RMERE

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة محكمة

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
Digital Object Identifier

يصدرها
المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع
مركز التوجيه والتخطيط التربوي.

يونيو 2021

المدد 5

RMERE

Volume N° 5

RMERE

Revue Marocaine de l'Evaluation et de la Recherche Educative

Revue à comité de lecture

مقالات المجلة ذات تعريف رقمي
Journal article with DOI

Publiée par
le Centre Marocain d'Évaluation
et de la Recherche Éducative

En partenariat avec
le Centre d'Orientation
et de Planification de l'Éducation.

Juin 2021

Volume N° 5

RMERE

Journal with Digital Object Identifier

المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي

مجلة دولية محكمة

ذات تعريف رقمي D.O.I

يصدرها

المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي

بشراكة مع

مركز التوجيه والتخطيط التربوي

مدير المجلة:

د.خالد أحاجي

العدد الخامس

يونيو 2021.

الكتاب: تقييم مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي.

الطبعة الخامسة: يونيو 2021.

المصدر: دعوة للنشر بالعدد الخامس 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.

Journal with Digital Object Identifier

Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative

Revue internationale à comité de lecture.

Avec D.O.I

Publiée par

Le Centre Marocain d'Evaluation et de la Recherche Educative

En partenariat avec

Le Centre d'Orientation et de Planification de l'Education

Le Directeur Responsable :

Dr.Khalid AHAJI

Numéro 5

Juin 2021.

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

Cinquième édition : *Juin 2021.*

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.

محتويات العدد

المقالات المنشورة باللغة العربية

عنوان المقال	رقم الصفحة
-التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات نور الدين أرطيع. المغرب.	1
-نشر ثقافة التقويم المؤسسي بالمؤسسات التعليمية بين واقع التصور والممارسة وآفاق التطوير عبد الخالق الزين و يوسف حمداني. المغرب.	20
-تطوير مقياس جولمان للذكاء الوجداني على طلاب الجامعة في ظل الموجه الثانية لجائحة كورونا في البيئة المغربية نوال عبد السلام أدغار و محمود علي موسى. المغرب/ مصر.	41
-محاولة نمذجة المردودية الدراسية لتلاميذ الثانية ثانوي إعدادي: توظيف قاعدة بيانات العينة الوطنية للدراسة الدولية TIMSS-2015 رمضاني وفاء، طه اوعثمان، عبد المجيد المحراوي ، عبد العزيز عنيب. المغرب.	58
-إسهام برامج الدعم الاجتماعي في محاربة الهدر المدرسي بسلك الثانوي الإعدادي في الوسط القروي: جماعة مولاي عبدالله، جماعة أولاد حسين وجماعة أولاد عيسى نموذجا امباركة عوشبي ، أحمد بلاطي ، بوشعيب داكي و رشيد البلالي. المغرب.	92
-التدبير المتمحور حول النتائج في قطاع التعليم : من أجل تعاقد فعال وتقييم موضوعي إدريس حريزي، العربي الهداني، لطفي الحضري. المغرب.	118
-تقنية سيكومترية جديدة لتصحيح اختبار رسم الشخص وتشخيص الاكتئاب بالتعلم العميق حسن بودساموت، خالد أحاجي، سعيد الزعيم، صبير أكوجكال. المغرب.	138
-علم الوقاية، من التنظير الى الممارسة بدر الدين الزايدي. المغرب.	160
-واقع ممارسة التقويم التكويني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بوشعيب فنان. المغرب.	177
-التعليم عن بعد بالوسط المدرسي القروي بالمغرب: الوسائل والعوائق "حالة المديرية الإقليمية سيدي بنور" عبد الجليل أيت علي ، أحمد ابراهيم التركي. المغرب.	196
-دراسة ميدانية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي: الثانوي التأهلي نموذجا الأطراسي خالد، حيمد محمد، موسى كريمة ويوسف المادحي. المغرب.	213
-مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا– فلسطين يحيى عمر شعبان شقورة ، ضياء حسن أحمد شقورة و عادل غزالي. المغرب/ فلسطين.	229
-التحكم الجيني والصحة النفسية لطفي الحضري. المغرب.	249

Table des matières

N° de page	Titre de l'article	
265	- Management & Soft Skills : Quelle Approche pour Gérer la Complexité des Etablissements Scolaires Marocains. Abdellah ESSIYEDALI. Maroc.	Les articles publiés en langue française
279	- Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc Amani BETTIOUI.Maroc.	
293	- Les pratiques évaluatives dans le système éducatif marocain : Cas des mathématiques au primaire et au collège EL HADRI El mokhtar. Maroc.	
315	- Adaptation d'un questionnaire mesurant les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux comportements antisociaux à l'adolescence Badreddine EZZAIDI. Maroc.	
333	- E-learning in a Moroccan university context: Questions of motivation and profitability: Model of Ibn Tofail University in Kénitra- Boumahdi Said. Maroc.	
355	- Evaluation des compétences professionnelles chez les acheteurs publics exerçant au département de l'éducation nationale au Maroc El Houssaine AZOUR. Maroc.	
376	- L'ampleur de la dimension interdisciplinaire dans l'enseignement des mathématiques au Maroc Lahcen BOULANBA. Maroc.	
406	- Effets de l'évaluation sommative sur la pratique pédagogique des enseignants cas de l'enseignement des mathématiques au baccalauréat Mustapha Ourahay. Maroc.	
420	- Résumé étendu de thèse de Doctorat « Evaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines » Nawal Benrahhou. Maroc.	
431	- Le management de crise, force obligée face à la pandémie de Covid-19 Sara BENBAHA et Mohammed GUEDIRA. Maroc.	
456	- L'évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants dans les universités marocaines au temps du COVID-19 : Expériences et perspectives Youssef HAMDANI. Maroc.	

التربية الدامجة وتأثير الرقمنة في جودة التعلمات

Inclusive Education and the impact of digitization on the quality of learning

نور الدين أرطيع

باحث في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

nourddine_arattai@um5.ac.ma

+212678842729

ملخص

سعت النظم التربوية إلى الانخراط الكلي في تحقيق غايات التربية الدامجة؛ وهو ما تؤكد عليه مجموعة من المواثيق والمعاهدات الدولية. غير أن وضعية ذوي الاحتياجات الخاصة على أرض الواقع تبين النقيض، ولعل أبرز مرحلة شكلت اختبارا لتنزيل مضامين التربية الدامجة هي فترة الحجز الصحي جراء انتشار جائحة كورونا، الأمر الذي نتج عنه انقطاع المتعلمين عن الدراسة. مم ولّد إشكالات متعددة من أبرزها:

أ. ماذا قدمت النظم التربوية العربية لضمان الاستمرارية البيداغوجية لذوي الاحتياجات الخاصة؟

ب. إلى أي حد ساهمت التكنولوجيا وتطبيقاتها التعليمية في تسهيل عملية التعليم عن بعد؟

ت. هل كان لمدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة تكوينات دقيقة لدمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم؟

ث. ما معايير تأهيل مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل الرقمنة وآلياتها؟

بهذا، عملت هذه الورقة العلمية، بالاستناد إلى المنهج التحليلي الوصفي– النقدي، تسليط الضوء على مراحل العملية التعليمية التعلمية خلال فترة الحجر الصحي، والإضافات التي قدمتها التكنولوجيا لتسهيل عملية التعلم والاكتساب عبر بسط مجموعة من التطبيقات التي اعتمدها مدرسو هذه الفئة.

الكلمات المفاتيح: التربية الدامجة؛ الرقمنة؛ الاستمرارية البيداغوجية؛ معايير التأهيل؛ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ جائحة كورونا.

Summary

Educational systems have sought total involvement in the achievement of educational goals; This is confirmed by a series of international charters and treaties. However, the situation of people with special needs on the ground shows the opposite, and perhaps the most important stage that has been a test for downloading the contents of the education is the

period of health detention due to the Corona pandemic, which has resulted in school drop-outs for learners. From the birth of multiple problems, most notably:

1. What have Arab educational systems provided to ensure educational continuity for people with special needs?Of course. To what extent has technology and its educational applications facilitated distance learning?
2. Did special needs teachers have accurate configurations to integrate technology into the teaching and learning process?
3. What are the criteria for the qualification of teachers with special needs under digitization and its mechanisms?

This scientific paper, based on the descriptive-critical analytical approach, has thus served to highlight the stages of the learning process during the quarantine period and the additions made by technology to facilitate learning and acquisition through the extension of a range of applications adopted by teachers in this category.

Key words: Diligent education; Digitization; Pedigree continuity; qualification criteria; Persons with special needs; Corona pandemic.

تقديم

غني عن البيان على أن في كل مجتمع أفراد في وضعية إعاقة، غير أن طرق الاختلاف والتعامل مع هذه الفئة يشهد تباينا صارخا من مجتمع لآخر؛ ومبرر ذلك تتجلى في:

1. الإيمان بالقيم الإنسانية والمعايير الاجتماعية؛
2. نظرة أفراد المجتمع ومؤسساته إلى من هم في وضعية إعاقة؛
3. مكانة الأفراد في وضعية إعاقة داخل المجتمع وتأثيرهم على الحياة الاجتماعية بصفة عامة.

من جانب آخر، إن أهم مرحلة تختبر فيها هذه المبررات، كان في ظل جائحة كورونا؛ جائحة استدعت تغييرات عديدة على كل المستويات الحياتية، وحاولت بناء منهجيات للتعامل، ولا أدل على ذلك، مجال التربية والتعليم. لقد عملت كل النظم التربوية على تعليق الدراسة بهدف حماية أطراف العملية التعليمية التعلمية أولا، والحد من انتشار جائحة كورونا من جهة ثانية. هذه القرارات كانت تشمل ما يقارب 290 مليون متعلم ومتعلمة على صعيد العالم. هذه الأرقام التي كشفت عنها تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو"، أكدت من خلالها المنظمة على ضرورة التزام كل النظم التربوية على ضمان الاستمرارية البيداغوجية، كحق من حقوق الطفل المتعلم، بالاستناد إلى التكنولوجيا كحل لا غنى عنه.هذا الانتقال من الواقعي إلى الافتراضي طرح إشكالات عدة، وهي:

أ. توافر الإمكانات لدى المتعلم والمدرس؛

ب. خطط إعداد وتحويل المضمون التعليمي إلى مورد رقمي فعال؛

ت. نسب النجاعة والفعالية.

1 إشكالية البحث:

إذا كان التعليم الرقمي يتميز عن التعليم الحضوري في كونه يركز على التعلم الذاتي والتوظيف المباشر للوسائط التكنولوجية، وذلك في غياب المتعلم فما مدى قدرة المتعلم في وضعية إعاقة على التمكن من الكفايات التي يتضمنها كل درس من الدروس التعليمية؟ وهل له القدرة على ذلك؟ وهل تقوم الأسرة بالدور المنوط بها، كشريك فعال في بناء التعلمات؟ كيف يمكن للأسرة أن تشارك في بناء التعلمات إذا لم تكن لها ثقافة تكنولوجية وأخرى متعلقة بوضعية المتعلم في وضعية إعاقة؟ ما حصيلة التعلم الرقمي في تعليم وتعلم المتعلمين في وضعية إعاقة خلال فترة الحجر الصحي؟ وإلى أي حد ساهمت التكنولوجيا في علاج وتخفيف المشكلات السلوكية والنفسية (خفض سلوك النشاط الزائد–تشتت الانتباه والاندفاعية وفرط الحركة) للمتعلم في وضعية إعاقة؟

2 **مدخل** مفاهيمي:

2.1 وضعية إعاقة:

حالة صحية (جسدية) أو عقلية تمنع الطفل من أداء وظائفه بالشكل الصحيح.

2.2 الحجر الصحي:

استراتيجية مرتبطة بالصحة العامة، تعتمد لعزل وتقييد حركة الأشخاص تفاديا لتعرضهم لمرض معد. من أشكاله:

- ✓ المنع من التواجد في أماكن التجمعات (المؤسسة التعليمية)
- ✓ إلغاء الأحداث العامة؛
- ✓ تعليق التجمعات العامة وغلق الأماكن العامة، مثل: المسارح– المدارس– القاعات...
- ✓ إغلاق أنظمة النقل الكبيرة أو عمل تقييدات أكبر في السفر بالجو أو السكك الحديدية أو البحر.

2.3 هندسة التعلمات:

إن أي تعلم أو سيرورة اكتسابية تقترن بمرجعية الخصوصيات السيكولوجية للطفل المتعلم من جهة، وبمرجعية أنواع مضامين التعلمات المراد برمجتها من خلال هذه السيرورة من جهة أخرى.

وعليه، فلكل سيرورة تعليمية تعلمية هندسة محددة تبنى على:

أ. خصوصيات الأطفال المتعلمين؛

ب. حاجياتهم ووضعياتهم الصحية والنمائية؛

ت. أهداف التعلمات؛

ث. نوعية البرمجة: قصيرة أو طويلة المدى لزمن هذه التعلمات؛

ج. المخرجات والنتائج المتوقعة؛

إجمالا، إن أي هندسة للتعلمات، هي تخطيط دقيق وبرمجة محددة وهادفة للتعلماتوالاكتسابات المتوافقة والمتكيفة[1].

2.4 التأثير الرقمي:

تدعم الرقمنة مبدأ الفردانية، فهي تؤسس لتفريد التعليم، وهو مبدأ يتوافق والمتعلمين في وضعية إعاقة؛ لما فيه من مرونة إجرائية وتنظيمية تتيح للمتعلم مسؤولية كبيرة في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية.

غني عن البيان أن الرقمنة ووسائطها أفادت الإنسانية في عدة مجالات، كما أن مجال التربية والتعلم نال حظه من الرقمنة. ولهذا ف" إن القيمة التي يضيفها التعليم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على العملية التعليمية تشمل جانبين: الجانب المعرفي (المتمثل في إتقان مهارات القراءة والكتابة واكساب مهارات البحث)، والجانب التربوي (المتمثل في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة وتنمية الحافز للتعلم)"[2].

لذلك، فتأثير الرقمي في المنظومة التعليمية عموما، وبناء التعلمات خصوصا يظل قائما متطورا.

3 التربية الدامجة:

انطلقت فلسفة الدمج من رفض فكرة التصنيف والعزل القائم على الإعاقة، إذ أن كل شخص في وضعية أعاقة يستثنى من التمتع بكل حقوقه ويحرم، في ذات الوقت، من ولوج المؤسسات المجتمعية. هذا التصور يخالف كل المواثيق الحقوقية الدولية المؤكدة على المساواة دون أي تمييز في التمتع بكل الحقوق. ومنه فاستبعاد فئة محددة لأي سبب كيفما كان هو ضرب في مضمون هذه الحقوق والمؤسسات التي أقرتها.

ثانيا، استبعاد أي فرد، حتما، سيولّد إحساسا بالحقد والكره تجاه المجتمع والأفراد والمؤسسات، التي مارست في حقه العزل والاقصاء والحرمان من المشاركة في الحياة العامة وأنشطتها والاستفادة من خدماتها. لذلك فإن السبيل الوحيد لتبديد هذا الإحساس هو تنزيل مقتضيات التربية الدامجة الرامية إلى تعزيز الانتماء إلى المجتمع.

---

[1] مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة . الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية.ص 26.

[2] إياد ألطف . (2019). آثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية . 10(2). ص 284.

يعتبر مفهوم الدمج من المفاهيم الأساس التي بنيت عليها التربية الخاصة، والذي يدل على مسح الفوارق بين الأشخاص الأسوياء والذين هم في وضعية إعاقة، من خلال دمجهم الشامل وتلبية جميع رغباتهم. ويشمل على:

- الدمج الوظيفي والاجتماعي: دمج الأشخاص في وضعية إعاقة في المؤسسات التعليمية العادية لتقليل الفوارق القائمة فيما بينهم والأسوياء منهم.
- الدمج المكاني: ضمان مقعد داخل المؤسسة التعليمية العادية وداخل الفصل الدراسي.

إن الإقرار بالتربية الدامجة لم يواكبه تنزيل برامجها، والتي تتمظهر في توسيع العرض التربوي وزيادة عدد فصول الدمج محليا وعالميا. هذا التوسع والتنزيل تتجلى أولى معانيه في تدريس المتعلمين في وضعية إعاقة مع أقرانهم العاديين وإعدادهم للانخراط في المجتمع؛ وذلك بتخصيص الرعاية والاهتمام والأساليب المهنية المناسبة. هذه الخدمات هي التي تحد من الفوارق الأكاديمية والثقافية والمجتمعية داخل المؤسسة التربوية– التعليمية[3]، وخارجها، بدعوى أن كل الممارسات المكتسبة داخل المؤسسة تطبق بين مؤسسات المجتمع.

إجمالا، التربية الدامجة "نظام تربوي يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنه يستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع" [4]. إن رفع هذا التهميش عن المتعلم في وضعية إعاقة، يفرض توافر:

أولا: الإيمان بمبدأ حق التعليم والتعلم للجميع دون استثناء؛

ثانيا: بنية تحتية تسمح بالولوج إلى المؤسسة والفصول الدراسة؛

ثالثا: تحديد الحاجات حسب صنف الإعاقة ودرجتها؛

رابعا: مناهج تعليمية تتسم بتكييف المضامين والامتحانات؛

خامسا: الوسائل الديداكتيكية الداعمة لتحقيق التعلمات.

بالإضافة إلى ذلك، هنالك مميزات تختص بها التربية الدامجة:

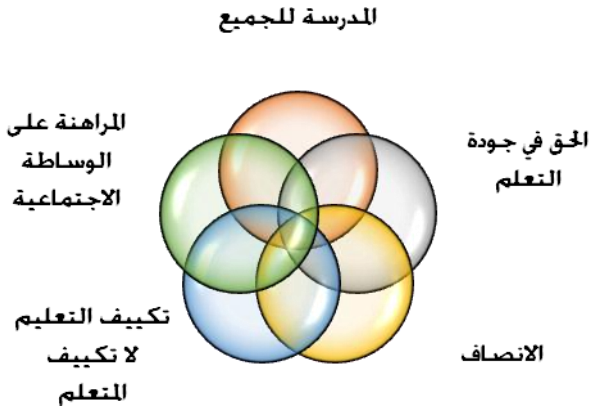
- الإقرار بإمكانية كل طفل التعلم؛
- الاعتراف بوجود تباينات بين الأطفال؛
- السعي إلى تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص؛
- إتاحة إمكانية التعلم الجماعي؛

[3] يرجى العودة إلى: يوسف القريوتي وآخرون. (1998). المدخل إلى التربية الخاصة. ط2. دبي: دار القلم، دبي.
[4] Handicap International .(July 2012). Inclusive Education.Policy Paper n°8.p10.

- إحداث تغييرات في البنية الفكرية والتربوية على حد سواء؛
- تنطلق من كونها دينامية تتطور باستمرار[5].

3.1 مرتكزات التربية الدامجة:

تقوم التربية الدامجة على مبادئ، يتحقق من خلالها الدمج كسياسة تربوية وتوجه وطني وعالمي. ومن أهم هذه المبادئ:



الشكل رقم 2: مرتكزات التربية الدامجة

تاريخيا، مرت تربية المتعلمين في وضعية إعاقة عبر مراحل عدة يمكن اختصارها في الجدول التالي:

	التربية الخاصة	التربية الادماجية	التربية الدامجة
الأطفال المستفيدون	أطفال في وضعية إعاقة	أطفال في وضعية خاصة (ملزمون بالتكييف)	جميع الاطفال (مختلفون لكنهم يتعلمون)
خصوصية المدرس	مدرسون–مربون خاصون	مدرسون عاديون (مع تكوين خاص)	مدرسون دامجون
المساهمون	فريق طبي وشبه طبي – جمعية شريكة	فريق طبي –جمعية شريكة	فريق تربوي– فريق طبي وشبه طبي –جمعية شريكة – جمعية الآباء– الاسرة
البرنامج الدراسي	برامج خاصة	برامج خاصة الى عادية	برامج مكيفة ومرنة
المؤسسة الحاضنة	مراكز خاصة	قسام خاصة ضمن مدرسة عادية	مدرسة دامجة ملزمة بالتغيير

الجدول رقم 3: تطور مفهوم تربية الأطفال في وضعية إعاقة من جوانب عدة: مديرية المناهج، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، الرباط ،2019، ص 15.

[5]Handicap International& Ministere de l’Education Nationale et de l’Alphabetisation. (2012).p5.

بالاستناد إلى مكونات الجدول، فقد بدأت تتضح معالم التكامل بين التربية العامة والدامجة من خلال:

1- التكامل المكاني: وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول مدارس عادية.
2- التكامل الوظيفي: اشتراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في استخدام المواد المتاحة.
3- التكامل الاجتماعي: اشتراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل اللعب والرحلات والتربية الفنية.
4- التكامل المجتمعي: إتاحة الفرصة للمعاقين للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مراكز التأهيل بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم.

3.2 التربية الدامجة وتعزيز ثقافة الانتماء

تهدف العملية التربوية والتعليمية إلى جعل المتعلم فعالا داخل أسرته ومجتمعه، ومساهما في تطوير وتنميتهما. وهذا التصور يضع المتعلم، باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، يحس بأنه ينتمي إلى وطن ومجتمع يجعل من احتياجاته وحاجاته تحديات وجب العمل على تحقيقها.

ومنه، فالارتباط بين المتعلم والمجتمع والتربية هو الذي يسهل عملية النجاعة والفعالية على كل المستويات. قاعدة تنطلق من التزام المجتمع بتقديم خدمات تعليمية لكل فئات المجتمع دون استثناء، ومراعاة الفروق الفردية القائمة بينها. وعليه فالتربية الدامجة عملت على جعل المتعلم في وضعية إعاقة عضوا حيا في المجتمع بمهاراته وقدراته وأهدافه التي تختصر في المشاركة في الحياة العامة، والاحساس بالانتماء الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي والديني... لذلك فالانتماء حاجة أساس تشعر بكونه جزءا من مجموعة: الأسرة- العمل- القسم- المؤسسة التعليمية..... ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل الشعور بالانتماء لهذه الجماعة والاعتزاز بها[6]، ينبني على مدى إشباع حاجات الفرد.

وفي ذات السياق، فالانتماء هو شعور الفرد بمكانته الاجتماعية [7]. وهنا يعمل الفرد على تغليب مصلحة الجماعة التي ينتمي إليها، ما يعني سيادة التعاون والالتزام بالتعاقدات القائمة بين أعضائها. بجانب ذلك، لن يتحقق مفهوم الانتماء في معناه الشامل إذا لم يتوافر شرط التقبل؛ فعدم تقبل مجموعة القسم لمتعلم في وضعية إعاقة لا يعد انتماء، حتى وإن تم تسجيل اسمه ضمن مؤسسة تعليمية عامة؛ أي أن الانتماء سلوك مجتمعي يقوم على التقبل والعطاء والثقة والأمان والتفاعل الإيجابي والاحترام.

هنالك مؤشرات كثيرة تعبر عن الانتماء، ويمكن تلخيصها في الآتي:

---

[6] كريمان محمد عبد السلام . (1995). آثر بعض الأنشطة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية الانتماء للوطن . كلية البنات، جامعة عين شمس. القاهرة: عالم الكتب،ص 3.

[7]. مصطفى عطية إسماعيل العسال. (1996). الانتماء لدى الشباب وعلاقته ببعض الخصائص النفسية. رسالة دكتوراه. كلية البنات جامعة عين شمس. ص 16.

أ. الاهتمام والتفاعل؛

ب. المشاركة في الخدمة العامة؛

ت. امتلاك المعارف والمهارات وتوظيفها؛

ث. القدرة على المناقشة والتحليل وإبداء الرأي دون أي عائق؛

ج. الشعور بالثقة في المؤسسات.

إجمالا، إن أهداف التربية الدامجة ليس جعل المتعلم في وضعية إعاقة واحدا من متعلمي مؤسسة تعليمية عامة، وإنما جعل المتعلم يتفاعل إيجابا، بدون أي مركب نقص، مع مكونات الحياة المدرسية وأنشطتها وأن يكون فاعلا في تسيير شؤونها، وهذا ما سيجعله يحظى بمكانة مؤثرة في مجتمعه المدرسي والعام.

3.3 فوائد الدمج

لا شك أن سعي العديد من الدول إلى تبني معاني التربية الدامجة له فضائل على أنظمتها التربوية، ولهذا نجد أن للتربية الدامجة فوائد تكمن في:

- بالنسبة للمتعلم في وضعية إعاقة:إن مشاركة المتعلم وفي وضعية إعاقة متعلمين عاديين نفس القسم يشعره بالأمن والثقة بالنفس من خلال تقبله التام لإعاقته، إضافة إلى إدراك وتقييم قدراته ومهارته ومعارفه بالمقارنة مع باقي مكونات القسم .زد على ذلك، أن هذا التشارك يجعل المتعلم يبحث عن معارف أخرى ومهارات حياتية يهدف توظفها وتعميمها، وفي هذه المرحلة الخاصة بالبحث يقل الاعتماد على الأسرة أو المرافق.
- بالنسبة للمتعلم العادي:إن وجود متعلم في وضعية إعاقة باستمرار في فصل دراسي عام يجعل المتعلم العادي يدرك ويتقبل المختلف عنه، بل أكثر من ذلك، فقد يكون يلعب المتعلم العادي دورا محوريا لتحقيق أهداف الدمج عبر: التواصل– اللعب– المساعدة....
- بالنسبة للأسرة:لقد كانت الأسرة تعمد إلى عزل الطفل في وضعية أعاقة، لما تمثله الإعاقة في البنية الفكرية العربية، لكن بفضل الدمج، وتقديم النماذج الناجحة تعمل الأسرة على تسجيل ابنها في مؤسسة تعليمية عامة، هذا الفعل يدفعها إلى التعلم الأكثر والاطمئنان لابنها داخل وخارج البيت.

4 التأثير الرقمي والسياق

إن ظهور تكنولوجيا الإعلام والاتصال شكل علامة فارقة في العصر الحالي، إذ أحدثت تغييرات جذرية في نمط عيش وتفكير الإنسان. وافد جديد انتشر بشكل سريع، وهو ما استدعى العمل على الاستفادة من

تقنياتها تعليميا، ومن هنا برز مفهوم التعليم الرقمي، وهو المتعمد، كليا، على البرمجيات والحاسوب وشبكة الانترنيت.

كثيرة هي التسميات التي تطلق على التعليم الرقمي، ولعل أبرزها التعليم الافتراضي، التعليم المعتمد على الحاسوب، التعليم المعتمد على الويب، التعليم المرقمن.

هذا، ويعرف بكونه" استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة الانترنيت الدولية internet للتفاعل بين الطلاب والأساتذة الكترونيا دون القيد بحدود الزمان والمكان"[8].

وهو أيضا، "تقديم محتوى تعليمي (الكتروني) عبر الوسائط المتعددة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التعامل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذلك إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال هذه الوسائط"[9].

ختاما، التعليم الرقمي هو "نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب والانترنيت والبرامج المرقمنة، المعدة إما من قبل المتخصصين في الوزارة أو الشركات"[10].

4.1 أنواع التعليم الالكتروني:

- ❖ المتزامن: تبادل المعارف والمهارات بين المدرس والمتعلم في نفس الوقت؛
- ❖ غير المتزامن: يستفيد المتعلم من خبرات ومهارات وفق الجدولة التي تناسبه وظروفه؛
- ❖ المدمج: الجمع بين التعليم الصفي والالكتروني.

بناء على ذلك، فجودة التعليم الرقمي تكمن في التوظيف الأمثل والاحترام التام لضوابطه، والبحث عن الطرائق الأنسب لتفعيل النقل الديداكتيكي. وفي ذات السياق، لا ينبغي فهم التعليم الالكتروني على أنه آلية للتعلم الذاتي فقط.

وفي علاقته بالمتعلم في وضعية إعاقة، فالتعليم الالكتروني يعد أنسب نظام تربوي- تعليمي يمكن الاعتماد عليه، فهو يمنح امتيازات عديدة ويضمن راحة نفسية؛ حيث لم يعد المتعلم مضطرا إلى تحمل

[8]طارق عبد الرؤوف عامر . (2007). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح . عمان. الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع. ص .175

[9]نهلة المتولىإبراهيم سالم . (2007). استخدام بعض مداخل التعليم الالكتروني لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة قناة السويس . رسالة دكتوراه غير منشورة . في تخصص تكنولوجيا التعليم . مصر: جامعة قناة السويس.ص 22.

[10]مها بنت عمر بن عامر السفياني . (1429 ه). أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات . رسالة ماجستير غير منشورة . تخصص علوم التربية . السعودية:جامعة أم القرى. ص 11.

مشقة التنقل للفصل الدراسي التقليدي. هذا الأخير الذي قد لا يقدم خدمات تعليمية مناسبة؛ منها مراعاة نوعية الإعاقة، إذ يمكن للتعليم الرقمي أن يستجيب لكل هذه الأصناف في وقت واحد، وهو أمر شبه مستحيل في الفصل الدراسي التقليدي.في الختام، إن التعليم الرقمي يضمن للمتعلم في وضعية إعاقة التحاقا مكانيا سليما، وآخر معرفيا متنوعا.

4.2 أهمية التعليم الرقمي:

يسعى التعليم الرقمي إلى:

- ♣ تنمية المدرسين مهنيا الذي يواجهون صعوبة في حضور الفصول الدراسية التقليدية؛
- ♣ تغيير طريقة أسلوب جمع المادة البحثية التي يحتاجها المتعلم والمدرس لإنجاز المهام؛
- ♣ تساعد المتعلمين في وضعية إعاقة في التحصيل الدراسي؛
- ♣ التأسيس للتعلم الذاتي.

4.3 أهداف التعليم الرقمي:

يمكن اختصار أهداف التعليم الرقمي في: دمج التكنولوجيا في النسق التعليمي، دعم التعلم مدى الحياة، مراعاة الفروق الفردية، تحقيق التعلم الذاتي، تحقيق دمقراطية التعليم والتعلم، تأكيد الجودة.

4.4 السياق:

بعدما سيطرت جائحة كورونا على العالم، بدأت دول العالم البحث عن آليات ضمان استمرارية العلاقة التعليمية بين المدرس والمتعلم، فكانت وسائل التكنولوجيا الحل الأول لذلك (التعليم عن بعد). من جانب آخر، سعت إلى تحقيق تكافئ الفرص؛ بوضع برامج تعليمية رقمية لمن هم في وضعية إعاقة.

غير أن فعالية هذه البرامج لن تتحقق ما لم يكن للمتعلم في وضعية إعاقة اتصال(ألفة) بوسائل التكنولوجيا من قبل. فبجانب التحصيل، تعمل التكنولوجيا على خفض التوتر والقلق وإدخال الفرح والسرور في نفسية المتعلم.

ومن مبررات اعتماد التعليم عن بعد، أو التعليم القائم على التكنولوجيا، نجد:

1. البعد المكاني؛
2. انتشار الأمراض والأوبئة؛
3. عدم تكافؤ الفرص التعليمية.
4. ضياع فرصة التعليم في السن المحدد.
5. عدم القدر على التفرغ من العمل.
6. التحول المهني أو الوظيفي.

7. عدم توفر أعضاء هيئة التدريس.
8. محو الامية الابجدية وتعليم الكبار.
9. الكلفة العالية للتعليم التقليدي.

إن المتعلم في وضعية إعاقة، خلال جائحة كورونا وفترة الحجر الصحي، واجه تحديات هامة، يمكن حصرها في إمكانات الوصول إلى المضامين الرقمية، وهو أمر مستحيل ما لم يتوافر أولا على ثقافة رقمية تسمح له بذلك.

علما أن المضامين تختلف باختلاف نوعية الإعاقة ودرجاتها، بمعنى ليست كل المضامين المعدة، مثلا، لمتعلم في وضعية إعاقة ..... درجة ..... هي نفسها صالحة لمتعلم في وضعية إعاقة ..... درجة..... أو ربما نفس الإعاقة مع اختلاف بيّن في الدرجة. دون أن ننسى الدعم الذي ينبغي أن يصاحب هذه المضامين.

وبه، فمقياس نجاح التعليم عن بعد يتجلى في تخصيص مضمون تعليمي مكيف حسب حالة المتعلم في وضعية إعاقة، أي تحويل مضمون تعليمي إلى: صيغة صوتية للمتعلم في وضعية إعاقة بصرية، وإلى صيغة مكتوبة إلى الذي في وضعية إعاقة سمعية...

5 تكنولوجيا التعليم واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة:

إن دور تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تعليم المتعلمين في وضع إعاقة يتجلى في تصميم وتطوير البرامج الخاصة بهم لتسهيل عملية التعليم والتعلم. ومنه فهي مادة منتجة وفق إعاقة المتعلم، تعمل على تنمية كفاياته. في ذات الوقت، وجب الانطلاق من قاعدة أساس، وهي لكل طفل في وضعية إعاقة زمنه التعلمي الفردي وإيقاعاته الخاصة حسب درجة الإعاقة ونوعيتها والقصورات التي تميزها، مما يستلزم تكييف مكونات الهندسة البيداغوجية الرقمية للتعلمات مع تلك الإيقاعات [11]، وبالتالي، إن نجاعة المحتوى الرقمي تتجلى في إمكانية إتمام المتعلم في وضعية إعاقة بناء واكتساب التعلمات في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته[12].

ومن أهم هذه الوسائل: البرامج الإذاعية والتلفزية التعليمية، التسجيلات الصوتية، الصور اللمسية، الكتب والمقالات الناطقة.

[11] مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة . الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية. ص 33، بتصرف.

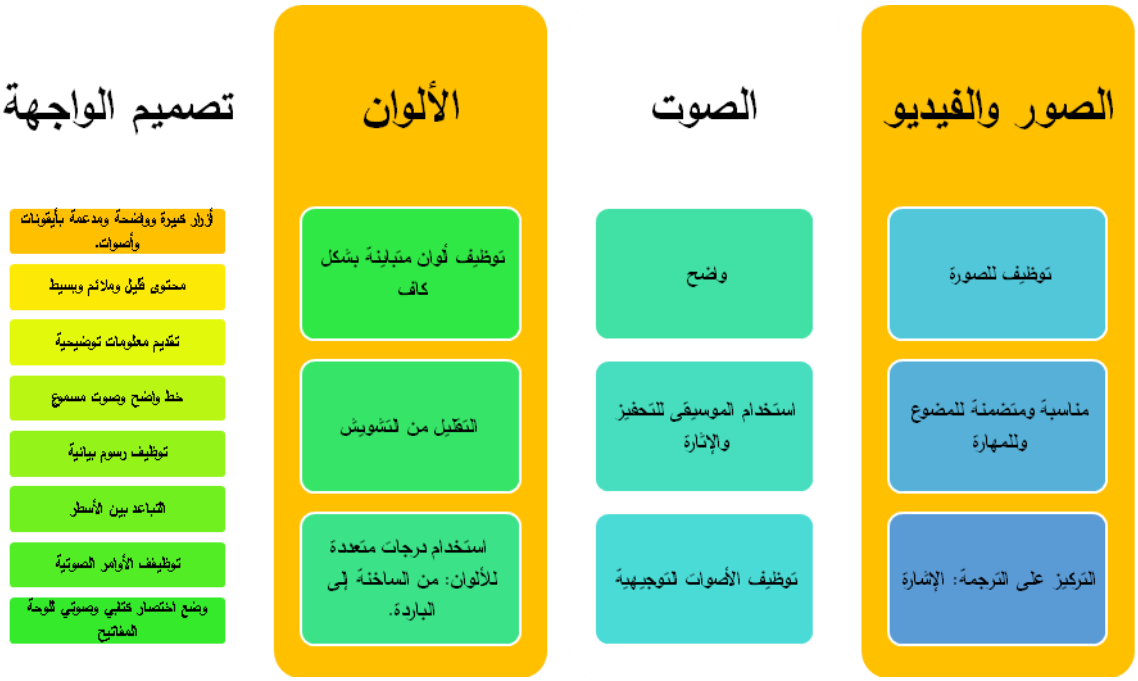
[12] حسن حسين زيتون. (2005). رؤية جديدة في التعلم- التعلم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم . الرياض: الدار الصوتية. ص 24.

إن هذه المصادر لها أهمية كبيرة في حقل تعليم من هم في وضعية أعاقة، إذ لا تقتصر فعاليتها على التحصيل فقط، وإنما تشمل:

- تقليص الفوارق الفردية؛
- اكتساب أنماط سلوكية سليمة اجتماعيا؛
- التشويق والدافعية؛
- الاحتكاك المباشر مع الخبرات؛
- تجويد المهارات والمعارف؛
- التكيف السريع مع المجتمع؛
- التقليل من آثار الإعاقة؛
- الاعتماد على الذات عوض الآخرين؛
- المشاركة الفعالة في الفصول الافتراضية، لغياب الحاجز النفسي، الذي قد يحول دون ذلك في الأقسام العادية.

5.1 مواصفات وشروط إنشاء التطبيقات التعليمية:

إن إنتاج مورد رقمي عموما، وللمتعلم في وضعية إعاقة يستلزم الانتباه ومراعاة مجموعة من الشروط والمواصفات:



بعدما يتم صياغة وتصميم تطبيق تعليمي أو مورد رقمي للمتعلم في وضعية إعاقة، وجب اتبني الخطوات التالية:

- الاقتران: خلق علاقة مع المتعلم مع كسر الحواجز التقنية: أن يتعرف الحاسوب أو الهاتف– أن يشاهد نفسه على الشاشة– أن يتواصل مع شخص آخر، ومن الأحسن أن يكون مدرسه أو مرافقه.
- الاختبار: الهدف من البحث عن معززات سلوكية والرفع منها: الأشياء المفضلة لديه تكنولوجيا: الصور، أشرطة، لعب....
- بناء التعلمات. تقديم مهارات محددة، انطلاقا من المشروع البيداغوجي الفردي، بالمعززات التي يفضلها المتعلم في وضعية إعاقة؛
- شبكة التقويم: تنقسم هذه الخطوة إلى:

1. شبكة التقويم التأهيلي: وتشمل تمظهرات المتعلم في وضعية إعاقة نحو الموارد الرقمية ووسائل التكنولوجيا عموما؛ من حيث السلوك والتواصل والاستقلالية الذاتية.
2. شبكة التقويم الأكاديمي: وترتبط بتوظيف التعلمات والمهارات في شكل تزامني أو غير تزامني.

ختاما، إن مشروع المؤسسة الدامجة الرقمية هو مشروع يقوم على أربعة محددات:

3. محدد حقوقي: ويتجلى في الإيمان بأن لكل طفل مكانه ضمن المؤسسة مع باقي زملائه الآخرين كيفما كانت حاجاتهوإمكانياته (المدرسة للجميع)؛

- محدد تقني: يرتكز على توفير الإمكانات المادية والتقنية الكفيلة بمساعدة كل متعلم(ة) على التعلم وفقا لماتؤهله إمكانياته لذلك. وتتجلى تلك الإمكانيات في معطيات لوجيستيكية (الولوجيات المادية،) ومعطيات تقنية(التوفر على العدد والأدوات الديداكتيكية التكنولوجية المتكيفة)؛
- محدد تكويني: ويتعلق بمختلف التكوينات حول التربية الدامجة وطبيعتها التي يمكن أن تقدم للمدرسين والإداريينوللآباء وجمعياتهم ومختلف المتدخلين في إطار فضاء التأهيل والدعم السيكوبيداغوجي؛
- محدد بيداغوجي: يبرز من خلال وضع هندسة دامجة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأطفال في وضعيةإعاقة، وذلك عن طريق صياغة مشاريع أقسام بيداغوجية تتضمن مشاريع فردية تحدد فيها الكفايات المتوخاتبالنسبة لهؤلاء الأطفال، وكيفية تكييف المضامين المقدمة للقسم بالنسبة لهم، وطريقة تقويمهم التي تأخذبعين الاعتبار وتيرتهم في التعلم وفي الإنجاز[13].

[13]مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة . الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية. ص 37، بتصرف.

6 معايير بناء التعلمات:

إن القسم الدامج الالكترونييفسح المجال أمام أنشطة مثيرة لأساليبالتعلم المتنوعة؛ يتيح تطبيق أنشطة ملائمة لمتعلمينمختلفين على مستوى التميز والاستعدادات والاهتماماتوالميول؛ يدعو المدرسين والمتعلمين للعمل المشترك؛مكان يحظى فيه جميع المتعلمين والفاعلين بالاحتراموالكرامة؛ يقدر جميع المساهمات والآراء المقدمة؛يدمج المتعلمين رغم تنوع مهاراتهم واحتياجاتهم [14].إذن، فبناء التعلمات وجودتها، رقميا، ينبغي أن تقوم على المعايير التالية:

- الملاءمة: ينطلق هذا المعيار من درجة التوافق القائم بين المورد الرقمي المعتمد واحتياجات المتعلم في وضعية إعاقة، مع الأخذ بعين الاعتبار، درجة الإعاقة. وهنا وجب الإجابة على التساؤلات التالية:
  أ. ما يحتاجه المتعلم معرفيا ومهاريا ونفسيا...؟
  ب. ما يقدر على تعلمه، باستحضار وثيرة التعلم؟
  ت. كيف تفاعل مع المادة أو المهارة من خلال الوسيط التكنولوجي؟
- التطور والقابلية للتعديل:يقوم هذا المعيار على أن المورد الرقمي في علاقته بالمتعلم في وضعية إعاقة، ليس قالبا ثابتا وغير قابل للتغير، وإنما قد يلحقه الحذف أو الإضافة (تقنية التوضيب)، باعتماد التفاعل ودرجة الفاعلية.
- التدرج:إن المتعلم في وضعية إعاقة لا ينبغي أن يبذل مجهودا كيفما كان في استيعاب واكتساب التعلمات، لذلك وجب اعتماد التدرج في خلق علاقة بينه وبين الوسائط التكنولوجية أولا، وبعدها تحفيزه لمحاولة اعتماد هذه التقنية في التواصل مع المدرس، وفي مرحلة موالية، يعمل المدرس على تمرير المهارات والمعارف: من السهل إلى المركب إلى المتعلم بالأسلوب الذي يراعي إعاقته ودرجتها.
- التنوع:إن بناء التعلمات يفرض التنوع في البيداغوجيات المعتمدة، وهو ما يجعل المتعلم في وضعية إعاقة يحس أن هنالك اهتمام تام به. لهذا، فالمدرس وجب أن يقوم مضمونه الرقمي على تعدد المقاربات وتنوع البيداغوجية: حل المشكلات– الألعاب التعليمية.....
- المرونة:يشكل هذا المعيار اختبارا لكل المعايير السابقة. إن المرونة محطة تقويم درجة تفاعل المتعلم في وضعية إعاقة مع التكنولوجيا والتعلمات والأنشطة الممررة عبرها. وهنا وجب الانتباه

[14]مديرية المناهج. (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة . دليل المدرسين . الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية. ص 31.

إلى التعثرات التقنية والنفسية والإدراكية التي قد يجد فيها المتعلم نفسه. هذا التصور يفرض التوفر على خطة عمل بديلة تتوافق مع المعطى الرقمي المعمول به.

7 النفاذ الالكتروني والمقاربات البيداغوجية: هندسة التعلمات

إن الإعاقة، وفق الجمعية الأمريكية، إصابة عضوية أو عقلية تحد أو تقلل بشكل كبير من أنشطة الفرد في واحد أو أكثر من المهارات الحياتية [15]، هذه الإصابة يتولد عنها مجموعة من المشاكل: ضعف الدافعية– الاكتئاب– الصعوبة في تقبل الإعاقة– الرفض والعزلة الاجتماعيين– مفهوم سلبي عن ومع الذات. ومنه، فالطفل الذي في وضعية إعاقة يتطلب منا توافر: الحب– الانتماء– التقبل الاجتماعي– الشعور بالكفاءة.... إذن، فما آليات تنزيل المقاربة البيداغوجية المطابقة لنوعية الإعاقة ودرجاتها؟ ومدى فعالية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنزيل المقاربة البيداغوجية؟بناء عليه، فتوظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتسخير أدواتها لتعليم وتعلم المتعلمين في وضعية إعاقة، ينطلق من احترام مبادئ ثلاثة: الوصول الفيزيائي– خدمة الوصول– الوصول إلى المهارات والتعلمات الرقمية.

وجب التذكير، أن التربية الدامجة تقوم على مفهوم المشروع البيداغوجي الفردي أو الخطة التربوية الفردية أو البرنامج التربوي الفردي، وهو عبارة عن خطة مكتوبة تحدد الخدمات التي سيتم تقديمها للمتعلم في وضعية إعاقة؛ حيث تعتبر الأداة الرئيسة التي تضمن حصوله على التعلمات الأساس والتعلمات الداعمة المخصصة له[16]. إن المشروع البيداغوجي الفردي يرتكز على: التشخيص– التخطيط– التدبير– التقويم. إن المشروع يشكل ميثاقا تعاقديا بين الأسرة والمؤسسة المستقبلة، يتم من خلاله تقييم مدى تحدد الأهداف المسطرة فيه.

8 تقويم التعلمات:

نوعية الإعاقة	درجتها	المجالات التعليمية التعلمية	فروع المادة	التعليم	
				الحضوري	عن بعد
التوحد (كنموذج)		اللغة والتواصل	التواصل الشفهي		
			القراءة		
			الكتابة		
		الرياضيات والعلوم	الحساب		
			الهندسة		
			القياس		

[15]زياد كامل اللالا وآخرون. (2011). أساسيات التربية الخاصة.دار المسيرة. ص 28.
[16]المرجع السابق. (2011). ص 140. بتصرف.

		البيولوجيا			
		الفيزياء			
	الأنشطة الاجتماعية والتفتح	التربية الإسلامية			
		التربية الفنية			
		التربية البدنية			
		التربية الفنية			
		التربية البدنية			
		التربية الفنية			
		التربية البدنية			

9 خاتمة

إن فترة الجائحة كان لها أثر كبير على سير العمل بالمؤسسات التعليمية والمراكز والجمعيات المختصة بتعليم من هم في وضعية إعاقة. فقد اعتمدت حلولا رقمية لا بديل عنها. فكان ذلك عبر إنشاء مجموعة واتساب لتقريب كافة المعلومات والبرامج التعليمية والمهاراتية من أولياء الأمور، بتوجيه من الأطر الإدارية وفريق التربية الخاصة والأطر الشبه الطبية وأخصائيو النطق وأخصائيو النفسي الحركي وطبيب نفسي.

بالرغم من ذلك، تولدت إشكالات:

أ. صعوبة تأقلم المتعلم في وضعية إعاقة مع البيئة التعليمية التعلمية الجديدة: الرقمنة؛

ب. ضعف آليات وتتبع وتقييم جودة الخدمات المقدمة.

عند العودة إلى العمل الحضوري كانت هنالك صعوبات في تأقلم المتعلم مع الفصل الدراسي، وهو ما دفعه لإصدار سلوكات غير مقبولة كالتي كان يصدرها حينما قدم إلى الفصل الدراسي أول مرة. ومن أهم هذه السلوكات: العنف غير المبرر–الحركية المفرطة–رفض الجلوس في القسم.....

إن هذه السلوكات تؤكد أن البيئة الأسرية لم تكن فعالة خلال فترة الحجر الصحي، ومبرر ذلك، أن الأسرة لم تألف التعامل مع ابنها تعليميا. أضف إلى ذلك، أنها لا تمتلك أساسيات تقديم المعارف والمهارات تكنولوجيا.

ما يعني أن الرقمنة والموارد الرقمية لم تكن فعالة خلال فترة الحجر الصحي . كما أن غياب ثقافة رقمية لدى الأسرة والمتعلم في وضعية إعاقة أثر سلبا على المتكسبات المعرفية والمهارية للمتعلم. وهو ما نتج عنهظهور سلوكات سلبية على المتعلم في وضعية إعاقة بعد عودته إلى التعليم الحضوري.

10 توصيات:

1. العمل على تأسيس نظام تربوي متكامل يشمل كل المتعلمين، ويراعي الفروق الفردية.
2. تصميم كراسات رقمية أو تكييف القائمة حاليا؛
3. فرض دفتر تحملات على المؤسسات التعليمية؛
4. ضرورة نشر ثقافة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في صفوف المتعلمين وباقي أفراد المجتمع.
5. تخصيص حصص حضورية لبناء تعلمات مرتبطة بالتكنولوجيا
6. فرض معايير الجودة خلال عملية تصميم وإنتاج المضامين التعليمية الرقمية، وتحديد شروط نشرها وتوزيعها.
7. إخضاع كل المضامين الرقمية الموجهة للمتعلمين في وضعية إعاقة إلى معايير الجودة ومدى مراعاتها لنوع ودرجة الإعاقة.
8. تخصيص حصص تدريبية رقمية للأسرة بغرض تحقيق مبدأ التكامل بين العمل المدرسي والمنزلي.

11 المراجع

1. إياد، ألطف. (2019). آثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 281-312.
2. حسن حسين، زيتون. (2005). رؤية جديدة في التعلم- التعلم الالكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم. الرياض: الدار الصوتية.
3. زياد كامل اللالا وآخرون.(2011). أساسيات التربية الخاصة.دار المسيرة.
4. زينب محمد أمين.(2008). تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة. ط2. دار التيسير.
5. سعيد حسني ،العزة.(2002). المدخل إلى التربية الخاصة . ط1. عمان، الأردن : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
6. سعيد،الحنصالي. (نونبر 2017). الإعاقة والتربية، نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة. المدرسة المغربية. عدد مزدوج 8/7.
7. طارق عبد الرؤوف ، عامر . (2007). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح . عمان، الأردن : دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
8. عبد الله موسى، وأحمد المبارك . (2005). التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض : مؤسسة شبكة البيانات.

9. فاروق،الروسان.(2013). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، ط3. عمان: دار الفكر.
10. كريمان محمد ، عبد السلام . (1995).آثر بعض الأنشطة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية الانتماء للوطن، كلية البنات، جامعة عين شمن. القاهرة: عالم الكتب.
11. محمد أحمد عبد الرحمن، ومحمد إبراهيم الدهيسات.(2015). مقدمة في مجتمعات التعلم (التربية– التدريس– المستقبل). سلسلة الكتاب الجامعي (1). دبي :كلية الدراسات الإسلامية والعربية
12. مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. الرباط: وزارة التربية الوطنية المغربية.
13. مديرية المناهج . (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين.الرباط:وزارة التربية الوطنية المغربية.
14. مصطفى عطية ، إسماعيل العسال. (1996). الانتما ء لدى الشباب وعلاقته ببعضالخصائص النفسية.رسالة دكتوراه. كلية البنات جامعة عين شمس.
15. مها بنت عمر ، بن عامر السفياني. (1429 هـ). أهمية واستخدام التعليم الالكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات .رسالة ماجستير غير منشورة. تخصص علوم التربية. السعودية: جامعة أم القرى.
16. نهلة المتولي، إبراهيم سالم . (2007). استخدام بعض مداخل التعليم الالكتروني لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة قناة السويس .رسالة دكتوراه غير منشورة. في تخصص تكنولوجيا التعليم. مصر: جامعة قناة السويس.
17. وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى.(2015). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. ط1. مصر: دار الوفاء.
18. يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادي . (1998). المدخل إلى التربية الخاصة. ط2.دبي: دار القلم.

1. Glinert, Ephraim P; York, Bryant W. (1992). Computers and People with Disabilities. Communications of the ACM.
2. Handicap International&Ministere de l'Education Nationale et de l'Alphabetisation(Burkina Faso). (2012). Manuel de formation des enseignants en education inclusive.
3. Handicap International, Inclusive Education. (July 2012). Policy Paper n°8.
4. Jax John, Muraski Theresa. (1993). Library Services for Students with disabilities at the University of Wisconsin – Stout, Journal of Academic Librarianship.
5. Marc Delahaie. (2009). L'évolution du Langage de L'enfant. Edition Jeanne Herr. Saint- Denis : inpes.

6. Monica Mazza, Maria Chiara Pino and others. (2016). An Innovative Approach to Development of Social Abilities in Individuals with Autism: a pilot study. Autism-open Access. V 6.
7. Serge Thomazet. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. Revue des sciences de l'éducation, vol 34, N 1.
8. TSA et Neurotypique : mieux se comprendre. (2015). Agence de la Santé et des services sociaux de la Montérégie : Québec.

نشر ثقافة التقويم المؤسسي بالمؤسسات التعليمية بين واقع التصور والممارسة وآفاق التطوير

Spreading the culture of institutional evaluation in educational institutions between the reality of perception, practice and prospects for development

عبد الخالق الزين[1] و يوسف حمداني[2]

[1] باحث بسلك الدكتوراه بمختبر أبحاث في التربية والتكوين بجامعة محمد الأول بوجدة
zine.abdelkhalek@gmail.com

[2] باحث بسلك الدكتوراه بمختبر أبحاث في التربية والتكوين بجامعة محمد الأول بوجدة
hamdan.youssef02@gmail.com

ملخص

يروم المقال الحالي رصد تصورات مديري التعليم المدرسي بخصوص تملك ونشر ثقافة التقويم المؤسسي، والكشف كذلك عن مدى تطبيق معاييره ومؤشراته داخل المؤسسات التعليمية. ولتحقيق هذا الرهان تم الاحتكام إلى منهجية كمية قائمة على استخدام أداة الاستمارة والاستناد إلى مقاربة وصفية تحليلية لفهم كيفية تشكل تجارب الفاعلين المعاشة والمعنى الذي يضفونه على ممارساتهم، بغية اجتراح سبل لتطوير ثقافة الممارسة التقييمية للمؤسسات، بما يمكن أن يكفل التحسن المستمر للأداء المؤسسي والتربوي. وقد بينت نتائج هذا العمل البحثي ضرورة إعداد دليل ينظم عملية التقويم وبرمجة تكوينات وورشات عملية مستمرة ومنتظمة ومكثفة لإنماء كفاية التقويم المؤسسي لدى الأطر الإدارية، فضلا عن تشجيع التنافسية بين المؤسسات وتتويج الأداء الأفضل في إطار ربط مبدأ المسؤولية بالمحاسبة.

الكلمات المفاتيح: تصورات – التقويم المؤسسي – التعليم المدرسي – أطر الإدارة.

Abstract

The current article aims to monitor the perceptions of school education managers regarding the ownership and dissemination of the institutional evaluation culture, as well as revealing the extent of application of its standards and indicators within educational institutions. To achieve this bet, a quantitative methodology was based on the use of the questionnaire tool and based on a descriptive and analytical approach to understand how the actors' lived experiences are shaped and the meaning they impart to their practices in order to devise ways to develop a culture of evaluative practice for institutions in a way that can ensure continuous improvement of institutional and educational performance.The results of this research work indicated the necessity of preparing a guide that organizes the evaluation process and programming continuous, regular and intensive practical training and workshops to develop the adequacy of institutional evaluation in administrative frameworks, in addition to encouraging competition among institutions and crowning the best performance within the administrators of linking the principle of responsibility with accountability.

Key words: Perceptions - Institutional evaluation - School education - School administrators.

مدخل تقديمي

تعرف الأنظمة التربوية عبر العالم في الظرف الراهن دينامية تحولات متواصلة في سياق موسوم بارتداد العولمة وتسارع الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي. وباعتبار المدرسة الفضاء المباشر للفعل وإدخال التغيير المنشود على مفاصل مدخلات وسيرورات ومخرجات الأداء التربوي من جهة، وبنية تحمل على عاتقها هاجس التميز وكسب رهان رفع جودة التربية والتكوين من ناحية أخرى، فإن معناها الحقيقي وأسباب استمراريتها تدفع إلى الإيمان بجدوى ربط المسؤولية بالمحاسبة، وبالتالي وضع التقييم المؤسسي في قلب التفكير والبحث لكشف حقيقة هوية المؤسسة بجعلها موضوعا للمساءلة العلمية، يروم الارتقاء بمردوديتها وتجويد الحياة داخل الفضاء التربوي.

داخل هذا المنطق، أضحت ممارسة التقييم مسألة مركزية لفحص إطلاع المدرسة بوظائفها وبلوغ الأهداف المنتظرة منها لضمان الانخراط في دورة التحسن المستمر. على هذا الأساس نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على جعل التقييم الذاتيالمؤسسي مستندا لتقويم النظام التربوي ككل باعتباره أداة للتحسين المستمر للمؤسسة (لجنة التربية والتكوين، 1999)، ونظرا لأهميته، أكدت عليه المرجعية الوطنية لإرساء الجودة (وزارة التربية الوطنية، 2010)، كونه ركيزة النقد الذاتي ومساءلة الممارسات القائمة لتطويرها وتجديدها وعصرنتها بما يتلاءم مع المستجدات التربوية ويستجيب للحاجيات والانتظارات المجتمعية.

إن واقع التقييم المؤسسي داخل النظام التربوي المغربي في كليته، وحضوره التطبيقي بالمؤسسات التربوية لا زال بعيد المنال ودون المستوى المنشود. فالممارس والمتبع التربوي لما يعتمل عن قرب داخل مؤسسات التربية والتكوين يلاحظ أن العمل الإداري والتربوي اليومي ينحصر في تطبيق التعليمات والمذكرات في غياب للتقييم الداخلي بمعناه العلمي، بحيث يترجم في غياب شبكات التقييم الداخلي بالمؤسسات وعدم وضوح المعايير والمؤشرات التي يمكن التوسل بها لإنجاح الأداء الشامل، فضلا عن شح عمليات الافتحاص لتقويم المردودية ورصد آليات وممارسات ذكية لاستثمار نتائج الأداء في تطوير الجودة والارتقاء بالمدرسة ومحيطها.وقد لفتت الأدبيات التربوية إلى وجود العديد من المعيقات التي تشوب تطبيق التقييم المؤسسي. في هذا الصدد نبه**جولدبرجوكول**(Goldberg et al., 2002)إلىوجود العديد من الأسباب المتحكمة فيمقاومة تطبيق نظام الإيزو بالمدارس لعل من أهمها أن الأساتذة لميشعروا بملاءمة هذا النظام للتعليم داخل الفصول الدراسية والمدارس التي حصلت علىشهادة المطابقة، كما أنه لم تبين تلك المدارس قدرة تلاميذها على التفوق ومنافسة المدارس التي لم تحصل على الشهادة نفسها.

ويعتقد **نيفو**(Nevo, 2001)أن العلاقة بين التقويم الداخلي والخارجي للمؤسسات التعليمية كأسلوب لتحقيق ضمان الجودة في التعليم؛ قد أثار كثيرا من النقاش لفترات طويلة لأن الطريقة التي ينفذ بها دائما

ما تتعرض لانتقادات شديدة، وهو ما يؤكد على ضرورة إعادة العلاقة بين التقييم الداخلي والخارجي والتوفيق بين المساءلة وتحسين المدارس.

1. من السياق إلى الإشكالية

في مجال التربية والتكوين بالذات، من الجدير الوعي بأن سؤال التقويم المؤسسي ليس حديث العهد، بل ممارسة متأصلة في قلب الوظيفية الإدارية والبيداغوجية الهادفة إلى إقامة تصالح مع الذات المؤسسية عبر فحص القوة والضعف ونقد متعدد الأبعاد بغية التطوير المتسارع للأداء. لذلك،لم يعد مفهوم المؤسسة المدرسية مجرد وحدة إدارية بسيطة، ولم تعد مهمته تقتصرعلى تطبيق التعليمات كالقوانين المرسومة في مستوى أعلى، وإنما بتأثير جملة من الظروفالسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتغيرات الرقمية والدينامية التربوية المتسارعة، أخذ مكانه الطبيعي باعتباره فضاء حقيقيا للفعل وتقييم القيم،كمؤسسة قائمة الذات، وموضوعا علميا جديدا للبحث والمساءلة.

وفي هذا السياق، أصبحت **عملية التقويم** أساسية في فحص مدى قيام المدرسةبدورها. فقد أصبحت نجاعة المؤسسة المدرسية الشغل الشاغل للجميع، وأصبح تقييممردوديتها مطلبا اجتماعيا يستلزم الحصول على كشف دقيق حول نشاطها. وهو ما يفسر تزايدالحاجة إلى تقييم أداء المدرسة في السنوات الأخيرة.

فلا يستقيم الإنكار بأن المدرسة كانت موضوعا للتقويم التربوي من خلال تقويم تحصيل التلاميذأو أداء المدرسين عن طريق استخدام قرائن كمية بالأساس، لكن التغيرات التي طرأت علىمفهوم المدرسة والأدوار الهامة والمتعددة التي أصبحت مدعوة للاضطلاع بها، فرضت بلورة مفهوم متطور لتقويم المدرسة . وهو مفهوم يقتضي أن يكون التقويم مؤسسيا شاملا، وأن يركز على مختلف مكونات المدرسة ومجالات عملها، سعيا إلى الوقوف على مدى فاعليتها وجودة أدائها ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها، وذلك من أجل تحسين مردودها للوصول إلى أعلى درجات الكفاية والفاعلية.

لهذا الغرض نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على جعل التقويم الذاتيالمؤسسي مستندا لتقويم النظام التربوي ككل باعتباره أداة للتحسين المستمر للمؤسسة (لجنة التربية والتكوين، 1999). ونظرا لأهميته، أكدت المرجعية الوطنية لإرساء الجودة،الموجهة لمؤسسات التربية والتكوين، استنادها على مفهوم التقويم الذاتي (وزارة التربية الوطنية، 2010) كونه من أهم الوسائل التي تمكن المؤسسة من قياس إنجازاتهاوإدخال التعديلات اللازمة عليها من أجل تحسينها حيث يهدف إلى:

- تمكين مؤسسات التربية والتكوين من القيام بتشخيص دقيق لنقط القوة ومكامنالضعف لديها؛
- تمكين هذه المؤسسات من تحسين عملياتها ومنجزاتها؛
- نشر الممارسات الجيدة في مجال التربية والتكوين.

وبالرغم من النقلة النوعية والكمية التي عرفتها حركة التقييم التربوي والمؤسسي، فإن التقييم لم يحظ بالاهتمام الكافي من حيثالبحث والدراسة. ومن هنا تبدو الحاجة ملحة الى نشر ثقافة التقييم المؤسسيوبلورة تصور واضح يتضمن مؤشرات يمكن أن نحكم من خلالها على تطبيق معايير التقييم المؤسسي. وهذا ما يحيل على طرح تساؤلات جديرة بالتنقيب يمكن صياغتها وفق الآتي: ماهي تصورات الممارسين الإداريين لنشر ثقافة التقييم المؤسسي؟ وما المؤشرات المهمة في التقييم المؤسسي التي تمكن من الحكم على أداء وجودة المؤسسة التعليمية؟ وإلى أي مدى يتم تطبيقيها في المؤسسات التعليمية؟

2. فرش نظري حول التقويم المؤسسي

1.2 لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي

على الرغم من الجذور القديمة للتقييم، فإنه لم يأخذ مكانه الاعتباري ويصبح تخصصا مستقلا بذاته إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة ما بينسنة 1800م وسنة 1930م وذلك لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبيةحيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي كالاختبارات. إن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف "بالتسميع الشفوي" وهذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات وإعادتها اعتمادا على الذاكرة، واستمر الحال كذلك حتى ظهرت الامتحانات الكتابية في جامعة "كمبردج" ثم في جامعة "أكسفورد" بإنجلترا عام 1800م، ثم في جامعة "بوسطن" بأمريكا سنة 1845م وقد ظلت الامتحانات تجرى بالشكل التقليدي المقالي أو الشفهي بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الامتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الاهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.

وحسب (منسي، 1998) يمكن إيجاز مراحل تطور التقييم كما يلي:

أ –الفترة الأولى: فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1900م

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتلالذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام1890م وفي مجال التربية كان رايس أول منوضع اختبارا للتهجي عام 1897م.أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات عام 1845م في المدارس الابتدائية والثانوية وأول اختبار فيها طبق في مدينة "بوسطن" في تلك السنة . في نفس الوقت كان هناك نبت آخر في تاريخ التقييم التربوي ينمو في حقل الإحصاء، حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترافي منتصف القرن 19 وكان فرنسيس **جولتون**يعمل على تطوير أدوات إحصائية، وهو أول من حاول أن يقيس خصائص الذكاء كأول من اعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين عام 1883 م.

ب الفترة الثانية: فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930 م

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقييم حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية كبطاريات الاختبارات المقننة، وكان روبرت ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة. فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات النجاح كالرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه، كما قام بتدريس أول مقرر في القياس التربوي في جامعة كولومبيا عام 1902 م.

ت الفترة الثالثة: الفترة من سنة 1930م إلى 1945 م

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويمالتربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربويولكنه ركز اهتمامه بعد ذلكعلى الأهدافالتربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويمتعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهدافومدىتحقيقها.في هذه الفترة أيضا كتب **ثرستون**عن مقاييس الصدقوالثباتفي الاختبارات ثمتبعه **كودر**وريتشاردسون1937ثم**غوتمان**1945 وجميعهم كتبوا في موضوعات الصدقوالثبات في الاختبارات.

ث الفترة الرابعة: فترة الاستقرار من سنة 1945م إلى سنة 1948م

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربويين ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات كالمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربويواحدا منأهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

ج- الفترة الخامسة: فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948م إلى سنة1972 م

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم التشخيصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل، كما أنه خلالهذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدفالتعرفعلى إمكانية استمرار الدولة في الإنفاقعلى بعض البرامج التعليمية المختلفة .وقد اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرفعلى القيود والمحددات التي تعيق إجراءالتصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلون بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة منمراحل

التقويمالتربوي،كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية.

ح **الفترة السادسة: الفترة من 1973م وحتى الآن**

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل بذاته، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم البلدان في العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم في التخطيط لهذه الإصلاحات وإنجاز مشاريع كبرامجلإحداث التغيير التربوي المنشود كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويميمصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

2.2 مفهوم التقويم المؤسسي

تعد عملية التقويم المؤسسي أحد العمليات الهامة والضرورية عند الحديث عن الجودة والتخطيط والتطوير المؤسسي الفعال. والتقويم المؤسسي يعرفبأنهمجموعة الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء. ويهتمالتقويم المؤسسي بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بجوهر المؤسسة ومكوناتهاوجودةأدائهاوفاعليتها (علام، 2003). والتقويم المؤسسي يضم عادة عددا من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة وأهدافها وتطلعاتها، التنظيم والتخطيط (الحكم، الإدارة الأكاديمية، التخطيط، الاتصال)، النطاق المؤسسي (البرامج الأكاديمية، البحث، المجتمع والخدمة المهنية،الموارد المؤسساتية والخدمات)(Lemaitre & Toro, 2007).

وغالبا ما تتضمن عملية التقويم المؤسسي ثلاث مراحل: فالمرحلة الأولى هي التقويم المؤسسي الذاتي وتضم عملية إعداد تقرير الدراسة الذاتية للمؤسسة التعليمية من خلالدراسة واقع المدخلات والمخرجات والعمليات باستخدامالمؤشرات الكمية والنوعية وتهدف هذه المرحلة إلى إتاحة الفرصة للمؤسسة لقياس فعاليتها وكفاءتها وتحديد نقاط القوة لديها والنقاط التي تحتاج إلى تطوير. أما المرحلة الثانية فتتعلقبالتقويم الخارجي يتم عادة من قبل فريق التقويمالخارجي المرسل من جهة الاعتماد (في حالة الاعتماد) وذلك بعد

دراسة تقرير المؤسسة الذاتي حيث يقوم فريق التقييم بعمل زيارة ميدانية للمؤسسة تتضمن إجراء مقابلات مع الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية وغيرها من المعنيين إضافة إلى الإطلاع على مرافق المؤسسة. في حين أن المرحلة الثالثة تهم عملية اتخاذ القرار النهائي في تقرير يصف نتائج التقييم من حيث نقاط القوة والنقاط التي تحتاج إلى تطوير مع وضع التوصيات.

3. النماذج والتجارب الناظمة لممارسة التقويم المؤسسي

1.3 نماذج التقويم المؤسسي

لتدبير وريادة المؤسسات التربوية، حسب **جيلبيردولاندشير** لابد من سن نموذج منسجم يرسم كيفيةاشتغال المنظومة التربوية، قصد تحديد عدد ونوع المؤشرات التيستوظف للتقويم المؤسسي، فاختيار النموذج يحدد وإلى حد كبير طبيعة وحجم المعلوماتالتي ستوفرها هذه المؤشرات (ملياني، 2013). في هذا الصدد يمكن رصد عدة نماذج متعارف عليها عالميا في بنية التقويم المؤسسي نعرض لأهمها فيما يلي بإيجاز.

أ –**نموذج منظمة التعاون والتنمية الأوروبية**(OCDE, 1995)

من أجل الحصول على إطار مرجعي يمكن أن يساعد في اختيار المؤشرات،استنبطت **منظمة التعاون والتنمية الأوربية**، من البحوث المنشورة، قائمة للاهتماماتالمشتركة وقسمتها إلى ثماني مجموعات تتضح معالمها في الجدول الموالي:

الجدول 1 : قائمة الاهتمامات المشتركة للمؤسسات التعليمية

1. الأساتذة –الجودة –المستوى الاحترافي –التكوين –المواقف تجاه الابتكارات والإبداعات	**2. إدارة المؤسسة** –أهداف المؤسسة –مناخ وثقافة المؤسسة –نمط القيادة – العلاقة مع الآباء وأرباب العمل
3. المناهج الدراسية –جودة المناهج –المناهج المتوقعة –تنفيذ المناهج الدراسية بفعالية –أداء التلميذ –العلاقة مع المناهج وعالم الشغل	**4. العلاقات أستاذ–تلميذ** –توقعات المدرسين للمتعلمين –توقعات المتعلمين للمدرسين –معنويات المدرسين –معنويات التلاميذ –التقييم والتقييم الذاتي للمدرسين والمتعلمين.
5. التواصل –تداول المعلومات عن الأهداف والأولويات –التواصل مع المجموعات المهنية الأخرى –طريقة استشارة الآباء –إيصال النتائج لأولياء الأمور	**6. الإنصاف** –التمييز العنصري والاجتماعي والجنسي –تكافؤ الفرص – حياد المدرسين –التدابير المتخذة لخدمة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة –احترام اللغة الأم
7. سياسة التدريس الأهداف المنشودة في النظام التعليمي –أولويات الميزانية – المؤسسات العامة والخاصة –حرية اختيار المدرسة –إشراك الآباء	**8. عوامل أخرى** التنشيط التربوي من قبل رئيس المؤسسة –سياسة المؤسسة القائمة على النتائج –الجو والانضباط –وضوح ودقة الأهداف –متطلبات المدرسة –تقييم وتتبع المتعلم

ب **نموذج بيريتي**(Peretti, 1987)

هدف اقتراح De Peretti إلى إجراء تقويم إيجابي لجودة التعليم في كل مؤسسة بفرنسا حيث اقتراح 125مؤشرا مثلت منطلقا لإثارة نقاشات بين هؤلاء الفاعلين وعقد مقارنات بين المؤسسات من حيث مردوديتها الداخلية والخارجية. ويُفترض في هذه القائمة من المؤشرات حسب بيريتي أن"تمكن رؤساء المؤسسات والعاملين بها وبالتنسيق مع الآباء والتلاميذ من اختيار تلك التيتتلاءم وخصوصية المؤسسة، مع تحديد الموارد والجهود اللازمة لتحسين الوضعية"، كمايقترح تقديم قدر من الخبرة والتكوين لمساعدة هذه المؤسسات على تقييم أدائها .

ويلخص الجدول الآتي هذه المعايير والمؤشرات:

الجدول 2 : فئات المؤشرات حسب بيريتي

1. مؤشرات التنظيم جودة تحديد الأهداف (الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، المشروع العام، خصائص المؤسسة، معرفة الأهداف منقبل مختلف الشركاء) توزيع التلاميذ (مبادئ توزيع التلاميذ، وقواعد تكوين مجموعات القسم، ومعايير تنظيم المجموعات)؛ مرونة استعمال الزمن (الاختلاف حسب الأهداف والتخصص، وحسب البيداغوجيا المعتمدة) تدابير كسر الرتابة أو تدابير تجنب إضاعة الوقت، وسهولة تعويض الاساتذة، الأخذ بعين الاعتبار الاختيارات المنهجيةللأساتذة؛ ترتيب الوسائل (تصميم وتوزيع أماكن العمل ومراكز التوثيق والمعامل وأوراش العمل وملاءمة الوسائل والتوقيت والنقل المدرسي).	**2. مؤشرات السيرورة** تقديم الدروس (التماسك المنهجي، وكثافةالابتكارات المنهجية، ودرجة استخدام مركزالوثائق، ودرجة استخدام البيداغوجيا الفارقية،والخيارات التوجيهية للتلاميذ) الهندسة المنهجية والتكنولوجيا التربوية (أهمية وجودة المواد، وأدوات الملاحظة والتقييم المستعملة، الحاسوب)؛ تقييم التعلمات (تردد التقييمات التكوينية، اتساق التقييمات الاجمالية، التقييم الذاتي)؛ ممارسات التوجيه تدابير التكوين (التكوين المستمر للأساتذة داخل المؤسسة وخارجها)
3. مؤشرات الأنشطة استقبال الأشخاص (اجتماعات الآباء، استقبال زوار المؤسسة)..؛ مساعدة التلاميذ (الدروس المؤطرة، والدروس الخصوصية، ورصد التلاميذ المتعثرين)..؛ المبادرة الثقافية؛ الإنتاج والمنشورات؛ المسابقات (المدرسية والفنية والرياضية)	**4. مؤشرات التواصل مع المحيط** المحيط المدرسي والجامعي (العلاقات مع المؤسسات الأخرى ...)؛ المحيط الأسري (عدد الرسائل المرسلة إلى الآباء، وفتح بعض الخدمات للعائلات)؛ الشراكات، والدراسات الاستقصائية الميدانية ؛ الرأي (مقالات في الصحافة المحلية، والمشاركة في البرامج الإذاعية أو التلفزيونية والأيام المفتوحة)؛ المجتمع الفكري (المكتبات، اختيار الكتبالمدرسية، زيارات المتاحف، مختبرات البحث،المؤتمرات في المؤسسة.
5. مؤشرات الاتساق النتائج (تتبع تطور التلاميذ، التمكن من التعبير الشفوي والكتابي بطلاقة، النجاح في الامتحانات) تحديد موقع التقدم المحتمل؛ الانضباط (سمعة المؤسسة، معدل الانتقالات، نسب تكوين الأساتذة)؛ مشاريع المؤسسة؛ الشعور بالانتماء للمؤسسة.	

ت **نموذج مارسلكراهاي**(Crahay, 1994)

لقد قدم كراهاي مجموعة من الخصائص لمؤسسة فعالة تبرز مه خلالها العلاقة المتينة بين ثقافة المؤسسة وتنظيمها. كما رصد أهمية التوجه الدقيق المبني على رؤية وقيم واضحة وعلاقات مهنية وتربوية ترفع التزام الفاعلين وحافزية المتعلمين والمعلمين داخل مناخ آمن ومثير للعمل الجماعي والتعبئة والتماسك بما يحقق أفضل النتائج.

الجدول 3 : خاصيات المؤسسات الفعالة حسب كراهاي

1. المديرون مبادرون متفائلون يحددون الأهداف بوضوح، ينظمون التبادلات ويسيرون على تنفيذ القرارات المتخذة. منفتحون على أفكار جديدة، ويحافظون على اتصال وثيق مع الأساتذة، ويشجعونهم، ويفتحون المدرسة على محيطها، ويتعاونون عن كثب مع أولياء الأمور.	**2. الأساتذة والتلاميذ** يشارك الأساتذة في التخطيط واتخاذالقرارات. يتشاورون مع بعضهم خلالاجتماعات العمل المدارة بشكل جيد، والتيتدعمها برامج التكوين، والتي يتم خلالها اتخاذالقرارات المتعمقة بالتنظيم الداخلي والخارجي للمؤسسة: الجداول الزمنية والأنشطةواستخدام الموارد المادية والموارد البشرية ثمالتكوين المستمر وأولويات التحسين.
3. فريق الأساتذة فريق التدريس يتكون من رجال ونساء جيدين،سعيدين، مبدعين، واثقين وملتزمين، وعلى استعداددائما للتساؤل وتحسين مهاراتهم في التدريس.	**4. التكوين** تتوفر بعض الموارد المادية والبشرية لتمكينالأساتذة من المشاركة في أنشطة التطوير وفيالممارسات الجديدة المناسبة
5. قبول الفشل إظهار التسامح مع الفشل لديهم وترسيخ الشجاعةللمحاولة والتجربة: الإبداع واعتماد ممارسات جديدةلا يمكن تحقيقهما إلا في مؤسسة لا يكون فيها العمل ثابتا.	**6. الالتزام** تصور قوي لسبب وجود المؤسسة، يسمحبسرعة بالاندماج الاجتماعي للوافدين الجدد والسيطرة على سلوك القدامى.
7. ثقة عالية بالذات وبالآخر الاساتذة يتوقعون تعلم التلاميذ، والتلاميذ بدورهميتوقعون أن يحصلوا على الدعم في عملية التعلم منقبل الاساتذة الأكفاء. المديرون يتفاجؤون بالفشلعندما يحصل.	**8. التوجيه في العمل** أعضاء المؤسسات الجيدة لديهم ضعف فيالعمل، وحصلوا على توجيه وأبدوا قدرا كبيرامن البراغماتية. يعيشون في الوقت الحاضر،ويستغلون الفرص، ويضعون أفكارا جديدةموضع التنفيذ، ويتركون الأساليب الغير فعالة.
9. مرونة الأدوار الكفاءة والإبداع والروح المبتكرة ليست من صلاحياتعدد قليل من القادة، ولكنها تبرز بغزارة داخلالمجموعات الفرعية، كذلك بفضل القائد الحالي حيثيخلق العديد من الفرص لظهور القادة الآخرين، الذينيتم دعمهم.	**10. الأولويات محددة بوضوح** يتم مشاركتها وصياغتها وعرضها وتحديدهامن خلال تنظيم الفضاءات والأقسام، إلخ.
11. بيئة منظمة وآمنة توفر البيئة مكانا لطيفا للعيش والعمل الآمن وحافزية التلاميذ والأساتذة.	

2.3 تجارب التقويم المؤسسي البارزة

أ -تجربة المملكة المتحدة

في هذا البلد، يتم اللجوء إلى معايير ومؤشرات وضوابط مرجعية لتقييم الجودة في مجالالتربية والتكوين. حيث أن أولخطوة في هذا السياق كانت سنة 1976 وهدفت إلى **جعلالمدرسة تحت الفحص والتدقيق والتقييم الدائم**(ملياني، 2013).ويعتمد المفتشون على لائحة تتألف منعدد كبير من الأسئلة التي تساعد المؤسسات على التساؤلحولمستوىتنظيمها ومواردها وأداءها وكفاءتها والعلاقات التي تربطها مع محيطها. جميع الأساتذة مدعوون للتساؤل عن طرق التدريس، ومستويات التحصيل لدى التلاميذ، كما أن رؤساء المؤسسات يتساءلون حول مدى احترامالمدرسينلأوقات العمل وكيفية تسيير المؤسسة وتنظيمها ومستوى تحقق الأهدافالمرسومة. ويمكن لكل مؤسسة أن تباشر تقييم أداءها بنفسها، مع خضوعهالتقييمات خارجية من حين إلى أخر. وقد حضي مشروع شبكة GRIDS لتقييم أداء المؤسسات التعليمية بالمملكة المتحدة باهتمام أكبر وعرف انتشارا واسعا بحيث يتألف من خمس مراحل:

-**مرحلة الإعداد** :تتضمن خطة العمل وتقدير النفقات واختيار المنسق ذي الكفاءة والقدرة على الريادة وتنظيم الاشتغال. وبالتالي يسهر في إطار تعبئة جماعية على جعل العاملين بالمؤسسةيحاطون علما بمنهجية التقييم المؤسسي، كما يتعين عليهم التعاون في هذا الصدد.

-**تقييم بدئي** :عملية تشخيص الانطلاقة التي في ضوئها توزع استمارة تتمحور حول أوجه القوة وأوجه الضعف في اشتغالالمؤسسة، كما يراها العاملون بالمؤسسة، وتعبأ هذه الاستمارات دون ذكر الهوية .هؤلاء مدعون لتقديم اقتراحات عملية بالمجالات التي يجب أن تحظى بالأولوية فيالتقييم. وبعد نقاش يشارك فيه الجميع، حول نتائج الاستمارات يتم استخراج المجالات التي يتعين تقييمها.

-**التقييم الفعلي**:يتم حصره في عدد قليل من المجالات حسب ترتيبها في المرحلةالسابقة، فيعمل الفريق المشكل لهذا الغرض على تحديد نقاط قوة ونقاط ضعفالممارسات بهذه المجالات ويقدم رزمة من المقترحات للتغيير، مع الاحتفاظبالمقترحات التي تحظى بالإجماع.

-**مرحلة التطبيق** :تحدد في هذا الطور حاجات الموظفين من التكوين المستمر، كما يشرع في تلبيةتلك الحاجات بالتنسيق مع السلطات الوصية التي تقدم المساعدات اللازمة. يجب أن تحظى هذه المرحلة بعناية وحزم خاصين حيث يتعين التأكد من مدى تحسنالوضعية من عدمه بعد تطبيق الحلول المقترحة، كما إذا كانت هناك صعوباتطارئة وغير منتظرة استجدت بعد تطبيق التعديلات والحلول الجديدة.

-**التقويم والتبني** :تقارن الوضعية الجديدة التي نشأت بعد تطبيق المقترحات المتفقعليها، بالوضعية القديمة، بكل نزاهة ممكنة.

ب نموذج كندا

في الكيبيك ومنذ 1985 يُنشر تقرير يتضمن مجموعة من المؤشرات تتناول النقاطالمثيرة للانتباه في أداء المنظومة التربوية، مصحوبة بالتأويل والاستثمار اللازمين، تدورفقراتهحول **:مسارات التعلم؛ نتائج الاختبارات الوطنية والدولية؛ مثل اختباراتIEA لتقييم المردود الدراسي؛ ومؤشرات أخرى تتعلق بالتمويل والإنفاق على التربية، ونسب ذويالشهادات؛ ونسب ووتيرة إدماجهم في سوق الشغل.** أما على صعيد كندا فتم تبني مشروع منذ 1988 هدفه توفير قاعدة معطيات تمكن السلطات الإقليمية من تقييم مستويات الإنجاز في مقرراتها الدراسية (ملياني، 2013)، من خلال معايير **ومرجعيات مقننة عل الصعيد الوطني ؛** الفكرة الرئيسية للمشروع تتمثل في قياس مستوى تحقق الأهداف المرسومة كما ونوعا، من خلال ثلاثة قوائم من المؤشرات هي:

- **مؤشرات المشاركة** :وتستهدف تقدير مستوى استفادة التلاميذ من الإمكانات المتاحة أمامهم للتعلم وتطوير مكتسباتهم؛

- مؤشرات التوقعات والانتظارات: تدور حول مستويات تحقيق أهداف المنظومة؛ ومامدى رضا الخريجين على العرض التربوي الذي تلقوه؟ ما هي متطلبات المجتمعمن ذوي الشهادات؛ إلى أي حد تستجيب المنظومة التربوية لانتظارات المجتمع فيمايخص تعلم اللغة والرياضيات؟ ما هي المستويات اللغوية الرياضياتية التي تمثل الحد الكافي في رأي الطلبة الذي يمكنهم من الاندماج بسهولة في سوق الشغل بعد التخرج؟

- **مؤشرات النتائج الدراسية** :وتدور حول تقدير مستوى التحكم لدة التلاميذ في الأهداف الدراسية المقررة لهم؛ حيث يتم في هذا الصدد تمرير ركائز على الصعيد الوطني لتمكين كل إقليم من تحديد موقعه وطنيا، هذه الروائز تم تعميمها لتشمل قياس مستوى تحقق الأهداف في كل المعارف والمكتسبات.

ت تجربة زيلاندا الجديدة

في هذا البلد، تخضع المؤسسات لتقييم مؤسسي داخلي، بالموازاة مع تقييم وطني يشمل المنظومة ككل، فكل مؤسسة تعليمية مدعوة لتقييم أدائها كل ثلاث سنوات، قبل أن يزورها مندوب من قبل الجهات الرسمية لافتحاص كيفية توظيفها للموارد التي وضعت رهن إشارتها، كما يقيم مستوى تحقق الأهداف المرسومة في مشروع المؤسسة. تختلف منهجية التقويم حسب الفئات العمرية للتلاميذ وحسب أعدادهم، لكن في كل الأحوال تبدأ العملية **بوضع المؤشرات** التي تدور حول الجودة المطلوبة؛ انطلاقا من سؤال محوري: ما هي الآثار والمفاعيل والمكتسبات التي خلفتها السياسة التربوية المتبعة من طرف المؤسسة فيما يخص مستويات التحصيل والتعلم لدى التلاميذ؟ تعمل السلطات التربوية المحلية على **أجرأة هذه**

المؤشرات بالتعاون مع الأساتذة وغيرهم من المتخصصين في التقييم المؤسسي؛ يُعفى الأساتذة المشاركون في التقويم جزئيا أو كليا من مهامهم خلال الفترة اللازمة له، كما يتم تكوين المشاركين ضمن فريق التقويم، مسبقا حول المهام المنتظرة منهم . في النهاية يتم تحرير تقرير يتضمن وصفا للمنهجية المتبعة في التقويم المؤسسي، والمؤشرات التي وقع عليها الاختيار بالإضافة إلى نتائج التقويميخلص إلى مجموعة من التوصيات الكفيلة بمعالجة مواطن الخلل إنْ وجدت، مع تحديد الموارد اللازمة لتنفيذها، كمايوصي بالتغييرات اللازم إدخالها على مستوى السياسة المتبعة في تدبير المؤسسة. يُبعث بنسخة من التقرير إلى الجهات المسؤولة، التي تدقق في طريقة جمع المعطيات والمعلومات والتوصيات المقترحة المتضمنة في تقرير.

يستخلص مما سبق أن التقويم المؤسسي عمل منهجي علمي يتطلب مرجعيات للقياس والتقويم بحيث تمكن حسب منظور المهتم بالقياس التربوي محمد فاتحي تمكن من إصدار أحكام موضوعية وصادقة، تهدف أساسا إلى تقييم الجودة في التربية والتكوين، كما تمثل أدوات وآليات تساعد الفاعلين وصناع القرار على ترشيد تدخلاتهم وتفعيلها(Fatihi, 2011) .

4. منهجية العمل البحثي

لإنجاز هذا الورقة البحثية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف ما هو كائن فعليا ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين مداخل مسألة التقويم المؤسسي. وتتألف عينة البحث من 40 مستجوبا من مديري المؤسسات التعليمية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة. ومن أجل أجرأة البحث تم تصميم استمارة تستهدف تقييم مدى اعتماد المؤسسات التعليمية لعملية التقويم المؤسسي والكشف عن تصورات المديرين لنشر هذه الثقافة، فضلا عن رصد المجالات والمعايير ذات الأهمية القصوى في التقييم المؤسسي ومدى تطبيقها الفعلي داخل المؤسسات. وتمت صياغة هذه الأداة البحثة استنادا إلى الأدبيات والمرجعيات ونماذج التقييم المؤسسي كنموذج بيريتي وكراهاي، حيث تمفصلت بعبارات تقريرية وفق سلم ليكرت بشكل أفضى إلى استجابات تبعا للتدرج الخماسي. وقد ظهرت الاستمارة مقسمة إلى أربعة مجالات شملت القيادة والحكامة، ثم التعلمات والتحصيل الدراسي، وكذا تدبير المؤسسة والتقييم، إضافة إلى الحياة المدرسية وانفتاح المؤسسة.

وفور ظهور أداة البحث في صيغتها الأولية؛ عمد الباحث إلى التحقق من خصائصها السيكومترية، من خلال التأكد من مواصفات الثبات فيها باستخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا الذي وصلت قيمته إلى 0,91، وهي دالة إحصائيا بشكل جيد عند مستوى الدلالة α

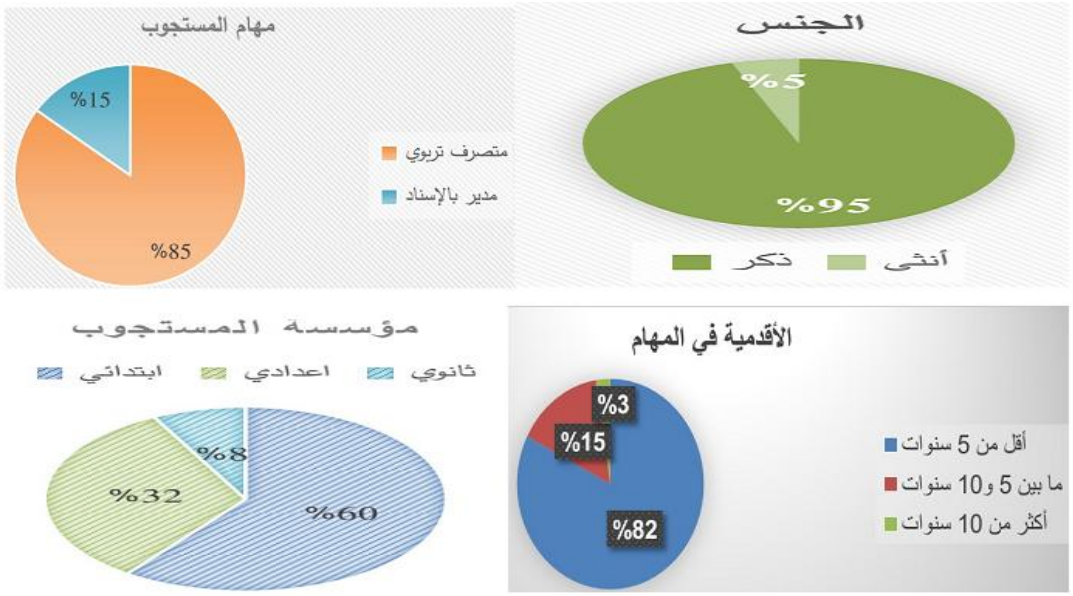
0.05=. ما يفيد بوثوقية الأداة وإمكانية الاطمئنان إلى النتائج المستقاة من التطبيق على العينة المدروسة.

5. نتائج البحث

يتناول هذا المدخل تحليل النتائج المتحصل عليها ميدانيا تبعا لتسلسلها ولمخرجاتها باعتماد المعالجة الإحصائية ومفاهيم الإحصاء الوصفي بالإضافة تفسير ما تم التوصل إليه في ضوء الأطر النظرية للتقويم المؤسسي.

1.5 وصف متغيرات الجنس ومهام وأقدمية ومؤسسة اشتغال المستجوبين

الشكل 1: متغيرات أولية



يتبين من خلال الشكل أعلاه أن أغلبية المستجوبين من فئة الذكور بما نسبته 95% من مجموع العينة مقابل 5% من الإناث. ويعزى هذا إلى ميل الذكور نحو تقلد مهام الإدارة التربوية. كما أن أغلبية المستجوبين متصرفون تربويون بنسبة 85% مقابل 15% من المديرين الذين يزاولون مهام الإدارة بالإسناد. في نفس السياق يتضح بأن ما يعادل 82% من المستجوبين تقل أقدميتهم في المهنة عن 5 سنوات. مما يؤكد بأن الأغلبية حديثي العهد بالإدارة التربوية. وهذا يعني أن أغلبية المستجوبين استفادوا من التكوين في التقويم المؤسسي من خلال وحدة التكوين المخصصة له بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على اعتبارهم خريجي مسلك الإدارة التربوية.

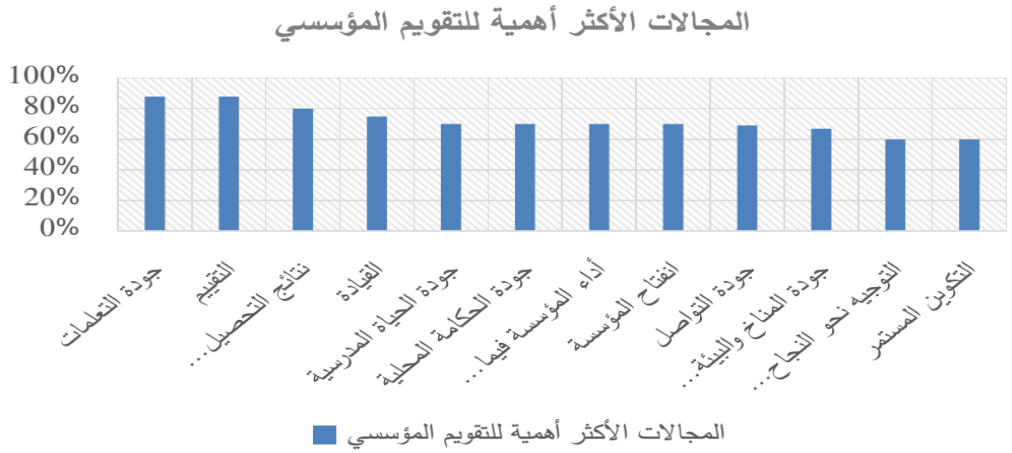
بينما يتضح في الأخير بكون أن أغلبية المستجوبين مديرو مؤسسات ابتدائية بما يمثل نسبة بلغت 60% من مجموع العينة، يليهم مديرو الثانويات الإعدادية بنسبة 32%.

2.5 التصور المقترح لنشر ثقافة التقويم المؤسسي

في ضوء النتائج المتوصل إليها يبدوا أن العبارات الأكثر ترددا لنشر ثقافة التقويم المؤسسي شملت بالأساس التعريف والتحسيس بأهمية تقويم المؤسسات وصياغة دليل ينظم العملية ويقنن العمل بها، فضلا عن برمجة تكوينات خاصة به وإرسال مذكرات بشأن ممارسة هذه العمليات. يضاف إلى ذلك تشجيع المؤسسات التي تحقق أفضل النتائج وجعل التقويم المؤسسي في إطار ربط المسؤولية بالمحاسبة وتمكين الأطر الإدارية من مؤشرات القياس وطرق توظيفها.

3.5 المجالات الأكثر أهمية في التقويم المؤسسي للمؤسسات التعليمية

الشكل 2: مجالات التقويم المؤسسي



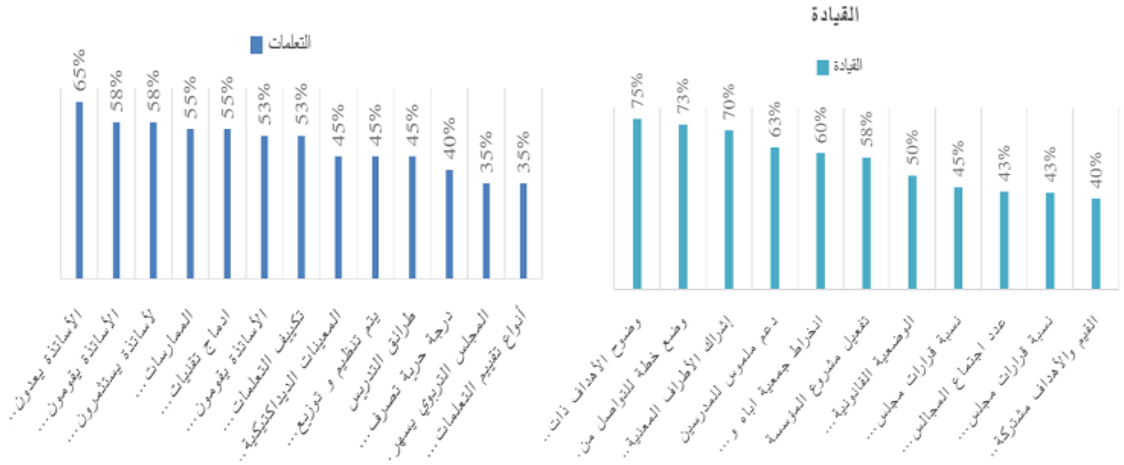
تشير النتائج الموضحة في الشكل أعلاه أن المجالات الأكثر أهمية هي: جودة التعلمات(88%)، التقييم (88%)، التحصيل الدراسي (80%)، القيادة (75%)،جودة الحياةالمدرسية (70%)، أداء المؤسسة فيما يتعلق بالتدبير المالي والمادي والإداري(70%)، وانفتاح المؤسسة على المحيط (70%).

من خلال النتائج يمكن استنتاج أنه كلما استعمل المهتمون هذه المجالات في تقويمهم يكون التقويم منسجما ومتوافقا مع تقويمات المؤسسات التعليمية الأخرى. وهي المجالات نفسها التي سنحدد معاييرها في العناصر الآتية:

4.5 المعايير الأكثر أهمية في التقويم المؤسسي بالمؤسسات التعميمية

1.4.5 القيادة والتعلمات

الشكل 3: في مسألة القيادة والتعلمات

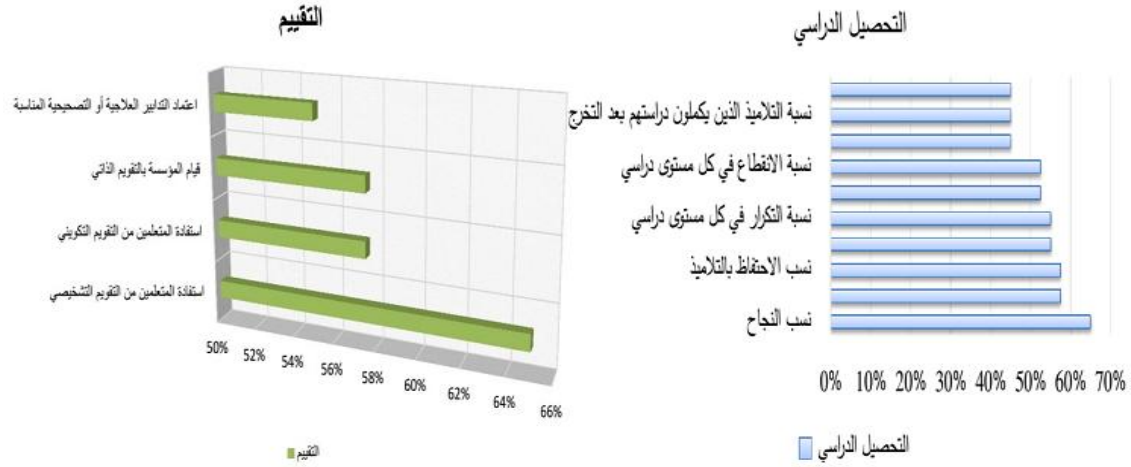


يتبين من خلال الرسم البياني أن المعايير التي تحظى بأهمية بالغة من طرف الأغلبية بخصوص القيادة هي المعايير التالية: وضوح الأهداف ذات الأولوية (75%)، وضع خطة للتواصل من أجل إخبار الأطراف المعنية بالأهداف المسطرة (73%)، إشراك الأطراف المعنية في صياغةالأهداف (70%)، دعم ملموس للمدرسين (63%)، انخراط جمعية أباء وأولياء التلاميذ(60%)، تفعيل مشروع المؤسسة (58%).

أما فيما يتعلق بالتعلمات، فيتضح أن المعايير التي تحظى بأهمية بالغةمن طرف الأغلبية في مجال التعلمات هي المعايير التالية: الأساتذة يعدون الدروس بشكلقبلي (65%) ، الأساتذة يقومون بتقويم تشخيصي للمستلزمات مع بداية كل موسم دراسي (58%)، الأساتذة يستثمرون نتائج التقييم التشخيصي من أجل تخطيط الدروس وإعدادالمشروع التربوي للقسم (58%)، ممارسة بيداغوجيا فارقية متنوعة (55%)، إدماج تقنيات المعلوميات والاتصال في التعليم (55%)، تكييف التعلمات حسب حاجيات المجتمعات أوحسب أنماط التعلم (53%).

2.4.5 التحصيل الدراسي والتقييم

الشكل 4: في التحصيل الدراسي والتقييم

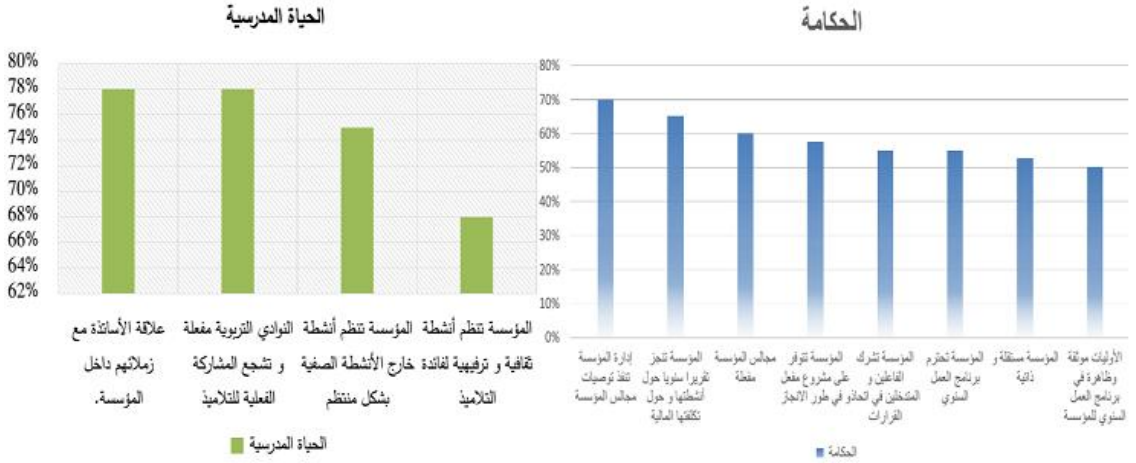


يتبين من خلال الشكل أن المعايير التي تحظى بأهمية بالغة من طرف الأغلبيةفي مجال التحصيل الدراسي هي المعايير التالية: نسب النجاح (65%)، عتبة الانتقال (58%)، نسب الاحتفاظ بالتلاميذ (58%)،نسب إدراك نهاية السنة (55%)، نسب التكرارفي كل مستوى دراسي(% 55)، نسب أنشطة الدعم للتلاميذ المتعثرين(53%)، نسبةالانقطاع في كل مستوى دراسي(53%).

أما على مستوى التقييم، فإن المعايير البارزة تجسدت في استفادة المتعلمين من التقويم التشخيصي (65%)، استفادة المتعلمين من التقويم التكويني (58%)، قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي (58%)، اعتماد التدابير العلاجية أو التصحيحية المناسبة(55%).

3.4.5 الحكامة والحياة المدرسية

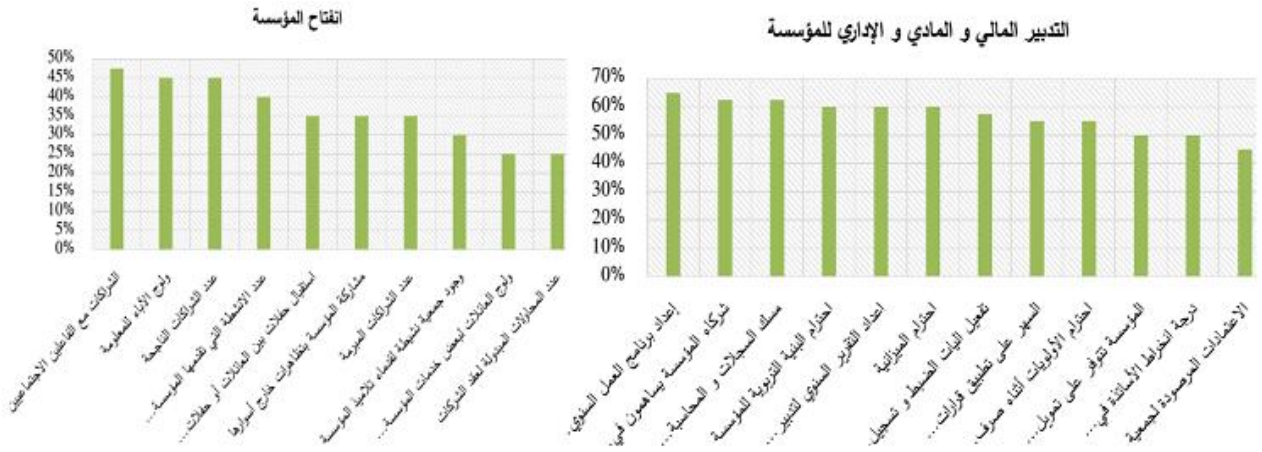
الشكل 5: الحكامة والحياة المدرسية



يتضح من خلال ال تمثيل البياني أن المعايير التي تحظى بأهمية بالغة من طرف الأغلبيةفي مجال الحكامة هي: تنفيذ إدارة المؤسسة توصيات مجالسها (70%)، المؤسسة تنجزتقريرا سنويا حول أنشطتها وحول تكلفتها المالية (65%)، مجالس المؤسسة مفعلة 60%، المؤسسة تتوفر على مشروع مفعل (58%)، المؤسسة تشرك الفاعلين والمتدخلين في اتخاذ القرارات (55%). كما يتبين كذلك بأن المعايير التي تحظى بأهمية بالغة من طرف الأغلبية في مجال الحياة المدرسية هي: علاقة الأساتذة بزملائهم داخل المؤسسة 60%، النوادي التربوية مفعمة وتشجع المشاركة الفعلية للتلاميذ 48%، المؤسسة تنظم أنشطة خارجالأنشطة الصفية بشكل منتظم % 43، النوادي التربوية متنوعة وتغطي أهم مجالات الحياةالمدرسية (البيئية، الاجتماعية، الصحية، الحقوقية....) 38%، المؤسسة تنظم أنشطةثقافية وترفيهية لفائدة التلاميذ 38%، التلاميذ ينتخبون من يمثلهم في التعاونية المدرسية38%.

4.4.5 تدبير المؤسسة وانفتاحها على المحيط

الشكل 6: في تدبير المؤسسة وانفتاحها



نستنتج من خلال الشكل أن المعايير التي تحظى بأهمية بالغة من طرف الأغلبية في مجال التدبير المالي والمادي والإداري هي: إعداد برنامج العمل السنوي للمؤسسة بتنسيق مع مجالسها والسهر على تطبيقه % 65، مسك السجلات والمحاسبة بشكل منتظم ودائم 63%، احترام البنية التربوية للمؤسسة63%، إعداد التقرير السنوي لتدبير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير 60%، احترام الميزانية 60%، تفعيل آليات الضبط وتسجيلغيابالمؤسسة 60%. أما المعايير ذات الأهمية البالغة المعبر عنها من طرف الأغلبية في مجال انفتاح المدرسة على المحيط قد تجلت في: الشراكات مع الفاعلين الاجتماعيين48% ولوجالآباء للمعلومة 45% عدد الشراكات الناجحة 45%، عدد الأنشطة التي تقدمهاالمؤسسة للمجتمع المحلي 40%، مشاركة المؤسسة بتظاهرات خارج أسوارها 35%،عدد الشراكات المبرمة 35%.

5.4.5 أداء المؤسسات التعميمية

الجدول 4: نسب النجاح وفق المتوسط الحسابي

المستويات	الابتدائي	الاعدادي	التأهيلي
المستوى الأول	%88	%67	%78
المستوى الثاني	%90	%72	%81
المستوى الثالث	%91	%72	%81
المستوى الرابع	%88		
المستوى الخامس	%87		
السادس	%92		

يتضح من خلال الجدول الناظم لنسب النجاح داخل عينة المؤسسات المدروسة ارتفاع هذه النسبة بالسلك الابتدائي حيث تتراوح بين 87% و 92%، بينما تتقلص نسبة النجاح بالسلك الاعدادي حيث سجلت نسب نجاح متراوحة بين 67% و 72%. في حين ترتفع نسبة النجاح بتدرج المستويات باسلك الثانوي التأهيلي حيث انتقلت من 78% بالجدع المشترك إلى 81% بالبكالوريا.

ولتصنيف المعايير إلى معايير متحققة ومعايير غير متحققة تم حساب المتوسطات الحسابية للمعايير وتفسيرها بناء على المعيار الإحصائي الاتي:

الجدول 5: المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق المعايير المتفق على أهميتها

المعيار الاحصائي	
0-0.99	غير متحقق
1-1.99	تحقق ضعيف
2-2.99	تحقق متوسط
3-3.99	تحقق جيد
4-5	تحقق ممتاز

وتوضح النتائج المحصل عليها هذه القيم وفق ما يلي:

الجدول 6: قيم المعايير وفق مؤشرات المتوسط والانحراف المعياري

الفقرات	المتوسط	الانحراف
إشراك الأطراف المعنية في صياغة الأهداف	3,42	1,10
وضوح الأهداف ذات الأولوية التي تسندها المدرسة لنفسها	3,47	1,06
وضع خطة للتواصل من أجل إخبار الاطراف المعنية بالأهداف المسطرة	3,32	1,24
دعم ملموس للمدرسين	3,45	1,21
تفعيل مشروع المؤسسة	3,07	1,26

انخراط جمعية آباء وأولياء التلاميذ	2,42	1,41
الممارسات البيداغوجية فارقية ومتنوعة	2,80	1,09
الأساتذة يعدون الدروس بشكل قبلي	3,07	1,09
الأساتذة يقومون بتقويم تشخيصي للمستلزمات مع بداية كل موسم دراسي	3,60	1,33
الأساتذة يقومون بتقويمات تكوينية	3,22	1,27
إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم	2,97	1,04
تكييف التعلمات حسب حاجيات المجموعات أو حسب أنماط التعلم لذاالتلاميذ	3,07	1,11
نسب النجاح	3,35	1,01
عتبة الانتقال	3,50	1,17
نسبة أنشطة الدعم للتلاميذ المتعثرين	3,32	0,99
نسبة الانقطاع في كل مستوى دراسي	2,42	1,27
التحكم في التعبير الشفهي والكتابي	2,85	0,94
نسبة التلاميذ الذين يكملون دراستهم بعد التخرج من المؤسسة	3,42	0,98
استفادة المتعلمين من التقويم التشخيصي	3,37	1,31
استفادة المتعلمين من التقويم التكويني	3,05	1,29
قيام المؤسسة بالتقويم الذاتي	3,00	1,17
اعتماد التدابير العلاجية أو التصحيحية المناسبة	3,05	1,31
مجالس المؤسسة مفعلة	3,87	1,39
إدارة المؤسسة تنفذ توصيات مجالس المؤسسة	3,90	1,37
المؤسسة تشرك الفاعلين والمتدخلين في اتحاذ القرارات	3,77	1,22
المؤسسة تنجز تقريرا سنويا حول أنشطتها وحول تكلفتها المالية	3,95	1,08
المؤسسة تتوفر على مشروع مفعل وفي طور الإنجاز	3,78	1,29
المؤسسة تحترم برنامج العمل السنوي	3,77	1,07
النوادي التربوية مفعلة وتشجع المشاركة الفعلية للتلاميذ	3,37	1,16
المؤسسة تنظم أنشطة خارج الأنشطة الصفية بشكل منتظم	3,20	1,20
المؤسسة تنظم أنشطة ثقافية وترفيهية لفائدة التلاميذ	3,17	1,21
علاقة الأساتذة مع زملائهم داخل المؤسسة	3,75	1,33
شركاء المؤسسة يساهمون في تمويلها	2,45	1,29
تفعيل اليات الضبط كتسجيل غياب أطر المؤسسة	3,72	1,32
احترام البنية التربوية للمؤسسة	3,95	1,43
إعداد برنامج العمل السنوي للمؤسسة	3,95	1,21
إعداد التقرير السنوي لتدبير المؤسسة وعرضه على مجلس التدبير	3,79	1,26
احترام الميزانية	3,70	1,45

مسك السجلات والمحاسبة بشكل منتظم ودائم	3,87	1,41
ولوج الآباء للمعلومة	3,10	1,46
عدد الأنشطة التي تقدمها المؤسسة للمجتمع المحلي	2,90	1,12
الشراكات مع الفاعلين الاجتماعيين	2,47	1,13
مشاركة المؤسسة بتظاهرات خارج أسوارها	2,60	1,19
عدد الشراكات المبرمة	2,32	1,18
عدد الشراكات الناجحة	2,22	1,16
الأساتذة يستثمرون نتائج التقييم التشخيصي من أجل تخطيط الدروس وإعداد المشروع التربوي	3,27	1,24

تشير النتائج الموضحة في الجدول إلى أن متوسط تقديرات أفراد عينة البحث حول مدى تحقق المؤشرات قد تراوحت بين 2,22 و 3,9 وبانحرافات معيارية تراوحت بين 0.95 و 1.46، مما يعني أن درجة التقديرات تراوحت بين تحقق متوسط وتحقق جيد.

خاتمة

يعتبر التقييم المؤسسي عملية منهجية وضرورة بقاء لكشف واقع عمل وخدمات المؤسسات بشكل علمي وهادف، على أساس توفير قاعدة معطيات خصبة للتطوير المستمر. واستنادا إلى هدف الدراسة الذي تمثل في التعرف على تصورات المديرين لنشر ثقافة التقويم المؤسسي واعتماد معاييره وتطبيق مؤشراته، تم التوصل إلى ضرورة التوعية بأهمية ممارسات التقييم المؤسسي ومواكبة المدرين بدورات التكوين والعدة ذات الصلة بالمجال، فضلا عن صياغة إطار عملي ينظم عملية التقويم المؤسسيويحفز المؤسسات المتميزة تبعا لربط المسؤولية بالمحاسبة. وبما أن هذه العملية تتميز بطابعها المعقد نظرا لتنوع المعايير والمؤشرات، فإنه يتعين تملك رؤية مؤسسية واضحة وفق غايات وأولويات مضبوطة تنبع من متطلبات الفاعلين والشركاء التربويين بما يخدم مصلحة المتعلمين وتجويد تعلماتهم في ضوء عمل مؤسسي نسقي يولي أهمية للتكنولوجيا التربوية والمقاربة التكوينية الذكية في التعلم والتقويم وتنشيط النوادي والحياة المدرسية.

يتضح إذن ممارسة التقويم الذي يضع المؤسسة موضوع للتقييم، دعامة حقيقة لتحقيق الأهداف وتطوير كفايات التعلم ومهنة التربية والتكوين. وبالتالي فإن الأمر سيتحول نحو مسار تقويمي وتكويني يضع أمام تساؤل متجدد حول أي توجه مستقبلي يمكن أن تأخذ به المنظومة التربوية لترسيخ جدوى التقويم المؤسسي العلمي الذي يجاوز حدود إنجازه نحو استثمار مخرجاته، عن طريقخطط المواكبة والتتبع، في تحقيق التطوير المتواصل والارتقاء بحياة وجودة المدرسةالوطنية المغربية المأمولة؟

المراجع والمصادر

- Crahay, M. (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie.* Bruxelles: De Boeck.
- Fatihi, M. (2011). L'évaluation des apprentissages : essai de typologie. *Cahiers de l'éducation et de la formation*, 6-19.
- Goldberg et al. (2002). Quality management in education:building excelence and equity in student performance. *Quality management journal*, 8- 22.
- Lemaitre & Toro. (2007). *Guidelines on Self- assessment & Strategic Planning for Palestinian Tertiary Education Institutions.* Palestine.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation,Volume 27, Issue 2*, 95-106.
- OCDE. (1995). *Mesurer la qualité des établissements scolaires.* Paris: Service des Publications OCDE.
- Peretti, A. d. (1987). *Pour une école plurielle.* Paris.
- صلاح الدين محمود علام. (2003). *التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الكريم ملياني. (2013). فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية.
- لجنة التربية والتكوين. (1999). *الميثاق الوطني للتربية والتكوين*. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- محمد عبد الحليم منسي. (1998). *التقويم التربوي*. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- وزارة التربية الوطنية. (2010). *المرجعية الوطنية للجودة*. الرباط.

تطوير مقياس جولمان للذكاء الوجداني على طلاب الجامعة في ظل الموجه الثانية لجائحة كورونا في البيئة المغربية

د. نوال عبد السلام أدغار [1] و د. محمود علي موسى [2]

[1] باحثة دكتوراة في علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك

كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

naoual.adghar@gmail.com

[2] مدرس القياس والتقويم النفسي

كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر

Mahmoud_muhanna@edu.suez.edu.eg

ملخص

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس جولمان للذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة في البيئة المغربية، اختيرت العينة بطريقة كرة الثلج عن طريق إرساله للطلاب وقيام الطلاب بإعادة إرساله مرة أخرى لزملائهم من طلاب الجامعة الكترونياً؛ بلغ حجم العينة 248 طالبا وطالبة، استخدمت الصورة المعربة بواسطة الباحثان وتكونت من 40 مفردة، بلغ معامل الثبات بطريقة الفا للمقياس 0.891 وتراوحت معاملات ألفا للأبعاد بين 0.671 و 0.805. توصلت الدراسة إلى استقرار المفردات على بعد إدارة الذات، وكان بعد الوعي الاجتماعي مفرداته شبه مستقرة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وقد تفوق نموذج العوامل الأربعة على نموذج العامل العام في تفسير البنية الداخلية للذكاء الوجداني في ضوء مؤشرات المطابقة؛ لوحظ تفوق طلاب الجامعات المغربية في درجاتهم على أبعاد إدارة العلاقات والوعي الاجتماعي في حين كانت درجات العينة منخفضة مقارنة لوسيط درجات بعد الوعي بالذات وهو يعني عدم قدرة طلاب الجامعة على الوعي بانفعالاتهم والتحكم فيها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني؛ جائحة كورونا؛ الخصائص السيكومترية.

Development of the Goleman scale of emotional intelligence on university students during the second wave of the Corona pandemic in the Moroccan environment

Abstract

The study aimed to develop the Goleman scale of emotional intelligence in the Moroccan environment. The sample was chosen by the snowball method. The scale sent to participants electronically. The participants were university students. The sample size was 248 male and female students. The Arabic version of the scale was used by the two researchers. It's consisted of 40 items. The alpha coefficient of the scale was 0.891. Alpha Cronbach's ranged from .671 to .805. The study found that item stability on the self-management dimension. The

social awareness was semi-stable items using exploratory factor analysis. The four-factor CFA had superiority than the second order general factor model according to goodness of fit indices. Moroccan university students had highly scores on the relationship management and social awareness dimensions. Sample scores were low, closed to median scores of self-awareness. It means the inability of university students to be aware of and control their emotions.

Keywords: Emotional intelligence, Corona Pandemic, Psychometric properties.

مقدمة:

تأثرت المعتقدات الانفعالية للشباب بظروف انتشار وباء كورونا، والتي نتج عنها عدم الاستقرار الانفعالي من جهة. كذلك بعض الاضطرابات النفسية كالقلق العصابي والهوس والهلع والوسواس القهري من جهة أخرى. وعليه قامت بعض البرامج السلوكية المعرفية لخفض بعض الاضطرابات الانفعالية خصوصاً للشباب في الموجه الثانية حيث أن الوباء يستهدف صغار السن والأطفال (Veilleux,Pollert, Skinner,, Chamberlain, Baker & Hill, 2021).

وعُرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك واستخدام وفهم وتنظيم الانفعالات والتأثير الإيجابي على تكيف الفرد نفسياً واجتماعياً (Salguero,Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo &Palomera, 2021). واعتبر الذكاء الوجداني مؤشراً لردود الفعل الوجدانية من جانب ومنبئا بانخفاض الضغوط والتوتر والغضب والاشمئزاز والحزن من جانب آخر (Moroń&Biolik-Moroń, 2021). ومع تغير ظروفالحياة وما أثرت على الحالة الانفعالية للأفرادفى ظل ظروف جائحةكورونا وما تبعه من حالات الإغلاق والحظر.

إضافة إلى أن الذكاء الوجداني يُعد دليلاً للتعبير عن الابداع لدى الأطفال وصغار السن وهو ما أكدته دراسة(2021) Salminen,Hamari&Ravajaوالتي وجدت علاقة بين الذكاء الوجداني والابداع؛من خلال قدرة الفرد على مراقبة المشاعر الذات والآخرين، والتمييز بين المشاعر والقدرة على استخدام المعلومات الانفعالية لتوجيه التفكير ويتم ذلكعن طريق تحليل رسوم الأطفال والكاريكاتير لصغار السن.

وفي ظل نقص المعلومات عن معدلات وكيفية الإصابة والشفاء، ظهرت حالات من عدم اليقين بين طلاب الجامعة كرد فعل لتضارب الآراء ما بين الإنكار والخوف، وقد أثرت تلك الانفعالات بدورها على السلوك الإداري والتنظيمي والتعليمي في المؤسسات الجامعية واتخاذ القرارات؛ والتي ظهرت في تغريدات الشباب التنظيمية عبر زملاء الدراسة الجامعية عبر تويتر (Dhar & Bose, 2021).

مفهوم الذكاء الوجداني:

عرفه (Bar-on,1997) على أنه مجموعة من المهارات والقدرات الانفعال يةِ والاجتماعية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على التوافق بكفاءة مع مطالب وضغوط البيئة.

وعرفه ماير وآخرون (Mayer et al., 2000) بأنه قدرة الفرد على إدراك عواطفه وانفعالاته والسماح بلستخدامها كعامل مساعد ف ي التفكير ،وقدرته على فهم انفعالاته وتنظيمها، وكذلك قدرته على فهم عواطف الآخرين بالصورة التي تعزز نضجهالانفعالي،ويختلف هذا التعريف عن تعريف بار –أون في كونهتطويعا لقدرة الفرد الانفعالية للتفكير بإيجابية في تحسين ظروف التوافق الاجتماعي بما يتطلبه من حل الضغوط والتوترات الحالية، أما تعريف بار أون فيرمي إلى كون الفرد متوافقاً أم لا، بمعنى موقف الشخص النسبي من الصراع الاجتماعي وتحقيق مراكز انفعالية جيدة له بناء على تحقق أهدافه الاجتماعية.

كما عرفهجولمان(Goleman, 1998) بأنه القدرة على إدراك مشاعر الآخرين، التنشيط الوجداني للفرد لإدارة انفعالاته أثناء علاقته بالآخرين، وهنا يعتبر هذا المفهوم شبيهاً بتعريف بار أون في أنه يحقق للفرد التوافق بصورة بين شخصية مع الآخرين، وتحقيق الانسجام معهم في المحيط الاجتماعي، وهذا ما أشار إليه فاروق عثمان ومحمد رزق (2001) في أن تعريف جولمان هو مراقبة الفرد لذاته انفعالياً ومدى تأثير انفعاله على من أمامه وتعديل صياغة الانفعال بالصورةالتي تمكنه من الدخول معهم في علاقات إيجابية ناجحةلتعزيز المهارات الايجابية للحياة.

ويرى محسن أحمد (2001) أن الذكاء الوجداني مكتسب إذ أن عمليات التحكم التي تنجم عن الخبرات الانفعالية السيئة أو الضاغطة تؤدي إلى قمع الشعور البادي في هجوم الشخص في التعامل مع من أمامه، وبالتالي فالتعديل والتحكم والتنظيم تؤدي إلى اكتساب المهارات الاجتماعية والمرونة في التعامل مع أشخاص البيئة المحيطة، وبالتالي فالذكاء الوجداني هو مزيج من الثقل الانفعالي والنضح الانفعالي والصلابة الانفعالية.

كما أن الفرد الناضج انفعالياً يمكنه توقع انفعالات من أمامه بصورة ناجحة والاستجابة بصورة ملائمة، تحقق له وللطرف الآخر أكبر استفادة وأكبر توافق في ضوء مجريات الحدث الموقفي للانفعال (إسماعيل بدر، 2002؛ سليمان سليمان وعبد الفتاح علي، 2002).

كما أن الاحتكاك يولد نوع من المشاعر المبهجة المفهومة والمتعارف عليها سواء بالإيماءات أو بالألفاظ، وقد يولد نوع من التعاطف من أحد طرفي التفاعل نتيجة فهم المشاعر ومساعدة من أمامه على تعديل صور التجهيز الانفعالي وتخطي الانفعالات المركبة بأحداثها الضاغطة التي قد تؤدي للشلل الانفعالي للفرد، وتعيق عن التجهيز المعرفي لاتخاذ القرار فيما يتعلق بالظروف الموقفية الحالية.

وعلاوة على ما سبق يكون التجهيز الانفعالي للمشاعر ما هو إلا آلية روتينية في ظل علاقات تتسم بالدفء والايجابية، بل أن أطراف التفاعل تتخطى بعض الكلمات التي لم يقصدها الفرد أثناء حديثه والتي قد تسبب نتائج كارثية في بعض الأوقات إذا ما أخذت في إطار قصدية الفرد لذكرها في بعض الأحداث، فالذكاء الوجداني هو تفهم لظروف وموقف الفرد انفعالياً وتخطي الظروف الضاغطة لتحقيق توافق أفضل وبصورة إيجابية وهذا ما تؤكده عفاف أحمد (2006) أن الحدث الانفعالي يمر بثلاثة مراحل هي:

(1)مرحلة التعرف على الانفعالات، وتشير إلى دراسة مشاعر الفرد في الموقف الراهن ومدى ثقة الفرد بنفسه في ضوء إدارة مشاعره أثناء التفاعل، ودراسة ردود الأفعال الراهنة في ضوء تشابه الاحداث الانفعالية (أمل حسونة ومنى أبو ناشي، 2006).

(2)مرحلة إدراك الانفعالات، الادراك الانفعالي هو الوعي والفهم الجيد لانفعالات الذات والآخرين (مدحت الفقي، 2010)، وتقدير الإطار الذي حدثت فيه الانفعالات، والقدرة على الانتباه لانفعالات ومشاعر الاخرين أثناء اتخاذهم لقراراتهم سواء في إطار مثيرات تستثير الفرد، أو في ضوء تفكير انفعالي وتنظيم انفعالي للمعرفة يفصل انفعال الفرد عن اتخاذ القرار.

(3)مرحلةإدارةالانفعالات ، وتشير إلى تنظيم الانفعال فيما يتفق مع طبيعة الموقف، ومرحلة النمو للشخص المستجيب للانفعال، والقدرة على تحويل الشخص المتواصل إلى شخص إيجابي بتعديل انفعالاته وتعديل وجهته في ضوء تصور إيجابي لمجريات الأمور (مدحت الفقي، 2010). وكبح ردود الأفعال الانفعالية الاندفاعية للرد على استفزاز الشخصيات العصابية (سامي محمد، 2004).

نموذج جولمان للذكاء الوجداني:

حدد جولمان (Golemen, 1990, 1998, 1999) الذكاء الوجدانيفي الأبعاد التالية:

الوعي بالذات :ويشير إلى فهم العواطف ونقاط القوة والضعف والاحتياجات ، فالشعور بالذات ينم عن الوعي النقدي بشكل غير انتقائي وغير عملي ؛ فالأشخاص الذين لديهم درجة عالية من الوعي الذاتي يتعرفون على مشاعرهم مثل الآخرين، ويمكنهم ضبط أدائهم الوظيفي ، كما أن وعي الشخص بذاته يمكنه من التخطيط لوقته بعناية وإنجاز أعماله وتحديد نطاق ضيق لوقت إتمام مهامه ،وتشيرإلىالقدرة على إدراك الجانب النفسي والتفكير في الحالة المزاجية الراهنة والبحث في البيئة عما يروح عن النفس ، سواء

بالبحث أو باتباع أساليب تعمل على تهدئة الاستثارة الانفعالية وقد تكون هذه الأساليب على النحو التالي:

- الصحة النفسية وصفاء المزاج:وتشير إلى الانتباه إلى مسببات الاستثارة سواء عن طريق تبصر الحالات الداخلية التيتعايش معها المرء، أو عن طريق مراقبة الذات وإصدارها بالصورة التي تناسب المرحلة العمرية لمن أمامه، وتتناسب مع حجم الانتهاك المسبب للاستثارة أو بما يتناسب مع طبيعة الجرم المسبب لاستثارة الانفعال.
- الغرق الانفعالي أثناء الاستثارة: ويقصد بها ردود الأفعال المبالغ فيها والمتمادية نتيجة الاستغراق الانفعالي فيما دار من الفرد، وغالباً ما تبدو نتيجة العجز عن المعالجة الاجتماعية والانفعالية لمثيرات الموقف الراهن، وعدم القدرة على الادراك الانفعالي والتنظيم المعرفي لمثيرات الانفعال.
- تقلب المشاعر أثناء الاستثارة : وغالباً ما تبدو عندما تختلف توقعات الفرد مع ما تؤول إليه المواقف الانفعالية فيتقلب مزاج الفرد ويستثار نتيجة اختلاف توقعاته في الحالة الراهنة.

إدارة الذات Self-management: وتطلق عليها بعض المراجع النفسية مصطلح المهارات الاجتماعية،وتشير للقدرة على إدارة الانفعالات لدى الآخرين وإدراك مشاعر هم وانفعالاتهم بالصورة المثلى والتي تحقق التكيف لكلا طرفي التواصل الاجتماعي وبصورة مرضية متفق عليها بشكل نسبي حتى وإن اختلف مراكز طرفي الاتصال من أعلى وأسفل، وهو مايتخذ صوراً متعددة في التأثير على الآخرين والتواصل معهم ،والتي تتسم بها بعض الشخصيات ذات المهارات القيادية في الوصول بمن حولهم إلى أفضل حالات مزاجية تتسم بالتفاهم والرضا وفي إطار عملي يحقق التكيف مع مجريات الحالة الراهنة؛وتشيرالمهاراتالاجتماعيةإلىالنضجالانفعاليوانخفاضمستوىالاستثاريةوالضبطالانفعاليوالانب ساطيوالصلابة الانفعالية في التعبير عن الذات والتفاهم مع الآخرين.

إدارة العلاقات **relationshipsmanagement:** ويكون دور الدافعية هنا هي السيطرة الانفعالية على ردود الأفعال إما بدفع داخلي لتحقيق التكيف والرضا النفسي عن الذات في كونه شخصا محبوبا ومؤثرا فيمن حوله، أو عن طريق إعمال الدافعية الخارجية لتحقيق الرضا النفسي لمن حوله لإشباع رغبة شخصية لوالديه على سبيل المثال، في تمكين الشخص المستجيب من مراكز معينة انفعالية أو من أجل تقريب المسافات وتحقيق التدفق

النفسي للعلاقات التي هو طرف فيها بغض النظر عن عدم وجود منفعة آنية حالية؛ويرى الباحثان أن الدافعية المرتفعة تسبب أحد المراكز التالية أنا أكسب وأنت تكسب، أو أنا أكسب وأنت تخسر، أو أنا أخسر وأنت تخسر وهذه الجوانب الثلاثة تحدث عندما تكون ضغوط الموقف الانفعالي مبالغاً فيها ولا يستطيع الفرد السيطرة عليها بالصورة الكاملة.

الوعي الاجتماعي Social awareness: ويتحققبتضافر مكونين معاً هما:

المكون الأول: المعالجة الانفعاليةEmotional processing: وتتم بطريقتين طريقة مضبوطة في المواقف الجديدة، ومعالجة انفعالية آلية للردود التي اعتاد الفرد على مثيراتها، وفيها يتخلص الفرد من التفكير السلبي والانفعالات المركبة التي تعيق عمليات التفكير ويحدث التنظيم الانفعالي بصورة تمكن الفرد من اصدار أحكام لتقييم ضغوط الموقف الراهن وإصدار أنسب الاستجابات الانفعالية سواء بالموافقة أو الرفض أو المراوغة.

المكون الثاني: التعاطفEmpathy:وتشير إلى حساسية الفرد لقراءة مشاعر الآخرين إعتماداً على الناحية اللفظية فقطولكنمن خلال إيماءاتهم أو تعبيرات الوجه، وأن يضع الفرد ذاته موضع الآخرينفي أحزانهم وأفراحهم وفهم دوافعه الانفعالية لتحقيق تواصل جيد وتقديم المواساة للآخرين، ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجدانيمتعلم، وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر.

وتحققت دراسة Schutte,Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden &Dornheim (1998) من صدق البناء في البيئة الامريكية ودرست الصدق التمييزي بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.21 إلى 0.54 بينما كان بالعصابية – 0.28. وكان الثبات بالاختبار واعادته 0.78

وتوصلت دراسة Aung&Aung(2020)التي أجريت في ميانمار إلى صورة مختصرة بلغت 33 مفردة،في حين تحقق من البنية العاملية له عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي الذي بلغ محك كايزر ماير أولكين 0.94 مما أوضح مناسبة العينة لإجراء التحليل وأجري التحقق من صحة البناء من خلال نظرية الاستجابة للمفردة متعددة الأبعاد، وأثبت المقياس تحرره من تحيز الجنس والمنطقة.

وفي البيئة الاندونيسية استعمل Fadhilah,Tentama&Nasywa (2020) التحليل العاملي الاستكشافي وجد أن متوسط تشبعات المفردات في بعد الوعي الذاتي كان أقل ما يمكن، بينما كان أعلى ما يمكن في إدارة الذات؛ كما استخدم التحليل العاملي التوكيدي مع استراتيجية

تحزيم المفردات بحيث مثل كل بعد بحزمتين من المفردات وقد ثبت مصداقية النموذج، وبلغت قيمة الثبات بمعامل ألفا 0.91.

بينما بلغت معامل ألفا كرونباخ في دراسة Hejazi&Nazarpoori(2020) والتي أجريت في البيئة الإيرانية 0.825. وفي البيئة الاسترالية، بلغ ثبات ألفا للمقياس 0.71 وثبت باستخدام الصدق التنبؤي أن المقياس يحقق درجات ارتباط مرتفعة مع سماتالشخصية، علاوة على ذلك أن معدل الذكاء التقليدي هام في فهم العمليات الوجدانية (Ciarrochi, Chan &Caputi, 2000).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في تطوير مقياس الذكاء الوجداني في ضوء نظرية جولمان المحدثة رباعية الأبعاد، على طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا، وذلك عن طريق تعريب المقياس من اللغة الإنجليزية ليتناسب مع البيئة المغربية بمصطلحاتها وقيمها، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أ. ما مدى ثبات مقياس الذكاء الوجداني؟
ب. ما مدى استقرار المفردات على البنية المفترضة التي اقترحتها النظرية للأبعاد الأربعة؟
ت. ما مدى مصداقية مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة في البيئة المغربية؟
ث. ما مستوى الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة في البيئة المغربية؟

فروض الدراسة:

أ. يتمتع مقياس الذكاء الوجداني رباعي البنية بدرجة ثبات مقبولة،
ب. تتمتع مفردات المقياس باستقرار نسبي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني على عينة من طلاب الجامعة في البيئة المغربية،
ت. يعتبر نموذج العامل العوامل الأربعة ونموذج العامل العام من الرتبة الأولى ذو بنية حسنة المطابقة،
ث. يتمتع طلاب الجامعة في البيئة المغربية بدرجة عالية من الذكاء الوجداني.

أهداف الدراسة:

أ. دراسة الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

ب. دراسة الاستقرار النسبي لتوزيع مفردات المقياس على الأبعاد المفترضة في ضوء نظرية جولمان للذكاء الوجداني.

ت. دراسة البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني في ضوء نظرية جولمان على عينة من طلاب الجامعة في البيئة المغربية.

ث. دراسة مستويات الذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة في البيئة المغربية في ظل جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

تُعد الدراسة إسهاماً نسبياً في تطوير نظرية جولمان إلى أربعة أبعاد، كما تحاول دراسة البنية العاملية للأبعاد الأربعة ودراسة نموذج العامل العام،إضافة إلى كونها تعبر عن طبيعة الحالة الانفعالية لدى طلاب الجامعات في البيئة المغربية في ظل جائحة كورونا،واعتماداً على نتائج الدراسة يمكن التوصلللصورة المثلىلإعداد برامج تدريبية أو سلوكية معرفية لتعديل الحالة الانفعالية وحالات اختلال المزاج للأسر الذين أصيب أحد أفرادها أو عوائلها بوباء كورونا أو الذين توفي أحد أفرادها، والتيانعكستبدورها على الحالة المزاجية خاصةً في فترات الحظر، والتباعد الإجتماعي وممارسة الحياة بصورة استثنائية.

الطريقة

أولاً: تصميم الدراسة: أجريت دراسة مستعرضة استكشافية لعينة من طلاب الجامعة، بالمملكة المغربية من خلال مسح الكتروني.

ثانياً: المشاركون: تم تطبيق المقياس الكترونياً على طلاب الجامعات المغربية بطريقةكرة الثلج حيث تم إرسال المقياس لهم وطلبإعادة إرساله إلى زملائهم الطلاب، وبلغ حجم العينة 248 طالب وطالبة بمتوسط عمر 19.6 عامًا وبانحراف معياري 1.33 وحسب الجنس تنوعت 54 ذكر(21.8%)و 194 أنثي(78.2%)، بمتوسط عمري (20.36) بانحراف معياري (6.41).

ثالثاً: مقياس الذكاء الوجداني : تم استخدام النسخة المختصرة من مقياس الذكاء الوجداني المكونة من 40 مفردة وتم الاستعانة بثلاثة خبراء في اللغة الانجليزية لترجمة المقياس إلى اللغة العربية،وتمت صياغة مفردات المقياس لقياس الحالة الانفعالية في ظل الموجة الثانية لجائحة كورونا والذيتكون من أربعة عوامل الأول يمثل الوعي بالذاتويمثله المفردات1 حتى 10، مثال: "تلعب المشاعر دوراً بارزاً في حياتي"، والثاني يمثل إدارة الذاتوتمثله المفردات 11 حتى 20مثال: "أشعر بالمسئولية عن ردود أفعالي". والثالث: يمثل الوعي الاجتماعيوتمثله المفردات 21 حتى 30 مثال: "أهتم بما يحدث للآخرين". والثالث يمثل إدارة

العلاقات ويمثله المفردات 31 حتى 40وتم تعديل طريقة التصحيح لتكون في ضوء مقياس ليكرت الخماسي بدلاً من الرباعي.

رابعاً: الاجراءات : تم تطبيق المقياس بالإضافة الي البيانات الاساسية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي خاصة الواتسوالفيسبوك على لينك الكتروني في Google form في الفترة من2020/11/20حتى2021/1/2 وتمت الإشارةفي المقياسعلى سرية البيانات للمستجوبينبغرض استخدامها في أغراض البحث العلمي،كذلك الهدف من المقياس الذيقيس مظاهر الذكاء الوجداني أثناء الموجة الثانية من جائحة كورونا، وتم تحويل ملف البيانات Excelإلى ملف SPSS.

خامساً: التحليل الاحصائي: تم الاستعانة ببرنامج IBM SPSSv26 للتحقق من التوزيعات التكرارية والتحقق من الاعتدالية والاحصائيات الوصفية وحساب معامل الثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ والتحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام المكونات الأساسية والتدوير المتعامد فاريماكس Varimax وتحديد مدى مناسبة البيانات ومصفوفة الارتباط باستخدام محك كايزرمايرأولكين ،وتم الاستعانة ببرنامج MPLUS للمقارنة بين مطابقة نماذج التحليل العاملي لأبعاد المقياس الثلاثة وتم استخدام طريقة الاحتمال الأقصى maximum likelihood وتم الاعتماد على إحصاء كاي تربيع بالإضافة إلى قيمة P الاحتمالية ومؤشرات RMSEA, TLI, CFI.

النتائج ومناقشتها

اولاً: ثبات مقياس الذكاء الوجداني : تم تقدير الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمته لمفردات المقياس ككل القيمة 0.891. كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لبعد **الوعي بالذات** 0.671. في حين بلغ معامل ألفا لبعد **إدارة الذات** 0.801. كما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمفردات بعد **الوعي الاجتماعي** 0.770. بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لبعد **إدارة العلاقات** 0.805 وفي ضوء تعريف معامل ألفا كرونباخ الذي يعرف بأنه قدرة المقياس على إبراز تغايرات استجابات الأفراد على المفردات فإن بعد إدارة العلاقات أكثر الأبعاد قدرة على إظهار الحالة الانفعالية والمزاجية بين الأفراد يليه بعد إدارة الذات، ثم الوعي الاجتماعي ثم الوعي بالذات.

وتبدو تلك النتائج منطقية حيث يبحث الفرد عن طريقة يدير بها علاقاته الاجتماعية، ثم في نفس الوقت إن اضطر للتفاعل المباشر فإنه يبحث عن طريقة يحافظ فيها على انفعالاته في حالة التفاعلات المشحونة بانفعالات حزينة، ثم يأتي الوعي الاجتماعي بظروف الاخرين وانخراطهم في مسئوليات لم يولى لها أي اهتمام من قبل،وعليه يكون عدد المفردات في الصورة النهائية للمقياس بلغ 40وهو ما طابق النسخة المختصرة لـ Goleman(1995).

ثانياً: استقرار المفردات على عوامل للذكاء الوجداني: تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal component analysis (PC) والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس وتم تحديد العوامل بأربعة باستخلاص المفردات عليها وبلغت الجذور الكامنة للجذور الأربعة 5.14 و 4.90 و 3.60 و 2.89 على الترتيب وفسرت 41.32% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط وكانت تشبعات المفردات كالاتي:

جدول (1): استقرار مفردات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد الأربعة.

م	المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
أولاً: الوعي بالذات:					
1	مشاعري مفهومه لي في أي لحظة			0.57	
2	تلعب المشاعر دوراً بارزاً في حياتي			0.37	
3	يؤثر مزاجي على من حولي			0.43	
4	يسهل علي التعبير عن مشاعري			0.72	
5	تتأثر حالتي المزاجية بسهولة بالأحداث الخارجية				0.46
6	أشعر بأنني شخص زائد الحساسية عندما أغضب				0.42
7	أشرح للأخرين بسهولة طبيعة مشاعري الحقيقية			0.50	
8	أجد أنه من السهل وصف مشاعري		0.43		
9	أراقب مشاعري عندما أشعر بالضيق	0.68			
10	أتحرر من أفكاري ومشاعري في أي لحظة	0.59			
ثانياً: إدارة الذات					
11	أشعر بالمسئولية عن ردود أفعالي	0.51			
12	يسهل علي الامتثال لتحقيق أهدافي الملتزم بها	0.42			
13	أنا شخص متزن عاطفياً	0.51			
14	أنا شخص صبر جداً	0.52			
15	أتقبل تعليقات النقد من الاخرين دون غضب	0.53			
16	أحافظ على هدوئي في الأوقات العصيبة	0.70			
17	أبتعد عن المشكلات عديمة الصلة بي تجنباً للانزعاج	0.47			
18	أكبح جماح نفسي عندما يستثيرني شخص ما	0.72			

19	اتحكم في إلحاح الاخرين في أشياء تقلل رفاهيتي النفسية	0.58			
20	أوجه طاقتي للأبداع والهوايات	0.51			
ثالثا: الوعي الاجتماعي					
21	أدرس تأثير قراراتي على الاخرين		0.39		
22	يمكنني استنباط مشاعر الاخرين من حولي بالانزعاج				0.57
23	أشعر بتغير مزاج من حولي		0.57		
24	أقدم الدعم للأخرين حيال سماعهم للأخبار السيئة		0.69		
25	أستطيع فهم ما يشعر به الاخرون		0.53		
26	يخبرني أصدقائي بأشياء حميمية عن أنفسهم				0.50
27	يزعجني رؤية الاخرين يعانون		0.53		
28	أعرف متى أتكلم ومتى يتحتم الصمت	0.49			
29	اهتم بما يحدث للأخرين				0.65
30	افهم متى تتغير خطط الناس				0.56
رابعاً: إدارة العلاقات					
31	أنا قادر على اظهار المودة		0.55		
32	انا قادر على إدارة العلاقات على نحو جيد	0.41			
33	أشارك مشاعري العميقة مع الاخرين				0.53
34	أنا جيد في تشجيع الاخرين		0.76		
35	أنا شخص مرح إلى حد ما			0.51	
36	من السهل على تكوين صداقات جديدة			0.59	
37	يخبرني الاخرون أنني اجتماعي ومرح			0.59	
38	أحب مساعدة الناس في تصفية خلافاتهم		0.67		
39	يمكن أن يعتمد على الاخرين		0.49		
40	أنا قادر على جعل شخص ما يتحسن إذا كان مستاء		0.68		

اسفرت النتائج عن تقارب التوزيع حيث بلغ مؤشر Iteration = 8 وتحقق محك البساطة حيث تشبعت كل مفردة على عامل وحيد، وبلغ قيمة محك كايزرمايروأولكين KMO= 0.823. كما لوحظ أن العامل الأول مستقطب للمفردات قبل التدوير حيث بلغ الجذر الكامن له 8.29وهو ما دفع لاستخدام التدوير

المتعامد للحصول على أفضل بناء سيكولوجي لتفسير العلاقات، وبلغ الجذر الكامن لبعد إدارة الذات 5.14 وفسر 12.86% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط، بينما بعد الوعي بالذاتوبلغت قيمة الجذر الكامن له 4.90 وهو ما فسر 12.25% من تباين الظاهرة، بينما بعد الوعي الاجتماعي فبلغت قيمة الجذر الكامن له 3.59 وهو ما فسر 8.99% من تباين الظاهرة، وبلغ الجذر الكامن لبعد إدارة العلاقات2.89 وهو ما فسر 7.28% من تباين الظاهرة.

لوحظ الاستقرار التام لمفردات بعد إدارة الذات حيث تشبعت كاملة على نفس العامل، بينما بعد الوعي بالذاتفقد تشبعت عليه خمس مفردات.

وجاءت مفردات بعد الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات شبه مستقرة حيث تشبعت عليه خمس مفرداتفي كل بعد فيهم على عامل واحد في حين تشبعت المفردات الحرة على أبعاد أخرى، وهذا قد يكون مدلوله أن التباعد الاجتماعي ينم عن وعي اجتماعي بطبيعة الوباء وكيفية انتشاره، والتزام الطلاب بالإجراءات الاحترازية علاوة على ذلك فقد كانت المغرب تطيل فترة الحظر خوفاً على الأطفال والكبار من العدوى وهو ما يفسر تشبع مفردات هذان البعدان على عامل واحد تقريباً.

كما تشبعت بعض مفردات إدارة العلاقات على عامل الوعي بالذات، بينما جاءت بعد المفردات في بعدي الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات متشبعة على عامل آخر غير عوامل المقياس وهو العامل الرابع الذي لم تتشبع عليه مفردات بقية الأبعاد،وبمراجعة هذه المفردات وجد أنها تعبر عن الحالة الضاغطة التي يمر بها الفرد من حيث حميمية التفاعلات والمشاعر المتبادلة بين الآخرين.

ثالثا: البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني : استخدم الباحثان التحليل العاملي التوكيدي، لمفردات مقياس الذكاء الوجداني، وأجري التحليل بطريقة اقصى احتمال، مع إضافة بعض القيود مثل إضافة الارتباطات بين تغايرات الخطأ للمفردات، وقد استخدم برنامج Mplusلإجراء التحليل وكانت المؤشرات المطابقة للنماذج العاملية على النحو التالي:

جدول (2): مؤشرات المطابقة للنماذج العاملية التوكيدية لبناء الذكاء الوجداني.

X^2/df	SRMR	CFI	TLI	RMSEA [90%CI]	X^2	النموذج
2.5	.012	.970	.984	.077 [.073 - .082]	1812.75 P=.0000	رباعي العوامل توكيدي
2.6	.104	.645	.622	.080 [.076 - .085]	1896.43 P=.0000	عامل عام من الرتبة الثانية

أسفرت النتائج عن مطابقة حسنة في ضوء مؤشرات نموذج التحليل العاملي التوكيدي للعوامل الأربعة من الرتبة الأولى، إلا أن مؤشر مربع كاي دال احصائياً، وهذا قد يرجع إلى حساسيته لحجم العينة التي زادت عن 200 حالة،كما أن مؤشرات النموذج العوامل الأربعة كان أفضل في مطابقته من نموذج العامل العام

من الرتبة الأولى، وهذا يعني أن الذكاء الوجداني قد يكون مختلاً في جوهره العام بسبب طول فترات الحظر، وطول فترة الخوف والقلق والتوتر، وبسبب دخول الافراد في أعراض اكتئابية قد يكون سببها اختلال حالات المزاج العام عما كانت في سابقه.

رابعاً: مستويات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة في البيئة المغربية:

حُسبت مؤشرات الإحصاء الوصفي مثل المتوسط، والانحراف المعياري، كما حُسبت معاملات الالتواء، والتفرطح لأبعاد مقياس جولمان للذكاء الوجداني، والدرجة الكلية لهكما حُسبت بعض **المئينيات**،كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (3): مؤشرات الإحصاء الوصفي لأبعاد مقياس جولمان والدرجة الكلية له.

المؤشر	الوعي بالذات	إدارة الذات	الوعي الاجتماعي	إدارة العلاقات	الذكاء الوجداني
المتوسط	28.66	35.33	39	40.50	143.49
الانحراف المعياري	4.53	6.10	5.73	5.53	16.61
%25	25	31	36	37	132
%50	28.50	35	39	41	143
%60	30	37	41	42	148
%70	31	39	42	44	152.30
%75	32	40	43	45	153.75
%80	33	41	44	45	156.20
%90	34	44	46	47.10	164
الالتواء	0.06	0.08-	0.31-	0.39-	0.17
التفرطح	0.08	0.04-	0.20	0.33-	0.21

لوحظ من درجات المتوسطات لأبعاد مقياس جولمان أن العينة حققت درجات أعلى في متوسط سمة إدارة العلاقات، وهو ما يعكس قدرة الشباب المغربي على إمكانية إدارة العلاقات الخاصة به اجتماعياً، كنوع من التعايش مع ظروف الحظر، والتباعد الاجتماعي، وكنوع من إيجاد سبل بديلة للتفاعل، كما تقاربت درجة المتوسط للوعي الاجتماعي مع إدارة العلاقات؛ وقد يرجع ذلك إلىالوعي التام بين الشباب المغربي بأن التباعد نتيجة للوباء والخوف من العدوى، وبالتالي البحث عن سُبل بديلة للتواصل عن بعد سواءُ بالاتصال الالكتروني، أو بالاتصال عن طريق الهواتف الذكية أو من خلال إيجاد مسافات آمنه أو تفاعلات شبه اجتماعية.

كما وجد تفاوت بين بعد إدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات بما يقرب من خمس درجات،ويكمن تفسيره أن الفرد يحاول الضبط انفعالياً لنفسه وحالته المزاجية، ويحال بث البهجة سواء في منشوراته أو اتصالاته تليفونياً أو الكترونياً عبر شبكات التواصل، كنوع من التعايش وتخفيف الأعباء

الانفعالية والاجتماعية،إضافة إلى انخراط الشباب في أنشطة تطوعيةبهدف خدمة أسرهم وتوفير أعلى قدر من متطلباتهم الأساسية من ناحية أخرى، الأمر الذي جعله يزج بنفسه للتفاعل البيئي، وهو ما يبرر درجة بعد إدارة الذات المتدنية في قيمة المتوسط.

جاءت قيمة المتوسط الحسابي لبعد الوعي بالذات متدنية، وهو ما يدل على اندماج الشباب في محيط العمل والدراسة كمحاولة للتخفيف الانفعالي، أو أنهم يحاولون التعايش مع ظروف الوباء بالدرجة التي تمكنهم من مواصلة حياتهم؛ كما تعبر تلك الدرجة عن الخوف من الإصابة أو العدوى، أو التواصل مع الاخرين خصوصاً ممن أصيبوا بالوباء، أو مات أحد ذويهم، مما ينتج عنه انفعالاته السلبية.

تراوحت مؤشرات الالتواء بين – 0.39 حتى 0.17 وهذا يعني اعتدالية البيانات لأبعاد مقياس جولمان للذكاء الوجداني،ويعني ذلكتمتع أفراد العينة بدرجات مقبولة تراوحت حول المتوسط،ويرجع ذلك لتأثرالشباب المغربي بجائحة كورونا، وهو ما لا يعني بالضرورة عدم قدرة الشباب على ضبط النفس، أو إدارة العلاقات، وإنما مرجعه سوء المزاج عبر جائحة كورونا في الموجة الأولى والثانية؛كماتشير النتائج عن قدرة الشباب المغربي على التعايش مع الوباء وضبط انفعالاتهم، والبحث عن سبل بديلة لإدارة العلاقات عن بعد، والاستبقاء على علاقاتهم، والوعي الاجتماعي بمخاطر العدوى والتلامس، واتخاذ سبل أكثر وقاية، وهو من شأنه التسبب فيقدر من الإرتباكالانفعالي.

كما يفسر انخفاض قيم التفرطح لمعظم أفراد العينة لتقارب درجاتهم في التعبير عن السمات الانفعالية التي يقيسها مقياس جولمان للذكاء الوجداني.

