الابتدائية ثلاث كفايات تهدف إلى أن:

1. "ينخرط المتعلم في الحياة العامّة اعتمادا على قيم المواطنة والمدنية وحقوق الإنسان.
2. "يبني موقفا نقديّا تجاه موضوع مجتمعي".
3. "يبدي اعتزازه بذاته تجسيدا لانتماءاته الثقافية والحضاريّة".

وهي كفايات وجدانية قيميّة وسلوكيّة، غير أنّ أكثر من نصف الأهداف المميّزة التي يتضمّنها البرنامج يستهدف تحصيل المعارف، وهذا التعارض لا يساعد المدرّس على توظيف المحتويات والأهداف المميّزة في بناء تدريجيّ ومنهجيّ للكفايات المستهدفة من التعلّم.

وتتضمّن بعض الأهداف المميّزة تكثيفا كبيرا في إدراج المفاهيم.

أمثلــة :

- "احترام الحرّيات والحقوق والواجبات المضمونة بالقانون"
- "تحديد الصلات بين المواطنة والمدنيّة وحقوق الإنسان"
- إنّ هذا التكثيف في المفاهيم لا يجعل من مبدإ التدرّج خيارا منهجيّا ثابتا في بنية البرامج الرسميّة، ويعسّر مهمّة المدرّس في تفكيك الأهداف وتفريعها وتوظيف ما يناسبها من الوضعيات، وأمام هذه الصعوبة كثيرا ما تبقى هذه الأهداف حبرا على ورق.

وردت مضامين برنامج التربية المدنيّة مدعّمة بمدوّنة قانونيّة، متألّفة من عدّة مرجعيات ونصوص مثل:

- مجلة الأحوال الشخصيّة
- مجلة حماية الطفل
- القانون التوجيهي للتربية والتعليم.
- القانون المؤقت لتنظيم السلط العمومية.

وتضاف إليها في السّنة السّابعة أساسي:

- اتّفاقيّة حقوق الطفل
- قانون الأحزاب وقانون الجمعيات
- النّصوص الدّولية ذات الصّلة.

ألا يُخشى من كثافة الاستشهاد بالمرجعيات القانونيّة، و"الاستناد إليها" الانزلاق من انخراط المتعلم في الحياة العامّة – على أساس الاحترام الطوعي والتلقائي للقانون – إلى تنشئة اجتماعيّة تستبطن الالتزام القسري لأحكام القانون، استبطان أو بالأحرى مجرد معرفة مشفوعة بملاحظة "ضعيف جدّا " في درجات الاقتناع، ومعنى ذلك عدم التوفّق في بناء موقف إيجابيّ قادر على الصمود.

إنّها مجرّد معرفة سطحيّة بالقانون، ينتظر أصحابها لحظة الانفلات وفضاءات الاّ إسميّة للتخلّي عن المدنيّة أحيانا، ولخوض تجارب اجتماعية بديلة أخرى.

أليس من المفارقة أن تغيب عن دروس التربية المدنيّة (في المرحلة الابتدائية) محتويات حول المنظّمات وجمعيات المجتمع المدني ؟

أليست تلك الأوساط فضاءات يمكن أن تساهم في انخراط الفرد في الحياة العامة أو في التعايش مع الآخر ؟ وفي استبطان قيم المواطنة والمدنيّة ؟

إنّ اقتصار البرنامج على صياغة التعلّمات ومضامينها في الأطر الاجتماعيّة التقليديّة (الأسرة – الحيّ– المدينة –الوطن) لا يساير ما يشهده المجتمع من حراك، يزيد يوما بعد يوم من تعقّد الحياة الاجتماعية. فقد برزت وسائل ناشئة تنازع الأسرة والمدرسة في تمرير قيم جديدة، وكثيرا ما تفلت هذه الوسائل من أطر الضبط الاجتماعي، كالتوظيف السلبي المتعدّد لتكنولوجيات المعلومات والاتصال ووسائل الإعلام الأخرى، وما توجّهه للأطفال من مادّة إعلامية وإضافة للموجة الجديدة من برامج ما يسمّى بتلفزيون الواقع.

يهدف تقييم عمل التلميذ إلى قياس أثر التعلّمات وتحديد مستويات تملّك المكتسبات كما يتيح بعد تشخيص الأداء النهائي المنجز، اتّخاذ قرارات تؤسّس لمحطات ومراحل بيداغوجية لاحقة.

لذلك يبدو من الضروري والبديهي أن تنسجم أشكال التقييم وطرق إنجازه ومعاييره ووضعياته مع الكفايات المستهدفة من التعلّم.

تقيّم المكتسبات المعرفيّة والوجدانيّة والسلوكيّة للمتعلّمين في مادة التربية المدنية ضمن نشاط كتابيّ.

أليس من المفيد التفكير في معاضدة هذا الصنف من التقييم الكتابي بأشكال أخرى توفّر مساحة أكبر لملاحظة السلوك وتقيّمه ضمن مشاريع فعليّة، تساهم – إضافة لدورها التقييمي – في تحقيق الكفايات المنشودة وإثراء التجربة الاجتماعية للمتعلّمين ؟

إلى أيّ مدى يمكن أن يساهم ذلك في تقليص الهوّة بين الأعداد المرتفعة المسندة في التقييمات وتدهور مستوى القيم المدنيّة في السلوكات ؟

3. أيّ دور للكتاب المدرسي للتربية المدنيّة في بناء التعلّمات وتحقيق الكفايات ؟

تقتصر هذه المداخلة على إبداء جملة من الملاحظات حول كتاب التربية المدنيّة لتلاميذ السنة الخامسة دون الادّعاء بالتقييم الكلّي لمضامينه:

- يغلب توظيف المشاهد المصوّرة على وضعيات الاستكشاف وهو اختيار منهجي لا يحقّق بقدر كافٍ التكامل بين المواد. ألم يكن من المفيد توظيف نصوص هادفة مشفوعة برسوم أو صور لتعزّز فرص المتعلم في مخالطة المكتوب ضمن سياقات متنوّعة لا تقتصر على المواد اللغويّة ؟
- إنّ الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي، كثيرا ما تفتقر إلى الحبكة فتبدو مصطنعة وغير محفّزة على التعلّم.

أمثلة:

- مواطن لم يدفع معاليم أداءات بقيمة 165,600 د فساهم في تعطيل مشاريع لوزارة التربية تقدّر بـ 851.635,000 د.
- مواطن لا يفهم مقتضيات المصلحة العامّة، لكنّه سرعان ما يدرك معانيها السامية في مكتب "السيد الوالي" الذي استقبل المواطن بلطف وترحاب واستعداد غير مشروط للحوار معه.
- نصّ يغلب عليه أسلوب التهديد مقتطف من "الميثاق الوطني" وقد تواصل إدراجه بالصفحة 203 بالرغم من أنّ الكتاب صدر في طبعة جديدة.

إنّ الوضعيات التي يمكن أن توظّف في إثراء معارف المتعلمين حول مكوّنات الشخصية التونسية غير كافية وتبدو في حاجة لمزيد التكثيف والتنويع.

تتيح الوضعيات المقترحة فرصا للمتعلمين لتقمّص أدوار اجتماعية، لكن الاختيار لم يكن صائبا في بعض المواطن:

أمثلة:

- الجارة خديجة تبكي حزنا على ابنها الذي وقع القبض عليه أثناء محاولته "الذهاب إلى إيطاليا خلسة" أمّا "الطريقة النّشيطة" فتتمثّل في أن يلعب المتعلّم دور محافظ شرطة ويستجوب الشاب.
- في وضعية أخرى يُدعى المتعلّم إلى تقمّص دور الوالي الذي يتمكّن – كما وقعت الإشارة إلى ذلك سابقا – من إقناع المواطن بالقبول بالتنازل عن جزء من أرضه من أجل تحقيق المصلحة العامّة.

أليس من الضروري اختيار أدوار اجتماعيّة ووضعيات تعلّميّة أكثر اقتراب من اهتمامات الأطفال ودرجة انخراطهم الاجتماعي وتساعد بقدر أكبر على إدماج التعلّمات وتوظيفها ؟

إنّ الفضاءات الاجتماعيّة التي أدرجت في إطارها الوضعيات التعلّميّة الواردة بالكتاب المدرسي، مقتصرة في أغلب الأحيان على المدينة.

فهل أنّ التعايش على أساس احترام قيم المدنيّة والمواطنة لا يتمّ إلا في الفضاءات المدينيّة ؟

إنّ كتاب التربية المدنية بهيكلته الحاليّة:

- لا يساعد المتعلمين على تعهّد مكتسباتهم بطريقة مبوّبة تنظّم المفاهيم، والمعارف والقيم والسلوكات في أنشطة طريفة ومتنوّعة تعزّز الدافعيّة الذاتيّة للتعلّم.
- لا يتيح لمدرّس توظيف الوضعيات التعليمية التعلّميّة في إطار مهمّة إدماجيّة تحقّق التكامل بين أنشطة مجال التنشئة الاجتماعيّة وبقيّة المجالات.
- لا يمكّن الوليَّ من متابعة ناجعة للمكتسبات وما يتمّ الاتفاق عليه في الفصل من مضامين للتعلّمات، وهو ما لا يساعد على تحقيق مبدإ الشراكة بين المدرسة والأسرة.

التّربية الإسلامية

منجي الشوايشي
متفقّد المدارس الابتدائيّة

توطئة:

منزلة التّربية الإسلاميّة

تنتمي مادّة التّربية الإسلامية إلى مجال التّنشئة الاجتماعية باعتبار دورها في بناء الشّخصية المتوازنة وتنشئة الفرد اجتماعيا وتهيئته للمبادرة والفعل ومساعدة المتعلّمين على امتلاك قدرات الفهم والنقد وبناء المواقف كقدرات أساسية لبناء شخصيّة إيجابيّة وفاعلة ومبادرة ومن هذا المنطلق تضطلع المادّة بدور هامّ وفعّال في نحت شخصية المتعلّم ورسم ملامحه بما يمكنه من التّجذّر في هويته والانخراط الفاعل في عصره.

مفهوم التّربية الإسلاميّة

تمثّل التّربية الإسلاميّة أحد فروع علم التّربية الذي يعنى بتربية الإنسان في كامل مراحل حياته وإعداده في مختلف جوانبها وذلك من منظور الرؤية الإسلامية الشاملة له.

