RMERE

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

يصدرها
المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

دجنبر 2020

العدد 4

RMERE

Volume N° 4

RMERE

Revue Marocaine de l'Evaluation et de la Recherche Educative

Revue à comité de lecture

Publiée par
le Centre Marocain de l'Evaluation et de la Recherche Educative

Décembre 2020

Volume N° 4

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

CEMERED

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد الرابع

دجنبر 2020.

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة الرابعة: دجنبر 2020.

المصدر: دعوة للنشر بالعدد الرابع للمجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.

الناشر: المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي.

المطبعة: مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط COPE RABAT

تصفيف النص وإعداده للطباعة: د.خالد أحاجي

تهييئ الغلاف: المستشار في التوجيه، عزيز بوفريوة

المراجعة: د(ة). سميرة شمعاوي و د.زارو عبد الله.

تعبر المقالات عن رأي أصحابها

يخضع ترتيب المقالات لأولويات منهجية لا غير.

البريد الالكتروني للمجلة: revue.evalrecherped@gmail.com

الخزانة الوطنية للمملكة المغربية

رقم الإيداع القانوني: 2017PE0053

الترقيم الدولي : (ر د م ك) 2550-5688

جميع الحقوق محفوظة للناشر.

CEMERD

مدير التحرير:

- الأستاذ الدكتور خالد أحاجي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة التحرير:

- الأستاذة الدكتورة وفاء رمضاني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور يوسف الطاهر ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور لطفي الحضري، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور العربي هداني، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور قاسم النعيمي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور عبد العالي حور، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور خالد يايموت، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد لغبيسي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد شيخي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور محمد بنجيلالي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة المراجعة:

- الأستاذة الدكتورة سميرة شمعاوي، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور زارو عبد الله ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور الحسن اللحية، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.
- الأستاذ الدكتور سعيد الزعيم، مركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط.

لجنة القراءة (الوطنية)

- د.عبد اللطيف كداي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.الحسن لغرايب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.عدنان جزولي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.محمد حليمة. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د. سميرة حجي. كلية علوم التربية. المغرب.
- د.أمينة سوساي. المدرسة الوطنية للتجارة والتدبير. أكادير. المغرب
- د.أحمد الصمدي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.أحمد حمداني. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. الدار البيضاء سطات. المغرب.
- د.جليلة أشواق. المدرسة العليا للتدريس التقني. الرباط. المغرب.
- د.محمد وهابي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.الطاهر الصامت.المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين .ملحقة اسباتا مكناس.

- د.جواد الهلالي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد بنلحسن. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. وجدة.
- د.سميرة شمعاوي. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د. نادية النقبي. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس. فرع صفرو. المغرب.
- د.محمد أنفلوس. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة سوس ماسة.أكادير .المغرب
- د.إدريسي عايدي وفاء. كلية العلوم.ظهر المهراز .فاس. المغرب.
- د.لبويديا وداد. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة. المغرب.
- د.عزيز بوستا. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. طنجة. المغرب.
- د.عبد العالي حور. بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. الرباط. المغرب.
- د.إدريس حريزي. جامعة الحسن الأول. سطات. المغرب.
- د.محمد الدروي. جامعة محمد الأول. كلية العلوم. وجدة. المغرب
- د.يونس الأشهب. المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة فاس مكناس. فرع صفرو.
- د.بنعيسى بادة . المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين. جهة الرباط سلا القنيطرة. فرع الخميسات.
- د. عبد العزيز بنار. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة شعيب الدكالي. الجديدة.

لجنة القراءة الموسعة (الدولية)

- د. صلاح أحمد الناقة. كلية العلوم التربوية.جامعة أل البيت.الأردن.
- د. نعيـم عبـد حمـد العبادلـة. كلية التربية. جامعة الاقصى. فلسطين.
- دمحمد بومخلوف. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر.
- د. عيسى الحربي. كلية التربية . جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية .
- د. عبد الناصر السيد عامر. كلية التربية بالإسماعيلية .جامعة قناة السويس. مصر.
- د. أمجد أحمد جميل أبوجدي. الجامعة الاردنية – عمان – الاردن.
- د. حسين محمد أيوب. المركز الوطني للتقويم واالعتماد أألكاديمي. المملكة العربية السعودية .
- د. خالد عوض محمد الدعاسين. كلية الشوبك الجامعية. الاردن.
- د. مسعد فتح الله. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. الجزائر
- د.أحمد عبد الله زايد. جامعة القاهرة.مصر.
- د.مهدى محمد القصاص.كلية الآداب – جامعة المنصورة. مصر.
- د.أمجد عزات عبد المجيد جمعة. جامعة الأقصى قسم علم النفس. غزة

الخط التحريري لمجلة المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي

مجلة التقييم والبحث التربوي، هي مجلة علمية أكاديمية مُحكّمة مفهرسة ، تصدر عن المركز الوطني للتقييم والبحث التربوي، وهي متخصصة في نشر المقالات وجميع الأعمال العلمية التي تساهم في تحسين المستوى المعرفي في مجالات التربية والتكوين وكذا في جميع المجالات التي ترتبط مباشرة بتنمية هذين المجالين والتي تتبنى مناهج متنوعة سواء منها الكمية أو الكيفية على المستوى النظري والتجريبي. فهي بهذا الاعتبار أرضية وملتقى للباحثين الحريصين على المساهمة في التغيير عن طريق أعمال علمية قيمة وأصيلة لم يسبق لها أن نشرت في أي منبر ورقي أو إلكتروني. وتتوجه المجلة أيضا إلى المدبرين و"المدراء التربويين" الممارسين وكذا إلى المهنيين من سائر الآفاق.

أما سياسة المجلة التحريرية فتتدرج في إطار منطق تعزيز الأعمال العلمية التي تمكن من تحقيق تقدم واضح للنظريات الحديثة ، و تساهم في تنوير المجتمع عن وضعية المدرسة والجامعة، وعن نظام التربية والتكوين والبحث العلمي و الطريقة المتبعة في استخدام الموارد ، وتساهم كذلك في تقديم اقتراحات لتحسين العمل العمومي، عبر المساهمة في تقييم السياسات التربية والتكوين، وتقديم معلومات حول المنظومة التربوية لتشريط النقاش العمومي حول المدرسة والجامعة.

وهي بذلك تولي اهتمامها بالأساس للمقالات التي تسلط الضوء بما يكفي على مظاهر ملموسة للتربية والتكوين سواء على المستويين الميكرو أو الماكرو أو المستوى البيني. لذا فالباحثون مدعوون إلى عرض نتائج أبحاثهم على الفرضيات التي انطلقوا منها في إطار مقاربات تربط الخطوات النظرية المنجزة بالحقائق المتعلقة با لتربية والتكوين الحديثين والمرتبطة أساسا بحاجيات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (المناهج، التقييم، التكوين، التكوين المهني، الحياة المدرسية، التكنولوجيات التربوية، التخطيط والتوجيه التربوي...) .

فالرهانات الحالية لمنظومات التربية والتكوين في العديد من الدول أصبحت صادمة بكل وضوح، من أزمات متواترة واختلالات ملحوظة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب وتفاوتات عميقة بين الأغنياء والفقراء في نفس البلد. أما سياسات التربية والتكوين المقترحة من عدة جهات فتصب في اتجاه خلق المزيد من المفارقات والتي تطرح العديد من التساؤلات تهم مصير الدول الأقل تقدما، مما يدعو الجميع إلى إعادة تصور علاقات اجتماعية واقتصادية بالنسبة لساكنة تمتلك معالم ومراجع محددة كما أنها تستشرف المستقبل عبر آفاق تنموية طموحة.

فالتفكير الجماعي في إطار مشروع مجتمعي بين جميع الباحثين سيعمل على الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: أي مواطن تطمح منظومة التربية والتكوين إلى إعداده للغد؟

فرغم أن هذا المشروع ممتد في الزمن إلا أنه يشكل فضاء توافقيا بالنسبة لجميع أصحاب القرار العموميين أو الخصوصيين.

في هذا الإطار، تطرح عدة تساؤلات مشروعة:

- ما هي السياسات التربوية والتكوينية العمومية التي يجب أن تظل تحت وصاية الدولة؟
- ما هي الأدوار التي على الفاعلين الاضطلاع بها بخصوص إصلاح السياسات التربوية والتكوينية العمومية؟
- ما هي الأدوار الأساسية التي على الدولة أن تنهض بها في مجال منظومة التربية والتكوين لكي تتحمل مسؤولية مجتمعية فعلية ودائمة؟

- ما هو النظام التعليمي والتكويني الذي علينا إعادة صياغته من أجل تكوين رجل وامرأة الغد القادرين على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية؟
- أي مستقبل لمنظومة التوجيه و التخطيط التربوي بالمغرب؟
- أي دور للتوجيه والتخطيط التربويين في إصلاح منظومة التربية؟
- ماهي رهانات التوجيه التربوي في بناء المشروع المجتمعي؟
- أية استراتيجية لبناء مدرسة المستقبل؟
- وأي مستقبل لمجتمعنا المعاصر؟

وتبعا لهذه التساؤلات، يمكن لهذه الأسئلة المقترحة أن تشكل معابر نحو الأجوبة:

- هل يمكن أن نقوم جماعيا بتخيل نماذج تنموية جديدة لمنطق سياسات تربوية وتكوينية تقوم على التثمين المتزايد للإنسان الذي يعيش في مجتمع يحظى بالتعددية الثقافية؟
- هل يمكن إعادة بناء مجتمع على أسس سليمة تؤكد على قيم جديدة لتقاسم المعرفة رغم كل الاختلافات؟
- هل يمكن ابتكار نماذج تربوية وتكوينية تنموية م لائمة للمواطن الحديث تمنح الأولوية لأبعاده المتعددة: الاقتصادية والاجتماعية والروحية والوجودية، إلخ؟

كل هذه التساؤلات/ المقترحات يمكن أن تشكل ثمرة ما قد يقدمه مجلة التقييم والبحث التربوي في طيات مقالات محبوكة وزاخرة بالمعنى.

حاليا تقوم بنشر نسخة إلكترونية ، بموازاة ذلك سترقوم المجلة بنشر أعدادها في نسختها الورقية.

أعداد متنوعة بالعربية والفرنسية والإنجليزية بعد وضع المواضيع رهن دعوة للنشر بإشراف من أحد أعضاء لجنة النشر أو اللجنة العلمية.

ويمكن للمجلة أيضا أن تنشر، إضافة إلى مقالات حول مواضيع متنوعة، أبوابا متعددة من قبيل "قراءات في مؤلفات" و"أطروحات مناقشة" و"حوار حصري"، إلخ. وتخضع المقالات التي يتم انتقاؤها قبليا لسلسلة من المراجعات يقوم بها ثلاثة مقررين مجهولي الإسم ودون تحديد اسم الكاتب. قبل أن يقرر عضو على الأقل في لجنة النشر مكلف بالمقال، على أساس تقرير مقررين على الأقل، بنشر المقال المعروض أو طلب مراجعته من الكاتب أو عدم نشره.

كما أن المجلة ستعنى بنشر الإنتاجات العلمية المُعدة من قبل الباحثين الأجانب، تفعيلا لسياسة الانفتاح وكذلك لتوطيد الصلات العلمية والفكرية بين مركز التقييم والبحث التربوي ونظرائه في الجامعات وجميع المؤسسات الأخرى المعنية بالبحث ، سواء داخل الوطن أو خارج .وفي جميع الأحوال لا تتحمل المجلة مسؤولية المضامين التي قام صاحب أو أصحاب المقال بعرضها للنشر، والتي لا تعبر –البحوث– إلا عن رأي صاحبها، لا عن رأي المجلة.

أخلاقيات وشروط النشر في المجلة

- أن يكون البحث أكاديمياً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية؛
- أن لا تزيد صفحات البحث عن (20) صفحة بما في ذلك المراجع والجداول والملاحق ، مطبوعة بحجم الخط 14 ونوع الخط المستخدم Simplified Arabic للعربية وخط Times New Roman للفرنسية؛
- يجب كتابة عنوان البحث والاسم الكامل للباحث أو أسماء الباحثين وصفتهم المهنية والعلمية والعنوان الإلكتروني؛
- يكتب ملخص للبحث باللغتين العربية والفرنسية؛
- يُفضل أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم)؛
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:

✓ المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم عنوان الكتاب، ثم اسم المحقق أو المترجم، ثم رقم الطبعة إن وجدت، ثم اسم المطبعة ثم مكان الطبع، ثم سنة الطبع، ثم الجزء، ثم الصفحة ؛

✓ عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، عنوان المقالة، ثم اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد، ثم تاريخ الإصدار، ثم رقم الصفحات ؛

✓ تدرج الهوامش في نهاية البحث وبشكل نظامي؛

- ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى؛
- لا تتحمل المجلة مسؤولية الإخلال بقواعد الأمانة العلمية؛
- البحوث التي يتمّ نشرها في المجلة لا يجوز إعادة نشرها إلا بموافقة خطية من رئيس التحرير ؛
- الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة؛
- ترتّب الموضوعات وفق اعتبارات تقنية، ولا يعبِّر بأي حال من الأحوال عن أهمية البحث أو مكانة الباحث ؛
- أن يكون البحث ضمن السياسة العامة للمجلة؛
- لا يمكن نشر مقالين بنفس العنوان في العدد نفسه؛
- تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر ؛

ترسل البحوث إلى العنوان الإلكتروني للمجلة: revue.evalrechereducative@gmail.com

تخضع كافة البحوث والدراسات **للتحكيم العلمي الذي تقوم به اللجنة العلمية للمجلة**، ولا تقبل للنشر إلا بعد إجراء صاحبه لكافة التعديلات التي توصي بها اللجنة.

Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

Publiée par

Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

Le Directeur Responsable :

Dr.Khalid AHAJI

Numéro 4

Décembre 2020.

Thématique : *Evaluation des Systèmes d'Education de Formation et de la Recherche Scientifique*

Quatrième édition : *Décembre 2020.*

Source : *Appel à publication au quatrième numéro de la revue*

Editeur : *Centre Marocain d'Evaluation et de Recherche en éducation*

Conception de la couverture : *Mr. BOUFRIOUA Aziz*

Révision : *Dr. Samira CHEMAAOUI et Dr.Abdellah ZAROU.*

Maison d'édition : *Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (COPE).*

Les articles reflètent les opinions de leur auteur.

L'ordre des articles est soumis à des priorités systématiques uniquement.

Email : *revue.evalrecherped@gmail.com*

Numéro de dépôt : *2017PE0053*

ISSN : *2550-5688*

Tous droits réservés.

Procédure d'évaluation et éthique de publication

1. La soumission

Les auteurs candidats à publication dans la revue soumettent leur texte préparé selon les normes au comité de rédaction : revue.evalrecherped@gmail.com

A la réception du texte, le comité de rédaction envoie à l'auteur un accusé de réception électronique.

Tout texte soumis à RMERE fait l'objet de trois évaluations.

2. La première évaluation : lecture interne

Un membre du comité de rédaction procède à une première lecture afin d'évaluer la conformité du texte avec la politique rédactionnelle de la revue. L'évaluation de la recevabilité du texte se fait sur la base d'une grille d'évaluation.

Tout texte qui n'est pas présenté selon les normes demandées est aussitôt renvoyé à l'auteur pour mise en conformité.

Si le texte n'est pas retenu, le comité en informe l'auteur en motivant les raisons sur la base de la grille de pré-évaluation.

3. La deuxième évaluation : lecture externe en double aveugle

L'évaluation externe est confiée à deux membres du comité de lecture. Ces derniers sont choisis en raison de leur expertise. Dans la mesure du possible, ils ne travaillent pas dans le pays de l'auteur. Chacun reçoit le texte sous une forme anonyme dans un format word de manière à pouvoir insérer directement des commentaires dans le texte. Les experts utilisent la grille d'évaluation développée à cet effet.

Les évaluateurs se prononcent sur les quatre recommandations suivantes : 1) Accepté tel quel ; 2) Accepté avec modifications mineures ; 3) Accepté avec modifications majeures ; 4) Refusé.

Chaque évaluateur est tenu de motiver sa décision et de formuler une prise de position et des suggestions de corrections qui sont communiquées à l'auteur. L'identité des évaluateurs n'est pas communiquée à l'auteur.

En cas de dissension importante entre les deux évaluateurs, le comité de rédaction se réserve la possibilité de demander une troisième expertise.

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision. Si l'acceptation est sous réserve des modifications demandées, l'auteur devra réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et soumettre son texte dans les délais indiqués.

4. Les résultats de l'évaluation

Une fois les deux expertises reçues, le comité de rédaction prépare une synthèse et décide des suites à donner au texte soumis : préparation en vue de sa publication ou refus de publication. L'auteur est informé de la décision.

Si l'acceptation définitive est sous réserve de modifications, l'auteur est invité à réviser son texte en fonction des suggestions et commentaires formulés par les experts et à soumettre son texte révisé dans les délais convenus avec le comité de rédaction.

5. La troisième évaluation : la décision de publication

C'est le comité de rédaction qui prend la décision finale d'accepter ou de refuser les textes. Pour ce faire, il évalue attentivement la version révisée suite à l'évaluation externe et il prépare le texte pour sa publication.

L'évaluation finale porte tant sur la forme que sur le fond. Pour ce qui concerne les contenus, le comité vérifie l'adéquation des modifications apportées et, pour ce qui concerne la forme, il examine le respect des normes éditoriales.

Le comité éditorial peut retirer un texte dont les modifications ne répondent pas ou que partiellement aux changements demandés par les évaluateurs externes ou dont les contenus ne répondraient pas aux critères scientifiques de la revue.

L'auteur est tenu de présenter un texte abouti utilisant la feuille de style RMERE qui lui est remise en même temps que les résultats de l'évaluation. Le texte doit contenir des références mises à jour selon les normes APA et être rédigé avec une expression d'excellent niveau. Le **comité de rédaction** se réserve le droit de modifier les titres et les descripteurs. Il peut également apporter des corrections pour améliorer la qualité de la langue, la lisibilité ou la concision. En cas de texte inachevé (nombreuses erreurs orthographiques et syntaxiques, non respect des normes APA), le comité de rédaction se réserve le droit de refuser le texte et de le retirer de la publication sans autre justification.

Le comité de rédaction présente à l'auteur une version pour publication avec toutes les modifications suggérées pour relecture et approbation : l'auteur valide cette dernière version et signe le formulaire de cession de droits.

Toute reproduction du texte dans une autre publication doit faire mention de sa publication antérieure dans RMERE.

Manquement à l'intégrité scientifique

En cas de doute sur le respect des normes scientifiques (plagiat, falsification des résultats), le comité de rédaction se réserve le droit de soumettre le texte à un logiciel de détection.

Dans le cas où le plagiat est avéré, l'auteur se voit signifier un refus immédiat de publication de son texte et un avertissement. En cas de récidive, l'auteur est définitivement interdit de publication dans RMERE.

Directeur de publication :

- Khalid AHAJI

Comité de rédaction

- Ouafae RAMDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat
- Youssef TAHER. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Lotfi EL HADRI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Larbi HOUDANI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Kacem NAIMI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdelali HOUR. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Khalid YAYMOUT. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed LAGHBISSI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed CHIKHI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Mohamed BENJILALI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.

Comité de révision :

- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Abdellah ZAROU. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Hassan LAHYA. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Said ZAHIM. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat

Comité de lecture restreint (National):

- Abdellatif KIDAI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Elhassane LAGHRAIB. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Adnane JAZOULI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Mohamed HALIMA. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Samira HADJI. Faculté des sciences de l'éducation. Rabat.
- Amina SAOUSSANY.Département : Langues et Communication .École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir.Maroc.
- Ahmed SAMADI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Ahmed HAMDANI .Membre de l'équipe de recherche : Employabilités des sciences dans le domaine de l'éducation et de la formation au CRMEF Casablanca-Settat.Maroc.
- Jalila Achouaq Aazim.école normale supérieure de l'enseignement technique, Rabat, Maroc.
- Attaher Essamet. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Annexe Sbatta. Fès-Meknès.

- Mohames OUAHABI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou)
- Mohamed BENLAHCEN. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Oujda.
- Samira CHEMAOUI. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Nadia ENNAQBI. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formatiuon.Fès Mèknès.(Sefrou).
- Mohammed ANAFLOUS.Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation de la région Souss Massa, département de Didactique de Français.
- IDRISSI AYDI Ouafae.Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar El Mehraz, Fès.
- LABOUIDYA Ouidad. Professeur Habilité .Laboratoire STIC - Faculté des Sciences - Université Chouaib Doukkali. EL JADIDA MAROC.
- BOUSSESTTA AZIZ. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Tanger.
- HOUR Abdelaali. Centre d'Orientation et de Planification de l'Education. Rabat.
- Driss HARRIZI. Université HASSAN 1er - settat – Maroc.
- Mohamed DROUI.Université Mohamed premier. Oujda.
- Youness El Achhab. Professeur Habilité .Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation, Fès-Meknès, Branche de Seffrou, Maroc.
- Badda Benaissa. Centre Régional des Métiers de l'Education et de la Formation. Rabat.
- Abdelaziz Bennar. Faculté des lettres et des Sciences Humaines. Unibversité Chaib Dokkali. El Jadida.

Comité de lecture élargi (international) :

- Cynthia, Eid, Université de Montréal. Canada
- Mottier, Romain,Université du Luxembourg. Luxembourg
- bugnard Pierre-Philippe (Université de Fribourg, Suisse.
- giordan andré, Université de Genève, Suisse.
- jutras France, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- marquet pascal,Université Louis Pasteur Strasbourg.France.
- Dubois Nicole, Université Nancy. France.
- JEAN-LUC Bernard. Conservatoire national des arts et métier..France.
- DIRK Steiner. Université Nice Sophia Antipolis. France.
- Adesope, Olusola. Washington State University, Etats-Unis.
- Alvarez, Lionel.Haute École Pédagogique Fribourg, Suisse.
- Bachy, Sylviane Université catholique de Louvain, Belgique.
- Blin, Françoise.Dublin city University, Irlande.
- Lebrun, Marcel,Université catholique de Louvain, Belgique.
- Lee, Chwee Beng.University of Western Sydney, Australie.
- Onwu, Gilbert.University of Pretoria, Afrique du Sud.
- Ramilison, Herimanda.Université d'Antananarivo, Madagascar.
- Tessaro, Walther.Université de Genève, Suisse.

Table des matières

N° de page	Titre de l'article
01	- L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement : cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de de khemis Miliana, Algérie. EL-Mehdi SOLTANI. Algérie.
15	- Le numérique est-il un facteur déterminant de réussite : Cas des étudiants Tunisiens ? Faouzia SALHI & Sonia ABDELLAOUI. Tunisie.
32	- L'évaluation interactive et son rôle dans la construction des compétences professionnelles, intellectuelles et comportementales chez les étudiants Faouzia SALHI. Tunisie.
43	- Analyse des besoins langagiers des futurs étudiants en première année universitaires des filières scientifiques Hassan KROUNI. Maroc.
63	- Innovation pédagogique et développement des Soft Skills chez les étudiants de l'enseignement supérieur. Hind MOUSTADRAF.Maroc.
85	- Fécondité et scolarisation différentielle des enfants 7 - 12 ans au Maroc : analyse communale. khadija LOUDGHIRI, Abdessalam FAZOUANE & Nouzha ZAOUJAL.Maroc.
99	- Fouille de données éducatives : analyse des évaluations de connaissances Ndeye Massata Ndiaye, Youness CHAABI, Khadija LEKDIOUI. Sénégal & Maroc.
111	-Analyse didactique des manuels scolaires : Cas de « Parcours » au cycle collégial marocain. Amel NEJJARI & Mouad BENAYAD. Maroc.
131	- L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ? Nidal RECHIDI & Hala BENNANI. Maroc.
152	- Le Soutien à l'Autonomie En Vue d'Améliorer La Perception de L'employabilité des étudiants : Etude qualitative réalisée auprès des étudiants relevant des ENCG au Maroc. Said BALHADJ & Issam MELHAOUI. Maroc.

Les articles publiés en langue française

محتويات العدد

المقالات المنشورة باللغة العربية	عنوان المقال	رقم الصفحة
	دراسة تحليلية لبعض معيقات تطور مراكز تكوين الأطر: نموذج مركز التوجيه والتخطيط التربوي. **خالد أحاجي. المغرب.**	**173**
	مفهوم المرونة في العلوم الإنسانية: النشأة ومجال التطبيق. **هويدة معلاوي وعدنان الجزولي. تونس/ المغرب.**	**190**
	صورة خدمات التوجيه المدرسي والمهني لدى المتعلمين. **ادريس اسبيع، خالد أحاجي و عدنان الجزولي. المغرب.**	**203**
	-تصور مقترح لبرنامج إرشادي أسري قائم على استراتيجيات التربيةاللاعنفية للطفل. **خالد عبد السلام و معمري ويزة. الجزائر.**	**221**
	تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين. **حمد الريامي، خالد أحاجي وعبد اللطيف كداي. سلطنة عمان/ المغرب.**	**257**
	حلق الجودة و التعلم المؤسساتي: من أجل تحسين أداء المدرسة. **العربي الهداني. المغرب.**	**288**
	واقع إدارة الإبداع في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة- فلسطين. **محمد إبراهيم محمد منصور، خالد أحاجي وعدنان الجزولي. فلسطين/ المغرب.**	**301**

L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement : cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de khemis Miliana, Algérie

Distance learning and assessment of university learners in the era of confinement: case of the Faculty of Law and Political Science, University of Khemis Miliana, Algeria

EL-Mehdi SOLTANI

Laboratoire des Représentations Intellectuelles et culturelles (LARIC).
Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou, Algérie.
E-mail : soltani.mehdi02@gmail.com

Résumé :

Le présent article relate l'expérience de la faculté de droit et des sciences politiques à l'université de khemis Miliana en Algérie, en matière d'enseignement à distance à l'ère de la Pandémie mondiale de la Covid-19. Notre intérêt est de mettre en relief les nouveaux pratiques pédagogiques, basée sur l'usage du numérique comme étant une alternative adéquate pour assurer la continuité des activités pédagogiques et les enseignements nécessaires et accomplir l'année universitaire.
Dans cette optique, notre contribution a pour objectif de montrer les différentes procédures et démarches adoptées par la faculté en question pour faire face à la fermeture des campus universitaires. Ainsi, pour permettre aux apprenants de s'accrocher avec leurs études durant le confinement qui leur a été imposé.

Mots clé : Enseignement à distance, confinement, Covid-19, évaluation, faculté de droit et des sciences politiques, TIC.

Abstract :

This article reports on the experience of the Faculty of Law and Political Science at the University of Khemis Miliana in Algeria in distance learning in the era of the Global Pandemic of Covid-19. Our interest is to highlight new teaching practices, based on the use of digital as an adequate alternative to ensure the continuity of teaching activities and the necessary lessons to complete the academic year.
To this end, our contribution aims to show the different procedures and approaches adopted by the faculty in question to deal with the closure of university campuses. Thus, to allow learners to hang on to their studies during the confinement imposed on them.

Key words: Distance learning, containment, Covid-19, evaluation, Faculty of Law and Political Science, ICT.

Introduction

Depuis son existence, le monde entier n'a pas connu une situation sanitaire historiquement particulière comme celle de la pandémie mondiale du Coronavirus, ou appelée Covid-19. Un virus microscopique et à peine visible, qui a bouleversé toutes les activités humaines et aucun secteur n'y s'est échappé.

Les établissements éducatifs et universitaires dans le secteur privé comme dans le secteur public en Algérie, ont été carrément fermés le 12 mars 2020. Ainsi que toutes les activités pédagogiques, scientifiques ou administratives ont été suspendues, suite à une décision politique prise par le Président de la république. De ce fait, les cours, les enseignements et les évaluations du 2ème semestre ont été suspendus d'une manière imprévue.

Comme la fermeture était indéterminée et ouverte pendant très longtemps, vu la situation épidémiologique qui s'aggravait de jour en jour, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, a pris d'autres décisions pour assurer la continuité des enseignements et le déroulement pédagogique des différents cours à distance, ainsi que la mise en ligne des supports didactiques et pédagogiques par l'intermédiaire des plateformes , des sites, des réseaux sociaux entre autres.

Cette procédure a permis aux enseignants de poursuivre la consolidation des apprentissages avec leurs apprenants en attendant le retour en classe. D'autres tâches pédagogiques devaient être effectuées comme les évaluations et les activités de contrôle des différentes matières enseignées.

L'objectif de cette recherche consiste à mettre l'accent sur les différentes procédures prises par la faculté de droit et des sciences politiques à l'université de Djilali Bounama, khemis Miliana[1], Algérie, afin de maintenir les activités d'enseignement en ligne et les différentes évaluations à distance. Pour ce faire, nous nous sommes posé la question centrale suivante :

-Quelles sont les procédures prises par la faculté de droit et des sciences politiques à l'université de khemis Miliana pour maintenir les cours et les activités d'évaluation à distance ?

Afin de donner des éléments de réponse à cette problématique, il serait intéressant de mener une étude analytique sur les mesures et procédures prises pour faire face à la fermeture des universités. En effet, notre attention sera portée dans un premier temps sur la description des différentes démarches utilisées par le staff administratif et l'équipe pédagogique. Ensuite, il sera question de mener une enquête auprès des étudiants qui suivent leurs cours dans la faculté en question.

I. Concepts théoriques de l'étude

Dans cette première rubrique, nous mettrons en relief les définitions des concepts et des notions évoqués dans la présente étude à l'image de l'évaluation et de l'enseignement à distance.

1. La définition de l'évaluation

Le concept d'évaluation a connu plusieurs évolutions au cours des dernières décennies dans le domaine de l'enseignement. Il s'agit d'une activité qui devient incontournable dans toutes les situations d'enseignement / apprentissage que ce soit pour l'enseignant ou pour l'enseigné.

[1] L'université Université Djilali Bounaama Khemis Miliana, est une université algérienne située dans la ville de Khemis Miliana à la wilaya de Ain defla, Elle porte le nom de Djilali Bounaama (1926 – 1961), un des martyrs de la guerre de libération algérienne.

D'abord, Ch.Tagliante définit l'évaluation « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves » (*Tagliante,1993). À cet effet, l'évaluation est considérée comme un processus accompagnant les différents apprentissages et constitue un objet permettant de contrôler la progression des cours et des activités dispensés pendant une période donnée.
De son coté, L.Porcher considère l'évaluation comme : *‹‹ l'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis ››* (Porcher, 1993). Il convient de noter suite à la définition de L. Porcher, que l'évaluation est une activité qui sert de moyen de vérification, un outil qui permet à l'enseignant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage qu'il a déjà définis au préalable.

2. L'enseignement à distance

L'intégration des TIC dans le processus de l'enseignement/ apprentissage a introduit plusieurs modes et démarches pour dispenser les cours. Parmi lesquelles, nous trouverons l'enseignement à distance qui a pris une place importante à l'ère actuelle dans les différents systèmes éducatifs et universitaires. En effet, l'UNESCO considère ce mode d'enseignement comme étant un «*mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques*. » (UNESCO, 1987).
Cela veut dire qu'il s'agit d'un enseignement qui n'exige pas la présence physique des différents acteurs de la situation d'enseignement/ apprentissage (enseignant / apprenant). Ceci dit, ils peuvent interagir par le biais d'outils technologiques et à travers les différents moyens en travaillant à distance.

II. Cadre méthodologique de l'étude

Pour assurer la continuité pédagogique et le bon déroulement des enseignements, l'ensemble des établissements universitaires ont fait recours aux différentes technologies de l'information et de la communication pour maintenir leurs activités à distance et en ligne. De ce fait, l'utilisation des plateformes, des réseaux sociaux et différents supports numériques à des fins d'apprentissage, devient l'intermédiaire combinant entre les deux principaux acteurs de la classe en l'occurrence, l'enseignant et l'apprenant.
Dans ce volet méthodologique, nous tenterons d'abord de mettre en exergue le contexte de la présente étude et le protocole de recherche suivi pour donner des éléments de réponse à notre problématique de départ. Ensuite, nous allons présenter les résultats obtenus lors de cette étude.

1. Méthodologie et contexte de l'étude

Dans la présente recherche, il serait judicieux de pointer notre attention dans un premier lieu sur les différentes procédures et démarches faites par la tutelle et l'administration de la faculté à laquelle nous ferons notre enquête. Cet intérêt émane d'un constat primordial qui

s'est traduit par la recherche des alternatives et des solutions pédagogiques pour continuer les différentes activités d'enseignement.

Dans un deuxième lieu, nous passerons à l'étude menée, auprès des étudiants universitaires dans l'université Djilali Bounaama Khemis Miliana, Algérie. Notre échantillon s'est composé essentiellement de soixante (60) étudiants des deux sexes, soit, trente-sept (35) filles et vingt-cinq (25) étudiants de sexe masculin. Ces derniers suivent leurs cours dans la faculté des sciences politiques et de droit, ils sont inscrits dans deux principales branches à savoir : les sciences politiques et relations internationales, et le droit et les sciences juridiques.

2. Les procédures prises par l'administration de la faculté

L'administration de la faculté de droit et des sciences politiques, comme toutes les autres facultés de l'université en question, ainsi que les autres établissements universitaires en Algérie, a procédé au nouveau mode de l'enseignement et à la mise en ligne des cours sur le site de l'université et la plateforme réservée à ce sujet. Nous allons donner dans ce qui suivra un aperçu sur les décisions prises et les activités effectuées à ce propos par le staff administratif et l'équipe pédagogique de la faculté.

2.1. La mise en ligne des cours sur la plateforme Moodle et le site de la faculté

En consultant le site de la faculté citée au préalable et la plateforme Moodle, nous avons pu constater que le corps professoral, ainsi que le staff technique et administratif, ont répondu aux exigences de la situation actuelle pour faire face aux défis et aux enjeux que la pandémie de la Covid-19, nous a imposés. Dans l'objectif de mettre en lumière les ressources pédagogiques et didactiques fournies, nous avons pris des captures d'écran et des images montrant et illustrant quelques activités d'apprentissage en ligne qui permettraient de favoriser les échanges et les interactions entre les étudiants et les enseignants autour de supports publiés.

Figure 1 : La rubrique comportant les cours mis en ligne

2.2. Les modalités d'évaluation des étudiants

Après avoir parlé des documents mis en ligne pour que l'arrêt de cours ne soit pas long et les étudiants puissent accéder aux différents supports et contenus. Il sera question maintenant de faire le point sur les différentes modalités d'évaluation utilisées afin d'arriver à mesurer le degré d'assimilation des acquis et des savoirs

dispensés tout au long de la durée du confinement. Dans cette perspective, l'administration a proposé aux enseignants d'opter pour les modalités d'évaluation qui conviennent les étudiants et leur permettent de passer leurs différents tests et examens mais aussi en fonction des unités d'enseignement et des matières dispensées pour chaque niveau. A cet effet, nous avons remarqué que les formateurs ont fait recours à la fois aux travaux de recherche à remettre et à l'évaluation à distance mais aussi à l'évaluation en présentiel.

2.2.1. L'évaluation en présentiel

Cette évaluation concerne selon l'administration, uniquement les matières de base ou les unités dites fondamentales, selon le cycle (master ou licence) et en fonction de chaque niveau (L1, L2, L3, M1 et M2)[2]. Suivant la note envoyée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, cette faculté a organisé la reprise des cours et des évaluations par vagues. Pour ce faire, les enseignants ont commencé dans un premier temps par les étudiants de M1, M2 et L3, en organisant une révision générale de deux semaines suivi d'une semaine bloquée pour les examens des matières de base en présentiel, tout en respectant le protocole sanitaire imposé par la tutelle et le comité scientifique du ministère de la santé. La deuxième vague a été réservée aux étudiants de L2 et la dernière pour ceux de la première année de licence.

2.2.2. L'évaluation à distance

Afin de faciliter la tâche aux apprenants, le corps professoral a été appelé à créer de nouvelles formes d'évaluation à distance que ce soit pour les travaux dirigés et la note de contrôle continu ou celles des cours et des EMD (Examen de moyenne durée). En effet, cette évaluation a concerné les matières faisant partie des unités non-fondamentales à savoir : l'unité de découverte, l'unité transversale et l'unité méthodologique. Il est à souligner que les formateurs ont mis en ligne les sujets comportant les questions de la matière, puis les étudiants étaient appelés à répondre sous forme de dossiers pédagogiques, de dissertations ou de synthèses réflexives. Dans la même optique, il a été question aussi d'évaluer les travaux de recherche distribués aux cours du semestre pour pouvoir attribuer les notes de TD (Travaux dirigés) qui concernent les matières de bases et les unités fondamentales.

[2] L1 (1ère année de licence), L2 (2ème année de licence), L3 (3ème année de licence), M1(Master1) et M2(Master2).

Figure 2 : La rubrique comportant les différents sujets d'examens à distance

Figure 3 : Exemple d'un sujet d'examen à distance réservé à la matière de la lutte contre la corruption

3. La satisfaction des apprenants des nouveaux procédés d'enseignement et d'évaluation

Afin d'analyser une situation réelle et mesurer le degré de la satisfaction des apprenants, nous leur avons proposé un court questionnaire dont les réponses étaient pointeuses et brèves. Nos enquêtés ont essayé de répondre aux questions qui portent sur trois volets principaux, nous les présenterons comme suit :

3.1. L'accès aux cours mis en ligne

L'enseignement/ apprentissage à distance en raison de la pandémie de Covid-19, exige la mise en ligne des différents supports didactiques et pédagogiques sur le contenu et la

matière à enseigner. Cela nécessite également la connexion internet et le matériel adéquat pour assurer la continuité et l'accès aux cours. Par conséquent, les inégalités d'accès aux outils et à la technologie ne sont pas les mêmes pour l'ensemble des étudiants car ils ne sont pas forcément issus d'une même région ou de la même classe sociale. A cet effet, nous avons eu l'intention de récolter des réponses sur ce sujet. Pour ce faire, nous avons formulé une première question comme suit :

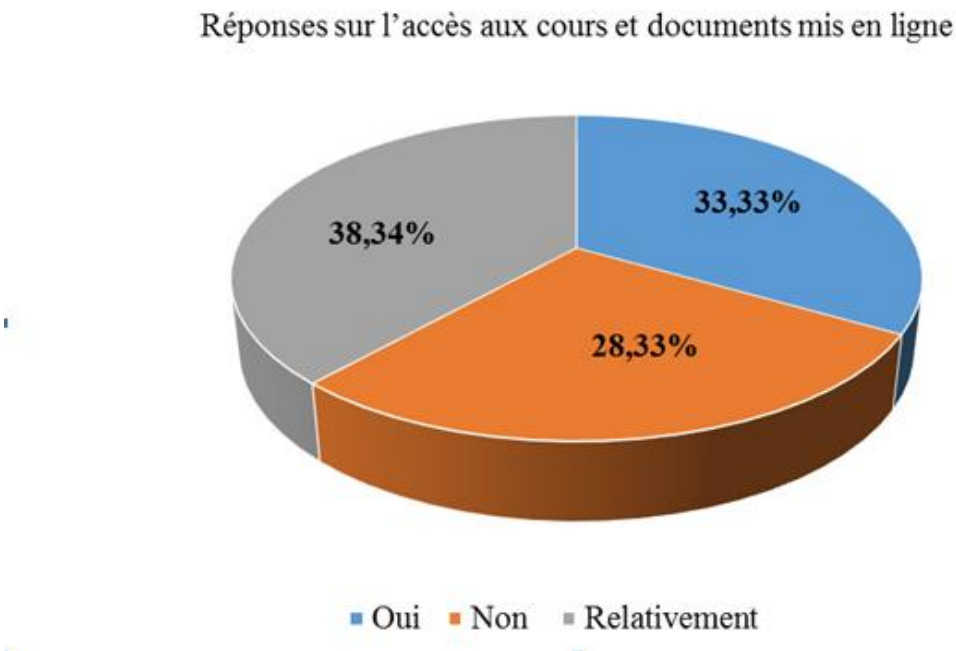
-Avez-vous un accès facile aux cours mis en ligne par vos enseignants ?

De sorte que les réponses soient par « *oui* », « *non* » ou « *relativement*», les pourcentages et les résultats sont détaillés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Réponses sur l'accès aux cours et documents mis en ligne

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	20	33.33 %
Non	17	28.33%
Relativement	23	38.34 %
Total	60	100%

Figure 4 : Réponses sur l'accès aux cours et documents mis en ligne



L'effet de la fermeture des établissements universitaires n'était pas du tout le même pour tous. Ceci dit, il y a des étudiants qui bénéficiaient d'un soutien permanent à travers la mise en ligne des cours et supports pédagogiques, par contre d'autres avaient un accès restreint et limité aux différents apprentissages. Il est à remarquer que les réponses n'étaient pas non plus identiques, nous avons pu noter que 38.34 % de nos répondants, sont satisfaits d'une manière relative sur l'accès facile aux cours et à leurs téléchargements comme nous avons constaté que 33.33 % des apprenants, ont répondu par « oui », ce qui nous permet de déduire

que cette tranche, représentée par un nombre de vingt (20) étudiants, n'avait aucun souci d'accéder à l'enseignement à distance. En revanche, la dernière catégorie avec un taux de 28.33%, n'avait pas du tout un accès facile à ce mode de dispenser les cours.

Il est admis donc que l'arrêt de cours en présentiel et le passage obligatoire à l'enseignement à distance n'avait pas les même conséquences ni la même efficacité, que ce soit en termes d'accessibilité aux cours ou à la facilité de se documenter. Ceci dit, il y a des apprenants qui, par de nombreuses raisons, n'ont presque aucun moyen de poursuivre leur apprentissage à distance car il est crucial de fournir un éventail d'outils d'apprentissage et d'élargir rapidement l'accès à Internet pour chacun et dans toutes les conditions.

3.2. La satisfaction des étudiants du contenu des cours et de l'enseignement à distance

Mesurer le degré de satisfaction du contenu des cours et de ce mode d'enseignement à distance, était l'un de nos objectifs lors de cette enquête. Pour ce faire, nous avons posé la question suivante :

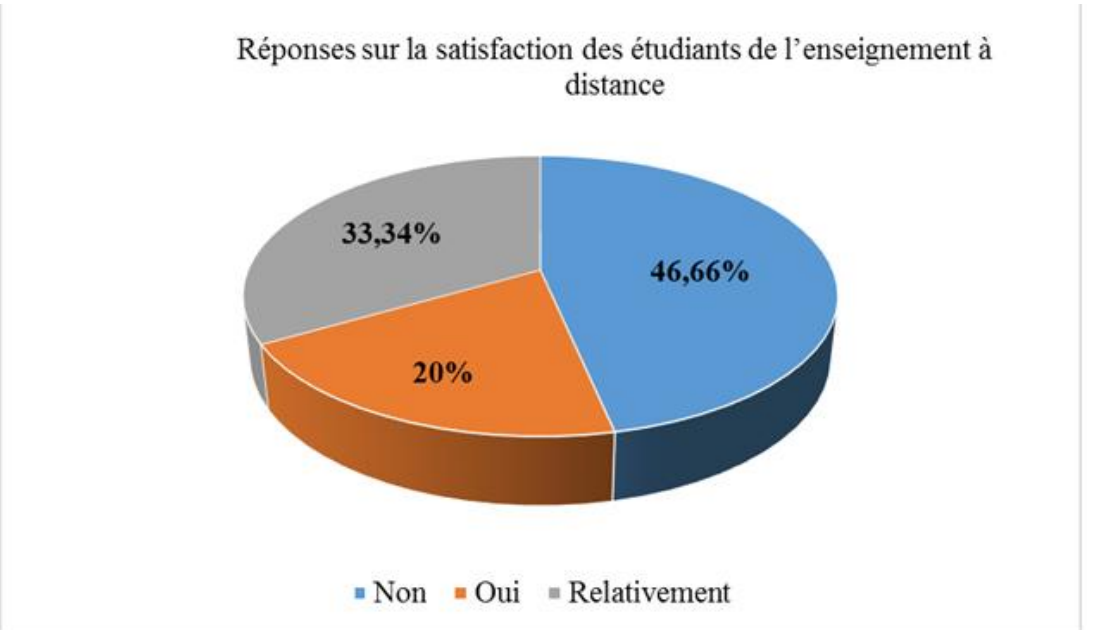
- *Etes-vous satisfaits du contenu des cours et de l'enseignement à distance ?*

Cette question était fermée et les répondants devaient opter pour l'un des choix proposés à savoir : oui, non et relativement. Les résultats obtenus figurent dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Réponses sur la satisfaction des étudiants de l'enseignement à distance

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	28	46.66 %
Non	12	20.00%
Relativement	20	33.34 %
Total	60	100%

Figure5 : Réponses sur la satisfaction des étudiants de l'enseignement à distance



Il apparait à travers les résultats mentionnés ci-dessus que les réponses ne font pas l'unanimité, tout comme la première question. Ceci dit, la satisfaction de nos répondants se divise en trois classes essentielles. Il y a vingt-huit (28) étudiants avec un pourcentage de 46.66%, qui ont exprimé leur satisfaction totale des contenus dispensés en ligne et de l'enseignement à distance à travers la plateforme Moodle.
Nous avons enregistré également qu'il y a vingt (20) étudiants, soit un taux de 33.34% qui montrent une satisfaction relative, cela veut dire qu'ils sont satisfaits de quelques contenus et supports et ils ne le sont pas pour d'autres. Par conséquent, la troisième classe représentée par une douzaine d'étudiants avec un pourcentage de 20% environ, n'était pas tout d'accord pour ce mode d'enseignement et les contenus mis en ligne.

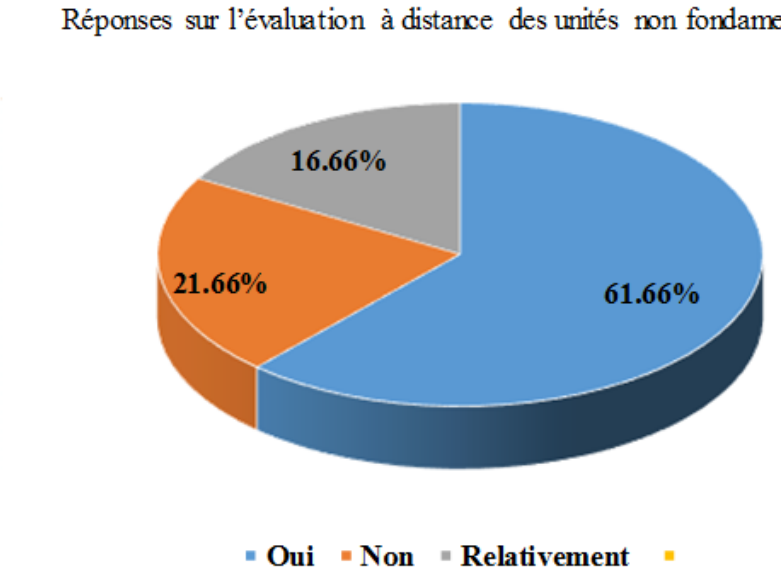
3.3. L'évaluation à distance des unités non- fondamentales

Il est communément admis que tout processus d'enseignement/apprentissage, devrait être suivi par une activité d'évaluation car elle constitue un élément essentiel dans la démarche pédagogique et à sa régulation au fur et mesure. C'est une tâche qui a pour objectif de prendre des décisions relatives à une séquence d'apprentissage dans une durée donnée. Nous allons dans cette rubrique présenter les opinions de nos enquêtés sur ce sujet, qui ont tenté de répondre sur la question suivante :
-Etes-vous d'accord pour l'évaluation à distance des matières faisant partie des unités transversale, méthodologique et de découverte ?
Comme les deux précédentes questions, nous avons proposé trois choix à celle-ci également, les étudiants devaient répondre par : « *oui* », « *non* » ou « *relativement*», les pourcentages et les résultats sont détaillés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Réponses sur l'évaluation à distance des unités non fondamentales

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Oui	37	61.66 %
Non	13	21.66%
Relativement	10	16.66 %
Total	60	100%

Figure 6 : Réponses sur l'évaluation à distance des unités non fondamentales



La lecture analytique des réponses réservées à cette question, nous montre que dans leur majorité, les étudiants étaient d'accord pour l'évaluation à distance des matières qui font partie des unités non-fondamentales avec un taux de 61.66 %, soit trente-sept (37) étudiants. Nous avons toutefois pu constater qu'il y a 21.% des étudiants, qui ne sont pas tout à fait d'accord mais d'une manière relative et enfin environ de 16.66 % de l'ensemble des étudiants qui ont exprimé leur désaccord total sur le fait qu'ils soient évalués à distance.

Il convient de rappeler que l'évaluation est une activité qui permet de réguler les dispositifs didactiques et pédagogiques tout en prenant en compte les erreurs et les lacunes des apprenants pour renforcer les acquis et augmenter les réussites. Elle permet également la passation d'une année à l'autre et d'un cycle à l'autre.

Nous avons également pu déduire que les modalités d'évaluation à distance, proposent des formes alternatives pour les apprenants car dans le contexte actuel caractérisé par cette pandémie mondiale, le passage accéléré vers la formation en ligne, suggère d'utiliser les modalités d'évaluation aussi à distance.

4. Discussion et analyse

Vu l'omniprésence des différentes technologies de l'information et de la communication dans notre quotidien, leur usage dans l'enseignement/apprentissage, et particulièrement universitaire, devient incontournable et nécessaire. A l'ère actuelle, l'intégration des TIC dans les différents enseignements est encouragée par la tutelle (MESRS)[3] pour de nombreuses raisons que ce soit sur le plan académique et pédagogique ou sur le plan socioéconomique et politique. En effet, la situation sanitaire que connait le monde depuis

[3] MESRS : Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique, Algérie.

des moins suite à la propagation massive du coronavirus, la communauté universitaire a dû passer au mode d'enseignement à distance et l'auto-apprentissage depuis son domicile.

La présente contribution, s'est penchée sur la question qui a incontestablement changé les habitudes de la composante des campus universitaires (enseignants, étudiants, fonctionnaires, équipes pédagogiques et technique entre autres) car la continuité des activités pédagogiques devait être assurée pour sauver l'année universitaire.

Dans cette perspective, il est à retenir que la faculté de droit et des sciences politiques à l'université citée au préalable, a adopté ce mode d'enseignement à distance qui s'est traduit essentiellement par l'utilisation des TIC, un choix qui permettrait au mieux de s'instruire, d'interagir et de communiquer entre les enseignants et les apprenants sans se soucier du problème de distance et de présence physique des différents acteurs de l'acte pédagogique.

Suite aux résultats obtenus, nous avons remarqué que les réponses de nos répondants, ne sont pas toutes identiques mais il y a des divergences dans les opinions. Certes, la mise en ligne des cours sur les plateformes et l'évaluation à distance, est une solution plausible et la seule alternative qu'on peut adopter durant le confinement et la fermeture des universités mais il faudrait prendre les mesures nécessaires qui l'accompagnent.

En d'autres termes, l'apprenant aurait une certaine aisance dans la construction de son savoir et de son apprentissage sans se déplacer physiquement à l'université et être présent en classe, surtout durant le confinement et l'interdiction de la circulation dans les lieux de regroupements mais aussi la situation sanitaire et la propagation du virus qui n'a pas cessé d'augmenter depuis des mois.

Par ailleurs, nous avons senti des insuffisances et des lacunes qui ont pu entraîner des inconvénients et des effets négatifs sur le bon déroulement de l'enseignement à distance et ce genre de pratiques pédagogiques. Cela veut dire, il y a certains apprenants qui n'ont pas un accès facile à la connexion Internet et des problèmes de connectivité sur leurs réseaux, surviennent d'un moment à l'autre. Ce qui pourrait perturber à la poursuite des études en ligne ou à la consultation permanente de leurs comptes sur la plateforme Moodle et leurs courriers électroniques.

Ceci dit, la bonne volonté seule ne suffit pas pour mettre en place d'un nouveau mode d'évaluation dans le système universitaire, car le contexte dans lequel il s'inscrit nécessite des moyens (Internet, outils informatiques) et exige aussi la formation des enseignants aux TIC et plus précisément, à l'animation des cours en ligne, ainsi que la maîtrise des différents applications et logiciels.

De plus, il faudrait que les enseignants et les acteurs pédagogiques soient conscients que le monde actuel exige de plus en plus le passage à d'autres processus d'enseignement en l'occurrence l'enseignement à distance et le recours à la technologie de l'information et de la communication d'une manière intégrale.

Cette crise sanitaire, qui a frappé gravement le monde entier, pousse tous les systèmes universitaires et éducatifs à revoir leurs méthodologies et démarches pour dispenser les cours et les programmes.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons déduire à partir les réponses des étudiants qui n'étaient pas satisfaits de la mise place soudaine de l'enseignement à distance, sont justifiées et fondées pour plusieurs raisons. Nous pouvons noter que les enseignants éprouvent parfois des difficultés à choisir des supports à mettre en ligne. Ils se trouvent incapables de pouvoir synthétiser les cours et donnent des séries volumineuses de polycopiés à lire et à décortiquer. Dans ce sens, il faudrait souligner que les étudiants d'aujourd'hui optent pour la diversification des pratiques pédagogiques des enseignants à l'image des interactions sur les réseaux sociaux et les forums pour débattre un sujet ou un cours. Ils sont aussi plus motivés par le visionnage des séquences -vidéo conçues par leurs formateurs sur les contenus à enseigner. En outre, cette innovation dans la pédagogie apporte à l'apprenant le plaisir, la motivation et l'intérêt pour apprendre et lui donne la volonté de s'impliquer massivement dans le processus d'apprentissage.

5. Suggestions et pistes pédagogiques

Au terme de cette étude, nous avons essayé de mettre en exergue la thématique de l'évaluation comme étant une activité prometteuse dans le contexte universitaire algérien, ainsi que l'enseignement à distance comme nouveau mode permettant d'assurer la continuité et la poursuite des différents processus éducatifs et pédagogiques. A cet effet, nous avons jugé utile de proposer quelques perspectives et suggestions à la fois méthodologiques et pédagogiques, qui pourraient améliorer ce mode d'enseignement imposé obligatoirement pendant toute la période de cette pandémie. Pour ce faire, le corps professoral, les équipes pédagogiques et administratives sont largement invités à prendre en considération les points suivants :

-Former les enseignants aux différentes outils informatiques et les initier à l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement/ apprentissage à travers les plateformes et les classrooms. Ce qui donnerait aux formateurs, par la suite, la possibilité de mettre en ligne leurs cours et maintenir le contact avec leurs apprenants.

- Favoriser les activités et les travaux à travers les webenaires et les visioconférences sur les différents supports numériques comme les smartphones, les ordinateurs, les tablettes, IPad,IPhone entre autres. Une démarche, qui pourrait être une source de motivation pour les apprenants à apprendre et leur facilite l'accès à l'information.

-Opter pour les évaluations à distance à travers les travaux de recherche, l'élaboration des dossiers pédagogiques, les comptes rendus et les écrits réflexifs en fonction de la matière mais également en se référant aux différents axes et objectifs d'apprentissage.

-Encourager les étudiants à créer des groupes sur les réseaux sociaux pour discuter et débattre les sujets portant sur le programme dispensé. Cela favoriserait l'interaction apprenant/ apprenant et encouragerait la construction du savoir d'une manière collective et collaborative.

-Exploiter les compétences des apprenants fascinés par l'outil informatique et le monde de la technologie pour s'en servir dans l'enseignement à distance à travers la création des

activités interactives et plus authentiques, en essayant de sortir de la version ordinaire et classique qui se base sur la documentation en version papier.

-Favoriser l'évaluation en binôme et en groupe en donnant plusieurs choix aux apprenants, et ce pour ne pas sanctionner d'une manière ou d'une autre les étudiants qui n'ont pas un accès facile à la connexion internet ou ne sont pas dotés de moyens et d'instruments facilitant le processus d'apprentissage.

Conclusion

Notre étude sur l'enseignement à distance et les modalités de l'évaluation des différents apprentissages à l'ère du confinement dans le contexte universitaire, nous a montré l'efficacité et la pertinence de ce mode d'enseignement dans la poursuite des études et la continuité des différentes tâches pédagogiques et didactiques. Ceci dit, l'enseignement à distance et l'évaluation des différents apprentissages à domicile représentent une bonne alternative aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. En d'autres termes, le e-learning devient un domaine d'application qui permettrait l'accès aux contenus et favoriserait la rapidité d'apprentissage.

En somme, nous considérons que la pandémie mondiale de la Covid-19, a servi d'une leçon à toute la communauté universitaire et éducative dans le monde entier, dans la mesure où l'enseignement à distance devient la première alternative et le choix favori de toute situation enseignement / apprentissage.

Enfin, nous affirmons qu'il s'agit d'un mode qui propose aux apprenants une souplesse dans l'apprentissage et leur facilite l'accès aux différents supports à travers les plateformes numériques et les sites universitaires depuis leurs domiciles. C'est une nouvelle pédagogie qui sert de moyen favorisant l'autonomie dans l'acquisition des différents savoirs pour les apprenants mais aussi une excellente modalité pour les enseignants qui pourraient assurer à la fois la continuité de leurs pratiques pédagogiques et évaluer aisément leurs apprenants en ligne.

Bibliographie

1.Porcher, L., (1993), « Le Temps, l'éclectisme, l'évaluation » in Évaluation et certifications en langue étrangère/Le Français dans le monde, Numéro spécial, Août-Septembre 1993, pp. 186-191

2.Ouerfelli,.T. (2004), « Stratégie pédagogique et formation à distance des professionnels : éléments de réflexion à travers le projet de mise en place d'une formation à distance des documentalistes bibliothécaires en Tunisie ». Colloque TICE Méditerranée-NICE. 26 et 27 novembre 2004.

3.Power, M. (2002), « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », Revue de l'Education à Distance, 2002, vol. 17, n° 2, pp. 57-69.

4.Peraya, D. (2002), « Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées ». In Alava S. (Ed.), Cyberespace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation. Bruxelles : De Boeck, 2002, pp. 17-44.

5.Lameul, G. (2000), « Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance. » Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes en avril 2000.

6.Soltani, E. M., Aboulwafa, A., & Timesguida, N. (2020), « L'usage du smartphone dans l'apprentissage de FLE dans le contexte universitaire : cas des étudiants algériens et tunisiens ». *Revue ADHKIRA* الذاكرة, 8(2), pp.246–261. Disponible sur le lien : https://www.asjp.cerist.dz/en/article/115573.

7.Tagliante, C. (1993), « L'évaluation », in *Technique de classe*, Paris, Clé International.

8.UNESCO. (1987), Glossaire des termes de technologie éducative. Paris : Unesco, 1987.

9. Site officiel de la faculté de droit et des sciences politiques, université Djilali Bounaama Khemis Miliana : http://www.univ-km.dz/FACULTES/FDSP./ consulté le 30/10/2020 à 20h30 mn .

Le numérique est-il un facteur déterminant de réussite : Cas des étudiants Tunisiens ?

Is digital technology a determining factor for success: Case of Tunisian students ?

[(1)] Faouzia Sahli [(2)] Sonia Abdellaoui

[(1)] Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Zaghouan
faouzia.sahli@yahoo.fr

[(2)]Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Zaghouan
sonia.abdellaoui2@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cette étude est de scruter la manière dont les étudiants peuvent emparer des TIC dans le cadre de leurs études et d'analyser les effets de leur utilisation sur la réussite des étudiants à l'université sans remettre en cause les déterminants traditionnels de cette réussite. Pour réaliser cet objectif, nous nous sommes focalisées, primo, sur les usages numériques des étudiants interrogés : Accès aux appareils numériques, fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre des activités universitaires, participation au travail collaboratif en utilisant les TIC et contact avec les enseignants et avec l'université ; secondo, sur Les TIC, si elles jouent ou pas un rôle dans la réussite des étudiants.
Partant d'une riche revue de littérature, nous avons fixés trois hypothèses de recherche dans le but d'examiner l'influence des TIC sur la réussite universitaire. Une étude quantitative a été menée auprès d'un échantillon de 350 étudiants pour esquisser les questions de recherche soulevées.
Mots clés :
TIC, facteurs de la réussite universitaire, usages numériques, travail collaboratif, effets positifs des TIC, effets négatifs des TIC.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine how students can seize ICTs in their studies and to analyze the effects of their use on student success at university without challenging the traditional determinants of this success.
To achieve this goal, we focused, firstly, on the digital uses of students surveyed: Access to digital devices, Frequency of use of ICT in academic activities, Participation in collaborative work using ICT and Contact with teachers and with the university; Secondly, about ICT, whether or not they play a role in student success.
Based on a rich literature review, we have set three research hypotheses to examine the influence of ICTs on academic success. A quantitative study wasconducted with a sample of 350 students to outline the research questions raised.
Key words:
ICT, factors of academic success, digital uses, collaborative work, positive effects of ICT, negative effects of ICT.

INTRODUCTION

Les TIC sont souvent perçues comme un catalyseur pour le changement, pour la modification des styles d'enseignement, et pour le changement dans les approches d'apprentissage (Watson, 2005). Elles se réfèrent à des technologies qui permettent d'accéder à l'information par le biais de télécommunications.La maîtrise des TIC est fondamentale pour la participation et l'engagement dans la société de l'information moderne. Elles peuvent être utilisées pour trouver, développer, analyser et présenter des informations, ainsi que pour modéliser des situations et résoudre des problèmes. Les TIC permettent aussi un accès rapide aux idées et aux expériences d'un large éventail de personnes, de communautés et de cultures. L'enseignement est le premier et le meilleur domaine clé pour les applications des TIC.L'utilisation de différentes technologies de communication et d'information est devenue inévitable pour les étudiants en apprentissage. Elles leur permettent aux étudiants d'apprendre grâce à des services d'intelligence multiples, telle que l'apprentissage avec les jeux de simulation; qui favorise l'apprentissage actif à travers tous les sens (Gateway 2010). Enutilisant les TIC,ils peuvent récupérer aussi les informations requises dans un court laps de temps, accéder et diffuser des informations électroniques comme e-books, e-journal et peuvent aussi améliorer leur apprentissage en utilisant différents modèles modernes.

Pour les étudiants, les ressources TIC à la maison sont les plus importantes pour l'accès et le développement de compétences; dans l'étude nordique, eLearningNordic (Pedersen et al., 2006), les auteurs disent même qu'il existe un écart numérique entre l'école et la maison. Dans le PISA Enquête de 2003 (Eurydice, 2005) 81% des élèves de 15 ans ont déclaré avoir un ordinateur à la maison, et l'utilisation de l'ordinateur était une routine: 99,3% des élèves l'avaient utilisé, plus de 50% disent qu'ils l'utilisent régulièrement, principalement pour jouer à des jeux, pour trouver des informations sur Internet et pour la communication par e-mail ou «chats». Bien que l'utilisation soit très commune, la durée d'utilisation d'un ordinateur variait largement d'un pays à un autre; il était plus élevé dans les comtés nordiques où la majorité des étudiants avaient utilisé un ordinateur depuis plus de cinq ans. L'informatisation semble se propager dans tous les pays très rapidement.

La question qui se pose ici est : Les TIC ont-elles des effets sur les résultats des étudiants à l'université ?

Pour répondre à cette question, nous tentons dans le cadre de cette étude de scruter la manière dont les étudiants peuvent emparer des TIC pour réaliser leurs activités d'apprentissage et

d'analyser les effets de leur utilisation sur la réussite des étudiants à l'université sans remettre en cause les déterminants traditionnels de cette réussite. Pour réaliser cet objectif, nous nous sommes focalisées, primo, sur les usages numériques des étudiants interrogés : Accès aux appareils numériques, fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre des activités universitaires, participation au travail collaboratif en utilisant les TIC et contact avec les enseignants et avec l'université ; secondo, sur Les TIC, si elles jouent ou pas un rôle dans la réussite des étudiants.

Pour étudier cette relation, il importe de partir d'une riche revue de littératurepour rappeler les principauxfacteurs « classiques » d'échec et de réussite universitaire et présenter l'effet de l'utilisation des TIC sur les résultats aux examens.

1. REVUE DE LITTERATURE

1.1. Les facteurs de réussite et d'échec des étudiants

De nombreuses études ont étudié les déterminants de la réussite dans les universités. Ceux-ci sont souvent basés sur des enquêtes à grande échelle menées par des universités ou des instituts de recherche. La littérature sur les facteurs de réussite a établi quelques corrélations, qui ont été reproduites dans de nombreux pays, contextes et ensembles de données. Nous savons, par exemple, que les caractéristiques individuelles telles que les réalisations antérieures au secondaire, les évaluations des capacités ou la motivation de l'étude, sont positivement corrélées avec la réussite universitaire. En outre, les antécédents socioéconomiques, et en particulier les réalisations académiques des parents. Enfin, les pairs étudiants et la sélection en sujet d'étude ont également été identifiés comme des moteurs importants de la réussite dans l'université.

1.1.1. Le rendement scolaire

Étant donné que le processus de sélection des universités repose souvent sur le rendement du secondaire, la quasi-totalité de la littérature traitant du rendement scolaire des élèves examine en premier lieu si la moyenne du secondaire est un prédicteur valable pour la réussite dans l'université. Selon Power, Robertson et Baker (1987), la corrélation entre les notes du secondaire et de l'université est généralement d'environ 0,5. Trapmann et al. (2007) trouvent une validité corrigée moyenne entre 0,26 et 0,53 pour les notes de lycée prédisant la réussite dans l'université en utilisant une approche de méta-analyse comprenant des études en Autriche, en République Tchèque, en Allemagne, en Grande-Bretagne et en Norvège.

Cependant, l'efficacité prédictive des notes du secondaire sur le rendement dans l'université semble être différente pour les groupes divers. Par exemple, Dobson et Skuja (2005) ont montré que les scores élevés d'entrée à l'université sont en effet un bon prédicteur, mais pas pour tous les domaines d'études. Ils trouvent une forte corrélation entre les scores d'entrée à l'université et la performance des étudiants en agriculture, en génie et en sciences, et presque aucune corrélation dans les études en santé. Ceci correspond aux résultats de Trapmann et al. (2007) qui trouvent un pouvoir prédictif élevé pour l'ingénierie et les sciences naturelles et une validité comparativement faible pour la psychologie. Girves et Wemmerus (1988) développent un modèle en deux étapes pour étudier les facteurs qui influent sur le degré de progression des étudiants diplômés et constatent que la moyenne du secondaire est le meilleur prédicteur. De nombreuses études montrent que les étudiants ayant de meilleures notes dans leurs examens scolaires finaux obtiennent également de meilleures notes dans leurs études universitaires (Jirjahn, 2007; Erdel, 2010; Dooley et al., 2012).Les raisons de cela pourraient être que les bonnes notes du secondaire révèlent une forte motivation intrinsèque, des capacités individuelles (autrement non observables) et l'apport des parents pendant la période précédant l'étude universitaire.

1.1.2. Les caractéristiques socio-économiques :

Une autre dimension importante pour la réussite scolaire est l'origine socioéconomique d'un étudiant. Les conceptualisations typiques du contexte socioéconomique des étudiants sont la qualification et le statut professionnel des parents, des pairs, l'éducation de la mère, les ressources à la maison mesurées par les principaux moyens utilisés pour couvrir les coûts de la vie pendant la période d'étude, le nombre de livres, l'Internet et la technologie de l'information à la maison (Sirin, 2005). Des études ont montré aussi que les étudiants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé ont des performances scolaires plus faibles que les étudiants moins défavorisés (Conger et al., 1997; Haveman et Wolfe, 1995; Wilson, 1987). Bratti et al. (2007) montrent que les différences dans la performance des étudiants peut s'expliquer par les différences entre les structures économiques et les dispositifs de loisirs régionaux.

1.1.3. Les caractéristiques individuelles : Sexe et âge

Un sujet fréquent dans la littérature sur les déterminants des réalisations académiques est la différence entre les sexes (Dayioglu et Türüt-Asik, 2007). Les statistiques descriptives ont montré que les femmes ont généralement plus de succès à l'école et à l'université en Allemagne (Erdel, 2010). Concernant l'âge, une hypothèse a été avancée est que : les

diplômés qui sont plus jeunes que leurs pairs, compte tenu de la durée de l'étude, pourraient avoir de meilleures notes car ils ont démontré leur efficacité dans l'étude et la détermination de carrière (Billari et Pellizzari, 2012). De façon analogue, les diplômés relativement anciens devraient avoir des notes moins élevées que leurs pairs d'un âge intermédiaire. La durée de l'étude pourrait être un indicateur supplémentaire pour la motivation intrinsèque. Une étude particulièrement longue pourrait être corrélée négativement avec les réalisations académiques (Grave, 2011). Reid (1983) a concentré son étude sur un cours introductif en économie, et a constaté que l'âge était une variable significative, les étudiants plus âgés se situant mieux que les plus jeunes.

1.1.4. Les Variables psychosociales

D'autres facteurs mentionnés dans la littérature et qui peuvent influencer la réussite ou d'échec des étudiants : l'expérience de première année à l'université (Krause et al., 2005), la capacité à s'adapter au milieu universitaire (McInnis et al, 2000; Peat et al 2001). D'un autre côté, plusieurs études mettent l'accent sur l'importance des variables psychosociales telles que l'engagement envers l'université (Tinto, 1975), la satisfaction de l'université (Rickinson et Rutherford, 1996), l'intelligence émotionnelle (Parker et al., 2004) ou le soutien financier et social (Gerdes et Mallinckrodt, 1994; Girves et Wemmerus, 1988).

1.1.5. Les caractéristiques du groupe

Certaines études ont tenté d'étudier l'influence des pairs sur les notes (Santor et al., 2000), la plupart incluent des notes moyennes (et parfois leur variance) de leurs collègues (Henderson et al., 1978; Kiss, 2011). Hanushek et al. (2003), McEwan (2003) et Sund (2009), par exemple, ont démontré des régressions d'effets fixes selon lesquelles de meilleurs pairs augmentent la performance absolue des étudiants.

Les résultats sur l'impact des caractéristiques du groupe impliquent que le succès scolaire dépend beaucoup de ceux que vous concourrez dans votre domaine académique. Par conséquent, l'information sur les élèves dans plusieurs dimensions pertinentes telles que les compétences analytiques moyennes ou les notes moyennes dans l'enseignement supérieur devrait être incluse lorsque les déterminants individuels de la réussite scolaire sont mesurés. Ces facteurs explicatifs supplémentaires peuvent être facilement mis en œuvre dans les enquêtes auprès des diplômés qui incluent des étudiants de plusieurs domaines d'étude universitaire.

1.2. Les TIC et leur influence sur les résultats d'apprentissage

Cette question a été soulevée dès le début de l'utilisation des TIC comme l'un des plus intéressants et cruciaux, mais la preuve de leur impact est encore incohérente (Condie, Munro, Seagraves et Kenesson, 2007).Les études qui tentent de trouver des réponses à la question reflètent naturellement la culture et les pratiques contemporaines de l'éducation.

Les ordinateurs et les TIC en général ont été principalement étudiés dans l'éducation en tant que questions distinctes de l'environnement d'apprentissage global et sans lien avec le cadre pédagogique. Des études ont été menées concernant les applications techniques utilisées dans les TIC, et très souvent même des applications utilisées dans diverses matières (Tondeur, van Braak et Valcke, 2006).

Le lien direct entre l'utilisation des TIC et la performance des élèves était au cœur d'une vaste littérature au cours des deux dernières décennies. Plusieurs études ont tenté d'expliquer le rôle et la valeur ajoutée de ces technologies sur les salles de classe et sur les performances de l'élève. Le premier corps de la littérature a exploré l'impact de l'utilisation des ordinateurs. Mais depuis la révolution d'Internet, il y a eu un changement dans la littérature qui se concentre davantage sur l'impact des activités en ligne: l'utilisation d'Internet, l'utilisation de plates-formes éducatives en ligne, les appareils numériques, l'utilisation de blogs et de wikis ..

Cette littérature montre des résultats mitigés. En effet, plusieurs recherches démontrent qu'il n'y a pas de preuve d'un rôle clé pour les TIC dans l'enseignement supérieur (Goolsbee et Guryan (2002),Banerjee et al. (2004), Angrist et Lavy (2002)). Alors que d'autres montrent un impact réel des TIC sur le rendement des élèves (Coates et al., 2004, Sosin et al., 2004; Talley, 2005;Fushs et Wossman, 2004;).

1.2.1. Les TIC ne jouent pas un rôle dans la réussite des étudiants

Anstine et Skidmore (2005) ont enquêté sur deux paires de cours sur le campus et en ligne, une en statistique et l'autre en économie de gestion. Ils rapportent qu'après avoir contrôlé les caractéristiques des élèves et les biais de sélection, les élèves du format en ligne ont obtenu 14,1% de moins dans l'examen des statistiques que dans le format traditionnel, alors que, pour la classe d'économie de gestion, les résultats des tests dans les deux formats n'étaient pas significativement différents.Coates et al. (2004) ont effectué une étude sur un ensemble d'étudiants en recourant à l'enseignement en face à face et le cours en ligne pour ensigner des cours d'économie dans trois établissements différents. Le score des élèves dans le Test of UnderstandingCollegeLevelEconomics (TUCE) administré à la fin du semestre est utilisé comme mesure des résultats d'apprentissage. Après avoir contrôlé le biais de sélection et les

différences dans les caractéristiques des élèves, ils indiquent que les notes moyennes du TUCE sont presque 15% plus élevées pour le format en face-à-face que pour le format en ligne.

Terry, Lewer et Macy (2003) ont interrogé 240 étudiants dans un programme offrant des cours dans les trois formats en ligne, sur le campus et hybride. En utilisant un modèle de régression standard où le score de l'examen final est la variable dépendante et les caractéristiques des élèves sont les variables indépendantes, ils indiquent que les notes d'examen prédites pour les étudiants dans les cours en ligne étaient nettement inférieures à celles des étudiants sur le campus et dans les formats hybrides. Cependant, la comparaison des scores des examens entre les élèves de l'hybride et les étudiants dans les cours sur le campus ne font aucune différence significative.Leuven et al. (2004), concluent qu'il n'y a pas de relation probante entre l'utilisation accrue des TIC et la performance des élèves. En fait, ils trouvent une relation constamment négative et marginalement significative entre l'utilisation des TIC et certaines mesures de rendement des élèves.

Les TIC peuvent distraire l'apprentissage. Cela peut être particulièrement marquant à la maison, où les ordinateurs peuvent être utilisés principalement pour jouer à des jeux informatiques et l'accès à Internet pourrait être source de distraction en raison de salles de discussion ou de jeux en ligne, ce qui réduit le temps consacré à faire leurs devoirs ou à apprendre. Ainsi, l'impact de la disponibilité des TIC sur l'apprentissage des étudiants dépendra fortement de leurs utilisations spécifiques.L'enseignement basé sur les TIC pourrait aussi restreindre la créativité de l'apprenant. Les TIC ont tendance à permettre d'agir uniquement de manière prédéfinie avec des possibilitésinteractives limitées. Cela pourrait réduire les capacités des élèves en matière de résolution de problèmes et de créativité dans des schémas prédéterminés, mais ne proposant pas de solutions créatives indépendantes par leurs propres moyens.

1.2.2. Les TIC jouent un rôle dans la réussite des élèves

Zakaria, Watson & Edwards (2010) ont mené leurs recherches sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 par des étudiants malaisiens. L'opinion générale sur l'intégration des outils Web 2.0 dans l'apprentissage était positive. Le résultat a montré que les étudiants préféraient utiliser le courrier électronique pour diffuser et partager des contenus numériques.Saunders&Pincas (2004) ont examiné l'attitude de l'élève à l'égard des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage

au Royaume-Uni. Les étudiants interrogés croient fermement que les TIC ont un rôle important à jouer dans le soutien et l'amélioration de leur expérience d'apprentissage. Il a également été remarqué qu'ils considèrent que l'utilisation des TIC pourrait aller bien au-delà de l'utilisation d'Internet pour rechercher des ressources et l'utilisation de courrier électronique pour rester en contact avec les tuteurs et les autres étudiants.Oliver (2002) a étudié le rôle des TIC dans l'enseignement supérieur au 21ème siècle. Il a déclaré que les TIC offrent un apprentissage axé sur l'étudiant, elles appuient la construction de la connaissance, l'enseignement à distance et l'apprentissage à tout moment. Cet apprentissage devrait devenir plus pertinent pour les besoins des parties prenantes et ses résultats devraient devenir plus délibérés et ciblés. Les TIC au sein de l'éducation ont un impact important sur ce qui a été appris et sur la façon dont elles sont apprises.Sosin et al. (2004) construisent une base de données de 67 sections d'introduction à l'économie, qui regroupent 3 986 étudiants, enseignées par 30 instructeurs dans 15 établissements aux États-Unis d'Amérique au cours des semestres de printemps et d'automne de 2002. Ils ont trouvé un impact positif mais faible de l'utilisation des TIC sur la performance des élèves. Ils ont montré que certaines TIC semblent positivement liées à la performance alors que les autres ne le sont pas.

L'utilisation des TIC peut améliorer l'apprentissage en rendant l'éducation moins dépendante de la qualité des enseignants et en rendant l'éducation disponible à la maison tout au long de la journée. Des auteurs affirment que l'utilisation des TIC peut influencer positivement les connaissances des étudiants. En outre, son utilisation peut aider les étudiants à exploiter d'énormes possibilités d'information à des fins scolaires et peut accroître l'apprentissage par la communication.C'est dans ce cadre, que les chercheurs qui s'inscrivent dans le paradigme constructiviste encouragent les méthodes pédagogiques où l'apprenant est l'auteur de ses apprentissages, construit son savoir à partir de ses connaissances antérieures, de ses objectifs, et de ses propres expériences. (Faouzia, 2015)

Dans l'ensemble, le défi d'évaluer l'impact des TIC sur les performances des étudiants est plus aigu que jamais. La montée en puissance des technologies et l'éventail des façons dont elles peuvent être utilisées dans divers contextes éducatifs chez l'ensemble des apprenants, conjugués au rythme des changements de la technologie, rendent la tâche de plus en plus difficile. Les résultats retournés de l'exploitation des TIC, prouvent leurs intégrations rapides dans les activités de l'enseignement. Cette intégration est à prévoir d'une manière rationnelle selon certaines conditions et certains usages pédagogiques appropriés. (Faouzia& Mohamed Faouzi, 2016). La technologie est mieux utilisée comme complément à l'enseignement normal

plutôt que comme remplacement (Liao, 1998; Khalili&Shashaani, 1994; Bayraktar, 2001 Cheung &Slavin; 2011) Kulik, 2003; Sisson, 2008). Cela suggère une certaine prudence dans la façon dont la technologie est adoptée ou intégrée dans les écoles.

2. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

2.1. Objectifs de recherche

L'objectif de cette étude est de scruter la manière dont les étudiants peuvent emparer des TIC dans le cadre de leurs études et d'analyser les effets de leur utilisation sur laréussite des étudiants à l'université sans remettre en cause les déterminants traditionnels de cette réussite. Pour réaliser cet objectif, nous nous sommes focalisées, primo, sur les usages numériques des étudiants interrogés : Accès aux appareils numériques, fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre des activités universitaires, participation au travail collaboratif en utilisant les TIC et contact avec les enseignants et avec l'université ; secondo, sur Les TIC, si elles jouent ou pas un rôle dans la réussite des étudiants.

2.2. Hypothèses de Recherche

H1 : Les TIC influencent positivement la réussite universitaire.

H2 : Les TIC influencent négativement la réussite universitaire.

H3 : Les TIC n'ont pas d'influence significative sur la réussite universitaire.

2.3. Méthodologie d'analyse et de collecte de données

La fiabilité des items a été testée et validée par Alpha de Cronbach. Nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires en composantes principales puis à une étude de corrélation bivariée pour tester la relation entre les variables du présent travail. Pour collecter les informations, nous avons mené une enquête au moyen d'un questionnaire qui s'articule autour des items indiqués dans le tableau suivant.

Tableau N°1 : Les variables et leurs items

Variables	**Items**
Accès aux appareils numériques	I1 : appareils numériques disponible chez l'étudiant I2 : ancienneté d'utilisation des appareils numériques.
Fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre des activités d'apprentissage	I1 : Faire des devoirs sur ordinateur I2 : Envoi et lecture d'emails I3 : Recherche des sources d'informations en ligne I4 : Utilisation d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie en ligne I5 : Apprendre avec des logiciels éducatifs, des jeux et des quiz

	I6 : Participer à des programmes d'apprentissage en ligne I7 : Collecter des informations en ligne et les organiser dans des fichiers
Fréquence du travail collaboratif utilisant les TIC	I1 : Effectuer une conversation en ligne concernant les études I2 : Partager des notes de cours ou des exercices en utilisant les TIC I3 : Visiter et participer à des forums en ligne liés aux études I4 : Utiliser la clé USB pour échanger des fichiers I5 : Collaborer par courrier électronique
Contact avec les enseignants et avec l'université	I1 : fréquence d'utilisation des TIC pour contacter les enseignants I2 : fréquence de visites du site web de l'institut
Effets positifs des TIC pendant le cours	I1 : Rechercher sur Internet pour mieux comprendre le sujet objet de votre étude. I2 : Utiliser les ordinateurs et travailler en groupes I3 : Utiliser les portables pour prendre une photo des notes du cours pour gagner du temps I4 : Utiliser les portables comme calculatrice
Effets négatifs des TIC pendant le cours	I1 : Jouer avec le portable I2 : Communiquer et envoyer des messages discrètement I3 : Surfer sur internet et chercher des informations sans liens avec le cours I4 : Entendre discrètement la musique en utilisant le portable
Réussite universitaire	I1 : moyenne de l'année dernière

Nous avons utilisé l'échelle de likert à cinq points de « pas du tout d'accord » (1) à « tout à fait d'accord » (5) pour mesurer l'attitude et de « jamais »(1) à toujours » (5) pour apprécier la fréquence. Le questionnaire a été administré en face à face et par internet auprès d'un échantillon de convenance de 350 personnes pendant les mois de septembre et octobre 2017. L'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon constitué d'étudiants tunisiens.Au final, nous avons reçu 161 questionnaires remplis, soit un taux de réponse de 46 %. Notre échantillon est composé de 105 étudiantes(65,2%)et 56 étudiants (34,8%)inscrits en deuxième et troisième années des filièresd'études : Comptabilité/Finance, Gestion de la Production, Technologie de l'Informatique et Cycle d'ingénieurs.

Tableau N°2 : Analysedescriptive : Profil des répondants

Variables		**Effectifs**	**Pourcentage**
Sexe	Homme	56	34,8
	Femme	105	65,2
Filière d'études	CF	74	46
	GP	34	21,1
	TI	34	21,1

	Cycle d'ingénieurs	19	11,8

Source : SPSS

2.4. Analyse desDonnées et Résultats de l'Etude

Pour analyser l'effet des TIC sur la réussite universitaire, il convient d'analyser les usages numériques des étudiants interrogés dans le cadre des activités d'apprentissage.

2.4.1. Les usages numériques des étudiants

Accès aux appareils numériques :

Les étudiants interrogés sont bien équipés en appareilsTIC. La majorité (64,6%) d'entre eux sont pourvus d'ordinateurs portables avec accès à Internet à domicile et plus que les quatre cinquièmes (85,7%) des interrogés sont dotés de Smartphones avec une connexion à Internet au détriment de l'ordinateur de bureau, 24,2% seulement en possèdent.Ces résultatsconcordent avec l'étude Bigot & Croutte (2014), indiquant que 97 % des élèves/étudiants dispose d'au moins un ordinateur à domicile.

Plus que la moitié (52,2%) des étudiants interrogés ont avoué qu'ils utilisent ordinateur depuis plus que 6 ans et 22,4 % d'entre eux l'utilisent depuis entre 4 et 6 ans. L'ancienneté d'utilisation des matériels numériques n'est dépendante nidu sexe ni de la filière d'études des étudiants (Test de Khi-deux, H_0 retenue). Ces résultats concordent avec ceux trouvés par Cristophe Michaut et Marine Roche (2017).

Fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre des activités universitaires :

Une minorité des étudiants fait souvent (9,9%) ou toujours (2,5%) leurs devoirs moyennant l'ordinateur. Comme 15,9% seulement d'entre eux envoient et lisent des emails dans le cadre des activités universitaires et 14,3% d'entre eux participent à des programmes d'apprentissage en ligne (MOOC,…). Mais, la majorité (54%) des étudiants interrogés consultent des sourcesd'informations en ligne à propos d'un sujet qui concerne leurs études ; 41,6% d'entre eux font recours aux dictionnaireset/ou encyclopédies en ligne ; presque un tiers (31%) des étudiants apprennent avec des logiciels éducatifs, des jeux ou des quiz et 41,6% d'entre eux collectent des informations en ligne et les organisent dans des fichiers pour les utiliser ultérieurement au besoin.

Participation au travail collaboratif en utilisant les TIC :

Utilisant les TIC, une bonne majorité (68,9%) des étudiants interagissent avec leurs collègues dans le cadre d'une activité d'apprentissage via les réseaux sociaux (Facebook, Messenger...). Parmi eux 48,5% se contentent de partager des notes de cours et/ou des exercices sur les réseaux sociaux ; 39,8%utilisent le courrier électronique pour envoyer et/ou contacter d'autres étudiants pour réaliser un travail en groupe et 45,9 % échangent des fichiers entre eux moyennant une clé USB.

Par contre, moins d'un quart des étudiants avouent visiter des forums en ligne liés à leurs études(23,6%) ou y participer (20,5%).

Contact avec les enseignants et avec l'université :

Le un quart (33,5%) des étudiants interrogés utilisent les TIC (les réseaux sociaux, le Messenger, boite mail) pour contacter leurs enseignants dans le cadre des activités d'apprentissage. L'utilisation des TIC pour contacter les enseignants est significativement liée à la filière d'études (Test de Khi-deux ; H_0 rejetée ; sig=0,015 ; X^2 calculé= 21,075 ; ddl 12). Les étudiants de la filière TI (52,9%) contactent le plus leurs enseignants via les TIC contre 21,05% seulement des étudiants du cycle d'ingénieurs.Ceci est dû peut être à la spécificité des enseignements dans les écoles d'ingénieurs.

41,6% des étudiants se rendent visite au site webde leur institut pour consulter les emplois, les dates importantes et les nouvelles. Cette fréquentation est indépendante de la filière d'études (Test de Khi-deux, H_0 acceptée) mais significativement dépendante du sexe des étudiants (Test de Khi-deux ; H_0 rejetée ; sig=0,04 ; X^2 calculé= 10,02 ; ddl=4). Ainsi, 48,5% des étudiantes consultent souvent/toujours le site web de l'institut contre seulement 28,5% des étudiants.

2.4.2. Analyse de l'effet des TIC sur la réussite universitaire

Dans le cadre de l'hypothèse que les TIC jouent un rôle sur la réussite des étudiants,

H1 : Les TIC influencent positivement la réussite universitaire :

Tableau N°3 : Analyse de la corrélation entre les effets positifs des TIC et la réussite universitaire

Alpha de Cronbach	Indice de KMO	Sig de Bartlett	Valeur propre du facteur	% de la variance	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)
0,537	0, 557	0,000	1,694	42,355	-	> 0,05

Source : SPSS

L'analyse des résultats montre l'absence de relation significative entre les effets positifs de l'utilisation des TIC et la réussite universitaire des étudiants interrogés. Ces résultats confirment l'absence de preuve d'un rôle clé pour les TIC dans l'enseignement supérieur.Ces résultats concordent avec ceux de Goolsbee et Guryan (2002), Banerjee et al. (2004) et Angrist et Lavy (2002). Même si les TIC n'influencent pas sur les moyennes des étudiants, elles facilitent la prise de notes pendant les séances de cours. Ainsi, 65,8% des étudiants utilisent leurs portables pour prendre photo des notes du cours et ce dans le but de gagner du temps.

Cette pratique dépend de la filière d'études, elle est plus fréquente chez les étudiants de la spécialité CF (75,6%) et de la filière GP (64,7%) et moins utilisée par les étudiants inscrits en TI (55,8%) et en cycle d'ingénieurs (50%). Ceci peut être expliqué par la technicité des matières enseignées dans les deux dernières filières.

Tableau N°4 : test d'indépendance entre « prise de note par photo » et la filière d'études

X^2 calculé	Ddl	Sig
26,189	12	0,01

Source : SPSS

Comme 47,2 % des étudiants interrogés confirment « rechercher sur Internet pour recueillir des informations dans le cadre des activités d'apprentissage », 51,6% d'entre eux utilisent les portables comme calculatrice et 37,9% étudiants utilisent les ordinateurs pour travailler en groupes.

Tableau N°5 : Analyse de la corrélation entre « l'assiduité » et « effets positifs des TIC »

Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)
0,218	0,06

Source : SPSS

Même si la réussite universitaire n'est pas liée positivement aux usages numériques des TIC, celles-ci influencent faiblement et positivement sur l'assiduité des étudiants sans pouvoir affecter leur moyenne annuelle.

H2 : Les TIC influencent négativement la réussite universitaire :

Tableau N°6 : Analyse de la corrélation entre «effets négatifs des TIC » et « réussite universitaire »

Alpha de Cronbach	Indice de KMO	Sig de Bartlett	Valeur propre du facteur	% de la variance	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)
0,819	0, 780	0,000	2,632	65,798	- 0,230	0,03

Source : SPSS

Ce résultat montre qu'il existe une relation faiblement négative entre l'utilisation des TIC et la réussite des étudiants, ce qui confirme l'hypothèse H3. Ce résultat concorde avec celui trouvé par Leuven et al. (2004), qui trouvent une relation constamment négative et marginalement significative entre l'utilisation des TIC et certaines mesures de rendement des élèves.

En effet, 19,9% des étudiants affirment le fait de « jouer avec le Smartphone pendant la séance de cours », 28% « communiquer et envoyer des messages discrètement », 27,9 % « surfer sur internet et chercher des informations sans liens avec le cours » et 28% « entendre discrètement de la musique en utilisant le portable ».Ces pratiques ont des effets négatifs sur les moyennes annuelles obtenues l'année dernière des étudiants.

L'acceptation de l'hypothèse 2« Les TIC influencent négativement la réussite universitaire » rejette l'hypothèse 3 « Les TIC n'ont pas d'influence significative sur la réussite universitaire ».

2.5. Limites et voies futures de recherche

Chaque recherche a des limites, celles de notre étude sont les suivantes:

- Il existe de nombreux facteurs classiques d'échec et de réussite affectant la réussite universitaire. Mais dans cette étude, en raison des contraintes de temps, nous n'avons pas pu examiner ces facteurs.
- En raison du mode d'administration du questionnaire et vue les contraintes de temps, nous avons obtenu un taux de réponse moyennement élevé.
- Cette étude n'a pas porté sur toutes les pratiques numériques des étudiants dans le cadre d'apprentissage.

Pour les futures études, nous suggérons que les futures recherches examineront les autres facteurs affectant la réussite universitairetels que les caractéristiques sociodémographiques, psychologiques et le passé scolaire…

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons examiné certaines pratiques numériques affectant la réussite universitaire. Les études de fiabilité, les analyses factorielles, les tests d'indépendance et les tests de corrélation ont été menés pour tester les hypothèses posées. Les résultats trouvés montrent que la majorité des étudiants sont pourvus d'appareils numériques qu'ils (52,2% des étudiants interrogés) utilisent depuis plus que 6 ans et que les pratiques numériques se propagent de plus en plus entre les étudiants.

L'utilisation des TIC pourrait aller bien au-delà de l'utilisation d'Internet pour rechercher des ressources et apprendre avec des logiciels éducatifs ou quiz et l'utilisation de courrier électronique pour rester en contact avec les enseignants et suivre les nouvelles de l'université ; c'est pour collaborer entre eux à distance en utilisant les TIC, pour interagir avec leurs collègues dans le cadre d'une activité d'apprentissage via les réseaux sociaux (Facebook, Messenger...), pour partager des notes de cours et/ou des exercices et/ou envoyer et contacter d'autres étudiants pour réaliser un travail en groupe.L'utilisation accrue des TIC dans le cadre de l'apprentissage universitaire nous mène à se demander si les TIC peuvent agir sur l'enseignement et contribuer à la réussite universitaire ? Les résultats obtenus prouvent l'absence d'effets positifs significatifs des TIC sur la réussite universitaire des étudiants interrogés et montrent un effet modéré et négatif des usages numériques surla moyenne annuelle, tout comme l'avaient montré Dahmani et Ragni (2009),ainsi que Gaudreau et al. (2014).

Cependant, les TIC peuvent avoir une incidence positive sur l'assiduité des étudiants, leur facilitent la prise de notes pendant les séances de cours, leur permettent de recueillir des informations dans le cadre des activités d'apprentissage, leur servent comme outils de travail (calculatrice) et de collaboration (web2.0).Becker (2000) a constaté que les TIC augmentent l'engagement des étudiants, ce qui entraîne une augmentation du temps que les élèves passent à travailler en dehors des heures de classe. Il importe, donc, d'après ces résultats de surveiller les usages malveillants des TIC qui affectent négativement la réussite universitaire.«Jouer avec le Smartphone pendant la séance de cours », « communiquer et envoyer des messages discrètement », « surfer sur internet et chercher des informations sans liens avec le cours » et « entendre discrètement de la musique en utilisant le portable » ont des effets négatifs sur les moyennes annuelles obtenues l'année dernière des étudiants.

Références:

Angrist, J.D. andLavy,V. (2002), "New evidence on classroom computers and pupil learning". Economic journal, pp 112,735, 765.

Banerjie, A., Cole, S. Duflo, E. andLinden, L.(2004), "Remedying education : evidence from two randomized experiments in India".Mimeo,MIT.

Cheung, A.C. and Slavin, R.E. (2011), "The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis".Johns Hopkins University: Best Evidence Encyclopedia Center for date-driven reform education.

Coates, D., Humphreys, B.R, et al.(2004),"No significant distance between face to face and online instruction : Evidence from principles of economics". Economics of education review 23 (6): pp533-546.

Dobson, I.Rand Skuja, E. (2005),"Secondary schooling tertiary entry panks and university performance people and place", 13(1), pp 53-62.

Dooley, M., Payne, A. and Robb, L.(2012),"Persistence and academic success in university", Canadian labour market and skills researcher network working, paper 94.

Eurydice (2005), "Key data on education in Europe", The information network on education in Europe, EU Commission. Retrieved January 13, 2007, fromhttp://www.euydice.org/ressources/eurydice/pdf/052EN/008-chapD-052EN.pdf.

Fuchs,T. And Woessmann,L. (2004),"Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the avaibility and use of computers at home and at school". CESIFO Working, paper, 13-21.

Faouzia,S.(2015)"L'apprentissage par problèmes appliqué dans le cadre d'une formation àdistance : pédagogie active et E-learning au service de l'enseignementsupérieur ". *frantice.net*, numéro 10 - avril 2015. Récupéré du site de la revue : http://frantice.net/index.php?id=1144. ISSN 2110-5324

Gerdes, H. AndMallinCkrodt, B. (1994), "Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention". Journal of counseling development, 72, pp 281-288.

Girves, J.E. and Wemmerus, V. (1988), "Developing models of graduate student degree progress".The journal of higher education, 59, pp 163-189.

Goolsbee,A., Guryan, J.(2002), "The impact of internet subsdies in public schools", NBER Working paper.

Hanushek, E., Kain, J., Markman, J. and Rivkan, S. (2003), "Does peer ability affect student achievement?". Journal of applied econometrics, 18(5), pp 527-544.

Khalilh, A. and Shashaani,L. (1994), "The effectiveness of computer applications: Ameta-analysis".Journal of research on computing in education, 27.1, pp 48-62.

Kiss, D. (2011), "The impact of peer ability and heterogeneity on student achievement: Evidence from a natural experiment". IWOW Working paper 7887.

Krause, K., Hartley, R., James, R. and Mclnness, C. (2005), "Findings from a decade of national studies".Melbourne university of Melbourne, centre for the study of higher Education. Retrieved on October 20, 2013; from http://www.Cshe.Unimelb.edu.au/research/experience/docs/fyereport 05 KLK.pdf.

Luven, E.Lindahl,M., Oaster beck, H. and Webbink, D.(2004),"The effect of extrafunding for disadvantaged pupils on achievement", IZA discussion paper, 1122.

MCInnis, C.,James, R. and Harley, R. (2000),"Trends in the first year experience in Australian universities", Canberra: Department of education, training youth affairs.

Mohamed Faouzi, B.H and Faouzia,S. (2016) « Pédagogie Numérique Et TIC : Formes, Motivations Et Mise En Perspectives » IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN: 2320–7388,p-ISSN: 2320–737X Volume 6, Issue 1 Ver. III (Jan. - Feb. 2016), PP 144-148

Parker, J.D.A., Sumerfedt, L.J, Hogand, M.J.H. and Majeski, S.A."Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university". Personality and individual difference, 36(1), pp 163-172.

Pedersen,S., Malmberg, P., Christensen,A.J., Pedersen,M., Nipper, S., Graem, C.D. et al (Eds)(2006), "E-learning Nordic 2006, Impact of ICT on education", Copenhagen:Ramboll Management.

Power,C., Baker, M., Robertson, F. and Commonwealth tertiary education commission (Australia 1987),"Success in higher education". Australian Government Publication Service, Camberra.

Rickinson, B. and Ruther ford, D. (1996), "systematic monitoring of the adjustment to university of undergraduates: A strategy for reducing with drawal rates". British journal of guidance and counselling, 24(2), pp 213-225.

Santor, D., Messervey, D. and Kusumakar, V.(2000), "Measuring peer pressure popularity and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexualattitudes and substance abuse". Journal of youth and adolescence, 29(2), pp 163-162.

Sirin, D.(2005), "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research". Review of educational research, 75(3), pp 417-453.

Sission, C.B.(2008),"A meta-analytic Investigation into the efficacy of fast forword intervention on improving academic performance", (Doctoral dissertation regent university Nigeria Beach, VA.), Proquest dissertations and theses.

Sosin, K., Blecha, B.J., Agawal, R. and Daniel, J.I.(2004), "Efficiency in the use of technology in Economic Education: some preliminary results". American Economic Review, May 2004 (papers and proceedings), page 253-258.

Sund, K. (2009),"Estimating peer effects in swedish high school using school, teacher and student fixed effects".Economics of educational review, 28(3), pp 329-336.

Trapmann, S.,Hell,B., Weigand, S. and Schuler, H. (2007), "Die validitat von schulnotenzurvorhersage des studienerfolgs-eineMetaanalyse".Zeitschrift fur padagogischepsychologie, 21(1), 11-27.

Tinto, V. (1975),"Dropout from higher education: a theorical synthesis of recent research". Review of educational research, 45(1), pp 89-125.

Watson,M.D. (2005), "Pedagogy before technology : Re-thinking the relationship between ICT and teaching education and information technologies".Vol 6(4), pp 252-266.

L'évaluation interactive et son rôle dans la construction des compétences professionnelles, intellectuelles et comportementales chez les étudiants

Interactive assessment and its role in building professional, intellectual and behavioral skills in students

Faouzia Sahli
Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Zaghouan, TUNISIE
Faouzia.sahli@yahoo.fr

Résumé

Le dispositif étudié au niveau de cet article, consiste en l'évaluation interactive des étudiants de troisième année Administration des affaires (parcours : Petites et Moyennes Entreprises) dans le cadre du module III «culture entrepreneuriale ». Ce dispositif combine une évaluation mutuelle entre les étudiants et une co-évaluation. L'objectif est d'une part étudier l'effet positif de l'implication active de l'étudiant dans ce processus d'évaluation sur la construction de ses compétences, et d'autre part identifier les différentes limites éventuelles.

Mots clés :

Evaluation interactive, co-évaluation, implication active, compétences professionnelles, compétences comportementales.

Abstract

The device studied at the level of this article consists of the interactive evaluation of students of third year Business Administration (course: Small and Medium-sized Enterprises) as part of module III "entrepreneurial culture ".This device combines mutual evaluation between students and co-evaluation. The objective is on the one hand to study the positive effect of the student's active involvement in this evaluation process on the construction of his skills, and on the other hand to identify the various possible limits.

Keywords :

Interactive assessment, co-assessment, active involvement, professional skills, behavioral skills.

1. Introduction

Les pratiques traditionnelles d'évaluation dans le milieu universitaire sont très hétérogènes, elles ne dépendent pas d'une stratégie commune mais sont subordonnées à l'expérience propre de l'enseignant et sa pratique pédagogique. Pour les tenants de la conception socio-constructiviste de l'apprentissage, l'évaluation peut être considérée comme « une pratique formative » bénéfique aux apprenants surtout si on les implique activement dans ce processus.

Trois modalités sont alors proposées (Allal 1999, Allal &Michel 1993) :

- L'apprenant évalue sa propre production, on parle dans ce cas d'auto-évaluation.
- Deux ou plusieurs apprenants évaluent mutuellement leurs productions, il s'agit d'une évaluation mutuelle.
- L'apprenant confronte son auto-évaluation avec celle faite par le formateur, on dit alors qu'il s'agit d'une co-évaluation.

Dans cet ordre d'idées, nous nous sommes proposés de mettre en place et d'expérimenter un dispositif d'évaluation interactive.L'objectif de cette communication est d'abord décrire ce dispositif, et ensuite effectuer un bilan de cette expérience d'enseignement afin d'apprécier les résultats.

2.L'évaluation dans le milieu universitaire : L'objectivité versus la subjectivité de l'évaluation

La réalité actuelle de l'évaluation des étudiants appelle quelques critiques, d'une façon remarquable ce sujet restetoujours peu traité par les chercheurs dans les milieux universitaires et ce thème n'occupe pas le devant de la scène des questions abordées autour de l'université.D'après R.Legendre(1993) : l'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un évènement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision . Évaluer, c'est aussi comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements.

Selon J-M.Barbier(1985) : L'évaluation est un acte délibéré, socialement organisé, aboutissant à la production de jugements de valeur .Malgré le temps consacré par l'enseignant aux tâches d'évaluation, les pratiques d'évaluation dans le supérieur n'étaient jamais homogènes, ni standardisées à cause principalement de la tradition d'autonomie des universités et celle des personnes au sein de ces université et ceci est dû principalement au manque de standardisation des méthodes et des contenus des formations et même des objectifs.

Selon Pelletier , Bonniol&vial, (1997) évaluer ne se réduit pas seulement mesurer, au contraire il y'a une différence considérable entre ces deux notions, en effet ce qui différencie fondamentalement l'évaluation de la mesure c'est le jugement de valeur, puisque pour la première on doit se référer à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une signification dans un contexte donné, donc une évaluation équitable et juste est toujours le résultat de mesures quantitatives, d'autres recherches ont contesté la validité des notes et insistent sur l'importance des appréciations qualitatives des enseignants. Ceci nous amène à se

poser la question suivante *: est-ce qu'un enseignant doit introduire la subjectivité dans ses évaluations ?*

En se référant aux recherches faites dans ce domaine, nous remarquons l'existence de deux courants, ceux qui sont pour l'idée que la subjectivité est source d'arbitraire et d'injustice, donc il faut la combattre et ceux qui disent qu'elle donne du sens à l'évaluation scolaire et par la suite il faut la revendiquer.

D'après le trésor de la langue française : L'objectivité est la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant, alors que la subjectivité est la qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant. Les recherches en docimologie montrent qu'aucune évaluation n'échappe à une certaine part de subjectivité (Dauvis, 1999). L'objectivité absolue est presque impossible, puisque malgré l'uniformité des programmes, chaque enseignant fixe différemment les objectifs d'apprentissage qu'il espère les atteindre et par la suite les performances à évaluer dans un contexte bien déterminé seront différentes de celles fixées par ses collègues. Donc même les acquis des apprenants ne peuvent pas exister d'une manière indépendante duregard que porte sur eux l'évaluateur.En conséquence, on doit se préoccuper du degré de confiance à accorder aux résultats des épreuves, de leur possible comparaison et de l'usage social qui peut en être fait.Il ne faut pas donc nier que cette objectivité est nécessaire puisqu'elle rend plus explicite les objets et l'objectif de l'évaluation, soit pour l'évaluateur soit pour l'évalué et pour éviter le risque que les évaluations portent sur la personne et non aux compétences. D'un autre côté l'objectivité est parfois à rejeter, puisqu'une quantité énorme de critères et d'indicateurs peuvent entrainer une standardisation extrême.

Les étapes de l'évaluation

Les étapes de l'évaluation peuvent se résumer comme suit :

- le choix du type de décision et de l'objectif de l'évaluation.
- le choix des critères.
- le choix des indicateurs.
- le choix des stratégies.
- l'examen de l'adéquation entre indicateurs et critères.

Donc lorsqu'un enseignant décide d'évaluer les acquis de ses apprenants suite à un enseignement, il doit en premier lieu choisir l'objectif de cet évaluation, puis choisir les critères et les indicateurs sur lesquels il va se baser pour juger et évaluer, nous remarquons ici que la subjectivité est bien présente au niveau de ces phases, elle l'est aussi dans les autres phases puisque lorsqu'il évalue la réussite ou l'échecd'un étudiant ou l'efficacité d'un projet , l'évaluateur utilise son bon sens et ses capacités.Donc lors de l'évaluation de la production, il y'a une intersubjectivité indirecte entre l'évaluateur et l'évalué et même dans le cas où l'évalué est inconnu, puisque dans ce cas il y'a une construction d'une image à travers les indices prélevés sur la copie. Selon Peretti, la subjectivité est indispensable mais elle doit être prudente et réflexive, l'évaluateur peut introduire sa subjectivité non pas en tant que « sujet », mais en tant qu'acteurs et responsable de ses actes et des outils favorisant la clarté et la cohérence de ses décisions (Peretti, A & Muller, F(2008))

D'après ce que nous venons d'expliquer, les débats concernant la subjectivité et l'objectivité des évaluations ne peuvent pas s'arrêter, c'est pour cette raison, des chercheurs en pédagogie proposent les solutions suivantes pour réussir une évaluation :

- *Co-construire les outils d'évaluation* : La co-construction des outils d'évaluation par le couple évaluateurs/évalués correspond à la reconnaissance et à l'acceptation des différences de compétences, de personnalités ou d'aspirations.
- *Co-évaluer* : La coévaluation est un pas vers l'objectivation mais surtout, elle implique la négation du magistère et de l'infaillibilité de l'évaluateur.
-*La conscience de la subjectivité* : La conscience de chacun de la subjectivité de chacun et de tous est la voie incontournable vers la recherche de sens et de la lutte contre l'arbitraire, qui évalue doit être évalué et qui est évalué doit évaluer.

La subjectivité est inévitable puisqu'il s'agit d'êtres humains évaluant des phénomènes humains, il est impossible de ne pas observer un phénomène humain sans le relier à ses propres connaissances et/ou croissances (Berger, Luckman, 1966. Cuba, 1990. Schutz, 1973).C'est pour cela, on doit rendre le processus interprétatif sous-jacent à l'évaluation davantage objectif en permettant à l'enseignant d'être moins sujet à se laisser distraire par des variables non essentielles, c'est le cas des grilles critériées (stevens&levi 2005) qui permettent de mieux définir les critères d'évaluation et même les indicateurs ou niveau de performance correspondant aux divers critères, et ainsi réduire la subjectivité de l'enseignant lors de l'interprétation des rendus des étudiants.

3.L'évaluation et la construction des compétences

Dans une étude faite par Blais concernant l'avis des étudiants sur les méthodes d'évaluation, les interrogés ont déclaré qu'au niveau des examens traditionnels, ils sont censés utiliser seulement leurs capacités de mémorisation et que ce type d'évaluation ne développent chez eux que des apprentissages superficiels qui ne leur seront d'aucune utilité dans leursvies professionnelles (Blais et al, 1997).

Dans son rapport sur l'évaluation Romainville (2002) a indiqué que l'absence de ce que l'on mesure est en effet gênante à plus d'un titre : les étudiants manquent de repères sur les manières d'étudier les plus propices qui les préparent aux examens, et les futurs employeurs nedisposent pas d'inventaires précis des compétences de ceux qui se présentent sur le marché de l'emploi. L'évaluation suppose donc que les objectifs des cursus aient été préalablement explicités en termes de connaissances et de compétences pour qu'elle puisse se réaliser en regard de ces objectifs.Selon l'approche socio-constructiviste chaque enseignant doit réviser régulièrement ses méthodes pédagogiques et doit analyser ses pratiques d'enseignement en se posant la question suivante : *En quoi mes dispositifs d'enseignement favorisent-ils la construction de compétencespar les apprenants ?*.Et puisqu'on parle d'une compétence il fallait définir ce terme, selon Gillet (1991) :une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace .Contrairement à la notion de « capacité » considérée comme une organisation mentale plus transversale la notion de compétence se réfère en général à une famille de situation.Généralement une compétence comprend les composantes suivantes :

- une composante cognitive : formée par des connaissances déclaratives et contextuelles.
- une composante affective : formée par des attitudes et des motivations.

- une composante socialedue à des interactions et des concertations.
Enfin une composante sensomotrice liée aux coordinations gestuelles.
Un rapport du CNE (2002a) sur les formations supérieures en mathématiques orientées vers les applications contient une description intéressante des qualités attendues d'un cadre recruté à la sortie de ces filières. D'après les études effectuées, ce sont surtout des compétences génériques qui sont mises en avant par ces employeurs.
Qualités intellectuelles et professionnelles :
- capacité au raisonnement, à l'abstraction, à la conceptualisation et à la rigueur(ex.mobiliser son savoir pour extraire l'outil adéquat)
- créativité (ex : créer de nouveaux outils).
- connaissance des organisations (ex : anticiper les conséquences organisationnelles de l'introduction d'un nouvel outil).
- maîtrise de l'incertitude et de la complexité
Qualités personnelles et comportementales
- aptitude à l'écoute.
- attitude ouverte, curiosité.
- capacité à communiquer et à convaincre.
- compétences relationnelles.
- capacité à travailler en équipe sur des projets
- capacité à parler le langage de tous les savoirs.
Pour comprendre la nature d'une compétence, il faut une théorie du processus de construction de compétences. Les travaux sur la « cognition située » (Brown, collins&Duguid, 1989) reprennent et développent une idée clé déjà énoncée par Dewey (1938/1963) : comment le sujet apprend ?, les conditions dans lesquelles l'apprentissage se réalise, fait partie de ce qu'il apprend. Dans cette optique, une compétence se construit toujours par un apprentissage « en situation » ce qui implique l'appropriation non seulement de savoirs et savoirs faire, mais aussi de modes d'interaction et d'outils valorisés dans le contexte en question.
Dans le domaine de l'évaluation, l'évaluation traditionnelle la plus utilisée en général est celle qui porte sur les connaissances et le savoir-faire disciplinaire, mais les compétences génériques ou transversales telles que : le sens des responsabilités, l'autonomie, l'indépendance de raisonnement et de jugement et l'aptitude à la communication ne peuvent être acquises qu'au travers d'un dispositif de type méthode active.

4. Description du dispositif

Le module de culture entrepreneuriale III est dispensé aux étudiants de 3ème année Administration des Affaires, dans le but de les sensibiliser et développer chez eux le goût d'entreprendre. Ce module est de 22.5 heures, à la fin du semestre et après un travail collaboratif, chaque groupe d'étudiants est censé présenter son mini-projet, sous forme d'un plan d'affaire.
Dans le cadre de cette expérience pédagogique nous avons retenu l'idée de faire participer les étudiants dans l'évaluation des travaux exposés, donc les étudiants devaient évaluer la soutenance orale des mini-projets de leurs collègues. Pour limiter la subjectivité et objectiver ce dispositif, nous avons opté pour un outil d'évaluation multicritères qui a été élaboré après

delongues discussions entre les différents groupes en premier lieu, puis entre les enseignants de la matière en deuxième lieu.

Donc il s'agit de la construction d'une grille critériée qui est en réalité un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés comme indicateurs de performance. Dans la construction de cette grille critériée nous avons suivi les étapes décrites dans l'ouvrage de Stevens et Levi(2005), voici le sommaire de ces étapes :

- Identifier et décrire concrètement les critères d'évaluation, ceux-ci étant généralement étroitement liés aux objectifs d'apprentissage.
- Etablir les niveaux de réussite, ceux-ci pouvant varier de deux à plusieurs niveaux.
- Choisir le type de grille pour le rendu, soit une grille détaillant tous les niveaux, soit une grille qui ne détaillerait qu'un niveau mais qui permettait de fournir des commentaires justifiant la note allouée.
- Tester la grille en l'utilisant dans le cadre de présentations orales, revoir les critères qui ne semblent pas pertinents, ajouter ceux qui prennent forme du test, modifier le nombre de performance ou ajuster les descripteurs si des problèmes surviennent lors du test.Les instruments d'évaluation utilisés généralement dans le système universitaire sont dans la majorité des cas conçus pour fournir une mesure statique de l'état des capacités, connaissances ou compétences atteintes à un moment donné par l'étudiant. Dans notre dispositif nous visons d'une part mesurer et évaluer le potentiel cognitif de l'apprenant et les compétences déjà acquises en se référant au travail exposé devant ses pairs et d'autre part, et c'est notre objectif principal, co-construire et développer d'autres compétences grâce aux procédures d'évaluation développées dans une perspective interactive. Par notre interaction avec nos étudiants dans le cadre de cette situation d'apprentissage, nous cherchons à favoriser l'émergence de nouvelles conduites plus adéquates pour faire face aux exigences de la situation et pour contribuer à la construction de nouvelles compétences (Allal, 1979,1993).Donc, notre dispositif d'évaluation interactive peut constituer une approche intéressante pour saisir la dynamique des compétences en cours de construction et contribuer à cette construction. Nous avons alors en premier lieu opté à une évaluation mutuelle, c'est-à-dire que chaque groupe expose son travail et les autres groupes l'évaluent en se servant éventuellement de l'outil déjà élaboré. Au cours de cette activité qui dure de 15 à 20 minutes les étudiants avaient à attribuer une note de 0 à 10 par critère, ainsi qu'une note globale. Les critères sujets de cette notation sont principalement :

1- La pertinence de l'idée du projet.
2- La cohérence du plan d'affaire.
3- La forme du rapport.
4- La qualité de l'exposé
5- La syntaxe et le vocabulaire.
6- Le respect du temps de l'exposé.

Dans une deuxième étape nous avons opté pour une co-évaluation, dans laquelle nous avons confronté la notation des étudiants avec celle de l'enseignant de cette unité d'enseignement, tout en utilisant le même outil d'évaluation. A la fin une note finale sera attribuée à chaque étudiant, mais en réalité cette note est le résultat de plusieurs discussions apprenantes qui ont lieu entre étudiants et entre étudiants et enseignants, dans lesquelles ces derniers étaient obligés de confronter des argumentations, d'objectiver et d'ajuster des points de vue, dans le

but de développer et de co-construire des nouvelles compétences et de repérer les « erreurs » commises lors de la soutenance et les améliorations possibles, surtout que ces mêmes étudiants seront obligés de soutenir leurs projets de fin d'études après presque six mois, devant un jury composé d'enseignants de l'ISET.

5 Evaluation du dispositif

Le recueil de données s'est effectué une semaine après l'expérimentation, pendant une séance d'auto-évaluation les enseignants ont organisé des réunions de groupes pour les étudiants participants dans cette expérience pédagogique. L'objectif de ces réunions était d'une part de permettre aux étudiants d'évaluer soi-même leurs expériences, et de permettre d'autre part aux enseignants de dresser le bilan de leur expérience pédagogique. Nous avons alors demandé aux étudiants de donner leurs appréciations et leurs avis sur cette nouvelle expérience et sur le dispositif d'évaluation dont ils étaient l'un de ses membres, les points à évoquer étaient principalement :

- Les sources de motivation dans ce dispositif et l'intérêt perçu.
- Les compétences mises en œuvre et les compétences acquises.
- Les difficultés rencontrées en terme de travail inter ou intragroupes.
- leurs avis concernant les valeurs mises en jeu dans ce dispositif, leurs limites et les améliorations possibles.

Notre étude empirique s'inscrit dans une perspective qualitative puisque notre intérêt porte principalement sur l'intérêt accordé par les étudiants à ce processus et leur perception de sa valeur constructive en termes d'apprentissages et de compétences.

Sur 30 étudiants, nous avons remarqué que seulement 27 ont montré leurs intérêts à ces réunions de groupes, et ont répondu convenablement aux questions.