المناقشة والتعليق

هدفت الدراسة إلى التحقق من استقرار المفردات على العوامل الأربعة لمقياس جولمان للذكاء الوجداني (الصورة المعربة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استقرار تام لمفردات بعد إدارة الذات، بينما كان بعد الوعي الاجتماعي وبعد الوعي بالذات شبه مستقر، في حين توزعت مفردات بعد إدارة العلاقات على بعدين هما الوعي بالذات والوعي الاجتماعي.

كما هدفت الدراسة للتحقق من البنية العاملية لمقياس جولمان الصورة المعربة على البيئة المغربية وقد فاضلت الدراسة بين نموذجين في ضوء الدراسات وهما: 1) نموذج العوامل الأربعة التوكيدي، و 2) نموذج العامل العام من الرتبة الأولى، وقد توصلت النتائج إلى تفوق نموذج العوامل الأربعة في ضوء مؤشرات المطابقة.

اختلفت الدراسة في طبيعتها حيث أن الدراسات السابقة قد تحققت من الصدق التمييزي للبناء، في ضوء حساب معاملات الارتباط مع مقاييس أخرى مثل الشخصية كما في دراسة (Hejazi&Nazarpoori,

(Schutte et al., 1998 ;2020. أو عن طريق التحقق من مدى تمثيل المفردات لقياس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة كما في دراسة (Aung & Aung, 2020).

ويرى الباحثان أن عدم استقرار مفردات بعد إدارة العلاقات قد يكون نابعاً عن أزمة كورونا في الوقت الراهن وما فرضه الواقع من صعوبة التفاعل المباشر، وتلاشي التلامس أو تبادل الأدوات في ظروف الدراسة والعمل، هذا يبرره أن مفردات إدارة العلاقات قد توزعت على بعدي الوعي بالذات والوعي الاجتماعي.

ويرجع عدم الاستقرار التام لبعدي الوعي الاجتماعي والوعي بالذات لأن الحالة المزاجية قد تكون اختلت نتيجة لطول فترة الوباء ودخول الأفراد في الموجة الثانية من جائحة كورونا، أو قد يكون السبب أن ارتباط الذكاء المعرفي بالحال ة الانفعالية كما حدد Ciarrochi et al. (2000) والذي يبدو في اختلاف طبيعة الإصابة والعدوى وطرق الوقاية المرتبطة بوقاية الافراد من وباء كورونا.

المراجع

-إسماعيل ابراهيم بدر (2002). برنامجإرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي .مجلة كلية التربية بنها، المجلد الثانيعشر، العدد 51-ابريل، صص 11-66.

-امل محمد حسونة ومنى سعيد أوناشي (2006). الذكاء الوجداني. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

-دانييل جولمان (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالى، الكويت. مجلة عالم المعرفة، المجلسالوطني للثقافة والفنون والأدب، العدد 262.

-سامي محمد موسى (2004). الذكاءالانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسات عربية فى علم النفس، عدد ثالث، مجلد ثالث، يوليو.

-سحر فاروق علام (2001). تقديم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالةدكتوراه، كليةالبنات، عين شمس.

-سليمان محمد سليمان وعبد الفتا ح رجب على (2002، سبتمبر). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الابناء. مجلة كلية التربية، جامعةالازهر، ع (111).

-عفاف احمد عويس (2006). مقياس الذكاء الوجداني من الاطفال من 4-10سنوات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

-علا عبد الرحمن على (2005). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجدانيلأطفال الروضة وأثره على التفكير الابتكاريلديهم، رسالةدكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعةالقاهرة.

-فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السمي ع رزق (1998). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه . مجله علم النفس،السنة الخامسة عشر، العدد الثامن والخمسون، صص 32-50.

-محسن محمد احمد (2001). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسى للطالبات الجامعيات السعوديات. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع (3)،س(16).

-مدحت عبد المحسن الفقى (2010، يوليو). الذكاء الانفعالى وعلاقته بالتفاعل الاجتماعى وفاعلية الذات لدى عينة من معلمى ومعلمات المرحلتين الابتدائية والثانوية بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية، جامعةبنها، المجلد 21، العدد83، ،صص 223-315 .

- Aung, P. T., & Aung, A. A. (2020). Developing Emotional Intelligence Scale for Student Teachers. *Journal of Myanmar Academic Art Science*, *453*, 9.
- Bar-on, R., (1997). Bar-on Emotional Quatation Inventory (Eq-I): admeasure of Emotional Intelligence. Toronto, Canada. Health-system.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., &Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, *28*(3), 539-561.
- Dhar, S., & Bose, I. (2021). Emotions in Twitter communication and stock prices of firms: the impact of Covid-19 pandemic. *DECISION*, 1-15.
- Fadhilah, M., Tentama, F., &Nasywa, N. (2020). Construct validity and reliability of emotional intelligence scale. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, *50*(1), 55-67.
- Goleman, D. (1999). *The emotionally intelligence workplace*. San francisco, jossey-bass.
- Golman .D. (1998). working with emotional intelligences , new york .bantam .book.
- Golman,D.(1990):The emotionally intelligent work .Futurist,p14-19.
- Hejazi, A., &Nazarpoori, A. (2020). Investigating the effect of emotional intelligence dimensions on intelligent leadership in knowledge age organizations. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, *11*(45), 249-268.
- Moroń, M., &Biolik-Moroń, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and Individual Differences*, *168*, 110348.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., &Palomera, R. (2021). Emotional intelligence and psychological and social adjustment in adolescence: The role of emotional perception.
- Salminen, M., Hamari, J., &Ravaja, N. (2021). Empathizing with the End User: Effect of Empathy and Emotional Intelligence on Ideation. *Creativity Research Journal*, 1-11.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., &Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, *25*(2), 167-177.

– Veilleux, J. C., Pollert, G. A., Skinner, K. D., Chamberlain, K. D., Baker, D. E., & Hill, M. A. (2021). Individual beliefs about emotion and perceptions of belief stability are associated with symptoms of psychopathology and emotional processes. *Personality and Individual Differences*, *171*, 110541.

محاولة نمذجة المردودية الدراسية لتلاميذ الثانية ثانوي إعدادي – توظيف قاعدة بيانات العينة الوطنية للدراسة الدولية TIMSS-2015[1] –

د.رمضاني وفاء[1]، طه اوعثمان[2]، عبد المجيد المحراوي[2] ، عبد العزيز عنيب[2].

(1) أستاذة التعليم العالي بمركز التوجيه والتخطيط التربوي.

(2) مستشارون في التخطيط التربوي خريجو مركز التوجيه والتخطيط التربوي.

ملخص الدراسة

تروم هذه الدراسة توصيف وتفسير تأثير بعض العوامل فردية كانت أو أسرية أو مرتبطة بالسياق المدرسي على المردودية الدراسية للتلميذ بشكل عام، وعلى تدني مستوى أداء التلاميذ المغاربة في اختبارات الدراسات الدولية لتقويم فعالية وقوة الأنظمة التعليمية في بلدان العالم، من خلال النتائج التي يحصل عليها تلاميذ هذه البلدان، ونستهدف هنا نتائج الدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم TIMSS-2015، على وجه الخصوص.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على قاعدة المعطيات الخاصة بالدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) والتي شملت عينة مكونة من 13035 تلميذ وتلميذة من مستوى الثانية إعدادي،و1108 أستاذا وأستاذة من مدرسي الرياضيات والعلوم (علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء)، و345 مؤسسة تعليمية.

تمت دراسة العينة في البداية دراسة إحصائية وصفية لبعض خصائص التلاميذ وأسرهم ومحيطهم المدرسي وتباين توزيع نتائج أفراد العينة حسب هذه الخصائص، ثم ارتباط هذا التباين بحصول هؤلاء التلاميذ على درجات تفوق أو تقل عن عتبة الأداء المتوسط الممثلة في 475 نقطة.

ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الدراسة الاستدلالية لتباين نتائج هؤلاء التلاميذ في اختبارات TIMSS وارتباطها باختلاف العوامل الفردية والأسرية والمدرسية وتأثيرها على حظوظ التلاميذ في استيفاء عتبة الأداء المتوسط (475 نقطة)، وتكرار ذلك على عتبة الأداء العالي (550 نقطة) ثم مقارنة النتائج المحصلة في كل حالة، باعتماد الانحدار اللوجستي الثنائي.

وقد خلصت نتائج نمذجة المردودية الدراسية عند عتبة الأداء الدولي المتوسط (475 نقطة) للتلاميذ المغاربة إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية بين كل من المتغيرات الفردية للتلميذ (الطموح، وتيرة الغياب، الميول نحو مادة دراسية علمية، الصعوبات اللغوية، الشعور بالأمان في المدرسة) والمتغيرات الأسرية

[1] ارتكزنافيهذاالمقالعلى نتائجالبحثالمؤطرمنطرفناوالمنجزلنيلديبلوم مستشار فيالتخطيط التربوي منطرف: طهاوعثمان، عبدالمجيدالمحراوي، وعبدالعزيزعنيب، في ختام السنة التكوينية 2018/2017.

(الانتماء لوسط ميسور، تلقي دروس خصوصية خارج المدرسة) والمتغيرات المدرسية (إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، سن الأستاذ، وشعوره بالأمان في المدرسة، وأقدمية المدير) وبين مستوى أداء التلميذ عند هذه العتبة.

في حين فقدت هذه المتغيرات دلالتها الإحصائية في نموذج الأداء العالي (550 نقطة)، ما عدا بعض المتغيرات الفردية (الطموح، الميول نحو مادة دراسية علمية، والشعور بالأمان في المدرسة).

الكلمات–المفاتيح:المردودية الدراسية – TIMSS 2015 المغرب– العوامل الفردية والأسرية والمدرسية – نمذجة المردودية الدراسية في الرياضيات
والعلوم (مستوى الثانية إعدادي) –الانحدار اللوجستي الثنائي.

Summary of the article:

Objective of this study is to describe and explain the impact of some factors, whether individual, family or school-related, on the educational performance of the students in general, and on the low level of performance of Moroccan students in international studies tests to evaluate the effectiveness and strength of educational systems all over the world through the results obtained by students of these countries. We target here the results of the International Study of Trends in Mathematics and Science TIMSS-2015, in particular.

We depended, in our research, on the database of the International Study of Trends in Mathematics and Science (TIMSS-2015), which contained a sample of 13035 students from middle schools, 8th grade, and 1108 professors of mathematics and science teachers (Natural sciences, physics and chemistry), and 345 educational institutions.

In the beginning, the sample was studied with a descriptive statistical study of some characteristics of the pupils, their families and their school environment and the variation in the distribution of the results of the sample members according to these features.

After, we moved to the inference study to vary the results of these students in the TIMSS tests and their correlation with different individual, family, and school factors and their effect on students' chances of meeting the average performance threshold (475 points), and repeat that on the high performance threshold (550 points); then compare the results obtained in each case, by adopting bilateral logistic regression.

The results of modeling study performance at the international average performance threshold (475 points) for Moroccan students concluded that there is a statistically significant effect between each of the individual variables of the student (aspiration, the frequency of absence, tendencies towards a scientific study subject, language difficulties, a feeling of safety in school) and the variables Family (belonging to families of modest means, receiving private lessons outside of school) and school variables (integration of information and communication technology in teaching, teacher age, sense of safety in school, seniority of the principal) and the level of student performance at this threshold.

Keywords:the educational performance- individual, family, and school factors- TIMSS-2015 Morocco- modeling level of performance in Mathematics and Science (student 8th grade) - binary logistic regression

تقديم

تعتبر المؤسسة التعليمية فضاء للتنشئة الاجتماعية للأفراد، حيث تشكل امتدادا لمؤسسة الأسرة التي يتلقى فيها الطفل الأبجديات الأولى والركائز التربوية والقيمية والثقافية الأساسية للانخراط في النسق الاجتماعي، الذي سيحدد وجوده ومكانته داخل المجتمع. فالمؤسسة التعليمية تستقبل الطفل في مرحلة عمرية محددة وتساهم في بناء شخصيته وإكسابه المعارف والمهارات والقيم المجتمعية التي تؤهله ليكون فردا فاعلا في مجتمعه، وليواجه التحديات المستقبلية بزاد معرفي وعلمي وتقنيات وخبرات مهنية وسلوكية يستطيع من خلالها إحراز مكانة فيالنظام المجتمعي.

ولا شك أن المؤسسة التربوية عموما والمدرسة خصوصا ملزمة من جهة، باتخاذ نهج قوي من الحياد تجاه أفراد مجتمع المتعلمين يلغي أي اعتبار للأصل الاجتماعي أوالتصنيف الطبقي أو الرأسمال الثقافي للطفل، حيث تختفي جميع أشكال التمييز والتفضيل المسبق لفئة دون أخرى، ويصبح الكل سواسية وعلى نفس الأهمية من النظام التعليمي الذي يكفل للجميع نفس الشروط والقواعد والظروف التي تتم فيها تفاعلات التنشئة الاجتماعية للأفراد...

لكن، ومن جهة أخرى، ألا يمكن التساؤل عن مدى قدرة المؤسسة التعليمية على اتخاذ نفس المسافة الحيادية تجاه أفراد مجتمع المتعلمين عندما نستحضر اختلاف وتباين المؤهلات الفردية لهؤلاء والتراتبية الاجتماعية والسوسيواقتصادية للطبقات والأسر التي ينحدرون منها وكذا اختلافاتهم الثقافية والمجالية؟ وإلى أي مدى تحضر ظاهرة الاستبعاد في المجتمع المدرسي كنسق فرعي عاكس لظاهرة الاستبعاد الاجتماعي في المجتمع الشامل؟ (جون هيلز وآخرون، 2007)

إن هذا التساؤل يحيلنا في الوقت ذاته على مساءلة العلاقة بين النجاح والرقي الاجتماعي للأفراد وبين القدرة على الاندماج في بنية النظام التربوي والتعليمي للمجتمع، أو بالأحرى مساءلة الشروط المسبقة التي تؤثر في قابلية الاندماج وقبول شروط المؤسسة التعليمية لدى فئة دون أخرى من المتعلمين.

وبمعنى آخر، فإننا نسائل هنا أنماط التفاعلات السوسيوتربوية في علاقتها ببنية المؤسسة التعليمية، محاولين تجاوز تلك الأشكال والعلاقات الظاهرة، للغوص فيما يسميه "ليفي ستراوس": "البنية الخفية" والتي تخفي أشكالا أخرى من العلاقات والمتغيرات التي تساهم –ربما أكثر من غيرها–في تحديد شروط وظروف النجاح المدرسي للمتعلمين أو إخفاقهم وتصنيفهم تبعا لذلك ضمن "فئة الفاشلين أو المتعثرين مدرسيا".

وتبعا لذلك فإن الإشكالية الأساسية التي تتأسس عليها هذه الدراسة تهدف بالدرجة الأولى إلى مساءلة **حدود تأثير بعض العوامل التي لها علاقة بالتلميذ وبأسرته** على مردوديته الدراسيةمن جهة، ومساءلة عوامل **أخرى مرتبطة بالمؤسسة التربوية ومدى تأثيرها الإيجابي أو السلبي على أداء المتعلمين** من جهة ثانية.

فلا شك أن المتغيرات الفردية التي تختلف من تلميذ إلى آخر والمتغيرات المرتبطة بالواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأبوين أو لأولياء المتعلمين بشكل عام قد تؤثر بدرجة معينة في نجاح أو رسوب فئة دون غيرها من هؤلاء، من منطلق مساهمة المؤهلات الذاتية والاجتماعية المسبقة وطبيعة العلاقة بينها وبين النظام التربوي في تحديد نوعية العلاقة بين المتعلم(ة) والمؤسسة التعليمية، أو بمعنى أدق ما يطلق عليه بورديو: الرأسمال الثقافي وتأثيره على الترقي الاجتماعي للأفراد.(بيير بورديو، 1994)

وإذا كان مفهوم المردود الدراسي في الحقل التربوي يتوافق إلى درجة كبيرة مع مفهوم التحصيل الدراسيالذي يشير إلى كم المكتسبات المعرفية التي يحققها التلميذ والنتائجالتحصيلية التي تسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى، فإن هذا المفهوم بالإضافة إلى ذلك يوظف على أكثر من صعيد، حيث يعتبره الخبراء أحدالمؤشرات الهامة للحكم على مدى تحقق الأهداف سواء على المستوى الاجتماعي أو على مستوى النمو الاقتصادي، كما تبرزأهمية المردودية الدراسية باعتبارها مرادفا للنجاح الدراسي بمفهومه الشاملمن حيث كونه معيارا للحكم على جودة منظومة التربية والتعليم ومخرجاتها.

ونظرا لهذه الأهمية، فقد أضحت قضية تحسين المردودية الدراسية تشكل الهاجس الأكبر لدى فئات واسعة من المجتمع من أسر ومؤطرين ووزارة وصية بل وحتى التلميذ نفسه. ورغم ما حققته منظومتنا التربوية من تقدم في السنوات الأخيرة، إلا أن شريحة واسعة من التلاميذ لا زالت تعاني من تعثرات دراسية وصعوبات في التعلميؤدي تراكمها في نهاية المطاف إلى تفشي الهدر المدرسي. ولهذا السبب اتجهت الدراسات الحديثة إلى الكشف عنالأسباب التي تقف وراء الفشل الدراسي والبحث عن المحددات الرئيسية للنجاح، قصد تعزيزها وتوظيفها في إرساء سياسات تعليمية فعالة.(أحمد زقاوة. 2014)

ضمن هذا الإطار تأتي هذه الدراسة التي حاولنامن خلالها مقاربة تأثير بعض العوامل سلبا أو إيجابا على المردودية الدراسية لدى فئة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي مستغلين في ذلك قاعدة المعطيات المتوفرة والتي تمثل ثمرة جهود جبارة بذلت بتنسيق بين مختلف الفاعلين في الشأن التربوي إبان الدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS–2015) والتي شملت عدة دول من بينها المغرب.

وإنه لمن جميل الصدف أن يصدر التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين مباشرة بعد دراستنا هذه، وهو يحمل العنوان: «نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي_ الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)» خاصة وأن نتائجه تتقاطع كثيرا مع النتائج والخلاصات التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة.[2]

[2] التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين: نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي TIMSS-2015

https://www.csefrs.ma/publications/timss-2015/

منطلقون إذن من قناعتنا بأن المردودية الدراسية تحكمها عدة متغيرات فردية وأسرية ومدرسية اختلفت الدراسات السابقة وستختلف اللاحقة لا محالة في تحديد،بل تقدير درجة تأثير كل منها سلبا أو إيجابا، وبأن هناك نماذج عديدة قد يستعملها الباحث لتفسير هذه التأثيرات، وبأن المتغيرات التي يتم اختيارها تشارك بنسبة كبيرة في تحديد ملاءمةهذا النموذج أو ذاك. لكل هاته الأسباب ارتأينا أن نربط بين المردودية الدراسية للتلميذ من خلال الدرجة التي حصل عليها في اختبارات (TIMSS-2015) باعتماد عتبة التحصيل المتوسط (475 نقطة) ومقارنتها بعتبة الأداء العالي (550 نقطة)، كمتغيرينتابعين، وبعض خصائص التلميذ والأسرة والمدرسة كمتغيرات مستقلة مستخدمين في ذلك نموذج الانحدار اللوجستي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة كغيرها ما هي إلا لبنة من اللبنات الموضوعة في صرح بحث وتمحيص المردودية الدراسية، قد يحتاج إليها الباحث لتسليط الضوء على جانب أو جوانب معينة من هذه الظاهرة، ولم لا معالجتها من جوانب أخرى ومحاولة الإجابة عن تساؤلات مغايرة يوحي بها إليه اطلاعه على هذه الدراسة.

ولعله لا يخفى على كل مهتم بالقضايا الاجتماعية بشكل عام والقضايا التعليمية على وجه الخصوص ما تمثله الدراسات السابقة من أهمية قصوى، إذ تعتبر منطلقا أساسيا للبحوثذات الطابع السوسيولوجي بشكل عام والسوسيو-تربوي بشكل خاص، لما لها من دور مهم في مساعدة الباحث وتوجيهه لمحاولة حل إشكالية بحثه، وإمداده برصيد معرفي كاف في كل ما يتعلق بموضوعه. إضافة إلى ما تشكله من مراجع يعتمدها لإغناء دراسته.

وقد ارتأينا – بعد الاطلاع على جملة من البحوث السابقة ذات الصلة بموضوع بحثنا – الإشارة إلى الدراسات التالية:

☜دراسة تحت عنوان: "محاولة نمذجة النجاح الدراسي في الثانوي الإعدادي، حالة المؤسسات العمومية التابعة للمديرية الإقليمية لسيدي قاسم – التوظيف الإحصائي لمعطيات: MASSAR و ESISE وGRESA". أُنجزت هذه الدراسة سنة 2017 بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط من طرف ثلاثة باحثين، تحت إشراف الأستاذة د. وفاء رمضاني، حيث كان الهدف منهامعرفة العوامل المحددة للنجاح المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة إعدادي بإقليم سيدي قاسم خلال الموسم الدراسي 2017/2016، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن النجاح الدراسي يفسر بعوامل مرتبطة بالتلميذ (السن، النوع، الوسط: قروي/حضري) وأخرى لها علاقة بالأستاذ (أقدميته في التدريس) وببنية المدرسة (عدد التلاميذ في القسم).(Adil KRIAM et al, 2017)

☜دراسة بعنوان "دور الظروف الاجتماعية للأسرة فيالتحصيل الدراسي للأبناء – دراسة ميدانية في بلدية باتنة" وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم الاجتماع سنة 2008 بجامعة الحاج لخضر باتنة

بالجزائر من إنجاز الطالبة زغينة نوال وتحت إشراف الأستاذ أحمد بودراع. تمثلت الإشكالية في التساؤل: "هل للظروف الاجتماعية للأسرة دور في التحصيل الدراسي لأبنائها؟"، على اعتبار أن النجاح المدرسي لكل تلميذ يتوقف على مجموعة من العوامل التي تتداخل لتحقيق ذلك. وتعتبر الأسرة إحدى تلك العوامل الهامة.

وتهدف هذه الدراسة إلى استجلاء العلاقة الموجودة بين ظروف الأسرة الاجتماعية وبين التحصيل الدراسي للأبناء، والبحث عن صيغة ملائمة تسمح بتحسين دور الأسرة تجاه هؤلاء بغض النظر عن ظروفها الاجتماعية، وهذا بدعوة الأسر لتكييف ظروفها لتتلاءم والتحصيل الدراسي لأبنائها.

وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن تكامل الظروف الاجتماعية والمادية للأسرة يؤدي إلى نتائج مُرضِية في التحصيل الدراسي للأبناء – والعكس صحيح – وأن توفر الوعي لدى الأبوين أو لدى المقبلين على الزواج بشكل عام يُعَد من أهم العوامل المساعدة على نجاح الأبناء، وهذا لا يكون إلا بتشجيع التعليم والحرص على نشر الوعي والتثقيف. (زغينة نوال،2008)

☜دراسة بعنوان "محددات المردودية الدراسية في الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب: دراسة تحليلية متعددة المستويات" وهي دراسة قام بها الباحثان فوزي مورجي وعبد الإله عبية ونشرت في مجلة الاقتصاد والتنمية تحت عدد 2013/1.

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل التي تفسر التفوق الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ مستوى الثانية إعدادي بالمغرب. وتعتمد على نتائج برنامج TIMSS-2003لتقويم مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات في عدة بلدان، وشملت المعطيات المستعملة عينة مكونة من 1140 تلميذ وتلميذة ينتمون إلى 68 مؤسسة تعليمية موزعة على أنحاء التراب الوطني.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن التفوق الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ رهين بالأساس بجنس التلميذ والمقومات الاقتصادية للأسرة، وعلى النقيض من ذلك، قلة قليلة من المتغيرات المرتبطة بالمحيط المدرسي (طبيعة الوسط المدرسي، أقدمية الأستاذ...) لها تأثير مباشر على التحصيل الدراسي.(Abdelilah ABAIA et Fouzi MOURJI, 2013)

الإطارالمفاهيمي والنظريللدراسة

المحور الأول: الإطار المفاهيمي

لا شك أن موضوع المردودية الدراسية موضوع متشعب ويحيل على مفاهيم عديدة، نظرا لارتباطه الوثيق بالمتعلم، الشيء الذي يجعلنا في أمس الحاجة إلى الإشارة ولو بشكل مقتضب إلى المفاهيم الأكثر حضورا في الذهن عند الحديث عن كل ماله علاقة بهذا الموضوع:

1) النجاح الدراسي:

عادة ما يرتبط النجاح الدراسي للتلميذ(ة) بحصول هذا الأخير على علامات جيدة في كل مادة من مواد مقرره الدراسي بشكل يخول له الانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى حيث يُتوَّجُ المسار الدراسي للتلميذ بحصوله مثلا على شهادة نهاية الدراسة الثانوية... في حين يؤدي عدم نجاح تلميذ ما ورسوبه المتكرر إلى احتمال مغادرته للدراسة في سن مبكرة. وقد يتعدى النجاح الدراسي مجرد الدلالة على اكتساب التلميذ للمعارف ليشمل كذلك القيم والسلوكات والاتجاهات باعتبارها مكونات أساسية لبناء وصقل شخصية الفرد وجعله قادرا على الاندماج الإيجابي في مجتمعه.

ويقاس النجاح الدراسي من خلال مؤشرات مختلفة: نقط التلاميذ في الفروض والامتحانات المدرسية، وسلوكاتهم، وملاحظات الأساتذة، النجاحات والإخفاقات في الاختبارات... (أحمد زقاوة، 2014)

2) التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي يدل على مستوى محدد من الإنجاز، أو إتقان في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات المقررة، والمقياس الذي يُعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الأول، أو الثاني، وذلك بعد اجتياز الاختبارات والامتحانات بنجاح.(منى الحموي، 2010)

3) الفشل الدراسي:

يعرف معجم علوم التربية الفشل الدراسي من منطلقات متعددة، ويطلق عليه تعاريف وتسميات نذكر منها:

- التخلف الدراسي: صفة للتلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، أو يكون مستواهم التحصيلي أقل من نسبة ذكائهموكثيرا ما يرتبط الفشل الدراسي للتلميذ(ة) بتخلفه الدراسي.
- التعثر الدراسي: فارق سالب بين الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي والنتائج المحققة فعليا، كما يتجلى في المجال العقلي المعرفي، أو الوجداني الحسي الحركي، وترجع أسبابه إلى معطيات متفاعلة ومتفرقة من مثل مواصفات التلميذ، أو عوامل المحيط، أو سيرورة الفعل التربوي. ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجية، ويشير التعثر الدراسي إلى ذلك الفارق الملاحظ بواسطة أدوات القياس بين أهداف التعليم وبين النتائج الفعلية التي توصل لها التلميذ. (عبد الرزاق أوبلال، 2017).

4) الدعمالتربوي:

"إذااستنطقناااللغةوجدناأنالدعممرتبطبالإسنادوالإعانةوالتقويةوالتثبيت،وإزالةالضعفوالاعوجاج،كمايرتبطبالاستقامةوالتعديل.والدعمفياصطلاحالباحثينوالمفكرينالتربويينوعلماءالتربيةيعنياستراتيجيةمنالعملياتوالإجراءاتالتيتتمفيحقولووضعياتمحددةوتستهدفالكشفعنالتعثرالدراسي،وتشخيصأسبابهوتصحيحهمنأجلتقليصالفارقبينالهدفالمنشودوالنتيجةالمحققة.

أماالدعمفيالتوجيهاتالرسميةفهومجموعةمنالوسائلوالتقنياتالتييمكناتباعهاداخلالفصل (فيإطارالوحداتالدراسية) أو خارجه (فيإطارالمدرسةككل)،لتلافيبعضماقديعترضتعلمالتلاميذمنصعوبات (عدمفهم – تعثر– تأخر...) تحولدونإبرازالقدراتالحقيقية،والتعبيرعنالإمكاناتالفعليةالكامنة". (حياة الشتواني، 2015).

المحور الثاني: بعض النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي

آثرنا التركيز على علم الاجتماع التربوي في هذا المحور، نظرا للعلاقة الوطيدة لموضوع الدراسة بهذا المجال، بل هو من صميم قضاياه، فنحن نستهدف هنا دراسة التأثير الاجتماعي على المردودية الدراسية لتلاميذ العينة المختارة، من خلال مؤسستي الأسرة، والمدرسة، وهما قطبي التفاعل الأساسيين بين كل ما هو اجتماعي وتربوي في سياقاتسوسيو اقتصادية وسوسيوثقافية معينة تؤطر عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد، وسنتناول هنا نظريتين أساسيتين:

- **التفاعلية الرمزية**

تعتبرُ التفاعلية الرمزية(SymbolicInteractionalism) واحدةٌ من المحاور الأساسيةِ التي تعتمدُ عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية.

وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (MICRO)، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي (فادية عمر الجولاني، 1997). فأفعالُ الأفراد تتحدد بشكلثابت لتشكل بنية من الأدوار التي يمكن النظر إليهامن زاوية توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز (إيان كريب، 1999). وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.(محمد عوض، 2007)

ومع أنها تَرى البُنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنىً للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons، إلا أنها لا تُشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق (إيان كريب، 1999)،بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكِّل عبر اللغة، والمعاني، والصورِ الذهنيةِ، استناداً إلى حقيقةٍمهمةٍ، هي أن على الفرد أن يستوعب أدوارَ الآخرين.(محمد عوض، 2007)

إن أصحابَ النظريةِ التفاعلية يبدؤون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكانَ حدوثِ الفعلِ الاجتماعي). فالعلاقةُ في الفصل الدراسي بين التلاميذِ والمعلم، هي علاقةٌ حاسمةٌ لأنه يمكن التفاوضُ حول الحقيقة داخل الصفّ، إذ يُدرك التلاميذ حقيقةَ كونهم ماهرين أو أغبياءَ أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.(حمدي علي أحمد، 1995)

أشهرُ ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية حسب محمد عوض:

1) جورج هربرت ميد(George H. Mead 1863-1931)
2) هربرت بلومر (H.Blumer 1900-1986)

3) إرفنججوفمان(Erving Goffman 1922-1982)

- **النظرية المعرفية في علم الاجتماع التربوي**

يُعرّف جورج غورفيتش علمَ اجتماعِ المعرفةِ على أنه: دراسةُ الترابطات التي يمكن قيامُها بين الأنواع المختلفة للمعرفة من جهة، والأطُر الاجتماعية من جهة ثانية(جورج غورفيتش، 1981). فعلم اجتماع المعرفة يركز على الترابطات الوظيفية القائمة بين أنواع وأشكالِ المعرفة بحدِّ ذاتها، ثم بينها وبين الأطُر الاجتماعية، مما يكشف عن أن عَصَب المعرفة يَكمنُ في وظائفها.(فاطمة بدوي، 1988)

أما علمُ اجتماع المعرفة التربوي فيُعرفه يونج M. Young(عبد السميع سيد أحمد، 1993)على أنه: المبادئُ التي تقف خلفَ كيفيةِ توزيع المعرفةِ التربوية وتنظيمِها، وكيفيةِ انتقائِها وإعطائِها قيمتَها، ومعرفةِ ثقافة الحسّ العام، وكيف يمكن ربطُها بالمعرفة المقدَّمةِ في المدارس، واعتبارها المدخلَ الحقيقيَّ للتعليم. وبناء على ذلك يهتمُّ علمُ اجتماع التربيةِ المعرفي بالبحث في الثقافات الفرعيّةِ داخلَ المجتمع، وعمليةِ التنشئةِ الاجتماعية، وأثرُ ذلك على قِيَم الطفل واتجاهاتِه، ومستوى تحصيلِه الأكاديمي واللُغوي. ويَهتم أيضاً بالبحث في طبيعة العلاقة المتبادلة بين التعليم والتغيّر الاجتماعي، وتحليلِ المدرسةِ كمؤسسةٍ تربوية، معتمداً في ذلك على استخدام الأسلوبِ السوسيولوجي الدقيق Micro SociologicalApproach.(علي السيد الشخيبي، 2002)

ومن أشهرِ ممثلي النظريةِ المعرفية:

1. مايكل يونج M. Young
2. برونر J. Bruner
3. بيير بورديو:إن المقولةَ الرئيسية التي بَنى عليها بورديو نظريتَه، هي أن الثقافة مجال يتم به، ومن خلاله عملية إعادة إنتاج بُنية التفاوت الطبقي. ويستند بورديو في إثبات هذه المقولةِ وتحليلها إلى نظريتين، هما:

• مفهومُ رأس المال الثقافي The Cultural Capital.

• مفهوم الخصائص النفسية The Habitus.

فالثقافة عند بورديو تَفرضُ مبادئ بناءِ الواقع الاجتماعي الجديد، كما أنها –كأنساق رمزية – هي بمثابة رأسِمالٍ قابل للتحول إلى رأسِ مالٍ اقتصادي أو اجتماعي أو أيّ شكل آخرَ من رؤوس الأموال المختلفة. (محمد عوض، 2007)

المحور الثالث: العوامل المؤثرة في التحصيل وانعكاسها على المردودية الدراسية

1) **العوامل الذاتية:**

يصعب حصر العوامل الفرديةوتحديد درجة تأثيرها على التحصيل الدراسي، لكن يمكن أن نورد البعض، والتي يعتبرها الباحثون الأكثر تأثيرا، على الأقل فيما اتفقوا عليه:

لقد كان اهتمام الباحثين حول هذه الظاهرة منصبا حول الجوانب العقلية باعتبارها من أكثر العوامل وضوحا من حيث ارتباطها بشكل مباشر بعملية التحصيل الدراسي، فالأطفال الأذكياء يحققون تحصيلا دراسيا جيدا، مما حدا بكثير من الباحثين إلى ربط ظاهرة التأخر الدراسي بالتخلف العقلي، لكن الاهتمام أخذ منحى آخر، نتيجة ظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في أداء الفرد، سواء في مجال الدراسة أو حتى العمل، وهذا الأمر دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجوانب الانفعالية والدافعية وغيرها كعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي، سيما وأن الدراسات التي شملت المتأخرين دراسيا أشارت إلى أنهم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وضعف الثقة بالنفس.

كما ظل الاعتقاد سائدا لفترة طويلة بأن للجوانب النفسية غير المعرفية أو الوجدانية والاجتماعية دورا ثانويا في عملية التعلم، ولكن بعد البحث والدراسة، وُجِد أنه لا يمكن فصل الجوانب المعرفية عن غير المعرفية في التعلم، حيث أن الجوانب المعرفية ترتبط بوظيفة الدماغ، وتعمل كقوةٍ شاحنةٍ ونَشِطة ومحركة للخطط المعرفية والبُنى الفكرية، كما أن السلوك الظاهر الذي يختلف باختلاف الأشخاص مع تساويهم في الجانب المعرفي يعتبر دليلا على دور الجوانب غير المعرفية في تحديد السلوكو من ثم الحكم على مقدار ما تحصل لدى المتعلم من معرفة.(مجدي إبراهيم، 2010)

وقد أثبتت الدراسات أن "تمثل الذات" باعتبارها ضعيفة يمكن أن يكون له تأثيرات سلبية على الأداء المدرسي للطفل، وعلى الارتباط بين مفهوم الذات والقدرة على التحصيل، حيث ينزع التلاميذ ذوو التحصيل العلمي الضعيف إلى امتلاك مفاهيم ومشاعر سلبية حول ذواتهم، في حين يتجه الطلاب الذين يتحلون بمشاعر أكثر إيجابية عن ذواتهم وبقدرات عالية إلى تحصيل أكثر.(علي عبد الحميد أحمد،2010)

2) **العوامل الأسرية:**

إن الأسرة والمدرسة مؤسستان للتربية والتنشئة، وتنطوي كل واحدة منهماعلى جانب عال من الدينامية والتعقيد. "فالتلميذ ينتمي في الوقت الواحد إلى عالمين: عالم المدرسة منجهة، وعالم الأسرة منجهة أخرى، والطفل يشكل صلة وصل بين هذين العالمين الذين قد يكونان مختلفين أو متقاربين إلى حد كبير،فالعلاقة بين المدرسة والأسرة علاقة بالغة التعقيد والخطورة،لأن كِليهما تعملان على تحقيق هدف واحد مشترك هو التربية والتنشئة الاجتماعية بكل ماتنطوي عليه هذه العملية من صعوبات ومخاطر وتحديات،فالتناقض بين المؤسستين موجود بكيفية دائمة وبالتالي فإن شخصية الطفل هي التي ينبغي عليها أن تحتوي صدمات التناقض ومخاطر الاختلاف ومن هنا تأتي خطورة مسألة العلاقة بين المؤسستين المعنيتين".(علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، 2004).

والمدرسة لا تستقبل التلاميذ وهم صفحات بيضاء، بل أطفال يَجُرُّون معهم حمولات وتركا تتختلف باختلاف الأسر التي قَدِموا منها. وجدير بالذكر أن تأثير المدرسة على الطفل لايكون فقط في سنواته

الأولى،بل يمتد هذا التأثير بعد الالتحاق بالمدرسة.

ومن يتحدث عن الأسرة يتحدث عن أنساق من المتغيرات مثل: الأصل الاجتماعي والوضع الاقتصادي والثقافي للأبوين ومهنتهما،وفلسفتهما في تربية الأطفال، والجو السائد في البيت، وطبيعة المسكن وعدد الأطفال... ولكل متغير من هذه المتغيرات تأثير إيجابي أو سلبي على التحصيل الدراسي للطفل.

فالمدرسة إذن تمارس تأثيرها انطلاقا من معطيات أسرية سابقة، وتأثير المدرسة سَيُواجِهأ وسَيُعَزِّز ما كان عليه الطفل قبل التحاقه بها.

ويؤكد ريمونبودون على أن:

"المدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى مدرسي مُعطَى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذاالفرد" (د. عبد النور إدريس، 2016).

3) المحددات المدرسية والتربوية:

تمثل المدرسة واحدة من أهم العوامل المؤثرة على النجاح، باعتبارها المؤسسة التي يمارس فيها التلميذ العمليةالتعليمية التعلمية، والمؤسسة التربوية كمؤسسة اجتماعية تشتمل على العديد من المتغيرات المؤثرة علىالتحصيل الدراسي للتلاميذ أهمها: مواصفاتالأستاذ والمدير، والبيئة الآمنة للمؤسسة، والتجهيزات الحديثة...

معطيات الدراسة

- **نبذة حول الدراسة الدولية TIMSS**

هي دراسة تقييمية تستهدف رصد التوجهات الدولية في تحصيل مادتي الرياضيات والعلوم لدى تلاميذ الصفين الرابع والثامن من التعليم الأساسي، ومن خلاله مراقبة تنفيذ المناهج والبرامج المتعلقة بهاتين المادتين، ممّا يساعد على التعرّف على الممارسات التعليمية الواعدة عبر العالم . وتتولى الجمعية الدولية للتقييم (IEA) الإشراف على إنجاز الدارسة في مختلف مراحلها بالتعاون مع مراكز أخرى مثل المركز الدولي للدراسة ببوسطن ومركز تحليل البيانات بهامبورغ ومصلحة الاختبار التربوي ب دِلْهي الجديدة (بالهند) ...

وقد كانت أوّل انطلاقة لهذه الدراسة التقييمية الدولية التي تتمّ بصورة دوريّة كل أربع سنوات) سنة 1995، ثم تلتها دورة ثانية في 1999 وثالثة في 2003ورابعة في 2007 ،وخامسة في 2011، وآخر دورة في 2015.[3](د.حكمة صميدة ود.نجوى غريس، 2014).

فيما يتعلق بالعينة الوطنية للدراسة الدولية TIMSS–2015، فقد تم اعتماد عينة تراتبية عشوائية تأخذ

[3]الدراسة الدولية TIMSS-2015 كانت آخر دراسة دولية قبل مباشرة هذا البحثالذي تمت مناقشته نهاية السنة التكوينية 2018/2017.

بعين الاعتبار متغيري الوسط (حضري/ قروي) ونوع التعليم (عمومي/خصوصي).[4]
إذ تم اختيار عينة فرعية تمثيلية لكل جهة من جهات المملكة، من حيث عدد المؤسسات التعليمية، وعدد التلاميذ وكذا عدد مدرسي الرياضيات والعلوم (بما فيها علوم الحياة والأرض، الفيزياء، والكيمياء).
وسيأتي تناول الجانب الميداني لهذه الدراسة من خلال مرحلتين: مرحلة **الدراسة الوصفية** التي سنقتصر فيها على معاينة أهم التباينات الملاحظة من خلال خصائص العينة ومدى تغير هذه الخصائص حسب متغيرات الدراسة من جهة، والاختلافات المسجلة في قيم المتغيرات عند الانتقال من فئة التلاميذ ذوي المردودية الضعيفة في اختبارات TIMSS2015 إلى الفئة ذات المردودية الأعلى. ثم سننتقل بعد ذلك إلى **الدراسة الاستدلالية** التي سنحاول من خلالها دراسة التأثيرات المفترضة للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، مع تقديم بعض التفسيرات الممكنة لهذا التأثير.

I. الدراسة الوصفية

بلغ مجموع تلاميذ العينة 13035 تلميذا وتلميذة، شكلت فيها نسبة الإناث 48%. أما مجموع أساتذة العينة فقد بلغ 1108 أستاذا وأستاذة شكلت فيها نسبة الإناث31%.
وبشكل مفصل، ضمت العينة 373 أستاذا وأستاذة للرياضيات، و 735 أستاذا وأستاذة للعلوم (فيزياء،كيمياء،علوم الحياة والأرض)، شكلت فيها نسب الإناث على التوالي 25% و34%.
كما سُجل تواضعكبير في النتائج المحصل عليها في اختبار TIMSS لدى تلاميذ العينة الوطنية: فعتبة 475 نقطة والتي تعد فقط العتبة الدولية للأداء المتوسط لم يتمكن من تجاوزها إلا 13% فقط من مجموع التلاميذ الممتحنين، بينما فشل 87% منهم في تخطيها.

1. المتغيرات الفردية وتباين أداء التلاميذ

1.1. سقف الطموح في استكمال الدراسة لدى التلميذ

اتضح أن كثيرا من تلاميذ العينة المستجوبة يطمحون إلى إتمام دراساتهم العليا (إنهاء الماستر أو الدكتوراه) بنسبة وصلت إلى 45% تقريبا. في المقابل، حوالي 7% فقط لم تَتَعدَّ طموحاتهم إنهاء المرحلة الإعدادية.كما أن غالبية التلاميذ يرغبون في مواصلة دراستهم لما بعد البكالوريا بنسبة بلغت زهاء 80%، بالمقابل، أقل من 20% منهم تنحصر طموحاتهم عند مستوى البكالوريا على أقصى تقدير.
وتبين أن هناك اختلافات واضحة على مستوى حدود توقعات التلاميذ لاستكمال الدراسة بالمقارنة مع نتائجهم في اختبارات TIMSS، فالذين يتوقعون استكمال دراساتهم العليا (إنهاء الماستر أو الدكتوراه) بلغت نسبتهم 70% من مجموع الحاصلين على العتبة 475 فما فوق، في حين انخفضت هذه النسبة إلى حوالي 42% في فئة التلاميذ الحاصلين على أقل من 475 نقطة.كما سُجل تفوق ملحوظ لنسب التلاميذ

[4] الدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS-دورة 2015)، المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه-الرباط 29 نونبر2015

الحاصلين على أقل من 475 نقطة عند مستويات الطموح المنخفضة بالمقارنة مع زملائهم الحاصلين على عتبة 475 فما فوق.

2.1. الغياب وعدم مواظبة التلميذ على الحضور إلى المدرسة

غالبية تلاميذ العينة (70%) مواظبون في دراستهم، في حين أن 8%منهم يتغيبون مرة–على الأقل–في الأسبوع. مع تفوق ملحوظ في نسبة المواظبة على الحضور إلى المدرسة لدى تلاميذ العينة الحاصلين على عتبة 475 نقطة فما فوق (86% منهم لا يتغيبون) مقارنة مع نظرائهم الذين حصلوا على أقل من 475 نقطة (68% منهم مواظبون). كما يبدو جليامدى التناسب العكسي بين ازدياد وتيرة الغياب وارتفاع نسبة حصول التلاميذ على عتبة 475 نقطة فما فوق.

3.1. شعور التلميذ بالأمان في المؤسسة التعليمية

عند سؤال تلاميذ العينة عن مدى شعورهم بالأمان عند تواجدهم بالمدرسة، تبين من إجاباتهم أن غالبية التلاميذ يشعرون بالأمان في المدرسة بنسبة بلغت زهاء 63% من مجموع العينة. وارتفعت هذه النسبة إلى 89% تقريبا حينما أخذنا بعين الاعتبار فئة من التلاميذ يشعرون أيضا بالأمان لكن مع بعض التحفظ. بينما 5% فقط هي التي لم تستشعر الأمان بالمؤسسات التعليمية.

وعند استقراء نسب موافقة التلاميذ من عدمها على الشعور بالأمان داخل مؤسساتهم التعليمية مقارنة مع مستوى أدائهم عند العتبة 475 نقطة، اتضح أن هناك اختلافا ملحوظا في درجة الشعور بالأمان لدى فئتي تلاميذ العينة، إذ أن نسبة الموافقة الشديدة على الشعور بالأمان لدى التلاميذ المصنفين دون عتبة 475 نقطة، هي أعلى منها مقارنة مع الحاصلين على 475 نقطة فما فوق(64% مقابل 57%).

وللإشارة فقط، فالتلاميذ ذوو الأداء الجيد (475 نقطة فما فوق) أكثر تحفظا في التأكيد على الشعور بالأمان داخل مدارسهم بالمقارنة مع الآخرين (39%مقابل 31%).

4.1. ميول أو نفور التلميذ من بعض المواد الدراسية

عند سؤال التلاميذ عن درجة حبهم لحل المسائل الرياضية، ظهر أن 74%منهم على العموم يحبون حل المسائل الرياضية، في حين أن 26%منهمفقط لا يحبذون ذلك.

وعندما تمت إعادة توزيع تلاميذ العينة حسب ميولهم نحو الرياضيات أخذا بعين الاعتبار تصنيف أدائهم عند مستوى العتبة 475 نقطة، اتضح أن نسبة تلاميذ العينة الذين وافقوا بشدة على حبهم لحل المسائل الرياضية أكبربكثير لدى فئة الحاصلين على 475 نقطة فما فوق (حوالي61%) مقارنة مع من دونهم من تلاميذ هذه العينة (حوالي 37%).بينما حصل العكس بالنسبة للتلاميذ الذين عارضوا بشدة مسألة حبهم لحل المسائل الرياضية (15% من التلاميذ غير الحاصلين على عتبة 475 نقطة، مقابل 6% فقط من مجموع التلاميذ المستوفين للعتبة).

ولمعرفة مدىموافقة تلاميذ العينة على العبارة "أتمنى لو لم يكن علي تعلم الكيمياء" فقدعبر حوالي 40% منهم عن نفورهم من هذه المادة، في حين أن البقية (حوالي 60%)قد أبدوا رغبة في دراستها.وعندما أخذنا بعين الاعتبار أداء التلاميذ في اختبارات TIMSS فالمُلاحَظ أن ذوي الأداء الجيد (475 نقطة فما فوق) تقل فيهم نسبة الموافقين بشدة على استبعاد مادة الكيمياء من مقرراتهم الدراسية (لا تتجاوز هذه النسبة 7%)، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 19% لدى الحاصلين على أقل من 475 نقطة.ومن جهة أخرى، لُوحِظ مدى ارتفاع نسبة الاعتراض الشديد على استبعاد مادة الكيمياء لدى فئة تلاميذ العينة ذوي الأداء الجيد (70%)، مقارنة مع نظرائهم الأقل أداء (44%).

5.1. الصعوبات اللغوية لدى تلاميذ العينة

بعد استقراء آراء أساتذة تلاميذ العينة المدروسة حول أعداد المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة العربية المنطوقة (لغة الاختبار)، ظهر أنحوالي 78% من هؤلاء الأساتذة قد صرحوا بوجود تلاميذ يعانون صعوبات في اللغة العربية.

وتوزعت هذه النسبة إلى 44% من الأساتذة أقروا بوجود أقل من 20 تلميذا في مجموع الأقسام المسندة إليهم يعانون من هذه الصعوبات، و 33% منهم صرحوا بوجود ما بين 20 إلى 40 تلميذا يواجهون هذه الصعوبات في لغة الاختبار. في حين لم تتعد نسبة المصرحين بكون هذه الفئة من التلاميذ تتجاوز 40 تلميذا في مجموع لأقسام المسندة إليهم 1% من مجموع أساتذة العينة[5].

كما تبين أن نسبة الأساتذة الذين نفوا وجود ذوي صعوبات في اللغة العربيةبين تلامذتهم، في فئة التلاميذ الحاصلين على عتبة 475 نقطة فما فوق أكبر منها مقارنة مع فئة التلاميذ الحاصلين على أقل من 475 نقطة (29% مقابل 20%).في حين أن نسبة الأساتذة المصرحين بوجود أكثر من 20 تلميذا في الأقسام المسندة إليهم من ذوي صعوبات في لغة الاختبار، في فئة التلاميذ غير الحاصلين على العتبة 475 (حوالي 36%)، هي أكبر من مثيلتها لدى التلاميذ الأكثر أداء (حوالي 27%).

2. المتغيرات المتعلقة بالوسط الأسري وتباين أداء التلاميذ

1.2. الانتماء إلى أوساط اجتماعية ميسورة

طبقا لتصريحات مديري المؤسسات التعليمية التي شملتها عينة البحث تبين أنأكثر من ثلثي المؤسسات التعليمية المشمولة بالبحث تقل فيها نسبةالتلاميذ المنحدرين من أوساطاجتماعية ميسورة إذ لا تتجاوز10% على أقصى تقدير.في حين أن المؤسسات التعليمية التي ينحدر أكثر من 50%من تلاميذها من فئات اجتماعية ميسورة لا تتعدى 8% من مجموع المؤسسات المشمولة بالدراسة. وقد لوحظ أنه كلما

[5] نقصد بمجموع الأقسام المسندة إلى أستاذ ما ضمن العينة، مجموع عدد التلاميذ الذين يدرسهم هذا الأستاذ وفقا لشروط العينة المختارة.

ارتفعت نسب التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية ميسورة بالمؤسسات التعليمية موضوع الدراسة، إلا وازدادت نسب الحاصلين على معدل 475 نقطة أو أكثر.

2.2. تلقي دروس دعم إضافية وخصوصية خارج المدرسة

عند سؤال تلاميذ العينة حول تلقيهم دروسا إضافية أو دروسا خاصة لا تقدمها المدرسة في مادة العلوم (بما في ذلك علوم الحياة وعلوم الأرض والكيمياء والفيزياء)، خلال الاثني عشر شهرا الماضية، خلصت الدراسة إلى أنحوالي 43% من العينة المستهدفة عبارة عن تلاميذ لا يستفيدون من هذه الدروس.في حين تتوزع النسبة الباقية (57%) من هذه العينة بين:

- تلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم العلوم، ويحاولون تداركها بواسطة دروس الدعم الخصوصية،ويشكلون حوالي 25% من مجموع العينة المدروسة.
- وتلاميذ آخرين على العكس تماما يطمحون إلى التفوق الدراسي من خلال هذه الدروس بنسبة بلغت 32% من إجمالي العينة.

وعند أخذنا بعين الاعتبار نتائج تلاميذ العينة في علاقتها باستفادتهم من الدعم التربوي خارج المدرسة، تبين أن حوالي 71% من التلاميذ الحاصلين على معدل 475 نقطة أو أكثر لا يستفيدون من أي دعم إضافي أو دروس خاصة خارج المدرسة، وفي حال لجوء بعضهم إلى مثل هذه الدروس فإن ذلك يبقى من أجل التفوق في الصف في أغلب الحالات.بينما يستفيد حوالي 62% من الذين لم يبلغوا عتبة 475 نقطة من دروس إضافية وخاصة خارج إطار المؤسسة.

3. المتغيرات المتعلقة بالمدرسة وتباين أداء التلاميذ

1.3. توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس:

من خلال أجوبة أساتذة مادة الرياضيات بخصوص توفر جهاز حاسوب لكل تلميذ بأقسامهم لاستخدامه خلال دروس الرياضيات، اتضح بالملموس مدى افتقار المؤسسات التعليمية التي تنتمي إليها العينة إلى التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال. فجُل الأساتذة (95%) أكدوا عدم توفر حاسوب لكل تلميذ في مادة الرياضيات، مقابل 5% فقط صرحوابعكس ذلك.كمالوحظأن حوالي 3/4 من مجموع أساتذة الرياضيات المصرحين بتوفر حاسوب لكل تلميذ بأقسامهم لتوظيفه خلال دروس الرياضيات، حصل تلامذتهم على معدل 475 نقطة فما فوق، في حين قلت هذه النسبة عن الخُمُس (1/5)لدى الذين صرحوا بعدم توفر حاسوب لكل تلميذ.

2.3. أعمار أساتذة تلاميذ العينة

لوحظ أن الفئة العمرية 50–59 سنة للأساتذة المستجوبين شكلت أكبر نسبة (حوالي 36%). وعندما أُضيفت إليها فئة الأساتذة البالغين 60 سنة فأكثر، ارتفعت هذه النسبة إلى 40% تقريبا مُمثلة عموم الأساتذة الأكثر تقدما في السن، في حين لم تتعد نسبة الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة 20%.

كما لوحظ أن تمثيلية الأساتذة الذين تفوق أعمارهم 40 سنة تبقى أعلى لدى فئة التلاميذ الحاصلين على معدل 475 نقطة فأكثر.

وبصفة عامة فإن نسبة الحاصلين على عتبة 475 نقطة فما فوق ترتفع اطرادا مع تقدم أعمار أساتذتهم، والعكس صحيح بالنسبة للفئة الحاصلة على ما دون 475 نقطة.

3.3. شعور الأستاذ بالأمان داخل مؤسسته

جاءت نتائج أجوبة الأساتذة عند سؤالهم عن مدى شعورهم بالأمان في مقرات عملهم كما يلي:

6% من عينة الأساتذة المستجوبين لا يشعرون بالأمان في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها.بينما توزعت النسبة الباقية منهم (94%) بالتساوي بين فئة تصرح بشعورها بالأمان إلى حد كبير وفئة ثانية يغلب عليها التردد بشأن ذلك.

كما اتضح أن نسبة التلاميذ الحاصلين على معدل 475 نقطة فما فوق تزيدكلما ارتفعت درجة تأكيد الأستاذ على الشعور بالأمان في مؤسسته، والعكس صحيح بالنسبة للتلاميذ الأقل أداء.

4.3. الأقدمية العامة للمدير بهذه الصفة

بالنظر إلى عدد السنوات التي اشتغلها مديرو المؤسسات التعليمية بهذه الصفة[6] إلى حدود سنة إنجاز هذه الدراسة (TIMSS 2015)، فإن حوالي 3/4 مديري المؤسسات التعليمية المشمولة بالبحث يتوفرون على أقدمية أقل من 10 سنوات من العمل في الإدارة التربوية، في حين أن 2%منهم فقط تتجاوز أقدميتهم بالإدارة التربوية 20 سنة.

ولوحظ أنه كلما ازدادت أقدمية المدير إلا وارتفعت معها نسبة التلاميذ الحاصلين على معدل 475 نقطة فما فوق، ما لم تتخط هذه الأقدمية 30 سنة. والعكس صحيح بالنسبةللتلاميذ الحاصلين على أقل من 475 نقطة.

4. خلاصة الدراسة الوصفية

من خلال ملاحظة تباين نتائج تلاميذ عينة الدراسة حسب اختلاف قيم المتغيرات التي تم اختيارها، ومن خلال إجراء اختبار مدى الترابط بين أداء التلاميذ عند عتبة 475 نقطة وبين هذه المتغيرات باعتماد اختبار Khi-2، تبين أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين اختلاف قيم المتغيرات المستقلة (متغيرات الدراسة)، واختلاف قيم المتغير التابع (العتبة 475 نقطة).

[6] بالرجوع إلى الاستمارة الخاصة بالمدرسة، نجد أن السؤال الموجه لمديري المدارس (الإعداديات) حول أقدميتهم العامة بهذه الصفة يستهدف إدلاء كل مدير بمجموع عدد سنوات اشتغاله بهذه الصفة، ولقد قمنا بتصنيف هذه الأعداد إلى مجالات لتسهيل قراءتها.

في المحور الموالي سوف نقف على ما إذا كان هناك تأثير لهذه المتغيرات المستقلة على المتغير التابع المتمثل في نتائج التلاميذ عند عتبة الأداء المتوسط 475 نقطة والمستوى الدلالي لهذا التأثير، ثم نقارن درجة تأثير هذه المتغيرات عند عتبة الأداء العالي 550 نقطة.

II. الدراسة الاستدلالية

1. النمذجة وأهميتها

من المألوف في الدراسات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية أن يكون المتغير التابع متغيرًا منفصلاً (نوعياً)، بحيث يأخذ قيمة ثنائية Dichotomous أو أكثر، وهذا يشكل تحدياً كبيراً للباحثين عند محاولتهم توظيف تحليل نموذج الانحدار الخطي (البسيط أو المتعدد)، الذي يكون مقيدا نوعا ما باشتراط أن يكون المتغير التابع متغيرا كميا متصلا بدلا من أن يكون وصفيا منفصلا.

في المقابل فالانحدار اللوجستي هو أحد نماذج الانحدار التي تكون فيها العلاقة بين المتغير المعتمد (التابع) Y والمتغيرات المستقلة (المفسرة) X غير خطية، وغالبا ما تأخذ دالة الاستجابة للنموذج الشكل S، ورياضيا تعرف كالآتي:

$$p_i = E(Y_i|X_i) = \frac{e^{(B_0+B_1X_1+B_2X_2+\cdots+B_KX_K)}}{1+e^{(B_0+B_1X_1+B_2X_2+\cdots+B_KX_K)}}$$

$$i = 0, 1, \ldots, k$$

وهكذا فإن النموذج اللوجستي يُعتبر أكثر مرونة من نماذج الانحدار التقليدية، إذ بالإمكان افتراض علاقة معينة تربط بين المتغير التابع والمتغيرات المفسرة الأخرى، ومن خلاله نستطيع تقدير احتمال حدوث حدث ما فضلا عن سهولة تحويله إلى الشكل الخطي باستخدام ما يعرف ب: (logit transformation) والمعروف كالآتي:

$$\text{Logit}(p_i) = \ln\left[\frac{p_i}{1-p_i}\right] = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \cdots + B_KX_K$$

حيث إن:

$\left[\frac{p_i}{1-p_i}\right]$:تمثل ما يسمى بنسبة الرجحان، وهي نسبة احتمال حدوث الحدث إلى عدم حدوث ذلك الحدث.

Logit (pi): تمثل اللوغاريتم الطبيعي لنسبة الرجحان.

B_0 : تمثل الجزء المقطوع (ثابتة المعادلة).

B_i: المعامل اللوجستي لكل حالة من حالات المتغير المستقل حيث، i=1, 2, …, k.

X_i : المتغيرات المستقلة، حيث i=1, 2, …, k.

ومن خلال نموذج الانحدار اللوجستي يمكنالتنبؤباحتمالية وقوع حدث ما وذلك بملاءمة البيانات على المنحنى اللوجستي استنادا إلى عدة متغيرات متوقعة والتي يمكن أن تكون رقمية أو فئوية .(ياسر عبد الله عابد، 2015)

في هذه الدراسة اعتمدنا بالأساس على تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي Logistic Binary Regression باعتباره الأسلوب الإحصائي المستخدم لفحص وتوفيق العلاقة بين المتغير التابع النوعي ثنائي القيمة (الذي يأخذ إحدى القيمتين 0 أو 1) وبين متغير واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة أيا كان نوعها.

2. نتائج النمذجة

1.2. تقديم النتائج

أ. نموذج 475: الحصول على معدل يساوي أو يفوق 475 نقطة

إن المتغيرات التي تم اختيارها في هذا النموذج تشارك بنسبة 62% في تفسير احتمال الحصول على نقطة أعلى من 475 في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. حيثإنهإذا توفر تلميذ ما على خصائص هذا النموذج فإنه سينتمي إلى مجموعة الحاصلين على نقطة تفوق 475 في 86,4%من الحالات.

ومن جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن لوغاريتم الاحتمال (log likelihood) أو ما يُطلق عليه كذلكبالفرنسية (2log de vraissemblance−)يتحسن (أي تتدنى قيمته) عندما يتم إدخال المتغيرات المفسرة بطريقة Etape، أي إقحام المتغيرات بشكل تدريجي أو عبر مراحل، وبالتالي فهناك احتمال كبير لتوقع قيم المتغير التابع (الحصول على 475 نقطة) انطلاقا من المعرفة المسبقة لقيم المتغيرات المستقلة التي تم اختيارها في هذه الدراسة.

وبعد تقديمها، سوف نناقش بشكل مفصل تأثير المتغيرات المستقلة، أي الخصائص الفردية ثم الأسرية، وأخيرا خصائص السياق المدرسي على حظوظ التلاميذ في استيفاء عتبة الأداء المتوسط (475 نقطة)، معتمدين في ذلك على معطيات جدول متغيرات معادلة الانحدار اللوجستي المحصل عليه من برنامجSPSS:

جدول1: متغيرات معادلة الانحدار اللوجستي الخاص بالنموذج 475 المحصل عليه من برنامجSPSS

	المتغيرات المستقلة	B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
المتغيرات الفردية	الطموح الدراسي	0,341	0,177	3,691	1	0,055	1,406
	وتيرة الغياب عن المدرسة	0,952	0,414	5,291	1	0,021	2,591
	الشعور بالأمان داخل المدرسة	0,551	0,239	5,293	1	0,021	1,735
	الميول نحو حل مسائل رياضية	-0,9	0,234	14,741	1	0	0,407
	النفور من مادة الكيمياء	0,454	0,179	6,401	1	0,011	1,575
	صعوبات في فهم لغة الاختبار (العربية)	-0,086	0,032	7,365	1	0,007	0,917
المتغيرات الأسرية	الانتماء لأوساط اجتماعية ميسورة	1,09	0,292	13,976	1	0	2,974
	تلقي الدعم خارج المدرسة	0,931	0,254	13,386	1	0	2,537
المتغيرات المدرسية	سن الأستاذ	0,876	0,302	8,39	1	0,004	2,401
	شعور الأستاذ بالأمان في المدرسة	1,823	0,735	6,145	1	0,013	6,19
	توفر حاسوب لكل تلميذ في الرياضيات	-1,84	0,751	6,001	1	0,014	0,159
	الأقدمية العامة للمدير	-0,093	0,038	6,143	1	0,013	0,911
	الثابتة	-12,987	4,117	9,949	1	0,002	0

إذا كانت المتغيرات التي تم اختيارها في هذا النموذج كلها ذات دلالة إحصائية ولها تأثير في احتمال حصول التلميذ على نقطة أعلى من 475 في اختبار TIMSS للرياضيات والعلوم، فإن هذه الدلالة الإحصائيةعند α=10% لاتستمر مع معظم هذه المتغيرات إذا انتقلنا إلى تفسير حظوظ التلميذ في حصوله على معدل يفوق 550 نقطة، أي المعدل الذي يسمح له بتحقيق الأداء العالي في هذا الاختبار.

ب. نموذج 550: الحصول على معدل يساوي أو يفوق 550

بغض النظر عن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية والفاقدة لهذه الدلالة، فإن متغيرات هذه الدراسة تشارك بنسبة 63% في تفسير احتمال الحصول على نقطة أعلى من 550 في اختبارات TIMSSللرياضيات والعلوم، حيث إنه إذا توفر التلميذ على خصائص هذا النموذج فإنه سينتمي إلى مجموعة الحاصلين على نقطة تفوق 550 في 95,5% من الحالات.

ومن جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن احتمال اللوغاريتم Log de vraisemblance-2يتحسن (أي تتدنى قيمته) عندما يتم إدخال المتغيرات المفسرة بطريقة Etape، أي إقحام المتغيرات بصفة تدريجية أو عبر مراحل، ما يعني ازدياد احتمال توقع قيمة المتغير التابع انطلاقا من المعرفة المسبقة لقيم المتغيرات المستقلة التي تم اختيارها في النموذج السابق (نموذج 475).

ويوضح الجدول التالي، حصيلة المعالجة المعلوماتية ببرنامج SPSS للنموذج 550:

جدول2: متغيرات معادلة الانحدار اللوجستي الخاص بالنموذج 550 المحصل عليه من برنامجSPSS

	المتغيرات المستقلة	B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
المتغيرات الفردية	الطموح الدراسي	1,195	0,674	3,145	1	0,076	3,303
	وتيرة الغياب عن المدرسة	0,68	0,716	0,903	1	0,342	1,974
	الشعور بالأمان داخل المدرسة	0,815	0,491	2,75	1	0,097	2,258
	الميول نحو حل مسائل رياضية	-1,1	0,465	5,583	1	0,018	0,333
	النفور من مادة الكيمياء	0,349	0,382	0,834	1	0,361	1,417
	صعوبات في فهم لغة الاختبار (العربية)	1,374	92,195	0	1	0,988	3,952
المتغيرات الأسرية	الانتماء لأوساط اجتماعية ميسورة	-3,101	151,851	0	1	0,984	0,045
	الاستفادة من الدعم خارج المدرسة	0,35	0,475	0,544	1	0,461	1,42
المتغيرات المدرسية	سن الأستاذ	6,34	569,397	0	1	0,991	566,798
	شعور الأستاذ بالأمان في المدرسة	-15,01	1155,63	0	1	0,99	0
	توفر حاسوب لكل تلميذ في الرياضيات	-29,065	1858,21	0	1	0,988	0
	الأقدمية العامة للمدير	0,892	75,92	0	1	0,991	2,439
	الثابتة	0,277	4379,76	0	1	1	1,319

يتضح من خلال الجدول السابق أن المتغيرات الأسرية والمدرسية وبعض المتغيرات الفردية المختارة في النموذج السابق والمفسرة لعتبة 475 نقطة، لم يعد لها أي دلالة إحصائية عند مستوى 10% في تقدير احتمال حصول التلميذ على نقطة أكثر من 550 إذا أخذنا بعين الاعتبار إحصائية Wald.

2.2.مناقشة النتائج

❖ دور خصائص التلميذ

أ.الطموح الدراسي

- إن طموح التلميذ للمستوى الدراسي الذي يتوقع أن يصل إليه، له تأثير إيجابي في حظوظه للحصول على نقطة أكبر من 475 في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه لو انتقل طموح التلميذ لاستكمال دراسته من مستوى دراسي إلى المستوى الموالي فإن احتمال حصوله على نقطة تفوق 475 يرتفعبنسبة 140,6%.
- ويبقىهذا المتغير ذا تأثير إيجابي في حظوظ التلميذ للحصول على نقطة أكبر من 550 في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه لو انتقل طموحه لاستكمال دراسته من مستوى دراسي إلى المستوى الموالي فإن احتمال حصول التلميذ على نقطة تفوق 550 يرتفع ب 3,303 مرة.

لقد وقفنا في هذه الدراسة على التأثير الإيجابي لدرجة طموح التلميذ على مستواه الدراسي. والسبب في ذلك أن التلميذ الطموح أكثر قدرة على تخطي الصعاب التي تواجهه في دراسته، وله دافعية أكبر في انخراطه في التنافس مع أقرانه، وبالتالي حصاده نتائج جيدة.

والطموح بدوره تتحكم فيه عوامل عدة من بينها النفسية والاجتماعية. ولكي يتمتع التلميذ بمستوى طموح عال لابد من أن يحظى بعناية خاصة من طرف أسرته. إذ أننا نفترض أن الأسر التي تعيش ظروفا اجتماعية واقتصادية مريحة يرتفع لدى أطفالها مستوى الطموح والأهداف التي يودون تحقيقها، علاوة على وجود قدوة للتلميذ في محيطه الأسري.

كما أن للمدرسة دور هام في تنمية هذا الطموح لدى التلميذ، وذلك من خلال الجو العام الذي يسودها، والتعامل الذي يحظى به التلميذ من طرف أساتذته والأطر الإدارية، وكذا من خلال طرائق التدريس والتجهيزات التعليمية المتوفرة.

ومن جانب آخر، صحيح أن عملية التوجيه تكون في نهاية السنة الثالثة إعدادي، غير أنه وجب مساعدة التلميذ على التوجيه واختيار الشعبة المناسبة والمسلك الملائم في فترات متقدمة من دراسته، لأن الدافعية تشتعل وتخبو وبالتالي مستوى الطموح ينقص أو يرتفع حسب طبيعة المادة المدرسة ووجود هدف مرسوم لدى التلميذ يسعى لتحقيقه.

وتجدر الإشارة إلى أن ما توصلنا إليه هاهنا يتفق مع دراسة متشيل وآخرون (سنة 1995)، الذين لاحظوا انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي والمهني لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ويتفق مع دراسة البنا (سنة 1998) التي خلصت إلى تواجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين تحصيلياً والمتأخرين تحصيلياً في مستوى الطموح لصالح المتفوقين.

بينما يتعارض مع دراسة حجازي سنة 1987، التي نصت على أنه لا يوجد لمستوى الطموح أهمية وتأثير على التحصيل الدراسي (توفيق محمد توفيق شبير، 2005).

ب. الغياب عن المدرسة

- أما فيما يخص انضباط التلميذ وعدم تغيبه عن الدراسة فله تأثير إيجابي على احتمالية تحسن أدائه وحصوله على نقطة أكبر من 475. وكلما زاد انضباطه وحضوره وانخفضت وتيرة غيابه ارتفعت حظوظه في حصوله على معدل يفوق 475 ب 2,6 مرة.

فلا شك أن الحضور والانضباط وعدم التغيب عن الحصص الدراسية ضروري من أجل تحصيل دراسي مقبول وحسن. ففي الحضور مواكبة مستمرة ومتصلة للدروس، وهذا لا يعني أن كل الحاضرين يحصدون نتائج طيبة، بل يشترط في الحضور أن يكون فعالا وأن يستحضر التلميذ تركيزه وأن يتفاعل مع حصص الدرس تفاعلا إيجابيا قصد نيل النجاح.

أما الحضور غير الفعال المقترن بالإهمال واللاتركيزوالشرود وتشتت الذهن وإثارة القلاقل في القسم وإثارة الشغب فهو حضور لا يضر بالتلميذ المتصف بهذه الخصال السلبية فحسب، بل يضر بمجموعة القسم كافة لما في ذلك من عرقلة لسيرورة العملية التعليمية التعلمية.

والغياب عن الحصص الدراسية مظهر من مظاهر الهدر المدرسي، لما في ذلك من تضييع التلميذ لزمن من المفروض أن يتلقى فيه دروسه. فالمتغيبون أكثر الفئات معاناة مع الدراسة عامة. ومنه فالغياب مقدمة الانقطاع المدرسي الذي يكلف غاليا التلميذ والمجتمع والدولة على حد السواء.

وبغض النظر عن كون أسباب التغيب تتوزع بين ما هو نفسي وأسري ومدرسي...إلخ، فإننا لا نرى مانعا مِن أَن نُشير هنا إلى أن تأثير متغير الغياب يتفق مع ما توصلت إليه الباحثتان بن علي عائشة، وفلاحي الزهرة بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم (الجزائر) سنة 2004، وهو أن المعدلات العامة للطلبة تتناسب طرديا مع عدم غيابهم(هناءعباس، 2016).

ت. الشعور بالأمان داخل المدرسة

- والغريب أن شعور التلميذ بالأمان أثناء وجوده بالإعدادية له تأثير سلبي في احتمال تخطيه حاجز 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه كلما قل شعوره بالأمان في مدرسته بدرجة إلا واحتمال حصوله على معدل أعلى من 475 يزداد ب 1,735 مرة؟ !!
- ويبقى هذا المتغير ذا تأثير سلبي في احتمال تخطي التلميذ حاجز 550 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه كلما قل شعوره بالأمان في مدرسته بدرجة إلا واحتمال حصوله على معدل أعلى من 550 يزداد ب 2,258 مرة؟ !!

لعل تدني مستوى الشعور بالأمان لدى التلاميذ الأكثر مردودية في هذه الدراسة يُفَسَّر بالأساس بالقلق المساعد على الإقبال على الدراسة فالتلميذ ذو الأداء الجيد يعيش دائما قلقا نفسيا ذا تأثير إيجابي على تحصيله الدراسي، فتراه دوما يسعى نحو تحقيق أهدافه التعليمية وطموحاته العالية المستقبلية. وبالتالي لا يهدأ له بال، فتارة تراه في تحد لنفسه وأخرى في تحد لأقرانه. فيعيش قلقا ليس فقط في المؤسسة، بل وخارجها أيضا. عكس التلميذ ذو الأداء السيء، التلميذ الذي من المفترض أن يستشعر خطورة وضعه وقتامة نتائجه وأن يقلق إزاء وضعيته التعليمية ومستواه التربوي، لكن تجده أكثر اطمئنانا، غير أنه اطمئنان مزيف وتأجيل لحل أزمة نتائجه الدراسية.

وحسب دراسة الصافي، 2002، فإن هذا الاطمئنان الذي يتميز به منخفضي الأداء الدراسي يفتقد خلال إجراء الامتحانات، حيث نصت الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 10% بين معدلات الطلاب (مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي)، في قلق الاختبار لصالح الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي. (توفيق محمد توفيق شبير، 2005)

كما لا نبغي أن نغفل أن مسألة أمان التلميذ داخل المؤسسة ترتبط بدرجة ثانية بأمن التلميذ الجسدي والانفعالي داخل مدرسته أو بمحيطها، وهنا نسائل مدى تفشي ظواهر العنف الرمزي أو الجسدي بالمؤسسات التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أن تفشي ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية عموما والمؤسسات الإعدادية على الخصوص يتأذى منه التلاميذ المتفوقون دراسيا أكثر من غيرهم من التلاميذ حيث يؤثر بالسلب على أدائهم الدراسي. (طه اوعثمان، 2015)

ث. الميول نحو الرياضيات

- ومن جهة أخرى فإن متغير "حب حل المسائل الرياضية" يؤثر تأثيرا إيجابيا في حظوظ حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة في اختبارات TIMSS-2015 للرياضيات والعلوم. بحيث أنه كلما انخفض هذا الحب تجاه حل المسائل الرياضية بدرجة، إلا وانخفض معه احتمال حصوله على نقطة أعلى من 475 بنسبة 40,7%.
- ويبقى متغير "حب حل المسائل الرياضية" يؤثر تأثيرا إيجابيا في حظوظ حصول التلميذ على معدل يفوق 550 نقطة في اختبارات TIMSS-2015 للرياضيات والعلوم. بحيث أنه كلما انخفض هذا الحب تجاه حل المسائل الرياضية بدرجة، إلا وانخفض معه احتمال حصوله على نقطة أعلى من 550 بنسبة 33,3%.بمعنى آخر، كلما كان التلميذ محبا لحل المسائل الرياضية ازدادت حظوظه في حصوله على معدل 475.

وتفسير ذلك -حسب وجهة نظرنا- أن حب مادة دراسية معينة يُوَلِّد لدى التلميذ الرغبة في الإقبال على تعلمها أكثر. وبالتالي يهتم بدراستها ويكرس لها وقته ويزيد انتباهه أثناء حصصها، ما يجعله في نهاية المطاف يحصل على معدلات جيدة فيها. وتختلف هذه المعدلات باختلاف درجات تعلقه بالمادة. وحتى يؤتي هذا الحب أُكلَه لا بد أن يقترن بالعمل الجاد الذي سيتوج لا محالة بنتائج مدرسية مُرْضِية.

وتبقى الرياضيات مادة تشق على أغلب التلاميذ، ومعاملها عادة يكون مرتفعا، إلا أن المتمكن منها يكتسب تفكيرا علميا منهجيا، وكفايات مستعرضة يوظفها في مواد أخرى، وبالتالي يتحسن مستواه الدراسي عامة وفي المواد العلمية خاصة.

ج. النفور من مادة الكيمياء

- عامل "نفور التلميذ من الكيمياء" له تأثير سلبي على احتمال حصوله على أكثر من 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. حيث أنه كلما ازدادت درجة نفوره من هذه المادة إلا وانخفضت حظوظه في الحصول على معدل يفوق 475 ب 1,575 مرة بالمقارنة مع التلاميذ الذين يحبون دراسة مادة الكيمياء.

وتفسير ذلك حسب رأينا، أشبه بتفسير نتائج متغير "حب حل المسائل الرياضية". فهنا تمثل مادة الكيمياء إحدى مواد العلوم (بالإضافة إلى الفيزياء وعلوم الحياة وعلوم الأرض)، والتلميذ الذي يميل إلى مادة الكيمياء إنما يميل إليها لغناها المفترض بتجارب علمية تشرح ظواهر تجري في محيطه. وبالتالي فالكيمياء تعلمه النهج التجريبي والفضول العلمي وتحفزه لبذل مجهود أكبر من أجل تحصيل نتائج مقبولة. ونعتقد أن طريقة تدريس الكيمياء وطبيعة معاملة الأستاذ لتلاميذه وكذا توفر المختبر على الأجهزة والمواد الكافية لإنجاز التجارب العلمية والاشتغال بنظام التفويج في الثانية إعدادي –يندر هذا في منظومتنا التربوية – يساهم في تعلق التلميذ بالمادة والإقبال على تعلمها، مما ينعكس بالتالي إيجابا على نتائجه الدراسية عامة.

ح. الصعوبات اللغوية

- معاناة التلميذ من صعوبات لغوية لها تأثير سلبي على احتمال حصوله على 475 نقطة. فكلما ارتفع عدد التلاميذ ذوو صعوبات في اللغة العربية المنطوقة (لغة الاختبار)بين تلاميذ السنة الثانية إعدادي، حسب تصريحات أساتذة العينة، إلا وانخفضت معه حظوظ حصول التلميذ على نقطة 475 بنسبة 92%.

والسبب في ذلك من وجهة نظرنا، أن اللغة عامة هي بمثابة المحرك الأساس نحو فهم أي مادة علمية كانت أو أدبية ... وإننا نعتقد أنه كلما زادت صعوبات التلميذ في فك شفرات اللغة التي ينطق بها أستاذه زادت احتمالية عدم فهمه للدروس. فاللغة العربية ليست فقط لغة تواصل الأستاذ مع تلاميذه أثناء قيامه بعرض الدرس، بل هي كذلك لغة الاختبارات المكتوبة.

وعليه فنتائج عدم فهم لغة الخطاب على أداء التلميذ هي نتائج وخيمة، ليس فقط في مادة دراسية واحدة بل معاناته غالبا ستكون في جميع المواد الدراسية، لأن اللغة هي الحاملة الأساسية للرسالة التي يمررها المرسل (الأستاذ) في اتجاه المستقبل (التلميذ)، ولكي تكون هناك تغذية راجعة لا بد من أن يفهم التلميذ مضمون الرسالة ويتبادل الحوار بينه وبين أستاذه من جهة وزملاء فصله من جهة أخرى، حسب خطاطةالتواصل المشهورة (نموذج لازويل).

❖ تأثير المحيط الأسري

أ.الانحدار من أسرة ميسورة

- إن انتماء التلميذ لوسط اجتماعي ميسور له تأثير إيجابي في احتمال حصوله على معدل يزيد عن 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه كلما زادت نسبة التلاميذ المنتمين لأوساط ميسورة إلا وزادت حظوظهم في تخطيهم حاجز 475 نقطة ب 2.974 مرة، أي زيادة بحوالي 3 مرات مقارنة مع تلاميذ ينحدرون من أوساط اجتماعية غير ميسورة.

وهذه النتيجة تتفق مع تلك التي توصل إليها الباحثان فوزي مورجي وعبد الإله عبية خلال تحليلهما نتائج TIMSS-2003الخاصة بالتلاميذ المغاربة في مادة الرياضات. إذ أن دراستهما كشفت أن الأسر التي توفر الوسائل التربوية لأبنائها في المنزل من حواسيب ومعاجم وكتب وموسوعات... تكون مردودية أبنائها أعلى من مردودية أولئك الذين لا يتوفرون على هذه الوسائل في منازلهم. وهي نتيجة مماثلة للتي توصل إليها Suchaut(suchaut, 2006)ولتلك الواردة بتقرير مجموعة بلدان(Abdelilah Abaia et FouziMourji, 2013).OCDE(OCDE,2001)

وهي نفس النتائج التي توصل إليها المجلس الأعلى للتعليم، في تقريره الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، حيث سجل أن هناك ارتباطا معبرا إحصائيا بين المردودية الدراسية للأبناء والظروف السوسيواقتصاديةللأسرة. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2009)

وحسب وجهة نظرنا، فإن الأسر الميسورة توفر لأبنائها الشروط المادية المناسبة للتحصيل الدراسي، فتوفر لهم مكتبات منزلية وأدوات تكنولوجية وتؤمن الدعم التربوي للضعفاء منهم، علاوة على تغذية جيدة وسكن مريح، كما تخصص لأطفالها غرفا خاصة منفردة مجهزة بمكتب للدراسةعلى سبيل المثال...

ومن جانب آخر، فإنه من البديهي حسب نظرنا، أن يؤثر المستوى الاقتصادي للأسر على مردودية أبنائها، لأنها لا توفر لهم الحاجيات المذكورة أعلاه فقط، بل لها القدرة المادية على تسجيل أبنائها في مدارس خاصة ذات جودة عالية في المخرجات التعليمية.

ب. تلقي دروس الدعم الخصوصية في العلوم خارج المدرسة

- "تلقي التلميذ دروسا إضافية أو دروسا خاصة لا تقدمها المدرسة في مادة العلوم (علوم الحياة وعلوم الأرض والفيزياء والكيمياء)" يُعتبر متغيرا ذا تأثير سلبي في حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم.
- إذ أن التلاميذ الذين يتلقون هذا الدعم من أجل الالتحاق بزملائهم تقل حظوظهم ب 2,37 مرة في احتمال الحصول على معدل يتجاوز 475 نقطة مقارنة بالتلاميذ الذين لا يتلقونه. في حين تقل حظوظ الذين يلجؤون إلى الدعم من أجل التفوق في الصف بنفس المقدار عن أولئك الذين يلجؤون إليه لنقائص في مداركهم تحول دون لحاقهم بزملائهم في الصف.

من الشائع أن الأسر التي تُؤَمِّن الدعم التربوي لأبنائها خارج المؤسسات، إنما تلجأ إلى ذلك من أجل الزيادة من فرص النجاح المدرسي لهم، ولكن النتيجة المتوصل إليها في هذا النموذج تثبت عكس ذلك. قد يعود سبب هذا التأثير السلبي للدروس الإضافية والدروس الخاصة في مادة العلوم (علوم الحياة وعلوم الأرض والفيزياء والكيمياء) خارج أسوار المؤسسة، حسب رأينا، إلى نمطية تلك الدروس وكون القائمين عليها ينشغلون بتقديم وصفات جاهزة وسريعة للإجابة عن التقويمات المدرسية التي تعتبر معيار النجاح، وذلك لضمان مكانة في السوق المدرسي المبني على التنافسية والسمعة "الجيدة". وبالتالي يبتعد هذا النوع

من الدعم عن أهدافه الحقيقية المتمثلة في سد تلك الثغرات المعرفية لدى التلميذ من أجل تأهيله لاستيعاب وفهم دروسه والتمكن قدر الإمكان من الكفايات والمهارات التي تمكنه من التعامل مع وضعيات مختلفة.

كما تجدر الإشارة إلى أن فئة من هؤلاء الذين يتلقون الدعم خارج إطار مؤسساتهم يتعاملون مع دروسهم النظامية (داخل المدرسة) بنوع من اللامبالاة والاستغناء والاستخفاف بدعوى أن الدعم المؤدى عنه يكفل لهم سبل النجاح مقارنة مع زملائهم الذين يكتفون بما يقدمه أساتذتهم في المدرسة.

أضف إلى ذلك كون فئة عريضة من الذين يحترفون تقديم هذا النوع من الدروس لا تتوفر فيهم الأهلية المعرفية والبيداغوجية، لكون دافعهم الأكبر إلى ذلك يتمثل في مجرد الاسترزاق وربما الاغتناء، ناهيك عن فقدان المضامين المقترحة وطرق تقديمها والفضاءات التي تقدم فيها هذه الدروس والجو الذي يسودها، لأبسط الشروط التربوية.

إننا لا ننفي أهمية الدعم التربوي أو الدروس الإضافية بصفة عامة، فإذا لم يخول للتلاميذ ولوج عتبة الأداء المتوسط (475 نقطة) البعيدة عن معدل الأداء الوطني في اختبارات TIMSS والمتمثلة في 388 نقطة، فإنه قد يؤثر تأثيرا إيجابيا عند عتبات ونماذج مغايرة.

❖ **تأثير العوامل المرتبطة بالمدرسة**

أ.عمر الأستاذ

- سن الأستاذ له تأثير إيجابي في احتمال حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. إذ أنه كلما زاد سن الأستاذ زاد معه احتمال حصول التلميذ على المعدل ب 2,401 مرة، مقارنة مع تلميذ أستاذه أحدث سنا (أقل من 25 سنة).

وهذا يتفق مع ما توصل إليه المجلس الأعلى في تقريره التحليلي سنة 2008 المشار إليه سابقا. [7]

ويتعارض مع دراسة الباحثان فوزي مورجي وعبد الإله عبية، خلال تحليلهما نتائج TIMSS-2003 الخاصة بالتلاميذ المغاربة في مادة الرياضات، اللذان توصلا إلى أن مردودية التلاميذ الذين لديهم أساتذة أعمارهم تقل عن 30 سنة أفضل من مردودية أولئك الذين أعمار أساتذتهم بين 40 و 49سنة، وبالتالي فإن سن الأستاذ عندما يبلغ عتبة معينة له تأثير سلبي على تحصيل التلاميذ. (Abdelilah Abaia et FouziMourji, 2013)غير أن هذين الباحثين لم يشيرا إلى مقارنة تأثير سن الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 30 سنة مع أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و39 سنة.

وإن تفسيرنا للنتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة والمتمثلة في التأثير الإيجابي لسن الأستاذ على تحصيل التلاميذ، فهو أن الأستاذ،يتناسب تقدم عمره عادةمع ازدياد سنوات أقدميته، وبالتالي فهويراكم تجربة في مجال التدريس تعود نتائجها على تلاميذه، فيحصلون على نتائج مدرسية طيبة.

[7] أشار تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين لسنة 2009 إلى أن: " نتائج التلاميذ مترابطة إيجابا مع سن المدرس عند مستوى دلالة 10%".

غير أننا نفترض بدورنا أن سن الأستاذ عندما يصل إلى حد معين سيكون له بصفة عامة مفعول سلبي على إنجاز التلاميذ بسبب أنه لا يقوى جسديا أحيانا ونفسيا أحيانا أخرى على أداء مهمته كما يجب، أضف إلى ذلك تعمُّقالهُوة واتساع الشَّرخ بين لُغته ولُغة تلامذته، الشيء الذي يجعل التواصل بينه وبينهم أمرا بالغ التعقيد في أحايين كثيرة.

ب. شعور الأستاذ بالأمان في المدرسة

- شعور الأستاذ بالأمان في مؤسسته التعليمية له تأثير إيجابي على حظوظ تلاميذه في الحصول على معدل يزيد عن 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم، حيث إنه كلما زادت درجة شعور الأستاذ بالأمان في مؤسسته، زادت معه حظوظ حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة ب 6,19 مرة، مقارنة مع تلاميذ يفتقد أساتذتهم هذا الأمان في مؤسساتهم.

وتفسير ذلك في تقديرنا، أن الأستاذ الذي يشعر بالأمان في عمله، سواء كان أمانا جسديا أو نفسيا، سوف تزيد عطاءاته ويركز في أداء وظيفته ما سينعكس إيجابا على أداء تلاميذه. عكس الأستاذ الذي يمارس عليه العنف بكل أشكاله، فتراه قلقا مهموما يأتي لعمله مرغما ينتظر نهاية الحصة ومجيء العطلة وختام السنة الدراسية. فيقل عنده الحماس والدافعية والتركيز والابتكار، كل ذلك حتما سوف يؤثر سلبا على إنجازات تلاميذه.

وأسباب فقدان المدرس للشعور بالأمان كثيرة، أحيانا بسبب الصعوبات المتعلقة بترقيته، وبالحركة الانتقالية، وأحيانا أخرى بالعنف الممارس عليه من طرف الإدارة مثلا والتلاميذ وباقي المكونات التي يشتغل معها. هذا بالإضافة لأسباب أخرى تتعلق بنفسية المدرس وبحياته الشخصية ووسطه الاجتماعي.

ت. توفر حاسوب لكل تلميذ في حصص الرياضيات

- إن توفير المدرسة جهاز حاسوب لكل تلميذ في مستوى الثانية إعدادي لاستخدامه خلال دروس الرياضيات له تأثير إيجابي على احتمال حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة في اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم. حيث أن التلاميذ الذين لا يتوفرون على جهاز حاسوب تتدنى نسب حصولهم على معدل يزيد عن 475 نقطة ب 15,9% مقارنة مع من يتوفرون على هذا الجهاز لتوظيفه خلال حصص الرياضيات.

وتفسيرنا لهذا التأثير الإيجابي البسيط الذي ينتجه توفر جهاز حاسوب لكل تلميذ في مادة الرياضيات، أن فهم الرياضيات لا يحتاج لوجود وسائل تكنولوجية خاصة في الجبر، وقد تكون لهذه الوسائل جدوى في الهندسة. فاستيعاب الرياضيات يكون حتى مع استعمال الوسائل التقليدية من سبورة وطبشور، لأن فهمها يتوقف على مكتسبات التلميذ السابقة وميوله للمادة والمجهود الذي يخصصه لها، بالإضافة لعوامل أخرى كالدعم وطريقة شرح الأستاذ...

ث. أقدمية المدير بهذه الصفة

- وأخيرا، مجموع عدد سنوات اشتغال مدير المؤسسة بهذه الصفة له تأثير سلبي على حظوظ التلميذ في بلوغه 475 نقطة في سلم قياس اختبارات TIMSS للرياضيات والعلوم.إذ أنه كلما زادت أقدمية المدير أي مدة اشتغاله كمدير لمؤسسة تعليمية، انخفضت نسبة تخطي التلميذ عتبة 475 نقطة ب 91,1%. عكس ما أشار إليه تقرير المجلس الأعلى المشار إليه آنفا، بكون أقدمية مدير المؤسسة تؤثر إيجابا على مردودية التلاميذ في الثانوي الإعدادي.(المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2009)

ويمكن تفسير النتيجة التي توصلنا إليها، بكون المدير الذي راكم عدد سنوات العمل بهذه الصفة، ربما كان لا يحظى بمواكبة مستجدات الإدارة التربوية ولا بالتكوين الأساسي، وغالبا ما كانت تنعدم أو تقل لديه التكوينات المستمرة خاصة ونحن نتحدث عن اختبارات أُجريت سنة 2015(TIMSS-2015)، أي قبل انخراط الوزارة في الإصلاح الجديد الذي يقضي باجتياز مباراة وتكوين لمدة عام من أجل شغل منصب مدير مؤسسة تعليمية. المنصب الذي كان يتم إسناده مباشرة للأستاذ بعدما يقضي مدة معينة كحارس عام.

إن التأهيل التربوي والإداري لأطر الإدارة التربوية سيسهم ولا شك في توفير قيادات رائدة في مجال تدبير المؤسسات التعليمية من حيث تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، وتوفير مناخ ملائم للتحصيل الدراسي وإشراك كافة مكونات المؤسسة التربوية وكذا الشركاء الخارجيين في إنجاح المشاريع التربوية وبالتالي الدفع قدما نحو استقلالية المؤسسات التعليمية ما ينعكس إيجابا على نجاعة أدائها وقوة انفتاحها على محيطها السوسيواقتصادي.

3. خلاصة الدراسة الاستدلالية

إذا كانت متغيرات هذه الدراسة قد بينت تأثيرها في النموذج المتوسط 475 نقطة، فإن دلالتها الإحصائية لا تستمر مع نموذج الأداء العالي 550 نقطة، ما عدا متغيرات: الطموح الدراسي، وشعور التلميذ بالأمان في المدرسة، وميوله لحل المسائل الرياضية.

ولعل فقدان المتغيرات الأخرى لدلالتها الإحصائية قد يعود من وجهة نظرنا إلى ضعف تمثيلية فئةالتلاميذ الحاصلين على أكثر من 550 نقطة (حوالي 2% من تلاميذ العينة الوطنية).

خلاصة عامة

تتداخل في التحصيل الدراسي بشكل عاموالمردودية الدراسية لتلاميذ العينة الوطنية في اختبارات TIMSS-2015 بشكل خاص عديد من العوامل التي تساهم في تحسينها أو تؤدي إلى تدنيها، والخوض

في دراستها ومحاولة فهم كيفية تأثيرها يظل أمرا بالغ الصعوبة والتعقيد لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية، منها تعدد هاته العوامل واختلافها من جهة وقوة تمفصلها وارتباطها فيما بينها من جهة ثانية وغموض مفهوم التحصيل وارتباطه بالمردودية الدراسية والنجاح والفشلوتقاطع هذه المفاهيم فيما بينها من جهة ثالثة.

وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة مقاربة المردودية الدراسية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، وكان لا بد لنا من التوفر على قاعدة معطيات ملائمة، وكانت أمامنا عدة خيارات متاحة من بينها استغلال قاعدة معطيات الدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015) وقد آثرنا هذا الخيارلما تتسم به هذه المعطيات من موضوعية وموثوقية.

وأسفرت هذه الدراسة عن جملة نتائج وخلاصات منها:

- من حيث المردودية: كشفت نتائج هذه الدراسة تدني الأداء التحصيلي للتلاميذ المشمولين بالبحث في المجمل، ورغم التفاوت الملحوظ أحيانا في الأداء بين تلميذ وآخرإلا أن هذا الأداء ظل دون المتوسط الدولي (المحدد في 475 نقطة)، وظلت الأغلبية العظمى من التلاميذ المشاركين في اختبارات TIMSS-2015 في أسفل سلم معايير المقارنة الدولية.
- من حيث ارتباط المردودية بالعوامل الفردية والأسرية والمدرسية تم اعتماد نموذج الانحدار اللوجستي واختيار العوامل أو المتغيرات التي شاركت بنسبة 62 بالمائة في تفسير احتمال الحصول على نقطة أكبر من 475 في اختبارات TIMSS-2015، وبالرجوع إلى فرضيات البحث سجلنا ما يلي:

✓ **يؤثر طموح التلاميذ ومدى ميولهم لمادة دراسية ما إيجابا على مردوديتهم وأدائهم في المدرسة:** تحققنا من صحة هذه الفرضية حيث تبين أن طموح التلميذ للمستوى الدراسي الذي يتوقع أن يصل إليه، وحبه لحل المسائل الرياضية ودراسة الكيمياء كلها عوامل لها تأثير إيجابي في حظوظه للحصول على نقطة أكبر من 475 في هذه الاختبارات.

✓ **البيئة المدرسية الآمنة شرط أساس لانخراط كافة مكونات مجتمع المدرسة انخراطا فعالا في الفعل التربوي:** تحققت هذه الفرضية بالنسبة للأستاذ، أما التلميذ فعلى العكس من ذلك إذ كلما شعر التلميذ بالأمان في محيطه المدرسي إلا وقلل ذلك من حظوظه في تخطي عتبة 475 نقطة.

✓ **يتعرض المتعلمون الذين ينتمون لأوساط سوسيواقتصادية معوزة لظاهرة تدني التحصيل الدراسي أكثر من أقرانهم من أبناء الأوساط المتوسطة والميسورة:** تم التحقق من صحة هذه الفرضية حيث ظهر جليا أن انتماء التلميذ إلى وسط اجتماعي ميسور له تأثير إيجابي مهم في احتمال حصوله على معدل يزيد عن 475 نقطة.

✓ **متغيرات الوسط العائلي أكثر تأثيرا في ظاهرة تدني التحصيل الدراسي مقارنة بالمتغيرات الفردية والمدرسية:** تبقى هذه الفرضية صحيحة عموما اللهم إذا استثنينا عامل شعور الأستاذ بالأمان في المدرسة والذي له تأثير إيجابي بالغ في احتمالية حصول التلميذ على نقطة تفوق 475.

✓ **أقدمية وعمر الأطر الإدارية والتربوية بالمؤسسة لها دور إيجابي في ارتفاع المردودية الدراسية للتلاميذ:** هذه الفرضية صحيحة بالنسبة للأستاذ حيث تبين أن سن الأستاذ له تأثير إيجابي في احتمال حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة، أما بالنسبة للمدير فعلى العكس تماما إذ أنه كلما زادت أقدمية المدير أي مدة اشتغاله كمدير لمؤسسة تعليمية، إلا وانخفضت نسبة تخطي التلميذ عتبة 475 نقطة.

✓ **إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس يساهم في تحسن أداء التلاميذ:** تم التحقق من صحة هذه الفرضية حيث توصلنا إلى أن توفير المدرسة جهاز حاسوب لكل تلميذ في مستوى الثانية إعدادي لاستخدامه خلال دروس الرياضيات له تأثير إيجابي على احتمال حصول التلميذ على معدل يفوق 475 نقطة.

- فيما يتعلق بالنموذج 550، تحققت فرضية إسهام الطموح وميول التلميذ إلى مادة علمية معينة في ارتفاع مردوده الدراسي، كما تحققت فرضية تأثير البيئة الآمنة إيجابا على التحصيل الدراسي.
- فيما لم تسمح الدلالة الإحصائية لباقي متغيرات الدراسة في الحكم على قيمة حقيقة ما تبقى من الفرضيات في هذا النموذج، حيث إن المتغيرات المعنية تعتبر خارج النموذج 550.

إن محاولة نمذجة المردودية الدراسية لتلاميذ العينة الوطنية في اختبارات الدراسة الدولية 2015 TIMSS– باعتبار العوامل الفردية والأسرية وكذا عوامل السياق المدرسي، قد بينت التأثير الملموس لهذه العوامل مجتمعة على أداء التلميذ في مستوى الثانية إعدادي عند عتبة الأداء الدولي المتوسط.

ولعل محاولتنا تفسير تأثير هذه المتغيرات على هذا المستوى من الأداء لا يخلو من صعوبات تتعلق في مجملها بمدى الارتباط والتداخل بين العوامل المتعلقة بشخص التلميذ أو بأسرته وتلك المتعلقة بالمدرسة. فنحن نستحضر صعوبة تحديد العامل السابق من العامل اللاحق حين نأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة البينية، بمعنى آخر، صعوبة ترتيب هذه الظواهر السوسيوتربوية وفقا لخط زمني يحدد مثلا ما إذا كان طموح التلميذ هو الذي يدفعه إلى الإقبال على التحصيل الأمثل لمواد المنهاج الدراسي، والانتقال بين الأسلاك التعليمية بنجاح و بالتالي الرقي معرفيا واجتماعيا... أم أن الصعوبات التي يستشعرها التلميذ في مواد دراسية معينة إما لعوائق لغوية، أو لنقص معرفي، أو لعدم اندماجه في محيطه المدرسي أو غير ذلك، هي التي تحد من طموحاته الدراسية وتثبط عزيمته وتجعله بالتالي يغادر صفوف الدراسة في وقت مبكر.

ونفس الإشكال يطرح عند محاولة تفسير الأداء الدراسي من خلال تغير قيم متغيرات الدراسة، حيث لا يمكن الجزم حول ما إذا كان منحى التأثير المفترض يسير في نفس الاتجاه أم العكس، ناهيك عن مشكل الترتيب الزمني للمتغيرات التابعة والمستقلة.

وعلى كل حال، تظل هذه الدراسة محاولة بسيطة لمقاربة ظاهرة تدني التحصيل الدراسي مقاربة كمية تتوخى التشخيص الموضوعي ما أمكن لبعض العوامل المتدخلة في هذه الظاهرة، كما تبقى دراستنا هذه، على غرار دراسات سابقة، أرضية خصبة لمحاولة تناول هذا الموضوع تناولا علميا أكثر عمقا ومن زوايا مختلفة.

لائحة المراجع

❖ ببليوغرافيا:

☜ باللغة العربية:

- أبلال، عبد الرزاق (2017). سوسيولوجيا الانقطاع المدرسي. القاهرة. روافد للنشر والتوزيع. الطبعة1. (ص 20-21).
- اوعثمان، طه (2015). تفشي ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية: نموذج الثانوية الإعدادية انشادن -دراسة سوسيو تربوية مقارنة. بحث لنيل الإجازة في علم الاجتماع. إشراف د. أحمد ليسيكي جامعة ابن زهر. أكادير.
- إيان كريب (1999). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس. ترجمة محمد حسين غلوم. الكويت. عالم المعرفة-العدد 244. (ص130-135).

- بدوي، فاطمة (1988). علم اجتماع المعرفة. منشورات جروس بريس. (ص69).
- جورج غور فيتش (1981). الأطر الاجتماعية للمعرفة. ترجمة خليل أحمد خليل. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. (ص23).
- الجولاني، فادية عمر (1997). علم الاجتماع التربوي. مركز الإسكندرية للكتاب. (ص215-218).
- جون هيلز، جوليان لوغران، ودافيد بياشو(2007). الاستبعاد الاجتماعي: محاولة الفهم. ترجمة وتقديم: أ.د محمد الجوهري. سلسلة عالم المعرفة – العدد 344.

- د. ادريس، عبد النور (2016). سوسيولوجيا التمايز: ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب. مكناس. الناشر دفاتر الاختلاف. مطبعة سجلماسة. الطبعة 3.
- د. أسعد وطفة، علي و د. جاسم الشهاب، علي(2004). علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. بيروت. مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- د. عبد الحميد علي أحمد، علي (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. بيروت. مكتبة حسن العصرية. الطبعة1. ص: 102.
- الدراسة الدولية للتوجهات في الرياضيات والعلوم – TIMSS-دورة 2015 (29 نونبر 2015). الرباط. المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه.
- سيد أحمد، عبد السميع (1993). دراسات في علم الاجتماع التربوي. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. (ص43-56)
- السيد الشخيبي، علي (2002). علم اجتماع التربية المعاصر. القاهرة. دار الفكر العربي. (ص 67).

- الشتواني، حياة (2017). مقالة تحت عنوان: "الدعم التربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التعثر الدراسي". مجلة علوم التربية- العدد 61. الدار البيضاء. مطبعة النجاح الجديدة. (ص65).
- علي أحمد، حمدي (1995). مقدمة في علم اجتماع التربية. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية. (ص180).

- نوال، زغينة (2008). دور الظروف الاجتماعية على التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية في إكماليات بلدية باتنة. أطروحة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع بجامعة الحاج لخضر. باتنة-الجزائر.

☜ باللغة الفرنسية:

• Adil KRIAM et al. 2017. Essai de modélisation de la réussite scolaire au collège : cas des établissements publics de la direction provinciale Sidi Kacem, Exploitation statistique de données de MASSAR, ESISE, GRESA- Mémoire pour l'obtention du diplôme de : Conseiller en planification de l'éducation. Sous l'encadrement de Dr : Ouafa RAMDANI. COPE, Rabat.

❖ ويبوغرافيا

☜ باللغة العربية:

• موقع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي http://www.csefrs.ma
• موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي https://www.men.gov.ma
• الموقع الإلكتروني للدراسات الدولية TIMSS &PIRLS: http://www.timss.org
• بيير بورديو، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي). ترجمة: نظير جاهل، المركز الثقافي العربي- بيروت. الطبعة الأولى، 1994. من الموقع الالكتروني:
http://www.kutubpdfcafee.com/kutucafe1/kttub1/kutubpdfcafe-voUk2.pdf بتاريخ 2017/10/23

• توفيق محمد توفيق شبير. إشراف د. عاطف عثمان الأغا. دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. 2005. من الموقع الإلكتروني:http://library.iugaza.edu.ps/thesis/65798.pdf تاريخ الزيارة 2018/03/15
• د.حكمةصميدةود.نجوبغريس. تحليلنتائجالتقييماتالدولية TIMSS لسنة 2011 فيالدولالعربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس 2014. من الموقع الإلكتروني: http://www.marsad.alecso.org/site/wp-content/uploads/2014/10/ALECSO_Marsad_RegionalStudy_TIMSS_nov2014.pdf تاريخ الزيارة: 2017/12/13.
• زقاوة أحمد. محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيوسيكولوجية. المركز الجامعي غليزان - الجزائر -مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 12 يونيو 2014. من الموقع الإلكتروني: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5407 تاريخ الزيارة 2018/05/12
مجدي إبراهيم. الموسوعة العلمية والتعليمية: اعرف ذاتك واستثمر أوقاتك. شركة ماهي للنشر والتوزيع 2010. ص: 12. منالموقع الإلكتروني:
https://books.google.co.ma/books?id=Nz1_QgAACAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false بتاريخ 2018/05/10.
• محمد عوض. النظريات الحديثة في علم الاجتماع التربوي (التفاعلية الرمزية، والنظرية المعرفية) تاريخ النشر: 2007/11/08. من الموقع الإلكتروني: http://midad.com/article/213830 تاريخ الزيارة 2017/05/18
• منى الحموي. التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس -الحلقة الثانية- من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية) إشراف د. أمل الأحمد- كلية التربية، مجلة جامعة

دمشق –المجلد 26 –ملحق– 2010. من الموقع الإلكتروني:
http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/173-208.pdf تاريخ الزيارة: 2018/03/13

- هناء عباس. عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي–دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية العقيد سعيد عبيد بسكرة–مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية، إشراف د. زهية دباب. جامعة محمد خيضر – بسكرة – الجزائر. 2015–2016. من الموقع الإلكتروني: http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/9090/1/6.pdf.
- ياسر عبد الله عابد، دراسة مقارنة بين الأساليب الإحصائية لدراسة العوامل المؤثرة على تعدد الزوجات في الأراضي الفلسطينية. إشراف د. عبد الله محمد الهبيل. جامعة الأزهر – غزة. 2015 من الموقع الإلكتروني: http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0048212 زيرَ بتاريخ 2018/02/18

☜ باللغة الفرنسية:

- Bruno Suchaut. Analyse des acquisitions des élèves de l'enseignement secondaire en Algérie sur labase de l'enquête MLA II. 2006. halshs-00086497HAL Id: halshs-00086497 https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086497 Submitted on 4 Dec 2007

- FouziMourji et Abdelilah Abbaia, LES DÉTERMINANTS DU RENDEMENT SCOLAIRE EN MATHÉMATIQUES CHEZ LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE COLLÉGIAL AU MAROC : UNE ANALYSE MULTINIVEAUX.2013. Distribution électronique Cairn.info
Consulté sur :
https://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2013-1-page-127.htm Le 22/05/2018
- Rapport annuel de l'OCDE2001
https://www.oecd-ilibrary.org/fr/economics/rapport-annuel-de-l-ocde-2001_annrep-2001-fr

إسهام برامج الدعم الاجتماعي في محاربة الهدر المدرسي بسلك الثانوي الإعدادي في الوسط القروي.
جماعة مولاي عبدالله، جماعة أولاد حسين وجماعة أولاد عيسى نموذجا

امباركة عوشبي [1]، أحمد بلاطي [2] ، بوشعيب داكي [3] و رشيد البلالي [3]

[1] أستاذة التعليم العالي مؤهلة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الدارالبيضاء سطات–الفرع الإقليمي بالجديدة

البريد الإلكتروني:ouchabimbarka@gmail.com – m.ouchabi@yahoo.fr

الهاتف: 0661479829

[2] أستاذ التعليم العالي مساعد بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الدارالبيضاء سطات–الفرع الإقليمي بسطات

[3] حارس عام ثانوية إعدادية

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى رصد مساهمة الدعم الاجتماعي بآلياته المتنوعة في محاربة الهدر المدرسي في سلك التعليم الثانوي بالوسط القروي بإقليم الجديدة، وذلك بجماعة مولاي عبد الله وجماعة أولاد احسين وأولاد عيسى القروية. وفي الوقت نفسه التعرف على برامج الدعم الاجتماعي وتأثيرها على نسب الاحتفاظ بالتلاميذ في مقاعد الدراسة.

لأجل ذلك اعتمدت على الإحصائيات الرسمية التي تتبعت هذه البرامج وقراءتها، وذلك بالربط بين مؤشرات الاستفادة من البرنامج وتناقص نسبة أعداد المتعلمين الذين يتسربون من مقاعد الدراسة. لإبراز أثر مختلف آليات الدعم الاجتماعي الموجه لمتعلمي سلك التعليم الثانوي، وإبراز دور الدعم الاجتماعي في محاربة الهدر المدرسي المرصود، وإبراز مدى نجاعة آليات الدعم الاجتماعي.

وخلصت الدراسة أن أعداد المتمدرسين الجدد بالسلك الثانوي التأ هيلي والإعدادي تزايدت بنسبة هامة، مما يعني أن برامج الدعم الاجتماعي المتنوعة التي تم اعتمادها بهاته الجماعات القروية كان لها تأثير مباشر في محاربة الهدر المدرسي بدليل انخفاض أغلب مؤشرات الهدر المدرسي في السنوات الأخيرة، سواء تعلق الأمر بنسبة الالتحاق أو الانقطاع أو التكرار.

كلمات مفاتيح: الهدر المدرسي – الدعم الاجتماعي – التعليم الثانوي –الوسط القروي

Summary
This study aims to monitor the contribution of social support, with its various mechanisms, to fight dropping out of school in the secondary education line in the rural areas of El Jadida region, especially in the following rural communities: Moulay Abdallah, Ouled hssein and Ouled aissa. Meanwhile, it also aims at recognizing the social support programs and their impact on student's retention rates.
For this reason, I relied on official statistics that tracked and analyzed these programs, by linking indicators of benefit from the program and the decrease in the number of learners who drop out of school. To shed the light on the impact of the various social support mechanisms fighting the observed phenomenon and highlight the effectiveness of social support mechanisms.
The study concluded that the numbers of new students enrolled in the qualifying and preparatory secondary corps have increased significantly, which means that the various social support programs that have been adopted by these rural communities had a direct impact on combating the phenomenon of dropping out of school, as proved by the decline of the indicators of this phenomenon in recent years, whether it is related to the enrollment, discontinuity or redundancy.

Key Word: dropping out of school- social support- Secondary Education- Rural areas.

مقدمة

تظل مشكلة الهدر المدرسي من المشاكل المؤرقة التي يعاني منها النظام التعليمي المغربي، ويتخذ أشكالا متعددة تتجلي في النسب المتدنية في الحصول على شهادة الباكلوريا أو شهادة الدروس الإعدادية أو شهادة نهاية الدروس بالتعليم الابتدائي، مما يعمق من الإشكاليات الهيكلية التي تعاني منها المنظومة بصفة عامة.

جاء في معرض تصريح لوزير التربية الوطنية المغربي أن شأن تنفيذ البرامج الاجتماعية "المسا همة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمات والمتعلمين المستفيدين، وكذا تقليص نسبة الهدر المدرسي، لتنتقل بالابتدائي بالوسط القروي من5 ، 7بالمائة حاليا إلى 1 بالمائة في أفق الموسم الدراسي – 2024 2025، ولتنخفض بالإعدادي بالوسطين القروي والحضري من 12 بالمائة حاليا إلى 3 بالمائة في أفق الموسم الدراسي2025 – 2024 ".

لا يخلو أي موسم دراسي من تدابير وإجراءات تخص الدعم الاجتماعي. ورغم ذلك لاتزال أرقام الهدر المدرسي تشكل عقبة في طريق التنمية التربوية ببلادنا، هذا الوضع يدعونا إلى التساؤل بخصوص ما هية الدعم الاجتماعي ومدى نجاعته في محاربة الهدر المدرسي.

أشار تقرير المجلس الأعلى للتعليم في الوثيقة المعنونة بـ: "الأطلس المجالي الترابي للانقطاع الدراسي"، إلى أن النسب الأعلى للانقطاع الدراسي تسجل بالسلك الأساس التعليم الابتدائي والإعدادي، لكن هذه الأرقام تظل مقلقة على مستوى الثانوي التأهيلي أيضا إذ وصلت نسبة انقطاع التلاميذ سنة 2018 إلى 14.3%.

لقد أشار هذا التقرير المجالي [1] إلى أنه من اللافت للاهتمام أن جهة الدار البيضاء–سطات، وجهة الرباط–سلا–القنيطرة كان يعتقد أنها معنية أقل من غيرها بالانقطاع الدراسي، تعرف على العكس من ذلك، نسب انقطاع دراسي جد مرتفعة، كما أن المعاينة جد مقلقة كذلك بالنسبة للوسط القروي، وتتقارب نسب الانقطاع الدراسي بين الوسطين في القروي وال حضري على مستوى الثانوي، وتحتل جهة الدار البيضاء سطات الرتبة الرابعة في نسبة انقطاع المتعلمين بنسبة 7.9 %في الوسط القروي.

إن الجهود التي تبذلها الجهات المسؤولة لمحاربة الهدر بهذه الجهة متنوعة ومختلفة من خلال برامج الدعم الاجتماعي لا يمكن نكرانها، ورغم ذلك فإن القضاء على هذه الظاهرة يبدو عصيا. لذا استأثر موضوع الدعم الاجتماعي باهتمام الباحثين، سعيا إلى تجويد عروضه لتحقيق النجاعة اللازمة وإرساء مدرسة العدالة الاجتماعية التي ننشدها.

أولا: الإطار المنهجي للدراسة:

تحديد موضوع البحث وإشكاليته:

تولي الجهات الوصية عناية خاصة للتعليم من خلال تخصيص مجموعة من برامج الدعم الاجتماعي في التعليم الثانوي بالوسط القروي، وذلك للحد من آثار الانقطاع المدرسي، وتحقيق العدالة المجالية، إلا أنه بالرغم برامج الدعم الاجتماعي التي تبذلها الجهات الوصية، ورغم تنوع عروضها (نقل مدرسي، مطاعم

[1]- تقرير المجلس الأعلى للتعليم في الوثيقة المعنونة بـ: "الأطلس المجالي الترابي للانقطاع الدراسي"، ص 8

مدرسية، منح، داخليات، برنامج تيسير)، فإن فئات كثيرة لا تستفيد من هذه البرامج، ومازالت بعض الأوساط تعاني من الظروف الصعبة التي يستحيل معها متابعة أبنائهم الدراسة، أو أن المستفيدين من هذه البرامج بالرغم من ذلك لا يستطيعون متابعة دراستهم.

وذلك يعني أن الانقطاع المدرسي قد لا يعود بالأساس إلى برامج الدعم الاجتماعي بل يتطلب النظر إلى هذه البرامج وفق تصورات أخرى مختلفة.

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى إسهام برامج الدعم الاجتماعي بإقليم الجديدة في محاربة الهدر المدرسي؟

وللإجابة على هذا السؤال، نطرح الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المقصود ببرامج الدعم الاجتماعي؟
2. ما هي أعداد المتعلمين المستفيدين من هذه البرامج؟
3. هل هناك تطور في إعداد المستفيدين يتناسب مع انخفاض نسب التلاميذ المنقطعين؟
4. هل هناك علاقة بين انخفاض نسب المنقطعين وتزايد المستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي؟
5. ما الأسباب التي تحد من نجاعة هذه البرامج؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة بصفة عامة تعرف دور الدعم الاجتماعي في محاربة الهدر المدرسي بسلك التعليم الثانوي بإقليم الجديدة، خاصة بجماعتي مولاي عبد الله واولاد احسين وأولاد عيسى القروية، وذلك من خلال:

- تعرف آليات الدعم الاجتماعي في سلك التعليم الثانوي.
- تحديد أثر الدعم الاجتماعي في الهدر المدرسي.
- محاولة تقديم اقتراحات للإسهام في نجاعة آليات الدعم في محاربة الهدر المدرسي.

أهمية الدراسة:

تسعى الدراسة إلى البحث في علاقة الدعم الاجتماعي بالهدر المدرسي لدى متعلمين الوسط القروي بإقليم الجديدة، وذلك من خلال الوقوف على العوامل المتدخلة في تجويد نسب ال تمدرس أو في الحد من تأثير هذه البرامج في تحقيق أهدافها.

وستسهم هذه الدراسة في الوقوف على العوامل المتدخلة في تجويد مؤشرات الجودة بالنسبة للمنظومة على مستوى الاحتفاظ بالتلاميذ في مقاعد الدراسة وزيادة نسب تمدرس المتعلمين العالم القروي وتحقيق العدالة المجالية.

كما أن النتائج التي ستقدمها الدراسة ستسهم في اقتراح برامج جديدة للدعم الاجتماعي أو تجويد ما هو كائن.

الفرضيات

- توجد علاقة بين برامج الدعم الاجتماعي وتحسين مؤشرات التمدرس.
- توجد علاقة عدد المستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي وتقلص نسب التلاميذ لمنقطعين عن الدراسة.
- توجد علاقة بين برامج الدعم الاجتماعي وأعداد المستفيدين منها وتحسن مؤشرات تحفيز الأسر من أجل متابعة دراسة أبنائهم.

منهجية البحث

ينطلق البحث من فرضيات مفادها علاقة المستفيدين من برامج الدعم الاجتماعي وتحسن مؤشرات جودة التعليم، ارتفاع عدد المتعلمين الذين يتابعون دراستهم، وحرص الأسر على استكمال أبنائهم للدراسة وعدم مغادرة مقاعد الدراسة. وذلك من خلال قراءة في الإحصائيات لأعداد المستفيدين وزيادة نسب المتمدرسين او تناقص أعداد المتسربين دراسيا، مما يجعل من هذه الدراسة تعتمد على المنهج الكمي الوصفي.

كمي من حيث اعتماده على الأرقام والإحصائيات الرسمية، ووصفي من حيث وصف الظاهرة وتقديم تفسيرات للنتائج المحصل عليها.

حدود الدراسة:

الحد الزماني: من سنة 2015 إلى 2020

الحد المكاني: جماعة مولاي عبد الله واولاد احسين وأولاد عيسى.

الحد الدراسي: تلاميذ سلك الثانوي (الإعدادي والتأهيلي.)

مجتمع البحث

يتشكل مجتمع البحث من التلاميذ الذين ينتمون إلى الجماعات القروية بإقليم الجديدة التي تسجل نسب هدر مدرسي مقلقة، وهي: جماعة مولاي عبد الله – جماعة أولاد حسين – جماعة أولاد عيسى.

عينة البحث

تم تحديد عينة البحث في تلاميذ سلك الثانوي المنتمين إلى جماعتي مولاي عبد الله وأولاد احسين، الذين يتابعون دراستهم بالثانويات الإعدادية (السنة الأولى والثانية والثالثة).

شملت الدراسة عينة من ثلاث جماعات وهي مولاي عبد الله واولاد احسين وأولاد عيسى، وتضم الثانويات الآتية:

الجماعة	المؤسسة
مولاي عبد الله	ثانوية الإمام مسلم الإعدادية
	ثانوية الفرح الإعدادية
	ثانوية ابن سينا الإعدادية
أولاد احسين	ثانوية وادي الذهب الإعدادية
أولاد عيسى	ثانوية ابن باجة الإعدادية

خصائص العينة:

من خصائص العينة التي يتم الاشتغال عليها، وهو عزل المستفيدين من أشكال الدعم المقترحة (تيسير، نقل مدرسي، داخليات..)، وعزل المتعلمين الذين يعانون من أحد أشكال الهدر المدرسي (الانقطاع، التكرار، الرسوب...).

أداة البحث

إن طبيعة البحث الكمي تفرض أدوات منهجية خاصة لتجميع البيانات، في تجميع المعطيات لبناء إشكالية البحث وصياغة الفرضيات.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة:

مصطلحات الدراسة: المفاهيم الأساس

1. الدعم الاجتماعي:

لغويا: دعم بمعنى أسند وقوى، فالدعم تدخل يروم إسناد وتقوية شيء ما، يلاحظ فيه نقص أو ضعف أو تدهور، مما يعني أن الدعم يعني رفع مؤشرات عنصر ما للوصول إلى وضعية أحسن، وبالنسبة للدعم الاجتماعي فإن النعت اجتماعي يحدد طبيعة هذا الدعم أو نوعه.

يعتبر الدعم الاجتماعي نوعا من الدعم التربوي بصفة عامة، كما تعرفه مديرة التربية غير النظامية التابعة لكتابة الدولة لدى وزير التربية الوطنية بالمغرب، باعتبار أن الدعم التربوي حسب الوثيقة الرسمية مفهوم شامل وعام ولا يقتصر على دروس المراجعة والمؤازرة ويشمل الدعم البيداغوجي، الدعم الاجتماعي والمساعدة النفسية الاجتماعية [2]. ويشمل الدعم الاجتماعي تقديم معونات عينية للأطفال المنتمين إلى الفئات المعوزة والمحرومة. كما يمكن أن يشمل أسرهم، والتخفيف من العوامل المرتبطة بالوضعية الاقتصادية والمالية للأسرة بهدف تشجيعهم على تمدرس أبنائهم. وهنا يمكن أن تتدخل أكثر من جهة في هذا الدعم: مختلف الوزارات (التربية الوطنية بالأساس، وزارة الداخلية، وزارة الصحة، وزارة التعاون الوطني،) ومؤسسات المجتمع المدني، ويمكن أن ويمكن أن تتخذ هذه المعونات عدة أشكال (لوازم مدرسية، ألبسة، تطبيب، ترفيه، تظاهرات رياضية)...[3]"

وهذا يعني أن الدولة المغربية أولت عناية بالغة للدعم الاجتماعي بهدف تشجيع التمدرس لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر معوزة. وقد تم التركيز بالأساس على الوسط القروي وإيلاء الفتاة عناية خاصة، بالإضافة إلى الأسر المعوزة في الوسط الحضري، فعلى مستوى التعليم الابتدائي، تم توسيع شبكة المطاعم المدرسية، وتوزيع الكتب والأدوات المدرسية [4]، وتم تنويع أشكال الدعم كالنقل المدرسي والمساهمات المادية المباشرة.

غير أن التقارير الرسمية تؤكد أن هذه البرامج [5]لم يكن له تأثير كبير في الحد من التسرب المدرسي، كما يشهد على ذلك حجم هذه الظاهرة وتطورها الزمني.

---

[2]-كتابة الدولة لدى وزير التربية الوطنية، مديرية التربية غير النظامية: "دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي بالتعليم الابتدائي"، الرباط، 2008، ص10.

3-كتابة الدولة لدى وزير التربية الوطنية، مديرية التربية غير النظامية: "دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي بالتعليم الابتدائي"، الرباط، 2006، ص 6. نفسه

4- تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقهاالجزء الثاني التقرير التحليلي»، ص 29

5- المجلس الأعلى للتعليم، مدرسة العدالة الاجتماعية مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، ص 14

يجد الدعم الاجتماعي أسسه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة الأولى، التي تهدف إلى تحقيق تعميم تعليم جيد، ولا يمكن الحديث عن التعميم في غياب الاهتمام بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي ينتج عنها، كعدم التحاق أبناء الأسر المعوزة أو الأطفال الصغار بالمدرسة. وتشير الدعامة 19 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى رهانات كمية مرتبطة بتعميم التعليم، ورهان نوعي يروم العناية بالشؤون الاجتماعية والصحية للمتعلمين.

ويترجم مبدأ جعل التعليم أولوية وطنية من خلال إقرار سنوات التعليم الإلزام التي تبدأ من تمام السنة السادسة من العمر إلى تمام الخامسة عشرة منه، وذلك من خلال توفير الشروط وجذب المتعلمين وحفز أولياء أمورهم ولا يقتصر على الوسائل القسرية فقط. وقد جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة الأولى الفقرة 27: " تبذل كل الجهود لاستقطاب جميع المتمدرسين، وضمان تدرجهم الدراسي على نحو متواصل، مواظب ومكلل بالنجاح على أوسع نطاق، للقضاء تدريجيا على الانقطاع والفشل الدراسي، والمتابعة المتقطعة أو الصورية للدراسة. ويدخل في عوامل استقطاب التلاميذ وحفزهم ومساعدتهم على النجاح، تقريب المدرسة من المستفيدين."

كما أقرت الرؤية الإستراتيجية أن سلكي التعليم الإلزامي (الابتدائي والثانوي الإعدادي) ما زال يتعرض لاستنزاف ظواهر الانقطاع والمغادرة المبكرة والهدر والتكرار. أما التعليم الثانوي التأهيلي والتعليم الجامعي، فيظلان دورهما بعيدين عن تحقيق الهدف المنشود في هذا المجال[6].

لقد تم الانتباه في كثير من التقارير إلى المشاكل الهيكلية التي يعاني منها تمدرس المتعلمين بالوسط القروي، لذلك، فإن الرؤية الاستراتيجية تقر تمييزا إيجابيا ييسر تعليما بفرص متكافئة لفائدة الفتيات والفتيان بهذا الوسط، وتوفير كل وسائل تحصين تمدرسهم من كل أسباب الانقطاع المبكر والهدر. وذلك للاستجابة لمتطلبات الإنصاف وتكافؤ الفرص.

ولذلك تم التنصيص لاسيما في الرافعة الأولى من الرؤية الاستراتيجية على إقرار دعم مالي للأسرة المعوزة وتوسيع نظام الإعانات المالية للأسر المعوزة لكي لا يكون وضعها الاقتصادي عائقا أمام تمدرس أبنائها، في أفق تعميمه إلى نهاية التعليم الإعدادي كلما أمكن ذلك، وضمانا لمواصلة التمدرس إلى نهاية التعليم الالزامي.

[6]- وزارة التربية الوطنية: الرؤية الاستراتيجية ص 13

وينص القانون الإطار رقم 51.17 على مبدأ "الإنصاف وتكافؤ الفرص: ضمان الحق في الولوج المعمم إلى مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، دون أي شكل من أشكال التمييز؛"[7]

وهذا المبدأ غير ممكن تحقيقه إلا من خلال مساعدة الأسر الفقيرة والمعوزة، وتوفير وسائل النقل والإقامة للتلاميذ الذين يبعد مقر سكناهم عن المؤسسات التعليمية. لأن التمدرس حسب المادة 3 من القانون نفسه يعتبر حقا للطفل، وواجبا على الدولة وملزما للأسرة. وهو الأمر نفسه الذي تم تأكيده في المادة 45 من القانون الإطار: "تضمن الدولة مجانية التعليم العمومي في جميع أسلاكه وتخصصاته وتعمل على تعبئة وضمان كل الإمكانات المتاحة لجعله في متناول كافة المواطنات والمواطنين على قدم المساواة. لا يحرم أحد من متابعة الدراسة لأسباب مادية محضة، إذا ما استوفى الكفايات والمكتسبات اللازمة."

نستنتج أن الدعم الاجتماعي يقع في صلب سياسات محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين، لذلك سعت إلى الدولة إلى إقرار منظومة للدعم منظومة الدعم الاجتماعي لفائدة الأسر المعوزة، قصد تحفيزها على ضمان تمدرس أبنائها؛ والعمل على تطويرها وتجويدها [8]، ومن أجل ذلك نص القانون الإطار في المادة 21، على أشكال الدعم الاجتماعي: " يتعين على الدولة اتخاذ التدابير اللازمة من أجل تمكين المتعلمين في مختلف مستويات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي من الاستفادة من الخدمات الاجتماعية التالية، وذلك وفق مبادئ الاستحقاق والشفافية وتكافؤ الفرص:

- خدمات الإيواء والإطعام بالنسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياج؛
- نظام التغطية الصحية لفائدة المتعلمين غير المستفيدين برسم أي نظام آخر؛
- نظام للمنح الدراسية لفائدة المتعلمين المستحقين الذين توجد أمهاتهم وآباؤهم أو أولياؤهم أو المتكفلون بهم في وضعية اجتماعية هشة؛"

ونلاحظ أن الدعم الاجتماعي يرتبط بالقضاء على الانقطاع والفشل الدراسي، ببذل الجهود لاستقطاب جميع المتمدرسين وحفزهم على النجاح والتفوق. عدم حرمان أي أحد من متابعة الدراسة بعد التعليم الالزامي لأسباب مادية محضة، إذا ما استوفى الكفايات والمكتسبات اللازمة لذلك.

[7]- القانون الإطار رقم 51.17 في الباب الأول المادة الأولى
[8]- انظر المادة 4 من القانون الإطار

2.أشكال الدعم الاجتماعي:

تحدد مذكرة وزارة التربية الوطنية 125/18، في شأن برامج الدعم الاجتماعي برسم الدخول المدرسي 2018-2019، أشكال الدعم الاجتماعي الموضوعة رهن التنفيذ لمحاربة الهدر المدرسي وتشجيع التمدرس خاصة بالنسبة للفئات الاجتماعية الفقيرة والمجالات الهشة. وهي على الشكال الآتي:

1.2. برنامج تيسير:

يندرج برنامج "تيسير" للتحويلات المالية المشروطة، في إطار جهود الحكومة الرامية، إلى إصلاح المنظومة التعليمية، وتجسيد الرؤية التي بلورها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والتي تكمن في خلق مدرسة ترتكز على الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص. وهو برنامج يقدم دعما ماليا للأسر المعوزة، بهدف الحد من ظاهرة الهدر المدرسي، من خلال القضاء على بعض العوامل، التي تعيق ولوج أبناء هذه الأسر للتعليم الإلزامي والمواظبة عليه، خاصة الكلفة المباشرة للتمدرس.

ويستهدف برنامج تيسير، الجماعات القروية وبعض الجماعات الحضرية، التي تعاني من الفقر، وتعرف بين أطفالها نسب عالية من الهدر المدرسي. وقد انطلق هذا البرنامج ابتداء شهر شتنبر 2008.

مر هذا البرنامج من ثلاث مراحل:

- مرحلة التجريب: 2008-2009 / 2009-2010
- مرحلة التوسيع الأولي: 2011/2010: وسع هذا البرنامج ليشمل مؤسسات تنتمي للجماعات التي تستفيد من دعم المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، بالإضافة إلى مؤسسات الثانوي الإعدادي التي كان يستفيد أسر التلاميذ المسجلين بها في الابتدائي.
- مرحلة التوسيع الثاني: التي ابتدأت خلال الموسم 2018/ 2019 ليشمل جميع التلاميذ المسجلين بالسلك الابتدائي المنتمين للجماعات القروية، والثانوي الإعدادي بالوسطين القروي والحضري للاسر التي تتوفر على بطاقة راميد في حدود ثلاثة أطفال حدا أقصى لكل أسرة.

وقد عملت الوزارة ابتداء من الموسم الدراسي الحالي 2018-2019 على توسيع هذا البرنامج ليشمل أسر جميع التلاميذ الذين ينتمون إلى الجماعات القروية وكذلك التلاميذ المسجلين بالجماعات الحضرية شريطة التوفر على بطاقة "راميد" سارية المفعول. وذلك في حدود ثلاثة أطفال لكل أسرة، وينتفي هذا الشرط بالنسبة للمسجلين في البرنامج إلى حدود 2017-2018.

2.2. المبادرة الملكية مليون محفظة:

تستهدف مبادرة ملكية ل"مليون محفظة" التلاميذ المنتمين للجماعات القروية والأحياء الحضرية الأكثر هشاشة؛ وتثمينا لدلالتها وأبعادها التضامنية والتعبوية القيمية القوية. وقد التي أعلن انطلاقتها جلالة الملك خلال الموسم الدراسي 2009/2008 في خطابه بمناسبة الذكرى الـ 55لثورة الملك والشعب، وتهدف هذه المبادرة إلى تخفيف أعباء الدراسة بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى العائلات المعوزة الفئات من خلال توفير الوسائل المدرسية (الكتب المدرسية، الدفاتر، الأدوات، المحفظة) التي يعجز بعض الأسر عن توفيرها.

3.2. برنامج النقل المدرسي بالعالم القروي:

يعتبر تنمية النقل المدرسي بالوسط القروي من البرامج التي جاء بها البرنامج الاستعجالي E1P3المتعلق بتكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي، على اعتبار أن بعد مساكن التلاميذ عن المدرس من الأسباب التي تؤدي إلى الهدر المدرسي، لذلك فإن وزارة التربية الوطنية سعت إلى التغلب على العوامل الجغرافية والقضاء على أهم أسباب انقطاع التلاميذ المبكر عن الدراسة (انظر المذكر 127 الصادرة في 5 يونيو 2010 في شأن تنمية النقل المدرسي بالوسط المدرسي). وعقدت وزارة التربية الوطنية اتفاقية إطار لاتفاقات شراكة بين وزارة النقل والتجهيز، والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية والوكالة الوطنية لإنعاش الشغل والكفاءات ووزارة التشغيل (المذكرة 3-1002، الصادرة بتاريخ 13 مارس 2013 في شأن تنمية النقل المدرسي بالعالم القروي.)

4.2. الداخليات والمطاعم المدرسية:

لقد أكد البرنامج الاستعجالي (2009-2012) على أهمية الإيواء والمطاعم المدرسية في الحد من ظاهرتي الهدر المدرسي والانقطاع المبكر عن الدراسة. (انظر المذكرة 173 الصادرة 14 دجنبر 2009 بشأن تحديد أصناف ومقادير المنح الدراسية الخاصة بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.)

2. الهدر المدرسي

سعى المغرب منذ الاستقلال إلى تعميم التمدرس على جميع أبناء المغاربة، وتحقيق الإنصاف بينهم في ولوج المدارس والاستفادة من مدرسة ذي جودة. وذلك من خلال بناء المدراس وتشجيع المغاربة على تمدرس أبنائهم، غير أن هذا الهدف ظل بعيد المنال لمجموعة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية، إذ كان من الصعب إيجاد مقعد في المدرسة لكل طفل مغربي. وبالرغم من الجهود الجبارة التي بذلت إلا أنه كان من الصعب الاحتفاظ بالمتعلمين بالمدارس، حيث يشكل الهدر المدرسي إشكالا مزمنا للمدرسة المغربية.

ويتداخل مع مفهوم الهدر المدرسي مع مفاهيم أخرى من قبيل: الانقطاع المدرسي والفشل الدراسي، المرتبطة جميعها بالتربية والتعليم من جهة، وبنفس عوامل حدوث هذه الحالات تقريبا[9].

يعتبر المجلس الأعلى للتعليم الهدر المدرسي تسربا دراسيا، الذي يحيل "إلى حالات التوقف عن مواصلة الدراسة وعدم إكمال المتعلم لدراسته ومغادرته مقاعد المدرسة نهائيا دون الحصول على أية شهادة، ودون تأهيل دراسي أو تكويني. تتنوع عوامل الهدر المدرسي بين عوامل تتعلق بهشاشة المحيط الاجتماعي والاقتصادي للمتعلم، وعوامل تتصل بالمنظومة التربوية وبالبيئة المدرسية نفسها .مما يجعل تكلفة الهدر المدرسي مرتفعة،[10]"

إلا أن التسرب الدراسي غير الهدر المدرسي، فالتسرب الدراسي [11] هو عامل من عوامل الهدر المدرسي، ويمكن أن يتم التسرب بسبب الانقطاع الدراسي الذي يعرف بأنه عدم إتمام الطفل لمرحلة تعليمية بدأها، بشكل إرادي لأسباب ذاتية مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

وهذا لا يشمل مغادرة مقاعد الدارسة على إثر الفشل الدراسي، بسبب الفصل وهو من مظاهر الفشل الدراسي أو التأخر الدراسي. فإذا استوفى المتعلم السنوات المسموح له بالتكرار فيها، أو أنه تغيب لمدة طويلة بدون مبرر، فالإدارة تقرر فصله.

يعدد هذا النص نتائج الهدر المدرسي، وهي:

- التوقف عن مواصلة الدراسة؛

9- المجلس الأعلى للتعليم تقرير عن التربية غير النظامية 17/2، 2017 ص 15

10- المجلس الأعلى للتعليم، ملخص تقرير عن التربية غير النظامية، 2017. الرباط ص 5

11- دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع الدراسي بالتعليم الابتدائي، الرباط، 2008، ص 10

- عدم إكمال المتعلم لدراسته؛
- مغادرة مقاعد الدراسة نهائيا دون الحصول على شهادة وتأهيل دراسي.

وقف المجلس الأعلى للتعليم في تشخصيه لاختلالات المنظومة التربوية في المغرب، واعتبر أن الهدر المدرسي اختلال مزمن للتعليم النظامي.

يتخذ الهدر المدرسي أشكالا متعددة، منها التكرار وضعف النتائج وانعدام المهارات اللازمة للولوج إلى سوق الشغل، ويعتبر الانقطاع عن الدراسة بشكل نهائي هو النتيجة الفعلية لأشكال الهدر المدرسي.

لقد ظل الهدر المدرسي إشكالا مؤرقا للسلطات الوصية وفي هذا الصدد أصدرت مجموعة من المذكرات الوزارية سنة بعد سنة، وتم اعتباره معضلة تربوية كبرى تعرقل تطور أداء المنظومة التربوية، خصوصاً في العالم القروي، لأنه يسبب نزيفاً كبيراً ومزمنا في الموارد المادية والبشرية، ويؤثر سلباً على المردودية الداخلية للمنظومة.

إذ تحرص وزارة التربية الوطنية ومنذ سنوات في بداية كل دخول مدرسي التذكير بالتدابير وإجراءات التصدي للهدر المدرسي، وفي ما يلي عدد من المذكرات الوزارية التي تصدت لهذه الظاهرة:

الرقم	السنة	بتاريخ	الموضوع
63	1999	1999-09-20	في شأن التلاميذ المفصولين عن الدراسة بالتعليم الثانوي والتقني
118	2003	2003-09-25	في شان إرجاع التلاميذ المفصولين والمنقطعين عن الدراسة
79	2004	13 يوليوز 2004	المذكرة الإطار: حول الدخول المدرسي
846	2004	01 أكتوبر 2004	حول رصد و إرجاع التلاميذ غير الملتحقين
89	2005	19 غشت 2005	في شأن التعامل بمرونة مع القرار المنظم للدراسة وتفادى التسرع في فصل التلاميذ.
815	2005	2005-09-21	في إرجاع التلاميذ المفصولين والمنقطعين عن الدراسة
137	2006	2006-10-04	في شان إرجاع التلاميذ المفصولين والمنقطعين عن الدراسة
60	2008	24 أبريل 2008	المذكرة الإطار: حول الدخول المدرسي
113	2008	22 شتنبر 2008	في شأن الحد من الهدر المدرسي خلال السنة الدراسية 2008- 2009
248	2008	2008-10-20	في شأن رصد ر إرجاع التلاميذ غير الملتحقين
242	2008	2008-10-20	في شأن رصد وارجاع غير الملتحقين بالأولى اعدادي
94	2015	2015-09-03	في شأن تنظيم عملية قافلة التعبئة الاجتماعية للإدماج المباشر للأطفال غير الممدرسين.

45 2019 2019-05-14 في شأن إدماج تلاميذ الفرصة الثانية

أشارت مختلف المذكرات الصادرة في الموضوع إلى الحد من هذه المعضلة، خاصة المذكرة 60 الصادرة بتاريخ 24 أبريل 2008 لمعالجة ظاهرتي الانقطاع والتكرار بمختلف مستويات أسلاك النظام التربوي، بما في ذلك الفصل عن الدراسة أو العزوف عن متابعتها، رغم امتلاك الكفايات المؤهلة لولوج المستوى الموالي. وفي هذا الإطار، والعمل على تقليص نسب التكرار والانقطاع، وذلك باعتماد وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

- توفير الدعم الاجتماعي (الداخليات ،الإطعام المدرسي واللوازم المدرسية ...) خاصة بمؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي بالوسط القروي؛
- العمل على توسيع تجربة النقل المدرسي بالوسط القروي؛
- تشجيع هيئة التدريس على الاستقرار بالوسط القروي؛
- تعزيز الدعم التربوي لفائدة التلميذات والتلاميذ المتعثرين دراسياً، مع تنويع صيغه وأشكاله؛
- اعتماد سبل تربوية وأساليب بيداغوجية تحقق الاحتفاظ بالمتمدرسين وتحفزهم على متابعة دراستهم، وذلك بتنسيق مع هيئة التفتيش بالجهة والإقليم؛
- توفير المقاعد بالسنة الأولى إعدادي لجميع التلاميذ الناجحين من السنة السادسة ابتدائي مع العمل على تشجيع هؤلاء على الالتحاق بمؤسساتهم؛
- توفير المقاعد بالجذوع المشتركة بالثانوي التأهيلي لجميع التلاميذ الناجحين من السنة الثالثة إعدادي مع العمل على تشجيع هؤلاء على الالتحاق بمؤسساتهم؛
- تشجيع البحث التربوي الميداني لمعالجة الأسباب الداخلية للهدر المدرسي، وذلك بتشكيل الفرق التربوية تحت إشراف هيئة التفتيش.

الجانب التطبيقي

الدعم الاجتماعي بمجتمع الدراسة

1. عملية "مليون محفظة"

لقد استفاد من عملية "مليون محفظة" جميع التلاميذ ذكورا وإناثا المسجلين بسلك الثانوي الإعدادي طلية خمس مواسم دراسية متتالية موضوع الدراسة موسم 2015-2016 إلى 2019-2020، حسب الجدول الآتي:

	2016 -2015			2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018			2020 -2019		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
السنة الأولى	894	424	395	983	406	411	866	497	367	1020	575	458	1165	614	509
السنة الثانية	706	304	375	724	375	382	819	374	360	727	292	335	792	329	330
السنة الثالثة	834	367	413	831	348	427	780	314	436	810	274	419	740	261	386

وتبين الأرقام نسبة الملتحقين بالثانوي الإعدادي في ازدياد، ورغم ذلك فإن البرنامج حافظ على استفادة جميع المتعلمين من برنامج مليون محفظة. في الجماعات الثلاث. علما أن جماعة مولاي عبد الله تضم ثلاث ثانويات إعدادية في حين أن جماعة أولاد حسين وجماعة أولاد عيسى توجد ثانوية إعدادية واحدة فقط في كل جماعة.

في حين فإن السنة الثالثة الإشهادية نلاحظ تراجعا في إعداد المستفيدين، بالنظر إلى أشكال الهدر المدرسي (التكرار والانقطاع) التي سنتحدث عنها في المحور الخاص بالهدر المدرسي. خاصة بالنسبة لجماعة أولاد احسين. بالمقابل فإن جماعة ملاي عبد الله تبقى أرقامها مرتفعة بمقارنة عدد المستفيدين في نهاية السلك. فتتبع جيل المتعلمين الذين استفادوا من مليون محفظة يسمح بفهم أثر الدعم على احتفاظ المتعلمين بالأقسام.

جماعة مولاي عبد الله: انتقل عدد المستفيدين في موسم 2015- 2016 وهو عدد الملتحقين بالثانوي الإعدادي من 694 مستفيد إلى 724 (السنة الثانية) في الموسم الموالي 2016-2017، ويضم عدد المستفيدين: التلاميذ الجدد الذين نجحوا بالإضافة إلى المكررين في هذا المستوى، كما استفاد 780 تلميذ (السنة الثالثة) في الموسم الموالي 2017- 2018، ويضم التلاميذ الجدد بالإضافة إلى المكررين.

جماعة أولاد احسين: انتقل عدد المستفيدين في موسم 2015- 2016 وهو عدد الملتحقين بالثانوي الإعدادي من 424 مستفيد إلى 375 (السنة الثانية) في الموسم الموالي 2016-2017، ويضم عدد المستفيدين: التلاميذ الجدد الذين نجحوا بالإضافة إلى المكررين في هذا المستوى، كما استفاد 314 تلميذ (السنة الثالثة) في الموسم الموالي 2017- 2018، ويضم التلاميذ الجدد بالإضافة إلى المكررين.

جماعة أولاد عيسى: انتقل عدد المستفيدين في موسم 2015- 2016 وهو عدد الملتحقين بالثانوي الإعدادي من 395 مستفيد إلى 382 (السنة الثانية) في الموسم الموالي 2016-2017، ويضم عدد المستفيدين: التلاميذ الجدد الذين نجحوا بالإضافة إلى المكررين في هذا المستوى، كما استفاد 436 تلميذ (السنة الثالثة) في الموسم الموالي 2017- 2018، ويضم التلاميذ الجدد بالإضافة إلى المكررين.

نلاحظ أن أعدد المتعلمين بجماعة أولاد احسين الذين يستفيدون من برنامج مليون محفظة يتراجع بالمقارنة مع المتعلمين بجماعة مولاي عبد الله التي تسجل أعلى النسب، وجماعة أولاد عيسي التي تسجل أيضا أرقاما أعلى من أولاد احسين، ويؤكد تتبع جيل 2016-2017 هذه النتيجة.

2. النقل المدرسي

	2016 -2015			2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018			2020 -2019		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
السنة الأولى	432	0	212	530	85	212	370	90	156	200	140	210	205	144	132
السنة الثانية	93	90	113	96	94	115	98	96	116	100	98	218	102	100	120
السنة الثالثة	434	0	214	533	88	211	370	92	156	200	140	210	250	142	130

يبدو أن المتعلمين بجماعة أولاد احسين لا يستفيدون من برنامج النقل المدرسي، في حين أن المتعلمين بجماعة مولاي عبد الله وبجماعة أولاد عيسى يستفيدون من هذا البرنامج بدرجات متفاوتة بالنظر إلى أن فيدرالية جمعيات الآباء بجماعة مولاي عبد الله تؤمن النقل المدرسي بشكل كبير، وتظل جمعيات المجتمع المدني بجماعة أولاد عيسى وجماعة اولاد احسين في إطار المبادرة الوطنية للتنمية الاجتماعية.

ومن الملاحظ أن المتعلمين في السنة الثانية في جميع الجماعات يستفيدون بدرجة أقل من التلاميذ الملتحقين أو التلاميذ في السنة الإشهادية.

3. برنامج تسير

	2019- 2018			2020 -2019		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
عدد الأسر المستفيدة	389	1072	1079	302	28	23
الأسر الجديدة	387	32	39	11	0	1
عدد المتعلمين	1038	1224	1244	874	1095	1156
عدد المتعلمين الجدد	872	67	37	29	12	9

لم تستفد الجماعات المعنية بالدراسة: جماعة مولاي عبد الله وجماعة أولاد احسين وجماعة أولاد عيسى من برنامج تسير بالنسبة للمتعلمين في سلك الثانوي الإعدادي قبل 2018-2019، بالنظر إلى أن هذا البرنامج كان محدودا وهي السنة التي تم تعميم برنامج تسير على كل الجماعات القروية.

4. دار الطالبة

	2016 -2015			2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018			2020 -2019		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
السنة الأولى	0	0	30	30	0	30	40	0	34	40	30	34	40	32	40
السنة الثانية	21	18	0	22	19	0	24	20	0	25	20	0	26	20	0
السنة الثالثة	0	0	30	20	0	30	41	0	34	41	30	34	41	32	40

بالنسبة لبرنامج دار الطالب فقد خصص جميع المقاعد المتاحة للإناث، نظرا لمحدودية العرض، وأن احتلال المقعد يستمر لثلاثة مواسم على الأقل. وهذا ما يجعل دار الطالبة بجماعة أولاد احسين تحرص على استفادة المتعلمين في السنة الأولى باعتبارها سنة استقبال للوافدين من التعلم الابتدائي، والسنة الثالثة باعتبارها سنة إشهادية ، في حين لا تستفيد المتعلمات في مستوى السنة الثانية من دار الطالبة.

غير أن هذا الوضع تغير السنة الفارطة بفعل الوضع الصحي الطارئ، كما تم رفع الطاقة الاستيعابية لدار الطالبة من 60 مستفيدة سنة 2015 إلى 80 مستفيدة سنة 2019.

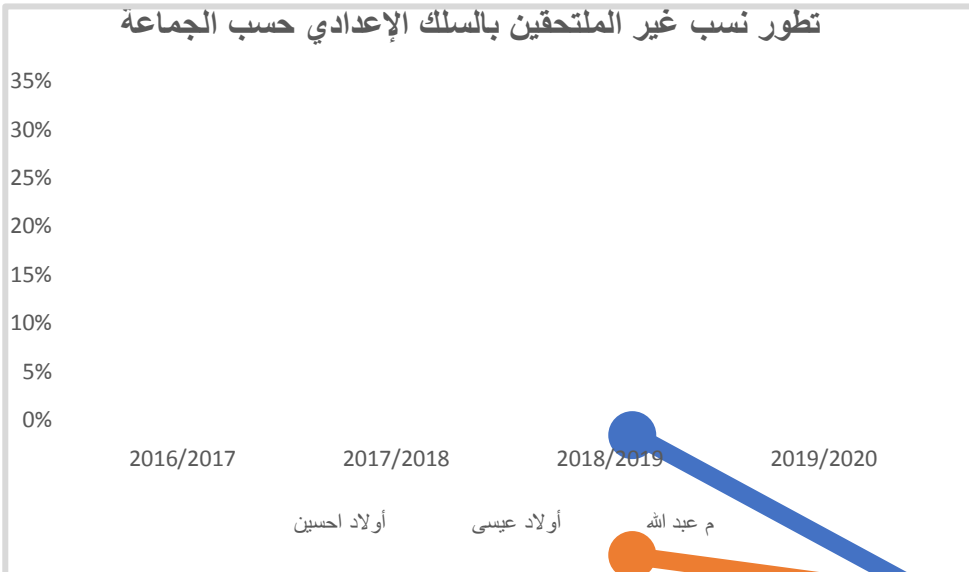
بلغ عدد المستفيدين من دار الطالب سنة 2015 فقط 18 متعلمة، بينما ارتفع هذا العدد ليبلغ 84 مستفيدة سنة 2019. وتجدر الإشارة إلى أن المستفيدين من دار الطالب هم فقط إناث، بالإضافة إلى أن متعلمات السنتين الأولى والثالثة لم يستفدن إلا بداية سنة2018

الهدر المدرسي بمجتمع الدراسة

1. غير الملتحقين بالتعليم الإعدادي:

	2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018			2020 -2019		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
الإناث	56	139	51	77	91	73	79	78	70	51	70	62
الذكور	45	34	98	95	2	35	44	35	68	39	34	31
المجموع	101	173	149	172	93	108	123	113	138	90	104	93

نلاحظ تراجعا في عدد المتعليمن غيرالمتلحقين بالثانوي الإعدادي من موسم دراسي لآخر خاصة في المواسم الدراسية الأربعة الأخيرة، بما يتناسب مع ازدياد عدد المستفيدين من الدعم الاجتماعي، خاصة في الموسمين االدراسين الأخيرين بالجماعات الثلاث.

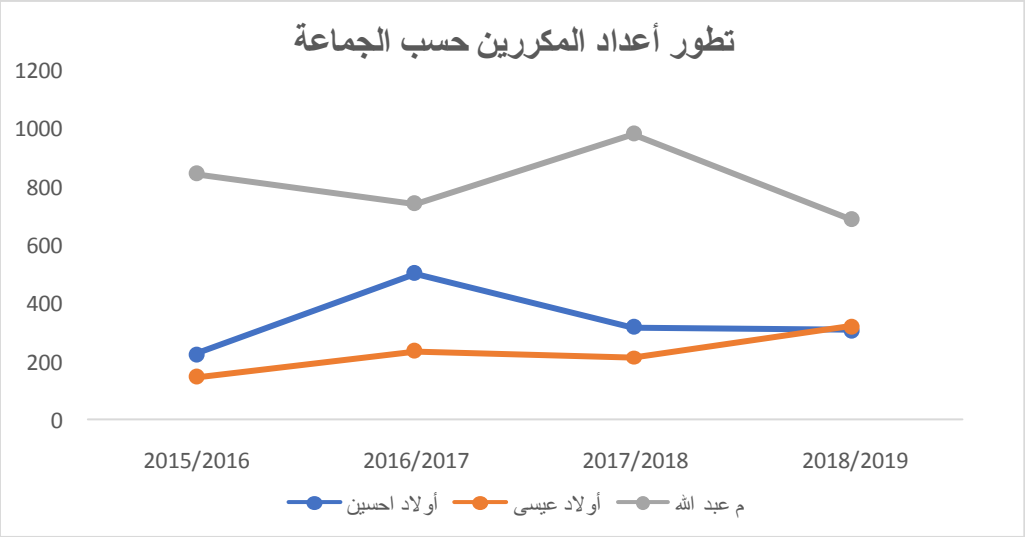


2. التكرار:

	2016 -2015			2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
الأولى	161	35	12	143	139	32	236	166	32	240	195	95
الثانية	120	32	16	115	170	28	189	65	25	106	51	40
الثالثة	369	155	115	312	193	174	343	85	153	199	58	185

يظل عدد المتعلمين المكررين في السنة الثالثة من الثانوي الإعدادي مرتفعا في جميع الجماعات بشكل يتناسب مع عدد التلاميذ، وهو ما يبين بوضوح تعقد ظاهرة الهدر المدرسي.

