

المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي
وتكوين الأطر
والبحث العلمي
قطاع التربية الوطنية



مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا

. تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية ووضعية تقويمية استنادا إلى المرجعية
الديداكتيكية .

فريق الإعداد :

شكير عكي : مفتش مركزي تخصصي : منسق الفريق

د/مصطفى حسني إدريسي : أستاذ التعليم العالي

عبد الحميد عفان : مفتش تربوي للتعليم الثانوي

حسن شكير : مفتش تربوي للتعليم الثانوي

نونبر 2009

مدخل منهجي

يعتبر تأليف وإنتاج مصوغات تكوينية في ديداكتيك المواد الدراسية مظهرا من مظاهر التجديد التربوي المرتبطة بتنفيذ برنامج العمل التربوي لوزارة التربية الوطنية (2009-2010) في تكامل وتمفصل مع الانطلاقة الفعلية لأجراً المخطط الاستعجالي في مشاريعه البيداغوجية (2009-2012).

ويتوطن هذا العمل الإنتاجي في خريطة المجال الخاص بالتكوين الأساس والمستمر (المجال: 6، الإجراء: 7 من برنامج العمل التربوي لموسم 2009-2010)

وإذ يضع فريق التأليف بين أيد هيئة التفيتش التربوي التخصصي لمواد الاجتماعيات هذه المصوغة فهو يراهن على إمكانات أطر هذه الهيئة النابعة أولا وأساسا من رصيدهم ومكتسباتهم الأكاديمية والمهنية. وثانيا من انخراطهم الإيجابي في تنزيل برامج التكوين المستمر للميدان لتصل إلى قلب المؤسسة التعليمية عن طريق التأطير الملائم للمدرسين في منهجية تدريس المادة وتقويم التعلّات المرتبطة بها.

ويشكل هذا المدخل المنهجي دعامة ديداكتيكية وأداة عمل مساعدة للمكونين تيسر لهم تنفيذ مكونات مجزوءة تخطيط وبناء وضعبات تعليمية وتقويمية انطلاقا من المرجعية الديداكتيكية للمادة. ويتضمن هذا المدخل 3 عناصر :

- 1- بنية المجزوءة ومكوناتها ؛
- 2- الكفايات والموارد والتدبير الزمني؛
- 3- تقديم إرشادات منهجية حول أساليب تنفيذها وتنشيط الاشتغال بها مع المستهدفين وتقويم أثرها.

1- التعريف ببنية المجزوءة ومكوناتها:

تتألف المجزوءة من قسمين أساسيين : قسم يتناول مكون الديداكتيك، وقسم يتضمن مكون التقويم . يتضمن كل قسم منهما في المادتين (التاريخ والجغرافيا) شقين، شق نظري وشق إجرائي تطبيقي.

بالنسبة للقسم الخاص بمكون الديداكتيك، حرص فريق إعداد المصوغة التكوينية على أن يكون الشق النظري بمثابة فرش مفاهيمي يقدم إضاءات حول الأساس الإبيستمولوجي الذي تستند إليه المرجعية الديداكتيكية بالنسبة للمادة من حيث :

- الحقل المعرفي ؛

- الوظائف التكوينية والمجتمعية ؛

- خطوات النهج الفكري.

وقد روعي في بلورة هذا الفرش النظري مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي والخطاب التربوي الذي نص عليه المنهاج الحالي للمادة.

أما بالنسبة للشق الإجرائي التطبيقي فقد جاء في صيغة وضعبات وتمارين وأنشطة عملية بالاستناد إلى دعائم وموارد بيداغوجية وديداكتيكية مرفقة بأسئلة وتوجيهات للاشتغال.

وفيما يخص القسم المتعلق بمكون التقويم فقد جاء متضمنا ، هو الآخر، لشقين :

- شق نظري، وفيه إضاءات مفاهيمية وأدواتية حول تقويم التعلّات من منظور مدخل الكفايات ،

وخاصة :

- تحديدات اصطلاحية ؛

- أنواع وأدوات التقويم؛

- أمثلة توضيحية.

- شق إجرائي تطبيقي: وفيه نماذج لوضعيات وتمارين تقويمية إدماجية للاستئناس بها في أفق تطويرها .

وبهذا يكون فريق الإعداد قد استحضر مبدأ الانسجام والتكامل بين عناصر المجزوءة في بنيتها العامة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

التاريخ		الجغرافيا	
مكون الديد اكنياك	نقّ نظري	الأسس الإستمولوجية: • منهاج التاريخ وتنمية الذكاء الاجتماعي؛ • منهاج التاريخ وتنمية الحس النقدي؛ • المفاهيم المهيكله للخطاب التاريخي (الزمن - المجال - المجتمع) • النهج الفكري لماده التاريخ (التعريف - التفسير - التركيب)	الأسس الإستمولوجية: • ماهية الجغرافيا؛ • وظائف الجغرافيا • المفاهيم المهيكله للخطاب الجغرافي: (المورفولوجيا - التوطن - الحركة) • النهج الفكري لماده الجغرافيا (الوصف - التفسير - التعميم)
	نقّ إجرائي تطبيقي	أجراء خطوات التفكير التاريخي من خلال مقارنة مجزوء اتيه لمثال من تاريخ المغرب في المرحلة الانتقالية لقيام الدولة السعدية. • البطاقة الأولى: الإشكالية ؛ • البطاقة الثانية: التعريف؛ • البطاقة الثالثة : التفسير/ التركيب.	أجراء خطوات التفكير الجغرافي من خلال موضوع جغرافي : "الفلاحة في الولايات المتحدة الأمريكية " • البطاقة الأولى: كفاية الوصف الجغرافي؛ • البطاقة الثانية: كفاية التفسير الجغرافي.
مكون التقويم	نقّ نظري	- أنواع التقويم، مكوناته ، أدواته من منظور مدخل الكفايات مع أمثلة توضيحية؛ - معايير ومؤشرات التقويم من منظور مدخل الكفايات مع أمثلة توضيحية؛ - الوضعيات الاختبارية ، مكوناتها ومنهجية بنائها مع أمثلة؛ - الأطر المرجعية لتقويم التعلمات.	
	نقّ إجرائي تطبيقي	وضع سيناريو تقويمي على خلفية الشق النظري يتضمن ما يلي: • تقديم الوضعية؛ • الدعامات والموارد؛ • الأسئلة والمهام؛ • المعايير والمؤشرات. من خلال الاشتغال على مثال من تاريخ المغرب : المغرب من الإصلاحات على الحماية	وضع سيناريو تقويمي على خلفية الشق النظري يتضمن ما يلي: • تقديم الوضعية؛ • الدعامات والموارد؛ • الأسئلة والمهام؛ • المعايير والمؤشرات. من خلال الاشتغال على مثال التكتلات الاقتصادية الكبرى : الاتحاد الأوروبي.

2- الكفايات والموارد والتدبير الزمني: وتوضح الجداول الموالية مكونات هذا العنصر:

2-1- بالنسبة لمكون الديداكتيك في مادة التاريخ:

الكفايات	الأهداف	المقاطع	الموارد	الدعامات	أساليب التنشيط	الغلاف الزمني
1- تعرف المرجعية البيداغوجية لمنهاج التاريخ وضبط المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي	- ضبط المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي؛ - مفهوم الزمن؛ - مفهوم المجال؛ - مفهوم المجتمع	الاشتغال على: - وثيقة المنهاج؛ - نصوص حول إبيستمولوجيا مادة التاريخ.	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
2- التحكم في الخطوات المنهجية للدرس التاريخي	مكونات نهج المؤرخ : - التعريف ؛ - التفسير؛ - التركيب.	الاشتغال على - وثيقة المنهاج ؛ - نصوص حول إبيستمولوجيا مادة التاريخ.	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
3- التحكم في كفايات مادة التاريخ وآليات تحقيقها في درس التاريخ.	- نماذج من الكفايات في منهاج التاريخ: - الموضوعة في الزمن؛ - قراءة شواهد من الماضي ؛ - استعمال شبيحة الحضارات.	الاشتغال على: - وثيقة المنهاج ؛ - عينة من الكتب - نصوص حول ديداكتيك مادة التاريخ.	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة

2-2- بالنسبة لمكون الديداكتيك في مادة الجغرافيا:

الكفايات	الأهداف	المقاطع	الموارد	الدعامات	أساليب التنشيط	الغلاف الزمني
1- تعريف المرجعية الديداكتيكية و تبين وظائفها و تحديد مجال الجغرافيا وموضوعاتها	- ضبط مجال الجغرافيا - تحديد المفاهيم الهيكلية لمادة الجغرافيا .	الاشتغال على: - وثيقة المنهاج؛ - نصوص حول إبيستمولوجيا مادة الجغرافيا .	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
2- ضبط المنظومة المنهجية لتدريس مادة الجغرافيا وكيفية توظيفها في الدرس الجغرافي	توظيف نهج مادة الجغرافيا: الوصف - التفسير - التعميم.	الاشتغال على - وثيقة المنهاج ؛ - نصوص حول إبيستمولوجيا مادة الجغرافيا .	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
3- استعمال وسائل التعبير الجغرافي وضوابط استثمارها في الدرس الجغرافي	استعمال وسائل التعبير الجغرافي	الاشتغال على: - وثيقة المنهاج ؛ - عينة من الكتب - نصوص حول ديداكتيك مادة الجغرافيا .	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة

3-2- بالنسبة لمكون التقويم في التاريخ والجغرافيا:

الكفايات	الأهداف	المقاطع	الموارد	الدعامات	أساليب التنشيط	الغلاف الزمني
1- استيعاب التقويم التربوي من منظور التدريس بالكفايات .	- ضبط منطلقات ومرجعيات ومبادئ التقويم التربوي .	الاشتغال على الوثائق الرسمية وعلى أدبيات منتقاة	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
2- الاشتغال بالتقويم التربوي من منظور التدريس بالكفايات من خلال وضعيات تقييمية مختلفة.	- تخطيط وضعيات تقييمية وفق المرجعية الديدانكتيكية	التمرن على وضعيات تقييمية مختلفة: - الاشتغال بالوثائق؛ - إنتاج مقال	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة
3- الاشتغال بالتقويم التربوي من منظور التدريس بالكفايات من خلال وضعيات تقييمية اندماجية.	- تخطيط وضعيات ادماجية وفق المرجعية الديدانكتيكية	التمرن على وضعيات تقييمية اندماجية توليفية بين الاشتغال على وثائق وإنتاج المقال.	المكتسبات المعرفية والمنهجية السابقة	- بطاقة منهجية وتوجيهية للمنتوج المنظر مرفقة بوثائق	عرض رقمي مع العمل بالمجموعات	120 دقيقة

3- إرشادات وتوجيهات كبرى لتدبير الاشتغال بالمصوغة :

- 1- استحضار الهدف العام والكفايات المسطرة للمصوغة ومركزاتها الأساسية لأجل توحيد الخطاب التربوي بين فرق التكوين والمستهدفين منه؛
- 2- الاستئناس بما ورد في المصوغة والاجتهاد في إثراء وإغنائها نظريا وديداكتيكيا؛
- 3- الاجتهاد في تهيئ الدعامات المنهجية والوثائقية الميسرة للاشتغال على مكونات المصوغة؛
- 4- اعتماد أساليب التنشيط التشاركية والتفاعلية والإنتاجية.
- 5- التحلي بالمرونة في التدبير الزمني لتنفيذ المصوغة؛
- 6- العمل على التتبع والتقويم المستمر لسير المصوغة وقياس أثرها على المستهدفين.

