المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la formation de l'Oriental

سلسلة ندوات وأيام دراسية 28

تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري

أعمال ندوة وطنية من تنظيم:
فريق البحث التربوي وآفاق تجديد الممارسات المهنية
يوم السبت 04 ماي 2024

إعداد وتنسيق
د. محمد علي الدراوي

تقديم
د. عبد الله بوغوتة

2026

تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري
L'analyse des pratiques professionnelles et développement de la dimension réflexive

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق
Centre Régional des Métiers de l'Education et de la formation de l'Oriental

Série de séminaires et journées scientifique 28

Analyse des pratiques professionnelles et développement de la dimension réflexive

Actes du colloque nationale réalisé par l' équipe de recherche en éducation et perspectives de renouvellement des pratiques professionnelles
Le 04 mai 2024

Coordonné par:
Pr. mohamed ali DRAOUI

Préface de:
Pr. Abdellah BOURHAOUTA

2026

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-28-

تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري

أعمال ندوة وطنية من تنظيم فريق البحث التربوي وآفاق تجديد الممارسات المهنية

يوم السبت 04 ماي 2024

إعداد وتنسيق:

د. محمد علي الدراوي

تقديم:

د. عبد الله بوغوتة

2026

مؤلف جماعي محكم

تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري

سلسلة ندوات وأيام دراسية

-28-

الناشر:

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

إعداد وتنسيق:

د. محمد علي الدراوي

تقديم:

د. عبد الله بوغوتة

الطبعة الأولى: 2026

الطبع:

مكتبة بنموسي/ بركان - المغرب

الإيداع القانوني:

Dépôt Légal : 2026MO0531

ISBN : 978-9920-8956-6-8

فهرس الموضوعات:

تقديم مدير مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية. 1

د. عبد الله بوغوتة

تحليل الممارسات الصفية: منطلقات نظرية ومقترحات عملية 3

عزيز غنيم ، عبد العزيز مطيع

تحليل الممارسات المهنية: تعدد المقاربات واختلاف العُدَدِ 44

موسى الادريسي

تحليل الممارسات المهنية نهج لبناء الهوية المهنية للمدرس 56

محمد علي الدراوي-هشام إدرحو

تحليل الممارسات المهنية أو الصفية 78

جميل حمداوي

تحليل الممارسات الصفية بين المرجعيات البيداغوجية والمرجعيات الديدكتيكية. 114

محمد بنعمر

التفكير التبصري: من الاستقصاء إلى التفكير الناقد 130

د. محمد دخيسي

وَرْشَة تحْلِيل المَمَارسَات المِهنية في اللغة العَربية: مُقَارَبَة التَّصَور و آفَاق التَّنْزيل 156

د. أحمد الكبداني

تقديم مدير مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية.

د. عبد الله بوغوتة
أستاذ التعليم العالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

يشهد العالم تحولات متسارعة في شتى المجالات، وخاصة مع هذا التحويل الرقمي المتسارع الذي جعل من العالم الواسع قرية صغيرة، ولم يكن مجال التربية والتكوين في منأى عن هذه التغيرات، فقد شهد بدوره تطورا ينسجم مع التحولات العامة والظروف الاقتصادية والاجتماعية. فتحول بذلك من رسالة إلى مهنة. ولما كانت شروط ممارسة المهنة تتطور باستمرار، بات المدرسون يتكيفون معها ويرفعون تحديات جديدة جعلت ملامح مهنتهم تتغير بالموازاة مع ظروف الممارسة ووسائل العمل وتضاؤل الموارد في معظم البلدان. وأصبحت وظيفة المدرس على درجة عالية من التعقيد، إذ يتطلب الأمر تحصيل معارف متعددة واكتساب مهارات دقيقة لتيسير مهمة التدريس والنجاح في التواصل مع أولياء المتعلمات والمتعلمين، وكذا مع الزملاء والمحيط. وقد أصبح المطلوب من المدرس في ظل هذه الظروف، أن يكون قادرا على التعامل مع كل جديد، مستعدا لقبول التغيير ومعالجة المشاكل وتفهم الأوضاع المعيشة متعددة الأبعاد، فالمفروض في المدرس المحترف القدرة على التعامل مع الأوضاع على تعقيدها، والتحمل الكلي لمسؤولياته، والتصرف المتبصر بناء على منطق التحليل المهني.

لقد فرضت كل هذه المتغيرات، تحيين هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق مقاربة مجزوءاتية تعتمد مبدأ التكامل بين وحدات التكوين، بشكل

يسهم في تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة، ومهننة التعلمات التي يتلقونها من داخل المراكز، ولأن مدة التكوين الحضوري المحددة في سبعة أشهر غير كافية، فقد تم إدراج ورشتي الإنتاج الديدكتيكي وتحليل الممارسات المهنية اللتين تسعيان إلى تنمية البعد التبصري للطلبة، وتحقيق نموذج المدرس المهني القادر على التحليل، وفهم الممارسات، وحل المشكلات، وابتكار استراتيجيات العمل، من خلال اعتماد الأنموذج: «عملي - نظري - عملي».

وإذا كان توصيف ورشة الإنتاج الديدكتيكي واضح المعالم، فإن ورشة تحليل الممارسات المهنية ما زال يحفه الغموض بين المكونين، نظرا لتعدد النماذج الدولية من جهة، وأيضا لضيق الزمن المخصص للورشة بالنظر إلى تشعب مجال تدخلها.

وفي هذا السياق نظم "فريق البحث التربوي وأفاق التجديد الممارسات المهنية" بالفرع الإقليمي الناظور بالمركز الجهوي لجهة الشرق ندوة وطنية جمعت ثلة من الباحثين المتخصصين في مجال التكوين لمدارسة موضوع : "تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري للأستاذات والأساتذة".

تحليل الممارسات الصفية: منطلقات نظرية ومقترحات عملية

عزيز غنيم[1]، عبد العزيز مطيع[2]

مقدمة

عرفت العقود الأخيرة بشكل واضح، اهتمام ثلة من الباحثين في علوم التربية بشكل عام، والمختصين في علم التدريس وتحليل الممارسات الصفية وتقويمها بشكل خاص، بما ينجزه المدرسون داخل الفصول الدراسية، حيث استندت أعمالهم بشكل أساسي على هدف مركزي يتمثل في تحليل سلوك المدرسين وتحديد درجة اقترانه بسلوكيات المتعلمين من خلال تحفيز عملية التعلم لديهم وإقحامهم في الأنشطة الصفية، وتحقيق مستويات التعلم المنشودة، مما يؤكد أن هذا الاهتمام من قبل الباحثين يبتعد كثيرا عما يعرف بالمحتويات التعليمية، ويركز أكثر على الممارسة الصفية من حيث الطبيعة والشكل، وهذا الاهتمام يعكس في الواقع توجها نظريا يرتكز بالأساس على الأنشطة الصفية للمدرس في ارتباطها بكل المتغيرات التي تؤثر في إنجازها[3].

وضمن هذا السياق يمكن الجزم أن المطمح الرئيسي من إقحام عمل المدرس في مختبر التفكير الجماعي سواء من لدن الباحثين أومن طرف الأقران، هو خلق شروط إمكان قيام التفكير الذاتي المتبصر لدى المدرس في ممارسته. ووضعها في مدماك النقد والمراجعة والتصويب، وبالتالي المساهمة الفاعلة والفعالة في إغناء تجربة المدرس/ المتدرب والدفع به إلى تجويد ممارساته وأدائه المهني، حتى يكون قادرا على التعامل مع كل المستجدات وتفهم كل الوضعيات المهنية المتعددة الأبعاد،

[1] - عزيز غنيم، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة

[2] - عبد العزيز مطيع، مشرف تربوي لمادة الفلسفة بمديرية تيزنيت. أكاديمية سوس ماسة.

[3]- بلقيدوم بلقاسم، الممارسة التدريسية للمدرس: إسهامات بعض المقاربات مفاهيميا وتطبيقيا في تحليلها وتقويمها وتطويره، مجلة تنمية الموارد البشرية، جامعة لمين دباغين، سطيف،2015 ، ص22.

ومستعدا لقبول التغيير ومعالجة المشاكل وتحمل المسؤولية والتصرف المتبصر بناء على منطق التحليل المهني.

وفي هذا الإطار يمكن القول أن ذيوع تحليل الممارسات المهنية يعود بالأساس إلى تبلور مجموعة من المواقف والطروحات الفلسفية التي أسهمت في تشكيل خلفية قوية له، وإلى مجموعة من الأحداث التاريخية والعوامل الثقافية وعلى رأسها ازدهار العلوم الانسانية التي أدت بدورها إلى نحت الأطر النظرية لهذا التحليل، الأمر الذي يدفعنا نحو التساؤل وطرق باب الموضوع من خلال بسط ثلة من التحديدات والمداخل المسعفة في فهم الممارسات الصفية المتبصرة وكذلك الوقوف عند الأسس الفلسفية والمنطلقات السيكو لوحية لهذا الفعل الممهن في مجال التربية والتعليم.

المحور الأول: الخلفيات التاريخية والفلسفية والنظرية لتحليل الممارسات

أولا: لمحة تاريخية عن ظهور جماعات تحليل الممارسات:

إن ظهور جماعات تحليل الممارسات، وانتشارها في مجموعة كبيرة من الميادين، ارتبط بمجموعة من الأحداث التاريخية والعوامل الثقافية على رأسها ازدهار العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأبرز هذه الأحداث ظهور مدرسة التحليل النفسي على يد مؤسسها سيجموند فرويد في المقام الأول، وكذا ظهور فيما بعد الأعمال المؤسّسة والممهّدة لعالم النفس الانجليزي ميشال بلنتMichel balint خلال ستنيات القرن الماضي. سيشكل التحليل النفسي الأساس الممهد لظهور "جماعات تحليل الممارسات "، وهذا الأساس يعزى إلى الاعتبارات التالية:

- اعتماد التحليل النفسي على براديغم paradigme التحليل؛
- بروز مفهوم جماعة التحليل مع البدايات الأولى لميلاد التحليل النفسي، والذي اتخذ شكل "جماعة الأربعاء " مع سيجموند فرويد.

لقد أسهم سيجموند فرويد من خلال مدرسة التحليل النفسي في إحداث قطيعة ابستيمولوجية في طريقة تعليم ونقل المعرفة المرتبطة بمهنة التحليل

النفسي، إذ اعتبر أن التحليل النفسي لا يمكن تدريسه في الجامعات كباقي التخصصات على اعتبار أن الفرد لابد أن يعيش بشكل ذاتي تجربة التحليل النفسي. وشرط إمكان قيام فهم عميق ودقيق لنظرية التحليل النفسي، وإمكانية ممارسته كمهنة يستدعي شيئيين:

قيام علاقة محلل نفسي / شخص محلّلْ، وجعل هذه العلاقة "موضوع" في إطار التحليل الديداكتيكي لعمل المحلّل، خصوصا بالنسبة للمحللين الجدد والمبتدئين، وذلك لتحقيق غرضين:

لتشكيل تجربة معاشة وحية عند المحلل للسيرورات النفسية اللاواعية، وللطرق العملية للعلاج النفسي، وتمكين المحلل من المعرفة بطرق عمله الموظفة في إطار علاقته بالمريض، وإدراكه للتحويل والتحويل المضاد، وإقداره على التحكم في هذه العلاقة.

لقد شكلت مدرسة التحليل النفسي، النواة الأولى لظهور جماعات تحليل الممارسات المهنية، لدرجة يمكن القول معها أن التحليل النفسي ولد في رحم النقاشات التي دارت في هذه الجماعات. وهذا التشكل اتخذ مظهرين أساسيين:

- مظهر الحلقات العلمية التي كانت مجالا للنقاش بين الأدباء والفلاسفة والأطباء والمؤرخين حول المرض النفسي، وهذه الحلقات عرفت باسم"جماعة الأربعاء" "groupe du mercredi ";

- مظهر جماعة التحليل التي يتم فيها الاشتغال على عمل المحلل المبتدئ بمعية محلل معترف به، بغرض التدريب المهني، والإقدار على المعرفة بطرق اشتغاله وإدراكه للعمليات اللاواعية.

أعمال بالنت:

اهتم ميشل بالنت في بداية أعماله بدور العامل الاجتماعي في التعاطي مع مشكلات الزواج من منظور نفسي، فالحاجة كانت ماسة خلال منتصف القرن

العشرين لمحللين نفسيين مختصيين يمكن لهم استقبال مجموعات صغرى من الأزواج لدراسة مشكلاتهم العلائقية اللاواعية. ونظرا لوضع المحلل النفسي خلال هذه الفترة التاريخية، وصعوبة توفر محللين نفسيين بالأعداد الكافية، ظهر العامل الاجتماعيassistant sociale الذي يقوم بمهمة التحليل النفسي للأزواج. هؤلاء العمال الاجتماعيين سينتظمون في إطار جماعات، وسيشكلون "جماعات تحليل الممارسات". من هنا البدايات الأولى "لجماعات تحليل الممارسات" التي جاءت على شكل اجتماعات في إطار جماعات صغرى يترأسها قائد أو أكثر لتعميق المعرفة بالعلاقات الإنسانية، ليس عن طريق الدروس النظرية، ولكن بالحوار والنقاش حول حالات واقعية عاينها أعضاء المجموعة.

وفي سنة 1957 سيظهر بلندن لميشل بالنت كتاب بعنوان:" الطبيب، مريضه والمرض"، والذي ستتم ترجمته إلى الفرنسية سنة 1960 من قبل المطابع الجامعية الفرنسية تحت عنوان:" Le médecin, son malade et la maladie". وفيه يعرض المحلل النفساني ميشل بالنت إلى طريقة عمله، والتي ترتكز على التكوين على الإنصات عن طريق العمل داخل مجموعة التحليل. إن سياق ظهور "جماعات بالنت" ارتبط بممارسة العلاج النفسي psychothérapie الذي يستند إلى استخدام التحليل النفسي. وإذا كان الأمر في البداية قد ارتبط بالمجال الأسري، في سياق التحولات التي ظهرت في المجتمع الانجليزي خلال سنوات نهاية الخمسينيات، والتي اتسمت بظهور الكثير من الأزمات النفسية والاجتماعية الناجمة عن المجتمع الصناعي، من خلال التركيز على مشكلات الزواج، فقد تحول الأمر في مرحلة ثانية إلى التركيز على العلاقة طبيب / مريض، وتسليط الضوء على أبعادها اللاواعية لجعل الطبيب على وعي بهذه العلاقة وقدرته على تكوين فهم عميق لكنه هذه العلاقة. ستشكل هذه الجماعات " جماعات بالنت " مصدر تأثير وإشعاع في مجموعة من البلدان الأوربية، إذ ستظهر الجمعية الفرنسية لمراكز الاستشارة الزوجية:

L'Association Française des Centres de Consultation

Conjugale(AFCCC)[1]

دخول تحليل الممارسات إلى المجال التعليمي:

استطاعت طريقة بالنت أن تشكل مصدر تأثير واسع الانتشار على مجموعة من الميادين. و في سنة 1973 اقتحمت هذه الطريقة ارض المجال التعليمي بفضل أعمال جاك لفين jaquelévine الذي أبدع طريقة جديدة تحت اسم: "دعم الدعم " soutien au soutien، تهدف إلى تحليل ممارسات المدرسين. وقد عمل ابتداء من 1993 على رئاسة فيديرالية هذه المجموعات من خلال "جمعية مجموعات دعم الدعم" Association des groupes de soutien au soutien، ويتعلق الأمر غالبا بمجموعة تتكون من 10 إلى 12 مدرس ومدرسة، يدرسون نفس المادة يجتمعون مع محلل نفساني خارج المؤسسة.

وترتكز هذه الطريقة على التفكير المشترك بشكل ديموقراطي بين أعضاء الجماعة، انطلاقا من المشاكل الحقيقية في الميدان التعليمي، ويتمثل دور المنشط (المحلل النفساني) في وضع تجربته لفهم طريقة اشتغال الجهاز النفسي وميكانيزمات التحويل، والتحويل المضاد رهن إشارة أعضاء المجموعة للتعاطي مع المشكلات المواجهة في الميدان.

-الانعتاق من قبضة التحليل النفسي:

إذا كانت طريقة جاك لوفين تستدعي ضرورة حضور محلل نفسي كمنشط لجماعة دعم الدعم، لتحليل ممارسات المدرسين، وتلح على ضرورة عقد هذه الاجتماعات خارج المؤسسة. فان أندري باريتي André de Peretti بحكم مكانته

[1]- وهي الجمعية التي ستحضى بصفة المنفعة العامة سنة 1968، وسيتم اعتمادها كمؤسسة للتكوين ابتداء من سنة 1977.وعملت هذه الجمعية على عقد دورات تكوينية بحضور محللين نفسيين، يقومون بعرض حالات من اجل فهم العلاقة اللاواعية التي تربط المحلل النفسي بالمريض أو المريضين (الزوجين). وهذه الجمعية لازالت موجودة إلى اليوم بفرنسا، وتصدر مجلة قيمة ومشهورة هي مجلة "حوار " Dialogue".

كمدير لشعبة سيكوسوسيولوجية التربية في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي (1976)، سيسن تقاليد جديدة تقضي بالتخفيف من ضرورة التشديد على أن يكون منشط جماعة تحليل الممارسات محللا نفسانيا، كما سمح بإمكانية عقد هذه الاجتماعات داخل المؤسسات التعليمية. وشكل هذا التحول بداية القطيعة مع التقليد التحليلنفسي، في علاقته بجماعات تحليل الممارسات في الحقل التعليمي. أو بعبارة اصح الانتقال، من جماعات تحليل الممارسات، بناء على براديغم التحليلنفسي إلى جماعات تحليل الممارسات بناء على براديغم التنشيط.

-استمرار تأثير بالنت في المجال التعليمي:

استمر تأثير مدرسة بالنت في المجال التعليمي الفرنسي، إذ ستظهر سنة 1982 "جماعة تحليل الممارسات " على يد أستاذة علوم التربية بجامعة باريس 10 كلودين بلنشار لفيل Claudine Blanchard Laville في إطار مركز للأبحاث تحت اسم مركز البحث في التربية والتكوين Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF) .إذ عملت في البداية على تشكيل جماعات متجانسة تتكون من مدرسي مادة الرياضيات، و الهدف المسطر لهذه الجماعات هو فهم ما يقع في السجل النفسي (للمدرس والتّلميذ)، عندما يقوم المدرس بتدريس الرياضيات في إطار وضعية مهنية. وعملت كلودين بلنشار لفيل Claudine Blanchard Laville، على البحث عن إمكانية إدراج الكتابة العيادية في عمل جماعة تحليل الممارسات، والتي كانت تعتمد أساسا على الخطاب "جماعات القول ".

وإذا كانت الأستاذة كلودين بلنشار لفيل Claudine Blanchard Laville، قد استلهمت طريقة بالنت، فقد عملت على تكييفها مع المجال التعليمي، فالمدرسون ليسوا بالضرورة أطباء والمعرفة ليست هي المرض. لقد خلقت أعمال هذه الأستاذة تراكما كميا ونوعيا توج بخلق فريق متكامل بتنسيق مع الأستاذ دومينيك فابل Dominique Fable، اتخذ شكل مركز للبحث في التربية والتكوين. والخيط الناظم لأعمال هذا المركز تتمحور حول العلاقة مع المعرفة من خلال تحليل ممارسات

المدرسين التعليمية داخل جماعات تحليل الممارسات. والتوجه العام للاشتغال داخل هذا المركز هو تطوير مجموعة من الأبحاث حول التربية والتكوين، مرتبطة بالمقاربة العيادية ذات التوجه التحليلنفسي.

-ظهور مجموعات البحث:

ظهرت في نهاية القرن الماضي "مجموعات البحث " "groupes de recherche "، في مجال تحليل الممارسات المهني في العديد من البلدان. ومن أشهر هذه المجموعات على سبيل الذكر لا الحصر:

- مركز البحث التربوي بنانت Centre de Recherche en Education de nantes (CREN)، ويترأس هذا المركز الباحثة أستاذة علوم التربية بجامعة بنانت Marguerite Altet . ويتبنى هذا المركز التحليل المتعدد للممارسات المهنية في مجال التربية والتعليم؛
- مركز البحث في التربية والتكوين والادماج Centre de Recherches en Education, Formation, Insertion (CREFI) الذي يترأسه الدكتور المتخصص في علوم التربية مارك برو MracBru.

ثانيا: التأصيل الفلسفي لتحليل الممارسات:

يطرح الفلاسفة الكثير من الأسئلة، لعل أهمها علاقة النظر بالعمل أو علاقة الفكر بالممارسة، وهم حين يطرحون هذا السؤال يجردونه من سياقاته لجعله موضوعا نظريا للتفكير الفلسفي. وفي هذا الصدد يعتبر ابن خلدون في كتابه المقدمة بأن «أول العمل آخر الفكرة، وأول الفكرة آخر العمل». وقد تبدو هذه الفكرة بسيطة وعادية في الوهلة الأولى، لكن فائدتها كبيرة خصوصا عندما نربطها بالجدلية التي لا محيد عنها في المجالات المهنية بين النظرية والممارسة. فالفعل الإنساني على اختلاف أطيافه وتلويناته هو وليد الصراع داخل هذه الجدلية، وهو

المجال الذي يتسرب إليه **"لا وعي الممارسة"**، والأشياء التي تنفلت من الحكي أو القول، ولا يمكن أن نبحث عن التغيير أو تجويد الممارسة دون استحضار هذه العلاقة المتوترة بين النظرية والممارسة، وإدراك أهمية القبض على "لا وعي الممارسة" وتحويله إلى موضوع للتفكير والتحليل والسرد.

ومن منطلق البحث عن الخلفية الفلسفية لهذه الجدلية الكامنة في مهنة التدريس، بين الأطر النظرية التي تحكمها والأفعال المهنية التي يتم من خلالها التصريف العملي هذه الأطر، نقدم مجموعة من التصورات الفلسفية التي حاولت التنظير لعلاقة الفكر بالعمل أو النظرية بالممارسة، والغاية من ذلك هو بسط هذه التصورات الفلسفية بحمولتها المفاهيمية؛ لجعلها شبكة لقراءة الفعل المهني في مجال التدريس؛ لأن الأمر في نهاية المطاف يرتبط بإشكال واحد هو علاقة المعارف النظرية بمعارف الممارسة، وربط الوشائج بينهما باللغة المحكية أو المكتوبة.

والمشكلة التي نعرض لها، يمكن صياغتها على الشاكلة التالية:

ما هو أصل تقنية تحليل الممارسات المهنية؟ كيف بدأت le commencement ؟ وما هي الغاية من وجودها؟ ما هو أساس الممارسة؟ وكيف فكر الفلاسفة في أساس الممارسة؟ وما هي طبيعة هذا الأساس؟ هل هو عقلاني بالضرورة؟ وما هي قيمة جعل الممارسات موضوعا للتحليل داخل جماعات تحليل الممارسات المهنية؟

1. أصل تحليل الممارسات المهنية:

كلمة أصل origine تنحدر من الأصل اللاتينيorigo، الذي يعني المصدر source، والاستعارة المرتبطة بهذه الكلمة تحيل على "مصدر الماء"، أي العين التي يتدفق منها الماء. وتوحي هذه الصورة بشيئيين: نقطة البداية، والشيء الذي يهب الحياة ويحافظ عليها بعيدا عن نقطة البداية والانطلاق. وفق هذا التصور يمكن أن نطرح الأسئلة التالية: ما هو أصل تقنية تحليل الممارسات؟ وما هي نقطة البداية بالنسبة لهذه التقنية؟ وما هو سبب وجودها؟

بالرجوع الى التأصيل التاريخي لتحليل الممارسات المهنية، نتبين بان نقطة البداية بالنسبة " لتحليل الممارسات"، هي التحليل النفسي. فهل التفكير في الممارسات اتخذ منذ البداية مسار التفكير في ما هو "نفسي" كمكون أساسي في الأفعال المهنية، والممارسات الإنسانية؟ أليس معنى ذلك التصريح المبطن بأن أساس الممارسات ليس دائما هو العقل؛ بل الجوانب الوجدانية، العاطفية، اللاعقلية واللاواعية؟

إذا حاولنا التفكير في الممارسات المهنية، سنجد بأنها وليدة فعّالية عقلية مفكر فيها، لكن هناك شيء ما ينفلت من التفكير، يمكن أن نطلق عليه تسمية "لاوعي الممارسة".

" عندما يقوم مهندس بعمليات حسابية، او مهندس معماري بتخطيط تصاميم، او طبيب بتخطيط لوصف دواء لمريضه، فان الطابع العقلاني لهذه الإجراءات يخفي جزئيا طابعها اللاواعي"[1]

ويمكن الإشارة هنا إلى أعمال 'ميشل بالنت'، الذي عمل على الوقوف على لاوعي الممارسة عند الطبيب من خلال خلقه لجماعات تحليل الممارسات، وفي كتابه العمدة: "الطبيب مريضه والمرض"، يحاول الخوص في خبايا هذا اللاوعي المرتبط بالممارسة الطبية. ويمكن القول إن التحليل النفسي عندما تعاطى مع الممارسات المهنية بالتحليل، استهدف بالأساس هذه الفئة أو المقولة من اللاواعي المباطن للممارسة، إلى الدرجة الحديث عن مفهوم "لاوعي الممارسة l'inconscient pratique".

إن الذين تعاطوا مع لاوعي الممارسة بالتحليل حاولوا فصله عن اللاواعي بحمولته الفرويدية. فهل يمكن الحديث عن لاواعِيَّيْنdeux inconscients:

[1] Philippe Perrenoud, 2002, *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, in Recherche et formation, n°36, p.1.

- لاوعي أو عدم الوعي inconscient au bien non-conscient، يمكن الولوج إليه والقبض على معقوليته من خلال تجربة الوعي ولا يهدد كيان الذات في أي شيء؛

- لاوعي آخر من اختصاص واهتمام التحليل النفسي يثير نوعا من الصعوبة؛ لأن الشخص الذي يقبل بتحليل لاوعيه من خلال العلاج النفسي يوظف بطريقة لا شعورية حيله وطاقته النفسية من اجل ألا يعرف[1].

ورغم أن الذات الإنسانية تشكل وحدة؛ باعتبارها حاملة لهابيتوس لا يمكن التعامل معها بالتجزيء، فإن الوعي بممارسة من الممارسات الإنسانية لفهم الممارسات المهنية يقتضي نوعا من العمل حسب طبيعة خطاطة الفعل، وهو عمل يرتبط بما هو مهني لاستخراج خطاطات الفعل les schèmes d'action sous-jacents، من المحتمل جدا أن يتعرض للمقاومة للوعي بتلك الخطاطات، لكنها ليست على شاكلة المقاومة النفسية. ترتبط أساسا بما يحيط بالممارسة من تعتيم أو جهل أو ضبابية أو صعوبة التوضيح أو صعوبة التعبير عن الممارسات باللغة أو الكلمات، وهو ما ينتج مجالا لما لا يقبل الوصف l'ineffable، وهو عمل يرتبط باستخراج خطاطات كل ما هو نفسي بميكانيزماته الملتوية (الشعور بالذنب؛ القلق؛ الإغواء؛ التحويل ...) خاضع للمقاومة والكبت، وهذه الفئة ليست في متناول الباحث الذي يتعاطى مع تحليل الممارسات الصفية.

من الأكيد بأن الذين اشتغلوا بتقنية تحليل الممارسات على وعي بهذه التفرقة أو التمايز. (لاوعي يمكن تحويله إلى وعي بناء على تجربة التعقل والصياغة اللغوية، في مقابل لاوعي يبقى في حالة انفلات من مجال الوعي والصياغة اللغوية)، لذلك سنجد أن هذه الفئة la catégorie من لاوعي الممارسة ستشكل موضوعا للتنظير في حقول معرفية متعددة، وفق مسارات متباينة للتفكير (ويمكن هنا الإشارة إلى أبرزها على سبيل الذكر لا الحصر، مع العلم أن التفكير في الممارسة بشكل عام أو الممارسات المهنية تحديدا مبثوث في مختلف ثنايا الفكر الإنساني) فلسفية (كانط

[1] Ibid ,p.7.

والكانطيين الجدد)، سوسيولوجية (البنية مع كلو ليفي ستراوش / الهابيتوس مع بيير بورديو)، نفسية (خطاطة الفعل مع جون بياجي)، معرفية (السيرورات المعرفية).

2. أسس الممارسات:

تستند كلمة أساس fondementلاستعارة معمارية طوبوغرافية (مكانية)، ترتبط بفكرة دعامات وأساسات بناء المنزل. وكلمة أساس مشتقة من الكلمة اللاتينية "fundamentum"، التي تعني القاعدة الصلبة التي يقوم عليها الشيء، وهذه القاعدة تشكل الحامل الصلب الذي يحمل البناية، وفعل أسس يحيل على عملية تهيئة الأرض بالشكل المناسب لضمان متانة، وصلابة ما يبنى فوقها، وقدرته على مقاومة كل العوامل التي يمكن أن تساهم في سقوطه. ومن الانشغالات الكبرى للفكر الإنساني مسألة استخراج الأطر والبنيات الكبرى التي تحكم الأفعال والممارسات الإنسانية. وهذه الأطر الكبرى أو البنيات هي أسس الممارسات. وسيتم في هذا الصدد تقديم تصور كل من 'كانط' و'بيير بورديو' عن أسس الممارسات كنماذج فقط.

أ. <u>كانط</u>:

من بين الإسهامات الأساسية في الفلسفة الكانطية المساهمة في وضع تصور نظري متكامل لصياغة واستخراج الصور العامة أي البنيات الكبرى للمعرفة والأخلاق (الافتراضات الأساسية Background assumptions). فحسب 'كانط' لا يعرف الإنسان العالم كما هو في حقيقته، ولكن كما يقدمه لنا العقل أو كما يمكن لعقلنا أن يتمثله. فأحكامنا محاصرة بأطرنا القبلية (الخطاطات أو المقولات).

« Nous ne connaissons pas le monde tel qu'il est, mais tel que notre esprit peut le concevoir. Notre jugement est borné par nos

cadres mentaux (schèmes /catégories)[1].

فلا يمكن للإنسان أن يبحث عن تنظيم المعرفة حسب الأشياء أو الموضوعات؛ بل تنظيم الأشياء وفقا لمعارفه (الأطر القبلية التي تحكم عقله)، وهذا ما سمي بالثورة الكوبرنيكية. و'كانط' هو الفيلسوف الذي جعل الاهتمام بأطر المعرفة والفكر ضرورة أولية. فالعقل الإنساني حامل لنظارات (استعارة يستعملها إيمانويل كانط) تعمل على بَنْيَنته بطريقة خاصة، وهو ما ينتج عنه أننا لا نعرف العالم كما هو؛ بل نعرف عالم الظواهر فقط. ولعل القولة الفلسفية التالية تلخيص لهذه الفكرة: «المفاهيم القبلية بدون حدسيات حسية عبارة عن أطر فارغة، والحدسيات الحسية بدون مفاهيم قبلية عمياء».

والعماء الذي يمكن أن نتحدث عنه في مجال الممارسة العملية، هو أن لنا حدسيات ممارساتية (معيش ممارساتي)، لكننا لسنا على استعداد للمعرفة بالأطر القبلية التي تحكمها، أو أنها غير متاحة لإدراكنا، أو لم نقم بمفهمتها كما يجب، وكل خروج من حالة العماء والدخول إلى النور مرتبط بتحقيق الوعي بهذه الأطر "الخطاطات" أو "المقولات الممارساتية".

والفراغ الذي يمكن أن يحدث في علاقتنا بموضوع الممارسة، هو أن يكون لنا إلماما بالأطر القبلية التي تحكم الممارسات، بوضعنا لنظارات مختلفة الأشكال والمرجعيات (تحليل نفسي – سوسيولوجيا ...) دون أن تكون نتاجا للحدس الممارساتي أو يستحيل أن تنطبق على أي سياق للفعل أو الممارسة. وفي كلتا الحالتين هناك مسافة ومنطقة مختبئة، وهي مجال للانحراف والتيه والخطأ وفقدان المعنى والإخفاق، قد نملك الإرادة لسدها، لكن ذلك لا يمكن أن يحدث إلا بالفهم أو المفهمة عن طريق أشكال متعددة مثل: إنتاج الخطاب من خلال الكلام، التحليل أو الكتابة.

[1] Emmanuelle Kant,1781, *Critique de la raison pure*, trad. J .Barni ,GF Flammarion.

لقد شكلت الفلسفة الكانطية نوعا من الاستباق لاكتشافات السيكولوجيا المعاصرة، وبشكل أساسي نظرية الجشطالت والسيكولوجيا المعرفية. فالجشطالتية أثبتت أن الإنسان يفكر في العالم ويتصل به انطلاقا من أشكال قبلية، أو أن تفكيره عبارة عن شكل gestalt ضمن خلفية fond معينة.

ب. **بيير بورديو:**

استعمل بيير بورديو مفهوم "الهابيتوس" أو "نسق الاستعدادات" للدلالة على "النحو المولد للممارسات لدى الفاعل أو الممارس" génératrice des pratiques la grammaire d'un acteur "،

والهابيتوس نظام خفي تندرج تحته كل التجارب السابقة للفرد بمثابة مصفوفة للإدراك والفعل، وخطاطات قبلية للفعل يتم تحويلها في مختلف السياقات للتعامل مع مختلف الوضعيات. والممارسة تندرج تحت الهابيتوس كبنية مولّدة للفعل، كما أن هذه البنية مُبَنينة بدورها.

وبعيدا عن تحديد الأهمية السوسيولوجية لمفهوم الهابيتوس عند 'بورديو' يمكن التركيز في هذا المقام على أهميته المعرفية في ربط الممارسة بالخطاطات القبلية. فالهابيتوس (الهابتوس المهني l'habitus professionnel)، هو نظام من الخطط الواعية وغير الواعية في التفكير والإدراك والاستعدادات التي تعمل كوسيط بين الذات والموضوع.

الخلاصة الأساسية التي توصلنا إليها بخصوص التأصيل الفلسفي لتحليل الممارسات، هي أن هناك مشكلة أساسية ترتبط باكتشاف لاوعي الممارسةl'inconscient pratique، وهذه المشكلة هي الأصل، في حين أن الأساس مرتبط بمسألة الوعي وتفسير وتأويل وعقلنة هذا المشكلة. والنماذج التي تم تقديمها هي محاولات فلسفية وفكرية أصيلة، تحاول رصد أساس هذا اللاوعي المباطن للفعل والممارسة من خلال البحث في أسسه.

هناك نقط التقاء كثيرة بين هذه النماذج، ويبدو ذلك من خلال البحث في الخطاطات الضمنية المحايثة للممارسة. وتبقى قيمة التحليل مرتبطة بالقدرة على رسم الصورة أو الخطاطة العامة للفعل أو الممارسة لجعله واضحا. إن تحليل الممارسات لا يهدف إلى تنظيم l'organisation الممارسات، أو إضفاء طابع النزعة التقنوية عليها بقدر ما يهدف في العمق إلى الكشف عن نظام الممارسات l'ordre des pratiques، وفك أو تحليل هذا النظّام. إن الأمر يتعلق بأبستمولوجيا الممارسة l'épistémologie de la pratique.

ثالثا: الإطار المفاهيمي لتحليل الممارسات الصفية:

أ. المفاهيم النظرية:

نصادف في ثنايا الحديث عن تحليل الممارسات الكثير من المفاهيم المنتمية إلى حقول متعددة، وللضرورة المنهجية سيتم تقديم تعاريف إجرائية لمعظمها. ولقد تم اعتماد العديد من المصادر المرتبطة بالتنظير لتحليل الممارسات المهنية، وكذا البحوث المنجزة حولها لتحديد هذه التعريفات الإجرائية.

والغاية من تعريفها وتحديدها هو التأكيد على طابعها العملي والإجرائي، فكلما تمكّن المدرسون المنتمون لجماعة تحليل الممارسات الصفية أو كانت لهم إرادة لممارسة التحليل الذاتي من تملكها كأدوات مفهومية إجرائية تمكنوا من ممارستها عمليا، والتواصل بها مع المنتمين لنفس الجماعة المهنية لتحليل الممارسات الصفيّة. فالملاحظ أن مجال التدريس تخترقه خطابات متعددة، تفتقر للوضوح والأجرأة، وهو ما يخلق سوء الفهم والتواصل، وينعكس سلبا على الأداء المهني. فكيف يمكن أن نتواصل بصدد مشروع أو مفهوم وكل واحد منا ينجز فهما خاصا لهذا المشروع أو المفهوم؟

- **التحليل:**

التحليل في معناه العام هو تفكيك معطى كلي إلى أجزائه. ويوظف هذا المفهوم في عدة مجالات، ويتخذ معناه انطلاقا من مجال التوظيف. ففي مجال الفلسفة يتخذ التحليل دلالة تقسيم مكونات موضوع معين، في مقابل التركيب الذي يرتبط بالنظّرة الشمولية. ويمكن الإشارة في هذا المقام، إلى الفيلسوف الفرنسي 'رينيه ديكارت' الذي اعتبر التحليل قاعدة من القواعد الأربعة لمنهجه، ويحدد معناها في كتابه المشهور (مقالة المنهج) كما يلي:

« La règle de l'analyse : … diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre.»[1]

وإذا ربطنا التحليل بسياق الحديث عن تقنية تحليل الممارسات المهنية، يمكن أن نرده إلى مجالين، سواء من حيث الأصل أو الوظيفة: المجال الأول يرتبط بالعلم الوضعي، والمجال الثاني يرتبط بالتحليل النفسي. فالتحليل في المجال الأول يعني تفكيك المعطى الكلي إلى أجزائه، ومكوناته كما هو حاصل في علم الكيمياء. والتحليل في المجال الثاني يعني الطريقة التي يسلكها المحلل النفسي للقبض على اللاشعور، والمعرفة بميكانيزماته خلال حصة العلاج النفسي. وسواء أكان التحليل (تحليل الممارسات) بمنطق العلم الوضعي أو بمنطق التحليل النفسي، ويمكن أن يتم على شكلين:

- **الشكل الأول**: يتخذ مسار الخطاب حول الممارسة من الخارج، أي ملاحظة ووصف الممارسات من قبل شخص عارف ومتمّرس بتقنيات تحليل الممارسات وفق إطار نظري معين؛
- **الشكل الثاني**: يتخذ مسار الخطاب حول الممارسة من الداخل، أي من قبل الممارس نفسه عن طريق الملاحظة الذاتية أو الغيرية أو الحكي (الشفوي أو الكتابي).

وحسب الباحثة في علوم التربية 'أَلْطِي': «حَلّل تعني حَدّد وتَعرّف على عناصر منفصلة، وكذلك نظّم العلاقة بين هذه العناصر وأعطاها معنى».

[1] René Descartes, *Discours de la méthode*, p. 30

- **الممارسة:**

في إطار تحليل الممارسات المهنية التعليمية، هل يمكن الحديث عن الممارسات les pratiques، أم الأفعال les actions، أم العملle travail ، أم التطبيق l'application، أم الحركات les gestes، أم السلوكات les comportements؟

إن اختيار واحد من هذه التسميات ينم عن اختلافات منهجية وابستيمولوجية ونظرية. ونظرا لمجموعة من الاعتبارات نفضل في هذه المؤلف استعمال تسمية "الممارسات الصفية"، والتي نقصد بها "الممارسات التعليمية". ويتم استعمال مفهوم الممارسة في مقابل النظرية أو الفكر المجرد، رغم أن الأمر يتعلق بالعلاقة الوطيدة التي لا تقبل التفرقة والتمييز بين الممارسة والنظرية أو الممارسة والفكر المجرد. فكل ممارسة مسبوقة بإطار نظري يحكمها ويوجهها. ومن أبرز مهام تقنية تحليل الممارسات المهنية، الكشف عن هذا الإطار النظري الخفي الذي يحكم الممارسات ويوجهها باعتباره الأساس الذي تتأسس عليه. إن الممارسة تحيل على واقعة اجتماعية سوسيو-نفسية مؤسسية، وتتضمن بعدا لا شعوريا[1]. إن الممارسات موضوعات اجتماعية مجرّدة ومعقّدة، وليست معطيات خامة مباشرة قابلة للإدراك، من هنا ضرورة التعامل معها بالتحليل لفهمها وتأويلها.

- **الممارسات الصفية:**

ترتبط الممارسات الصفية بشخص المدرّس، ويمكن تعريفها باعتبارها طريقة الفعل أو أسلوب الأداء المرتبط بشخص المدرس، كفرد له تجربة مهنية وينتمي إلى جسم مهني هو ميدان التربية والتعليم. ويمكن تقسيمها إلى قطاعين أساسين: ممارسات مهنية صفية داخل الفصل الدراسي، وممارسات مهنية خارج الفصل الدراسي.

[1] Jacky Beillerot, In Blanchard-Laville C. et Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. p. 19-23

« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement.»[1]

- **الممارسة المهنية:**

يتعلق الأمر بالممارسات المرتبطة بمهنة محددة، وفي سياق هذه الدراسة يتعلق الأمر بمهنة التدريس، ومجال الممارسات المهنية في التدريس يتضمن عدة قطاعات (جهات) أو مقولات، منها:

- ممارسات صفية داخل أو خارج الفصل(التدبير/التخطيط/التقويم)؛
- ممارسات مهنية في وضعيات نظاميّة(الاجتماعات/المجالس/...)؛
- ممارسات مهنية مرتبطة بالإشعاع داخل وخارج المؤسسة(المشاركة في الحياة المدرسية...)؛
- ممارسات مهنية نقابية (الإضرابات/التوقفات/...).

- **تحليل الممارسات الصفية:**

يمكن تعريف تحليل الممارسات الصفية بأنها تقنية تستند إلى توجهين أساسيين يمكن الجمع بينهما:

- ✓ التوجّه الأول يعتمد على ملاحظة ووصف الممارسات من قبل أشخاص خارجيين (المكوّن – المنشط)؛
- ✓ التوجّه الثاني يعتمد على ملاحظة وحكي وسرد الممارسات من قبل الممارس نفسه.

[1] Marguerite Alet, 2002, Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars, p. 86.

وفي كلا التوجهين معا يتم جعل الممارسات التعليمية كموضوع للتحليل، في إطار الجماعات المهنية الصغرى، بغرض المهننة و/أو تطوير الأداء و/أو التكوين الأساس أو المستمر داخل مهنة معينة، وفي ارتباط بهوية مهنية معينة.

ويعرفها 'أندري ليفي' André Lévy[1] كما يلي:

" مفهوم تحليل الممارسات يشير الى طريقة في التكوين او اتقان العمل ترتكز على تحليل التجربة المهنية، الحالية او الماضية، والتي يتم تقديمها من طرف الفاعلين المهنيين في اطار جماعة تحليل الممارسات الذي يتكون من اشخاص يمارسون نفس المهنة"[2].

- **الممارسة المتبصرة:**

ترتبط الممارسة المتبصرة بالنظرة النقدية لطريقة الأداء، والقيام بالتحليل الفردي والجماعي للأفعال البيداغوجية، سواء بطريقة قبلية أو بعدية. وترتبط هذه النظرة النقدية بالوعي بالانسجام أو عدم الانسجام بين الأفكار والأفعال، بين المعتقدات والممارسات. وهذه الطريقة، لا يمكن القيام بها إلا إذا كانت للممارس القدرة على تقديم ممارسته باعتبارها في إطار التطور، أي أن يكون للمدرس تصور بأنَّ ممارساته قابلة للتعديل والمراجعة خلال التكوين الأساس أو المستمر أو الممارسة الفعلية للمهنة.

ويرتبط الأمر بالقدرة على التفكير في الممارسات بطريقة ذاتية، وأيضا بالقدرة

[1] André Lévy est un universitaire français, professeur de psychologie sociale et cofondateur du CIRFIP, centre international de recherche, de formation et d'intervention en psychosociologie.in : wikipédia.com

[2] André Lévy, Vocabulaire de psychosociologie, (avec J. Barus-Michel et Eugène Enriquez), 2002, Erès, p. 302.

على جعلها محط مناقشة ومساءلة من طرف الآخرين[1].

والموضوعات التي يمكن أن تنصب عليها الممارسة المتبصرة، تنقسم إلى:

- موضوعات من الدرجة الأولى، وهي: موجّهات التدريس، مكونات الوضعية التعليمية، الذات المفكرة؛
- موضوعات من الدرجة الثانية، وهي: السياسة التربوية، فلسفة التربية، المشكلات الاجتماعية للتربية والتعليم.

وترتبط الأطر الفلسفية للممارسة المتبصرة بأعمال 'جون ديوي'، وله كتاب عنوان: "حول تنمية الفكر التبصري" Sur le développement de la pensée « réflexive»، وأيضا أعمال 'شاون' Schön في كتابه الذائع الصيت "الممارس المتبصر: في البحث عن المعرفة المختبئة في الفعل المهني".

Le praticien réflexif : à la recherche du savoir dans l'agir professionnel

- **تجربة الأستاذ:**

المقصود بتجربة الأستاذ هو المسار المهني للمدرس، وهي التجربة التي تمتد من حيث الزمن؛ من لحظة الانتماء إلى هيئة التدريس، كجسم اجتماعي إلى الإحالة على التقاعد. وترتبط هذه التجربة بتاريخ المدرس، وتوجهاته الأكاديمية والعلمية وحتى السياسية. وتعرف هذه التجربة مجموعة من المسارات المرتبطة بالنجاحات أو الإخفاقات التي يحققها المدرس خلال عمله، والإشعاع الذي يخلفه في محيطه المدرسي والمهني. وهذه التجربة لها علاقة وطيدة بتشكيل الهوية المهنية والدينامية

[1] وزارة التربية الوطنية، 2012/07، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ص: 26.

التي تعرفها عملية تشكل هذه الهوية. وهناك خمس ديناميات للهوية المهنية[1]، وهي:

1. دينامية التحول في الهوية: تغيير الهوية المهنية بشكل مستمر كتعبير عن عدم الرضا والاستقرار؛
2. دينامية الاستقرار: الاستقرار في هوية مهنية مُرضية ومقنعة؛
3. دينامية الركون: الخضوع لهوية مهنية محبطة؛
4. دينامية الحفاظ على الهوية: الحفاظ على هوية مهنية مهددة؛
5. دينامية إعادة تشكيل الهوية المهنية: نزع الاعتراف من الآخر بالهوية المهنية المختارة.

ب. القضايا العملية:

تطرح تقنية تحليل الممارسات المهنية بشكل عرضي مجموعة من القضايا العملية والمشكلات يمكن إهمالها في ثلاث قضايا رئيسة وهي:

- الهوية المهنية للمدرس؛
- الغيرية المهنية؛
- مفهمة الممارسات التعليمية.

وترتبط مشكلة الهوية المهنية بقدرة منشط مجموعة تحليل الممارسات المهنية على الانفتاح على تجربة المدرس، وحدس الدينامية التي تحكم تشكل هويته المهنية، وكذا إقداره على الوعي بهذه الدينامية. فالهوية المهنية جزء أساسي من تجربة الأستاذ ومن مساره المهني، وتتقاطع فيها مجموعة من الحدود والشروط والعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية. إن تجربة المدرس ممتدة من حيث الزمن من لحظة الانتماء إلى هيئة التدريس كجسم اجتماعي إلى الإحالة على التقاعد. وترتبط بتاريخ المدرس المهني، وبتوجهاته الأكاديمية والعلمية وحتى السياسية

[1] R. WITTORSKI, S. BRIQUET-DUHAZE, 2007, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ? l'Harmattan. p.27.*

وتعرف هذه التجربة مجموعة من المسارات الناجحة أو الفاشلة والإشعاع الذي يخلقه المدرس في محيطه المهني والدراسي. وتساهم هذه التجربة بشكل واع أو لا واع في تشكيل هوية مهنية محددة وفق دينامية معينة ويمكن إجمال الديناميات التي تعرفها الهوية المهنية للمدرس في خمس ديناميات (انظر تعريف تجربة الاستاذ). إن عملية تحليل الممارسات المهنية داخل الجماعات المهنية الصغرى، آلية وسياق لتشكيل وعي تدريجي لدى المدرس بهويته المهنية، ومناسبة للتفكر في هذه الهوية وأخذ مسافة معينة منها بغرض تعديلها أو الحفاظ عليها أو تحويل مسارها وتجديد ديناميتها.

أما مشكلة الغرية المهنية، فرتبت بقدرة الذوات على التفاعل الإيجابي داخل الجماعة المهنية الصغرى، وخلق إمكانية لتبادل التجارب والمعارف ومعارف الفعل. والمفترض هو أن مجموعة الممارسين الذين ينتمون إلى الجماعة المهنية الصغرى لا يعتبرون أنفسهم متنافسين وأعضاء، بل على العكس من ذلك يوحدهم بشكل قصدي هَمٌّ مشترك هو الغاية التي ترميها الجماعة المهنية لنفسها والمرتبطة، إما بالمهننة أي اكتساب أكبر قدر من الكفايات المهنية والتحكم فيها. والغرية المهنية كمسألة وعي ترتبط بقدرة الممارس على مجاوزة ذاته ووضع تجربته بين قوسين وكذا الرؤى التي تحكم علاقته بالعمل والانفتاح على الغير. وهنا ليست مسألة إلغاء للذات أو تعظيم للآخر بقدر ما هي مسألة تعزيز لقيم الإنصات للآخر ومشاركته وجدانيا ومعرفيا في الموضوع الذي يعتبر قاموسا مشتركا داخل الجماعة المهنية الصغرى من خلال تقاسم الآلام والمعاناة والمشكلات. وهذا المفهوم يتأسس على: مجموعة من الافتراضات الضمنية، أهمها:

- الهوية المهنية للمدرس قابلة التعديل بفضل عملية الممارسة المتبصرة؛
- هناك إمكانية خلق جمال لتفاعل الذوات وتبادل المعارف ومعارف الفعل في إطار البينداتية؛

أما مشكلة مفهمة الممارسات المهنية، والتي هدفت عملية تحليل الممارسات

المهنية إلى إكسابها للممارسين بشكل غير مباشر فرتبت بالشق المهاري لتحليل الممارسات المهنية، والانتقال التدريجي من الممارسة المرتجلة والعفوية إلى الممارسة المنظمة والمعقلنة و المفكر فيها . واكتساب القدرة على مفهمة الممارسات، أي تعريفها وتحديدها، وإدراك أغراضها عملية أساسية ومدخل أساسي في المهنة. فكيف السبيل إلى ممارسة أفعال مهنية (التخطيط / التدبري / التقويمي) دون معرفة أو وعي مسبق بأهمية هذه الأفعال؟

إنها عملية تقليص المسافة والهوة الزمنية بين المعرفة جديدة بالفعل (النظرية)، والفعل على مستوى الممارسة. والمؤشر الدال على الوصول إلى هذا المستوى هو قدرة الممارس على تفيء الممارسات وتصنيفها وإدراجها تحت مقولات محددة. والسبيل إلى ذلك مر من خلال إقدار المارس على الوعي بخطاطة الفعل التي تحكم ممارساته. فالانتقال من مستوى الممارس القليل الخبرة إلى، مستوى الممارس الخبير، يتلخص في القدرة على التفكر في معرفة الفعل، فالممارس يحمل في ذاته معرفة حول الفعل الذي يمارسه إلا أن هذه المعرفة صعبة الاستخراج أو الصياغة اللغوية المنطوقة هلا أهنا بكل بساطة خضعت للمقاومة (مقاومة التحليل). هناك صعوبة مفهمة الدراية المضمنة، والثانوية في الفعل المهني، وانفلاتها من التحليل، وصعوبة لتحويلها إلى اللغة المنطوقة أو المكتوبة،" سواء بوعي أو بدون وعي. والخروج الوحيد الممكن هو "المفهمة وفي هذا الصدد يعتبر جرار فرنو14[1] Gérard vergnaud " في عمق الممارسة أو الفعل جنب المفهمة.. والشيء ممكن بدون المفهمة". والوجه الذي يمكن أن تتخذه مفهمة درايات الفعل المهني، هو تصنيفها إلى مقولات ونماذج.

إن تقنية تحليل الممارسات المهنية تقدم إطارا نظريا، وإجرائيا لوصف وتنظيم

[1] 14Psychologue. Maître de recherche au CNRS, Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant, responsable du GRECO Didactique et acquisition des connaissances scientifiques (en 1988). Voir : wikipedia.com (visite le 06-04-2024).... 15

معرفة الفعل، وهتم بتحديد الخطاطات المنظمة للفعل وخطاطات الهابتوس المهني. ومن الصعوبات المنهجية الكبرى في هذا المجال، وضع الفعل المهني في مقابل الذاتية، واعتبارها شيء واحد لا يقبل التفرقةindissociable، جند بشكل دائم أن الممارسة يتم وضعها في مقابل النظرية، ومن بين الصعوبات: المرتبطة بتحليل الممارسات هذه الثنائية المضللة. وهذا التقسيم ينجم عنه:

- ربط النظرية بمجموعة من الصفات الاجتماعية المرتبطة بمجال اللغة واللغة المفهومية والمكتوبة تحديدا، ومن صفاتها الثبات، الكونية، التمايز عن الذوات والوضعيات الاجتماعية، إمكانية اعتمادها، التراكم ،النقل؛
- وربط الممارسة بمجموعة من الصفات الاجتماعية المرتبطة أنشطة تحويل وتغييري الواقع، الطارئ في الزمان والمكان، الخصوصية. عدم القابلية للتمايز عن الذوات والوضعيات الاجتماعية، صعوبة توصيلها

المحور الثاني: المجلس التعليمي فضاء مؤسسي لتحليل الممارسات الصفية:

أولا: فرضية المجس التعليمي كفضاء لتحليل الممارسات الصفية:

تعتبر مجالس المؤسسة اليه لتحسين التواصل داخل المؤسسة، والعمل على تنمية الممارسة الديمقراطية من خلال المقاربة التشاركية، والسهر على انخراط كافة الأعضاء في العمل المشترك والتدبير الجماعي الرشيد وتحسين العلاقات المهنية

وبمقتضى المرسوم الوزاري رقم 02.02.376 بتاريخ: 17 يوليوز 2002، بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، تم احداث مجالس المؤسسة (مجلس التدبير/ المجلس التربوي/ المجلس التعليمي/ مجالس الاقسام). وحسب المواد 26،27 و28 تم تحديد مهام المجلس التعليمي والأعضاء المنتسبين اليه وعدد دوراته السنوية.

فرضية أساسية:

ندافع على الطرح التالي في إطار فرضية لابد من التأكد منها؛ وهي ان الفضاء المؤسسي الأنسب لتحليل الممارسات الصفية هو المجلس التعليمي، وذلك للاعتبارات التالية:

- ✓لكونه مجلس يضم في عضويته أساتذة نفس المادة داخل المؤسسة؛
- ✓من مهامه التي حددها المشرع: البحث في أساليب تطوير وتجديد الممارسة التربوية الخاصة بكل مادة دراسية؛
- ✓تقاريره ترسل للمفتش التربوي لاستثمارها وتحديد الحاجيات من التكوين المستمر والندوات التربوية؛
- ✓الية عملية للتكوين المستمر وتحديد الحاجيات الضرورية منه بشكل تصاعدي.

وبالرغم من ان هناك عوائق تقف في مواجهة هذه الفرضية؛ منها:

- ✓وجود العلاقة التراتبية التي تربط الأساتذة والمدير من جهة والأساتذة والمفتش من جهة ثانية؛
- ✓ارتباطه بالمؤسسة الشيء الذي يعيق حرية التعبير والحكي عن المعيش المهني؛
- ✓وجود الاكراه المؤسسي لحضور اجتماعاته.

الا ان تحصين هذا المجلس بالتعاقدات التربوية المناسبة، وتحيين المذكرة الوزارية المنظمة لعمله، وإصدار مقرر سنوي يحدد مشروعه العام والاهداف العامة موضوع الاشتغال، وكذا ربطه بنموذج حداثي في الاشراف التربوي، وتعزيزه بمنظومة معلوماتية مدمجة؛ **كلها ضمانات للارتقاء بهذا المجلس الى مستوى الجماعة المهنية الصغرى الصالحة والانسب لتحليل الممارسات الصفية.**

فمن خلال الواقع الحالي لهذا المجلس يتبين بان ادواره ومهامه غير مفعلة

بالشكل المطلوب، كما ان طريقة اشتغاله لا ترقى الى مستوى مطلب تحليل الممارسات الصفية. كما ان الدعوة الى تحليل الممارسات الصفية يقتضي توفير زمان ومكان إضافيين في جدول اعمال المدرس، وهو ما لا يتوفر في الغالب.

ثانيا: العدة الإجرائية لتحليل الممارسات الصفية:

من أجل وضع الإطار النظري لتحليل الممارسات المهنية، اعتمدنا الشبكة (شبكة تحليل عُدد تحليل الممارسات)[1]، التي تمت بلورتها من طرف جماعة البحث المتكونة من 'جون فرنسوا مارسيل' Jean-François Marcel، 'بول أُوغلي'Paul Orly، 'إليان غوتي'Eliane Rothier-Bautzer، وميشال سونتاجMichel Sonntag، والتي تم نشرها في المجلة الفرنسية للبيداغوجيا عدد 138.

ونعتبر أن الأسئلة الأربعة التالية:

1. وفق أي نموذج إرشادي "باردیغم" يتم تحليل الممارسات الصفية؟
2. ما هي الطرائق المعتمدة لإنتاج المعطيات ومعالجتها حول الممارسات الصفية؟
3. ما الغاية من تحليل الممارسات الصفية؟
4. ما هي الممارسات الصفية التي يمكن أن تكون موضوعا للتحليل؟

موجّهة لإعداد هذه الشبكة، وكفيلة بالإحاطة المهمة نسبيا بالإطار النظري العام لتحليل الممارسات التعليمية، وإعطاء صورة وافية عن هذه التقنية بشكل مستعرض. كما أن من حسنات هٰذه الشبكة أنها ستمكننا من الحسم في مجموعة من القرارات، وتحديد جملة من الاختيارات لبلورة العدة الإجرائية المناسبة لتحليل الممارسات الصفية في إطار الجماعة المهنية الصغرى.

فالعدة الإجرائية لتحليل الممارسات الصفية وليدة التوليف بين هذه الأبعاد

[1] Jean-François et autre, janvier-février-mars 2002, *les pratiques comme objet d'analyse, note de synthèse*, revue française de pédagogie, n°138, p .163

الأربعة (الغاية – الإطار النظري المرجعي –الممارسات موضوع التحليل – الطرائق المعتمدة لإجراء التحليل)، وكذا قدرة المنشط على العمل بها وإجراء التعديلات المناسبة عليها بالشكل الذي يراعي السياقات ويضمن الفاعلية والفعّالية، وبالشكل الذي يراعي المرونة والإبداعية.

✓العدة الإجرائية لتحليل الممارسات المهنية:

وتتميز هذه العدة بالجاهزية والصلاحية لتوجيه عمل منشط جماعة تحليل الممارسات والقدرة على تحقيق النتائج المرجوة منها، والمتمثلة في تطوير الأداء المهني للمدرسين وتطوير ممارساتهم ومهنتها ويمكن إضافة عنصر القابلية للتكيف مع مختلف السياقات الاجتماعية والثقافية. وبلورت جماعة البحث المتكونة من جون فرنسوا مارسيل Jean-François Marcel ، بول اغليPaul Orly ، إليان غوتغي Eliane Rothier- Bautzer و ميشال سونتجMichel Sonntag ، شبكة1 عامة لتحليل الممارسات بمثابة الإطار النظري العام ولوحة التحكم التي رسمت الملامح العامة لعدة تحليل الممارسات.

1. الإطار النظري:

تستند أي عدة(عتاد) dispositif لتحليل الممارسات المهنية، إلى إطار نظري مرجعي بمثاية نموذج إرشادي. والنموذج الإرشادي حسب تماس كون هو "مجموع الاعتقادات و القيم المتعارف عليها و التقنيات المشتركة بين أفراد جماعة معينة و الاكتشافات العلمية التي تحظى بإجماع أفرادها، و التي تحدد لجماعة البحث نوعية المشاكل و الحلول لفترة معينة "2.ومن الضروري بالنسبة لمنشط جماعة تحليل الممارسات المهنية، أن يعمل على تحديد وتوضيح الإطار النظري المفاهيمي المرجعي le cadre théorique conceptuel de référence الذي يؤسس عليه عدتها لتحليل الممارسات المهنية بشكل دقيق، على اعتبار أن هذا المكون بعد أساسي في العدة الإجرائية. ويمكن تحديد ستة أطر نظرية مرجعية أو نماذج إرشادية لتحليل

[1] المجلة الفرنسية للبيداغوجيا عدد 138 عنوان المقال كامل

[2] توماس كون ، **بنية الانقلابات العلمية**، ترجمة سالم يفوت ،دار الثقافة، 2005، ص:15

الممارسات، وهي:

- ✓البراديغم التاريخي –الثقافي le paradigme historico-culturel؛
- ✓البراديغم التحليلنفسي le paradigme psychanalytique؛
- ✓البراديغم التجريبي le paradigme expérimental؛
- ✓البراديغم المعرفي le paradigme cognitiviste ؛
- ✓البراديغمالسوسيو-بنائي le paradigme socio-constructiviste؛
- ✓البراديغم النسقي le paradigme systémique.

وهذا التصنيف للأطر المرجعية النظرية التي تحكم تحليل الممارسات المهنية نجده في أغلب التصنيفات المتداولة في هذا المجال، وبالنسبة إلينا نضع فرضية إمكانية إضافة نظرية التعقيد لإدغار موران Edgar Morin .

2-الممارسات موضوع التحليل:

تحليل الممارسات المهنية ينصب على موضوع معين، وهذا الموضوع يمكن أن يلامس بعدا من أبعاد الحياة المهنية، و التي يمكن تصنيفها إلى أربعة أبعاد أساسية، وهي:1-نشاط وفاعلية الذات المهنية؛ 2-الوضعيات المهنية؛3- التواصلات المرتبطة بالمهنة؛ 4-الفعل في حد ذاته.

وقبل تفصيل القول في هذه الأبعاد، كموضوع لتحليل الممارسات المهنية لابد من إثارة مشكلة موضعة الممارسات. أو شروط الارتقاء بالممارسات إلى مستوى الموضوع القابل للدراسة والتحليل. تقتضي مسألة موضعة الممارسات المهنية العمل على فصلها عن الذات، واتخاذ مسافة منها، وإخضاعها للتحليل الفردي والجماعي. والأمر فيه نوع من الصعوبة، على اعتبار أن عملية الفصل صعبة التحقيق، وتتعرض لكثير من المقاومات النفسية والاجتماعية.