Items	Nombre de réponses	Exemples de réponses
1. Intérêt porté		
intéressé	18/30	« …j'étais très intéressé par l'évaluation de mes amis et de mes collègues… »
	9/30	« …c'est une nouvelle expérience qui m'a attiré… »
Non intéressé	1/30	« …je n'étais pas trop encouragé à participer dans ce type d'expérience, mais comme même j'ai participé… »
	2/30	« …Ce sont des pratiques qui ne m'ajoute rien… »
2. Compétences acquises		
2.1. d'ordre intellectuel		
Exploiter l'information	2/27	« …Nous avons pu chercher les informations et les utiliser d'une manière efficace.. »
Réfléchir/Structurer	1/27	« …Nous avons confronté des situations difficiles ou nous étions obligés de bien réfléchir et de structurer nos pensées… »
Résolution des problèmes et exercice d'un jugement	6/27	« ….Nous étions obligés d'exercer un jugement critique… »

	5/27	« …Nous avons appris à analyser, comprendre et évaluer… »
	2/27	« …Nous avons mis en œuvre en œuvre nos pensées créatrice.. »
	4/27	« …Nous avons appris à faire des choix… »
	3/27	« …Nous avons appris à lire et à interpréter des grilles d'analyses critériée de production et de performances … »
Développement des stratégies	4/27	« …occasion pour développer des stratégies.. »
2.2.d'ordre méthodologique	13/13	« …occasion de savoir des nouvelles méthodes de travail… »
2.3. d'ordre personnel		
Autonomie et créativité	6/27	« …cette expérience a développé en nous le sens de l'autonomie … »
La responsabilisation	7/27	« …Nous avons sentit le sens de la responsabilité… »
	6/27	« …Nous avons essayé d'être au maximum objectifs… »
	8/27	« …cette expérience a développé en nous le sentiment de confiance en soi… »
2.4. d'ordre social		
Coopération et collaboration	15/27	« .. Nous avons essayé de travailler efficacement en équipe… »
	12/27	« …interaction, partage, ouverture d'esprit c'est ce qui a caractérisé notre travail… »
2.5. de l'ordre de la communication	27/27	« …nous avons adapté une communication efficace sous ses différentes formes : écrite et orale.. »
3. Les obstacles et les limites du processus		
3.1. travail du groupe	12/27	« …Difficultés d'arriver à un compromis concernant la grille de notation… »
	3/27	« …Manque d'implication de certains… »
	12/27	« …Il faut apprendre à faire beaucoup de compromis et avec tout le monde…pas forcément facile… »
3.2. le temps	13/27	« …C'est difficile de juger un travail de quelques mois dans 15 minutes.. »
	7/27	« …Pas suffisamment de temps pour résoudre les conflits éventuels… »
	7/27	« …Pas assez de temps pour construire l'outil d'évaluation… »
3.3. compromis avec les enseignants	6/9	« …Il est difficile de convaincre les enseignants de ton point de vue concernant les critères d'évaluation… »
	3/9	« …Les enseignants imposent parfois les critères… »
4. Avis sur cette activité en général		

	10/27	« …c'est magnifique de prendre parfois la place de l'enseignant… »
	2/27	« …C'est une expérience innovante… »
	4/27	« …c'est la première fois qu'on fait cette expérience et nous espérons qu'elle ne sera pas la dernière… »
	5/27	« …C'est difficile de juger et de noter tes collègues, mais c'est intéressant… »
	2/27	« …L'évaluation n'est pas une pratique ordinaire, aisément accessible… »
	2/27	« …Il est difficile de changer de posture de l'évalué à l'évaluateur… »
	2/27	« être objectif est une tâche difficile, il faut donner plus de temps pour construire l'outil d'évaluation pour que l'objectivité soit la plus présente… »

La majeure partie des étudiants ont montré leur intéressement par ce dispositif d'évaluation, et les résultats obtenus mettent en relief l'importance de les faire participer dans ce processus, puisqu'il développe chez eux des compétences diverses :

- D'ordre intellectuel : ici une grande partie des étudiants ont mentionné surtout la capacité de résolution de problèmes et l'exercice d'un jugement critique : *« Nous étions obligés d'exercer un jugement critique… », «…Nous avons appris à analyser, comprendre et évaluer… ».*

-D'ordre personnel, à savoir l'autonomie et la créativité et surtout la responsabilisation et la confiance en soi.

- D'ordre méthodologique.

En étudiant l'effet de ce dispositif sur les compétences d'ordre social et communicationnel, nous remarquons bien un effet très positif, puisqu'une grande partie des interrogés a affirmé que :*«…Nous avons essayé de travailler efficacement en équipe… »*

« …interaction, partage, ouverture d'esprit, c'est ce qui a caractérisé notre travail… »

Concernant les obstacles qui ont rencontré les étudiants et les limites de ce dispositif se sont principalement :

- Les difficultés du travail au sein du groupe, puisque certains n'arrivent pas à trouver des compromis avec les autres : « *…Difficultés d'arriver à un compromis concernant la grille de notation… »*, Pour d'autres le manque d'implication de certains dans les discussions et dans le travail a constitué aussi un frein pour l'avancement.

- Le temps a constitué aussi une contrainte pour certains, ces derniers ont jugé que le temps consacré à l'élaboration de l'outil d'évaluation ainsi que celui alloué au jugement du travail de leurs collègues est insuffisant.

Enfin, il ne faut pas nier que certains ont mentionné des difficultés rencontrées pour convaincre l'enseignant de leurs points de vue.

Conclusion

Comme nous avons déjà dit, les pratiques d'évaluation telles qu'elles s'effectuent toujours, ne dépendent pas en général d'une stratégie commune, mais plutôt laissées aux expériences propres de chaque enseignant, ce qui engendre une subjectivité parfois excessive dans ces pratiques. Partant de ce constat, nous avons essayé d'expérimenter le dispositif sujet de cette communication et qui débarque des pratiques habituelles d'évaluation pour proposer une à caractère interactive, faisant participer l'étudiant dans les critères sur lesquelles il va être jugé et noté d'une part et dans l'évaluation de ses pairs d'autre part. En accord avec les résultats escomptés de la démarche socio-constructiviste, l'activité à laquelle ont participé ces étudiants leur a permis d'acquérir des compétences d'ordre intellectuel, personnel, méthodologique, social et communicationnel. Enfin, il ne faut pas négliger les remarques pertinentes données par les étudiants et qui concerne principalement les contraintes de temps, les compromis entre les groupes…

Pour faire réussir une telle expérience pédagogique dans le futur, nous suggéronsplus d'investissement en termes de temps, de la part des enseignants et des étudiants,pour l'élaboration des grilles d'évaluation, et l'intervention de l'enseignantpour la résolution des conflits éventuels au sein des groupes et pour donner plus de confiance aux étudiants et les rendre plus responsable.

Références

Allal, L., Michel, Y. : Processus d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle en situation de production écrite.In. L. Allal, D.Bain., P.Perroud. Didactique du Français et évaluation formative (pp.239-264).Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Allal, L.:Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation.Inc. Delover&B.Noel (éd), L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage. Bruxelles : De Boeck (1999).

Allal, L. : Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In l. Allal., J, Cardinet&P.Perroud (éd).,L'évaluation formative dans l'enseignement différencié. Berne.Lang (1979).

Barbier, J-M.: L'évaluation en formation. Paris. PUF (1985).

Bachy, S., Lebrun, M., Smidts, S.: Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact sur le développement professionnel des enseignants. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.26.1 (2010).

Berger P.L., Luckmann, T.: The social construction of reality.Garden City. NY.Anchor Books (1966).

Berthiaume, D., David, J., David, T. : Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. (2011).

Blais J-G., Laurier, M., Van der Maren, J-M, Gervais, C., Lévesque, M., Pelletier, G. : L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans les écoles affiliées. Montréal : groupe de recherche Interdisciplinaire en pédagogie universitaire (1997).

Bonniol, J., Vial, M. : Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles, Paris: De Boeck&Larcier.

Brown, J., Collins, A., Duguid, P.: Situated cognition and the culture of learning. EducationalReseach, 18 (1).32-41 (1989).

De Ketele J.M., Gerard, F.M et Rogers, X. : L'évaluation et l'observation scolaire, deux démarches complémentaires. Revue Educations, pratiques de l'évaluation, n° 12 (1997).

Dewey, J.: Experience and education, London: Collier-Mac Million (1963)

Fave-Bonnet M.F., Girod De L'Ain B.: Les procédures de validation à l'université : une boite noire. Revue Recherche Communication, N°150.

Felouzis, J. : Les étudiants et la sélection universitaire. Revue Française de Pédagogie, n°119.avril-mai-juin 91-106. (1997).

Gillet, P.(éd). : Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris.: ESF.

Guba, E.C.: The alternative paradigm dialog.In Guba, E.C (ED), The paradigm dialog (pp.17-27).Thousand Oaks, CA:Sage.

Lebrun, M. : Un regard sur les théories de l'apprentissage : quel impact sur vos pratiques d'enseignement ? Conférence donnée dans le cadre du service universitaire de Pédagogie de l'université, Joseph Fourier. Grénoble, France (2009).

Legendre, R.Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin. ESKA (1993).

Lessard, C., Bourdoncle,R. : Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Revue Française de Pédagogie. (2002).

Morisette, D.: Evaluation summative. Montréal, QC: Editions du Renouveau Pédagogique (1996).

Poupart, J. : La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique. Montréal, QC : Gaêtan Morin éditeur (2002).

Romainville, M. : Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. Gestion de l'enseignement supérieur (1996).

Romainville, M. : L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire.Paris :Rapport établi à la demande du haut conseil de l'école,(2002) disponible sur le site http://www.hce.education.fr/index.php.

Schutz, A.:Collected papers I: The problem of social reality. The hague, NL.MartinusHijhoff (1973).

Stevens, D-D., Levi, A-J. : Introduction to rubrics. Sterling. Virginia. Stylus (2005).

Tardif, J. : L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education. (2006).

Analyse des besoins langagiers des futurs étudiants enpremière année universitaires des filières scientifiques

Hassan KROUNI
Laboratoire Langage et Société
Université Ibn Tofail– Kénitra
Hassankrouni@gmail.com

Résumé
L'objectif de cette étude était de mener une analyse des besoins langagiers (ABL) dont les résultats constitueraient une base pour l'élaboration d'une formation en FOU pour les apprenants du secondaire des branches scientifiques. Cette ABL a été menée dans la faculté des sciences Dhar El Mehraz de Fès pour identifier les tâches langagières cibles ainsi que les compétences linguistiques pré-requises aux étudiants en 1re année (EPA). Avant de collecter des données *in situ*, la littérature sur l'ABL a été revue. Ensuite, des entretiens semi-directifs et une enquête par questionnaires et observation ont été adoptés comme outils de collecte de données. En ce qui concerne les sources, les EPA et les professeurs des matières disciplinaires ont été inclus en tant qu'experts du contexte cible. Au total, 177 informateurs ont participé à l'étude. Suite à cette enquête, vingt tâches langagières cibles ont été identifiées comme étant pré-requises pour un EPA. Les résultats de cette étude nous ont fourni une base solide et des implications précieuses pour la suite de notre projet doctorale.
Mots Clés – Besoins – *FOU* – Tâches langagières – Analyse des besoins langagiers

Abstract
The objective of this study was to conduct a needs analysis (NA). Its outcomes would constitute a base for the development of a formation in French language for the secondary students in the scientific branches. This NA was conducted in the "Dhar El Mehraz Faculty of Science" in Fez to identify the target language tasks as well as the linguistic skills required for first year students. Before collecting data *in situ*, the NA literature was reviewed. Then, semi-structured interviews and a questionnaire and observation survey were adopted as data collection tools. Regarding sources, first-year students and teachers of disciplinary subjects were included as experts in the target context. A total of 177 informants participated in the study. Following this survey, twenty target language tasks were identified as being required for a first-year student. The outcomes of this study have provided us with a solid foundation and valuable implications for the continuation of our doctoral research.
Keywords –Needs – *FOU – Competences referential – Language tasks - NA*

1. Introduction, contexte et problématique

« Un bonnet d'âne pour le Maroc »,« Le Maroc dernier de la classe », « Le Maroc, zéro sur 20 »… tant de titres d'articles de presse et de blogs qui rivalisent, quels que soient les rapports et classements auxquels ils se réfèrent, pour évoquer le bilan alarmant de l'enseignement public marocain. Face à cette situation, les tentatives de réforme[1] se succèdent ; mais toujours avec un air de déjà-vu.Jusqu'ici, rien de vraiment probant dans les

[1]*Charte nationale de l'éducation* (1999-2005) ; *Programme d'urgence pour l'éducation* (2009-2012) et *Vision stratégique de la réforme* (2015-2030)

résultats. Toutefois, les moyens alloués à ce secteur par le budget[2] de l'Etat et les aides extérieures ne manquent pas.

Nombreux sont ceux qui incriminent la politique d'arabisation. Après l'indépendance du Maroc, l'enseignement marocain a été entièrement arabisé, depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat. En revanche, dans les facultés de sciences, les cours sont donnés en français, ce qui crée de sérieuses difficultés aux bacheliers inscrits dans ces filières. En effet, autre leur niveau de compétence linguistique en français qui semble être insuffisant[3],ces étudiants se trouvent confrontés à des situations communicatives pour lesquelles ils ne sont pas préparés. Ainsi, au bout de lapremière année universitaire, cette catégorie d'étudiants enregistre des taux d'échec et de décrochagedes plus élevésselon le rapport de synthèse intitulé « *Pour un nouveau souffle de la réforme* »[4]édité par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la formation des cadres et de la Recherche scientifique en 2008.

En réponse à cette situation alarmante, plusieurs interventions ont été mises en œuvre de la part de l'Etat mais aussi de la part des chercheurs et universitaires. En effet, durant les deux dernières décennies, plusieurs études et recherchesportant sur l'analyse des besoins langagiers (ABL) en français des étudiants marocains ont été menées dans plusieurs facultés marocaines (Haider, 2012 ; Ghoummid, 2012 ; Sabti, 2018). La plupart de ces études avait pour objectif de livrer un référentiel de compétences sur lequel on peut s'appuyer lors de l'élaboration des cours destinés à cette catégorie d'étudiants.

L'étude que rapporte cet article s'inscrit dans la même lignée de ces recherches. Elle fait partie d'une recherche-action menée dans le cadre d'une thèse de doctorat dont la problématique est de vérifier si une formation en Français sur objectifs universitaires (FOU)est en mesure de développer les compétences linguistiquespré-requises à un futur étudiant en 1ère année universitaire des filières scientifiques (EPA) pour la réalisation des tâches langagières qui lui seront demandées. Cette étude constituait une première étape de notre recherche-action et visait l'identification des besoins langagiers de ces futurs EPA.

Gardant cet objectif à l'esprit, les questions de recherche suivantes ont été développées :

- *Quel est le niveau de compétence linguistique requis pour un EPA pour réussir ses études ?*
- *Quelle sont les tâches langagières cibles qu'un EPA devrait fréquemment exécuter dans le cadre de ses études ?*
- *Quel est le niveau de compétence linguistique requis pour un EPA pour réussir ses études ?*
- *Quelles sont les perceptions des actuels EPA quant aux cours de français reçus au secondaire ?*
- *Quelles sont les caractéristiques linguistiques et discursives du discours qu'un EPA devrait comprendre et produire dans le cadre de ses études ?*

Dans les paragraphes qui suivront, les cadres conceptuel et méthodologique de cette étude seront présentés avant d'exposer les résultats du travail mené sur le terrain.

[2]Selon les données de la Banque Mondiale en 2013, l'éducation au Maroc représentait 6,3 % du PIB (par comparaison en France il était de 5,5 % et au Canada de 5,3 %). Le projet de loi de finance 2016 prévoyait un budget de 45,8 milliards de dirhams (environ 4,5 milliards d'euros) pour le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle.

[3] Le niveau de compétence linguistique en français des étudiants marocains stagne autour du niveau A2 du *CECR* (MABROUR, 2016 : 68).

[4]MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-formation* (p. 93). Rabat.

2. Cadre théorique

Lorsqu'il s'agit d'une recherche visant l'élaboration d'un programme de formation en langue étrangère, l'un de ses principaux volets est l'identification des compétences (communicatives, pragmatiques et discursives) que l'apprenant ciblé devrait acquérir pour pouvoir performer dans le contexte cible. Dans le cas de notre recherche, pour pouvoir mener une première enquête visant l'identification des besoins langagiers des apprenants des branches scientifiques de la 2ème année du baccalauréat du lycée « Bensouda » de Fès, il nous a fallu faire appel au concept d'*« Analyse des Besoins Langagiers »* que toutes les démarches de conception de programmes ou de cours de langue étrangère (FOU ; FOS ; TBLT ; etc.) placent au cœur de leurs processus.

Bien qu'en général l'expression *"analyse des besoins langagiers"* fasse référence à une procédure de collecte de données concernant les apprenants et les activités sur lesquelles se basera l'élaboration d'un programme de formation répondant aux besoins d'apprentissage d'un groupe d'apprenants particulier (Nunan, 1988), ce concept n'a jamais été clarifié et est toujours resté ambigu. Cette ambigüité est due notamment à la conception que chaque auteur donne au terme « *besoins langagiers*» (Berwick, 1989) ; (Richterich et Chancerel, 1980) ; (West, 1994). En effet, la revue de la littérature portant sur ce concept nous révèle l'existence, jusqu'à présent, d'une multitude de définitions et de distinctions (« *besoins objectifs* »*vs* « *besoins subjectifs* » pour Brindley (1989) ;« *besoins centrés sur l'objectif* »*vs* « *besoins centrés sur le processus* » pour Widdowson (1981); « *besoins cibles* »*vs* « *besoins d'apprentissage* » pour Hutchinson et Waters (1987), « *besoins perçus* »*vs* « *besoins vécus ou ressentis* » pour Berwick (1989) ; etc.). En outre, cette multitude de définitions a donné une variété de modèles d'analyse.

Toutefois, parmi tous les modèles et définitions revus, ceuxproposés par Long (2005) étaient ceux qui servaientle mieux l'objectif de notre recherche. Cet auteur définit *« les besoins langagiers »* dans le cadre des tâches[5]. Cette définition, ainsi que le modèle qui y est associé[6], nous semblent les plus proches de la vision de notre recherche en général puisqu'ils entretiennent une relation très étroite avec un autre concept clé de notre thèse : « l'approche par les tâches ». De plus, le modèle d'ABL basée sur les tâches représente plusieurs avantages par rapport aux autres modèles traditionnelsque nous avons consultés (Munby (1978), Richterich et Chancerel(1980) ; Hutchinson et Waters(1987)). En effet, par rapport aux autres modèles traditionnels, l'ABL basée sur les tâches fournit des données plus valables sur les tâches visées en utilisant les connaissances des experts du domaine, identifie les utilisations réelles de la langue cible, les qualités dynamiques du discours cible ;et ses résultats peuvent facilement être utilisés comme *in put* pour la conception de cours par tâche ou par contenu (Long, 2005).

3. Méthodologie de recherche

3.1. Conception de la recherche

Partant de la conviction qu'une ABL fiablene peut se réaliser qu'à partir d'une pluralité de sources de données et d'instruments de recherche comme suggéré par plusieurs chercheurs (Long 2005, Hutchinson et Waters1987, Richterich et Chancerel1980), nous avons opté pour une conception de recherche mixte alliant des méthodes qualitatives et quantitatives. Les méthodes mixtes ont étémobilisées,dans le cadre de la présente étude, dans une logique de

[5]Par "tâche", on entend les mille et une choses que les gens font dans la vie quotidienne (Long, 2005).

[6] L'analyse des besoins langagiers basée sur les tâches.

triangulation[7] pour mieux comprendre les perceptions des différents participants quant aux besoins langagiers des futurs EPA.

Ainsi, pour mener à terme la présente étude, divers sources et outils ont été utilisés comme bases de collecte de données à cette ABL.En ce qui concerne les sources, la littérature sur les besoins des étudiants des facultés scientifiques a été examinée et les EPA de la faculté des sciences Dhar El Mehraz de Fès (FSDEM) ainsi que leurs professeurs de matières scientifiques (PMD) ont été inclus en tant que participants experts du contexte cible.

3.2. Recueil des données

Concrètement, nous avons entamé cette étude par la revue des recherches portant sur une ABL effectuées dans des contextes similaires au notre. Ce premier tour de piste nous a permis de repérer un ensemble de tâches langagières que les étudiants du cycle supérieur devraient accomplir dans le cadre de leurs cursus. Par la suite, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès dequatreEPA au sein de la FSDEM. A partir des résultats obtenus, deux questionnaires ont été élaboréspuis administrésà 131 EPA et 10 PMD. Une première phase de triangulation a été effectuée en comparant les résultats obtenus à partir des deux sources (EPA et PMD). Ensuite, les résultats obtenus ont été vérifiés en recourant à l'observation directe. Par ailleurs, cette dernière étape nous a permis aussi de collecter un corpus de documents écrits que les EPA observés devaient lire et comprendre. Ce corpus de documents nous a servi de base d'analyse pour repérer les caractéristiques du discours en présence.

3.3. Analyse des données

La saisie et le traitement des données obtenues par le biais de cette recherche *in situ* ont été faits en quatre temps : les entretiens semi-directifs en novembre 2017, les questionnaires et l'observation, respectivement en février et avril 2018.

Le premier volet de l'analyse était de nature qualitative ; ilportait sur les données recueillies par le biais des entretiens semi-directifs. Ainsi, les données ont été consignées et toutes les réponses des informateurs ont été transcrites et celles en arabe[8]traduites avant d'être analysées. Toutes les tâches langagières que les participants ont mentionnées ont été identifiées comme des tâches langagières cibles.

Pour ce qui est des questionnaires, le deuxièmevolet de l'analyse, toutes les réponses écrites sur les questionnaires ont été codées pour des analyses quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne l'analysequantitative, les données fournies par les répondants ont été analysées à l'aide du logiciel *SPSS Statistics 21*[9]. Ensuite, des statistiques descriptives ont été utilisées. Quant à l'analysequalitative, les réponses aux questions ouvertes ont été transcrites telles qu'elles étaient écrites sur le questionnaire.

Le troisième volet de l'analyse concernait les données recueillies par le biais de la grille d'observation et les documents écrits collectés lors des séances d'observation de cours. Cette phase d'analyse consistaità croiser les résultats obtenus par observation avec ceux issus des questionnaires. En outre, pour pouvoir analyser le corpus de documents écrits collectés lors de cette étape, nous nous sommes inspirés des travaux de plusieurs auteurs[10] en vue de repérer

[7]Un processus de comparaison des données provenant de différentes sources ou méthodes les unes avec les autres pour valider les données et, finalement, accroître la crédibilité de l'interprétation des données (Long 2005).

[8]Trois entrevues ont été réalisées en arabe et une quatrième en français.

[9]Il s'agit d'un logiciel de statistiques communément utilisé pour gérer des données quantitatives.Au moyen de ce logiciel, nousavons effectué des tris à plat, des triscroisés, ainsi que des analyses de la variance (ANOVA) pour repérer toute différence significative entre les perceptions des deux groupes de participants sondés.

[10] Jean-Michel Adam (1992, 1999), Jan Goes et de Jean-Marc Mangiante (2010), Dominique Maingueneau (2009a, 2014), Jean-Marc Mangiante (2002), Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011).

leurs récurrences linguistiques et leurs spécificités discursives. Ainsi, nous avons procédé à une analyse automatique en recourant au logiciel d'analyse de discours *TROPES V8.5.*[11]

4. Résultats

L'objectif principal de cette enquête était d'identifier les besoins langagiers des futurs EPA des filières scientifiques d'une faculté de sciences en termes de tâches langagières cibles et de compétences linguistiques. Les étapes de recherche énoncées au début de l'article vont nous servir de guide pour présenter les résultats de l'étude.

4.1. Etape I : l'Enquête exploratoire

A partir de la revue de la littérature et des entretiens effectués, plusieurstâches langagières ciblesont été identifiées et classées selon la compétence linguistique à laquelle elles se rapportaient. Toutes les tâches identifiées dans cette première étape ont été prises en considération dans l'élaborationdes questionnaires.

4.2.Etape II : l'Enquête proprement dite

4.2.1. Les questionnaires

Les deux questionnaires administrés auprès des EPA (QRPA) et PMD (QPMD) comprenaient des questions concernant : (a) la fréquence de recours aux quatre compétences linguistiques ; (b) l'importance de chacune d'elles pour un EPA ; (c) le niveau de compétence *CECR*[12] estimé nécessaire pour chacune d'elle ; (d) la fréquence d'exécution des tâches langagières cibles identifiées et (e) les perceptions des EPA quant aux cours de français au secondaire. Les résultats seront présentés dans les sections suivantes organisées en fonction des questions de recherche et du groupe de participants sondés.

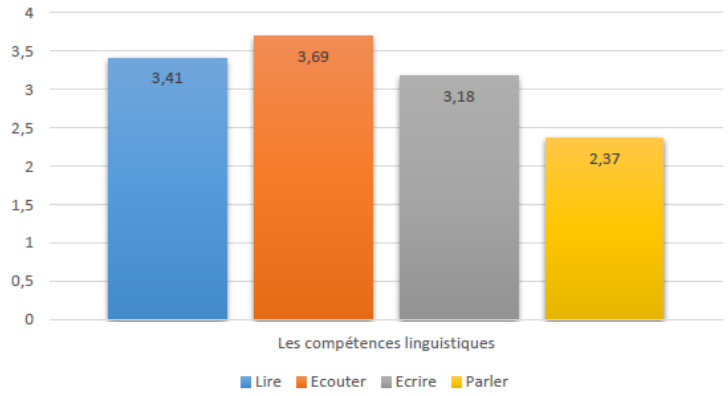
A. Les étudiants en 1re année

(a) Fréquence de recours aux compétences linguistiques

D'après les données fournies par le QEPA, les répondants semblent avoir besoin des compétences réceptives orale et écrite (« *Lire* » et « *Ecouter* ») et de la compétence productive écrite (« *Ecrire* ») beaucoup plus que la compétence productive orale (« *Parler* »). En effet, même si les scores obtenus[13] dépassent la moyenne (m=2) pour les quatre compétences linguistiques, les trois premières compétences, « *Lire* », « *Ecouter* » et « *Ecrire* », semblent être les plus fréquentes avec des scores au-delà de « m=3 » contre seulement « m=2,37 » pour la compétence productive orale « *Parler* » (Figure 1).

[11] Le recours à ce logiciel nous a permis un gain significatif de temps grâce à son traitement automatique de la langue.
[12] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
[13] Sur une échelle de 5 points allant de 0 (*jamais*) à 4 (*souvent*)

Figure 1 – Perceptions des EPA quant aux fréquences d'utilisation des compétences linguistiques



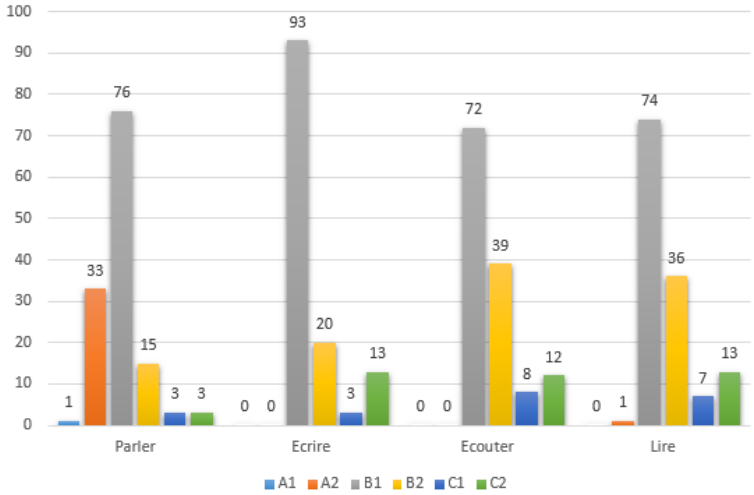
(b) Degrés d'importance accordés à chacune des compétences linguistiques

Les résultats obtenus pour la question (a) expliquent le degré d'importance qu'accorde ce groupe de répondants à chacune des compétences linguistiques. En effet, les scores obtenus[14] pour cette question suivent le même ordre obtenu pour les moyennes de fréquences d'utilisation de ces compétences : 79,4% des participants ont déclaré accorder « beaucoup d'importance » à la compétence réceptive « *Ecouter* », et 75,6% ont répondu « beaucoup d'importance » pour la compétence réceptive « *Lire* » contre seulement 42,7% pour la compétence productive « *Ecrire* » et 17,7% pour la compétence productive « *Parler* ».

(c) Les niveaux CECR estimés nécessaires pour un EPA

En ce qui a trait aux niveaux de compétences linguistiques estimés nécessaires, l'analyse des réponses des informateurs nous indique que le niveau *B1* du *CECR*, avec un pourcentage de réponse maximal pour les quatre compétences linguistiques (figure 2), semble être le niveau prérequis au regard de cette tranche de participants. En effet, comme le montre la figure 2, le niveau *B1* devance les autres niveaux pour toutes les compétences.

Figure 2. - Perceptions des EPA quant aux niveaux *CECR* estimés nécessaires

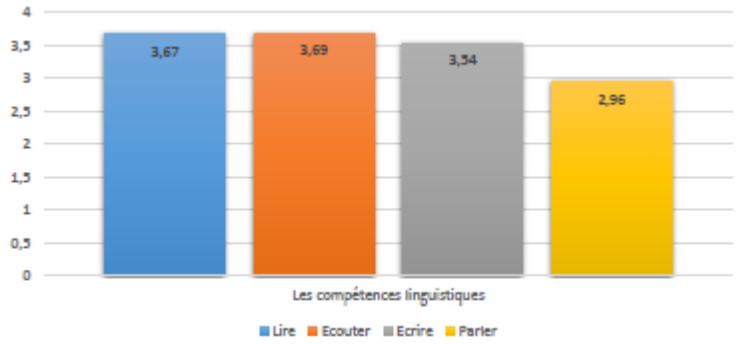


Toutefois, si les EPA sondés se sont montrés exigeants en termes de maitrise de la compétence productive écrite avec le plus grand pourcentage pour le niveau *B1* (71%), ce constat n'est pas le même lorsque nous procédons à l'analyse des moyennes comme le montre

[14]Sur une échelle de 3 points allant de 0 (*Peu d'importance*) à 2 (*Beaucoup d'importance*)

la figure 3 où nous pouvons remarquer que la compétence réceptive orale (« *Ecouter* »), avec une moyenne de « m=3,69 », devance les autres compétences. Ce résultat nous paraît logique en nous référant aux résultats obtenus concernant l'importance accordée par les participants à chacune des quatre compétences.

Figure 3. - Moyennes des niveaux de compétences linguistiques estimés nécessaires par les EPA



(d) Fréquence des tâches langagières

Trente-trois tâches langagières cibles[15] ont été présentées aux informateurs pour indiquer le point d'échelle de fréquence approprié[16] pour chaque tâche. Le calcul de la moyenne de fréquence nous a permis d'identifier celles qui étaient les plus fréquentes dans chaque sous-section et par conséquent les plus nécessaires au regard des EPA sondés.

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de « la lecture »*

Les valeurs moyennes obtenues (Tableau 1) pour cette question montrent que la plupart des répondants ont largement besoin d'accomplir au moins quatre tâches relatives à la compétence réceptive écrite ($m \geq 2$). Par ailleurs, parmi ces quatre tâches jugées comme les plus fréquentes, deux tâches se détachent des autres et semblent être les plus nécessaires selon les perceptions des participants : « faire des recherches sur le net » et « lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens » avec des moyennes au-delà de « m=3,50 ».

Tableau 1 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *la lecture* »

Tâches	M	C
- Lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique	2,67	4
- Lire et relever des informations précises d'un document scientifique	2,70	3
- Faire des recherches sur le net	3,69	1
- Lire et comprendre le contenu des exercices, des TD et des examens	3,56	2
- Lire et comprendre des rapports de laboratoire	1,22	7
- Lire et comprendre des manuels, des instructions et des descriptions de produits	1,37	5
- Consulter un dictionnaire	1,26	6

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de « l'écoute »*

En ce qui concerne les tâches langagières cibles relatives à « *l'écoute* », « comprendre un cours magistral » (m = 3,41) semble être la tâche la plus fréquemment exécutée par les répondants et « comprendre les exposés présentés par les autres étudiants » (m = 1,61) parait

[15] Les 33 tâches ont été réparties en 4 sous-sections selon la compétence linguistiques à laquelle appartient chaque tâche : « *Lire* » (7 tâches), « *Ecouter* » (8 tâches), « *Ecrire* » (10 tâches) et « *Parler* » (8 tâches).
[16] Sur une échelle de *Likert* de 5 points allant de 0 (*Jamais*) à 4 (*Souvent*)

la moins accomplie comme le montre le tableau 2. Les données recensées indiquent que la plupart des participants exécutent ou pensent avoir besoin d'exécuter sept des huit tâches relatives à « *l'écoute* » (m≥2). De plus, parmi les quatre sous-sections proposées (« *Lire* », « *Ecouter* », « *Ecrire* » et « *Parler* »), c'est la seule dont 87,5% des tâches ont obtenu une valeur dépassant la moyenne de « m=2,5 ». Cela explique le degré d'importance accordé à la compétence réceptive orale.

Tableau 2 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *l'écoute* »

Tâches	M	C
- Comprendre un cours magistral	3,41	1
- Comprendre les questions posées par les professeurs	3,37	2
- Comprendre le contenu d'une vidéo, d'un document audio ou d'une émission scientifique	3,29	5
- Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours	3,31	3
- Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants	3,31	3
- Comprendre les exposés présentés par les autres étudiants	1,61	8
- Comprendre des instructions ou conseils oraux	2,85	7
- Écouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences	3,13	6

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de « l'écrit »*

Pour ce qui est des tâches langagières cibles relatives à la production de l'écrit, l'analyse statistique montre que, parmi les dix tâches proposées, deux tâches sont les plus fréquemment accomplies selon les EPA sondés. En effet, comme le montre le tableau 3,« prendre des notes pendant les cours magistraux »et « restituer le cours »semblent être les deux tâches les plus nécessaires à un EPA avec des « m ≥ 3». Cependant, ces deux tâches ne sont pas les seules à être accomplies d'une manière fréquente par un EPA étant donné que le score obtenu pour une autre tâche dépasse « m=2 » à savoir : **«** rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens ».

Tableau 3 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *l'écoute* »

Tâches	M	C
- Prendre des notes pendant les cours magistraux	3,20	1
- Restituer le cours	3,08	2
- Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique	1,80	4
- Rédiger une fiche de lecture d'un ouvrage ou un article scientifique	1,69	5
- Rédiger le compte-rendu d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,01	9
- Reformuler des idées	1,21	7
- Rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,45	6
- Rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens	2,39	3
- Remplir un formulaire	0,82	10
- Décrire des diagrammes, des tableaux et des graphiques	1,06	8

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de « l'oral »*

Selon les données fournies par les répondants, les tâches liées à la compétence productive de l'oral sont les moins accomplies par un EPA. Contrairement aux trois sous-sections précédentes, aucune des tâches mentionnées dans cette sous-section ne dépasse « m=3 ». Cependant, le nombre de tâches orales dépassant « m=2 » est équivalent à celui obtenu dans la sous-section « *Ecrire* ». Pour ce qui est de la tâche la plus fréquente dans cette section, un EPA semble avoir besoin de « faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence » (m = 2,58).

Tableau 4 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à l'oral

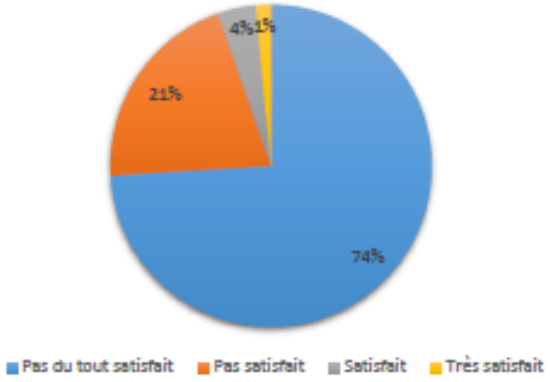
Tâches	M	C
- Poser des questions aux professeurs	1,80	5
- Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence	2,58	1
- Présenter oralement un exposé	1,37	7
- Répondre aux questions des professeurs pendant un cours	2,27	2
- Parler aux étudiants étrangers	1,88	4
- Demander une explication à un professeur	2,01	3
- Se présenter et présenter quelqu'un d'autre	0,93	8
- Exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences	1,79	6

Au total, 17 tâches langagières étaient estimées, par les EPA sondés, comme les plus fréquemment accomplies ($m \geq 2$) et par conséquent celles qui lui sont les plus nécessaires à maitriser.

(e) Perceptions des EPA quant au cours de français au secondaire

En ce qui concerne l'expérience antérieure des participants en matière d'apprentissage du français au secondaire, les questions de la section 3 du QEPA visaient l'identification leurs représentations quant à l'efficacité des cours de français reçus au secondaire. L'analyse des données recueillies montre clairement l'insatisfaction d'une part signifiante des informateurs (94,7%) comme le montre la figure 4.

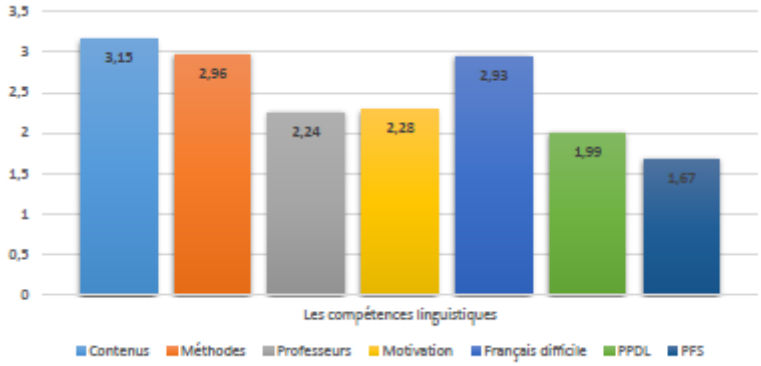
Figure 4 – Perceptions des EPA quant aux cours de français au secondaire



Pour ce qui est des causes qui sont derrière cette insatisfaction, l'analyse des réponses obtenues (Figure 5) montre que le premier facteur, au regard des informateurs, est « les contenus enseignés » avec une moyenne[17] de « m=3,15 ». En outre, quatre autres facteurs sont à prendre en compte puisque leurs scores dépassent « m=2 » : « les méthodes d'enseignement », « le français est difficile », « le manque de motivation » et « les professeurs ».

[17]Sur une échelle de *Likert* de 5 points allant de 0 (*Pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*)

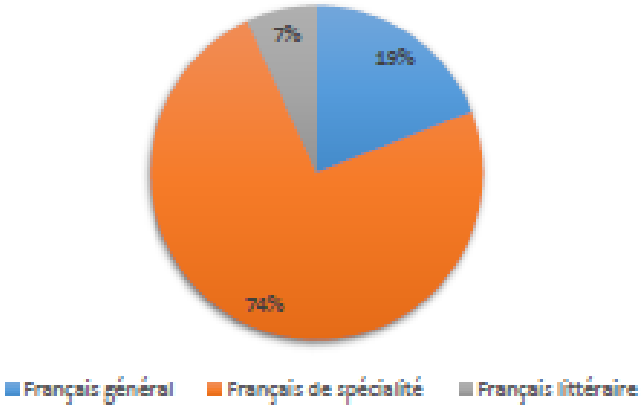
Figure 5 - Moyennes des perceptions des EPA quant aux raisons de l'inefficacité des cours de français au secondaire



Notes : PPDL : Je ne fais pas partie des personnes douées pour les langues étrangères
PFS : Les personnes fortes en sciences sont faibles en langues étrangères

Ce résultat se confirme dans les réponses données par les EPA sondés quant au type de français à adopter dans les cours de français au secondaire. La figure 6 montre que 74% des participants ont répondu avoir aimé apprendre des cours de français basés sur « *un français de spécialité* » lié à leur domaine d'études scientifiques contre seulement 19,1% optant pour « *un français général* » et 6,7% pour « *un français littéraire* » basé sur l'étude d'œuvres littéraires comme c'est la cas actuellement au secondaire qualifiant.

Figure 6 – Perceptions des EPA quant à la base des cours de français au secondaire



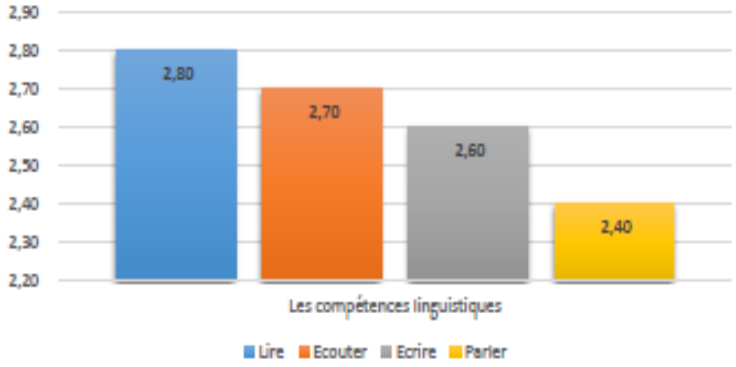
B. Les professeurs des matières disciplinaires

(a) Degrés d'importance à accorderauxcompétences linguistiques

Les résultats obtenus pour cette question[18] montrent que les PMD sondés trouvent qu'un EPA devrait accorder « beaucoup d'importance » pour les quatre compétences linguistiques étant donné que le pourcentage obtenu par « beaucoup d'importance » est maximal pour toutesles compétences. (80% pour la lecture, 70% pour l'écoute, 50% pour l'écriture et 50% pour l'oral). En outre, les valeurs moyennes obtenues pour les quatre compétences (Figure 7) confirment cette tendance étant donné que toutes les valeurs dépassent la moyenne (m=1,5) ; ce qui n'était pas le cas pour les EPA sondés.

[18] Sur une échelle de trois points allant de 0 (*Peu d'importance*) à 2 (*Beaucoup d'importance*), les PMD sondés ont été invités à noter le degré d'importance que devrait accorder un EPA à chacune des quatre compétences linguistiques.

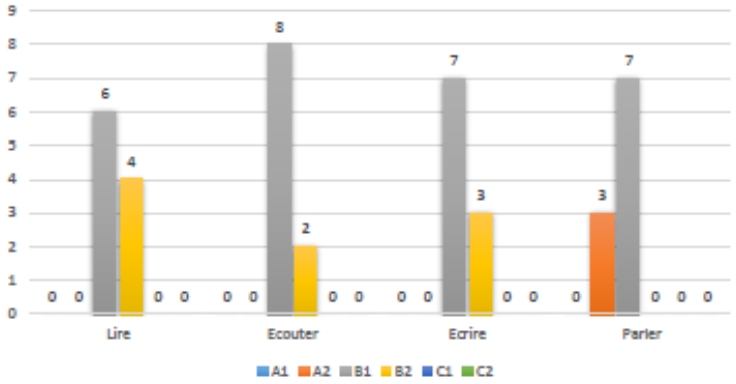
Figure 7 - Moyennes de l'importance à accorder aux compétences linguistiques



(b) Les niveaux CECR estimés nécessaires pour un EPA

En ce qui a trait aux niveaux *CECR* estimés nécessaires à un EPA afin de réussir ses études, l'analyse des réponses des PMD sondés indique que le niveau *B1*, avec un pourcentage de réponse maximal pour les 4 compétences (Figure 8), semble être le niveau prérequis au regard de cette tranche de participants.En effet, le niveau *B1* devance les autres niveaux pour toutes les compétences. De plus, si l'on procède à l'analyse des moyennes obtenues, les PMD sondés semblent être plus exigeants quant à la compétence réceptive écrite, avec une moyenne de « m=3,40 », qui devance les autres compétences.

Figure 8. - Perceptions des PMD quant aux niveaux *CECR* estimés nécessaires aux études



(c) Fréquence des tâches langagières cibles

Dans cette section du QPMD, les PMD sondésont été invités à indiquer le point d'échelle de fréquence[19] approprié pour chaque tâche langagière cible[20].

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de « la lecture »*

Les valeurs moyennes obtenues (Tableau 5) indiquent que les PMD sondés estiment qu'un EPA aurait besoin d'accomplir au moins cinq tâches de « *Lecture* » ($m \geq 2$) parmi les septtâches langagières ciblesmentionnées. Par ailleurs, parmi ces cinq tâches, une tâche se détache des autres et semble être la plus nécessaire selon les perceptions de cette catégorie d'informateurs : « lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique » avec une moyenne de « m=3,50 ».

[19]Sur une échelle de *Likert* de 5 points allant de 0 (*Jamais*) à 4 (*Souvent*)

[20] Les mêmes tâches langagières cibles (33 tâches) qui ont été proposées dans le questionnaire destiné aux EPA ont été proposées aux PMD.

Tableau 5 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *la lecture* »

Tâches	M	C
- Lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique	3,50	1
- Lire et relever des informations précises d'un document scientifique	2,60	5
- Faire des recherches sur le net	3,10	2
- Lire et comprendre le contenu des exercices, des TD et des examens	2,70	3
- Lire et comprendre des rapports de laboratoire	0,70	7
- Lire et comprendre des manuels, des instructions et des descriptions de produits	1,00	6
- Consulter un dictionnaire	2,70	3

- *Fréquences des tâches liées à la compétence réceptive de « l'écoute »*

En ce qui concerne les tâches langagières ciblesrelatives à la compétence réceptive de l'oral, « comprendre un cours magistral » semble être la tâche la plus fréquemment exécutée par un EPA comme le montre le tableau 6.Les données recensées indiquent aussi que les PMD sondés trouvent qu'un EPA aurait besoin d'exécuter sept des huittâches langagières cibles relatives à la compétence réceptive orale (m≥2).

Tableau 6 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *l'écoute* »

Tâches	M	C
- Comprendre un cours magistral	3,80	1
- Comprendre les questions posées par les professeurs	3,70	2
- Comprendre le contenu d'une vidéo, d'un document audio ou d'une émission scientifique	3,40	5
- Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours	3,60	3
- Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants	3,30	7
- Comprendre les exposés présentés par les autres étudiants	1,70	8
- Comprendre des instructions ou conseils oraux	3,00	3
- Écouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences	3,40	5

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de l'écrit*

A partir des réponses des PMD sondées, nous pouvons remarquer que ces participants trouvent que troistâches langagières cibles relatives à *« l'écoute »* seraient les plus fréquemment accomplies par un EPA et par conséquent les plus nécessaires à maitriser par ce dernier (Tableau7) **:**« prendre des notes pendant les cours magistraux » (m=3,50), « restituer le cours » (m=3,10) et **«** rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens » (m=2,90).

Tableau 7 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à « *l'écoute* »

Tâches	M	C
- Prendre des notes pendant les cours magistraux	3,50	1
- Restituer le cours	3,10	2
- Rédiger le compte-rendu d'une expérience scientifique	1,90	4
- Rédiger une fiche de lecture d'un ouvrage ou un article scientifique	1,70	6
- Rédiger le compte-rendu d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,40	7
- Reformuler des idées	1,90	4
- Rédiger le résumé d'un article ou d'un ouvrage scientifique	1,00	9
- Rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens	2,90	3
- Remplir un formulaire	0,90	10
- Décrire des diagrammes, des tableaux et des graphiques	1,10	8

- *Fréquence des tâches liées à la compétence productive de « l'oral »*

Contrairement aux résultats obtenus par le QEPA, les tâches langagières liées à la compétence productive de l'oralparaissent, selon les PMD sondés, aussi importantes que les celles liées aux autres compétences. En effet, les moyennes obtenues par cinq tâches langagières proposées dépassent la moyenne (« m=2 »). Pour ce qui est de la tâche productive orale la plus importante pour un EPA, les PMD semblent donner plus d'importance à deux tâches orales : « faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarques pendant un cours, un exposé ou une conférence » et « répondre aux questions des professeurs pendant les cours » (Tableau 8).

Tableau 8 : Analyse descriptive de la fréquence d'accomplissement des tâches langagières relatives à l'oral

Tâches	M	C
- Poser des questions aux professeurs	3,20	2
- Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence	3,40	1
- Présenter oralement un exposé	1,80	6
- Répondre aux questions des professeurs pendant un cours	2,80	3
- Parler aux étudiants étrangers	1,30	7
- Demander une explication à un professeur	2,70	4
- Se présenter et présenter quelqu'un d'autre	0,60	8
- Exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences	2,20	5

Au total, 20tâches langagières ciblesétaient estimées, par les PMD sondés, comme étantles plus fréquemment accomplies par un EPA dans le cadre de ses études.

C. Première phase de triangulation

Cette partie de l'analyse avait pour objectif d'explorer le degré d'accord entre les répondants des deux groupes sondés (EPA et PMD) quant à leurs perceptions identifiées à travers les questions communes aux deux questionnaires. Pour ce faire, nous avons effectué le test ANOVA[21].

a) Les compétences linguistiques les plus importantes pour un EPA

Les résultats du test ANOVA (Tableau 9) indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les perceptions des deux groupes de participants quant à l'importance, pour un EPA,de trois compétences linguistiques à savoir « *Lire* », « *Ecouter* » et « *Ecrire* »[22]. Par conséquent, cette analyse confirme que ces trois compétences sont d'une grande importance quel que soit le groupe de participants sondés puisque les moyennes obtenues dépassent « m=2 ».

[21] Analyse de la variance : le seuil de signification utilisé, dans cette analyse, était de 0,05. En conséquence, si la valeur de *p* (signification) était inférieure ou égale à 0,05, il y aurait une différence significative entre les perceptions des deux groupes de participants.

[22] $P \geq 0{,}05$ - (lecture =0,7 ; écoute =0,9 ; écriture =0,187)

Tableau 9 : Comparaison des perceptions des EPA et PMD quant à l'importance des quatre compétences linguistiques

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Importance accordée à l'utilisation de la compétence de compréhension (Lire)	Intergroupes	,033	1	,033	,149	,700
	Intra-groupes	30,776	139	,221		
	Total	30,809	140			
Importance accordée à l'utilisation de la compétence de compréhension (Ecouter)	Intergroupes	,003	1	,003	,008	,928
	Intra-groupes	48,650	139	,350		
	Total	48,652	140			
Importance accordée à l'utilisation de la compétence de communication (Ecrire)	Intergroupes	,765	1	,765	1,757	,187
	Intra-groupes	60,568	139	,436		
	Total	61,333	140			
Importance accordée à l'utilisation de la compétence de communication (Parler)	Intergroupes	2,917	1	2,917	5,959	,016
	Intra-groupes	68,034	139	,489		
	Total	70,950	140			

En ce qui concerne la 4e compétence linguistique, « *Parler* », le test ANOVA indique une différence significative entre les perceptions des EPA et celles des PMD (p = 0.016). Toutefois, si l'on se fie aux balises de Cohen (1988)[23] concernant la taille de l'effet pour les variables qualitatives, l'ampleur de la différence entre les moyennes est très faible (d[24]= 0,041). Cela signifie que cette compétence linguistique est perçue plus ou moins de la même façon par les deux groupes d'informateurs. Globalement, parmi les quatre compétences linguistiques, « *Parler* » est considérée comme la moins importante surtout par les EPA.

b) Les tâches langagières fréquemment accomplies par un EPA

L'analyse des résultats du test ANOVA pour cette deuxième perception montre que les deux groupes de participants ont une perception commune quant aux 15 tâches langagières cibles parmi les 20 tâches qui ont été estimées par les EPA et/ou les PMD comme fréquemment exécutées (m ≥ 2). En effet, les valeurs de p obtenues pour ces 15 tâches étaient supérieures au niveau significatif (p = 0,05).

Seulement 5tâches langagières ciblesont obtenu une valeur de p statistiquement significative (Tableau 9). Toutefois, le calcul de la taille de l'effet pour ces tâches nous a montré que l'ampleur des différences enregistrées pour quatre tâches était faible étant donné que $d \leq$ 0,2.Par ailleurs, bien que la taille de l'effet soit faible pour ces quatre tâches, les différences de perceptions entre les deux groupes peuvent avoir plusieurs explications. En effet, pour ce qui est de « lire et comprendre un ouvrage ou un article scientifique », la différence de perceptions enregistrée entre les deux groupes peut être expliquée par l'héritage du cycle secondaire durant lequel les apprenants se contentent de lire les cours proposés par leurs professeurs durant les séances d'apprentissage. Par conséquent, un EPA, nouvellement engagé dans des études supérieures, ne prend pas encore en compte les écrits que leurs PMD évoquent durant les CM et qu'il devrait consulter pour approfondir ses apprentissages. Cette tendance explique également la différence significative enregistrée pour la tâche relative à la lecture à savoir « consulter un dictionnaire » ; moins on lit moins on recourt à un dictionnaire. Quant à la troisièmetâche de lecture, « faire des recherches sur le net », la différence de

[23] 0,2 faible – 0,5 moyenne – 0,8 élevée

[24] *Eta au carré partiel*

perception peut être expliquée par le fait que, de nos jours, les étudiants en général recourent de plus en plus à internet plus que le penseraient leurs PMD.
Enfin, une seule tâche langagière cible a obtenu une valeur *d* supérieure à 0,2(*d* = 0,215) à savoir « poser des questions aux professeurs ». Cela signifie que l'ampleur de la différence de perception était moyenne. Cette différence de perceptions peut être expliquée par le fait que les EPA trouveraient que c'est aux PMD de « poser des questions » et que c'est aux EPA d'y répondre.

c) Les niveaux de compétences CECR requis pour un EPA

La triangulation des résultats obtenus pour les deux groupes de participants pour cette troisièmequestionde recherche montre que les EPA et les PMD ont une perception commune quant aux niveaux *CECR* requis pour un EPA. En effet, les valeurs de *p* obtenues pour les quatre compétences linguistiques sont toutes supérieures à 0,05 (*Lire* « 0,384 » ; *Ecouter* « 0,103 » ; *Ecrire* « 0,448 » ; *Parler* « 0,331 »).Cette analyse confirme les résultats obtenus par les deux questionnaires. Le niveau *B1* semble être, selon les perceptions des participants, le niveau requis pour un EPA. En effet, si l'on se réfère aux pourcentages obtenus par les différents niveaux de compétences, celui obtenu par le niveau *B1*est maximal pour les quatre compétences linguistiques chez les deux groupes de participants. (Tableau 10)

Tableau 10 : Niveaux *CECR* requis pour un EPA

Compétences linguistique	Groupes	Niveaux *CECR*					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire	EPA	0 %	0,8%	**56,5%**	27,5%	5,3%	9,9%
	PMD	0%	0%	**60,0%**	40,0%	0%	0%
Ecouter	EPA	0%	0%	**55,0%**	29,8%	6,1%	9,2%
	PMD	0%	0%	**80,0%**	20,0%	0%	0%
Ecrire	EPA	0%	0%	**71,0%**	15,3%	2,3%	11,5%
	PMD	0%	0%	**70,0%**	30,0%	0%	0%
Parler	EPA	0,8%	25,2%	**58,0%**	11,5%	2,3%	2,3%
	PMD	0%	30,0%	**70,0%**	0%	0%	0%

4.2.2. Observations des cours

Afin de vérifier les résultats obtenus suite à la triangulation des résultats obtenus par le biais des deux questionnaires (QEPA et QPMD), nous avons procédé à l'observation d'un échantillon d'EPA de la filière SVI-STU[25] lors de plusieurs séances de cours du semestre 2 de l'année universitaire 2017/2018 en utilisant une grille d'observation élaborée à cet effet. Notre objectif, à travers chacune des séances d'observation, était de vérifier deux éléments principaux à savoir « les compétences linguistiques les plus fréquemment utilisées par les EPA observés » et « les tâches langagières exécutées par ces EPA durant ces cours ». En tout, nous avons observé six séances de cours de matières disciplinaires (CM et TD).
De plus, nos observations de cours visaient également l'analyse du discours en présence en recourant à la collecte de documents écrits distribués ou mentionnés[26] par les PMD durant les séances d'observation.

[25] Sciences de la Vie/Sciences de la Terre et de l'Univers.
[26] Nous avons pu récupérer différents documents écrits concernant plusieurs matières disciplinaires que les PMD avaient laissés à l'attention des EPA au service photocopie de la faculté.

A. Deuxième phase de triangulation

a) Les compétences linguistiques les plus fréquemment utilisées par les EPA observés

Durant les six séances d'observation, nous avons remarqué que toutes compétences linguistiques ont été pratiquées par les EPA duranttoutes les séances de cours. La plupart des EPA pratiquaient à chaque fois une combinaison d'au moins deux compétences linguistiques. Néanmoins, il y avait beaucoup plus de temps consacré à la pratique de deux compétences : « *Ecouter* » et « *Ecrire* ».En effet, lors de toutes les séances d'observation, les EPA consacraient plus de temps à ces deux compétences linguistiques.En ce qui concerne la compréhension de l'écrit (*« Lire »*), les EPA observés avaient à lire et comprendre ce que rapportaient leurs PMD sur le tableau. En outre dans trois des six séances observées, les EPA avaient à lire et comprendre des documents écrits distribués par leurs PMD. Pendant nos observations de cours, nous avons aussi remarqué que la production orale (*« Parler »*) était la compétence la moins fréquente chez les EPA observés, non seulement parce que les PMD monopolisaient la parole(surtout lors des séances de CM), mais aussi parce que les EPA avaient du mal à s'exprimer en français et recouraient d'une manière systématique à l'arabe à chaque fois qu'ils se bloquaient durant leurs rares interventions.

En conséquence, nous pouvons conclure que les deux compétences linguistiques les plus pratiquées et sur lesquelles les EPA ont passé le plus de temps durant les six séances d'observation étaient la compréhension de l'oral et la production de l'écrit. Effectivement, pendant les six séances d'observation, tous les EPA ont pratiqué la compréhension de l'oral, puisqu'ils avaient à écouter et à comprendre les discours oraux de leurs PMD, et la production de l'écrit étant donné qu'ils avaient besoin de prendre des notes et de résoudre par écrit des exercices lors de la séance de TD observée.

Même si la réception de l'écrit (*« Lire »*) était pratiquée dans l'ensemble des 6 séances d'observation, cette compétence venait en troisième position. La fréquence de cette compétence est due notamment au besoin des EPA de lire et comprendre les documents écrits distribués par leurs PMD ou ce que rapportaient ces derniers sur le tableau ou encore ce que contenaient les projections programmées durant les séances de cours.

Bien qu'elle soit présente dans toutes les séances observées, la production de l'oralétait la compétence la moins pratiquée par les EPA observés.

b) Les tâches langagières exécutées par les EPA durant les séances d'observation

Concernant le deuxième élément sur lequel portaient nos observations, nous avons mis sous observation vingttâches langagières cibles qui ont été jugées par les deux groupes de participants comme étant les plus fréquemment pratiquées par un EPA.

Le recours à la grille d'observation conçue à cet effet, nous a montré que les TLC les plus observées pendant ces séances étaient :

- « comprendre un cours magistral » ; « comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants » et « prendre des notes pendant les cours magistraux » (6 fois) ;
- « comprendre les questions posées par les professeurs » ; « comprendre les instructions ou conseils oraux » et « répondre aux questions des professeurs pendant un cours » (5 fois)
- « comprendre les interventions des étudiants pendant le cours » ; « poser des questions aux professeurs » et « faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence » en troisième position (4 fois).

- « Lire et comprendre un document écrit, article ou un ouvrage scientifique » ; « lire et relever des informations précises d'un document scientifique » et « écouter et comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences » et « demander une explication à un professeur » (3 fois).

Trois autres tâches langagières n'ont été observées qu'une seule fois durant les six séances d'observation à savoir : « lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens » ; « rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens » et « exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences ».

Les tâches qui n'ont pas été observées dans aucune des séances étaient « faire des recherches sur le net » ; « consulter un dictionnaire » et « restituer le cours » ce qui était tout à fait logique puisqu'il s'agissait de tâches langagières que les EPA ne pouvaient effectuer pendant le cours et que leur exécution se faisait en dehors des séances de cours.

Les résultats obtenus par le biais de nos observations confirment en grande partie ceux obtenus dans l'étape précédente de collecte de données, notamment les perceptions des PMD, quant aux compétences linguistiques les plus fréquemment pratiquées par un EPA et les tâches langagières que ce dernier devrait maîtriser.

B. Analyse des documents écrits

La dernière étape de notre processus de collecte de données pour cette ABL consistait à constituer un corpus de documents écrits que les PMD avaient distribués ou évoqués durant les séances de cours auxquelles nous avons assisté et que les EPA observés devraient lire et comprendre.Après sélection, ce corpus a été mis à l'analyse, en recourant au logiciel *TROPES V8.5*, pour repérer les différentes caractéristiques des écrits collectés.

L'analyse du corpus montre que les EPA observés étaient invités à lire et à comprendre un seul type d'écrits universitaires à savoir des écrits à visée didactique. Il s'agissait principalement de polycopiés,rédigés par les PMD, contenant des enseignements relatifs à la matière enseignée. Ces écrits avaient pour objectif de faciliter la restitution des savoirs et notions abordés durant les CM et TD. L'analyse de ces écrits nous a permis de repérer plusieurs spécificités.

a) Spécificités relatives au type discursif

Il s'agit en général de textes informatifs/explicatifs. Ces deux types de textes visent à informer et donner de nouveaux savoirs aux EPA et à leur expliquer des phénomènes scientifiques.Cette visée informative/explicative se traduit dans les textes analysés par la récurrence notamment de reformulations, de parenthèses, de deux points suivis d'une explication, d'une précision ou d'exemples... Cela permet aux auteurs de ces textes d'éviter toute forme de complexité discursive et de faciliter la compréhension de leurs productions.De surcroît, nous avons remarqué, dans les documents écrits recueillis, une abondance de tableaux et de graphiques permettant d'informer, d'expliquer et de synthétiser les savoirs et connaissances présentés.

b) Spécificités linguistiques

Plusieurs spécificités linguistiques ont été constatées dans les écrits analysés notamment :

- un souci d'informer et d'expliquer traduit par la prédominance des phrases déclaratives, des verbes factifs et statifs ;
- une tendance à la distanciation et à l'objectivité. Il s'agit d'énoncés non embrayés, caractéristique des textes scientifiques. Cette tendance est traduite par une prédominance de pronoms personnels et de possessifs relatifs à la 3^{e} personne, le

recourt à une perspective atemporelle, une prédominance des phrases impersonnelles et passives et des adjectifs qualificatifs objectifs ;
- un souci de concision et de condensation manifesté dans le recours très récurrent à des condensations syntaxiques et lexicales ;
- un souci de cohésion textuelle traduit parla multitude de connecteurs exprimant diverses relations logiques.

c) Spécificités lexicales

Les résultats de l'analyse des documents écrits recueillis montrent qu'au niveau lexical, les EPA ont affaire à un lexique spécialisé (ou semi-spécialisé) qui se distingue, en général, par sa tendance à être univoque, mono-référentiel et dépourvu de traits de connotation. Il est distingué aussi par l'emploi abondant des bases grecques et latines et des mécanismes et schémas de dérivations typiques (Joaquim Fonseca, 1987). De plus, l'analyse de ces écrits montre aussi que les EPA doivent faire face également à un lexique qui peut être, selon le contexte d'emploi, général ou spécialisé.

Une autre caractéristique lexicale a été constatée à savoir « la nominalisation par suffixation et/ou préfixation ». En effet, ce phénomène est très récurrent dans tous les documents écrits analysés.

Une dernière récurrence repérée concernant le lexique est l'emploi abondant des sigles et des abréviations.

5. Conclusion

Grâce aux entretiens semi-directifs et à l'enquête par questionnaires et observation menés dans les cadre de cette ABL, plusieurs conclusions concernant les besoins langagières des futurs EPA des filières scientifiques ont pu être tirées.

L'une des principales conclusions de cette étude est que les perceptions des EPA et des PMD concernant les besoins langagiersd'un EPA des filières scientifiques, ne diffèrent pasd'une manière significative. En effet, bien que les points de vue desdeux groupes soient en relatif désaccord pour ce qui est de l'importance de la compétence linguistique productive orale et la fréquence des tâches langagières qui y sont rattachées, il n'existe pas de différences importantes entre leurs perceptions en général. Les deux groupes de participants trouvent qu'un EPA devrait accorder une grande importance aux différentes compétences notamment « *Lire* » ; « *Ecouter* » et « *Ecrire* » pour pouvoir réussir ses études supérieures. En outre, à l'instar de Mangiante et Parpette (2014), ces participants pensent qu'un EPA devrait atteindre au moins le niveau *B1* du *CECR* dans chacune des compétences linguistiques pour réussir ses études. Pour ce qui est des tâches langagières cibles, les deux groupes d'informateurs affirment qu'un EPA est invité, dans le cadre de ses études, à maitriser au moins vingt de tâches.

Une autre conclusion importante est que les tâches langagières ciblesqui ont été identifiées à travers cette ABL sont plus spécifiées par rapport à cellesidentifiées dans le cadre d'études précédentes telles Haider (2012) ; Ghoummid (2012) et Sebti (2018). Cela parait logique puisque cette étude visait l'identification des tâches langagières effectuées par les étudiants de première année et non tous les étudiants du cycle universitaire. En conséquence, plusieurs tâches langagières relevées de la littérature ont été jugées par les participants comme étant peu fréquentes et dont la maitrise n'est pas encore primordiale.

En ce qui concerne les expériences antérieures des participants quant au cours de français au secondaire, les réponses fournies par les EPA indiquent que les cours reçus au secondaire qualifiant n'étaient pas satisfaisants et ne répondaient pas à leurs futurs besoins en matière de

tâches langagières et de compétences linguistiques. En effet, cette insatisfaction des EPA peut être justifiée par le fait que les cours de français dispensés au secondaire qualifiant ne couvrent que peu les différentes tâches langagières cibles. Il suffit de voir le document officiel[27] définissant les objectifs et les contenus à aborder lors du cycle secondaire qualifiant pour se rendre compte de l'écart entre ce qu'on vise et ce qui devrait être visé pour les futurs EPA.

Enfin, ces résultats nous ont offert, pour la suite de notre étude doctorale,un aperçu sur les objectifs que devait viser notre intervention[28](la 2e étape : conception d'un programme de formation en français) en matière de tâches langagières à travailler et de niveau de compétence linguistique à atteindre pour les apprenants ciblés.

Références bibliographiques

ADAM, J.-M., (1992), *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

ADAM,J.-M., (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

BERWICK, R. (1989). Needsassessment in languageprogramming:Fromtheory to practice. In R. Berwick (Ed.), *The second language curriculum* (p. 48-62). Cambridge: Cambridge UniversityPress.

BRINDLEY, G. (1989). The role of needsanalysis in adult ESL program design. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (p. 63-78). Cambridge: Cambridge UniversityPress.

COHEN, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd Edition. Routledge

FONSECA J., 1987, « Quelques considerations sur l'enseignement des langues de spécialité », in *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*, série II, vol. 1, n° 1, [En ligne], http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2552.pdf, p. 115-123 (consulté le 13.07.2016).

GOES, J. et MANGIANTE, J.-M. (2010). Les écrits universitaires: besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones. *Faire des études supérieures en langue française*, (47), (p. 142-152).

GHOUMMID I., L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière « économie et gestion". Linguistique. Université Rennes 2 ; université Ibn Tofail – Kénitra Maroc, 2012. Français. Repéré à tel.archives-ouvertes.fr › tel-00761213

HUTCHINSON, T., et WATERS, A. (1987). *English for specificpurposes: A learning-centeredapproach*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

LONG, M.H. (2005). Methodological issues in learnerneedsanalysis. In M.H. Long (Ed.), *Second languageneedsanalysis*(p. 19–76). Cambridge: Cambridge UniversityPress.

MABROUR, A. (2016). « L'enseignement en/du français à l'université marocaine : Enjeux, contraintes et perspectives d'action, in « L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique ». Dans L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique, Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Paris, éditions des archives contemporaines. [En ligne], (consulté le 13.07.2016).

[27]Royaume du Maroc, MEN, (2007). *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*. Maroc.

[28] Les résultats de cette intervention feront l'objet d'un autre article à publier.

MAINGUENEAU, D., 2009a, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, D., 2014, *Discours et analyse du discours. Introduction*, Paris, Armand Colin.

MANGIANTE, J.-M.et PARPETTE Ch., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.

MANGIANTE,J.-M., 2002, « Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique », in HARDY Mireille (éd.), *Cahiers de l'Apliut*, vol. XXI, n° 4, *Economie et langue de spécialité*, [En ligne], http://apliut.revues.org/4109, p. 27- 39 (consulté le 14.06.2017).

MANGIANTE, J.-M. et Parpette, Ch. (2010a). Présentation in Faire des études supérieures en langue française, no 47 du Français dans le Monde, Recherches et applications, p. 9-12.

MANGIANTE, J.-M. et Parpette, Ch. (2010b) – Le Français sur Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique à la compétence universitaire, conférence au Colloque Forum Héracles et Université de Perpignan Via Domitia Le Français sur Objectifs Universitaires, Perpignan, 10-12 juin.

MANGIANTE, J.-M. et Parpette, Ch. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

HAIDAR,M., L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers. Education. Université Rennes 2, 2012. Français. Repéré à tel.archives-ouvertes.fr › tel-00725803

MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge UniversityPress

NUNAN, D. (1988). *The learner-centred curriculum : A study in second languageteaching*. Cambridge : Cambridge UniversityPress.

RICHTERICH, L., et CHANCEREL, J. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a ForeignLanguage.* Oxford: Pergamon.

ROBINSON, P. (2001). Taskcomplexity, cognitive resources, and syllabus design: atriadicframework for examiningtask influences on SLA. In Robinson, P. (Ed.), *Cognitionand Second Language Instruction* (p. 287-318). Cambridge: Cambridge University.

SABTI, M. A. (2018), « Les étudiants des filières scientifiques et techniques au Maroc : quels besoins et quel référentiel ? », *Revue Langues, cultures et sociétés, Volume 4, n°2, Décembre 2018.*

SABTI, M. A. (2018), *Vers un dispositif hybride pour l'enseignement du français sur objectif universitaire : le cas de la FST de Marrakech*, Thèse de doctorat en Science du Langage, Université Ibn Tofail Kénitra, 2018. Sous la direction de Malika BAHMAD (Université Ibn Tofail, Kénitra) et Jean-Marc MANGIANTE (Université D'Artois).

TAILLEFER, G., « Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques », *ASp* [En ligne], 43-44 | 2004, mis en ligne le 01 décembre 2004, consulté le 12 avril 2016. URL : http://journals.openedition.org/asp/1095

WEST, R. (1994). Needsanalysis in languageteaching. *LanguageTeaching, 27*(1), (p 1-19).

WIDDOWSON, H.G. (1981). English for SpecificPurposes:Criteria for course design. In L. Selinker, E. Tarone, & V. Hanzeli. *English For Academic And TechnicalPurposes:Studies in Honour of Louis Trimble*(p. 1-11). Rowley, MA: Newbury House.

Innovation pédagogique et développement des Soft Skills chez les étudiants de l'enseignement supérieur

Educational innovation and development of Soft Skills among higher education students

HIND MOUSTADRAF

Faculté des sciences de l'éducation. Université Mohammed V de Rabat

Hindmoustadraf@yahoo.fr

RESUME

S'il existe un concept qui semble populaire ces dernières années dans le contexte de l'éducation et de la formation, c'est bien celui d'innovation.

L'innovation s'affiche dans les discours politiques comme une valeur de référence pour la société en général remplaçant peu ou prou l'idée de progrès (Bruno, 2013). Force est de reconnaître qu'il est sur toutes les lèvres, tant des responsables politiques, des administrateurs que des enseignant-chercheur eux-mêmes.

Cette injonction massive à l'innovation pèse sur tous les niveaux d'enseignement concernant aussi bien les politiques éducatives institutionnelles, les objectifs de formation, que les pratiques pédagogiques des enseignants. L'enseignement supérieur (rapport du World Economic Forum et BCG, 2016 ; Weise & Christensen, 2014) et le secteur de la formation continue (rapport Germinet, 2015) ne font pas exception et sont contraints de se transformer pour attirer et fidéliser des publics de formation initiale et continue dont les comportements et les attentes ont profondément changé (Dudezert&Boughzala, 2018).

Ainsi, Avec l'importance croissante accordée à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés se pose de plus en plus la question de la performance des différentes options pédagogiques vis-à-vis de ce critère.

Nous proposons dans cet article d'examiner plus précisément la relation entre les méthodes pédagogiques de différentes filières d'enseignement supérieur et l'acquisition des soft skills.

Mots clés :

Innovation pédagogique, enseignement supérieur, soft skills, méthodes pédagogiques, employabilité

ABSTRACT

If there is one concept that seems to be popular in recent years in the context of education and training, it is innovation.

Innovation is seen in political discourse as a benchmark for society in general, replacing little or no progress (Bruno, 2013). It must be recognized that it is on every one'slips, both political leaders, administrators and research teachers themselves.

This massive injunction to innovation weighs on all levels of education, from institutional education al policies, to training objectives, to teacher teaching practices. Higher Education

(World Economic Forum and BCG Report 2016; Weise & Christensen, 2014) and the Continuing Education Sector (Germinet Report 2015) are no exception and are forced to transform themselves to attract and retain initial and continuing training audiences whose attitudes and expectations have changed dramatically (Dudezert&Boughzala, 2018).

With the increasing emphasis on the integration of young graduates into working life, the question of the performance of the various educational options with regard to this criterionisincrea singly being raised.

We propose in this article to examine more precisely the relation ship between the teaching methods of different higher education courses and the acquisition of soft skills.

Key words: Block release training, Soft-skills, employability, evaluation

I. INTRODUCTION

L'éducation est un important catalyseur de progrès économique et social, contribuant fortement au développement d'une main d'œuvre qualifiée.

À une époque où les améliorations technologiques et les innovations sont à leur apogée, l'éducation devrait suivre le rythme des défis actuels et s'interroger sur les possibilités d'apprentissage et les méthodes d'enseignementet deconstruction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

L'enseignement supérieur affronte aujourd'hui d'énormes défis du fait qu'ils se trouvent au carrefour de toutes les préoccupations. Ainsi, faire face à tous les enjeux sociaux par la production de compétences capables de relever ces défis semble résumer toute la situation.

Les connaissances acquises par les étudiants au cours de leur parcours de formation universitaire, ne s'intéressent plus uniquement aux savoirs ou savoir-faire développés, mais c'est aussi s'intéresser à ce qu'ils vont pouvoir en faire plus tard, une fois leurs études terminées, dans des situations professionnelles complexes et variées.

De nombreuses pressions émergent de différentes sphères de la société pour que cet ordre d'enseignement réponde au mieux à ces besoins. De la sphère du monde du travail, mentionnons la pression des organismes d'agrément et des ordres professionnels qui cherchent de plus en plus à orienter et contrôler le contenu et les modalités pédagogiques des programmes universitaires (Pelletier, 2009). Dans les disciplines professionnelles, mais pas uniquement, on dénote un désir accru de mettre en place une approche par compétences faisant une large place à l'apprentissage concernant le monde du travail (*work-basedlearning)* et aux compétences dites transversales (ou *soft skills*) telles la communication,

le travail en équipe ou la pensée critique (Billett, 2009). Certains auteurs parlent d'une « vocationalisation » de l'enseignement supérieur (Maclean, 2010) en référence à la formation professionnelle (*vocationaleducation).* De la sphère pédagogique émergent des pressions pour que l'enseignement supérieur effectue une transition d'un enseignement magistral vers un enseignement davantage centré sur les apprenants (Tennant, McMullen&Kacznski, 2010 ; Mostrom&Blumberg, 2012), favorisant des modalités d'apprentissage actif et plus collaboratif (Hmelo-Silver&Barrows, 2008 ; Harris & Harvey, 2000).

De ce fait, à ce niveau apparaît le lien direct entre l'innovation pédagogique et soft skills, c'est grâce entre autres à de nouvelles méthodes d'enseignement auxquelles on peut recourir, que l'on peut développer des compétences complexes comme l'esprit d'initiative, la collaboration ou encore la compétence en communication qu'elle soit verbale ou écrite. Plus précisément, il s'agit de savoir quelle relation existe-t-il entre les méthodes pédagogiques et l'acquisition des soft skills ?

Dans une première partie, nous présentons le cadre conceptuel de cette recherche ainsi que la démarche méthodologique. Nous dressons tout d'abord le portrait des méthodes pédagogiques les plus innovantes, puis nous présentons le cadre des compétences transversales (*Soft skills*), cadre conceptuel de cette recherche. Enfin, nous exposons la méthodologie et la population interrogée pour la phase «terrain ». Soulignons simplement que nous avons opté pour une démarche qualitative de recherche, notamment par l'analyse des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants et leur perception par les étudiants réalisée grâce à des entretiens semi-directifs auprès des étudiants du premier cycledes universités marocaines issus de différentes filièresde formation (écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, les facultés des lettres et des sciences humaines …). La seconde partie est, quant à elle, consacrée à l'étude empirique. Nous exposons alors les principaux résultats de la recherche.

II. UN PORTRAIT DES INNOVATIONS PEDAGOGIQUES

L'innovation se niche dans tous les secteurs (technologique, économique, social…). Le terme innovation est « l'un des mots les plus utilisés » et est devenu «porteur d'un regard positif » (Cros, 2002, p 213).

D'après F. Cros (2009), le syntagme « innovation en formation » est un objet de réflexion relativement récent. Elle identifie trois types d'innovation :

• Innovation technique : issue de l'invention, de la recherche (comme la majorité des biens de consommation). Ce peut être une simple amélioration dont l'objet technique ne prend sens que dans son appropriation sociale.

• Innovation technologique : plus complexe. Induit une plus forte conceptualisation. Quand on parle d'Internet, il y a derrière, des objets mais il y a surtout un mode d'organisation sociale. On se centre davantage sur le processus de diffusion sociale et on analyse la conséquence sur les comportements

• Innovation sociale : moins soumise aux aléas économiques et propose des valeurs alternatives à la société. F. Cros(2009)[1] souligne que « l'innovation en formation peut jouer sur tous ces tableaux à la fois et qu'elle ne signifie rien en elle-même car elle peut contenir toutes les acceptions données aux autres innovations »

D'après B. Lévesque[2] , « la référence quasi constante à l'innovation ne révèlerait pas qu'une simple mode ou transition mais un modèle dont la caractéristique serait de faire de manière constante appel à l'innovation dans le développement économique comme dans le développement social ». On peut ainsi constater que le champ éducatif n'échappe pas à ce mouvement mondial marqué par ce besoin de changement. De ce fait, L'innovation pédagogique résonne comme une injonction générale dans l'enseignement supérieur aujourd'hui.On arrive là à une nouvelle vision du développement de compétences à l'université, qui a l'orientation de se détacher des anciennes logiques disciplinaire vers une innovation pédagogique prenant en compte les besoins et les attentes à la fois des étudiants et du marché du travail.

Dans leur ouvrage intitulé «L'innovation en éducation et formation», Cros et Adamczewski (1996) construisent une définition par opposition aux concepts de réforme et de novation. Alors que la réforme s'associe à des critères d'efficacité et de rentabilité et que la novation est liée à l'objet, l'œuvre ou le produit, l'innovation s'inscrit davantage dans un processus campé dans un contexte donné.

[1] CROS, F (2009). Innovation et Formation. Paris, PUF, p 581.
[2] LEVESQUE, B. (2005). Innovations et transformations sociales dans le développement économique et le développement social : approches théoriques et politiques publiques. En ligne http://www.politiquessociales.net/Docs/Innovation.CRISES.pdf, consulté le 4/01/2009.

« L'innovation est une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi autodestructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse (p. 20). »

Même si Cros (2000) considère que la définition de l'innovation en éducation et formation, de par son double défi de comprendre le processus de l'innovation à l'intérieur du processus d'éducation et formation, est une activité intellectuellement risquée, elle en propose une qui s'élabore autour de cinq composantes: le nouveau, l'objet, le changement, l'action finalisée et le processus. En d'autres termes, l'auteure avance que «l'innovation en formation est basée sur un nouveau relatif et contextualisé ; elle est changement selon une action finalisée qui s'inscrit dans un processus» (p.48).

Dans le cadre de cet article, nous emprunterons la définition de Béchard et Pelletier (2001) qui prend en compte l'évolution des débats sur cette litigieuse question définitionnelle. Ainsi,

«L'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité». En contexte universitaire, ces auteurs mentionnent que les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, force est de constater que cette méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs était et reste la méthode pédagogique dominante de l'enseignement supérieur. La dernière étude sur les pratiques pédagogiques des nouveaux professeurs qui intègrent la communauté universitaire américaine semble donner raison à cette tendance lourde (Finkelstein, Seal et Schuster, 1998). Mais depuis quelques décennies, le questionnement pédagogique à partir de ce dogme médiéval a pris le devant de la scène.

McKeatchie (1994) rappelle à notre mémoire que les recherches des années 1960 et 1970 sur l'enseignement dans les collèges américains, mettaient l'accent sur des questions telles que la taille de la classe, les différences entre enseignement magistral et par discussion, l'étude indépendante et avec les pairs, le rôle de la technologie et l'impact des travaux de la psychologie cognitive sur l'enseignement supérieur. Ces premiers efforts de recherches ont

tracé la voie dans les années 1980 et 1990 à une explosion d'expérimentations pédagogiques qu'il importe ici de mieux cerner.

On parle de changements tant du point de vue de l'éducation en général et des programmes d'enseignement en particulier que de l'utilisation des technologies dans la classe. Sur cette toile de fond commune, les trois périodes de temps révèlent des configurations différentes. Alors que les écrits des années 1985-1989 présentent des innovations pédagogiques principalement en sciences pures et naturelles, avec un accent sur la résolution de problèmes et l'utilisation de logiciels pour un enseignement individualisé au 1er cycle universitaire, les travaux publiés entre 1995 et février 2000 relatent des innovations pédagogiques de type collaboratif avec l'utilisation de l'ordinateur comme source d'information et de communication et ce, auprès des étudiants en formation initiale en sciences de l'éducation. Quant à la période intermédiaire située entre 1990 et 1994, les innovations pédagogiques viennent à la fois des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation et mettent l'accent sur l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement multimédia et à distance.

Il faut attendre l'année 2000 pour voir poindre les premiers travaux interdisciplinaires sur les innovations pédagogiques. A cet effet, plus de 2000 articles scientifiques, actes de conférences et de rapports de recherche ont été recensés et recueillis afin de dégager les méthodes pédagogiques les plus novatrices et les plus récentes. Nous nous sommes ainsi basés sur les sources anglophones publiées principalement aux Etats-Unis, en Angleterre et en Australie entre l'année 2000 et l'année 2017 portant sur cinq types de nouvelles méthodes d'enseignement non traditionnelles, à savoir la classe inversée, la gamification, le design thinking, les médias sociaux et l'auto-apprentissage).

La classe inversée

Selon Large et al.[3] (2000) « l'inversion de la salle signifie que tout ce qui est traditionnellement fait en classe, l'est à la maison, tandis que ce qui est fait à la maison, l'est en classe et vice versa ».

M.K. Kim et al.[4] (2014)ont défini neuf principes de conception pour la classe inversée, dont trois ont été adoptés et validés par Brame [5](2010) : Donner l'occasion aux élèves de découvrir

[3]Lage, M. J., Platt, G.J. and Treglia, M. Inverting the classroom: A gateway to creatingan inclusive learningenvironment. The Journal of Economic Education, 31(1):30-43, 2000.

4 Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. Getman, J. The experience of threeflippedclassrooms in an urbanuniversity: an exploration of design principles. Internet and HigherEducation, 22, 37–50. 2014.

le cours avant d'arriver en classe ; offrir des incitatifs aux étudiants pour les préparer à la classe ; élaborer unmécanisme pour évaluer le niveau de compréhension des élèves. Les six autres principes sont les suivants : établir des liens clairs entre les activités en classe et en dehors de la classe ; fournir des conseils clairement définis et bien structurés, Laisser aux étudiants suffisamment de temps pour faire leurs devoirs ; faciliter l'établissement d'une communauté d'apprentissage ; fournir une rétroaction rapide et adaptative sur les travaux individuels ou de groupe ;fournir des technologies familières et faciles d'accès.

Plus spécifiquement, dans la proposition de la classe inversée, la classe doit devenir un lieu où les étudiants confrontent et soulèvent leur compréhension de la matière, grâce à des exercices d'apprentissage actif, principalement réalisés en groupe. Pour ce faire, ils se préparent avant le cours en faisant, par exemple, des lectures, ou en écoutant des vidéos, sur la matière qui sera travaillée en classe. Nous utiliserons donc comme définition de la classe inversée celle du service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke : « les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo – et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et autres activités de collaboration » (Université de Sherbrooke, 2011). Nous définissons donc la classe inversée comme étant une approche pédagogique puisqu'elle réorganise des méthodes pédagogiques bien connues en dehors de la classe et des méthodes centrées sur l'étudiant dans la classe.

Anderson et coll.[6] (2017) ont observé une amélioration importante du rendement des élèvesdans les six semaines à six mois suivant l'enseignement selon la méthode de la classe inversée.Même résultat constaté par Moravec et al.[7] (2010) qui ont utilisé la méthodologie de la classe inversée et ont observé une augmentation de 21 % du rendement des élèves.Quant à Simpson et Richards[8] (2015), ils ont relevé qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative entre le rendement des élèves enseignés selon la méthode traditionnelle et celui

5 Brame, C. J. (d). Flipping the classroom. Retrievedfrom The Vanderbilt UniversityCenter for teachingwebsite: http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teachingactivities/flipping-the-classroom/, 2013.

[6]Anderson, H. G., Frazier, L., Anderson, S. L., Stanton, R., Gillette, C., Kim B., Yingling, K. Comparison of Pharmaceutical Calculations Learning OutcomesAchievedWithin a Traditional Lecture or FlippedClassroomAndragogy. American Journal of Pharmaceutical Education; 81 (4), 2017.

7Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., and O'Dowd, D.K. Learnbefore lecture; astrategythatimproveslearningoutcomes in a large introductorybiology class. CBE-Life Sciences Education, 9(4):473-481, 2010

8 Simpson, V., Richards, E. Flipping the classroom to teach population health: Increasing the relevance. Nurse Education in Practice 15, 162-167. 2015.

des élèves enseignés selon la méthode de la classe inversée. Cependant, la majorité des étudiants ont indiqué que la nouvelle conception du cours leur permettait une plus grande souplesse et la capacité de contrôler le rythme d'apprentissage, ce qui leur permettait de se sentir plus responsables de leur propre apprentissage. Ils ont également indiqué qu'il offrait un milieu d'apprentissage actif et positif qui améliorait l'interaction et l'engagement.

Dochy et al. (2003)[9] et Gibels et al.[10] (2005) ont mis à l'essai cette méthode d'enseignement et ont conclu que la mise en œuvre de la classe inversée ou de l'apprentissage axé sur les problèmesinflue positivement sur la capacité des élèves à acquérir les compétences nécessaires et des connaissances avancées.

La gamification (ludification)

La ludification ou la gamification, est l'utilisation des mécanismes du jeu dans d'autres domaines, en particulier dans l'éducation, le sport, les relations sociales, ou encore de la santé.

Aujourd'hui, de nombreuses écoles doivent lutter contre le manque de motivation et d'engagement des élèves, la Gamification ou l'intégration d'éléments de jeux dans les programmes scolaires, semble être une aide solide à la relance de la motivation des étudiants ainsi qu'à l'éveil de leur intérêt. Les élèves apprennent sans avoir à s'engager dans le processus d'apprentissage traditionnel – ils apprennent pratiquement sans même s'en rendre compte!

Huotari[11] (2013) et Hamari[12] (2012) ont défini la ludification comme un processus d'amélioration des services avec des moyens de motivation pour invoquer des expériences de jeu et d'autres résultats comportementaux. La principale motivation est d'améliorer la participation des personnes et d'accroître leur intérêt, leur engagement et leur efficacité.

[9]Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., and Gijbels, D. Effects of problem-basedlearning: A meta-analysis. Learning and instruction, 13(5):533–568, 2003.

10Gijbels, D., Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. Effects of problem-basedlearning: A meta-analysisfrom the angle of assessment. Review of educationalresearch, 75(1):27–61, 2005.

11Hamari, J. "Transforming Homo Economicusinto Homo Ludens: A Field Experiment on Gamification in a Utilitarian Peer-To-Peer Trading Service", Electronic Commerce Research and Applications, 12(4), 236-245. 2013.

12Huotari, K. and Hamari, J. "Defininggamification: a service marketing perspective", In Proceedings of the 16th International AcademicMindTrekConference, Tampere,Finland, ACM, pp. 17-22. October 3-5, 2012.

Pour faire émerger une motivation dite « extrinsèque », et répondre à des objectifs précis, ce sont les mécaniques des points, des classements et des badges qui sont le plus souvent utilisées. Ainsi, la personne se voit immergée dans une logique de gain de points ou de badges, et une mise en importance de sa place par le biais de classements.

Pour une efficacité plus ancrée, les adeptes de la ludification utilisent davantage les idées d'objectifs, de défi et de progression ou d'amélioration, sollicitées par des « passages de niveau » qu'il est possible d'effectuer à travers ses actions. Baldeon et coll.[13] (2015) ont utilisé la ludification pour enseigner les mathématiques et accroître la participation des élèves en concevant un jeu qui exigeait d'utiliser des fractions et de répondre aux questions pour passer au niveau suivant.C'est l'idée du progrès en général et de tous les domaines qu'il touche chez l'individu : estime de soi, favorisation du lien social, maîtrise, sentiment d'accomplissement. L'ensemble de ces principes atteindrait davantage la motivation dite intrinsèque, qui se procure *« par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe »*.

Selon l'étude menée par Michele D. Dickey[14] (2007), la conception de multiples jeux de rôle en ligne comporte des éléments qui favorisent la motivation intrinsèque tout en obligeant les joueurs à réfléchir, à planifier et à agir de façon critique et stratégique.

Le design thinking : « Esprit Design » ou « Pensée Design »

L'idée principale du design thinking est que les élèves apprennent en étant exposés à des problèmes réels ou des études de cas ou encore en s'appuyant sur le travail en groupe, le brainstorming, la résolution de problèmes, les jeux de rôle ou d'autres méthodes pédagogiques visant à acquérir des connaissances et à développer leur pensée critique.
InnaPopil[15](2011) a observé que la pensée critique était améliorée lorsque des études de cas étaient utilisées comme méthode d'enseignement. En se fondant sur ses résultats expérimentaux et sur une augmentation du rendement des élèves, Mayo[16] (2004) a conclu que

[13]Baldeon, J., Puig, A., Rodriguez, I., Lopez, M., Grau, S., Escayola, M., Gamification of elementary math learning: A game designer role-playingexperiencewith kids. II International Workshop on Gamification in Education: gEducation, 2015.
14Dickey, M.D. Game design and learning: a conjectural analysis of how massively multiple online role-playinggames (MMORPGs) fosterintrinsic motivation. Education Tech ResearchDev 55, 253–273, 2007.
15Popil, I. "Promotion of criticalthinking by using case studies as teachingmethod."
Nurse Education Today, 31, 204-207, 2010.
[16]Mayo J.A. Using case-based instruction to bridge the gap betweentheory and practice in psychology of adjustment. Journal of ConstructivistPsychology 17, 137-146. 2004.

l'enseignement fondé sur des études de cas favorise la pensée critique. Une étude menée par Tiwari et al.[17] (2006) a conclu que l'apprentissage par résolution de problèmes donneune amélioration importante de la pensée critique et de la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Korkmaz[18] (2012) a observé, d'après les données collectées sur des étudiants du 2ème cycle universitaire exposés à des méthodes d'apprentissage collaboratif fondées sur des études de cas, qu'il y avait une amélioration significative entre avant et après les activités d'études de cas, jeux de rôle et discussions de groupe. Les étudiants étaient plus motivés, et les résultats obtenus étaient meilleurs que ceux de la méthode traditionnelle.

L'Apprentissage auto-dirigé (L'auto-apprentissage)

Comme beaucoup de courants de recherches en éducation, la théorie de l'apprentissage autodirigé prend sa source dans la pensée de Dewey. Au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, cette théorie a pris progressivement de l'ampleur dans le domaine de la formation des adultes à partir des travaux fondateurs de Rogers (1969), de Tough (1971) et de Knowles (1975). Ce dernier définit Le self directedlearningou l'apprentissage autodirigé comme « un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation »19 (Knowles, 1975).En d'autres termes, le rôle des apprenants dans un tel type d'apprentissage est de produire leur propre apprentissage (seuls ou en groupes, avec ou sans aide extérieure), et non pas simplement de « consommer » des enseignements, de le réaliser et de l'évaluer en totale responsabilité.

Rodney Stwart[20] (2007) a mené une étude dans le cadre de laquelle trois facteurs d'auto-apprentissage ont été évalués : l'autogestion, le désir d'apprendre et la maîtrise de soi. On a conclu que les répondants avaient un fort désir d'apprentissage et qu'ils devaient terminer le

17Tiwari, A., Lai, P., So, M., &Yuen, K. A comparison of the effects of problem-basedlearning and lecturing on the development of student'scriticalthinking. BlackwellPublishing Ltd 2006. Medical Education; 40, 547–554. 2006.

18Korkmaz, S. Case-Based and Collaborative-Learning Techniques to TeachDelivery of Sustainable Buildings. Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice, Vol. 138, No. 2. ©ASCE, ISSN 1052-3928/2012/2-139–144. April 1, 2012.

19M.S. Knowles, "Self-Directed Learning", A Guide for Learners and Teachers. (N.Y. Cambridge Books 1975) p.18

20 Stewart, Rodney. Investigating the linkbetween self directedlearningreadiness and projectbasedlearningoutcomes: the case of international master'sStudents in an engineering management course. European Journal of Engineering Education, 32(4), 453–465. 2007.

programme de premier cycle et acquérir de l'expérience de travail. L'autogestion avait la note la plus faible. Indiquant que les étudiants avaient des problèmes de planification et de gestion du temps de leurs études.

Rothwell et Sensenig[21] (1999) ont mentionné certains avantages de la méthode d'auto-apprentissage, comme la possibilité de choisir son domaine d'études et d'étudier à son propre rythme, selon un programme individuel. Les élèves ont l'occasion d'évaluer leur propre rendement, ce qui leur permet de s'auto-évaluer, d'identifier les erreurs commises et de les corriger[22]. Long et Guglielmino[23] (2008) ont qualifié l'apprenant de penseur et de créateur de connaissances plutôt que d'individu passif qui dépend des connaissances des autres.

Les médias sociaux

Les médias sociaux occupent une place importante dans la vie de chacun et sont de plus en plus utilisésaussi bien par les étudiants que par les professeurs

Cette tendance est en train d'implanter les médiassociaux au sein de l'éducation**.**Les plateformes d'apprentissage et d'enseignement ne se limitent plus aux livres et aux conférences traditionnelles mais utilisent plusieurs outils des médias sociaux, comme les blogs, Twitter, LinkedIn,facebook etc.,

L'utilisation de la plateforme de médias sociaux dans le domaine de l'éducation a toujours fait l'objet de débats, et il y a beaucoup de points positifs et négatifs à considérer.Facebook, wiki, twitter, blogs et autres formes de médias sociaux sont utilisés; des avantages ont été observés, tels que l'engagement des élèves ; l'apprentissage entre pairs; le développement de la pensée critique; l'apprentissage autogéré; l'auto-suivi des progrès de l'apprentissage, la mise à disposition d'une plate-forme à partir de laquelle les élèves peuvent interagir avec les enseignants; et un environnement d'apprentissage agréable et interactif[24]

Dans une étude qui a porté sur l'utilité de l'outil Facebook dans l'apprentissage dela chimie, les étudiants ont d'emblée trouvé qu'il n'était pas utile pour l'apprentissage. Mais après

[21]Rothwell, W. J., Sensenig, K. J. The sourcebook of self-directed, *HDR Press, Amherst,* 1999.
[22]Boud, D. &Falchikov, N. Quantitative studies of student self-assessment in highereducation: acriticalanalysis of findings. Higher Education 18, 529-549, 1989.
[23] Long, H. B. and Guglielmino, L. M. International Journal of Self-Directed Learning Volume 5, Number 1, spring 2008.
[24]Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., Chang, S. Understandingstudents' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *Internet and HigherEducation* 26:1–9. 2015.

l'avoir utilisé activement pendant une période de deux ans, ils ont conclu qu'il était non seulementutile pour apprendre la chimie[25] mais a permis de développer un certain nombre de compétences liées à un plus haut niveau d'auto efficacité technologique, d'une plus grande volonté d'utiliser le groupe Facebook et d'une plus grande motivation en matière d'apprentissage. D'après les étudiants, Facebook fait partie de la vie des étudiants de l'université en offrant un environnement d'apprentissage simple, pratique, facile et convivial.

III. CARACTERISTIQUES DES FORMATIONS ET ACQUISITION DES SOFTS SKILLS : Quel lien ?

Les grandes enquêtes sur l'insertion des jeunes montrent, en Europe, l'importance du niveau de diplôme comme principal facteur structurant des parcours d'entrée sur le marché du travail. L'obtention d'un diplôme, a fortiori d'un diplôme de l'enseignement supérieur, constitue généralement un avantage relatif pour échapper au chômage ou à la précarité (Bell &Blanchflower, 2010 ; Couppie&Mansuy, 2003 ; Muller, 2005), même lorsque la conjoncture économique se dégrade. A niveau de diplôme identique, s'ajoute également l'effet des filières de formation. Certaines spécialités bénéficient de conditions d'insertion très favorables alors que d'autres, comme les sciences humaines, peinent un peu plus à doter leurs diplômés des compétences nécessaires pour les placer sur le marché du travail.

Quand on parle de compétence, on parle, évidemment, de mise en œuvre de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être dans des situations réelles complexes.

De leurs parts, François T. et Livio R.S., dans leurs rapport pour l'OCDE intitulé : "Proposingmeasures to promote the education of creative and collaborative knowledge-builders", mettent en avant les compétences de créativité et d'autodidaxie qui devraient être promues dans les différents niveaux d'enseignement. Deux recommandations s'adressent en particulier à l'enseignement supérieur :

« Recommendations for schools and deans: Encourage the creativity in yourteachers and students, and providethem the means in terms of time, administrative help, and space to developcreative programs in whichstudentscanwork on individual and collective projects. If

[25]Rap, S. and Blonder, R. Thou shall not try to speak in the Facebook language:
Students' perspectives regardingusing Facebook for chemistrylearning. *Computers &Education* 114, 69-78. 2017.

these programs cannotbe open to all initially, selection to enter themshouldbebased on students' motivation to take initiative and will to interactwithcreativestudents and teachers.

Recommendations for universities: Encourage interdisciplinaryapproaches and the creation of academic programs thatcanallowstudents to launchprojects and to developtheircreativity. Create 'creativespaces' dedicated to the development of studentprojects open 24/7/365. Thesespacesshouldbeorganised as incubators for ideas and creative talents. » (François T. et Livio R. S. 2009).

On arrive là à une nouvelle vision du développement de compétences à l'université, qui a l'orientation de se détacher des anciennes logiques disciplinaire organisée en programmes. De ce fait, la formation supérieure n'est plus perçue uniquement en matière de programmes et de disciplines, il est devenus primordial de se focaliser sur les compétences que ces formations visent à développer chez les étudiants et chez les jeunes diplômés, toute en harmonie avec les besoins du marché du travail vers lequel ces études les destinent**,** notamment à travers l'acquisition des soft skills.

Vaatstra et De Vries (2007) se sont intéressés à l'effet des modes d'apprentissage sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur de plusieurs filières et disciplines aux Pays-Bas. A partir de questions posées aux jeunesleur formation, ils identifient dans un premier temps deux types d'enseignement : le premier est basé sur l'apprentissage par projet et la résolution de problème alors que le second correspond à une pédagogie plus traditionnelle centrée sur l'enseignant comme principale source de transmission des savoirs. Ils montrent ensuite que le premier mode d'apprentissage permet, toutes choses égales par ailleurs, d'acquérir descompétences plus générales (soft skills) et des capacités de réflexion (compétences auto-évaluées par les jeunes), alors qu'il ne semble pas avoir d'impact sur les compétences spécifiques relatives à une profession ou à une spécialité de formation.

A partir d'une autre enquête sur les jeunes diplômés néerlandais, Vermeulen et Schmidt (2008) soulignent également l'influence des pratiques pédagogiques sur les débuts de carrières professionnelles, mais de manière indirecte. Leur analyse, basée sur des équations structurelles, indique un effet positif de ces pratiques sur la motivation des étudiants, ainsi que le développement de leur esprit d'analyse, une composante indispensable des compétences transversales.

Ces compétences ont beaucoup d'autres appellations : comme les « compétences génériques » (Wiggill, 1991; SharifahKamaliah 2009; Kamaruddin, Ruhizan and Ramlee 2009), « Les compétences transversales », les « soft skills » (Davis and Woodward, 2006), « les compétences relatives à l'employabilité » (Le ConferenceBoard du Canada, 1992; Cotton, 1995), « keyskills », « coreskills », « essential skills », « keycompetencies », « les compétences clés » (comité d'examen du conseil australien de l'éducation, 1991; ConferenceBoard du Canada, 1992), Les « compétences nécessaires », « compétences transférables » (Wiggill, 1991; Statsz et al, 1994), « compétences fonctionnelles » et « adaptatives » (Murphy and Jenks, 1982), « compétences de base » et « compétences basiques » (SCANS Report, 1992).

Les définitions touchant les compétences de base, fondamentales, génériques ou transversales ont un certain nombre de points en commun. Plusieurs sont reliées directement à la personnalité de l'individu, à son comportement et à ses attitudes.

Klemp (1979) définit cette même compétence en ces termes:

« For a skill, knowledge, trait self-schema, or motive to begenericit must manifestitself in a number of ways(. .). A competencyis a genericknowledge, skill, trait self-schema ormotive of a personthatiscausallyrelated to effective behaviorreferenced to external performance criteria. »

Quant au ConferenceBoard du Canada[26], il définit les compétences relatives à l'employabilité comme « les capacités, attitudes et comportements que les employeurs recherchent chez leurs nouvelles recrues et qu'ils développent au moyen de programmes de formation à l'intention de leurs employés. Au travail, comme à l'école, les compétences sont intégrées et on a recours à différentes combinaisons de ces compétences selon la nature des activités précises de l'emploi (…..) On peut acquérir les compétences relatives à l'employabilité à l'école et grâce à un ensemble d'expériences de la vie en dehors de l'école. C'est une responsabilité qui incombe à l'étudiant, à la famille et au système d'éducation et qui est appuyée et améliorée par le reste de la société. »

Les travaux de Jackson et Chapman se sont également penchés sur le sujet en analysant d'une manière approfondie les perceptions des employeurs quant aux compétences pertinentes pour l'industrie chez les diplômés qui entrent sur le marché du travail (Jackson, 2010). Dans leur

[26]https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUB_RPEDAGO_1999-2-Competences-employabilite.pdf

article intitulé « Non-technicalcompetencies in undergraduate business degree programs : Australian and UK perspectives » ils ont résumé les softs skills dans les compétences suivantes (tableau ci-dessous)

Tableau 1 : Cadre des compétences relatives à l'employabilité (adapté de Jackson et Chapman, 2012a)

travailler efficacement avec les autres	Compétences pour le travail d'équipe, l'intelligence sociale, sensibilisation à la culture et à la diversité; influence sur les autres et résolution des conflits
communiquer efficacement	Communication verbale et écrite, la prise de parole en public, donner et recevoir un feedback, participer à une réunion
La conscience de soi	L'apprentissage tout au long de la vie, la métacognition, gestion de carrière
Développer la pensée critique	Conceptualisation; évaluation
Analyse des données et utilisation de la technologie	Numératie; technologie; gestion de l'information
Résoudre les problèmes	Raisonnement ; analyse et diagnostique, prise de décision
Développer l'esprit d'initiative et entreprendre	Entrepreneuriat, prendre l'initiative; pensée latérale/créativité, initiative, gestion du changement
L'Autogestion	Auto-efficacité; tolérance au stress; équilibre travail-vie personnelle; autorégulation
Responsabilité sociale et responsabilisation	Responsabilisation, éthique personnelle; conscience organisationnelle
Développer le professionnalisme	Efficacité, autonomie, gestion du temps, gestion des taches, gestion des objectifs et des tâches, Capacité de fixer des buts et d'établir des priorités au travail

Ainsi, les compétences génériques sont présentes chez tous les individus mais à des degrés divers. C'est souvent par la pratique, l'expérience et l'investissement personnel qu'un individu prend conscience de l'étendue de ses habiletés et qu'il apprend à les valoriser. Les compétences peuvent être acquises ou développées dans toutes les sphères de sa vie sociale et professionnelle; c'est une question d'éducation et d'entraînement.

IV. METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Dans ce sens, nous avons interrogé 531 étudiants du 1er cycle universitaire issus de différentes formations (écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, les facultés des lettres et des sciences humaines …).

Les étudiants ont été invités à participer à notre étude par le biais des enseignants où ils ont répondu à nos questions via les différents canaux : zoom, skype, whatsup ou par téléphone.

Des entretiens individuels ont été réalisés dans le but de favoriser la libre expression des interviewés à travers une combinaison de questions fermées et ouvertes visant à collecter des informations sur la manière dont ils ont appréhendé leur formation, les compétences transversales qu'ils y ont acquises et les modes d'enseignement qu'ils ont suivis.

Ainsi, notre article s'appuie sur une étude qualitative permettant d'interroger les étudiants sur leur perception des compétences acquises dans le cadre de leur formation selon les modes d'enseignement qu'ils ont suivis. De ce fait, les étudiants enquêtés devraient auto-évaluer l'importance prise par les stages, les travaux pratiques et les études de cas, les cours magistraux ou d'autres dispositifs adoptés dans le cadre de leur formation, dans l'acquisition des compétences génériques « Soft skills ».

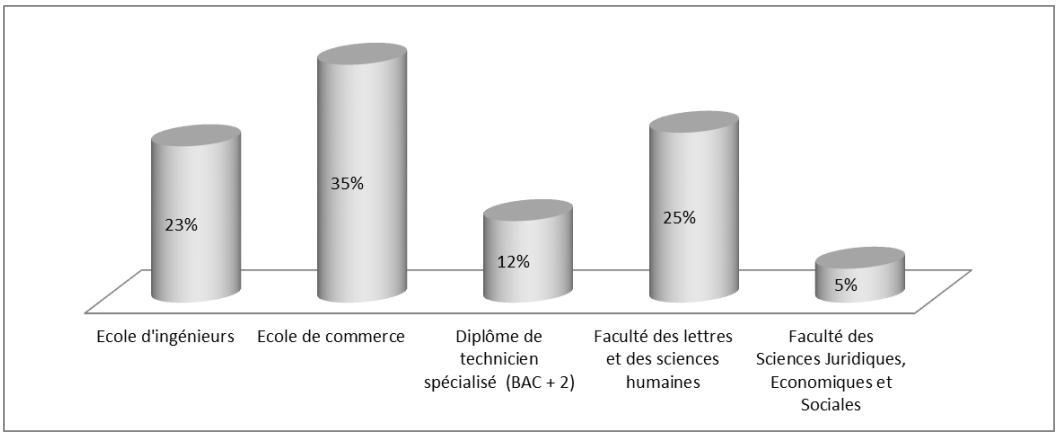
Les données collectées dans le cadre de cette étude ont un caractère subjectif. En effet, deux étudiants issus de la même formation, de la même classe et du même établissement peuvent décrire différemment leurs méthodes pédagogiques.

V. RESULTATS ET DISCUSSION

1. Quatre modèles pédagogiques basés sur la perception des étudiants

La majorité des étudiants interrogés appartenaient aux écoles de commerce, suivis par les facultés des lettres et des sciences humaines ainsi que les écoles ingénieurs.

Figure 1: Répartition des répondants selon leur formation



Le premier groupe empirique obtenu, qui rassemble 30 % des étudiants interrogés, correspond à ceque l'on peut appeler le modèle « académique traditionnel »: les étudiants déclarent que les enseignements sont plus fréquemment effectués par le personnel enseignant.

L'enseignement est plus souvent théorique que pratique, le travail est individuel et les cours se caractérisent par une grande fréquence des cours magistraux. Les stages et le travail par projet sont systématiquement absents.

Ce modèle pédagogique touche majoritairement les filières traditionnelles de l'université de masse, notamment les facultés des lettres et des sciences humaines ainsi que les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales.

Le second groupe est plus proche d'un modèle d'apprentissage par la recherche : les étudiants s'impliquent très souvent dans des projets de recherche et travaillent en groupe. Plus de la moitié des étudiants concernés considèrent les enseignements à lafois comme plutôt théoriques mais également comme fondés sur une connaissance pratique et des études de cas, ce qui n'est pas forcément contradictoire, surtout si ces derniers s'appuient sur les travaux de recherche. De plus, presqu'un sur deux indique également que ce mode d'apprentissage est également basé sur des projets et la résolution de problème. Enfin, les enseignements sont considérés comme très exigeantsen termes d'efforts demandés aux étudiants.L'analyse par domaine de formation montre que ce modèle est plus marqué dans les écoles d'ingénieurs. Ce modèle d'apprentissage représente 28% des étudiants interrogés.

Le troisième modèle, décrit par 27 % des étudiants interrogés, peut être considéré comme semi professionnel.

Il inclut certaines caractéristiques du modèle d'apprentissage précédent mais exclut tout travail sur des projets de recherche. L'apprentissage y est fortement basé sur les projets et la résolution de problème, le travail en groupe occupe une place importante et les enseignements sont fondés sur une connaissance pratique. De plus, pour 87 % des étudiants, les stages ont un rôle important, supérieur aux deux premiers modèles, mais moins prépondérant que dans le quatrième modèle. Près de deux tiers des diplômés des écoles de commerce sont proches de ce modèle, ce qui montre une certaine proximité avec le modèle professionnel.

Le quatrième modèle, auquel s'identifient 15 % des étudiants, est plus « professionnel » que le précédent : les diplômés considèrent les enseignements comme très axés sur la pratique professionnelle. Le stage y occupe une place prépondérante pour l'ensemble des étudiants.
Les étudiants interrogés jugent en revanche les enseignements très peu théoriques et ont peu de liberté de choix quant à leurs options. Contrairement au groupe précédent, la recherche et le travail par projet sont quasi-absents de ces formations. Il est plus fréquent dans différentes filières universitaires professionnelles comme les écoles supérieures de technologie ou les ISTA qui ont pour vocation de former des techniciens spécialisés

2. Méthodes pédagogiques et compétences acquises

Nous avons déterminé à travers les résultats des entretiens menés auprès des étudiants interrogés six méthodes pédagogiques adoptées par les universités marocaines, à savoir :Les Cours magistraux, le travail en groupe, le projet de résolution de problème, l'étude de cas, le projet de recherche et enfin le Stage. Le tableau ci-dessous résume les méthodes d'apprentissage suivies dans chaque type de formation.

Tableau 2 : Caractéristiques pédagogique de chaque formation

	Cours magistraux	Travail en groupe	Projet de résolution de problème	Etude de cas	Projet de recherche	Stage
Ecole d'ingénieurs	61%	56%	43%	63%	87%	38%
Ecole de commerce	56%	76%	61%	70%	21%	89%
Diplôme de technicien spécialisé (BAC+2)	31%	37%	4%	35%	35%	100%
Faculté des lettres et des sciences humaines	80%*	8%	2%	2%	0%	0%
Faculté des Sciences	70%	6%	7%	9%	0%	0%

Juridiques, Economiques et Sociales						
Ensemble	61%	46%	33%	44%	32%	52%

NOTE DE LECTURE : 80% des étudiants des facultés des lettres et des sciences humaines déclarent que les cours magistraux étaient utilisés dans une très large mesure dans leur méthode d'enseignement

L'enseignement magistral demeure la méthode la plus commune dans la plupart des disciplines même chez les professeurs exemplaires et innovateurs. Lier la théorie et la pratique et susciter l'intérêt des étudiants sont les objectifs d'enseignement les plus cités. Quant aux innovations, elles concernent l'utilisation des TIC, incluant l'apprentissage par ordinateur, les programmes multimédia, l'utilisation d'Internet et des simulations.

Pour ce qui est de la contribution des méthodes pédagogiques dans l'acquisition des soft skills, les résultats de l'étude montrent que les diplômés déclarent avoir acquis plus de compétences transversales dans les modèles pédagogiques plus actifs, basés notamment sur la résolution de problèmes et le travail de groupe et éloignés du modèle académique conventionnel.

Un diplômé issu d'un modèle d'apprentissage par la recherche comme pour le cas de la majorité des écoles d'ingénieurs a ainsi plus de chances de maîtriser les compétences d'expression orale par rapport au modèle académique traditionnel et au modèle professionnel. Le modèle semi-professionnel est dans une situation intermédiaire : il garantit en général une meilleure acquisition de compétences que les modèles académiques et professionnels, mais en général inférieure à celle que permet le modèle d'apprentissage par la recherche. Seule l'aptitude à maîtriser l'informatique est sensiblement plus élevée pour le modèle semi-professionnel.

De plus, la différence entre les deux modèles professionnalisés vient pour l'un (modèle professionnel) de l'importance accordée au stage et pour l'autre (modèle semi-professionnel) du rôle de l'apprentissage par projet et de la résolution de problème. Il semble que ce dernier soit plus favorable à l'acquisition de compétences transversales.

Nous avons constaté que la compréhension conceptuelle des étudiants est beaucoup plus élevée lorsqu'ils apprennent de l'enseignement fondé sur les études de cas comparativement aux cours magistraux traditionnels. De plus, les études de cas favorisent un plus grand engagement et des liens avec le monde réel.

En effet, l'utilisation des différentes méthodes d'enseignement inspirées du « design thinking » comme les études de cas, le travail en groupe ou les projets de résolution des

problèmes améliorent la créativité des apprenants. Par conséquent, l'accroissement de la créativité mène à l'amélioration de la pensée analytique, de la pensée critique et de la capacité de diagnostique et de prise de décision chez les apprenants. De plus, la mise en œuvre de cette méthode d'enseignement améliorerait les compétences des personnes apprenantes en matière de résolution de problèmes, car il s'agit d'une approche intrinsèquement axée sur la solution.

Les stages, l'encadrement et le mentorat ont été jugés particulièrement avantageux par les étudiants de toutes les disciplines. En effet, les étudiants ont observé et évalué d'autres professionnels dans des contextes particuliers et se sont engagés dans la rétroaction et l'autoréflexion pour développer et perfectionner davantage les compétences nécessaires à la réussite professionnelle. Cela a favorisé leur capacité de résoudre des problèmes, de penser de façon critique, de communiquer, de travailler efficacement avec les autres, et d'autonomie. Ils estiment également que leur placement leur a permis de mieux comprendre la responsabilité sociale et personnelle et la façon dont la technologie et les données sont utilisées dans leur discipline.

VI. Conclusion

Ce travail vise à analyser les modèles pédagogiques d'enseignement supérieur au Maroc et à étudier les liens entre les différents modes d'apprentissage et l'acquisition des compétences transversales (soft-skills).

Les résultats font apparaitre quatre modèles pédagogiques, chacun d'eux a des caractéristiques intrinsèques à travers l'adoption d'une ou plusieurs parmi les méthodes pédagogiques citées par les étudiants interrogés : cours magistraux, travail de groupe, Projet de résolution de problème, Etude de cas, Projet de recherche, stage.

L'étude a ainsi révélé que les méthodes d'enseignement interactives basées sur les études de cas, le travail en groupe ou les projets de résolution des problèmes encourage les étudiants à jouer un rôle actif dans l'enseignement en éveillant leur curiosité et leur créativité. Ces méthodes d'apprentissage développent la pensée critique, l'esprit d'analyse, l'intelligence sociale ainsi que les compétences communicatives des étudiants quelle que soit leur formation ce qui s'inscrit parfaitement dans le cadre des dix compétences relatives à l'employabilité (soft-skills) citées précédemment dans les travaux de Jackson et Chapman.