من الظواهر اللافتة خاصة بجماعتي أولاد احسين وجماعة أولاد عيسى أن أعداد المكررين عاد إلى الارتفاع بالمقارنة بعدد المتعلمين الملتحقين بالسلك في الموسمين الدراسيين 2017-2018 و 2018-2019 في السنة الأولى بالمقارنة مع الموسمين الدراسيين 2015-2016 و 2016-2017، وهما السنتان اللتان بدأت الجماعتين تستفيدان فيهما من برنامج تيسير للتحويلات المالية المشروطة.



نلاحظ بوضوح في الإحصائيات التي نملك أن أعداد المتعلمات المكررات أقل بكثير من نسبة المتعلمين الذكور خاصة في السنتين الأولى والثانية ثانوي إعدادي. حيث مس على التوالي 14% و 8% من الإناث، مقابل 33% و20% من الذكور سنة 2019.

3. الانقطاع:

	2016 -2015			2017- 2016			2018 -2017			2019- 2018		
	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى	م. عبد الله	أولاد احسين	أولاد عيسى
الأولى	28	21	16	58	28	77	24	88	24	38	75	31
الثانية	45	16	8	90	17	36	105	101	37	113	26	35
الثالثو	49	25	13	112	21	84	30	33	24	23	6	35

يبين تحليل نسب الانقطاع وفق المستويات التعليمية، أن متعلمين سلك الإعدادي أكثر انقطاعا من متعلمين السلك التأهيلي. والملاحظة الأساسية المستخلصة، هي أن تلك النسب في انخفاض تدريجي منذ

سنة 2016. باستثناء السنة الثانية إعدادي في التي تسجل نسبة انقطاع متزايدة بشكل مطرد، بلغت 15 ،7% كأعلى نسبة انقطاع بالسلك الثانوي.

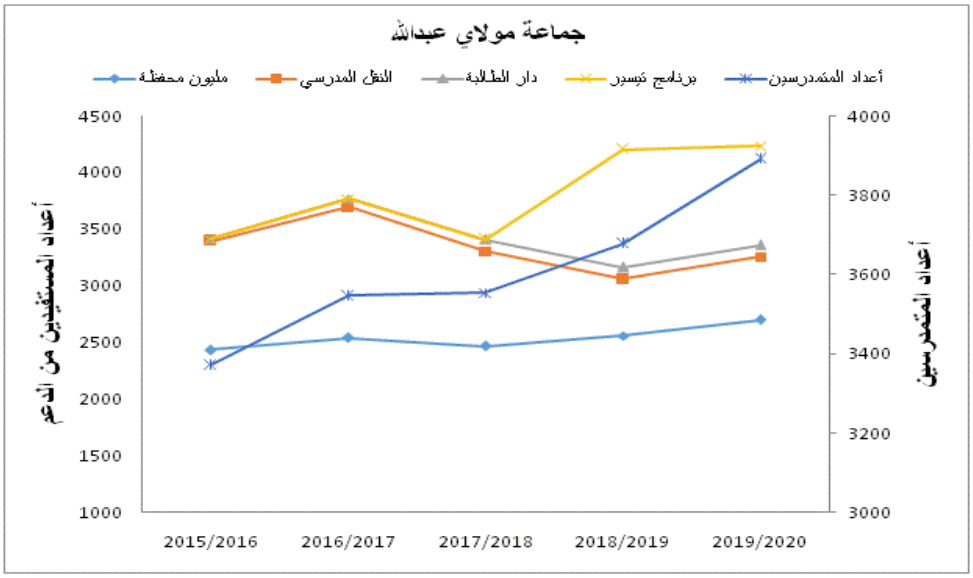
نلاحظ أن المتعلمين بالسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي تسجل أعدادا مرتفعة للمنقطعين، وبالعودة إلى برامج الدعم نجد أن هذه الفئة أقل استفادة من برنامج النقل المدرسي ودار الطالب والداخلية، الأمر الذي يفسر النسبة المرتفعة للانقطاع في هذه الفئة.

ومن اللافت أن المتعلمين الذكور أكثر انقطاعا في السنة الثانية من التعليم الإعدادي الإناث إذ بلغت نسبة الذكور المنقطعين إلى 18 ،6% من الذكور مقابل 6 ،1% من الإناث سنة 2019. 2019. وبالنظر إلى برنامج الدعم نجد ان المتعلمات يستفدن من دار الطالبة في حين أن الذكور يستفيدون من برامج الدعم الأخرى.

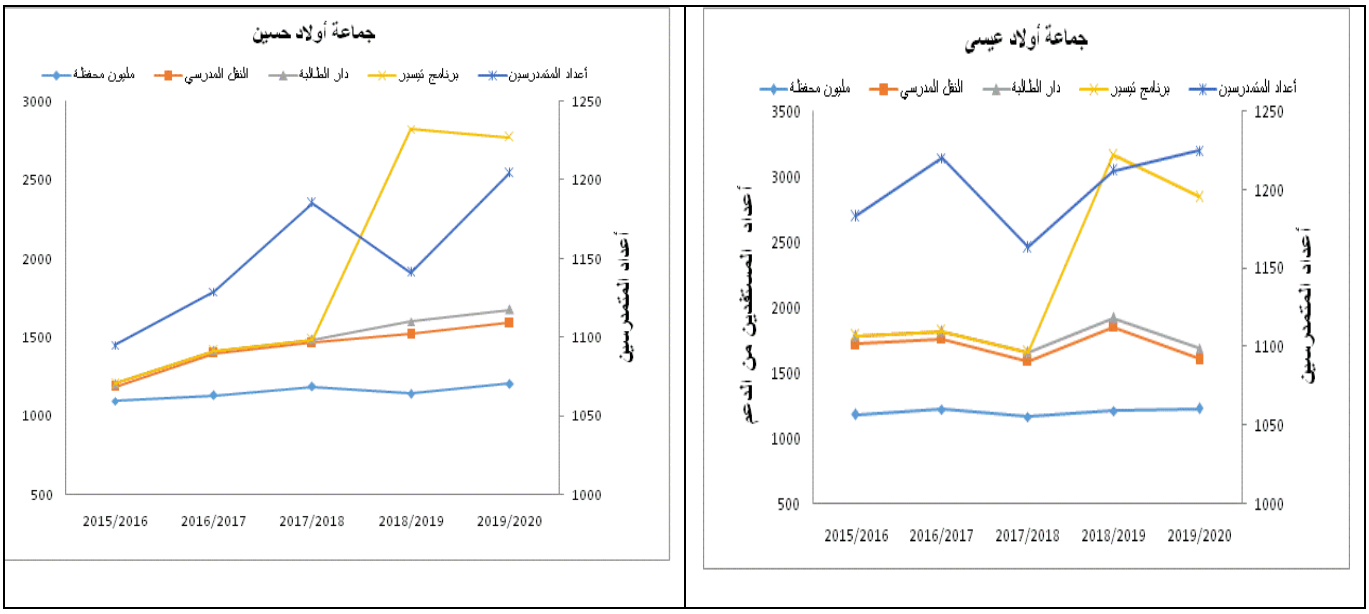
يستفيد المتعلمون في هذه الجماعات من برنامج الدعم في إطار استيعاب المتعلمين والمتعلمات من النظام الداخلي بمنحة أو نصف منحة، إذ يتم توجيه المتعلمات من جماعة أولاد احسين إلى داخلية الثانوية التأهيلية بئر إنزران أما المتعلمون الذكور فيتم توجيههم إلى داخلية الثانوي التأهيلية شوقي بجماعة مولاي عبد الله، ويستفيد المتعلمون بجماعة أولاد عيسى من داخلية الثانوية الإعدادية سيدي إسماعيل وداخلية الثانوية التأهيلية بجماعة أولاد غانم.

علاقة أشكال الدعم الاجتماعي بازدياد أعداد الممدرسين:

لقد بين تتبع تطور أعداد المستفيدين من الدعم في الجماعات الثلاث موضوع الدراسة، أن هناك علاقة واضحة بين المستفيدين من الدعم وتراجع نسبة الهدر المدرسي وازدياد أعداد التلاميذ المدرسين، وهذا ما يثبته المنحى أسفله بجماعة مولاي عبد الله، كما يظهر المبيان أن برنامج دار الطالب والنقل المدرسي ما زال لم يرق إلى المستوى المطلوب. فعلى مستوى دار الطالب التي يستفيد منها المتعلمات الإناث فقط، بين أن هذا البرنامج له أثر ملموس على نقص نسبة المتعلمات المكررات والمنقطعات.



وتظهر النتائج في جماعة أولاد عيسى وجماعة أولاد احسين تراجعا في أعداد الممدرسين في موسم 2017-2018 بجماعة أولاد عيسى و موسم 2018-2019 بجماعة واولاد احسين ،وقد كان لبرنامج تسير للتحويلات المالية المشروطة أثرا واضحا في زيادة أعداد الممدرسين في الموسم الموالي، غير أنه نلاحظ أن برنامج دار الطالب وبرنامج النقل المدرسي مازال دون المستوى المطلوب.



غير أننا نلاحظ أن ضعف برامج الدعم التي يستفيد منها المتعلمون بالسنة الثانية ثانوي إعدادي خاصة بجماعة أولاد عيسى وأولاد احسين، يظل لافتا، وتبين تأثير ذلك بشكل واضح، حيث تغادر أعداد هامة مقاعد الدراسة، وينبغي معالجة الأمر بشكل عالج وحاسم.

خلاصة:

في غياب دراسة موسعة تبين من خلال الإحصائيات المتوصل إليها علاقة جلية بين برامج الدعم الاجتماعي وتحسين مؤشرات جودة التمدرس.. غير أنه انطلاقا من هذه الدراسة المحدودة يمكن إثبات أنه هناك علاقة مباشرة بين تحسن مؤشرات التمدرس وبرامج الدعم الاجتماعي، وذلك من خلال تناقص أعداد المتسربين إذا تتبعنا الجيل الدراسي الذي يتكون من ثلاث سنوات، خاصة بعد استفادة المتعلمين من برامج للدعم جديدة كبرنامج تسير للتحويلات المالية المشروطة. كما يمكن ملاحظة أن نسب التكرار والانقطاع لدى المتعلمات أقل من الذكور بالنظر إلى استفادة المتعلمات من دار الطالبة.

ويمكن ملاحظة أن التكرار والانقطاع يسجل في السنة الثانية إعدادي بالنظر إلى عدم إمكانية استفادة المتعلمين من هذه السنة من أحد برامج الدعم النقل المدرسي أو اكثر من برنامج للدعم (النقل المدرسي ودار الطالب..)

يمكن ملاحظة أن نسب النجاح والانتقال من سنة لأخرى بالثانوي الإعدادي في جماعة مولاي عبد الله أحسن من باقي الجماعات بسبب غياب النقل المدرسي الذي تؤمنه بشكل جيد فيدرالية جمعيات الأولياء وآباء وأمهات المتعلمين بمولاي عبد الله، في الوقت الذي يظل العرض محدودا بالمقارنة مع عدد المتعلمين الذين يستفيدون من النقل المدرسي في جماعة أولاد احسين خاصة، وجماعة أولاد عيسى ثانيا. انطلاقا من الملاحظات السابقة نستخلص أن هناك رابطا واضحا بين برنامج الدعم الاجتماعي ومحاربة الهدر المدرسي.

التوصيات

- إعداد دراسة موسعة لتحديد أثر الدعم الاجتماعي على تحسين مؤشرات التمدرس.
- تتبع الجيل الدراسي لتحديد مختلف العوامل المتدخلة في الهدر المدرسي.
- توسيع عروض الدعم الاجتماعي لتشمل عوامل أخرى ومن قبيل: الدعم البيداغوجي للمتعلمين المتعثرين.
- إعداد برنامج لمواكبة المتعلمين خاصة في السنوات الأولى.
- توسيع عرض النقل المدرسي وتطويره بما يتلاءم مع خصوصيات كل جماعة.
- إنجاز دراسة لتأثير استعمالات الزمن بالوسط القروي وشبه القروي وبالجماعات التي تستقبل المتعلمين الذين يبعد مقر سكناهم عن المؤسسات التي يدرسون بها.
- توسيع برنامج الداخليات ودور الطالب والطالبة للأثر الواضح في مساعدو المتعلمين على متابعة دراستهم.
- تطوير العمل الاجتماعي بدور الرعاية الاجتماعية (الداخليات ودار الطالب) ليستفيد جميع المتعلمين بناء على وظيفته وليس بناء على وضعية المتعلم.

المراجع والبيبليوغرافية

- المبادرة الوطنية للتنمية البشرية. (يناير ، 2020). دراسة تقييم أثر تدابير آليات الدعم الاجتماعي 2018 النتائج الأساسية
- المجلس الأعلى للتربية والتعليم والبحث العلمي. (2019). الأطلس المجالي الترابي للانقطاع المدرسي 2014-2018
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2014). الرؤية الاستراتيجية 2030/2015
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). مدرسة العدالة الاجتماعية – مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية
- المرصد الوطني للتنمية البشرية. (بلا تاريخ). تقرير حول تقييم أثر برامج الدعم الاجتماعي على التمدرس
- المرصد الوطني للتنميةالبشرية. (بلا تاريخ). تقرير حول تقييم أثر برامج الدعم الاجتماعي على التمدرس
- المصطفى البوزيدي. (بلا تاريخ). كلفة الدعم الاجتماعي للعملية التربوية: داخليات جهة تادلا – ازيلال نموذجا
- حياة شتواني. (بلا تاريخ). الدعم التربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التعثر الدراسي. مجلة علوم التربية(61)
- د. عبد العزيز رشدي. (ماي ، 2020). ظاهرة الهدر المدرسي: الأسباب والحلول. تم الاسترداد من موقع المركز المغربي للتنمية الفكرية
- رشيدة برادة. (يوليوز ، 2011). ظاهرة الهدر المدرسي وتدابير المخطط الاستعجالي للحد منها. مجلة علوم التربية(العدد 48)
- زكرياء غنجاوي. (2016). مساهمة دور الطالبة في دعم تمدرس الفتاة القروية والحد من الهدر المدرسي "منطقة إقليم الحاجب نموذج". المجلة الدولية التربوية المتخصصة(العدد12)
- عبد السلام د. المساوي. (بلا تاريخ). الدعم التربوي ورهان النجاح المدرسي – المدرسة المغربية نموذجاً. مجلة رؤية تربوية(52/51).
- عبد الله الخياري. (أكتوبر ، 2012). الهدر المدرسي. مجلة علوم التربية، العدد 53
- محمد الدريج. (يونيو ، 2014). المواكبة التربوية: نحو تأسيس نموذج/منظومة تجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي. التدريس–مجلة كلية علوم التربية السلسلة الجديدة(العدد 6)
- مديرية إقليم الجديدة. (2019). الدليل الإحصائي السنوي 2020/2019
- مديرية التربية غير النظامية. (2018). دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي بالتعليم الابتدائي
- مراد دحاني. (بلا تاريخ). أثر الدعم الاجتماعي في محاربة الهدر المدرسي – برنامج تيسير بإقليم تارودانت نموذجا
- نوال بنرحو. (دجنبر ، 2016). المواكبة التربوية ودورها في تجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي دراسة ميدانية. مجلة التدريس،العدد 8
- وزارة التربية الوطنية. (2009). الدعم البيداغوجي للتصدي للهدر المدرسي – دليل عملي. قطاع التعليم المدرسي
- وزارة التربية الوطنية. (2009). المخطط الاستعجالي 2012/2009

- وزارة التربية الوطنية. (2019). موجز إحصائيات التربية -2019/2018-
- وزارة التربية الوطنية. (دجنبر 2013). دليل الممارسات الجيدة لمحاربة التكرار والانقطاع عن الدراسة
- وزارة التربية الوطنية. (غشت 2019). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
- وزارة التربية الوطنية. (مايو 2008). التصدي للهدر المدرسي – مصوغة تكوينية –

التدبير المتمحور حول النتائج في قطاع التعليم : من أجل تعاقد فعال وتقييم موضوعي

Results-based management in the education sector: For effective contracting and objective evaluation

إدريس حريزي [1] ، العربي الهداني [2]، لطفي الحضري[3]

(1) أستاذ مؤهل تخصص الذكاء الاقتصادي وحكامة المنظومة التعليمية – جامعة الحسن الأول – سطات
driss.harizi@gmail.com

(2) أستاذ مؤهل تخصص اقتصاد التنمية وتدبير التعليم – مركز التوجيه و التخطيط التربوي– الرباط .
larbi_cope@yahoo.fr

(3) أستاذ التعليم العالي مساعد، تخصص علم النفس الفطري والتواصل - مركز التوجيه و التخطيط التربوي–
fetriapsy@gmail.com

ملخص

يندرج التدبير بالنتائج في إطار الطرق الإدارية الحديثة التي يتم اعتمادها في الإصلاح الإداري بالقطاع العمومي في العقود الأخيرة . ويتم اعتمادها بقصد الاستجابة لحاجيات المرتفقين والعملاء في علاقتهمبالمؤسسات العمومية والإدارة العمومية. إن كان تطبيقها بالدوائر الإدارية قد لا يشكل صعوبات محددة، فإن تطبيقها بالتعليم وخصوصا على الوظائف التعليمية يطرح إشكاليات جمة.

لإنجاحها يتطلب التحسيس وتكوين المديرين والمدرسين في الإدارة بالنتائج. كما ينبغي تعميمها على جميع الموظفين بدون استثناء وإرساء منظومة للتحفيز مصاحبة لها. وفي غياب العمل بالأنماط الحديثة في تدبير الموارد البشري (توصيف الوظائف، التحفيز...) يتعسر اعتماد الإدارة بالنتائج. كما يتعين وضع مؤشرات تقيس الأبعاد المختلفة للموارد التي تسهم في تحقيق النجاح المستمر للمدرسة. السعي لبلوغ نتائج على المدى القصير دون تتبع تأثير سير المؤسسة على الموارد الإستراتيجية يتناقض مع الأغراض الإستراتيجية (النتائج الاستراتيجية/المستقبلية) للمؤسسات.

الكلمات –المفاتيح

التدبير بالنتائج – التعليم – الموارد البشرية – المدرسة العمومية – المغرب

Résumé

La gestion axée sur les résultats (GAR) s'inscrit dans le cadre des méthodes de gestion mises en œuvre dans le cadre de la réforme du secteur public au cours des dernières décennies. Elle est adoptée avec l'intention de répondre aux besoins des utilisateurs et des clients auprès des institutions publiques. Si son application dans les services administratifs peut ne pas poser relativement de difficultés spécifiques, la mise en application de la GAR dans le domaine de l'éducation, et surtout dans les fonctions éducatives, pose de sérieux problèmes.

Pour assurer son succès, la sensibilisation des managers et des enseignants à l'importance de la GAR et leur formation dans ce mode de gestion est une condition sine-quoi-non.

L'application de la GAR est à diffuser à tous les fonctionnaires sans exception, et un système d'incitation d'accompagnement devrait être mis en place. En l'absence d'une pratique moderne de de gestion des ressources humaines (description de poste, motivation ...), l'adoption de la GAR sera vouée l'échec. Des indicateurs devraient également être développés pour mesurer les différentes dimensions des ressources qui contribuent au succès continu de l'école. S'efforcer d'obtenir des résultats à court terme sans suivre l'impact du fonctionnement de l'organisation sur les ressources stratégiques n'aurait pas servir les objectifs stratégiques des institutions.

Mots-clés

Gestion axée sur les résultats – éducation – ressources humaines – école Publique – Maroc.

Abstract

Results-based management (RBM) is part of the management methods implemented as part of the reform of the public sector over the past decades. It is adopted with the intention of meeting the needs of users and customers in public institutions. While its application in administrative services may not pose relatively specific difficulties, the implementation of RBM in the field of education, and especially in educational functions, poses serious problems.

To ensure its success, sensitizing managers and teachers to the importance of RBM and training them in this management method is a sine qua non.

The RBM application should be disseminated to all civil servants without exception, and an accompanying incentive system should be put in place. In the absence of a modern human resource management practice (job description, motivation ...), the adoption of RBM will be doomed to failure. Indicators should also be developed to measure the different dimensions of resources that contribute to the continued success of the school. Striving for short-term results without monitoring the impact of organizational operations on strategic resources would not serve the strategic objectives of institutions.

Key words

Results-based management - education - human resources - public school – Morocco

مقدمة

شرعت المؤسسات التعليمية بالمغرب في العمل بمشروع المؤسسة بقوة خصوصا منذ النصف الثاني من العقد الأول من القرن الحالي. رغم كون التجربة لم تخضع إلى يومنا هذا للتقييم المطلوب، فإن التجربة كانت غنية بالأنشطة و المقاربات و الفوائد و الدروس. لم يتم اعتماد الإدارة بالنتائج كتدبير مصاحب للعمل بمشروع المؤسسة. الوثائق الرسمية التأطيرية للسياسة التعليمية تنص على مبدأ الإدارة بالنتائج. في هذا السياق، يطرح موضوع الرهانات و التحديات المرتبطة بتطبيق الإدارة بالنتائج.

يتميز قطاع التعليم بمميزات خاصة. منتجه مركب يسهم في إنتاجه عوامل متعددة. يطرح مقدما مفهوم المنتج التربوي إشكالية مستعصية. كل هذا يجعل من تطبيق الإدارة بالنتائج في التعليم خصوصا داخل حجرات الدرس تحديا.

أية رهانات ترتبط بتطبيق الإدارة بالنتائج بقطاع التعليم خصوصا على الفعل التربوي؟ و أية تحديات تجعل هذا التطبيق تجربة مرة و امتحان عسير. ترتبط المدرسة العمومية بالإدارة العمومية برباط وثيقة. فهي تستمد منها روحها الثقافية الإدارية و تخضع لها كتابع بحكم كونها حاضنة للإنتاج التربوي. فهي بمثابة ورشة للإنتاج تتخندق في صف الوحدات العملية الإنتاجية.

سنحاول الإحاطة بمختلف جوانب الإدارة بالنتائج بشكل عام و بقطاع التعليم بشكل خاص. هذ ه الإحاطة ستكتمل بمساهمة عملية تطبيقية ميدانية لإنجاح أجرأة الإدارة بالنتائج بقطاع التعليم (المغرب كنموذج)

1- الإدارة بالنتائج: في المفهوم...

بداية، يتعين تحديد مفهوم الإدارة بالنتائج هذا النمط في التدبير الذي ساد لمدة طويلة حقل المقاولات وساهم في بلوغ الأهداف وتحقيق الأداء في مستويات عليا. ومن جهة ثانية، سيتم الحديث عن المؤشرات التي تشكل مكونا مهما في هذا النمط التدبيري.

1 - 1. الإدارة بالنتائج: في المفهوم...

لا يشكل تعريف الإدارة بالنتائج توافقا بين المهتمين الذين كتبوا حول المفهوم. هذا الاختلاف لا ينم فقط عن تعدد هؤلاء وإنما كذلك عن غياب نقاش وبحث منهجي و ابيستمولوجي يتوخيان تدقيق المفهوم. بداية، يمكن انطلاقا من الأدبيات حول هذا المفهوم، ملاحظة وجود تعريفات متباينة: الإدارة بالنتائج هي منهجية، أداة للتدبير، فلسفة في التدبير، ذهنية في التدبير...

نقرأ في وثيقة لبرنامج للتكوين في الإدارة بالنتائج ما يلي: "الإدارة بالنتائج هو نموذج للتدبير قائم على نتائج قابلة للقياس وليس على وسائل. تدبير يستهدف كفاءة و فعالية جيدة في مجال الإنتاجية مع الحفاظ على جودة الخدمة "[1].يقدم هذا التعريف الإدارة بالنتائج باعتبارها نموذجا في التدبير. يمكن فهم مدلول هذا التصور من خلال المبادئ التي يتضمنها. فهي مجموعة من القواعد والمبادئ التي تؤطر العلاقات والممارسة الإدارية والإنتاجية. تعريف آخر يعتبر الإدارة بالنتائج بمثابة مقاربة لتدبير القطاع العام موجهة نحو : 1. تحقيق غايات التنمية؛ 2. تحميل المسؤولية لرجال الدولة؛ 3. الشفافية والمساءلة فيما يتعلق بالتدبير العمومي؛ 4. استعمال المعطيات المتاحة لتحسين سيرورة القرار.[2] هذا التعريف يربط المفهوم بالقطاع العمومي ويركز على مجموعة من القواعد أو المبادئ التي ترسم لنا صورة لماهية الإدارة بالنتائج في خصائصها الكبرى. يتبين من خلالها أنها تركز على مفهوم المحاسبة والمراقبة و المساءلة. المنظمة الدولية الفرانكفونية ترى أن الإدارة بالنتائج هي " إستراتيجية في تدبير البرامج والمشاريع تركز على الأداء و النتائج الفعلية التي تم الحصول عليها، بدلا من الطرق التقليدية التي تركز على تتبع الأنشطة و المنتجات والموارد "[3]. إذن، الإدارة بالنتائج هي أكثر من كونها نمط في التدبير وإنما إستراتيجية تتمحور حول النتائج.

تطبيقا على التعليم، يمكن الإقرار بكون أن قياس المردودية تتم بواسطة نتائج ملموسة و محددة بدقة و مرتبطة بالمنتفعين من خدمة التعليم. هذا هو المبتغى من الإدارة بالنتائج و هو كذلك مطلب يتجاوب مع مقاربة الجودة.

2-1. النتائج و المؤشرات

تعتبر النتائج العنصر الأساسي في الإدارة بالنتائج. النتيجة "هي تغيير تنموي يمكن وصفه و قياسه، ناتج عن علاقة بين السبب و الأثر أي أنها تغييرات تحدث نتيجة تنفيذ أنشطة المشروع، حيث تمر هذه التغييرات بعدة مراحل متزامنة مع مراحل تنفيذ المشروع المختلفة"[4].

ترتبط النتائج من أعلى الهرم إلى أدنى مستوياته حسب منظور الإدارة بالنتائج. هنا تتبين أهمية التخطيط الاستراتيجي التي تتطلب بدورها توافر الكفاية المؤسساتية. هذا يعتبر تحديا بالنسبة للمدرسة العمومية التي لم تتعلم مواجهة التغيير باعتماد التخطيط الاستراتيجي.

[1] - DGCL, 2010, la gestion axe e sur les résultats, session de formation, Projet de Gouvernance locale au Maroc, GLM, p. 21
[2] - Amantchi gogoua, 2012, Gestion axée sur les résultats : concepts et principes, Abidjan, Cellule d'Analyse de Politiques Economiques du CIRES, doc. Power-point.
[3] - OIF, 2013, Mnuel de la gestion axée sur les résultats a l'OIF, in *www*.ofarcy.net/.../71-annexe_1_-_manuel_de_la_gar_decembre_2013-1.pdf
[4]- المؤسسة الأمريكية للتأليف، الادارة بالنتائج، سلسلة "الأدلة الإرشادية" التي يصدرها مركز خدمات المنظمات غير الحكومية، ص.6

إن ترجمة الأهداف و النتائج المنتظرة يتم عبر وضع مخططات إستراتيجية و عملية يشارك في إعدادها الفاعلون المختلفون (المدرسون، الإدارة التربوية، جمعية أباء و أولياء التلاميذ، ممثلو التلاميذ، السلطات المحلية، جمعيا المجتمع المدني المهتمة بالشأن التربوي...). ليس من الأكيد أن الإدارة التربوية و على رأسها المدير تمتلك قدرات و مهارات و كفايات تؤهلهم لممارسة التخطيط الاستراتيجي القائم على الإدارة بالنتائج[5].

تختلف النتيجة عن الهدف من حيث كون الأول يكون عاما و الثاني يتميز بالدقة و القابلية للقياس. الحديث عن القياس يجرنا إلى موضوع المؤشرات. خصائص مهمة ينبغي توفرها في المؤشرات: الملائمة/ التناسب، الجودة (دقة التعريف والقياس والمعلمات)، القابلية للفهم/المقروئية (صرامة محتملة في التفسير)، الجدوى (سهولة الاستخدام، والتصور)، الجدوى [6]. في الجدول التالي عرض لأمثلة من المؤشرات حسب القطاع الإنتاجي أو الإداري و القطاع التربوي:

جدول رقم 01 : مقارنة المؤشرات حسب القطاع الإنتاجي أو الإداري و القطاع التربوي

أنواع المؤشرات	القطاع الإنتاجي او الإداري	القطاع التربوي	ملاحظات (انطلاقا من الواقع)
كمية	عدد وحدات المنتج، عدد القرارات التي تم التأشير عليها ...	معدلات التمدرس؛ معدلات النجاح، نسبة الهدر المدرسي، نسبة التكرار	معدلات التمدرس العالية لا تعني أن التلاميذ يحصلون على التعلمات الاساس
نوعية	احترام المعايير الموضوعة للمنتج (صفر عطب)، عدد القرارات المؤشر عليها (صفر قرارات مرفوضة)	التحصيل الدراسي في مستوى معياري معين،	الاختبارات المنتظمة الرسمية لا تقيس الجودة. الترقية الالية و نظام العتبة يتيح النجاح لمن لا يمتلكون المكتسبات الاساس
نقدية / مالية	تكلفة المنتج، تكلفة التأشير على القرار الواحد	تكلفة التلميذ الدراسية، التكلفة الكلية للتعليم (للمدرسة)	صعوبة حساب التكلفة نظرا لغياب محاسبة متطورة مرتبطة بالتعليم الأسري و الوطني
وقتية / زمنية	المدة الزمنية المتطلبة للإنتاج، المدة الزمنية المتوسطة التي تتطلبها عملية التأشير على القرارات	المدة الزمنية للتخرج من السلك لنسبة معينة من فئة معينة من التلاميذ	قد يتم تحقيق التحصيل التعليمي المستهدف في مدة اقل، لكن النظام المعمول به يتميز بصرامة تحدد المدة تحديدا نهائيا.
مركبة	تكلفة للوحدة متدنية و احترام معايير محددة للجودة و إنتاجها في	التخرج من سلك التعليم الابتدائي خلال مدة ست سنين + التحصيل الدراسي وفق معايير محددة +	عملية التركيب تكون عويصة لمنتج يتميز بكونه لامادي و يسهم في إنتاجه عدة عوامل

[5]- MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, 2014, la gestion axée sur les résultats: le cas de son implantation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'ile de Montréal, université du québec à montréal, thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, p. 162

[6]-Marie-Susan Deschênes, Indicateurs stratégiquespour une gestion axéesur les résultats, université du Québec, ENAP, Deschênes et Voyer, p

	مدة زمنية معقولة	تكلفة التلميذ متدنية.	

3-1. المؤشرات : أي تسلسل؟

إن الإدارة بالنتائج هي بمثابة أداة للوقوف على الأساليب و التقنيات و طرق العمل الملائمة لبلوغ النتائج في أقصى مستواها. لكن السؤال الذي يطرح في هذا الإطار، هل المدرسة المغربية مؤهلة لاعتماد الأفكار الجديدة و الابتكارات التي تقتضيها تحقيق الأهداف الموضوعة؟ قد تركز المنظمة، بصفة عامة، انتباهها على النتائج القصيرة المدى و تمحور مجهودها على المردودية الكمية. هذا التركيز غالبا ما يقتضي نهج أسلوب غير أمثل من حيث انعكاساته على الأبعاد الأخرى كتطوير المعرفة و البعد الإنساني و بناء الكفايات الجماعية...في رسم وضعته ماري سيزان دي شان (Marie-Susan Deschênes)، تربط النتائج المتعلقة بالزبون (الاستجابة للعميل) بنتائج الإنتاج (الانجازات و الأداء) [7]. كيف يمكن تمديد هذا التسلسل للصيرورات و طرق العمل؟ أصبح من الأكيد مع تطور علوم الإدارة أن منظومة التدبير تؤثر على جودة الموارد التي تعتمدها المنظمة في الإنتاج. و للحفاظ على الموارد الاستراتيجية، لا يكفي وضع نتائج مؤقتة في المدة القصيرة و تتبع مدى تحقيقها. وإنما ينبغي وضع نتائج تصاحبها مؤشرات (indicateurs) ترتبط بالأبعاد الإستراتيجية للمنظمة. إلى جانب المؤشرات المرتبطة بالنتائج مباشرة و بتتبع التقدم الذي تشهدها، يتعين وضع مؤشرات لمراقبة مدى تطوير الأبعاد التدبيرية و التنظيمية و المعرفية و تلك المتعلقة بالكفايات بشتى أنواعها الضرورية لتحقيق النتائج الإستراتيجية المستقبلية. موضوع النتائج تحيلنا على مفهوم الفعالية المؤسساتية (efficacité) و الكفاءة المؤسساتية (efficience). كل مؤسسة تضع مفهومها للفعالية و للكفاءة بناء على تصورها لماهية الأهداف و الغايات التي تحكمها بدورها إيديولوجيتها. المؤسسة التي ترى في الربح المالي أقصى غايتها تجعل منه النتيجة النهائية و تضع مؤشرات لقياس التقدم الحاصل في انجازه. تقول بكونها فعالة عندما تبلغ غايتها المالية(efficacité). و إذا بلغتها بأقل التكاليف المالية تقول بكونها ذات كفاءة (efficiente). نموذج تدبير الموارد البشرية يقتضي اعتبار مؤشرات ترتبط بالبعد الإنساني و الاجتماعي للموظفين. المؤسسة الفعالة وذات الكفاءة هي التي تحقق النتائج الموضوعة في المجال المادي/المالي مع الاستجابة لحاجيات الموظفين.

2 – الإدارة بالنتائج : أداة استراتيجية

[7]- Marie-Susan Deschênes, Indicateurs stratégiquespour une gestion axéesur les résultats, université du Québec, ENAP, Deschênes et Voyer, p. 7

تعتمد الإدارة بالنتائج كوسيلة مهمة في إطار التخطيط الاستراتيجي، فهي تساهم في تنزيله بالفعالية المطلوبة .كما تمكن من تطبيق مبدأ المسؤولية والمحاسبة الذي يعتبر أساسيا في التدبير الحديث . إن التغيير المنشود لإصلاح التعليم يمكن أن يراهن على التطبيق الفعلي والسليم للإدارة بالنتائج

1-2. التخطيط الاستراتيجي و الإدارة بالنتائج

ارتبطت الإدارة بالنتائج بالتخطيط الاستراتيجي للمنظمات. كثرة هي الكتابات و برامج التكوين و المشاريع التي تؤكد هذا الأمر. يلاحظ أن الإدارة بالنتائج تستعمل كوسيلة لتحقيق الغايات الإستراتيجية. لكن ما يشكل أمرا غير ملائم مع متطلبات إرساء المنظمات الحديثة هو عدم اعتبارها للعوامل المختلفة المساهمة في تحقيق النتائج كموارد يتعين تطويرها. الادارة بالنتائج تعتمد لتحقيق نتائج ترتبط بالعملاء. حين يتم الاستجابة لمنتظراتهم يتعلق الأمر بالفعالية و الجودة. هذا الخيار يقوم على منطق تحقيق النتائج بغض النظر عن المقتضيات الطويلة المدى. المنظمات تعيش للمستقبل البعيد. يؤمن مستقبلها الموارد و المهن و الكفايات التي تطورها. كل هذه المتطلبات تقتضي تدبير يندرج في المدى البعيد. الإدارة بالنتائج تتضارب مع المنطق السابق ذكره من حيث كونها لا تعترف إلا بما يحقق النتائج الموضوعة التي تكون مرتبطة بالعميل (الزبون/ المرتفق). أما منطق منظمة الغد فهو يقتضي تحقيق النتائج باعتماد أفضل الطرق و المناهج و التقنيات التي تتيح تطوير الموارد المختلفة (بشرية و مالية و مادية و معلوماتية و معرفية...).

يتبين أن تطبيق الإدارة بالنتائج بطريقة سليمة و فعالة يقتضي اعتماد النتائج لتصميم أنماط التدبير و التنظيم و التطوير لتحقيق النتائج بشكل مستدام و مستمر. يترتب عن ما سبق ضرورة وضع مؤشرات ترتبط بمدى تطور مختلف الموارد التي تشكل عناصر التميز لدى المنظمة و خصوصا الموارد البشرية. الجدول التالي يقدم نموذجا تقليديا للإدارة بالنتائج ونموذجا حديثا لها:

جدول رقم 02 : مقارنة بين النموذج التقليدي و النموذج الحديث للإدارة بالنتائج

العناصر	نموذج تقليدي للإدارة بالنتائج	نموذج حديث للإدارة بالنتائج
المدة الزمنية	قصيرة	متوسطة و طويلة
المؤشرات	مؤشرات لتتبع تحقيق النتائج الحالية	مؤشرات لتتبع الشروط الضرورية لتحقيق النتائج الحالية و المستقبلية
النتائج	مرتبط بالعملاء / الزابون	نتائج نهائية و نتائج تدبيرية ترهن المستقبل
التقييم و المساءلة	تحقيق النتائج الآنية و الاستجابة للزبون	تحقيق النتائج الآنية و تلك المرتبط بمنظومة التدبير

	الخارجي	و التنظيم

2-2. المسؤولية و المساءلة

إن الانتقال من التدبير بالأهداف إلى التدبير بالنتائج يتطلب تطوير ثقافة الأداء (performance) على جميع المستويات التي تقتضي بدورها تأهيل أدوات البرمجة من بينها التتبع والتقييم [8] . تعد المسؤولية و المساءلة من القضايا التي تحدث نقاشات حادة. في موضوع مسؤولية المدرس و مساءلته، تتضارب الأفكار و المواقف بقوة أكبر. يشكل المدرسون نسبة عريضة من موظفي رجال التعليم و عدم انخراطهم في الإصلاح عبر الإدارة بالنتائج يؤشر على فشل هذا المفهوم.

قضية أساسية تتمثل في المساءلة التي عبرها يسعى مفهوم الإدارة بالنتائج تحقيق الارتباط بالأداء و بلوغ نتائج ملموسة. من الجهة التي ينبغي السهر على عملية مساءلة المدرس؟ تتميز المراقبة حاليا بالقطاع بكونها تعددية الأمر الذي يرفضونه المدرسون. من زاوية الفعالية الإدارية لا تتلاءم تعددية المراقبة و المساءلة مع السعي للانخراط الفعلي الايجابي.

عدة جهات تنتظر من المدرس اعتماد سلوكات ترتبط بانجاز أداء معين: مديرية المناهج تنتظر من المدرس تطبيق المنهاج الدراسي؛ تنتظر المديرية الجهوية و المديريات الإقليمية من المدرس تطبيق البرامج؛ تنتظر جمعية آباءو أمهات التلاميذ منه تمكين أبنائهم من الحصول على معدلات عالية و قليل من يهتم بالتحصيل الدراسي و التغيير الحقيقي في المعرفة و السلوك؛ و انتظارات المجتمع المدني اتجاه المدرسة تتباين مع انتظارات المقاولة التي تنتظر من المدرس تطوير لدى التلاميذ الكفاية أو القدرة على الانجاز العملي و المهني[9].

[8] - Yvonne Umurungi, Gricha Lepointe et Guirec Halflants, Gestion axée sur les résultats : Un exemple d'intégration de l'approche Gestion axée sur les Résultats (GAR) dans une planification de projet de type classique Projet RWA/023 Appui à la Mise en Oeuvre du Plan stratégique du Secteur de la Santé 2009 – 2012, Agence luxembourgeoise pour la coopération au développement, les cahiers de luxdev 01.

[9]- أود الإشارة إلى الخلاف الذي حدث بين خبير بلجيكي اعتمدت عليه السلطة المكلفة بالتكوين المهني و الشغل بالمغرب سنة 2008-2009و المفتشون التربويون بقطاع التعليم حول الاهداف التربوية التي يتعين وضعها للإطار الوطني للإشهاد. الخبير يركز على الكفايات المهنية و الخبراء التربويون على مختلف المعارف و القدرات التربوية.

تلتقي الإدارة بالأهداف [10] مع الإدارة بالنتائج بكونهما يسعيان لصناعة سلوكيات إدارية ترتبط بالنتائج الجزئية في مختلف المستويات الإدارية التي تتضافر لتحقيق النتائج النهائية للمنظمة. يرجى من ذلك تحقيق انخراط جميع العاملين في المشروع الكلي للمنظمة.

3-2. الإدارة بالنتائج و إشكالية التغيير

يعتبر قطاع التعليم من القطاعات المركبة بحكم حجمه وطبيعة المنتج الذي تتضافر عوامل الإنتاج المختلفة من أجله. و كذلك، هذا القطاع الاستراتيجي شكل منذ القدم حقلا لتجاذبات سياسية و إيديولوجية جعلت منه مستعصيا لأية تغييرات لا تقوم على قواعد و منهجية سليمة و فعالة. من المعلوم أن المنظمات التعليمية العمومية، كباقي المنظمات ذات الطبيعة العمومية، لم تتعلم كثيرا طريقة إدارة التغيير. تلجأ عموما لأسلوب "العصا"، وقليلا ما تعتمد على "الجزرة" لتمكين التغيير الهيكلي من التحقق. هذا بصفة عامة.

التغيير يمر عبر تحسينات مستمرة و متراكمة حسب منهجية واضحة و تشاركية. ماذا تقدم الإدارة بالنتائج على هذا المستوى؟ إن الإدارة بالنتائج لا تفيد كثيرا من حيث منهجية إرساء التحسينات. الأفراد هم الذين يختارون درجة و طريقة و وجهة التغييرات بناء على تقييم النتائج. قد تختار السلطة المركزية أو الإدارة العليا المحلية (المديرية الجهوية، المديرية الاقليمية) أسلوبا لتطبيق الممارسات الجيدة دون اعتماد المقاربات السليمة بمعنى اعتماد الأسلوب السلطوي أو البيروقراطي.

الإدارة بالنتائج هي مبدأ و ليس منهجية محددة و دقيقة، و نمط للتدبير يملي ممارسات تدبيرية محددة و دقيقة. قد نجد أن تحقيق النتائج يمر عبر الإشراك الفعلي للمدرسين. لكن نمط الإشراك يختلف في الأسلوب السلطوي و في الأسلوب الإنساني. الأسلوب السلطوي يندرج في الزمن القصير. الأسلوب الإنساني يهيئ شروط تحقيق النتائج على المدى البعيد.

[10] -Jean Labelle et Michel St-Germain, 2004, La gestion scolaire : une situation à améliorer?, Education et Francophonie, VOLUME XXXII:2 – AUTOMNE 2004, www.acelf.ca, p.7

3-ماهي العوامل التي قد تحول دون نجاح الإدارة بالنتائج بقطاع التعليم؟

بعض من العوامل التي قد تحول دون التطبيق الجيد والصحيح للإدارة بالنتائج بقطاع التعليم ينبغي مواجهتها ومعالجتها. نذكر من بينها:

3-1. النمط الإداري القائم

في فصل يلخص عنونه ب"الإدارة بالأهداف و الرقابة الذاتية" الإداري المشهور بيتر دراكر (Peter Drucker) عوامل سوء توجيه إسهامات العاملين داخل المنظمات في النقط التالية:

- العمل التخصصي لأغلب المديرين؛
- هيكل الإدارة المحتوي على سلسلة من الأشخاص ؛
- الاختلافات في وجهات النظر و العمل و انعزال المستويات المختلفة للإدارة الناتجة عن هذه الاختلافات؛

نظام المرتبات و المكافآت لفريق الإدارة [11]. سؤال وجيه يتمثل في مدى مطابقة الإدارة بالنتائج مع النمط الإداري الساري المفعول الذي يستمد منطقه من التصور الميكانيكي للمنظمة، و خصوصا النظرية البيروقراطية. تنتظم المدرسة العمومية وفق ترسانة قانونية و قواعد تنظيمية ترجع لهذه النظرية بحكم تبعيتها لقطاع الإدارة العمومية. يطرح السؤال حول ما مدى استعداد السلطة المركزية لمنح سلطات ملائمة للمدرسة و استقلالية تتيح لها التحرر من رواسب و مكبلات الاشتغال الفعال بالطرق الحديثة في التدبير. كثيرة هي أنماط للتدبير و تقنيات و طرق حديثة عملت وزارة التعليم على إرسائها لكن دون جدوى بسب المقاومة المؤسساتية و القانونية و الثقافية القائمة.

دون منح المؤسسة التعليمية الاستقلالية اللازمة لن تفي الإدارة بالنتائج بغرضها. هذه الأخيرة ينتظر منها التأثير على مجريات تغيير المنظمات نحو إرساء أنماط تدبيرية و تنظيمية متطورة كفيلة ببلوغ النتائج الموضوعة. المدرسة المغربية لازالت تخضع لتدبير بيروقراطي تسلسلي يكبل حريتها و يقوض هامش حركتها. فالمخططات توضع من الأعلى. و المدرسة تنكب على التطبيق.

يعتبر دراكر العمل التخصصي لأغلب المديرين من بين عوامل سوء التوجيه. هذه الفكرة تحيلنا، في الشأن التربوي، إلى موضوع الاشتغال على تطبيق المنهاج التربوي داخل القسم دون البحث في الآثار التي تحدثها الممارسة التعليمية على مستوى التعلم. من المخاطر التي ترتبط بالإدارة بالنتائج

[11]- بيتر دراكر، 1996، الادارة : المهام-المسؤوليات-التطبيقات، ترجمة اللواء محمد عبدالكريم و مراجعة نادية الهادي، الدار الدولية للنشر و التوزيع، رقم2، ص. 68

تكريس هذه الوضعية. علما أن الانتقادات التي وجهت للتعليم القائم على بيداغوجية الأهداف انطلقت من تركيز المدرسين على تطبيق المنهاج و البرنامج على حساب الاشتغال بالتحصيل المدرسي و التقدم في الاكتساب المعرفي.

إن كانت الإدارة بالنتائج تتوخى تنسيق الجهود، عليها تمكين مشاركة الفاعلين جميعا في وضع نتائج مترابطة في شبكة شمولية من الأعلى إلى الأسفل. كما ينبغي أن تسهم النتائج في تنزيل المنهاج بأحسن طريقة. و هكذا تتحقق في آن واحد بلوغ النتائج المرغوبة و تطوير براعة و مؤهلات المدرسين.

2-3. النتائج و التحفيز

يتوقف انخراط الموظفين في مشاريع المؤسسة التي يعملون بها على مدى تدبيرها و منحها للمحفزات المتطابقة لحاجياتهم. تبلور مفهوم الموارد البشرية في سياق نظريات وسعت مفهوم الموظف في مقر عمله ليشمل أبعادا إنسانية و اجتماعية و نفسية. خلافا للتمثل التقليدي الذي حصر الموظف في بعد جسدي (اليد العاملة)، مفهوم الموارد البشرية يشير إلى الحاجيات الإنسانية و النفسية.

نظرية الانتظارات تربط بين المجهود المبذول من طرف الموظف والأداء (النتائج) والمكافآت. شروط أساسية ينبغي توفرها حتى يمكن تشكيل السلوك الإداري المرغوب فيه. تقول هذه النظرية بما يلي: يعتمد الموظف سلوكا ما يؤدي إلى نتيجة محددة (مردودية/ استجابة لحاجة عميل ما). ترتبط النتيجة بمكأفاة معينة. هنا يطرح السؤال: لماذا يسلك الموظف هذا السلوك؟ يقوم بذلك لأنه: 1. بسلوكه هذه يستطيع تحقيق النتيجة المنتظرة (علاقة أكيدة)؛ 2. يتوقع الموظف أن النتيجة المنتظرة والمرغوب فيها تؤدي إلى حصوله على مكافأة محددة؛ 3. يعير الموظف قيمة عالية للمكافأة. بتوافر الشروط الثلاثة يسلك الموظف سلوكا معينا. بع هذا العرض للنظرية المسماة بالانتظارات لصاحبها فروم Victor Vroom ، يمنك ان نتساءل عن الإدارة بالنتائج بالتعليم. ماذا عن التدابير التحفيزية المرتبطة بهذا التغيير في التدبير. إن سلم التحفيزات المستقلة عن الأجور التي يتم تحويلها مباشرة من الخزينة إلى حسابات الموظفين، يتم بناء على مستويات المسؤولية والرتبة الإدارية. هذه المنظومة التي لا تنبني على منطق يتناغم مع مقتضيات نجاح الإدارة بالنتائج.

قد يرغب العاملون بالإدارة التربوية[12] بالعمل بالإدارة بالنتائج بالقطاع. الأمر ليس كذلك بالنسبة للهيئات التربوية. المنتج التربوي يسهم في تحديديه متدخلون كثر. وبالتالي، قد يبذل المدرس مجهوذات جمة داخل القسم دون أن يكون له اثر على سيرورة التعلم و بلوغ الغايات او النتائج التربوية

[12]- نقصد بالإدارة التربوية الهيئات الإدارية المركزية و الجهوية و المحلية التي تشتغل على الشأن الإداري بقطاع التعليم.

الموضوعة. هذا ما قد يجعل موقف المدرسين سلبيا اتجاه الإدارة بالنتائج ويدفعه لعدم التفاعل معهم. في خلاصة بحثه حول الادارة بالنتائج بالمدارس في كندا، خلص مامادو لامين (LAMINE SANÉ, M.V.2014) إلى كون بعض المديرين يواجهون صعوبات في تحقيق انخراط المدرسين في مشروع الادارة بالنتائج[13].

لا تتلاءم منظومة التحفيز الهرمية التي لا تقوم على النتائج مع مفهوم الإدارة بالنتائج. و عليه، يتعين على مهندسو اللامركزية و اللاتمركز تصميم منظومة للتحفيز الموارد البشرية التي تسهم بقوة في الإنتاج التربوي. هذا الأخير يتم بالأساس داخل حجرة الدرس.

كما ينبغي الإشارة إلى المخاطرة المتمثلة في تعظيم النتائج التعليمية للتلاميذ (النقط) من طرف المدرسين بغرض الحصول على المكافآت و زيادة في المرتبات.

4.التعاقد : نموذج لأجرأة التدبير بالنتائج في قطاع التعليم

انطلاقا من فكرة التعاقد ارتأينا ضرورة بلورة وسيلة إجرائية تساعد المتعاقدين على تدبير هذا الانخراط الجماعي بناء على التزامات ملموسة ومحددة بدقة . وقمنا، بالتالي، بوضع تصور لمشروع وثيقة إطار للتعاقد.

4-1. الإدارة بالنتائج والتعاقد

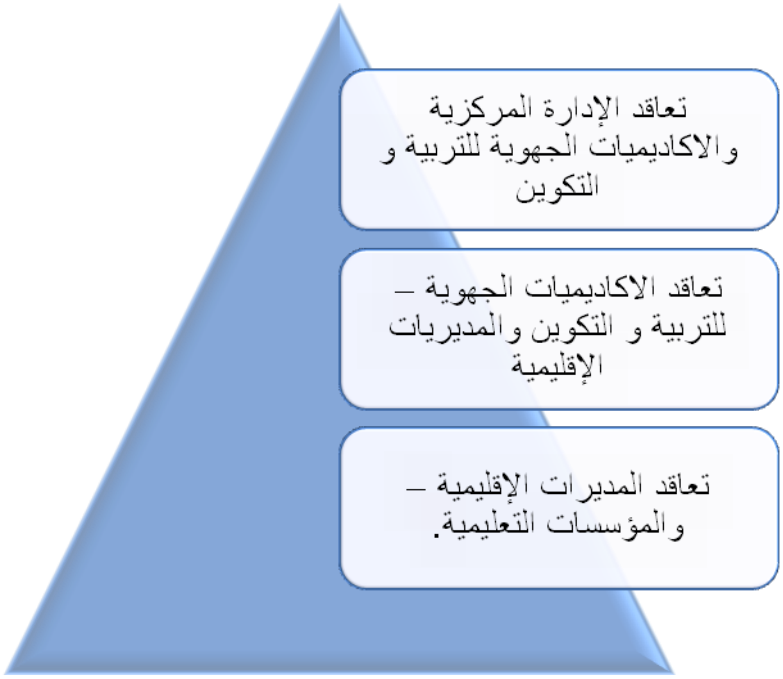
اعتبارا للأهمية التي أولتها نختلف برامج إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب للتدبير بالمشروع، وتفعيلا للنهج التدبيري المتمحور حول النتائج؛ وكمساهمة عملية إجرائية قمنا ببلورة تصور لوثيقة إطار للتعاقد لتنزيل هذا النمط التدبيري على أرض الواقع. تبقى هذه الوثيقة وسيلة عملية تهدف أجرأة التدبير بالنتائج في قطاع التعليم بالمغرب كنموذج قابل للتحسين والتطوير.

تم تحديد مستويات التعاقد حسي المستوى التنظيمي للنظام التعليمي المغربي. وعليه حدد ثلاث مستويات:

- تعاقد الإدارة المركزية والاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛
- تعاقد الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية؛
- تعاقد المديرات الإقليمية والمؤسسات التعليمية.

[13] - MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, op. cit. p. 159

شكل رقم 01: مستويات التعاقد في إطار الإدارة بالنتائج حسب المستوى التنظيمي للنظام التعليمي المغربي



الجدير بالذكر بأن هذا التعاقد ليس بالمفهوم القانوني، بل هو مفاهمات تدبيرية يتم الاتفاق بشأنها بين الأطراف بخصوص المحاور والاهداف والمؤشرات ومؤشرا القياس والتتبع. هذا التعاقد سيكون أساسا في اعتماد وتوزيع الموارد المرصودة.

4–2. مشروع وثيقة إطار للتعاقد

يقتضي التعاقد وجود طرفين أو أكثر. عذا التعاقد يجسد تفاهمات تدبيرية تروم تحقيق مجموعة من النتائج خلال فترة زمنية محددة وفق منهجية تقييم محددة.

نقوم فيما يلي بعرض مساهمة إجرائية لتنزيل التدبير المتمحور حول النتائج في إطار تعاقدي على مستوى مؤسسة تعليمية. الطرفان المعنيان بهذا التعاقد هما المؤسسة التعليمية المعنية والمديرية الإقليمية التي تخضع لنفودها هذه المؤسسة.

يتم ابرام التعاقد بين طرف مشرف والمؤسسة التعليمية صاحبة المشروع على تحقيق نتائج معلومة تنضبط لمبدأ SMART : نتائج خاصة، دقيقة، قابلة للقياس، طموحة، قابلة للتنفيذ، وموضوعة لأجل محدد.

يقوم الطرفان (المديرية الإقليمية والمؤسسة التعليمية) بالتعاقد على إنجاز و تقييم المشروع التربوي بناء على مؤشرات ترتبط بمحاور معينة و محددة، لكل محور يتم تشخيص الوضعية الراهنة و التي تعتبر نقطة الأنطلاق، ليتم بعد ذلك بلورة الوضعية المأمولة (الهدف المنشود و المتوافق حوله) كميا ونوعيا. يتعين وضع مؤشرات للقياس وظيفتها تتبع المنجزات و كذا سير و تقدم الأشغال. كل هذا لا يكفي دون وضع جدولة تشمل تاريخ البدء وتاريخ الانتهاء.

فيما يلي نعرض ملحق لشبكة مقترحة لتقييم الإنجازات المتعلقة بمشروع المؤسسة ، مبنية على مفهوم التدبير بالنتائج.

جدول رقم 03 : مقترح وثيقة إطار للتعاقد لأجرأة مشروع المؤسسة يرتكز على التدبير بالنتائج

المجالات		الوضعية الحالية	الوضعية المأمولة		مؤشرات القياس	الجدولة الزمنية	
			الوصف الكمي	الوصف النوعي		تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء
دعم التمدرس : التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة	**رفع نسبة المسجلين الجدد بالابتدائي**						
	التقليص من الهدر المدرسي • التسرب 2 • عدم الالتحاق 3 • الفصل عن الدراسة4						
	محاربة ظاهرة التكرار بالمؤسسة [5]						
	آليات وأدوات تدبير ومعالجة ظاهرة الاكتظاظ الاكتظاظ [6]						

المحور	العناصر	الوضعية الحالية	الوضعية المأمولة		مؤشرات القياس	الجدولة الزمنية	
			الوصف الكمي	الوصف النوعي		تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء

الدعم التربوي لفائدة التلاميذ المتعثرين7							
حفز المبادرة والتميز بالمؤسسة							
تطوير أنشطة اليقظة والتفتح [8]	تفعيل المقاربات والآليات الجديدة للأندية التربوية المتضمنة في دليل الحياة المدرسية						
	ملاءمة أنشطة الأندية التربوية مع حاجات المتعلمين						
	تفعيل الأندية الحالية وإحداث أندية جديدة وإعداد مشاريعها وبرامج عملها وإدماجها في مشروع المؤسسة						
تفعيل أدوار مجالس المؤسسة							
تفعيل جمعية دعم مدرسة النجاح							

المحور	العناصر	الوضعية الحالية	الوضعية المأمولة		مؤشرات القياس	الجدولة الزمنية	
			الوصف الكمي	الوصف النوعي		تاريخ البدء	تاريخ الانتهاء

ترسيخ القيم والسلوك المدني المواطن	محاربة ظاهرة الغياب [9]						
	مواجهة ظواهر العنف [10]						
	الحفاظ على فضاءات المؤسسة من الإتلاف [11]						
	محاربة ظاهرة الغش [12]						
التدبير الأمثل والمعقلن لزمن التعلم	تنفيذ مقرر تنظيم السنة الدراسية						
	إتمام المقرر بالنسبة لكافة المواد والمستويات						
التوجيه التربوي : الأنشطة الهادفة إلى مواكبة المتعلمين وتيسير نضجهم وميولهم وملكاتهم واختياراتهم التربوية والمهنية ، وإعادة توجيههم كلما دعت الضرورة إلى ذلك [13]							
إدماج تكنولوجيات المعلوميات و الاتصال و التجديد في التعلمات: (تنشيط القاعات متعددة الوسائط .....)							
عقد شراكات انتقائية وفعالة لتمويل المشروع							
آخر							

الطرف الثاني : يلتزم الطرف الثاني بتوفير مايلي :

المحور		الوحدة	العدد	ملاحظات وصفية وتوضيحية
التجهيز :	المعدات المكتبية والمعلوماتية			
	الربط بالهاتف وبشبكة الانترنت			
	الربط بشبكة التطهير			
	الربط بشبكة الماء الصالح للشرب			
	الربط بشبكة الكهرباء			
	تعويض المتلاشي والتخلص منه			
إصلاح وترميم وصيانة وتوسيع فضاءات المؤسسة	الإصلاح			
	الترميم			
	التوسيع			
المعدات الديداكتيكية	الوسائل التعليمية			
	المختبرات			
التكوين	الأساتذة			
	الأطر الإدارية			
الدعم الاجتماعي	الإطعام			
	المنح			
	الداخلية			
	المساعدات التشجيعية			
الحراسة والتنظيف	الحراسة			
	التنظيف			
الاعتماد المفوض للتسيير				
الموارد البشرية				
تشجيع الامتياز				
آخر (يحدد)				

☜التتبع والتقييم:

* الأدوات:

.....

* المراحل:

.....

☜التحكيم :

.....

الخاتمة

يندرج التدبير بالنتائج في إطار الطرق الإدارية الحديثة التي يتم اعتمادها في الإصلاح الإداري بالقطاع العمومي خصوصا. ويتم اعتمادها بقصد الاستجابة لحاجيات المرتفقين والعملاء مع المؤسسات العمومية والإدارة العمومية. إن كان تطبيقها بالدوائر الإدارية قد لا يشكل صعوبات محددة، فإن تطبيقها بقطاع التعليم وخصوصا على الوظائف التعليمية يطرح إشكاليات جمة.

لإنجاحها يتطلب التحسيس وتكوين مختلق المتدخلين (المدراء والمدرسين والنظار ومحتلق المدبرين) في الإدارة بالنتائج. كما ينبغي تعميمها على جميع الموظفين بدون استثناء وإرساء منظومة للتحفيز مصاحبة لها. وفي غياب العمل بالأنماط الحديثة في تدبير الموارد البشري (توصيف الوظائف، التحفيز...) يتعسر اعتماد الإدارة بالنتائج. كما يتعين تعميم وتوحيد مؤشرات قياس الأبعاد المختلفة للموارد التي تسهم في تحقيق النجاح المستمر للمدرسة. السعي لبلوغ نتائج على المدى القصير دون تتبع تأثير سير المؤسسة على الموارد الإستراتيجية يتناقض مع الأغراض الإستراتيجية (النتائج الاستراتيجية/المستقبلية) للمؤسسات.

تبقى الوثيقة المقترحة وسيلة عملية جد مبسطة وفعالة لإرساء مبدأ التعاقد داخل منظومة التعليم. هذه الوثيقة قابلة للتطوير والتجويد، ونقترح تضمينها في إطار النظام المعلومياتي لوزارة التربية الوطنية.

بالرغم من الجانب التقني للموضوع، يبقى ما قمنا بعرضه مساهمة في التغيير الجدري لأسلوب تدبير النظام التعليمي، وكل تغيير جدري يتطلب عادة مواكبة وإشراك ودعم وإرادة قوية قي التغيير.

المراجع

- مركز خدمات المنظمات غير الحكومية ، (1970)، الادارة بالنتائج، سلسلة "الأدلة الإرشادية" التي يصدرها مركز خدمات المنظمات غير الحكومية.

- بيتر دراكر، (1996)، الادارة : المهام-المسؤوليات-التطبيقات، ترجمة اللواء محمد عبد الكريم و مراجعة نادية الهادي، الدار الدولية للنشر و التوزيع، رقم2.

- Projet de Gouvernance locale au Maroc DGCL, (2010), la gestion axée sur les résultats, Ministère de l'Intérieur /Direction Générale des Collectivités Locales, Maroc

.

- Amantchi Gogoua, (2012), Gestion axée sur les résultats : concepts et principes, , Cellule d'Analyse de Politiques Economiques du CIRES, Abidjan

- OIF, (2013), Manuel de la gestion axée sur les résultats a l'OIF, in www.ofarcy.net/.../71-annexe_1_-_manuel_de_la_gar_decembre_2013-1.pdf ; consulté le 01-02-2021.

- Mamadou Vieux Lamine Sané, (2014), la gestion axée sur les résultats : le cas de son implantation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'ile de Montréal, université du Québec à Montréal, thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation.

- *Marie-Susan Deschênes*,(2018), Indicateurs stratégiques pour une gestion axée sur les résultats, université du Québec, ENAP, *Deschênes et Voyer*.

- Yvonne Umurungi, Gricha Lepointe et Guirec Halflants, (2012), Gestion axée sur les résultats : Un exemple d'intégration de l'approche Gestion axée sur les Résultats (GAR) dans une planification de projet de type classique ; Projet RWA/023 Appui à la Mise en Oeuvre du Plan stratégique du Secteur de la Santé 2009 – 2012, Agence luxembourgeoise pour la coopération au développement, les cahiers de luxdev 01. Luxembourg.

-Jean Labelle et Michel St-Germain, (2004), La gestion scolaire: une situation à améliorer?, Education et Francophonie, VOLUME XXXII:2 – AUTOMNE 2004, www.acelf.ca.

- www.men.gov.ma

- finances.gov.ma

- www.acdi-cida.gc.ca/

ملحق رقم 01:

دليل توضيحي لبعض المفاهيم والمصطلحات الواردة بالبطاقة :

1 - يلزم المؤسسة في البداية صياغة مشروعها بإتباع **منهجية تدبير المشروع**

2 - **التسرب** : هو انقطاع إرادي عن الدراسة ، يرجع لأسباب ذاتية وأسباب مرتبطة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة (للمزيد من التفصيل : دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي)

3 - **عدم الالتحاق** : يتعلق الأمر بكل تلميذ مسجل باللوائح ولم يلتحق في بداية الموسم الدراسي

4 - **الفصل عن الدراسة** : هو انقطاع غير إرادي عن الدراسة من طرف التلميذ ، حيث يكون التلميذ مرغما على مغادرة المدرسة إثر الفشل والتأخر الدراسيين . ويحدث الفصل على إثر قرار إداري (للمزيد من التفصيل : دليل الإجراءات التنظيمية لتدبير البرنامج الوطني للحد من الانقطاع المدرسي)

5 - **نسبة التكرار :** عدد التلاميذ المكررين / العدد الإجمالي للتلاميذ بالمؤسسة

6 - **الاكتضاض :** نسبة الأقسام التي بها أكثر من 40 تلميذ

7 - **الدعم** : يخص التلاميذ المتعثرين

8 - **الأندية التربوية** : اعتمادا على البرنامج السنوي العام الذي يسطره المجلس التربوي ويصادق عليه مجلس التدبير وأخذا بعين الاعتبار برامج كل الأندية التربوية بالمؤسسة

9 - **الغياب: يتم التشخيص استرشادا بالنقط الآتية :**

- عدد حالات التغيب المسجلة بالنسبة للأساتذة والتلاميذ
- مجموع ساعات غياب ونسب المبررة منها
- أسباب التغيبات المبررة
- الإجراءات المتخذة من طرف الإدارة في حالة الغياب غير المبرر

10 -**العنف : يتم التشخيص استرشادا بالنقط الآتية :**

- عدد حالات العنف المسجلة
- أماكن وقوع حالات العنف
- توقيت حالات العنف المسجلة
- الأسباب الرئيسية لحالات العنف المسجلة
- الإجراءات الرئيسية المتخذة: إحداث آلية للوساطة .....

11 -**الإتلاف : يتم التشخيص استرشادا بالنقط الآتية :**

- عدد حالات الإتلاف المسجلة
- التجهيزات التي لحق بها الإتلاف
- توقيت وقوع حالات الإتلاف
- الأسباب الرئيسية لحالات الإتلاف
- الإجراءات الرئيسية المتخذة في حالات الإتلاف

12 -: **الغش يتم التشخيص استرشادا بالنقط الآتية :**

- عدد حالات الغش المسجلة
- الأسباب الرئيسية لحالات الغش المسجلة
- الإجراءات الرئيسية المتخذة

13 -**التوجيه التربوي(يخص الثانوي) : يمكن الاسترشاد بالعناصر التالية خلال تشخيص الوضعية و رسم**

الوضعية المأمولة:

- مقابلات
- حصص إعلامية عامة
- حصص إعلامية موضوعاتية
- دراسة ملفات التلاميذ
- تقييم النتائج الدراسية
- المساهمة في الدعم المدرسي
- المساهمة في تحضير و تأطير منتدى التوجيه
- التتبع الفردي للتلاميذ

تقنية سيكومترية جديدة لتصحيح اختبار رسم الشخص وتشخيص الاكتئاب بالتعلم العميق

A NEW PSYCHOMETRIC TECHNIQUE TO EVALUATE DRAW-A-PERSON TEST AND DIAGNOSING DEPRESSION WITH DEEP LEARNING

حسن بودساموت[1] ، خالد أحاجي [2] ، سعيد الزعيم [3] ، صبير أكوجكال[4]
hassn.boudassamout@gmail.com

(1) دكتور باحث في علم النفس التربوي. أستاذ زائر لعلم النفس بالمدرسة العليا للأساتذة. العرفان وأستاذ مؤطر لأساتذة مادة الفلسفة. إقليمية سلا
(2) أستاذ مؤهل ومدير مركز التوجيه والتخطيط التربوي. باحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية. كلية علوم التربية. الرباط
(3) أستاذ التعليم العالي مساعد بمركز التوجيه والتخطيط التربوي.
(4) باحث في علم النفس التربوي. مستشار في التوجيه المهني بمراكش.

الملخص :
يستخدم اختبار رسم الشخص Draw-A-Person (DAP) على نطاق واسع من قبل الأخصائيين لتقييم الشخصية وتشخيص المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والمراهقين. يستغرق تطبيقه منعشرة إلى خمسة عشر دقيقة، ويحتاج إلى خمسة عشر دقيقة إضافية للتصحيح من قبل أخصائي نفسي خبير.
الهدف من هذه الدراسة هو عرض النتائج التي توصلنا إليها باستعمال الذكاء الاصطناعي لتصحيح اختبار رسم الشخص . حيث تستطيع هذه الأداة المعتمدة على "التعلم العميق" Deep Learning (DL) من تشخيص الاكتئاب لأزيد من 360 مفحوصا في الساعة، أي أسرع بحوالي تسعين مرة من الأخصائي النفسي المتمرس. تتمتع هذه الأداة بصدق وثبات مقبولين.

كلمات مفتاحية : اختبار رسم الشخص ؛ تقييم الشخصية ؛ المشكلات النفسية والسلوكية ؛ الاكتئاب ؛ المراهقين ؛ التعلم العميق ؛ الشبكة العصبية الالتفافية ؛ الصدق والثبات .

Abstract
The Draw-A-Person test (DAP) is widely used by psychologists to assess personality, and diagnose psychological and behavioral problems, in children and adolescents.This Test does not require expensive tools, just a white paper, a pencil, and an eraser.On average, it takes 10-15 minutes to apply.And it takes about another 15 minutes to be evaluated by an experienced psychologist. In this paper, we will introduce a new psychometric technique for automatic correction to the Draw-A-Person (DAP) with Deep Learning (DL). This tool has the ability to diagnose depression of about 360 patients per hour, 90 times faster than a psychologist can achieve, and has acceptable validity and reliability.

Keywords: Draw-A-Person ; Personality Assessment ; Psychological and Behavioral Problems ; Depression ; Teenagers; Deep Learning (DL) ; Convolutional Neural Network (CNN) ; Validity and Reliability .

الإطار النظري وخلفية البحث

يحتاج السيكولوجي المدرسيإلى روائز ومقاييس نفسية صالحة لتشخيص والتنبؤ بالمشكلات النفسية والسلوكية للتلاميذ ، وتقييم البرامج التدخلية والوقائية المستخدمة في عملية الإرشاد النفسي بالمدارس. وأيضا لتشخيص المستوى المنحرف من السلوك الذي يتطلب إحالة على الأخصائي النفسي أوالطبيب النفسي (أبو حطب وسيد أحمد عثمان، 1985).

ويعتبر اختبار رسم الشخص لماكوفر Draw-A-Person (DAP)من أهم الاختبارات الإسقاطية التي تستخدم على نطاق واسع في المستشفيات والعيادات والمدارس لتشخيص المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والمراهقينفهو يحتل المرتبة الثانية من حيث التطبيق بعد اختبار الروشاخ الإسقاطي (Sundberg, 1961).

وتتميز الاختبارات الاسقاطية بكونها لا تواجه الصد أو الرفض بسبب كون المواد التي تقدمها، كبقع الحبر في اختبار الروشاخ أو المشاهد الغامضة في اختبار تفهم الموضوع أو رسم الشخص أو المنزل أو الشجرة أو العائلة، حيث تترك للمفحوص إمكانية التعبير بحرية أكبر عن شخصيته ومشكلاته النفسية والانفلات من الرقابة النفسية (فيصل عباس، 2001).

تتغلب الاختبارات الاسقاطية على مشكلة تلفيق المفحوصين في الإجابة على عبارات استبيانات الشخصية، المبنية على أسلوب التقدير الذاتي، وتقديم إجابات مقبولة اجتماعيا، والإجابة عشوائيا بسبب نقص الحافزية والملل من طول الاستبيان أو عدم الألفة في استخدام مقاييس ليكرت في التقييم الذاتي للشخصية، وعدم فهم العبارات والجمل المكتوبة باللغة العربية الفصحى – رغم بساطتها – لضعف في المعجم اللغوي لدى المستجوبين. أما الروائز الاسقاطية كاختبار رسم الشخص فيستخدم الرسم الذي هو أسلوب تعبيري مفضل لدى الأطفال والمراهقين، كما أن اختبار رسم الشخص لا يتطلب سوى أدوات بسيطة غير مكلفة : أوراق بيضاء وقلم رصاص وممحاة. وهي أدوات متوفرة في كل مكان وغير مكلفة. فاختبار رسم الشخص هو مقياس مناسب للباحثين وللأخصائيين العاملين في الدول الفقيرة ودول العالم الثالث حيث لا تتوفر دائما فيها خزانات للروائز النفسية في المستشفيات وفي العيادات وفي المراكز وفي الجامعات. كما أن تطبيقه لا يستغرق أكثر من 15 دقيقة، ويمكن تصحيحه من طرف الأخصائي النفسي في نفس هذه المدة تقريبا (ماكوفر، 1949، رزق سند إبراهيم ليلة، 1987).

عرف اختبار رسم الشخص تعديلات كثيرة في طريقة تطبيقه، وشبكات التصحيح، وفي تفسير دلالة مختلف العناصر المميزةللرسوم. وقد نشرت كارين ماكوفر رائزها في كتاب بعنوان :

« PersonalityProjection in the Drawing of the Human Figure »في عام (1949)، شرحت فيه بتفصيل كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه. وتوجد ترجمة عربية لهذا الدليل قام بها الدكتور

رزق سند إبراهيم ليلة، أستاذ علم النفس بكلية الآداب بجامعة عين شمس بالجمهورية المصرية، تحت عنوان: *((إسقاط الشخصية في رسم الشكل الإنساني: منهج لدراسة الشخصية))* عام 1987.

وفي سنة 1989 ابتكرت Nguyen Kim-Chi شبكة جديدة لتصحيح اختبار رسم الشخص ضمن رائز: "المنزل-الشجرة-الشخصين"(HT2P) الذي طورته انطلاقا من اختبار جون ن. باك. الشهير: The House-Tree-Person test (HTP) .

وطورت كوبيتز (1984) Koppitz مؤشرات اختبارها لرسم الشخص الذي يروز الذكاء والشخصية معا، بالكشف عن المؤشرات الانفعالية لدى الأطفال.ويتسم هذا الرائز الجديد بسهولة وبساطة تصحيحه ولا يطلب إلا رسم شخص واحد عوض رسم شخصين من جنسين مختلفين. وتستخدم اختبار رسم الشخص Drawing-A-Person (DAP)بطريقة "كوبيتز" من قبل الأخصائيين في كثير من الدول كالأرجنتين والبرازيل والشيلي وإسبانيا وبريطانيا والهند.

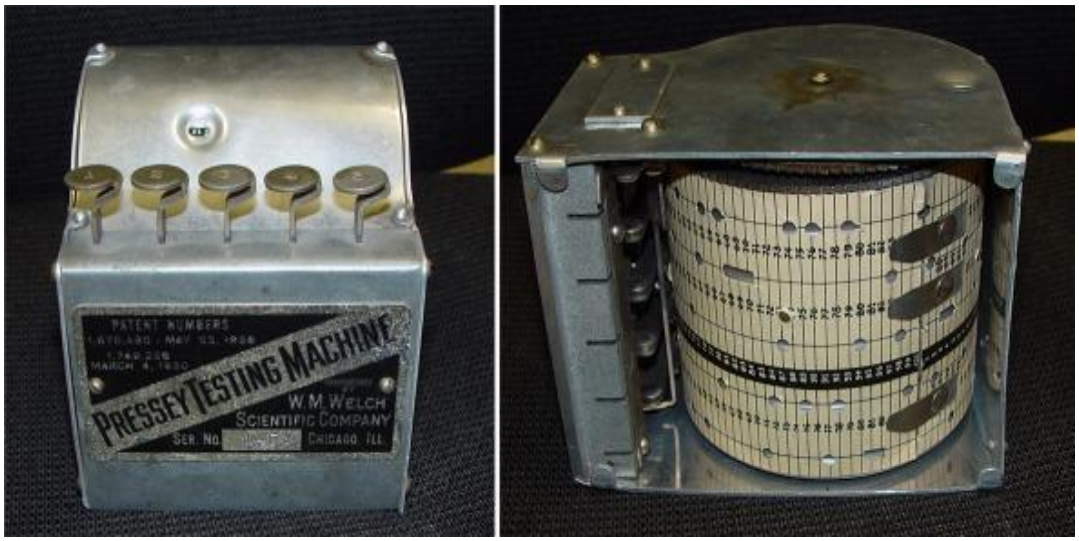
هناك من السيكولوجيين من يعترض على استخدام الاختبارات الاسقاطية بدعوى أنها تتأثر في التصحيح والتفسير بذاتية الأخصائي النفسي . فعلى سبيل المثال : قارن ليبوفسكي وزملاؤه (Lipovsky et al., 1989) بين المقاييس النفسية والإسقاطية لتقييم الاكتئاب لدى المراهقين ، ولاحظ عدم وجود ارتباط قوي بينهما ، وأن مقاييس التقدير الذاتي كانت أكثر دقة من اختبار الروشاخ في التمييز بين المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين . وتوجه للطرق الاسقاطية انتقادات شديدة من النواحي السيكومترية (أحمد محمد عبد الخالق، 1992 ؛ 2016).

لكن هناك العديد من الدراسات فندت هذا الادعاء:فقد بين "سيمس" و"دانا" و"بولتون" أن اختبار رسم الشخصDraw-A-Person(DAP)الاسقاطي قادر على تقييم القلق وتتوفر فيه خصائص المقياس الجيد من صدق وثبات (Sims J., Dana R.-D. & Bolton B., 2010). وكشفت هيلينا رينالديروزا وفريقها من جامعة ساو باولو بالبرازيل قدرة اختبار رسم الشخص بتقنية كوبيتزKoppitzعلى الكشف عن المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ (6-11 سنة) والتمييز بينهم وبين عينة إكلينيكية على المؤشرات الباثولوجية لرسم الشخص (Rosa HR, Belizarion GO, Alves, ICB & Castro Valente, MLL, 2019)

كانت أول محاولة "لأتمتة" المقاييس النفسية والاختبارات التحصيلية هي تلك التي قام بها عالم النفس سيدني بريسي Sidney Pressey (1924) أستاذ علم النفس بجامعة أوهايو، الذي ابتكر في

العشرينيات من القرن الماضي أول أداة للتصحيح الأوتوماتيكي سميت باسم : *"آلة بريسي للتصحيح"* « *Pressey Testing Machine* »وتسمح بتصحيح أسئلة الاختبار ذات الاختيار من متعدد Question à Choix Multiple (QCM) بصورة آلية وما على المفحوص سوى الضغط على الزر المناسب لإجابته. وتبرمج "آلة بيرسي" من خلال ورق كرتوني مقوى يحتوي على ثقوب للبرمجة. وتوضح الصورة (1) شكل هذه الآلة التي أحدثت ثورة في القياس النفسي وفي التعليم المبرمج.

الصورة (1) "آلة بيرسي":أول آداة لتصحيح الروائزوالاختبارات النفسية والتحصيلية بصورة أوتوماتيكية



وفي عام 1943 اقترح هارويز-إريكسون، لأجل الاستخدام العسكري، أول اختبار للروشاخ بالاختيار من متعدد le Rorschach à choix multiple ويتعلق الأمر بنفس الاختبار الاسقاطي لريمان روشاخ إلا أنه أدخلت عليه تعديلات لأجل التطبيق الجماعي. ويقوم مبدأ التطبيق على أن ينظر المفحوص إلى بطاقات الروشاخ المقدمة إليه حسب ترتيب معين وأن يختار بين الإجابات المقترحة إجابتين أقرب إلى اختياره ، وفي وقت لاحق يكتب الإجابات التي هي غير موجودة ضمن اللائحة المقترحة. وقد عرفت هذه الطريقة تعديلات جديدة كتلك التي قام بها عالم النفس البريطاني آيزنكEysenck الذي ابتكر مقياسا "للتفكير النمطي" سماه: "مقياس تصنيف روشاخ". ثم قام ديمولدير(1960) Demolder بتطوير دراسات آيزنك ليبتكر: "معامل السواء" *coefficient de normalité*الذي يأخذ بعين الاعتبار ترتيب وموقع أجوبة المفحوص ضمن الإجابات الباثولوجية على بطاقات الروشاخ.

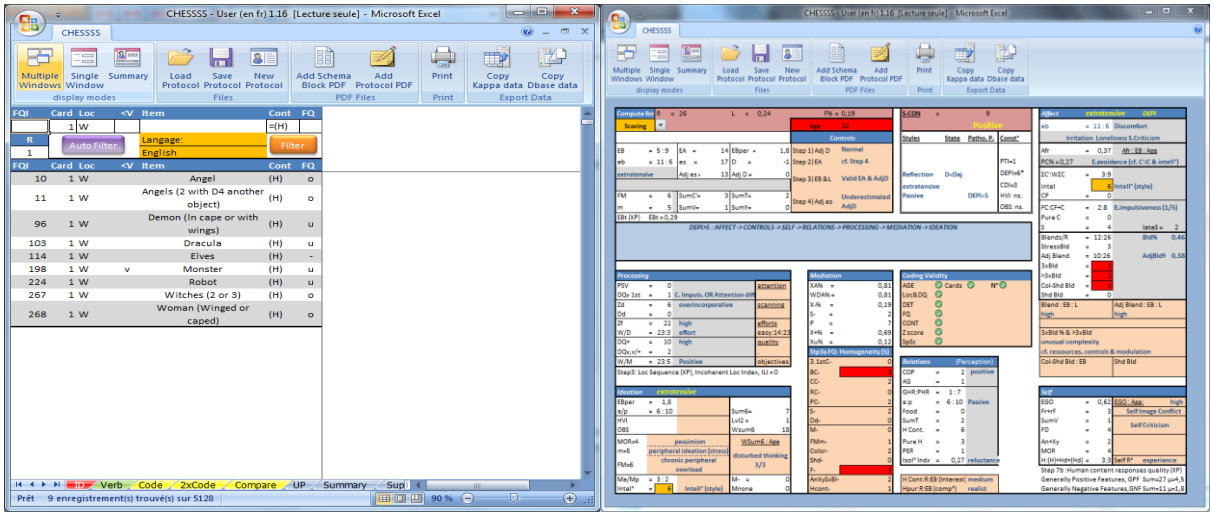
لقد كان هاجس السيكولوجيين هو تطوير صورة مبسطة واقتصادية لاختبار روشاخ الإسقاطي: فهو يسهل على المفحوصين اختيار الأجوبة ذات الإيحاءات الجنسية بطريقة كتابية دون الخجل من

الأخصائي النفسية. كما يحدث عادة في طريقة الإجابة الشفهية في التطبيق الكلاسيكي للروشاخ. والاقتصاد في زمن التطبيق والتصحيح لأجل القيام بتشخيص جماعي ومنظم للاضطرابات العصبية لدى جمهور الناس كالانتقاء للالتحاق بالجيش وبالشرطة وبمختلف المهن والوظائف.

كما طورت برامج حاسوبية لتسهيل تصحيح اختبار روشاخ وأتمتة الحسابات وتفسير النتائج وطبع التقارير النفسية بصورة آلية، ومن البرامج الحاسوبية المفتوحة المصدر المبرمجة للعمل في بيئة "ليكسيل" نذكر برنامج : « CHESSSS » الذي يستخدم نموذج إكسنيرالدمجي،الذي مكن تحميله مجانا على الموقع:

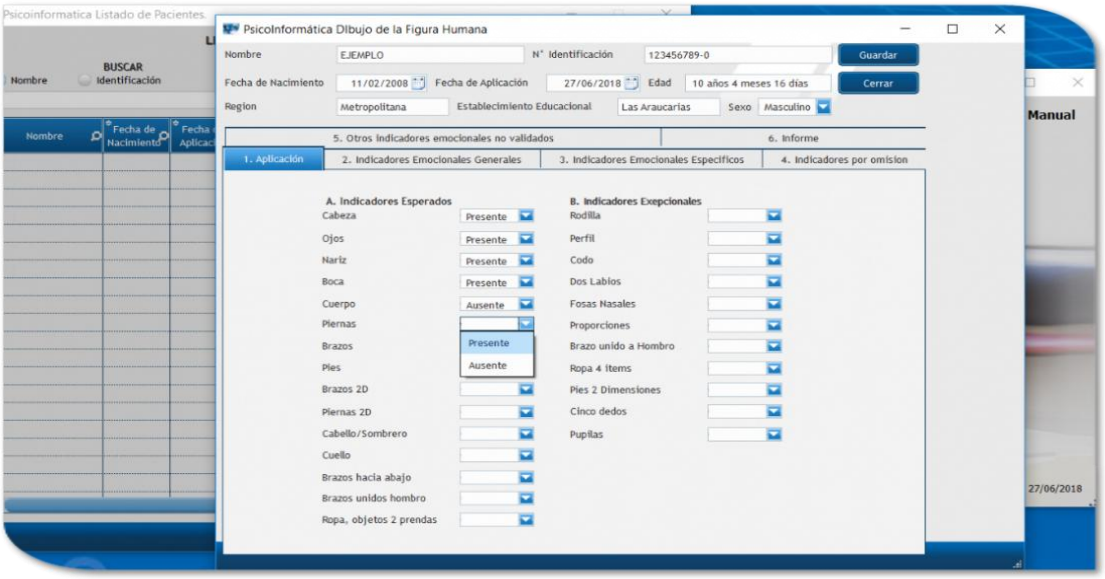
http://www.chessss.org/ ، والصورة رقم: (2) تقدم فكرة عن بعض شاشاتهذا البرنامج.

الصورة (2) بعض شاشات برنامج « CHESSSS » المجاني لتصحيح اختبار الروشاخ وفق نموذج إكسنيرالدمجي



وطورت برامج حاسوبية لتسهيل تصحيح وتفسير نتائج "اختبار المنزل-الشجرة-الشخص" The house-tree-person test (HTP) و"اختبار رسم الشخص" Draw-A-Person (DAP)كما توضح الصورة رقم (3) لبرنامج شيلي يستخدم طريقة كوبيتزKoppitz.

الصورة (3) إحدى شاشات التصحيح المحوسب لاختبار رسم الشخص Draw-A-Person (DAP)



وبتطور الذكاء الاصطناعي ابتكرت"نظم خبيرة Expert Systemللتشخيص النفسي بالاعتماد على تصنيفات الاضطرابات النفسية (DSM)كبرنامج أحمد الحاجي وفاطمة الشيباني ونوف الحربي (2019) لتشخيص وعلاج عبر الشبكة مشكلات القلق والاكتئاب والوسواس القهري والهستيريا، وبرنامج التشخيص النفسي "لسبيجل" و"نونه" (Spiegel, R. &Nenh Y.-P., 2004) وعشرات البرامج الحاسوبية الأخرى التي صممت بلغات: "البرولوغ" Prologو"البايثون" Python وغيرها.

مشكلة البحث :

منذ عام 1946 استخدم اختبار رسم الشخص كأداة لتشخيص المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقينوعرف عدة تطويرات وتعديلات في طريقة التطبيق وعدد الرسوم المطلوب رسمها ودلالة تفاصيل الرسم وخصائصه: كالحذف، والتسويد، والتفاصيل غير الضرورية، والحجم، والموضع، والمنظور، والحركة، والتعبير عن المشاعر (Machover, 1946 ; Nguyen Kim-Chi, 1989 ; Koppitz, 1966 ; Buck, 1964)

وانتبه علماء الأعصاب إلى أهمية الذكاء الاصطناعي والشبكات العصبية الاصطناعية والتعلم العميق في التشخيص العصبي من خلال التعرف على صور الدماغ وتصنيفها (Urban C. & Gates K.-M., 2021)

كما استطاع علماء الكمبيوتر التنبؤ بالسلوك الإنساني وتقييم سمات الشخصية بطرق أدق وأفضل من السابق، فعلى سبيل المثال استطاع ميكيلسون وأخرون (2017) وسوهارا وآخرون (2017) و تايلور

وآخرون (2017) بفضل شبكة عصبية اصطناعية من التنبؤ بالحالة المزاجية للأفراد في المستقبل باستخدام المذكرات اليومية، وبمستشعر يمكن حمله، و سجل الهاتف smartphone log وغيرها من البيانات. كما استخدم هوانغ وآخرون (2018) الضغط على مفاتيح الحاسوب وإيقاع النوم كمنبئات على اضطراب المزاج لدى الأفراد المصابين بالاكتئاب ثنائي القطب، وطلب أغاهي وآخرون (2018) من المشاركين في دراسته حمل الكاميرات، واستخدم شبكة صناعية لتحليل الصور المرتبطة بأنواع التفاعلات الاجتماعية لديهم. وفي كل هذه المرات تفوقت الشبكات العصبية الاصطناعية في التنبؤ بالسلوك الإنساني على الأساليب الإحصائية المستخدمة في علم النفس كمعاملات الانحدار، وعلى الرغم من دقة التنبؤ بالسلوك الذي تسمح به الشبكات العصبية الاصطناعية والتعلم العميق إلا أنه لا يزال استخدامه خجولا ومحتشما في مجال علم النفس (Urban C. & Gates K.-M., 2021).

ويستثنى في ذلك علم الأعصاب، الذي غالبا ما تستخدم فيه هذه الشبكات العصبية الاصطناعية للكشف عن الاضطرابات على مستوى الدماغ بتحليل الموجات الكهربائية وصور المخ بالأشعة السينية وبالتصوير بالرنين المغناطيسي (Vieira et al, 2017). فقد كان علماء الأعصاب السباقين لتطبيق التعلم العميق في الكشف عن الزهايمر والخرف باستخدام "اختبار رسم الساعة"(Guha A., Kim H. & Yi-Luen E., 2010).

ويذكر إربان وآخرون (2021) أن هناك عددا من العوائق التي تحول دون استخدام علماء النفس للشبكات العصبية الاصطناعية في التشخيص النفسي والتنبؤ بالسلوك البشري: (1) عدم وضوح المصطلحات الشائعة مثل التعلم العميق والشبكات العصبية الاصطناعية بين علماء النفس (أي حاجز المعرفة)؛ (2) تعقيد عملية إنشاء نماذج الذكاء الاصطناعي من قبل علم النفس (أي حاجز الممارسة والتنفيذ)؛ و (3) الافتقار إلى برمجيات التعلم العميق السهلة الاستخدام.

وباستقصائنا للدراسات السابقة فإن تلك التي حاولت استخدام الشبكات العصبية والذكاء الاصطناعي في التشخيص النفسي من خلال رسوم الأطفال والمراهقين نادرة جدا ، نذكر من بينها : دراسة كيم وفريقه (2021) من جامعة كوكمين بسيول-كوريا الجنوبية الذين عملوا على تحليل رسوم اختبار المنزل-الشجرة-الشخص (H.T.P.) من خلال تدريب شبكة عصبية التفافية (CNN) ConvolutionalNeural Network . ودراسة فيريديانا روميرو مارتينيز (2019) Viridiana Romero Martinez للكشف عن مشاعر الأطفال بتحليل الرسومات الحرة بالتعلم العميق ببرنامج "باي تورش" PyTorch وقد بلغت دقة نموذجها للذكاء الاصطناعي 87 % .

ونظرا للخصاص الكبير الذي يعرفه المجتمع المغربي والعالم العربي في عدد الأطباء والسيكولوجيين ، وضرورة الرعاية النفسية والاهتمام بالأطفال والمراهقين ، وتشخيص المشكلات النفسية والسلوكية

مبكرا والوقاية منها، والحاجة الماسة إلى جيل جديد من الروائز والمقاييس النفسية التي تتميز بخصائص سيكومترية مناسبة ، فإن البحث الحالي سيحاول تطوير برنامج للتعلم العميق قادر على تشخيص الاكتئاب، (في مرحلة أولى، وطيف أوسع من المشكلات النفسية والسلوكية في مراحل قادمة) من خلال تدريب شبكة عصبية اصطناعية التفافية ConvolutionalNeural Network(CNN)لتصحيح اختبار رسم الشخص لماكوفر(DAP) Drawing-A-Person .

أهداف البحث:

يهتم البحث الحالي بتوفير برنامج للتعلم العميق يساعد على تصحيح اختبار رسم الشخص لماكوفر، يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة ويصلح للاستخدام من قبل الأخصائيين الإكلينيكيين والأطباء في المستشفيات والعيادات النفسية وفي مراكز الإنصات بالمؤسسات التعليمية من قبل السيكولوجيين المدرسيين.

ويمكن تحديد أهدافها في النقاط التالية :

1- إعداد برنامج حاسوبي بالتعلم العميق لتصحيح اختبار رسم الشخص بتقنية التعلم العميق بالاعتماد على التعرف البصري.

2- اختبار صدق وثبات البرنامج في الكشف عن الاكتئاب في الصورة الحالية وتدريبه للتعرف على عدد أكبر من المشكلات النفسية والسلوكية، كالقلق والوسواس القهري والرهاب والحساسية الاجتماعية والعدوان والبارانويا والميل إلى الذهانية وغيرها في الصور اللاحقة لهذه الأداة.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في كونه الأول في المغرب الذي يهتم بالاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence (AI)والتعلم العميق Deep Learning في مجال علم النفس ، حيث لا يوجد تقنين وتصحيح آلي لاختبار رسم الشخص يمكن أن يعتمد عليه الأخصائي الإكلينيكي والسيكولوجي المدرسي في الكشف عن المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والمراهقين، ومدى انتشارها بين صفوف المتمدرسين، وتتبع خطة العلاج، وتقييم مدى فعالية البرامج التدخلية والوقائية.

حدود البحث :

تتمثل حدود البحث الحالي في الفترة الزمنية التي أجريت فيها، (مارس-أبريل-ماي 2021)، ومكان إجراءها المحدد في عينة من التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالسلك الثانوي التأهيلي بإقليمية سلا،

وبالأدوات وبالمعدات التي استخدمت في بناء هذا الذكاء الاصطناعي ، وبمدى فعالية الأساليب الإحصائية المستخدمة بالرزنامة الإحصائية المجانية: PSPP لإنجاز هذا البحث والإجابة عن تساؤلاته.

منهج البحث وإجراءاته:

العينة:

تكونت من عينتين، الأولى قوامها (250) مراهقا تراوحت أعمارهم ما بين (15 و18 سنة) وقد قسموا إلى مجموعتين : مجموعة المراهقين المكتئبين التي حصل افرادها على درجة معيارية تائية مساوية أو تتعدى (50) نقطة على مقياس الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R) والمجموعة العادية التي حصل أفرادها على درجة منخفضة (أقل من 50 درجة معيارية تائية). وعلى أساس رسوم هذه العينة الأولى التي تقدر بحولي (500) رسم للشخص الأول والثاني، سيتم إعداد وتدريب "شبكة عصبية اصطناعية التفافية" ConvolutionalNeural Network(CNN)لكي تشخص الاكتئاب من خلال تصحيح اختبار رسم الشخص بواسطة كاميرا الحاسوب ببرنامج التعلم العميق المطور. وعينة ثانية تكونت من (174) مفحوصا أي (384 رسما) كان الهدف منها إعادة اختبار وإعادة تدريب الشبكة العصبية الاصطناعية لنموذج التعلم العميق والتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الصورة المحوسبة لاختبار رسم الشخص من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها بالبرنامج الإحصائي: PSPP.

الأدوات :

1- اختبار رسم الشخص لماكوفر Draw-A-Person (DAP)

هو اختبار إسقاطي للشخصية يطلب فيه إنجاز رسمين: الأول من نفس الجنس والثاني من الجنس الآخر، كل واحد على ورقة بيضاء بمساحة 21 x 27 سم (حجم A4) بقلم رصاص من النوع الجيد ، ويسمح باستعمال الممحاة ويمنع الرسم بالمسطرة أو أي شيء يمكن أن يحل محلها. ويطلب من المفحوص أن يقوم برسم الشخص الأول والثاني من خلال توجيه التعليمات التالية: ((أريد منك أن ترسم لي على هذه الورقة صورة شخص (رجلا أو امرأة، ولدا أو بنتا) ما تشاء ، المهم أن يكون رسمك جيدا بقدر استطاعتك. يمنع عنك استعمال المسطرة أو أي شيء بديلا عنها للتسطير)) ، وبعد أن ينتهي المفحوص من الرسم الأول تسحب منه الورقة وتقدم له ورقة جديدة فارغة وتوجه له التعليمات التالية : ((الرجاء

في هذه الورقة الثانية أن ترسم لي صورة شخص من الجنس الآخر (إذا رسمت رجلا في الرسم الأول ، أرسم لي في هذه الورقة صورة امرأة وبالعكس . لا تستعمل المسطرة أثناء الرسم)).

2- مقياس الاكتئاب على قائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R)

صمم هذه القائمة ديروجيتس وليبمان و كوفي (Derogatis, Lipman&Covi, 1976) وصدرت طبعة معدلة لها (ديروجيتس، 1986). وتعد هذه القائمة من أشهر مقاييس الصحة النفسية استخداما في كثير من الدراسات العالمية (سامر جميل رضوان، 2000). وقد ترجمت وقننت قائمة الأعراض المرضية المعدلة من الإنجليزية إلى الألمانية والفرنسية والعربية من قبل عبد الرقيب البحيري (1984)، ويوجد تقنين مغربي لها يتميز بمستوى صدق وثبات جيدين (خالد أحاجي، سعيد الزعيم وحسن بوساموت، 2019).

3- الشبكة العصبية الاصطناعية الالتفافية (CNN)Convolutional Neural Network لبرنامج التعلم العميق المجاني "لوب" (Lobe) لميكروسوفت.

هي عبارة عن شبكة عصبية اصطناعية من نوع : ResNet-50 V2 تتكون من (50) طبقة عصبية تعمل على التعرف على مختلف خصائص الصور والرسوم والأصوات وغيرها.

المعالجات الإحصائية :

استخدمت الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المفتوحة المصدر (PSPP) المكافئة للبرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الآتية :

1- حساب التكرارات والمتوسطات والانحراف المعياري لمتغيرات البحث

2- حساب معامل ارتباط سبيرمان

3- حساب معامل التجانس ألفا كرونباخ

4- مقارنة الفروق بين المتوسطات باختبار "ت-ستودنت" بين المجموعات (المكتئبة والعادية)

5- تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية

الذكاء الاصطناعي :

1- تصنيف الرسوم إلى فئات بالتعلم العميق (فئة رسوم المراهقين المكتئبين وفئة رسوم المراهقين العاديين)

2 – تدريب الشبكة العصبية الالتفافية لبرنامج الذكاء الاصطناعي « LOBE » : (ResNet-50 (V2

3 – عرض اختبار رسم الشخص لماكوفر للتصحيح بالتعلم العميق

جرى بناء هذا البرنامج الحاسوبي على مراحل أو خطوات:

الخطوة الأولى: جمع المعطيات Data Collection

تم في هذه الخطوة تطبيق اختبار رسم الشخص لماكوفر على عينة قوامها (250) مراهقا تراوحت أعمارهم ما بين (15 و 18 سنة) ثم قائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R) وعولجت نتائجهم على هذا الرائز الثاني بواسطة البرنامج الإحصائي المجاني PPSP - المكافئ للبرنامج الإحصائي:SPSS. وحسبت واستخرجت الدرجات المعيارية التائية للمفحوصين على أبعاد قائمة الأعراض المرضية (القلق، الاكتئاب، الوسواس القهري، توهم المرض، العدوانية، الحساسية الاجتماعية، البارانويا والميل إلى الذهانية).

في هذه المرحلة التجريبية تم التركيز على الكشف عن الاكتئاب قبل تطوير البرنامج ليشمل بقية المشكلات النفسية الأخرى.

كونت فئتين من المفحوصين وضعت رسومهما (500 رسم) بعد مسحها بجهاز السكانير في ملفين على الحاسوب :

أ- الفئة العادية : وهي التي حصلت على أقل من (50) درجة معيارية تائية على بعد الاكتئاب بقائمة الأعرض المرضية المعدلة (SCL-90-R)

ب- الفئة المكتئبة : التي حصلت على درجة معيارية مساوية أو أعلى من (50) نقطة.

الخطوة الثانية: تدريب النموذج Model Training

معالجة الرسومات بالتعلم العميق Deep Learning (DL) بحاسوب مكتبي قوي كانت لديه المواصفات التالية :

- البروسيسور: Intel (R) Core (TM) i7-4790 CPU, 3.60 GHz
- بطاقة رسمية: GTX 1690 Nvidia
- ويندوز Windows 10
- كاميرا حاسوب Webcam

ثم باستخدام برنامج الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence (AI): « Lobe » المجاني لميكروسوفت (إصدار بيتا) الذي يمكن تحميله من أحد الموقع التالية :

www.lobe.ai

https://lobe.en.softonic.com/

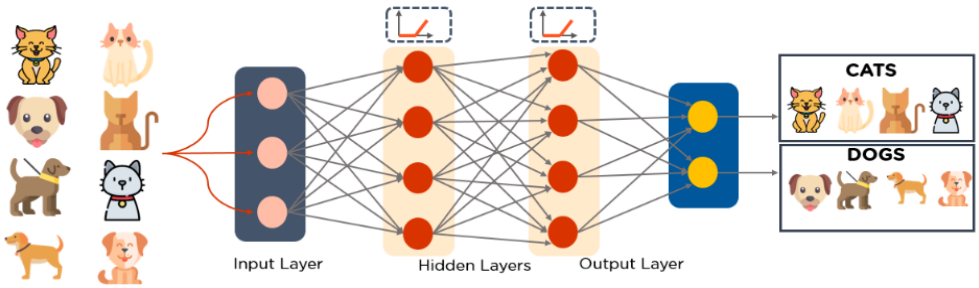
https://blogs.microsoft.com/ai/lobe-machine-learning/

وقد عملنا على بناء برنامجنا المبتكر لتصحيح "اختبار رسم الشخص" Draw A Person (DAP) Test لكارين ماكوفر (1949) بالاعتماد على تدريب شبكة عصبية اصطناعية إلتفافية قوية Convolutional Neural Network(CNN) من نوع : ResNet-50 V2 . تتكون من خمسين طبقة (50 طبقة) للكشف عن العناصر الباثولوجية المميزة لرسوم الفئة المكتئبة عن رسوم الفئة "العادية".

ويمتاز هذا النوع من الشبكات العصبية الاصطناعية بقدرته على التعرف على صورة تتكون من أزيد من 198 ميجا بيكسيل، واستيعاب 4994 صورة لكل فئة أو تصنيف من الصور. ويمكن للباحث أن يضع في كل فئة ما بين: 100 و1000 صورة لإنتاج نموذج جيد.

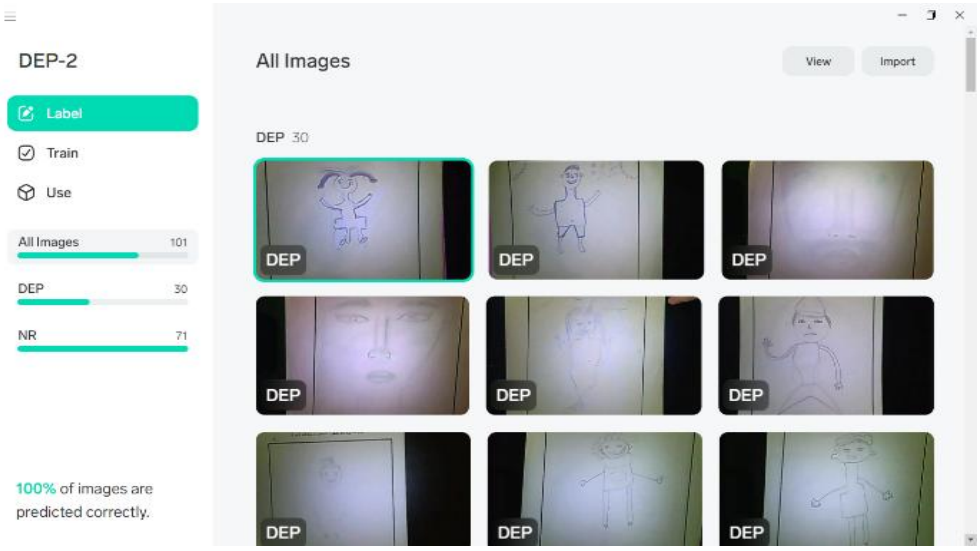
ويشير الشكل (1) إلى كيفية عمل الشبكة العصبية الاصطناعية في التعلم العميق، ففي المدخل نغذي النموذج بصور أو رسومات أو أصوات أو حركات وغيرها والمثال التوضيحي يشير إلى مجموعة من الكلاب والقطط المتنوعة يتم عرضها على "طبقة الإدخال" Input Layer أي الطبقة السطحية للشبكة العصبية الاصطناعية الالتفافية (CNN) ، تم تتعرض الصورة لمعالجة متعددة بفضل "الطبقات العيقة" HiddenLayers للشبكات العصبية العميقة قبل خروجها من خلال "طبقة المخرج" Output Layer فتعلم برنامج "التعلم العميق" Depp Learning (DP) التمييز بين القطط والكلاب ويكون بذلك مستعدا للتعرف على صور جديدة لم تعرض عليه من قبل لهذين الصنفين من الحيوانات الأليفة.

الشكل (1) خطاطة توضيحية لكيفية عمل الشبكة العصبية العميقة ، حيث يتم إدخال الصور وتصنيفها إلى مجموعات (فئة القطط وفئة الكلاب) وتدريبه على التعرف على مختلف خصائصها عبر سلسلة من الشبكات العصبية الملتفة ConvolutionalNeural Network (CNN)



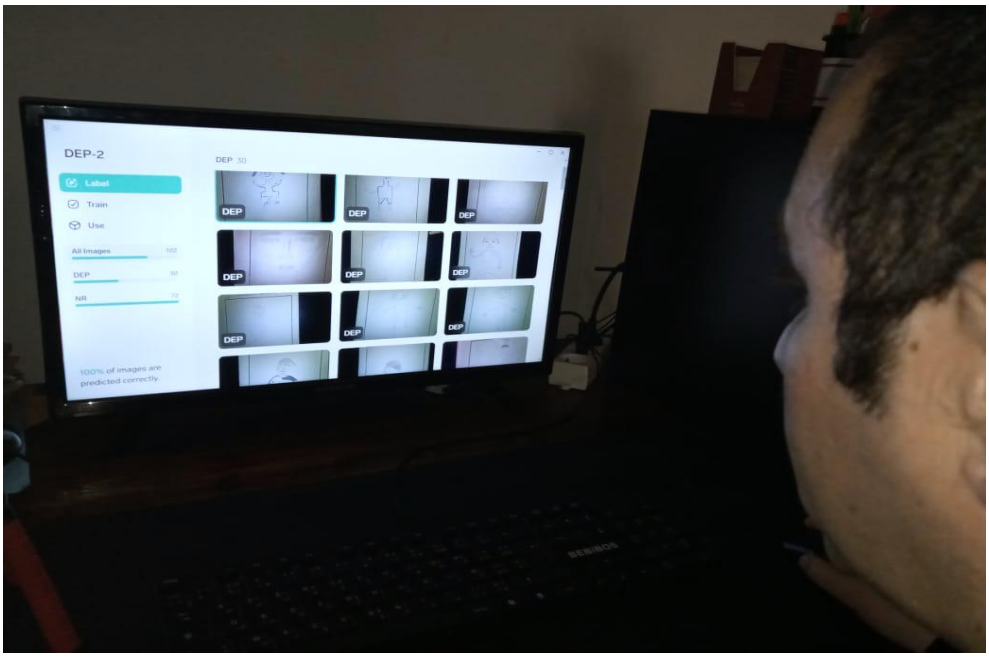
ونفس الفكرة يمكن أن نقوم بها لبناء برامج ذكاء اصطناعي للتمييز بين صور الرئة المصابة بالسرطان أو كوفيد-19 وتمييزها عن السليمة أو تمييز السعال العادي عن سعال المصابين بفيروس كورونا أو نبرة صوت المكتئبين عن العاديين وغيرها من الاستخدامات التي لا حصر لها للذكاء الاصطناعي في كل مناحي ومجالات الحياة، وتوضح الصورة (4) برنامجنا المبتكر (2021) لتشخيص المشكلات النفسية.

الصورة (4) :مرحلة إعداد برنامجنا للتشخيص النفسي لتصحيح رسم الشخص(Drawing-A-Person (DAP
عن طريق التعلم العميق Deep Learning (DL) (Boudassamout H & al., 2021)



وتوضح الصورة (5) عملية تدريب الشبكة الاصطناعية الالتفافية لبرنامجنا الجديد للتشخيص النفسي عن طريق تشخيص رسم الشخص لماكوفر. وتميزت طريقتنا في التدريب بكونها شمولية ومختلفة تمام الاختلاف عن تلك التي استخدمها فريق البحث الكوري (Kim T., Yoon Y., Lee K.-Y & Kim N., 2021) من جامعة كوكمين Kookmin بسيول، الذي كان ذكاؤه الاصطناعي الشبه-أوتوماتيكي يقدم للأخصائي النفسي على شاشة الحاسوب الخصائص المميزة لرسوم اختبار المنزل-الشجرة-الشخص House-Tree-Person test(H.T.P.) وعلى هذا الأخير أن يقوم بالتشخيص ، بينما اتسم برنامجنا لتصحيح رسم الشخص (DAP) بكونه آليا بصورة كلية.

الصورة (5) عملية تدريب الشبكة العصبية الالتفافية للتمييز بين رسوم المراهقين المكتئبين و"العاديين" ضمن برنامجنا المبتكر للتشخيص النفسي بالذكاء الاصطناعي

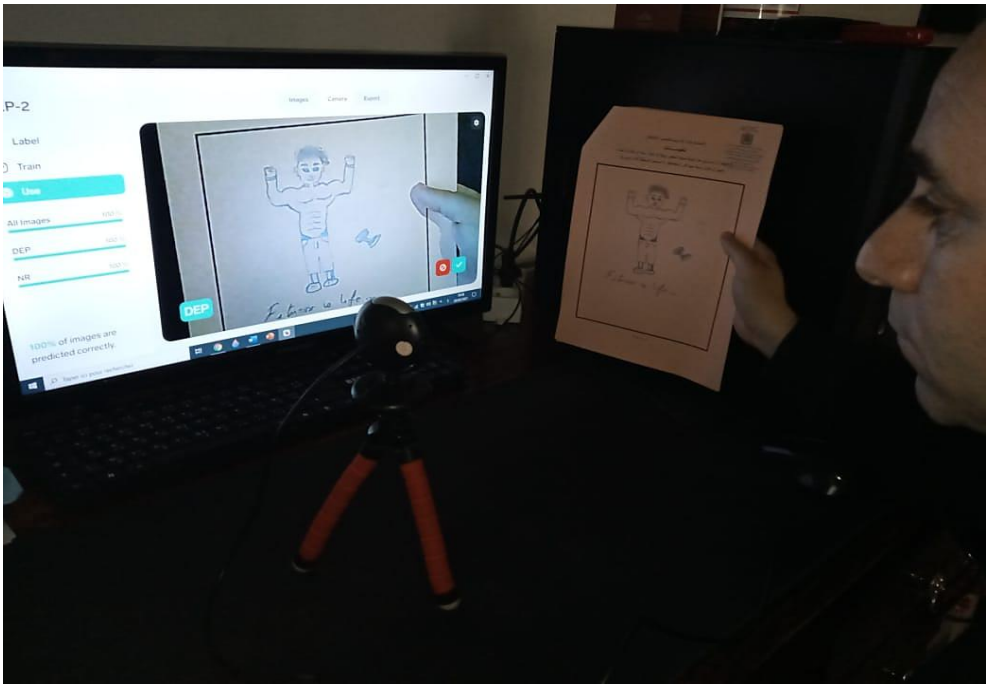


ولم نعمل على تدريب هذا البرنامج الجديد على التعرف عن الخصائص الباثولوجية في رسم الشخص لماكوفر، بمختلف تقنيات التصحيح "اليدوية" المستخدمة من قبل الأخصائيين عبر العالم، وإنما تركنا له إمكانية "التعلم العميق" Deep Learning (DP) بمفرده والتعرف على هذه الخصائص الباثولوجية المميزة لرسوم المراهقين المكتئبين عن رسوم العاديين. وفي الإصدار الثاني للبرنامج سوف يتم تدريبه على التعرف عن مشكلات نفسية وسلوكية أكبر عددا كالقلق وتوهم المرض والوسواس القهري والحساسية الاجتماعية والعدوانية والبارانويا والميل إلى الذهانية وغيرها.

الخطوة الثالثة : التحقق من الخصائص السيكومترية للبرنامج

للتأكد من فعالية الشبكة العصبية الالتفافية لبرنامجنا في تشخيص الاكتئاب، قمنا بعرض مجموعة جديدة من الرسوم لعينة ثانية من المراهقين قوامها : (174) على البرنامج كما توضح ذلك الصورة (6) حيث يظهر أسفل على يسار الشاشة كلمة (DEP) وهو ما يعني أنه شخص الاكتئاب في الرسم في بضع ثوان.

الصورة (6) تشخيص البرنامج للاكتئاب في إحدى رسوم المفحوصين للشخص



الخطوة الرابعة : تصدير النموذج Model export

بعد أن قمنا بإعداد الصورة المحوسبة لاختبار رسم الشخص التي تصحح بالتعلم العميق والتأكد من خصائصها السيكومترية، يمكننا الآن أن نصدر الآن باطمئنان برنامجنا على صورة "تونسورفلو" Tensorflowو"تونسورفلو-لايت" TensorFlowLite المناسب لتطبيقات الأندرويد.

الخطوة الخامسة : وضع البرنامج في جهاز جديد

نعمل حاليا على دمج نموذجنا في الحاسوب الصغير المفتوح المصدر والمنخفض التكلفة: Raspberry Pi 4 لا يتعدى سعره ثمن هاتف نقال ذكي (الصورة 7).

سيغطي برنامجنا في صورته الثانية مجموعة أوسع من المشكلات النفسية والسلوكية (القلق، الاكتئاب، توهم المرض، الوسواس القهري، الرهاب، الحساسية الاجتماعية، العدوانية، البارانويا، الميل إلى الذهانية، اضطراب الكرب التالي للصدمة، سوء المعاملة، الجنوح...).

الصورة (7) صورة الحاسوب المفتوح المصدر الشهير المنخفض التكلفة: الراسبيري باي-4 مزود بكاميرا خاصة، وهو مناسب لدمج برنامجنا للتشخيص النفسي بالتعلم العميق من حيث الكفاءة والكلفة المنخفضة.

نتائج البحث :

بعد تدريب برنامجنا في صورته الأولى على التعرف على الاكتئاب، من خلال عرض رسوم المراهقين له من خلال كاميرا الحاسوب، وتسجيل النتائج على البرنامج الإحصائي المجاني: PSPP نعرض في هذا الجزء من المقال نتائج الصدق والثبات التي تؤكد نجاح برنامجنا في تحقيق هدفه.

أولا: حساب معاملات الثبات

1- الصور المتكافئة: رسم الشخص الأول والثاني : تم حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة لرسمي الشخص الأول من نفس الجنس والرسم الثاني من الجنس المقابل للمفحوص، على عينة مكونة من (174) مفحوصا ومفحوصة أي حوالي: (348) رسما جرى اختيارهما بطريقة عشوائية. وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين الصورتين المتكافئتين: (0,80) وكانت مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى: 0,001 .

ثانيا: حساب الصدق

تم حساب صدق اختبار رسم الشخص لماكوفر Draw-A-Person (DAP) بتقنيتين مختلفتين للصدق التلازمي : بحساب معامل ارتباط هذا الرائز الاسقاطي مع قائمة الأعراض المرضية المعدلة SCL-90-R وبتقنية المجموعات المتضادة.

1- حساب الصدق التلازمي بالارتباط بين اختبار رسم الشخص (DAP) ومقياس الاكتئاب على قائمة الأعراض المرضية (SCL-90-R) :

تم حساب ارتباط درجات اختبار رسم الشخص (الرسم الأول والثاني) مع قائمة الأعراض المرضية المعدلة SCL-90-Rوالتي سبق أن تم إعداد صورة مغربية لها من قبل فريق البحث وهي تتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة كما أشرنا إلى ذلك في موضع آخر من هذا المقال (خالد أحاجي ، سعيد الزعيم ، حسن بودساموت وصبير أكوجكال، 2021). وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين اختبار رسم الشخص في صورته المحوسبة ومقياس الاكتئاب بقائمة الأعراض المرضية على التوالي: (0.42) بالنسبة لرسم الشخص الأول (من نفس جنس المفحوص) و(0,47) للرسم الثاني (من الجنس الآخر) وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0,001 الأمر الذي يؤكد تمتع الصورة الإلكترونية لاختبار رسم الشخص بصدق محكي مناسب، أي أنها بالفعل تستطيع الكشف عن الاكتئاب بتقنية التعرف البصري لرسوم المفحوصين باستخدام كاميرا الحاسوب بسرعة فائقة لا تتعدى بضع ثوان مقارنة بالتصحيح الكلاسيكي له (3-5 ثوان لكل رسم من الرسمين).

2- حساب الصدق التلازميبالمجموعات المتضادة :

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على محاولة معرفة مدى بقاء المفحوص في المجموعة التي ينتمي إليها ففي حالتنا هذه من المفترض أن المفحوص الذي كشف الاختبار المحوسب لرسم الرجل بالتعلم العميق أنه يعاني من الاكتئاب أن يحصل بالمقابل على درجة متوسطة إلى عالية في هذا البعد على قائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R) وأن المفحوص الذي كشف برنامج الذكاء الاصطناعي أن رسمه ينتمي إلى صنف الرسومات العادية (الطبيعية) فيجب أن يحصل على درجة منخفضة على سلم الاكتئاب على هذه القائمة. فكانت متوسطات هاتين المجموعتين على التوالي: 52,21 و43,74.

هكذا نستنتج من الجدول رقم (1) أن الفرق بين متوسطي المجموعتين الإكلينيكية والعادية كما تعرف عليها الذكاء الاصطناعي، من خلال رسومهما للشخص الأول، دال بالنسبة لدرجاتهما على مقياس الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة SCL-90-R، حيث بلغت القيمة التائية :(6,066 –) وكانت دالة إحصائيا بمستوى 0.001 وبدرجة حرية 172.

الجدول رقم (1) نتائج المقارنة الطرفية لدرجات الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة بين المجموعتين المتضادتين الإكلينيكية(المكتئبة) والعادية كما تعرف عليها الذكاء الاصطناعي بتعلم الآلة في رسم الشخص الأول (P1)

المتغيرات	رسوم المجموعة المكتئبة وفق الذكاء الاصطناعي (ن=65)		رسوم المجموعة العادية وفق الذكاء الاصطناعي (ن=109)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
درجة الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة SCL-90-R	52.21	9.87	43.74	8.29	- 6.066	0.001

أما الجدول (2) فيكشف هو الآخر عن وجود فرق جوهري لمتوسطي درجات الاكتئاب على قائمة الأعراض المرضية المعدلة بين أفراد المجموعتين الإكلينيكية والعادية، اللتان تعرف على رسومهما للشخص الثاني بالذكاء الاصطناعي (التعلم العميق) الاختبار المحوسب لرسم الشخص لماكوفر، حيث بلغت على التوالي: 52,95 و 43,42 ، حيث بلغت قيمة "ت": (6,662) وكانت دالة عند مستوى 0,001.

الجدول رقم (2) نتائج المقارنة الطرفية لدرجات الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة بين المجموعتين المتضادتين الإكلينيكية (المكتئبة) والعادية كما تعرف عليها الذكاء الاصطناعي بتعلم الآلة في رسم الشخص الثاني(P2)

المتغيرات	رسوم المجموعة المكتئبة وفق الذكاء الاصطناعي (ن=62)		رسوم المجموعة العادية وفق الذكاء الاصطناعي (ن=108)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
درجة الاكتئاب في قائمة الأعراض المرضية المعدلة SCL-90-R	52.95	9.85	43.42	8.07	6.662	0.001

مناقشة النتائج :

هدف هذا البحث إلى إعداد صورة محوسبة لاختبار رسم الشخص لماكوفر تستخدم التعلم العميق Deep Learning (DL) والتحقق من صلاحيتها. وقد كانت نتائج الدراسة السيكومترية لقدرة هذا الذكاء الاصطناعي على تشخيص الاكتئاب جد مرضية ومشجعة لمواصلة تطوير هذا المشروع لأجل تغطية طيف واسع من المشكلات النفسية والسلوكية.

فقد بينت النتائج أن برنامجنا للتصحيح الآلي لاختبار رسم الشخص يتصف بثبات جيد حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الصورتين المتكافئتين (الرسم الأول والرسم الثاني) ما قيمته : 0.80 وهو ارتباط مرتفع ودال جوهريا عند مستوى : 0.001 ، كما تم التأكد من صدقه بطريقة الصدق التلازمي باستخدام تقنيتين مختلفتين : الصدق الارتباطي بين اختبار رسم اختبار الشخص (DAP) وقائمة الأعراض المرضية المعدلة (SCL-90-R) وتراوح الارتباط بين الرسمين (رسم الشخص الأول من نفس جنس المفحوص والرسم الثاني من الجنس الآخر) ومقياس الاكتئاب على هذه القائمة على التوالي : 0.42 و0.47 وكانت كلها دالة جوهريا بمستوى : 0.001 . كما تم التأكد مرة أخرى من صدق هذه الصورة المحوسبة لاختبار رسم الشخص بتقنية المجموعات المتضادة حيث كان الفرق بين متوسطي المجموعتين المرتفعة الاكتئاب والمنخفضة الاكتئاب كما كشف عنها برنامجنا لتصحيح الرسوم بالذكاء الاصطناعي أنها فروق دالة إحصائيا وفق نتائج اختبار "ت-ستودنت" عند مستويات دلالة : 0.001 ، الأمر الذي يدل على أن هذا برنامجنا المبتكر لتصحيح اختبار رسم الشخص لماكوفر بالتعلم العميق يمكن الثقة في قدرته التشخيصية للاكتئاب لدى المراهقين.

والخلاصة أنه يمكن الاعتماد على هذا الذكاء الاصطناعي في التشخيص المبكر للأطفال وللمراهقين في المدارس وفي تقييم البرامج مدى نجاعة البرامج الوقائية التدخلية والسيكوتربوية. كما أنه يحل مشكلة تكلفة التشخيص والنقص الحاد في عدد السيكولوجيين فجهاز واحد قادر على تشخيص الاكتئاب لحوالي : 720 مراهق في الساعة الواحدة أي أزيد من : 5000 مفحوص في اليوم.

كما أن تكلفة تصنيع هذا البرنامج ووضعه على حاسوب صغير مفتوح المصدر (الراسبيري باي-4) جد منخفضة. أما تشغيله فهو بسيط ولا يتطلب أية مهارة في البرمجة أو تدريبا في تطبيق وتصحيح المقاييس النفسية وتفسير نتائجه.

المراجع باللغة العربية

1- أحمد عبد الخالق (2016) : اكتئاب الطفولة والمراهقة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة-الجمهورية المصرية.

2- أسامة عمر فرينه (2011): القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال. رسالة ماجستير في علم النفس، تحت إشراف سمير رمضان قوته، الجامعة الإسلامية – كلية التربية، قسم علم النفس، غزة-فلسطين.

3- رزق سند إبراهيم ليلة (1987) : إسقاط الشخصية في رسم الشكل الإنساني : منهج لدراسة الشخصية، ترجمة عن كارين ماكوفر، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت-لبنان.

4- عادل كمال خضر (2003) : تشخيص الفصام باستخدام رسم الشخص. مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العددان الخامس والستون والسادس والستون، يناير-يونيو، السنة الرابعة، ص.ص. (6-23).

5- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (1985) : القويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة ، الجمهورية المصرية.
لجنة الاختبارات م.د.ن. (1994) : اختبار رسم الشخص. في مجلة الثقافة النفسية، تصدر عن مركز الدراسات النفسية، بيروت، دار النهضة العربية.

6- لويس كامل مليكة (1960) : دراسة الشخصية عن طريق الرسم: اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، ترجمة واقتباس عن جون ن. باك. مطبعة دار التأليف، الجمهورية المصرية.

7- ليونا أ. تايلر (1988) : الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن ومراجعة محمد عثمان جناتي، دار الشروق، القاهرة-الجمهورية المصرية.

8- سامر جميل رضوان (2000) : القائمة السورية للأعراض : دراسة ميدانية، مجلة العلوم الاجتماعية، عن مجلس النشر العلمي -جامعة الكويت، المجلد 28، العدد 4. ص.ص.113-138.

9- فيصل عباس (2001) : الاختبارات الاسقاطية ، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر ، بيروت-لبنان.

10- حسن بودساموت، خالد أحاجي وسعيد الزعيم (2019): برنامج تدخلي سيكوتربوي للوقاية ن المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى المراهقين وفق مقاربة العلاج بالتقبل والالتزام (الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي)، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي. العدد الثاني/أكتوبر. https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/19341/10634

11- خالدأحاجي،حسنبودساموت وسعيدزعيم (2019): تشخيص بعض أعراض الأمراض النفسية لدى التلميذات والتلاميذ كمقاربة للأمن التعليمي. المجلة المغربية للبحث والتقييم التربوي. العدد الأول/ماي.
https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/18730/10160

المراجع باللغات الأجنبية

12- Al-Hajji A.-A., Al-Suhaibani F.-M. & Al-Harbi N.-S.(2019):An Online Expert System forPsychiatric Diagnosis, International Journal of Artificial Intelligence and Applications (IJAIA), Vol.10, No.2.

13- Anupam Guha, Hyungsin Kim & Ellen Yi-Luen Do (2010):Automated Clock Drawing Test through Machine Learning and Geometric Analysis, Proceedings of the 16th International Conference on Distributed Multimedia Systems, DMS 2010, October 14-16, 2010, Hyatt Lodge at McDonald's Campus, Oak Brook, Illinois, USA, 311-314.

14- Defayolle M., Fedida P., Bournet P., Malaret J.-F. (1964): Remarques sur le problème de la projection, à partir d'une expérimentationsur le Rorschach à choix multiples. In: Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives, n°17-18,pp. 7-16;https://www.persee.fr/doc/clini_0373-6261_1964_num_17_1_1209

15-Dharmawimala Y., (2020): Machine Learning 2.0 with Microsoft Lobe! https://medium.com/analytics-vidhya/machine-learning-2-0-with-microsoft-lobe-d2a32596a1c5

16- Fontan P., Andronikof A., Nicodemo D., Al Nyssani L., Guilheri J., Hansen KG, Kumasaka S. & Nakamura N. (2013): CHESSSS: A Free Software Solution to Score and Computethe Rorschach Comprehensive System andSupplementary Scales. Rorschachiana Journal of the International Society for the Rorschach. DOI: 10.1027/1192-5604/a000040. https://www.researchgate.net/publication/263920124

17-Jason M. Smith & Enna E. Taylor (2016): CHESSSS: An Innovative RorschachScoringProgram, Journal of Personality Assessment, DOI: 10.1080/00223891.2016.1196454

18-Kim T., Yoo, Y., Lee K., Kwahk, K-Y. & Kim N. (2021): Application of Deep Learning in Art Therapy, International Journal of Machine Learning and Computing, Vol. 11, No. 6, 407-412.

19-Kim-Chi Nguyen (1989), La Personnalité et l'épreuve de dessins multiples : Maison, arbre, deux personnes ; Presse Universitaires de France, Paris-France.

20-Koppe G., Meyer-Lindenberg A. &Durstewitz D. (2020):Deep learning for small and big data in psychiatry. Neuropsychopharmacolog, 0:1–15; https://doi.org/10.1038/s41386-020-0767-z

21-Koppitz, E. M. (1984). Psychological Evaluation of Human Figure Drawings by Middle School Pupils. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

22-Langston J. (2020): From beekeepers to ocean mappers, Lobe aims to make it easy for anyone to train machine learning models. https://blogs.microsoft.com/ai/lobe-machine-learning/

23-Machover, K. (1949): Personality Projection in Drawing of The Huma, Figure, Springfield: Charles C. Thomas, Second Printing.

24-Mucchielli R. (1975) : L'Examen Psychotechnique, Editions E.S.F., Paris-France.

25-Petrina S. (2004): Sidney Pressey and the Automationof Education, 1924–1934. Technology and Culture. DOI: 10.1353/tech.2004.0085. https://www.researchgate.net/publication/236827543_Sidney_Pressey_and_the_Automation_of_Education_1924-1934

26-Royer J., (1997) : La Personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme, Editest Bruxelles.

27-Sims J., Dana R.-D. & Bolton B., (2010): The Validity of the Draw-A-Person Test as an Anxiety Measure, Journal of Personality Assessment, 47:3, 250-257.

28-Spiegel, R. &Nenh Y.-P. (2004):An expert system supporting diagnosis inclinicalpsychology, Human Perspectives in the Internet Society: Culture, Psychology and Gender, K. Morgan, J. Sanchez,C. A. Brebbia& A Voiskounsky (Editors).

29-Urban, C. J., & Gates, K. M. (2021): Deep learning: A primer for psychologists (in Press) Viridiana Romero Martinez, (2019): How Artificial Intelligence can detect emotions in children's drawings.https://medium.datadriveninvestor.com/how-artificial-intelligence-can-detect-emotions-in-childrens-drawings-4359cf51ab3d

30-Wallon Ph. (2001): Le Dessin D'enfant, Presse Universitaires de France, Paris-France.

علم الوقاية، من التنظير الى الممارسة

Preventive science, from theory to practice

بدر الدين الزايدي

باحث بسلك الدكتوراه بكلية علوم التربية. جامعة محمد الخامس. الرباط.

benaboubadr@gmail.com

ملخص

علم الوقاية مبحث دراسي يمتد لحوالي الثلاثة عقود الماضية. مبحث يهتم بدراسة الوقاية وأصولها الناجعة في الحد من الممارسات العدوانية وذلك قبل أن يتعاطى لها الشاب أو المراهق. منهجيا، يعتمد هذا العلم كل الطرائق التجريبية المختلفة من دراسات طولية، مقابلات، بحوث تدخلية وغيرها ، وذلك في دراسة وتحديد مؤشرات السلوك اللاجتماعي التي يمكن أن تقود الى العنف وكذا مؤشرات الوقاية منه. إلى جانب هذه المؤشرات التي هي بمثابة عوامل تتيح التنبؤ بطبيعة الممارسات التي يمكن ان تصدر عن الفرد، يمثل نموذج التطور الاجتماعي أحد أهم مقارباته في فهم طريقة تطور السلوك العدواني، وهو نموذج "علم وقائي " أسس للعديد من برامج التدخل الوقائية خاصة في الدول الانكلوساكسونية.

الكلمات المفاتيح: علم الوقاية، مؤشر العنف، مؤشر الوقاية، نموذج التطور الاجتماعي

Abstract

Prevention science (PSC) is a study area that emerged around three decades ago. This type of research studying the concept of prevention and its principles for avoiding the conduct disorder before it occur. Methodologically, PS adopts the experimental method as well as other methods such as longitudinal studies, interview, action research...etc. These methods are used to identify risk factor (RS) that predicts all antisocial behavior leading to violence, besides suggesting the protective factors (PS) that can forestall it. It takes to note that the social development model (SDM) represents one of the most important approaches in PSC used in the Anglo-Saxon countries. It enhances the comprehension of the conduct disorder's evolution and so helps the establishment of many preventive programs..

Key words : prevention science, risk predictors, protective predictors, social development model.

تقديم:

إن توالى حالات السلوك العدواني بكافة أشكاله المعنوية منها والجسدية لم يكن ليبقى بمعزل عن أي تفكير علمي يبحث في ا لأسباب مثلما ينقب عن الحلول. والنتيجة ، علم مكتمل ا لأركان بدأت ملامحه ترتسم منذ التسعينيات من القرن الماضي ، علم اتخذ من الوقاية من العنف موضوعا للدراسة والتحليل ,بدءا من محاولة فهم ظاهرة العنف نفسها وجذورها المؤدية إلى السلوك العدواني، مرورا بمحاولة تقسير ذلك ارتباطا بالسياق الاقتصادي والسوسيوثقافي للشاب الْمُعَنِّفُ وانتهاءا بالبحث في "العلاج الملائم" ، على أن العلاج الذي يقترحه علماء الوقاية يبقى في النهاية علاج متوسطٍ إن لم يكن بعيد المدى، علاج يعنى أكثر ما يعنى بالوقاية. لذلك ، فهو علم للوقاية لا علم العنف مادام الهدف ا لأساس هو البحث في أسس الوقاية من السلوك العدواني وطرق الحد من ذلك.

ومحاولة منا في بسط بعض ا لأضواء على هذا النوع من العلوم والذي ينبغي أن تعطى اليه كثير العناية لأهميته البالغة في تكريس مجتمعات خالية من العنف، فقد ارتأينا في الجزء الاول من هذا المقال أن نقدم لهذا العلم وأن نعرف به وذلك قبل أن نعرج على حديث النشأة والسياق العام الذي أسس له. وفي جزء ثان سنمر بإحدى أهم مقارباته ومفاهيمه مما يستخدم في التطبيقات الميدانية والخاصة ببرامج التدخل الوقائي.

1 علم الوقاية، التأطير النظري وسؤال النشأة.

1-1 ما هو علم الوقاية؟

تعاريف عديدة يمكن استنباطها انطلاقا مما كتب عن هذا العلم خاصة الكتابات ا لأنكلوساكسونية التي نعتبرها الموطن ا لأصلي لنشأة علم الوقاية. من بين هذه التعاريف نسوق التعريف التالي والذي وضعه مركز الخدمات الصحية وا لإنسانية بالولايات المتحدة (Dodge, K.A. 2001, p64): علم الوقاية "مبحث يتسم بالدقة والدينامية ، مبحث يستهدف الوقاية من ا لإضطرابات النفس –مرضية وذلك با لإستناد إلى معرفة مستفاة من دراسات نمو الطفل داخل سياق اجتماعي ". من خلال هذا التعريف يمكن استقراء مجموعة من العناصر لها علاقة بموضوع هذا العلم ، منهجه وكذا مرتكزاته. وكلها عناصر نقدم لها في الفقرات التالية.

نشأ هذا العلم لأجل الوقاية ، لذلك فإن الموضوع ا لأساس يبقى البحث في سبل الوقاية من اضطرابات السلوك بشتى أصنافها. والوقاية كما أقرتها منظمة الصحة العالمي

(0rganisation mondial de la santé, 1998, p4) بما هي مجموعة إجراءات تستهدف ليس فقط الحد من ظهور ا لإضطراب وذلك من طريق استهداف عوامل نشأته، ولكن أيضا الحد من تطوره مع التقليل

من آثاره. هكذا اذن يكون المبدأ هو معالجة عوامل نشأة العنف حتى لا تتطور ويتطور معها السلوك العنيف. وهذا بالضبط ما أقره بعض الدارسين عندما جعلوا من الوقاية فعلا يروم تجنب العنف قبل وقوعه، ما يعنى ضمنيا الإشتغال على جانب العوامل المحفزة مادام الفعل لم يقع بعد (Hawkins et weiz, 1985, p74). على أن التفكير في الوقاية كإجراء لم يأت بالصدفة أو بما قد نسميه بالطفرة ، بل يمكن القول على أن هكذا إجراء قد فرض ذاته فرضا. وذلك في سياق شهد حالة من انفجار معدلات العنف بل والوفاة في أوساط المجتمعات الغربية خلال الثلاث عقود الأخيرة ولأسباب مرتبطة بالسلوك غير القويم من قبيل تعاطي الكحول ، التدخين ، تعاطي المخدرات ، مشكلات الصحة العقلية ، السياقة غير السليمة ، العنف..الخ (Catalano et al., 2012, p1653)

تاريخيا، اعتمدت مقاربتين اثنتين لأجل التعامل مع هذا النمط من السلوك، مقاربة الضبط ومقاربة الوقاية. مقاربة الضبط هي أولى المقاربات وتقوم مقام رد الفعل إزاء السلوك. وهي في كل ا لأحوال مقاربة بعدية اختصت بها غرف الجنايات على الخصوص ومبدؤها "الوقاية بالتوقيف (Dodge,2001, p63)''prevention by detention. تنطوي هـ ذه المقاربة كما يدل عليها مبدؤها على العقاب ، مادام السلوك الصادر عن الشاب سلوك يعبر أكثر ما يعبر عن "فشل أخلاقي" يتحمل وحده مسؤوليته كما روج لذلك. إنما محدودية هذا ا لإجراء لم يكن ليحقق الم أمول وهو الحد من العنف. وذلك بالنظر إلى حالة عدم الرضى العام علاقة بنظيمة (سستم) الاعتقال والعقاب. لكل ذلك كان الاتجاه الى فلسفة أخرى في التعامل مع السلوك العنيف وهي المقاربة الثانية القائمة على "الوقاية".

إن فلسفة الوقاية تبرئ الى حد كبير الشاب موضوع العنف. إذ ليس وحده من يتحمل مسؤولية ارتكاب الجرم، وإن كان ذلك لا يعفيه أبدا من الحرية في فعل ذلك خاصة في مرحلة متقدمة من العمر. لن نخوض في هاته القضية الجدلية المتعلقة بحرية ا لإرادة من عدمها ، فقد خاض فيها الفلاسفة وغيرهم من المفكرين. لكن بالنظر إلى معطيات علم النفس، خاصة علم النفس النمو وعلم النفس المرضي فإن الشاب نفسه قد يسقط "ضحية" عوامل نفسية ، أو نفس–اجتماعية أو حتى بيولوجية لا يد له فيها. وكلها عوامل تدخل في نطاق مفهوم المؤشر باعتباره عامل وظيفي له دور في تطور سلوك العنف منذ الصغر. أضف إلى ذلك المسؤولية المباشرة للمجتمع غير الخافية على الجميع , وهذا ما قال به مجموعة من الباحثين على اعتبار أن المشكل هو فشل المجتمع في تدبير الصحة العامة (Dodge, 2001, p64)، والمقصود طبعا الصحة النفسية العامة. ولا نغفل في هذا الصدد مساهمة السوسيولوجيا وما أقره السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو من ''عنف رمزي'' لا يترجم إلا حالة إعادة إنتاج مطابقة للظاهرة مثلما مورست على الفرد (Debarbieux et Montaya, 1998, p96) . إننا لا نبرر هنا فعل الوقاية بقدر ما نوضح

الفلسفة التي أسست لها خلال العقود الاخيرة. وهي فلسفة في كل الاحوال قائمة على حتمية الوقاية من أجل مواجهة ظاهرة العنف مقابل انتفاء شروط العقاب.

إذن، فالوقاية من العنف جاء نتيجة حتمية لحالة فشل ا لإجراء البعدي المبني على أسلوب العقاب. وعوضا عنه تحول الاهتمام من القصاص إلى إعادة التأهيل ومن العقاب الى الحماية مثلما قال بذلك (Dodge, 2001, p64)، أي الوقاية والتي أصبحت مع مطلع التسعينيات من القرن الماضي هدفا للتحصيل العلمي الجاد، مادامت حلا يمكن من خلاله وأد السلوك المنحرف في مهده وذلك قبل أن يتطور ويمتد إلى الفعل، مع ما لذلك من انعكاسات جسدية ونفسية لا يمكن نكرانها . وهذا بالضبط الهدف الغائي من إجراء الوقاية أي إستهداف جذور السلوك العنيف التي هي في ا لأصل متغيرات نفس–اجتماعية، مع محاولة تعديلها وجعلها تأخذ مسارات مقبولة مجتمعيا ، وذلك من طريق اعتماد استراتيجيات ضمن ما يسمى ببرامج التدخل الوقائي.

1–2 كيف نشأ هذا العلم؟

إن مجرد الإهتمام أو السعي إلى الوقاية من العنف لم يكن ليؤسس لهذا الضرب من العلوم كمبحث قائم بذاته، بل إنه أسس كحقل علمي نظرا لتوافر جملة من الشروط الموضوعية ، نخص منها: تقدم وتطور الدراسات وا لأبحاث ذات المواضيع المرتبطة باختبارات التدخل الوقائي ، تطور أبحاث علم الوبائيات الإجتماعي وأيضا ما يخص أبحاث صيرورة تطور نمط العيش (Catalano et al., 2012, p1654). بعض الدارسين يرى على أن علم الوقاية إنما نشأ بالإعتماد على المعرفة المكتسبة من خلال دراسة نمو الأطفال داخل السياق الاجتماعي بحسب مكتب الخدمات الصحية والانسانية بالولايات المتحدة الامريكية (Dodge, 2001, p64), وهذا ما يفسر مدى ارتباط علم الوقاية بمجموعة من العلوم الأخرى من قبيل علم النفس النمو المرضي developmental psychopathology, على ما يتضمنه من دراسات حول جوانب متعددة من نمو الطفل ومحدداته الشخصية، البيولوجية، البيئية في مقابل المحددات النفس مرضية (Israelashvili, M., et Romano, J.L. 2017, p8) وغيرها من العلوم التي أتاحت لهذا العلم الحديث مجموعة من المقاربات والدراسات وا لأبحاث كانت وراء التقدم الكبير الذي شهده خاصة في الشق العملي منه, وذلك على مستويات طرق واستراتيجيات التدخل الوقائي.

على أن اكتمال علم الوقاية إنما مر بمحطات ثلاث، وهي محطات تضمنت في جانب كبير منها مجموع الدراسات الميدانية التي أنجزت حول الوقاية وأساساتها العلمية مع ما رافق ذلك من تطور المنهج المعتمد، علما أن المنهج الرئيس يبقى في نهاية المطاف المنهج التجريبي ، مادام أن ا لأمر يتعلق ببرامج تدخل وقائية واختبار مدى فاعليتها في الحد من تطور سلوك العنف لدى الناشئة.

أولى محطات النشأة الفعلية لعلم الوقاية ارتبطت أساسا بمجموع دراسات و أبحاث علم النفس النمو المرضي وعلم الاوبئة Developmental Psychopathology and Epidemiology. وقد أفادت هذه العلوم في استجلاء طريقة تطور السلوك العنيف لدى الطفل منذ الصغ ر، وذلك من طريق إخضاع جملة من الأبحاث التي لها علاقة بهذا السلوك لمناهج الدراسة العلمية لهاته العلوم بما فيها: استطلاعات استشرافية لعينات كبرى ولفترات زمنية طويلة ، تحديد إحصائي لجملة مؤشرات العنف ومؤشرات الوقاية ، تحليل العوامل الثقافية والبيئية المؤثرة على مستوى المؤشرات، تحليل صيرورة ومكانيزمات تفاعل المؤشر ... إلى غيرها من الطرق والمناهج التي مكنت من إرساء معرفة علمية بطبيعة سلوك العنف ونمط تطوره عبر الزمن(Murray et Farrington, 2010, p642).

إلى هنا، تشير مختلف هذه الدراسات إلى أن العنف سلوك يتطور منذ الصغر وذلك تحت تأثير مجموعة عوامل نفس–اجتماعية وبيئية تساهم في تأصيل النزعة العدوانية للفرد. هاته العوامل تتفاعل وفق مجموعة من ا لأليات التي تتوزع بين التعديل ، الوساطة والتراكم. بحسب بعض الدارسين، (Pettit, G.S et al. 1999, p769) يفيد التعديل تدخل البيئة "غير ا لإجتماعية" في تعديل المصير البيولوجي من حالته الإجتماعية الى حالته غير الإجتماعية أي العنيفة. مثال ذلك التنشئة غير الإجتماعية التي يتلقاها الطفل والتي قد تجعل منه عنيفا. وعكس ذلك إمكانية تعديل تصرفات الطفل لتصير اكثر إجتماعية. ألية الوساطة لها وظيفة أخرى وتتعلق بمسألة استدماج أو تمثل الطفل الذي مورس عليه العنف للسلوك العدواني داخل جهازه المعرفي لتصبح بعد ذلك جزءا من انفعالاته العاطفية. لذلك يصير الطفل شديد الحساسية اتجاه العنف وقابلا لأن يسلك وفق ذلك لأدنى إثارة. الآلية الأخيرة تتعلق يتراكم مؤشرات العنف الواحدة تلو الاخرى عبر الزمن مع ما لذلك من تأثير مباشر على كفايات المقاومة لدى الطفل.

المحطة الثانية تتعلق بوضع هاته المعرفة المتحصلة تحت ا لإختبار التجريبي، وذلك من خلال ما تمت صياغته وبلورته من برامج تدخل وقائية استهدفت أولا وأخيرا التقليل والحد من العنف الممارس لد ى عينة تجريبية. هذا مع العلم أن المجهودات الاولى للوقاية والتي ترجع إلى عقد الستينيات من الفرن الماضي لم تكن كافية خاصة بعد تنامي حالات العنف لدى فئات عريضة من الشباب المراه ق .(Catalano et al. 2012, p1653).الجديد في هاته البرامج هو اعتمادها على دراسات علم النفس النمو المرضي كما جاء في السابق, خاصة تلك المتعلقة بمؤشرات السلوك العنيف. وقد أثبتت جل هاته البرامج الوقائية نتائج واعدة على مستويات عدة ، منها تحسن السلوكات ا لإجتماعية للأطفال موضوع التدخل الوقائي ، تحسن كفاياتهم المعرفية ، ا لإجتماعية والتحصيلية. كل ذلك مع تراجع السلوكات العنيفة ومؤشراته (Dodge, 2001, p67). رغم ذلك لم تكن هكذا نتائج بالدرجة الكافية لإثبات فعالية هاته البرامج على مستوى أوسع من ذلك، أي على مستوى المحيط الإجتماعي.

المحطة الثالثة تتعلق بمحاولة تجاوز هكذا تحديات و إثبات مدى نجاعة التدخل الوقائي على المستوى الإجتماعي. وهو ما يعني أن محاولة ا لإجابة عن سؤال الفعالية في السياق ا لإجتماعي هو ما قاد إلى سلسلة من الإختبارات تتيح تقدير مدى وثوقية هذه البرامج، خاصة إذا علمنا أن العديد من التجارب أقرت بعدم نجاعتها خارج المختبرات الجامعية. مثلا الابحاث التي قادها وايز وزملاؤه حول معالجة مشاكل السلوك أثبت تباينا في النتائج بين المجال الاجتماعي وبين المختبرات الجامعية (Weisz JR et al.1995, p688), وذلك لأسباب أرجعت إلى ضعف صدق التدخل داخل المحيط الاجتماعي ، قلة خبرة المتدخلين، عدم إمكانية تعميم التدخل ، وغيرها من ا لأسباب(Henggeler , et al. 1995,p711-713).

SWلذلك كان الإتجاه إلى صياغة برامج أكثر صدقا وأكثر فعالية مع إقحام مجموعة مؤشرات تقيس درجة هاته الصدقية والفعالية من قبيل مؤشر COACH مثلا (Justin D. Smith et al. 2019, p19) .وفي المجمل أتاحت هذه البرامج تقدما كبيرا على مستوى التدخل الوقائي وهو ما فتح أبواب شرعنة علم الوقاية كعلم قائم بذاته إن موضوعا أو منهجا، وذلك رغم ما قد يبدو من تقاطعات تربطه بباقي العلوم النفسية وهو ما أشرنا إليها في السابق.

إذن هي محطات ثلاث أسست فعليا لعلم الوقاية ، وقد اعتبرت مراحل تطور منطقي بدأت ب إنجاز دراسات وصفية، مخبرية، واستقرائية مكنت من إرساء معرفة عميقة حول نمط تطور سلوك العنف لدى الطفل مرورا بتنزيل هاته المعرفة عمليا في إطار برامج وقائية تم اختبارها من خلال سياقات نسبية تدعى اختبارات الكفاءة efficacy trials وانتهاءا باختبار تلكم البرامج التي اثبتت كفاءتها في سياقات اكثر واقعية تسمى دراسات الفعالية effectiveness studies. (Dodge, 2001, p64)

2- علم الوقاية ... في اتجاه الممارسة

يستهدف علم الوقاية إذن البحث في الوقاية من العنف، وذلك من خلال التأسيس لهكذا إجراء علميا، وهو ما يعني تمييز الشروط المؤدية إلى العنف وكذا مؤشراته خاصة ما يسمى ب عوامل الخطورة وعوامل الوقاية (Hawkins, J. et al. 1992, p99) ، مع تنزيله عمليا من طريق برامج تدخل وقائية أثبتت فعاليتها ونجاعتها. إلى هنا يتضح جليا على أن التدخل الوقائي العملي لابد وأن ينبني أساسا على مفهومين اثنين مفهوم المؤشر ثم مفهوم شروط تطور العنف. ذلك أن استراتيجيات الوقاية إنما تستهدف عمليا تدعيم عوامل الوقاية protective factors في مقابل خفض عوامل الخطر risk factors. في هذا السياق، تمثل مقاربة التطور ا لإجتماعي إحدى أهم مقاربات علم الوقاية والتي تعتمد في صياغة وتقييم برامج وقائية. ترتبط هذه مقاربة في جانب كبير منها بالممارسة الميدانية لعلم الوقاية وهذا ما سيتبدى لنا انطلاقا مما سنعرض له من خلال هاته الفقرات.

2-1 نموذج التطور الاجتماعي.

مثلما سبقت ا لإشارة إلى ذلك فنموذج التطور ا لإجتماعي مقاربة "علم وقائية" ، تستخدم في بلورة ، تنزيل وكذا تقييم برامج وقائية من مخاطر العنف. بعض الباحثين يرى على أن هاته المقاربة إنما هي نظرية عامة في السلوك الفردي والتي تحاول تبين نمط تطور السلوك بشكل عام لدى الفرد أكان سلوكا إجتماعيا أم غير اجتماعي، وذلك من خلال دراسة العلاقات بين مؤشرات التطور والنمو السلوكي (Catalano et al.1996, p429). لكن أيا كانت طبيعة المقاربة ، فإن نموذج تطور السلوك الذي يقترحه النموذج له من الوجاهة ما يبرره خاصة وأنه ينبني على مجموعة من النظريات والإفتراضات ذات الطابع الاجتماعي.

من هذه النظريات ، ثلاثة على الأقل تؤسس لآلية وشروط تطور السلوك العنيف وهي : نظرية الضبط الاجتماعي control theory وتعتبر على أن افتقاد الفرد للروابط الاجتماعية ، لإنخراط في أنشطة اجتماعية، وكذا افتقاده للتعلق بشركاء اجتماعيين خاصة على مستوى المحيط ا لأسري مع عدم اعتقاده في الفعل الاجتماعي وعدم مشاركته داخل مؤسسات اجتماعية أيا كان نوعها سواء أسرة، مدرسة ، مقاولة...الخ، كل ذلك قد يؤدي بالفرد إلى ا لإنخراط في السلوك العدواني (Tittle, C.R. 2018, p7) بناء على ذلك ، يكون الرابط الاجتماعي بأشكاله الثلاث : التعلق بمؤسسات اجتماعية والمقصود بها على الخصوص الاسرة والمدرسة ، الإنخراط في أنشطة تستثمر الطاقة والوقت ,ثم ا لإعتقاد والايمان في القيم الإجتماعية، هو ما يسمح بتجنب العنف والأسباب المؤدية إليه(Catalano et al. 1996, p3).

النظرية الثانية وتدع ى بنظرية التعلم ا لإجتماعي social learning theory وهي للإشارة نظرية تعود أساساتها الى مقاربة عالم النفس الامريكي باندورا في التعلم الاجتماعي ، عامة ، تفسر هذه النظرية الإشكال المتعلق بكيفية تعلم السلوك المنحرف لدى الفرد ، في هذا ا لإطار ، يقوم تصور تعلم سلوك العنف على فكرة الإرتباط بجماعة غير اجتماعية مع ما نوفره من تدعيم خارجي. بناءا على ذلك، "يتعلم" الطفل العنف بحسب Akers (Akers, R.L. 1996, p239) عندما ينخرط مع جماعة تتعاطى العنف، عندما تتاح أمام الطفل إمكانية التعرض لنماذج سلوكات غير اجتماعية، عندما تثير هذه النماذج إدراكاته وعندما يعطيها سبغة المرغوبية والشرعية، وأخيرا عندما يتلقى من هاته الجماعة تدعيما لكل سلوك غير اجتماعي يصدر عنه. بهذه الكيفية يتم اكتساب فعل العنف على أن أهم عامل في ذلك يبقى عامل التدعيم الخارجي وهو الذي يحفز الطفل على ارتكاب السلوكات المنحرفة.