القسم الأول : المكون الـديداكتيكي

المصوغة الفرعية الأولى

. تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية في مادة التاريخ استنادا إلى المرجعية
الديداكتيكية .

إعداد : شكير حسن

مفتش منسق جهوي تخصص مادة الاجتماعيات

الإطار النظري

تقديم:

لقد استمد المنهاج الحالي لمادة التاريخ منطلقاته العامة من نتائج البحث في المجال الإيستيمولوجي والديداكتيكي ، إذ انطلقت اللجنة التقنية المتعددة التخصصات والتي أوكلت لها مهمة مراجعة منهاج مادة التاريخ ، من مجموعة من المبادئ ، وهي المرة الأولى في تاريخ تدريس هذه المادة في المغرب، التي تم فيها تحديد المنطلقات العامة بكيفية صريحة، حيث تم استحضار ما يلي:

خصوصيات مادة التاريخ المدرسي ، إذ اعتبرت الوثيقة الصادرة عن اللجنة المذكورة:

- “ مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم ” ؛

- المرتكزات الأساسية التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار المنبثقة عنه والخاصة بمراجعة المناهج التربوية ؛

- ما راكمته مادة التاريخ في مسار تطورها العلمي، المعرفي والمنهجي . . . ؛

- هوية المتعلم، وتعدد انتماءاته مع التفتح على الآخر؛

- المستوى السيكلولوجي للمتعلم في بناء المنهاج: التدرج من الزمن المعيش إلى الزمن المبني¹.

إن قراءة متأنية لهذه المبادئ ، تجعلنا نقف على الملاحظات التالية:

للمرة الأولى تشير وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية المغربية إلى :

خصوصيات التاريخ المدرسي (HISTOIRE SCOLAIRE) وتميزه عن التاريخ العالم (HISTOIRE SAVANTE) .

وتجدر الإشارة إلى أن التوجيهات الرسمية السابقة لصدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لم تكن تميز

بينهما، بل كانت تتحدث عن التاريخ كمادة عَالِمة، يتعين على التلميذ حفظها وتذكر أحداثها وسنواتها . . .

أما الوثيقة الصادرة عن اللجنة التقنية المتعددة التخصصات، فتشير إلى أهداف تدريس التاريخ وتختصرها في

ما يلي:

” تنمية الذكاء الاجتماعي (للمتعلم) وحسه النقدي وتزويده بالأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل وتأهيله لحل المشاكل التي تواجهه ”

وهي بذلك تحرص على مواكبة المستجدات التي يعرفها حقل البحث في ديداكتيك التاريخ.

- فما هي مقومات المرجعية الديداكتيكية لمادة التاريخ ؟

- وكيف يمكن توظيفها في تخطيط العملية التعليمية التعلمية؟

1- وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.

1- مقومات المرجعية الديدانككية لمادة التاريخ: 1-1 , الأسس الإبنسئمولوجية:

• منهاج التاريخ وتنمية الذكاء الاجئماعي:

فبخصوص تنمية الذكاء الاجئماعي للمئعلم ، نأاول ، في ما يلي أأليل هذه المنطلقاأ في ضوء الأدبياأ الإبنسئمولوجية.

لقد أأأأ الوئيقة، بمأابة منهاج لمواأ الأاريخ والجغرافيا والأربية على المواطنة، في معرض أأبئها عن السباق الاجئماعي، الوئيفة المآئماعية للأاريخ ولأصئها في الأالي:

” يئسمأ الأاريخ وئظيفئه المآئماعية من مساهمئه مع العلوم الاجئماعية الأأرى في أكوين إنسان يفهم مآئماعه (الوطني والوئلي) وئئموضع فيه، أئى يصبأ مشاركا وفاعلا فيه. فالأاريخ يساهم في الأكوين الشأصي للإنسان بألقينه ذاكرة جماعية أئسع من المآموعة المحلية إلى الأمة أم الكون، كما يمذه بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والأأأأيم المعقلن للماضى والأاضر“

وعليه، فإن الوئيقة أساير مسأأأاأ البأأ الإبنسئمولوجي والأيأانككي الأاص بأأربس الأاريخ، إذ لأصأ مآموعة من الأبأأ إلى أن الأاريخ كان دائما عبارة عن أاأة اجئماعية (Besoin social) قبل أن يكون أاأة علمية (Besoin scientifique) ، مما أعل له وئاأف اجئماعية يمكن أأصاأها فيما يلي:²

- أأربب الأاضر من أقل الماضى ؛

- أأصيل الأاضر بربطه بالماضى ؛

- الأعراف بالهوية الجماعية.

وهي أهأاف أساسية أم اسأأصارها في وضع المنهاج الأأبب لمادة الأاريخ: لأأمية الفكر النقأى لأى الأشأاص . ومن شأن أأأمية هذا الفكر ، أو ما عبأ عنه الوئيقة المأأورة ”بالأس النقأى“ أأقق ما يلي:

- أفسبر الأاضر؛

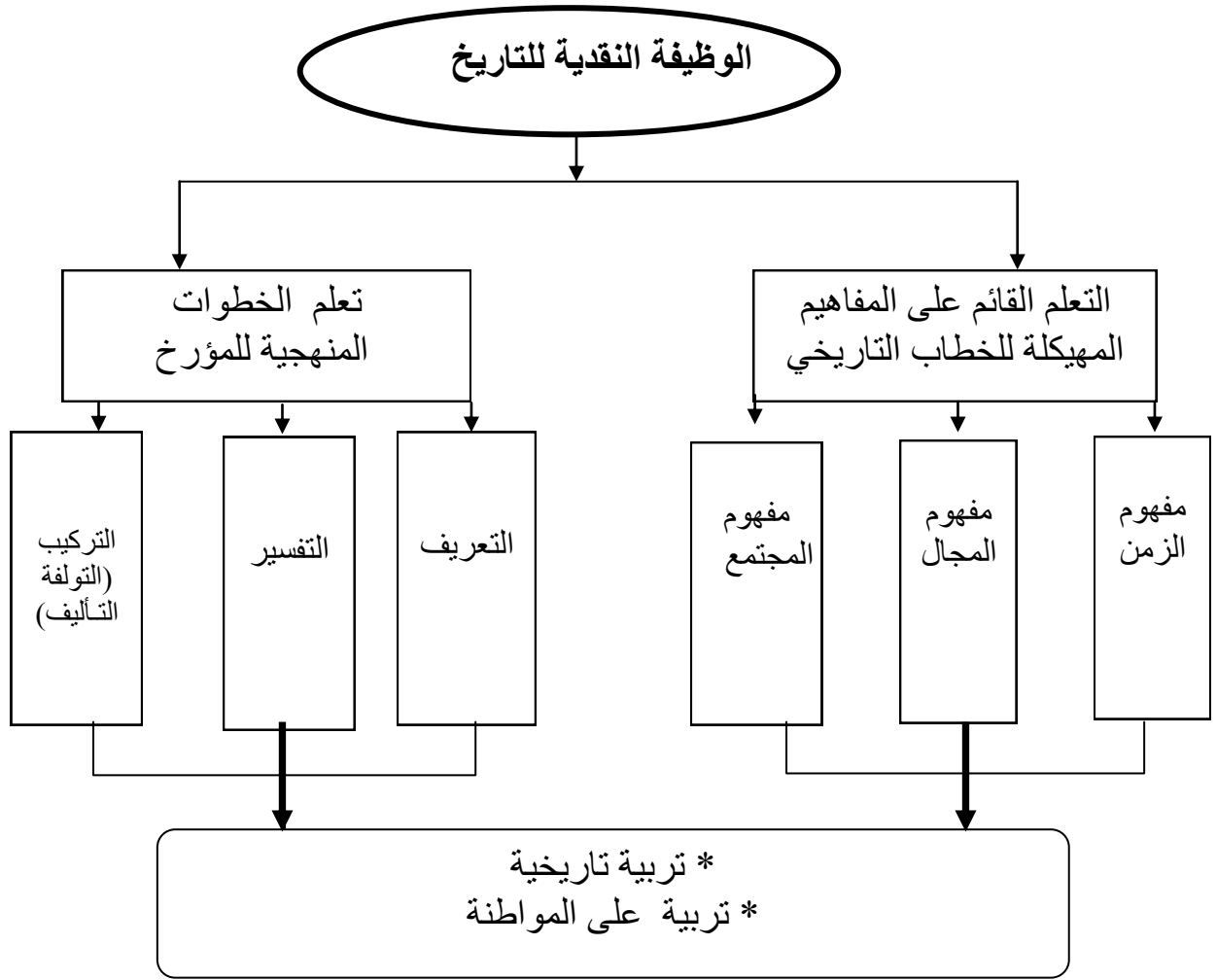
- الأأرر من أقل الماضى .