أ.نشاط الذات المهنية كموضوع لتحليل الممارسات: يمكن لتحليل الممارسات المهنية، أن يركز اهتمامه على نشاط الذات المهنية. من خلال ثلاث زوايا رئيسة، وهي: حضور الذاتية في الممارسة، التجربة المهنية وتمثل الممارس لوضعيته المهنية.

ب . الوضعيات المهنية: يمكن تعريف الوضعية المهنية بأنها:" الوضعية المهنية هي الوضعية المرتبطة بعمل المدرس والتي تكون مجالا لتحريك و توظيف الممارسات

المهنية".والوضعية المهنية يمكن تحليلها من خلال الأبعاد التالية:

✓الوضعية المهنية كتعاقدات: كمجال للتعاقد من خلال قواعد العمل وتدبير العلاقات؛

✓الوضعية المهنية كإرساء لطريقة تفكير معينة: وتشمل طرق العمل والتعاون والتواصل والسيرورات المعرفية المتحكمة في العمل؛

✓الوضعية المهنية كمجال للمفهمة: المعرفة بالثوابت الإجرائية لتشكيل الفعل، صورنة المفاهيم وبنينتها في بعدها الإبستيمولوجي، والتداولي، في بعدها البيداغوجي والتكويني.

ج . **التواصل:** تعتبر أشكال التواصل المختلفة في الممارسات، موضوع اهتمام مركزي في تحليل الممارسات. ومجالا خصبا لتحليل مختلف التفاعلات بين الأشخاص في مجال العمل. ومجال التحليل المتعلق بالتواصل يمكن أن ينصب حول: التواصلات غير اللفظية؛ تحليل الخطاب: من خلال تحليل التفاعلات اللغوية؛ التفاعلات والتبادلات اللغوية.

د. **لفعل:** يشكل الفعل كموضوع لتحليل الممارسات خصوصية مزدوجة. فهو من جهة يتعلق بالفاعلين داخل الوضعيات التعليمية التعلمية. ومن جهة أخرى أن دراسته وتحليله تتم من خلال التركيز على الموجهات الثلاثة التالية: التفاعلات اللفظية، سلوكات الفاعلين والموجهات البيداغوجية.

-التفاعلات اللفظية: شبكةفلاندرس نموذج لدراسة السلوكات اللفظية للمدرس، وتعتمد هذه الشبكة على تحديد أنواع السلوك اللفظي.

- سلوكات الفاعلين: من خلال البحث في موجهاتها وأسسها والتفاعلات التي تحكمها.

-الموجهات البيداغوجية: يتعلق الأمر بدراسة المدخلات المرتبطة بالفعل البيداغوجي، ويمكن تقسيمها إلى مستويين:

-دراسة الوثائق التربوية كآثار دالة عن الممارسة (إنتاجات التلاميذ مثلا)

-تقسيم الحصص الدراسية إلى مقاطع تعليمية ذات مدة زمنية محددة وتحليلها.

3- طرائق تحليل الممارسات المهنية:

تستند العدة الإجرائية إلى مجموعة من الطرائق، في انسجام وتساوق مع الإطار النظري المختار. ويمكن اعتبار الطرائق، بمثابة الوجه العملي الأداتي للعدة الإجرائية والجانب المادي الملموس من أدوات إجراء التحليل. والتصنيف الغالب على الطرائق المستخدمة في تحليل الممارسات المهنية هو:

- طرائق مرتبطة بملاحظة الممارسات المهنية؛
- طرائق مرتبطة بالخطاب الشفوي أو المكتوب حول الممارسات.

وسنقدم لأهم الطرائق المندرجة تحت كل صنف، مع إعطاء الأولوية للطرائق الموظفة لتحليل الممارسات التعليمية.

أ. ملاحظة الممارسات:

يهتم محلل الممارسات المهنية، في هذا الصدد بالملاحظة العينية المباشرة للممارسات. وجرت العادة على اعتبار الملاحظ الخارجي الذي يتدخل لملاحظة الممارسات التعليمية، بمثابة عنصر مشوش ويفقد الممارسات طابعها التلقائي والعفوي. وشروط الملاحظة الموضوعية تبقى مجالا للتساؤل والاستفهام. وملاحظة الممارسات يمكن أن تستهدف أحد الجوانب التالية:

- ✓ ملاحظة متمركزة حول سلوكات الفاعلين؛
- ✓ ملاحظة متمركزة حول دينامية الفعل؛
- ✓ ملاحظة متمركزة حول الوضعية.

أ-ملاحظة متمركزة حول سلوكات الفاعلين: يتم توظيف هذه الطريقة في المجال التعليمي، والهدف منها رصد التفاعلات داخل الوضعيات التعليمية التعلمية، وكذا التعرف على سحنة المدرس (جانبية المدرس) . وعندما يتم توظيفها في مجال ملاحظة الممارسات التعليمية يمكن أن تنصب على مكونين أساسيين:

- بملاحظة التفاعلات داخل الوضعيات البيداغوجية من خلال توظيف شبكة الملاحظة؛

- ملاحظة التدبير البيداغوجي للحصص الدراسية: اقترح مارك برو Marc Bru[1] نموذجا متكاملا، لملاحظة التدبير البيداغوجي للحصص الدراسية من خلال العملية التعليمية التعلمية كعملية تفاعلية، ويميز في هذا الصدد بين ثلاثة متغيرات أساسية للفعل، وهي:

- ✓ متغيرات البنية العامة للمحتوى المدرس؛
- ✓ متغيرات السيرورات؛
- ✓ متغيرات الإطار النظري والعدة الإجرائية.

وقيمة هذه المتغيرات أنها تمكن من تحديد سحنة أو جانبية المدرس أثناء الفعل، وكذا دراسة تنوع الممارسات التعليمية. ويستند مارك برو في هذا الصدد على القيام بالملاحظة على مستويين:

- ✓ ملاحظة نفس المدرس في أوقات مختلفة وهو ما يسمى بالمقاربة الطولية؛
- ✓ ملاحظة عدة مدرسين والمقارنة بينهم.

ب. ملاحظة متمركزة حول دينامية الفعل:

✓ تتخذ هذه الملاحظة طابعا وصفيا، وتحليل المعطيات المستقاة منها يهتم بكيفية إجراء الفعل دون التقيد بإطار نظري قبلي. وفي مجال تحليل الممارسات التعليمية يتم توظيف هذه الطريقة على مستويين:

- ✓ ملاحظة المقتضيات الديداكتيكية؛
- ✓ ملاحظة طريقة التدريس.

ومن أشهر الطرق الموظفة لملاحظة المقتضيات الديداكتيكية نجد طريقة التعليم المصغر، بالكاميرا وعن طريقة التسجيل الصوتي. ويتم الإستناد إلى هذه الطرق في عملية التحليل، وذلك لملاحظة التمفصل الموجود أو المفقود بين المعطيات التي تم تصويرها بالفيديو من خلال التعليم المصغر، أو من خلال المعلومات التي أدلى بها المدرس خلال المقابلة الصوتية المسجلة.

[1] Jean-François et autre,2002, *les pratiques comme objet d'analyse, note de synthèse* , revue française de pédagogie , n°138,janvier-février-mars ,p.158.

ج .ملاحظة متمركزة حول الوضعية:

ترتبط هذه الملاحظة بافتراض التمفصل غير قابل للقسمة بين الوضعية والفعل (الممارسة). ومن أشهر الطرق الموظفة للملاحظة المتمركزة حول الوضعية نجد طريقة دراسة مفهمة الوضعية من قبل الفاعلين، ونجد هذه الطريقة في الديداكتيك المهنية1 .وتستند هذه الملاحظة إلى شبكة للتحليل من اجل تجميع المعطيات لفهم الثوابت والمتغيرات التي تحكم الوضعية.

4 .الغاية من تحليل الممارسات المهنية :

إن بلورة و إرساء عدة تقنية لتحليل الممارسات المهنية، يرتبط بشكل وثيق بغاية محددة. فمستعمل هذه العدة يجد نفسه في علاقة مباشرة مع وقائع مهنية، يريد تحليلها من اجل فهم منطق التفكير المتضمن في الممارسة. لكن السؤال الأول وَالأساسي الذي لا بد أن نجيب عليه هو كالآتي: لماذا تحليل الممارسات المهنية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال لابد من التذكير بان تحليل الممارسات المهنية يحيل على وظيفتين أساسيتين، تتمثلان في الوظيفة الإجرائية و الوظيفة النظرية، و هو الطرح الذي أيدته ماغرغيت التيMarguerite Altet إذ تعتبر أن تحليل الممارسات المهنية يؤدي هاتين الوظيفتين:

- الوظيفة الإجرائية: والتي تستهدف أكبر قدر من التحكم والفاعلية في التدخل البيداغوجي؛

- الوظيفة النظرية: والمتمثلة في إنتاج معارف حول السيرورات المهنية وطريقة أدائها، والبحث عن باراديغم بمثابة نموذج إرشادي لإيجاد معقولية intelligibilité في الممارسات المهنية الملاحظة والمحللة.

بالإضافة إلى الوظيفتين الأساسيتين السابقتين هناك من يضيف وظيفة ثالثة، لتقنية تحليل الممارسات المهنية وتتجلى في:الوظيفة التكوينية: تكوين الممارسين سواء كتكوين أساسي أو كتكوين مستمر.

بعد الحديث عن وظيفة تحليل الممارسات المهنية، يمكن تحديد الغاية منها؛

[1] انظر فصل تحليل الممارسات المهنية و المعرفة ص. 54

والمتمثلة فيما يلي:

- غاية إنتاج المعارف؛
- غاية المهننة professionnalisation؛
- غاية تطوير الأداء.

-غاية إنتاج المعارف:

تندرج هذه الغاية في إطار إيجاد المعقولية في الممارسات المهنية، وعندما تطغى هذه الغاية تتسم عدة تحليل الممارسات المهنية بالاهتمام بالأسس الابيستيمولوجية لبناء المعارف. كما يصبح المجال متاحا للبحث في طبيعة المعارف هل هي معارف نظرية أم معارف عملية، معارف عامة أم مهنية.

.غاية المهننة:

تحضر هذه الغاية عندما يتعلق الأمر بعدة لتحليل الممارسات المهنية خاصة بالتكوين. وينصب التكوين أساسا على إقدار الممارسين على التحكم في أفعالهم المهنية، والقدرة على تحليل الوضعيات المهنية انطلاقا من شبكات للتحليل محددة بشكل قبلي. ومساءلة الممارس لطرق عمله وتمكينه من التحكم في الأفعال، والسلوكات المهنية وفي تشكيل هويته المهنية.

وحسب ماركو بانوفMargot Phaneuf يمكن تطوير المهننة عبر محورين1، في إطار جماعات تحليل الممارسات المهنية:

محور الكفايات: المعارف النظرية؛ القدرات التنظيمية والعلائقية والتقنية؛ الأخلاق المهنية.

محور الصورة: مواقف احترام الذات والآخر؛ التواصل؛ القيادة.

.غاية تطوير الممارسات:

عندما تكون الغاية من تحليل الممارسات المهنية هي تطوير الممارسات، تميل عدة تحليل الممارسات المهنية إلى رصد الإختلالات المهنية والبحث عن تجويد الممارسات (البحث عن الجودة). كما يتم وضع تصور لمؤشرات الانجاز les

[1]Phaneuf Margot ,*؟ l'analyse des pratiques professionnelles : un outil d'évolution*

indicateurs de performance التي تعتبر مقبولة ومرغوب فيها داخل الجماعة المهنية.ولابد من الإشارة إلى أن مثل هذه العدد، تستعمل أيضا عندما يتعلق الأمر بالإفتحاص أو التدخل لفض المنازعات أو تدبير الصراعات .

ثالثا: توظيف المنظومة المعلوماتية المدمجة لتحليل الممارسات الصفية:

اخترقت التكنولوجيا الرقمية النظام التعليمي بشكل واسع، وغيّرت الكثير من معالم النظّام التعليمي، إلى الدرجة التي أصبحنا معها نتحدث عن المدرسة الرقمية كبديل عن المدرسة التقليدية. ومن التغيرات التي نتجت عن دخول هذا المتغير الجديد للنظام التعليمي تغيير موقع المدّرس؛ بحيث لم يعد مركزا للعملية التعليمية أو مالكا للمعرفة، وتغيير موقع المعرفة المدرسية؛ والتي أصبحت متجاوزة بفضل ما تتيحه المواقع الإلكترونية من زخم معلوماتي ومعرفي، وتَغْيير طرق تعلم التلميذ؛ الذي أصبحت المعلومات والمعارف متاحة بالنسبة إليه، وقد يحصل عليها مباشرة من هاتفه المحمول. والمفهوم المتداول في الأوساط الأنجلوسكسونية وحتى الفرنكوفونية في هذا الصدد، هو:

MOOC (*Massive Open Online Course*) ou cours en ligne massif et ouvert

لذلك بِتْنا نشهد توافر الدروس المدرسية، وبكثرة وإسهاب عبر بوابة الأنترنيت، هٰذا التحول جاء بتحول آخر في مجال تكوين المدرسين؛ إذ ظهرت الكثير من المنظومات المعلوماتية التي توفر التكوين المستمر للمدرسين.

ولا أحد يمكنه أن ينكر فضل التكنولوجيا في مجال التعليم، سواء من خلال توظيفها كوسيلة للتدريس، مثل توفير الفيديوهات التعليمية والدروس المكتوبة، أو كوسيلة لتكوين المدرسين. ولقد عايشنا في ظرفية انتشار وباء كوفيد الأدوار الإيجابية التي أدتها منصات التعلم عن بعد، إلى الدرجة التي أصبحنا معها نتحدث عن مفهوم قائم بذاته هو "التعلّم عن بعد".

ومن هذا المنطلق، أرى بأن العمل بتقنية تحليل الممارسات الصفية يمكن تعزيزه بمنظومة معلوماتية موازية أو مدمجة، وسأتحدث فيما يلي عن هذا التصور الذي يتم فيه المزاوجة بين العمل المباشر للمكون مع أعضاء جماعة تحليل الممارسات الصفية، والعمل عن بعد بواسطة منظومة معلوماتية (مسطحة أو منصة) تبنى لهذا الغرض، ويتم فيها احترام خصوصيات عمل مجموعة تحليل الممارسات الصفية وحاجياتها؛ إذ يمكن لمؤطر جماعة تحليل الممارسات الصفية خلق فضاء افتراضي للتكوين المستمر للمدرسين، وذلك لتحقيق الغايات التالية:

- تبادل الوثائق المتعلقة بالتكوين؛
- توفير فضاء افتراضي للمناقشة، سواء بين فردين من أعضاء الجماعة أو جميع أعضاء الجماعة؛
- توفير منتدى لطرح الأسئلة والاستفسارات حول الممارسات الصفية؛
- توفير فضاء رقمي لأرشفة أنشطة جماعة تحليل الممارسات الصفية.

ويمكن خلق مثل هذه المنظومات المعلوماتية المدمجة لتحليل الممارسات الصفية على شاكلة أنظمة تدبير التعلم والتكوين المستمرين Learning Management System. وفي هذا المضمار، نجد العديد من أنظمة إدارة التعلم والتكوين المستمرين، والخاصة بالموارد البشرية العاملة في المجال التعليمي، مثل:

Moodle - Talent LMS - SAP Litmos – Braincert – Latitude learning

والأكيد أن تحليل الممارسات الصفية يحتاج إلى ذلك الجانب الإنساني التفاعلي بين المدرسين والمؤطر، لذلك نؤكد على إمكانية المزاوجة بين التأطير المباشر للمدرسين في إطار جماعة تحليل الممارسات الصفية والتكوين، عن بعد عن طريق المنصة الرقمية الخاصة مع إحداث التكامل بينهما، دون تغليب جانب على الآخر. فالمنظومة المعلوماتية المدمجة مكمّلة للعمل المباشر، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تعوضه أو تقوم مقامه.

وحتى تتضح الصورة ونقرب المفهوم بشكل عملي إجرائي، نعطي نموذجا لمثل هذه المنظومات التعليمية. وفيما يلي توصيف لمنظومة معلوماتية، نسميها "مجموعتي"، والتي ننطلق فيها من فكرة إمكانية تأطير المشرف التربوي للمدرسين في إطار المجلس التعليمي الخاص بمجموع الأساتذة الذين يدرسون نفس المادة في مؤسسة التعليمية. والجدير بالذكر أن هٰذه المسطحة أو المنظومة المعلوماتية مبنية على أساس تحليل الممارسات الصفية في علاقة بالبعدين الديداكتيكي والبيداغوجي للمادة المدرّسة.

يتم توزيع المنظومة المعلوماتية إلى مجالين كبيرين، هما:

- مجال الفضاءات المشتركة بين جميع المجالس التعليمية، والتي يمكن للجميع الاطلاع عليها؛
- مجال الفضاءات الحصرية على مجلس تعليمي بعينه موطن في مؤسسة تعليمية محددة، تضم الأعمال المنتجة من طرف المجموعة والتقارير المحررة التي سيتم ترصيدها، وأرشفتها داخل المنظومة المعلوماتية، وتقاسمها، والتواصل بها داخل المجموعة أو مع السيد المؤطر التربوي.

وفيما يلي توصيف أولي لهذ المجالات:

المجال الأول: مشترك بين جميع المجالس التعليمية

تسمية النطاق	الوصف
المقرر السنوي للمجلس التعليمي	وثيقة تصدرها الوزارة تحدد فيها الجوانب القانونية ومعالم المشروع العام للاشتغال على تحليل الممارسات
المنهاج الرسمي للمادة	الوثيقة الرسمية للتوجيهات الرسمية في علاقة بالمادة المدرسة المشتركة بين أعضاء المجلس التعليمي
مذكرات التقويم التربوي	مذكرات التقويم التربوي المحينة
مصفوفات التتابع والمدى الخاصة بتطور المفاهيم (خاصة بكل مادة على حدة)	وثيقة تستنبط من المنهاج المنقح الصادر عن مديرية المناهج

العدة المنهجية للتقويم التشخيصي	وصف آليات التقويم التشخيصي وأساليبه
جدول التخصيص الخاص بالمادة المدرّسة	التحديد النظري والتطبيقي للمعارف والمهارات في علاقة بالمادة الدراسية
الكفايات المهنية للمدرس	الإطار المرجعي للكفايات المهنية للمدرس
المقرر السنوي الرسمي لعمل المجلس التعليمي	محطات العمل السنوي الضابطة لعمل المجالس التعليمية
إخبار بالوثائق التربوية	المستجدات في مجال التربية والتكوين
العدة المنهجية لتحليل الممارسات الصفية	الإطار النظري لتحليل الممارسات الصفية (المفاهيم- الأدوات الإجرائية)
العدة المنهجية لإدماج المهارات الحياتية	الإطار النظري لإدماج المهارات الحياتية في المادة الدراسية (المفاهيم- الأدوات الإجرائية - المحاذير)
ترصيد الممارسات الصفية الفضلى الدامجة للمهارات الحياتية	التعريف بالممارسات الفضلى الدامجة للمهارات الحياتية، ووصف وسرد التجارب الناجحة المرتبطة بها
الدعم التربوي الرقمي	المذكرات والتوجيهات والإطار النظري الموجه
امتحانات الكفاءة المهنية	أرشيف الامتحانات السابقة مع عناصر الإجابة الخاصة بها
تكوينات إشهادية عن طريق كورسيرا	تكوينات إشهادية ذات علاقة بمجالي تحليل الممارسات الصفية وإدماج المهارات الحيايتة، ومجالي ديداكتيك المواد الدراسية والبيداغوجيا

المجال الثاني: خاص بمجلس تعليمي داخل مؤسسة تعليمية محددة

تسمية النطاق	الوصف
ورقة تعريفية بأعضاء المجلس التعليمي	نهج السيرة الخاص بكل عضو من أعضاء المجلس التعليمي
برنامج العمل السنوي المصادق عليه	برنامج عمل بمثابة تنزيل للمقرر السنوي الخاص بالمجلس التعليمي يصادق عليه المفتش التربوي

ترصيد اللقاءات الخاصة بالمجلس التعليمي	رصد وترصيد أنشطة المجلس التعليمي والتقارير التركيبية والبطاقات التقنية للقاءات التي تم إنجازها
الدروس التجريبية	دروس تجريبية منجزة (جذاذات) مكتوبة أو مصورة.
اللقاءات التربوية عن بعد	الرابط الإلكتروني لعقد اللقاءات عن بعد.
الكتابة حول الممارسة	نماذج من الكتابة حول الممارسة سواء في علاقة بوضعيات مهنية محددة أو بمثابة حكي حول المهنة (السيرة المهنية الذاتية أو السيرة الفكرية)
المنتدى	فضاء للحوار وطرح الأسئلة والأجوبة والتعليقات
صور تذكارية	صور تذكارية خاصة بالمجلس التعليمي تؤرخ للقاءات المنجزة.

خاتمة

لقد أصبحنا نعيش في عصر يتميز بطغيان الرقمي، وكثرة المسطحات التي تخترق النسيج الاجتماعي، إلى درجة حديث البعض عن هجوم المنصات الرقمية والمسطحات عن المجتمعات البشرية، وبروز النزعات لاختزال كل الأنشطة البشرية في الرقمنة، وتحويلها إلى منصات plateformisation. وهناك الكثير من الكلام في هذا الصدد حول آفاق المدرسة في ظل هذه الموجة. لكن الشيء الذي لا محيد عنه هو ضرورة التأكيد على الدور الإنساني التفاعلي لفعل التدريس؛ إذ لا يمكن تعويض المدرس وإحلال الآلة مكانه، كما لا يمكن جعل الآلة تفكر في ممارسة التفكير التبصري على عملها؛ إذ تبقى هذه المهمة موكلة للإنسان بما هو إنسان من لحم ودم.

لائحة المراجع المعتمدة:

- المراجع العربية:

1- أحمد فريد رفوفي، **الإشراف التربوي، مقوماته وتقنياته**، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، ط. 1991.

2- توماس كون، **بنية الانقلابات العلمية**، ترجمة سالم يفوت، دار الثقافة، 2005.

3- فيليب جونير وسيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، 2011.

4- المجلس الأعلى للتعليم، **تجديد مهنة ومهام التفتيش التربوي: مقارنات بين اهم الاتجاهات الدولية في مجال التفتيش التربوي**. يوليوز 2009.

5- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة الإطار المنظمة للتفتيش**، 16 أبريل 2004.

6- وزارة التربية الوطنية، **عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار**، الوحدة المركزية لتكوين الأطر يوليوز 2012.

- المراجع الفرنسية:

1- André Lévy, 2002, *vocabulaire de psychosociologie (avec j .Barus-Michel et Eugène Enriquez)*, Eres.

2- A. Meinong, 1999, *la théorie de l'objet et présentation personnelle,* Vrin.

3- Balint m, 1973, *le médecin, son malade et la maladie,* éd. Payot.

4- Bourdieu P. 1972*, esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

5- Camille de Lagauise, *écrire en groupe pour analyser sa pratique*, in Blanchard-laville C. et Fable d., *analyser les pratiques professionnelles*, l'Harmattan.

6- Edgar Morin, Jean-Louis le Moigne,1999, *intelligence de la complexité*, l'Harmattan.

7- Edgar Morin, 1995, *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, in Revue Internationale de Systémique, vol 9 N° 2.

8- Emmanuelle kant, *critique de la raison pure,* traduction. J. Barni, GF Flammarion.

9- Gérard Vergnaud, octobre 2007, *définition du concept de schème, recherche en éducation*, n°4.

10- Gilles Deleuze et Félix Guattari, 1993, qu'est-*ce que la philosophie ?* Cérès Editions, Tunis.

11- Jean Piaget,1998, *la psychologie de l'enfant*, paris, PUF.

12- Jean-François et autres, 2002, *les pratiques comme objet d'analyse*, note de synthèse, revue française de pédagogie, n°138.

13- Jean-Marie Miron et Annie Presseau, *les origines de pratiques réflexive*, in. Blanchard-Laville C. et Fable D., 2002, *les sources théoriques et technique de l'analyse des pratiques professionnelles*, l'Harmattan.

14- Marguerite Altet, 2002, *une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle*, Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars.

15- Phillipe Perrenoud, 2001, *de la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, recherche et formation, n° 36.

16- Vergnaud Gérard. (1999), *au fond de l'action, la conceptualisation*, in PERRENOUD P. (2001).''De la pratique réflexive au travail sur l'habitus'', recherche et formation, n° 36.

17- René Descartes, *discours de la méthode*.

تحليل الممارسات المهنية:

تعدد المقاربات واختلاف العُدَدِ

موسى الادريسي: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

تتعدد أشكال تحليل الممارسات، إلى درجة يمكن معها القول إن هناك أنواعا متعددة من تحليل الممارسات، وتبعا لهذا التعدد والاختلاف تتمايز آليات التنفيذ وتتباين أساليب واشكال التنزيل، مما يثير العديد من الأسئلة. ولعل السبب في ذلك راجع لاختلاف سياقات التوظيف والاستخدام. ولضمان توفير الحد الأدنى من التقارب لكي لا نقول التوحيد؛ سنستهل هذه الورقة بتحديد المفاهيم الرئيسية التي ستساعدنا في طرح إشكالية التعدد والاختلاف في عُدَدِ تحليل الممارسات المهنية.

1. العدة

تتعدد استخدامات مصطلح العُدَّةِ وتتباين دلالاته كمفهوم باختلاف المجالات التي توظفه وفق الحاجات والسياقات مع العلم أنه ينتمي في الأصل إلى المعجم العسكري، ويحمل طابع التعبئة والحشد حيث "توضع العدة موضع التنفيذ لأداء وظيفة استراتيجية أساسية. وهي في المقام الأول ذات طبيعة أداتية، وظيفية، وفعالة. ومع ذلك، فإن الغايات المُعلَن عنها لا تتضمّن أبدًا، بشكل صريح، الطرائق أو الأساليب الكفيلة بتجسيدها"[1]. كما أن المصطلح يشير إلى "مجموعة من العناصر ذات دلالات بلاغية وقضائية وآلية وعسكرية، تُعبّر عن تنظيم منهجي، لعناصر

1Paul, M., Fabre, M. (2020). La démarche d'accompagnement: repères méthodologiques et ressources théoriques 2e édition revue et augmentée. Belgique: De Boeck supérieur. P 64

ووسائل فعلٍ و/أو وضعية ما، بهدف تحقيق نتائج معيّنة؛ بشكل مقصود من طرف جهة ما"[1].

ويكاد يستحيل تناول مفهوم العُدَّةِ دون العودة إلى التعريف الذي يقترحه فوكو باعتبارها "كلًّا غير متجانس تمامًا، يضم خطابات وأنظمة ومؤسسات وترتيبات هندسية وقرارات تنظيمية وقوانين وتدابير إدارية وبيانات علمية ومقترحات فلسفية وأخلاقية وخيرية؛ باختصار هي؛ ما قيل وما لم يُقَل، هذه هي عناصر العدة. إنها الشبكة التي يمكن تأسيسها بين هذه العناصر". فالعدة حسب فوكو دائما هي "ما أنشأه المجتمع لمحاربة أولئك اللذين يمثلون مشكلة أو يشكلون عائقا أمام تحقيق أهدافه"[2]. وهي مُصَمَّمَةٌ، بهدف إحداث تأثيرات مُحددة "في الجسم الاجتماعي". وسيرًا على خطى فوكو سيكون أجَمْبِين ، أكثر **حدةً** ودقة في تعريفه للعدة بكونها " كلُّ ما لديه القدرة، بطريقة أو بأخرى، على التقاط وتوجيه وتحديد واعتراض ونمذجة والتحكم وضمان إيماءات وسلوكات وآراء وخطابات الكائنات الحية"[3].

وبناء على ما سبق ذكره؛ يمكن اعتبار العُدة واحدة من أنجع أدوات الضبط والتحكم في يد من ينتجها أو يوظفها حسب السياقات المختلفة، مع احتمال الآثار الجانبية السلبية التي قد تنتج عن انزياح استخداماتها كالشطط في استعمال السلطة أو استغلال النفوذ؛ لذلك تختلف بالموازاة وبالضرورة تأويلات آثارها ونتائجها باختلاف تلك التوظيفات والسياقات. ولا يبتعد واقع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في بلادنا عن الإطار الذي قدمه فوكو، حيث أننا في سجال مستمر

1 Ibid

2 Michel Foucault, Dits et écrits III, 1976-1979, Éditions Gallimard, 1994, pp. 299-300.

3 Agamben, G., (2006). Théorie des dispositifs. Poésie, 115(1), 25-33. Traduit de l'italien par Rueff, M. P29

بين النقاش العميق والاحتجاج الحاد والرفض المتراوح بين المقاطعة حينا والمسايرة حينا آخر؛ كلما عاد الحديث عن عُدَدِ التكوين وعناصرها بدءًا من توصيفات المجزوءات والمطبوعات الموجهة للطلبة مرورًا بكراسات الأنشطة التي يمكن لمن يرغب من المكونين الاستئناس بها في تدبير محاور المجزوءات وصولا إلى المساقات المصورة SPOC/MOOC.

2. تحليل الممارسات

يدرك الباحثون والمهتمون مدى الصعوبة في تحقيق الإجماع حول تعريف "تحليل الممارسات" إما لتباين الخلفيات النظرية أو لتعدد الأبعاد التي من خلالها يتم تناول الموضوع، على اعتبار أن تحليل الممارسات المهنية رافعة أساسية للتنمية المهنية. فهو يسمح للممارس بخلق مساحة نقدية بينه وبين أفعاله من أجل فهمٍ أعمق للخيارات التي يتخذها في بيئة عمله. ووفقًا لمارغريت ألتيه، فإن تحليل الممارسات فرصة للمهننة وبناء الهوية المهنية وهي بمثابة رافعة لتغيير التمثلات والممارسات في إطار تفكير تبصري وتكويني، يمكّن الممارس من فهم أفعاله بغرض تغييرها[1]. وفي نفس السياق يرى فيليب ميريو أن "تحليل الممارسات رافعة مهمة لنقل تكوين المدرسين من منطق التدريس إلى منطق تكوين الكبار"[2] حيث لا يقتصر الهدف على ملاحظة ما يتم القيام به، بل يتعداه إلى فهم معناه، وتحديد المعارف الضمنية التي يوظّفها الممارس، وبناء كفايات مهنية جديدة. وبهذا المعنى، يصبح تحليل الممارسات أداة حقيقية للمهننة، خاصة إذا اعتبرنا أن المهنة أو الحرفة "لا

1 Altet Marguerite. L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? In : Recherche & Formation, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation. pp. 25-41 PP 35 36

2 Meirieu, P. (2004). Quelques réflexions relatives à la place de l'analyse de pratiques dans la formation des enseignants. Revue de l'innovation pédagogique de Paris, hors-série printemps 2005, [Se] former à l'analyse de pratiques professionnelles – Actes du séminaire GFAPP, Lyon, juin 2004.

تُكتسب بالتقليد أو الإعادة والتكرار والاستنساخ فحسب، بل تُكتسب أيضًا، وإلى حد كبير، من خلال إعادة البناء وإعادة التفسير وإعادة التملك، وأيضًا من خلال تَبَاعُدٍ يسمح برؤية جديدة للأحداث المُعاشة: فالتطوير التبصري هو المفهوم الكامن وراء هدف المهننة[1]" التي تُسهم بشكل حاسم في تشكيل الوعي الذاتي، وضبط الأداء، والتحسين المستمر للعمل التربوي، مما يجعلها تشكل ركيزة أساسية في بناء الهوية المهنية.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف تحليل الممارسات المهنية باعتبارها أنشطة يتم تنظيمها في إطار مؤسسي للتكوين المهني الأساس أو المستمر، وتتعلق على وجه الخصوص بالمتدربين أثناء تكوينهم وتأهيلهم لممارسة مهنتهم المستقبلية؛ أو بالمهنيين الممارسين لمهن أو وظائف ذات أبعاد علائقية معتبرة في مجالات متنوعة كالتعليم والصحة والمجال الاجتماعي والمقاولاتي...

3. الممارسات التبصرية

إن ما يهمنا في الممارسات التبصرية أو التحليل التبصري إنما هو "التبصر"، والذي يعني في هذا السياق قدرة الممارس أو الفاعل في إطار مهني ما على خلق مسافة كافية بين ممارساته وأفعاله وأفكاره وعواطفه وبين السياقات التي يعمل فيها، بهدف فهم تلك الممارسات بشكل أفضل وتحسينها. فالتبصر بهذا المعنى عملية يتساءل من خلالها الممارس بشكل نقدي حول ممارساته وقيمه وتمثلاته وتأثيرات أفعاله، بناءً على تحليل واعي لتجربته؛ ويتميز عن التفكير العادي بكونه يتجاوز الجانب النظري أو العموميات إلى انتقال مستمر بين الممارسة والتنظير وتحليل الذات أثناء الفعل والممارسة وفق الانموذج عملي- نظري- عملي.

1 Petignat, P. (2015). L'analyse des pratiques en formation initiale d'enseignants. Quelles perceptions, quelles mises en perspective ? In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 5, pp. 3-15. P 5.

تسعى عُدَدُ تحليل الممارسات في أغلب الأحيان لتطوير الممارسة التبصرية للمدرسين أثناء فترة تكوينهم الأساس، غير أنّ الانتشار الواسع لمفهوم "الممارسة التبصرية" لم يؤدِّ إلى تقليص معاني استخداماته ولا من تنوع تطبيقاته العملية[1]. **بل بالعكس من ذلك، يلاحظ** في أوساط تكوين المهنيين؛ سواء في التكوين الأساس أو في التكوين المستمر؛ أن الجميع يتحدث عن **الممارسة التبصرية** (*pratique réflexive*) إلا أن هذا **الإجماع الظاهري** ليس حقيقيًا، ويتجلى زيفه في كون جميع من يكتبون في هذا الموضوع **لا يتحدثون بالضرورة عن نفس الو اقع**. فهناك **تصورات عديدة جدًا** لما تعنيه الممارسة التبصرية بالفعل. وتُعد بعض هذه التصورات إشكالية عندما تُختزل الممارسة التبصرية في مجرد نظرة تقييمية بسيطة للممارسة المهنية. علاوة على ذلك، عندما تؤدي هذه التعددية في التصورات إلى الارتباك، يصبح من الضروري القيام بـ توضيح للمفاهيم والظواهر المرتبطة بها[2]. **لذلك ارتأينا ان تكون البداية من تحديد مفاهيم هذه الورقة.**

4. تعدد المقاربات

إن "تحليل الممارسات" عبارة مركبة متعددة المعاني (خضعت للنحت) إلى حد كبير، وتبعا لهذا التركيب والتعدد تتنوع وتختلف عُدَدِ تحليل الممارسات، ومن المرجح أن تخفي مجموعة متنوعة من التمثلات والسلوكات التكوينية[3]. خاصة بعد

1 Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive Un concept et des mises en œuvre à définir. Recherche & formation, 66(1), 65-78. 65

2 Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais…. Approches inductives, 3(1), 1–6. P1

3 Levain, J.-P., Le Borgne, P., Minary, J.-P., Loizon, D., Huet, M.-L. et Maissin, M. (2013). Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires. Bulletin de psychologie, Numéro 527(5), 385-397. P385

أن عرف "تحليل الممارسات" انتشارا كبيرا في مجال التكوينات المهنية خلال السنوات الماضية، مع ظهور مقاربات وتصورات نظرية وأساليب تنفيذ مختلفة وآليات إجرائية متنوعة انتشر صداها في مختلف سياقات التكوين على اختلاف هيئاته، مما أفرز أشكالا وانواعا متعددة من الاستخدامات التي تستمد أسسها النظرية من عَدَدٍ من المقاربات والمرجعيات والتي سنعرض لأبرزها وأكثرها تداولا:

المقاربة النفسية-الاجتماعية: والتي تحيلنا على أعمال كارل روجرز التي أظهرت تأثير المجموعة على المعايير والتحديات وأنشطة الفرد المهنية. وتبعا لهذه المقاربة يمكن تحليل الممارسة تحليلا ذاتيا في سياق فردي، أو ثنائيا مع مصاحب أو مهني محترف، أو ضمن مجموعة؛ كما هو الحال بالنسبة ل(مجموعة التدريب على تحليل الوضعيات التعليمية) (GEASE) على سبيل المثال؛ وهي "عُدة" ذات مرجعية نفسية اجتماعية للتدرب على تحليل الوضعيات التعليمية[1].

المقاربة العيادية: وتترجم أيضا بلفظ "السريرية" وهي مقاربة مجموعاتية بامتياز تقوم على وصف المجال العلائقي وفهم التفاعلات المتبادلة بين الأفراد أثناء الممارسة من خلال إعطاء الأهمية لأبعاد الذات كالمشاعر والأحاسيس والمعاناة [2]. ومحاولة إدراج الكتابة السريرية ضمن عمل جماعة تحليل الممارسات من خلال "جماعات القول" وصولا إلى تشكيل "مجموعات البحث" في الممارسات المهنية، بحيث يتم استحضار علاقة تفاعل الذوات في سياق سيشكل مصدرا لبناء أداة تفكير مهنية.

1 Fumat, Y., Vincens, Cl., & Etienne, R. (2003). Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF. P73

2 Cifali, M. (2019). Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation. Paris : PUF, 340 p p. 41

أما في المقاربة الوظيفية التبصرية: فإنها تتيح للمدرس القيام بتحديد الوظائف من خلال الأبعاد البيداغوجية والديدكتيكية والعلائقية التي توجه الممارسات التعليمية -التعلمية، وذلك فرديا أو ثنائيا مع مُصاحب أو جماعيا مع الأقران من خلال "مجموعة تحليل الممارسات المهنية "، (GAPP) حيث يتم التدرب على تلك الوظائف خلال حصة تكوينية أ أكثر مع مراعاة عوامل التبصر، من أجل تحديد علاقاتها وتفاعلاتها، في أفق تحقيق الفهم والتمكن من استيعاب المغزى من الممارسة والتعرف على طريقة اشتغالها.

5. بناء الهوية المهنية بين اختلاف العُدَدِ ووحدة الهدف

تُحيل عبارة «تحليل الممارسات» إلى مجموعة معتبرة من العُدَدِ الموجودة منذ فترة طويلة في مجال تكوين العاملين في العمل الاجتماعي أو مهن التربية، سواء في التكوين الأساس أو المستمر. ويُقدَّم تحليل الممارسات كصيغة من صيغ التكوين التي تمنح قيمة مضافة في ظل صعوبة أو غياب توصيف جزء كبير من العمل، حيث يكون الممارس مُطالباً باستمرار ببناء تفاعلات ملائمة لوضعيات فريدة. كما يُنظر إليه أيضاً كوسيلة من وسائل المهننة، بمعنى أنّه يسمح بالاشتغال على البعد الهويّاتي في بناء المهنة.

وبناء على ما سبق نجد أنّ تسمية «تحليل الممارسات» تُطلَق على عُدَدِ شديدة التنوّع من حيث غاياتها، ومرجعياتها النظرية، والمنهجيات المستخدمة فيها، وشروط إنجازها، والآثار المنتظرة منها. ويبدو لنا أنّ هذا التنوّع يعكس الاهتمام الواسع بهذه الفكرة، ووجود مجموعات من الباحثين والممارسين الذين يعملون على هذا الموضوع

وينتجون معارف ناتجة عن تأمّلاتهم أو تعكس تجاربهم[1]. كما هو الحال مع الباحثين كلودين بلونشار لافيل ودومينيك فابليه من خلال أعمالهما المشتركة خلال ما يقرب من عقد من الزمن حيث يعرفان تحليل الممارسة باعتبارها "نشاطا تكوينيا، منظَّما داخل إطار مُؤسّسي للتكوين المهني، الأساس أو المستمر، ويخصّ مهنيين يمارسون مهنًا أو وظائف تتضمّن أبعاداً علائقية مهمّة في ميادين متنوّعة (التربية، العمل الاجتماعي، المقاولات...)"[2]. وهي نشاطات تستدعي عُدَدًا تُنظّم عملا جماعيا، يتيح لأفراد هذه الجماعة التساؤل والتأمل والتحليل الجماعي، ووضع فرضيات، والبناء المشترك لمعنى ممارساتهم، انطلاقا من وضعيات مهنية واقعية، مُقدّمة في شكل سرديات. يُدعى فيها الأفراد إلى الانخراط في التحليل.

ويرى الباحثان أن تحليل الممارسات المهنية، يعكس عُدَدًا تتمايز، رغم ما يبدو بينها من تقارب أوّلي من حيث أنشطة التكوين، ومن خلال غاياتها، والأطر النظرية المرجعية المستخدمة لتحليل الممارسات المدروسة، وكذلك من خلال طرائق توجيه عمل التحليل وإرساء الإطار الذي يَجري داخله هذا العمل.

لذلك يرى يان فاشير أن تحليل المدرس لأسلوبه في التحليل، مقدمة لتقييم وضبط أدائه مما يُمَكِّنه من الانخراط في عملية تحوّل أقرب ما تكون للتعلّم الذاتي، وبهذا المعنى، يمكن لهذا التحليل أن يسهم، بشكل قابل للقياس أو بشكل غير

1 Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. Recherches en soins infirmiers, (2), 4-22. p.3, 13 إلى P5

2 Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Conférence de consensus du 25/01/2006- Formation de formateurs - IUFM.

مباشر، في التطوّر المهني للممارس[1]. وهو بذلك ينسجم تماما مع دومينيك فابليه الذي يعتبر أن الهدف الأساس من العمل الذي يتم في عُدَدِ تحليل الممارسات إنما هو "تطوير الهوية المهنية للممارسين" بمكوناتها المختلفة: تعزيز الكفايات المطلوبة في الأنشطة المهنية التي يتم مزاولتها ورفع درجة الخبرة وتيسير توضيح القيود والرّهانات الخاصة بسياقاتهم السوسيومهنية وتنمية قدرات فهم الآخرين والتكيف معهم... الامر الذي يعني بشكل جلي أن الغرض المراد تحقيقه من وراء تحليل الممارسات هو في المقام الأول إضفاء الطابع المهني على الممارسين من خلال التكوين الأساس أو المستمر، في حين يمكن تخصيص أهداف أخرى لتحليل الممارسات المهنية، كإنتاج المعرفة حول الأنشطة المهنية من خلال البحث العلمي[2].

تحليل الممارسات: المكانة والإمكان

من الصعوبة بمكان إيجاد تعريف جامع مانع لعدة تحليل الممارسات، بالنظر لتعدد المقاربات واختلاف زوايا النظر بين الممارسين من جهة وبين الباحثين من جهة ثانية، وبين الممارسين فيما بينهم من جهة ثالثة، وبين الباحثين فيما بينهم أيضا من جهة رابعة؛ إلا أن الدراسات والأبحاث حول هذا الموضوع ولا سيما فيما يتعلق بتحليل الممارسات وتنمية البعد التبصري تسمح لنا باقتراح تعريف إجرائي لعدة / عدد تحليل الممارسات باعتبارها "كل مقاربة أو إجراء أو تقنية أو أداة أو ما يقوم مقامها، يسعى من خلالها **الممارس** لتحليل ممارساته بهدف تنمية البعد التبصري؛ ويستند إليها **الباحث** لإنتاج المعرفة حول هذه الممارسات من خلال تحديد أبعادها وضوابطها".

1 Vacher, Y. (2022). Construire une pratique réflexive : Comprendre et agirـDe Boeck Supérieur. pp. 51 ,52.

2 Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. Connexions, 82(2), 105-117. p.107

بالرغم من الآفاق الواعدة والإمكانات الواسعة التي يفتحها تحليل الممارسات لتطوير الأداء المهني وتنمية الكفايات وتحديد معالم تشكيل الهوية المهنية، إلا أنه لم ينل بعد المكانة التي يستحقها في برامج التكوين. وحتى عندما يتم إدراجه ضمن برامج وعُدَدِ التكوين فعادة ما يشار إليه بشكل فضفاض. وغالباً ما تُدرَجُ تلك الإشارات ضمن صياغة الأهداف العامة للتكوين بعبارات عامة مثل: «تطوير الممارسة التبصرية»، ثم تُصَرَّفُ هذه العمومية لاحقاً إلى عُدَدٍ أو مجزوءات أو وحدات تكوينية. لذلك ليس من الصدفة أن يُعَنْوِنَ فيليب بيرونو إحدى محاضراته سنة 2009 بـ «أن نَفهَمَ أن التعليمَ هو تفكير»[1]، وهو بهذا العنوان وكأنه يعيد موضعة المنظور التبصري (الفهم والتفكير والتبصر) ليكون من صميم مهنة التدريس.

1 Colloque international, Pratiques et métiers en éducation et formation: formalisation de l'expérience et apports de la recherche, REF, Nantes, 18 et 19 juin 2009.

غ غ !

- Paul, M., Fabre, M. (2020). La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques 2e édition revue et augmentée. Belgique: De Boeck supérieur.
- Michel Foucault, Dits et écrits III, 1976-1979, Éditions Gallimard, 1994,
- Agamben, G., (2006). Théorie des dispositifs. Poésie, 115(1), 25-33. Traduit de l'italien par Rueff, M.
- Altet Marguerite. L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? In : Recherche & Formation, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation.
- Meirieu, P. (2004). Quelques réflexions relatives à la place de l'analyse de pratiques dans la formation des enseignants. *Revue de l'innovation pédagogique de Paris*, hors-série printemps 2005, *[Se] former à l'analyse de pratiques professionnelles – Actes du séminaire GFAPP*, Lyon, juin 2004.
- Petignat, P. (2015). L'analyse des pratiques en formation initiale d'enseignants. Quelles perceptions, quelles mises en perspective ? In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 5,
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive Un concept et des mises en œuvre à définir. Recherche & formation, 66(1),
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais…. Approches inductives, 3(1)

- Levain, J.-P., Le Borgne, P., Minary, J.-P., Loizon, D., Huet, M.-L. et Maissin, M. (2013). Intérêt et pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques, le point de vue des professeurs stagiaires. Bulletin de psychologie, Numéro 527(5),

- Fumat, Y., Vincens, Cl., & Etienne, R. (2003). Analyser les situations éducatives. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF.

- Cifali, M. (2019). Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation. Paris : PUF, 340 p p. 41

- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. Recherches en soins infirmiers, (2)

- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. *Conférence de consensus du 25/01/2006- Formation de formateurs* - IUFM.

- Vacher, Y. (2022). Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir. De Boeck Supérieur.

- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. Connexions, 82(2),

- Colloque international, Pratiques et métiers en éducation et formation: formalisation de l'expérience et apports de la recherche, REF, Nantes, 18 et 19 juin 2009.

تحليل الممارسات المهنية نهج لبناء الهوية المهنية للمدرس

محمد علي الدراوي*-هشام إدرحو**

يعرف العالم في كل لحظة تحولات متسارعة في شتى المجالات، وخاصة مع هذا التطور التكنولوجي الكبير الذي جعل من العالم الواسع قرية صغيرة، ولم يكن مجال التربية والتكوين في منأى عن هذه التغيرات، فقد شهد بدوره "تطورا ينسجم مع التحولات العامة والظروف الاقتصادية والاجتماعية، فتحول بذلك من رسالة إلى مهنة. ولما كانت شروط ممارسة المهنة تتطور باستمرار، بات المدرسون يتكيفون معها ويرفعون تحديات جديدة جعلت ملامح مهنتهم تتغير بالموازاة مع ظروف الممارسة ووسائل العمل وتضاؤل الموارد في معظم البلدان"[1].

إن التطورات العلمية، والتحولات الاجتماعية والسوسيو-اقتصادية، جعلت المقاربات التقليدية في التعليم قاصرة عن بلوغ الغايات والمرامي التي سطرتها المنظومات التربوية لكل البلدان، فكان التفكير في مقاربات بيداغوجية حديثة، واستراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم، مستمدة من أحدث النظريات التربوية؛ تتماشى وهذه التحولات، بشكل أصبحت معه "وظيفة المدرس على درجة عالية من التعقيد، إذ يتطلب الأمر تحصيل معارف متعددة واكتساب مهارات دقيقة لتيسير مهمة التدريس والنجاح في التواصل مع أولياء المتعلمات والمتعلمين، وكذا مع الزملاء

* أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، الفرع الإقليمي بالناظور، باحث في علوم التربية والديدكتيك.

** أستاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، الفرع الإقليمي بالناظور، باحث في علوم التربية والديدكتيك.

[1] عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الاتحاد الأوروبي، 2019، ص 92.

والمحيط. وقد أصبح المطلوب من المدرس في ظل هذه الظروف، أن يكون قادراً على التعامل مع كل جديد، ومستعدا لقبول التغيير ومعالجة المشاكل وتفهم الأوضاع المعيشة المتعددة الأبعاد، فالمفروض في المدرس المحترف القدرة على التعامل مع الأوضاع على تعقيدها وتحمل مسؤولياته كاملة والتصرف المتبصر بناء على منطق التحليل المهني"[1].

لقد فرضت كل هذه المتغيرات، تحيين هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وفق مقاربة مجزوءاتية تعتمد على التكامل بين مجزوءات التكوين، بشكل يساهم في تطوير الكفايات المهنية لدى الأساتذة المتدربين، ومهننة التعلمات التي يتلقونها من داخل المراكز.

وفي هذا السياق يتجه موضوع هذا المقال إلى تسليط الضوء على ورشة تحليل الممارسات المهنية/التعليمية باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات عدة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، يكتسب فيها المدرس-المتدرب آليات تساعده على بناء هويته المهنية. لذلك سنحاول معالجة الموضوع مسترشدين بالتساؤلات الآتية:

- ما المقصود بتحليل الممارسات المهنية؟ وماهي المفاهيم المجاورة التي يستدعيها تحليل الممارسات؟ وما هي المرجعيات النظرية المؤسسة لها؟ وكيف تساهم ورشة تحليل الممارسات المهنية في تشكيل ملامح الهوية المهنية المنشودة؟

[1] عدة التناوب المدمج، ص 92

أولا: مفهوم تحليل الممارسات المهنية/ التعليمية.

يقصد بالتحليل تفكيك الشيء إلى أبسط أجزائه، ويحدده الفيلسوف الفرنسي روني ديكارت في كتابه "مقال عن المنهج" بأنه:" تقسيم المعضلة التي ندرس إلى أكبر عدد ممكن من الأجزاء، بمقدار ما تدعو الحاجة إلى حلها،[...] وأسمي هذه القاعدة التحليل وهي قاعدة أساسية في أي منهج يراد له الدقة[...] ونحن نتبع هذا المنهج خطوة خطوة، إذا حولنا بالتدريج القضايا الغامضة المبهمة إلى قضايا أبسط..."[1] يفهم من هذا التحديد الديكارتي لمفهوم التحليل، باعتباره ثاني قاعدة يقترحها ديكارت لحسن استخدام العقل، أنه عملية ذهنية تهدف تفكيك وتفتيت المعضلة أو المشكلة إلى أجزاء بسيطة وواضحة، بغاية فهما وفك اللبس والغموض الذي يكتنفها.

ويرتبط مفهوم التحليل، في المعجم العصري للتربية، بالقدرة على "تجزئة المادة المعطاة إلى أجزائها الأساسية، وإدراك العلاقات بين الأجزاء، والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات "[2]. وبناء على هذا التعريف فالتحليل معناه قدرة الفرد على إدراك عناصر المشكلة، ومعرفة أجزائها المختلفة وقدرته على التعليل.

وفي العلوم الإنسانية، غالبا ما يتم الجمع بين التحليل والتوليف معا في النهج ذاته؛ وهكذا، بالنسبة لبير بورديو P. Bourdieu 1995 «الشرح والفهم هما شيء

[1] - مقال عن المنهج، روني ديكارت، ترجمة محمد محمود الخضيري، مراجعة مصطفى حلمي، دار الكتاب العربي للطبع والنشر، الطبعة الثانية 1968، ص 96،97.

[2]- لمعجم العصري في التربية، قزامل، سونيا هانم على، الطبعة الأولى – القاهرة : عالم الكتب : 2013 م، ص 139.

واحد». وفي علوم التربية، قام كل من J. Ardoino و Mialaret.G 1991 ، باستخدام عبارة «التحليل بغرض الفهم»[1].

وحسب ألطي Altet، فالتحليل معناه" تفكيك الممارسات الملاحظة وتحديد مختلف عناصرها وربطها فيما بينها لإضفاء المعنى عليها". وفي هذا السياق وجب التمييز بين التحليل والملاحظة والتقييم؛ فإذا كانت الملاحظة مجرد معاينة لأحداث ووقائع، والتقييم هو إصدار أحكام قيمة، فإن التحليل هو ربط وإعطاء المعنى والفهم للفعل أو السلوك الملاحظ.

أما مفهوم الممارسة التعليمية، LA PRATIQUE ENSEIGNANTE، فقد حددته ألطي Altet، في التصرف الفردي الذي يقوم به شخص ما في مجموعة معينة، تحكمها معايير وقواعد مشتركة معترف بها من طرف هيئة مهنية (هيأة التدريس). ويقصد بالتصرف الفردي لشخص ما، طريقته الخاصة عند القيام بنشاط تعليمي؛ ويتجلى ذلك عبر ممارسة في شكل أفعال وسلوكات وطرق معترف بها، وكذا الخيارات والاستراتيجيات والقرارات، والغايات، والسيرورات المتبناة.[2]

نستشف مما سبق أن مفهوم الممارسة التعليمية، يشير بشكل دقيق، إلى مجموع السلوكات والأفعال التي يقوم بها المدرس خلال قيامه بمهام التدريس، ويشير كذلك إلى الاستراتيجيات والسيرورات والغايات ... المقررة في المنهاج الدراسي، والمعترف بها رسميا لدى هيئة تربوية، والمؤطرة بيداغوجيا وديدكتيكيا وعلائقيا لممارسته الصفية/المهنية.

[1] - عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الاتحاد الأوروبي، 2019، ص 99.

[2] - ALTET M. (2007). « La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «« savoir-enseigner », in L. Talbot & M. Bru [dir.], Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 49-65.

بناء على التحديدات المفاهيمية السابقة، وفي إطار إيجاد علاقات دالة بينها، يمكن القول إن تحليل الممارسات التعليمية معناه؛ تحديد العناصر المكونة لها، وإيجاد العلاقات التي تربط بينها، ومحاولة تنظيمها بهدف فهمها وإعطائها معنى.

فتحليل الممارسات التعليمية، حسب ألطي Altet، نهج أداتي يمكِّن من البناء التدريجي للقدرة على التحليل ومن بناء «طرق وتقنيات التحليل» والحصول على مستوى من التنظير للكفاية التبصرية.[1]

إن المبتغى الأساس من تحليل الممارسات التعليمية، ليس تصيد أخطاء المدرسين أو إصدار أحكام قيمة عليها، وإنما رصد السلوك المعتاد أثناء ممارسة التدريس لتحليله والاستفادة منه. إنها عملية يكون المقصود فيها تحليل أداء المدرس ومساعدته على رصد إدراك ومعرفة سلوكه التدريسي، والعمل على تحديد مؤشرات أدائية تساعد على تشخيص الأداء وتحليل فعل التدريس، وكشف الجوانب القوية في الأداء التدريسي، والجوانب التي تحتاج إلى التطوير والتجويد. لذلك يمكن توصيف تحليل الممارسات بكونه عبارة عن نهج للبناء المهني يساهم في تكوين مدرسين ممارسين متبصرين، لهم القدرة على تحليل ممارساتهم وتحويلها إلى معارف مهنية قابلة لأن تصل إلى ممارسات محسنة ومجودة.

[1] - عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الاتحاد الأوروبي، 2019، ص 100.

ثانيا: المرجعيات النظرية لتحليل الممارسات.

يستلهم نهج تحليل الممارسات أساسه النظري من عديد المقاربات التي ترتبط، هي الأخرى، إما باتجاهات فلسفية أو بمدارس تنتمي لعلم النفس سواء علم النفس الاجتماعي أم مدرسة التحليل النفسي، وهو ما يفسر وجود أشكال متعددة لتحليل الممارسات المهنية في مجالات مختلفة.

ويرتبط التأريخ لنهج تحليل الممارسات المهنية بمدرسة التحليل النفسي، التي تعتمد باراديغم التحليل كآلية منهجية للفهم والتفسير، ويعد سيغموند فرويد S. Freud[1]، مؤسس هذه المدرسة، أول من أحدث قطيعة ابستيمولوجية -بالمعنى الباشلاري- في طريقة تعليم ونقل المعرفة المرتبطة بمهنة التحليل النفسي، حينما اعتبر أن التحليل النفسي لا يمكن تدريسه في الجامعات كباقي التخصصات، بل لابد أن يعاش كتجربة ذاتية.

لقد ساهمت مدرسة التحليل النفسي، وفق هذه المنهجية الجديدة، في ظهور النواة الأولى لجماعات تحليل الممارسات المهنية التي اتخذت مظهرين:

- المظهر الأول كان عبارة عن حلقات علمية لمناقشة الأمراض النفسية؛ يشارك فيها الأدباء والفلاسفة والأطباء والمؤرخون؛ وهي المعروفة باسم «جماعة الأربعاء "groupe du mercredi".

[1] - سيغموند فرويد عالم نمساوي عاش ما بين "1858 - 1939"، درس الطب ومارس هذه المهنة لسنوات عديدة، ولم يكتفي بعمله كطبيب نفساني، بل عمل على دراسة علم النفس، وقدم فيه عدة نظريات مهمة في التحليل النفسي، وفي تفسير الكثير من الأمراض والأعراض النفسية، ويعد رائدا في مجاله إلى درجة انه يعد مرجعا أساسيا في التحليل النفسي، ومن أهم نظرياته تقسيمه الثلاثي للعالم النفسي للإنسان، وأيضا اعتباره للجنس كمحرك للكثير من التفاعلات النفسية والسيكولوجية ومفسرا للعديد من الظواهر النفسية، وقد ألف كتبا عديدة دار معظمها حول ظواهر "الهستيريا" و"الأحلام"، و"التحليل النفسي".

- أما المظهر الثاني فكان في شكل جماعات للتحليل يتم فيها الاشتغال على عمل المحلل المبتدئ تحت إشراف محلل معترف به، بهدف التدريب المهني.[1]

بعد ذلك ستشكل أعمال بالنت Balint ، البدايات الأولى لجماعات تحليل الممارسات، حيث كانت على شكل جماعات صغرى يشرف عليها خبير أو أكثر، يناقشون بناء على مفاهيم التحليل النفسي ومنهجيته، العلاقات الإنسانية في بعدها اللاواعي من خلال دراسة الحالة بمعزل عن الدروس النظرية.[2]

لقد شكلت أعمال بالنت Balint مصدر إلهام لجاك لفين J.Lévine الذي أبدع طريقة جديدة في مجال التعليم تدعى باسم " دعم الدعم Soutien au soutien" غايتها تحليل ممارسات المدرسين وفق منظور تشاركي-ديمقراطي تحت إشراف محلل نفساني. بيد أن أندري باريتي André de Peretti، سيلغي شرط الاشراف على جماعة تحليل الممارسات من طرف المحللين النفسانيين، من خلال اعتماد باراديغم جديد يقوم على التنشيط عوض باراديغم التحليل النفسي. وفي ثمانينيات القرن الماضي ستؤسس كلودين بلنشار لفيل Claudine Blanchard Laville جماعة تحليل الممارسات على طريقة بالنت Balint، حيث توجهت أعمالها نحو السجل النفسي للمدرس والمتعلمين، غير أن منهجية عمل الجماعة لم تستطع الانعتاق من براثين المقاربة الكلينيكية المرتبطة بمجال التحليل النفسي. وقد توج هذا المسار التاريخي لجماعات تحليل الممارسات بظهور صيغة جديدة في نهاية القرن الماضي تدعى ب

[1] - عبد العزيز مطيع، توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، فصلية ثقافية تربوية تصدر عن برنامج البحث والتطوير التربوي مؤسسة عبد المحسن القطان رام الله – فلسطين العددان 55 و56، 2017، ص 69.

[2] - Nimier, J. (2008). Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 41, pp. 123-133.http://pedagopsy.eu/histoire_origine_gapp.html.

"مجموعات البحث groupes de recherche" ولعل أبرزها مركز البحث التربوي بنانت CREN" الذي تترأسه الخبيرة الفرنسية ألطي Altet.[1]

إن الهدف المتوخى من هذا الرصد الكرونولوجي للمسار التاريخي لنهج تحليل الممارسات المهنية، هو فهم طبيعة المقاربات المتعددة التي يستمد منها تحليل الممارسات المهنية مرجعيته، بحيث نجد:

- **المقاربة الكلينيكية:**

وهي مقاربة مجموعاتية، ترتكز على وصف الحقل العلائقي وتشريح الدينامية الحاصلة بين الأفراد في واقع الممارسة، من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد البينذاتية[2] من مشاعر المدرس وأحاسيسه ومعاناته (Laville- Blanchard.C، M.Cifali)، بحيث يتم استحضار علاقة تفاعل الذوات في سياق سيشكل مصدرا لبناء أداة تفكير مهنية. وتبقى المعارف السريرية/الكلينيكية المستنبطة من وضعية مهنية على اتصال مستمر بالمعارف العملية، فأغلب المعارف السريرية (J.M , 2000 Barbier .) تسعى عاجلا أم آجلا إلى تحسين التدخل التربوي، شأنها في ذلك شأن

[1] - Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans uneperspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité.In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 18, pp. 43-69 et Le Codéveloppeur,vol 6, no 3. ttp://www.analysedepratique.org/?p=3716 et https://www.aqcp.org/wpcontent/uploads/3.-thiebaud-vacher-revue-app-16juin2020.pdf.

[2] - البينذاتية مفهوم ارتبط تاريخيا بالاتجاه الفينومينولوجي في الفلسفة، يمثله الفيلسوف هوسرل، ويقصد به " التوحد الحدسي"؛ أي أن الأنا يأخذ مكان الغير في العالم ويعيش تجربته بناء على وجود عناصر متشابهة في تجارب الذوات في إطار العالم المشترك، ويتخذ أشكالا من التعاطف والتشارك والتضامن عبر عملية التواصل كفعل يخرج من خلاله كل وعي من ذاته وينفتح على الآخر.

المعارف التدخلية، حيث يمر الولوج إلى المعنى عبر الدينامية البينذاتية من خلال تداخل العلاقات بين المكون والمتدرب.[1]

- **المقاربة النفسية – الاجتماعية:**

تشكل هذه المقاربة مرجعا إبستيمولوجيا ونظريا لتحليل الممارسات المهنية، حيث نسرد في هذا الصدد، أعمال العالم (Rogers.C) التي بينت تأثير المجموعة على المعايير والتحديات وأنشطة الفرد المهنية .