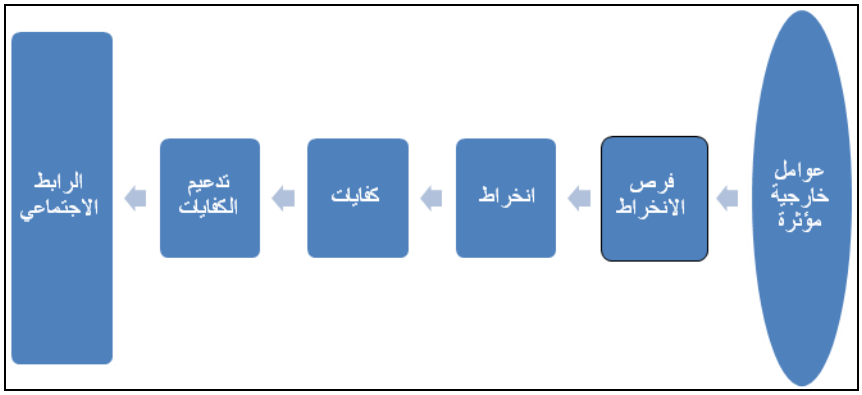
النظرية الثالثة تتعلق بنظرية الارتباط الفارقي differentiel association . هي نظرية قدم لها Sutherland وتقوم على تسعة افتراضات (Defleur,M.L et Quinney, R. 1966, p4) نوجزها كالآتي: العنف سلوك يتعلم- تعلم العنف يتم من طريق التفاعل الاجتماعي وعبر سيرورة التواصل- تعاطي العنف يتم داخل

جماعة قريبة– ينطوي التعلم على تقنيات تعاطي العنف الدوافع والانفعالات والتوجهات– يتم تعلم اتجاه الدافع نحو العنف من طريق التمثل – التمثل ا لإيجابي لسلوك العنف يقود إلى العنف– يختلف ا لإرتباط الفارقي بحسب الشدة، المدة، الاولوية والتردد – تتطلب صيرورة تعلم العنف كل آليات وميكانيزمات التعلم الإعتيادي وأخيرا سلوك العنف هو تعبير عن حاجات وقيم خاصة.

بالإضافة إلى هاته النظريات ، يقوم نموذج التطور الاجتماعي على افتراضات عامة حول الطبيعة الإنسانية. من هذه ا لإفتراضات ما قال به بعض الدارسين حول النزعة ا لإنسانية في البحث عن حالة الرضى، والتي تجعل الفرد يتصرف تبعا لاهتماماته الشخصية كما يتصورها هو (Cambon et al.2018, p4) . على أن هاته ا لإهتمامات الشخصية تبقى في نهاية المطاف خاضعة لمجموعة من العوامل منها ما يتعلق بدرجة كفايات وقدرات الفرد الذاتية، طبيعة الفرص المتاحة أمامه، لكن أيضا الخبرات والتجارب الإجتماعية السابقة. لكل ذلك تتأثر سلوكات الفرد تبعا لهذه الاهتمامات وشروط فعاليتها.

هناك افتراض آخر يؤسس لهاته المقاربة وهو المتعلق بحالة التوافق ا لإجتماعي حول طبيعة السلوك الاجتماعي وما يميزه عن غيره من السلوكات ، ففي جميع الأحوال يميل المجتمع إلى تفضيل كل تصرف يتوافق مع المعايير الإجتماعية مع نبذ ما لا يتوافق مع هذه المعايير. لكن رغم هكذا توافق، فإن المجتمع قد لايخلو من عنف متى توافرت شروط ذلك منها افتقار التنشئة ا لإجتماعية السليمة، افتقار الفرص المتاحة لأجل ا لإنخراط الإجتماعي، ضعف كفايات المقاومة لدى الطفل ، إدراك بعض"المنافع" المتوخاة من سلوك العنف ..الخ (Catalano et al. 1996, p5) كل هاته النظريات وا لإفتراضات صبت في قالب واحد وهو قالب مقاربة التطور الاجتماعي. لذلك ساهمت هذه المقاربة بشكل جلي في تقدم ا لأبحاث والدراسات "العلم وقائية". عمليا، تؤسس مقاربة التطور الاجتماعي لإجراء الوقاية بناءا على ثلاثة أسس: أولا، لكل وقاية إلا وينبغي أن تستهدف العوامل المؤدية إلى العنف وأسبابه. ثانيا، على المتدخل أن يقحم في بنية إجراء الوقاية مختلف العوامل المتدخلة في نشأة العنف خاصة تلك المرتبطة بمجالات مؤسساتية محيطة بالفرد موضوع التدخل(الحديث هنا عن الاسرة, المدرسة, القرناء...) . ثالثا، ضرورة التدخل على مستوى فترات التنشئة الاجتماعية مادام العنف هو محصلة مسار تطور اجتماعي (Hawkins, J. D., et Weis, J. G. 1985, p77).

من جهة أخرى، تفترض هذه المقاربة صيرورة اجتماعية لتطور السلوك لدى الطفل. صيرورة تستدمج في بنيتها كل التأثيرات المحتملة على السلوك والتي تمارسها مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يتفاعل معها الطفل (الاسرة , المدرسة, القرناء). ولعل ميزة هذه الصيرورة كما سيتبين لاحقا ، هو وحدة بنية تطور السلوك بنوعيه السلوك الاجتماعي والسلوك غير الاجتماعي (العنف). نعرض لهذا التصور من خلال هذا النموذج المقتبس من البيان الذي عرضه (Cambon et al. 2018, p43)



الشكل رقم1

مثلما يمكن أن نلاحظه من خلال هذا الرسم التمثيلي ، فإن تطور سلوك الطفل يتبع صيرورة تنشئة اجتماعية تقود إلى السلوك ا لإجتماعي أو إلى السلوك غير ا لإجتماعي. وفي كلتا الحالتين يمكن أن نلاحظ بأن النموذج يقترح أربعة عوامل تنشئة متماثلة. تقود هاته العوامل إلى تشكيل الرابط ا لإجتماعي بين الطفل ومؤسسة التنشئة وهو ما يحدد طبيعة التصرف اللاحق للطفل أو للمراهق. تتشكل هذه العوامل من المتغيرات التالية: فرص ا لإنخراط المتاحة–الإنخراط الفعلي–تكون الكفايات, المعرفية منها والانفعالية وأخيرا إدراك تثمين السلوكات وتدعيمها خارجيا.

نلاحظ أيضا بأن صيرورة تطور السلوك ، وكما يوضحه النموذج، تتأثر بعوامل خارجية أخرى تتعلق أولا بوضعية المراهق السوسيوثقافية من قبيل سنه ، عرقه، جنسه. ثانيا، ببعض صفاته السيكولوجية من مثل ذكاؤه، مزاجه، وأخيرا عوامل تتعلق بمعايير المجتمع والتصرفات المعيارية التي يتبناها..الخ Hawkins et al. 2003, p273). بعض الد ارسين يرى على أن هذا النوع من العوامل له كبير التأثير على إدراكات المراهق سواء فيما يتعلق بالفرص المتاحة أمامه أو كفاياته ذاتها في الانخراط والتفاعل ولكن أيضا على مستوى التدعيم والتثمين الذي يتلقاه من خارج ، وهو ما يؤثر على طبيعة التصرفات التي تصدر عن المراهق في المستقبل (Catalano, R.F., et Hawkins, 1996, p161-162) . تفاعل هذه العوامل فيما بينها يقود إلى عامل آخر، وهو آخر العوامل وفق الترتيب ''الكرونولوجي'' لمسار تطور السلوك. يتعلق الامر بالرابط الاجتماعي الذي يجمع المراهق بجماعة التنشئة. يقوم هذا الرابط على ثلاثة عناصر أساسية مؤثرة في سلوك المراهق: التعلق بجماعة التنشئة الاجتماعية التي يتفاعل معها المراهق ، ا لإنخراط الفعلي في أنشطتها وتوجهاتها ، وأخيرا ا لإعتقاد في قيمها ومبادئه ا (Catalano, Richard et al. 1996, p3) . بهذا المنطق، يرتهن تعلق المراهق بوحدة التنشئة بطبيعة فرص الانخراط التي تتيحها ، يقود هذا الانخراط الي تدعيم وتثمين التصرف وبالتالي تبني معتقداتها وهو ما يقود المراهق إلى ان يسلك على النحو الذي يتوافق وهاته المعتقدات (Cambon et al. 2018, p 5) .

هذا عن مجموع العوامل المؤثرة في سلوك المراهق على النحو الذي يقترحه نموذج التطور الاجتماعي. وبالرجوع إلى مسارات التطور التي يؤسس لها ، فإنها ومثلما أشرنا اليها في السابق تقوم على نوعين من المسارات :المسار الاجتماعي والمسار غير ا لإجتماعي. نقدم لهذين المسارين في الفقرات التالية وذلك قبل أن نعرض لمفهوم المؤشر.

1-2-1 المسار الاجتماعي prosocial path... مسار الوقاية

يحدد المسار ا لإجتماعي للنموذج كيف تقود الصيرورة الوقائية لفرص ا لإنخراط ا لإجتماعي، الإنخراط الفعلي في أنشطة ذات صبغة اجتماعية، تطور الكفايات الاجتماعية وتثمينها، إلى تعزيز روابط اجتماعية بين المراهق أو الطفل وجماعة التنشئة ، وهذا ما يسمح بالوقاية من العنف (Hawkins et al. 2003, p260). بشيء من التفصيل، كل شيء يبتدئ لدى الطفل أو المراهق بإدراك فرص ا لإنخراط والمشاركة في أنشطة ذات طبيعة اجتماعية ، وهي أنشطة تتيحها مؤسستي ا لأسرة أولا ثم المدرسة ثانيا ، باعتبارهما مؤسستي تنشئة اجتماعية بالغتي الأهمية على مستوى "تعليم" السلوكات المقبولة اجتماعيا.

إن كل فرصة يدركها الطفل تقود إلى الانخراط الفعلي في أنشطة المؤسسة وفق مقاربة التطور الاجتماعي، لكن دون أن يكون ذلك مسالة حتمية خاصة إذا ما استحضرنا العوامل الخارجية المؤثرة في تصرفات الطفل او المراهق والتي أشرنا اليها سالفا. لكن في كل الأحوال، يقوم افتراض المقاربة على أساس أن الفرصة تقود إلى المشاركة الإجتماعية، وأن هاته المشاركة والانخراط الفاعل هو ما يسمح بتطوير كفايات اجتماعية تؤثر ايجابا في السلوك الفردي (Catalano et Hawkins 1996, p163-164). بناءا على ذلك، يكون ادراك فرص الانخراط في تفاعل اجتماعي هو المحدد الاساس في اي تفاعل او انخراط اجتماعي.

هذه الكفايات التي طورها الطفل أو المراهق من طريق انخراطه ومشاركاته الاجتماعية تشترط تدعيما خارجيا يعزز امكاناتها وفرص استثمارها، وهو ما تذهب اليه المقاربة على اعتبار ان الإنخراط الفعلي يشترط ادراك الطفل للتدعيم الايجابي (catalano et Hawkins, 1996, p164) . يختتم هذا المسار بتكون الرابط الاجتماعي وهو آخر حلقة في سلسلة تطور المسار الاجتماعي للسلوك وهو ما يعني أولا، الإرتباط العاطفي بجماعة التنشئة ، ثانيا، تمثل اعتقاداتها ومعاييرها في السلوك والتي سرتصبح جزءا من النسق القيمي للمراهق و أخيرا ا لإتخراط في أنشطة اجتماعية تماثل أنشطة الجماعة في طبيعتها وهي في المجمل أنشطة اجتماعية تتوافق ومعايير المجتمع . وهذا وحده ما يجنب المراهق تعاطي السلوكات المنحرفة(catalano et al.1996, p3).

1-2-2 المسار غير الاجتماعي Antisocial path.... مسار العنف

بنفس المنطق، يتأثر سلوك العنف لدى المراهق بطبيعة المسار الذي تطور من خلاله. وهو ما يعني أن العنف ما هو إلا نتيجة حتمية لصيرورة غير اجتماعية تشكلت عبر مراحل تطو ر. على أن الركن الأساس في تطور العنف يرتبط بشكل حتمي بدرجة التفاعل التي يبديها المراهق مع جماعة غير اجتماعية. ولا يتعلق فقط برفقاء غير اجتماعيين كقرناء السوء في الوسط المدرسي بل أيضا بمؤسسة الأسرة خاصة تلك التي تنعدم فيها الروابط العاطفية والوجدانية مع ما يتخللهما من سلوكات عنيفة تمارس ضد الطفل أو المراهق (Brannigan et al., 2002, p137).

وإذا ما أسقطنا مؤشرات مقاربة التطور الاجتماعي على مسار العنف، سنجد أن المنطلق هو إدراك الطفل لفرصة الإنخراط في ممارسات غير اجتماعية. وبقدر ما يكون هذا ا لإدراك واضحا وميسرا بقدر ما تكون فرصة التفاعل متاحة ، وبالتالي ترتفع إمكانية ا لإنخراط الفعلي في هذا النوع من الممارسات. وه ذا ما يسمح بتطوير كفاءات ومهارات من داخل الجماعة ، وهي كفاءات تقابل بالتثمين والتدعيم. بهذا المنطق تتشكل الروابط الوجدانية غير الاجتماعية بين الطفل وتلك الجماعة وهذا ما يمكن أن يقود الى تبني سلوك العنف.

إذن وبشكل عام ، يرتبط مسار العنف بالتعلق والانخراط في أفعال وممارسات عنيفة تزكيها وتدعمها جماعة غير اجتماعية وهي الجماعة التي يتفاعل معها الطفل أو المراهق بمجرد ما يدرك الفرصة المتاحة لذلك. هذا التعلق هو ما يقود الى تمثل المعايير والقيم والمبادئ غير الاجتماعية ، وبالتالي، فان العنف سلوك يتأثر بهكذا عوامل مثلما اقره العديد من الدارسين (Catalano et al., 1996, p6) ومثلما توضحه مقاربة التطور الاجتماعي ذاتها. هكذا، فإن جذور هذا النوع من التصرفات تمتد إلى أول لحظة تمثل وإدراك فرص ا لإنخراط في ممارسات غير اجتماعية يتمثلها المراهق إيجابا في اعتقاداته وفي حياته الوجدانية على العموم.

هذه إذن إحدى أهم مقاربات علم الوقاية من العنف. و لنأت ا لآن الى مفهوم المؤشر. وهو مفهوم لا يقل أهمية عن المقاربة السالفة الذكر ، على اعتبار انه مفهوم يؤسس إلى جانب مقاربة التطور ا لإجتماعي لتصورات العديد من برامج التدخل الوقائي التي تستهدف الوقاية من العنف بشكل عام.

1-3 مفهوم المؤشر

ينطوي لفظ المؤشر على مفهوم السبب الذي يقود الطفل أو المراهق إلى تعاطي الفعل العنيف. على أن الإستعمال الدارج لدى الأوساط العلمية ينزع إلى استخدام مصطلح العامل factor عوض السبب cause على اعتبار أن اصطلاح السبب لا يعبر إلا على وحدة السببية التي تنطوي على كثير من الوصم اتجاه فئة معينة من المراهقين أو غيرهم ممن يمارس العنف بدوافع لا يد لهم فيه ، مثال من ينحدر من أسرة

هشة أو متفككة. ,وهناك سبب ثاني يعلل استخدام العامل عوضا عن السبب ، وهو ما أقره بعض الدارسين بخصوص دواعي الصعوبات السلوكية والتي لا يمكن حصرها في سبب واحد وذلك تبعا للنموذج العاملي transactional Model. (Fortin Laurier, 2010, p16).

يقيم هذا النموذج تصورا للنمو الفردي باعتباره نموا تتداخل فيه مجموعة من العوامل. لذلك فـإن أي تفسير حيال السلوك ا لإنساني لابد وأن يجد أساسه في هذا التعدد. وبالتالي فـإن العنف كسلوك لابد و أن يكون متعدد "الأسباب" والتي لا تعبر إلا عن مجموع العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية وغيرها, .. وكلها عوامل تتفاعل فيما بينها لتنتج العنف. ولعل المقاربة الايكولوجية التي قال بها Bronfenbrenner تحمل الكثير من ا لإفادات بهذا الصدد خاصة وأنها تفيئ المؤشرات/العوامل إلى مجالات محددة منها ما يتعلق بالمجال الفردي، المجال العلائقي المجال المحلي والمجتمعي قاطبة (Organisation Mondial de la santé, 2002, p13. في الفقرات التالية سنشير الي ماهية مؤشري العنف والوقاية مع ا لإشارة إلى أهم عواملهما وكما أثبتتها مجموع الدراسات الطولية التي أقيمت من داخل علم الوقاية نفسه,

1-3-1 مؤشرات العنف

من التعاريف التي يمكن إيفادها بهذا الصدد، تلك التي تعتبر على أن مؤشر العنف ما هو إلا متغير يتيح إمكانية التنبؤ باحتمالية تعاطي وارتكاب السلوك المضطرب والاجرام (Murray, J., et Farrington, D. P. 2010, p635). إنه بمعنى آخر مجموع العوامل التي تؤثر في سلوك الطفل أو المراهق بشكل ترتفع معه احتمالية تعاطيه العنف. على أن ذلك لا ينبغي أن نفهم منه الضرورة الحتمية لسلوك العنف بمجرد ظهور علامة أو مؤشر على ذلك. إلى هنا ينبغي ا لإشارة إلى أحد أهم العوامل المؤثرة في درجة الاحتمالية تلك والمتعلق بعامل المقاومة لدى الطفل أو المراهق the resilience. تفيد المقاومة تلك مدى قدرة الفرد على تجاوز المثيرات السلبية وبالتالى السلوك على نحو مقبول مجتمعيا ، وذلك بالرغم من إكراهات التوتر التي تنطوي على مؤشر التصرف السلبي في المجتمع (Fortin, 2010, p16)

في كل ا لأحوال يفيء علماء الوقاية مؤشرات العنف إلى مجالات محددة وذلك على غرار المقاربة الايكولوجية. أولى هذه المجالات، المجال الفردي، وهو مجال يتعلق ببعض الخصائص البيولوجية للطفل من قبيل الإندفاعية، ضعف التحصيل الدراسي وكذا ضعف معامل الذكاء (Murray, J., et Farrington, D. P. 2010, p635). تنطوي ا لإندفاعية على كل البنيات التي تعبر عن ضعف التحكم في السلوك (مثلا النشاط الحركي الزائد) فيما يحيل ضعف التحصيل على حالة الفشل الدراسي أو صعوبات التحصيل، على أن ذلك يرتبط أكثر ما يرتبط بمؤشر ضعف نسبة الذكاء خاصة فيما يتعلق بمهارة تجريد المفاهيم والتصورات(Murray, J., et Farrington, D. P. 2010, p 636)

أسريا، يتحدث الدارسون عن مؤشرات عدة نسرد منها: بعض الممارسات التي يتلقاها الطفل بشكل مباشر من قبيل نمط التربية القائم على التعنيف غير المعقلن ، والذي يخلو من الدعم الوجداني ، التعسف بكافة أشكال سوء المعاملة التي يتلقاها الطفل ..الخ. من جهة أخرى، تلعب بنية ا لأسرة نفسها دورا في تطور العنف خاصة فيما يتعلق بالوضع السوسيواقتصادي ، والمرتبط بالفقر والهشاشة وغيرها. و أيضا بدرجة التفكك الأسري وحالات الصراع بين الزوجين(Organisation Mondial de la santé, 2002, p 38).

اجتماعيا، العديد من الدراسات والأبحاث التي أجزت في الموضوع تعتبر على أن المؤشرات ذات الطبيعة الإجتماعية تتوزع بين العوامل السوسيواقتصادية ، تـأثيوات القرناء ، التأثيرات المدرسية ، والتـأثيرات المجتمعية. بشيء من التفصيل ، تنطوي العوامل السوسيواقتصادية أساسا على الوضع المادي للأسرة ، حيث ترتفع حالات العنف في ا لأوساط الفقيرة والهشة أكثر من غيرها من ا لأسر. تـأثيرات القرناء تتعلق بتفاعل الطفل مع قرناء غير اجتماعيين ما يرفع احتمالية تعاطيه للعنف. الت أثيرات المدرسية تتعلق بطبيعة البيئة ا لإجتماعية القائمة في الوسط المدرسي من حيث طبيعة قوانينها الداخلية غير الواضحة...الخ أما التأثيرات المجتمعية فإنها تتعلق بالوسط الاجتماعي الذي يحيط بـأسرة الطفل، من حيث بنياتها التحتية غير الملائمة ، مدى اكتظاظها بالسكان ..اخ (organisation mondial de la santé, 2002, p 39).

1-3-2 مؤشرات الوقاية.

إذا كان مؤشر العنف هو العامل الذي يساهم مع مجموعة عوامل أخر في تطور سلوك العنف عبر زمن التنشئة الإجتماعية، وهو ما يتيح لنا إمكانية التنبؤ بهكذا سلوك، فإن مؤشر الوقاية على العكس من ذلك هو عامل يساهم في الوقاية من العنف ، وبالتالي، التنبؤ بفرضية ضئيلة في ارتكاب وتعاطي الممارسات العنيفة من قبل الشاب. على أنه لا ينبغي الخلط بين مفهوم "مؤشر الوقاية" و"المقاومة" . فبالإضافة الى ما قلناه سابقا عن هذا المفهوم تعبر المقاومة عن مختلف الآليات البيولوجية الأولية في الوقاية (Losel F, Farrington D.P., 2012, p9) في حين أن مؤشر الوقاية يقوم أساسا على تلك الموارد الشخصية ، الاجتماعية، والمؤسساتية التي تقود إلى تقوية الكفايات وتعزيزها من جهة، ثم تحفيز التطور و بالتالي إضعاف احتمالية الانخراط في التصرفات العنيفة من جهة أخرى(Dekovic Maja, 1999, p670) .

هذا عن المفهوم ، أما المؤشرات فإن تصنيفاتها كثيرة ، وحسبنا في هذا المقام أن نشير الى إحدى هاته التصنيفات وهو ما اعتمدته دراسة "المجتمع المتازر" "community that care" (Flynn. 2008, p88) وهي دراسة عمدت إلى تصنيف هاته المؤشرات بحسب مجال انتمائها على النحو الذي ر أيناه بخصوص مؤشرات العنف. هكذا ، فمؤشرات المجال المحلي تقوم على عاملين : فرص الإنخراط الاجتماعي وتثمين هذا ا لإنخراط. المجال ا لأسري يقوم على ثلاث مؤشرات: التعلق ب الأسرة، فرص ا لإنخراط في أنشطة

أسرية، التثمين الأسري اتجاه هذا الإنخراط. المجال المدرسي ويضم بدوره مؤشرين اثنين وهما: فرص الإنخراط الإجتماعي أنشطة اجتماعية داخل الوسط الدراسي ، ثم تثمين وتدعيم هذا الانخراط. و أخيرا المجال الفردي وهو ما يقوم على مؤشرات التدين، المهارات الاجتماعية والاعتقاد في القيم الإخلاقية.

الأكيد على أن هذهالتصنيفات إن جاز التعبير ليست الوحيدة, بل هناك تصنيفات أخرى لمؤشرات العنف والوقاية والتي تختلف بحسب زاوية التركيز. فإذا كان تركيز التصنيفات السابقة ينصب على مجالات متعددة تسهم في تطور سلوك العنف وهي التي حاولنا مقاربتها آنفا، فإن بعض المقاربات الأخرى تركز على مجال واحد بعينه كالذي نجده في النموذج الذي صاغه Benbenisthy و Astor . (Kubena, J. L. 2009, p363-364) والذي يركز على المجال المدرسي باعتباره الرهان الأكبر في الوقاية من العنف, هكذا يقترح هذا النموذج بعض العوامل المدرسية التي تساهم في تطور العنف أو الوقاية منه نسرد منها نمط التدبير البيداغوجي للجماعة الفصلية، نوع القيادة، طبيعة نظيمة الإنضباط، درجة الإنخراط الأسري في العمل المدرسي وغيرها. لكن ينبغي التذكير هنا على أنه أيا كان التصنيف، فإن الأمر يتعلق بمجرد عوامل ينبغي الإشتغال عليها في أفق تعزيزها وتطويرها. ولعل ذلك هو علة وجود برامج التدخل الوقائي, وهي برامج تستهدف بشكل كبير تعزيز عوامل الوقاية protective factors مع محاولة التقليل والحد من عوامل الخطورة Risk factors

ختاما نقول، هذا هو علم الوقاية، وهذه إحدى أهم مقارباته ومفاهيمه وهي كما عرضنا لها من خلال ما تم سرده، وحسبنا أننا قدمنا صورة مصغرة عن هذا العلم وهي صورة مصغرة لا مكبرة باعتبار أننا لم نحط بكل جزئياته بل لازال هناك الكثير ينبغي ذكره حول هذا الموضوع. لكن وفي كل الأحوال يبقى علم الوقاية علم ينزع إلى الطابع العملي أكثر منه إلى الطابع النظري، ولعل هذا ما نلحظه من خلال تطبيقاته العملية المباشرة في الميدان ، والتي تصاغ في شكل برامج تدخل وقائية تستهدف أولا وأخيرا الوقاية والحد من تطور الممارسات العنيفة.

تأسيسا على ذلك ، يمكن القول وبدون تردد على أن علم الوقاية علم تجريبيي ش أنه شأن باقي العلوم الاجتماعية الأخرى التي تتخذ من التجربة أساسا منهجيا في البحث والانجاز. لذلك فان جل الدراسات التي أنجزت في هذا المجال، خاصة تلك المتعلقة بالمؤشرات إنما اعتمدت بالأساس طرق دراسية صارمة تتفق والمنهج المعتمد ، من قبيل الطرائق الطولية الاستشرافية longitudinal prospective method والمقابلات الشخصية المتكررة. ولابد أن نشير هنا إلى أن تلكم المؤشرات التي تم تحديدها إنما هي مؤشرات تخص الدول التي شملتها الدراسات وهي في الأغلب الدول المتقدمة خاصة الولايات المتحدة ، استراليا، كندا وغيرها...

رغم ذلك ، يمكن تعميم تلكم النتائج على مستوى بلداننا لكن بشكل نسبي نظرا لتباين الوضع السوسيوثقافي والاقتصادي، ولعل هذا ما دفع بالكثير من الباحثين في هذا المجال إلى الدعوة إلى توسيع نطاق الدراسات الطولية longitudinal studies لتشمل البلدان المتوسطة والضعيفة الدخل. يقول بهذا الصدد موراي وفارينغتون (murrey et Farringnton 2010, p 639)"انه لأجل تقدم المعرفة حول تطور السلوك العنيف ومؤشراته,لابد وان تقام دراسات طولية متعددة على مستوى كل الدول. على الخصوص ينبغي إنجاز دراسات جديدة داخل الدول الضعيفة والمتوسطة الدخل حيث لا توجد تقريبا أية دلائل طولية فيما يخص عوامل العنف".

المراجع

1. Akers, R.L. (1996) Is diffrential Asspciation/Social Learning cultural Deviance theory ? Crimilogy Vol. 34, No 2 pp 229-247.
2. Brannigan, A., W. Gemmell, D. Pevalin and T. Wade. (2002). Self-control and social control in childhood misconduct and aggression: The role of family structure, hyperactivity, and hostile parenting. Canadian Journal of Criminology, 44(2), 119−142

3. Cambron,C., Catalano, R.F., Hawkins, D.J, (2018) the social development Model In book: Oxford handbook of developmental and life course criminology, Publisher: Oxford University Press, Editors: D. P. Farrington p Retrieved 25 Apr. 2020, from https://www.oxfordhandbooks.com

4. Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. Journal of Drug Issues, 26, 429–455.

5. Catalano, Richard & Fagan, Abigail & Gavin, Loretta & Greenberg, Mark & Irwin, Charles & Ross, David & Shek, Daniel. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. Lancet. 379. 1653-64.

6. Catalano, Richard F., and J. David Hawkins. (1996). "The Social Development Model: A Theory of Antisocial Behavior." In Delinquency and Crime: Current Theories, edited by J. David Hawkins. New York: Cambridge University Press (p. 149–197)

7. Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: *Revue française de pédagogie*, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. 93-121.

8. Defleur,M.L et Quinney, R. (1966) A reformulation of Sutherland's Differential Assocuition Theory and a Strategy for Empirical Verification. In The journal of Research in crime and Delinquency Vol.3 No 1 pp1-22

9. Dekovic M. (1999) Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence.J youth adolesc; 28: 667-85

10. Dodge, K.A. (2001). The science of youth violence prevention. Progressing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American journal of preventive medicine, 20 1 Suppl*, pp 64-70
.

11. Flynn, R.J. (2008) communities that care : Acomprehensive system for youth prevention and promotion, and canadian applications to date. *IPC review* 2 ; 83-106

12. Fortin. L. (2010) facteurs de risqué associés à la violence à l'école. Fiche thématique contributions du conseil scientifique 16-18 repéré le 19 octobre 2018. En ligne http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/fiches_etatsGx_avril_2010.pdf Sorbonne 2010

13. Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. Journal of Primary Prevention, 6, 73–97.

14. Hawkins, J. David, Richard F. Catalano, and Janet Y. Miller. (1992). "Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention." *Psychological Bulletin* 112(1):64–105

15. Hawkins, J.D , Smith, B.H., Hill, K.G., Kosterman, R., Catalano, R.F., Abbott, R.D., (2003) Understading and preventing crime and violence in *Taking Stock of Delinquency: An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies*, edited by Thornberry and Krohn. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, 255-312

16. Henggeler SW,Schoenwald SK,Pickrel SG. Multisystemic therapy: bridging the gap between university-and community-based treatment .J Consult Clin Psychol 1995;63:709–17.

17. Israelashvili, M., & Romano, J. L. (2017). The emergence of prevention science. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of international prevention science* (p. 2–18). Cambridge University Press

18. Justin D. Smith, Jenna Rudo-Stern, Thomas J. Dishion, Elizabeth A. Stormshak, Samantha Montag, Kimbree Brown, Karina Ramos, Daniel S. Shaw & Melvin N. Wilson (2019) Effectiveness and Efficiency of Observationally Assessing Fidelity to a Family-Centered Child Intervention: A Quasi-Experimental Study, Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 48:1, 16-28,

19. Kubena, J. L. (2009). Book Reviews: Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender. New York: Oxford. pp. 220, xxi. Youth Violence and Juvenile Justice, 7(4), 363–364.

20. Losel F, Farrington D.P (2012) Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *Am J prev Med*; 43(2S1):S8-S23

21. Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *55*(10), 633–642,

22. Organisation Mondial de la santé (2002). Rapport mondial sur la violence et la santé. Genève

23. Pettit GS, Bates JE, Dodge KA, Meece DW (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, neighborhood safety, and prior adjustment. Child Dev 70:768–78

24. Tittle, C.R. (2018) Control Balance, Toward a General Theory of Deviance. Routledge New York .

25. Weisz JR, Donenberg GR, Han SS, Weiss B. (1995) Bridging the gap between laboratory and clinic in child and adolescent psychotherapy. J Consult Clin Psychol;63:688–701.

26. World Health Organization. Division of Health Promotion, Education, and Communication. (1998). Glossaire de la promotion de la santé . Genève : Organisation mondiale de la Santé. https://apps.who.int/iris/handle/10665/67245.

واقع ممارسة التقويم التكويني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

The reality of the practice of formative evaluation from the point of view of primary education teachers

بوشعيب فنان

مختبر السياسات التربوية والديناميات الاجتماعية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

fennanebouchaib74@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التكويني، لأجل ذلك أجرينا دراسة ميدانية على عينة مكونة من 50 أستاذا. ولجمع المعطيات الميدانية اعتمدنا على الاستمارة كأداة أساسية. وقد أبانت نتائج هذه الدراسة عن أن أغلبية المستجوبين لهم تصور سليم حول التقويم التكويني، لكن بالرغم من ذلك، بقيت ممارستهم التقويمية مرتبطة بتجاربهم الشخصية، ومتمركزة حول الأنشطة الكتابية والشفوية مع محدودية تعزيزها بالطريقة الأداتية، كما كشفت أيضا هذه الدراسة أن التعلمات المستهدفة من الدعم بقيت محصورة في تنمية المعارف المدرسية مع هامشية تنمية مهارات التعلم الذاتي والتشاركي، وأن المعلومات التي توفرها تفاعلاتهم الصفية ومواقفهم وردود أفعالهم تجاه وضعيات التعلم بقيت خارج دائرة اهتمام هؤلاء المدرسين، كما اتسم استثمار نتائج التقويم التكويني بطغيان العمل الفردي مقارنة مع العمل التشاركي، وبقي مجال استثمار هذه النتائج مقتصرا على نشاط المتعلم أكثر من نشاط المدرس، ومتمركزا أيضا حول النشاط الصفي دون امتداده لباقي أنشطة تفعيل الحياة المدرسية.

كلمات مفاتيح: الممارسة التقويمية، التقويم التكويني، التقويم الإشهادي، الصعوبات الدراسية.

Abstract : :

This study aims to uncover the reality of primary education teachers practice formative evaluation. For that, we conducted a field study on a sample of 50 teachers. To collect field data, we relied on questionnaire as a basic tool. The results of this study showed that the majority of the respondents had a sound perception about the formative evaluation, but although that, their evaluation practice remained linked to their personal experiences, so that the ways of determining the status of learners in written and oral activities were reduced with a limited reinforcement by instrumental methods. This study also revealed that the learning skills waited from supportive classes remained confined to the development of school knowledge with the lack of the development of self-learning and participatory learning skills, and that the information provided by their classroom interactions, attitudes and reactions towards learning situations remained outside the circle of interest of these teachers, also the investment of the results of the formative evaluation show us that teachers think highly of Individual work than participatory work, moreover the field of investing these results remained limited to the learner's activity more than the teacher's activity, and also focused on classroom activity without extending it to the rest of the activities of school life.

Keywords: evaluation practice, certification evaluation, formative evaluation, academic difficulties

مقدمة:

يعتبر تزايد عدد التلاميذ الذين يكررون أقسامهم الدراسية بمختلف مستويات المرحلة الابتدائية، مؤشرا بارزا على أن هؤلاء التلاميذ لم يتحكموا في الحد الأدنى من الكفايات الأساسية المحددة لعتبة النجاح الدراسي بهذه المرحلة، الشيء الذي يعني أن استفادتهم من فرص الدعم المقررة في البرامج الدراسية لم تساعدهم على تجاوز تعثراتهم، بحيث بقيت فعالية هذه الخدمات الداعمة ذات أثر محدود من حيث نجاعة الطرق التي يعتمد عليها هؤلاء المدرسون لتحديد وضعية متعلميهم بالنسبة للتعلمات المقررة، ومن حيث أيضا فعالية استثمارهم لهذه المعطيات التشخيصية في دعم المتعلمين المتعثرين.

لذا تأتي هذه الدراسة ل لكشف عن كيفية قيام مدرسي التعليم الابتدائي بالتقويم التكويني على مستوى ممارساتهم التربوية، حيث أن أبرز الجهود المرتبطة بهذا المجال بقيت مكتفية فقط بتزويد الفاعلين الممارسين بمجموعة من الموجهات والتدابير المتعلقة بهذه الإجراءات دون البحث في ممارستهم التقويمية التكوينية كما هي ممارسة فعليا، وبذلك تشكل مخرجات هذه الدراسة مدخلا أساسيا لهناء تدخلات تكوينية أكثر انسجاما مع متطلبات تطوير ممارستهم التقويمية.

1. إشكالية البحث:

تستهدف العديد من الأنظمة التربوية توجيه الممارسة التقويمية للمدرسين نحو خدمة التعلم، بدل حصرها في إصدار أحكام جزائية على حصيلته النهائية (Morrissette J. , 2010, p. 3).

وبالتركيز على المنظومة التعليمية ببلادنا، فقد عملت الوزارة الوصية، عبر وثائقها الرسمية [1]، على تزويد الممارسين التربويين بمجموعة من الموجهات والمبادئ التربوية الرامية إلى تفعيل البعد التكويني لممارساتهم التقويمية. لأجل ذلك ، تم إرساء برنامج تقويم المستلزمات الدراسية [2]، بهدف تمكين هؤلاء المدرسين من تشكيل صورة دقيقة عن حالة التحصيل الدراسي لدى متعلميهم عند بداية السنة الدراسية (وزارة التربية الوطنية ا.، 2011، الصفحات 1-2). إلى جانب ذلك، تعزز البعد التكويني للممارسة التقويمية ضمن الهندسة البيداغوجية للمنهاج الدراسي، إذ صار يشكل عنصرا مندمجا في السيرورة التعليمية التعلمية، باعتباره، من جهة أولى، كمدخل لتشخيص وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المدرسية المستهدفة، ومن جهة ثانية، كمنطلق مؤسس لمختلف التدخلات الرامية إلى مساعدة المتعلمين

[1] يشكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض والمذكرات الوزارية، بالإضافة إلى الدلائل الصادرة عن وزارة التربية الوطنية المرجعيات الأساسية المتضمنة لمجموعة من المبادئ والتوجهات المؤطرة لعملية التقويم التربوي؛

[2] مذكرة وزارية رقم 112 في شأن برنامج تقويم المستلزمات الدراسية بتاريخ 21 يونيو 2011

المتعثرين على تجاوز ما يعترضهم من صعوبات دراسية تلافيا لتراكمها. علاوة على ذلك، شكلت مخرجات التقويمات الإشهادية المرتبطة بالمراقبة المستمرة أو بالامتحان الموحد المحلي، منطلقات أساسية لبناء خطط تربوية داعمة (وزارة التربية الوطنية ا.، 2009، الصفحات 55-57).

لكن، وبالرغم من هذه المجهودات المبذولة، والتي سعت إلى إرساء ممارسة تقويمية تكوينية لدعم المتعلم ومصاحبته خلال سيرورة بناء تعلماته، فإن المعطيات الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية للموسم الدراسي 2019/2018، تشير إلى أن نسبة التلاميذ الذين كرروا سنتهم الدراسية بالتعليم الابتدائي قد بلغت 9.63% (مديرية الاستراتيجة والاحصاء والتخطيط، 2019/2018، صفحة 71). إذ تكشف هذه النسبة عن أن الخدمات التربوية المقدمة من طرف المدرسين لفائدة هؤلاء التلاميذ المكررين لم تكن متلائمة مع حاجياتهم ومع طبيعة الصعوبات التي تعترضهم، مما جعلهم غير قادرين على استيفاء شروط النجاح المطلوبة.

هذه الوضعية قادتنا إلى التساؤل عن طبيعة التدخلات التي يقوم بها هؤلاء المدرسون لفائدة هذه الفئة من المتعلمين المتعثرين من حيث طرق الكشف عن تعثراتهم أو من حيث طرق معالجتها. ولرصد هذه الطرق وتحديدها، والتعرف أيضا عن طبيعتها وتوقيت إجرائها، سنجري بحثا استكشافيا حول طرق قيام المدرسين بالتقويم التكويني انطلاقا من السؤال الإشكالي الآتي: كيف يمارس أساتذة التعليم الابتدائي التقويم التكويني؟

2. الأسئلة الفرعية:

- كيف يحدد مدرسو التعليم الابتدائي وضعية متعلميهم بالنسبة للتعلمات المدرسية؟
- كيف يدعم المدرسون المتعلمين المتعثرين؟

3. أهداف البحث:

- تحديد طرق تشخيص وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المدرسية؛
- تحديد طرق دعم الصعوبات المرصودة.

4. منهجية البحث:

اعتمادا على الطريقة القصدية، تم اختيار عينة بحثنا من بين أساتذة التعليم الابتدائي، والذين أبانوا عن استعدادهم للمشاركة في هذا البحث، وبناء عليه بلغ أفراد عينة بحثنا 50 أستاذا. ولجمع المعطيات الميدانية المتعلقة بأهداف بحثنا تم الاعتماد على الاستمارة كأداة أساسية.

5. الإطار النظري:

1.5. تعريف التقويم التكويني:

نشأت فكرة الاهتمام بالتقويم الذي يستهدف تحسين وتصحيح عمليات التعلم بدل اختزاله في بعده الجزائي انطلاقا من ملاحظة أساسية لدى الكثير من الباحثين والدارسين من مجالات متعددة، والتي أكدت على الانعكاسات السلبية للممارسات التقليدية للتقويم على المسار الدراسي للمتعلمين. وبذلك تزايد الاهتمام بالتقويم الذي يدعم التعلم بشكل صريح بدل مراقبته والحكم عليه. فما المقصود إذا بالتقويم التكويني؟

1.1.5. التقويم التكويني كتغذية راجعة:

لقد تبلور مفهوم التقييم التكويني في البداية في إطار النموذج السلوكي للتدريس، إذ ارتبط ببيداغوجيا التحكم، حيث تكون وسائل الضبط والتعديل المستهدف محددة في أنشطة تعليمية تصحيحية يقوم بها المدرس باعتباره المسؤول الوحيد عن تفعيلها. هذه المحورية للمدرس مردها إلى عقلنة وترشيد الفعل التعليمي والتعلمي لضمان التحكم في تقدم كل متعلم في مسار تعلمه في تناغم تام مع معايير النجاح المحددة سلفا، وبعد فترة من التعلم يتم التحقق من مدى استجابة المتعلم له ذه المعايير، مع القيام بتدخلات علاجية لتصحيح المسار من النقائص التي يتم رصدها (Legendre, 2001, p. 16).

2.1.5. التقويم التكويني كسيرورة:

تناولت المقاربة بالكفايات التقويم التكوين في إطار أوسع، باعتباره سيرورة تتضمن مجموعة من عمليات الضبط والضبط الذاتي التي تسبق وتخلل وتختم سيرورتي التعليم والتعلم، لأجل توجيه المدرس نحو بناء تدخلاته وتحديد اختياراته البيداغوجية بشكل أكثر تلاؤما مع حاجيات المتعلمين، ولتمكين هؤلاء أيضا من ضبط تقدمهم وتلافي تراكم صعوباتهم والوعي بقدراتهم. وبهذا المعنى، لم يعد التقويم التكويني يمثل مجرد شكل واحد من الضبط. بقدرما صار يتحقق من خلال أشكال متعددة قائمة على الملاحظة الصفية

للمدرس لسلوكات متعلميه، وعلى ما يصدر منهم من ردود أفعال تجاه أنشطة التعلم، و ما يدور بينهم من نقاشات واستفسارات وتبادلات بينية، وبذلك أصبح للتقويم المشترك والتقويم الذاتي والتقويم التبادلي دورا مهما في حدوث مختلف التعديلات التي تعرفها سيرورة التعلم بانتظام. هذا الربط بين التقويم التكوين ي ومفهوم التعديل أو الضبط ساهم بشكل قوي في تجاوز الدور الهامشي للمتعلم في الممارسة التقويمية التكوينية إلى دور أكثر فعالية، مما جعل من التقويم التكويني وسيلة لضبط سيرورة التعلم ككل عبر مجموعة من التعديلات التي تسبق وتخلل وتختم هذه السيرورة، كما أن إجراء هذا الضبط لا يتم بشكل خارجي بقدرما يكون للمتعلم دورا محوريا في إجرائه، إذ نتحدث هنا عن الضبط الذاتي مما جعل المتعلم فاعلا أساسيا في مختلف العمليات التصحيحية والعلاجية، يتحقق من عمله ويعمل على توضيح طريقة اشتغاله، ويكتشف من خلال التفاعل بين زملائه حول نقط قوة منتوجه وما يتضمنه نقائص لإعادة النظر فيها وتصحيحها، حيث صار التقويم ذاتيا وتبادليا وتشاركيا(Lussier, 2001, p. 36).

2.5. وظيفة التقويم التكويني:

يشير سكالون (Scallon. G) إلى أن الوظيفة التكوينية للتقويم هي إحدى الوظائف الأساسية لتقويم التعلم، إلى جانب الوظيفة التشخيصية والوظيفة الجزائية، إذ تستهدف بالدرجة الأولى دعم المتعلم في سيرورة تعلمه عبر تسهيل وتيسير تقدمه من خلال تكييف متطلبات هذا التعلم مع حاجياته. هذا التكييف يتم من خلال ضبط منتظم لسيرورة التعلم من حيث جوانبها البيداغوجية، ومن حيث شروط انخراط المتعلم في أنشطة التعلم ومن حيث تملكه لمستلزمات تطوير أدائه التعلمي، إذ يجري هذا الضبط سواء من قبل المدرس أو المتعلم بطريقة تكاملية، هذا الأخير يعمل على ضبط سيرورة التعلم وتعديلها من خلال انخراطه الايجابي والفعال في إنجاز المهام المسطرة، وذلك بقيامه بمجموعة من الأنشطة الهامة بدء من تحديد هدف التعلم ومرورا بتخطيط أنشطة لتحقيقه ووصولا لضبط آليات التحقق من منتوجه والعمل على إدخال التعديلات المناسبة على ضوء معايير النجاعة والفعالية المحددة، هذا الضبط يجعل المتعلم يقوم بنوع من التفكير التدبري خلال مسار تعلمه من حيث منهجيته ووسائله وكذا صعوباته، مما يقوده إلى الضبط الذاتي والضبط التشاركي وكذا التفاعلي لسيرورة تعلمه. أما فيما يخص الضبط الذي يقوم به المدرس فيهم مختلف عناصر محيط التعلم من حيث مضامين التعلم والمنهجية المتبعة في تمريرها والوسائل المستخدمة والأهداف المسطرة والزمن المحدد لها وطبيعة العلاقات التربوية وأشكال تدبير

جماعة الفصل الدراسي وغيرها من عناصر العملية التعليمية التعلمية، و التي يتم التخطيط لها لأجل بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة. كما تهم أيضا مختلف الاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية التي يقترحها المدرس على المتعلمين لمساعدتهم تصحيح تعثراتهم وتطوير أدائهم سواء كانت في صورة تمارين وأعمال كتابية أو شفوية أو في صورة توجيهات وإرشادات وتوضيحات لمفهوم أو سؤال أو معطيات معنية. فضبط سيرورة التعلم سواء من جهة المتعلم نفسه أو من جهة المدرس، هو ضبط منتظم وديناميي يسبق هذه السيرورة ويتخللها ويختمها، ويستند على ما تفرزه من أخطاء، باعتبارها مؤشرات أساسية تحيل على وجود صعوبات دراسية تعيق حدوث التعلم (Morrissette J. , 2002, pp. 18-22).

3.5. صيغ التقويم التكويني:

التقويم التكويني جزء أساسي في سيرورة التعليم والتعلم، يوجه بشكل منتظم كل من المدرس والمتعلمين بهدف ضمان تقدم هؤلاء في تعلمهم وتأمين كل شروط هذا التقدم، إذ يمكن أن يكون مخططا له وبأدوات محددة ، كما يمكن أن يكون تلقائيا ومرتكزا على تجربة وحدس المدرسين، فبالنسبة للنوع الأول، فهو يشير إلى التقويم التكويني الشكلي أو الرسمي، والذي يعرفه لوجندر (Legendre R) بكونه التقويم الذي يستند على كل المعطيات المحددة بطريقة منهجية من خلال أدوات وشبكات للملاحظة والرصد من خلال ما تشتمل عليه من معايير ومؤشرات دقيقة، أما التقويم غير الشكلي، فهو تقويم تلقائي يرتكز على ماركمه المدرس من تجارب مهنية وخبرات تدريسية (Legendre R. , 2005). وفي هذا الصدد يرى بلير (Belair) بأن التقويم التكويني يكون غير رسمي عندما يعمل المقوم على إعطاء تقديراته بدون الرجوع أو الاستناد إلى أية أداة وبدون أن يكون مخططا لذلك من حيث زمن إجرائه (Bélair, 1996) . في حين يشير لويس(Louis) إلى جانب أن هذا النوع من التقويم التكويني لا يعتمد فيه المقوم على أية أدوات، فإنه يتميز أيضا بكونه عفويا ويتم بطريقة طبيعية، بحيث يسمح بتدخلات فورية ومستمرة والتي تستهدف مساعدة المتعلم خلال سيرورة تعلمه (Louis, 2004) .علاوة على ذلك، تشير مورسيت (Morrissette) إلى أن التقويم التكويني غير الرسمي هو تقويم غير مخطط له ولا يستند إلى أية أداة للقياس، بقدرما يعتمد بالدرجة الأولى على تفاعلات أعضاء جماعة الفصل الدراسي، وعلى مايجري بين أعضائها من تبادلات رمزية سواء فيما يتعلق بنقط قوتها أو بنقط ضعفها، وحول ما يعترضهم من عوائق، بحيث أن هذهالتبادلات لا تقف فقط عند تشخيص الصعوبات التي تفرزها وضعية التعلم بقدرما تساعد على تقديم

حلول لتجاوزها بشكل تفاعلي وتلقائي من خلال التعاون الثنائي والتشاركي في بناء تعلم جماعي ذي طبيعة تشاركية، مما يضمن لكل عضو من أعضاء الفصل الدراسي بأن يشارك فيه، ويعمل على تغيير تصوراته بشأن متطلبات وضعية التعلم بطريقة منتظمة ، وبذلك فهذا النوع من التقويم التكويني ينصب بالأساس على ضبط سيرورة التعلم بدل الاقتصار على ضبط ما تسفر عنه من نتائج، فالتقويم التكويني غير الرسمي مرتبط بشكل كبير بالتفاعلات الصفية التي تجري بين المدرس ومتعلميه حول المعارف المدرسة ومنهجية ال تعلم والقدرات والمهارات المستهدفة والأهداف المحققة وغير المحققة بالنظر إلى الأهداف المنتظرة، وبذلك يندرج هذا النوع من التقويم ضمن عملية ضبط منتظم وصريح لسيرورتي التعليم والتعلم (Morrissette & Compaoré, 2012, pp. 26-35)

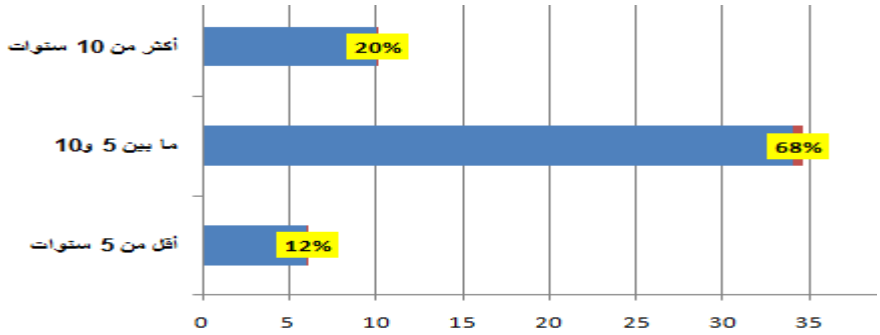
4.5. موقع التقويم التكويني على مستوى الممارسات التربوية:

يؤكد لوجندر (Legendre) على أن التوظيف السليم للتقويم التكويني على مستوى الممارسة التعليمية مازال يمثل مشكلة حتى يومنا هذا، إذ ترتبط هذه المشكلة بوجود نوع من التداخل بين التقويمي التكويني وبين التقويمي الجزائي، وفي هذا الصدد يعتبر بأن الممارسة التقويمية التكوينية في الممارسة الصفية قد فقدت تدريجيا معناها الأصلي ووظيفتها لتصبح مرادفة لتقويمات مصغرة جزائية منتظمة (Legendre, 2001, pp. 15-19)، وفي ذات السياق يشير سكالون(Scallon.G) إلى أن ممارسة التقويم التكويني ارتكزت على انشغالات ذات طبيعة امتحانية مما جعلها ممارسة مقيدة ومحدودة، بدل انبثاقها من انشغالات ديداكتيكية (Scallon G. , 1996, pp. 4 - 9). هذا الانحراف عن الوظيفة المحورية للتقويم التكويني والمتمثلة في دعم المتعلمين، واقتصارها في مقابل ذلك، على إعدادهم للامتحانات جعلت باين (Bain.D) يؤكد على أن التقييم التكويني على مستوى الممارسة التربوية يسير على المسار الخاطئ (Bain, 1998, pp. 23-32).

6. عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها:

1.6. التجربة المهنية لأفراد عينة بحثنا:

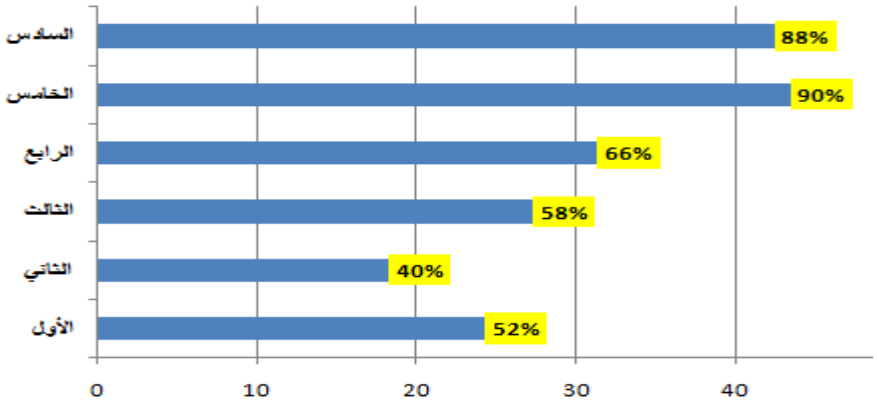
- **السؤال 1: كم عدد السنوات التي قضيتها في التدريس؟**



شكل 1: توزيع أفراد عينة بحثنا حسب أقدميتهم في التدريس

من خلال هذه المعطيات يتضح أن أغلبية أفراد عينة بحثنا يمتلكون أقدمية مهمة تفوق خمس سنوات، حيث نجد 68% من المستجوبين يؤكدون على أن أقديميتهم المهنية تتراوح مابين 5 و10 سنوات، وأن 20% منهم أكثر من 10 سنوات، في حين تتحدد أقدمية فئة قليلة منهم في أقل من5 سنوات (12%)، هذه النسب تبين أن هؤلاء المدرسين يتوفرون على تجربة مهنية مهمة من حيث عدد السنوات التي قضوها في الممارسة، وللمزيد من التفصيل بشأن هذه التجربة المهنية، عملنا على استفسارهم بشأن طبيعة المستويات التي سبق لهم تدريسها، فكانت إجاباتهم كالآتي:

- **السؤال 2: ما هي المستويات التي سبق لك تدريسها؟**



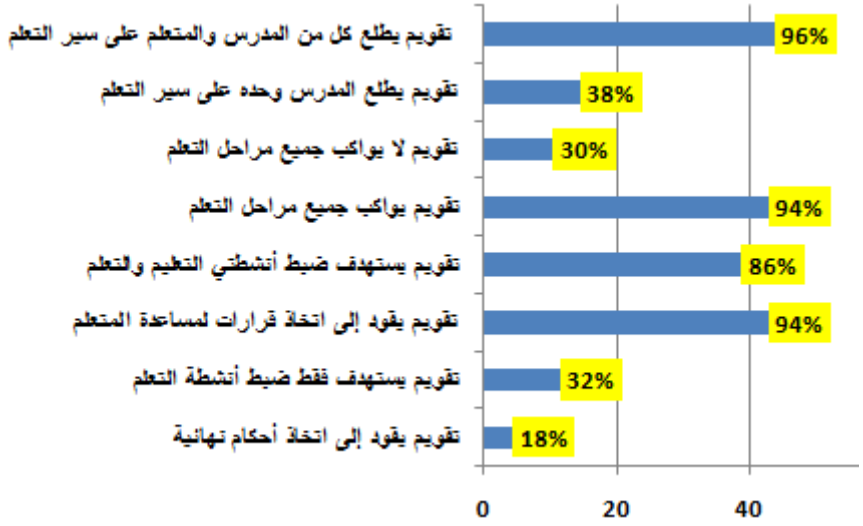
شكل 2: توزيع أفراد عينة بحثنا حسب المستويات التي سبق تدريسها

من معطيات الشكل 2، يتبين أن أفراد عينة بحثنا يمتلكون تجربة مهنية مهمة من حيث طبيعة المستويات التي سبق لهم تدريسها، حيث تكشف إجاباتهم أن هذه التجربة لم تكن في مجملها مقتصرة على مستوى دون آخر، بقدرما يتضح أنها شملت بدرجات متفاوتة كل مستويات المرحلة الابتدائية، مما وسع من مجال احتكاكهم بمختلف أنماط التقويم التربوي من حيث وظيفته التكوينية والتي تهم كل مستويات المرحلة الابتدائية وكذا وظيفته الجزائية المرتبطة بالمراقبة المستمرة أو بالتقويم الإشهادي المحلي أو الإقليمي. فهل

ساهمت كل هذه العوامل في بناء تصور سليم بخصوص مفهوم التقويم التكويني لدى هؤلاء المستجوبين؟ هذا ما ستكشف عنه معطيات الشكل الموالي:

2.6. دلالة التقويم التكويني:

السؤال 3: ماذا يعني لك التقويم التكويني؟



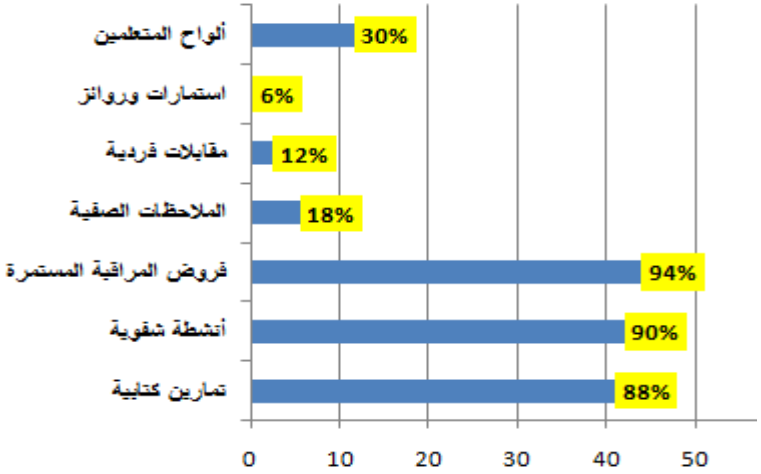
شكل 3: دلالة التقويم من وجهة نظر المستجوبين

من خلال هذه المعطيات يتضح أن أغلبية المستجوبين يمتلكون تصورا نظريا سليما بخصوص دلالة التقويم التكويني، من حيث أهدافه وزمن إجرائه ومن حيث موقعه ضمن مكونات العملية التعليمية التعلمية، بحيث أكد 96% من الأساتذة على أنه يشير إلى التقويم الذي يطلع كل من طرفي العملية التعليمية التعلمية على سير التعلم، كما أشار 94% منهم إلى أن التقويم التكويني يتخلل جميع مراحل التعلم، بينما أكد 86% منهم بكونه يستهدف ضبط أنشطتي التعليم والتعلم، في حين أقر 94% من المستجوبين على أنه يروم اتخاذ قرارات لمساعدة المتعلم. إن امتلاك هؤلاء المستجوبين لتصور سليم بخصوص التقويم التكويني مرده إلى تنوع تجربتهم المهنية سواء من حيث أقدميتهم المهنية أو من حيث المستويات التي سبق تدريسها، الشيء الذي ساهم في اتساع دائرة تفاعلهم مع خطاب بيداغوجي حديث حول بيداغوجيا التقويم عامة والتقويم التكويني على وجه الخصوص، وذلك بسبب الحضور الوازن لبيداغوجيا التقويم في مجزوءات التكوين الأساسي من جهة، ومن جهة أخرى، هناك اهتمام متزايد بهذه البيداغوجيا على مستوى التوجيهات التربوية التي تصدرها وزارة التربية الوطنية سواء عبر مذكرات وزارية أومن خلال دلائل مساعدة للمدرسين، والتي ساهمت عمليا في تزويد الفاعلين الممارسين بمعارف

وإجراءات عملية بخصوص التقويم التربوي عامة، والتقويم التكوين على وجه التحديد من حيث تعريفه وأهدافه وزمن إجرائه. لكن هذا الوعي يدفعنا إلى التساؤل عن قدرة هؤلاء المستجوبين على أجرأته عمليا على مستوى طرق تشخيص وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المستهدفة ، وهذا ما ستكشف عنه المعطيات الموالية:

3.6. طرق تحديد وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المقررة:

السؤال 4: ما هي طرق تشخيص وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المستهدفة؟

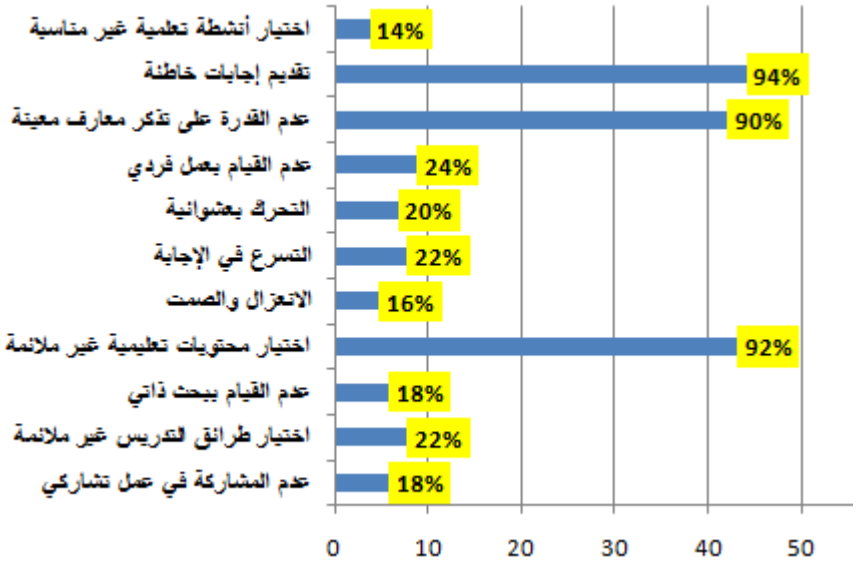


شكل 4: طرق تحديد وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المقررة

من خلال معطيات الشكل رقم 4، يتضح أن أغلبية أفراد عينة بحثنا يؤكدون على أن تحديد وضعية متعلميهم بخصوص التعلمات المستهدفة، تتم من خلال الاعتماد على التمارين الكتابية (88%) وعلى فروض المراقبة المستمرة(94%)، وكذا الأنشطة الشفوية(90%)، إذ تكشف هذه النسب عن أن هذه الطرق تحظى باهتمام كبير من لدن هؤلاء الممارسين مقارنة مع الطرق التي تعتمد على الملاحظات الصفية(18%) وعلى الألواح المتعلمين(30%)، والمقابلة(12%) والاستمارة والروائز(6%) ، الشيء الذي يدل على أن طرق تحديد وضعية متعلميهم بالنسبة للتعلمات المقررة تبقى محددة تبعا لما راكموه من خبرات وتجارب شخصية ومعارف بخصوص تلامذتهم ومواد التدريس. هذه النتائج تبين بشكل جلي بأن الأساتذة المستجوبين يتعاملون مع أنشطة التقويم التكويني بطريقة حدسية، ولا يولون أهمية كبيرة للطريقة الأداتية لتعزيز ودعم ما تراكم لديهم من تجارب شخصية، الشيء الذي جعل طرق تشخيص وضعية متعلميهم متمركزة بشكل كبير على الأنشطة الكتابية والشفوية وفروض المراقبة المستمرة مقارنة مع الموقع الهامشي التي الذي تحتله كل من الاستمارة والروائز والمقابلات والملاحظات الصفية وكذا ألواح

المتعلمين، بالرغم من كونها تشكل أدوات أكثر موضوعية لجمع المعطيات التشخيصية. إن الحضور الباهت لهذه الأدوات ضمن طرق تشخيص وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المقررة، يحرم كل من المدرس والمتعلمين على حد سواء من المعلومات القيمة التي توفرها ردود أفعال المتعلمين ومواقفهم وسلوكاتهم تجاه وضعيات التعلم من حيث طبيعة الصعوبات التي تعيق بناء تعلماتهم، ومن حيث النجاحات التي يحققونها في إطار بحثهم عن المعرفة، ومن حيث أيضا فعالية ما يتبناه المدرس من اختيارات بيداغوجية، الشيء الذي يحول دون اتخاذ قرارات علاجية فورية واستباقية قبل تراكم هذه الصعوبات وتعقدها، بحيث أن توظيف ألواح المتعلمين من شأنه أن يمنح للمدرس معلومات فورية وبشكل مستمر عن كل متعلم على حدة بخصوص مستوى تقدمه في مسار التعلم وكذا طبيعة المعيقات التي تعترضه، كما أن استثمار الملاحظات الصفية من شأنه أن يزود المدرس بشكل مبكر بمعلومات تخص درجة الاستعداد والانخراط والاهتمام التي يبديها كل فرد من أفراد جماعة الفصل الدراسي، كما أنها تعد وسيلة فعالة في كشف الصعوبات التعلمية والسلوكية وهي في مراحلها الأولى. هذه القنوات تزيد من قدرة المدرس على التقاط الإشارات التي تظهر على وجوه المتعلمين أو التي تعكسها حركاتهم بخصوص مواقفهم وردود أفعالهم تجاه وضعيات التعلم، مما ييسر تدخله لتقديم الدعم النفسي والمادي لكل متعلم في الوقت المناسب، لأن دخول المتعلم في صراع معرفي مع موضوع التعلم يحتاج إلى مواكبة ودعم وتوجيه وإرشاد منتظم، لضمان حافزيت ه ومثابرته واستمراريته في المحاولات والبحث، ولضمان أيضا ثقته في نفسه، وفي قدرته على تجاوز ما تطرحه وضعية التعلم من تحد معرفي، مما يجنبه الشعور بالقلق والنفور والفشل عند مواجهته لهذا التحدي، لذلك فالتركيز على النشاط الكتابي والشفوي للمتعلمين كقنوات للتشخيص وإغفال باقي الأدوات التي من شأنها رصد الجوانب السلوكية المرتبطة بتفاعلاتهم الاجتماعية وتبادلاتهم اللفظية وغير اللفظية، يساهم في حرمان المدرس وكذا المتعلمين على حد سواء من التعامل الفوري مع ما تفرزه سيرورة التعلم من صعوبات تعلمية وتعليمية وسلوكية، كما أن هذه الأنشطة السلوكية تتميز بالتلقائية والعفوية، لذا تتسم بالحضور المكثف في الممارسة الصفية مقارنة مع الأنشطة الكتابية أو الشفوية، التي تبقى خاضعة لتخطيط مسبق بعيدا عما تعيشه أفراد جماعة الفصل الدراسي من أحداث ووقائع يومية. ولمزيد من التوضيح بخصوص هذه الجوانب الرمزية، سننتقل إلى الكشف عن الصعوبات التي يستهدفها الأساتذة المستجوبين خلال عملية الدعم من خلال عرض معطيات الشكل الموالي:

السؤال 5: ما هي الصعوبات التي ترصدها خلال عملية الدعم ؟



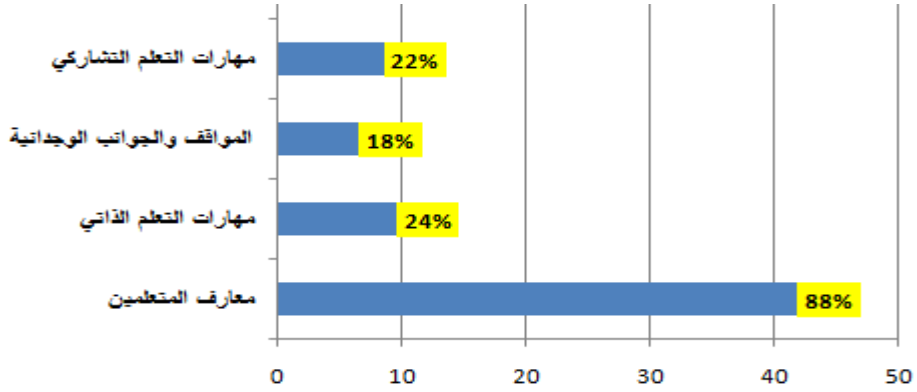
شكل 5: الصعوبات المستهدفة في عملية الدعم حسب المستجوبين

من خلال هذه المعطيات يتضح جليا بأن أغلبية أفراد عينة بحثنا لا يتعاملون بنفس الاهتمام مع ما تفرزه أنشطتي التعليم والتعلم من صعوبات مختلفة، فبالنسبة للصعوبات المرتبطة بنشاط المتعلم، يتم التركيز فقط على بعض الصعوبات التي تتعلق بعلاقته مع المعارف المستهدفة ك تقديمه إجابات خاطئة (94%) وعدم قدرته على تذكر معارف معينة(90%)، في حين لا يتعامل هؤلاء الأساتذة بنفس الدرجة من الاهتمام مع الصعوبات المرتبط بمهارات المتعلم على مستوى التعلم الذاتي كعدم القيام بعمل فردي(24%) وإنجاز بحث ذاتي(18%) ، وكذا الصعوبات المتعلقة بمهاراته على مستوى التعلم التشاركي والمتمثلة في عدم مشاركته في عمل تشاركي(18%). كما أن الصعوبات المرتبطة بسلوكات المتعلمين ومواقفهم وردود أفعالهم تجاه وضعيات التعلم كالانعزال والصمت(16%) والتسرع في الإجابة(22%) والتحرك بعشوائية(20%)، لا يتم التعامل معها بالشكل المطلوب مقارنة مع الصعوبات المرتبطة بالجانب المعرفي. أما فيما يخص الصعوبات المرتبطة بنشاط المدرس، تكشف هذه المعطيات عن أن التركيز ينصب بشكل كبير على الصعوبات التي يمكن أن ترجع إلى اختياراته غير الملائمة للمحتوى التعليمي (92%) مقارنة مع إمكانية ارتباطها بعدم اختيار طرائق تدريس ملائمة(22%) أو تبني أنشطة تعلمية غير مناسبة(14%). إذ تكشف هذه النسب أن العملية التقويمية التكوينية للمدرسين المستجوبين لا تستهدف رصد مختلف الصعوبات المرتبطة بنشاطي المدرس والمتعلم بنفس الدرجة من الاهتمام، فبالنسبة لنشاط المتعلم ينصب الاهتمام بشكل أكبر على الصعوبات المرتبطة باشتغال المتعلم على المحتوى

الدراسي مقابل محدودية ما يمكن أن يرتبط بمهاراته التعلمية من صعوبات ذاتية أو تشاركية، كما تحتل الصعوبات السلوكية موقعا هامشيا ضمن باقي الصعوبات المستهدفة في العملية التقويمية، أما الصعوبات المرتبطة بنشاط المدرس فيتم التركيز على الصعوبات التي ترتبط باختياراته للمضامين التعليمية مقارنة مع ما يتبناه من اختيارات بخصوص طرائق التدريس وأنشطة التعلم. الشيء الذي يقودنا إلى التأكيد على الجانب المعرفي يشكل عنصر مهما في التقويم التكويني مقارنة مع باقي التعلمات المقررة، كما تتوجه إلى نشاط المتعلم أكثر من نشاط المدرس. ولمعرفة مدى تأثير ذلك على اختيارات المدرسين للأنشطة العلاجية، قمنا باستفسارهم عن طبيعة التعلمات التي يتم استهدافها خلال عملية الدعم، فكانت إجاباتهم كالآتي:

4.6. تحديد طرق دعم المتعلمين:

السؤال 6: ما هي التعلمات التي تستهدفها في عملية الدعم؟

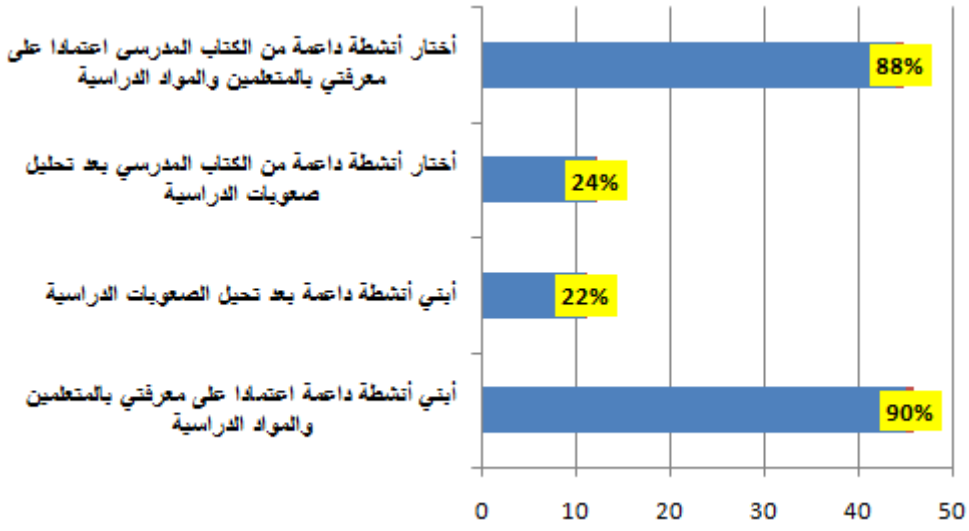


شكل 6: التعلمات المستهدفة في الدعم حسب المستجوبين

من خلال هذه المعطيات، يتضح بأن أغلبية أفراد عينة بحثنا يولون اهتماما كبيرا للمعارف المستهدفة في المضامين المدرسية(88%) مقارنة مع تنمية مهارات التعلم الذاتي(24%) والتعلم التشاركي (22%) وتنمية الجوانب الوجدانية(18%). ويعزى تركيز المدرسين المستجوبين على دعم الجانب المعرفي مقارنة مع باقي التعلمات المقررة إلى التأثير الذي يمارسه التقويم الجزائي على التقويم التكويني. فبالرغم من التغييرات التي طالت مواصفات بناء اختبارات تقويم التعلمات بالمرحلة الابتدائية، من حيث التدقيق في المجالات والمهارات المستهدفة سواء على مستوى درجة أهميتها وطبيعة مضامينها أو على مستوى نوعية أسئلتها وبرمجة زمن إجرائها، وغيرها من المعايير الموجهة والضابطة لهذه الاختبارات، إلا أن ترجمة كل ذلك على مستوى الواقع الصفي بقي محدودا، بحيث ظلت مضامين الاختبارات الموحدة أو الخاصة

بفروض المراقبة المستمرة ذات طبيعة معرفية أكثر منها مهارية. كما يرجع ميل الممارس التعليمي إلى الاهتمام بالبعد المعرفي للتعلمات المدرسية، إلى تهميش الصعوبات المرتبطة بمهارتي التعلم الذاتي والتعلم التشاركي من جهة أولى، ومن جهة ثانية، إلى محدودية دور المتعلم على مستوى تعديل وضبط نشاطه التعلمي، بحيث يبقى تابعا لما يجري من تعديلات خارجية مرتبطة بتدخلات المدرسين، وذلك بسبب الانعكاسات السلبية لعدم تنمية مهاراته على التعلم الذاتي أو التشاركي على قدراته على الضبط الذاتي. لذا تقودنا محورية المدرس على مستوى عملية الضبط والتعديل التي تستهدف مكونات العملية التعليمية التعلمية إلى التساؤل عن كيفية بنائه لأنشطة الدعم، وهذا ما ستكشف عنه الإجابات المتعلقة بالسؤال الموالي:

السؤال 7: حسب تجربتك الشخصية، كيف تبني أنشطة الدعم؟

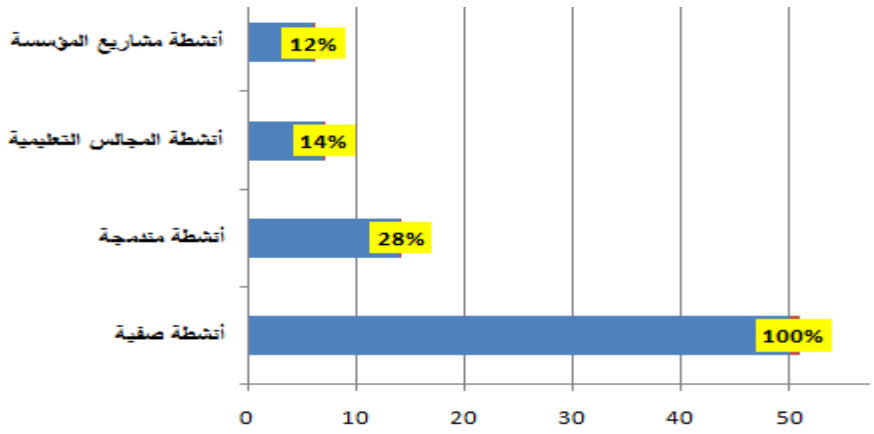


شكل 7: كيفية بناء أنشطة الدعم حسب المستجوبين

من خلال هذه البيانات، يتبين أن أغلبية المستجوبين يولون اهتماما كبيرا لما راكموه من معارف بخصوص علاقاتهم بالمتعلمين وبالمادة الدراسية في عملية بناء أنشطة الدعم (90%) أو اختيارها من الكتاب المدرسي(88%)، في حين لا يحظى بنفس الاهتمام، الانطلاق من تحليل ما يعترض المتعلمين من صعوبات دراسية لبناء أنشطة الدعم(22%) أو لاختيارها من الكتاب المدرسي (24%). فبالرغم من الدور المهم للتجربة الشخصية للمدرس على مستوى التقويم في تطوير تدخلاته البيداغوجية من حيث التشخيص والدعم المناسبين، باعتبارها نابعة من صميم ممارسته اليومية، فإنها قد تدفعه إلى النمطية

والارتجال في بناء أنشطة الدعم، حيث أن بناء أنشطة تستهدف دعم التعلم وخدمته لا يتطلب فقط استثمار ما تركم لدى الممارس من تجارب شخصية، بل يتأسس أيضا على تحليل دقيق لطبيعة الصعوبات الدراسية التي تختلف باختلاف حاجيات المتعلمين من حيث قدراتهم ومهاراتهم وكذا باختلاف المواد الدراسية وما تطرحه وضعيات التعلم من تحديات، مما يفرض الرجوع إلى هذه الصعوبات والعمل على تحليلها قصد فهم طبيعتها وتبيان مسبباتها، فالمدرس الواعي بممارسته لا يتعامل مع هذه الصعوبات بطريقة عامة ومتشابهة ومتكررة، بل إن طبيعة تدخلاته العلاجية تبنى تبعا لطبيعة هذه الصعوبات. كما يمكن تفسير اعتماد المدرسين على تجاربهم وعلى معارفهم الشخصية بالمتعلمين وبالمادة إلى عدم اهتمامهم بالطريقة الأداتية في تحديد وضعية المتعلمين بالنسبة للأهداف المنتظرة، وهذا ما كشفت عنه إجاباتهم عن السؤال رقم 2. هذا الحضور المكثف للطريقة الحدسية على مستوى مختلف تدخلات هؤلاء المدرسين يمكن أن يعزز من ميلهم نحو الاهتمام أكثر باستثمار نتائج أنشطتهم التقويمية التكوينية من خلال تجاربهم الفردية مقارنة مع تجاربهم الجماعية، وهذا ما توضحه إجاباتهم عن السؤال الموالي:

السؤال 8: ما هي الأنشطة التي يمكنك الاعتماد عليها لاستثمار نتائج التقويم التكويني؟



شكل 8: أنشطة استثمار نتائج التقويم التكويني حسب المستجوبين

من خلال هذه المعطيات، يتبين أن أغلبية المستجوبين يؤكدون على أهمية الأنشطة الصفية فيما يتعلق باستثمار نتائج التقويم التكويني(100%)، لكن هذا الدرجة من الأهمية لا تحظى بها الأنشطة المندمجة(28%) والأنشطة المرتبطة بمجالس التعليمية(14%)، وكذا الأنشطة المنبثقة عن مشاريع المؤسسة(12%). وبذلك تكشف هذه النسب عن أن مجال استثمار نتائج التقويم التكويني يطغى عليه النشاط الصفي مقارنة بباقي أنشطة الحياة المدرسية، كما أنه استثمار فردي أكثر منه تشاركي، الشيء

الذي يدل على وجود هوة بين واقع الممارسة الصفية ومختلف آليات تفعيل أنشطة الحياة المدرسية، مما جعل هذه الأنشطة تتسم بعدم التكامل والتشتت بحكم عدم انضباطها لهدف واضح منبثق عن حاجات الممارسة الفعلية للمدرسين بوجه مختلف عملياتها. إذ يؤدي عدم استثمار نتائج التقويم التكويني على مستوى النشاط المندمج إلى جعل هذا الأخير نشاطا هامشيا وغير ذي جدوى، وكنتيجة لذلك تتراكم الصعوبات التعلمية أو السلوكية التي ترتبط معالجتها بأنشطة ثقافية ومسابقات وندوات ومسرحيات وغيرها من الأنشطة المندمجة، كما أن عدم استثمار نتائج التقويم التكويني على مستوى أنشطة مجالس التعليمية، يحرم هذه المجالس من معطيات هامة حول وضعية المتعلمين بالنسبة للتعلمات المقررة من جهة، وبمعلومات حول مدى فعالية ما يتبناه المدرسون من اختيارات بيداغوجية، الشيء الذي يجعل من هذه المجالس آليات منفصلة عن واقع الممارسة الصفية، وبذلك تبقى عاجزة عن القيام بأدوارها الأساسية، والمحددة في تجويد عملية التدريس وإرساء التعلمات المقررة والبحث عن حلول للعراقيل والمشاكل التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية، وتعيق تقدم المتعلمين في تحصيلهم الدراسي، وبذلك تصير هذه المجالس إطارا معطلا للتفكير الجماعي و لتقاسم الخبرات وترصيد التجارب الناجحة مما يعزز من ميل الممارسين نحو العمل الفردي مقابل تهميش العمل التشاركي. هذا التمركز حول التجربة الفردية على حساب التجربة الجماعية يتطابق مع الموقع الهامشي لأنشطة مشاريع المؤسسة داخل مجال استثمارهم لنتائج التقويم التكويني(12%). وكنتيجة لذلك يحصر هؤلاء المدرسون مجال استثمارهم لمخرجات أنشطتهم التقويمية في النشاط الصفي ومن خلال العمل الفردي دون امتداده إلى الأنشطة المنبثقة عن مشاريع المؤسسة، وبذلك تبقى هذه الأخيرة منفصلة عن واقع الممارسة الصفية، مما يساهم في اتساع الهوة بين المتطلبات الفعلية لتطوير هذه الممارسة وبين ما يتبناه المجتمع المدرسي بمختلف مكوناته من مشاريع تربوية متنوعة بدء من المشاريع الفردية المتعلمين ومرورا بمشاريع الأقسام ووصولا لمشروع المؤسسة. وبناء على ما سبق، يساهم حصر استثمار نتائج التقويم التكويني في النشاط الصفي وفي العمل الفردي في عرقلة إمكانية ترصيد المهارات الجيدة وتثمينها وتقاسمها، بحيث تظل غير معلنة بين أفراد الجماعة المهنية، وذات تأثير ضعيف على سلوكاتهم المهنية، مما يجعلها معرضة للتهميش بالرغم من أهميتها، وبالموازاة مع ذلك تزداد عزلة المدرسين عما لدى المجتمع المدرسي من إمكانيات جماعية، وكنتيجة لكل ذلك، تتشتت مجهوداتهم وتضعف قدرتهم على الرصد المبكر والتدخل الاستباقي لما تكشف

عنها أنشطتهم التقويمية من صعوبات دراسية، مما يساعد على تراكمها وتعقدها أكثر لكونها ستنتقل من صعوبات فردية إلى صعوبات جماعية.

7. خلاصة:

أبانت النتائج التي توصلنا إليها بخصوص واقع ممارسة التقويم التكويني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي المشكلين لعينة بحثنا، من حيث طرق تحديد وضعية متعلميهم بالنسبة للأهداف التعلمية المنشودة، ومن حيث أيضا طرق بنائهم لأنشطة علاجية لتجاوز الصعوبات التي تفرزها سيرورتي التعليم والتعلم، أن هؤلاء الممارسين يمتلكون وعيا بيداغوجيا سليما بشأن مفهوم التقويم التكويني من حيث دلالته وأهدافه وتوقيت إجرائه وموقعه ضمن مكونات العملية التعليمية التعلمية، لكن في مقابل ذلك، كشفت هذه النتائج أيضا عن وجود هوة بين هذا الوعي وبين ممارساتهم التقويمية، إذ ظلت طرق تشخيص الصعوبات التي تعيق عملية بناء التعلمات حدسية، وغير منفتحة على الطرق الأداتية التي تسمح بتعزيز ما تراكم لدى الممارسين من خبرات وتجارب شخصية بما توفره مختلف الأدوات كالمقابلة والاستمارة والروائز من إمكانات في جمع المعطيات التشخيصية بشكل أكثر موضوعية، كما بقيت مختلف الأنشطة التشخيصية محصورة في أنشطة كتابية وشفوية دون امتدادها إلى التفاعلات البينية والتبادلات الصفية سواء كانت لفظية أو غير لفظية كمصدر لمعلومات مهمة عن سير العملية التعليمية التعلمية ككل من حيث ارتباطها بالصعوبات الدراسية وهي في بداياتها. كما أن نتائج هذه الدراسة كشفت عن محورية الجانب المعرفي في أنشطة الدعم مقارنة مع الموقع الهامشي الذي تحتله أنشطة تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التشاركي، بحيث ظل استثمار مخرجات الممارسة التقويمية التكوينية استثمارا فرديا ومحصورا ضمن مجال ضيق لا يتعدى الأنشطة الصفية إلا بشكل محدود، وبذلك لم تشكل هذه الممارسات التقويمية عاملا لتطوير التفكير الجماعي ولا موجها لتفعيل مختلف أنشطة الحياة المدرسية بدء من أنشطتها المندمجة ومرورا بأنشطة المجالس التعليمية ووصولا لما ينبثق عن مشاريع المؤسسة من أنشطة متنوعة، مما جعل من هذه أنشطة الحياة المدرسية أنشطة تتسم بعدم التكامل، إذ بقيت مشتتة وغير منضبطة لأهداف واضحة توجهها، كما أكدت النتائج التي توصلنا إليها على وجود نوع من الهوة بين ما يفرزه واقع الممارسة الصفية من صعوبات دراسية وبين الإجابات التي يقدمها الممارسون بسبب ضعف جاذبية أنشطة المجالس التعليمية وكذا أنشطة مشاريع المؤسسة كآليات مؤسساتية للتفكير الجماعي وتبادل الخبرات والتجارب الشخصية بخصوص سبل تطوير أشكال استثمار مخرجات الممارسات التقويمية التكوينية.

وللمساهمة في تطوير الممارسة التقويمية التكوينية نقترح مايلي:

- إصدار دلائل عملية خاصة بالتقويم التكويني لمساعدة الممارسين على أجرأته بشكل عملي لضمان توجيهه نحو خدمة التعلم أكثر من الحكم عليه؛
- إعادة النظر في موقع التقويم الجزائي بالمرحلة الابتدائية داخل الممارسة التقويمية ككل، وذلك بخلق نوع من التكافؤ والتكامل بين وظيفتيه التكوينية والجزائية، بدل طغيان الثانية على الأولى؛
- إعداد استمارات وروائز وشبكات للملاحظة والتشخيص لرصد مختلف الصعوبات الدراسية سواء التعليمية منها أو التعلمية أو السلوكية، لأجل تعزيز ما تراكم لدى الممارسين من خبرات شخصية؛
- ضرورة مد الجسور بين العمل الفردي للمدرسين والعمل التشاركي من خلال إعادة النظر في منهجية اشتغال المجالس التعليمية وعلاقتها بباقي المجالس الأخرى من حيث مجال تدخلها وتوقيت انعقادها؛
- أهمية تمكين مشاريع المؤسسة من الموارد اللازمة لزيادة قدرتها على الاستجابة لما تفرزه الممارسة الصفية من صعوبات واقعية.

البيبليوغرافيا:

Bain, D. (1998). L'évaluation formative fait fausse route: de là la nécessité de changer de cap. *Mesure et évaluation en éducation , 4*, pp. 23-32.

Bélair, L. M. (1996) *Profil d'évaluation: une analyse pour personnaliser votre pratique: guide du formateur* .Chenelière.

Legendre, R .(2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique* (no 120), pp. 15-19 .

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de /'Education (3e ed.).* Montreal: Guerin.

Lussier, D. (2001). Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent. *Vie pédagogique* (120), pp. 35-37.

Morrissette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981.* Doctoral dissertation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation , 33* (3), pp. 1-27.

Morrissette, J., & Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. *Formation et profession , 20* (3).

Louis, R .(2004) .*L'evaluation des apprentissages en classe. Theorie et pratique* .Laval : Groupe Beauchemin Editeur.

Scallon, G. (1996, mai-juin). L'évaluation formative et le temps d'enseigner. *Vie pédagogique* (no 99), pp. 4 - 9 .

المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية. (2009). *الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي*. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

المملكة المغربية وزارة التربية الوطنية. (2011). في شأن تقويم المستلزمات الدراسية.

قسم الدراسات والاحصاء مديرية الاستراتيجة والاحصاء والتخطيط. (2019/2018). موجز *إحصائيات التربية*.

التعليم عن بعد بالوسط المدرسي القروي بالمغرب: الوسائل والعوائق "حالة المديرية الإقليمية سيدي بنور"

عبد الجليل أيت علي[1] ، أحمد ابراهيم التركي[2]

[1] أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، باحث في سلك الدكتوراه، مختبر إعادة تشكيل المجال والتنمية المستدامة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة.

[2] أستاذ باحث، منسق مختبر الدراسات حول التربية والبيئة والتنمية المستدامة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فرع أسفي.

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تقييم عملية التعليم عن بعد بمؤسسات التعليم الثانوي بالمناطق القروية من خلال نموذج المديرية الإقليمية سيدي بنور، بوصفه خيارا بديلاً أو مكملا للتعليم الحضوري في ظل جائحة كورونا، برصد واقع التجربة، وآفاقها المستقبلية، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. مزجت الدراسة بين المقاربة الكمية والكيفية (استبيان، مقابلات فردية، مجموعات بؤرية) قصد تحليل مجمل عناصر الظاهرة التربوية والخروج بتصورات حولها.

توصلت الدراسة؛إلى أنه رغم دور التعليم عن بعد في العملية التعليمية التعلّمية بالوسط القروي زمن الجائحة، فإنه يواجه إكراهات متنوعة، تنعكس على التحصيل الدراسي للمتعلم، فبعض هذه الإكراهات مرتبط بالظروف الاجتماعيةوالاقتصادية والمستوى التعليمي للأسر، وبعضها الآخر مرتبط بالسياسات التعلمية الوطنية،مما يستوجبتظافر الجهود لخلق بيئية تربوية تُلائم البيئة القروية.

الكلمات المفاتيح: التعليم عن بعد– التعليم بالتناوب– الوسط القروي– تكنولوجيا الإعلام والاتصال (Tice)– العملية التعليميّة التعلّمية

Distance Education In The School District Of Morocco: Means And Obstacles "The Case Of Rural Areas Of The Provincial Directorate Of SidiBennour"

Abstract: The study aims to assess the distance education process in secondary education institutions in rural areas through the provincial directorate of SidiBennour as a model, as an alternative or complementary option to in-class education in light of the Corona pandemic, by monitoring the reality of the experience and its future prospects, by relying on the analytical descriptive

approach. The study combined the quantitative and qualitative approach (questionnaire, individual interviews, focus groups) in order to analyze the overall elements of the educational phenomenon and come up with perceptions about it.

The study found that despite the role of distance education in the educational and learning process in the rural environment during the pandemic, it faces various constraints, which are reflected in the educational attainment of the learner. Some of these constraints are related to the social and economic conditions and the educational level of the families as well. Some other constraints are because of the national educational policies. Thus, all the efforts should be focused on creating an educational environment suitable for the rural environment.

Key words: distance education - alternating education - rural areas - information and communication technology - educational learning process.

مقدمة

توصلت العديد من الدراسات والأبحاث بالمغرب في تخصصات متعددة، التربوية والنفسية، الاجتماعية، القانونية...إلى أن التعليم عن بعد أصبح من الركائز التي يجب أن تتبني عليها العملية التعليميّة التعلمية، إلى جانب التعليم الحضوري، لمواكبة التطورات التربوية التي تعرفها المنظومة الكونية، واستثمارا للمكتسبات التي راكمها المغرب خلال فترة الحجر الصحي.

بموازاةانتشار وباء كورونا "كوفيد 19"، فرضت ظروف الجائحة الاعتماد على التعليم عن بعدكبديل للتعليم الحضوري خلال فترة الحجر الصحي،ومكملا له خلال فترة الجائحة ضماناًلاستمرار العمليّة التعليمية. إن اعتماد التعليم عن بعد كبديل للتعليم الحضوري كان مفاجئا للفاعلين في الشأن التربوي، ولم يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجالات المحلية، مما جعل تطبيقه يواجه عراقيل متنوعة، بعضها مرتبط بخصوصيات كل مجال (الوسط الحضري، الوسط القروي)، والبعض الآخر مرتبط بطبيعة السياسة التعليمية بالمغرب.

أصبحت مسألة تطوير التعليم عن بعد في المجال القروي، في ظل التطورات التي تشهدها المنظومة التربوية زمن الجائحة، من الضوابط التي يجب التقيد بها في وضع استراتيجيات لتنمية قطاع التربية والتكوين بالمغرب،تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المجال القروي.

أولا: منهجية الدراسة وإشكاليتها

1. سياق الدراسة وأهميتها

تأتي الدراسة في سياق النقاش العام حول التطورات المفاجئة التي تعيشهاالمنظومة التربوية بالمغربخلال فترة الجائحة،وأثرها على المنظومة التربوية بالمغرب. بتقييم وضعية التعليم عن بعد بالوسط القروي وآفاقه المستقبلية. نلمس من الدراسة جوانب عدة مرتبطة بتقييم وضعية التعليم عن بعد بالوسط القروي المغربي، والمساهمة في إجاد تصور يساهم تطويره. في ظل المتغيرات الدولية والوطنية والمحلية أمراضروريا.
وتتمثل أهمية هذه الدراسة فيتعالج الوضع الآني للمنظومة التربوية في توسيع دائرة النقاش حول التعليم عن بعد بالوسط القروي، وتقييم وضعيته(الوسائل والعوائق) من خلالدراسة ميدانية أقيمت ما بين شهريمارس دجنبر 2020، والخروج باقتراحات وتصورات تصب في اتجاه تطوير التعليم عن بعد بالوسط القروي، ووضع مرتكزات وأسس معينة تضمن استمراريته وتساهم في الرفع من المردودية التربوية للتلاميذ.

2. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- التعريف بمفهوم التعليم عن بعد بالوسط القروي؛
- إبراز دواعي تطوير التعليم عن بعد بالوسط القروي؛
- تبيان الوسائل والأدوات التي تضمن استمرارية التعليم عن بعد بالوسط القروي؛
- إبراز مدى قدرة المتدخلين على جعل التعليم عن بعد في صلب اهتمامات المدرسين والمتعلمين بالوسط القروي؛
- تحديد الإكراهات التي تحول دون نجاعة التعليم عن بعد بالوسط القروي وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

3. إشكالية الدراسة

جاءت الإشارة للتعليم عن بعد ضمن الاستراتيجيات الوطنية للنهوض بقطاع التربية والتكوين (الميثاق الوطني لتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية...)، للحد أو التخفيف من الإكراهات التي يواجهها التعليم الحضوري (الهدر المدرسي،وتدني المستوى التعليمي للمتعلمين،التخفيف من نفقات القائمين على المجال)

أمام توقف الدراسة الحضورية بالمغرب خلال فترة الجائحةللتقليل من انتشار الوباء، وأمام استمرار الحجر الصحي، وخطورة الالتحاق بالمؤسسات التعليمية، لم تجد الوزارة الوصيةبديلا عن التعليم الحضوري سوى اللجوء إلىالتعليم عن بعد، والذي استمر إلى غاية نهاية الموسم الدراسي 2019-2020، ومكملا للتعليم الحضوري بعد إعادة فتح المؤسسات التعليميةفي وجه التلاميذ مع بداية الموسم الدراسي 2020-2021، في إطار احترام البروتوكول الصحي. وقدخلق التطبيق المفاجئ للتدريس عن بعد عدم ارتياح واسع في أوساط المدرسين والمتعلمين وأولياء الأمور على حد سواء.

وقد قُدّرت نسبة المتعلمين الذين تابعوا التعليم عن بعد بالمغرب حسب المندوبية السامية لتخطيط، 2020 بحوالي60%،خلال فترة الحجر الصحي، غير أن هذه النسبة تختلف بين التعليم الخاص والعام، وما بين الوسطين الحضري والقروي.

من المعلوم أن نسق التطورات التي شهدتها المنظومة التربوية بالمجال القروي لها مميزاتها الخاصة وآلياتها التي تحركها،والتي طرحتإكراهات متنوعة مرتبطة بالمجال نفسه.لمقاربة موضوع التعليم عن بعدبالوسط المدرسي للمغرب: الوسائل والعوائق "حالة المناطق القروية للمديرية الإقليمية سيدي بنور" بصفة شمولية، كان من اللازم وضع أسئلة محورية: ما هي الوسائل المعتمدة في التعليم عن بعد بالوسط القروي؟ وإلى أي حد تمكن المتدخلون من جعل التعليم عن بعد في صلب اهتمامات المدرسين والمتعلمين بالوسط القروي؟ وما هي الإكراهات التي يواجهها المدرسون والمتعلمون من أجل تفعيل التعليم عن بعد بالوسط القروي؟

4. منهجية الدراسة

لتحليل إشكالية المقالة سنقوم بعرض نتائج دراسة ميدانية امتدت ما بين شهري مارس ودجنبر سنة 2020. اعتبرنا التعليم عن بعد خلال زمن الجائحة بالوسط القروي المغربي نسقا تتفاعل فيه وضعية الأسرة القروية، وعناصر العملية التعليمية التعلمية (المدرس، المتعلم)، بالإضافة إلى تدخلات الوزارة

الوصية. لمقاربة موضوع الدراسة من مختلف جوانبه كان من اللازم الاعتماد على المنهجين الاستقرائيوالوصفي لعرض الدراسة ووصفها وتشخيصها وتحليلها واستخلاص النتائج والدروس.

مزجت الدراسة بين المقاربة الكمية والكيفية (استبيان، مقابلات فردية، مجموعات بؤرية) قصد تحليل مجمل عناصر الظاهرة التربوية والخروج بتصورات حولها.

المقاربة الكمية: اعتمدنامن خلالها على عينة عشوائية،حيث قمنا بتعبئةاستبيان عن بعد،موزع حسب المستويات التربوية بالتعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي لضمان تمثيلية المجتمع الإحصائي (الجدول 1).

جمعت عينة الدراسة 162 تلميذا وتلميذة، تفاعل منها 90 تلميذا فقط، وهو ما يمثل 55% من أفراد العينة، في حين يعود عدم تفاعل عدد مهم من المتعلمين مع الاستبيان كونهم لم يستفيدوا ولم يتفاعلوا مع التعليم عن بعد.

المقاربة الكيفية:تركزت الدراسة على نتائج 18 مقابلة فردية مع المدرسين ومدراء المؤسسات التعليمية، و8 مقابلات جماعية على شكل مجموعات بؤرية يتراوح عدد أفرادها ما بين 15 و24 فرد.

جدول (1): عينة السحب المعتمدة في الدراسة حسب السلكين

المستوى	أولى إعدادي	ثانية إعدادي	ثالثة إعدادي	جذع مشترك	أولى باكالوريا	ثانية باكالوريا	المجموع	النسبة
عينة الدراسة	27	27	27	27	27	27	162	100
عدد التلاميذ الذين تفاعلوا مع الاستبيان	8	11	15	5	24	27	90	55

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

ثانيا: نتائج الدراسة

1. مفهوم وأنواع التعليم عن بعد ومراحل تطوره بالمغرب

1.1. مفهوم التعليم عن بعد وتطوره

يعود ظهور مصطلح التعليم عن بعد إلى عام 1982، حين غير المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة تسميته إلى المجلس الدولي للتّعليم عن بعد خلال مؤتمر بفانكوفر الكندية، وتبلورت الفكرة سنة 1979 خلال المؤتمر الدولي المنعقد ببيرمنجهام بالجامعة المفتوحة للملكة المتحدة حيث بدى واضحاً أن المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة لم يعد يلبي الاحتياجات الجديدة لبعض مؤسسات التعليم عن بعد، ومن الضروري مع التطورات الحديثة تكيف تسميته معها[1].

بذلك يعد التعليم عن بعد شكلا جديدا من أشكال التعليم الذي يسمح بنقل المادة العلمية عبر وسائل إلكترونية متعددة دون حاجة الطالب لحضور الدرس بشكل منتظم [2] (أحمد عزوز، 2000)، ومهما يكن فّإن التعليم عن بعد هو تحويل التعليم التقليدي الحضوري إلى تعليم رقمي يعتمد على وسائل التواصل عن بعد، ويتم بشكل منفصل بين نفس عناصر البيئة الصفية التقليدية (المعلم، المتعلم، وسائل التعليم)

يشكّل التعليم عن بعد صيغة تربوية جديدة، لا تتطلب حضور المتعلمين إلى الحجرات الدراسية، وتشكل تكنولوجيا الإعلام والاتصال مرتكزها الأساسي.وهو نمط تربوي يكون فيه المتعلم في استقلاليةنسبية عن مؤسسته التربوية.

2.1. أنواع التعليم عن بعد

التعليم عن بعد المباشر: يتوقف هذا النوع من التعليم على حصر نشاط المتعلم بالفضاء الخارجي، حيث تتم العملية التعليمية التعلمية في بيئة صفية افتراضية، ويتفاعل فيها المدرس والمتعلمون، وفق أهداف تربوية محددة سلفا.

التعليم عن بعد بالتناوب: هذا النوع من التعليم يتم بشكل متزامن مع التعليم الحضوري، حيث يستفيد المتعلمون من دروس حضورية بالمؤسسات التعليمية، ودروس عن بعد عبر وسائل التواصل والتعليم عن بعد، قصد الاستفادة من النوعين.

1- خديجة الحامد، (2017). التعليم عن بعد، أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق/ التجربة الجزائرية أنموذجا، منشورات مختبر الممارسة اللغوية، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزي/ الجزائر صص 156-205.

2- أحمد عزوز، (2017). التعليم عن بعد بين النشأة والتطور مقاربة في خلفيته التاريخية وأبعاده التنموية، أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق – التجربة الجزائرية أنموذجا. منشورات مختبر الممارسة اللغوية، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزي/ الجزائر صص 25-39.

التعليم عن بعد المتزامن: يتم عن طريق تفاعل المتعلم مع باقي المتعلمين والمدرس بشكل آني، داخل بيئة صفية افتراضية، يخطط فيها المدرس لدرسه، وينفذه مع المتعلمين بشكل متزامن، ويتفاعل داخلها كل من المتعلم، والمدرس.وتشكل وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية الوسائل المناسبة لهذا النوع من التعلم.

التعليم عن بعد الغير متزامن: يشكل هذا الصنف الأكثر مرونة، ولا يتطلب التفاعل المباشر للمدرس والمتعلمين، ومن بين أهم أشكاله، مقاطع الفيديو على اليوتيوب، التلفاز، استخدام الأشرطة...إرسال الوثائق عبر شبكات التواصل الاجتماعي.

3.1. تطور التعليم عن بعد بالمغرب

لمواكبة التحديات التربوية الهائلة التي يطرحها مجتمع المعلومات والمعرفة، من مراجعة شاملة ودقيقة للأسس التربوية الراهنة[3]. نص الميثاق الوطني لتربية والتكوين في دعامته العاشرة على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم. بوضع تصور عام يجعل ابتداء بعملية التعليم عن بعد انطلاقا من الدخول المدرسي والجامعي 2000-2001، بتجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، لمواكبة المستجدات وحفاظاً على استمرار المرفق العمومي.

في ظل الثورة الرقمية، وسعيا لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، أطلقت الوزارة الوصية سنة 2005 برنامج جيني Génieلتعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال، بربط المؤسسات التعليمية بالأنترنت، وتكوين المدرسين، وتوفير الموارد الرقمية الإلكترونية، غير أن تنزيل البرنامج ظل محتشما ولم يبلغ الأهداف المرجوة منه لعدة اعتبارات:

- كون أن العديد من مؤسسات التعليم بالوسط القروي، وحتى تلك التي توجد ببعض الأوساط الحضرية، لم يتم تغطيتها بالأنترنت، وحتى المؤسسات التي تمت تغطيتها اقتصرتالتغطية على الإدارة التربوية فقط، في الذي لم تجهز فيه القاعات المتعددة الوسائط وقاعات الدروس بالعتاد الإلكتروني والبيداغوجي اللازم؛

3- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2014). الدليل البيداغوجي لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المغرب، المختبر الوطني للموارد الرقمية.

- اقتصار التكوين الذي تلقاه المدرسون يهم برنامج الميكروسوفت، دون توسيع التكوين ليشمل المنصات التعليمية الإلكترونية والبرامج الأخرى الأكثر أهمية.

مع انتشار جائحة كورونا، وتوقف المؤسسات التعليمية عن نشاطها التقليدي، اضطرت الوزارة الوصية ومعها باقي المتدخلين، للانتقالمن التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد، بغية إنقاذ الموسم الدراسي الذي أصبح مهددا بالإلغاء واعتبار السنة الدراسية سنة بيضاء. غير أن هذا الانتقال المفاجئ في وسط تربوي لم يكن مستعدا لاستقبال التجربة الجديدة أربك هيئة التدريس والمتعلمين وأولياء الأمور، مما انعكس سلبا على جودة ومخرجات العملية التعليمية التعلمية.

2. وسائل التعليم عن بعدالمتاحة بالمجال القروي المغربي

1.2. التلفاز: أهمية كبيرة وتفاعل ضعيف

يعد التلفاز من بين الوسائل التي اعتمدتها الوزارة الوصية خلال فترة توقيف الدراسة الحضورية، ببرمجة دروس تربوية في جميع الأسلاك التعليمية بالقنوات التلفزية الوطنية، للحرص على مبدأ تكافئ الفرص، واستمرار العملية التعليمية التعلمية. وتقدر نسبة المتعلمين الذين يتابعون الدراسة عن بعد بالمغرب عبر القنوات التلفزيونية حسب إحصائيات المندوبية السامية لتخطيط 15% فقط[4]، غير أن نسبة المتعلمين بالوسط القروي الذين يستعملون هذه الوسيلة في التعليم عن بعد ترتفع إلى21% (الجدول 2).

جدول (2): وسائل التعليم عن بعد بالوسط القروي

وسيلة التعليم عن بعد	النسبة المئوية
التلفاز	21
الأنترنيت	79

المصدر: بحث ميداني،(مارس/ يونيو 2020)

على الرغم من مميزات التعليم بواسطة البرامج التلفزيونية؛ بتوفير المشاهدة والاستماع في نفس الوقت، وكذلك التغطية الكبيرة للقاعدة العريضة من التلاميذ؛ فإن عنصر التفاعل والمشاركة والحوار الحي والمرونة في برمجة الدروس التربوية، أثرت سلبا على تفاعل المتعلمين مع التعليم عن بعد بواسطة

4- المندوبية السامية لتخطيط، (2020). بحث تأثير فيروس كورونا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأسر، الموقع الإلكتروني للمندوبية السامية للتخطيط

التلفاز، كما أثر انتشار الهواتف الذكية على حجم التفاعل مع الدروس المتلفزة لصالح وسائل وأدوات أخرى.

فحسب موقع https://www.statista.com/ الخاص بالإحصائيات وبيانات السوق والمستهلك، فإن عدد مستعملي الهواتف الذكية بالعالم خلال شهر يونيو 2020 بلغ 3.5 بليون مستهلك، ومن المنتظر أن يبلغ 4 بليون مستهلك بحلول سنة 2021.

2.2. نظام الفصول الافتراضية

الفصول الافتراضية تعتمد على تواصل المدرس بالمتعلمين عن طريق الأنترنت قصد التدريس، وفق أهداف وخطط يعدها المدرس قبل انطلاق الدرس. الفصول عبارة عن غرفة إلكترونية افتراضية يلتقي فيها المتعلمون بالمدرس،ويتفاعلون مع بعضهم لتحقيق الأهداف التربويةعبر الأنترنت.

أصبحت الفصول الافتراضية من الظواهر التربوية التي اكتسحت المنظومات التربوية العالمية على الأنترنت، ويتمثل ذلك في العدد الكبير من البرامج المفتوحة والمسطحات التي توفر الخدمة، من قبيل (برنامج ... Google Meet ; Microsoft Teams ; blackboardvirtuél ; WebCT).

أمام انتشار جائحة كورونا بالمغرب، وتوقف الدراسة الحضورية، عمدت الوزارة الوصية إلى إطلاق الغرفة الإلكترونية Microsoft Teams، لضمان استمرار الفعل التربوي. وذلك بِحَثِّ المدرسين على إنشاء فصول افتراضية كبديل للفصول التقليديةذات الطابع الحضوري خلال فترة الحجر الصحي.وتتميز منصةMicrosoft Teams بتوفير الخدمات التالية:

- تُمكن من إنشاء مجموعة عمل بين المتعلمين والمدرسين؛
- استعمال القنوات لتنظيم إنجازات التلاميذ حول وحدات دراسية أو مشاريع؛
- التواصل عن بعد باستعمال الفيديو وتقاسم الشاشة والمحتويات المعروضة؛
- إنجاز الفروض وتقاسم الملفات والملاحظات، وكل متطلبات تسيير القسم.

رغم أهمية الفصول الافتراضية في العملية التعليمية التعلمية، إل أن الإقبال عليها في التدريس ظل ضعيفا، حيث لم تتعد نسبة المستفيدين من خدماتها 4.9% من نسبة الوسائل المستعملة في التدريس عن بعد، نظرا لعدم تمكن المدرسين والمتعلمين منشروط ومؤهلات استعمال التقنية.

جدول (3): درجة تمكن المدرسين والمتعلمين من تقنيات استعمال منصة Microsoft Teams

	المدرس			المتعلم		
	دون المتوسط	متوسط	جيد	دون المتوسط	متوسط	جيد
ما هي درجة تمكنك من استعمال منصة Microsoft Teams	35	56	9	73	26	1

المصدر: بحث ميداني مارس،(دجنبر 2020).

يتبين من خلال الجدول (3)، أن نسبة المتعلمين المتمكنين من استعمال تقنية Microsoft Teamsلا تتعدى 1%، في حين لمتتعدى نسبة المدرسين الذين يتقنون مهارات توظيف التقنية 9%.إن ضعف اللجوء إلى الفصول الافتراضية في الوسط القروي، يعزى للاتجاه السلبي السائد اتجاه الفصول الافتراضية، وقلة الوسائل التكنولوجية المتاحة، وهو ما جعل عدد المتعلمين الذين يرغبون في استعمال الوسيلة لا يتجاوز 7.4%، وعدد المدرسين الذين لهم استعداد لاستعمالهالا يتجاوز 0.9%.

3.2. وسائل التواصل الاجتماعي

يطلق مصطلح وسائل التواصل الاجتماعيعلى مجموعة من المواقع بشبكات الأنترنت، تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة صفيةافتراضية،بشكل متزامن أو غير متزامن.

بلغت نسبة المتعلمين الذين يستعملون وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم عن بعد بالمغرب 45% موزعين بين المؤسسات العمومية والخاصة، وبين الوسطين الحضري والقروي (المندوبية السامية لتخطيط، 2020).

تقدرنسبة المتعلميناالذين يستعملون التعليم عن بعد بالوسط القروي ب 58% موزعين بين مختلف وسائل التواصل الاجتماعي (الجدول 4). يفسر ذلك بكونها تتميز عن غيرها من الوسائل بسهولة استعمالها، وأنها متاحة للجميع، فهي لا تتطلب موارد مالية كبيرة، كما لا تتطلب خبرة في استخدامها، وهو ما انعكس إيجابا على عدد المتعلمين الذين يستعملون التقنية.

جدول (4): نسبة استعمال وسائل التواصل الاجتماعي وموقف المتعلمين منها

وسيلة التواصل الاجتماعي	نسبة استعمال وسائل	وسائل التواصل الاجتماعي التي

	التواصل الاجتماعي	يفضلها المتعلمون في التدريس
الفايسبوك	50	16.7
يوتيوب	18.8	45.5
واتس آب	21.9	25.8
البريد الإلكتروني	2.1	7.6
المدونات	7.3	4.4
المجموع	100	100

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

تتفاوت نسبة استعمال المتعلمين لوسائل التواصل الاجتماعي (الجدول4)، حيث يهيمن استخدامالفايسبوك على وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة50%،في حين يبقىاستعمال المدونات الإلكترونية ضعيفا، حيث لا تتجاوز نسبة7.3%، ويفسر ذلك بالإقبال الكبير على الفايسبوكلسهولة استعماله، كما أن عدد كبير من المتعلمين يمكن أن يستخدموا منصة الفايسبوك بشكل مجاني لتبادل المعلومات والدروسوالتعلم.

كما عبّر 45% من المتعلمين عن رغبتهم في استعمال تقنية اليوتيوب أكتر من جميع التقنيات الأخرى، باعتبارها الوسيلة التي تتيح لهم تتبع مقاطع فيديو والاستفادةمنها بشكل كبير ومباشر. لكن ضعف صبيب الأنترنيت، وعدم مجانية هذه الوسيلة ساهم في تراجع عدد التلاميذ المستفيدون من هذه التقنية بشكل فعلي إلى 18.8% فقط.

3. الإكراهات التي تحد من تطوير التعليم عن بعد

1.3. يواجه التعليم عن بعد قصورا كبيرا على مستوى البنيات التحتية

لقد طرأت مؤخرا تغيرات واسعة على مجال التعليم تبعا لحاجيات سوق الشغل، الذي يحتاج لمهارات ومؤهلات جديدة ومبتكرة، حيث تفرض على المنظومة التربوية تبني تقنيات ووسائل تواكب التطورات التي يشهدهافي السنوات والعقود الأخيرة،إلا أنه يتبين أنالتعليم عن بعد بالوسط القروي يواجه ضعفا كبيرا في البنيات التحتية ولا يسير في اتجاه تلبية حاجيات ومتطلبات المجتمع، المعطيات التالية تؤكد هذا الطرح:

- لا تتعدى نسبة المتعلمين الذين يتوفرون على شبكة الأنترنت في بيوتهم سوى 3.2%، ناهيك إلى ضعف الصبيب وقلة جودته، فمجمل التلاميذ يشغلون وسائل التواصل الاجتماعي المجانية (Facebook lite)، المحدودة الخدمات (إرسال الرسائل)؛
- لا يتوفر 77.8% من التلاميذعلى حاسوب، الشيء الذي يجعلهم يكتفون بالهواتف الذكية في التعليم عن بعد.
- لميخضع جميع التلاميذ الذي شملتهم الدراسة لأي تكوين يخص استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

2.3. يحد الوضع الاقتصاديوالاجتماعي للأسرة القروية من تطوير التعليم عن بعد

بالرغم من التطورات التي شهدتها الأنشطة الاقتصادية، بالمجالات القروية، فإن النشاط الفلاحي يهيمن على الأنشطة التي يمارسها أولياء أمور التلاميذبالوسط القروي (35.6%)، في حين أن أغلب النساء هن ربات بيوت تكتفين بالعمل المنزلي داخل بيوتهن خدمة لأسرهن (98.5%)، وهو ما يتبين فيالجدولين (5) و(6).

جدول (5): النشاط الاقتصادي الذي يزاوله الآباء بالوسط القروي

مهنة الأب	حرفي	فلاح	موظف	عاطل	تاجر	مقاول	مهن أخرى
النبة المئوية	4.5	35.7	17.9	13.4	10.4	4.5	13.4

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

جدول (6): وظيفة النساء بالوسط القروي

مهنة الأم	ربت بيت	أخرى
النسبة المئوية	98.5	1.5

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

وقد شهدت فترة الحجر الصحي توقف ما مجموعه 54% من الحرفيين والعمال المؤهلون، و 46.3% من العمال الفلاحيينوالمياومين عن العمل (المندوبية السامية لتخطيط 2020). إن توقف نسبة كبيرة من

الأسر القروية عن العمل، أو تراجعمداخلها، بسبب إغلاق الأسواق، جعلها تجد صعوبة في توفير لوازم الاستمرارية التربوية عن بعدلأبنائهم.

3.3. يؤثر المستوى الدراسيللأسر القروية على فعالية التعليم عن بعد

ساهم التعليم عن بعد في عودة العلاقة ما بين أولياء أمور التلاميذ والمدرسة،حيث فرض تتبع العملية التعليمية التعلمية من داخل البيوت، وتتبع أطفالهم. غير أنه بالوسط القروي،يواجه هذا الأمر بالصعوبات المرتبطةبتدني وضعف المستوى التعليمي للأسر القروية(الجدول 7)، حيث تصل نسبة الأولياء الذين لم يتجاوز مستواهم التعليمي مستوى التعليمالابتدائي إلى 55.5%، في حين لم تتجاوز نسبة الأولياء الذين بلغوا مستوى الثانوي التأهيلي 12.5%، و0.8% منهم تمكنوا من بلوغ التعليم الجامعي.

جدول (7): المستوى التعليمي لأولياء أمور التلاميذ بالوسط القروي

	المستوى الثقافي	بدون	المسيد	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي
النسبة المئوية	الأب	12	63	18	35	22	1.4
	الأم	34	48	18	8	3	0.2
	المجموع	23	55.5	18	21.5	12.5	0.8

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

ينعكس المستوى التعليمي للأسرة القروية، على درجة وحجم تتبع الأسرة القروية لعملية التدريس عن بعد، فإذا كانت نسبة متابعة الأسر لأبنائها بالمغرب تصلإلى 46%، حسب معطيات المندوبية السامية للتخطيط، فإنها لا تتعدى بالوسط القروي نسبة 38.5%.

3-4 ضعف استيعاب المتعلمين للدروس، وعدم تفاعل المدرسين

أُجبر المدرسون والمتعلمون على استخدام التعليم عن بعد بشكل مفاجئ،باعتباره بديلا للتعليم الحضوري، مما أثار حالة من الارتباك وسط الأسرة التربوية، مما انعكس على درجة ومستواستيعاب المتعلمين للدروس (جدول 8)

الجدول 8: درجة استيعاب المتعلمين للدروس بواسطة التعليم عن بعد

درجة الاستيعاب	ضعيفة/ ضعيفة جدا	متوسطة	حسنة	جيدة
النسبة المئوية	44.6	9.2	43.2	3.1

المصدر: بحث ميداني (مارس 2020)

يتبين من (الجدول 8) أن نسبة 44.6% من المتعلمين لم يتمكنوا من استيعاب وفهمالدروس وكانت مردوديتهم ضعيفة إلى ضعيف جدا، يعزى ذلكلقلة الحوافز وغياب الدافعية لديهم. إضافة لسوء برمجة الدروس التلفزيونية، وغياب التنافسية بين المتعلمين الذي يوفره التعليم الحضوري وأجواء الفصل الدراسي، زيادة على ضعف الموجود من الوسائل المستعملة في التعليم عن بعد، وضعف شبكة الأنترنيت أو غيابها في كثير من الأحيان.

وقد تسبب فرض التعليم عن بعد بالوسط المدرسي، وبشكل مفاجئ، في العديد من الصعوبات لأعضاء هيئة التدريس المثقلةمسبقا بكثرةالالتزامات والواجبات التربوية،بل فتحت أمامهم الكثير من الجبهات في مواقع التواصل الاجتماعي حولأداء بعض المدرسينوالتنقيص من مجهوداتهم وتعبهم 5، بل والاستهزاء بهم في العديد الأحيان. وهو ما ينعكس سلبا على مستوى تفاعل هيئة التدريس مع عملية التعليم عن بعد، كما يُرجع المدرسون ذلك لعدم تمكن العديد منهم (أزيد من 35%) من تقنيات المعلومات والاتصالات ومختلف التقنيات الحديثة المستعملة في التدريس، وغياب وعي البعض الآخر بأهمية عملية التدريس عن بعد، فيما اعتبرمجمل المدرسينأن التعليم عن بعد مجرد عبئ إضافي يثقل كاهلهم.

ثالثا: مناقشة النتائج

يتبين من خلال ما سبق أنهرغم الجهود التي بدلتها الجهات الوصية على المنظومة الوطنية للتربية والتكوين لإنجاح عملية التعليم عن بعد بالوسط القروي، عبر المنصات والبرامج المخصصةللتعليم عن بعد (التلفزيون، مواقع التواصل الاجتماعي، المنصة الإلكترونية...)، وحث الفاعلين على الانخراط الجاد والفعال في هذا الورش، فإن نتائجه تظل محدودة، نظرا لإكراهات الجوانبالاقتصاديةوالاجتماعية والمستوى الثقافي والتعليمي للأسر القروية، وغياب أو قلة وعي المتعلمين والمدرسين بأهمية التعليم عن بعد.

5-بكيري محمد أمين، (2020). التعليم الإلكتروني في زمن الكورونا: التجربة الجزائرية، تحديات ورهانات، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، العدد 2، صص 17-31.

يشكل التفاعل المباشر داخل البيئة الصفية الحضورية بالأوساط القروية التي تفتقد للبنيات الأساسية لإرساء التعليم عن بعد، مفتاح نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهدافها وغاياتها، حيث أن التعليم عن بعد في ظل الظروف التي قمنا بتشخيصها في هذا العمل، سوى متعلمين ضعيفي الكفايات التواصلية والمنهجية والمعرفية. وقد ظهرت محدودية نتائجه أكثر بالأوساط القروية أثناء تحليل أوراق التقويم التشخيصي والتقويم الأول لمستوى الأولى باكالوريا علوم تجريبية في مادة التاريخ والجغرافيا ما بين الموسمين الدراسيين(2020/2019 و2021/2020).

جدول (9): مقارنة مستوى تمكن المتعلمين من الكفايات المعرفية والمنهجية والمهارية بالفرض الأول خلال الموسمين الدراسيين(2020/2019و2021/2020)

	الموسم الدراسي 2020/2019				الموسم الدراسي 2021/2020			
	دون المتوسط	متوسط	حسنة	ممتازة	دون المتوسط	متوسط	حسنة	ممتازة
الكفايات المهارية	9	23	56	12	28	46	17	9
الكفايات المنهجية	2	17	73	8	23	51	18	8
الكفايات المعرفية	3	18	54	25	18	62	14	6

المصدر: أوراق التقويم الأول خلال موسمي 2020/2019 و2021/2020

يتبين من خلال (الجدول 9) تراجع الكفايات المعرفية والمنهجية والمهارية خلال بداية الموسم الدراسي 2021/2020 مقارنة مع الموسم الدراسي السابق،ويُرجع المتعلمون ذلك لكونهم لم يواكبوا دراسة مادة التاريخ والجغرافيا بالشكل المطلوب منهجيا ومعرفيا وبيداغوجيا،خلال فترة الحجر الصحي بالجذع المشترك.

لذا نرى أنهلإنجاح التعليم عن بعد بالوسط القروي، يجبتظافر جهود جميع المتدخلين ونهج استراتيجيات تتماشى ومتطلبات التعليم عن بعد بالوسط القروي، وذلك من خلال ما يلي:

- توفير الأدوات والوسائل الأساسية من أنترنت وحواسيب ووسائل العرضبالمؤسسات التعليمية، لتأمين الاستمرارية البيداغوجية في حالة اللجوء إلى التعلم عن بعد؛
- إخضاع طاقم التدريس لدورات تدريبية وتكوينات مستمرة على مهارات تطبيق التعليم عن بعد، حتى يكونوا على قدر من المسؤولية والكفاءة في استعمال وسائل الاتصالات والمعلوماتالحديثة؛

- رقمنة البرامج والمناهج التربوية، وتوفير الموارد الرقمية اللازمة لإنجاح ومواكبة البرامج التعليمية للتحولات المجتمعية والظروف الاستثنائية من قبيل جائحة كوفيد 19؛
- نشر ثقافة التعليم عن بعد لدى المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع وأفراده؛
- التركيز على إعداد الخبرات الفنية والتقنية لتسيير التعليم عن بعد بالوسط القروي، خصوصا الخبرات في إنتاج الموارد الرقمية الإلكترونية وإنتاج دروس عنبعد وفق المقاربة بالكفايات التي يعتمدها المغرب كمقاربة للتدريس؛
- تحديد القنوات التعليمية والمدونات التعليمية، التي تراعي مبدأ التدريس وفق المقاربة بالكفايات؛
- مراعاة الخصوصيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسر القروية أثناء تبني التعلم عن بعد؛
- دعم المعلمين وتشجيعهم على إنتاج المحتوي التعليمي الرقمي لتحقيق الأهداف التعلمية؛
- إعادة النظر في البرامج والمقررات التعليمية ومناهج واستراتيجيات التعليم، لكي تستطيع التعامل بكفاءة وفاعلية مع نظم وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

لائحة المراجع

أحمد منصور،(2001). أساسيات تكنولوجيا التربية، كلية التربية بدمياط، القاهرة، المكتبة العصرية، المنصورة، المكتبة العصرية.

خديجة الحامد،(2017). التعليم عن بعد، أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق/ التجربة الجزائرية أنموذجا،منشورات مختبر الممارسة اللغوية، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزي/ الجزائر صص 156-205.

أحمد عزوز،(2017). التعليم عن بعد بين النشأة والتطور مقاربة في خلفيته التاريخية وأبعاده التنموية، أعمال الملتقى الدولي حول التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق – التجربة الجزائرية أنموذجا. منشورات مختبر الممارسة اللغوية، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزي/ الجزائر صص 25-39.

بكيري محمد أمين،(2020). التعليم الإلكتروني في زمن الكورونا: التجربة الجزائرية، تحديات ورهانات، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، العدد 2،صص17-31.

المندوبية السامية لتخطيط، (2020). بحث تأثير فيروس كورونا على الوضع الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأسر، الموقع الإلكتروني للمندوبية السامية للتخطيط، ص 31.

إبراهيم التركيوآخرون، (2017). التكنولوجيا الحديثة ودورها في تجويد الممارسة التدريسية، إدماج الفيديو في مادة التربية على المواطنة نموذجا. المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين RSIEF، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء سطات، مجلد 1، عدد 2،صص 50-57.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2014). الدليل البيداغوجي لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المغرب، المختبر الوطني للموارد الرقمية.

دراسة ميدانية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي

(الثانوي التأهلي نموذجا)

/Field study of the phenomenon of violence in schools

(Secondary Qualifying Model)/

الأطراسي خالد، حيمد محمد، موسى كريمة ويوسف المادحي[1]

[1] ATTRASSI Khaled, HAIMED Mohamed, MOUSSA Karima & ELMADHI Youssef

[1] Laboratoire de Recherche en Éducation, Environnement & Santé (ÉES), Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) Rabat-Salé-Kenitra, Maroc.

attrassi2@yahoo.fr

Tel :0601744443

Abstract: This study aims to identify the problem of violence in schools and the most widespread violent behaviors within schools, whether among students, against teachers or against the administration.

In order to study this phenomenon, we constructed a questionnaire on indicators of violence in school environment on a sample of (200) students divided into four sections of the joint scientific effort at the secondary School of Ibn Abad in Kenitra, and the data was analyzed using the statistical methods "Frequencies and Percentages", in order to obtain The results were correct and accurate, and the study ended with the following results:

-The majority of students (73.3%) confirmed that there was violence in secondary school.

-Students are more exposed to violence in the first grade, followed by teachers in the second grade and the administration in the third grade.

-The place where violence appears the most is the school yard, followed by the second grade, then the third grade.

-Students face problems in secondary school to a large extent.

-The type of violence that prevails in high school is verbal violence in the first place, followed by moral violence in the second degree, then physical violence in the third degree, and material violence comes in the fourth degree.

-The methods used in case of violence between students are reciprocity, lost points and calling the student's guardian.

-Violence between students, teachers and administration will decrease in the future.

Key words: School environment, violent behavior, indicators of violence.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلة العنف في الوسط المدرسي وعلى السلوكات العنيفة الأكثر انتشارا داخل المدارس سواء بين التلاميذ أو ضد المدرسين أو ضد الإدارة.

لدراسة هذه الظاهرة قمنا ببناء استبيان حول مؤشرات العنف في الوسط المدرسي على عينة عدد أفرادها (200) تلميذا وتلميذة موزعين على أربعة أقسام للجدع المشترك العلمي بالثانوية التأهيلية ابن عباد بالقنيطرة، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية " التكرارات والنسب المئوية"، وذلك من أجل الحصول على نتائج صحيحة ودقيقة، وانتهت الدراسة بإعطاء النتائج التالية:

- أكد أغلبية التلاميذ (**73,3%**) أن هناك عنف داخل الثانوية .
- التلاميذ هم أكثر تعرضا للعنف بالدرجة الاولى يليهم الاساتذة بالدرجة الثانية، والإدارة بالدرجة الثالثة.
- المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر هو الساحة المدرسية، يليه القسم بالدرجة الثانية ثم يليه الملعب بالدرجة الثالثة.
- التلاميذ يواجهون مشكلات داخل الثانوية بنسبة كبيرة.
- نوع العنف المنتشر في الثانوية بالدرجة الاولى يتمثل في العنف اللفظي، يليه بالدرجة الثانية العنف المعنوي، ثم يليه بالدرجة الثالثة العنف الجسدي ويأتي العنف المادي بالدرجة الرابعة.
- الاساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ هي المعاملة بالمثل، انقاص النقاط واستدعاء ولي التلميذ.
- العنف بين التلاميذ والأساتذة والإدارة سوف يقل و ينقص مستقبلا.

كلمات مفتاحية: الوسط المدرسي، السلوكات العنيفة، مؤشرات العنف.

مقدمة:

تعد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من الظواهر الأكثر انتشارا وخطورة، إذ تهدد كيان المدرسة والمجتمع فهي ظاهرة تستدعي اهتمام الباحثين والمسؤولين وصناع القرار بالمجال التربوي، زادت حدة هذه الظاهرة في العشرية الاخيرة وشملت كل دول العالم حيث أشارت بعض الاحصائيات أن هناك حالات في بعض الدول الاجنبية، قدرت في ايطاليا بنسبة 82.21، ثم تأتي اليونان بنسبة 19.15 ، ثم البرتغال بنسبة 17.9 ، وفرنسا بمعدل 67.6، هذا بالنسبة لمعدلات العنف عامة، وبطبيعة الحال يتخذ العنف أشكالا متعددة في المدرسة وفي الجامعة وفي السجو ن وفي الاندية الرياضية والأحزاب السياسية (خليل ميخائيل معوض، بدون سنة؛ حسن حسني، 2000 وعبد الرحمن العيسوي، 2001). فمن المفترض أن تكون المؤسسة التعليمية مكانا يسوده الأمن والاستقرار لمكانة هذه المؤسسة الاجتماعية ولدورها في تنشئة أفرادها، على حين نلاحظ تفشي ظاهرة العنف في المدارس، فلقد شهدت المغرب انتشارا واسعا لهذه

الظاهرة في الآونة الأخيرة وهذا من خلال ما تطلعنا عليه الجرائد والمجلات، وما نشاهده في الحصص والبرامج التلفزيونية وما نعيشه ونراه في المؤسسات التربوية متمثلا في تكسير الادوات المدرسية والاثاث أو منصبا على الاساتذة أو الاداريين أو التلاميذ في صورة مشادات كلامية أو تعدي بالضرب، وبذلك نجد أن واقع المؤسسة التعليمية اليوم وما تعرفه من مظاهر العنف بين أفراد هذه المؤسسة هو واقع يؤكد سقوط طابع القدسية عن المدرسة بل إنها أصبحت مسرحا لكثير من أعمال العنف، هذه الظاهرة لا تأتي من عدم ولابد من مثيرات تدفعها إلى حيز الوجود. فما هي هذه المثيرات؟ وما هي وسائلها؟ ومتى، وأين، وكيف تتم هذه الظاهرة؟ وما هي الأثار المترتبة عليها ؟ ... الخ.

هذه الأسئلة سنحاول الاجابة عليها من خلال هذه الدراسة التي تنظر إلى ظاهرة العنف المدرسي كما هي عليه الآن نظرة وبائية، والدراسات الوبائية تمثل حالة خاصة من الدراسات المسحية وا ٍن اختلفت من حيث الأغراض العلمية أو التطبيقية التي تستهدف تحقيقها، وأهم هذه الاغراض دراسة الانتشار أو التوزيع الاجتماعي لمرض من الامراض النفسية والاجتماعية المختلفة مثل تعاطي المخدرات، العنف، العدوانية، ...الخ (محمد أحمد ابراهيم، 1996 وأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007). ومحاولة الكشف عن العلاقة القائمة بين هذه الامراض وذلك لتحديد مدى انتشار تلك الظواهر المرضية أو الانحرافية أو الاجرامية وتحديد التاريخ الطبيعي لبداية حدوثها وتوضيح منشأ العوامل المسببة أو المفاقمة له، وتحديد مدى الاخطار التي يحتمل أن تترتب عليها سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع ووضع الاسس اللازمة لصياغة سياسات أو برامج معينة للوقاية من هذه الاخطار وتقويم كفاءة هذه السياسات أو هذه البرامج في تحقيق أهدافها والكشف عن بؤر جديدة للانحراف نع وأ ظواهر مرضية إنحرافية أخرى مصاحبة.

الاجراءات المنهجية للدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

"تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله"(محي الدين مختار، 1995 ، كامل عمران ،2003؛ طه عبد العظيم حسين، 2007 وعلي عبد القادر القرالة، 2011). قمنا بدراسة استطلاعية بهدف دراسة مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، ولجمع اكبر عدد من المعلومات من الميدان حول الموضوع، وذلك بطرح أسئلة مفتوحة على التلاميذ من ثانوية ابن عباد التأهيلية بالقنيطرة.

2- الدراسة الاساسية:

1.2 . العينة:

1.1.2 . طريقة اختيار العينة:

تعد العينة ضرورية في إجراء البحوث الميدانية، وهناك طرقا عديدة لاختيار عينة البحث، منها الطريقة العشوائية البسيطة، والتي اخترنا بها عينة بحثنا، حيث يقدرعدد تلاميذ الجدع المشترك العلمي **350**

تلميذا، اخذت منها نسبة **57%**، لتكون العينة ممثلة أحسن تمثيل لمجتمع الدراسة، فكان عدد أفراد عينة الدراسة **200** تلميذا وتلميذة.

2.2 . خصائص العينة:

جدول رقم(1): توزيع افرد العينة حسب الجنس

الجنس	التكـــرار	النسبـة المئوية %
ذكور	75	37,5
إناث	125	62,5
المجـمـوع	200	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) ان عدد الاناث يقدر بـ **125** تلميذة بنسبة **62,5 %**، اما عدد الذكور فقد كان **75** تلميذ بنسبة **37،5%**،حيث يلاحظ ان نسبة الاناث اكبر من نسبة الذكور.

2.3 . مكان و زمان إجراء الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بمدينة القنيطرة في التانوية التأهيلية ابن عباد خلال السنة التكوينية 2014/2013.

2.4 . التقنيات الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

تتمثل الاساليب الاحصائية المستعملة في عملية تحليل البيانات في الاحصاء الوصفي والاحصاء الاستدلالي في:

التكرارات: يمكن الحصول على التكرارات عن طريق وضع علامات لكل قيمة توجد في فئة معينة، وذلك لمعرفة البنود الاكثر توجها من طرف افراد العينة وايها مقبولة او مرفوضة على حسب البدائل المستعملة في الاستبيان او المقياس محل الدراسة، كما يمكن التعبير عن هذه التكرارات بالنسب المئوية.(عبد الرحمن العيسوي، 1984،2001).

النسبة المئوية: يلجا الباحث احيانا الى استخدام النسبة المئوية لمتغيرات سؤال معين في عينة واحدة للمقارنة بين هذه المتغيرات وتصبح المقارنة بذلك سهلة بدلا من تحليل المعطيات معتماد على التوزيعات التكرارية فقط و خاصة اذا كان حجم العينة كبيرا، وتزداد اهمية النسب المئوية عند مقارنة نتائج عينتين في متغير وحده وخاصة اذا كانت العينتين مختلفتين من حيث الحجم، ولحساب النسبة المئوية لتكرار معين يتم تقسيم هذا التكرار على المجموع الكلي ويضرب في مئة، فنستخرج النسبة المئوية والقانون على الشكل التالي: عدد التكرار/عدد افراد العينة**x**100. (غريب سيد غريب، 1995).

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بمحاور الدراسة:

1.1. النتائج الخاصة بالمحور الأول: ظهور العنف في الثانوية.

1.1.1 . هل يمارس العنف في الثانوية.

جدول رقم(2):مدى وجود العنف في الثانوية

وجود العنف داخل الثانوية	التكـــرار	النسبة المئوية %
نعم	147	73,3
لا	53	26,7
المجمـــوع	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن 147 تلميذا أكدوا على وجود عنف في الثانوية بنسبة 73,3%، أما التلاميذ الذين أكدوا على عدم وجود العنف في الثانوية فكان عددهم 53 تلميذا بنسبة 26,7%.

يتبين من خلال جدول رقم (2) أن أغلبية التلاميذ اكدوا على أن هناك عنف داخل الثانوية بنسبة(73,3%)، وهذا ما يدل على أن التلاميذ داخل الثانوية يتعرضون للعنف بشتى أنواعه من طرف زملائهم، وأساتذتهم، والادارة، وهذا راجع إلى المرحلة العمرية، وإلى طريقة معاملة الاساتذة والادارة للتلاميذ، وهذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه "عدلي السمري، 2000"، في دراسته "سلوك العنف بين الشباب – دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية – إلى أن أبرز مبررات العنف أنه وسيلة للرد على مضايقات الآخرين وأخذ الحق، وأنهم يضربون من يتعرض لهم بالسخرية وأن الغضب يدفع إلى ضرب الأخرين، وإيذاء وضرب من يقف أمام مصلحتهم وأن القوة هي سبيل الحصول على ما يريده الانسان عن(أميمة منير جادو، 2004).

2.1. 1 على من يمارس العنف

جدول رقم(3):على من يمارس العنف

يظهر العنف على	التلاميذ		الأساتذة		الادارة	
الدرجة	التكرار	النسبة المؤوية %	التكرار	النسبة المؤوية %	التكرار	النسبة المؤوية %
الأولى	146	72,5	34	16,8	21	10,3
الثانية	29	14,5	134	67,3	36	18,2
الثالثة	25	12,5	32	15,9	143	71,5
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن 146 تلميذا أكدو ا على أن العنف يمارس على التلاميذ في الثانوية بالدرجة الأولى بنسبة 72.9 %، و 134 تلميذا على الاساتذة بالدرجة الثانية بنسبة 67.3 %، و 143 تلميذا على الادارة بالدرجة الثالثة بنسبة 71.5%.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (3) يتبين أن التلاميذ أكثر تعرضا للعنف بالدرجة الاولى، و يرجع ذلك إلى كثرة عدد التلاميذ مقارنة بالفئات الأخرى كما أن جميع هذه الفئات تمارس العنف على التلاميذ نظرا للمستوى الفكري والعمر العقلي عندهم، فالصراعات بين التلاميذ ينجم عنها سلوكات عنيفة وكذلك الخلافات وسوء التفاهم بينهم و بين الاساتذة والادارة، يليهم الاساتذة بالدرجة الثانية، و الإدارة بالدرجة الثالثة. يفسر ذلك بعدم مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية وتفعيل النوادي الثقافية والرياضية فيها مما تمتص هذه الطاقة الزائدة عند التلميذ والاستفادة منها في اطار تربوي.

3.1.1 . المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر.

جدول رقم(4):المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر

يظهر العنف أكثر في الدرجة	الأقسام		الساحة		الملعب	
	التكرار	النسبة المؤوية %	التكرار	النسبة المؤوية %	التكرار	النسبة المؤوية %
الأولى	71	35,8	91	45,3	38	19
الثانية	64	31,9	85	42,7	50	25,1
الثالثة	65	32,3	24	12,0	112	55,9
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن 91 تلميذا أكدو ا على أن العنف يظهر في الساحة بالدرجة الأولى بنسبة 45.3%، و 64 تلميذا في الأقسام بالدرجة الثانية بنسبة 31.9%، و 112 تلميذا في الملعب بالدرجة الثالثة بنسبة 55.9%.

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن المكان الذي يظهرفيه العنف أكثر هو الساحة المدرسية ، مما يصعب التحكم في سلوكاتهم الناتجة عن التغيرات الانفعالية إذ تنتاب المراهق انفعالات اليأس والحزن نتيجة الاحباط، "فالمراهق حساس بالنسبة إلى انتقادات الآخرين وعجزه الدراسين "(فؤاد البهي السيد، 1997).

يليه القسم بالدرجة الثانية كون التلاميذ تحت رقابة المدرس وفي جو دراسي يستدعي التركيز والانتباه مما يقلل شدة العنف لدى التلاميذ داخل القسم، ثم يليه الملعب بالدرجة الثالثة كونه فضاء واسع يكون فيه التلميذ في حالة تفريغ الشحنات الزائدة المتسببة في حدوث العنف.

2.1 . النتائج الخاصة بالمحور الثاني: أسباب العنف في الثانوية.

1.2.1 . وجود مشكلات داخل الثانوية.

جدول رقم(5):مدى وجود مشكلات داخل الثانوية

وجود مشكلات داخل الثانوية	التكـرار	النسبة المئوية %
نعم	132	66
لا	68	34
المجمـــوع	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن 132 تلميذا أكدوا على وجود مشكلات داخل الثانوية بنسبة 66%، أما التلاميذ الذين أكدوا على عدم وجود مشكلات داخل الثانوية فكان عددهم 68 تلميذا بنسبة 34%.

يتضح أن التلاميذ يواجهون مشكلات داخل الثانوية بنسبة كبيرة التي تلعب دورا كبيرا في بروز ظاهرة العنف داخل الثانوية.

2.2.1-أسباب تواجد العنف في الثانوية.

جدول رقم(6): أسباب تواجد العنف في الثانوية

السبب	اكتظاظ الأقسام		كثافة البرنامج		نقص الوسائل		المستوى الاقتصادي للتلميذ		المرحلة العمرية للتلميذ	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	42	21,1	71	53,4	25	12,4	14	7	49	24,4
الثانية	55	27,7	46	23	49	24,6	23	11,4	27	13,5
الثالثة	41	20,5	47	23,4	57	28,4	33	16,4	22	11,2
الرابعة	29	14,3	26	13	43	21,7	57	28,4	46	23,2
الخامسة	33	16,4	10	5,2	26	13	73	36,8	56	27,7
المجموع	200	100	200	100	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن 71تلميذا أكدوا على أن سبب تواجد العنف في الثانوية يعود إلى كثافة البرنامج بنسبة 53,4 %، و55 تلميذا إلى الاكتظاظ الأقسام بالدرجة الثانية بنسبة 27,7%، و57 تلميذا إلى نقص الوسائل بالدرجة الثالثة بنسبة 28,4 %، و 57 تلميذا إلى المستوى الاقتصادي للتلميذ

بالدرجة الرابعة بنسبة 28,4 %، و 56 تلميذا إلى المرحلة العمرية للتلميذ بالدرجة الخامسة بنسبة 27,7%.

السبب في استخدام العنف في الثانوية يعود إلى كثافة البرنامج بالدرجة الاولى حيث أن التلميذ يزاول دراسته مدة 34 ساعة في الاسبوع أي ما يعادل 07 ساعات يوميا، مما يترتب عنه الضغط الزائد والملل وبالتالي يظهر على شكل سلوكات عنيفة، يليه بالدرجة الثانية اكتظاظ الاقسام إذ يتراوح عدد التلاميذ في الصف الواحد ما بين 40 إلى 50 تلميذا، مما يصعب التحكم في السير الحسن للحصة وبهذا ينتج عنه السلوكات العنيفة بين التلاميذ وقد يتعدى ذلك إلى الاستاذ، يليه بالدرجة الثالثة نقص الوسائل التعليمية التي تساعد على استجماع انتباه التلاميذ وعليه فنقص هذه الوسائل يؤدي إلى تشتت انتباه وتركيز التلاميذ مما يخلق فراغ داخل الحصة وعدم تحكم الاستاذ فيها، فينتج عن ذلك حركات وسلوكات غير مرغوب فيها، يليه بالدرجة الرابعة المستوى الاقتصادي للتلميذ الذي يعتبر من أهم الجوانب التي تؤثر في مستوى توازن شخصية الفرد، فقد يترك ضعف المستوى الاقتصادي آثاره سلبية على المراهقين، فعدم تلبية بعض متطلبات الأسرة الأساسية، كتوفير المواد الغذائية الأولية، والألبسة، والأدوات المدرسية،.... يجعلهم يعيشون حالة من القلق وعدم الارتياح والاطمئنان لظروفهم الاقتصادية، وقد يؤدي هذا الحرمان إلى كثرة التوتر والقلق، فيلجا بذلك إلى محاولة رد الاعتبار بشتى الطرائق فنجده يلجا إلى إتباع أسلوب القسوة في سلوكه مع الآخرين سواء مع التلاميذ أو المدرسين أو مع الهياكل المادية المدرسية، فيظهر ذلك في انتقامه عن طريق السب، الشتم، التهكم، التحطيم، التخريب، إلى غير ذلك من الأساليب العنيفة، يليه بالدرجةالخامسة المرحلة العمرية حيث تنتابها مجموعة من المشكلات تتمثل في مشكلات التوافق ومشكلة جنوح الاحداث، حالات الاكتئاب، المشكلات الجنسية والعاطفية والمشاكل المدرسية، كل هذه المشكلات يعبر التلميذ عنها بسلوك عدواني كالتخريب (كسر الكراسي، تمزيق دفتر النصوص...) والشجار والشتم وعدم تقبل النصائح و إظهار الذات...الخ.

3.1 . النتائج الخاصة بالمحور الثالث: أنواع العنف في الثانوية.

1.3.1 . أنواع العنف المنتشر في الثانوية.

جدول رقم(7):أنواع العنف المنتشر في الثانوية

نوع العنف / الدرجة	لفظي		جسدي		معنوي		مادي	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %

الأولى	129	64,2	10	4,8	42	20,9	20	10,1
الثانية	52	26,1	23	11,6	91	45,5	33	16,8
الثالثة	14	7,2	72	35,8	44	22,2	70	34,8
الرابعة	5	2,5	95	47،8	23	11,4	77	38,4
المجموع	200	100	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن 129 تلميذا أكدوا على أن نوع العنف المنتشر في الثانوية لفظي بالدرجة الأولى بنسبة 64,2%، و 91 تلميذا معنوي بالدرجة الثانية بنسبة 45,5%، و 72 تلميذا جسدي بالدرجة الثالثة بنسبة 35,8%، و 77 تلميذا مادي بالدرجة الرابعة بنسبة 38,4%.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (7) يتبين أن نوع العنف المنتشر في الثانوية بالدرجة الاولى يتمثل في العنف اللفظي إذ يعتبر كيفية أولية بسيطة للرد على الآخر سواء كان تلميذا أو استاذا أو إداريا بطريقة عفوية، يليه بالدرجة الثانية العنف المعنوي الذي يلجأ اليه التلميذ كوسيلة للرد على من يعارضه دون التأثير أو المساس بالأخرين، يليه بالدرجة الثالثة العنف الجسدي الذي غالبا ما يكون منتشرا بين التلاميذ فيما بينهم، ويأتي العنف المادي بالدرجة الرابعة الناتج عن الانتقام من الادارة المدرسية.

4.1 . النتائج الخاصة بالمحور الرابع: العناصر التي تتبادل العنف فيما بينها بدرجة أكثر.

1.4.1 . العناصر المشاركة أكثر في العنف.

جدول رقم(8):العناصر المشاركة أكثر في العنف

الفئة / الدرجة	التلاميذ فيما بينهم		التلاميذ و الأساتذة		التلاميذ و الإدارة	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	99	49,9	77	38,3	24	11,8
الثانية	45	22,1	99	49,5	57	28,4
الثالثة	56	28	24	12,2	119	59,8
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن 99 تلميذا أكدوا على أن العناصر المشاركة أكثر في العنف هم التلاميذ فيما بين هم بالدرجة الأولى بنسبة 49,9%، و 99 تلميذا بين التلاميذ والأساتذة بالدرجة الثانية بنسبة 49,5%، و 119 تلميذا بين التلاميذ والإدارة بالدرجة الثالثة بنسبة 59,8%.

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (8) أن العناصر المشاركة أكثر في العنف وهم التلاميذ فيما بينهم بالدرجة الأولى نتيجة لعدم التجانس من حيث النمو الجسمي والانفعالي، كون التلاميذ الذين يتميزون ببنية جسمية قوية والذين لديهم مزاج انفعالي مرتفع أيضا، هم من يكونون أكثر مشاركة في

ممارسة العنف على عكس التلاميذ الذين يتميزون ببنية ضعيفة ومزاج هادئ، وبين التلاميذ والاساتذة بالدرجة الثانية وهذا راجع إلى سوء المعاملة من طرف الاساتذة للتلاميذ من شأنها أن تخلق ردود أفعال عنيفة من طرف التلاميذ، فالأساليب المستخدمة من طرف الأساتذة والمتمثلة في التقويم السلبي وغير الموضوعي والتفرقة تخلق نوعا من الفوضى من جهة، والتمييز بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين من جهة أخرى مما يسبب العنف بين التلاميذ والاساتذة، يليه بين التلاميذ والادارة بالدرجة الثالثة وهذا راجع إلى رفض بعض التلاميذ إلى الامتثال للسلطة المدرسية التي تمثلها الادارة، إذ يرون أنها لا تحترم رغباتهم وآرائهم الشخصية ولا تهتم بمشاكلهم فيشعرون بالإهمال وعدم الاهتمام، هذا ما يولد لديهم ردود أفعال عنيفة يستعملها التلميذ لإثبات نفسه، وقوة شخصيته.

5.1- النتائج الخاصة بالمحور الخامس: أين يبرز العنف بشكل أكثر.

1.5.1 . مكان ممارسة العنف في الثانوية.

جدول رقم(9):مكان ممارسة العنف في الثانوية

المكان	القسم		الساحة		الإدارة	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	66	33,1	109	54,3	24	12,6
الثانية	104	52	61	30,8	36	17,2
الثالثة	30	14,9	30	14,9	140	70,2
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن 109 تلكميذا أكدوا على أن مكان ممارسة العنف في الثانوي هو الساحة بالدرجة الأولى بنسبة 54,3%، و104 تلميذا القسم بالدرجة الثانية بنسبة 52%، و140 تلميذا الإدارة بالدرجة الثالثة بنسبة 70,2%.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (9) يتبين أن مكان ممارسة العنف في الثانوية هو الساحة بالدرجة الأولى إذ يجد التلميذ نفسه متحررا أكثر وغير مقيد خاصة في الأماكن المخفية من الساحة والأروقة البعيدة عن الحركة والمراقبة، فيتخذ العنف للتنفيس وتحقيق رغباته وحاجاته، يليه القسم بالدرجة الثانية كون التلميذ الذي يتميز بفرط الحركة الزائد لا يتقبل فرض الالتزام بمكانه والانتباه للدرس أو شرح الاستاذ، كما ان هناك من لا يحضر أدواته أو كراسه بحجة النسيان كي يتفرغ لممارسة بعض السلوكات العنيفة، يليه بالدرجة الثالثة الادارة وهي مكان أقل ممارسة للعنف كون التلاميذ لا يقصدون الادارة (الرقابة العامة) إلا في ظروف استثنائية، رغم ذلك لا تخلو الادارة من سلوكات عنيفة وتتمثل في ردود افعال التلاميذ حيال الضغوطات والممارسات التعسفية من أفراد الادارة.

6.1 . النتائج الخاصة بالمحور السادس: زمن ممارسة العنف.

1.6.1 . زمن ممارسة العنف بين التلاميذ.

جدول رقم(10): زمن ممارسة العنف بين التلاميذ

المكان / الدرجة	الفترة الصباحية		الفترة المسائية		فترة الراحة	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	25	12,2	66	32,7	110	55,1
الثانية	40	20,1	97	48,7	62	31,1
الثالثة	135	67,7	37	18,6	28	13,7
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن 110 تلميذا أكدوا على أن زمن ممارسة العنف بين التلاميذ في فترة الراحة بالدرجة الأولى بنسبة 55,1%، و97 تلميذا في الفترة المسائية بالدرجة الثانية بنسبة 48,7%، و135 تلميذا في الفترة الصباحية بالدرجة الثالثة بنسبة 67,7%. يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (10) أن زمن ممارسة العنف بين التلاميذ في فترة الراحة بالدرجة الأولى أين يكون التلميذ أكثر حرية ليعبر عن مكبوتاته يليه بالدرجة الثانية الفترة المسائية التي تمثل نهاية اليوم وفيها يكون التلميذ أكثر تعب والاحساس بالملل من تلقي الدروس وبالتالي فهو يظهر سلوك عنيفة للتخلص من الجو الدراسي للاستعداد للخروج من المدرسة خاصة في الساعة الأخيرة من الفترة المسائية. يليه بالدرجة الثالثة الفترة الصباحية وهي أقل حدة من حيث ممارسة العنف كونها بداية اليوم ويكون فيها التلميذ على استعداد استقبال الدروس. غير أنها لا تخلو من بعض السلوكات العنيفة الناتجة عن الصراعات بين التلاميذ فيما بينهم.