الأصول اللغوية لكلمة تربية حسب ما ورد بالمعاجم اللغوية

1. يمكن القول إنّ أصل كلمة التربية مشتق من الفعل (ربا – يربو) بمعنى زاد ونما ومنه جاءت كلمة الربوة أي ما ارتفع من الأرض وظهر وزاد على المعتاد وهو ما يدلّ عليه قوله عزّ وجلّ: "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج" سورة الحج الآية 5.
2. إنّ كلمة تربية هي مصدر مشتق من الفعل (ربّى) أي نشّا ونمّى ومنه جاء قوله عز وجلّ في سورة الإسراء الآية 24 (وقل ربي ارحمهما كما ربّياني صغيرا).

وبناء على كل ما تقدّم يمكن القول إن معنى كلمة تربية يدور حول النمو والزيادة والظهور والتّنشئة والرّعاية.

3. أصّله وتولّى أمره وساسه وقام عليه (من ربّ يربّ / مدّ يمدّ).

يعرّفها حلمي طه رشيد إبراهيم بـ" أنّها تنمية جميع جوانب الشّخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة ".

ويعرّفها علي خليل أبو العينين بـ "أنّها النّشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريا وعقديا ووجدانيا واجتماعيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وتزويده بالمعارف والاتّجاهات والقيم والخبرات اللاّزمة لنموّه نموّا سليما.

فموضوع التّربيّة الإسلامية هو العناية بالإنسان في مختلف جوانب حياته وفي كافة مراحل عمره، شأنها في ذلك شأن كل تربية في العالم.

الإشكاليّة العامّة:

"بنية البرامج ومضامينها في مادّة التّربية الإسلاميّة وعلاقتها ببناء شخصيّة المتعلّم" : جاء في القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم المدرسي(الفصل 53 الباب السادس في مرجعية التّعلّمات ص41) ما نصّه: يمكّن تدريس الاجتماعيات والإنسانيات من إكساب المتعلمين المعارف التّي تنمّي فيهم ملكة النقد وتساعدهم على فهم تنظيم المجتمعات وتطورها الاقتصادي والاجتماعي والسّياسي والثّقافي.

منزلة التّربية الإسلامية

تنتمي مادّة التربية الإسلامية إلى مجال التنشئة الاجتماعية باعتبار دورها في بناء الشخصية المتوازنة وتنشئة الفرد اجتماعيا وتهيئته للمبادرة والفعل ومساعدة المتعلمين على امتلاك قدرات الفهم والنقد وبناء المواقف كقدرات أساسية لبناء شخصية ايجابية وفاعلة ومبادرة ومن هذا المنطلق تضطلع المادة بدور هام وفعال في نحت شخصية المتعلم ورسم ملامحه بما يمكنه من التجذر في هويته والإنخراط الفاعل في عصره

أهداف التّربية الإسلامية

1. أهداف عامّة وجامعة:

تحقيق العبودية لله وتجسيد المعنى الحقيقي لوجود الإنسان

2. أهداف فرعية للتربية الإسلامية:

- تنمية الروح العلمية في المتعلم، وإعداد الإنسان لكسب معيشته، والإعداد المهني للإنسان
- التحلي بالأخلاق الحميدة : الصدق / الأمانة/الإخلاص... "وإنك لعلى خلق عظيم" وقوله – ص– إنّما بعثت...".
- تهيئة المتعلم للحياة الاجتماعية قال تعالى "إنّما المؤمنون إخوة "(الحجرات:10) وقوله – ص– "المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص.."

- تكوين الفرد المتزن نفسيا وعاطفيا وذلك من خلال المعاملة الحسنة والتوجيه الجيد والسليم والحوار البناء ومساعدته على حل ما يعترضه من صعوبات ومشاكل وهذا كله يصنع منه فردا صالحا ويكوّن شخصية فاعلة ونافعة في المجتمع.
- صقل مواهب المتعلم ورعايتها وتنمية قدراته على التفكير الإبتكاري والنّقد البنّاء.
- تكوين عقلية باحثة، مبادرة، مرنة، متزنة تنبذ العنف والتطرف مهما كان نوعه ومأتاه وتدرك أهمية الاختلاف والتنوع والانفتاح على الآخر/ الغير، نعم احترام الإنسان كإنسان والتعامل معه كبشر(مهما كان لونه وجنسه وعرقه ودينه خلفياته) دون إمّعة أو تعصّب، عقلية ذواقة، تقدّم الإضافة وتشارك في بناء الوطن والمحافظة عليه.
- تكوين الإنسان الفاعل حضاريا والمتفاعل مع بيئته الاجتماعية والذي يقدّر المسؤولية.

الأسس النظرية لمادة التّربية الإسلامية:

- القرآن والسنّة.
- الدراسات والبحوث التي أنجزها العلماء المسلمون.
- البحوث العلمية الصحيحة التي تهتم بطبيعة الانسان بالإضافة إلى البحوث التي لها علاقة بالميدان التربوي والتي لا تتعارض والنظرية التربوية الإسلامية. وما تجدر ملاحظته هو أن كل نظرية ترتكز على ثلاثة عناصر:

1. المصدر
2. المقصد والغاية الهدف أو الأهداف
3. الوسيلة والأسلوب والطريقة

وما يمكن تسجيله أيضا هو أنّ أصحاب كل نظرية يمكن أن يختلفوا في الأسس فيطوروا ويغيروا هذه العناصر المذكورة.

أمّا التّصور الإسلامي للتربية فالمصادر ثابتة والأهداف كذلك، أما المتغير والمتحرك فهو الطريقة والأسلوب والوسيلة، وذلك وفقا للتطورات التي يشهدها الواقع الداخلي والخارجي.

- مكانة التربية الإسلامية في الإصلاح التربوي لسنة 1991 وما قبلها.

ملاحظات عابرة

- هنالك فصل واضح بين مكوناتها واستقلال كل مكوّن على حدة.
- تهميش للمادة من حيث:

- تغليب الجانب الدغمائي الإسقاطي على جوانب الفهم والتحليل والتعليل والنقد الموضوعي الموصل إلى الوضوح الضامن للاستيعاب.
- غزارة المادة وتكريس للمنهج النقلي الذي يفضي إلى تكوين متعلم حفظة بدل تنشئة متعلم طلعة.
- هنالك بعض المضامين كـ (العدل/المساواة/الصدق/الإخلاص في العمل/التآخي/التعاون/ التضامن/ التسامح.....)كانت تدرس لذاتها ولا تمت للواقع بصلة ولا للأهداف المرسومة أو لكفايات المجال.

- حذف بعض الآيات والأحاديث والسير الذاتية، لخطورتها حسب البعض.
- تغيير التسمية من "التربية الدينية" 1951 إلى التربية الإسلامية فيما بعد.

موضع مادة التربية الإسلامية في مجال التنشئة الاجتماعية من خلال البرامج الرسمية:

- هي مكوّن من مكونات مجال التنشئة الاجتماعية باعتبار دورها في بناء الشخصية المتوازنة وتنشئة الفرد اجتماعيا.
- كفاية المجال :تبني اتجاهات واتخاذ مواقف متصلة بالقيم المرجعية التي تتبني عليها الشخصية الوطنية والانتماء الحضاري.
- تشترك مع مواد المجال في إكساب المتعلمين كفايات الفهم والنقد وبناء الموقف.
- تشترك مع مكوّنات المجال في اعتماد تمشيات متعددة من بينها المقاربة بالكفايات.
- اعتماد تمشيات بيداغوجية ملائمة للمادة(مرحلة التهيئة – التعلم المنهجي –التعلم الإدماجي – التقويم).
- هي مادة كبقية مواد المجال تزود المتعلم بالقيم والمبادئ والمواقف والممارسات التي يحتاجها في حياته وتعدّه للحياة، وليست كما يتوهم البعض مادة تنشر ثقافة الموت ولا تهتم إلا بما بعد الحياة.

انطلاقا من كفاية المجال إلى كفاية المادة إلى هدف الحصة في كل فرع من فروع المادة" هل يمكن تحويل ما هو نظري إلى واقع محسوس، يجسّد على أرض الواقع، نقف على أثره عند المتعلمين، من خلال ما اكتسبوه من تطور فكري ووجداني وسلوكي، بناء على أن الأهداف النابعة من طبيعة الوحدة تعمل على تغيير أو تثبيت أو تصحيح أو تطوير مجموعة من المكتسبات والقدرات والمهارات للارتقاء بالنمو الذهني للمتعلمين في مجال المادة من الشكلية الآلية إلى الممارسة العلمية الواعية والمسؤولة"1 ؟

خصوصيات فروع مادة التربية الإسلامية في علاقتها بالتمشي البيداغوجي وتأثير ذلك في استيعاب المضامين من قبل المتعلمين:

فروع المادة:(الهدي القرآني– العبادات– الأخلاق والعقيدة).

الدرجة الاولى: هدي قرآني– الأخلاق والعقيدة.

الدرجة الثانية: هدي قرآني– العبادات – الأخلاق والعقيدة.

الدرجة الثالثة : هدي قرآني – العبادات – الأخلاق والعقيدة.

كفاية المادة:

الدرجة الأولى:

ك1: التلاوة السليمة للسور القرآنية.

ك2: التدليل على المعاني والمفاهيم الإسلامية والإفصاح عن عقيدة الايمان بقدرة الله وطاعة الرسول .

ك3 : توظيف المعاني والقيم الإسلامية في وضعيات دالة.

الدرجة الثانية:

ك1: التلاوة السليمة للسور القرآنية.

ك2:التدليل على المعاني والمفاهيم الإسلامية والإفصاح عن عقيدة الايمان بالله والرسول.

ك3 : توظيف المعاني والقيم الإسلامية في وضعيات دالة.

ك4:أداء الفرائض وفق أحكامها.

الدرجة الثالثة:

التلاوة السليمة للسور القرآنية وتمثل معانيها.

ك2: التدليل على المعاني والمفاهيم الإسلامية والإفصاح عن عقيدة الايمان بالله والرسول والكتب السماوية.

ك3 : توظيف المعاني والقيم الإسلامية في مواقف سلوكية وموافقة لها.

ك4: أداء الفرائض وفق أحكامها.

بعض الملاحظات حول محتوى مكونات المادة وعلاقتها ببعضها؛ أخذت على سبيل المثال لا الحصر برنامج السنة الخامسة:

الهدي القرآني: سورة البروج.

العقيدة: يفصح المتعلم على وحدانية الله تعالى.

الأخلاق: الرفق في معاملة الوالدين.

العبادات: الصلوات الخمس

ما يمكن ملاحظته من خلال طرح السؤال التالي: هل هنالك تكامل وتناسق بين محتويات المواد الفرعية المذكورة ؟هل يخدم كل فرع الآخر؟ هل يمكن تطبيق مبدأ الإدماج بين محتويات هذه الفروع؟

من هذا المنطلق ولتحقيق التكامل بين فروع المادة وربحا للوقت يستحسن إن لم نقل يجب توزيع فروع المادة توزيعا محكما داخل المخططات الثلاثية والسنوية.