• منهاج التاريخ وتنمية الأس النقأى:

أجمع الأدبياأ الإبنسئمولوجية الأاصة بالأاريخ على أقيام هذا الفرع المعرفي، إضاأة إلى الوئيفة الاجئماعية، بأأمية الأس النقأى لأى المئعلم، أي ما يعبر عنه بالوئيفة النقأية (Fonction critique) ، أو كما أقول البأأة الفرنسية، ”مونيك فلونو“ (Monique Flonneau) : ”الأاريخ لأكوين الفكر النقأى“ (l’Histoire pour former l’esprit critique)³ الأى يسعى إلى أفسبر الأاضر وأأربب الفرأ من أقل الماضى وإأسابه الأس النقأى عند أعامله مع أأأاأ هذا الماضى . ويمكن أأأزال هذه الوئيفة في الأطاأة الأالية :

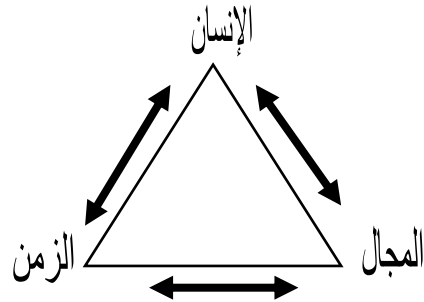
² - Mostafa Hassani Idrissi(1/5/2001), « A l’heure de réforme,Quelles fonctions éducatives » In Libération

³ - Monique Flonneau,(1996),De la découverte du Monde aux cycles II et III, Nathan,P.4



• التعلم القائم على المفاهيم المهيكلة للتاريخ:

إذا كان كل فرع من فروع المعرفة يتميز عن غيره بنهجه ووسائل تعبيره والمفاهيم المهيكلة له، فإن الخطاب التاريخي، وباتفاق المؤرخين والديداكتيكيين يتأسس بدوره على مفهومين يرتبطان بصفة خاصة بالتاريخ، وهما مفهوم الزمن (Temps) والمجال (l'espace) ⁴ بالإضافة إلى مفهوم المجتمع (Société). وهي تشكل أبعادا (Dimensions) لشبكة المعلومات العامة في التاريخ ويتوقف عليها الفهم في هذا الحقل المعرفي ⁵. ويرى بعض الباحثين في ابيستمولوجية التاريخ بأن العملية التاريخية هي عملية ثلاثية الأبعاد، إذ أنها تقوم على العلاقة الجدلية بين الإنسان وبيئته في إطار الزمن. ⁶



⁴ - Micheline JOHNSON;(1976) Le concept de Temps dans l'enseignement de l'Histoire, cahier Clio, No 45-46

⁵ - خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديديكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء. ص. 24

⁶ - قاسم عبده قاسم (1979) تطور مناهج البحث في الدراسات التاريخية، مجلة عالم الفكر، المجلد 20

1- مفهوم المجال:

ويسميه بعض الباحثين، أيضا، ”التوطين“ الذي يلخص عبد الله العروي وظيفته في تحديد مكان الحادث، بالجواب عن السؤال :”أين؟“ .

أما الباحثة المغربية ” واهمي خديجة“ فتعرف المجال بأنه :” مجال تصرف البشر عبر التاريخ ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة بمعنى الامتداد، ومرتبب كذلك، بمجال انتفع به البشر عبر التاريخ وتعامل معه“ .
والمجال مفهوم مركب تتعدد مستوياته من المجال القريب إلى المجال البعيد ، من الجهة إلى الوطن إلى الأمة (Nation) إلى مجال حضارة من الحضارات . . . وهو يعبر عن مكان تواجد مجموعة بشرية، تربطها به علاقات اقتصادية ووجدانية وتحده حدود وتتولى أموره فئة حاكمة تباشر عليه سلطة سياسية، مما يجعله مرتبطا بالتوطين، توطين مواقع ما يجري عليه من أحداث ووقائع، وهي مسألة لا تخلو من صعوبات بالنظر إلى كون هذا المجال يعرف تحولا وتغيرا وتطورا مستمرا نتيجة لتفاعل الإنسان معه، إضافة إلى كونه ينتزع الدارس من حاضره لينقله إلى الماضي ، الماضي البعيد .

ولدراسة المجال والتأمل فيه أهمية لا تقل عن أهمية التأمل في مفهوم المجتمع.

2- مفهوم المجتمع:

اعتبارا لكون مفهوم المجتمع من المفاهيم الجامعة (Concept intégrateur)، ترتبط به مجموعة من المفاهيم الفرعية، منها الفئة والطبقة والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والذهنيات (Mentalité) ، فإن التعامل معه يستدعي ” فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتها :
- السوسيو- اقتصادية : شروط العيش والعمل وأنشطة اقتصادية (ثروة ، فقر...)
- السوسيو - سياسية : بنية الأمم والدول (الحرب ، السلم، الحق، السلطة...)
- السوسيو - ثقافية : عادات ، عبادات، أساطير، تقنيات، علوم . . .⁷ ،

⁷- خديجة واهمي ، مرجع سابق، ص. 35

3- مفهوم الزمن:

إن تاريخ حدث ما ، كما يقول عبد الله العروي ” هو الجواب على سؤال يتضمن كلمة ”متى؟“⁸ وهو ما يحيل الباحث في حقل التاريخ على مفهوم الزمن ، الذي تجمع كل الدراسات السيكولوجية والسيكو- بيداغوجية على أنه مفهوم مركب ، وله أبعاد مختلفة نفسية وجدانية وبيولوجية وروحية.

فبخصوص الزمن التاريخي، يعتبر مفهوم التطور مفهوما مركزيا ضمن المفاهيم الزمنية المهيكلة للخطاب التاريخي، وترتبط به باقي المفاهيم الدالة على البعد الزمني، كمفهوم الماضي / الحاضر، المستقبل ومفهوم الاستمرارية والقطيعة . . .

ولدراسة هذه المفاهيم وقياس الزمن التاريخي ، تستخدم بعض تقنيات العلوم المساعدة (Sciences auxiliaires de l'Histoire) من مثل الكرونولوجيا (Chronologie) والتحقيب (Périodisation) الذي يميز فيه الباحثون بين تحقيب عام (ما قبل التاريخ - التاريخ القديم . . .) والتحقيب الجزئي (الفتنة الكبرى . . .) والذي ما زالت مسألة تحديد معالمه (Repères) ” تطرح إشكاليات كبيرة، لم يتم الحسم فيها، لعدم وجود توافق بين المؤرخين حولها. فالمشكل، على حد قول ”العروي“، هو التوفيق بين هذا التحقيب العام والتحقيقات التخصصية، من جهة (الاقتصاد - الفن . . .) لعدم وجود التحقيقات القومية من جهة ثانية (الدولة - الحضارة . . .)⁹

ولا يقل التعامل مع مفهوم الزمن التاريخي صعوبة عن التعامل مع مفهومي المجال والمجتمع، إذ يتطلب، هو الآخر من الدارس الانتقال من الزمن المعيش (Temps Vécu) وهو الزمن الذي يدخل ضمن اهتمامات علماء النفس (Le Temps des psychologues) - إلى الزمن الموضوع (Temps Conçu) ، زمن علماء الفيزياء (Le Temps des physiciens) .

ويتطلب الانتقال بين هذه المستويات الزمنية من المتعلم التوفر على مهارات متعددة لخصتها الباحثة ، خديجة واهمي، فيما يلي:

- مهارات عقلية (ذاكرة ، قياس ، جمع ، مقارنة، تعريف، إصدار أحكام . . .)
- وعي وإدراك ذو طبيعة سيكولوجية (مهارات النقل إلى واقع مجرد: أي الماضي).
- وجدان مرتبط بالمواقف والقيم (ثقافة، انتماء . . .)¹⁰

1-2. النهج الفكري لمادة التاريخ (النهج التاريخي):

يتكون النهج التاريخي من عمليات أو خطوات عقلية استدلالية تستخدم لحل مشكلات أو بناء المعرفة التاريخية ذاتها، وهي الوظيفة الثانية، الأساسية التي يسعى إليها تدريس التاريخ. ولا يقصد منها تكوين مؤرخين صغار، بقدر ما يقصد منها تدريب المتعلمين على التحكم التدريجي في خطاطات التفكير التاريخي (Les schèmes de la

⁸ - عبد الله العروي (1992) مفهوم التاريخ، الجزء II، بيروت، ص. 243 وما بعدها.

⁹ - عبد الله العروي، مرجع سابق، ص. 275

¹⁰ - خديجة واهمي، مرجع سابق، ص. 27-28

(pensée historienne) ، كما توصلت إليها إبيستيمولوجية التاريخ وبلورتها ديداكتيكية تدريسه¹¹ ، علما بأنه ، وإلى حد الآن ، لم يحصل إجماع بين المؤلفين في ديداكتيك التاريخ حول خطوات منهجية معينة. فإذا كانوا يتفقون في بعض الجوانب، فإنهم يختلفون في جوانب أخرى: فمنهم على سبيل المثال لا الحصر، من يقسم هذه الخطوات المنهجية إلى ثلاث عمليات، وهي: ¹².

المقارنة: (comparer) ،التحقيب : (Périodiser)، التمييز بين التاريخ واستعمالاته : Distinguer les usages (de l'histoire) .

ومن الباحثين في حقل ديداكتيك التاريخ من يقسم هذه الخطوات إلى سبع عمليات فكرية، كما يلي¹³:

- ملاحظة (observer) ووصف (décrire) الوثيقة (أشياء، آثار أو صور فوتوغرافية . . .)

مما يكسب المتعلم لغة اصطلاحية خاصة؛

- طرح تساؤلات (Questionner) (إشكالية) : كيف؟ لماذا؟ متى؟ لماذا؟ ؛

- البحث عن وثائق (Se documenter)؛

- التفسير: (Expliquer)؛

- المَوَدَّعةُ (Modéliser) ؛

- الحفظ : (Mémoriser) ؛

- إعادة الاستثمار أو القدرة على التحويل: (Réinvestir) (. . .) ¹⁴ .