Bibliographie

Anderson, H. G., Frazier, L., Anderson, S. L., Stanton, R., Gillette, C., Kim B., Yingling, K.(2017),« Comparison of Pharmaceutical Calculations Learning OutcomesAchievedWithin a Traditional Lecture or FlippedClassroomAndragogy ». American Journal of Pharmaceutical Education; 81 (4).

Andrews J., Garrison D.R. et Magnusson, K. (1996). « The teaching and learning transaction in highereducation : astudy of excellent professors ans theirstudents. Teaching in Higher Education », 11, 1, 81-103.

Baldeon, J., Puig, A., Rodriguez, I., Lopez, M., Grau, S., Escayola, M. (2015).Gamification of elementary math learning: A game designer role-playingexperiencewith kids. II International Workshop on Gamification in Education: gEducation.

Boud, D. &Falchikov, N.(1989). Quantitative studies of student self-assessment in highereducation: acriticalanalysis of findings. Higher Education 18, 529-549.

Brame, C. J. (d) .(2013). Flipping the classroom. Retrievedfrom The Vanderbilt University Center for teachingwebsite: http://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/teachingactivities/flipping-the-classroom/.

Charlène Bélanger "Bergmann, J. et Aaron S. (2014). La classe inversée. Repentigny, Québec : Éditions Raynald Goulet." Revue des sciences de l'éducation 423 (2016): 217–218.

Cros F. et Adamczewski G. (1996). « L'innovation en éducation et en formation », Collection Pédagogies en Développement, De Boeck Université et INRP.

Cros, F. (1997). « L'innovation en éducation et formation. Note de synthèse ». Revue française de pédagogie, 118, 127-156.

Cros, F. (2000). « L'innovation en formation. Considérations épistémologiques et historiques ». Actualité de la formation permanente, 166, 45-49.

Dickey, M.D.(2007). Game design and learning: a conjectural analysis of how massively multiple online role-playinggames (MMORPGs) fosterintrinsic motivation. Education Tech ResearchDev 55, 253–273.

Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., and Gijbels, D.(2003). Effects of problem-basedlearning: A meta-analysis. Learning and instruction, 13(5):533–568.

Gijbels, D., Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P.(2005), « Effects of problem-basedlearning: A meta-analysisfrom the angle of assessment ». Review of educationalresearch, 75(1):27–61.

Hamari, J. 2013, "Transforming Homo Economicusinto Homo Ludens: A Field Experiment on Gamification in a Utilitarian Peer-To-Peer Trading Service", Electronic Commerce Research and Applications, 12(4), 236-245.

Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., Chang, S.(2015),« Understandingstudents' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning ». Internet and Higher Education 26:1–9.

Huotari, K. and Hamari, J. (2012), « Defininggamification: a service marketing perspective », In Proceedings of the 16th International AcademicMindTrekConference, Tampere, Finland, ACM, pp. 17-22. October 3-5.

Jarvis, P. et Quick, N.(1995). « Innovation in engineering Education: the 'PAMS' project, Studies in Higher Education », 20, 2, 173-185.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. Getman, J.(2014), « The experience of threeflippedclassrooms in an urbanuniversity: an exploration of design principles ». Internet and Higher Education, 22, 37–50.

Korkmaz, S. 2012, « Case-Based and Collaborative-Learning Techniques to TeachDelivery of Sustainable Buildings ». Journal of Professional Issues in Engineering Education & Practice, Vol. 138, No. 2. ©ASCE, ISSN 1052-3928/2012/2-139–144. April 1.

Lage, M. J., Platt, G.J. and Treglia, M.(2000),Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learningenvironment. The Journal of Economic Education, 31(1):30-43.

Mayo J.A.(2004),Using case-based instruction to bridge the gap betweentheory and practice in psychology of adjustment. Journal of ConstructivistPsychology 17, 137-146.

Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., and O'Dowd, D.K. (2010), Learnbefore lecture; astrategythatimproveslearningoutcomes in a large introductorybiology class. CBE-Life Sciences Education, 9(4):473-481.

M.S. Knowles, "Self-Directed Learning", A Guide for Learners and Teachers. (N.Y. Cambridge Books 1975) p.18

Popil, I.(2010), "Promotion of criticalthinking by using case studies as teachingmethod." Nurse Education Today, 31, 204-207.

Rap, S. and Blonder, R. (2017), Thou shall not try to speak in the Facebook language: Students' perspectives regardingusing Facebook for chemistrylearning. Computers & Education 114, 69-78.

Simpson, V., Richards, E. (2015), Flipping the classroom to teach population health: Increasing the relevance. Nurse Education in Practice 15, 162-167.

Stewart, Rodney.(2007),Investigating the linkbetween self directedlearningreadiness and projectbasedlearningoutcomes: the case of international master'sStudents in an engineering management course. European Journal of Engineering Education, 32(4), 453–465.

Tiwari, A., Lai, P., So, M., &Yuen, K. A. (2006), comparison of the effects of problem-basedlearning and lecturing on the development of student'scriticalthinking. BlackwellPublishing Ltd 2006.Medical Education; 40, 547–554.

Fécondité et scolarisation différentielle des enfants 7 - 12 ans au Maroc : analyse communale

Fertility and gender gap in 7 - 12 years child scholarisation in Morocco: communal analysis

Loudghiri khadija[1], Fazouane Abdessalam[2] et Zaoujal Nouzha[3]
Laboratoire Genre, Economie, Statistique, Démographie et Développement Durable
Institut de Statistique et d'Economie Appliquée, Rabat, Maroc
khadijaloudghiri@gmail.com

Résumé : Cet article se propose de vérifier la liaison entre la scolarisation différentielle des enfants selon leur sexe et le niveau de la fécondité, en utilisant les données communales émanant du RGPH-2014. Ces données sont présentées par milieu de résidence à un niveau agrégé (région, province, communes…). Elles ont été apurées et leur qualité a été contrôlée avant l'application des modèles d'analyse descriptive et explicative (ACP, régression multiple...) via le logiciel SPSS. Il ressort de cette analyse que les filles âgées de 7 à 12 ans sont moins scolarisées que les garçons indépendamment de la région et du milieu de résidence. On note également une grande hétérogénéité des taux de scolarisation par commune et surtout à caractère rural. Selon les résultats de l'ACP, on soulève une coexistence d'une fécondité élevée et d'une scolarisation différentielle dans plusieurs communes rurales mais non pas en milieu urbain. La régression multiple a confirmé l'existence de cette relation en milieu rural et au niveau national et l'absence de liaison en milieu urbain.
***Mots clés* : scolarisation différentielle des enfants, fécondité, commune, Maroc.**

Abstract: This article aimed to study the relation between level of fertility and gender gap in children's access to school. The data used derives from the 2014 census. It was measured at an aggregated level (region, province, municipalities...). It was cleaned and their quality was checked before the application of descriptive and explanatory analysis models (PCA, multiple regression, etc.) using SPSS software.
The study shows that the girls aged 7 to 12 are less educated than boys regardless of region and place of residence. We also note a great heterogeneity of enrollment rates by municipality and especially in rural areas. According to the results of the PCA, there is evidence of a coexistence of high fertility and differential education in several rural communes but not in urban areas. The multiple regression confirmed the existence of this relationship at national level and in rural areas.
Keys words: **gender gap, children schooling, fertility, commune, Morocco.**

[1] Ingénieur en chef principal (Ministère de la santé - ISPITS de Rabat), doctorante à l'INSEA - Rabat
[2] PES à l'INSEA et directeur du laboratoire GES3D
[3] PES à l'INSEA et membre du laboratoire GES3D

I- Introduction

Le bien-être est un état dynamique qui s'améliore avec la réalisation des objectifs personnels et sociaux. Il est défini à la fois par des mesures objectives (revenu du ménage, les ressources éducatives et l'état de santé …) que subjectives tels que le bonheur, la perception de la qualité de vie et la satisfaction à l'égard de la vie (Statham 2010). Pour ce qui est du concept du bien-être des enfants et bien qu'il soit couramment utilisé, il n'a pas une définition cohérente et il est mesuré de différentes manières ce qui rend difficile les comparaisons dans le temps et dans l'espace (Lee 2003 ; Statham2010 ; Raghavan 2015…). Toutefois, les chercheurs dans ce domaine reconnaissent que le concept du bien-être des enfants est multidimensionnel et couvre plusieurs domaines : physique ; cognitif ; social ; psychologique et économique. Ce concept qui couvrait les dimensions ayant trait à la survie et à la satisfaction des besoins fondamentaux, s'est étendu à la recherche d'une bonne qualité de vie. De même, ce concept qui se basait sur des modèles de déficits infantiles (absence de problèmes et d'échecs) s'est orienté vers des approches prenant en considération les forces des enfants et leurs comportements positifs. Par ailleurs, le concept du bien-être des enfants s'est élargi pour tenir compte du bien-être actuel de l'enfant (imediat Wellbeing) et du développement de l'enfant vers son âge adulte (wellbecoming) (Lee 2003 ; Ben- Arieh 2014). La révision de ce concept a touché également sa confusion avec la notion du droit de l'enfant pour tenir compte de ce qui est désiré. Ceci est rendu possible grâce à l'implication des enfants dans la définition des paramètres qu'ils considèrent comme prioritaires pour leur bien-être (Statham 2010).

Après cette brève délimitation du concept du bien-être des enfants, il y'a lieu de préciser que plusieurs facteurs relevant des contextes politique, économique, culturel, naturel et social et milieux de vie (familial, scolaire, et communautaire) agissent sur le bien-être soit directement ou indirectement à travers leurs effets sur les comportements, dont le comportement fécond. Ainsi et après une longue investigation ayant porté sur les modèles explicatifs du déclin de la fécondité, un intérêt particulier a été accordé à l'impact que pourrait avoir ces transformations sur le bien-être des enfants. Nombreuses sont les études qui se sont intéressées aux corrélations entre la fécondité et le bien-être des enfants sans pour autant mettre en évidence un effet causal (Ross et Blanc 2012 ; King 2003 ; Conde-Agudelo et al. 2012 ; Shen et Williamson, 2001 ; Reher, 2011 ; Lee et Mason, 2010 ; Parashar 2005 ; Rutstein 2000 ; (Heaton et al. 2005 ; Fox et Heaton 2012) in (Yount et al. 2014) ; Giroux (2008) et Kravdal et Kodzi (2011) ; Karra, Canning, et Wilde 2017).

Outre les références précitées[4], d'autres auteurs se sont intéressés à la liaison qui pourrait exister entre le niveau de la fécondité et la scolarisation différentielle des enfants selon leur sexe. En effet, dans une étude réalisée en 1994 au Ghana, les auteurs ont constaté que la coexistence d'une fécondité élevée, d'une hausse des coûts scolaires et de retournements économiques a un impact négatif sur l'éducation des filles. Les enfants de familles plus nombreuses connaissent une plus grande inégalité entre eux et leurs frères et sœurs selon le sexe et le rang de naissance (Cynthia B. Lloyd & Anastasia J. Gage-Brandon,1994).

Si on remonte aux années 80, Gomes (1984) a analysé la relation entre l'ordre de naissance, la taille de la famille et l'éducation. Elle a noté que les parents au Kenya favorisent la scolarisation de leurs enfants aînés, quelle que soit la taille de leur famille. Elle argumente ce comportement par le fait que ces enfants une fois ayant atteint un niveau d'éducation vont participer aux ressources familiales et à la prise en charge de la scolarité de leur frères et

[4] Ces études ont touché les liens entre la fécondité et la survie des enfants ainsi que leur santé.

sœurs les plus jeunes. En conséquence, elle a observé une relation positive entre la taille de la famille et le niveau de scolarité (Melba Gomes ,1984).

Par contre, une autre étude plus récente réalisée au Burkina Faso, a mis en évidence un effet négatif de la taille de la fratrie sur le niveau de scolarité des enfants. Cet effet s'accentue à mesure que l'enfant progresse dans le système éducatif et est particulièrement évident pour l'enseignement secondaire (Bougma et al ; Février 2015). Une autre étude réalisée dans le même contexte a permis de vérifier les preuves des théories concurrentes selon lesquelles la réduction de la fécondité augmente les chances d'éducation des enfants soit par le compromis qualité-quantité ou la dilution des ressources. Selon les auteurs, la relation entre le nombre de frères et sœurs et leur scolarité est négative mais la force de cette relation négative est environ deux fois plus élevée chez les enfants dont la mère a intentionnellement limité la fertilité que chez les enfants dont les mères étaient sous-fécondes (Bougma et al, Juin 2015).

De notre part, on va essayer de tester la relation entre le niveau de la fécondité (mesurée par l'Indice Synthétique de la Fécondité) et la scolarisation différentielle des enfants marocains âgés de 7 à 12 ans, selon leur sexe.

II- Données et Méthodes

1- Données et indicateurs

Cette étude utilise les données communales provenant du sixième Recensement Général de la Population et de l'Habitat réalisé au Maroc en 2014. Ce recensement a rendu disponible une masse importante de données démographiques (indice synthétique de la fécondité ; parité moyenne des femmes 45-49 ans ; âge au premier mariage par sexe ; taille moyenne des ménages ;…) économiques et sociales (taux de chômage par sexe[5] ; taux de scolarisation 7-12 ans par sexe[6] ; taux d'analphabétisme par sexe[7] ; distance à la route goudronnée pour le milieu rural[8] ; équipement du logement en eau, électricité, sanitaire ; propriété du logement,…).

Ces données ont été publiées par le Haut-commissariat au plan (HCP)[9], en deux fichiers séparés, sous format Excel[10]. Le premier fichier présente les indicateurs relatifs aux ménages (type de logement ; statut d'occupation ; ancienneté dans le logement ; équipement de base ; mode d'évacuation des eaux usées ; mode d'évacuation des déchets ménagers ; mode de cuisson généralement utilisé ; équipements ménagers ; distance du ménage à la route goudronnée). Le deuxième fichier s'intéresse aux caractéristiques individuelles des membres du ménage (répartition par âge ; état matrimonial ; âge au premier mariage ; taux d'handicap ; fécondité ; taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans ; situation dans la profession ;…). Les données sont sous formes d'indicateurs (moyenne, proportion,..) mesurés à un niveau agrégé (région ; province ; communes et autres subdivisions administratives) et ceci par milieu de résidence. Pour le besoin d'analyse, d'autres indicateurs de mesure de la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans ont été calculés aussi bien au niveau national

[5] Population en chômage âgée de 15 ans et plus rapportée à la population active du même âge.
[6] Enfants âgés de 7 ans à 12 ans ayant été scolarisés au cours de l'année scolaire 2013-2014 rapportés à l'ensemble de la population du même âge.
[7] Population âgée de 10 ans et plus incapable de lire et d'écrire rapportée à la population totale du même âge.
[8] Définie comme étant la moyenne arithmétique de la distance séparant chaque logement en milieu rural de la route goudronnée la plus proche.
[9] HCP est l'institution nationale marocaine chargée de la production statistique, de planification, de prospective, d'analyse et de prévision économique.
[10] Chaque fichier est un classeur Excel composé de trois feuilles de calcul (national ; urbain ; rural)

que par milieu de résidence. Les données ont été soumises à une longue phase d'apurement et de contrôle de la qualité, avant qu'elles ne soient prêtes à l'analyse via le logiciel SPSS[11].

2- Méthodes

Tenant compte de la nature quantitative des données, l'analyse factorielle en composantes principales (ACP) est utilisée pour décrire les données et résumer l'information en remplaçant les variables initiales par un nombre plus restreint de variables dites « composites » (ou « facteurs »), obtenues par « regroupement » des variables initiales les plus corrélées entre elles.

Le processus de l'ACP repose donc sur la matrice des corrélations et pour que l'analyse soit pertinente, il est nécessaire que les variables initiales soient corrélées. L'adéquation du modèle est mesurée par le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)[12]: des petites valeurs de cet indice indiquent que les corrélations entre les paires de variables ne peuvent pas être expliquées par d'autres variables et que l'analyse factorielle n'est pas pertinente. Le test de sphéricité de Bartlett permet d'aboutir au même résultat en testant l'hypothèse nulle selon laquelle les variables ne sont pas corrélées (p-value <0.05). Un KMO qui tend vers 1 ou un p-value qui tend vers 0 signifie que l'ACP est applicable. On retient les facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1. Pratiquement, on peut fixer à l'avance un seuil de variance qu'on cherche à restituer et on retient ensuite le nombre d'axes nécessaires pour atteindre ce seuil[13].

Par ailleurs et étant donné que l'ACP reste une méthode descriptive non explicative, on a enrichi l'analyse par l'application de la régression multiple qui permet d'expliquer la variable dépendante (scolarisation différentielle) par un certain nombre de variables indépendantes (ISF ; parité ; taille du ménage) tout en contrôlant pour les variables qui pourraient avoir un effet aussi bien sur la scolarisation des enfants que sur la fécondité. La procédure utilisée est la méthode Stewpwise dont le principe d'inclusion des variables indépendantes dans le modèle dépend de leur contribution mathématique à son amélioration. Le SPSS choisit parmi les variables indépendantes soumises à l'analyse, celle qui a la plus forte corrélation avec la variable dépendante. Après, le logiciel évalue si l'inclusion d'autres variables dans le modèle de régression est significative et commence par intégrer la variable ayant la plus forte corrélation partielle[14] avec la variable dépendante et ainsi de suite. D'autant plus, le logiciel réévalue à chaque étape la contribution et la signification des autres variables afin d'en éliminer celles qui sont redondantes.

Avant l'analyse des résultats, on va décrire brièvement les variables retenues et les grands traits de la scolarisation des enfants 7-12 ans au Maroc. En effet, après une étude approfondie des différentes variables disponibles dans notre base de données et l'exploration des corrélations éventuelles entre les différentes variables, on a retenu les indicateurs décrits au tableau 1. Il ressort de ce tableau que les communes rurales sont plus hétérogènes vis-à-vis des variables retenues que les communes urbaines. La scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans semble être plus ancrée en milieu rural avec des écarts, entre les porcentages des garçons et des filles scolarisés , qui oscillent entre 2.8 % et 3.3 % dans les communes à caractère rural. Les communes urbaines, par contre semblent être moins touchées par ce fléau. Ces résultats sont présentés avec un niveau de confiance de 95%.

[11] Le logiciel SPSS version 25 (Statistical Package for the Social Sciences) est employé pour le traitement statistique des données.

[12] Son principe repose sur la comparaison de l'ordre de grandeurs des coefficients de corrélation observés aux grandeurs des coefficients de corrélation partielle

[13] Un seuil d'environ 60 % est généralement acceptable en sciences sociales.

[14] Le calcul est effectué avec la variance de la variable dépendante qui reste à expliquer une fois que l'effet de la première variable est retiré.

tableau 1: description des variables retenues pour l'analyse, selon le milieu de résidence

	Urbain (n=412)*				Rural (n=1228)				Total (n=1640)			
indicateurs	Moyenne	Ecart type	intervalle de confiance à 95%		Moyenne	Ecart type	intervalle de confiance à 95%		Moyenne	Ecart type	intervalle de confiance à 95%	
ISF (enfants par femme)	2,2	0,5	2,1	2,2	2,5	0,7	2,5	2,6	2,4	0,7	2,4	2,5
Électricité (%)	93,9	5,4	93,3	94,4	82,3	17,2	81,3	83,3	85,2	15,9	84,4	86,0
Âge_moyen_premier_mariage_femme (ann	25,8	1,8	25,6	26,0	25,4	3,0	25,2	25,6	25,5	2,7	25,4	25,6
Âge_moyen_premier_mariage_homme (ann	31,7	1,7	31,5	31,8	30,5	1,9	30,4	30,6	30,8	1,9	30,7	30,9
W.C (%)	98,0	2,3	97,8	98,2	79,8	19,9	78,6	80,9	84,4	19,0	83,4	85,3
Taux de chômage_féminin (%)	36,5	13,0	35,3	37,8	35,3	22,3	34,0	36,6	35,6	20,3	34,6	36,6
Taux dechômage _masculin(%)	14,7	5,6	14,2	15,3	10,0	7,9	9,6	10,5	11,2	7,7	10,8	11,6
Eau_courante (%)	87,5	13,6	86,1	88,8	37,5	33,8	35,6	39,4	50,1	37,1	48,2	51,9
analphabétisme_ffféminin (%)	37,7	8,6	36,9	38,6	61,2	8,4	60,7	61,6	55,3	13,2	54,6	55,9
analphabétisme_masculin (%)	17,4	5,6	16,8	17,9	35,7	9,2	35,1	36,2	31,1	11,6	30,5	31,6
scolgender_urbrur	0,0	1,2	-0,1	0,2	3,1	4,6	2,8	3,3	2,3	4,2	2,1	2,5
Distance_route_goudronnée (en KM)	Non concerné				3,8	5,5	3,5	4,1	2,9	5,0	2,6	3,1

* y compris les centres urbains

L'analyse de la distribution des communes selon les taux de scolarisation par sexe et par région montre que les filles âgées de 7 à 12 ans sont plus nombreuses à être moins scolarisées que les garçons . ce constat est valide aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural et dans les seize régions du Maroc.En effet, la médiane[15] semble généralement être plus basse pour les filles que pour les garçons. D'autant plus , les taux de scolarisation minimum et maximun enregistrés dans chaque région sont toujours plus élevés pour le sexe masculin en comparaison avec le sexe féminin confirmant encore une fois la déduction susmentionnée . Outre cette variabilité interrégionale, on constate également une grande variabilité intrarégionale. En d'autres termes, certaines régions connaissent une plus grande hétérogéneité dans leurs taux de scolarisation communeaux et surtout en milieu rural (Laayoune Esakia lahmra ; Oriental ; Guelmim Oued Noun). On note, par ailleurs que les filles résidentes dans la région Souss-Massa-Draa semblent être plus favorisées avec des taux de scolarisation qui dépassent 90% dans 75 % des communes (Figure 1).

Pour sa part, la comparaison des taux de scolarisation des filles et des garçons, mesurés cette fois-ci au niveau provincial, montre également une scolarisation plus faible chez les filles âgées de 7 à 12 ans dans la quasi majorité des provinces (figure 2). Cette analyse descriptive des données émanantes du RGPH 2014 confirme donc la persistance d'une scolarisation différentielle des filles âgées de 7 à 12 ans dans certaines communes marocaines. Cette discrimination à l'égard des filles pourraient être attribué à plusieurs facteurs dont le facteur socio-économique, culturel et démographique. On va discuter dans la section suivante la contribution éventuelle du niveau de la fécondité à ce comportement différentiel à l'égard de la scolarisation des filles.

[15] Mesure statistique permettant de répartir la population objet d'étude en deux groupes de même effectif. Ainsi, sur la figure 1 sont présentées les taux de scolarisations communaux médians ; minimums et maximums par sexe selon la région et le milieu de résidence.

Figure 1 : la scolarisation des enfants 7-12 ans par sexe, selon la région et le milieu de résidence, Maroc 2014

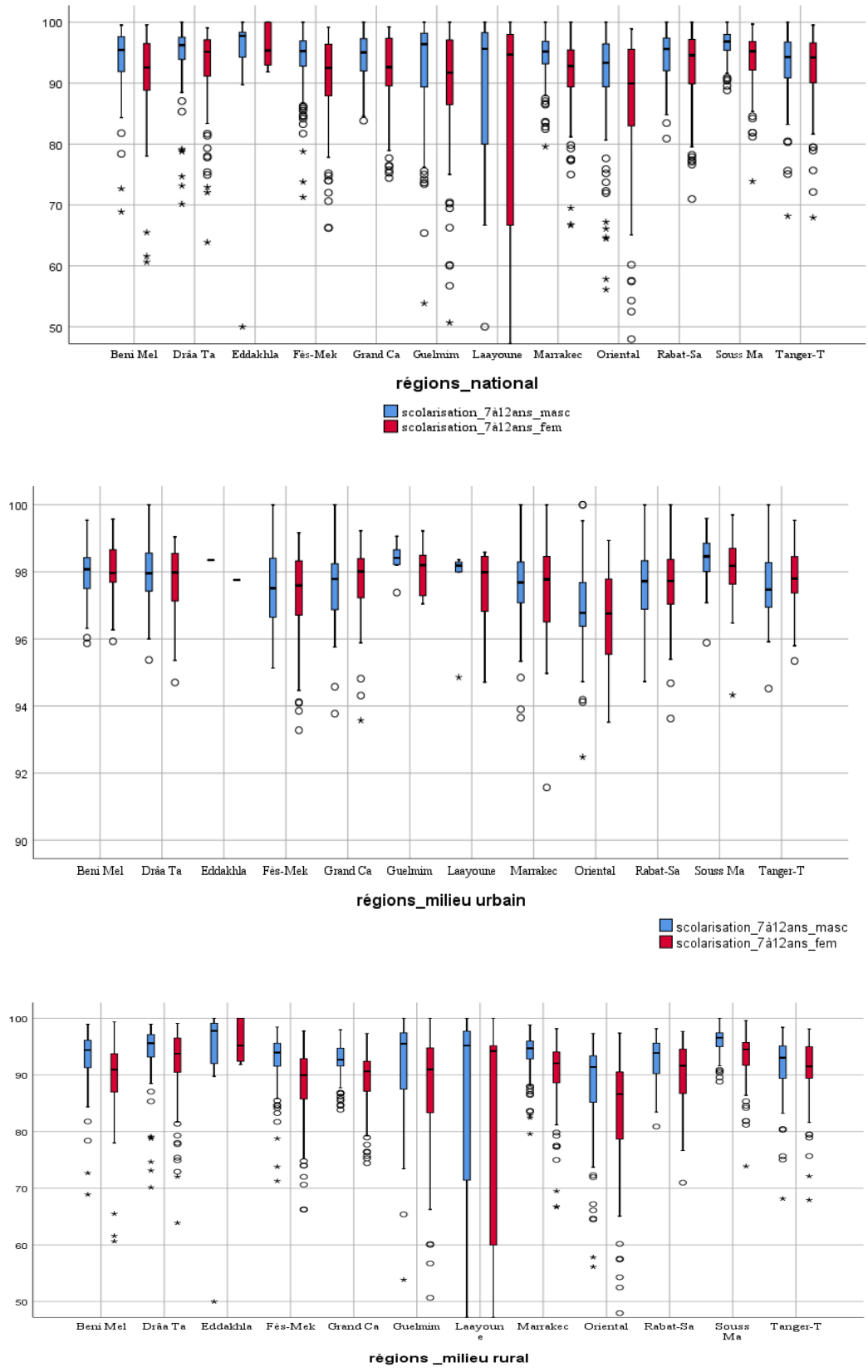
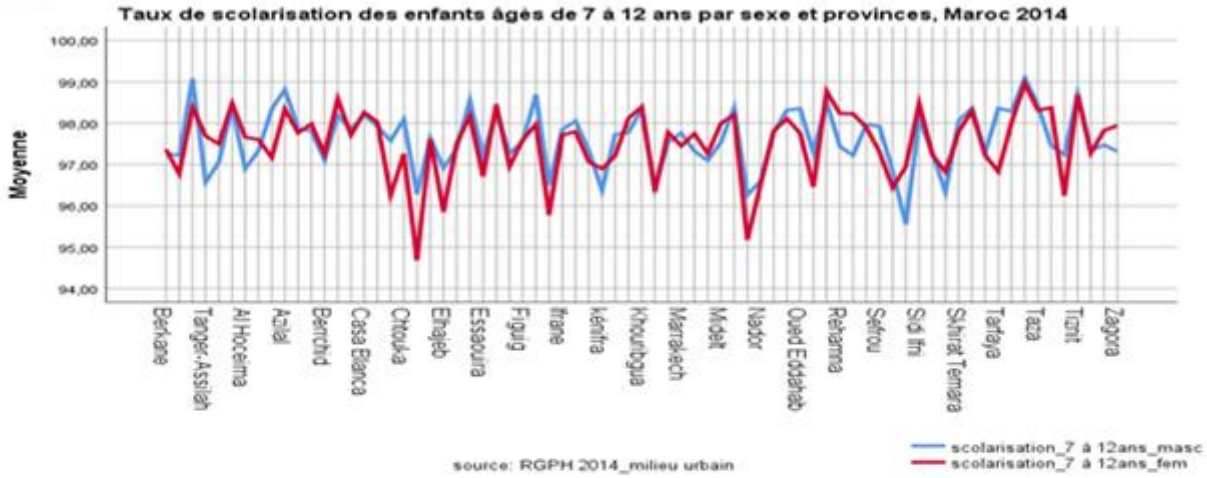
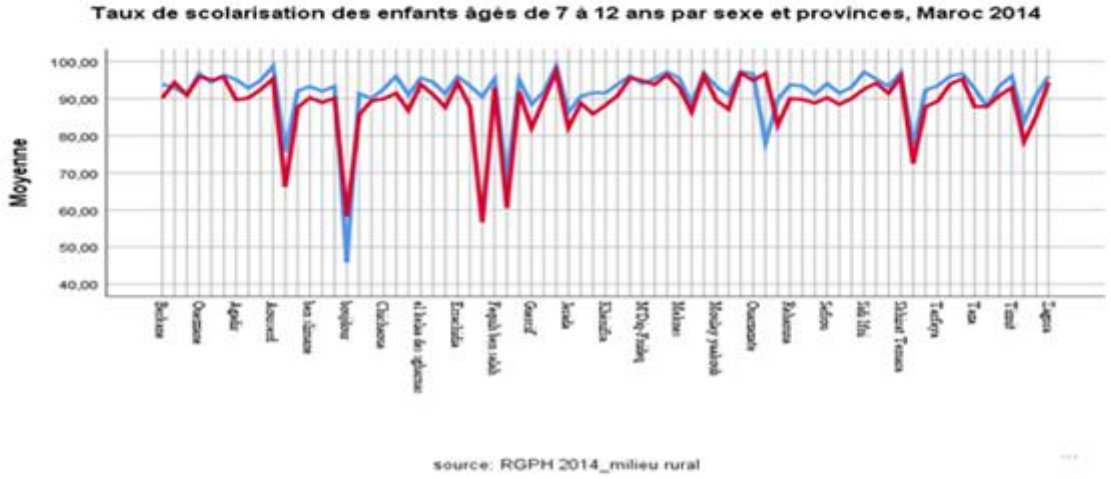
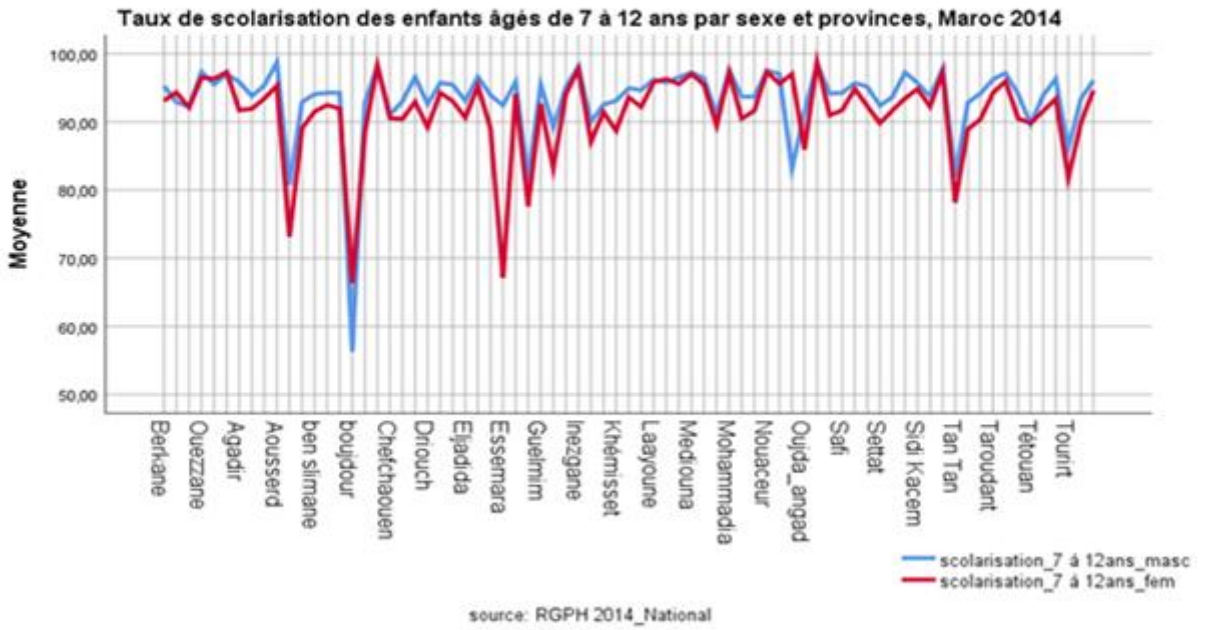


Figure 2


Taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans par sexe et provinces, Maroc 2014
Moyenne
100,00
99,00
98,00
97,00
96,00
95,00
94,00
Berkane
Tanger-Assilah
Al Hoceima
Azilal
Benichid
Casa Blanca
Chtouka
Ehajeb
Essaouira
Figuig
Ifrane
Kénitra
Khouribgua
Marrakech
Midelt
Nador
Oued Eddahab
Rehamna
Sefrou
Sidi Ifni
Skhirat Temara
Tarfaya
Taza
Tiznit
Zagora
source: RGPH 2014_milieu urbain
scolarisation_7 à 12ans_masc
scolarisation_7 à 12ans_fem


Taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans par sexe et provinces, Maroc 2014
Moyenne
100,00
90,00
80,00
70,00
60,00
50,00
40,00
source: RGPH 2014_milieu rural


Taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans par sexe et provinces, Maroc 2014
Moyenne
100,00
90,00
80,00
70,00
60,00
50,00
Berkane
Ouezzane
Agadir
Aousserd
ben slimane
boujdour
Chefchaouen
Driouch
Eljadida
Essemara
Guelmim
Inezgane
Khémisset
Laayoune
Medouna
Mohammadia
Nouaceur
Oujda_angad
Safi
Settat
Sidi Kacem
Tan Tan
Taroudant
Tétouan
Tourirt
source: RGPH 2014_National
scolarisation_7 à 12ans_masc
scolarisation_7 à 12ans_fem

III- Résultats et discussions

L'application de l'analyse factorielle en composantes principales[16] , aux données collectées lors du RGPH 2014 et décrites dans la section précèdente , nous a permis de retenir trois facteurs qui expliquent 66 % de la variation totale. Le premier plan factoriel en explique 53%. Par milieu de résidence, quatre valeurs propres sont supérieures à 1 et les composantes qui y correspondent expliquent respectivement 71% et 66 % en milieux urbain et rural. Le premier plan factoriel explique 50.6% en milieu urbain et 46.6% en milieu rural.

Le tableau 2 présente une synthèse de la contribution des différentes variables à la formation des axes du premier plan factoriel et ceci par milieu de résidence. Il ressort de ce tableau que le premier axe factoriel est défini par les indicateurs relatifs à l'accès différentiel à l'éducation ; à l'équipement des logements en eau potable, en électricité et en sanitaires ; à l'analphabétisme des femmes et des hommes et à l'éloignement par rapport à une route goudronnée. Par ailleurs, le deuxième axe factoriel est déterminé par les indicateurs démographiques dont l'indice synthétique de la fécondité et l'âge au premier mariage par sexe. On trouve également les taux de chômage par sexe. La description des axes est presque similaire selon le milieu de résidence à l'exception du fait que la variable relative à la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans ne contribue à la formation d'aucun axe en milieu urbain.

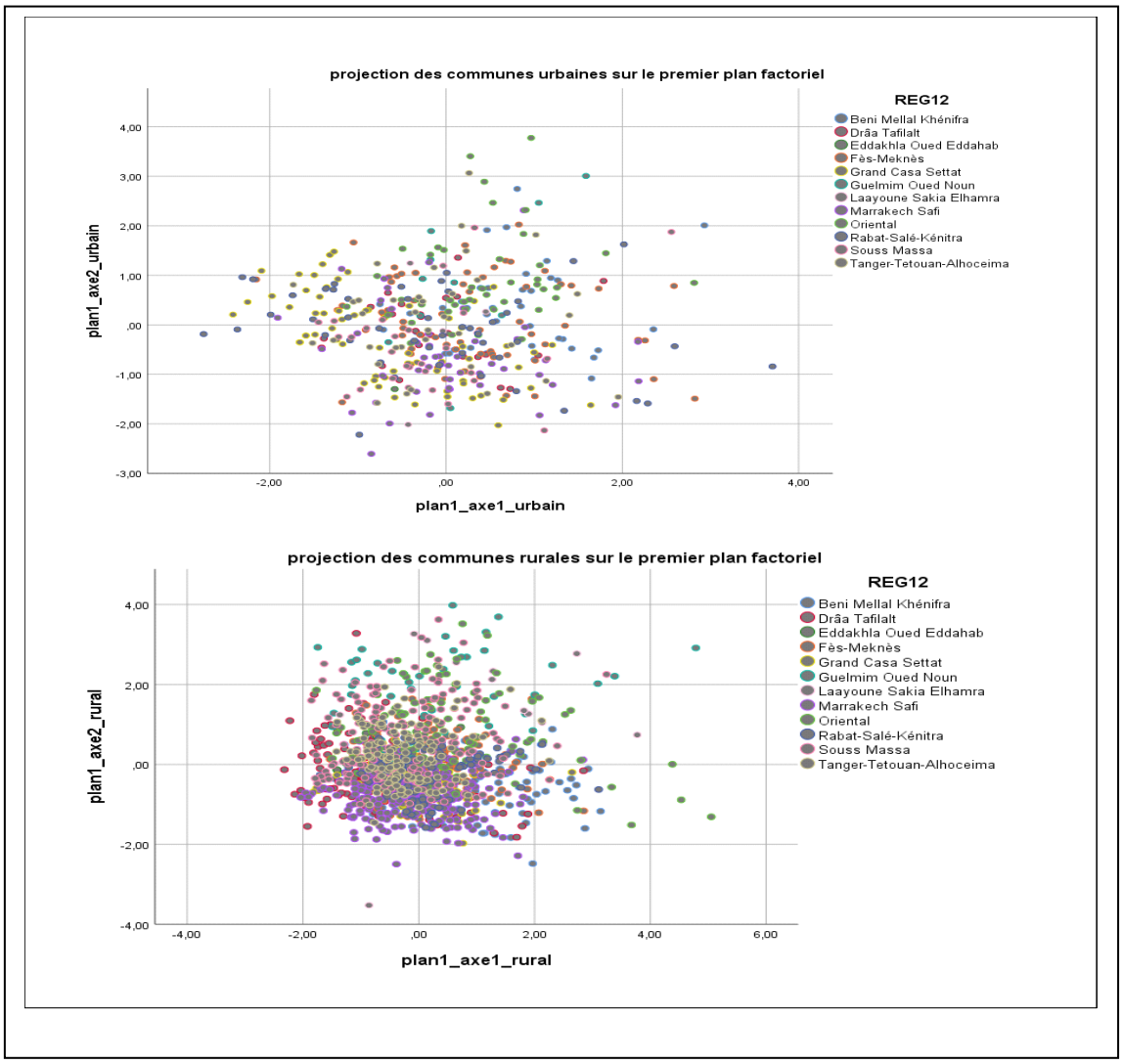
Tableau 2 : Contribution des différents indicateurs à la formation des axes du premier Plan factoriel

	Urbain		Rural		Total	
	axe_1	axe_2	axe_1	axe_2	axe_1	axe_2
ISF (enfants par femme)	0,253	-0,517	0,070	-0,539	0,207	-0,552
Électricité (%)	-0,571	0,229	-0,691	-0,032	-0,716	0,003
Âge_moyen_premier_mariage_femme (années)	-0,382	0,696	0,014	0,771	0,011	0,769
Âge_moyen_premier_mariage_homme (années)	-0,318	0,802	-0,068	0,797	-0,179	0,799
W.C (%)	-0,605	0,025	-0,742	0,059	-0,769	0,083
Taux de chômage_féminin (%)	0,372	0,641	-0,002	0,551	0,063	0,552
Taux de chômage _masculin(%)	0,095	0,857	-0,058	0,760	-0,144	0,775
Eau_courante (%)	-0,529	0,208	-0,532	-0,005	-0,708	0,109
analphabétisme_féminin (%)	0,864	-0,077	0,804	-0,157	0,847	-0,220
analphabétisme_masculin (%)	0,825	-0,178	0,805	-0,297	0,851	-0,298
scolgender_urbrur	0,184	0,032	0,449	0,031	0,540	0,003
Distance_route_goudronnée (en KM)	non concerné		0,499	0,002	0,586	-0,013

Il ressort de la figure 2 que les communes urbaines sont trop dispersées sur le premier plan factoriel et sont caractérisées par des taux d'analphabétisme relativement faibles aussi bien pour les femmes que pour les hommes. De même, la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans semble être moins prononcé en ce milieu urbain vu que cette variable ne contribue pas aux axes factoriels.

[16] Le modèle est adapté à nos données vu que l'Indice de Kaiser-Meyer-Oklin dépasse 74% et le test de sphéricité de Bartlett est très significatif (p-value tend vers 0.000)

S'agissant du milieu rural, 126 communes ont un score supérieur à 1 sur le premier axe factoriel, axe défini par la scolarisation différentielle des enfants selon le sexe, les taux d'analphabétisme des femmes et des hommes et la distance à la route goudronnée. Ces communes relèvent de la région de : Beni Mellal Khénifra (42) ; Oriental (26) ; Fès-Meknès (17) ; Marrakech-Safi (16) ; Rabat Salé Kénitra et Souss Massa (15 chacune) et le reste se



répartit entre Draa-Tafillat (9) ; Layoune Sakia Lhamra (7) ; Tanger Tetouan Alhoceima (4) et Grand Casa (2). Un peu plus de 41 % de ces communes sont caractérisées également par une fécondité élevée et des âges au premier mariage relativement bas. La région de Beni Mellal Khénifra en compte seule 22 communes. De l'autre côté, 51 communes parmi les 126 ont une fécondité relativement basse et des âges au premier mariage élevés aussi bien pour le sexe masculin que féminin. Néanmoins, la liaison entre la fécondité et la scolarisation différentielle n'est pas vraiment évidente puisque plusieurs communes ont une fécondité élevée sans aucune forme de discrimination à l'égard de la scolarisation des filles 7-12 ans.

Ainsi et vu que l'ACP se limite à la description des données et à la création d'axes factoriels, dont l'interprétation reste générale et vague étant donnée la multitude des variables qui

contribuent à leur définition, on a eu recours à la régression multiple[17]. Les coefficients de régression nous informent sur le degré auquel chaque variable explicative (ISF ; parité des femmes 45-49 ans ; taux de chômage par sexe ; taux d'analphabétisme par sexe ; âge au premier mariage par sexe ; distance à la route goudronnée ; équipement du logement en eau, électricité et sanitaire, taille moyenne des ménages ...) influence la variable à expliquer (la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans selon le sexe). Le signe du coefficient indique le sens de cette relation et son erreur standard renseigne sur la variabilité du coefficient dans la population. Cette erreur permet également de calculer la valeur de « t » dont le niveau de signification permet de décider si la variable contribue significativement au modèle. La valeur du Beta standardisé (β) indique le changement en écart-type de la variable à expliquer pour chaque augmentation d'un écart-type de la variable explicative quand toutes les autres valeurs sont constantes. Il ressort ainsi du tableau 3, relatif aux résultats issus de la régression multiple, que le niveau de la fécondité actuelle mesurée par l'ISF a un impact négatif sur la scolarisation des filles.

En effet, avec son coefficient de régression, statistiquement significatif, de 0.8168 au niveau national et de 1.0596 au milieu rural, on pourrait soutenir l'hypothèse selon laquelle une fécondité élevée par commune se traduit par une plus grande discrimination à l'égard des filles en matière de scolarisation entre l'âge de 7 ans et 12 ans. Autrement dit, une augmentation d'une unité de l'ISF se traduit par une augmentation d'environ 0.8 et 1 de l'indicateur de mesure de la scolarisation différentielle selon le sexe, toute chose égale par ailleurs. D'autres variables semblent avoir un effet similaire sur cet indicateur dont on retient : le taux d'analphabétisme féminin (0.217 et 0.327) ; le taux de chômage masculin (0.032 et 0.047) et la distance à la route goudronnée la plus proche (0.099 et 0.076). Par contre, d'autres variables ont des coefficients de régression négatifs traduisant un impact positif sur la scolarisation des filles (la parité des femmes 15-49 ans ; analphabétisme masculin ; le pourcentage des ménages ayant l'électricité par commune). L'explication de cette liaison n'est pas évidente pour les deux premiers facteurs et nécessitent d'autres investigations.

Par ailleurs, on tient à préciser que malgré le fait que tous les coefficients sont statistiquement significatifs et que la majorité des liaisons validées sont conformes au sens commun et aux résultats d'autres études, on devrait reconnaitre que le pouvoir explicatif du modèle est relativement faible (R^2 <30%). Ceci provient du fait que d'autres facteurs relevant de différents niveaux devraient y figurer. D'autant plus, l'analyse des données agrégées au niveau communal risque de cacher des disparités individuelles qui pourraient expliquer davantage l'accès différentiel des enfants à la scolarisation selon le sexe.

Les résultats mentionnés ci-dessus sont relatifs au milieu rural et au niveau national. Pour le milieu urbain, la seule variable, considérée par le modèle de régression comme significativement, liée à la scolarisation différentielle est le taux d'analphabétisme féminin.

[17] Le modèle de régression est adapté à nos données selon les différents tests d'adéquation dont le test de Durbin-Watson (1.63 ; 1.66 et 1.83 respectivement au niveau national ; rural et urbain) et le test de l'analyse de la variance.

Tableau 3 : récapitulatif des résultats du modèle de régression multiple par milieu de résidence (variables incluses)

	variables explicatives	Coefficient de régression	Erreur standard	Bêta	t de Student	Signification
national	(Constante)	-9,5225	1,4262		-6,6767	0,0000
	analphabétisme féminine	0,2173	0,0193	0,6777	11,2768	0,0000
	Électricité	-0,0414	0,0084	-0,1558	-4,9578	0,0000
	Parité moyenne des femmes 45_49 ans	-1,0101	0,1245	-0,2713	-8,1136	0,0000
	ISF	0,8168	0,1548	0,1286	5,2753	0,0000
	Distance à la route goudronnée	0,0997	0,0213	0,1187	4,6774	0,0000
	Taille moyenne des ménages	0,6923	0,1337	0,1539	5,1765	0,0000
	Analphabétisme masculine	-0,0560	0,0206	-0,1528	-2,7228	0,0065
	Milieu de résidence	1,0156	0,3392	0,104	2,9939	0,0028
	W.C	0,0233	0,0073	0,1042	3,1891	0,0015
	Taux de chômage masculin	0,0323	0,0133	0,0584	2,4275	0,0153
Rural	(Constante)	-14,8642	1,5537		-9,5670	0,0000
	Analphabétisme féminin	0,3274	0,0254	0,5964	12,9126	0,0000
	Parité moyenne des femmes 45_49 ans	-1,0775	0,1461	-0,2534	-7,3772	0,0000
	ISF	1,0596	0,1857	0,1599	5,7057	0,0000
	Taux de chômage masculin	0,0466	0,0160	0,08	2,9131	0,0036
	Taille moyenne des ménages	0,7707	0,1544	0,1571	4,9908	0,0000
	Distance à la route goudronnée	0,0761	0,0240	0,0911	3,1727	0,0015
	Analphabétisme masculine	-0,0985	0,0243	-0,196	-4,0526	0,0000
	Électricité	-0,0509	0,0096	-0,1904	-5,3052	0,0000
	W.C	0,0376	0,0084	0,1624	4,4949	0,0000
Urbain	(Constante)	-0,6513	0,2710		-2,4032	0,0167
	Analphabétisme féminin	0,0183	0,0070	0,128	2,6167	0,0092

Conclusion

L'étude de la relation entre la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans selon le sexe et le niveau de la fécondité a abouti à des résultats intéressants et qui sont validés également dans d'autres contextes sociodémographiques. L'analyse descriptive des taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans par sexe selon la région et le milieu de résidence a montré une forte variabilité inter et intra régionale et surtout en milieu rural ou on souligne une discrimination à l'égard du sexe féminin. La comparaison des taux de scolarisation des filles et des garçons par province confirme la remarque évoquée précédemment et soutient l'hypothèse d'une scolarisation différentielle des filles et des garçons.

L'application de l'analyse factorielle en composantes principales aux données communales issues du RGPH 2014 a montré que les communes urbaines sont trop dispersées sur le premier plan factoriel et que la variable relative à la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans ne contribue pas aux axes factoriels en milieu urbain. En milieu rural et malgré la coexistence d'une fécondité élevée et d'une scolarisation différentielle selon le sexe dans plusieurs communes, la liaison n'est pas vraiment évidente puisque d'autres communes ont une fécondité élevée mais sans aucune forme de discrimination à l'égard de la scolarisation des filles. L'application du modèle de régression multiple a confirmé, par contre ; l'existence d'une certaine relation entre la fécondité et la scolarisation différentielle des enfants 7-12 ans selon le sexe en milieu rural et au niveau national.

Toutefois et bien que nos résultats soient robustes et statistiquement significatifs, on devrait reconnaitre que l'analyse des données agrégées au niveau communal risque de cacher des disparités individuelles qui pourraient expliquer davantage l'accès différentiel des enfants 7-12 ans à la scolarisation selon leur sexe.

Références

- Anderson, T., & Kohler, H.-P. (2015). Low Fertility, Socioeconomic Development, and Gender Equity. *Population and Development Review*, *41*(3), 381-407.
- Becker, G. S., & Lewis, H. G. (1973). On the Interaction between the Quantity and Quality of Children. *Journal of Political Economy*, *81*(2, Part 2), S279-S288. https://doi.org/10.1086/260166
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Éds.), *Handbook of Child Well-Being* (p. 1-27). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Black, S. E., Devereux, P., Salvanes, K., & London School of Economics & Political Science, C. for the E. of E. (2005). *The More the Merrier? The Effect of Family Size and Birth Order on Children's Education. CEE DP 50*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Bougma, M., LeGrand, T. K., & Kobiané, J.-F. (2015). Fertility Decline and Child Schooling in Urban Settings of Burkina Faso. *Demography*, *52*(1), 281-313. https://doi.org/10.1007/s13524-014-0355-0
- Bougma, M., Pasquier-Doumer, L., Legrand, T. K., & Kobiané, J.-F. (2014a). Fécondité et scolarisation à Ouagadougou : Le rôle des réseaux familiaux. *Population*, *69*(3), 433. https://doi.org/10.3917/popu.1403.0433
- Bougma, M., Pasquier-Doumer, L., Legrand, T. K., & Kobiané, J.-F. (2014b). Fécondité et scolarisation à Ouagadougou : Le rôle des réseaux familiaux. *Population*, *69*(3), 433. https://doi.org/10.3917/popu.1403.0433
- Bourdeau-Lepage, L., Texier, P., & Carré, H. (2018). Évaluer les déterminants du bien-être sur un territoire : Illustration à travers le cas d'une commune rhônalpine. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, *Octobr*(4), 775. https://doi.org/10.3917/reru.184.0775
- Cáceres-Delpiano, J. (2006). The Impacts of Family Size on Investment in Child Quality. *Journal of Human Resources*, *XLI*(4), 738-754. https://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.738
- Chernichovsky, D. (1985). Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana. *Economic Development and Cultural Change*, *33*(2), 319-332. https://doi.org/10.1086/451463

- Chou, C.-C. (1998). Fertility, the Quality of Children and Economic Growth. *Journal of Economic Integration*, *13*(2), 255-275. https://doi.org/10.11130/jei.1998.13.2.255
- Conde-Agudelo, A., Rosas-Bermudez, A., Castaño, F., & Norton, M. H. (2012). Effects of Birth Spacing on Maternal, Perinatal, Infant, and Child Health : A Systematic Review of Causal Mechanisms. *Studies in Family Planning*, *43*(2), 93-114. https://doi.org/10.1111/j.1728-4465.2012.00308.x
- Condran, G. A., & Furstenberg, F. F. (1994). Evolution du bien-être des enfants et transformations de la famille américaine. *Population (French Edition)*, *49*(6), 1613. https://doi.org/10.2307/1534024
- Fernandes, L., Mendes, A., & Teixeira, A. A. C. (2012). A Review Essay on the Measurement of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, *106*(2), 239-257. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9814-9
- Frønes, I. (2007). Theorizing indicators : On Indicators, Signs and Trends. *Social Indicators Research*, *83*(1), 5-23. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9061-7
- Gillett-Swan, J. K., & Sargeant, J. (2015). Wellbeing as a Process of Accrual : Beyond Subjectivity and Beyond the Moment. *Social Indicators Research*, *121*(1), 135-148. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0634-6
- Giroux, S. C. (2008). *Child Stunting Across Schooling and Fertility Transitions : Evidence from Sub-Saharan Africa*. *57*, 43.
- Gomes, M. (1984). Family Size and Educational Attainment in Kenya. *Population and Development Review*, *10*(4), 647. https://doi.org/10.2307/1973285
- Joshi, S., & Schultz, T. P. (2013). Family Planning and Women's and Children's Health : Long-Term Consequences of an Outreach Program in Matlab, Bangladesh. *Demography*, *50*(1), 149-180. https://doi.org/10.1007/s13524-012-0172-2
- June Statham and Elaine Chase. (2010). *Child-Wellbeing-Brief*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Karra, M., Canning, D., & Wilde, J. (2017). The Effect of Fertility Decline on Economic Growth in Africa : A Macrosimulation Model: The Effect of Fertility Decline on Economic Growth in Africa. Population and Development Review, 43, 237-263. https://doi.org/10.1111/padr.12009
- King, J. C. (2003). The Risk of Maternal Nutritional Depletion and Poor Outcomes Increases in Early or Closely Spaced Pregnancies. *The Journal of Nutrition*, *133*(5), 1732S-1736S. https://doi.org/10.1093/jn/133.5.1732S
- Kravdal, Ø., & Kodzi, I. (2011). Children's stunting in sub-Saharan Africa : Is there an externality effect of high fertility? *Demographic Research*, *25*, 565-594. https://doi.org/10.4054/DemRes.2011.25.18
- Land, K. C., Lamb, V. L., & Zheng, H. (2011). How are the Kids Doing? How do We Know?: Recent Trends in Child and Youth Well-Being in the United States and Some International Comparisons. *Social Indicators Research*, *100*(3), 463-477. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9624-5
- Lee, R. (2003). The Demographic Transition : Three Centuries of Fundamental Change. *Journal of Economic Perspectives*, *17*(4), 167-190. https://doi.org/10.1257/089533003772034943

- Lee, R., & Mason, A. (2010). Fertility, Human Capital, and Economic Growth over the Demographic Transition. *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, *26*(2), 159-182. https://doi.org/10.1007/s10680-009-9186-x
- Lloyd, C. B., & Gage-Brandon, A. J. (1994). High Fertility and Children's Schooling in Ghana : Sex Differences in Parental Contributions and Educational Outcomes. *Population Studies*, *48*(2), 293-306. https://doi.org/10.1080/0032472031000147806
- Moore, K. (2013). *What is Child Well-being? : Does It Matter How We Measure It?*
- Parashar, S. (2005). Moving beyond the mother-child dyad : Women's education, child immunization, and the importance of context in rural India. *Social Science & Medicine*, *61*(5), 989-1000. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.12.023
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). *Child Well-Being : A Systematic Review of the Literature*. 21.
- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, *121*(3), 887-902. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0665-z
- Reher, D. S. (2011). Economic and Social Implications of the Demographic Transition. *Population and Development Review*, *37*, 11-33. https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2011.00376.x
- Ross, J. A., & Blanc, A. K. (2012). Why Aren't There More Maternal Deaths? A Decomposition Analysis. *Maternal and Child Health Journal*, *16*(2), 456-463. https://doi.org/10.1007/s10995-011-0777-x
- Rutstein, S. O. (2000). Factors associated with trends in infant and child mortality in developing countries during the 1990s. *Bulletin of the World Health Organization*, 15.
- Shen, C., & Williamson, J. B. (s. d.). *Accounting for Cross-National Differences in Infant Mortality Decline (1965-1991) among Less Developed Countries : Effects of Women's Status, Economic Dependency, and State Strength*. 33.
- Yount, K. M., Zureick-Brown, S., Halim, N., & LaVilla, K. (2014a). Fertility Decline, Girls' Well-being, and Gender Gaps in Children's Well-being in Poor Countries. *Demography*, *51*(2), 535-561.

Fouille de données éducatives : analyse des évaluations de connaissances

Ndeye Massata Ndiaye[1], Youness CHAABI[2], Khadija Lekdioui[3]

[1]Université virtuelle du Sénégal,
Dakar, Sénégal
ndeyemassata.ndiaye@uvs.edu.sn

[2]CEISIC, Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)
Rabat, Maroc
chaabi@ircam.ma

[3]LASTID,Université Ibn Tofail
Kenitra, Morocco
Lekdioui_khadija@hotmail.com

Résumé : Dans cet article, nous proposons un système de recommandation de cours en ligne dans une plateforme de formation à distance (LMS), qui assiste et aide les apprenants lors des tests de connaissance. La plupart des LMS commerciaux ou logiciels libres et à code source ouvert n'intègre pas d'outil permettant d'envoyer des recommandations afin de guider les apprenants dans leur apprentissage. Les dispositifs de formation en ligne actuels, par exemple les MOOC, enrôlent des milliers d'apprenants, ainsi les tuteurs se sentent souvent démunis pour construire une représentation synthétique de l'activité des apprenants, d'envoyer des recommandations, des remarques à chaque apprenant et intervenir dans de bons moments. Pour tenter de répondre à ces besoins, nous proposons une approche qui vise à analyser automatiquement les réponses des apprenants qui déterminent lors niveau de connaissance. Sur la base de ces réponses, notre système propose automatiquement des recommandations personnalisées pour les apprenants. Nous exposerons ensuite les résultats de la mise en application du système développé dans le cadre d'une expérimentation que nous avons mené avec 10 000 étudiants inscrits sur notre plateforme d'apprentissage à distance. L'article présente les résultats obtenus et les perspectives de recherche.

Mots clés : E-Learning, Système de recommandation, Tests de connaissance, profil apprenant, filtrage collaboratif.

Abstract: In this article, we propose an online course recommendation system in a distance learning platform. (LMS), which assists and supports learners during knowledge tests. Most commercial LMSs or open source software do not include a tool to send recommendations to guide learners in their learning. Current e-learning devices, for example MOOCs, enroll thousands of learners, so tutors often feel helpless to build a synthetic representation of the learners' activity, to send recommendations, remarks to each learner and to intervene at good times. To try to meet these needs, we propose an approach that aims to automatically analyse the learners' responses that determine their level of knowledge. On the basis of these responses our system automatically proposes personalized recommendations for the learners. We will then present the results of the implementation of the system developed in an experiment we conducted with 10,000 students registered on our distance learning platform. The article presents the results obtained and the research prospects.

Keywords: E-Learning, recommendation system, knowledge tests, learner profile, collaborative filtering.

1. Introduction

La technologie, les médias numériques et l'accès mobile ont changé les modèles d'enseignement-apprentissage. De plus en plus, les apprenants veulent accéder et être guidés par du contenu numérique, disponible à tout moment et n'importe où. C'est un défi pour les concepteurs pédagogiques lorsqu'ils créent des expériences d'apprentissage en ligne.

Les cours en ligne ouvert et massif (MOOC) constituent une tendance particulière dans le domaine de l'éducation. Plusieurs initiatives ont vu le jour au cours de ces dernières années pour soutenir les MOOC. En conséquence, de nombreux pédagogues ont commencé à proposer des cours en tant que MOOC dans différents domaines et disciplines. Aujourd'hui, tous les participants à ces MOOC suivent le même itinéraire d'apprentissage et ont donc accès aux mêmes contenus de formation, malgré que leurs besoins en termes d'informations soient différents. Afin de participer efficacement aux processus d'apprentissage et de gestion de connaissances dans un MOOC, les apprenantsont besoin d'être encadréspar des services leur permettant de trouver et d'accéder facilement aux ressources pédagogiques adéquats.

La recherche et le filtrage d'information dans le contexte des MOOCs demeurent un défi à relever. Ce défi est généralement abordé en considérant le profil des apprenants notamment dans les travaux sur le filtrage d'information afin de proposer aux apprenants les ressources pédagogiques pertinents. Dans ce cadre plusieurs approches ont été proposées: (a) l'approche par contenu (Pazzani et Billsus, 2007) qui effectue des recommandations en comparant le contenu sémantique des ressources avec les besoins exprimés par l'utilisateur ; (b) l'approche par filtrage collaboratif (Goldberg, 1992) qui effectue des recommandations par analyse à la fois des opinions de l'utilisateur sur les ressources qu'il a consultées ainsi que celles des autres utilisateurs sur ces mêmes ressources ; et (c) l'approche à base de connaissances (Burke, 1996) qui effectue des recommandations en exploitant les connaissances sur l'utilisateur.

Dans ce travail recherche, nous cherchons à intégrer dans un MOOC la possibilité pour les apprenants d'adapter leur itinéraire de formation grâce à un mécanisme de recommandation des activités les plus pertinentes pour eux (Draschler, 2015). Dans la perspective de proposer de l'information personnalisée aux apprenants, nous proposons pour cela une recommandation personnalisée de ressources pédagogiques dans un MOOC (Ndiaye et al, 2019;Chaabi et al, 2020). Notre approche se base sur les objectifs et besoins des apprenants ainsi que sur leur rétroaction sur les différentes ressources existantes dans la plateforme MOOC pour la prédiction de la liste de recommandation. La liste des ressources recommandées est obtenue en utilisant un ensemble de stratégies de recommandation utilisant des approches de filtrage à base de contenu et collaboratif.

Cet article est organisé comme suit : la section 2 présente les concepts de base sur la recommandation personnalisée ainsi qu'un état de l'art sur les systèmes de recommandation liés au domaine de l'éducation. La section 3 propose une nouvelle approche de recommandation des ressources pédagogiques dans la CoPE. La section 4 expose une étude

de cas en vue d'illustrer cette approche de recommandation. Finalement, la section 5 présente une conclusion ainsi que quelques perspectives.

2. Etat de l'art

Les systèmes de recommandation ont été étudiés dans de nombreux domaines [Neg15b] : la recherche d'informations, le e-learning, le web, le e-commerce, l'exploitation des usages du web et bien d'autres. Dans la littérature, nous trouvons différentes formes de recommandation selon les données à recommander, les informations disponibles et bien évidemment selon l'objectif visé. Dans cette section, nous présentons un état de l'art des approches recommandation.
Les fonctions principales des systèmes de recommandation comprennent l'analyse des traces des apprenants et l'extraction d'informations utiles pour des prévisions ultérieures (Bendahmane et al, 2016 ; Omheni et al, 2015 ; Bassagou et al, 2018). Un système de recommandation est un logiciel qui aide les utilisateurs à identifier les éléments d'apprentissage les plus intéressants et les plus pertinents parmi un grand nombre d'éléments.

2.1. La recommandation éditoriale

La recommandation éditoriale est généralement adoptée lorsque le système ne dispose d'aucune information sur l'apprenant. Cette forme de recommandation a pour principal objectif d'attirer rapidement l'oeil de l'apprenant novice afin de lui procurer l'envie de parcourir une partie du cours, comme le ferait la une d'un journal. Pour cela, on peut présenter en premier niveau les ressources pédagogiques les plus populaires, les documents, les activités pédagogiques, les nouveautés, etc. Cette approche est adoptée par tous les sites de vente par correspondance.

2.2. La recommandation sociale

Avec cette méthode, les apprenants proposent les informations jugées pertinentes pour d'autres apprenants. Ce type de recommandations repose sur le principe du bouche à oreille. Sur les plateformes de formation à distance par exemple, les apprenants peuvent proposer des recommandations à l'intérieur de leur plateforme ou réseau social en transmettant leurs évaluations à leurs amis. La création des listes de « coups de cœur » par les apprenants est l'une des solutions utilisées par certaines plateformes. Ces listes sont ensuite utilisées pour construire les profils des ressources pédagogiques, ou les profils des apprenants.

2.3. La recommandation contextuelle

La proposition des items similaires à l'item consulté est le principe de la recommandation contextuelle. Cette approche peut utiliser des techniques de rapprochement des items simples. On peut par exemple sélectionner des items du même univers, de même professeur, de la même catégorie, etc. Elle peut également utiliser des techniques de rapprochement plus complexes, comme avec les méthodes basées sur les usages. Youtube ou Amazon sont des exemples parfaits de cette technique. Lorsqu'un item est consulté par un apprenant, par exemple un cours sur « Deep learning » réalisé par CHAABI, le système suggère une liste d'items qui ont été appréciés par les apprenants ayant également apprécié le cours de CHAABI (Poirier, 2011).

2.4. La recommandation personnalisée

Ce type de recommandation vise à identifier, pour un apprenant particulier, les contenus jugéspertinents. Les systèmes basés sur la recommandation personnalisée génèrent des recommandations en fonction de l'apprenant qui en est bénéficiaire et non pour un groupe d'apprenants comme c'est le cas avec les moteurs de recherche par exemple ou encore avec les autres types de recommandation décrit au-dessus.

Supposant un responsable pédagogique qui écoute les préférences de ses apprenants, au cas par cas, afin de les guider à retrouver les bonnes formations. L'apprenant y gagne en temps car il n'a pas besoin de fouiller tout le catalogue des formations et le système peut également lui permettre de découvrir de nouvelles formations. Quant au responsable pédagogique, lorsque les recommandations générées sont de bonne qualité, cela peut entraîner un gain de confiance de l'apprenant et ainsi favoriser la fidélité, ce à quoi aspire toute stratégie marketing. La recommandation permet également au responsable pédagogique de valoriser son catalogue de formation en guidant l'apprenant vers des contenus autres que les plus populaires (Poirier, 2011).

La recommandation personnalisée est certainement l'approche la plus célèbre du moment. Il intéresse autant les laboratoires de recherche pour toutes les problématiques qu'il entraîne que le monde de la formation en ligne pour les possibilités qu'offre ce type de systèmes (Poirier, 2011).

2.4.1. L'approche basée contenu

On trouve également des méthodes basées sur le contenu, c'est-`a-dire que les recommandations sont générées en fonction des concepts (ou mots clés) décrivant le contenu des items. Les descripteurs des items sont créés en appliquant une analyse humaine ou automatisée.
Le filtrage basé contenu ou le filtrage cognitif (Malone et al, 1987) prend en compte les caractéristiques du contenu d'un item (document) et les besoins des utilisateurs en termes d'information. En d'autre terme, cette technique est basée sur la recommandation des items similaires à ceux préférés par l'utilisateur dans le passé (Pazzani and Billsus, 2007; Malone et al., 1987). Les systèmes basés contenu sont souvent utilisés pour recommander des documents textuels (Adomavicius et Tuzhilin, 2005). Les techniques du filtrage basé contenu proposent aux utilisateurs des items via les approches de classification de données ou les méthodes de plus proches voisins. Les approches de classification associent à chaque utilisateur un classifieur représentant son profile. Le classifiercompare les nouveaux documents avec le profil de l'utilisateur et recommande ceux qui sont les plus proches (Adomavicius et Tuzhilin, 2005). Plusieurs techniques de classification ont été adoptées par les systèmes de recommandation basé-contenu dont les plus utilisées sont : les réseaux de neurones, les arbres de décision, les réseaux bayésiens. Par exemple : Re : Agent et personal news recommender proposé par Jennings (Boone, 1998) sont basées sur les réseaux de neurone. RIPPER (Cohen 1995, Cohen 1996), MovieLens (Good et al.,1999) and Recommender (Basu et al., 1998)sont basés sur les règles d'induction. News Dude (Billsus et Pazzani, 1998), Personal WebWatcher (Mladenic, 1999), la technique de filtrage basée catégories de Sollenborn (Sollenborn et Funk, 2002) sont basés sur les réseaux Bayésien.

Nous pouvons utiliser la technique de recommandation basée sur le contenu pour la recommandation de pages Web, de cours, d'articles actualités, de formation, etc. Si nous prenons l'exemple d'un système de recommandation des formations scientifiques basé sur le contenu, lorsqu'un utilisateur a tendance à consulter souvent des cours portant sur le domaine de l'informatique, le système lui proposera des recommandations liées à l'intelligence artificielle. En effet, ces cours disposent de mots-clés communs tels que : "Machine Learning", "Deep Learning" ou "Multi agent système ". Il est à signaler que ces mots-clés sont généralement soit extraits sur la base d'une indexation automatique, soit attribués manuellement.

Néanmoins, la technique basée sur le contenu présente quelques limites, notamment :

- La sur spécialisation des recommandations est un problème majeur de cette technique. En effet, les items recommandés sont toujours similaires et identiques (en termes de contenu) aux items précédemment consultés par l'utilisateur. Un item proche avec une description thématique différente sera automatiquement exclu de la recommandation, alors qu'il pourrait intéresser l'utilisateur.
- La représentation des items est toujours limitée aux descriptions ou aux attributs qui leur sont associés. Par conséquent, afin d'avoir un ensemble suffisant d'attributs, il est nécessaire soit de prétraiter le contenu pour permettre une extraction automatique d'attributs, soit d'attribuer les descriptions manuellement (Shardanand et Maes, 1995). Dans les deux cas, l'extraction d'attributs demeure une opération fastidieuse surtout lorsqu'il s'agit d'items multimédia tels que : les images, les documents audio et vidéo, etc.

2.4.2. L'approche collaborative

Le filtrage collaboratif est basé sur l'hypothèse : le bouche à oreille. Plus précisément, Le filtrage collaboratif vient renforcer l'idée que les personnes à la recherche d'informations devraient pouvoir se servir de ce que d'autres ont déjà trouvé et évalué. Par exemple, les personnes, qui veulent suivre une formation ou lire un livre, demandent à leurs amis leurs opinions. Donc, dans le filtrage collaboratif, la sélection des cours à proposer à un apprenant ne dépend plus du contenu du cours (filtrage basé sur le contenu), mais des appréciations faites par des apprenants ayant des préférences similaires (chaabi et al, 2019 ; chaabi et al, 2016). Ainsi, si deux utilisateurs A et B ont évalué un certain nombre de cours de façon similaire, il y a de fortes chances que A aime ce que B aime, et inversement. Donc les cours que A a aimés peuvent être recommandés à B et inversement. De la sorte, cette approche résout un problème important rencontrée par l'approche de filtrage basé sur le contenu, à savoir le traitement de contenu multimédias (Adomavicius et Tuzhilin, 2005 ; Sarwar et al., 2000a). Les étapes générales d'un système de filtrage collaboratifsont les suivantes (Adomavicius et Tuzhilin, 2005 ; Berrut et Denos, 2003 ; chaabi et al, 2017).

- Proposer à l'utilisateur un ensemble de contenu pédagogique pour les évaluer.
- Construire le profil de l'utilisateur en se basant sur ses appréciations ;
- Utiliser ce profil pour aider l'utilisateur dans ses prochaines recherches d'information.

2.4.3. L'approche à base de connaissance

Des modèles de décision sont employés par ce type de système pour faire des inférences des besoins et préférences d'un utilisateur. Ces systèmes sont composés de trois parties : une base de règles, une base de faits et un moteur d'inférence. Les règles de prédiction exploitées par ces systèmes représentent les connaissances définies par un expert de domaine (Schafer et al., 1999). Le moteur d'inférence sert à contrôler l'activité du système. Ces systèmes peuvent aussi utiliser les interactions passées d'un utilisateur avec le système et exploiter les cas similaires (système à base de cas) pour générer une recommandation.
Les inconvénients présentés par les systèmes à base de connaissance sont:

- Le cout de développement est élevé car les données nécessaires pour ce type de systèmes doivent être définies par un expert de domaine.
- Capacité de suggestion statique.
- Une gestion de connaissance est requise.

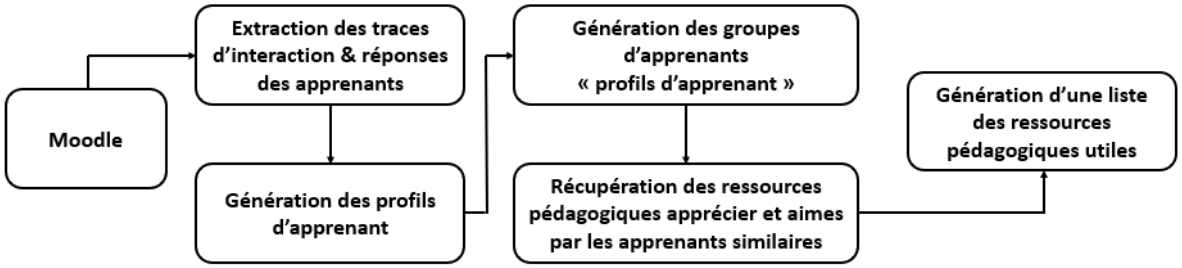
Cet état de l'art a présenté un certain nombre d'approches visant à produire des systèmes de recommandation. La tendance actuelle des systèmes de recommandation est plutôt axée sur des méthodes nouvelles, multicritères, multidimensionnelles ou encore se fondant sur des notions psychologiques comme les émotions, les opinions. Notons cependant qu'un système de recommandation doit avant tout s'adapter aux données, celles-là mêmes que l'on proposera à un utilisateur. Ainsi, le choix d'une méthode de recommandation doit en premier lieu être dirigé par ce critère.

3. Approche proposée

Les environnements d'apprentissage classiques offrent des contenus de même type aux apprenants, malgré que leurs besoins en termes d'informations soient différents. Une fois un système d'apprentissage est développé, il sera difficile, voire impossible de l'adapter selon leurs besoins et préférences. De nouveaux systèmes doivent être mis en place pour assurer la personnalisation du contenu pédagogique.

Dans cette approche (Figure 1), l'apprenant reste maître de son itinéraire de formation,le mécanisme de recommandation augmentant les informations qu'il a à sa disposition pour l'aider à construire cet itinéraire. L'approche prend en considération les notions de base du filtrage collaboratif. Pour améliorer la qualité des recommandations, notre approche est basée sur l'analyse de traces d'apprentissage laissées par les apprenants ; de manière spécifique sur l'analyse des résultats aux **tests de connaissance**. En effet, dans le scénario pédagogique d'un cours en ligne, le test de connaissance constitue un dénominateur commun de la structure du cours (Harasim, 1996).

Figure 1 : Architecture du système de recommandation.



De manière générale, un cours en ligne est composé de 3 parties:

- **Système d'entrée :** il permet de gérer les flux d'apprenants à l'entrée du cours. Les objectifs généraux du cours sont présentés dans cette partie et un test d'entrée est proposé. Dans les MOOC, une vidéo de présentation est proposée.
- **Système d'apprentissage :** il comprend l'ensemble des contenus et activités d'apprentissage du cours.
- **Système de sortie :** il est composé d'évaluation sommative permettant d'attester les acquis de l'apprenant.

Dans notre approche, c'est le système d'apprentissage qui nous intéresse. Ce dernier est composé d'unités d'apprentissage créées en fonction de l'objectif du cours. Dans chaque unité d'apprentissage est inséré un test de connaissance qui permet à l'apprenant de tester ses connaissances à la suite de son apprentissage. Le test de connaissance est constitué d'un ensemble de questions à choix multiples (QCM) et/ou de questions à choix unique (QCU). Une QCM ou QCU est souvent considérée comme étant très guidée, mais elle répond bien à la contrainte technique liée au multimédia : (i) les dispositifs de formation à distance intègrent généralement un outil de conception de QCM/QCU ; (ii) les réponses correctes sont implémentées à l'avance dans la plateforme de formation en ligne et (iii) le feedback est automatique.

En pédagogie, un test de connaissance est utilisé pour évaluer les connaissances acquises par les apprenants à l'issue de leurs apprentissages. Les questions sont élaborées avec des niveaux de taxonomie différents (Bloom, 1973): des connaissances basiques (niveau 1 de Bloom) aux plus avancées (niveau Evaluation de Bloom).

Il existe plusieurs types de QCM/QCU :Les questions de type Vrai ou Faux, à appariement,à sélection unique, à sélection multiples, etc.

Pour chaque type question, plusieurs combinaisons de réponses sont possibles. Soit la question suivante :

Question : Un diagramme de cas d'utilisation est une description des fonctionnalités du système d'information. Il possède aussi d'autres fonctions :

1. Décrire des comportements dynamiques des objets
2. Permettre au client de décrire ses besoins
3. Définir les classes

La réponse correcte est la réponse 3. Mais il existe **7** réponses possibles que l'apprenant pourrait fournir.(Rép 1, Rép 2, Rép 3, Rép 1 et 2, Rép 2 et 3, Rép 1 et 3, Rép 1, 2 et 3).Notre

modèle de recommandation va se baser sur les réponses fournies par l'apprenant. En fonction de sa réponse, le système génère un profil.

Dans le cadre d'apprentissage à distance, les apprenants sont intéressés à obtenir des recommandations appropriées pour leurs besoins pédagogiques. Ils peuvent être intéressés par les ressources les plus populaires et récemment visitées par leurs apprenants similaires.
Le voisinage d'un apprenant est représenté par les apprenants qui lui sont plus proches considérant les informations stockées dans le profil de chaque apprenant : le niveau de connaissance et les traces d'interaction. En effet, il suffit de connaitre la proximité des utilisateurs en fonction de leur profil.

Pour calculer le voisinage V entre deux apprenants x et y, nous employons la distance euclidienne.
Soient (x_1; x_2; … ; x_n) et (y_1; y_2; … ; y_n)les représentations vectorielles relatives aux profils de deux apprenants x et y. La distance euclidienne entre les deux profils est calculée comme suit :

$$V(x,y) = \sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - y_i)} = \sqrt{\sum_{i=1}^{n}(s_i)}$$

Avec s_id {0, 1} tel que $s_i = 0$ si $x_i = y_i$ et $s_i = 1$ si $x_i \neq y_i$

Dans notre contexte, nous considérons uniquement deux attributs (n=2) qui sont le test de connaissance et préférences.
Le système de recommandation cherche les profils similaires à l'apprenant courant, par la suite il propose une liste des ressources utiles aimées et appréciées par les mêmes apprenants du groupe. La liste des ressources R recommandées à l'apprenant App est déterminé par la formule suivante :

$$R_{App} = \sum_{v \in B[App]}^{RV(p,r)} e^{-\alpha t(v,r)}$$

Avec :

- App : les apprenants du système.
- RV (p, r) : les ressources r qui sont visualisées par un apprenant p. La fonction RV est égale à 1 si l'apprenant p a consulté la ressource r et 0 dans le cas contraire.
- B[App] : l'ensemble des apprenants qui ont un profil similaire à l'apprenant p.
- t(v,r) : le nombre de jours écoulés depuis la date de la dernière visualisation de la ressource r par l'apprenant p.
- αÉtant un facteur de décroissance. Plus un utilisateur a visualisé une ressource récemment, plus le score de cette dernière augmente.

Un apprenant peut également se voir recommander une liste de ressources votées et évaluées par ses apprenants du groupe et qui sont utiles par rapport aux domaines d'apprentissage de cet apprenant. La liste des ressources r recommandées à l'apprenant p est déterminé par la formule :

Soit P l'ensemble de tous les apprenants, R l'ensemble des ressources pédagogiques possibles qui peuvent être recommandés, et soit u une fonction qui mesure l'utilité d'une ressources r à l'apprenant p, c'est-à-dire

$$u: R \times R \rightarrow \mathbb{R}$$

Alors pour chaque apprenant p ∈ P, nous voulons choisir la ressource r′ ∈R qui maximise l'utilité à l'apprenant :

$$\forall r \in R, i'_r = argmax_{r \in R}\, u(p,r)$$

4. Résultats de l'expérimentation

Comme annoncé dans l'introduction, le système de recommandation que nous proposons est basé sur l'analyse des traces d'apprentissage. Les caractéristiques de la population visée sont :

Apprenants inscrits en Licence 3 d'informatique

- Nombre :**160** apprenants
- Nombre de cours de la Licence :**16** cours
- Parcours : Licence 1 et Licence 2 validées

Pour expérimenter le système de recommandation, le cours de Modélisation UML a été sélectionné. De manière spécifique, toutes les traces d'apprentissage concernant les tests de connaissances du cours ont été extraites. Les cours étant implémentés dans MOODLE, la plateforme fournit les fichiers suivants sur les tests de connaissances :

- les notes obtenues au test de connaissance pour chaque apprenant (Tableau1) ;
- les réponses fournies par chaque apprenant à la suite de test de connaissances (Tableau 1) ;
- la liste des cours de la Licence 3 d'informatique.

Tableau 1 : Structure des tableaux des traces d'apprentissage

Nom Prénom	Etat	Commencé le	Terminé	Temps utilisé	Note /10,00	Q.1 /1,00	Q.2 /1,00	Q.3 /1,00	Q.4 /1,00	Q.5 /1,00	Q.6 /1,00	Q.7 /1,00	Q.8 /1,00	Q.9 /1,00	Q.10 /1,00	Q.11 /1,00
Apprenant 1	Terminé	21 avril 2018 17:08	27 avril 2018 09:41	5 jours 16 heures	5,20	1	0	1	1	1	0.2	0	0	0	0	1
Apprenant 2	Terminé	21 avril 2018 22:32	17 juin 2018 09:41	56 jours 11 heures	6,37	1	1	0.3	0	1	1	0	1	0.07	0	1
Apprenant 3	Terminé	22 avril 2018 12:50	22 avril 2018 20:00	7 heures 9 min	6,50	1	1	0	1	0	0.25	1	1	1	0.25	0
Apprenant 4	Terminé	23 avril 2018 18:36	23 avril 2018 18:42	5 min 37 s	4,50	0	0	1	1	1	0	1	0.5	0	0	0
Apprenant 5	Terminé	23 avril 2018 18:44	23 avril 2018 18:48	4 min 16 s	9,67	1	1	0.6	1	1	1	1	1	1	1	0.07
Apprenant 6	Terminé	23 avril 2018 22:38	24 avril 2018 12:55	14 heures 17 min	8,00	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
…….	……	…..	……	……	…..	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…
Apprenant 160	……..	……..	……..	……..	…….	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…	…

(1) Trace des notes de chaque apprenant

Nom Prénom	Etat	Commencé le	Terminé	Temps utilisé	Note /10,00	Q.1 /1,00	Q.2 /1,00	Q.3 /1,00	Q.4 /1,00	Q.5 /1,00	Q.6 /1,00	Q.7 /1,00	Q.8 /1,00	Q.9 /1,00	Q.10 /1,00	Q.11 /1,00
Apprenant 1	Terminé	21 avril 2018 17:08	27 avril 2018 09:41	5 jours 16 heures	5,20	V	X	V	V	V	V	X	X	X	X	V
Apprenant 2	Terminé	21 avril 2018 22:32	17 juin 2018 09:41	56 jours 11 heures	6,37	V	V	V	X	V	V	X	V	V	X	V
Apprenant 3	Terminé	22 avril 2018 12:50	22 avril 2018 20:00	7 heures 9 min	6,50	V	V	X	V	X	V	V	V	V	V	X
Apprenant 4	Terminé	23 avril 2018 18:36	23 avril 2018 18:42	5 min 37 s	4,50	X	X	V	V	V	X	V	V	X	X	X
Apprenant 5	Terminé	23 avril 2018 18:44	23 avril 2018 18:48	4 min 16 s	9,67	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Apprenant 6	Terminé	23 avril 2018 22:38	24 avril 2018 12:55	14 heures 17 min	8,00	V	V	X	V	V	V	X	V	V	V	X
.....	.....	.....	.....	.....	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Apprenant 160	.....	.....	.....	.....	.....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

(2) Trace des réponses de chaque apprenant

Le Tableau1 présente la structure des données statistiques extraites de la table MOODLE. A partir de ces données, nous avons créé une base de données et développé une application (Figure 1) qui permet de gérer des groupes d'apprenants similaires. Ainsi, pour chaque apprenant similaire le système récupère les ressources pédagogiques visités et appréciés. Enfin, l'application génère des recommandations. Pour rappel, les recommandations sont des cours en ligne de la plateforme de formation en ligne.

Une évaluation qualitative de notre approche montre son intérêt pour les apprenants. Cependant et afin de tester notre approche plus profondément, des expérimentations dans des situations réelle de formation est nécessaire, en demandant à des apprenants d'intégrer cette approche dans leurs pratiques quotidiennes, afin de mieux voir les avantages et les limites du système de recommandation.

5. Conclusion

Dans cet article, nous proposons un système de recommandation personnalisé combinant les techniques de profilage des apprenants, d'évaluation des connaissances et d'analyse des traces, afin d'améliorer le processus d'apprentissage en recommandant des ressources pédagogiques (cours, séquences de cours, vidéos, documents, etc.) basées sur le profil et le niveau de connaissances des apprenants. Nous proposons une approche d'analyse automatique des réponses des apprenants lors des tests de connaissances. Sur la base de ces réponses, notre système propose automatiquement des recommandations personnalisées pour chaque apprenant. L'approche a été ensuite testée sur une situation réelle, qui a montré une parfaite concordance entre les résultats observés par des tuteurs humains et ceux déterminés automatiquement par notre système. En perspective au développement de ce projet, nous prévoyons d'améliorer notre système de recommandation par une méthode de classification hiérarchique pour classer les ressources pédagogiques (documents, cours, section, vidéo, etc) pour modéliser les besoins d'apprentissage.

Référence :

- (Pazzani et al, 2007) Pazzani, M. J., & Billsus, D. (2007). Content-based recommendation systems. In The adaptive web (pp. 325-341). Springer, Berlin, Heidelberg.
- (Hofstee et al, 1992) Hofstee, W. K., De Raad, B., & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the big five and circumplex approaches to trait structure. Journal of personality and social psychology, 63(1), 146.
- (Perdew et al, 1996) Perdew, J. P., Burke, K., & Wang, Y. (1996). Generalized gradient approximation for the exchange-correlation hole of a many-electron system. Physical Review B, 54(23), 16533.
- (Drachsler et al, 2015) Drachsler, H., Verbert, K., Santos, O. C., & Manouselis, N. (2015). Panorama of recommender systems to support learning. In Recommender systems handbook (pp. 421-451). Springer, Boston, MA.
- (Ndiyae et al, 2019) Ndiyae, N. M., Chaabi, Y., Lekdioui, K., & Lishou, C. (2019, March). Recommending system for digital educational resources based on learning analysis. In Proceedings of the New Challenges in Data Sciences: Acts of the Second Conference of the Moroccan Classification Society (pp. 1-6).
- (Chaabi et al, 2020) Chaabi, Y, Ndiyae, N. M, Lekdioui, K. (2020, February). Personalized Recommendation Of Educational Resources In A MOOC Using A Combination Of Collaborative Filtering And Semantic Content Analysis. International Journal of Scientific & Technology Research (pp. 3243-3248) Volume 9, Issue 2, ISSN 2277-8616.
- (Bendahmane et al, 2016) Bendahmane, M., El Falaki, B., & Benattou, M. (2016, June). Individualization of Pedagogical Paths via Traces Analysis. In ICEL2016-Proceedings of the 11th International Conference on e-Learning: ICEl2016. Academic Conferences and publishing limited (p. 185).
- (Omheni et al, 2015) Omheni, N., Kalboussi, A., Mazhoud, O., & Hadjkacem, A. (2015, July). Modelling Learner's Personality Profile through Analysis of Annotation Digital Traces in Learning Environment. In Advanced Learning Technologies (ICALT), 2015 IEEE 15th International Conference on (pp. 66-67). IEEE.
- (Bassagou et al, 2018) Bassagou, D., Hoogstoel, F., & Lancieri, L. (2018, June). Predicting and Assessing Student Motivation and Autonomy in a Distance Learning Context. In EdMedia+ Innovate Learning (pp. 63-68). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- (Poirier et al, 2011) Poirier, N. (2011). L'ontologie politique de Castoriadis: creation et intitution. Payot.
- (Malone et al, 1987) Malone, T. W. (1987). Making learning fun: A taxonomic model of intrinsic motivations for learning. Conative and affective process analysis.
- (Pazzani et al, 2007) Pazzani, M. J., & Billsus, D. (2007). Content-based recommendation systems. In The adaptive web (pp. 325-341). Springer, Berlin, Heidelberg.
- (Chaabi et al, 2019) Chaabi, Y., Lekdioui, K., & Boumediane, M. (2019). Semantic Analysis of Conversations and Fuzzy Logic for the Identification of Behavioral Profiles on Facebook Social Network. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14(07), 144-162.

- (Chaabi et al, 2016) Chaabi, Y. (2016). Apport des Systèmes Multi-Agent et de la logique floue pour l'assistance au tuteur dans une communauté d'apprentissage en ligne (Doctoral dissertation).
- (Adomavicius et al, 2005) Adomavicius, G., & Tuzhilin, A. (2005). Toward the next generation of recommender systems: A survey of the state-of-the-art and possible extensions. IEEE transactions on knowledge and data engineering, 17(6), 734-749.
- (Cohen et al, 1995) Cohen, S. (1995). Denial and acknowledgement: the impact of information about human rights violations. Center for Human Rights, Hebrew University.
- (Cohen et al, 1996) Cohen, E. (1996). La tentation hexagonale: la souveraineté à l'épreuve de la mondialisation. Fayard.
- (Good et al, 1999) Good, N., Schafer, J. B., Konstan, J. A., Borchers, A., Sarwar, B., Herlocker, J., & Riedl, J. (1999). Combining collaborative filtering with personal agents for better recommendations. AAAI/IAAI, 439.
- (Billsus et al, 1998) Billsus, D., & Pazzani, M. J. (1998, July). Learning Collaborative Information Filters. In Icml (Vol. 98, pp. 46-54).
- (Mladenic et al, 1999) Mladenic, D., & Grobelnik, M. (1999, June). Feature selection for unbalanced class distribution and naive bayes. In ICML (Vol. 99, pp. 258-267).
- (Sollenborn et al, 2002) Sollenborn, M., & Funk, P. (2002, September). Category-based filtering and user stereotype cases to reduce the latency problem in recommender systems. In European Conference on Case-Based Reasoning (pp. 395-405). Springer, Berlin, Heidelberg.
- (Shardanand et al, 1995) Shardanand, U., & Maes, P. (1995, May). Social information filtering: algorithms for automating "word of mouth". In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems (pp. 210-217).
- (Adomavicius et al, 2005) Adomavicius, G., & Tuzhilin, A. (2005). Toward the next generation of recommender systems: A survey of the state-of-the-art and possible extensions. IEEE transactions on knowledge and data engineering, 17(6), 734-749.
- (Sarwar et al, 2000) Sarwar, B., Karypis, G., Konstan, J., & Riedl, J. (2000, October). Analysis of recommendation algorithms for e-commerce. In Proceedings of the 2nd ACM conference on Electronic commerce (pp. 158-167).
- (Berrut et al, 2003) Berrut, C., & Denos, N. (2003). Filtrage collaboratif.
- (Chaabi et al, 2017) Chaabi, Y., Khadija, L., Jebbor, F., & Messoussi, R. (2017). Determination of Distant Learner's Sociological Profile Based on Fuzzy Logic and Naïve Bayes Techniques. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12(10), 56-75.
- (Schafer et all, 1999) Schafer, J. B., Konstan, J., & Riedl, J. (1999, November). Recommender systems in e-commerce. In Proceedings of the 1st ACM conference on Electronic commerce (pp. 158-166).
- (Harasim et al, 1996) Harasim, L. (1996). Online education. Computer networking and scholarly communication in the twenty-first-century university, 203-214.
- (Bloom et al, 1973) Bloom, B. S., Engelhart, M. D., & Füner, E. (1973). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Germany: Beltz.

Analyse didactique des manuels scolaires : Cas de « Parcours » au cycle collégial marocain

NEJJARI Amel [(1)], BENAYAD Mouad [(2)]

[(1)]Amel NEJJARI, enseignante-chercheure à l'ENSA de Tétouan
amelnejjari@yahoo.fr
[(2)]Mouad BENAYAD, doctorant à l'Université Abdelmalek Essaâdi
mouad.benayad@etu.uae.ac.ma

Résumé

Les manuels scolaires sont des outils indispensables au processus d'enseignement/ apprentissages des langues étrangères. Ils attirent de plus en plus l'attention des intervenants dans le champ de la recherche en didactique par la diversité de leurs types, les fonctions qu'ils remplissent et la relation qu'ils entretiennent avec les TIC. Dans cet article, nous analysons didactiquement un manuel utilisé en première année du cycle collégial marocain, nous dégageons ses déficits pédagogiques et didactiques afin de proposer quelques pistes d'amélioration.

Mots-clés : manuel scolaire ; Grille d'analyse ; rapports synthétique ; analyse didactique

Abstract

Textbooks are essential tools in the teaching / learning process of foreign languages. They are attracting more and more the attention of those involved in didactic research by the diversity of their types, the functions they fulfill and the relationship they have with ICT. In this article, we analyze a manual used in the first year of the Moroccan college cycle, we highlight its pedagogical and didactic deficits in order to suggest some areas for improvement.

Keywords: textbook; Analysis grid; synthetic report; didactic analysis

Introduction

Le manuel, outil incontournable dans le système éducatif marocain, est l'objet de notre étude. Il s'agit, en effet, d'une recherche évaluative à enjeu pragmatique (Maren, 2004), c'est une analyse critériée qui suit deux démarches. La première consiste à analyser le manuel scolaire *Parcours* (Ce manuel est suffisamment présenté dans cet article) selon une grille d'analyse critériée. La seconde est une étude qualitative sous forme d'un rapport synthétique élaboré à partir des résultats de la grille d'analyse.

Dans un premier lieu nous situerons le manuel par rapports aux recherches qui en ont fait un objet d'étude, puis nous définirons le manuel scolaire, ses types et ses fonctions, ensuite nous montrerons l'importance des TIC dans les manuels scolaires et dans un dernier lieu, nous présenterons les principaux résultats sous forme d'un rapport, nous les discuterons afin de proposer quelques perspectives d'amélioration.

1 La situation du manuel scolaire dans la recherche en didactique

Malgré l'importance et la place qu'il occupe dans l'apprentissage en général et celui des langues étrangères en particulier, le manuel scolaire n'a pas constitué un objet d'étude fondamental dans le champ de la recherche en didactique. Ce sont quelques historiens qui en ont fait leur objet d'étude, (Choppin, 2008)

Il existe un certain nombre de rapports, dossiers et documents qui peuvent nous renseigner sur la situation actuelle des manuels scolaires en France tels que le Rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale) de Dominique Borne (1998), les dossiers de l'association Savoir-Livre et Ouvrage consacré aux manuels de collège (Baldner et al, 2003).

Actuellement, les manuels scolaires ont fait couler beaucoup d'encre. D'après (De lièvre et al., 2010), on a beaucoup écrit sur leur capacité à transmettre les valeurs et sur la possibilité qu'ils influencent négativement sur la créativité des enseignants et ainsi, au lieu d'être un moyen d'aide aux enseignants, les manuels risquent de constituer une entrave à leur professionnalisation. (Bento, 2013) a étudié la correspondance des manuels des langues

étrangères au collège à la perspective actionnelle préconisée par Le CECRL et les Instructions pédagogiques.

Au Maroc, le manuel scolaire est un outil didactique incontournable dans le processus enseignement/apprentissage. Les réformes qui se sont succédé ont fait de sa révision et son adaptation une entrée essentielle pour améliorer la qualité des formations dispensées au profit des apprenants marocains. (*La Charte Nationale d'Education et de Formation*, 1999) a consacré le levier N° 108 à la révision et à l'adaptation des manuels scolaires en désignant un comité permanent des programmes qui supervisera sur l'élaboration et l'évaluation des produits pédagogiques, entre autres, les manuels scolaires. C'est ainsi que la révision des programmes et la réforme des manuels scolaires sont devenus des questions prioritaires et un défi pour le ministère en tutelle. La réforme des manuels scolaires a rompu avec les pratiques antérieures et s'est ouvert sur la concurrence pour la conception et la production et surtout la diversification des manuels, en plus, un processus de certification a été mis en place pour garantir la qualité du « produit » livre.[1]

Dans une perspective plus ambitieuse, la récente réforme d'Éducation et de Formation vise à moderniser les manuels scolaires en y intégrant les TIC. Selon le (Conseil National de l'éducation, 2015), la gamme des programmes et des manuels devrait être élargie par l'insertion des technologies éducatives et le renforcement de celles-ci en intégrant des espaces multimédia.

Si en France, le manuel scolaire a suscité l'attention des chercheurs (Alain Choppin 1992 ; 1993 ; 1995. M. Bento, 2013 ; De lièvre et al., 2010) pour ne citer que quelques uns. Et que les études ont essayé de mettre en question leur capacité à transmettre les valeurs et l'influence qu'ils peuvent avoir sur le rôle de l'enseignant – nous pensons, d'ailleurs, que le rôle de l'enseignant peut être revu mais aucun outil ne pourrait remplacer - La situation au Maroc semble tout à fait différente. Le manuel scolaire a fait l'objet de plusieurs réformes et actualisation, il fera encore l'objet d'une nouvelle réforme suivant les directives du (Conseil National de l'éducation, 2015), mais une fois promulgué par le ministère en tutelle, -d'après nos connaissances- il ne fait l'objet d'aucune étude analytique au niveau didactique par les didacticiens, les enseignants, les chercheurs… Néanmoins, il existe des références qui

[1] La Charte Nationale d'Éducation et de Formation a mis fin à l'utilisation du « manuel unique » pour la place à l'utilisation de plusieurs manuels scolaires pour un même niveau et pour la même matière.

pourraient être exploitables en ce sens tel que (Pingel, 2013) et (Seguin, 1989) ce qui forme l'objectif axial de notre étude.

2 Le manuel scolaire à travers les méthodes d'apprentissage.

PUREN tel que cité par (Riquois, 2010) fixe l'apparition d'une demande sociale de connaissance pratique des langues à la fin du 18^{e} siècle. Cette demande a été générée par l'évolution de l'industrie et du commerce. Pour combler à ce besoin, les ouvrages portant sur l'enseignement des langues étrangères ainsi que les grammaires et recueils de textes vont se multiplier.

Les méthodes d'apprentissage ont connu, à travers leur histoire, plusieurs changements méthodologiques grâce à l'évolution des domaines scientifiques et la remise en cause des pratiques en vigueur. Les manuels scolaires conçus selon une méthodologie précise se trouvent dépassés parce que, selon Riquois (*Ibid.* p. 131) « [ils] ont une durée de vie de plusieurs années ». Cette durée de vie est liée évidemment à la durée de « validité » d'une méthode d'enseignement. « Mais quand il s'agit d'un changement méthodologique, il est nécessaire de changer le manuel ». Facile à dire mais difficile à exécuter parce que l'apparition de nouvelles méthodes d'apprentissage génère l'apparition d'un nouvel appareil conceptuel, d'une nouvelle perception pédagogique et didactique des langues. L'appréhension de ces nouveaux méthode et théorie d'apprentissage par les chercheurs, les didacticiens, les pédagogues et enfin les enseignants nécessite du temps, ce qui situe le manuel scolaire dans l'incapacité à être en phase avec l'évolution de la recherche scientifique en enseignement des langues. Par conséquent, le manuel scolaire, après peu de temps, se trouve dépassé ou à mi-chemin entre deux approches pédagogiques.

2.1 Le manuel scolaire et la méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle ou dite grammaire/traduction a impliqué l'utilisation des manuels « dont la forme perdurera pendant longtemps » puisque cette méthode a perduré plusieurs siècles. Le manuel scolaire dans la méthode traditionnelle mis en place des textes perçus comme un document qui permet à la fois de traiter la langue et la culture, DE CARLO (cité par Riquois *Op.cit.*) dit que le texte littéraire « est considéré comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays ». La nomination grammaire traduction n'est pas arbitraire vu que le texte utilisé par cette méthode est mis au regard de sa

traduction et est accompagné d'exercices de grammaire. Dans un exemple de leçon extraite de *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* de G. MAUGER (1955), on trouve le texte accompagné d'exercices de grammaire, l'enseignant pouvait avoir recours, sans contrainte, à la traduction facilitée par des explications pour le vocabulaire.

Ces manuels étaient figés puisqu'ils s'adressent à un public bien ciblé : « si le manuel s'adresse à un public souhaitant apprendre l'italien, un anglophone ne pourra pas l'utiliser. » (*Op.cit*. p. 131)

2.2 Le manuel scolaire et la méthode directe

La méthode directe avait pour objectif le développement d'une compétence de communication réelle par la pratique de langue et non plus une connaissance empirique et culturelle de la langue. Dans cette méthode l'oral et l'écoute priment sur les pratiques de l'écrit et l'enseignant ne recourt pas à la traduction. Les machines parlantes apparaissent dans les pratiques d'enseignement durant les premières années de la méthode directe et peuvent être considérées comme un premier recours aux TIC. Le manuel scolaire est également absent pendant ces années mais après il est réutilisé par obligation, les leçons de grammaires sont de type inductif.

2.3 Le manuel scolaire et la méthodologie audiovisuelle

Comme son nom l'indique, la méthode audiovisuelle a connu, pendant les années soixante, l'utilisation conjointe de l'image et du son, des ressources nombreuses ont été explorées dans le but de développer les compétences orales, en relation avec les compétences visuelles et écrites, et de chercher un équilibre entre ces compétences pour l'acquisition d'une compétence plus globale dans la langue cible, mais ces ressources ne pouvaient être autres que des documents visuels ou oraux qui combinent des images et des textes généralement courts comme la BD.

Alors, le manuel scolaire était utilisé en association avec des enregistrements magnétiques associés eux-mêmes à des supports iconiques qui prennent la forme d'un film fixe ou d'une diapositive.

2.4 Le manuel scolaire et l'approche communicative

Pendant les années soixante-dix, de nouveaux manuels scolaires vont faire leur apparition comme une réaction à l'inefficacité des méthodes précédentes, il s'agit de pratiques

pédagogiques innovantes puisque ces nouveaux manuels s'appuient sur plusieurs théories scientifiques : la linguistique de l'énonciation, l'analyse des discours, la pragmatique… L'objectif est d'axer l'apprentissage des langues sur la communication et adapter la pédagogie aux besoins des publics qui évoluent de façon permanente. Donc, les manuels doivent être adaptés à cette nouvelle optique pédagogique et doivent proposer de nouvelles progressions, la construction des apprentissages ne se fait plus de manière linéaire, elle se fait en spirale.

Il est difficile, aujourd'hui, de tirer un bilan récapitulatif sur l'approche communicative puisque son utilisation est toujours très répandue, cela n'empêche de mentionner l'apparition d'une nouvelle perspective actionnelle qui propose de résoudre des lacunes que présente l'approche communicative.

2.5 Le manuel scolaire et la perspective actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant Le CECRL) (*Conseil de l'Europe*, 2001) préconise une nouvelle perspective « actionnelle ». Cet avènement a bousculé l'ordre des choses puisqu'il attribue plus d'attention au rôle de l'apprenant et le considère comme étant un acteur social et usager de la langue.

Pendant cette ère pédagogique, de nouveaux manuels actifs ont vu le jour et présentent une souplesse d'utilisation. L'enseignant devient libre dans ces choix et peut puiser dans différentes ressources comme bon lui semble, alors la progression des apprentissages n'est pas rigoureuse. Le matériel didactique dans cette approche est divers et complexe : manuels, exercices, affiches, illustrations, diapositives, enregistrements….

Cet aperçu succinct nous permet de confirmer que le manuel scolaire était, à travers son évolution, conditionné par les avancées des recherches en enseignement/apprentissage des langues. Toute analyse pédagogique ou didactique des manuels scolaires doit tenir en compte les théories et approches qui régissent l'apprentissage des langues au moment de l'élaboration et l'utilisation du manuel étudié ainsi que les orientations pédagogiques, les programmes et les curricula.

3 Le manuel scolaire : Définition, types, fonctions et usages

3.1 Le manuel scolaire, c'est quoi ?

Récemment les manuels scolaires ont fait couler beaucoup d'encre. (Sensevy, 2016) affirme qu'on a beaucoup écrit sur les valeurs qu'ils transmettent, sur le fait qu'ils pourraient brimer la créativité des enseignants et par là être un obstacle à leur professionnalisation. Il considère que le manuel est un « élément-clé » permettant la hausse de la qualité des enseignements, il le considère de même un outil susceptible d'accompagner les apprenants dans leurs apprentissages.

Les manuels scolaires sont des outils pour organiser les activités en classe et en dehors de la classe, il s'agit d'outils qui conditionnent, en grande partie, le processus d'enseignement-apprentissage. Les manuels scolaires sont devenus des éléments essentiels des processus d'apprentissage mais également des méthodes d'enseignement. Ils renferment implicitement, pour chaque cours, une méthodologie à suivre pour atteindre les objectifs assignés.

Laws, K. et Harskey, M. cité par (Pingel, 2013) voient que les manuels scolaires sont élaborés comme des outils éducatifs apportant principalement des informations, ce qui va au-delà d'une vision simpliste des manuels scolaires considérés comme des outils permettant la structuration d'un cours.

Les manuels scolaires définissent les savoirs à enseigner pour chaque cycle d'enseignement, ils indiquent les stratégies pédagogiques et didactiques à utiliser, ils balisent le cheminement que les apprenants devraient emprunter pour atteindre les objectifs d'apprentissage, ils précisent même le mode d'évaluation pour avoir une vision plus ou moins claire sur le degré d'acquisition des compétences.

La conception de séquences pédagogiques par l'enseignant implique une sorte d'insécurité parce que les propositions de l'enseignant peuvent être sujettes à d'éventuels jugements de la part des apprenants. Alors, les manuels scolaires sont plus sécurisants. D'après W. Eisner cité par (Pingel, *Ibid.*), Les manuels scolaires transmettent des connaissances, permettent de gagner du temps et apportent de l'assurance aux professeurs et aux élèves en leur indiquant les grandes lignes des contenus, leur portée et leur enchaînement.

Le manuel scolaire, à lui seul, n'est pas suffisant, il devrait être accompagné et renforcé par des ressources complémentaires (cahiers d'activités, fiche de travail, guide pédagogique, etc.) C'est ainsi qu'il peut, gagner en efficacité et en adaptabilité.

3.2 Les différents types de manuels scolaires

Selon Jasselette, J. Cité par Gérard (*Op.cit*), il existe quatre types de manuels scolaires :

- Les manuels de référence ou manuels-outils : Atlas, dictionnaire, encyclopédie.
- Les manuels synthétisant les connaissances et structurant les acquis qui deviennent ainsi une référence.
- Les manuels intégrant la démarche pédagogique.
- Les manuels d'exercices.

D'après Gérard cette catégorisation peut être modélisée, en effet les quatre types des manuels scolaires se situent selon deux axes en interaction et en référence aux aspects didactiques : un axe du savoir allant du savoir savant au savoir transposé et un axe didactique allant d'aucune didactisation à une didactisation poussée.

Puisque les manuels intégrant une démarche pédagogique proposent des dispositifs pédagogiques, ils font subir une transposition didactique au savoir. Ils mettent en avant le sens de la créativité des auteurs, cette créativité est une arme à double tranchant du moment qu'elle présente aussi bien une qualité qu'une limite. Les auteurs se trouvent contraints de laisser libre cours à leur créativité sans nuire à celle des enseignants et des apprenants.

De leurs part, les manuels d'exercices contiennent une didactisation parce qu'ils proposent des séries d'exercices progressifs. Ces manuels n'attribuent pas une importance à la créativité, ni celle des enseignants ni celle des apprenants.

A en croire Gérard (*Op.cit*) « Un outil quel qu'il soit n'a jamais enfermé son utilisateur : celui-ci est toujours libre de l'utiliser comme il le veut […] plus l'outil est sophistiqué, plus cette liberté de l'utilisateur est limitée ou difficile à exercer ».

3.3 Les fonctions des manuels scolaires

Les manuels scolaires peuvent remplir plusieurs fonctions, ils sont conçus généralement comme outils éducatifs. Elliot et Eisner cité par (Pingel, 2013) considère que « les manuels scolaires transmettent des connaissances, permettent de gagner du temps et apportent de l'assurance aux professeurs et aux élèves en leur indiquant les grandes lignes des contenus, leur portée et leur enchaînement. ».

De leur part, Laws et Harskey (*Ibid*.) considère que les manuels scolaires apportent principalement une source d'information plutôt que la structure d'un cours.

Les fonctions des manuels scolaires pourraient être plus larges et toucher à des aspects autres que l'apprentissage. Les manuels scolaires présentent des dispositifs d'évaluation afin d'aider l'enseignant d'avoir une aide relativement claire de l'évolution des compétences de ses apprenants et de prendre des décisions sur la suite des apprentissages et la nécessité d'une régulation. Les manuels scolaires sont aussi des outils d'ouverture sur la vie de société, sur la culture de la langue cible et le monde professionnel, ils deviennent par conséquent un moyen d'ouverture et d'intégration sociale et professionnelle.

3.4 Le s manuels scolaires et les TIC

Le monde technologique évolue à vitesse vertigineuse, cette évolution a imposé l'intégration des TIC dans les processus d'enseignement-apprentissage jusqu'au point où certains, chercheurs et didacticiens, ont pensé que les moyens technologiques pourraient remplacer les enseignants et les dispositifs didactiques habituelles, entre autres, les manuels scolaires. Gérard (*Op.cit*) affirme qu'on peut penser que certains ont trop rapidement cru que ces TIC pouvaient se substituer aux enseignants et/ou aux supports didactiques classiques, notamment les manuels scolaires. Mais l'implantation de ces nouvelles pratiques n'est pas aussi facile que ce qu'ils ont pensé ces chercheurs. Il est remarquable que l'intégration des TIC dans les pratiques en vigueur n'aille pas au même rythme que l'évolution technologique.

Nous avons toujours pensé que les manuels scolaires ne sont que des propositions didactiques et que les enseignants ne sont pas dans l'obligation de les suivre de la première à la dernière page. Chaque enseignant est libre de choisir ce qui lui convient et ce qui convient à l'évolution de ses apprenants, leur niveau, leur intérêt, etc. Donc, il peut modifier, réorganiser, ajouter ou enlever des activités pédagogiques.

Personne ne peut nier les avantages que peuvent apporter les nouvelles technologies aux processus d'enseignement-apprentissage, il faudrait juste penser à les concilier avec les pratiques classiques au lieu de les concurrencer.

Les manuels scolaires les plus ouverts sont susceptibles d'être dépassés puisqu'ils restent, dans tous les cas, des outils didactiques figés puisqu'ils limitent la liberté d'enseignants à les adapter au « contexte d'utilisation ». L'adaptation d'un manuel scolaire à l'évolution scientifique des connaissances est chronophage et coûteuse. En revanche, l'adaptation d'un outil technologique s'avère plus facile et moins cher. Laferrier, Bracewell et Breuleux cité par Gérard (*Op.cit*.) affirme que l'utilisation des TIC dans l'univers pédagogique devrait permettre de faire évoluer le processus d'enseignement-apprentissage au niveau de quatre éléments-clés : l'enseignant, le contenu, le ou les apprenants et le contexte. L'intégration des TIC vise à ce que :

- L'enseignant soit un facilitateur d'apprentissage ;
- Le contenu soit construit par les apprenants ;
- Les apprenants aient un accès libre à des ressources en ligne ;
- Le contexte soit favorable à l'utilisation de ces ressources.

Le véritable défi de l'intégration des nouvelles technologies aux processus d'enseignement-apprentissage est que les intervenants didactiques- enseignants et apprenants- devraient collaborer ensemble pour utiliser des outils performants qui permettent aux apprenants la construction de leur savoir et aux enseignants d'assurer la progression pédagogique dont ils sont des responsables.

4 Analyse pédagogique des manuels scolaires : *Parcours* de la 1e année du cycle collégial marocain

4.1 Présentation du manuel

Le manuel qui fait l'objet de notre étude est *Parcours* de la première année du cycle secondaire collégial notamment la nouvelle Edition septembre 2018 (Livret de l'élève). C'est un manuel homologué par le Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation professionnelle de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. Ce manuel a été élaboré par Gormati Yahya (professeur de l'enseignement supérieur-formateur) Toumi

Mohamed Jawad (professeur de l'enseignement supérieur formateur et coordinateur de l'équipe) et Dadi Abdelaziz (inspecteur de l'enseignement secondaire)

4.2 Structure générale

Le livret commence par un « avant-propos ». Dans cette partie du livret, les auteurs explicitent les buts pour lesquels le manuel a été fait : aider les apprenants à apprendre le français. Ils présentent également les modalités de travail : individuellement ou en groupe. Ils indiquent la variété des activités et des apprentissages qui sont ciblés et progressifs. Ils montrent aussi l'organisation des contenus en périodes : deux périodes occupant chacune un semestre consacré à une compétence et un projet. En plus, les auteurs montrent aux apprenants qu'à travers le livret, ils vont développer des compétences à travers des connaissances variées, des comportements et des valeurs. Les compétences et les projets sont rattachés à des contextes réels et authentiques.

Afin de construire ces compétences et de réaliser ces projets, les apprenants disposent de plusieurs séquences d'apprentissage, de transfert et d'évaluation. Mises en œuvre par des activités dans lesquelles ils vont découvrir des situations, des supports et des contenus. Les activités mises en place sont : **Lecture** ; **Langue** ; **Oral** ; **Écrit** ; **Projet** et **Évaluation**.

Ensuite, le livret réserve deux pages (4 et 5) au guide d'utilisation dans lequel, on explique aux apprenants la signification de chaque composante d'une activité.

Le livret se compose de deux périodes et deux parties que nous allons présenter respectivement.

La première partie correspond à la 1e période du Parcours, elle est consacrée au conte. A travers ce genre, on cherche à développer la compétence : comprendre et produire un petit texte narratif et également à réaliser un projet consistant à produire et jouer un conte. La 1e période se compose de 7 séquences d'apprentissage et deux séquences d'évaluation qui se répartissent sur une somme de 68 heures ce qui correspond à 17 semaines.

La deuxième partie correspond à la 2e période du Parcours, elle vise à développer la compétence suivante : Comprendre et produire un texte descriptif. La 2e période se constitue elle-aussi de 7 séquences d'apprentissage et deux évaluations qui se répartissent sur 68 heures ce qui correspond à 17 semaines.

En ce qui concerne l'évaluation, chaque période commence par une évaluation diagnostique intitulée « j'évalue mes connaissances ». Après la séquence 4, le manuel

propose une « évaluation, remédiation et soutien » puis une deuxième évaluation est proposée après la dernière séquence. Il en va de même pour la deuxième période.

5 Méthodologie

Pour analyser pédagogiquement le manuel scolaire que nous avons présenté ci-dessus, nous avons élaboré des fiches d'analyse critériée, nous avons mis en place deux processus, le premier consiste à une analyse critériée à partir de fiches d'évaluation. Le second consiste à une analyse qualitative sous forme d'un rapport de synthèse élaboré en se basant sur les commentaires, les exemples et les justifications extraits des fiches.

Pour les fiches d'analyse critériée, il s'agit, en effet, de fiches à cinq entrées : la première entrée a été consacrée à l'objet de l'évaluation (approches pédagogiques, contenus, illustrations, langage), la deuxième entrée concerne les critères d'analyse, ces critères doivent correspondre à l'objet évalué, les trois entrées suivantes correspondent à une échelle de satisfaction composée de (**satisfaisant, assez satisfaisant, non satisfaisant**) et symbolisé par (**S ; AS ; NS**). Celui qui analyse choisit un degré de satisfaction en se basant sur des indices pertinents dans le manuel à analyser, mais, admettons-le, toute analyse ne peut échapper à la subjectivité, pour minimiser son impact sur l'analyse envisagée, une dernière entrée a été laissée aux justifications, aux commentaires et aux exemples extraits du manuel scolaire.

À partir des résultats obtenus par l'analyse critériée, nous rédigerons un rapport synthétique dans lequel nous repérons et analyserons d'un point de vue pédagogique et didactique, le manuel en question. Ce rapport nous permettra de confronter les points positifs et les points de « faiblesse » pour envisager par la suite des perspectives d'améliorations possibles.