ويمكن إنجاز تحليل الممارسة في سياق فردي، أي التحليل الذاتي، أو ثنائي مع مصاحب أو مدرس محترف أو داخل مجموعة. ومثال ذلك مقاربة (GEASE) لأصحابها : (E.Fumat, M.Lamy T.Perez-Rou) وهي مجموعة ذات مرجعية نفسية اجتماعية للتمرن على تحليل الوضعيات التعليمية.[2]

- **المقاربة الوظيفية التبصرية:**

هي مقاربة يقوم فيها المدرس بتحديد الوظائف العلائقية والبيداغوجية والديدكتيكية التي توجه ممارسة التعليم - التعلم، وذلك بشكل فردي أو ثنائي مع مصاحب أو مع الأقران، «مجموعة تحليل الممارسات المهني» (GAPP)، بحيث يتم تطبيق تلك الوظائف خلال حصة معينة بشكل متبصر، بغية تحديد علاقاتها وتفاعلاتها، وفهم طريقة اشتغالها واستيعاب المقصود بالممارسة (1994-2000 , M.Altet) إذ يتعلق الأمر بإبراز الفجوة بين الهدف وما تم تحقيقه بالفعل من خلال

[1] - عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الاتحاد الأوروبي، 2019، ص 93.

[2] - نفس المرجع السابق، ص 93

تحليلي تبصري، اعتمادا على الموضوعية والتجرد، ويتم التساؤل بشكل ثنائي أو ضمن مجموعة لفهم ما يجري من خلال:

- المشاركة في بناء فرضيات متعددة الأبعاد ومنهجية للقراءة والتحليل، تربط بين العوامل الفاعلة؛

- إعطاء فرصة ثانية للمدرس بغية فهم طريقة اشتغاله ومدى إتقان ممارسته.

فهذا النوع من التكوين، الذي يستدعي التساؤل والتحليل والتبصر، يشكل رافعة لتغيير التصورات والممارسات ويعزز بناء الأحكام المهنية.[1]

وتبقى استعمالات هذا النهج متعددة، كممارسة للتكوين تساعد على تحليل حصة يتم تقديمها مع جماعة الفصل أو مع جماعة الأقران بحضور الأستاذ المكون. ويسمح هذا النهج لمتدرب متطوع بتقديم قراءة شخصية لتجربته المعيشة قصد توضيح اختياراته والتعبير عن تصوره لعملية التعليم - التعلم، وذلك على الشكل الذي تمت وفقه والتعبير عن مشاعره وشكوكه وتساؤلاته. وفي مقابل ذلك، يقوم باقي المتدربين الحاضرين بطرح الأسئلة للتعبير عن وجهات نظرهم والقيام بمقارنات مع وضعيات مماثلة، إضافة إلى توضيح المحددات الضابطة لاستيعاب وفهم ما حدث في تلك الوضعية التي تم تحليلها قصد إضفاء المعنى عليها.[2]

[1]- نفس المرجع السابق، ص 94

[2]- نفس المرجع السابق، ص 94.

ثالثا: من الممارسة العفوية إلى الممارسة الواعية.

يعتبر التكوين فرصة لإكساب الأستاذ المتدرب مجموعة من المكتسبات المعرفية والبيداغوجية والديدكتيكية، فضلا عن الكفايات المهنية (التخطيط، التدبير، التقويم) التي سيوظفها في ممارسته المهنية. ولأن مدة التكوين الحضوري المحددة في سبعة أشهر غير كافية، فقد ركزت الهندسة المطورة لوحدات التكوين التأهيلي بمسلك التعليم الابتدائي بالمراكز الجهوية[1] على الورشات المهنية[2] بهدف تنمية البعد التبصري للمتدربين، كما تم تنويع صيغ التكوين[3].

إن الممارسة التبصرية تقتضي "تقديم نظرة نقدية إلى طريقة الاشتغال الخاصة، وكذلك تحليل الأنشطة البيداغوجية بطريقة فردية أو جماعية قبل إنجازها وأثناءه وبعده...مما يجعل تمثل الممارسة في سيرورة تطور مستمر، خلال التكوين/ التأهيل، وأثناء ممارسة المهنة، وفي إطار التكوين المستمر.

ويتجلى البعد التبصري في:

-استثمار الأنشطة التكوينية التي تتيح للأستاذ(ة) المتدرب(ة) مراجعة ممارساته المهنية قصد مساءلتها وتحليلها والوعي بميكانزماتها وتعديل مسارها وتطويرها.

[1] - المذكرة 21/1788 الصادرة بتاريخ 31 دجنبر 2021 في شأن الصيغة التجريبية للبطاقات الوصفية لوحدات التكوين التأهيلي بمسلك التعليم الابتدائي.

[2] ثلاث ورشات لتحليل الممارسات المهنية (قطب اللغات، قطب العلوم، قطب الإنسانيات)، وورشات الإنتاج الديدكتيكي (قطب اللغات، قطب العلوم، قطب الإنسانيات).

[3] تكوين حضوري، تكوين ذاتي، أنشطة ممهننة (مؤسسات التدريب).

- قيام الأستاذ(ة) المتدرب(ة) ببحث تربوي أو مشروع وإعطاؤه الأهمية المناسبة ضمن عدة التأهيل"[1].

يعد التفكر في الممارسات، والتساؤل حولها، وتحليلها، ورد الفعل بشأنها، جوهر التكوين الرامي إلى تجاوز أنموذجين تقليديين:

– النموذج الأكاديمي الكلاسيكي؛ حيث العمل على تكوين مدرس لديه معارف نظرية فقط لا يحسن استثمارها، فيكون عمله فطريا يوقعه، في الغالب، في شحن المتعلمين بمعارف جاهزة واسترجاعها أثناء التقويم.

– النموذج الحِرَفِي الذي ينفذ فيه المدرس ويقلد، عن طريق الممارسة، ويعيد إنتاج الممارسات السارية من خلال مراقبة الممارسين ذوي الخبرة، والاستفادة من توجيهاتهم، وممارسات النمذجة.

في المقابل يسعى هذا التكوين إلى تحقيق نموذج المعلم المهني، وهو المعلم المحترف، القادر على التحليل، وفهم الممارسات، وحل المشكلات، وابتكار استراتيجيات العمل، من خلال نموذج متمحور حول الأنموذج: «عملي – نظري – عملي»، وهنا الحديث عن تحليل الممارسات.

[1] عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار، وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز 2012، ص 13.

رابعا: تحليل الممارسات المهنية وتنمية البعد التبصري.

يُعَدُّ فعلُ التدريس نشاطا معقدا، إنه نشاط مشترك متعدد الأبعاد، يتألف من مهام مختلفة، ووظائف موصوفة، ومهام يتم ممارستها في مواقف مهنية مختلفة (التعليم- التعلم، التعاون بين الزملاء، الشركاء، الحياة المدرسية، إلخ)، باستخدام المهارات المهنية الخاصة بالمهنة (نظامية، علائقية، تربوية وتعليمية). "ولما كان من المستعصي على المدرس الإحاطة بكل شيء، بات من اللازم تكوينه في مجال تحليل الممارسات المهنية، أي تمكينه من التبصر، وجعله قادرا على تطوير قدرته على التحليل. ويعتبر تحليل الممارسات المهنية طريقة للبناء المهني خلال التكوين بالتناوب المُدمج، الذي يجمع بين الجوانب التطبيقية والتأطير النظري، مع ممارسة تبصرية تجعل المدرسين ينخرطون فعليا في تطورهم المهني"[1].

يقول سيفالي عن تحليل الممارسات المهنية: "إنه بطريقة أو بأخرى السعي وراء عيش المواقف المهنية مع أولئك الذين اختبروا ذلك"[2].

إن الغرض من تحليل الممارسات التعليمية، وكما أشرنا سلفا، ليس هو تصيد أخطاء بعضنا البعض، بل الغرض منها رصد السلوك المعتاد أثناء ممارسة التدريس لتحليله والاستفادة منه وتصور ممارسة جديدة.

فالتبصر وكما يراه أحد التربويين هو "أساس المهننة في تكوين المدرسين، ويبدو أنه أصبح في نفس الوقت ممارسة التفكير، وطريقة التفكير في الممارسة، وطريقة التدخل فيما نقوم به"[3].

[1] عدة التناوب المدمج، ص 92

[2] Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement, Mireille CIFALI, éducation et francophonie, VOLUME XXXV:2 – AUTOMNE 2007, p

[3] L'analyse des pratiques en formation d'enseignants : quelles perceptions, quelles perspectives ? Pierre Petignat, Ph. D, Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE, Edition 2014, p5.

ولتطوير معرفة التحليل، تقترح Altet "تكوين المعلمين، انطلاقا من الممارسات وجعل التفكير في الممارسات العملية، وذلك بالتركيز على ثلاث مسارات بمنطق مختلف: التكوين، الأنشطة المهنية، والبحث. يسمح هذا التفاعل، من بين أمور أخرى، بتحليل وإنتاج المعرفة البيداغوجية المنتجة التي يمكن نقلها إلى مواقف أخرى، وتعزيز التكيف مع المواقف الجديدة"[1].

[1] Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions, L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud, janvier 2001, P.9

خامسا: أدوات تحليل الممارسات المهنية ومراحلها.

يتأسس تحليل الممارسات المهنية على قواعد علمية محددة، تعتمد على أدوات للتحليل النظري، ومراحل مترابطة، تمكن المدرس من تحليل الممارسة "المنطَلَق"، وتعديلها وفق ضوابط محددة للوصول إلى ممارسة جديدة. وحتى يصل المدرس إلى التبصر المهني الذي يمكنه من مساءلة ممارسته اليومية وتعديلها، يحتاج في بداية الأمر إلى مصاحبة المكون أو الأقران الذين يساعدونه على إنجاز التحليل بالاستناد إلى شبكة لملاحظة وفهم ممارساته من أجل إعادة فهم الفعل البيداغوجي.

حيث "يساعد المكون، بصفته خبيرا، المتدرب على اكتساب التبصر من خلال التمرن على إحداث مسافة بين ذاته وبين الفعل التربوي؛ بحيث يسمح للمتدرب بالتعبير أولا عما قام به، ثم يعطي الفرصة لأقرانه للإفصاح عن وجهات نظرهم المتعددة، ويقوم بعد ذلك بتقديم تحليله كخبير بخصوص تعقد الوضعية المهنية، وصياغة فرضيات قرائية لما حدث، ومساعدة المتدربين على إعادة بناء تفسير مقتضب للوضعية موضوع التحليل، واستنباط فهم عام لما جرى لجعل هذه العملية ومعناها واضحين.

ولا يعتمد هذا النهج على اقتراح المكون لوصفات أو إكساب المتدربين تنفيذا نمطيا أو تقديم حِيَل أو استخلاص مهارات نوعية، بل يقوم على مؤْقَعَة الممارسة الملاحظة في سياقها المهني ووضع معايير لها"[1].

يتأسس تحليل الممارسات المهنية على خمس خطوات رئيسة:

- الملاحظة: من أجل وصف ما تم إدراكه؛
- طرح الإشكال الذي يكون منطلقا للتحليل؛
- التحليل: لربط جوانب الممارسة وخلق المعنى؛

[1] عدة التناوب المدمج، ص 94.

– التأطير النظري: الإحالة على معارف ونماذج التفسير والتصرف من أجل الفهم؛

– تصور ممارسات جديدة.

1. **الملاحظة:**

الملاحظة، مكون تأسيسي لتحليل الممارسات، يقوم على تتبع أفعال التدريس من خلال مقاطع للتعليم المصغر، أو مقاطع مصورة لدروس يلقيها الطلبة أثناء التداريب الميدانية، أو من خلال وضعيات مكتوبة يعدها المكون، إلخ. انطلاقا من إحدى هذه الأسناد؛ يعمل المتدرب بمعية زملائه على رصد المؤشرات الأدائية التي تساعد على تشخيص الأداء أو تحليل فعل التدريس، وذلك بالاعتماد على شبكة للملاحظة، تمكنهم من استخراج أساليب للتدريس واستنتاج أبعاد الممارسة المهنية كخطوة أولى.

ويلخص الجدول الآتي بعض أفعال التدريس وارتباطها بأساليب التدريس، وعلاقتها بأبعاد الممارسة.

المؤشرات الدالة على فعل التدريس	أساليب التدريس	أبعاد الممارسة
-المدرس يبلغ المعلومات والأفكار للتلاميذ عن طريق الإلقاء اللفظي: كإلقاء عرض، الحكي، التفسير، الشرح ...؛ -يركز على محتوى المادة دون أن يهتم بحاجات المتعلم(ة)؛ -يستعمل في أغلب الأحيان السلطة المفرطة ليوجه اهتمام المتعلم(ة)؛	الأسلوب الإلقائي	الديداكتيكي - الإبستيمولوجي

-يطرح السؤال وينتظر جواب محددا - يقتصر على إجابات المتعلمين المتفوقين فقط. -يركز على محتوى المادة على حساب المتعلم(ة)؛ - يحقق أهداف التعلم المعرفية - يصحح المدرس أجوبة المتعلمين ويصوغ القاعدة	الأسلوب الإستفهامي	الديدكتيكي - الإبستيمولوجي
-يركز على ما هو علائقي وإنساني بينه وبين المتعلمين؛ -يشجع، ينوه، يساعد...	الأسلوب التحفيزي	الشخصي - العلائقي
-يعتبر المتعلم محور التعلمات؛ -يركز على الوضعيات التفاعلية (عصف الذهني، وضعيات تواصلية، نقاش عملي،...)؛ -يوجه المتعلم(ة) لإرساء التعلمات وبنائها؛ -يقترح أنشطة من اهتمام المتعلم(ة)؛ -يسأل ويعيد توجيه الأجوبة لاختبار صحتها ودعمها	الأسلوب الموجه	البيداغوجي – التنظيمي الديدكتيكي - الإبستيمولوجي
-يقتصر دور المدرس(ة) على تيسير التعلم (يقترح، ويوجه ويعيد التوجيه...)؛ ويترك المجال للمتعلم(ة) لإنماء كفايته بمساعدة زملائه؛ -يقدم أنشطة تعليمية مستمدة من واقع المتعلم(ة)؛ -يجعل المتعلم(ة) مسؤولا على تطوير تعلماته وتحسينها من خلال التكوين الذاتي... -يفعل العمل في المجموعات؛	الأسلوب المجيز	البيداغوجي – التنظيمي الديدكتيكي - الإبستيمولوجي

2. **طرح الإشكالات:**

بعد المرحلة الأولى، وملء شبكة الملاحظة في شقها الأول المتعلق بالمؤشرات، والأساليب والأبعاد، سيظهر بأن فعل التدريس، أو الممارسة المهنية للمدرس ترتكز في أبعاد دون أخرى، مما يستدعي التحليل والتدخل للتعديل، وقبله طرح الإشكالات. ولكن وجب على جماعة الممارسة تفادي الأسئلة التي تسائل المدرس نفسه، وتدعوه إلى التبرير والدفاع عن النفس، من قبيل لماذا قمت بهذا؟ أو ما كان ينبغي أن تقوم بهذا؟

بل يتوجب طرح الإشكالات في صيغة عامة تهم فعل التدريس نفسه، من قبيل مثلا: لماذا طغيان البعد الديداكتيكي الإبستيمولوجي على البعد البيداغوجي؟ أو لماذا غياب البعد الشخصي العلائقي؟ ... فالمقاربة بالكفايات، التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، تقتضي أن يكون دور المدرس محددا في التوجيه فقط، فيدفع المتعلمين انطلاقا من خلق تفاعلات صفية إلى بناء تعلماتهم، دون إغفال الجانب العلائقي الذي يخلق دافعية أكبر للتعلم عند هؤلاء المتعلمين. ومن ثم فالممارسة المنسجمة والمقاربات الحديثة هي التي يتقوى فيها الأسلوب الموجه والمجيز فضلا عن الأسلوب التحفيزي. على عكس المقاربات التقليدية التي تقوم على الشحن، فيطغى فيها الأسلوبان الإلقائي والاستفهامي ومعهما البعد الديداكتيكي الإبستمولوجي.

3. **التحليل:**

التحليل هو تفكيك الممارسات التي سبق ملاحظتها، وتحديد مختلف عناصرها، وربطها وإعطاؤها معنى. فهو انطلاق من الإشكالات المطروحة ومحاولة إعطاء المعنى لفعل التدريس والسلوك التربويين، ويعتمد على نماذج مرجعية تمكن من قراءة الوقائع قراءة معقلنة، ولا يمكن ممارسة التحليل بمعزل عن التأطير النظري.

4. التأطير النظري:

خلال عملية التحليل، يحاول المدرس ربط الممارسات الملاحظة بالمرجعيات النظرية، وذلك بالرجوع إلى نظريات التعلم ونظريات النمو، والبيداغوجيات، والخطوات الديداكتيكية للدرس، وطرق التنشيط وغيرها من المكتسبات النظرية المعرفية التي يتلقاها في مختلف مجزوءات التكوين. وكل ذلك لأجل مفهمة الممارسة وجعلها تتناغم مع النظريات والمعارف المعتمدة رسميا. وخلال هاته العملية يقف المتدرب عند نقاط القوة في الممارسة فيعززها، ويقف عند مكامن الخلل فيقترح حلولا لتعديلها. وهو ما يؤهله للمرحلة الأخيرة من تحليل الممارسات.

وتعتبر مرحلتا التحليل والتأطير النظري مرحلتان متزامنتان لا يمكن الفصل بينهما، إذ الفصل فصل منهجي لا غير، وهما يشكلان لحظة للتكوين بالنسبة للشخص الذي يقوم بتحليل إجرائه، ولا يمكن تصور تحليل في غياب أدوات مفاهيمية ومرجعيات نظرية .

ولهذا: "فتحليل الممارسات نهج أداتي يمكِّن من البناء التدريجي للقدرة على التحليل ومن بناء «طرق وتقنيات التحليل» والحصول على مستوى من التنظير للكفاية التبصرية. Altet 1996"[1].

5. تصور ممارسة جديدة:

لا تنفصل هذه المرحلة عن سابقتيها، فبعد عملية التحليل والتأطير النظري، ننتظر من المتدرب تقديم إجابات عن المشاكل التي تم تشخيصها واقتراح آفاق بديلة للعمل والتجديد، وبتوالي عمليات التحليل هاته يصبح المدرس على قدر عالي من التبصر المهني الذي يمكنه فيما بعد من تحليل ممارساته خلال مساره المهني، وفق

[1] عدة التناوب المدمج، ص 100.

الأدوات التي تعرف عليها، وتطويرها وتجويدها واقتراح بدائل تمكنه من جعل عملياته أكثر فاعلية، ثم بلوغ الكفايات المنشودة لدى متعلميه.

لائحة المصادروالمراجع:

1. عبد العزيز مطيع، توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، فصلية ثقافية تربوية تصدر عن برنامج البحث والتطوير التربوي مؤسسة عبد المحسن القطان رام الله – فلسطين العددان 55 و56، 2017

2. عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر بتنسيق مع الاتحاد الأوروبي، 2019.

3. عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار، وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز 2012.

4. المذكرة 21/1788 الصادرة بتاريخ 31 دجنبر 2021 في شأن الصيغة التجريبية للبطاقات الوصفية لوحدات التكوين التأهيلي بمسلك التعليم الابتدائي.

5. المعجم العصري في التربية، قزامل، سونيا هانم على، الطبعة الأولى – القاهرة، عالم الكتب، 2013 م.

6. مقال عن المنهج، روني ديكارت، ترجمة محمد محمود الخضيري، مراجعة مصطفى حلمي، دار الكتاب العربي للطبع والنشر، الطبعة الثانية 1968.

7. ALTET M. (2007). «La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir-enseigner », in L. Talbot & M. Bru [dir.], Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

8. Analyser les pratiques professionnelles :exigences d'un accompagnement, Mireille CIFALI, éducation et francophonie, VOLUME XXXV:2 – AUTOMNE 2007.

9. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions, L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud, janvier 2001.

10. L'analyse des pratiques en formation d'enseignants : quelles perceptions, quelles perspectives ? Pierre Petignat, Ph. D, Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE, Edition 2014.

11. Nimier, J. (2008). Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 41. http://pedagopsy.eu/histoire_origine_gapp.html.

12. Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans uneperspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité.In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 18, pp. 43-69 et Le Codéveloppeur,vol 6, no 3. ttp://www.analysedepratique.org/?p=3716 et https://www.aqcp.org/wpcontent/uploads/3.-thiebaud-vacher-revue-app-16juin2020.pdf.

تحليل الممارسات المهنية أو الصفية

د. جميل حمداوي/ أستاذ التعليم العالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

مقدمة:

تعد ورشة تحليل الممارسات المهنية والصفية أهم وحدة دراسية وتكوينية لتأهيل المدرسين وتوجيههم لممارسة مهنة التعليم والتدريس في الصفوف التعليمية، وإنجازها وفق الأساليب العلمية الرصينة. ويعني هذا إعداد المدرسين مهنيا وعمليا ونظريا وفق الكفايات والأهداف المسطرة قصد تحقيق مجموعة من الغايات النبيلة التي تهم المدرسين والمتعلمين في آن معا. لذلك، فورشة تحليل الممارسات المهنية والصفية أداة إجرائية مهمة لتكوين النخب التعليمية لممارسة أنشطتهم ودروسهم في أحسن الظروف الممكنة وفق طرائق مهنية ناجعة قصد تحقيق الأهداف المرجوة.

أولا، تعريف تحليل الممارسة المهنية أو الصفية:

يُعرَّف تحليل العملية الصفية أو المهنية على أساس أنه طريقة إجرائية نظرية وعملية لتحليل العملية التعليمية-التعلمية بطريقة منظمة واضحة وفق مجموعة من الأسس العلمية .وبالتالي، تسعى المجزوءة نحو توصيف الدرس في مختلف مكوناته وجوانبه النظرية والتطبيقية، وتحليل الدرس الصفي وفق ملاحظة تبصرية قائمة على الإدراك الواعي للعملية التعليمية-التعليمية، وتفسير جوانب الدرس في مختلف محطاته الإجرائية والعملية، وتقويم الدرس أداء وإنجاز وتبليغا وفق المقاربات التربوية المعروفة (المضامين- الاهداف-الكفايات)، وتوجيه المدرسين نحو أفضل السبل لتقديم المعطيات والمعلومات المتعلقة بعملية التدريس المهني ضمن الأبعاد التحليلية المعروفة: البعد الديدكتيكي، والبعد البيداغوجي، والبعد التبصري، والبعد التفاعلي، والبعد الشخصي.

ثانيا، أهداف تحليل الممارسة الصفية:

تهدف الممارسة المهنية أو الصفية في مجال التربية والتعليم والتدريس إلى مايلي:

1. تحليل الأنشطة المهنية والصفية في مجال التربية والتعليم؛
2. فسير وقائع مهنة التدريس وفق النظريات والمقاربات الممكنة؛
3. تقويم العملية التعليمية- التعليمية وفق المعايير والأسس العملية نظريا وتطبيقا؛
4. توجيه المدرسين نحو تحسين دروسهم وتعديلها وفق الظروف المتاحة؛
5. الانطلاق من فرضيات ومشكلات ملحة من أجل إيجاد الحلول الممكنة؛
6. اتخاذ قرارات ناجعة لتفادي عوائق التعلم وإيجاد الطرائق البديلة مهنيا وعمليا وتطبيقيا.

ثالثا، و اقع الممارسة الصفية والمهنية:

لايمكن للأستاذ المتدرب ممارسة مهنته التربوية والتعليمية إلا إذا تمكن من الكفايات الأساس للمهنة التي تتمثل في التخطيط، والتدبير، والتقويم. ثم التمكن من التشريع التربوي وأخلاقيات المهنة. فضلا عن إنجاز البحث التربوي والقيام بالأنشطة المندمجة وإجراء التداريب الميدانية انطلاقا من المعادلة التالية: تطبيقي- نظري- تطبيقي. بمعنى أن التكوين النظري غير كاف للمدرس المتدرب فلابد من التداريب العملية والميدانية من أجل إنماء كفاية المهننة عن طريق تحمل مسؤولية القسم جزئيا أو كليا. وبالتالي، تقوم التداريب الميدانية بدور مهم في إغناء المسار العملي للأستاذ المتدرب حتى يصبح إطارا تربويا كفئا يسهم في تجويد العملية التعلمية -التعلمية، والارتقاء بالمؤسسة التعليمية وتطويرها لكي تكون قاطرة للتنمية الشاملة.

رابعا، التداريب المهنية أساس الممارسة الصفية:

يقصد بالتداريب الميدانية تلك التطبيقات العملية التي يشارك فيها الأستاذ المتدرب، بعد أن يكون قد تلقى دروسا نظرية فيما يتعلق بالعملية التعليمية-التعلمية تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما. بمعنى أن التداريب الميدانية ذات خاصية تطبيقية تكمل الجوانب النظرية أو التكوينات التي تلقاها الأستاذ المتدرب في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومعاهد التربية ومدارسها، وكليات علوم التربية. وتخصص لهذه التداريب الميدانية أسابيع خاصة لذلك لا تكون على حساب التكوين النظري. ومن الأحسن أن تكون حصص التداريب العملية أكثر من حصص الدروس والتكوينات النظرية. وقد ترتبط تلك التداريب العملية بالأنشطة المندمجة، والمساهمة في الإنتاج الديكتيكي، وتحليل الممارسات الصفية من خلال رؤية تبصرية أو المشاركة في التعليم المصغر للاقتراب أكثر من آليات التدريس والتعلم.

وتعرف التداريب الميدانية بأنها تلك "التداريب التي ينجزها المتدربون/ات في الساعات الثمانية المخصصة أسبوعيا للتداريب الميدانية.

وتعتبر هذه التداريب الميدانية مكونا أساسيا ضمن عدة التكوين بسلك التعليم الابتدائي، أو التعليم الإعدادي، أو الثانوي التأهيلي، أو سلك أطر الإدارة التربوية، عملا بمبادئ المهننة والتأهيل والتناوب والتناغم. وتعتبر ممارسة ميدانية مبنية على الأنموذج (عملي- نظري- عملي) باستحضار البعد التبصري، مع التأكيد على ارتباطها بصفة عضوية وتلازمية بوحدات التكوين، يتدرج من خلالها الطالب (ة) المتدرب(ة) من الاكتشاف إلى التحمل الجزئي لمسؤولية القسم في مؤسسة تدريبية."[1]

[1] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة: عدة **التكوين بسلك أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين**، منشورات الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، المغرب، الموسم التكويني 2022-2023، ص:49.

لابد من ربط النظري بالتطبيق العملي والميداني ضمن ما يسمى بتحليل الممارسة المهنية والصفية. ولا يمكن الحديث عن النظريات التربوية والتعليمية إلا إذا ربطناها بالتطبيق الميداني العملي والإجرائي. فلا قيمة للنظريات في العلوم الإنسانية إذا لم تستند إلى أعمال ميدانية وتجريبية قائمة على المعايشة الحية والفعالة، والملاحظة العلمية، والمشاركة التطبيقية الجماعية التي تجمع المدرس بالمتعلمين من أجل بناء درس كفائي هادف تكون نتائجه مثمرة وهادفة وبناءة، تُؤتي الثمار العلمية المرجوة لتحسين أوضاع المتعلمين والمتعلمات بشكل إيجابي.

ويتميز الدرس التربوي بكونه عملا تطبيقيا وميدانيا وإجرائيا، وليس تعلما نظريا تأمليا مرتبطا بالمراكز والمخابر والمكاتب. فهو درس ميداني عملي بامتياز؛ حيث ينزل المدرس المتدرب إلى الميدان للتدريب بإشراك المتعلمين في التجربة العملية باستخدام الوسائط والأدوات والآليات والتقنيات والمناهج التربوية المعاصرة في تطوير العملية التعليمية- التعلمية وتجويدها.

ويتسم التدريب الميداني بكونه إنجازا عمليا نقديا تساؤليا؛ حيث يطرح الأستاذ المتدرب الأسئلة الكبرى التوجيهية والتأسيسية، ويُبلور الفرضيات والإشكالات العامة والخاصة، وينطلق من تجارب عملية ميدانية. ويعني هذا أن التدريب الميداني عمل نقدي وتساؤلي يسمح بطرح الأسئلة النقدية أكثر مما يطرح أجوبة معينة. وبالتالي، يُسهم المتدربون المشاركون في التداريب الميدانية في تنشيط العمل التربوي الذي يُثير المشكلات العويصة وأسئلة مؤرقة جادة تتعلق بالمتعلم في علاقته الوثيقة بالبيئة المدرسية. ولا يقدم التدريب الميداني تحليلات، وإنما يعمل على إبراز الوقائع وتأهيل المدرس المتدرب تخطيطا، وتدبيرا، وتكوينا..

خامسا، أهداف الممارسة الصفية العملية:

تهدف التداريب المهنية إلى تكوين الأستاذ المتدرب وتأهيله وتزويده بمهارات التدريس والبحث ومزاولة المهنة من خلال الانتقال من المسار النظري إلى المسار

التطبيقي. كما تهدف هذه التداريب الميدانية والممارسات المهنية على ملاحظة المؤسسة التربوية والاستئناس بها، والاحتكاك بالأساتذة والمتعلمين، والتزود بالوثائق والوسائط التدريسية، والاستفادة من الدروس العملية التي يلقيها الأستاذ المطبق أو المصاحب أو المرشد التربوي. ومن ثم، يكتسب الأستاذ المتدرب مجموعة من التقنيات والدرايات والمهارات التدريسية داخل القسم بتوجيه من المدرس المطبق. وبعد ذلك، يتمرن بشكل تدريجي على تقديم الدروس وتحمل مسؤولية القسم. ويحتك عمليا بمهنة التدريس في مختلف مراحلها العملية والتدبيرية. وبهذا، يتكامل الجانب العملي الميداني مع الجانب النظري. ويمكن أن يرصد الباحث مجموعة من المشاكل والقضايا التربوية التي تؤهله لمعالجتها أو التفكير فيها بشكل مستمر.

إذاَ، تتمثل أهمية التداريب العملية في حاجة الأستاذ المتدرب إلى الوسيط المطبق لتجويد عمله، وتقنين خطواته الإجرائية، وفهم مشاكل المتعلمين عن قرب، والإلمام بقضايا التدريس. وتسهم هذه التداريب العملية في تزويد المدرس المتدرب وتمهيره بمهارات علمية ودرايات كفائية وملكات عملية كمهارة الاستكشاف، ومهارة الملاحظة، ومهارة التحليل، ومهارة التشخيص، ومهارة التقويم، ومهارة التدرج في بناء الدرس...

كما تسهم هذه التداريب العملية في صقل الممارسات المهنية للمدرسين، وتجويد أدائهم المهني عند تنفيذ العملية التعليمية- التعلمية وتدبيرها تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما.وبالتالي، ربط العمل التطبيقي بإحداث التغيير الواقعي الميداني ، وتغيير البيئة المدرسية التي يتعلم فيها المتعلمون حضريا أو قرويا.فضلا عن تطوير الممارسات المهنية والعملية للمدرس من خلال النزول الميداني لمعالجة الآفات التربوية، وإيجاد حلول مناسبة وملائمة لمختلف المشكلات التعليمية بإشراك الجميع قصد تغيير الوضع التربوي المتردي.علاوة على رصد مختلف المشاكل التي تطال المنظومة التربوية والمؤسسات التعليمية والإدارة التربوية، أو التي يصادفها أطر الدعم التربوي والاجتماعي والنفسي من خلال تطوير الممارسات المهنية لكافة

المدرسين المتدربين. وأخيرا، المساهمة في تطوير العملية التعليمية- التعلمية من خلال ربط التصورات النظرية بالإنجازات التطبيقية من أجل تنمية الدرس التعليمي والتربوي، والارتقاء به على جميع الأصعدة والمستويات.

يتبين لنا أن التداريب العملية في حقل التربية والتعليم خطوة ضرورية لتكوين الأستاذ المتدرب، وإعداده بشكل جيد لممارسة التدريس وفق مسار منهجي وتربوي محكم يتكامل فيه النظري مع العملي؛ بحيث يتزود هذا الأستاذ بمجموعة من المؤهلات والأدوات اللازمة لممارسة العملية التعليمية- التعلمية بشكل جيد ومتقن.

سادسا، الملاحظة أهم تقنية في مجال تحليل الممارسة المهنية والصفية:

يمكن تعريف الملاحظة على أنها تقنية أو أداة سيكوبيداغوجية واجتماعية لمعاينة مجموعة من الكائنات والظواهر والوقائع إما بطريقة عفوية مباشرة، وإما اعتمادا على مجموعة من الآليات النظرية والأدوات التطبيقية والإجرائية بغية تجميع المعلومات والبيانات والمعطيات حول شخص معين أو موضوع ما لتثبيت فكرة، أو فرضية، أو إيجاد حلول علاجية، أو وقائية، أو تحصيل حلول علمية، أو عملية لمجموعة من التساؤلات والوضعيات التي يواجهها الإنسان أو العالم أو الباحث الملاحظ في العالم المرصود أو المعاين. وتعد الملاحظة أيضا أهم وسيلة لتحليل العملية التعليمية -التعلمية، وتقويم الممارسة المهنية والصفية وفق مجموعة من المعايير والوسائط والشبكات. وفي هذا الإطار، يقول عبد الكريم غريب:

"الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع، قصد تحديد شروطه، أو صيرورته، أو دلالاته، أو بنياته...؛ فهي - إذاً- إجراء منهجي

للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ، عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات."[1]

فالملاحظة طريقة ناجعة لفهم الظواهر والوضعيات والمشاكل بغية تفسيرها بإيجاد الحلول المناسبة لها. ولايمكن الاستغناء عن الملاحظة، مادامت هي الخطوة المنهجية الأولى في دراسة المواضيع المادية والرمزية. وقد بني العلم، في الحقيقة، على الملاحظة العفوية الطارئة من جهة، والملاحظة العلمية المنهجية من جهة أخرى. ويعني هذا كله أن الملاحظة" مشاهدة دقيقة ومنظمة ومقصودة وموجهة لظاهرة معينة. وهي تستخدم كمنهج علمي لالتقاط الوضعيات والظواهر والسلوك في زمان ومكان حدوثه بشكل مباشر، ودون الاستعانة بواسطة، اللهم إذا كانت أداة أو آلة تتمم نقص حواس الملاحظ وتكمله. يتم اللجوء إلى الملاحظة على اعتبار أن الشخص الذي يقوم بممارسة عمل معين قد لا يكون في مستوى وصفه. بسبب صعوبة التعبير عنه أو عدم القدرة على وصفه بدقة ووضوح لاعتبارات مختلفة. فيقوم الملاحظ الباحث المتمرس بمناهج البحث العلمي بملاحظة هذا السلوك بدقة وموضوعية.

إن الملاحظة-إذاً- منهج هام وفعال جدا، يجعل الباحث على شعور ووعي بالحوادث والظواهر التي يهتم بدراستها في احتكاك مباشر معها في الميدان، ما لم يستخدم تقنية آلية، تقوم مقامه في هذه الملاحظة، كالاستعانة بآلة التصوير أو الفيديو...إلخ"[2]

فالملاحظة تقنية منهجية ضرورية لفهم الظواهر والمواضيع بصفة عامة، ورصد الأنشطة السياسية والاجتماعية وتفسيرها بصفة خاصة.

---

[1]- عبد الكرم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:684.

[2]- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2008م، ص:36.

وترتكز الملاحظة على مجموعة من العناصر والمكونات الضرورية التي يمكن حصرها في البنيات التالية:

◗**الملاحظ:** هو ذلك الشخص أو الباحث أو الدارس الذي يقوم بفعل الملاحظة سواء أكانت عفوية أم منظمة، ويشترط في الباحث أن يكون محايدا وموضوعيا في ملاحظته.

◗ **موضوع الملاحظة:** قد يكون موضوع الملاحظة عبارة عن مهارات وأداءات كالكتابة، والقراءة، والاستماع، والرسم، والعزف الموسيقي... أو عبارة عن عادات العمل كالتخطيط، والتدبير، وتنظيم الوقت، وتسطير الجذاذة... أو تتعلق بالاتجاهات النفسية والاجتماعية والعلمية...ويعني هذا أن الملاحظة تنصب على موضوعات مادية حسية كالأشياء والنماذج، أو تنصب على موضوعات رمزية كالمطبوعات والخرائط والرسوم والكتابات، أو تنصب على سلوك ما كالحركات والتصرفات والتغيرات[1]. أي: توظف الملاحظة لجمع المعلومات والبيانات والمعطيات حول الأفراد والجماعات والأشخاص، من حيث السمات والطباع والسلوك والوظائف والتفاعل...[2]

◗ **مجال الملاحظة:** نعني بمجال الملاحظةمحدداتها الظرفية، ومجتمعهاالفضائي والشخوصي، مثل: الزمان، والمكان، والعينة المستهدفة، وموضوع الملاحظة والهدف منها.

◗**منهج الملاحظة:** يعتمد الباحث في بناء ملاحظاته المباشرة أو المقننة على منهج معين كأن يختار - مثلا- المنهج الوصفي، أو المنهج التجريبي، أو المنهج التاريخي، أو المنهج التشاركي...

---

[1]- عبد الكريم غريب: نفسه، ص:684.

[2]- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون**، ص:36.

◀ **تقنيات وأدوات الملاحظة:** يعتمد الباحث الملاحظ، في تكوين ملاحظته، على مجموعة من الآليات والأدوات والتقنيات والأساليب، مثل: استعمال المقابلة، أو الاستمارة، أو الروائز، أو شبكات الملاحظة، أو تحليل المضمون، أو دراسة الحالة، أو الاستفادة من الإحصاء الوصفي والاستنتاجي...

◀ **أهداف الملاحظة:** يشترط، في الباحث الملاحظ، أن يحدد أهداف الملاحظة، فيبين أهميتها في البحث العلمي، ثم يبرز غاياتها المباشرة وغير المباشرة.

كما تستند الملاحظة إلى مجموعة من الشروط التي يمكن أن نحددها في النقط التالية:

- أن تكون الملاحظة هادفة وبناءة. بمعنى أن تكون لها أهداف وغايات عملية؛
- أن تكون الملاحظة موجهة ومنظمة بمجموعة من الأدوات والتقنيات العلمية؛
- أن تتأرجح الملاحظة بين العفوية الطارئة والعلمية المقننة؛
- أن ترفق الملاحظة بعمليات التسجيل والتدوين والتقنين؛
- أن تنصب الملاحظة على موضوع معين، وفي مجال محدد بدقة؛
- أن ترتبط الملاحظة بفروض وتجارب من جهة، وتقترن بإصدار القوانين والنظريات من جهة أخرى.
- أن تكون الملاحظة وصفية وتفسيرية وتنبؤية وإنتاجية؛
- أن تخضع الملاحظة لمنهجية معدة مسبقا أو تخضع لمجموعة من الشبكات العلمية المقننة عالميا، أو وطنيا، أو جهويا، أو محليا؛
- أن تكون الملاحظة متنوعة: وصفية، أو تجريبية، أو تاريخية، أو استطلاعية، أو استكشافية، أو ميدانية...

ومن المؤكد أن للملاحظة، بمختلف أنواعها وأشكالها ومكوناتها، أهمية كبرى في مجال البحث العلمي بصفة عامة. إذ تسعفنا الملاحظة في تجميع المعلومات،

وتحصيل البيانات والمعطيات حول ظاهرة عامة أو خاصة. وبالتالي، تتم المعاينة إما لفهم الظواهر والوضعيات وسلوك الأفراد والجماعات، وإما لتفسيرها بمسبباتها، وإما للتنبؤ بوضعيات جديدة بناء على ماهو واقع. بمعنى أن الملاحظة لها قيمة استكشافية، وتحليلية، واستطلاعية، وعلاجية، وتعليمية، وتقويمية.

ومن شأن الملاحظة أن توظف" لأهداف استطلاعية بغية صياغة الفروض التي يتم التحقق منها فيما بعد باستخدام تقنيات وأساليب أخرى من البحث. كما يساعد هذا المنهج على جمع معطيات إضافية، يمكنها أن تساعد على تفسير وتأويل معطيات تم الحصول عليها بطرائق أخرى مختلفة. ومن هنا، تتضح أهميته الأساسية. ولذلك، يمكن اعتباره أهم منهج لاكتساب المعلومات في الدراسات التي تستهدف تحقيق وصف دقيق لبعض الوقائع أو الأحداث. فإذا تكررت ملاحظة ظاهرة أو واقعة معينة أو سلوك يمكن أن يؤدي إلى تحديدها بشكل دقيق، مما يمكن من التنبؤ بالسلوك بكيفية دقيقة ومحددة. وإلى مثل هذه المقاربة، تلجأ شركات التأمين - على سبيل المثال- عندما تريد دراسة احتمال وقوع حادثة السير بالنسبة إلى شخص في عمر معين.وهو أيضا المنهج الذي وظفه أرنولد جيزل (A.Gesell) ومساعدوه عام 1940م لوضع سلم معياري لقياس نمو بعض أنماط السلوك لدى الطفل الأمريكي.[1]"

فللملاحظة أهمية كبرى في تطوير البحث العلمي من جهة، وترقية المنظومة الاجتماعية والقانونية - إن تنظيرا وإن تطبيقا- من جهة أخرى.

وترتكز الملاحظة، بمختلف أنواعها، على مجموعة من الأهداف التي تتمثل في وظيفة استكشاف البيانات والمعلومات والمعطيات الضرورية المتعلقة بالموضوع أو السلوك المرصود لدى الأفراد أو الجماعات. بالإضافة إلى وظيفة التحليل والاستقراء

[1]- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2008م، ص:37.

بعزل العناصر الأساسية والثانوية، وتحديد مكونات الظاهرة لفهمها وتفسيرها، وتأويل حيثياتها وسياقاتها الظرفية، وذكر مقاصدها المباشرة وغير المباشرة.

وهناك الوظيفة الاستطلاعية التي تعنى بتكوين نظرة عامة حول سلوك ما إما بشكل ميداني، وإما بطريقة ملاحظة جزئية خاصة قصد تثبيت فرضية أو تأكيد حقيقة ما.

وهناك الوظيفة التكوينية؛ إذ يستطيع الباحث عبر الملاحظة أن يكون نفسه بنفسه بتشغيل الملاحظة العفوية، أو تمثل الملاحظة الوصفية، أو الاستعانة بالملاحظة المنظمة بملء القوائم واللوائح والشبكات، واللجوء إلى تقنية التعليم المصغر لملاحظة ديدكتيك الدرس بطريقة علمية مصغرة في المجال التربوي. كما تهدف الملاحظة إلى توصيف الظواهر الاجتماعية والسياسية والقانونية، وتشخيص نواقصها، وتبيان إيجابياتها في شكل تقرير مفصل أو مقتضب.

وهناك الوظيفة التقويمية أو التقييمية التي تهدف إلى إبراز نقط القوة والضعف، وترفق وظيفة التقويم بوظيفة التعديل والتصويب وتعديل السلوك باستثمار التغذية الراجعة أو الفيدباك في تجويد النشاط أو المنجز الاجتماعي والقانوني والسياسي. ويرى عبد الكريم غريب أن أهداف الملاحظة بصفة عامة تتمثل في المساعدة على جمع المعطيات والمعلومات، والمساهمة في اختبار الفرضيات، والمساعدة على الحكم والتقييم.[1]

وثمة أنواع عديدة من الملاحظة؛ إذ يمكن الحديث عن الملاحظة العفوية، والملاحظة العلمية، والملاحظة الاستطلاعية، والملاحظة الإكلينيكية، والملاحظة الداخلية، والملاحظة الخارجية، والملاحظة الظاهرة، والملاحظة الخفية، والملاحظة

[1]- عبد الكريم غريب: **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م، ص:182.

المنظمة، والملاحظة الوصفية، والملاحظة المصغرة، والملاحظة عبر القوائم والشبكات...

ويتطلب تحليل الممارسة المهنية والصفية اللجوء إلى الملاحظات التالية:

1/ الملاحظة المنظمة:

يقصد بالملاحظة المنظمة تلك الملاحظة الخاضعة لمعاينة مقننة ومضبوطة وفق معايير ومقاييس وضوابط ومؤشرات معينة. وقد تكون تلك الملاحظة المنظمة ميدانية أو مختبرية يقوم بها باحث أخصائي أو دارس ينجز بحثا علميا ما. وغالبا، ماتكون هذه الملاحظة محايدة ونزيهة تبعد الذات عن عملية رصد الظواهر المدروسة. وفي هذا الإطار، يقول أحمد أوزي:

" يستخدم منهج الملاحظة المنظمة في دراسة السلوك في شكله التلقائي الذي يظهر عليه في وسط طبيعي غير متصنع، أو في المختبر.فقد نستخدم الملاحظة المنظمة - على سبيل المثال- لدراسة ظاهرة من ظواهر سلوك الأطفال في الروض، أو خلال فترة الاستراحة المدرسية، كما قد نستخدم الملاحظة المنظمة في مختبر معين لملاحظة ظاهرة معينة وتغيراتها خلال تدخل تأثير بعض العوامل عليها.فالبحث في منهج الملاحظة يكتفي بتسجيل السلوك على الشكل الذي يظهر به، دون التدخل للتأثير فيه.إن منهج الملاحظة عند استخدامه في الميدان له ميزة تقديم صورة، أو تمثل صادق عن الوقائع اليومية، مما يجنب تصنعها في المختبر."[1]

فالملاحظة المنظمة هي ملاحظة علمية مقننة تؤدي، بشكل من الأشكال، إلى بناء فروض تجريبية صالحة لتشييد أنساق نظرية، وتأليف براديغمات علمية. فالملاحظة" المنظمة تسمح بالوصف الدقيق للسلوك، والتنبؤ به، غير أنها نادرا ما تضمن القدرة على استخلاص العلاقات السببية بين الظواهر التي تتم ملاحظتها،

[1] - أحمد أوزي: نفسه، ص:36.

وهذا ما يجعل الملاحظة أداة بحثية، تستخدم في بداية دراسة ظاهرة أو مشكلة معينة، لتساعد على تزويد الباحث بالفرضية التي يتم، بعد ذلك، إخضاعها للتجريب. وعندما لا يتعلق الأمر بربط الأسباب بمسبباتها في دراسة ظاهرة معينة، وإنما جمع أكبر عدد من المعلومات حولها، فإن منهج الملاحظة المنظمة يظل أفضل منهج ملائم للاستخدام.

ولما كان استخدام التجريب في العلوم الإنسانية عملا نادرا وصعبا، فإن الملاحظة المنظمة والدقيقة تظل هي المنهج الذي يلجأ إليه العديد من الباحثين."[1]

ولايعني هذا أن الملاحظة المنظمة علمية بشكل صارم تخضع لمقاييس تجريبية، مثل الملاحظة العلمية، بل تستفيد، بشكل من الأشكال، بخطوات الملاحظة العلمية لتصبح ملاحظة أكثر دقة من الملاحظة العفوية أو الارتجالية. وفي هذا الشأن، يقول محمد الدريج:

" تدخل الملاحظة المنظمة في نطاق مشروع محدد المعالم، يحصر مجال الدراسة.ويمكن أن تسمى بسيطة أو طبيعية، إذا ركزت على مراقبة سلوك الفرد في حياته اليومية.أي: ملاحظته كما يحدث تلقائيا في ظروفه الطبيعية، دون إخضاعه لضبط علمي صارم، وبغير استخدام أدوات دقيقة للقياس.ففي علم النفس الارتقائي-مثلا- يقوم الباحث بملاحظة ألعاب الطفل في فترات مختلفة، ليتبين ما يعتري هذه الألعاب من تغيرات.ويستعمل علم النفس الصناعي، وكذا علم النفس الاجتماعي أساسا، هذا النوع من الملاحظة، ملاحظة سلوك الزبناء، أو سلوك العمال تجاه الآلات..."[2]

[1]- أحمد أوزي: نفسه، ص:37-38.

[2]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988م.ص:92-93.

ويعني هذا أن الملاحظة المنظمة أفضل بكثير من الملاحظة العفوية، مادامت ترتكن إلى مقاييس واضحة ودقيقة، ومعايير علمية ممنهجة، وضوابط علمية محكمة ومنظمة.

2/ الملاحظة العلمية:

ترتبط الملاحظة العلمية بالتجربة، والبرهنة، والاستدلال استقراء واستنباطا. بمعنى أن الملاحظة العلمية أو التجريبية تبدأ بالفكرة التي تتحول إلى فرضية ومشكلة. وبعد ذلك، ينتقل الملاحظ إلى الاختبار، والتجريب، وتكرير عمليات التثبت والتحقق العلمي، وتنتهي تلك العمليات بإصدار قوانين استنتاجية كلية تتحول، بدورها، إلى نظريات علمية. ويصعب الفصل بين الملاحظة العلمية والتجربة التحققية. وفي هذا الصدد، يقول كلود برنار(Claude Bernard)، في أثناء حديثه عن خطوات المنهج التجريبي، بأن الملاحظة العلمية هي أساس البحث العلمي الحقيقي:

"على العالم الذي يريد الإحاطة بمجموع مبادئ المنهج التجريبي أن يستوفي نظامين من الشروط، ويتميز بخاصيتين فكريتين، تعتبر كلها ضرورية لتحقيق هدفه، والتوصل إلى الحقيقة العلمية.أولا، على العالم أن تكون لديه فكرة، يخضعها للفحص في ضوء الوقائع، لكنه، ليكون مطالبا، في الوقت نفسه، بالتأكد من أن الوقائع التي تمثل منطلقا لفحص فكرته هي وقائع صحيحة ومنظمة.لهذا السبب، عليه أن يكون ملاحظا ومجربا في الوقت نفسه.ثانيا، إن الملاحظ يعاين فقط بساطة الظاهرة الماثلة أمامه، فهمه الوحيد هو الحذر من الوقوع في أخطاء الملاحظة التي قد تؤدي به إلى إدراك غير كامل للظاهرة، أو إلى تعريفها تعريفا خاطئا.ولكي تكون معاينة الظاهرة معاينة سليمة، يستخدم الملاحظ كل الأدوات التي من شأنها جعل ملاحظته للظاهرة أكثر شمولية.

على الملاحظ أن يكون أثناء معاينته للظواهر، بمثابة آلة تصوير تنقل بالضبط ماهو موجود في الطبيعة: حيث يجب أن يلاحظ بدون فكرة مسبقة. وعليه أن

يصمت، وينصت إلى الطبيعة، ويسجل ما تمليه عليه. وبعد معاينة الواقعة والملاحظة الجيدة للظاهرة، تبرز الفكرة، ويتدخل الاستدلال العقلي، فيظهر المجرب لتفسير الظاهرة. إن العالم التجريبي هو الذي يستطيع بفضل تفسير محتمل ومسبق للظواهر الملاحظة أن يؤسس التجربة، بحيث تسمح بالتحقق من الفرضية(...)

إن العالم المتكامل هو الذي يجمع بين الفكر النظري والممارسة التجريبية عبر الخطوات التالية:

1. يعاين واقعة؛
2. ميلاد فكرة في ذهنه تبعا للمعاينة؛
3. انطلاقا من هذه الفكرة يستدل عليها، ويلجأ إلى التجربة، بعد أن تصورها ذهنيا؛
4. تنتج عن التجربة ظواهر جديدة عليه أن يلاحظها، وهكذا دواليك.

يشتغل ذهن العالم، إذاً، انطلاقا من هذه الخطوات، بين ملاحظتين، تمثل الأولى منطلق الاستدلال العلمي، وتمثل الثانية خلاصة الاستدلال (أي التجربة)."[1]

ويعني هذا أن الملاحظة - عند كلود برنار- هي التجربة، وتعتمد على مجموعة من الأدوات العلمية والتجريبية في إدراك الظواهر الواقعية إدراكا شاملا وسليما. ومن ثم، تستند الملاحظة العلمية إلى المعاينة الدقيقة، ووصف الظواهر الواقعية كما هي. ومن هنا، تهدف الملاحظة العلمية إلى وصف الوقائع التجريبية وتفسيرها في ضوء أسبابها وحيثياتها، مع التنبؤ بظواهر أخرى، وإنتاج ظواهر جديدة في ضوء الظواهر القديمة.

[1]-Claude Bernard : **Introduction à l'étude de la méthode expérimentale,** Flammarion, 1984, pp : 51-55.

فالملاحظة العلمية نوعان: ملاحظة وصفية وملاحظة تجريبية. تقوم الملاحظة الأولى على مجموعة من الأدوات الوصفية، مثل: الاستمارة، والمقابلة، والروائز، والاختبارات النفسية، وشبكات الملاحظة، ودراسة الحالة، وتحليل المضمون...في حين، تقوم الملاحظة الثانية على تجريب مجموعة من الفرضيات في ضوء المعطيات الرياضية والإحصائية، والاشتغال على عينات ضابطة من ناحية، وعينات تجريبية من ناحية أخرى.

3/ الملاحظة الذاتية والموضوعية:

يعتمد علم النفس التجريبي على الملاحظة الخارجية الموضوعية كما يتضح ذلك جليا عند علماء النفس السلوكي؛ حيث يعمد السلوكيون (واطسون Watson- بافلوفPavlov- سكينرSkinner...) إلى دراسة السلوك الخارجي في ضوء رؤية علمية تجريبية موضوعية، بربط ذلك السلوك بالحافز والاستجابة. فحينما يحس العطشان – مثلا- بالظمأ، يقوم بسلوك خارجي كي يزيل ظمأه، كأن يتجه حيال المطبخ، فيخرج من الثلاجة ماء زلالا، فيشرب حتى يرتوي كليا. إذاً، هناك حافز العطش، وهناك أيضا الاستجابة عن طريق فعل الشرب، والسلوك (الذهاب إلى المطبخ).

أما علم النفس الشعوري، فيعتمد على الملاحظة الداخلية أو التأمل الذاتي أو التأمل الاستبطاني بممارسة التداعي الحر، والاسترسال في استدعاء العواطف، والمشاعر والانفعالات والأهواء. وقد استخدمت هذه الملاحظة الداخلية كثيرا في علم النفس الشعوري وعلم النفس العيادي. وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي:

"لقد استخدم منهج الملاحظة الداخلية من قبل الاتجاه الشعوري في علم النفس لدراسة الظواهر الشعورية، التي يعيشها الفرد في اللحظة الراهنة، أو يصفها بعد مرورها.

هناك صعوبة في قدرة الإنسان على وصف مشاعره أو بالأحرى ملاحظتها. فالبعض يرى أن مجرد ملاحظة الشخص لنفسه، وهو في حالة الغضب، يؤدي إلى إزالة انفعال الغضب. كما أن بعض خصوم المنهج من أمثال: أوجست كونت(Auguste Compte)، يرى أن الإنسان لا يمكنه أن يكون ملاحظا (بكسر الحاء) وملاحظا(بفتح الحاء) فيالوقت نفسه، قاضيا ومتهما. كما أن هذا المنهج إذا كان مفيدا مع الراشدين، فهو غير ذلك مع الأطفال ومع العاجزين عن التعبير ووصف مشاعرهم.

وعلى كل حال، فإن علم النفس الإكلينيكي إلى جانب الاتجاه الشعوري، يستفيد من استخدام هذا المنهج، عن طريق المقابلة الإكلينيكية مع المريض. أي: يصف مشاعره خلال حالاته النفسية.

يرفض الاتجاه السلوكي الذي يتزعمه واطسون منهج الملاحظة الداخلية، ولايعترف سوى بمنهج الملاحظة الموضوعية التي تدرس الظواهر من الخارج، كوقائع خاضعة للملاحظة الخارجية وللتجريب.[1]"

ويعني هذا أن هناك ملاحظة ذاتية تقوم على الاستبطان والتأمل الداخلي. وهناك ملاحظة خارجية موضوعية تهدف إلى دراسة السلوك الخارجي بموضوعية علمية.

4/ الملاحظة الظاهرة والخفية:

نعني بالملاحظة الخفية تلك الملاحظة الموظفة بدون علم الملاحظ المرصود كما هو حال الكاميرا الخفية. ونستعمل تلك الملاحظة لرصد سلوكيات شخص معين نريد معرفته بشكل عفوي وطبيعي وتلقائي، كأن نعرف حالة القسم قبل دخول

[1]-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**،الطبعة الأولى 2006م،مطبعة النجاح الجديدة.ص:247.

المدرس إليه في عفويته وعشوائيته وتلقائيته بغية التثبت من نوع القيادة: هل هي قيادة ديمقراطية أم قيادة دكتاتورية، أم قيادة فوضوية سائبة؟

أما الملاحظة الظاهرة، فهي التي تكون في حضور الملاحظ وبعلمه. بمعنى أن يلاحظ الباحث أو الدارس الغير، فيرصد سلوكه بمراقبته مباشرة أو معاينته في ضوء أدوات وتقنيات منهجية يعرفها الملاحظ أو الفاحص أو المراقب.

5/ الملاحظة الميدانية:

ترتبط الملاحظة الميدانية بالنزول إلى الميدان أو الواقع بغية رصد مجموعة من الظواهر سواء أكانت أنشطة أم سلوكيات أم مهارات أم أشياء أم أشخاصا أم موضوعات رمزية. والهدف من ذلك هو فهم هذه الظواهر المرصودة وتفسيرها علميا ووصفيا، وإعادة بنائها وإنتاجها.

وإذا نسي الباحث شيئا، فيمكن أن ينزل مرة أخرى إلى الميدان للتأكد والتثبت والتحقق من الظواهر الملاحظة، فيعيد معاينتها من جديد إما بشكل عفوي، وإما بشكل علمي ممنهج. وتعد الملاحظة الميدانية الاستطلاعية أكثر نجاعة ودقة، ولاسيما إذا نزل الباحث إلى الميدان، وهو مسلح بمجموعة من الأدوات المنهجية والتقنيات العلمية الدقيقة.

6/ الملاحظة بواسطة الشبكات:

تتم هذه الملاحظة عبر مجموعة من الشبكات التي وضعها علماء النفس، أو علماء الاجتماع، أو علماء التربية. وتهدف هذه الشبكات إلى تنظيم الملاحظة، ولاسيما النفسية والاجتماعية والتربوية والديدكتيكية منها باستعمال لوائح أو قوائم أو بنود جاهزة لضبط الظواهر المرصودة، ووصف الأنشطة والسلوكيات والمهارات المرئية.

وتتضمن تلك الشبكات مجموعة من العلامات والرموز المتفق عليها لرصد مجموعة من المعطيات والوضعيات والأفعال بشكل علمي مقنن.بمعنى أن الشبكات بمثابة لوائح تسجيلية، وبنود معطاة، وعناصر منتقاة، ومكونات واصفة، وبنيات نسقية يملؤها الملاحظ بدقة متناهية لفهم وضعية ما وتفسيرها. ويلتجئ الباحث إلى التقييم والقياس في ضوء سلالم الحكم أو التقدير، وتشخيص صيرورة العمل المرصود.

7/الملاحظة المهيأة:

ترتكز الملاحظة المهيأة على تهيء المعاينة، وإعدادها بشكل مسبق بتجميع البيانات حول ظاهرة أو وضعية أو سلوك ما قبل مباشرة الملاحظة ميدانيا وواقعيا. ومن ثم، يُعد الباحث الأدوات والتقنيات الكفيلة بإجراء البحث الاستطلاعي أو الاستكشافي، من خلال التسلح بمجموعة من الآليات البحثية كاستعمال الكاميرا، والهاتف المصور، والميكروفون...من أجل التثبت من الموضوع المرصود. ويعني هذا كله أن الملاحظة المهيأة يعد فيها كل شيء بشكل مسبق بتحديد الموضوع الملاحظ، وتبيان أهدافه وغاياته، ورصد الوسائل المستخدمة في الملاحظة، وتحديد مجال الملاحظة بشكل دقيق ومضبوط.

ثامنا، الملاحظة الصفية في مجال التربية والتعليم:

تتعلق الملاحظة الصفية بمجال التربية والتعليم والتدريس عند التدريب العملي، و قبل مباشرة العمل الفعلي بالمدارس.بمعنى أن الملاحظة الصفية هي التي يلتجئ إليها المدرس المتدرب لإدراك حركية القسم ، ووصف مكوناته البنيوية، وتفسير العملية الديدكتيكية، وتقويم سيرورة العملية التعليمية- التعلمية.أي: تعد الملاحظة الصفية" إجراء من إجراءات تكوين المدرسين، وإعدادهم قبل الخدمة أو خلالها، عن طريق ملاحظة وضعيات بيداغوجية داخل الأقسام، وذلك قصد تمكين المتدربين من الاستئناس بمناخ القسم، ومعاينة السلوكيات والمهارات والأنشطة التي

تجري داخل القسم الدراسي.وتتم هذه الملاحظة حسب عدة أساليب، مثل: ملاحظة عفوية، وملاحظة موجهة تعتمد أدوات محددة.[1]"

والهدف من الملاحظة الصفية هو معرفة مكونات المؤسسة التربوية من جهة، ورصد مكونات الصف الدراسي من جهة أخرى. ثم تعلم تقنيات التدريس عن طريق الملاحظة العفوية، أو الملاحظة المنظمة، أو الملاحظة التي تتم عبر التعليم المصغر. أضف إلى ذلك تعويد المتعلم أو المتدرب على استخدام آليات الملاحظة والرصد، وتوظيف شبكات الملاحظة بمختلف أنواعها.

وتعد الملاحظة تقنية رئيسية لفعل الممارسة والمهننة.ويعني هذا أن المدرس المتدرب يستعمل الملاحظة الصفية للتعليم والتعلم بغية التجريب والممارسة بالتعرف إلى مختلف الوضعيات البيداغوجية والديدكتيكية. علاوة على كون الملاحظة أداة منهجية ضرورية لفهم أنشطة القسم ، وإدراك نظامه التواصلي والبيداغوجي والديدكتيكي، وتفسير تفاعلاته اللفظية وغير اللفظية. فالملاحظة"كنمط من أنماط معرفة، وجمع المعلومات، تعد سيرورة معقدة للتقصي والبحث، التي تجند الانتباه ، وتوجهه نحو موضوع محدد، ليتم انتقاؤه وفق هدف ما؛ الأمر الذي يسمح بالبناء، وإعادة البناء لمعطيات وضعية معينة.وفي علوم التربية، فإن ملاحظة الوضعيات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، تكشف عن تعقد الفعل التربوي، وتحدد المتغيرات المحددة له.ذلك أن الفصل الدراسي، يشكل نسقا اجتماعيا صغيرا، تتفاعل داخله كل العناصر بشكل ديناميكي، ويؤثر على البعض الآخر(مدرس-مجموع التلاميذ- محتويات تعليمية- المحيط الدراسي.."[2]

فالملاحظة الصفية هي تلك الملاحظة التي تتعلق بالفصل الدراسي أو القسم التربوي سواء أكانت ملاحظة عفوية أم ملاحظة وصفية أم ملاحظة منظمة.