أما الباحث المغربي في ديداكتيك التاريخ: مصطفى حسني إدريسي، فيختصرها في خمس عمليات فكرية

كالتالي: ¹⁵

- الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يطرحها الحاضر؛

- الخطوة الثانية: التعبير عن الإشكالية بصياغة أسئلة أو تساؤلات؛

- الخطوة الثالثة: بلورة فرضيات؛

- الخطوة الرابعة: تمحيص الفرضيات باستعمال المعطيات المتوفرة؛

- الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة : تؤكد / ترفض- تفند/ أو تعدل هذه الفرضيات .

وتعتبر هذه الخطوات الافتراضية - الاستنتاجية (Hypothéco- déductive) ألبُ الوظيفة النقدية للتاريخ،

إذ تجعل اهتمام الدارس ينصب بالأساس على آليات بناء المعرفة التاريخية أكثر من اهتمامه بالمعرفة التاريخية

ذاتها، وهو ما يستدعي حتما:

- أولا : الرجوع إلى الوثائق باعتبارها حاملة وثائقية (Support documentaire) ،

- ثانيا: ملاحظة بقايا الماضي (Traces du passé) ¹⁶ .

¹¹-Mostafa Hassani Idrissi(1/5/2001), « A l'heure de réforme, Quelles fonctions éducatives »

¹²-Charles Heimberg(2002) ,L'Histoire à l'école, ESF éditeur, pp.41-80

¹³-- Monique Flonneau, op. cit. p.17

¹⁴-Monique Flonneau, op.cit,p. 17

¹⁵-Mostafa Hassani Idrissi, op. cit.

¹⁶ - Ibid

غير أن تدريب المتعلمين على خطاطات التفكير، هذه، لا يعني بأي حال من الأحوال تغييب المعارف التاريخية (les connaissances historiques) أو التقليل من أهميتها، بل إنها أساسية ولازمة لتحقيق أي تعلم مفاهيمي (Conceptuel) أو منهجي (Méthodique)، فبدونها لن تكتسب المهارات العملية والتي تبلور المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي والمرتبطة بالمجال والمجتمع والزمن .

وعليه، فهذه الوظيفة النقدية (المتمثلة في التعلم القائم على المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي) وتعلم الخطوات المنهجية للمؤرخ، وإن كانتا تتكاملان فيما بينهما، فإنهما لا تقصيان الوظيفة الاجتماعية المتمثلة في تحديد الهوية (La fonction Identitaire) المرتبطة بالهوية الجماعية (Identité collective) .

وبالرجوع إلى الوثيقة المرجعية للمنهاج الحالي لمواد: التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة والتي أشارت بكيفية صريحة، وعلى غرار مادة الجغرافيا إلى "النهج التاريخي"، واعتبرته أحد مقومات مادة التاريخ. وحددت خصائصه كالتالي: ¹⁷

التعريف: إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطة بها. وهذا يساعد على فك الترميزات والفهم. التفسير: ينطلق من تأويل المعطيات التاريخية المدروسة، وتوخي إبراز: - الانتظامات (التناسقات) (Régularités) ؛ - الاتجاهات (Tendances) ؛ - الترابطات (Corrélations) ؛ - الحركات العميقة (Mouvements profonds) . التركيب : إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي وبين الكلي والجزئي، - الانتقال من الخاص إلى العام.	المسار المعتمد في دراسة جزء من "واقع" الماضي ويتم عبر: - التعريف؛ - التفسير ؛ - التركيب.	النهج التاريخي
---	---	------------------------------

لقد سبقت الإشارة إلى تعدد الخطوات المنهجية المعتمدة في إكساب المتعلم النهج التاريخي، ويعود هذا التعدد إلى تنوع المرجعيات التي يستند إليها واضعو هذه المقاربات المنهجية.

وبخصوص الخطوات المنهجية التي حددتها الوثيقة / المنهاج الحالي لمواد التاريخ و الجغرافيا والتربية على المواطنة، كما هو مبين في الجدول، أعلاه، فإنها تستمد مرجعيتها من الأدبيات الإبيستمولوجية التي ألفها المؤرخ المغربي الأستاذ عبد الله العروي، وخاصة ما جاء في كتابه الذي يحمل عنوان: " مفهوم التاريخ" ¹⁸.

لقد تناول عبد الله العروي الحديث عن مفهوم النهج التاريخي في معرض حديثه عما أسماه " بمنطق المؤرخ"،

¹⁷- وزارة التربية، المنهاج، مرجع سابق، ص12

¹⁸- عبد الله العروي، مرجع سابق، ص. 243 وما بعدها.

” هُمَّ (المؤرخ) الأول والأخير هو الإجابة عن السؤال مه؟ (Quoi?) والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي يبحث فيه بكل ما سواه. هدف العملية التوضيحية نطلق عليها اسم ”التعريف“ (Identification) ، بعدها يأتي دور الاستيعاب بشتى أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليها بشيء من التجاوز اسم ”التعليل“ ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحاً ”التألفة“ (Synthèse)

إن مقارنة أولية بين النهج التاريخي، كما حددته الوثيقة / المنهاج ومنطق المؤرخ، كما حدده المفكر والمؤرخ المغربي عبد الله العروي، من شأنها أن تكشف عن بعض أوجه التشابه والاختلاف في التسميات، فقط، وليس في المعنى أو المفهوم.

فبالنسبة للعملية الأولى ، عملية التعريف، تتفق الوثيقة/ المنهاج والعروي على إعطائها نفس التسمية. أما العملية الثانية، فإذا كانت الوثيقة المشار إليها سابقاً تسميها بالتفسير، فإن العروي يعطيها تسمية أخرى، أي ” التعليل“، وهو يعتبر التفسير (L’Explication) مرحلة فرعية من مراحل التعليل. وإذا كانت الوثيقة تطلق على العملية الثالثة والأخيرة تسمية ”التركيب“ ، فإن المؤرخ المغربي الأستاذ عبد الله العروي، يطلق عليها إسم التألفة (Synthèse) ويميزها عن التألفة (Combinaison).

وبالرجوع إلى مؤلف الأستاذة خديجة واهمي، السابق الذكر، وبالنظر إلى مشاركتها في وضع منهاج التاريخ، يمكن فهم مكونات النهج التاريخي كما أورده الوثيقة بمثابة منهاج لمواد الاجتماعيات الثلاث .

لقد خصصت الباحثة الفصل الثالث من مؤلفها لتحديد النهج الديداكتيكي لمادة التاريخ واختصرته في : التعريف والتفسير والتركيب، وقد سجلت إخضاع هذا النهج للتجريب في الميدان على مدى عقد من الزمان.

وإذا كانت الوثيقة/ المنهاج تقدم إشارات جد مركزة عن خطوات النهج التاريخي، ولا تتجاوز ما يتضمنه الجدول السابق (الصفحة:9)، فإن توضيح هذه الخطوات يستدعي الرجوع إلى مؤلف الأستاذة خديجة واهمي، التي تستند في مرجعيتها النظرية، بصفة خاصة، إلى كتابي الأستاذ عبد الله العروي (مفهوم التاريخ - الجزء الثاني) و”هنري مونيوت“ (Henri Moniot) (Didactique de l’Histoire) .

1.1- التعريف: (Identification)

تستشهد الباحثة المذكورة بما أورده الأستاذ عبد الله العروي بخصوص هذه الخطوة الفكرية من كون التعريف هو:

- إطلاق اسم على حادثة أو مجموعة حوادث،
- عملية جد صعبة ، يتوقف عليها عمل المؤرخ،
- يتلخص فيها كل عمل المؤرخ،

ويترجم الأستاذ العروي هذه العملية (التعريف) بالعنونة (Nomenclature)، التي يربطها ربطاً وثيقاً بعملية التأويل (Herméneutique) ويجعلها خطوة سابقة على خطوة التعيين (Spécification) .²⁰

¹⁹ عبد الله العروي، نفس المرجع، ص. 242

²⁰ - العروي، مرجع سابق، ص. 244 وما بعدها.

وبرجوع الباحثة خديجة واهمي إلى ” هنري مونيو“ (Henri Moniot)، فإنها تصنف القدرات التي يكتسبها المتعلم بواسطة ”التعريف“، وخاصة عند تعامله مع وثيقة أو دعامة ديداكتيكية ما، في ما يلي :

- المسألة التاريخية أو الإشكالية المتناولة؛
- تحديد الحدث في الزمان والمكان؛
- المصدر أو المصادر الملائمة (إذا كان ذلك ضروريا)؛
- الأنساق الرمزية والمفاهيم المكونة للمعرفة التاريخية المتناولة؛
- العناصر المكونة للمعرفة التاريخية: المعرفية والمنهجية؛
- التصنيفات؛
- بنية المعرفة التاريخية (بشقيها المعرفي والمهاري) .

وتنتهي الباحثة الحديث عن خطوة ”التعريف“ بذكر ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به في نهايتها :” سيكون قد استوعب بشكل واضح مدلول المعطيات أو المهارات المتناولة بعد إعطائها معنى وتأويلها حسب سجل دلالي، ويستطيع الانتقال بعد ذلك إلى مستوى التعبير عنها بشكل لفظي أو غير لفظي“.²¹

فالتعريف، إذن حسب الوثيقة/ المنهاج، وحسب المرجعية الإبيستمولوجية المستمدة من كتاب الأستاذ العروي، وكما هو مبين في مؤلف الباحثة خ. واهمي، هو:

- الخطوة الأولى في النهج التاريخي؛
- تنصب على إدراك بنية خطاب تاريخي تتضمنه وثيقة أو دعامة ديداكتيكية؛
- عملية حاسمة في قيام الفهم.

• مثال: التعريف: (من خلال تسمية الحدث وتحديد زمانه ومكانه . . .) :

- أسمى الحدث الذي يتطرق له النص. أو أعطي عنوانا للنص . . .
- أحدد الظروف التي وقعت فيها الأحداث التي وردت في النص.