6 Résultats

Les auteurs annoncent dans l'avant-propos du manuel que ce dernier vise à développer des compétences c'est-à-dire l'approche retenue est l'approche par compétences, mais prenons par exemple ces deux compétences :

« Comprendre et produire un texte narratif » p.6

« Comprendre et produire un texte descriptif » p. 86

En didactique, il est admis que les compétences et les objectifs sont formulées avec un verbe d'action ce qui prête à des confusions. Si l'objectif est quantifiable et mesurable et se rattache à une tâche, la compétence, quant à elle, elle n'est observable qu'à travers des situations où l'apprenant est censé mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problème. L'utilisation du verbe « comprendre » dans la formulation des deux compétences est à éviter puisqu'il a des niveaux de perception très variables. En revanche, l'utilisation du verbe produire correspond le mieux à la formulation d'une compétence parce que la compétence scripturale implique de l'apprenant une mobilisation de ses ressources cognitives, mais non pas seulement ses connaissances, il devrait aussi mobiliser ses compétences socioculturelles et affectives, il est à signaler que ces deux compétences manquent de contexte, elles doivent être davantage contextualisées pour que l'apprenant puisse percevoir l'utilité de ce qu'il fait.

Les deux compétences que le manuel prétend développer tout au long de deux semestres se ramifient en objectifs à atteindre après la réalisation des activités (lecture, langue, oral, ...). Une analyse de ces objectifs nous laisse voir qu'ils se situent, en ce qui concerne les activités de lecture par exemple, au niveau de l'identification, nous trouvons que cela impactera sur le processus de l'évaluation qui porterait sur les connaissances des apprenants et non sur leurs compétences.

Le manuel annonce aussi que les modalités de réalisation des activités sont le travail individuel et le travail en groupe. Par contre, le manuel laisse peu de place au travail du groupe. L'utilisation excessive du « je » dans les consignes adressées aux apprenants : *Je lis* ; *J'observe* et *je comprends* ; *Je relève* ; *Je réinvestis*… prouve ce fait, ce qui va de soit pour les travaux en binômes. Les travaux en groupes ne sont favorisés que lors des moments consacrés à la réalisation du projet. S'il est vrai que le rôle de l'apprenant est mis au devant de la scène, son activité et sa créativité sont peu valorisées, les activités proposées laissent peu de place aux recherches mises à part quelques unes à faire dans le dictionnaire pour définir des mots jugés « difficiles ». Même si les auteurs ont essayé d'intégrer des travaux de recherches, nous trouvons qu'ils ont peu réussi, nous citons l'exemple d'une recherche impertinente : ex. p. 78 « rechercher des proverbes marocains » cette recherche a été insérée dans un cours sur l'obligation et l'interdiction, c'est quasi impossible d'apercevoir le lien entre la recherche demandée et le cours en question.

En général, les consignes sont claires, mais quelques unes sont imprécises. Ex. p 52 « je précise le type de mouvement fait par chaque sportif ci-dessous » cette consigne est accompagnée d'une illustration (sportifs pratiquant des sports différents). Les apprenants devraient préciser le type de mouvement. L'expression « type de mouvement », à nos yeux, est imprécise.

Par rapport à l'intégration des TIC, Le manuel ne favorise pas l'utilisation des TIC, on peut mentionner l'indication d'un site internet pour faire des recherches : www.françaisfacile.com, cela reste insuffisant, les apprenants pourraient avoir des attitudes négatives sur les activités proposées puisqu'elles sont situés loin de leurs centres d'intérêt et de leur quotidien envahi par la technologie.

Les compétences que nous avons citées plus haut sont à développer au sein des activités suivantes : Lecture, langue, Oral et Écrit. Le manuel laisse peu de place aux activités orales notamment la réception qu'est totalement absente pourtant il s'agit d'une compétence essentiel en apprentissage des langues.

Le manuel propose la réalisation de deux projets, le premier consiste à produire un conte, le second à raconter un voyage, une sortie…Nous trouvons que ces projets ne sont que des activités de productions écrites. En sus, le premier projet est irréalisable (compte tenu de l'âge et du niveau des apprenants), l'écriture d'un conte n'est pas une tâche accessible à tout le monde, il exige un *background* littéraire, des compétences socioculturelles très développées et un degré d'imagination et de créativité très élevé. En effet, les apprenants se trouveraient en mesure de réécrire (avec leur propre style et interprétation personnelle) les contes qu'ils connaissent déjà, qu'ils ont lus ou entendus quelque part. Pour le projet de la deuxième période, il est réalisable dans la mesure où il s'agit de produire un texte narratif d'une sortie, d'un voyage,… mais le projet doit être contextualisé et plus motivant.

Les contenus sont présentés de manière progressif mais nous jugeons que cette progression n'est pas suffisamment fondée du fait qu'elle ne va pas du simple au complexe, elle suit la linéarité de la structure narrative d'un conte qui fait l'objet d'apprentissage dans la première période. Nous trouvons, dans une autre optique, que la progression en spirale est un bon choix pédagogique, plusieurs apprentissages apparaissent dans la première partie et réapparaissent dans la deuxième. On ne peut pas « maîtriser » totalement une compétence,

mais on peut toujours la développer, alors l'apprentissage en spirale aide effectivement à faire progresser la compétence escomptée.

Il est à signaler que les manuels scolaires au collège ont été sujets à une actualisation dans le cadre du projet « *Agir autrement* », cette actualisation a été basée sur le fait que les contenus sont très chargés donc il fallait procéder à un allègement des contenus. Les textes officiels n'ont pas été modifiés[2] ce qui place le manuel actualisé en inadéquation avec les programmes et les curricula. La centration sur un seul genre (le conte) et un seul type de texte (narratif-descriptif) pourraient démotiver, et par la même, occulter l'utilité et l'importance de ce genre de supports en apprentissage des langues

Les supports utilisés dans le manuel sont peu diversifiés, on trouve généralement des extraits de contes dans la première partie et des textes descriptifs dans la deuxième, le recours aux contes et aux textes descriptifs n'est pas un choix à blâmer, mais un apprenant de langue devrait être exposé à une diversité de supports pour qu'il apprenne la langue dans toutes ses dimensions. Si on prend, à titre d'exemple, les supports utilisés pour enseigner le conte, nous trouvons le fait de changer le support (les contes utilisés : séquence 1 *Mqaidech* ; séquence 2 *Le Petit Poucet* ; séquence 3 *Le monstre poilu* ; etc.) dans chaque séquence pour enseigner/apprendre une partie de la structure narrative brise la cohérence d'ensemble. En sus, il est quasi impossible de vérifier l'authenticité ou la semi-authenticité des supports car c'est rarement qu'on indique les sources où ils ont été extraits.

L'enseignement aux valeurs est mis en relief par les auteurs du manuel, les contes, riches en morales qu'ils soient, semblent être un bon prétexte pour amener les apprenants à développer un savoir-vivre, un savoir important, utile au-delà de l'espace classe et crucial pour que l'apprenant soit préparé à être citoyen acteur de la vie sociale.

En ce qui concerne les séquences, La longueur n'est pas équilibrée car on trouve des séquences qui s'étale sur une semaine pédagogique[3], d'autres s'étale sur deux semaines. Les activités dans les séquences ne sont pas équilibrées. Dans une séquence, on peut trouver 3 activités de lecture, 2 activités de langue, une activité orale et une activité de production écrite, Ex. séquence 3 p. 115. Dans la majorité des séquences, les apprentissages proposés pour développer la compétence assignée à la séquence sont insuffisants. Ex. dans la séquence

[2] Les Orientations Pédagogiques en vigueur date de 2009, le projet « Agir autrement » a une date ultérieure (2015)
[3] Une semaine pédagogique débute par une séance de lecture, puis une séance de langue, ensuite une séance de production orale et enfin une séance de production écrite. Sachant qu'une séance de français au collège marocain dure 60 minutes

2 p.115, « identifier un portrait physique et utiliser les adjectifs » n'est pas suffisant pour rédiger un texte descriptif.

Le langage est généralement compréhensible, on reproche le recours systématique au métalangage qui rend l'accès aux connaissances linguistiques difficile. Ex : le canevas d'un conte, la formule de début du conte, le para verbal, le non verbal, la morale… En revanche, le lexique employé est adapté au niveau et aux acquis des apprenants mis à part le métalangage et les fables. Le manuel ne propose pas de définitions, mais il invite les apprenants à chercher les mots qu'on a jugés « difficiles » dans le dictionnaire. Des fois, on a utilisé des images pour aider à la compréhension des mots peu connus ou inconnus

Dans les supports, généralement les phrases sont simples et courtes. Avec l'aide de l'enseignant le sens global est facile à construire sauf dans quelques fables. Il est à signaler que les premières éditions présentaient plusieurs erreurs qui gênaient, des fois la compréhension surtout des consignes. L'édition 2018 (qui a fait l'objet de cette étude) a été sujette à des corrections.

Par rapport aux illustrations, Elles sont présentes dans les activités de lecture et de l'oral, peu présentes dans les activités de langue et absentes dans les activités de production écrites. Il existe plusieurs illustrations inutiles notamment celles placées après l'autoévaluation, elles ne sont pas légendées et non pas de rôle ou leur rôle n'est pas précisé. Ex. pp.38, 50, 119… Les illustrations sont en parfaite adéquation avec les supports, soit elles présentent les personnages ou elles illustrent le lexique utilisé dans le support. Elles sont peu motivantes à l'exception des émoticônes p. 118 et les dessins de quelques personnages (généralement connus des apprenants) *Cendrillon, le Petit Poucet.* C'est le fonctionnel qui prime sur l'esthétique parce que la plupart des illustrations vise à transmettre une information, à illustrer des notions… Elles ne sont pas légendées sauf s'il s'agit d'un vocabulaire à illustrer. En partie, la plupart des illustrations sont utilisées à titre illustratif et ne font pas objet d'activités particulières.

7 Discussion et perspectives

Si les manuels scolaires ont attiré l'attention des historiens, puis celle des chercheurs en didactique, ces études n'ont pas fait ou elles n'ont fait que rarement des manuels scolaires un objet d'études pédagogicodidactique. A travers notre étude, nous avons

fait du manuel scolaire *Parcours* (décrit *supra*) un « terrain » d'investigation, suivant la conception (Denizot, 2016) Qui considère le manuel scolaire « comme un terrain "à construire" » un terrain qui n'est pas seulement « un contenant de savoirs ou un simple vecteur d'idéologies » mais « un espace spécifique, contextuel et relationnel dans ses caractéristiques ». Nous ne pouvons pas prétendre que l'étude que nous proposons va combler aux déficits pédagogiques et didactiques qui sillonnent ce manuel scolaire, tenant compte bien évidemment de la complexité qui accompagne l'élaboration, la production et l'emploi de ces outils, mais nous pouvons, tant soit peu, contribuer et envisager, si nous suivons (Lebrun et al., 2006) « la coopération efficace et durable dans un esprit de participation à l'amélioration des ces outils »

Les résultats que nous avons obtenus font ressortir un certain nombre de carences pédagogiques, nous trouvons que celui relatif à l'inscription dans une approche pédagogique floue, située entre une approche par objectifs et une approche par compétences est le plus alarmant. En plus, les Orientations Pédagogiques qui régissent l'élaboration des manuels scolaires au Maroc envisagent, entre autres, le développement des compétences communicatives, cela devrait inscrire le manuel dans une approche communicative qui y est peu identifiable. Il est admissible aujourd'hui que, depuis les années 2000, l'enseignement apprentissage des langues étrangères a pris un autre tournant, celui de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. C'est une voie possible pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français au Maroc, mais ceci ne serait possible que si la politique éducative déterminerait le statut du français qui n'a jamais été précisé. Selon (Benzakour, 2010) « depuis l'indépendance, son statut [de la langue française] ne cesse de fluctuer, devenant, au fil des événements politico-linguistiques, de plus en plus opaque ».

Le manuel scolaire devrait suivre un cheminement pédagogique clair et précis dans une cohérence d'ensemble évidente sans autant rendre le processus d'apprentissage monotone et par ce fait démotivant, telle conception est rompue au sein du manuel étudié dans la mesure où le changement systématique des supports au sein d'une même séquence ou d'une même période ainsi que le choix d'un seul genre (le conte par exemple) rend le processus d'apprentissage saccadé et mène l'apprenant à perdre le fil conducteur et à la « monotonie didactique ». En plus, pour que l'apprenant s'aperçoive du sens dans ce qu'il fait, les apprentissages devraient être organisés autour des situations-problèmes bien définies, Lebrun *(Op.cit)* confirme qu'il faut insérer les savoirs à enseigner dans des situations

significatives, nous pensons que cette signification ne peut être construite que si nous optons pour des choix pédagogiques et didactiques clairs et que nous faisons du manuel un outil, certes complexe, mais cohérent et privilégiant une pédagogie interactive.

Dans une optique technologique, le manuel scolaire étudié ne favorise pas ou peu l'intégration des outils technologiques à l'exception de quelques sites internet indiqués pour orienter l'apprenant dans ses recherches. Alors le manuel se place loin des intérêts d'un public adolescent appartenant à une « génération connectée ». Aujourd'hui, selon (Bakkali & Nejjari, 2017), Nous ne devons pas nous interroger sur la question de l'utilisation des TIC mais plutôt sur « les conditions, les approches et les stratégies qui peuvent optimiser une intégration efficace ».

CONCLUSION

A travers cette étude, nous avons mené une analyse didactique du manuel scolaire *Parcours* destiné à l'apprentissage du français au cycle secondaire collégial marocain. L'objectif n'était pas la résolution des problèmes pédagogique et didactique en question, mais repérer les déficits et proposer des pistes de réflexion et de solutions possibles.

Il en ressort que *Parcours* hésite entre deux approches pédagogiques (l'approche par objectifs et l'approche par compétences) voire une approche communicative, ceci influence négativement sur la cohérence des séquences et la cohérence au sein d'une même séquence. Il s'y ajoute que les travaux de groupes, les recherches et l'utilisation des TIC sont peu favorisés.

La Subjectivité peut être l'une des limites méthodologiques à cette étude puisque le degré de satisfaction diffère d'une personne à un autre. Pour minimiser l'impact de la subjectivité, nous avons intégré aux grilles une place réservée aux justifications, exemples et commentaires extraits du manuel analysé.

Notre travail peut être une piste ouvrant le chemin vers l'amélioration des grilles que nous avons proposées, vers une analyse plus harmonisée au sein d'un groupe de recherche. Ceci permettra la confrontation des décisions et des jugements, ce qui sera fructueux pour l'analyse des manuels scolaires ou l'analyse de tous les manuels utilisés au cycle secondaire marocain dans une perspective comparative.

Bibliographie

Bakkali, I., & Nejjari, A. (2017). L ' usage des TIC à l ' école marocaine : état des lieux et perspectives. *Hermès, La Revue*, *2*(78), 55 à 61. https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-55.htm -

Bento, M. (2013). LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS LES MANUELS DE LANGUE AU COLLÈGE. *Recherches En Didactiques*, *1*(15), 61–89.

Benzakour, F. (2010). Le français au Maroc. Enjeux et réalité. *Le Français En Afrique, Revue Du Réseau Des Observatoires Du Français Contemporain En Afrique*, *25*, 33–41.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. In *Histoire de l'Education* (Issue 117).

Conseil de l'Europe. (2001). https://rm.coe.int/16802fc3a8

Conseil National de l'éducation. (2015). *Vision strategique 2015-2030*. https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/Vision_strateg_CSEF16004fr.pdf

De lièvre, B., Braun, A., Carette, V., & Lahaye, W. (2010). Manuels scolaires et matériel didactique. *Revue Éducation et Formation*, *e-292*, 155–163.

Denizot, N. (2016). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? *Le Français Aujourd'hui*, *194*(3), 35. https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035

La Charte Nationale d'Education et de Formation. (1999). 1–76. https://www.esi.ac.ma/Dossiers/20150713090757.pdf

Lebrun, J., Lenoir, Y., & Desjardins, J. (2006). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue Des Sciences de l'éducation*, *30*(3), 509–533. https://doi.org/10.7202/012080ar

Maren, J. Van Der. (2004). Méthododlogie. In D. B. Université (Ed.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition).

Pingel, F. (2013). Guide UNESCO pour l ' analyse et la révision des manuels scolaires. In UNESCO (Ed.), *International Journal* (2e édition).

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, 129–142. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557

Seguin, R. (1989). L'ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES GUIDE METHODOLOGIQUE. *Division Des Sciences de l'éducation Contenus et Méthodes Unesco Décembre*.

Sensevy, G. (2016). Apprendre: Faire apprendre. *Revue Francaise de Pedagogie*, *192*(3), 109–120. https://doi.org/10.4000/rfp.4846

L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19 : Quels enseignements à tirer ?

Nidal Rechidi, Hala Bennani
Doctorantes
Laboratoire de recherche en sciences de gestion des organisations
Université Ibn Tofail, Maroc
nidal.rechidi@uit.ac.ma ,hala.bennani@uit.ac.ma

Résumé

Cet article aborde l'état des pratiques pédagogiques au Maroc durant la crise du Covid 19 et l'utilisation des TIC comme une nécessité pour remédier à la décision d 'arrêt des cours qui s'inscrit parmi les mesures prises pour limiter le risque de propagation de la maladie. Il s'agit d'une étude menée auprès des enseignants et des étudiants de l'enseignement supérieur pour évaluer l'efficacité du système d 'enseignement à distance au Maroc , identifier les failles et les axes d'amélioration afin de sortir de cette crise avec un système éducatif bien armé.

Mot clés :pratiques pédagogiques, Maroc, Covid19, TIC, système d'enseignement à distance.

Abstract

This paper reviews educational practices in Morocco during the Covid 19 pandemic as well as the pedagogical use of ICTs as one of the measures taken to reduce the risk of spreading the disease. In this context, a study was carried out among teachers and students in the higher education sector to evaluate the effectiveness of the distance education system, identify weaknesses and improvement areas in order to overcome this crisis and eventually develop a well-equipped education system.

Key words : Educational practices , Morocco, Covid19, ICTs, distance education system

INTRODUCTION

Les termes TIC et NTIC ont été souvent utilisés dans la littérature pour caractériser les générations de technologies de l'information et de la communication qui ont émergé au fil du temps,allant du télégraphe électrique et la radiotéléphonie qui furent les premiers jalons du développement informatique, en arrivant à la télévision et les moyens de télécommunication combinant l'image, la voix et le texte. Depuis leur avènement, ces nouvelles technologies ont mis beaucoup de plumes en mouvement, et entre les innombrables avantages qui ont contribué au développement de tous les secteurs, et les inconvénients souvent liés à une mauvaise utilisation , une réalité demeure indéniable : l'utilisation des TIC a changé les méthodes et les habitudes de travail, ils représentent aujourd'hui un enjeu crucial pour le développement de tous les secteurs.

Dans le cadre de leurs politiques publiques, plusieurs pays ont instauré des programmes destinés à l'intégration des TIC dans le secteur de l'éducation. Appelées TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation), leurs but ultime est d'améliorer la qualité de l'apprentissage en favorisant les utilisations pédagogiques des TIC et en rassemblant le grand public autour de l'éducation numérique. Elles sont désormais incorporées dans la majorité des projets pédagogiques introduisant des réformes qui s'orientent vers un apprentissage centré sur l'élève plutôt que contrôlé par l'enseignant. Aux Etats-Unis, le rapport de l'Office of Technology Assessment **(1995)** stipule que la technologie est un facteur de motivation pour l'étudiant du fait qu'elle lui permet de s'engager davantage et met à sa disposition des contenus plus stimulants. En outre les écoles Canadiennes ont accès à Internet à des fins éducatives dans des proportions respectives de **88 %** pour les écoles primaires et **97 %** pour les écoles secondaires (Rapport du Conseil canadien des statistiques de l'éducation, **2000**). Quant aux Pays-Bas, des crédits supplémentaires ont été accordés aux instituts de formation en vue de développer des projets innovants dans le domaine des TIC.

Le gouvernement marocain a, à son tour, compris l'importance d'intégrer les TIC dans son système éducatif et a décidé en **2005** de lancer le programme GENIE (GENERALISATION DES TIC DANS L'EDUCATION). Plusieurs initiatives visant à généraliser l'utilisation des TIC dans l'éducation ont été menées depuis lors, notamment l'équipement des établissements

scolaires en technologies éducatives, en salles multimédias et en matériel audiovisuel ; la formation des différents acteurs du système éducatif ; la mise en place de ressources numériques interactives en ciblant l'auto-apprentissage et encourageant la recherche.

Cependant, et malgré tout l'intérêt manifesté par les responsables à ce sujet, le champ d'intégration des TIC dans le secteur de l'éducation au Maroc reste très limité et se développe très lentement en raison de
plusieurs obstacles. *Aujourd'hui, peut-on dire que cette crise, liée à la propagation du covid 19, boostera le rythme de cette intégration pédagogique des TIC, puisqu'elle peut être considérée comme un test réalisé auprès d'un échantillon grandeur nature ? Le stade actuel de la digitalisation du secteur d'enseignement au Maroc est-il suffisamment avancé pour qu'on puisse s'y fier pour assurer la continuité des cours en cette période de crise ?*

1. Contexte

Tout au long de l'histoire, les êtres humains ont dû faire face à des phénomènes brutaux d'origine naturelle (séismes, inondations...), humaine (guerres, terrorisme...) ou pandémique (choléra, peste...). Ces catastrophes donnent souvent lieu à de nouvelles réflexions sur les moyens à déployer pour les éviter ou pour en atténuer les répercussions. Cela se concrétise aujourd'hui, face à cette épidémie dévastatrice du coronavirus qui, en plus des milliers de pertes humaines, a provoqué une perturbation considérable de la vie sociale et économique et a fait sentir ses effets sur presque tous les secteurs d'activité.

Dans la plupart des pays touchés par l'épidémie, de sérieuses décisions et mesures d'urgence ont été prises pour tenter de la circonscrire. Face à la décision de fermeture des sites touristiques, des grandes entreprises, des établissements scolaires et de tous les lieux de rassemblement en vue d'assurer un confinement généralisé, la recherche d'une alternative s'est avérée nécessaire pour limiter les dégffrâts. Le recours aux TIC a été automatique et s'est avéré être la seule solution permettant d'assurer la continuité des activités sans pour autant compromettre les décisions prises.

La présente situation est ainsi la meilleure occasion de démontrer la valeur intrinsèque des TIC et de mettre en lumière la nécessité d'accélérer leur intégration au niveau de tous les secteurs, dont celui de l'éducation, notamment par la mise à disposition de divers outils et le

lancement de plusieurs programmes éducatifs. Si ces technologies sont utilisées efficacement, elles serviront non seulement d'outil de sauvetage éducatif en situation de crise, mais aussi de garant d'un apprentissage à distance qui répondra aux attentes des enseignants et étudiants en toutes circonstances.

2. Etat de l'art

L'impact des TIC sur le domaine de l'enseignement a suscité un intérêt considérable de plusieurs chercheurs et praticiens. Leur efficacité est assurée lorsqu'elles sont intégrées dans une approche didactique diversifiée qui structure finement les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques **(Barrette, 2004)**.En effet, l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation requiert une coordination entre ces technologies et les différents éléments constitutifs de la chaîne éducative afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette intégration suscite ainsi des discordances entre les techno-enthousiastes qui favorisent cette intégration et les technophobes, qui s'y opposent pour des raisons pédagogiques, par manque de ressources ou par répugnance à l'égard de l'innovation **(Selwyn, 2004)**.

À la lumière de ce qui précède, (**Karsenti,2001)** stipule que l'intégration des TIC a un impact positif sur la pédagogie et permet à l'apprenant de maximiser son savoir. Néanmoins, il a signalé que la concentration exclusive sur l'outil technologique au détriment du processus d'apprentissage présente un véritable risque. D'autant plus, (**Franklin et Al. 2007)** soulignent que les TIC multiplient les échanges éventuels entre les internautes tout en favorisant le partage, la socialisation, la collaboration et la mutualisation. En vue de parvenir le mieux possible à bénéficier des bienfaits de ces technologies et d'assurer un apprentissage interactif et utile, (**Raby, 2004)** insiste sur la nécessité de leur utilisation d'une manière fréquente et habituelle par les enseignants et élèves. Ainsi, (**Dias, 1999)** affirme que : « les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs ». Par ailleurs, l'usage des TIC dans le contexte pédagogique renforce la motivation de l'apprenant et permet de modifier profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre **(Klein, 2013)**.

En revanche, les facteurs entravant l'intégration des TICE sont principalement liés au système éducatif, aux établissements ne disposant pas de ressources informatiques suffisantes (manque ou mauvaise qualité du matériel informatique et absence de logiciels éducatifs..) et aux enseignants qui manquent de compétences, de motivation et de confiance dans l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement **(Balanskat et Al. 2006)**. Par conséquent, les professeurs tout comme leurs étudiants auront besoin, prioritairement, d'être mieux équipés et d'avoir accès aux meilleures ressources pédagogiques et cognitives.

3. La digitalisation au Maroc : Chiffres et stratégies

3.1. Bilan chiffré de la digitalisation au Maroc

Dans le cadre du suivi des dernières données relatives aux niveaux d'équipement et d'usage des technologies de l'information et de la communication au Maroc, plusieurs enquêtes et études sont menées et publiées chaque année sous forme de rapports telsque le rapport de l'ANRT et le Digital Report de We Are Social et Hootsuite.

Les résultats publiés au cours de ces deux dernières années révèlent une évolution significative de la pénétration numérique au Maroc et concernent principalement les volets suivants :

- **L'équipement en TIC :** la téléphonie mobile affiche désormais un taux de pénétration élevé estimé à 96% comprenant 57% de smartphones, et ce aussi bien en milieu urbain que rural. Concernant l'équipement en ordinateurs, plus que la moitié des ménages disposent au moins d'un ordinateur.
- **L'accès àinternet :** le nombre d'internautes marocains dépasse de 5 points la moyenne mondiale. Aujourd'hui, environ 65% des Marocains ont accès à Internet, 86% d'entre eux l'utilisent tous les jours, principalement pour accéder aux réseaux sociaux, qui affichent un taux de pénétration de 47%.

  De par son utilisation par 66,5 % des Marocains, l'Internet mobile prend le pas sur l'Internet fixe (fibre optique, Wi-Fi, ADSL..), notamment dans le milieu rural. Ceci est principalement expliqué par la vitesse du débit proposée par les deux services. L'internet mobile permet une vitesse de téléchargement estimée à 33,6 mégabits par seconde,

dépassant la moyenne mondiale estimée à 32 MBPS, alors que la vitesse du réseau fixe est d'environ 18,5 MBPS avec une moyenne mondiale estimée à 73,6 MBPS.

- **Age des internautes :** En effet, les jeunes constituent la quasi-totalité des utilisateurs d'Internet:

43,4 % des internautes marocains ont entre 13 et 24 ans, et 48,3 % sont âgés de 25 à 44 ans.

- **Sécurité et données personnelles :** les internautes marocains ne sont pas assez sensibilisés sur les risques liés à la navigation Internet et sur l'existence d'une réglementation sur les données personnelles.

3.2. Efforts déployés en vue de favoriser l'intégration pédagogique des TIC

Conscient de l'importance cruciale des technologies de l'information et de leurs multiples apports au secteur de l'enseignement, le Maroc, tout comme la plupart des pays, s'est engagé dans des politiques favorisant l'intégration et la généralisation des TIC dans son système d'éducation. À cette fin, de nombreuses réformes ont été menées au cours des deux dernières décennies, grâce à la mise en œuvre de multiples stratégies numériques visant à s'ouvrir à la société de l'information émergente, à dynamiser le secteur de l'économie numérique en général, et celui de l'éducation et de la formation en particulier. Ces stratégies se sont succédées, chacune assurant la continuité de celle qui l'a précédée, comme le montre le schéma ci-dessous :

Figure 1 : Aperçu historique sur les stratégies numériques mobilisées par le Maroc

Chacune de ces stratégies réunit un grand nombre d'actions quantitatives et qualitatives visant l'intégration des technologies numériques dans les différents secteurs, et dont la mise en œuvre s'étale sur des périodes de temps déterminées. Elles comprennent néanmoins toutes un axe consacré à la restructuration du domaine de l'éducation et de la formation, avec pour principal objectif l'amélioration de l'apprentissage afin de répondre plus efficacement aux exigences du monde numérique.

Ces projets visant l'intégration pédagogique des TIC s'inscrivent généralement dans trois perspectives :

- Fourniture de matériel informatique aux établissements scolaires, aux enseignants et aux étudiants.
- Élargissement du champ d'accès à l'Internet.
- Ateliers et formations au profit des différents acteurs du système éducatif.

Nous avons essayer de présenter les principaux programmes et leurs objectifs sur le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les principaux programmes d'intégration pédagogique des TIC lancés au Maroc

	Objectifs		
Programmes	**Équipement et infrastructure**	**Formations**	**Développement de contenus pédagogiques numériques**
GENIE (GENéralisation des technologies de l'Information et de la communication dans l'Enseignement)	Équipement des établissements en salles et valises multimédia.	Formation des professeurs et cadres administratifs.	Intégration progressive de contenus pédagogiques TIC aux programmes scolaires.
Le programme **INJAZ**	Permettre aux étudiants inscrits pour un diplôme national dans les établissements publics d'enseignement supérieur de bénéficier de l'acquisition d'ordinateurs et d'un service Internet mobile à haut débit à des prix préférentiels subventionnés.		
Le programme **LAWHATI**	Le programme permettra aux étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur et de formation professionnelle, ainsi qu'au corps enseignant , de bénéficier de "comprimés 2 en 1" à des prix avantageux.		La mise à disposition de contenus pédagogiques intégrés aux tablettes, fournis par les partenaires technologiques Intel et Microsoft.
Le programme **MARWAN** (Moroccan Academic and Research Wide Area Network)	Réseau Informatique à haut débit reliant les universités entre elles et avec les réseaux similaires.		
E-SUP	Mise à niveau des infrastructures numériques (Renforcement du réseau universitaire MARWAN)	Renforcement des formations en TIC.	Mise en place des Ressources Pédagogiques Numériques (RPN) et du E-learning ; Encouragement des activités de développement technologique et de l'innovation dans le domaine de l'usage des TIC dans l'enseignement.

Parallèlement à ces programmes, de nombreuses autres initiatives ont été entreprises, notamment pour promouvoir l'utilisation de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance comme complément aux cours en présentiel, faisant appel à des techniques telles que les salles de classe virtuelles, les classes inversées ou encore les plateformes d'apprentissage numériques. Dans ce sens, plusieurs universités marocaines se sont lancées dans l'aventure de la création de ce qui est connu sous le nom de modèles MOOC dont l'abréviation fait référence aux Massive Online Open Courses, qui permettent de rendre disponible une formation universitaire de qualité en arabe, français, anglais ou autres langues, en accès libre, indépendamment du lieu et du nombre des apprenants. De plus, elles permettent d'enrichir les connaissances des internautes qui n'ont pas nécessairement les moyens de s'offrir des cours supplémentaires.

L'Université Cadi Ayyad de Marrakech a été pionnière sur ce terrain de par son modèle UCA MOOC mis en place en 2013 qui permet aux étudiants de bénéficier de différents cours disponibles en ligne. Viennent après l'Université Hassan II puis les universités Ibn Zohr d'Agadir et Mohamed V de Rabat avec des modèles de MOOC aussi diversifiés et dont l'efficacité a été prouvée. De plus et dans une perspective de renforcement des capacités de l'enseignement supérieur, le projet digital MarMOOC, lancé en 2019 et développé en collaboration entre le Maroc et la France, oriente les universités marocaines publiques et privées vers une approche d'apprentissage hybride par la mise en place d'une plateforme mutualisée et fédératrice de cours MOOC et SPOC (cours en ligne privés à petits groupes) et le suivi dans la démarche de création et de développement de supports pédagogiques.

4. Approche méthodologique

Notre méthodologie de recherche est basée sur une utilisation combinée et séquentielle des deux méthodes, qualitative et quantitative, afin de renforcer la validité des résultats.

Nous avons dans un premier temps élaboré un questionnaire classique qui a été diffusé auprès d'un échantillon ciblé de 500 personnes (400 étudiants et 100 enseignants) de tous les niveaux de l'enseignement supérieur et provenant de divers établissements d'enseignement (facultés, écoles supérieures publiques et privées, centres de formation, etc.) afin de mesurer les effets éventuels dus à la répartition géographique des établissements et aux particularités du domaine d'étude. Le questionnaire se compose de 20 questions, dont la plupart sont des

types fermées à choix multiple, fermées mais complétées par une question ouverte, et ouvertes. Elles sont réparties en trois rubriques : recueil de données personnelles, scénario pré-crise et scénario post-crise.

Notre enquête qualitative, quant à elle, a ciblé une population de 20 enseignants de l'enseignement supérieur (10 des différentes facultés, 5 des écoles supérieures publiques et 5 des écoles supérieures privées) et a été réalisée sous forme d'entretiens téléphoniques semi-directifs dont l'objectif est d'approfondir l'analyse et l'explication des comportements liés à l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur marocain en cette période de crise.

5. RESULTATS ET DISCUSSIONS

Nous avons commencé par une analyse détaillée des réponses du questionnaire, qui nous a permis de dégager les chiffres clés et les résultats précoces de l'évaluation des pratiques digitales à l'heure de la crise covid 19. Nous avons ensuite utilisé ces résultats comme base pour notre étude qualitative.

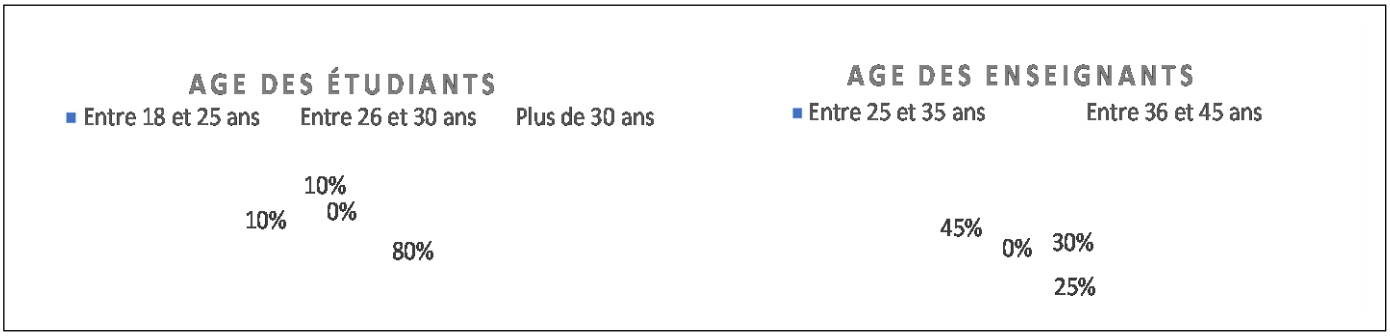
5.1. Étude quantitative : Chiffres et statistiques

Cette étude nous a permis de mener une analyse axée sur les utilisations pédagogiques des TIC et les principaux facteurs qui les conditionnent. De plus, nous avons accordé une attention particulière aux problèmes entravant l'utilisation de ces technologies. Pour ce faire, nous avons présenté les résultats sous forme de représentations graphiques tout en mettant l'accent sur les éventuels croisements.

L'influence du facteur de l'âge

Il est impossible de nier l'influence de l'âge d'un individu sur son rapport avec les TIC. Notre étude montre que la quasi-totalité des élèves ont entre 18 et 30 ans, ils font partie des "*digital natives*" qui ont grandi dans un environnement numérique. Parallèlement, près de 70 % des enseignants ont entre 35 et 62 ans et sont donc en majorité des "*digital immigrants*", qui font un effort pour s'adapter au monde numérique.

Figure 2 : Présentation des tranches d'âge des répondants



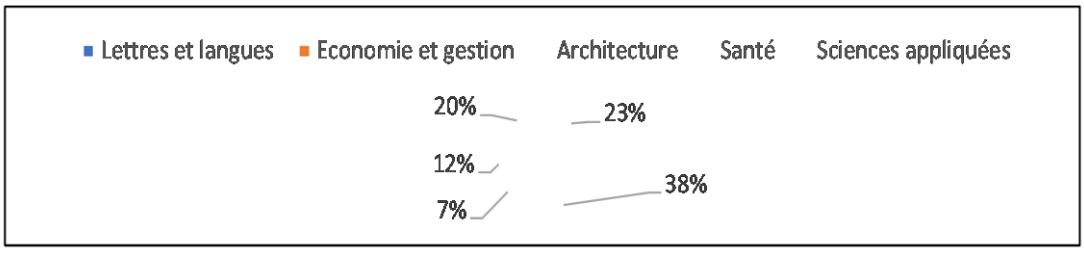
Ce lien entre l'âge et la fluidité à utiliser le numérique est confirmé par les réponses des répondants concernant les principaux facteurs qui entravent l'utilisation des TIC. La majorité des enseignants déclarent suivre régulièrement des formations et fournir des efforts personnels pour être en mesure de bien utiliser les TIC. 80% d'entre eux attestent que les problèmes rencontrés sont liés essentiellement à la complexité des outils, tandis que les élèves les associent surtout à l'infrastructure.

L'influence du secteur d'enseignement et des particularités du domaine d'études

Nous avons essayé de distribuer notre questionnaire de manière équilibrée entre les étudiants et les professeurs des différents établissements marocains, avec des proportions de 42% pour les écoles supérieures publiques, 28% pour les écoles supérieures privées et 30% pour les différentes facultés. L'étude a souligné l'impact important du secteur de l'éducation sur l'utilisation pédagogique des TIC, 80% des étudiants des écoles privées utilisent les TIC dans le cadre de programmes scolaires imposés par l'établissement contre seulement 48% des étudiants du secteur public qui les utilisent dans ce contexte. Cela est principalement dû au fait que les écoles privées considèrent les TIC comme un avantage concurrentiel leur permettant d'attirer davantage d'étudiants.

Ces établissements publics et privés que nous avons ciblées offrent une variété de formations. Les répondants appartiennent donc à des domaines différents, ce qui nous permet de définir l'impact possible des particularités du domaine d'études.

Figure 3 : Présentation graphique des domaines d'études



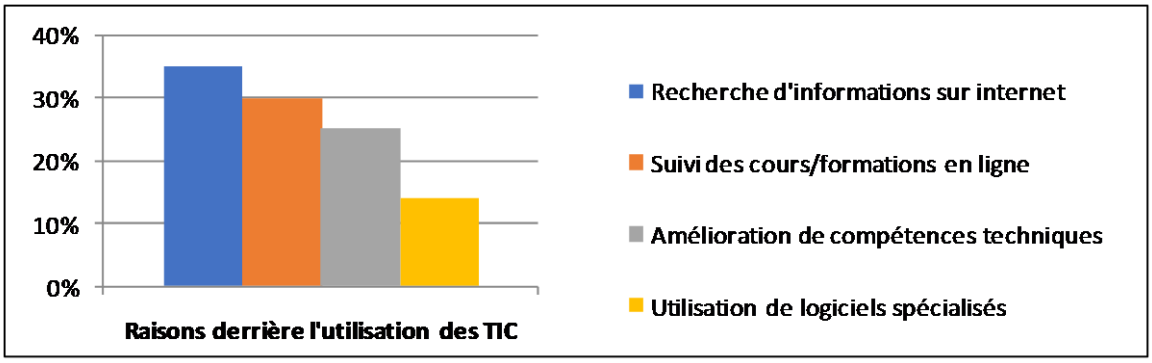
L'utilisation pédagogique des TIC est généralisée dans tous les domaines de l'enseignement. 96% des étudiants tous domaines confondus utilisent les TIC à des fins pédagogiques, 85% d'entre eux les utilisent régulièrement.

Les principales raisons derrière l'utilisation pédagogique des TIC

57 % des étudiants utilisent les TIC dans le cadre de programmes éducatifs imposés par l'établissement, tandis que 43 % les utilisent pour l'auto-apprentissage.

Les principales raisons de cette utilisation sont présentées ci-après :

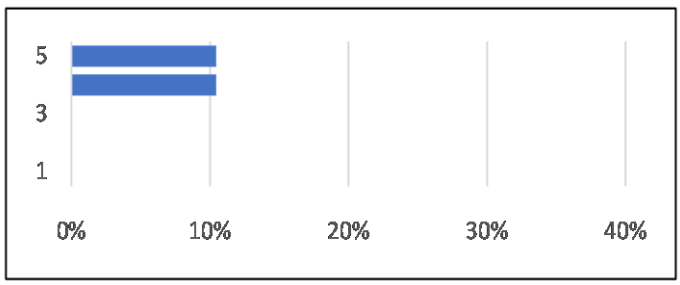
Figure 4 : Présentation graphiques des principales raison derrière l'usage des TIC



L'efficacité des TIC à assurer la continuité des cours en période de crise

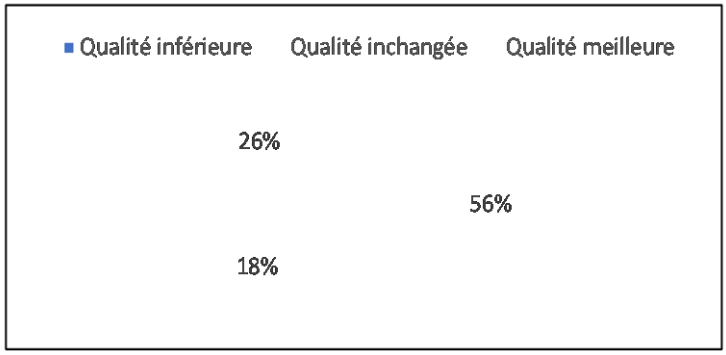
Etant le seul moyen disponible pour assurer la continuité des cours, la fréquence d'utilisation des TIC a augmenté d'un pourcentage de 80 % après la décision d'arrêt des cours et 50 % des étudiants qui n'utilisaient pas les TIC avant la crise les utilisent aujourd'hui.

Figure 5 : Niveau de réussite des TIC sur une échelle de 1 à 5



D'après le graphe ci dessus, nous pouvons conclure que la réussite des TIC à garantir la poursuite des cours est moyenne, surtout si l'on prend en considération la qualité de la formation dispensée au moyen des TIC, qui est jugée inférieure à celle donnée en classe par 56 % des étudiants et 66 % des enseignants, et ce en raison de l'existence de plusieurs facteurs qui entravent l'utilisation des TIC.

Figure 6 : Qualité de l'enseignement dispensé à l'aide des TIC

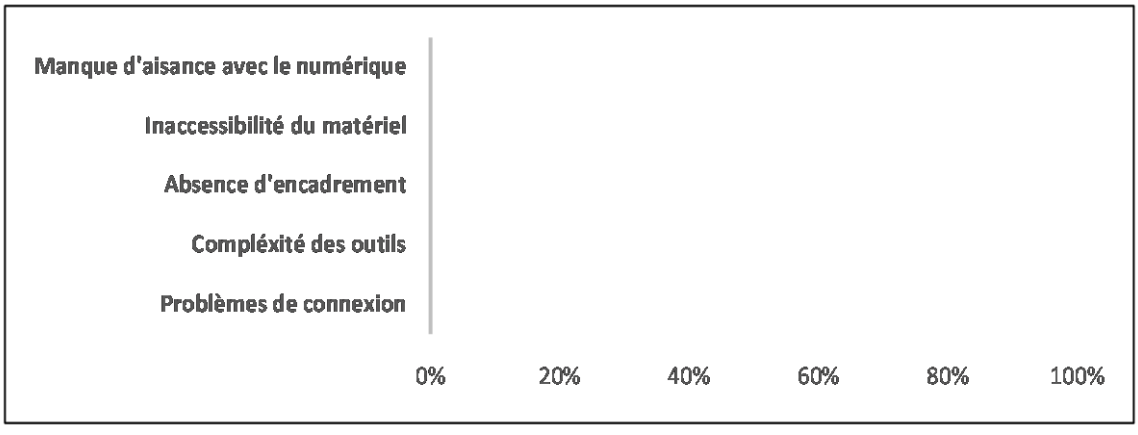


Problèmes entravant l'utilisation des TIC

La qualité du réseau Internet s'avère être le principal obstacle bloquant le succès des TIC, près de 80% des personnes interrogées déclarent avoir des problèmes de connexion qui bloquent leur travail, notamment lorsqu'elles utilisent des outils nécessitant une interaction directe et instantanée. Rappelons que selon les dernières statistiques, la vitesse moyenne de l'Internet fixe au Maroc est estimée à 18,5 Mb/s, soit 4 fois moins que la moyenne mondiale (73,6 Mb/s). En revanche, la vitesse de l'internet mobile dépasse la moyenne mondiale et se situe autour de 33,6 Mbps.

Cela montre que malgré les efforts déployés qui ont permis de généraliser l'internet pour près de 69% de la population marocaine, il reste encore du travail à faire pour que chacun des étudiants puisse avoir un accès juste et équitable à une connexion internet.

Figure 7 : Principaux obstacles bloquant l'usage des TIC



La nature des outils est le deuxième plus grand problème auquel les répondants sont confrontés lorsqu'ils utilisent les TIC pour l'apprentissage. 40% des élèves et 50 % des enseignants ont des difficultés à manipuler les outils TICE, principalement en raison de leur complexité. Ils expliquent que depuis la suspension des cours, ils sont obligés de travailler avec de nouveaux outils pour la première fois, qui sont parfois de nature compliquée et dont l'utilisation demande beaucoup d'efforts. Cela renvoie automatiquement au problème du manque de formation en matière de technologies numériques.

Environ 60% des étudiants et 75% des enseignants associent les problèmes de manipulation des TIC au manque de formation continue permettant de s'adapter à un monde numérique en constante évolution. En ce sens, l'intégration de cours portant sur les TIC et leurs modes d'utilisation dans les programmes d'études est jugée nécessaire par environ 80 % des répondants.

30% des élèves déclarent ne pas bénéficier d'un encadrement de la part de leur professeurs ce qui leur fait perdre leur motivation puisqu'il n'arrivent pas à s'auto-organiser. Ceci est dû au fait que les enseignants ne manifestent pas tous la même volonté à adhérer et réussir cette expérience d'enseignement à distance, et ils n'ont pas tous le même niveau d'aisance avec les TIC et le même sens de volontarisme ce qui fait que cette procédure d'enseignement à distance ne bénéficie pas aux étudiants de manière égale.

Avec des pourcentages moins importants, on note le problème d'inaccessibilité du matériel, 14% des étudiants déclarent soit ne pas disposer d'un ordinateur ou ne pas avoir les moyens pour accéder aux plateformes d'apprentissage payantes. On constate également un problème lié au rapport avec le digital avec 11% de répondants déclarant ne pas apprécier travailler à l'aide des nouvelles technologies.

5.2. Étude qualitative : Usages et pratiques

Nos entretiens semi-directifs ont ciblé 20 enseignants de différentes filières, ils couvrent les sujets abordés lors de l'enquête quantitative en apportant plus de richesse et de précision aux informations recueillies.Afin d'absorber au mieux les résultats et d'identifier les

principales idées, nous avons procédé, après plusieurs relectures, à un examen approfondi de l'ensemble des entretiens afin de regrouper toutes les idées sous trois axes principaux :

Axe 1 : Outils numériques et avantages tirés de leur usage pédagogique

Nos entretiens ont tous démarré par un échange ouvert sur la situation actuelle et ses répercussions sur le secteur de l'enseignement. La majorité des enseignants interrogés ont fait preuve d'un véritable engouement et d'une grande volonté de réussir à surmonter cette épreuve difficile. Ils ont déclaré pouvoir progresser correctement dans leurs programmes grâce notamment au seul moyen dont ils disposent, les TIC, mais en optant pour des outils différents, en fonction de plusieurs critères tels que les particularités de la matière enseignée, les fonctionnalités proposées par les outils , le niveau de maitrise des TIC ou encore le degré de motivation de l'enseignant.Ces outils se subdivisent selon les trois catégories ci-après:

Catégorie 1 : Outils de visioconférence

A l'instar de Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams ... Ces outils sont les plus utilisés durant cette période de par leur richesse en fonctionnalités. Ils offrent une mobilité surprenante pour réunir plusieurs participants dans une même salle virtuelle et disposent également d'une meilleure qualité de flux audio et vidéo. Ils offrent aux participants plusieurs services tels que le partage d'écran, le partage de fichiers, la messagerie instantanée, l'enregistrement de réunions ainsi que la détection active de la voix qui détecte et focalise automatiquement toute personne parlant dans un groupe.

Catégorie 2 : Outils de partage

Dans le but de faciliter et renforcer la communication entre les étudiants et les enseignants, des plateformes telles que Classroom, WhatsApp et Facebook permettent de garantir l'échange interactif des leçons et devoirs. Nous citons également les moteurs de messagerie électronique (Gmail, Yahoo..) qui offrent une solution pour le stockage et le partage de fichiers volumineux, grâce notamment à la fonctionnalité Drive. Ces outils ont souvent été utilisés comme appui à l'enseignement présentiel, mais leur utilisation est devenue impérative et indispensable pour la continuité des cours à distance dans les circonstances actuelles. Cela est dû essentiellement à la gratuité des services offerts, la rapidité du processus de partage et de soumission des travaux, la conservation des données ainsi qu'à la sécurité et la protection des données. Classroom est ainsi considéré le meilleur exemple de plateforme éducative en

raison de ses fonctionnalités particulières comme l'organisation des leçons, la création des devoirs et la définition des dates limites et barèmes de notation.

Catégorie 3 : Outils de formation

Désormais, il suffit d'avoir une connexion internet, de temps libre et une forte motivation pour suivre une formation en ligne. 46% des répondants y parviennent grâce à des outils comme YouTube, Moocs et Moodle. Ces derniers présentent de nombreux avantages par rapport aux cours en présentiel. D'une part, ils permettent aux étudiants d'apprendre à leur propre rythme du fait que le contenu de la formation est disponible en ligne et peut être consulté à tout moment. D'autre part, les étudiants peuvent assister à des cours dispensés par des universités prestigieuses et obtenir des certifications à l'issue de la plupart des formations. Néanmoins, le manque d'encadrement et d'interaction ainsi que le coût élevé de quelques formations constituent les principales insuffisances de ces outils.

Axe2 : Limites et obstacles bloquant le déroulement des cours à distance.

Nous pouvons distinguer dans un premier temps des limites liées aux particularités des outils :

- **Les problèmes d'effectif :** La plupart des outils de vidéoconférence définissent un nombre maximum de participants dans leurs versions gratuites (100 pour Zoom et 50 pour Skype), ce qui peut créer des problèmes pour les classes à effectifs importants.
- **Problèmes liés au temps d'utilisation :** La durée des réunions virtuelles est généralement limitée (40 minutes pour Zoom par exemple), les enseignants sont obligés de commencer une nouvelle réunion une fois le temps écoulé, et attendre que tous les élèves la rejoignent à nouveau, ce qui entraîne une perte de temps.
- **Problèmes de gratuité :** Certaines applications ne sont pas gratuites et donc les étudiants ne sont pas tous en mesure d'exploiter le potentiel des fonctionnalités de manière égale. C'est le cas de Google Meet où un abonnement G-Suite est nécessaire pour créer des vidéoconférences, les participants n'ont toutefois pas besoin de payer pour participer à une réunion mais ne peuvent pas profiter de quelques fonctionnalités telles que l'enregistrement de la réunion, le partage d'écran et la vidéo HD qui nécessitent un payement.

- **Problèmes liés à la sécurité :** La sécurité n'est pas garantie par l'exhaustivité des outils. En effet, les chercheurs en sécurité informatique ont identifié une faille majeure dans l'application Zoom, qui révèle les données confidentielles de l'utilisateur et autorise la participation forcée de tout site Web à n'importe quelle réunion.

Le recours massif à ces outils depuis le début de la crise du covid19 a incité certaines sociétés à améliorer leurs services et à lancer des offres promotionnelles afin de mieux répondre aux besoins des utilisateurs, d'une part, et de gagner en notoriété et en parts de marché, d'autre part.

Ainsi, Zoom a décidé de lever temporairement la limite de temps pour les enseignants, Teams a doublé le nombre maximum de ses participants et Google Meet s'ouvre désormais gratuitement à tous les utilisateurs disposant d'un compte Google et ce sans limite de durée d'appel. Skype a également développé ses fonctionnalités, il est maintenant possible de passer des appels vidéo de groupe gratuits pour un maximum de 50 personnes.

Quant aux failles de sécurité qui sont aujourd'hui la principale source de crainte pour les utilisateurs après l'affaire Zoom, cette dernière a mis à jour sa politique de sécurité en introduisant plusieurs options qui permettent désormais de gérer les participants et d'éviter le partage des données.

Outre ces problèmes liés aux limites des outils TIC, les enseignants rapportent qu'ils sont incapables d'atteindre leurs niveaux de performance habituels en raison de plusieurs facteurs liés au contexte général de l'enseignement à distance, parfois en raison du mauvais choix de l'outil utilisé :

- **Manque d'engagement :** L'absence de contact direct entre les étudiants et les enseignants ne garantit pas un véritable engagement en termes d'assiduité, de ponctualité et de concentration. Les jeunes étudiants ont des problèmes d'autodiscipline, de sorte que dans un contexte d'apprentissage à distance, ils seront moins motivés pour suivre leur cours de façon régulière en l'absence de supervision et d'encadrement. D'autre part, le temps considérable passé sur un ordinateur ou un autre appareil de ce type peut entraîner une fatigue visuelle et des problèmes de posture qui peuvent les gêner.
- **Manque d'interaction :** Les enseignants optent rarement pour les outils de vidéoconférence lorsque les classes comptent un effectif important. Ils se tournent plutôt vers les outils de partage de fichiers qui leur permettent d'envoyer leurs leçons et devoirs

aux étudiants dans un contexte plus proche du mode d'enseignement traditionnel où l'interactivité est absente. Il devient donc difficile pour l'enseignant de contrôler le degré de compréhension des étudiants et ajuster ainsi sa méthode d'enseignement.

- **Problème d'évaluation :** Nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient préparé une solution pour réussir les prochains examens à distance. « J'ai pensé à un QCM ou à un exercice de synthèse avec documents ouverts lors d'une séance de vidéoconférence dont la durée est précisée et vérifiée par le temps d'envoi des réponses par e-mail ou sur la plateforme ». Cette déclaration synthétise les réponses de l'ensemble des enseignants interrogés. Par ailleurs et en dépit de la diversité des méthodes développées et du caractère innovant de certains outils, l'évaluation à distance constitue un véritable frein qui révèle l'incapacité des TIC à remplacer l'évaluation présentielle : « Toutefois, ces solutions ne sont pas efficaces car l'Internet est instable au Maroc, les étudiants n'ont pas les mêmes chances en termes de débit et de dispositifs TIC, sans compter les fraudes qui sont beaucoup plus fréquentes et incontrôlables.».

Afin de pallier à ces éventuels problèmes empêchant la continuité des cours d'enseignement à distance dans cette situation de crise, le gouvernement marocain s'est engagé depuis le début de l'arrêt des cours dans le lancement de plusieurs actions :

- Dans un souci d'égalité des chances d'apprentissage, le problème du manque d'équipement a fait l'objet d'une attention particulière. Les cours dispensés par les professeurs d'université, ont été filmés et diffusés sur la chaîne terrestre Arriyadia avec un temps de diffusion compris entre 3 et 6 heures par jour, afin de faire bénéficier les étudiants de tous les milieux, du processus de l'enseignement à distance. Dans la même optique, de grands efforts ont été déployés en vue d'assurer la gratuité de l'exhaustivité des sites des universités marocaines et de la formation professionnelle.
- Le lancement du service participatif intégré au système « Massar » intitulé « Teams », a ainsi offert aux enseignants la possibilité d'organiser des cours à distance par le biais de classes virtuelles et de favoriser l'interaction avec leurs élèves. De plus, la plupart des universités marocaines disposent de leurs propres plateformes électroniques où les enseignants peuvent déposer leurs cours en ligne. Ils ont également la possibilité de les enregistrer sous forme de MOOC et de les lancer sur des plateformes comme edX, qui ont connu récemment un grand succès en raison de la richesse du contenu qui y est

publié. Dans ce sens, le nombre de ressources numériques produites a fortement augmenté pour atteindre 3 000.

- En ce qui concerne la formation du corps enseignant, le portail "e-takwine" permet aux enseignants de bénéficier de formations à distance diversifiées couvrant tous les aspects du système d'apprentissage. Au deuxième mois du confinement, le nombre d'enseignants ayant bénéficié de cette formation a atteint 23 000 bénéficiaires.
- Dans le cadre du respect des particularités des matières, les étudiants inscrits dans des formations nécessitant des travaux pratiques (étudiants des facultés de médecine , et stagiaires de la formation professionnelle..) peuvent désormais bénéficier de vidéos filmées qui feront l'objet de diffusion sur les plateformes appropriées.

Axe 3 : La place prépondérante de la formation en matière de TIC

Il nous a semblé essentiel de poser aux enseignants une question par rapport à la manière dont ils parviennent à s'adapter aux changements constants du monde numérique. La plupart ont affirmé qu'ils sont souvent tenus de fournir un effort personnel pour se former en raison de l'insuffisance ou l'absence d'une formation formelle. En effet, nous avons constaté l'existence de deux principaux problèmes :

- **Manque de formation** : En dépit du grand nombre de projets lancés par le gouvernement marocain pour favoriser l'intégration pédagogique des TIC, et qui comprennent presque tous un volet consacré à la formation de l'ensemble des équipes pédagogiques, le pourcentage d'enseignants ayant bénéficié d'une formation formelle aux TIC reste très faible. Cependant, lorsque la formation est assurée, elle reste moins fréquente et insuffisante devant l'évolution rapide des nouvelles technologies .
- **Inadéquation de la formation** : Le deuxième point concerne la qualité de la formation dispensée, souvent inadéquate car axée davantage sur l'usage technique des nouvelles technologies que sur les usages pédagogiques. Les enseignants reçoivent généralement une formation limitée à la manipulation des nouvelles technologies et sont livrés à eux-mêmes pour comprendre comment les adapter efficacement à leurs programmes. Ceci peut être la raison principale derrière deux problèmes majeurs :

- Le rejet des TIC par l'enseignant, qui les perçoit comme un obstacle plutôt que comme un atout du fait qu'il se retrouve obligé de faire un travail de plus en essayant de comprendre quand et comment introduire les TIC dans son programme.
- L'inégalité des chances d'apprentissage pour les étudiants, car l'intégration des TIC devient dépendante de l'implication et du degré de motivation de l'enseignant.

Lors d'une discussion portant sur les solutions possibles pour remédier aux problèmes de formation, nous avons pu identifier les recommandations suivantes :

- Les équipes chargées de la formation devraient être composées de spécialistes techniques chargés d'expliquer le fonctionnement des équipements et des outils, ainsi que de professionnels pédagogiques qualifiés qui aideront les enseignants à intégrer les nouvelles technologies dans leurs programmes de manière efficace et pertinente.
- La formation ne devrait pas être standard pour tous les enseignants ; elle devrait tenir compte des particularités des matières enseignées tant en ce qui concerne le choix de l'outil approprié que les modalités de son utilisation.
- Pour faire face au problème de l'inégalité des chances, l'intégration des TIC devrait désormais constituer une nécessité et non plus un choix donné à l'enseignant, à travers, par exemple, leur intégration officielle dans les programmes d'études.

Conclusion

Bien qu'il soit encore très prématuré de parler d'impacts positifs de la crise Covid19 sur le développement du système d'enseignement à distance au Maroc, on peut déjà distinguer quelques avancées majeures quant à l'intégration pédagogique des TIC. En effet, cette crise a révélé la place importante du digital et les multiples avantages qu'il pourrait apporter au système éducatif en général ; elle a permis l'expansion de la culture de l'enseignement à distance du fait qu'elle représente la seule alternative qui puisse garantir la continuité de la formation. Aujourd'hui, le nombre de Marocains qui utilisent les TIC à des fins de formation ou du moins qui en admettent l'utilité se voit fortement multiplié, et quelques obstacles entravant leur intégration ont considérablement diminué.

La peur du monde numérique, parfois liée à un manque de compétences, et la résistance au changement ont toujours été les principaux facteurs empêchant les enseignants d'intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Cette situation les a encouragés à surmonter ces sentiments d'anxiété et d'incertitude et à repenser leurs méthodes de travail en dehors du cadre universitaire. Plus encore, ils sont entrés dans une phase d'innovation où chacun cherche le meilleur outil et la meilleure façon de l'utiliser afin de transmettre efficacement ses cours aux étudiants. Nous constatons également une évolution des pratiques numériques ; l'usage pédagogique des TIC qui se limitait généralement à la production et à la mise à disposition de supports numériques, s'est développé dans ce contexte pour toucher l'ensemble du processus d'apprentissage et de communication pédagogique.

Quant aux élèves qui s'étaient habitués à recevoir des informations triées et structurées de la part des enseignants, cette crise les a obligé à développer une certaine autonomie et autodiscipline en l'absence de la présence physique de l'enseignant. Ils ont désormais établi une relation de confiance avec les TIC, qui constituent la seule et unique garantie de leur réussite dans les conditions actuelles. De plus, certains ont eu l'occasion de découvrir pour la première fois certaines plateformes d'apprentissage telles que les MOOCS, qu'ils pourront désormais combiner à leur apprentissage traditionnel après la crise pour une meilleure efficacité. Les doctorants chercheurs ont aussi bénéficié de cette crise, ils ont eu depuis le début du confinement l'opportunité de participer à des séminaires en ligne (appelés webinaires) ou des formations certifiées qui sont devenus très nombreux, grâce à la suppression de plusieurs contraintes telles que la distance et le manque de temps libre qui constituaient de vrais obstacles auparavant. Ces pratiques doivent être maintenues et développées après la crise, car elles peuvent représenter des solutions à plusieurs problèmes dont souffre le secteur éducatif marocain.

A ce stade, nous pouvons facilement distinguer les résultats quantitatifs importants qui ont été enregistrés, le pourcentage d'usage des TIC a considérablement augmenté, tout comme le nombre des ressources numériques ... Ces résultats quantitatifs pourraient être considérés comme un catalyseur pour l'intégration pédagogique des TIC, cependant nous devrions travailler sur tous les aspects qualitatifs en insistant sur une formation adéquate et généralisée pour tous les enseignants, l'intégration des TIC dans le curriculum des étudiants ainsi que la valorisation et la généralisation des plateformes d'apprentissage.

Finalement, nous pouvons conclure que le bilan actuel de l'intégration des TIC dans le système d'enseignement supérieur ne permet peut-être pas d'assurer efficacement la continuité des cours, mais il nous a permis d'échapper à un scénario pessimiste qui n'aboutirait qu'à une année blanche. Cependant, le problème de l'inégalité des chances reste très préoccupant, il est donc nécessaire de procéder à une standardisation du niveau d'apprentissage après la crise grâce à des sessions de soutien et de rattrapage. De nombreux efforts doivent également être déployés pour renforcer le système d'enseignement à distance, qui ne remplacera certainement jamais l'enseignement en présentiel, mais lui servira de support et aura une très grande valeur ajoutée.

Références Bibliographiques

Balanskat, A. Blamire, R et Kefala, S . (2006), A review of studies of ICT impact on schools in Europe, (EUN). European Schoolnet in the framework of the European Commission's ICT cluster.

Barrette C. (2004), "Vers une méta synthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois".

Diasa, L. B. (1999). "Integrating Technology", Learning & Leading with Technology, 27(3), 10-21.

FRANKLIN, T. et VAN HARMELEN, M. (2007). "Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education", Bristol, R.-U. : Joint Information Systems Committee.

Karsenti, T. (2001), "Pédagogies et nouvelles technologies : former des enseignants pour le nouveau millénaire", Actes du IXe sommet de la Francophonie, Colloque Éthique et nouvelles Technologies, l'appropriation des savoirs en question, Beyrouth, 24-28 septembre.

Klein, C. (2013), "Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO". L'école numérique, (16, juin 2013), 8-11.

Lameul, G. (2008). "Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles, " Resumen. Savoirs, (17),71-94.

Louiz, D. (2015). "Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage. " Thèse de doctorat codirigée par Malika Bahmad, UIT Ibn Tofail Kénitra et J P Narcy Combes, Université Sorbonne Nouvelle Paris OCDE. (2015).

Raby, C. (2004), "Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe", Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.

Selwyn N. (2004), "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide", New media and society, vol 6, n3, Sage publications, London, pp. 341-362.

Le Soutien à l'Autonomie En Vue d'Améliorer La Perception de L'employabilité des étudiants : Etude QualitativeRéaliséeAuprès Des Etudiants Relevant Des Encg au Maroc

Said Balhadj, Professeur PES

Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger
Université Abdelmalek Essaadi- Maroc

Issam MELHAOUI, Doctorante

Ecole Nationale de Commerce et de Gestion de Tanger
Université Abdelmalek Essaadi- Maroc

RESUME :

Dans un contexte, ou le rôle important accordé aux universités ne s'explique plus ou parait paradoxal avec la situation de l'employabilité des jeunes au Maroc.L'objectif de cette recherche estde présenterune étude qualitativeréalisée auprès des étudiantsrelevant des ENCG au Maroc. Cette étudeanalysée sur le logiciel NVIVO 12 plus, constate l'importance du style pédagogique autonomisant auto-rapportée par l'enseignant sur les perceptions et les croyances des étudiants, plus précisément, sur leurs perceptionsdu niveau d'autodétermination et leurs croyances d'efficacité, ainsi que ces répercussions sur la perception de l'employabilité individuelle.

Mots clés : Employabilité perçue, style pédagogique autonomisant, efficacité personnelle, autodermination

Support for autonomy with a view to improving students' perception of employability: a qualitative study of ENCG students in Morocco

Said BALHADJ, Professor PES

National School of Management of Tangier
University AbdelmalekEssaadi- Marocco

Issam MELHAOUI, PhD student

National School of Management of Tangier
University Abdelmalek Essaadi- Marocco

ABSTRACT :
In a context where the important role accorded to universities is no longer explained or appears paradoxical with the employability situation of young people in Morocco. The objective of this research is to present a qualitative study carried out among ENCG students in Morocco. This study analyzed on the software NVIVO 12 plus, notes the importance of the autotomizing pedagogical style self-reported by the teacher on the perceptions and beliefs of students, more specifically, their perceptions of the level of self-determination and their beliefs of effectiveness, as well as these impacts on the perception of individual employability.
Keys words: Perceived employability, Autonomy supportive teaching style, self efficacy, self determination

Introduction :
Au Maroc, selon le HCP[1], les jeunes diplômés de haut niveau sont les plus touchés par le chômage, soit « 23% » en 2018, contrairement à « 19% » pour les diplômés de niveau moyen et « 4% » pour les non diplômés.Face àce chômage paradoxal, l'employabilité est au centre de préoccupation du gouvernement Marocain et en particulier pour les universités marocaines qui se trouvent désormais dans une pression croissante.

Dans ce cadre, pour l'année 2020, le Maroc à fait le choix de rompre avec le système LMD pourune nouvelle réforme globale du système de l'enseignement supérieur avec lenouveau système « Bachelor ». Ce nouveau système connaitra l'introduction des modules « soft skills » et une concentration sur les compétences de communication, désormais intégrées comme module essentieldurantles 4 années universitaires, au lieud'une seule année universitaire.Force est de constater le rôle important de la pédagogie universitairedans le développement l'employabilité des étudiants.

La pédagogie relève d'un champ théorique très vaste et difficile à décortiquer, nous nous positionnons dans le courant sociocognitif de Banduraqui considère l'étudiant apprenant comme « agent », capable de s'autoréguler et s'autoévaluer de manière à influencer sur son environnement et son comportement d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant se voit donc la nécessité à changer de manière continue vers une nouvelle psychopédagogieancrée sur l'émancipation et le développement des caractéristiques individuelles.

Dans cette perspective, le concept du « style pédagogique autonomisant », développé par JohnmarshallReeve, a été relié positivement à la motivation intrinsèque (*Reeve, Nix, & Hamm, 2003),* au développement des croyances d'efficacité des étudiants (*Nadia Leroy& al 2006,2013*), à l'engagement des étudiants(*Reeve, 2006,2012),* au bien-être*(Black &Deci, 2000).* Toutefois, l'employabilité n'a pas fait l'objet de liaison avec ce concept.

L'employabilité reste un concept complexe et multidimensionnel, pouvant avoir des significations différentes à des niveaux contextuels différents : au niveau économique (*B. Gazier 1999; B. Decreuse2002; De Grip 2004*), au niveau organisationnel (*A. Finot 2000; Saint-Germes 2006;M.Hofaidhllaoui 2014*) et au niveau individuel (*Harvey 2000 ;Van Dam, 2004 ; M.Fugate et al., 2004).*

Dès lors, l'objectif de notre recherche est de présenter une étude qualitative réalisée auprès de 15 étudiants relevant des ENCG au maroc pour étudier la relation entre le style pédagogique

[1]Haut commissariat au plan

autonomisant et la perception de l'employabilité des jeunes étudiants. Il convient de signaler que dans le cadre de cette étude, l'employabilité conditionné par le système éducatif est traitée uniquement dans une perspective individuelle basée sur la perception de l'étudiant (considéré comme l'unité d'analyse principale).

Le présent articleposera dans un premier temps un cadragethéorique sur les styles d'enseignementet l'employabilité « conditionné par le système éducatif ». Ensuite, nous allons présenter notre étude qualitativequi exprime la perceptiondes étudiants sur le style pédagogique autonomisantet ces répercussions sur le développement de l'employabilité.

I- Cadre conceptuel et théorique portant sur le style d'enseignement autonomisant et l'employabilité

1-1 Les styles d'enseignement

Selon P. Sarazzin (2011), le concept de « style d'enseignement » ou « style pédagogique » a vu le jour depuis des décennies pour étudier le comportement et la pratique de l'enseignant.Dans ce sens,nombreuses études ont identifiél'aspect multidimensionnel de la pratique enseignante, et donc, plusieurs facteurs ont été étudiés pour définir le rôle de l'enseignant.

Selon M.Altet (1998) trois types de facteurs influence le style d'enseignement, à savoir
-les facteurs personnels propres à la personnalité de l'enseignant
-les facteurs relationnels (élèves-enseignant)
-les facteurs didactiques (lien entre l'objet d'apprentissage et l'enseignant))
Pour Moston et Ashworth (1990),ce sont surtout les facteurs décisionnels qui affectent le style d'enseignement comme présenté ci-dessous :
- *le style A: le style directif- le style B:le style entraîneur*
- *le style C: le style superviseur - le style D: le style encadreur*
-*le style E: le style étatiste; - le style F: le style découverte guidée*
- *le style G: le style découverte convergente- le style H: le style production divergente*
- *le style I: le style accompagnateur; -le style J: le style personne ressource*
- *le style K: l'auto-enseignement.*

Les études les plus récentes, montre un intérêt particulier d'orienter les styles d'enseignement vers l'autodétermination (*Vallerand, Deci&ryan, Reeve, 2004, 1997)*croyances d'efficacité (*N. Leroy et al, 2006,2013*), l'engagement des étudiants(Reeve, 2006,2012), au bien-être (*Black &Deci, 2000*).
Dans cette perspective, l'étude réalisée par Reeve, Deci&Ryan (2004) semble en parfaite concordante avec notre recherche, dans le sens ou, l'important est de considérer l'effet des styles d'enseignement sur les caractéristiques individuelles, dans le cas de cette étude, le concept de « style pédagogique autonomisant » développé par J.Reeve (2004) a été identifié comme le style qui permet au mieux de répondre aux besoins psychologiques des étudiants ,les styles d'enseignements principaux sont:
- le style autonomisant -le style permissif
- le style chaotiqueet - le style contrôlant.

1-2 Style pédagogique autonomisant : les effets positifs sur l'engagement, l'autodétermination et l'auto-efficacité des étudiants

Les travaux de Sarrazin (2006,2011,2013) Reeve(2004,2008,2012), Deci&Ryan(2006), Leroy (2013) se sont intéressés aux influences du style pédagogique autonomisant sur la motivation et les performances académiques.Ces derniers font ressortir l'importance d'encourager à créer un climat motivationnel autonomisant en classe, comme le confirme Reeve (2006): « students in classroomstaught by autonomy-supportiveteachers, compared to students in classroomstaught by controllingteachers, experience an impressive and meaningful range of positive educationaloutcomes ».

Selon sarrazin, Deci&ryan (2011) le style pédagogique autonomisant « c'est la volonté délibérée du superviseur de prendre en compte le point de vue du supervisé et de valoriser toutes les opportunités de son épanouissement personnel. À l'inverse, un style sera qualifié de « contraignant » quand la volonté délibérée du superviseur est de contraindre le supervisé à penser ou à se comporter d'une certaine façon. »

L'enseignant qui soutient l'autonomie de ses élèves/étudiants tend généralement à introduire des activités qui soutiennent les besoins psychologiques (besoin d'autonomie, besoin de compétences et proximité sociale), ainsi nourrir une motivation intrinsèque et offrir un environnement d'encouragement et d'empathie. A l'opposé, un style contrôlant cherche à nourrir une motivation extrinsèque (récompenses tangibles ; langage contrôlant et autoritaire …), le professeur adopte dans ce cas, un comportement contrôlant qui met la pression, crée l'intimidation, et ne permet pas aux étudiants de s'exprimer librement en classe.

Plusieurs études ont confirmé ce constat, parmi eux,une étude réalisée par Cheon, Reeve et Moon (2012), qui a fait une comparaisond'un groupe expérimental de professeurs formés ausoutien à l'autonomieet un groupe contrôle constituer d'enseignants non formés. Les résultats montrent que la motivation autodéterminée chez les élèves du groupe expérimental a augmenté (T1 = 5.26 et T3 = 5.74, soit 0.48 d'augmentation) et l'amotivation[2] des élèves est restée la même (T1 = 2.21 et T3 = 2.26) alors que dans le groupe de contrôle lamotivation autonome a diminué toute l'année (T1 = 4.83 et T3 = 3.62, soit 1.21 de diminution) et l'amotivation a augmenté durant toute l'année (T1 = 2.40 et T3 = 2.88, soit 0.48 d'augmentation).

D'autres études réalisées par J. Reeve et ces collaborateurs (1998 & 2004) ont constatés que les enseignants ayant fait des formations sur le style pédagogique autonomisant utilisent d'avantagesaprès ces formations,des comportements orientés vers le soutien à l'autonomie (*P.Sarazzain, 2006*) et les élèves/étudiants concernés expriment un niveau d'engagement (cognitif et comportemental) positif.

D'autres part,selon une étude réalisée par N. Leroy (2010), des effets positifs ont étés constatés sur le niveau des croyances d'efficacité et le niveau d'autodétermination des étudiants/élèves :

« Le style soutenant les besoins motivationnels semble exercer un effet positif et indirect sur l'Indice d'Autodétermination de la motivation des élèves via les perceptions que ces derniers

[2]Amotivationse définit comme « l'absence de toutes motivations chez l'individu » (Ryan &Deci, 2000, 61)

ont du climat motivationnel …. Ces perceptions de soutien viennent in fine renforcer leurs croyances d'efficacité personnelle (β= 0,20). »N. Leroy (2010).
Chose qui a été confirmé dans une autre étude réalisée par N. Leroy, P. Sarrazinet al (2013) qui montrent la relation positive entre le style autonomisant de l'enseignant et le développement des croyances d'efficacité : « une relation significativement positive entre la perception par les élèves du style motivationnel de leur enseignant et leurs croyances d'auto-efficacité : plus les élèves perçoivent que le style motivationnel de leur enseignant soutient leurs besoins et plus ils déclarent se sentir capables d'accomplir les tâches proposées en classe (β = 0,22). »

Etant donnée les effets positifs dustyle pédagogique autonomisant sur le niveau de l'engagement, des croyancesd'efficacité, et le niveau d'autodétermination.Il serait donc important de comprendre la personnalité des étudiants, leurs croyances et perceptions et leurs implications sur le niveau de l'employabilité.

2. *L'employabilité conditionné par le système éducatif : déterminants au niveau des caractéristiques individuelles*

2.1.*L'employabilité définition*

L'employabilité est un concept complexe, multidimensionnel, qui s'est développé assez largement depuis une quinzaine d'années, mais sans aboutir à une définition consensuelle.Toutefois, à la lumière des recherches anglosaxonnes, l'employabilité dans le contexte de l'enseignement supérieur, est souvent appréhendée comme une responsabilité individuelle, visant le développement des caractéristiques individuelles.

Il faut être très attentif quant à la définition de l'employabilité, dans le sens où, elle peut accepter plusieurs significations dans des contextes différents, que ce soit, au niveau économique (*B. Gazier, 1999, B. Decreuse,2002,De Grip, 2004*), au niveau organisationnel (*A. Finot2000;Saint-Germes, 2006, M.Hofaidhllaoui 2014*), au niveau individuel (*Van Dam, 2004 ; M.Fugate et al., 2004*). Il est donc difficile d'identifier un consensus théorique sur la définition de l'employabilité, Comme signalé aussi par D. Lorraine et al (2007) *"Employabilityis an issue of concern in many areas of the economy. It is extremely difficult to identify a single definition, as, among other things, it depends on the context and the implementation of the term."*

Toutefois, malgré l'absence d'une définition universelle sur le concept,les chercheurs semblent s'accorder sur trois éléments fondamentaux. La définition de Hillage et Pollard (1998) nous semblent appropriée pour illustrer cette vision globalisante :

« 1- la capacité à obtenir un emploi initial *(initial employment),* conditionnée entre autrespar le système éducatif2- La capacité à conserver son emploi et àmener les transitions entre les emplois etles rôles dans une même organisation3- La capacité à trouver un autre emploi si nécessaire, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans le management des transitions d'emploi entre les organisations et en leur sein » Hillage et pollard citée et traduitepar Eve Saint Germes (2004).

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, définir l'employabilité du point de vue pédagogiquepermet de comprendre, une réalité différente.A cet effet, les professeurs, étudiants et employeurs assimilent le concept d'employabilité différemment.Comme explicité

par Wickramasinghe&Perera, 2010 « it has been shown that different stakeholders like faculty, employers and students understand the employability concept differently» cité par E . Sumanasiri (2015).

Tenant compte de la complexité du concept, des chercheurs comme M.yorke&P.knight (2004,2006), D.lorraine et al (2007,2013), Harvey (2000,2003), ont tenté de définir l'employabilité en contexte académique.Les recherches les plus récentes, considèrent dans leurs travaux les compétences, à la fois génériques (ex : travail d'équipe, organisation, communication) et spécifique (ex : les compétences et les connaissances pertinentes à l'ingénierie, au droit ou au travail social), ainsi que les caractéristiques individuelles (ex : confiance en soi, résilience, discipline) comme facteurs déterminants de l'employabilité individuelle.

Nous retenons la définition de Yorke & Knight (2006) qui nous parait en parfaite adaptation avec le contexte de notre recherche : « Employabilityishaving a set of skills, knowledge, understanding and personalattributesthatmake a personmore likely to choose and secure occupations in whichthey can besatisfied and successful » (yorke et knight, 2006) cité également dans les recherches de (*Dacree Lorraine et AL,2007, 2013*).

2. 2. Les déterminants de l'employabilité au niveau des compétences et caractéristiques individuelles

Compte tenu du caractère multidimensionnel de l'employabilité, une visionholistique peut conduire à une image tronquée de la réalité, et certainement une inflation de dimensions. D'où l'intérêt de se limiter aux déterminants individuels.

Des recherches académiques (*bader, 2007 ; Hofaidhllaoui, 2009 ; othmane, 2011*) ont catégoriser les déterminants individuels sur trois volets, à savoir les déterminants liés à la personnalité, les compétences et les attitudes. Nous allons présenter brièvement les déterminants liés aux compétences et personnalité.

Selon fugate et Al (2004, 2008), l'employabilité est un construit psycho-social, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques psychologiques centrés sur la personne capable d'influencer sur l'employabilité individuelle :
« Employability is a psycho- social construct that embodies individual characteristics that foster adaptive cognition, behavior, and affect, and enhance the individual-work interface. » Fugate (2004, p:2)

Selon le même auteur, il faut trois dimensions pour rester activement employable : l'adaptation personnelle (personaladaptability), l'identité de carrière (careeridentity), capital humain et social (social and humain capital).

Van Der Heijden et Van Der Heijde (2004), de leurs parts, estiment que les compétences ont un pouvoir explicatif, quant à l'employabilité, définie dans cette approche comme : « *l'accomplissement, l'acquisition ou la création permanents de travail grâce à une utilisation optimale des compétences* ».

Selon ces auteurs, l'employabilité représente une combinaison des compétences individuelles spécifiques (liée à l'expertise professionnelle) et générales (compétences sociales et compétences liées à la flexibilité) qui peuvent se résumer sur 5 éléments essentiels :

l'expertise professionnelle, L'anticipation et l'optimisation, La flexibilité personnelle, L'esprit collectif, Balance.

Dans le cadre des déterminants cités ci-dessous, J. Othmane (2011) présente une étude basée surdes facteursindividuelles, démographiques et organisationnelles. Les dimensions individuellesqui expliquent l'employabilité selon Othmane et al(2011) se consacrent à l'auto-efficacité et le locus de contrôle[3].

Selon M. Hofaidhllaoui (2014) les facteurs qui expliquent l'employabilité pour les individus et pour les organisations reposent sur desdimensions individuelles, organisationnelles et d'autres liées au poste de travail.Les facteurs individuels se consacrent dans le cadre de cette étude à : la volonté d'accepter la mobilité et La personnalité proactive.
Certes, Le discours sur les déterminants de l'employabilitéa été significativement influencé par la vision « employeur », comme on peut le constater sur la présentation des déterminants ci-dessus.Néanmoins, ce constat justifie une approche purement économique et / ou managériale qui décrit un modèle organisationnel de performance et compétitivité(Hofaidhllaoui, 2011), or que l'employabilité au sens pédagogique, s'investit - au-delà de cette vision, sur une approche psychologique et sociologique basée sur « l'individu » ; à la recherche du jeune diplômé capable, responsable, autoentrepreneur et bon citoyen…

Dans ce cadre (*Harvey, 2000,2003 ; M. Yorke & P. Knight, 2004, 2006, D. Lorraine et al, 2007, 2013*) ont bâtis une revue de littérature vigoureuse surles déterminants individuels en contexte académique.En effet, dans un rapport nommé *« skills plus »* publié par Yorke & Knight (2004), les auteurs considèrent dans leurs travaux l'importance d'une combinaison optimaledes déterminants individuels basés sur les compétences et qualités personnelles.Il en découle 4 variablesinterdépendantes : La métacognition- L'efficacité personnelle, Les compétences clés, Subjectunderstunding[4]« connaissance et rendement académique ».Dans la même ligne d'idées, selon D .Lorraine et Al (2007,2013) la clé des étudiants pour activement employable repose sur : L 'expérience Vie/Travail, Les compétences génériques, Subjectunderstunding &skills*« connaissance et compétences et performances académiques »,* intelligence émotionnelle, Apprentissage et développement de carrière.Ces éléments sont liés entre eux et présentent une relation d'interdépendance avec soic'est-à-dire selon ces auteurs une autoévaluation et auto réflexion sur soi*« confiance -estime – efficacité » est nécessaire*afin de trouver une voie optimale de développement de l'employabilité.

L'employabilité individuelle est donc appréhendéedans cette perspective au-delà d'une vision purement économique et managériale comme un ensemble de facteurs sociaux et psychologiques liés entre eux (voir les travaux de yorke&knight pour plus détails).Dès lors, les croyances, les perceptions, l'estime et la confiance en soi semblentéléments prédicateursà la perception de l'employabilité des étudiants/diplômés.

II- Méthodologie de l'étudequalitative réaliséeauprès des étudiants/diplômés

[3]Variable relative à la théorie de l'évaluation cognitive qui se présente à son tour comme une mini-théorie de la théorie de l'autodétermination : (Voir les travaux de Deci& Ryan pour plus d'approfondissement)
[4]Subjectunderstunding : fait référence à l'ensemble des connaissances et acquis académiques

1. L'échantillon de l'étude :

La population étudiée dans cette étude qualitative est constituée des étudiants du cycle universitaire à accès réguléet plus particulièrement les étudiants des ENCG au Maroc, notre recherche vise les écoles de commerce au Maroc, il nous semble donc plus pertinent de trouver un ensemble cohérent d'étudiants, comme une phase préliminaire à une future étude confirmatoire.Les étudiants de l'encg, à notre sens, répondent aux critères nécessaires à la réalisation de l'objectif de cette étude, nous avons essayé au maximum d'avoir un échantillon diversifiépar une représentation stratifiée des ENCG du Maroc.Le tableau suivant présente la structure de notre échantillon et la durée des entretiens semi-directifs :

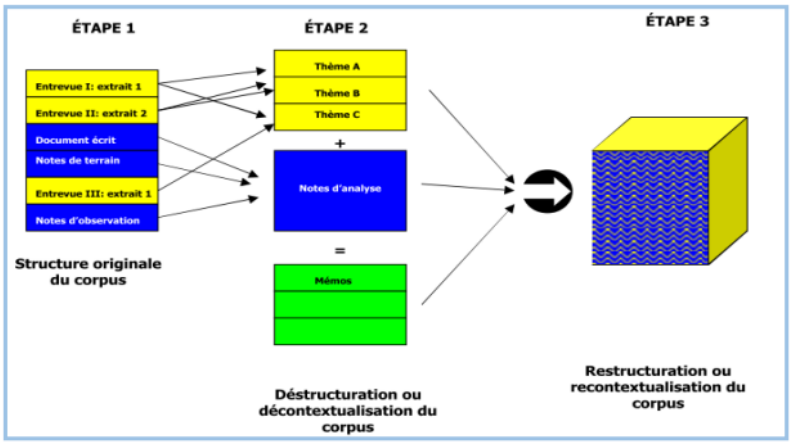
Tableau 1. Echantillon de l'étude

N°	Code	Age	Genre	Etablissement	Durée
1	**J.C**	21	M	ENCGT	30 min
2	**S.A**	23	M	ENCGT	25 min
3	**C.K**	23	F	ENCGK	30 min
4	**L.H**	22	F	ENCGC	30 min
5	**A.B**	25	M	ENCGT	45 min
6	**H.Z**	20	F	ENCGO	40 min
7	**M.C**	21	F	ENCGK	20 min
8	**NAJI**	25	M	ENCGO	25 min
9	**S.T**	21	M	ENCGO	30 min
10	**T.D**	23	M	ENCGC	40 min
11	**K. H**	21	F	ENCGA	20 min
12	**M.S**	22	M	ENCGF	25min
13	**M.F**	23	F	ENCGK	25min
14	**H.F**	21	M	ENCGT	30min
15	**FATI**	22	F	ENCGO	25min

2. Le traitement qualitatif avec l'application NVivo12 plus

Pour utiliser le logiciel Nvivo 12, nous avons opté pour la démarche de la décontextualisation-recontextualisation. Par cette technique, nous étions capables de détacher : « un extrait de texte de son contexte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer […] Des catégories regroupant des extraits, traitant un sujet particulier » (Deschenaux, 2005)

Figure 1: Représentation graphique du déstructuration-restructuration d'un corpus



Note : Deschenaux, Frédéric et al, 2005

En profitant de la fonctionnalité du logiciel Nvivo 12 plus, nous avons décortiqué les entretiens en plusieurs morceaux. Ce processus de décontextualisation nous a permis de dégager 356 unités d'analyse, sachant que toutes ces unités ne traitent pas directement l'objectif de notre recherche.Nous avons opté pour une sélection parmi les unités d'analyse afin d'en sélectionner seulement les plus liés à la problématique de notre recherche, soit 210 unités.

Tableau 2: Arbrethématique sur NVIVO

Nom	Fichiers	Références
Style d'enseignement	10	31
Favorisant l'autonomie	4	9
Favorisant la compétence	7	13
effcicacité personnelle	9	24
Acceptation d'échec	4	5
D'étermination d'objectif	2	4
Réalisation des taches	3	6
l'autodétermination	8	29
Accomplissement	3	3
Autonomie	3	6
Autorégulation	6	9
Empowerment	4	5
employabilité perçue	9	18

Par ce processus d'encodage, un arbre thématique se construit au fur et mesure qui nous conduit au tableau ci-avant.

Pour pousser notre analyse vers des résultats originaux, nous avons utilisé l'option « surface des mots » chez Nvivo.A cet effet, nous avons remarqué qu'il y'a une variable qui occupe une place importante dans le graphe du surface des mots, il s'agit de la variable « **confiance en soi**». Cette variable a été cité 55 fois par les répondants comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3 : Fréquence des mots sous NVIVO

Mot	*Longueur*	*Nombre*	*Pourcentage pondéré (%)*
Etudiants	9	74	0,38
Travailler	10	71	0,37
Travail	7	65	0,34
	7	62	0,32

Comment	9	55	0,28
Confiance	7	52	0,27
Parfois	9	52	0,27
Questions	11	50	0,26
Professeurs	9	50	0,26
Sentiment	6	48	0,25
Sentez	15	46	0,24
Professionnelle	9	42	0,22
Formation	7	39	0,20
Réponse			

En effet, vu l'importance de ce terme constaté au niveau des entretiens, nous avons créé un nœud libre ou « free nodes» selon le langage du logiciel Nvivo12 plus, c'est-à-dire un nœud qui ne se rattache pas directement à une structure particulière, ou à un guide d'entrevue. Ce nœud nous l'avons consacré à ce terme. Nous avons converti le nœud libre de terme "confiance en soi", qui a été créé d'une façon inductive en nœud fils lié au nœud mère lié aux autres nœuds. Ainsi, l'arbre thématique final se présente comme suit :

Tableau 4 : Fréquence des mots sur NVIVO

Nom	Fichiers	Références
Style d'enseignement	15	40
Favorisant l'autonomie	6	11
Favorisant la compétence	10	16
effcicacité personnelle	12	29
Acceptation d'échec	6	7
D'étermination d'objectif	3	5
Réalisation des taches	5	8
l'autodétermination	13	41
Accomplissement	5	5
Autonomie	5	8
Autorégulation	8	11
Empowerment	6	8
employabilité perçue	11	21
Confiance en soi	13	24

III- RESULTATS ET DISCUSSIONS :

Pour la présentation des résultats de notre analyse qualitative, suivant les suggestions de Miles & Huberman (2003) qui proposent différents formats rendons compte de ces résultats. Nous allons dans un premier temps présenté pourcentage des verbatim dégagés ensuite nous allons procéder à l'analyse des extraits significatifs.

1. Analyse des fréquences

Pour réaliser des analyses plus complexes, nous avons utilisé NVIVO afin de présenterun tableau illustrant les verbatims liés à chaque nœud. Ci-dessousle tableau basé sur les 210 unités d'analyses retenus :

Tableau 5 : pourcentages des verbatims dégagés

Codes	Nombre des verbatim	% citations dans la catégorie
Style d'enseignement	40	19.04%
Favorisant l'autonomie	11	5,23%
Favorisant la compétence	16	7,61%
Employabilité perçue	21	10%
Autodétermination	41	19,52%
Accomplissement	5	2.38%
Autonomie	8	3.8%
Autorégulation	11	5,23%
Empowerment	8	3.8%
Efficacité personnelle	29	13,80%
Acceptance de l'échec	7	3,34%
Détermination d'objectif	5	2,38%
Réalisation des taches	8	3.8%

D'après le tableau, nous remarquons que la variable « style d'enseignement » est citée par 19.04% des étudiants d'une façon directe, et 12.84% d'une façon indirecte. Ceci permet éventuellement de nous renseigner sur l'importance de ce concept dans nos entretiens. Même chose pour « l'Autodétermination », « L'auto-efficacité » quireprésentent, respectivement, 16% et 11% soitdonc une proportionnalité homogène pour les trois thèmes « Nœud », on pourrait dire alors, que ces éléments présentent un écho favorable sur l'ensemble de nos entretiens.

Toutefois, nous avonsremarqué que le thème le plus important « employabilité perçue » a été citée21 fois seulement par les répondants, soit 10% de l'ensemble des verbatims codés. Ce qui veut dire, que nos répondants semblentmoins intéressés au thème « Employabilité perçue ».

Après révision, nous avons constaté l'ambiguïté relative à ce concept, qui reste encore flou malgré les explications et clarifications.Par ailleurs, il semble que ces derniers ont fait référence à plusieurs reprises à l'employabilité sans en avoir compte, c'est le cas de S.A (23 ans) qui nous informe indirectement sur sa perception d'employabilité, en faisant référence à sa capacité de trouver un emploi :

« Avoir les capacités nécessaires pour trouver l'emploi que je recherche ».

Ainsi, selon, H.Z (23 ans), l'employabilité est la capacité individuelle de se gérer pour trouver un emploi :

« Avoir les compétences nécessaires est un défi…avoir une bonne carrière et trouver l'emploi qui me convient le mieux c'est un défi »

Il faut signaler que certains cas aussi ont assimilé l'employabilité aux nouvelles compétences individuelles, qui leurs confèrent l'aptitude et la capacité pour devenir compétitif dans le marché de travail. Chose qui a été confirmé par NAJI (25 ans)

« Personnellement, je pense aujourd'hui qu'il ne faut pas se limiter aux acquis académiques, il faut se doter des compétences nouvelles pour avoir une bonne carrière professionnelle »

FATI (22 ans) confirme le même constat :

« *Malheureusement, je constate que les connaissances acquises à l'école sont dépassées, je suis convaincu sur la nécessité d'avoir des compétences autres que celles acquises pour devenir compétitif dans le marché de travail »*

Nous retenons aussi l'extrait de verbatim A.B (25 ans), qui explicite sa perception de l'employabilité à traversl'idée de considérer dans son parcours le développement de certaines caractéristiquesindividuelles,

« D'après mon expérience d'études, sur le plan individuelje manqued'une vraie expérience, la capacité de prendre de grandes décisions c'est l'essentiel aujourd'hui… » FATI, (22 ans)

Le même répondant continua : «A mon sens, il y'a aussiles compétences sociales et entrepreneuriales qui manquentaux étudiants/diplômés… » FATI, (22 ans)

On pourrait dire alors que la perception de l'employabilité à été souvent constaté d'une manière indirecte chez les étudiants diplômés, sur plusieurs situations, ces derniers se sont exprimés sur la nécessité d'avoir des compétences différenciées, nouvelles et des qualités individuelles comme la capacité de communication et l'esprit entrepreneurial, afin de faire référence à l'employabilité assimilé à la capacité de trouver un travail, la capacité d'avoir des compétences différenciées et parfois la capacités d'avoir des qualités individuelles d'un étudiant entreprenant.

2. Analyse des extraits significatifs :

2.1 - Relation entre le style d'enseignement et la perception de l'employabilité

D'après l'ensemble de nos entretiens semi-directif, la majorité des étudiants interviewés ont soulignés l'importance de la dimension sociale sur leur auto-perception. En d'autres termes, ils ont mis en lumière l'influence de leurs enseignants sur la façon par laquelle ils se considèrent et la façon par laquelle ils se comportent en classe ou en dehors de classe.

Effectivement ce constat est vrai, dans le sens où les jeunes étudiants sont généralement passible à des influences de la part de leurs amis, familles, médias, entourage, et plus particulièrement par l'influence de leurs enseignants. A cet effet, plusieurs étudiants ont souligné l'importance des rapports sociaux avec leurs professeurs.

C'est le cas de H.Z (20 ans) étudiante à l'ENCG illustre bien la situation :

« Pour mon cas, j'avais la chance d'étudier chez des professeurs que je considère personnellement comme des vrais coachs, appart les études je sens que j'ai appris beaucoup de choses, car, ils nous donnent des conseils de vie, ils nous aident et accompagnent jusqu'à maintenant dans nos projets professionnels… ».

C.K (23 ans) partage la même idée :

« Certains professeurs, nous ont accordés la possibilité de s'exprimer librement en classe… je sens que cela à influencer ma confiance en soi, et le relationnel avec les gens ».

Évidemment, la nature de la personnalité de l'enseignant participe à la valorisation de l'expérienceacadémique. Dans ce cadre on pourrait dire que, l'étudiant ne reçoit pas seulement les connaissances transférées par son enseignant, mais aussi il va être influencé par la personnalité, les principes et valeurs exprimées par le style pédagogique.

Dans ce sens, selon (H.Z, 20 ans) :

« Nous avions une relation de confianceetd'empathie avec certains de nos professeurs…après des années passées maintenant, je perçois que nous avions beaucoup appris, sur la vie personnelle et professionnelle … »

(M.F, 23 ans) précise également :

« Je me rappelle bien d'un professeur qui, parfois -dans le cadre du cours-ouvre des débats d'ordre général en classe d'une grande valeur ajoutée »

Certes, ce n'est pas seulement le transfert des savoirs qui a été mis en évidence, mais aussi des éléments individuels non techniques contribuant directement ou indirectement au développement identitaire de l'étudiant, nous pouvons déduire en conséquence le pouvoir déterminant de la personnalité exprimée par le comportement du professeur sur la perception des étudiants.

En tant qu'un espace de rencontre entre les enseignants et les étudiants, les écoles de commerce sont devenues n'ont pas seulement un lieu de transfère des savoirs et des connaissances académiques, mais aussi une véritable pépinière où des compétences génériques peuvent voir le jour (soft skills, life skills). L'interaction quotidienne avec l'enseignant permet à l'étudiant de le connaitre de près. Une sorte de lien social se tissue entre les deux, ce qui permet le transfert des connaissances informelles de l'enseignant à l'étudiant. Le contraire est vrai,si l'étudiant se trouve dévalorisé ou marginalisé par son enseignant, il perdra sa confiance en soi et sera intimider pour parler devant le public, chose qui va se répercuter sur son employabilité :

C'est le cas de (T.D, 26ans), qui nous a dit :

« A mon avis, il existe encore des professeurs qui représente l'autorité en classe, personnellement, avec ces professeurs, je ne prends pas d'initiatives et je reste toujours inquiet et méfiant »

Chose qui a été aussi confirmé par(H.F, 21 ans)
« … sincèrement, le comportement de certains professeurs donnait l'impression d'aucune enviede socialiser, comprendre et aider l'étudiant… il y'a carrément un manque de confiance entre l'étudiant et professeur… c'est démotivant »

« Je pense que le système taylorien n'a pas été bénéfique pour moi surtout sur le côté personnel …. et je me rappel quand un jour je lui ai posé une question, il m'a répondu d'une façon sévère et moqueuse…. Quel niveau de français …. C'était très choquant…. Moi je suis timide de nature et je ne prends pas l'initiative de parler devant le public … »(FATI, 22 ans)

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la majorité des répondants mettent la lumière sur l'influence du style de l'enseignement adopté sur leurs comportements, et sur la façon par laquelle ils se voient. De ce fait, le style peut influencer positivement ou négativement la confiance en soi et de manière générale les caractéristiques individuelles chez l'étudiant. Un style qui encourage l'autonomie et la liberté aura certainement un impact positif sur la perception de l'employabilité individuelle. Autrement dit, l'étudiant se verra capable et

responsable et d'une grande valeur ajoutée, par ce qu'il est confiant de ces capacités et qualités personnelles. En conséquence le style de l'enseignement renforce la confiance en soi.

2.2 -Relation entre le style d'enseignement et le sentiment d'auto-efficacité

Au niveau de la revue de littérature, l'idée que le style de l'enseignement adopté par les professeurs impact le comportement de l'étudiant est largement documenté. Dans ce sens, plusieurs auteurs ont mis en évidence l'influence des croyances d'efficacité sur l'autorégulation du comportement de l'étudiant/élève. Aussi, notre analyse de contenu a pu dégager plusieurs verbatims qui confirme l'influence du style pédagogique du professeur durant la séance de cours sur les croyances d'efficacité de l'étudiant.

Généralement, les verbatims dégagés font référence au rôle de l'enseignant dans le développement -au-delà des capacités et compétences académiques- des acquis personnels plus particulièrement, le développement de ce qu'on peut appeler « la confiance interne » de l'étudiant. C'est le cas de (J.C, 21 ans). Pour cetétudiant, il a emprunté un célèbre adage du feu Hassan 2 pour nous expliciter les choses, il nous a dit « l'homme c'est le style ». Ce jeune étudiant façonné par la mode et le style d'habillement ne cache pas son impression et appréciation de l'élégance de l'un de ses enseignants.

Selon lui « j'ai commencé à m'intéresser et repenser mon style vestimentaire en m'inspirant de l'un de mes professeurs…j'ai appris avec le temps que le fait d'avoir un bon look vous aide d'être plus admiré et plus aimé par les autres… »(J.C, 21 ans).

Suivant ce raisonnement, les jeunes étudiants pourront être influencés aussi par l'apparence de leurs enseignants. En conséquence, le style vestimentaire de l'enseignant se voit alors comme un élément de modelage sur l'aspect vestimentaire mais aussi indirectement sur la personnalité et la confiance de l'étudiant.

C'est le cas aussi de (H.Z, 20ans) qu'elle nous a déclaré avoir été convaincu à porter le voile grâce à l'influence d'une de ses professeurs.

Dans un autre sens, un enseignant qui est proche de ses étudiants sera plus disposé à nouer des relations personnalisées avec eux. Il sera capable de comprendre leurs besoins ainsi que leurs aspirations. Le professeur peut déclencher un déclic qui peut provoquer une réaction psychologique et intellectuellesusceptible de changer la vie de l'étudiant :

C'est le cas de(M.S, 22 ans) qui explicite la même idée :
« *un jour j'ai eu une mauvaise note, je me sentais vulnérable et faible, un de mes professeurs, a pu me convaincre sur mes capacités d'études, chose qui a par la suite métamorphosé mes résultats de fin d'année mais aussi mon comportementen classe*».

Aussi (M.F, 24ans) étudiante en phase finale, partage la même idée, pour elle :
« *Certains de mes professeurs avec qui je me sens en confiance, pour demander des conseils, ils arrivent toujours à me convaincre d'une façon ou d'une autre sur mes capacités individuelles… je sens une grande confiance sur leurs paroles* ».

Effectivement, la relation personnalisée avec les étudiants peut leur permettre de bénéficier des expériences et avis de leurs professeurs, surtout si ces derniers adoptent un comportement positif pour le partage et le soutien. Les études antérieures ont largement documenté l'effet du

comportement positif sur les résultats positifs de la relation interpersonnelle. Aussi, nos interviewés ont parlé implicitement de cette relation.

2-3-Relation entre le style d'enseignement et l'autodétermination des étudiants

D'après nos entretiens,l'autodétermination ou la perception d'autonomie à été assimilé par les étudiants/diplômés comme :
« La personne capable de faire les choses délibérément » ; « capacité de changervers plus d'autonomie », « travailleravec intérêt », résoudre un problème sans contrôle et avec plaisir ».

Entre autres, à l'image de la théorie sociocognitive, l'influence du professeur sur la perception del'autodétermination chez l'étudiant a été aussi constaté dans nos entretiens analysés. Plusieurs verbatims ont fait référence au lien existant entre le style de l'enseignement et le développement du sentiment d'autonomie chez les étudiants.

A cet effet, un de nos répondants nous a raconté (T.D, 23 ans)
« *Je me souviens de l'un de nos professeurs qui disait une phrase inoubliable pour moi… soyez libre etprenez les bonnes décisions,mais, ayez le courage d'en assumer les conséquences* ».

Cette façon de favoriser l'autonomie et au même temps responsabiliser les étudiants a été aussi constaté chez d'autres interviewés qui ont évoqué cela sur le choix de leurs sujets de stage :

Pour(C.K, 23ans) *« en période de stage, mon professeur encadrant m'a donné la liberté de choisir le sujet qui correspond à mes intérêts …j'étais totalement autonome sur le choix et au même temps totalement responsable sur le résultat ».*

Aussi(M.C, 21 ans) partage la même idée, pour cette jeune étudiante :
« Le choix du sujet de mon PFE, je dirai à 80% été fait délibérément …Mon encadrant me disait que le résultat final va marquer mon parcours professionnel si et seulement si je m'engage totalement dans le projet».

En effet, la façon de donner une liberté aux étudiants de choisir le thème des travaux de recherche, nous apparait comme une façon de donner une marge de contrôle à l'étudiant, en effet, l'étudiant entreprenant est capable de prendre les bonnes décisions et d'en assumer les conséquences. Chose qui aura des répercussions positives pour le développement de leurs personnalités.

2-4-Relation entre l'autodétermination des étudiants et leur sentiment d'employabilité
Selon notre analyse théorique, l'étudiant entreprenant qui possède des qualités et des capacités individuelles sera capable d'affronter les aléas et les obstacles de la vie pour repérer et saisirles bonnes occasions. C'est ainsi, qu'un étudiant qui disposedes ressources psychologiques nécessairesse voit certainement capable de faire face à la morosité de la vie, trouver un emploi stable et s'épanouir socialement.

En effet, en analysant le corpus de nos entretiens, nous avons pu dégager plusieurs verbatims qui font référence directement ou indirectement à la relation entre le sentiment d'auto-détermination de l'étudiant et sa capacité individuelle à trouver un emploi satisfaisant et épanouissant (employabilité) et. Généralement, les étudiants qui ont manifesté leur sentiment

d'auto-détermination ont aussi parlé sur leurs perceptions individuellesde leurs capacités à gérer leurs vies et leurs parcours.
C'est le cas de (S.A, 23 ans), pour ce jeune étudiant :
« *J'ai toujours voulu intégrer l'ENCG… depuis ma première année je fais les devoirs avec beaucoup d'intérêt et plaisir…… Je pense, actuellement -grâce à cette motivation que j'avais depuis la première année- avoir les capacités nécessaires pour trouver l'emploi que je recherche* ».

Un autre répondant qui partage le même point de vue,

« Personnellement, J'ai toujours eu le moral et la motivation d'investir l'attention, le temps et l'énergie pour l'amour et la passion que j'éprouve à ce domaine en général et aussi pour les objectifs que je veux atteindre dans ma vie».(A.B, 25ans).

On pourrait dire généralement, que les capacités et les performances individuelles sont fortement liées à la confiance en soi, la motivation et l'autonomie qui va éventuellement créer une différence remarquable sur l'employabilité des étudiants. Par ailleurs, nous pouvons aussi montrer dans le cas contraire, un étudiant ou diplômé qui ne se sent pasà l'origine de ces actionsoumotivé extrinsèquement (motivation par contrainte), ceci évidement influence sur l'employabilité comme on peut le constater dans l'extrait de verbatim (H.Z, 23ans) :

«J'étais très motivé pour étudier en France, mais je ne peux pas quitter notre maison… je suis très dépendante de mes parents ».

Le manque d'autonomie et de la liberté chez cette jeune étudiante se positionne comme une entrave qui limite ses chances d'études et certainement son employabilité.Ainsi, selon (FATI, 22)

« ….Réaction de mon professeur à renforcer ce sentiment d'infériorité… jusqu'à maintenant je sens presque une phobie à faire des présentations orales… et j'ai peur que ça influence mon parcours professionnelle ».

Nousconstatons que la majorité des interviewés ont fait référence àla confiance en soi comme un catalyseur qui augmente leur niveau de perception d'employabilité ou de pré-employabilité. Pour eux, un étudiant qui a confiance en ses capacité et son autonomie et ses compétences aura plus de chance à l'épanouissement individuel et la capacité de mise à l'emploi plus qu'un autre qui ne possède pas ces qualités.

2-5-Relation entre efficacité personnelle et perception d'employabilité
Selon les théories sociocognitives, le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant et intimement lié à sa réussite scolaire. Un étudiant qui se voit avec un niveau d'efficacité élevé aura toujours des bons résultats, ainsi l'analyse théorique permet de constater également la relation entre le comportement de recherche d'emploi et l'efficacité personnel. Nous pouvons dire que l'efficacité personnel impact la capacité d'obtenir l'emploi théoriquement.

En effet, ceci est également conforme aux résultats obtenus par l'analyse thématique de nos entretiens. En ce sens, Naji(24ans) a dit :
« *Lorsque je me trouve confronter à une tâche difficile, je n'hésite pas à demander de l'aide…. Ce n'est pas un problème pour moi…. L'essentiel c'est de la résoudre* ».

S.T (21, Oujda)

« *Quand je fixe un objectif je dois le réaliser dans n'importe quelle situation, quant à mes études j'ai toute la confiance en ma capacité de réussir et atteindre mes objectifs coute que coute »*
L'objectif principal de ces répondants c'est de résoudre le problème abstraction faite de la façon par laquelle il a été résolu. En ce sens, une sorte de confiance interne sur la capacité personnelle à résoudre les problèmespermetà l'étudiant / diplômé de se concentrer seulement sur la réalisation des objectifs. Parallèlement, (H.Z, 23ans) a dit presque la même chose, pour cette jeune étudiante :
« *Lesproblèmes…. Je les perçois comme des défis…. Réussir mon parcours d'études est un défi …avoir une bonne carrière et trouver l'emploi qui me convient le mieux c'est un défi ……je devrais trouver et développer toutes les compétences nécessaires pour y arriver*».

L'efficacitépeut être assimilée donc, à la capacité de fixer des objectifs réalisables et croire en leurs réalisations. De ce constat, nous pouvons dire que lorsque l'étudiant fixe des objectifs optimistes sur sa carrière et son projet professionnel, il est susceptible de développer des croyances sur sa capacité de réalisation de ces objectifs, par conséquent, il a tendance à développer tous les moyens et toutes les ressources pour atteindre une employabilité durable.

IV- PROPOSITION D'UN MODELE DE RECHERCHE FINAL ENRICHI

Selon notre étude qualitative exploratoire, les verbatims dégagés affirment l'existence des variables de notre modèle. A cet effet, L'analyse des entretiens nous conduit à faire des liens entre l'ensemble des variables explicatives et à expliquer et de faire révéler le rôle de la variable confiance en soi dans l'influence du comportement des jeunes étudiants.

A cet effet, l'analyse des extraits significatifs de nos entretiens a fait leconstat de l'importance de la variable « confiance en soi » dans les discours de nos répondants. A cet effet, la confiance se présente selon la perception des étudiants comme un pont entre les variables explicatives et les variables à expliquer. En d'autres termes, le comportement du répondant, alors apparait être influencé par l'ensemble des variables explicatives à travers la variable confiance en soi. Nous pouvons donc considérer que la confiance en soi est une variable médiatrice entre le style d'enseignement, l'efficacité personnelle et l'autodétermination d'une part et l'employabilité perçue d'autre part.Dès lors des nouvelles hypothèses doivent être formulées.

Tableau6: hypothèses de recherche

N° Hypothèse	Hypothèses directes
H1	Un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves est relié Positivement à l'auto-efficacité
H2	Un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves est relié Positivement à l'autodétermination des étudiants
H3	l'autodétermination (sentiment d'autonomie) influence positivement employabilité perçue des jeunes Diplômés
H4	Le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement employabilité perçue des jeunes diplômés
H5	l'enseignement soutenant l'autonomie influence positivement L'employabilité perçue des jeunes diplômés

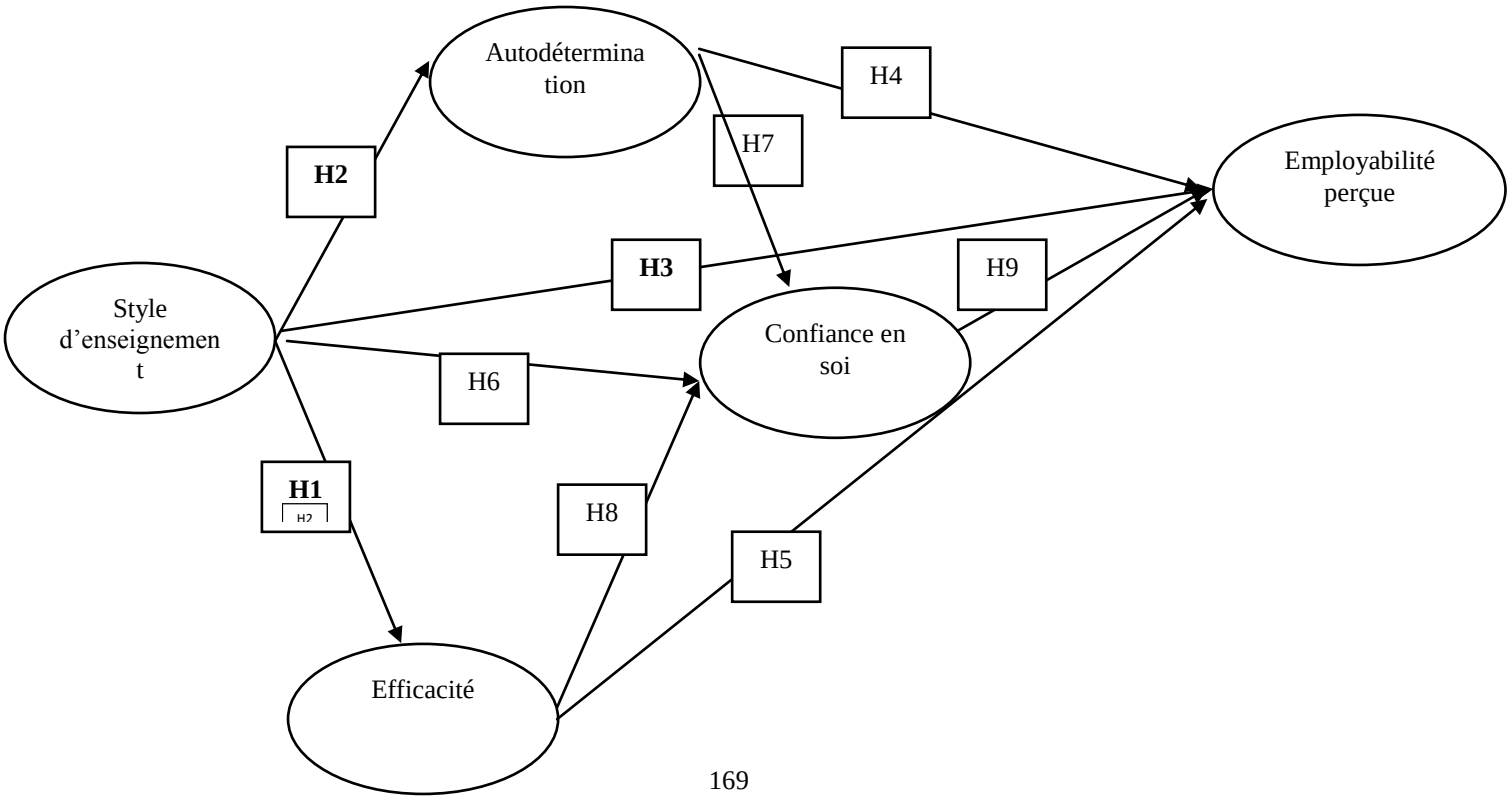
H6	Un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves influence positivement la confiance en soi chez les étudiants
H7	l'autodétermination (sentiment d'autonomie) influence positivement la confiance en soi des jeunes Diplômés
H8	Le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement la confiance en soi des jeunes diplômés
H10	La confiance en soi des jeunes étudiants influence positivement leur employabilité perçue

Les hypothèses de médiation

H1m	Un style d'enseignement qui soutient l'autonomie des élèves influence positivement l'employabilité perçue des jeunes étudiants à travers leurs confiances en soi
H2m	l'autodétermination (sentiment d'autonomie) influence positivement l'employabilité perçue des jeunes étudiants à travers leurs confiances en soi
H3m	Le sentiment d'efficacité personnelle influence positivement l'employabilité perçue des jeunes étudiants à travers leurs confiances en soi

Dès lors, compte tenu des nouvelles connaissances acquises à la suite de l'étude qualitative exploratoire, nous proposons le modèle de recherche enrichi de la figure

Figure 2 : le modèle conceptuel de la recherche



Conclusion et perspective

Cette recherche est une occasion pour étudier les apports de la pédagogie universitaire « autonomisante » sur le développement de l'employabilité des étudiants. En effet, la présente étude vient de refléter une image parmi d'autres qui exprime choc de la réalité ressenti par les étudiants après avoir passés des années d'études ou obtenus le diplôme.

L'ensemble des résultats obtenus permettent de valideret enrichir un modèle de compréhension portant surl'effetpositifdu style pédagogique autonomisant sur les perceptions et les croyances des étudiants,plus précisément sur le niveau d'autodétermination et d'efficacitéperçus et leurs conséquences sur l'employabilité.Le point le plus important que nous avons constaté au niveau de notre étude -du point de vue étudiant-, c'est la nécessité de lier le travail universitaireMarocain à la confiance de l'étudiant,identifiée comme élément médiateur à l'employabilité.