[1] - عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م. ص:685.

[2] - عبد الكريم غريب: نفسه، ص:685.

1/ الملاحظة العفوية:

يقصد بالملاحظة العفوية، في مجال التدريب التربوي والسيكولوجي، ما يرتسم لدى المدرس المتدرب من انطباعات حسية حول المؤسسة التعليمية والإدارة والصف الدراسي على حد سواء.ومن هنا، يدرك المتدرب بطريقة كلية عوالم المدرسة، بمرافقها، وساحتها، وتلامذتها، ومدرسيها، وإداريها.كما يلقي نظرة بانورامية حول القسم باعتباره فضاء تعليميا يعج بالتلاميذ لهم مستويات دراسية مختلفة، وينحدرون من طبقات اجتماعية متفاوتة.ويجول بنظره في أرجاء القسم بطريقة عفوية، فيسلط نظره على السبورة والمقاعد والصور المعلقة على الجدران، ويمرر عينيه على مكتب المدير وخزانة القسم، ثم يرصد مختلف التفاعلات الموجودة داخل الفصل سواء أكانت لفظية أم غير لفظية.ويستحسن في هذه الحالة أن يسجل كل ما يدركه حسيا وذهنيا في كراسته، أو مذكرته اليومية، أو سجل الملاحظات.وقد تكون هذه الملاحظة سكونية أو ديناميكية. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:

" يمكننا أن نميز بين نوعين من الملاحظة: الملاحظة السكونية والملاحظة الديناميكية.تكمن الملاحظة السكونية (الستاتيكية) في قيام الملاحظ بمشاهدة الخصائص الجوهرية الأصلية في عملية التدريس، سواء الثابتة منها أم المؤقتة.

فمثلا قد ألاحظ انعدام منصة المدرس في القسم.وفي مرحلة ثانية، يمكن أن ألاحظ وجود انسجام داخلي، وتطابق بين شكل الحجرة وترتيبها، وتنظيم التلاميذ بها، وبين أسلوب التدريس المتبع.إن القول بأن القسم يشتغل في مجموعات مؤلفة من أربعة تلاميذ تأويل مبتسر، وحكم متسرع.فليس وضع المقاعد هو الذي يحدد طريقة العمل وفق مجموعات، بل إن ما يحدد ذلك هو شكل التعيينات، ونوع المهام المسندة إلى التلاميذ.

في حين، تقتضي الملاحظة الدينامكية مشاهدة خصائص موضوع ما أو ظاهرة معينة من صلب التعليم، في حالة تغيرها أو تطورها.ولاشك أن هذا النوع من المشاهدة يتطلب منا زمنا كافيا، لرصد التغير الحاصل في الظاهرة، أو في العلاقة موضوع الملاحظة.

فقد نلاحظ، مثلا، المدرس، وهو جالس وراء مكتبه يخاطب التلاميذ، وبعدها ينهض من مكانه، ويشرع في التجول بين الصفوف، دون أن يتوقف عن الخطاب.لماذا هذا التغيير في سلوك المدرس، وفي وضعه؟ إن مثل هذا السؤال الساذج قد يمكن من الكشف عن الكلمات والحركات التي تصدر عن المدرس، سواء المعيقة منها لتعلم التلاميذ، أم على العكس تلك التي تيسره."[1]

فلملاحظة القسم التربوي، سواء أكانت عفوية أم منظمة أم وصفية، أغراض معينة، منها: الوظيفة الكشفية؛ حيث تعمد هذه الملاحظة إلى استكشاف تفاصيل القسم بجميع مكوناته البنيوية برصد مختلف التفاعلات النفسية والاجتماعية والتواصلية والديدكتيكية التي تتم داخل الصف الدراسي.وقد تكون وظيفة تقييمية، حيث يزور المفتش أو رئيس المؤسسة التربوية الأستاذ المدرس، وهو يلقي درسه في حصة معينة، فيقوم الملاحظ بكتابة تقرير وصفي للعملية التعليمية-التعلمية بوصف مسار الدرس، وتحديد إيجابياته وتعثراته، مع منح نقطة تقديرية في شكل علامة عددية أو وصفية قيمية(حسن-حسن جدا-مستحسن-لابأس به-ضعيف...).

ويرفق التقرير الوصفي بتحليل الدرس تحليلا دقيقا، مع تقويمه بشكل جزئي أو كلي، ثم يسرد هذا التقرير مجموعة من التوجيهات والنصائح التي ينبغي للمدرس تمثلها في دروسه الآنية والمستقبلية. وغالبا، ما تتخذ هذه التقريرات الصفية، سواء

[1] - محمد الدريج: نفسه،ص:104-105.

أكانت تفتيشية أم إدارية ، طابعا آليا جامدا؛ حيث تصبح التقارير نسخا متشابهة تكتب بصيغ وتعابير وتراكيب مكررة من تقرير إلى آخر.

وقد تكون الملاحظة ذات وظيفة تكوينية للتعلم والتدريب والتمرين. بمعنى أن المدرس المتدرب يستفيد كثيرا من هذه الملاحظة لتفادي الأخطاء التي قد يقع فيها في الحاضر والمستقبل من خلال الاستفادة من الأخطاء الموجودة، وتكوين تصور جديد حول العملية التعليمية-التعلمية. أي: إن الملاحظة الصفية أداة مهمة في تكوين المدرسين، وإعدادهم إعدادا بيداغوجيا وديداكتيكيا جيدا.

ويعني هذا أن ملاحظة القسم أو الصف الدراسي هو" التعرف المباشر على حياة الجماعة داخل القسم، ومشاهدة مختلف العناصر التي تؤلف العملية التعليمية بغية عزل الظواهر المشاهدة، وتحليلها للوقوف على مهمة يعتها وميكانيزماتها، لغرض الدراسة، أو لغرض التقييم، أو لغرض الإرشاد والتقويم. وقد تكون تلك المشاهدة سكونية أو ديناميكية.[1]"

ولا ينبغي أن نترك الملاحظة العفوية هكذا سائبة دون تنظيمها، بشكل من الأشكال، في تقارير وصفية أو ملخصات تركيبية يتم فيها وصف العملية الديدكتيكية من جميع جوانبها بغية الاستفادة منها عاجلا أو آجلا.

2/ الملاحظة الوصفية:

تعتمد الملاحظة الوصفية على وصف جميع مكونات الدرس التعليمي-التعلمي بكتابة تقرير مفصل أو مقتضب حول مختلف المراحل التي يمر عبرها الدرس من البداية حتى النهاية. وبالتالي، تعد هذه الملاحظة مهمة في إبراز مكونات الدرس، وتحديد مجمل المراحل والبنيات التي يعتمد عليها قبليا وتكوينيا ونهائيا.

[1] - محمد الدريج: نفسه، ص:104.

ويمكن أن نوظف التقرير الوصفي في دراسة السلوك الملاحظ، سواء أكان ذلك عند المدرس أم التلميذ، ضمن ما يسمى باليوميات السلوكية، أو السجلات القصصية، أو التقارير الصفية والتربوية. وبالتالي، تسهم هذه التقارير الوصفية في تقديم تفصيلات واضحة حول السلوك المرصود. "على أن هذا الأسلوب لا يمكن الملاحظ من تسجيل الوقائع المناسبة بطريقة موضوعية؛ مما يتصف بالتعميم، الأمر الذي يسمح بتسرب الذاتية. وأكبر نقط الضعف في هذه الطريقة أنها تتطلب وقتا طويلا لتسجيل البيانات وتحليلها، وتفسيرها. وكثيرا ما يلجأ المفتشون -في التعليم- لتسجيل ملاحظاتهم إلى هذه الطريقة المتمثلة في كتابة تقارير التفتيش"[1].

ويستحسن، في أثناء كتابة تقرير وصفي، التوقف عند مجموعة من عناصر العملية التعليمية-التعلمية، كالأهداف، والكفايات، والمحتويات، والوسائل الديدكتيكية، والطرائق البيداغوجية، والتقويم، والتغذية الراجعة. ومن الأفضل أن يضم التقرير كذلك معلومات شخصية عن المدرس أو المدرس المتدرب بذكر عنوان الدرس، وتاريخه، وأهدافه وكفاياته، وموقعه في المقرر الدراسي، وزمن الحصة، وذكر اسم الأستاذ المطبق أو المؤطر، واسم المؤسسة التربوية.وبعد ذلك، يقسم الملاحظ تقريره إلى محطات رئيسة، تتمثل في محطة الوصف، ومحطة التقييم، ومحطة التوجيه والإرشاد.وبعد ذلك، يكتب الملاحظ تقريرا عامة مختصرا ومركزا في صفحة واحدة على الأقل، يصف فيه مختلف مسارات العملية الديدكتيكية من بدايتها إلى نهايتها بأسلوب بسيط وواضح ومباشر من خلال الابتعاد عن العبارات الجاهزة المكررة في التقارير التفتيشية أو الإدارية.

ولايمكن أن تكون الملاحظة العفوية ملاحظة ناجعة وهادفة وبناءة إلا إذا حولناها إلى ملاحظة وصفية هادفة تنتهي بكتابة تقرير مقتضب أو مفصل حول مختلف العلميات الديدكتيكية المرصودة داخل الفصل الدراسي.

[1] - محمد الدريج: نفسه، ص:102.

3/ الملاحظة المنهجية:

لا يمكن الحديث عن ملاحظة منهجية إلا إذا اعتمدت على مجموعة من المعايير والمؤشرات والبنود والشبكات واللوائح والقوائم بغية رصد السلوك فهما وتفسيرا. كأن نراقب – مثلا- سلوك المتعلم إيجابا أو سلبا أو نعاين أنشطة المدرس داخل الفصل الدراسي. وغالبا، ما تتضمن الملاحظة- المنظمة أو المحددة بالقوائم و الشبكات- مجموعة من العناصر والبنود الديدكتيكية التي يرتكز عليها الدرس.

وحين الانتهاء من الملاحظة المقننة، وملء شبكة الملاحظة، يلتجئ الملاحظ إلى تفريغ المعطيات والبيانات في تقرير وصفي شامل للدرس، في شكل خلاصات تركيبية، واستنتاجات عامة. ويمكن أن يتوسع الملاحظ في دراسته الملاحظة ليستعين بعلم الإحصاء في قراءة الشبكة وتحليلها وتقويمها بتتبع كل بند على حدة، فيستتبع ذلك كله بمجموعة من الاستنتاجات والخلاصات، والتوصيات، والاقتراحات الهادفة، والبناءة. بمعنى ألا يتوقف الملاحظ إلى مرحلة الملاحظة الشبكية، بل ينتقل إلى الملاحظة الوصفية بكتابة تقرير وصفي شامل وجامع.

وإليكم – مثلا- قائمة لتسجيل الملاحظات الصفية المنظمة برصد سلوك انفعالي ونفسي لدى تلميذ معين بالمدرسة الابتدائية. ويتمثل هذا السلوك في العدوانية، وسنستعمل ثلاث خانات، خانة (نعم) لتثبيت السلوك الملاحظ، وخانة (لا) للتأكيد على غياب السلوك، وخانة (فارغة)، نتركها بدون جواب:

- قائمة لتسجيل ملاحظات حول سلوك التلميذ-

الاسم:.....
المدرسة:.....
الجنس:.....
السن:.....
التاريخ:.....

السلوك الملاحظ	نعم	لا	بدون جواب
يجلس بمفرده			
لايبالي بالآخرين			
عنيف مع أصدقائه			
عدواني في سلوكه			
يتعارك في الساحة			
يكثر من الشغب			
فوضوي عنيف			
متمرد عصي			
حقود على المجتهدين			
يكره الانضباط			
يسخر بالآخرين			
لايساعد الآخرين			
لايشارك الآخرين في آرائهم			
يرفض الآخرين			
أناني ومتعجرف			

و يمكن أن نستعين بمجموعة من الشبكات في شكل ملاحظات منظمة لوصف الدروس، وتقييم أنشطة التدريب. وإليكم – الآن- شبكة لرصد أنشطة المدرس المتدرب أو المطبق باعتماد المقاييس المتدرجة الرقمية : (0لايعتبر-1 ضعيف جدا-2 ضعيف-3متوسط-4حسن-5 حسن جدا)

- **شبكة ملاحظة دروس التدريب[1]-**

- **أستاذ التطبيق:.....**
- **الأستاذ المؤطر:.....**

[1] - استفدنا كثيرا من د.محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2004م، ص:204-205.

- الأستاذ المتمرن:.....
- المادة:.....
- موضوع الدرس:.....
- التاريخ:.....

المراحل	البنود	0	1	2	3	4	5	ملاحظات
المرحلة القبلية	صياغة الأهداف							
	تحديد الكفايات							
	تحضير الدرس							
	مراجعة الدرس السابق							
	تخطيط الدرس							
	التمهيد بكيفية مناسبة							
	الإثارة والتشويق							
مرحلة التنفيذ	صحة المعلومات							
	تسلسل المحتويات							
	تقسيم المحتوى إلى عناوين وأفكار وعناصر							
	تنويع طرائق التدريس							
	استخدام التلقين							
	توظيف الحوار							
	وضوح الشرح							
	استعمال الوسائل التعليمية							
	الاستعانة بالأمثلة والاستشهاد							
	تقويم أخطاء التلاميذ							
	تحفيز التلاميذ وتشجيعهم							
	التوظيف المناسب للسبورة							
	إشراك كل التلاميذ							

	لغة الأستاذ واضحة							
	تنويع الأسئلة							
	التثبت من تتبع التلاميذ للدرس							
	تنويع أساليب الدرس							
	تنويع فضاء الدرس							
	تلاؤم الدرس مع الحصة الزمنية							
	الاستعمال السليم للغة							
	توظيف الكتاب المدرسي							
	قدرة المدرس على التكيف مع المواقف المستجدة							
	احترام المقرر والمنهاج الدراسي							
	استثمار التكنولوجيا المعاصرة							
	استعمال لغة شفوية							
	استعمال لغة حركية							
	قيادة ديكتاتورية							
	قيادة فوضوية سائبة							
	قيادة ديمقراطية							
	الاهتمام بالتنشيط							
	مراعاة الفوارق الفردية							
مرحلة التقويم	تنويع أساليب التقويم							
	تحقق الكفاية الأساسية							
	تحقق الهدف المسطر							
	التقويم الإجمالي							
	التغذية الراجعة							

هذه - إذاً- أهم مكونات الملاحظة المنظمة التي تعتمد على اللوائح والقوائم والبنود والشبكات. وهي مفيدة في تتبع العملية التعليمية- التعلمية تكوينا وتدريبا وتقويما.

4/ الملاحظة القائمة على التعليم المصغر:

تستعين كلية علوم التربية، أو المدارس العليا، أو المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب منذ سبعينيات القرن الماضي بالتعليم المصغر لما له من أدوار هامة في عمليات التكوين والتمرين والتدريب والتقويم.وقد ظهر هذا التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1963م، وبالضبط في جامعة ستانفورد(Stanford) . ويرى واصف عزيز أن ظهور هذه الطريقة لها حيثيات خاصة.وفي هذا السياق، يقول الباحث:

" تعود إلى الاعتقاد الذي كان سائدا بين خريجي الجامعات في الستينيات من القرن الماضي، ونجاحهم في كليات الآداب بالولايات المتحدة، أنهم لم يستفيدوا من الدراسات التي تلقوها لإعدادهم لمهنة التدريس، وقد كان ذلك رأي ألين (Allen) أحد الرواد الأوائل للتدريس المصغر.[1]"

فقد وجه المدرسون انتقادات لاذعة إلى الطريقة التقليدية التي كانت تعنى بماهو لفظي ومعرفي على حساب ماهو مهاري وأدائي. فانصب النقد خصوصا على" التربية العملية لعدم كفايتها، واقترن ذلك بما اعترف به بعض الباحثين التربويين أن البحوث التي جرت على مدى نصف قرن عن التدريس وعن التعلم، لم يكن لها أدنى تأثير فيما يجري...داخل الفصل من تفاعل.

كما اتجه ماكدونالد (1973)، وهو الشخص الثاني الذي كان له الفضل في إنشاء التدريس المصغر، إلى البحث في أسسه النظرية، ورأى أنه ينبغي أن ينظر إلى

[1] - انظر: واصف عزيز: **التدريس المصغر وتعليم الأقران**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، طبعة 1999م.

برامج إعداد المعلمين على أنها نظم لتعديل السلوك، جرى تصميمها لتعديل النظم المعقدة للسلوك، حتى تناسب مشكلات التعلم المتنوعة، ونظر إلى التدريس المصغر على أنه نموذج جيد للأساليب الفنية لتعديل السلوك ، بل وسيلة أساسية لتسهيل التحكم في السلوك.[1]"

ويرى محمد الدريج أن أصحاب تجربة التعليم المصغر ابتكروا موقفا" يستلزم أربعة طلاب، يقوم كل منهم بدور الطالب النموذجي، وتطورت هذه التجربة حتى ظهرت الحاجة إلى " مختبر التدريس المصغر"، والذي سينشأ بجامعة ستانفورد عام1963م.وفي هذا المختبر، ولدت أسس هذه الطريقة: يعلم الطلاب المتدربون دروسا مدتها قصيرة لطلاب عاديين.وبعد الدرس مباشرة، تعقد جلسة مناقشة ونقد، يحاول الأستاذ المشرف خلالها أن يسترجع مع المتدربين صورة للدرس المقدم. وبعد ذلك، يستطيع هؤلاء أن يعاودوا الدرس أمام مجموعة أخرى من الطلاب، وتلي ذلك أيضا جلسة مناقشة ونقد."[2]

فالتعليم المصغر" طريقة خاصة من طرائق تكوين الأطر وإعدادها، وخاصة أطر التعليم، يقوم على تفكيك العملية التعليمية ، وتحليل أداء المدرس(أو الطالب-المدرس) إلى مجموعة من المهارات السلوكية، والعمل على تقويتها لديه، حتى يصير قادرا على تأدية عمله على أحسن وجه.

وتسمية هذه الطريقة بالتدريس المصغر يعني أنها تعتمد تحديد الموقف التعليمي، وتقليصه ليصير صغيرا، سواء في حجم الفصل(من حيث عدد الطلاب)، أو في مدة الدريس(الحصة والتي لاتتجاوز 10دقائق)، أو في موضوعه ومحتواه، أو في عدد المهارات الموظفة.

[1] - انظر: واصف عزيز: **التدريس المصغر وتعليم الأقران**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، طبعة 1999م.

[2] - محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، ص:294.

فأمام تعقيد المواقف التعليمية، ونظرا لتشابك العوامل والمتغيرات التي تتدخل في التدريس، وخاصة بالنسبة للمتدربين المتهيئين لمزاولة هذه المهنة، يقترح التدريس المصغر تبسيط هذه التعقيدات. وبالتالي، تبسيط العملية التعليمية من جميع جوانبها."[1]

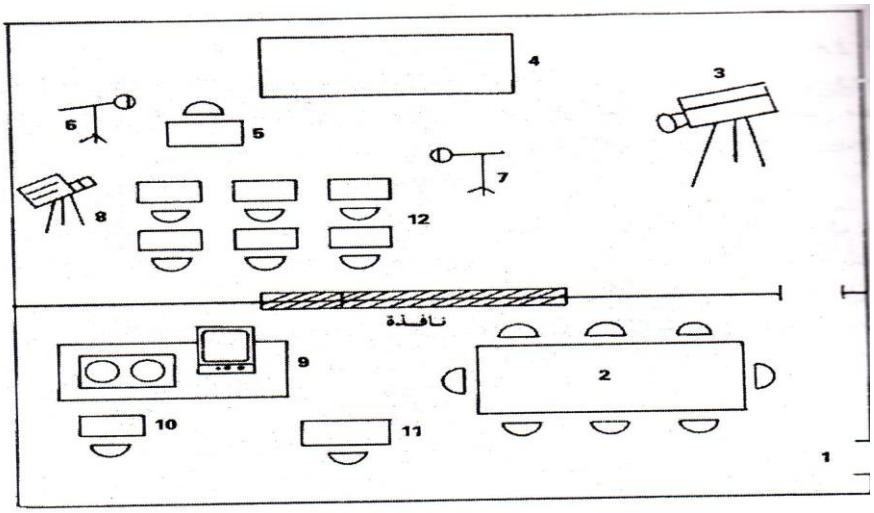
ويقصد بالتعليم المصغر أن يقدم الأستاذ المتدرب درسه مع عينة من التلاميذ والطلبة. وبالتالي، يخضع هذا الدرس للتسجيل والتصوير، فيناقش هذا الدرس في حضور صاحبه، وفي حضور زملائه من المتدربين، أو في حضور المؤطرين وأساتذة التطبيق. وهذه الآلية مهمة في عملية التكوين والتعلم، واستكشاف مواطن القوة والضعف، وتقويم العملية الديدكتيكية، كما تساعد الأستاذ المتمرن على التقويم الذاتي.

وباختصار، يتسم التعليم المصغر بتصغير الموقف التعليمي، والاعتماد على المشاهدة والتقويم الذاتيتين، والتركيز على الفيدباك أو التغذية الراجعة. والهدف من التعليم المصغر أيضا هو تهيئة موقف التعلم، واستكشاف الكفاءة في استخدام الأسئلة لدى المدرس المتمرن، والتعرف إلى مدى انتباه الطلاب والتلاميذ، وقدرة المدرس على إثارتهم، ومدى تحكمه في المشاركة الفصلية، واستخدام الثواب والعقاب أو ما يسمى بالتعزيز. كما يهدف التعليم المصغر إلى توصيف الطريقة الديدكتيكية، وتتبع مراحل بناء الدرس تحضيرا وتخطيطا وتدبيرا وتهييئا وتقويما من خلال الانتقال من الملاحظة المصغرة إلى الإنجاز والتسجيل، والمشاهدة والمناقشة، والتقويم والفيدباك، والإعادة والتصحيح.

ويستلزم التعليم المصغر أن تكون قاعة التدريب خاصة، ومجهزة بتقنيات رقمية حديثة في هذا الشأن. أي: يكون قسم التدريب مختبرا حقيقيا يتوفر على جدران مبلطة بمواد عازلة للصوت. وبالتالي، يتوفر على كاميرات، وميكروفونات،

[1] - محمد الدريج: نفسه،ص:295.

وآلات التسجيل، وأدوات التصوير، وآلات الفيديو، وشاشات، وغيرها...ومن الأفضل أن يشرف على تسيير المختبر تقنيون متخصصون في مجال التصوير والتسجيل والتصويت...



صورة مشخصة لفضاء التعليم المصغر[1]

إذاَ، تعد الملاحظة تقنية رئيسية لتحليل الممارسات الصفية والمهنية. ويعني هذا أن المدرس المتدرب يستعمل الملاحظة الصفية للتعليم والتعلم بغية التجريب والممارسة بالتعرف إلى مختلف الوضعيات التربوية والتدريسية. علاوة على كون الملاحظة، وخاصة الملاحظة المتبصرة، أداة منهجية ضرورية لفهم أنشطة القسم، وإدراك نظامه التواصلي والتربوي والتدريسي، وتفسير تفاعلاته اللفظية وغير اللفظية.

[1] - تتكون الصورة من مجموعة من العناصر والوحدات:1- باب المختبر.2- طاولة لجلوس المتدربين.3- كاميرا أولى متجهة لتصوير الطلاب.4-السبورة.5- منضدة المدرس المتدرب أو المطبق.6- ميكروفون أول خاص بالمتدرب.7- ميكروفون ثان خاص بالطلبة.8- كاميرا مصوبة نحو المتدرب.9- طاولة بأجهزة التسجيل (فيديو-شاشة تلفزة- ساعة منبهة لضبط الوقت- أشرطة...). 10-مكان جلوس التقني.11-منضدة خاصة بالأستاذ المؤطر.12- طاولات لجلوس الطلاب. والصورة مأخوذة من كتاب محمد الدريج: **تحليل العلمية التعليمية وتكوين المدرسين**، ص:306.

إذاَ، تعد الملاحظة، " باعتبارها نمطا من أنماط المعرفة، وجمع المعلومات، سيرورة معقدة للتقصي والبحث، التي تجند الانتباه ، وتوجهه نحو موضوع محدد، ليتم انتقاؤه وفق هدف ما؛ الأمر الذي يسمح بالبناء، وإعادة البناء لمعطيات وضعية معينة.وفي علوم التربية، فإن ملاحظة الوضعيات البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، تكشف عن تعقد الفعل التربوي، وتحدد المتغيرات المحددة له.ذلك أن الفصل الدراسي، يشكل نسقا اجتماعيا صغيرا، تتفاعل داخله كل العناصر بشكل ديناميكي، ويؤثر في البعض الآخر(مدرس- مجموع التلاميذ- محتويات تعليمية- المحيط الدراسي.."[1]

وباختصار، يبدو أن الملاحظة الصفية هي تلك الملاحظة التي تتعلق بالفصل الدراسي أو القسم التربوي سواء أكانت ملاحظة عفوية أم ملاحظة وصفية أم ملاحظة منظمة.

ثامنا، تحليل الممارسات الصفية:

قد يلتجئ الأستاذ المكون إلى إغناء التداريب الميدانية بتحليل الدروس الصفية عبر تقنية الفيديو أو تقنية التعليم المصغر أو عبر دروس تطبيقية داخل القسم، فيلاحظ الأساتذة المتدربون درس زميلهم، فيقومون بتوصيفه وتحليله وتصنيفه وتقويمه وفق محكات ومؤشرات علمية موضوعية من أجل بناء درس نموذجي. ويعني هذا أن التداريب الميدانية لا تكون دائما خارج مراكز التكوين، بل يمكن أن تكون داخل القاعات التكوينية ضمن مجزوءة تحليل الممارسة التعليمية-التعلمية من خلال مجموعة من الخطوات الأساسية التي تتمثل فيما يلي:

- إعداد الدرس بشكل جيد تصميما وتنفيذا؛

[1] - عبد الكريم غريب: نفسه، ص:685.

- عرض الدرس داخل القاعة؛ بحيث يتحول الأساتذة المتدربون إلى تلاميذ ضمن مشهد مسرحي ديدكتيكي تفاعلي؛
- تقديم الدرس وفق الخطوات الرئيسة التي يستوجبها علم التدريس أو ديدكتيك المادة؛
- خلق التفاعلات الصفية بين المدرسين المتدربين أنفسهم؛
- توصيف الدرس بعد الانتهاء من التقديم؛
- تحليل مكونات الدرس وتشريحه؛
- تقويم الدرس وفق شبكات منظمة أو عبر تقارير وصفية.

خاتمة:

تخضع التداريب الميدانية المتعلقة بالأستاذ المتدرب أو تحليل الممارسة المهنية والصفية لمجموعة من المراحل الأساسية القائمة على الملاحظة، والتدوين، والتسجيل، وتحليل الممارسة الصفية. ثم ، إنتاج التقارير الوصفية.

بيد أن هذه التداريب الميدانية مازالت تعاني من عدة صعوبات واقعية كضعف مدة التداريب الميدانية، وغياب المستقبلين والمرشدين التربويين.ناهيك عن سوء التخطيط والتدبير الإداري التربوي ، وغياب الوسائل التعليمية المتطورة، وقلة الإمكانات المادية والمالية والبشرية واللوجيستيكية التي تتعلق بتنظيم التداريب اليومية تنظيما جيدا لائقا بمدرسة الجودة. دون أن ننسى عدم وجود دليل للتداريب الميدانية موجه إلى الأستاذ المتدرب بشكل تقني منظم يوضح له كل الخطوات العملية والإجرائية التي سيلتزم بها في تداريبه الميدانية من البداية حتى النهاية.

ثبت المصادروالمراجع

المنشورات الوزارية:

[1] - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة: عدة **التكوين بسلك أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين**، منشورات الوحدة المركزية لتكوين الأطر، الرباط، المغرب، الموسم التكويني 2022-2023.

القواميس والمعاجم التربوية:

2-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة.الطبعة الأولى 2006م.

3-عبد الكرم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

المراجع باللغة العربية:

[4]- أحمد أوزي: **منهجية البحث وتحليل المضمون**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2008م.

[5]- عبد الكريم غريب: **منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2012م.

[6]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988.

7-محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، سنة 2004م.

8-واصف عزيز: **التدريس المصغر وتعليم الأقران**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر، طبعة 1999م.

المراجع الاجنبية:

[9]-Claude Bernard : **Introduction à l'étude de la méthode expérimentale**, Flammarion, 1984.

تحليل الممارسات الصفية
بين المرجعيات البيداغوجية والمرجعيات الديدكتيكية.

محمد بنعمر – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

تقديم

لقد تطور الاشتغال بتحليل الممارسات التربوية في سياق خاص، يتحدد هذا السياق في تزايد الاهتمام بمهن التربية والتعليم، واتساع العناية بعدة التكوين المخصصة لتأهيل العنصر البشري الممارس والمزاول لمهنة التربية والتعليم، وهذا الاهتمام كان الهدف منه هو الرفع من أداء التكوين والتأهيل للأساتذة الذين هم في طور التكوين، وهذا يعني أن العنصر البشري يعد حلقة مهمة، وطرفا أساسيا ضمن أطراف العملية التعليمية التعلمية.

وتحليل الممارسة الصفية لها ارتباط وثيق، وصلة جامعة ومتداخلة بالمجال البيداغوجي والديدكتيكي، فالمعرفة بما هو بيداغوجي في مجالاته المختلفة، وفي مناحيه المتعددة، والاطلاع على ما له صلة بديدكيتك المواد، والمعرفة بالمراحل التي تقطعها الدروس، وتمر منها الأنشطة الصفية، والأنشطة التقويمية في جهة تخطيطها وتدبيرها، تبعا للمواد والأقطاب التي تنتمي اليها، أمر لازم، واختيار ضروري للمدرس الممارس في هذا المجال المتعلق بتحليل الممارسات المهنية والصفية.

وهذه الورقة البحثية التي اخترنا أن تكون في موضوع "تحليل الممارسات الصفية"، كان القصد منها هو المعرفة بأهم المرجعيات الكبرى التي لها صلة ووقع مباشر بتحليل الممارسات الصفية، وبجهاتها ومكوناتها الفاعلة فيها، مع الاشارة الى ما يترتب من غياب هذه المرجعيات من تداعيات على المسار المهني للمدرس، وعلى بناء وتنمية الكفايات المهنية على جميع الاطراف الفاعلة والمتدخلة في العملية التعليمية التعلمية.

-أهدا ف البحث:

1- التعريف بالممارسات الصفية، وموقعها في عدة التكوين.

2 - عرض لأهم المرجعيات المشيدة للممارسات الصفية.

3 - إبراز أهمية تحليل الممارسات الصفية في تأهيل العنصر البشري الممارس والمتدخل في العملية التعلمية.

4 - إظهار دور المعطى التطبيقي والعملي والتبصري في الرفع من أداء الممارسات الصفية.

- منهجية البحث:

في مجال البحث التربوي التطبيقي، يصعب الفصل والتمييز بين المنهج والموضوع، فهذا الفصل هو عملية صعبة، إن لم نقل متعذرة وغير ممكنة، وعلى هذا الاعتبار اخترنا في هذه الورقة البحثية المنهج الوصفي التحليلي، والسند في هذا الاختيار هو تناسب وتوافق موضوع هذه الورقة، وانسجامها مع هذا المنهج ومع مكوناته، فالعادة أن يكون المنهج الوصفي منهجا تفسيريا تحليليا، مسعاه العام، وقصده الرئيس، هو الفهم والتفسير للظاهرة التربوية.

- مفاهيم البحث:

عادة ما يشار الى المفاهيم بكونها مفاتيح ومداخل للعلوم، منها تتشكل المعارف، ومنها تتركب الحقائق العلمية، وعلوم التربية لا تتضح مصطلحاتها، ولا تتحقق دلالتها المفهومية لدى المتلقي لها، والمشتغل بها بدون وضوح الدلالة المصطلحية والمفهومية لهذه المفاهيم المتداولة فيها.

فالمفهوم هو الأداة، وهو السبيل إلى الولوج إلى الحقائق المشكلة للعلوم، وهي وسيلة لبلوغ الهدف لتمثل القصد من تداول أهم المفاهيم الشائعة في الاستعمال في المعجم الذي يعود الى العملية التعليمية التعلمية.

وأهمية المفهوم التربوي يجد اعتباره وسنده في كونه أداة في تحقيق التواصل العلمي، والوصول الى الفهم المشترك والجامع بين المتدخلين والمشتغلين بالميدان التربوي والتعليمي.

في هذا السياق صرح الأستاذ أحمد اوزي بأنه: "لا تستقيم علوم التربية، ولا تغدو معارفها واضحة لذا متلقيها بدون وضوح، وبيان لمصلحاتها ...".[1]

وعلى هذا الاعتبار، وتقيدا بهذه الإشارات فإن أهم المفاهيم المركبة لهذه الورقة العلمية هي:

- تحليل الممارسات الصفية، المرجعيات البيداغوجية - المرجعيات الديداكتيكية.

[1] - أحمد اوزي 2016 المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية ط:-1- منشورات مجلة علوم التربية، ص:5.

1- التعريف بالممارسات الصفية، وبيان موقعها في عدة التكوين.

لقد سبق الاشارة أن تحديد المفاهيم التربوية التي لها صلة بالمعجم التربوي المتداول، يعد خيارا تربويا ملزما، ومسلكا ملحا، وطريقا ضروريا لكل باحث اختار جهة البحث في الظواهر التربوية والاجرائية، وتوجه نحو مدارسة المفاهيم والظواهر التربوية.[1]

وتحليل الممارسات من حيث هي نشاط تربوي ومهني يأخذ بعدا تبصريا، عادة ما يستخدم فيه المدرس معارفه وقدراته ومهاراته التي اكتسبها في سياق احتكاكه وتفاعله المباشر مع لأنشطة الفصلية والصفية، تشده الملاحظة، وتأخذه المتابعة المباشرة للمسار والمراحل التي تقطعها العملية التعليمية في جهة تنزيلها في الفصول الدراسية، ومن العادة الشائعة أن هذه العملية تأخذ هذه المستويات والأبعاد: التخطيط، والتدبير، والتنفيذ، والتقويم.[2]

فلا يمكن أن نتصور نشاطا صفيا تحضر أطرافه الأساسية دون أن يتأسس ويشكل من هذه الثلاثية: التخطيط، والتدبير، والتنفيذ، والتقويم.[3]

وبهذا نقول إن تحليل الممارسات الصفية، وبصفة إجمالية هي سيرورة منتظمة، وسلوكات جامعة ومتبعة ومتسلسلة، تجعل المدرسين يقفون على المسار والمراحل التي تقطعها الأنشطة الصفية في بعدها التبصري والعملي،

[1] - أحمد اوزي: المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربوية، ص:4. وعبد الكريم غريب: المنهل في علوم التربية منشورات مجلة عالم التربية. 2006، ص:11

[2] -حسن بن عايل وسعيد بن جابر: المدخل الى التدريس الفعال، الدار الصوتية للتربية الطبعة الخامسة: ص:18-19

[3] محمد الاورغاي 2011: اللسانيات النسبية وتعليمية اللغة العربية- منشورات اختلاف، بيروت لبنان، ص:65.

ويدركون مباشرة الأنشطة التي تحتاج الى تعديل وتقويم ومراجعة، لأن من شأن هذه المعاينة المباشرة أن تجعل المدرس يتفادى ويستدرك بطريقة مباشرة ما قد يكون قد فاته في تدخله وممارسته للأنشطة الصفية مباشرة.

فهذا المسعى الذي يهدف الى تطوير مهارات المدرس والتدريس عند المدرس، الغابية منه

هو أن يقف على الصعوبات التدبيرية التي تمر منها الأنشطة الصفية، وهذا المسعى بصفة اجمالية، كان القصد منه هو الرفع والارتقاء بمهن التربية والتدريس في هذا المجال الحيوي المتعلق بالأنشطة، والممارسات الصفية في جهتها العملية والتطبيقية.

بحيث إن الجهة التي أخذت العناية بشكل أكثر في مهن التربية والتعليم هي جهة المجال التطبيقي والعملي، وإن كانت القناعة اليوم تتأسس على هذا الثابت، وهو أن المعارف المرتبطة بمواد التدريس ضرورية للمدرس في بناء التعلمات، وأن الكفايات المهنية لا تحضر، بل تغيب لمن غابت عنه هذه المعارف الأساسية التي، هي من قبيل الضروريات والأساسيات في مهن التعليم والتدريس.

ومن القواعد المتداولة في المجال التربوي والبيداغوجي: "أن لا كفاية لمن لا يحصل بعد على الموارد والمعارف المتعلقة بمادة التدريس".

أهداف تحليل الممارسة

- جعل المدرسين مشاركين وفاعلين ومساهمين ومشاركين في الفعل التربوي.

-اشراك المدرسين في تحليل ممارستهم، وأنشطتهم الصفية، حتى يتيسر لهم الوقوف على أهم الصعوبات التي قد تعترض سبيلهم وطريقهم في مزاولة عملهم الصفي.

-العمل والمساهمة على الابتكار والتجديد التربوي من خلال العمل على تكوين ومصاحبة الأساتذة المبتدئين، ومساعدتهم على حل مشاكلهم التي تعترض عملهم، وعلى تطوير مهاراتهم، وتنمية مواقفهم وممارساتهم التبصرية.

- جعل المدرسين يكتشفون بأن مهنة التعليم مهنة إنسانية، تتأسس على البعد العلائقي بين أطرافها المشكلة لها، فهي عملية مركبة من عدة مكونات وعناصر، وهي عادة ما تتفرع الى عدة مستويات وأقطاب، يمكن يتحقق النجاح من خلال اجتماع هذه الاطراف "أطراف العملية التعليمة"، بفهم المستويات الفاعلة والمؤثرة على ما هو علائقي بالأنشطة الصفية.[1]

-الوقوف على الثغرات المنهجية، والصعوبات العملية التي قد يقع فيها المدرس، وهو يزاول أنشطته الصفية التي تخص وتتعلق بالمراحل التي يقطعها بناء الدرس.

- تنمية البعد التبصري في تنزيل الاجراءات والمستجدات التربوية في العملية التعليمية، مما ييسر التغلب على كثير الاكراهات التي قد تتصل بالعملية التعليمية[2].

وهذه الجهة المتعلقة بتحليل الممارسات الصفية، لقيت عناية كبيرة في السنين الأخيرة بين المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي، وكان هذا بفضل النقلة المعرفية، والطفرة الإبستمولوجية التي تحققت في ميدان علوم التربية، وفي بحوثها الميدانية، إضافة إلى أن المسعى العام في هذه العملية، هو الرفع من الأداء البيداغوجي والديدكتيكي للمدرس.

[1] -مجزوءة التدبير : إصدار الوحدة المركزية لتكوين الاطر بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين السنة 2022-2023 ص:68.

[2] - الغالي احرشاو : 2020: اكراهات تدريس اللغة العربية في المدرسة المغربية مجلة علوم التربية العدد :25 ص: 12.

لقد أظهرت النتائج الميدانية المحصل عليها في العلوم الانسانية، والتربوية التي لها تعلق مباشر بالعملية التعليمة، وبالأنشطة الصفية والفصلية، أن تحليل الممارسات عملية مركبة، تساعد المدرس على الفهم، وتعينه على التحليل للأنشطة الصفية سواء أكانت تعلمات أساس، أم أنشطة تقويمية.

أهمية تحليل الممارسات المهنية

إن موضوع تحليل الممارسات المهنية، والأنشطة الصفية في بعدها التطبيقي العملي والاجرائي، أو في أبعادها المتعددة الأخرى، لها أهميتها الخاصة، ووقعها المتميز في بناء وإنماء الكفايات المهنية عند الأساتذة المبتدئين وحتى الممارسين، بسبب تعلقها المباشر بمهن التربية والتعليم والتدريس، ولصلتها وقرابتها القوية أيضا بجودة التعلمات، وقد اتسعت العناية بمكونات ومرجعيات ولوازم تحليل الممارسات المهنية والصفية في جهة العناصر المشكلة لها في الفترة الأخيرة، بحكم أهميتها وتداعياتها التربوية والبيداغوجية والمهنية للمدرسين المبتدئين، وكذا بحكم تعلقها المباشر بإعداد وتأهيل المدرس الناجح في ممارسته الصفية، وهذا ما أعطى لتحليل الممارسات الصفية القيمة التربوية والبيداغوجية، وجعلها تأخذ مكانتها الديدكتيكية، بسبب تعلقها المباشر بمهن التربية والتعليم، وكذا استجابتها للمستجدات التربوية، ولدورها الفاعل في الرفع من تأهيل، ومن أداء العنصر البشري الذي اختار مزاولة مهنة التربية والتعليم والتدريس.

هذه الإشارات المختلفة، والمواصفات المتعددة، تمنحها هذا الاعتراف، وهو أن نقرر ونعترف أن مهنة التدريس، أصبحت مهنة مركبة، تتداخل فيها كثير من العناصر والمكونات والمستويات، منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي، ومنها ما هو علمي وما هو ثقافي وقيمي، وهو ما يعني أنه من الخطأ أن يكون المدرس في منأى عما يحدث أو يطرأ من تحولات في مجال علوم التربية، أو فيما تنتجه البحوث التطبيقية في العلوم الإنسانية، ما يجعل المباشر والمتدخل في مهن التربية والتدريس، على معرفة مسبقة، وعلى اطلاع مستمر ودائم، بل و بشكل مسترعلي كثير من العلوم

الصانعة لمهنة التدريس، ولا سيما تلك العلوم التي لها علاقة مباشرة بمجال التربية والتعليم، وبمهن التدريس، فهذه المعرفة ضرورية، تمكنه من أن يكتسب، وعلى أن يحصل على عدد من المهارات، وأحيانا تيسر له النجاح والتفوق في عمله الميداني، وتحقيق التميز في ممارسة أنشطته الصفية التي يزاولها بشكل دائم، وبصفة مستمرة وأحيانا بشكل يومي، إضافة أن هذه العلوم تتيح له التغلب على كثير من الإكراهات والصعوبات التي تعترض الطريق والسبيل في تحقيق أهداف التعلم والتعليم، أو في تحقيق التوافق والانسجام بين الفضاء المدرسي الذي ينتمي اليه المدرس وبين ما يجري في المجتمع الذي ينتمي اليه .[1]

إن الخطأ الذي وقع فيه الكثير، أنه ظن أن مهنة التربية و التدريس متيسرة، ومتاحة للكل، حتى سماها البعض أنها مهنة الجميع، الكل يلجها، والكل يحقق فيها شخصيته ونجاحه المعنوي، وأحيانا حتى المادي، و بعبارة أكثر اختصارا أنها مهنة متاحة للجميع، وهذا عين الخطأ، وقديما قال أفلاطون أن مهنة التدريس والتعليم لا تتاح الا للأقلية فقد قيدها بمهن الأقلية، وكان يعني بالأقلية تلك الفئة التي اختارت الرضا والحب لهذه المهنة، دون أن يكون لها مراهنة على ما هو مادي فقط، فالتفوق في البعد العلائقي والمعنوي هو الغاية والسبيل إلى النجاح[2].

من جهة أخرى وتبعا لما تحقق من بحوث، وما أنجز وأعد من دراسات، اختارت ملامسة ومقارب إكراهات التربية والتعليم في جهة الممارسات الصفية، فإن النتائج الأولية أسفرت أن مهن التربية والتعليم أصبحت أكثر صعوبة اليوم، لتعلقها بهذا السياق الجديد المحدد في الثورة الرقمية التي عرفها العالم في السنين الأخيرة، وهو ما لزم التكيف والاطلاع على أهم المستجدات التي يعرفها حقل التربية والتعليم.

[1] - علي محمد وطفة 2009: المدرسة في عالم متغير منشورات مجلة العلوم الانسانية الكويت ص:125.

[2] - عبد الواحد الفقيهي 2002: الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي: منشورات مجلة علوم التربية ص: 23.

فممـا كشـفت عنـه كثيـر مـن البحـوث والدراسـات التربويـة، أن إكراهـات التـدريس لا تعـود إلـى المنـاهج بمفردهـا، ولا إلـى طرائـق التـدريس فـي جهـة المرجعيـات التي تنتمي إليهـا، وتتشـكل منهـا، وإنمـا الجهـة المسـؤولة عـن هـذه التراجعـات هـي جهـة تأهيـل وإعـداد المعلـم المتـدخل مباشـرة فـي الأنشـطة الصفية، وفي تكوين المتعلمين باختلاف أسلاكهم[1].

المرجعيات الكبرى في تحليل الممارسات

- تتأسـس تحليـل الممارسـات الصـفية علـى مجموعـة مـن المرجعيـات منها:

-1-المرجعية التربوية:

تبعا للموقع المعرفي لعلوم التربية ومكانتها في التكوين والتأهيل والتدريس، فقد نالت علوم التربية موقعا متميزا في هندسة التكوين للمدرسين، بحيث كان المسعى من تدريسها هو جعل المدرس على معرفة بأهم المستويات والمجالات التي منها تتشكل شخصية المتعلم ولها وقعها المباشر في بناء التعلمات، ما جعل المساحة الواسعة في هذه المجزوءة تمنح لجهة علم النفس التربوي، ولنظريات التعلم بمختلف اتجاهاتها، وللجماعات الفصلية "علم النفس الاجتماعي".

هذا الاعتبار الكاشف لأهمية المرجع التربوي للممارس والمدرس والمتدخل في العملية التعليمة، يجعلنا نؤكد أن من أبرز أهداف هذا المرجع التربوي هو:

1-جعل المجزوءة خادمة للممارسات المهنية التي تنجز ضمن الأنشطة، وجعلها أكثر ارتباطا بالممارسة المهنية.

[1] - أحمد اوزي 2012: اللغة والوعاء الفكري - اصدار مجلة علوم التربية المغرب العدد:53: ص:6.

2-جعل الوضعيات التعليمة تستمد مرجعياتها وأطرها، ومكوناتها من المداخل الأساسية ومن المحاور المشكلة لمجزوءة علوم التربية.

3- جعل مجزوءة علوم التربية أكثر ارتباطا بالقضايا البيداغوجية المهنية، والمشكلات المدرسية والتربوية التي تقع في الفصل الدراسي، مثل معالجة الصعوبات والتعثرات التي تعترض المتعلم في الانشطة التقويمية، وإعانة المتعلمين على اكتساب التعلمات الأساس.

4- معالجة التعثر والصعوبات المدرسية، وتأثير الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين المتعلمين، وعدم التوافق بين المتعلم والمحيط المدرسي.

-2- المرجعية السيكولوجية النفسية

من أبرز المرجعيات التي ينبغي استحضارها في تحليل الممارسات الصفية، المرجع السيكولوجي، بحيث أظهرت البحوث والدراسات الميدانية والتطبيقية، أن علم النفس التربوي، لا غنى عنه للممارس والمتدخل في العملية التعليمية[1].

ومن تعلقات هذا المرجع:

-مراعاة المستوى النفسي والعمري، والاجتماعي للمتعلّم في بناء الأنشطة الصفية، وهذا العنصر والمرجع يعد من أبرز العناصر الأساسية في طرائق التدريس والتعليم.

والأخذ بهذا المرجع يلزم عنه ضرورة، الانفتاح على الطرائق البيداغوجية الجديدة، وتفعيلها في عملية التعليم والتعلم، وبالأخص في المستويات الأولية مثل

[1] - الغالي أحرشاو 1994 - واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي. إصدار المركز الثقافي العربي. بيروت، لبنان: ص:9

بيداغوجية اللعب، وبيداغوجية تقمص الأدوار، والمحاكاة، مع عدم إهمال أو إغفال لتقنيات التنشيط، لدورها الفعال في خلق الحافزية عند المتعلم، مع ضرورة تفعيلها في إنجاز وتقديم وإعداد الدروس.

ومما نصت عليه البحوث السيكولوجية والنفسية المعاصرة الجديدة، هو تقديم الأسبقية للمجال الحركي والمهاري في السنوات الأولى من التعليم الأولي، وهذا المقتضى يدرج في ضرورة احترام، ومراعاة المرحلة النمائية للمتعلم، والمعبر عنه بمراعاة الإيقاع النمائي والنفسي والاجتماعي للطفل[1].

وقد أظهرت السيكولوجية المعاصرة ذات العناية بنظريات التعلم، وأن التعلم هو سيرورة مركبة، بفضلها يتكيف المتعلم مع المواقف الجديدة، ويتفاعل مع التحولات والإيقاعات التي تقع في المحيط القريب من المتعلم[2].

فالمعلم الذي يعرف متعلميه يكون أكثر نجاحا في عمله وفي تدبير أنشطته الصفية، فالخطأ الذي يقع ويسقط فيه كثير من المعلمين هو أنهم يتعاملون مع الطفل والمتعلم، وكأنه راشد، يفكر مثلهم، ويشاركهم في الإحساس، ويتقاسم معهم المشاعر، دون ان يأخذوا في الاعتبار الاختلاف، والخصوصية القائمة في سيكولوجية الطفل.

ما يعني ويدل على أهمية المجال السيكولوجي في العملية التعليمة، وفي إعداد ديدكتيك المواد بشكل خاص، وهذا المجال ضروري لكل من اختار مهنة التعليم التدريس[3].

[1]- أحمد عزت 1980 : أصول علم النفس إصدار دار الكتاب العربي القاهرة مصر ط:-8- .ص:31

[2] - أحمد اوزي : 2001 علم النفس التربوي اصدار مجلة علوم التربية ص:122

[3] - محمد مومن 2013: التكوين السيكولوجي للمدرسين مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد:8-9. ص:47

بالمقابل فإن تغيب ما هو نفسي قد يكون له تداعيات كثيرة على الممارس والمتدخل في والمتدخل في العملية التعليمة[1].

وهذه الملاحظات المشار اليها ملزمة ان استحضار والاستفادة من نتائج علم النفس التربوي، ومن بحوثه التجريبية ضرورة منهجية للمتدخل في العملية التعليمية، وللمحلل للممارسات والانشطة الصفية.

ومما يدرج في هذا المرجع هو ضرورة مراعاة الفوارق الفردية والاجتماعية والقيمية التي تميز جماعة القسم عن غيرها من الجماعات.

-3- المرجع البيداغوجي.

المرجع البيداغوجي مهم، في بناء الملاحظة وتتبع الممارسات الصفية في جهة إنجازها في الفصول الدراسية.

ومما يدرج في هذا القسم:

-المعرفة بأهم المستجدات التربوية التي تعرفها الساحة التعليمية، والاطلاع على الاصلاحات التي مست المدرسة الابتدائية، والتعليم الابتدائي.

-معرفة هندسة المنهاج الجديد للتعليم الابتدائي في مداخله الكبرى، وأقطابه الأساسية، وبنائه في جهة التخطيط والتدبير والتقويم وأنشطة الدعم.

فلابد من المعرفة بالغلاف الزمني للمادة، وعدد الحصص السنوية، والحصة الزمنية التي يستغرقها كل درس.

[1] - الغالي احرشاو 2009- تكوين المعارف عند المتعلم مجلة البحث الجامعي عدد خاص عن الطفولة المغرب ص:13

-معرفة تخطيط المادة من حيث توزعها الى فصلين أساسين، الفصل الأول يستغرق ثلاثة مراحل، والفصل الثاني يستغرق هو الاخر ثلاثة مراحل، كل مرحلة تأخذ خمسة أسابيع.

-معرفة طبيعة المادة المدرسة من حيث الأهداف، والكفايات الناظمة لها، ومن حيث الوسائل والدعامات المعتمدة والطرق الناظمة في تدريسها.

-المعرفة بالمذكرات والأطر المرجعية الناظمة للأنشطة التقويمية وأنشطة الدعم.

-المعرفة بالكتب المدرسية المقررة حسب المستوى التعليمي.

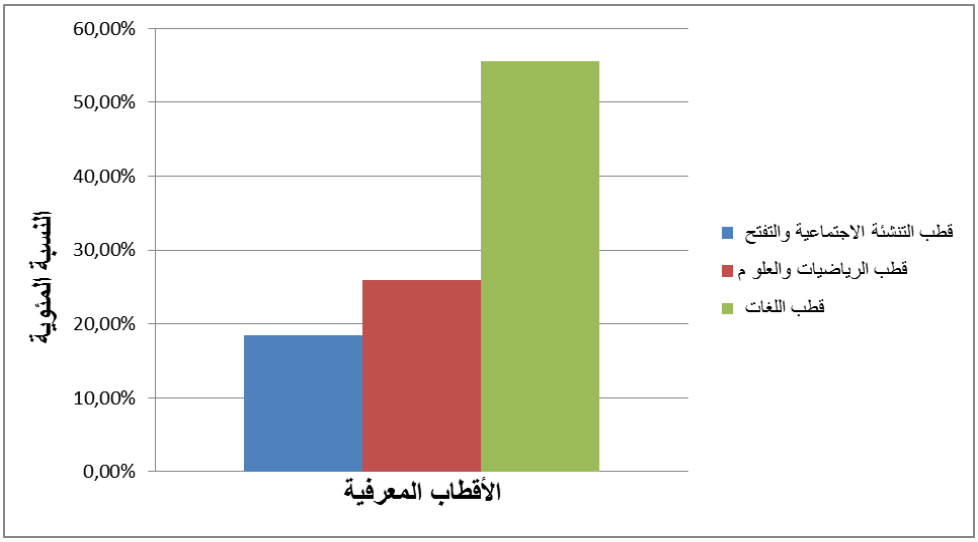
-ربط خطة التدريس بالإمكانات المتاحة سواء اكانت هذه الإمكانات مادية او زمنية، من حيث عدد الحصص الدراسية، والزمن المخصص لكلل مادة تعليمية.

فهذا المرجع يعين على معرفة الفوارق الفردية والاجتماعية بين المتعلمين في الفصل الذي يدرسون فيه.

من جهة اخرى يعين المرجع السيكولوجي على اختيار المقاربة البيداغوجية في التدريس في مرحلة البناء أو في مرحلة التقديم، وتقديم أنشطة الدعم.

ويندرج في هذا المرجع أن يعمد المتتبع للعملية التعليمية إلى استحضار البعد العلائقي الناظم للأنشطة الصفية، لأهميته في بلوغ اهداف المواد التعليمية.

المنهاج الجديد للتعليم الابتدائي



خاتمة

لقد كشفت لنا هذه الورقة العلمية أن تطور الاشتغال بتحليل الممارسات التربوية ضروري في تأهيل المدرسين والمتدخلين في العملية التعليمة.

وأن الاشتغال بتحليل الممارسات تأثر بالسياق المعرفي والبيداغوجي الذي عرفته العلوم ذات الصلة بمهن التربية والتكوين، وهذا يعود إلى تزايد الاهتمام بعملية التدريس والتعليم في الفترة المعاصرة.

ما يلزم المعرفة بهذه العلوم المتعلقة بمجال التربية والتعليم، والعمل على استثمارها وتقريبها في إعداد الأنشطة الصفية وفي تتبع هذه الأنشطة في سياق تحليل هذه الانشطة لجعل المدرس يمتلك المهارات والأبعاد التبصرية في ممارسته وتدخله في العملية التعليمية.

لائحة المراجع المعتمدة

-أحمد اوزي 2016 المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية ط:-1- منشورات مجلة علوم التربية .

-أحمد اوزي 2012: اللغة والوعاء الفكري - اصدار مجلة علوم التربية المغرب العدد:53.

-أحمد عزت : 1980 :أصول علم النفس اصدار دار الكتاب العربي القاهرة مصر .

-حسن بن عايل وسعيد بن جابر المنوفي 2008 : المدخل الى التدريس الفعال ، اصدار الدار الصوتية للتربية الطبعة الخامسة .

مجزوءة التدبير : إصدار الوحدة المركزية لتكوين الاطر بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين السنة 2022-2023 .

-علي محمد وطفة 2009 :المدرسة في عالم متغير منشورات مجلة العلوم الانسانية الكويت .

-- عبد الكريم غريب 2006:المنهل في علوم التربية منشورات مجلة عالم التربية السنة:.

-عبد الواحد الفقيهي "2002: الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي:. منشورات مجلة علوم التربية.

· الغالي احرشاو : 2020 :اكراهات تدريس اللغة العربية في المدرسة المغربية مجلة علوم التربية العدد 52.

-الغالي احرشاو 2009- تكوين المعارف عند المتعلم مجلة البحث الجامعي عدد خاص عن الطفولة المغرب

- محمد الاورغاي 2011:- اللسانيات النسبية وتعليمية اللغة العربية - منشورات اختلاف بيروت لبنان ..

محمد مومن 2013:التكوين السيكلوجي للمدرسين مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد:8-9.

التفكير التبصري
من الاستقصاء إلى التفكير الناقد

د. محمد دخيسي

تقديم

ترتبط مرجعيات تحليل الممارسات بأبعاد مختلفة، منها ما هو فلسفي، أو تربوي، أو نفسي/ اجتماعي... وتتجلى أهمية النقد الذاتي للممارسة المهنية في تمكين الأستاذ(ة) من تجويد عمله، والحفاظ على مسافة بينه وبين عمله، تجعله مستويا على قدر كاف من الوصف والتحليل، والتفكير ثم التبصر.

وقد ركزت البطاقة التوصيفية الخاصة بورشة "تحليل الممارسات المهنية" بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على أبعاد الممارسة المهنية، وتنمية التبصر المهني. غير أن الأهم هو كيفية استبصار المرسِل(ة) عملياتِه التعليميةَ، ومحاولةُ التعرف على اتجاهاته وتمثلاته، ثم تصحيحُها وتجويدها.

وتهدف هذه المقاربة، إلى معرفة أهمية التفكير التبصري، بالانتقال من الاستقصاء الذي يقف عند جمع المعطيات ووصفها، إلى التفكير الناقد (النقد الذاتي، نقد الآخر)، بتوظيف شبكات للملاحظة، تتسم بالتكامل بين الأبعاد، وتسطر ضمنيا أهدافَ الممارسة المهنية.

كما أن خطة العمل، لا تقتصر على الجانب التنظيري، بقدر ما تطمح إلى توفير أرضية العمل، وتوصيف للورشات المقترحة؛ انطلاقا من رؤية نظرية (المساهمة في إنجاز البطاقة التوصيفية المعمول بها حاليا)، أو تطبيقية (من خلال تكوين الأساتذة في سلك الابتدائي، والثانوي "تخصص اللغة العربية")، مع محاولة اقتراح

رؤى جديدة لورشة تحليل الممارسات المهنية؛ بدءا من إشراك الأساتذة المتدربين في إبداء الرأي بالتقويم والتقييم، ووصولا إلى فهم المهام التربوية والبيداغوجية والديدكتيكية والتواصلية... للأستاذ(ة) الممارس(ة).

1- من تحديد الممارسة إلى استقصائها

تعد مجزوءة تحليل الممارسات من أهم المستجدات التي أُحدث العمل بها بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أثناء تجديد عدة التكوين سنة 2019، وقد كان الاشتغال عليها قائما على توحيد صورة المراقبة العملية للممارسة المهنية. وتستعين في تقويم هذا العملية إلى مجموعة من الضوابط والمعايير التي تقوي صلة الأستاذ(ة) بمحيطه، سواء أكان متخصصا في التقويم والمراقبة أم كان ممارسا أيضا، وملاحظا في الوقت ذاته.

إن تحليل الممارسة، هي عملية تقويم للعملية التعليمية، وتعتمد التبصر للملاحظة والمعالجة: "ويسمح هذا النهج المتبصر المتدرب(ة) بتقديم تحليله الخاص للممارسة المهنية التي لاحظها أو جمع تفاصيلها. الأمر الذي سيمكنه لاحقا من تعميق تجربته وتوضيح اختياراته والتعبير عنها من خلال تصوره الخاص لفعل التعليم وفعل التعلم."[1]

كما يروم التبصر تعرف أهم الممارسات التي يقوم بها الأستاذ(ة) أثناء تقديم درسه، أو حصته الدراسية، فلا ينتظر الرأي الآخر، بقدر ما يستبطن الذات لمعرفة طريقة عمله. ومن ثمة، يحرك سلطة النقد الذاتي، التي تلاحظ وتراقب أولا، ثم تصف وتحلل ثانيا، للوصول إلى مرحلة التتبع والتفسير وتقديم الرؤية النقدية حول الممارسة التعليمية.

[1]- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، عدة تدبير مستجدات اللغة العربية بسلك التعليم الابتدائي، 4 ماي 2019.

ولا يقوم المتبصِّر بعملية النقد الذاتي من أجل تحميل الذات مسؤولية النجاح أو الفشل، بل يتعدى ذلك إلى معرفة المضمون أو المحتوى الذي يقدمه الأستاذ(ة) أثناء تدبيره للحصة. ومن المعلوم أن الملاحظات التي يمكن أن تثار أثناء أي درس لا تخرج عما يمكن أن يلمس الجوانب الظاهرة، أو ما يمكن أن يصاغ عن طريق الشبكة المتبعة في أي فصل، أو حصة تكوينية. غير أن الأستاذ(ة) لا يملك القدرة على التعبير عما يختزله من هواجس أحيانا، أو مشاعر دفينة لا تظهر للعيان. ومن هنا يكون للتبصر الذاتي الفرصة لسبر أغوار هذه الحقائق، وأن يتمثلها المرسِل انطلاقا من تقويم ذاتي أولا، ثم تقديم بعض ما يحس به أثناء تقديم الدرس، ليكون للمتلقي دور النقد والحكم على العملية بالنجاح أو الفشل، أو لنقل الجودة والحسن، أو الضعف من حيث الأداء المعرفي والبيداغوجي والديدكتيكي.

فما المقصود أولا بالتفكير التبصري؟

جاء في لسان العرب: "التبصُّر: التأمل والتعرف، والتبصير: التعريف والإيضاح... وتبصر في رأيه واستبصر في أمره ودينه، إذا كان ذا بصيرة. والبصيرة الثبات في الدين".[1]

فما يمكن أن نركز عليه من خلال هذا التعريف أمرين اثنين:

أولهما: التبصر مرتبط بالعملية المعرفية؛

ثانيهما: علاقة التبصر بالبصيرة، أو القلب والرؤية البصرية المعنية.

لذلك، فالتبصر لا يقتصر على الرؤية البصرية أو المشاهدة العينية، بقدر ما يتصل بالقلب وبالتأمل، وتعرف الكوامن والدواخل التي لا يمكن بصرها بالعين المجردة.

[1] - ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر ودار صادر، بيرت لبنان، ط. 1، 1410- 1990، 4/ 65.