نحن نعلم جيدا أنّ فروع المادة وخاصة العقيدة والأخلاق لا تنطق بكل ما هو مطلوب في الدرس أي أنّها تعتمد على المجردات ولا تخضع للمحسوس وهذا لا يتلاءم وقدرات المتعلمين الذهنية، وفي هذا الإطار حري بالمعلم أن يدخل عليها حركية من خلال الأسئلة المختارة وحسن الاستثمار والإعداد والاستعداد والابتعاد عن التلقين والتعليم وضخ للكم المعرفي وتغييب البعد المنهجي وتكبيل ملكات المتعلمين حتى لا نساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إعداد جيل يكتب ولا يفكر، يستهلك ولا ينتج ؟.

أهمية الوسائل التعليمية في مادة التربية الإسلامية

تمثل الوسائل التعليمية حاجة ملحة وضرورية لبناء التعلم في المادة وفروعها فهي لأنها تتضمن مفاهيم عديدة ومصطلحات مختلفة بالإضافة إلى الأمور الغيبية وحري بالمعلم أن يكون على اطلاع ومعرفة بالأنواع المختلفة لوسائل التعليم وعلى خصائصها حتى يتيسر له اختيار الوسيلة المناسبة للدرس المناسب.

أنواع الوسائل التعليمية :كتاب المعلم والمتعلم – وسائل سمعية (الراديو / التسجيلات ..) وأخرى بصرية (التلفاز/السبورة /المشاهد الرسوم البيانية/الخرائط /المعارض/ المتاحف/ تفاسير موحدة) حتى نتجنب التفاسير الموغلة في التعصب والتطرف ...

فوائد الوسائل التعليمية:

- تساعد المتعلم على الفهم وتقريب الصورة والفكرة.
- تنقل الخبرات إلى المخ بطرق متعددة.
- تساعد المتعلم على التّأمل والتفكير وترسيخ المعلومة أو الفكرة .

ولكن: هل هذه الوسائل التعليمية متوفرة في مؤسّساتنا بالقدر الكافي ولكل المواد؟.

الكتاب المدرسي: المضمون والتّمشيات

من حيث المضمون:

- هل أنّ المضمون المقدم يحقق متعة تعليمية واستفادة عقلية؟
- هل أن هذه النصوص المختارة تساعد المتعلم على القراءة، على المناقشة، على التحليل، على إبداء الرأي واتخاذ الموقف؟
- هل أن محتوى الكتاب /الوثيقة يتلاءم وقدرات المتعلمين الذهنية والنفسية والحس حركية فيساعدهم على النطق السليم والأداء الجيد، واكتساب الكفايات القرائية المستوجبة(السرعة /الاستقلالية /ثراء الزاد اللغوي والتركيبي).
- هل أنّ بعض الآيات القرآنية المختارة تتماشى والحالة النفسية للمتعلم؟ (النار – العقاب – الشيطان).
- هل هنالك تقاطع بين مكونات المادة ومكونات وحدات أخرى تصاحبها في رحلتها التعليمية التعلمية كالربط بين المادة ووحدة اللغة العربية؟ بين المادة والتاريخ؟ بين المادة ومادة الجغرافيا؟ بين المادة والإيقاظ العلمي؟

من حيث التمشيات: هل انخرطت مادة التربية الإسلامية كبقية المواد في المسار التجديدي؟

نظام التقييم:

مؤشرات الاختبار الجيد:

- الصدقية: تقييم ما يجب تقييمه فقط،
- الثبات: الحصول على نفس النتائج عند إعادة الاختبار،
- الحساسية: إظهار الفروق الفردية بين المتعلمين،
- الصلاحية: يتوافق مع المقرر،
- الشمول: لا يغفل مرقى أو معيارا أو مجالا.

معايير التقييم

- يحلل الوضعية
- يؤدي الفريضة
- يقيم المواقف والسّلوكات
- يفهم الوضعية

ملاحظات حول عملية التقييم

- ماذا نقيّم؟ هل نقيّم إنتاجا أم سلوكا أم معارف أم كفايات ؟
- هل يمكن أن نقيّم مواقف وسلوكات المتعلمين؟
- هل تطوّر التقييم في مادة التربية الإسلامية فانتقل من المراقي الدنيا (اكتساب المعرفة – التذكر، الفهم والتطبيق) إلى تقييم القدرات والسّلوكات والمهارات (المراقي العليا= التحليل/التأليف/ التقييم)؟

الخلاصة:

ماذا نريد من تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي؟ أنريد إرساء قدر كاف من المعارف والسّلوكات والقيم لدى المتعلمين؟ أم تهيئتهم وإعدادهم للحياة وإكسابهم سلوكات بهدف الاندماج داخل المجتمع؟ أم نهدف من وراء تدريسها تنمية شخصيتهم وتطوير ممارساتهم الاجتماعية أم تحفيزهم على التواصل السليم؟ أم إكسابهم كفايات لخوض غمار الحياة مسلحين بشخصية متوازنة، معتدلة قادرة على النقد وإبداء الرأي وتقبل الآخر والعيش معه باحترام وفي إطار تعاون مشترك من أجل بناء الوطن بعيدا عن كل تعصب وغلوّ؟

أم أن كل هذه الأهداف مجتمعة؟ وإذا ما توصلنا إلى تحقيقها هل يمكن القول إنّنا بلغنا ما نريد من تدريس المادة؟ وعندها نطمئن ونهدأ لأنّنا رسمنا وشكلنا وحققنا ملامح المتخرج من المدرسة الابتدائية.

كلّ هذه الأسئلة تدور بأذهاننا في واقع مجتمعي متغير وفي خضم تجاذبات مجتمعية مختلفة وفي ظل هذه التّطورات الوطنية والإقليمية والدولية. وللإجابة عن هذه الأسئلة لا بد أن نجيب عن سؤال يتولّد عنها هو: كيف يمكن أن نوطّن أبناءنا على الاعتدال والتسامح والتّجذر في هويتنا والاعتزاز بحضارتنا بعيدا عن كل أشكال العنف والتّعصب؟

الجغرافيا : الإنسان الفاعل والمجال المتحوّل

ناصر الطّرايدي
متفقد أوّل للمدارس الابتدائيّة

تعريف الجغرافيا

تُعرّف الجغرافيا بأنّها الدّراسة الوصفيّة والتّفسيريّة لتوزيع المظاهر الفيزيائيّة والظّواهر البيولوجيّة وأشكال العمران والأنشطة التي تُمارسها المجتمعات البشريّة على وجه الأرض. والجغرافيا علم قديم اهتمّ بوصف الأرض وما انفكّ يتقدّم بتقدّم العلوم والتّقنيات ليهتمّ في عصرنا الحاضر بإشكاليات النّموّ الدّيمغرافيّ والتّطوّر الاقتصاديّ.

وفي تعريف آخر للجغرافيا نجد أنّها تعنى بـ « وصف وتفسير المظاهر الحاليّة والمتحرّكة للأرض وللإنسان في روابطهما المتبادلة، ودراسة المشهد وتنظيم المجال النّاتجيْن عن هذه الرّوابط والمتغيّريْن بنسق بطيء أو سريع عبْر الزّمن... ».

تاريخ الجغرافيا

من خلال تعريفات الجغرافيا ورصد تحوّلاتها عبْر التّاريخ نتبيّن أنّنا إزاء علم تطوّر على مستوى الموضوع والمنهجيّة وإزاء نماذج جغرافيّة ومدارس ونظريّات مُتعدّدة ويُمكن أن نردّ هذا التّطوّر إلى ثلاثة عوامل أساسيّة:

أ. الثّورة العلميّة وما رافقها من عقلنة للدّراسات والأبحاث بفضل استعمال الإحصاءات والجداول والتّكميم والقياس،

ب. تطوّر الوسائل التّقنيّة والتّكنولوجيّة المُستعملة من قِبَل الجغرافيين في الدّراسة والبحث والمُلاحظة والمُقارنة ورسم الخرائط وتجريب الفرضيات والتحقّق من القوانين،

ت. تطوّر العلوم الإنسانيّة عامّة وتخلّصها من الصّبغة التأمّليّة المعياريّة ومن الطابع الانطباعيّ الذّاتي.

هذه العوامل طوّرت مفهوم الجغرافيا من « علم الأماكن » إلى « علم إنسانيّ يُدرّس الفضاء الاجتماعيّ » أيْ إلى جغرافيا نشيطة وحيّة تُشدّد على تفاعل الإنسان مع مجاله وعلى قُدْرته على الفعل فيه بفضل التّقنية والتّكنولوجيا.

أبرز مجالات البحث في الجغرافيا الحديثة

- تنظيم الفضاء أو تهيئة المجال :

التّهيئة عمليّة تكييف للفضاء لجعله يتلاءم أكثر مع مُتطلّبات المجموعة وخياراتها والبحث الجغرافيّ يُركّز على هذا الموضوع ليصف ويُفسّر هذا التّنظيم ويتعرّف أسبابه وأهدافه وليفهم كيفيّة توزيع السّكّان على الخارطة و طريقة توزيع الخيرات والموارد على التّجمّعات الحضريّة والرّيفيّة.

- العوامل الاجتماعيّة [القيم والعلاقات والنّظم والمُؤسّسات...]:

عالم الجغرافيا على بيّنة من أنّ الإنسان قادر على الفعل في مجاله سلْبًا وإيجابًا وهو حين يُركّز على هذه القضيّة يدرس طرائق استغلال المجموعة للموارد ليتبيّن هل أنّ الاستغلال مُحْكم و مُنتج و عقلانيّ أم مُفرط وانتهازيّ منفعيّ يُعرّض التّوازن البيئيّ للخطر على المدى المتوسّط أو الطّويل.

اهتمام الجغرافيين بهذه القضيّة في تزايد لأنّهم مُتخوّفُون من عواقب اختلال التّوازن الإيكولوجيّ للمجال وللبيئة بشكل عامّ.

وما يهمّ الدّارس المُهتمّ بقضايا التّعلّم والتّعليم في هذا المستوى من التّحليل يتمثّل في مدى استيعاب المعلّم والمُؤسّسة لهذه المفاهيم وهذه القضايا وفي موقفهما منها.

الجغرافيا من وجهة نظر المعلّم والمؤسّسة

بالرّجُوع إلى تاريخ المعرفة الجغرافيّة نتبيّن أنّ أبرز التّحوّلات في مفاهيمها وقضاياها ومنهجيّات بحثها لم تحصل إلاّ في العشريّات الأخيرة من القرن العشرين، وهذا يجعلنا نُسلّم بأنّ هذه التّحوّلات حديثة عند العلماء أنفسهم ونستبعدُ أن تكُون هذه التّطوّرات قد حصلت في صفوف المُدرّسين ومُؤلّفي كتب الجغرافيا المدرسيّة.