La présente étude confirme l'idée que l'employabilité ne résulte pas seulement des indicateurs économiques et managériaux, la dimension individuelle fait ressortir l'importance des perceptions et croyances des étudiants quant à leurs niveaux d'employabilité, dans le sens ou, l'étudiant qui se sent motivé intrinsèquement etdéveloppe une confiance et un sentiment d'efficacité élevé se voit améliorer sa perception d'employabilité « conditionné par le système éducatif ».De cesconstats, les apports de cette étude peuvent se présenter comme suit :

L'apport méthodologique réside dans démarche scientifique qui s'investit sur l'approche sociale et psychologique de l'employabilité appliquéeau contexte académique.Nous avons remarqué dans ce sens, le manque des recherches francophones qui s'inscrivent dans cette perspective, par conséquent, cette étude se veut compléter et enrichir la théorie francophone sur cette nouvelle vision de l'employabilité.

Concernant l'apport managérial, cette étude peut donner des pistes et des plans d'actions aux praticiens universitaires. Face au taux de chômage alarmant des jeunes diplômés, les praticiens universitaires peuvent s'inspirer de cette recherche qualitative pour revoir et réorienterleurs styles pédagogiques vers une démarche émancipatrice favorisant les besoins psychologiques de l'étudiant.

Comme perspective de la recherche, certes, les quinze entretiens ne sont pas suffisants pour étudier de manière rigoureuse la perception de l'étudiant marocain, il sera donc nécessaire de compléter cette étude par une démarche quantitative confirmatoire dans le but de valider de manière plus objective notre modèle de recherche.Ainsi, il sera important de lier notre travail à une démarche longitudinale, afin d'analyserrigoureusement le style pédagogiqueautonomisant et ces répercussions sur la perception de l'employabilité dans tout le processus.

Bibliographie:

Altet, M. (1988), Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'autoanalyse. Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle, (France), No 4-5, 65-94.

CheonS., Reeve J. (2012) Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. Journal of Sport and Exercise Psychology 34(3), 365-96.

Christenson & Barney (2009) The spectrum of teaching styles: Style D: The self-check style. OAHPERD Journal, XLV, (3),23-27.

Deschenaux, F. & al. (2005) Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVIVO 2.0, Les cahiers pédagogique de l'association pour la recherche qualitative, ISBN 2-9809005-0-8.

Fugate,M. & Al. (2004) Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. Journal of Vocational Behavior 65, 20-36.

Jamel, O. & al. (2011) L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants. Thèse de doctorant en sciences de gestion, université Jean Moulin Lyon 3, 25-60.

Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability, Quality in Higher Education, 7:2, DOI: 10.1080/13538320120059990, 102

Heije, V., Heijden V. (2006) A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. Human Resource Management, Vol. 45, N° 3, 449– 476.

Hillage, J.& Pollard, H.(1998)Employability: developing a framework for policy analysis», International Journal of Human Resources Development and Management, Vol. 3, issue 2, 138-154.

Hofaidhllaoui, M.& ROGER,A. « Favoriser le développement de l'employabilité : un enjeu pour les individus et pour les organisations », IN Revue de gestion des ressources humaines, 2014/3 N° 93. DOI: 10.3917/grhu.093.0032.32-53,3

Hofaidhllaoui,M. & Al (2011) « Mesurer l'employabilité des jeunes diplômés : L'exemple des titulaires de masters tunisiens. » ,https://www.agrh.fr/assets/actes/2011hofaidhllaoui-vatteville.pdf , Consulté le 03/2019. 3-7.

Lemelin, M. (2015) Le rôle de la pédagogie en vue d'améliorer l'employabilité des diplômés : le cas d'HEC Montréal,Colloque sur l'employabilité, beyrouth Université ST-joseph,1-2

Leroy, N. & al. (2013) Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. Revue française de pédagogie, no 182, janvier-février-mars. 5-12.

Lorraine, D. et al. (2013) Exploring the factor structure of the CareerEDGE employability development profile, Education þ Training Vol. 56 No. 4, 303-313.

Lorraine, D.& al. (2007)The key to employability: developing a practical model of graduate employability. Education + Training, 49 (4). IN ISSN 0040-0912.277-289,2-12

Miles,M. &el. (2003) Analyse des données qualitatives, 2eme édition EditionDeboeuk, EAN 9782744500909

Sarrazin, P. et al. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches, Revue française de pédagogie [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/463; DOI : 10.4000/rfp.463, 164-36.

Sarrazin, P. et al. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Traité de psychologie positive : fondements théoriques et implications pratiques,306.

Reeve, J. & al. (2004)Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation»; VOL 4. AGE PRESSE. 34, 31-59

Reeve, J. (2006) Teachers as Facilitators: What AutonomySupportive Teachers Do and Why Their Students Benefit the Elementary School» Journal, Vol. 106, No. 3 (January 2006), Published by: University of Chicago Press.229-231, 35.

Ryan R.&Deci E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67

Yorke, M.& al. (2004) learning curriculum and employability in higher education, London: RoutledgeFalm, Series one https://www.qualityresearchinternational.com, consulté le 03/2019,23

Yorke, M. & Al. (2006)Employability in higher education: what it is – what it is not, Learning and employability. series one.https://www.qualityresearchinternational.com,consulté le 03/2019,3

دراسة تحليلية لبعض معيقات تطور مراكز تكوين الأطر

- نموذج مركز التوجيه والتخطيط التربوي -

خالد أحاجي
أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي
ahaji.khalid@gmail.com

ملخص

تعتبر مؤسسات التعليم العالي ومراكز تكوين الأطر التربوي والإدارية من بين أهم المرافق الاستراتيجية التي تلعب أدوارا مهمة في التقدم السياسي والاقتصادي و الثقافي والاجتماعي في جميع البلدان التي تدرك قيمة هذه البنيات. وقد عمل المغرب منذ الاستقلال على تشييد العديد من الجامعات والمدارس العليا والمعاهد ومراكز تكوين الأطر التربوية. كما واكب هذا التقدم العديد من الإصلاحات والتي استهدفت الرقي بقطاع التربية والتكوين، والتي استقرت باعتماد وتطبيق نظام الإجازة، ماستر، دكتوراه، إسوة بالعديد من الجامعات الغربية وذلك لعدة اعتبارات أبرزها حل إشكالية البطالة من خلال ربط برامج التعليم العالي بمتطلبات سوق العمل . إلا أن هذا النظام الجديد ورغم مزاياه وعيوبه، كمرونته وصبغة العالميةوعدم ملائمته لواقع التعليم العالي بالمغر ب، لم يطبق على العديد من مراكز التكوين الغير التابعة للجامعات، مما يشكل عائقا أمام تطورها ومساهمتها بشكل فعال وجيد في تقدم منظومة التربية والتكوين والبحث.

ويهدف هذا المقال إلى دراسة بعض معيقات تطور مراكز التكوين الغير التابعة للجامعات بصفة عامة. وكنموذج، وعلى الخصوص، سنتطرق إلى مختلف الإشكالات التي يعرفها مركز التوجيه والتخطيط التربوي، والتي تحول دون تحقيق إشعاع يليق بقيمة التكوين الذي يوفره، وذلك من خلال قراءة نقدية للمرسوم المنظم لعمل المركز وكذا من خلال مقارنة هذا الأخير مع مرسومي المراكز الجهوية لمكن التربية والتكوين والقانون 01.00 المنظم للمؤسسات التابعة والغير التابعة للتعليم العالي، خاصة على مستوى الجوانب التي تهم مسألة المجالس المحدثة ووضعية البحث العلمي التربوي.

الكلمات المفاتيح: المعيقات، مراكز التكوين الغير التابعة للجامعات ، مركز التوجيه والتخطيط التربوي، المجالس المحدثة ،وضعية البحث العلمي التربوي.

مقدمة

يعتبر مركز التوجيه والتخطيط التربوي ومركز تكوين المفتشين و المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من أهم البنيات التي يوكل إليها تكوين العديد من الأطر الإدارية والتربوية والتي تعمل بمختلف مصالح ومؤسسات منظومة التربية والتكوين. و لكل من هذه المراكز خصوصيات تميزه عن باقي مؤسسات التعليم العالي، من حيث التكوينات التي تقدمها ومن حيث الطابع الإداري والتدبيري وكذا المراسيم المنظمة لها. إلا أن هذه المراكز شهدت العديد من المشاكل رغم مواكبتها للإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين. وتفاقمت هذه المشاكل مع متطلبات الأساتذة الباحثين والذين عبروا في العديد من المواقف عن بعد المراكز عن النظام الجامعي وعن الحيف الذي تشهدها، مما ينعكس سلبا على الخدمات المقدمة وعلى الإشعاع العلمي والتربوي، خاصة وأن منظومة التربية تعد مجالا خصبا للقيام بالعديد من البحوث والدراسات في تخصصات ومحاور متنوعة. ومن أهم المشاكل التي عرقلت البحث بهذه المراكز نجد: غياب هيكلة وإستراتيجية للبحث العلمي التربوي؛ انعدام تقييم وضبط نظام البحث العلمي التربوي ؛ فردية البحث وعدم دوام موضوعاته؛ النقص في الوسائل المعتمدة؛ غياب تقويم نتائج البحث العلمي التربوي. كما أن المراسيم المحدثة والتي حاولت تقديم بعض الحلول لتقريب المراكز إلى النظام المعمول به في الجامعات لم ترق إلى طموح الأساتذة الباحثين والذين يرون أن مسألة إلحاق المراكز بالجامعة هو الحل المناسب حتى والذي يضمن لها اتخاذ القرارات المناسبة للنهوض بأدوارها التكوينية والبحثية في خضم الانفتاح على جميع مكونات المجتمع، رغم أن أدوار هذه المراكز تتكامل مع أدوار الجامعة في إعداد مدرس المستقبل[1]

مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة

تناط بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات والمنتمية إلى مختلف الوزارات أو الخاضعة لوصايتها المهام الرئيسية التالية :

- التكوين الأساسي والتكوين المستمر ولا سيما في الميادين المتعلقة بالقطاع التابعة له ؛
- إعداد الشباب للاندماج في الحياة العملية ؛
- البحث العلمي والتكنولوجي ونشر المعرفة في ارتباط بالميادين التي تتولى التكوين فيها .

وتساهم مع الجامعات في المجهود الوطني لاستقبال الطلبة وتكوينهم ومجهود تحسين المردودية في استخدام البنيات التحتية وتعبئة موارد التأطير المتاحة .

[1] فاطمة الزهراء أجريش. (2017). التكوين الجامعي والتأهيل داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: أية دور للنهوض بمهمة التدريس بالمغرب.جسور، مجلة التربية والثقافة والبحث العلمي. العدد الرابع. ص. 99

وتحدد قائمة المؤسسات المشار إليها في الفقرة الأولى أعلاه بمرسوم يتخذ باقتراح من السلطة الحكومية المكلفة بتكوين الأطر.

تضم مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات حاليا 71 مؤسسة خاضعة لوصاية قطاعات وزارية مختلفة، وأنظمة قانونية متميزة. وتتوزع على أربعة أقطاب للتكوين، وهي:

المؤسسات العلمية والتقني؛

مؤسسات التكوينات الإدارية والاقتصادية والقانونية والاجتماعية؛

مؤسسات بيداغوجية؛

مؤسسات للتكوينات العسكرية وشبه العسكرية.

وتساهم مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات بكيفية ملحوظة في المجهود الوطني لتكوين الكفاءات الإنسانية الضرورية من أجل مواكبة المشاريع الكبرى المهيكلة والبرامج القطاعية لتنمية البلاد (المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، مخطط الإقلاع الاقتصادي، مخطط المغرب الأخضر، مخطط المغرب الرقمي، البرامج الوطنية للتكوين ... الخ(

وتعتبر مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات جميعها مؤسسات ذات استقطاب محدود، وتتميز كذلك بالطابع المهني لمسالكها التكوينية التي تستجيب للحاجيات القطاعية وللاقتصاد الوطني. ويغطي العرض التربوي لهذه المؤسسات تخصصات تتسم بالتنوع، وتتوزع على تسعة (09) قطاعات، وهي:

- قطاع الهندسة، والتعمير، وإعداد التراب والبيئة؛
- قطاع الفن، والثقافة، والرياضة؛
- قطاع الدراسات الإدارية والقانونية والتدبير؛
- قطاع علوم الفلاحة، والغابة، والبحر؛
- قطاع علوم التربية؛
- قطاع العلوم الحية والأرض؛
- قطاع علوم وتقنيات المهندس؛
- قطاع العلوم وتقنيات الإعلام والاتصال؛
- قطاع العلوم الاجتماعية والصحة.

وقد تم إدراج بعض المؤسسات ضمن قائمة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات المحددة بموجب المرسوم رقم 201-03-2 الصادر في 21 أبريل 2006، وخاصة تلك التي عملت على ملاءمة نظام التكوين الملقن بها وكذا تنظيم هياكل التعليم والبحث مع أحكام وأهداف القانون رقم 00-01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي والنصوص المتخذة لتطبيقه. ويتعلق الأمر بإضافة المد ارس الوطنية للهندسة

المعمارية والمتواجدة بكل من مدن الرباط وفاس ومراكش و أكاديرو وجدة و تطوان. كما تم إضافة المدرسة الوطنية للصحة العمومية (المعهد الوطني للإدارة الصحية سابقا) وإضافة المعاهد العليا للمهن التمريضية وتقنيات الصحة (معاهد تأهيل الأطر في الميدان الصحي سابقا). إلا أن المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ومركز تكوين مفتشي التعليم ومركز التوجيه والتخطيط التربوي لم يتم إدراجها ضمن قائمة القطاعات السالفة الذكر بقدرما تم التطبيق عليها مقتضيات القانون رقم 00-01 السالف الذكر والمتعلقة بشروط وإجراءات تعيين المدير ونوابه وكذا أجهزة إدارة المؤسسة ولاسيما مجلس المؤسسة واللجنة العلمية واللجان الدائمة ومجلس التنسيق.

هذا التطبيق خلق نوعا من الخلط خاصة وأن المراكز الجهوية الحديثة العهد، تتميز بخصوصياتها الجهوية ويمكن اعتبارها من المؤسسات ذات الاستقطاب المهم مقارنة مع المركزين الوطنيين : مركز التوجيه والتخطيط التربوي ومركز تكوين مفتشي التعليم. كما أن هذه النصوص القانونية المحدثة قدمت حلولا على مستويات وخلقت مشاكل على مستويات أخرى بحيث أصبحت تعيق عمل المركز الذي أصبح فيه التضارب بين مرسومين يهدفان إلى تبسيط مهام المركز بصيغتي مجلسين مختلفين: مجالس التكوين ومجلس المؤسسة. كما أن هناك نوع من التناقض الذي يظهر في النصوص والتي تصنف في المادة 25 من القانون 01.00 مجموعة من المهام الخاصة بمؤسسات التعليم العالي الغير التابعة للجامعة والتي نجدها أيضا بمركز التوجيه والتخطيط التربوي وبمركز تكوين مفتشي التعليم وبالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والتي تصنف خارج خانة مؤسسات التعليم العالي.

المدارس العليا للأساتذة : من مؤسسات مهنية إلى مؤسسات جامعية للبحث والتكوين

تعتبر المدارس العليا للأساتذة من المؤسسات التربوية التي ساهمت على مر التاريخ في تكوين الآلاف من أساتذة المدارس الثانوية في تخصصات معرفية متنوعة (العلوم، الإعلاميات، اللغات، التاريخ والجغرافيا) بالإضافة إلى الاهتمام بالبحث العلمي التربوي، وذلك استجابة لحاجيات قطاع التربية والتعليم. غير أن هذه المدارس ستدخل في أزمة حادة ابتداء من سنة 1998 بسبب عدم وجود رؤية واضحة وإستراتيجية للتكوين. وتعمقت هذه الأزمة بعد إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2011، وتكليفها بمهمة تكوين أساتذة السلك الثانوي التأهيلي، وتحضير التبريز. غير أن الكثير من المتتبعين يؤكدون أن هذه المدارس منذ التحاقها بالجامعة عبر إصدار القانون 08-47، تعيش وضعية غامضة، حيث أصبحت مجرد مؤسسات تحتضن تكوينات علمية شبيهة بتلك الموجودة بكلية العلم والآداب وعلوم التربية، لا تعكس هويتها وتاريخها في تكوين الأطر، رغم أن القانون 08-47 أعطاها نفسا جديدا حيث أضحت بالإضافة إلى دور التكوين تحتضن مجموعات البحث في إطار الشعب

المعتمدة، وذلك لأجل ربط التكوين بالبحث العلمي بكافة المجالات وخاصة علوم التربية، كما أصبحت للمدارس العليا علاقات متشعبة تربطها بقطاعات أخرى، عبر تكوين كفاءات يستفيذ منها القطاع الخاص بشقيه المقاولة وقطاع التعليم الخاص[2].

مركز التوجيه والتخطيط التربوي: الإحداث ومسالك التكوين

أحدث مركز المستشارين في التخطيط التربوي المحدث بالرباط والمنظم بمقتضى المرسوم رقم 2-76-681 بتاريخ 14 من محرم 1397 (5 يناير 1977) كما تمت إعادة تنظيمه تحت إسم " مركز التوجيه والتخطيط التربوي" . وهو مؤسسة خاضعة لوصاية وزارة التربية الوطنية ومخصصة لتكوين واستكمال تكوين أطر في التوجيه والتخطيط التربوي . ويضم مركز التوجيه والتخطيط التربوي مسلكين:

-مسلك خاص بتكوين المستشارين في التخطيط والتوجيه التربوي ؛

-ومسلك خاص بتكوين المفتشين في التخطيط والتوجيه التربوي.

ويضم كل من المسلكين شعبة للتوجيه وشعبة للتخطيط. ويقوم المركز بتحضير وتسليم شهادة مستشار : "في التخطيط التربوي أو التوجيه التربوي" وشهادة مفتش : "في التخطيط التربوي أو التوجيه التربوي" تستغرق مدة تكوين المستشارين في التخطيط والتوجيه التربوي سنتين بحيث يستفيذ المستشارون المتدربون خلال دراستهم بسلك تكوين المستشارين في التخطيط والتوجيه التربوي تكوينا نظريا وعمليا في شكل دروس ومحاضرات وندوات وأشغال تطبيقية . وينجز المستشارون المتدربون خلال السنة الثانية بحوث تتعلق بمواضيع في ميداني التخطيط والتوجيه التربوي أو تهم حاجيات منظومة التربية والتكوين. وتحدد لائحة هذه المواضيع كل سنة من طرف مدير المركز بناء على اقتراحات مجالس التكوين.

كما أن الفئة التي يتم قبولها في السنة الأولى من سلك تكوين المستشارين في التخطيط والتوجيه التربوي تهم أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي الرسميين والمتوفرين على أربع سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة ؛ وكذا المفتشين المساعدين لتعليم الطور الأول الرسميين والمتوفرين على أربع سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، والذين اجتازوا بنجاح جميع مراحل مباراة الدخول للمركز.

[2] عبد النور صديق وعبد العزيز باحو. (2017). المدارس العليا للأساتذة : من مؤسسات مهنية إلى مؤسسات جامعية للبحث والتكوين. مجلة التربية والثقافة والبحث العلمي. العدد الرابع. ص. 119

يتضح أن المرسوم المحدث للمركز يفوق نصف قرن ومازال المركز إلى يومنا هذا يعمل بنفس المرسوم في الوقت الذي شهد العالم عدة تغييرات وعلى جميع المستويات: المهن، التكوين، تكنولوجيات المعلومات والتواصل، ظهور مواد جديدة. كما أن فئة الأساتذة المستفيذين من التكوين أغلبهم يتوفرون على الأقل على السلم العاشر أو الحادي عشر. إذن هذه الفئة لم تعد تبحث عن الاستفاذة من السلم العاشر كما سبق، بل أصبحت تطمح للترقية خارج السلم في الإطار الجديد. كل هذه الأشياء تنعكس سلبا على تطور عمل المركز الذي يبقى حبيسا لنصوص قديمة لا تسمح بأخذ المبادرات التجديدية والتي تتماشى مع الإصلاحات التي تعرفها منظومات التربية والتكوين.

مجالس مركز التوجيه والتخطيط التربوي

طبقا للمرسوم مرسوم رقم 723-85-2 صادر في 7 شعبان 1407 (6 أبريل 1987) بإحداث مركز التوجيه والتخطيط التربوي) ج. ر. عدد 3890 بتاريخ 21 رمضان 1407 - 20 ماي 1987، يتوفر مركز التوجيه والتخطيط التربوي على مجالس:

مجلس لاستكمال الخبرة ومجلس داخلي وعلى مجالس للتكوين . إلا أن المرسوم المنظم يوضع تشكيلية المجالس وفترة اجتماعاتها، دون التطرق بشكل واضح ومستفيض لاختصاصاتها. فمثلا يوضح أن مجلس الخبرة يجتمع مبدئيا مرة كل سنة ، كما يجتمع كلما دعت الضرورة إلى ذلك ، ويتم استدعاؤه بمبادرة من الرئيس أو باقتراح من مدير المركز. كما أن المجلس الداخلي يجتمع باستدعاء من رئيسه في بداية كل سنة دراسية وكلما دعت الحاجة إلى ذلك. أما ما يخص مجلس فـيهتم بالمسائل الخاصة بسنة التكوين ، ويجتمع في بداية ونهاية السنة. كما يجتمع بطلب من المدير أو بطلب مكتوب من نصف أعضائه كلما دعت الحاجة إلى ذلك . علما أنه يتألف كل مجلس للتكوين يهتم بالمسائل الخاصة بسنة التكوين (السنة الأولى توجيه، السنة الأولى تخطيط، السنة الثانية توجيه زالسنة الثانية تخطيط).

يتضح أن كثرة المجالس تخلق الكثير من المشاكل التنظيمية منها ما يتعلق بخلق الشعب بالأساس والذي تهم مسلكي التوجيه والتخطيط (المادة 2 من المرسوم)، ومنها ما يتعلق بتوزيع المواد والبحوث وكذا الجوانب التقييمية.

وضعية البحث العلمي التربوي بمركز التوجيه والتخطيط التربوي

معظم المكونين بمركز التوجيه والتخطيط التربوي هم من أساتذة مساعدين و أساتذة مؤهلين وأساتذة التعليم العالي، ما يدل على أن الاهتمام الأكبر سيعطى للبحث العلمي التربوي بالمركز. إلا أنه

وعند الرجوع إلى مرسوم 87 لا نجد ولو كلمة واحدة تشير إلى البحث. لكن الوزارة الوصية وتماشيا مع القانون المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والذي خصص مواد للبحث التربوي والبحث التدخلي، عملت على إخراج قانون إطار منظم للبحث بم ركز التوجيه والتخطيط التربوي ومركز تكوين المفتشين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوبن (القانون رقم 2019/19) والذي تمت المصادقة عليه بمجلس التنسيق. كما أن قراءة في سطور الميزانية المخصصة في قانون المالية لمركز التوجيه والتخطيط التربوي لا تتوفر على أية إشارة لتمويل البحث أو تنقلات الأساتذة الباحثين لإمكانية المشاركة في المناظرات والندوات العلمية والتربوية والتي تنظم سواء داخل أو خارج الوطن، الشيء الذي ينعكس سلبا على تحفيز الأساتذة الباحثين وعلى إشعاع مؤسسة لها أهمتها على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي.

المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

حسب المادة 2 من المرسوم المنظم [3]، تعتبر المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بمثابة مؤسسة لتكوين الأطر العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي. وتنتظم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في "شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية."وتحدد آليات التنسيق بين المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي.

يتوفر المركز على مجلس (المادة 17) يتكون من أعضاء بحكم القانون ، وأعضاء منتخبين عن الأساتذة والموظفين الإداريين والتقنيين وعن المتدربين ، ومن شخصيات من خارج المركز . ويخضع مجلس المركز في تأليفه وكيفية تعيين وانتخاب أعضائه وطريقة سير أعماله ، لمقتضيات المرسوم رقم 672.11.2 بتاريخ 23 دسمبر2011 .

[3]المرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

فحسب المادة 18، يتولى مجلس المركز القيام بالمهام المنصوص عليها في المادة 35 من القانون رقم 00-01 والذي يحيل إلى المادة 25 حيث النص يهم مؤسسات التعليم العالي الغير التابعة للجامعة وتلزم المراكز العمل بها لإحداث المجالس إلى جانب مجالس الإدارة.

وضعية البحث العلمي التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

تنص المادة 3 من المرسوم رقم 672.11.2 بتاريخ 23 دسمبر 2011 و المتعلق بإعادة تنظيم مراكز تكوين المدرسين في إطار المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ، على أن المراكز تتولى القيام بأنشطة البحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي في المجا لات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية وحكامة المؤسسات، وكذا إنجاز الدراسات والأبحاث في المجالات التي تدخل ضمن اختصاصاتها مع الجهات المعنية. وتنص المادة 34 من المرسوم ، بالإضافة إلى المهام السالفة الذكر، على أن المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين تتولى تطوير البحث العلمي التربوي والارتقاء به من خلال :إرساء وتفعيل فرق البحث؛ م لاءمة البحث العلمي التربوي مع أولويات قطاع التعليم المدرسي؛ نشر نتائج البحوث والتعريف بها واستثمارها في الرفع من جودة تكوين الأساتذة وتأهيلهم؛ التنسيق مع المختبرات الجهوية للبحث التربوي والجامعات، وكذا مع المتدخلين في هذا المجال وطنيا ودوليا؛ تنظيم ندوات وملتقيات علمية في مجال البحث العلمي التربوي

يمكن القول أن المرسوم المعدل أعطى للمراكز الجهوية مكانتها في البحث العلمي والتربوي ويبرز ذلك من خلال المناظرات واللقاءات المكتفة والمجلات العلمية المحكمة والتي بدأت تصدر عن هذه المراكز، خاصة وأنها بدأت ترصد ميزانية لتمويل الباحثين وتثمين أعمالهم.

مركز تكوين مفتشي التعليم

تمت إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي التعليم كمؤسسة لتكوين الأطر العليا ، ويخضع لمقتضيات المرسوم[4] **رقم** 2-08-521 . يسير المركز مدير من ذوي الاختصاص يعين وفق الشروط والكيفيات المحددة في المادة 33 من القانون رقم 00-01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي المشار إليه أعلاه (المادة 6)

وتشير المادة 16 من نفس المرسوم إلى أن المركز يتوفر على مجلس يخضع في تأليفه وكيفية تعيين وانتخاب أعضائه ، وطريقة سير أعماله لمقتضيات المرسوم رقم 885-05-2 الصادر في 22 من ربيع الأول 1427 (21 أبريل 2006). ويتولى مجلس المركز القيام بالمهام المنصوص عليها في المادة 35 من القانون رقم 00-01 (المادة 17).

من خلال تحليل المادة رقم 35 من القانون رقم 01-00 يتضح أن مسألة تشكيل مجالس المؤسسة تهم فقط المؤسسات المحال إليها في المادة 25 وهي مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات والمنتمية إلى مختلف الوزارات أو الخاضعة لوصايتها . فنلاحظ مرة أخرى أن مركز تكوين مفتشي التعليم يخضع لنفس المشكل التي تعرفه باقي مراكز التكوين التابعة لقطاع التربية الوطنية والتي لا توجد أي مادة مستلقة في المواد المنصوص عليها في القانون 01-00 والتي تشير على أنه يمكن أن يخضع للمادة 25 إسوة بباقي مؤسسات التعليم العلي التابعة أو غير التابعة للجامعة.

وضعية البحث العلمي التربوي بمركز تكوين المفتشين

تشير المادة 2 من المرسوم **رقم** 2-08-521 إلى أن مركز تكوين المفتشين بالإضافة إلى تقديم التكوين الأساس لأطر هيئة التأطير والمراقبة التربوية وهيئة التسيير والمراقبة المادية والمالية، وتنظيم دورات التكوين المستمر واستكمال الخبرة لفائدة أطر هيئة التأطير والمراقبة التربوية وهيئة التسيير والمراقبة المادية والمالية وهيئة الدعم الإداري التربوي والاجتماعي ، وكذا لفئات أخرى من موظفي الوزارة ، فضلا عن العاملين بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي، وتنظيم دورات التكوين المستمر واستكمال الخبرة لفائدة أطر مختلف هيئات مفتشي وزارة التربية الوطنية ؛وإبرام اتفاقيات الشراكة والتعاون مع الهيآت والمؤسسات العمومية والخاصة ، الوطنية منها أو الدولية، وتبادل المعلومات والوثائق ذات الصلة باختصاصاته مع المؤسسات الأخرى والجهات المعنية ، وكذا اقتراح تطبيق نتائج

[4] مرسوم رقم 2-08-521 صادر في 19 من ذي الحجة ، 1429 18ديسمبر 2008 (في شأن إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي التعليم) ج. ر. عدد 5700 بتاريخ 18 محرم 1430 - 15 يناير 2009.

الدراسات والأبحاث التربوية والتقنية والإدارية ، واقتراح مشاريع تتعلق بإصلاح وتجديد مناهج وبرامج التربية والتكوين،

يقوم كذلك بأنشطة البحث التربوي والعلمي النظري والتطبيقي في مختلف مجالات التربية والتكوين ؛ ويساهم في أنشطة البحث التربوي والإداري التي تنجزها المصالح والجهات المختصة ؛ ويقوم بالدراسات والأبحاث التي تدخل ضمن اختصاصات المركز والتي يتطلبها التكوين ؛ كما يمكنه تنظيم أطوار ودورات تكوينية وندوات ولقاءات لفائدة مختلف فئات موظفي الوزارة ، بهدف تحديث وتطوير معارفها وكفاياتها وخبراتها المهنية أو تأهيلها للمباريات وامتحانات الكفاءة المهنية ، بتعاون وتنسيق مع المصالح والجهات المعنية.

من بين النقط الإيجابية والمميزة هي أن المادة 2 أشارت إلى مكون البحث التربوي والعلمي كاختصاصات تهم فئة الأساتذة الباحثين العاملين بالمركز والتي تحفزهم على المشاركة الفعالة وعلى تثمين ملفاتهم العلمية وتحسين وضعيتهم المادية دون بدل مجهودات مضاعفة خارج المركز، كما أن هذه المهام تضفي قيمة مضافة لمكانة المركز كمؤسسة وطنية مهتمة بقضايا التربية والتكوين.

مقرر تنظيم البحث العلمي في المجال التربوي

بناء على المذكرة الوزارية 179 الصادرة بتاريخ 23 دجنبر 2009 والمتعلقة بإرساء بنيات البحث التربوي على مستوى منظومة التربية والتكوين والتي همت تفعيل مشاريع البرنامج الاستعجالي، أصدر قطاع التربية الوطنية المذكرة رقم 015/19 بتاريخ 04 فبراير 2019 تهم المقرر 19-001 الصادر في 09 يناير 2019 بتحديد وتنظيم هياكل البحث العلمي في المجال التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وذلك انسجاما مع الرؤيا الاستراتيجية 2015-2030 والتي خصصت رافعة للنهوض بالبحث العلمي والتقني والابتكار في كافة المجالات بما فيها العلوم التربوية.

فالمادة 2 من المقرر حددت بنيات البحث من فريق ومختبر البحث ومركز الدراسات والأبحاث وخولت لها حق العضوية في مراكز دراسة الدكتوراه المحتضنة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات والتي لها نفس الاهتمام البحثي. لكن هذا الحق لا يمنح للمراكز بتغيير نظامها التكويني ليتماشى مع نظام المجزوءات والمعتمد في الجامعات وفي مؤسسات التعليم الغير التابعة لها.

رغم الجهود التي بدلت لإنتاج هذا المقرر، ورغم المصادقة عليه من لدن مجلس التنسيق المنعقد بتاريخ 26 مارس 2018، يشوب المقرر عدة نواقص أولها أنه لم يدرج مركز التوجيه والتخطيط التربوي

ومركز تكوين المفتشين في تنظيم البحث العلمي في المجال التربوي. كما أن تفعيل الكثير من المواد والتي يتظمنها المقرر تستوجب لإبرام اتفاقيات أو إنتاج قوانين داخلية لتوضيح المهام ، هذا بالإضافة إلى مشكل تداخل الاختصاصات وخاصة عندما يعمل قطاع التربية الوطنية بشكل مستقل على قطاع التعليم العلي والذي يعتبر مسألة البحث من اختصاصاته.ورغم أن القانون الإطار والخاص لقطاع التربية والتكوين جاء لضمان استمرارية الإصلاحات، إلا أنه لم يتطرق إلى الحسم في مسألة البحث التربوي رغم أن البرنامج الاستعجالي عمل على مأسسته بموجب المذكرتين الوزاريتين رقم178 و 179 والصادرتين بتاريخ 23 دجنبر 2009 .

مقارنة بين المجالس الواردة في المرسوم المحدث لمركز التوجيه والتخطيط التربوي والقانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي

المرسوم المحدث	المجالس	التشكيلة والمهام
مرسوم رقم 723-85-2 صادر في 7 شعبان 1407 (6 أبريل 1987) بإحداث مركز التوجيه والتخطيط التربوي) ج. ر. عدد 3890 بتاريخ 21 رمضان 1407 - 20 ماي 1987	مجلس لاستكمال الخبرة	-وزير التربية الوطنية أو من يمثله بصفته رئيسا ؛ -الكاتب العام للتعليم الابتدائي والثانوي ؛ -ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بالشؤون الإدارية ؛ -ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بالمالية ؛ -ممثل عن السلطة الحكومية المكلفة بالتخطيط وتكوين الأطر والتكوين المهني ؛ -رؤساء مديريات الإدارة المركزية المكلفة بالتعليم ؛ -مدير المركز ؛ -المدير المساعد ؛ -الكاتب العام ؛ -الأساتذة الباحثين. ويجتمع مبدئيا مرة كل سنة ، كما يجتمع كلما دعت الضرورة إلى ذلك ، ويتم استدعاؤه بمبادرة من الرئيس أو باقتراح من مدير المركز
	ومجلس داخلي	يتكون المجلس الداخلي من: -مدير المركز بصفته رئيسا ؛ -المدير المساعد ؛ -الكاتب العام ؛ -المسؤول عن المصالح الاقتصادية ؛ -أستاذين ينتخبهما رجال التعليم ؛ -ممثلين عن الطلبة بنسبة ممثل واحد عن كل سلك. ويجتمع المجلس الداخلي باستدعاء من رئيسه في بداية كل سنة دراسية وكلما دعت الحاجة إلى ذلك. ويمكن أن يدعى لعقد اجتماع كمجلس تأديبي بطلب من مدير المركز. ويهيء المدير مشروع القانون الداخلي الذي يعرض على المجلس الداخلي قصد الموافقة عليه. ويسهر المدير على تطبيق مقررات السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم الابتدائي والثانوي في ميدان التكوين. كما يسهر على تطبيق القانون الداخلي للمركز ويستشير المجلس في القيام بمهمته ، ولاسيما فيما يتعلق بالمسائل التربوية وتنظيم الدروس
	مجالس للتكوين	يتألف كل مجلس للتكوين بالنسبة لكل سلك على: -مدير المركز بصفته رئيسا ؛ -المدير المساعد ؛ -الكاتب العام ؛ -أساتذة سنة التكوين. ويهتم مجلس التكوين بالمسائل الخاصة بسنة التكوين ، ويجتمع في بداية ونهاية السنة. كما يجتمع بطلب من المدير أو بطلب مكتوب من نصف أعضائه كلما دعت الحاجة إلى ذلك
ظهير شريف رقم	مجلس	يتألف مجلس المؤسسة من أعضاء بحكم القانون ومن ممثلين

1.00.199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي	**المؤسسة**	منتخبين عن الأساتذة والمستخدمين الإداريين والتقنيين وممثلين منتخبين عن الطلبة وكذا من أعضاء معينين من بين شخصيات من خارج المؤسسة . ويحدد تأليف مجالس المؤسسات وكيفية تعيين أعضائها أو انتخابهم وكذا طريقة سيرها بنص تنظيمي . بالإضافة إلى الاختصاصات الأخرى المخولة له بموجب هذا القانون فإن المجلس : - ينظر في جميع المسائل المتعلقة بمهام المؤسسة وحسن سيرها ، ويمكن أن يقدم اقتراحات في هذا الشأن إلى مجلس الجامعة ؛ - يقوم بإعداد اقتراحات تتعلق بميزانية المؤسسة ؛ - يتولى توزيع الوسائل المالية على مختلف الهياكل المشار إليها في الفقرة الثانية من المادة 19 ؛ - يوافق على مشاريع إحداث المختبرات ؛ - يقوم بإعداد نظام الدراسة والامتحانات ونظام مراقبة المعلومات الخاصة بالتكوينات المدرسة ويعرضه على المصادقة طبق الكيفيات المنصوص عليها في المادة 8 أعلاه ؛ - يمارس السلطة التأديبية بالنسبة للطلبة وفق الشروط المحددة بنص تنظيمي؛ - يقترح على مجلس الجامعة التدابير الكفيلة بتحسين الاندماج المهني للحائزين على الشهادات ؛ - يقترح على مجلس الجامعة كل إصلاح للتكوينات المدرسة داخل المؤسسة، ويتخذ كل إجراء ذي طابع بيداغوجي يهدف إلى جودة التكوين ؛ - يقترح على مجلس الجامعة التدابير الرامية إلى تحسين توجيه وإعلام الطلبة والتشجيع على تنظيم الأنشطة الثقافية والرياضية ؛ - يتداول في جميع المسائل المتعلقة بمهام المؤسسة وحسن سيرها؛ - يتخذ جميع الإجراءات الرامية إلى تحسين سير المؤسسة ؛ - يعرض اقتراحات إحداث المراكز على مصادقة مجلس الجامعة ؛ - يقوم بإعداد نظامه الداخلي الذي يعرض على مجلس الجامعة للمصادقة عليه ؛ - يحدث في حظيرته لجانا دائمة منها لجنة للبحث ولجنة بيداغوجية ولجنة لتتبع الميزانية ولجنة علمية وإن اقتضى الحال لجانا خاصة لدراسة مسألة معينة . ويحدد في النظام الداخلي للمؤسسة عدد اللجان الدائمة وتأليفها وكيفية سيرها مع مراعاة أحكام المادة 23 بعده .
ظهير شريف رقم	***اللجنة***	تكلف اللجنة العلمية لكل مؤسسة جامعية باقتراح جميع التدابير

1.00.199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي	***العلمي***	المتعلقة بالأساتذة الباحثين ولا سيما ما يتعلق بترسيمهم وترقيتهم وتأديبهم. ويحدد بنص تنظيمي تأليف وسير هذه اللجنة وكيفية تعيين أعضائها وانتخابهم ، مع مراعاة التساوي بين عدد المعينين والمنتخبين .
	اللجان الدائمة	يحدث في حظيرته لجانا دائمة منها لجنة للبحث ولجنة بيداغوجية ولجنة لتتبع الميزانية ولجنة علمية وإن اقتضى الحال لجانا خاصة لدراسة مسألة معينة . ويحدد في النظام الداخلي للمؤسسة عدد اللجان الدائمة وتأليفها وكيفية سيرها مع مراعاة أحكام المادة 23 بعده .
	مجلس التنسيق	يحدث لدى السلطة الحكومية المكلفة بتكوين الأطر وتحت رئاستها مجلس للتنسيق يتألف من : - السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي أو ممثلها ؛ - السلطة الحكومية المكلفة بالبحث العلمي أو ممثلها؛ - السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم الثانوي أو ممثلها؛ - -السلطة الحكومية المكلفة بالوظيفة العمومية والإصلاح الإداري أو ممثلها؛ - السلطات الحكومية الوصية أو التابعة لها المؤسسات المعنية أو ممثليها ؛ - مديري مؤسسات التعليم العالي التابعة لمختلف القطاعات الوزارية؛ - أستاذ باحث ممثل عن كل قطاع وتحدد القطاعات وكيفية التمثيل بنص تنظيمي ؛ - ثلاث شخصيات عن القطاع الاقتصادي تختار لكفاءتها وتجربتها تمثل إحداها التعليم العالي الخاص . يجوز للرئيس أن يدعو للمشاركة في اجتماعات المجلس بصفة استشارية كل شخص يرى فائدة في حضوره . ويجتمع المجلس بدعوة من رئيسه مرتين على الأقل في السنة وكلما استلزمت الظروف ذلك . تناط بمجلس التنسيق المهام التالية : - إعداد نظامه الداخلي وعرضه على السلطة الحكومية المكلفة بتكوين الأطر للمصادقة عليه في أجل لا يتعدى 30 يوما وإلا يصبح نافذا؛ - إبداء رأيه في النظام الداخلي لكل مؤسسة قبل المصادقة عليه من لدن السلطة الحكومية الوصية أو التابعة لها المؤسسة ؛ - دراسة الاقتراحات التي تعرضها عليه المؤسسات كل سنة فيما يتعلق بعدد المقاعد المخصصة لتسجيل الطلبة وعرضها على السلطة الحكومية المكلفة بتكوين الأطر للمصادقة عليها ؛ - إبداء رأيه في طلبات الاعتماد المقدمة من لدن المؤسسات ؛ - إبداء رأيه في مشاريع إحداث مسالك للتكوين أو البحث

		أو هما معا؛ --اقتراح وإبداء الرأي في إحداث مؤسسة جديدة للتعليم العالي غير تابعة للجامعة؛ - العمل على خلق تآزر بين مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة لتيسير انبثاق أقطاب متعددة التقنيات منظمة في شكل مؤسسات عمومية متعددة التخصصات ؛ - تعيين أعضاء اللجنة الدائمة لتدبير شؤون الأساتذة المحدثة طبقا للفقرة الأخيرة من هذه المادة ؛ --إصدار توصيات في شأن التدابير الكفيلة بتيسير الاندماج المهني للحائزين على الشهادات ؛ - النظر بوجه عام في جميع المسائل الهادفة إلى تحسين التكوينات بالمؤسسات وفي كل مشروع يتعلق بإحداث مؤسسة جديدة . ويجوز لمجلس التنسيق أن يفوض بعض صلاحياته المذكورة إلى رئيسه أو إلى لجنة منبثقة عن هذا المجلس . ويتم إحداث لجنة دائمة لتدبير شؤون الأساتذة ، باستثناء الموجودين منهم في وضعية إلحاق ، تكلف بالبت في الترسيمات والترقيات المتعلقة بهؤلاء الأساتذة والمقترحة عليها من لدن مديري المؤسسات واللجنة العلمية للمؤسسات بعد استطلاع رأي مجالس مؤسساتها . ويحدد بنص تنظيمي تأليف هذه اللجنة وطريقة تعيين أعضائها وكيفيات سيرها. علاوة على اللجنة الدائمة لتدبير شؤون الأساتذة المنصوص عليها في المادة 29 أعلاه. يحدث مجلس التنسيق في حظيرته لجانا دائمة وإن اقتضى الحال لجانا خاصة لدراسة مسألة معينة . ويحدد في النظام الداخلي لمجلس التنسيق عدد اللجان المذكورة وتأليفها وكيفية سيرها . تساعد رئيس مجلس التنسيق لجنة متابعة تجتمع مرة على الأقل كل ثلاثة أشهر وتسهر على تطبيق التوصيات الصادرة عن مجلس التنسيق. يحدد النظام الداخلي لمجلس التنسيق تأليف هذه اللجنة وكيفية سيرها.

جدول رقم1: مقارنة بين المجالس الواردة في المرسوم المحدث لمركز التوجيه والتخطيط التربوي والقانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي

يتضح من خلال تحليل الجدول أن ما يعادل *"المجلس الداخلي"* بالمركز حسب مرسوم 87 هو *"مجلس المؤسسة"* حسب القانون 01.00، إلا أن مجلس المؤسسة بالمؤسسات التابعة للجامعة يعرض اقتراحاته على مجلس الجامعة، لكن مركز التوجيه والتخطيط التربوي ومركز تكوين المفتشين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لا تتوفر على مجلس يجمعها إسوة بالمؤسسات التابعة أو غير التابعة

للتعليم العالي. وهنا يقع خلط على مستوى الممارسات المهنية والتي تعتبر أن "مجالس التكوين" بمثابة مجلس الجامعة. إذن يمكن أن نستنتج من هذا التحليل المتواضع ضرورة إلحاق مركز التوجيه والتخطيط التربوي ومركز تكوين المفتشين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوبن إلى الجامعة أو تحيين مراسيمها بشكل يضمن لها نوعا من المرونة في العمل وفي التقدم وفي اتخاذ القرارا بشكل مؤسساتي واضع وغير متعارض.

فالهيئة الوحيدة المنوط لها بحل العديد من الإشكالات هي "مجلس التنسيق" أو "اللجن المحدثة" فيه، لكنها لا يمكن أن تلعب دور "مجلس الجامعة" للبث في العديد من القضايا المستعجلة. يتضح إذن مرة أخرى أن مركز التوجيه والتخطيط التربوي يستعصي عليه أخذ قرارات قانونية عندما تطرح مسألة التمييز *بين مجالس التكوين ومجلس المؤسسة*.

خلاصة

تلعب الجامعة إلى جانب المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ومركز تكوين المفتشين ومركز التوجيه والتخطيط التربوي أدوارا طلائعية في إعداد وإنتاج الأطر التربوي والإدارية والأساتذة الباحثين والقادرة على رفع التحديات التي ما فتئت تعرفها المدرسة والجامعة المغربية للنهوض بقطاع حيوي كقطاع التربية والتكوين.

ويعد مركز التوجيه والتخطيط التربوي جوهرة التاج في قطاع التربية الوطنية، فقد ترعرعت فيه مختلف التكوينات الخاصة بمستشاري التوجيه والتخطيط التربوي والتي ساهمت في تجديد العمل بمصالح وزارة التربية الوطنية. لكن عدم تحيين المرسوم المحدث للمركز يمنع من أن يحظى بالمكانة التي تليق به كمؤسسة لها خصوصياتها وأدوارها في صناعة مدبري منظومة التربية والتكوين. لذا يجب إيلاء هذه المؤسسة الأولوية لحل المشاكل التي تقف سدا منيعا في تقدمها وفي الاشتغال بعيدا عن كل الاكراهات.

ملاحظة: تم إنجاز الدراسة سنة 2018.

<u>بعض المراجع</u>

- االمملكة المغربية، مجلس النواب (2009): تقرير لجنة القطاعات الاجتماعية حول مشروع القانون رقم 08-47 يتعلق بنقل المدارس العليا للأساتذة التابعة لقطاع التربية الوطنية إلى الجامعة.

- فاطمة الزهراء أجريش. (2017). التكوين الجامعي والتأهيل داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: أية دور للنهوض بمهمة التدريس بالمغرب.جسور، مجلة التربية والثقافة والبحث العلمي. العدد الرابع. ص. 99

- الجريدة الرسمية عدد 4798 – 21 صفر 1421 (25 ماي 2000) ص 1194. ظهير شريف رقم 1.00.199 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي

- عبد النور صديق وعبد العزيز باحو. (2017). المدارس العليا للأساتذة : من مؤسسات مهنية إلى مؤسسات جامعية للبحث والتكوين. مجلة التربية والثقافة والبحث العلمي. العدد الرابع. ص. 119

- المرسوم رقم 2-11-672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

- المرسوم رقم 2-08-521 صادر في 19 من ذي الحجة ، 1429 18ديسمبر 2008 (في شأن إعادة تنظيم مركز تكوين مفتشي التعليم) ج. ر. عدد 5700 بتاريخ 18 محرم 1430 - 15 يناير 2009.

- مرسوم رقم 2-85-723 صادر في 7 شعبان 1407 (6 أبريل 1987) بإحداث **مركز التوجيه والتخطيط التربوي**) ج. ر. عدد 3890 بتاريخ 21 رمضان 1407 - 20 ماي 1987.

مفهوم المرونة في العلوم الإنسانية: النشأة ومجال التطبيق

أ.هويدة معلاوي
باحثة في علم النفس بسلك الدكتوراه
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب
h.malaaoui@hotmail.fr
00212642908863

د.عدنان جزولي
أستاذ التعليم العالي
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب
jazouliadnane@gmail.com
00212661306830

الملخص

يسلط هذا المقال الضوء على التقدم المحرز في مجال البحوث العلمية التي شكلت ثورة في فهم ومعالجة الاضطرابات التي يعيشها الفرد من خلال تطور مفهوم المرونة " La résilience". وقد نشأت دراسة المرونة داخل أربع موجات بحثية، ركزت الأولى على المرونة كسمة شخصية. ثم نظرت الموجة الثانية للمرونة كسيرورة تتأثر بقدرات الفرد، وما تأتي به العلاقات الخارجية والثقافية، برزت خلال الموجة الثالثة أهمية وضع برامج للتدخل عند الأطفال الذين يعيشون حالة هشاشة، وذلك بمحاولة خلق المرونة وإعادة التوازن لمسارات النمو عند الفرد. وتركز الموجة الرابعة، وهي في طور الصعود، على فهم ودمج أبحاث المرونة في مستويات متعددة من تحليل العلوم ذات الصلة، مع زيادة الاهتمام بالعمليات الإبيجينية والبيو عصبية.

الكلمات المفاتيح: المرونة، الاضطرابات، الطفل، القدرات، برنامج تدخلي، العمليات الإبيجينية والبيو عصبية.

Literary review on the origin of the concept of resilience

Houida Maalaoui

PhD Student in psychology University of Mohamed V - Faculty of Education Sciences – Morocco

Adnan Jazouli

University of Mohamed V - Faculty of Education Sciences – Morocco

Abstract

In this article, i seek to highlaight the scientific research progress in children development field, by tracing the evolution of the concept of « resilience ». The study of resilience has emerged within four waves : : a first stage explaining the resilience as personal attribute. The second stage considering the resilience as a dynamic process shaped by the interaction between a person's internal predisposition and the external supportive experiences. Followed by a third stage of evidence-based research producing effective interventions aiming at fostering development or recovery of exposed children. finally, the fourth and current stage of resilience studies which are expanding to become global and multidisciplinary through integration and collaboration with other sciences such as genetics and neurobiology.

Key words: flexibility, disorders, child, abilities, interventional program, epigenetic and biogenic processes.

مقدمة

عرفت الدراسات حول المرونة قفزة نوعية خلال العقد الماضي في العديد من التخصصات بما في ذلك دراسة الأفراد والأسر في العلوم النفسية والاجتماعية (Walsh, 2016). وقد أدت التخوفات العالمية بشأن التغيير المناخي والكوارث الطبيعية والتكنولوجية وعدم الاستقرار الاقتصادي والحروب والإرهاب إلى زيادة الاهتمام بالقدرة على المرونة، ذلك أن الأمل في مواجهة هذه التحديات يعتمد على قدرة التكيف لدى العديد من النظم (Masten,2014b)، إضافة إلى أن انتشار جائحة كورونا COVID- 19أصبح كارثة عالمية تتطلب تظافر الجهود على مستوى النظم المحلية والعالمية للرفع من مستوى سيرورات المرونة على كافة المستويات.

وقد أشارت Masten 2020 بأن تعزيز المرونة في حالات الكوارث يعد تحديًا متعدد النظم، ويتطلب تعاونًا ورؤى من الأشخاص في العديد من التخصصات والتطبيقات. إلا أننا نلاحظ الفقر الشديد الذي تعرفه الأدبيات العربية حول هذا المفهوم سواء في الجانب النظري أو الجانب التطبيقي (حامد عثمان،2010).

إن الفهم الحالي للمرونة، يضعنا أمام التساؤل حول البحوث التي ركزت على المخاطر، ويعترف بالكيفية التي يشكل بها السياق المخاطر ويؤثر عليها وكذلك الطرق التي يتفاعل بها الأفراد مع هذه المخاطر (Masten,2014b)، في حين أنه يتم الاعتراف بأن العلاقة بين الأفراد والمحيط الذي يعيشون فيه أصبحت مركزية في هذه السيرورة في نظرية المرونة، وعملية فهم العوامل والعناصر المحركة للمرونة يمكن أن تساعدنا في إعادة النظر في مناهج تقديم الخدمات وطرق التدخل لتعزيز النتائج الإيجابية السيكوسوسيولوجية. وبالتفاعل المشترك بين هذه الموارد المختلفة، يمكن لهؤلاء الأطفال والشباب المعرضين للشدائد غير المعتادة، الانتقال من نتائج سلبية وضارة إلى نتائج أفضل، أو إلى نتائج مرضية (Liebenberg ,2020).

نشهد إذن الانتقال من نموذج يركز بالأساس على المشاكل التي يعاني منها الفرد والأسباب التي تفجر السلوكات المشكلة عنده إلى نموذج جديد، يعترف بالقدرات الخاصة بالفرد ويهدف إلى وضع استراتيجيات لبناء الذات من خلال موارده الخاصة وما يمكن أن يزوده به محيطه الاجتماعي والبيئي والثقافي، وهو ما يسمى بعوامل الحماية والتي تسهل سيرورة المرونة عند الفرد. ويحاول هذا النموذج أن يركز على اللحظات –حتى ولو ندرت– التي يشعر خلالها الفرد بالراحة والتحسن ويبحث عن الجانب الذي يمتلك فيه المهارات والقدرات والموارد من أجل أن نحركه ليصبح فاعلا في قيادة سيرورة مرونته.

فهذا النموذج يحمل المزيد من التفاؤل وينفي الوصم عن الفرد، كما يجعله ينظر إلى المصاعب التي يمر بها على أنها خطوة يمكن التغلب عليها. فهو لا ينظر إلى الآلام على أنها مرتبطة بالهشاشة بل يركز على المنظور الذي يتحقق من خلاله الأمل. أي الموارد عند الفرد والمهارات والقدرات الخاصة به، ويهتم كذلك بالعلاقة التي تربط الفرد بما يسمى" ولي المرونة " أو بعبارة أخرى نوعية الروابط مع المحيط التي توحي للفرد بأنه مازال ينتمي إلى العالم من حوله وبقدرته على أن يجد معنى للحياة.

وبذلك سنركز على مفهوم أساسي وهو المرونة " la résilience " الذي يبحث في تفسير العوامل التي تجعل نسبة من الأفراد اللذين يعيشون ظروفا صعبة تؤدي بالبعض إلى الأمراض والاضطرابات النفسية يواصلون نموهم بطريقة متوازنة، ويبدون تكيفا جيدا. فمن أين تأتي القوة لهؤلاء المستثنين من الدخول في الأمراض والاضطرابات النفسية بالرغم مما تهيأ لهم من أسبابها، لماذا اختاروا الطريق الصحيح، في حين أنهم وضعوا قبالة الاضطرابات والانحراف؟

بداية نشأة المفهوم

يظهر تحليل تطور مفهوم الصحة مراحل مختلفة متأثرة بالمشاكل الاجتماعية ومستوى التطور العلمي، كان الاهتمام إلى حدود منتصف القرن العشرين يركز أكثر على الاضطرابات النفسية بسبب معدل انتشار الامراض المعدية وانخفاض مستوى المعرفة. ففي داخل هذا الباراديغم يكون المرض في قلب السياسة الصحية. ثم إن انخفاض الأمراض المعدية، وإظهار السلوك كعامل مؤثر في ظهور الامراض، قد أدى إلى ادخال المقاربة البيو نفسية اجتماعية في السياسة الصحية (Weisz et Jesse,2010). في هذا النموذج أصبح المريض في قلب السياسة الصحية. ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين، بالإضافة إلى معالجة عوامل الخطر، بدأ الباحثون بالاهتمام بشكل متزايد بعوامل الحماية ضد الاضطرابات النفسية وبالمرونة (Omolomo,2016). ويأتي هذا الاهتمام المتزايد للباحثين في دراسة المرونة من حدود النموذج الذي يبحث في مسببات المرض او الاضطراب النفسية والذي يشرح تطور الظواهر المعقدة بشكل سببي خطي مباشر.

من هنا اهتم الباحثون بسيرورات البناء الصحي وسيرورات تعزيز الراحة النفسية عند الفرد، وقد لاحظ الباحثون الذين يساندون هذا النمط الفكري من بينهم Antonovsky(1979) أن بعض الافراد الذين رغم تعرضهم لعوامل الخطر، فهم لا يعانون من اضطرابات نفسية أو أنهم تمكنوا من تجاوزها و إعادة بناء صحة نفسية جديدة دون مساعدة (Omolomo,2016). فاتجهوا للاهتمام بالسلوكات أو عوامل الحماية التي من شأنها أن تحذر من الاضطرابات وتعزز الصحة النفسية الجيدة. حيث يبرز هنا التخلي على النماذج المرضية من خلال تركيز نظرية المرونة على فهم النمو الصحي المتوازن على الرغم من المخاطر والتركيز على نقاط القوة بدلا من النظر إلى نقاط الضعف عند الفرد (Ionescou, 2015).

تطور مفهوم المرونة

يثير مصطلح المرونة، اهتماما واسعا ومتنوعا بين الممارسين، والباحثين، وصانعي القرار. وبالرغم من الانتشار الواسع للمقالات العلمية حول هذا المفهوم، فإن الحقل العلمي الحالي، مازال يفتقر إلى الإجماع حول تعريف مفاهيمي وعملي موحد لهذا البناء الجديد (Hamelin et Jourdan-Ionesco,2011). فهو يتأثر بالتيارات الفكرية الأساسية في علم النفس وفي العلوم التي تخص الصحة بصفة عامة. لقد شملت قاعدة البيانات scopus بكل ما تتضمنه من تخصصات، في أبريل من سنة 2016، أزيد من 20000 بحث منشور مع كلمة الواصف " résilience" في العنوان وغيرها من الأمثلة(Omolomo,2016). ويأتي هذا الاهتمام المتزايد لمدى تأثير المرونة على الصحة والراحة النفسية وجودة حياة الفرد في المجتمع.

تتميز التعريفات الأولى للمرونة، بكونها متعددة وتتطور عبر موجات متلاحقة، ففي البحوث الأولى، كانت المرونة تعرف على أنها القيام بعمل جيد أو تفادي الأمراض النفسية في سياق من الشدائد أو وجود عوامل الخطورة. في علم النفس والطب النفسي وفي حقول المعرفة المرتبطة بهما يبقى مفهوم المرونة مرتبطا بصفة عامة بالتكيف الإيجابي في سياق الخطورة أو الشدائد. وهذا يدل على معنى واسع يشمل مجموعة من الظواهر بما فيها القدرة على الفعل الجيد رغم وجود الشدائد، وسيرورات المواجهة بنجاح، والحماية من الكوارث، والنمو ما بعد الصدمة، وتحقيق نتائج جيدة من بين أناس يعيشون مخاطر عالية وفشل وعدم تكيف. أما في الدراسات الحديثة، فهي تعرف بمصطلح السيرورة أو النظم، وذلك للبحث عن معنى اصطلاحي يمكن أن يخدم مختلف التحليلات عبر التخصصات العلمية في مختلف النظم والمستويات، وقد خلصت ماستن Masten استنادا إلى مجموعة واسعة من الأبحاث إلى أنه من الأفضل فهم المرونة على أنها:

" قدرة نظام ديناميكي على التكيف بنجاح مع الاضطرابات التي تهدد اشتغاله، أو معاشه، أو نموه" (Masten ,2014 p14;Masten,2018p16).

على الرغم من وجود مصادر تاريخية مختلفة للمرونة في سياق النمو البشري والسلوكي في المجالات الطبية والتربوية والنفسية، تؤكد (Masten ;2007) بأن علم المرونة نشأ في مجال النمو خلال السنوات 1960-1970. وعرف هذا المفهوم انطلاقة مهمة منذ بداية القرن العشرين (Hamelin et Jourdan-ionesco,2011). ويرجع أصل مفهوم المرونة في سياق الصحة النفسية إلى دراسات حول شباب القرن العشرين الذين عانوا في طفولتهم من صعوبات نفسية واجتماعية كبيرة. وقد لاحظ الباحثون أن عددا غير متناسق وغير متوقع من الأطفال في العينات المعرضة للخطر أظهر نتائج صحية، جسمية ونفسية جيدة على الرغم من تعرضهم للعوامل المتعددة من الضغوط الأسرية والفردية (Khanlou, & Wray) وعلى الرغم من أن المرونة تعكس نظرية النمو، إلا أنها تختلف من حيث أنها تضع الاشتغال البشري في سياق الشدائد، وبالتالي فإن البحوث تشير بوضوح أن ظاهرة المرونة:

- هي سيرورة تفاعلية.
- تعتمد على الموارد الفردية، والموارد العلائقية، والموارد السياقية للمحيط.
- تتجلى في وضعية الضغط الحاد أو المزمن (غالبا ما يشار إليها بالضغوط الغير معيارية) .(Liebenberg & Jaubert & Foucault, 2017)

موجات المرونة الأربعة

تعكس التعريفات المختلفة والفهم المعقد والتفاعلي للمرونة صورة البحث القائم على المخاطر، الذي يعترف بدور عوامل المحيط ويؤكد على أهمية فهم دور السياق في تحديد المخاطر وتأثيراتها. فتكونت في البداية، في مجال أبحاث المرونة مدرستان فكريتان متميزتان، وهما ما يعبر عنهما عادة بالموجتين الأوليتين من موجات البحوث حول المرونة. تعبر الموجة الأولى عن المرونة كسمة من سمات الشخصية، أما الموجة الثانية فهي ترى المرونة كسيرورة للنمو. وقد اكتفت (Ionescu ;2010a la rech) بالإشارة إلى الموجة الثالثة–إلى جانب الموجة الأولى والثانية–التي تهدف لتعزيز المرونة وتطوير برامج الوقاية والتدخل (Wright, & Masten, & Narayan, 2013). أما Masten فقد تكلمت عن الموجة الرابعة التي تعكس الاهتمام المتزايد بالنظم العصبية والبيو نفسية التي يمكن أن تؤثر على السلوك المتكيف والمرن.

الموجة الأولى: المرونة الفردية

هيمنت على البحوث الأولى في هذا المجال فلسفة ثقافية قوية في الولايات المتحدة الامريكية عززت الفردانية، والتي تعتبر أن الإنسان لا ينجح إلا من خلال جهوده الفردية. وهي تعتبر الفرد المرن هو الذي يكون له "تكيف جيد في سياق من الشدائد سواء كانت في الماضي أو الحاضر". ونتكلم داخل هذه

الموجة عن عوامل الحماية وعوامة الخطورة، وبالتالي فإن مستوى المرونة يكون نتيجة التوازن الدينامي بين عوامل الحماية وعوامل الخطر (Bouteyre, 2017).

أسفرت هذه الموجة عن وصف جيد لظاهرة المرونة، وأعطتها مفاهيم ومنهجيات أساسية وركزت على الفرد. تنظر مجموعة صغيرة من الأدبيات الى المرونة كجانب متصل في الفرد، وهنا نميل إلى الحديث عن سمة المرونة "resiliency". وغالبا ما تستخدم المرونة كسمة من سمات الشخصية في محاولة لفهم مشاكل الأمراض النفسية، ويحوم هذا التوافق حول منظور إحصائي إلى حد ما للحياة ككل، ويبين بأن الصفات أو السمات الشخصية هي التي تمكن الفرد من التعافي من آثار الضغط والصدمات، وحماية النفس.

وقد تم خلال هذا الجيل الأول من الأبحاث دراسة ظاهرة المرونة في سياقات مختلفة في جميع أنحاء العالم، وظهر توافق في الآراء بشأن المفاهيم الأساسية، على الرغم من استمرار الخلافات الى يومنا هذا. حيث تشير المرونة عادة إلى نمط من التكيف الإيجابي في سياق المحن الماضية أو الحالية، وأصبحت التعاريف اللاحقة أكثر ديناميكية، تمشيا مع الجهود المبذولة لدمج المفهوم عبر مستويات التحليل وعبر التخصصات (Masten & Tellegen, 2012). يحمل مفهوم المرونة معنيين مختلفين:

1 –هناك مواصفات تمكننا من الحكم بأن هناك **تهديد** مهم يهدد النمو أو تكيف الفرد أو النظام.
2 –بالرغم من هذا التهديد أو التعرض للخطر، نأمل أن يكون **التكيف** أو التوازن عند الفرد أو النظام مقبول حسب مواصفات محددة.

تأخذ تعريفات المرونة بعين الاعتبار **التهديد** الذي يعترض أسباب التكيف الجيد، وتقدمها في شكل مفاهيمي: بالخطورة، والشدائد، أو الأحداث الحياتية السلبية. وتعني الخطورة بالأساس الاحتمال الكبير للنتائج السلبية. وهناك نقص في ضبط المفهوم بالنسبة لعوامل الخطورة، ويرجع ذلك لطبيعته المعقدة واتصافه بالتراكمية (Masten & Tellegen, 2012). حيث تشمل مؤشرات الخطورة عدد كبير من النتائج الغير متجانسة. فالأطفال الذين يعانون من عوامل خطورة مرتفعة أو متراكمة يكونون في الحقيقة معرضين إلى شدائد متعدد والتي تطول مدتها في بعض الأحيان، وبالموازات تضعف احتمالات المرونة. وهناك من الشدائد الصعبة التي يعجز الطفل أن يتجاوزها بطريقة مرنة بدون أن يأمل في وجود محيط مؤهل ينمو فيه بطريقة طبيعية وآمنة

(Masten &Obradovic, 2008).

المظهر الثاني للمرونة في حياة الفرد، يخص نوعية الحياة أي نوعية **التكيف** أو النمو الذي يعيشه الفرد. وقد استعملت خصائص متعددة للحكم على التكيف الإيجابي في الأدبيات، خاصة غياب الأمراض

النفسية، النجاح فيما هو متعارف عليه في مراحل النمو المرتبطة بالعمر، الإحساس بالراحة النفسية أو كل هذا في نفس الوقت. حاول العديد من الباحثين تعريف النتائج الإيجابية على أساس المهارات المنتظرة من أي طفل في نفس سنه وجنسه داخل سياق معين من الثقافة الاجتماعية والتاريخية.

وقد اشتملت الموجة الأولى على مقاربات تركز على الفرد وأخرى تركز على مجموعة من المتغيرات، أما الأولى فهي تعرف الأفراد المرنين من أجل تحديد الاختلافات بينهم وبين الذين مروا بالشدائد المماثلة ولم يتجاوزوها بسلام. في حين درست المقاربات القائمة على المتغيرات، الروابط بين خصائص الأفراد وبيئتهم التي ساهمت في تحقيق نتائج جيدة عندما كانت المخاطر والشدائد عالية، وقد أطلقت Masten(2013) على هذه الارتباطات اسم "القائمة الموجزة" للارتباط المرونة ووصفتها بأنها يمكن أن تعكس النظم التكيفية الأساسية التي يمكن أن يقوم عليها النمو الإنساني.

ورغم أن هذه التعريفات تعكس التعريفات والتفسيرات الأولى للظاهرة فقد تم انتقادها على نطاق واسع بسبب تحميلها الضمني للفرد مسؤولية النتائج التي يتحصلون عليها، فالأبحاث في مجال علم الأعصاب وعلم الوراثة تؤكد بشكل متزايد على أهمية الطمأنينة والحنو والمحيط المريح في الحصول على النتائج الأفضل عند الفرد (Liebenberg & Jaubert & Foucault, 2017). وهناك كذلك العديد من الأبحاث حول النمو التي تشرح اعتماد النمو النفسي والاجتماعي السليم (بالنسبة للأطفال مثلا) على موارد المحيط وخاصة العلاقة مع الأفراد المهمين في حياتهم مثل أفراد الأسرة (معلاوي، 2018). وعندما بدأ الباحثون في دراسة السيرورات التي يمكن أن تفسر سبب وجود هذه الارتباطات بشكل متكرر انطلقت هنا الموجة الثانية من العمل على المرونة.

الموجة الثانية: سيرورات النمو

تتميز هذه الموجة بمحاولة فهم سيرورة المرونة، والمرونة كسيرورة للنمو ترتبط عادة بالمخاطر الشخصية والسياقية وكذلك بنتائج الاشتغال العام للفرد ككائن اجتماعي وسيكولوجي. وتحدد الأدبيات العناصر الرئيسية للقدرات الفردية " les atous " في عوامل الحماية الداخلية للفرد مثل الكفاءة والفعالية الذاتية، وروح الدعابة. أما الموارد العلائقية فهي تشمل بالأساس الأسرة ومجموعة الأقران أو الأقارب، والأشخاص المهمين في حياة الفرد مثل المعلمين. في حين أن الموارد السياقية تشمل على سبيل المثال النظم الصحية والتعليمية، وموارد الترفيه وتماسك المجتمع. (Liebenberg & Jaubert & Foucault, 2017).

تغذي هذه العناصر الثلاثة للمرونة –كسيرورة للنمو– دورة للتحولات الداخلية. تسهل موارد المحيط من اكتساب قدرات فردية، وزيادة هذه القدرات يؤدي إلى زيادة الوصول إلى الموارد الخارجية (Supkoff & Puig& Sroufe, 2012).

تعكس الموجة الثانية، تحولات أوسع في العلوم المتعلقة بالنمو الطبيعي أو المرضي الذي رافق ظهور علم النفس النمو المرضي. فقد ركزت الأبحاث والنظريات اللاحقة على فهم التفاعلات في النظم المعقدة التي تشكل النتائج السلبية أو الإيجابية على حد السواء، مع التأكيد على أن المرونة هي نتيجة لعدة سيرورات، وقد وصف wyman المرونة على النحو التالي:" تعكس المرونة مجموعة متنوعة من السيرورات التي تغير معتمات الأطفال مع الظروف المعيشية الصعبة لتقلل من الآثار السلبية وتعزز الرجوع الى مسالك النمو الطبيعي". (Wyman, 2003,p.308). وقد أدى ذلك إلى زيادة التركيز على دور العلاقات والنظم خارج الأسرة، ومحاولة دمج السيرورات البيولوجية والاجتماعية والثقافية في نماذج ودراسات المرونة.

يسلط البحث الضوء على التجارب الأساسية، ونتحدث هنا على الموارد التي يتمتع بها الفرد في وقت مبكر من الحياة والمخاطر التي واجهها، هذه التجارب لا تؤثر فقط على المهارات الحياتية في مرحلة الطفولة (زمن حدوثها) بل تتعداها إلى قدراته اللاحقة في التعامل مع الضغوطات وإدارتها. وهذا يعني الأخذ بعين الاعتبار متغير "الوقت"، وبالتالي يجب ملاحظة تطور ظاهرة معينة عبر الوقت من أجل تفسير سيرورتها، وشرح الميكانيزمات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تحدث داخلها.

لقد ساعدت بعض البحوث الطولية إلى حد كبير في فهم المرونة كسيرورة نمو من خلال:

- تحديد القدرات الفردية والموارد خاصة عند الأطفال، والتي تنبئ عن جودة التكيف عند الشدائد مع مرور الوقت.
- وضع الأسس التي نعتمد عليها لتوضيح وشرح كيف تتجلى عملية تفاعل هذه العناصر الحامية للمرونة في تعزيز عملية التكيف.

على سبيل المثال الدراسة التي قامت بها و Shmith Wornne (أطفال يعيشون في جزيرة تمت متابعتهم لمدة أكثر من 30 سنة). تمكننا هذه الدراسات من ملاحظة ما الذي يتم ترسيخه أثناء نمو الفرد، فقد ركزت على الدور الذي تلعبه القدرات الفردية والعلاقات (بما في ذلك تلقي الرعاية الجيدة في الطفولة المبكرة والحفاظ على العلاقات الإيجابية مع البالغين) والموارد السياقية مثل العوامل الثقافية (المشاركة في الأنشطة الدينية والتحلي بالأيمان الشخصي) في النتائج (Liebenberg & Jaubert & Foucault, 2017).

لعبت الموارد السياقية والعلائقية (مثل الفرص التربوية، وفرص العمل، والعلاقات الشخصية والمشاركة عبر الانتماءات الدينية في مقابل القدرات الفردية، دورهما في إحداث نقاط تحول شاركت في تغيير مجرى حياة الأفراد. وتبين هذه الموجة الثانية بأن المرونة ليست مكسبا نهائيا، حيث يمكن للفرد أن

يكون مرنا في لحظة دون الأخرى وفي سياق دون الآخر (Cyrulnik,2012). المرونة هي بناء دائم يتأثر بالتفاعل بين عوامل الخطر وعوامل المرونة والموارد المتاحة والقوة التكيفية للفرد.

لقد تأثرت الموجة الثانية بنظرية أنظمة النمو (DST)، ويظهر ذلك عبر النماذج المتعددة الأسباب والديناميكية للمرونة المميزة للموجة الثانية. وتمثل مقاربة النظم والتبادل الايكولوجي لمحاولة فهم المرونة نقطة تحول راديكالية من المنظور التقليدي لمعنى أعم يشمل شبكة العلاقات الأسرية والمجتمعية. وتركز على صياغة أسئلة بحثية مختلفة لفهم سيرورة التكيف الإيجابية أو السلبية التي تعقب ضغطا معينا، فأصبح موضوع البحث هو العلاقات والتفاعلات بين الطفل والمحيط. فهي تبحث في مسارات النمو والاختلافات السياقية داخل الأسر والمجتمعات والثقافات والفترات التاريخية المختلفة.

تأكد هذه الموجة على أنه يجب فهم السيرورات التي تعزز المرونة أو الهشاشة في هذا السياق الشامل. الأطفال الذين "لا ينجحون" غالبا ما يفتقرون الى الدعم الأساسي والحماية والاحترام الذين يحتاجون إليه في نموهم. بينما يحصل الأطفال "الناجحون" عموما إلى دعم خارجي كاف لمواصلة التقدم. إن درجة النجاح التي يصل إليها الأفراد في نجاحهم في التغلب على هذه الحواجز، هي مزيج معقد من نقاط القوة وهشاشة الشخصية وكذلك التعاملات الجارية مع شبكة الأسرة والمجتمع. وغالبا ما تكون عوامل الحماية متجذرة في الثقافة التي نشأ فيها الفرد، إذ نجد في العديد من الثقافات والأديان حول العالم، الطقوس والاحتفالات الدينية فضلا عن خدمات الدعم المجتمعي التي توفر مجموعة واسعة من الوظائف الوقائية (Wright, & Masten, & Narayan, 2013).

الموجة الثالثة: التدخل لتعزيز المرونة

بدأ الباحثون في الموجة الثالثة في ترجمة العلوم الأساسية حول المرونة إلى إدخال الفعل الذي يهدف لتعزيز المرونة واختبار سيرورات التكيف، وهذا يعني وضع إجراءات للكشف عن إمكانيات الفرد ودعمها وتقويتها، وهي المنهجية التي يتبعها المختصون في دعم الصحة النفسية للأفراد الذين يعانون من مواقف حياتية صعبة. وهذا الدعم يركز على تنمية إمكانيات الفرد والبحث عن الموارد الموجودة في محيطهم وتطوير برامج الوقاية والتدخل.

فقد سمحت الأبحاث حول المرونة الطبيعية (بدون تدخل) التي تمت ملاحظتها لدى الأفراد والمجموعات من خلال فهم أفضل للخصائص والعوامل المرتبطة بالمرونة بالإضافة إلى فهم سيروراتها، سمحت للباحثين بتطوير تدخلات أو برامج تهدف إلى مساعدة أو مرافقة الأفراد أو المجموعات في تجربة المرونة الخاصة بهم. هذه التدخلات أو البرامج تدخل في براديغم salutogenèse (سيرورة انتاج الصحة) بالنسبة ل Ionescu (2015, p.12) "على عكس المقاربة الاكلينيكية التقليدية التي تركز

على الاختلالات والاضطرابات والإعاقات التي تترتب عن ذلك، فإن التطبيقات التي تقوم على المرونة المدعومة مستوحاة من التطبيقات المؤسسة على القدرات".

تشمل دراسات التدخل متعددة الأوجه المصممة لمنع أو التقليل من السلوكات الخطرة والجنوح ومشاكل أخرى، عدة استراتيجيات مصممة لتعزيز النجاح في جميع مناحي النمو مع الحد من مخاطر المشاكل السلوكية. وقد شهدت نماذج التدخل خاصة نماذج الوقاية تحويرات وتغيرات كبيرة وهو ما يعكس على الأرجح التأثيرات المتزايدة للنظريات والبحوث حول المرونة(Masten,2011). وفي علوم الوقاية، يتم وصف نماذج التدخل بشكل مباشر بمصطلح سيرورات الحماية لتعزيز النمو المرن.

يعد التوقيت الاستراتيجي للتدخل أيضا ذا أهمية كبيرة لأبحاث الموجة الثالثة، حيث تشير الدلائل إلى وجود إمكانيات لتغيير مسار النمو عندما تكون الأنظمة أكثر ليونة (Cicchetti, 2010). ويمكن للبرمجة الجيدة أن تؤدي آثار طويلة الأمد، وآثار واسعة، ومستوى أعلى من الفوائد. مثال أثناء نقاط التحول في النمو أو نقطة تحول مفصلية في حياة الفرد، يمكن للتدخلات الموجهة أن تلعب دورا حاسما في تنشيط دوافع النمو التي تعزز عدة مجالات للاشتغال أو تردع سلسلة من السلوكات السلبية. ويمكن لنماذج التدخل أن تكون بمثابة اختبار قوي لجملة من الفرضيات حول كيفية حدوث المرونة، خاصة عندما تكون سيرورة التغيير مميزة (مثل الأسلوب الأبوي في معاملة الأبناء) ويكون التدخل مصمم خصيصا لتلبية احتياجات خاصة والتغييرات المستهدفة في هذا التدخل تكون محددة ومعينة. تبرز الدراسات داخل هذه الموجة الحاجة إلى تعزيز الكفاءات والتقليل من المخاطر، مثل دعم الكفاءات الأساسية للتعلم والنجاح في المدرسة، وتطوير العلاقات بين الوالدين والطفل، والجودة في الأمومة والأبوة بصفة عامة مهمة لحماية الأطفال من الشدائد والتوسط في المخاطر.

هذه المقاربات الوقائية الشاملة تعترف بتعدد المخاطر والصدمات المتراكمة التي يواجهها العديد من الأطفال، وتؤكد على أهمية تعزيز الكفاءة وبناء الحماية عبر مجالات متعددة لتحقيق نتائج إيجابية.

الموجة الرابعة: الجانب العصبي البيونفسي للمرونة

تركز الموجة الرابعة من أبحاث المرونة على الديناميات المتعددة المستويات، والعديد من السيرورات التي تربط الجينات والتكيف النوروبيولوجي، ونمو الدماغ، والسلوك، والسياق على مستويات متعددة. يعتمد هذا على المقاربة التي تتكلم على العديد من السيرورات التفاعلية بين مستويات متعددة من الوظائف والتفاعل بين الجينات والمحيط. وقد بدأت المجالات البحثية حول المرونة على مستويات مختلفة وفي مجالات مختلفة (الايكولوجي، الهندسي، الصحة العمومية، الإداري، خدمات الطوارئ...) خلال العقد الأخير تتقارب لمواجهة التهديدات الوطنية والعالمية التي تتطلب التدخل. وبصفة عامة فهناك نشاط واهتمام كبير في المجالات التالية:

- التأثيرات المعدلة للجينات X على المحيط.
- البرمجة والحساسية البيولوجية للسياق، وتأثير النظم التكيفية للحصول على استجابة متكيفة مع الشدائد.
- إعادة البرمجة والتدخلات لتعديل النظم التكيفية في الجسم نحو عملها الطبيعي عند إصابتها بخلل معين، مثل الضغوط أو المناعة أو الوظائف التنفيذية أو تنظيم الانفعالات... (Wright, & Masten, & Narayan, 2013).

شهدت الأبحاث المتعلقة ببيولوجيا الأعصاب للمرونة تطورات في المنهجية تمكنت من قياس الجينات والتغير الابيجيني، ودراسة حالة أنظمة الاستجابة للضغوط ووظيفة الجهاز المناعي، ورؤية الدماغ أثناء عمله من خلال تقنيات التصوير المختلفة (Cicchetti, 2013).

لقد دعمت Masten وجود هذه الموجة الناشئة التي تعكس الاهتمام والمعرفة المتزايدة الخاصة بالنظم العصبية والبيو نفسية، والتي قد تؤثر على السلوك والتكيف المرن. ورغم أنها تعد في بداية طور النشوء، إلا أنها تبدو واعدة في مجال تأثيرها على العلوم والتطبيقات الخاصة بالمرونة وتوسيع نطاق البحث.

الخلاصة:

تبين البحوث العلمية بأن المرونة هي سيرورة تفاعلية، ترتكز على القدرات الفردية والموارد العلائقية والسياقية تهدف إلى تعزيز أفضل النتائج في سياق من الشدائد الغير معتادة (Liebenberg,2020). فالإنسان المرن هو الذي يستطيع أن يستفيد من قدراته الشخصية ومن القدرات التي يتيحها المحيط العلائقي والثقافي من حوله لتحدي الواقع الضاغط، وهو "استعمال الكل لمواجهة الكل".

وهناك زخم متزايد لدمج المعارف والاستراتيجيات التي تحاول توضيح التطبيقات والسياسات التي من شأنها أن تخفف من المخاطر وتعزز المرونة داخل النظم التي تشكل التكيف البشري طوال الحياة (Masten ,2018).

وقد اتخذت جهود التدخل مركز الصدارة، لاختبار النماذج والأساليب لتعزيز المرونة. ونتيجة لهذا التحول ارتفعت أهمية المنظورات العالمية، والمعرفة، والبحوث المتعلقة بالمرونة. علم النفس النمو لديه الكثير ليكسبه من بحوث المرونة، ولديه الكثير مما سيسهم به في مرحلة جديدة من العلوم العالمية المتعلقة بالمرونة (Masten,2014). لقد تم تطوير قاعدة معرفية قوية حول السيرورات التي تنطوي عليها المرونة لا سيما فيما يتعلق بالعوامل التي تزيد من الضعف والتي توفر الحماية. ومع ذلك لا يزال هناك الكثير مما يتعين القيام به. هناك حاجة ماسة إلى العمل التعاوني في سياقات مختلفة لتحسين أنماط التدخل والتغيير على أساس المرونة. وإذا كنا مقتنعين بأن مرونة الأطفال والشباب تعتمد اعتمادا كبيرا

على الأشخاص الآخرين وأنظمة التأثير المتعدد، فإن العالم العربي اليوم في حاجة ماسة إلى تآزر المستويات المتعددة من التأثير للبحث عن طرق تدخل مختلفة لوقاية وحماية شبابنا وأطفالنا من مخاطر هذه الأوضاع المؤلمة.

المراجع العربية

1. هويدة، المعلاوي (2018). العلاقة بين الحرمان الوالدي ومعايير النمو النفسي في مرحلة المهد: دراسة مقارنة. مجلة الطفولة العربية. العدد 76. الكويت. http://jac-kw.org/images/1154.pdf
2. محمد سعد، حامد عثمان (2010). الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بعين الشمس، (34)539:2-573.

https://www.researchgate.net/publication/269104391

المراجع الأجنبية

3. Bouteyre, B. (2017). À la recherche de la résilience familiale : l'exemple des familles confrontées à un cancer pédiatrique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2017/3 (N° 79-80), p. 199-214.DOI 10.3917/nras.079.0199 https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2017-3-page-199.htm
4. Cyrulnik, B. (2012). Résilience: connaissances de base. Paris: Éditions Odile Jacob base. Paris: Éditions Odile Jacob
5. Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9 (3), 145–154
6. Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children–past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 402–422. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02608.x https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3514621/pdf/nihms-395690.pdf
7. Hamelin, A. et Jourdan-Ionesco C. (2011). Les instruments d'évaluation du processus de résilience. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, vol. 19, no 1, 2011, p. 75-84 http://www.ripph.qc.ca/revue/journal-19-01-2011-11
8. Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans: Julien-Gauthier, F. & Jourdan-Ionescu, C., Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation. Québec : Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf
9. Khanlou, N. & Wray, R. (2014). A Whole Community Approach toward Child and YouthResilience Promotion: A Review of Resilience Literature Int J Ment Health Addiction (2014) 12:64 – 79 DOI 10.1007/s11469-013-9470-1 http://www.yorku.ca/nkhanlou/
10. Liebenberg,L. & Jaubert,N . & Foucault, M.L.(2017).Comprendre les elements et les indicateurs fondamentaux de la résilience. Revue exhaustive de la littérature. http://lindaliebenberg.com/wp-content/uploads/2017/11/ASPC-Rapport-résilience-Version-finale-Novembre-2017.pdf
11. Masten, AS (2001). Ordinary Magic Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238.

http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

12. Masten, A.S. (2014a). Ordinary Magic: Resilience in Development. *New York, New York, The Guilford Press, 2014.*
13. Masten, A. S. (2014b). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, **85**, 6– 20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205
14. Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*., 23 , 493–506.
15. Masten, A. S., & Obradović, J.(2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. Ecology and Society, 13(1): 9[online] https://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/
16. Masten, A. S. & Tellegen, a. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. Development and Psychopathology 24, 345–361 Cambridge University Press 2012 doi:10.1017/S095457941200003X
17. Omolomo,E. K.(2016). Variabilité et modélisation phénoménologique de la résilience chez des femmes Camerounaises confrontées à une forte adversité. *doctorat en psychologie* http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7978
18. Supkoff, L.M., & Puig, J. & Sroufe, L.A (2012). Situating Resilience in Developmental Context , dans Ungar, Michael (éd.). The Social Ecology of Resilience. New York, New York, Springer New York, 2012, p. 127-142. DOI : 10.1007/978-1-4614-0586-3_12.
19. Walsh, F. (2016). *Renforcer la résilience familiale* (3e éd .). New York, NY : Guilford Press.
20. Weisz, G. &Olszynko-gryn, J.(2010)The Theory of Epidemiologic Transition: the Origins of a Citation Classic. *Journal of the History of Medicine and Allied Sciences*, Vol. 65, No. 3,pp. 287-326 Published by: Oxford University PressStable https://www.jstor.org/stable/24631938
21. Wright, M. O. & Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development. Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. in handbook of resilience in children. S. Goldstein and R.B. Brooks (eds.), Handbook of Resilience in Children, DOI 10.1007/978-1-4614-3661-4_2, © Springer Science+Business Media New York 2013

صورة خدمات التوجيه المدرسي والمهني لدى المتعلمين.

Image of school and career guidance services for learners.

ادريس اسبيع[1]،خالد أحاجي[2]، عدنان الجزولي[3].

1. طالب باحث بسلك الدكتوراه بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
2. أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، الرباط.
3. أستاذ التعليم العالي. كلية علوم التربية. الرباط

ملخص

صورة المدرسة في التمثلات الاجتماعية قد تتشكل انطلاقا من صورة مكوناتها المؤسساتية (مؤسسة ابتدائية، إعدادية...) أو التدبيرية المرتبطة بمستويات اتخاذ القرار، أوالبشرية التي تحيل على المدرس والمستشار في التوجيه وغيرهما، أو الوظيفية المتعلقة بالتنظيم البيداغوجي ونظام التقويم وخدمات التوجيه. .. ومن بين هذه المكونات يعتبر التوجيه المدرسي والمهني جزءا لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين. في هذا السياق تحاول هذه المداخلة دراسة صورة خدمات التوجيه المدرسي والمهني،خاصة تلك التي يقدمها المستشار في التوجيه،في تمثلات المتعلمين باعتبارهمالمستفيد ون الأساسيون منها. وذلك من خلال استجلاء درجة رضاهم تجاه ما يقدمه هذا الفاعل التربوي من خدمات الإعلام وأنشطة المواكبة ومدى استجابة هذه الخدمات المقدمة لانتظاراتهم.تعتمد هذه الدراسة على معطيات بحث ميداني تم إنجازه بواسطة استبيان على عينة من 279فردا من تلاميذ الثانوي سلك الباكالوريافيعدد من الثانويات التأهيلية، يمثلون مختلف الشعب الدراسية المتوفرة بهذه المؤسسات.وسعيا للوقوف على بعض المحددات التي تتحكم في تصورات المتعلمين في هذا الشأن تم استجلاء آراء بعض الفاعلين التربوييننعن طريق مقابلات نصف–موجهة. وأظهرت النتائج وجود تصورات سلبية لدى التلاميذ تجاه الخدمات التي يقدمها المستشار في التوجيه التربوي باعتبار أنها لا تستجيب لانتظاراتهم مما يؤثر سلبا ولو بشكل جزئي على مساراتهم الدراسية.

الكلمات المفاتيح:التوجيه المدرسي – الممارسات المهنية –المستشار في التوجيه – تمثلات التلاميذ.

Abstract

The image of the school in social representations may be formed based on the image of its institutional components (primary school, high school ...) or managerial components related to the levels of decision-making, or humancomponents referred to the teacher, the guidance counselor…, or functional components related to the pedagogical organization, evaluation system and guidance services ... Among these components, school guidance is an integral part of the education process. In this context, this research attempts to study the image of school and vocational guidance services, especially those conducted by the guidance counselor, in the representations of learners as the main beneficiaries. This research seeks to reveal the degree of their satisfactionwith the services of informing and accompanying provided by this educational actor, and the extent to which these provided services respond to their expectations.This study is based on field research data that was completed by means of a questionnaire directed at a sample of 279 individuals from secondary school students at the baccalaureate level in a number of secondary schools, representing the various academic disciplines available in these institutions. In an effort to find out some determinants of the learners' perceptions, the opinions of some educational actors were collected through semi-

directed interviews.The results showed that students have negative perceptions about the services provided by the counselor in school guidance, as they do not respond to their expectations, which negatively affects, even partially, their academic paths.

Keywords: School guidance - Student representations - professional practices - guidance counselor.

مقدمة:

إن البحث في إشكالية صورة المدرسة في التمثلات الاجتماعية عملية تكتنفها صعوبات جمة لسببين اثنين على الأقل: 1) تعدد مكونات المدرسة من الناحية المؤسساتية والبشرية والوظيفية مما يجعل الخوض في الحديث عن الصورة الكلية للمدرسة ككل دون التدقيق في أجزائها وتفاصيلها سببا محتملا للوقوع في نوع من التبسيط الذي يفقد الخلاصات المتوصل إليها الدقة اللازمة. 2) تعدد الأطراف المجتمعية واختلاف انتظاراتها ورهاناتها نحو المدرسة يجعل الحديث عن تمثلات مجتمعية نوعا من التجاوز خصوصا مع حالة التعدد وأحيانا التعارض التي يمكن أن تطبع هذه التمثلات.

لذلك يمكن القول، من الناحية الإجرائية،بأنه قد يكون من المفيد العمل على تسليط الضوء على الفسيفساء المكون لهذه الصورة الكلية دون السقوط في التجزيئ، وذلك بالتركيز على خصوصيات مكونات الفضاء المدرسي المختلفة واتجاهات وتمثلات الأطراف المعنية نحو هذه المكونات بنوع من التفصيل دون إغفال حقيقة أن الكل أكبر من مجرد مجموع أجزائه.

في هذه الدراسة ينصب الحديث عن صورة إحدى المكونات الوظيفية الأساسية للمدرسة في تمثلات المتعلمين ويتعلق الأمربمكون التوجيه المدرسي والمهني وبالتحديد خدمات التوجيه المدرسي والمهني التي يقدمها المستشار في التوجيه التربوي والتي يعتبر المتعلمون بمثابة المستفيدين المباشرين منها.

وستتم معالجة هذا الموضوع باستحضار بعدين أساسيين:أولهما: تمثلات المتعلمين لمدى استجابة خدمات التوجيه المدرسي والمهني التي يقودها المستشار في التوجيه لحاجياتهم ومدى تلبيتها لانتظاراتهم.وثانيهما: تصورات هؤلاء المتعلمين بشأن مدى تاثير هذه الخدمات على مساراتهم الدراسية إن سلبا أو إيجابا.

من أجل ذلك تم الاعتماد على بيانات بحث ميداني بإحدى المديريات الإقليمية شمل عينة من المتعلمين باستعمال استبيان تم بناؤه لهذا الغرض.

وقبل عرض النتائج المتوصل إليها يبدو من الضروري القيام ببعض التأطير المفاهيمي من خلال بعض التحديدات الأساسية المرتبطة بمفهومين أساسيين عليهما مدار هذا الموضوع ويتعلق الأمر بخدمات التوجيه المدرسي والمهني، من جهة، وتمثلات المتعلمين من جهة ثانية.

1. خدمات التوجيه المدرسي والمهني في السياق المدرسي المغربي:

عرفت ممارسات التوجيه التربويعبر تاريخهافي السياق المغربيعدة تحولات ، فقد كانت في بداياتها تعتمد مقاربة مهنية صرفة، حتمية بطبيعتها، هدفها الأساس كان هو توزيع الشباب حسب معايير محددة على المهن المتاحة وفقا لحاجيات سوق الشغل. فكان التوجيه برمته متمركزا على الحاجيات الاقتصادية أكثر من اهتمامه بميولات أو رغبات الأفراد.

في مرحلة لاحقة، تم الاتجاه شيئا فشيئا إلى إدخال البعد الدراسي في التوجيه نتيجة تطور العرض التربوي وتعدد الخيارات الدراسية والتكوينية المتاحة أمام المتعلمين. في المقابل أدت محدودية الفرص المتاحة في عالم الشغل وعدم التوازن بين العرض والطلب إلى الاتجاه نحو تحميل المسؤولية أكثر فأكثر للأفراد فيما يتعلق باتخاذ القرارات والقيام بالاختيارات الدراسية والمهنية. وهنا بدأ يظهر مفهوم الاستشارة لتتخذ ممارسات التوجيه طابع المساعدة على التوجيه مكان التوجيه نفسه.

شيئا فشيئا بدأ الحديث عن المقاربة التربوية في التوجيه والتي تعني، فيما تعنيه، تمكين المتعلم من الكفايات اللازمة التي تؤهله لاتخاذ القرارات المناسبة والقيام بالاختيارات الملائمة التي توفر له فرصا أكبر للنجاح كما تساعده على التكيف مع وضعيات مختلفة.

في الوثائق الرسمية المؤطرة لعمل التوجيه بمنظومتنا التربوية لا زالت المقاربة التربوية تحظى بمكانة مهمة في توجيه أداء مكون التوجيه المدرسي والمهني، غير أنه في الآونة الأخيرة ظهر تصور جديد للتوجيه وبدأ يغزو الخطاب الرسمي في هذا المجال ويتعلق الأمر بالمقاربة الموجهة " l'approche orientante"، والتي تعني بشكل عام جعل عملية التوجيه مسؤولية جميع المتدخلين في المنظومة التربوية من خلال إدماج بعد التوجيه في المقررات الدراسية وأنشطة الحياة المدرسية والتكوين الأساس والمستمر لمختلف الفاعلين في الفضاء المدرسي (MEQ، 2016).

الملاحظفي هذا السياق هوأن هذه التحولات لا تسير بنفس الوثيرة إذا قارنا بين الخطاب وبين الممارسة. فوثيرة التحول فيما يرتبط بالخطاب تبدو أسرع في مقابل نوع من الثبات وربما الجمود الذي يطبع الممارسة (الهيئة الوطنية للتقييم، 2014).

الخلاصة الأساسية من هذه اللمحة التاريخية هي أن مفهومخدمات التوجيه عرف عدة تحولات ارتبطت أساسا بحجم الرهانات المطروحة على التوجيه كمكون من مكونات المنظومة التربوية في مراحل تطورها المتعاقبة.

إجمالا يمكن تعريف هذه الخدمات بأنها الممارسات والأنشطة التي يقودها المستشار في التوجيه التربوي في نطاق المهام التي تحددها له الوثائق الرسمية المؤطرة للمهنة.

إجرائيا يمكن الحديث عن مجموعة من الخدمات المستقاة من الوثائق الرسمية وخاصة الرؤية الاستراتيجية (المجلس الأعلى للتعليم، 2015) والمشروع المندمج رقم 10 (وزارة التربية الوطنية، 2016) وكذا المذكرات الوزارية ذات الصلة،خاصة المذكرة الوزارية رقم 22 لسنة 2017 والمتعلقة بتنظيم العمل في القطاعات المدرسية. هذه الخدمات والأنشطة تشكل محور اهتمامنا في هذه الدراسة ويتعلق الأمر بـ :

- خدمة الإعلام: توفير المعلومات عن المحيطين الدراسي والمهني للتلميذ من خلال مجموعة من الأنشطة كالحصص الإعلامية والجولات عبر الأقسام وكذلك بتوظيف سبورة الإعلانات وغير ذلك من الدعامات الإعلامية التي يستعين بها المستشار في التوجيه.
- خدمة الاستشارة وتشمل القيام بمقابلات فردية مع المتعلمين للاجابة عن أسئلتهم المتعلقة بالتوجيه أو لمساعدتهم على الحسم بين خيارين أو أكثر.
- خدمة المساعدة على بناء المشروع الشخصي للمتعلم من خلال تمكينه من معرفة ذاته وقدراته واستكشاف محيطه وتوظيف ذلك في تحديد أهدافه وتخطيط مساره الدراسي والتكويني.
- خدمة الدعم النفسي: ويتعلق الأمر بالتدخل في بعض الحالات التي تدخل ضمن اختصاص المستشار في التوجيه كإجراء حصص إنصات أو تقديم دعم نفس–تربوي لتجاوز مشكلة مرتبطة بتكيف التلميذ مع محيطه المدرسي...

2. تمثلات المتعلمين بخصوص خدمات التوجيه التربوي:

يشير مفهوم التمثل إلى العملية التي يستوعب فيها الذهن معطيات الواقع ويضفي عليها ذاتيته. بحيث تتجمع لدى الفرد صور عن تلك المعطيات لتكون تمثلا له . ولذلك فالتمثلات تتميز بنوع من الثبات النسبي بحيث لا تتغير إلا إذا تغير إدراك الفرد لهذه العناصر وهي بالتالي عبارة عن مواقف توجه السلوك.

ويختلف أفراد المجموعة الواحدة في تمثلاتهم لموضوع ما، ويرجع ذلك حسب موسكوفيتشي (السويسي، 2016) لفرضيات ثلاث: تتعلق الفرضية الأولى بانتشار المعلومة بين أفراد المجتمع حول موضوع التمثل بحيث يصعب تمييزها عن المعلومات السابقة، أما الفرضية الثانية فتتعلق بالاهتمام الذي يوليه أفراد مجموعة معينة لجانب من موضوع التمثل، في حينتتعلق الفرضية الثالثة بتطوير المعلومات المكتسبة تحت ضغط البحث عن دلالة و معنى موضوع التمثل كل حسب ثقافته واهتمامه. ليخلص في الأخير إلى تأسيس "نظرية التمثلات الاجتماعية" التي تعتمد في علم النفس الاجتماعي لدراسة سلوكات الأفراد واتجاهاتهم تجاه مواضيع معينة.

ويعرف أبريك (Abric، نقلا عن السويسي، 2016)التمثل الاجتماعي بأنه "مجموعة منظمة من المعلومات والمواقف والمعتقدات والاتجاهات حول موضوع ما. أنتجت وبلورت اجتماعيا ، تحمل قيم

النظام الاجتماعي والإيديولوجي وتاريخ المجموعة التي تتبناها والتي تمثل جزءا أساسيا من تصورها للعالم ."

أماجودليت (Jodelet، نقلا عن السويسي، 2016) فترى أن التمثلات عبارد عن مجموعة من الإدراكات بمثابة عناصر غنية بالمعلومات، والمعارف، والإيديولوجيات، والمعتقدات والمعايير والقيم والمواقف والآراء والصور" مختلفة ومتباينة بحيث يصعب فصل الجانب الوجداني عن الجانب المعرفي.

وبصفة عامة فإن التمثلات التي يستخدمها شخص معين لها تأثير هام في إدراكه للواقع. (محمد عاطف غيث،2002).

فالتمثلات الاجتماعيةهي نمط من التفكير التعميمي والوظيفي من طرف جماعة اجتماعية بهدف التواصل مع محيطها الاجتماعي وبتأثير منه، بغية فهم هذا المحيط ومحاولة التحكم فيه (جابر، 2015).

من الناحية الإ جرائيةتقترح هذه الدراسة استجلاء تمثلات التلاميذ لخدمات التوجيه من خلال بعدين أساسيين:

- تعبير التلاميذ عن درجة الرضى تجاهالخدمات التيتقدمها المستشار في التوجيه ومدى تلبيتها لحاجياتهم واستجابتها لانتظاراتهم.
- تصورات التلاميذ بشأن تأثير هذه الخدمات المقدمة على مساراتهم الدراسية.

3. أسئلة الدراسة والمنهجية المعتمدة:

انطلاقا مما سبق فإن الأسئلة الرئيسة المطروحة هي:

- حسب تمثلات أفراد العينة:

1. إلى أي حد تستجيب الخدمات التي يقدمها المستشار في التوجيه لحاجياتهم المرتبطة بالإعلام والتوجيه ؟
2. إلى أي حد تؤثر ممارسات التوجيه في مساراتهم الدراسية سلبا أو إيجابا؟
3. ما المطلوب لتحسين خدمات التوجيه حتى تستجيب لانتظاراتهم؟

من أجل الإجابة عن السؤال الأول اعتمدنا نموذج حاجيات التوجيه كما وضعته هيئة المستشارين والمستشارات في التوجيه بإقليم الكيبيك (OCCOQ، 2016) والذي يميز بين ثلاث مستويات لهذه الحاجيات:

- **الحاجيات العامة** : وتشمل الحاجيات العامة المشتركة بين التلاميذ والتلميذات وأسرهم بمختلف فئاتهم وميولاتهم وقدراتهم، ويتعلق الأمر بالمساعدة على معرفة المحيط الدراسي والمحيط المهني. ويمكن ان يتجلى هذا النوع من الخدمات في حصص الإعلام الجماعية والحملات التحسيسية

والمنتديات والإعلانات واستضافة مهنيين وغيرها من الأنشطة الموجهة لعموم التلاميذ دون أخذ الفوارق الفئوية والفردية بعين الاعتبار؛

- **الحاجيات الفئوية**: وهي الحاجيات الخاصة بفئة دون أخرى وهي أخص من الأولى وتتم على اساس تفيئ التلاميذ إلى مجموعات حسب حاجيات خاصة مشتركة ويتم التعامل مع هذه الحاجيات بتنظيم أنشطة خاصة بكل فئة من هذه الفئات. ومن الأنشطة التي يمكن اعتبارها في هذا السياق هناك القيام بزيارات لأوساط مهنية معينة حيث يتم اصطحاب التلاميذ المهتمين بهذا النوع من المهن، أو زيارات إلى مؤسسات تكوينية ودراسية محددة يستفيد منها التلاميذ ذوو الاهتمام المشترك. كما يمكن أن تتجلى في أنشطة المساعدة على الاختيار الموجهة إلى تلاميذ شعبة معينة بحيث أن الاختيارات المتناولة تخصهم دون غيرهم وكذلك الأمر بالنسبة لأنشطة بناء المشروع الشخصي التي تتوجه إلى فئات معينة من التلاميذ حسب تخصصاتهم واهتماماتهم...
- **الحاجيات الفردية**: يتعلق الأمر هنا بالإجابة عن الأسئلة الخاصة بكل فرد والتي تخصه دون غيره، كأن يقدم المستشارة في التوجيه خدمة المساعدة على تجاوز مشكلة فردية أو الحسم بين اختيارين اثنين أو أكثر أو تقديم حصصص للدعم النفسي...

ويتم تحديد تمثلات التلاميذ بهذا الخصوص من خلال استطلاع اتجاهاتهم بخصوص كفاية الخدمات التي يقدمها المستشار في التوجيه للاستجابة لحاجياتهم في المستويات الثلاث من خلال تقديرهم للفارق بين هذه الحاجيات ومستوى جودة الخدمات المقدمة.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والمرتبط بتصورات التلاميذ حول تأثير ممارسات التوجيه في مساراتهم الدراسية فينبع من كون الهدف الأساس من خدمات التوجيه هو مواكبة التلاميذ في عملية القيام باختياراتهم الدراسية والمهنية في تلاؤم مع مؤهلاتهم من جهة وميولاتهم من جهة أخرى. ملاءمة تبدو حاسمة في نجاح المسارات المتبعة.

في هذا السياق نسعى إلى معرفة كيف ينظر التلاميذ أنفسهم إلى هذه العلاقة بين العوامل المرتبطة بالتوجيه ونجاح أو فشل المسارات الدراسية المتبعة. وبالتالي ما هي نظرتهم لمدى أهمية خدمات التوجيه.لذلكتم توجيه أسئلة للتلاميذ المبحوثين حول مساراتهم الدراسية من خلال عدد من المؤشراتالمرتبطة أساسا بالتكرار ومنحى النتائج الدراسية بعد عبور أول عتبة للتوجيه وكذا تقديرهم لمدى صوابية الاختيار الذي قاموا به وحالات محاولةإعادة التوجيه، مصحوبة بأسئلة مباشرة حول تفسيراتهم للصعوبات التي تعترض مساراتهم. وذلكللوقوف على مدى حضور العوامل المرتبطة بالتوجيه ضمنتمثلاتهم المرتبطة بتفسير جودة المسارات المتبعة.

وقد تم اعتماد المؤشرات المحددة لجودة المسار الدراسي للتلميذ بالاعتماد على بعض النماذج النظرية كالنموذج المستعمل في دراسة لبرانبوم (Brinbaum) وآخرين(2016) حيث تم الاعتماد على أربع مؤشرات لوصف المسار الدراسي، يتعلق الأمر بتطور النتائج الدراسية المحصل عليها في مستويين دراسيين مختلفين و الوضعية الدراسية في سنة مرجعية ورغبات الأسر.وهناك نموذج آخر تبناه كودرولت (Gaudreault) وموران(Morin)(2017)، حيث اعتمدا المعلومات المرتبطة بالتكرار، واستكمال المسار الدراسي، والخروج من النظام التعليمي دون ديبلوم...

وعادة ما يتم الوصول إلى هذ المؤشرات في الدراسات الطولية عن طريق متابعة عينة معينةلفترة من الزمن، إلا أن طبيعة الدراسة وارتباطها بالتمثلات فرض علينا الاعتماد على تقديرات التلاميذ أنفسهم من خلال مطالبتهم بالعودة التأملية إلى مسارهم خلال مرحلة الثانوي التأهيلي ، أي منذ المرور من أول عتبة للتوجيه (السنة الثالثة ثانوي إعدادي).

وبخصوص السؤال المتعلق بتحسين ممارسات التوجيه فالهدف منه هو الكشف عن تمثلات التلاميذ لما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات حتى تستجيب لانتظاراتهم.

باعتبار أن هذه الأسئلة ذات طبيعة استكشافية فإنها لا تفرض الانطلاق من فرضيات محددة، لكن النفس التحليلي الذي نحاول إضفاءه على هذه الدراسة جعلنا ننطلق من بعض الأفكار المسبقة والسعي لتمحيصها:

- صورة ممارسات التوجيه في تمثلات التلاميذ هي صورة سلبية؛تتجلى في الهوة التي يتمثلها هؤلاء التلاميذ بين حاجياتهم الحقيقية وما تقدمه لهم هذه الممارسات من إجابات فعلية؛
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تمثلات التلاميذ لخدمات التوجيه تعزى لمتغيرات الجنس والوسط والمستوى الدراسي.
- في تمثلات المتعلمين تتحمل خدمات التوجيهالمقدمة جزءا من المسؤولية في الصعوبات التي تعترضهم في مساراتهم الدراسية.

4. الأداة الأساسية للدراسة(الاستبيان):

تم بناء الاستبيان المستعمل في هده الدراسة بالاعتماد على النماذج النظرية المشار إليها سابقا خاصة نموذج الحاجيات العامة والفئوية والفردية وكذا نماذج مؤشرات تتبع المسارات الدراسية. وقد خلصت عملية التحقق من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان إلى النتائج التالية:

- **صدق الأداة:**

لصدق أدوات القياس تعريفات كثيرة؛ منها " :أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه "، ومنه" :أن يعكس المقياس المحتوى المراد قياسه وفقًا لأوزانه النسبية "، ويعني الصدق بصفة عامة أن السؤال أو العبارة الموجودة في الاختبار تقيس ما يفترض البحث قياسه بالفعل (إبراهيم خضر ،2013).

دراسة الصدق تعني إذاً التأكد من أن الأداة تقيس فعلا ما أعدت لقياسه، وهو أنواع متعددة، اخترنا منها ما تسمح به حدود الزمان و المكان والسياق التي تحكمت في هذه الدراسة. ويتعلق الأمر أساسا بالصدق الظاهري وصدق المضمون.

للتأكد من صدق مضمون الأداة استخدمنا تقنية استطلاع آراء المحكمين حيث تم عرض الأداة على خمسة من الخبراء في المجال (أستاذان بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، أستاذان بكلية علوم التربية وخبير بالهيئة الوطنية للتقييم)، وقد جاءت نتائج التحكيم مؤكدة لصدق مضمون الأداة وأنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه ولم يتم اقتراح إلا بعض التعديلات الطفيفة التي تم أخذها بعين الاعتبار في النسخة النهائية للاستبيان.

أما عن الصدق الظاهري فيشير إلى ما يبدو ظاهريا أنه يقاس. فهو يعني أن يبدوالاختبار صادقا بالنسبة لمستخدميه والفاحصين والمفحوصين . لذلك فهو نوع من القبول العام للاختبار وليس صدقه حقيقة بالمعنى التقني كما هو الحال في صدق المضمون (أحمد عمر وآخرون، 2010).

ويقوم هذا النوع من الصدق أساسا على فكرة مدى مناسبة الاختبار لمن يطبق عليهم. ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتها ظاهريا بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار(سعد، 2008). وقد تم التحقق من ذلك من خلال تمرير الاختبار على عينة استطلاعية ليتبين لنا أن الأسئلة المطروحة تم فهمها بشكل جيد من طرف المبحوثين وأن الوقت الكافي لتعبئتها وقت معقول لا يتجاوز الساعة الواحدة.

- **ثبات الأداة:**

يشير الثبات إلى قدر الثقة الذي يمكن وضعه في نتائج اختبارما، وله أهمية خاصة في اختيار واستخدام المقاييس(أحمد عمر وآخرون، 2010). ومن الحقائق الإحصائية والمنطقية أن الاختبار لا يمكن أن يكون صادقا إلا إذا كان ثابتا، فمعرفة ثبات اختبار معين في موقف معين ، يسمح لنا بمعرفة الحدود التي لا يمكن للصدق أن يتخطاها في هذا الموقف . كما يمكننا من معرفة الخطأ المحيط بالاختباربمعنى درجة الدقة التي يمكن على أساسها تفسير النتائج المتوصل إليها بواسطة الاختبار أو الأداة.

وقد تم التأكد من ثبات الاستبيان المستعمل في هذه الدراسة عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ: وهو متوسط معاملات التجزئة النصفية الناتجة من جميع التجزئات النصفية المحتملة للاختبار...

وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ 0,777 وهو معامل مقبول بالنسبة لدرجة الاتساق الداخلي للاستبيان وبالتحديد فيما يتعلق بالعبارات المرتبطة بتمثلات التلاميذ لدرجة استجابة خدمات المستشار في التوجيه لحاجياتهم.وعند حذف العبارات واحدة تلو الأخرى فإن معامل كرونباخ يحافظ على مستواه ولا يتأثر إلا

بشكل بسيط بين 0,789 كأعلى معامل سجل عند حذف العبارة المتعلقة بصعوبات الحصول على المعلومة و 0,765 كأدنى قيمة تم الحصول عليها بحذف العبارة المرتبطة بدرجة الأهمية التي يوليها التلميذ المستجوب لنشاط تنظيم زيارات لأوساط مهنية، وهو ما مكن من الحفاظ عبارات الاستبيان دون تعديل.

5. مجتمع وعينة الدراسة:

عينة الدراسة:

باعتبار أن العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يفترض أن يكون لها نفس خصائص المجتمع الأصلي الذي تنتمي إليه فإن مراعاة تمثيلية هذه الخصائص شكل الرهان الأساسي في اختيار طريقة السحب، إذ عمدنا إلى اعتماد الطريقة العشوائية العنقودية في السحب. لذلك تم السحب أولا على أساس المؤسسات ليتم بعد ذلك السحب على قاعدة الأقسام باستحضار التمثيلية المطلوبة المرتبطة بمتغير المستوى الدراسي وكذا متغير الشعبة الدراسية ضمن المجتمع الأصلي للدراسة.وقد بلغ مجموع أفراد العينة 279 فردا. ويتوزع أفراد العينة حسب متغير الجنس والوسط والمستوى الدراسي بشكل يعكس إلى حد ما تركيبة المجتمع الأصلي للدراسة، كما هو مبين أسفله:

حسب الجنس		حسب الوسط		حسب المستوى الدراسي		حسب الشعبة			
الإناث	الذكور	قروي	حضري	الأولى باكالوريا	الثانية باكالوريا	العلوم	الآداب	المهني	اقتصاد
51%	49%	22%	78%	50%	50%	48.7%	36.55%	7.8%	6.7%

حضور فئات الإناث والذكور بالعينة متناسب إلى حد كبير مع تمثيلية الفئتين في المجتمع الأصلي، حيث تمثل كل فئة منهما ما يقرب الخمسين بالمئة. كذلك الأمر بالنسبة للتوزيع حسب الوسط حيث يمثل التلاميذ المنحدرون من العالم القروي نسبة 22% وهو ما يعكس بشكل مقبول حضور هذه الفئة في مجتمع الدراسة الأصلي (20%). أما بالنسبة للمستوى الدراسي فقد تم الاقتصار على كل من مستوى الأولى والثانية باكالوريا ، باعتبار أن تلاميذ الجذع المشترك أقل تجربة مع خدمات التوجيه؛ ذلك أنهم لم يمروا إلا من عتبة واحدة للتوجيه وهي عتبة السنة الثالثة إعدادي. أما بالنسبة للشعب الدراسية فقد جاء توزيعها متناسبا مع نسب تمثيليتها في مجتمع الدراسة الأصلي.

6. نتائج الدراسة:

6.1. درجة الرضا تجاه الخدمات المقدمة من قبل المستشار في التوجيه:

في هذا المحور تم استفسار المبحوثين عن مصادر معلوماتهم المرتبطة بالتوجيه، وكذا مصادر التأثير في اختياراتهم الدراسية. كما تم تقديم لائحة الأنشطة والخدمات التي يقودها المستشار في التوجيه لفائدة تلاميذ الثانوي التأهيلي والمشار إليها آنفا، لتقييم مدى جودتها حسب تمثلات أفراد العينة.وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

6.1.1. المستشار في التوجيه وعملية المساعدة على التوجيه حسب تمثلات المتعلمين:

بالنسبة لمصادر المعلومات، احتل المستشار في التوجيه المرتبة الثالثة بين مجموع المصادر المقترحة. فقد حظي الأصدقاء بالإضافة إلى الأسرة بالمكانة الأولى من بين المصادر المعتمدة في الحصول على المعلومات المرتبطة بالتوجيه حسب تمثلات التلاميذ المبحوثين، بينما جاء المستشار في التوجيه في المرتبة الثالثة.نفس الترتيب يتعلق بمسألةالحضور في خدماتللمساعدة على الاختيار، لدرجة أن نسبة مهمة من المبحوثين (حوالي 20 %) اعتبروا أن تأثير المستشار في التوجيه يعتبر منعدما فيما يرتبط باختياراتهم الدراسية.