7.1- النتائج الخاصة بالمحور السابع: الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ.

1.7.1 . الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ.

جدول رقم(11):الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ

الأسلوب / الدرجة	المعاملة بالمثل		العفو	
	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	119	59,8	80	40,2
الثانية	81	40,2	120	59,8

المجموع	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أنه يوجد 119 تلميذا أكدوا على أن الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ هي المعاملة بالمثل بالدرجة الأولى بنسبة 59,8%، و 120 تلميذا هي العفو بالدرجة الثانية بنسبة 59,8%.

أن الاساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ هي المعاملة بالمثل، والسبب يعود إلى ردود الأفعال.

2.7.1 . الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والإدارة.

جدول رقم(12): الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والإدارة

الأسلوب	التعلمل مع التلميذ		استدعاء ولي التلميذ		مجلس التأديب	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	82	41,2	98	49,1	19	9,7
الثانية	50	25	97	48,7	53	26,3
الثالثة	68	33,8	5	2,1	128	64
المجموع	200	100	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن 98 تلميذا أكدوا على أن الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والإدارة هي استدعاء ولي التلميذ بالدرجة الأولى بنسبة 49,1%، و 53 تلميذا هي مجلس التأديب بالدرجة الثانية بنسبة 26,3%، و 68 تلميذا هي التعامل مع التلميذ بالدرجة الثالثة بنسبة 33,8%.

الاساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والإدارة هي استدعاء ولي التلميذ كون التنظيمات والقوانين تمنع ضرب التلاميذ فتلجأ الادارة إلى استعمال هذا الاسلوب لمعالجة المشكلات.

8.1 . النتائج الخاصة بالمحور الثامن: نتائج العنف.

1.8.1 . النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ.

جدول رقم(13):النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ

النتيجة	حل المشكلات		تعقيد المشكلات أكثر	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	105	52,4	95	47,6
الثانية	95	47,6	105	52,4
المجموع	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن 105 تلميذا أكدوا على أن النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ هي حل المشكلات بالدرجة الأولى بنسبة 52,4%، و 105 تلميذا هي تعقيد المشكلات اكثر بالدرجة الثانية بنسبة 52,4%.

النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ هي حل المشكلات وذلك بإيجاد أسلوب حسن للتعامل في حالة سوء التفاهم.

9.1- النتائج الخاصة بالمحور التاسع: مآل العنف.

1.9.1 -مآل العنف بين التلاميذ.

جدول رقم(14):مآل العنف بين التلاميذ

المآل	الزيادة في المشكلات		التقليل من المشكلات	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	34	17	166	83
الثانية	166	83	34	17
المجموع	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن 166 تلميذا أكدوا على أن مآل العنف بين التلاميذ يتمثل في التقليل التقليل من المشكلات بالدرجة الأولى بنسبة 83%، و 166 تلميذا في الزيادة في المشكلات بالدرجة الثانية بنسبة 83%.

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (14) أن العنف بين التلاميذ سوف يقل و ينقص مستقبلا.

2.9.1 . مآل العنف بين التلاميذ والاساتذة.

جدول رقم(15): مآل العنف بين التلاميذ والأساتذة

المآل	الحد من العنف		زيادة شدة العنف	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	162	80,9	38	19,1
الثانية	38	19,1	162	80,9
المجموع	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن 162 تلميذا أكدوا على أن مآل العنف بين التلاميذ والأساتذة يتمثل في الحد من العنف بالدرجة الأولى بنسبة 80,9%، و 162 تلميذا في زيادة شدة العنف بالدرجة الثانية بنسبة 80.9%.

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (15) أن العنف بين التلاميذ والأساتذة سوف يتم الحد منه.

3.9.1 . مآل العنف بين التلاميذ والادارة.

جدول رقم(16): مآل العنف بين التلاميذ والإدارة

المآل	إلى الأحسن		إلى الأسوأ	
الدرجة	التكرار	النسبة المئوية %	التكرار	النسبة المئوية %
الأولى	155	77,6	45	22,4
الثانية	45	22,4	155	77,6
المجموع	200	100	200	100

يتضح من خلال الجدول مقر (16) أن 155 تلميذا أكدوا على أن مآل العنف بين التلاميذ والإدارة يكون إلى الأحسن بالدرجة الأولى بنسبة 77,6%، و155 تلميذا إلى الأسوأ بالدرجة الثانية بنسبة 77,6%.

يتبين من خلال النتائج أن العنف بين تلاميذ والإدارة سيؤول إلى الأحسن مستقبلا.

3 ـ الاستنتـــاج العـــام:

نستنتج مما سبق مجموعة من النتائج التي كانت عبارة عن إجابات على تساؤلات الدراسة:

- أكد أغلبية التلاميذ على أن هناك عنف داخل الثانوية بنسبة(73,3%)
- التلاميذ هم أكثر تعرضا للعنف بالدرجة الاولى يليهم الاساتذة بالدرجة الثانية، والإدارة بالدرجة الثالثة.

- المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر هو الساحة المدرسية، يليه القسم بالدرجة الثانية ثم يليه الملعب بالدرجة الثالثة.
- التلاميذ يواجهون مشكلات داخل الثانوية بنسبة كبيرة.
- السبب في استخدام العنف في الثانوية يعود إلى كثافة البرنامج بالدرجة الاولى، يليه بالدرجة الثانية اكتظاظ الاقسام، ثم يليه بالدرجة الثالثة نقص الوسائل التعليمية وفي الدرجة الرابعة يأتي المستوى الاقتصادي للتلميذ أما في الدرجة الخامسة فتتميز بالمرحلة العمرية.
- نوع العنف المنتشر في الثانوية بالدرجة الاولى يتمثل في العنف اللفظي، يليه بالدرجة الثانية العنف المعنوي، ثم يليه بالدرجة الثالثة العنف الجسدي ويأتي العنف المادي بالدرجة الرابعة.
- العناصر المشاركة أكثر في العنف وهم التلاميذ فيما بينهم بالدرجة الأولى، وبين التلاميذ والاساتذة بالدرجة الثانية، يليه بين التلاميذ و الادارة بالدرجة الثالثة.
- مكان ممارسة العنف في الثانوية هو الساحة بالدرجة الأولى، يليه القسم بالدرجة الثانية، يليه بالدرجة الثالثة الادارة.
- زمن ممارسة العنف بين التلاميذ في فترة الراحة بالدرجة الأولى، يليه بالدرجة الثانية الفترة المسائية، يليه بالدرجة الثالثة الفترة الصباحية.
- يظهر العنف أقل بين التلاميذ، و كثيرا بين التلاميذ والاساتذة، وبين التلاميذ ة والادارة.
- الاساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ هي المعاملة بالمثل.
- النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ هي حل المشكلات.
- العنف بين التلاميذ سوف يقل و ينقص مستقبلا.
- العنف بين التلاميذ والأساتذة سوف يتم الحد منه.
- العنف بين التلاميذ والإدارة سيؤول إلى الأحسن مستقبلا.

المراجع

1 - أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، (2007)، **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

2 - أميمة منير جادو، (2005)، **العنف المدرسي بين الاسرة والمدرسة**، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة مصر.

3 - حسن حسني، (2000)، **ادارة الصفوف**، ط2، دار الكندي للنشر والتوزيع، الاردن.

4 - خليل ميخائيل معوض، بدون سنة، **سيكولوجية الطفولة والمارهقة**، بدون طبعة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

5 - طه عبد العظيم حسين،(2007) ، **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، بدون طبعة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

6 - محمد أحمد إبراهيم،(1996)،**العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة دراسات تربوية ونفسية واجتماعية**،المجلد الثاني،العدد الثالث والرابع،جامعة حلوان مصر.

7 - محي الدين مختار،(1995)، **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير**، مجلة العلوم الانسانية، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة.

8 - عبد الرحمان العيسوي، (1984)، **سيكولوجية الجنوح**، بدون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

9 - عبد الرحمان العيسوي، (2001)، **موسوعة علم النفس الحديث**، الطبعة الثانية، المجلد السابع، دار الراتب الجامعية، بيروت.

10 - علي عبد القادر القرالة، (2011)، **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، الطبعة الأولى، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

11 - غريب سيد غريب، (1995)، **الاحصاء والقياس في البحث الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية ، مصر.

12 - فؤاد البهي السيد، (1997)، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، مصر.

13 - كامل عمران، (2003)، **تأثير العنف المدرسي على شخصية التلميذ**، الملتقى الدولي الاول، العنف والمجتمع، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا– فلسطين

Level of Psychological Burnout among Employees of Ministry of Health and Ministry of Education at Southern Governorates in Gaza Strip, Palestine, During COVID-19 Pandemic

1. يحيى عمر شعبان شقورة 2. ضياء حسن أحمد شقورة 3. عادل غزالي

(1) طالب دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية

Email: y.shaqoura@hotmail.com

(2) طالب دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية

Email: Diaa1311@hotmail.com

(3) أستاذ مؤهل بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحسن الثاني – المحمدية

Email: ghazaliadil@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة، والكشف عن الفروق في مستوى الاحتراق النفسي بالنسبة لبعض المتغيرات (الجنس، نوع العمل, العمر , سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (250) موظف وموظفة, نصفهم من وزارة الصحة والنصف الآخر من وزارة التربية والتعليم, وتم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية من موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة, وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة, لبيان مدى انتشار الاحتراق النفسي, ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي من إعداد كرستينا ماسلاش ، وقد تم إجراء دراسة استطلاعية لتفحص صدق وثبات أداة الدراسة وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا 0.885. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي كان متدني (48.6%)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الاحتراق النفسيلصالح الإناث, بينما لم تكن الفروق دالة في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي, وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الاحتراق النفسي لصالح وزارة التربية والتعليم, بينما لم تكن الفروق دالة في بعد الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر,كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الاحتراق النفسي لصالح الموظفين ذوي الخبرة 25 سنة فأكثر , بينما لم تكن الفروق دالة في بعد الاجهاد الانفعالي, كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى للعمر. وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على المشاكل الفعلية التي يعاني منها الموظفين سواء كانت صحية أو اقتصادية أو مهنية والعمل على حلها.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي , وزارة التربية والتعليم, وزارة الصحة , قطاع غزة , جائحة كورونا.

Abstract:

This study aimed to determine the level of psychological burnout among the employees of Ministry of Health and Ministry of Education in the southern governorates in Gaza Strip, Palestine, and to identify the differences in psychological burnout in relation to selected variables (gender, type of work, age, years of experience). The sample of the study consisted of 250 employees, half of them from Ministry of Health and the other half from Ministry of Education. Employees from each Ministry have been selected randomly. The researchers used descriptive design. For data collection, the researchers used the Burnout Questionnaire of Maslach. The researchers conducted a pilot study on 60 participants to examine the reliability of the questionnaire, and alpha coefficient was 0.885. The results showed that there was low level of psychological burnout among study participants (48.6%). There were statistically significant differences in all domains of emotional burn out related to gender in favor of females except the personal achievement domain. There were statistically significant differences in all domains of emotional burn out in favor of employees of Ministry of Education except in stress strain and emotional blunting domains. Also, there were statistically significant differences in all domains of emotional burn out related to experience in favor of employees with 25 years of experience and more except in stress strain. The results also indicated that there were no statistically significant differences in psychological burnout related to age of employees. The study recommends the need to focus on the actual problems that the employees suffer from, including health, financial, and professional problems, and acting towards resolving of these problems.

Key words:psychological burnout, Ministry of Health, Ministry of Education, Gaza Strip, COVID-19 pandemic.

مقدمة:

يعيش الشعب الفلسطيني ظروفاً حياتية صعبة نتيجة الاحتلال الإسرائيليالغاشم وممارساته القمعية, بالإضافة للحصار الظالم المفروض على قطاع غزة منذ ما يزيد عن عشر سنوات ولحتى الآن, وما نتج عنه من زيادة الضغوطات والأزمات على كافة شرائح المجتمع, كذلك حدوث جائحة كورونالتي ألمت بالعالم بأكمله وشلت حركة الحياة,وتفشي المرض في كافة أرجاء الوطن وخاصة قطاع غزةممانفاقمت الضغوطات على أفراد المجتمع وخاصة العاملين في مجال الصحة والتعليم وهم الأكثر عرضة للخطر, بل وأنهكت العاملين وجعلتهم يستنزفون كل طاقاتهم وإمكانياتهم من أجل تقديم الخدمة الصحية والتعليمية على أكمل وجه فيظل وجود هذه الجائحة, وللتصدي لها يتطلب مضاعفة جهودالعاملين في المجال الصحي والتعليمي لتخطي هذه المحنة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني.

يعد الاحتراق النفسي من الظواهر النفسية التي نالت اهتمام الباحثين, وتركزت اهتماماتهم على دراسة أسباب الظاهرة وتحديد أعراضها, ووصف تأثيراتها السلبية, فالاحتراق النفسي يؤدي إلى السلبية في التعامل مع المحيطين والإحساس بالملل والإحباط والتعب والإرهاق لأقل مجهود (قدوس, 2014: 5), ويعد فرويدينبرجر Freudenberger أول من استخدم مصطلح الاحتراق النفسي وذلك من خلال دراسته لمظاهر الإستجابة للضغوط التي يتعرض لها المعلمون وغيرهم بقطاعات الخدمات, وأكد على أن الملتزمين والمخلصين هم أكثر عرضة للاحتراق ويرجع ذلك إلى أنهم يكونون تحت ضغط داخلي للعطاء, وفي نفس الوقت تواجههم ظروف خارجة عن إرادتهم تقلل من هذا العطاء, مما يعوقهم عن تحقيق أهدافهم (جرار, 2011: 5).

وتوضح ماسلاش Maslach 1977 ظاهرة الإحتراق النفسي بأنها: حالة نفسية تتميز بمجموعة من الصفات السلبية مثل التوتر, وعدم الإستقرار والميل وللعزلة, وأيضاً بالإتجاهات السالبة نحو العمل والزملاء (السمادوني, 1995: 2 – 3),كما يعرف الاحتراق النفسي بأنه" مجموعة من الأعراض السلبية التي يخبرها الفرد في مجال عمله والتي تجعله فاقداً للرغبة في أداء عمله, مما يحمله مشاعر سلبية تجاه العمل والأفراد الذين يتعامل معهم (Zhou, & Wen, 2007: 37), ويشير الإحتراق النفسي إلى حالة من الإنهاك أو الإستنزاف البدني والإنفعالي نتيجة التعرض المستمر للضغوط, ويتمثل الإحتراق النفسي في مجموعة من المظاهر السلبية منها التعب, الإرهاق, الشعور بالعجز, فقدان الإهتمام بالعمل, السخرية من الآخرين, الكآبة, الشك في قيمة الحياة والعلاقات الإجتماعية, والسلبية في مفهوم الذات, ولا يختلف اثنان على أن هذه المظا هر تساهم في نوعية أداء الفرد في عمله (الزهراني, 2007: 22).

ويعتبر الإحتراق النفسي أحد العوائق الأساسية لكل عملية تغير وتنمية كما تتعدى إلى التأثير على الطاقة الكامنة والدافعة, وهذا ما يعرض الفرد إلى الإستنزاف الداخلي والإحساس بالإنهيار وعدم القدرة, وهذا ما جعل المختصين النفسانيين يهتمون بتمكين الإنسان من الإستفادة بطاقته الكامنة في إحداث التغيير والوصول إلى تحقيق أهدافه الخاصة والمهنية والتخلص منها بإستمرار حتى لا تتراكم عليه تلك المشكلات وتتزايد عليه والتي قد تؤدي إلى حالة الإنهاك والإحتراق النفسي (باتشو, 2016: 13), وهناك أسباب تكمن في حدوث الاحتراق النفسي, حيث أن لكل فرد داخل المؤسسة مسار وظيفي يحدد دوره وسلوكه الوظيفي ويعتبر من المصادر الرئيسية لحدوث التوتر إذا غلب على الدور الوظيفي أحد الأسباب مثل: عدم وضوح الدور الوظيفي للفرد, صراع الدور يظهر عند القيام بعمل لا يرغب فيه أو خارج عن إرادته, زيادة المسؤولية, طبيعة العلاقات بين الأفراد داخل العمل, عدم تطور الوظيفة(اللوزي, 2003: 112 – 113).

ويؤكد سيدولن على أنه يمكن أن نستدل على وجود الاحتراق النفسي من خلال ثلاث مؤشرات وهي, شعور الفرد بالإنهاك الجسمي والنفسي مما يؤدي إلى شعور ألم بفقدان الطاقة النفسية والمعنوية وضعف الحيوية وبالنشاط وبالتالي فقدان الشعور وتقدير الذات, والاتجاه السلبي نحو العمل والفئة التي تقدم له الخدمة سواء طلاب أو مرضى, وفقدان الدافعية نحو العمل, كذلك النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل (بني أحمد, 2007: 18).

ففي مجتمعنا الفلسطيني وخاصة قطاع غزة الذي تتكرر فيه الأزمات والضغوطات والأحداث المتتالية والتي تؤثر على العاملين في القطاع الصحي والتعليمي والذي يقع على عاتقهم مسؤولية كبيرةوبذل جهد كبير من أجل تخطي الأزمات والمعيقات وخاصة في ظل الواضع القائم وانتشار وباء فايروس كورونا بكل أنحاء قطاع غزة وبالتالي هم أكثر عرضة للخطر, إن زيادة ضغط العمل أنهكت الموظفين بوزارة الصحة واستنزفت كل طاقاتهم وأجهدتهم نفسياً وإنفعالياً, كما أن عدم توفير الإمكانات المناسبة وقلتهافي المستشفيات بسبب الحصار وإغلاق المعابر أدى إلى زيادة المعاناة والضغوط وشعور العاملين بالإنهاك الجسدي والنفسي والعاطفي.

ومن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة لدى الباحث ون في محاولة للتعرف على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة, خاصة في ظل وجود الضغوط التي يواجهونها بسبب جائحة كرونا التي أضرت بكل مناحي الحياة وسببت كثير من المعيقات والضغوطات للموظفين في وزارتي الصحة والتعليم, وهذا يتطلب مهارات وفنيات لكيفية مواجهة تلك الضغوطات ومواصلة التقدم والنجاح في الحياة.

إشكالية الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال معايشتنا للواقع المرير الذي تمر فيه هذه الفئتان من الموظفين في مجال الصحة والتعليم، ومن خلال الضغوط التي يتعرضون لها في حياتهم العملية وخاصة في ظل الوضع الراهن, وحقيقة ذلك مما جعل نانلتفت إلى مشكلة هذا البحث, والتي صياغتها بالسؤال الرئيس التالي:

ما مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيرات الجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير نوع العمل؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

فرضيات الدراسة:

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير نوع العمل (وزارة الصحة, وزارة التربية والتعليم).
- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير العمر.
- الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى الإحتراق النفسي لدى موظفي وزاراتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة في ظل جائحة كورونا.

2. الكشف عن الفروق في مستويات الإحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزةفي ظل جائحة كورونا تعزى لمتغيرات (الجنس, نوع العمل, العمر, سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانبين مهمين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في أنها استهدفت فئة مهنية هامة في المجتمع يقع على عاتقها عبء كبير في تقديم الخدمة الصحية والتعليمية لجميع أفراد المجتمع, كما إننا نأملأنتكونهذهالدراسةبمثابةإضافةإلىالتراثالسيكولوجي الذيربمايسهمفي إثراءالمكتبات الفلسطينية والعربية والدراسات التربوية التي من شأنها أن تفيد كافة الموظفين في شتى القطاعات وجميع المهتمين بمجال البحث الإنساني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

بناءً على نتائج الدراسة المتوقعة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تساعد العاملين في المجال الصحي والتعليمي على التكيف اللازم لمواجهة الضغوط التي يعيشها موظفي وزارة الصحة والتعليم في ظل الظروف الراهنة، كما يمكن أن تستفيد المؤسسات الأخرى من هذه النتائج لوضع برامج تعمل على توعية وتثقيف الموظفين في كيفية التعامل مع ضغوطات العمل وكيفية التعامل مع ظاهرة الاحتراق النفسي بفاعلية وإيجابية.

مصطلحات الدراسة:

الإحتراق النفسي: يعرفه ماسلاش وليتر Maslach & Leiter بأنه: مجموعة من الأعراض النفسية التي تتمثل بالإجهاد الانفعالي والتبلد العاطفي وضعف شعور الفرد بإنجازه الشخصي والتي تأتي نتيجة لبيئة العمل الضاغطة (Greco, 2006: 46).

قطاع غزة: الجزء من السهل الساحلي الفلسطيني, تبلغ مساحته (365) كيلو متراً مربعاً, ويمتد على الساحل الشرقي للبحر الأبيض المتوسط بطول (45) كيلو متراً, وبعرض (6–12) كيلو متراً, ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إلى خمس محافظات, هي شمال غزة, غزة, الوسطى, خانيونس, رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي, 1997: 14).

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة:

تناولنا أهم الإجراءات التي قمنا بها لتحقيق أهداف الدراسة ولقد تمثلت في اختيار منهج ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والتأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، ويقصد به المنهج الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها وهذا المنهج يتناول أحداث وظواهر قائمة وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخلنا في مجرياتها ويستطيع التفاعل معها ووصفها وتحليلها (خلف، 63: 2012).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين العاملين في وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 250 موظف وموظفة (125 من وزارة الصحة و 125 من وزارة التربية والتعليم), وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدمنا في الدراسة الحالية مقياس الإحتراق النفسي: من إعداد كرستينا ماسلاش.

وصف المقياس:

تكون مقياس الإحتراق النفسي من 22 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد, هي:

بعد الإجهاد الإنفعالي: وهو مكون من 9 فقرات.

بعد تبلد المشاعر: وهو مكون من 5 فقرات.

بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: وهو مكون من 8 فقرات.

وقد وزعت درجات فقرات المقياس على النحو التالي:

صفر = لا أعاني مطلقاً 1 = مرات قليلة بالسنة 2 = مرة في الشهر أو أقل 3 = بضع مرات في الشهر 4 = مرة كل أسبوع 5 = بضع مرات في الأسبوع 6 = كل يوم تقريباً

وقد تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من 60 موظف وموظفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بهدف حساب صدق وثبات مقياس الاحتراق النفسي بالطرق التالية:

أولاً: الصدق Validity

قمنا بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة، وذلك كما هو مبين في جدول (1).

جدول رقم (1): معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي

البعد	معامل الارتباط
الإجهاد الإنفعالي	**0.734**
تبلد المشاعر	**0.754**
نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	**0.590**

** = دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول أن جميع فقرات المقياس قد حققت دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 مما يحقق صدق محتوى كل بعد بالنسبة للدرجة الكلية.

ثانياً: الثبات Reliability

1.الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half

قمنا بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية لمقياس الاحتراق النفسي حيث بلغ معامل الارتباط (ر = 0.799)، ثم استخدمنا معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown لتعديل طول الاختبار Equal Length Correlation وقد تبين أن معامل ارتباط سبيرمان – براون للاختبار (0.888)، وكانت معاملات الارتباط للفقرات الفردية (ر = 0.800) ومعاملات الارتباط للفقرات الزوجية (ر = 0.786).

2. الثبات بطريقة معامل ألفا – كرونباخ Cronbache alpha

قمنا بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وبلغت قيمة معامل ألفا 0.885.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للحصول على نتائج الدراسة استخدم الباحثان المعالجات الإحصائية التالية:

التكرارات، المتوسطات، الانحراف المعياري والوزن النسبي.

اختبار (ت) Independent Sample T test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين في المتغير التابع.

اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أكثر من مجموعتين مستقلتين في المتغير التابع.

سادساً: خطوات إجراء الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بالخطوات التالية:

– جمع وإعداد الدراسات السابقة للإستفادة منها في فروض الدراسة ولإعداد أداة الدراسة, قام الباحث بالرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بمتغير البحث.

– إعداد أدوات الدراسة بما يتلاءم مع البيئة الفلسطينية, وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات على عينة استطلاعية تكونت من 60 موظف من موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة.

– تطبيق أدوات البحث على العينة الفعلية والتي تكونت من 240 موظف وموظفة ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS)، وعرض النتائج وتفسيراتها ومناقشتها ومحاولة ربطها بنتائج دراسات سابقة, ومن ثم صياغة التوصيات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

تكونت عينة الدراسة من 250موظف وموظفة من وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة كما هو موضح أدناه.

جدول رقم (2): خصائص عينة الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	131	52.4
	إناث	119	47.6
العمل	وزارة الصحة	125	50.0
	وزارة التربية والتعليم	125	50.0
العمر	22 – 29 سنة	62	24.8
	30 – 39 سنة	106	42.4
	40 – 49 سنة	49	19.6
	50 فأكثر	33	13.2
سنوات الخبرة	1 – 8 سنوات	102	40.8
	9 – 16 سنة	102	40.8
	17 – 24 سنة	28	11.2
	25 سنة فأكثر	18	7.2

لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي قمنا بحساب النسبة المئوية، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة وذلك كما هو مبين أدناه.

جدول رقم (3): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد الاجهاد الانفعالي

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي

1	أشعر أن عملي يستنفذني إنفعالياً	3.81	2.095	54.42
2	أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الذي أقضيه بالعمل	4.57	1.730	65.28
3	أشعر بالإنهاك حينما استيقظ في الصباح وأعرف أن علي مواجهة عمل جديد	4.08	1.933	58.28
4	إن التعامل مع الناس طول يوم العمل يسبب لي الإجهاد	3.94	1.928	56.28
5	أشعر بالاحتراق النفسي من عملي	3.80	2.120	54.28
6	أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنتي	3.26	2.270	46.57
7	أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير	4.09	1.828	58.42
8	إن العمل بشكل مباشر مع الناس يودي بي إلى ضغوط شديدة	3.89	1.918	55.57
9	أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة	3.06	2.250	43.71

يتضح من الجدول رقم (3) الخاص ببعد الاجهاد الانفعالي أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية اليوم الذي أقضيه بالعمل" حيث بلغ متوسط الدرجات (4.57) بوزن نسبي قدره (65.28%) ونفسر هذه النتيجة بأن غالبية الموظفين يشعرون بالإنهاك والتعب في نهاية الدوام, ويليها الفقرة التي نصت على "أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير" حيث بلغ متوسط الدرجات (4.09) بوزن نسبي قدره (58.42%) ونفسر هذه النتيجة بأن معظم موظفي الصحة والتعليم يبذلون جهد كبير وذلك لكثرة الأعباء المطلوب إنجازها, في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنتي" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.26) بوزن نسبي قدره (46.57%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الموظفين يشعرون باليأس والإحباط ونعزو ذلك لكثرة المسؤوليات والأعمال المطلوبة التي يقومون بها خلال الدوام وضغط العمل في ظل هذه الجائحة القائمة, ويليها الفقرة التي نصت على "أشعر وكأنني أشرفت على النهاية نتيجة ممارستي لهذه المهنة" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.06) بوزن نسبي قدره (43.71) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الموظفين يصلون لدرجة كبيرة من التعب والإنهاك ولا يستطيعون القيام بعمل شيء نتيجة كثرة ضغط العمل الملقى على عاتقهم.

جدول رقم (4): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد تبلد المشاعر

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي

1	أشعر أنني أتعامل مع بعض الأشخاص وكأنهم أشياء لا بشر	3.04	2.209	43.42
2	أصبحت أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي	2.96	2.180	42.28
3	أشعر بالانزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة عواطفي	2.98	2.276	42.57
4	أتجاهل ما يحدث مع الآخرين من مشاكل	2.94	2.242	42
5	أشعر أن الأشخاص الذين أتعامل معهم يلومونني عن بعض مشاكلهم	2.86	2.146	40.85

يتضح من الجدول رقم (4) الخاص ببعد تبلد المشاعر أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أشعر أنني أتعامل مع بعض الأشخاص وكأنهم لا بشر" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.04) بوزن نسبي قدره (43.42%) ونفسر هذه النتيجة بأن كثرة أعباء العمل يولد لدي بعض الموظفين شعور بعدم الاكتراث والإهتمام لبعض الأشخاص من حوله, ويليها الفقرة التي نصت على "أشعر بالإنزعاج والقلق لأن مهنتي تزيد من قسوة مشاعري" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.98) بوزن نسبي قدره (42.57%) ونفسر هذه النتيجة بأن ضغط العمل في مهنة الصحة والتعليم يسبب تصلب المشاعر لدى بعض الموظفين مما يسبب لهم الإزعاج والقلق, في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أتجاهل ما يحدث مع الآخرين من مشاكل" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.94) بوزن نسبي قدره (42%) ونفسر هذه النتيجة بأن ضغط العمل وكثرة المسؤوليات تجعل بعض الموظفين يتجاهلون المشاكل التي تحدث في العمل, ويليها الفقرة التي نصت على "أشعر أن الأشخاص الذين أتعامل معهم يلومونني عن بعض مشاكلهم" حيث بلغ متوسط الدرجات (2.86) بوزن نسبي قدره (40.85) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض الموظفين يشعرون القلق والتوتر من بعض الأشخاص الذين يتعاملون معهم بسبب إلقاء اللوم عليهم في بعض مشاكلهم التي تحدث معهم وكأنهم سبب في حدوثها.

جدول رقم (5): استجابات أفراد عينة الدراسة على بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي

1	من السهل معرفة مشاعر مع من أتعامل معهم	3.24	2.222	46.28
2	أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل الأشخاص الذين أتعامل معهم	3.38	2.350	48.28
3	أشعر أن لي تأثيراً إيجابياً في حياة كثير من الناس من خلال عملي	3.60	2.358	51.42
4	أشعر بالحيوية والنشاط	3.38	2.176	48.28
5	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع من أتعامل معهم	3.50	2.259	50
6	أشعر بالسعادة والراحة بعد تأدية مهامي بالعمل	3.52	2.389	50.28
7	أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة	3.35	2.384	47.85
8	أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية والعاطفية في أثناء ممارستي لهذه المهنة	3.36	2.323	48

يتضح من الجدول رقم (5) الخاص ببعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي أن أعلى الدرجات كانت في الفقرة التي نصت على "أشعر أن لي تأثيراً إيجابياً في حياة كثير من الناس من خلال عملي" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.60) بوزن نسبي قدره (51.42%) ونفسر هذه النتيجة بأن موظفين الصحة والتعليم يقومون بتقديم الخدمة للناس على أكمل وجه مما يشعر الموظفين بأن لهم تأثير إيجابي في المجتمع ويترك بصمة طيبة عند الكثير من الناس, ويليها الفقرة التي نصت على "أشعر بالسعادة والراحة بعد تأدية مهامي بالعمل" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.52) بوزن نسبي قدره (50.28%) ونفسر هذه النتيجةبأن طبيعة الموظفين عند تأديتهم لمهامهم وإنجازها بالوقت والشكل المطلوب يشعرون بالسعادة والارتياح النفسي والجسدي, في حين كانت الدرجات متدنية في الفقرة التي نصت على "أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.35) بوزن نسبي قدره (47.85%) ونفسر هذه النتيجة بأن بعض موظفين الصحة والتعليم يشعرون بأهمية الإنجازات التي يقومون بها في عملهم, ويليها الفقرة التي نصت على "من السهل معرفة مشاعر مع من أتعامل معهم" حيث بلغ متوسط الدرجات (3.24) بوزن نسبي قدره (46.28) ونفسر هذه النتيجة من خلال خبرة بعض الموظفين واختلاطهم بالناس بشكل مستمر في العمل مما يجعل لديهم سهولة في معرفة مشاعر الأشخاص الذين يتعاملون معهم.

ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس الاحتراق النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): متوسط الدرجات والوزن النسبي لمعدل انتشار الاحتراق النفسي

الأبعاد	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
بعد الاجهاد الانفعالي	9	54	3.833	1.513	54.75
بعد تبلد المشاعر	5	30	2.956	1.776	42.22
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	8	48	3.416	1.954	48.8
الدرجة الكلية	22	132	3.402	1.250	48.6

يتبين من جدول رقم (6) أن بعد الا جهاد الانفعالي كان الأعلى انتشاراً بوزن نسبي 54.75%, ويليه بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي بوزن نسبي 48.8%, وكان بعد تبلد المشاعر الأقل انتشاراً بوزن نسبي 42.22%, وبشكل عام بلغ مستوى الاحتراق النفسي48.6%.

تشير هذه النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية في قطاع غزة في ظل جائحة كرونا كان متدني، ويمكن إرجاع هذه النتيجةإلى أن وجود الظروف الصعبة التي يمر فيها المجتمع الفلسطينيوفي ظل تفشي فايروس كرونا وقلة الإمكانات المتاحة إلا أن الموظفين لديهم انتماء للعمل وحب للمهنة وأثبتوا جدارتهم في مواجهة ضغط العمل الملقى على عاتقهم وتخطي العقبات, مما جعل لديهم دافع قوي للعمل بكفاءة دون ملل. واختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الحاتمي, 2014), ودراسة (منصور, 2013), ودراسة (عزيزي, 2017)التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة, ودراسة (الفريحات والربضي, 2010), ودراسة (الخمايسة, 2018) التي أظهرت وجود مستوى عالي من الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة.

لاختبار صحة الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الا حتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث)"، قمنا بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من ال ذكور والإناث، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): الفروق في الاحتراق النفسي بين الذكور والإناث

أبعاد الاحتراق النفسي	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
بعد الإجهاد الإنفعالي	ذكور	131	3.269	1.468	6.737-	* 0.000
	إناث	119	4.453	1.309		

بعد تبلد المشاعر	ذكور	131	2.571	1.727	3.692-	*0.000
	إناث	119	3.381	1.739		
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	ذكور	131	3.261	1.776	1.318-	//0.189
	إناث	119	3.587	2.127		
الدرجة الكلية	ذكور	131	3.034	1.020	5.059-	*0.000
	إناث	119	3.807	1.355		

* = دالة عند مستوى 0.05 // = غير دالة إحصائياً

تشير نتائج جدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإ ناث في كل من بعد الاجهاد الانفعالي (ت = -6.737) وقيمة الدلالة 0.000، بعد تبلد المشاعر (ت = -3.692) وقيمة الدلالة 0.000، والدرجة الكلية لمقياس الا حتراق النفسي (ت = -5.059) وقيمة الدلالة 0.000 وجميعها قيم دالة إحصائياً لصالح الإناث، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (ت= -1.318) وقيمة الدلالة 0.189.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن الإناثبطبيعتهم الأنثوية الحساسة هم أقل تحملاً لضغوطات العمل ومسؤولياته بل ويتأثرون نفسياً وعاطفياً بدرجة أكبر من الذكور, لذلك هم أكثر عرضة للاستنزاف النفسي والإنفعالي أكثر من الذكور, وذلك يعود إلى التركيب الفسيولوجي للذكور الذي يمكنهم من تحمل ضغوطات العمل والأعباء الجسدية بدرجة أكبر من الإناث. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الخمايسة, 2018), ودراسة (الهملان, 2008) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لصالح الإناث, في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عزيزي, 2017), ودراسة (الحاتمي, 2014), ودراسة (منصور, 2013), (مسعود, 2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزي لمتغير الجنس.

لاختبار صحة الفرض الثا ني "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الا حتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة تعزى لمتغيرنوع العمل (وزارة الصحة – وزارة التربية والتعليم)"، قمنا بإجراء اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات لكل من موظفي وزارة الصحة وموظفي وزارة التربية والتعليم ، وذلك كما هو مبين في جدول رقم (8).

جدول رقم (8): الفروق في الاحتراق النفسي بين نوع العمل (وزارة الصحة – وزارة التربية والتعليم)

أبعاد الاحتراق النفسي	العمل	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة

بعد الإجهاد الإنفعالي	الصحة	125	3.993	1.426	1.682	//0.094
	التعليم	125	3.672	1.585		
بعد تبلد المشاعر	الصحة	125	2.969	1.835	0.114	//0.910
	التعليم	125	2.944	1.722		
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	الصحة	125	2.162	1.798	13.232-	*0.000
	التعليم	125	4.671	1.122		
الدرجة الكلية	الصحة	125	3.041	1.192	4.751-	*0.000
	التعليم	125	3.762	1.206		

* = دالة عند مستوى 0.05 // = غير دالة إحصائياً

تشير نتائج جدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات موظفي وزارة الصحة ومتوسط درجات موظفي وزارة التربية والتعليم في كل من بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (ت = -13.232) وقيمة الدلالة 0.000، والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي (ت = -4.751) وقيمة الدلالة 0.000، وجميعها قيم دالة إحصائياً لصالح موظفي وزارة التربية والتعليم ، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في بعد الإجهاد الإنفعالي (ت = 1.682) وقيمة الدلالة 0.094، بعد تلبد المشاعر (ت = 0.114) وقيمة الدلالة 0.910. ونرى أن هذه النتيجة منطقية حيث أن المعلمين يواجهون ضغط كبير في الوقت الراهنوذلك في كيفية تدريس المنهج الدراسي المقرر في ظل جائحة كرونا, فيقوم المعلم بعملية التدريس وجاهي والتدريس عن بعد عن طرق البرامج المعمول بها, وقيام المعلم بشرح المادة التعليمية وعرضها بشكل مبسط وهذا كله يأخذ وقت وجهد كبير من المعلم مما يشعر بالإنهاك الجسدي والنفسي, فالمعلم يستنزف كل طاقتهمن أجل توصيل المعلومة لكل الطلبة سواء وجاهياً أو عن بعد.

لاختبار صحة الفرض الثالث " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة تعزى لمستوى العمر"، قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات العمر (22 – 29 سنة, 30 – 39 سنة, 40 – 49 سنة, 50 سنة فأكثر)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): الفروق في الاحتراق النفسيالتي تعزى للعمر

البعد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
بعد الإجهاد الإنفعالي	22 – 29 سنة	62	4.089	1.482	0.908	// 0.438
	30 – 39 سنة	106	3.696	1.503		

	40 – 49 سنة	49	3.852	1.555		
	50 سنة فأكثر	33	3.764	1.547		
بعد تبلد المشاعر	22 – 29 سنة	62	3.145	1.796	0.787	// 0.502
	30 – 39 سنة	106	2.845	1.763		
	40 – 49 سنة	49	3.138	1.751		
	50 سنة فأكثر	33	2.690	1.833		
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	22 – 29 سنة	62	2.875	2.013	2.190	// 0.090
	30 – 39 سنة	106	3.556	1.794		
	40 – 49 سنة	49	3.604	2.054		
	50 سنة فأكثر	33	3.704	2.076		
الدرجة الكلية	22 – 29 سنة	62	3.369	1.224	0.219	// 0.883
	30 – 39 سنة	106	3.366	1.220		
	40 – 49 سنة	49	3.532	1.214		
	50 سنة فأكثر	33	3.386	1.476		

*= دالة إحصائياً عند مستوى ≤ 0.05 //= غير دالة إحصائياً

يتضح من جدول رقم (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسط درجات موظفي وزارة الصحة والتعليم التي تعزى لمتغير العمر, وذلك في كل من بعد الاجهاد الانفعالي (ف = 0.908) وقيمة الدلالة 0.223، بعد تبلد المشاعر (ف = 0.787) وقيمة الدلالة 0.502، بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (ف= 2.190) وقيمة الدلالة 0.090، والدرجة الكلية لمقياس الاحتراق النفسي (ف =0.219) وقيمة الدلالة 0.883 وجميعها قيم غير دالة إحصائياً.

ونرى أن متغير العمر لم يؤثر في مستوى الاحتراق النفسي, ويرجع ذلك إلى طبيعة البيئة الفلسطينية وخاصة قطاع غزة الذي يعاني من ظروف وأزمات صعبة, وضغوط مستمرة التي سببتها هذه الجائحة والتي يعاني منه جميع أفراد المجتمع بدون استثناء, وبالتالي ينعكس ذلك على تشابه جميع الموظفين مهما اختلفت أعمارهم في مستوى الاحتراق النفسي لديهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الهملان, 2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير العمر, في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالة مع دراسة (منصور, 2013), ودراسة (الزهراني, 2007), ودراسة (مسعود, 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير العمر.

لاختبار صحة الفرض الرابع " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى موظفي وزارتي الصحة والتعليم في المحافظات الجنوبية بقطاع غزة تعزى لمستوى سنوات

الخبرة"، قمنا بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA لمعرفة الفروق بين متوسط الدرجات بالنسبة لمستويات سنوات الخبرة (1 – 8 سنة, 9 – 16 سنة, 17 – 24 سنة, 25 سنة فأكثر)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10): الفروق في الاحتراق النفسي التي تعزى لسنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة
بعد الإجهاد الإنفعالي	1 – 8 سنوات	102	3.902	1.518	1.618	// 0.186
	9 – 16 سنة	102	3.728	1.495		
	17 – 24 سنة	28	3.555	1.447		
	25 سنة فأكثر	18	4.469	1.609		
بعد تبلد المشاعر	1 – 8 سنوات	102	3.127	1.789	3.880	*0.010
	9 – 16 سنة	102	2.805	1.712		
	17 – 24 سنة	28	2.264	1.715		
	25 سنة فأكثر	18	3.922	1.735		
بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي	1 – 8 سنوات	102	3.076	2.002	2.887	*0.036
	9 – 16 سنة	102	3.477	1.849		
	17 – 24 سنة	28	3.848	2.037		
	25 سنة فأكثر	18	4.326	1.812		
الدرجة الكلية	1 – 8 سنوات	102	3.368	1.206	3.072	*0.028
	9 – 16 سنة	102	3.337	1.199		
	17 – 24 سنة	28	3.222	1.284		
	25 سنة فأكثر	18	4.239	1.503		

*= دالة إحصائياً عند مستوى ≤ 0.05 //= غير دالة إحصائياً

يتبين من نتائج جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 في بعد الإجهاد الإنفعالي (α = 0.186), في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 في كلاً من بعد تبلد المشاعر (α = 0.010), وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (α = 0.036), والدرجة الكلية للمقياس (α = 0.028), تعزي لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة Scheffe test، وذلك كما هو مبين في جدول رقم (11).

جدول رقم (11): اختبار شيفيه البعديلدلالة الفروق في الاحتراق النفسي بحسب سنوات الخبرة

البعد	الفروق بين المتوسطات	1 – 8 سنة	9 – 16 سنة	17 – 24 سنة
تبلد المشاعر	25 سنة فأكثر	0.794	1.116	1.657**
الدرجة الكلية	25 سنة فأكثر	0.870	0.901**	1.016

يتضح من جدول رقم (11) أن الفروق في بعد تبلد المشاعر كانت دالة إحصائياً لصالح ذوي الخبرة 25 سنة فأكثر مقارنة بذوي خبرة 17 – 24 سنة, في حين لم تكن دالة إحصائياً مقارنة بذوي سنوات الخبرة الأقل, كما تبين أن الفروق في الدرجة الكلية في الاحتراق النفسي كانت دالة إحصائياً لصالح ذوي الخبرة 25 سنة فأكثر مقارنة بذوي خبرة 9 – 16 سنة, في حين لم تكن دالة إحصائياً مقارنة بذوي الخبرات الأخرى.

نرى أن هذه النتيجة منطقية حيث أن الموظفين ذوي الخبرة 25 سنة فأكثر لديهم احتراق نفسي عالي مقارنة بذوي الخبرات الأقل, ونعزو هذه النتيجة إلى كبر أعمارهم مما تكون قدرتهم على التحمل ضعيفة ولا يتحملون العمل تحت ضغط كبير خاصة في ظل هذه الجائحة, كما يرجع ذلك إلى أنهم وصلو ا لدرجة من التشبع في العمل واستنزفوا كل طاقاتهم وامكانياتهم طوال السنوات السابقة وبذلك قد تضعف همتهم ورغبتهم في العمل مع استمرار العمل لفترة كبيرةوتحت ضغوط مهنية صعبة, مما يصلوا لمرحلة من الإنهاك والإجهاد في تأدية مهامهم في العمل.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الحاتمي, 2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزي لسنوات الخبرة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (منصور, 2013), ودراسة (الزهراني, 2007), ودراسة (مسعود, 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزي لمتغير سنوات الخبرة, في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالة مع دراسة (الفريحات والربضي, 2010), ودراسة (عزيزي, 2017), ودراسة (المهداوي, 2002) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة نوصي بالتالي:

–عقد ندوات وورش عمل تهدف إلى توعية الموظفين بكيفية التعامل مع ضغط العمل حتى لا يصلوا لمرحلة الاحتراق النفسي.

-تصميم برامج إرشادية وقائية وتوزيع نشرات تثقيفية تهدف إلى كيفيةالتصدي لمشكلة الاحتراق النفسي.

-التنسيق بين مراكز الإرشاد والدعم النفسي ومراكز التدريب في وزارة التربية والتعليم لعقد دورات تدريبية لتطوير مهارات وقدرات العاملين على استخدامأساليب التعامل مع المشكلات التي تواجههم في العمل والتخفيف من شدة الاحتراق النفسي في العمل.

-كما نوصي بأن يكون من ضمن المساقات التي تدرس في الجامعات مادة إدارة ضغوط العمل والاحتراق النفسي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

-باتشو, صالح (2016). الإحتراق النفسي عند الطبيب المقيم, **رسالة ماجستير**, جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي, الجزائر.

-بني أحمد, أحمد (2007). **الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس**, الطبعة الأولى, دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

-بنين, آمال وبنين, ابتسام (2016). الإجهاد النفسي لدى الطالب العامل بجامعة الوادي دراسة استكشافية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية, **مجلة العلوم النفسية والتربوية** , المجلد الأول, العدد الثالث, ص ص 93 – 111.

-جرار, سنابل (2011). الجدية في العمل وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدي مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية, **رسالة ماجستير** , جامعة النجاح الوطنية, فلسطين.

-الحاتمي, سليمان (2014). الاحتراق النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات لدى المعلمين العمانيين في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان, **رسالة ماجستير**, جامعة نزوى, سلطنة عمان.

-الخمايسة, عمر (2018). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المرشدين التربويين في محافظة العاصمة عمان, **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات** , المجلد الثامن, العدد الأول, ص ص 28 – 57.

-الزهراني, نوال (2007). الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الإحتياجات الخاصة, **رسالة ماجستير**, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

-السمادوني, السيد (1995). الإحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته, **مجلة التربية المعاصرة**, ص ص 1 – 58.

-عزيزي, أمينة (2017). الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم المتوسط, **رسالة ماجستير**, جامعة د. مولاي الطاهر سعيدة, الجزائر.

-الفريحات, عمار والربضي, وائل (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة عجلون, **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسانية)** , المجلد الرابع والعشرون, العدد الخامس, ص ص 1559 – 1586.

-قدوس, ضاوية (2014). الاحتراق النفسي لدى الشخصية التجنبية, **رسالة ماجستير** , جامعة الطاهر مولاي – سعيدة, الجزائر.

-اللوزي, موسى (2003). **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة** , دار الفكر للنشر والتوزيع, عمان, الأردن

-مسعود, سماهر (2010). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة – أسبابها وكيفية علاجها, **رسالة ماجستير**, الجامعة الإسلامية, غزة, فلسطين.

-منصور, لنا (2013). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى الموظفين الإداريين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل, **رسالة ماجستير**, جامعة القدس, فلسطين.

-المهداوي, عبدالله (2002). مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بإدارة تعليم العاصمة المقدسة, **رسالة ماجستير**, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

-الهملان, أمل (2008). الاحتراق النفسي والمساندة الاجتماعية وعلاقتها بإتجاه العاملين الكويتيين نحو التقاعد المبكر, **رسالة ماجستير**, جامعة الزقازيق, مصر.

-وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997). **الإصدار الأول**, السلطة الفلسطينية, فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Greco, P (2006). Leader empowering behaviors staff nurse empowerment and work engagement, **Burnout journal of nursingleadership**, 19 (4).

- Zhou, Y. & Wen, J. (2007). The Burnout Phenomenon of Teachers under Various Conflicts. **US-Education on Review**, 4 (1), PP 37-44.

التحكم الجيني والصحة النفسية

د. لطفي الحضري

أستاذ بمركز التوجيه والتخطيط التربوي/ الرباط

استشاري ومعالج نفساني بمصحة السويسي- الرباط

0691191676

fetriapsy@gmail.com

الملخص

يفتح مجال التحكم الجيني أفاقا واعدة في مجال الصحة النفسية، وذلك لما يؤكده من تأثير البنية الفكرية والعاطفية على الأمراض النفسية، فهو يقدم بطريقة علمية وتجريبية للمعالج والطبيب النفساني مشروع الاشتغال على التعبيرات الفكرية والعاطفية بطريقة إيجابية، وهذا يساعدنا على وضع تقنيات إجرائية لتغيير التشفير الجيني، والتعبيرات الجينية.

وهكذا فإن هذا العلم يفرق بين الإرث الجيني الذي لا يمكن تغييره وهو يمثل فقط 2% وبين الإرث الجيني الذي يشكل 98% والذي للمريض والمعالج في إطار المسؤولية المشتركة، أن يشتغلا على هذه الجينات لتشكيل "الدنا" ADN، ودفعها إلى تغيير المعلومات الجينية بطريقة إيجابية، وعليه فيصبح المشروع الأول، في اعتقادي، هو الاشتغال على الرغبة لتفعيل الحافزية العلاجية، لأن الرغبة ترسل رسائل جديدة إلى "الدنا" وبهذا السلوك الفكري والعاطفي يمكن للجين أن ينفتح لتقبل هذه المعلومات الجديدة وكتابتها عليه، للمساعدة في تطوير القدرات والعلاج.

الكلمات المفتاحية: ***الدنا (ADN)، التحكم الجيني، التعبير الجيني، الرغبة، القرار، العلاج النفسي.***

Abstract

The field of genetic control opens up promising prospects for mental health because it confirms the effect of intellectual and emotional structure on mental disorders. Genetic control offers, in a scientific and experimental way, a project through which the therapist and the psychiatrist work on intellectual and emotional expressions in a positive way.This helps us develop procedural techniques in order to change the genetic encoding as well as the genetic expressions.

Thus, this science distinguishes between the genetic inheritance that represents only 2% and cannot be changed, and the genetic inheritance that constitute 98%. Both the patient and the therapist, under common responsibility, can work on these genes in order to form DNA and drive it to change the genetic information in a positive way. Therefore, I believe that the first project becomes working on the desire in order to activate the therapeutic motivation; this is because the desire sends new messages to the DNA. Moreover, with this intellectual and emotional behavior, the gene can be

opened to accept these new pieces of information and transcribe them in the gene to help in developing capacity and treatment.

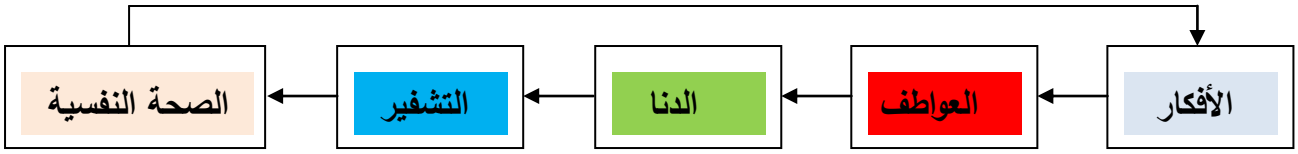
Key Words

DNA, genetic control, gene expression, desire, decision, psychotherapy

1. مقدمة

تطور العلم في العصر الحديث يتجه إلى فكر نسقي الذي يتجاوز تجزيئ الإنسان إلى ما هو نفسي وعضوي، وهذا فإن التحكم الجيني كعلم جديد يرسخ هذه المنظومة النسقية، ويدفعنا إلى التعامل مع الجهة النفسية مع الإنسان على المستوى العضوي والنفسي ككائن واحد يؤثر فيه الجانبان.

وهكذا فإن "الدنا ADN" التي تشكل محور الإرث الجيني، والتي تشكل الإنسان في تطور حياته، تصبح قابلة للتعبير والتشفير وقابلة لأن تتأثر بالمحيط، وخاصة المحيط النفسي، أي أن الأفكار والعواطف وبالتالي القرارات التي نتخذها تشكل معلومات جينية ستدمغ في الدنا. وهكذا تصبح صحتنا النفسية مرتبطة بهذه المنظومة النسقية:



الشكل 1: المنظومة النسقية للصحة النفسية

ويأتي مقالنا هذا لتوضيح هذه الصيرورة النفسية والعضوية لنعالج تأثير البيئة النفسية على تعبيرات الدنا، ويبرر أهمية الاشتغال على الحافزية العلاجية وعلى مستوى اتخاذ القرار.

2. إشكالية البحث

تطور العلم في العصر الحديث يتجه نحو فكر نسقي يتجاوز تجزيئ الإنسان إلى ما هو نفسي وعضوي وروحي، وهكذا فإن التحكم الجيني كعلم جديد يرسخ هذه المنظومة النسقية، ويدفعنا إلى التعامل مع نفسية الإنسان على المستوى العضوي والنفسي والروحي ككائن واحد يؤثر فيه كل هذه العناصر، حيث يطرح إشكالية تجاوز المنطق التجزيئي للإنسان. ونتيجة الاشتغال بهذا المنطق يجعل المعالج النفساني ينحرف عن العلاج الفعال.

3. فرضيات

1. الأفكار المسبقة تؤثر على فعالية المنهج العلاجي

2. يعتبر "نموذج الوراثة" النموذج الوحيد القابل للتقبل، حيث يخرج المريض من تحمل المسؤولية.
3. التحكم الجيني يفرض المنطق النسقي في العلاج
4. أهمية تأهيل المريض لتقبل مفهوم التحكم الجيني

4. مفهوم التحكم الجيني

إبجنتيك " Epigénétique " كلمة من الإغريقية القديمة والتي تعني Epi فوق، و génétique الميدان البيولوجي الذي يدرس الميكانيزمات التي تؤثر في "التعبيرات الجينية". وفوق المجال الخارجي والبيئي.

وقد تم ترجمة هذا المصطلح إلى "التحكم الجيني"، والذي يعني أن هناك عناصر خارجية عن الجين تؤثر وتتحكم في التعبيرات الجينية. ومن ثم في تعبير التشفير الجيني.

بالنسبة للدكتور "جويل روزناي [1]" (2017) التحكم الجيني علم ثوري سيغير مفاهيم العلاج النفسي والعضوي، فهناك ظواهر عديدة لتأثير التعبيرات الجينية مثل ظاهرة "بوليفينزم" polyphénisme وعلاقتها بالبيئة، مثل: تغير لون التعلب القطبي الذي يتغير لونه في فصل الشتاء إلى لون أبيض.

وهذا يعني أن التحكم الجيني هو تدبير في النمط الجيني legénotype سيخلف النمط الظاهري le phénotype

ويطرح "طوماس مركان" [2] (2017) سؤالا مهما جدا، وهو إذا كانت خصوصية الفرد مرتبطة بالإرث الجيني، فلماذا يلاحظ بأن الخلايا ليست من نفس التركيبة؟ حيث يلاحظ "طوماس مركان" أن هناك اختلافات في التعبيرات الجينية عند الحيوان المخبرية التجريبية رغم أنها "مستنسخة" ونفس الملاحظة أيضا عند التوائم الصنوان، إذ إن البصمات الجينية متشابهة عند هؤلاء التوائم في الثلاث سنوات منه عند الخمسين.

ماذا حدث حتى تغيرت البصمة الجينية؟

إنه التغيير الجيني البيئي الثلاثي:

1 ـ الحالة النفسية
2 ـ طريقة التغذية
3 ـ مجالالتلوث

---

[1]Joël Rosnay 2011, in : Epigénétique : htt/fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89pig%C3%A9n%C3%A9tique, 01/05/2017

[2]Thomas Morganin Epigénétique et environnement, http://www.lemonde.fr/sciences/article/2012/04/13/l-epigenetique-une-heredite-sans-adn_1684720_1650684.html Wip, 07/08/2017

1. الحتمية الجينية

يقول د. عمرو شريف [3]" (2014)، توجهت الأنظار إلى التحكم في الجينات عندما ثبت أن «الدنا» يمثل فقط نصف محتوى الكروموسومات، أما النصف الآخر فيتكون من بروتينات تنظيمية تنظم عمل «الدنا» وتخضع لتوجيه المؤثرات البيئية. وبعد أن كانت البطولة الأولى للجينات، وكانت معادلة الحياة هي:

- الدنا ← الرنا ← البروتينات

صارت البطولة الأولى للعوامل البيئية وأصبحت معادلة الحياة هي:

- المؤثر البيئي ← البروتين المنظم ← «الدنا»الرنا ← البروتينات"

وإذا كان الإنسان يتعلم من البيئة المحيطة فإن الخلايا أيضا تتعلم من بيئتها المحيطة، ومن أهم أمثلة ذلك خلايا المناعة، التي تكون ذاكرة خلوية تسجل في جيناتها وتجعلها قادرة على التعرف على البكتيريا الغازية إذا هاجمت الجسم مرة أخرى. وهكذا تمرر هذه المعلومات المكتسبة عن طريق الجينات إلى الأجيال الجديدة من الخلايا. وهذا ينفي ما يتمسك به المتحمسون للحتمية الجينية من أن الصفات المكتسبة لا تسجل في الجينات ومن ثم لا تورث. ويعد بحق ثورة في معلوماتنا البيولوجية.خرافة الإلحاد4.

2. مليارات من الاحتمالات

ويؤكد د. عمروا شريف{2014} أن العلم اكتشف عددا من الآليات شديدة التعقيد التي ليس للجينات دور للظروف والتي تسمح للشفرة الوراثية الواحدة في الكائن الواحد (أنت مثلا) بإنتاج مليارات من الاحتمالات من المخرجات، تبعا للعوامل المحيطة داخل وخارج الخلية والتي يستشعرها غشاء الخلية، ومنها العوامل النفسية والروحية، كما تسمح هذه الآليات بوجود العديدة من الفوارق في النمط الظاهري (بنية ووظيفة الأنسجة) بين كائنين يوجد بينهما فوارق بسيطة في النمط الجيني، كالذي بين الإنسان والشمبانزي مثلا.[4]

3. تجارب على أهمية التحكم الجيني

لقد تمت تجربة على الفئران المخبرية التي تعاني من التوتر، فلوحظ أنه يمكن أن يترك هذا التوتر "بصمة توترية" على جيلين على الأقل. حيث لوحظ تعبيرات توترية على سلوك الأبناء والأحفاد وذلك باستهلاك

[3] – عمرو شريف، (2014). خرافة الإلحاد، مكتبة الشروق الدولية، مصر

[4] – د. عمرو شريف: (2014). خرافة الإلحاد. مكتبة الشروق الدولية ،مصر، ص160.

كبير للسكر، وزيادة إفراز بعض الهرمونات المرتبطة بالتوتر على مستوى "فرس النهر" [5] رغم أن الفأر لم يعش مع الأم لأن الولادة كانت عبر زرع في الأنبوب In vitro، انطلاقا من مني الفأرة التي عانت التوتر، "إنه الإرث الجيني المتغير".

ومن الأمثلة الأخرى حول مفهوم التحكم الجيني، يمكن ملاحظة تأثير التوتر على حجم المولود الجديد، كما تم ملاحظة تأثير المجاعة على الصحة النفسية والعضوية للمراهقين الأبناء، انطلاقا من المجاعة التي أصابت دولة هولندا سنة 1947[6] ، ففي سنة 2002 تم نشر دراسات أخرى حول تأثير هذه المجاعة بين سنة 1890 و 1920 على الأجيال اللاحقة، حيث لوحظ أن الجدة التي عانت هذه المجاعة تركت بصمة جينية، حيث إن الأحفاد ظهر عليهم أعراض المجاعة رغم أنهم لم يعانوا أي مجاعة.

وفي سنة 2010 بين "فرونس شومباني"[7] (2017) في دراسة أجراها على أن هناك ارتباط منطقي بين سوء التغذية والتوتر وكذلك التعرض لمواد سامة على الأبناء والأحفاد.

كما أكدت دراسات أخرى على أن أبناء الأمهات اللواتي عانين من أحداث 11 ستنبر 2001، وجد عند أبنائهم مستوى كورتزول أعلى بكثير من المستوى العادي.

كما يؤكد "فرونس شومباني" (2017) أن أحداث الهولوكوست تعتبر دليلا دامغا على تأثير معاناة الأمهات على الأجيال اللاحقة، كأن هناك "ذاكرة تألمية"[8] تنتقل من جيل إلى آخر.

وهذا يعني أن التحكم الجيني، له تأثيرات على استقرار ترابط الشجيرات في الخلية مما يؤثر على الذاكرة بعيدة المدى، فقد لوحظ أن التوتر في مرحلة الطفولة قد يظهر في سن متقدمة من الحياة، وذلك عبر تأثير مثيلة الدنا méthylation de l'ADN وعلى مستقبلات كليوكورتكويد.

5. *التعبير الجيني*

إن التحكم الجيني يهتم بالمعلومات الخارجية التي تأتي من البيئة وتحدد مع الجينات الباقية مسار "الدنا"، وتأثير "الدنا" في المجال الصحي: النفسي والعضوي.

إن الإرث الجيني يكون نفسه عند الشخص ولكن الذي تم ملاحظته هو أن هذا الإرث الجيني، إما سيتم التعبير عن نفسها, وهكذا فإن الأسباب التي ستؤدي إلى فتح بعض الجينات والتعبير عن نفسها، وأخرى سيبقى مغلقة ولن تعبر عن نفسها أي لن تؤثر في الفرد انطلاقا من المجال البيئي الخارجي ، وليس من المجال الإرثي الداخلي.

[5] Hippocampe
[6] Epigénétique : htt/fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89pig%C3%A9n%C3%A9tique, 01/05/2017 , Wikipédia
[7] France, Champagne,(2017) Epigénétique : htt/fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89pig%C3%A9n%C3%A9tique, 01/05/,
[8] Mémoire traumatique

وهذاالعنصر مهم جدا في مجال الصحة النفسية:

1. أولا على سبيل الوقاية
2. وثانيا على سبيل العلاج

فإذا كان الإرث الجيني مرتبط بنسبة 98% بالمؤثرات الخارجية، وإذا كانت هذه المؤثرات هي التي تساعد على التعبير الجيني، وأن هذا التعبير الجيني هو الذي يحدد الصحة النفسية والعضوية، فهذا يعني أن أفكار الفرد وأحاسيسه وقراراته وسلوكياته تحدد التعبيرات الجينية، هذا المفهوم يصبح ذا دلالة صحية في غاية الأهمية من الناحية الوقائية ومن الناحية العلاجية.

إن الوقاية تعني الاهتمام بالمجالات التالية:

- المجال البيئي
- مجال التغذية
- المجال النفسي

6. العلاج النفسي

إن استعمال الكوكايين في بريطانيا ازداد ب 3000% في السنوات الأخيرة لأسباب عديدة وعلى مر السنين فإن آستعمال الكوكايين قد يؤثر على كتابة التعبيرات الجينية عبر "التحكم الجيني"، مما يؤدي إلى الإدمان، هذا الإدمان لا يرتبط فقط بالشخص نفسه، ولكن قد يصل إلى الأطفال والأحفاد فيصابون بالحساسية إلى الكوكايين، أي إمكانية الانحراف بسهولة إلى تعاطي هذا المخدر الخطير.

يمكن هنا أن نتكلم عن التعلم السلبي للدماغ عبر "التحكم الجيني"، إن هذا التعلم يؤثر على تواصل الشجيرات الجينية، مما يؤدي إلى توكيد وضبط التعبيرات الجينية للدماغ. "أمندين هنكل"(2017)[9].

أصبح الآن مقبولا في الأوساط العلمية أن التعبيرات الجينية أو"التحكم الجيني" قد يؤثر سلبا على الصحة النفسية والعضوية، إن صيرورة التحكم الجيني تعدّل العديد من الأشياء داخل الإنسان، وخاصة تقسيم الخلية، وكذلك تتنوع وتتخصص الخلايا في اتجاه معين، فالتعديل السلبي في هذا التقسيم مثلا مرض السرطان،... وما يتبع هذا المرض من اضطرابات نفسية. [10]

كما تشير الدراسات بأن التحكم الجيني قد يكون له تأثير كبير على الأمراض المتشعبة والمتنوعة مثل: ألزهايمير، بركنسون، التصلب الواقحي، البدانة،مرض السكري، الأمراض الذهانية...إلخ. "أمندين".

[9]Amandine, Henckel,(2017). Manger pour son épigénome, CNRC, Montepelier, Wib vue le 15/11/,

وانطلاقا من مفهوم أن "صيرورة التحكم الجيني" انعكاسي وديناميكي يعني أنه يمكن التحكم فيها، وليس كالشفرة الجينية 2% التي لا يمكن التحكم فيها. إن هذا المفهوم يفتح المجال إلى تطوير نوع جديد من الأدوية تسمى: "بأدوية التحكم الجيني" التي يمكن أن تؤثر إيجابيا على علاج للأمراض العقلية، وفي هذا المجال ثم الاشتغال على نوعين من"الجزيء"Molécules:

1. Celles des agents qui inhibent la méthylation de l'ADN (inhibiteurs des ADN méthyltransférés) – تلك التي تحول دون مثيلة الحمض النووي (مثبطات الحمض النووي المنقولة بالميثيل)
2. Celles des agents qui ciblent la modification des histones (inhibiteurs des déacétylases d'histone ou HDACi)[10]. العناصر اللواتي يستهدفون تعديل هيستون (مثبطات هيستازي سهيستون أو HDACi).

ويذهب "تيري فورني" [11] (2006) في تحديده لمفهوم التحكم الجيني وتركزه على مفهوم الانعكاس الجيني، بل إنه يتحدث على إمكانية برمجة الجين الذي يتحكم في "الدنا"[12].

إن الدراسات المرتبطة "بأدوية التحكم الجيني" ما زالت في بدايتها الأولى حيث إن النتائج لم توضح حتى الآن صيرورة التعبير والتأثير، ولكن الآفاق واسعة لهذا النوع من الدواء في العديد من المجالات، ومنها المرتبط بالأمراض النفسية والعقلية.

4. تدخين

في دراسة ل "بسانجي2013"[13] تم التأكيد على أن تعاطي الدخان يمس التعبيرات الجينية، كما أكد أن هذه التعبيرات لا تمس إلا من يتعاطى التدخين وليس من يشم رائحة الدخان، مما يمكن أن يغير المفهوم السابق حول "التدخين السلبي".

في سنة 2013 أظهرت دراسة على 1062 من الأطفال المولدينالتي كانت أمهاتهم تدخن، أن هناك تأثيرا على نسبة النيكوتين في دم هؤلاء الأطفال وأن الشفرة الجينية أصبحت تحت تأثير هذا التدخين[14].

[10]Amandine, Henckel. (2017). Manger pour son épigénome, CNRC, Montepelier, Wib vue le 15/11/,

[11]Thierry Forné:Modifications épigénétiques et pathologie humaine, institut de Génétique Moléculaire – CNRS Montpellier (forne@igmm.cnrs.fr) Cours du 17 octobre 2006

[12]« L'Epigénétique : c'est l'étude des caractères, tel les changements des états de transcription des gènes qui sont héritables au cours des divisions cellulaires, mais n'impliquent aucun changement de la séquence d'ADN. Ces caractères sont en général réversibles (reprogrammable) selon le type cellulaire, et sont portés par des modifications dits épigénétiques ».p4

[13] -Besingi 2013

[14]- The Norweigian-Mother and child Cohort Study

كما يذكر "إيمانويل كارني" في مقاله أن "د. بوشار" يعتقد أن التدخين يعتبر من العناصر المؤثرة جدا في التشفير الجيني. حيث قام بمقارنة جينات لمراهقين كانت أمهاتهم تدخن في فترة الحمل، مع آخرين لم تكن أمهاتهم تدخن، فوجد تأثير هذا التدخين على التحكم الجيني.

كما أجرى نفس الدكتور "بوشار" دراسة على 956 مراهق، كانت أمهاتهم تدخن فوجد أن هؤلاء المراهقين لهم شهية منفتحة للتغذية الدسمة، مما قد يؤثر سلبا على التوازن الغذائي وعلى الوزن بصفة عامة.

5. الانتحار

يرد "إمانويل كارنيي"[15] في مقاله دراسة قام بها "د. توركي" على دماغ أشخاص كانوا قد عرضوا أنفسهم للانتحار مع أشخاص ماتوا بطريقة طبيعية، حيث لاحظ "د. توركي" أن لدماغ الأشخاص المنتحرين وخاصة في الجانب من الدماغ المرتبط "بفرس النهر"، تعبيرات في 366 جين مرتبط بالتعبيرات الجينية أي التحكم الجيني.

6. الذكاء العقلي

وتذكر دراسة "إيمانويل" (2015) المرتبطة بقياس الذكاء العقلي والتحكم الجيني، أن أبناء الأمهات اللاتي تعرضن للتوتر المستمر، أظهروا مستوى أقل في ما يتعلق بالذكاء العقلي مقارنة مع الأطفال الذين لم تتعرض أمهاتهم للتوتر المستمر في سنة الثانية والخامسة والثامنة من أعمارهم. حيث سجل مقياس الذكاء انخفاضا بثمانية نقاط مقارنة بأقرانهم.

7. اللغة

كما أن لغة الأطفال الذين تأثروا بالتشفير الجيني الأمومي (حالة التوتر.... إلخ} أبدوا عند السنة الثانية نقصا في 19 كلمة مقارنة مع الأقران. ويجدر الإشارة إلى أن نقصا في 19 كلمة في هذا السن يعتبر مؤشرا خطيراعلى النقصان في المخزون اللغوي للأطفال، لأنه قد يؤثر على القدرة التواصلية وبالتالي ينشأ عنه إحساس بالنقص والرفض من طرف الأقران[16].

1. [15]Garnier, E. (2015). L*'épigénétique,le mécanisme derrière d'importantes maladies.* Le Médecin du Québec, volume 50, numéro 12, décembre.

[16]Ibid

8. التحكم الجيني والتأمل

في دراسة قامت بها جامعة "ونكسون–مدسون" لمحاولة فهم العلاقة بين التحكم الجيني والتأمل، وعلاقتها بالصحة النفسية، ثم إثبات أن ممارسة التأمل والاسترخاء بصفة منظمة يؤثر على التعبيرات الجينية وعلى التعبيرات المرتبطة بالتحكم الجيني.

كما أن هذا التمرين المستمر للتأمل يساعد على تخفيف بل وإزالة الالتهابات في الجسد. ويذكر "د. ريتشارد ج ، دفدسون" أن التغييرات الجينية تمس مباشرة الالتهاب الجسدي كما يفعل الدواء المضاد للالتهاب، وهذا يعني أن التأمل يفتح بابا حول أهميته في علاج الالتهاب دون اللجوء إلى الدواء، وذلك عبر التعبيرات الجينية الديناميكية والتفاعلية الانعكاسية مع البيئة.

يشير هؤلاء الباحثون للآثار شبه المباشرة للتأمل على جينات "الالتهابات الموالية" RIPK2 و COX2 التي تؤثر على العديد من الجينات المسماة ب HDACs والتي تدخل في تعديل التحكم الجيني، كما وأن التأمل يساعد على آسترجاع السريع وبناء قوي لمستوى الكورتزون، ويختم الباحثون أن التعبيرات الجينية سريعة جدا، وأن الهدوء النفسي والاسترخاء العميق له تأثير مباشر على التحكم الجيني.

9. تقيات العلاج النفسي:

a. الرغبة والقرار في فتح التعبيرات الجينية

حين نشير إلى المجالات السابقة الذكر، فإن آثارها في المجال النفسي تذهب مباشرة إلى شيئين:

1 أولا المعرفة
2 ثانيا القرار

ونقصد بالمعرفة، هو أن الإنسان حين يعتقد في أن التعبيرات الجينية هي التي تحدد صحته النفسية، وليس بالضرورة الإرث الجيني فإنه سيعمد إلى، أو يجب أن يعمد إلى البحث عن المعرفة التي تساعده على توجيه التعبيرات الجينية"، أن يكون ويطور نفسه. فتصبح المعلومة والمعرفةإذن من المحددات الأساسية في العلاج النفسي.

ثانيا: بعد أن تصبح للإنسان المعرفة، يتوجب عليه تطبيقها، والتطبيق هو أولا اتخاذ القرار من أجل التطبيق، فلا يمكن أن يطبق الإنسان أي معلومة دون أن يكون قد اتخذ مسبقا قرار التطبيق، وهنا أيضا يتجلى الجانب العملي في العلاج النفسي في تطوير قدرات اتخاذ القرار.

فنحن حين نتكلم على مفهوم "اتخاذ القرار"، فإننا نعني أن يكون عند الإنسان الرغبة في ذلك، والرغبة بالطبع عادة ما تكون مرتبطة بالمعرفة، فعند غياب المعرفة فإن بعض الاشخاص قد لا يرون أهمية التغيير ومن ذلك أهمية الرغبة في التعبير.

ولهذا فإني أعتقد أن الرغبة، وإن كانت مسألة شخصية، فالشخص قد يرغب وقد لا يرغب، ولكني أعتقد بأن على المعالج النفساني أن يشتغل على "إثارة الرغبة" ودفع هذه الرغبة إلى الأمام. وهو ما يمكن أن نسميه "بالحافزية العلاجية".

فليس عمل المعالج النفساني أن يبدأ من رغبة المريض أو المستشير، ولكني أعتقد [17] أن على المعالج النفساني الاشتغال في "الجانب المظلم" من الرغبة.

لماذا غياب رغبة في التغيير؟

مع العلم بوجود:

- ضرر على النفس
- وضرر على الآخر
- ألم آني على الذات
- وألم آني على الآخر
- هناك آلام مآلية على الذات وعلى الآخر
- هناك حياة أفضل وأزهى

ورغم كل هذه المضامين فإننا نجد أن العديد من الأشخاص تكون رغبتهم تحت الصفر.ويمكن أن نقسم العناصر التي ذكرتها إلى عنصرين:

1. عناصر واضحة وهي:
   1.1. ضرر على النفس
   1.2. ألم آني
2. ضرر على الآخرين غير واضح للشخص:
   2.1. ضرر مألي على الذات وعلى الآخر
   2.2. حياة أفضل للذات وللآخر

ففي العنصر الأول: نجد أن الشخص يتحمل الضرر والألم، لأنه يعتقد أن لا سبيل إلى العلاج، إما لأن هذا هو الاعتقاد الأساسي لأسباب قد تكون مذهبية أو فهم خاطئ للدين، أو لأنه يعيش "إحباطا علاجيا" لأن

[17]- بل أني أشتغل بهذا المبدأ

المحاولات العلاجية انتهت بالفشل، وهنا بالطبع يبرز الدور المهم "للتعبيرات الجينية" ولهذا العلم "التحكم الجيني"، وتأتي أهمية المعلومات المقدمة إلى المريض، بمعنى أننا يمكن تغيير "التمثل العلاجي" عند المريض بتغيير كيفية اشتغال التحكم الجيني، وأهمية المقاومة العلاجية، وتجاوز الإحباط العلاجي.[18]

كما يمكن في العنصر الأول دفع المريض إلى تبني مفهوم "النسق التأثيري" بمعنى أن نخرجه من "الأنا" فقط إلى تبني مفهوم "الآخر"، أي أن الضرر في عدم التغيير لا يمس فقط "الأنا"، ولكن لزاما وضرورة سيتعدى إلى "الآخر"، وفي الأمثلة التي قدمت في هذا المقال التوتر، المجاعة، التدخين، الانتحار، اللغة...يتعدى الضرر إلى:

- الأولاد
- الآباء
- الأسرة
- العائلة
- الأصدقاء
- المجتمع
- الأمة

وأن مسؤولية التغيير ليست مرتبطة بقرار ذاتي فقط، بل هو متجاوز من "الأنا" إلى "الآخر".

وكل هذه المفاهيم والمعلومات، تتلاقح مع التعبيرات الجينية، وتفرز إحباط العلاج الذي يؤثر إما مباشرة على "الآخر"، أو بطريقة غير مباشرة، "كإرث جيني" يثم إرثه من طرف الأبناء والأحفاد.

أما في العنصر الثاني فدور المعالج النفساني يكون بداية في الاشتغال على "مفهوم المآل"، وهذا العنصر –بحكم تجربتي الميدانية– مهم جدا في حث المريض على "الحافزية العلاجية"، ولكنه مهمل جدا في مدارس العلاج النفسي. فإذا كان الاشتغال على الآني عند من تكون رغبته العلاجية واضحة وقوية، أما من يعاني من "فتور الرغبة العلاجية" يكون الاشتغال على المآل في الصدارة عند هؤلاء الأشخاص. وبعد ذلك نعود للاشتغال على "الآني"، وعموما يكون العلاج النفسي –وهذا ما نتبناه نحن في صيرورتنا العلاجية– الاشتغال ذهابا وإيابا بين الآني والمآلي.

ومثال على المنهجية المعتمدة في الاشتغال على المآل هي:

- كم عمرك الآن
- 20 سنة مثلا

[18]- وهذه أيضا من العناصر المهمة التي يجب الاشتغال عليها في بداية العلاج العضوي والنفسي.

- تخيل معي أنك الآن في الثلاثين من عمرك، كيف تريد أن تكون؟ نركز على ما تريد
- بعد أن يجيب {بل نساعده في بعض الأحيان على اتخاذ قرار "القفزة الزمنية}، إلى الثلاثين.
- بعد ذلك ، نبدأ بالذهاب إلى الأربعين، إلى الخمسين، إلى الستين، إلى السبعين، والثمانين...
- ونحاول أن نجعل المريض يعيش كل هذه المحطات {النفس التخيلية}، ونضعه في الصورة التي يريد أن يكون عليها.

كما أننا نحاول أن يستشعر هذه المحطات وفق جوانب الحياة الستة[19]:

1. الجانب الأكاديمي
2. الجانب الأسري
3. الجانب الروحي
4. الجانب الذاتي
   4.1. الصحي
   4.2. الهوياتي
   4.3. الجسدي
5. الجانب المالي
6. الجانب الوظيفي
7. الجانب الاجتماعي

بالطبع نحن نهيئ المريض أولا على تطوير قدراته النفسية في قضية التخيل مثلا:

1 ـ وهي تقنية الاستحضار
2 ـ وتقنية الاستشعار

ونسمي هذه التقنيات في صيرورتنا العلاجية "بالتقنيات التأهيلية"، بل إني أعتقد بأن العديد من التقنيات العلاجية المهمة التي تؤسس لها العديد من مدارس علم النفس، لا تصل إلى مبتغاها في العلاج والتغيير، لأن هذه المدارس لا تعتمد منهجا تأهيليا: أي "تأهيل المريض" للتفاعل مع بعض المصطلحات والمفاهيم النفسية والسلوكية اعتقادا بأن هذه المفاهيم فطرية مثل:

- التخيل
- التركيز
- التنفس

[19]- نأخذ بعين الاعتبار السن حين نستعمل مثلا الجانب الأكاديمي في الحياة

- الاسترخاء

فالمريض لا بد أن يفهم، ويستوعب ويتدرب على:

- المفاهيم النفسية
- والسلوكية
- والطاقية

قبل الدخول في تطبيق التقنية.

ولهذا فنحن في صيرورتنا العلاجية نقسم المسار العلاجي إلى:

1 تقنيات الشكل
2 تقنيات تأهيلية
3 تقنيات إجرائية
   i. تقنيات إجرائية مساعدة
   ii. تقنيات إجرائية "نووية"[20]

فتقنيات الشكل مرتبطة بطريقة الاستقبال، والنبرات الصوتية، وطرق الانصات[21]...إلخ

والتقنيات التأهيلية: نقصد بها تأهيل المريض على تدرب لتطبيق التقنيات الإجرائية، فمثلا:

- نقول للمريض تخيل
- نقول للمريض تأمل
- ونقول له تنفس
- ونقول له استرخ
- ونقول استشعر
- ونقول استحضر

ولكن المريض لا يعرف كيف يفعل الكل بهذه "الأوامر"، وهو غير مدرب لا على: التخيل ولا على التأمل، ولا على التنفس، ولا على الاستشعار ولا على الاستحضار...إلخ، ولهذا قد نأخذ الحصة بأكملها لتدريب المريض على هذه التقنيات، ثم بعد ذلك نمر إلى التقنيات الإجرائية. وقد نعود إلى التقنيات التأهيلية في كل مرة استلزم الأمر لتدريب المريض للدخول إلى التقنيات الإجرائية، فمثلا في مثالنا السابق نقول: تخيل أنك في سن

[20]- بمعنى النوى: قلب الشيء، قلب التقنيات الإجرائية
[21]- كل مدارس علم النفس تتفق مبدئيا على هذه التقنيات

الخمسين، واستشعر كذا وكذا... فإنلم يكن قد تدرب على هذه التقنيات لن يقوم بها، أو سيقوم بها بدون علم ولا معرفة، وتكون التقنية رغم قوتها بدون فائدة لأن الوعاء الذي يجب أن تطبق فيه النفسية غير موجود.

ولهذا نحن نعتقد انطلاقا من تجربتنا الميدانية لمدة 25 سنة، أن نضع لكل تقنية وعاء، لكل مضمون وعاء. وإلا فإن "الجهد العلاجي" الذي يقوم به الطبيب والمريض يذهب سدا[22].

إذن فإن الاشتغال على "الرغبة العلاجية" ابتداء مهم جدا، ويساعد المريض من الخروج من الإحباط العلاجي وفقدان الأمل العلاجي بربطه بالآن والمآل والآنا والآخر في منهج نسقي متكامل.

7. الخاتمة

إننا نعيش طوال حياتنا ونحن في حالة تغيير و"تعبير الجيني"، أي أننا في هذه الحياة نؤثر على 98% من الجينات التي تتحكم في "الدنا"، مما يعطينا دائما "الأمل العلاجي"، وهذا الأمل العلاجي من أروع الأشياء التي تبنى منها النفس الإنسانية: وهذا الأمل في ذاته علاج لأنه يؤثر على "الكتابة الجينية" وعلى تشفيرها،وفي نفس الوقت يساعد على فتح وإثارة الجين وما يتبعه من التحكم في "هيستون"Histone .

ومن العناصر المهمة التي تؤثر في هذا التشفير الجيني:

- التغذية
- المواد السامة والمشعة
- الحركة، الرياضة
- التوتر
- متع الحياة
- الأمل
- نوعية العلاقات الاجتماعية
- العلاقات الأسرية
- التفاعلات العاطفية
- التفكير الإيجابي

ويبقى العمل المهم جدا في العلاج النفسي هو الإبداع في وضع التقنيات العملية الإجرائية التي تمكن المريض من ضبط "الرغبة" و "القدرة"، في التعبير انطلاقا من العناصر الكبرى السالفة الذكر.

[22]- وإني أدعو إلى الاهتمام بالوعاء العلاجي أي التقنيات التأهيلية. وإني سأوضح هذا بإسهاب في كتابي تحت الطبع:
- مدخل إلى علم النفس الفطري،
- والعلاج الفطري.

إن عاداتنا الغذائية وطريقة عيشنا وطريقة تفاعلنا، وكيف نفكر، كل هذه الأشياء هي ما نحن عليه في كل لحظة من حياتنا.

لابد من سياسة تحاول أن تخفف من حدة التوتر على الأمهات، لأن التوتر يترك بصمة على الأطفال والأحفاد مستقبلا، وخاصة المرأة الموظفة التي يجب أن توجد لها حلول ملائمة، من أجل الصحة النفسية للأطفال في المستقبل, فالأطفال هم عماد الأمة فلا مستقبل لأمة، وأطفالها يعانون من أمراض نفسية بسبب ضغط عمل الأم، وبسبب الشره المالي للبعض.

التفكير النسقي يتطلب منا الاهتمام بالمآل للاهتمام بالآن.

إذن فكل ما ذكرناه يتأتى تحت غطاء التحكم الجيني، لما لهذه المعرفة من "قوة الدفع"، من تأطير الرغبة، وإثارتها وتحريكها.

فالتحكم الجيني قد يساعدنا على تجاوز المواقف السلبية أي أن نبدأ الاشتغال في العلاج النفسي من الحافزية والرغبة، فالتحكم الجيني كما هو مرتبط بالمنهجية العلاجية، أننا نبدأ نشتغل قبل الرغبة أي أن نكون نحن "وقود الرغبة العلاجية". أن نقوم بدفع الطاقة العلاجية من الداخل، وكما ذكرنا فإن علم التحكم الجيني يمكن أن يساعدنا في هذا المجال.

إذن فعلينا أن نساعد أنفسنا على العلاج يوجد دواء سحري، السحر يأتي من دواخلنا.

8. المراجع

1. Amandine, H. (2017). Manger pour son épigénome, CNRC, Montepelier, Wib vue le 15/11/,
2. Bodin, L. (2013). Epigénétique,*nous pouvons changer nos gènes*.Publié sur Extranet des Psy, Vue le 15/08/2017.
3. Bodin, L., Bettina, M. (2013). Epigénétique, nous pouvons changer nos gènes. Extranet des psys, 28 janvier, Wip, vue le: 02/09/2017
4. Bourc'his, Dé,. (2015). *Epigénétique*. Unité Inserm 934/CNRS UMR 3215/Université Pierre et Marie Curie, Institut Curie, Paris.
5. Caroline, A. (2015). Epigénétique. Q*uelle influence de nos comportement sur nos gènes et ceux de nos enfants* ?.https://apprendreaeduquer.fr/epigenetique/, 02/08/2017
6. Cazin, E.(2017). *Sommes-nous responsable de notre patrimoine génétique*. https://www.prevention-sante.eu/actus/epigenetique-sommes-responsable-de-patrimoine-genetique, 05/11/2017.

7- Colinon, M-C. (2017). *L'épigénétique : quand notre vie quotidienne influence nos gènes*. https://www.topsante.com › Médecine › Maladies génétiques › Génétique, Vue le 05/12/2017
8. Dante, R., Ghantous A. (2012). Epigénétique et environnement, http://www.lemonde.fr/sciences/article/2012/04/13/l-epigenetique -une-heredite-sans-adn_1684720_1650684.html, Wip, 07/08/2017.
9. Dawson, C. (2013). Le Génie dans nos gènes, médecine épigénétique. Amazone.
10. Deltour, S. (2015). *Modifications épigénétique et cancer*.Medecins/Sciences, 21 :405 :11.
11. Sakai,J. (2013). Study reveals gene expression changes with meditation. https://news.wisc.edu/study-reveals-gene-expression-changes-with-meditation/.Consuté le 17/12/2020.
12. Forné, T.(2006). Modifications épigénétiques et pathologie humaine, institut de Génétique Moléculaire – CNRS Montpellier (forne@igmm.cnrs.fr) Cours du 17 octobre.
13. Garnier, E. (2015). L*'épigénétique,le mécanisme derrière d'importantes maladies.* Le Médecin du Québec, volume 50, numéro 12, décembre.
14. Jammes, H. (2014). E*pigénétique: une lecture du génome via des modifications stables, transitoires et transmissibles*. Bull. Acad. Vét. France, Tome 167 - N°2 http://www.academie-veterinaire-defrance.org/
15. Jenuwein, T. (2017). *Qu'est-ce que l'épigénétique*? Vienne, Autriche. Traduit par Amandine Henckel, CNRS, Montpellier, Wip, 6/09/2017
16. Lavigne, E., Reymond, A.(2016). E*pigénétique, quand les gènes s'allument ou s'éteignent.*https://www.planetesante.ch/Magazine/Ethique-politique-et-droit/, Wip, vue le, 11/02/2017
17. Moor, D,S. (2016). The DevelopingGénome:*Introduction to Behavioral épigénétique*. https://www.epigenesys.eu/fr/.
18. Rosier, F. (2012). L'épigénétique, L'hérédité au-delà de l'ADN. (2017). Le monde.fr, https://www.lemonde.fr/sciences/article/2012/04/13/l-epigenetique-une-heredite-sans-dn_1684720_1650684.html, Vue le 13/09/2017

19. عمرو،شريف. (2014). خرافة الإلحاد. مكتبة الشروق الدولية، مصر.

10. Wi- bibliographie

20. Epigénétique**.** (2017). Htt/fr.wikipedia.org/wiki, 01/05/, Wikipédia.
21. L'épigénétique pour changer de vie. 15/12/2017, Wikipédia
22. l'activité physique c'est important**,.(**2017). https://www.mangervivant.fr/lactivite-physique-un-besoin-vital,Vue / 1/08/2017
23. Manger pour son épigénome. (2017). *https://www.epigenesys.eu/fr/learn/features/141-un-diner-au-cafe-de-lepigenetique?...,* le 12/05/2017

Management & Soft Skills : Quelle Approche pour Gérer la Complexité des Etablissements Scolaires Marocains.

Abdellah ESSIYEDALI

aessiyedali@gmail.com

Equipe de Recherche Pluridisciplinaire « Ecole & Société »(ERPES)
Département de sciences de l'éducation
Centre Régional des Métiers de l'Education & de la Formation(CRMEF). Rabat

Résumé : Aborder la crise de l'école marocaine nous invite à l'aborder dans sa complexité. Ceci nous invite à se questionner un ensemble de variables et d'acteurs. Outre la formation des enseignants, les curricula, les approches pédagogiques, l'étude de la gouvernance des établissements scolaire semble un facteur important à étudier pour comprendre la problématique de l'école marocaine. Dans ce sens vient s'inscrire cette étude exploratoire dont l'objectif est d'analyser le profil de compétences requis chez un chef d'établissement pour mieux gérer l'école actuelle. Deux approchesmanagériales ont été étudiées « une approche production » et « une approche processus ». Les résultats de l'étudequantitative et qualitative laissent observer la dominance de « l'approche production ». Selon l'enquête de satisfaction et l'étude qualitative, nous conclusions soulignent que l'école actuelle nécessite plutôt « une approche process» qui fait appel, en plus des compétences techniques de pilotage, à descompétencesd'ordres communicationnels, de leaderships et de capacités d'accompagner le changement.
Mots clés : bonne gouvernance, complexité, approche production, approche processus, profil de compétence, formation des cadres administratifs.

Abstract: Addressing the Moroccan school crisis invites us to approach it in its complexity. This invites us to question a set of variables and actors. In addition to teacher training, curricula, pedagogical approaches, the study of school governance seems an important factor to study in order to understand the problematic of the Moroccan school. In this sense comes this exploratory study, the objective of which is to analyze the skills profile required for a headteacher to better manage the current school. Two managerial approaches were studied "a production approach" and "a process approach". The results of the quantitative and qualitative study show the dominance of the "production approach". According to the satisfaction survey and the qualitative study, our conclusions underline that the current school rather requires "a process approach" which calls, in addition to technical piloting skills, to communicational, leadership and communication skills. capacity to support change.
Key words: good governance, complexity, production approach, process approach, competency profile, training of administrative staff

Introduction :

Face aux exigences multiples auxquelles l'école marocaine doit faire face, la gestion classique et traditionnelle des chefs d'établissement semble dépassée. Nous parlons plutôt de « manager » l'institution scolaire en tant que système complexe. Le verbe anglais « manage » et le terme « management » viennent du mot français « ménager » signifiant l'action de bien

régler, de bien disposer.Le management peut être défini aujourd'hui, de manière très générale, comme l'ensemble de techniques d'organisation et de gestion d'une organisation pour conduire et pilotertout en prenant en considération l'aléatoire et l'imprévisible.Gérer un établissement scolaire c'est piloter un espace sociale dont les spécificités sont très particulières, les acteurs sont nombreux et les enjeux sont de taille. Cette mission devient plus délicate avec ses multiples conflits et contradictions internes et externes.

En effet, les différents constats établies par différentes instances (MEN, CSEFRS, associationsdes parents d'élève) laissent observer que l'école marocaine souffre d'un dysfonctionnement à plusieurs niveaux. Ces dysfonctionnements sont explicités dans ledernier rapport sur la vision stratégique 2015-2030 du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique(CSEFRS). Ce dernier précise que : « Ces dysfonctionnements apparaissent au niveau de la cohésion du système et de l'articulation de ses différentes composantes, au niveau de son efficacité et de son rendement interne et externe et au niveau de l'adéquation des programmes et des formations avec la demande de l'environnement. Ils concernent aussi l'intégration dans la société du savoir et des technologies et l'accompagnement des progrès de la recherche scientifique, du monde de l'économie et des domaines du développement humain, environnemental et culturel. ». En parallèle de cette lecture macroscopique, le dysfonctionnement se décline au niveau microscopique c'est-à-dire opérationnel.Il se traduit par des indicateurs très tangibles à savoir : le taux d'absentéisme des enseignants, conflit, démotivation du personnel administratif, démotivation du corps enseignant, décrochage scolaire, grève, mauvaise exploitation des ressources, …etc.

La conduite du changement au niveau macroscopique fait partie des compétences des instances politiques et gouvernementales responsables de la philosophie de l'état en matière d'éducation. Au niveau microscopique, c'est les gestionnaires qui s'en chargent. Nous faisons ici allusion au directeur d'établissement scolaire qui est chargé de jouer un rôle important et garantir son bon fonctionnement.Ceci nécessite une approche managériale assez particulière permettant une interaction en synergie avec les différents acteurs (élèves, enseignants, parents d'élevés, responsables administratifs, autorité publique…etc.). Cet état de fait nous invite à se poser lesquestions suivantes : Quel est l'état de lieu de la pratique managériale des chefs d'établissement marocains ? À quoi ressemble l'approche de gestion la plus efficace et quelles sont les compétences requises pour la mettre en place ? De quelles compétences

professionnelles parle-t-on aujourd'hui pour faire face à cette complexité de l'école marocaine ?

Pour expliciter les aspects évoqués par cequestionnement, nous avons opté pour une recherche exploratoire de type mixte dont l'objectif est d'étudierles différentes approches de gestion utilisées par un groupe de directeurs des écoles marocaines. Cette analyse porte aussi tout en l'étude du profil de compétence de chaque manager. En parallèle, nous avons étudié le degré de satisfaction chez deux populations cibles à savoir les enseignants et les représentants des associations des parents d'élève concernant la pratique managériale de chaque directeur. Dans un troisième temps nous avons récolté les témoignages des nouveaux lauréats issus du cycle de la formation des cadres administratif convenant l'apport de la formation au sein du CRMEF au niveau de leur pratique managériale.

Comme cadre de référence nous nous sommes référés à deux modèles conceptuels à savoir celui de Dubs (1992) sur la gestion du système scolaire qui se base sur deux principaux piliers à savoir: « le développement de l'école : développement organisationnel et développement curriculaire didactique » et « le management de l'école : leadership, administration et évaluation »et le modèle de Vincent Leenhardt(2005) sur les nouveaux attributs du manger (Donneur d'Ordre, Personne Ressource & Porteur de Sens)

I. Ancrage théorique :

Dans l'introduction de son ouvrage « le mangement : voyage au centre des organisations » Mintzberg(2004), un des spécialiste du management moderne stipule que«lorsque nous pensons organisation, nous pensons management. Il est certain que l'organisation ne se réduit pas aux managers et aux systèmes de gestion qu'ils ont créés. Mais ce qui distingue, avant tout, une organisation formelle d'un quelconque rassemblement d'hommes – d'une foule, d'un groupe informel – c'est la présence d'un système d'autorité et d'administration, personnifié par un ou plusieurs managers dans une hiérarchie plus ou moins structurée et dont la tâche est d'unir les efforts de tous dans un but donné ». Nous considérons que c'est une représentation holistique de ce que peut évoquer le fait de manger une organisation.

1. Le mangement : l'évolution d'un concept & d'une pratique

Depuis les travaux de Taylor, la rationalisationdes pratiques de gestion a caractérisé l'école classique des organisations, il s'agit d'une approche mécaniste de la gestion fondée sur un courant de pensée empirique. La plupart des principes de management sont représentés par

la division stricte des tâches et des rôles, une reconnaissance légitime de l'autorité, l'obéissance aux principes d'unité de commandement ainsi que l'utilisation de méthodes et de règles strictes dans un cadre impersonnel. Le mérite de Taylor consiste à avoir cherché à concevoir, à travers l'étude scientifique du travail humain dans les organisations, un modèle d'organisation visant l'amélioration de la gestion de la production en vue de l'augmentation de la productivité.Les principes de Taylor restent de nos jours largement discutés et constituent toujours un élément central des débats sur les nouvelles formes d'organisation du travail. Pour autant, la conception de Taylor de l'homme au travail repose sur une vision très appauvrie du potentiel humain. Ce dernier élément fera la thèse des écoles du management moderne.

Pour comprendre la genèse de la gestion moderne des organisations, il nous semble intéressant de revenir sur les limites de l'école classique dont on lui reproche la déshumanisation du travail qui a réduit l'homme à l'état de machine. L'école des relations humaines va développer un nouveau modèle s'inspirant du courant de pensée qualitatif, qui met l'homme au centre de sa réflexion en lui rendant sa dignité et en donnant au travail un sens plus humain. Ce nouveau paradigme a permis de faire ressortir l'impact des facteurs psychologiques sur la productivité des entreprises. La thèse de son initiateur, Elton Mayo (1880–1949) reposent sur les principes suivant : « la notion de groupe », « la responsabilisation de l'individu », « l'intérêt donné au travail » et « la reconnaissance sociale des individus ». Pour élargir et développer ce modèle d'autre chercheur comme le sociologue français Crozier(1985) vont traiter d'autres variables qui pourraient nuire à la performance globale au travail telles « autorité et pouvoir », « jeux d'acteurs » et « le changement organisationnel ». Nous retiendrons de ces travaux que l'homme ne peut pas être enfermé dans des procédures et des systèmes hiérarchiques rigides. Une pratique managériale flexible, sociale et relationnelle est requise. Depuis nous parlons de nouvelle forme d'organisation de travail ou le travail est adapté à l'homme inscrivant l'organisation du travail dans une perspective ergonomique.

Dans ce cadre, Vincent Leenhardt(2005), psychologue de travail et consultant de terrain adéveloppé un modèle trèsintéressant sur l'identité du manager qui se compose de trois niveaux à savoir : le donneur d'ordre(DDR) dont l'objectif est de définir « le quoi et le comment faire ». On mettant l'accent sur les quatre piliers du mangement : savoir organiser le travail, savoir planifier le travail, savoir diriger le travail et savoir contrôler le travail. Le second niveau d'identité, intègre le premier et le développe par l'intégrationd'une dimension

humaine. Le manger est donneur d'ordre personne ressource(DDRPR). Son souci est de « comment faire faire ».Le dernier niveaudel'identité d'un manager est appelé« leadership ». Ce niveau intègre ; en plus des deux niveauxprécédents ; de nouvelles compétences à savoir : la maturité psychologique, le contrôle émotionnel, le charisme, l'affirmation de soi et des capacités à mener et à gérer le changement.

Ce que nous pouvons retenir de ce survole de la littérature scientifique sur les pratiques managériales pourra se résumé dans le faitque lemanagement des Hommes nécessitera outre dessavoirs et savoir-faire, un savoir être traduit par des capacités d'animation, de savoir mobiliser, de communication et de leadership.

2. La gestion de l'institution scolaire : un cas particulier du management organisationnel

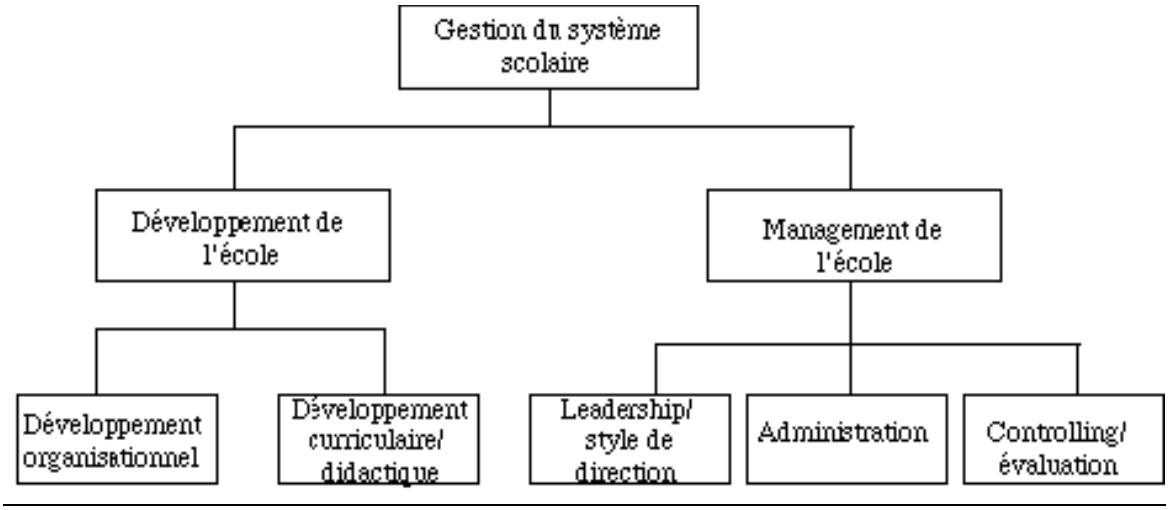
Dans sa définition de l'institution, Reboul(2004) souligne qu'il s'agit « d'une réalité humaine. Sociale, puisqu'elle varie d'une société à l'autre ; la Justice, la famille, l'école sont si différentes au cours des siècles qu'on se demande parfois si ces mots désignent bien les mêmes choses. [...]. Une institution sans aucune autonomie n'en serait plus une. Une institution est stable dans le sens qu'elle préexiste à ses membres. Une institution est contraignante, puisqu'elle exerce une autorité sur ses membres et limite leur liberté, tout en résistant aux pressions externes. [...]. On ne peut que comprendre celle-ci que si l'on tient compte du fait qu'elle a toujours une fonction sociale ».

Dans ce sens, l'étude de cette dimension sociale de l'institution nous invite à s'intéresser au « comportement organisationnel ». Son analyse devrait porter sur trois niveaux : l'individu, le groupe et l'organisation (Greenberg & Baron, 2000).

Au niveau individuel, le comportement organisationnel étudie les perceptions, les affects, les attitudes et les comportements des salariés et de tous les acteurs du monde professionnel (managers, dirigeants, syndicalistes, consultants, etc.). Au niveau du groupe, il analyse la communication, la coordination, la coopération, les relations interpersonnelles, les relations de pouvoir, les conflits entre les individus dans la réalisation des activités de travail. Il étudie également les phénomènes de dynamique de groupe, d'efficacité et de performance des équipes. Enfin, au niveau organisationnel, il étudie la structuration des organisations, la culture et la socialisation organisationnelle, ainsi que leurs effets sur les comportements des individus et des groupes, de même que les processus de conduite de changement

organisationnel (Heath & Sitkin, 2001). Parmi les modèles conceptuels sur la gestion du système scolaire nous citons celui de Dubs (1992) qui est représenté selon la figure suivante :

Figure 1 : modèle de la gestion du système scolaire de Dubs(1992)



Dans cette configuration du développement du système scolaire, outre le développement de l'école, Dubs met l'accent sur un « management » efficace permettant de maîtriser les tâches quotidiennes. Selon cet auteur,il ne suffit pas de garantir un développement à long terme, pensé en termes stratégique. L'accent est plutôt mis sur la nécessité d'une organisation suffisamment claire et opérationnelle pour exécuter les tâches quotidiennes sans y investir trop d'énergie : les principes de leadership, d'administration et de « controlling » développés dans d'autres domaines, notamment dans celui de l'entreprise, sont certainement des concepts intéressants, même s'ils nécessitent une adaptation à la spécificité du système scolaire. Cette explicitation de la fonction du système scolaire nous invite à se poser une question fondamentale sur la nature les compétences d'un chef d'établissement pour s'inscrire dans cette optique décrite par ce modèle ?

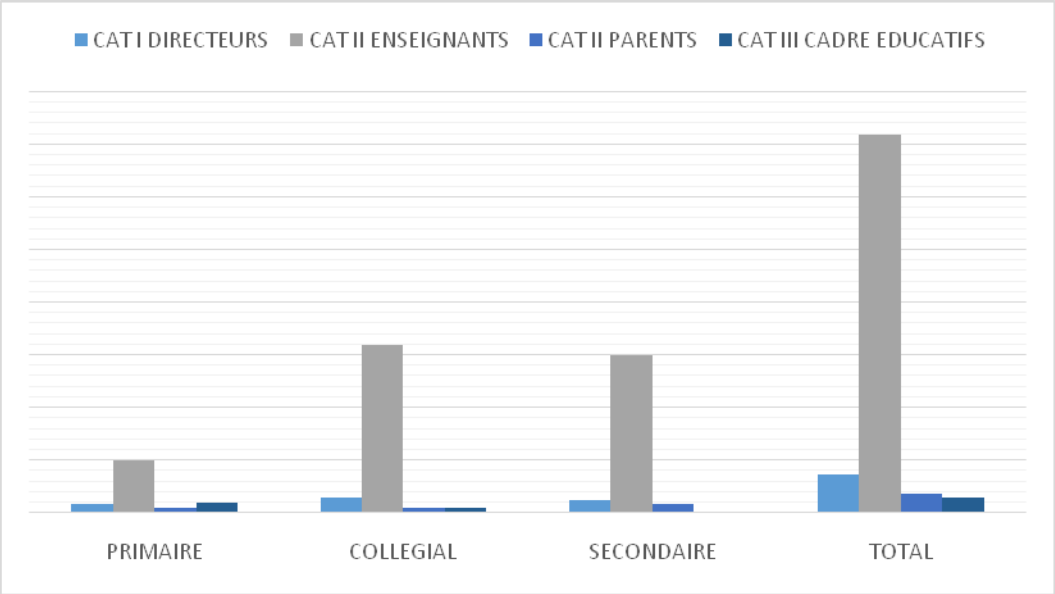
Dans ses études sur la configuration et le fonctionnement de l'école publique en Europe, Barroso(2000-2006) a constaté que « *l'écolea fait l'objet d'une régulation de type bureaucratico-professionnel portant sur une combinaison de la régulation bureaucratique de l'État et de son administration, exercée par les normes, par la réglementation et par l'action de ses agents, avec la régulation professionnelle exercée par les enseignants détenteurs du savoir pédagogique nécessaire à l'éducation des enfants et des jeunes* ».Dans ce type de régulation, le chef d'établissement agissait à la fois comme un représentant de l'État sur lequel il fondait son autorité et comme un représentant du corps enseignant sur lequel reposait sa légitimité. L'action du chef d'établissement reposait donc sur une logique double à savoir :

une logique étatique de type bureaucratique et administratif, où l'école est perçue comme « un service de l'État », assujettie à un réseau complexe de normes qui renforcent l'intervention directe de l'administration centrale ou son intervention indirecte, relayée par le chef d'établissement, dont la fonction essentielle est de veiller au respect des normes et des règlements.D'autre part, le chef d'établissement s'inscrit dans une autre logique corporatiste de type professionnel et pédagogique, où l'école est perçue comme une « organisation professionnelle » dont la gestion de type collégial jouit d'une relative autonomie pédagogique et financière, et dans laquelle le chef d'établissement exerce ses fonctions plutôt comme un *leader* pédagogique que comme un administrateur-délégué du pouvoir central.La première logique renvoie au profil de l'« administrateur » c'est ce que nous appelons au cours de cette recherche « l'approche production » et la deuxième au profil du « *leader* professionnel » que nous nommons « approche processus ». L'analyse de ces deux profils en termes de pratique managériale fera l'objet de notre partie expérimentale.

II. Méthodologie & résultats :

Notre population d'étude est composée de trois catégories différentes (« CAT I », « CAT II » et « CAT III »). La 1ère catégorie « CAT I » est composée d'un groupe de 36 directeursd'établissement scolaire qui appartiennent aux trois cyclesd'enseignement (N = 36 ± 6,2). La 2ème catégorie « CATII » est composée de deux sous-catégories à savoir d'un groupe de360 enseignants, qui appartiennent à 36 établissements scolaires tout cycleconfondu (N = 360 ± 9,5). Un groupe de 18 parentsd'élève (représentants de 6 associations de parents d'élève), La troisième catégorie de notre échantillonnage « CAT III » est composée de 15 cadres éducatifs (directeurs et surveillants généraux)ayant bénéficié d'une formation d'une année au CRMEF de Rabat et récemment affectés dans différents établissements scolaires.

Figure 2 : Répartition de la population d'étude en fonction des groupes cible



Au niveau méthodologique,nous avons opté pour une approche mixte comprenant une étudequantitativequi s'est basée sur la technique du questionnaire.Cette étude a concerné la « CAT I » et la « CAT II ». Nous avons administré deux questionnaires. Le 1er est un questionnaire d'autoévaluation. Il s'agit d'uneautoévaluation composée de 4 catégories et 20 indicateursdecompétence (*Compétences de leadership, Compétences communicationnelles, Compétences de pilotage et Compétence comportementales).* Ce diagnostic vise à évaluer le profil de compétence de chaque manager. Le second questionnaire est composé de 20 items, il vise à situer l'approche managériale adoptée par chaque directeurselon deux logiques : « APPROCHE PROCESS » vs « APPROCHE PRODUIT ».

La « CAT II » à une enquête de satisfaction dont l'objectif estd'évaluer son appréciation et ses attentes à l'égard de la prestation managériale de chaque directeur.L'étude qualitative a concerné la « CAT III » qui a participé à des entrevues semi-dirigées d'une durée d'une heure avec l'aide d'un guide d'entretien défini au préalable.

Au niveau des résultats obtenus, l'analyse du 1er questionnaire nous a permis de répartir notre population de directeurs en fonction de deux grandes approches de gestion. La 1ère catégorieest composée de 72% de la population des directeurs qui préfère

une*« APPROCHE PRODUIT » pour gérer leur quotidien*. Cette approche met l'accent sur l'output du processus de gestion c'est à dire les résultats réalisés. On s'intéresse plus à l'enjeu technique, organisationnel et fonctionnel. Il s'agit d'une approche formelle et classique de gestion.La seconde catégorie est représentée par 28% de la population. Cette catégorie de directeurs préfère plutôt une*«APPROCHE PROCESS »*.Elle vise la prise en considération de la complexité du système, l'amélioration continue et l'optimisation des compétences. A niveau du 2ème questionnaire l'analyse de la variance ANOVA à composante principale nous a permis de comparer entre les différents scores et moyennes obtenus par chaque catégorie. Comme résultats, nous avons constaté que les directeurs qui optent pour *« l'approche produit »* manifestent certaines difficultés au niveau de maitrisede certaines compétences tel « *le leadership* », « *le savoir communiquer* » et *« l'adaptabilité au changement »* par contraste leur homologues qui adoptent« une approche process » manifestent des niveaux de maitrise plus élevés au niveau des mêmes compétences.

Figure 3: Répartition des directeurs de la "CAT I" en fonction de leur approche managériale

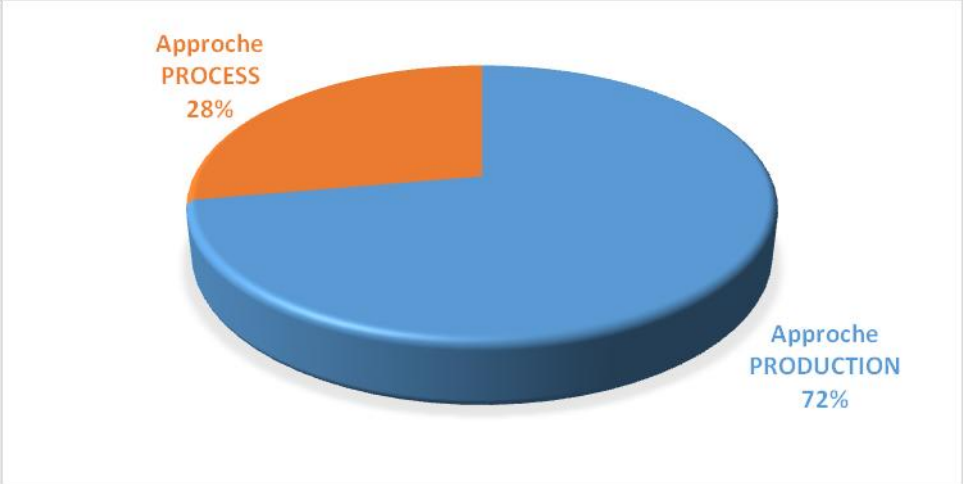


Tableau 1 : résultats de l'analyse de la variance ANOVA ONE WAY

TABLEAU DE L'ANALYSE DE VARIANCE							
Sources	**SCE**	**ddl**	**CM**	**F**	F limite à 5%	F limite à 1%	***P***
Entre sujets	14,63	35					
Mesures	0,97	4	0,24	**0,41**	2,44	3,46	***0,79851***
Erreur	79,83	136	0,59				
Totale	95,43	174					

Quant à l'analyse des données du baromètre de satisfaction administré à la « CAT II » (enseignants&représentants des associations de parents d'élève), nous avons constaté que 83% de cette population apprécie plus les directeurs qui adoptent une« approche process ». Ils pensent que cette pratique managériale permet plus d'implication, de collaboration, de partage et de capitalisation des apprentissages. La définition du profil de compétence d'un bon chef d'établissement s'affiche selon les fréquences suivantes :*le savoir communiquer (82%),l'esprit de collaboration (79%), le leadership (77%), l'adaptabilité au changement (65%) et capacités de pilotage (administration) 39%.*

Figure 4: répartition de la"CAT II" en focntion de l'approche managerielle préférée

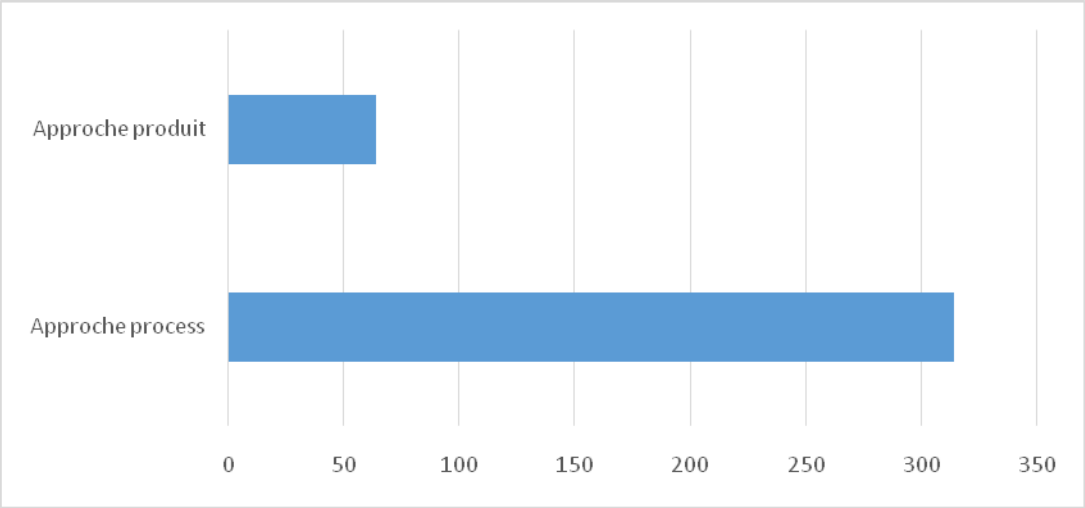
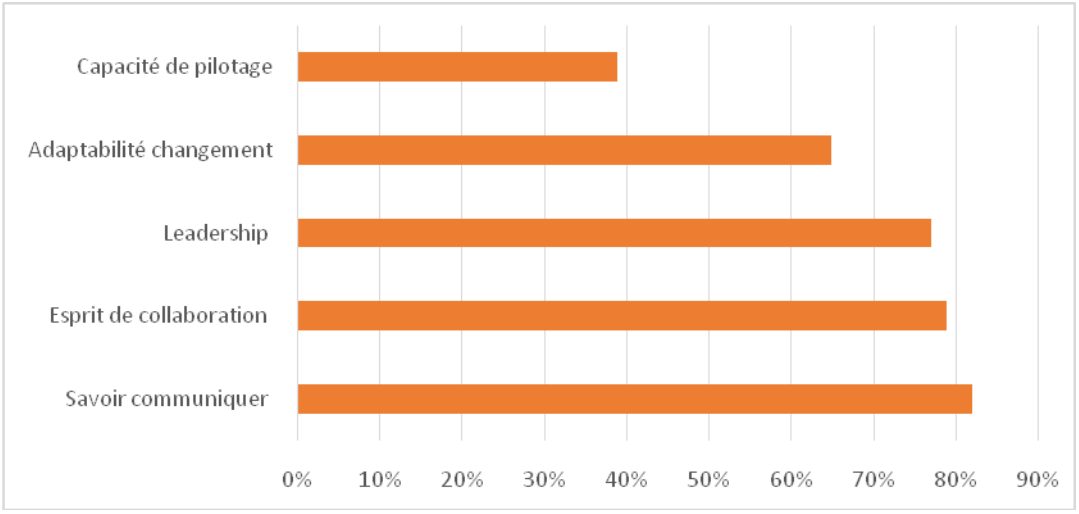


Figure 5: portefeuille de compétence de l'approche prcess selon la perception de la majorté de la "CAT II"



Il nous semble important de rappeler qu'noter niveau de l'accompagnement des chefs d'établissement, le MEN a mis en place depuis plusieurs années des cycles de formation qui visent à développer leurs compétences managériales. Le plus récent est un dispositif de formation en présentiel composé de 12 modules étalés sur deux semestres. Une initiale très appréciée par les bénéficiaires et les différents acteurs. Dans ce cadre, nous avons invité un groupe de 15lauréatscadres éducatifs « CAT III » qui ontbénéficié de cette formation pour en témoigner. La question principale consistait à vérifier l'impact de la formation suivie au CRMEF sur leurs pratiques managériales et les besoins de terrain. Comme outil d'investigation nous avons utilisé la technique d'entretien avec un guide préétablie. L'analyse du contenu nous a permis de dégager deux catégories principales. Lapremière concerne l'apport positif de la formation. Voici les items dont les fréquences sont les plus élevées :

- *L'importance de l'approche de formation par alternance ;*
- *L'ingénierie de formation comprend des modules très intéressants (nouveaux apprentissages) ;*
- *La présence des tuteurs lors des stages pratiques alimente les apprentissages & la réflexion ;*
- *Le temps alloué à la formation est suffisant.*

Quant à la seconde catégorie, elle concerne les limites.Voici les items dont les fréquences sont les plus élevées :

- *Redondance au niveau de certains modules ;*
- *Difficultés de décliner certains apports théoriques sur le terrain ;*

- *Programme trop chargé en termes de cours théoriques ;*
- *Manque de cohérence entre la planification, déroulement et objectifs des stages pratiques et les compétences visés ;*
- *Le développement de certaines compétences nécessite d'autres approches de formation qui devraient favoriser un apprentissage pratico-pratique (leadership, contrôle émotionnel, analyse réflexive, ouverture d'esprit, simulation ….).*

III. Discussion :

Selon les différentes analyses et conclusions, nous constatons que la gestion d'un établissement scolaire n'est pas une tâche facile. Un semble d'acteurs sont concernés par ce processus d'enseignant apprentissage. La pratique managériale nécessite, outre les compétences techniques, des compétences qui s'inscrivent plutôt dans un registre psychosociologique (interaction et coaction). Dans ce sens Legendre(1999) rappelle que « l'école est un établissement d'éducation, d'enseignement ou de formation professionnelle, placé sous l'autorité d'un directeur, destiné à assurer d'une manière ordonnée l'éducation des élèves et les activités auxquelles prennent part ces derniers de même que les enseignants, les autres membres du personnel administratif et les parents ». Ces propos soutiennent le fait que des qualités de coordination, de travail en équipe, d'exercice de pouvoir, un travail de concertation semble très requises pour assurer le bon fonctionnement de l'école. Les résultats de notre étude s'inscrivent dans cette mémé état d'esprit.

Dans le même ordre d'idée, l'OCDE(2008) attire l'attention sur le fait que la tâche du chef de établissent scolaire est complexe. Elle précise que« les tâches effectives de direction d'établissement scolaire ne résident peut-être pas exclusivement dans la fonction officielle mais peuvent éventuellement se trouver plutôt réparties entre un certain nombre de personnes dans l'établissement. Les chefs d'établissement et leurs adjoints, les principaux et leurs adjoints, les équipes de direction, les conseils d'établissement et d'autres personnels professionnels peuvent contribuer en qualité de membres de la direction à la réalisation de l'objectif d'un enseignement centré sur l'apprentissage.La répartition exacte de ces différentes contributions à la direction peut varier en fonction de facteurs tels que la structure de gouvernance et de gestion, le degré d'autonomie et de responsabilité, la taille et la complexité de l'établissement scolaire et les niveaux de performance des élèves ».

Pour reprendre ces différents éléments cités auparavant, Livian (2005) recommande à tout manger de respecter sept éléments clés pour que son institution scolaire puisse êtreconsidérée comme une organisation fonctionnelle. Ces éléments sont comme suit :

a. *Une certaine division du travail (des rôles sont attribués aux individus) ;*
b. *Un espace de coordination collective (collectif l'emporte sur individuel) ;*
c. *Une certaine action s'impose comme une finalité, un but ;*
d. *L'action est volontaire et comporte des choix, des possibilités de décision, de négociation ;*
e. *L'action suppose la création de règles et le contrôle de leur application ;*
f. *Tous ces éléments existent pendant une certaine durée ;*
g. *Un lieu qui véhicule des représentations et des connaissances.*

Nous considérons quele respect de ces éléments va sans doute inscrire toute pratique managériale dans une « approche process » qui met au centre de sa réflexion le facteur humain.Nous pouvons retenirque le management d'un établissement scolaire est une activité humaine et sociale visant à stimuler les comportements, à animer des équipes et des groupes et à conduire les activités d'une institution en vue d'atteindre un certain niveau de performance. Le management s'intéresse à l'action collective, il a une histoire, un mythe, un système de croyances mais ne peut en aucun cas tout traiter ou tout résoudre (Plane, 2015).Il se différencie assez nettement de la gestion qui fait plutôt référence à la recherche de l'allocation optimale des ressources.

Conclusion :

En guise de conclusion, nous pensons que les résultats obtenus, malgré leur limite, nous invite à mettre l'accent davantage sur le développement d'un ensemble de qualités clés dans la définition du profil « d'un bon manager » tel l'esprit du leadership, la flexibilité mentale et le savoir être. A ce niveau, il nous semble important d'améliorer le cycle dédié à la formation des cadres de l'administration éducative. Comme piste de réflexion, nous suggérons que cette formation modulaire, en plus du référentiel de formation existant, pourraitcomprendre aussi des modules plus spécifiquesqui développent les compétences susmentionnées telles*« le coaching professionnel », « le management relationnel » et « le*

développement personnel » faisant appel à des approches de formation plus adéquates avec le public cible et les compétences visées.

Bibliographie :

- Barrère, A. (2006) : « Sociologie des Chefs d'Établissement. Les managers de la République », Paris, PUF.
- Barroso, J. (2005) : « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations », in Dutercq Y. dir. Les régulations des politiques d'éducation, Rennes, PUR, pp.151-171.
- Barroso, J. (2006) : « La régulation de l'éducation comme processus composite : le cas du Portugal », in Maroy C., « École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe », Paris, PUF, pp.281-314.
- Bonami, M. & Garant, M. (1996) : « Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation ». Bruxelles : De Boeck
- Castincaud, F. Fouque, J Klépal, I. (2004) « Diriger un établissement scolaire : L'exigence du possible », Hachette
- Crozie, M. (1992). « L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective », Seuil.
- Dejours, C. (2005). « Le facteur humain », PUF (Que sais-je ?).
- Derouet, J-L., & Dutercq, Y. (1997). L'établissement scolaire : autonomie locale et service public (p. 55). Paris : ESF Editions, I.N.R.P.
- Dubs, R. D. (1996) : « Schule, Schulentwicklung und New Public Management ». St. Gall : Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St.-Gallen.
- Gather Thurler, M. (1994 a) : « L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit ». In : M. Crahay (éd.) Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation, Bruxelles : De Boeck, pp.203 - 22
- Nkoa, A. (2013). « Le management scolaire », Univ Européenne.
- Pont, B. Nusche, N. Moorman, H. (2008). « AMÉLIORER LA DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, VOL. 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES. OCDE
- Reboul, O. (2010). « La philosophie de l'éducation », pp. 27-28. Paris : PUF
- Leenhardt, V. (2009) « Les responsables porteurs de sens : Culture et pratique du coaching et du team-building » Editions d'Organisation

Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc

The state of playof Education ofchildrenwithdisabilities in Morocco

Amani BETTIOUI [(1)]

[(1)]Faculté des Sciences de l'Education.Université Mohammed V de Rabat

amani.bettioui@gmail.com

Résumé :

Le Maroc s'est engagé pour opérationnaliser l'approche de l'éducation inclusive afin d'assurer le droit à l'éducation à tous les enfants. Il s'agit d'un processus à mettre en place afin de pouvoir prendre en compte la diversité au sein de la même classe et à répondre aux besoins éducatifs de chaque apprenant. Trois dispositifs accueillent les enfants en situation de handicap : le centre spécialisé, la classe ordinaire et la salle de ressource pour réhabilitation et soutien.

Malgré les textes et lois permettant de rendre effective le droit à l'éducation pour les enfants en situation de handicap et les dispositifs existants, ces derniers voient leurcursus scolaire perturbé par de multiples barrières. Les enquêtes menées au Maroc ont pu éclaircir la nature de ces barrières : psycho-sociologique, pédagogique, architecturale, politique & stratégique et financier.

Cette situation mène à repenser l'offre de l'école afin de permettre une réelle prise en considération du droit à l'éducation et des besoins éducatifs de chaque apprenant.

Mots clés : Education, handicap,inclusion, barrières.

Abstract :

Morocco is committed to operationalizing the inclusive education approach to ensure the right of education for all children. It is a process that need to be placed in order to consider diversity within the same class as same as the educational needs of every learner. Three structures exists to educate children with disabilities: the specialized center, the regular classroom and the resource room for rehabilitation and support.

In spite of the texts and laws enabling the right of education for children with disabilities and the existing educational systems, children with disabilities see their schooling disturbed by multiple barriers. Surveys conducted in Morocco have given a clear idea of the nature of these barriers: psycho-sociological, pedagogical, architectural, political & strategic and financial.

This situation leads to a rethinking of the school offer in order to allow a real consideration of the right of education and the educational needs of learners.

Keywords : Education, disability, inclusion, barriers

Introduction

L'éducation inclusive est une approche qui vise à valoriser la diversité et à éliminer la marginalisation et l'exclusion des élèves en âge de scolarisation. C'est une approche qui se concentre sur l'enfant qui a des besoins éducatifs spéciaux. Dans ce cadre, l'école est tenue de répondre adéquatement à ces besoins en mettant en place des mesures adaptées à la diversité des élèves. Ceci implique non seulement une restructuration de la politique éducative mais également de revoir les pratiques éducatives dans leur globalité.

Le Rapport mondial sur le handicap confirme que « La probabilité pour les enfants handicapés d'être scolarisés, de rester et de progresser dans le système scolaire est plus faible que pour les autres. On retrouve des cycles éducatifs inachevés dans toutes les tranches d'âge » (OMS& banque mondial,2011,p11).Conscient de l'importance de la participation de ces citoyens au développement du pays ainsi que du coût de leur exclusion tant au niveau financier qu'au niveau social, le Maroc, et depuis plus de deux décennies, promeut l'accès des enfants en situation de handicap à l'éducation. Cette volonté s'esttraduite pardes réformes et programmes (plan d'urgence, les projets intégrés du ministère) afin d'unifier l'interventionau niveau national et de garantir l'équité et l'égalité des chances. Cependant, malgré les programmes au profit des enfantsen situation de handicap, ilsrencontrentencore des difficultés que ce soit au niveau d'accès aux structures éducatives ou encore au niveau du cursus scolaire.

La réussite de l'inclusion dépend de la volonté d'un pays « d'adopter une législation adéquate, de fournir des orientations politiques claires, d'élaborer un plan d'action national, de développer les infrastructures et les capacités pour la mise en œuvre et d'allouer les financements adéquats sur le long terme » comme le stipule le rapport mondial sur le handicap (OMS et la Banque Mondial, 2011, p.17).

Dans ce présent article nous allonsprésenterun état des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. Dans la première partie nous présenterons le cadre législatif ainsi que les dispositifs d'éducation des enfants en situation de handicap. Ensuite nous allons présenter un état de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. Enfin, nous allons présenter les programmes du Ministère de l'Education nationale de la Formation Professionnelle de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui cadrent l'éducation des enfants en situation de handicap.

Qu'est-ce que L'éducation inclusive ? :

L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture(2006, p.15) définit l'inclusion comme étant :

> *« Un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle ».*

Quant à Handicap International,l'éducation inclusive est :

> *« Unprocessus qui vise à accroître la participation et à réduire l'exclusion en répondant efficacement aux différents besoins de tous les apprenants. Elle prend en compte les besoins individuels en matière d'enseignement et d'apprentissage de tous les enfants et jeunes gens en situation de marginalisation et de vulnérabilité... L'Éducation Inclusive a pour objectif d'assurer à ces enfants l'égalité des droits et des chances en matière d'éducation » (2008, p.10).*

De ces deux définitions nous pouvons déduire que :

- L'éducation inclusive est un processus et donc ça implique un ensemble de mesures et d'actions ainsi qu'une durée de mise en place ;
- Elle cconcerne tous les enfants en âge de scolarisation à savoir les enfants en situation de vulnérabilité ;
- Elle a pour objectif d'accroître la participation et de réduire la marginalisation et l'exclusion ;
- Elle vise à apporter une réponse adaptée aux besoins particuliers des apprenants ;
- Elle nécessite une restructuration du processus « apprentissage-enseignement ».

I. Fondements juridiques de l'éducation inclusive

1. Conventions, textes et lois :

Le Maroc a démontré son engagement à améliorer l'accès aux services, y compris l'éducation, pour ses citoyens en général, et pour les enfants en particulier à savoir les enfants en situation de handicap à travers la ratification de conventions internationaleset la promulgation et mis en application des textes législatifs et réglementaires. Nous pouvons citer au niveau international :

- La Convention Internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1989) qui incitent les états dans son article 23 à favoriser l'autonomie et la participation sociale et l'accès aux services à savoir l'éducation et la formation ;
- La Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées(Nations UNIS, 2006) dans son article 24 incitent les Etats à instaurer un enseignement inclusif pour les enfants handicapés en mobilisant les techniques et matériels pédagogiques qui leurs sont adaptés et à veiller à ce que ces derniers ne soient pas exclues de l'enseignement sur la base de leur handicap.

Quant au niveau national, nous pouvons citer :

- La constitution du Maroc 2011 à traversson préambule qui souligne que les discriminations sur la base du handicap est banni, ainsi que l'article 34 qui incitent les pouvoirs publics à élaborer et mettre en œuvre des politiques publiques inclusives, en assurant l'intégration et la pleine participation socialedes handicapés physiques sensorimoteurs et mentauxet leur jouissance des droits et libertés reconnus à tous.
- La loi-cadre n°97 -13 (Bulletin officiel N°6466-12, 2016) relative à la protection et la promotion des droits des personnes en situation de handicap énumèrent dans le cadre des articles 11, 12 et 13 un ensemble de mesures à prendre par l'Etat en matière d'éducation, d'enseignement et de formation à savoir la promotion du droit à l'inscription dans les établissements (d'éducation, d'enseignement et de formation) ainsi que l'utilisation des moyens didactiques adaptés à la nature du handicap et la mise en place des aménagements raisonnables ; ainsi que l'encouragement de la création d'établissements spécialisés et la constitution des commissions régionales auprès des AREF (chargée de l'examen des dossiers et de l'orientation et suivi du cursus scolaire des enfants en situation de handicap).

- Les circulaires, décisions et notes du Ministère de l'Education Nationale :

Depuis 1998 le Ministère promeut de la scolarisation des enfants handicapés à travers des circulaires et des notes[1] incitant à garantir l'accès à l'éducation, à savoir :

- La Note 104 du 28 septembre 1998, du Ministère de l'Education Nationale publiée à la suite du Décret N° 297-218, incitant à l'intégration des enfants handicapés au premier cycle de l'éducation de base ;
- La Circulaire Conjointe N° 130 du 12 octobre 2004, entre le Ministère de l'Education Nationale et le Secrétariat d'Etat Chargé de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Handicapées concernant les mesures de la rentrée scolaire relative aux enfants à besoins spécifiques ;
- La circulaire n °3/ 2274 du 30 avril 2013 détaillantles mesures organisationnelles pour l'adaptation de l'examen continu et des examens certificatifs au profit des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés relatives à l'écriture ou à la parole ;
- La circulaire conjointe n°14/721 du 25 juin 2014 entre le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle et le ministère de la Santé qui a pour objet le renforcement du rôle la commission médicale provinciale (Sante) et de la commission provinciale d'accueil et d'orientation du (MENFP) existantes pour qu'elles puissent être capable de traiter les dossier des enfants à besoins spécifiques afin de procéder à l'accueil, l'orientation et le suivi de la scolarisation de ces derniers ;
- La note 052/15 du 22 Avril 2015 concernant l'adaptation des conditions de passage et de correction de l'examen du Baccalauréat pour les élèves en situation de handicap ;
- La circulaire du 2018 qui explique les mesures d'adaptation des examens du baccalauréat au profit des candidats en situation de handicap

En analysant le contenu des circulaires notes et décisions, nous avons constaté tout d'abord une évolution au niveau du terme utilisé (enfants handicapés à enfants à besoins spécifiques et enfin enfants en situation de handicap). Par conséquent, il est à souligner que la plupart des notes et circulaires relatives aux mesures d'adaptation des examens ne concerne que les examens certificatifs. Nous avons noté un manque de directives concernant les mesures à suivre afin de procéder à l'adaptation des examens continus.

[1] Documents du Ministère de l'Education Nationale de la Formation Professionnelle de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique

Nous pouvons conclure que le Maroc dispose d'un cadre juridique qui promeut l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en général, et des enfants en situation de handicap en particulier.

2. Les dispositifs d'éducation des enfants en situation de handicap

Au niveau international, l'éducation des enfants en situation de handicap se fait est articulé entre de 3 systèmes :

- Un système éducatif spécialisé :il s'agit d'un système séparé qui accueille les enfants dans un environnement d'apprentissage spécialisé et adapté au type et degré de la déficience. Le dispositif peut être sous forme d'un centre comme il peut être sous forme d'une classe spécialisé au sein d'une école (Handicap International, 2012).
- Un système éducatif intégré « signifie que les enfants handicapés sont scolarisés dans des écoles ordinaires, mais dans une classe à part comprenant d'autres apprenants handicapés et un enseignant dédié. Ces enfants ont souvent très peu de contacts, voire aucun, avec leurs pairs non handicapés. L'éducation intégrée peut également signifier qu'un enfant handicapé »(Handicap International, 2012, p.10).
- Un système éducatif inclusif (Handicap International, 2012) est un système qui tient compte de la diversité des apprenants et donc des mesures à prendre pour répondre à cette diversité.Ce système offre une éducation adéquate à tous les enfants dans la même classe. Ce système se base sur une approche systémique.de ce fait, des liens peuvent être créé avec les deux autres systèmes afin d'apporter un appui nécessaire aux besoins de l'apprenant (rééducation, soutien…).

Au Maroc, les trois systèmes coexistent à travers trois dispositifs qui sont : le centre spécialisé, la classe ordinaire et la salle de ressource pour la réhabilitation et le soutien :

- Le centre spécialisé : ces structures sont souvent gérées par des organisations non gouvernementales. Le cadre référentiel de l'éducation inclusive du Ministère de l'Education Nationale stipule que les enfants ayant une déficience dite « sévère » doivent être orientées vers les centres spécialisés ;

- La classe ordinaire : il s'agit de la classe qui accueille tous les enfants au niveau de l'école. L'éducation inclusive suppose que les enfants en situation de handicap qui reçoivent une éducation dans le cadre des deux autres dispositifs peuvent également être scolarisés partiellement dans cette classe ou dans des matières précises ;

- La salle de ressource pour la réhabilitation et le soutien **:** auparavant appelé la classe intégrée (CLIS), il s'agit d'une classe dans l'école qui accueille les enfants en situation de handicap. Les classes intégrées étaient gérées par des associations. Le volet d'enseignement dépendait de la disponibilité d'un enseignant (certaines CLIS étaient gérées par des éducateurs et éducatrices de l'association dû au manque de ressources humaines du Ministère de l'Education Nationale). Le programme scolaire de ces CLIS était variable d'une école à une autre. En 2018, le ministère a présenté un cadre référentiel dans le but uniformiser l'intervention éducative au profit des enfants en situation de handicap dans ces classes et a changé le nom de ces classes pour passer à la nomination de Classe d'Education Inclusive (CEI) et ensuite à salle de ressource pour la réhabilitation et le soutien en 2019 après la rectification du dit cadre référentiel.

II. L'éducation des enfants en situation de handicap :

1. L'éducation des enfants en situation de handicap en chiffres :

Selon le Haut-commissariat au plan (HCP, 2014), 5.1% de la population Marocaine sont des personnes en situation de handicap soit 1.703.424 personnes. Selon les statistiques du HCP, environ 66,5% (1.133.615) des personnes handicapées n'ont aucun niveau d'instruction.Parmi la population qui a pu avoir accès à l'éducation nous trouvons que 17,1% ont atteint le niveau primaire, 9,8% le secondaire et 1,5% le supérieur.

Par ailleurs, l'enquête nationale sur le Handicap 2014 mené par Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et du Développement Social, seulement quatre enfants sur 10 déclarent être scolarisés ce qui représente 39,4% soit 33.678 enfants sur 85.428 enfants en âge de scolarisation. Pour les enfants handicapés ayant déclarés être non scolarisé, l'ENH révélé que 80,3% n'ont jamais fréquenté une institution scolaire contre 13,7% qui ont dû abandonner l'école.

Ces statistiques démontrent que malgré la réforme lancée (programme d'urgence-2009-2012) l'accès à l'éducation pour les personnes en situation de handicap reste limité. Pour ceux qui ont pu avoir accès, il est clair que le passage d'un cycle à un autre reste un défi majeur.

2. Les barrières à la scolarisation des enfants en situation de handicap :

Selon l'Enquête nationale sur le Handicap (Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et du Développement Social,2014) les enfants voient leurs parcours de scolarité perturbé ou arrêté dû à des facteurs environnementaux ou encore à des possibilités limitées qui leurs sont offertes. Cinq barrières principales ont été identifiées :

1- Des raisons de santé (56,6%) ;
2- Des problèmes d'inadaptation pédagogique (46,4%) ;
3- L'hostilité de la part des autres élèves, des parents d'élèves, des enseignants ou des gestionnaires de l'établissement (30,8%) ;
4- Des problèmes d'accessibilités (30,8%) ;
5- Des problèmes financiers (12,7%).

Par ailleurs des enquêtes menées par Handicap International et adoptées par le Ministère ont démontré ainsi un ensemble de barrières qui perturbent la scolarité des enfants handicapés.

En 2013, la première enquête a été mené à Salé et a porté sur le niveau primaire de l'éducation des enfants handicapés (Handicap International, 2013) Les résultats ont démontré que les enfants font face à multiple barrières dont :

- ✓ Les attitudes négatives (du corps enseignant et administratif) par rapport à la scolarisation des ESH ;
- ✓ Le manque de formation pédagogique pratique des enseignants et des éducateurs ;
- ✓ Les enseignants des classes ordinaires non sensibilisés ;
- ✓ Le manque ou l'absence d'accessibilités ;
- ✓ Le manque d'implication des parents ;
- ✓ L'absence de coordination entre les acteurs intervenants au niveau de l'éducation des enfants handicapés ;
- ✓ Les problèmes financiers des Organisations de Personnes Handicapés (OPH) qui assurent la prise en charge en rééducation et l'éducation en Classe d'Intégration Scolaire (CLIS).

Une autre enquête a été mené sur la région Souss-Massa-Draâ (Handicap International, 2015) permettant d'identifier un ensemble de barrières à l'éducation des enfants handicapés :

- ✓ Les attitudes négatives au sein de la population et le manque de connaissances ;
- ✓ Enseignement, suivi et soutiens inadaptés (programme inadapté, manque de formation, manque de matériel didactiques, dispositifs de suivi, d'évaluation et de soutien inadaptés …) ;

- ✓ Environnement éducatif inaccessible ;
- ✓ Manque de politiques éducatives inclusives aux niveaux national et local.

Une deuxième enquête a été menée sur la région Souss-Massa (Handicap International, 2017) afin de déterminer non seulement les barrières auxquels les enfants font face au primaire mais aussi pour comprendre les éventuels blocages du passage des enfants handicapés du primaire au collège :

- ✓ Le manque ou l'absence d'accessibilité physique (architecturale) ;
- ✓ Les problèmes de violences et le sentiment de non sécurité des enfants handicapés à l'école ;
- ✓ Le manque d'adaptation pédagogique ;
- ✓ Le manque de formation des directeurs et enseignants ;
- ✓ Représentations du corps enseignant et administratif au niveau du collège eu égard l'éducation des enfants handicapés ;
- ✓ Le passage du primaire au collège est perturbé (refus d'inscription et d'admission …).

Nous pouvons conclure à travers les résultats de l'ENH et des trois enquêtes que le parcours de scolarisation des enfants en situation de handicap peut être perturbé par des barrières d'ordre :

- Psycho-sociologique :
  - Les représentations autour des capacités d'un enfant en situation de handicap ;
  - Les attitudes négatives de la part des chefs d'établissements, du corps administratif et enseignants mais aussi des autres élèves ;
  - Le sentiment de rejet et d'insécurité des enfants handicapés.
- Pédagogique :
  - Une offre pédagogique très inadaptée par rapport aux besoins éducatifs des enfants handicapés qui se manifestent à plusieurs niveaux à savoir :
    - Le programme scolaire,
    - Les moyens didactiques,
    - Les méthodes d'enseignement, l'évaluation....
- Architecturale :
  - L'inaccessibilité des chemins menant aux écoles ;

- L'inaccessibilité de l'espace scolaire (accès d'entrée et circulation au sein de l'école, accès et circulation au sein de la classe, sanitaire, espaces communs…).

- Politique et stratégique :
  - Un manque de formation du corps enseignants dû à une absence de stratégie de formation continue claire ;
  - Rôle des intervenants à l'éducation des enfants handicapés ambiguë.
- Financiers :
  - Problèmes financiers des parents d'élèves en situation de handicap ;
  - Difficultés financières des intervenants à savoir les OPH.

III. Orientations stratégiques et programmes nationales de la promotion de l'éducation des enfants en situation de handicap :

1. Les orientations du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) :

Le Conseil Supérieure de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique(CSEFRS) est chargée d'émettre son avis sur toutes les politiques publiques et les questions d'intérêt national concernant l'éducation, la formation et la recherche scientifique.

Ces avis sont considérés comme des orientations stratégiques sur lesquels les établissements d'éducation, de formation et de recherche scientifique peuvent se baser pour réévaluer leurs politiques dans des sujets précis.A cet effet, nous pouvons citer deux documents stratégiques qui ont pu guider les acteurs intervenants à élaborer les politiques en matière d'éducation des enfants en situation de handicap :

- La Charte Nationale d'Education et de Formation (1999) :Dans son levier 14, la charte d'Education et de Formation met l'accent sur la notion de *personnes à besoins spécifique* qui inclut les personnes en situation de handicap. Pour une amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation, trois dispositions ont été mis en avance : la nécessité de veiller à doter les établissements des accessibilités au niveau architecturales mais aussi une adaptation au niveau des programmes et de l'encadrement ; l'ouverture des instituts et des écoles spécialisés dans le cadre d'un partenariat entre les autorités d'éducation-formation

les autres autorités compétentes et les organismes spécialisés ainsi que le renforcement des services de santé ;

- La vision stratégique de la réforme 2015-2030, pour une école de l'équité de la qualité et de la promotionmet en exergue dans son premier levier sur le droit et l'égalité d'accès à l'éducation pour tous les enfants ; et dans son 4ème levier, la vision stratégique met l'accent sur la mise en fin de la situation d'exclusion et de discrimination à travers les ressources et outils qui leur garantissent l'équité et leur assurent les conditions d'une réussite scolaire optimale (CSEFRS,2015).

2. Les programmes d'éducation des enfants en situation de handicap du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique :

Les orientations duCSEFRS en matière d'éducation des enfants en situation de handicap constituaient une feuille de route. Dans ce cadre, nous pouvons citer trois phases à travers lesquelles, l'éducation inclusive s'est développée :

-2009 : Le programme d'urgence 2009-2012 ;
-2016 : Les projets intégrés ;
-2019 : le programme national de l'éducation inclusive.

- Le programme d'urgence (2009-2012) :

Le Projet 7 du programme d'urgence 2009/2012 intitulé équité en faveur des enfants et communautés à besoins spécifiques est une réponse à la Charte Nationale de l'Education et de la Formation. Ce projet a souligné trois objectifs à atteindre en 2012(MEN, 2009, P25 -26) :

- Ouverture de 800 classes intégrées qui permettront d'accueillir 9.600 enfants supplémentaires souffrant d'un handicap ;
- Aménagement des classes ordinaires pour développer leur accessibilité aux enfants handicapés ;
- Elargissement des dispositifs de scolarisation des enfants en milieu carcéral ou en situation d'exclusion sociale.

- Les projets intégrés (2016) :

Le ministère a traduit la vision stratégique sous forme de projets intégrés afin de pouvoir opérationnaliser la réforme dans les différents axes cités par la stratégie 2015-2030.
Le projet intégré 3 consacré pour promouvoir l'éducation des enfants en situation de handicap ou en situation spéciales dans le cadre du domaine de l'équité et de l'égalité.
L'objectif de ce projet est de garantir l'accès à l'éducation et à la formation aux personnes en situation de handicap et en situations spéciales.

- Le programme national de l'éducation inclusive 2019 :

Le programme national de l'éducation inclusive est lancé en 2019 sous le Haut Patronage de S.M. le Roi Mohammed VI et présidé par le Chef du gouvernement. Il s'agit d'un programme global qui vise à faire bénéficierles enfants en situation de handicap des mêmes opportunités que les autres enfants, que ce soit au niveau des infrastructures, des accessibilités ou des adaptations.

- Le cadre référentiel de l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap :

Ce cadre référentiel détermine six types de handicapque l'écolesuppose accueillir : l'autisme, le handicap mental, l'informité motrice cérébrale, le handicap auditif, le handicap visuel, les troubles d'apprentissage. Ce cadre explique le processus d'éducation des enfants en situation de handicap qui s'agence entre la classe ordinaire et la salle de ressource de réhabilitation et de soutien.

Le cadre référentiel comprend également une ingénierie curriculairequi détaille un ensemble d'adaptationspédagogiques liés aux apprentissages dédiésà chaque type de handicap et aux matières d'enseignement du niveau primaire.

Conclusion

Les expériences des pays occidents ont démontré que si les enfants en situation de handicap reçoivent la même possibilité d'accès à l'école, ils peuvent mener une vie comme les autres enfants de leur âge et contribuer par la suite au développement tant au niveau social, qu'au niveau culturel et économique de leur communauté.

Au Maroc, malgré un cadre législatif encourageant et des stratégies nationales favorisant l'inclusion, l'éducation des enfants en situation de handicap reste encore un défi majeur. En

effet, même si aujourd'hui les enfants en situation de handicap ont accès à l'école, ils rencontrent des difficultés relatives aux accessibilités et aux adaptations pédagogiques.

L'éducation inclusive suppose que l'apprenant est au centre de l'action éducativedonc l'école doit s'adapterà lui et adapterson offre aubesoin éducatifde cet apprenant. Pour y arriver, la mise en place d'un ensemble de dispositions et de mesures est nécessaire afin de pouvoir préparer l'école.La possibilité d'adaptabilité ne peut se faire qu'à travers une école accessible, un corps d'enseignants et d'administratifs formés et qualifiés, un programme scolaire et des moyens didactiques diversifiés.

Références :

- Bulletin Officiel N°6466-12 chaabane 1437 (19-05-2016) , la loi cadre 97-13, p 752 ;
- Handicap International(Juillet 2012), *l'Education Inclusive,* document cadre, Corps, H.,Ceralli, G., Boisseau, S. ;
- Handicap International (2013), *Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap de la ville de salé,* Rapport de synthèse, Aït Brahim, A.;
- Handicap International (2014), *Etat des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans la région de Souss-Massa-Draâ,* Rapport de synthèse, El Hajjami A. ;
- Handicap International(2017), *Comprendre les défis de l'éducation inclusive des enfants handicapés dans la région Souss-Massa,* Rapport synthèse, BAKSHI, P. ;
- Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015) , *la vision stratégique de la réforme 2015-2030, pour une école de l'équité de la qualité et de la promotion* ;
- Le Haut-Commissariat au Plan (2014) : *Les personnes à besoins spécifiques au Maroc d'après les données du Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2014, Note ;*
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2008) : *Programme NAJAH 2009-2012 pour un nouveau souffle de la réforme,* Rapport de synthèse.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2017) : lesprojets intégrés , présentation.

- Ministère de la Solidarité de la Femme de la Famille et du Développement Social (2014) : *Enquête nationale sur le Handicap*, Rapport détaillé ;
- la Commission Nationale de l'Education et de la Formation (1999), *la Charte Nationale d'Education et de Formation* ;
- Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture-UNESCO(2006) :*principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès l'Education Pour Tous* ;
- Fonds des Nations Unies pour l'Enfance -UNICEF (1989), *Convention Internationale des droits de l'enfant*.
- Nations UNIS (2006), *Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées et Protocole facultatif*.
- Organisation Mondiale de la Santé et Banque Mondiale(2011), *Rapport mondial sur le handicap.*

Les pratiques évaluatives dans le système éducatif marocain

Cas des mathématiques au primaire et au collège

EL HADRI El mokhtar[(1)]

mokhtar.hadri@gmail.com

[(1)]EL HADRI El Mokhtar, doctorant à l'université Mohammed V, Facultés des Sciences de l'Education.

ملخّص

تحلل هذه المقالة وضعية ممارسات التقييم في الرياضيات في المغرب بناءً على آراء عينة من الفاعلين (أساتذة ومفتشون ومديرومؤسسات تعليمية) في الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين للرباط وسلا والقنيطرة.

مكّن هذا التحليل من استنتاج أن هذه الممارسات يتم إجراؤها بشكل عام بدون إطار مرجعي وهي إجمالية بشكل أساسي وتركز أكثر على المعارف.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقييمية ؛ أداة التقييم ، الإطار المرجعي

Résumé

Cet aricle analyse l'état des pratiques évaluatives en amthématiques au Maroc à partir des opinions d'un échantillon d'acteurs (enseignants, inspecteurs et directeurs des établissement scolaire) de l'AREF de Rabat, Salé et Kenitra.

Cette analyse a permis de conclure que ces pratiques sont, généralement conduites sans référentiel, essentiellement sommatives et focalisées beaucoup plus sur les connaissances.

Mots Clés : pratiques évaluative ; outil d'évaluation, référentiel

Abstract

This article analyses the state of evaluation practices in mathematics in Morocco based on the opinions of a sample of actors (teachers, inspectors and school directors) from the AREF of Rabat, Salé and Kenitra.

This analysis led to the conclusion that these practices are generally conducted without reference, essentially summative and focused much more on knowledge.

Key words: evaluation practices; evaluation tool, reference framework

Introduction

Le système éducatif marocain selon la vision réformiste de la charte nationale de l'éducation et de la formation est appelé à former un citoyen vertueux modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit critique, de créativité et d'entreprise. L'école nationale doit œuvrer pour développer les ressources humaines nationales en fournissant à chaque citoyen, dès son plus bas âge, la possibilité d'apprendre, de se former et de s'épanouir dans une société égalitaire fières de ses propres valeurs et ouverte aux valeurs universelles. Ces valeurs de rectitude, de modération, de tolérance et d'ouverture doivent être véhiculer à travers les curricula adoptés et les activités d'enseignement apprentissages instaurées et aussi faire objet de l'évaluation pour être capable de se prononcer sur le degré d'atteinte des objectifs escomptés. Ceci met l'évaluation au cœur des priorités et préoccupations de l'école marocaine car « L'école est un lieu dans lequel l'évaluation est omniprésente. Il semble même parfois à certains que l'élève fréquente davantage l'école pour récolter des notes que pour apprendre véritablement quelque chose »(Leclercq et al., 2004). l'évaluation de tel ou tel aspect éducatif, ou plus généralement, l'évaluation du système éducatif pris dans son ensemble devient un soucis majeur du système éducatif marocain car « dans ses diverses acceptions, l'évaluation est présente, et même très présente, dans tout système éducatif »(Thélot, 2008).