1-1- مؤشرات التفكير التبصري والتبصر الذاتي:

إن التبصر بذلك تتجنب التعريف اللغوي المعجمي، إلى الدلالة الثانية، أو معنى المعنى الذي يخدم المحور الاصطلاحي، من حيث علاقة الفعل المرئي بالبصيرة، أو بالتأمل المقترن بالفكر والتجلي. فالأستاذ(ة) بذلك ينتقل من دور المقدم لدرسه، إلى دور الحاكم أو القاضي الذي ينتقد عمله، ويحكم عليه انطلاقا من مؤشرات عدة، يمكن أن نشير إليها من خلال العناصر الآتية:

أ- **المؤشر النفسي:** أي المشاعر والأحاسيس التي سبقت تواصل الأستاذ(ة) مع المتعلم(ة)، وهنا تجدر الإشارة إلى أن المراحل الأولى من التدريس، سواء من خلال التكوين، أو مرحلة التداريب الميدانية خلال السنة التكوينية الأولى بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ يكون الأستاذ(ة) في الغالب في بداية العلاقة التواصلية مع المتعلمين، سواء داخل مركز التكوين (التعليم المصغر، أو لعب الأدوار)، أو في مؤسسة التداريب؛ حيث تكون العلاقة مباشرة مع المتعلمات والمتعلمين، بحضور بعض زملائه(ها)، والأستاذ(ة) المصاحب(ة) أو المستقبل(ة).

لذا، لا يمكن الحكم عن هذه المرحلة الأولى، لأن التفاعل الإيجابي تحكمه بعض لحظات التوتر والارتباك، وقد يستدعي الأمر أحيانا التوقف، وعدم السيطرة على النفس، مما يضطر الأستاذ(ة) إلى الانسحاب الجزئي أو الكلي، وقد تمت معاينة مثل هذه الحالات أثناء "ورشة تحليل الممارسات" أو أثناء تقديم مقاطع من دروس أو عروض.

كما ذهب ابن خلدون إلى أبعد من ذلك، حين جعل التعليم صناعة يتلقاها الآخر عن الأول، أي جعلها ملكة وموهبة مقترنة بالصنعة أو الحرفة أو المهنة، ونتحدث هنا عن المهننة التي تربط بين الممارسة الارتجالية والممارسة المعقلنة.

يقول ابن خلدون في مقاله القريب من هذا المنطوق: "ولا شك أن كل صناعة مرتبة يرجع منها إلى النفس أثر يُكسبها عقلا جديدا، تستعد به لقَبول صناعة أخرى،

ويتهيأ بها العقل بسرعة الإدراك للمعارف."[1] فمهما تماهى هذا الرأي مع موقفنا السابق لتعريف "التفكير التبصري"، إلا أنه يبقى للنفس والعقل دورٌ في ترجمة الفعل التعليمي إلى فعل تأملي استبصاري ونقدي أيضا.

ب- **المؤشر التواصلي:** انطلاقا من المؤشر السابق، تتحرر الذات شيئا فشيئا، وتتمم ما ينقصها من تجارب، ليتدرج الأستاذ(ة) من وظيفة التعليم والتدريس إلى مهمة التواصل مع الآخر، وهذه العملية تضمن إلى حد ما القدرة على تجاوز الارتباك، وتقمص شخصية المتمرس.

ج- **المؤشر البيداغوجي:** وهو ما يمكن أن يضفي نوعا من التنوع لتقديم الدرس، ويقصد من خلاله الأستاذ(ة): "توزيع وتعميق محتواها (التربية) الاجتماعي، في حين أنه في نفس الوقت يكتسب الفرد ضبطا وتحكما في الطرائق المتضمنة في العملية."[2] كما ذهب إلى ذلك التربوي الأمريكي جون ديوي.

د- **المؤشر الديدكتيكي:** تحليل الوضعية الديدكتيكية قبل أن تكون وضعية تدبيرية للحصة، تشكل رافدا أساسا لتخطيط محكم، تؤطره مراحل مضبوطة، تبدأ بتحديد الزمن المخصص للحصة، وأهداف الوضعية، والمنتوج المنتظر، كما يشمل تدبير الحصة من خلال تقنية التنشيط، أو طريقة تمرير المادة التعليمية، ثم تدبير الوسائل والمعينات الديدكتيكية، وتدريسية المادة، أو منهجيتها، ثم كيفية تقويم التعلمات، ودعم التعثرات. وبطبيعة الحال، يكون الأستاذ(ة) المتدرب(ة) في بداية اشتغاله، متمرنا على هذه التقنيات، سواء تخطيطا أو تدبيرا أو تقويما. وينبَّه إلى هذه الملاحظات من قبل الأستاذ(ة) المكون(ة) أو الأستاذ(ة) المصاحب(ة) أو المستقبل(ة).

[1]- ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط. 1، 1424- 2004، ص. 454.

[2]- رفاء عبد اللطيف حسن، فلسفة جون ديوي ودوره في التربية، مجلة الأكاديمي، العدد 98، السنة 2020 (15-12- 2020)، ص. 440.

إن القدرة على حل المشكل، أو تملك ملكة التبصر الذاتي، من المهام الصعبة التي يستنبط من خلالها الأستاذ(ة) قيمة عمله، فيستطيع تقييمه وتقويمه، والتحدث بلغة العارف بالمهمة المنوطة إليه، أو المهام التربوية التي يهدف تحقيقها؛ بدءا من المعرفة (المعرفة المرتبطة بالمادة)، مرورا بتكوين الشخصية المتزنة التي تخلق الفارق في جو الفصل، وتحدث الضجة الفكرية والنفسية والحركية لدى المتعلم؛ ثم التواصل مع الآخر ما يقوي صلة المرسِل بالمرسَل إليه؛ دفعا لأي تشنج علائقي، أو تماس فكري، أو تنافر قيمي.

2-1- ما قبل التبصر؛ المراقبة التربية للممارسة المهنية.

يعمل الأستاذ(ة) في مختلف مراحل ممارسته لمهنة التعليم، الوقوف وقفات متقطعة، لمساءلة الذات، حول التطور الذي تحدثه تجربة القسم في ذاته(ها)، ومن الطبيعي جدا، ألا يكون راضيا عن عمله؛ شكلا ومضمونا، منهجا ومحتوى، معرفة وتواصلا، تقليدا وإبداعا. لذلك تكون مرحلة التأمل، أو التبصر المهني من أقوى لحظات التفكير في المسار المهني من حيث الاستفادة من الإيجابيات وتجاوز السلبيات. وهنا لا بد من الإشارة إلى دور المراقب التربوي، أو المفتش التربوي في عملية تحفيز الأستاذ(ة)، أو إرشاده، وتوجيهه الوجهة الصحيحة، من خلال الزيارات الصفية، أثناء تقديم دروسه، وتدبير حصص بناء التعلمات. كما أنه لا يخفى دوره أيضا للحضور مع الأستاذ(ة) في عمليات الدعم والمعالجة، ومحطات التقويم. لأن هذه المرحلة ذات أولوية لبناء شخصية الأستاذ(ة)، والوقوف على أهم التعثرات التي يحدها بناء التعلم.

من هذا المنطلق، حددت بطاقة توصيف مجزوءة (ورشة) تحليل الممارسات المهنية، الكفاية المهنية المستهدفة، فكانت على الشكل الآتي:

"في نهاية الورشة يصبح المتدرب(ة) قادرا على تحليل ممارسته المهنية وممارسة أقرانه في المادة المدروسة، وفق منهجية تعتمد أدوات وتستند إلى الملاحظة ثم

الأشكلة والتحليل والتركيب، وصولا إلى اقتراح بدائل للممارسة، آخذا(ة) بعين الاعتبار الأطر النظرية (المعارف المنبثقة من البحث أو من التجارب المهنية) من أجل فهم الممارسة وأثرها على التعلمات."

فمن خلال هذه الكفاية نستنتج ما يأتي:

أ- المراقبة الذاتية، أو التأمل الذاتي للعملية التعليمية، وذلك لا يتوقف عند الملاحظة، بل يتجاوزه إلى التحليل والتركيب؛ وتبرز هنا أهمية المعرفة الجزئية أو الكلية بطريقة تقويم الممارسة. وهو ما يثبت دور الموجه أو المراقب التربوي الذي يزرع في الأستاذ(ة) حب معرفة نواقصه ومكامن القوة في عمله، انطلاقا من التوجيهات الشفهية المباشرة، أو تقرير التفتيش التي تفتح أمام الأستاذ(ة) آفاق المعرفة التبصرية الذاتية.

يقول الأستاذ مراد عرابي في تحديد مهام البعد التبصري: "تتطلب عمليات تحليل الممارسة الصفية تفعيل البعد التبصري، كطريقة تساعد المدرس على التأمل في الأداء المهني والأفعال التي قام بها خلال مباشرته الأنشطة الصفية، وبذلك تعتبر دعامة للتنمية المهنية لدى المدرس من خلال الوعي بممارساته والعمل على تكييفها وتطويرها أثناء ممارسة المهنة، فهي ممارسة متعمدة ومقصودة يقوم بها المدرس بصفة دائمة من خلال مساره المهني، والتفاعل مع الوضعيات المهنية بشكل مستمر."[1]

إذاً، فالوعي بالممارسة المهنية، هو أحد الأسس التي تسبق التبصر المهني، كما أن هذا الوعي يتيح الفرصة للأستاذ(ة) بتَكرار التجربة، ومحاولة الاستفادة من الأخطاء والهفوات الأولى.

[1]- مراد عرابي، تحليل الممارسة المهنية/ الصفية: المفهوم، الأبعاد ومعايير التحليل، مجزوءة تحليل الممارسات المهنية/ الصفية، شعبة الاجتماعيات، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء- سطات، الفرع الإقليمي الجديدة، ص. 4

ب- **التحليل والتركيب:** وهما استراتيجيتان تخدم النص أثناء عملية القراءة المنهجية، وتسمح للأستاذ أثناء تحليل ممارساته بتدقيق مراحل إنجاز الدرس أو الحصة؛ فالتحليل مرحلة أولى للفهم وتفكيك الأنشطة المقدمة، أما التركيب فهو عملية بناء جديد، تضع الأستاذ(ة) أمام الصورة المركبة المبنية على أسس متينة، سواء من حيث بناؤها أو المضامين الموظفة. ويعني التحليل أيضا: "قدرة الفرد على ربط الأهداف المنتظرة من جهة، والأدوات والإجراءات المعرفية المعتمدة لتحقيقها. أي العلاقة الوظيفية بين النتائج والإجراء المعتمد."[1]

فمن حيث الشكل، يصل الأستاذ أولا إلى معرفة الذات والهوية الذاتية أثناء الممارسة، ويمكن أن نقيس درجة هذه المعرفة برؤية أخرى حاول خلالها أحد الدارسين أن يضع دور المرشد التربوي في محك التجربة، حيث عرف مفهوم الذات المهني المدرَك منطلقا من نظرية سوبر[2]، كونها: "إدراك المرشد لذاته في ضوء تفسيراته الخاصة لسلوكه، ولا بد من إدراك المرشد لما يمتلك من الأساليب والنظريات وطرق العلاج وغيرها، إذ يشكل له غطاء قانونيا يحميه ويجنبه الانتقادات والفشل (Niles , 2001)."[3]

أما من حيث المضمون، فالأستاذ(ة) يكتشف كثيرا من هفواته أثناء تبصره لذاته، وتأمله للممارسة المهنية انطلاقا من العودة إلى بعض المرجعيات التي يستقي منها معرفته، ويحاول أن يجد بعض نقط التقاطع أو التناقض. بمعنى أن الأستاذ(ة)

---

[1]- عبد العزيز العلوي الأمراني، (المدرسة العليا للأساتذة، مكناس)، التعلمات الميتا- معرفية وتطوير القدرة على التعلم في الوسط المدرسي، مجلة علوم التربية، (PDF)، ص. 124.

[2]- نظرية سوبر(Super Theory): يقوم المرشد بعدة اختبارات مهنية تتفق إلى حد بعيد مع صورته عن ذاته: انظر: أحمد عبد الله الشريفين، رانيا محمد الصوالحة، قلق الأداء وعلاقته بمفهوم الذات المهني، ونمط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 46، العدد 1، 1991، ص. 318.

[3]- المرجع نفسه، ص. 318. يمكن أن نقيس (القياس) مفهوم الممارسة المهنية أو التبصر الذاتي خاصة بما جاء في هذا المقال حيث الإشارة إلى مفهوم المرشد التربوي، ومدى تحكمه في ذاته وإدراكه لتصرفاته، تجنبا للخطإ القانوني والفشل.

يعالج تعثراته المعرفية بالرجوع إلى مضان الكتب والمصادر، وحينها يجد أن ما قدمه من معرفة، قد يتعارض مع الحقيقة فيصححها، أو يتقاطع معها فيعززها ويدعَمُها. لذلك جاء التأكيد في صياغة الكفاية الأساس لمجزوءة (ورشة) تحليل الممارسات على ضرورة الأخذ: "بعين الاعتبار الأطر النظرية (المعارف المنبثقة من البحث أو من التجارب المهنية)".

ج- **المعالجة والاستدراك:** في آخر الدرس، وبعد مرحلة التأمل والتبصر، يصل الأستاذ(ة) إلى أهم نقطة يقف عندها لفترة من الزمن، وهي محور المعالجة والاستدراك؛ حيث يصل اللاحق بالسابق، أو النتيجة التي وصل إليها مع البداية حيث تسطير الهدف، والتفكير في تقديم الدرس أو الحصة بأنجع السبل، وموظفا أنفع المعينات الديدكتيكية، ومختارا لأفضل البيداغوجيات: "إن الوقوف على كافة أبعاد الممارسة الصفية الديدكتيكية التنظيمية، البيداغوجية السيكولوجية والشخصية تساعد على تحديد نموذج بيداغوجي تدريسي معياري، كما تدعم قدراتنا على إخضاع الممارسات الصفية للتصنيف والتحليل قصد تشخيص جوانب القوة منها لتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها، الأمر الذي تفصل فيه شبكات الملاحظة".[1]

وخلاصة ما سبق ذكره، أن عملية التفكير التبصري الذاتي أهم موقف تربوي يفيد الأستاذ(ة) المتدرب(ة) أو الممارس(ة) لصياغة التوقعات التي يبني من خلالها موقفه الشخصي من عملية التدريس، أو أن يختار المواقف المثلى التي توصله إلى تحقيق الأهداف المسطرة. لذلك فلا غرو إن كانت الأنشطة المقدمة تأخذ مسارات مختلفة؛ كأن يعتمد في تحليل الممارسة على التسجيل (صورة وصوتا)، بمعنى أن نحضِّر للحصة بإعداد جهاز أو أجهزة التسجيل (الكاميرا)، التي توثق اللحظة، بكل تفاصيلها؛ مع إمكانية توظيف أكثر من آلة تصوير حتى تؤخذ الصور من مختلف

[1]- مراد عربي، مرجع سابق، ص. 12.

الزوايا في اللحظة نفسها، وملاحظة نشاط الأستاذ(ة) ورد فعل المتعلم(ة) في الوقت نفسه.

وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها وجدواها في تحليل الممارسات المهنية، وهي شكل من أشكال التعليم المصغر، لأن المتعارف عليه أن الأنشطة التعليمية تشكل اللبنة الأولى لمعرفة مدى تمكن الأستاذ(ة) المتدرب(ة) من المهارات الحياتية في مجال التدريس، وأن يكون قادرا على نقل ديدكتيكي يحترم القواعد البيداغوجية والديدكتيكية على السواء، محافظا على توازنه الشخصي، وبعده التواصلي.

لذلك: "يتم جعل الممارسات التعليمية كموضوع للتحليل، في إطار الجماعات المهنية الصغرى بغرض المهننة، و/ أو تطوير التكوين الأساس أو المستمر داخل مهنة معينة، وفي ارتباط بهوية مهنية معينة. إن مفهوم الممارسات المهنية يرتبط بمفاهيم كثيرة، لعل أهمها وأبرزها مفهومي الممارسة المتبصرة، والجماعة المهنية الصغرى لتحليل الممارسات المهنية."[1] وتقنية التعليم المصغر تدخل في إطار الجماعات المهنية الصغرى، إذ لا يمكن الحديث عن التكوين الأساس داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين دون الإشارة إلى أهمية التداريب الميدانية، بوصفها العاكس الحقيقي لدرجة امتلاك المهارات المهنية، وكونها ثانيا مقياسا لدرجة تحكم الأستاذ(ة) المتدرب في تقنيات التدريس والتنشيط على السواء.

وفي هذا الإطار، يكون التسجيل (الفيديو) وسيلة للتبصر الذاتي البعدي، على عكس الملاحظات التي يمكن أن تقدَّم للأستاذ(ة) أثناء قيامه بتدبير الحصة؛ سواء أكانت داخل فصل حقيقي، أم أثناء لعب الأدوار خلال ورشة تحليل الممارسات. وقد أشارت البطاقة التوصيفية لهذه الورشة في وقت سابق (2019) إلى أهمية هذا المعطى:

[1]- عبد العزيز مطيع، توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، العددان 55- 56، كانون الأول، 2017، ص. 66.

"صيغ الأجرأة:

تتشكل عملية تحليل الممارسات، بناء على الوسائل المتاحة، لذلك يمكن اختصارها في أنواع ثلاثة:

- **الصنف الأول**: وهو متاح للمتدربين والمتدربات، باعتباره تشخيصا لمواقف داخل الحصة التكوينية؛ وهو ما يطلق عليه "المجموعات الصغرى" أو التعليم المصغر، الذي يشخص فيه الأستاذ(ة) المتدرب(ة) دور أستاذ داخل القسم، فيما يكون باقي الأساتذة والأستاذات المنتمين للفوج ذاته في مهمة لعب دور المتعلمين والمتعلمات؛

الصنف الثاني: يتخذ الوسائط التكنلوجية وسيلة لتحقيق الهدف، ويمكن أن يكون شريط فيديو مقتبسا من موقع إلكتروني، أو تسجيلا صوتيا، أو تسجيلا سمعيا بصريا لحصة دراسية لأستاذ(ة) ممارس(ة)؛

الصنف الثالث: الاعتماد على مرحلة التداريب الميدانية، ويتخذ السرد والحكي الوسيلة الأولى لتحليل الممارسات، وتسجيل ملاحظات الآخر (الزميل، الأستاذ المصاحب أو المرشد...) البعد الثاني، أو استغلال إمكانية التسجيل الرقمي في حدود الإمكان."

إذ تشير هذه الوثيقة، إلى أهم الوسائل التقنية والميدانية الموظفة في عملية تحليل الممارسات، وقد أشرنا سابقا إلى دور التسجيل السمعي البصري، سواء داخل الحصة التكوينية، أو من خلال الأشرطة الموثقة في بعض المواقع الإلكترونية أو مجموعات التواصل الاجتماعي، أو مدونات بعض الأساتذة الممارسين، إضافة إلى أشرطة مسجلة في موقع (اليوتوب). ونقدم هنا مثالا (تم اعتماده خلال السنوات التكوينية الماضية) وهو لأستاذ ممارس بالمديرية الإقليمية خنيفرة، إذ يعد نموذجا لتدبير الأقسام المشتركة ثنائية المستوى. ويظهر الفيديو الطريقة المتبعة، والوسائل

المعتمدة، إلى جانب درجة التواصل بين الأستاذ والمتعلمين في وسط قروي تظهر بعض هشاشته، وبعده عن المجال الحضري.[1]

2- التبصر الذاتي والتفكير الناقد

بعد الوقوف عند أهم الخلاصات المسجلة؛ سواء تنظيريا أو عمليا، نصل إلى المطلب الثاني من هذه الورقة التحليلية. وهي –طبعا- لا تسلط الضوء على الملاحظات المسجلة، أو تحليلها فقط، بقدر ما تحاول أن تنتقل بنا إلى دور النقد الموضوعي للممارسة المهنية. فالتبصر الذاتي ينشط الفكر لتحقيق غاية الإبطال والتعديد، أو التكييف المناسب للوضعيات التعليمية التعلمية. لذلك فمن أهم الأهداف المسطرة في ورشة تحليل الممارسات، نذكر:

"- استخلاص المبادئ والقواعد الناظمة للممارسة المهنية من خلال مسار تبصري، ينطلق من سرد واقع ممارسته المهنية والتعبير اللفظي عن الحاجات والإخفاقات والنجاحات؛

- تحديد الجوانب القوة في الأداء المهني الذاتي وللنظير، وتطوير جوانب الضعف والتعثر؛

- تقييم معطيات البيئة التربوية والاجتماعية التي أنجزت فيها الممارسة قيد التحليل."

فهي إشارة واضحة إلى أهمية تحديد جوانب القوة والضعف؛ بمعنى نقد النشاط التعليمي المقدم، أو نقد الممارسة المهنية الشخصية بالنقد الذاتي. والنقد كما هو معلوم لا ينحصر في الحكم على العمل بصحته أو زيفه؛ إذ لا يخرج المعنى

[1]- مجموعة مدارس تاجموت، برنامج التعريف بالتجارب الإبداعية في الفضاء التربوي، مؤسسة الإبداع الفني والأدبي، المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بخنيفرة،30نونبر 2017، (youtube).

اللغوي للنقد عن: "تمييز الدراهم وغيرها، وتبيين جيدها ورديئها، وذلك ما أنشده سيبويه في قوله:

تنفي يداها الحصى في كل نفي الدنانير تنقاد الصياريف[1]

أو ما يشير إليه التعريف الاصطلاحي الذي يشير إلى الحكم على العمل الأدبي، وتقييمه من حيث احترام القواعد الشكلية والتعبيرية. وما يهمنا أكثر في مجال اهتمامنا، هو التقييم؛ الذي يحصر وظيفة النقد في إعطاء القيمة المعنوية أو المادية، ومن ثم، تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في النشاط التعليمي المقدم.

وقد أثبتت التجربة قدرة الأستاذ(ة) المتدرب(ة) على تحليل الفيديو، وتقديم تقرير مفصل عنه. وهذا دليل على كون التبصر يكون انطلاقا من عمل الآخر، وممارساته، لينتقل إلى التبصر الذاتي.

من أمثلة التقارير المقدمة خلال المواسم التكوينية السابقة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، نقدم نموذجا:

"من خلال المقطع الذي بين أيدينا تبين أنه توخى الأهداف العامة من هذا الدرس متمثلة في هدفين رئيسين: أوله، توقع مضمون الحكاية من خلال الصور والعنوان. والثاني، تعرف مضمون العام للحكاية من خلال سماعها.

حيث ركزت الاستاذة من خلال المقطع على ركن الحكاية، وهو عبارة عن مكان داخل القسم. كما نلاحظ مجموعة من الملصقات والرسومات، وأحضرت الصندوق المسرحي الدائري لجذب التلميذ إلى الحكاية، وفهمها. كما اعتمدت في سرد الحكاية على الهاتف النقال، ومكبر الصوت، ولوحة المشاهدات التعبيرية. كما هو معتمد، تبدأ الحكاية بمرحلة وضعية الانطلاق، التي تهدف إلى تهيئ المتعلمين إلى سماع

[1]- ابن منظور لسان العرب، في مادة ن ق د، دار صادر، ط. 3، 1414- 1994، 3/ 425.

الحكاية. ويجب أن نشير أن الأستاذة طلبت من المتعلمين قبل بداية الحكاية القيام والاسترخاء والجلوس، والترحيب بهم ومعاملتهم بليونة. وتذكيرهم من خلال وضعية جلوسهم التي تحيل على درس الحكاية. لتردف كلامها قائلة: نستمع اليوم لحكاية جديدة. وعرضت عليهم بعض الصور، لتنتقل إلى تحليل العنوان، الذي هو "ديدي يحب المدرسة"، واستخراج الشخصيات، وأحداث الحكاية، والفضاء التي تدور فيه. وبعد ذلك، انتقلت إلى طرح الأسئلة، لاختبار الفهم حيث قامت بتسميع الحكاية مرتين على مكبر الصوت، مع عرض صور الحكاية على شاشة صندوق المسرح الدائري. ثم قيام الاستاذة بحركات للفهم، وترسيخ الحكاية، إذ بعد نهاية تسميعها، تنتقل لتقويم الفهم السماعي؛ بطرح أسئلة حول أحداث الحكاية، حيث اختتمت بالفهم العام الذي يندرج ضمنه المصادقة على التوقعات السابقة للمتعلمين. وبعد الاعلان عن نهاية حصة الحكاية، انتقلت بهم إلى الوضعية التواصلية في موضوع" يحيي ويرد التحية"؛ حيث الهدف منها أن يكتشف التلميذ الأساليب والأفعال الكلامية المتعلقة بالتحية، وتشخيصها بين المتعلمين.

من خلال مشاهدتنا لهذا المقطع، وتتبع جميع مراحل الحكاية والوضعية التواصلية، نستنتج أن سيرورة الدرس مرت في وضعية جيدة، وملائمة للمتعلمين نظرا لتفاعلهم مع الحكاية؛ وذلك راجع إلى التحضير المسبق، والربط الجيد لمحتويات الحصة، والتواصل السلس والمرن مع المتعلمين."

فالملاحظ أن التعليم المصغر، أدى وظيفته الأساسية، وهو جعل الأستاذ(ة) المتدرب(ة) متمكنا من الملاحظة أولا، وتتبع سير الدرس منهجيا وبيداغوجيا، ثم تحليله ثانيا، بالتعمق في العملية التعليمية، والاستدراج لتقديم ما يراه مناسبا، وما يعده نقصا يجب تجاوزه.

وللتمييز بين أشكال البعد النقدي للممارسة التبصرية للأداء المهني، نقف عند:

2-1- التفكير التبصري التأملي قبل بدء الأداء المهني:

لابد لأي عملية في حياة الإنسان من تخطيط مسبق، يضع من خلاله الممارس تصورا أوليا لما يرغب القيام به، ثم تسطير الأهداف المرجو تحقيقها، في أفق تقويمها ومعالجتها أو دعمها. وهو ما تشير إليه العمليات الثلاث المرتبطة بالتدريس: التخطيط والتدبير والتقويم.

ولا يمكن أن نقيِّم الممارسة المهنية ونحللها، دون النظر إلى هذه المراحل العملية، كما أن تحليل الممارسة المهنية في الوقت نفسه، يهم البعد العلائقي والتواصلي الديدكتيكي والبيداغوجي خلال تمرير الحصة، والوقوف عند أهم المحطات الموظفة سواء سلبا أو إيجابا.

لذلك، نلاحظ أن هناك وظيفتين:

- **الوظيفة الأولى** التي تربط بين تحليل الممارسة، والعمليات الثلاث المذكورة (التخطيط، والتدبير، والتقويم)؛

- **الوظيفة الثانية** التي تركز على العملية الثانية، أي تدبير الحصة، أو النشاط، والحكم عليه.

وستقف نحن هنا عند الوظيفة الثانية، لأنها تهم التبصر والتأمل في العملية التي تخص الجوانب الأدائية لعمل الأستاذ(ة). وقد أشارت شبكة الملاحظات إلى أهم الأبعاد التي تشكل نقط الالتقاء بين التبصر الذاتي وتحليل الآخر للعملية التعليمية التعلمية. ولن نعيد تكرارها لأنها كثيرة، ومتعددة الصيغ، وفي الوقت نفسه تحمل الشكل العام نفسه؛ وتخضع الشبكة لمعايير محددة قبل بداية الدرس، يخطط لها، ويطلع عليها الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، أو الممارس(ة) قبل الشروع في الدرس بهدف تحقيقها خلال مرحلة الإنجاز. وهي:

1- **المعيار الديدكتيكي** (طرق تدريس المادة): أي المحتوى التعليمي من حيث سلامة المحتوى من الناحية العلمية، والاهتمام بأخطاء المتعلمين ومعالجتها، ثم التأكد من درجة تركيب المهام المطلوبة؛

2- **المعيار البيداغوجي**: من حيث وضعيات محفزة مرتبطة بالواقع المعيش، ينطلق من تمثلات المتعلمات والمتعلمين، ومن مكتسباتهم القبلية، يخطط وفق المقاربات المعتمدة، ويدبر التوقيت، أي الزمن المدرسي المحدد في جدول الحصص، وبالنظر إلى توزيعه حسب المواد والمكونات والحصص، ثم ينظر إلى كيفية تدبير الأستاذ(ة) لفضاء القسم، واستغلال أركانه، أو اعتماد طريقة توزيع للطاولات مما يخدم طبيعة المادة (كالجلوس في إطار حلقة أثناء تقديم الحكاية، أو اعتماد تصفيف وترتيب للطاولات وفق هندسة معينة: نصف دائرة، شكل U، أو غيرها...)؛

3- **المعيار التواصلي العلائقي:** وهنا نصل إلى دور الأستاذ(ة) المتدرب داخل الحجرة في علاقته بالمتعلمات والمتعلمين، بالنظر إلى تواصله معهم سَلباً أو إيجابا، من خلال الاهتمام بأسئلتهم، وتحفيزهم على المشاركة؛ ومن ثم إعطاء الأولوية للمتعثرين لتشجيعهم، وعدم الاكتفاء بالمتفوقين تسهيلا لتدبير الحصة بأسهل السبل، إلى جانب مساهمته في تخليق التفاعل بين المتعلمات والمتعلمين ذاتهم، وفي الأخير استثمار مشاركاتهم للتعديل والدعم والمعالجة؛

4- **المعيار النفسي:** السيكولوجي، وهنا لا بد من محاولة تحليل شخصية الأستاذ(ة) انطلاقا من المعايير السابقة، وتتبع عمله بالنظر إلى الأفعال وردود الأفعال، والحركات والإشارات، وتحركه داخل فضاء الحجرة، وطريقة الكلام (السؤال، الاستفسار، التعجب)، إلى جانب درجة التوتر أو الخجل أو السأم من الحصة ومحاولة إنهائها بأقل الخسائر.

2-2- التفكير التبصري أثناء إنجاز الدرس

يستهدف تقويم الأنشطة، ونقدها أثناء الممارسة، حتى يتمكن الأستاذ(ة) من معالجتها آنيا، أو محاولة تعديلها للخروج بأدنى الخسائر.

ومن الملاحظات التي يمكن تسجيلها في هذا المقام، أن الأستاذ(ة) الممارس(ة) للمهنة بصفة رسمية، يمكنه أن يعدل من طريقة تقديم الدرس، أو مقطع منه، خلال الانتقال من تدريس فوج إلى آخر؛ إذ غالبا ما يستدرك بعض الهفوات التي يمكن أن يقع فيها. وهذا الأمر لا يخص الأستاذ(ة) في بداية مشاوره(ها) المهني، بقدر ما يسري على كل الأساتذة في مختلف مساراتهم المهنية. وهذا دليل علن التبصر الذاتي لتحليل الممارسات المهنية، يخدم العملية التعليمية التعلمية، بشكل واضح خلال هذا التدرج في بناء الدرس بين فوج وآخر؛ كأن الأستاذ(ة) يسائل ذاته حول بعض الثغرات ويحاول استخلاص النتائج، انطلاقا من نقد ذاتي موضوعي. ومن شروط نجاح هذه العملية، أن يكون الأستاذ(ة) في مستوى أعلى حين يقوِّم عمله، بمعنى الاستواء على ذاته، وملاحظة عمله من زاوية يمكنه التشخيص العام، والمعالجة الآنية والفورية.

وقد أشرنا خلال إنجاز مطبوع ورشة تحليل الممارسات إلى أهم الأدوات التي تخول للأستاذ(ة) المكون(ة) أو الأستاذ(ة) المصاحب(ة) من تحديد كيفية التعامل مع الوضعيات التعليمية، ونقدها، وتتم هذه العملية عبر قناتين:

أولاهما: التساؤل الدائم حول الأداء المهني (أسئلة متمركزة حول التخطيط والتدبير والتقويم..)؛

ثانيهما: مناقشة الممارسة مع الآخر.

وتنَزَّل هذه الأدوات باستثمار أنشطة ميتا -معرفية La Métacognition ، ويقصد بالأنشطة الميتا- معرفية كما عرفه Brown 1970(Flabell et): مجموع

المعارف الخاصة بالفرد اتجاه نشاطه المعرفي، والنشاط المعرفي للآخرين.. أو هي مجموع الإجراءات والعمليات المعرفية التي تراقب وظائف الذهن (المراقبة العلمية)، وهذا يعني أن النشاط الميتا- معرفي لا يشكل مجرد توصيف لنشاط ذهني عام (حالة من وعي به)، بل هو توظيف إجرائي لمجموعة من العمليات المعرفية المهمة التي تقود وتوجه باقي العمليات المعرفية الأخرى.[1]

وهذا يؤكد مرة أخرى أهمية أداة التفكير التبصري، والتساؤل حول كافة العمليات التي يقوم بها الأستاذ(ة) أثناء تدبيره حصة دراسية معينة، وهي تهدف إلى:

- اعتماد التقويم الذاتي والتقويم المتبادل وأنشطة التغذية الراجعة باستمرار: مما يؤدي وظيفة تقويم الأستاذ(ة) لذاته، دون الحكم عليها بالنجاح أو الفشل، بقدر ما تهدف العملية تصحيح الوضعيات، وتعديل طريقة التعامل معها؛

- الإسهام في إعداد أو تدبير مرتبط بالمتعلم أو بالقسم أو بالمؤسسة؛ وهنا نصل إلى الأداة الأكثر فعالية، والمتمثلة في الانتقال من التبصر الذاتي والمعالجة الفورية للوضعيات، إلى المساهمة في تقديم الحلول الممكن تطبيقها في وضعيات مشابهة أو مختلفة حسب الظروف؛ المنطقة، المؤسسة، القسم، المتعلمات والمتعلمين...[2]

3-2- التفكير التبصري بعد الأداء

بعد إنهاء الدرس، ينتظر الأستاذ(ة) أولا رد فعل متعلميه، وذلك بناء على التقويم الإجمالي الذي ينظر من خلاله مدى تحقق الأهداف؛ وهذا الأمر في حد ذاته نقد ذاتي بطريقة غير مباشرة. فلو جاءت الإجابات سريعة وصحيحة، فذلك دليل

[1]- مأخوذ عن: د. عبد العزيز العلوي الأمراني: التعلمات الميتا- لغوية وتطوير القدرة على التعلم في الوسط القروي، مجلة علوم التربية، ص. 120

[2] - المطبوع الخاص بورشة تحليل الممارسات من إنتاج مجموعة من الأساتذة المكونين: محمد دخيسي، بنعمي عمر، محمد شوقي....

على نجاحه في تقديم درسه، وإن كان العكس؛ فسيبدأ بطرح أسئلة ذاتية، تؤنب، وتعلل، وتبرر، وتنقد كل كبيرة وصغيرة أثناء تقديم الدرس.

وهذا ما جعل البعض، يتجه إلى تسمية الآخر الذي يلاحظ وينتقد بالصديق الناقد، وهو ليس الصديق المراقب: "ولكن الصديق المرجع، والصديق المصدر الذي يسعى لمساعدة الشخص الذي يسانده، فهو لا يصدر أحكاما على الأداء بل يحاول أن يفهم الوضعية ويقدم ملاحظاته، وانطلاقا من هذه الملاحظات يمكن مناقشة القضايا المطروحة وتقديم البدائل والتقدم الإنجاز"[1]

وقد تم تحديد بعض شروط الأستاذ الناقد، منها المتمرس في العمل، والمتبصر لممارسته، وامتلاك القدرات التواصلية ما يجعله ثقة بين زملائه، والقدرة على الملاحظة والتحليل والاستدلال، والتقييم.[2]

لذلك، ما يمكن استخلاصه أن الممارسة المهنية، تقتضي الإلمام **بالشروط العامة** للتدريس من نظريات التعلم، فالبيداغوجيات المنبثقة عنها، وصولا إلى المقاربات التدريسية وفق الكرونولوجيا الزمنية (التدريس بالمضامين أو المحتوى، والتدريس بالأهداف، ثم المقاربات)؛ مع التنصيص على الأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل مادة، وكل مكون، والمقاربة المناسبة له، دون إغفال مبدإ التكامل والتدرج.

كما تقتضي تملك **الشروط الخاصة**، التي تحدَّد وفق الكفايات المهنية التي تلقاها أثناء تكوينه الأساس، وما استطاع أن يكمله بالتكوين الذاتي، ثم التجربة التي

[1]- عبد الرزاق المجدوب، أمينة بلحاج، المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المفهوم، التجارب الدولية والوطنية، النموذج المغربي، دار الأمان الرباط، ط. 1، 2018، ص. 29. (عن ديمة، محمد وصوص، المعتصم بالله، سليمان الجوارنة، (22017)، الإشراف التربوي ماهيته- تطوره- أنواعه- أساليبه، دار الخليج للنشر والتوزيع).

[2]- المرجع نفسه، ص. 29- 30 (بتصرف).

حققها الأستاذ(ة) أثناء ممارسته، مما تجعله قادرا على تقاسم خبراته مع قرنائه، أو مع الموجهين والمراقبين التربويين.

إلى جانب ذلك، لا بد من الإشارة إلى أن تحليل الممارسة، أو التبصر المهني لا يعني البتة التقويم، الذي يشكل نقطة مستقلة، قد تأتي بعد مرحلة معينة، أو وفق رزنامة تكوينية معينة، أو مرحلة تدريسية تتطلب منج نقطة عددية، أو كتابة تقرير إداري أو تربوي يخص الأستاذ(ة) في علاقاته بالمنظومة التربوية إداريا.

وتأتي هذه المرحلة الثالثة الخاصة بالتفكير التبصري بعد الأداء، تتويجا لعمليات سابقة مؤطَّرة بمراحل التخطيط والتدبير. لذلك تقتضي هذه المحطة امتلاك ملكة طرح الأسئلة المناسبة؛ سواء أسئلة تأملية يوجهها الأستاذ(ة) لذاته، في شكل تساؤلات ومناجاة ذاتية، أو من خلال المناقشة التي تفرض الإلمام بأهم أبعاد شبكة الملاحظة. ويمكن أن نشير إلى بعض أنواع هذه الأسئلة النقدية على الشكل الآتي:

- تسطير الأهداف، وعلاقاتها بمضمون الدرس؛

- تنظيم المعرفة لدى الأستاذ(ة)، وترتيبها وفق أهميتها، وارتباطها بمحاور الدرس ومراحله؛

- تخطيط وضعيات الدرس؛

- التدبير الجيد للزمن والتعلمات، وفق تخطيط محكم لها؛

- الاستفادة من المعينات الديدكتيكية، وتوظيفها في الوقت المناسب، وضمن شروط مهنية سليمة؛

- برمجة جيدة لأساليب الدعم والمعالجة، دون إغفال دور إشراك المتعثرات من المتعلمات والمتعلمين في بناء الدرس، وتقويمه؛

- الاختيار الجيد لأنشطة التقويم، وتنويعها بأفضل الطرق والسبل الناجعة.

3- المتدخلون في التفكير التبصري

نصل أخيرا إلى تحديد أهم المتدخلين في تحليل الممارسات المهنية، أو التفكير التبصري على وجه الخصوص، لنؤكد على ضرورة تضافر الجهود بين كل المتدخلين لإنجاح هذه العملية، سواء أثناء التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أو خلال تحمل الأستاذ(ة) لمسؤولية القسم.

وحين الحديث عن هذه القضية، يجب التأكيد أن المدارس العليا للتربية والتكوين، تحاول أن تساهم في تكوين أستاذ(ة) المستقبَل، بتحفيزه على الاندماج الجزئي بالمدرسة، والاستئناس بالعمليات التعليمية، سواء بالمشاركة النظرية، أو المساهمة في تدبير بعض الحصص التعليمية وبخاصة الدعم التربوي.

إلى جانب هذا المرجع الذي سيكون له الدور في بناء شخصية الأستاذ(ة) معرفيا ووجدانيا وتواصليا؛ يبقى للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين القسط الأوفر بتوفير الظروف المناسبة لتكوينه مِهنيا، وهذا ما تقدمه كلٌّ من ورشة الإنتاج الديدكتيكي، وورشة تحليل الممارسات المهنية. ويمكن للأستاذ(ة) المتدرب(ة) خلال مرحلة التكوين الأساس من تقديم الصورة الأولية لأستاذ(ة) الغد، وذلك بمناقشة ممارساته مع زملائه داخل فصل التكوين، ويبرر من خلال ذلك أهم توجهاته واختياراته البيداغوجية والديدكتيكية، ثم يحلل معهم الدرس أو المقطع، بناء على الشبكة المتفق عليها سلفا.

لذلك، يكون لزملاء التكوين (الأساتذة المتدربين والأستاذات المتدربات) وظيفة النقد الموضوعي للممارسات المهنية، وذلك بعد الاتفاق على معيار محدد سلفا، كأن يتم اختيار شبكة الملاحظات المناسبة، والتركيز على الأبعاد ذات الأولوية أثناء المناقشة.

وقد أثبتت تجربة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أن قدرة الأستاذ(ة) المكون(ة) في إيصال الطريقة السليمة لمناقشة الدروس أثناء ورشة تحليل الممارسات، هي الدافع القوي للاستئناس مع محور التجريب والنقد والمراجعة.

وهنا نصل إلى مهام الأستاذ(ة) المكون(ة) الذي يأخذ بيد الأستاذ(ة) المتدرب(ة)، ويترجم سياقات ورشة تحليل الممارسات من مرجعيتها التنظيرية إلى وضعيتها العملية التطبيقية، وفق البراديغم المعروف: نظري- عملي- نظري.

وأخيرا، لا بد من التنويه بعمل الأستاذ(ة) المصاحب(ة)، أو الأستاذ(ة) المستقبل(ة) الذي يقدم السند المعنوي والعملي للأستاذ(ة) المتدرب(ة) أثناء مرحلة التداريب الميدانية، بالرغم من مشكل تقليص مدة التكوين بالمراكز، وما رافقها من تقليص فترة التداريب، أو شبه غيابها أحيانا.

وتقتضي هذه المحطة، تكوين الأستاذ(ة) المصاحب(ة) أيضا في مجالات متعددة منها:

- "المصاحبة المهنية؛
- مستجدات ديدكتيكية وتربوية؛
- مستجدات معرفية تخص المادة المدروسة؛
- تقنيات التواصل والتنشيط التربوي داخل الفصل الدراسي؛
- تحليل الممارسات التدريسية؛
- إدماج تكنلوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس والمصاحبة؛
- تفعيل أنشطة أندية الحياة المدرسية؛
- الجوانب التشريعية والتنظيمية لمهنة التدريس...؛

- مجال التفاعل مع المتدخلين والشركاء."[1]

من هنا، يمكن القول إن ما يساهم في تطوير الأداء المهني، ليس فقط تقديم المعلومات المفيدة، وإدراكها، واستيعابها بتفاصيلها، بقدر ما تمتد إلى تحفيز الأستاذ(ة) المتدرب(ة) أو الممارس(ة) على حد سواء إلى امتلاك الأدوات الكفيلة التي توصله إلى المعرفة، ليأخذ بيد المتعلم(ة) أيضا إلى إكسابه هذه القدرة، ومن ثم يكون للتعليم أو التدريس دور خصَّ الصلة بين الأستاذ(ة) والمتعلم(ة) عبر جسر التواصل، والتدرج في بناء المعارف، والتخطيط لها، وتدبيرها وتقويمها وفق المستجدات التربية والبيداغوجية والديدكتيكية المناسبة.

[1] - المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، مرجع سابق، ص. 115.

خاتمة

إذا كان التحليل هو التعرفَ على عناصر المعرفة المقدمة، وإعطاءَها معنى؛ فإن الممارسات المهنية هي تقديم المعرفة، أو كيفية نقل المعرفة ديدكتيكيا أثناء حصة دراسية معينة. وهي تتطلب معرفة بشروط ومعايير تحليل الممارسة، وهي - طبعا- كثيرة، نختصرها في المعيار الديدكتيكي الذي يهم المحتوى أو المضمون (الدرس المقدم من حيث احترام قواعده)، ثم طريقة تقديمه. فالمعيار البيداغوجي، حيث لا يقف عند المقاربات البيداغوجية، بل يتعداه إلى معرفة العلاقة بين التخطيط والتدبير والتقويم، وتقديم الوضعيات المحفزة لبناء الدرس وتعلماته. وأخيرا المعيار التواصل أو العلائقي، والتفاعل بين الأستاذ(ة) والمتعلم(ة)، أثناء تقديم الدرس، وعند إنهائه، مما يقدم الصورة الإيجابية لمشاركة المتعلمات والمتعلمين، وتنظيمهم للمعلومات وتحليلها وتركيبها، وإنجاح عملية التقويم بكل مراحلها.

لنصل إلى القول، إن التفكير التبصري، هو انتقال من الاستقصاء، أو التحليل السطحي للعمليات التعليمية، والأنشطة التربوية، إلى مرحلة النقد أو التحليل العميق للعمليات السابقة، بامتلاك المعايير المناسبة، وفق الشروط الشخصية والموضوعية المكتسبة، قصد تحقيق أبعاد ذات مستويات مختلفة، هدفها الأسمى إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحويل الممارسات المهنية من النشاط العفوي الارتجالي، إلى النشاط المنظم المقعد والمعقلن.

بيبليوغرافيا الدراسة

ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط. 1، 1424- 2004.

ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر ودار صادر، بيرت لبنان، ط. 1، 1410- 1990.

المطبوع الخاص بورشة تحليل الممارسات من إنتاج مجموعة من الأساتذة المكونين، أهمهم محمد دخيسي، بنعمي عمر، محمد شوقي....

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، عدة تدبير مستجدات اللغة العربية بسلك التعليم الابتدائي، 4 ماي 2019.

عبد العزيز العلوي الأمراني، (المدرسة العليا للأساتذة، مكناس)، التعلمات الميتا- معرفية وتطوير القدرة على التعلم في الوسط المدرسي، مجلة علوم التربية، (PDF).

رفاء عبد اللطيف حسن، فلسفة جون ديوي ودوره في التربية، مجلة الأكاديمي، العدد 98، السنة 2020 (15- 12- 2020).

مراد عرابي، تحليل الممارسة المهنية/ الصفية: المفهوم، الأبعاد ومعايير التحليل، مجزوءة تحليل الممارسات المهنية/ الصفية، شعبة الاجتماعيات، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء- سطات، الفرع الإقليمي الجديدة.

عبد العزيز مطيع، توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، العددان 55- 56، كانون الأول، 2017.

عبد الرزاق المجدوب، أمينة بلحاج، المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المفهوم، التجارب الدولية والوطنية، النموذج المغربي، دار الأمان الرباط، ط. 1، 2018. (عن ديمة، محمد وصوص، المعتصم بالله، سليمان الجوارنة، (22017)، الإشراف التربوي ماهيته- تطوره- أنواعه- أساليبه، دار الخليج للنشر والتوزيع).

نظرية سوبر(Super Theory): يقوم المرشد بعدة اختبارات مهنية تتفق إلى حد بعيد مع صورته عن ذاته: انظر: أحمد عبد الله الشريفين، رانيا محمد الصوالحة، قلق الأداء وعلاقته بمفهوم الذات المهني، ونمط الشخصية لدى المرشدين التربويين في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 46، العدد 1، 1991.

مجموعة مدارس تاجموت، برنامج التعريف بالتجارب الإبداعية في الفضاء التربوي، مؤسسة الإبداع الفني والأدبي، المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بخنيفرة،30نونبر 2017، (youtube).

وَرْشَة تحْلِيل المَمَارسَات المِهنية في اللغة العَربية

مُقَارَبَة التَّصَورو آفَاق التَّنْزيل

د. أحمد الكبداني•

مقدمة

تحْظى مجزُوءة وَرشة تحليل المَمَارسَات المِهْنية باهتمام خاص ضِمن عُدّة التكوين الخاصّة بأطر هيئة التدريس بمسلك التعليم الابتدائي، التخَصص المزدَوج، بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سواء على مستوى الوثائق الرسمية المؤَطّرة لمجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية في شقها النظري، والصادرة عن الوحدة المركزية لتكوين الأطر، أو على مستوى التنزيل حسب الأقطاب في الواقع المهني داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ولَعَل مُسَوغ هذا الاهتمام يَعُود بالأساس إلى أنَّ تَحليل الممارسات المهنية مَدْخل ضَرُوري لتحقيق كفاية البعد التبصري .وعليه، يَسْتمِد هذا المقال أهميته انطلاقا من تَجْريب بِطَاقة التوصيف الخاصة بِوَرشة تحليل الممارسات المهنية الخاصة بمسلك التعليم الابتدائي خلال الموسم التكويني 2022/2021، وتَعْمِيمها وتَنْزيلها خلال الموسم التكويني 2022-2023 .وما بين التجْريب والتعْمِيم، قُمْنا برَصْد مجموعة من الإكراهات التَنْفيذية والتنظيمية التي يُواجِهها الأساتذة المكَونون في تَنزيل ورْشة تحليل الممارسات المهنية.

والإشْكَالية العامة المطْروحة في هذا المقَام للتقاسم والتفكير هي: إذا افْتَرضنا أن تحليل الممارسات المهنية مَدْخل ضروري لإنماء كِفاية البُعد التبصّري لَدى الطلبة الأساتذة المتدربين، فإن أجْرأتها عمليا، تَقْتضِي مُراعاة مجالات التداخل والتكامل من جهة بين مختلف الفئات المتدخلة في المجزوءة سواء داخل قطب

•أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، الفرع الإقليمي الناظور.

اللغات، أو العلوم، أو الإنسانيات. ومن جهة أخرى؛ إعادة النظر في العلاقة الموجودة بين مراكز التكوين ومؤسسات التداريب الميدانية. وعن هذه الإشكالية، تَتولد الأسئلة الآتية:

- كيف يمْكِن التّنْسِيق بين الأساتذة المكونين على مستوى اسْتراتيجية تَنزيل ورشات تحليل الممارسات المهنية لتعزيز الأداء المِهْني لدى الأساتذة المتدربين، وتَطْوير ممارساتهم التبَصّرية داخل الفصل.؟

- ما طَبِيعة صِيَغ التمفصل والتكامل بين مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية، وباقي مجزوءات التكوين المقْتَرحة في عُدّة تَأهيل أساتذة التعليم الابتدائي وتَكْوِينهم (التخطيط، التدبير، التقويم، ورشة الإنتاج الديدكتيكي)؟

- ما الإكرَاهَات البِيدَاغُوجية والتنْظِيمية التي يُوَاجهها الأساتذة المكَونون في تَنزيل ورْشة تحليل الممارسات المهنية؟

- ما المدَاخِل الممْكِنة والمتَكامِلة لإنمَاء الممَارَسة التبصّرية خلال ورشة تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية؟

وللإجابة عن هَذه الأسئلة، ارتَأيْت أن أتَناول في هذا المقال المحَاور الآتية:

1- وَرْشة تحليل الممَارسَات المِهْنية: السِيّاق والرّهَان.

تَنْدرج "ورشة تحليل الممارسات المهنية، قطب اللغات/اللغة العربية" في سياق مشروع إصلاح منظومة التربية والتكوين، حيث اعتمدت الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين مُقَاربة مجْزُوءاتية في تجريب عُدة التكوين الخاصة بمنهاج تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي (التخصص المزدوج) عبر مشروع شراكة التعليم العالي المغرب (HEP-M) بين وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، والوكالة الامريكية للتنمية الدولية،

وجامعة ولاية أريزونا الأمريكية.وعليه، تَتضمن هذه العُدّة التكْوِينية المعَدلة مجموعة من الوثائق الخاصة بالمجزوءات التكْوِينية انطلاقا من بطاقات تَوْصِيفية؛ إذ تم التركيز فيها على أنشطة تكوينية تهدف إلى اكتساب الأستاذ المتدرب كفايات مهنية متعددة حسب خصوصيات مواد التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.وفي هذا الإطار،يُشير المشروع رقم 9 الخاص بتجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية إلى ما يلي:"تستند بلورة مشروع تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية على مجموعة من المبررات الموضوعية، التي تروم في مجملها الارتقاء بأداء التكوين ببلادنا وتجاوز الاختلالات التي رصدتها مجموعة من التقارير الوطنية والدولية، مع ما يقتضيه ذلك من مراجعة وتحيين وتدقيق لمجموعة من العمليات والإجراءات والتدابير الكفيلة بالنهوض بمستوى التكوين والتأهيل"[1] وَوفق هذا التصور، يُعْتبر "تجويد عُدة تكوين المدرسات والمدرسين من بين أولويات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث يندرج هذا التجويد ضمن مشروع إصلاح متكامل ومؤطر بالرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030التي تتطلع إلى إرساء مدرسة جديدة قائمة على أسس الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والنهوض بالفرد والمجتمع[2].

وفي هذا السياق، نَص المشروع في محوره الأول على الرفع "من نجاعة التكوين الأساس وتَعْميمه على جميع الهيئات وجعل مُمهْننا، من خلا ل تحديد معايير ولوج التكوين الأساس والرفع من نسب المشاركين من حاملي شهادة الإجازة في التربية وملاءمة مجزوءات التكوين مع الهنْدَسة الجديدة لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي والثانوي، لضمان تكوين أساس على مدى خمس سنوات المقبلة، والقيام بتداريب ميدانية منظمة ومُؤطرة وإحداث منصة التكوين عن بعد، تتضمن أهم المساقات

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ، حافظة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (صيغة مؤقتة،20 فبراير) ،ص 41.

[2] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج التكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ماي 2019، ص1.

الخاصة بالتكوين التأهيلي وإرساء سلك لتكوين المكونين."[1]يظهر من خلال النص، الحرص على تجديد مهن التربية والتكوين، وتطوير الكفايات المهنية للأساتذة والأستاذات المتدربات، من مَنْظُور يُساير التقدم الحاصل في المستجدات التربوية على الصعيد العالمي في ظل المتغيرات والتحديات الكثيرة.

وجدير، في هذا المقام، الإشارة إلى أن ورشة تحليل المَمَارسَات المهنية في إطار التوجيهات التربوية الرسمية، تَرْتَكز على مجموعة من الأسس التي تُوَجّه مختلف الأنشطة التكوينية التي تهم تأهيل أطر هيئة التدريس، ومنها اعتماد المقاربة بالكفايات إطارا منهاجيا لبناء عدة التأهيل؛ إلى جانب اعتماد مقاربة مجزوءاتية تقوم على مجزوءات متمفصلة ومتكاملة، وتنسجم مع ما ورد في الوثيقة الإطار من تعريف للمجزوءة على أنها عبارة "عن مجموعة من الأنشطة التكوينية والتعلمية منتظمة في وحدة تكوينية منسجمة ومستقلة ومحدودة زمنيا، تهدف إلى بناء كفاية ما. وتتضمن المجزوءة أهداف التكوين (الموارد الداخلية)، والمحتويات التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف وأنماط الاشتغال، والوسائل، ومقتضيات التقويم والدعم والمعالجة"[2]. وفي هذا الصدد، تم التركيز أيضا على مبدإ التناوب بين المراكز الجهوية والمؤسسات التعليمية من خلال الاعتماد على الأنموذج عملي – نظري – عملي في هيكلة منهاج التأهيل.

2- مَجْزوءة وَرْشة تحْليل المَمَارسَات المِهْنية في اللغة العربية: قِرَاءَة في المنْجَز التربوي

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، حافظة مشاريع تفعيل مضامين القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ص 40-41.

[2] - وزارة التربية الوطنية، عُدّة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين-الوثيقة الإطار-الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز2012، الرباط، ص:1.

تُعْتبر تَنْمية مَهَارات تحْليل المَمارسات المِهْنية لدى الأساتذة المتدربين رهانا يَنْبغي على المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كَسْبه. لذلك، فهي مُطالبة بإيلاء التدريب على المَمارسَة التبَصّرية [1]والواعية والمفكرة اهتماما أكبر، خاصة بعد أن أضحت تمثل هدفا استراتيجيا لتنمية كفاية البُعْد التبصري المَمْهْن بِكَيْفية متوازنة ومتكاملة. وبالتالي" أصبح تحليل الممارسات المهنية نهجا مفضلا في تكوين المدرسين الممارسين تكوينا مهنيا، إذ يتعلق الأمر بتعلم التبصر فيما نقوم به في وضعية واقعية لاستيعاب الممارسة المهنية، كما أنه خروج من الروتين وتعديل للفعل التربوي. فأثناء التكوين، يتعلم المدرس(ة) وصف ما قام به اعتمادا على تحليل ما يحدث في وضعية ما والتعبير عنه، إضافة إلى تحديد المعارف والمهارات التي سخرها في فعل التدريس .والهدف من تحليل الوضعيات الفعلية تحضير المدرسين والمدرسات للتبصر باستخدام أدوات تصف سيرورة عمليات التدريس-التعلم، مستوحاة من الممارسة أو مصدرها الأبحاث في مجال الديدكتيك والبيداغوجيا"[2] .على هذ النحو، يمكن الإقرار بأن الهدف الذي نسعى إلى تحقيقة أثناء تحليل الممارسات التعليمية هو" إدراك المدرس(ة)طبيعة العلاقة بين ما يقوم به وحصيلة،التعلمات، والغاية من ذلك تحسين الممارسات لإنجاح التعلمات، ثم إعادة استثمار النتائج المحصل عليها بتحويلها إلى شبكات لقراءة النتائج وأدوات للتكوين في مرحلة لاحقة مع هيئات التأطير والتكوين البيداغوجي؛ وأوضحت البحوث بأن المدرسين الذين يدركون طبيعة ممارساتهم يقومون بتكييفها وتصويبها في سبيل

[1] -آثرنا استخدام مصطلح الممارسة التبصرية كمقابل للمصطلح الانجليزي Reflective Practice، بينما في المقابل، ثمَّة مراجع متعددة استعملت مصطلح الممارسة التأملية؛ ونجد لها صدى في بعض الدراسات التربوية المشرقية. للتوسع أُنظر كتاب: أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، للدكتور خالد حسين أبو عمشة، منشورات شبكة الألوكة. وأيضا،كتاب : "الممارسات المهنية للمدرّسين: بين النظريّة والتطبيق"، تأليف: د. رولا قبيسي، ود. عزيز رسمي، و.أ. يوسف أمهال، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، إصدارات ترشيد التربوية،2023.

[2] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي عدة التناوب المدمج التكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ماي 2019، ص10.

تطوير حصيلة التعلمات"[1].ضِمْن هذه الغاية، يُدْرك المتَصفِح للتوجهات التربوية الرسمية المحددة في الوثائق المنظمة للتكوين في مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية[2] أهمية تحليل الممارسات المهنية التي يقوم بها الأستاذ، باعتبارها تضفي طَابع المهْنَنة على نظام تكوين الأستاذات والأساتذة المتدربين، وتأهيلهم في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

وفي هذا الصَدد، تَأتي مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية• في سياق التكوين مباشرة بعد تقديم مجزوءة الإنتاج الديدكتيكي حَسب الأقْطَاب الثلاثة بالتعليم الابتدائي في بداية الأسْدُوس الثاني. وعليه، تُعّرف بطاقة توصيف مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية الكفاية المراد إكسابها ضمن التكوين على هذه المجزوءة، بما يلي:" في نهاية الورشة يصبح المتدرب(ة)(قادرا(ة)على تحليل ممارساته المهنية وممارسات زملائه، وإنماء البعد التبصري من خلال تعبئة موارده الداخلية والخارجية، من أجل ممارسات مهنية متبصرة وواعية باستحضار التمفصل بين مختلف مكونات التكوين وصيغه، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال." [3]

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي عدة التناوب المدمج التكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ماي 2019، ص 10.

[2] - تجدر الإشارة، هنا، إلى أن هذه المجزوءة كانت مقررة قبل العدة المطورة، ينظر في هذا الصدد: مجزوءة (ورشة) تحليل الممارسات المهنية، وحدة اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر 2019، تعديل المجزوءة وتطويرها وتنظيمها: الأستاذ عبد الحفيظ ملوكي، أعضاء ورشة مراجعة المجزوءة وتنقيحها :ذ. مصطفى العطار، ذ. خالد الجناتي، ذ. أحمد الصمدي، ذ. لحسن أيت حدي، ذة. خديجة بومليك، ذ. محمد تنفو.

• للتوسع أكثر، أُنظر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مجزوءة: ورشة تحليل الممارسات المهنية (قطب اللغات/اللغة العربية)، مسلك التعليم الأولي والابتدائي، التخصص: مزدوج، (مقترح بطاقة توصيف المجزوءة) خلال الموسم التكويني 2022/2021، ص1.

[3] -نفسه، ص1.

من خلال قراءة هذا التعريف، يمكن ملاحظة ما يلي:

يتطرق التعريف إلى الكفاية الأساس التي ينبغي أن يكتسبها المتدرب(ة)في نهاية المجزوءة، والمتمثلة في الحرص على جعل المستفيد من التكوين في نهاية ورشة تحليل الممارسات المهنية في وضعية مساءلة لممارساته المهنية، في أفق ضبطها وتعديلها، من خلال التأكيد على أن إنماء كفاية البعد التبصري لا يتحقق إلا بتعبئة الأستاذ المتدرب لموارده الداخلية والخارجية، وباستحضار التمفصل بين مختلف مكونات التكوين وصيغه. ضمن هذا التصور، تتضمن هذه المجزوءة مجموعة من الوثائق والوضعيات التكوينية التي تتعلق بمجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية؛ وهي تندرج ضمن عدة تكوين الأساتذة المتدربين والأستاذات المتدربات؛ وتأهيلهم في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

وفي هذا الإطار، تهدف مجزوءة تحليل الممارسات المهنية إلى مساعدة الطالب المتدرب، ومده بالإسهامات النظرية اللازمة لإدراك مفهوم تحليل الممارسات المهنية، وأنماط أساليب التدريس المعتمدة، كما تَسْعى إلى تحقيق الأهداف الآتية: " يدبر المتدرب(ة) أنشطة تعليمية تعلمية وتقويمية خاصة بمكونات مادة اللغة العربية.

- يحلل المتدرب(ة)أنشطة التقويم ونتائجه واستراتيجيات الدعم والمعالجة في مكونات مادة اللغة العربية بالسلك الابتدائي.

- يُحلل المتدرب(ة)الممارسات المهنية قصد تعديلها...)"[1].من هذا المنطلق، تَتضمن هذه المجزوءة ثلاثة محاور كبرى؛ إذ يركز المحور الأول على التدبير الديدكتيكي والبيداغوجي لمكونات اللغة العربية المقررة بالتعليم الابتدائي، ويشتمل على المضامين الآتية:" - تدبير الوضعيات التعليمية التعلمية في مادة اللغة العربية :

[1] - انظر: بطاقة توصيف المجزوءة الخاصة بورشة تحليل الممارسات المهنية (قطب اللغات)، وهي فقط عبارة عن بطاقة تقنية syllabus مقترحة للتجريب للموسم التكويني 2022-2023ص1.