تصوّرات المعلّم حوْل الجغرافيا:

- نسْبة مُرتفعة تُعرّف الجغرافيا تعريفا أحاديّا وترى فيها إمّا دراسة فيزيائيّة أو دراسة اقتصاديّة أو دراسة ديمغرافيّة.

وهذا المعطى يعكس تصوّرًا تقليديّا للجغرافيا يختزلها في جمع المعلومات حول التّضاريس أو الموارد الاقتصاديّة أو الأرقام والنّسب السّكّانيّة.

- نسْبة ضعيفة جدّا تُعرّف الجغرافيا بأنّها دراسة العلاقات بيْن الإنسان ومجاله.
- نسْبة محدُودة جدّا ترى أنّ الجغرافيا تُفسّر الواقع تفسيرًا علميّا.

من هنا نفهم أنّهم يتصوّرون درس الجغرافيا عرضا للمعلومات والأرقام لا فرصة للتّدريب على تفسير علاقات التّفاعل المُعقّدة والمُتشبّعة بيْن الإنسان ومجاله تفسيرًا سببيّا علميّا.

البرامج الرسمية: المقرّر والغايات

ما من شكّ في أنّ رهان هذه المادّة عظيم لأنّه يتّصل بالاندماج في الفضاء الاجتماعيّ والانسجام مع مُتطلّباته وضاغطاته وعليْه تتوقّف نسبيّا على الأقلّ طبيعة تفاعل الفرد مع المجال ونوعيّته.

تستند البرامج الرّسميّة إلى مرجعيّة جغرافيّة حديثة حيْث أنّها تُشدّد على المُلاحظة والمُعاينة والوصف والمُقارنة وتتبنّى مفهوميْ المجال وخصائص المجال. وتعتمد البعد المنهجيّ العلميّ في بناء المفاهيم الجغرافيّة من خلال المُلاحظة والمُشاهدة الميدانيّة والمُقارنة والانطلاق من المحسُوس والمُمارسة، وهي عمليّات تتعارض مع العرض والتّمرير والحفظ وتخدم الفهم وتُعرّف العلاقات والتّفسير والتّصنيف والتّمييز.

وإذا كانت الجغرافيا تنضوي ضمن مجال التّنشئة الاجتماعية وهي بالتالي تدرس إلى جانب المعارف والمهارات:القيم، الاتجاهات، المواقف، المعايير، المبادئ...، فهل أنها تركز على المراقي الوجدانية والتي صنّفها "كراثوول" سنة 1964 كالتالي:

- الانتباه: توجيه الانتباه لحدث أو نشاط: ينتبه، يلاحظ، يتابع،
- الاستجابة والتقبل: المرور من الانتباه إلى المشاركة بفعالية: يتقبل، يبادر، يناقش،
- الاهتمام: يعطي قيمة لظاهرة أو شخص أو سلوك: يتعاون، يشارك، يهتم، يبادر،
- تكوين اتجاه: عند مواجهة مواقف أو حالات تتلاءم مع أكثر من قيمة، ينظم الفرد هذه القيم ويقرّر العلاقات بينها ويقبل إحداها كقيمة أكثر أهمية: يدافع، يفضّل،
- تطوير منظومة قيميّة: يوجّه الفرد سلوكه بثبات وتناسق وانسجام مع تلك القيم المحمولة وتصبح جزءا من شخصيته، يصوغ تصوّرا مفاهيميا للقيمة، يرتّب نظام القيم.

بنية البرامج الرسمية ومضامينها

كفاية المجال : يتبنى اتّجاهات ويتخذ مواقف متّصلة بالقيم المرجعيّة التي تنبني عليها الشخصية الوطنية والانتماء الحضاري، وهي كفاية ذات صبغة وجدانية اجتماعية.

كفايات المادّة :

- يتمثّل المجال الجغرافي القريب منه والبعيد،
- يشرح تنظيم المجال الجغرافي باعتماد منهجية المادة،
- يتبنّى مواقف واتجاهات إيجابية متصلة بالمجال الجغرافي.

الأهداف المميزة :

إذا راجعنا هذه الأهداف وعدّدناها فسنجد أنها صيغت كالتالي: يميز، يحدّد، يمثّل، يتعرّف، يقارن، يحوّل، يصنّف، يتبيّن، يتمّ، يستقرئ، يفسّر، يربط، يعبّر، يثمّن،

وعددها خمسة وأربعون هدفا، منها ستة أهداف فقط متّصلة بالبعد الوجداني الاجتماعي.

وجاهة تدريس الجغرافيا بأقسام الدرجة الثالثة

- تجاوز التمركز حول الذات.
- اكتمال مرحلة القدرة على الاحتفاظ بالأحجام والأشكال والمسافات.
- يدرك الأشياء في عالمه القريب والبعيد.
- يبني عوالم حقيقية ومتخيلة.
- بناء المعارف ذاتيا من خلال الممارسة والملاحظة والفعل.

الكتاب المدرسي والوسيلة التعليمية

إن ثقل البرنامج وكثافة المحتويات يتطلب من مؤلفي الكتاب المدرسي توخّي مبدأ الإدماج ومن جانب المعلم عليه أن يعتمد الشبكات المفاهيمية ويعمل على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة : الخريطة، العروض السمعية البصرية، الزيارات الميدانية.

نظام التقييم

مؤشّرات الاختبار الجيد:

- الصدقية: تقييم ما يجب تقييمه فقط،
- الثبات: الحصول على نفس النتائج عند إعادة الاختبار،
- الحساسية: إظهار الفروق الفردية بين المتعلمين،
- الصلاحية: يتوافق مع المقرر،
- الشّمول: لا يغفل مرقى أو معيارا أو مجالا.

معايير التقييم:

- فهم الوضعية،
- تحليل الوضعية،
- إنجاز الوضعية،

- الإضافة الذاتية: التعبير عن الرأي، اتخاذ موقف، تقديم تصوّرات لتحسين وضعية...

الجوانب الشكلية والمضمونية :

- إخراج ورقة الاختبار،
- تكرار صياغة البنود: الربط بسهم، وضع علامة، صواب/خطأ، ملأ فراغ، الشطب، الاختيار من متعدّد،
- غياب الترتيب والتدرّج في تناول الحقائق والمفاهيم والتعميمات وفي طرح المراقي،
- التساهل في طرح البنود الخاصة بالجانب الوجداني الاجتماعي:

  هل أن الاختبار يصلح لتقييم البعد الوجداني الاجتماعي؟

ملاحظات جانبية

- هل نولي أهمية للتصورات التلمذية وللأبعاد النفسية للتلميذ عند تدريس المادة؟
- هل أن التلميذ يدرك فعلا عالمه القريب والبعيد؟
- هل أن تدريس الجغرافيا يستفيد من وسائل الاتصال الحديثة؟
- هل يعي مدرس الجغرافيا المراقي المتصلة بالجانب الوجداني الاجتماعي؟
- نتحدّث عن الإدماج، أين التأليف المدرسي من ذلك؟
- ما هو موقع الجغرافيا في البرامج الرسمية وفي صنافة الضوارب؟
- من يتكفّل بالتأليف المدرسي؟

Composantes des programmes de français de l'enseignement primaire : cohérence/ incohérence

Leïla BEN SASSI
Inspectrice principale des écoles primaires

A travers cette communication nous envisageons de mettre en lumière l'articulation étroite qui existe entre les différentes composantes d'un curriculum.

I. Curriculum et programme

Un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. Jonnaert et Ettayebi (2007).

En somme, le curriculum constitue l'articulation entre les orientations majeures (politiques, culturelles, scientifiques, etc.) d'un système éducatif et les pratiques effectives: ce qu'on enseigne, pourquoi on le fait, la manière dont on le fait et ce qu'on évalue, les modalités et les conséquences de l'évaluation.

De Landsheere (1979. p. 65), définit un curriculum en tant que « ensemble d'actions planifiés pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants ».

Quant à Roegiers (1997, pp. -34-35), il différencie un curriculum d'un programme en précisant que : « Longtemps confondu avec le programme scolaire, le terme curriculum s'est peu à peu distingué de son acception

traditionnelle de programme scolaire vers les années 60, pour mettre davantage l'accent sur les processus et sur les besoins, plutôt que sur les contenus, ceci sous l'influence de différents courants. Le curriculum enrichit donc la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation: les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages.»

Alors que (Miled, 2005) souligne que dans la notion de curriculum, il y a la notion de parcours de formation pour l'élève, qui se traduit par des indications des caractéristiques du processus de formation, couvrant à la fois l'objet des apprentissages, les modalités selon lesquelles l'élève est évalué, que ce soit à des fins formatives ou certificatives, ou encore les supports pédagogiques qu'il a à sa disposition. Un curriculum est nécessairement contextualisé. Un curriculum est contextualisé dans la mesure où un grand nombre de paramètres le régit, comme le nombre d'années de chaque cycle, le moment de l'introduction des différentes langues, la structure des études, les valeurs socioculturelles spécifiques au pays, etc.

Partant de ces définitions, nous pouvons constater qu'un curriculum fait plus qu'inclure les programmes d'études, il les caractérise et les oriente. De ce fait, le curriculum qui est un ensemble complexe dont le programme n'est qu'un élément, constitue, en quelque sorte, l'échafaudage.

Etant donné que le programme se limite à une liste de finalités, d'objectifs et de contenus, nous pouvons retenir quatre axes d'analyse :

- les composantes et structures ;
- les entrées ;
- la cohérence :
  - externe qui vise à analyser la pertinence et la conformité par rapport aux besoins de l'institution et du pays, aux finalités du système éducatif, au

statut de la langue et au profil recherché ainsi qu'à l'approche pédagogique retenue dans le système ;

– interne (intra-programme) qui correspond à vérifier la correspondance des objectifs, des contenus, des compétences et des activités ainsi que la concrétisation des principes dans la démarche et les supports suggérés, et au-delà, dans les manuels scolaires.

- Le niveau d'accessibilité par rapport aux élaborateurs des manuels scolaires et aux enseignants utilisateurs.

II Les structures et composantes :

De point de vue interne (intra-programme) il est important de vérifier :

- l'organisation et la structure des finalités ;
- le profil de sortie des élèves ;
- la délimitation des compétences ;
- l'explicitation de l'approche ;
- les principes didactiques retenus ;
- les pré-requis ;
- les activités proposées ;
- les modalités de l'évaluation.

a. Les finalités :

Une finalité est « une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manière de dire au discours sur l'éducation ».