Comme le précise Tardif (2006) Evaluer n'est pas une tâche simple,en effet « la pratique évaluative est complexe et qu'elle suppose le développement d'une compétence professionnelle déterminante dans l'agir professionnel de l'enseignant » (Baribeau, 2015). Cette complexité est dictée par la coexistence simultanée de deux courants de pensée qui animent l'acte d'évaluation,le premier s'intéresse à la dimension *cognitive* des processus d'évaluation alors que le second met l'accent sur l'influence notable des préoccupations sociales de l'usage de l'évaluation (Figari, 2001), cet «usage social qui lui donnera vite un visage négatif, et pourra même la transformer en cauchemar pour ceux sur qui elle s'exerce » (Charles Hadji, 2012) . L'usage social de l'évaluation pour valider socialement les compétences acquises via la formation, est à la fois source d'intérêt pour l'évaluation et de remise en cause de sa crédibilité.

Cette double dimension de l'évaluation a imprégné la vision stratégique 2015/2030 qui prône la réussite du plus grand nombre d'apprenants - dans une perspective de justice sociale - comme objectif centrale, suppose ajuster les pratiques d'évaluation allant d'une évaluation à

des fins de classement et d'écrémage social, à une évaluation qui favorise la progression des apprentissages.

Consciente de cette complexité, Cette enquêtetente d'analyser les pratiques évaluatives en mathématiques au Maroc à partir des opinions quelques acteurs sur le terrain. Cette analyse tient compte aussi des orientations officielles et les normes prescrites qui encadrent ces pratiques au Maroc.

I. Les pratiques évaluatives

L'acte d'évaluer et l'acte d'enseigner vont de pair et l'évolution de l'un entraine nécessairement celle de l'autre. Ainsi les pratiques évaluatives comme celles de l'enseignement ont connu la même évolution historique, et sont traversées par les mêmes débats philosophiques et épistémologique.

1. Genèse et évolution

Comme l'éducation est un champ fertile de recherche, l'évaluation en éducation l'est aussi. L'évaluation est née avec et au sein de l'éducation. L'évaluation représente un domaine majeur de recherche dans l'éducation, et le fait de penser les pratiques évaluatives ne datent pas d'aujourd'hui, L'histoire et l'évolution de ces pratiques ont été encadrées par toute une réflexion qui les a faites évoluer dans une démarche qui maintient le dialogue entre terrain et théorie (Bourqia, 2015). L'acte d'évaluer est aussi ancien que l'acte d'enseigner mais penser et théoriser autour de cet ace d'évaluation d'une manière scientifique n'a commencé que au cours du 20ème siécle.

Le développement de la recherche autour de l'évaluation a commencé par « le modèle de la mesure qui a d'abord fait référence au XXe siècle pour penser l'évaluation des apprentissages des élèves. Puis, peu à peu, un élargissement des cadres de référence a vu le jour, au regard notamment d'une diversification des problématiques évaluatives, concomitamment à une mise en question de la mesure » (Mottier Lopez, 2013)

Dès le début du 20ème siècle, le modèle de la mesure émerge dans l'évaluation des apprentissages qui connait un essor important marquépar l'apparition en 1929 du terme "docimologie" comme discipline portant sur l'étude des instruments et des méthodes de mesure et d'évaluation en éducation (Legendre, 2005). Terme inventé par Henry Piéron et popularisé par celui-ci dans son ouvrage intitulé "Examens et docimologie", en 1963

(Leclercq et al., 2004). Les premiers travaux docimologiques suivent l'évolution suivante(Leclercq et al., 2004) ;

- Dès les années 1910, les Etats-Unis firent confiance aux QCM dans les tests de sélection, par souci d'objectivité et en réponse à la difficulté de noter.
- A partir de 1922, en France, Henri Piéron s'attaque aux problèmes posés par la subjectivité de la note.
- En 1931 diverses expériences mettent en évidence le manque de fiabilité des notes scolaires comme c'est le cas des travaux menés en Angleterre à ce sujet par Andréa Jadoulle, la célèbre psychopédagogue du Laboratoire de pédagogie d'Angleur ;
- Dès 1927En France, Laugier et Weinberg étudient ce même phénomènede manque de fiabilité des notes ;
- En 1931 une impulsion déterminante sera donnée par la subsidiation, par la Carnegie Corporation de New York, d'une recherche pilotée par l'International Institute of Education du Teacher's College de l'université Columbia ;
- En 1934 fut publié, par la commission française, le rapport « Etudes docimologiques » (Laugier, Piéron, Pieron, Toulouse et Weinberg, 1934).

Les travaux Bloom (1956) aux années cinquante et la création de sa taxonomie ont marqué l'histoire de l'évaluation et son développement en tant que science. Aussi les besoins de la reconstruction d'après-guerre et les avancées technologiques qu'a connu le système économique et industrielle ont imposé l'évaluation comme question centrale des projets éducatifs des pays industrialisés. En effet, l'intérêt porté à la valorisation du capital humain a exigé une formation demains d'œuvrequalifiée surtout dans les secteurs d'activités demandant une qualification de haut niveau, d'où la formation des travailleurs demande à son tour une évaluation de qualité permettant la certification des compétences dans chaque secteur d'activité. Ce développement toujours plus important depuis les années cinquante de la docimologie, discipline portant sur l'étude des instruments et des méthodes de mesure et d'évaluation en éducation (Legendre, 2005)

Les années 1960 connaissent l'émergenced'un débat sur la vision et l'intérêt que portent les décideurs plus à l'évaluation qu'aux résultats de l'évaluation, ceci pousse les évaluateurs à réfléchir sur l'impact effectif de leurs travaux sur la prise de décision. « En 1966, Carol Weiss publie « Utilization of evaluation: Toward comparative study ». Cet article ouvre la voie à un large ensemble de recherches, tant empiriques que théoriques, sur la nature, les causes, les déterminants et les conséquences de l'utilisation des évaluations ». (Champagne et al., 2018)

Cette utilisation de l'évaluation était jusqu'au début des années 1980 une pratique partagée entre d'une part les évaluateurs et d'autres part les concepteurs des politiques et les responsables des programmes. l'expression « utilisation de l'évaluation » d'après Champagne

et al., (2018) « fait surtout référence à l'utilisation des « résultats » des évaluations (Weiss, 1998b) ». c-à-d l'instrumentalisation politique de l'évaluation.

Ces 20 dernières années, La théorisation de l'évaluation s'est dressée, selon Gérard FIGARI, autour de trois éléments émergents de la littérature spécialisée. Le premier réside dans le fait qu'un carrefour de disciplines de sciences sociales (la psychologie cognitive, la psychologie sociale et la sociologie) s'est constitué autour de l'évaluation en éducation comme objet d'étude et de son organisation autour d'un noyau dur interdisciplinaire ; le second élément est celui de la mesure (avec ses modèles et ses méthodes), recourant de plus en plus aux nouvelles technologies d'information; et le troisième élément apparaît comme configuration de paradigmes construits tout au long des travaux sur l'évaluation et qui ont contribué à théoriser, progressivement, les processus en question. FIGARI souligne le fait que l'évaluation en éducation reste coincer entre les tentations techniciennes qui gouvernent souvent les pratiques évaluatives spontanées, et l'aspiration à une théorie de l'évaluation génératrice de sens. Cette dialectique terrain et théorie a enrichi les pratiques évaluatives et a élargi leurs champs. Selon DEBBAGH (2015), ces pratiques évaluatives ont connu d'importants changements aux niveaux de :

- Leurs localisations avec le déplacement des initiatives d'évaluation du local au central ou inversement selon les pays ;
- Leurs objets qui sont passés de l'évaluation des élèves à celle des enseignants et des établissements ;
- Leurs méthodes et ses outils de collectes et d'analyse des données ;
- Leurs séquences et fréquences qui sont passées d'une activité ponctuelle à un processus permanent ;
- Leurs destinataires avec le passage d'une évaluation à l'intention des autorités publiques, institutionnelles et professionnelles, à une évaluation destinée aux pairs, aux usagers, aux partenaires, aux médias…

Pour l'évaluation des apprentissages, La pratique évaluative Comme le précise Broussaille & al, résulte de l'opérationnalisation des quatre composantes qui concernent le positionnement de l'évaluateur et de l'évaluation concernant :

- La question de la programmation de l'intervention,
- La construction de la connaissance évaluative,
- La construction et de la place des valeurs dans l'élaboration du jugement,
- L'utilisation des résultats de l'évaluation.

Ce bref aperçu historique a essayé de rendre compte du cheminement qu'a suivi la maturation de l'acte d'évaluation. Ainsi les pratiques évaluatives, vues au début comme des interventions occasionnelle et ponctuelle pour accorder une note ou sanctionner une formation ou justifier une décision ont, de nos jours et avec l'accumulation des travaux de spécialistes, haussé l'évaluation et le recherche évaluative à un niveau où elles sont considérées « comme pratique scientifique, au sens où son discours se construit à partir de rationalisations conceptuelles et théoriques et qu'elle appréhende la réalité à l'aide de procédés méthodologiques censés se conformer avec les règles établies de l'investigation scientifique » (Beaudoin et al., 1986, p. 191)

Cette oscillation de l'acte d'évaluation entre pratique et théorisation le rend de plus en plus complexe et l'implique davantage dans la fonction de l'aide raisonnée à la prise de décision. Partant du fait que les pratiques évaluatives englobent et servent les pratiques évaluatives des apprentissages, cet article se focalise sur ces dernières approchées comme étant au service des apprentissage et objet de l'apprentissage.

2. Essai de définition

En parlant de l'évaluation des apprentissages, il n'est possible de donner une définition aux pratiques d'évaluation qu'en lien directe avec les pratiques d'enseignement. La relation entre ces deux pratiques est une relation d'interdépendance, même si les pratiques d'enseignement englobent les pratiques d'évaluation ces dernières impactent négativement ou positivement les premières. Toutefois il faut noter que les pratiques d'enseignement sont plus spécifiques que les pratiques enseignantes car ces dernières « incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, d'autres pratiques le plus souvent effectuées hors du temps scolaire, en l'absence des élèves, notamment les rencontres de collègues au sein d'équipes-cycles et les rencontres de parents... » (Deaudelin et al., 2007, p. 30). Le schéma ci-dessus reflète cette imbrication entre les trois types de pratiques enseignantes, d'enseignement et d'évaluation.

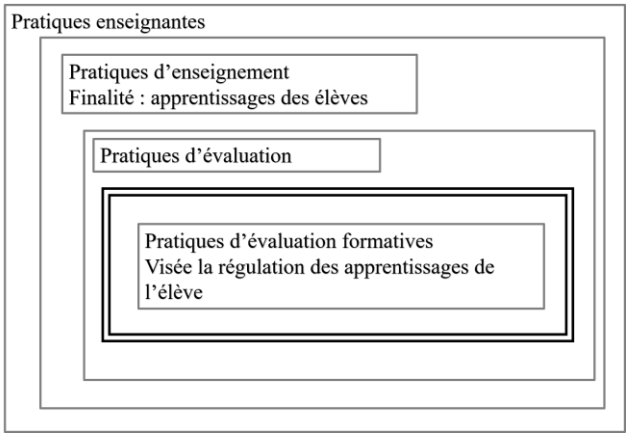


Schéma 01 : la place des pratiques évaluatives dans les pratiques enseignantes

Ce chevauchement entre pratiques d'enseignement et celles d'évaluation soulève la question du moment d'évaluation dans le processus de l'enseignement. Alors que ce moment est évident dans le cas de l'évaluation sommative ou diagnostique puisqu'ils s'effectuent pendant un arrêt dans le temps de l'administration de l'évaluation ; il n'est pas aussi évident « lorsque l'évaluation se fait tout au long de l'apprentissage, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit d'évaluation formative. En effet, il est plus difficile de déterminer les moments d'évaluation des moments d'intervention. » (Bisson, 2015)

Pour forger une définition convenable de la pratique évaluative, il serait nécessaire de faire une distinction entre les pratiques évaluatives au pluriel versus la pratique évaluative au singulier « En effet, Bru considère qu'il y a une grande variabilité des conduites. Par conséquent, il y a plusieurs pratiques évaluatives et non une seule chez un même enseignant. En d'autres mots, plusieurs pratiques différentes sur l'évaluation peuvent être répertoriées pour un même enseignant » (Bisson, 2015, p. 60). Ainsi la pratique évaluative renvoi à l'aspect objectif de l'acte d'évaluation et qui sert comme référence à cette pratique alors que le terme au pluriel intègre la subjectivité de la compréhension de l'acteur de l'évaluation.

Ceci étant précisé on peut définir la pratique évaluative ou les pratiques évaluatives dans le domaine des apprentissage comme « un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision »(Leroux, 2009)

Cette définition des pratiques évaluatives met l'accent sur le processus personnel et individuel pour l'élaboration d'une méthodologie propre à chaque enseignant dans sa démarche d'évaluation. Cette diversité des pratiques ne remet pas en cause le but de l'évaluation qui est,

tel que mentionné plus tôt, censé être le même et qui se résume dans le fait d'apprécier et de porter un jugement qui permet de prendre une décision.

La diversité des pratiques évaluatives en classe impactées à la fois par les caractéristiques de l'enseignant et du moment de l'administration de l'évaluation, nécessite de repenser cette évaluation pour lui donner du sens en fonction des buts qu'elle vise. Ainsi il serait « important de concevoir et de mettre en place des pratiques d'évaluation en classe de façon délibérée afin qu'elles répondent aux buts visés. Il ne s'agit pas d'un processus où l'on suit des étapes mais plutôt d'un processus exigeant que l'on prête régulièrement attention aux buts visés.»(Earl et al., 2006). Pour créer un climat propice à ces pratiques délibérées il serait nécessaire de doter les acteurs (enseignants, administrateurs, élèves…) de nouvelles capacités individuelles et collectives qui vont permettre d'apporter des changements aux pratiques évaluatives.

3. Les pratiques évaluatives au Maroc

a. La question de l'évaluation au sein du système éducatif marocain.

La charte nationale a souligné l'importance de la dimension de l'évaluation dans la gestion de la chose éducative. Ainsi elle insiste sur le fait que "Le système de l'éducation et de la formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs." (Commission spéciale d'éducation-formation, 1999, p.144).

Malgré cette attention accordée à l'évaluation dans la charte nationale, les "pratiques évaluatives semblent être en retard par rapport aux orientations affichées par les multiples changements qui affectent le système d'enseignement » .(Akrim et al., 2010). Ce même constat est corroboré par le rapport analytique publié par le Conseil supérieur de 'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique en 2014, d'où la nécessité de la mise en place d'une culture d'évaluation qui "doit accompagner l'évolution du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique et contribuer à son amélioration. Il serait inutile de rappeler le rôle et l'utilité de l'évaluation comme levier d'accompagnement des politiques éducatives"

Dans ce contexte politique et éducatif, le système éducatif est appelé à adopter et à diffuser une culture d'évaluation propice (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et la Recherche Scientifique, 2014). Cette culture tout en cherchant à satisfaire les besoins internes

d'amélioration des services de l'école nationale, est censé élaborer un projet d'évaluation qui "doit non seulement s'inscrire dans l'universalité du savoir international, mais également d'y contribuer, et autant que faire se peut, apporter les éléments de réflexion tirés du contexte de son système éducatif" (Bourqia, 2015).

Récemment une loi cadre relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique a été promulguée. Cette loi vise la restructuration du système éducatif et l'instauration d'une nouvelle école, ouverte à tous, qui vise la qualification du capital humain et la qualité pour tous. Cette loi cadre porte une attention particulière à l'évaluation en chargeant les autorités gouvernementales de tutelle de réformer le régime d'évaluation, des examens et de certification appliqué à travers notamment les mesures suivantes :

– le développement de guides référentiels des activités d'évaluation
– le renouvellement et le développement des outils, méthodes et modes d'évaluation adoptés,
– l'adaptation des régimes d'évaluation, notamment le régime des examens et du contrôle continu, avec les différentes catégories d'apprentissages ;
– la mise en place d'un cadre national référentiel de certification et de

Les opérations d'évaluation à conduire par le système éducatif marocain portent sur les aspects suivants :

– l'appréciation du niveau d'évolution du rendement interne et externe du système et de la qualité de ses prestations ;
– l'évaluation des différents éléments de l'ingénierie pédagogique (les curricula, les programmes, les apprentissages, les formations, les outils et supports didactiques, les pratiques pédagogiques et de formation et les performances des acteurs pédagogiques) ;
– l'évaluation quantitative et qualitative des qualifications, connaissances et compétences acquises par les apprenants dans les divers niveaux du système ;
– la mesure de la performance des organes d'administration des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique ;
– l'évaluation du coût et du volume de la dépense afférente à chacune des composantes du système d'éducation,

Les pratiques évaluatives ont occupé une place de choix durant ces 20 dernières années dans le discours et programmes de réformes éducatif du système éducatif marocain, depuis la publication de la charte nationale de l'éducation et de la formation jusqu'à l'avènement de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Ces pratiques évaluatives (sectorielles, des apprentissages des programmes des politiques publiques, du système éducatif somme toute) ouvrent un véritable chantier

de réflexion et d'action pour réformer le système éducatif marocain. Les pratiques évaluatives des apprentissages ont un rôle primordial à jouer dans cette réforme.

b. L'évaluation des mathématiques dans le curriculum marocain

La centralité du curriculum dans la réforme du système éducatif marocain est réitérée par le livre blanc élaboré et publié par le ministère de l'éducation au début du troisième millénaire. Ce document officiel considère que " Le fait que le curriculum éducatif soit une stratégie éducative donne à sa révision un caractère ouvert qui se reflète par plusieurs évaluations intermédiaires avec des corrections régulières de ses différentes composantes.".

Au Maroc, la nécessité de la révision du curriculum des mathématiques s'est fortement posée avec les très faibles résultats des élèves marocains en mathématiques relevés par L'évaluation internationale TIMSS (…), le système éducatif a connu le déclenchement d'une mobilisation générale pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques (RAMI, 2007) à travers une réforme curriculaire. Cette mobilisation conduit, entre autre, à la révision du système des examens qui s'est traduite par l'adoption des contrôles continus à tous les niveaux et l'institution des examens normalisés à l'échelle locale, régionale et nationale, en fin de cycles avec des pondérations spécifiques (Conseil supérieur de l'enseignement, 2008). Cette révision va donner lieu à l'adoption de référentiels pour les examens surtout normalisés (primaire, collège et baccalauréat) pendant la saison scolaire 2008-2007 avec l'avènement d'une nouvelle architecture pédagogique. L'intégration des référentiels comme outils de description des instruments de mesure, traduit le besoin de modélisation que cherche l'opération de l'évaluation et qui constitue l'étape intermédiaire entre la théorisation et la pratique. "à la fois procédures et processus ces référentiels influencent profondément Les jugements évaluatifs ».(Tourmen& Figari, 2006, p. 101)

Prenant en considération ces deux notions : le curriculum et le référentiel d'évaluation, cette section sera dédiée à l'analyse du curriculum officiel marocain des mathématiques du primaire et du collège ainsi que les référentiels qui sous-tendent les pratiques d'évaluation en mathématiques.

Le curriculum des mathématiques au primaire

- **Les orientations pédagogiques générales**

Les choix et les orientations pédagogiques arrêtées par la politique éducative sont bâtis autour des domaines suivants (Direction des Curricula, 2011) :

- ✍ Le domaine des valeurs : ces valeurs tirent leur légitimité de la religion islamique, de l'identité de la civilisation, de la citoyenneté, et des droits de l'homme. Elles permettent d'une part de consolider l'identité marocaine et les valeurs de la modernité, d'égalité et d'ouverture au niveau de la société, et d'autre part la confiance en soi, l'autonomie et la responsabilité chez l'individu.
- ✍ Le domaine des contenus : à ce niveau les contenus doivent servir l'accomplissement des caractéristiques spécifiées pour l'apprenant. Ces caractéristiques qui se basent sur le fait que la connaissance est une production et un héritage universel commun
- ✍ Le domaine de l'organisation de la scolarité : l'action pédagogique suppose que cette organisation est bâtie selon le principe de progression d'un niveau à un autre et les rythmes diversifiés selon les besoins des apprenants.
- ✍ le domaine des compétences : vue selon une approche globale, ces compétences visent tout d'abord à au développement personnel de l'apprenant, puis l'intégration sociale et enfin l'insertion économique.

- **les lignes directives de l'évaluation au primaire**

✍ L'évaluation

La Charte Nationale de l'Education et de la Formation stipule dans son levier 5 que "La progression à travers les quatre années du second cycle de l'école primaire se base sur les contrôles continus, en apportant à ceux qui en ont besoin, un appui pédagogique particulier". Ainsi le contrôle continu, selon, note ministérielle N°179, 2010, joue un rôle triple et primordial, tout d'abord il a un rôle d'évaluation diagnostique en décelant les lacunes des apprenant, puis il remplit la fonction d'évaluation formative de part sa mission de suivi continu des apprentissages et le développement des compétences des apprenants et enfin il joue le rôle d'évaluation sommative puisqu'il est à la base du passage d'un niveau à un autre.

✍ La remédiation

La remédiation occupe une place de choix dans le processus d'apprentissage puisqu'elle permet de consolider ces apprentissages et d'éviter l'accumulation des lacunes. Cette remédiation est conduite selon trois formules : le travail en groupe classe, le travail en petits groupes et le travail individuel.

- **L'évaluationdes mathématiques**

L'enseignement des mathématiques a un objectif double il cherche, en premier lieu, à rendre l'apprenant capable d'acquérir les connaissances, les notions et les habiletés mathématiques et en deuxième lieu, à doter l'apprenant d'un esprit critique en stimulant les activités intellectuelles dans le domaine de l'observation, la recherche, l'expérimentation, l'argumentation, l'abstraction.

Etant partie intégrante de l'action d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation en mathématiques doit être caractérisé par selon les directives du curriculum:

- La globalité et la continuité pour fournir en permanence des données détaillées sur l'apprentissage de l'élève ;
- Le développement des capacités à résoudre les problèmes mathématiques chez l'apprenant ;
- Le développement des plans d'enseignement et des stratégies d'appui chez l'enseignant ;
- L'explicitation les utilisations pratiques des notions mathématiques.

2.2. Le curriculum des mathématiques au collège

En général, l'enseignement des mathématiques au secondaire collégial devrait contribuer au développement des aptitudes de l'élève au travail personnel et à l'autoformation et à renforcer sa volonté de recherche, communication et argumentation de ses prises de position et de lui assurer à tous les niveaux de ce cycle des bases solides le préparant à l'enseignement secondaire dans de bonnes condition ou l'intégration dans la vie active.[1]

Le curriculum des mathématiques au collège

- **Les compétences visées**

Le curriculum desmathématiques au collège vise à développer des compétences chez l'apprenant susceptible de l'aider à s'insérer dans la société. Ces compétences sont de deux types les premières sont partagées avec les autres disciplines et les secondes sont spécifiques aux mathématiques

- Les compétences transversales à développer en synergie avec les autres disciplines concernent l'utilisation de la méthode scientifique, l'expérimentation et le développement de la pensée logique et l'analyse critique, la résolution de problème et la démonstration, modélisation de quelques situations et la communication

1مديريةالمناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامجوالتوجيهاتالتربويةالخاصة بمادةالرياضياتبسلكالتعليمالثانويالإعدادي، غشت 2009.

- Les compétences spécifiques quant à elles s'articulent autour de :
  - ✓ Doter l'apprenant de de valeurs et d'attitudes positives envers les mathématiques ;
  - ✓ Développer l'aptitude de l'apprenant à résoudre des problèmes ;
  - ✓ Développer l'aptitude de l'apprenant à communique par les mathématiques ;
  - ✓ Développer l'aptitude de l'apprenant à utiliser le raisonnement mathématique
  - ✓ Développer l'aptitude de l'apprenant à dégager des liaisons en utilisant des représentations et des modèles ;
  - ✓ Développer l'aptitude de l'apprenant à utilises les TIC

- **L'évaluation des mathématiques au collège**

Comme mentionné par Charte Nationale de l'Education et de la Formation, l'évaluation et les examens au niveau du collège s'organisent comme suit : D'une année à l'autre, le passage se base sur les contrôles continus, jusqu'en fin de cycle, où les apprenants ayant réussi à ces contrôles subissent un examen normalisé au niveau régional, en vue de l'obtention du diplôme d'enseignement collégial.

Le control continuau niveau du collège s'étale sur les deux semestres de chaque année sous la forme d'interrogations écrites. Le control continu doit utiliser différentes méthodes d'évaluation (questions, exercices, devoirs à la maison...) mais Les interrogations écrites surveillées sont la seule méthode officiellement reconnue pour justifier la note du control continu. Toutes interrogation surveillée doit être précédé par la réalisation et la correction d'un devoir à la maison.

L'évaluation au collège dans le système éducatif marocain se compose de trois types

- L'évaluation pronostique : vise à connaitre les capacités, les connaissances et les dispositions des apprenant à suivre une nouvelle étape d'enseignement
- L'évaluation formative : s'intéresse à la fois aux acquis et les habilités des apprenants en même temps qu'aux les méthodes et outils d'enseignement. Elle est intégrée dans le processus d'enseignement pour assure un feedback sur son efficacité.
- L'évaluation sommative : se positionne à la fin d'une séquence d'enseignement (unité, trimestre, programme d'enseignement ou année scolaire) pour dresser un bilan de cette séquence afin de prendre les décisions éducatives appropriées.

II. la méthodologie de l'enquête

Les préoccupations qui animent cette recherche sont l'analyse des pratiques évaluatives en mathématiques au Maroc pour déceler leurs points de force et de faiblesse. Pour ce faire, nous avons eu recours à consulter un échantillon d'acteurs sur le terrain, via des questionnaires. La question principale de cette recherche est « comment les acteurs du terrain perçoivent les orientations du système éducatif en matière d'évaluation et comment ils les mettent en pratique »

L'objectif de cette enquête est d'évaluer l'intérêt que portent les acteurs sur le terrain à l'évaluation et ceci à travers :

- Leurs appréciations des formations à l'évaluation qu'ils ont reçues ;
- L'analyse de leurs besoins en formation à l'évaluation ;
- L'exploration des modes et des méthodes d'évaluation qu'ils adoptent.

1. L'échantillon des enquêtés

L'échantillon de cette enquête se compose de directeurs d'établissements scolaire au primaire et au collège, d'inspecteurs d'enseignement du primaire et du secondaire et d'enseignants des mathématiques.

Les enseignants consultés

La moitié des enseignants (36) exercent dans le primaire, 28 sont des professeurs de l'enseignement secondaire. La majorité des enseignants consultés (43sur 73) sont des femmes, elles sont plus présentes au primaire avec 28 sur 36. 42 enseignants ont une expérience qui dépasse 20 ans. 16 des 73 enseignants sont dans le milieu rural.

Les inspecteurs enquêtés

Les inspecteurs de notre échantillon appartiennent en majorité (15 sur 18) aux directions provinciales de Rabat, Salé et Kenitraet sont de sexe masculin. 3 inspecteurs du primaire exercent à l'IGAP. 10 parmi eux exercent au secondaire, 8 au primaire. 15 d'entre eux ont une expérience dans le domaine de l'enseignement qui dépasse 20 ans.

Lesdirecteurs des établissements

18 sur 20 directeurs consultés travail dans le public dont une seule femme qui est au primaire. 10 directeurs sont dans le primaire (10). La majorité des directeurs comptent une expérience qui dépasse 20 ans. 4 directeurs exercent dans le milieu rural.

2. Discussion des résultats

Cette discussion est conduite pour apporter des éléments de réponses à la question principale de cette enquête sur la perception des acteurs des orientations officielles en matière d'évaluation, leurs formations et besoins de formations à ce sujet et leurs pratiques évaluatives.

La formation et l'encadrement des pratiques évaluatives

La question de la formation à l'évaluation est abordée selon trois facettes : la formation de base, la formation continue et l'encadrement.

La formation de base

Par formation de base on entend la formation reçue lors du passage à un centre de formation habileté. Cette question a pour objet les aspects suivants : le concept de l'évaluation, la méthodologie de l'élaboration des tableaux de spécifications, la formulation des questions et l'exploitation des résultats des examens.

L'analyse des réponses des interviewés nous permet d'avancer les conclusions suivantes :

- ✓ Même si une partie importante des répondants affirme que les enseignants ont déjà reçu une formation de base sur l'évaluation, les besoins en formation à ce sujet restenttrès importants ;
- ✓ La formation de base reçue par les enseignants est essentiellement axée sur les aspects théoriques et généraux comme la typologie de l'évaluation et ses fonctions ;
- ✓ Les besoins de formation restent très importants au niveau des aspects pratique et techniques soit au niveau de la construction des épreuves ou d'exploitation des résultats de l'évaluation ;
- ✓ L'aspect statistique d'exploitation des résultats des évaluations reste le domaine méconnu par les répondants, négligé par la formation de base et qui présente le besoin de formation les plus important.

La formation continue

Ce volet l'accent était mis sur les actions de formations continues organisée d'une manière institutionnelle ou non à travers deux dimensions : la fréquence et l'importance de ce type de formation ainsi que Les sujets traités comme : les théories de l'évaluation, l'élaboration des

épreuves d'examens, l'élaboration des situations d'évaluationet l'exploitation des résultats des examens. Les conclusionsde ce volet sont comme suit :

- ✓ Les avis autours de l'organisation des sessions de formation continue en évaluation sont partagés. D'une part les enseignants et les directeurs soulignent la rareté voire l'absence de ces sessions de formation et d'autre part les inspecteurs qui affirment le contraire dans leur majorité ;
- ✓ A l'instar de la formation de base, les sessions de formation continue, lorsqu'elles sont organisées, sont essentiellement axées sur le sujet théorique autour de l'évaluation ;
- ✓ Les répondants sont d'accord sur le grand besoin de formation dans tous les thèmes proposés ;
- ✓ Les besoins de formation sontplus importants au niveau des thèmes pratiquesqui concernel'élaboration des épreuves d'examens, l'élaboration des situations d'évaluation et l'exploitation des résultats des examens ;

Le suivi et l'encadrement

L'investigation à ce sujet s'adressait aux trois acteurs sur le terrain : enseignants, inspecteurs et directeurs, mais chacun par référence aux tâches attendues de lui selon la position qu'il occupe. Deux principales conclusion à retenir pour cette rubrique ; la première réside dans cette divergence de point de vue entre, d'une part, les inspecteurs qui affirment qu'ils sont toujours là pour assurer l'encadrement des enseignants et d'autre part, les directeurs et les enseignants qui disent le contraire en soulignant la rareté des rencontres pédagogiques encadrés par les inspecteurs. La seconde conclusion est le fait que cet encadrement, lorsqu'il existe, est focalisé sur le suivi administratif formel au dépend du pédagogique et qui veille, principalement, au respect des procédures d'organisation du control continu et la consignation des notes.

L'organisation des pratiques évaluatives enmathématiques etleurs exploitations

Parler des pratiques évaluatives ne peut pas se limiter à ce qui se passe en classe mais doit prendre en compte l'aspect organisationnel qui assure l'acheminement des directives officielles jusqu'à la classe et aussi de la manière de l'exploitation de ces pratiques. Dans cette section l'intérêt était porté d'une part sur les modes d'organisation de ces pratiques et d'autre part sur la méthodologie d'élaboration des situations d'évaluation et des épreuves. Au niveau de l'organisation, on distingue deux modes : lesdevoirs à la maison et les

interrogations écrites en classe et elle porte sur les dimensions suivantes : la fréquence et le respect du calendrier des examens, le respect de la durée de chaque examen, l'information des élèves sur les dates des examens et la coordination avec les autres enseignantset l'exploitation des résultats.

Les résultats concernant les modes d'organisation des pratiques évaluatives reflètent une certaine importance accordée aux dispositions procédurales au détriment de l'exploitation des données recueillies, ainsi :

- Les enseignants donnent des devoirs à faire à la maison, mais avec des fréquences différentes. La majeure partie d'entre eux donnent des devoirs à la maison 2 à 4 fois par semaine ou quotidiennement. Ils qu'ils donnent beaucoup d'importance au suivi des devoirs à la maison. Une minorité d'entre eux comptabilisent les notes de ces devoirs comme note de control continu.
- les inspecteurs affirment que leurs enseignants donnent plus d'importance au suivi des devoirs à la maison au dépende de la diversification des méthodes de correction.
- Pour les interrogations écrites, les enseignants montrent un grand respect pour les actions de préparation des interrogations écrites. Toutes fois les réponses des interviewés reflètent un manque de coordination entre les enseignants concernant ces interrogations,
- Les inspecteurs et les directeurs consultés affirment que leurs enseignants respectent les dispositions réglementaires dans la gestion des examens. Ce respect apparait plus au niveau du calendrier du control continu et le respect de la durée des interrogations. Alors que la coordination entre les enseignants fait défaut selon les inspecteurs.

La consultation à propos de la méthodologie d'élaboration des épreuves visait les points suivants : leurs références et les forme des questions utilisées. Les résultats se présentent comme suit :

- Pour préparer leurs interrogations écrites, les enseignants consultés affirment qu'ils ont recours en premier lieu aux directives pédagogique, puis les notes de control continu. Les autres références utilisées par les répondants s'articulent surtout sur les sites internet. Le même point de vue est partagé par les inspecteurs.
- Les enseignants respectent généralement les spécifications et les caractéristiques des épreuves écrites telles que mentionnées dans les directives pédagogiques et les programmes.
- Les enseignants ont tendances, d'après leurs réponses, à utiliser des questions dont la forme favorise la production écrite soit les questions à réponses ouvertes longues, les questions à réponses ouvertes Courtes ou les questions de remplir le vide. Par contre ces enseignants évitent généralement les questions à correction objective comme les QCM. La même conclusion est enregistrée chez les inspecteurs.

Les acteurs ont été interrogés sur l'exploitation des résultats des examens soit d'une manière sommative ou formative. Les réponses collectées se résument comme suit

- Les enseignants affirment qu'ils élaborent toujours ou souvent des grilles de correction et les utilisent pour corriger leurs épreuves d'examen. Au contraire, selon les déclarations des inspecteurs, les enseignants ne donnent pas beaucoup d'importance aux activités liées à la correction. Ainsi les enseignants n'élaborent et n'utilisent que rarement des grilles de correction.
- Lors de l'exploitation des résultats de la correction, la grande majorité des enseignants interrogés tachent toujours ou souvent de rendre les copies aux élèves pour les aider à découvrir leurs erreurs et ensuite programmer des séances d'appui. Tandis que La moitié des enseignants consultés déclarent qu'ils n'ont jamais ou rarement établis des rapports sur les interrogations écrites. Le même constat est valable pour les inspecteurs
- Selon leurs réponses, les inspecteurs de notre échantillon s'intéressent à tous les aspects de l'exploitation des résultats des examens mais à des degrés différents ;
- Ce qui préoccupe plus les inspecteurs interrogés c'est l'exploitation des résultats du control continu et son utilisation pour l'amélioration du rendement des enseignants en programmant des rencontres pédagogiques à ce sujet. Mais à un degré moindre, ces inspecteurs donnent moins d'importance au suivi des plans d'appui pédagogique et l'encouragement de la recherche pédagogique.
- Les directeurs consultés affirment qu'ils cherchent à déceler les points de force et les points de faiblesse chez les élèves à partir de leurs résultats pour les partageravec les autres acteurs : enseignants, parents… ;
- Les directeurs interrogés déclarent qu'ils établissent un programme d'appui dans le cadre du conseil pédagogique et le conseil d'enseignement ;
- L'exploitation statistiques des résultats des examens fait défaut auprès deces directeurs, ainsi ils affirment ne pas exploiter statistiquement ces résultats que rarement voire jamais ceci peut être dû à leurs manque de formation dans ce domaine.

Conclusion

L'analyse des pratiques évaluatives en mathématiques à travers les opinions des enseignants, inspecteurs et directeurs des établissements montre un grand écart entre ce qui est prescrits dans les documents officiels et ce qui existe sur le terrain. Somme toute, ces pratiques restent "essentiellement sommatif focalisé beaucoup plus sur les connaissances avec une prédominance des programmes par rapport au curriculum" (EL HAYANI, 2015). Le déficit de ces pratiques est palpable au niveau des références utilisées pour l'élaboration des épreuves, et de l'exploitation des résultats des examens. Ainsi :

❶Au niveau de la formation et l'encadrement

- Les différents acteurs consultés affirment avoir reçu une formation en évaluation des apprentissages des mathématiques qui a touché différents aspects théorique et pratiques ;
- Les besoins des enseignants en évaluation des apprentissages restent importants surtout par rapport aux aspects pratiques ;
- La formation continue en évaluation des apprentissages reste faible et ne couvre pas les champs qui intéressent les enseignants et peuvent les aider à accomplir leurs missions pédagogiques ;
- L'encadrement pédagogique reflète une divergence des points de vue entre les inspecteurs d'un côté et les enseignants et les directeurs des établissements de l'autre. Les premiers affirment majoritairement qu'ils organisent assez souvent des rencontres pédagogiques au profit des enseignants alors que les seconds soulignent la rareté de ces rencontres ;
- Le contenu de ces rencontres pédagogiques lorsqu'elles sont organisées ne traite pas toujours de l'évaluation et dans le cas où le contenu traite l'évaluation il est généralement focalisé sur les notions théoriques au dépend de la pratique.

❷Au niveau de l'élaboration des instruments de mesure

- Lors de l'élaboration des épreuves les enseignants ont recours, principalement, aux directives pédagogiques et aux notes ministérielles. Et dans d'autres cas ils ont recours à l'Internet et les ouvrages traitant de l'évaluation ;
- Les enseignants montrent une certaine ignorance des notions clés de la méthodologie de l'élaboration des instruments d'évaluation comme les domaines cognitifs, les

niveaux d'habileté et le tableau de spécifications. Cette ignorance est reflétée par leurs énorme besoins en formation à ces notions ;

❸Au niveau de l'exploitation des résultats

- Les différents acteurs consultés affirment qu'ils veillent, chacun de sa position, à l'exploitation des résultats des examens surtout le control continu ;
- Les enseignants exploitent ces résultats comme moyen de régulation de leurs méthodes d'enseignement et d'aide pour les élèves afin qu'ils puissent surmonter leurs lacunes ;
- Les inspecteurs déclarent qu'ils utilisent ces résultats pour encadrer les enseignants, soit d'une manière individuelle lors des visites d'inspection ou collective lors des rencontres pédagogiques
- Les directeurs profitent des conseils de l'établissement pour exploiter les résultats tirés des contrôles continus pour les discuter soit avec les enseignants de la même discipline ou les enseignants de la même classe ;
- Cette exploitation reste limitée puisque ces acteurs affirment qu'ils ont besoin de formation sur la méthode d'exploitation des résultats, surtout en ce qui concerne l'analyse statistique générale et l'analyse des items.

❹Au niveau de l'organisation,

- Les acteurs consultés déclarent qu'ils respectent les dispositions organisationnelles stipulés dans les documents réglementaires en la matière ;
- Les enseignants veillent à renseigner les devoirs et les interrogations écrites dans les cahiers de texte ou les cahiers de suivi pédagogique et remettent les notes et les copies à temps à l'administration ;
- Les directeurs de leurs parts assurent aussi un suivi permanent du control continu et archivent les copies des devoirs pour les mettre à disposition des intéressés (élève, parent, inspecteur...) pour consultation ou à toute fin utile
- Les inspecteurs eux aussi tachent de contrôler si les épreuves des examens sont reportées sur le cahier de textes à temps et si les enseignants respectent le nombre et les dates de passation des épreuves de control continu.

Bibliographie

1. Akrim, H., Figari, G., Mottier-Lopez, L., & Talbi, M. (2010). La place de l'évaluation dans la réforme du système éducatif marocain : Questions pour la recherche. *Questions Vives. Recherches en éducation, Vol.4 n°13*, 387‑ 400. https://doi.org/10.4000/questionsvives.323
2. Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. 253.
3. Beaudoin, A., Lefrançois, R., & Ouellet, F. (1986). Les pratiques évaluatives : Enjeux, stratégies et principes. *Service social*, *35*(1‑ 2), 188‑ 213. https://doi.org/10.7202/706301ar
4. Bisson, C. (2015). *Les pratiques évaluatives en mathématiques d'une enseignante œuvrant auprès d'élèves en difficulté du primaire*. 222.
5. Bourqia, R. (2015). Note Introductive In *l'évaluation en éducation et en formation: Approches, Enjeux et Défis*. (p 5-11). CSEFRS, Rabat, Maroc,.
6. Champagne, F., Contandriopoulos, A.-P., & Tanon, A. (2018). Utiliser l'évaluation. In A. Brousselle & Z. Hartz (Éds.), *L'évaluation : Concepts et méthodes* (p. 277‑ 298). Presses de l'Université de Montréal. http://books.openedition.org/pum/6314
7. Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F., & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : Analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *10*, 27. https://doi.org/10.7202/1016856ar
8. Earl, L. M., Katz, S., Manitoba, & School Programs Division. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*. Éducation, citoyenneté et jeunesse Manitoba, Division des programmes scolaires.
9. EL HAYANI,A.(2015). Evaluation d'impact des politiques de réforme du système éducatif marocain : problématiques de conception et de mise en œuvre , In *l'évaluation en éducation et en formation: Approches, Enjeux et Défis*. (p 5-11). CSEFRS, Rabat, Maroc,.
10. Figari, G. (2001). Introduction. L'activité évaluative réinterrogée par la recherche. In *L'activité évaluative réinterrogée* (p. 9‑ 14). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01.0009
11. FIGARI, G., MOTTIER LOPEZ, L.(2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)*. Paris : L'Harmattan,. (Collection Evaluer).
12. Leclercq, D., Nicaise, J., & Demeuse, M. (2004). *Docimologie critique : Des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves*.
13. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation [Texte imprimé] / [sous la direction de] Renald Legendre* (2e éd). Guérin ESKA.

14. Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947

15. Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, *148*(4), 939- 952. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/rfap.148.0939.

16. RAMI A. (2007). RAPPORT DE SYNTHESE : Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial. Repéré sur le site du conseil supérieur de l'éducation , de la formation et de la recherche scientifique. www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Etude-3-EVAL-CURR.pdf

17. Thélot, C. (2008). Chapitre 1. L'évaluation dans le système éducatif : Pour quoi faire ? À quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? In *Évaluer pour former* (p. 17- 27). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.baill.2008.01.0017

18. Tourmen, C., & Figari, G. (2006). La référentialisation : Une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Évaluation en Éducation*, *29*, 5- 25.

19. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique ; Pour un nouveau souffle de la réforme :

20. Portefeuille Global des Projets du Programme d'Urgence 2009 – 2012, MAI 2009

21. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الكتاب الأبيض، يونيو 2002.

22. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الرياضيات بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، غشت 2009.

23. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامجوالتوجيهاتالتربويةبسلكالتعليمالابتدائي، شتنبر 2011.

24. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة الوزارية رقم 175 بتاريخ 19 نونبر 2010 حول : تأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي

25. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة الوزارية رقم 179 بتاريخ 13 ديسمبر 2010 حول تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة بسلك التعليم الابتدائي

26. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المذكرة الوزارية رقم 192 بتاريخ 13 ديسمبر 2010 حول تأطير وتتبع إجراء فروض المراقبة المستمرة لمادة الرياضيات بالسلك الثانوي الإعدادي

Adaptation d'un questionnaire mesurant les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux comportements antisociaux à l'adolescence

Adaptation of a questionnaire measuring risk factors and protective factors linked to antisocial behavior in adolescence

Badreddine EZZAIDI [(1)]

[(1)]Doctorant à l'université Mohamed V, faculté sciences de l'éducation. Rabat

benaboubadr@gmail.com

Résumé : Cet article présente les résultats d'une étude statistique menée essentiellement pour investiguer les qualités psychométriques d'un questionnaire. ce questionnaire permet de mesurer les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux comportements antisociaux que l'on peut observer chez les adolescents entre 11 ans et 18 ans. les dimensions et les items ont été traduit de la langue anglaise à la langue arabe à partir du modèle community that care youth survey, Ce modèle, développé et validé en Amérique, a été traduit et validé dans plusieurs pays, notamment en Australie et en Iran. Les résultats de la présente étude confirme la validité (convergente et discriminante) et la fiabilité de l'ensemble des construits. Des lors, le questionnaire possède toutes les qualités psychométriques requises pour entamer des futures recherches.

Mots clés : facteurs de risque, facteurs de protection, qualités psychométriques

Abstract: This article presents the results of a statistical study carried out primarily to investigate the psychometric qualities of a questionnaire measuring risk factors and protective factors linked to antisocial behavior that can be observed in adolescents between the ages of 11 and 18. The dimensions and items of this questionnaire have been translated from English to Arabic from the community that care youth survey model. This model, developed and validated in America, has been translated and validated in several countries, notably in Australia and in Iran. The results of this study confirm the validity (convergent and discriminant) and reliability of all the constructs, therefore the questionnaire has all the psychometric qualities required to start future research.

Key words: risk factor, protective factors, psychometrics properties

Introduction

La fréquence ascendante des comportements antisociaux dans les sphères des institutions scolaires est devenue aujourd'hui une problématique si inquiétante selon de nombreux chercheurs (Galand et al., 2004 ; Debarbieux, 2002). Dans ce contexte, le traitement de ce genre de comportement soulève un grand défi, surtout avec l'insuffisance de l'approche de contrôle, voire de détention (Dodge, 2001), qui reste cependant, largement appliquée par les nations de moyen à faible revenu. La raison pour laquelle les efforts d'aujourd'hui se sont accentués vers la prévention comme une approche alternative de grande envergure.

Pratiquement, la prévention des problèmes de comportement, tel conçu et suggérer dans la science de la prévention, se fait à travers des interventions qui visent principalement à empêcher l'apparition de ce genre de problèmes et ce, avant qu'ils se produisent (Hawkins et Weis, 1985). Dans ce contexte, les programmes d'intervention préventive se sont multipliés ces dernières décennies, nous citons à titre d'exemple le projet Seatle pour le développement social (Hawkins et al., 2003) et son extension Raising healthy children (Catalano et al., 2003). Généralement, un programme d'intervention est conçu pour promouvoir un changement au niveau des prédicateurs des comportements antisociaux, notamment à travers la réduction des facteurs de risque et le renforcement des facteurs de protection (Hawkins et al., 1992).

L'identification des facteurs de risque et des facteurs de protection des comportements antisociaux, est donc une étape primordiale pour tout effort de prévention. Ainsi, La recherche scientifique à accorder beaucoup d'importance à développer des systèmes de dépistage et de mesure de ce genre de predicteurs. L'un de ces système les plus importants aux USA est le '' community that care''. Ce système opérationnelle, qui se base sur les assises du modèle de développement social (Hawkins et weis, 1985), a permit d'identifier une grande variété de facteurs de risque et facteurs de protection liée aux problèmes de comportement (Arthur et al., 2002). A la base de ce système, le questionnaire ''community that care youth survey''(CTC-YS), est conçu essentiellement pour mesurer ces predicteurs au niveau individuel, familial, scolaire et communautaire (Flynn, 2008). Plusieurs études ont démontré la validité et la fiabilité de ce questionnaire, notamment aux USA, Australie, Pays-

Bas et en Iran (Arthur et al., 2002 ; Beyers et al., 2004 ; Glaser et al., 2005 ; Baheiraei et al., 2014)

A la lumière de ces études, la présente étude vise d'une part à combler les lacunes observées jusqu'à maintenant au niveau de la recherche scientifique sur la prévention au Maroc, un domaine qui reste peu expérimentalement investigué, et d'autre part à concevoir un outil de dépistage des predicteurs des comportements antisociaux et ce, à la base du système CTC-YS. Des lors, nous attendons à travers cette étude méthodologique à construire et à tester les qualités psychométriques d'un questionnaire qui pourra contribuer à promouvoir les efforts de prévention dans nos pays Magrébins.

1 La méthodologie

1.1 Participants

Les données ont été recueillies auprès des jeunes lycéens âgés entre 15 ans et 18 ans répartis entre trois établissements du secondaire qualifiant, un établissement issus d'un milieu rural, les deux autres issus d'un milieu urbain représentant deux catégories sociétales, soit le périphérique et le centre ville. Le nombre total des participants est de 100 élèves, tous ont accepté de répondre volontairement au questionnaire. Le tableau ci après synthétise les caractéristiques de l'échantillon requis.

Tableau 1 : les caractéristiques de l'échantillon requis

Les variables		L'effectif	Le pourcentage
Age	15	39	39
	16	32	32
	17	21	21
	18	8	8
Sexe	Masculin	47	47
	Féminin	53	53
Distribution sociale	Rural	25	25
	Périphérique	45	45
	Centre ville	30	30

1.2 L'outil de mesure

Le présent questionnaire se base sur le modèle CTC-YS (Arthur et al., 2002). Il s'agit d'un système de dépistage conçu principalement pour mesurer une grande variété des facteurs

de risque et des facteurs de protection liés à la prédiction des comportements antisociaux éventuels chez les adolescents entre 11 ans et 18 ans (Glaser et al., 2005). Les dimensions du présent questionnaire ont été traduites de l'anglais à partir de ce modèle initial et de son adaptation Iranienne (Baheiraei et al., 2014). Cette traduction prenait en considération la perception des jeunes entre 15 ans et 18 ans à l'égard de l'ensemble des mots et expressions qui forment le corps du questionnaire mais surtout la culture locale qui diffère, cependant, de la culture anglaise et Iranienne. Des lors, certains mots ont été modifiés, par exemple le mot ''Gun'', strictement interdit dans la législation locale, a été modifié par « arme tranchante » « ألة حادة», le mot « Drug » par des mots locaux tel que cannabis (المعجون, الكالا, القرقوبي.).

Une fois traduit, le questionnaire a fait l'objet d'un jugement de validité faciale. Il a été administré à des professeurs experts, notamment des professeurs de langue, de psychologie et de psychométrie. Le résultat finale du jugement admet la capacité des items traduits à mesurer les construits latents. Certaines suggestions ont été prise en compte, notamment l'addition des items pour ainsi mieux représenter les construits, ces items ajoutés concernent « أشارك في أعماال الشغب التي تعرفها المؤسسة » du construit « rébellion », et l'item « تحصيلي الدراسي ضعيف » du construit « échec scolaire ». Nous avons après soumet le questionnaire à un pré-test cognitif. Pour ce faire, nous avons fait appel à une vingtaine d'élèves pour répondre au questionnaire, l'objectif étant de juger la clarté des items et de s'assurer que ces items ne démarquent aucune équivoque ni de confus. Le résultat de ce pré-test nous a amené à porter quelques modifications, par exemple le mot « «نتحاجج» a été remplacé par le mot « نتشاجر » et le mot «اعمل ضد» par le mot «'اتصرف عكس ». Ces dernières modifications nous ont amené à affiner la dernière version du questionnaire qui depuis, comptait 62 items couvrant 7 facteurs de risque et 7 facteurs de protection.

1.3 Analyses

Les items de la présente étude d'adaptation ont été repartit en trois domaines soit : le domaine individuel, le domaine familial et le domaine scolaire. L'analyse a été effectuée avec le logiciel Smart PLS. Il s'agit en fait, d'un logiciel de traitement statistique qui se base sur la modélisation d'équations structurelles et qui permet de tester la validité de construit (convergente et discriminante) et la fiabilité des échelles de mesure (Hair et al., 2016).

La validité de construit consiste essentiellement à tester la validité convergente et la validité discriminante des échelles. La validité convergente consiste à s'assurer que les

mesures d'un même construit sont corrélée et que l'ensemble des items du construit possèdent un coefficient structurel ou une communalité (la part de variance) supérieur à 0.50 (Carricano et al., 2010), et supérieur à 0.70 tel suggéré par Hair et al. (2016). Un seuil donc de 0.50 est retenu lors de l'analyse avec suppression des items de moins de 0.50.

La validité discriminante, quant à elle, est obtenu à travers l'approche de croix de chargement (cross loadings) qui permet de s'assurer que le construit est distincte réellement d'un autre construit par des normes empiriques (Hair et al., 2016). En fin, le dernier critère retenu dans cette analyse concerne la mesure de la fiabilité des construits. Pour ce faire, le coefficient de la consistance interne « fiabilité composite » (composite reliability) avec un seuil de 0.70 a été retenu. Ce coefficient s'interprète de la même façon que l'alpha de crombach et devrait dépasser le seuil retenu et ne pas dépasser le 0.90 (Hair et al., 2016).

2 Présentation des résultats

2.1 Le domaine individuel

Le modèle initial du domaine individuel compte huit facteurs de risque et deux facteurs de protection. Cinq facteurs ont été retenus pour la présente étude ; trois facteurs de risque qui sont l'attitude positive aux comportements antisociaux, interaction aux pairs antisociaux et la rébellion, et deux facteurs de protection couvrant la croyance à l'ordre moral et l'attachement aux pairs prosociaux. Les items dont les communalités (la part de la variance) sont moins de .50 ont été supprimés, cela concerne l'item « اتجاهل القوانين التي تضايقني » du construit « Rébellion », les items « أعتقد أنه من المقبول أن تأخذ شيئًا دون أن تطلب ذلك مسبقا » , « أعتقد أنه من المقبول أحيانًا الغش في المدرسة » du construit « croyance à l'ordre moral » et les items « اقرب الدراسي » «اقرب رفاقي يعملون جاهدين من اجل التفوق » du construit « interactions aux pairs prosociaux ». Le nombre total des items retenus compte 13 pour les facteurs de risque et 5 pour les facteurs de protection. L'ensemble des ces items enregistrent un coefficient structurel supérieur à 0.55 et un coefficient de fiabilité (composite reliability) variant entre 0.817 et 0.862 pour les échelles de facteurs de risque et entre 0.720 et 0.738 pour les deux facteurs de protection (voir le modèle et le tableau de corrélation). Des lors, la validité de construit et la fiabilité des échelles sont confirmés (modèles 1 et 2 ; tableaux 2 et 3)

Figure 1 : modèle d'analyse des facteurs de risque individuel

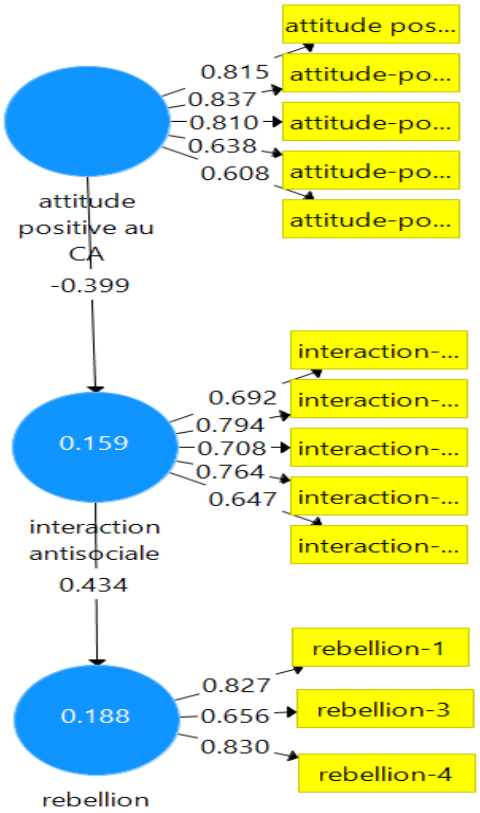


Tableau 2 : la validité de construit et la fiabilité des facteurs de risque individuels

Le construit	items	Attitude pos au CA	Interaction aux pairs antisociaux	rébellion	CR
Attirude positive au CA	Attitud pos 1	0.815	-0.202	0.002	0.862
	Attitud pos 2	0.837	-0.306	-0.090	
	Attitud pos3	0.810	-0.454	-0.259	
	Attitud pos 4	0.638	-0.115	-0.018	
	Attitud pos 5	0.608	-0.190	-0.046	
Interaction aux pairs antisociaux	Intera antis1	-0.300	0.692	0.320	0.845
	Intera antis2	-0.370	0.794	0.348	
	Intera antis3	-0.226	0.708	0.252	
	Intera antis4	-0.375	0.764	0.291	
	Intera antis5	-0.105	0.647	0.359	
rébellion	Rebellion 1	-0.011	0.393	0.827	0.817
	Rebellion 3	-0.176	0.216	0.656	
	Rebellion 4	-0.219	0.363	0.830	

Figure 2 : modele d'analyse des facteurs de protection individuels avec Smart PLS

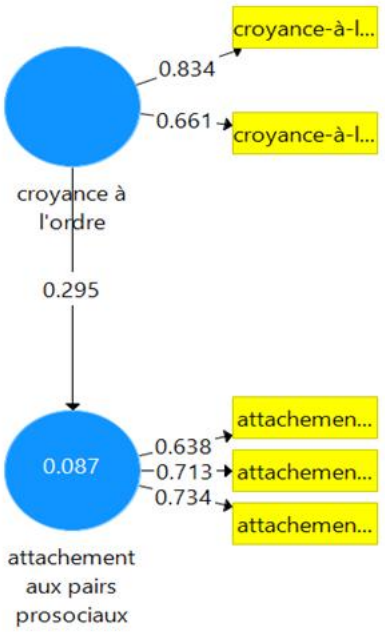


Tableau 3 : la validité de construit et la fiabilité des facteurs de protection individuels

Le construit	items	Croyance à l'ordre morale	Attachement aux pairs prosociaux	CR
Croyance à l'ordre moral	Croyance 1	0.834	0.253	0.720
	Croyance 3	0.661	0.186	
Attachement aux pairs prosociaux	Attachement 2	0.164	0.638	0.738
	Attachement 3	0.191	0.713	
	Attachement 4	0.247	0.734	

2.2 Le domaine familial.

Le nombre de facteurs retenu dans le domaine familial compte cinq facteurs au lien de sept facteurs que comporte le modèle initial. Il s'agit de deux facteurs de risque : conflits parentaux et faible gestion familiale, et trois facteurs de protection qui sont : attachement familial, récompenses pour engagement social et opportunité d'engagement social. L'analyse a pu ressortir que les échelles analysées présentent une bonne qualité psychométrique après suppression des items, « دائما ما نتشاجر على نفس الاشياء » du construit « conflit familial» et des items : « يتعقبني والدي اذا ما تغيبت عن المدرسة ' », « اسرتي صارمة اتجاه الكحوليات او استعمال المخدرات

« يتعقبني والدي اذا حملت الة حادة الى المؤسسة » du construit « faible gestion familiale ». Le nombre total des items retenus compte 17 items. L'ensemble de ces items présentent un coefficient structurel supérieur à 0.50 et 0.70 et un coefficient de fiabilité supérieur à 0.70. La validité de construit et la fiabilité des échelles sont donc confirmés. (Modèle 3 et 4 ; tableau 4 et 5)

Figure 3 : Modèle d'analyse des facteurs de risque familial sous Smart PLS

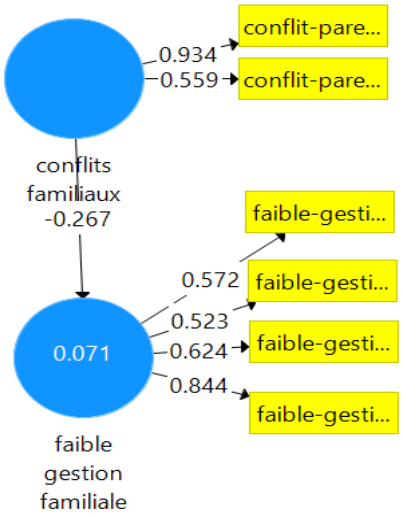


Tableau 4 : la validité de construit et la fiabilité des facteurs de risque familiaux

Le construit	items	Conflits parentaux	Faible gestion familiale	CR
Conflits parentaux	Conflits parentaux 1	0 .934	-0.264	0.732
	Conflits parentaux 2	0.559	-0.114	
Faible gestion familiale	FG1	-0.128	0.572	0.741
	FG2	-0.031	0.523	
	FG3	-0.140	0.624	
	FG4	-0.263	0.844	

Figure 4 : Modèle d'analyse des facteurs de protection familiaux sous Smart PLS

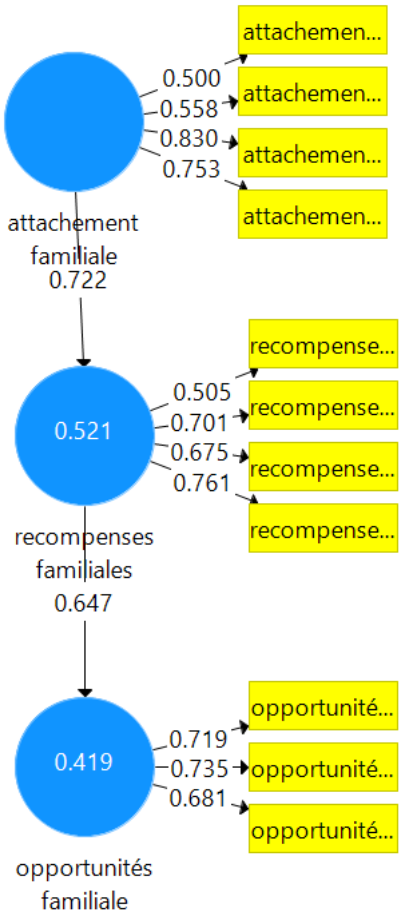


Tableau 5 : la validité de construits et la fiablilité des facteurs de protection familaux

Le construit	items	Attachement familial	Opportunité familiales	récompenses	CR
Attachement familial	Attachement F1	0.500	0.327	0.344	0.761
	Attachement F2	0.558	0.209	0.406	
	Attachement F3	0.830	0.377	0.600	
	Attachement F4	0.753	0.399	0.551	
Opportunité familiales	OF1	0.405	0.719	0.435	0.755
	OF2	0.330	0.735	0.508	
	OF3	0.316	0.681	0.433	
Récompenses familiales	Récompensas F1	0.410	0.164	0.505	0.759
	Récompenses F2	0.395	0.509	0.701	
	Récompenses F3	0.423	0.496	0.675	
	Récompenses F4	0.663	0.485	0.761	

2.3 Domaine scolaire

Le domaine scolaire de la présente étude comporte quatre facteurs tous issu du modèle initial CTC-YS. Deux facteurs de risque couvrant l'échec scolaire et le faible attachement scolaire, et deux facteurs de protection qui sont « opportunités d'engagement prosocial » et « récompenses scolaires ». Certains items ont été supprimés de l'analyse faute de faible part de variance. Ces items concernent « لا احب الذهاب الى المؤسسة » ; « اجد متعة وأنا في المؤسسة », « اتغيب كثيرا عن الدروس » du construit « faible attachement scolaire » et l'item « اشعر بالامن والامان في مؤسستنا» du construit « récompenses scolaires ». Des lors, L'analyse statistique nous a permis de confirmer une bonne qualité psychométrique, avec un coefficient structurel supérieur à 0.70 et 0.55 et un coefficient de fiabilité supérieur à 0.70 pour l'ensemble des items retenus (modèles 5 et 6, tableaux 6 et 7)

Figure 5 : Modèle d'analyse des facteurs de risque liés à l'école sous Smart PLS

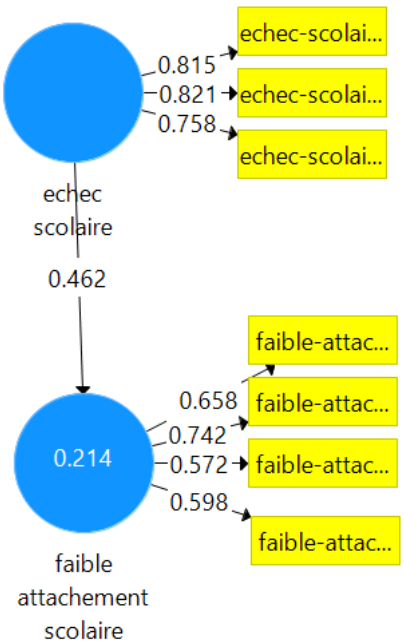


Tableau 6 : la validité de construits et la fiabilité des facteurs de risque liés à l'école

Le construit	items	Echec scolaire	Faible attachement scolaire	CR
Echec scolaire	Echec scolaire 1	0.815	0.405	0.840
	Echec scolaire 2	0.821	0.373	
	Echec scolaire 3	0.758	0.323	
Faible attachement scolaire	F attach sco 2	0.274	0.658	0.739
	F attach sco 3	0.415	0.742	
	F attach sco 4	0.219	0.572	
	F attach sco 7	0.224	0.598	

Figure 6 : modèle d'analyse des facteurs de protection liés à l'école sous Smart PLS

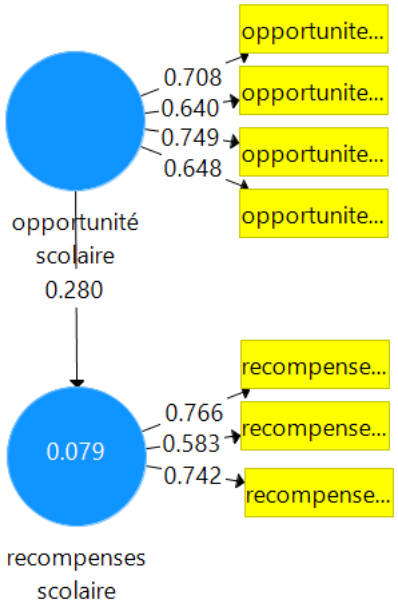


Tableau 7 : la validité de construits et la fiabilité des facteurs de protection liés à l'école

Le construit	items	Echec scolaire	Faible attachement scolaire	CR
Opportunité scolaire	Oppo sco 1	0.708	0.219	0.781
	Oppo sco 2	0.640	0.150	

	Oppo sco 3	0.749	0.214	
	Oppo sco 4	0.648	0.175	
Récompenses scolaire	Recomp sco 1	0.210	0.766	0.742
	Recomp sco 2	0.177	0.583	
	Recomp sco 4	0.210	0.742	

3 Discussion

La présente étude s'intéresse à la construction et la validation d'un questionnaire qui serve à dépister et à mesurer les facteurs de risque et les facteurs de protection liés aux problèmes de comportements que l'on peut observer chez les adolescents. Ce questionnaire se base sur du modèle CTC-YS, tel conçu et développé par Arthur et al. (2002) et validé auprès d'un échantillon formé de 172628 élèves par Glaser et al. (2005). Durant le processus de construction du questionnaire, certaines modifications ont été effectuées sur le modèle initial. Ces modifications se sont imposées soit pour des raisons socioculturelles, soit pour des raisons méthodologie en relation avec la recherche initiale conduite. Les plus importantes modifications concernent la réduction des dimensions en trois au lieu de quatre que comporte le modèle initial soit ; la dimension individuelle, la dimension familiale, et la dimension scolaire. Aussi l'échelle likert utilisé a été réduite en trois points au lieu de quatre, allant de « oui » « parfois » « pas du tout ». Le processus de validation quant à lui a imposé certaines modifications à la suite les résultats de l'analyse statistique obtenus durant le processus, nous parlons principalement de la suppression des items qui présentent un faible coefficient structurel (les items dont la communalité en dessous de 0.50). La version finale du questionnaire, après les modifications effectuées compte 14 predicteurs et 49 items. Les résultats obtenus suit à l'analyse statistique affirment que le questionnaire formé possède toutes les qualités psychométriques requises ; chaque construit possède un coefficient de fiabilité et une consistance interne satisfaisante, des lors la fiabilité du questionnaire et sa validité de construit (convergente et discriminante) a été confirmé pour l'ensemble des facteurs. Ces résultats se conforment avec ceux obtenus en Iran et en Australie pour les dimensions requises, ce qui permet de confirmer le cadre théorique de la mesure CTC-YS tel conçu en Amérique et validé dans des pays à revenu élevé.

4 Conclusion

Le questionnaire construit et validé à travers la présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique sur la prévention des comportements antisociale que l'on peut observer chez les adolescents dans les établissements scolaires. De telle approche ne peut se passer de l'identification et la mesure des facteurs de risque et de protection qui devrait être une préoccupation centrale pour tout effort de prévention comme le suggère la science de la prévention (Catalano et al., 2012 ; Hawkins et al., 1992). Les résultats obtenus permettront certainement de mieux avancer les études sur la prévention dans nos pays Maghrébins mais aussi et surtout de contribuer à promouvoir la recherche scientifique dans le domaine de la prévention avec une recherche issue de pays à moyen et faible revenu, sachant que de nombreux auteurs ont suggéré d'enrichir la recherche en science de la prévention par des études issus de pays à moyen et à faible revenu mais surtout à cultures différentes (Murrey et Farrington, 2010.

Annexe

			العبارات
البعد الفردي	مؤشرات السلوك غير الاجتماعي	النزعة الايجابية نحو السلوك غير الاجتماعي	اعتقد انه من الخطأ ان يحمل التلميذ الة حادة الى المؤسسة
			اعتقد انه من الخطأ ان يحتفظ التلميذ بشيء لا يملكه
			اعتقد انه من الخطأ أن يتعارك تلميذ مع شخص ما.
			اعتقد انه من الخطأ ان يهاجم تلميذ شخصا ما بنية الايذاء
			اعتقد انه من الخطأ ان يبقى التلميذ خارج المؤسسة وقت الدراسة
		التفاعل مع رفقاء من ذووي السلوك غير الاجتماعي	من بين اقرب رفاقي هناك من تم توقيفه عن الدراسة
			من بين اقرب رفاقي هناك من تم توقيفه لدى الامن
			من بين اقرب رفاقي هناك من يحمل الالات حادة الى المؤسسة
			بعض رفاقي المقربين يتعاطون المخدرات
			من بين اقرب رفاقي هناك من يستطيع السرقة
		منطق التمرد	أتصرف عكس ما يقال لي او يطلب مني
			أشارك في اعمال الشغب التي تعرفها المؤسسة
			احب ان اعرف الى اي حد استطيع التملص من تبعات مغامراتي
	مؤشرات الوقاية	الاعتقاد في النظام الاخلاقي	ارى انه من الافضل التدخل لفك النزاع بين المتخاصمين او المتشاجرين
			اعتقد انه من المهم أن تكون صادقًا مع والديك
		الارتباط برفقاء اجتماعيين	اقرب رفاقي يحبون الدراسة
			اقرب رفاقي لا يرغبون في استعمال المخدرات
			اقرب رفاقي يمارسون الشعائر الدينية

			العبارات
البعد العلائقي : العلاقة مع الاسرة	مؤشرات السلوك غير الاجتماعي	الصراع داخل الاسرة	يتشاجر افراد اسرتي و يشتم بعضهم بعضا
			افراد اسرتي طباعهم حادة
		ضعف التدبير الاسري	يسألني والدي ما ان كان لدي واجبات مدرسية
			يعرف والدي اذا ما دخلت متأخرا للبيت
			عندما لا اكون في المنزل يعرف احد والدي اين انا و مع من انا
			نظام اسرتي واضح ومحدد
	مؤشرات الوقاية	الارتباط الاسري	اشعر بأني قريب من والدتي
			اتقاسم مع والدتي كل افكاري و احاسيسي
			اشعر بأني قريب من والدي
			اتقاسم مع والدي كل افكاري وأحاسيسي
		الاعتراف بالانخراط الاسري	تنوه اسرتي بكل عمل جيد اقوم به
			تخبرني اسرتي بأنهم فخورون بي
			احب ان امضي وقتا رفقة والدتي
			احب ان امضي وقتا رفقة والدي
		فرص الانخراط الاجتماعي داخل الاسرة	بإمكاني طلب المساعدة من والدي او والدتي اذا واجهتني مشاكل
			لدي كل الفرص لفعل اشياء جيدة مع اسرتي
			يسألني والدي رأيي الشخصي

			العبارات
البعد العلائقي : العلاقة مع المدرسة	مؤشرات السلوك غير الاجتماعي	الفشل الدراسي	تحصيلي الدراسي ضعيف
			انجازاتي في القسم ليست في مستوى غالبية التلاميذ
			اجد صعوبة كبيرة في اجتياز امتحاناتي بنجاح
		ضعف الارتباط بالمرسة	التمدرس بالنسبة لي في غاية الاهمية
			اعتقد ان تمدرسي عمل ممتع وجيد
			الاشياء التي نتعلمها في المؤسسة مفيدة في حياتي
			احاول بذل جهد اكبر للتعلم
	مؤشرات الوقاية	فرص الانخراط الاجتماعي بالمدرسة	لي كل الفرص في المساهمة في اخذ قرارات من قبيل اقتراح بعض الانشطة او بعض القوانين
			تتوفر لي فرص الحديث للأستاذ شخصيا
			يمكنني المساهمة في النقاشات متاحة لي
			لي امكانية الانخراط في الانشطة الرياضية و النوادي و الانشطة الدراسية خارج الفصل
		مكافأة السلوك الاجتماعي	يلاحظ استاتذتي انجازاتي داخل القسم و يقدروها
			تخبر مؤسستنا عن انجازات التلاميذ وتحتفي بها
			يحفزني اساتذتي اذا ما عملت جاهدا في الفصل

References

Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J. A., Catalano, R. F., & Baglioni Jr, A. J. (2002). Measuring risk and protective factors for use, delinquency, and other adolescent problem behaviors: The Communities That Care Youth Survey. *Evaluation review*, *26*(6), 575-601.

Baheiraei, A., Soltani, F., Ebadi, A., Cheraghi, M. A., Foroushani, A. R., & Catalano, R. F. (2016). Psychometric properties of the Iranian version of 'Communities That Care Youth Survey'. *Health promotion international*, *31*(1), 59-72.

Beyers, J. M., Toumbourou, J. W., Catalano, R. F., Arthur, M. W., & Hawkins, J. D. (2004). A cross-national comparison of risk and protective factors for adolescent substance use: the United States and Australia. *Journal of Adolescent Health*, *35*(1), 3-16..

Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®*. Pearson Education France.

Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, *379*(9826), 1653-1664.

Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, *41*(2), 143–164

Debarbieux,E. (2002) la violence à l'école : querelles des mots et défi politique. In, Debarbieux et Blaya (EDS) *violence à l'école et politique publique* 41-63

Dodge, K.A. (2001). The science of youth violence prevention. Progressing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American journal of preventive medicine*, *20 1 Suppl*, 63-70 .

Flynn, R. J. (2008). Communities that care: A comprehensive system for youth prevention and promotion, and Canadian applications to date. *IPC Review*, *2*(3), 83.

Galand, B., Philippot, P., Buidin, G., & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone: différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 83-96.

Glaser, R. R., Horn, M. L. V., Arthur, M. W., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2005). Measurement properties of the Communities That Care® Youth Survey across demographic groups. *Journal of Quantitative Criminology*, *21*(1), 73-102

Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.

Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of primary prevention*, *6*(2), 73-97.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological bulletin*, *112*(1), 64-105

Hawkins, J. D., Smith, B. H., Hill, K. G., Kosterman, R., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2003). Understanding and preventing crime and violence. In *Taking stock of delinquency* (pp. 255-312). Springer, Boston, MA

Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *55*(10), 633-642.

E-learning in a Moroccan university context: Questions of motivation and profitability
- Model of Ibn Tofail University in Kénitra-

Boumahdi Said [(1)]

[(1)] Doctorant au Laboratoire langage et société. Faculté des Sciences Humaines - université Ibn Tofail de Kénitra.

Boumahdi-said@hotmail.com

Résumé :

Cette étude s'ancre dans un contexte particulier, nous avons ciblé des étudiants du Master Langue française et Diversité linguistique à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Kenitra pour effectuer cette enquête. L'objectif de cette recherche est de démontrer le degré de motivation et de rentabilité que peut atteindre les étudiants du master Langue Française et Diversité Linguistique, bénéficiant d'un module des nouvelles technologies de l'information et de la communication au sein duquel ils ont bénéficié d'une formation hybride. A travers les cours, les étudiants ont bénéficié d'une panoplie d'outils disponibles dans la plateforme de l'université ainsi que des vidéos pédagogiques réalisées et mises à leur disposition ;enfin,et par souci de refléter les opinions et les impressions vis-à-vis la plateforme de l'université lieu de la recherche, nous avons administré un questionnaire en ligne comme mode d'investigation pour évaluer les cours hybride.Les résultats ont montré que la majorité des étudiant approuvent l'idée que les cours en ligne sont plus motivants et rentables que les cours classiques.

Mots clés : E-learning- Cours en ligne -Formation à distance- MOOC-Dispositif de formation hybride

Abstract

This study is anchored in a particular context, we have targeted students of the Master French Language and Linguistic Diversity at the Faculty of Letters and Humanities of Kenitra to conduct this survey. The objective of this research is to demonstrate the degree of motivation and profitability that can be achieved by students of the Master French Language and Linguistic Diversity, benefiting from a module of new information technologies and communication in which they benefited from a hybrid training. Through the courses, the students benefited from a range of tools available in the university's platform as well as pedagogical videos produced and made available to them; finally, and in order to reflect the opinions and impressions towards the university's platform where the research was carried out, we administered an online questionnaire as a mode of investigation to evaluate the hybrid courses. The results showed that the majority of the students approve of the idea that the online courses are more motivating and profitable than the traditional courses.

Keywords :E-learning- Online course - Distance learning-MOOC-Hybrid training device.

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues ces derniers temps des outils indispensables pour un grand nombre d'entre nous, elles nous offrent des possibilités énormes en relation avec le domaine de l'apprentissage, ce sont des outils parmi d'autres qui nous procurent plus de savoir et de savoir-faire. Or, l'internet est devenu un sens supplémentaire, rend aisé les communications entre les individus, et le numérique et ses usages s'est intégré dans notre vie quotidienne.Par ailleurs, l'obligation de se maintenir à un niveau considérable dans le domaine de l'enseignement par rapport aux systèmes internationaux développés, ainsi que le besoin d'acquisition des nouvelles connaissances sont des enjeux importants dont les gouvernements devraient s'investir. Parallèlement, s'ajoute les besoins de beaucoup de personnes relatifs à la formation à distance qui reste une solution appropriée pour l'inaptitude de s'engager dans des cours en présentiel en cas de carence en moyens financiers ou des empêchements liés à des raisons telles que professionnelles, familiales, géographiques ou épidémiologiques.

L'e-learning ou la formation à distance , qui est un mode d'apprentissage utilisant les TIC dans son processus, est là pour satisfaire les besoins de ces personnes soumises à des contraintes variées ; Aussi est-il important de signaler que la flexibilité et l'accessibilité y sont très attachées, ces deux concepts phares permettent de synthétiser l'ensemble des avantages de l'e-learning, tant organisationnels que pédagogiques, d'une part, il repend aux besoins de l'apprenant concernant le lieu, le temps (où je veux et quand je veux), d'autre part proposer un nouveau mode d'apprentissage favorisant plus de motivation que ce soit pour les enseignants où les apprenants, et de ce fait une meilleur rentabilité.

Au Maroc, et depuis maintenant plusieurs années, le défis est omniprésent, les universités se mettent à l'heure du numérique avec un développement de plus en plus accru de l'e-learning. Cette forme de pédagogie pourrait constituer à l'avenir une solution pour plusieurs problèmes dont souffrent les universités marocaines entre autres : le sureffectif des étudiants, l'accessibilité, proposer un nouveau mode d'apprentissage motivant et rentable. Ainsi, le présent article se propose de répondre à la problématique suivante : *le E-learning pourrait-il contribuer à favoriser un mode d'apprentissage motivant et rentable dans le système universitaire marocain ?* Maintes questions de recherche découlent de cette problématique : *Quel est l'état des lieux de l'e-learning dans l'université marocaine ? Quelles sont les expériences menées ? Quel est l'apport des MOOC ? À quel point une parfaite conception de cours en ligne réussit-elle à favoriser un apprentissage motivant et rentable ? Et finalement, quelle valeur ajoutée à propos des plateformes de formation à distance ?*

Nous allons essayer au début, de définir l'e-learning ainsi que toutes les appellations qui lui sont liées, après nous allons sillonner les universités marocaines afin d'avoir un aperçu général sur les expériences menées en e-learning. Dans un troisième stade, nous étions obligés de voir un peu plus clairement concernant les MOOC puisque c'est un acronyme qui ne cesse de gagner de l'espace dans les universités mondiales. Dans la partie pratique, nous allonsprésenter les résultats du questionnaire en ligne administré auprès des étudiants de Master LFDL bénéficiant d'un module de NTIC pour montrersi les cours en ligne sont plus ou moins motivants et rentables que les cours classiques.

1 Les fondements conceptuels

1.1 L'e-learning

Avant de se lancer pour décrire l'état des lieus de l'e-learning au Maroc, il est primordial que l'on cherche à présenter certaines définitions parmi les multiples présentes dans plusieurs ouvrages où sites internet , et qui sont tous relatives aux technologies de l'information et de la communication : « *Le e-learning est l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que des échanges et la collaboration à distance* ».(Prat, 2008).

Il désigne tout système de formation reposant globalement sur l'usage des technologies issues de l'internet. C'est le processus formation dans son ensemble, et pas seulement l'action de former, qui est reposé par l'usage des technologies Internet.
Cette définition autorise également une très grande diversité de réalisations :

Digital learning : *« Terme qui tend à remplacer celui de l'e-learning, et qui englobe tout l'enseignement et la formation utilisant des outils numériques. »* (Prat, 2015)

Le Blended Learning : *« Terme anglais désignant un parcours alternant formation à distance et face à face pédagogique(présentiel) »* (Prat, 2015)

Dispositif de formation hybride : « *Le terme de dispositif hybride de formation désigne aujourd'hui des dispositifs de formation qui articulent, àdes degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance. »* (Peraya et al., s. d.)
L'apprentissage hybride qui alterne entre un temps d'apprentissage en présentiel et un deuxième temps d'apprentissage à distance via les outils numériques nécessaires.

Classe virtuelle : *« Désigne la simulation d'une classe réelle. Elle permet de réunir en temps réel sur internet ou un réseau, des participants et un formateur qui peuvent notamment discuter, se voir, visionner des documents, des vidéos, réaliser des quiz, partager leur écran. »* (Prat, 2015)

Rapid Learning : *« Projet e-learning, rapidement développé avec des outils logiciels communément utilisés ne nécessitant pas des compétences techniques particulières. »* (Prat, 2015)

Mobile Learning : *« L'apprenant s'abonne à un contenu audio, il écoute ensuite quand et où il veut. Ce format de contenu peut être lu sur n'importe quel PC ou lecteur MP3. »* (Prat, 2015)

Game basedlearning : *« Jeux de rôle, jeu de simulation, pour accroitre l'expérience des apprenants. »* (Prat, 2015)

Dispositif de formation : *« Un ensemble de moyens techniques, logistiques et humains organisés dans le temps et dans l'espace pour répondre à la demande du commanditaire pour la formation d'une population précise. »* (Prat, 2015)

1.2 L'E-learning dans l'université marocaine.

1.2.1Etat des lieus de l'E-learning au Maroc :

L'importance de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur n'est plus à démontrer, de nouveaux outils sont apportés pour l'enseignement avec de vastes champs

d'application. Ainsi, l'émergence des plateformes d'enseignement à distance ne fait que donner la conviction qu'on est devant une réelle opportunité pour le développement de l'enseignement.

Au Maroc, de multiples expériences pilotes en e-learning ont été menées, visant d'une part, à répondre aux besoins en formation dans plusieurs domaines, et d'autre part, à participer à l'amélioration des compétences professionnelles.De cette volonté de développer l'e-learning, plusieurs universités ont organisé des séminaires sur le thème des nouvelles technologies d'enseignement et de communication. L'Université Al-Akhawayn n'est qu'un simple exemple ; En 2013, un séminaire sous le thème « E-learning et formation à distance au Maroc : état des lieus et perspective d'avenir » a été organisé avec la contribution et la participation d'une dizaine d'universitaires marocains et étrangers. Au cours de ce séminaire, l'accent a été mis sur la nécessité de développer l'e-learning et de généraliser la formation à distance dans le but d'être en même niveau que celles étrangères, puisque les universités internationales sont plus dynamiques à ce niveau et vont en parallèle avec les changements technologiques, économiques et sociaux. Parmi les recommandations tirées de ce séminaire, on peut citer les points suivants :

-la présentation de l'e-learning comme étant une alternative au système actuel en veillant à mettre à niveau un cadre institutionnel, légal et règlementaire pour la pratique de l'e-learning.

-la reconnaissance et l'accréditation des programmes.

-la création d'un cadre de rapprochement entre les universités afin d'obtenir de la synergie.

-la sensibilisation à l'avantage que peut apporter ce projet aux enseignant en s'y adhérant.

Il est manifestement remarquable que l'e-learning soit devenu un mode d'enseignement incontournable pris en charge de la part d'une grande partie des universités dans le monde, chose qui nous interpelle à la recherche des apports et des solutions qu'il pourrait donner aux problèmes actuels vécus par l'université marocaine qui se trouve confrontée à une vague impressionnante d'effectif des étudiants face à des moyens matériels et humains limités.Notre objectif est de décrire la situation de l'e-learning au sein de l'université marocaine tout en mettant l'accent sur les avantages de ce type d'enseignement par rapport aux autres modes considérés comme classiques.Depuis plusieurs années, les universités marocaines prennent la voie du numérique avec un progrès de plus en plus accru de l'e-learning ou la formation en ligne. Les amphithéâtres complètement surchargés ont constitué la cause principale d'adopter une forme pédagogique qui pourrait constituer une solution à l'avenir. D'autre part, le monde professionnel pourrait lui aussi profiter de cette nouvelle approche pédagogique dont la souplesse, la lucidité et la flexibilité attirent progressivement les intéressés. L'enseignement à distance commence à intégrer les universités marocaines mais d'une façon considérée comme timide en comparaison avec les pays développés. La réforme de l'enseignement universitaire en 2003 a été considérée comme une feuille de route pour les universités publiques et les écoles privés pour s'équiper des outils de la formation en ligne.

Actuellement l'E-learning sert plutôt de support complémentaire à l'enseignement classique dit présentiel, cependant, il peut servir aussi à l'auto-formation. En ce qui concerne les universités marocaines, l'intérêt est évident, le numérique apparait comme la solution de plusieurs problèmes comme : le surcharge et la formation continue des professeurs.Outre, l'enjeu est celui d'une nouvelle approche pédagogique numérique appliquée en enseignement.

En effet, l'immense volume de diffusion des cours par internet doit en parallèle être accompagné par une stratégie pédagogique avec laquelle l'enseignant n'est plus celui qui dispense le savoir. Aujourd'hui, ce qui est certain c'est qu'une nouvelle ère est entrain de susciter l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme.Au Maroc, les universités multiplient leurs projets en E-learning ; un exemple, et qui est le plus pertinent, est celui de l'université Cadi Ayyad de Marrakech. Depuis plusieurs années, on a mis en place une plateforme d'enseignement appelée Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment : Environnement orienté objet d'apprentissage dynamique modulaire) que les chercheurs de l'université alimentent en contenus numériques de leurs cours, travaux dirigés et travaux pratiques.Par ailleurs, une autre expérience innovante fait son apparition, celle du projet Uc@Moocqui est une plateforme pédagogique qui permet aux étudiants d'accéder à l'avance aux cours sous forme de vidéos et via internet. Il s'agit ici d'une expérience pionnière, non seulement dans le Maroc, mais aussi à l'échelle africaine.Un autre exemple d'une autre université qui dispense une formation diplômante à distance est celui de l'université Mohamed 1er d'Oujda. Celle-ci, met à la disponibilité de ses étudiants des formations pour une licence en commerce et vente ainsi que pour un master en Marketing et Communication. Ce qu'il faudrait noter à propos de cette formation, c'est que parmi les inscrits, on y trouve des étudiants africains, mais bien sûr, c'est le fruit de la coopération Sud-Sud qui se trouve ainsi renforcée par l'enseignement à distance.Ainsi, plusieurs expériences ont été menées dans le territoire marocain, les exemples ne manquent pas.L'université Mohamed V-Souissi de sa part a mis en place les outils nécessaires pour installer une plateforme de cours en ligne.Autre exemple est celui de l'université Ibn Tofail de Kénitra , lieu de notre recherche, qui dispose de la plateforme MOODLE ; Il s'agit d' une plateforme intelligente et ouverte qui doit servir à poser les bonnes questions qui concernent toutes les disciplines et les modules et proposer les réponses et les solutions adéquates et réalisables, tout en prenant en considération les différents enjeux d'un monde de plus en plus compétitif et connecté.Toutefois, et malgré le progrès du domaine de l'e-learning à l'université marocaine, nous sommes toujours en recul par rapport aux pays occidentaux, puisque le manque de législation qui organise le domaine prive la formation en ligne d'une certaine reconnaissance et équivalence d'attestations ou de diplômes obtenus.En effet, le recours à l'e-learning peut résoudre de multiples problèmes liés à l'enseignement ; les universités marocaines souffrent d'un bon nombre de problèmes à savoir, la massification de la demande de formation ainsi que le faible taux d'encadrement dans quelques branches. Dans cette perspective, l'e-learning a été présenté dans de multiples colloques comme étant une opportunité qui sert à satisfaire les besoins variés des apprenants et ainsi de s'adapter à la demande de chacun ; c'est donc une souplesse et flexibilité qui caractérisent cette forme d'enseignement.Il faut avouer qu'il faudrait une plus grande immersion des technologies dans le système éducatif marocain dans le but d'une utilisation optimale qui offre une plus grande accessibilité et qualité de service.Autre défi à relever dans cette nouvelle forme d'enseignement est celui de la formation des formateurs. Les professeurs ne pourront plus se contenter d'un enseignement qui se limite à la transmission des connaissances ; Or, il faudrait qu'ils aient droit à des formations qui comprennent des modules pédagogiques numériques et du tutorat, sans sous-estimer le côté relatif à la logistique et la gestion. Il s'agit ici donc, d'une adaptation aux évolutions numériques, technologiques et pédagogiques du XXI^{ème} siècle.

L'apprentissage à distance représente, donc, une véritable opportunité pour l'ensemble des établissements de formation supérieure puisqu'il permet de répondre aux besoins croissants et variés dans le domaine de la formation dans les différentes régions du pays. Ainsi, plusieurs projets qui ont pour finalité le développement des contenus numériques et

l'amélioration de la gestion administrative et pédagogique au sein des universités ont été financés et mis en œuvre ;En outre, ces projets concernent tout le corps enseignant au Maroc, nous pouvons en citer : ESUP, CVM, MARWAN, APOGEE, INJAZ et ENT.L'enseignement supérieur offre de nombreux services e-learning à ses étudiants, ces services sont renforcés par des actions de coopération internationale : d'une part, un appuie de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) par le biais de l'offre d'allocations d'études de formation à distance et le financement de micro-projets pour réaliser et mettre en ligne des contenus pédagogiques ainsi que la création de nouvelles FOAD, d'autre part, le soutien du programme européen EUMEDIS[1] qui aboutit au développement de la société de l'information dans les pays partenaires méditerranéens, à travers la promotion des technologies de l'information et de la communication. Ce qui a permis la concrétisation de modules de formation à distance (via des projets de coopération tels que Medforist, Avicienne et MedNetU).Parmi les initiatives marquantes menées, nous citerons celle de l'école supérieure de l'information (ESI Rabat) à travers son projet FORCIR[2] (Formation Continue en Informations informatisées en Réseau). L'objectif principal visé par ce projet est de mettre en place, durant la période (2003-2005), un programme de formation à distance dans le domaine de l'information documentaire. Cette formation certifiante a concerné les domaines de l'ingénierie documentaire de la gestion des archives, des technologies de l'information et du management de l'information.En outre, ces projets pilotes reposent sur un dispositif de formation mixte, où le présentiel est enrichi par des cours et des activités en ligne sur une plateforme de formation. De ce fait, quelques projets seulement ont pu dépasser le cap de l'expérimentation, pour offrir des formations diplômantes complètement en ligne ; en l'occurrence, des formations ouvertes à distance (FOAD) soutenues par l'AUF où des formations mixtes alternant présentiel et en ligne comme c'est le cas du E-learning Center entrepris par l'Université Mohammed V Rabat (UM5R).

1.2.2 La mission de l'AUF :

L'AUF intervient depuis plus de cinquante ans auprès des acteurs universitaires francophones à travers le monde. Cette association est donc tellement consciente des enjeux du savoir universitaire et leurs impacts sur le développement des sociétés.Afin d'atteindre le rayonnement international souhaité, il fallait soutenir un enseignement de qualité accessible à tous, et partout dans le monde. L'action de l'AUF est triple :

- Elle fédère la coopération universitaire francophone mondiale en favorisant la collaboration entre les institutions adhérentes dans un esprit de solidarité.
- Elle accompagne les institutions universitaires et leurs acteurs tout en offrant aux étudiants ainsi qu'aux instituteurs et aux chercheurs des services multiples comme le financement des mobilités, la mise à disposition de formations diplômantes en ligne, ou encore le soutien des projets de recherches.
- Elle s'engage sur la scène internationale en participant à des projets d'envergure internationaux menés avec de grands organismes.[3]

---

[1] Euro-Mediterranean Information Society Initiative, Initiative euro-méditerranéenne sur la société de l'information.

[2] https://www.esi.ac.ma/?rub=75. Consulté le 01/03/2017

[3] L'Agence Universitaire de la Francophonie au Maghreb .https://www.auf.org/bureau/bureau-maghreb/

Partout dans le monde, l'AUF dispose d'un réseau de 63 implantations réparties dans 40 pays parmi lesquels le Bureau du Maghreb. Celui-ci figure parmi les dix derniers bureaux régionaux apparu de l'Agence Universitaire de la Francophonie.Créer le premier janvier 2012 à partir de la scission du Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb, il se trouve installé à Rabat et représente de ce fait, l'AUF en Tunisie, en Algérie et au Maroc, auprès de cent établissements d'enseignement supérieure et de recherche.L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) dispose d'un réseau de campus numériques implantés au cœur des universités membres de l'Agence. L'AUF propose des FOAD de niveau licence, master et doctorat. Concernant le Master, plus de 70 formations à distance sont proposées, couvrant plusieurs domaines, dont le Marketing, la Vente, le Droit du Cyberespace africain, ou encore la Formation des Accompagnateurs à la Création d'Entreprises (FACE).La plupart de ces formations sont dispensées entièrement à distance. Les examens se déroulent de façon classique, en salle surveillée. Leurs diplômes ont la même valeur académique que les diplômes classiques.L'AUF offre des allocations d'étude aux meilleurs candidats sélectionnés par les universités. Il met gratuitement ses campus numériques francophones à la disposition des candidats sélectionnés.

1.2.3 Le Campus Virtuel Marocain :

Il s'agit d'un projet national pour la promotion du E-learning au niveau de l'enseignement supérieur marocain. Le CVM (Campus Virtuel Marocain) s'est fixé comme objectif principal : le soutien des universités dans leurs projets de modernisation des pratiques pédagogiques, des dispositifs de formation par l'intégration des TIC et le développement du e-learning.(REVUE DE L'ETUDIANT MAROCAIN, 2014)

Les missions du CVM sont les suivantes :

• Disposer de contenus permettant de lancer le E-learning au sein des établissements de formation ;
• Lancer la dynamique de création de contenus et renforcer l'innovation pédagogique permanente ;
• Amener les établissements de différentes universités à travailler sur des problématiques communes en e-learning afin d'ancrer davantage la culture de l'échange et de la mutualisation ;
• Construire une offre de formation suffisamment souple pour répondre à la diversité des besoins de l'enseignement supérieur aussi bien en formation initiale, en formation des formateurs qu'en formation continue.

Parallèlement, il s'agit également pour le CVM d'instaurer des liens de coopération entre l'université et l'entreprise par le biais du renforcement des filières, particulièrement des filières professionnelles. Dans cette perspective, les objectifs sont :

- Développer les habilités des lauréats en vue d'améliorer leur employabilité ;
- Améliorer l'autonomie et les conditions d'apprentissage des étudiants en leur permettant de suivre ou d'accéder à distance à certains enseignements ;
- Diversifier l'offre de formation en visant à répondre aux besoins du secteur socioéconomique
- Augmenter les effectifs des étudiants.

1.2.4 L'E-learning Center :

La formation à distance créera une action prioritaire pour faciliter la diversification des parcours et l'ouverture à la pluridisciplinarité ou encore pour déboucher les locaux par un allègement de l'enseignement en présentiel. Dans ce cadre l'Université Mohammed V-Souissi dispose déjà d'un centre de E-learning qu'il convient de doter, dans le cadre de la fusion, des plateformes technologiques, de moyens et de compétences en ingénierie pédagogique ainsi que d'instruments d'accompagnement des enseignants dans la production de contenus en ligne (scénarisation des cours).Le e-learning Center a pour vocation de promouvoir l'enseignement supérieur à l'UM5. C'est un service commun chargé de :

- La formation continue des enseignants dans les TIC et la formation à distance ;
- L'encadrement des enseignants dans la production, la coproduction ou l'adaptation de contenu et activités en ligne ;
- L'organisation et la gestion de l'apprentissage à distance au profit des apprenants ;
- La diffusion de la connaissance et des compétences dans le milieu socio-économique de l'université.

Par ailleurs, de nombreuses ressources pédagogiques élaborées par les enseignants sont déjà disponibles sur les portails des établissements de l'université ; il s'agit de cours sous forme de MOOC dispensés gratuitement sur internet et mis à la disposition de tout étudiant désireux d'apprendre. Cette tendance rencontre un vif succès auprès des étudiants d'où la nécessité de l'encourager.L'Université Mohammed V Rabat (UM5R) entreprend la diffusion de MOOC par le biais de UM5MOOC qui est une plateforme mise à la disposition des établissements de l'université. Avec l'initiative du E-learning Center, l'UM5R veut rendre disponibles en accès des formations de niveau universitaire de qualité en langue arabe, française, anglaise ou autres, quel que soit l'endroit où se trouvent les apprenants et quel que soit leur nombre.La majorité des cours disponibles sur UM5MOOC sont conçus par des professeurs de l'UM5R. les étudiants peuvent apprendre de manière collaborative et interactive, selon le rythme souhaité afin de satisfaire leurs besoins.[4]

1.3 Les MOOC :

L'objectif de ce chapitre n'est pas d'entrer dans les détails de la création des MOOC, mais simplement de nous permettre d'y voir un peu plus claire un phénomène que nous qualifierons d'éducatif puisque nous sommes dans le domaine de l'éducation et qui prend de l'ampleur de plus en plus dans notre pays. Afin de répondre à la question des MOOC, un passage par Wikipédia constitue un bon point de départ à la découverte des MOOC ou FLOT si nous prenons le terme francisé :« Une formation en ligne ouverte à tous (FLOT), aussi appelée cours en ligne ouvert et massif (CLOM), ou MOOC (massive open online course en anglais), est un type ouvert de formation à distance capable d'accueillir un grand nombre de participants. Les participants aux cours, enseignants et élèves, sont dispersés géographiquement et communiquent uniquement par Internet. Des ressources éducatives libres sont souvent utilisées. Dans le monde anglophone, il peut arriver que plus de 100 000

[4] http://www.um5.ac.ma/um5r/fr/content/mooc. Consulté le : 07/03/2017

personnes soient réunies pour un cours. »[5]. L'objectif affiché de la plupart des MOOC est de « ...rendre accessible l'éducation/la formation là où elle ne le serait pas de façon classique. L'objectif réel est souvent une volonté de reconnaissance, d'image ou d'influence à travers la diffusion de savoirs et de savoir-faire vers le plus grand nombre... » (Prat, 2015)

On peut distinguer généralement deux types de MOOC :

Le MOOC où l'enjeu est de transmettre un savoir à travers les activités individuelles et le eMOOC où le travail collaboratif est mis en exergue afin de favoriser la création de savoir. Outre, on pourrait se poser la question suivante : quelle est la différence entre un MOOC et le E-learning ? la réponse est que le MOOC est un type particulier de l'enseignement à distance. Le MOOC dure en moyenne de cinq à six semaines et propose entre deux à quatre heures de formations par semaine. Cependant, les MOOC n'ont pas fini d'arriver qu'on remarque de plus en plus parler des SPOC qui désignent« Le SPOC, comme le MOOC, propose des cours en ligne ; par contre il s'adresse à une sélection de personnes qui évolueront dans un groupe fermé. Le SPOC est plus adapté à la formation en entreprise et n'est en général pas gratuit. Or dans le SPOC, l'apprenant est tutoré et coaché. » (Prat, 2015, p. 237). De nouveaux modèles de MOOC apparaissent, dans des formations plus courtes et payantes (Souvent par abonnement ou à l'unité par grain pédagogique), répondant ainsi aux problèmes de disponibilité des apprenants sur de longs parcours proposés dans les MOOC actuels. Ce sont des Small Private Online Courses, appelés également MOOC privés.

Etant donné tous ces critères qui le distinguent du MOOC, le taux d'abandon y est moins élevé. De plus, le SPOC propose des formations certifiantes ou diplômantes, ce qui n'est pas forcément le cas pour la majorité des MOOC.En somme, les deux modèles coexistent, l'un plus adapté à l'enseignement académique, l'autre à la formation professionnelle.

2 Cadre empirique

2.1 Méthodologie de la recherche :

2.1.1 Démarche adoptée :

Au sein de la présente étude, nous avons conçu et réalisé deux cours en ligne en faveur des étudiants de Master langue française et diversité linguistique.C'est une démarche expérimentale puisque nous cherchons l'impact des cours en ligne sur la motivation et la rentabilité. Notre étude vise aussi la mesure du degré de motivation et de rentabilité que peuvent causer les cours en ligne, il s'agit donc d'une enquête de satisfaction, elle nécessite l'administration du questionnaire et est considérée comme une étude quantitative. Compte tenu de tout ceci, nous avons adopté une démarche déductive.

[5]https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_en_ligne_ouverte_%C3%A0_tous. Consulté le 04/04/2017

2.1.2 Plan d'analyse des données :

L'analyse est une opération consistant à décomposer un tout en ses éléments et à en établir les relations. Dans le cadre d'une étude professionnelle à vocation académique, plusieurs outils (logiciels) s'offrent au professionnel pour effectuer une analyse de ses données.Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi les logiciels SPSS (version 10.0) et EXCEL pour la pertinence de leurs résultats, leur simplicité (faciles à utiliser ou à manipuler), et leur grand nombre de procédures statistiques. Afin d'analyser les liaisons entre variables,Nous avons présenté les résultats en commençant par l'analyse des réponses aux questions une à une sous la forme de tris à plat, puis nous avons croisé ces mêmes réponses avec certaines variables,enfin, et pour bien éclaircir les résultats obtenus et rendre facile leurs interprétations,nous avons opté pour un croisement de variables dont les plus importantessont :

- Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ?
- Les cours en ligne sont plus rentables que les cours classiques ?
- Confronteriez-vous des problèmes techniques ?

Et ceci bien sûr pour expliquer le taux important des étudiants ayant répondu sur des questionsen relation avec la motivation et la rentabilité des cours en ligne.

2.1.3 Population et Echantillon

Nous avons opté pour un échantillon par choix raisonné qui permet de choisir des éléments basés sur le jugement du chercheur par rapport à leur caractère typique ou atypique et qui nous a permis d'étudier l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le module NTIC au sein d'une classe de master.

Il s'agit d'un public constitué d'un certain nombre d'étudiants (environ 39 étudiants) poursuivant leur étude en deuxième année du Master Langue Française et Diversité linguistique.Bien sûr, ce groupe d'étudiants bénéficie d'une formation au Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) au sein de laquelle, ils seront confrontés à des cours hybride, tantôt en présentiel tantôt en distanciel.

2.1.4 Outils de la recherche

a. Les vidéos pédagogiques

cette étude a commencée d'abord par l'élaboration d'un projet de deux cours en ligne dont le premier est issue de l'idée que nous trouvons indispensable ,pour toute création ou conception d'un cours en ligne,de donner de l'intérêt à l'aspect Software ; Une connaissance de certain logiciel facilitant la tache de la conception semble être primordial puisque la qualité de notre contenu n'est pas suffisante, il faudrait néanmoins, un montage et un enregistrement à la hauteur pour captiver le public cible.Plus fiable et performant, simple et efficace en capture comme en montage, il s'agit d'un outil professionnel accessible à tous : Camtasia Studio est une suite vidéo de niveau professionnel principalement connue pour son outil de capture vidéo d'écran (screencast) et le logiciel de montage qui lui est associé ;C'est un logiciel qui est fréquemment recommandé (et utilisé) dans le but de créer des démonstrations, formations ou tutoriels enrichis de logiciels ou d'application. Particulièrement complète, la suite Camtasia studio accompagnera l'utilisateur tout au long de son processus créatif. Nous avons alors présenté une assimilation de ce logiciel qui sert d'outil pour notre conception. Le deuxième cours s'agit de présenter les phases fondamentales d'un cours à distance.C'est une vidéo dans laquelle nous avons fait un tour d'horizon sur les étapes que nécessite la création d'un cours en ligne et qui sont généralement cinq :L'analyse, la conception, la production, le déploiement et le suivie.(Prat, 2015)

b. La plateforme MOODLE de l'Université Ibn Tofail de Kénitra :

Les deux cours ont été hébergés par la plateforme de la Faculté des lettres et des sciences humaines(Université Ibn Tofail) via le lien http://ead-fl.uit.ac.ma/, et plus précisément dans la rubrique réservée aux étudiants du master, étant donné que le contenu de ces deux vidéos est destiné à un publique qui envisage comme projet, la conception des cours en ligne;cet objectif se réalisera aisément en suivant les étapes de conception et en ayant les compétences de bases pour manipuler des logiciels de capture d'écran et de montage tel que Camtasia studio 9 .

c. Le questionnaire :

En menant cette enquête, nous avons fixé comme objectif : évaluer le module tout en mettant l'accent sur les cours effectués en distanciel ainsi que tous les aspects de cet environnement d'apprentissage : technique, organisationnel, pédagogique et personnel.L'outil utilisé pour évaluerce que nous avons avancéest le questionnaire en ligne de Google Forms ; nous avons bénéficié des fonctionnalités que Google met à la disposition des utilisateurs. Comme entendu, GoogleForms est un des outils idéaux pour mener une enquête en ligne, on pourrait s'en servir à partir des fonctionnalités disponibles sur Google Drive.Afin d'englober toutes les particularités de cette formation, nous avons divisé le questionnaire en cinq aspects :

Aspect général : Qui consiste à collecter des données telles que l'âge, le sexe, étudiant ou fonctionnaire, ainsi que des données relatives aux formations en ligne déjà effectuées.

Aspect pédagogique : Où nous avons essayé d'avoir des informations sur les difficultés rencontrées, la convenance des ressources et la pertinence des outils que la plateforme met au service des étudiants.

Aspect technique : Relatif aux composants du dispositif de formation en ligne, c'est à dire la prise en main de la plateforme et tout ce qui pourrait l'entourer.

Aspect organisationnel : Où nous avons collecter des données qui se rapportent aux rythmes de travail, aux programmations des cours en ligne et de l'organisation en équipe.

Et enfin ***l'aspect personnel,*** dans lequel nous avons essayé d'évaluer les sentiments des étudiants envers la formation, la motivation et la rentabilité qu'elle pourrait réalisée.

Une fois le questionnaire est conçu, nous avons communiqué son lien par le biais d'un groupe Facebook réservé aux étudiants, le public cible de notre recherche

2.2 Résultats et discussion

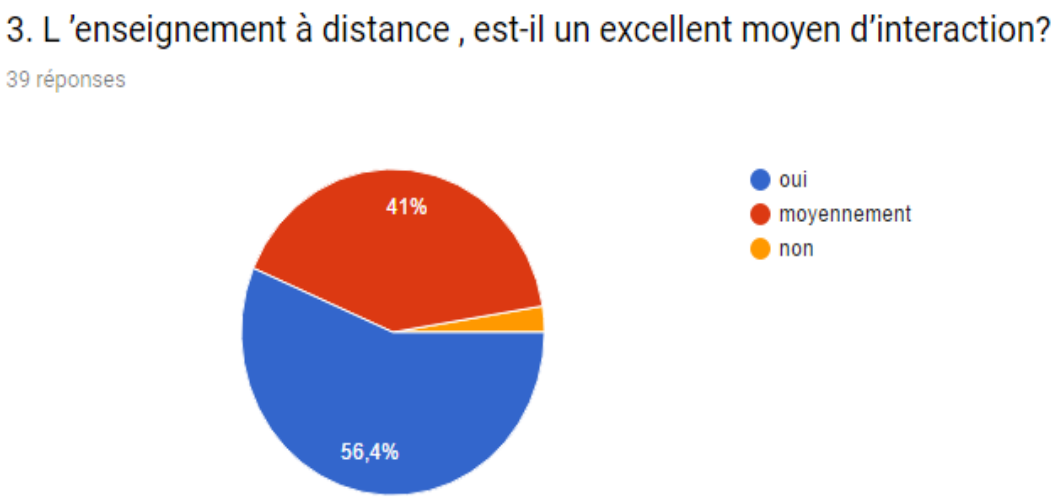


Figure 1:Réponses des étudiants concernant l'interaction

Plus que la moitié des étudiants affirment que l'enseignement à distance est un excellent moyen d'interaction.

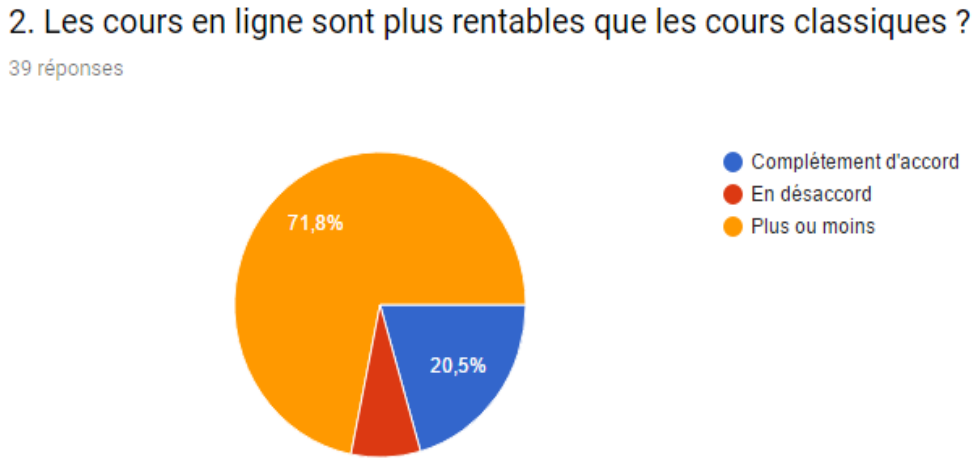


Figure 2:Réponses des étudiants concernant la rentabilité

Plus que les deux tiers sont d'accord avec la rentabilité des cours en ligne par rapport au cours classiques.

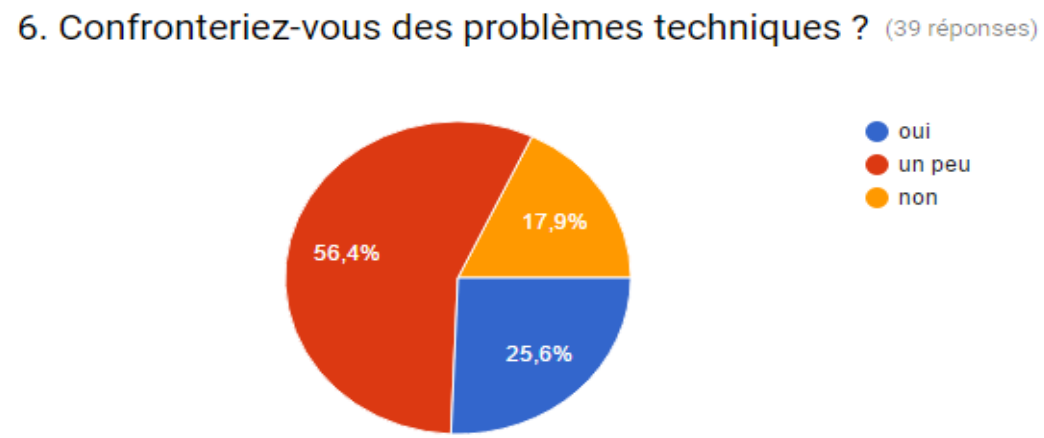


Figure 3:Réponses des étudiants concernant la confrontation des problèmes techniques.

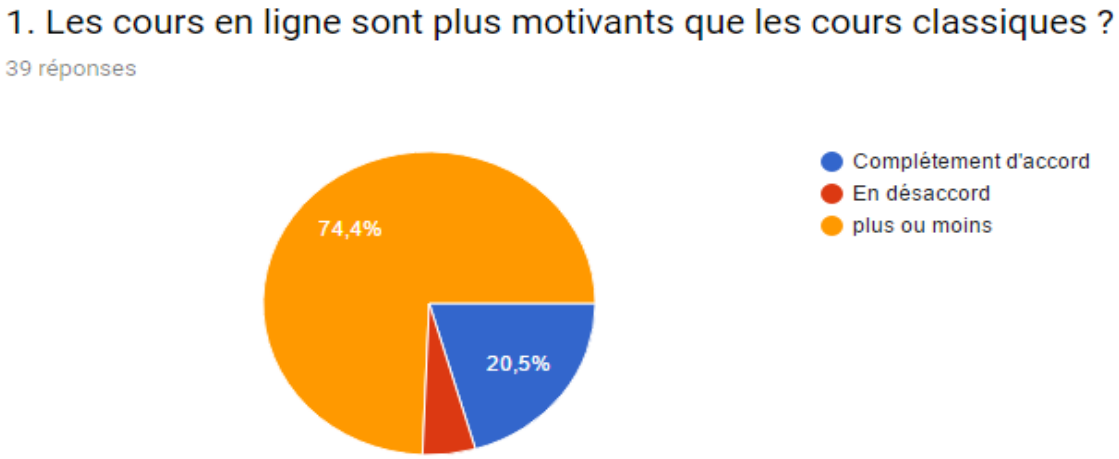


Figure 4:Réponses des étudiants concernant la motivation

Un taux important des étudiants ayant répondu (plus ou moins) en ce qui concerne la motivation et la rentabilité des cours en ligne. Pour expliquer ceci, Nous avons opté pour un croisement de variables entre Les réponses obtenues des questions et certaines variables, à titre d'exemple : l'âge et le statut de l'étudiant (fonctionnaire ou non).

Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ?				
	Complétement d'accord	En désaccord	Plus ou moins	Total général
De 20à 30 ans	1		11	12
De 30 à 40 ans	7	2	15	24
Plus de 40 ans			3	3
Total général	**8**	**2**	**29**	**39**

Tableau 1: Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ? » par rapport à la tranche d'âge

Il semble que la majorité des tranches d'âge sont en accord avec la motivation des cours en ligne.

« Les cours en ligne sont plus rentables que les cours classiques ?				
	Complétement d'accord	En désaccord	Plus ou moins	**Total général**
De 20à 30 ans	2		10	12
De 30 à 40 ans	6	2	16	24
Plus de 40 ans		1	2	3
Total général	8	3	28	**39**

Tableau 2:les cours en ligne sont plus rentables que les cours classiques » par rapport aux tranches d'âge

Peu importe la tranche d'âge, nous pouvons noter que nous avons ici un consentement au sujet de la rentabilité des cours en ligne.

Au sein de cette formation, j'ai l'impression d'être au sein d'une communauté en ligne			
	Je suis d'accord	**Je suis en désaccord**	**Total général**
Non fonctionnaire	25,64%	0,00%	25,64%
Fonctionnaire	71,79%	2,56%	74,36%
Total général	**97,44%**	**2,56%**	**100,00%**

Tableau 3:Le sentiment d'appartenance à une communauté en ligne par rapport au statut de l'étudiant (Fonctionnaire ou non)

L'unanimité de presque tous les étudiants, qu'ils soient fonctionnaires ou non, sur le sentiment d'appartenance à une communauté en ligne consentit lors de la formation.

Confronteriez-vous des problèmes techniques ?				
	Non	Oui	Un peu	Total général
De 20à 30 ans	1	1	10	12
De 30 à 40 ans	4	9	11	24
Plus de 40 ans	2		1	3
Total général	**7**	**10**	**22**	**39**

Tableau 4:: Les problèmes techniques par rapport aux tranches d'âge

La catégorie de 30 à 40 ans confronte plus de problèmes techniques.

Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ?

	Complétement d'accord	En désaccord	Plus ou moins	Total général
Non Fonctionnaire	1	1	9	11
Fonctionnaire	7	1	20	28
Total général	**8**	**2**	**29**	**39**

Tableau 5: La motivation des cours en ligne par rapport aux cours classiques du point de vue fonctionnaire ou non

La majorité des étudiants, fonctionnaires ou non, sont en accord avec l'idée que les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques.

Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ?				
	Complétement d'accord	En désaccord	Plus ou moins	Total général
Moyennement	2	1	8	11
Non		1	1	2
Oui	6		20	26
Total général	**8**	**2**	**29**	**39**

Tableau 6:La motivation de la nouveauté de l'environnement de travail croisée par la motivation des cours en ligne

Seulement deux étudiants sont en désaccord.

Pour expliquer le taux important des étudiants ayant répondu (plus ou moins) en ce qui concerne la motivation et la rentabilité des cours en ligne nous avons opté pour le croisement des variables suivants :

- Les cours en ligne sont plus motivants que les cours classiques ? (En vert)
- Les cours en ligne sont plus rentables que les cours classiques ? (En marron)

Confronteriez-vous des problèmes techniques ? comme valeur des nombres de repenses filtrées selon les « oui » et « un peu ».

Tableau 7:Les problèmes techniques confrontés

Confronteriez-vous des problèmes techniques ?			
	Complétement d'accord	En désaccord	Plus ou moins
Complétement d'accord	4		2
En désaccord		2	
Plus ou moins	2		22

Nous remarquons que ceux qui trouvent des difficultés et des problèmes techniques (22), sont ceux qui répondent plus ou moins en ce qui concerne la motivation et la rentabilité.Résultat qui explique que le fait d'avoir des compétences insuffisantes en matière de manipulation d'outils informatiques diminue la motivation et par conséquent la rentabilité des cours en ligne.Or, les cours à distance sont un outil motivant et puissant pour la promotion des possibilités d'éducation puisque 66.7% des étudiants ont répondu « oui » et le reste n'est pas complètement contre mais une grosse part ne s'est pas positionnée avec ce taux faute de problèmes techniques comme on l'avait démontré avant ;Problème qui pourrait être surmonté. Les cours à distance transforment les processus d'enseignement et d'apprentissage en incluant des éléments qui offrent de la vitalité au milieu d'apprentissage. Le système d'éducation d'aujourd'hui insiste sur la recherche, la pensée critique, et l'évaluation, les étudiants ont accès à une grande variété de sources pour obtenir de l'information. Par conséquent, l'environnement d'apprentissage disponible doit contribuer à une atteinte efficace des connaissances dont les étudiants sont tenus à maîtriser. En outre, les enseignants doivent encourager les apprenants à être actifs afin de s'engager dans la construction de la connaissance. Cela entraînera des situations d'apprentissage plutôt qu'une condition d'apprentissage qui met l'accent sur la simple transmission des faits.

Par ailleurs, la relation entre les cours en ligne et le rendement des apprenants a été le sujet des recherches et des discussions au cours des dernières décennies. On estime que les NTIC améliore la performance des élèves puisque la technologie contribue à améliorer l'interaction enseignant /apprenant. Notre questionnaire en ligne a démontré que, en général, les cours en ligne sont plus rentables que le modèle classique (71.8%). L'apprentissage par ce modèle, en l'alternant avec des cours en présentiel - pour ne pas sous-estimer l'importance de la proximité enseignant/apprenant- aide les apprenants à mieux comprendre le principe et aussi de le conserver pour une plus longue période de temps. Outre, les étudiants qui ont participé à cette formation ressentent globalement le sentiment d'appartenir à une communauté en ligne. La perception des autres est facilitée par des outils comme le chat et les forums de discussions. Les chats sont particulièrement appréciés en raison de l'intensité de l'activité d'apprentissage, facilitée aussi par la présence de la cotutrice en tant que médiatrice pendant ces sessions collectives. En ce qui concerne le forum, cet outil est apprécié pour la possibilité qu'il offre de le consulter et de poser des questions concernant le module ou toutes sortes de difficultés répercutées à tout moment.

L'e-learning se détache du contact humain et des relations interpersonnelles en mettant en exergue le numérique comme les ordinateurs et les smartphones. Contrairement à l'apprentissage traditionnel dans lequel l'apprenant rentre en contact physique avec l'enseignant. L'absence de ces relations interpersonnelle peut jouer un rôle important dans l'émergence de plusieurs problèmes à savoir l'abandon des cours qui peut être le résultat de la démotivation des apprenants.

Durant ces dernières années, les efforts se sont multipliés dans l'objectif de rendre l'apprentissage à distance plus captivant et plus motivant, en le développant pour booster le moral de l'apprenant en ligne et l'aider à aller jusqu'au bout du parcours de formation. Sans motivation, il est impossible d'atteindre nos objectifs, nous ne pouvons jamais faire des efforts dans un domaine particulier, et nous ne serons plus capables de prendre des initiatives. Cependant le problème qui se pose c'est comment motiver à distance ?D'après notre expériences vécue lors de cette étude et nos multiples lectures, nous pensons qu'il est nécessaire de penser aux points suivants :

- Fixer un objectif pour avoir une vision claire sur l'apprentissage ;
- Approcher les groupes d'apprenants partageant les mêmes blocages ;
- Effectuer des discussions en ligne afin de garder un contact virtuel avec les apprenants et entre eux aussi ;
- Créer des concours contribuant à la motivation ainsi que des activités ludiques en ligne.

Aujourd'hui les plateformes sont conscientes du fait que la motivation est d'une grande importance, ces plateformes redoublent et passe en vitesse extrême pour captiver l'attention, améliorer l'engagement et augmenter la satisfaction des apprenants.Les résultats d'un certains nombres d'études montrent que la majorité des étudiants confirment qu'ils sont plus motivés, très actifs et de plus en plus impliqués quand leurs enseignants utilisent les plateformes dans leurs cours. Ces résultats ont été confirmé par plusieurs chercheurs et dans beaucoup de travaux de recherche qui visent l'étude de la motivation dans les contextes de l'e-learning. D'une part, une étude de Harandiqu'il existe une relation significative entre l'e-learninget la motivation des étudiants(Rajaee Harandi, 2015) ; d'autre part , l'utilisation des plateformes dans les pratiques pédagogiques permet d'augmenter la motivation chez les étudiants pour

utiliser les différents outils intégrés à cette plate-forme(Docq et al., 2010; Rajaee Harandi, 2015). Cela tient du fait que ces plateformes mettent à la disposition des enseignants une panoplie d'outils qui permettent de véhiculer un nombre important de stratégies motivationnelles (Mignon & Closset, 2004) pour maintenir et renforcer la motivation des étudiants.

En définitive, la formation à distance aide les apprenants à développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage puisqu'ils sont engagés davantage dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

À l'issue de cette étude, il est désormais possible d'affirmer que la mise en place d'un dispositif de formation à distance fait évoluer les pratiques pédagogiques de sorte que l'environnement d'apprentissage sera plus motivant et les résultats seront par conséquent plus rentables.Néanmoins, rappelons tout d'abord que la formation en présentiel n'est pas exclue, il faudrait toujours conserver une proximité enseignant/apprenant tout en délayant une partie réalisée en ligne, à distance. Une formation hybride semble aujourd'hui avoir tous les potentiels pour répondre à tous les besoins pédagogiques des apprenants qui doivent faire preuve d'une grande autonomie.

Les cours en ligne impliquent souvent un remaniement important dans le système d'enseignement, certains intervenants seront convoqués, des personnes doivent être chargées du projet afin d'assurer son intégration, son déploiement et ses évolutions futures, d'autres doivent imaginer et concevoir les contenus pédagogiques qui doivent répondre aux objectifs définis au préalable, enfin un autre groupe sera chargé de la partie technique pour pailler certains problèmes qui pourraient nuire au bon fonctionnement du dispositif.L'enseignant, lui aussi, aura un rôle différent, il devient tuteur, il n'aura plus le rôle de transmetteur de savoir en direct, il va accompagner les apprenants dans leur apprentissage à distance, il sera le garant de la formation en présentiel et celle à distance. L'apprenant, de son coté, est encouragé et motivé à participer, à se monter actif et surtout à être acteur dans la construction de sa propre connaissance.

En définitive, nous pensons que les technologies de l'information et de la communication commencent progressivement à gagner leurs lettres de noblesse en s'imposant de plus en plus dans la plupart des dispositifs de formations universitaires, étant donné que l'e-learning, en particulier, permet d'ouvrir plusieurs opportunités dans les processus de formation universitaires.

Bibliographie

Boulet, G. (1840). *LA FORMATION À DISTANCE*. 44.

Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : Détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *7*(3), 48‑ 59. https://doi.org/10.7202/1003563ar

Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *181*, 423‑ 430. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905

Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *10*(2), 6. https://doi.org/10.7202/1035519ar

Mignon, J., & Closset, J.-L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance. *Actes du 21e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, 23pp.

Prat, M. (2008). *E-learning, réussir un projet : Pédagogie, méthode et outils de conception, déploiement, évaluation*. Edirion ENI.

Prat, M. (2015). *Réussir votre projet Digital Learning* (3ème édition). Edition ENI.

Rajaee Harandi, S. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *181*. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.905

Abdelhalim, M. (s. d.). *REVUE DE L'ETUDIANT MAROCAIN -SPÉCIAL RENTRÉE - ÉDITION 2013 / 2014 -N° 108 E-Learning*. Consulté 20 octobre 2020, à l'adresse https://www.academia.edu/9763103/REVUE_DE_LETUDIANT_MAROCAIN_SP%C3%89CIAL_RENTR%C3%89E_%C3%89DITION_2013_2014_N_108_E_Learning

Breakthrough Technology and the Future of Learning. (s. d.). Consulté 13 octobre 2020, à l'adresse https://www.linkedin.com/pulse/breakthrough-technology-future-learning-jason-pfaff

Faouzia MESSAOUDI - IFIC - Commercial Et Industriel. (s. d.). doczz.fr. Consulté 13 octobre 2020, à l'adresse http://doczz.fr/doc/1041314/faouzia-messaoudi---ific

Kevin Carey. (2014, mai 2). Qui nous sommes. *AUF*. Consulté 13 octobre 2020, à https://www.auf.org/maghreb/a-propos/qui-nous-sommes/

Lancement du premier MOOC Marocain. (s. d.). Consulté 13 octobre 2020, à l'adresse http://elearning.um5.ac.ma/index.php?option=com_content&view=article&id=63:lancement-du-premier-mooc-marocain&catid=15:news

Maghreb. (s. d.). *AUF*. Consulté 20 octobre 2020, à l'adresse https://www.auf.org/maghreb/

Evaluation des compétences professionnelles chez les acheteurs publics exerçant au département de l'éducation nationale au Maroc

El Houssaine AZOUR

Laboratoire de recherche en politiques éducatives et dynamiques sociales (PEDS)

Université Mohamed V, Rabat, Maroc

elhoussaine.azour@gmail.com

Résumé

Le présent article vise à identifier le niveau des compétences professionnelles chez les acheteurs publicsau Maroc,ainsi que l'effet modérateur de l'âge et l'ancienneté sur ce niveau. Pour cela, une échelle de mesure des compétences de six niveaux égaux, élaborée par le chercheur, a été appliquéeà un échantillon composé de 112 acheteurs publics (dont 59% de femmes et 41%d'hommes) exerçant au département de l'éducation nationale au niveau de la région de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër, durant les mois de mai et juin 2019.L'analyse des résultats de la recherche empirique obtenus, à partir de l'exploitation des scores en utilisant l'outil SPSS,indique que la majorité des évalués se positionnent au quatrième rang de l'échelle, ce qui leur permet de résoudre les problèmes en fonction des situations de travail. En outre, les niveauxdes compétences ne sont pas modérés par l'âge et l'ancienneté. Ce résultat contredit les conclusions des recherches menées dans d'autres disciplines qui suggèrent une faiblesse dans les capacités de gestion des acheteurs publics dans ce domaine.

Mots clés : Compétence professionnelle, acheteurs publics, marchés publics.

Abstract

This article aims to identify the level of professional skills among public purchasers in Morocco, as well as the moderating effect of age and seniority on this level. To do this, a six-level skill scale, developed by the researcher, was applied to a sample of 112 public purchasers (59% women and 41% of men) working in the Department of National Education at the level of the Rabat region.Sale-Zemmour-Zaër, during the months of May and June 2019. Analysis of the results of empirical research obtained from the exploitation of scores using the SPSS tool indicates that the majority of evaluators rank fourth on the scale, This allows them to solve problems according to work situations. Furthermore, skill levels are not moderated by age and seniority. This result contradicts the findings of research in other disciplines that suggest a weakness in the management capacities of public purchasers in this area.

Keywords: Professional competence, public purchasers, public procurement.

Introduction

Plus d'un outil d'approvisionnement de l'administration publique en biens et services, les marchés publics contribuent aussi à la mise en œuvre des politiques publiques en matière économique, financière, sociale et environnementale. Ils permettent, à ce titre, aux pouvoirs publics d'affecter des ressources et de créer des emplois d'une part, et de développer des investissements publics et d'améliorer le climat des affaires d'autre part. Ils jouent, par conséquent, le rôle d'une locomotive du développement global et une source d'incitation permettant la croissance de tous les secteurs économiques.

Toutefois, malgré cette importance pour l'économie nationale,les réformes réalisées dans les marchés publicsont été centrées essentiellement sur les dimensions juridiques et plus récemment sur l'introduction des technologies de l'information et de la communication. En revanche, les capacités managériales et la professionnalisation des acteurs n'ont jamais été une priorité nationale jusqu'à maintenant (Bensouda, 2018). Cela implique l'absence d'une politique en matière de professionnalisation des ressources humaines agissant dans ce domaine(absence de formation initiale spécialisée, insuffisance de la formation continue, absence d'un dispositif de certification des compétences, absence de groupement professionnel,absence d'un statut spécial dédié aux acheteurs publics…).

Ce constat nous amène à nous interroger sur les conditions de développement des compétences professionnelles chez les acheteurs publics. Il existe différentes raisons qui justifient ce choix. Tout d'abord, pour mesurer la capacité de ces acteurs de s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et imprévisibles. Ensuite, pour certifier que ces individus sont en mesure d'exercer leur profession de manière autonome et selon des critères établis. Enfin, pour vérifier que ceux-ci remplissent bien leurs objectifs de performance.

Dans ce cadre, nous souhaitons identifier, par une approche exploratoire, les caractéristiques des compétences professionnelles ainsi quele niveau de leur maîtrise par les acheteurs publics. Pour ce faire, nous posons la question de recherche suivante : «***Quel est le niveau de maîtrise des compétences professionnelles par les acheteurs publics ?*** » Ensuite, nous verrons si ce niveau de compétence est modéré par des variables socioprofessionnellesde l'âge et l'ancienneté.

Afin de répondre à cette question, le présent article est structuré en trois parties. La première présente les conditions de développement des compétences professionnelles dans le domaine des marchés publics au Maroc ainsi que le cadre théorique d'évaluation des compétences professionnelles dans la littérature. La deuxième partie décrit la démarche méthodologique adoptée afin de mesurer le niveau de maîtrise des compétencesprofessionnelles et leurs caractéristiques individuelles. La troisième partie expose et discute les résultats obtenus. Nous tenterons de dégager, en conclusion, les principaux enseignements de cet exercice.

1. Eléments de cadrage théorique

1.1 Acquisition des compétences professionnelles dans les marchés publics

a. Notion de marchés publics

Les concepts de marché public, de commande publique et d'achat public sont souvent utilisés indifféremment dans la littérature et la doctrine bien que chaque terme renvoie à un champ d'usagespécifique.Tout d'abord, le marché public est un contrat, à titre onéreux, ayant pour objet l'exécution de travaux, la livraison de fournitures ou la réalisation de prestations de services (Décret relatif aux marchés publics, 2013). Ensuite, l'achat public renvoie aux processus permettant à une administration d'acquérir ou d'obtenir des travaux, des fournitures ou des services, à titre onéreux, dans le respect de la réglementation en vigueur (Colin, 2007). Enfin, la commande publique englobe l'ensemble des dépenses d'investissement public ainsi que les dépenses de biens et services nécessaires au bon fonctionnement de l'administration. Cela comprend toutes les dépenses engagées par les services de l'Etat, les établissements et entreprises publics et les collectivités territoriales (Conseil Economique Social et Environnemental, 2012).

Dans la présente étude, nous adoptons le terme marché public au sens de l'ensemble des « *contrats écrits de droit administratif répondant exclusivement aux besoins de l'administration en matière de fournitures, de services et de travaux.* » (Nabih, 2014, p. 14). Cela englobe aussi bien les contrats de marchés publics proprement dits que les contrats de gestion déléguée des services publics, les contrats de partenariat public-privé, les contrats et les conventions de droit commun, les bons de commande ainsi que les achats de petites prestations par voie de régie de dépense.

b. Notion d'acheteur public

Au Maroc, la notion d'acheteur public varié en fonction du régime juridique de passation des contrats. Ainsi, dans le cadre des marchés publics y compris les bons de commande, elle renvoie à la notion de « maître d'ouvrage ». Pour les contrats departenariats publics-privés, elle renvoie à la notion de « personne publique ». Pour les contrats de gestion déléguée des services publics, elle renvoie à la notion de « délégant ». Pour les contrats et conventions de droit commun ainsi que les petits achats par voie de régie de dépense, elle renvoie à la notion d'ordonnateur de dépense. Nous constatons donc que la notion d'acheteur public renvoie généralement à une personne morale de droit public qui procède à l'acquisition des prestations de biens et services nécessaires au bon fonctionnement de l'administration publique.Cette notion est absente du droit marocain, ce n'ai que récemment que le terme acheteur public a été introduit avec l'adoption de l'arrêté relatif à la dématérialisation de la procédure de passation des marchés publics en 2014.

Dans la présente étude, nous entendons par acheteur public toute personne physique qui contribue à l'acte d'achat de prestations de biens et services nécessaires au bon fonctionnement des services publics,et ce depuis l'identification des besoins jusqu'à la clôture du contrat.

c. Rôles et responsabilités de l'acheteur public

L'acheteur public a pour objectif de satisfaire les besoins en matière d'approvisionnement des organismes publics. Pour cela, il doit faire avec la contrainte principale de maîtriser la tendance d'augmentation des dépenses publiques tout en répondant aux nouveaux besoins croissants et exigeants des citoyens. Il doit également contribuer à la croissance et à l'enrichissement du tissu économique du pays dans de meilleures conditions de concurrence et de transparence (Amrani, 2019). En outre, l'exercice de sa fonction est cadré par l'application des principes fondamentaux de gestion des services publics,dont notamment l'intérêt général, la continuité des services publics, l'égalité d'accès aux marchés publicsainsi que la transparence dans le choix des offres les plus avantageuses.

L'acheteur public assure des activités d'encadrement (manager) et d'exécution (cadre) en relation avec l'approvisionnement des services publics. A cet égard, le manger organise la fonction achat pour répondre aux besoins de l'administration, alors que le cadre prépare et lance les appels d'offres et en assure la gestion au quotidien. De façon générale, le rôle de

l'acheteur public, qu'il soit un cadre ou un manager, consiste à gérer un contrat d'achat public. Pour cela, il assure quatre missions principales : (i) il recense et évalue les besoins internes en approvisionnement ; (ii) il identifie les fournisseurs potentiels ; (iii) il élabore un plan prévisionnel des achats et (iv) il met en œuvre toutes les activités des marchés publics.

d. Compétences requises de l'acheteur public

Les compétences professionnelles requises des acheteurs publics comprennent neuf compétences principales qui sont ventiléessurtrois dimensions complémentaires(tableau 1). La première dimensionse rapporte aux savoirs qui englobent des connaissances théoriques générales ainsi que les connaissances socioprofessionnelles liées aux activités. La deuxième dimensionest liée aux savoir-faire qui comprennent les compétences opérationnelles et techniques se rapportant à l'utilisation des outils de travail. La troisième dimension concerne les savoir-être qui regroupent les compétences comportementales et relationnelles permettant aux acheteurs publics de coopérer efficacement avec les parties prenantes. Chacune de ces dimensions suppose un mode d'acquisition privilégié.

Tableau 1 : Compétences utilisées par les acheteurs publics et leur mode d'acquisition privilégié

Catégorie	Compétences requises	Mode d'acquisition
Savoir	- Connaître les théories générales servant à comprendre le domainedes marchés publics (principes, normes et concepts). - Connaître les activitésspécifiques aux marchés publics (textes, techniques et technologies etorganisation). - Connaître le contexte socioprofessionnel relatifaux marchés publics (normes, procédures et culture des organisations publiques).	Formation initiale(*) Formation continue
Savoir-faire	- Etre capable de mettre en œuvre des démarches et des méthodes en relation avec la gestion des marchés publics. - Etre capable d'appliquer des procédures et des techniques de gestion des marchés publics. - Etre capable d'utiliser des outils de travail et des systèmes d'information dédiés à la gestion des marchés publics (e-budget, gestion intégrée de la dépense, portail des marchés publics...).	Formation continue Formation sur le tas
Savoir-être	- Etre capable de travaillerefficacement avec les niveaux hiérarchiques - Etre capable de coopérer efficacement avec les collègues. - Etre capable de développer des partenariats avec les pairs et les partenaires (organes de contrôle, opérateurs économiques, autorités de régulations…).	Formation sur le tas

Note :(*)Seulement quelques établissements de formation assurent des modules de formation en relation avec les marchés publics, dont notamment les filiales de droit et finances publiques aux différentes universités, certaines écoles d'ingénierie, de commerce et gestion et l'Institut supérieur d'administration.

En l'absence d'une politique en matière de formation dans ce domaine, ces compétences s'acquièrent généralement par l'apprentissage tout au long de la vie, en capitalisant sur l'expérience au moment de l'exécution du travail et en affrontant les différents problèmes et situations(Pastré&al., 2006 ; Perrenoud, 2000 ; Champy-Remoussenard, 2005). Dans ce cadre, deux modes d'acquisition des compétences professionnelles sont privilégiés par les

acteurs. Tout d'abord, les programmes de formations continues entreprises intentionnellement par l'administration, dont les séminaires, les colloques et les conférences. Ensuite, la formation sur le tas qui estune activité d'apprentissage de la vie quotidienne entreprise, à titre personnel, par les individus comme la lecture d'ouvrages, l'utilisation des sites d'internet, l'observation d'autres personnes (Filloque, 2013).

e. Acheteurs publics en chiffres

Au Maroc, les marchés publics comptent plus de 4053 administrations, dont 39 % des services de l'Etat, 43 % des collectivités territoriales et 18 % des établissements et entreprises publics. Ces administrations injectent annuellement environ 200 milliards de dirhams dans l'économie nationale sous forme de contrats d'investissement, soit environ 20 % du PIB (Bensouda, 2018). Cela représente environ 40 000 contrats par année (El Otmani, 2018). En outre, les acheteurs publicsenglobent, selon nos estimations, plus de 20 000 personnes impliquées directement dans la gestion des marchés publics, ce qui représente environ 11 % de l'effectif de la fonction publique.

1.2 Approches d'évaluation des compétences professionnelles

Le rôle de la compétence professionnelle[(1)] dans la performance des organisations est aujourd'hui relativement bien établi dans la littérature (Perrenoud, 1997 ; Lévy-Leboyer, 1993 ; Kane, 1992, Oiry, 2003 ; Boudreault, 2010 ; Le Boterf, 2006). Ce domaine est étudié par différents champs disciplinaires, dont notamment la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, et le management des organisations.

La notion de compétence varie d'un champ disciplinaire à un autre, d'une profession à une autre et peut prendre diverses connotations en fonction du contexte. Cependant, de nombreuses études convergent vers une définition des compétences professionnelles en lien avec la maîtrise des situations de travail (Tourmen, 2015).

Dans la présente étude, nous abordons la compétence professionnelle sous l'angle du management des organisations, notamment dans le cadre de la théorie des ressources, en particulier le courant des ressources humaines. Nous nous intéressons plus particulièrement

[(1)]Par commodité de langage, nous utilisons le terme « compétence professionnelle » au sens de la capacité d'une personne de mobiliser des ressources, tant interne qu'externe dans des situations contextualisées et diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation et de transfert d'une situation à l'autre (Le Boterf, 2006 ; Tardif, 2006).

aux aptitudes des individus à utiliser les connaissances acquises pour renforcer leurs capacités d'agir afin de produire de meilleurs résultats(Dudezert, 2003).

Notre étude relève de la discipline des sciences de l'éducation, en particulier la formation des adultes,notamment par l'apprentissage tout au long de la vie(Nagels, 2008). Dans ce cadre, nous souhaitons évaluer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles par les acheteurs publics au Maroc.

L'évaluation des compétences est un nouveau thème dans le champ de l'évaluation des apprentissages. Dans ce cadre les « *les chercheurs ont été interpellés par des praticiens chargés de mettre en place de nouvelles formes d'évaluation, que ce soit la validation des acquis de l'expérience […] ou des formes d'évaluation centrées sur les compétences dans le cadre de l'approche par compétences […] et d'un mouvement plus global de professionnalisation de l'enseignement supérieur* » (Trourmen, 2015, p. 113).Pour cet auteur, ce domaine est étudiépar trois disciplines : (i) l'évaluation ; (ii)les compétences au travail dans le cadre de la psychologie du travail et la didactique professionnelleet (iii)l'éducation.

Dans la présente étude, nous nous inscrivons dans le cadre de l'évaluation des professionnels sur les lieux de travail. Ce cadre est notre focale d'entrée qui donnait un sens à nos lectures.A cet égard, de nombreuses études sur l'évaluation des salariés sur les lieux de travail ont été réalisées avec des approches différentes. Ainsi, pour De Ketele (2001), l'évaluation des compétences « *consiste à choisir une activité susceptible de mettre en jeu les contenus et/ou activités et/ou thèmes les plus importants ayant fait l'objet des apprentissages antérieurs.* » (De Ketele, 2001, p. 39). En revanche, pour Dejours (2003), l'évaluation des compétences passe par l'activité de travail en situation. Quant au Loarer (2014), il distingue l'approche de l'évaluation des compétences directe (sur la base d'observations) de l'approche indirecte (sur la base de déclarations). Toutefois, quelle que soit la démarche adoptée, l'évaluation des compétences est une activité outillée qui fait usage de référentiels, de grilles et de critèresbien définis (Trourmen, 2015).

1.3 Modèlesthéoriquesde mesure du niveau de maîtrise des compétences

La littérature sur l'évaluation des compétences fait ressortir un ensemble de modèles d'échelle servant à définir les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles acquises par les

ressources humaines d'une organisation. Nous présentons ici trois d'entre elles qui nous semblent pertinentes par rapport à notre contexte.

Tout d'abord, la pyramide de l'apprentissage de Miller (1990) qui représente un modèle d'évaluation de la compétence professionnelle à quatre niveaux. Au 1er niveau de la pyramide, il place les connaissances (savoir). Au 2e niveau se trouve la compétence (savoir comment faire). Au 3e niveau, il situe la performance (montrer comment faire). Au 4e niveau, il place l'action dans la pratique (agir) afin de produire des résultats (Brailovsky&al., 1998).

Ensuite, la grille de Dejoux(2001) qui présente une grille à trois niveauxde compétence. Le premier niveau renvoie à la notion de compétence individuelle qui est rattachée à une personne, quel que soit le lieu de sa mise en action. Cela recouvre les activités extra professionnelles et la compétence professionnelle exercée dans une situation de travail. Le deuxième niveau s'articule autour de la notion de compétence collective qui est une compétence attribuée à un groupe. Cette compétence est éphémère et totalement dépendante des compétences individuelles exercées dans l'activité du groupe, mais aussi des interactions entre les participants ainsi que l'influence de l'environnement. Elle apparait, notamment dans le cadre de la gestion de projet. Le troisième et dernier niveau fait référence à la notion de compétence organisationnelle appréhendée au niveau de l'organisation dans son ensemble. Elle correspond globalement à ce que l'organisation sait faire.

Enfin, la grille de Boudreault (2010) qui présente une grille à six niveauxde compétence professionnelle.Le premier estle survivant qui imite les actions sans forcément comprendre les principes. Le deuxième niveau est l'apprenant qui applique les savoirs avec aide. Le troisième niveau est le fonctionnel qui applique les savoirs de façon autonome. Le quatrième niveau est la maîtrise qui permet de résoudre les problèmes selon les situations de travail. Le cinquième niveau et l'expertise qui permet de gérer des situations de travail incertaines. Le sixième niveau et l'excellencequi permet d'innover à partir de l'anticipation des changements sur l'action.

Dans la présente étude, nous adoptons l'échelle proposée par Boudreault (2010) à notre contexte. Ce choix est justifié par son exhaustivité d'une part, et sa capacité à déterminer le degré d'autonomie des sujets évalués d'autre part.

2. Méthodologie et données

1. Elaboration de l'échelle de mesure

Afin de mesurer le niveau de maîtrisedes compétences professionnelles chez les acheteurs publics, nous adoptons une démarche à deux étapes.Dans une première étape,en nous inscrivant dans la lignée de travaux de Boudreault (2010), nous avons adopté une grille à six niveaux de maîtrise des compétences à intervalles égaux(tableau 2). Chaque niveauliste les connaissances requises ainsi que la capacité attendue de l'acheteur public afin d'agir dans les situations bien déterminées.

Tableau 2 : Grille de mesure du niveau demaîtrise des compétences par les acheteurs publics

N°	Indicateur	Compétences professionnelles requises
1	Survivant	- Connaître les éléments de base de gestion des marchés publics. - Etre capable d'imiter les actions sans forcément comprendre les principes.
2	Apprenant	- Connaître les éléments de base et leur application courante à des situations simples ou répétitives. - Etre capable d'appliquer les savoirs avec aide.
3	Fonctionnel	- Maîtriser partiellement des connaissances essentielles avec la capacité de leur mise en pratique dans le contexte ordinaire des marchés publics. - Etre capable d'appliquer les savoirs de façon autonome.
4	Master	- Maîtriser totalement la théorie et la pratique en relation avec lesmétiers desmarchés publics. - Etre capable de résoudre les problèmes en fonction des situations de travail.
5	Expert	- Etre capable de résoudre n'importe quel problème lié aux marchés publics avec aptitude à transmettre ses connaissances. - Etre capable de gérer les situations de travail incertaines.
6	Excellant	- Avoir une expertisereconnue par les pairs avec aptitude à faire évoluer le métier. - Etre capable d'innover à partir de l'anticipation des changements sur l'action.

Note :adapté de Boudreault, H. (2010). Une position pour le développement de la compétence professionnelle. En ligne https://didapro.me, consulté le 15/09/2019.

Dans une seconde étape, en nous inspirant du référentiel des emplois types et des compétences communs aux administrations publiques (Ministère chargé de la fonction publique, 2005), nous avons, d'abord, élaboré une échelle de mesure comprenant 27 compétences. Puis nous avons regroupé cescompétencespar trois dimensionsen matière de savoir, savoir-faire et savoir-être. Ces trois dimensions sont considérées par la littérature comme étant capitales pour apprécier la compétence professionnelle (Davignon, 1991 ; Boyer, 2002 ; Boudreault, 2010 ; Le Boterf, 2011).

Ensuite, ces compétencesont fait l'objet d'un questionnaire, auquel des variables socioprofessionnelles des répondants (service d'affectation,âge, genre, ancienneté, diplôme) ont été ajoutées (Annexe 1).Pour ce faire, nous avons suivi la recommandation de Thiétart (2014) qui invite le chercheur à mélanger l'ordre des énoncés pour éviter les écueils (biais) liés à l'interaction entre les questions comme l'effet de halo et l'effet de contamination. Dans ce cadre, nous avons opté pour une échelle métrique dans laquelle chaque catégorie reçoit une

note de 1 à 5,en sachant qu'un score élevé est attribué aux propositions favorables à la dimension mesurée et un score faible aux propositions défavorables.

Enfin, ce questionnaire a été,d'abord,prétesté auprès d'un échantillon de 30 acheteurs publics du département de la jeunesse et sport. Ensuite, il a fait l'objet d'un arbitrage auprès de 5 chercheurs et 5 praticiens. Enfin, la cohérence interne (ou la fiabilité) des questionsa été vérifiée en utilisant le coefficient alpha de Cronbach sous le logiciel SPSS 22. Le coefficient obtenu est de 0,968, ce qui montre que notre test est concluant. Nous avons gardé l'ensemble des questions pour les étapes suivantes, tout en adaptant quelques questions suite aux remarques des participants.

2.1 Collecte des données

Nous avons étudié le cas des acheteurs publics exerçant au département de l'éducation nationale à la région de Rabat-Salé-Zemmour-Zaër comme population de la recherche.Etant donné que nous avons trouvé des difficultés à estimer avec exactitude notre population cible à l'avance, nous avons opté pour l'échantillonnage de convenance combiné avec la technique de boule de neige. Les participants ont été choisis selon le seul critère d'appartenance à la profession d'acheteur public.Notre échantillon comprend toutes les entités administratives impliquées dans la chaîne de gestion des achats et approvisionnements de l'administration depuis l'identification des besoins jusqu'à la clôture du contrat, soit un total de 20 entités, dont 25 % au niveau central et 75 % au niveau déconcentré.

Au total 150 questionnaires ont été distribués durant les mois de mai et juin 2019, dont seulement 125 questionnaires ont été récupérés, soit un taux de retour de 83,33 %. Toutefois, seulement 112 questionnaires ont pu être exploités, soit un taux définitif de 74,67 %.

Pour mesurer la cohérence interne (ou la fiabilité) des questions posées, nous avons utilisé le coefficient alpha de Cronbach sous le logiciel SPSS 22. Le test effectué affiche une valeur de 0,968, ce qui montre que notre test est concluant. Le coefficient obtenu dépasse le seuil minimum requis de 0,70 (Nunnally, 1978). Nous gardons l'ensemble des questions pour les étapes suivantes.

2.2 Analyse factorielle exploratoire

Afin d'étudier la structure dimensionnelle de l'échelle de mesure,un test de fiabilité et validité a étéeffectué à l'aide de la méthode d'Analyse en Composantes Principales (ACP) suivant la préconisation de Churchill (1979).La taille de notre échantillon (112) répond aux conditions d'application de l'ACP préconisées par Evrard et al., (2009) qui suggèrent que la taille de l'échantillon et le nombre de variables doivent être au minimum compris entre 1 et 10. Il répond, en outre, aux critères de Nunnally (1978) quirecommande quela taille de l'échantillon doive être au minimum égale à 100 pour pouvoir procéder à une ACP.

Les résultats de l'ACP oblique sur les 27 items introduits donnent une structure factorielle à deux dimensions. Après trois rondes successives, sept items ont été éliminés dans la mesure où leurs contributions respectives se sont révélées inférieures à 0,5(Annexe 3). Après l'élimination de ces items, un construit unidimensionnel a été obtenu et restitue plus de 67 % de l'information totale. La qualité de représentation des items varie entre 0,50 et 0,78 et leurs poids factoriels dépassent les 0,78. La fiabilité de l'échelle est forte puisque l'alpha de Cronbach est égal à 0,886.

3. Résultats et discussion

Rappelons que notre objectif est de déterminer les caractéristiques et le niveau de maîtrise des compétences professionnelles par les acheteurs publicsd'une part, et de montrer si ce niveau de compétence est modéré par les variables de l'âge et l'ancienneté d'autre part.Avant d'aborder ces questions, nous présentons les principales caractéristiques de notre échantillon (tableau 3). Ce dernier comprend 112 acheteurs publics suffisamment variés en matière de service d'affectation, de sexe, d'âge et de diplôme.

Tableau 3 : Caractéristiques socioprofessionnelles des participants

N°	Critère	Caractéristiques
1	Service d'affectation	32 % des participants exercent dans les entités centrales et 68 % des participants exercent dans les entités déconcentrées.
2	Sexe	59 % sont des femmes et 41 % des hommes.
3	Age	77 % des participants sont âgés de plus de 40 ans.L'âge moyen est de 46 ans avec un écart-type de 8 ans.
4	Ancienneté	Les participants ont 20,68ans,en moyenne,d'expérience dans la vie professionnelle et 12 ans,en moyenne, d'expérience dans le domaine des marchés publics.
5	Diplôme	71 % des participants ont été formés les universités (licence, master et doctorat) et 23 % d'entre euxsont issuesdes formations à vocation technique (technicien et ingénieur). Globalement, 85 % des participants ont une formation donnant accès au grade de cadres supérieurs (un niveau de bac+4et plus).