1.2- التفسير: (L'Explication) :

1.1.2- تحديد المفهوم :

سبقت الإشارة إلى أن المؤرخ المغربي، عبد الله العروي، وفي إطار تحديده لمنطق المؤرخ، ينتقل مباشرة بعد ” التعريف“ إلى عملية ”التعليل“ التي يعتبرها:” عملية جبر الخلل الذي يحصل حتما في الخبر مع مرور الأيام“²²، ويعتبر التفسير مرحلة من مراحل التعليل ويرتبط به أشد ارتباط ، وهو شكل من أشكال الاستيعاب، التي لخصها في : الاستحضار، التفسير والتعليل.

ويتم التفسير في رأيه، وهو بالأساس ”وصف“، من خلال الجواب عن السؤال: لماذا؟ ويتطابق هذا الرأي مع ما أورده الباحثة المذكورة في مؤلفها.

²¹ - واهمي، مرجع سابق، ص. 43

²² - العروي، مرجع سابق ، ص. 294

أما الوثيقة/المنهاج، فإنها تنتقل مباشرة، بعد التعريف إلى عملية التفسير. وحددت وظيفته في : تأويل المعطيات التاريخية المدروسة ، ويستهدف إبراز:

- الانتظامات (التناسقات): (Régularités) ؛

- الاتجاهات (Tendances) ،

- الترابطات (Corrélations) ،

- الحركات العميقة: (Mouvements profonds) .

وتدرج الباحثة: خ. واهمي هذه المعطيات، استنادا على ”هـ . مونيو“²³، ضمن ما يتحقق للمتعلم من قدرات حين تعامله مع التفسير في التاريخ، من خلال إعماله للعقل أثناء البحث عن الأسباب العميقة للأحداث التاريخية مما يساعده، في نظرها، على تحقيق:

- استيعاب مفاهيم الحتمية، الصدفة، السببية. . .

- إيجاد وإبراز صور تفسيرية (Configuration explicative) بالبحث عما تتضمنه الوثيقة التاريخية من العلاقات والانتظامات والاتجاهات والترابطات والحركات العميقة.

- القيام بعملية انتقاء وتصنيف المعطيات التاريخية في علاقتها مع أخرى وترتيبها حسب منطق تاريخي، وإدراجها في إطار شبكات معرفية.²⁴

2.1.2 - خطوات التفسير التاريخي:²⁵

تتميز العملية التفسيرية في حقل التاريخ بتعقدها الكبير، إذ تتدخل في تحديدها مجموعة من العوامل، ومن ضمنها ثقافة المؤرخ ومرجعياته. . .²⁶ وقد رصدت بعض البحوث في ابيستمولوجيا التاريخ العمليات الفكرية التي يقوم بها المؤرخ خلال سعيه للإجابة عن الأسئلة التي طرحها في مرحلة الأشكلة، ولخصتها في الإجراءات التالية:

- انتقاء العوامل والأسباب:

إذ يقوم المؤرخ خلال هذه الخطوة الأولى بالبحث في الأسباب والعوامل التي كانت وراء الحدث موضوع الدراسة التاريخية أو التي كان بإمكانها أن تصنعه أو أن تحدد مساره.

ولعملية الانتقاء، هاته، أهمية منهجية بالغة ، باعتبار تشعب الأسباب في هذا الفرع المعرفي وتعددتها ، يدفع المؤرخ إلى اختيار ما يعتبره عاملا أو عوامل مسؤولة عن وقوع الحدث ، وذلك بالانفتاح على :

- ميادين مختلفة: سياسة، اقتصاد، ثقافة، مجتمع...

- مجالات جغرافية متنوعة: محلية، جهوية، وطنية، عالمية. . .

- أزمنة متباينة: قصيرة، متوسطة، طويلة. . .

²³- Henri Moniot(1993) Didactique de L’’Histoire,Nathan, Paris,p. 48

²⁴- واهمي خديجة، مرجع سابق، ص. 43

²⁵- شكير عكي(2003)، التفسير التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية: دراسة تشخيصية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط. ص. 54-55

²⁶- MARROU, H.I(1975) De la connaissance historique, ed. Seuil,p.35

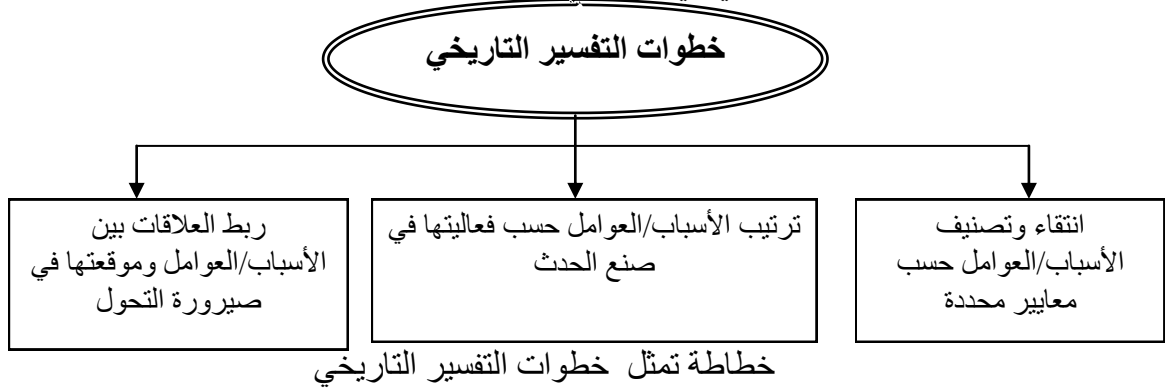
- ترتيب العوامل:

يقوم المؤرخ خلال هذه العملية بترتيب العوامل، بعد تقييمها وتصنيفها حسب أهميتها في صنع الحدث. فبعدما يكون المؤرخ قد استحضر العديد من الأسباب أو العوامل التي تكون في اعتقاده مُفسِّرة للحدث التاريخي، يقوم بعزل سبب أو عامل ما، يشكل في نظره العنصر الأهم والفاعل في صنع الحدث. وفي أعقاب ذلك يبلور مسارات ويبنّي تطورات افتراضية تقوده إلى العملية الفكرية الموائية.

- ربط العلاقات بين العوامل والأحداث:

إن القصد من العمليتين السابقتين (انتقاء العوامل وترتيبها) هو تهيئ الأرضية للقيام بعملية الربط ، جوهر العملية التفسيرية في مجال التاريخ، والتي تقضي إلى بلورة المعنى والمفهومية التاريخية. وعملية الربط هاته، بين العوامل أو الأسباب والحدث، تقوم على أساس استخدام منهجية دقيقة تستند على البرهنة والاستدلال المنطقي.

ويمكن تمثيل خطوات التفسير التاريخي في الخطاطة التالية:



مثال: التفسير (من خلال الجواب عن سؤال "لماذا؟")

- أستخرج من النص الأسباب التي أدت إلى حدوث الاكتشافات الجغرافية الأوروبية.

- أصنف الأسباب حسب:

* معيار زمني: أسباب قريبة - بعيدة / مباشرة - غير مباشرة / . . .

* معيار موضوعاتي: أسباب اقتصادية، سياسية، ثقافية، دينية، اجتماعية. . .

معيار مجالي: أسباب داخلية - خارجية / وطنية - دولية / . . .

3-1. التركيب : (Synthèse) :

في أعقاب عمليتي التأويل والتفسير يقوم المؤرخ في الأخير، ببناء أحداث ووضعيّات من خلال بلورة خطاب سردي منسجم وتركيب واضح.

والتركيب، هو وعلى غرار التعريف والتفسير يتخذ صيغا وأشكالا متنوعة تختلف باختلاف المرجعيّات النظرية للمدارس والاتجاهات التاريخية.

ففي اعتبار أتباع المدرسة الوضعانية (Positivistes) ، يكتسي التركيب طابعا خاصا يقوم على أساس سرد الأحداث والوقائع وفق منطق التعاقب والتزامن، انسجاما مع التصور الذي تكونه هذه المدرسة لبنية المعرفة التاريخية والقائم على سرد الأحداث كما وقعت بالضبط.

وقد تعرض هذا التوجه إلى نقد بحجة أن هذا المستوى من التركيب يقف عند مستوى التحليل والتحقيق ولا يرقى إلى مستوى المفهومية أو المفهمة (Conceptualisation) الكفيلة بإعطاء دلالة ومعنى للوقائع والأحداث، وهو ما يتوقف على استحضار الإشكاليات المنطلق منها²⁷.

ولما كان عمل المؤرخ يقوم على تفكيك الخطاب التاريخي لأجل فهم مدلوله، أي ما ينعته بعض الدارسين بالتحليل، فإن الأستاذ العروي يميز بين ما يقابل كل عملية (التفكيك- التحليل). ففي نظره يقابل "التحليل" التركيب، ويقابل "التفكيك" "التأليف".

وعليه، فإذا كان الأستاذ العروي يرجح عملية "التألفة" على عملية التركيب، فإن الوثيقة / المنهاج، تتحدث فقط، عن "التركيب" وتحدد وظيفته: في إيجاد العلاقة والربط بين الجزئي والكلي، وبين الكلي والجزئي وكذا الانتقال من الخاص إلى العام، وهو التعريف الذي يقترحه الأستاذ عبد الله العروي للتألفة، إذ يقول بهذا الصدد: "لذا نقترح كلمة "تألفة" للتعبير عن الانتقال من الخاص إلى العام من الجزئي إلى الكلي في مسيرة الباحث المؤرخ" أو ما عبر عنه "بالانتقال من التلميح على التصريح"، واعتبرها مرحلة لإبراز الجانب الفني لدى المؤرخ"²⁸.

وعليه، فإن الوثيقة / المنهاج، وإن كانت تستمد مرجعيتها من كتاب الأستاذ العروي "مفهوم التاريخ"، فإنها لم تراع التمييز الذي استخلصه هذا الأخير للفصل بين عمليتي "التركيب" و"التألفة" التي لم ترد أية إشارة في شأنها في الوثيقة / المنهاج، كما أن الباحثة: خ. واهمي تتحدث عن "التركيب"، تارة، وعن التألفة، تارة أخرى، دون التمييز بينهما، وذلك بالرغم من رجوعها إلى ما كتبه الأستاذ العروي في معرض تمييزه بين "التركيب" و"التألفة".