ترتيب مصادر التأثير في الاختيارات الدراسية حسب تمثلات أفراد العينة:

المصدر	ترتيبه بين مصادر المساعدة على اتخاذ القرار	نسبة من يعتبرونه تأثيره منعدما(%)	نسبة من يعتبرونه تأثيره قويا(%)	نسبة من يعتبرونه تأثيره متوسطا(%)
الأسرة	1	9,85	32,31	57,84
الأصدقاء	2	13,64	21,77	64,59
المستشار في التوجيه	3	19,51	22,45	58,04
المدرسون	4	21,40	16,33	62,27
آخرون	5	35,61	7,14	57,25

أ. تمثلات المبحوثين حول مدى جودة تدخلات المستشار في التوجيه:

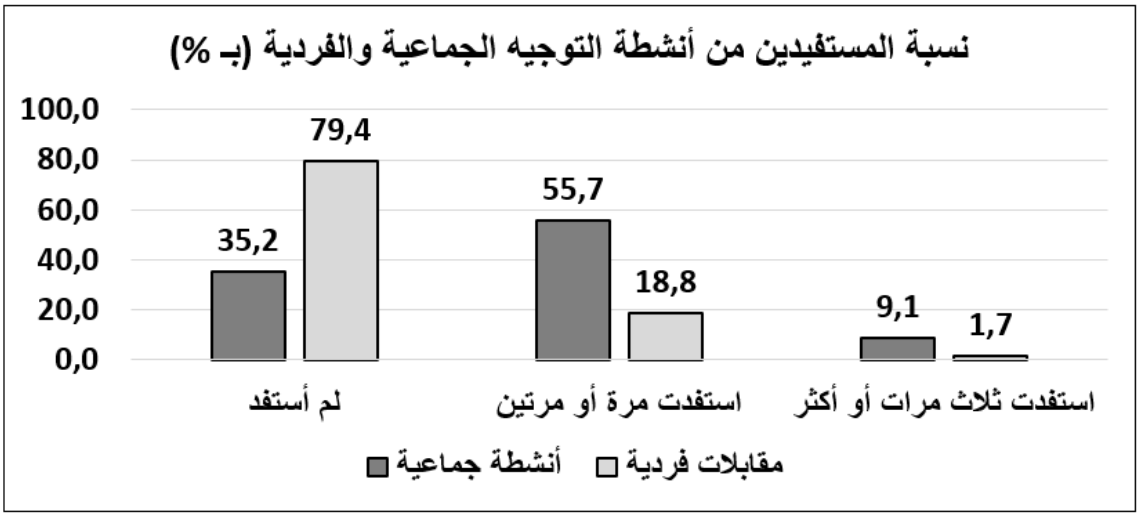
كما سبقت الإشارة فقد تم تقديم لائحة من الخدمات تغطي أغلب تدخلات المستشار في التوجيه،وكان على المبحوثين التعبير عن تمثلاتهم بشأن مدى جودتها واستجابتها لحاجياتهم العامة والفئوية والفردية. وقد شملت اللائحة ما يلي:

- تقديم معلومات عن الشعب الدراسية المتوفرة؛

- المساعدة على معرفة القدرات الشخصية؛
- المساعدة على بناء المشروع الشخصي؛
- المساعدة على البحث عن المعلومة؛
- المساعدة على الحسم في الاختيار بين شعبتين أو أكثر؛
- المساعدة على إعادة التوجيه؛
- تقديم معلومات عن المهن المختلفة؛
- القيام بزيارات إلى بعض الأوساط المهنية للتعرف على المهن؛
- تقديم دعم نفسي لتجاوز مشكلاتفردية.

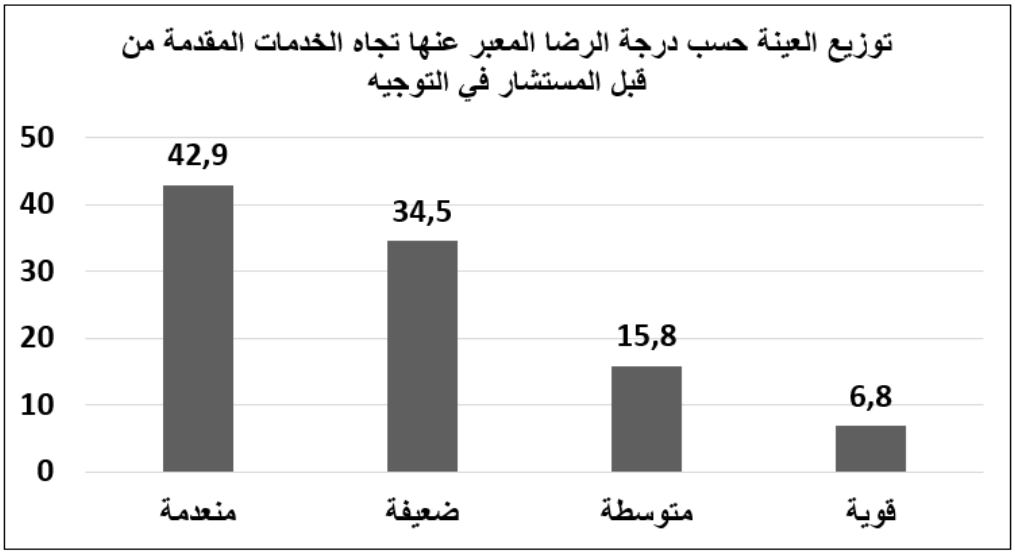
تبعالنوع الخدمات والأنشطة هناك من يرى(بنسب مختلفة) أن هذه الخدمات منعدمة بمؤسساتهم ، حيث تصل النسبة إلى 67% بالنسبة لخدمة الدعم النفسي وتنظيم زيارات للأوساط المهنية، 62% بالنسبة لخدمةالمساعدة على بناء المشروع الشخصي 57% بالنسبة للمساعدة على إعادة التوجيه... ولا تقل هذه النسبة بشكل عام عن 34% باستثناء خدمة الإعلام التي بلغت نسبة من يرون غيابها بشكل كلي 17% فقط.

وعند النظر في تقييم التلاميذ لجودة هذه الخدمات في حالة إقرارهم بوجودها فإننا نلاحظ أن أغلبهم يرى أنها من ضعيفة إلى متوسطة. مع الفرق الواضح بين الخدمات الموجهة لتلبية الحاجات العامة (مثل خدمات الإعلام)، والخدمات الموجهة لتلبية الحاجات الفئوية (مثل المساعدة على إعادة التوجيه) والخدمات التي تستهدف الحاجيات الفردية (مثل الدعم النفسي)، حيث أن الخدمات الموجهة لتلبية الحاجات العامة أكثر حضورا حسب تصريحات المبحوثين في حين تكاد تنعدم الخدمات المكيفة حسب حاجيات الأفراد. وهو ما يتوافق مع العديد من الدراسات التقييمية التي خلصت إلى تركز خدمات التوجيه حول بعد الإعلام وعدم تمكنها من تحقيق المواكبة للأفراد في بناء مشاريعهم الشخصية (الهيئة الوطنية للتقييم، 2014).في نفس السياق أكدت غالبية المبحوثين الساحقة (82%) عدم امتلاكها مشاريع شخصية، كما أكدت نسبة مهمة منهم أيضاعدم الاستفادة من المقابلات الفردية.



هذه الإجابات تؤكد وجود صورة سلبية نوعا ما لخدمات التوجيه في تمثلات المتعلمين. والواقع أن المقابلات التي قمنا بإجرائها مع بعض الفاعلين في مجال التوجيه بمن فيهم مستشارون في التوجيه يعملون بالقطاعات المدرسية التابعة للمديرية هي الأخرى أكدت على هذه الخلاصة والمتمثلة في تمركز الخدمات المقدمة على الجوانب العامة التي لا تلامس بشكل كاف الانشغالات الفردية والفئوية الخاصة بالمتعلمين وهو ما يجعلهم يحتفظون بهذه التمثلات "السلبية" عن هذه الخدمات.فبالاعتماد على تصريحات المستشارين في التوجيه تبين لنا أنهم يخصصون ما يناهز 73% من الأوقات المخصصة لتدخلاتهم على مستوى المؤسسات التعليمية للأنشطة ذات الطبيعة العامة مثل حصص الإعلام، بينما لا تتجاوز نسبة الوقت المخصص لتلبية الحاجات الفئوية والفردية 18% و9% على التوالي.

وبنظرة إجمالية على الإجابات المرتبطة بدرجة الرضا التي يبديها المتعلمون تجاه الخدمات التي يقدمها المستشار في التوجيه التربوي نستخلص أن نسبة عدم الرضا هي الأكثر حضورا (42%)، يليها الرضا بدرجة ضعيفة (33.3%) بينما لم يعبر عن درجة رضا قوية إلا نسبة قليلة من المبحوثين لم تتجاوز 5%.



يتضح من خلال الرسم البياني أعلاه أن الغالبية العظمى من المتعلمين المبحوثين يرون أن خدمات التوجيه إما غائبة (41%) أو ضعيفة الجودة (33%). مما يؤكد الصورة السلبية التي تطبع هذه الخدمات في تمثلات المتعلمين.

ب. علاقة درجة الرضى بمتغيرات الوسط والجنس والمستوى الدراسي:

بخصوص علاقة درجة الرضى المعبر عنها تجاه خدمات المستشار في التوجيه بمتغير الوسط تبين أن هناك علاقة بين المتغيرين سواء باستعمال اختبار الاستقلالية أو اختبار المقارنة بين المتوسطات.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,999[a]	3	,007
Rapport de vraisemblance	10,824	3	,013
Nbre d'observations valides	261		

فقد بينت نتيجة اختبار كي 2 أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الوسط الذي ينتمي إليه التلميذ ودرجة الرضا المعبر عنها، بنسبة دلالة بلغت 0.007 وهي دالة عند درجة الدلالة 0,01. كما عزز اختبار تاء (test-t) نفس النتيجة مبينا أن تلاميذ العالم القروي أكثر رضا تجاه خدمات المستشار في التوجيه التربوي مقارنة مع نظرائهم في الوسط الحضري. وقد بلغت قيمة اختبار تاء 2,759- بنسبة دلالة إحصائية 0,006 وهي دالة جدا عند مستوى الدلالة 0,01.

بخصوص علاقة درجة الرضى بمتغير الجنس تبين لنا أن الذكور أكثر رضا من الإناث لكن بفارق بسيط حسب نتيجة اختبار تاء للمقارنة بين المتوسطات حيث بلغت قيمته 2,256 بنسبة دلالة إحصائية قدرها

0,025 وهي دالة عند نسبة الدلالة 0.05.في المقابل فإن الاختبارين معا، كي 2 وتاء للمقارنة بين المتوسطات، بينا أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص درجة الرضى المعبر عنها تجاه خدمات المستشار في التوجيه التربوي تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

ت. تمثلات التلاميذ بخصوص تأثير العوامل المرتبطة بالتوجيه على مساراتهم الدراسية:

من بين 63 تلميذا سبق لهم التكرار في إحدى سنوات التعليم الثانوي التأهيلي، فإن 15تلميذا يرجعون التكرار إلى عوامل مرتبطة بالتوجيه وهو ما يمثل نسبة 25% تقريبا.أما فيما يرتبط بتغير النتائج الدراسية فمن بين 183 فردا من أفراد العينة الذين لمسوا تغييرا في نتائجهم الدراسية سلبا أو إيجابا بعد عبور أول عتبة للتوجيه، نجد أن 77 فردا يربطون هذا التغير بعوامل مرتبطة بالتوجيه أي بنسبة 42% وهو ما يقرب من نصف المعنيين. هذه النسب تبين مدى التأثير الذي تحظى به العوامل المرتبطة بالتوجيه على مسارات التلاميذ الدراسية حسب التمثلات المعبر عنها.

من الواضح أن العوامل المرتبطة بالتوجيه كثيرة ومتشابكة منها ما يرجع لشخصية المتعلم ومنها ما يرجع لتأثير الأسرة ومنا ما يتبط بإكراهات الوسط الذي ينحدر منه التلميذ، لكن فلسفة خدمة التوجيه التي تقدمها المدرسة ويقودها المستشار في التوجيه قائمة على افتراض قدرة هذه الخدمات على تخفيف التأثيرات السلبية لهذه المصادر من أجل تمكين التلميذ من إنضاج اختياراته الدراسية والتكوينية والمهنية.

ث. انتظارات المتعلمين بخصوص خدمات التوجيه المدرسي والمهني:

تم استجلاء انتظارات المتعلمين بخصوص خدمات التوجيه المدرسي والمهني التي يقودها المستشار في التوجيه كفاعل اساسي في هذا المجال بطريقتين:

- مطالبة المتعلمين بترتيب عدد من الخدمات المقترحة حسب أهميتها بالنسبة إليهم.
- تمكينهم من تقديم اقتراحات بخصوص سبل تحسين خدمات التوجيه.

بخصوص النقطة الأولى تبين أن هناك تقديرا كبيرا لأهمية خدمات الإعلام بشقيه المدرسي والمهني لكنه تقدير بدرجة لا تختلف كثيرا عن درجة الأهمية التي أولاها المبحوثين لخدمات أخرى كالإجابة عن الانشغالات الفردية والتربية على اتخاذ القراروأنشطة المساعدة على معرفة الذات والاستشارة والدعم النفسي. هذه الخدمات تتساوى أو تتقارب على الأقل من حيث أهميتها في تمثلات التلاميذ. وعند مقارنة هذه الخلاصة بالخلاصات السابقة يتبين أن الخدمات التي رأى المبحوثون أنها غائبة أو مقدمة بشكل ضعيف في الواقع تحظى لديهم بأهمية كبرى لا تقل عن الخدمات التي لمسوا وجودها بشكل أكبر في مؤسساتهم. وبذلك يتبين لنا أن انتظارات المتعلمين تتجاوز ما يرون أنه موجود فعلا إلى ما يرون أنه مفقود بدرجة أو باخرى.

من جانب آخر فإن اقتراحات التلاميذ المبحوثين تمحورت في غالبيتها حول ضرورة توفير العدد الكافي من أطر التوجيه ليتسنى لهم الاستفادة من خدماتهم بشكل أكبر ومن بين الاقتراحات أيضا:توفير إطار في التوجيه لكل مؤسسة، التوجيه المبكر منذ سنوات التعليم الإعدادي الأولى، توفير أطر للتوجيه بكفاءة عالية، توفير معلومات أكثر دقة وملاءمة، المواكبة المستمرة....

1. مناقشة النتائج:

رغم محدودية حجم العينة المعتمدة في هذه الدراسة فإن طريقة اختيارها وتركيبتها التي تعكس بشكل أمين إلى حد كبيرالكثير من خصائص المجتمع الأصلي للدراسة تسمح باعتبار النتائج المتوصل إليها ذات مصداقية في تقديرنا. يعزز ذلك العمل الذي تم القيام به للتحقق من الخصائص السيكو مترية للأداة المستعملة في هذه الدراسة.

وقد بينت نتائج الاستبيان أن صورة خدمات التوجيه المدرسي والمهني التي يقدمها إطار التوجيه تعاني من بعض التمثلات والاتجات السلبية لدى المتعلمين. وخصوصا فيما يتعلق بقدرة هذه الخدمات على تلبية الحاجيات الفردية للتلميذ. وقدرتها على تقليل آثار مصادر التاثير الأخرى (الأسرة، الأصدقاء...) التي تغلب عليها أحيانا اعتبارات تفتقر للموضوعية.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

- تأكيد فرضيتنا الأولى والمرتبطة بوجود صورة سلبية عن خدمات التوجيه المدرسي والمهني في تمثلات المتعلمين وذلك من خلال ما تبين لنا من اعتماد المتعلمين على مصادر أخرى للتوجيه بدرجة أكبر من اعتمادهم على المستشار في التوجيه، بل إن هذه المصادر يعتقد التلاميذ أن لها تأثيرا أكبر في اختياراتهم الدراسية والمهنية. كما تجلى ذلك ايضا في درجة الرضى التي أبداها المتعلمون تجاه ما يتلقونه من خدمات في هذا المجال بمؤسساتهم التعليمية.
- دحض فرضيتنا الثانية جزئيا والتي تتعلق بارتباط الفوارق في التمثلات والاتجاهات بمتغيرات الجنس والوسط والمستوى الدراسي حيث تبين على عكس ما توقعنا أن هناك فروق ا ذات دلالة إحصائية بين تمثلات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس والوسط، في حين أن الفروق تبعا للمستوى الدراسي لم تكن دالة إحصائيا.
- استحضار المتعلمين للعوامل المرتبطة بالتوجيه في تفسير الصعوبات التي تعترضهم في مساراتهم الدراسية خاصة فيما يتعلق بالتكرار وتراجع مستوى الأداء الدراسي.
- إدراك التلاميذ لأهمية خدمات التوجيه في أبعادها المختلفة والتي ترتبط بحاجياتهم العامة والخاصة.
- انتظارات التلاميذ بخصوص خدمات التوجيه تتجاوز فعلا ما هو موجود.

وقد مكنتنا المقابلات المكملة التي تم إجراؤها على ضوء نتائج الاستبيان مع العديد من الفاعلين في مجال التوجيه التربوي من تعميق الفهم للخلاصات المتوصل إليها.ومما بينته هذه المقابلات أن ظروف عمل المستشار في التوجيه يمكن أن تكون عاملا مفسرا لمحدودية قدرته على الاضطلاع بالمهام الموكولة إليه على الوجه المطلوب، فقد تبين أن معدل التأطير ضعيف للغاية بحيث يتجاوز في بعض الأحيان 4000 تلميذ للإطار الواحد، كما أن عدد المؤسسات يصل أحيانا إلى ثمان مؤسسات في القطاع المدرسي الواحد حسب تصريحات بعض أطر التوجيه المستجوبين في حين أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أوصى منذ عقدين من الزمن بأن يتم توفير مستشار واحد لكل مؤسسة . هذه الحقيقة تـعيق،ولا شك، عملية المواكبة المستمرة للتلاميذ بسبب أعدادهم المرتفعة وتباعد المؤسسات التي ينتمون إليها وغياب أو ضعف تجهيز فضاءات الإعلام والتوجيه على مستوى هذه المؤسسات.

بالإضافة إلى ما سبق فقد لفت الكثير من المستجوبين انتباهنا إلى غياب أدوات حقيقة لتشخيص الميولات المهنية والقدرات الدراسية والاستعدادات، كجزء لا يتجزأ من عملية مواكبة بناء وتحقيق المشاريع الشخصية للمتعلمين. فمجرد الاعتماد على النتائج الدراسية في المساعدة على التوجيه يفقد العملية معناها بالنظر إلى ما يعتري هذه النتائج من نقائص أظهرتها الكثير من الدراسات والبحوث.

مسألة أخرى نراها في غاية الأهمية وتتعلق بحقيقة الرهان المطروح على خدمات التوجيه المدرسي والمهني وعلاقته بصورة خدمات التوجيه في تمثلات المتعلمين، فقد بينت المقابلات التي تم إجراؤها مع أطر التوجيه و بعض رؤساء المؤسسات، على حد سواء، أن إطار التوجيه يجد نفسه مطالبا بالخضوع لإكراهات الخريطة المدرسية. وكمثال على ذلك يمكن الإشارة إلى حجم الضغط الذي عاني منه المستشارون في التوجيه لـ"توجيه" التلاميذ لـلشعب والمسالك المهنية المحدثة مؤخرا، بحيث أصبح المستشار يشعر أحيانا أنه "مجبر إلى حد ما" على نوع من "التغرير" بالمتعلمين من أجل التسجيل في هذه المسالك رغم عدم وضوح الرؤية بشأنها.إن مثل هذه الملاحظة تدعونا كباحثين ومهتمين للتساؤل عن الغاية الحقيقية من خدمات التوجيه، وعما إذا كان مبررهذه الخدماتهو السعي لتلبية حاجيات المتعلمين أم للاستجابة للإكراهات المؤسساتية؟ وإذا كان المستشار في التوجيه مطالبا بتقديم هذه الإكراهات على تلك الحاجيات فكيف لصورته وصورة خدماته أن تتحسن في تمثلات المتعلمين وأوليائهم؟

خلاصة عامة:

تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن صورة خدمات التوجيه التربوي التي يقدمها المستشار في التوجيه لا تزال دون المكانة التي يفترض أن تحتلها في تمثلات المتعلمين باعتبارهم المستفيدين المباشرين منها، وأهم المؤشرات على ذلك:

- اعتبار التلاميذ أن هناك مصادر أخرى أكثر حضورا من المستشار في التوجيه في سيرورة التوجيه التي يخضعون لها خلال مسارهم الدراسي.
- تعبيرهم عن درجة ضعيفة من الرضا تجاه الخدمات التي يقدمها هذا الفاعل التربوي بالمؤسسات الثانوية التأهيلية التي يدرسون بها. وعلى وجه الخصوص الخدمات التي من شأنها تلبية الحاجيات الفئوية والفردية والقائمة على المواكبة والتتبع الشخصي.
- إرجاعهم بعض الصعوبات التي يعانون منها في مساراتهم الدراسية كالتكرار وتراجع النتائج الدراسية إلى عوامل مرتبطة بخدمات التوجيه المقدمة لهم.
- في المقابل فإن تفسير الجانب السلبي في هذه التمثلات الذي قدمه بعض الفاعلين في هذا المجال لا يخلو من الوجاهة، خاصة ما يرتبط بظروف العمل (معدل التأطير، كثرة المؤسسات وتباعدها...) وكذا موقع خدمات التوجيه في علاقتها بالاعتبارات المؤسساتية المرتبطة أساسا بتدبير الخريطة المدرسية...

إن هذه النتيجة تفرض التفكير الجماعي في سبل النهوض بخدمات التوجيه المدرسي والمهني في منظومتنا التربوية بما يجعلها تستجيب للتطلعات الفردية للمتعلمين وأسرهم وللرهانات المجتمعية المرتبطة بتحسين جودة الخدمات التربوية بشكل عام وتحسين أداء المدرسة العمومية ورفع مردوديتها الداخلية والخارجية، الأمر الذي يعتبر مدخلا أساسيا لإصلاح صورة المدرسية في التمثلات المجتمعية وإعادة بناء العلاقة بين المدرسة والمجتمع على أسس صحيحة.

المراجع:

- السويسي كوثر (2016) " *التمثّلات الاجتماعية : مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهُوِيّة*"، المجلة العربية لعلم النفس – مجلة علمية محكمة – المغرب، مجلد 1، عدد 1، صيف 2016
- عبد الرحمن سعد (2008) *"القياس النفسي: النظرية والتطبيق"* ، (الطبعة الخامسة) هبة النيل العربية للنشر والتوزيع
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015، الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين: 2015-2030.
- محمد الأشهب(2014)*"جدلية المدرسة والمجتمع : قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي"* ، مجلة المدرسة المغربية، العدد 6، فبراير 2014.
- محمد عاطف غيث (2002) "قاموس علم الإجتماع"دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة،.

- مليكة جابر (2015) التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين (ما بعد التدرج) لفرص العمل بعد التخرج : دراسة على عينة من طلبة ما بعد التدرج جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، مجلة الباحث للعلوم الاجتماعية، عدد 18، مارس 2015
- محمود أحمد عمر، حصه عبد الرحمن فخرو، تركي السبيعي وأمنه عبد الله تركى (2010)« *القياس النفسي والتربوي* » (الطبعة الأولى)، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان
- معاوية أحمد حسين(2005)،*"العلاقة بين المدرسة والمجتمع"*، المؤتمر الإقليمي حول إصلاح التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية ، مسقط – عمان.
- اللجنة الملكية لإصلاح التعليم(1999)،*"الميثاق الوطني للتربية والتكوين"*، المملكة المغربية
- الهيئة الوطنية للتقييم(2014)، *"التقرير التحليلي: تقييم تطبيق الميثاق 2000-2013"*، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي(2016)، *"الورقة الإطار للمشروع المندمج رقم 10 المتعلق بالتقويم والتوجيه"، المغرب.*
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي(2017)، *"المذكرة 17x22 المتعلقة بتنظيم العمل في القطاعات المدرسية"، المغرب.*

- BrinbaumYael, Farges Géraldine et Tenret Elise, (Septembre 2016) ,*« Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : quelles évolutions ? »*, Conseil national d'évaluation du système scolaire, Paris.
- Gaudreault Michaël et Morin Isabelle (2017), « *Guide des indicateurs présentés dans CartoJeunes, La Chaire UQAC-Cégep et ÉCOBES* », Recherche et transfert, Canada. Dernière mise à jour 29 novembre 2017.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002*) « A chacun son rêve : l'approche orientante »*, Bibliothèque nationale du Québec, Canada.
- Ordre des Conseillers et Conseillères d'Orientation du Québec (OCCOQ) (2016), « Cadre de référence en orientation, Commission scolaire : Marguerite-Bourgeoys », colloque, Québec.

تصور مقترح لبرنامج إرشادي أسري قائم على استراتيجيات التربية اللاعنفية للطفل

Concept proposal for a family counseling program based on nonviolent parenting strategies for the child

أ.د: خالد عبد السلام Pr : Khaled Abdeslam

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2. الجزائر

د: معمري ويزة D : Mammeri Ouiza

قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة تيزي وزو . الجزائر

ملخص

تهدف دراستنا إلى التعرف على مدى تعرض عينة من المراهقين لأسلوب العنف داخل أسرهم، من خلال دراسة استطلاعية على عينة متكونة من 30 مراهقا بتوزيع استبيان الكتروني يتضمن مجموعة من الأسئلة حول مدى تعرضهم لأسلوب العنف من قبل أفراد أسرهم وأنواع العنف الممارس عليهم وأسباب ذلك. وقد أكد 42,9% من أفراد العينة انهم تعرضوا لأسلوب العنف كثيرا و 7,1% تعرضوا له دائما و 50% تعرضوا له نادرا. أما بالنسبة لأشكال العنف الممارس ضدهم فقد أكد أكثر من 33 %أنهم تعرضوا للعنف النفسي واللفظي والجسدي.والأشخاص الأكثر ممارسة لكل أشكال العنف في الأسرة يأتي الأب بنسبة 45% ثم تأتي الأم بنسبة 22,2% ثم الاخوة الذكور بنسبة 18،5%. كما أقر 36.66% أنهم تعرضوا للعنف بسبب دفاعهم عن مواقفهم وآرائهم ونسبة 19% بسبب رفضهم الانصياع للأوامر و 11%بسبب رفقاء السوء وعدم مراجعة الدروس. وبناء على ذلك اقترحنا تصورا لمشروع برنامج إرشادي يساعد الأسر على التربية المتوازنة للطفل. حيث يرتكز هذا البرنامج على مجموعة من الاستراتيجيات النفسية التربوية، لا سيما استراتيجية التوافق النفسي البيداغوجي بين الزوجين، واستراتيجية الرفق والحلم، واستراتيجية المساواة بين الأبناء، واستراتيجية التقبل والمرافقة، واستراتيجية التوازن والاعتدال في التوجيه، واستراتيجية المداعبة للطفل، واستراتيجية تعزيز الثقة بالنفس... وغيرها.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح . الارشاد الأسري . الأسرة . التربية النفسية . التربية المتوازنة . الطفل.

Résumé

Notre étude vise à identifier la vulnérabilité d'un échantillon d'adolescents à la violence au sein de leur famille en interrogeant un échantillon de 30 adolescents en leur distribuant un questionnaire électronique sur leur vulnérabilité à la violence des membres de leur famille et les types de violences exercées contre eux.et les causes. 42,9% des répondants ont déclaré avoir été fréquemment victimes de violence, 7,1% ont été exposés à la violence chaque fois, et 50% ont été rarement aussi exposésà cette violence.

En ce qui concerne les formes de violence à leur encontre, plus de 33% ont déclaré avoir subi des violences psychologiques, verbales et physiques. Les personnes qui ont pratiquées toutes les formes de violence dans la famille sont le père (45%), la mère (22,2%) et les frères hommes (18,5%). A propos des causes, Au total, 36,66% ont déclaré avoir été victimes de violence parce qu'ils ont défendu leurs positions et opinions, 19% parce qu'ils ont refusé d'obéir aux ordres et 11% à cause de mauvais compagnons et de ne pas réviser les leçons. En conséquence, nous avons proposé un projet de programme d'orientation qui aide les familles à offrir une éducation équilibrée à leurs enfants. Basé sur un ensemble de stratégies psychopédagogique, notamment la compatibilité psychologique et pédagogique des conjoints, la stratégie de compassion, la stratégie d'égalité entre les enfants, la stratégie d'acceptation et

d'accompagnement, et la stratégie d'équilibre et de modérationen guidage, La stratégie caressante de l'enfant, et la stratégie de renforcement de la confiance en soi ... et d'autres.

Mots clés : Modèle proposé -Counseling familial– La famille – Education psychologique – Education équilibrer- L'enfant.

Abstract:

Our study aims to identify the extent of exposure of a sample of adolescents to the method of violence within their families, through an exploratory study on a sample of 30 adolescents by distributing an electronic questionnaire that includes a set of questions about the extent of their exposure to the style of violence by their family members and the types of violence practiced against them and the reasons for that. 42.9% of respondents confirmed that they were exposed to the method of violence a lot, 7.1% were exposed to it always, and 50% were rarely exposed to it. As for the forms of violence practiced against them, more than 33% confirmed that they had been subjected to psychological, verbal and physical violence, and the most practicing of all forms of violence in the family came from the father by 45%, then the mother by 22.2%, then by the male brothers by 18.5%. In addition, 36.66% admitted that they had been subjected to violence because of defending their positions and opinions, 19% because of their refusal to obey orders, and 11% because of bad companions and not reviewing lessons. Accordingly, we proposed a project for a counseling program that would help families in the balanced education of the child. As this program is based on a set of educational psychological strategies, especially the psychological-pedagogical compatibility strategy between spouses, the strategy of companionship and dreaming, the strategy of equality between children, the strategy of acceptance and accompaniment, the strategy of balance and moderation in guidance, the strategy of caress for the child, and the strategy of enhancing self-confidence ... And others.

Key words: suggested model - family counseling - family - psychological education - balanced education - the child.

مقدمة:

يعتبر الطفل منذ القدم أهم موضوع شغل بال المفكرين والعلماء والمربين، لأنه مستقبل البشرية والأمم وعليه تتوقف حركة تطورها.كما يعتبر من أعقد المواضيع نظرا لخصوصية وحساسية مرحلته، باعتبارها المحطة القاعدية والأساسية لتشكيل شخصيته المستقبلية،لكونه لا يقوى على تلبية حاجياته ومطالب حياته بسبب ضعفه العام (جسميا ونفسيا وعقلياواجتماعيا). فأصبح في حاجة ماسة إلى والديه وعائلته لتساعده على تلبية كل مطالبه وتوفر له البيئة المناسبة لنموه السليم والمتكامل من جميع النواحي لبلوغ مستويات مقبولة من الصحة والتوازن النفسي. لأنه حسب كلايرفوردماركوسن:" يعتبر النمو العقلي والجسمي للإنسان في السنوات الست الأولى من حياته له تأثير

كبير على السنوات الستين المقبلة، ومع هذا فإن كثيرا من الأولياء لا يرون أهمية الاعتناء شخصيا في المنزل بتربية أطفالهم والسهر على نموهم" بالقدر الذي يعتنون به بيولوجيا "(بن عمر، 1979، ص11).

فالتربية تعني:" مساعدة الطفل على إنماء جميع ملكاته وقواه وتكييفها وإيجاد التوازن بينها وبين البيئة التي يعيش فيها وإظهار ملكاته الكامنة بغية إعداده للحياة السعيدة المتكاملة والنجاح فيها، بحيث يصبح مواطنا صالحا وعاملا قوي الجسم صحيح العقل ونقي الوجدان والروح، متسق التفكير، حسن التعبير، متعاونا مع أبناء وطنه محبا لربه وبلده وللإنسانية جمعاء" (مرجع سابق، ص 11).

لذلك تعتبر الأسرة عبر التاريخ المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تتولى مسؤولية الرعاية من جميع جوانبها البيولوجية النفسية والعقلية والاجتماعية) لأفراد المجتمع، وبالتالي فهي خليته الأساسية التي تشكل بنيته. ونظرا لأهميتها نجد كل المجتمعات تولي لها أهمية كبيرة في مشاريعها التنموية من أجل تحصين أجيالها الناشئة من كل الآفات والأزمات التي قد تعيق صحتها وتوازنها النفسي الاجتماعي خلال كل مراحل حياتها. فالأسرة هي البيئة الطبيعية لنشوء الأطفال، كما أكد الكثير من العلماء عندما قالوا أن الأسرة هي أفضل نظام يوفر للأطفال العوامل النفسية والثقافية"(جعفر علي 1996).

لكن نظرا للتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات السياسية والاقتصادية والثقافية التي تميز بها القرن 21، أصبحت الأسرة الجزائرية تواجهها تغيرات عميقة على مستوى بنيتها وتركيبتها ووظائفها. كما تواجهها تعقيدات حياتية متنوعة على مستوى الفرد والمجتمع ككل. مما أثر على قيمها الاجتماعية، الدينية وعاداتها وتقاليدها، وأفرزت واقعا يدفع إلى الحيرة والتساؤل حول العواقب الخطيرةعلى الصحة النفسية للأجيال الناشئة.

إشكالية الدراسة:

لقد انتشرت الكثير من الأمراض والاضطرابات النفسية كالقلق والضغوط النفسية، الانهيارات العصبية، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي،الإدمان الإلكتروني والتلفزيوني، تفشي ظاهرة تعاطي المخدرات والمهلوسات، تنامي ظاهرة الانتحار والهروب من البيت والهجرة السرية وغيرها من الظواهر لدى الكثير من الأطفال خلال السنوات العشرين الأخيرة بشكل لا فت للانتباه.وفي هذا الصدد تؤكد الهيئة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث (Forem) أن هناك أكثر من 15 ألف طفل متشرد يعيش في الشارع نتيجة للطلاق والتفكك الأسري والعنف الزائد وسوء المعاملة، والتي تقول عنه أنه انتهاك لحقِّ الأطفال في الحماية والرعاية الأسرية والاجتماعية.مما يجعلهم عُرضة لانحرافات عديدة كالإدمان على المخدرات واستغلالهم في ترويجها لفائدة عصابات متخصصة لإبعاد شكوك رجال الأمن عنهم، وتعرضهم للاعتداءات الجنسية والضرب واستخدامهم في التسول(حسين، 2011). فهي معطيات يسيرة لكنها تلفت الانتباه إلىضعفروح المسؤولية وتخلي الآباء والأسرة عن ادوارهم في التحصين النفسي، التربوي والاجتماعي لأبنائهملتحقيق نمو سليم ومتوازن يقيهم من كل الانحرافات والأخطار.

وعلى هذا الأساس أصبح من الضروري التفكير بجدية في اقتراح برامج إرشادية أسرية تهدف إلى تنمية وعي الوالدين حول مسؤولياتهم التربوية اتجاه أبنائهم وتغذيةالثقافة النفسية والتربوية حول استراتيجيات التربية المتوازنة اللاعنفية لأبنائهم.

كما يتضح لنا من خلال هذه المعطيات أن رعاية الطفل نفسيا وتربويا لمساعدته على تحقيق الصحة النفسية والاندماج والتكيف الاجتماعي أمرا في بالغ الأهمية والحساسية، نتيجة تأثير عدة عوامل ذاتية متعلق بالطفل نفسه واجتماعية وتربوية متعلق بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي تشبع بها الوالدين وأفراد الآسرة حول كيفية معاملة الطفل خلال مراحل حياته المختلفة والتي يطبعها أسلوب العنف والقهر. إلى جانب ما توفره تلك البيئة من شروط وتأثيرات مباشرة وغير مباشرة في شخصية الأطفال هذا من جهة. ومن جهة أخرى الاعتبارات الخاصة بحساسية المراحل النمائية التي يمر بها الطفل بحد ذاتها وأهمية فهمها والتعامل معها بطرق واستراتيجيات تربوية مناسبة. ذلك أن متطلبات مرحلة الطفولة كثيرة ومعقدة في نفس الوقت، أن متاعبها شديدة ومملة إذا لم يكن هناك صبر ووعي ومراقبة دائمة من قبل الأولياء لتصرفاتهم وللمحيط وما يفرضه من شروط وتحديات أثناء مرحلة التنشئة، والتي قد تنعكس سلبا على مستقبل الطفل وعلى بنيته النفسية. حيث كلما كان التقصير في تحقيق مستلزمات ومطالب الطفولة كلما ترتب عنها اضطرابات نفسية وسلوكية للأطفال. كما أن إهمالها وتركها للعشوائية والفوضى والجهل يكلف المجتمع أخطارا ومشكلات عويصة، تنعكس سلبا على مشاريعه التنموية الاقتصادية والاجتماعية وعلى تطوره العلمي والحضاري.باعتبار أطفال اليوم هم رجال الغد ورهان المستقبل. علما ان الكثير من الآسر في مجتمعاتنا تفتقد إلى الثقافة النفسية والتربوية في أساليب تنشئة الطفل وكيفية التعامل معه في مختلف الظروف والوضعيات بقدر ما نجدها تستنسخ النماذج السلوكية التي مورست عليها من قبل من سبقوهم.

تساؤلات الدراسة: إلى أي مدى يتعرض الأطفال لسلوك العنف من قبلأسرهم؟ ما هي اشكال العنف الأكثر ممارسة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم؟ من هم أفراد الأسرة الأكثر ممارسة للعنف ضد الأطفال؟ وما هو محتوى البرنامج الارشادي الأسري القائم استراتيجيات التربية المتوازنة اللاعنفية للطفل؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

. التعرف على مدى تعرض الأطفال الجزائريين للعنف الأسري خلال مراحل حياتهم الطفولية.

. التعرف على أشكال العنف الأكثر ممارسة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم.

التعرف على أفراد الأسرة الأكثر ممارسة للعنف ضد الأطفال.

. اقتراح تصور لبرنامج ارشادي أسري قائم على استراتيجيات نفسية تربوية لا عنفية تساهم في تحقيق التربية النفسية المتوازنة للأطفال والمراهقين.

أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة اهمية علمية أكاديمية تتجلى في توظيف نتائج دراسات سابقة في موضوع أساليب المعاملة الوالدية في بلورة مشروع برنامج ارشادي يساعد الأسر في تحقيق تربية نفسية متوازنة لأبنائها بأساليب لا عنفية.

أن الدراسة الحالية تلفت انتباه الباحثين والمهتمين بشؤون الأسرة والتربية إلى ضرورة التفكير في تقديم مشاريع برامج ارشادية وعلاجية أكثر فعالية لتدريب افراد أسرنا ولمقبلين على الزواج حول سيكولوجية الطفولة وتقنيات المعاملة الراقية لأبنائها ترتكز على اساليب الاقناع والنمذجة.

أن الدراسة ستفتح آفاقا جديدة للبحث العلمي في مجال برامج الارشاد الأسري في التربية المنزلية.

أما أهميتها العملية والتطبيقية فتتجلى فياقتراح برنامج ارشادي أسري يمكن تطبيقه في دورات تدريبية للأسر من أجل تمكينها من تعلم مهارات التربية النفسية المتوازنة واللاعنفية لأبنائها.

وأنها ستفيد المرشدين والمختصين في شؤون الأسرة في تطبيق استراتيجيات نفسية وتربويةفي مجال عملهم لميداني لفائدة الأس.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات أجريت حول أساليب المعاملة الوالدية للأبناء الأطفال منهم والمراهقين في مختلف دول العالم والجزائر بشكل خاص. غير اننا سنقتصر على بعض منها التي ظهرت خلال الخمسة عشرة سنة الأخيرة ومن اهمها:

دراسة حسان عربادي (2005)،حول العنف ضد الأطفال في الوسط الأسري، بجامعة الجزائر، والتي هدفت إلى معرفة أشكال العنف الممارس ضد الأطفال في الوسط الأسري وأسبابه ومدى علاقته بالتصورات التي يحملونها حول العنف نفسه. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة متكونة من 253 فردا واستعمل في ذلك استمارة لجمع البيانات، وقد توصل إلى ان العنف الفيزيقي او الجسدي من خلال الضرب والشد من الأذن او الشعر بالنسبة للإناث هو أكثر العنف ممارسة ثم يليه العنف اللفظي من خلال السب والشتم والتنابز بالألقاب والأسماء. ثم العنف النفسي من خلال الغضب في وجه الطفل والصراخ والاحتقار وغيرها من الأشكال ثم العنف المعنوي الذي يتمظهر في التهديد والتوبيخ والتجاهل واللوم التخويف والسجن داخل الغرفة وغيرها. أما بالنسبة للأسباب فقد ارجعها الطالب إلى الاحباطات التي يعيشها الوالدين في حياتهما وعدم الرضى الوظيفي او المهني وان الاناث أكثر ممارسة لعنف الذكور في البيت.

دراسة محمد الراجي (2011) حول المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي.والتي هدف فيها إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحل الابتدائية بالمغرب. وكذا التعرف على الأساليب الوالدية والمدرسية الأكثر تأثيرا في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد اختار الباحث عينة متكونة من 250 تلميذا وتلميذة في المستويين الرابع والخامس ابتدائي من البيئتين الحضرية والقروية بالمغرب. واستعمل مقياس المعاملة

الوالدية والفشل الدراسي واسفرت النتائج على وجود علاقة بين مستوى العنف ومستوى الرفض الوالدي، حيث عبر التلاميذ الممارسين للعف عن درجة الرفض الوالدي لهم في البيت. كما بينت وجود علاقة بين مستوى الرفض الوالدين وانخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. وغيرها من النتائج المتعددة حول الموضوع.

بينما **عبد الناصر السويطي(2012)** في دراسته حول تأثير العنف الأسري الموجه ضد الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل بفلسطين. والتي هدف فيها إلى التعرف على انواع العنف الأسري الموجه ضد الأبناء لا سيما (العنف الجسدي والعنف النفسي، والاهمال) والتعرف أيضا على درجة الاختلاف في ممارسة اشكال العنف ضد الأبناء وفق لمتغيرات (النوع الاجتماعي، مستوى تعليم الأب والأم). وقد اختار الباحث 99 طالبا وطالبة في السنة التاسعة أساسي بمدينة الخليل سنة 2012 واستخدم مقياس الإساءة الوالدية للأطفال كما يدركها الأبناء ومقياس ماسلو للشعور بالأمن لدى المراهقين والمراهقات. فتوصل إلى ان الابناء يتعرضون لمختلف أشكال العنف (الجسدي والنفسي والاهمال بدرجات متفاوتة) حيث احتل العنف النفسي الدرجة الأولى ثم يليه الاهمال وأخيرا العنف الجسدي. كما بينت النتائج ان هناك علاقة عكسية بين الشعور الأمن وأشكال العنف الأسري. بحيث يتدنى مستوى الشعور الأمن النفسي بمقدار ما يزداد العنف الأسري ضد الأبناء. والطلبة الذكور أكثر عرضة لكل أشكال العنف من الطلبة الاناث. وبينت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في ممارسة أشكال العنف تعود إلى مستوى تعليم الأب والأم معا.

ونلاحظ ان هذه الدراسات الثلاثة أعلاه بينت درجة تأثير أسلوب العنف في التعامل مع الطفل في توازن شخصية الطفل والمراهق، لا سيما نمو سلوك العدواني والاتجاه نحو الانحراف والرسوب المدرسي. وهو ما يبين اخطار المعاملة بالقسوة والعنف اتجاه الطفل والمراهق لأنها تعيق نموهم السوي والمتوازن وتزرع فيهم العقد والكراهية مما يولد لديهم انعكاسات وميكانيزمات دفاعية سلبية اتجاه أنفسهم واتجاه المحيط الذي يعيشون فيه. وهي تشترك مع دراستنا في إبراز درجة ممارسة أشكال الأسري العنف ضد الأطفال وأسباب ذلك، غير ان دراستنا تتميز بمحاولة تقديم برنامج ارشادي نموذجي لتدريب الأسرة. كما انها دراسات تفيدنا في تشخيص واقع المعاملة الوالدية في مجتمعاتنا من أجل وضع تصور لاستراتيجيات نفسية وتربوية لتدريب الوالدين عليها في إطار برنامج إرشادي يساعدهم على استعمال اساليب تربوية تعزز النمو النفسي والتربوي المتوازن والصحي لدى الطفل والمراهق لا سيما تعزيز روح الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات وزرع المحبة وروح التعاون بين الأطفال والمراهقين أنفسهم وبين هم وبين أفراد أسرهم والمحيطين بهم.

تعريف مصطلحات الدراسة:

<u>تعريف الأسـرة:</u>

هناك عدة تعاريف للأسرة، تنوعت بتنوع دارسيها من أهمها:

" هي الجماعة الإنسانية المكونة من الزوج، والزوجة، وأولادهما غير المتزوجين، الذين يعيشون معهما في سكن واحد، وهو ما يعرف بالأسرة النواة»(سليم الحسنية، 1998، ص 14).

في علم الاجتماع: تعرف **الأسرة** على أنها الخلية الأساسية في المجتمع وأهم جماعاته الأولية، تتكون الأسرة من أفراد تربط بينهم صلة القرابة والرحم، وتساهم الأسرة في النشاط الاجتماعي في كل جوانبه المادية والروحية والعقائدية والاقتصادية(ويكبيديا wikipedia.org).

ويعرفها علماء النفس الاجتماعي على أنها: "نسق اجتماعي إنساني يتكون من مجموعة من التفاعلات بين عناصرها أب وأم وأبناء"(G. Irene, 1982) فكل عنصر يؤثر ويتأثر بالعناصر الأخرى.

كما تعرف أيضاً بأنها: " وحدة المجتمع البنائية والوظيفية والأسرة التي في حالة متوازنة هي القادرة على القيام بدورها في أداء وظيفتها الاجتماعية، إلا أن الأسرة كوحدة لها حالتها الصحية المرتبطة بها من النواحي النفسية والاجتماعية شأنها شأن الفرد فمتى تصبح الأسرة سليمة نجد أن أفرادها أصحاء" (محمود سامي، 1981).

فالأسرة إذن هي أول مؤسسة طبيعية وغير رسمية تنشأ عن طريق عملية الزواج والتي تتولى مسؤولية الإنجاب للأطفال وتقوم برعايتهم والتكفل بحاجياتهم عن طريق مساعدتهم على التحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يتمتع بشخصية بطابع اجتماعي متميز وذو استقلالية وقدرة على قيادة نفسه بنفسه.

فالتفاعل بين عناصرها وبين مكونات البيئة الخارجية ومتطلبات الحياة يؤدي إلى بناء وتكوين فلسفة حياة خاصة بها عن طريقها تُبنى السعادة أو الشقاء.

***تعريف الصحة النفسيةDéfinition de la Santé psychique:**

عرف دستور منظمة الصحة العالمية عام 1946 الصحة النفسية على أنها:" حالة كاملة من العافية الجسمية والعقلية والاجتماعية وليس مجرد غياب المرض أو الإعاقة" (دائرة المعارف البريطانية، 1985).

كما جاء في تعريف آخر للصحة النفسية لنفس المنظمة بموقعها سنة 2010:" أنها حالة من الراحة الجسدية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد عدم وجود المرض. والصحة النفسية لا تعني خلو الإنسان من الإمراض بل تعني التوافق الاجتماعي والتوافق الذاتي والشعور بالرضا والسعادة والحيوية والاستقرار، بالإضافة إلى الإنتاج الملائم في حدود إمكانيات الإنسان وطاقاته (منظمة الصحة العالمية،2010).

أما **فيلهملمرايش (FelhelmRaich)** فيري أن الصحة النفسية التي هي هدف العلاج والشفاء فهي تعني: التحرر من القيود النفسية والعضلية الذاتية وإطلاق الطاقات الحية كي تتجسد في الحب والحياة وتنمو في حالة من الحرية النفسية ذات الطابع الايجابي البناء: السعادة والانجاز"(حجازي، 2006، ص 42/41).

وينظر إلى الصحة النفسية أيضا على أنها: تعبر على قدرة الفرد على التوافق مع المجتمع وعدم الشذوذ عنه وعدم مخالفته لي معاييره وقوانينه وعاداته وتقاليده.

نستخلص مما سبق أنه: من التعاريف الموضوعية للصحة النفسية نجد تعريف البعثة التحضيرية للمؤتمر العالمي للصحة النفسية عام 1948م والذي يشمل قسمين:

1-الصحة النفسية شرط يساعد على نمو أفضل للفرد من الناحية الجسدية والذهنية والعاطفية ضمن نطاق ينسجم مع صحة الآخرين النفسية.

2-المجتمع الصحيح نفسيا هو الذي يؤمن لأفراده نموا كهذا، ويُؤمِّن في نفس الوقت انفتاحه على المجتمعات الأخرى.

فمن هنا يتبين لنا أهمية الجهاز النفسي للإنسان ودوره في تحقيق السعادة في الحياة فكل الجوانب السلوكية والعقلية والجسمية تتفاعل بشكل دينامي معه (الجهاز النفسي) سلبا وإيجابا. وعليه تتوقف قدرة الفرد على الانجاز والنجاح في كل ما يقوم به ويرغب في تحقيقه من طموحات ومطالب في الحياة. ومنه نستمد خطورة وثقل مسؤولية الأسرة في تحقيق مقومات الصحة النفسية لأبنائها.

***تعريف الطفل:Définition de L'enfant**

يعرف الطفل على انه: ذلك الإنسان البريء الذي لا يعرف شيئا ولا يقوى على شيء، ويتعامل مع محيطه وبيئته بنية وفطرة خالصة وفي حاجة ماسة إلى من يرعاه ويقوي إمكاناته ليتولى مسؤولية تدبيره حياته بنفسه.

وفي تعريف لآبي حامد الغزالي يقول أن:" الصبي أمانة لدى والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل نقش ومائل إلى ما يمال إليه، فإن تعود على الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وإن تعود الشر وأهمل شقي وهلك " (فايد، 1981، ص36).

تعريف الارشاد الأسري: نقصد به تقديم المساعدة التربوية لأفراد الأسرة من خلال جلسات تدريبية لتمكينهم من القدرة على توجيه وتربية أبنائهم بطرق تربوية إيجابية لا عنفية تساعدهم على النمو النفسي السوي والمتوازن.

الخلفية النظرية للدراسة:

- **أهمية الأسرة بالنسبة للطفل:L'importance de la famille pour l'enfant**

انطلاقا من التعاريف السابقة نكتشف أن الأسرة هي أول مدرسة في حياة الطفل والتي تساهم في نموه السوي أو غير السوي، لذلك أصبحت محل اهتمام كبير من قبل كل الدارسين والباحثين في شتى الميادين العلمية والمعرفية، الطبية النفسية والتربوية والاجتماعية والقانونية والسياسية والاقتصادية ...وغيرها. نظرا لما تكتسيه من وظائف وادوار في بالغ الأهمية بالنسبة لصحة الطفل وأمنه النفسي الاجتماعي والبيولوجي.

وتتبلور أهميتها في أنها:

تعتبر الأسرة في أدبيات علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي أحد الجماعات المرجعية التي تشبع الحاجة للانتماء لدى الطفل، نظرا لعاطفة الأمومة والعاطفة الأسرية ومشاعر المحبة والمودة التي تنمو فيها نتيجة للتواجد الدائم لأفرادها مع بعضهم البعض.

- هي النواة والخلية الأولى في المجتمع، التي تنقل القيم والمعايير الثقافية والاجتماعية للطفل.
- المدرسة القاعدية التي تساهم في بلورة التصورات والمفاهيم حول فلسفة الحياة، من خلال تشكيل وعي الطفل ونظرته لنفسه ونظرته للآخرين وكيفية بناء العلاقة معهم سلبا وإيجابا.
- هي المصدر الأساسي الذي يستمد منه الطفل مقومات صحته وسلامته الجسمية والعقلية والنفسية وسلوكه الاجتماعي ليكون متوازنا وواثقا بنفسه ومتكلا عليها وبالتالي ليكون عنصرا فاعلا وايجابيا في المجتمع.
- هي الفضاء الذي ينعش حياة الطفل، ويزرع في نفسه الطمأنينة والتفاؤل أو تسود له المستقبل فتجعله يعيش في قلق واضطراب بخوف ولا أمن.

ويقول أرنولد جيزل أن الأسرة:" هي مشغل بيولوجي وثقافي، فهي بيولوجية من حيث كونها خير مكان لإنتاج الطفل ووقايته ورعايته، وثقافية لأنها تجمع تحت سقف واحد وبارتباط وثيق أشخاصا مختلفي العمر والجنس يتولون تجديد الطرائق والموضوعات الاجتماعية التي يجري عليها المجتمع، أي أنه ينقل التقاليد القديمة ويخلق قيما اجتماعية جديدة"

(جاوية 1970، ص41).

يتضح لنا كمهي الأسرة مهمة في حياة الطفل إلى درجة أنها عليها يتوقف برمجة جهازه العقلي والنفسي والاجتماعي ليستطيع التكيف والاندماج مع بيئته ومحيطه الطبيعي والاجتماعي بشكل ايجابي.

- **الحاجيات النفسية الأساسية للطفل المحققة لصحته النفسية:**

ليتحقق النمو السليم للطفل يستلزم تحقيق مجموعة من المطالبوالتيتتمثل فيما يأتي حسب ما جاء في كتاب (عبد الغفار دون سنة، ص175/173).

1 . **الحاجات الفيزيولوجية:** وهي كل ما يحتاجه الجسم للحفاظ على حياة الكائن واستمراريته، ومن خلاله يشعر الفرد بالاطمئنان والأمن من الجوع. عن طريق توفير الطعام والشراب والتنفس والنوم والراحة.

2 . **الحاجة إلى الأمن والاطمئنان:** وتتمثل في حاجة الطفل إلى حماية نفسه من كل الأخطار والأوبئة ومختلف التهديدات وأشكال الخوف، حتى ينمو ويعيش مرتاح البال وبتفاؤل في الحياة. وبواسطتها تزداد دافعيته ونشاطه الدراسي والاجتماعي بحيث يميل إلى فعل الخير.

3 . **الحاجة إلى الانتماء والمحبة:** فكل إنسان له ميل طبيعي ليكون عضوا في الجماعة ويحتل فيها مكان معتبرة، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال تعزيز روح الانتماء عن طريق تقبل الفرد واحترامه وتقديره، ومحبته. وبذلك تقوى ثقته بنفسه وترفع معنوياته بحيث يشعر بالولاء لجماعته (الأسرة المدرسة والمجتمع ككل)." والدافع إلى الانتماء والمحبة وإشباعهما يدفع الفرد إلى مسايرة الجماعة والتوافق معها والتقيد أو قبول معاييرها وأنماط السلوك. وهي من الدوافع التي تلعب دورا فعالا في عملية التطبيع الاجتماعي."

4 . **الحاجة إلى تحقيق الذات:** وهي من الدوافع التي تحرك الطفل، من خلال سعيه إلى إنجاز الأعمال والنشاطات التي يرى بأنه قادر على القيام بها متخطيا كل ما يواجهه من صعوبات وعراقيل ومعاندا زملاءه فيما يقومون به من أجل إثبات وجوده وتأكيد ذاته بينهم.

5 .**الحاجة إلى تقبل الذات:** (تكون لديه نظرة إيجابية لذاته وشخصيته) من خلال تقبل الآخرون له وتقديرهم واحترامهم له، بحيث "يحاول في مرحلة ما قبل المدرسة أن يثبت وجوده في البيت بإنجاز بعض الأعمال التي تتلاءم مع نموه الجسمي والعقلي وينجح أحيانا بالقيام بها ويفشل أحيانا أخرى، فالنجاح يعزز ثقته بنفسه، أماالفشل اختبار لقدراته وإمكاناته وقد يدفعه إلى إعادة المحاولة من جديد ليحقق النجاح لأن ذلك يساعده على تقبل ذاته ويشعره بالقبول من الآخرين. لكن التوبيخ واللوم للطفل لفشله في إنجاز ما قام به يضعف ثقته بنفسه ويعيش في خبرات مؤلمة. والجو الجديد في المدرسة يضع الطفل أمام اختبار لذاته وقدراته فتدور في ذهنه أسئلة متعددة منها: هل سيلقى الحب والقبول من الأقران والمعلمين؟ وهل خبرات المدرسة تشبه خبرات المنزل ...الخ. ويشعر الطفل بالألم حينما لا يجد من يفهمه من أقرانه وحينما يشعر بأنه غير محبوب ...الخ "(محمد الشيخ، 1996، ص7).

وهناك من يضيف حاجات أخرى يراها ضرورية في بناء الجهاز النفسي للطفل وهي:

6. **الحاجة إلى التقبل:** أي أن يشعر بان أفراد أسرته ومحيطه الاجتماعي يتقبلونه كما هو حتى ينمو لديه الشعور بالقيمة والمكانة بينهم.

7. **الحاجة إلى الإيمان بقدراته:** حتى يتفادى الفردالشعور بالنقص في نفس الوقت تتعزز ثقته بنفسه أكثر، يجد نفسه في حاجة إلى من يساعده على إدراك قدراته الحقيقة وإيمانه بها لتنمو لديه القناعة بإمكانية بلوغ طموحاته استنادا إليها.

8. **الحاجة إلى تفهم عقله وأفكاره:** فخلال مراحل حياة الطفل يجد تفكيره مقارنة بتفكير الكبار يميل على السذاجة من على المنطق والعلم، لذلك فهو في أمس الحاجة إلى من يتقبل أفكاره ويتفهم عقله الصغير النامي وتفهم نظرته إلى الحياة والطبيعة والكون وتقدير ذلك في إطار محاولاته للتعلم والفهم، بدل الاستهزاء والاستصغار من شأنه.

- **مقومات الصحة النفسية:**

في إطار النظريات النفسية قدم كل من فرويد وماسلو وإريكسون وروجرز قوائم وتعريفات للصحة النفسية في إطار البحث عن السواء واللاسواء.

غير أن هؤلاء يتقاطعون في الكثير من المقومات، لذلك سنقدم نموذجا واحدا يشمل على قوائم الصفات التي يتكرر ذكرها وهو محاولة يهودا 1958 الجامعة للكثير من التصنيفات المذكورة لدى الباحثين الآخرين وتتمثل في:

1) **الاتجاه نحو الذات:** يقصد بها دقة فهم الذات وتقبلها والوعي الذاتي، والوفاق معها وقبولها واحترامها، مما يشكل حالة من الوعي الايجابي بالهوية(حجازي، 2006، ص 34). فالشخصية السوية تنسج نظرة واقعية لإمكاناتها قوة أو ضعفا. وتتقبل ذاتها كما هي في الواقع دون تهويل

الذي يوقع الفرد فريسة أوهام العظمة والكبرياء، ولا تهوين الذي يجعله فريسة تسيطر عليه مشاعر النقص والدونية.

2) **تحقيق الذات:** وهو تنمية قدرات الفرد إلى أقصى مداها، عن طريق استغلال الفرص المتاحة وتوظيفها ايجابيا بما يمكن الطفل من فرض وجوده ومكانته بين الآخرين تحقيقا لكيانه وذاته المتميزة (مرجع سابق، ص35).

3) **3.الاستقلال الذاتي:** والذي يعني قدرة الفرد على التحرر من المؤثرات الاجتماعية، وتجاوز التبعية والانقياد للآخرين في الاختيار الحر وتحمل مسؤولية هذا الاختيار تحقيقا لكيانه المتميز والمستقل عن الآخرين (مرجع سابق، ص35).

4) **تكامل:** ويقصد بها النظرة الموحدة والمتكاملة للحياة، من خلال الانسجام الداخلي في القوى النفسية للفرد التي تحقق التوازن والرضى بالحياة(مرجع سابق، ص 35). من خلال الإيمان بالله كخالق في الوجود، وعدم الشعور بارتكاب الذنوب والخطايا المحرمة نظرا لما يشوبها من هلع وخوف من العقاب الآخروي، بعيدا عن التناقضات والصراعات التي تنتج عن الفراغ الكوني أو الروحي الذي ينتج عن عدم وجود إجابات دقيقة عن الأسئلة الوجودية الآتية: من أين جئت؟ ولماذا وجدت؟ وإلى أين أصير؟ والتي تجعل الفرد يعيش في صراعات داخلية متنوعة قد تدفعه إلى التفكير في الانتقام من الذات بكل الوسائل أقصاها الانتحار.

5) **إدراك الواقع:** يعني ان السوي نفسيا هو ذلك الشخص الذي يتعامل مع الواقع الذي يواجهه على حقيقته كما هو. حيث يحسن التقدير للظروف وحسن إدراك الفرص والامكانات المتاحة في حدود معوقاتها وسلبياتها(حجازي مرجع سابق، 2006، ص36). فلا يحاول تجاوزه فيصبح ضحية الأوهام والمثاليات. ولا يتهرب منه بالانسحاب إلى داخل ذاته فتتعطل إمكاناته وقدراته في مواجهة الواقع.

6) **السيطرة على البيئة:** التيتستلزمالقدرة على الحياة، والكفاءة في العمل، والقدرة على الانسجام مع الآخرين وبناء علاقات التعاون معهم، والقدرة على حل المشكلات بشكل فعال وايجابي، بدل الحلول الاندفاعية والهروبية(مرجع سابق، ص 36). ويندرج ضمنه كذلك قدرة الفرد على الخروج من حدود ذاته والاتجاه نحو التفاعل الايجابي مع الذوات الأخرى، بتقبلها وتقديرها واحترامها والتفاعل معها.

ومن هنا يتضح لنا أن الصحة النفسية تنبني على قدرة الفرد على إدارة الحياة النفسية الداخلية بتجاوز صراعاته ومعوقات اطمئنانه،وتقبله لذاته والرضى بها كما هي مع تقبل الواقع والعمل وفق متطلباته بحسن تدبير فرصها المتاحة وفق الإمكانات الفعلية، مع الانفتاح على الآخرين بالتفاعل معهم ايجابيا واحترام خصوصيتهم وتقبل الاختلاف معهم. كما نجد من يضيف مقومات أخرى تركز أساسا على مفاهيم فاعلية الذات ومرونتها وكفاءتها في إدارة شؤون الحياة الخاصة والعلاقات العامة للفرد إلى جانب قدرتها على التكيف مع متطلبات الحياة الواقعية المستجدة، منذ نشأت

الفرد إلى أن يكون راشدا، إلا أنها مقومات تتقاطع كثيرا مع مضمون ما ذكرناه وفي نفس الوقت يعتبر البعض منها مثاليةتنطق على المتفوقين.

- **العوامل المساعدة في تحقيق الصحة النفسية للطفل:**

إذا كان الإنسان كائن بيولوجي واجتماعي في نفس الوقت يعيش في محيط معقد ومتعدد الأبعاد، فإن نمو جهازه النفسي في مختلف المراحل يتأثر بالضرورة سلبا وإيجابا بعدة عوامل تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تشكيله بكيفية معينة، وبالتالي تؤثر في درجة السواء أو اللاسواء.وبما أن عملية النمو عملية دينامية متكاملة لا يمكن لنا فصل العوامل البيولوجية عن العوامل البيئية والعوامل الاجتماعية النفسية والتربوية، فقد أكد سعد جلال(1986) من خلال عرضه لمحتوى التقرير الثاني للجنة الخبراء بمنظمة الصحة العالمية لسنة 1951 أن الصحة النفسية حسبهم تتأثر بالعوامل البيولوجية والاجتماعية معا ومن بين العوامل التي تتفاعل فيما بينها بشكل دينامي ما يأتي:

1عوامل ما قبل الزواج (التوافق النفسي والفكري): تتبلور في طبيعة الرباط الزواجي وكيفية بناء العلاقة الزوجية، والتي تتحكم فيها القيم الثقافية والاجتماعية من خلال تحديد الأدوار المنتظرة لكلا الجنسين، ومفهوم الزواج والأمومة والأبوة، إلى جانب كيفيةبناء العلاقة الزوجية إن كانت اختيارية مبنية على الحب أو على اعتبارات اجتماعية ومادية أخرى أم أنها تتحكم فيها مواقف الأهل وأعراف المجتمع في اختيار شريك الحياة، سواء كان الأمر بالنسبة للذكر أو الأنثى. مع العلم أن كل من منهما يحمل نظام تفكير وتاريخ نفسي وأسري وتجارب حياة وما تحمله من نضج وصحة واستقلالية أو من أزمات وعقد ومعوقات وتبعية وكبت تبين مدى القدرة والأهلية والاستعداد للحياة الزوجية، يضاف إليها مدى التكافؤ بين الزوجين من حيث السن والمستوى الثقافي والاجتماعي والمهني، والتي على أساسها يمكن تجاوز الكثير من التناقضات والصراعات، وبالتالي تحقيق مقومات التوافق والتفاهم.فكل هذه الاعتبارات وغيرها تحدد إلى حد كبير المناخ النفسي الذي سيعيش فيه الزوجان وانعكاس ذلك على أبنائهم مستقبلا. أي أن هناك نوعا من الوراثة النفسية عبر الأجيال، حيث تبين عند " دراسة حالات الطلاق والتصدع الأسري الصريح أنه كثيرا ما وجدوإما الزوجين أو أحدهما قد نشأ في أسرة متصدعة بدورها(حجازي،2006، ص 125).

2 . العوامل الوراثية:

تتمثل في الجينات أو الكروموزومات التي تنقل الصفات الوراثية من الأجداد والآباء إلى الأبناءمثل صفات(الشعر، لون العينين،شكل الوجه،الحاجبان ...وغير ذلك) كما قد تنقل بعض الأمراض الوراثية مثل (السمنة،ضغط الدم، السكر....) وقد بين ذلك الرسول صلى الله عليه وسلم في حديثه حينما قال:" **تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس"** وقال أيضا **" لا تنكحوا القرابة القريبة فإن الولد يخلق ضاويا " ضاويا، أي نحيفا.** ومن بين الأمراض الوراثية " **الضعف العقلي العائلي** " وهو ينشأ عن عيب وراثي في الخلايا العصبية في المخ والنخاع الشوكي. ويعود هذا الاضطراب إلى تنحي أحد

الجينات والتي تورث عموما عن الوالدين. ولا يحدث ذلك حسب ستيرن stern1960 إلا في حالات زواج الأقارب. (دويدات،1993، ص 98/97).

فهذا العامل يعتبر برمجة مسبقة للبنية الفيزيولجية العقلية والنفسية للفرد لا يتحكم فيه أي أحد وكأنه قدر محتوم، وهو ما يستدعي الاحتياط من كل ما من شأنه يعقد صحة الفرد بعد الولادة عند اختيار شريك الحياة من الأقارب.

وفي هذا الإطار حول تأثير الجينات في الصحة النفسية والعقلية للطفل، فقد وجد الباحث دافيد بول (David Paul)من جامعة ييل الأمريكية في دراسة على عينة من 94 شخصا من عائلات تعاني من صعوبات النطق، أن هناك مورثتين واحدة على الصبغة 15 خاصة بالقدرة على قراءة الكلمات المفردة، والأخرى على الصبغية 6 الخاصة بالوعي الصوتي، فاستنتج بول Paulأن هناك وجهين مختلفين من الاضطراب يرتبطان بمنطقتين صبغيتين مستقلتين عن بعضهما.(حجازي مرجع سابق، ص93).

كما بين روبرت بلومن (R.Plomin) "بعد استعراضه لدراسات استمرت مدة 20 عاما على التوائم والأطفال المتبنين، بأن هناك مورثات لكل سمة إنسانية او سلوك تقريبا، بما فيها الشخصية والذكاء، الفصام، العظمة، واضطراب السلوك. إلا أن التأثير الجيني على هذه السمات يظل جزئيا، لكونه مسؤولا عن نصف متغيرات السمة والجزء الآخر مسوؤل عنه المحيط الاجتماعي... ويقر في هذا الشأن أن علم الجينات السلوكي المعاصرةتخرج بصورة أكثر تعقيدا بكثير عن النمو والصحة والمرض مما اعتقده علماء النفس سابقا"(حجازي، مرجع سابق نقلا عن (B.AZAR.APA,1997 vol28,n5). وهذا يعني أن الجيناتلا تؤثر مباشرة على السلوك بقدر ما تؤثر بالتفاعل مع البيئة، فقد نختار أوساطا بيئية تتمشى وميولنا الجينية كي نعيش فيها. وحتى حالات الإعاقة العقلية التي تصنف طبيا ضمن متلازمة العالم داون هي ناتجة عن خلل كروموزومي.

3 . العوامل البيئية:

هي مؤثرات لها علاقة بطبيعة غذاء الأم، حالتها الصحية الجسمية والنفسية أثناء فترة الحمل، تحدد هي الأخرى بشكل كبير المصير المستقبلي للطفل في كل أبعاد شخصيته، الجسمية،العقلية، النفسية والاجتماعية. ومن بين أهمها ما يأتي:

أ . سوء التغذية عند الأم: إن نوعية الغذاء الذي تتناوله الأم له تأثير مباشر على صحة الأم ومنها على صحة الجنين. وهو ما قد يجعله يولد إما مشوها أو معاقا (إعاقة ذهنية، حسية أو حركية) ومن حالات سوء التغذية ما يأتي:

. القصور الغذائي: يعني نقص الغذاء من عنصر أو أكثر من العناصر الأساسية المساهمة في النمو السليم مثل:نقص فيتامين أوفيتامين ب أو نقص الحديد في الدموهو ما قد يؤدي إلى تشوهات خلقية تنعكس سلبا على نظرة المولود لنفسه وتقديره السيء لها.

. **عدم التوازن الغذائي:** ويقصد به عدم التناسب بين العناصر الغذائية في الوجبة، فقد يسيطر عنصر على بقية العناصر، مثل سيطرة النشويات على البروتينات أو على الفيتامينات في وجبات العائلات الجزائرية.

. **الإفراط الغذائي:** وهو تناول عنصر بكميات كبيرة مثل الإفراط في البروتينات أو السكريات وهو ما يؤدي إلى حدوث أمراض مثل:السمنة أو مرض السكر أو غيرها.

وقد أكدت منظمة الصحة العالمية 1965 أن سوء التغذية لدى الأم الحامل يؤدي الى زيادة معدلات وفيات الأجنة والأطفال حديثي الولادة. ذلك أن الغذاء هو الذي يعطي للجسم القوة على النشاط ويقيه من الأمراض من خلال تقوية جهاز المناعة.

ففقر الوجبات الغذائية من العناصر الأساسية للنمو السليم ينعكس سلبا على الصحة الجسمية وبالتالي الصحة النفسية، لأن النمو عملية دينامية متكاملة ومتفاعلة فيما بين جوانبها ومجلاتها المختلفة في الإنسان فالعقل السليم لا يمكن أن يكون إلا في الجسم السليم.

ب . **إصابة الأم بأمراض جسمية أو نفسية أثناء الحمل:** كثيرا ما تؤدي إصابات المرأة الحامل بأمراض معدية إلى نمو غير كامل للجنين يعني حدوث الإجهاض أو التشوه أو إعاقة حسية كالصم أو البكم أو إعاقة حركية كالشلل. ومن الأمراض الخطيرة المسببة لمثل تلك المشكلات التهاب الكليتين ومجرى البول، الأنيميا، اضطرابات القلب أو مرض السكر.. وغير ذلك من الأمراض العصرية. وعند تعرض الأم لصدمات نفسية أو قلق حاد، فإن ذلك يؤثر بالضرورة في صحة جنينها وقد يؤدي إلى تخلف عقلي أو اضطرابات نفسية مشابهة لها بعد الولادة " **لأن المؤثرات الانفعالية تنتقل إلى جنينها كما ينتقل نوع طعامها وشرابها أيضا ولكل تأثيره "**(أبو أنفال،1993، ص47).

كما أن الحمل غير المرغوب فيه يؤدي إلى انحرافات لا حد لها ولا عد . حيث يبدأ الجنين يشعر بالانكماش والوحشة أول الأمرثم يلجأ إلى السلوك المضاد والعدواني أو المرض النفسي بعد الميلاد" (مرجع سابق، ص46).

ويقول في هذا المجال الدكتور عدنان السباعي في كتابه سيكولوجية الأمومة ومسؤولية الحمل " إن العلماء أصبحوا يعيدون النظر في جذور الاضطرابات العقلية والعاطفية والاجتماعية ليعثروا عليها في الحياة الجنينية غير المستقرة " (تاعوينات،1995).

فمثل هذه الأخطار تستدعي من الأم أن يكون له من مستوى الوعي ما يؤهلها لمراقبة نفسها من جميع النواحي، بتجنب الأعمال الشاقة والثقيلة أثناء الحمل، نوعية الأدوية الأغذية التي تتناولها. كما يتطلب الأمر من الزوج حسن معاملة زوجته ورعايته لها طبيا ونفسيا واجتماعيا ليساهم في نمو الجنين في ظروف نفسية طبيعية.

ج . **تناول الأم للمنشطات (المخدرات، الكحول أو المخدرات) أو بعض الأدوية:** كلها عناصر عضوية

وكيميائية تؤثر سلبا على النمو السليم للجنين، حيث قد تترتب عليها إعاقات جسمية أو عقلية أو تشوهات خلقية. وقد أكدت بعض الدراسات إلى "أن تناول الأم للمخدرات أثناء الحمل قد يؤدي إلى تشوهات خلفية أو شلل لدى الجنين والى عدم توازن الفيتامينات لديه وانخفاض درجة الحرارة عند الميلاد وبطء في دقات قلبه وانخفاض في وزنه وقد يؤدي إلى وفاته"(دويدات، 1993، ص103).

كما قد يؤدي التدخين إلى انتقال نسبة النيكوتين إلى دم الجنين مما يؤدي إلى سرعة نبضات قلبه واضطرابها(مونتاقو(Montagu) 1950، ص 148/ 172). وقد أكدت الكثير من الدراسات أنبعض المخدرات مثل الهيروين يعطل عمل الاستقبال في الخلية العصبية المستقبلة، من خلال التركز في مستقبلات حويصلاتها. وهو ما يمنع التوصيل وبالتالي يصد الأحاسيس المؤلمة ويولد حالة الشعور بالارتياح لدى متناولها. أما المنشطات والكوكايين فإنها تؤثر على تصعيد حالة النشاط العامة وما يرافقها من أحاسيس بالحيوية والقوة والتضخم الذاتي من خلال الحد من عملية الاسترجاع...(حجازي، 2006، ص98). فالاختلالات في إفرازات مادتي الدوبامين والسيروتونين بالزيادة او النقصان الذي تسببه المنشطات يؤدي إلى الكثير من الاضطرابات من نوبات القلق والعصاب القهري، والاكتئاب ....). (دافيس ونيل، 1994).كما قد تؤدي المنشطات والكحول إلى حدوث إعاقات عقلية مختلفة لدى المولودين مثل حالات الاستسقاء الدماغي وصغر حجم الدماغ وغيرها (الشناوى،1997، ص 35).

وبناء على ذلك أصبح على الزوج والمجتمع ككل الاهتمام أكثر بالأم الحامل، بتوفير لها الرعاية الطبية والنفسية والاجتماعية إلى جانب الهدوء والاطمئنان حتى يحاط الجنين بشروط النمو الطبيعية. كما يتطلب من الأم أن تكون واعية ويقظة في تصرفاتها وعاداتها الغذائية حتى تجنب لنفسها تعقيدات صحية وتضمن لجنينها نموا سليما وسويا.

د . **تعرض الأم للإشعاعات:** معظم التشوهات الجنينية واضطرابات النمو الجسمي كقصر حجم الرأس وحتى مظاهر التخلف العقلي ناتجة عن تعرض الأم لكميات كبيرة من الإشعاعات التي تنفذ إلى الجهاز العصبي المركزي للجنين فتحدث اختلال في الخلايا العصبية، التي تؤدي بدورها إلى اضطرابات في الوظائف العقلية والنفسية للجنين بعد الولادة.

4 . حسن التسمية للطفل: وذلك باختيار أحسن الأسماء وأجملها، مع ضرورة ابتعاد الأولياء عن كل الأسماء القبيحة التي تمس كرامة الطفل وعزته النفسية، حتى لا يكون مدعاة للسخرية من قبل أقرانه ومحيطه والذيسيؤثر سلبا على صحته وتوازنه النفسي ونظرته لذاته. ونتيجة لذلك اعتبر الإعلان العالمي لحقوق الطفل، أن امتلاك الاسم هو حق من حقوق الطفل الطبيعية، تماماً كحقه في الحصول على جنسية خاصة، به لأنه يمثل كيانه وهويته وبه يجسد صورة حول نفسه إيجابا أوسلبا.

وقد قال الله تعالى في القرآن الكريم في سورة الحجرات الآية رقم 11 محذرا المؤمنين من سوء التسمية أو التنابز بالألقاب [وَلاَ تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلاَ تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الإِيمَانِ], وفي السنة النبوية نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يقول : **(من ولد له ولد فليحسن اسمه وأدبه).**

وهو دليل على أهمية اختيار الاسم نظرا لتأثيره النفسي على صورة الذات للإنسان.وكثيرا ما حدثت سلوكات عدوانية وارتكبت جرائم نتيجة السخرية والاستهزاء والتنابز بالألقاب بين الأطفال وحتى الراشدين. وكثيرا ما لجأ الكثير من الأفراد بعد سن الرشد إلى تغيير أسمائهم نظرا للحرج الذي كان يشكله بالنسبة لهم أمام محيطهم وزملائهم. ومن أمثلة ذلك (حالة السيدة التي سميت (عرجونة)فغيرت اسمها إلى (آمال). وحالة الاسم العائلي لجاجة الذي حول إلى حسانين وغيرهما من امثلة).

5 . العوامل التربوية:

أ . **الأمومة والرضاعة وطريقة الفطام:** للرضاعة أهمية كبيرة في حياة الطفل، فأول علاقة تربط هذا الأخير بالعالم الخارجي هي مع أمه، لذلك فنوع العلاقة إن كانت إيجابية أو سلبيةهي التي تبدأ في تحديد نظرته واتجاهاته نحو نفسه ونحو العالم الخارجي، " فدرجة الإشباع المادي والدفء والحنان والقبول جميعا تحدد نوع استجابة الطفل للعالم من حوله من حيث الإقبال والحب أو الكراهية والعدوان "(أبو أنفال، 1993). هذا بالنسبة للرضاعة الطبيعية التي تتوفر على كل شروط الصحة الجسمية (كونه غذاء كاملا ويحتوي على المضادات الحيوية) والنفسية من خلال الحنان والعطف الذي يتذوقه الطفل أثناء الرضاعة.عكس الرضاعة الاصطناعية التي تفتقد إلى كل ذلك.

فالرضاعة الطبيعية ليست غذاء بيولوجيا بحتا بل هي أيضا غذاء سيكولوجيا وفي هذا يقول علماء النفس:" أن الإشباع المتزن للحاجات البدنية من حيث الكم والكيف والفطام من حيث توقيته وطريقته جميعا تساعد على وضع البذور الأولى للشعور بالأمن "(مرجع السابق، ص47).

وبناء على هذه الأهمية أصبحت المنظمات العالمية (كالمنظمة العالمية للصحة، اليونيسيف وغيرها تنادي بخطورة استبدال حليب الأم بالحليب الاصطناعي وخطورة تعويض الأم بالمربيات. فقد أكدت الكثير من الدراسات الاجتماعية والنفسية أن الانحراف الاجتماعي والاضطراب السلوكي والعاطفي وحتى العقلي يكثر لدى الأطفال الذين تربوا بعيدا عن أمهاتهم وأسرهم. يعني أن الطفل ينشأ متوازنا وسويا عندما يترعرع بين أحضان أمه وأهله،حيث توفر له الرعاية والعطف والحنان اللازم.أما الذي يتربى في الملاجئ أو في مراكز خاصة بعيدا عن الأسر،لا يمكن أن يقدم له الاهتمام بنفس الكيفية التي تقدم لو عاشوا بين أهلهم. فقد أكد جون بوبلي في كتابه "الانفصال والقلق والغضب" 1973 والذي ترجم إلى اللغة العربية من قبل عبد الهادي عبد الرحمان سنة 1991 تحت عنوان "سيكولوجية الانفصال" أن تعلق الطفل بأمه يترسخ في الشهر السادس من عمره لذلك، فإن الأطفال يضطربون إذا عزلوا عن أمهاتهم وحرموا عنهن في هذا العمر".

كما أن طريقة فطام الطفل هي الأخرى لها انعكاس على حالته النفسية وعلى شخصيته بشكل عام،فإذا تم فطام الطفل بعد عامين من الرضاعة مصداقا لقوله تعالى **"والوالدات يرضعن أولادهم حولين كاملين "** وبشكل تدريجي (غير مفاجئ) يجعل الطفل يتحول في عاداته الغذائية بشكل طبيعي، بعيدا عن الصدمات والتوترات النفسية المزعجة والتي تبقي فيه خبرات سيئة تؤثر في تفكيره ونظرته

إلى العالم الخارجي. لأن الطفل قد ارتبط وتعلق بالأم لمدة زمنية حتى أصبحت تمثل بالسنة للطفل أناه وأناه الأعلى ومرجعيته الخلقية والمعيارية (حجازي،مرجع سابق، ص 187)،كما أن نظرية الأمن التي أسهمت بها إينسوورث Inesworth نقلا عن أستاذها بلاتز 1940 قد أكدت أن الطفل في حاجة إلى إقامة علاقة طمأنينة واتكالية على والديه، قبل الانطلاق إلى استكشاف العالم غير المألوف" والتي تشكل الرضاعة فيها أحد مقومات هذه العلاقة والطمأنينة خاصة إذا كان الطفل يعتمد كلية في غذائه على حليب الأم فقط. إما إذا كانت طريقة الفطام فجائية وعنيف فإنها كثيرا ما تؤدي إلى حدوث جروح في الجهاز النفسي للطفل و يثير في الطفل مشاعر القلق وعدم الارتياح والتهيّج، وهو ما يدفعه إلى نوبات من الغضب وحدوث نوع من الصدمة النفسية لديه إلى جانب عدم شعوره بالأمن النفسي ونمو أحاسيس سلبية نحو أمّه كعدم الثقة والكراهية وغيرها (احمد السيد موسى،2011).

ب . **الجو العاطفي في الأسرة:** إن طبيعة العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة خاصة بين الزوجين من حيث نظرة كل واحد منهما إلى الزواج والى بعضهما البعض وأدوار كل منهما وطبيعة المودة السائدة تحدد إلى حد كبير الجو والمناخ الذي سيعيش فيه الأبناء. فالنظرة التكاملية المبنية على المحبة والتعاون والتفاهم خاصة في حال عمل المرأة خارج البيت، يوفر الاطمئنان والسرور والسعادة والتي تنمي في الطفل الشعور بالاستقرار النفسي وروح التفاؤل والأمل في الحياة (تنمية النظرة التفاؤلية)وبالتالي ينشأ الطفل هادئ الطبع ومتوازن الشخصية.أما إذا كانت النظرة مبينة على المصالح والأنانية ومحاولة سيطرة طرف على الآخر، فإن الجو العائلي سيتعكر فتُسيطر عليه الصراعات وسوء التفاهم فتنمو مشاعر الكراهية بين الزوجين، وهو مايُلّوث المناخ النفسي لحياة الأبناء، فيعيشون في قلق وتوتر مع فقدان الشعور بالأمان. فقد أكدت الكثير من الدراسات الاجتماعية والجنائية والنفسية أن انحراف الأطفال في المجتمع يعود أساسا إلى التفكك الأسري وسوء التوافق بين الزوجين والصراعات الدائمة بينهما (الطخيس، 1994).ويذكر كارلروجرز بان التوافق الزواجي "هو قدرة كل من الزوجين على حل الصراعات العديدة التي إذا ما تُركت حطمت الزواج ". إذ نجد ذلك في حالات كثيرة من الزوجات اللائي يعشن مدة قصيرة في الحياة الزوجية، التي ما تكاد تقوم حتى تتصدع ويتشرد أبناؤها الذين كتب لهم

(لسوء الحظ) عدم رؤية الحياة قبل أن تستقر حياة أبويهم الزوجية. بينما في حالات أخرى يعيش الزوجان ما يسمى بالطلاق النفسي فلا يكون هناك ما يربط بينهم سوى وثيقة الزواج الإدارية (دسوقي،1986،ص25).

كما يؤكد علماء التحليل النفسي كيف تؤثر العوامل البيئية بشكل مباشر، وخاصة تأثير مدى التعايش بين الآباء فيما بينهم، والذي يسمى بالوراثة السيكولوجية، حيث أن الأعراض المرضية في الأطفال هي ردة فعل طبيعية لسلوك الآباء والمربين، انه لا يوجد في حقيقة الأمر أطفال مشكلون وإنما يوجد آباء مشكلون (كامل احمد، 2001). كما أن الاتجاهات الوالدية ومواقفهم من حيث انسجامها أو تناقضها، وطبيعة العلاقات بين الأخوة لها أثرها على التكوين النفسي للطفل سلبا وإيجابا . ومن جهة

أخرى نجد أن انشغال الأب بالعمل لسد حاجات أسرته، وقضاء معظم أوقاته خارج البيت، مع دخول الأم إلى العمل في الكثير من المجتمعات بما فيها المجتمع الجزائري خاصة بعد بلوغ المرأة مستويات عليا من التعليم أدى إلى حرمان أطفالها من رعايتها وحنانها المباشر" في وقت هم أحوج ما يكونون فيه إلى ذلك. كما أدى عدم تفرغ الآباء لتربية ورعاية أبنائهم إلى فقدان السلطة الأبوية على الأبناء، مما جعل لجماعة الرفاق الأثر الأكبر في شخصية الأبناء. وهكذا تتغير العلاقات الأسرية وتتدهور بشكل مستمر مما يزيد من ضعف العاطفة الأبوية لدى الناشئة (دسوقي، 1976، ص329). وفي دراسة لسيرونوتيفان (1961)عن العلاقة بين الوالدين والأبناء كما يدركها الأبناء وعلاقة ذلك بالتوافق النفسي للطفل، بينت النتائج أن الطفل ذا التوافق الجيد يدرك العلاقة بين والديه بأنها حسنة وتقترب من المثالية، أما الطفل سيئ التوافق فيدرك أن تلك العلاقة سيئة وبعيدة عن المثالية وهو ما يدعم درجة تأثير الجو العاطفي للأسرة على الصحة النفسية للطفل ونموه السليم (المزروعي، 1990، ص 150) أما دراسة لورانس (Lawrence) فقد أظهرت بوضوح أن الآباء غير الراضين عن حياتهم الزواجية يعجزون عن تمكين أبنائهم من التكيف الجيد.

" فالتفكك الأسري يلعب دوراً جوهرياً وحاسماً في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الأطفال فالشد والتوتر وضغوط الحياة اليومية التي يعاني منها الآباء والأمهات تنعكس مباشرة على الأطفال. وقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من شدة الاكتئاب غالباً ما يعلنون عن رغبتهم في الانتحار، وبدراسة الأوضاع الأسرية تبين أن هذه الأسر تعاني من الاضطرابات الأسرية مثل الانفصال الأسري والعدوان سواءً اللفظي أو الجسدي" (جودت عزت،1999).

ج . **أسلوب التنشئة الاجتماعية:** ويقصد به الطريقة التي تربى عليها داخل الأسرة وفي المحيط الاجتماعي الكبير بين الرفاق والجيران، داخل المدرسة وفي الحي.وهو بعد أساسي له تأثير كبير في نموه النفسي والاجتماعي ومن بين الأساليب ما يأتي:

- **مدى التناقض بين مواقف الوالدين اتجاه الطفل:** في الكثير من الأحيان يقوم الأب بمعاقبة أو معاتبة أو تأديب الابن لفعل غير مرغوب فيه فيلقى المعارضة العلنية أمام الطفل من قبل زوجته أو أجداد الطفل،أو العكس من الأم اتجاه الطفل فتلقى المعارضة والتهديد والوعيد من قبل زوجها وأجداد الطفل،فمثل هذه الوضعيات تشعر الطفل وكأن له " دائما محام يدافع عنه "(جيزل، 1970، ص41).وهو ما نلاحظه في حياتنا اليومية من تعامل بعض الآباء والأمهات مع أبناءهم بمواقف متناقضة من أمثلتها:عندما يسب أو يضرب الطفل أمه أو أباه نجد الوالدين يضحكان له ويبديان سرورهما، بينما لو فعل ذلك أمام الضيوف أو مع غيرهما فيواجهبأنواع العقاب النفسي والبدني. وهو ما يجعل الطفل في حيرة من أمره وينفعل ويقلق ولا يستطيع التمييز بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول أو بين الصحيحوالخطأ.

وعندما يكسر الطفل شيء ثمين في البيت، قد نجد الأم تحاول أن تشعر ابنها بأنه ارتكب خطأ فادح او جريمة لا تغتفر فتغضب او تصرخ في وجهه وتعاقبه جسديا ونفسيا ويصل الأمر بها خاصة في المجتمع

الجزائري إلى وصف الطفل بأقبح الأوصاف الجارحة. ولكن عندما يفعل نفس الشيء أحد الأطفال الضيوف من الأقارب او الجيران، فيرى ان الأم تحاول تهدئة الوضع وإقناع صديقتها أو جارتها أو قريبتها بأنه لم يحصل شيئا كبيرا ولا يستحق ابنه هذا القلق والغضب، هنا يجد ابنه أن أمه تتصرف بازدواجية في المعايير، لذلك يرتبك ويتعقد عليه الأمر في التمييز بين الوضعيات المباحة وغير المباحة. وهو ما قد يجعله:يقلل من أهمية أخطائه، فينشأ مهملا في سلوكه وتصرفاته.

. لا يبالي بالتوجيهات والنصائح التي تقدم له، تنمو لديه روح التعنت والإصرار والتمرد على كل سلطة عليه.

. وينشأ مضطربا بين المتناقضات التي تفقده ميزان القيم والمعايير.كما يقول ديركايم Durkhaim "يكون إنسان لا معياري،عدواني،يصعب إخضاعه للنظام ".

وهذا يتطلب من الوالدين أن يكونا منسجمين فيما بينهم ومع جميع أفراد الأسرة في استراتيجية التربية والتوجيه للطفل الصغير، حتى لا يشعر بالغموض والضبابية اتجاه معايير الاجتماعية وقيمها.

- **الحماية الزائدة للطفل (الدلال المفرط):**

إن المبالغة في حماية الطفل وتدليله بالخضوع وتلبية كل ما يطلبه من أشياء تجعله بمرور الزمن صعب الاندماج في المجتمع وتتكون فيه مظاهر سلبية:(تعوينات، 1995، ص23).

- عدم التركيز والاستقرار (يعني التشتت في انتباهه مع إحداث الفوضى والشغب في البيت).
- الاعتماد على الغير في كل أمور الحياة.
- عدم النضج المساير للعمر يعني يتطفل (أي يقوم بتصرفات أقل من سنه).
- ضعف قوة الأنا والطموح تقبل الإحباط واستجابات الانسحاب وانعدام التحكم الانفعالي.
- الخوف من المسؤولية ورفضها بسبب عدم الثقة بالنفس والتأثر السريع بالغير والاعتماد عليه.
- الحساسية المفرطة للنقد بكل اشكاله باعتبار برمج على تقبل كل ما يصدر عنه سواء كان مقبولا او غير مقبول.

وفي هذا يقول فرويد "أن الأبوين اللذين يبالغان في حماية الصغير ويغرقانه في الحب الزائديوقضان فيه الاستعداد لأمراض العصاب" (ابن الحاج، 1995، ص10).

- **أسلوب السيطرة والتعنيف:**

إن من طبيعة الأولياء أن يكون لديهم أبناء طيعين يخضعون لأوامرهم ونواهيهم لذلك لا يتوانون ولا يتقبلون أن تصدر منهم تصرفات معارضة أو يناقشونهم فيها، لذلك يستعملون معهم أسلوب الخشونة والعنف أورفض كل ما يطلبونه عقابا لهم.إلا أن مثل هذه التصرفات لها انعكاسات خطيرة على شخصية الطفل منها:

. الشعور دائما بالنقص وتحقير الذات.

. عدم الثقة بالذات، والشك في كل ما يفعل.

. سيطرة كشاعر الخوف من كل شيء وعند كل تقصير في العمل او في النتائج الدراسية.

. العجز عن مواجهة مواقف الحياة.

. الخجل والانطواء على الذات مع الحساسية المفرطة لكل نقد.

. سهولة الانقياد والخضوع لأي كان.

. سيطرة روح التواكل بانتظار الانتباه إليه والعطف عليه وخدمته الدائمة.

. التغيب عن الدراسة خوفا من الوسط الجديد.

. التبول اللاإرادي.

. وقضم الأظافر في الصغر.

. العدوانية والكذب كأسلوب دفاعي.

. الهروب من البيت كآلية دفاعية من العقاب المتوقع.

وهذا يستلزم من الأولياء تفهم الطفل والاعتدال في معاملته بين اللين والشدة أو الصرامة معه في بعض المواقف " لأنه من طبيعته رفض ودفع كل مظاهر الحواجز والعوارض التي تقيده، وفي نفس الوقت يقبل الامتثال للأوامر، المهم ألا يحس بأن هناك تعسف وظلم وطلب الطاعة يجب أن يؤسس على دوافع عادلة معقولة ومفهومة من قبل الطفل، بحيث يدرك أن والديه ليسا مستبدين بل هما مربيان يمثلان سلطة عليا تمارس عليه لمصلحته "(Marchesseau , 1997. P30).

وقد أشار على وطفة في دراسته أن " التلاميذ الذين عاشوا أجواء أسر متسلطة يرهبون حتى في تقديم الإجابات الصحيحة في المدرسة خوفا من ارتكاب الخطأ وخوفا من السخرية المحتملة وخوفا من التأنيب(وطفة، 1997، ص 166).كما أنهم يفتقرون إلى الأمان وغير واثقين من أنفسهم فيشكون دائما فيما يملكون من إمكانيات وقدرات فيخافون من نظرات زملائهم التي تقع عليهم لأنهم يشعرون بالخزي والعار (مرجع سابق، ص 166).

ويشير أيضا أنهم يشعرون بشكل وجودي ذيطابع مأساوي يقتل فيهم كل المشاعر الإنسانية النبيلة والسامية. إلى جانب سيطرة الشك في أنفسهم وفي الآخرين وفي كل من يحيط بهم، وحتى في الوجود الإنساني برمته(مرجع سبق، ص 260).

كما أن حالات التفكير أو محاولة الانتحار والادعاء بالاختطاف المسجل في الجزائر يعدو إلى سلوك القهر والتسلط الذي يمارسه الكثير من الآباء على أبناءهم خاصة عندما تكون النتائج الدراسية محبطة لطموحاتهم، أين يلجأ هؤلاء إلى العقاب البدني والتعذيب النفسي بمختلف أنواعه، وهو ما يدفع بهم إلى الهروب من البيت عموما كآلية دفاعية غير شعورية أو شعورية قبل وصول كشوف نقاطهم إلى أيدي آبائهم، والذهاب إلى أي أماكن بعيدة أو مجهولة تمثل بالنسبة إليهم مصدر أمن من الخوف كالأقارب (الأعمام أو الأخوال)، وإن تعذر عليهم ذلك يهربون إلى الشارع. وفي هذا الإطار أكدت

المديرية العامة للأمن الوطني بالجزائر أن:" الإخفاق الدراسي غالبا ما يكون السبب الرئيسي وراء هروب الأطفال من أسرهم وتقديمهم على أنهم اختطفوا من أطراف مجهولة" حيث أكدت رئيسة المكتب الوطني لحماية الطفولة والوقاية من الانحرافات في ندوة صحيفة: "أننا نعيش منذ فترة ظاهرة هروب الأطفال (بنات وذكور) من المنزل العائلي بسبب خاصة الإخفاق الدراسي وهي ليست حالات اختطاف كما يعتقد البعض بل هروب يقدم على انه اختطاف"

فالهروب كان خوفا من تعنيف آبائهم لهم بسبب تدني النتائج المدرسية الذي ميز كشوف نقاط الثلاثي الثاني لهذه السنة. وهو أمر حسب مصالح المن الجزائرية يحدث في كل مرة مع نهاية كل ثلاثي دراسي، وعند نهاية السنة الدراسية.

- **المساواة والعدل بين الأبناء:**

ويقصد به الابتعاد عنالظلم في الأحكام والمواقف وعن كل مظاهر التحيز والتمييز بين الأبناء ذكورا أو إناثا في البيت أو في المدرسة مهما حدث تفاوت بينهم في النشاط، الذكاء في الانصياع للأوامر والنواهي ....لأن التمييز ينمي الغيرة والحسد المؤديان إلى الصراع والعدوان بين الأطفال وبالتالي تضعف روح الأخوة والتعاون.فتتفكك العلاقات مما يعزز كل مظاهر التآمر والعناد والنميمة وغيرها من المظاهر السلبية التي تنمو بين الأبناء. فكثيرا ما نجد في الأسرة الجزائرية آباء يميلون إلى " احترام وتقدير الذكر أكثر من الأنثى، وإلى حب الابن المرح أكثر من الابن المنزو، وإلى مداعبة الابن الوسيم أكثر من الابن ذي الوجه القبيح "(ابن الحاج، 1995، ص 10) وغيرها من التصرفات التفضيلية بين الأبناء لأسباب متعددة تصدر من الأولياء في الكثير من الأحيان عن جهل بالعواقب وفي أحيان أخرى عن قصد لميول واتجاهات يكونها كل ولي اتجاه أبنائه سواء كانت بسبب النجاح الدراسي او الخضوع لأوامرهم أو لاعتبارات أخرى خاصة. وهو ما ينمي في الأبناء مشاعر الغضب والشعور بالظلم وبالتالي نمو الاستعداد للعنف والتفكير في الانتقام بكل الأشكال من أخوتهم أو أخواتهم وما قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع أخوته إلا خير دليل على ذلك.

- **المستوى الثقافي والتربوي للوالدين:**

ويقصد به درجة الوعي بالمسؤولية التربوية اتجاه الأبناء، حيث كلما كان هناك تجانس في المستوى الثقافي والتعليمي بين الزوجين كلما ساعد ذلك على إدراك متطلبات الطفولة ولوازمها وبالتالي تعززت عملية التفاهم بينهما، هذا من جهة. ومن جهة أخرى تساهم البيئة الثقافية المتطورة في تنمية مواهب وقدرات الطفل وتهيئته للاندماج في الحياة الاجتماعية.وذلك عن طريق زرع روح الاهتمام بالعلم والمعرفة،والمطالعة للكتب والمجلات والجرائد، وفي نفس الوقت يتحفز الطفل للدراسة من خلال المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والعلم. والعكس صحيح.

وغير ذلك من العوامل،كنوعية الأصدقاء والزملاء الذين يجالسهم الطفل في مختلف مراحل حياته والخبرات التي ترسخ في ذهنه طيلة تفاعله معهم، وكذا وسائل الإعلام ونوعية البرامج التي يتعرض لها الطفل يوميا ومدتها، من سمعية، وسمعية بصرية ومقروءة كلها تساهم بشكل دينامي في بلورة جهازه النفسي بشكل معقد يتميز عن غيره من الأطفال.

- **الجانب الميداني:**

من أجل التعرف على السلوكات الممارسة على الأطفال خلال مراحل حياتهم السابقة من قبل أفراد أسرتهم أنجزنا دراسة استطلاعية على عينة من المراهقين، بهدف إعطاء مبررات علمية لضرورة لأهمية اعداد برامج تدريبية للأسر قصد مساعدتها على تنمية الثقافة التربوية وتعلم بعض الاستراتيجيات التربوية التي تجعلهم يتصرفون بأكثر مسؤولية ورزانة أثناء تنشئة ابنائهم.

لذلك تعمدنا طرح بعض الأسئلة حول مدى تعرضهم لسلوك العنف خلال مراحلهم الاولى من حياتهم والممارسين له ونوعية العنف وغيرها. والهدف من ذلك هو الاستئناس به في تبرير ضرورة البرنامج الارشادي الأسري.

- **منهج الدراسة:** لقد اعتمدنا في هذه الدراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لطبيعة الموضوع.

حيث هدفت الدراسة إلى استطلاع مواقف عينة من المراهقين لمعرفة مدى تعرضهم للعنف خلال مراحل حياتهم الأولى من الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة، والأسباب التي جعلتهم يتعرضون للعنف داخل أسرهم.

- **عينة الدراسة:** من أجل جلب المعلومات حول أساليب المعاملة الوالدية وزعنا استبيانا الكترونيا على عينة افتراضية متكونة من ثلاثين مفحوصا وهم موزعين كما يأتي:

- **حسب الجنس:**

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	17	%56.66
إناث	13	%43.34
المجموع	30	%100

نلاحظ ان نسبة المجيبين من الذكور أكثر من الاناث.

- **حسب العمر:**

العمر	العدد	النسبة
15-20 سنة	10	%33.33
21-30 سنة	12	%40
أكثر من 30 سنة	08	%26.67

المجموع	30	%100

كما نلاحظ ان الذين شاركوا في الإجابة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و30 سنة بنسبة 73.33% ثم تليها فئة الذين أعمارهم أكثر من 30 سنة بربع في المئة.

- **حسب المستوى الدراسي:**

المستوى الدراسي	العدد	النسبة
جامعي	**23**	**%76.66**
ثانوي	**06**	**%20**
متوسط	**1**	**%3.34**
المجموع	**30**	**%100**

أما حسب المستوى الدراسي نلاحظ ان غالبية المجيبين عن الاستبيان الالكتروني من الجامعيين بنسبة تقدر بـ 76.66% وتليها نسبة 20% مستواهم تعليم ثانوي.

- **الحدود الزمانية للدراسة:** أجريت الدراسة في الفترة بين 12 أفريل 2019 إلى 30 نوفمبر 2019.
- **أدوات جمع المعلومات:** من اجل جمع المعلومات حول أسلوب المعاملة الذي تلقاه الفرد في مرحلتي الطفولة والمراهقة استعملنا استمارة الكترونية تضمنت خمسة اسئلة حول مدى تعرضهم لأسلوب العنف والطرف الممارس له والفترة العمرية التي استعمل فيها والخلفيات التي جعلت الوالدين او أحدهما يلجأ إلى أسلوب العنف في المعاملة.
- **الأدوات الإحصائية:** استعملنا التكرارات والنسبة المئوية.
- **نتائج الدراسة:**

-مدى تعرضك لأسلوب العنف من قبل أسرتك.

أسلوب العنف	دائما	كثيرا	نادرا
النسبة المئوية	%7.1	%42.9	%50

فهذا الجدول يبين لنا أن كل أفراد العينة أكدوا تعرضهم لأسلوك العنف في المعاملة من قبل أفراد اسرهم بدرجات متفاوتة فيما بينهم،وهو يدل على انه الأسلوب الأكثر انتشارا وممارسة من غالبية الأسر الجزائرية.

-أشكال العنف التي تعرضت لها.

أشكال العنف	عنف نفسي (استهزاء واحتقار)	جسدي	لفظي (سب وشتم)	أنواع اخرى
النسبة المئوية	**%33.3**	**%33.3**	**%29.6**	**%7.1**

في هذا الجدول نلاحظ ان العنف النفسي الذي يتبلور في الاهانة والاحتقار والاستهزاء أكثر انواع العنف ممارسة من قبل افراد الآسرة على أبنائهم ثم يليه العنف الجسدي بنفس النسبة وبعدها يليه العنف المعنوي او اللفظي المتمثل في السب والشتم. وهذه النتيجة تؤكد ان الأولياء يمارسون ضد أبنائهم

أخطرانواع العنف هو العنف النفسي الذي يترك بصماته في بنيتهم النفسية والشخصية لمدة زمنية طويلة. بحيث لا تمحى لدى البعض من شخصياتهم. أو من الصعب تجاوز تأثيرها في ميزاج الأبناء طيلة مراحل حياتهم.

-من الذي مارس عليك العنف.

مصدر العنف	الأب	الأم	الاخوة الذكور	آخرون
النسبة المئوية	%45	.%22.2	%18.5	%14.3

نلاحظ اذن ان العنف يمارسه الآباء أكثر من الامهات بفارق كبير جدا يقدر بـ 22.8 %. حيث عبر أفراد العينة ان سلطة الاب وأسلوبه في التنشئة يطغى عليه القهر والعنف، ثم يليها تسلط الام، وبعدها يأتي تسلط الأخوة الكبار الذكور على الصغار وعلى الاناث. وهنا تعبير عن المنطق الذكوري الذي يفرض وجوده والذي يتقمص فيه الأبناء الذكور أدوار الأب في أسلوب المعاملة.

-في أي مرحلة عمرية مورس عليك العنف؟

المرحلة العمرية	طفولة أولى (3-6)	طفولة وسطى (6-9س)	طفولة متأخرة (10 و14)	مراهقة (15 إلى 21)	غير محددة
النسبة المئوية	%07	%20	.%20	%46	%7

في هذا الجدول نلاحظ ان أكثر مراحل العمر تعرضا للعنف هي مرحلة المراهقة بنسبة تقارب الخمسين في المئة، ثم تليها مرحلة الطفولة المتأخرة والوسطى بنفس النسبة. وهنا يتبين لنا أهمية مرحلة المراهقة وصعوبة التعامل معها من قبل الوالدين. إلى جانب مرحلة الطفولة المتأخرة التي تعتبر بوابة المراهقة بما يجعل الطفل يتطور تفكيره وفهمه للحياة أكثر فأكثر ويبدأ في مناقشة والديه عكس مرحلة الطفولة المبكرة قبل ست سنوات اين يكون مطيع وخاضعا لأوامر والديه وأسرته بحكم ضعفه الفيزيولوجي ونقص وعيه ونضجه النفسي والاجتماعي.

-لماذا مورس عليك العنف من قبل أسرتك؟

أساب العنف	الدفاع عن قناعاتي وآرائي	رفض الانصياع للأوامر والنواهي	مخالطة رفقاء السوء	عدم مراجعة الدروس	الشغب في البيت	أسباب اخرى
النسبة %	%36.66	.%19.2	%11.5	%11.5	%7.7	%15.4

يتضح لنا ان أسباب العنف الأسري مرتبطة بأسلوب التنشئة الاجتماعية وله علاقة بعدم تقبل الوالدين لمن يناقشهم او يتعنت أمامهم او يحاول ان يفرض نفسه ورأيه بينهم. حيث يرفضون من يعصي اوامرهم او نواهيهم. فكل ما يصدر عنهم في اعتقادات الوالدين في ثقافتنا الاجتماعية ذات العلاقة بالتنشئة والتربية يجب العمل به دون مناقشة ولا تردد. لان من يفعل ذلك يوحي وكأنه يقلل من هيبتهم وسلطتهم أمام ابنائهم.

والدليل ان النسبة الكبيرة والمقدرة ب 36.6 %منافراد العينة صرحوا ان سبب تعرضهم للعنف هو دفاعهم عن قناعاتهم وآرائهم أمام والديهم او رفضهم لبعض اوامرهم وممارسة الوصاية عليهم في كل جزئيات حياتهم، وتأتي بعدها مباشرة رفض الانصياع للأوامر والنواهي التي قد تعتبر تكبيلا لحريتهم وإرادتهم.

وبناء على ما سبق نرى انه من الضروري تدريب أفراد الأسرة على أساليب واستراتيجيات تربوية أكثر فعالية وايجابية تساهم في تعزيز مشاعر الأبناء بقيمتهم وكرامتهم وتنمي ثقتهم بأنفسهم وتساعدهم على تحقيق التوافق النفسي أكثر فأكثر طيلة مراحل حياتهم وتمكنهم من الاندماج والتفاعل الايجابي مع مجتمعهم.

- **البرنامج الإرشادي الأسري حول المتوازنةوالاعنفيةللطفل:**

ترتكز الرعاية النفسية للطفل منذ نشأته مرورا بكل مراحل نموه وخاصة في الطفولة الأولى والمتوسطة والمتأخرة على مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التي يستوجب توظيفها من قبل أفراد الأسرة لا سيما الوالدين، لكونها تعتبرالمصدر الرئيسي لتنمية الحب والتقدير الايجابي للذات مع الاستقرار النفسي والشعور بالأمان في المراحل اللاحقة من الحياة. من هذه الأسس ما يأتي:

- **بعض الأسس التي يرتكز عليها البرنامج الارشادي الأسري:**

. أن الطفل بريء في تصرفاته ومواقفه مادام غير ناضج فيزيزلوجيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

. ان الطفل ليس مذنب في أخطائه وهفواته مادام يتعلم ويكتسب المهارات والسلوكات والعادات السلوكية الحياتية المتنوعة.

- أن الطفل في مرحلة النمو لذلك فهو قابل للتغير والتطور من جميع النواحي النفسية والعقلية والاجتماعية.
- أن الطفل يتعلم بالمواقف والقدوة أكثر ما يتعلم بالكلمات والمفردات في مراحله الأولى مادام لم ينضج ادراكه.
- أن الطفل يتفاعل ايجابا وسلبا ليس مع أفراد أسرته فحسب بل كذلك مع كل مكونات المحيط الذي يعيش فيه على مستوى الحي والمدرسة والزملاء او الأقران ووسائل الاعلام والنوادي الثقافية والرياضية المختلفة التي قد يراودها.
- أن الطفل يتجاوب مع كل يحقق الاشباع لحاجاته النفسية وينفر من كل ما يشعره بالإحباط.

- أن الطفل شديد الحساسية لمواقف الغضب والعنف والأذى بكل أشكاله وانواعه وأساليبه مهما كان مصدره.
- أن الطفل يحب اللعب ويميل إلى كل انواعه ومن الصعب اشباع طلباته فيه. لذلك يحتاج إلى درجة عالية من الصبر معه.

- **أهداف البرنامج الارشادي الأسري: يهدف هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الاتية:**

- تنمية القدرة لدى الوالدين على تحقيق الرعاية الصحية للطفل في مختلف مراحل حياته.
- تنمي القدرة لدى الوالدين على تحقيق التوافق الزواجي في المواقف وأساليب التربية للطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدينعلى إبعاد الطفل عن المشاكل والنزاعات الأسرية الدورية.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على تحقيق المساواة والعدل بين الأبناء في كل الجوانب والمواقف والوضعيات الحياتية.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على اعتماد أسلوب الرفق والحلم في التعامل مع الطفل في مختلف مراحل نموه.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على اعتماد التدرج في تنمية المهارات السلوكية واللغوية والقيم الاجتماعية لدى الطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على اعتمدا أسلوب التشويق والترغيب والتحفيز في توجيه وتربية الطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على مرافقة ومصاحبة الطفل في مختلف مراحل نموه لمساعدته على تنمية روح الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على تحقيق الاعتدال والتوازن وعدم المبالغة في الاهتمام والدلال للطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على تحقيق وتعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على مراعاة الميول والاهتمامات لدى الطفل.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على توظيف اللعب في الترويح عن الطفل واشباعا حاجاته في ذلك.
- تنمية القدرة لدى الوالدين على تنظيم جلسات عائلية مع الطفل لإشباع حاجته للانتماء وتعزيز العواطف الاسرية لديه.

- **محتوى البرنامج الارشادي الأسري:**

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر يحتاج أفراد الأسرة إلى تدريبهم في إطار برنامج ارشادي يتضمن ثلاثة عشر استراتيجيات تربوية.وفيها يقدم المختص في الارشاد الأسري أو في الارشاد النفسي و التربوي خلفية نظرية حول موضوع الأسرة واهميتها وادوارها في التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الأسرية للأبناء ومهارات الاتصال الأسري مع تحليل لمختلف الأساليب التربوية المنتشرة بين الأسر انطلاقا من نتائج دراسات علمية سابقة،أوباستعمالنشاطات تقدم لأفراد الأسرة أنفسهم أثناء التدريب على شكل قصص أو مشكلات واقعية. ثم يطلب من كل أسرة تقديم تجربتها الواقعية في التعامل مع أبنائها،حيث تستغرق الحصة الواحدة مدة تتراوح بين 45 و60 دقيقة.

وبعدها تشكل مجموعات مصغرة لا تتجاوز خمسة أفراد تكلف بالعمل في إطار ورشات يترأسها فرد منتخب ضمن الحاضرين ويكلف لها مقرر للجلسة حيث يتولى مسؤول كل الفوج إدارة الحوار والنقاش بشكل تناوبي بين اعضاء المجموعة، خلال مدة زمنية محددة لكل نشاط تدريبي لا تتجاوز 20 دقيقة. ويتولى المقرر بتدوين كل الأفكار والاقتراحات لكل الوضعيات والمشكلات التي يتدربون على حلها ومعالجتها في إطار استراتيجيات نموذجية للمعاملة الوالدية. أين يطلب منهم التفكير والتدريب على ايجاب بدائل تربوية أكثر ايجابية عن تلك التي ألفوها في ممارساتهم اليومية مع أبنائهم، تكون لها الفعالية في على تحقيق اشباع الحاجات النفسية للأبناء وتضمن توازنهم النفسي.

علما ان كل استراتيجية يوضع لها اهدافا اجرائية ثم يطلب من الأولياء التفكير فيها وإنتاج أحسن البدائل والحلول.

وكل استراتيجية تعتبر حصة تدريبية تدوم بين 45 و60 دقيقة. حيث توزع كما يأتي:

- مدة 30 إلى 35 دقيقة لعرض المفاهيم والجوانب النظرية مع تمارين ومشكلات واقعية تطرح في إطار عمل داخل ورشات مصغرة باستعمال تقنية الزوبعة الفكرية.
- يكون فيها بين 15 إلى 20 دقيقة للتفكير الجماعي والإنتاج للحلول والبدائل للمشكلات السلوكية المطروحة حسب طبيعة وحجم كلاستراتيجية.
- وبين 10 إلى 15 دقيقة لعرض نتائج أعمال الورشات التدريبية ومناقشتها جماعيا.

ويتضمن البرنامج الارشادي الاستراتيجيات الآتية:

1. استراتيجية الرعاية الصحة والطبية للطفل:

وفيها يتم البحث والتدريب على المهارات والتقنيات الواجب اتباعها للحرص على صحة وسلامة الطفل من كل الأمراض والأوبئة والأخطار الجسمية والنفسية والعقلية، من اجل وقايته من الأمراض والإعاقات وتستلزم هذه الاستراتيجية العمليات الآتية:

- الحرص على إجراء اللقاحات الضرورية والدورية في وقتها خلال سنواته الأولى.
- الحرص على ضمان الرضاعة الطبيعية خلال عامين كاملين.
- الحرص على نظافة الجسم للطفل وتدريبه على اكتساب مهارات الاعتناء بذاته منذ الصغر.

- الحرص على التغذية الجيدة والصحية للطفل في كل مراحل نموه، لحمايته من أمراض سوء التغذية.
- لإسراع به إلى الطبيب عند كل أعراض مرض وخاصة الأمراض الخطيرة (كمرض الحمى، نزلات البرد، التهاب اللوزتين المتكرر، الإسهال) خاصة تلك التي تصاحب الطفل عملية نموه كفترات ظهور الأسنان وبدأ الحبو والمشي...).
- بعاد كل المواد الحادة والكهربائية والسوائل الخطيرة من مجال حواس الطفل، والتي قد تسبب له تسممات، جروح أو حروق/ أو صعقات كهربائية. وغيرها من الإجراءات المناسبة تتطلبها وضعيات معينة.

2. استراتيجية التوافق البيداغوجي الأسري:

وفيها يتم البحث والتدريب على كيفية تحقيق التوافق والتفاهم بين الزوجين حول الطرق والأساليب النموذجية في التنشئة والتوجيه للأبناء في مختلف مراحل نموهم. حيث تتطلب عملية التنشئة أن يكون لدى الزوجين نظرة مشتركة ومتطابقة ولو نسبيا حول المبادئ الأساسية التي يجب إتباعها في تربية الطفل في كل أبعادها وجوانبها الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، مع تجنب التناقض في المواقف والوضعيات أو ازدواجية القرارات اتجاهه(الطفل) عن الخطأ. أو جهالة أو عن قصد. ويتدرب الوالدان على كيفية تحقيق التوافق في النظرة والتصرف اتجاه كل مشكلة سلوكية تظهر لدى أبنائهم.

3. استراتيجية إبعاد الأطفال عن المشاكل الأسرية:

وفيها يتم التفكير والبحث والتدريب على مهارات وتقنيات تجنب إظهار الخلافات والنزاعات الزوجية أمام الأبناء. وهنا يتطلب الأمر من الوالدين الحرص على ضرورة تجنب إظهار المشاكل الأسرية والخلافات أو الصراعات فيما بين أفراد الأسرة أمام أبنائهم وخاصة في السنوات الأولى. وتتضمن هذه الاستراتيجية العمليات البيداغوجية الآتية:

- معالجة القضايا الخلافية بهدوء وتعقل.
- تأجيل الخوض في الأمور غير المتفق حولها حتى يبتعد الأطفال عن الوالدين.
- تجنب مواقف الغضب والانفعال أمام الأطفال.
- الابتعاد عن ردود الفعل العنيفة عند الخطأ سواء من قبل أحد الوالدين أو الأبناء.

4 . استراتيجية عدم التمييز في المعاملة بين الأبناء:

وفيها أيضا يتم التفكير في كيفية تجنب كل ما من شأنه اثارة مشاعر الغيرة والحسد او التفريق بين الأبناء في البيت. ذلك أن الأطفال بحكم سنهم التي تتميز بالحساسية الكبيرة لأدنى سلوك تمييزي،

يتطلب الأمر من أفراد الأسرة تجنب أدنى تصرف يوحي أو يشير ولو من بعيد إلى المفاضلة أو التحيز في اتخاذ المواقف أو القرارات او تقديم الهدايا والامتيازات وحتى القبلات، مع الابتعاد عن إصدار الأحكام القيمية اتجاه الأبناء مهما صدرت منهم الأخطاء.