Exprimé en termes relativement généraux, les finalités coiffent l'ensemble d'un système éducatif, du préscolaire à l'enseignement supérieur du système éducatif. Le caractère général, relativement vague et ambigu du langage dans lequel les finalités sont formulées, favorise une certaine liberté d'interprétation, chacun peut y percevoir ce qu'il souhaite en fonction de ses convictions

philosophiques, politiques et de ses conceptions personnelles des missions de l'éducation.

Les finalités constituent la trame des programmes. Elles « chapeautent » les contenus et les différentes composantes.

b. Profil de sortie :

Un programme scolaire d'enseignement est une des manifestations les plus évidentes d'un projet de société en matière d'éducation. Quel élève veut-on au terme de la scolarité ? En fin d'enseignement de base ? Ce profil pose des questions essentielles, et en particulier les questions suivantes :

• Quel type de valeurs souhaite-t-on véhiculer ? Quelle importance donne-t-on aux savoir-être (autonomie, citoyenneté,...), par rapport aux connaissances et aux savoir-faire ?

• En fonction de quels élèves va-t-on définir le profil ? En particulier, quelle est l'importance relative des acquis qui permettent à l'élève de continuer sa scolarité, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans la vie active ?

La définition du profil attendu est très importante dans le mesure où elle conditionne toute une série de choix institutionnels et organisationnels relatifs au déroulement de la scolarité, comme :

- le choix de la (des) langue(s) d'enseignement et des langues secondes ;
- l'équilibre entre les différentes disciplines ;
- le choix des champs disciplinaires ;
- le choix des modalités d'évaluation ;
- les choix en matière de remédiation et de soutien.

II. Les entrées du programme

Le mode d'entrée suit assez fidèlement l'évolution des théories de l'apprentissage. Il entraîne des implications sur les autres composantes.

Le choix de l'approche qui sera privilégié constitue une décision déterminante car il va orienter les contenus des autres composantes : les

stratégies et les processus d'enseignement-apprentissage, les documents didactiques à utiliser, les situations et les procédures d'évaluation du rendement pédagogique.

Nous retenons trois logiques :

- l'entrée par les contenus-matières ;
- les entrées par les objectifs ;
- les entrées par les compétences.

a. Entrée par les contenus-matières :

Qualifié de traditionnel, ce mode d'entrée a prédominé jusqu'à la fin des années 1970. L'entrée par les contenus-matières concerne en la présentation, codifiée ou formalisée, des différents savoirs devant être enseignés : règles, principes, faits, méthodes, démarches …

L'entrée par les contenus repose sur les principes suivants:

- les connaissances sont transmises par celui qui détient le savoir à celui qui reçoit ;
- l'enseignement se déroule selon une progression linéaire, calquée sur la logique interne de la matière ;
- la planification des contenus est graduée du simple au complexe et respecte la succession des prérequis ;
- la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression prédéfinie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence.

L'entrée par les contenus-matière va de pair avec le découpage de l'enseignement en disciplines. En effet un ensemble de savoirs considérés être de même nature ou appartenir à un même domaine de connaissances est structuré selon une logique interne. Toutefois, les contenus-matières peuvent

également être rassemblés autour de thèmes, tels que les « centres d'intérêts », favorisant l'interdisciplinarité.

Cette approche est généralement associée à la mise en œuvre d'une pédagogie traditionnelle transmissive.

Quant à l'évaluation, elle vise à mesurer les capacités de l'apprenant à restituer le plus fidèlement possible ce qui a été enseigné dans des situations proches de celles qui ont servis lors des apprentissages.

b. Entrée par les objectifs pédagogiques :

La notion d'objectif pédagogique s'est développée pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation et visait à rendre explicites les finalités d'une formation, en formalisant le contrat didactique entre les enseignants et les apprenants.

Issue de la psychologie néo-béhavioriste, inspiré de la (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom, l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels).

Les aptitudes et les modes de fonctionnement intellectuel ainsi que le rythme des apprentissages sont des caractéristiques individuelles et variées des apprenants, qui doivent être prises en considération. Et de ce fait, on ne peut pas dissocier cette approche de la pédagogie de maitrise.

c. **Entrée par les compétences (ou par intégration) :**

L'entrée par les compétences prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs.

Aussi, avec l'avènement de l'APC, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente « à la fin » du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'élève les différents éléments constitutifs de la compétence. En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, **dans des situations-problèmes.**

Les savoirs mobilisés sont transformés et recontextualisés. C'est dans l'action que les compétences doivent être inférées, d'où l'importance de l'évaluation à travers des situations appropriées.

Quelle est donc la logique adoptée dans la construction des programmes de français du 1er cycle de l'enseignement de base?

III. Cohérence des programmes / *cohérence externe (pertinence / conformité)*

« La cohérence est le lien de conformité entre les divers moyens et les personnes qui composent un organisme et s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service de l'atteinte des objectifs visés » (Bouchard et Plante, 2002). Il est important que tous les moyens humains et matériels s'accordent de manière à poursuivre les objectifs communs et donc, à répondre aux besoins. Si les intentions pédagogiques sont belles et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux, par exemple, le matériel qui est fourni aux enseignants peut-il être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ? Les contenus permettent-ils d'assurer les objectifs escomptés ? Existe-il une correspondance entre les activités et les situations proposées ? Les principes de la démarche préconisée se concrétisent-ils dans les supports suggérés ? Les manuels scolaires respectent-ils les orientations ?...

a. Organisation des structures d'enseignement

Elaborer un programme efficace, c'est établir une adéquation entre, d'une part les contenus échelonnées de l'enseignement et, d'autre part, les caractéristiques dynamiques de l'enseigné.

Deux manières de concevoir et d'organiser des programmes scolaires sont généralement adoptées : *des ordonnances rationnelles et des ordonnances fonctionnelles.*

Ordonnances rationnelles adoptant un ordre :

- ***naturel*** comme critère d'organisation .C'est en effet, une succession fonctionnelle, au gré de l'ordre d'apparition ou d'emboitement. L'ordre naturel, en grammaire, est celui des grammairiens : le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction, l'interjection ;
- ***de complexité*** qui obéit à l'ordre de difficulté en partant du simple au complexe ;
- ***logique*** organisant les programmes autour de la logique des différentes disciplines.

Ordonnances fonctionnelles se basant sur la notion d'intérêt et répondant à la problématique générale suivante **:** problème-intérêt-recherche-solution-renforcement.

Certaines ordonnances fonctionnelles sont monodisciplinaires, telle que l'organisation par thème, d'autres sont pluridisciplinaires, telle que l'organisation par centre d'intérêt et par projet.

- ***l'organisation par thème*** : exige peu de transformation de la structure classique. L'ordre chronologique adopté ne marque plus une juxtaposition simple, mais il dessine plutôt les relations qui existent entre les différentes composantes d'une civilisation ou une culture). Ainsi il favorise l'esprit de synthèse.

- ***L'organisation par centre d'intérêt*** : qui est pluridisciplinaire, constitue un enrichissement par rapport à l'organisation thématique. Le centre d'intérêt est le « noyau central » d'activité qui favorise une démarche intégrative. L'objectif essentiel est principalement d'ordre méthodologique. Il n'est absolument pas question de suppression de notion de programme. Celui-ci, au contraire, demeure précis, détaillé et opérationnel. Bien que ce soit une approche qui reste attentive aux objectifs assignés, sa centration prioritaire sur le programme et sur le cognitif en fait un outil précieux sur l'apprentissage intellectuel.
- ***l'organisation par projet*** qui ne se distingue pas fondamentalement du centre d'intérêt. Le projet valorise surtout des comportements de type affectif (autonomie, initiative, responsabilité, persévérance…).

  L'organisation par projet-centre d'intérêt constitue un compromis entre projet et centre d'intérêt. Elle permet d'inclure intelligemment dans le projet des apprentissages cognitifs supplémentaires non indissociables. Si le projet est le moteur de l'activité, le centre d'intérêt en favorise la réalisation informée et efficace. Cette pédagogie valorise aussi bien les apprentissages affectifs que cognitifs.

Observer l'aménagement des structures d'enseignement nous amène à poser les deux questions suivantes :

- Le cursus est –il découpé en années d'études ou en cycle d'apprentissage?
- Constitue- t-il un cursus linéaire ou un cursus spiralaire?

En somme, une programmation spiralaire peut se déployer au sein de trois structures différentes à savoir : l'organisation par année, l'organisation par degré et l'organisation par cycle.

- Existe-il une structuration hiérarchique des sous-compétences : Segmentation des apprentissages / Prérequis : Cadrage assimilateur?
- L'introduction d'un concept est–elle justifiée par des pistes concrètes pour l'apprentissage?

- Le même réseau conceptuel est-il mobilisé pour l'ensemble des disciplines?
- Ces concepts ont-ils la même signification dans toutes les disciplines?
- Le programme donne-t-il des exemples concrets?
- Le programme donne-il des réponses précises et satisfaisantes en matière d'évaluation des acquis des élèves?
- Les évaluations proposées respectent-elles strictement le profil recherché?
- ....

Programmes et outils didactiques : quels rapports?

Zeïneb Bjaoui Benna
Inspectrice des écoles primaires

Le manuel scolaire et les supports pédagogiques sont au centre du processus éducatif et de la relation pédagogique.

Le manuel scolaire, en comparaison avec les autres supports pédagogiques, occupe une place privilégiée dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Par définition, le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents.

Définition du manuel scolaire :

" Sont considérés comme livres scolaires(…) les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage ".

Le décret n° 2004-922 du 31 août 2004 (France)

Les difficultés d'enseignement /apprentissage dues aux manuels scolaires et aux programmes :

Les manuels de l'enseignant et de l'apprenant doivent refléter l'approche adoptée par notre système éducatif et être conformes aux Instructions officielles. Une parfaite cohérence entre le guide pédagogique, le manuel de l'élève et les cahiers d'activités est l'un des critères exigés dans l'élaboration de ces outils didactiques.

Les situations proposées dans les manuels doivent permettre à l'apprenant de développer une compétence communicative.

Le guide méthodologique de l'enseignant est-il un facilitateur technique ?

Le non-respect de quelques critères dans le guide méthodologique est à l'origine de sa mauvaise utilisation par les enseignants et ce pour les raisons suivantes:

- absence d'index et d'un glossaire de mots techniques définis par des termes compréhensibles par les enseignants et accompagnées d'exemples.
- Absence de cohérence dans les apprentissages et manque d'harmonisation et d'une continuité dans le même cycle.
- Absence d'identification des obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans la compréhension de l'écrit et la production écrite à titre d'exemple.