وإذا كانت الوثيقة / المنهاج تحدد اتجاهات هذا "التركيب" / "التألفة" في الربط بين الجزئي والكلي والانطلاق من الخاص إلى العام، فإننا لا نجد في هذه الوثيقة ما يوضح مدلول ذلك، مما يحيلنا على كتاب الأستاذة خ. واهمي: "محاولة لوضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ" لاستخلاص معنى الانطلاق من الخاص إلى العام، وتقصد به:

- "معالجة الحدث وإعادة بنائه بربطه مع أحداث أخرى" وتضيف:

- "ونوجه كل اهتمامنا في هذه المرحلة، نحو إعادة بناء مركبة وشاملة في إطار عام أو في إطار مفهوم معين"

29

- يتم الانطلاق من الخاص إلى العام في حالة تعامل المؤرخ مع المفاهيم.

- تربط الباحثة المذكورة سابقا بين مرحلتين "التركيب" و"التفسير" بقولها بأن:

"مرحلة التركيب إذن، هي المرحلة التي يتم فيها الربط بين الجزئي والكلي، وكذلك بين الكلي والجزئي، وهذا لن يتم إلا بعد إيجاد الحركات العميقة (Mouvements profonds) والاتجاهات (Tendances) والعلاقات والترابطات (Corrélations) بين الخاص والعام وبين العام والخاص.

- تؤكد الباحثة، أيضا، على أهمية عملية التركيب في الدرس التاريخي، بقولها:

²⁷ - محمد صهود (2003)، التحقيب التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط، ص. 31

²⁸ - العروي، مرجع سابق، ص. 244 وما بعدها.

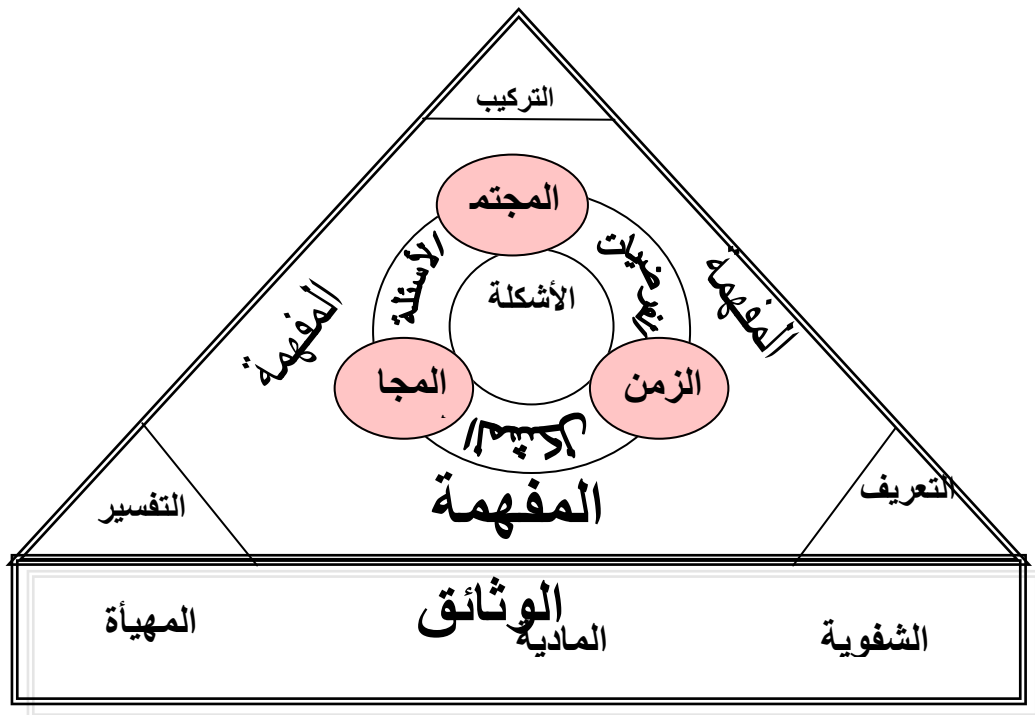
²⁹ - خ. واهمي، مرجع سابق، ص. 48

“ فالإكتفاء بمرحلتي ”التعريف“ و”التفسير“ في التاريخ المدرسي شيء غير مجد، والتوصل إلى مرحلة التركيب مسألة ضرورية وأساسية لأنها تمكن التلميذ من التوصل إلى استنتاجات والخروج باقتراحات أساسية في بناء المعرفة... كما تساعده على اكتساب المفاهيم المتناولة خلال مقطع التعلم.”³⁰

مثال: التركيب (التوليف) (من خلال الربط بين : الجزئي والكلي أو بين الكلي والجزئي والانتقال من الخاص إلى العام ومن العام إلى الخاص) :

- أبين تأثير فكر الأنوار في اندلاع الثورة الفرنسية.
- أبرز دور الاكتشافات الجغرافية في النهضة الأوروبية.
- أبين دور الترجمة العربية في تطور الفكر الأوربي في بداية النهضة الأوروبية.

خطاظة: منهج المؤرخ



مكونات الفكر التاريخي

(مصطفى حسني إدريسي: مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي³¹)

خلاصة عامة:

هكذا إذن، نستخلص استناد المنهاج الحالي لمادة التاريخ إلى المرجعية الإبيستمولوجية في وضع تصور جديد للأسس والمنطلقات العامة لمنهاج هذه المادة الدراسية، تصور يأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي

³⁰ - خ. واهمي، نفس المرجع، ص. 50

³¹ - محمد صهود، مرجع سابق، ص. 24 اقتبسه من الأطروحة التالية التي تمت مناقشتها في رحاب كلية علوم التربية بالرباط بتاريخ: 25 يناير 2005 : Mostafa Hassani Idrissi (2005), Contribution à une didactique de la pensée historique, De l'éclairage méthodologique et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lycées du Maroc.

وأخيرا، فمن ضمن أهم مميزات المنهاج الحالي لمادة التاريخ أيضا، استناده، بالإضافة إلى الأسس الإبيستمولوجية المشار إليها سابقا، إلى مدخل الكفايات البيداغوجية من خلال تنصيبه صراحة على: « التعامل مع المعرفة التاريخية المنظمة تتيح للمتعلم إمكانية امتلاكها وتوظيفها في وضعيات جديدة، التأكيد على مسار المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها في أفق إكساب المتعلم الاستقلالية (L'Autonomie)، ولن يتسنى له ذلك إلا باكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي يستدمج نسبيته ويعرف معناه ويثمن الثقل التاريخي لجملة مفرداته، فيصبح مؤهلا للتموضع في الماضي الذي مازال حاضرا حولنا وفي المجال الذي نعيش فيه »³³ . فكيف يمكن أن تتحقق هذه الكفايات من خلال درس التاريخ؟

³² - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص. 11
³³ - وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص ص. 11- 12

المراجع

باللغة العربية:

- خديجة واهمي (2002) محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء.
- شكير عكي(2003)، التفسير التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية: دراسة تشخيصية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط.
- عبد الله العروي (1992) مفهوم التاريخ، الجزء II، بيروت .
- قسطنطين زريق(1974) نحن والتاريخ، مطالب وتساؤلات في صناعة التأريخ وصنع التاريخ، بيروت.
- محمد صهود(2002-2003) ، التحقيب التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط .
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000) .
- وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.
- وزارة التربية الوطنية (مارس1990) تدريس التاريخ في التعليم الأساسي والثانوي، مديرية التعليم الثانوي.
- وزارة التربية الوطنية (مارس2001)، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر.

باللغة الفرنسية:

- Charles Heimberg(2002) ,L'Histoire à l'école, ESF éditeur.
- Dossiers du C.P.E.C.No=15 (juin1984), Quelles compétences garantir en HIST/GEO , 1er cycle?
- Guy Michaud et Cie (1981), Vers une science des civilisations? Éditions complexe.
- Geneviève Meyer(1991) Cheminement en maternelle,coll. L'école au quotidien,Hachette, Paris.
- G.Meyer(1995),in : Profession enseignant, Évaluer,Pourquoi?Hachette.
- Henri Moniot(1993) Didactique de L'Histoire,Nathan, Paris.
- Micheline JOHNSON;(1976) Le concept de Temps dans l'enseignement de l'Histoire,cahier Clio,No 45-46.
- Monique Flonneau,(1996),De la découverte du Monde aux cycle II et III, Nathan.
- Mostafa Hassani Idrissi (1/5/2001), « A l'heure de réforme,Quelles fonctions éducatives pour l'Histoire? » In Libération.
- Mostafa Hassani Idrissi (2005) ,Contribution à une didactique de la pensée historienne, De l'éclairage méthodologique et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lycées du Maroc.
- Paule Maréchal, (1969), l'Histoire en question, les voies éducatives, Armand Colin, Paris..
- Robert MORTINEAU (1998) L'Histoire,Voie Royale vers la citoyenneté? In Revue EDUCATION , No 16.
- René Van Santbergen(1972) , Pour une méthode thématique d'enseignement de l'Histoire, cahier Clio, no 29, Bruxelles, Belgique.

الشق التطبيقي

إعداد: د/مصطفى حسني إدريسي

أستاذ التعليم العالي بكلية علوم التربية - الرباط

المجزوءة



الحدث/المشكل واستعارة الجليد

تصميم المجزوءة و محتوياتها

1- الهدف العام و الكفايات

- الهدف العام
- الكفايات

2- تقديم عام حول المجزوءة

3-خطوات التفكير التاريخي

- خطاطة التفكير التاريخي
- توضيحات حول الخطاطة

4-البطاقات الديداعتيكية

- الإشكالية
- التعريف
- التفسير

1-الهدف العام و الكفايات

1-1 الهدف العام

أن تكون(ي) في نهاية المجزوءة قادر(ت)ا على بناء معرفة تاريخية بإتباع خطوات التفكير التاريخي.