3.1 Niveau de maîtrise des compétences professionnelles

Afin de déterminer le niveau de maîtrise des compétencespar lesacheteurspublics,par exploitation des scores de notre questionnaire, nous avons suivi une démarche en trois temps.

Dans un premier temps,nous avons calculé un score individuel brut du niveau de compétence, en faisant la somme des modalités de réponse obtenue par chaque item. Les scores individuels ont été regroupéspar les trois dimensions retenues (Annexe 2). Ensuite, nous avons généré un score intermédiaire consolidé pour chacune deces trois dimensions (savoir, savoir-faire et savoir-être). De même, un score globalest obtenu par la somme des trois scores intermédiaires.Enfin, nous avons généré des statistiques descriptivespour chaque score obtenu comme illustrésur le tableau 4.

Tableau 4 : Statistiques descriptives des scoresrelatifs à la compétence professionnelle

Scores	N°	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type	Variance
Savoir	112	15	40	3239	28.92	6.15	37.80
Savoir-faire	112	8	40	3217	28.72	6.55	42.85
Savoir-être	112	8	20	1820	16.25	2.56	6.55
Global	112	41	100	8276	73.89	13.30	177.00
N valide (liste)	112						

Source : Nos calculs sous SPSS.

En un deuxième temps, nous sommes penchés sur la détermination du niveau de maîtrise des compétences par l'exploitation des scores consolidés obtenus. Toute d'abord, pour donner une signification et une interprétation à ces scoresbruts, nous avons choisi de les répartir sur six niveaux égaux avec une étendue calculée suivant la méthode d'étalonnage statistique suivante : (ScoreMaximum-ScoreMinimum/6). Le score étalonné obtenu indique le rang de l'évalué dans son groupe d'appartenance et constitue, par conséquent, une valeur de référence de chaque classe (Hanana&Houfaidi, 2015).Ensuite, pour calculer chaque niveau, nous avons utilisé une matrice à deux dimensions(tableau 5).Le premier niveau est obtenu par l'addition de son score minimum et la valeur de sa classe de référence (ex.15+4=19). Le deuxième niveau est obtenu par l'addition du score du premier niveau et la valeur de sa classe de référence (ex. 19+4=23). Nous avons suivi la même démarche jusqu'à l'épuisement de tous les niveaux retenus. Enfin, nous avons déterminé les intervalles de classe pour chaque niveau de maîtrise des compétences professionnelles.

Tableau 5 : Critèresde détermination du niveau de maîtrise des compétencesprofessionnelles

Scores	Items	Scores			Niveaux de maîtrise des compétences professionnelles					
		Mi	Ma	Cr	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Savoir	8	15	40	4	S ≤ 19	19 > S ≥ 23	23 > S ≥ 28	28 > S ≥ 32	32 > S ≥ 36	36 > S ≥ 40
Savoir-faire	8	8	40	5	S ≤ 13	13 > S ≥ 19	19 > S ≥ 24	24 > S ≥ 29	29 > S ≥ 35	35 > S ≥ 40
Savoir-être	4	8	20	2	S ≤ 10	10 > S ≥ 12	12 > S ≥ 14	14 > S ≥ 16	16 > S ≥ 18	18 > S ≥ 20
Global	20	41	100	10	S ≤ 51	51 > S ≥ 61	61 > S ≥ 71	71 > S ≥ 80	80 > S ≥ 90	90 > S ≥ 100

Note :
- Scores : S = Scores ;Mi = Minimum ; Ma = Maximum ;Cr = Classe de référence (Ma-Mi/6)
- Niveaux de maîtrise : (1) = Survivant ; (2) = Apprenant ; (3) = Fonctionnel ; (4) = Master ; (5) = Expert ; (6) : Excellant

En un troisième temps, nous avons procédé à la génération des niveaux de compétence à partir des scores obtenus. Pour cela, nous avons, d'abord,procédé au recodage des scores obtenus en utilisant la fonction transformation/création de variables fournie par SPSS.Ensuite, nous avons généré les statistiques descriptives des différents scores obtenus par cette opération afin de déterminer le niveau de maîtrise des compétences professionnelles comme indiqué sur le tableau 6 ci-après.

Tableau 6 : Niveaux de maîtrise des compétencesprofessionnelles par les acheteurs publics

N°	Indicateurs	Savoir		Savoir-faire		Savoir-être		Score global	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1	Survivant	10	9 %	4	4 %	3	3 %	6	5 %
2	Apprenant	12	11 %	6	5 %	3	3 %	14	13 %
3	Fonctionnel	27	24 %	12	11 %	18	16 %	21	19 %
4	Master	37	**33 %**	38	**34 %**	40	**36 %**	39	**35 %**
5	Expert	10	9 %	38	34 %	22	20 %	19	17 %
6	Excellant	16	14 %	14	13 %	26	23 %	13	12 %
Total		112	100%	112	100%	112	100%	112	100%

Source : Nos calculs sous SPSS. Données pondérées.

Le test effectué montre quela majorité des répondants ontun niveau de maîtrise des compétences de type master avec respectivement un score de 33 % dans les savoirs, 34 %dans les savoir-faire, 36 % dans les savoir-être et 35 %dans la compétence professionnelle (score global). Ce résultat indique que les acheteurs publics évalués occupent le quatrième rang sur une échelle de six niveaux égaux. De façon globale, il semble donc que ces personnes parviennent facilement à maîtriser totalement la théorie et la pratique desmarchés publics d'une part, et qu'ils sont capables de résoudre les problèmes en fonction des situations de travail d'autre part.

3.2 Effetmodérateur des variables de l'âge et l'ancienneté

Pour vérifier l'effet de modération des variables de l'âge et l'ancienneté sur les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles obtenuspar les acheteurs publics,nous avons, tout d'abord, suivi les recommandations de Hayes (2013) qui invite le chercheur à centrerles variables afin d'en réduire la colinéarité(Age_mc et Age_mc). Ensuite, nous avons calculél'interaction entre ces deux variables(Int_Age_Anciennete = Age_mc × Anciennete_mc).Enfin, nous avons utilisé la méthode de régression linéaire simple pour vérifier la modération comme mentionnée sur tableau 7.

Tableau 7 : Résultats de l'effet modérateur del'âge et l'ancienneté sur les compétences[a]

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Ecart standard	Bêta		
(Constante)	3 802	0,153		24 851	0,000
Age_mc	0,003	0,020	0,016	0,126	0,900
Anciennete_mc	0,006	0,021	0,037	0,266	0,791
Int_Age_Anciennete	3.89E-05	0,002	0,002	0,019	0,985
a. Variable dépendante : Niveaux de maîtrise des compétences professionnelles					

Source : Nos calculs sous SPSS.

Le test effectué monte que toutes les valeurs p obtenues pour les trois variables (0,900 ;0,791et0,985) ne sont pas significatives à p <0,001. Nous constatons donc que l'âge et l'ancienneté, en tant que variables de contrôle, ne modèrent pas les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles obtenuspar les acheteurs publics.Nous pouvons conclure qu'aucun des effets d'interaction n'était significativement relié à la variable dépendante, réfutant ainsi l'hypothèse de modération.

3.3 Discussion des résultats

Nos résultats indiquent que les acheteurs publics parviennent facilement à gérer les marchés publics. Ce niveau de maîtrise peut, à première vue, sembler réjouissant. Toutefois, une comparaison de cerésultatavec les conclusions des études conduites par d'autres chercheurs en relation avec les capacités de gestiondes acheteurspublics suffit à semer le doute sur cette performance.

A cet égard, les organisations tant nationales qu'internationales s'accordent sur le fait que la gestion des marchés publics est souvent limitée par le phénomène de la faiblesse dans les capacités de gestion des acheteurs publics.Pour la Banque Mondiale (2013), les marchés publics sont généralement considérés comme « *un simple travail de bureau répétitif, qui n'est pas reconnu comme une fonction de cadre professionnel dans la fonction publique, offrant de*

faibles niveaux de rémunération et des possibilités très limitées de promotion. » (Banque Mondiale, 2013, p. 20).

De même, selon la Cour des comptes (2013), les marchés publics sont marqués par la faiblesse dans les capacités de gestion, ce qui engendre souvent des retards dans la réalisation des prestations, des rallongements dans les délais de paiement des contractants, des augmentations dans les coûts des prestations et parfois des impacts économiques et sociaux subséquents.

En outre, le Conseil Economique Social et Environnemental (2012)avance que les marchés publics ne participent pas suffisamment à l'émergence économique du pays en raison, notamment de l'absence de ressources humaines capables d'en tirer un meilleur profit.

Egalement, les instances supérieures de contrôle et d'audit nationales comme la Cour des comptes et l'Inspection générale des finances soulèvent souvent,dans leurs rapports,des insuffisances dans les capacités gestion des acheteurs publics, notamment en ce qui concerne les projets pilotés parle département de l'éducation nationale (notre échantillon)comme le plan d'urgence et le programme GENIE (Cour des comptes, 2018).

Enfin, selon Serhane (2010), cette faiblesse dans les capacités de gestion engendre une perte annuelle d'environ 20 % du budget alloué aux marchés publics, ce qui représente, selon nos estimations, un manque à gagner pour l'économie nationale d'environ 40 milliards de dirhams par année.

Comment expliquer cette apparente contradiction entre les niveaux de maîtrise élevés obtenus dans le cadre de la présente étude et ceux, nettement plus bas, issus d'autres recherches ?

Une première explication, qu'onpeut avancer, peut être dueau fait que le niveau de maîtrise des compétences est appréhendé par ce que les individus déclarent, ce qui peut introduire un biais dans la mesure,étant donné que celle-ci sera très fortement dépendante de la perception que chacun a de son travail (Branche-Seigeot, 2015).

Une deuxième explicationpeut être liée aux caractéristiques de notre échantillon. Ce dernier étant constitué à 85 % de cadres supérieurs (un niveau de bac+4 et plus), à 77 % de personnes âgées de plus de 40 et à 65 % des personnes ayant plus de 20 ans d'expérience professionnelle. Il semble que ces caractéristiques permettent à ces personnes demieux

accéder aux connaissances, d'agir dans le cadre d'un réseau de connaissances et d'individus qui ont construit au cours de leur carrière dans l'organisation, ce qui est en mesure de les aider, selon Sveiby et Simons (2002), à partager les connaissances et à renforcer leurs compétences professionnelles.

Une troisième est dernière explication peut être liée àla divergence dans les approches méthodologiques employéespar les chercheurs (Tourmen, 2015).

Conclusion

La présenteétude dresse un panorama des compétences mobilisées au travail par les acheteurs publics, tout en mettant en évidence leur niveau de maîtrise des compétences et leurs caractéristiques individuelles (service, âge, sexe, ancienneté et diplôme). D'après les résultats de cette étude, les acheteurs publics ont un niveau de maîtrisedes compétences de type master, ce qui les positionne au quatrième rang sur une échelle de six niveaux égaux. Toutefois, ce niveau n'est pas modéré par l'âge et l'ancienneté.Ce résultat est satisfaisant puisqu'il permet à ces acteursde s'acquitter de leurs tâches dans de bonnes conditions.

Toutefois, la performance exceptionnelle attribuée aux acheteurs publics marocains, selon la présente étude, ne semble pas corroborée par certaines recherches menées dans d'autres domaines. Cette situation pet être expliquée, tout d'abord, par la nature déclarative de la présente étude, ensuite, par les caractéristiques del'échantillonétudié et enfin, par la divergence dans les méthodes employées par les chercheurs.

A cet égard, les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude doivent être considérés comme un premier pas vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les acheteurs publics marocains. D'autres recherches seront encore nécessaires afin d'enrichir cette description et de préciser quelle est la compétence attendue d'un acheteur public dit compétent. Il reste donc à espérer qu'un nombre sans cesse grandissant de chercheurs s'intéressent à ce domaine encore peu exploré.

Références

Amrani, F. (2019). Professionnalisation de l'acheteur public, levier de la performance de l'achat public : cas du Maroc. Thèse professionnelle présentée pour l'obtention du diplôme du mastère spécialisé en management public, Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises.

Banque Mondiale. (2013). Obtenir de meilleurs résultats dans les marchés publics : Améliorer la transparence, donner les moyens d'agir et renforcer les capacités. Conférence régionale MENA sur la passation des marchés. En ligne https://www.worldbank.org.

Bensouda, N. (2011). La stratégie de l'investissement public et l'efficience des marchés publics. Disponible sur le site intranet de la TGR.

Bensouda, N. (2018). La gestion de la commande publique : Etat des lieux et voies d'amélioration. Communication présentée au séminaire sur la gestion du budget et de la commande publique de la défense. En ligne https://www.tgr.gov.ma.

Boudreault, H. (2010). Une position pour le développement de la compétence professionnelle. En ligne https://didapro.me, consulté le 15/09/2019.

Boyer, L. (2002). Le devenir des métiers. Revue française de gestion, No. 140, septembre-octobre 2002.

Brailovsky, C. A., Miller, F. &Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. Service social, 47 (1-2), (pp. 171–189). En ligne : https://doi.org/10.7202/706787ar

Brailovsky, C. A., Miller, F. &Grand'Maison, P. (1998). L'évaluation de la compétence dans le contexte professionnel. Service social, 47 (1-2), 171–189. https://doi.org/10.7202/706787ar

Branche-Seigeot, A. (2015). Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail : Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? En ligne : https://dares.travail-emploi.gouv.fr, consulté le 07/11/2019.

Castonguay, M., Desbiens, J.-F., &Mellouki, M. H. (2005). Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices. Brock Education, 15(1), 15-31.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, N° 8, 11-50.

Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. Journal of Marketing Research, 19, 2, 64-73.

Colin, P. (2007). Acheteur public : Un métier en pleine expansion dans la fonction publique, alliant opérationnel et expertise juridique. Carrières publiques, N° 63, 2 mars 2007.

Conseil Economique social et Environnemental. (2012). La commande publique : Levier stratégique de développement économique et social. Auto-saisine AS N° 7/2012.

Cour des comptes. (2013). Rapport annuel de la Cour des comptes pour l'année 2013. En ligne http://www.courdescomptes.ma.

Cour des comptes. (218). Rapport sur l'évaluation du programme d'urgence du ministère de l'éducation nationale. En ligne http://www.courdescomptes.ma.

Davignon, H. (1991). La gestion prévisionnelle des compétences. L'enjeu humain 12/1991 Vol. 2, (pp. 265-267). Paris : Productions publicitaires.

De Ketele, J.-M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In G. Figari & M. Achouche (dir.). L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels (pp. 39-43). Bruxelles : de Boeck Université.

Décret N° 2-12-349 du 20 mars 2013 relatif aux marchés publics. Bulletin officiel N° 6140-25 du 4 avril 2013, (pp. 1645-1705).

Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation. Paris : éd. INRA.

Dejoux, C. (2001). Les compétences au cœur de l'entreprise. Collection Références. Paris : éd. d'Organisation.

Dudezert, A. (2003). L'évaluation des connaissances des entreprises : Une nouvelle problématique de recherche pour les Systèmes d'Information ? Montepellier : VIIe Congrès de l'AIM.

El Otmani, S. D. (2018). Les marchés publics et le pari de la bonne gouvernance. En ligne https://www.cg.gov.ma, consulté le 05/06/2019.

Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2009). Market : Fondements et méthodes des recherches en marketing. (4e éd.). Paris : Dunod.

Filloque, J-M. (2013). L'apprentissage tout au long de la vie, une perspective européenne. Erasmus +, enjeux et opportunités pour l'Enseignement supérieur en Bretagne, Brest, Rennes, 27 novembre 2013. En ligne https://docplayer.fr.

Hanana, E. B., &Houfaidi, S. (2015). Proposition d'une échelle de mesure pour évaluer la satisfaction du personnel des administrations publiques marocaines. European Scientific Journal, ESJ, 11(32). Retrieved from https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6593

Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis – A regression-based approach. New York: Guilford Press.

Kane, M. T. (1992). The assessment of clinical competence. Evaluation and the Health Professions, Vol. 15, No. 2, 163-182.

Le Boterf, G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : éd. d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable, Education permanente, N° 188/2011-3.

Lévy-Leboyer, C. (1993). Le bilan de compétences. Paris : éd. d'Organisation.

Loarer, E. (2014). Compétence et évaluation en milieu professionnel : une relation complexe. In C. dierendonck, E. loarer& B. Rey (dir.). L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel (chap. 13). Bruxelles : de Boeck.

Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance, Académie Medicine, 65, (pp. 563-567).

Ministère chargé de la fonction publique. (2005). Référentiel des emplois types et des compétences communs aux administrations publiques. En ligne https://www.mmsp.gov.ma, consulté le 31/12/2019.

Nabih, M. (2014). Droit des marchés publics : Aspects juridiques, financiers et contentieux. Bureau du Maroc : éd. Konrad-Adenauer-Stiftung.

Nagels, M. (2008). Analyse de l'activité et développement de l'auto-efficacité. Contribution à une théorie argentique de la formation des compétences critiques des cadres et dirigeants de la santé publique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nanterre, Paris X.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. (2de ed.). New York: McGraw-Hill.

Oiry, E. (2003). De la qualification à la compétence, rupture ou continuité. Paris : éd. L'Harmattan.

Pastré, P., Mayen, P., &Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, N° 154.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2000). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Colloque Alternance et complexité en formation, Bordeaux, 16-18 mars 2000.

Serhane, A. (2010). L'introduction de l'évaluation de la performance au Maroc. Colloque sur la nouvelle gouvernance des finances publiques au Maroc et en France : Quelles perspectives ?, Rabat le 8 et 19 septembre 2010.

Sveiby, K. E. & Simons, R. (2002). Collaborative climate and effectiveness of knowledge work - an empirical study. Journal of Knowledge Management 2002, Vol. 6, No. 5, 420-433.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : De la nécessité de documenter un parcours de formation. Conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke.

Thiétart, R. (dir.) (2014). Méthodes de recherche en management. Paris : Dunod.

Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. Mesure et évaluation en éducation, 38 (2), (pp. 111–144). https://doi.org/10.7202/1036765ar

Annexes

Annexe 1 : Echelle de mesure du niveau de maîtrise descompétences professionnelles

I. Identification du répondant

1.Vous êtes aux services : ○ Centraux | ○ Déconcentrés

2. Votre sexe : ○ Femme | ○ Homme

3. Votre âge : |__||__| ans

4. Votre expérience professionnelle globale : |__||__|

5. Votre expérience professionnelle dans les marchés publics : |__||__|

6. Votre diplôme: ○ Baccalauréat | ○ Technicien | ○ Licence | ○Ingénieur | ○Master | ○ Doctorat | ○ Autres

II. Attitudes à l'égard des compétences professionnelles

Prière de cocher la case qui correspond le mieux à ce que vous pensez en sachant que : 1 = Tout à fait d'accord ; 2 = Partiellement d'accord ; 3 = Ni en accord ni en désaccord ; 4 = Partiellement en désaccord ; 5 = Tout à fait en désaccord.

Merci de cocher UNE seule case pour chaque énoncé.

N°	Enoncé	Accord			Désaccord	
		1	2	3	4	5
1	J'apporte mon aide à mes collègues avec usage des règles de courtoisie, d'écoute et de prise en compte des contraintes.	○	○	○	○	○
2	Je sais les produits, les services et les fournisseurs qui les assurent pour notre département.	○	○	○	○	○
3	J'anticipe les risques juridiques liés à la gestion des marchés publics.	○	○	○	○	○
4	Je conçois et j'analyse les tableaux de bord sur l'exécution des marchés publics.	○	○	○	○	○
5	Je connais les éléments fondamentaux du cycle budgétaire et du système de gestion des dépenses publiques.	○	○	○	○	○
6	Je connais les lois et règlements concernant la comptabilité publique.	○	○	○	○	○
7	Je connais les lois et règlements qui traitent des procédures budgétaires.	○	○	○	○	○
8	Je connais les lois et règlements régissant les marchés publics.	○	○	○	○	○
9	Je connais les principales sources d'information juridique sur les marchés publics.	○	○	○	○	○
10	Je connais les règlements relatifs au contrôle des dépenses publiques.	○	○	○	○	○
11	Je garde les coordonnées de certains partenaires (agents du ministère chargé des finances, fournisseurs…).	○	○	○	○	○
12	Je fais la différence entre les SI dédiés à la gestion des marchés publics (e-budget, GID, portail des marchés publics...).	○	○	○	○	○
13	Je forme et j'assiste les nouveaux collègues sur les marchés publics.	○	○	○	○	○
14	Je m'informe régulièrement des nouveautés concernant la gestion des marchés publics.	○	○	○	○	○
15	Je négocie avec les concurrents lorsque la procédure de passation des marchés publics le prévoit.	○	○	○	○	○
16	Je participe à l'évaluation des offres des concurrents en tant que membre d'une commission d'ouverture des plis.	○	○	○	○	○
17	Je sais l'organisation, les missions et la politique de notre département en matière des marchés publics.	○	○	○	○	○
18	Je peux mettre en œuvre les procédures budgétaires et comptables relatives à la gestion des marchés publics.	○	○	○	○	○
19	Je peux traiter un appel d'offres totalement dématérialisé sur le portail des marchés publics.	○	○	○	○	○
20	Je prépare mon travail de façon à satisfaire les exigences de qualité, d'efficacité et de délais.	○	○	○	○	○
21	Je rédige les documents relatifs à la gestion des marchés publics (CPS, lettres, décisions, rapports…).	○	○	○	○	○
22	Je rends compte à ma hiérarchie en utilisant des règles de courtoisie et de politesse.	○	○	○	○	○
23	Je réponds aux demandes des entreprises en utilisant des règles de politesse, d'écoute, de neutralité et d'équité.	○	○	○	○	○
24	Je sais tenir compte des comportements des autres en me réajustant si nécessaire.	○	○	○	○	○
25	J'effectue mon travail en respectant les consignes de ma hiérarchie.	○	○	○	○	○

N°	Enoncé	Accord			Désaccord	
		1	2	3	4	5
26	J'identifie et j'évalue les besoins d'achat en concertation avec les services concernés.	○	○	○	○	○
27	Je peux choisir le mode de passation et d'exécution adéquat en fonction des caractéristiques de la prestation.	○	○	○	○	○

Annexe 2 : Codage et répartition des items par variable de recherche

N°	Code	Libellé	Numéros des items
1	SAV	Savoir	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 17
2	SAV	Savoir-faire	3, 4, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 27
3	SAE	Savoir-être	1, 11, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 26

Annexe 3 : Résultats de l'analyse factorielle des items

Items	Composante				
	1	2	3	4	5
sav1	0,403	0,045	0,361	-.417-	-.253-
sav2	**0,678**	-.416-	0,212	0,198	0,158
sav3	**0,678**	-.512-	-.043-	0,220	0,104
sav4	**0,661**	-.528-	-.078-	0,235	-.016-
sav5	**0,714**	0,205	0,158	-.130-	-.226-
sav6	**0,747**	-.046-	0,138	-.057-	-.374-
sav7	**0,780**	-.289-	0,163	0,057	-.101-
sav8	**0,600**	-.291-	-.140-	-.457-	0,072
sav9	**0,505**	0,451	-.400-	0,169	0,010
saf1	**0,513**	0,299	0,585	-.151-	0,009
saf2	**0,568**	-.016-	0,253	0,341	-.180-
saf3	**0,581**	0,227	-.059-	-.486-	0,151
saf4	**0,689**	0,206	0,134	-.278-	-.419-
saf5	0,419	0,46	-.467-	-.098-	-.148-
saf6	**0,654**	-.058-	-.024-	0,294	0,443
saf7	**0,686**	-.001-	-.497-	0,019	0,036
saf8	0,402	**0,654**	-.151-	0,118	0,015
saf9	**0,591**	0,224	-.460-	0,189	-.226-
sae1	0,455	0,230	0,434	0,242	0,407
sae2	**0,581**	-.147-	-.168-	-.432-	0,446
sae3	0,472	0,093	0,034	-.361-	0,59
sae4	0,217	**0,523**	-.008-	-.032-	0,259
sae5	0,266	0,345	**0,707**	0,132	0,293
sae6	0,218	**0,655**	-.097-	0,265	0,104
sae7	0,390	0,289	0,191	0,492	0,102
sae8	0,282	0,365	0,269	0,497	-.208-
sae9	0,451	0,239	-.126-	0,044	0,379
				% de la Variance cumulée	68 511
				Alpha de Cronbach	0,886
				KMO	0,795
				Significativité du test de spécificité du test de Barlett	0,000
N.B. Les items supprimés : sav1, saf5, sae1, sae3, sae7, sae8 et sae9.					

Source : Nos calculs sous SPSS.

L'ampleur de la dimension interdisciplinaire dans l'enseignement des mathématiques au Maroc

Lahcen BOULANBA[(1)]

[(1)] Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Éducation, Formation, Ingénierie et Modélisation (LIREFIM)
Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation Souss Massa (CRMEF SM)
Avenue Moulay Abdellah, B.P. 106, Inezgane, Maroc.
l.boulanba@crmefsm.ac.ma

Résumé. La dimension interdisciplinaire revêt actuellement une grande importance dans les curriculums de mathématiques dans bon nombre de pays du monde. Dans ce travail, nous effectuons une recherche action dont nous nous intéressons à l'ampleur réelle de cette dimension dans l'enseignement des mathématiques au secondaire marocain.

Nous examinons les textes officiels, esquissons un aperçu global des manuels scolaires et faisons un état de l'art des travaux de recherche qui ont traité ce sujet. Aussi, nous menons une enquête auprès des enseignants des mathématiques pour mettre en exergue l'ampleur de leurs pratiques enseignantes ayant trait avec l'aspect interdisciplinaire, et nous essayons d'apporter quelques éléments explicatifs de cet état des lieux relativement aux différents niveaux d'action pédagogique liés à l'enseignement interdisciplinaire.
Mots-clés.*Interdisciplinarité, Résolution de problèmes, Pédagogie de projet, Enseignement des mathématiques.*

The extent of the interdisciplinary dimension in teaching mathematics at secondary moroccan school

Abstract: Recently, great interest has focused on the interdisciplinary dimension in mathematics curriculum in many countries of the world. In this work, we are concerned with the real extent of this dimension in the teaching of mathematics inmoroccan secondary education.
We examine the curriculum documents, study the mathematicstextbooks and review recent literature on the interdisciplinarity approach in mathematics education. Also, we conducted a survey on mathematics teachers focusing on highlighting the extent of their teaching practices related to this approach, and on providing some explanatory statements about this state of play, with respect to its related different levels of pedagogical action.
Keywords. *Interdisciplinarity, Problem solving, Project's pedagogy, Mathematics teaching.*

Introduction

« Je n'ai compris cette notion qu'à l'université » disait un professeur stagiaire en section Physique lors d'une séance de mise à niveaux en mathématiques et qui était consacrée au rappel des propriétés des triangles semblables. C'est de là que l'idée de ce travail s'est inspirée pour tenter d'expliquer les raisons pour lesquelles une notion enseignée au collège ne se maîtrise qu'à l'université et grâce à des enseignements d'une discipline autre que les mathématiques. Une telle

situation illustre les limites des enseignements cloisonnés et les opportunités que peut offrir l'investissement des notions mathématiques dans les autres domaines scientifiques, aussi bien pour la quête du sens que pour la bonne maîtrise de ces notions.

Dans cette optique, et en vue d'intégrer les apprentissages des élèves et les rendre plus efficaces et plus fonctionnels, les politiques éducatives dans divers pays du monde prônent l'ouverture des disciplines les unes sur les autres. Plus encore, des mises en œuvre de ces orientations sont déjà en place dans plusieurs pays et pour différents pôles de disciplines, y compris les mathématiques qui constituent l'une des matières vis-à-vis desquelles peu d'élèves jouissent de motivation intrinsèque constante.

Ainsi, la réforme du collège de 2016 en France a été marquée par l'introduction d'*enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)* qui faisaient à côté des *enseignements communs* et de l'*accompagnement personnalisé* les trois types d'enseignements obligatoires. Et pour argumenter l'importance des EPI, le ministère de l'éducation déclare « *À compter de la rentrée 2016, pour mieux s'approprier des savoirs abstraits, les élèves bénéficieront d'enseignements pratiques interdisciplinaires. Ils permettront aux élèves de comprendre le sens de leurs apprentissages en les croisant, en les contextualisant et en les utilisant pour réaliser des projets collectifs concrets » (Dossier mieux apprendre pour mieux réussir, Ministère de l'éducation nationale de France, 2016,* p.8*).* Aussi, parmi les recommandations du Rapport Villani-Torossian(2018) sur l'enseignement des mathématiques en France, on trouve *« Renouveler le dialogue entre les disciplines : Les mathématiques, du fait de leurs universalité et ancienneté, sont riches d'exemples propres à susciter le plaisir et l'intérêt chez les élèves, il s'agit donc de développer à nouveau un aller-retour fructueux, avec les autres disciplines, et ce dès l'école primaire »*, (p.37).

Au Québec, l'intérêt à la dimension interdisciplinaire est relativement ancien. En fait, dès 1964 le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québecstipulait que *« l'intelligence aux multiples aspects qui correspond à l'humanisme de notre époque ne peut se développer dans un système scolaire cloisonné et compartimenté qui isole les disciplines les unes des autres* » (Hasni et al., 2012, p.132). Cet intérêt s'est accru au cours des dernières années, et comme rappelé dans la référence précitée, les programmes actuels au Québec sont organisés sous forme de *domaines d'apprentissage*, regroupant chacun un ensemble de disciplines, comme celui de la mathématique, de la science et de la technologie. De plus, le programme de chaque discipline scolaire contient une section intitulée « *Relations avec les autres disciplines* » pour inciter les enseignants à s'ouvrir sur les autres disciplines, et dans le document d'accompagnement (Gouvernement du Québec, 2004),il estsouligné que le regroupement des disciplines par domaines *« représente un pas vers le décloisonnement des matières scolaires en ce sens qu'il permet de les situer par rapport à des domaines de référence et incite l'enseignant à concevoir sa discipline comme une partie intégrante d'une dimension importante de la formation de l'élève »*, (p. 24).

Dans le même sens, et concernant le recours à l'approche interdisciplinaire dans le système éducatif en Royaume-Uni, Chettiparamb (2007) souligne que le rapport Dearing (1997) de la commission nationale d'enquête sur l'enseignement supérieur avait recommandé que tous les établissements de l'enseignement supérieur devraient, à moyen terme, passer en revue les

programmes qu'ils offrent en vue de parvenir à un meilleur équilibre entre largeur et profondeur des connaissances enseignées, et afin que tous les programmes des troncs communs aient une étendue suffisante pour permettre aux spécialistes de comprendre leur spécialité dans son contexte. En conséquence, les années qui ont suivi la parution de ce rapport ont connu des évolutions importantes dans les curriculums des différentes disciplines, aussi bien au supérieur qu'au secondaire, et ce dans le sens de concrétisation des recommandations en faveur de l'amélioration de la qualité du système éducatif en ce pays.

Quant aux États-Unis, et au cours de la décennie précédente, la tendance en éducation était vers une perspective interdisciplinaire franchissant les obstacles entre les disciplines. En effet, (Korey, 2002) rappelait que dans le guide du programme d'études de premier cycle de 1997, on peut lire « *pendant la majeure partie de ce siècle, la tendance dominante dans l'enseignement supérieur a été la croissance de la spécialisation et la prolifération des programmes et des cours. À l'heure actuelle, nous sommes au milieu d'un renversement historique de cette tendance, et l'interdisciplinarité est au cœur de celle-ci* », (p. 2). Il ajoute aussi que« *le comité consultatif de la fondation nationale des sciences recommande à plusieurs reprises l'apprentissage interdisciplinaire comme stratégie pour maintenir la compétitivité de la main-d'œuvre américaine* », (p. 2). Sur le plan pratique, cette tendance s'est effectivement concrétisée par l'intérêt particulier apporté aujourd'hui dans les États-Unis aux filières STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics).

Dans cette optique, plusieurs initiatives et projets ayant trait avec l'instauration d'une *sorte* d'interdisciplinarité en enseignement secondaire ont été entreprises par le secteur de l'éducation nationale au Maroc. Ainsi, la vision stratégique de la réforme 2015-2030, dans le Levier 12 intitulé : *Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur*, met le point sur l'importance, voire la nécessité, de « *l'adoption d'un curriculum intégré au niveau des sections, des filières et des pôles d'éducation et de formation qui s'appuie sur les fondements de l'École, ses missions et ses objectifs et sur les principes de décloisonnement, d'interaction et de complémentarité entre les différents enseignements. L'objectif visé est d'assurer plus de flexibilité et de cohérence des apprentissages et des formations et une meilleure adéquation des profils des lauréats avec les besoins du pays et l'évolution des connaissances et des métiers* », (p. 38). Et en ce qui concerne l'enseignement secondaire qualifiant, la vision recommande dans le même levier de *« Renforcer l'interaction fructueuse entre les différentes spécialisations de ce cycle dans le sens du décloisonnement et de la complémentarité et lier l'acquisition des connaissances à la pratique et au travail de terrain, afin de raffermir les capacités des apprenants à s'approprier les ressources acquises et à les réinvestir dans les situations les plus diverses et de manière autonome* », (p. 39).

D'autre part, et avec l'appui du projet ITQANE de l'USAID, il y avait en 2015 l'adoption du projet « *La lecture pour l'amélioration du succès scolaire et le développement individuel* (RASSID)» pour la promotion des compétences de lecture aux cycles primaire et collégial à travers les enseignements des matières scientifiques et ceux des langues. En effet, plusieurs ateliers rassemblant enseignants, inspecteurs et formateurs ont été organisés en vue de

la capitalisation des expériences qui ont été mises en œuvre lors de ce projet dans plusieurs régions du maroc pendant la période 2012-2014.

En outre, et dans une note adressée aux Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation le 19 octobre 2015, le ministère de l'éducation nationale marocain a décidé d'adopter la langue française comme langue d'enseignement des matières scientifiques, y compris les mathématiques, pour les sections économiques et technologiques au secondaire qualifiant et ce à partir de la rentrée 2016/2017. Cette réforme a été motivée par le souci de « *remédier au manque de cohérence et de complémentarité des matières dans l'enseignement secondaire qualifiant* » (Notes 384-385/15 du 19/10/2015), et ce vu que les matières de spécialité de ces filières étaient jusque-là enseignées en français.

L'importance de l'approche interdisciplinaire est aussi soulignée dans le rapport analytique (2014) du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la formation et de la Recherche Scientifique (CNEFRS) et qui avait pour objectif d'évaluer les acquis et les déficits de la mise en œuvre de la charte nationale de l'éducation et de la formation depuis 1999 jusqu'à présent. En effet, et en matière de refonte des programmes scolaires, le rapport préconise « *l'adoption du principe de complémentarité et d'interdisciplinarité, la planification des apprentissages de façon continue et progressive, la diversification des méthodes d'enseignement de manière à rendre fonctionnels les acquis scolaires* », (p. 39).

D'autre part, et comme sera développé dans la Section 3, les programmes et les orientations pédagogiques accompagnées à l'enseignement des mathématiques stipulent l'importance du développement des interactions entre les mathématiques et les autres matières, et l'exploitation des acquis des élèves dans les diverses disciplines, aussi bien en tant que champs d'application et d'investissement des notions mathématiques enseignées que points de départ pour l'introduction de nouveaux concepts.

Et au-delà des préconisations des documents officiels en matière de la mise en relation des mathématiques avec les autres disciplines, et au-delà aussi du degré de leur applicabilité, notre intérêt dans ce travail est accordé plus particulièrement aux pratiques enseignantes en vigueur, et plus précisément, à savoir à quel point les enseignants concrétisent effectivement cette dimension, et quelle est sa place dans les manuels des mathématiques du secondaire. Et encore plus, nous voudrions mettre en lumière l'état des lieux de quelques aspects relatifs à cette dimension, en particulier, le degré de collaboration entre les enseignants, leur disposition à s'ouvrir sur les autres disciplines, l'éventuelle formation dont ils disposent en matière de pédagogie de projet, et le degré de leur implication dans les activités relevant de cette pédagogie.

Enfin, le contexte général de cette étude étant décrit ci-dessus, le reste de cet article sera organisé comme suit. Dans la section suivante nous clarifions notre conception de l'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques et rappelons quelques travaux de recherche qui ont étudié certains aspects de ce sujet. Quant à la Section 3, elle met en relief la place de cette dimension dans les guides des orientations pédagogiques et dans les manuels scolaires de mathématiques au secondaire marocain. Ensuite, nous consacrons la Section 4 à l'enquête menée auprès des enseignants, et à l'analyse de ses résultats. Enfin, nous terminons par des conclusions et

propositions susceptibles de promouvoir la place de cette composante dans notre système éducatif.

1. Problématique

Dans cette section, nous présentons d'abord quelques clarifications conceptuelles, et ensuite, nous mettons l'accent sur les fondements qui sous-tendent le recours à une approche interdisciplinaire en enseignement des mathématiques. Nous allons aussi évoquer quelques limites qui sont pointées du doigt par certaines études relatives à cette approche. Et enfin, nous précisons les objectifs et les hypothèses de notre recherche, et nous décrivons la méthodologie que nous avons adoptée.

1.1. Le concept d'interdisciplinarité

L'utilisation du terme *interdisciplinarité* a certainement besoin de clarification précisant la conception d'enseignement/apprentissage qui le sous-tend et les pratiques enseignantes auxquelles il renvoie. Dans la littérature abondante sur le sujet, un intérêt particulier est dédié à ce point, et ce depuis les années 80. En effet, dans les actes du colloque international organisé par l'Unesco en 1985 (Unesco, 186) sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général, on peut lire : « *Le mot interdisciplinarité n'est pas de ceux qui, comme les termes scientifiques, sont définis d'une manière unique et universellement acceptée (…) Il était donc essentiel de proposer au départ une définition susceptible d'être acceptée par les participants (…) Elle s'exprime ainsi : le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs* », (p. 5).

D'après Lenoir (2015): « *Il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exercent à la fois aux niveaux curriculaire , didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentaritéou de coopération , d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc…), en vue de favoriser l'intégration des apprentissages et l'intégration des savoirs* », (p. 7).

Et comme souligné par Delserieys-Pedregosaet al. (2010), toute pensée à l'enseignement interdisciplinaire impose la remise en cause de la place et la définition des disciplines scolaires correspondantes. Et à ce propos, nous adhérons complètement à la mise en garde lancée par Lenoir (2015) : *« Soyons clair immédiatement : il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité, (…). Rappelons que la réflexion sur l'interdisciplinarité n'a de sens que dans un contexte disciplinaire et qu'elle présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence et la présence d'une action réciproque ! »*, (p. 1).

Et malgré que la délimitation du concept ait accaparé l'intérêt de bon nombre de chercheurs depuis les années 80, le flou n'est pas encore totalement levé chez les différents acteurs pédagogiques. En effet, dans un travail qui portait sur les défis à relever en matière d'interdisciplinarité et d'intégration, Samson et al. (2012) faisaient le constat : « *parmi les résultats présentés, notons que, l'interdisciplinarité demeure un concept flou alors que les*

justifications quant à son utilisation sont nombreuses, touchant notamment la contextualisation du savoir et la motivation », (p. 1).

S'agissant de la concrétisation effective de l'approche interdisciplinaire, rappelons qu'elle peut prendre plusieurs formes selon la nature des liens établis entre les disciplines. En fait, ces liens peuvent être méthodologiques comme ils peuvent être au niveau des contenus relevant de différents domaines, et qui sont souvent mobilisés autour d'un projet ayant plusieurs aspects.

Nous pouvons alors concevoir l'introduction d'une composante interdisciplinaire en enseignement des mathématiques en tant que sorte de rapprochement et/ou d'ouverture sur les autres disciplines, et qui s'étend sur différents niveaux d'action pédagogique qu'on peut illustrer par le diagramme suivant :

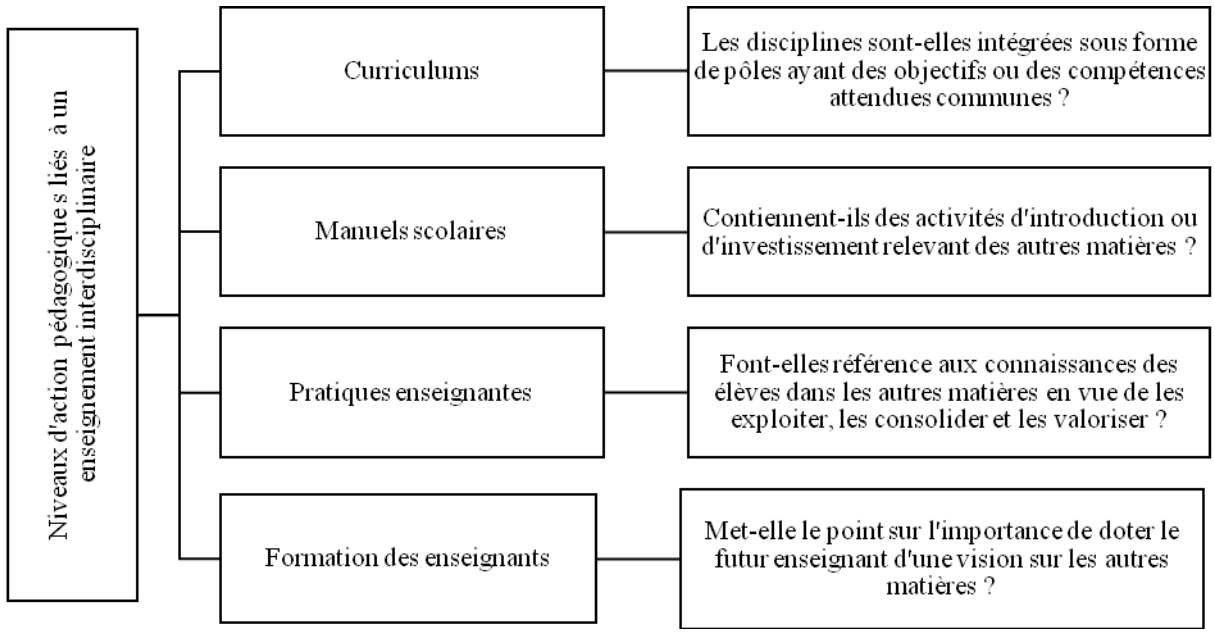


Schéma.1Principaux niveaux d'action pédagogique liés à l'enseignement interdisciplinaire

Dans cette même direction, nous trouvons très pertinente l'expression « *introduire une part d'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques* » (Portail académie de Paris, 04/09/2015). Ainsi, l'introduction d'une composante interdisciplinaire en enseignement des mathématiques est prise pour nous dans un sens large qui, d'une part, met en relief l'importance des enseignements disciplinaires, qu'ils soient d'ordre conceptuel ou procédural, et d'autre part insiste sur l'apport positif de l'adoption d'activités modélisant des phénomènes relevant des autres disciplines et permettant de donner sens aux concepts mathématiques, d'interpréter les calculs numériques et algébriques et de mettre en évidence l'efficacité et la puissance des outils théoriques étudiés. Et subséquemment, soutenir chez les apprenants l'idée d'intégrité et de complémentarité des sciences, et rendre manifeste leur rôle d'appréhension de la réalité du monde. Et en somme, soutenir et renforcer la motivation et l'attitude positive des élèves à l'égard des mathématiques.

1.2. Des situations à caractère interdisciplinaire

En revenant au Schéma.1 proposé ci-dessus et qui précise les principaux niveaux d'action pédagogique liés à l'enseignement interdisciplinaire, il a sans doute un caractère général et n'aborde pas de contenus enseignés. Une question cruciale surgit alors et concerne les critères pour qu'une activité ou un contenu soit qualifié d'interdisciplinaire,question à laquelle on ne prétend pas pouvoir apporter des réponses claires et complètes dans ce travail.

En fait, il s'agit là de l'opérationnalisation de l'approche interdisciplinaire au niveau de la pratique enseignante effective, ce qui nécessite d'abord de se mettre d'accord sur une conception déterminée et claire de cette approche.

Ainsi, et à ce niveau d'action, il y a nécessité de préciser la nature de la liaison qu'on cherche à établir entre l'enseignement des mathématiques et celui des autres disciplines, et comme le souligne Lagacé, F. (2015), ça peut renvoyer à des dimensions épistémologiques, en plus bien sûr des dimensions didactiques et pédagogiques relatives aux différentes disciplines.

Plus précisément, des questions plus spécifiques se posent à propos du *degré de présence* de l'autre ou des autres disciplines dans les situations proposées aux apprenants, à propos des domaines desquels relèvent les connaissances que doivent mobiliser les apprenants pour traiter ces situations, et aussi à propos des démarches d'enseignement/apprentissage qui vont être adoptées. Par exemple, l'autre discipline aura-t-elle seulement le rôle de contexte motivant et donnant sens à la situation, alors que la formulation proposée et le traitement attendu sont complètement mathématiques ? ou bien il y aura besoin d'un travail de type modélisation qui utilisera des connaissances des autres disciplines avant d'arriver au stade du traitement mathématique.

Nous reviendrons dans la section sur les manuels scolaires à ces questions qui sont au cœur de la concrétisation de l'approche interdisciplinaire en enseignement des mathématiques, et qui requièrent un travail de recherche plus opérationnel.

1.3. Pourquoi l'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques ?

Les premiers jalons de l'importance et l'efficacité de l'intégration d'une dimension interdisciplinaire en enseignement reviennent au début des années 60, voir rapport (Unesco 1986). Mais, les premiers essais de sa concrétisation n'avaient eu lieu qu'avec les programmes post-mathématiques modernes. Dans cette optique, la création d'interaction entre l'enseignement des mathématiques et ceux des autres matières scolaires, surtout les matières scientifiques, était l'une des vocations des réformes des curriculums de mathématiques pendant les dernières décennies.

Des motivations didactiques, pédagogiques, socio-économiques et même épistémologiques confortent cette tendance. En effet, la volonté de rendre l'apprentissage des mathématiques accessible à tous a imposé la nécessité de diminuer le niveau d'abstraction des concepts enseignés et de mettre en évidence leur caractère fonctionnel, et ce à travers la modélisation et le traitement de situations relevant des autres matières. Aussi, l'émergence des pédagogies par compétences et de projet s'est accompagnée d'une prise de conscience de l'importance des démarches permettant l'intégration de différents apprentissages qui peuvent s'étendre au-delà d'une seule discipline. Ces rénovations d'ordre didactiques et pédagogiques trouvaient leurs

principales origines dans les nouvelles tendances socio-économiques ayant une forte vocation de professionnalisation des formations et des enseignements. Et bien évidemment, l'enjeu d'une telle vocation est la mise en synergie de compétences et d'habiletés provenant de divers champs de connaissance. À tout ça, s'ajoute le besoin de concrétiser la conception des mathématiques comme outil d'appréhender le monde. Amorcer une telle conception exige de réduire l'écart entre, d'une part, les démarches des activités de recherches scientifiques qui se font en général dans des groupes de plusieurs spécialités et étudient des phénomènes complexes, et les processus d'enseignement visant des apprentissages cloisonnés et souvent dénués de sens faute de manque de contextes concrets illustrant leur utilité et leur opérationnalité, d'autre part.

Pour ce qui est de nos programmes de mathématiques au Maroc, Akkar (2002) précisait que «*...nos objectifs et instructions officiels ont pris du retard pour tout ce qui touche aux problèmes numériques, aux algorithmes de calcul, à l'emploi des calculatrices, à l'impact de l'informatique, au lien avec les autres disciplines (interdisciplinarité), au contenu culturel des mathématiques(perspectives historiques entre autres), aux nouvelles méthodes d'enseignement (travaux pratiques, activités préparatoires d'introduction, enseignement modulaire, unité de formation)* », (p. 4).

Dans le même sens, et dans la partie consacrée aux mathématiques dans l'étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial, et qui était effectuée sous la supervision de l'Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Éducation et de Formation (2007) auprès du Conseil Supérieur de l'Enseignement, et plus précisément dans l'axe des dysfonctionnements et carences des curricula, on peut lire: « *les situations d'apprentissages sont souvent scolaires et sans lien avec l'environnement de l'apprenant. L'interdisciplinarité est quasi absente : les situations-problèmes et les activités mathématiques en rapport avec les autres disciplines sont rares et les TIC ne sont pas exploitées de manière suffisante et satisfaisante* », (p. 23).

Il s'avère alors en clair que diverses considérations soutiennent l'importance de l'introduction de la dimension interdisciplinaire dans l'enseignement des mathématiques au secondaire marocain. Néanmoins, un effort considérable reste à déployer pour surmonter les difficultés de sa mise en œuvre et pallier à ses éventuelles limites.

1.4. Limites

Comme toute approche pédagogique, l'interdisciplinarité n'échappe à quelques critiques qui évoquent certaines de ses limites et ses écueils. Ainsi, Chettiparamb (2007) déplore le caractère qu'il qualifie de *« parasitaire* » de l'interdisciplinarité dans la mesure qu'elle ne peut exister sans disciplines. Aussi, Hansson (1999) met le point sur la grande difficulté de sa réalisation, même avec une éventuelle institutionnalisation. Dans le même sens, et comme mentionné dans Chettiparamb (2007), certains chercheurs lancent une mise en garde sur la possibilité que l'interdisciplinarité devienne elle-même une discipline, avec ses propres mécanismes bureaucratiques perpétuels, et sur le degré de superficialité qui peut l'accompagner, et qui risque de légitimer même le dilettantisme.

1.5. Objectifs et Méthodologie

Nous visons l'étude de la portée de la composante interdisciplinaire dans l'enseignement des mathématiques au secondaire marocain. Pour ce faire, nous allons d'abord mettre en exergue la place de cet aspect dans les documents des orientations pédagogiques, et effectuons un survol succinct des contenus des manuels scolaires. Ensuite, nous allons mener une enquête auprès des enseignants de mathématiques en vue de mettre en lumière les pratiques enseignantes ayant un caractère interdisciplinaire et l'ampleur de ces pratiques.

Plus précisément, nous nous intéressons aux différents aspects de l'action pédagogique relative à l'approche interdisciplinaire. En particulier, au degré de collaboration entre enseignants, au degré de leur participation et leur implication dans des projets d'établissement qui peuvent permettre le déclenchement de pratiques enseignantes interdisciplinaires, et à leur évaluation des manuels scolaires en matière de degré de présence d'activités interdisciplinaires.

1.6. Hypothèses

Afin d'explorer l'état des lieux de la dimension interdisciplinaire en enseignement des mathématiques dans notre système éducatif, nous avons mené une enquête à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants de mathématiques exerçant dans des collèges et des lycées appartenant à différentes régions du Maroc.

Et devant l'absence d'études et de données portant sur cette dimension dans le contexte marocain, nous nous sommes basés sur notre expérience professionnelle en enseignement secondaire et en formation des futurs enseignants depuis la création des CRMEF en 2012 pour formuler les hypothèses suivantes :

- Par besoin de motiver les élèves et mettre en valeur leurs enseignements, les enseignants reconnaissent l'importance de la dimension interdisciplinaire et évoquent des applications des connaissances mathématiques lors de leurs introduction, mais sans aller au-delà de cette indication orale.
- Le travail collaboratif et les échanges entre les enseignants de la même discipline et, à fortiori entre ceux des disciplines différentes, est nettement manquant, et ce pour des raisons de l'organisation administrative et pédagogique adoptées, et peut-être aussi pour des raisons culturelles.
- Les formations des enseignants en matière d'approches interdisciplinaires sont quasi absentes, ce qui influence négativement le degré d'implication des enseignants dans des projets et activités faisant intervenir les élèves et les enseignants des différentes matières autour de projets ou thèmes ayant plusieurs aspects.

2. Orientations pédagogiques et manuels

2.1. Les orientations pédagogiques

D'abord, il faut souligner que, contrairement au cas de certains pays comme le Québec où le programme de mathématiques est intégré avec les sciences et technologies (Hasni et al., 2012), le curriculum actuel de mathématiques au secondaire marocain (2001) n'est pas conçu en tant que

partie intégrante d'un pôle scientifique et technologique. Aussi, nous remarquons que le terme « interdisciplinarité » ne figure pas explicitement dans les documents officiels d'accompagnement (2007 pour celui du qualifiant et 2009 pour celui du collégial) relatifs à l'enseignement des mathématiques, même si dans l'introduction du document d'accompagnement consacré au collégial, sont mentionnées des compétences transversales que l'enseignement des mathématiques visent conjointement avec les autres disciplines, et qui concernent le développement des capacités des élèves en matière de : l'utilisation de la démarche scientifique, l'expérimentation à partir d'exemples et de contre-exemples, la pensée logique et l'analyse critique, la résolution de problèmes, la démonstration et la communication.

Cependant, ces documents préconisent le recours à des situations qui relèvent des autres matières lors de l'introduction ou de l'investissement de diverses notions et connaissances mathématiques. Le tableau suivant présente les orientations pédagogiques (O.P.) associées à certaines notions mathématiques enseignées dans le secondaire collégial, (MEN, 2009).

Notion	Orientations pédagogiques
Équations	La résolution des équations a pour objectif de familiariser les élèves à traiter des problèmes issus de leur vécu, et de modéliser des situations diverses.
Statistique	Il est assigné à ce volet du programme de faire acquérir aux élèves l'habileté de collecter des données et de les organiser sous forme de tableaux ou diagrammes. Ces données doivent être réelles et issues de divers domaines qui touchent la vie sociale de l'apprenant, ou des autres matières. Il y a là une occasion pour utiliser logiciels informatiques.
Proportionnalité	Ce chapitre vise d'abord la consolidation de ce qui a été présenté sans étude théorique au cycle primaire. Pour son coté numérique, il est préférable d'exploiter les formules d'aires, des volumes et de vitesse moyenne. Aussi le calcul des échelles des cartes.

Tableau 1. Extrait du livret des O.P. du secondaire collégial.

De même, les O.P. associées aux diverses notions mathématiques enseignées au lycée incitent à faire appel à des contextes concrets, aussi bien lors de l'introduction que lors de l'investissement de ces notions.

Et en examinant les documents des O.P. de l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée (MEN, 2007) et (MEN, 2009), on constateque les expressions « *situations issues du vécu de l'élève* » et « *situations liées aux autres matières* » apparaissent environ 13 fois, notamment, dans les cours sur les équations, la statistique, les systèmes d'équations, les fonctions réelles et l'ordre et les opérations. De plus, on remarque que la capacité attendue : « *utiliser le concept dans la résolution de divers problèmes* » est récurrente dans les O.P. pour la majorité des leçons.

Ainsi, et comme on va l'illustrer à travers des exemples d'activités extraites des manuels scolaires, on peut dire que dans les O.P. en vigueur, la liaison entre les mathématiques et les autres disciplines est encore limitée à la résolution de quelques situations issues de ces disciplines, et qui sont (les situations) déjà formulées dans un langage mathématique, et ayant un rôle motivant ou sont des applications directes de connaissances mathématiques dernièrement étudiées.

En plus les documents des O.P., il y a aussi les cadres de référence pour les examens normalisés des niveaux terminaux, et qui ont une grande importance dans l'orientation et la régulation des pratiques enseignantes dans la mesure où ils déterminent les domaines d'apprentissage retenus pour la construction des épreuves et les habiletés à évaluer et aussi le degré d'importance de chaque domaine. Là aussi, il est à souligner que les situations ayant relation avec les autres disciplines ne sont mentionnées dans aucun de ces cadres de références, ce qui explique l'absence de ces situations dans les sujets de examens normalisés.

Il s'avère alors que les guides actuels de l'enseignement des mathématiques au secondaire marocain sont très spécialisés, et sont élaborés avec une vision étroite dans laquelle les interactions avec les autres matières ne sont abordées que de manière superficielle.

2.2. Les manuels scolaires

Par leur caractère exprimant les recommandations des curriculums en matière des contenus et d'activités d'enseignement, l'étude des manuels scolaires de mathématiques peut servir d'outil d'analyse permettant de mettre en lumière l'ampleur de la tendance interdisciplinaire dans l'enseignement de cette discipline. A cet égard, et de point de vue quantitative, nous nous sommes intéressés aux activités et aux exercices proposés dans les manuels, et qui sont en relation avec les autres matières ou avec des situations relevant du vécu de l'élève.

Et pour ce faire, nous avons effectué des statistiques [1] à propos du degré de présence de ce type de contenus dans les manuels de mathématiques au secondaire, et elles ont porté sur les trois manuels de mathématiques du Tronc Commun Scientifique et Technologique, qui sont « WahatRiyadiyat » (L'oasis des mathématiques), « Annajah Fi Riyadiyat » (Réussite en mathématique) et « Fi RihabRiyadiyat » (Dans l'univers des mathématiques).

S'agissant par exemple du manuel « WahatRiyadiyat », il est constitué de 18 chapitres dont chacun est structuré selon le modèle suivant : Activités de rappel, Activités de construction, Conclusions, Méthodes, Exercices et problèmes. L'étude statistique faite a consisté à inventorier les contenus liant les mathématiques aux autres matières ou au vécu de l'élève dans les différents éléments du cours, et déterminer le pourcentage que représentent ces contenus par rapport à l'ensemble des activités proposées dans chaque chapitre. Voir dans l'Annexe B un extrait relatif au manuel « WahatRiyadiyat ».

Il ressort de cette étude que les situations connexes avec le vécu de l'élève ou avec les autres matières ne représentent que 9,68% dans le manuel « WahatRiyadiyat »; 7,27% dans le manuel « Annajah Fi Riyadiyat » et 7,9% dans le manuel « Fi RihabRiyadiyat ». Aussi, leur répartition

[1] Je tiens à remercier Akram Chahid Bigi pour l'aide qu'il m'a apportée dans la réalisation de ces statistiques.

sur les chapitres du programme dans tous les manuels est très irrégulière au point qu'il y a des chapitres dont il n'est proposé aucune activité ou exercice de ce type. De plus, dans un bon nombre de cas, les activités et exercices proposés sont déjà modélisés et traduits en langage mathématique, et il ne reste à l'élève que le traitement mathématique.

Qualitativement, et en regardant ce type d'exercices et de situations qui sont souvent désignées dans les manuels par « Problèmes », il s'avère qu'ils vont dans le même esprit des O.P. qui ne se servent des autres matières que pour créer un contexte motivant, et ce à l'instar de l'exemple suivant extrait du manuel « Annajah Fi Riyadiyat » (Problème 50, page 122).

La distance que doit parcourir une pierre lancée dans un puit est approximativement $d = 4{,}9.t^2$ *(d en mètre et t en seconde), et la vitesse du son dans l'air est 330m/s.*
Si on lâche une pierre dans ce puit, l'écho nous reviendra après 3 secondes.
Déterminer la profondeur du puit.

Une première analyse de la tâche qui incombe à l'élève lors de la résolution de cette situation laisse penser qu'il lui faut bien interpréter le lâchement de la pierre dans le puit et le retour de l'écho dans 3 s, et qu'il y a là deux mouvements ; le premier est celui de la pierre et dure un temps $t < 3$ s, et le deuxième est celui de l'écho qui dure (3-t) s.

Certes, des problèmes de ce type sont importants dans la mesure où ils permettent le développement des capacités des apprenants en matière d'interprétation et de modélisation, mais l'établissement de liens fructueuses avec les autres matières ; la physique dans ce cas, pourrait être favorisé plus si, par exemple, la détermination de la nature du mouvement de la pierre et de son équation sont aussi déléguées à l'élève à partir de données physiques comme la masse de la pierre et l'intensité de la pesanteur.Néanmoins, une telle possibilité exige plus d'harmonie entre les curriculums des deux matières, et plus d'ouverture des enseignants de chacune des deux matières sur l'autre.

Ainsi, l'absence de vision globale permettant une certaine mise en œuvre d'un rapprochement entre les mathématiques et les autres matières et d'en tirer profit pourrait expliquer la place très réduite consacrée dans les manuels à cet aspect, et expliquer aussi la dominance des connaissances procédurales (calcul littéral, résolution d'équations et d'inéquations, calcul de dérivées, calcul d'intégrales, calcul vectoriel…) dans nos programmes de mathématiques au secondaire.

3. Enquête auprès des enseignants

Pour mettre en lumière l'ampleur de la dimension interdisciplinaire en enseignement des mathématiques au secondaire, nous nous sommes adressés aux enseignants des mathématiques pour la réalisation d'une enquête qui nous permettra de connaître l'état des lieux de différents aspects relatifs à cette dimension. En particulier, le niveau de disposition des enseignants pour adopter cette approche, les pratiques à caractère interdisciplinaire qu'ils mettent déjà en œuvre, le

degré de leur collaboration avec leurs collègues enseignant les autres matières, les formations relatives à cette dimension et dont ils ont éventuellement bénéficié, leurs points de vue envers la place de cette dimension dans les manuels scolaires. Aussi, nous avons dégager des suggestions des enseignants pour promouvoir cette composante dans notre système éducatif.

Nous avons administré notre questionnaire à un échantillon de 360 enseignants exerçants dans l'enseignement secondaire (collégial ou qualifiant), et appartenant à différentes régions du Maroc.

3.1. Questionnaire

Le texte du questionnaire est donné dans l'Annexe A, et est composé de 10 questions regroupées en quatre axes:

- L'attitude de l'enseignant envers l'introduction d'une composante interdisciplinaire en enseignement, et le cas échéant, ses pratiques enseignantes y ayant relation. (Questions 1, 2, 3).
- Le niveau de collaboration entre les enseignants, et les éventuelles entraves de cette collaboration. (Questions 4, 5).
- Les possibilités de concrétisation effective via des pratiques relevant de la pédagogie de projet, des sessions de formation continue au profit des enseignants et leur implication en processus d'autoformation en matière d'enseignement interdisciplinaire. (Questions 5, 6, 7, 8).
- La place des contenus et activités à caractère interdisciplinaire dans les manuels scolaires. (Question 9).

Soulignons que, dans un premier temps, nous avons construit un pré-questionnaire en langue française contenant plusieurs questions ouvertes. Mais, l'interaction des enseignants étant très limitée à cause de l'absence d'une bonne maîtrise de la langue française et du nombre élevé de questions qui ne suggèrent pas de réponses, nous étions contraints à élaborer une nouvelle version de ce questionnaire en langue arabe. Cette dernière, traduite en français, est donnée Annexe A.

3.2. Analyse à priori du questionnaire

Question 1. *Vous estimez l'importance de l'introduction d'une part d'interdisciplinarité dans l'enseignement des mathématiques ?*

☐ *Grande* ☐ *Moyenne* ☐ *Faible*

En posant cette question, nous voudrions mettre le point sur l'attitude préalable des enseignants et leurs premières représentations envers l'approche interdisciplinaire en enseignement. Cette attitude est cruciale dans toute action pédagogique dans ce sens. D'ailleurs, et comme souligné dans (Hinde, 2004), la réussite de toute réforme pédagogique dépend principalement de la conviction des enseignants en sa nécessité et de son efficacité, et de leur sentiment d'appropriation envers cette réforme. Et dans ce même sens, Mili (2014) souligne que le sort de la réforme ou de l'innovation d'un modèle pédagogique dépend du sens que les enseignants lui attribuent, car c'est eux qui vont l'exécuter et lemettre en place.

D'ailleurs, et comme souligné dans (Janîk, 2018), si les enseignants sont écoutés et activement impliqués dans un processus de réforme, ils ne seront plus seulement impactés, mais au contraire, ils deviendraient des promoteurs et des exécutants actifs.

Question 2. *Dans votre pratique enseignante, vous faites référence aux connaissances des élèves dans les matières scientifiques*

☐ *Oui* ☐*Non*

Si oui expliquer comment, et sinon, pourquoi ?

A travers cette question, nous voulons se faire une idée sur les formes concrètes des pratiques qui peuvent être qualifiées d'interdisciplinaires et qu'adoptent les enseignants effectivement.
D'ailleurs, en enseignement basé sur les méthodes actives, les activités proposées aux apprenants sont en principe axées sur leurs connaissances préalables, aussi bien pour les enrichir que pour les consolider. Néanmoins, l'idée interdisciplinaire consiste à aller au-delà des connaissances des apprenants en mathématiques pour tisser des liens fructueux avec les autres disciplines.
Aussi, des pratiques enseignantes relevant d'une certaine approche pédagogique peuvent bien exister et être exercées dans les classes sans/avant qu'elles fassent objet de projet et de choix pédagogique explicite proposé ou imposé officiellement. Plus encore, et comme étudié dans (Franks et al. 2007), les conceptions des enseignants et leurs pratiques enseignantes liées à l'implémentation de l'approche interdisciplinaire peuvent être bien différentes même dans le cas de politique éducative faisant de cette approche un choix pédagogique privilégié et explicite.

Question 3. *Les manières les plus efficaces qui permettent selon vous d'entretenir des liens entre l'enseignement des mathématiques et celui des autres matières :*
Cette question ouverte a pour objectif de mettre en exergue les idées des enseignants, même si elles ne sont pas mises en pratique, et qui permettraient d'entretenir des liens fructueux entre l'enseignement des mathématiques et celui des autres disciplines.
Par exemple, en matière de langue d'enseignement, et même si on assiste à un retour important du français à travers les filières du baccalauréat international instaurées il y a trois ans, l'enseignement des mathématiques se fait au secondaire marocain généralement en arabe. Il y a là occasion pour l'enseignant d'appuyer implicitement les compétences langagières de ses élèves et de les valoriser. Ainsi, cette question s'intéresse au degré de présence de ce souci chez les enseignants des mathématiques, et les façons de sa concrétisation dans le cas échéant.

Question 4. *Vous collaborez avec vos collègues enseignants des sciences et des langues pour exploiter les liens entre ces disciplines*

☐ *Souvent* ☐ *Occasionnellement* ☐ *Pas du tout*

Si la collaboration dans ce sens n'est pas bien établie, SVP les principales raisons selon vous.
Le travail interdisciplinaire ne se limite évidemment pas à la construction de savoirs interdisciplinaires (Fourez,1998), et l'instauration d'une démarche interdisciplinaire efficace ne peut avoir lieu sans collaboration entre enseignants. Et c'est en partant de cette conviction que

nous voudrions à travers cette question savoir l'état de cette collaboration et les facteurs qui peuvent l'influencer.

D'ailleurs, et selon Fourez (1998), on peut parler de collaboration ou de contacts interdisciplinaires quand des spécialistes de diverses disciplines se rencontrent et se stimulent en se communiquant leurs approches en vue de mieux percevoir les limites d'un seul point de vue.

Dans le même sens, et d'après Dionne (2003), la collaboration entre collègues enseignant les différentes disciplines peut être définie en tant que « *cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux enseignants qui communiquent pour atteindre des buts communs, dans un contexte d'interdépendance et de parité* », (p. 27). Cettecollaboration en milieu scolaire entre les enseignants serait essentielle à l'apprentissage individuel (Fullan, 1992), surtout qu'il existerait une limite à ce que les enseignants peuvent apprendre seuls. Mais, collaborer demande de l'enseignant des attitudes et des habiletés particulières qu'il faudrait peut-être développer chez lui à travers les formations initiales ou continues.

Question 5. *Comment vous évaluez votre connaissance des programmes des Sciences Physiques ?*

☐ *Bonne* ☐ *Moyenne* ☐ *Faible*

La physique et les mathématiques étant des disciplines connexes, nous voudrions savoir à travers cette question l'idée que se font les enseignants de mathématiques de leur degré de maîtrise des connaissancesenseignées en physique au secondaire, car cette maîtrise jouera un rôle important, voire déterminant, dans leur disposition à s'impliquer dans toute initiative d'instauration de pratiques éducatives interdisciplinaires liant ces deux disciplines.

À cet égard, et dans une étude sur les liens entre mathématiques et physique dans l'enseignement secondaire, Ba et Dorier (2010) ont conclu que, plutôt « *c'est un manque de communication entre professions plus qu'entre individus qui est en jeu, et ils ajoutent que les enseignants avouent le plus souvent sans complexe ne pas connaître les programmes de l'autre discipline, voire retournent la question en disant que c'est à l'enseignant de l'autre discipline à connaître celui de la sienne* », (p. 14).

Question 6. *Lors de votre formation pour l'enseignement, avez-vous eu l'occasion de se faire une idée sur les programmes et/ou les démarches d'enseignement de matières autre que les mathématiques ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

La formation étant l'un des leviers importants qui pourrait conforter l'idée interdisciplinaire auprès des enseignants (Schéma 1.), et qui pourrait faciliter leur implication dans cette démarche, l'objectif de cette question est de déterminer le taux d'enseignants de mathématiques ayant bénéficié d'une formation ou ont effectué une auto-formation leur permettant de s'ouvrir sur des disciplines autre que les mathématiques.

À notre connaissance, l'ensemble du corps enseignant au secondaire marocain n'a jamais bénéficié d'une formation à l'interdisciplinarité au sens décrit par exemple dans (Fourez, 1998),

et la formation initiale qui s'effectuait jusqu'à l'année 2011 aux École Normales Supérieures (ENS) pour les enseignants du secondaire qualifiant et aux Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) pour les enseignants du secondaire collégial était essentiellement à caractère disciplinaire. Et cette situation est (malheureusement) encore entretenue même après l'unification de la formation des enseignants à travers la création des Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF) à partir de 2012.

Néanmoins, et à cause de la diminution du nombre des diplômés en mathématiques devant le besoin accru en enseignants de cette discipline, il y a aujourd'hui un nombre considérable d'enseignants de mathématiques qui ont fait leurs études universitaires fondamentales en physique ou en informatique, et pour plus d'informations sur les changements qu'a connu la formation des enseignants au Maroc, e.g. (Chafiqi et Alagui, 2010).

Question 7. *Avez-vous eu contribué dans votre établissement à la réalisation d'un certain projet interdisciplinaire faisant intervenir les élèves et les enseignants de plusieurs matières ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

Nous avons adressé cette question directe aux enseignants dans l'objectif de repérer les éventuelles expériences effectives d'activités collaboratives réalisées au niveau des établissements. Elle nous permettra de se faire une idée claire sur le taux d'enseignants contribuants effectivement dans des activités de ce type.

D'ailleurs, et pour animer la vie scolaire dans les collèges et lycées marocains, diverses activités parascolaires s'organisent dans le cadre des clubs éducatifs du sport, de l'environnement, de la santé, du théâtre et de plusieurs autres domaines. Ces activités ne sont pas nécessairement à caractère interdisciplinaire, mais ils peuvent constituer des prémisses pour l'instauration de pratiques interdisciplinaires, surtout qu'ils reposent essentiellement sur un engagement et une participation volontaire de différents acteurs de l'intérieurs et de l'extérieur de l'établissement, et fournissent des éléments importants pour l'approche interdisciplinaire, notamment la collaboration entre les enseignants et le rapprochement des disciplines scolaires du vécu des apprenants. Pour plus de détails sur le cadre organisationnel et les voies prometteuses de ces activités parascolaires, e.g. (Akkaouiet al., 2017).

Question 8. *Avez-vous bénéficié d'une formation ou effectué une auto-formation en matière de pédagogie de projet ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

Nous évoquons la pédagogie de projet dans cette question car elle est fréquemment appelée dans les contextes de réflexion sur la concrétisation et l'implantation de l'approche interdisciplinaire, voir e.g. (Pellaud, 2014). D'ailleurs, il n'y a pas d'interdisciplinarité sans projet à dimension interdisciplinaire.

En tant que telle, et à travers cette question, nous voudrions se faire une idée claire de la formation des enseignants en matière de cette pédagogie, ce qui pourrait nous apporter plus d'éléments explicatifs de l'état des lieux de la dimension interdisciplinaire in situ.

Et comme souligné par Pellaud (2014), « *la pédagogie de projet prend des formes différentes selon les pays, et elle se caractérise par le fait qu'elle fait appel à des pratiques scolaires et/ou à des thématiques qui ne s'arrêtent plus aux seuls contenus disciplinaires. (…) En particulier, elle favorise les trois éléments essentiels suivants : la création d'un produit final dans un laps de temps donné, l'implication des élèves dans le processus afin que le projet leur appartienne en propre, et enfin, le décloisonnement entre les disciplines qui donne du sens aux savoirs ainsi abordés* », (p. 1 et p. 5).

Et dans le contexte du système éducatif marocain, l'introduction de l'idée de *projet* en éducationrevient au moins au début des années 90, surtout avec la note 73 du 12 Avril 1994 qui stipulait l'importance de l'élaboration d'un *projet d'établissement* dans toutes les écoles, collèges et lycées. Mais il s'avère que depuis cette époque, ces projets sont restés concentrés essentiellement sur des programmes de soutien scolaire en certaines disciplines, surtout les mathématiques, et ce en vue de l'amélioration des taux de réussite des élèves. Ces programmes sont généralement exécutés par les enseignants de chacune de ces disciplines de manière indépendante de leurs collègues enseignants toute autre discipline, et apparemment, sans invoquer aucune dimension interdisciplinaire. Néanmoins, et dans le cadre de quelques travaux de recherche pédagogique, des expériences de mise en place d'approches pédagogiques basées sur la pédagogie de projet ont été menées dans certains contextes scolaires et universitaires, voir e.g. (Benichou et al., 2008) et (Bousmah et al., 2009), mais il semblerait qu'elles manquent encore de capitalisation et de généralisation.

Question 9. *Dans les manuels scolaires, la place accordée aux exercices et activités relevant des autres matières et que vous pouvez inclure dans votre cours de mathématiques est :*

☐ *Importante* ☐ *Limitée* ☐ *Très limitée*

Le manuel scolaire est l'un des outils d'enseignement les plus utilisés, aussi bien de la part de l'enseignant que de la part de l'apprenant. *« Il est source d'activités à mener au sein ou à l'extérieur de la classe* », (Bruillard, 2010), (p. 1), et « i*l traduit les objectifs des orientations pédagogiques* », (MEN, 2009). En outre, et d'après (Bruillard, 2010), *« il a plusieurs fonctions dont la première (…) est référentielle, curriculaire ou programmatique et correspond au fait que le manuel est le principal, voire parfois l'unique support du contenu éducatif. C'est en quelques sorte l'interprétation pratique des programmes officielles* », (p. 2).

En tant que tel, et en sa qualité d'élément constitutif des principaux niveaux d'action pédagogique concernés par l'enseignement interdisciplinaires (Schéma 1.), nous visons par cette question de faire émerger les idées qu'ont les enseignants de la place des activités relevant des autres matières dans les manuels des mathématiques, et du degré de leurappropriété et leur adaptabilité pour qu'elles soient à la base de situations pédagogiques pertinentes.

Question 10. *SVP, des propositions pour promouvoir la complémentarité entre les disciplines scolaires et l'instauration de pratiques interdisciplinaires.*

En plus de leur statut d'exécuteurs de programmes, les enseignants sont censés avoir une pensée réflexive sur leurs pratiques et sur la discipline qu'ils enseignent, (Perrenoud, 2001). Et

effectivement, il est indéniable que leurs contributions étaient toujours à la base de l'introduction de nouvelles approches et stratégies d'enseignement.

L'objectif ici de cette question est alors de faire émerger des idées émanant des enseignants à propos de la mise en œuvre d'une pratique interdisciplinaire, surtout que l'implication des enseignants et la mise en œuvre de la démarche participative sont des éléments déterminants dans la réussite de tout projet de réforme pédagogique.

3.3. Résultats et analyse

Notons d'abord quele nombre de répondants[2] ayant plus de dix ans d'ancienneté représente 35% de notre échantillon. De plus,60%parmi ces répondants sont des enseignants du secondaire qualifiant. Notre échantillon est alors relativement équilibré en matière d'ancienneté et de cycle d'enseignement.

Question 1 : *Attitude envers l'idée d'interdisciplinarité*

Il est bien clair des résultats de cette enquête que la majorité des enseignants, environ 85%, ont une attitude positive à l'égard de l'introduction de la dimension interdisciplinaire en enseignement des mathématiques, ce qui peut favoriser l'implication du corps enseignant dans d'éventuels projets s'inscrivant dans cette perspective.

Question 2 : *Nature de la référence aux autres matières*

Au taux de 90%, les enseignants interrogés avouent faire référence aux connaissances relevant des autres disciplines, ce qui met en évidence le besoin de conforter leurs enseignements par ceux des autres matières. Mais, le plus important, ce sont les manières dont les liens avec ces matières sont évoqués et/ou exploités. A cet égard, 89% des enseignants mentionnent oralement des applications dans les autres disciplines des nouvelles notions enseignées, 32% d'entre eux confirment proposer des activités basées sur les connaissances des élèves dans les autres disciplines, 7% s'impliquent dans des projets d'établissement faisant intervenir plusieurs matières, 42% proposent des exercices dont sont investis des connaissances des élèves dans les autres disciplines, et 50% des enseignants déclarent accorder intérêt à conforter les compétences linguistiques des élèves à travers leurs enseignements.

Question 3 *: Les manières les plus efficaces qui permettent d'entretenir des liens entre l'enseignement des mathématiques et celui des autres matières*

A cet égard, 32% des enseignants trouvent que des projets impliquants des enseignants des différentes disciplines seront plus efficaces, alors que 75% d'entre eux préfèrent plutôt la proposition d'activités ou d'exercices relevant des autres matières.

Ces résultats laissent penser que les enseignants favorisent les démarches qu'ils ont déjà expérimentées et qu'ils peuvent mettre en œuvre individuellement et sans être amenés à la participation à la mise en place de nouveaux dispositifs basés sur des nouvelles modalités de

[2] Les enseignants ayant répondu au questionnaire, et parfois ils sont désignés simplement par les enseignants.

travail,qui exigeraient en particulier, de collaboreravec des collègues enseignants d'autres matières et éventuellement avec d'autres intervenants.

***Question 4** : Vous collaborez avec vos collègues enseignants des sciences et des langues pour exploiter les liens entre ces disciplines ?*

La collaboration entre enseignants en matière d'exploiter les liens entre leurs disciplines est qualifiée de faible à 68% des participants et de moyenne à 28% d'entre eux. Ceci reflète la quasi-absence de cettevaleur/compétence que doivent développer les enseignants en vue de plus de cohérence et d'efficacité dans leurs enseignements.

Selon les enseignants, plusieurs facteurs peuvent expliquer ce manque de collaboration, et ils avancent surtout :

- Le manque de communication et de coordination entre les enseignants relativement aux possibilités d'exploitation des liens existant entre les contenus enseignés dans leurs disciplines ;
- Le manque de temps pour des activités « supplémentaires » qui est dû à la charge horaire « élevée » des enseignants et leur préoccupation par les activités de soutien dans leurs disciplines. Soulignons ici que cette idée ne correspond pas forcément aux résultats du rapport du Conseil Supérieur de L'Enseignement établi en 2008 sous le titre « Métiers de l'enseignant » qui montrent que le temps hebdomadaire des enseignants du secondaire au maroc (entre 21 et 25 heures) n'est pas très élevé comparativement à celui des enseignants dans d'autres pays d'Europe et d'Asie où se temps dépasse parfois les 40 heures. (Voir pages 40 et 41 du rapport précité).
- L'absence de formation en matière d'interdisciplinarité, et de prise de conscience quant à l'importance de ce type d'activités, et aussi le manque de motivation.

***Question 5** : Comment vous évaluez votre connaissance des programmes des Sciences Physiques ?*

La connaissance qu'ont les enseignants de mathématiques des programmes des Sciences Physiques est qualifiée de Bonne pour 35,7% parmi eux, de Moyenne pour 42,9%, de Faible pour 14,3%, alors que 7,1% parmi eux n'ont pas eu de réponse. Ainsi, et contrairement à ce qu'on pourrait penser, la connaissance qu'ont les enseignants des mathématiques à propos des contenus enseignés en Physique au secondaire est considérable puisqu'elle est qualifiée de Bonne ou Moyenne pour plus de 78% d'entre eux. En principe, ceci peut constituer un élément favorable à l'introduction d'une part d'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques, pourvu qu'il soit développé et exploité efficacement.

Cet état des lieux peut trouver source dans le parcours scolaire et universitaire emprunté par les enseignants des mathématiques et qui est caractérisé par une présence importante de la Physique. Aussi, et devant la pénurie des titulaires d'une licence en mathématiques et qui commence à s'observer ces dernières années, l'enseignement de cette discipline est devenu accessibleaussi pour les titulaires d'une licence en physique ou en informatique.

Question 6 *: Lors de votre formation pour l'enseignement, avez-vous eu l'occasion de se faire une idée sur les programmes et/ou les démarches d'enseignement de matières autre que les mathématiques ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

S'agissant de cette question, 82,1% ont répondu : Oui et 10,7% ont répondu : Non, alors 7,1% n'ont pas eu de réponse. Il s'avère alors que plus de 82% des enseignants, la formation initiale n'a pas offert l'opportunité de se faire une idée sur les programmes et les démarches d'enseignement de matières autre que les mathématiques. En fait, les dispositifs actuels de formation dans les CRMEFs, comme aussi ceux adoptés avant l'année 2012 dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) et dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), sont strictement restreints à la discipline et à sa didactique, et ne contiennent aucun axe effleurant les autres matières.

Question 7 *: Avez-vous eu contribué dans votre établissement à la réalisation d'un certain projet interdisciplinaire faisant intervenir les élèves et les enseignants de plusieurs matières ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

En réponse à cette question, 75% des enseignants avouent ne jamais avoir participé en une activité impliquant des collègues enseignant les autres matières. Cela reflète l'état de renoncement que manifestent la majorité des enseignants à l'égard de ce type d'activités. Néanmoins, il faut souligner qu'une proportion atteignant 17% des enseignants, et qui reste quand même importante, confirment avoir contribué dans la réalisation d'un certain projet en collaboration avec leurs collègues. Cette contribution semble se faire généralement dans le cadre des clubs scolaires qui sont censés animer la vie scolaire dans les établissements d'enseignement.

Question 8 : *Avez-vous bénéficié d'une formation ou effectué une auto-formation en matière de pédagogie de projet ?*

☐ *Oui* ☐ *Non*

A cette question, 75% ont répondu : Oui et 17,9% ont répondu : Non, alors 7,1% n'ont pas eu de réponse. Ainsi, trois quarts des enseignants avouent ne jamais bénéficier d'une formation en matière de pédagogie de projet, ce qui limite les possibilités de tirer profit des opportunités qu'elle offre, surtout en matière de permettre à l'apprenant d'apercevoir l'intégrité et l'utilité des savoirs enseignés personnelle et sociale. Il s'agit là qui doivent être valorisés dans la formation initiale des enseignants surtout que les pratiques relevant de la pédagogie de projet peuvent constituer l'une des méthodes de concrétisation de l'approche interdisciplinaire en enseignement.

Question 9 *: Dans les manuels scolaires, les exercices et activités relevant des autres matières et que vous pouvez inclure dans votre cours de mathématiques sont :*

☐Suffisants ☐Insuffisants ☐Suffisants mais difficile à exploiter

Les activités et exercices relevant des autres matières sont jugés « Suffisants » pour 3,6% des répondants, d'« Insuffisants » pour 53,6%, et de « Suffisants mais difficile à exploiter » pour 35,7% , alors que 7,1 n'ont pas eu de réponse.

Ainsi, il s'avère que les manuels scolaires actuels de mathématiques au secondaire ne favorisent pas l'adoption de la démarche interdisciplinaire en enseignement de cette discipline. En effet, plus de 86% des enseignants estiment que les contenus et les activités à caractère interdisciplinaire sont insuffisants ou ont besoin de plus d'élaboration avant qu'ils soient exploitables dans des situations d'enseignement/apprentissage.Ceci pourrait trouver explication dans la place peu importante de cette dimension dans les documents de base lors de la conception et l'élaboration de ces manuels.

Question 10 : *Des propositions pour promouvoir la complémentarité entre les disciplines scolaires et l'instauration de pratiques interdisciplinaires.*

Les enseignants ont mis le point sur plusieursmesures qu'ils pensent susceptibles de favoriser l'instauration de pratiques interdisciplinaires. Ces mesures peuvent être déclinées selon quatre axes : les curriculums et programmes des mathématiques, la collaboration entre les enseignants, l'organisations administrative et pédagogique, la formation des enseignants.

Les curriculums, programmes et manuels des mathématiques,

- Alléger les programmes, et repenser le volume horaire des mathématiques pour consacrer suffisamment de temps à d'autres activités comme celles d'interdisciplinarité,
- Créer plus d'harmonie entre les programmes des différentes matières, et reclasser certaines leçons de mathématiques et les réordonner pour qu'elles soient en phase avec les leçons des autres matières ; par exemple actuellement, l'élève de la première année du collège utilise la ligne temporelle et le diagramme sectoriel et les représentations graphiques en histoire géographie avant de les étudier en mathématiques ;
- Proposer, dans les manuels, des activités et des exercices permettant la création de liens entre matières, et ayant lien avec le vécu de l'élève.
- Valoriser les activités visant la mise en relation entre les concepts enseignés, et faire des activités interdisciplinaires un vecteur de l'augmentation de la motivation des élèves pour les mathématiques ;
- Charger les élèves de travaux de recherche sur les applications des matières scolaires dans l'entourage de l'école, et exposer leurs productions dans des séances d'activités intégrées ;
- Penser aussi aux programmes des autres matières pour les doter aussi d'activités à caractère interdisciplinaire,

La collaboration entre les enseignants,

- Importance de la communication entre les enseignants des matières connexes autour de l'enseignement des concepts « *communs* » ;
- Nécessité de l'implication de tous les enseignants, et pas seulement ceux des mathématiques ;

- Importance de la coordination entre enseignants des différentes matières pour organiser des exposés, et réaliser des projets au niveau de l'établissement pour consolider la complémentarité entre les différentes disciplines ;

L'organisation administrative et pédagogique

- Institutionaliser ces activités dans les séances hebdomadaires de l'enseignant et de l'élève ;
- Organisation de la part des clubs de l'établissement de concours dont sont proposées des situations problèmes dont la résolution demande l'utilisation de compétences acquises dans les différentes matières, et porter plus d'intérêt au clubs scientifiques scolaires.
- Créer des commissions pouvant faciliter la communication entre les clubs pédagogiques de l'établissement
- Alléger la charge horaire des enseignants de mathématiques, et repenser l'enseignement des mathématiques pour la section littéraire ;
- Créer une autre matière scolaire ; nommée par exemple, les applications des sciences.
- Equiper des salles par différents moyens d'enseignement ;
- Organiser des séances de sensibilisation des élèves de l'importance des compétences transversales.
- Appréciation et valorisation de la part de l'administration de ce type d'activités,

La formation des enseignants

- Former les enseignants en matière d'interdisciplinarité, et ce à travers la réalisation d'ateliers et sessions de formation dans ce sujet.
- Encourager des initiatives permettant aux enseignants plus de prise de conscience de l'importance de la dimension interdisciplinaire en enseignement.
- Assurer la formation continue des enseignants en ce qui a trait avec les autres disciplines.

Conclusions et suggestions

Il ressort de notre étude que l'idée d'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques au Maroc n'est pas encore explicite, et ne peut être repérée qu'à travers quelques-uns de ses jalons préliminaires éparpillées dans différents documents sans qu'il ait une vision globale qui l'encadre ; de ce fait, il reste encore beaucoup à faire sur tous les niveaux d'action pédagogique avant que des pratiques interdisciplinaires efficaces voient le jour.

Et dans la perspective que pour la dimension interdisciplinaire occupe une place plus importante dans une éventuelle refonte des curriculums, et en plus des suggestions avancées précédemment, il convient de remettre l'accent sur l'importance de quelques faits et mesures qui peuvent promouvoir cette dimension dans notre système éducatif :

- Soulignons d'abord l'attitude positive de la majorité des enseignants envers l'idée de promouvoir la place de l'approche interdisciplinaire dans notre système éducatif. Cette prédisposition à vouloir s'impliquer dans cette dynamique est très importante, surtout que les enseignants constituent la pierre angulaire de la réussite de tout projet de réforme de l'école, et que l'ouverture sur cette approche exige sans doute un effort supplémentaire pour réaliser un niveau acceptable de connaissance des programmes des autres

disciplines. Plus encore, on peut y voir un éventuel renoncement à l'idée que l'identité de l'enseignant est déterminée par la discipline enseignée, ce qui peut diminuer la réticence des enseignants envers l'idée d'interdisciplinarité.

- Au niveau curriculaire, un effort de rapprochement entre les mathématiques et les autres disciplines semble être indispensable. Et dans ce contexte, un intérêt spécial doit être accordé à cet aspect dans les manuels scolaires, et dans les différentes évaluations des acquis des apprenants.
- Au niveau des pratiques enseignantes, il importe de sensibiliser les enseignants à proposer davantage d'activités qui permettent de donner du sens au connaissances étudiées, et de faire plus d'effort pour « aller chercher les mathématiques là où elles sont », aussi bien au moment de l'introduction de ces connaissances que lors de leur développement ou lors de l'évaluation des acquis des apprenants.
- En matière d'organisation administrative et pédagogique, nous suggérons plus de dispositions et de mesures ayant vocation à promouvoir la communication entre les enseignants des différentes matières autour des acquis de leurs élèves, des liens entre les curriculums de leurs matières enseignées et des thèmes ou projets qui peuvent être proposés aux élèves et abordés collectivement.
- Au niveau de la formation, la dominance des enseignements disciplinaires, aussi bien pendant la formation de base aux universités qu'au cours de la formation qualifiante dans les centres de formation, fait de la matière enseignée un élément essentiel de l'identité de l'enseignant, et rend difficile toute ouverture ou collaboration entre les enseignants des différentes disciplines. De ce fait, établir des liens entre ces disciplines lors de la formation ne peut être que bénéfique pour tous.

Enfin, et tout en reconnaissant les difficultés qui accompagneront la conception et la mise en place d'un modèle éducatif favorisant l'approche interdisciplinaire, nous réinsistons sur l'importance de l'introduction d'une *part* d'interdisciplinarité en enseignement des mathématiques au secondaire marocain, tout en préservant la place centrale des enseignements disciplinaires.

Références

1. Akkaoui, E., Cherai, B., El Fellah Idrissi, B. & El Hnot, H. (2017). Les clubs d'environnement dans les établissements scolaires au Maroc:une voie prometteuse pour l'ancrage de l'éducation àl'environnement. *European Scientific Journal*, *13*(13), 337-357.
2. Akkar, M. (2002). L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement maghrébin.*ZDM*, *34*(4), 179-185.
3. Ba, C., &Dorier, J. L. (2010). Lien entre mathématiques et physique dans l'enseignement secondaire :un problème de profession ? L'exemple des vecteurs. Dans Bronner, A., Larguier, M., Artaud, M., Bosch, M., Chevallard, Y., Cirade, G., &Ladage, C. (2010). *Diffuser les mathématiques (et les autres savoirs) comme outils de connaissance et d'action* (289-306). Montpellier : IUFM.

4. Benichou, E. K., Abouhanifa, S., Talbi, M. &Kabbaj, M. (2008). Impacts de la pédagogie de projet sur les comportements, attitudes et performances des élèves. *Pédagogie collégiale, 21*(3), 32-37.
5. Bousmah, M., El kamoun, N., Aqqal, A. &Berraissoul, A. (2010). Smart-project: Un environnement informatique en ligne à base de système multi-agents dédié à la pédagogie par projet. *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication, 28,* 29-41.
6. Bruillard, É. (2010). *Le passage du papier au numérique : le cas des manuels scolaires*, dans Gueudet, G., et Trouche, L. dir., Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs de mathématiques, Rennes, PUR, 217-232.
7. Castincaud, F. &Zakhartchouk, J-M. (2002). *Croisements de disciplines au collège*. Préface de P. Perrenoud, Publication CRAP-CRDP d'Amiens. CRAP-Cahiers pédagogiques, CRDP de l'académie d'Amiens, Collection Repères pour agir, second degré, série Dispositifs.
8. Chafiqi, F., &Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation, 3*, 29-50.
9. Chettiparamb, A.(2007). *Interdisciplinarity: a literature review*. Report, Interdisciplinary Teaching and Learning Group, University of Southampton.
10. Delserieys-Pedregosa, A., Boilevin, J. M., Brandt-Pomares, P., Givry, D. & Martin, P. (2010). Enseignement intégré de science et technologie, quels enjeux ?*Review of Science, Mathematics and ICT Education, 4*(2), 9-28.
11. Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas.* Dissertation doctorale, Université du Québec à Montréal.
12. Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(1), 31-50.
13. Franks, D., Dale, P., Hindmarsh, R., Fellows, C., Buckridge, M., &Cybinski, P. (2007). Interdisciplinary foundations: reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research at Griffith University.*Australia. Studies in Higher Education, 32* (2), 167-185.
14. Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. McGraw-Hill Education (UK).
15. Hansson, B. (1999). Interdisciplinarity: For what purpose?. *Policy Sciences, 32*(4), 339-343.
16. Hasni, A., Bousadra, F. & Poulin, J-É. (2012). Les liens interdisciplinaires vus par des enseignants de sciences et technologies et de mathématiques du secondaire au Québec.*Recherches en didactique des sciences et des technologies (RDST), 5*, 131-156.
17. Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education, 12*(3), 1-12.
18. Korey, J. (2002). *Successful interdisciplinary teaching : Making one plus one equal one.* Papier présenté à « The 2nd International Conference on Teaching of Mathematics, Hersonissos, Crete ».
19. Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., &Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs, 28*(1), 54.

20. Lagacé, F. (2015).*Réflexions épistémologiques entre mathématiques et sciences : possibles et impossibles de leurs relations*. Université du Québec à Montréal. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en mathématiques. Repéré https://core.ac.uk/download/pdf/77618082.pdf. Consulté le 23/04/2021.
21. Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école ?*Les cahiers pédagogiques, 54*, 1-8.
22. Malonga,F. (2008). L'enseignement des équations différentielles à l'interface mathématiques-physique dans l'enseignement secondaire français. Dans N. Bednarz, C. Mary (éd.). *Actes du colloque international espace mathématique francophone*. Sherbrooke (Canada).
23. Mili, A. (2014). La formation des enseignants et transformation des pratiques d'enseignement : Cas de la formation en pédagogie de l'intégration. *The Journal of Quality in Education, 4*(5), 17-17.
24. Pellaud, F (2014). *Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable*. Éducation au développement durable, (Chapitre 6.), 137-161.
25. Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
26. Samson, G., Hansi, A. & Ducharme-Rivard, A. (2012). Constats et défis à relever en matière d'intégration et d'interdisciplinarité : résultats partiels d'une recension d'écrits. *McGill Journal Of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 47*(2), 193-212.
27. Squalli, H., Theis, L., Hasni, A. & Benoit, D. (2010). L'interdisciplinarité entre mathématiques et sciences à l'école secondaire. Une étude de cas.Actes du congrès Espace Mathématique Francophone-2009, Groupe de travail 5 : *Interactions entre mathématiques et autres disciplines dans les formations générales et professionnelles*. Sénégal.
28. Villani, C.& Torossian, C. (2018). *21 mesures pour l'enseignement des mathématiques*. Paris, France : Ministère de l'Éducation Nationale.
29. Commission de Réflexion sur l'Enseignement des Mathématiques (CREM).(2016). *L'enseignement des mathématiques en relation avec les autres disciplines*. Bulletin Vert de l'APMEP, 458, 354-374. Repéré àhttps://www.apmep.fr/IMG/pdf/AAA05036_C.pdf. Consulté le 23/04/2021.
30. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (Maroc).(2015). *La vision stratégique de réforme 2015-2030 : pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Repéré à https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf. Consulté le 23/04/2021.
31. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (Maroc). Instance Nationale de l'évaluation du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique,(2014).*Rapport analytique. La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : acquis, déficits et défis*. Repéré à

https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-analytique.pdf. Consulté le 23/04/2021.

32. MEN(2009). *Les programmes de mathématiques de l'enseignement secondaire collégial.* Document pédagogique officiel.
33. Conseil Supérieur de l'Enseignement (Maroc). Instance Nationale de l'évaluation du système de l'éducation et de formation. Rapport Annuel 2008.Volume 4.*État et perspectives du Systèmes d'Éducation et de Formation : Métier de l'enseignant*. Repéré à https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/vol4-vf1.pdf. Consulté le 23/04/2021.
34. Rapport de synthèse. Consultants E. B. Azoui, H. Elbouazzaoui, S.Benyamna, A. Rami M. Zgor. Coordination A. Ram. Études du Conseil Supérieur de l'Enseignement (Maroc). Septembre 2007. *Étude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial.*Repéré à https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Etude-3-EVAL-CURR.pdf. Consulté le 23/04/2021.
35. MEN (2007). *Les programmes de mathématiques de l'enseignement secondaire qualifiant.*Document pédagogique officiel.
36. Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle*.Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf. Consulté le 23/04/2021.
37. Unesco. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Division des sciences de l'éducation, des contenus et des méthodes. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070823_fre?posInSet=6&queryId=N-EXPLORE-161be25b-e256-4cca-b084-58708ff2725f. Consulté le 23/04/2021.

Annexe A : Questionnaire adressé aux enseignants

Le présent questionnaire s'inscrit dans un travail de recherche visant l'étude de l'ampleur réelle de la dimension interdisciplinaire dans l'enseignement des mathématiques dans nos établissements. Le terme interdisciplinarité est à prendre dans le sens de la mise en relation de l'enseignement de deux ou plusieurs disciplines scolaires en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves.

Cher collègue, nous vous serions très reconnaissants de bien vouloir remplir ce questionnaire. SVP, n'hésitez pas à rajouter tout commentaire qui vous semble utile et à utiliser des feuilles annexes pour compléter votre réponse.

N.B. Le questionnaire est anonyme.

Nombre d'années d'enseignement : ……

Cycle d'enseignement : ☐ Collégial ☐ Qualifiant

1. Vous trouvez l'introduction d'une part d'interdisciplinarité dans l'enseignement des mathématiques

☐ Très importante ☐ Peu importante ☐ Pas du tout importante

2. Dans votre pratique enseignante, vous faites référence aux connaissances des élèves dans les matières scientifiques

☐ Oui ☐Non

Si oui expliquer comment, et sinon expliquer pourquoi

……
……
……

3. Les manières les plus efficaces qui permettent selon vous d'entretenir des liens entre l'enseignement des mathématiques et celui des autres matières :

……
……
……

4. Vous collaborez avec vos collègues enseignants des sciences et des langues pour exploiter les liens entre ces disciplines

☐ Souvent ☐ Occasionnellement ☐ Pas du tout

Si la collaboration dans ce sens n'est pas bien établie, SVP les principales raisons selon vous

……
……

5. Comment vous évaluez votre connaissance des programmes de physique ?

☐ Bonne ☐ Moyenne ☐ Faible

6. Lors de votre formation pour l'enseignement, avez-vous eu l'occasion de se faire une idée sur les programmes et/ou les démarches d'enseignement de matières autre que les mathématiques ?

☐ Oui ☐ Non

7. Avez-vous eu contribué dans votre établissement à la réalisation d'un certain projet interdisciplinaire faisant intervenir les élèves et les enseignants de plusieurs matières ?

☐Oui ☐Non

8. Avez-vous bénéficié d'une formation ou effectué une auto-formation en matière de pédagogie par projet ?

☐ Oui ☐ Non

9. Dans les manuels scolaires, la place accordée aux exercices et activités relevant des autres matières et que vous pouvez inclure dans votre cours de mathématiques est :

☐ Importante ☐ Limitée ☐ Très limitée

10. SVP, des propositions pour promouvoir la complémentarité entre les disciplines scolaires et l'instauration de pratiques interdisciplinaires

……
……..……
……..

Annexe B

Étude de la place des activités à caractère interdisciplinaire dans le manuel « *Fi WahatRiyadiyat* » (L'oasis des mathématiques)

Chapitre	Élément		Nombre total d'activités proposées dans le chapitre	Nombre d'activités à caractère interdisciplinaire	Pourcentage d'activités à caractère interdisciplinaire
Chapitre 1 : Ensemble des entiers naturels et éléments d'Arithmétique	Activités de rappel		4	0	11%
	Activités de construction		6	2	
	Méthodes		9		
	Exercices et problèmes	Examiner ses connaissances	10	0	
		Investir ses connaissances	24	0	
		Évaluer ses connaissances	7	1	
		Renforcer ses connaissances	11	0	
		Problèmes de synthèse	6	0	
		Défis	5	6	
	Nombre total d'activités du chapitre		82	9	
Chapitre 2 : Les ensembles des nombres	Activités de rappel		4	0	6.8%
	Activités de construction		6	1	
	Méthodes		3	0	
	Exercices et problèmes	Examiner ses connaissances	5	0	
		Investir ses connaissances	29	0	
		Évaluer ses connaissances	7	0	
		Renforcer ses connaissances	12	0	
		Problèmes de synthèse	4	4	
		Défis	3	0	
	Nombre total d'activités du chapitre		73	5	

Chapitre 3 : L'ordre dans l'ensemble des nombres réels	Activités de rappel		3	0	3.5%
	Activités de construction		8	2	
	Méthodes		3	0	
	Exercices et problèmes	Examiner ses connaissances	8	0	
		Investir ses connaissances	37	0	
		Évaluer ses connaissances	7	0	
		Renforcer ses connaissances	12	0	
		Problèmes de synthèse	3	1	
		Défis	3	0	
	Nombre total d'activités du chapitre		84	3	

Effets de l'évaluation sommative sur la pratique pédagogique des enseignants cas de l'enseignement des mathématiques au baccalauréat

Mustapha Ourahay [(1)]
[(1)]Groupe de Recherche En Didactique de l'Informatique et des Mathématiques (GREDIM)
Ecole Normale Supérieure de Marrakech
Université Cadi Ayyad.

mu.ourahay@uca.ac.ma

Résumé

Cette présentation a pour objet de présenter un travail de recherche sur l'évaluation des acquis des apprenants en mathématiques. Elle s'appuie à la fois sur une analyse de notes ministérielles qui cadrent l'évaluation certificative et sur une méthodologie inspirée des enquêtes d'évaluation des acquis de TIMSS.

Ce travail montre que l'organisation rigide du rythme scolaire, les choix opérés en évaluation sommative et sa normalisation ont profondément influencé les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces différents éléments ont réduit l'activité d'enseignement des mathématiques au bachotage et les acquis scolaires des élèves aux premiers niveaux cognitifs de la pensée mathématique, à savoir connaitre et appliquer.

La question du changement et de l'amélioration des pratiques d'évaluation est cruciale pour une amélioration globale du système d'enseignement. Nous pensons qu'il est temps de revoir le cadre pédagogique de mise en œuvre des programmes et de l'évaluation afin d'assurer une cohérence et une harmonisation entre les exigences minimales d'une poursuite normale des études et le seuil de réussite.

Mots clés : évaluation sommative, pratique pédagogique, enseignement, mathématiques, baccalauréat.

Abstract

The purpose of this presentation is to present research work on the assessment of the learning outcomes of learners in mathematics. It is based both on an analysis of ministerial notes which framework of the certification evaluation and on a methodology inspired by the TIMSS learning assessment surveys.

This work shows that the rigid organization of the school rhythm, the choices made in summative evaluation and its normalization have profoundly influenced teachers's pedagogical practices. These different elements reduced the activity of teaching mathematics to cramming and the academic achievements of students at the first cognitive levels of mathematical thinking, namely knowing and applying.

The issue of changing and improving assessment practices is crucial for an overall improvement of the education system. We believe that it is time to review the educational framework for curriculum and assessment implementation to ensure consistency and harmonization between the minimum requirements for normal continuation of studies and the threshold for success.

Key words: summative assessment, teaching practice, teaching, mathematics, baccalaureate.

1. Présentation du sujet de recherche

L'évaluation sommative est employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme. Elle a pour fonction de dresser un bilan des connaissances et des compétences de chaque

élève. Elle peut prendre plusieurs formes; devoirs surveillés, devoirs à la maison, etc. Dans le système éducatif marocain, elle est organisée sous forme de contrôles continus et chaque cycle d'enseignement (primaire, secondaire collégial, secondaire qualifiant) se termine par une évaluation externe sous forme d'examen régional ou national. Chaque évaluation externe est soutenue par un cadre de référence caractérisé par un tableau de spécification des acquis; un outil pour soutenir la conception d'une évaluation qui couvre le programme scolaire et assure la représentativité de chaque domaine cognitif et de contenu.

L'évaluation sommative est un outil essentiel à la fois pour l'élève, pour l'enseignant et pour le système éducatif. Elle permet à l'élève de déterminer ses lacunes et ses réussites et, en même temps, faire reconnaître socialement ses acquis et ses compétences scolaires. Elle permet à l'enseignant de réguler sa pratique pédagogique et au système éducatif de soutenir la gestion de la carte scolaire et l'orientation des apprenants vers des filières appropriées.

Par les choix opérés au niveau de la politique éducative favorisant une gouvernance basée sur les résultats, l'évaluation sommative est devenue une composante essentielle du processus enseignement apprentissage. Elle est un puissant moyen d'influencer la qualité à la fois des pratiques pédagogiques des enseignants et des acquis scolaires des élèves. Nous supposons alors que la gestion de l'évaluation sommative a un impact sur l'amélioration du rendement du système éducatif.

Pour traiter de l'évaluation sommative et de ses conséquences sur la pratique pédagogique des enseignants, nous avons estimé suffisant de limiter cette étude à l'enseignement des mathématiques. Nous avons choisi cet enseignement parce que nous pouvons nous référer aux enquêtes nationales PNEA[1] et internationales TIMSS[2] sur les acquis des élèves comme repères et éléments de comparaison. Nous pouvons comparer les résultats de l'évaluation sommative à ceux des enquêtes de TIMSS et de déceler les enjeux soutenant l'évaluation véhiculée par le système éducatif marocain et son impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous nous intéressons aux facteurs qui agissent de manière globale sur le développement des acquis scolaires des élèves plutôt que sur ceux qui expliquent les inégalités de leurs performances. Nos questions de recherche émanent du constat suivant:

- Depuis 2008, le taux des réussites des élèves au baccalauréat ainsi qu'à tous les niveaux scolaires est supérieur à 70%. Ce résultat nous laisse croire que notre système éducatif a atteint un degré d'efficacité, assez élevé, et que les enseignants forment leurs élèves en fonction de ce que l'enseignement cible comme objectifs pédagogiques.
- En dépit des efforts engagés pour améliorer la qualité des apprentissages, les résultats des enquêtes internationales TIMSS et nationales PNEA révèlent de faibles niveaux des acquis au primaire et au secondaire collégial depuis 1999 jusqu'à ce jour.

Comment peut-on alors expliquer cette discordance? Ces différentes évaluations visent-elles les mêmes objectifs, le développement des mêmes compétences et habiletés et la maitrise du même contenu mathématique? Comment l'évaluation sommative influence-t-elle

[1] PNEA: Programme National d'Evaluation des Acquis organisé par le Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). Des enquêtes nationales d'évaluation des acquis fondées sur la méthodologie de TIMSS.

[2] TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). En français; enquête d'évaluation des acquis scolaires organisée par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (AIE),

la pratique pédagogique des enseignants? Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de limiter notre étude à la deuxième année du baccalauréat des filières des sciences expérimentales parce que, étant une année de transition entre le lycée et l'université; elle pourrait nous apporter des éclaircissements sur la nature des acquis des futurs étudiants universitaires. L'étude sera centrée sur les aspects méthodologiques des évaluations et sur les choix opérés au niveau de chacune d'elles.

Nous comptons fonder le traitement de ces questions sur des éléments du contexte institutionnel de l'évaluation sommative. Nous allons nous baser sur les choix opérés au niveau de la politique éducative qui ont marqué l'évaluation sommative et sa pratique au sein de l'enseignement des mathématiques. Notre analyse de l'opérationnalisation de l'évaluation sera centrée sur le traitement de la méthodologie de TIMSS, du cadre de référence de l'examen de mathématique du baccalauréat, des documents officiels destinés à l'enseignement des mathématiques et des rapports produits par CSEFRS et INE[3].

2. Analyse du contexte institutionnel de l'évaluation sommative

Nous considérons l'évaluation sommative comme étant un outil au service des choix politiques opérés au niveau du pilotage du système éducatif. Pour pouvoir donner du sens à nos résultats, nous devons situer l'évaluation dans son contexte institutionnel. Nous nous sommes référés dans cette analyse à "l'étude analytique du système éducatif marocain" réalisée par le CSEFRS en 2008. Le rapport de cette étude décrit l'état du système éducatif et propose des recommandations pour donner un nouveau souffle à la réforme entamée en 2000. Ce rapport constituait le document de référence des projets du plan d'urgence et de la vision stratégique 2015-2030. Nous nous sommes centrés sur le traitement de l'évaluation des acquis des élèves en mathématiques et la performance scolaire du système éducatif. Dans ce rapport, nous avons pu identifier trois facteurs déterminants: l'abolissement du redoublement, l'organisation de l'évaluation sommative et les conditions de travail de l'enseignant.

2.1. L'abolissement du redoublement

Ce rapport souligne que le redoublement a des retombées substantielles sur l'abandon scolaire volontaire, sur la capacité du système éducatif marocain à généraliser la scolarité obligatoire et à améliorer la qualité de l'enseignement et sur l'augmentation des coûts pour les familles. Il ajoute que: "Les experts de l'éducation, notamment ceux de l'OCDE, soulignent que le recours récurrent au redoublement est inutile car, en plus de son inefficacité contre l'échec scolaire, il engendre des coûts supplémentaires élevés dus au nombre d'années passées à l'école." p.54

Selon ce rapport, le taux élevé du redoublement s'explique par l'absence de références et de standards en matière de l'évaluation sommative et par la qualification des enseignants qui ne leur permet pas d'adapter leurs cours et leurs approches pédagogiques au niveau de chaque élève.

Le système éducatif se trouve ainsi dans un dilemme dans lequel ni le passage automatique ni le redoublement ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes des élèves en difficulté d'apprentissage. Devant cette situation, le CSEFRS opte pour le passage automatique avec un soutien pédagogique et de rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans. Il formule au ministère de l'éducation nationale les recommandations suivantes:

[3] INE: Instance Nationale d'Evaluation du système éducatif; une structure au sein de CSEFRS

- organiser l'évaluation sommative pour palier aux faiblesses soulignées par ce rapport afin d'assurer l'équité et l'égalité des chances, la représentativité du programme scolaire, l'augmentation du taux de réussite et l'amélioration de la qualité des acquis scolaires.
- institutionnaliser le soutien scolaire et l'intégrer dans le service hebdomadaire des enseignants.

2.2. L'organisation de l'évaluation sommative

L'organisation de l'évaluation sommative relève de la politique éducative du système éducatif. Elle est conçue, structurée et régie par le CNEEO et prend la forme et le statut d'une note ministérielle. Elle est conçue pour être un outil de contrôle du rendement scolaire et son opérationnalisation prend un caractère d'obligation. Elle est utilisée pour contrôler le taux de réussite, le rendement scolaire et la gestion de la carte scolaire. Elle n'est pas introduite dans la gestion pédagogique comme outil de régulation de l'activité d'enseignement et ne relève pas des attributions de la direction des curricula, l'instance responsable de la production des ressources pédagogiques officielles comme les programmes, les orientations pédagogiques et les manuels scolaires.

La planification de l'évaluation sommative est structurée pour chaque matière et par année scolaire par des notes ministérielles produites par le CNEEO. Les examens des années terminales de chaque cycle sont caractérisés par une évaluation externe (Régional ou national) soutenue par des cadres de référence.

En deuxième année du Baccalauréat, l'année terminale du cycle secondaire qualifiant, l'évaluation sommative en mathématiques est structurée par deux notes ministérielles produites en 2010. La note ministérielle N° 142-08 structure l'organisation annuelle des contrôles continus et de leurs contenus mathématiques. La note ministérielle N° 39 présente le cadre de référence de l'examen national du baccalauréat. Elle offre à l'enseignant le tableau de spécification associé au programme de mathématique et à l'épreuve d'examen du baccalauréat. Ces deux notes ministérielles permettent de préciser à l'enseignant le contenu ciblé par chaque évaluation ainsi que son taux d'importance. Elles représentent des ressources pédagogiques de première importance et des outils de gestion des enseignements et des apprentissages. Elles normalisent l'évaluation des acquis scolaires et incitent l'enseignant à organiser son activité d'enseignement de manière à conduire les élèves vers les apprentissages ciblés par l'évaluation sommative. Elles ont pour rôle de garantir à la fois l'équité et une forme de régulation entre les attentes en termes d'apprentissage et d'évaluation.

L'évaluation sommative est à la fois un outil pédagogique pour l'enseignant, un outil de gestion de la carte scolaire et de pilotage de la performance du système éducatif. Son impact sur les acquis de l'élève lui donne un pouvoir d'agir de manière implicite sur la pratique pédagogique de l'enseignant. Suite aux recommandations du rapport de 2008, les caractéristiques des épreuves d'évaluation ont généré des changements significatifs dans les méthodes d'enseignement et l'activité d'apprentissage. Par exemple, La nature des épreuves des examens externes (nationaux ou régionaux) a amené les enseignants ainsi que leurs élèves à se centrer davantage sur les aspects de l'activité mathématiques ciblés par l'évaluation. Ces examens ont ainsi conditionné à la fois l'apprentissage chez l'élève et l'activité d'enseignement et les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

2.3. Les conditions de travail de l'enseignant

Le document officiel des programmes et des orientations pédagogiques en vigueur est réalisé par la direction des curricula en 2007. Ce document présente les principes et les repères adoptés pour soutenir et structurer les activités d'enseignement des mathématiques. Il

ne permet pas à l'enseignant d'en faire un guide ou d'en extraire des outils pragmatiques pour cerner les apprentissages ciblés en termes d'habiletés mathématiques et qui feront objet d'une attention particulière. Il prône un discours orienté plus vers la gestion des activités d'enseignement que vers la gestion des apprentissages et s'appuie sur un rythme scolaire dont la programmation est rigide, prédéfinie et planifiée à l'avance.

La majorité des enseignants déclarent avoir des classes pléthoriques dont la majorité des élèves ont des difficultés majeures en mathématiques. Ces dernières sont dues aux lacunes cumulées au fil des années de scolarité et à l'écart qui se creuse entre le minimum des acquis nécessaires à la poursuite des études et le seuil des acquis garantissant la réussite scolaire. De plus, ces enseignants sont pris entre un niveau initialement faible des élèves et une programmation scolaire rigide et prédéfinie.

Notons aussi qu'afin de soutenir l'augmentation du taux de réussite, il a été recommandé aux enseignants de programmer des séquences de soutien aux élèves ayant des notes en dessous du seuil de réussite. Tout enseignant de mathématiques est amené à rentabiliser son enseignement en fonction des exigences de l'évaluation sommative. Sans soulever la qualification professionnelle et pédagogique de l'enseignant, il est difficile pour un enseignant de promouvoir la qualité sous les différentes contraintes qui caractérisent le contexte d'enseignement des mathématiques soulignées ci-dessous. Par exemple, il est difficile pour un enseignant d'adopter une pédagogie différenciée pour accompagner chaque élève dans son rythme d'apprentissage et l'aider à combler ses lacunes. Sous ces conditions, la pratique pédagogique qui s'impose est celle de centrer le soutien sur la préparation aux tests d'évaluation sommative. Depuis l'abolissement du redoublement en 2009, une forme de contrat implicite s'est développé entre l'enseignant, l'élève et l'administration scolaire pour augmenter le taux de réussite scolaire. La fonction de la majorité des enseignants est ainsi réduite à celle d'un entraineur à la réussite aux examens. Le soutien pédagogique est ainsi limité au bachotage. C'est d'ailleurs, l'enracinement de ce contrat implicite à tous les niveaux scolaires qui a encouragé la prolifération du marché des heures supplémentaires, l'inflation des notes, et le développement des recueils d'exercices solutionnés et d'épreuves d'examens de fin de cycle.

3. Analyse de l'opérationnalisation l'évaluation sommative

Notre analyse de l'opérationnalisation de l'évaluation sommative s'appuie sur la méthodologie adoptée par TIMSS pour l'évaluation des acquis et sur le cadre de référence de l'examen de mathématiques du baccalauréat marocain de la section "sciences expérimentales". Au sein de cette étude, nous comptons commencer par situer la structure méthodologique de l'évaluation sommative par rapport à celle de TIMS. Nous complétons ensuite le tableau de spécification des acquis du cadre de référence de l'examen du baccalauréat afin de l'utiliser comme outil pour analyser des épreuves du baccalauréat. Nous finirons par une analyse de quelques épreuves d'examens du baccalauréat. Par ces différents actions d'analyse, nous espérons expliquer le constat soutenant notre questionnement et de déterminer les facteurs qui déterminent sa nature.

3.1. Méthodologie de TIMSS pour l'évaluation des acquis mathématiques

TIMSS est une enquête internationale ayant pour objectif de comparer des systèmes à partir de leurs rendements scolaires en se basant sur l'évaluation des acquis des élèves en mathématiques et en sciences et de leurs environnements d'apprentissage. Elle s'étale sur

quatre ans et s'appuie sur les parties des programmes officiels[4] qui sont communs à tous les pays participants. Elle vise ainsi les connaissances et compétences que l'apprenant est censé maîtriser à travers les programmes prévus. Il s'agit d'un dispositif composé de tests d'évaluation cognitive ainsi que de questionnaires visant à cerner l'environnement d'apprentissage. Le Maroc participe à TIMSS depuis 1999.

Pour évaluer les acquis scolaires des élèves, TIMSS se base sur une méthodologie fondée sur "le tableau de spécification" comme outil de conception et d'analyse des items composant l'épreuve d'évaluation. Ce tableau est caractérisé par deux dimensions et se définit comme une présentation ordonnée de l'ensemble des notions et des habiletés mathématiques de l'activité mathématique définie et préconisée par un programme scolaire. Il inclut des indications sur le niveau taxonomique des habiletés et sur l'importance relative d'une notion ou d'un sous ensemble de notions par rapport à l'ensemble total. Il présente une pondération de chacune des composantes du programme pour assurer une forme d'équilibre au niveau de la conception des épreuves d'évaluation (nombre et répartition des questions à préparer dans les diverses catégories).

Le tableau de spécification est développé par les experts de l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (AIE) en collaboration avec les coordonnateurs nationaux des pays participants. Bodin (2016) souligne que les contenus et les savoir-faire de ce tableau sont dans leurs grandes lignes en adéquation avec ceux des pays participant à l'étude. Le système éducatif marocain est représenté par le directeur du centre national des examens, d'évaluation et d'orientation (CNEEO). Ce tableau comporte deux dimensions: la dimension contenu et la dimension cognitive.

3.1.1. **La dimension "contenu"**

Cette dimension structure les différentes notions mathématiques composant le contenu du programme scolaire en domaines, sous domaines et en thèmes mathématiques. Elle précise pour chaque composante les types de tâches ou d'activités mathématiques ciblés par l'enseignement. Elle attribue à chacune de ces composantes un poids traduisant son importance au regard de la matière elle-même, de son utilisation ultérieure, du temps attribué à son étude et du temps pris par les étudiants pour parvenir à la maîtriser, etc. Le but de cette structuration est d'arriver à déterminer le poids de chaque sous domaine de contenu et sa représentativité au niveau du test d'évaluation. Le tableau ci-dessous présente le domaine de contenu de TIMSS destinée à l'évaluation des acquis des élèves de l'année terminale du cycle secondaire et qui correspond à la deuxième année du baccalauréat.

Tableau N°1: Domaine de contenu de TIMSS

Domaine	Sous domaine	Poids
Algèbre	Expressions et opérations	35%
	Equations et inéquations	
	Fonctions	
Analyse	Limites	35%
	Dérivées	
	Intégration	
Géométrie	Géométrie synthétique et vectorielle	30%
	Trigonométrie	

[4] Programme officiel de chaque pays et sensé être traduit en activités d'enseignement apprentissage au sein de la classe.

3.1.2. La dimension cognitive de TIMSS

Cette dimension consiste à classifier, selon une taxonomie bien définie, les habiletés cognitives visées par chaque activité mathématique du domaine de contenu. Elle utilise une taxonomie hiérarchique composée de trois catégories d'habiletés cognitives. Chacune de ces catégories est affectée d'un poids qui représente son taux de représentativité au sein de l'activité mathématique véhiculée par le programme de mathématique. Ces catégories d'habiletés caractérisent trois niveaux hiérarchiques de l'activité mathématique: "connaître, "appliquer" et "raisonner.

- "Connaître": regroupe les habiletés sous-jacentes à la capacité des élèves à se souvenir et à reconnaître les faits, les procédures et les concepts nécessaires à une base solide en mathématiques.
- "Appliquer": renvoie aux habiletés associées à l'application de ces connaissances et procédures dans des stratégies pour résoudre les problèmes.
- "Raisonner": comprend les habiletés soutenant l'analyse, la synthèse, la généralisation et la justification par des arguments mathématiques ou des preuves.

Le tableau ci-dessous présente les importantes habiletés de chacun des niveaux de la dimension cognitive de l'enseignement des mathématiques selon TIMSS.

Tableau N°2: dimension cognitive du tableau de spécification de TIMSS

Domaine	Taux	habileté	Définition
Savoir (Connaitre)	35%	Rappel	Rappelez les définitions, la terminologie, la notation, les conventions mathématiques, les propriétés numériques et les propriétés géométriques.
		Reconnaître	Reconnaître des entités mathématiquement équivalentes (par exemple, représentations différentes de la même fonction).
		Calculer	Effectuer des procédures algorithmiques (par exemple, déterminer des dérivées de fonctions polynomiales et résoudre une équation simple).
		Traduire	traduire des informations à partir de graphiques, tableaux, textes ou autres sources.
Appliquer	35%	Déterminer	Déterminer des méthodes, des stratégies ou des outils efficaces et appropriés pour résoudre des problèmes pour lesquels il existe des méthodes de solution couramment utilisées.
		Représenter/ Modéliser	Générer une équation ou un diagramme qui modélise les situations problématiques et génère des représentations équivalentes pour une entité mathématique donnée ou un ensemble d'informations.
		Mettre en place	Mettre en œuvre des concepts et des procédures et des stratégies et des opérations pour résoudre des problèmes mathématiques familiers.
Raisonner	30%	Analyser	Identifier les éléments d'un problème et déterminer les informations, les procédures et les stratégies nécessaires pour résoudre le problème.
		Intégrer/ synthétiser	Relier les différents éléments de la connaissance, les représentations connexes, et les procédures pour résoudre les problèmes.
		Évaluer	Déterminer la pertinence des stratégies et solutions alternatives.
		Conclure	Faire des inférences valables sur la base d'informations et de preuves.
		Généraliser	Faire des déclarations qui représentent des relations dans des termes plus généraux et plus largement applicables.
		Justifier	Fournir des arguments mathématiques, ou des preuves pour soutenir une stratégie, une solution ou une déclaration.

3.2. Méthodologie de l'évaluation des acquis mathématiques au Baccalauréat

Le CNEEO est à la fois responsable de l'organisation de l'évaluation sommative au sein de l'éducation nationale et coordonateur auprès de TIMSS pour la réalisation de ses enquêtes

au niveau du Maroc. Il est aussi sollicité par CSEFRS pour participer aux différents Programmes Nationaux d'Évaluation des Acquis (PNEA) à côté de l'Instance Nationale d'Évaluation du système éducatif (INE).

Pour améliorer le rang du système éducatif dans le classement de TIMSS, le ministère de l'éducation nationale a choisi d'adopter la méthodologie de TIMSS pour l'élaboration des cadres de référence de l'évaluation des années terminales des trois cycles d'enseignement primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant. Il a choisi de s'aligner sur ce modèle méthodologique afin de rapprocher l'enseignement des mathématiques aux attentes de l'évaluation de TIMSS et d'améliorer le classement international de son système éducatif.

Au baccalauréat, l'évaluation sommative s'appuie sur la démarche méthodologique de TIMSS pour identifier les différentes composantes de chacune des deux dimensions du tableau de spécification et sur ses trois catégories hiérarchisées d'habiletés cognitives.

3.2.1. **La dimension contenu:**

Le tableau ci-dessous présente le contenu du cadre de référence de l'examen du baccalauréat des filières de la section "sciences expérimentales" tel qu'il est présenté dans le cadre de référence.

Tableau N°3: Dimension contenu de l'examen du baccalauréat

Domaine	**Sous-domaines**	**Poids**
Analyse	Suites numériques	55%
	Continuité, dérivation et étude de fonctions	
	Calcul intégral	
Algèbre et géométrie	Produit scalaire dans V3,	15%
	Applications du produit scalaire dans l'espace	
	Produit vectoriel	
	Nombres complexes	30%
	Calcul de probabilités	

Le tableau de spécification de l'épreuve d'examen du baccalauréat constitue pour l'enseignant un guide pour la planification des activités d'enseignement et un outil pour la conception des épreuves des contrôles continues et de l'épreuve d'examen national du baccalauréat.

3.2.2. **La dimension cognitive:**

La dimension cognitive du cadre de référence de l'examen du baccalauréat est inspirée de celle de TIMSS. Chacune de ces catégories caractérise un type de question d'examens et renvoie en même temps à un type d'activités mathématiques et aussi à un niveau d'habiletés cognitives.

Tableau N°4: dimension cognitive du cadre de référence

Niveau d'habiletés	**Poids**
Application directe des connaissances (définition, propriété algorithme, formule, technique, règle...).	50%
Evoquer et appliquer des connaissances non explicites dans une question (Définition ; propriété ; théorème ; algorithme ; expression ; technique ; règle....) dans une situation habituelle.	35%
Traiter des situations inhabituelles par synthèse de connaissances et de résultats.	15%

Telle qu'elle est décrite dans le cadre de référence, la dimension cognitive caractérise chaque catégorie d'habiletés cognitives par un type de questions d'examen. La différence entre la dimension cognitive de ce cadre de référence et celle de TIMSS réside dans le poids accordé à chaque catégorie.

Tableau N°5: Dimensions cognitives de TIMSS et du cadre de référence

TIMSS		Cadre de référence de l'examen du baccalauréat	
Catégorie	**Taux**	**Catégorie**	**Taux**
Connaître	35%	Application directe des connaissances	50%
Appliquer	35%	Evoquer et appliquer des connaissances non explicites dans une question	35%
Raisonner	30%	Traiter des situations inhabituelles par synthèse de connaissances et de résultats	15%

L'enquête TIMSS accorde 30% à l'activité raisonnement alors que l'évaluation sommative, véhiculée par l'enseignement marocain des mathématiques, ne lui accorde que 15%. L'évaluation sommative donne de l'importance à l'activité de restitution des connaissances au détriment de l'activité de raisonnement. Les deux méthodologies visent les mêmes catégories d'habiletés cognitives mais avec des degrés d'importances différents.

Notons que la pondération de TIMSS est considérée par la majorité des systèmes éducatifs comme une norme internationale de caractérisation d'une épreuve d'évaluation des acquis. Ainsi, l'évaluation sommative encourage le développement d'une performance en mathématique fondée sur la restitution du savoir et du savoir faire (connaître comme objet de savoir) et leurs utilisations comme outils d'application. Cette comparaison met en évidence la présence d'un écart au niveau de la pondération qui traduit une différence significative au niveau de la nature des acquis mathématiques visés. Cet écart de pondération est à notre avis un facteur explicatif de l'écart existant au niveau de la performance scolaire des élèves marocains dans les enquêtes de TIMSS et dans l'évaluation sommative du baccalauréat.

Notons que la tendance actuelle de l'enseignement des mathématiques à l'échelle mondiale s'appuie sur le développement de compétence et encourage le développement du raisonnement scientifique et les processus cognitifs qui lui sont associés sans négliger l'importance de la maitrise du contenu. La différence des taux de représentativité, entre l'évaluation sommative et TIMMS se situe au niveau des catégories "connaitre" et "raisonner". Cette différence montre que l'évaluation sommative vise des acquis de faible performance scolaire et caractérise, selon TIMSS, les performances inférieures au niveau moyen international. Selon Bernard, R., « Bien que la notion de compétence domine aujourd'hui les curriculums de nombreux pays, beaucoup de dispositifs d'évaluation, institutionnellement construits comportent surtout des évaluations de procédures et de connaissances élémentaires, » (Cité par Nathalie Sayac, 2017, p. 31).

4. Analyse des examens du baccalauréat

Avant d'entamer l'analyse, nous devons d'abord compléter le tableau de spécification de l'examen du baccalauréat pour pouvoir l'exploiter comme outil de traitement. Il s'agit de retravailler le cadre de référence pour arriver à croiser le contenu avec les catégories cognitives et de préciser le poids de chacune d'elles.

Tableau N°6: Tableau de spécification de l'épreuve de mathématiques du baccalauréat

Dimension contenu		habiletés ciblés	Dimension cognitive		
Domaine.	Sous domaines		Connaître	Appliquer	Raisonner
Analyse	Suites numériques	5	2	1	2
	Continuité, dérivation et étude de fonctions	24	11	10	3

	Calcul intégral	4	1	2	1
d'Algèbre et Géométrie	Produit scalaire dans V3	3	2	0	1
	Applications du produit scalaire dans V3	6	1	4	1
	Produit vectoriel	4	2	2	0
	Nombres complexes	9	7	1	1
	Calcul des probabilités	6	5	1	0
	Poids Calculée	100%	50,82%	34,43%	14,75%
	Poids proposé par le Cadre de référence	100%	50%	35%	15%
	Poids proposé par TIMSS Av.	100%	35%	35%	30%

Ce tableau de spécification sera utilisé comme outil méthodologique pour tester la validité des différentes épreuves de mathématiques de l'examen du baccalauréat des sciences expérimentales. Pour chaque épreuve d'examen, nous comptons estimer la correspondance entre ce que l'on souhaite évaluer via le cadre de référence et ce qu'on évalue réellement. Notre analyse porte sur un échantillon d'examens composé de neuf épreuves nationales de la session normale du baccalauréat; de 2009 à 2017.

L'enseignement des mathématiques adopte une approche curriculaire fondée sur le développement des compétences; une approche qui vise la mobilisation de différentes habiletés dans la résolution de problèmes. Notre analyse sera focalisée sur la dimension cognitive sous-jacente à chaque épreuve d'examen. L'estimation de la validité des épreuves sera fondée sur la comparaison des poids associés aux différentes catégories de la dimension cognitive.

Tableau N°7: Résultats d'analyse des épreuves d'examen du baccalauréat

Année d'examen	Connaitre		Appliquer		Raisonner		Total	
	Effectif	Fréq. %	Effectif	Fréq. %	Effectif	Fréq. %	Effectif	Fréq. %
2009	16	55.17	12	41.38	1	3.45	29	100
2010	17	56.67	11	36.67	2	6.66	30	100
2011	14	48.27	13	44.83	2	6.9	29	100
2012	17	54.84	13	41.93	1	3.23	31	100
2013	14	50,00	13	46.43	1	3.57	28	100
2014	16	55.17	11	37.93	2	6.9	29	100
2015	18	54,55	12	36,36	3	9,09	32	100
2016	17	50,00	15	44.12	2	5.88	34	100
2017	17	51.52	14	42.42	2	6.06	33	100

La catégorie cognitive "raisonner" ne couvre même pas 10% des questions constituant l'épreuve de l'examen du baccalauréat. Les barèmes adoptés affectent généralement plus de points aux questions qui sollicitent les habiletés du raisonnement. La note globale de cette catégorie ne dépasse pas 3 points sur un total de 20. En se référant au barème, le "raisonnement " ne dépasse pas 15% alors qu'au niveau des questions, il ne couvre même pas 10%. Ce tableau montre que l'épreuve du baccalauréat donne de l'importance à la restitution du savoir (connaître) et du savoir faire (applications directes).Les épreuves du baccalauréat ciblent les habiletés des deux premiers niveaux de la dimension cognitive du cadre de référence. Plus on diminue de taux de représentativité du raisonnement, plus on minimise les exigences du seuil de réussite.

En analysant la formulation des questions des épreuves d'examen nous avons constaté que leur majorité est rédigée de manière à orienter l'élève vers l'utilisation des automatismes et l'adoption d'une résolution guidée. Ce type de formulation se base sur la décomposition des questions de raisonnement en sous questions pour guider l'élève dans la construction de la solution attendue. Les épreuves de l'examen du baccalauréat favorisent le recours à l'aspect technique et calculatoire des mathématiques. Elles n'évaluent pas le développement des

habiletés du 3ième domaine cognitif qui assure le développement des acquis de base pour la poursuite des études. Ce qui est attendu, par ce type d'évaluation, est de tester le savoir reproduire ou appliquer ce qui a été appris à l'école. Un étudiant peut avoir une très bonne note au baccalauréat sans savoir raisonner ni avoir développé les acquis de base nécessaires à la poursuite des études. Selon ce tableau de spécification, le développement des habiletés soutenant le raisonnement relève de l'excellence.

Les cadres de références des examens des cycles inférieurs sont aussi conçus de manière à cibler les habiletés associées à la restitution du savoir et à ses applications directes. Au fil des ans, ce choix délibéré a amené la majorité des élèves à concevoir les mathématiques comme une activité purement scolaire caractérisée par un ensemble de techniques et de procédures à mémoriser. Cette conception des mathématiques est un obstacle au développement du sens des notions mathématiques et des habiletés cognitives sous-jacents au raisonnement scientifique.

5. Conclusions

L'évaluation doit assurer un équilibre entre deux exigences qui semblent être contradictoires; d'une part, l'exigence d'un pilotage fondé sur les résultats cherchant à améliorer le rendement du système éducatif en termes de massification et de scolarisation et, d'autre part, l'exigence d'une pratique pédagogique qui devrait améliorer la performance des élèves et le rendement scolaire en termes d'acquis scolaires.

Les programmes de mathématiques offrent un cadre d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques équivalent à celui des systèmes éducatifs performants. Le problème de la faible performance des élèves en termes d'acquis réside surtout dans la discordance qui caractérise la relation entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les choix opérés au niveau de l'évaluation sommative.

L'évaluation sommative a été revue et normalisée de manière à augmenter le taux de réussite et assurer l'équité et l'égalité des chances. L'enseignement des mathématiques est caractérisé par un rythme scolaire dans lequel tous les élèves d'un même niveau scolaire et à l'échelle nationale doivent assimiler le même contenu et développer les mêmes habiletés dans le cadre d'une planification scolaire annuelle, rigide et identique. De plus, cet enseignement est réalisé par un enseignant qui n'est pas outillé pour faire face à la réalité de la classe: il n'a ni la formation nécessaire ni la motivation suffisante pour affronter cette situation difficile. Nous sommes devant un enseignement des mathématiques normalisé aux niveaux du rythme scolaire de l'apprentissage et de l'évaluation sommative et opéré par un enseignant dont la formation laisse à désirer.

Les tests d'évaluation sommative sont devenus figés à travers le temps et similaires aux tests standardisés. Nous sommes alors devant un enseignement soumis à une évaluation normalisée et standardisée. Cette réalité établie au fil des ans a conduit les enseignants et les élèves à s'appuyer sur les anciennes épreuves d'évaluation comme principales ressources d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, les enjeux élevés entourant ces tests ont poussé l'enseignant et l'élève à adopter des stratégies d'apprentissage pour rapprocher leurs activités des exigences des tests d'évaluation. Par ce type de pratiques pédagogiques, on rapproche l'enseignement des mathématiques des épreuves d'évaluation pour favoriser l'augmentation du taux de réussite.

Les cadres de références des examens des années terminales des différents cycles sont conçus de manière à ajuster les examens au niveau bas de la performance scolaire et abolir le redoublement. Ils ont ainsi mis de côté l'évaluation du raisonnement et des habiletés qui lui sont associées parce qu'ils caractérisent les niveaux élevés de la performance scolaire. Ce

choix opéré au niveau des cadres de référence a amené les enseignants ainsi que leurs élèves à sous-estimer le raisonnement mathématique et ses habiletés, et par voie de conséquence, le développement de la pensée scientifique. Ce choix réduit le développement des acquis mathématiques aux deux premiers domaines , connaître et appliquer, de la dimension cognitive de l'enseignement des mathématiques. Par ce choix, l'évaluation s'oriente vers ce qui est facile à acquérir plutôt que vers ce qui est important. Ainsi, le système encourage l'abolissement du redoublement par une évaluation de bas niveau au détriment de la qualité de l'éducation. A force de viser bas pour augmenter le taux de réussite, on finit par développer un système éducatif défaillant.

Le manque de formation et de compétences professionnelles est confirmé par le rapport de CSEFRS[5]. Les enjeux élevés entourant la normalisation de l'évaluation et le rythme scolaire influencent considérablement l'enseignement des mathématiques. Ils ont amené l'évaluation à formater l'activité pédagogique de l'enseignant de façon abusive, dénaturant gravement les objectifs visés. Les choix opérés en évaluation sommative ont orienté, et de manière implicite, la pratique pédagogique des enseignants vers la préparation aux examens. Le contrat didactique construite entre l'enseignant et l'élève a réduit implicitement la formation à un bachotage orienté davantage vers les domaines cognitifs "connaître" et "appliquer" et endommage la conception de l'activité scientifique. La majorité des élèves peut obtenir des résultats convenables, sans avoir les compétences nécessaires pour réussir la suite de leurs études. La défaillance de cet enseignement réside dans le fait que les épreuves de l'évaluation ne ciblent pas les habiletés mathématiques du raisonnement qui constituent le pilier du développement de la pensée mathématique et de la poursuite des études. Le pilotage du système éducatif, tel qu'il est adopté et opérationnalisé au niveau des établissements scolaires, a permis de rendre l'évaluation non conforme à la réalité de l'activité scientifique et détourne les finalités de la scolarisation et le projet même de l'École.

Les mathématiques scolaires sont caractérisées par une progression interne qui doit être relatée au niveau des acquis des élèves. Cette progression nécessite la compréhension et la construction du sens des notions mathématiques et le développement des habiletés mathématiques sous-jacentes au raisonnement et à la communication. Tant que l'évaluation n'est pas conçue pour être en synergie avec les caractéristiques de cette progression interne, le développement de la performance du système éducatif en termes d'acquis solaires restera un objectif difficile à atteindre.

Selon le rapport de INE 2019, les choix opérés pour promouvoir l'abolissement du redoublement en favorisant un enseignement de faible performance n'ont pas pu diminuer le taux d'échec scolaire à aucun des niveaux scolaires. Ce dernier continue d'être l'obstacle majeur des différentes réformes menées jusqu'à ce jour. Nous dirons alors que (1) les choix opérés au niveau de l'évaluation n'ont apporté aucune amélioration au niveau du rendement scolaire du système éducatif. (2) Le pilotage actuel du système éducatif ne donne pas d'importance au rôle de l'enseignant et à sa qualification. Il est temps de rendre l'évaluation conforme aux attentes d'une école de qualité et de mettre l'accent sur le rôle de l'enseignant et considérer sa qualification au centre des prochaines réformes de l'éducation.

[5] État et perspectives du système d'éducation et de formation Volume 4 : Métier de l'enseignant, CSE 2008.

Bibliographie

Bodin, A. (2016), PISA, TIMSS et les MATHÉMATIQUES, Étude commandée par le Conseil National d'évaluation du système scolaire "C.N.E.SCO" pour préparer la sortie des résultats de PISA 2015 et de TIMSS 2015;

CNEEO (2006), Note ministérielle N° 46: Cadres de référence des matières de l'examen normalisé pour l'obtention du certificat d'études primaires, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

CNEEO (2007), Note ministérielle N° 142-08; Organisation de l'évaluation continue des mathématiques du cycle du secondaire qualifiant, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

CNEEO (2010), Note ministérielle N° 28 :Cadre de référence d'évaluation des matières d'examen normalisé pour l'obtention du certificat des études secondaire collégiales, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

CNEEO (2010), Note ministérielle N° 39, Cadres de référence de l'examen national normalisé pour l'obtention du baccalauréat, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

CNEEO (2010), Note ministérielle N° 46, Cadres de référence des matières de l'examen régional pour l'obtention du certificat du cycle des études secondaire, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

CNEEO (2010), Note ministérielle N° 63 : Cadres de référence des matières de l'examen normalisé pour l'obtention du certificat d'études primaires, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique;

Direction des curricula (2007), Orientations pédagogiques et programmes de mathématiques de l'enseignement secondaire qualifiant, Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur, et de la Recherche Scientifique;

INE auprès du CSEFRS (2008), rapport annuel 2008, État et perspectives du système d'éducation et de formation Volume 2 : Rapport analytique, publié par le Conseil Supérieur de l'Enseignement du Maroc;

INE auprès du CSEFRS(2008), rapport annuel 2008, État et perspectives du système d'éducation et de formation Volume 4 : Métier de l'enseignant, publié par le Conseil Supérieur de l'Enseignement du Maroc;

INE auprès du CSEFRS (2008), Rapport annuel 2008; État et perspectives du système d'éducation et de formation Volume 3 : Atlas du système d'éducation et de formation;

INE auprès du CSEFRS (2009) Programme National d'Évaluation des Acquis -2008, Rapport analytique version en langue française ;

INE auprès du CSEFRS (2009) Programme National d'Évaluation des Acquis -2008, Rapport synthétique en langue française;

INE auprès du CSEFRS (2017), Sous la direction de Rahma Bourqia,TIMSS 2015, Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international, Benbigua, A.; El Asmai, H. (Eds.);

INE auprès du CSEFRS(2019), Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale, Sous la direction de Rahma Bourqia, Atlas Territorial de l'abandon scolaire, , Benaabdelaali,W. Berhili,S. Moukdir,M. Radi,h. Menyani,I. Bouchama,E. Noura Kelloul, El Msayer,M. (Eds.);

INE auprès du CSEFRS (2019), Sous la direction de Rahma Bourqia, Cadre de Performance Du suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030, Niveau national 2015-2018, Benaabdelaali, W. Berhili, S. Bani, S. Radi, H. Menyani,I.; Laaroussi,I.; (Eds.),

IEA (2005), "TIMSS-2007 Assessment Frameworks" Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin, GrahamJ;, Ruddock, Christine Y. O'Sullivan, Alka Arora , Ebru Ebberber (Eds.) Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Library of Congress Catalog Card Number: 2005921005 ISBN:1-889938-39-4;

IEA (2006), TIMSS Advanced 2008 Assessment Frameworks / Robert A. Garden, Svein Lie, David F. Robitaille, Carl Angell, Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, Alka Arora, (Eds.) Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Library of Congress Catalog Card Number: 2006906982, ISBN: 1-889938-42-4;

IEA (2008), TIMSS 2007 International Mathematics Report: TIMSS at the Fourth and Eighth Grades, Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E. Arora, A. & Galia, J. (Eds.) Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College*;*

IEA (2008), Revised August 2009, TIMSS 2007 International Mathematics Report: TIMSS at the Fourth and Eighth Grades. Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy (Eds.) Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Library of Congress Catalog Card Number: 2008902434, ISBN: 1-889938-48-3;

IEA (2014), TIMSS Advanced-2015 Assessment Frameworks, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin, (Eds.) Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and (IEA) Library of Congress Catalog Card Number: 2013947583 ISBN: 978-1-889938-20-2;

IEA (2015), TIMSS International Results in Mathematics, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper, (Eds.); Publishers TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College ISBN: 978-1-889938-29-5;

IEA (2016), Methods and procedures in TIMSS 2015, Edited by: Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, and Martin Hooper, (Eds.); Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Library of Congress Catalog Card Number: 2016919196, ISBN: 978-1-889938-32-5;

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique (2006), Note ministérielle N°43: Organisation des études en enseignement secondaire;

Conseil National d'évaluation du système scolaire "C.N.E.SCO" (2016) Rapport Scientifique; Comparaison des évaluations PISA et TIMSS, Volume 1: Acquis des élèves : comprendre les évaluations internationales;

Sayac N., (2017), Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation. Note de synthèse de l'Habilitation à Diriger des Recherches, soutenue le 29 Novembre 2017, Université Paris Diderot - Paris, https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01723752, Submitted on 5 Mar 2018.

Résumé étendu de thèse de Doctorat
« Evaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines »

Extended doctoral thesis abstract "evaluation of schools according to a quality reference framework, case of two Moroccan public primary schools"

Nawal Benrahhou [(1)]

[(1)] Université Mohammed V de Rabat - Faculté des Sciences de l'Education - Laboratoire Education et dynamiques sociales

N° de téléphone : 06 58 25 40 53

nawal.benrahhou@gmail.com

Résumé

Cette contribution constitue un résumé étendu de thèse de doctorat intitulée : évaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines. Ce résumé vise à présenter de façon synthétique plusieurs éléments représentant l'ossature de cette thèse. Il expose dans un premier temps, l'intérêt de cette recherche et le contexte problématique sur lequel la chercheuse s'est basée pour mener son travail. Dans un deuxième temps, le résumé étale la trame conceptuelle et théorique, ainsi que la méthodologie qui sous-tendent la thèse. Le dernier point de ce résumé déploie les principaux résultats auxquels le travail de recherche a conclu.

Mots – clés : Evaluation institutionnelle – Evaluation de la qualité – Référentiel de la qualité – Indicateur de la qualité – Critère de la qualité - Etablissement scolaire

Abstract

This contribution constitutes an extended abstract of a doctoral thesis entitled: evaluation of schools according to a quality reference framework, case of two Moroccan public primary schools. This abstract aims to summarize several elements representing the backbone of this thesis. It first exposes the interest of this research and the problematic context on which the researcher based her work. The second part of this abstract outlines the conceptual and

theoretical framework, as well as the methodology that underlies the thesis. The last point of this abstract unfolds the main results to which the research work has concluded.

Key words: Institutional evaluation - Quality evaluation - Quality reference framework - Quality indicator - Quality Criteria - School.

Introduction

Le présent article constitue un résumé étendu d'une thèse de doctorat qui s'intitule « Evaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines ». Ce travail de recherche est effectué, entre 2014 et 2020, et soutenue en 2021. Cette thèse a été co-dirigée par la professeure Amina Debbagh et le professeur Adnane Jazouli, qui relèvent du Laboratoire Education et Dynamiques Sociales, domicilié à la Faculté des Sciences de l'Education, appartenant à l'Université Mohammed V de Rabat.

Cette thèse constitue une contribution à la recherche scientifique en relation avec la discipline d'évaluation de l'éducation en général et celle des établissements scolaires en particulier. Aussi, elle représente un apport intéressant pour les praticiens et les professionnels de l'évaluation des organisations scolaires.

Enjeux

Les Etats, au niveau international, considèrent que l'école est conçue comme un lieu pour former des citoyens autonomes, responsables, accomplis et capables de promouvoir les droits de l'Homme, la justice sociale et le respect de l'environnement et de la diversité culturelle (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture [UNESCO], 2010).

Face à ces enjeux, les systèmes éducatifs doivent mettre en place des politiques d'éducationa vocation à préparer les individus, dès leurs jeune âge, aux tensions que génèrent ces mutations, en les rendant capables de s'y accommoder et de bénéficier d'un avenir meilleur (UNESCO, 2015).

Aspirer à l'atteinte de la performance et l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs en général et des établissements scolaires en particulier s'attache à l'engagement de ceux-ci dans une démarche d'évaluation. C'est alors qu'une demande d'évaluation institutionnelle en matière des services publics éducatifs se voit apparaitre (Demeuse, 2006).

Contexte problématique

Conscient de cette situation et face aux nombreuses lacunes soulevées par les différents rapports alarmants à propos de l'état de la qualité du système éducatif marocain en général et des établissements scolaires en particulier. Le Maroc a entrepris des réformes visant l'amélioration de la qualité de son système éducatif à travers l'évaluation interne et externe des institutions scolaires.

L'analyse de la situation des formes émergentes de l'évaluation institutionnelle au Maroca révélé qu'il y a des défaillances en relation avec l'installation d'une démarche d'évaluation au niveau externe et interne, pour mesurer la qualité de ces établissements scolaires, en vue de l'améliorer. Cela s'affiche au niveau du :

- Retard concernant la conduite des évaluations externes à travers l'inspection générale des affaires pédagogiques (les premières opérations ont commencé en 2017) et de l'irrégularité des opérations d'évaluations des écoles primaires ;
- Changement continu des approches adoptées pour l'évaluation interne de la qualité, en vue de monter des projets d'établissement de remédiation à la situation ;
- Absence de formation précise et d'accompagnement des acteurs éducatifs internes, lors des auto-évaluations, ainsi que pour l'orientation vers les priorités à cibler afin d'améliorer la qualité de leurs établissements ;
- Absence d'une démarche et d'un dispositif d'évaluation institutionnelle des établissements scolaires au Maroc.

Objectif et question de la recherche

Vis-à-vis cette situation problématique, l'objectif principal de la thèse est le montage d'une démarche d'évaluation institutionnelle et l'élaboration d'un référentiel de la qualité, afin de pouvoir conduire des évaluations institutionnelles de la qualité, auprès des écoles primaires publiques marocaines.

La question principale est : comment évaluer les écoles primaires publiques marocaines, selon un référentiel de la qualité ?

Hypothèse principale

Ce travail de recherche postule que l'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle, basée sur un référentiel de la qualité conçue selon une approche scientifique, produira des changements recherchés au niveau de la qualité de l'école primaire publique marocaine.

Cette hypothèse s'articule en deux niveaux, il s'agit de :

1. La méthodologie de conception et de montage d'un dispositif d'évaluation institutionnelle, contenant un référentiel de la qualité dédié à l'évaluation de la qualité des écoles primaires publiques marocaines ;
2. La vérification de la validité de l'arsenal d'évaluation en le mettant en expérimentation auprès de deux écoles primaires, afin de saisir les aboutissements auxquels il peut déboucher.

Trame conceptuelle et théorique

Pour répondre à la question centrale et vérifier l'hypothèse principale de travail, une trame d'analyse a été élaborée. Elle s'étale sur trois niveaux qui se présentent ainsi :

1. Le paradigme d'évaluation institutionnelle :il constitue à la fois, une réflexion théorique et une démarche empirique. Pour mener des évaluations de la qualité des établissements, institutions et organisme, d'une façon interne et externe ou toutes les deux et cela à travers un instrument de mesure conçu à cet objectif (Chapman, 2008 ;Broadfoot, 2000 ;Demailly, 1999 ; Lecointe, 1997 ; Plante, 1986)
2. Les approches d'évaluation de la qualité des institutions scolaires : les deux approches utilisées visent l'éclatement de la qualité globale de l'institution évaluée, en deux types de qualité. Il s'agit des qualités singulières et des qualités transversales.

   Les qualités singulières se réfèrent à la conformité avec ce qui est désiré à un moment donné au niveau des éléments constituant de chaque dimension de la qualité.

   Les qualités transversales sont représentées par le lien de conformité entre les composantes et les dimensions de l'établissement scolaire (Tremblay, 2010 ; Plante et Bouchard 2002)
3. La méthode de référentialisation : elle décrit le cheminement scientifique à adopter, afin de pouvoir élaborer un référentiel de la qualité. le référentiel cet instrument d'évaluation des éléments composant chaque dimension de la qualité et cela à travers les indicateurs et critères qualitatifs et quantitatifs (Torres, 2010 ; Vial, 2010 ; Figari, 1994)

Cadre méthodologique

Ce travail de recherche se positionne dans une approche épistémologique constructiviste.

La méthodologie scientifique de la recherche adoptée trouve son ancrage en recherche action. Cette approche s'inscrit dans un registre de changement et d'amélioration de la situation en question,chose à laquelle a aspiré cette thèse afin de vérifier les deux niveaux de l'hypothèse

principale de la recherche, en vue de produire le dispositif d'évaluation en premier temps et de lui permettre de se mettre à l'épreuve en action (Giordano, 2006 ;Hugon et Seibel, 1988).

La collecte et le traitement des données empiriques sontréalisés selon l'approche qualitative lors des deux enquêtes empiriques, tout en respectant le principe de triangulation (Torres, 2010 ; Ouzzi, 2015 – 2016)

Première enquête empirique

Afin de produireledispositif d'évaluation institutionnelle, une enquête de terrain a été menée auprès d'un échantillon qui se compose de deux catégories des acteurs experts au niveau macro et méso du système éducatif.

Dans ce travail de recherche, l'expert, au niveau macro et méso, est davantage défini par une qualification, une fonction, une responsabilité exercée dans le système éducatif, il s'est mobilisé également sur des travaux d'évaluation et de la qualité au sein du système éducatif marocain.

Ainsi, des entretiens semi-directifs ont été conduits avec les acteurs macro du système éducatif marocain, il s'agit :

- Des professeurs de la Facultés des Sciences de l'Education ;
- Des décideurs au niveau du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation et du Centre National de l'Evaluation, des Examens et de l'Orientation ;
- Des consultants au niveau de l'Instance Nationale d'Evaluation, auprès du Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Des focus groups ont été menésavec des acteurs méso du système éducatif marocain, cela concerne :

- Les directeurs des établissements scolaires de l'enseignement primaire ;
- Les enseignants de l'enseignement primaire ;
- Les inspecteurs d'enseignement primaire ;
- Les directeurs des centres provinciaux de l'évaluation, des examens et de l'orientation

Un guide d'entretien commun a servi à toutes les entrevues menées (individuelles et de groupe).