Par ailleurs, le guide méthodologique, mis entre les mains des enseignants ne leur permet pas à d'approfondir leurs connaissances.

Ex: on leur demande de développer chez les apprenants des stratégies de lecture sans leur montrer comment faire et/ où trouver de l'information ?

De même, le manuel de l'enseignant connait plusieurs lacunes parmi lesquelles :

- l'unicité de pistes méthodologiques,
- l'absence de corrigés des exercices du manuel de l'élève,
- absence des exercices de remédiation pour les élèves en difficulté,
- absence d'exemples pour l'analyse des erreurs, chose qui entrave une stratégie de remédiation ciblée.

Le manuel de l'apprenant

Le manuel de l'apprenant ne présente pas de structurants antérieurs pour chaque leçon ce qui ne permet pas à l'élève de maîtriser son entrée dans les apprentissages. De même, l'espace réservé à l'initiative de recherche et d'autonomie est quasi-absent.

Nos manuels ne permettent pas aux parents d'aider leur enfant dans son travail, à suivre la progression de l'enseignement et à échanger avec l'enseignant les progrès effectués.

La cohérence inter-niveau

Les manuels de 3ème et 4ème années n'assurent pas une vraie continuité dans les apprentissages et respectent rarement le principe des cycles d'enseignement ; d'où l'incohérence dans la progression pédagogique à l'intérieur d'un même manuel.

Manuel de 4ème:

Ex: J6 Lecture compréhension + Fonctionnement

Autodictée J4 Etude des graphies: J5 « Y »

- les formes des phrases précèdent les deux groupes de la phrase (voir manuel p5) ;
- l'accord de l'adjectif précède le féminin des noms en (e) ;
- la marque du pluriel en « s/x » précède le féminin en « e ».

L'enseignement /apprentissage de la lecture

4ème année **Incohérence avec la performance attendue :** **« …texte court constitué de mots connus et de deux ou trois mots nouveaux »**	**1« le petit écureuil »** **épine, empêche, supplie, frisson** **2. le tailleur fou** **3. la punition « en cachette, avouer, frissons, fumant, transpirer, couvre- toi, enfonce-toi »** **4. comment préparer une tisane : « plantes séchées verveine , menthe, thym , une poignée, l'eau bouillante, filtre… »**
Incohérence avec la compétence transversale	**« Stéphane et la télé »** **d'ordre individuel et social (la capacité de vivre ensemble, communiquer , accepter de modifier sa position en fonction de la proposition de l'autre…)**

Les exercices de lecture fonctionnement

Les exercices proposés dans le cadre de l'activité de la lecture fonctionnement sont généralement semblables à ceux de la lecture compréhension et **n'aident pas l'apprenant à comprendre le fonctionnement du texte et à maîtriser les règles de méta-cohérence.**

Manuels et difficultés d'enseignement/apprentissage en langue

L'uniformité des exercices, les contenus décontextualisés et sans aucune attention communicative réelle rendent la fixation et l'appropriation des ces contenus difficiles et provoquent l'ennui et le désintéressement des élèves.
Exemple : Programmes de langue 6ème, l'accord du participe passé.

Les manuels scolaires : obstacle à l'intégration?

Les manuels scolaires mis à la disposition des apprenants et des enseignants vont à l'encontre du principe d'intégration ; nos manuels sont des outils qui insistent sur les connaissances déclaratives au dépend des connaissances procédurales et négligent les connaissances conditionnelles.
L'élève n'a qu'à assimiler par simple mémorisation, et/ou maîtriser par un certain nombre d'exercices systématiques tous plus ou moins semblables.

Perspectives

Le manuel scolaire doit être :

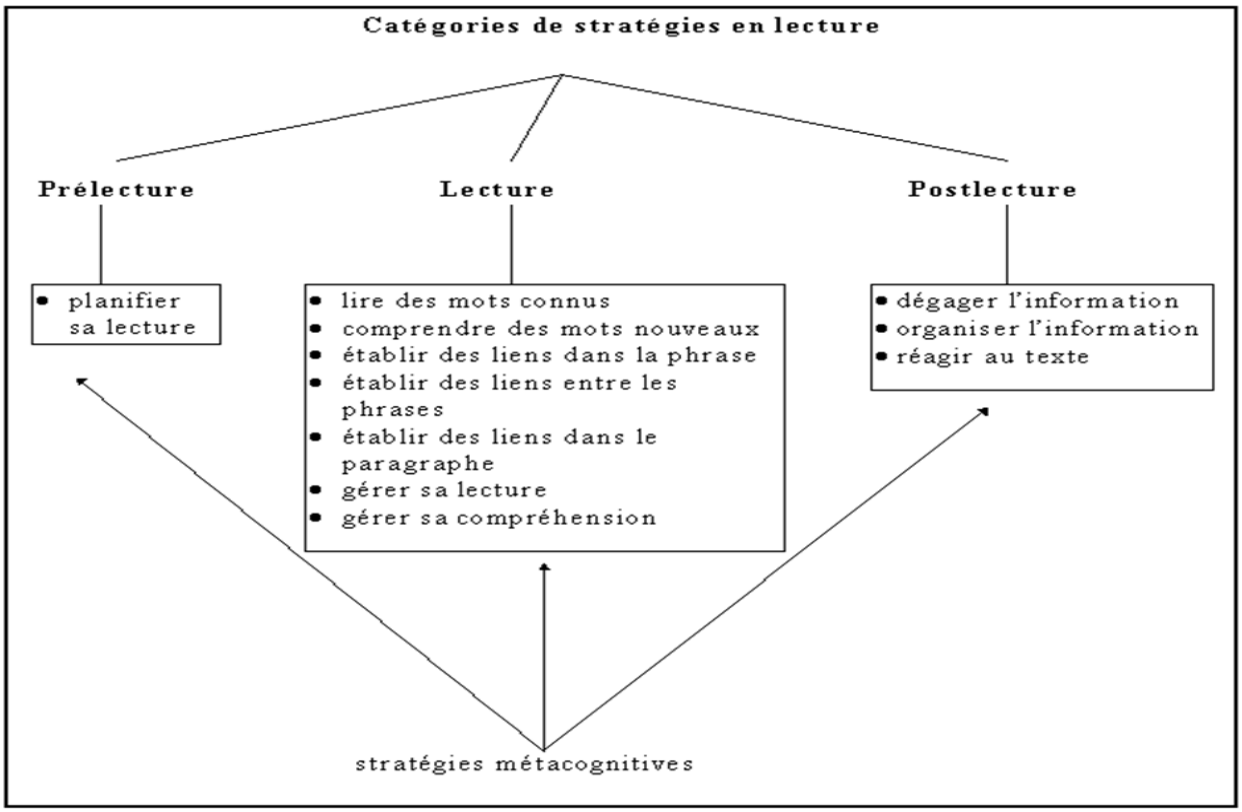
- un outil de médiation entre l'enseignant, les élèves et les parents.
- Un outil qui propose des situations de découverte, des situations problèmes débouchant sur un questionnement.
- Une source de documentation pour la recherche d'informations ; de référence pour trouver les différentes connaissances, capacités et attitudes à travailler ;
- Un outil d'entraînement en proposant des exercices graduels.
- Un outil d'évaluation formative.

Activités communication orale

- Donner un enjeu à la prise de parole : Il va donc falloir, pour susciter la prise de parole, créer des situations plausibles qui donnent du sens à l'expression en langue étrangère. La communication ne doit pas être «gratuite ».
- Construire les outils nécessaires à la prise de parole.
- Entraîner l'apprenant aux différents savoir-faire discursifs.

Lecture

- Diversité des textes authentiques (auteurs classiques et contemporains).
- Cohérence avec l'enseignement de la grammaire textuelle.
- Diversité des activités de lecture et d'écriture.
- Proposition de situations problèmes mettant en œuvre les différentes connaissances en langue française.
- Progression respectant les différents niveaux d'un cycle dans le choix des textes.
- **Développement de stratégies de lecture :**



Les activités de langue

- Étaler les objectifs pédagogiques sur plusieurs unités didactiques.
- Permettre à l'enseignant de s'attarder sur certains contenus susceptibles de résister à la capacité de compréhension et d'appropriation des apprenants. Ex: l'accord de l'adjectif, du participe passé…
- prévoir des «aller-retour » constants entre les divers objectifs spécifiques.

Pour reprendre une terminologie piagétienne, apprendre la grammaire, c'est faire passer l'élève du «sujet capable» (celui qui parle sans se soucier de la grammaire) au sujet «épistémique» (qui contrôle, qui planifie, qui comprend la syntaxe).

Le projet d'écriture

4ème année :

M5/6 « J'écris la recette d'un plat ou d'un gâteau de chez nous » : tâche difficile pour un apprenant débutant même si les élaborateurs prétendent proposer plusieurs exercices d'entrainement.

Ex: Journée d'intégration guide méthodologique p145.

CONCLUSION

Un manuel scolaire pour l'enseignement du français doit respecter les critères suivants :

- le statut de cette langue (L1, FLS, FLE),
- le degré d'exposition des apprenants à la langue française,
- l'adoption d'une méthodologie qui respecte les différents styles d'apprentissage,
- l'adaptation des contenus aux différents niveaux (apprenants en difficulté et enfants porteurs d'handicap)

الملاحق

1. برامج العمل في الملتقيات

2. قائمات المشاركين

الملتقى الوطني

حول

"البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال اللّغة العربيّة"

المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج

11 و 12 ديسمبر 2012

برنامج اليوم الأوّل

التّوقيت	النّشـــــــــــــاط
09.15 -09.00	**الافتتاح :** السّيد نصر الدين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية.
09.30 -09.15	**التّعريف بإدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية :** السّيد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير البرامج ومواصفات المرحلة الابتدائية.
09.45 -09.30	**نتائج المتعلّمين من خلال بعض المحطات التقييمية :** السّيدة نبيهة المرائحي رئيس مصلحة مواد التدريس.
10.05 -09.45	**مداخلة 1**: " تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها من البرامج الرّسميّة إلى الكتب المدرسيّة: المحتويات " / السّيّد سامي الجازي متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة.
10.25 -10.05	**مداخلة 2:** "المقاربة اللغوية في المناهج الرسمية التونسية " / السّيّد علي سالم حسن متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة.
10.45 -10.25	**مداخلة 3:** "قراءة في منظومة التقييم في مجال اللغة العربية حسب البرامج الرّسمية و وثائق المعلم" / السّيد فوزي مصباحي متفقّد المدارس الابتدائيّة.
11.15 -10.45	**استراحـــــــة**
13.00 -11.15	نقـــــــــــــاش
14.30 -13.00	**الغـــــــــــداء**