4. استراتيجية الرفق والحلم في المعاملة:

وفيها يتم البحث والتدريب على أحسن الفنيات والتقنيات التي تعزز سلوك الرفق بالطفل في كل الوضعيات والحالات الاستفزازية او عند الخطأ. والتي تنبني على استعمال الليونة والشفقة في التوجيه والنصح بطرق عقلانية حتى يدرك الطفل أن والديه وأفراد أسرته يريدون له الخير ويحرصون على مصلحته وسلامته ومستقبله. وبالتالي تنمو لديه مشاعر المحبة وازدياد الثقة بأسرته والشعور بالانتماء. مع تجنب الزجر والتأنيب واللوم أو التعنيف المعنوي بكل أشكاله.لأن الدفء الوالدي يجعل الأطفال أكثر استجابة للتوجيهات من أطفال الأسر غير الدافئة. وتتضمن هذه الاستراتيجية:

- إبداء مشاعر المحبة والتقدير للطفل.
- الاهتمام بمطالب ومشاعر الطفل المتنوعة وعدم تجاهلها.
- ضرورة استعمال الابتسامة والبشاشة عند كل النظرات للطفل.

6. استراتيجية التدرج في إكساب المهارات والقيم:

حيث يتم فيها البحث والتفكير والتدريب على كيفية مراعاة مجموعة من الخطوات والقواعد العلمية الموضوعية والواقعية في اكتساب بعض المهارات والقيم والعادات السلوكية، لا سيما مبدأ التدرج والنضج. حيث يتدرب الوالدين على فهمقوانين النمو لدى الطفل وأن اكتسابه للمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهاتتتم بشكل تدرجي تماشيامع مراحل النضج النفسي والعقلي والاجتماعي والحسي الحركي واللغوي للطفل. وتتضمن هذه الاستراتيجية:

- الصبر مع الطفل، في كل ما يفعل طبقا لقوله تعالى " وأمر أهلك بالصلاة واصطبر عليها".
- التأني في مرافقته لتعلم واكتساب مختلف مهارات الحياة اليومية ومفاهيمها تماشيا ودرجة نضجه العقلي.

7 . استراتيجية التشويق والترغيب والتحفيز:

وفيها يتم التفكير والتدريب على كيفية تشويق وتحفيز الطفل لتعزيز ثقته بنفسه واستقلاليته. والتي تتضمن ضرورة اعتماد الوالدين لأساليب ترغيب الطفل على القيام بأعمال مرغوبة ومقبولة تنمي قدراته وتعزز استقلاليته وثقفته بنفسه بدل أسلوب الترهيب. ومن عمليات الاجرائية:

- التشجيع للطفل وتحفيزه ماديا ومعنويا.
- الثناء للطفل عند إنجاز أي عمل أو النجاح في مواجهة أي مشكلة.

- تجنب التخويف والتهديد من العقاب.
- إشراك الطفل بصورة مستمرة مع الأسرة وعدم نبذه أو ضربه.

8. استراتيجية التقبل والمرافقة للطفل:

حيث يتم فيها التفكير والتدريب على كيفية تقبل تصرفات وسلوكات الطفل مهما كان نوعها، وحدتها . والتي ترتكز على تقبل الطفل كما هو بعفويته، ومميزاته، وبأخطائه، وهفواته، مع مساعدته على فهم محيطه ومتطلباته، وتحسيسه بالقدرة على حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه من خلال تكرار المحاولات على شاكلة محاولاته الأولى في تعلم المشي والكلام في مراحل حياتها الأولى مؤكدين له أهمية الإصرار على عملية التعلم رغم التعثر فإنها توصل إلى النجاح، حتى يُكون نظرة إيجابية حول ذاته وإمكاناته وقدراته. وتستدعي هذه الاستراتيجية:

- تجنب تجريم الخطأ عند الطفل بل اعتباره محاولة.
- تجنب إهانته والتقليل من شأنه.
- عدم توبيخه أو تشبيهه بالآخرين أو بأي شيء يجرح مشاعره ويقلل من قيمته.
- تجنب الاستهزاء والسخرية عند الخطأ.

9. استراتيجية التوازن والاعتدال في الاهتمام والرعاية:

وهي تتضمن التفكير والتدريب على آليات وتقنيات الاهتمام المتوازن بالطفل دون إفراط ولا تفريط وتجنب الدلال المفرط. ذلك أن الصحة والتوازن النفسي للطفل تقتضي أن تكون المحبّة والمودّة والتقدير والاهتمام ضمن الحدود المعقولة والمقبولة التي تعزز من ثقة الطفل بنفسه وتنمي استقلاليته واعتماده على نفسه أكثر. بحيث يكون التعامل معه متوازناً بين اللين والشدّة واليسر والعسر، فلا اهتمام مبالغ ولا إهمال كلي، ولا إفراط ولا تفريط في كل شؤونه. وتتضمن الاستراتيجية:

- تحميل الطفل مسؤولية الانجاز لبعض الأمور مع تشجيعه على التكفل بمختلف أمور حياته.
- تجاهل انفعالاته المبالغة لأبسط الأسباب التي تستعمل كوسيلة ضغط لتلبية مطالبه مع الصبر عليها.
- عدم الاستجابة لكل مطالبه إلا لما هو ضروري وفي حدود المعقول والمقبول.
- السماح له بتكوين علاقات اجتماعية مع أقرانه وجيرانه واللعب معه لتنمية روح الاستقلالية عن والديه وأسرته.
- تدريبه على الصبر والانتظار.

10. استراتيجية تعزيز الثقة بالنفس:

وهي الأخرى تتكامل مع الاستراتيجيات السابقة من خلال تدريب أفراد الأسرة على تقنيات تنمية التقدير الايجابي للذات لدى الطفل لتعزيز ثقته بنفسه. علما ان الثقة بالنفس تعتبر أحد الركائز

الأساسية في بنية الشخصية للطفل وفي صحته النفسية. ذلك انها تعطي له القوة الذاتية للاندفاع نحو انجاز الأعمال دون ملل ولا تردد، وبالتالي تنمي فيه الطموح والرغبة في التفوق وتأكيد الذات. وعليه يقتضي الأمر من الوالدين والأسرة ككل:

- تنمية الادراك لدى الطفل أن التعثر لا يعني الفشل، وان الفشل ما هو إلا تجربة، يمكن تصحيحها وتصويبها.
- التعبير للطفل عن التقدير والشكر والثناء له عند كل نجاح في الانجاز لأي أمر او مهمة او عمل يقوم به.
- مسانده وتدعيمه بمشاركته في بعض النشاطات والأعمال لإشعاره بأهمية ما يقوم به.
- تشجيعه على عدم الاستسلام وعدم اليأس، وحثه على ضرورة الإصرار للوصول إلى الهدف المنشود، مع التأكيد له بأنه عندما نريد نستطيع.

11 . استراتيجية مراعاة الميول والاهتمامات والاستعدادات:

وفيها يتم لتفكير وتدريب أفراد الأسرة على كيفية مراعاة خصوصية اهتمامات وانشغالات الطفل وتنميتها وتهذيبها بطرق تربوية فعالة بدل كبحها أو مواجهتها أو فرض عليها اهتمامات واختيارات تزرع فيه الاحباط واليأس. فالطفل يعيش في عصر يختلف كلية عن العصر الذي عاش فيه الوالدين وأفراد الأسرة، كما أنهم يتفاعلون مع المحيط بشكل دينامي يبلور فيهم اهتمامات ورغبات وطموحات تختلف كلية عن تلك التي يميل إليها الوالدين. لذلك أصبح من الضروري على أفراد الأسرة بمراعاتها من خلال التجاوب معها والعمل على تنميتها وتطويرها، بدل إلزامهم أو فرض عليهم ما عجز عنه الوالدين عن تحقيقه من اهتمامات وإحباطات. وعندها يستطيع الطفل تأكيد ذاته وبلورة مشروعه المستقبلي والشعور بالرضى والاطمئنان.

12 . استراتيجية اللعب والترويح عن النفس:

وهنا يتم التدريب على كيفية استثمار طاقات الطفل بتوفير فرص للعب والترويح عن النفسلإضفاء المرح والحيوية على حياته اليومية.ذلك انه من طبع الطفل الميل إلى اللعب وحب الألعاب انسجاما مع حاجياته الفطرية التي على ضوئها يتعلم ويكتشف خصائص المحيط الذي يعيش فيه. كما انه يحب المرح والتنفيس عن النفس أكثر ما يميل إلى الجد والانضباط، لأنها نشاطات ينزعج منها باعتبارها تقيده وتحول دون قدرته على الحركة واشباع الحاجة على المعرفة والفضولية. فإذا كانت الأبدان تمل من كثرة النشاط فكذلك النفس تلازمها في ذلك ولهذا قال علي رضي الله عنه:"أجِمُّوا هذه القلوب، والتمسوا لها طرائف الحكمة، فإنها تملّ كما تملّ الأبدان ."كما أشار أبو حامد الغزالي في كاتبه إحياء علوم الدين إلى أهمية اللعب والترويح عن النفس بقوله:" وينبغي أن يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب الكتب بحيث لا يتعب في اللعب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكائه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في

الخلاص منه رأسا ." وقال الخلاوي أيضا:" إن أهم وسائل الترفيه والترويح بالنسبة للطفل اللعب، فاللعب حاجة غريزية في النفس أودع الله عند الطفل ميلا قويا إلى تحقيقها لحكمة يريدها، إما لإعداده وإما لصرف طاقاته الزائدة بأسلوب يقوي جسمه وإما لتهدئة أعصابه واستعادة نشاطه وتغيير جو قائم سيطر على نفسه" (التربية الترويحية ص 47/43). لهذا أصبح من الضروري على الأولياء إعادة النظر في تصورهم للعب باعتباره ليس مضيعة للوقت بقدر ما هو نشاط طبيعي يساهم في نمو المهارات الحسية الحركية، ونمو المهارات العقلية والمعرفي، المهارات النفسية والاجتماعية المختلفة. وترتكز هذه الاستراتيجية اعتماد النشاطات الآتية:

أ . توفير الألعاب التربوية المتنوعة والهادفة للطفل بما يتناسب ومراحل نموه (حتى يشبع حاجاته للعب وفي نفس الوقت الحاجة على المعرفة والتعلم والاكتشاف).

ب . تنظيم أوقات فراغ الطفل بين الدراسة واللعب والترفيه المفيد.

ج . تعويد الطفل على التنزه والسياحة أوقات الفراغ. (زيارة المتاحف . الحدائق العمومية . دور السينما. المسرح .

د . اصطحاب الأطفال إلى مراكز التسلية والترفيه والتثقيف المتنوعة والهادفة.(حديقة الحيوانات . جولة إلى البحر وإلى المناطق الجبلية . المناطق الصحراوية . زيارة المناطق الأثرية والتاريخية . .....وغيرها). حسب إمكانيات كل أسرة.

هـ . السماح للطفل باللعب مع زملائه وأصدقائه كفرصة لإشباع الحاجة إلى تكوين الصداقات وبناء الذات في تحمل المسؤولية ونمو روح القيادة لديه ....وغيرها.

و . إدماج الطفل في جمعيات رياضية وثقافية وعلمية كالمسرح والمجموعات الصوتية وغيرها كفضاءات هادفةتفجر طاقاته الإبداعيةوتنمي خياله وقواه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية (ذكاءاته المتعددة).

13 . استراتيجية الجلسات العائلية:

وفيها يتم التدريب على كيفية توظيف الجلسات العائلية في مختلف المناسبات والأوقات لتنمية روح الانتماء والشعور بالأمن النفسي، من خلال تغذية الوجدان بالعاطفة الأسرية وتدريب الطفل على التعبير والتفكير بكل حرية ومسؤولية.فما أحوج أبناءنا إلى التفاعل المباشر والحي مع أباءهم وإخوتهم في ظل العوائق التي فرضتها تكنولوجية الإعلام والاتصال المعاصرة وشتتهم داخل البيت الواحد، حتى أفقدتهم طعم الحنان الأسري. فعن طريق إحياء جلسات الأسرة التقليدية على شكل برلمان أسري عن طريق:

أ. تخصيص أوقات للمرح والفكاهة.

ب . تخصيص فترات للقص للحكايات في إطار لقاءات دورية بين أفراد العائلة.

ج . تناول وجبات الفطور والغذاء والعشاء مع بعضهم البعض.

د . فتح نقاشات وحوارات في موضوعات ذات الشأن العائلي والاجتماعي والعلمي والثقافي من حين لآخر.

هـ . التشاور في كيفية تحقيق بعض مشاريع الأسرة الآنية والمستقبلية .....وغيرها

فهي فضاءات نفسية. بيداغوجية ترتبط ارتباطا وثيقا بواقع حياة الطفل تساهم بفعالية كبيرة في تحقيق صحته النفسية من خلال مساهمته في:

- تشحين وإرضاع الأبناء وكل أفراد الأسرة بمشاعر الحب والدفء والحنان العائلي.
- تقوية مشاعر الانتماء لها وتعزيز روح الاطمئنان فيما بينهم.
- توفير فرص التواصل والتفاعل بين الأبناء والآباء والتي تشبع الحاجة على تقدير الذات وتأكيدها.
- وتدريبهم على التعبير الحر المسؤول والتي من خلالها يتعلمون قيم ومبادئ الحوار وقيم احترام وتقبل الآخر.
- تحصينهم من العقد النفسية المختلفة التي ما فتئت تصيب الكثير من الأطفال كالخجل والخوف من الخطأوالارتباك والتلعثم في الكلام والشعور بالنقص، الشعور بالحرمان العاطفي ..... وغيرها.
- وحماية الأبناء من أخطار الإدمان التلفزيوني والالكتروني التي زادت من تشتت العائلة في البيت الواحد.

فهذه الاستراتيجيات وغيرها يمكن إذا طبقت واحترمت بشكل جاد من قبل الأولياء يمكن أن تساعدهمإلى حد كبير على تحقيق متطلبات الصحة النفسية لأبنائهم، خاصة إذا توفر لديهم نسبة معتبرة من الوعي التربوي بمسؤولياتهم المتنوعة انطلاقا من تصرفاتهم ومواقفهم داخل البيت فيما بينهم، وفي علاقاتهم الخارجية مع الجيران والأقارب وصولا على سلوكياتهم التربوية وأساليب معاملاتهم مع أبنائهم في مختلف الوضعيات الحياتية، فإن ذلك يعزز حتما من قدرتهم على التجاوب الفعال مع هذه الاستراتيجيات.

الخاتمة:

وبناء على كل ما تقدم يتضح لنا أن الأسرة تعتبر المؤسسة التربوية الاستراتيجية التي تلعب أدوارا محورية في تشكيل الجهاز النفسي للطفل والذي على ضوئه يتحدد منحى السواء والمرض في شخصيته المستقبلية. وهو ما يستلزم توفير شروط الاستقرار للأسرة والحفاظ على تماسكها وانسجامها من اجل ضمان حماية الطفل من كل الأخطار المهددة لصحته النفسية والجسمية وسلامته العقلية. ويتطلب

ذلك تعاون وتضافر جهود كل مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية في تقديم خدمات تربوية وتحسيسية لكل شرائح المجتمع من اجل تحصين أمن وتماسك الأسرة، ومحاربة كل الآفات والظواهر التي تهدد استقرارها.

كما يتطلب ذلك تجنيب كل مؤسسات المجتمع الرسمية كالإعلام، والمساجد ومؤسسات المجتمع المدني كالجمعيات والمنظمات بالتنسيق والتعاون للقيام بأدوارها التوعوية لرفع مستوى الحس المدني ومستوى روح المسؤولية لدى أفراد الأسرة، للاهتمام أكثر بمستقبل أبنائها ابتداء من فترة التلقيح للبوية والمرحلة الجنينية إلى سن المراهقة والشباب.

الجزائر في 5 نوفمبر 2020

المراجع:

1جيزل،أرنولد. (1970). الحضين والطفل في ثقافة اليوم،طبعة أولى، (ترجمة عبد العزيز جاوية)القاهرة، دار الكرنك للطباعة والنشر.

2. جلال،سعد. (1986). في الصحة العقلية، القاهرة، دار المعارف للنشر والتوزيع.

3. جودت، عزت عبد الهادي. سعيد حسن،العزة. (1999). مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

4. دسوقي راوية، محمود حسين. وحسن مصطفى، عبد المعطي.(دون تاريخ). التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات والقلق والاكتئاب، مصر، جامعة الزقازق.

5. سهير، كامل أحمد. (2001). الصحة النفسية للأطفال، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب .

6. سليم،الحسنية. (1998).تنظيم الأسرة فكراً وواقعاً وطموحاً، طبعة 1، سوريا، منشورات وزارة الثقافة دمشق.

7. عبد الحميد،فايد. (1981). الرائد في التربية والتدريس، ج2، ط11، مصر، دار المعارف.

8 .عبد السلام، عبد الغفار. (دون سنة).مقدمة في علم النفس العام، ط2،بيروت لبنان، دار النهضة العربية.

09عبد الفتاح،دويدات. (1993). سيكولوجية النمو والارتقاء، لبنان، دار النهضة العربية.

10. عبد الهادي عبد الرحمان، (1991). سيكولوجية الانفصال، القاهرة مصر، دار الطليعة للطباعة والنشر.

11. عدنان،السبيعي. (1985). سيكولوجية الأمومة ومسؤولية الحمل، ط1، دمشق سوريا، الشركة المتحدة للتوزيع.

12. الطخيس، ابراهيم عبد الرحمان(1994). دراسات في علم النفس الجنائي ، ط2،الرياض السعودية، دار العلوم للطباعة والنشر.

13. المختار، بن عمر(1979). أطفال اليوم وكيف نربيهم، تونس، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع تونس.
14. محمد، محروس الشناوى. (1997). التخلف العقلي، القاهرة مصر، دار غريب للطباعة.
15. محمود، سامي، عبد الجواد. (1981).سيكولوجية النمو،جامعة القاهرة، كلية طب القصر العيني.
16. مصطفى،حجازي. (2006). الصحة النفسية (منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة)،ط 3، المغرب المركز الثقافي العربي.
17-G. Irene & G. Herbert. (1982).Family Therapy an Overview, (Monterey, Clafornia, Books Colmp. Company.
19- P.V. Maechesseau.1977).L'Education des enfants –Livret n28 collection pp .hu .biologiste.

المجلات:

20. أبو،انفال. (1993)، الوراثة والبيئة وأثرهما في صياغة شخصية الطفل، مجلة الرواسي عدد 08 أفريل (ص من41 إلى 47).
21 . ابن الحاج/(1995) ، العدل بين الأبناء، جريدة النبأ عدد 220، سبتمبر (ص من 4- 10).
22 . تعوينات،علي(1995) ، دور الأسرة في تربية وتثقيف صغارها، مجلة الرواسي عدد 12 أكتوبر (ص من 20 إلى 28).
23علي، وطفة. (1997). الارهاب التربوي، مجلة العربي،الكويت،وزارة الإعلام بدولةالكويتالعدد:460، ص166.
24. علي، وطفة. (1998). المظاهرالاغترابية في الشخصية العربية، مجلة عالم الفكر،الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد:27، ص260.
25. عبد الناصر، السويطي. (2012). العنف الأسري الموجه ضد الأبناء وعلاقته بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 14 العدد01 ص من 281 إلى 310.

رسائل جامعية:

26. شيخة، سعد المزروعي. (1990)، التوافق الزواجي وعلاقته بسمات شخصية الأبناء، (رسالة ماجستير) غير منشورة جامعة عين الشمس القاهرة.
26. حسان،عربادي. (2005). العنف ضد الأطفال في الوسط الأسري (مذكرة ماجستير) غير منشورة تخصص علم الاجتماع الثقافي) جامعة الجزائر.

مطبوعات غير منشورة:

. محمد الشيخ، حمود. (1996)، الإرشاد المدرسي والمهني في التعليم الأساسي. مطبوعة (غير منشورة) قدمت للملتقى الدولي حول التوجيه. م. بالجزائر

مواقع إلكترونية:

28. منظمة الصحة العالمية. (2010).http://www.who.int/mediacentre/factsheets

29. رضا احمد، السيد موسى. (2011). عملية الرضاعة والفطام، مركز مطمئنة الطبي للاستشارات والتدريب http://www.prof-alhabeeb.com/articles.php.

الجرائد:

26-حسين، محمد. (2011). واقع الطفولة في الجزائر مشوب بالانتهاكات والسلبيات، جريدة الاتحاد عدد يوم 08 جويلية.

تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين

حمد الريامي[1] ، خالد أحاجي[2] ،عبد اللطيف كداي[3]

[1] طالب دكتوراه بكلية علوم التربية. الرباط.

hamed.riyami@moe.om

[2] أستاذ مؤهل بمركز التوجيه والتخطيط التربوي، باحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية،كلية التربية بجامعة الملك محمد الخامس،الرباط.

[3] أستاذ التعليم العالي. كلية التربية. جامعة الملك محمد الخامس،الرباط.

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)**، من وجهة نظر معلمي الصفوف (5-12)، ولتحقيق ذلك عبرتوظيف المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من (46) فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة، و تكونت عينة الدراسة من (319) معلماً ومعلمة، من المتخصصين في المواد العلمية (الرياضيات والعلوم)، و(279) معلماً ومعلمة من المتخصصين في المواد الإنسانية (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية). أظهرت نتائج الدراسة أن التحديات المتعلقة بالناحية التقنية والفنية من أهم التحديات التي تواجه تطبيق التقويم الإلكتروني، تليها التحديات المالية ومن ثم التحديات المتعلقة بالطلبة، وآخرها التحديات المتعلقة بالمعلمين. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات دالة بين وجهتي نظر المعلمين، والمعلمات حول أهمية تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني، في المقابل أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلافات في وجهات نظر المعلمين حول التخصص. واختتمت الدراسة ببعض من التوصيات والمقترحات، للتغلب على التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان.

الكلمات المفتاحية: التحديات – التقويم الالكتروني– التعليم الأساسي- كورونا (COVID-19)

Challenges in Applying Electronic Evaluation in Basic Education Schools in South Batinah Governorate during (Covid-19) from the viewpoint of teachers

Abstract

The study aimed to explore the challenges in implementing electronic evaluation in basic education schools under conditions of Coronavirus (COVID-19) pandemic from the viewpoint of teachers in grades (5-12) in Al-Batinah South Governorate in the Sultanate of Oman. In order to achieve the goals of this study, the descriptive research method was chosen. A questionnaire was developed consisting of (46) items that cover four main domains. The sample included (319) male and female teachers with specialists in scientific subjects and (279) male and female teachers specializing in humanities subjects. The results revealed that the technical challenges are among the most important challenges facing the application of electronic evaluation, followed by financial challenges and then challenges related to the students and finally challenges related to teachers. Furthermore, the results revealed that there are significant differences between the views held by male and female teachers on the importance of the challenges of implementing the electronic evaluation. On the other hand, the results indicated that there are no significant differences in teachers' views due to specialty area. The study concluded with some recommendations to help overcome challenges in the application of the electronic evaluation in the Sultanate of Oman.

Keywords: Challenges - Electronic Evaluation- Basic Education- Coronavirus (COVID-19)

مقدمة:

شهد العالم خلال الفترة الماضية حُزمة من التحديات فرضتها متغيرات داخلية، وعالمي ة غيرت مجرى النظم المتبعة، وساقتها إلى حالة حتمية، لا شك أن التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة مطلب لمسايرة هذه التحديات، ولعل التعليم الالكتروني الذي بات جزءً وواقعاً ملموساً في كثير من الأنظمة التعليمية يُشكل الهاجس والتحول الجذري ليتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية،حيث أصبح المتعلم يقوم بأدوار تختلف عن الوضع السابق.إن التحولات والتحديات وخاصة فيما يتعلق بنهضة تلك الدول ألا وهو منظومة العملية التعليمية،التي صاحب ذلك تطو راً بأركانها المختلفة بشكل عام وأساليب التقويم التربوي بشكل خاص، باعتباره جزءً مهماً من المنظومة ، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقق أهداف النظام التعليمي، وتقديم التغذية المناسبة ، التي تُسهم في تعديله وتطويره،وتزيد من كفاءته فهذا عنوان جودة العملية التعليمية من خلاله تتحقق أهم اهداف التقويم التربوي، ويؤكد بدوي (2014) أن التقويم في الفترة الحالية يتعرض الى تحديات جسيمة من أجل تطوير وتحسين أدوات تقويم تعلم الطلبة بسبب جودة الأدوات لا سيما الاختبارات من حيث تصميمها وعدم

ملاءمتها للمنهج، والفارق بين الطلاب في الدرجات، ونقص المعلومات التي تساعد الطالب على التحسن، هذه الأسباب تستدعي قدماً لإعادة النظر لأدوات التقويم الحالية لتواكب التطورات الحديثة في المنظومة التعليمية. وبسبب النمو السريع لتكنولوجيا التعليم والمحتوى الالكتروني والممارسات التعليمية الجديدة وما يلوح في الأفق من تطورات حديثة وتغييرات قادمة في العالم بشكل عام وفي التعليم وأدوات التقويم بشكل خاص مما أصبح استخدام الوسائل المتطورة تقنياً في المدارس امر اً حتمياً حيث أشارت دراسة أردوج و ديج (Erdoga & Dede, 2015) أن استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم ، يزود المتعلمين ببيئات تعليمية أكثر إثراءً، وتساعد على رفع الدافعية لدى الطلاب، وفي نفس السياق ومن خلال متطلبات القرن الحادي والعشرين نحو الانفتاح والتطوير في مجال التقويم التقليدي الى طور التقويم الالكتروني استجابة لخصائص العصر ، حيثأن الاعتماد على التقويم الالكتروني يوفر فرصا للطلاب تعبير ا، وذلك من خلال ردود التغذية الراجعة الفورية التي يوفرها هذا النوع من التقويم بالطرق والأساليب المتنوعة. (هنداوي ، 2010م)، وما تشير اليه معظم الدراسات السابقة والأدب النظري أن تطبيق التقويم الالكتروني يواجه صعوبات عديدة وتحديات تحد من نقل المعلومات ،وتصّعب من مهمة المعلم وأداء الطالب.

تسعى وزارة التربية والتعليم العُمانية إلى تطوير المنظومة التعليمية وتحسينها من خلال التطور الرقمي ، ويُعد التقويم الالكتروني احد التطورات الأساسية ، الذي يحُتم على المعلم العُماني أن يمتلك المهارات والأساليب اللازمةلاستخدامه وممارسته وتطبيقه، من اجل تحقيق الأهداف التعليمية و إيصال المحتوى التعليمي للطلاب بدقة وسرعة، وتقويمهم وإصدار الأحكام المناسبة من أجل التحسين والتطوير ورفع المستوى التحصيلي ولا يتأتى ذلك الامن خلال التدريب والممارسة ، والبحث عن الصعوبات والعقبات بهدف تذليلها، والعمل الدؤوب لإيجاد حلول ومقترحات في ظل الإقبال الحاصل نحو تطوير منظومة التقويم التربوي وتحسين جودة المستوى التحصيلي ، ولذلك جاءت هذه الدراسة الحالية حيث تهدف الى التعرف على الصعوبات والمعيقات في تطبيق مهارات التقويم الالكتروني بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمانبمحافظة جنوب الباطنةمن وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

لا شك أن جائحة كورونا (COVID-19)، التي عصفت أنيابها بلبعالم، هي أهم التحديات التي واجهتها المؤسسات التعليمية، فكان لزاماً التفكير في التغيير والتطوير بنظم وطرق تعليم وتقويم جديدة في تلك المؤسسات التعليمية، بما يُحقق الأهداف والمعارف والقيم التي يجب أن يستفيد منها المتعلم، وبما أن التقويم ركيزة أساسية في العملية التعليمية ، وحتى تبقى نتائجه وفوائده محققة للأهداف ، كان التقويم الالكتروني هو المحرك والبديل في تفعيل نظم التقويم وأدواته.ووفق ذلك توجهت معظم المؤسسات

التربوية لمتابعة التطورات الحاصلة التي يترتب عليها التفكير في جميع أركان العملية التعليمية ، ولا شك بأن التقويم التربوي يمثل جسراً مهماً وركناً في المنظومة التربوية ومجالاً من مجالات تكنولوجيا التعليم، لذا يترتب علينا الاستفادة من التقنيات الحديثة والتطبيقات وتوظيفها بشكل صحيح ، ومن ضمن هذه التطبيقات **التقويم الالكتروني** ، وأنه من الضروري أن يستغل المجال التربوي ما تقدمه التقنيات الحديثة ويستفيد منها، من أجل تجويد أداء التدريس لدى المعلمين وتقويم تعلم الطلبة.

ومما سبق ونتيجة لظهور التعلم الالكتروني وخاصة ظهورالمنصات التعليمية التي وفرت بيئة تعليمية وتطبيقات في مجال التصميم فقد دعت الحاجة إلى تطوير المقررات والمناهج الدراسية وإيجاد بدائل تقويم لتعلم الطلبة، من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في التقويم، واستعمال الأنظمة الالكترونية والبرمجيات ذات الصلة في قياس وتقويم أداء الطلاب ،غير أن هذه البرامج تواجه تحديات ومعيقات ، تحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ولذلك تسعى هذه الدراسة إلىالكشف عن تلك التحديات التي تقف عائقا في سبيل تطبيق التقويم الالكتروني بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1) ما تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل انتشار جائحة كورونا **(COVID-19)** من وجهة نظر المعلمين؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي ب محافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)**من وجهة نظر المعلمين تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، والتخصص)؟
3) ما الحلول المقترحة لحل تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19)من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية الدراسة:

- تُعد هذه الدراسة استجابة للوضع الحالي الذي تعيشه معظم بلدان العالم بسبب جائحة كورونا (COVID-19)وبسبب الاتجاهات الحديثة التي تُعنى بتطوير أساليب قياس وتقويم تعلم الطلبة من جهة أخرى.
- قد تُسهم هذه الدراسة في توجيه أصحاب القرار بسلطنة عمان، والمهتمين بالعملية التعليمية ، إلى التوجه نحو التعلم عن بعد بشكل عام، والتقويم الالكتروني بشكل خاص.
- ستُكشف الدراسة الحالية أبرز التحديات والصعوبات التي تُعيق من تطبيق التقويم الالكتروني الذي أصبح حاجة مُلحة في وقتنا الحالي من وجهة نظر افراد عينة الدراسة.

- تتناول الدراسة جانباً من الموضوعات الحديثة حول التقويم الالكتروني ، وتحديد التحديات في استخدامه وتطبيقه بمدارس محافظة جنوب الباطنةفي سلطنة عمان
- تأتي أهمية الدراسة نتيجةالأمراض الجائحة التي تغزو العالم حاليا و يقضي سكانها عزلةً مكانية، بحيثتطلب من جميع الدول التطويرفي التعليم وفي نظم التقويم الالكتروني.

حدود الدراسة:

1) **الحد الموضوعي:**تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة من وجهة نظر المعلمين.
2) **الحد البشري:** جميع معلمي المواد العلمية **(الرياضيات، العلوم)** والمواد الإنسانية **(الدراسات الاجتماعية، اللغة العربية)**بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للصفوف (5-12).
3) **الحد المكاني:** مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5 – 12) بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان
4) **الحد الزماني:**الفصل الدراسي الثاني 2019 –2020 م

مصطلحات الدراسة:

- **التحديات: بمعنى عائق وعرفه جرجس (2005، 360)** " حاجز يُحدّ من الوصول إليه يقف صامداً بين المرء وأهدافه يكون معنوياً او مادياً او نفسيا او صحياً"

وتُعرف الدراسة الحالية**التحديات إجرائياً** : بأنها مجموعة التحديات أو المعيقات والمشكلات التي تواجه المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان،عند تطبيقهملمنظومة التقويم الالكتروني،ويتم التعرف عليها وتحديدها من خلال أداة تم اعدادها لهذا الغرض ، واحتساب الدرجة التي تعبر عن المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين لمحاور التحديات المتعلقة والمرتبطة بـــ (المعلمون، الطلاب، ماليا، تقنيا وفنيا).

- **التقويم الالكتروني**:عرفه (العنزي، 2019، 62) بأنه " مجموعة من الأساليب والأدوات المناسبة تستخدم في التقويم التربوي والتعليمي توظف إمكانيات الشبكات الالكترونية بأنواعها بما يخدم عملية التقويم ويحقق الأهداف المرسومة في العملية التعليمة التعلمية وفقا لأسس ومنهجية منظمة وآمنة"

وتُعرف الدراسة الحالية **التقويم الالكتروني إجرائيا "**: حُزمة من الأدوات المتطورة والحديثة المرتبطة بالتقنيات التعليمية تقوم على شبكات المعلومات عبر التواصل بين المعلم والطالب باستخدام الحاسب الالي

لتقييم أدوات التقويم المستمر والحكم على أداء الطلاب، ومدى اكتسابهم للمهارات الأساسية، والقدرة في توظيف التقويم الالكتروني.

- **فيروس كورونا المستجد COVID-19:** نوع جديد من عائلة الفيروسات التاجية يتسبب في مجموعة من الأمراض تتراوح بين عدوى الجهاز التنفسي الخفيفة والالتهاب الرئوي الحاد. (وزارة الصحة العمانية، البوابة الصحية الالكترونية، 2020)

والدراسة الحالية تُعرف**فيروس كورونا المستجد (COVID-19) إجرائيا**: بأنهكائن غير حي، ينتمي الى عائلة فيروسات الكورونا المتعارف عليها ، تم وصفه من قبل منظمة الصحة العالمية بالجائحة التي عصفت بالعالم جميعا وأدت إلى توقف الحياة، بما يشمله من قطاع التعليم.

- **التعليم الأساسي:** هو التعليم الذي يشمل جميع أطفال سلطنة عمان ممن وصل إلى سن الدراسة، ويرتكز على توفير جميع الاحتياجات، والمهارات، والقيم والمعارف، والأساسيات التي تمكن الطلاب من الاستمرار في التعليم، والبحث عن المعلومات وفقا لإمكانياتهم، وقدراتهم، للتصدي للتحديات، وتماشيا مع التطورات والتغيرات المستقبلية. (التعليم الأساسي، موقع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان)

▪ الإطار النظري

مفهوم التقويم الالكتروني:

يُعرف إسماعيل (2009) التقويم الالكتروني بأنه الولوج إلى شبكات الحاسب الآلي وتوظيف التقنيات الحديثة للقيام بمختلف الأنشطة وتقييمها، وعرضها للفئة المستهدفة ويتوجب القيام بالإجابة عنها وتستقبل ليتم تصحيحها، وتقديم الدعم الفوري المناسب وفق الإجابات ، وتفسيرها ، وتأمينها بحيث يتمكن المعلم من استدعائها عند الحاجة اليها، مع التأكيد على توفير الأمان للأسئلة والاجابات ، وذلك حفاظا على السرية والخصوصية، ويعرفه العبري (2017م) أنه عملية استخدام برامج تعليمية محوسبة يتم فيها عمل الأنشطة الصفية واللاصفية، والاختبارات، بحيث يقوم الطالب بالإجابة عليها باستخدام جهاز حاسب آلي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية؛ للحكم على أداء الطلاب، ومدى اكتسابهم للمعلومات في المواد الدراسية. وأشار الخليفة (2014م) بـأن التقويم الالكتروني هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات عن مواقف تعليمية أو سلوك أو مشكلة يتم البحث لاستخدامها وتوظيفها، من اجل إصدار حكم أو قرار معين، ويرى علام (2014م) أن التقويم الالكتروني هو أحد فروع علم التقويم التربوي الذي يعكس التفاعل والانسجام التام بين التقويم والتكنولوجيا، حيث تأثرت العديد من مجالات التقويم بالحواسيب، إلا

أنها أكثر ارتباطا بالتقويم في مجالاتها الثلاثة هي بناء الاختبارات، وإجراؤها، وتحليل النتائج. وتكمن أهمية التقويم الالكتروني بشكل عام في تحسين جودة التقويم التربوي حيث ينظر القشعمي (2010) أن التقويم الإلكتروني فرصة لتحسين جودة التقويم، وزيادة فعالية العمل الإداري، وتخفيف الأعباء للهيئة التدريسية والإدارية، وتقليل من الجهد والوقت للقائمين على عملية التقويم، وي وضح هنج(Hung,S,2007,p56) الى مجموعة من الأهداف العامة للتقويم الإلكتروني ومن أهمها توظيف التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية، والتشجيع للتقويم الذاتي، والتعاون المستمر والبناء بين المعلم والطلاب، والتغذية الراجعة الفورية.

أنواع التقويم الالكتروني:

هناك العديد من أنواع واشكال التقويم الالكتروني التي تستخدم لتقويم فاعلية التعلم عن بُعد وذلك حسب الغرض المحدد والرئيسي من اجراء عملية التقويم ويرى كلا من (خليل، 2016؛ أحمد، 2016؛ عافية، 2014) إلى عدة أنواع يتم تطبيقها الكترونياً، كما يأتي:

1) **التقويم الإلكتروني القبلي Pre- Evaluation:** هو التقويم التشخيصي Diagnostic-Evaluationالذي يستهدف للكشف لمعرفة مدى قدرات ورغبة الطالب لاكتساب خبرة ، أو مهارة، أو موضوع، أو وحدة دراسية ،أو مقرر،أو محتوى معين، أي أن ذلك يشير لنا بتحديد القدرات والمعارف التي تُعد شرطاً ضرورياً لدراسة ومعرفة واكتساب الخبرة وتحصيل الموضوع، ويرى دعمس (2008م) أن من أهداف التقويم الالكتروني التشخيصي تحديد واختيار المواقف التعليمية المناسبة ، التي تتماشى مع الوضع الحالي للتعليم، ويستطيع المعلم من خلاله تحديد الأهداف التربوية ، التي يأمل من تحقيقها الطلاب، في فترة العام الدراسي وإجراء مقارنة بين الأهداف المرسومة.

2) **التقويم الإلكتروني البنائي Formative Evaluation :** يسمى التقويم الالكتروني التكويني أو المستم ر، وهوعملية تقويمية يتم تطبيقه الكترونياً من قبل المعلم ، خلال فترة التعلم على مدار العام الدراسي او الفصلي، يتصف بلاستمرارية أو المتابعة، ويُصنف أنه من أهم أنواع التقويم الالكتروني لما يُسهم في تطوير المنظومة التعليمية ، وذلك لمعرفة ما تعلمه الطالب، ورفد المعلم في تحديد الخطوات والأهداف، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المستمرة، التي من شانها ان تُحسن وتُطور الجانب التعليمي ، وترفع المستوى التحصيلي، ومن أساليبه (الاختبارات الالكترونية، ملفات الإنجاز الالكترونية، الواجبات الالكترونية).

3) **التقويم الالكتروني الختامي Summative Evaluation:** هو التقويم الإلكتروني التجميعي يكون في نهاية العام الدراسي أو الفصلي، حيث أن الطالب قد استكمل جميع الأهداف المقررة في المحتوى الدراسي، ويتم تحديد درجة التحقق للطلبة في المخرجات التعليمية للمنهج الدراسي ، تمهيدا

لإصدار قرارات بشأنه على سبيل المثال انتقال الطلاب الى الصف الأعلى او البقاء في الصف نفسه ، واجراء عملية تحليل نتائج الطلاب كماً ونوعاً، حتى تُشخِّص جوانب القوة الضعف لدى الطلبة، والعمل على إعداد الخطط العلاجية للطلاب متدِّن في التحصيل الدراسي ، والبرامج الاثرائية للطلاب ذات المستوى المرتفع، ومن اساليبه وأدواته (الاختبارات الالكترونية، المهمات الأدائية، السجلات الدقيقة).

التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي:

هناك العديد من جوانب الاختلاف ما بين التقويم الالكتروني عن التقويم التقليدي الا أن الحكم على نتائج وأداء الطلاب وإصدار قرار والتأكد من درجة التحقق من الأهداف المرسومة هي جانب يتفق عليها النوعان، إلا أن حديثُنا يتعلق بجوانب الفروق والاختلاف ، وبالاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة لكل من (العبري، 2018؛ الحبردي، 2017؛ الروقي، 2017؛ محمد ،2016) التي تناولت أهم جوانب الاختلاف، نلخصها في الجدول التالي:

جدول (1): الفرق بين التقويم الالكتروني والتقليدي

المحور	التقويم الالكتروني	التقويم التقليدي
السمات (الموضوعية والعدالة)	التصحيح الكترونيا، مما يعطي درجة كبيرة من الموضوعية والعدالة بحيث لا تتأثر النتائج بشخصية المعلم	التصحيح بالورقة والقلم، تنخفض الموضوعية وتتأثر بذاتية المصحح
الأدوات والأساليب المستخدمة	-أدوات الكترونية (اختبارات وانشطة متنوعة وواجبات منزلية) -مرونة في تحديد الزمان والمكان عند تطبيق أدوات التقويم	-أدوات ورقية (اختبارات وانشطة وواجبات منزلية). -مقيد بالوقت والمكان اثناء تطبيق أدوات التقويم لا سيما الاختبارات.
المعلم	-يساعد أن يكون محور العملية التعليمية هو الطالب والأكثر نشاطا وحيوية -يوفر الوقت والجهد من خلال تصحيح إجابات الطلاب، ورصد اجاباتهم الياً، واجراء عمليات التحليل الاحصائي لنتائج الاختبار بسهولة ومرونة - توظيف مهارات التفكير العليا -يُمكِّن المعلم من قياس جوانب متنوعة من التعلم (معرفي، مهاري، وجداني)	-المعلم الأكثر نشاطا وهو أساس العملية التعليمية التعلمية -أعباء كثيرة من خلال تصحيح المعلم ورقيا ورصد الدرجات في السجلات، وادخالها في البرامج الحاسوبية لإجراء عملية التحليل الاحصائي -توظيف مهارات تفكير محدد كالتذكر والاستيعاب. -يقيس في معظم الأحيان المستويات المعرفية.
	-حرية في التواصل والتفاعل بين المعلم والطالب بدرجة عالية او بين الطلاب مع بعضهم البعض	-قلة التواصل بين المعلم والطالب حيث تنحصر في المناقشات والاجابات

الطالب	-تقديم التغذية الراجعة الفورية المباشرة. -تعمل على تقليل القلق والتوتر من ضغوط الاختبارات أي تشعر الطالب بالارتياح نفسيا.	الفردية داخل الغرفة الصفية. -التأخر في تقديم التغذية الراجعة للطالب من قبل المعلم. -القلق والشعور بالضغط النفسي قبل واثنا تطبيق الاختبارات تشكل جانب مزعج للطلاب.

التقويم الالكتروني (المميزات والتحديات):

إن المتتبع للحقبة الماضية يلمس التقدم الكبير في استخدام التكنولوجيا في مجال التقويم التربوي ، فالبداية الأولى توظيف التطبيقات الحاسوبية في مجال تصحيح الاختبارات ، ثم تطور المجال إلى تطبيق الاختبارات بالحاسب الآلي، مرتبطة ببرامج تتحكم في عرض فقرات الأسئلة، وتقويم الإجابات باستخدام برامج، وقد وجهت المملكة المتحدةجامعاتها ومدارسها الثانوية بتطبيق التقويم الالكتروني للاستفادة من الثورة المعلوماتية والتكنولوجيةِ المتطورة كجانب تطويري لعمليات التعلم وقياس أداء مستويات الطلاب ، وتحسين قُدراتهم الفكرية، خاصة فيما يتعلق بإدائهم العملي على شبكات الانترنت (Luchoom,2010)، وهذا يشير إلىأهمية هذا النوع في وقتنا الحالي،حيث تتجلى أهميته بوجه عام في تحسين جودة التقويم التربوي .

المميزات: تشير حنان (2019) الىمميزات كثيرة للتقويم الالكترونية أهمها:

1. المساعدة في إيجاد طرق وأساليب الانفجار المعرفي والطلب المستمر للتعليم.
2. يوفر بيئة جاذبة تعلمية تفاعلية تسمح بالمرونة في وقت وتطبيق أدوات التقويم.
3. توفير تمارين تفاعلية وتطبيقات عملية ومناقشات وتغذية راجعة فورية ومعلومات تندمج مع احتياجات المتعلم.
4. توفير الوقت للطالب والمعلم، والمرونة في اختيار وقت الإجابة.
5. تقلل من الموارد البشرية والمادية اثناء التصحيح، والتحليل، وتقديم التغذية الراجعة.

التحديات: يواجه التقويم الالكتروني بعض الصعوبات والتحديات، التي تقف عائقا في تطبيقه وتوظيفه لتقييم المستويات التحصيلية للطلاب، ومن أهم هذه التحديات ما ذُكر في دراسة (زيتون، 2005):

- مُعظم البرمجيات باللغة الإنجليزية المستخدمة في إعداد بنوك الأسئلة،وصياغة الاختبارات الالكترونية.
- صعوبة تصحيح الاختبارات ذات الأسئلة المقالية بشكل آلي الكتروني.

- التكلفة الباهظة في توفير (الشبكة - حواسيب- برامج وتطبيقات- بنوك أسئلة) لتطبيق التقويم الالكتروني.
- تدني مستوى الأمان والقدرة للوصول غير المشروع لأدوات التقويم الالكتروني.
- الأعطال المتكررة في اجهزة الحاسب الآلي.
- تدني مستوى الشبكات على مستوى الدولة.
- يتطلب ان تتوفر لدى الطلاب مهارات للتعامل مع الحاسب الالي.

على الرغم من الصعوبات والتحديات التي تم الحديث عنها والتي ذكرتفي العديد من الأدبيات ، والدراسات حول التقويم الالكتروني،إلا أن المزايا في تطبيق هذا التقويم الحديثكثيرة، بحيث أصبح واقعاً، وقد فُرض علينا ضرورة تبني طرق وأساليب تقويم جديدة،بسبب التحديات والتطورات والمتغيرات المعاصرة الحديثة التي دخلت في عالمنا، لا سيما الأوبئة والامراض التي انتشرت في الآونة الأخيرة، وهذا يُبرز دافعاً قوياً لاستخدامالتقويم الالكتروني، استجابة لخصائص العصر ومتطلباته، وهو الذي يوظف تقنيات الحاسب الالي والشبكات والبرمجيات والتطبيقات المتطورة باستخدام اساليبه المختلفة ، وتسخير التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية والاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات ، لنشر المعرفة بصورة عصرية ذات كفاءة عالية في جميع المجالات.

- **الدراسات السابقة**

قام **درمو(Dermo, 2009)**بدراسة، هدفت الى قياس اتجاهات الطلاب نحو التقويم الالكتروني، وشملت عينة الدراسة التي تكونت من (130) طالبا وطالبة، وطبقت الاستبانة كأداة بحثية للدراسة، والتي احتوت على قياس ستة مجالات، ممثلة في العوامل (العاطفية، الصحة، التعليم والتعلم، الامن، الموثوقية والسرية، القضايا العملية)، وقد توصلت النتائج الى اتجاهات إيجابية مبشرة من عينة الدراسة نحو التقويم الالكتروني، كما أظهرت عدم وجود فروق لمتغيرات العمر، والنوع الاجتماعي، في استجابات الطلاب نحو التقويم الالكتروني.

وفي باكستان أجرى كل من **جميل وتوبينج وطارق (Jamil, Topping & Tariq, 2012)** دراسة تكشف تصورات الطلاب حول ممارسات التقويم بمساعدة الحاسب الالي، حيث تم تطبيقها بالجامعات الباكستانية على (1877) طالبا وطالبة مستخدمين استبانة لتحقيق غرض الدراسة، وقد خلصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو اتجاهات التقويم للطالبات اكثر من الطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة الى توظيف التقويم الالكتروني في الجامعات يساعد على توفير الوقت والجهد، الموضوعية

والبعد عن التحيز، كذلك هناك بعض المعيقات من استخدام الحاسب الالي في التقويم الالكتروني وهي الإرهاق والمشكلات الإدارية والتنظيمية واعطال الأجهزة والشبكات بشكل مستمر.

كما أجرى **عطية (2013)** دراسة حول معرفة تصورات طلبة الدراسات العليا نحو التقويم الإلكتروني، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحث بتدريب الطلاب على الأسئلة الالكترونية، وبعد الانتهاء وللوصول الى النتائج استخدم استبانة الكترونية ومقابلة شخصية لجميع أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (34)، وكشفت نتائج الدراسة الى وجود تصورات إيجابية نحو التقويم الالكتروني بدرجة كبيرة كما بينت النتائج من وجود فروق إحصائية لصالح الاناث، وتوصلت بضرورة تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية التقويم الإلكتروني في تجديد عملية التعلم وتحسين مخرجاته.

واستهدفت الدراسة التي قام بها **بدوي (2014)** الى تحديد أثر برنامج مقترح في التعليم الالكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الالكترونية لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) واستخدم الباحث المنهج التجريبي من خلال محتوى تعليمي، باستخدام برنامج Blackboard على عينة عددها (24) طالباً، من كلية التربية بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وقام بتطبيق الأدوات التالية: بطاقة ملاحظة لتحديد مدى قدرة الطلاب على بناء، وتصميم الاختبارات الالكترونية، اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المهارات، ومقياس الاتجاهات نحو التقويم الالكتروني، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي، والبعدي،لأدوات الدراسة يرجع اثره الأساسي للبرنامج الالكتروني، وأوصت الدراسة ضرورة التوسع في التقويم الالكتروني ، في المقررات الدراسية المختلفة على مستوى الجامعة، وزيادة الدعم المادي لتلبية متطلبات توظيف الاختبارات الالكترونية.

وأعد **العصيمي (2016)** دراسة استهدفت الكشف للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام أدوات التعلم الالكتروني، وقد تألفت عينة الدراسة من(93) معلما في المدارس المتوسطة والثانوية، ولتحقيق اغراض الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المكونة من ثلاثة محاور(الفني والإداري، المعلم، الطالب)، وقد كشفت نتائج الدراسة الى وجود صعوبات ابرزها عدم تجهيز القاعات والفصول الدراسية من أدوات وأجهزة الكترونية، عدم توافر التدريب للمعلم والطالب في استخدام المهارات الأساسية للتعلم الالكتروني في المحاور الثلاثة للاستبانة.

هدفت دراسة **محمد (2016)** للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة المنصورة في مصر نحو التقويم الالكتروني وتحديد اهم المعوقات التي تواجههم اثنا تطبيقه بلغ عدد عينة الدراسة (150) من أعضاء هيئة التدريس و (350) طالب من كليات نظرية وعلمية، استخدم الباحث مقياس

الاتجاهات نحو التقويم الالكتروني ومقياس معوقات التقويم الالكتروني، اسفرت الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق لصالح النوع الاجتماعي بينما توجد لصالح المواد العلمية، واظهرت كذلك وجود اتجاه سلبي لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التقويم الالكتروني ووجود معوقات في تطبيقه وأوصت الدراسة ببناء نظام تقويم الكتروني يساهم في رفع كفاءة الطلاب وتحسين أدائهم وتدريب الطلاب ، وأعضاء هيئة التدريس على الاختبارات الالكترونية ،واستخدامها بشكل جزئ في بعض المواد الدراسية الى جانب التقويم التقليدي

كما أجري **الحبردي (2017)** دراسة حول واقع استخدام أدوات التقويم الالكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياضوذلك وفق منهجية وصفية تحليلية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من محورين أساسيين: الأول واقع استخدام أدوات التقويم الالكتروني والمحور الثاني تناول الصعوبات التي تواجه استخدام أدوات التقويم الالكتروني وقد تكونت عينة الدراسة من (207) معلما، وأشارت النتائج،أن واقع استخدام أدوات التقويم الالكتروني جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتيجة الدراسة بأن درجة الصعوبة كانت عالية اثنا استخدام عينة الدراسة لأدوات التقويم الالكتروني

بينما هدفت دراسة **الروقي (2017)** الى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني، وبلغت عينة الدراسة (249) من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وكانت الأداة المطبقة لأغراض الدراسة هي الاستبانة مستخدماً الباحث منهجية الوصف المسحي، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أساليب التقويم (التشخيصي، التكويني، والختامي) الالكتروني منخفضة، وفقا لمحك التدرج الخماسي، وأسفرت النتائج بضرورة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم الإلكتروني في تقويم جوانب التعلم لدى الطلاب

وأجرت **حنان (2019)** دراسة استهدفت التقصي لأثر العلاقة بين تطبيق برامج التقويم الالكتروني (كاهوت كنموذج) وعلى دافعية طالبات الجامعة نحو التعلم وبلغت عينة الدراسة على (66) طالبة وأعدت حنان استبانة لقياس أثر العلاقة بين البرنامج والدافعية فاشتملت على مدى توظيف برامج التقويم الالكتروني، مميزات والتحديات في توظيف التقويم الالكتروني والدافعية نحو التعلم،وتوصلت نتائج الدراسة الى انه لا توجد علاقة بين البرنامج المستخدم على زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم.وأوصت على توظيف برامج التقويم الإلكتروني في الجامعات وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية في الاستخدام.

وقام **العنزي (2019)**بدراسة،هدفت الى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية لأدوات التقويم الإلكتروني، وقد بلغت عينة الدراسة (34) معلماً ، واستخدم العنزي استبانة خاصة للوصول الى نتائج الدراسة، وقد أوضحت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات افراد العينة لدرجة استخدامهم أدوات التقويم الإلكتروني تُعزى لمتغيري (المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة) ،وأوصت

الدراسة بتزويد المعلمين بالمعلومات الكافية عن التقويم الإلكتروني وأدواته، وطرق استخدامه في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الجميع حول أهمية التقويم الالكتروني ، مع وجود تحديات في التطبيق، كما تنوعت عينات الدراسات السابقة، حيث اتفقت مع بعضها والتيركزت على المعلمين كدراسات (العصيمي، 2016؛ الحبردي، 2017؛ الروقي، 2017؛ العنزي، 2019)إذ اهتمت بعض الدراسات على دراسة التقويم الالكتروني لدى طلاب جامعة كدراسات (Dermo, 2009؛ Jamil, Topping & Tariq, 2012؛عطية، 2013؛بدوي، 2014؛ محمد، 2016؛ حنان،2019)، كما استهدفت دراسة(محمد، 2016) أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، كما اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع جميع الدراسات في منهجية البحث المستخدمة المنهج الوصفي ما عدا دراسة (بدوي،2014) والتي استخدمت المنهج التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الأداة الدراسة وهي الاستبانة، ما عدا دراسة (بدوي، 2014) والتي استخدمت أداتين بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي.

أما جانب الاستفادة من الدراسات السابقة، فهي كانت تمثل بمثابة الانطلاقة للعمل والبدء في اعداد فقرات ومحاور الاستبانة والمساعدة في وضع الهدف العام من البحث واعداد تصور عام عن المشكلة والمنهجية المناسبة لتحقيق ما نهدف اليه. وبالتالي فان الدراسة الحالية تتماشى مع الدراسات السابقة ، ألا انه تميزت في الغرض المستخدم للدراسةاستجابة للوضع الحالي الذي تعيشه معظم بلدان العالم بسبب جائحة كورونا (COVID-19)، والعينة المطبقة عليها في اكثر من مادة دراسية حيث تركز الى الكشف عن تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنةبسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين ، كما أن القيام بها سيحددأبرز التحديات والصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم الالكتروني ، والذي أصبح حاجة ملحة في وقتنا الحالي ، كما أنه سيساعد أصحاب القرار بالسلطنة والمهتمين بالعملية التعليمية الى التوجه نحو تطبيق التعليم عن بعد بشكل عام ، والتقويم الالكتروني بشكل خاص.

- **الطريقة والإجراءات**

يتناول منهجية الدراسة، وتحديد المجتمع والإجراءات التي تمت في تحديد عينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة المناسبة للتعرف إلى تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي ب محافظة جنوب الباطنةفي ظل جائحة كورونا(COVID-19)وفيما يأتي تفصيل ذلك:

منهج الدراسة:تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، الذي يهتم بجمع أوصاف علمية دقيقة للظاهرات المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره، وكذلك تحديد الممارسات الشائعة، والتعرف على الآراء والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، ودراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة (عبد الحفيظ، وباهي، 2000، ص83)

مجتمع الدراسة: يتكونمجتمع الدراسة من جميع معلمي المواد العلمية (الرياضيات والعلوم)، والمواد الانسانية (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية)(ذكوراً، واناثاً) سواء كان معلماً او معلم أول في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5 – 12) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2020/2019م حيث بلغ عددهم (2332) معلماً ومعلمة وفقاً للإحصائية المعتمدة في البوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم العمانية 2020م

والجدول (2) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول(2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة على التخصص والنوع الاجتماعي

التخصص	النوع الاجتماعي		
	ذكور	إناث	**المجموع**
المواد العلمية	616	630	1246
المواد الإنسانية	510	576	1086
المجموع	**1126**	**1206**	**2332**

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة مجموعة منمعلمي المواد العلمية(الرياضيات والعلوم) والمواد الانسانية (اللغة العربية والدراسات الاجتماعية) (ذكورا، واناثا) سواء كان معلماً او معلم أول في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (5 – 12) في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2019/ 2020م وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (598) معلما ومعلمة أي ما يمثل 25,6% من مجتمع الدراسة.

ويبين الجدول (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول (3)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص والنوع الاجتماعي

التخصص	النوع الاجتماعي		
	ذكور	إناث	**المجموع**
المواد العلمية	158	161	319
المواد الإنسانية	131	148	279

المجموع	**289**	**309**	**598**

أداة الدراسة: الأداة المناسبة للدراسة والقائمة على التقصي وجمع المعلومات والبيانات اللازمة لتحقيق أهداف وأسئلة الدراسة،عبارة عن استبانةتم بناءها للتقصي، عن التحديات التي تواجه المعلمون اثنا تطبيق التقويم الالكتروني ، في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19)،وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتقويم الالكتروني كدراسة بدوي(2104)؛محمد(2016)؛ بسيوني(2016)؛ الحبردي(2017)؛ الروقي(2017)؛ حنان(2019)؛ العنزي(2019) ونظرا لصعوبة توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) بشكل يدوي تم الاعتماد على الطريقة الالكترونية من خلال استخدام برنامج Google Drive من اجل ارسال الأداة لجميع مجتمع الدراسة.

الصدق والثبات لأداة الدراسة

صدق المحكمين:للتحقق من الصدق الظاهري تمعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم بكلية العلوم التطبيقية بالرستاق، ومختصي التقويم في المواد الدراسية بالمديرية العامة للتقويم التربوي بديوان عام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان،ومختصي التقويم بقسم مراقبة وتقويم التحصيل الدراسي بدائرة التقويم التربوي بالمديرية العامة بمحافظة جنوب الباطنة، بهدف الوقوف على مدى وضوح العبارات وملائمتها لمحاور الاستبانة، ومدى مناسبة عباراتها لأهداف الدراسة. وطبقا لآراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللفظية للعبارات.

الصورة النهائية للاستبانة : اشتملت الصورة النهائية للاستبانة على أربعة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور عدد من العبارات كالاتي:

المحور الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمين ويشمل (13) عبارة

المحور الثاني: التحديات المتعلقة بالطلاب ويشمل (15) عبارة

المحور الثالث: التحديات المتعلقة الجوانب التقنية والفنية (13) عبارات

المحور الرابع: التحديات المتعلقة بالجوانب المالية (5) عبارات

ثبات الاستبانةReliability:للتأكد من ثبات الاستبانة تم احتساب ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة،وكذلك الفقرات ككل، والجدول (4) يوضح ذلك

جدول(4)

معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لفقرات الاستبانة وكل مجال من مجالاتها

المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التحديات المتعلقة بالمعلمين	13	0.79
التحديات المتعلقة بالطلبة	15	0.92
التحديات التقنية والفنية	13	0.89
التحديات المالية	5	0.83
الأداة ككل	**46**	**0.94**

نستنتج من الجدول رقم (4) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمجالات الأداة والفقرات ككل تراوحت ما بين (0.79-0.94) وهي قيم مرتفعة ، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي في ضوء المعطيات يمكن الاعتماد على الأداة لتحقيق اهداف الدراسة وتطبيقها.

إجراءات الدراسة:لتحقيق الأهداف والغايات من الدراسة هناك خطوات تم اتباعها:

- الاطلاع على الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بموضوع الدراسة.
- وضع الإطار العام الذي يتعلق بالجانب النظري بالاستعانةبالأدبيات والدراسات السابقة واستخلاص أبرز المفاهيم والتحديات التي تخدم الدراسة بشكل دقيق.
- اعداد قائمة من التحديات والصعوبات التي تعيق تطبيق التقويم الالكتروني.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية متضمنة (تحديد الهدف وصياغة محاور الاستبانة).
- التحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة.
- توزيع أداة الدراسة بصورتها النهائية الكترونيا على مجتمع الدراسة باستخدام Google drive
- جمع البيانات بعد تصديرها ومعالجتها احصائيا باستخدام برنامج SPSS، ثم اجراء التحليلات المناسبة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة: بعد أن وصلت نسبة الاستجابة من قبل عينة الدراسة الى النسبة الممثلة لمجتمع الدراسة، تم غلق البرنامج الالكتروني Google drive وصدِّرت البيانات الى نظام الأكسل، ثم أُدخلت البيانات لذاكرة الحاسب الآلي وعن طريق استخدام برنامج (SPSS) تم إجراء التحليلات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.
- اختبار T.TEST

▪ نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول:ما تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة والمتوسط الحسابي للأداة ككل.

أولا: محاور التحديات لأداة الدراسة ككل كما هو موضح في الجدول رقم (5)

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور تحديات تطبيق التقويم الالكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رتبة المجال	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التحديات التقنية والفنية	13	4.55	0.41
2	التحديات المالية	15	4.46	0.56
3	التحديات المتعلقة بالطلبة	13	4.12	0.60
4	التحديات المتعلقة بالمعلمين	5	3.78	0.50

رتبة المجال	المجالات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الأداة ككل	46	4.23	

يبين **الجدول (5)**المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور أداة الاستبانة حيث جاء مجال "التحديات التقنية والفنية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.55) وانحراف معياري (0.41)، تلاه في المرتبة الثانية مجال "التحديات المالية" بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وانحراف معياري (0.56)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال "التحديات المتعلقة بالمعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.5)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.23)ومن خلال ما سبق نجد أن المتوسط الحسابي الكلي للأداة والمتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات الأداة من وجهة نظر عينة الدراسة يرون بان هناك تحديات في جميع المحاور اثنا تطبيق التقويم الالكتروني، ويُعزى ذلك إلى عدم الممارسة الفعلية للتقويم الالكتروني، وعدم اعتيادهم عليه، وكذلك أن بيئة التقويم الالكتروني قائمة على الجانب التقني والفني والحاسب الالي،وضعف النظام التقني والشبكات (الانترنت)، ومحدودية اتساعه، ساهم في وجود تحديات مباشرة، وتأخر التطبيق الالكتروني وبرامجه في المؤسسات التعليمية. ويُعزى حصول مجال التقني والفني درجة متوسط أعلى من وجهة نظر عينة استجابة الدراسة، إلى أن توفر التقنية والتكنولوجيا، والفنيين المهرة، وشبكات الانترنت وسرعتها، عوامل مُهمة في تنفيذ ونجاح التقويم الالكتروني، وهي بحد ذاتها تُعتبر تحديات تواجه الطالب والمعلم، فبدون توفر هذه التقنية فإن التقويم الالكتروني من الصعب تطبيقه، أما المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بالمعلمين، فهي اقل تحدياً من وجهة نظر عينة افراد استجابة الدراسة،بسبب مواكبة المعلمين للتكنولوجيا، وسرعة استجابتهم للمتغيرات ومواجهة التحديات، كذلك يشيرإلى أن التحديات تكون أقوى في المجالات المذكورة بسبب معايشتهم للواقع التعليمي، وكلما توفرت الأرضية المناسبة ومواجهة تلك التحديات كان من السهل التغلب على المعيقات التي تواجه المعلمين .

المجال الأول: التحديات المتعلقة بالمعلمين

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة

على فقرات المجال الأول مرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	تحديات المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يحتاج المعلمون إلى دورات تدريبية لصقل مهاراتهم في أنظمة التعليم الإلكتروني للتعامل مع أدوات التقويم الإلكتروني	4.69	0.54
2	يجب التدرب على استخدام البرامج المستخدمة في إعداد وإدارة بنوك الأسئلة الإلكترونية	4.67	0.49
3	يحتاج تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني إلى بيئة مناسبة ووعي المجتمع المحلي	4.58	0.58
4	يصعب تضمين بعض أنواع الأسئلة في الاختبارات الإلكترونية	4.06	0.98
5	يستغرق إعداد واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني مجهوداً ووقتاً طويلاً	4.03	1.01
6	تكتظ قوائم البريد الالكتروني للمعلمين بمراسلات الطلبة، والتي من شأنها تقليص القدرة على إعادة إرسال التغذية الراجعة حول تلك الواجبات إلى الطلبة بسرعة وكفاءة.	4.01	0.96
7	يصعب قياس العديد من الأهداف المهاري والوجدانية باستخدام التقويم الإلكتروني وأدواته	4	0.94
8	تشكل اللغة عائقا لدى بعض المعلمين في إعداد وتطبيق التقويم الإلكتروني وأدواته لأن أكثر التصاميم باللغة الإنجليزية	3.86	0.98
9	يوجد لدى بعض المعلمين اتجاهات سلبية نحو استخدام أدوات التقويم الإلكتروني	3.58	0.96
10	بشكل عام، فإنه يُفضل استخدام أدوات التقويم التقليدي على أدوات التقويم الإلكتروني	3.44	1.12
11	يعزف بعض المعلمين عن استخدام التقويم الإلكتروني وأدواته ظنًا بأنه يلغي دور المعلم	3.02	1.10
12	من السهل تقييم الأسئلة المقالية إذا ما تم تضمينها في الاختبارات الإلكترونية	2.73	1.16
13	مجملاً تُعد إيجابيات استخدام التقويم الإلكتروني وأدواته أكثر من سلبياته	2.45	1.02
	المتوسط العام للمجال	**3.78**	**0.50**

جاء المتوسط العام لمحور التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني والمتعلقة بالمعلمين(3.78)، أي أن عينة الاستجابة لفقرات الأداة ترى أن فقرات المحاور تشكل تحدياً، كما يتضح من الجدول(6) وأن متوسطات استجابة عينة الدراسة تتراوح ما بين (2.45) الى (4.69) ،وهو ما يمثل درجة التحديات ما بين (موافق بشدة) الى (محايد)، وحققت العبارة " يحتاج المعلمون إلى دورات تدريبية لصقل مهاراتهم في أنظمة التعليم الإلكتروني للتعامل مع أدوات التقويم الإلكتروني" اعلى متوسط بلغ (4.69)، ويُعزى ذلك أن حداثة هذا النوع من التقويم الحديث والغير السائد على مستوى الدول بشكل عام وسلطنة عمان بشكل خاص يتطلب تدريب المعلمين وآلية تعاملمعينه، وتوظيفه بشكل صحيح، وأيضاً بسبب ضعف جاهزية بعض المعلمين في التعامل مع أنظمة التعلم الالكتروني ،ووسائله المتنوعة،وتوظيفه في العلمية التعليمية، فتلك البرامج تحتاج الى دورات تدريبية مستدامة، حتى يتمكن المعلم من صقل مهاراته ، بينما العبارة " يجب التدرب على استخدام البرامج المستخدمة في إعداد وإدارة بنوك الأسئلة الإلكترونية " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.67) وهي نتيجة منطقية، نظراً لعدم وجود برامج تدريبية وإنماء مهني للمعلمين في التعامل مع التطبيقات وإدارة البنوك الأسئلة على مستوى المحافظة، بينما جاءت

العبارة "مجملاً تُعد إيجابيات استخدام التقويم الإلكتروني وأدواته أكثر من سلبياته " بأقل متوسط حسابي بلغ (2.45) ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين خاضوا تجربة في التصحيح الالكتروني لدبلوم التعليم العام(الثاني عشر)، ولديهم خبرة في تقييم الأسئلة المقالية، ولا توجد لديهم مُعضلة في ذلك، وهذا يتوقف على مدى توفر البرامج المتاحة وسرعة الانترنت.ولذلك تولدّت لدى المعلمين فكرة إيجابية نحوأهمية التقويم الالكتروني وضرورة مُلحّة، وهذا التعبير دلالة إجماع تثبت أهمية التقويم الالكتروني.

المجال الثاني: التحديات الطلبة

جدول (7)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة
على فقرات المجال الثاني مرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	تحديات المجال الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتطلب التقويم الالكتروني امتلاك الطلبة مهارات التعامل مع أنظمة التعلم الالكتروني	4.57	0.61
2	صعوبة التأكد من شخصية الممتحن فقد يؤدي الاختبار شخص أخر غير الممتحن نفسه	4.44	0.78
3	يصعب مراقبة الطلبة أثناء قيامهم بالإجابة على الواجبات والمهام المطلوبة عند استخدام أدوات التقويم الالكتروني	4.43	0.84
4	هناك فرصة لوقوع حالات غش بين الطلبة أثناء إجابتهم على الاختبارات الإلكترونية.	4.4	0.81
5	يسهل تداول الأنشطة والمهام التي يُكلف بها الطلبة فيما بينهم عند استخدام أدوات التقويم الإلكتروني	4.34	0.76
6	يصعب تحديد الحالة النفسية للطلبة أثناء تفاعلهم مع أدوات التقويم الإلكتروني	4.27	0.73
7	قد تقل مهارات التحدث والكتابة لدى الطلبة، عند الاستخدام المكثف لأدوات التقويم الالكتروني، والذي يصاحبه غياب المعلم	4.23	0.80
8	يصعب قياس قدرات الطلبة التعبيرية والإبداعية باستخدام بعض أدوات التقويم الالكتروني	4.21	0.85
9	قد يفتح الاستخدام المكثف للتقويم الإلكتروني وأدواته المجال لبعض الطلبة للولوج إلى صفحات غير مرغوبة، كالدعاية والإعلانات.	4.2	0.82
10	يصعب قياس مدى اكتساب الطلبة للعديد من المهارات العملية والأدائية باستخدام التقويم الإلكتروني وأدواته	4.2	0.81
11	لا تعبر الدرجة التي يحصل عليها الطالب باستخدام أدوات التقويم الالكتروني عن مستوى التحصيل والأداء الحقيقي للطالب.	3.91	1.01
12	يصعب قياس القدرات والمهارات العليا لدى الطلبة من خلال الاختبارات الإلكترونية.	3.9	1.01
13	يصعب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في حال تطبيق أدوات التقويم الالكتروني	3.89	1.04
14	تضعف المعززات الإيجابية والسلبية التي يمكن تقديمها للطلبة من خلال التقويم الإلكتروني وأدواته	3.86	0.96
15	يقلل الاستخدام المكثف للتقويم الإلكتروني من مهارات التواصل والذكاء الاجتماعي لدى الطلبة	3.75	1.02
16	بخلاف أساليب التقويم التقليدي، فإن الاستخدام المكثف لأدوات التقويم الإلكتروني يقلل من الثقة بالنفس لدى الطلبة.	3.38	1.02
	المتوسط العام للمجال	**4.12**	**0.60**

جاء المتوسط العام لمحور التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني والمتعلقة بالمعلمين (4.12)، كما يتضح من الجدول(7) أن متوسطات استجابة عينة الدراسة تتراوح ما بين (3.38) الى (4.57)، بينما العبارة "

يتطلب التقويم الالكتروني امتلاك الطلبة مهارات التعامل مع أنظمة التعلم الالكتروني " جاءتأعلى متوسط بلغ (4.57)، ويُعزى ذلك لأن امتلاك الطالب للمهارة يعزز من قدرته على تحقيق متطلبات التقويم والأهداف التعليمية، وكلما صقل الطالب مهارته في التعامل مع الأنظمة الالكترونية واستدامت مع المتغيرات أصبح قادراً على الاستفادة من التقويم الالكتروني. بينما العبارة " صعوبة التأكد من شخصية الممتحن فقد يؤدي الاختبار شخص آخر غير الممتحن نفسه " جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.44) ويُعزى ذلك إلى أن طبيعة التقويم الالكتروني في وجود قلة الرقابة قد تتأثر بالمصداقية ،وهذا ما يُفسره وجهة نظر المعلمين من صعوبة التأكد من شخصية الممتحن والتي جاءت بم توسط عال ، ويُعز ى ذلك إلى ضعف الرقابة الذاتية لدى الطلاب ، والتي يجب أن تُغرس كمبدأ قيمي وتربوي وينتهجه في التعامل حياتيا وفي جميع المجالات، بينما جاءت العبارة " بخلاف أساليب التقويم التقليدي، فإن الاستخدام المكثف لأدوات التقويم الإلكتروني يقلل من الثقة بالنفس لدى الطلبة." بأقل متوسط حسابي بلغ (2.45) ويُعزى ذلك إلى أن المادة العلمية للتقويم تُشعر الطالب بالإنجاز،والقدرة على حل المشكلات، وبالتالي تتشكل قدرات لا باس بها في بناء الثقة والشخصية.

المجال الثالث: التحديات المتعلقة بالجوانب التقنية والفنية

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة

على فقرات المجال الثالثرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	تحديات المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	بعض مناطق سكنى الطلبة غير مغطاة بخدمة الانترنت الكافية لتطبيق التقويم الالكتروني	4.74	0.51
2	يجب إعداد برامج خاصة لتأهيل الهيئات الإدارية والتدريسية والفنية لضمان أداء الاختبارات الإلكترونية بصورة صحيحة.	4.73	0.48
3	يجب فحص وصيانة شبكة الإنترنت بشكل مستمر، وتحسين جودة أدائها، لتجنب الأعطال التي قد تعوق الطلبة أثناء تأدية الاختبارات الإلكترونية	4.7	0.53
4	يجب توفير عدد من المختصين بمجال الدعم الفني في مختلف المدارس من أجل القيام بتحميل وتنزيل الاختبارات الإلكترونية	4.69	0.54
5	يُحتمل حدوث انقطاع لخدمات شبكة الإنترنت أثناء تأدية الاختبارات الإلكترونية	4.69	0.55
6	يُحتمل حدوث أعطال تقنية أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية	4.63	0.52
7	يُحتمل حدوث عُطل في أجهزة الحاسب الآلي أثناء تطبيق الاختبارات الإلكترونية	4.6	0.55
8	يتطلب تطبيق التقويم الالكتروني وأدواته توفير برمجيات وتطبيقات حاسوبية باللغة العربية	4.56	0.62
9	تتطلب بنوك الأسئلة الإلكترونية إعداد حزم أسئلة جديدة بصفة مستمرة وتجربتها ومعايرتها ثم وضعها في البنك	4.48	0.60
10	قد تتعرض أدوات التقويم الإلكتروني الى الاختراق فتنعدم الخصوصية والسرية	4.45	0.73
11	يلزم تخزين بنود الأسئلة في بنوك الأسئلة الإلكترونية واستدعائها حاسبات آلية متخصصة	4.41	0.69

رتبة الفقرة	تحديات المجال الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ومبرمجين متدربين وبرامج موضوعة خصيصًا لذلك		
12	قد تتزايد مخاطر حدوث الهجمات والاختراقات (الهاكرز) اثناء تطبيق التقويم الإلكتروني	4.32	0.75
13	يصعب تطويع بعض أدوات التقويم الإلكترونية لتناسب كافة الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية	4.15	0.87
	المتـوسط العـام للمجـال	**4.55**	**0.41**

جاء المتوسط العام لمحور التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني والمتعلقة بالمعلمين (4.55)، كما يتضح من الجدول(8) وأن متوسطات استجابة عينة الدراسة تتراوح ما بين (4.75) الى (4.55)، وجاءت العبارة "بعض مناطق سكنى الطلبة غير مغطاة بخدمة الانترنت الكافية لتطبيق التقويم الالكتروني" أعلى متوسط بلغ (4.75)، **ويُعزى ذلك** الضعف أرضية الانترنت ، واتساعها على نطاق واسع في ربوع السلطنة ،وعدم شموليتها، كذلك بُعد تلك المناطق السكنية والتي تكون عادة في القرى الريفية وفي أعالي الجبال مما يصعب تغطيتها بخدمة الانترنت، وأيضا ربما يرجع الى الاحتكار في قطاع الانترنت لقطاع معين ، وضعف المنافسين يؤدي إلى تأخر في اتساع رقعة الانترنت في المناطق والمحافظات. بينما العبارة "يجب إعداد برامج خاصة لتأهيل الهيئات الإدارية والتدريسية والفنية لضمان أداء الاختبارات الإلكترونية بصورة صحيحة" ، جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط (4.73) ويُعزى ذلك أن البرامج التدريبية قاصرة، وتفتقر إلى الديمومة والجودة، كذلك أن هناك شريحة من المعلمين يفتقدون مهارة أداء الاختبارات الالكترونية،لأن أغلب البرامج تركز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب التقني ، وحاجة تأهيل الهيئات الإدارية والتدريسية والفنية في أداء الاختبارات الالكترونية أصبح ضروري في ظل هذا التجديد الفكري والتعليمي، والتسارع المعرفي،وفي ظل المخاطر والأنواء التي قد تؤثر على البلاد على أن تكون تلك البرامج فاعلة وتضمن تحقيق الجودة في أداء الاختبارات الالكترونية، بينما العبارة " يصعب تطويع بعض أدوات التقويم الإلكترونية لتناسب كافة الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية " أقل تحدياً من وجهة نظر عينة الاستجابة بمتوسط وقدره (4.15) ويُعزى ذلك إلى أن أدوات التقويم لها خصوصيتها وتختلف من مادة إلى أخرى فبعضها تتطلب تقويماً عملياً فجزئيات التقويم تكون دقيقة وبخاصة تلك التي تحتاج الى متابعة مستمرة.

المجال الرابع: التحديات المتعلقة بالجوانب المالية

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة

على فقرات المجال الثالث مرتبة تنازليا وفقا للمتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	تحديات المجال الرابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يواجه البعض تحديات في خدمات الإنترنت المنزلية بسبب الظروف المادية	4.69	0.52
2	يتطلب اعتماد موازنة مالية خاصة لتكاليف تطبيق أدوات التقويم الالكتروني	4.55	0.66
3	تجهيزات المدارس الحالية غير كافية لتطبيق التقويم الالكتروني	4.53	0.70
4	المعامل والمختبرات المدرسية الحالية غير مجهزة بما يلزم لتطبيق أدوات التقويم الإلكتروني	4.39	0.83
5	تُعد تكلفة صيانة الأجهزة بشكل دوري ومستمر لتدعيم تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني تكلفة باهظة	4.17	0.87
	المتـوسـط العـام للمجـال	**4.46**	**0.56**

جاء المتوسط العام لمحور التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني والمتعلقة بالمعلمين (4.46)، كما يتضح من الجدول(9) وأن متوسطات استجابة عينة الدراسة تتراوح ما بين (4.69) الى (4.46)، وجاءت العبارة " يواجه البعض تحديات في خدمات الإنترنت المنزلية بسبب الظروف المادية " أعلى متوسط من وجهة نظر افراد عينة الدراسة بلغ (4.46)، ويُعزى ذلك الى أن الشبكة الحاسوبية (الانترنت) هي الوسيلة لعمليات تطبيق التقويم الالكتروني، وبالتالي لها أهمية كبيرة، والوضع الحالي يجعل الانترنت في سلطنة عمان من ضمن الدول الأغلى تعرفة مقارنة بالدول المجاورة وبالتالي فوضع طبيعي بان الهاجس المالي الكبير يُشكل عبئ للمجتمع المحلي في ظل تطبيق التقويم الالكتروني. بينما العبارات " المعامل والمختبرات المدرسية الحالية غير مُجهزة بما يلزم لتطبيق أدوات التقويم الإلكتروني " و " تُعد تكلفة صيانة الأجهزة بشكل دوري ومستمر لتدعيم تطبيق أدوات التقويم الإلكتروني تكلفة باهظة "، جاءت أقل تحدياً من وجهة نظر عينة الدراسة،ويُعزى ذلك إلى المعامل وتجهيزاتها لتطبيق التقويم الالكتروني ليس شرطاً من حيث النوعية، فيمكن الاستفادة من المختبرات ومراكز مصادر التعلم، وكذلك وجود المعلم وفني الحاسب الآلي لديهم القدرةعلى التعامل،مع التقنية مما تجعل أمر المشكلة أقل حدة.

السؤال الثاني:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين تعزى الى متغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " ت " لعينتين مستقلتين " Independent T-Test " لكل متغير على حدة.

اولاً: متغير النوع الاجتماعي

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "T-Test"

لمجالات تحديات تطبيق الالكتروني تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
التحديات المتعلقة بالمعلمين	ذكور	3.58	0.50	-9.52	0.000*
	إناث	0.50	3.94		
التحديات المتعلقة بالطلبة	ذكور	3.93	0.63	-7.24	0.000*
	إناث	0.63	4.28		
التحديات التقنية والفنية	ذكور	4.41	0.45	-7.45	0.000*
	إناث	0.45	4.66		
التحديات المالية	ذكور	4.30	0.61	-6.53	0.000*
	إناث	0.61	4.59		

يتضح من الجدول رقم (10) التي تكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة بين محاور الدراسة والنوع الاجتماعي، حيث توجد دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، أي أن المعلمون (الذكور) يرون بأن هناك تحديات أكثر من الإناث في تطبيق التقويم الالكتروني بمدارس محافظة جنوب الباطنة وتدل هذه النتيجة الى قلة جاهزية المعلمين في تطبيق التقويم الالكتروني بسبب عدم توفر التدريب الكافي مما يجعل ذلك هاجساً وتحدياً عند المعلمين،كذلك ضعف البيئة الجاذبة لتطبيق التقويم الالكتروني، بسبب قلة تدريب الطلاب وتنميتهم تقنياً، في المقابل أن التجديد في طرق التدريس قد تكون أكثر عند الاناث وهذا يعني أن هناك شريحة من المعلمات يطبقن التقويم الالكتروني كبنوك أسئلة ، وأصبح لديهن ممارسة، وفكرة عن التطبيق الالكتروني ولا يواجهن صعوبة كثيرة في ذلك.

اولاً: متغير التخصصجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتيجة اختبار "T-Test"

لمجالات تحديات تطبيق الالكتروني تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
التحديات المتعلقة بالمعلمين	المواد العلمية	3.75	0.47	-1.39	0.165
	المواد الإنسانية	3.81	0.52		
التحديات المتعلقة بالطلبة	المواد العلمية	4.08	0.59	-1.85	0.065

	المواد الإنسانية	4.18	0.61		
التحديات التقنية والفنية	المواد العلمية	4.52	0.40	-1.77	0.077
	المواد الإنسانية	4.58	0.43		
التحديات المالية	المواد العلمية	4.43	0.56	-1.47	0.143
	المواد الإنسانية	4.50	0.56		

يوضح الجدول رقم (11)نتائج الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة بين محاور الدراسة والتخصص، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص،ويشير ذلك الى أن التحديات في تطبيق التقويم الالكتروني هي هاجس واحد لا يختلف ولا يؤثر على مادة التخصص، وهي دلالة على اتفاق لعينة افراد الدراسة بغض النظر عن مادة التخصص،وأن التحديات والمعيقات عالية إن لم تتوفرالوسائل التي تُحدّ من تلك الصعوبات.

السؤال الثالث:ما الحلول المقترحة لحل تحديات تطبيق التقويم الالكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمانمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤالتم القيام بالإجراءات التالية:

1 - حصر حلول تحديات تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي ب محافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)** التي أبداها المعلمين وعددهم (91) معلمًا، والتي بلغت (153) حلاً.

2 - استبعاد الحلول غير المنطقية والتي لا ترتبط بهدف البحث وتلك التي ذات صلة بتحديات إدارية، وقد بلغ عدد الحلول التي تم استبعادها (23) حلاً.

3 - تصنيف الحلول على التحديات المستهدفة في الدراسة والمتعلقة (بالمعلمين - بالطلبة - بالتقنية والفنية - بالمالية).والجدول رقم (12) يشير توزيع الحلول على التحديات على النحو الآتي:

جدول (12)

حلول تحديات	عدد الحلول
المحور الأول:التحديات المتعلقة بالمعلمين	25
المحور الثاني:التحديات المتعلقة بالطلبة	29
المحور الثالث:التحديات التقنية والفنية	33
المحور الرابع:التحديات المالية	43

حلول تحديات	عدد الحلول
المجموع	**130**

4 ـ حساب تكرار الحل من خلال الحلول التي تواترت من المعلمين باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية لشيوع الحل} = \frac{\text{تكرار الحل}}{\text{العدد الكلي للحلول}} \times 100$$

ويوضح جدول (13) النسبة المئوية لمجموع الحلول ذات الصلة بـ (التحديات المتعلقة بالمعلمين ـ التحديات المتعلقة بالطلبة ـ التحديات التقنية والفنية ـ التحديات المالية) من وجهة نظر المعلمين.

جدول (13)
النسب المئوية ومجموع الحلول لمحاور تحديات تطبيق التقويم الالكتروني
مرتبة تنازلياً حسب النسبة المئوية

رتبة المجال	المجالات	مجموع الحلول	النسبة المئوية لشيوع الحلول %
1	التحديات المالية	43	%33.08
2	التحدياتالتقنية والفنية	33	%25.38
3	التحديات المتعلقة بالطلبة	29	%22.31
4	التحديات المتعلقة بالمعلمين	25	%19.23
	المجموع الكلي	**130**	**%100**

ويتضح من جدول (13) أن:

أكثر الحلول التي تتطلب تحركاً من مسئولي العملية التعليمية دعماً لتحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي حسب استجابة افراد عينة الدراسة في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)** هي تلك التي ترتبط بالتحديات المالية ، حيث بلغت نسبة شيوعها بين المعلمين (33.08%)، يليها،الحلول التي ترتبط بالتحديات التقنية والفنية حيث بلغت نسبة شيوعها بين المعلمين (25.38%) يليهاالحلول التي ترتبط بالتحديات المتعلقة بالطلبة ،حيث بلغت نسبة شيوعها بين المعلمين (22.31%)، ثمالحلول التي ترتبط بالتحديات المتعلقة بالمعلمين،حيث بلغت نسبة شيوعها بين المعلمين (19.23%).

كما يوضح جدول (14) النسبة المئوية لكل حل من حلول (التحديات المتعلقة بالمعلمين ـ التحديات المتعلقة بالطلبة ـ التحديات التقنية والفنية ـ التحديات المالية) من وجهة نظر المعلمين.

جدول (14)
النسبة المئوية لشيوع حلول التحديات من وجهة نظر المعلمين

المجالات	حلول التحديات	التكرار	النسبة المئوية لشيوع الحل %
التحديات المتعلقة بالمعلمين	تدريب المعلمين على كيفية التعامل واستخدام أدوات التقويم الالكتروني.	22	%16.92
	التدرج في تطبيق أدوات التقويم الالكتروني أداة تلو أداة وليس كل الأدوات في آن واحد.	3	%2.31
التحديات المتعلقة بالطلبة	تدريب الطلبة على كيفية التعامل واستخدام أدوات التقويم الالكتروني.	18	%13.84
	توعية الطلبة وتثقيفهم لأهمية التعلم عن بعد والتقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.	5	%3.85
	توعية أولياء أمور الطلبة وتثقيفهم لأهمية التعلم عن بعد والتقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا.	4	%3.08
	استخدام التقويم التقليدي بدلا من الالكتروني للطلبة دون سن 12.	2	%1.54
التحديات التقنية والفنية	تقوية شبكات الإنترنت ليحقق التقويم الإلكتروني الأهداف المنشودة منه.	22	%16.92
	استخدام برامج تمنع الاختراق وتحجب الدعايات والإعلانات غير المرغوبة.	4	%3.08
	وضع آلية تضمن رؤية المعلم للطلبة في أثناء قيامهم بأداء الاختبارات وما نحو ذلك من أدوات لتحقيق مصداقية التقييم ولتفادي الغش.	3	%2.31
	نشر الدروس التعليمية وما يرتبط بها من تقويم من خلال برامج شائعة وسهلة الاستخدام مثل الواتس آب.	3	%2.31
	استخدام تطبيقات باللغة العربية ليسهل استخدامها والتعامل معها.	1	%0.76
التحديات المالية	توفير أجهزة مجانية تتناسب وتطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين.	29	%22.31
	توفير خدمة مجانية للإنترنت لتيسير تطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين.	14	%10.77
المجموع		**130**	**%100**

ويتضح من جدول (14) أن:

توفير أجهزة مجانية تتناسب مع تطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين هو أكثر الحلول شيوعًا وتكرارًا لدى المعلمين ، لتطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)** حيث بلغت النسبة المئوية لشيوعه (22.31%)، يليهكل من: تقوية شبكات الإنترنت ليحقق التقويم الإلكتروني الأهداف المنشودة

منه،وتدريب المعلمين على كيفية التعامل واستخدام أدوات التقويم الالكتروني، حيث بلغت النسبة المئوية لشيوع كل منهما على حدة (16.92%)، يلي ذلكتدريب الطلبة على كيفية التعامل واستخدام أدوات التقويم الالكتروني، حيث بلغت النسبة المئوية لشيوعه (13.84%)، يليهتوفير خدمة مجانية للإنترنت، لتيسير تطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين ،حيث بلغت النسبة المئوية لشيوعه (10.77%)، يليهتوعية الطلبة ، وتثقيفهم لأهمية التعلم عن بعد والتقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، حيث بلغت النسبة المئوية لشيوعه (3.85%)، ثمكل من: توعية أولياء أمور الطلبة وتثقيفهم لأهمية التعلم عن بعد والتقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ، واستخدام برامج تمنع الاختراق ، وتحجب الدعايات والإعلانات غير المرغوبة ،حيث بلغت النسبة المئوية لشيوع كل منهما على حدة (3.08%)، يلي ذلككل من: التدرج في تطبيق أدوات التقويم الالكتروني أداة تلو الأخرى، وليس كل الأدوات في آن واحد، وضع آلية تضمن رؤية المعلم للطلبة في أثناء قيامهم بأداء الاختبارات ، وما نحو ذلك من أدوات لتحقيق مصداقية التقييم،ولتفادي الغش،ونشر الدروس التعليمية وما يرتبط بها من تقويم ، من خلال برامج شائعة وسهلة الاستخدام: مثل وسائل التواصل الاجتماعيحيث بلغت النسبة المئوية لشيوع كل منهم على حدة (2.31%)، ثماستخدام تطبيقات باللغة العربية ليسهل استخدامها ،والتعامل معها حيث بلغت النسبة المئوية لشيوعه (0.76%).

توصيات الدراسة:

لكي يحقق تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بـمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان في ظل جائحة كورونا **(COVID-19)** الأهداف المرجوة منه وفي ضوء ما أسفرت عن ه الدراسةمن نتائج يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- توفير أجهزة مجانية تتناسب مع تطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين.
- التواصل مع شركات الاتصالات لتقوية شبكاتها.
- تدريب المعلمين على كيفية استخدام أدوات التقويم الالكتروني في العملية التعليمية.
- تدريب الطلبة على أدوات التقويم الالكتروني وكيفية تطبيقه.
- توفير خدمة الانترنت المجانية لتيسير تطبيق التقويم الالكتروني لكل من يحتاج إليها من الطلبة والمعلمين.
- توعية الطلبة واولياء امورهم وتثقيفهم حول أهمية التعلم عن بعد والتقويم الإلكتروني.

- استخدام برامج تمنع الاختراق وتحجب الدعايات والإعلانات غير المرغوبة.
- التدرج في تطبيق أدوات التقويم الالكتروني أداة تلو الأخرى وليس كل الأدوات في آن واحد.
- وضع آلية تضمن (مراقبة) المعلم للطلبة في أثناء قيامهم بأداء الاختبارات وما نحو ذلك من أدوات لتحقيق مصداقية التقييم ولتفادي الغش.
- نشر الدروس التعليمية وما يرتبط بها من تقويم من خلال برامج شائعة وسهلة الاستخدام في برامج التواصل الاجتماعي.
- استخدام تطبيقات باللغة العربية ترتبط بأدوات التقويم الالكتروني ليسهل استخدامها والتعامل معها.

المصادر والمراجع

اولاً: المصادر العربية

- أحمد، إيناس السيد. (2016). أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة غدارة المحتوى لدى طالبات الدراسات العليا جامعة الملك سعود. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية،*** (76)، 17-66
- إخلاص محمد عبدا لحفيظ، ومصطفى حسين باهي (2000). ***طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية،*** القاهرة: مركز الكتاب.
- الحبردي، شلاح بن عبدالله بن محمد. (2017). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. ***عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،*** 18 (57)،
- الخليفة، حسن جعفر.(2014). ***المنهج المدرسي المعاصر***. ط (14)، الرياض: مكتبة الرشد
- الروقي، عبد العزيز بن عوض بن ماطر. (2017). ***درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الالكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض،*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية.
- العبري، عبد الله بن علي بن محمد. (2017). أثر التقويم الإلكتروني في مستوى قلق الاختبار ***والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن،*** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان
- العصيمي، سلطان بن محمد. (2016). الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية في استخدام التعلم الالكتروني من وجهة نظرهم. ***مجلة القراءة والمعرفة،*** مصر، العدد (181)
- الغريب، زاهر إسماعيل. (2009). ***المقررات الالكترونية (تصميمها- إنتاجها- نشرها- تطبيقها- تقويمها)،*** القاهرة: عالم الكتب، جمهورية مصر العربية
- بدوي، محمد محمد عبد الهادي. (2014). فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الالكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. ***المجلة التربوية الدولية المتخصص*** . الأردن، 3(5)، 146 – 176

- حسن، حسين زيتون. (2005). ***التعلم الالكتروني (المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم)***، الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- حنان، أحمد الزيد. (2019). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت Kahoot كنموذج) على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة نحو التعلم، ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.*** جامعة بابل، العدد (43)
- خليل، حنان حسن. (2016). ***التقويم الالكتروني***، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع
- جرجس، جرجس ميشال، (2005). ***معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي- فرنسي- انجليزي***، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.
- دعمس، مصطفى نمر. (2008). ***استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته.*** عمّان: دار غيداء
- عافية، حسام عبد الرحيم. (2014). ***أثر استخدام التقويم البنائي الإلكتروني على التحصيل الدراسي والأداء المهارى لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي في مادة الحاسب الآلي*** . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية: جامعة القاهرة
- عطية، محمد عبد الرؤوف. (2013). تصورات طلبة الدراسات العليا نحو التقويم الإلكتروني: دراسة حالة على قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***. مصر، 4(156)
- عطا الله، محمد إبراهيم محمد. (2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الالكتروني ومعوقات تطبيقه. ***مجلة الدراسات التربوية والنفسية.*** مصر، (90)، 247- 201.
- علام، صلاح الدين محمود. (2014). ***الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية***. عمّان: دار الفكر
- هنداوي، أسامة سعيد. (2013). أثر ثلاثة تصميمات لأنماط الاستجابة على الاختبارات الإلكترونية على معدل الأداء الفوري والمؤجل لطلاب الجامعة في الاختبار، ***مجلة العلوم التربوية***، 18(3)، ص102-143
- موقع وزارة التربية والتعليم. التعليم الأساسي. تم الاسترجاع في: 9 أغسطس 2020،ملف الرابط http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/Arabic/MOE/PrimaryEducation.aspx
- وزارة التربية والتعليم، البوابة التعليمية،سلطنة عمان، مسقط، تاريخ الرجوع اليه 9 / 7 / 2020م http://www.moe.gov.om
- وزارة الصحة، البوابة الصحية الالكترونية، سلطنة عمان، مسقط، تاريخ الرجوع 20 / 7 / 2020م https://www.moh.gov.om/ar/1

ثانياً: المراجع الأجنبية:

References

- ALgashami, A. (2010). ***Good practice for effective E-Assessment***. Requirement for the degree of Master. Faculty of Technology De Montfort University United Kingdom
- Dermo.j. (2009). ***E-Assessment and the Student Learning experience***: A survey of student perceptions of e- Assessment. British Journal of Educational Technology, 40(2).203-214.
- Erdoga, Y& Dede, D. (2015). ***Computer Assisted Project – Based Instruction***: The effects on Science Achievement, Computer Achievement and Portfolio Assessment. International Journal of Instruction, (8), 178-188

- Jamil.M, Topp.K & Tariq.R.(2012). ***Perception of University Sudents Regarding Computer Assisted Assessment***. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(3). 267-277
- Hung, S. (2007). ***ALternative EFL E-Assessment Integration Electronic Portfolios into the classroom.*** A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of Doctor, University Indiana.
- Luchoomun, Dharmadeo; McLuckie. (2010). Collaborative e Learning: e-Portfolios for Assessment, Teaching and Learning, (EJ880086), ERIC

حلق الجودة و التعلم المؤسساتي: من أجل تحسين أداء المدرسة

العربي الهداني
أستاذ مؤهل بمركز التوجيه و التخطيط التربوي
larbi_cope@yahoo.fr

ملخص

تشكل حلق الجودة فرصة و أداة لتجويد المخرجات التربوية عبر تعبئة الموارد البشرية و تعظيم قدراتها و مهاراتها. يمكن للمدرسة أن تقوم بإدخال هذا المفهوم مع تطبيق مقاربة التعلم المؤسساتي عليها. ويقصد بذلك إرساء منظومة تدبير حلق الجودة بطريقة تؤدي إلى تحويل القدرة التعليمية الكامنة للسيرورات إلى قدرة تعليمية فعلية تسهم في تطوير الرأسمال البشري للمؤسسات التعليمية.

تتضمن عملية إرساء حلق الجودة في المدرسة مراحل معينة. كل مرحلة هي عبارة عن سيرورات تعليمية بامتياز. يتعين على المدير تشخيص الحاجيات من الكفايات و السهر على إرساء منظومة تدبير للسيرورات تجعل منها وضعيات تعليمية و تطويرية للكفايات الفردية و الجماعية و المؤسساتية.

الكلمات المفتاح : الجودة – المدرسة – التعلم – الكفاية – التكوين- التعلم المؤسساتي.

Résumé

Le cercle qualité constitue une opportunité et un outil pour améliorer les résultats scolaires en mobilisant les ressources humaines et en maximisant leurs capacités et leurs compétences. L'école peut introduire ce concept et y appliquer l'approche d'apprentissage organisationnel. Il s'agit d'établir un système de gestion de la qualité de manière à transformer le potentiel d'apprentissage des processus en une capacité d'apprentissage réelle contribuant au développement du capital humain des établissements d'enseignement.

Le processus d'implémentation des cercles qualité dans l'école comporte certaines étapes. Chaque étape est un processus d'apprentissage distingué. Le responsable doit diagnostiquer les besoins en compétences et veiller à la mise en place d'un système de gestion des processus qui en font des situations d'apprentissage et de développement des compétences individuelles, collectives et institutionnelles.

Mots-clés: qualité - école - apprentissage - efficacité - formation - apprentissage organisationnel.

Abstract

The quality circle is an opportunity and a tool for improving academic achievement by mobilizing human resources and maximizing their abilities and skills. The school can introduce this concept and apply the organizational learning approach. The goal is to establish a quality management system that transforms the learning potential of processes into a real learning capacity that contributes to the development of the human capital of educational institutions.

The process of implementing quality circles in the school involves certain steps. Each step is a distinguished learning process. The manager must diagnose skills needs and ensure the implementation of a process management system that makes learning situations and development of individual, collective and institutional skills.

Keywords: quality - school - learning - effectiveness - training - organizational learning.

مقدمة

لم تفلح محاولات الإصلاح الإداري في المغرب في إحداث تحسينات و تطوير مهم في الخدمات التي تقدمها الإدارة المغربية بصفة عامة و إدارة التربية الوطنية بصفة خاصة. يشهد على ما قيل، خصوصا ما يتعلق بالتعليم، المردودية الضعيفة التي تقر بها التقارير المختلفة الوطنية و الدولية. و قد شهدت الساحة التعليمية إدخال مفاهيم جديدة تطورت في مجال المقاولة و الإدارات العمومية المتقدمة من قبيل التدبير التشاركي، التدبير بالمشروع، التدبير القائم على النتائج، مشروع المؤسسة، الخ. إلا أنه لم يصاحب تطبيق هذه المفاهيم دراسات تتقصى تقييم انعكاسها على الأداء المؤسساتي. إن مشاريع الإصلاح الإداري والتربوي كانت مستمرة لكن نتائجها لم تكن حاسمة. إنه من الأكيد أن المشكلة ترتبط بالأبعاد النوعية أكثر من كونها كمية. كل الأنماط الإدارية التي ظهرت تسعى لتحقيق انخراط الموظفين ، و التزامهم و مشاركتهم الفعلية في إدارة إصلاح شؤون الإدارة، وتنظيمها لخلق تآزر إبداعي للأفكار والحلول وتطوير المشاريع. فقد تشكل هذه العناصر الشروط الأساسية لإصلاح إداري عميق ودائم

موضوع مقالنا يتعلق بمفهوم ظهر في الإدارة اليابانية: حلق الجودة. لكن محاولتنا لدراسته ترتبط بمفهوم حديث في مجال التدبير: التعلم المؤسساتي. يتمحور مقالنا حول السؤال التالي: أية قدرات تعليمية كامنة تتضمن نظريا في حلق الجودة؟ هذا السؤال يقتضي البحث في النتائج التي ترتبت عن تطبيقه عمليا. في غياب تطبيقات له في المؤسسات التعليمية، يمكن اللجوء إلى التحليل النظري الذي ينطلق من فرضيات معينة قابلة للتطبيق. دراستنا ستتناول حلق الجودة من زاوية التعلم المؤسساتي و يقصد بذلك البحث في القدرات التعليمية الكامنة للسيرورات التي ترتبط بإرساء حلق الجودة.

1- تعريف حلق الجودة

1-1. تحديد المفاهيم

تشكل ثلاثة مفاهيم أركان موضوع دراستنا. يتعين تحديدها بدرجة من الوضوح حتى يمكن فهم البناء الكلي للتحليل بناء على مضامينها. المفاهيم المقصودة هي: حلق الجودة و أداء المدرسة والمقاربة التعليمية.

1 1 1. حلق الجودة

ظهرت حلق الجودة في اليابان في الخمسينيات من القرن العشرين، ثم انتشرت في بلدان أخرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي اقتنعت بنجاعتها في مواجهة مشكلة عويصة تتمثل في ركود الإنتاجية وتدهور صورة و سمعة المنتجات الأمريكية في الأسواق العالمية (تيري وفرانكلين، 1985،

ص.563).و قد شكلت الجودة مطلبا أساسيا. و يمكن اعتماد تعريف (ISO 9000/2000) للجودة : "هي قدرة مجموعة من الخصائص على الاستجابة لمتطلبات معينة".حسب جيران (1989) تدبير الجودة يتضمن ثلاث عمليات مترابطة برباط وثيق: التخطيط للجودة و مراقبة الجودة و تحسين الجودة (Myriam, Laurence، 2004، ص.27).

مفهوم حلق الجودة أثار انتباه المقاولات و المتخصصين في علم الإدارة لكونه خرج عن المألوف في مجال تدبير المنظمات. تمحورت النماذج السائدة حول مركز العمل كوحدة جوهرية في عملية تصميم سيرورات الإنتاج. ظهور مفهوم حلق الجودة يتناغم مع النماذج الإدارية و التنظيمية التي تقوم على الفريق كوحدة أساسية في الإنتاج. إن نجاح حلق الجودة في اليابان و صعود اقتصاده عزز الاهتمام بهذا المفهوم و أسال المداد كثيرا حوله. ماذا عن تعريفها ؟ يصف بورغينيون (Bourguignon) حلق الجودة بالصيغة التالية: "مجموعة صغيرة من المتطوعين الذين يقومون بإجراء مراقبة الجودة في ورشة العمل: التحكم في التدفق، ولكن قبل كل شيء التحسين الدائم للسيرورات و للعمليات. وما الجودة إلا منتج ثانوي (sous-produit) من بين منتجات أخرى لهذا الإجراء. يؤدي هذا الأخير أيضًا إلى تحسين السلامة والإنتاجية وخفض التكاليف" (Bourguignon ، 1993، ص. 18). يتبين من خلال هذا التعريف أن حلق الجودة هو تغيير على المستوى التنظيمي. هذا التغيير يتباين مع النموذج الميكانيكي الذي ساد لمرحلة طويلة نهاية القرن التاسع عشر و النصف الأول من القرن العشرين. مع حلق الجودة انتقلت السلطة المتمثلة في ملاحظة الاختلالات و تقديم الحلول و السهر على معالجة المشاكل داخل المنظمات و الممنوحة للإدارة العليا و المهندسين إلى الأجراء و المستخدمين في المستويات التراتبية الدنيا. يصاحب النتائج على مستوى الأداء التنظيمي غايات إنسانية و اجتماعية مهمة: تحسين سلامة العمال و تحفيزهم و تلبية احتياجهم للمشاركة في تدبير المقاولة.

بالنسبة لاتحاد العلماء والمهندسين اليابانيين (JUSE) ، "تمثل حلق الجودة مجموعة صغيرة تقوم طواعية بتنفيذ أنشطة مراقبة الجودة في ورشة عمل (JUSE، 1989 ، ص 3) ". نفس المنظمة تضيف : حلق الجودة تهدف "إلى ضمان التحسينات المستمرة في ورشة العمل كجزء من مراقبة الجودة للشركة بأكملها من خلال تقنيات مراقبة الجودة، بمشاركة جميع أعضائها "(JUSE، 1989 ، ص 3) . تبرز مفاهيم جوهرية من خلال هذين التعريفين: المشاركة الطواعية و مراقبة الجودة و التحسين المستمر. يقتضي مفهوم حلق الجودة أن يشارك المستخدمون بطواعية بغرض تحقيق انخراط قوي للعاملين في عملية ترسيخ الجودة.

حسب لتيري وفرانكلين (Terryو Franklin) ، تعتبر حلق الجودة "نهجا يهدف إلى تحسين الجودة وخفض تكلفة إنتاج منتج ما أو خدمة من خلال الجهود التطوعية لمجموعات صغيرة من العمال عادة ما يقودها مسؤول تنفيذي عالي المؤهلات. يتلقى العمال ورئيس المجموعة تدريبات أساسية في حل المشكلات والتقنيات الإحصائية، ويشتغلون على حل المشكلات التي يختارونها بأنفسهم، ويعرضون رسميًا الحلول التي يقدمونها للقادة ... "(Terry وFranklin ، 1985 ، ص 564).

عناصر معينة تجعل من حلق الجودة مفهوما متميزا. يقدم الجدول التالي خصائص هذا المفهوم بالمقارنة مع النموذج الكلاسيكي للتدبير:

التصور الكلاسيكي	حلق الجودة
يتم التركيز على مركز العمل كوحدة لتصميم المنظمة. لا يعير الاهتمام للمجموعة أو للفريق.	حلق الجودة تقوم على مفهوم فريق العمل و دينامية المجموعات.
يهتم بتحقيق الغرض الاقتصادي المتمثل في الزيادة في الإنتاجية.	نشأت حلق الجودة بدافع تحسين جودة الإنتاج.
الاعتبارات التقنية و الإنتاجية تسود على حساب الاحتياجات الإنسانية.	تقوم على فكرة تلبية الاحتياجات الإنسانية لتحفيز الأشخاص على الانخراط في العمل.
يسعى لتحقيق انخراط العاملين عبر مكننة المنظمة.	تحميل المسؤولية و إشراك العاملين يؤديان إلى انخراط العاملين.

1 1 2. الأداء المدرسي

يعتبر مفهوم الأداء المدرسي أساسيا في بحث طرق تدبير و تنظيم الشأن التعليمي. و يقصد به " جميع الأنشطة والممارسات والسلوك المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى المدرسة إلى بلوغها... هذا المفهوم يعكس كلاً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط والممارسات التي تتم في المدرسة وبين الأهداف والمخرجات (النواتج) التي تسعى هذه الأنشطة والممارسات إلى تحقيقها" (صلاح عبد السميع عبد الرزاق، 2007). يتضمن مفهوم أداء المدرسة بعدين: بعد داخلي يتمثل في المردودية الداخلية، وبعد خارجي يتجلى في المردودية الخارجية. يتم قياس المردودية الداخلية بعدد الناجحين أو المتخرجين من بين طلاب فوج معين. و تقاس المردودية الخارجية بعدد الملتحقين بالحياة المهنية من بين العدد الجمالي للطلاب أو عدد المتخرجين.

تطرح بعض القضايا التي تجعل من عملية تحديد المردودية الداخلية أمرا متعسرا. مثلا، لا يكفي اعتماد أعداد الناجحين نسبة لأعداد الملتحقين إذا كانت المنظومة تعتمد على الترقية الآلية بمعنى يتم قبول صعود التلاميذ من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى دون تقييم مكتسباتهم. إذن، لا يمكن اعتبار نسبة الناجحين لأعداد الملتحقين إلا شريطة تطبيق منظومة اختبارات تقيس المكتسبات الموضوعة في المنهاج. و بالتالي، يمكن أن نقول إن الناجحين يمتلكون التعلمات الأساس التي وضعت في المنهاج. أما فيما يتعلق بالمردودية الخارجية، عدة عوامل خارجة عن المدرسة تؤثر في سوق الشغل وتجعل من عملية ولوج الحياة المهنية عملية صعبة. و لهذا لا يصح الحكم على مخرجات المدرسة انطلاقا من مدى استيعاب الاقتصاد للمتخرجين.

1 1 3. المقاربة التعليمية

يقصد بالمقاربة التعليمية دراسة الظاهرة من زاوية قدرتها على تحقيق التعلم و طبيعة التعلم الحاصل. فيما يخص موضوعنا، نقصد بها مدى إسهام حلق الجودة في تطوير الرأسمال البشري للمدرسة عبر تعزيز مهارات و كفايات الموارد البشرية. استعرنا المقاربة التعليمية من مفاهيم ترتبط بالمؤسسة المتعلمة و التعلم المؤسساتي. كالشخص الذاتي، المؤسسة تتعلم باستمرار من خلال تجاربها و أنماط تدبيرها. تسهر الإدارة الذكية على تنظيم عملية التعلم المؤسساتي باعتماد منظومة خاصة للتكوين و التدريب و التطوير الفردي و الجماعي و المؤسساتي. في هذا الإطار، تطرح حلق الجودة كأداة يمكن مقاربتها من زاوية التعلم المؤسساتي.

تقتضي المقاربة التعليمية لحلق الجودة إضافة مؤشر ثالث إلى جانب مؤشر الإنتاجية و الرضا الوظيفي: مؤشر تطوير مؤهلات و كفايات الموظفين و المجموعات و المؤسسة. المؤشران الأخريان هما:

- مؤشر إنتاج الحلول الملائمة و الحاسمة للمشاكل التربوية و الإدارية المطروحة؛
- مؤشر تعزيز العلاقات الإنسانية و الرضا الوظيفي.

2-1. الأسس الفلسفية لحلق الجودة

شهدت حلق الجودة الظهور في اليابان و استقبلها الفكر الإداري الغربي بنوع من الترحاب لكونها تتناغم مع القناعات السائدة خلال تلك الحقبة و التي تركز على البعد الإنساني في العملية الإنتاجية. فما هي المسلمات أو الفرضيات المؤسسة لممارسة حلق الجودة؟

1 2 1. التمثل الايجابي للموظف

حلق الجودة هي نمط لتنظيم عملية خاصة تتمثل في رصد الاختلالات و تقديم الحلول الناجعة في المنظمة. فهي جزء من تصور شامل لتنظيم العمل و الإنتاج. أي تمثل للمورد البشري يؤسس خلفية لحلق الجودة؟

يرتبط التطور في علم الإدارة بالتغيير الذي يشهده التمثل للإنسان. التصور الكلاسيكي للإدارة يقوم على تمثل سلبي يقوم على مسلمة مفادها أن الإنسان لا يميل للعمل و يتهرب من المسؤولية ومساهمته فقط مجهود جسدي. التصور الإداري القائم على العلاقات الإنسانية يعتبر الإنسان يدا و قلبا. بمعنى، مساهمة جسدية و تفاعل نفسي: يساهم الإنسان بعواطفه و مشاعره و إحساساته... البعد النفسي شكل مكونا أساسيا في التمثل الذي أسس للتيارات الفكرية الإدارية منذ الثلاثينات من القرن العشرين حتى بداية النصف الثاني منه. بعد ذلك، برزت نظريات تركز على البعد الفكري في الإنسان و ساهمت في بلورة مسلمة الإنسان يد- قلب - عقل. معظم النظريات الإدارية الحديثة تقوم على هذا التمثل الثلاثي للإنسان.

يقدم دولون و آخرون في المعجم الملحق في آخر صفحات كتابهم تعريفا لحلق الجودة كالتالي: تصور جديد للتدبير قائم على مبدأ يقول بكون اليد العاملة تشكل المورد الأكثر قيمة في المقاولة" (Dolan et al., 1996, p. 470).تقوم مبادئ حلق الجودة على مفهومين: 1- تقديم الأسبقية للجودة (جودة المنتج التربوي) و 2- احترام الإنسان و عمل الإنسان. هذا التمثل أو التصور الأخير يعني : " لا يعتبر الموظفين آلات ولا هم تابعين للآلات. يتم تثمين قدراتهم الفكرية ، وتؤخذ وجهة نظرهم في الاعتبار ، وتعاونهم له قيمة. يصبح العمل أكثر من مجرد نشاط إنتاجي: إنه أيضًا مكان للتطوير الشخصي والتعلم والتدريب واكتساب مهارات جديدة وتبادل المسؤوليات"(Monteil, B, Périgord, M. et Raveleau, G 1985). ثلاثة أبعاد معينة تظهر ضمن هذه المقولة: البعد النفسي (وجهة نظرهم)، البعد عملي (نشاط انتاجي)، البعد الفكري (التعلم...).

أهم تغيير على مستوى التمثلات حول الفرد في العمل هو النظر للإنسان باعتباره مالك لمساهمة فكرية و ليس فقط قدرة جسدية (التصور التايلوري...) و طاقة عاطفية (تصور مدرسة العلاقات الإنسانية).

1-2-2. الديمقراطية و المشاركة

يرتبط تاريخ تطور الفكر الإداري بالرغبة في تحقيق الانخراط الكلي للموارد البشرية في العملية الإنتاجية. لا تخرج حلق الجودة عن هذا المسار. يرى بيريتي (J.M. Peretti) أن حلق الجودة هي "طريقة إدارية في حد ذاتها تسعى ، في سياق حوار بناء ، إلى إشراك الموظفين في حل بعض المشكلات التي تنشأ في المنظمة. وبالتالي يتم السمو بالموظف إلى مصاف الفاعل الذي يمتلك السلطة (J. M. Peretti, 1990, p. 540). اشراك، فاعل، سلطة كلها مفاهيم معبرة عن تحرير بنسبة ما لقدرات العاملين و إشراكهم في تدبير شؤون المنظمة.

يتم التعبير عن هذا الموقف من خلال الجمع بين مصلحة الموظف واهتمام المنظمة. حلق الجودة هي أولاً وقبل كل شيء قناة للتعبير من طرف الموظفين. على عكس الإدارة الاستبدادية القائمة على التواصل من الأعلى إلى أسفل، تسمح حلق الجودة للموظفين في أسفل التسلسل الهرمي للتعبير عن أنفسهم ، لنقل الصورة الاجتماعية إلى المديرين في الأعلى.

يمكن أن تظهر حلق الجودة كشكل تنظيمي يتيح دمقرطة التدبير التي طالب بها الموظفون منذ زمن بعيد. وعلى نفس المنوال ، كتب J. M. Peretti: " المنظور النهائي الذي تقدمه مجموعات الاستشارة/ التشاور هو إعادة الهيكلة الكاملة لنظام الإنتاج والإدارة. في النهاية ، يمكن أن تؤدي تجارب التشاور إلى إدخال اللامركزية بشكل أعمق في المنظمة، وفي الوقت نفسه تقليل مظاهر الاستبداد والتوجيه (Peretti, 1990, p. 544). في نفس السياق ، يكتب Dolan et al. "يحدث التحفيز لدى العمال عبر الديمقراطية التنظيمية، وعلى الأخص من خلال الاندماج الكامل للعمال في عملية صنع القرار. وهذا يستلزم نقل السلطة إلى القاعدة الهرمية ، مما يسمح فورا للعامل بالتحكم في تصرفاته منذ البداية" (Dolan et al., 1996, p. 456).