Le traitement des données collectées suite aux entretiens et aux focus groupes repose sur l'analyse de contenu.

Résultats de la première enquête

Les éléments de sensrepérés dans le discours des macro-acteurs, les professeurs de la FSE, les acteurs au niveau de MENFPES et les experts auprès de l'INE, ont affiché que ces personnes réagissent selon leurs pratiques habituellesdans leurs structures d'appartenance, en s'appuyant sur le modèle de référence qui leur sert de guide ou de cadre de travail. Il se dégage un discours controversé, mais au final riche et fructueux.

La deuxième catégorie des méso-acteurs, les enseignants et les directeurs des écoles primaires publiques, les inspecteurs pédagogiques d'enseignement primaires et les fonctionnaires auprès du centre provincial d'évaluation, des examens et de l'orientation, leurs discours sont très souvent influencés par la pratique du terrain. Il ressort un contenu faisant la plupart du temps, référence à des expériences vécues durant leur parcours professionnel.

Concernant le premier axe réservé à l'intérêt et l'utilité de l'évaluation de la qualité des écoles primaires publiques au Maroc, il ressort que :

- L'évaluation périodiquedes établissements scolaires est considérée comme « le garant de la qualité » pour le système éducatif et pour les écoles primaires publiques ;
- Le recours à l'évaluation des écoles primaires publiques est une condition primordiale, pour mettre en place la culture d'évaluation et de redevabilité ;
- Commencer par l'évaluation des écoles primaires constituerait une bonne basepour installer la culture de l'évaluation, avant d'envisager de l'étendre aux autres cycles d'enseignement ;
- L'évaluation institutionnelle constitue un moyen de production des informationsnécessaires pour la gestionde l'école primaire, ainsi qu'un outil de pilotagedu système éducatif ;
- Le chantier de l'évaluation institutionnelle est en retard et il doit être reconsidérer sérieusement, en se référant à ce qui a été énoncé dans les différentes réformes depuis la charte d'éducation et de formation jusqu'à la vision stratégique du système éducatif.
- L'adoption d'une démarche d'évaluation institutionnelle représente une occasion remarquable pour faire bénéficier l'école primaire de la recherche scientifique.

En relation avec le deuxième axe attaché aux dispositions de la démarche d'évaluation institutionnelle des écoles primaires publiques, les résultats affichent que :

- Il convient de conduire une démarche d'évaluation institutionnelle de type externe ;
- Il faudrait former une équipe des évaluateurs avec des profils complémentaires, notamment :
    - des inspecteurs régionaux et provinciaux ;

- des responsables relavant des centres d'évaluation, des examens et de l'orientation, au niveau régional et provincial ;
- et pour superviser cette équipe, il faudrait recruter un responsable ayant un profil d'évaluateur professionnel.

- Les évalués sont les enseignants et les directeurs des écoles primaires ;
- La durée de l'évaluation au sein de l'école peut aller de deux jours, jusqu'à cinq jours ;
- L'évaluation institutionnelle doit être périodique, renouvelable chaque les trois ans au minimum jusqu'à cinq ans au maximum ;
- Les étapes fondamentalespour encadrer la mise en place d'une démarche d'évaluation institutionnelle sont trois, il s'agit de :

1. La planificationet la préparation de l'opération d'évaluation ;
2. Le déroulementde l'opération d'évaluation au sein de l'établissement scolaire et ;
3. L'exploitation et le traitement des résultats et la prise de la décision. Il y'avait quelques suggestions, après cette troisième étape, de mener une opération de suiviauprès des acteurs internes, afin de vérifier les actions entreprisespour l'amélioration de la qualité.

- Le financement de l'opération d'évaluation doit relever de la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale et plus précisément des AREF.

En ce qui concerne le troisième axe lié à la conception et au montage du référentiel de la qualité pour évaluer les écoles primaires publiques, les résultats montrent que l'instrument de collecte des données, le référentiel de la qualité produit, se compose de neuf dimensions de la qualité, elles sont les suivantes :

1. Vision, mission de l'établissement et son plan stratégique
2. La réussite scolaire et l'accompagnement pédagogique
3. Les pratiques et activités pédagogiques, et l'évaluation des apprenants
4. La structure et l'environnement de l'établissement
5. La direction et la gestion de l'établissement
6. Le climat de l'établissement
7. Les activités professionnelles
8. Les réalisations de l'établissement
9. Les perspectives de l'établissement

Les éléments constituants de ces dimensions sont évalués à travers 241 critères et indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Ce référentiel est produit en version électronique avec le logiciel Excel.

Pour le dernier axe réservé à l'exploitation des résultats d'évaluation avec le référentiel de la qualité, et àl'installation et la pérennisation de la démarche d'évaluation, il ressort des résultats que :

Au niveau de l'école:

- Il est nécessaire de monter un projet d'amélioration ou de renforcement de la qualité ;
- Et le projet doit se baser sur un plan d'action à réaliser à part, ou dans le cadre du projet d'établissement officiel.

Au niveau du système éducatif :

- Il faudrait publier les rapports à titre de compte rendu synthétique, mais au niveau internedu Ministère de l'Education nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ;
- Il est important de soumettre les rapports au regard des experts du CSEFRS, afin d'avoir des propositions de correction pour redresser la situation de la qualité des écoles évaluées ;
- Il est nécessaire de partager les bonnes pratiquesrepérées au sein des écoles évaluées, de telle sorte à encourager les établissements à améliorer leur qualité ;
- Il est judicieux que les décideurs au niveau central et les tops - managers au niveau régional utilisent les résultats des évaluations, pour guider leur pilotagedu système éducatif en entier et pour gérer l'école primaire publique en particulier, lors de la révision de la réforme actuelle.

Deuxième enquête empirique

La deuxième enquête de terrain consiste à l'évaluation institutionnelle de deux écoles primaires publiques marocaines, afin de vérifier le dispositif d'évaluation institutionnelle produit.

Les deux écoles primaires publiques évaluées relèvent de l'AREF Rabat-Salé-Kénitra :

- La première école se situe dans la zone rurale de la province de Kénitra, et
- La deuxième école se trouve dans la zone urbaine de la province de Salé.

La collecte des données nécessaires pour cette opération s'est basée sur l'observation participante directe, le focus group et l'analyse documentaire.

Le traitement et l'exploiter des données issues de l'observation et des focus groups a obéi à la technique d'analyse du contenu.

Les étapes fondamentales de la démarche d'évaluation institutionnelle ont été respectées lors de la conduire des opérations d'évaluation.

Deux équipes différentes ont été chargées d'évaluer les deux écoles sélectionnées :

- La première équipe d'évaluation de l'école primaire rurale se compose de deux inspecteurs pédagogiques et d'un fonctionnaire du CPEEO ;
- La deuxième équipe chargée d'évaluer l'école primaire urbaine se compose de deux inspecteurs pédagogiques, le directeur du CPEEO et d'un fonctionnaire du CREEO.

Résultats de la deuxième enquête

Les résultats de cette deuxième enquête se scindent en deux volets. Le premier est réservé aux résultats de l'évaluation des deux écoles, quant au deuxième, il concerne les résultats de vérification du dispositif d'évaluation institutionnelle produit.

Résultats de l'évaluation des deux écoles

L'examen des données de l'évaluation institutionnelle a permis d'afficher de nombreux points à améliorer au niveau des qualités singulièresdes dimensions évaluées, il est noté :

- Un faible rendement interne pour l'école urbaine ;
- Une absence de projet d'établissement et de projet de classe au niveau de l'école urbaine ;
- Une absence de programme d'accompagnement pédagogique et des activités de la coopérative scolaire dans les deux écoles ;
- Une absence des archives et des documents attestant de la réalisation d'un nombre important des activités éducatives et administratives au niveau des deux écoles ;
- Des conseils de gestion des établissements qui restent infonctionnels, dans les deux écoles ;
- Un manque d'initiative et de créativité surtout au niveau de l'école urbaine ;
- Un leadership absent, dans les deux écoles ;
- Une absence d'encadrement des inspecteurs pédagogiques en faveurs des acteurs des deux écoles.

Concernant l'évaluation des qualités transversales des deux écoles, les résultats sont les suivant :

- La qualité de la pertinence semble incertaine pour les deux écoles évaluées ;
- Une faible efficacité s'affiche par rapport aux résultats obtenus des deux écoles ;
- L'efficience n'est pas atteignable dans le cas des deux écoles. ;

- Une certaine synergie existe entre le directeur et son groupe restreint de trois enseignants, au niveau de l'école rurale ;
- Un impact non négligeable est repéré, vu les résultats attribuables à l'école rurale, mais il reste non visé à travers des mesures concrètes.

Les résultats obtenus par les deux opérations d'évaluation institutionnelle ont soulevé les points à améliorer au niveau des qualités singulières et transversales des deux écoles primaires en question.

Suite à cela, des suggestions, pour améliorer la qualité chez les établissements scolaires évalués, ont été proposées afin de les adopter à travers un plan d'action dans le cadre d'un projet d'établissement.

Résultats de la vérification du dispositif d'évaluation

Le référentiel de la qualité a attesté de sa validité interne et externe. Concernant la validité interne, l'instrument élaboré a pu évaluer les manifestations concrètescorrespondant au concept de la qualité visé par la recherche. Quant à la validité externe, le référentiel de la qualité possède l'aptitude de renseigner adéquatement à propos de l'univers pertinent à la problématique, à savoir l'école primaire publique marocaine.

La démarche d'évaluation institutionnelle menée a révélé une grande adhésion et mobilisation des acteurs éducatifs pour l'opération d'évaluation institutionnelle, chose qui a favorisé la réussite de l'évaluation. Cela est dû essentiellement au respect de deux principes, celui de tenir informerles acteurs éducatifs internes des deux établissements scolaires tout au longde la démarche d'évaluation. Ainsi que la valorisationdes participants, à travers la clarification des objectifsde l'opération d'évaluation et l'échange professionnel autour des résultats des évaluations.

Conclusion

L'hypothèse principale de la recherche est confirmée, étant donné que le dispositif d'évaluation produit a servi de méthode et d'outil pour mener des démarches d'évaluation institutionnelle auprès de deux écoles primaires publiques marocaines ; dans une perspective d'amélioration de la qualité de ces écoles évaluées, compte tenu des objectifs assignés à l'enseignement primaire au Maroc.

En effet, le modèle d'évaluation institutionnelle et le référentiel nommé EVAQUOLEPRIMAR adhèrent à l'aspirationdu système éducatif marocain, à atteindre des

niveaux de la qualitéde plus en plus élevés, à travers l'installation d'une stratégie d'évaluationcontinuelle auprès des écoles primaires publiques marocaines.

Bibliographie

Benrahhou, N. (2021). *Evaluation des établissements scolaires selon un référentiel de la qualité, cas de deux écoles primaires publiques marocaines*. Thèse de Doctorat non publiée. Faculté des Sciences de l'Education. Université Mohammed V de Rabat.

Chapman, C. (2008). *Improvingschoolsthroughexternal intervention.* Continuum. London.

Demailly, L. (1999). *L'évaluation et l'auto-évaluation des établissements : un enjeu collectif, le cas des audits d'établissements scolaires de l'académie de Lille*. In Politiques et management public. Vol. 17. N° 1.

Demeuse, M. (2006). *L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles?*. Université de Mons-Hainaut. Belgique.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. De Boeck Université. Bruxelles.

Giordano, J.L. (2006). *L'approche Qualité Perçue*. Eyrolles.

Hugon, M.A., & Seibel, C., (1988). *Recherches impliquées. Recherches action : Le cas de l'éducation*. Bruxelles. De Boeck.

Plante, J., (1986). *L'évaluation institutionnelle : d'une pensée qui évolue a un modèle qui s'élabore*. In Service social. N° 351-2.

Plante, J., & Bouchard, C., (1998). *La qualité : sa définition et sa mesure*. In Service social. N°47.

Plante, J., & Bouchard, C., (2002). *La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer*. In Cahier du service de pédagogie expérimentale. N°11-12.

Torres, J.C. (2010). *L'évaluation dans les établissements scolaires, théories, objets et enjeux*.l'Harmattan, Paris.

Tremblay, P. (2010). *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. Thèse de Doctorat. Université Libre de Bruxelles. Université d'Europe.

UNESCO. (2015). *Rethinkingeducation - towards a global common good* ? UNESCO Documents. Paris.

Vial, M. (2010). *Se former pour évaluer*. 2eEdition. De Boeck. Bruxelles.

أوزي، أحمد. (2015-2016). *منهجية البحث وتحليل المضمون*. الطبعة الثالثة. مطبعة النجاح الجديدة. الدارالبيضاء.

Le management de crise, force obligée face à la pandémie de Covid-19

Crisis management, a necessary force in the face of the Covid-19 pandemic

Sara BENBAHA [(1)] et Mohammed GUEDIRA [(2)]

[(1)] Doctorante au Laboratoire de recherche : Management et responsabilité sociétale des organisations, FSE Rabat

benbahasara@gmail.com

[(2)] Professeur de l'enseignement supérieur à la Faculté des Sciences de l'Education. Université Mohamed V de Rabat.
Président de l'observatoire Scientifique des Etudes sur la Gouvernance et le Management
Laboratoire de recherche : Management et responsabilité sociétale des organisations, FSE Rabat

Résumé

La sécurité des soins alimente d'autant l'efficacité de l'action managériale, car elle permet de faire évoluer l'organisation. Le fait de la construire ne supposerait-il pas de « soigner » le management en tant que « machine de gestion » ? Dans cette perspective, notre recherche réaffirme ce constat considérant que le management de crise participe activement à expliquer de tels effets face à la pandémie de Covid-19.

Cette dimension permet d'explorer le domaine des pratiques managériales : l'entrée en vigueur de ces nouvelles donnes dans ce domaine hospitalier a enclenché de nombreuses recherches visant à mieux comprendre et à identifier ces risques dits biopsychosociaux. À travers notre étude, nous explorerons l'effet des comportements organisationnels sur le personnel soignant. Notre étude empirique et analytique a été effectuée à la maternité du CHU de Marrakech. Dans cette perspective, nous évoquerons les rapports possibles en étudiant comment cette gestion de crise à l'hôpital peut réellement constituer un outil de protection et de bien-être au travail. Penser et repenser cette corrélation étroite pourrait constituer à bâtir ce pilier principal pour instaurer un climat organisationnel favorable.

Dans ces conditions, nous pouvons nous interroger sur ses répercussions en ce qui concerne le travail en santé maternelle et infantile. La qualité de vie au travail constitue-t-elle un enjeu organisationnel ? La recherche d'une telle réponse, même relative au questionnement, à savoir s'il s'agit d'une décision découlant d'un champ complexe et résultant d'une inflexion de facteurs, nous a conduits à analyser les pratiques managériales. Avec l'analyse de nos résultats, nous avons souhaité déterminer les corrélations significatives des comportements organisationnels de nature à contribuer à réduire les risques dans un tel contexte.

Mots clés : management de crise, sécurité, qualité de vie, performance hospitalière.

Abstract

The safety of care fuels the effectiveness of the managerial action because it enables the organization to evolve. Doesn't the fact of building it suppose to "take care of " management as a "management machine"? In this perspective, our research reaffirms this finding considering that crisis management is actively involved in explaining such effects response to the Covid-19 pandemic...

This dimension makes it possible to explore the managerial practices field i.e. the entry into force of these new data in this field hospital has initiated numerous researches aimed at better understanding and identifying the so-called biopsychosocial risks. Through our study, we will explore the effect of organizational behaviors on caregivers. Our empirical and analytical study was carried out at the maternity ward of the CHU of Marrakech. In this perspective, we will discuss possible relationships by studying how this crisis management at the hospital can actually be a tool for protection and well-being at work. Considering and reconsidering this close correlation could be used to build the main pillar to create a favorable organizational climate.

In these circumstances, we can question its repercussions with regard to work in maternal and child health. Is quality of life at work an organisational issue? The search for such an answer, even relative to the questioning, namely whether it is a decision arising from a complex field and resulting from an inflection of factors, has led us to analyze managerial practices. With the analysis of our results, we wanted to determine the significant correlations of organizational behaviors that could help reduce risks in such a context**.**

Key words : crisis management, safety, quality of life, hospital performance.

Introduction

Face à un environnement déjà en temps normal bouleversé et confronté à cette crise sanitaire se retrouve un personnel hospitalier épuisé et démotivé, menacé par le coronavirus, dans un environnement de travail plus que jamais stressant, avec des circuits de diagnostic et de prise en charge encombrés et devant répondre à des problèmes d'accessibilité des usagers aux soins et aux traitements[1]. Un constat : sous la contrainte du confinement, le cadre organisationnel contribue à influencer fortement les compétences de repérage des dysfonctionnements en général et du système de sécurité en particulier. Être convaincu des effets de la crise et face à ce virus (covid-19) dont le taux d'infection monte en flèche nous montre la nécessité et nous donne l'occasion de réfléchir. La question de santé est certes une affaire de santé, mais aussi de bonne gestion hospitalière.

Dans de telles conditions, dirigeants et stratèges s'efforcent d'agir efficacement, de découvrir des zones d'influences, de risques et d'incertitudes, pour remédier dans l'urgence aux préjudices causés par la crise. Ainsi identifiées, celles-ci permettent dès lors d'élargir notre vision quant au bon fonctionnement de l'organisation, vu la nécessité de s'adapter face à cette situation alarmiste et perturbante de la conjoncture durant toutes ses phases d'évolution. Toutes les interventions illustrent combien une bonne gouvernance hospitalière oblige à un management de crise. En effet, un tel modèle génère autant de comportements organisationnels adéquats afin d'améliorer la santé organisationnelle, car la santé des soignants constitue une condition incontournable à la sécurité des patients. Admettons que cette situation pourrait constituer une chance, voire une « opportunité » pour une organisation plus efficace et plus résiliente.

[1] D'après une enquête auprès des ménages concernant l'adaptation du mode de vie des ménages sous la contrainte du confinement, il semblerait que l'on se trouve parfois devant des situations contraignantes : des états d'anxiété avec un pourcentage de 32 %, de dépression et de détresse émotionnelle avec un taux de 32 %.(HCP, du 14 au 23 avril 2020).

I-Pratiques gagnantes des ressources humaines (RH)

1-1-Du patrimoine humain et de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE)

Les ressources humaines (RH) représentent une assise principale au sein de toute organisation. Bien que les progrès en la matière soient certains, leur gestion est souvent confrontée à de nouveaux enjeux qui l'obligent à un constant renouvellement d'approches, de méthodes et d'actions plus particulièrement en période de crise. Nous nous retrouverons donc devant plusieurs dénominations de ces ressources, d'où l'importance d'en maîtriser chaque concept. Une question émerge : quelle différence existe-t-il entre les ressources humaines, le capital humain et le patrimoine humain ?

Les RH correspondent généralement à des notions d'exploitation et d'épuisement ; celles-ci cherchent à agir sur le court terme. En clarifiant le capital humain, ce dernier nous confine à la notion du rendement et de profit ; il s'agit dès lors de penser à la valeur nominale, à court et à moyen terme. Cette notion se préoccupe des compétences du personnel et du revenu, tout en mobilisant des indicateurs financiers (hard), comme le coût salarial, le turnover, le pourcentage de masse salariale, la productivité horaire, etc.

Néanmoins, la notion du patrimoine humain nous propulse aussi dans l'évolution, le développement personnel et la pérennité du fait qu'il existe un héritage à estimer pour mieux l'attribuer. Dans ce cadre, l'humain est privilégié, par une mobilisation active de ses conditions de travail. Cette nouvelle prise de conscience amène ainsi à de bonnes pratiques.

Ces constats ouvrent la voie à la réflexion, visant à explorer les traits distinctifs des organisations performantes. D'une manière générale, une telle organisation s'appropriant de telles perspectives en termes de patrimoine humain est d'autant plus capable de mener des stratégies efficaces, tout en considérant les aspects économique, environnemental et social. Dans une telle vision, la base de cette conception se fonde généralement sur un processus d'amélioration, répondant ainsi à la norme ISO 26 000, influençant ainsi positivement le fonctionnement de l'organisation.

Dans ce cadre, la Responsabilité sociétale des organisations (RSE) fait l'objet d'une attention accrue de la part des organisations. Celle-ci correspond à « un concept dans lequel les entreprises intègrent les préoccupations sociales, environnementales et économiques dans leurs activités et dans leurs interactions avec leurs parties prenantes sur une base volontaire » (Capron et Quairel-Lanoizelée, F, 2007). Dans cette perspective, la Responsabilité sociétale des organisations (RSE)

devient le centre de préoccupations des organisations, préoccupations qui prennent, dès lors, un aspect social, un aspect environnemental et un aspect économique. Les entreprises assimilent volontairement, sans tarder, cette notion de responsabilité fondée sur l'engagement qui se ramifie en trois branches : d'abord, la responsabilité face à la réparation du préjudice quand l'acte l'exige, puis, la responsabilité en ce qui concerne la prévention des accidents et des risques et enfin, la responsabilité quant à la nécessité de la sécurité du personnel et la prévoyance concernant les précautions prises pour répondre aux dangers imprévisibles.

Ainsi, sont aptes à faire évoluer profondément une organisation trois types d'engagements : a- la responsabilité face à l'acte, ce qui correspond à l'idée d'une réparation dans le cas où l'acte est préjudiciable, b –la responsabilité dans une logique de prévention des accidents et des risques et c- la responsabilité face à la nécessité de sécurité en s'appuyant sur le principe dit de précaution (Pasquero, J, 2005).

Un tel type d'intervention permettrait à l'organisation d'acquérir des capacités de changement avec comme finalité : un environnement sain et propre, une stimulation de la motivation, une amélioration des conditions de travail et de l'image organisationnelle ainsi que la fidélisation du personnel.

Au niveau organisationnel, la dimension humaine revêt une certaine importance. Son évolution est recommandée ; celle-ci allant d'une vision simple à une autre plus approfondie du processus, en privilégiant une synergie entre les cohérences horizontales (synergie entre les pratiques) et verticales (entre le système de RH et les objectifs stratégiques).

Ainsi, nous analyserons les effets de cette dimension au regard de la performance des organisations. C'est-à-dire, l'ensemble des facteurs susceptibles d'aboutir à des résultats positifs, en termes de sécurité, de rentabilité et de résilience. Une telle démarche présuppose une approche universaliste, aussi appelée « approche des pratiques gagnantes ». Celle-ci s'intéresse globalement à la qualité de prestations de service, de satisfaction, de rémunération contingente, permettant de promouvoir les procédures d'étalonnage, exemple de la sécurité d'emploi et la formation. (Fabi, B. et al. 2010).

2-1 Performance hospitalière et dynamique de changement

L'hôpital demeure de fait une structure complexe, d'autant plus en ce contexte extrême du Covid-19 qui bouleverse tout son fonctionnement. L'enjeu sécuritaire constitue véritablement un levier pour le circuit de soins Covid et non Covid ; le but étant que tout chacun puisse être protégé. Bien que la situation soit devenue très inquiétante, les systèmes de santé sont donc contraints à une

double maîtrise du flux et des exigences de moyens face à une situation de crise. Après une gestion réussie de la première phase épidémiologique, il se pourrait que les prochaines évolutions génèrent nombre de difficultés et de défis pour aboutir à une démystification et à une normalisation de la maladie. Face à ces exigences, l'hôpital doit s'adapter aux changements et aux besoins de la population, tant au niveau politique et humain qu'en termes de fonctions internes. Ses nouvelles orientations devront être construites à travers un processus marqué par : l'implication des acteurs, l'apprentissage organisationnel, la gestion des ressources humaines, l'accompagnement, mais aussi la communication interne et externe à l'opposite du flot incessant d'informations véhiculées par les médias et les réseaux sociaux.

Au regard du contexte que nous avons posé, nous avons souhaité dans cette publication éclairer le concept de « corporate governance ». Dans le nouveau management public, la gouvernance hospitalière constitue un réel vecteur de l'organisation dans la mesure où elle vise une meilleure productivité et d'efficience en termes de qualité et de sécurité des soins, de satisfaction des usagers, d'accessibilité et d'équité. Dans ce cadre, nous citerons les domaines de compétences prioritaires : le management stratégique, le contrôle de la performance, l'assurance qualité des services et des activités cliniques, la sécurité des soins, la gestion de risques, les prévisions budgétaires et le contrôle financier[2].

Du point de vue de ces approches, la nouvelle gouvernance hospitalière ne peut que paraitre pertinente, traduisant la préoccupation des responsables de santé. En ce sens, elle peut être définie comme « l'exercice de l'autorité et du pouvoir dans différents types d'organisations… principes et règles, délimitant le pouvoir des organes dirigeants, pour permettre à l'ensemble des acteurs internes et externes d'influencer les décisions ». (Kamil. Daoudi, 2017).

Partant de ces réformes du système de santé, de nouvelles perspectives s'ouvrent aux hôpitaux marocains. Confrontés à ces changements, les établissements de santé marocains doivent anticiper et réinventer de nouvelles règles de gouvernance en s'inspirant du monde de l'entreprise pour mieux gérer les crises en fonction des performances escomptées. En ce sens, de nouvelles exigences de normes de qualité ont été définies suscitant nombre de réactions. S'inscrivant dans cette perspective, la nouvelle constitution stipule dans ses articles 154 et 156 la soumission des services

[2]Ministère de la santé marocain. Le concours qualité du système de santé du Maroc, guide opérationnel, édité par Deutsche Gesellschaft futur Internationale Zusammenarbeit(GIZ), Allemagne, 2004, p7-14

publics aux normes de qualité. Ces derniers doivent être notamment à l'écoute de leur personnel et des usagers et assurer le suivi de leurs observations et de leurs propositions[3] (Iso 9001)

Cette volonté de normalisation s'est concrétisée par le développement d'un vaste programme de rénovation, de réorganisation et de modernisation de la gestion hospitalière. Ainsi, une approche d'envergure nationale a été déclenchée, visant le développement organisationnel et un meilleur fonctionnement du système hospitalier. Cette nouvelle approche nécessite notamment des changements en termes de rapprochement des soins aux standards, de la notification des dysfonctionnements, de l'optimisation des ressources et de l'accroissement de l'efficacité des services[4].À cet effet, l'adaptation nécessite concomitamment des réformes de la gestion (capital humain, financement, environnement du travail, etc.).

Dans ce contexte mouvant et évolutif, il nous a semblé évident de saisir cette opportunité pour éclairer ce concept d'« adaptation », car cette adaptation amènera donc des réformes de la gestion (capital humain, financement, télémédecine, système de communication…).

Ces apports reposant ainsi sur le modèle de l'« intelligence de situation ». Ce type d'intervention est de nature à faire évoluer une certaine capacité de lecture de la situation et de sa projection dans le cadre d'une dynamique positive et de résolution. Cette logique recouvre en fait une compétence de coordination, douée de capacité d'introspection de compréhension, d'interaction, de réalisation et de capitalisation (David Autissier, 2009).
En ce qui concerne la performance, celle-ci doit être envisagée comme un construit multidimensionnel (qualité et sécurité des soins, utilisation optimale des ressources, productivité, satisfaction du patient, etc.). Enfin, notons que la santé organisationnelle dépend majoritairement d'une bonne gouvernance. Celle-ci devient dès lors une promotrice du changement organisationnel.

De nombreuses interrogations spécifiques au travail à l'hôpital relèvent en fait du débat autour de l'agir ensemble et du management : Peut-on et comment conjuguer l'opérationnel et le décisionnel ? La nécessité de piloter la performance pour répondre à certaines exigences du travail ?

Prenant la mesure de ces défis, les autorités encouragent depuis quelques années les établissements hospitaliers à s'inscrire dans le cadre de l'amélioration des conditions de travail. C'est-à-dire une « Qualité de Vie au Travail » qui passe par la prévention des risques psychosociaux définis dans le

[3]Ministère de la santé marocain. Projet de performance annexé au projet de budget du ministère de la Santé, 2017, p 24

[4]Ministère de la santé marocain. La direction des Hôpitaux et des Soins ambulatoires ; guide gestion des départements 2008, p4

manuel de certification de la Haute Autorité de Santé. Toutes ces dispositions impliquent pour les unités hospitalières de reconsidérer leurs organisations grâce à une meilleure maîtrise de la santé organisationnelle en agissant de façon coordonnée et à ce titre d'élaborer des plans d'action privilégiant l'efficacité tout en s'inscrivant de façon pérenne dans la durée.

Pour parvenir à ces objectifs, le changement organisationnel implique une transformation radicale ou marginale des structures, qui nécessite l'évolution du processus des organisations. Ainsi, doivent être mis en action de nombreux paramètres : les stratégies, les comportements, la culture organisationnelle, l'environnement du travail, les structures et autres. Il s'agit donc d'une démarche proactive et planifiée tant des dirigeants que des autres adhérents de l'organisation.
En somme, c'est là une démarche qui met en branle, non seulement, l'amélioration de l'efficacité, mais aussi, et surtout le développement humain qui constitue la pierre de voûte de tout édifice entrepreneurial. Et c'est à cette condition, cette seule condition, que l'on peut parler de développement organisationnel. Celui-ci se résumant, selon Bennis (1969), en une meilleure adaptation aux défis de toute sorte.

Le développement organisationnel (DO), selon Beckhard (1975, est « une action planifiée, concernant l'organisation dans son ensemble, gérée par le sommet de la hiérarchie, visant à améliorer l'efficacité et la santé de l'organisation, grâce à des interventions programmées dans les processus de l'organisation, en utilisant l'apport des sciences du comportement ».

Dans cet état de choses, la démarche psychosociale trouve toute sa place dans le bon développement organisationnel, pour mieux éclairer les problèmes culturels dans un espace si fécond. Elle nécessite qu'on tienne compte du système relationnel, du changement des valeurs et croyances, de reconsidérer le climat organisationnel du travail, de modifier les idées reçues à l'égard de la réalité managériale. En bref de promouvoir les méthodes participatives et collectives, telles que le travail en groupe, la sécurisation du climat de l'environnement intérieur et extérieur de l'établissement en assurant une bonne qualité de vie au travail (QVT).

3-4 La Qualité de vie au travail ; une nouvelle donne sociale et productive au profit de tous

Le thème de la Qualité de Vie au Travail (QVT) a suscité, ces dernières années, un grand intérêt au sein du « domaine du travail ». Les professionnels commencent à exiger, au niveau sociétal, que soient améliorées les conditions de travail. Le but étant de concilier l'amélioration des conditions de travail pour les salariés et la performance globale des entreprises, d'autant plus que la

métamorphose organisationnelle se déroule de manière continue, vu les exigences du progrès technologique et de la mondialisation caractérisées par un perpétuel changement. (ANI, Accord National Interprofessionnel, 2013).

La construction de la santé au travail donne lieu, dès lors, à des controverses et des débats afin de répondre aux attentes de toutes les parties concernées. Ne convient-il pas dans ces conditions de nous interroger sur les conditions propédeutiques au dialogue social dans l'entreprise ?
Notons que ce concept de Qualité de Vie au Travail n'est pas nouveau. De nos jours, les recherches s'orientent plus vers de nouvelles ambitions. À savoir, réduire autant que possible la souffrance engendrée par le travail tout en relevant les enjeux susceptibles de développer chez les salariés, de meilleures performances individuelles, sociales, économiques et professionnelles. En fait, il s'agit là de promouvoir de nouveaux compromis résultant du travail collectif des acteurs sociaux dont le souci essentiel serait la cohérence des tâches exécutées, l'aptitude à convaincre, à discuter, à échanger des points de vue. Ainsi, chaque collaborateur doit pouvoir considérer que l'intérêt du travail fait en commun est le sien et vice-versa. (Thuderoz Christian, 2000)

À ce propos, en France, une étude transversale a mis en comparaison une population transférée dans une région et une autre, qui ne l'était pas. L'enquête a porté sur un échantillon de 452 cadres de Santé de différents hôpitaux universitaires. Il est apparu que la restructuration, au sein d'une organisation, ne s'avère pas toujours stratégique et profitable. La meilleure performance que ce transfert ambitionnait n'était pas atteinte. Au contraire, ce processus a entraîné des effets négatifs sur la santé morale des travailleurs ayant fait l'objet d'une mutation.

Il ressort de cette expérience que la population transférée (n = 180) a montré une prévalence plus forte de la contrainte mentale « isostrain ». Elle a ainsi vécu de fortes contraintes psycho-organisationnelles qui ont contribué à perturber leurs relations au sein du groupe soignant, au niveau de la coopération et de la communication inter équipe.

Parmi la population transférée, deux tiers ont déclaré n'avoir pas été satisfaits des méthodes utilisées et ont préféré les modifier par de nouvelles. 20 % seulement, qui avaient reçu une formation à l'arrivée, n'avaient pas trouvé de problème. Les agents transférés ont manifesté le désir ou l'intention de quitter leur poste de travail, contrairement aux membres de la population témoin. Ces agents transférés semblaient avoir vécu un sentiment d'incertitude et d'isolement, du fait de s'être trouvés, du jour au lendemain, dans une situation nouvelle, avec de nouveaux collègues et d'être plus ou moins acceptés.

Une communication plus souple et plus adaptée aurait, sans doute, été une solution pour éviter de telles perturbations psychologiques et en limiter les effets négatifs. Il serait souhaitable, dans le futur, de désigner un infirmier de coordination qui aurait un rôle modérateur dans le groupe de travail et qui pourrait manager les opérations de transfert. (Rafael Alcaraz-Mor et all, 2016)

Le thème de la Qualité de Vie au Travail (QVT) a connu, ces dernières années, un grand regain d'intérêt au sein du domaine de travail. Les professionnels commencent à exiger, au niveau sociétal, l'amélioration des conditions de travail à l'intérieur de la société. Le but étant de concilier l'amélioration des conditions de travail des salariés et la performance globale des entreprises, d'autant plus que la transformation des organisations se déroule de manière continue, répondant aux exigences du progrès technologique et de la mondialisation en perpétuel changement. (ANI, Accord National Interprofessionnel, 2013).

La construction de la santé au travail donne lieu, dès lors, à des controverses et des débats en quête de solutions qui conviennent à toutes les parties concernées. Il s'agit de s'interroger quant aux conditions propédeutiques propices au dialogue social dans l'entreprise. Le but était d'établir des relations de confiances et de sécurité entre dirigeants et dirigés au travail. S'il est demandé aux salariés d'acquérir des connaissances cognitives, culturelles, psychosociales et professionnelles, l'instauration de rapports de sécurité et de confiance demeure une condition saine que pour qu'il y ait vraiment une productivité à la hauteur des aspirations.

Dans le domaine de la santé, comme d'ailleurs dans tout autre domaine, l'essentiel est d'améliorer la santé au travail et, pour ce faire, l'encadrement, dans le cadre d'une atmosphère de souplesse et de confiance réciproque, joue un rôle prépondérant et en premières lignes, dans le développement de la QVT.

À ce propos, la sensibilisation des responsables de l'encadrement à la question de la justice organisationnelle a un impact incontestable sur le comportement des agents de santé, en milieu hospitalier. Dans cette même perspective, la fonction de leadership contribue à créer des conditions de travail favorables à la qualité de vie au sein de l'organisation. Le bien-être des salariés qui conditionne leur santé morale, renforce leur conviction de donner le meilleur d'eux-mêmes et leur sentiment de satisfaction du travail bien fait, est la base du progrès aussi bien de l'organisation que du salarié lui-même.

En somme, la QVT constitue une nouvelle donne sociale et productive, bénéfique à tous les partenaires, qu'ils soient dirigeants, dirigés, clients ou patrons. (Laurent Auzoult et Laure Guilbert, 2019)

Cette nouvelle façon de se mobiliser tend à se propager, tantôt contrariée, tantôt soutenue par une restructuration qui garde toujours les mêmes repères et règles de jeu, créant des tensions entre la prescription du travail, sa réalité et son vécu. Ces tensions atteignent parfois leur paroxysme lors des négociations sur le travail ; à cette occasion, plusieurs aspects du travail sont endommagés : division du travail en tâches parcellisées, refus de l'engagement et de l'initiative de l'individu au lieu de faire appel une activité qui engage la capacité de chacun et de tous.

Le temps où chacun travaillait en ignorant ce que fait son voisin est désormais révolu. Aujourd'hui, le travail nécessite de l'organisation, de la coopération, de la coordination, de l'entraide… pour répondre de façon opportune à une situation imprévue. La connaissance professionnelle est certes indispensable, mais non suffisante. Il faut aussi savoir travailler en groupe, à bâtir un projet commun et à le réaliser en collaborant avec les autres. Une telle forme de travail nécessite, non pas seulement des règles et des normes, pour travailler ensemble, mais surtout des échanges de points de vue, des concertations, des débats… C'est à ce prix que l'on peut résoudre des problèmes locaux, même les plus difficiles en donnant l'occasion à tous les salariés de perfectionner leurs compétences tout en s'imprégnant de l'intérêt général de l'organisation.

Or satisfaire aux conditions de ce nouveau régime de mobilisation expose les négociateurs à de nombreux défis, surtout du point de vue méthodologique : comment remettre en question ce qui assure déjà l'adaptation d'une organisation aux exigences du travail ? Comment clarifier les liens entre les valeurs accordées par les salariés à leurs propres pratiques et les compétences collectives de l'organisation ? Comment expliquer aux salariés leurs engagements en fonction des objectifs de leurs activités ?

II-Management de crise

2-1 Des modalités et des pratiques managériales

Au regard de l'ampleur de cette situation problématique, le management de crise vise l'atténuation de son impact : de la sorte, ces faits mobilisés permettront d'élargir la vision sur la gouvernance sécuritaire. Soulignons que celle-ci s'intéresse plus à recadrer la sécurité des citoyens et de la société, dans une vision holistique à travers des dimensions humaines, sociales, économiques et environnementales.

Observons aussi que cette question sécuritaire tend vers un recadrage juridique de l'état d'urgence sanitaire, tout en s'efforçant de répondre au bien-être social par la création d'un fonds spécial pour la gestion de cette pandémie ainsi que par la veille économique. Ces mesures prudentielles reposent ainsi sur des principes de droits de l'Homme et l'égalité des chances, tout en répondant aux préceptes de l'éducation, de la formation professionnelle et de la recherche. Un tel schéma de pensée s'attache à privilégier toujours les*« capacités collectives »,* tout en relayant de nouvelles actions pour répondre à de nouvelles situations ; ces mécanismes d'intervention impliquant une véritable capacité d'action et une adaptation incontestable. Bien évidemment, ce mode d'action vise à anticiper les blocages tout en permettant de se réinsérer dans des stratégies d'acteurs pertinentes. (DCAF, 2020)[5]

Dans cette dynamique, un ensemble d'enjeux et de défis se posent aux managers de crise pour maximiser le périmètre d'action de chacun tout en mobilisant les différents acteurs du secteur de la santé. C'est ainsi que nous pouvons observer une certaine inflexion quant à l'augmentation de la capacité d'accueil (la mise à niveau des structures de soins, la mise à disposition des centres d'hébergement pour le personnel soignant et les cas probables) et plus généralement celle du système national par la mobilisation des compétences et des métiers.

Cette mise en perspective nous incite à tirer quelques enseignements de la pandémie de la Covid-19. ainsi, pour parvenir à gérer cette crise, un système de veille épidémiologique a été mis en place ainsi qu'un continuum de prise en charge des cas infectés. Tout cela présupposant de préparer un état satisfaisant de fonctionnement, que nous pourrions qualifier de *«* santé organisationnelle ». Face à cet état de panique, la stratégie de la communication de crise constitue un pilier indispensable pour une information régulière et crédible auprès de l'ensemble des acteurs visant une bonne éducation pour la santé et une paix sociale.

2-2 De la criticité et des nécessités de changements

La QVT n'a pas pour autant pour fonction de remplacer la fonction Ressources Humaines. Bien au contraire, celle-ci garde bien le rôle qu'elle a à jouer ; en ce qui concerne le côté technique (renouvellement des expertises, de l'outillage) et politique comme les négociations de plans d'action ou les accords conventionnels.

Or, impliquer les dirigeants dans ce nouveau projet s'avère une obligation difficile qui a failli en diminuer la légitimité. Suite à ces difficultés de convaincre les dirigeants, il semble nécessaire de

[5]DCAF. Gestion de l'état d'urgence sanitaire au Maroc Gouvernance sécuritaire et droits humains, 2020

considérer la QVT non pas comme un sujet en plus, mais comme un enjeu transversal qui vise une mise en visibilité du travail et de ses conditions de réalisation.

Cependant, cette « mise en visibilité » nécessite pour les dirigeants de considérer la performance, la rationalité économique et organisationnelle, en occultant, le cas échéant, certains présupposés essentiels dans leur confrontation inédite à « la réalité de l'activité ». De par ce fait, les organisations syndicales trouvent, dans la démarche de la Qualité de Vie au Travail, l'occasion de s'intégrer dans les négociations, grâce aux prérogatives ou initiatives conférées aux Instances représentatives du personnel. Néanmoins, la mise en visibilité du travail, dans le cas où elle est reconnue comme essentielle, n'est pas sans poser des problèmes.

Progressivement, les organisations syndicales et le patronat trouvent débattent de ces questions, loin des négociations habituelles. L'objectif étant de faire avancer les démarches d'ajustement de la mise en visibilité du travail. Ce qui nous conduit à envisager la QVT en quatre dimensions :

- Une dimension qui permet aux enjeux du travail de concevoir simultanément des objectifs de performance : promouvoir une image de travail créateur et de bonne qualité ; promouvoir les questions de santé et aller au-delà de la prévention ; se soucier du comment (Tixier, 2010), c'est-à-dire de dépasser l'idée qui considère que le social est payé par l'économique ; formuler un projet collectif qui fasse appel aux compétences de chacun, un projet qui requiert l'engagement individuel de tous pour être plus cohérent et conforme aux choix organisationnels, managériaux, technologiques, concernant l'organisation. Il est également pris en considération les espaces propres à l'apprentissage collectif dont l'objectif est de permettre au groupe de travail d'y contribuer de manière créative et de faire preuve d'innovation sociale.

Pour Mathieu Detchessahar, qui théorise cette prise de conscience, la communication est le moyen le plus adéquat pour rendre la vie plus saine au sein d'une organisation, surtout dans une période de crise. Ainsi : *« La communication est devenue une composante essentielle du travail (…) et que la qualité des interactions est désormais centrale pour améliorer la performance des organisations…la productivité, la logique de service et les mutations du travail »*. (Zarifian P. 1999 cité par Mathieu Detchessahar, 2003)

De son côté, Pascal Levet (2013) a développé une autre méthode de réflexion suggérant des espaces susceptibles de faciliter le déroulement d'un dialogue (Davezies, 2012) à de multiples niveaux, en dotant les participants d'outils favorisant la formulation collective de ce dialogue. Cette méthode

exige des instruments de traduction pour que tous participants puissent capter les enjeux proposés par les acteurs, pour faciliter l'accès aux messages parfois compliqués et au contexte, à l'objet du débat, dans une vision de transformation et d'évolution, au lieu de rester au point mort. Cela requiert cependant du temps et de la concentration. (Davezies Philippe, 2012)

Dans ce cadre de mise en mémoire (Desmarais et Lortie, 2011) des rapports collectifs de ces espaces, les résultats des dialogues sont considérés comme le moyen de pérenniser les contributions des participants : le savoir, les raisonnements et les représentations. Cette procédure contribue à faire évoluer la question des méthodes, des outils et des ressources nécessaires pour aider les acteurs à mieux expliciter et à développer les connaissances acquises, au lieu de stagner sur des généralités et de rester cantonnés dans des positions de rôle. (Desmarais Lise et Monique Lortie, 2011). Certaines valeurs d'équipe se révèlent d'une grande efficacité concernant la démarche participative, à savoir le respect, la concertation et la collaboration, la coordination, la reconnaissance, la communication, la responsabilité, la cohérence, la complémentarité, la confiance, la coopération et la concordance. Ce modèle est proche de celui des Magn et Hospitals où le management en santé privilégie la qualité de vie au travail des professionnels. (Salas E et all, 2009)

Beaucoup de recherches, dans le domaine du soin, se sont concentrées sur l'ambiance du travail, considérée comme un facteur d'organisation impactant positivement l'efficacité du leadership. L'ambiance, c'est en d'autres termes le climat ou l'environnement du travail où se développent les compétences sociales et professionnelles des individus au sein de l'organisation. La gestion adhocratique des hôpitaux concerne l'organisation sur-mesure des établissements de santé ; elle implique de faire de l'éthique du care, ou encore de l'éthique de la sollicitude leur propre principe. « Le care désigne l'ensemble des gestes et des paroles essentielles visant le maintien de la vie et de la dignité des personnes, bien au-delà des seuls soins de santé. Il renvoie autant à la disposition des individus – la sollicitude, l'attention à autrui – qu'aux activités de soin, c'est-à-dire laver, panser, réconforter, etc. –, en prenant en compte à la fois la personne qui aide et celle qui reçoit cette aide, ainsi que le contexte social et économique dans lequel se noue cette relation ». En d'autres termes, cela revient à dire que le care constitue un modèle institutionnel qui s'intéresse non seulement aux relations soignants/patients, mais aussi aux relations soignants/soignants. (Miremont M-C, Valax M, 2015)

Dans cette même perspective, le rôle du leadership s'avère extrêmement important surtout dans les moments de changements dans l'entreprise. Grâce au leadership, l'individu se sent attaché à son organisation, et la qualité de ses rapports avec ses pairs ne souffre pas de défaillance.

L'amélioration de la qualité de vie au travail passe nécessairement par la qualité du style de leadership, adopté dans l'équipe de travail ou dans le service. Toutes les recherches confirment le rapport existant entre l'amélioration de la qualité de vie au travail et le leadership transformationnel qui nécessite un style de management ayant pour objectif de responsabiliser les acteurs. (Marie-Claude Miremont, Marc Valax, 2017)

3-3 Des changements à prévoir

Faisant suite à la partie théorique, nous présenterons ci-après l'analyse de résultats de notre étude. Celle-ci avait comme objectif de décrire l'état de criticité et les risques générés par cette crise (modèle de Karasek et de Sumer). Pour ce faire, nous avons recueilli les propos du personnel soignant de l'hôpital mère et enfant du CHU de Marrakech (autorisation n° 8665-1963) en présentiel et en ligne. Face à un tel contexte, l'analyse de ces résultats nous a permis de bénéficier d'une certaine image de l'environnement du travail pendant cette crise, ainsi que des pratiques managériales.

Avant de déchiffrer les résultats des différents thèmes étudiés à travers la compilation des réponses obtenues, il convenait d'identifier les participants à cette recherche. À ce titre, les professionnels participant à cette étude font partie d'une catégorie jeune ; presque 33 % des enquêtés ont entre 20 et 30 ans. La majorité appartient au sexe féminin avec une ancienneté entre deux et cinq ans. Notons que nous nous sommes intéressés au personnel du Pôle, mère et enfant ; la majorité de notre échantillon concerne le personnel de terrain et les gestionnaires des unités des soins afin de mieux cibler les stratégies d'acteurs. (Tableau n° 1)

*Résultats statistiques

Tableau n°1 : Caractéristiques de la population de l'étude

Caractéristiques	Valeur
Âgé*(année) (n= 100)	
Tranche d'âge (n= 100)	29%
20-25ans	33%
26-30 ans	27%
31-45 ans	7%
46-50 ans	4%
>51 ans	
Sexe (n= 100)	33%
Homme	67%
Femme	
Situation matrimoniale (n= 100)	51%
Célibataire	4O%
Marié	9%
Divorcé	0%
Veuf	
Spécialité des répondants (n= 100)	14%
Médecin	44%
Sage-femme	30%
Infirmier	4%
Gestionnaire	8%
Autres	
Ancienneté	2%
<1an	5/
1 an	55%
2-5 ans	20%
5-10 ans	18%
>10 ans	

Tableau n°2 : Perception du personnel vis-à-vis du travail

Verbatim	Effectif dans la réponse des participants
Travail comme occupation	18%
Travail comme besoin naturel fondamental	25%
Source d'autonomie et d'indépendance	40%
Vocation et ambition	10%
Passion/ bien-être/épanouissement	7%

Tableau n°2 : Aspects impactés par la pandémie COVID-19 selon le personnel

Verbatim	Effectif dans la réponse des participants
Relationnel à l'hôpital	11%
Santé physique, psychique et social	29%
Organisation du travail/surcharge/épuisement par les gardes/rémunération	25%
Manque de protection	25%
Collaboration interdisciplinaire/intersectorielle	25%

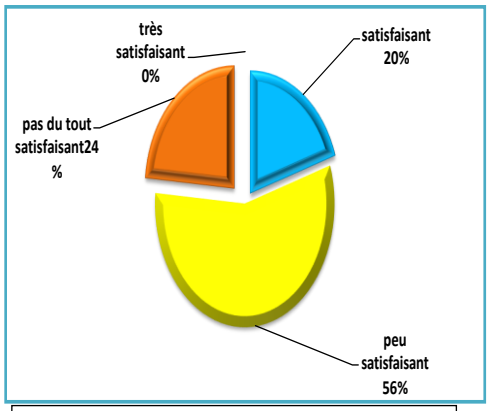


Figure n°1 : Satisfaction au travail

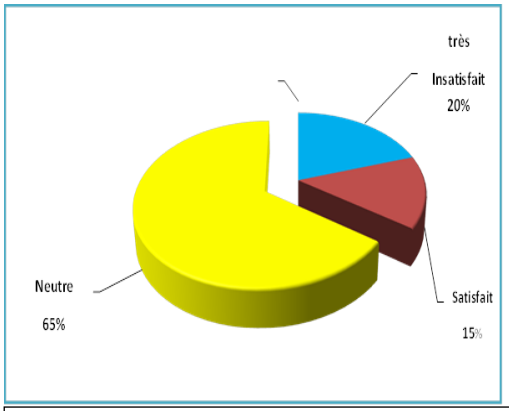
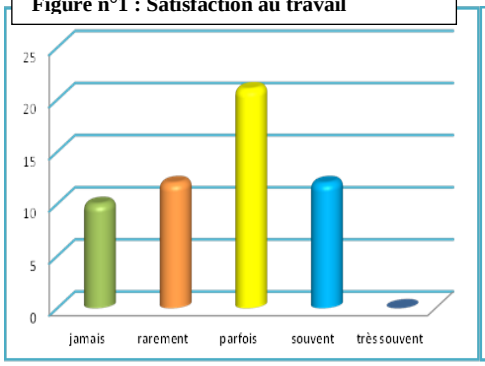
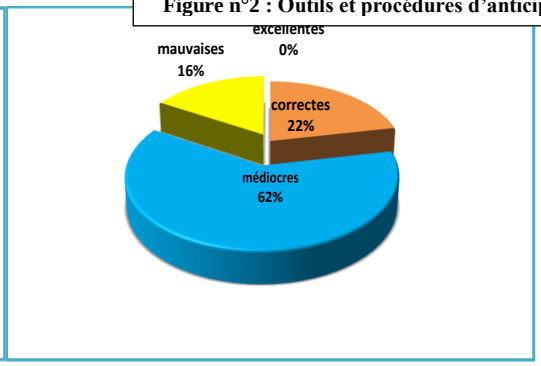
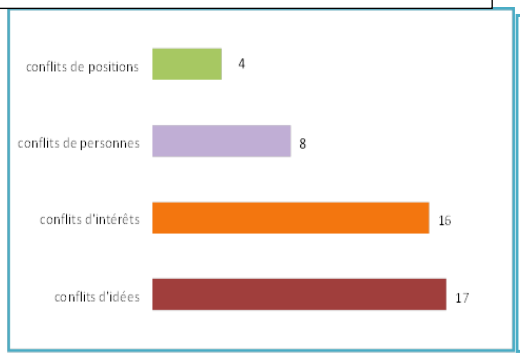
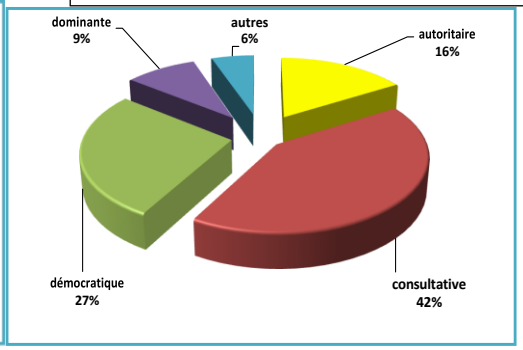


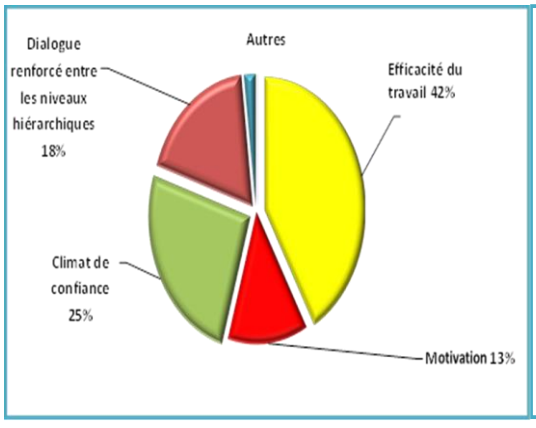
Figure n°2 : Outils et procédures d'anticipation du











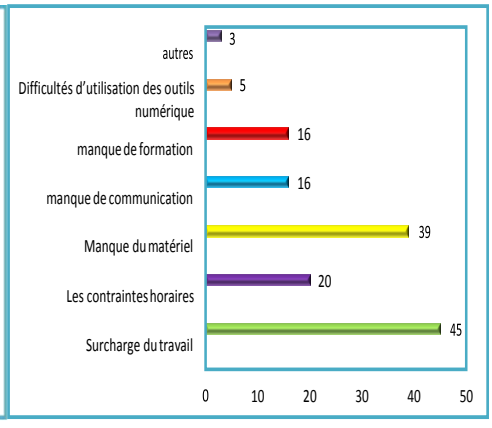


Figure n°7 : Intérêt de la communication en cas de crise

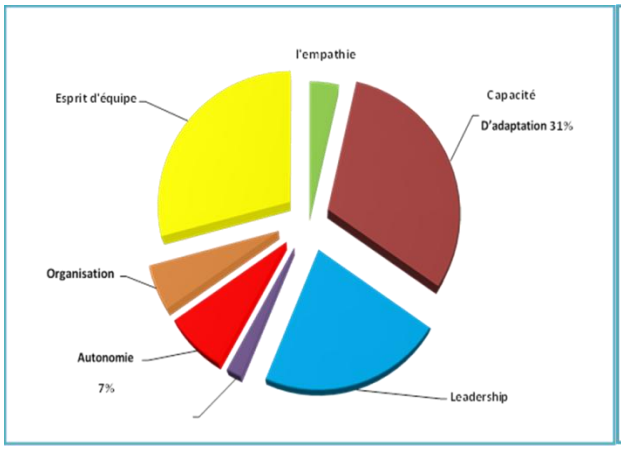


Figure n°9 : Compétences développées durant la crise

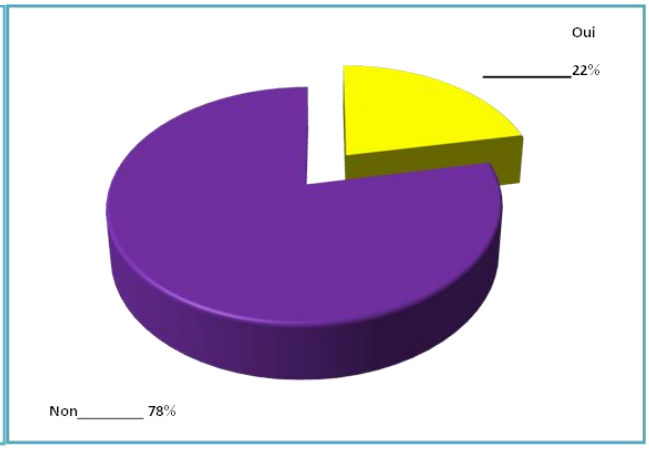
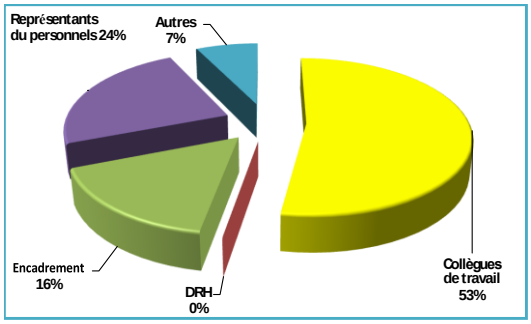
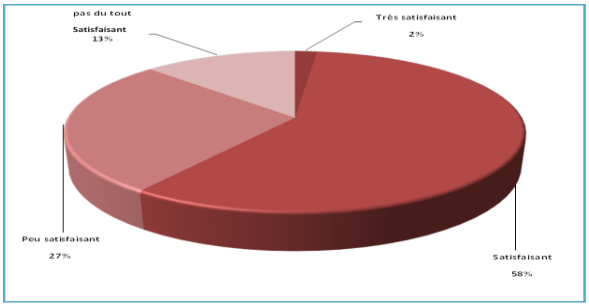
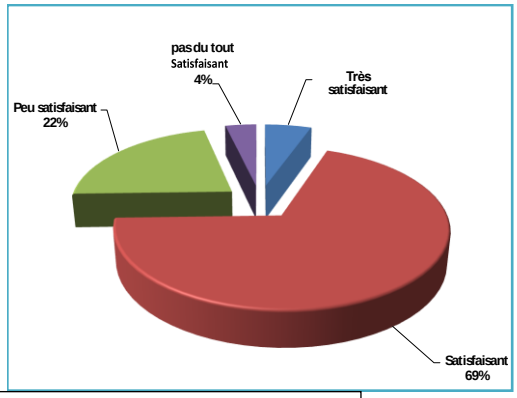
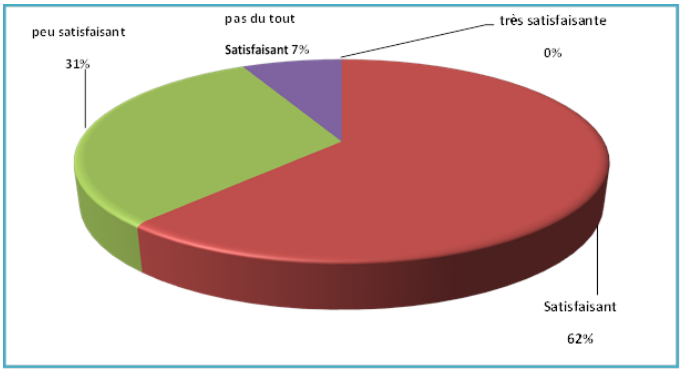


Figure n° 10 : Conciliation famille/Travail









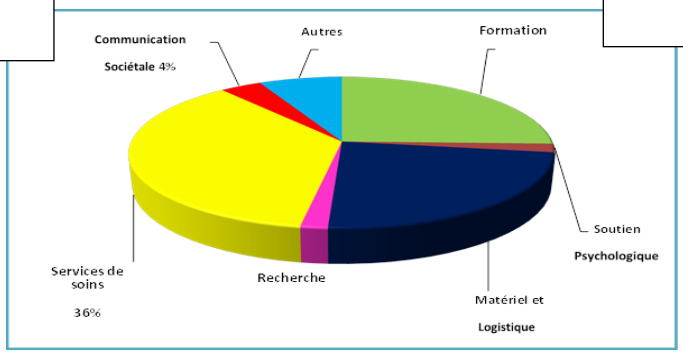


Figure °14 : Engagement organisationnel pendant la crise

***Résultats et analyse**

- **De la perception du travail**

Au prisme des perceptions ancrées vis-à-vis du travail, il semble que ce dernier est envisagé comme une source financière, d'indépendance et comme une sorte de préoccupation (ce qui revoit à un sentiment d'utilité). En revanche, la question portant sur l'épanouissement personnel semble secondaire (ambition, passion, etc.), ce qui nous incite à envisager des difficultés concernant le climat de travail et l'ambiance qui y règne. (Tableau n° 2)

- **Des conditions de travail**

En ce qui concerne la question relative aux conditions de travail, il apparait que celles-ci ne semblent pas les meilleures dans la vie à l'hôpital : une telle intervention en la matière serait souhaitable. En témoigne, le pourcentage de non-satisfaction de 56 % des professionnels, dont la satisfaction est modeste ; 24 % des professionnels déclarent une satisfaction médiocre ; 20 % s'estimant satisfaits. À cet égard, notons que les conditions exprimées par la majorité du personnel sont liées à : une surcharge du travail, un manque du matériel, un problème de communication et de formation. Ces mauvaises conditions de travail nuisent à la qualité de vie au travail ; elles nécessitent de ce fait une intervention localisée et urgente, mais aussi des changements dans le système de gouvernance des RH. (Tableau 3 ; figure n° 4)

D'après notre étude, le personnel se heurte à une charge de travail vu le renoncement massif de certains employés d'exercer dans les services Covid et non-Covid. En revanche, une logique de proximité serait susceptible d'amorcer l'intensité de cette charge. Tout en s'éloignant de la logique du « tout établissement », qui envisage la mobilisation du réseau ambulatoire et du secteur privé pour appuyer les autres acteurs. Dans cette perspective, il importe que les instances régionales et les comités régionaux bénéficient de la capacité, de la latitude et de l'intelligence collective pour réussir un tel challenge.(tableau n°2 ; figure n° 8).

D'après les propos du personnel, nous remarquons que le domaine dans lequel l'établissement s'est le plus engagé concerne les services de soins avec un pourcentage de 36 %. S'ensuitle domaine de formation, ainsi que le matériel et la logistique en second lieu (respectivement 25 % et 24 %) ; le domaine de communication sociétale (4 %). Un soutien psychologique est souhaité par seulement 2 % des répondants.Concernant l'engagement des établissements auprès de la communauté dont le

mandat est de servir, nous observons que la grande majorité du personnel estime que le domaine le plus engagé par l'établissement est le côté matériel et logistique ; le volet psychosocial ne semblerait pas être privilégié. Néanmoins, un équilibre serait souhaitable entre les différents enjeux humains, politique pour assurer une performance optimale. (Tableau 2 ; figure n° 14)

Dans ce cadre, une approche purement technique serait de nature à diminuer l'attractivité du personnel. Dans cette perspective, la responsabilité devrait s'élargir et porter sur l'amélioration de l'environnement social et matériel et les effets préjudiciables au milieu du travail. Notons à cet effet que la communication sociétale s'inscrit dans une démarche proactive dont le principe est de fidéliser le client et d'accompagner aux changements.

Concernant la satisfaction au travail, les réponses du personnel varient le plus souvent entre « peu satisfaisant » avec un pourcentage de 56 % et « pas du tout satisfaisant » avec un pourcentage de 23 %. 20 % des répondants se déclarant« satisfaites » (figure n° 1)

Suite à ces résultats, il importait de comprendre l'interférence famille-travail. 78 % du personnel affirment une non-conciliation entre leur vie privée personnelle et professionnelle. D'après nos enquêtés, la garde des enfants pendant l'activité professionnelle des parents est fortement souhaitée. Répondre à cette aspiration dans le cadre des partenariats locaux proactifs serait de nature à réduire l'insécurité des parents et à améliorer leurs bien-être en cette période émotionnellement chargée. (figure n° 10)

Dans ces conditions et compte tenu de la spécificité que revêt la situation de crise, les dirigeants sont tenus de faire progresser ces conditions du cadre de travail et les compétences de chacun. Par d'ailleurs, il importerait d'investir dans la formation du personnel de manière plus significative en privilégiant la polyvalence des soins, la spécialisation dans les soins avancés et surtout en valorisant le savoir-faire via des séances de simulation, le lobbying professionnel, etc. (figure n° 8, n° 14)

- **De la sécurité au travail**

Concernant la sécurité du travail, nos enquêtés la considèrent comme une condition, surtout dans cet état de criticité inquiétant et la nature du travail accompli dans l'environnement de la maternité (expositions au sang et contact direct avec les liquides biologiques). À ce titre, notons que si la majorité des intervenants déclarent qu'ils se sentent « parfois en sécurité », seule une minorité l'estime « rarement » ; d'autres estiment « ne pas se sentir en sécurité ». Cette préoccupation exigerait donc les mesures adéquates de protection sur le plan physique, psychologique et social. (figure n° 3)

- **D'autres comportements organisationnels**

Actuellement, la situation épidémiologique semble s'aggraver et les chiffres sont alarmants. Aussi, nous avons demandé l'avis des professionnels vis-à-vis des outils et des procédures d'anticipation et de leurs attentes durant cette pandémie.Il apparait ainsi que 65 % des participants ont choisi d'être neutre face à 20 % qui s'estiment « très insatisfaits » ; 15 % se déclarent »satisfait »des procédures utilisées ; 55 % du personnel d'entretien affirment ne pas participer aux prises de décisions en matière des mesures mises en place par leurs institutions pendant cette crise sanitaire. Des chiffres pouvant être justifiés au regard des jeux de pouvoir dans un tel contexte.

Ainsi, il serait opportun de sortir de postures unidimensionnelles plus ou moins dogmatiques et de prendre du recul en privilégiant une approche plus participative tout en encourageant le travail collaboratif*« lean management ». (*figure n° 2)

Et la vie au travail ?

De même, comme nous l'avons constaté, la situation de pandémie a bouleversé la vie au travail notamment au niveau du relationnel.

Un bon relationnel constitue un trousseau de clés pour une qualité de vie sereine au travail. Néanmoins, la majorité des professionnels de santé se déclarent « satisfaits de l'ambiance » vécue au milieu du travail, tandis que d'autres ne le sont pas. Plusieurs causes président à cette insatisfaction : la panique, la hiérarchie et les jeux de pouvoir et les diverses catégoriesde personnel.

Force est de constater que la relation du personnel avec leurs supérieurs hiérarchiques semble d'ordre consultatif chez la plupart des enquêtés et démocratique chez autres. Ce constat témoigne de la manière dont le supérieur hiérarchique facilite la collaboration au sein de l'équipe. Au sujet des relations interpersonnelles, chaque individu possède une optique toute personnelle. Certains professionnels évoquent une « relation respectueuse, d'autres une » relation amicale ». Néanmoins, notons que dans n'importe quel établissement les conflits sont toujours présents. Ils relèvent de diverses causes. À ce titre, les conflits les plus usuels sont les conflits d'idées ou d'intérêts.

À travers l'analyse des résultats, différents problèmes émergent sur le terrain, dont certaines contraintes nuisant à la cohésion du travail. Par exemple, les conflits et le type de relations. Cette relation manager/managé plus consultative que démocratique, implique de repenser le travail

d'articulation et le principe de gouvernance en s'intéressant d'emblée à un concept nécessitant plus de compromis, de latitude et de plus de démocratie. (figure n° 12 ; 5 ; 6)

Cette conditionnalité de bien-être est d'autant plus nécessaire pour offrir au personnel de meilleures conditions, le fidéliser et l'inciter à nouer de meilleures relations manage-managé et soignant/soigné afin de prodiguer des soins de qualité. (figure n° 11)

Cette pandémie a permis à la plupart du personnel de mieux développer des capacités d'adaptation, d'esprit d'équipe et de leadership. Dans ces conditions, la crise ne stimulerait-elle pas les employés et ne constituerait-elle pas une source d'opportunité et de chance ? Ainsi, le leadership dans son intention individuelle ou collective possède la capacité d'influencer, de motiver, et de rendre les autres plus capables tout en contribuant à l'efficacité et au succès des organisations dont ils sont membres ; cette opportunité pourrait constituer donc une condition nécessaire pour produire le changement. (figure n° 9). Le rôle du leadership reste toutefois extrêmement important surtout dans les moments de changements survenus dans l'entreprise. Grâce au leadership, l'individu se sent attaché à son organisation et la qualité de ses rapports avec ses pairs souffre moins de défaillance. L'amélioration de la qualité de vie au travail passe donc nécessairement par la qualité du style de leadership, adopté dans l'équipe de travail ou dans le service. Toutes les recherches confirment le rapport existant entre l'amélioration de la qualité de vie au travail et le leadership transformationnel via un style de management ayant pour objectif de responsabiliser les acteurs. (Miremont M-C, Valax M, 2015)

Lien social et communication.

D'après notre étude, il apparait qu'en cas de difficulté, 53 % du personnel s'adressent à leurs collègues ; 24 % à leurs représentants du personnel ; 16 % à leur encadrement et 7 % s'adressent à d'autres personnes. Ces chiffres nous montrent que le lien social n'est pas une simple interaction. En effet, cet attachement touche l'essence même des relations tout en valorisant le facteur émotionnel et affectif de la communication d'une part et d'autre part témoigne d'une forte confiance et d'un sentiment de partage renoué entre les membres (Max Weber). (figure n° 7)

Cette figure illustre que 42 % du personnel questionné considèrent l'amélioration de l'efficacité du travail comme un objectif principal de la communication interpersonnelle ; pour 25 % l'objectif principal est pour instaurer un climat de confiance ; 18 % affirment que la communication renforce le dialogue entre les différents niveaux hiérarchiques ; 13 % déclarent que la finalité de la communication interpersonnelle vise à augmenter la motivation.

Cette figure montre que 62 % du personnel est « satisfait » de l'ambiance au sein de l'équipe ; 32 % du personnel « un peu satisfait », et seulement 7 % « pas du tout satisfait » (figure n° 15)

En ce qui concerne la communication, nous sommes en mesure d'estimer que le fait d'être communicatif contribuerait à rassurer, à attribuer une information crédible aux nouveaux cas, à renforcer les protocoles et les arbres décisionnels tout en assurant la fidélisation des patients et des usagers de service. Dans ces conditions, ne faudrait-il pas que l'apprentissage organisationnel soit mieux géré par l'innovation managériale à l'hôpital ? Ne conviendrait-il pas d'envisager de nouveaux dispositifs de communication [télétravail, E-learning, télémédecine, à distance, etc.] ?

Reconnaissance au travail

Concernant la reconnaissance, la figure n°13 montre que 69 % du personnel s'estiment « satisfaits » quand leur travail est apprécié et reconnu, 22 % sont « peu satisfaits », 5 % sont « très satisfaits », et 4 % « pas du tout satisfaits. ». Ces données renvoient à une notion de besoin, qui réunit la communication, le sentiment d'appartenance et l'estime de soi [A. Maslow, 1998]. En bref, une sorte de » coffret pour une relation agissante ».

Conclusion

Ainsi que nous l'avons établi, le management de crise constituerait donc une réponse réfléchie aux différentes préoccupations dont souffre le personnel soignant dans un établissement hospitalier, et ce plus particulièrement durant une crise comme celle de la Covid 19. Nul doute que nombre de chantiers seront à engager dans les années à venir pour atténuer l'effet de cette épidémie et que de cette expérience émergeront nombre d'interrogations auxquelles il conviendra d'apporter des réponses claires et des solutions adéquates. La santé est une affaire de gestion. Il y a donc lieu d'agir sur le climat organisationnel dans le cadre des exigences de sécurité, car les interventions actuellement déployées demeurent limitées au regard des attentes et des besoins déclarés par le personnel. D'où la nécessité de tirer des enseignements de la crise de la Covid-19 pour mieux rebondir dans le cadre d'un système de santé plus efficace et plus résilient. Tel était l'objet de notre publication.

Nous sommes néanmoins conscients des limites de notre étude, mais pourrait-on nous reprocher en cette période de pandémie d'avoir choisi de restreindre volontairement nos contacts. Au regard des enjeux, des théories développées dans notre première partie, il importe de considérer nos résultats

comme une base pour envisager plus sereinement après la période de vaccination une étude plus large et plus réflexive quant aux enjeux du management de crise en milieu hospitalier.

Références

ALCARAZ Rafael. Mor et all. (2016) Effet d'un transfert de services sur la qualité de vie au travail des agents hospitaliers, repéré sur Science Direct, Volume 77, Issue 3, p 528

AUTISSIER David. (2009) L'intelligence de situation, savoir exploiter toutes les situations, partie I-II, Qu'est-ce que l'intelligence de situation, Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, p. 16-240, téléchargé le 12 Septembre 2020

AUZOULT Laurent et LAURE Guilbert. (2019) Qualité de vie au travail, perspectives pratiques », Psychologie du travail et des organisations n° 25, p 63–65

BOTTIN Christian. (1991) Diagnostic et changement, l'intervention des consultants dans les organisations, Les éditions d'organisation, p. 220

CAPRON, M et QUAIREL- LANOIZELEE, F. (2007) La responsabilité sociale des entreprises, partie : stratégie et management de la RSE Coll, éditions la découverte, Paris

DAVEZIES Philippe. (2012) Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (En Ligne), mis en ligne le 1er novembre, cité par LEVET Pascale. (2013) Des risques psychosociaux à la qualité de vie au travail. Équiper les acteurs pour négocier le travail, l'expérience de l'ANACT, repéré sur cairn n° 19, p. 97 à111.

DESMARAIS Lise et LORTIE Monique (2011), La dynamique du transfert des connaissances. Presses de l'Université Laval cité par LEVET Pascale. (2013) Des risques psychosociaux à la qualité de vie au travail Équiper les acteurs pour négocier le travail, l'expérience de l'ANACT, repéré sur cairn n° 19, p. 97 à111.

FABI Bruno et HAFSI Taieb. (1997) Les fondements du changement stratégique, l'édition transcontinentale.

FABI, Bruno. (2010) et al. Pratiques de gestion des ressources humaines et engagement envers l'organisation", Gestion, vol. 34, no 4, hiver, p. 21-29.

FALLON Catherine, THIRY Aline, BRUNET Sébastien. (2020) Planification d'urgence et gestion de crise sanitaire. la Belgique face à la pandémie de covid-19. Repéré en ligne sur cairn « Courrier hebdomadaire du CRISP », consulté le 5/octobre/2020, n° 2453-2454, p 5-68

HOLCMAN Robert. (2017) Management hospitalier, manuel de gouvernance et de droit hospitalier, La sécurité sanitaire Dunod, Paris, p 208-455.

KALBERG Stephen. (2020) La sociologie des émotions de Max Weber'', repéré sur cairn, n°40, 2002, p 285-299, consulté le 13/10/2020

MIREMONT Marie-Claude, VALAX M. (2015) Vers un leadership partagé à l'hôpital pour une GRH plus éthique ». GRH; 2(15):15—35

MIREMONT Marie-Claude , VALAX M. (2017) Le partage du leadership à l'hôpital, une voie prometteuse pour les managers cadres de santé, Dans Réinventer le leadership p 440 à 452

OCDE. (2015) Les principes de gouvernance d'entreprise, cité par DAOUDI Kamal. (2017) La gouvernance d'entreprise, cas des établissements et entreprises publiques au Maroc. Librairie Dar Assalam, p1-35.

ORSINI Amandine. (2020) Rebondir après la crise ? Le cas du PNUE, repéré sur cairn « L'Économie politique, n° 87,. p 71 à 79

PASQUERO J. (2005) La responsabilité sociale des entreprises comme objet des sciences de gestion, Presses de l'Université du Québec, p.80-87

PAYRE Sébastien, TISSIOUI Mohamed, CLEMENCE J. (2020) Quels enseignements tirer de la crise du covid-19 que rencontre le système de santé en termes d'organisation, de compétences et de métiers, repéré en ligne sur cairn le 13/octobre/2020, revue du Management & Avenir Santé, n° 6, p 7-13

SALAS E, ROSEN MA, BURKE CS, GOODWIN GF. (2009) The wisdom of collectives in organizations: an update of the teamworkcompetencies. Teameffectiveness in complexorganizations: cross-disciplinary perspectives and approaches; p. 39—79

THUDEROZ Christian. (2000) Négociations. Essai de sociologie du lien social Paris, PUF

ZARIFIAN P. (1999) cité par DETCHESSAHAR Mathieu. (2003) L'avènement de l'entreprise communicationnelle, repéré sur cairn n° 142, p. 65-84

ZEDJARI Ali. (1995) Etat gouvernementalité et gestion du changement. L'art de gouverner et modernisation de la gestion opérationnelle, gouvernance RH et performance dans le contexte marocain, Harmattan, p 397-421

L'évaluation de l'enseignement à distance par les étudiants dans les universités marocaines au temps du COVID-19 : Expériences et perspectives

The evaluation of distance education by students in Moroccan universities in the time of COVID-19: Experiences and perspectives

Youssef HAMDANI [(1)]

[(1)]Doctorant à l'Université Mohammed Premier d'Oujda, Equipe de Recherche en Education et Formation.

hamdan.youssef02@gmail.com

Résumé

Le présent article s'inscrit dans le cadre de la transition urgente mais nécessaire vers l'enseignement à distance à la suite de la décision ministérielle de la suspension des cours en présentiel dans le secteur de l'enseignement supérieur dans le but d'éviter la propagation large et rapide de la pandémie du virus mondial actuel. Il a pour objet l'évaluation des expériences de l'enseignement à distance par les étudiants dans les universités marocaines au temps du Covid-19. Afin de recueillir et d'apprécier la satisfaction et avis sur ce mode d'enseignement à distance et la continuité pédagogique en cette période de confinement, on a mobilisé une approche descriptive avec comme outil de mesure un questionnaire distribué en ligne auxétudiantsuniversitaires de différentes régions. Les résultats de cette recherche montrentque la majorité des étudiants marocains partagent un certain nombre d'avis commun sur l'enseignement à distance touchant globalement l'insatisfaction des étudiants des expériences passées et des « dispositifs » mis en place par les universités, le manque de planification et de gestion efficace des cours en ligne, l'insuffisance du temps consacré par les professeurs à l'enseignement télévisé par rapport à l'enseignement en présentiel, la fragilité de l'accompagnement administratif et technique des établissements universitaires. Cette situation s'est accentuée par des contraintes rencontrées et de difficultés majeures dues principalement aux problèmes de la connexion, de la maitrise des outils et plateformes numériques proposés et de l'accès aux activités à distance à cause du coût. En revanche, les étudiants, expriment l'importance de l'enseignement à distance en tant que priorité urgente pour la continuité pédagogique etsa contribution partielle à l'amélioration de l'apprentissage et des acquis. Ils valorisent dans certaines mesures l'engagement partiel et les efforts des professeurs universitaires pour utilisation de supports de cours moyennement interactifs. De plus, ces étudiants expriment une forte motivation pour l'apprentissage à distance dans l'avenir en mettantl'accent sur la nécessité d'un accompagnement sur la pédagogie universitaire innovante et sur les plateformes de formation à distance. Enfin, plusieurs leçons ont été tirées permettant ainsi la formulation de propositions pour mieux instaurer et améliorer le dispositif de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain.

Mots clés : Evaluation, satisfaction, enseignement à distance, Etudiants, université marocaine, Covid-19.

Abstract

This article is part of the urgent but necessary transition to distance education following the ministerial decision to suspend face-to-face courses in the higher education sector in order to avoid wide and rapid spread of the current global virus pandemic. Its purpose is to evaluate the experiences of distance education by students in Moroccan universities during the time of Covid-19. In order to collect and assess the satisfaction and opinions on this method of distance education and the educational continuity in this period of confinement, a descriptive approach was mobilized with as a measurement tool a questionnaire distributed online to university students from different regions. The results of this research show that the majority of Moroccan students share a certain

number of common opinions on distance education, generally affecting students' dissatisfaction with past experiences and with the "devices" put in place by universities, the lack of planning and efficient management of online courses, insufficient time devoted by teachers to televised teaching compared to face-to-face teaching, the fragility of administrative and technical support for university establishments. This situation is accentuated by the constraints encountered and major difficulties mainly due to the problems of connection, mastery of the digital tools and platforms offered and access to remote activities because of the cost. On the other hand, students express the importance of distance education as an urgent priority for pedagogical continuity and its partial contribution to improving learning and achievement. They value to some extent the partial commitment and efforts of university professors for the use of moderately interactive course materials. In addition, these students express a strong motivation for distance learning in the future by emphasizing the need for support on innovative university pedagogy and on distance training platforms. Finally, several lessons have been learned, thus allowing the formulation of proposals to better establish and improve the distance education system in Moroccan higher education.

Keywords: Evaluation, satisfaction, distance education, Students, Moroccan university, Covid-19.

Introduction

Le système de l'enseignement supérieur marocain a connu un profond changement exceptionnel avec le développement des pratiques d'enseignement-apprentissage et de formation à distances reflétant l'engagement des universités et établissements pour servir les étudiants et garantir la continuité pédagogique. Il est question de redéfinition des rôles des acteurs de la situation pédagogique virtuelle de l'enseignement en ligne et la diversification des outils d'apprentissage. Cela légitime en clair l'interrogation sur les expériences développées en la matière en examinant le niveau de satisfaction des étudiants concernant le dispositif implanté, les difficultés rencontrées pour tirer des leçons servant de bases pour des perspectives d'amélioration des stratégies futures de l'enseignement à distance, mode à intégrer comme élément accompagnateur de l'enseignement présentiel pour le temps post-Covid. Alors, dans quel contexte sommes-nous aujourd'hui ?

I-Contexte et problématique de l'étude

De par le monde, les systèmes d'éducation et de formation ont connu une mutation structurelle à la lumière de l'avènement de la pandémie du virus Covid-19, qui a donné lieu à un ensemble de décisions urgentes, mais nécessaires pour éviter la propagation large et rapide de la crise sanitaire etgarantir essentiellement la continuité pédagogique. Face à cette situation caractérisée par l'incertitude, le ministère marocain de l'éducation nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de le Recherche Scientifique a pris la décision de suspendre les cours en présentiel dans les établissements d'enseignement publics et privés à partir du 16 mars 2020. Dans ce contexte particulier, le secteur de l'enseignement supérieur national devient particulièrement fertile pour l'application des mesures décrétées incitant les universités et les établissements d'enseignement de passer d'un enseignement classique en présentiel à une forme d'enseignement et d'encadrement académique à distance des étudiants, dans le but d'assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage et éviter par conséquent une fin prématurée possible de de l'année universitaire.

C'est désormais une nouvelle phase de transition non programmée vers la mise en place des dispositifs d'enseignement et de formation à distance et le début d'une ère des écoles virtuelles et des classes inversées. Les professeurs, acteurs majeurs de cette expérience inédite, se sont mis au travail de manière spontanée, chacun avec ses moyens et compétences

technologiques dont il dispose, pour produire, digitaliser et partager des supports et animer des cours en ligne, en se basant parfois sur l'accompagnement offert par l'institution, voire l'université. Placés au cœur de cette opération comme cible de la réflexion sur l'intérêt et l'avenir du parcours d'études, les étudiants, ont suivi dans certaine mesure de manière ou d'autre l'unique voie offerte par le biais de la technologie pour développer les acquis et l'apprentissage du reste des cours modulaires du semestre dans ces conditions exceptionnelles de confinement et d'état d'urgence sanitaire.

L'ensemble de ces éléments précédents donne le sens actuel à la problématique de l''enseignement à distance dans la mesure où face à cette situation qui nous invite, voir nous oblige à devenir capables de « vivre avec l'incertitude » (Morin, 2020) comme le disait le penseur de la complexité Edgar Morin, le secteur de l'enseignement supérieur devient fertile pour le passage indispensable de l'enseignement présentiel au distanciel. Pour cela, il est extrêmement utile de procéder à l'évaluation du dispositif actuel de l'enseignement à distance à la lumière de la mesure de la satisfaction des étudiants qu'on considère comme premiers concernés et maillon central de la réflexion et de l'acte pédagogiques. Les pratiques développées par les professeurs et le dispositif implanté ont comme but ultime d'améliorer la qualité de l'éducation supérieure et sont donc particulièrement censés à aider tous les étudiants à développer leurs acquis, apprentissages et compétences. Sinon, qu'advient-il si ces pratiques et ce dispositif ne sont pas bien menés ? L'évaluation, fondement de régulation, permet ainsi de juger la qualité et de vérifier dans quelles mesures le dispositif d'enseignement à distance et les pratiques de cyberformation jouent-ils leurs rôles. Donc, trouver des éléments de réponses à ces questions aide à l'amélioration fortement nécessaire de l'offre pédagogique numérique en terme de planification, de gestion et d'évaluation en ligne, et conduit essentiellement à proposer une base possible pour des visions et stratégies numériques futures de l'enseignement à distance (EAD).

Dans l'objectif d'apporter des éléments de solutions et un éclairage sur le dispositif de l'enseignement à distance mis en place par les universités marocaines, l'étude vise particulièrement à :

-Evaluer les expériences de l'enseignement à distance.

-Mesurer la satisfaction des étudiants vis-à-vis du dispositif de l'enseignement et de formation à distance.

-Déterminer les difficultés et contraintes rencontrées par les étudiants lors de cette période d'enseignement à distance.

- Tirer des enseignements et proposer des pistes d'amélioration du dispositif de l'enseignement à distance.

II- Place du numérique dans l'enseignement supérieur

La place accordée au numérique dans l'enseignement supérieur marocain se caractérise par un écart flagrant entre la théorie et la réalité de façon à donner à réfléchir sur la nécessité de rationalisation du passage du souhaitable au effectivement réalisable.

Sur le plan théorique et du discours, la charte nationale d'éducation et de formation stipule que les NTIC doivent être investies en tant que voies de l'avenir et à tout le moins, être mises à profit immédiatement pour s'appuyer sur l'enseignement à distance et avancer vers l'égalité des chances d'accès aux ressources (COSEF,1999). Toutefois, du fait du non-respect rigoureux de la transparence, du manque de volonté et de participation réelle, l'applicabilité même de cette charte quelle que soit sa pertinence, se trouve gravement handicapée.

Le ministère de l'enseignement supérieur a, depuis quelques années, introduit l'enseignement des technologies de l'information et de la communication (TIC) au profit des étudiants universitaires (modules TIC), dans le but de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En ce sens, le Maroc a mené de nombreuses initiatives visant la mise en place de programme de généralisation et d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur comme l'élaboration de projets liés au Maroc Numéric 2013 et Maroc Numéric 2020, le programme E-Sup (2006), le projet Campus virtuel marocain (CVM), le réseau MARWAN, le projet APOGEE, les programmes INJAZ, et plus récemment LAWHATI(Mohammed Mastafi, 2019).

Pour sa part, le conseil supérieur de l'éducation et de la formation et de la recherche scientifique, considère que « l'école marocaine est appelée aujourd'hui à s'engager fortement dans le chantier effective à l'économie et la société du savoir à travers les technologies de l'information et de la communication »(Conseil supérieur de l'éducation, 2015). Dans cette logique, la loi cadre 51-17 relativeau système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, stipule dans son article 33 que le gouvernement doit prendre les mesures nécessaires pour doter les établissements d'éducation, de formation et de recherche des ressources et des technologies à travers les procédures suivantes :

« Réaffirmer l'intégration des technologies de l'information et de communication pour promouvoir la qualité des apprentissages et améliorer sa rentabilité.

Créer des laboratoires d'innovation et de production des ressources numériques, mais aussi former les spécialistes dans ce domaine.

Développer et améliorer l'apprentissage à distance, mode accompagnateur de l'apprentissage en présentiel.

Intégrer l'enseignement électronique dans l'horizon de sa généralisation progressive »)CSE ، (2019.

En réalité, le système de l'éducation en général et celui de l'enseignement supérieur en particulier, affiche une fracture numérique caractérisée par des retards extrêmement flagrantsdans l'intégration des dispositifs de l'enseignement et de la formation à distance. En ce sens, le dernier rapport sur la réforme de l'enseignement supérieur marocain conclut au constat d' « Absence d'un **plan numérique structurant pour l'enseignement supérieur »**(CSEFRS, 2019)**.** Par conséquent, la situation actuelle du numérique s'oriente vers « la menace de la fracture numérique »(INESEFRS, 2014) et se distingue dans certaines mesures par le caractère disparate des projets et expérimentations existantes au niveau des

universités qui doivent s'efforcer d'avantage pour développer des plateformes de qualité et dépasser les pratiques timides de l'enseignement à distance.

En bref, le rôle d'aujourd'hui de l'université marocaine, c'est d'abord de montrer aux apprenants (étudiants) comment utiliser à bon escient et finement les technologies de l'information et de la communication et surtout fournir le contexte favorable pour son exploitation dans les pratiques d'enseignement-apprentissage et gagner le challenge de l'évaluation de l'apprentissage à distance dans un programme en approche par les compétences en enseignement supérieur. Le projet de l'adoption de l'enseignement à distance comme alternative accompagnant l'enseignement en présentiel doit inéluctablement s'orienter vers une démocratisation qui instaure l'accès au numérique et à l'apprentissage à distance pour tous les étudiants, non seulement pour que les établissements et les classes se dotent d'ordinateurs et de multimédia, mais aussi pour placer cet accès dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

III- Situation de l'enseignement supérieur à l'heure du Covid-19

En harmonie avec les orientations royales, les mesures gouvernementales, le ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a donné des instructions pour l'activation de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur. En effet, chaque université marocaine s'est mobilisée pour réussir cette nouvelle expérienceen se basant sur les moyens technologiques accessibles et sa propre plateforme dont elle dispose. Il est évident que les étudiants, aujourd'hui, sont relativement initiés à ce genre de ressources d'enseignement-apprentissage et ont leur compte institutionnel qui leur permet d'accéder à ces plateformes, carrefour d'échanged'informations et de partage de documents. Il s'avère également que certains professeurs d'enseignement supérieur ont leurs espaces dans ce type de plateformes et y déposent leurs cours en ligne. Cette expérience a permis « le passage forcé à l'enseignement à distance dans une situation d'urgence et de sa généralisation imposée aussi bien à tous les étudiants qu'à tous les enseignants »(Kissani, 2020).

Mais, il est aussi essentiel de souligner qu'il y a encore des efforts à faire dans ce sens, car la communauté de l'enseignement supérieur y comprislesprofesseurs ne sont pas encore tous impliqués dans ce nouveau mode d'enseignement. Il faut signaler que l'un des avantages de cette épidémie, c'est qu'un nombre important d'enseignants s'est mobilisé pour réussir cet enseignement à distance. Beaucoup d'efforts ont été fournis par les différents acteurs de l'éducation en vue de surmonter cette crise. A travers, donc, les différents réseaux sociaux, on observe plusieurs initiatives dans le but d'aider les étudiants à bénéficier d'une formation à distance. Ces derniers, de leur côté, se sont montrés impliqués dans ce nouveau mode d'enseignement/apprentissage.

Malgré, l'importance de cette initiative d'adhésion spontanée des professeurs pour garantir la continuité de l'enseignement sans compter que les pouvoirs publiques ont plus ou moins créer un cadre d'intervention favorable, le retour qui est fait sur la digitalisation de l'enseignement reste mitigé et critiqué. C'est le résultat d'un recours forcé, obligatoire, urgent mais indispensable à la technologie de l'information et de communication à distance en temps de

crise. L'idée structurante de la réflexion est que cette transition vers le l'enseignement à distance ne s'inscrit pas dans une logique de modernisation du système de l'enseignement supérieur comme souvent annoncé, mais se présente comme solution unique face aux dangers de la pandémie et l'impossibilité de continuer les études en présentiel. Cette situation a donné naissance rapide des dispositifs d'enseignement à distance permettant ainsi la valorisation et le développement de la conviction en le pouvoir et l'apport majeur de ce mode d'enseignement.

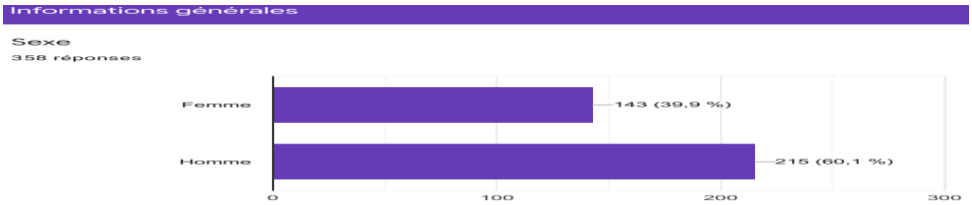
Dans ce sens, on cite Thierry Karsenti, expert en technologies de l'éducation, qui montre que « les technologies ont un réel impact sur l'apprentissage, la motivation,… encore faut-il développer l'art d'enseigner avec les technologies »(Karsenti, 2016). En ce sens, la préoccupation réelle des acteurs s'oriente vers la réflexion sur les méthodologies pertinentes pour réussir les pratiques d'enseignement à distance en acceptant qu'il ne suffit d'introduire simplement le numérique et le contact pédagogique à distance. Dans cet esprit, Lameuldisait que «Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises technologies mais de plus ou moins bonnes pédagogies utilisant les technologies »(Lameul, 2008).

IV- Résultats

La section actuelle est dédiée pour la description synthétique des résultats obtenus après dépouillement du questionnaire.

1. Quelques caractéristiques des répondants au questionnaire

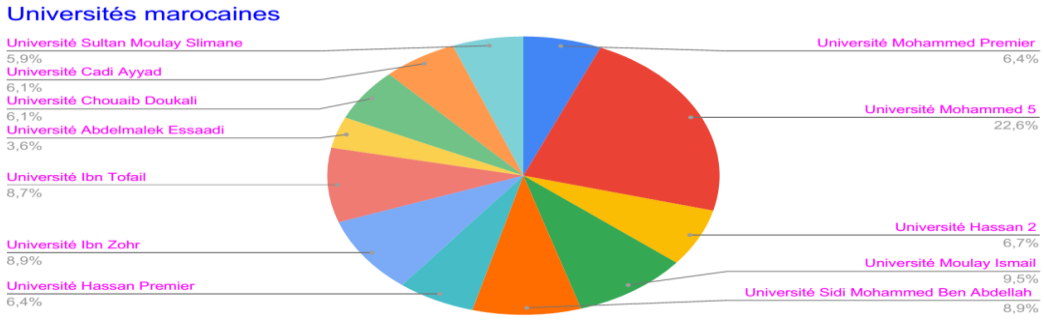
Figure 1 : Répartition de l'échantillon selon le sexe



D'après cette représentation graphique, nous pouvons dire que l'échantillon étudié est constitué de358 étudiants universitaires dans les établissements publics de l'enseignement supérieur marocain.

Ces étudiants enquêtés se répartissent par genre en 39,9 % féminins et 60,1 % masculins.

Figure 2 : Université d'appartenance des participants à l'étude



En se basant sur ce graphique, on constate que cette étude a ciblée les étudiants marocains dans les douze différentes universités. Ainsi, on trouve une participation majoritaires des

étudiants de l'Université Mohamed 5 (22,6%), de l'Université Moulay Ismail (9,5%), des Universités Sidi Mohammed Ben Abdellah et celle d'Ibn Zohr avec un pourcent commun des étudiants de 8,9% pour chacune. Ensuite, les étudiants de l'Université Ibn Tofail représentent un pourcent de 8,7% de la totalité de l'échantillon. En dernier rang, les autres étudiants qui poursuivent leurs études dans les universités restantes se marquent par une dispersion minimale des pourcentages qui s'étendent entre 6,7% et 3,1%. Avec cette différence, on noteune certaine concentration sur l'axe Rabat-Casablanca-Meknès-Fès-Agadir-Kenitra avec des représentations moindres d'autres régions d'implantation du reste des universités.

Figure 3 : Cycle d'études

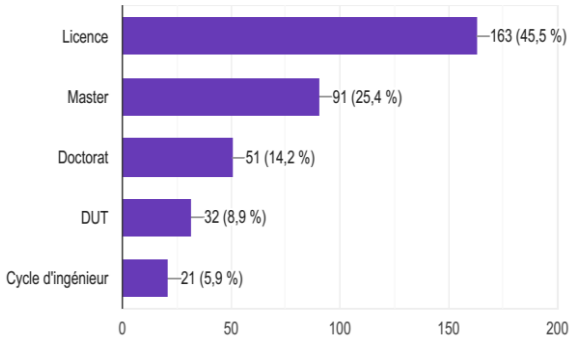
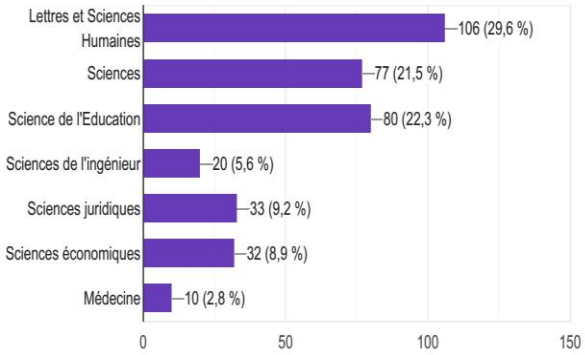
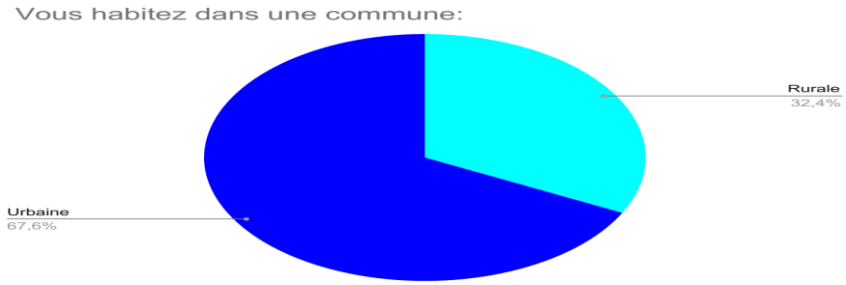


Figure 4 : Champ disciplinaire



En décrivant le niveau d'étude et les champs disciplinaires des étudiants, on constate une diversité relative à une participation importante des étudiants préparant la licence (45,5%), suivie des mastères (25,4%) et une participation moins élevée des doctorants (14,2%), des (8,9%) et de ceux qui suivent leurs études dans le cycle d'ingénieur avec un pourcentage de (5,9%). Pour ce qui est du champ de spécialité des enquêtés, on trouve une catégorisation relative à une participation importante des littéraires (29,6%), des spécialistes en sciences de l'éducation (22,3%) et des scientifiques (21,5%). Par contre, ceux et celles qui ont comme domaine de spécialités les sciences juridiques ne dépassent pas (9,2%), suivies des spécialistes des sciences économiques avec un pourcent de (8,9%). Enfin, les étudiants appartenant aux sciences de l'ingénieur représentent (5,6%) et les étudiants en médecine ne dépassent pas (2,8%).

Figure 5 : Zone géographique



D'après ce graphe, il est important de souligner que l'échantillon avec lequel on travaille dans le cadre de cette étude est réparti en 67,6% des étudiants qui appartiennent à une commune urbaine avec un pourcent de 32,4 % du reste, dont la zone géographique est rurale.

2. Choix d'un nom, d'un adjectif, et d'une expression qui semblent les mieux adaptés à la conception de l'enseignement à distance par l'étudiant

Figure 6 : Noms

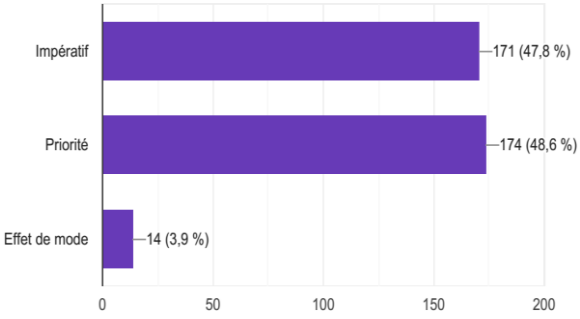


Figure 7 : Adjectifs

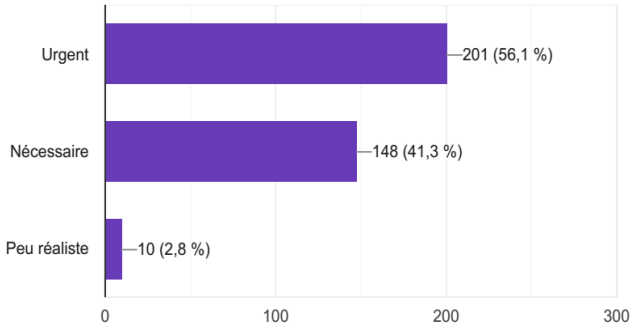
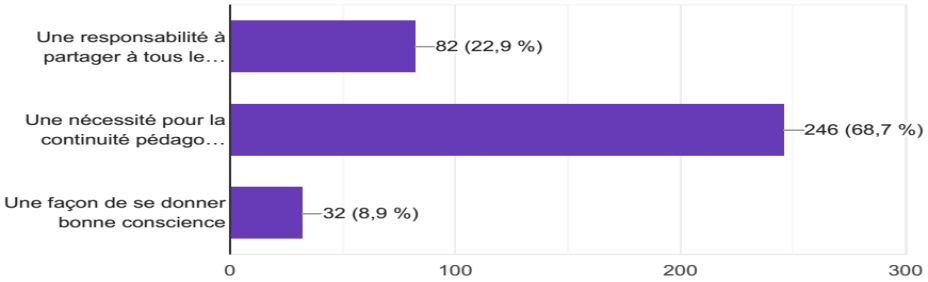


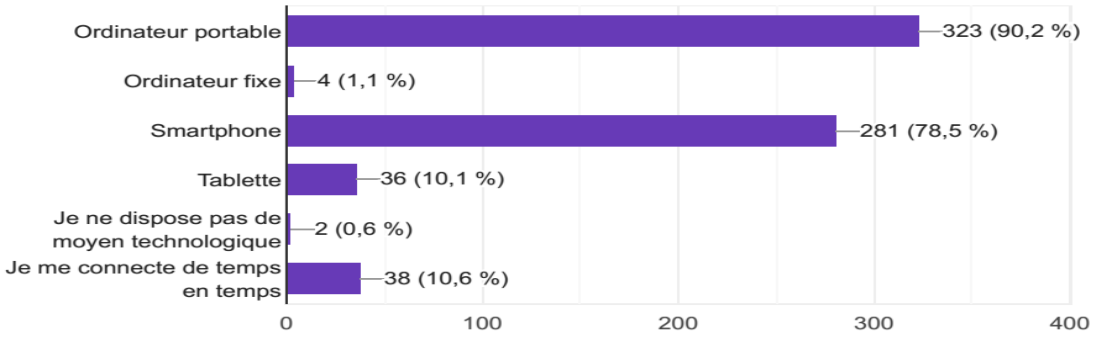
Figure 8 : Expressions



En se basant ces représentations graphiques ci-dessus, la majorité des étudiantspartagent une conception commune de l'enseignement à distance en le considérant comme une priorité (48,6%) qu'un impératif (47,8%) aussi urgent (56,1%) que nécessaire (41,3%) pour répondre à la nécessité de la continuité pédagogique(68,7%). Certains d'autres conçoivent cet enseignement comme effet de mode (3,9%), peu réaliste (2,8%), mais aussi essentiellement une responsabilité à partager à tous acteurs (22,9%) qu'une façon de se donner bonne conscience (8,9%).

3. Expériences et avis

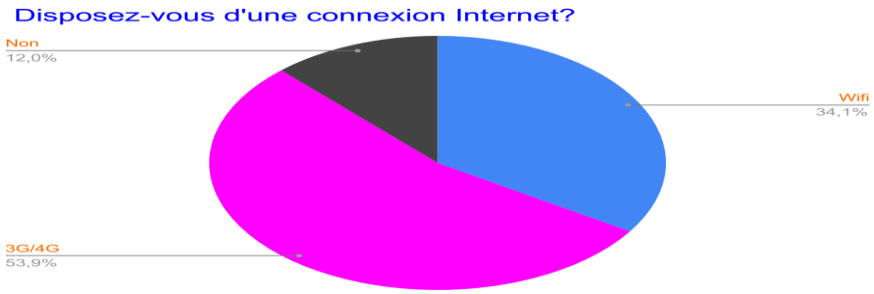
Figure 9 : Moyens technologiques utilisés pour suivre l'enseignement à distance



La majorité absolue des étudiants déclarent qu'ils possèdent essentiellement des moyens technologiques pour suivre des cours en ligne à partir de l'ordinateur portable (90,2%), du smartphone (78,5%) et de la tablette (10,1%). Mais, il est à souligner que 10,6% des étudiants

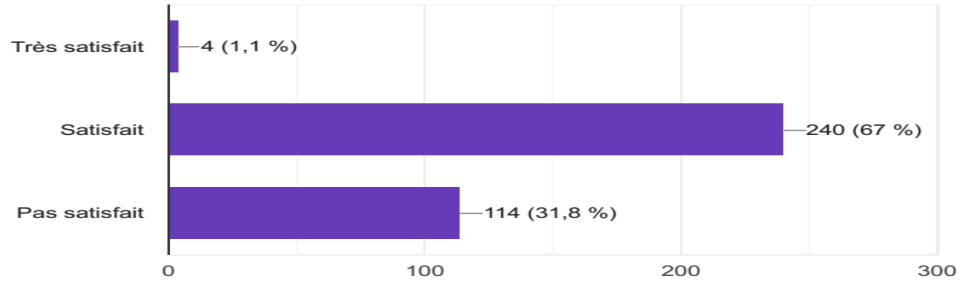
ne se connectent que de temps en temps laissant ainsi la marge pour s'interroger sur l'accès à l'internet.

Figure 10 : Disponibilité de la connexion Internet



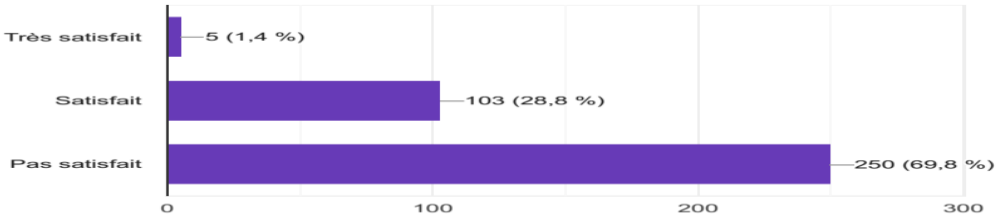
Invités à donner leurs choix sur la connexion internet dont ils disposent, 53,9 % des étudiants se connectent par le biais de 3G/4G et 34,1% se disposent du Wifi. Mais il est à souligner que 12% n'ont pas de connexion Internet et, c'est dans ce sens que l'accessibilité et l'égalité des chances pour apprendre à distance se trouvent largement questionnables.

Figure 11 : Jugement du niveau d'engagement des professeurs par les étudiants



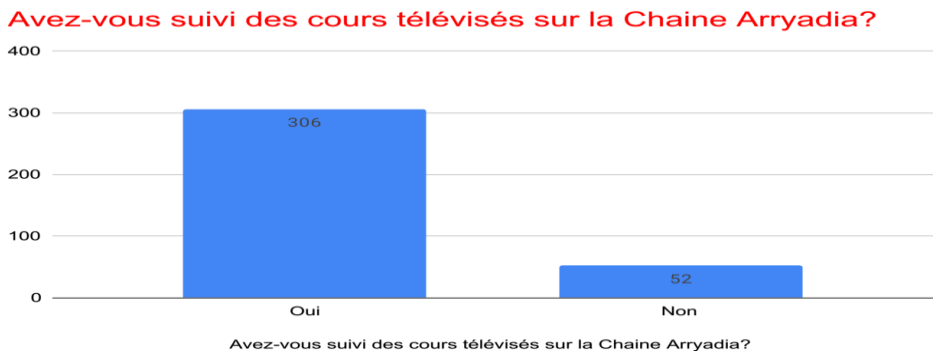
D'après ce graphe, 67% des étudiants expriment qu'ils sont satisfaits du niveau d'engagement de leurs professeurs dans les pratiques d'enseignement à distance. Au contraire, ceux qui ne sont pas satisfaits représentent 31,8%. En effet, il se pose l'importance de cultiver l'e-présence et lacoprésence d'avantage.

Figure 12 : Jugement des étudiants du niveau d'accompagnement administratif et technique de leur établissement universitaire dans l'enseignement à distance



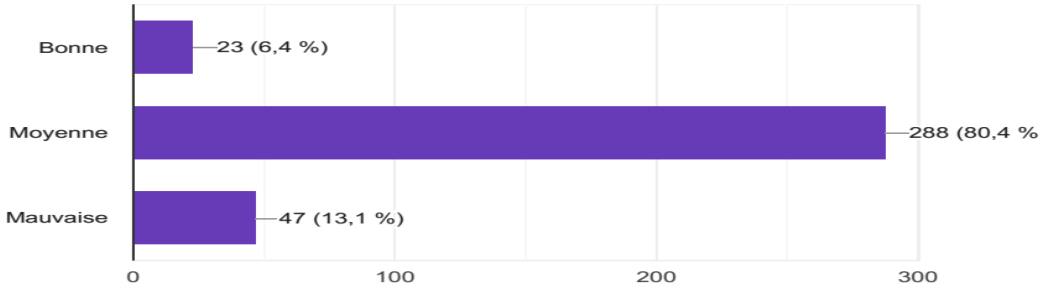
De façon dominante, le graphe illustre que plus de 69% des étudiants donnent un jugement d'insatisfaction du niveau d'accompagnement administratif et technique des établissements universitaires dans l'enseignement à distance. Par contre, ceux qui sont généralement satisfaits ne dépassent pas un pourcent de 30,2%.

Figure 13 : Apprentissage et suivi des cours télévisés sur la Chaine Arryadia



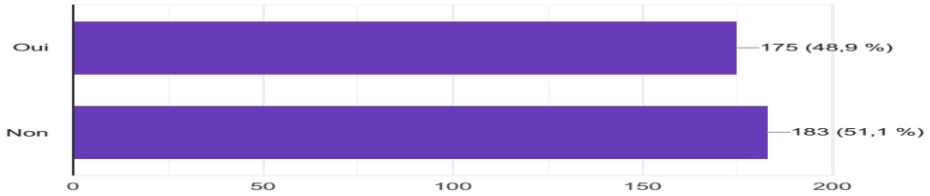
La majorité écrasante des étudiants qui est égal à un effectif de 306 (85,5%)a pu poursuivre les cours télévisés sur la Chaine Arryadia. Au contraire, ceux qui n'ont pas procéder à suivre ce genre de cours sont à nombre de 52, soit un pourcentage seulement de 14,5%.

Figure 14 : Jugement sur la qualité du son et de l'image des enregistrements des cours



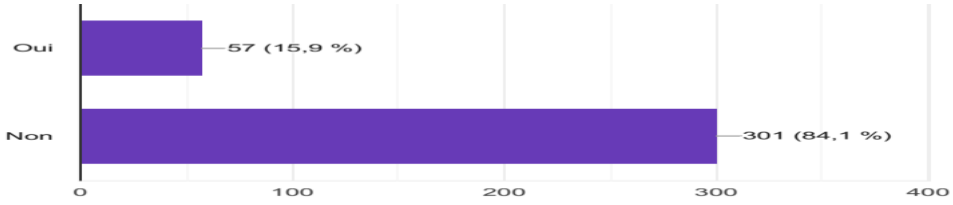
D'après ce graphe, il est à noter que plus de 80% des étudiants jugent que le son et l'image d'enregistrement des cours sont moyennement bons et ce n'est qu'un effectif très réduit des étudiants ne dépassant pas un pourcentage de (6,4%) qui les juge comme de bonne qualité . Par contre, cette qualité est jugé mauvaise par seulement 13,1% des étudiants. Ça renseigne d'une certaine manière sur l'utilité d'appropriation de la digitalisation dans toutes ses dimensions en accordant une importance aux débits, son, image et visibilité des écritures partagés dans les cours pour assurer d'avantage d'amélioration.

Figure 15 : Apport des cours télévisés et contribution à compléter les connaissances acquises par les autres modes de l'enseignement à distance (EAD)



Selon ce graphe, presque plus de la moitié des étudiants (51,1%) estiment que le recours aux cours télévisés par Arryadia n'a pas permis chez eux de compléter les connaissances acquises par les autres modes de l'enseignement à distance. Pour d'autres étudiants qui représentent un pourcentage presque moyennement important de 48,9%, ce genre de cours a contribué à compléter les connaissances acquises par voie d'autres modes de l'enseignement distant.

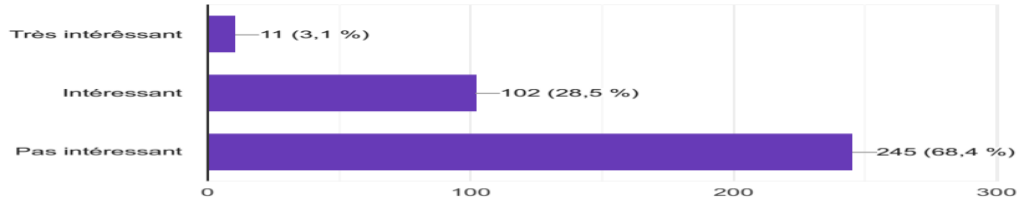
Figure 16 : Contribution de la programmation de ces cours à l'atteinte des objectifs attendus



Malgré la contribution partielle des cours télévisés au développement des connaissances, les étudiants (84,1%) estiment que la programmation de cours n'a pas contribué dans l'atteinte des objectifs attendus. Cet aspect met en doute la qualité du planning des cours en ligne.

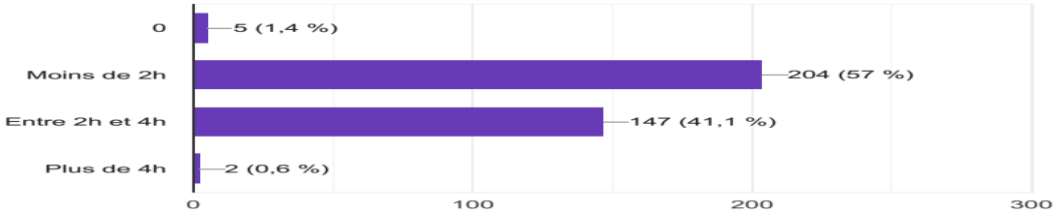
4. Planification et gestion des cours en ligne

Figure 17 : Juger le temps réservé à l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en présentiel



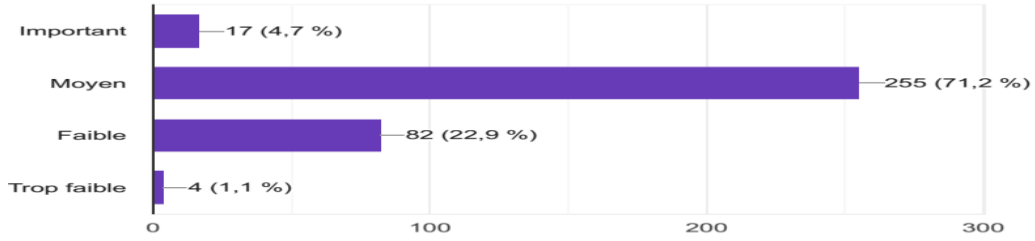
Plus de 68% des étudiants estiment que le temps réservé à l'enseignement à distance n'est pas intéressant de façon à laisser une impression négative liée à l'insuffisance temporelle par rapport à l'enseignement en présentiel. En effet, ce n'est seulement que 31,6% des étudiants qui ont porté globalement un jugement de satisfaction de ce temps consacré à l'enseignement à distance en le considérant comme intéressant pour eux.

Figure 18 : Quantité du temps consacré par l'étudiant à l'enseignement à distance par jour



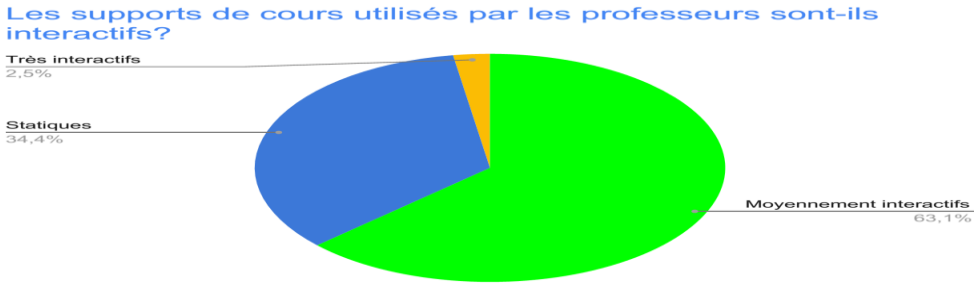
Par leurs parts, 57% des étudiants déclarent qu'ils ne consacrent qu'un temps limité à moins de 2 heures pour l'enseignement à distance par jour. D'un autre côté, ceux qui consacrent un temps s'étendant entre 2h et 4h pour cet enseignement représentent un pourcentage égal à 40,1%. Par contre le pourcentage des étudiants qui ne consacrent aucun temps pour l'enseignement à distance se limite à 0,6%.

Figure 19 : jugement du taux de participation et de présence des professeurs aux cours en ligne



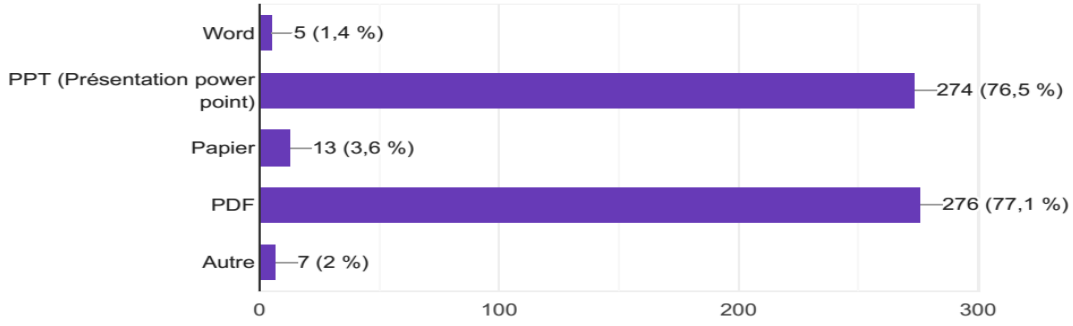
Pour une grande partie des étudiants qui représentent 71,2% du total de l'échantillon, estiment que le taux de participation et de présence des professeurs au cours en ligne reste moyen. Mais ce n'est un pourcentage égal à 22,9% qui jugent cette participation et cette présence comme faible. Ces éléments donnent une idée sur la mobilisation importante, mais insuffisante des professeurs pour rendre accessible l'apprentissage en ligne.

Figure 20 : Degré d'interactivité des supports de cours utilisés par les professeurs



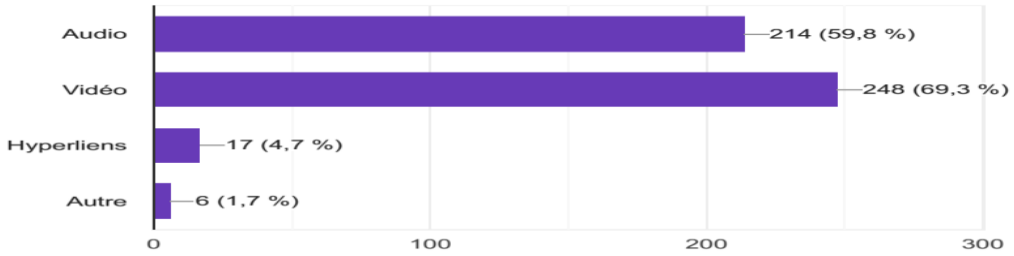
Les supports les plus utilisées par les enseignants selon les déclarations des étudiants enquêtés sont les cours moyennement interactifs dans les plateformes ouvertes (63,1%).Ceux qui sont avec l'impression de juger ces supports comme statiques sont aussi nombreux et représentent un pourcentage de 34,4%. Les étudiants qui sont très satisfaits ne dépassent pas un pourcentage de 2,5%.

Figure 21 : Les supports pédagogiques et didactiques employés par les professeurs



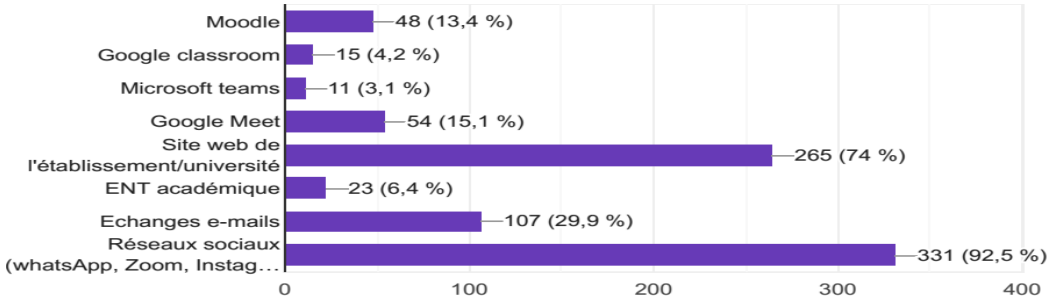
Selon les déclarations des étudiants, les professeurs chargés de l'enseignement et de la formation académique partagent avec leurs étudiants des supports pédagogiques et didactiques qui consistent essentiellement en documents classiques PDF (77,1%) et présentations PPT (76,5%). Par contre, il n'y a que peu de professeurs qui ont partagé des papiers (3,6%) et des documents Word (1,4%).

Figure 22 : Les supports multimédias les plus utilisés par les professeurs



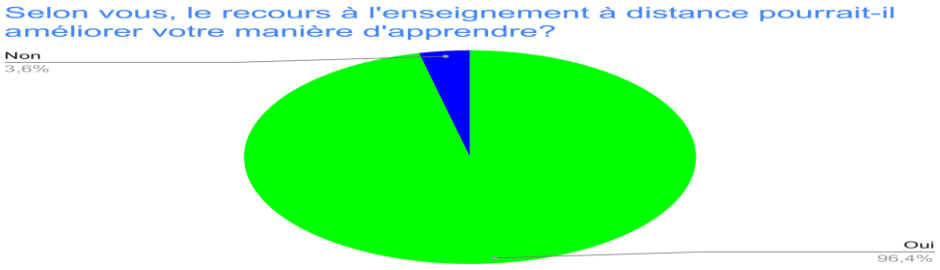
Selon les déclarations des étudiants, les professeurs utilisent comme supports multimédias les plus fréquents pour l'enregistrement la vidéo (69,3%) et l'audio (59,8%). Les autres supports n'occupent donc qu'une place marginale dans leur utilisation par les professeurs avec un pourcent de 4,7% pour les hyperliens justement et que 1,7% pour autres supports exploités.

Figure 23 : Indication de la plateforme numérique de travail la plus utilisée par vos professeurs



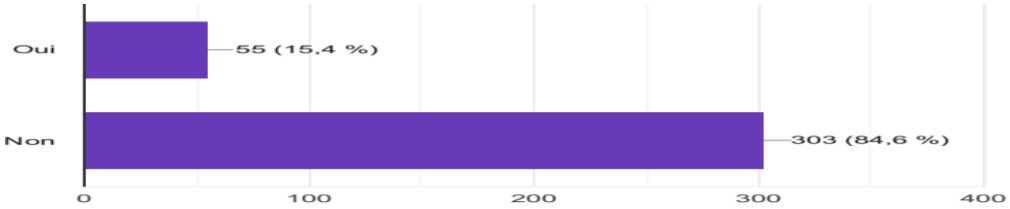
A la lumière de ce graphe, les cours interactifs via des réseaux sociaux (WhatsApp, Zoom, Instagram, Facebook) avec un pourcent de 92,5%, le site web de l'établissement ou université (74%), les échanges e-mails (29,9%) et les plateformes (Google Meet employé par 15,1% et Moodle par 13,4%) sont les outils les plus utilisés de manière dominante par les professeurs pour assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur. Mais ce n'est que peu de professeurs qui ont le plus souvent utilisé comme plateforme de travail, l'environnement numérique de travail académique (ENT) avec un pourcent de 6,4%, Google classroom par 4,2% et le Microsoft teams par seulement 3,1%.

Figure 24 : le recours à l'enseignement à distance et amélioration de la manière d'apprendre



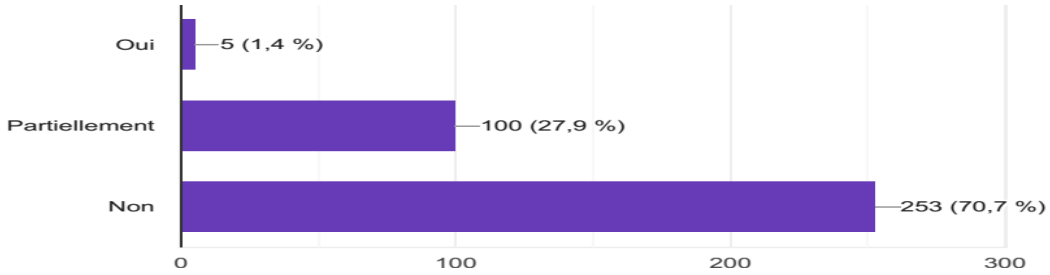
Selon le point de vue 96,4% des étudiants participants à l'étude, le recours à l'enseignement à distance pourrait améliorer la manière d'apprendre. En ce sens, ce mode d'enseignement peut contribuer à l'amélioration et apporter un plus à l'enseignement supérieur marocain.

Figure 25 : Perception de la capacité du professeur de mieux enseigner avec l'enseignement à distance



A la lumière de cette représentation graphique, une grande majorité des étudiants égale à un pourcentage de 84,6% infirment que le professeur peut enseigner mieux avec l'enseignement à distance. En ce sens, cet enseignement prôné en période de confinement et même le développement desuniversités numériques ne peuvent pas remplacer l'enseignement en présentiel.

Figure 26 : Suffisance du temps consacré par les professeurs pour enseigner à distance

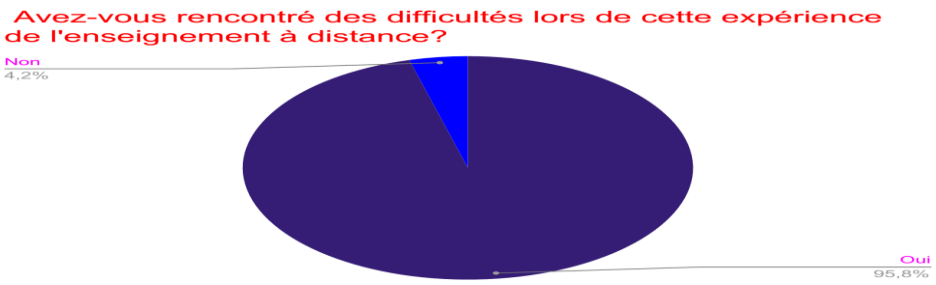


Concernant cet aspect relatif au temps réservé par les professeurs pour enseigner à distance, une tendance maximale égale à 70,7% des étudiants expriment n'est pas suffisant bien apprendre et comprendre les cours. Par contre ce n'est que 30,3% exactement qui sont partiellement d'accord avec la suffisance du temps d'enseignement distant.

5. Contraintes rencontrées, perspectives étudiantes d'amélioration de l'enseignement à distance, enseignements tirés et recommandations proposées

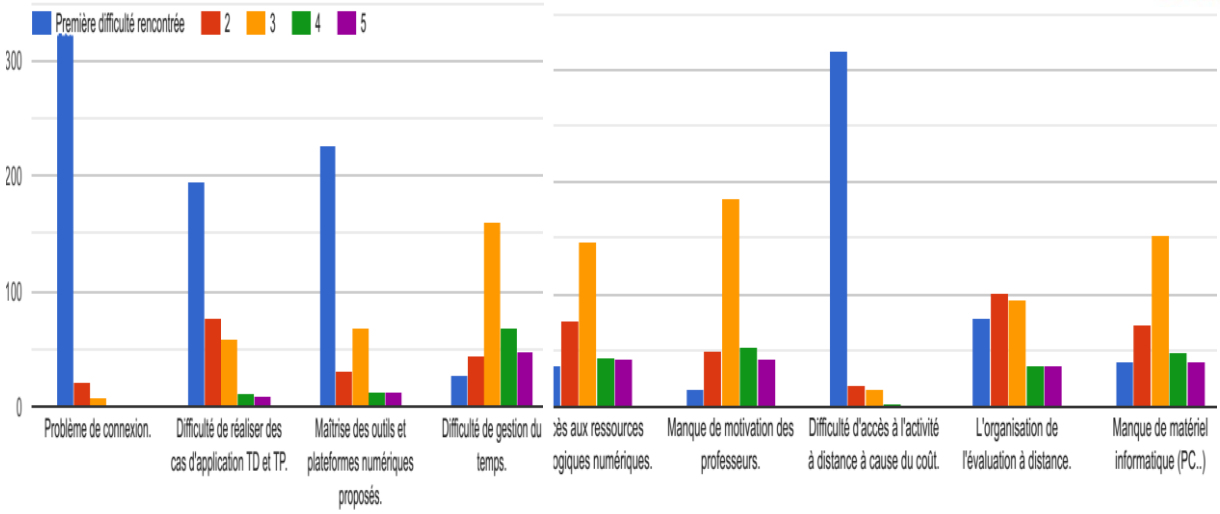
5.1 Contraintes

Figure 27 : Difficultés rencontrées lors de cette expérience de l'enseignement à distance



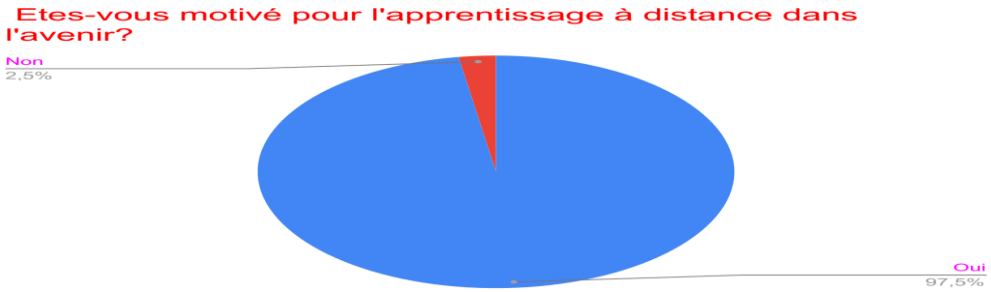
D'après cette illustration, il est important de noter que la quasi-totalité des étudiants (95,8%) ont rencontré des difficultés lors de cette expérience de l'enseignement à distance. Mais ces difficultés sont-elles de quelle nature et de quel poids ?

Figure 28 : Classement des difficultés selon un ordre décroissant



S'agissant des difficultés auxquelles fait face l'enseignement à distance, une majorité des d'étudiants évoquent en particulier et en premier rang les problèmes de médiocrité de connexion, considérée comme une condition sine qua non pour l'aboutissement et la réussite d'un apprentissage de ce genre. Dans un deuxième lieu, les étudiants trouvent également une grande difficulté due au problème d'accès à distance à cause du coût demandé. En troisième lieu, on trouve le problème de maitrise des outils et plateformes numériques proposés et la difficulté de réaliser des cas d'application TD et TP à distance.Parmi les autres obstacles, les étudiants enquêtés citentla difficulté d'organisation de l'évaluation à distance considérée doublement comme signe d'insatisfaction de l'ajournement des évaluations semestrielles que comme reflet de l'absence d'un système d'évaluation à distance dans le système éducatif marocain en général et celui de l'enseignement supérieur en particulier. Enfin des difficultés mineures rencontrées par les étudiants touchent relativement le manque du matériel informatique pour l'étude, l'accès aux ressources pédagogiques numériques, la difficulté de gestion du temps d'apprentissage et le manque de motivation des professeurs.

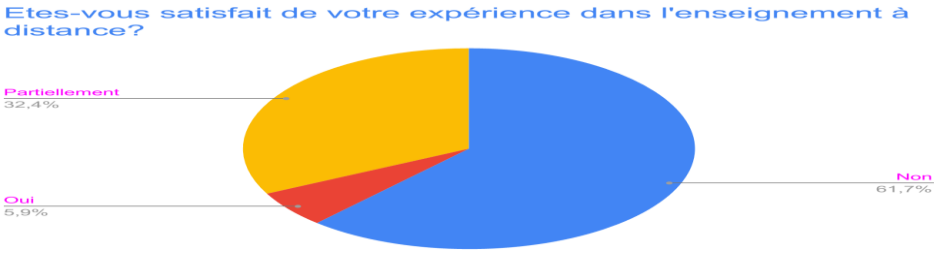
Figure 29 : Motivation pour l'apprentissage à distance dans l'avenir



La quasi-totalité des étudiants (97,5%) affichent une motivation pour l'apprentissage à distance dans l'avenir pour plusieurs raisons qui s'expliquent globalement par ces enquêtés par *« l'intérêt de la diversification des modes d'apprentissage pour apprendre autrement etaméliorer les compétences technologiques »*, clé certain de succès dans la vie étudiante et professionnelle. Ce nouveau mode accompagnateur de l'enseignement en présentiel est important dans le sens où il assure un contact continu entre les professeurs et les étudiants avec économie de moyens et d'efforts, mais aussi servir d'occasion pour le développement de l'autonomie responsable, l'esprit d'auto-formation. Par contre, la minorité qui reste justifie sa

démotivation pour l'apprentissage à distance dans l'avenir par *« l'absence des conditions favorableset de moyens nécessaires pour réussir ce chantier »*. D'autres étudiants évoquent *« les limites et les dangers liés aux problèmes de fatigue, de santé physique, mentale et visuelle »*.En effet, les lacunes méritent d'être comblées pour assurer la couverture totale d'accès aux outils informatiques et la parité des chances, l'équipement et l'excellence.

Figure 30 : Satisfaction globale de l'expérience étudiante dans l'enseignement à distance

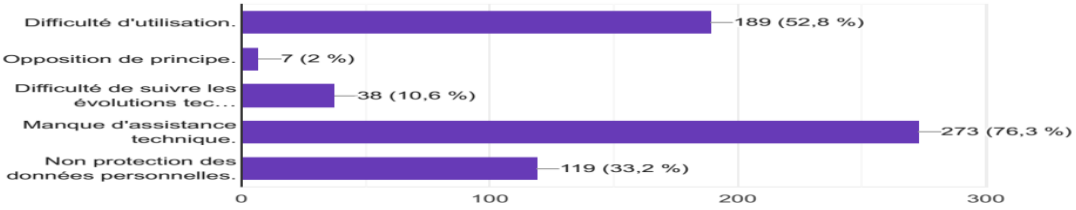


D'après ce graphe qui illustre le degré de satisfaction globale sur l'enseignement à distance, il est clair qu'environ 61,7% des étudiants expriment qu'ils ne sont pas satisfaits de cette expérience de l'enseignement à distance. Ceux qui sont partiellement satisfaits représentent 32,4% mais le marquant c'est que les satisfaits de cette expérience ne dépassent pas 5,9%.

Figure 31 : Précision des points forts de l'enseignement à distance à la lumière de cette expérience

Selon ce graphe, les points forts de l'enseignement à distance selon cette expérience étudiante consistent dans les richesses et la diversification des ressources numériques (65,9%), mais aussi dans la souplesse quant aux rythmes, moments et lieux d'apprentissage (47,8%) avec une flexibilité de suivi (42,7%). Par contre, il reste encore un long chemin pour arriver à un management des classes virtuelles prouvé justement par uniquement (7,3%) comme force de cette distanciation de l'enseignement.

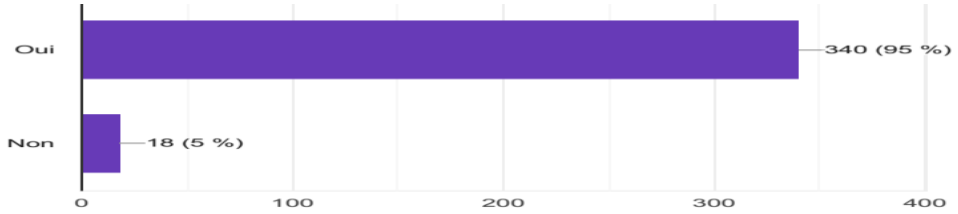
Figure 32 : Causes qui freinent les étudiants pour apprendre par le biais des nouvelles technologies prochainement



Selon ce graphe, les principales raisons qui freinent les étudiants à apprendre par le biais de la technologie prochainement concernent largement le manque d'assistance technique (76,3%), la difficulté d'utilisation des plateformes (52,8%) et la précaution de non protection des

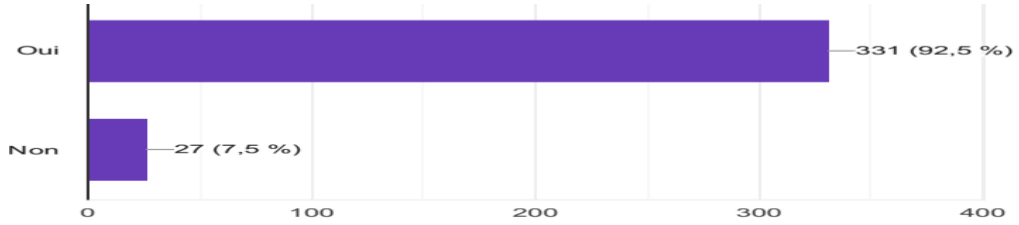
données personnelles (33,2%). Enfin, 10,6% des étudiants résistent à l'apprentissage par intermédiaire des nouvelles technologies dans l'avenir proche par ce qu'ils trouvent des difficultés de suivre l'évolution technologique, alors que 2% sont en opposition de principe avec cette modalité d'apprentissage.

Figure 33 : Expression du besoin d'accompagnement sur les plateformes de formation à distance



95% des étudiants qui ont participé à cette étude mettent l'accent sur leur désir de bénéficier d'un accompagnement sur les plateformes à distance. C'est une lacune qui mérite d'être comblée dans une ère de domination de l'hybridation et du numérique.

Figure 34 : Désir de bénéficier d'un accompagnement sur la pédagogie universitaire innovante



Majoritairement, le graphe donne un éclaircissement sur le fait que les étudiants (92,5%)affichent un besoin de vouloir bénéficier d'un accompagnement sur la pédagogie universitaire innovante. C'est une occasion pour aider ces étudiants à adhérer à un changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage axé sur une pédagogie universitaire innovante.

5.2 Propositions des étudiants pour améliorer le dispositif de l'enseignement à distance

Le débat autour de l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur en général et celle des dispositifs de l'enseignement à distance mis en place par les universités marocaine en une période exceptionnelle de confinement demeure vivace, et reste d'une importance stratégique au niveau politique, pédagogique, social et économique.

L'enseignement supérieur constitue aussi un levier générateur de développement et sa digitalisation se veut un grand chantier à découvrir pour faire un bien qualitatif et quantitatif dans l'accompagnement des politiques éducatives par une réingénierie et une vision claire de l'intégration des dispositifs et des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. Dans ce sens, une remise en cause de nos pratiques de tous les acteurs de l'enseignement supérieur s'avère nécessaire, voire indispensable pour agir autrement et garantir la haute qualité. Le gouvernement y compris *« les décideurs de l'enseignement supérieurdoivent sûrement réorganiser les priorités en donnant à l'enseignement numérique la place qu'il mérite dans sa politique éducative »*, dit un étudiant

universitaire.Pour certains étudiants partagent une idée qu'il y a « *une nécessité de développement d'un vrai dispositif d'enseignement à distance bien planifié dans l'université. Il est même très difficile de qualifier ce mode d'assurance de la continuité d'enseignement de dispositif au sens propre du terme* ».En ce sens, il est urgent de procéder au développement d'un plan numérique permettant de mettre fin à la fracture technologique dans une logique de transition réussie vers le digital à partir d' *« une implication collective » qui* traduit la conviction que le dispositif de l'enseignement à distance est une question de croyance effective en unprojet collectif d'un enseignement digitalisé de bonne qualité.

Pour d'autres étudiants, les propositions émises pour l'amélioration concernent *« la nécessité de développer la promotion d'une culture de l'usage des technologies de l'information et de la communication »* en éducation supérieur et *« l'évolution mentalités vers un changement de paradigme avec un ingénierie pédagogique du système d'enseignement supérieur ».* Cette culture qui est aujourd'hui une base indispensable pour le rayonnement national et international ne va pas sans mettent l'accent sur l'aspect crucial de *« la formation initiale et continue des professeurs et des étudiants sur les plateformes et le bon usage pour l'intégration efficace des TIC dans la pratique pédagogique en enseignement et en apprentissage ».*Ces plateformes doivent garder les traces et il faut institutionnaliser une politique qui fait tout engager ».Dans ce cadre, l'adhésion au changement du paradigme pédagogique et culturel s'impose autant d'acuité en questionnant les conditions les possibilités et les challenges liés à l'instauration des centres e-learning et de ressources numériques.

La création des universités virtuelles et des classes inversées qui œuvrent pour l'amélioration continue du dispositif d'enseignement à distance n'est pas une chose facile. Elle nécessite une série de mesures largement proposée et partagée par plusieurs étudiants participants à l'étude à savoir essentiellement :

« -Repenser l'université pour mettre en place un système complet de formation à distance en termes de planification, gestion et évaluation pour tous les cycles d'enseignement supérieur ;

-Equipements et installation des infrastructures informatiques dans chaque établissement universitaire et la doter d'un studio d'enregistrement sans oublier la collaboration sérieuse avec les spécialistes du domaine ;

-Accompagnement administratif et techniques pour un bon fonctionnement de ce mode d'enseignement ;

-Nécessité de développement d'unnouveau modèle d'enseignement-apprentissage basée sur une pédagogie digitale innovante, intelligente et motivante ;

-Partenariat avec plateformes internationales et coopération avec le secteur des médias pour perfectionner la scénarisation pédagogique ;

-Des moyens technologiques disponibles au service de l'étudiant liés la distribution du matériel (pc portable) et à la gratuité de connexion internet de bon débit pour un accès égal à l'enseignement à distance ;

-Adopter une approche hybride adaptée au contexte à travers l'exploitation des bonnes pratiques et l'inspiration des modèles reconnus à l'international en la matière. »

Bref, l'amélioration de la qualité du dispositif de l'enseignement à distance est fondamentalement question de réelle volonté pour la réforme et la conduite du changement dans l'enseignement supérieur.Elle implique la promotion de la culture digitale et l'engagement sincère de l'ensemble des acteurs et parties prenantes pour mener de bonnes pratiques pédagogiques.

5.3 Enseignements tirés

Dans cette crise sanitaire du Covid-19 comme dans la vie évolutive des systèmes d'enseignement supérieur, il y a toujours des leçons à tirer. Au Maroc comme partout dans le monde, il y a plusieurs types d'enseignants : les innovants, les débutants, les réticents et les récalcitrants. L'expérience montre que l'enseignement à distance dans le secteur de l'enseignement supérieur peine à remplacer la formation en présentiel. Autre fait saillant, c'est que les étudiants ne sont pas satisfaits de cette expérience d'enseignement à distance imposée et exigée comme obligation pour s'adapter à l'imprévu et assurer la continuité pédagogique.

Cette pandémie a été une véritable opportunité pour que tout le monde, y compris ceux qui ne croient pas au numérique, utilise finement les technologies en enseignement universitaire.

L'usage des TIC en tant qu'outil pédagogique dans l'acte de l'enseignement et de l'apprentissage reste encore très limité. L'enseignement à distance au Maroc est question d'avenir pour devenir une réalité en associant cours présentiels et virtuels car l'émergence de ce fléau ne va pas sans inviter les décideurs et acteurs pour repenser la pédagogie universitaire de l'enseignement et de l'encadrement et la réflexion sur la possibilité de création des universités et classes virtuelles. C'est une occasion fédératrice pour capitaliser l'acquis, exploiter les efforts accomplis et la quantité des cours de différentes disciplines enregistrés pour divers cycles d'enseignement supérieur sur les plateformes numériques, dans la perspective de donner naissance à des écoles numériques avec ses propres compétences professorales et cadres techniques et administratifs.

- Nécessité d'adaptation des enseignants et des étudiants avec ce nouveau mode de l'enseignement-apprentissage à distance.

- La communication numérique diffère de la communication en présentiel. Ça questionne aussi la préparation des enseignants et des étudiants pour affronter ce genre de situation imprévisible.

- Certains facteurs relatifs à l'enseignant comme l'âge, la discipline enseignée peuvent influencer son adaptation et sa réussite dans ce nouveau mode de travail à distance souvent inhabituel.

- L'efficacité de l'enseignement à distance dépend de la qualité du système d'enseignement distant.

- Absence de planning global des enseignements, manque d'interactivité entre les étudiants et les enseignants.

- Digitaliser l'enseignement supérieur constitue une nécessité. Mais, il faut éviter l'excès de l'hyper-médiation et de l'hypertechnologisation.

5.4 Cadre de recommandations relatives à l'enseignement à distance (que faut-il faire ?)

Les résultats de l'étude développée sur l'évaluation des expériences de l'enseignement à distance par les étudiants dans les universités marocaines au temps du Covid-19 montrent que des faiblesses et des dysfonctionnements caractérisent la réglementation et le dispositif de l'enseignement distant. D'où la nécessité de conduire une réforme profonde du système d'enseignement à distance, destinée à créer dans le cadre des perspectives, une dynamique d'amélioration de sa qualité.

A l'issue des éléments précédents, on propose par la suite une série de recommandations d'amélioration la qualité du dudit dispositif qui constitue un levier essentiel pour le changement et la réussite de la réforme de l'enseignement supérieur marocain :

- Définir un cadre et des critères en termes d'assurance qualité dans l'enseignement à distance. Il s'agit d'élaborer des standards et des manuels-qualité à tous les aspects de l'enseignement à distance qui soient en harmonie avec les standards internationaux.

-Réaffirmer la place et le rôle du digital et de l'enseignement à distance dans la réforme du système de l'enseignement supérieur. Il s'agit de placer le numérique au centre des activités de l'enseignement-apprentissage, de la formation et de la recherche scientifique.

- Mettre en place un dispositif d'enseignement à distance de qualité, bien préparé, réfléchi. Le dispositif actuel fait preuve d'un enseignement distant improvisé dans l'urgence.

-Informer et sensibiliser la communauté éducative, les acteurs de l'enseignement supérieur et le public sur les apports importants de l'enseignement à distance par le biais de la presse, les e-conférences, les circulaires, etc. Leur participation active et implication sincère dans ce projet collectif peuvent être source de garantie du succès et d'amélioration des dispositifs d'enseignement à distance.

-Former des experts locaux et nationaux sur l'ingénierie des dispositifs d'enseignement à distance.

-Instaurer une culture de digital, de changement du paradigme pédagogique et des mentalités. C'est de passer à la digitalisation de l'enseignement supérieur en acceptant qu'elle ne veut pas dire seulement une intégration de la nouvelle technologie mais essentiellement question de création des programmes pédagogiques et une ingénierie complète qui répondent habilement à la révolution numérique.

- Au plan de la technicité et de l'administratif, former à l'éducation numérique et à la scénarisation pédagogique en accompagnant les professeurs et étudiants sur l'usage optimal de la technologie en enseignement-apprentissage à distance car donner des cours présentiels diffère largement des cours à distance.

-Développer un référentiel de compétences en TIC et une charte d'éthique numérique. Il s'agit d'établir des textes légaux encadrant les pratiques d'enseignement à distance et garantissant une institutionnalisation et une standardisation tout en laissant des marges de manœuvre permettant de régir aux spécificités des établissements d'enseignement supérieur.

- Doter l'ensemble des établissements universitaires de moyens numériques nécessaires, de centres e-learning, de studios d'enregistrement et collaborer avec des spécialistes du domaine (radios, télévision et presse) puisque la diffusion et la communication ne relèvent pas directement des compétences de l'Université.

- Equiper les étudiants d'ordinateurs et assurer une connexion gratuite, fiable et de haut débit.

-Disséminer les bonnes pratiques (best-practices) relatives aux méthodologies, didactiques et instruments de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur.

-Création d'un cadre de référence de l'évaluation des apprentissages à distance. C'est de transformer les actes pédagogiques et passer d'un simple enseignement à distance à une vraie formation à distance incluant un système d'évaluation des compétences à distance dans l'avenir à moyen ou à long terme.

Conclusion

Le ministère de l'enseignement supérieur a pris à temps une décision courageuse largement applaudie par la société d'arrêter les cours en ligne et leur remplacement par des cours à distance. Des efforts considérables ont été fournis par les organisations et acteurs de l'enseignement supérieur pour remplacer les cours en présentiel et garantir la continuité pédagogique.

Avec une méthodologie descriptive avec souffle exploratoire et la réalisation d'une enquête quantitative par le biais d'un questionnaire adressé aux étudiants des universités marocaines par voie électronique et partagé sur les réseaux sociaux et les groupes des étudiants universitaires. Cette méthode s'impose comme seule choix adéquat durant cette période élargie plusieurs fois de confinement et état d'urgence sanitaire, et qui exclut par conséquent toutes autres modalités de collecte des données. Tout en étant conscient des limites de cette étude dues essentiellement à la difficulté du contrôle de l'échantillonnage et à la taille réduite de l'échantillon, le travail contribue à la réflexion et la compréhension des perceptions et la satisfaction des étudiants concernant l'enseignement distant dans la perspective de proposer des bases possibles des visions et stratégies de l'enseignement à distance.

Les résultats de cette recherche démontrent que malgré l'importance des efforts fournis par le cops professoral et la motivation pour l'enseignement à distance dans l'avenir, les étudiants partagent des avis commun concernant l'insatisfaction globale de cette expérience de l'enseignement distant renforcée par plusieurs difficultés et contraintes rencontrées liées à la médiocrité de la connexion à Internet qu'au coût. La réponse aux questions de cet essai sur l'enseignement à distance dans une période nationale et mondiale particulière, a permis de tirer plusieurs enseignements sur la manière avec laquelle les universités marocaines à travers leurs institutions et corps personnel et administratif ont géré la situation improbable, les

expériences et le niveau de satisfaction des étudiants à l'égard du dispositif de l'enseignement à distance.

Il est aujourd'hui plus clair que l'enseignement à distance est l'une des solutions efficientes pour répondre aux besoins des étudiants tout en acceptant de la digitalisation en gardant de l'humanisation en vue de ne pas tomber dans la désaffectivation du savoir. Il va sans dire que le e-learning ne remplacerait jamais l'enseignant, c'est pourquoi il faudrait considérer ce nouveau mode d'enseignement comme un ajout, une plus-valuequi enrichirait l'enseignement en présentiel.La vision prospective à développer est un type de formation multimodal qui harmonise une alternance et une conjugaison du présentiel avec le digital en enseignement supérieur. Le processus d'enseignement à distance est donc repérable à travers un contexte qui ne se limite pas à une modalitédu présentiel enrichi (en face-à-face en salle de classe avec une intégration d'outils technologiques), ou à une modalité en ligne qui propose principalement des activités à distance, mais de promouvoir la modalité hybride (blended ou mixte) qui propose des activités en face-à-face et à distance.

En effet, le challenge est de s'interroger si la communauté universitaire est-elle prête aujourd'hui pour relever les défis et surtout démontrer un engagement à la hauteur des challenges ? Et quels moyens de prévention à préconiser dans l'enseignement à distance prenant conscience du danger des TIC sur la personnalité et du passage de l'apprentissage largement auditif à un apprentissage par mémorisation visuelle.

Au final, un ensemble de mesures sous forme de recommandations à prendre par les universités et établissements à l'avenir pour instaurer l'enseignement à distance de qualité ont été proposé en mettant un accent focal sur le développement d'un cadre et de références en termes d'assurance qualité de l'enseignement à distance dans les universités et institutions marocaines.

Bibliographie

- COSEF. (1999). *Charte Nationale d'Education et de Formation.* Royaume du Maroc.
- CSEFRS. (2019). *Loi cadre 51-17 relative au système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.* Maroc: Bulletin officiel.
- CSEFRS. (2019). *Réforme de l'enseignement supérieur: perspectives stratégiques.* Maroc: Publication du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.
- CSEFRS. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030 Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion.* Maroc: Publication du csefrs.
- INESEFRS. (2014). *La mise en oeuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 Acquis, déficits et défis.* Maroc: Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.
- Karsenti, T. (2016, Octobre 18). *Les technologies ont-elles un réel impact ur la réussite scolaire?* Retrieved décembre jeudi 3, 2020, from éduco Le blogue de l'innovation pédagogique: https://www.lecentrefranco.ca/educo/les-technologies-ont-elles-un-reel-impact-sur-la-reussite-scolaire/#:~:text=Oui%2C%20les%20recherches%20montrent%20bien,sur%20l'apprentissage%2C%20la%20motivation&text=Ainsi%2C%20comme%20tout%20outil%2C%20l,%C3%A9l%C3%A.
- Kissani, N. S. (2020). L'enseignement à distance au département de langue et de littérature françaises: Le clavardage, un outil d'apprentissage synchroe médiatisé et multidimentionnel. In J. A. Ferhane, *La vie.... à l'ère du Coronavirus "COVID-19"?* (pp. 172-188). Rabat: Imprimerie Rabat Net.
- 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. *Savoirs* , 71- 94.
- Mohammed Mastafi, H. B. (2019). Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur marocain : réflexions et perspectives. *Hal archives-ouvertes* , 1-2.
- Morin, E. (2020, Avril Lundi 6). Edgar Morin:"Nous devons vivre avec l'incertitude". (F. Lecompte, Interviewer).