1-2 الكفايات

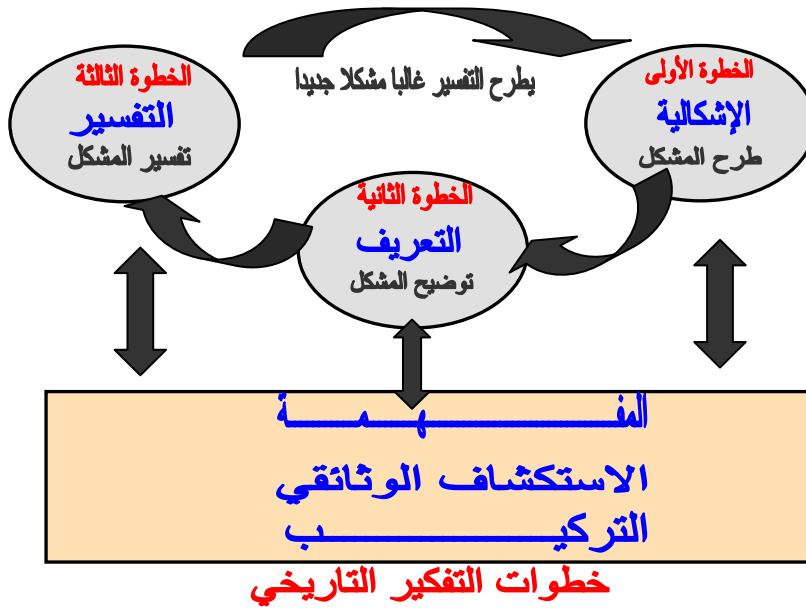
- أن تتمكن(ي) من طرح إشكالية تاريخية وفق مراحل تدريجية.
- أن تمحص(ي) الفرضيات انطلاقا من تحليل الوثائق المختارة.
- أن تفسر(ي) المشكل المطروح.

2- تقديم عام للمجزوءة

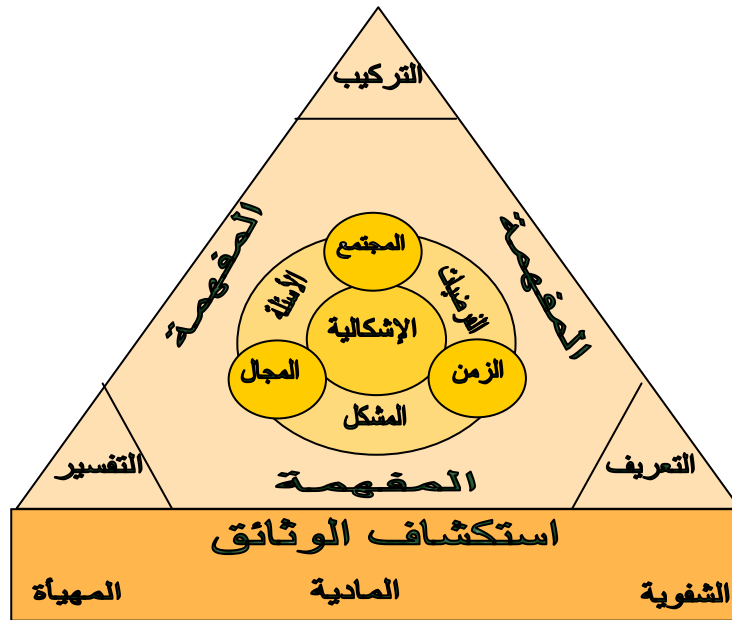
- نقترح عليك درسا في التاريخ بصيغة جديدة تتمحور حول **تعلم التفكير التاريخي**، بالاعتماد على مشاركتك في بناء المعارف المرتبطة بهذه المجزوءة. فماذا نعني **بالتفكير التاريخي** ؟
- إنه تفكير تم تفكيكه إلى خطوات وعمليات متكاملة تيسر لك اكتساب المعرفة التاريخية بناء على **مجهودك الذاتي** وفي ضوء **توجيهات عملية** ستقدم لك في الوقت المناسب.
- وبعد أن توضح لك مختلف خطوات هذا التفكير ستخترط(ين) في **تجربة تعليمية** جديدة حول **مثال ملموس من تاريخ المغرب** يتعلق بالفترة الانتقالية بين الوطاسيين و السعديين في نهاية القرن 15 م وبداية 16 م.
- وترتكز المجزوءة التي ستشتغل(ين) عليها على ما يلي:

- إن الهدف المنتظر ليس هو معرفة أكبر قدر من المعلومات التاريخية حول الموضوع بقدر ما هو **الاستئناس بالتفكير التاريخي والتدرب عليه**.

- إن الاشتغال بهذا التفكير سيكون **تدرجيا** بحيث يتم استيعاب كل عملية وكل خطوة من هذا التفكير قبل تطبيقها على مراحل المثال المقترح، من أجل منحك أكبر قدر من **الاستقلالية** في التعلم.
- إن الاشتغال سيكون على مجموعة من **الوثائق التاريخية** هيئت لهذا الغرض، وستتفرع هذه المجزوءة إلى ثلاث بطاقات تعليمية توافق كل منها خطوة أساسية من خطوات التفكير التاريخي: كل بطاقة تتضمن توضيحات حول الأنشطة المطلوبة منك.



3- خطوات التفكير التاريخي



1- خطاطة التفكير التاريخي

تتضمن هذه الخطاطة مختلف خطوات التفكير التاريخي التي تتمحور حول المفهمة (استعمال المفاهيم والمصطلحات). وتشمل الإشكالية - الاستكشاف الوثائقي - التعريف - التفسير - التركيب.

1- الإشكالية:

تعتبر الإشكالية أول خطوة في التفكير التاريخي تحول موضوع دراسة إلى مشكل تاريخي يستلزم تفسيراً. وهي بالتالي بداية لعملية استكشاف أحداث مجهولة انطلاقاً من أحداث معروفة. ويتم وضع الإشكالية من خلال العمليات الفكرية التالية:

- طرح المشكل أو وضع سؤال مركزي.
- تفريعه إلى تساؤلات.
- وضع فرضية لكل تساؤل.

1.1 ينطلق السؤال المركزي أصلا من قضايا الحاضر التي يعيشها المجتمع وانطلاقا مما تنتجه الوثائق بمراعاة الأبعاد الثلاثة: الزمن -المجال-المجتمع.

2.1 ولتسهيل تحليل السؤال المركزي نقسمه إلى تساؤلات فرعية.

3.1 ونقترح لكل سؤال جوابا مؤقتا انطلاقا من دراسة الوثائق، ويسمي هذا الجواب المؤقت **فرضية**، هذه الأخيرة قابلة للتأكيد أو النفي أو التعديل.

2- الاستكشاف الوثائقي:

لاشك أن الوثيقة التاريخية هي المادة الأولية لبناء الحدث. وتستمد أهميتها في كتابة التاريخ من كونها أولا مصدرا للمعلومات وثانيا برهانا لإثبات أو نفي وجهة نظر.

1.2 تصنيف الوثائق عموما إلى ثلاثة أصناف:

- مصادر شفوية.
- مصادر مادية منها: المرسومة - المكتوبة - السمعية.
- مصادر مهياة.

2.2 لا يتم استغلال هذه الوثائق بطريقة أمثل إلا إذا تمت دراستها على ضوء إشكالية.

3- التعريف:

وخلال هذه العملية ننطلق من الوثائق لأجل تمحيص الفرضيات المقترحة وتتم هذه العملية من خلال:

1.3 المفهومية هي مرتبطة بفهم الوثائق من حيث لغتها، أسلوبها، وفهم الأحداث انطلاقا من هذه الوثائق بوضعها في سياقها التاريخي الذي يعطيها دلالة (معنى).

2.3 الملاءمة وتقضي انتقاء المعطيات التاريخية من الوثائق وفق الإشكالية المطروحة والفرضيات المقترحة، كما تقتضي إصدار أحكام على هذه المعطيات من حيث أهميتها بالنسبة للمشكل المطروح.

3.3 الصحة العلمية: وتتطلب تعاملنا نقديا مع الوثائق من أجل بناء حدث أو أحداث تاريخية ذات مصداقية علمية.

4- التفسير:

وبعد استقراء الوثائق وتحليلها، نقوم بعملية التفسير التي تتوج بالإجابة على المشكل المطروح. ويتخذ التفسير شكلين:

4.1 التفسير العاملي: ننطلق فيه من الحدث/المشكل المراد تفسيره للرجوع زمنيا إلى الوراء من أجل اختيار وتصنيف العوامل حسب طبيعتها أو مدتها أو فعاليتها.

4.2 التفسير القصدي: ونتموقع هنا قبل وقوع الحدث/المشكل من أجل تحليل مختلف الاحتمالات المرتبطة باختيارات سلوك الفاعلين. وهنا يكون الحدث/المشكل واحدا من بين أحداث أخرى كانت محتملة الوقوع ولم تقع. والمطلوب هنا هو البحث عن الأسباب التي جعلتها لم تقع.

3.4. البحث عن المعنى: ويتوج التفسير عامة بجواب تركيبى للإشكال يضع الحدث/المشكل في سياق تعاقبي أو تزامني من أجل الوصول إلى معنى.

5-التركيب

يتخلل التركيب مختلف مراحل التفكير التاريخي. وعملية التركيب لا تعني فقط تجميع عناصر معينة، بل تعني كذلك إدماج هذه العناصر حسب تنظيم مقصود. فهي إذن عملية تستهدف جمع وتلخيص نتائج تمحيص الفرضيات انطلاقاً من تحليل الوثائق التاريخية المختارة، في اتجاه تقديم إجابة تفسيرية للمشكل التاريخي المطروح.