	عمل الورشات
17.30 -14.30	**الورشة الأولى : البرامج : البنية و المضامين** • **المنشّط :** السّيد حسين الحاج عمر • **المقرّر :** السّيد مبروك الماكني
	الورشة الثانية : الكتب و الوسائل التّعليميّة • **المنشّط :** السّيد عبد الرزاق الفريخة • **المقرّر :** السّيد المنجي عيّادي
	الورشة الثالثة : نظام التّقييم • **المنشّط :** السّيد نور الدين الشمنقي • **المقرّرة :** السّيدة نورة اليوسفي

برنامج اليوم الثّاني

جلسة عامّة : عرض عمل الورشات / نقاش	
10.00 -09.00	الورشة الأولى
11.00 -10.00	الورشة الثانية
11.30 -11.00	**استراحـــــــــــة**
12.30 -11.30	الورشة الثالثة
13.00 -12.30	قراءة مسودّة التّقرير النّهائي والاختتام
	الغـــــــــــــداء

الملتقى الوطني

حول

"البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلم في مجال العلوم"

المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج

08 و 09 جانفي 2013

برنامج اليوم الأوّل

التّوقيت	النّشـــــــــــــاط
09.15 -09.00	**الافتتاح :** السّيد نصر الدين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية.
09.30 -09.15	**التّعريف بإدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية :** السّيد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير البرامج ومواصفات المرحلة الابتدائية.
09.50 -09.30	**نتائج المتعلّمين من خلال بعض المحطات التقييمية :** السّيدة نبيهة المرائحي رئيس مصلحة مواد التدريس.
10.10 -09.50	**مداخلة 1**: " بنية البرامج و مضامينها في مادة الرياضيات و علاقتها بتمشيات التعليم و التعلم" / السّيّد بلقاسم حمودة متفقّد المدارس الابتدائيّة.
10.30 -10.10	**مداخلة 2:** "مدى التوافق الداخلي في برنامج الإيقاظ العلمي بالمرحلة الابتدائية " السّيّد منير المناعي متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة.
11.00 -10.30	**استراحـــــــة**
11.20 -11.00	**مداخلة 3:** "أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في التعليم و التعلم" السّيد منير العابد متفقّد أول للمدارس الابتدائيّة.
13.00 -11.20	نقـــــــــــــاش
14.30 -13.00	**الغـــــــــــداء**

	عمل ورشات
17.30 -14.30	**الورشة الأولى : الرّياضيات** • **المنشّط :** السّيد عادل بنعثمان • **المقرّر :** السّيد نصر الغضباني
	الورشة الثانية : الإيقاظ العلمي • **المنشّط :** السّيد عمّار الخليفي • **المقرّر :** السّيد فوزي المرائحي
	الورشة الثالثة : التربية التكنولوجية • **المنشّط :** السّيد خالد صحابو • **المقرّرة :** السّيدة رفيعة الصيادي

برنامج اليوم الثّاني

	جلسة عامّة : عرض عمل الورشات / نقاش
09.30-08.30	الورشة الأولى
10.30 -09.30	الورشة الثانية
11.00 -10.30	**استراحـــــــــة**
12.00 -11.00	الورشة الثالثة
12.30 -12.00	قراءة مسودّة التّقرير النّهائي و الاختتام
	الغـــــــــــداء

الملتقى الوطني

حول

"البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلم في مجال اللّغة الفرنسيّة"

المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج

30 و 31 جانفي 2013

برنامج اليوم الأوّل

التّوقيت	النّشـــــــــــــاط
09.15 -09.00	**الافتتاح :** السّيد نصر الدين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية
09.30 -09.15	**التّعريف بإدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية :** السّيد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير البرامج ومواصفات المرحلة الابتدائية.
09.45 -09.30	**نتائج المتعلّمين من خلال بعض المحطات التقييمية :** السّيدة نبيهة المرائحي رئيس مصلحة مواد التدريس.
10.05 -09.45	**مداخلة 1**: السّيّد حسين الحاج عمر متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة : *« Les programmes d'enseignement : du formel au réel »*
10.25 -10.05	**مداخلة 2 :** السّيّدة ليلى بن ساسي متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة : *« Composantes des programmes de français du cycle primaire : cohérence / incohérence »*
10.45 -10.25	**مداخلة 3:** السّيدة زينب البجاوي البنا متفقّد المدارس الابتدائيّة: *« Programmes et outils didactiques : quels rapports ? »*
11.15 -10.45	**استراحـــــــة**
13.00 -11.15	نقـــــــــــــاش
14.30 -13.00	**الغـــــــــــداء**

17.30 -14.30	**عمل الورشات**
	الورشة الأولى : البرامج : البنية و المضامين • **المنشّط :** السّيد عبد الرحمان الرياحي • **المقرّرة :** السّيدة نجاة بن عمر
	الورشة الثانية : الكتب المدرسية • **المنشّطة :** السّيدة نعمة الزريبي • **المقرّر :** السّيد ماهر البعتي
	الورشة الثالثة : الوسائل التعليمية : الواقع و الآفاق • **المنشّطة :** السّيدة نادية العياري • **المقرّرة :** السّيدة نجوى زرقية

برنامج اليوم الثّاني

	جلسة عامّة : عرض عمل الورشات / نقاش
10.00 -09.00	الورشة الأولى
11.00 -10.00	الورشة الثّانية
11.30 -11.00	**استراحـــــــــة**
12.30 -11.30	الورشة الثّالثة
13.00 -12.30	قراءة مسودّة التّقرير النّهائي والاختتام
	الغـــــــــــداء

الملتقى الوطني

حول

"البرامج الرّسميّة وإشكالات التّعلّم في مجال التّنشئة الاجتماعيّة"

المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج
13 و 14 فيفري 2013

برنامج اليوم الأوّل

التّوقيت	النّشـــــــــــــاط
09.15 -09.00	**الافتتاح :** السّيد نصر الدين الدّريدي مدير إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية
09.30 -09.15	**التّعريف بإدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الابتدائية :** السّيد عبد الباسط القاسمي كاهية مدير البرامج ومواصفات المرحلة الابتدائية
09.50 -09.30	**مداخلة 1:** السّيّد عبد النّاصر الجماعي متفقّد المدارس الابتدائيّة : *" التاريخ و إشكاليات تدريسه : التمشيات العرفانية لتملك المعارف مثالا"*
10.10 -09.50	**مداخلة 2:** السّيد الناصر الطرايدي متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة : *"الجغرافيا : الإنسان الفاعل و المجال المتحوّل"*
11.00 -10.10	نقـــــــــــــاش
11.30 -11.00	**استراحـــــة**
11.50-11.30	**مداخلة 3 :** السّيّد مختار العميري متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة : *"برنامج التربية المدنية : بنيته و مضامينه"*
12.10-11.50	**مداخلة 4 :** السّيّد منجي الشوايشي متفقد المدارس الابتدائية : *" بنية البرامج و مضامينها في مادّة التّربية الإسلامية و علاقتها ببناء شخصية المتعلم"*
13.00 -12.10	نقـــــــــــــاش
14.30 -13.00	**الغـــــــــــداء**

	عمل الورشات
17.30 -14.30 (+ استراحة)	**الورشة الأولى : التاريخ** • **المنشّط :** السيد منير الناصر • **المقرّر :** السّيد منجي الجباري
	الورشة الثانية : الجغرافيا • **المنشّط :** السّيد توفيق بالضياف • **المقرّر :** السّيد عمر بن صالح
	الورشة الثالثة: التربية المدنية • **المنشّطة :** السّيدة لطيفة الوافي • **المقرّر:** السّيد بوبكر الحرزالي
	الورشة الرابعة: التربية الإسلامية • **المنشّطة :** السّيدة فوزية الفاهم الكامل • **المقرّر :** السيد فوزي المحواشي

برنامج اليوم الثّاني

	جلسة عامّة : عرض عمل الورشات / نقاش
09.45 -09.00	الورشة الأولى
10.30 -09.45	الورشة الثانية
11.00 -10.30	**استراحـــــــــــة**
11.45 -11.00	الورشة الثالثة
12.30-11.45	الورشة الرابعة
13.00 -12.30	قراءة مسودّة التّقرير النّهائي والاختتام
	الغـــــــــــــداء

"البرامج الرّسميّة و إشكالات التّعلم بالمرحلة الابتدائية"

دراسة التّقارير الجهوية / إعداد التّقرير النّهائي العام

*****

المركز الوطني لتكوين المكوّنين في التّربية بقرطاج

28 و 29 ماي 2013

برنامج اليوم الأوّل

التّوقيـــت	النّشـــــــــــــاط
09.45 -09.00	**جلسة عامّة :** منهجية العمل ومراحله
11.00 -09.45	**عمل ورشات :** دراسة التقارير الجهوية
11.30 -11.00	استراحـــــــــــة
13.00 -11.30	**مواصلة عمل الورشات :** دراسة التقارير الجهوية والتقرير التاليفي العام
14.30 -13.00	الغـــــــــــــداء
17.30 -14.30 + استراحة	**جلسة عامّة : عرض عمل الورشات** - التقرير النهائي لمجال اللغة الفرنسية
	- التقرير النهائي لمجال التنشئة الاجتماعية
	- التقرير النهائي لمجال التنشئة الفنية / التربية البدنية

برنامج اليوم الثّاني

09.30-08.30	**جلسة عامة : عرض عمل الورشات** - التقرير النهائي لمجال العلوم والتكنولوجيا
10.30 -09.30	- التقرير النهائي لمجال اللغة العربية
11.00 -10.30	استراحـــــــــــة
13.00 -11.00	التعديل النهائي للتقرير العام
	الغـــــــــــــداء

اللّغة العربيّة

قائمة المتدخلّين		قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
فوزي المصباحي	قفصة	حسين الحاج عمر	سوسة	المنجي عيادي	جندوبة
سامي الجازي	نابل	عبد الرزاق الفريخة	صفاقس 2	نورة اليوسفي	سوسة
علي سالم حسن	تونس 2	نورالدين الشمنقي	أريانة	مبروك الماكني	بنزرت
نبيهة المرائحي إدارة البرامج		مقرران عامان عمّار اللّموشي، محرز بلعيد			