-تُستثمر التخطيطات التي أنتجت في ورشة الإنتاج الديدكتيكي في تدبير الوضعيات التعليمية التعلمية في مختلف مكونات مادة اللغة العربية، مع مراعاة السياقات المواكبة للفعل التعليمي التعلمي، واعتمادا على أدوات (تخطيطات، التعليم المصغر، مقاطع فيديو.)" [1] . يظهر من خلال النص، أهمية الاستعانة بالتعليم المصغر من أجل امتلاك مهارة تحليل مختلف الوضعيات التعليمية-التعلمية داخل الفصل الدراسي.

أما المحور الثاني، فخصص للحديث عن التقويم في مادة اللغة العربية. وفي هذا الإطار، تم التركيز على العناصر الآتية:" - تحليل أنشطة التقويم في مادة اللغة العربية بالسلك الابتدائي.

- تتضمن أنشطة التقويم الأعمال المنجزة مسبقا، بجميع أنواعه وأساليبه.

- يستهدف التحليل التأكد من درجة انسجام أنشطة التقويم مع المعايير المنصوص عليها في الأطر المرجعية .

-تحليل نتائج التقويمات في مكونات مادة اللغة العربية وتفسيرها وتأويلها.

- تحليل استراتيجيات الدعم والمعالجة في مكونات اللغة العربية بالسلك الابتدائي.

- استعمال الشبكات المعتمدة في التحليل (شبكة التصحيح، شبكة تصنيف التعثرات).[2]

ومن هذا المنطلق، كان الأجدى، في نظرنا، أن يخصص هذا المحور في ورشة الإنتاج الديكتيكي، لاسيما ما يتعلق بالتقويم بجميع أنواعه وأساليبه.

[1] - المرجع نفسه، ص2-3.

[2] - المرجع نفسه، ص 3.

أما المحور الثالث، فقد خصص لتحليل الممارسات المهنية في مادة اللغة العربية؛ بحيث تهدف بالأساس إلى التركيز على الممارسات الفعلية المنجزة على أرض الواقع من لدن المتدربات والمتدربين. سواء داخل الفصول الدراسية أو من خلال التداريب الميدانية؛ إذ يقومون بعرض ممارساتهم وتحليلها مع زملائهم في وضعيات مختلفة؛ وذلك بالاعتماد على التعليم المصغر، أو لعب الأدوار، أو دِراسة حالَة ممارسة فَصلية حقيقية مُسَجلة في شريط فيديو. ويسعى هذا المحور إلى تعويد الأستاذ المتدرب على تطبيق "منهجية تحليل الممارسات المهنية الملاحظة (شبكة تحليل الممارسات) -طرح الإشكال - التحليل - التأطير النظري - تصور ممارسات جديدة)، بالاعتماد على الأبعاد الثلاثة (البعد الديدكتيكي الإبستمولوجي- البعد الشخصي العلائقي-البعد البيداغوجي التنظيمي)، والأساليب الخمسة (الأسلوب الإلقائي- الأسلوب الاستفهامي - الأسلوب التحفيزي -الأسلوب الموجه -الأسلوب المجيز."[1]

3- وَرْشة تَحليل المَمَارسَات المهنية: الصُعُوبات والإِكْراهات

في إيقاع الزمن المتَسَارع نادِرا ما نَتسَاءل عن ممارساتنا المهنية في الفصول الدراسية، ونجعلها موضوعا للتأمل "فعندما نترك هذه الممارسة بدون أن نتساءل عنها أو نُسَائلها فإنها تنتج مع مرور الزمن تراكما قد لا نعرف سِر تَواتره وتَوالده وتَكراره أحيانا." [2]بهذا المعنى، نجد أن الكثير من الممارسات المهنية تترسخ لدى العديد من الأساتذة في تدبير الدروس قد تصل في بعض الأحيان إلى السقوط في النمطية. وبناء على نتائج الملاحظة الميدانية المستقاة من واقع التّجربة والممارسة في مجال التكوين، سأحاول أن أستعرض بعض الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا أثناء

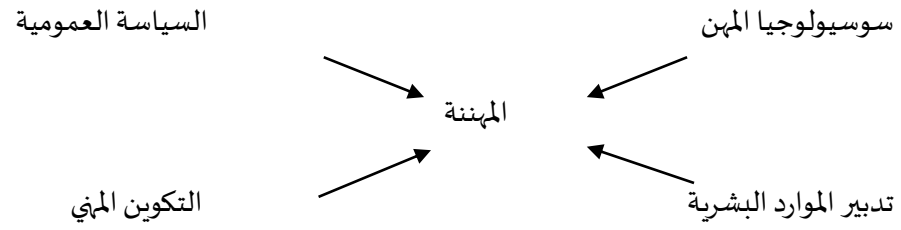
[1] - نفسه، ص1.

[2] - أحمد بوحسن، العرب وتاريخ الأدب نموذج كتاب الأغاني، دار توبقال للنشر، الدارالبيضاء، ط1، 2003، ص5

تحليل الممارسات، وهي عامة وشاملة لا تُنْقص من قيمة ما هو موجود، ومن بينها على سبيل التمثيل لا الحصر، ما يلي:

- من الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا منها ما يرتبط بالشق المادي المتمَثل في عَدَم تَوفر المعينات الديدكتيكية اللازمة، وخاصة غياب قاعة للتعليم المصغر ذات جودة عالية، ومُجهزة بأحدث التقنيات السمعية والبصرية. بالإضافة إلى كل هذا، صعوبة الاشتغال بالمقاربة الورشية في ورشة تحليل الممارسات المهنية نظرا للاكتظاظ في عدد الأساتذة المتدربين؛ وهو ما يؤثر سلبا في تدبير مقاطع من الدروس في إطار التعليم المصغر. وفي المقابل، نجد هناك صعوبات لها ارتباط وثيق بما هو منهجي. لهذا، نقترح حذف التكرار الحاصل بين المجزوءات، ويمكن التمثيل على ذلك بمفهوم التقويم؛ إذ نجده مثلا يَحْضر في مجزوءة التقويم، ومجزوءة الإنتاج الديدكتيكي، والتخطيط، والتدبير، وتحليل الممارسات المهنية. ومن ثم، نعتقد أن تنزيل ورشة تحليل الممارسات المهنية يتطلب جهودا، من أجل إثارة إشكاليات تحليل الممارسات بين مختلف الفاعلين الميدانيين، لاسيَّما على مستوى تَوْحيد الرُؤى والمصطلحات التربوية بين مختلف المتدخلين من قبيل المؤطر التربوي، والأستاذ المكَون، والأستاذ المسْتُقْبِل. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن مفهوم المهْنَنة في أصله مُشْترك بين أربع مُقَاربات•؛ إذ "تُعتبر لفظة المهْنَنة حديثة العهد؛ فرغم ظهورها في سبعينيات القرن الماضي؛ إلا أنها لم تتطور فعلا إلا بعد عشرين سنة من ذلك التاريخ؛ فالأمر يتعلق إذن بلفظة حديثة وغير مستقرة؛ ذلك أن الفاعلين استولوا عليها ومنحوها معاني مختلفة بحسب مصالحهم ومشاريعهم. والمشكلة هي أنها أصبحت شبيهة بقوقعة فارغة تستعملها الخطابات لمصلحتها.

• - لمزيد من التفصيل حول هذه المقاربات، انظر في هذا الصدد: بيرينو، دولا نجفيل ،غاثر وآخرون ،المهننة والتكوين في التربية ،ترجمة وإعداد، عز الدين الخطابي، مراجعة وتقديم :عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 2016، صص،9-13.



المهْنَنة عند مفترق طرق أربعة أبعاد"[1]

ورُبما يَحسن التذكير في هذا السياق، إلى أنه ينبغي التدقيق في مفهوم المهْنَنة ذات الاستعمالات المتعددة والمختلفة سواء في حقل السياسات العمومية للشغل أو تدبير الموارد البشرية. لهذا، نجد أن مفهوم المهننة في مجال التكوين المهني "أصبحت بديهية اليوم؛ وهي أن الشغل والمعرفة مرتبطان بشكل فعال. فالمعرفة تغذي الشغل كما يمكن لهذا الأخير أن يولد المعارف. ولأن المهننة تستمد أصالتها من العلاقات بين الفعل والمعرفة، وبين التطبيق والنظرية ؛ فإنها تتموقع بأشكال مختلفة، بحسب سياقات ومقاصد الفاعلين"[2].ولعله من الأفضل أن يعمد الأساتذة المكونون في هذا السياق إلى توحيد التصور الخاص بشبكة تحليل الممارسات حسب الأقطاب الثلاثة، بالاعتماد على البُعْدين المشتركين بينهما، وهما :البعد الشخصي العلائقي، والبعد البيداغوجي التنظيمي؛على أساس أن هذين البعدين يحضران في الأقطاب الثلاثة .وقد تبين لنا أن هذا الأمر، يَسْتلزم بالضرورة تَضَافر جهود الأساتذة حسب تنوع تخصصاتهم، من أجل توحيد التصور بين الأقطاب الثلاثة على مستوى مؤشرات البعدين الشَخْصي العَلائقي، والبعد البِيداغوجي التنظيمي؛ واستثمارها أثناء تحليل الممارسات المهنية خاصة في سياق وضعية تعليمية. في حين يُراعى في البعد الديدكتيكي احترام خصوصيات المادة الدراسية في طبيعتها ومصادرها وهندستها. مع المعرفة بأهم المقاربات والتوجهات المعرفية والبيداغوجية والديدكتيكية المتعلقة بتدريس المواد التعليمية، وتَعَرف الغلاف الزمني لكل حصة

[1] -بيرينو، دولا نجفيل ،غاثر وآخرون ،المهننة والتكوين في التربية ،ترجمة وإعداد ،عز الدين الخطابي ،مراجعة وتقديم :عبد الكريم غريب ،مرجع سابق، ص8.

[2] - المرجع نفسه، ص 9.

دراسية حسب القُطْب الذي تنتمي إليه؛ والتمكن من أهم المعينات والوسائل الديدكتيكية المساعدة على تدريسها. وفي هذا الصدد، يمكن إعادة النظر في التطبيق الحرفي للمنهجية المعتمدة في تحليل الممارسات المهنية، والتحذير من السقوط فيما يعرف " بالتشويش الباراديكمي والذي يعني بالأساس التأرجح في البحث العلمي بين التخصصات وعدم وضوح وثبات المنطلقات النظرية والمرجعيات المنظورية وأن نحذر من الخلط الذي يمكن أن نقع فيه"[1] .

4- مَدَاخِل إِنمَاء المَمَارَسة التَبصّرية في وَرشة تحْليل المَمَارسَات المِهْنية: نَحْو رُؤْية جَدِيدة

ثَمَّة مداخل مُتَعددة، يُمكن من خلالها التفكير في كيفية إعداد الأستاذ المتدرب على التأمل في الأداء المهني والأفعال التي يقوم بها؛ لاكتساب الكفايات المهنية اللازمة لتحليل ممارساته المهنية، من أجل السعي إلى تطويرها، وهذا ما سنحاول تحديده الآن من خلال اقتراح مجموعة من المداخل لإنماء الممارسة التبصرية • في ورشة تحليل الممارسات المهنية؛ وهي تتعدد وتتنوع حسب ما يلي:

4-1 مَدْخل المقَارَبة النسَقية:

يرى المتَتبع للمجزوءات المقْترحة في ورشة تحليل الممارسات المهنية اقتصارها على جانب من جوانبها حسب الأقطاب الثلاثة دون أن تجشم نفسها عَناء النظر في هذه المجزوءات باعتبارها بِنْية كُلية شمُولية. ومن أجل البحث في المداخل الممكنة لإنماء البعد التبصري في ورشة تحليل الممارسات المهنية، سَنَعمد إلى الحديث عن مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية، من خلال تعالقها مع أنساق أصلية شكلت أحد المبادئ الأساسية لهندسة التكوين المَهْنن في إطار العدة المطورة. ولعل ذلك ما

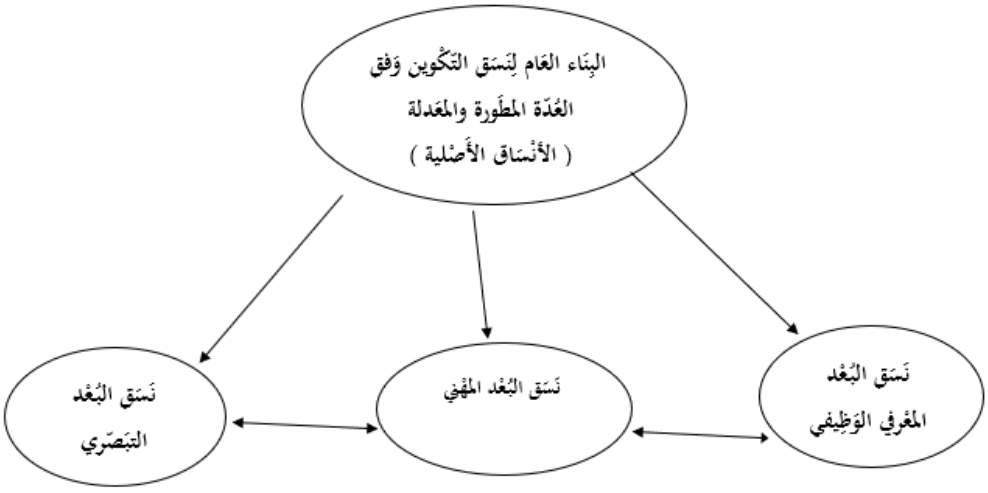
[1] - محمد الدريج، ديدكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشورات مجلة كراسات تربوية، ص26.

• - في مُسْتهل اقتراح بعض المداخل الممكنة لإنمَاء الممارسة التبصرية، نُقدم الملاحظة العامة الآتية: لا يمكِننا أن نُقدم إجابة واحدة عن هذا المقترح، ذلك أن تحليل الممارسات المهنية، يقتضي في الحقيقة قراءات متعددة. يضاف إلى ذلك ما تتصف به إنتاجات المفكرين في مجال البحث التربوي حول تحليل الممارسات المهنية من تعدد القضايا التي عالجوها وتنوعها، واختلاف الرؤى والتصورات حولها؛ ويُعزى هذا الأمر إلى أسباب كثيرة منها اختلاف المرجعيات العلمية التي انطلق منها كل واحد منهم في تناوله وفهمه.

جعلنا نقترح المقاربة النسقية • باعتبارها مَنْهجية تسعى من خلال فاعلية أدواتها الإجرائية ومَنظومتها المفَاهِيمية إلى رَصْد الترابُط والتفاعُل بَين مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية، وباقي المجزوءات المقترحة في هَنْدسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وبالتالي، سيكون من باب تحصيل الحاصل القول: إن ورشة تحليل الممارسات المهنية تُثِير عِدة إشكالات راهنا على مستوى المتَدخلين داخل المجزوءة ؛بحكم اختلاف وِجْهات نَظر المكَونين، وتَبَاين مشاربهم العلمية والتخصصية، وتَنوع الأقطاب .وهذا الأمر يَسْتلزم مِنا، اتخاذ مَسافة تَأملية في النظر إلى عُدة التكوين الخاصة بتحليل الممارسات المهنية .لذا، فَنَحْن اليوم بحاجة إلى التفْكِير في الموضوع وَفق مُقَارَبة نَسَقية تَنْظر إلى المجزوءة في علاقتها الوطيدة بالمجزوءات الأخرى المقررة في منهاج تأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين .بمعنى يجِب ألا نَسْقط في النظر إلى المجزوءة في إطَار القُطْب الواحد، وإنما يَنْبغي الأخذ بعين الاعتبار العلاقات المترابطة فيما بينها .إذ، نجد على سبيل المثال لا الحصر سِمات مُشْتركة بين الأقطاب الثلاثة سواء على مستوى قطب اللغات، أوفي قطب العُلوم والرياضِيات، أو في قطب الإنْسَانيات (التربية الإسلامية والاجتماعيات). لاسِيَّما على مُسْتوى البُعد الشخْصِي العَلائِقي والبُعد البِيداغُوجي التنْظيمي)، ذلك أن البناء العام للنسق التربوي التعليمي التكويني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، في إطار عدة التكوين المطورة، ينطلق من مجموعة من الثوابث والعناصر التي تتداخل وتتكامل فيما بينها.

• -وَرَدت الإشارة إلى هذه المقاربة في عَدد كبير من الأعمال التربوية والنقدية، لا يَسعنا المقَام، ها هنا، للوقوف عند جميع الدراسات ذات الصلة بالمقاربة النسقية. للتوسع أكثر في مفهوم النسق والمدارس العلمية والفكرية التي تناولته، انظر في ذلك: الفصْل الثاني من كتاب: أحمد بوحسن، العرب وتاريخ الأدب: نموذج كتاب الأغاني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2003، صص31-48. ومن المراجع المفيدة التي تتناول هذه المقاربة في المجال التربوي بقدر من التفصيل، كتاب: عبداللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحى، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق(مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف الى التقييم)،سلسلة علوم التربية 4،ط1،يوليوز 1990.

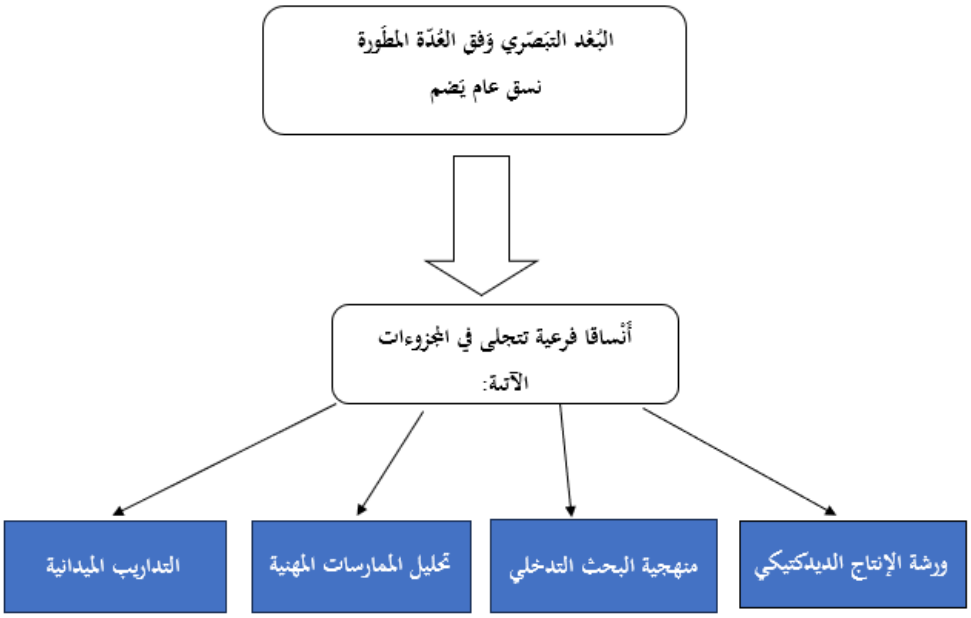
ولهذا الغرض، تم التركيز في إعداد هندسة مطورة لتأهيل أطر هيئة التدريس على ثلاثة أنساق كبرى [1]،تُسْهم كُلّها في تجْويد الممارسات والأنشطة التعليمية التعلمية، واكتساب الكفايات المهنية. وتُوَضح الخُطَاطة أدناه، من خلال تأمل بطاقات التوصيف الخاصة بكل مجزوءة، هذه الأنساق الثلاثة الأصلية التي تضم كل من نسق البعد المعْرِفي الوَظِيفي، والبعد المِهْني، والبعد التبصري:



إن ما يَدْعونا إلى التركيز على هذه الأنسَاق الأصلية الأُولى التي تُوَجّه هَندسة التكوين المطورة بالمراكز، يعود بالأساس إلى إيماننا بأهمية النظر إلى البناء العام لنسق التكوين في إطار تَعَدُّد الأنْسَاق التي تُوَجّه استراتيجية التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. هكذا، سَتَسْمح هذه المقاربة النسقية في إعادة النظر في كيفية تقديم مجزوءة تحليل الممارسات المهنية، قطب اللغات/اللغة العربية .مِن

[1] - يمكن الرجوع لمزيد من التفصيل، إلى العرض القيم الذي قدمه الدكتور عبد الله بوغوتة في إطار الندوة الوطنية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بوجدة، بعنوان: تنسيق التكوين والتقويم آلية ضرورية لتنزيل العدة وتجويد التكوين بمسلك التعليم الابتدائي، بتاريخ 21فبراير 2024.

هذا المنطلق، نَرى ضَرورة مُراعاة التمفصل بين هذه الأنساق الأصْلية الثلاثة على مستوى هَنْدسة التكوين (نسق البعد المعرفي الوظيفي، ونسق البعد المهني، ونسق البعد التبصري)، وبين الأنساق الفَرْعِية المتَضمنة في باقي المجزوءات المقترحة في عُدة التكوين، وذلك بإشْرَاك مختلف الفاعلين من مكونين ومؤطرين ومديرين ومصاحبين خلال الأنشطة الميدانية و التداريب.في هذا السياق، يمكن اعْتِبار البُعْد التَبصّري وفق العُدة المطورة نسقا عاما، تتداخل فيه مجموعة من المجزوءات التي تحْتَوي بدورها على أنساق فرعية متعددة ؛بحيث لا يَنْبغي النَّظَر للجُزء مِنها إلا في إطار الكُلّ الموَحد .ولهذا، ينبغي النظر إلى البعد التبصري بِوصفه مُوَجّها أساسيا لعملية تحليل الممارسات المهنية؛ والذي يرتبط بشكل أساس بعملية التدريس في جميع مراحلها، ويمكن توضيحه في الخُطاطة الآتية:



انطلاقا من هذا التصور، يمكن اعتبار نسق البعد التبصري نسقا عاما، يتقاطع بدوره مع أنساق أخرى لها أهميتها في العدة المطورة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهي: نسق البُعْد المعرفي الوَظِيفي، والذي بدوره يحتوي على أنساق فرعية تَسْتجيب للتغيرات الحاصلة في مجال المنْظُومة التعليمية؛ ويظهر في

المجزوءات الآتية: (مجزوءات الدعم، وعلوم التربية، والديدكتيك، والحياة المدرسية، ومجزوءة tice). وفيما يخص نسق البُعد المهني•، فإننا نجده، على سبيل المثال، يحتوي أيضا على أنساق فرعية تَتحقق من خلال مجزوءات التخطيط، والتدبير، والتقويم. وهذا الارتباط النسقي بين الأبعاد الثلاثة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، لا يمكن أن يُحَقق نتائجه، إلا إذا تَمَّ النظر إليه في إطار كُلي وشمُولي. وفي تَقْديرينا أن الاشْتغال في ورشات تحليل الممارسات المهنية حسب الأقْطَاب الثلاثة بِشَكْل مُنْفَصل هو إدَاري محض وليس مَنْهجيا، بِحُكم أنها تَشْتمل على عناصر بينها تفاعلات؛ قد تصل أحيانا إلى درجة صعوبة الفصل بينها على مستوى الإجْراء المنهجي. وإلى جانب ما ذكر، نَبّه (فيليب بيرينو) إلى ما يحتاجه الممارِس المتدرب من احْتِياجات في قوله: "الممارس هو الذي يتحدى معرفته بالوضعية وبالممارسات، لكنه يحتاج إلى أقرانه وإلى الأستاذ المكون وإلى شبكة لقراءة وفهم ممارسته من أجل إعادة فهم الوضعية والفعل البيداغوجي"[1]. يظهر من خلال النص، أن العمل في ورشات تحليل الممارسات يعتمد على مشاركة أطراف أخرى في وصف الممارسات المهنية من قبيل: الأستاذ المكون، الأستاذ المصاحب، المؤطر التربوي. إضافة إلى ذلك يحتاج الأستاذ المتدرب إلى الاعتماد على شبكة لملاحظة الدروس تُقترح من قبل الأستاذ المؤطر.

إجْمالا، حَاوَلنا في حديثنا عن المقاربة النسقية إبْراز التداخل الكائن بين الأنساق الثلاثة وَفق منظور التكوين بالمراكز الجهوية، من خلال الإشارة إلى أَن هذا التداخل والتكامل ليس اعتباطيا. وهذه المقاربة النسقية على مستوى التصور، تندرج تحتها مَداخل أخرى عَمَليّة مُهمة في ورشة تحليل الممارسات المهنية؛ يمْكِن تحْدِيدها، بِشْكل مخْتزل، فيما يلي:

• - لا يسعنا المقام، ها هنا، للوقوف عند كيفية اشتغال نسق البعد المعرفي الوظيفي ونسق البُعد المهني، فمثل هذا العمل يحتاج إلى بحث آخر مستقل.

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج التكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ماي 2019، ص98

2-4 مَدْخَل المقَارَبة الوَرشية

إن اكتساب المدرس للكفاية المهنية الخاصة بإنماء الممارسة التبصرية •وفق المقَارَبة بالكِفَايات، يُسَاعده على التفْكِير الجيد في الممارسات الصَفيّة، وعلى تَعْويد الأستاذ المتدرب على النظر إلى الدروس المقَدمة، في وَضْعيات التكْوين الحُضُوري نظرة نقدية قائمة على التساؤل والتبصر في تحليل ممارساته المهنية أو أداء زميله. وعلى هذا الأساس، تأتي أهمية الاعتماد على المقاربة الوَرشية؛ إذ يُسْتعمل هذا المصطلح "للدلالة على تنظيم التدريس والتدريب وفق الإجراءات والأساليب والتقنيات والطرائق المتداولة في الورشات التدريبية. وقد آثرنا هذا المصطلح لدلالته مباشرة على المقصود بدل استعمال عبارات من قبيل (التطبيق التربوي لأسلوب الورشات؛ العمل بنظام الورشات؛ المقاربة المستعملة في الورشات) "[1] .وبعبارة أخرى، يُفضل أن تتم عملية التكوين وفق إجراءات وأساليب وتقنيات "تُحول

• - إن الحديث عن الممارسة التبصرية يَفْترض الحديث عن معرفة الآخر وثقافته، ولهذا، يمكن الاسْتفادة، هنا، بما يُنتج عند الآخر من بحوث تربوية حول تحليل الممارسات المهنية، لاسيما في تجارب البحوث الأنجلو - أمريكية، ولمزيد من التفصيل، انظر مجلة:

Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. See the link: - https://www.tandfonline.com/toc/crep20/current .

والجدير بالذكر هنا،أن مجلة "الممارسة التبصرية :وِجْهات نظر دولية ومُتَعَددة التخصصات "،هي مجلة تنشر بحوثا أكاديمية ،ومقالات تحليلية نقدية مُحكمة كاملة في الإنترنيت، وتسعى إلى معالجة المواضيع الآتية :

- الأنواع المختلفة للممارسة التبصرية والأهداف التي تحَقِقها.
- التفكير وتوليد المعرفة في مهن معينة؛
- الطرائق التي يتم بها تدريس التأمل وتعلمه بشكل مفيد؛
- الروابط بين التعلم التبصري والجودة في مكان العمل.

[1] - دليل ورشات القراءة والكتابة، إعداد Greg Swimela، ترجمة وتكييف عبد القادر الزاكي وميلود احبدو، دجنبر 1999، ص8.

القسم إلى ورشة في فترة أو فترات عديدة كل يوم" [1]. وفي هذا السياق، يقوم الأستاذ المكون بأدوار التحْفِيز والتنْشِيط والتوْجِيه، من أجل مُسَاعدة الأستاذ المتدرب على حل المشكلات التي تُواجهه، والاسْتفَادة من الاقْتِراحات التي تُقدم له لتجويد ممارساته المهنية. وإجمالا، يمكن أن نَقْترح خلال الاشتغال بالمقَاربة الورشية أثناء تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية إيلاء أهميةكُبرى للجانب العملي التطبيقي من خلال اختيار نماذج ووضعيات تكوينية متنوعة، ودرَاسة حالات تَسْتهدف محاور المجزوءة. ولذلك، فإن أمر اختيار أشكال العمل يظل دائما مُتوقفا على اختيار الأستاذ المكون لما يراه مُناسبا لتنزيل مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية حسب سَيْرورة العمل، ووفق مبدأي الخُصُوصية والإنجَازية؛ والتنوع في توظيف التقنيات كالتعليم المصغر/ المصور، ولعب الأدوار مع احترام المدة الزمنية المخصصة لها. من هذا المنطلق، يمكن التفكير، أيضا، في إعداد فضاء خاص بمجال التوثيق السمعي-البصري داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، يُوَفر للأساتذة أشرطة فيديو لحصص دراسية مسجلة.

4- 3 مَدْخل التَنَاوُب المُدْمج

انسجاما مع الفرص التي يُتيحها الاشتغال أثناء تحليل الممارسات المهنية من رَبْط عملي بين التعلمات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة، وبين الأنشطة التي تُنجز في إطار التداريب الميدانية بالمؤسسات التعليمية، بإشراف الأستاذ المسْتَقبل الذي يُوَجه الأستاذ المتدرب بِنصائح وتوجيهات، تهدِف إلى تطوير الكفايات المهنية للأساتذة والأستاذات المتدربات.ولهذا، "تشكل أوراش تحليل الممارسات، أول صيغة لهذا التناوب" [2]بين مراكز التكوين ومؤسسات التداريب الميدانية. وفي هذا الصدد، "يبقى التناوب المدْمج القائم على أُنموذج "عملي . نظري . عملي "أساس التكوين

[1] - المرجع نفسه، ص 9

[2] - بيرينو، دولا نجفيل ،غاثر واخرون ،المهننة والتكوين في التربية ،ترجمة وإعداد ،عز الدين الخطابي ،مراجعة وتقديم :عبد الكريم غريب منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1 2016 ص 178،.

المَمَهْنن، بحيث يستفيد المدرس(ة) المتدرب(ة)من نوعين من الوحدات في مجال التكوين المهني، مرتبطتين مع بعضهما البعض:

- وحدات للتكوين في "وضعيات ممهننة" تُطَوّر المهارات المهنية الضرورية لممارسة الوظيفة التعليمية تطويرا نسقيا، وذلك انطلاقا من وضعيات فعلية ودراسة حالات، وتتطلب في الوقت نفسه تملك معارف مهنية متعددة (المعارف التخصصية والديدكتيكية والبيداغوجية)، وأيضا المهارات والقدرات التي تم إنماؤها أثناء ممارسة المهنة؛

-وحدات التكوين في "وضعيات مهنية" لتطوير المهارات المهنية أثناء الأنشطة الميدانية والتداريب في مؤسسات التدريب "[1]. وهذا كَاف -في تصورنا-، لا يمكن أن يتحقق، على النحو المرجو، ما لم يعتمد على المقاربة التشاركية بين مختلف الفاعلين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

4-4 مَدْخل مَبْدأ التكْييف

يحظى مبدأ التكييف بأهمية قصوى في تَدبير مِنهاج تأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية في ظل ممارسة مِهنة تتجدد وتتغير باستمرار حسب كل سنة تكوينية. لذلك، تأتي الحاجة إلى أهمية مراعاة مَبدأ التكييف أو تعديل المنهاج، لا سيما على مستوى تكييف الأهداف الخاصة من كل مجزوءة، أومن خِلال التكييف في محتوى المجزوءة ؛من أجل ضمان تدبير جيد أثناء تنزيلها .وبناء على هذا التصور، يُسْتحسن تَعْديل المحتويات وتكييفها حسب المستجدات التربوية وحاجات الفئة المسْتهدفة ؛كي تَسْتجيب لحاجات المدرسة الوطنية الجديدة .ويمكن التمثيل على ذلك بالمستجدات التربوية الحالية من قبيل مُقاربة التدريس القائم على المسْتوى المناسِب، المسمَاة اخْتِصارا "طارل"، والتعليم الصريح ضِمن

[1] -للتوسع أكثر حول الموضوع بتفصيل، انظر وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، عدة التناوب المدمج التكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، ماي 2019.ص11.

مشروع المدرسة الرائِدة، والتدبير الديدكتيكي للأنشطة الاعْتِيادية بسلك التعليم الابتدائي .وتَبعا لهذا، ينبغي مراعاة الأولوية في التركيز على أبعاد تحليل الممارسات المهنية الخاصة بمجالات قطب اللغات والرياضيات، على الرغم من أن قطب الإنسانيات لا يحضر بشكل قوي في المستجدات التربوية. وهذا الأمر يستدعي، في تقديرنا، إعادة النظر فيه من خلال إعطاء الأهمية لهذه المواد الحاملة لمجموعة من القيم الإنسانية والوطنية والدينية في انسجام وتواز مع أهدافها الخاصة. وفي هذا الصدد، يُفَضل التعامل مع مجزوءة تحليل الممارسات المهنية بسلك التعليم الابتدائي بنوع من المرونة والتكييف.ولهذا، ينبغي في تعديل كفاية تحليل الممارسات المهنية وتحيينها، أن يتم، كما اقترحنا سابقا، "الاشتغال عليها في إطار نسقي مع منهاج التكوين ككل في بعديه العمودي والأفقي"[1]. غير أن نجاح هذا النسق يتطلب جملة من الاعتبارات التي ينبغي أن يستحضرها المكون، وتتجلى في مقاربة شمولية مع الكفايات. وهي مقاربة تتأسس على أن تمكُّن "الأستاذ(ة) المتدرب(ة) من كفاية محددة لا يغنيه عن تمكنه من باقي الكفايات ولا يمكن لكفاية مجزوءة أن تعوض كفاية مجزوءة أخرى"[2].

(1) - وزارة التربية الوطنية، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مجزوءة تخطيط الوضعيات التعليمية التعلمية، مادة علوم التربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز2012، الرباط، ص،7.

(2) – المرجع نفسه.ص ،8.

خاتمة

حاولنا في هذا المقال الاقتراب من مجزوءة "ورشة تحليل الممارسات المهنية، قطب اللغات/ اللغة العربية" بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من منظور الوثائق والتوجيهات التربوية الرسمية، فوقفنا عند أهم الصعوبات التي يمكن أن تُواجهنا، كما حَاوَلنا اقْتراح مجْموعة من المدَاخل لإنماء كِفَاية البعد التبصري. وفي هذا السياق، يُسْتحسن أثناء الإعْداد والاشْتِغال على مجزوءة ورشة تحليل الممارسات المهنية في اللغة العربية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين انْتِقَاء مجموعة من الوضعيات التكوينية التي تهدف إلى إنماء البُعْد التبصري لدى الأستاذ المتدرب على المدى القصير والمتوسط والبعيد. وبناء على نتائج الممارسة بالمركز، أَشَرنا إلى أهمية النظر إلى المجزوءات المعتمدة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، باعتبارها عدة تكوينية متكاملة يحكمها التفاعل والانسجام بين الأنساق الأصلية الثلاثة على مستوى هندسة التكوين (نسق البعد المعرفي الوظيفي، ونسق البعد المهني، ونسق البعد التبصري). وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا استحضرنا النسقية في تدبير المجزوءات من أجل تحقيق التكامل بينها. وتبعا لما سلف، فإن المطلوب هنا "هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه .وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل."[1]وفي تقديرنا، لابُد أن يَتجه التفكير اليوم نَحو مُرَاجعات عامة لبناء تصورات جديدة مُحينة تستجيب للمستجدات التربوية.

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة مديرية المناهج، يوليوز 2021، ص،4.

basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(4), 85–118.

- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Altet, M. (2002). *L'analyse de pratiques professionnelles : une démarche de formation*. Paris : PUF.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41–67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001
- Lewis, C. (2016). How does lesson study improve mathematics education? *ZDM Mathematics Education, 48*(4), 571–580. https://doi.org/10.1007/s11858-016-0792-x
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer.

- Zouhairi, M. (2022). Les défis de l'enseignement des sciences au Maroc : entre prescriptions curriculaires et réalités de classe. *Revue Marocaine de l'Éducation et de la Formation, 8*(2), 45-63.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2018). *Rapport sur l'enseignement des sciences au Maroc : constats et perspectives*. Rabat : CSEFRS.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2019). *Rapport analytique sur l'évaluation des apprentissages au Maroc*. Rabat : CSEFRS.
- Harlen, W. (2015). *Working with Big Ideas of Science Education*. Trieste: Science Education Research and Education Network (SEREN).
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(4), 474–496.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- Benhassine, N. (2020). *Éducation et inégalités au Maroc : Analyse des disparités territoriales et de genre*. Rabat : Banque mondiale.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education, 84*(3), 287–312. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A
- Harlen, W. (2013). *Inquiry-based learning in science and mathematics*. OECD Education Working Papers, No. 81. OECD Publishing.
- Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports (MEN). (2023). *Programmes officiels de sciences – Cycle primaire et collège*. Rabat : MEN.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator, 36*(1), 12–19.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS). (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Rabat : CSEFRS.
- Royaume du Maroc. (2021). *Rapport général sur le nouveau modèle de développement*. Rabat.
- UNESCO. (2020). *Guide pour l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Paris : UNESCO.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. Paris : OECD Publishing.

pratiques collaboratives qui préparent les élèves aux défis du XXIe siècle.

Au Maroc, malgré les réformes engagées à travers la Vision stratégique 2015-2030 et la Loi-cadre 51.17, l'enseignement des sciences reste confronté à des défis structurels : manque d'équipements, formation initiale et continue parfois insuffisante, hétérogénéité des classes et poids des examens. L'analyse des pratiques professionnelles constitue alors un levier essentiel pour comprendre ces contraintes et proposer des solutions contextualisées, innovantes et durables.

En définitive, investir dans l'APP revient à investir dans le développement professionnel des enseignants, la réussite scolaire des élèves et la modernisation de l'école marocaine. Elle doit être conçue non comme un dispositif ponctuel d'évaluation, mais comme une culture partagée de réflexivité, de collaboration et d'innovation pédagogique. Ainsi, l'analyse des pratiques professionnelles devient un outil stratégique pour construire une école de qualité, équitable et résolument tournée vers l'avenir.

- Développer des partenariats universités–écoles pour expérimenter et documenter des dispositifs innovants.
- Encourager la publication et la diffusion d'expériences réussies afin de nourrir une culture de la valorisation des pratiques.

L'analyse des pratiques professionnelles constitue un outil puissant pour transformer l'enseignement des sciences à l'école. Elle ouvre des perspectives d'innovation, de collaboration et de développement professionnel qui vont bien au-delà de la simple évaluation des performances. Dans le contexte marocain, son institutionnalisation et son intégration dans une stratégie nationale de formation continue apparaissent comme des priorités majeures. En combinant politiques éducatives volontaristes, dispositifs de formation adaptés et recherche appliquée en didactique des sciences, l'APP peut devenir un levier décisif pour atteindre les objectifs de qualité, d'équité et de pertinence fixés par la Vision stratégique 2015-2030 et la Loi-cadre 51.17.

Conclusion générale

L'analyse des pratiques professionnelles dans l'enseignement des sciences à l'école apparaît aujourd'hui comme une démarche incontournable pour améliorer la qualité des apprentissages et renforcer l'efficacité du système éducatif. Elle offre aux enseignants un cadre réflexif leur permettant de questionner leurs méthodes, d'identifier les écarts entre prescriptions curriculaires et pratiques effectives, et de construire des pistes d'amélioration adaptées à leurs contextes.

Dans le domaine scientifique, cette analyse revêt une importance particulière car elle met en lumière la nécessité de dépasser une pédagogie transmissive au profit de démarches actives fondées sur l'investigation, l'expérimentation et la résolution de problèmes. Elle favorise également l'intégration des approches interdisciplinaires (STEM/STEAM), du numérique et des

2. Recommandations stratégiques

2.1. Pour les décideurs éducatifs

- **Institutionnaliser l'APP** dans la formation continue obligatoire des enseignants de sciences.
- Allouer des ressources financières et matérielles spécifiques pour soutenir les dispositifs d'analyse et d'accompagnement pédagogique.
- Intégrer l'APP dans les dispositifs d'évaluation et d'assurance qualité des établissements scolaires.

2.2. Pour les formateurs et inspecteurs

- Développer des **outils méthodologiques standardisés** pour l'observation, l'analyse et la rétroaction des pratiques de classe.
- Former les encadrants pédagogiques à l'animation de dispositifs réflexifs, collaboratifs et non prescriptifs.
- Encourager une approche de **co-construction** avec les enseignants, centrée sur l'amélioration et non sur le contrôle.

2.3. Pour les enseignants

- Intégrer l'**auto-évaluation** et la **co-évaluation entre pairs** comme pratiques régulières.
- Utiliser les enregistrements vidéo de leurs propres cours pour développer une réflexivité critique.
- S'engager dans des communautés de pratique locales et en ligne pour échanger et enrichir leurs démarches.

2.4. Pour la recherche et l'innovation

- Créer des observatoires régionaux de pratiques pédagogiques en sciences.

Les recherches montrent que les **communautés professionnelles d'apprentissage** favorisent le partage d'expériences et l'innovation pédagogique (Wenger, 2010). En sciences, la création de réseaux nationaux et régionaux d'enseignants permettrait de mutualiser les ressources, de diffuser les pratiques efficaces et de créer une dynamique de développement collectif

1.3. Intégration du numérique et des environnements hybrides

L'utilisation des **vidéos de classe**, des plateformes collaboratives (ex. e-Takwine), et des laboratoires virtuels constitue une perspective prometteuse pour enrichir l'APP. Ces dispositifs facilitent l'observation différée des pratiques, la discussion entre pairs et l'émergence de solutions pédagogiques contextualisées.

1.4. Alignement sur les standards internationaux

Les approches d'enseignement par investigation (IBSE), l'intégration STEM/STEAM et les pédagogies actives constituent des références internationales qui peuvent inspirer les pratiques marocaines. L'APP devrait intégrer des indicateurs permettant de mesurer le degré d'alignement des pratiques locales avec ces standards, tout en tenant compte des réalités du terrain.

1.5. Renforcement de la recherche en didactique des sciences

La mise en place de programmes de recherche-action impliquant enseignants, inspecteurs, formateurs et chercheurs est une perspective clé. Ces recherches permettraient de documenter les pratiques, d'évaluer leur impact sur les apprentissages et d'alimenter les politiques éducatives en données probantes.

professionnelles doit en être un pilier central, car elle permet de transformer la posture de l'enseignant, de favoriser une appropriation réelle des innovations pédagogiques et de garantir un impact durable sur les apprentissages des élèves. Investir dans ces dimensions, c'est investir dans la qualité de l'école marocaine et dans la préparation des générations futures aux défis scientifiques et technologiques.

VII- Perspectives et recommandations stratégiques

L'analyse des pratiques professionnelles (APP) dans l'enseignement des sciences représente un levier stratégique pour améliorer la qualité des apprentissages et renforcer l'efficacité du système éducatif. Elle permet de comprendre les écarts entre les prescriptions curriculaires, les intentions pédagogiques et les pratiques réelles mises en œuvre en classe. Dans le contexte marocain, marqué par des réformes successives (Charte nationale d'éducation et de formation, Vision stratégique 2015-2030, Loi-cadre 51.17), l'APP devient un outil essentiel pour accompagner la transformation pédagogique et assurer une mise en œuvre effective des orientations officielles.

1. Perspectives

1.1. Institutionnalisation de l'APP

Une perspective importante consiste à **institutionnaliser l'analyse des pratiques** comme composante intégrée de la formation initiale et continue des enseignants. Cela permettrait :

- d'ancrer la réflexivité dans la culture professionnelle ;
- de systématiser les retours critiques et constructifs sur les pratiques ;
- d'assurer une cohérence entre la formation des enseignants et les objectifs curriculaires.

1.2. Développement de communautés de pratique

d'identifier des pistes d'amélioration (Gaudin & Chaliès, 2015).

- **Communautés de pratique** : Groupes collaboratifs d'enseignants qui partagent leurs expériences et construisent des solutions collectives (Wenger, 2010).
- **Formations contextualisées** : Adaptées aux réalités locales (manque de laboratoires, bilinguisme), elles permettent aux enseignants marocains d'innover à partir de ressources limitées (Zouhairi, 2022).

4. Défis et perspectives au Maroc

Malgré les efforts engagés, plusieurs obstacles limitent encore l'impact de la formation continue sur les pratiques professionnelles :

- Faible articulation entre formation initiale et continue.
- Sessions souvent trop théoriques et déconnectées de la réalité des classes.
- Manque de suivi et d'évaluation des dispositifs.
- Inégalités d'accès entre zones urbaines et rurales (CSEFRS, 2019).

👉 Les perspectives incluent :

- La généralisation de la **formation continue hybride** (présentiel et distanciel).
- Le renforcement de l'**analyse réflexive et collaborative** des pratiques.
- La création de **réseaux d'enseignants de sciences** pour mutualiser les ressources.
- L'intégration de la **formation continue obligatoire et certifiée** dans le parcours professionnel.

La formation continue et le développement professionnel constituent des conditions essentielles pour réussir la réforme de l'enseignement des sciences au Maroc. L'**analyse des pratiques**

Le **développement professionnel** dépasse la simple formation ponctuelle. Il s'inscrit dans une logique de **construction continue de l'expertise enseignante** et repose sur plusieurs dimensions :

1. **Réflexivité** : l'enseignant analyse sa pratique, repère ses forces et ses faiblesses.
2. **Collaboration** : échanges entre pairs, communautés d'apprentissage professionnel.
3. **Innovation** : expérimentation de nouvelles démarches pédagogiques et évaluation de leurs effets sur les apprentissages.

L'**analyse des pratiques professionnelles** (APP) joue un rôle central dans ce processus :

- Elle consiste à observer, décrire et interpréter les pratiques de classe.
- Elle favorise une prise de conscience critique des écarts entre la pratique réelle et la pratique souhaitée (Altet, 2002).
- Dans l'enseignement des sciences, l'APP met en lumière les tensions entre les orientations curriculaires (investigation, interdisciplinarité) et les contraintes du terrain (effectifs, ressources, examens).

3. Approches efficaces de formation continue fondées sur l'APP

Les recherches récentes identifient plusieurs modalités de formation continue efficaces dans le développement professionnel des enseignants de sciences :

- **Leçons d'étude (Lesson Study)** : Les enseignants conçoivent ensemble une leçon de sciences, l'observent en classe, puis analysent collectivement les résultats (Lewis, 2016).
- **Analyse vidéo des pratiques** : L'usage d'enregistrements vidéo permet aux enseignants de revisiter leurs pratiques et

d'un investissement soutenu dans le renforcement des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants (CSEFRS, 2018 ; UNESCO, 2021). Dans ce cadre, l'**analyse des pratiques professionnelles** constitue un levier majeur, car elle permet aux enseignants de prendre du recul sur leurs méthodes, d'identifier les écarts entre prescriptions et pratiques effectives, et de s'engager dans un processus d'amélioration continue.

1. Formation continue et enjeux pour l'enseignement des sciences

La **formation continue** désigne l'ensemble des dispositifs qui permettent aux enseignants d'actualiser leurs connaissances scientifiques, de maîtriser de nouvelles approches pédagogiques et de s'adapter aux évolutions curriculaires.

- Dans le domaine des sciences, elle revêt une importance particulière du fait de l'évolution rapide des savoirs scientifiques et technologiques (Harlen, 2015).
- Elle permet également de diffuser les approches actives comme l'**enseignement par investigation (IBSE)**, l'approche **STEM/STEAM**, ou encore l'usage des **TIC et laboratoires virtuels** (Bybee, 2013 ; Bergmann & Sams, 2014).

👉 **Au Maroc**, la plateforme **e-Takwine** a été lancée pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux curricula et favoriser des formations hybrides (présentiel/distanciel). Toutefois, l'accès inégal aux ressources numériques et le manque de suivi limitent encore son impact (MEN, 2023).

2. Développement professionnel et analyse des pratiques professionnelles

- Elle met l'accent sur les **feedbacks continus**, l'auto-évaluation et la co-évaluation (Black & Wiliam, 2018).
- Dans l'enseignement des sciences, elle permet de valoriser la démarche de recherche de l'élève et non uniquement le résultat final.

6. Innovations pédagogiques spécifiques au Maroc

Plusieurs innovations émergent dans le système éducatif marocain:

- **Clubs et concours scientifiques scolaires** : participation à des compétitions nationales (robotique, projets environnementaux).
- **Expérimentations en bilinguisme scientifique** : introduction progressive de l'anglais dans l'enseignement secondaire.
- **Projets d'éducation au développement durable** : activités scientifiques axées sur la gestion de l'eau, l'énergie solaire et la biodiversité.

Les bonnes pratiques et innovations pédagogiques dans l'enseignement des sciences montrent que le passage d'un enseignement transmissif à un enseignement actif est possible, même dans des contextes marqués par des contraintes matérielles et linguistiques. Le Maroc, à travers ses réformes curriculaires, dispose d'un cadre favorable pour institutionnaliser ces pratiques. La réussite dépendra toutefois de l'accompagnement des enseignants, de l'accès équitable aux ressources et de la valorisation des initiatives locales innovantes.

VI- Formation continue et développement

L'amélioration de la qualité de l'enseignement des sciences repose en grande partie sur la **formation continue** et le **développement professionnel** des enseignants. Les réformes curriculaires ne peuvent atteindre leurs objectifs si elles ne s'accompagnent pas

3. Intégration du numérique et laboratoires virtuels

Le numérique représente une **innovation pédagogique majeure** dans l'enseignement des sciences :

- Utilisation de **simulations virtuelles** (PhET, laboratoires en ligne).
- Accès à des **plateformes éducatives** telles que e-Takwine pour la formation des enseignants.
- Développement de classes inversées où les élèves préparent le cours via des vidéos et consacrent le temps de classe à l'expérimentation et à la discussion (Bergmann & Sams, 2014).

👉 **Exemple marocain** : Durant la pandémie de COVID-19, l'usage de plateformes numériques a montré l'importance du digital pour la continuité pédagogique. Certaines pratiques innovantes (classe virtuelle, capsules vidéo) continuent à être exploitées dans les écoles pilotes.

4. Coopération et apprentissage collaboratif

Les pratiques d'**apprentissage coopératif** favorisent le travail en groupe, le partage d'idées et la construction collective du savoir.

- Johnson et al. (2014) démontrent que l'apprentissage coopératif améliore la motivation et la compréhension des sciences.
- Dans le contexte marocain, cette approche est encouragée par les curricula récents, qui insistent sur les **activités de groupe et les projets interdisciplinaires** (MEN, 2023).

5. Évaluation formative et auto-évaluation

Une autre bonne pratique est l'adoption de l'**évaluation formative**, qui accompagne l'élève dans son apprentissage.

1. Enseignement des sciences par investigation (Inquiry-Based Science Education – IBSE)

L'**enseignement par investigation** est reconnu comme l'une des meilleures pratiques pour développer la curiosité, l'autonomie et les compétences scientifiques des élèves.

- Il consiste à amener l'élève à **poser des questions, formuler des hypothèses, expérimenter, analyser et communiquer** les résultats (Harlen, 2015).
- Des études récentes montrent que les élèves engagés dans l'IBSE obtiennent de meilleurs résultats en sciences et développent davantage de compétences transférables (OECD, 2020).

👉 **Exemple au Maroc** : Des projets pilotes menés dans certaines académies (notamment à Casablanca et Rabat) intègrent des séances d'expérimentation simple avec des ressources locales, ce qui favorise l'engagement des élèves malgré le manque de laboratoires équipés (Zouhairi, 2022).

2. Pédagogie par projet et approche STEM/STEAM

La pédagogie par projet permet aux élèves d'apprendre en résolvant des problèmes concrets.

- L'approche **STEM** (Science, Technology, Engineering, Mathematics) et son extension **STEAM** (incluant les Arts) favorisent une interdisciplinarité qui relie les sciences à la vie quotidienne et aux enjeux sociétaux.
- Selon Bybee (2013), l'approche STEM contribue à développer la créativité et les compétences en innovation.

👉 **Exemple** : Certains établissements marocains expérimentent des **clubs scientifiques** où les élèves conçoivent des prototypes (maquettes solaires, expériences sur l'eau) intégrant sciences et technologies.

- Insuffisance du **suivi et de l'évaluation** des pratiques réelles de classe.
- Décalage entre les ambitions affichées (STEM, numérique, plurilinguisme) et les moyens alloués.

Les défis de l'enseignement des sciences au Maroc sont multidimensionnels : matériels, pédagogiques, linguistiques, socioculturels et institutionnels. Leur persistance explique en grande partie les difficultés des élèves marocains dans les évaluations internationales comme PISA et TIMSS. Pour dépasser ces obstacles, il est indispensable de :

- Renforcer l'investissement dans les laboratoires et ressources numériques.
- Repenser la formation initiale et continue des enseignants.
- Accompagner la transition linguistique avec des dispositifs de soutien adaptés.
- Promouvoir une culture pédagogique basée sur l'investigation et l'évaluation formative.
- Réduire les inégalités territoriales pour assurer une équité réelle d'accès aux sciences.

V- Bonnes pratiques et innovations pédagogiques dans l'enseignement des sciences

L'évolution rapide des sciences et des technologies impose de repenser les pratiques pédagogiques afin de former des apprenants capables de penser de manière critique, de résoudre des problèmes complexes et de s'engager dans l'innovation. Les réformes éducatives, au Maroc comme ailleurs, insistent sur l'importance d'adopter des approches centrées sur l'élève et de favoriser l'**apprentissage actif**. Les **bonnes pratiques** et **innovations pédagogiques** observées dans l'enseignement des sciences constituent des leviers essentiels pour améliorer la qualité des apprentissages et réduire l'écart avec les standards internationaux (OCDE, 2020 ; UNESCO, 2021).

4. Défis liés aux pratiques pédagogiques

Malgré les prescriptions officielles en faveur de l'**investigation scientifique**, la majorité des pratiques restent transmissives.

- Les enseignants privilégient l'exposé oral et les exercices d'application.
- L'évaluation est souvent **sommative**, centrée sur la restitution de connaissances.
- La mise en place de projets interdisciplinaires ou d'activités de recherche reste rare, faute de temps et de moyens (Harlen, 2015 ; Minner et al., 2010).

5. Défis socioculturels et contextuels

L'enseignement des sciences est également influencé par des facteurs socioculturels :

- **Représentations sociales** : Les sciences sont souvent perçues comme difficiles et élitistes, ce qui décourage certains élèves, notamment les filles, dans les zones rurales (Benhassine, 2020).
- **Inégalités territoriales** : Les écarts entre écoles urbaines et rurales restent marqués, tant en infrastructures qu'en ressources humaines qualifiées.
- **Poids des examens** : Le système éducatif accorde une importance forte aux examens certificatifs, ce qui oriente les enseignants vers des pratiques centrées sur la mémorisation plutôt que sur la compréhension (CSEFRS, 2019).

6. Défis liés à la gouvernance et au pilotage

Enfin, les obstacles sont aussi liés au pilotage du système éducatif :

- Faible **coordination entre réformes** successives.

- **Exemple** : Dans certaines écoles primaires, les sciences sont enseignées uniquement à travers des images du manuel scolaire, sans expérimentation pratique.

2. Défis liés à la formation des enseignants

La **formation initiale et continue** constitue un autre enjeu majeur.

- La formation initiale des enseignants du primaire met davantage l'accent sur la polyvalence que sur une maîtrise approfondie des contenus scientifiques (Zouhairi, 2022).
- La formation continue reste limitée, malgré les initiatives de la plateforme **e-Takwine**.
- Beaucoup d'enseignants n'ont pas été suffisamment formés à l'**enseignement par investigation**, aux approches interdisciplinaires (STEM/STEAM) ou à l'intégration du numérique (MEN, 2023).

Cela explique la persistance de pratiques centrées sur l'exposé magistral, au détriment de démarches plus interactives.

3. Défis linguistiques

La question linguistique est l'un des obstacles les plus sensibles dans l'enseignement des sciences au Maroc.

- Au **primaire**, l'enseignement se fait en arabe, mais dès le **collège**, la transition vers le français comme langue d'enseignement crée des difficultés d'apprentissage.
- Ce **changement de langue** entraîne une baisse de motivation et de compréhension chez de nombreux élèves (CSEFRS, 2019).
- Avec l'introduction progressive de l'**anglais** dans certaines filières, le plurilinguisme devient un atout potentiel mais aussi un défi pédagogique considérable.

une transition lente vers les approches actives. Pour consolider ce processus, il est essentiel de renforcer la **formation continue des enseignants**, de doter les établissements de **ressources adaptées**, et de développer une culture d'évaluation formative. C'est à travers ces leviers que l'on pourra réduire l'écart entre prescriptions curriculaires et pratiques réelles, et améliorer la qualité de l'enseignement scientifique.

IV- Défis et obstacles spécifiques au Maroc dans l'enseignement des sciences

L'enseignement des sciences au Maroc est au cœur des réformes éducatives depuis plus de deux décennies. La **Charte nationale d'éducation et de formation (1999)**, la **Vision stratégique 2015-2030** et le **Nouveau Modèle de Développement (2021)** insistent toutes sur la nécessité de renforcer la qualité et l'attractivité des sciences à l'école. Cependant, la mise en œuvre de ces ambitions se heurte à une série de défis structurels, pédagogiques et socioculturels. Ces obstacles limitent l'efficacité des pratiques professionnelles et contribuent à creuser l'écart entre les prescriptions curriculaires et les pratiques observées dans les classes.

1. Défis liés aux ressources matérielles et infrastructurelles

L'un des principaux obstacles réside dans l'**insuffisance des équipements scientifiques**. De nombreuses écoles primaires et collèges, notamment en zones rurales, manquent de laboratoires, de matériel expérimental et de ressources numériques. Lorsque ces équipements existent, ils sont parfois obsolètes ou sous-utilisés faute de formation technique des enseignants (CSEFRS, 2018).

- **Impact** : L'absence de moyens limite la mise en œuvre de la démarche d'investigation et contraint les enseignants à recourir à des méthodes transmissives.

2. Facteurs influençant les pratiques professionnelles

Plusieurs facteurs expliquent les variations entre les pratiques prescrites et les pratiques observées :

1. **Les ressources disponibles** : manque d'équipements de laboratoire dans de nombreuses écoles.
2. **La formation initiale et continue** : des enseignants mieux formés aux approches actives tendent à les mobiliser davantage.
3. **La taille des classes** : dans certaines zones, les effectifs dépassent 40 élèves, ce qui rend difficile le travail de groupe et l'expérimentation.
4. **La culture scolaire et les habitudes professionnelles** : la tradition transmissive reste dominante dans la culture pédagogique.
5. **La pression des programmes et des examens** : l'enseignant est souvent contraint de « terminer le programme » au détriment des démarches actives.

3. Analyse critique

Les pratiques professionnelles observées révèlent un **décalage persistant** entre les ambitions curriculaires (investigation, interdisciplinarité, TIC, évaluation formative) et la réalité des classes. Ce décalage n'est pas uniquement lié à la résistance des enseignants, mais plutôt aux conditions structurelles (ressources, effectifs, formation).

Toutefois, des initiatives locales montrent que des enseignants parviennent à développer des pratiques innovantes en sciences, même dans des conditions limitées, en utilisant des approches contextualisées et des ressources locales. Ces expériences méritent d'être capitalisées et diffusées.

L'étude des pratiques professionnelles observées dans l'enseignement des sciences à l'école marocaine met en évidence

- L'encouragement des élèves à formuler des hypothèses.
- La mise en place d'expériences simples (parfois sans matériel sophistiqué, en recourant à des ressources locales).
- Le travail en groupe et la discussion collective autour des résultats.

Ces pratiques, bien que minoritaires, sont davantage observées dans les établissements urbains mieux équipés ou dans les classes où les enseignants ont bénéficié de formations continues ciblées (Zouhairi, 2022).

1.3. Usage des TIC et ressources numériques

Avec le développement des programmes de digitalisation, l'usage des **technologies éducatives** commence à s'intégrer progressivement dans les pratiques professionnelles. Les enseignants utilisent :

- Des vidéos scientifiques et des simulations virtuelles.
- Les plateformes comme **e-Takwine** pour préparer leurs cours.
- Les tableaux interactifs ou projecteurs dans certains collèges urbains.

Toutefois, les inégalités d'accès aux équipements et la maîtrise encore limitée des outils numériques constituent un frein (MEN, 2023).

1.4. Pratiques d'évaluation

L'évaluation observée reste souvent **sommative** et centrée sur la restitution des connaissances (contrôles écrits, questions fermées). L'évaluation **formative** et l'auto-évaluation sont encore peu utilisées. Cette prédominance de l'évaluation certificative est liée à la pression des examens, qui oriente fortement les pratiques des enseignants (CSEFRS, 2019).

Les pratiques professionnelles des enseignants de sciences constituent un champ d'analyse privilégié pour comprendre la dynamique réelle de la classe. Alors que les orientations curriculaires prescrivent des démarches actives centrées sur l'investigation et le développement de compétences, les pratiques observées dans les établissements scolaires révèlent souvent un décalage entre les intentions et leur mise en œuvre effective. L'étude des pratiques professionnelles permet ainsi de mesurer la pertinence et la faisabilité des réformes éducatives, d'identifier les obstacles rencontrés et de proposer des pistes d'amélioration.

1. Typologie des pratiques professionnelles observées

1.1. La prédominance de l'approche transmissive

De nombreuses recherches menées au Maroc et ailleurs montrent que l'enseignement des sciences demeure marqué par une logique **magistrale** et **transmissive**. L'enseignant est souvent considéré comme la principale source de savoir, et l'élève comme récepteur passif. Cette pratique se manifeste par :

- La lecture du manuel scolaire comme support principal.
- L'explication théorique suivie d'exercices d'application.
- Une faible mobilisation de la démarche expérimentale faute de moyens.

Exemple marocain : Une enquête du CSEFRS (2018) a montré que plus de 65 % des enseignants de sciences au collège privilégient l'exposé magistral, en particulier dans les zones rurales.

1.2. Pratiques centrées sur l'investigation scientifique

Malgré les contraintes, certains enseignants adoptent des démarches plus actives, inspirées de l'**enseignement des sciences par investigation (ESI/IBSE)**. Ces pratiques se traduisent par :

2.3. Cycle secondaire qualifiant (aperçu)

- Spécialisation en sciences (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie).
- Mise en place de **projets de recherche scolaire** et activités interdisciplinaires.
- Orientation vers la préparation à l'enseignement supérieur et aux métiers scientifiques.

3. Défis et limites

Malgré ces orientations ambitieuses, plusieurs difficultés persistent :

- **Inégalités en ressources matérielles** : manque de laboratoires et d'outils pédagogiques dans les zones rurales.
- **Défis linguistiques** : passage de l'arabe au français, parfois source de difficultés pour les élèves.
- **Formation insuffisante des enseignants** aux démarches actives et à l'usage du numérique.
- **Poids de l'évaluation certificative** (examens) qui favorise encore des pratiques transmissives.