3-1. أهداف حلق الجودة

يقدم Afcerq (1981) التعريف التالي لحلقة الجودة " مجموعة صغيرة دائمة و متجانسة تتكون من خمسة إلى عشرة شخص متطوع ينتمون إلى نفس الوحدة التنظيمية (ورشة، مكتب، مصلحة، مختبر، شبكة المبيعات) أو لديهم انشغالات مشتركة. يقوم بتنشيط حلقة الجودة أقرب مسؤول إداري مباشر، و يمارس أعضاؤها عملهم في علاقة مع الشخص الميسر. تجتمع حلقة الجودة بانتظام بغرض تحديد وتحليل و حل المشكلات التي تختارها و المتعلقة بالجودة و الأمن و الانتاجية و شروط العمل، إلخ. التي يواجهونها العاملون في حياتهم المهنية" (Françoise Chevalier، 1989 ،ص. 38).

تسير حلق الجودة على منوال مجموعة من المفاهيم الإدارية التي تتجاوز الإطار التقني لتأخذ بعدا اجتماعيا و فلسفيا. فحلق الجودة ليست فقط تقنية محددة يمكن تعريفها بخطوات تقنية معينة. و إنما هي في عمقها فلسفة إدارية تعبر عن موقف المؤسسة من دور الفاعلين و قناعتها بطريقة إدارية معينة.

حول دور الفاعلين، و تطبيقا على المدرسة، يقصد بذلك منح دور ايجابي للعاملين بمختلف فئاتهم. هؤلاء توكل لهم مهمة إدارة المؤسسة عوض تركيز هذه المهمة بين المدير و بعض الموظفين في قمة الإدارة. بمعنى دقيق، يصبح كل موظف يفكر في قضايا المؤسسة التعليمية بشموليتها عوض الاهتمام بمهمته الموكولة إليه رسميا. أما فيما يتعلق بطريقة تدبير الجودة، يتعين على المدرسة أن تؤمن بكون جودة مخرجاتها تدار على مستوى الفاعلين المباشرين (المدرسون، الإداريون، الخ.).

غايات محددة تقف وراء اختيار حلق الجودة. إرساء هذه آلية في المدرسة يرجى منه تعظيم الأداء المؤسساتي. الهدف المباشر الموضوع لحلق الجودة هو المردودية التربوية. لكن تحقيق هذه الغاية النهائية يمر عبر تحقيق الهدف ذي البعد الإنساني: تلبية الحاجات الإنسانية للموظفين (المشاركة، التعبير، التعلم...). في المجال المدرسي، يتعين وضع أهداف ملائمة لحلق الجودة. قضايا أساسية تطرح في التعليم و قد تشكل أولويات للدراسة من طرف حلق الجودة: تحسين الإنتاج التربوي، تخفيض تكاليف التعليم، تحسين تنظيم العمل، محاربة ظاهرة العنف في المدرسة، تحسين العلاقات الإنسانية، تجويد

ظروف العمل و السلامة في مكان العمل، تنمية المهارات المهنية، تنمية الشخصية، تطوير انخراط الموظفين والتزامهم تجاه المدرسة.

2 -إحداث حلق الجودة بقطاع التعليم و سيرورات التعلم

كيف يمكن أن تحدث عمليات إنشاء حلق الجودة التأثير على مؤهلات و تطورات كفايات الموظفين؟ هذا السؤال يؤطر التفكير في خطوات إرساء حلق الجودة و سيروراتها من زاوية القدرات التعليمية الكامنة.

2-1. إرساء حلق الجودة بقطاع التعليم

تعتبر الإرادة المركزية الهيئة التنظيمية المسؤولة عن إرساء مقاربة حلق الجودة بقطاع التعليم. يقوم هذا الاختيار على كون هذا المفهوم يمس الجانب التنظيمي للقطاع و هيكلة السلطة القائمة به. كما أنها تندرج في إطار شمولي لتدبير الجودة الكلية. و بالتالي يتعين أن تعتمد من المستويات الأعلى إلى المستوى المحلي (المدرسة). بمعنى، يجب إنشاء حلق الجودة على مستوى هياكل المديريات الجهوية للتربية و التكوين والمديريات الإقليمية و المدرسة شريطة إرسائها في إطار منظومة متكاملة و مندمجة .

إن التوجه الاستراتيجي نحو الجهوية يقتضي التفكير في هذه المنظومة جهويا. إن قضايا التعليم لا يمكن معالجتها إلا بتدخل الفاعلين من مستويات مختلفة مما يقتضي الأمر إحداث آلية التنسيق بين مختلف حلق الجودة و هيئة قيادية تابعة للمدير الجهوي وظيفتها قيادة المنظومة و تدبير سير هذه الهيئات و السهر على تنسيق أعمالها و تقييم نتائجها. كما يتعين استحضار مبدأ إشراك جميع الموظفين (أطر إدارية، أطر تربوية و أطر تقنية) في مراقبة الجودة من خلال دراسة المشاكل المختلفة التي تقوض من جودة مخرجات المنظومة التعليمية.

يمكن وضع رؤية للمهام الموكولة لكل هيئة: تقوم الإدارة المركزية بقيادة عمليات إرساء منظومة حلق الجودة في مختلف المديريات الجهوية وتتبع سيرها. كما يتعين عليها دراسة هذه التجربة سنويا وتقديم الحصيلة و تنظيم لقاءات تقييم لأعمالها و تقدمها و مدى إسهامها في إصلاح التعليم.

توكل للمديريات الجهوية مسؤولية إنشاء حلقة الجودة في جميع المستويات: إقليما و محليا (على مستوى المؤسسة التعليمية).

2-2. سيرورات حلق الجودة و التعلم المؤسساتي

بداية، نعتقد أن مراهنة المدرسة على تطوير و تعزيز الرأسمال البشري لديها هو المنطلق لإصلاح سليم و قوي. تتأسس هذه الفكرة على نظرية اقتصادية صاعدة تلقي الضوء على الرأسمال اللامادي و البشري خصوصا. تقول هذه النظرية بوجود علاقة موجبة بين نسبة الرأسمال لكل فرد ونمو الإنتاج. و بالتالي، كلما تطور الرأسمال و كبر حجمه، تزايدت هذه النسبة و حصل التأثير الايجابي على الإنتاجية و الأداء المؤسساتي. يمكن على ضوء ما سبق فهم لماذا تراهن المؤسسات المعاصرة على تطوير الموارد البشرية من خلال إرساء مفاهيم من قبيل المنظمة المتعلمة و التعلم المؤسساتي و تدبير

الكفايات، الخ. في هذا السياق، يطرح موضوع الإنتاج الكامن للتعلم لدى السيرورات المرتبطة بحلق الجودة.

ليست كل سيرورة ينتج عنها تعلم بشكل عفوي. يحدث التعلم الفعال إذا سهر الفاعلون على تدبيرها بطريقة يتحول فيها الإنتاج الكامن للتعلم لدى السيرورة إلى إنتاج فعلي للتعلم. كما تتوقف القدرة التعليمية للسيرورة على ما تقتضيه من تفاعلات بينية و من تفكير عميق قائم على تعبئة موارد فكرية متطورة.

لماذا الحديث عن السيرورة (processus)؟ تشكل السيرورة مفهوما مهما في منظومة الجودة. و تعرف السيرورة بكونها عبارة عن مجموعة من الأنشطة المترابطة أو المتفاعلة التي تستخدم مدخلات للحصول على نتيجة منتظرة (وفق معيار ISO 9000: 2015). يقتضي إرساء المفاهيم الجديدة المرتبطة بتطوير مؤهلات المؤسسة التفكير في السيرورات المختلفة المتضمنة للإنتاج الكامن للتعلم و التي تستدعي ضرورة تدبيرها بغرض جعل هذا التعلم فعليا و تعظيمه لكي يتساوى مع مستوى الإنتاج الكامن للتعلم. بمعنى، ينبغي أن تشكل السيرورة موضوعا من زاوية تدبيرها لكي تحدث التعلم المستمر للأفراد و للمؤسسة.

تستخدم حلق الجودة مقاربة علمية: التشخيص، الأدوات الإحصائية، الملاحظة، التسجيل، الاختبارات ، إلخ. بمعنى المنهج العلمي لمعالجة قضايا التربية. يتوقع أن يسهم استخدام المقاربة العلمية من طرف حلق الجودة في تعبئة الموارد المعرفية لدى العاملين بالقطاع. و لضمان الدافعية لديهم تمنح لهم حرية تحديد الموضوعات، وطريقة المعالجة، واختيار التدابير المعتمدة، إلخ. وتدبير الأشغال. يتم صياغة نتائج حلق الجودة في شكل تدابير أو إجراءات عملية لحل المشاكل المطروحة و تقديمها للرؤساء بغرض اتخاذ القرارات المناسبة. مبدئيا، تهدف حلق الجودة إلى تحقيق الأهداف التربوية (المردودية الداخلية) والاجتماعية (رضا الموظفين). وفي غياب شروط مصاحبة، قد لا تؤدي حلق الجودة إلى النتائج المنتظرة كالتحفيز و التكوين.

2-3. خطوات إحداث حلق الجودة

تخضع عملية إرساء حلق الجودة إلى منهجية وبناء على تصور يعتمد. ترهن المنهجية إقامة الشروط الضرورية لتحقيق فعالية سير حلق الجودة. أما التصور فإنه قد يحدث تغييرات تصاحب النتائج المنتظرة من حلق الجودة. في دراستنا نستخدم عنصر التعلم المؤسساتي و الذي نقصد به جعل حلق الجودة ذات طابع تعليمي بامتياز. بمعنى، يتم تبني مقاربة تعليمية لحلق الجودة دون الزيغ عن وظيفتها الأساسية المتمثلة في رصد الأسباب الحقيقية لرداءة الجودة في المدرسة و تصميم الإجراءات الملائمة و الفعالة لمعالجتها.

فيما يتعلق بمراحل إرساء حلق الجودة، يمكن تلخيصها كالتالي:

- مرحلة الإعداد لحلق الجودة في المدرسة؛
- مرحلة الإنشاء
- مرحلة اشتغال حلق الجودة في المدرسة؛
- مرحلة المراقبة و تحسين سير حلق الجودة في المدرسة؛
- مرحلة تطوير أنشطة حلق الجودة"(JUSE، 1989) .

تطبيقا على المدرسة، نود اقتراح حلق الجودة خاصة على أساس طبيعة المهام:

- حلق جودة إدارية: تقوم بالبحث في أسباب رداءة الجودة و ببلورة العلاج على مستوى كل ما هو إداري؛
- حلق جودة تربوية : تقوم بالبحث في أسباب رداءة الجودة و ببلورة العلاج على مستوى كل ما هو تربوي؛
- حلق جودة تقنية: تقوم بالبحث في أسباب رداءة الجودة و ببلورة العلاج على مستوى كل ما هو تقني.

توجد صيغ متنوعة لحلق الجودة حسب معايير مختلفة. التمييز بين حلق الجودة خاصة بالتدبير الاداري و حلق الجودة خاصة بالشؤون التربوية يقوم على معيار المجال. اجتماع خبراء إداريين يتيح تناول مواضيع إدارية بالدراسة العميقة و التبادل العلمي في موضوع مشترك و معلوم. يمكن تأسيس حلق الجودة بناء على المواضيع. مثلا، موضوع العنف المدرسي، حلق الجودة التي تشتغل على العنف المدرسي تقتضي مواصفات متنوعة للأعضاء و خبرات متباينة لكون المعالجة تملي مقاربة شمولية. هذا التنوع يساهم في تحقيق إغناء فكري و علمي مهم (O. Bugnon ، 2012، ص.5).
تتسم بعض القضايا التعليمية بكونها عرضانية مما تقتضي اعتماد آليتين: آلية التنسيق بين حلق الجودة الوظيفية أو إرساء حلق الجودة العرضانية. توكل لهذه الأخيرة مهمة البحث في أسباب رداءة الجودة و تصميم التدابير العلاجية على مستوى كل القضايا التي تكون مشتركة بين الدوائر الثلاث السابق ذكرها. كما تقوم بتحقيق التنسيق بين مختلف حلق الجودة.
تسبق عملية إرساء حلق الجودة تنظيم دورات تكوينية لفائدة المديرين و مختلف الفاعلين الذين يعنيهم المساهمة في قيادة منظومة حلق الجودة. يشارك هؤلاء في دورات تدريبية محددة تسمح لهم الحصول على المعرفة النظرية والعملية بشأن متطلبات انطلاق حلق الجودة و اشتغالها. نذكر فيما يلي بعض طرق التدريب المناسبة: مشاهدة التجارب المصوّرة ، زيارة ورش العمل، الخ.

يقدم JUSE طريقة لعرض حلق الجودة في خمس نقاط:

- مراقبة الحلق الجودة الحالية ؛
- الاستماع إلى أشخاص آخرين يتحدثون عن تجربتهم المتعلقة بحلق الجودة؛
- قراءة الكتب التي تتناول حلق الجودة؛
- تنظيم مناقشة حول الموضوع؛
- اتخاذ الإجراءات حول حلق الجودة.

على الرغم من أن هذه الخطوات واضحة و كونها تعليمية في حد ذاتها، فإن إدارتها وفق مقاربة التعلم المؤسساتي تقتضي تبني منهجية خاصة واضحة و مقصودة.

4-2. أنواع السيرورات و إمكانيات التعلم

ما هي السيرورات التي تحدث نتيجة العمل بحلق الجودة داخل المؤسسة التعليمية؟ يتم تنزيل مقاربة حلق الجودة عبر مراحل معينة لكل واحدة وظيفتها و تتضمن سيرورات معينة. يمكن التمييز بين أربعة مراحل جوهرية:

- مرحلة إرساء حلق الجودة في المؤسسة التعليمية ؛
- مرحلة اشتغال حلق الجودة في المؤسسة التعليمية ؛
- مرحلة المراقبة و تحسين سير حلق الجودة في المؤسسة التعليمية ؛
- مرحلة تطوير أنشطة حلق الجودة(JUSE, 1989).

اعتمدنا على مرجع بعنوان " comment lancer les cercles de qualité " (JUSE, 1989) لتلخيص أهم السيرورات التي تتضمنها المراحل الخمسة لإرساء حلق الجودة. نعرضها في الجدول التالي:

المراحل	السيرورات / الاجراءات
مرحلة الإعداد لحلق الجودة في المؤسسة التعليمية؛	- مشاهدة حلق الجودة المشتغلة في قطاعات أخرى؛ - الاستماع إلىأفراد خاضوا التجربة في حلق الجودة؛ - قراءة كتب حول حلق الجودة؛ - إحداث نقاشات حول حلق الجودة؛ - تكوين المنشطين و المسؤولين؛
مرحلة الإنشاء	- إحداث حلق الجودة؛ - تنظيم حلق الجودة ؛
مرحلة اشتغال حلق الجودة في المؤسسة التعليمية ؛	- انطلاق أنشطة حلق الجودة بالبحث في العراقيل و الاختلالات التي تضر بالإنتاجية؛ - تنظيم اجتماعات منتظمة لدراسة القضايا المطروحة و اقتراح الحلول الفعالة؛ - زيارة حلق الجودة في المقاولات الأخرى للاطلاع على طرق معالجتهم للمشاكل؛
مرحلة المراقبة و تحسين سير حلق الجودة في المؤسسة التعليمية ؛	- تطبيق مبدأ "دورة تحسين الجودة"[1]؛ - رصد المشاكل؛ - جمع البيانات حول الواقع و تحديد الأهداف؛ - تحليل الأسباب و الآثار / النتائج؛ - وضع طرق التحسين؛
مرحلة تطوير أنشطة حلق الجودة	- إعداد التقارير السنوية؛ - استثمار نتائج الدراسات حول حلق الجودة؛ - مراجعة طرق العمل.

الجدول رقم 1: مراحل وسيرورات حلق الجودة

2-5. الطابع التعليمي للسيرورات

لا يصعب على الأطر الإدارية و الأطر التربوية تطبيق مجموعة من التقنيات التي يتم استعمالها في معالجة المشاكل داخل حلق الجودة. يمكن فهم هذا الأمر بالمستوى التعليمي لديهم الذي يتيح لهم التفاعل بالإيجاب معها. نعرض لبعض تقنيات حل المشكلات الإدارية أو المهنية و التي يمكن أن تسهم في تطوير كفايات الموظفين:

- العصف الذهني لاختيار مشكلة ، والحلول ، وأسباب الخلل.

- Q.Q.O.Q.C.P. (من ، ماذا ، متى ، أين، كيف ، لماذا؟) لتنظيم الأفكار ؛

[1]- تسمى كذلك في مجال الجودة ب PDCA و تعني P : التخطيط، D: التنفيذ / الانجاز؛ C : المراقبة؛ A : التصحيح.

- جمع البيانات وجداول التصنيف ؛

- منحنيات الإحصائية للسيطرة على النتائج.

- رسم بياني للعيوب.

- مخطط Pareto أو قاعدة 20/80 (بناءً على 20٪ من الأسباب التي تسبب 80٪ من المشكلات) ؛

- مخطط إيشيكاوا (أو مخطط السبب / الأثر) في هيكل السمكة، إلخ. (Bussenault et Prétet, 1989, p . 288).

يتبين من الجدول السابق أن كل المراحل تتضمن فرصا للتعلم قد ترفع من مؤهلات الأعضاء المنخرطين في حلق الجودة. يتعين على مدير المؤسسة التعليمية و المنشطين لحلق الجودة استحضار دورهم في منظومة تدبير الكفايات و تطويرها. و تقاس نجاعة مساهمتهم بمدى تعظيم استثمار السيرورات الممكنة لإنتاج التعلم الفردي و المجموعاتي و المؤسساتي. على المستوى المحلي (المؤسسة التعليمية)، يعتبر المدير المسؤول الأول على تدبير كفايات الموظفين (الأطر الإدارية و التربوية). تشكل حلق الجودة ليست فقط طريقة لتجويد الممارسات التي تساهم في الأداء التربوي و إنما أداة لتطوير الرأسمال البشري للمؤسسة.

يفترض أن يمتلك المدير معرفة تامة بالحاجيات من الكفايات على مستوى المؤسسة التعليمية. وينطلق منها لتوظيف حلق الجودة لخدمة غايات تطوير الكفايات. يتعين عليه اختيار منشطي حلق الجودة بناء على معيار القدرة البيداغوجية الخاصة بالكبار. كما أن التناوب على التنشيط في حلق الجودة يتيح لكل عضو ممارسة مهاراته في التسيير و إدارة اللقاءات و التواصل. و يمكن أن يتم التناوب بناء على المواضيع. يتمثل دور المنشط في تكوين أعضاء حلق الجودة على تطبيق تقنيات الهندسة التربوية ومراقبة الجودة. ينبغي الإشارة إلى أنه كلما كانت المواضيع التي تتناولها حلق الجودة بالدراسة متنوعة وذات أهمية نوعية، تحقق التعلم بدرجة عالية. نقدم بعض المواضيع التربوية التي تقتضي البحث الممنهج المؤدي إلى التعلم : الهدر المدرسي، صعوبات التعلم، العنف المدرسي، المخدرات و الشباب، الخلافات الإنسانية داخل المؤسسة التعليمية، الخ. للهدر المدرسي أسباب مختلفة تتطلب معالجتها مقاربات متنوعة و متكاملة: نفسية، اجتماعية، اقتصادية وتربوية. تحصل حلق الجودة على الكفايات بالتدريج من خلال التصدي لهذه المشكلات والبحث عن الحلول الملائمة لها (JUSE، 1989 ، ص 25-28).

الخلاصة

مقاربة الجودة هي في أساسها طريقة لتحقيق انخراط العاملين داخل المؤسسات. تؤكد المنظمة الدولية للمعيرة على أن الأشخاص في كل المستويات هم أساس المنظمة و الانخراط الكلي من طرفهم يتيح استعمال قدراتهم لخدمتها (سليمي فيروز، 2016، ص. 51). ليس الانخراط وحده يكفي. و إنما تقتضي الفعالية المؤسساتية امتلاك رصيد من الرأسمال البشري مرتفع. يشكل إرساء حلق الجودة في المدرسة فرصة وأداة مهمة لتطوير كفايات العاملين بها. تتضمن حلق الجودة عدة سيرورات حاملة لقدرات تعليمية كامنة. يتعين على المدرسة اعتماد مقاربة التعلم المؤسساتي لتدبير حلق الجودة.

يقصد بمقاربة التعلم المؤسساتي تدبير سيرورات حلق الجودة بطريقة تؤدي إلى تحويل القدرات التعليمية الكامنة إلى قدرات تعليمية فعلية. يقتضي انجاز هذا الأمر الوعي و العلم بمنظومة تدبير السيرورات على أساس مفهوم التعلم المؤسساتي. و يعتبر تبني هذا المفهوم مدخلا مهما لتحقيق الاستثمار في الرأسمال البشري الضروري لرفع تحديات التعليم.

المراجع

صلاح عبد السميع عبد الرزاق، 2007، تحسين الأداء المدرسي، في الموقع الالكتروني مداد http://midad.com/article

Bibliographies

- Annick Bourguignon, 1993, *Le modèle japonais de gestion*, repères, édition La Découverte, France.
- Bussenault et Prétet, 1989, *Organisation et gestion de l'entreprise*, vuibert, France.
- Françoise Chevalier, 1989, *L'histoire véritable des cercles de qualité -cinq ans d'enquête-*. Gestion et management.HEC PARIS, 1989. Français. INNT : 1989EHEC0006. pastel-00994962
- François Kolb, 1997, *La qualité totale : entre le mythe et la réalité*, in Dedans, Dehors, les novelles frontières de l'organisation (ouv. Coll.) coordonné par Patrick Besson, vuibert, france.
- Monteil, B, Périgord, M. et Raveleau, G (1985), *Les outils des cercles etl'amélioration de la qualité.* Paris. Editions d'Organisation.5
- Myriam, LAURENCE, 2004, *La Qualité en industrie application : travail sur la qualité produit au sein d'une industrie agro-alimentaire*, thèse pour obtenir le grade de docteur vétérinaire. Toulouse, France.
- J. – M. Peretti, 1990, *Fonction Personnel et mangement des ressources humaines*, vuibert gestion, France.
- JUSE, 1989, *Comment lancer les cercles de qualité*, tr. Philippe Delavergne, afnor gestion, France.
- O. Bugnon, S. Jotterand, A. Niquille, Charrière M. Ruggli L. Herzig, 2012, "*Cercles de qualité médecins pharmaciens, pour une responsabilité partagée de la liberté de prescription*, Revue Médicale Suisse" – www.revmed.ch – 16 mai 2012
- Shimon L. Dolan et al, 1996, *Psychologie du travail et des organisations*, gaetan morin éditeur, Canada.
- SLAIMI FAYROUZ, 2016, *Conditions et modes d'implication des ressources humaines dans un système de management de la qualité*, thèse de doctorat, Algérie, Université Abou Beker belaid.

- Terry et Franklin,1985, *Les principes du management*, tr. Philippe Delavergne, Economica, France.
- https://www.iso.org/fr/about-us.html
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_(gestion_de_la_qualit%C3%A9).

وَاقِعُ إِدَارَةُ الإِبْدَاعِ فِيْ مُؤَسَّساتِ التَّعْلِيْمِ التّقَنِي فِيْ مُحَافَظَاتِ غَزَّة – فِلَسْطِيْن

The reality of creativity management in technical education institutions in the governorates of Gaza – Palestine

محمد إبراهيم محمد منصور[1]، خالد أحاجي[2]، عدنان الجزولي[3]

[1] طالب دكتوراه بكلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس بالرباط

Email: mohammed.ibrahim.237.1989@gmail.com

[2] أستاذ مؤهل. مركز التوجيه و التخطيط التربوي. باحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية. كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط

Email: ahaji.khalid@gmail.com

[3] أستاذ التعليم العالي. كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط

Email: jazouliadnane@gmail.com

ملخص:

تَهْدفُ الّدراسَةُ الحَالِيَّةُ إِلى التَّعرُفُ إِلى إِدارةِ الإِبْداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التَّقني منْ وجْهةِ نَظرِ العَامِلين فِيْها ، والكَشْفُ عَمَّا إِذَا كانَ هُناكَ فُروقٌ ذَاتُ دَلالَةٍ إِحْصائِيَّةٍ عنْدَ مُسْتوى دَلَالةِ ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ مُتوسّطاتِ دَرجَاتِ تَقْديرِ أَفْرادِ العيّنةِ لِواقعِ إِدارةِ الإِبْداعِ يُعْزى إِل ى مُتَغيّراتِ: (المُؤَهّلِ العِلْمِي– وَالجِنْسِ– وَسَنَوَاتِ الخِدْمَةِ). وَاتَّبَعَ البَاحِثُون المَنْهَجَ الوَصْفِي بِتَطْبِيقِ اسْتِبانَةٍ مُكونَةٍ مِنْ (42) فَقَرَةٍ مُوَزَّعَةٍ عَلى خَمْسَةِ مَجَالاتٍ هِيَ: "المَوَارِدُ وَقُدُرَاتُ المُؤَسَّسةِ، تَنْمِيَةُ الإِبْدَاعِ وَالابْتِكَارِ، التَّحْسِيْنُ المُسْتَمِرُ، اسْتِدَامَةُ الإِبْدَاعِ، مُعَوّقَاتُ إِدَارَةُ الإِبْداعِ" وَذَلِكَ عَلى عَيّنةٍ مُكَونَةٍ مِنْ (103) مِنَ العَامِلِين فِي مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التَّقني بِمُحَافَظاتِ غَزَّة. وَقَدْ تَوَصَّلَتُ الدّرَاسَةُ إِلى النَّتَائِجِ الأَتِيةِ: أَنَّ الوَزْنَ النّسْبِيُ لِلدَرَجَةِ الكُلّيَّةِ جَاءَتْ (67.04%)، وَقَدْ حَصَلَ عَلىْ التَّرتيبِ الأَوَّلِ مَجَالُ التَّحَسُّنِ المُسْتَمرّ بِوزْنٍ نِسبِي(75.42%) وَحَصَلَ عَلىْ التَّرتِيبِ الأَخِيْرِ مَجَالُ مُعَوّقَاتِ إِدَارةِ الإِبْداعِ بِوزنٍ نِسبِي (60.55%)، وَأَيْضاً وُجُوْدُ فُرُوقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ إِحْصَائِيَّةٍ فِيْ الدَرَجَةِ الكُلّيَّةِ لِآرَاءِ أَفْرَادِ العَيّنةِ حَوْلَ وَاقِعِ إِدَارةِ الإِبْداعِ تُعْزى لِمُتَغَيّرَيِ المُؤَهِلِ العِلْمِي وَذَلِكَ لِحَمَلَةِ الدّرَاسَاتِ العُلْيَا، وَسَنَوَاتِ الخِدْمَةِ لِصَالِحَ السَّنَوَاتِ أَكْثَرِ مِنْ (10)، وَلِمُتَغَيرِ الجِنْسِ وَذَلِكَ لِصَالِحِ الذُّكورِ فِيْ الدَّرَجَةِ الكُلّيَّةِ لِلاسْتِبَانَةِ . وَأَوْصَى البَاحِثُونَ بِمَا يَأْتِي: الاِهْتِمامُ بِالعَامِلِيْن المُبْدِعين، وَمُحاوَلَةُ اجْتِذَابِهم مِنْ مُنافِسِيها بِتوْفِيرِ أَفْضَلِ السُّبُلِ وَالبِيئَاتِ الَّتِي تَحْتَضِنُ عَمَلَهُم وَتُشَجّعُ مَوْهِبَتَهم. ضَرُورَةُ إِنْشاءُ حَاضِنَةٍ لِلأَفْكَارِ الإِبدَاعِيَّةِ وَالعَمَلِ عَلى تَسْخِيرِ كُلّ الإِمْكَانِيَّاتِ لِتطْبِيقِهَا دَاخِلَ المُؤسَّسةِ.

الكلمات الفاتيح: الإِبْدَاعِ، مُؤَسَّساتِ التَّعْلِيْمِ التّقَنِي.

Abstract:

The study aims to identify the reality of creativity management in the technical education institutions in the governorates of Gaza from the point of view of its employees. The researchers followed the descriptive approach by applying a questionnaire consisting of (42) paragraphs distributed over five areas: "resources and capabilities of the institution, the development of creativity and innovation, continuous improvement, sustainability of creativity, obstacles to creativity management" and on a sample Composed of (103) employees in educational institutions Technology in Gaza Governorates. **The study reached the following results:** The relative weight college degree came (67.04%), it has received the first order in the field of continuous improvement relative weight (75.42%) and got the last ranking field constraints of creativity management with a relative weight (60.55%), and also no statistically significant differences in the total score of views The sample respondents about the reality of creativity management attributed to the two educational qualification variables for the graduate campaign, the years of service for the benefit of more than 10 years, and for the sex variable for the benefit of males in the total questionnaire. **The researchers recommended:** Attention to creative workers, and try to attract them from its competitors by providing the best ways and environments that embrace their work and encourage their talent. The need to create an incubator for creative ideas and work to harness all the possibilities for application within the institution.

الكلمات المفاتيح: الإبْداعُ– إدارةُ الإبداعِ– مؤسَّساتُ التَّعليمِ التَّقنيِ– مُحَافَظَاتِ غَزَّة.

Key words: creativity – creativity management – technical education institutions – Gaza governorates.

مقدمة:

إنَّ قَضِيةَ الإبْداعِ مِنَ القَضايا المُعاصرةِ التي أخذتْ جُلَّ اهتمامِ الباحثين في عالمِنا المعاصرْ، الذي شَهِدَ العديدَ مِنَ التطوراتِ المتسارعةِ نتيجةَ الانفجارِ المعرفي وثورةَ المعلومات التِي أثَّرتْ

بشكلٍ مباشرٍ وغيْرِ مباشرٍ علىْ بيئةِ العملِ الداخليةِ والخارجيةِ، وخُصُوصاً ارتباطها المباشر بالمَوارِدِ المُؤسَّساتية والبشرية علىْ اعتبارِ أنَّها مِحورُ العمليةِ الإنتاجية فيْ علمِ الإدارة؛ لِذا كانَ لِزاماً على مؤسَّساتِ التَّعليمِ التقني الاستجابة لِهذهِ التطورات منْ خِلالِ تفْعيلِ دورِ إدارةِ الإبداع وذلِكَ لِما يحدث منْ نقلةٍ نوعيةٍ وتغييراتٍ جوهريةٍ مستحدثةٍ ومبتكرةٍ فيْ أساليبِ عملِها الإداريِ، ونتائجَ إيجابية تعودُ بالنفعِ على المنظماتِ والعاملين بِها وذلك منْ خِلالِ ما تُقدّمُهُ منْ حُلولٍ وتصوراتٍ ابتكاريةٍ خلاقةٍ للمُشْكلاتِ الإداريةِ ومواكبةِ التطوراتِ التقنيةِ الحديثةِ ودعْمِ وتهيئةِ المناخ والظروف الإبداعية للعاملين في المؤسَّسة.

وقَدْ أجْمَعَ الباحِثون والمُفكِرُون على أهميةِ الإبْداعِ للمؤسَّساتِ عامةً ومؤسَّسات التَّعْليمِ التِّقني خاصةً، وأنَّه يلْزَم بِناء الابتكار مِنَ الآنِ فصاعداً فِيْ داخِلِ المُنظماتِ الموجودةِ حالياً، وإنَّ الإدارةَ التِيْ لا تعْرفُ حالياً كيفيةَ إدارةِ الإبْداعِ هِي إدارةٌ عقيمةٌ غيرُ متكافئةٍ معْ مَهامِها، وستُصْبِحُ إدارةُ الإبداعِ تحدياً مسْتمراً للإدارةِ العُليا، وتحدِياً لِكفاءتِها (دركر، 2003: 245). وهُنا يأتيْ دورُ الإدارةِ فيْ المؤسَّساتِ التِقنيةِ المُخْتلفةِ لتشخيصِ المجالِ الإبداعِيِّ لِكُلِّ فردٍ وتهيئةِ الظروفِ الملائمةِ التِيْ تُسهمُ فيْ تطويرِ هذِهِ الإمكانية والارتقاء بِها إلى أفْضلِ مُسْتوي. ومِنَ المُلاحظِ أنَّ الفردَ يُبدعُ فيْ الميْدانِ أو المجالِ الذِيْ يَحْظىْ باهتمامِهِ عنْدما يتوفَّرُ لَهُ المناخُ والبيئةُ المناسِبةُ التيْ تُمكّنه منْ تفْجيرِ طاقاتِهِ الإبْداعيةِ (Bush, 2008: 23). ويرتبطُ الإبداعُ عموماً بإنتاجِ أفكارٍ جديدةٍ ومُفيدةٍ حَوْلَ المُنْتجاتِ أو المُمارساتِ أو الخدماتِ أو الإجْراءاتِ التيْ تكُونُ جديدةً ومفيدةً على حدٍ سَواءٍ للمُنَظَّمة، حيْثُ تُساهمُ على بقاءِ ونجاحِ المُنظَّمةِ على المَدى الطّويلِ (Ghosh, 2015: 17).

وَمَعْ تطوُّرِ التَّعليمِ التِّقني ودُخولِهِ مرحلةً مُهمةً فيْ بناءِ المُجْتمعاتِ الإنسانيِ ةِ وتَأثُّرِهِ بالتطورِ التُكْنولوجيِ الهائلِ والمُتسارعِ، وَمَعْ بُروزِ تأْثيرِ العوْلمةِ عليْهِ، أصْبحَ لِزاماً إعادةَ النَّظرِ في جميعِ النَّواحِي الأكاديميَّةِ وَالإداريَّةِ وكُلّ مَا مِنْ شَأْنِهِ رفْعُ مُسْتوي التعْليمِ التِّقني والمِهني وتحْسِينِ أدائِهِ في فلسطين، لأنَّ نجاحَ مُؤسَّسات التَّعْليمِ التِّقني فيُ تحْقِيق رُؤْيتِها ورِسالَتِها مُرْتبط بِمدي توافُرِ إدارةٍ إبداعيةٍ قادرةٍ على تنْمِيةِ الإبْداعِ والابْتكارِ وتحقيقُ التحْسينِ المسْتمر وإحداثِ تغيُّراتٍ نوعيةٍ تُميزُها عنْ غيْرِها والاسْتغْلالُ الأمثلُ للمواردِ الماديَّةِ والإمكانيَّاتِ المُتوفّرة في المُؤسَّسة.

وبِماْ أنَّ نِظامَ التَّعليمِ التقني فيْ فِلسْطين يُواجهُ تحدياتٍ ضخمةً تَتَعلَّقُ فيْ قُدْرتِهِ على تطْويرِ مصادرِهِ البشريَّةِ والماديَّةِ ومناهِجِهِ وأنظِمَتِهِ بِمَا يتناسبُ والتَّغييرات الكبيرةِ الحاصِلةَ في عالمِنا المعاصر بِماْ يضْمنُ ارتباطَ المهاراتِ والمعارفِ المُكَونَة للعاملين بتلْكَ التِيْ سيحتاجون إليها في عالمِ العملِ وفي حياتِهِمْ الخاصَّة (حمدان، 2001: 8). وَبِمَا أنَّ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التِّقني في فَلسْطين تمرُّ بِفترةِ تَحَوُّلٍ فرضَتْها التَّغيُّراتُ المُعاصرة، وقَدْ ظَهَرَ ذلِكَ منْ خِلالِ النَّمو الكمّيّ

الملْحوظ والإقْبال الكبير منَ الطلبةِ وتعدُّدِ التخصُّصاتِ التقنيَّة، فإنّ هُناك حاجةً ملحةً إلى إدارةِ الإبداع فيْها كونِها مُتغيّراً مهمّاً في بِناء الإنْسانِ الذيْ يُعدُّ المحْورَ الأساسي فيْ أيَّةِ مسيرةٍ حضاريَّةٍ، فالإبداعُ يَدعمُ قوَّةَ أيَّ مؤسَّسة، بعْدماْ أصْبَحتْ الإدارةُ التقليديةُ غيرُ قادرةٍ على تحقِيقِ التميُز (الزهري، 2002: 231).

وفيْ ضُوءِ ما سَبَقَ يظْهَرُ أنَّ إدارةَ الإبداعِ تُعدُّ عنصراً مهماً في عمليَّةِ التَّنْميةِ الاقْتِصاديَّة والاجْتماعيَّةِ فعلى ضُوئِهِ تتحدَّدُ درجةُ تقدُم الأممِ ورُقيِها، ويرتبطُ ذلكَ بِمدى توْفيرِ البيئةِ المناسبةِ لِخلْقِ الإبداعاتِ وإدارةِ الطَّاقاتِ الإبداعيَّةِ الكامنَةِ وتشْجيعُها، وأنَّ نذْرةَ المعلوماتِ المتوفرةِ على مُستوى مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني في فِلسْطين حسب معلوماتِ الباحثون حَوْلَ إدارةِ الإبداعِ وأثرُها على السُّلوكِ الإداريِ لدي مُدراءِها نظراً لِأهميَّته في العملِ المؤسسي وتَأْثِيرُهُ على فعاليَّتها، حيْثُ إنَّ لِضعْف الإبْداعِ أثارٌ سلبيَّةٌ مُحْتملةٌ، قَدْ تُؤدّي إلى هدْرِ الموارِدِ الماليَّةِ والبشريَّةِ وضياعِ كُلّ جُهدٍ منْ شأْنِهِ يُنمّي وينْهَضْ بِالمؤسَّسةِ والمجْتمعِ.

إشكالية الدراسة:

تحتاجُ المؤسَّساتُ التِقنيَّةُ إلى التَّأكِيدِ على أهمَّيةِ الإبداعِ المُؤسَّسي والرّيادةِ للمُؤسَّسةِ، بِالإضافَةِ إلى حاجَتِها لِإيجادِ مُناخٍ مُلائِمٍ يُشجِعُ على الإبْداعِ لِلمُؤسَّسةِ والعامِلين فِيْها، ولِتحقيقِ ذَلِكَ فإنَّ المؤسَّساتِ التِقنيَّة مُطالبةٌ بِتبنَّي مفاهيمِ إداريَّةٍ حدِيثةٍ تُحفزُ على الإبْداعِ وتعتبرُهُ إحْدَى وسائِلِ البِناءِ والرّيادةِ والمُنافسة، مِنْها إدارةُ الإبْداعِ التي تُعدُّ جَوهرَ عملِ أيّ مُؤسَّسةٍ في عصْرِنا الحالِي ومحورُ التُّميُزِ الذِي يعْملُ على تنميةِ وتطويرِ العملِ الإداري، التي تُمكّنُ المُديرَ منْ مُواجهةِ التحدّياتِ المختلفةِ والمُتسارِعة.

وَنَظراً لِقلَّةِ الدّراساتِ التربوية التي دَرَسَتْ هذا النوعَ منَ المُؤسَّساتِ بِخُصوصِيَّتِها التِقنيَّة، وَمَجالاتِها وتخصُّصاتِها المُختلفةِ الواسِعة، واختِلافِ نوْعِيَّةِ طُلابِها، ووظائِفُها المُختلفة، وتركيزاً مِنَ الباحثين على تربويةِ هذهِ المُؤسَّساتِ، وعليْه تنحصرُ مُشكلةُ الدِراسةِ بِتناولِ واقعِ إدارةِ الإبْداعِ في مؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني في مُحافظاتِ غزَّة والتي مِنْها موارد وقدرات المؤسسة، دعمُ وتنميةُ الإبداعِ والابتِكارِ، التحسينُ المستمر، استدامةُ الإبداعِ، والتَّعرفُ على معوّقاتِ إدارةِ الإبداعِ داخِلَ هذِهِ المُؤسَّسات. وفي ضُوءِ ما سَبَق تتحدَّدُ مشكلةُ البحثَ في الأسئِلةِ الآتِيةِ:

السؤال الأول: ما واقعُ إدارةُ الإبداعِ في مؤسَّساتِ التَّعليمِ التَّقني بِمحافظاتِ غزَّة؟

السؤال الثاني: هل تُوجدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ احصائيَّةٍ عنْدِ مُستو ى دلالة بينَ متوسّطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ العيّنة لِواقعِ إدارةِ الإبْداع في مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التَّقني يعودُ إل ى مُتغيراتِ: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة؟

فرضيات الدراسة:

ينبثقُ عنْ السؤالِ الثَّاني مجموعةٌ منَ الفرضيَّاتِ:

1. لا تُوجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ احصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بيْنَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ عينةِ الدّراسةِ لِواقعِ إدارةِ الإبْداع في مُؤسَّساتِ التَّعليم التقني تُعزي لِمُتغيّرِ الجنس.
2. لا تُوجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ احصائيةٍ عند مستو ى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بيْنَ متوسطاتِ درجاتِتقديرِ أفرادِ عينةِ الدّراسةِ لِواقعِ إدارةِ الإبْداع في مُؤسَّساتِ التَّعليم التقني تُعزي لِمُتغيّر المُؤهّل العلمي.
3. لا تُوجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ احصائيةٍ عند مستو ى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بيْنَ متوسطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ عينةِ الدّراسةِ لِواقعِ إدارةِ الإبْداع في مُؤسَّساتِ التَّعليم التقني تُعزي لِمُتغيّر سنواتِ الخدْمةِ.

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدراسةُ الحاليةُ إلى ما يلي:

1. التعرفُ إلى إدارةِ الإبْداعِ في مُؤسَّساتِ التعليمِ التقني منْ وجهةِ نظرِ العاملين فيها.
2. الكشفُ عمَّا إذا كانَ هُناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عنْدَ مستو ى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بينَ مُتوسطاتِ درجاتِ تقديرِ أفرادِ العيّنة لِواقعِ إدارةِ الإبْداع يُعز ى إلي مُتغيراتِ: (المؤهل العلمي– والجنس– وسنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

تنبثقُ أهميةُ الدّراسة الحاليَّة من:

1. أهميةُ موضوعِ الإبداعِ حيثُ إنَّ الإبداعَ أداةٌ ومهارةٌ تُمكّنُ أصحابَ الوظائفَ الإشرافيَّةِ من مواجهةِ التحدياتِ المختلفةِواستثمارٍ أمثلٍ لإمكاناتِ المُؤسَّسة وتحويلَها إلى فُرصٍ لتمكينِ المؤسسةِ منَ البقاءَ والاسْتمرار.
2. قَدْ يستفيدُ منْ هذهِ الدراسةِ المسئولين في المُؤسَّساتِ وذلك بتقديمِ دراسةٍ علميةٍ منهجيةٍ لِوضعِ نِظامِ لإدارةِ الإبداعِ في النّظامِ التقني؛ لأنَّ هدفَ إدارةُ الإبداعِ ممارسةَ الأعمالِ الإداريةِ بفكرٍ مرنٍ وأساليبٍ مختلفةٍ أكثَرَ إيجابية، وتوليدٌ مستمرٌ للأفكارِ الجديدة، والحلولِ البناءة.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع:

عرفَ (الصفار،2007: 2) الإبْداعَ بأنَّهُ: "أفكارٌ تتَّصفُ بأنها جديدةٌ ومفيدةٌ ومتصلةٌ بِحلٍ أمثلٍ لِلمشكلاتِأو تطويرُ أساليبٍ أو أهدافٍ أو تعميقُ رؤيةٍ، أو تجميعُ أو إعادةُ تركيبِ الأنماطِ المعروفةِ في السُّلوكياتِ الإداريةِ في أشكالٍ مُتميزةٍ ومتطورةٍ تقفزُ بِأصحابِها إلى الأمامِ".

ويُعرّفُ الباحثون الإبْداعَ بأنَّهُ: "مجموعةُ العملياتِ العقليةِ والفكريةِ التي تُحققُ النَّفعَ للمؤسسةِ والمجتمعِ ومتصلةٍ بحلِ المُشكلاتِ، وهذهِ العملياتُ منَ المُمكنِ تنميتِها وتطويرِها وصولاً للجديدِ والنادرِ والمبتكر، مما تُساعدُ في وضعِ تصوراتٍ مستقبليةٍ حديثةٍ.

إدارة الإبداع:

يُعرّفها (مصطفي، 2014: 76) بأنَّها: "الأفكارُ والمُمارساتُ التي يُقدّمها المديرون، والتي تُساعدُ على إنجازِ عملياتٍ إداريةٍ جديدةٍ أو برامجٍ تطويريةٍ للعاملين، جديدةٍ في مضمونِها وشكلِها، أو نظامٌ إداريٌ جديد، كلٌّ هذهِ الإبداعاتِ تُؤثّرُ بِشكلٍ مُباشرٍ أو غيرِ مباشرٍ في تحقيقِ أهدافِ المُنظّمة، وتُساعدُ على تقديمِ أفْضلِ خدمةٍ للمجتمع، بِمعنى البحثِ عن الجديدِ والأحسنِ في طرقِ العملِ الإداري".

ويُعرِفُها الباحثون إجرائياً بأنها: " مجموعةٌ من الخطواتِ والممارساتِ والعملياتِ الإبداعيةِ التي تتميزُ بِها إداراتُ المؤسساتِ التقنيةِ بِمحافظاتِ غزَّة، والتي تُؤدّي إل ى تحسينِ المناخِ العام في المُؤسسةِ من خِلالِ طرحِ حلولٍ مبتكرةٍ وأساليبَ ووسائلَ جديدةٍ للقضايا والمشكلاتِ التي تعصفُ بالمؤسسة، بِما يُسهمُ في رفعِ أداءِ المؤسسةِ ويُساعدُ على تحقيقِ الأهدافِ وزيادةِ جودتِها".

مؤسسات التعليم التقني: هي المُؤسَّساتُ التي مدةُ الدراسةِ فيها سنتان دراسيتان أو أربعةُ فصولٍ دراسيةٍ في حدّها الأدْنى، وسبعةُ فصولٍ دراسيةٍ في حدّها الأعلى بَعْدَ الثانويةِ العامة ويتراوحُ عددُ الساعاتِ المعتمدةِ للتخصصاتِ المختلفة ما بين 66 و78 ساعةٍ معتمدةٍ، وتشْملُ على واحدٍ أو أكثر من البرامجِ التقنيةِ المختلفة". (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008: 6)

محافظات غزة: " الجزءُ منَ السَّهلِ السَّاحلي الفلسطيني، تبلغُ مساحتُهُ (365) كيلو متراً مربعاً، ويمتدُ على الساحلِ الشرقي للبحرِ الأبيضِ المتوسطِ بطولِ (45) كيلو متراً، وبعرض (6-12) كيلو متراً. ومعْ قيامِ السُّلطةِ الوطنيةِ الفلسطينيةِ تمَّ تقسيمُ قطاعِ غزةَّ إدارياً إلى خمسِ محافظاتٍ، هي: شمالُ غزة، غزة، الوُسطي، خانيونُس، رفح". (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14)

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة

يتضمَّنُ هذا الجزءُ منَ الدَّراسةِ الخُطواتِ والإجْراءاتِ الَّتي تمَّتْ في الجانبِ الميْداني منْ حيثُ منهجِ الدراسةِ، ومُجتمعُ الدّراسةِ، والعيّنةُ التي طُبّقتْ عليْها، وَالأدواتُ المُسْتخدمةُ، والمُعالجاتُ

الإحْصائيَّة التي اسْتخدمتْ في تحليلِ البياناتِ لِاختبارِ صِدْقِ وثباتِ أداةِ الدّراسة، ومنْ ثُمَّ جمعُ البياناتِ منَ العينةِ الكليَّةِ لِلتوصلِ إلى النَّتائجِ النَّهائيةِ لِلدراسة، **وذلك كما يأتي:**

منهج الدراسة

منْ أجلِ تحقيقِ أهدافِ الدراسةِ قامَ الباحثون بِاستخدامِ المنهجِ الوصفيِ التحليلي وهُو " المنهجُ الذي يَدْرسُ ظاهرةً أوْ حدثاً أو قضيةً موجُودةً حالياً يمكنُ الحصولُ منْها على معلوماتٍ تُجيبُ عنْ أسئلةِ البحثِ دونَ تدخلٍ منَ الباحث ينفيْها" (أبو رحمة، 2012: 77).

مجتمع الدراسة

يتكوَّنُ المجتمعُ الأصليُ منْ جميعِ العامِلين في مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التقنيِ وقد اختارَ الباحثون عينةً قُوامُها (110) بِطريقةٍ عشْوائيةٍ، مّمن أُتيح لهُ الفرصةَ لمْقابلتِهم، فيْ حينْ كانَتْ الاستباناتُ الصالحةُ لِلتحليلِ هيْ (103).

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية للدراسة: تكوَّنَتْ منْ (30) فردٍ تمَّ اختيارُهم بالطريقةِ العشوائيةِ لِغرضِ التَّحققِ منَ الصدقِ والثَّباتِ.

العينة الفعلية للدراسة: تكوَّنتْ عينةُ الدراسةِ الفعليةِ منْ (103)، والجدولُ الآتي يُبينُ توزيعَ العينةِ تبعاً للمتغيراتِ التصْنيفية:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة

المتغير	التصنيف	العدد	المجموع
الجنس	أنثى	23	103
	ذكر	80	
المؤهل	بكالوريوس	48	103
	دراسات عليا	55	
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	35	103
	من 5 إلى 10 سنوات	23	
	أكثر من 10 سنوات	45	

أداة الدراسة:

الاستبانة: بَعْدَ الاطّلاعِ على الأدبِ التَّربوي، وفي ضُوءِ الدّراساتِ السَّابقةِ، المُتعلّقةِ بمشكلةِ الدراسةِ، واستطلاعُ آراءُ عينةٍ منَ المتخصّصين، قامَ الباح ثون تصميمَ أداةِ الدراسةِ على النَّحوِ الآتي:

القسمُ الأول: عبارةٌ عنْ معلوماتٍ شخصيةٍ عن المُستجيبِ: (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخدمة) والقسمُ الثاني: عبارةٌ عنْ مح اورِ الاستبانةِ وقَدْ بَلَغَ عددُ فقراتِها بعدَ صِياغتِها النهائيةِ (42) فقرة، مقسمةٌ إلى خمسةُ مجالاتٍ وهي (الموارِدُ وقدراتُ المؤسسةِ، تنميةُ الإبداعِ والابتكار،

التحسينُ المستمرُ، استدامةُ الإبداعِ، معوّقاتُ إدارةِ الإبداعِ) وقد أعُطيَ لِكُلّ فقرةٍ وزنٌ مُدرجٌ وِفْقَ مقياس ليكرت الخُماسي.

صدق الاستبانة: تمَّ التأكدُ من صدقِ فقراتِ الاستبيانِ، بطريقتين:

* **صدق المحكمين:** تمَّ عرضُ الاستبانة في صورتِها الأوَّلية على (11) منْ أساتذةِ الجامعاتِ الفلسطينيةِ منَ المُتخصّصِين فيْ مَجالِ الإدارةِ وَالتخْطِيطِ التربوي ، حيْثُ قامُوا بِإبداءِ آرائِهم ومُلاحظاتِهم على فقراتِ الاسْتِبانة، ومَدى انْتماءِ الفقَراتِ إلى كُلّ بُعْدٍ منَ الأبْعادِ الخمْسَةِ لِلاستِبانة، وَكذلِكَ وُضوحُ صِياغَتِها اللُّغويَّة، واسْتناداً إلى التوْجيهاتِ الَّتي أبْدَاها المُحكّمُون، قَامَ الباحثون بَإجراءِ التَّعديلاتِ الَّتي اتَّفَقَ عليْها مُعْظمِ المحكمين، وعلىْ ضُوءِ تِلْكَ الآراءِ تَمَّ استبْعاد فقرتين، لِيُصبحَ عددُ فقراتِ الاستبانةِ (42) فقرة.

- **صدقُ الاتساقِ الداخلي:**

أولاً: جَرَىْ التَّحقُقُ منْ صِدقِ الاتّساقِ الدَّاخلي لِلاسْتبانةِ بِتطبيقِ الاسْتبانةِ على عيّنةٍ اسْتِطلاعيةٍ دُونَ النَّظرِ إلى صِفاتِهم السّيموترية، وَتمَّ حِسابُ مُعاملَ ارْتباطِ بيرسون بيْنَ دَرجاتِ كُلّ بُعْدٍ مِنَ الأبْعادِ وَالدَّرجةِ الكُلّيةِ لِلاستبانة، كَمَا هُوَ مُوضحٌ فيْ جدول (2):

الجدول (2)

يبين معاملات ارتباط كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية

م	المجال	المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	**الاول**	0.818**	1	0.628**	0.530**	0.642**	-0.706-**
2	**الثاني**	0.779**	0.628**	1	0.410**	0.470**	-0.488-**
3	**الثالث**	0.770**	0.530**	0.410**	1	0.516**	-0.539-**
4	**الرابع**	0.676**	0.642**	0.470**	0.516**	1	-0.707-**
5	**الخامس**	-0.509-**	-0.706-**	-0.488-**	-0.539-**	-0.707-**	1

ثانياً: جَرَىْ التَّحقُقُ منْ صِدقِ الاتّساقِ الدَّاخلي لِلاسْتبانةِ بِتطبيقِ الاسْتبانةِ على عيّنةٍ اسْتِطلاعية، وَتمَّ حِسابُ مُعاملَ ارْتباطِ بيرسون بيْنَ فَقِراتِ كُلّ مَجالٍ منْ مَجالاتِ الاسْتبانةِ والدَّرجةِ الكُليةِ لِلاستبانةِ وَتراوَحَتْ مُعاملاتُ الارْتِباطِ بيْنَ فَقَراتِ الاسْتبانةِ مَا بَيْنَ (0.261) و(0.795) وَهِيَ دالَّةٌ إحصائياً عِنْدَ (0.01) وَيُؤكّدُ ذَلِكَ أنَّ الاسْتبانةَ تَتمتَّعُ بِدرجةٍ عالِيةٍ مِنَ الاتّساقِ وَالجدْولُ التَّالي يُوضحُ الاتّساقَ الدَّاخليَ لِلاسْتبانة:

جدول رقم (3)

يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

	أولاً: الموارد وقدرات المؤسسة	الارتباط
1	تحرص المؤسسة علي أن تكون مواردها متميزة وذات قيمة.	0.590**
2	تقوم المؤسسة بدراسة وتقويم مواردها وفقا لأهميتها الاستراتيجية.	0.634**
3	تسعي المؤسسة باستمرار للحصول علي موارد تتسم بالندرة.	0.547**
4	تستحوذ المؤسسة علي موارد لا تتوافر لدي منافسيها.	0.754**
5	تمتلك المؤسسة نظاما يشجع علي استقطاب الكوادر المتميزة.	0.795**
6	تتسم القدرات العقلية بالأنماط والقواعد التي تدير بها المؤسسة أنشطتها بصعوبة التقليد.	0.633**
7	تهتم المؤسسة بالموارد البشرية باعتبارها قدرة استراتيجية.	0.492**

8	تتبني المؤسسة استراتيجية تحقق لها استثمار أفضل للموارد المتاحة.	0.284**
9	تقوم المؤسسة بمراجعة أنشطتها وعملياتها بشكل دوري بهدف التحسين.	0.397**
10	تتبني المؤسسة الاستراتيجيات الكفيلة بتطوير كفاءة العمليات فيها.	0.501**
ثانياً: تنمية الابداع والابتكار		
1	تضع المؤسسة أهدافا واضحة لتنمية قدرات الموظفين علي الابتكار.	0.261**
2	تعزز المؤسسة إبداعات العاملين بالحوافز المادية والمعنوية.	0.735**
3	تهيئ المؤسسة المواقف التي تجعل العاملين ينتجون أفكار ابتكارية جديدة.	0.506**
4	تحرص المؤسسة علي إدخال أحدث الأساليب التكنولوجية.	0.388**
5	تعمل المؤسسة باستمرار علي استحداث وتطوير برامج نوعية وابتكارية.	0.566**
6	تواكب المؤسسة كل ما هو جديد في مجال الإبداع والابتكار.	0.564**
7	تعمل المؤسسة علي استقطاب الأفراد ذوي التوجهات الإبداعية.	0.597**
8	تحرص المؤسسة علي تأمين قنوات اتصال مع جهات خارجية ذات إنتاجية إبداعية.	0.546**
9	تسمح المؤسسة بتجريب الأفكار الإبداعية المقترحة بشكل فعلي علي أرض الواقع.	0.579**
10	تعمل المؤسسة علي دعم أنشطة البحث والتطوير.	0.616**
ثالثاً: التحسين المستمر		
1	تسعي المؤسسة إلي خلق بيئة تدعم التحسين المستمر.	0.530**
2	تهتم المؤسسة بالأنشطة الداعمة لعملية التحسين المستمر.	0.748**
3	تعقد المؤسسة اجتماعات دورية للعاملين لتحديد الاحتياجات.	0.712**
4	تستثمر المؤسسة قدرات العاملين فيها ومعارفهم في تعزيز التعلم المستمر.	0.371**
5	تهتم المؤسسة بالارتقاء بمستوي عامليها من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية باستمرار.	0.475**
6	يتوافر لدي المؤسسة نظام متطور لحفظ المعلومات واسترجاعها.	0.386**
7	تنظر المؤسسة للمشكلات التي تواجهها علي أنها فرص للتحسين والتطوير.	0.527**
رابعاً: استدامة الإبداع		
1	تحرص المؤسسة علي إحداث تغيرات نوعية في أساليب العمل كل فترة.	0.573**
2	لدي المؤسسة القدرة علي التأقلم مع المتغيرات البيئية المختلفة.	0.554**
3	يتسم الهيكل التنظيمي للمؤسسة بالمرونة.	0.485**
4	تغير المؤسسة استراتيجياتها بالتوافق مع متطلبات الظروف التنافسية في العمل.	0.431**
5	تجري إدارة المؤسسة تعديلات علي برامجها الأكاديمية بما يتوافق مع حاجات السوق ومتطلبات الإبداع.	0.458**
6	تمتلك المؤسسة مجموعة من الموارد النادرة تسهم في خلق قيمة لها.	0.333**
7	تحرص المؤسسة علي تكامل وحداتها الداخلية لمواجهة التغيرات التي تطرأ علي بيئتها الخارجية.	0.380**
خامساً: معوقات إدارة الإبداع		
1	كثرة العمل المطلوب انجازه مما يقلل من فرص إدارة الإبداع.	-0.344-**
2	عدم وجود قسم متخصص في إدارة المؤسسة يهتم بإدارة الإبداع.	-0.328-**
3	الافتقار إلي القيادات المؤهلة لدعم بيئة الإبداع في إدارة المؤسسة.	-0.517-**
4	الازدواجية في إصدار التعليمات من قبل الجهات العليا.	-0.490-**
5	الصلاحيات الممنوحة لإدارة المؤسسة غير كافية.	-0.440-**
6	اهتمام الجهات المشرفة علي الهيئة الإدارية بالجانب التنظيمي علي حساب إدارة الإبداع.	-0.278-**
7	مقاومة الجهات الإدارية العليا لثقافة التغيير في المؤسسة.	-0.354-**
8	مباني المؤسسة غير مجهزة بالتجهيزات التي تساعد علي الأداء المتميز.	-0.558-**

ثباتُ الاستبانة Reliability:

وَقَدْ أَجْرى الباحثون خُطواتِ التَّأكُدِ منْ ثَباتِ الاستِبانةِ وَذلكَ بَعْدَ تَطْبيقِها عَلىْ أَفرادِ العيّنةِ الاسْتطلاعيَّةِ بِطريقتين وَهُما التَّجزئةُ النّصفيةُ وَمُعاملُ ألفا كرونباخ.

- **طريقةُ التَّجزئةُ النّصفية:** تَمَّ اسْتخدامُ دَرَجاتِ العينَةِ الاستِطْلاعيَّةِ لِحِسابِ ثَباتِ الاسْتِبانةِ بِطريقةِ التَّجزئةِ النّصفيةِ حَيْثُ يَتمُّ تجزئةُ فَقَراتِ الاسْتبانةِ إلىْ جُزأين، فَحَصَلتْ نَتائجُ الفَقراتِ الفرْديَّة علىْ دَرجةِ (0.829)، وَنتائجُ الفقراتِ الزَّوجيةِ علىْ دَرجةِ (0.836) وَمنْ ثُمَّ حِسابُ

مُعاملِ الارْتباطِ (r) بيْنَ دَرجاتِ الأَسْئلةِ الفرْديةِ وَدرجاتِ الأسئلةِ الزَّوجيةِ فَكانَتْ الدَّرجة (0.896) ثُمَّ تَصحيْحُ مُعاملُ الارْتباطِ بِمُعادلةِ بيرسون براون وَحَصَلَ علىْ دَرَجة (0.874)، وَهَذَا يَدلُ عَلىْ أنَّ الاستِبانةَ تَتمتَّعُ بِدرجةٍ عاليةٍ مِنَ الثَّباتِ تُطمئِنُ الباحثين إلىْ تَطبِيقِها عَلىْ عيّنةِ الدّراسةِ.

1. **طريقةُ ألفا كرونباخ:** اسْتخدَمَ الباحثون طَرِيْقةَ ألْفا كرونباخ، وَذَلِكَ لِإيجادِ مُعاملِ ثَباتِ الإستِبانةِ، حَيْثُ حَصَلَا عَلىْ قِيمةِ مُعاملِ الثَّباتِ الكُلّي (0.894) وَ يَدُلُ ذَلِكَ عَلىْ أَنَّ الإسْتبانةَ تَتمتَّعُ بِدرجةٍ عالِيةٍ مِنَ الثَّباتِ يُمكِنُ الاعْتمادُ عَلَيْها.

الجدول (4): يبين معامل ألفا كرونباخ

م	اسم البعد	عدد العبارات	معامل ألفا
1	الاول	10	0.884
2	الثاني	10	0.824
3	الثالث	7	0.447
4	الرابع	7	0.788
5	الخامس	8	0.898
	الاستبانة ككل	42	0.729

2. **التَّأكدُ منْ صِحَّةِ التَّوزيعاتِ الطَّبيعيةِ لِلمقْياس:**

قَامَ الباحثون بِحسابِ مُعادلةِ Shapiro–Wilk لِلتأكُّدِ مِنَ النَّتائجِ وَقَدْ كَانَتْ النَّتائجُ علىْ النَّحوِ التَّالي كَمَا مُوضح في جدول(5):

جدول رقم(5)

معادلة Shapiro–Wilk للتوزيعات للبيانات

Statistic	Df	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
0.960	30	0.200	دالة

مِمَّا وَرَدَ فيْ جَدولِ رَقم (3) أَنَّ القِيمَ الاحتماليَّةُ لِلمقياسِ جاءَتْ أَكبَرَ مِن(0.05) فَهِي تَتَّبعُ التَّوزيعاتِ الطَّبيعيةِ وَبناءً عَلىْ ذَلكَتَمَّ اسْتخدامُ الإحصاءاتِ المَعْلَمِيَّةِ.

المُعالجاتُ الإحْصائيةُ المُسْتخدمةُ فِيْ الدّراسة:

تَمَّ إدخالُ البَياناتِ إلىْ الحَاسِبِ الآلِي مِنْ قِبَلِ الباحث ون بِاستخدامِ بَرْنامجِ التَّحليلِ الإحْصائِي (SPSS) وَقَدْ تَمَّ تَحليلُ البَياناتِ بِاسْتخدامِ الأَساليبِ الإحْصائِيةِ المُناسبَةِ لِمُعالجةِ بَياناتِ الإسْتِبانات الَّتِي وُزّعَتْ، وَذَلكَ لِلإجابَةِ عَلىْ أَسئلةِ الدّراسَة، وَتَمَّ اسْتِخدامُ المُعالجاتِ الإحْصائِيةِ التَّاليَةِ لِلتَأكُّدِ مِنْ صِدقِ وَثَباتِ أَداةِ الدّراسَة:

أ –مُعاملُ ارتِباطُ بيرسون: التَّأكُّدُ مِنَ صدْقِ الاتّساقِ الدَّاخِلِي لِلاسْتِبانَةِ، وَذَلِكَ بِإيجادِ مُعامِلِ ارْتِباطِ بيرسون بَيْنَ كُلّ مِحْوَرٍ وَالدَّرجةِ الكُلِيَّةِ لِلاسْتِبانةِ.

ب –مُعاملُ ارْتِباطُ سبيرمان براون لِلتَجزئةِ النّصْفيَّةِ المُتَساويَّةِ، وَمُعادَلةُ جتمان لِلتجْزئةِ النّصْفيةِ غَيْرِ المُتسَاوِيَةِ، وَمُعامِلُ ارتِباطُ ألفا كرونباخ لِلتَأكُّدِ مِنْ ثَباتِ أَداةِ الدّراسَة.

تَمَّ اسْتخْدامُ المُعالجَاتِ الإحْصائيةِ التَّاليةِ لِتَحليْلِ نَتائجِ الدّراسَةِ المَيدانيةِ:

- التّكرَارَاتُ وَالنّسَبُ المِئويَّةُ.
- المُتوسّطُ الحِسابِيُ وَالإنْحرافُ المِعيارِيُ.
- اخْتبارُ T.Test لِإيجَادِ الفُروقِ ذَاتِ الدَّلالَةِ الإحْصائيَّةِ بَيْنَ مُتوسّطاتِ عَيّنتين مُسْتقلتين، وَتَمَّ اسْتِخدامُهُ لِلتَحقُّقِ مِنْ فَرَضِ (الجِنْسِ، وَالمُؤهّلِ العِلمِي).
- تَحليلُ التَّبايُنُ الأُحادِيُ One Way ANOVA لِقِياسِ الفُروقِ ذَاتِ الدَّلالَةِ الإحصائيَّةِ بَيْنَ مُتَغَيّرِ (سَنَواتِ الخِدْمَةِ).

المَحكُّ المُعْتمدُ فِيْ الدّراسَةِ:

لَقَدْ تَمَّ تَحديدُ المَحكَّ المُعتَمَدَ فِيْ الدّراسَةِ مِنْ خِلالِ تَحديدِ طُولِ الخَلايَا فِيْ مِقْياسِ ليكرت الخُماسِي، مِنْ خِلالِ حِسابِ المَدى بيْنَ الدَّرَجاتِ (4=1−5)، وَمِنْ ثُمَّ تَقسِيمُهُ عَلىْ أَكبرِ قِيمةٍ فِيْ المِقْياسِ لِلحُصولِ عَلى طُولِ الخَليَّةِ أَيْ (0.8=5/4)، وَبَعْدَ ذَلِكَ إِضافةُ هَذِهِ القِيمةِ إِلى أَقلّ قِيمةٍ فِيْ المِقياسِ (بِدايةُ المقياس)، وَهِي الوَاحِد صَحيْح (1)، وَذَلِكَ لِتَحديدِ الحَدّ الأَعْلَى لِهذِهِ الخَلِيَّة، وَهَكَذَا أَصْبَحَ طُولُ الخَلَايا كَما هُوَ مُوضَّح بِالجَدولِ التَّالِي:

الجدول (6)

المحك المعتمد بالدراسة

درجة الموافقة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
الوزن	36	52	68	84	100
الفترة	من 1- 1.80	2.60 – 1.80	3.40 – 2.60	3.40 – 2.60	5 –4.20
الوزن النسبي	%36- %20	%52 - %36	%68 -%52	%84 -%68	%100-% 84

نَتائجُ الدّراسَةُ وَتفسِيرها:

وَلِلإجابةِ عَن السُّؤالِ الأَوّل : وَالَّذِيْ يَنُصُ عَلىْ "**مَا وَاقِعُ إِدارةُ الإبداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني بِمُحافَظاتِ غَزَّة**"؟. وَلِلإجَابَةِ عَلى هَذَا السُّؤالِ اسْتخدمَ الباحثون المُتوسّطاتِ وَالإنْحرافِ المِعْيارِي وَالنّسبةِ المِئَويَّةِ، كَمَا فِيْ الجَدولِ الآتِي:

جدول رقم (7)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للأداة ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الموارد وقدرات المؤسسة	3.4155	0.77254	68.31068	3
تنمية الابداع والابتكار	3.1117	0.61426	62.23301	4
التحسين المستمر	3.7712	1.06498	75.42302	1
استدامة الابداع	3.5576	0.62575	71.15118	2
معوقات إدارة الإبداع	3.0279	0.92387	60.55825	5
الدرجة الكلية	3.3523	0.38205	67.04577	

مِمَّا وَرَدَ فِيْ جدولِ رَقمِ (7) أَنَّ الوزْنَ النّسبِيُ لِلدرجَةِ الكُلّيَّةِ جَاءَتْ (67.04%)، وَقَدْ حَصَلَ عَلىْ التَّرتيبِ الأَوَّلِ مَجالُ التَّحسنِ المُسْتمرّ بِوزنٍ نِسبِيٍ (75.42%) وَحَصَلَ عَلىْ التَّرتِيبِ الأَخيرِ مَجالُ مُعوّقَاتِ إدارةِ الإبْداعِ بِوزنٍ نِسبِيٍ (60.55%)، وَيَعزُوْ الباحثون ذَلِكَ: إلىْ اهْتِمامِ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني بِاسْتِثمارِ قُدُراتِ العَاملين فِيْها وَمَعارِفِهِمْ فِيْ تَعزِيزِ التَّعلُّمِ المُستَمرّ، وَالمُحافَظَةُ عَلى نَفْسِ المُستَوى مِنَ الرّضَا بِنَفْسِ المُستَوى مِنَ الأَدَاءِ، وَمُواكَبَةُ عَملياتُ التَّجديدِ وَالتَّحديثِ وَالابْتِكارِ لِجميعِ بَرامِجِهَا وَأَقْسَامِهَا، وَأَيْضَاً تَضْمينُ الخِبراتُ المُتعلمةُ وَالمُستَفادَةُ فِيْ الأَنْشِطةِ المُستقبَلِيَّةِ.

أَمَّا عَنْ تَراجُعِ دَرَجاتِ التَّقديرِ لِمَجالِ "**مُعوّقاتِ إدارةِ الإبْداعِ**" فَقَدْ يُعْزَى السَّببُ فِيْ ذَلكَ إلىالضَّائقةِ المَاليَّةِ الَّتِي تَمُرُّ بِها مُؤسَّساتُ التَّعليمُ التّقنيُ، وَعدمِ القُدرةِ عَلى الإيفاءِ بِمَتطلَّباتِ عَمليَّةِ الإبداعِ مِنْ أَساليبٍ وَأَماكنٍ خَاصةٍ وَحَوافزٍ مَاديَّةٍ إضافيَّةٍ وَغيْرِها. وَكذلِك مُقاومةُ الجِهاتُ الإداريةِ لِثقافةِ التَّغييرِ والتَّمسُكِ بِالعاداتِ وَالتَّقاليدِ المَألوْفة. وَأيْضاً قِلَّةَ الوَعيِ وَالإدْراكِ لِمفاهِيْمْ وَأُسسِ إدارةِ الإبْداعِ، والَّتيْ تُمثّلُ عائِقاً أَمامَ الوُصولِ إلى الأَهدافِ التَّنْظيميةِ، أَوْ عَدمُ وُجودُ مَعاييرٍ وَأُسسٍ وَاضحةٍ وَمُعلنةٍ يُمكِنُ مِنْ خِلالِهَا دَعمُ تَوجُّهاتِ تَطويرِ الإبْداعِ.

وَلِتفسيرِ النَّتائِجِ المُتعَلّقَةِ بِذلِكَ قَامَ الباحثون بِإعْدادِ الجَدولِ التَّالي المُوضّح لِفَقَراتِ كُلّ جَانِبٍ لِلاِستبانة:

- **أولاً: مَجالُ المَواردُ وقُدراتُ المُؤسَّسة:**

جدول رقم (8): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تحرص المؤسسة علي أن تكون مواردها متميزة وذات قيمة.	3.8350	1.05809	76.69903	2
2	تقوم المؤسسة بدراسة وتقويم مواردها وفقا لأهميتها الاستراتيجية.	3.6893	1.01970	73.78641	4
3	تسعي المؤسسة باستمرار للحصول علي موارد تتسم بالندرة.	3.1456	1.26342	62.91262	7
4	تستحوذ المؤسسة علي موارد لا تتوافر لدي منافسيها.	2.9320	1.23083	58.64078	8
5	تمتلك المؤسسة نظاما يشجع علي استقطاب الكوادر المتميزة.	2.9320	1.27773	58.64078	8
6	تتسم القدرات العقلية بالأنماط والقواعد التي تدير بها المؤسسة أنشطتها بصعوبة التقليد.	2.8544	1.17497	57.08738	9
7	تهتم المؤسسة بالموارد البشرية باعتبارها قدرة استراتيجية.	3.4466	1.19417	68.93204	6
8	تتبني المؤسسة استراتيجية تحقق لها استثمار أفضل للموارد المتاحة.	3.8155	0.88282	76.31068	3

9	تقوم المؤسسة بمراجعة أنشطتها وعملياتها بشكل دوري بهدف التحسين.	3.8447	0.94721	76.8932	1
10	تتبني المؤسسة الاستراتيجيات الكفيلة بتطوير كفاءة العمليات فيها.	3.6602	0.91344	73.20388	5
	الدرجة الكلية للمجال	3.4155	0.77254	68.31068	

يَتَّضحُ مِنَ الجَدولِ رقم (8) أَنَّ أَعْلى فقرتين فِيْ هَذا المَجالِ كانَتا:

الفَقَرةُ رَقْمُ (9): "تَقومُ المُؤسَّسةُ بِمُراجعةِ أَنشِطتِهَا وَعَمليَّاتِها بِشكلٍ دَوْرِي بِهدفِ التَّحسِين " احْتلَّتْ المَرتبةَالأُولى بِوزنٍ نِسبيٍ قَدْرُهُ (76.89%). وَيَعزُو الباحثون ذَلكَ إلى أَنَّ المُؤسَّسةَ تَمْلكُ دَليلاً شَاملاً لِلإجْراءاتِ الدَّاخليَّةِ لِضَمانِ الجَوْدةِ، يُوضّحُ السّياساتِ وَالإجراءاتِ المُتعلّقةِ بِالتَّقييمِ الدَّوريِ لِلمُؤسَّسةِ وَبَرامِجِها التَّعْليميَّةِ المُعْتَمَدَة. كَمَا أَنَّها تُوظّفُ أَدواتٍ كَمّيةٍ وَنَوعيَّةٍ مُناسبةٍ فِيْ تَقييمِ المُؤسَّسةِ وَبَرامِجِها التَّعليميَّةِ الفّاعِلةِ لِقياسِ تَطوّرِ أَدائِها مِنْ خِلالِ مّؤشّراتِ أَداءٍ مُحدَّدةٍ وَمَحكاتٍ مَرْجعيةٍ، وَبِما يَتماشَى وَالمَعاييرِ المَحليَّةِ وَالدَّوليَّة.

وَالفَقَرةُ رَقْمُ (1): "تَحرصُ المُؤسَّسةُ عَلى أَنْ تَكونَ مَواردُها مُتميزةً وَذَاتَ قِيمةٍ " فَاحْتلَّتْ المَرتبةَ الثَّانيةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدْرُهُ (76.69%). وَيَعزُو الباحِثُون ذَلك إلى حِرْصِ المُؤسَّساتِ عَلى مُتابَعةِ أَنْشطتِها وَعمليَّاتِها وَتقْويْمِ مَوارِدِها وَقُدُراتِها لِتحْقيقِ التَّميُّزِ بِاستمْرارٍ فيْ بَرامِجِها الإداريَّةِ والأَكادِيميَّةِ، وَكَذلِكَ بِناءُ اسْتراتيجيَّةٌ قَائِمةٌ عَل ى تَحليْلِ مَوارِدِ وَقُدراتِ المُؤسَّسةِ وَإدخالِ عُنْصُرِ الإبداعِ والابْتكارِ لَها.

لَمَا يَتَّضحُ مِنَ الجَدولِ رَقمِ (8) أَنَّ أَدْنى فقرتين فِي هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقَرةُ رَقمُ (4,5): "تَستحوذُ المُؤسَّسةُ على مَواردٍ لَا تَتوافرُ لِد ى مُنافِسِيها، تَمتلكُ المُؤسَّسةُ نِظاماً يُشجّعُ عَلى اسْتقطابِ الكَوادِرِ المُتميّزةِ" فَاحْتلَّتْالمَرتبةَ قَبْلَ الأَخيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (58.64%). والفَقَرةُ رقمُ (2): "تتَّسمُ القُدراتُ العَقليَّةُ بِالأَنماطِ والقَواعدِ الَّتي تُديرُ بِها المُؤسَّسةِ أَنشِطتِها بِصُعوبَةِ التَّقليدِ" فَاحْتلَّتْ المَرتبَةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (57.08%). وَيَعزو الباحثون ذَلكَ إلى ضَعفِ تَطبيقِ هَذِهَ المُؤسَّساتِ لِعَمليَّاتِ نِظامِ إدارةِ الإبْداعِ، حَيْثُ يُوجدُ غُموضٌ فِي المُمارسةِ الفِعليةِ لِمثلِ هَذَا النّظَام، فَمَا زَالَتْ تُعامِلُ المبدعين ضِمْنَ بَاقِي العاملين، وَلَا تُخصّصُ لَهُم مِيزانيَّاتٍ لِجَذْبِهم أَو اسْتقطابِهم، إذاً عَملياتُ إدارةُ الإبداعِ وَالموهبةِ مَا زَالَتْ غَيرُ وَاضِحةً، وَتَساوِي المبدعين والمَوهُوبين بِغيْرِهم مِنْ حَيْثِ الرَّواتبِ وَالمُكافآتِ.

ثانياً: مَجالُ تَنميةُ الابْداعِ والإبْتكار:

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تضع المؤسسة أهدافا واضحة لتنمية قدرات الموظفين علي الابتكار.	3.1650	0.88669	63.30097	4
2	تعزز المؤسسة إبداعات العاملين بالحوافز المادية والمعنوية.	3.9515	0.78439	79.02913	1
3	تهيئ المؤسسة المواقف التي تجعل العاملين ينتجون أفكار ابتكارية جديدة.	2.7476	0.72380	54.95146	9
4	تحرص المؤسسة علي إدخال أحدث الأساليب التكنولوجية.	3.5922	0.97455	71.84466	2
5	تعمل المؤسسة باستمرار علي استحداث وتطوير برامج نوعية وابتكارية.	2.8058	1.15520	56.1165	7
6	تواكب المؤسسة كل ما هو جديد في مجال الإبداع والابتكار.	2.9417	1.00806	58.83495	5
7	تعمل المؤسسة علي استقطاب الأفراد ذوي التوجهات الإبداعية.	2.7864	1.02566	55.72816	8
8	تحرص المؤسسة علي تأمين قنوات اتصال مع جهات خارجية ذات إنتاجية إبداعية.	2.8738	0.96690	57.47573	6
9	تسمح المؤسسة بتجريب الأفكار الإبداعية المقترحة بشكل فعلي علي أرض الواقع.	2.7282	1.04031	54.56311	10
10	تعمل المؤسسة علي دعم أنشطة البحث والتطوير.	3.5243	1.21142	70.48544	3
	الدرجة الكلية للمجال	3.1117	0.61426	62.23301	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (9) أَنَّ أَعلى فقرتين فِيْ هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقرةُ رَقمُ (2): "تُعزّزُ المُؤسَّسةُ إبداعاتِ العَاملين بِالحوافِزِ المَادّيةِ وَالمَعنويَّةِ" احْتلَّتْ المَرتَبةَ الأُولى بِوزْنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (79.02%). وَيعزُو الباحثون ذَلكَ أَنَّ الإدارةَ تَفْطَنُ أَنَّ الحَوافِزَ المَاديَّةُ وَالمَعنويَّةُ تَلعبُ دوراً أساسيَّاً فِي الرَّفعِ مِنَ الكَفاءةِ الإنتاجيَّةِ لِلمرؤوسِين، فَهي تُساهِمُ بِشكلٍ كَبيرٍ فيْ تَغييرِ السُّلوكِ تغييراً إيجابياً، وَكَذلِكَ أَنَّ الإدارةَ وَضعَتْ نِظاماً يُراعِي حُقوقَ العاملين المَادية والمَعنوية، لِأَنَّ ذَلكَ يَدفَعُهُم إلى حُسنِ القِيَامِ بِواجِبَاتِهِمْ.

والفَقرَةُ رَقْمُ (4): "تَحرصُ المُؤسَّسةُ عَلى إدخَالِ أَحدثِ الأَساليْبِ التّكنُولوجيَّةِ " فَاحتَلَّتْ المَرتبةَ الثَّانيَة بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (71.84%). وَيعزو الباحثون ذَلكَ إلى أَنَّ المُؤسَّسةَ تَبذلُ جُهوداً حَثيثةً لِتعزيزِ وَتطْويرِ الأَسَاليبِ التّكنولوجِيَّةِ وَمُواكبةِ المُستحدثاتِ التّقنيَّةِ لِأَنَّها تُخلّصُهَا مِنَ الأَساليبِ النَّمطيَّةِ وَتُبْعدُهَا عَنْ اسْتخدامِ الأَساليْبِ التَّقليديَّةِ فِيْ الإدارةِ والتَّعليمِ، وَمُواجهةِ ظَاهرةِ الانْفجارِ المَعرفِي.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (9) أَنَّ أَدْنى فقرتين فيْ هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقرَةُ رقمُ (3): "تُهيئُ المُؤسَّسةُ المَواقفَ الَّتِي تَجعلُ العاملين يُنتِجون أفكاراً ابتِكاريَّةً جَديدةً " فاحْتلَّتْ المَرتبةَ قَبْلَ الأَخيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (54.95%)، وَالفَقرَةُ رَقمُ (9): "تَسمحُ المُؤسَّسةُ بِتجريبِ الأَفْكارِ الإبداعيةِ المُقترحةِ بِشكلٍ فِعلي عَلى أَرضِ الوَاقعِ " فَاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (54.56%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إِلى حَالةِ الإنْقسامِ السّياسِي الفِلسْطيني بِالإضافةِ لِلظُروفِ الإقْتصاديَّةِ الصَّعبَةِ الَّتي تَعْصفُ بِمُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني هِيَ العُنصرُ الأَكثرُ تأثيراً عَلى الابْتكارِ وَالإبْداعِ دَاخِلِ المُؤسَّسةِ، يَلِيْها الانْتِقادُ المُبكّرُ لِلأَفكارِ الجَديدةِ وَالخَوفِ مِنَ الفَشَلِ.

ثالثاً: مجال التحسن المستمر:

جدول رقم (10): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تسعي المؤسسة إلي خلق بيئة تدعم التحسين المستمر.	4.0097	1.00484	80.19417	3
2	تهتم المؤسسة بالأنشطة الداعمة لعملية التحسين المستمر.	3.7379	1.26771	74.75728	4
3	تعقد المؤسسة اجتماعات دورية للعاملين لتحديد الاحتياجات.	3.3981	1.18272	67.96117	7
4	تستثمر المؤسسة قدرات العاملين فيها ومعارفهم في تعزيز التعلم المستمر.	4.0680	5.16258	81.35922	1
5	تهتم المؤسسة بالارتقاء بمستوي عامليها من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية باستمرار.	3.7184	0.96424	74.36893	5
6	يتوافر لدي المؤسسة نظام متطور لحفظ المعلومات واسترجاعها.	4.0388	1.25965	80.7767	2
7	تنظر المؤسسة للمشكلات التي تواجهها علي أنها فرص للتحسين والتطوير.	3.4272	1.05349	68.54369	6
الدرجة الكلية للمجال		3.7712	1.06498	75.42302	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (10) أَنَّ أَعلى فقرةٌ فِيْ هَذا المَجالِ كانَتْ:

الفَقرَةُ رَقمُ (4): "تَستثْمرُ المُؤسَّسةُ قُدراتِ العاملين فِيْها وَمَعارفِهم فِيْ تَعزيزِ التَّعلُّمِ المُستمرِ" احْتلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (81.35%). وَيعزو الباحثون ذَلِكَ إِلى مُواكبةِ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني لِلتطوُّرِ المَعرفي وَالتُكنولوجِي، وَمُواءَمةِ نِظامِهَا التَّعليمِي لِخُطَطِ التَّنميَّةِ، وَتَعليمِ العُلومِ بِمُستجدَّاتِها المُتطورةِ فِيْ مُختلفِ التَّخصُّصاتِ، وَحاجةِ سُوقِ العَملِ إِلى مُخْرجَاتٍ تَعليميَّةٍ ذَاتِ مَعارفٍ وَمَهاراتٍ مُعينةٍ.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (10) أَنَّ أَدْنى فَقرةٌ فيْ هَذا المَجالِ كَانَتْ:

والفَقرَةُ رَقمُ (3): "تَعقدُ المُؤسَّسةُ اجْتماعاتٍ دَوريَّةٍ لِلعاملين لِتَحديدِ الاحْتياجاتِ " فَاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (67.96%). وَيعزو الباحثون ذَلِكَ إلى عَدمِ تَوفُّرِ الإمكانيَّاتِ الَّتي تُساعدُ عَلى إنجاحِهِ، نَظراً لِلضَائِقةِ المَاليَّةِ الَّتي تَمُرُ بِها مَؤسَّساتُ التَّعليمِ التّقني، وَاكْتِفائِها بِالقُدراتِ التَّشغيليَّةِ.

رابعاً: مَجالُ استِدامةُ الإبْداعِ:

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال ا لرابع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	تسعي المؤسسة للوصول إلي مستويات مرتفعة من الإبداع والتميز.	3.4369	1.14335	68.73786	5
2	لدي المؤسسة القدرة علي التأقلم مع المتغيرات البيئية المختلفة.	3.8835	0.79583	77.6699	2
3	يتسم الهيكل التنظيمي للمؤسسة بالمرونة.	4.0583	0.80227	81.16505	1
4	تغير المؤسسة استراتيجياتها بالتوافق مع متطلبات الظروف التنافسية في العمل.	3.6408	0.79031	72.81553	3
5	تجري إدارة المؤسسة تعديلات علي برامجها الأكاديمية بما يتوافق مع حاجات السوق ومتطلبات الإبداع.	3.5631	0.81252	71.26214	4
6	تحرص المؤسسة علي إحداث تغيرات نوعية في أساليب العمل كل فترة.	2.9126	1.19727	58.25243	7
7	تحرص المؤسسة علي تكامل وحداتها الداخلية لمواجهة التغيرات التي تطرأ علي بيئتها الخارجية.	3.4078	0.96444	68.15534	6
	الدرجة الكلية للمجال	3.5576	0.62575	71.15118	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (11) أَنَّ أَعلى فقرةٌ فِيْ هَذا المَجالِ كانَتْ:

الفَقرَةُ رَقمُ (3): "يَتَّسمُ الهيْكلُ التَّنظيميُ لِلمُؤسَّسةِ بِالمُرونةِ " احْتلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ(81.16%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أَنَّ السّياسَاتِ الإداريَّةِ الحَديثةِ المُتبعةُ فيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني تُركزُ عَلى التَّفويضِ وَاللَّامرْكزيَّةِ وَسُرعةِ اتّخاذِ القَرارَاتِ وَهذا رَاجعٌ إلى تَغيُّرِ المُؤثراتِ الخَارجِيَّةِ بِسُرعةِ وَشِدَّةِ المُنافسةِ بَيْنَ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (11) أَنَّ أَدْنى فَقرةٌ فيْ هَذا المَجالِ كَانَتْ:

الفَقرَةُ رَقمُ (6): "تَحرصُ المُؤسَّسةُ عَلى إحداثِ تَغُّيراتٍ نَوعيةٍ فِيْ أَساليبِ العَمَلِ كُل فَترةٍ" فَاحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخيرةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُه (58.25%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى طَبيعةِ كَونِ أَنَّ إجراءَ التَّغييرِ بِشكلٍ مُستمرٍ لَيْسَ بِالأَمرِ الهَينِ، كَمَا أَنَّ الظُروفَ البِيئيَّةِ وَالاقْتِصاديَّةِ الصَّعبةِ الَّتي

تَعْصفُ بِالأَراضِي الفِلسْطينيةِ تُعَدُّ عَائقاً لِإحداثِ أَيّ تَغييرٍ يَدفعُ بِعجلةِ التَّقدُّمِ إل ى الأَمَامِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني.

خامساً: معوقات إدارة الإبداع:

جدول رقم (12): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الخامس

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	كثرة العمل المطلوب انجازه مما يقلل من فرص إدارة الإبداع.	3.2816	1.18336	65.63107	2
2	عدم وجود قسم متخصص في إدارة المؤسسة يهتم بإدارة الإبداع.	3.4466	1.31155	68.93204	1
3	الافتقار إلي القيادات المؤهلة لدعم بيئة الإبداع في إدارة المؤسسة.	2.9515	1.38888	59.02913	5
4	الازدواجية في إصدار التعليمات من قبل الجهات العليا.	2.9029	1.08026	58.05825	7
5	الصلاحيات الممنوحة لإدارة المؤسسة غير كافية.	3.1553	1.06419	63.1068	3
6	اهتمام الجهات المشرفة علي الهيئة الإدارية بالجانب التنظيمي علي حساب إدارة الإبداع.	2.9806	1.17140	59.61165	4
7	مقاومة الجهات الإدارية العليا لثقافة التغيير في المؤسسة.	2.5631	1.11733	51.26214	8
8	مباني المؤسسة غير مجهزة بالتجهيزات التي تساعد علي الأداء المتميز.	2.9417	1.31972	58.83495	6
الدرجة الكلية للمجال		3.0279	0.92387	60.55825	

يَتَّضحُ منَ الجَدولِ رَقمِ (12) أَنَّ أَعلى فقرتين فِيْ هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقرَةُ رَقمُ (2): "عَدمُ وُجودُ قِسمٍ مُتخصّصٍ فِي إدارةِ المُؤسَّسةِ يَهتمُّ بِإدارةِ الإبْداعِ " احْتلَّتْ المَرتبةَ الأُولَي بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (68.93%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى هَيمنَةِ القَادَةِ الإداريين المُفتقِرين لِلمعرفةِ والمَهاراتِ القِياديَّةِ اللَّازمةِ عَلى المُنظَّماتِ المُعاصِرةِ نَتيجةَ التَّرقِيةِ بِالأَقْدميةِ فِيْ المُنظَّماتِ، الأَمْرُ الَّذيْ أَدَّى إلى تَحريفِ قِيمةِ التَّنافُسِ الوَظيفي وَتَحوُّلِها مِن حَالةٍ تَنافُسيةٍ تُؤدّي إلى تَفجيرِ الطَّاقَاتِ الإبْداعيَّةِ إلى حَالةٍ تُعيقُ المُيولَ الإبداعيةِ وَتُحبِطُها لِأَنَّ بُروزَ المبدع ون وَالأَكْفَاءُ سَيكشِفُ عَنِ القِياداتِ غَيرِ الجَديرَةِ وَعَنِ مَواطِنِ ضَعْفِهَا وَعَجْزِها وَقَدْ يُهدّدُ مَصَالِحَها وَاسْتِقرَارَهَا الوَظِيفي.

والفَقرَةُ رَقمُ (1): "كُثرةُ العَمَلُ المَطلوبُ إنْجازُهُ مِمَّا يُقللُ منْ فُرصِ إدارةِ الإبْداعِ " فلحْتلَّتْ المَرتبةَ الثَّانيةَ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (65.63%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى وُجودِ نَقْصٍ فِيْ المَعلوماتِ اللَّازمةِ لِتَأديةِ الدَّورِ المُتوقَّعِ مِنَ الفَردِ، وَكَذلِكَ كَميَّةُ العَمَلِ المَطلُوب ةِ مِنَ المُوظَّفِ كَبيرٌ لِدَرجةِ

عَدمِ اسْتِطاعَتِهِ إنْجازَ هَذِهِ الأَعمالِ فِيْ الوَقتِ المُحدَّدِ؛ وَذَلِكَ بِسبَبِ اكْتِفاءِ المُؤسَّسةِ بِالمُوظفين المَوجودين وَتَوزيعِ عِبْءِ العَملِ عَلَيْهِم وَالعَملِ بِبنْدِ العَقْدِ المُؤقَّتِ نَتيجةً لِلظُروفِ الاقْتِصاديَّةِ الَّتي تَعصِفُ بِالمُؤسَّسةِ.

كَمَا يَتَّضحُ منَ الجدولِ رَقمِ (12) أَنَّ أَدْنى فقرتين فيْ هَذا المَجالِ كانتا:

الفَقرَةُ رَقمُ (4): "الازْدِواجيَّةُ فِيْ إصدَارِ التَّعليماتِ مِنْ قِبَلِ الجِهَاتِ العُلْيَا " فلحْتلَّتْ المَرتبةَ قَبْلَ الأَخِيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (58.05%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أنَّ المُؤسَّسةَ تَعِيْ أَنَّهُ يَنْشأُ عَنِ الازْدِواجيَّةِ في إصْدارِ تَعليماتِ الغُمُوضِ وَالالْتِباسِ وَيُؤدّي إلى النّزاعِ، وَهذهِ تَقودُ إلى زَرْعِ بُذورِ الصّراعِ عَلى القُوةِ، مِمَّا قَدْ يَنشَأُ عَنْهُ القَلَقُ والتَّوتُرُ لِدى المُوظَّفين، وَعَدَمَ شُعورِهِم بِالأَمْنِ وَالأَمانِ عَلى عَمَلِهِمْ.

والفَقرَةُ رَقمُ (7): "مُقاومةُ الجِهاتُ الإداريَّةِ العُلْيَا لِثَقافَةِ التَّغييرِ فِيْ المُؤسَّسةِ " فلحْتلَّتْ المَرتبةَ الأَخِيرةِ بِوزنٍ نِسبيٍ قَدرُهُ (51.26%). وَيَعزو الباحثون ذَلِكَ إلى أَنَّ الجِهاتِ الإداريَّةِ تَعِي أَنَّ المُؤسَّسةَ تُمثّلُ نَسَقاً مَفْتوحاً تُؤثّرُ وتَتَأَثَّرُ بِمُتغيراتِ البِيئةِ الَّتي تَعملُ ضِمنَها وَالمُتَمَثّلةُ فِيْ كُلٍ مِنَ التَّطويرِ التُّكنولوجِي، التَّغيرُ في الأَنْظمةِ الإقتِصاديَّةِ، السّياسِيَّةِ، الإعْلامِيَّةِ الَّتي تَدفَعُ بِالمُنَظمةِ إلى تَكْييفِ أَساليبِ عَمَلِها بِمَا يَتَطلَّبُ مِنْها تَغييرَ ثَقَافَتِها، كَمَا أَنَّ التَّغيرَ فِيْ المَنْظُومَةِ الاجْتِماعيَّةِ لَهَا دَورٌ فِيْ تَغييرِ ثَقَافَةِ المُنظَّمَةِ وَهَذَا بِسبَبِ التَّغيُّرِ فِيْ القِيمِ الاجْتِماعِيَّةِ وَأَنْماطِ المعِيْشَةِ، مَعْ تَحسُّنِ المُستَوى المَعِيشِي وَالتَّعليمِي الَّتي لَها تَأْثير عَلى ثَقَافَةِ المُنَظَّمَةِ.

وَلِلإِجَابَةِ عَنِ السُّؤالِ الثَّانِي: هَلْ تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلالَةٍ احْصائيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى دَلالَةٍ بيْنَ مُتوسّطاتِ دَرجَاتِ تَقْديرِ أَفْرادِ العَينَةِ لِواقِعِ إدارةِ الإبْداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني يَعودُ إلى مُتغيراتِ: الجنس، المؤهلُ العِلميُ، سَنواتُ الخِدمَةِ؟

وَلِلإِجَابَةِ عَلى هَذَا السُّؤال صَاغَ البَاحِثون فَرضيَّاتٍ، وَفيْمَا يَأْتِي التَّحَقُّقُ مِنْ هَذِهِ الفَرضِيَّاتِ:

* **الفَرضيَّةُ الأُولي:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ احْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ مُتوسّطاتِ دَرَجَاتِ تَقدِيرِ أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ لِواقِعِ إدارةِ الإبْداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني تُعزَى لِمُتغيرِ الجِنْسِ (ذكر – أنثي)؟

وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ هَذه الفَرَضيّةِ اسْتُخدِمَتْ نَتَائِجُ اخْتِبارِ T.test وَأُسلوُبُ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي One Way ANOVA لِلكَشْفِ عَنِ الْفروقِ لِدى أَفرادِ العَينةِ تِبْعاً لِمُتَغيّرِ الجِنْسِ (ذكر – أنثي).

جدول رقم (13)

يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات			العدد	المتوسط	الانحراف	t	قيمة sig.	الاستنتاج
مجال الموارد وقدرات المؤسسة	الجنس	أنثى	23	3.5696	0.56684	1.086	0.004	دالة
		ذكر	80	3.3712	0.81988	1.326		
مجال تنمية الابداع والابتكار		أنثى	23	3.3696	0.51295	2.334	0.166	غير دالة
		ذكر	80	3.0375	0.62366	2.601		
مجال التحسين المستمر		أنثى	23	3.8199	1.61694	0.248	0.340	غير دالة
		ذكر	80	3.7571	0.85756	0.179		
مجال استدامة الابداع		أنثى	23	3.5093	0.57921	-0.418-	0.883	غير دالة
		ذكر	80	3.5714	0.64130	-0.442-		
مجال إدارة الابداع		أنثى	23	2.7446	0.63232	-1.684-	0.008	دالة
		ذكر	80	3.1094	0.98010	-2.128-		

مَمَّا وَرَدَ فِيْ جَدولِ (13) عَدَمُ وُجودِ فُروقٍ فِيْ المَجَالات (تَنميةُ الابْداعِ وَالابْتِكارِ، التَّحسُّنُ المُستَمرُّ، اسْتدامةُ الإبداعِ) بِحسبِ مُتغيرِ (الجِنسِ) وَذَلِكَ بِسَبَبِ أَنَّ القِيمَ الاحْتِمالِيةَ جَاءَتْ أَكْبَرَ مِنْ(0.05)، وَكَمَا يَتَّضِحُ وُجودَ فُرُوقٍ في المَجَالات (المَوارِدُ وَقُدُراتُ المُؤسَّسة، مُعوّقاتُ إدارةِ الإبْداعِ) بِحسبِ مُتغيرِ (الجِنْسِ) وَذَلِكَ بِسَبَبِ أَنَّ القِيمَ الاحْتِماليَّةَ جَاءَتْ أَقَلَّ مِنَ (0.05)، وَقَدْ جَاءَتْ الفُرُوقُ لِصَالِحِ الذُّكورِ وَيَعزو الباحثون ذَلِك إلى أَنَّ الذُّكورَ أَكْثَرَ احْتِكاكاً بِالعَمَلِ الجَماهِيرِي وَخِدمَةِ المُجتَمعِ، كَمَا أَنَّ طَبِيعةَ عَمَلُ الإناثِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني يَندَرِجُ تَحْتَ البُنُودِ التَّنفِيْذيَّةِ أَكْثَرَ مِنَ البُنُودِ التَّخْطيطيَّةِ.

***الفَرضيَّةُ الثَّانية:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ احْصَائيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَمُتوسّطاتِ دَرَجَاتِ تَقْدِيرِ أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ لِواقِعِ إدارةِ الإبْداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني تُعزَى لِمُتغيرِ المُؤهّلِ العِلمِي (بكالوريوس– دراسات عليا).

وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ هَذه الفَرَضيّةِ اسْتُخدِمَتْ نَتَائِجُ اخْتِبارِ T.test وَأُسلوبُ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي One Way ANOVA لِلكَشْفِ عَنِ الفُروقِ لِدى أَفرادِ العَينةِ تِبْعاً لِمُتَغيّرِ المُؤهّلِ العِلمِي (بكالوريوس – دراسات عليا).

جدول رقم (14)

يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (ت) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات			العدد	المتوسط	الانحراف	t	قيمة sig.	الاستنتاج
مجال الموارد وقدرات المؤسسة	المؤهل العلمي	بكالوريوس	48	2.9875	0.60340	-6.120-	0.030	دالة
		دراسات عليا	55	3.7891	0.71094	-6.189-		
مجال تنمية الابداع والابتكار		بكالوريوس	48	2.7792	0.56605	-5.929-	0.194	غير دالة
		دراسات عليا	55	3.4018	0.49981	-5.879-		
مجال التحسين المستمر		بكالوريوس	48	3.2381	0.60418	-5.350-	0.237	غير دالة
		دراسات عليا	55	4.2364	1.16260	-5.565-		
مجال استدامة الابداع		بكالوريوس	48	3.2560	0.53041	-5.099-	0.587	غير دالة
		دراسات عليا	55	3.8208	0.58594	-5.134-		
مجال معوقات إدارة الابداع		بكالوريوس	48	3.6641	0.76499	8.514	0.946	غير دالة
		دراسات عليا	55	2.4727	0.65515	8.425		

مَمَّا وَرَدَ فِيْ جَدولِ (14) عَدَمُ وُجودِ فُروقٍ فِيْالمَجَالات (تَنميةُ الابْداعِ وَالابْتِكارِ، التَّحسُّنُ المُستَمرُّ، اسْتدامةُ الإبداعِ، مُعوّقاتُ إدارةِ الإبداعِ) بِحسبِ مُتغيرِ (المؤهل العلمي) وَذَلِكَ بِسَبَبِ

أَنَّ القِيمَ الاحْتِمالِيةَ جَاءَتْ أَكْبَرَ مِنْ(0.05)، وَكَمَا يَتَّضِحُ وُجودَ فُرُوقٍ في المَجَال (المَوارِدُ وَقُدُراتُ المُؤسَّسة) بِحسبِ مُتغيرِ(المؤهل العلمي) وَذَلِكَ بِسَبَبِ أَنَّ القِيمَ الاحْتِمالِيةَ جَاءَتْ أَقَلَّ مِنَ (0.05)، وَقَدْ جَاءَتْ الفُرُوقُ لِصَالِحِ حَمَلةِ الدّرَاسَاتِ العُلَيا وَيَعزُو الباحثون ذَلِكَ إِلى: أَنَّ حَملةَ الشَّهادَاتِ العُلَيا أَكْثرُ قُدرةٍ عَلى تَحديدِ إِجْراءاتِ إِدارَةِ الإِبْداعِ وَإِيجادِ الحُلُولِ الجَدِيدةِ وَالمُبْتكَرةِ لِلأفْكارِ وَالمُشْكِلاتِ وَأَكْثرُ قُدْرةٍ عَلى قِيَادَةِ فِرَقِ العَمَلِ وَتَحسِينِ الخَدَماتِ لِلعُملاءِ دَاخِلَ المُؤسَّسةِ.

* **الفرضية الثالثة:** لَا تُوجدُ فُروقٌ ذَاتُ دَلَالَةٍ احْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مُستَوى الدَّلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ مُتوسّطاتِ دَرَجَاتِ تَقدِيرِ أَفرادِ عَيّنةِ الدّراسَةِ لِواقِعِ إِدارةِ الإِبْداعِ فِيْ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ التّقني تُعزَ ى لِمُتغيرِ سَنَواتِ الخِدْمَةِ (أقلُ من 5 سَنَواتٍ، 5– 10 سَنَواتٍ، أكثرُ مِنْ 10 سَنَواتٍ).

وَلِلتَحَقُّقِ مِنْ صِحَّةِ هَذه الفَرَضيّةِ قَامَ البَاحِثون بِاسْتِخدامِ تَحلِيلِ التَّبايُنِ الأُحادِي، وَإِيْجادِ قِيمِ (ف) لِاسْتِجابَةِ أَفرادِ عَيّنَةِ الدّراسةِ، والجدول (15) يُوضحُ النَتائجَ.

جدول رقم (15)

يوضح المتوسطاتوالانحرافات وقيمة (ت) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	T	F	قيمة.sig	الاستنتاج
مجال الموارد وقدرات المؤسسة	بين المجموعات	26.870	2	13.435	39.509	0.000	دالة
	داخل المجموعات	34.005	100	0.340			
	المجموع	60.875	102				
مجال تنمية الابداع والابتكار	بين المجموعات	8.626	2	4.313	14.445	0.000	دالة
	داخل المجموعات	29.860	100	0.299			
	المجموع	38.486	102				
مجال التحسين المستمر	بين المجموعات	25.946	2	12.973	14.456	0.000	دالة
	داخل المجموعات	89.742	100	0.897			
	المجموع	115.687	102				
مجال استدامة الابداع	بين المجموعات	10.966	2	5.483	18.924	0.000	دالة
	داخل المجموعات	28.973	100	0.290			
	المجموع	39.939	102				
مجال إدارة الابداع	بين المجموعات	34.419	2	17.210	32.693	0.000	دالة
	داخل المجموعات	52.641	100	0.526			
	المجموع	87.060	102				

مَمَّا وَرَدَ فِيْ جَدولِ (15) وُجودِ فُروقٍ فِيْ المَجَالاتِ الخَمْسةِ (المَوارِدُ وَقُدُراتُ المُؤسَّسة، تَنميةُ الابْداعِ وَالابْتِكارِ، التَّحسُّنُ المُستَمرُّ، اسْتدامةُ الإبداعِ، مُعوّقاتُ إِدارةِ الإِبداع) بِحسبِ مُتغيرِ (سنواتِ الخِبرةِ) وَذَلِكَ بِسَبَبِ أَنَّ القِيمَ الاحْتِمالِيةَ جَاءَتْ أَقَلَّ مِنَ (0.05) وَلِتَفسِيرِ ذَلِكَ اسْتَخدَمَ البَاحِثون اخْتِبَارَ شِيفيه لِلتَعَرُّف عَلى اتّجاهِ الفُروق، كَمَا هَوَ مُوضحٌ فِيْ الجَدولِ التَّالي:–

جدول رقم (16)

يوضح اختبار شيفيه اتجاه الفروق في المجالات الخمسة

الموارد وقدرات المؤسسة		أقل من خمس سنوات	من 5 إلي 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		2.7171	3.6043	3.8622
أقل من خمس سنوات	2.7171	0		
من 5 إلى 10 سنوات	3.6043	0.88720*	0	
أكثر من 10 سنوات	3.8622	1.14508*	0.25787	0

تنمية الابداع والابتكار		أقل من خمس سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		2.7143	3.2304	3.36
أقل من خمس سنوات	2.7143	0		
من 5 إلى 10 سنوات	3.2304	0.51615*	0	
أكثر من 10 سنوات	3.36	0.64571*	0.12957	0
التحسن المستمر		**أقل من خمس سنوات**	**من 5 إلى 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
		3.102	3.8634	4.2444
أقل من خمس سنوات	3.102	0		
من 5 إلى 10 سنوات	3.8634	0.76131*	0	
أكثر من 10 سنوات	4.2444	1.14240*	0.38109	0
استدامة الابداع		**أقل من خمس سنوات**	**من 5 إلى 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
		3.1429	3.5404	3.8889
أقل من خمس سنوات	3.1429	0		
من 5 إلى 10 سنوات	3.5404	0.39752*	0	
أكثر من 10 سنوات	3.8889	0.74603*	0.34852*	0
معوقات إدارة الإبداع		**أقل من خمس سنوات**	**من 5 إلى 10 سنوات**	**أكثر من 10 سنوات**
		2.4306	3.0978	3.75
أقل من خمس سنوات	2.4306	0		
من 5 إلى 10 سنوات	3.0978	0.65217*	0	
أكثر من 10 سنوات	3.75	1.31944*	0.66727*	0

مَمَّا وَرَدَ فِيْالجَدولِ رَقْمِ (16) وُجودِ فُروقٍ فِيْجَمِيعِ المَجَالاتِ بيْنَ (أَقلِ مِنْ خَمْسِ سَنَواتٍ) وَمِن (5- 10 سَنَواتٍ) لِصَالِحِ (5- 10 سَنَواتٍ)، كَمَا أَظْهَرَ الجَدْولُ فُرُوقٌ بَيْنَ (أَقلِ مِنْ خَمْسِ سَنَواتٍ) و(أَكثَرِ مِن 10سَنَواتٍ) لِصالِحِ أَكْثرِ مِنْ 10 سَنَواتٍ، كَمَا وَقَدْ أَشَارَ الجَدولُ إلى فُروقٍ فيْ المَجَالين (اسْتدامةُ الإبداعِ،مُعوّقاتُ إدارةِ الإبداع) بَينَ كُلٍ مِنْ (من 5 إلى 10 سَنَواتٍ) و(أَكثرُ من عَشْرِ سَنَواتٍ) لِصالِحِ (أَكثرِ من 10 سَنَواتٍ) وَيُفسّرُ الباحثون ذَلكَ: أَنَّ عَدَدَ سَنَوَاتُ الخِبْرَةِ الأَكْثَرَ تُؤهِلُ المُوظَّفَ لِلقِيامِ بِأَعْمالِهِ بِسُهولَةٍ، وَتُساعِدُهُ عَلى التَّوافُقِ الوَظِيفي، حَيْثُ إِنَّهُمْ اسْتفَادُوا مِنَ التَّغذِيَةِ الرَّاجِعَةِ فِيْ أَثْناءِ عَمَلِهم السَّابِقِ.

الخاتمة:

تَتَضمَّنُ الخَاتِمةُ أَهَمَّ نَتَائِجِ البَحثِ الَّتي خَلَصَ إِلَيْها الباحثون مِن خِلالِ الدّراسةِ، وَأَهَمَّ التَّوصِياتِ المُقتَرَحةِ فِيْ ضُوءِ تِلكَ النَّتائجِ، والتي يَأملُ الباحثون مِن خِلالِها المُسَاهَمَةِ في تَعْزِيزِ مَواطِنِ القُوَّةِ وَعِلاجِ مَواطِنِ القُصُورِ مِن أَجلِ تَحْقِيقِ غَايَةِ البَحْث.

نتائج البحث:

يَتَضَح مِنْ خِلالِ الدِراسة أن المُؤسَّساتُ تَهتم بِبعضِ أَدواتِ نِظامِ إدارةِ الإبْداعِ مِثْلَ المَسارِ وَالوَصْفِ وَالتَّوصِيفِ الوَظِيفي لِكُلّ وَظِيفَةٍ وتَقومُ بِتوْفِيرِ المَعلوماتِ اللَّازِمةِ لِحلِ المُشْكلاتِ الَّتي

تُواجِهُ العَاملين، وَذَلكَ لِزِيادَةِ مُستوَى الإبْداعِ لَديْهم. كما يتمُّ تَمييزُ المُبدعين عَن غَيْرِهم فِيْ أَي مُستوى وَظِيفِي بِدَرجةٍ مَقْبولَةٍ، وذَلِك لِأَهميَّةِ هَذا المَجَالِ فِي الارْتِقَاءِ بِالعَمَلِ. وتَقومُ المُؤسَّساتُ كذلك بِدعْمِ إنْجازِ المُبدعين لَدَيها، وَصَرْفِ الحَوَافزِ التَّشْجيعيَّةِ عَلى إنْجازَاتِهم الَّتي يُحقّقونَها لِضمانِ اسْتمرارها.

إلا أَنْ هذِه المُؤسَّسات لَا تتوفرُ عَلى إدارةٌ مُتَخصّصةٌ تَهتَمُ بِشُؤونِ ذَوِي المَهَاراتِ الإبْداعيَّةِ، حيثُ يَتِمُّ الّتعامُلُ مَعْهم كَبَاقِي العَاملين العَادِيين. كما توصلت الدراسة إلى أن منَ المُعوّقاتِ الأَسَاسيَّةِ لِلإبداعِ نَجِد الخَوفُ مِنَ الفَشَلِ وَالتَّمسُكِ بِالأَنْماطِ المَأْلُوفةِ، وَسَيْطَرَتْ الإجْراءَاتُ الرُّوتِينيَّةُ فِي العَملِ الإدارِي.

توصياتُ الدراسة:

1. الاهْتِمامُ بِالعَاملين المُبدعين، وَمُحاوَلَةُ اجْتِذابِهم مِنْ مُنافِسِيها بِتوْفيرِ أَفْضَلِ السُّبُلِ وَالبِيئاتِ الَّتي تَحتَضِنُ عَمَلَهم وَتُشَجّع مَوْهِبَتَهم.
2. الاهْتِمامُ بِتحْدِيدِ تَعْرِيفِ لِإدارةِ الإبْداعِ لِدى الإدارَةِ العُليَا فِيْ المُؤسَّسةِ، وَفَهْمِ مُكوّناتِها بِشَكلٍ وَاضحٍ، وَوَضعِ بَرنَامجٍ مُتكامِلٍ، والأَخْذُ بِعينِ الاعْتِبارِ ثَقَافَةِ المُؤسَّسةِ وَطَبِيعةِ البِيئَةِ المُحِيطةِ، وَيُمْكنُ لِلإدارةِ الاسْتِعانَةِ بِالخُبَراءِ وَالمُتَخَصّصين فِيْ مَجَالاتِ إدارةِ الإبْداعِ لِوضْعِ هَذا البَرْنامجِ.
3. الاهْتِمامُ بِتَشْجِيعِ العَامِلين المُبدِعين وَتَحفِيزَهم بِاسْتِمرَارٍ عَنْ طَرِيقِ الرَّواتِبِ وَالتَّعويضَاتِ غَيْرِ المُباشِرَةِ، وَتَمييزَهُم عَنْ العَامِلين العَادِيين.
4. ضَرورةُ امْتلاكُ المُؤسَّسةِ لِمَواردٍ تَتَّسمُ بِالنُدْرةِ بِغَضِ النَّظرِ عَنِ التَّكلِفَةِ، لِدَورِهَا فِي تَحْقِيقِ المُنافَسَةِ بَيْنَ المُؤسسَّاتِ.
5. إشْراكُ أَفرادُ الإدارةِ العُليَا وَالوُسْطَى بِورَشِ عَمَلٍ وَمُؤتَمَراتٍ دَوليَّةٍ وَعَالَميَّةٍ مِنْ أَجْلِ تَعْزِيزِ فَهْمِهم لِنِظَامِ إدَارةِ الإبْداعِ، وَكِيفيَّةِ تَطْبيقِهِ.
6. ضَرُورَةُ إنْشاءُ حَاضِنَةٍ لِلأَفْكَارِ الإبدَاعِيَّةِ وَالعَمَلِ عَلى تَسْخِيرِ كُلّ الإمْكَانِيَّاتِ لِتطْبِيقِهَا دَاخِلَ المُؤسَّسةِ.

المراجع:

1. دركر، بيتر (2003). **الإدارة– المهام– المسئوليات– التطبيقات** ، ج 3، والتوزيع: الدار الدولية للنشر، ص245.

2. حمدان، عبد الرحيم (2001). **التعليم التقني في فلسطين ودوره في تحقيق التنمية** ، مجلة رؤية، الهيئة العامة للاستعلامات، فلسطين، غزة، العدد 11، ص8.

3. الزهري، رندة (2002). **الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية** . مجلة عالم الفكر، 30(3)، 41-66، ص231.

4. الصفار، فاضل (2007). **إدارة الإبداع والخطط الخلاقة** ، النشرة الإدارية، الجمعية العربية للإدارة، القاهرة، العدد19، ص2.

5. مصطفي، عزة (2014). **إدارة الأصول الفكرية: منظور استراتيجي** . القاهرة: دار النشر للجامعات، ص 76.

6. وزارة التربية والتعليم العالي (2008). "**الخطة الخمسية التطويرية الاستراتيجية**" . السلطة الوطنية الفلسطينية، ص 6.

7. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). **الإصدار الأول**. السلطة الفلسطينية، فلسطين، ص 14.

8. أبو رحمة، محمد (2012). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية غزة، ص77.

9- Bush, T. (2008). **Theories of Educational Leadership and Management**, 3thed, London, Sage Publications, Ltd, P. 23.

10- Ghosh, K. (2015). **Developing organizational creativity and innovation: toward a model of self-leadership, employee creativity climate and workplace innovative orientation**. Management Research Review, 38(11), 1126- 1148, P. 17.