قائمة المتفقّدين المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
الحبيب الشرايفة	تونس 1	نور الدين شلبي	مدنين	رشيد العامري	قابس
عز الدين العيدودي		الصادق حفيان		رضا الجدي	
عز الدين فريجي	تونس 2	يحي لجهر	صفاقس 1	البرني قدري	القيروان
نجيب حمايدي	أريانة	شعيب العيادي		شهرالدين كنيس	
لطيفة سمّاني	منوبة	عبد اللطيف البهلول	صفاقس 2	صالح قبادة	المنستير
جليلة بن الحاج بعزيز		نور الدين السعداوي		محمد المرابط	سوسة
صالح بن لطيّف	زغوان	علي الحامدي	المهدية	نعيمة خير الدين	نابل
عبد اللطيف الطاهري	بن عروس	منير بلقاسم		نادية بوعفيف	
فتحي قلّص		محمّد علي الزائدي	القصرين	سالم سعيدي	سيدي بوزيد
عثمان أحمدي	بنزرت	محمد عمر غضباني		توفيق ربعاوي	
سعاد الشارني		منير الضاوي	قبلي	عبد اللطيف كعيب	تطاوين
نور الدين فرشيشي	باجة	فتحي قطواني	قفصة	نزيهة السعيدي	جندوبة
فتحي الحبيبي		محفوظ رفيق	الكاف	عبد الله الفزعي	
بسمة الوسلاتي	سليانة	خليفة بوغانمي			

العلوم والتكنولوجيا

قائمة المتدخلّين		قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
منير المناعي	تونس 1	عادل بن عثمان	منّوبة	نصر الغضباني	القصرين
بلقاسم حمّودة	قبلي	عمّار الخليفي	تونس 1	فوزي المرايحي	القصرين
منير العابد	نابل	خالد سحابو	نابل	رفيعة الصيادي	المنستير
نبيهة المرائحي إدارة البرامج		مقررون عامون طارق عبد الملك، حسين الحاج عمر، محرز بلعيد			

قائمة المتفقّدين المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
محمّد العادل الهاني	تونس 2	محمّد الأزهر الرمة	مدنين	عبدالستار النحالي	قابس
منية المنصوري		مفتاح بوسعيدة		سيدة النخ	
لطيفة دربالي	أريانة	محمّد دومة	صفاقس 1	رفيق بن طالب	نابل
منصور الحاج علي		عبد السلام الطرابلسي		رياض الدخيلي	
رجاء جفال	بن عروس	جميل الزغل	سوسة	عبد اللّطيف فريد	المنستير
سيدة عبدلي	باجة	رياض الناجح		البشير غرغار	تطاوين
يوسف الخلفي		فؤاد سحنون	المهدية	بلقاسم عمامي	سيدي بوزيد
محمّد علي الطرابلسي	بنزرت	فتحيّة المدني		محمّد الخليفي	
ناجي الفطناسي		سلوى نصري	القصرين	عياشي العبيدي	جندوبة
محمّد الأحول	قفصة	عبد الرّؤوف حقي		كمال البيّة	
نجيب جراد		فيصل النّعيمي	الكاف	عمر بن صالح	صفاقس 2
عبد الرزاق السقني	القيروان	فؤاد علبوشي		سارة الشرفي	
بلقاسم الجلاصي		نجوى ريّوف	زغوان	محمّد علي الحسني	سليانة

اللّغة الفرنسيّة

قائمة المتدخلّين		قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
زينب البجاوي البنا	نابل	عبد الرّحمان الرياحي	منوبة	نجاة بن عمر	تونس 2
ليلى بن ساسي	أريانة	نعمة الزريبي	صفاقس 2	ماهر البعتي	المنستير
حسين الحاج عمر	سوسة	نادية العياري	تونس 2	نجوى زرقية	سوسة
نبيهة المرائحي إدارة البرامج		مقرران عامّان حسين الحاج عمر، نور الدين عيشاوي			

قائمة المتفقّدين المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
سعيدة الصندلي	تونس 1	محمّد الحران	مدنين	عبد الرّؤوف مزهود	قابس
دليلة الظاهري	تونس 2	علي غريمل		أنيسة الكرّو	
وحيد الضاوي		المنصف الفرحاني	صفاقس 1	ندى حمّود	القيروان
زهرة بن نجمة	أريانة	سهام الخياط		الهاشمي الخضراوي	
درّة لالة صميدة	بن عروس	محمّد سلاّم	صفاقس 2	آمنة إبراهيم	المنستير
علياء الكافي		لمياء العتروس	المهدية	فيصل الصّابري	قبلي
عبد الرزّاق الجملي	بنزرت	آمال بن محجوب		سامية اليحياوي	نابل
محمّد عرفة		كمال البوعزيزي	القصرين	سهام عازق	
سمير بن إبراهيم	باجة	نور الدّين تواتي		عمر الشّابي	منّوبة
عبد الحكيم الطعملي		بشير المناعي	سليانة	لطيفة قارشي	
علي ظاهري	سيدي بوزيد	محمّد المنصف عبدلي	قفصة	الفتحي اغريبي	تطاوين
أحمد ساسي رابحي		ماهر نصيب		رجاء السويسي	سوسة
هاجر الجموسي		بلقاسم الخلواوي	الكاف	عادل زنايدي	جندوبة
محمّد البشير الحمزاوي	زغوان	شريفة غريبي		جمال خمال	
إبراهيم الهاني	توزر				

التّنشئة الاجتماعيّة

قائمة المتدخلّين		قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
مختار العميري	نابل	لطيفة الوافي	تونس 1	بوبكر الحرزالي	زغوان
ناصر الطرايدي	بن عروس	توفيق بالضياف	الكاف	عمر بن صالح	صفاقس 2
المنجي الشوايشي	سليانة	فوزية الفاهم الكامل	زغوان	فوزي المحواشي	باجة
عبد النّاصر الجماعي	أريانة	منير الناصر	المهدية	المنجي الجباري	منّوبة

قائمة المتفقّدين المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
معزّ حمّودة	بن عروس	زينب الجندلي عون	مدنين	محمّد ناكوع	قابس
عائشة زريعة		أحمد الرقاد		فرجاني بربانة	
دلندة عبد الكريم	تونس 2	طه مصدّق كعنيش	صفاقس 1	فوزية بن عمر	القيروان
عمر بوقرة	منوبة	محمّد الجربي		آمال غيلان	
شفيق الجندوبي	باجة	محمّد الكسيبي	صفاقس 2	فتحي سفسافي	
الحسين حسناوي	جندوبة	بولبابة العشّ		رشيد بن حميدة	المنستير
فيصل القاهري	القصرين	منى بوجميل بن عمر	المهدية	فوزي بن الشيخ	نابل
زهرة الغضبان	بنزرت	محمّد صوّة		الصنهاجي الشايب	
علي الطيّاري		إلياس اسكندر	توزر	محرز بلعيد	
مختار الكرعاني	سوسة	جليلة المازني		لطفي عبّاسي	سيدي بوزيد
حسين الحاج عمر		زهير البلغيثي	الكاف	عمر الدزيري	قفصة
الشادلي بريك	زغوان	العربي العمري		منيرة خوجة	أريانة

التّنشئة الفنيّة

قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
محمّد النّاصر حامدي	صفاقس 1	رضا عطواني	باجة
المولدي غنيمي	القيروان	أنيس الهمّامي	القيروان

قائمة المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
نجيبة بن فرج	منّوبة	عبد السّلام دلهومي	القيروان
شادية السيد الدريدي	بنزرت	زهرة الهاشمي	
رياض القسنطيني	صفاقس 2	خديجة بلطي عكاشي	
سمير الجباري	الكاف	العربي شوشاني	
خليفة بنعبّاس	سليانة	محسن زريقة	قفصة
حسناء الغضباني		النّاصر رجب	المنستير
نور الدين رحموني	القصرين	نصيرة الحجّار	
محمّد التليلي		نجاة بوستة	المهديّة

اللّغة الأنجليزية

قائمة منشطي الورشات		قائمة المقرّرين	
الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
عبد النّور الخميري	باجة	لطفي بوزيد	منّوبة
مسعود الجباهي	المهدية	فوزية السخيري	تونس 1

قائمة أساتذة الأنجليزية المكلفين بالتكوين المشاركين في الملتقى

الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية	الاسم واللّقب	المندوبية
روضة الحاج لخضر	تونس 1	الهادي العبيدي	مدنين	خالد الحافظي	قابس
حدة منى	تونس 2	عمار قريضة		حمدي دلعوس	
حافظ السلامي	أريانة	علياء نجماوي	قفصة	النّاصر غابي	القيروان
سامية السعيدي		نصر الدّين سعد		رضا الجندوبي	
سليمان بن غربال	بن عروس	نصر الدّين شنيني	سيدي بوزيد	آن الرديسي	المنستير
المولدي النّفاتي		محمّد النّاصر السّايبي		حنان الربعي قراب	
مراد الحيدري	زغوان	معمّر ظاهري		محمد بن البشير أبي	نابل
رضا مقنين	بنزرت	الطّاهر غانمي		أحمد سلمان	
خالد الدغار		أحمد الحاجي	القصرين	لطفي العويني	
يوسف الرياحي	جندوبة	لطفي الرحموني		سعيد هديدر	صفاقس 1
محمّد شاكر الشّافعي		عادل الخضراوي	قابس	سعيدة بن ساسي	تطاوين
حسن العبيدي		أحمد السمعلي		سماح المرزوقي	سليانة
ليلى العفاس الوسلاتي	سوسة	سالم حمد	المهدية	صلاح الدّين الفرجاوي	
هاجر بوذراع		طاهر صيود		عبد العزيز الشاذلي	توزر
نجاة مليكة الظريف		نبيل البجاوي	باجة	هاجر الضبايبي	قبلي

قائمة المشاركين في الملتقى
المتعلّق بدراسة التّقارير الجهويّة حسب مجالات التعلّم
28 و 29 ماي 2013

المجال	الاسم و اللّقب	مقرّ العمل
اللّغة العربيّة	علي سالم حسن	الزّهروني
	عثمان أحمدي	بنزرت 3
	سامي الجازي	بني خلاّد
اللّغة الفرنسيّة	نجوى زرقيّة	سوسة 1
	محمد البشير الحمزاوي	زغوان
	حسين الحاج عمر	عربيّة
العلوم والتّكنولوجيا	طارق عبد الملك	بنزرت 2
	منير العابد	بوعرقوب 1
	نور الدّين الشّمنقي	أريانة 5
التّنشئة الاجتماعيّة	المنجي الجباري	الدّندان
	توفيق بالضّياف	الكاف 1
	محرز بلعيد	بني خيار 1
التّنشئة الفنيّة و البدنيّة	أنيس الهمّامي	السّبيخة 1
	المولدي غنيمي	القيروان 7
	خالد سحابو	شعبان 2
اللّغة الانجليزيّة	فوزيّة السّخيري	تونس 1
	لطفي بوزيد	منّوبة