Les orientations curriculaires marocaines en sciences traduisent une volonté politique claire de moderniser l'enseignement et de l'aligner avec les standards internationaux. L'accent mis sur la démarche d'investigation, l'approche par compétences et l'intégration progressive du numérique constitue une avancée notable. Cependant, la réussite de ces réformes dépend de la **formation continue des enseignants**, de la **réduction des inégalités entre établissements** et de la capacité à adapter les orientations aux réalités des classes marocaines.

III- Pratiques professionnelles observées dans l'enseignement des sciences à l'école

- Objectif : permettre aux élèves de s'approprier les concepts scientifiques tout en accédant aux savoirs mondiaux.

5. **Ouverture sur le numérique**
   - Intégration des **TIC** (tableaux interactifs, ressources numériques, laboratoires virtuels).
   - Développement de la plateforme **e-Takwine** pour la formation des enseignants.

2. Orientations spécifiques par cycles

2.1. Cycle primaire

- **Finalité** : éveiller la curiosité scientifique et initier à la démarche d'observation.
- **Objectifs** : comparer, classer, décrire des objets et phénomènes simples.
- **Extrait officiel (MEN, 2023)** :

  « L'enseignement des sciences au primaire vise à éveiller la curiosité et à développer la capacité des élèves à observer, questionner et proposer des explications simples sur des phénomènes naturels et techniques. »

2.2. Cycle collégial

- **Finalité** : consolider les bases scientifiques et introduire la démarche expérimentale.
- **Objectifs** : poser une question, formuler une hypothèse, concevoir une expérience, interpréter les résultats.
- **Extrait officiel (MEN, 2023)** :

  « L'élève est amené à développer des attitudes de rigueur et d'objectivité, à comprendre des phénomènes scientifiques et technologiques et à établir des liens avec son environnement. »

orientation à travers des contenus actualisés, des démarches pédagogiques centrées sur l'élève et l'accent mis sur la démarche d'investigation scientifique.

1. Fondements des curricula marocains en sciences

Les curricula marocains reposent sur des **principes fondateurs** alignés avec les standards internationaux (UNESCO, OCDE), tout en tenant compte des spécificités locales :

1. **Approche par compétences (APC)**
   - L'enseignement des sciences vise moins l'accumulation de connaissances que le développement de compétences mobilisables.
   - Exemples de compétences ciblées : observer un phénomène naturel, émettre une hypothèse, expérimenter et interpréter, communiquer des résultats.
2. **Centralité de la démarche d'investigation**
   - Le programme met en avant la **démarche scientifique** comme méthode privilégiée d'apprentissage.
   - L'élève est encouragé à « chercher comme un scientifique » à travers l'observation, l'expérimentation et l'analyse critique.
3. **Lien avec l'environnement et interdisciplinarité**
   - Les thèmes abordés (santé, eau, énergie, environnement, alimentation) sont directement reliés au quotidien des élèves.
   - Introduction progressive des projets interdisciplinaires **STEM/STEAM**.
4. **Bilinguisme scientifique**
   - Enseignement en arabe au primaire, puis en français (et partiellement en anglais dans des expériences pilotes) au collège et au lycée.

Les pratiques professionnelles intègrent de plus en plus les ressources numériques : simulations virtuelles, plateformes de formation (comme **e-Takwine** au Maroc), vidéos interactives et laboratoires virtuels. Ces outils pallient parfois le manque de matériel expérimental et permettent des apprentissages immersifs.

3. Spécificités du contexte marocain

Au Maroc, les documents officiels (MEN, 2023) insistent sur :

- La démarche d'investigation comme axe central des programmes de sciences.
- L'importance de développer chez l'élève des **compétences scientifiques et de vie** : observer, expérimenter, raisonner.
- L'intégration progressive des **projets interdisciplinaires et STEM**.
- La nécessité d'un **bilinguisme scientifique** (arabe/français) qui constitue un défi et une richesse.

Ces orientations convergent avec les recommandations internationales (UNESCO, OCDE) qui soulignent que l'enseignement des sciences doit préparer les citoyens à comprendre le monde, à prendre des décisions éclairées et à participer à une société de l'innovation.

II- Orientations curriculaires marocaines dans l'enseignement des sciences à l'école

L'enseignement des sciences occupe une place stratégique dans la réforme du système éducatif marocain. Depuis la **Charte nationale d'éducation et de formation (1999)** jusqu'à la **Vision stratégique 2015-2030** et au **Nouveau Modèle de Développement (2021)**, les documents officiels insistent sur le rôle central des sciences dans la formation d'un citoyen critique, créatif et capable de s'intégrer dans une société fondée sur le savoir. Les **programmes officiels de sciences** pour le cycle primaire et le cycle collégial (MEN, 2023) traduisent cette

Cette approche permet aux élèves de comprendre la nature même des sciences : une discipline fondée sur le doute, l'expérimentation et la validation (Harlen, 2013).

2.3. La pédagogie de projet et les approches interdisciplinaires (STEM/STEAM)

La pédagogie de projet engage les élèves dans des situations authentiques où les sciences s'articulent avec d'autres disciplines (mathématiques, technologie, arts). Elle favorise la coopération, l'autonomie et la créativité. Dans le cadre scolaire marocain, cette approche est encouragée à travers les projets de fin de séquence ou les clubs scientifiques.

2.4. L'argumentation scientifique

D'après Driver, Newton et Osborne (2000), l'enseignement des sciences doit développer la capacité des élèves à justifier leurs idées, à argumenter et à évaluer des preuves. L'argumentation contribue à :

- Construire un esprit critique.
- Comprendre la validité des preuves scientifiques.
- Relier les savoirs scientifiques aux enjeux sociétaux.

2.5. L'évaluation formative et différenciée

L'évaluation n'est plus seulement sommative (contrôler les acquis), mais devient un outil pour accompagner l'apprentissage. L'enseignant de sciences utilise des outils variés : grilles d'observation, carnets scientifiques, auto-évaluations. L'approche différenciée permet d'adapter les activités aux profils variés des élèves, notamment en contexte multilingue (Black & Wiliam, 1998).

2.6. L'intégration des technologies numériques

3. **Le savoir pédagogique** (stratégies d'enseignement et d'évaluation).

Ces trois dimensions sont au cœur des pratiques professionnelles dans l'enseignement des sciences et conditionnent la qualité des apprentissages.

2. Approches pédagogiques en enseignement des sciences

2.1. L'enseignement explicite

L'enseignement explicite repose sur une structuration progressive des connaissances, où l'enseignant guide pas à pas les élèves dans la compréhension d'un concept (Rosenshine, 2012). Dans les sciences, cela consiste par exemple à :

- Présenter clairement les objectifs.
- Modéliser une démarche expérimentale.
- Guider la pratique des élèves par des exercices gradués.
- Vérifier la compréhension régulièrement.

Cette approche favorise la clarté cognitive, surtout pour les élèves ayant des difficultés d'abstraction.

2.2. L'enseignement par investigation (Inquiry-Based Science Education – IBSE)

Inspirée du constructivisme de Piaget et du socioconstructivisme de Vygotski, l'approche par investigation place l'élève dans une posture de chercheur. Elle comprend généralement les étapes suivantes :

1. Poser une question scientifique.
2. Formuler une hypothèse.
3. Concevoir et réaliser une expérience.
4. Collecter et analyser des données.
5. Communiquer les résultats.

Mots clés : Pratiques professionnelles ; Enseignement des sciences.

I- Cadre théorique et approches pédagogiques

1. Cadre théorique des pratiques professionnelles

Les pratiques professionnelles en enseignement désignent l'ensemble des gestes, stratégies, attitudes et dispositifs pédagogiques qu'un enseignant mobilise dans son activité quotidienne pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par les programmes scolaires (Perrenoud, 2001). Elles ne se limitent pas à la simple transmission des savoirs, mais englobent :

- **La gestion de la classe** (organisation des interactions, climat scolaire, régulation des comportements).
- **La gestion didactique** (choix des contenus, planification des séquences, transposition didactique des savoirs scientifiques).
- **La gestion pédagogique** (choix de méthodes et dispositifs favorisant l'engagement et l'autonomie des élèves).
- **La dimension réflexive** (capacité de l'enseignant à analyser et ajuster sa pratique).

Dans le domaine des sciences, les pratiques professionnelles se caractérisent par leur forte dimension expérimentale et cognitive. L'enseignant de sciences est appelé à développer des situations d'apprentissage qui stimulent la curiosité, suscitent le questionnement, favorisent l'expérimentation et encouragent l'argumentation scientifique (Astolfi, 2008).

Selon Shulman (1986), la compétence de l'enseignant repose sur trois types de savoirs :

1. **Le savoir disciplinaire** (connaissances scientifiques).
2. **Le savoir didactique** (comment rendre les sciences accessibles aux élèves).

2. Dimension didactique : elles nécessitent une réflexion sur la transposition des savoirs scientifiques complexes vers des contenus accessibles et adaptés au niveau des apprenants.
3. Dimension professionnelle : elles reposent sur la formation initiale et continue des enseignants, leur capacité d'innovation et leur engagement dans une dynamique de développement professionnel.
4. Dimension contextuelle : elles s'inscrivent dans des environnements scolaires diversifiés, marqués par des disparités en ressources matérielles, en accompagnement institutionnel et en conditions d'enseignement.

Au Maroc, les réformes éducatives, notamment la Vision stratégique 2015-2030 et le *Nouveau Modèle de Développement*, insistent sur la nécessité de rénover les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des sciences. L'accent est mis sur l'apprentissage actif, l'utilisation des langues d'enseignement (arabe et français) dans un cadre bilingue ou plurilingue, ainsi que l'intégration progressive du numérique et des approches interdisciplinaires (STEM/STEAM). Toutefois, malgré ces orientations, de nombreux défis persistent : manque de laboratoires équipés, disparités entre zones urbaines et rurales, formation parfois limitée des enseignants sur les méthodes actives, et pressions liées à la préparation aux examens.

L'étude des pratiques professionnelles en enseignement des sciences à l'école apparaît donc essentielle pour comprendre les écarts entre les prescriptions officielles et les réalités de classe, identifier les leviers d'amélioration et proposer des modèles pédagogiques adaptés au contexte marocain et aux exigences internationales. Elle permet également de nourrir la réflexion sur le développement professionnel des enseignants et sur l'amélioration de la qualité des apprentissages scientifiques, condition indispensable pour relever les défis de la société de la connaissance et de l'innovation.

Pratiques professionnelles dans l'enseignement des sciences à l'école

Mohammed BOUKLAH[1]; Mourad BENALI[1]; Leila MEJDOUBI[2]

[1] Centre Régional des métiers de l'éducation et de la formation de l'oriental

[2] Direction Provincial de Oujda-Angad, AREF de l'oriental

Introduction générale

L'enseignement des sciences occupe une place stratégique dans la formation des générations futures, car il contribue non seulement à l'acquisition de connaissances factuelles, mais aussi au développement de compétences transversales telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la créativité et la capacité d'argumentation. Dans un monde marqué par une évolution rapide des savoirs scientifiques et technologiques, l'école est appelée à préparer les élèves à comprendre les phénomènes naturels, à analyser les enjeux sociétaux liés à la science et à la technologie, et à devenir des citoyens éclairés capables de prendre des décisions responsables. Les pratiques professionnelles des enseignants de sciences constituent le levier principal pour atteindre ces objectifs. Elles englobent l'ensemble des méthodes pédagogiques, des postures professionnelles, des stratégies d'évaluation et des démarches d'accompagnement mises en œuvre dans la classe. Ces pratiques ne se réduisent pas à la transmission magistrale de contenus, mais s'articulent de plus en plus autour de démarches actives, telles que l'investigation scientifique (*Inquiry-Based Science Education – IBSE*), la pédagogie par projet, l'intégration des technologies numériques et l'évaluation formative.

Dans le contexte scolaire, ces pratiques se situent à l'intersection de plusieurs dimensions :

1. Dimension curriculaire : elles doivent respecter les prescriptions des programmes officiels, qui fixent les compétences et savoirs à développer chez les élèves.

[10] A. Defrance, « SENSEVY Gérard. Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique: Bruxelles : De Boeck, 2011, 796 p. », Rev. Fr. Pédagogie, no 181, p. 137-141, déc. 2012, doi: 10.4000/rfp.3958.

[11] J. Tardif et B. Dubois, « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables: », Rev. Fr. Linguist. Appliquée, vol. Vol. XVIII, no 1, p. 29-45, mai 2013, doi: 10.3917/rfla.181.0029.

[12] M. Behrens, La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain. dans Éducation-recherche, no. 26. Québec [Lagny-sur-Marne]: Presses universitaires du Québec diff. Sodis, 2007.

[13] J.-P. Bronckart et M.-N. Schurmans, « Le travail sociologique de Pierre Bourdieu », dans Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, La Découverte, 2001, p. 153-175. doi: 10.3917/dec.lahir.2001.01.0153.

[14] J. Houssaye, Le triangle pédagogique, 3e éd. dans Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, no. 1. Berne: P.Lang, 2000.

VI. Bibliographie

[1] D. Hameline et D. Hameline, « Giordan A. (1998). Apprendre ! Paris, Belin, collection « débats », 256 p. ; Giordan A. (1999). Une Didactique pour les sciences expérimentales. Paris, Belin, « Les Guides de l'enseignement », 240 p », Didaskalia, p. 148-150, 2001.

[2] A.-M. Drouin-Hans, « Astolfi Jean-Pierre. La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre: Paris : ESF, 2008, 256 p. », Rev. Fr. Pédagogie, no 167, p. 129-130, juin 2009, doi: 10.4000/rfp.1575.

[3] M. Altet, « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », Rech. Form., vol. 35, no 1, p. 25-41, 2000, doi: 10.3406/refor.2000.1668.

[4] P. Bourdieu, Raisons pratiques sur la théorie de l'action. Paris: Editions du Seuil, 1994.

[5] G. Sensevy, Le sens du savoir. De Boeck Supérieur, 2011. doi: 10.3917/dbu.sense.2011.01.

[6] « Apprendre, comprendre, s'approprier le savoir; André Giordan ».

[7] C. Muller, « L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère », SHS Web Conf., vol. 1, p. 325-340, 2012, doi: 10.1051/shsconf/20120100232.

[8] S. Blanchard, « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.: Paris : ESF. », L'Orientation Sc. Prof., no 31/1, mars 2002, doi: 10.4000/osp.4894.

[9] T. Perez-Roux, « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », Nouv. Cah. Rech. En Éducation, vol. 13, no 1, p. 83-101, juill. 2013, doi: 10.7202/1017462ar.

aux enseignants de s'approprier pleinement leur rôle de médiateur dans la construction des savoirs.

Pour une généralisation effective de cette approche, plusieurs conditions semblent nécessaires : la mise en place de dispositifs institutionnels pérennes, la formation des enseignants à l'analyse de pratiques, et la création d'espaces-temps dédiés à cette réflexion collective.

En fin, comme le résumait Astolfi (2008), *"enseigner les sciences ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais consiste à créer les conditions pour que les élèves s'approprient une démarche scientifique"*. L'analyse des pratiques enseignantes s'avère être un levier puissant pour atteindre cet objectif ambitieux, contribuant ainsi à former des citoyens capables de comprendre et d'agir dans un monde complexe.

- 78% observent une amélioration des compétences scientifiques des élèves
- Progression notable du vocabulaire scientifique (4.1/5)
- Observation : "Mes élèves argumentent maintenant leurs réponses avec des preuves"

4.4.3. Graphique des résultats :



Analyse statistique :

- Test de corrélation de Pearson : r = 0.72 entre pratique régulière de l'APP et scores élevés
- Différence significative ($p < 0.01$) entre les groupes "pratique régulière" et "pratique rare"
- Consistance interne élevée (α de Cronbach = 0.84)

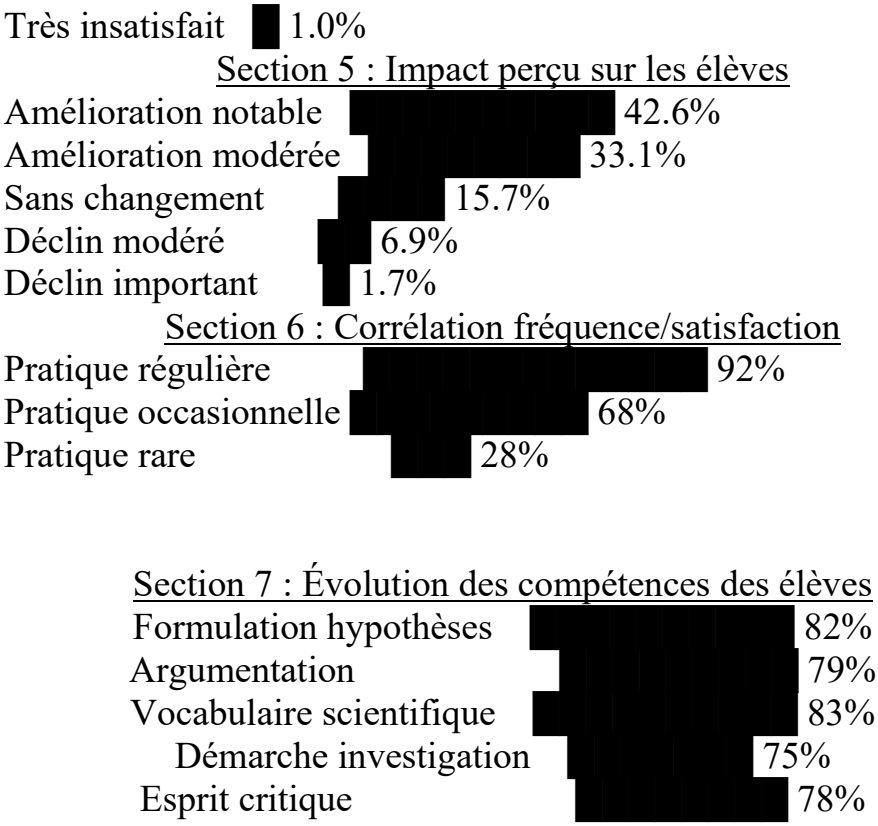
V. IV. Conclusion des résultats :

Cette étude confirme le potentiel transformateur de l'analyse des pratiques enseignantes pour l'enseignement des sciences au cycle primaire. Les résultats obtenus auprès de 450 enseignants démontrent son impact multidimensionnel sur :

- La qualité des séances de sciences (86% d'amélioration perçue)
- Le développement professionnel des enseignants (92% de satisfaction)
- Les apprentissages des élèves (78% de progrès observés)

Comme le soulignait Bourdieu (1994), *"la maîtrise de la pratique suppose la compréhension des logiques qui la sous-tendent"*. L'APP apparaît ainsi comme un moyen privilégié pour accéder à cette compréhension et faire évoluer les pratiques en conséquence.

Au-delà de ses effets sur l'enseignement des sciences, cette démarche contribue à professionnaliser le métier d'enseignant en favorisant une posture réflexive et collaborative. Elle répond aux enjeux contemporains de l'éducation scientifique en permettant



4.4.2. Analyse détaillée des résultats :

1. Validation de l'Hypothèse 1 (Efficacité pédagogique) :
   - 84% des enseignants estiment que l'APP améliore leur conception de séances
   - Score particulièrement élevé (4.5/5) pour la prise en compte des conceptions initiales
   - Commentaire typique : "Je pose maintenant des questions ouvertes qui poussent les élèves à investiguer"
2. Validation de l'Hypothèse 2 (Développement professionnel) :
   - 91% des enseignants rapportent une augmentation de leur confiance
   - L'aspect collaboratif est plébiscité (4.6/5)
   - Témoignage : "Les retours de mes pairs m'ont aidé à dépasser mes appréhensions"
3. Validation de l'Hypothèse 3 (Impact sur les apprentissages) :

moyen de formation professionnelle qui permet de développer une "intelligence des situations" » (p. 78).

- La formation continue : Participer à des animations pédagogiques qui s'appuient sur l'analyse de vidéos de classe.

4.4. Données et discutions des résultats

4.4.1 Recueille des données Pour la validation des Hypothèses sur l'Analyse des Pratiques Enseignantes un questionnaire a visé à évaluer l'impact de l'analyse des pratiques enseignantes sur l'enseignement des sciences au primaire comprenant les sections :

Section 1 : Données démographiques, répartition de l'échantillon par expérience professionnelle

Moins de 5 ans 36.1%
5 à 10 ans 43.3%
Plus de 10 ans 20.6%

Section 2 : Fréquence de pratique de l'analyse des pratiques : Scores moyens par dimension (sur 5)

Pratiques pédagogiques 4.3
Développement professionnel 4.6
Impact apprentissages 3.9
Satisfaction globale 4.4

Section 3 : Échelles d'évaluation, Analyse comparative par fréquence d' APE

(Échelle de Likert : 1 = Fortement en désaccord à 5 = Fortement d'accord)

Pratique régulière 4.7
Pratique occasionnelle 3.9
Pratique rare 2.8

Section 4 : Répartition des réponses globales

Très satisfait 48.2%
Satisfait 36.8%
Neutre 11.3%
Insatisfait 2.7%

analysant un échec, l'enseignant comprend pourquoi une notion n'a pas été comprise. Astolfi (2008) insiste sur ce point : « L'erreur n'est plus considérée comme une faute, mais comme un outil pour enseigner» (p. 45). L'APP fournit le cadre pour utiliser l'erreur comme un levier d'apprentissage.

c. Améliorer l'étayage et le langage

Les sciences reposent sur un langage précis. L'APP invite l'enseignant à écouter ses élèves et à analyser ses propres formulations. Cette attention portée au discours est cruciale pour la construction des concepts. Elle rejoint la notion d'« étayage » développée par Bruner (1983), où l'enseignant ajuste son aide en fonction des besoins de l'élève pour lui permettre de progresser vers une maîtrise autonome du langage et des concepts scientifiques.

d. Développer un rapport positif et confiant à la science

Un enseignant qui analyse et comprend sa pratique gagne en assurance. Cette confiance est communicative. En voyant leur enseignant comme un guide dans une aventure de découverte, les élèves développent un rapport plus serein et enthousiaste aux sciences. Cela participe à construire ce que Pierre Astolfi appelait une « posture scientifique », fondée sur le questionnement et la preuve, et non sur l'acceptation passive d'un savoir.

4.3. Comment Mettre en Œuvre une Démarche d'Analyse des Pratiques ?

L'APP n'est pas une charge supplémentaire, mais un changement de posture qui peut prendre plusieurs formes :

- L'auto-analyse : Tenir un journal de bord après une séance.
- L'analyse entre pairs : Observer un collègue ou être observé, puis échanger de façon bienveillante.
- Les groupes d'analyse de pratiques : Se réunir régulièrement pour présenter une situation problématique. Comme le note Altet (2000), « l'analyse des pratiques apparaît comme un

IV. Le quoi et le pourquoi de la recherche

4.1. Qu'entend-on par "Analyse des Pratiques Enseignantes" ?

L'APP ne se limite pas à une simple observation ou à un jugement sur ce qui se passe en classe. C'est une démarche systématique et réflexive qui consiste, pour l'enseignant, à examiner son propre travail – ses gestes, ses choix pédagogiques, ses interactions avec les élèves, les obstacles rencontrés – dans le but de le comprendre et de le faire évoluer. Comme le souligne le sociologue Pierre Bourdieu, « La pratique a une logique qui n'est pas celle de la logique» (1994, p. 23). L'objectif de l'APP est justement de décrypter cette logique souvent implicite de l'action en classe.
Dans le contexte des sciences, cela signifie se questionner sur : la conception et la mise en œuvre des séances de manipulation et d'expérimentation, la gestion du questionnement et des conceptions initiales des élèves, le guidage vers la conceptualisation et la place du cahier d'expériences et de la trace écrite.

4.2. Les apports spécifiques de l'APP pour l'Enseignement des Sciences au Primaire

a. Dépasser la "recette" pour favoriser une véritable démarche d'investigation

Sans analyse, une séance de sciences peut se réduire à une suite d'ét APPs à suivre (la "recette"), où les élèves manipulent sans vraiment comprendre l'enjeu. L'APP permet à l'enseignant de s'interroger sur la finalité de son activité. Cette réflexion est essentielle pour mettre en œuvre une véritable démarche d'investigation, où, comme le préconise Giordan (1999), l'élève est placé face à un problème à résoudre qui le confronte à ses représentations, favorisant un apprentissage durable.

b. Identifier et surmonter les obstacles à l'apprentissage

Les jeunes élèves arrivent en classe avec des idées préconçues sur le monde. L'APP aide l'enseignant à repérer ces conceptions et à concevoir des situations-problèmes qui les feront vaciller. En

directifs afin de saisir la complexité et la richesse des transformations induites par l'analyse des pratiques.
La méthodologie employée vise ainsi à répondre à l'exigence formulée par Bourdieu (1994) de « saisir la logique de la pratique sans la trahir par un excès de formalisation », tout en maintenant la rigueur nécessaire à toute démarche scientifique.
La validation de ces hypothèses nécessite la mise en place de dispositifs de recherche rigoureux, combinant souvent des approches qualitatives et quantitatives.

- Pour l'efficacité pédagogique :

On a procédé par analyse de contenu des préparations de séances (avant et après la mise en place de l'APE) à l'aide d'une grille critériée évaluant la présence d'une véritable problématique scientifique, la place laissée à l'investigation par les élèves, et la gestion prévue des erreurs. Puis l'observations filmées de séances, suivies d'entretiens d'auto-confrontation. L'enseignant commente son propre film avec un chercheur, ce qui permet d'accéder à la logique interne de son action et de mesurer l'évolution de ses préoccupations (passer de la gestion du temps à la gestion des conceptions des élèves, par exemple) ; ensuite un questionnaires standardisés sur les représentations des enseignants concernant la démarche d'investigation.

- Pour le développement professionnel nous avons procéder à une étude longitudinale suivant une cohorte d'enseignants participant à un groupe d'analyse de pratiques. En suivant l'entretiens semi-directifs répétés à intervalles réguliers pour cerner l'évolution du sentiment de compétence et de confiance en soi ; une évaluation par échelles d'auto-évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (adaptées des travaux de Bandura) administrées en pré-test et post-test et une captations audio des débats en classe pour analyser la construction des savoirs dans l'interaction.

Processus d'ajustement continu des actions pédagogiques basé sur l'analyse des effets obtenus. Allal (2007) précise qu'il s'agit d' « un mécanisme essentiel pour l'amélioration continue de l'enseignement »[12].

- Habitus Pédagogique

Système de dispositions durablement inculquées qui oriente les pratiques enseignantes. Selon Bourdieu (1994), « l'habitus est ce principe générateur de pratiques objectives qui tend à se reproduire »[13].

- Triangle Pédagogique

Modèle représentant les relations entre l'enseignant, le savoir et l'élève. Houssaye (2014) montre que « tout processus d'enseignement-apprentissage articule ces trois pôles dans un équilibre dynamique » [14].

III. Partie empirique, expérimentation et validation

La validation empirique des hypothèses formulées nécessitait la mise en place d'un dispositif méthodologique rigoureux, capable de mesurer objectivement l'impact de l'analyse des pratiques enseignantes sur l'enseignement des sciences au cycle primaire. Cette partie présente le cadre méthodologique adopté pour cette étude, détaillant successivement la population enquêtée, les instruments de collecte des données, ainsi que les procédures d'analyse quantitative et qualitative retenues.

Conformément aux préconisations de la recherche en éducation, nous avons opté pour une approche mixte, combinant des mesures quantitatives pour établir des tendances générales et des données qualitatives pour en approfondir la compréhension. Comme le souligne Altet (2000), "l'étude des pratiques enseignantes gagne en validité lorsqu'elle croise différents angles d'observation".

Le dispositif s'est articulé autour d'un questionnaire administré à un large échantillon de 43 enseignants répartie sur quatre régions du Maroc rabat-salé-Kénitra, Casablanca-Settat, permettant d'établir des corrélations statistiquement significatives. Cette approche à large échelle a été complétée par des entretiens semi-

considère comme "des obstacles épistémologiques qu'il faut identifier et dépasser"[2].

- Étayage

Processus d'accompagnement et de soutien pédagogique ajusté aux besoins de l'apprenant. Selon Bruner (1983), "l'étayage désigne l'ensemble des interactions d'aide qui permettent à l'enfant d'accomplir une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul"[7].

- Posture Réflexive

Attitude professionnelle consistant à analyser critiquement sa propre pratique pour l'améliorer. Perrenoud (2001) la définit comme "la capacité à prendre du recul sur son action pour en comprendre les ressorts et les effets"[8].

- Développement Professionnel

Processus continu d'acquisition et de perfectionnement des compétences professionnelles. Selon Paquay (2012)[9], il s'agit d' « un processus dynamique de transformation des savoirs et des identités professionnelles ».

- Pratique Collaborative

Mode de travail où les enseignants partagent et analysent collectivement leurs expériences pédagogiques. Sensevy (2011) y voit « une condition essentielle pour l'enrichissement mutuel et l'amélioration des pratiques »[10].

- Compétence Professionnelle

Savoir-agir complexe résultant de la mobilisation de diverses ressources. Leppelt (2020) la définit comme « la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes pour accomplir une tâche ».

- Transfert des Apprentissages

Capacité à réutiliser des acquis dans de nouvelles situations. Tardif (2006) souligne que « le véritable apprentissage se mesure à la capacité de transfert dans des contextes variés »[11].

- Régulation des Pratiques

ainsi un meilleur niveau de compréhension conceptuelle chez les élèves.

H2. Hypothèse de développement professionnel Il est possible d'avancer que l'analyse des pratiques, en particulier sous forme collaborative (groupes d'analyse), permet de réduire le sentiment d'isolement et d'insécurité disciplinaire des professeurs des écoles face aux sciences. Cette pratique développerait leur "pouvoir d'agir" (empowerment) et leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui se répercuterait positivement sur leur engagement et leur aisance en classe.

H3. Hypothèse d'impact sur les apprentissages : Une troisième hypothèse suppose que l'APP, en amenant les enseignants à porter une attention spécifique au langage scientifique et à la gestion des conceptions initiales, a un effet mesurable sur la capacité des élèves à formuler des hypothèses, à argumenter et à utiliser un vocabulaire scientifique approprié, au-delà de la simple mémorisation de faits.

2.2. Terminologie et cadre conceptuel

- Analyse des Pratiques Enseignantes (APE)

Processus réflexif et systématique permettant aux enseignants d'examiner, de comprendre et de faire évoluer leurs actions pédagogiques. Comme le définit Altet (2000), il s'agit d'"une démarche de formation professionnelle qui permet de développer une intelligence des situations éducatives"[3].

- Démarche d'Investigation Scientifique

Approche pédagogique qui place l'élève en situation de recherche active, comprenant la formulation d'hypothèses, la conception d'expériences, l'observation et l'analyse critique. Giordan (1999) la décrit comme "un processus d'appropriation active des savoirs par la résolution de problèmes"[6].

- Conceptions Initiales (ou Représentations)

Idées préalables que les élèves possèdent sur un phénomène scientifique avant tout enseignement formel. Astolfi (2008) les

logique pratique que l'APP cherche à élucider. Dans le contexte spécifique de l'enseignement des sciences, cette approche permet de dépasser les obstacles traditionnels et de favoriser un enseignement plus authentique et plus efficace.

Notre étude se propose donc d'évaluer dans quelle mesure l'analyse des pratiques enseignantes constitue une démarche pertinente pour améliorer la qualité de l'enseignement des sciences au cycle primaire. À travers une enquête menée auprès de 450 enseignants, nous examinerons son impact sur trois dimensions clés : les pratiques pédagogiques, le développement professionnel et les apprentissages des élèves.

Cette recherche vise ainsi à contribuer à la réflexion sur la formation des enseignants et à identifier des leviers concrets pour renforcer l'enseignement des sciences dès l'école primaire, dans la perspective formulée par Sensevy (2011) d' *une action conjointe du professeur et des élèves dans la construction des savoirs"*[5].

II. Partie conceptuelle

2.1. Problématique et méthodologie

Dans un contexte où la maîtrise des compétences scientifiques dès le plus jeune âge est cruciale, dans quelle mesure l'analyse des pratiques enseignantes constitue-t-elle une démarche pertinente et efficace pour dépasser les difficultés traditionnelles et améliorer la qualité de l'enseignement des sciences au cycle primaire ?
Pour investiguer cette problématique, plusieurs hypothèses de recherche peuvent être formulées. Elles visent à préciser les mécanismes par lesquels l'APP est susceptible d'agir positivement sur la qualité de l'enseignement scientifique.
H1. Hypothèse d'efficacité pédagogique : Nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants qui s'engagent régulièrement dans une démarche d'analyse de leurs pratiques (auto-analyse, analyse entre pairs) conçoivent et mettent en œuvre des séances de sciences qui s'éloignent d'une démarche "recette" pour se rapprocher d'une authentique démarche d'investigation, favorisant

L'Analyse des Pratiques Enseignantes : Une Démarche Refondatrice pour l'Enseignement des Sciences au Cycle Primaire

Sbaa Mohammed, Eljahechi Meryem

Salouhi Bouchta, Jamal Hmimou

I. Introduction

L'enseignement des sciences à l'école primaire constitue un pilier fondamental dans la formation de l'esprit critique et la construction d'une culture scientifique dès le plus jeune âge. Comme le souligne Giordan (1999)[1], *"l'éducation scientifique vise à donner aux élèves des clés pour comprendre le monde qui les entoure et pour agir en citoyens éclairés"*. Pourtant, cet enseignement se heurte à des difficultés persistantes qui en limitent la portée et l'efficacité.

De nombreux professeurs des écoles, comme le note Astolfi (2008)[2], *"éprouvent une insécurité disciplinaire face aux sciences, souvent perçues comme un domaine réservé aux spécialistes"*. Cette appréhension peut conduire à un enseignement trop souvent réduit à la transmission de savoirs figés, loin de la démarche d'investigation prônée par les programmes officiels.

Face à ce constat, l'analyse des pratiques enseignantes (APE) émerge comme une piste prometteuse pour transformer cet enseignement. Selon Altet (2000), *"l'analyse des pratiques apparaît comme un moyen de formation professionnelle qui permet de développer une intelligence des situations"* [3]. Il s'agit d'une démarche réflexive qui permet aux enseignants d'interroger leurs gestes professionnels, leurs choix pédagogiques et leurs représentations.

Comme le suggère Bourdieu (1994), *"la pratique a une logique qui n'est pas celle de la logique"*[4], et c'est précisément cette

10. Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, André Lévy (dir.) Vocabulaire de psychosociologie Toulouse, *Erès*, 2013, 11e, p. 302
11. Kurtz, G., Amzalag, M., Shaked, N., Zaguri, Y., Kohen-Vacs, D., Gal, E., Zailer, G., & Barak-Medina, E. (2024). Strategies for integrating generative AI into higher education: Navigating challenges and leveraging opportunities. *Education Sciences*, 14(5), 503. https://doi.org/10.3390/educsci14050503
12. Liu, Y., Huang, S., & Hopgood, A. (2021). Artificial Intelligence in reflective teaching practice: Opportunities and challenges. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1729–1744.
13. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. *Pearson Education*.
14. Martinez-Maldonado, R., Clayphan, A., & Kay, J. (2020). ClassInSight: Real-time multimodal classroom analytics. *Journal of Learning Analytics*, 7(1), 11–27.
15. OCDE. (2020). *Teachers and leaders in vocational education and training*. *OECD Publishing*. https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en
16. Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2014). Learning Analytics and Educational Data Mining in Practice: A Systematic Literature Review of Empirical Evidence. *Educational Technology & Society*, 17(4), 49–64.
17. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. *ESF*.
18. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. *Éditions Logiques*.
19. Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J., & van Tartwijk, J. (2018). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, *34*(3), 205–214. https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.652239

Références bibliographiques

1. André Lévy, Vocabulaire de psychosociologie (avec J. Barus-Michel et Eugène Enriquez), 2002, *Erès*, p. 302.
2. Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. *Nesta*.
3. Blikstein, P. (2011). Using learning analytics to assess students' behavior in open-ended programming tasks. In *Proceedings of the 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 110–116).
4. Clauzel, D., Marquet, P., & Camps, J.-F. (2023). MyCoach : chatbot intelligent pour la formation réflexive des enseignants. *STICEF*, 30(1), 45–67.
5. Echeverría, V., Martinez-Maldonado, R., & Shum, S. B. (2018). Towards collaboration analytics for group learning. In *Proceedings of the 8th International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 200–209).
6. Feng, Y., Martinez-Maldonado, R., & Kay, J. (2021). EduSense: Augmenting classroom sensing with intelligent analytics. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(2), 215–227.
7. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. *Center for Curriculum Redesign*.
8. Holstein, K., Wortman Vaughan, J., & Aleven, V. (2019). Student learning benefits of a mixed-reality teacher awareness tool in AI-enhanced classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(3), 303–336.
9. Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(4), 1–15.

réinvestissement en posant des questions ciblées, simulant une discussion réflexive structurée (Holstein et al., 2019).

Conclusion

L'intégration de l'intelligence artificielle dans le processus de l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes constitue une avancée pour le développement d'une posture réflexive outillée, contextualisée et évolutive. En s'appuyant sur le modèle DPATR, cet article a montré que l'IA peut intervenir à chaque étape de la démarche à savoir de la description fine des situations jusqu'au réinvestissement dans l'action, tout en apportant des données objectives, des analyses et des pistes de théorisation. Les résultats soulignent que l'IA ne remplace pas le jugement professionnel, mais le soutient en offrant de nouvelles formes de médiation réflexive.

Toutefois, cette innovation soulève également des enjeux éthiques, techniques et pédagogiques : maîtrise des outils, protection des données, interprétation des analyses, mais aussi acceptabilité par les enseignants eux-mêmes. Une appropriation critique et accompagnée de ces technologies de l'IA est donc indispensable pour qu'elles deviennent des leviers réels de professionnalisation.

À terme, il s'agit de penser l'IA non comme un outil d'évaluation normative, mais comme un partenaire du praticien réflexif, capable de nourrir une culture d'analyse partagée et fondée sur la complexité du métier de l'enseignant.

l'absence de tâches intermédiaires ou de consolidation. Cela pousse l'enseignant à revoir sa planification et à intégrer davantage de paliers d'apprentissage ou de différenciation (Martinez-Maldonado et al., 2020).

- Fondements pédagogiques : Ils renvoient aux aspects relationnels, affectifs et organisationnels de la situation d'apprentissage. L'analyse émotionnelle ou comportementale (Caméras intelligentes) peut révéler un climat anxiogène ou une relation pédagogique déséquilibrée. Ces données incitent à repenser la posture de l'enseignant, l'aménagement de la classe ou les modalités d'évaluation formative.

- Fondements praxéologiques : l'enseignant peut tirer des principes d'action fondés sur l'expérience, en articulant théorie et pratique. L'IA devient ici un outil de validation et d'expérimentation : elle permet de tester une nouvelle posture, de mesurer ses effets et de capitaliser les résultats dans une logique de professionnalisation continue.

Réinvestir : Il s'agit d'un processus de **transfert réflexif** où l'enseignant se demande : « Qu'est-ce que je peux réutiliser de ce que j'ai appris ? », « Comment cela peut-il m'aider à mieux comprendre et agir dans des contextes similaires ou nouveaux ? ». L'IA peut jouer ici un rôle déterminant en accompagnant ce transfert. Par exemple, des **assistants intelligents** ou des plateformes de formation adaptative peuvent proposer des scénarios pédagogiques personnalisés, fondés sur les données issues de l'analyse précédente (Holmes et al., 2022). Des outils comme les **tableaux de bord analytiques** permettent de suivre l'évolution des pratiques en fonction de critères choisis, offrant à l'enseignant une vision longitudinale de ses progrès et des zones à améliorer (Ifenthaler & Yau, 2020). Le **coaching réflexif par chatbot** peut aussi aider à identifier des pistes concrètes de

efficacité pédagogique et bienveillance éducative (OCDE, 2020)

- Fondements sociologiques : L'enseignant doit replacer ses choix dans leur contexte social, culturel, économique. Un outil de learning analytics peut révéler un désengagement croissant chez les élèves issus de milieux défavorisés. L'analyse doit alors intégrer ces déterminants et ouvrir la réflexion sur la différenciation pédagogique ou la fracture numérique (Van der Vleuten et al., 2018).

- Fondements psychologiques : Ils concernent les théories de l'apprentissage mobilisées consciemment ou non par l'enseignant. En analysant par des outils IA les types d'activités proposées ou les interactions verbales, on peut questionner l'équilibre entre apprentissage transmissif et constructiviste. L'IA devient un miroir pédagogique qui aide à repositionner la pratique au regard des modèles du socio constructivisme ou de l'auto-efficacité.

- Fondements épistémologiques : Ce fondement interroge la conception du savoir : savoir transmis ou construit, figé ou évolutif ?. A titre d'exemple, une analyse des interactions verbales des apprenants par traitement automatique du langage peut révéler des tendances (usage de questions fermées, fréquence des feedbacks…). A ce niveau, c'est le praticien qui, en confrontant ces résultats à son vécu et à son contexte, construit du sens et élabore des savoirs d'action. De plus, l'IA en croisant plusieurs sources de données (vidéo, audio, traces numériques), encourage une approche multi-référentielle, qui correspond à une vision du savoir comme processus dynamique, situé et médié.

- Fondements didactiques : Ils permettent de penser l'organisation des contenus d'enseignement. Une IA pédagogique peut analyser la séquence proposée et détecter

renforçant la validité des hypothèses posées. L'IA ne remplace pas la subjectivité réflexive, mais l'outille, la nourrit et la confronte à des éléments objectivés, dans une logique de **co-construction du sens** entre l'humain et la machine (Holstein et al., 2019).

Théoriser : Cette phase constitue un moment charnière entre l'analyse d'une situation et son dépassement réflexif. Il s'agit là de questionner en profondeur, de modéliser ce qui est en jeu, et de préconiser des pistes d'action, en mobilisant un ensemble de fondements professionnels. L'intelligence artificielle (IA), sans remplacer ce travail intellectuel et professionnel, peut en faciliter certaines fondements à savoir :

- Fondements axiologiques : L'enseignant questionne ici les valeurs véhiculées dans sa pratique : équité, inclusion, respect de l'altérité, justice cognitive. Par exemple, l'analyse automatique des interactions peut révéler un déséquilibre d'attention entre filles et garçons ou entre apprenants forts et faibles (Clauzel et al., 2023). L'IA met en évidence ces écarts, permettant à l'enseignant de réfléchir à ses principes éducatifs.

- Fondements ontologiques : Ce fondement interroge la construction de l'identité professionnelle : quel type d'enseignant suis-je en train de devenir ? En croisant des situations vécues, l'enseignant peut, avec l'aide d'un assistant intelligent, reconnaître des tendances (autoritaire, accompagnateur, médiateur…) et réfléchir à leur cohérence avec son idéal professionnel.

- Fondements philosophiques : Ils renvoient à l'éthique de l'agir professionnel. Des systèmes IA, qui analysent la qualité du feedback fourni aux élèves, permettent à l'enseignant de s'interroger : est-ce que j'aide mes élèves à progresser ou est-ce que j'évalue de manière punitive ?. L'IA peut ainsi aider à faire émerger les tensions entre entre

descriptive de son récit. Elles permettent ainsi de dépasser la seule mémoire subjective pour s'appuyer sur des **données empiriques**, contribuant à une meilleure rigueur dans la reconstruction de l'expérience (Liu et al., 2021).

Problématiser : À ce niveau, l'intelligence artificielle peut apporter une **valeur ajoutée significative** en aidant l'enseignant à repérer des éléments saillants dans ses pratiques à travers l'analyse de données empiriques. A titre d'exemple, des outils de **Learning Analytics** peuvent mettre en évidence des corrélations entre certains comportements pédagogiques (type de questions posées, temps de parole enseignant/élèves, feedbacks) et l'engagement ou la réussite des élèves (Maldonado-Mahauad et al., 2018 ; Papamitsiou & Economides, 2014). L'IA peut aussi aider à formuler des hypothèses via des tableaux de bord ou des interfaces de visualisation qui soulignent des irrégularités ou des écarts par rapport à des indicateurs de référence (Holstein et al., 2019). Grâce à ces apports, le praticien peut mieux cibler les points critiques de son action, formuler des hypothèses explicatives, et **transformer un simple constat en un questionnement fécond**, pierre angulaire d'un processus de développement professionnel fondé sur l'analyse réflexive.

Analyser : L'**intelligence artificielle** peut jouer un rôle de catalyseur : des outils basés sur le **traitement automatique du langage naturel** permettent par exemple d'analyser automatiquement des enregistrements audio ou des transcriptions de séances de classe, en repérant des patterns discursifs comme les feedbacks, les types de questions ou les interactions maître-élèves (Blikstein, 2011 ; Holmes et al., 2022). De même, l'**analyse vidéo assistée par vision par ordinateur** peut identifier la posture de l'enseignant, le déplacement en classe ou encore le temps d'interaction avec les élèves, révélant ainsi des routines ou des biais inconscients (Echeverría et al., 2018). Ces données, une fois interprétées avec un regard critique, peuvent aider le praticien à **structurer son analyse autour de catégories signifiantes**,

réponses, interactions) pour détecter les élèves à risque, évaluer l'engagement ou optimiser les interventions pédagogiques.

- Recommandation de contenus personnalisés : des systèmes d'IA suggèrent des ressources pédagogiques adaptées au niveau, aux intérêts ou aux lacunes d'un apprenant.
- Assistants virtuels et chatbots : intégrés aux plateformes éducatives, ils peuvent répondre aux questions fréquentes des élèves, guider dans les parcours, ou simuler des dialogues pédagogiques.
- Évaluation automatisée : notamment dans les exercices à réponses ouvertes ou les productions écrites, l'IA permet une correction plus rapide, parfois même formative.
- Soutien aux enseignants : génération de plans de cours, création de quiz automatisés, analyse des résultats des élèves, adaptation des contenus, etc.

3. IA et analyse des pratiques professionnelles : Un domaine émergent

L'usage de l'IA en l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants est encore peu développé de. L'intégration des outils de l'IA dans la démarche DPATR ouvre ainsi la voie à une **réflexivité outillée, contextualisée et dynamique**.

Décrire : L'intelligence artificielle peut ici jouer un rôle structurant. Par exemple, des dispositifs de **vision par ordinateur** permettent d'extraire automatiquement des indicateurs à partir de vidéos de classe : mouvements de l'enseignant, position dans l'espace, durée des interactions avec les élèves (Blikstein & Worsley, 2016). De même, des outils de **reconnaissance vocale** et de **traitement automatique du langage naturel** transforment les enregistrements sonores en textes analysables, facilitant ainsi la relecture et l'objectivation du discours pédagogique (Holstein et al., 2019). Les technologies de l'IA peuvent fournir au praticien des traces précises, fiables et exploitables, renforçant la qualité

produire de nouveaux contenus à partir de données existantes (Kurtz et al., 2024). Parmi les sous-domaines majeurs de l'IA, on peut citer :

- Le machine learning (apprentissage automatique) : ensemble de techniques permettant aux machines d'apprendre à partir de données. Elles construisent des modèles prédictifs ou descriptifs sans être explicitement programmées pour chaque tâche.
- Le deep learning (apprentissage profond) : une sous-catégorie du machine learning qui repose sur des réseaux de neurones artificiels profonds. Il est particulièrement efficace pour le traitement d'images, de sons ou de textes.
- Le traitement automatique du langage naturel (Natural Language Processing – NLP) : domaine de l'IA qui permet à une machine de comprendre, générer ou interagir en langage humain (ex. : analyse de texte, génération de feedback, assistants conversationnels).
- La vision par ordinateur : permet à une machine d'analyser des images ou des vidéos pour détecter des objets, suivre des mouvements, ou interpréter des comportements visuels.

Lorsqu'elle l'IA est appliquée au champ éducatif, on parle d'intelligence artificielle en éducation, qui vise à améliorer l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et la prise de décision. On peut recenser plusieurs types d'usages de l'IA en éducation:

- Systèmes tutoriels intelligents (STI) : ces environnements adaptatifs fournissent un accompagnement personnalisé aux élèves, en analysant leurs erreurs, leur rythme d'apprentissage et leurs besoins. Ils peuvent proposer des exercices ciblés, des rétroactions immédiates et une remédiation adaptée.
- Learning analytics et prédiction des performances : les algorithmes analysent les traces d'apprentissage (clics,

cohérente. L'analyse demande ainsi de distinguer les aspects essentiels des éléments secondaires, en fonction de la question posée. C'est un travail de catégorisation et de structuration pour organiser ce qui a été décrit et éclairer la situation d'un regard interprétatif.

- **Théoriser :** Consiste à tirer de l'analyse d'un événement, d'un épisode ou d'une pratique, des apprentissages qui permettent de mieux comprendre les situations futures et d'y répondre de manière plus pertinente. Pour le praticien, cela revient à construire des savoirs d'action et de compréhension, susceptibles d'orienter et de guider ses interventions à venir. Concrètement, cela implique d'identifier des règles, des principes ou des modèles explicatifs à partir de l'expérience analysée, et de les mobiliser face à d'autres situations présentant des caractéristiques similaires.
- **Réinvestir :** Donner un sens concret aux savoirs construits lors de la théorisation, en les adaptant aux situations professionnelles vécues. Cela suppose une appropriation personnelle du savoir, en fonction de son identité, de ses compétences, de ses intentions et de ses contextes d'intervention. L'objectif est de pouvoir envisager les situations différemment, d'y agir de manière plus éclairée, et de mobiliser les apprentissages dans des contextes variés. Il ne s'agit donc pas de réfléchir pour soi uniquement, mais de nourrir une posture professionnelle évolutive, capable d'intégrer les acquis pour enrichir les compréhensions et diversifier les pratiques.

2. L'IA en Éducation : Quels usages

L'intelligence artificielle est définie comme l'ensemble des technologies capables de simuler des fonctions cognitives humaines (Baker & Smith, 2019). Elle regroupe un éventail de méthodes comme l'apprentissage automatique, le traitement du langage naturel ou l'IA générative, cette dernière étant capable de

leurs actes, de confronter leurs représentations, et d'ajuster leurs démarches pédagogiques. Ce processus peut être soutenu par la démarche **DPATR** (Description, Problématisation, Analyse, Théorisation, Réinvestissement) visant à structurer une analyse réflexive rigoureuse des pratiques professionnelles à travers quatre étapes :

- **Décrire :** Consiste à restituer avec rigueur une situation professionnelle telle qu'elle a été vécue, en s'efforçant de rester fidèle aux faits observables, aux émotions ressenties et aux interactions engagées (Perrenoud, 2001), tout en adoptant un point de vue et une logique propres au narrateur. Ce dernier choisit comment structurer son récit : selon un fil chronologique, par des focalisations spatiales ou par une tonalité émotionnelle liée aux événements. Il peut aussi centrer la narration autour des différents protagonistes, en mettant en lumière leurs actions, paroles ou attitudes. Cependant, cette démarche n'est pas naturelle : elle nécessite un effort de distanciation, de structuration du récit, et une capacité à mettre en mots l'expérience (Schön, 1994).
- **Problématiser :** Repérer ce qui, dans une situation, suscite questionnement ou étonnement, en identifiant un point d'entrée pertinent pour en permettre l'analyse. Il s'agit de définir un angle d'attaque en isolant un aspect précis de la situation : ce sera l'objet d'étude. Cette démarche implique de prendre du recul, de se distancier pour mieux observer, et de formuler une ou plusieurs questions-problèmes qui en révèlent les enjeux. La problématisation permet ainsi de construire une lecture analytique de la situation, éventuellement étayée par des hypothèses de compréhension ou de résolution.
- **Analyser :** Produire du sens à partir d'une situation en la mettant en lien avec la problématique identifiée. Cela implique de sélectionner des éléments significatifs, de les articuler entre eux afin de faire émerger une compréhension

Dans cette perspective, notre problématique se présente comme suit, comment l'intelligence artificielle peut-elle contribuer à l'analyse et à l'amélioration des pratiques professionnelles des enseignants?. L'objectif principal est de mettre en lumière les apports, les modalités d'application, mais aussi les limites et enjeux liés à l'usage de l'IA pour l'analyse des pratiques enseignantes.

2. Cadre théorique de l'étude

Selon, Barus-Michel et al.(2013), la notion d'analyse des pratiques désigne une méthode de formation ou de perfectionnement fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles, récentes ou en cours, présentées par leurs auteurs dans le cadre d'un groupe composé de personnes exerçant la même profession. En général, les pratiques enseignantes peuvent être analysée à travers quatre dimensions interdépendantes, à savoir :

1. La dimension praxéologique (ou opératoire) : Elle concerne les gestes professionnels, les actions concrètes en classe (ex : gestion du temps, organisation de l'espace, régulation des activités…).
2. La dimension didactique : Elle renvoie aux choix de contenus, aux stratégies d'enseignement, à l'adaptation des supports et à la structuration des savoirs en lien avec les programmes.
3. La dimension pédagogique : Elle concerne la gestion du groupe, les modalités d'interaction, l'implication des élèves, la dynamique de classe, la différenciation…
4. La dimension axiologique : Elle s'intéresse aux valeurs, représentations, croyances et intentions qui sous-tendent l'action de l'enseignant (vision de l'élève, du savoir, rôle du maître…).

Ainsi, l'analyse des pratiques vise à outiller les enseignants pour qu'ils deviennent des praticiens réflexifs capables de questionner

Introduction

Au cours des dernières années, l'éducation a connu de profondes mutations, notamment sous l'effet de la transformation numérique. À l'échelle mondiale, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont profondément modifié les modalités d'enseignement et d'apprentissage, en offrant de nouvelles opportunités d'accès au savoir, de collaboration, de différenciation pédagogique et de suivi des apprentissages. Cependant, cette transition ne se limite pas à l'usage d'outils technologiques. Elle implique une redéfinition des rôles de l'enseignant, une transformation des pratiques pédagogiques, et une exigence accrue d'adaptation à un environnement en constante évolution.

Dans ce contexte, la question de la qualité des pratiques enseignantes devient centrale, non seulement en termes de contenu didactique, mais aussi en ce qui concerne l'interaction avec les apprenants, la gestion de la classe, l'inclusion, ou encore l'accompagnement des apprentissages. D'où l'émergence d'un besoin pressant : outiller les enseignants avec des moyens innovants, objectifs et évolutifs pour observer, comprendre et améliorer leurs pratiques professionnelles.

L'intelligence artificielle (IA) émergeant comme une piste prometteuse peut être mobilisée pour des usages concrets, notamment dans l'analyse automatisée de données issues de la classe : captation vidéo, interactions verbales, résultats d'apprentissage, participation des élèves, ou encore styles pédagogiques. Grâce à des techniques comme la vision par ordinateur, le traitement du langage naturel (NLP) ou les learning analytics, il devient envisageable de générer des diagnostics fins et personnalisés des pratiques pédagogiques, avec un retour en temps réel ou différé aux enseignants.

L'intelligence artificielle au service de l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes

Souad TENKOUL
CREMFO
Mourad BENALI
CRMEFO
Tarik RHARMAOUI
CRMEFO

Résumé : À l'ère du numérique, l'intelligence artificielle (IA) offre des opportunités inédites pour enrichir l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes. Face à la complexité croissante des contextes éducatifs et aux exigences de différenciation pédagogique, les enseignants ont besoin d'outils pour mieux comprendre, interroger et faire évoluer leurs pratiques. Cet article examine comment les technologies basées sur l'IA peuvent être mises au service de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. En mobilisant le modèle DPATR (Décrire, Problématiser, Analyser, Théoriser, Réinvestir), il met en évidence les contributions possibles de l'IA à chaque étape de cette démarche réflexive. Les résultats montrent que l'IA peut structurer la réflexivité enseignante, révéler des schémas implicites dans les pratiques et offrir un accompagnement personnalisé.

Mots-clés : Intelligence artificielle, Enseignant, Analyse des pratiques, Professionnel, DPATR

Références

- Altet, M. (2000). Analyser les pratiques professionnelles. Paris: PUF.
- Altet, M. (2021). La réflexivité professionnelle. Pratiques et méthodes. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Benkada, A. (2024). L'analyse de pratiques enseignantes pour une compétence réflexive chez les professeurs du français (Cycle du primaire et cycle du secondaire) : en formation initiale et professionnalisante [Thèse de doctorat, UMPO…]
- Étienne, R., Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs.
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2023). *Guide pratique du formateur d'enseignants du Maroc*. Rabat : MENPS.
- Vacher, Y. (2010). L'analyse réflexive des pratiques professionnelles en groupe. Paris: Chronique Sociale.
- Vacher, Y. (2022). **Construire une pratique réflexive**

	qualité de la facilitation	ajustements pour certains contextes
Perspectives d'Évolution	Formation continue des facilitateurs	Exploration de la modularité, intégration technologique

d'Intervention		
Questionnement de l'Exposant	Emphase sur la compréhension	Neutralité soulignée
Projection comme "S'ils Étaient à la Place de l'Exposant"	Réflexion enrichie par interactions	Reproduction de l'activité précédente
Travail Dédié à la Réflexivité	Crucial pour la réflexion individuelle	Phase spécifique pour la réflexivité
Partage des Analyses	Accent sur les processus	Mise en avant des processus plutôt que du contenu
Modélisation Collective et Présentation	Inclus dans les phases ultérieures	Intègre les phases 6 à 9
Adaptabilité aux Contextes Professionnels	Dépend de la qualité de la facilitation et de la participation active	Peut nécessiter des ajustements pour s'adapter à des contextes spécifiques
Points Forts	Subjectivité, réflexivité, collaboration	Structuration, questions orientées, approche réflexive
Limites	Dépendance à la	Nécessite des

Le choix entre ARPPEGE et DPATR dépendra des préférences, des objectifs spécifiques de l'utilisateur, et du contexte dans lequel le dispositif sera appliqué. Certains peuvent préférer la souplesse et l'accent sur la subjectivité d'ARPPEGE, tandis que d'autres peuvent trouver la structure séquentielle de DPATR plus adaptée à leurs besoins.

Tableau récapitulatif

Caractéristiques	ARPPEGE	DEPAR
Approche Principale	Réflexive et Collaborative	Structurée et Séquentielle
Accent sur la Réflexivité	Fort	Présent
Structuration du Processus	Par phases distinctes	Par étapes spécifiques
Collaboration et Partage	Mis en avant	Intégré dans le processus
Entrée dans le Travail d'Analyse	Récit subjectif non préparé	Observation structurée
Écriture des Modifications	Expression subjective	Jugement évaluatif et réflexion individuelle

Les utilisateurs d'ARPPEGE soulignent le climat de confiance et la richesse des échanges informels. Certains évoquent cependant un manque de profondeur analytique.

Pour DPATR, les avis mettent en avant la rigueur méthodologique et l'apport en professionnalisation, mais aussi la nécessité d'un accompagnement solide pour éviter la dérive vers la technicité (Bucheton & Altet, 2011).

8. Pistes d'Amélioration et d'Évolution

Pour **ARPPEGE**, il serait profitable d'intégrer ponctuellement des apports théoriques pour enrichir l'analyse.

Pour **DPATR**, assouplir le cadre, favoriser davantage le dialogue entre pairs et adapter la démarche pour la rendre accessible à tous les profils professionnels sont des axes d'amélioration.

Conclusion

ARPPEGE et DPATR poursuivent des finalités convergentes : soutenir la réflexivité et l'amélioration des pratiques professionnelles. Leur divergence principale réside dans la structuration de la démarche et la place accordée à la théorie. Un enrichissement mutuel, combinant la convivialité d'ARPPEGE et la rigueur du DPATR, constituerait une évolution intéressante pour l'APP.

Risque de formalisme excessif, pouvant freiner l'expression spontanée.Exigeant sur le plan cognitif, ce qui peut déstabiliser les participants moins à l'aise avec l'analyse théorique (Altet, 2021).Contraintes de Mise en Œuvre.

Dans les deux cas, la réussite dépend du climat de confiance, de la stabilité du groupe et de la formation des animateurs.

5. **Analyse de la Dimension Réflexive**

   ARPPEGE favorise la réflexion collective par l'effet miroir et l'écoute, encourageant l'introspection individuelle à partir des retours du groupe.

   DPATR structure plus finement la réflexivité, en guidant la prise de distance sur la pratique grâce à la mobilisation de concepts et à l'écriture réflexive (Altet, 2021).

6. **Adaptabilité aux Contextes Professionnels**

   ARPPEGE a été largement utilisé dans l'enseignement, le travail social et le secteur médico-social pour sa souplesse et son adaptabilité à des groupes hétérogènes (Vacher, 2018).

   DPATR, plus ancré dans le champ éducatif, s'exporte progressivement vers d'autres domaines où l'analyse structurée des pratiques est recherchée, notamment dans la formation des formateurs (Altet, 2021).

7. **Retour sur l'Expérience des Utilisateurs**

Spécificités d'ARPPEGE privilégie l'expression libre et la co-construction entre pairs. La méthodologie est centrée sur l'échange d'expériences, le soutien émotionnel et la création d'un espace d'écoute. Le groupe, à travers ses questions, aide le narrateur à élargir sa compréhension de la situation (Vacher, 2018).

Particularités du DPATR

DPATR se distingue par sa forte structuration méthodologique. Chaque étape vise à faire passer le praticien de la description factuelle à l'analyse conceptuelle, en mobilisant des outils théoriques et en favorisant la formalisation des apprentissages (Altet, 2021). L'approche est plus didactique, souvent cadrée par le formateur.

Approche Méthodologique et Conceptuelle

ARPPEGE adopte une logique participative et horizontale, tandis que DPATR privilégie une démarche ascendante : du vécu à la conceptualisation, avec une volonté de professionnalisation.

4. **Limites de Chaque Dispositif**

Limites d'ARPPEGE

Tendance à rester sur le registre émotionnel ou narratif, au détriment de l'analyse conceptuelle.Dépendance à la qualité de l'animation et à la dynamique de groupe .

Limites de DPATR

3. **Analyser** → Explorer les causes, confronter les points de vue.
4. **Théoriser** → Dégager des principes d'action, relier aux connaissances.
5. **Réinvestir** → Imaginer des pistes concrètes pour l'action future.

Utilisation recommandée

- Commencer par le **protocole en 3 phases** pour installer la confiance.
- Approfondir ensuite avec le **DPATR** pour structurer la réflexion et dégager des apprentissages transférables.
- Conclure par une **méta-analyse** : « qu'avons-nous appris collectivement et individuellement ? »

2. **Points de Convergence**

   Les deux dispositifs partagent plusieurs points communs :Objectifs similaires : Favoriser la réflexivité, améliorer la pratique et développer une posture professionnelle critique (Altet, 2000 ; Vacher, 2022).Fonctionnement groupal : L'analyse se déroule en groupe, permettant l'expression de différents points de vue.Structuration de la réflexion : Les deux approches prévoient une succession d'étapes, de l'exposé d'une situation à l'élaboration de solutions.Accompagnement : Présence d'un animateur ou médiateur garant du cadre.

3. **Points de Divergence**

- **Phases 6-7** → Co-construction collective (modélisation et échanges).
- **Phase 8** → Bilan réflexif et méta-analyse.

DPATR

Le dispositif DPATR (décrit chez Altet, 2000, 2021) structure l'analyse réflexive autour de cinq étapes : Décrire la situation, Problématiser, Analyser, Théoriser, et Réinvestir. Son objectif majeur est d'articuler la pratique professionnelle avec des cadres théoriques, pour favoriser la professionnalisation et le transfert des acquis. DEPAR s'adresse principalement aux enseignants, formateurs et autres professionnels soucieux d'ancrer leur pratique dans une dynamique de réflexivité professionnelle.

Déroulement d'une séance : les cinq phases de travail

Protocole en 3 phases

1. **Narration** (5 min) → Le narrateur raconte sans être interrompu.
2. **Élucidation** (30–40 min) → Le groupe pose des questions ouvertes pour approfondir.
3. **Subjectivité individuelle** (20 min) → Chacun dit ce qu'il ferait à la place du narrateur.
   Retour du narrateur : impressions et prises de conscience.

DPATR – Démarche réflexive de M. Altet

1. **Décrire** → Rapport fidèle des faits.
2. **Problématiser** → Identifier la difficulté centrale.

- Durée totale phases 5 + 5 bis : ~20 min.

Fin de la première étape : 1h30 environ, suivie d'une pause

Deuxième étape : Co-construction (centrée sur le collectif)

Phase 6 – Travail en petits groupes

- Groupes de 3-4 créent un modèle écrit/visuel de compréhension de la situation.
- Objectif : co-construction, modélisation, analyse collective.
- Durée : 30 à 40 min.

Phase 7 – Présentation des modèles

- Chaque groupe expose son modèle, suivi d'échanges (questions, critiques, reformulations).
- Objectif : enrichir la réflexion par la diversité des regards.
- Durée : 30 à 40 min.

Troisième étape : Méta-analyse

Phase 8 – Analyse du dispositif

- Réflexion sur le protocole, la dynamique du groupe, les ressentis.
- Objectif : identifier les apprentissages, transformations, améliorations possibles.
- Durée : 10 à 20 min.

En résumé :

- **Phase 0** → Introduction et règles.
- **Phases 1 à 5 bis** → Réflexion individuelle (récit, analyses, questionnement, comparaison).

- Un participant raconte une situation vécue sans préparation ni cadre prédéfini.
- Objectif : favoriser une compréhension subjective et ouverte.
- Durée : 5 à 15 min.

Phase 2 – Décentration / Recentration (1)

- Chaque participant écrit ce qu'il ferait à la place de l'exposant.
- Objectif : clarifier sa pensée, produire une trace écrite.
- Durée : 5 min.

Phase 3 – Questionnement de l'exposant

- Les autres posent des questions neutres, sans conseils ni jugements.
- L'animateur veille au respect des règles.
- Durée : jusqu'à 30 min.

Phase 4 – Décentration / Recentration (2)

- Même exercice que la phase 2, mais enrichi par le questionnement.
- Objectif : affiner sa réflexion.
- Durée : ~10 min.

Phase 5 – Mise en perspective individuelle

- Comparaison des écrits des phases 2 et 4.
- Objectif : identifier transformations, renforcements ou approfondissements.

Phase 5 bis – Partage collectif

- Échange en groupe sur les décalages internes repérés, sans juger le contenu.

pleinement le rôle central de l'APP comme moteur de développement professionnel, d'innovation et de transformation des métiers..

1. **Présentation des Dispositifs.**

   ARPPEGE,

   Conçu par Y. Vacher (2018), s'inscrit dans une démarche de groupe d'échange centré sur la parole du praticien. Le dispositif vise à offrir un espace sécurisé où les professionnels peuvent exposer une situation vécue, recevoir des questionnements du groupe, et co-construire des pistes de réflexion et d'action. Les principes fondamentaux reposent sur la confidentialité, l'écoute active, la bienveillance et le non-jugement, le tout sous la régulation d'un médiateur.

   Déroulement d'une séance : les dix phases de travail

Phase 0 – Présentation et rappel du fonctionnement

- Rappel des objectifs, règles (confidentialité, non-jugement, distinction pro/perso).
- L'animateur joue un rôle de facilitateur neutre.
- Durée : 2 à 10 min.

Première étape : Retour sur ses analyses (centrée sur soi)

Phase 1 – Récit et réfléchissement

Analyse de pratiques professionnelles

Analyse Comparative entre **ARPPEGE** (Y. Vacher) et **DPATR** (M. Altet)

Dr. Benkada Abdelmajid
(Labo. Soditrans FP de Nador)

Introduction

Dans le champ de l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP), divers protocoles innovants ont vu le jour pour soutenir les praticiens dans une démarche réflexive approfondie de leur activité. Parmi les dispositifs de référence, **ARPPEGE** (Analyse Réflexive de Pratique Professionnelle En Groupe d'Échange), initié par Yann Vacher[1], et **DPATR** (Décrire/Problématiser/Analyser/Théoriser/Réinvestir), élaboré par Marguerite Altet[2] , se distinguent par leur méthodologie et leur portée. Bien que fondés sur des approches différentes, ces deux outils partagent l'ambition de structurer la réflexion, tant individuelle que collective, en vue d'une amélioration continue des pratiques professionnelles. Déployés dans les secteurs éducatif, médico-social et social, ces dispositifs illustrent

[1] Docteur en sciences de l'éducation, formateur à l'Université de Corse

[2]Professeure émérite de l'Université de Nantes

Bibliographie

- Gisèle Barret, La personne du formateur en expression dramatique, in, la Formation se met en scène, textes rassembles et présentés par Françoise Leplâtre, éd, Centre INFFO, Juin, 1996, p. 32.
- Bernard Honoré, Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques, éd, Payot, Paris, 1980. p.19.
- Hélène Romain, Pour une pédagogie fonctionnelle du français, in, Pédagogie fonctionnelle, T1, éditions FERNAND NATHAN**,** 1973, p. 99.
- Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq, Le français dans le monde recherche et application, n°44, 2008. p. 4.
- Francine Cicurel, Pratiques, n°149-150**,** 2011 Didactique du français 2, p. 48**.**
- Anne Jorro, Hélène Crocé- Spielli, Le développement de gestes professionnels, en classe de français, le cas de situation de lecture interprétative, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 127.

relations avec les apprenants. Face à l'imprévu, l'inattendu qui peut surgir à tout moment du déroulement d'une pratique enseignante, s'impose, ici, à nous d'autres gestes qui sont : « *Les gestes d'ajustement de l'action : ces gestes relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité. La redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant*. »[1]

Dans une pratique enseignante, il n'existe pas un geste dominant et un autre dominé provoquant une certaine monotonie et un certain désintéressement au savoir enseigné. Il y a forcément une alternance gestuelle convenable aux besoins de la situation où se déroule l'activité enseignante. C'est le développement de celle-ci qui exige de faire appel à tel geste et non pas à tel autre. Assurer le déroulement d'une pratique enseignante c'est établir un mouvement circulaire articulant les différents gestes. Faire d'une activité enseignante un point d'intersection de ces gestes multiples.

VI) Conclusion.

Chaque ensemble d'aspects constitue un angle de perception d'analyse de pratique. Ceci dit, la multiplicité des aspects inclut la pluralité de conceptions de traitement d'une expérience enseignante. Implicitement, tout ensemble d'aspects forme une partie d'un tout qui est ici la pratique enseignante. La signification de celle-ci ne se réduit jamais à un seul ensemble d'aspects, mais elle se construit à travers un mouvement circulaire articulant tous ces ensembles d'aspects. Le fait de mettre l'accent sur certains aspects et non pas sur d'autres implique que toute perspective a une intention réductrice. Tout angle d'analyse porte des éléments de réponse pour les aspects qu'il a favorisés. D'où, une certaine complémentarité unifiant tous les ensembles d'aspects peut donner accès aux différentes significations d'une pratique enseignante.

[1]) Idem, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 130.

acte de transmission du savoir se mesure non seulement pas sa verbalisation mais aussi par d'autres gestes qui sont : « *les gestes de mise en scène des savoirs* »[1]

La transmission d'un certain savoir aux apprenants, implique forcément une transformation d'un savoir « savant » à un savoir à enseigner. Cette transformation recourt à l'élaboration d'un scénario sous forme d'une situation pédagogique où les modalités du travail s'organisent différemment : individuel, collectif, par groupe, et où se chevauchent aussi : le verbal et le non verbal, le dire et le faire, etc. Reste que la signification d'une mise en situation peut se paraphraser ainsi : « *Les gestes de mise en scène de savoir : relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Les savoirs et les modalités de traitement de ces savoirs en situation d'enseignement importent particulièrement.* »[2]

Les gestes langagiers d'enseignant puisent leur signification en s'impliquant dans une scène d'enseignement-apprentissage. S'adressant à des apprenants hétérogènes des relations multiples s'instaurent. C'est ici qu'un appel se fait à d'autres types de gestes : « *Les gestes éthiques : ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Avec le format de la communication, il s'agit de regarder comment le professeur occupe le devant de la scène ou reste en retrait afin de favoriser l'activité de la classe…le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect.* »[3]

La pratique enseignante se construit progressivement en combinant des gestes multiples. Il vient à la première ligne l'aspect verbal d'enseignant, suivi d'une mise en scène intégrant ce qu'il dit, et se concluant par l'établissement de certaines

[1]) Idem, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 129.

[2]) Idem, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 130.

[3]) Ibid, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 130.

tout l'intérêt à l'aspect caché d'une action fait surgir un multiple contraste : le dit/le non-dit, le verbal/le non-verbal, le sens/le non-sens etc.

Face à une réduction des angles de perception d'une activité enseignante à une simple dualité, une autre proposition quadruple les endroits de vision de celle-ci. Elles se distinguent plus au niveau quantitatif que qualitatif ayant à la fois certains traits communs et d'autres différents. Toutes les deux s'intéressent à la pratique enseignante qui porte en elle-même des informations à faire circuler en classe. Cette tâche ne se réalise que par le recours à une certaine verbalisation. D'où, le dire de l'enseignant prend à nouveau le devant de la scène, son analyse et son appréciation n'est possible qu'à travers « *les gestes langagiers* »[1].

Ces gestes préconisent l'efficacité d'un enseignant en facilitant la circulation du savoir à enseigner en classe. Leur pertinence vient de l'intérêt accordé au discours de l'enseignant et à son effet sur les apprenants. Autrement dit : « *Les gestes langagiers : ils prennent notamment d'observer/analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe. Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir…* »[2]

Le discours de l'enseignant remplit, ici, la fonction d'un fil conducteur dirigeant les apprenants et permettant le glissement d'une séance à une autre. Tout usage langagier tient tantôt à dire ce qui est fait tantôt à faire ce qui est dit. Ce mouvement réversible marque toute pratique enseignante où ce qui se dit se fait : consigne, et ce qui se fait se dit aussi : commentaire. Ce qui enrichit et multiple les formes de transmission de l'information aux apprenants. Pour faire bien circuler le savoir/l'information en classe, chaque enseignant tient à améliorer son discours et son style de faire afin de les rendre plus transmissifs. Sachant qu'un

[1]) Ibid, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 129.

[2]) Idem, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 130.

« *L'épaisseur de l'agir professionnel tend à montrer que toute pratique enseignante puise sa connaissance, son efficience dans des dimensions culturelles, symboliques, épistémologiques, pragmatiques, interactives interdépendantes.* »[1]
Ces deux composants : le dire et le faire, d'une pratique enseignante font aussi l'objet de toute démarche voulant analyser celle-ci en la décomposant. Donc, ils jouent un rôle important dans la construction d'une pratique enseignante aussi que dans sa déconstruction pour des raisons analytiques.

III) Aspects analytiques de pratiques enseignantes

Toute analyse favorise certains aspects d'un objet analysé plus que d'autres. De quels aspects s'agit-il ici ?
La pratique enseignante est un acte visuel qui se soumet facilement à une certaine observation visée en visant : « *L'action de l'acteur-professeur peut être perçue de deux manières : l'une privilégiant l'interaction montre les pratiques de transmission effectives, et l'autre s'intéressant au « retour » sur une action vécue, en montre des côtés plus enfouis, plus secrets qui laissent émerger quelque peu la dimension cachée de l'action.* **»** [2]
La multiplicité des angles de perception implique clairement une certaine pluralité d'analyse. Ici, ces angles sont réduits à deux actes perceptifs : l'un met tout l'intérêt sur l'interaction, l'autre tient beaucoup à revoir l'acte vécu.
Le premier instaure une certaine articulation entre ces deux paradigmes : « interaction » et « transmission », perçus comme deux éléments indissociables. L'interaction vise implicitement la transmission, celle-ci s'incarne explicitement dans l'interaction.
Le second prévoit que seul un retour sur l'activité vécue en classe, conduit à la découverte de l'aspect implicite de celle-ci. Accorder

[1]) Anne Jorro, Hélène Crocé- Spielli, Le développement de gestes professionnels, en classe de français, le cas de situation de lecture interprétative, Pratiques, n°145-146, 2010, p. 127.
[2]) Ibid, Pratiques 149-150, 2011, p. 52.

compréhension de celle-ci. Perçue même comme une caractéristique marquant la profession d'enseignant(e) :
« *Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global.* »[1]

Le « faire » d'enseignant porte une variété d'actions visant toutes l'atteinte d'un objectif visé. Pour éviter de réduire le « faire », il faut mentionner ici que sa fonction ne se délimite pas à un certain effet sur l'autre, mais il s'élargit pour faire interagir ce dernier en l'impliquant : « *Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être à destinées à provoquer des actions de la part du groupe*. »[2]
Le verbal qui s'inclut dans l'interaction vient toujours au-devant de la scène même si l'intention s'est focalisée sur l'action. Autrement dit : « *Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage* »[3]. Reconnaître l'utilité d'un acte de langage dans la construction et le déroulement d'une interaction ne réduit jamais l'importance du faire dans la composition et le développement de celle-ci. Pour une vision plus large, l'agir professoral :
« *C'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir- savoir » à un public donné dans un contexte donné.* »[4]
Jusqu'ici, tout l'intérêt s'est focalisé sur ces deux principes : le « faire » et le « dire » dans une pratique enseignante. Celle-ci reste irréductible à ces deux derniers, tant que la largeur d'une conduite professionnelle les dépasse clairement :

---

[1]) Francine Cicurel, Pratiques, n°149-150**,** 2011 Didactique du français 2, p. 48**.**

[2]) Idem, Pratiques, n°149-150, 2011 p.48.

[3]) Idem. Pratiques, n°149-150, 2011 p.48.

[4]) Idem. Pratiques, n°149-150, 2011 p.48.

C'est le glissement de « dire » à « faire dire » qui forme une interaction constructive et formative pour l'enseignant comme pour les apprenants.

Le « dire » de l'enseignant produit plusieurs effets chez les apprenants et à des niveaux multiples soit en les encourageant à faire ou à ne pas faire en les décourageant. Ainsi, le discours de l'enseignant préoccupe énormément l'attention des chercheurs à tel point qu'il est devenu un objet de questionnement : « *Comment le « **dire** » de l'enseignant contribue-t-il au « **faire** » de l'apprenant ? Dans quelle mesure favorise-t-il les apprentissages ? Dans certains cas, au contraire, est-il susceptible de les freiner, voire de les empêcher ? »*[1]

C'est l'aspect discursif de l'enseignant, qui fait objet d'étude, de traitement et d'analyse pour bien saisir ses effets sur les apprenants : « *Le propos est d'examiner l'activité langagière du professeur lors de l'introduction des objets de savoir dans l'espace didactique de la classe et d'observer son effet sur les élèves. »*[2]

Ces deux éléments : dire et faire, constituent un noyau dur autour duquel s'organise toute pratique enseignante. Ils sont toujours réversibles tant que ce qui se dit se transforme en action, comme celle-ci peut se modifier en se verbalisant.

Le dynamisme d'une pratique enseignante puise dans une alternance combinatoire d'un dire décrivant, expliquant toute acte produit en classe, et d'une action concrétisant ce dire en le rendant plus **explicite** aux apprenants.

e) le « faire »

Le déroulement d'une pratique enseignante se poursuit en articulant ce qui précède à ce qui suit. Grâce à cet enchaînement, l'apprenant arrive à trouver et à suivre le fil conducteur de toute activité pratiquée en classe. La mise en situation d'un ensemble d'actions rapproche les apprenants de la signification et de la

[1]) Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq, Le français dans le monde recherche et application, n°44, 2008. p. 4.

[2]) Idem, n°44, 2008. p. 4.

La médiation langagière est une activité incontournable pour tout processus d'enseignement-apprentissage. Serviable à l'enseignant qui l'utilise pour transmettre des connaissances et adaptable aux apprenants qui la reçoivent attentivement pour comprendre sa signification. D'où se pose une certaine légitimité d'une interrogation tantôt générale : « *Toute activité n'est-t-elle pas, plus ou moins, activité de langage* ? »[1], tantôt particulière : « *Tout enseignement ne comporte-t-il pas une part plus ou moins importante d'échanges verbaux entre maître et élèves* ? »[2].
L'aspect relationnel de ces deux derniers se construit et même se développe par et à travers l'usage du langage. Cet usage langagier ayant une signification très large convenant aux différentes thématiques enseignées. Et surtout pour un enseignant polyvalent de l'école primaire où la variété des matières enseignées exige une richesse langagière convenable à la singularité de chaque matière. Cette richesse est le résultat d'une combine alternant le verbal et le non-verbal. L'observation d'une pratique enseignante doit se focaliser non seulement sur ce que dit l'enseignant, mais aussi et surtout sur comment il le dit. Ou pour mieux dire, le « comment » dire de l'enseignant reflète l'adaptation ou pas de son discours aux besoins et aux intérêts des apprenants.
Le « dire » de l'enseignant ne se réduit pas uniquement à la transmission du savoir, mais il vise aussi à faire dire les apprenants. C'est la meilleure manière d'aider un apprenant à passer d'une application à une implication dans la construction de son propre apprentissage. Se justifiant ainsi : « *Ce qui devrait être vérité pédagogique d'évidence : c'est en parlant que l'enfant apprend à parler, c'est en écrivant qu'il apprend à écrire* »[3]

---

[1]) Hélène Romain, Pour une pédagogie fonctionnelle du français, in, Pédagogie fonctionnelle, T1, éditions FERNAND NATHAN**,** 1973, p. 99.

[2]) Idem. 1973, p. 99.

[3]) Hélène Romain, Pour une pédagogie fonctionnelle du français, in, Pédagogie fonctionnelle, T1, éditions Fernand Nathan**,** 1973, p. 118.

praticien, c'est se familiariser avec la pratique en classe. Devenir réflexif, c'est pouvoir repérer les points forts et les points faibles d'une pratique enseignante qu'elle soit la sienne ou celle de l'autre. Autrement dit, être compétent, c'est non seulement savoir-faire mais aussi savoir réfléchir sur ce qui est fait pour prévoir comment le mieux faire. En effet la réflexion est si importante qu'on puisse même la percevoir comme une partie intégrante de la pratique : « *En d'autres termes, la réflexion sur la pratique de formation est un des aspects de cette pratique elle-même* »[1]

Ces deux paradigmes : pratique et réflexion, ont une signification qui devient transmissible et communicable en prenant une posture verbale. Un savoir-faire déclenche un savoir-réfléchir, mais les deux font appel à un autre savoir qui est : savoir-verbaliser à la fois l'action et la réflexion faite sur celle-ci.

III) Aspects incarnant la pratique enseignante

Toute pratique est incarnée par un ensemble d'aspects qui la caractérisent et la distinguent du reste de pratiques. La question qui se pose légitimement est la suivante : Quels sont les aspects incarnant une pratique enseignante ?

Toute théorie abstraite, invisible et intangible devient, en pratique, visible et tangible à travers : le dire et le faire. Au parcours d'une pratique, le visible domine en s'exposant devant nous comme un objet d'observation. Ce duel : théorie/pratique, est réciproque du moment que l'un peut générer, parfois, l'autre. L'effet de l'un sur l'autre assurant leur développement en symétrie. Leur chevauchement conduit tantôt à pratiquer une théorie tantôt à théoriser une pratique.

Focalisons-nous, ici, plus sur la singularité du déroulement de l'acte éducatif. Tout ce qui se fait entre ces deux : enseignant et apprenants, dans un lieu précis : classe, et dans une durée déterminée : séance, est une pratique enseignante. Celle-ci est observable en tant qu'acte alternant le dire et le faire d'un enseignant avec et devant ses apprenants.

d) le « dire »

[1]) Idem, 1980, p. 20.

l'environnement (des techniques, des conditions de vie, des transformations individuelles. »[1]. L'exploration de celle-ci, permet d'articuler d'une manière très cohérente les intentions de l'enseignant et les attentes des apprenants.

Certes, les difficultés rencontrées dans une pratique nécessitent que le praticien soit très vigilant en les gérant bien avec une certaine finesse. Il interagit, mutuellement, avec ses apprenants, en développant, progressivement, les activités à leur rythme et à leur motivation. Il fait, aussi, varier les démarches, les thématiques et les outils didactiques pour mieux gérer l'hétérogénéité de ces derniers. Sa propre pratique est remise régulièrement en question pour pouvoir identifier ses faiblesses et ses forces. Proposant des activités de remédiation aux premiers et de développement des seconds. Toute pratique suivie d'une réflexion remplit une fonction formative, sans cet aspect réflexif la fonction précédente reste irréalisable. Autrement dit « *sans réflexion sur sa pratique l'activité dite de formation n'est pas formative*.»[2]

C) Être réflexif

À l'activité de l'observation s'enchaîne celle de la réflexion focalisée sur sa propre pratique. L'alternance du savoir-faire et savoir-analyser facilite la production d'une réflexion centrée sur ce qui se fait en classe. Si savoir-faire délimite le champ du déroulement de l'activité enseignante et l'organisation de celle-ci, alors un autre savoir-analyser permettra de déduire la maîtrise et la manipulation des compétences professionnelles et disciplinaires.

L'aspect intentionnel d'une pratique enseignante est souvent marqué par une trilogie mouvementée : un certain savoir-prévoir/planifier se transformant à un certain savoir-faire/gérer et s'achevant par un autre savoir-apprécier/évaluer. La variété fonctionnelle de l'activité enseignante conduit à une conception multiple du « savoir » en le focalisant tantôt sur prévoir/planifier, tantôt sur manipuler/gérer, tantôt sur apprécier/évaluer. Être

[1]) Bernard Honoré, Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques, éd, Payot, Paris, 1980. p.19.

[2]) Idem, 1980, p. 20.

implique le repère des besoins et l'identification des intérêts exigés par la singularité de telle ou telle situation d'enseignement-apprentissage. Progressivement, l'autonomie se construit et se développe chez tout enseignant qui se remet toujours en question. Certes, elle le qualifie à mieux développer sa pratique et d'y méditer davantage afin d'élaborer une réflexion.

b) Être Praticien

Ce paradigme : apprendre à enseigner en enseignant, est bien formulé. Possédant un sens profond et une large signification qui servent à valoriser la pratique enseignante. Celle-ci est perçue dans sa singularité qui la caractérise et la distingue des autres pratiques, même si elle a été longtemps perçue comme une simple application de ce qu'est théorique par une conception traditionnelle tout à fait dépassée. Le fait de consacrer, à la pratique, tout un module pour la décrire et l'analyser est une reconnaissance justifiée de son autonomie et sa pertinence. Permettant de valoriser ou dévaloriser, qualifier ou disqualifier, tel ou tel enseignant(e), selon son (sa) maîtrise de la matière enseignée et leurs compétences de l'adapter aux apprenants. Elle aide à dévoiler, d'une part, si une acquisition des connaissances disciplinaires est suffisante ou pas, et d'autre part, si une maîtrise de compétences professionnelles est complète ou pas. Les qualités d'un praticien s'acquièrent par et à travers la pratique où s'articulent et s'accumulent le savoir et le savoir-faire. Un praticien attentif centre tous ses efforts pour assurer un glissement d'un savoir « savant » à un savoir « à enseigner ». Transformant un savoir théorique à un savoir pratique dans une situation d'enseignement-apprentissage, l'adaptant aux besoins et aux intérêts des apprenants, le dirigeant à l'atteinte des objectifs pédagogiques visés. Il admet que seul le passage : de l'abstrait au concret, d'une complexité à une simplicité, d'une complication à une facilité, sert à simplifier toute transmission-acquisition du savoir. Il fait de l'adaptation un principe pédagogique incontournable assurant plus l'atteinte de ses objectifs et la réalisation de ses intentions. Ce qui fait penser que : « *L'adaptation est indispensable du fait des changements dans*

tout principe didactique ou pédagogique doit être adapté à la particularité de la matière à enseigner.

II) Aspects qualifiant à la pratique enseignante

À toute pratique correspond un profil bien déterminé lui convenant plus que d'autres. D'où une simple interrogation surgit : Quels aspects doit-on avoir pour une pratique enseignante ?

Toute pratique nécessite du formé certaines qualités qui le qualifient à la mener à bien. Une pratique enseignante peut faire appel à plusieurs aspects, mais délimitons-nous, ici, à trois uniquement.

a) Être autonome

Se former bien pour devenir autonome en conduisant convenablement des situations d'enseignement-apprentissage à l'atteinte des objectifs visés. Une certaine autonomie s'acquiert par la mise à jour des connaissances : pédagogiques et didactiques, aussi que par une familiarisation avec la gestion de l'acte d'enseigner. Autrement dit, il faut savoir explorer le pédagogique et le didactique en s'adaptant à la gestion de la particularité de chaque situation d'enseignement-apprentissage. Comme, il est nécessaire d'alterner ces deux aspects : théorie et pratique, aussi que ces deux domaines : le disciplinaire et le professionnel.

Seule la maîtrise de ces deux derniers, permet à terme de se passer de l'aide d'autrui. Face aux diverses difficultés rencontrées, le praticien sera en mesure de s'autogérer et s'autoévaluer par soi-même. La présence de l'autre s'efface progressivement cédant la place à la confiance en soi-même qui est le meilleur garant pour toute réussite. L'autonomie d'un enseignant se manifeste clairement au cours de sa propre pratique et dépend plus de sa capacité d'articuler ces trois types de savoirs : « *savoir disciplinaire, savoir-faire méthodologique, savoir-être situationnel* »[1] . Un glissement d'un type de savoir à un autre

[1]) Gisèle Barret, La personne du formateur en expression dramatique, in, la Formation se met en scène, textes rassembles et présentés par Françoise Leplâtre, éd, Centre INFFO, Juin, 1996, p. 32.

continuellement en interaction avec un sujet pratiquant manipulant celle-ci du début à la fin.

Toute pratique est une interaction entre un sujet agissant et un objet subissant et vice versa. C'est dans ce même contexte que s'intègre celle de l'activité enseignante. Vouloir comprendre celle-ci, nécessite d'abord une compréhension du sujet qui l'a pratiqué. D'où les aspects qui qualifient ce dernier, préoccupent sans cesse toute recherche consacrée à celle-ci. Être cohérent avec ceci, nous conduit à repérer aussi d'autres aspects qui incarnent, cette fois-ci, l'activité enseignante prise aussi pour un objet d'analyse. C'est cet enchaînement qui va être suivi dans ce modeste essai.

Cette contribution ne prétend pas à traiter tous les aspects de pratiques enseignantes, mais elle se délimite en se focalisant uniquement sur trois sortes d'ensembles d'aspects développés en trois parties intitulées :

- Aspects qualifiant à toute pratique enseignante ;
- Aspects incarnant celle-ci ;
- Aspects analytiques de celle-ci.

Parler, ici, seulement de trois ensembles d'aspects ne signifie nullement la non importance des autres aspects non traités dans cet essai. Cette trilogie d'aspects pose une certaine difficulté concernant leur mise en ordre tant que tout ordre choisi reste réversible.

Prenons un grand risque en proposant de considérer quelques aspects d'une pratique enseignante comme des angles de perception de celle-ci. Qui dit des endroits de visions, dit implicitement une certaine multiplicité insérable dans un seul et modeste essai comme celui-ci. Ainsi surgissant une vision réductrice traitant quelques traits et se complétant par une autre abordant d'autres traits. Seul, ce mouvement articulant l'une à l'autre pourrait envelopper la signification d'une pratique enseignante. Les ensembles des aspects choisis, ici, peuvent être perçus comme des points communs aux différentes matières à enseigner. À titre d'exemple, l'autonomie est commandée à toute enseignant indépendamment de la matière enseignée (mathématiques ou français ou…) pourtant personne n'ignore que

Pratiques enseignantes : multiplicité d'aspects

HASSAN AARAB

I) Introduction interrogative :

Au court de la formation, les futurs enseignants acquièrent des compétences disciplinaires et professionnelles très utiles pour leur pratique quotidienne. Ce qui facilite la réalisation des tâches didactiques et pédagogiques aussi que l'atteinte des objectifs visés. La qualité d'une pratique enseignante repose sur l'habileté de l'enseignant aux niveaux : didactique /pédagogique, et sur l'effet de celle-ci sur l'apprentissage des apprenants. Seule la maîtrise de cette pratique qualifiera l'enseignant à devenir autonome, praticien et réflexif. Entre ces derniers, s'établit un mouvement circulaire très constructif et très rassurant pour la progression et le développement de toute activité enseignante.

S'impose ici à nous un questionnement formulé ainsi :

Une pratique convaincante est-elle réalisable sans la possession de ces trois aspects ? Une expérience enseignante : Ne porte pas en elle-même une certaine autonomie ? N'a-t-elle pas besoin d'une certaine réflexion ? Cette dernière n'est-elle pas une déduction faite de et sur cette même pratique ?

L'indissociabilité de ces aspects complique tout traçage d'une frontière séparant l'« autonomie » de la « pratique » ou cette dernière de la « réflexion » et vice-versa. Suite à leur réciprocité, se formulent d'autres types d'interrogations : Faut-il être autonome pour pratiquer ? Ou faut-il pratiquer pour devenir autonome ? Ou faut-il les deux en symétrie ?

Une chose est certaine, c'est que toute pratique a sincèrement besoin d'une certaine autonomie qui rassure son déroulement, d'une part, et d'une certaine réflexion qui identifie ses points forts et ses points faibles pour développer les uns et remédier aux autres, d'autre part. Rappelons qu'une pratique enseignante, ou autre, reste inséparable de celui ou celle qui l'a pratiquée. La signification de toute pratique se forme, se développe

Références bibliographiques :

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants, Analyse des pratiques et situations pédagogiques*, PUF.

Altet, M. (2006). « L'analyse de pratiques : Rétrospectives et questions actuelles », Entretien réalisé à l'IUFM de Nantes le 29 novembre 2005.

Altet, M. (2016). « Le processus de professionnalisation des formations à l'enseignement : de sa conception à sa mise en œuvre, quelles dimensions, quelles conditions ? » Conférence du 25 février 2016, Université de Neuchâtel.

David, C. ; Paitrault, C. ; Levoivenel, B. ; Noto, R.E (2). « Analyse de la Pratique Professionnelle» http://benjamin.dautrif.free.fr/IMG/pdf/PW_ANALYSE_DE_LA_PRATIQUE_PROFESSIONNELLE.pdf

Dumais, C. (2010). « Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive » in *Enseigner la grammaire : d'hier à aujourd'hui*, Québec français, (156), 73–75.

Etienne, R., Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck ; Louvain-La-Neuve.

Goigoux R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », in *Education et didactique*, Presses Universitaires de Rennes.

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2021). *Educ 2*.

Rahhou, R. (2021). « L'impact de l'APP sur le développement des pratiques enseignantes en situation de formation, cas du primaire » in *Revue de didactique et de pédagogie*. CRMEFO. Pp. 34-41

Vinatier, I., Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes.

Loin de se réduire à un exercice académique, l'APP offre une voie concrète pour réconcilier théorie et pratique, afin de donner de la cohérence aux parcours de formation, et surtout pour former des enseignants capables d'interroger en permanence leurs gestes professionnels.

L'alternance intégrative, dans sa forme aboutie, suppose des allers-retours permanents entre l'expérience, l'analyse, la conceptualisation et le réinvestissement. Elle nécessite une coordination réelle entre les deux espaces de formation (centre et établissements d'accueil), ainsi qu'une valorisation des erreurs et des écarts comme occasions d'apprentissage.

CONCLUSION :

Cette contribution a permis d'expliciter les mécanismes qui sous-tendent l'analyse des pratiques, en tant que démarche innovante visant à restituer le sens de la situation observée, et à favoriser, de ce fait, le développement de l'agir professionnel chez l'enseignant stagiaire.

L'APP constitue, ainsi, un levier puissant pour développer la posture réflexive en accompagnant les futurs enseignants dans une démarche d'auto-analyse, de transformation et de régulation continue de leurs pratiques. Elle engage une dynamique de va-et-vient entre les savoirs théoriques et les expériences du terrain afin de construire une identité professionnelle éclairée, capable de dépasser les dysfonctionnements observés et d'initier des démarches de progrès.

Toutefois, pour que l'APP déploie pleinement son potentiel, certaines conditions doivent être réunies :

- Une maîtrise suffisante des savoirs disciplinaires par les stagiaires, pour que l'analyse porte réellement sur le fond de l'enseignement, et non uniquement sur la forme.

- Une formation continue des formateurs à la conduite de séances d'analyse, à l'observation professionnelle et à l'accompagnement réflexif.

- Une organisation matérielle et temporelle plus favorable : temps alloué aux stages, outils communs de suivi, coordination étroite entre les acteurs de la formation.

- Une acculturation progressive aux outils d'analyse, notamment aux grilles d'observation, pour les transformer en instruments de compréhension et non en simples formalités.

professionnalisantes que l'on peut réellement apprécier le développement des compétences du stagiaire et donner sens au modèle d'alternance : pratique-théorie-pratique.

Certes, cette alternance existe formellement : les visites de classe sont organisées, les périodes de stages sont globalement respectées. Mais peut-on parler de l'alternance intégrative, telle que définie dans les référentiels, si l'articulation concrète entre les différents moments de l'APP n'est pas bien établie ? La jonction et l'interaction des éléments de la pratique ne peuvent s'opérer que dans le cadre d'un processus d'actions correctrices, fondatrices de l'identité professionnelle de l'enseignant en devenir. C'est à travers ces actions que l'on peut véritablement apprécier l'impact de l'APP et sa capacité à combler le fossé persistant entre théorie et pratique. Bien que des liens existent entre ces deux dimensions, ils demeurent partiels tant que l'agir professionnel n'est pas suivi, approfondi et mis en perspective de manière réflexive.

En définitive, l'efficacité de l'APP, en tant que démarche formatrice, ne peut être validée que par des outils d'évaluation concrets permettant de mesurer son impact réel sur le développement des compétences disciplinaires et professionnelles du futur enseignant.

D'autre part, il est vrai que les référents théoriques peuvent être introduits lors de la phase de théorisation. Toutefois, ne serait-il pas judicieux d'initier d'abord le stagiaire aux éléments de gestion, tel le cas du cycle qualifiant, et de lui fournir des repères théoriques sur la conduite des activités pédagogiques, pour qu'il soit en mesure de décrire et de problématiser la situation observée ? Des apports comme la distinction entre la gestion de l'oral et de l'écrit, ou encore la gestion d'une activité de lecture-compréhension ou de lecture-diction, sont essentielles pour comprendre la progression des apprentissages selon les paliers de compétences pour chaque niveau scolaire.

Il est aussi à noter que certaines de ces notions sont abordées dans le module transversal de *Didactique*. Cependant, en l'absence de concertation et de coordination entre les intervenants dans les différents modules, cette répartition devient source de cloisonnement, créant des savoirs – pédagogiques et didactiques – dispersés sans qu'ils ne se traduisent en compétences intégrées.

En effet, pour faire de l'Analyse des Pratiques une véritable démarche de construction professionnelle, il devient nécessaire de repenser les passerelles entre les deux espaces de formation, à savoir le CRMEF et les établissements de stage, afin de favoriser une meilleure articulation des trois logiques[1] : logique de l'acquisition des savoirs professionnels, logique de l'action pratique lors des stages et logique de réflexion sur l'action. En effet, si l'enseignant ne peut percevoir les effets de ses choix qu'à travers une observation suivie d'une analyse, le formateur, quant à lui, ne peut mesurer l'impact de cette analyse qu'à partir la conception et l'expérimentation de nouveaux scénarii pédagogiques. C'est en revenant sur les dysfonctionnements observés et en élaborant de nouvelles situations

[1] Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et
de la Recherche Scientifique, *Educ 2*, p. 11

L'intérêt de l'APP réside dans sa capacité à reconstruire les gestes professionnels à partir des dysfonctionnements analysés, en articulant observation, problématisation et conception de nouvelles pratiques. En ce sens, elle dépasse la simple remédiation technique pour devenir un véritable levier de transformation pédagogique.

Toutefois, cette visée transformative suppose plusieurs conditions :

- Une articulation cohérente entre les modules de formation, notamment ceux portant sur la didactique, la gestion de classe, et les contenus disciplinaires.
- Un accompagnement régulier et structuré des stagiaires dans les espaces de stage, avec des outils communs et un suivi concerté entre formateurs.
- Une acculturation progressive aux outils d'analyse permettant d'interpréter, de formaliser, puis de transférer les apprentissages professionnels.

Or, dans la pratique observée, l'enseignante stagiaire semble encore enfermée dans une logique expositive, reproduisant des gestes sans les questionner et ignorant les principes fondamentaux de gestion d'une activité de langue. De ce fait, si l'APP est convenablement intégrée au dispositif de formation, elle peut justement aider l'enseignante à passer d'une logique de reproduction à une logique de construction, en outillant son regard professionnel et en développant ses compétences réflexives. Ce qui pousse à interroger les conditions de gestion du processus de professionnalisation, citées supra, pour une meilleure opérationnalisation de la pratique enseignante. En d'autres termes, s'approprier un modèle d'analyse sans le nourrir de savoirs disciplinaires, de principes de gestion des apprentissages, ni de bases réflexives solides, revient à manier un outil vide de sens.

Former par l'APP : un outil pour façonner l'agir professionnel

L'analyse détaillée de l'activité de grammaire a permis de mettre en évidence des lacunes significatives, tant dans la gestion des contenus disciplinaires que dans la posture professionnelle de l'enseignante stagiaire. Ces constats soulignent avec acuité la pertinence de l'Analyse des Pratiques Professionnelles comme outil structurant de développement professionnel et comme démarche pour repenser l'action enseignementale.

Ainsi, l'APP permet de décomposer les situations pédagogiques vécues afin d'en interroger les composantes, les intentions et les effets. Elle donne au formé l'opportunité d'interpréter son agir à travers des prismes multiples (didactique, pédagogique, relationnel, éthique…), pour en extraire du sens, et mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans sa pratique. Ce retour réflexif sur l'expérience constitue un moment essentiel de la professionnalisation. Les différentes dimensions dont tient l'App révèlent, aussi, que l'agir professionnel, loin d'être un schéma prédéfini ou un ensemble de réponses standardisées, est contextuel, dynamique et évolutif, Comme le rappellent R. Étienne et Y. Fumat : *« l'agir professionnel n'est pas totalement prévisible, réductible à des cas-types dont l'étude fournirait des solutions applicables par toutes et tous dans tous les cas, ce que d'aucuns appellent les « bonnes pratiques.»* (2014, p.5).

Ceci dit, l'APP s'impose comme dispositif pour améliorer la pratique et permet un retour réflexif sur les actions didactiques et pédagogiques en vue de les ajuster, les enrichir et les professionnaliser. Toutefois, cette innovation intégrée dans la formation sous forme de module structuré, atteint-elle les objectifs escomptés en matière de professionnalisation ? En d'autres termes, l'APP, en tant que démarche réflexive, constitue-t-elle un levier suffisant pour répondre aux exigences de la formation professionnelle des enseignants du primaire ?

- revoir la didactique de la grammaire : intégrer une approche inductive qui parte d'observations contextualisées pour construire progressivement les concepts grammaticaux.

- structurer le scénario pédagogique autour d'étapes claires : situation déclenchante – observation – structuration – conceptualisation – application.

- valoriser la posture réflexive de l'élève : le faire réfléchir sur ses erreurs, l'engager activement par des manipulations ou déplacements de mots, par des reformulations et des comparaisons.

- soigner la formulation des consignes et des questions, en tenant compte du niveau des élèves et en évitant les questions ouvertes non guidées.

- améliorer la gestion de la classe : appeler les élèves par leurs prénoms, varier l'intonation, utiliser des supports visuels et encourager les interactions.

- planifier rigoureusement l'enchaînement des phases, en respectant le temps imparti à chaque moment de la leçon, afin de privilégier le cœur de l'activité au détriment de rappels trop étendus ou désorganisés.

- réinvestir les erreurs des élèves comme opportunité d'apprentissage, plutôt que de les ignorer ou les valider sans clarification.

Il reste à souligner qu'une activité peut être analysée sous plusieurs angles. Notre souci de dégager l'impact de l'APP sur l'amélioration de la professionnalisation a poussé à mettre l'accent sur l'analyse des quelques dysfonctionnements perçus lors de la gestion des deux moments clés de l'activité de grammaire à savoir le rappel et la présentation de la notion à étudier.

- Les interactions sont peu engageantes : certains élèves décrochent et se distraient.

Il en résulte une fragilité dans la gestion du groupe-classe, une perte d'attention et une faible implication cognitive des élèves.

Synthèse et pistes d'amélioration :

L'analyse du verbatim de cette séance a mis en lumière un écart significatif entre la pratique effective et les intentions pédagogiques formulées. Bien que la stagiaire ait tenté de structurer sa leçon autour d'un rappel suivi d'une étape de découverte, plusieurs dysfonctionnements ont compromis l'efficacité de l'apprentissage :

- Le rappel initial est mal articulé à l'objectif du jour, faute d'une transition claire et signifiante. L'usage de termes imprécis, l'absence de vérification des prérequis et le manque d'ancrage contextuel ont semé la confusion.

- L'enseignante manque de maîtrise des notions grammaticale : elle confond les déterminants, valide les erreurs, et n'exploite pas la pédagogie de l'erreur comme levier didactique.

- La démarche expositive adoptée a empêché les élèves d'être acteurs de leurs apprentissages. Le processus de conceptualisation n'est pas amorcé par l'observation ou la manipulation des mots pour éclaircir la notion abordée.

Sur le plan relationnel, l'enseignante est restée distante, peu expressive, et ne parvient pas à instaurer un climat propice à l'engagement des élèves.

De là, Pour favoriser une progression des apprentissages cohérente et une posture réflexive chez la stagiaire, il serait pertinent de :

Ce rappel, au lieu d'ancrer les apprentissages, a produit une confusion entre articles et adjectifs, entre déterminants et prépositions, nuisant à la structuration des connaissances.

b/. Introduction des adjectifs démonstratifs : un apprentissage bloqué

Le second moment du scénario, centré sur la découverte des adjectifs démonstratifs, reproduit les mêmes fragilités :

- L'enseignante anticipe les réponses sans accompagner les élèves dans un processus de découverte.
- Elle échoue à installer une situation-problème qui permettrait l'observation guidée de la notion.
- L'absence de lien explicite entre le rappel et l'activité principale empêche les élèves de conceptualiser la notion visée.
- Le questionnement est peu structurant, redondant, et parfois stérile.
- L'enseignante ne mobilise ni supports variés, ni outils visuels adaptés, et reste dépendante du manuel.

Ces éléments ont généré un blocage cognitif chez les apprenants : certains ont confondu l'adjectif *'belle'* avec l'adjectif démonstratif, ou l'auxiliaire '*est*' avec le déterminant. En plus, l'enseignante ne corrige pas les erreurs ; ce qui a ancré les malentendus au lieu de les dépasser.

Analyse des postures et climat de classe :

Sur le plan relationnel, bien que des efforts soient faits pour encourager les élèves, l'enseignante peine à créer un climat de proximité :

- Elle désigne les élèves sans les nommer, en utilisant des gestes impersonnels (doigt, sourcils).
- Le ton de la voix reste monotone, sans modulation expressive.

Étude de cas : analyse d'une activité de grammaire

L'exemple présenté, comme cas de figure, propose l'analyse d'une activité de grammaire portant sur les adjectifs démonstratifs, menée par une enseignante stagiaire en classe de 4ème année primaire. Cette analyse repose sur un verbatim détaillé extrait d'une séance filmée, permettant d'objectiver les échanges verbaux, les gestes professionnels de l'enseignante, ainsi que les réactions des élèves. L'objectif est de mettre en évidence les dysfonctionnements didactiques, pédagogiques et relationnels, et de dégager des pistes d'amélioration de la pratique.

L'analyse a mis l'accent sur deux moments clés du scénario choisi :

a/. Le rappel sur les articles définis et indéfinis

b/. L'introduction de la notion d'adjectifs démonstratifs

a/. Le rappel sur les articles : une transition mal maîtrisée

L'enseignante entame la séance en annonçant l'objectif du jour : les adjectifs démonstratifs. Elle tente ensuite d'engager un retour sur les prérequis en interrogeant les élèves sur les articles définis et indéfinis. Cependant, cette phase de tissage est insuffisamment structurée :

- Les consignes sont données sans s'assurer que les élèves suivent.
- L'enseignante confond les catégories grammaticales, validant des erreurs (par exemple, considérer "de" comme article défini).
- Elle se limite à une lecture du manuel, sans contextualisation ni questionnement guidé.
- Le langage employé (emploi de l'adverbe "carrément" de façon récurrente) manque de précision et d'adaptation au niveau des élèves.

sans dessein claire. Pourtant, les stages sont des moments forts intéressants dans la construction de la profession enseignante et dans le suivi du processus de formation du futur enseignant. Les savoirs développés, lors des stages, devraient être intégrés, normalement, dans le portfolio du stagiaire sous forme de rapports, de comptes rendus réflexifs ou de scénarios analysés. Une telle démarche favoriserait la transformation des erreurs en leviers d'apprentissage, la compréhension fine des pratiques, et l'émergence d'un véritable agir professionnel.

En outre, les différentes grilles devraient être mobilisées comme des ressources actives d'observation, de théorisation, et de réinvestissement, au lieu d'accorder l'attention, uniquement, à la grille générale pour analyser une pratique, réalisée par une tierce personne. Une telle analyse ne pousse pas loin la façon d'agir du stagiaire pour concevoir de nouvelles pratiques et, par conséquent, réfléchir sur son agir professionnel en situations interactives et contextualisées afin de maitriser le processus enseigner-apprendre.

Par ailleurs, le micro-enseignement, constitue, certes, une modalité intéressante d'initiation à la pratique professionnelle ; mais il reste, néanmoins, insuffisant pour rendre compte des véritables contraintes du métier d'enseignant. Il ne permet pas de placer le stagiaire dans des situations authentiques, complexes qui caractérisent la réalité de la classe. C'est l'alternance entre les deux espaces de formation – le CRMEF et l'établissement de stage- qui permet l'immersion progressive et l'appropriation des différentes dimensions du métier. Ce constat pousse à soulever une interrogation sur le modèle de l'alternance intégrative tel qu'il est adopté : bien que cette alternance soit présente dans l'organisation temporelle de la formation, son effectivité en tant que dispositif d'intégration réelle des différents savoirs ne laisse-t-elle pas à désirer ?

- Grilles d'observation ciblée : elles permettent d'approfondir un aspect spécifique de la pratique enseignante, tel que :

▪ Le questionnement, comme outil d'interaction et de régulation des apprentissages ; et aussi comme technique à adopter en fonction de l'objectif ciblé.

▪ Le travail de groupe, comme modalité d'organisation pédagogique et de dynamique de classe.

- Grille de synthèse des stages et évaluation formative des stagiaires : elle est utilisée par les professeurs d'accueil et les stagiaires pour établir un bilan réflexif des situations observées, proposer des remédiations, et co-construire des pistes d'amélioration dans l'objectif de développer les compétences professionnelles des stagiaires.

Or, la question qui se pose, ici, est relative à l'utilisation de ces grilles : l'organisation de leur gestion selon les différents moments de formation favorise-t-elle le développement de la démarche d'analyse de la pratique ?

Objectifs et limites de l'usage des grilles :

Les différentes grilles citées présentent une interconnexion étroite et convergent toutes vers *la grille générale de l'analyse de la pratique*. Toutefois, leur efficacité dépend étroitement des conditions de leur mise en œuvre. Dans certains cas, les stagiaires ne sont ni suffisamment formés à l'usage de ces grilles, ni accompagnés de manière adéquate lors des stages en établissement d'accueil pour comprendre et réfléchir sur leur pratique en situations professionnelles. L'absence de coordination entre les acteurs de la formation (formateurs, tuteurs, encadrants) nuit à l'exploitation optimale de ces outils, relégués parfois au second plan ; et réduit, aussi, les stages en séances d'observation

Par ailleurs, la complexité du processus enseignement-apprentissage à travers ses divers volets : pédagogiques, didactiques, interactionnels et relationnels engage la mobilisation d'un ensemble de grilles[1] pour rendre compte de l'interaction des différentes dimensions, épistémique, didactique, pédagogique et psychologique, lors de la gestion d'une activité réelle. Ces grilles, proposées dans le guide *Educ 2*, sont organisées par ordre et sous forme de fiches, selon un parcours de développement progressif des compétences professionnelles, allant de l'initiation à la découverte, à la prise de conscience puis à l'approfondissement. Elles permettent une entrée graduée dans l'analyse, favorisant une compréhension approfondie des situations vécues.

Les différentes fiches sont en corrélation étroite et concourent toutes vers la fiche générale de l'analyse de la séance de classe qui retrace la complexité de la pratique à travers les divers aspects qui la constituent. Ces fiches, offrant les principaux outils d'analyse, se présentent comme suit :

- Grille d'observation d'une séance d'enseignement-apprentissage : elle initie les stagiaires à l'observation fine de la pratique enseignante tout en mettant en évidence les multiples dimensions de l'agir professionnel.

- Grille d'observation des apprenants : elle offre un regard complémentaire en centrant l'analyse sur les élèves, leurs comportements, leurs attitudes, leurs tâches et leur engagement dans l'activité.

- Grille générale d'observation d'une séance de classe : elle vise à cerner la globalité de l'action pédagogique, en mettant en relief les différents aspects de la pratique à savoir le pédagogique, le didactique et le relationnel.

[1] *Ibid*., p. 35, 37, 39, 42, 46, 48

professionnels, et la gestion des interactions. C'est cette complexité que l'APP vise à éclairer. À travers la grille[1] générale d'analyse proposée par Altet, il devient possible de saisir les multiples facteurs qui influencent une séance de classe et de prendre conscience des ajustements nécessaires pour améliorer la qualité des apprentissages.

Ainsi, analyser la pratique enseignante, c'est s'engager dans un processus de déconstruction pour reconstruire le sens de l'activité éducative. Cela suppose de rompre avec la vision linéaire ou standardisée du métier, pour entrer dans une logique de compréhension des différents enjeux : pédagogiques, didactiques, relationnels. Pour saisir et interpréter ces enjeux, il est nécessaire de s'approprier les mécanismes et les outils de l'APP.

Les outils de l'APP :

Pour permettre une professionnalisation authentique du métier d'enseignant, l'Analyse des Pratiques Professionnelles s'appuie sur un ensemble d'outils structurés, destinés à décrire, interroger et problématiser les différentes dimensions de l'activité pédagogique. Ces outils descripteurs, proposés par Altet, ne relèvent pas d'une logique d'évaluation normative, mais constituent des supports réflexifs facilitant la compréhension et l'évolution des pratiques en situations réelles.

Ainsi, pour décrire et comprendre les différentes dimensions de la pratique, l'APP met en avant *l'observation*, *la description* et *la problématisation* pour *analyser* le (s) dysfonctionnement (s) perçu (s) et, du coup, revenir sur *la théorisation* afin de *concevoir* une nouvelle pratique et remédier au (s) dysfonctionnement (s) soulevé (s).

[1] Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ; *Educ 2*, p. 40.

propre à chaque enseignant d'exercer son activité professionnelle : un ensemble de gestes, de conduites, de langages et de choix stratégiques mis en œuvre dans une situation donnée. Vinatier et Altet définissent la pratique enseignante comme suit :

*la manière **singulière** de faire d'une personne, sa façon **réelle**, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réaction, mais cela comporte **les procédés de mise en œuvre** de l'activité dans une situation donnée.* (2008, p.10)

Dans ce même cadre, Jacky Beillerot (1988) distingue deux dimensions complémentaires de cette pratique :

La première dimension renvoie à l'agir de l'enseignant : ses gestes, ses conduites et son langage. Elle traduit le « savoir-faire », fruit de l'expérience, de l'intuition professionnelle et des habitudes construites au fil du temps.

Quant à la seconde dimension ; elle concerne les choix pédagogiques et didactiques : les objectifs visés, les scénarios d'apprentissage, les stratégies d'enseignement adoptées. Elle correspond, plus précisément, au « savoir enseigner », c'est-à-dire la capacité à organiser, structurer et mettre en œuvre les conditions favorables à l'apprentissage.

Ces deux dimensions s'entrelacent dans l'activité réelle et sont indissociables de la dynamique du groupe classe. La pratique enseignante intègre également le volet interactionnel, qui suppose une adaptation constante aux réactions des élèves, à leur rythme, à leur niveau d'engagement. Elle requiert de la part de l'enseignant une sensibilité relationnelle, une capacité à créer un climat favorable aux apprentissages et à réagir aux imprévus.

En effet, la complexité de la pratique enseignante réside dans cette articulation entre les savoirs disciplinaires, les gestes

Analyse : désigne l'action de décomposer une situation professionnelle, d'en identifier les éléments constitutifs, leurs articulations, leurs effets, afin d'en dégager du sens. Il ne s'agit pas d'un simple constat, mais d'un processus réflexif qui interroge le réel en profondeur.

Pratique : renvoie à l'ensemble des comportements, gestes, conduites, langages et stratégies mobilisés dans l'exercice professionnel. De ce fait, la pratique ne se limite pas aux actes observables, mais inclut également les intentions, les ajustements en situation et les représentations du praticien.

Professionnelle : renvoie au métier d'enseignant, avec ses exigences spécifiques, ses savoirs professionnels, ses règles implicites, et ses finalités éducatives.

Grosso modo, l'APP se distingue des démarches purement techniques ou prescriptives. Elle ne se contente pas d'évaluer des « bonnes pratiques » ou d'identifier des erreurs ; mais cherche à comprendre en quoi une situation donnée, dans toute sa complexité, permet ou non d'atteindre les objectifs visés. Elle engage une posture métacognitive, où l'enseignant apprend à réfléchir sur ses propres actes, à les confronter à des savoirs théoriques, à des outils d'analyse, et à les faire évoluer. En ce sens, l'APP constitue un puissant levier de professionnalisation : elle outille le formé pour penser sa pratique enseignante en situation réelle, ajuster ses interventions, et construire progressivement une expertise fondée sur la réflexivité.

Qu'est-ce qu'une pratique enseignante ?

La pratique enseignante dépasse largement l'enchaînement d'actions observables en classe. Elle est un construit complexe, à la fois singulier et contextuel, façonné par les intentions pédagogiques, les savoirs mobilisés, les interactions avec les élèves, et les ajustements en temps réel. Elle désigne la manière

prendre du recul sur leurs gestes professionnels, et de développer une posture réflexive. En d'autres termes, l'App vise à former un praticien réflexif, un « professionnel du savoir-enseigner, expert des processus interactifs enseigner-apprendre[1] ».

Ainsi, l'APP a impliqué un changement de perspective : au lieu de chercher à modéliser ou standardiser l'enseignement, elle exhorte l'exploration contextualisée des pratiques, en tenant compte des multiples dimensions de l'agir professionnel. Elle invite les formés à s'interroger sur le « pourquoi » et le « comment » de leurs actions pédagogiques, à identifier les tensions, les réussites, les échecs, et à les analyser dans une logique de développement professionnel.

Ceci dit, l'APP ne se résume pas à une simple évaluation de fiches ou à l'étude de «leçons modèles». Elle constitue, à l'encontre, une véritable démarche de professionnalisation, qui met au cœur de la formation l'analyse de situations réelles, dans le but de construire des pratiques pertinentes, évolutives et ajustées aux besoins des apprenants.

Principes fondateurs de l'APP :

L'Analyse des Pratiques Professionnelles est une démarche formative suivant les propos tenus. Elle vise à développer la maîtrise professionnelle en rendant explicite ce qui, dans l'agir professionnel, est souvent implicite, routinier ou automatisé. Elle permet au praticien, en formation, de s'interroger sur ses choix pédagogiques, ses gestes professionnels, ses interactions en classe, et les effets produits sur les apprentissages.

Pour mieux cerner la portée de cette approche, il est essentiel de déconstruire ses trois composantes fondamentales :

[1] Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, *Educ 2*, p. 10

- Quelle place donner aux réussites, aux erreurs, aux consignes, et à la construction du scénario pédagogique dans cette analyse ?

Le retour sur les travaux existants, relatifs à l'amélioration des pratiques enseignantes, laisse apparaitre que ces travaux se sont, souvent, limités à l'étude du processus d'enseignement, du scénario suivi, et des comportements observables liés à la transmission des savoirs. Par ailleurs, cela se faisait sans tenir compte de la complexité du triangle pédagogique ni des interactions entre savoirs, acteurs et contextes.

C'est précisément pour répondre à cette défectuosité que l'APP a été introduite dans les dispositifs de formation en tant que démarche réflexive permettant de déconstruire les pratiques effectives pour mieux les reconstruire. Elle vise à former des professionnels capables non seulement d'enseigner, mais aussi d'analyser et d'interroger leur propre action, dans une logique d'amélioration continue.

L'APP : Analyser pour mieux agir

L'introduction de l'Analyse des Pratiques Professionnelles dans les dispositifs de formation des enseignants a tenu une place prépondérante. Son avènement répond à une nécessité : dépasser la vision simpliste et fragmentée de l'acte enseigner-apprendre, centrée uniquement sur des aspects visibles, mesurables ou reproductibles. Trop souvent, la formation s'est contentée de modèles figés et prescriptifs, réduisant l'enseignant à un exécutant de techniques pédagogiques, sans prise en compte de la richesse des interactions et de la complexité des situations d'apprentissage.

Or, pour une meilleure organisation des conditions d'apprentissage, l'APP s'est donnée précisément pour objectif de rompre avec cette approche normative afin de former des professionnels capables de problématiser leur pratique ; de

Introduction :

La maitrise de la profession enseignante ne peut être conçue sans tenir compte de l'analyse approfondie de la pratique effective, dans sa complexité, pour structurer 'le savoir à enseigner' et développer 'la spécificité du savoir pour enseigner'. L'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) s'inscrit, justement, dans cette dynamique en tant que dispositif de formation visant à outiller les enseignants en devenir pour interroger, comprendre et transformer leur agir professionnel. À travers une posture réflexive, l'APP permet de dépasser les approches normatives et prescriptives qui réduisent, encore trop souvent, la pratique à un simple enchaînement de différents savoirs ou à l'application mécanique de modèles pédagogiques préconstruits.

Dans cet ordre d'idée, et pour pousser en avant la pratique enseignante, la présente contribution, tente d'explorer la portée de cette nouvelle démarche qu'est l'APP dans la ré-orientation du système de formation et son impact sur la maitrise professionnelle. Notre réflexion trouve son origine dans les différentes observations recueillies lors de la formation initiale des enseignants, en particulier lors de l'évaluation du module '*Analyse des pratiques professionnelles*' ou pendant des moments d'échanges autour du module en question. Ces observations ont soulevé un ensemble de questions essentielles :

- Peut-on réduire l'APP à l'analyse d'une citation théorique ou à une leçon dite "leçon modèle" ?

- L'agir professionnel peut-il être réduit à des cas-types applicables de manière similaire ?

- Comment analyser des gestes professionnels sans observation directe, ni prise en compte de l'interaction réelle avec les apprenants ?

L'analyse des pratiques professionnelles : Levier de professionnalisation et outil de construction de la posture réflexive

Rachida Rahhou
CRMEF Oujda

Résumé :

Le développement de la pratique enseignante et la progression des apprentissages ne peuvent être saisis sans prendre du recul sur sa pratique afin d'interroger ses gestes professionnels, comprendre les différentes variables qui composent le processus enseigner-apprendre ; et par conséquent, développer des stratégies réflexives permettant de gérer la complexité du métier. L'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) s'impose, ainsi, comme une démarche essentielle permettant d'enrichir la pratique pédagogique et d'affiner les compétences professionnelles requises à l'exercice du métier d'enseignant.

Le présent article tente d'explorer la portée de l'APP dans l'amélioration des pratiques enseignantes et son impact sur la réussite des apprentissages. Il interroge la pertinence des outils proposés dans le cadre de cette démarche, ainsi que leur exploitation dans les situations professionnalisantes et professionnelles. En s'inscrivant dans un modèle d'alternance intégrative, l'APP offre aux futurs enseignants une opportunité de développer une posture réflexive indispensable à la construction de leur identité professionnelle.

Mots-clés : analyse des pratiques, agir professionnel, professionnalisation, réflexivité, formation des enseignants

Sommaire :

L'analyse des pratiques professionnelles : Levier de professionnalisation et outil de construction de la posture réflexive

Rachida Rahhou **1**

Pratiques enseignantes : multiplicité d'aspects

HASSAN AARAB **22**

Analyse de pratiques professionnelles :
Analyse Comparative entre ARPPEGE (Y. Vacher) et DPATR (M. Altet)

Benkada Abdelmajid **36**

L'intelligence artificielle au service de l'analyse des pratiques professionnelles enseignantes

Souad TENKOUL-Mourad BENALI- Tarik RHARMAOUI **49**

L'Analyse des Pratiques Enseignantes : Une Démarche Refondatrice pour l'Enseignement des Sciences au Cycle Primaire

Sbaa Mohammed, Eljahechi Meryem
Salouhi Bouchta, Jamal Hmimou **63**

Pratiques professionnelles dans l'enseignement des sciences à l'école

Mohammed BOUKLAH; Mourad BENALI; Leila MEJDOUBI **77**

Série de séminaires et journées scientifique

-28-

Analyse des pratiques professionnelles et développement de la dimension réflexive.

Actes du colloque nationale réalisé par l'équipe de recherche en éducation et perspectives de renouvellement des pratiques professionnelles

Le 04 mai 2024

Coordonné par:

Pr Mohamed ali DRAOUI

Préface de :

Pr Abdellah BOUGHOUTA

2026