6- المفهمة:

- هي عملية صياغة مفاهيم لتسمية الأشياء والأحداث أو تنظيم لهذه الأشياء أو الأحداث حسب مفاهيم معينة. والمفهوم هو تمثل ذهني لأحداث لها خصائص مشتركة أساسية.
- وعملية المفهمة لا تقتصر على مرحلة بعينها، بل هي حاضرة طيلة فترة التحليل وعرض الأحداث. وتستهدف المفهمة توجيه البحث وفق الإشكاليات المطروحة، وجمع شتات الوثائق المعتمدة وتحويلها إلى معطيات منظمة وقابلة للفهم.
- ثلاثة أنواع من المفاهيم تهيكل التفكير والكتابة التاريخية: المجتمع، المجال، الزمن. وهي مفاهيم تمكن من تحديد موضوع الدراسة وتساعد على التأويل. وفي هذا الصدد يقع التمييز بين ثلاثة أنواع من الأحداث يتزايد دورها التفسيري مع تزايد مدتها الزمنية:
 - الواقعة: وهي حدث مدته قصيرة. مثلاً: اغتيال فرانسوا فرديناند بسارايفو يوم 28 يونيو 1914.
 - الظرفية: وهي وضعية تتطافر فيها عدة عوامل لتطبع مدة زمنية متوسطة. مثلاً: التحالفات والسباق نحو التسليح.
 - البنية: وهي بصمة عميقة تطبع مدة طويلة تتخللها أحداث أقصر مدة. مثلاً: الروح القومية والتناقضات الداخلية للرأسمالية.

تتضمن خطاطة "التفكير التاريخي" إذن مجموعة من الخطوات يمكن تحديدها في الإشكالية - الاستكشاف الوثائقي - التعريف - التفسير - التركيب والمفهمة. ولا تتخذ هذه الخطوات بالضرورة شكلاً خطياً، بحيث أن المؤرخ يعيشها بشكل لولبي لا بشكل تعاقبي.

4- البطاقات التعليمية

1-4 بطاقة تعليمية للكفاية الأولى: الإشكالية

2-4 بطاقة تعليمية للكفاية الثانية: التعريف

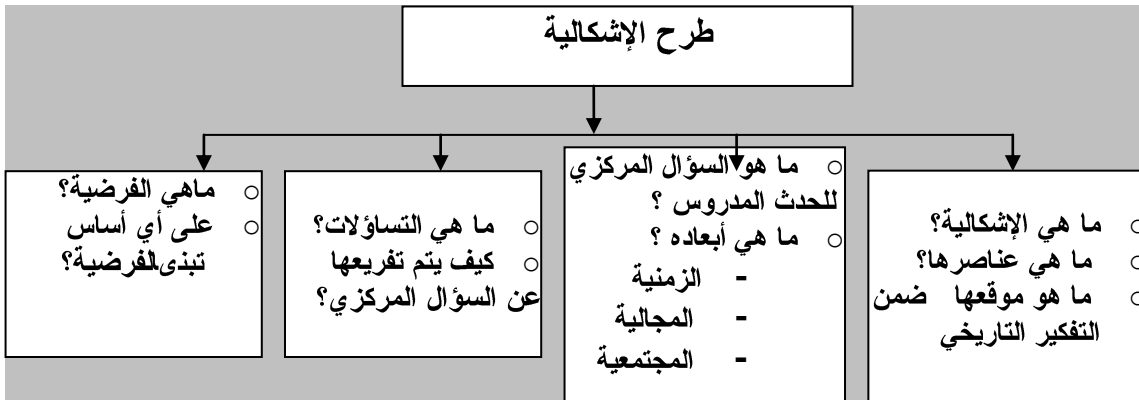
3-4 بطاقة تعليمية للكفاية الثالثة: التفسير

4-1 بطاقة تعليمية للكفاية الأولى: الإشكالية

- أ- الكفاية المستهدفة في هذه المرحلة هي طرح الإشكالية.
- ب- تقديم حول طرح الإشكالية.
- ج- التوجيهات العملية والقدرات المرتبطة بالإشكالية:
 - القدرة الأولى: طرح المشكل/السؤال المركزي.
 - القدرة الثانية: الأسئلة الفرعية.
 - القدرة الثالثة: صياغة فرضية لكل سؤال.

أ- الكفاية والقدرات المستهدفة المرتبطة بوضع الإشكالية

- 1- الكفاية المستهدفة: التمكن من وضع إشكالية للحدث / المشكل. وفق مراحل تدريجية.
- 2- القدرات المستهدفة:
 - 1.2 طرح المشكل أو صياغة سؤال مركزي للحدث في أبعاده الزمنية والمجالية والمجتمعية انطلاقاً من وثيقة أو وثائق.
 - 2.2 تفريع المشكل أو السؤال المركزي إلى تساؤلات.
 - 3.2 صياغة فرضية لكل تساؤل.



ب-تقديم حول الإشكالية

■ تعتبر الإشكالية خطوة أساسية في التفكير التاريخي تحول موضوع دراسة إلى مشكل تاريخي يستلزم تفسيراً. وهي بالتالي بداية لعملية استكشاف أحداث مجهولة انطلاقاً من أحداث معروفة. وينطلق هذا الاستكشاف من معطيات تاريخية توفرها الوثائق. وبما أن الاستكشاف الوثائقي قدرة تستدعي ظروفًا خاصة لاكتسابها، لا تتوفر في هذه التجربة التعليمية، فقد تم اختيار مجموعة من الوثائق تساعدك على تحليل إشكالية هذا الموضوع.

ج - التوجيهات العملية والقدرات المرتبطة بوضع الإشكالية

1- توجيه عملي للقدرة الأولى: طرح المشكل.

في الخطوة الأولى من التفكير التاريخي نبدأ بطرح مشكل حول قضية تاريخية انطلاقاً أولاً من قضايا الحاضر، وثانياً مما تتيحه الوثائق. فانطلاقاً من الحاضر، يمكن اعتبار الدور الذي لازالت تلعبه الزوايا في الحياة الاجتماعية خاصة في المناطق القروية، وكذا الصراع الحالي بين أنصار السلفية وأنصار الحداثة، محفزاً للنظر في الظروف التاريخية التي كانت وراء هذا الدور. ولتسهيل عملية طرح المشكل/السؤال المركزي نقترح عليك بعض الأنشطة :

■ النشاط 1

تجيب(ين) فيه عن الأسئلة (ما ومن؟ متى؟ أين؟) من أجل التمكن من سرد الحدث في أبعاده الزمنية والمجالية والاجتماعية.

المطلوب: لاحظ(ي) الوثيقة رقم 1 واقرأ(ئي) معطياتها ثم أجب/أجيبني عن الأسئلة التالية:



تاريخ المغرب المصور: تحت إشراف محمد المعروزي، مطبعة المعارف، 1993 الجزء 2، ص 65 بتصريف الوثيقة 1

1 - ما هو موضوع الوثيقة 1؟

.....

2 - متى وأين وقع الحدث الوارد في الوثيقة؟

.....

3 - ما هو طلب شيوخ القبائل؟

.....

4 - ما هو جواب زعيم الزاوية؟

.....

5 - ركب(ي) ما توصلت إليه مستحضر(ة) الأبعاد الثلاثة (الزمن-المجال-المجتمع)

.....

■ النشاط 2

الآن وقد تعرفت على الحدث في أبعاده الزمنية والمكانية والمجتمعية المطلوب: وضع الحدث في سياقه العام حسب نفس الأبعاد. (معنى السياق في القاموس: لا تتضح فكرة واردة في نص إلا بالرجوع إليه كاملاً أي إلى ما تقدم الفكرة وما لحق بها). ووضع الحدث في سياقه التاريخي عملية مستمرة لا تنتهي إلا بالإجابة النهائية على المشكل المطروح. فكل معرفة جديدة عن هذا السياق تزيد في إبراز دلالة الحدث/المشكل.

السياق العام للحدث التاريخي	
.....	الزمن
.....	المكان
.....	المجتمع

■ النشاط 3

الآن وقد تعرفت على الحدث في أبعاده الزمنية والمكانية والمجتمعية وكذا في سياقه العام، إليك هذا الجدول الذي يتضمن المعطيات التاريخية المستخرجة من الوثيقة.
المطلوب: تعبئة الجدول بصياغة تساؤلات حول كل بعد من هذه الأبعاد 3.

التساؤلات المقترحة	المعطيات التاريخية المستخرجة	
.....		الزمن
.....		المكان
.....		المجتمع

■ النشاط 4

انطلاقا من التساؤلات التي أوجت لك بها الوثيقة 1
المطلوب: أن تصوغ (ي) مشكلا تاريخيا / سؤالا مركزيا، تستحضر (ين) فيه الأبعاد الثلاثة (الزمن، المكان، المجتمع).

.....
.....

2- توجيه عملي للقدرة الثانية: التساؤلات.

- إن المشكل الذي صغته يطرح عدة إمكانيات للتساؤل لا يمكن الإجابة عنها إلا بتوفر الوثائق الضرورية.
- إذا علمت أن القوى التي كانت تتحرك في مسرح الأحداث بالمغرب في بداية القرن 16م متنوعة أهمها: السلطة المركزية - الاحتلال الأجنبي - الزوايا فالنشاط المطلوب هو:

طرح أسئلة ملائمة انطلاقا من المشكل الذي صغته مستحضرا هذه القوى، ومن الأفضل أن تطرح (ي) سؤالا فرعيا خاصا بكل واحدة من هذه القوى.

القوى	الأسئلة الملائمة للمشكل والمرتبطة بهذه القوى
السلطة المركزية	1- ؟
الاحتلال الأجنبي	2- ؟
الزوايا	3- ؟

3- توجيه عملي للقدرة الثالثة: صياغة الفرضيات.

الفرضية هي جواب مؤقت للتمحيص عن طريق استقراء الوثائق التاريخية وهي قابلة للتأكيد أو النفي أو التعديل.

المطلوب:

صغ (ي) فرضية مناسبة لكل تساؤل من التساؤلات الثلاث التي صغتها.

السؤال	الفرضية
1	
2	
3	

4-2 بطاقة تعليمية للكفاية الثانية: التعريف

أ- الكفاية المستهدفة والقدرات المرتبطة بها

ب- ربط منهجي انتقالي

ج - تقديم حول التعريف

د- توجيهات عملية

هـ- القدرات المرتبطة بالتعريف: الفهم، الانتقاء، النقد

■ تمحيص الفرضية الأولى

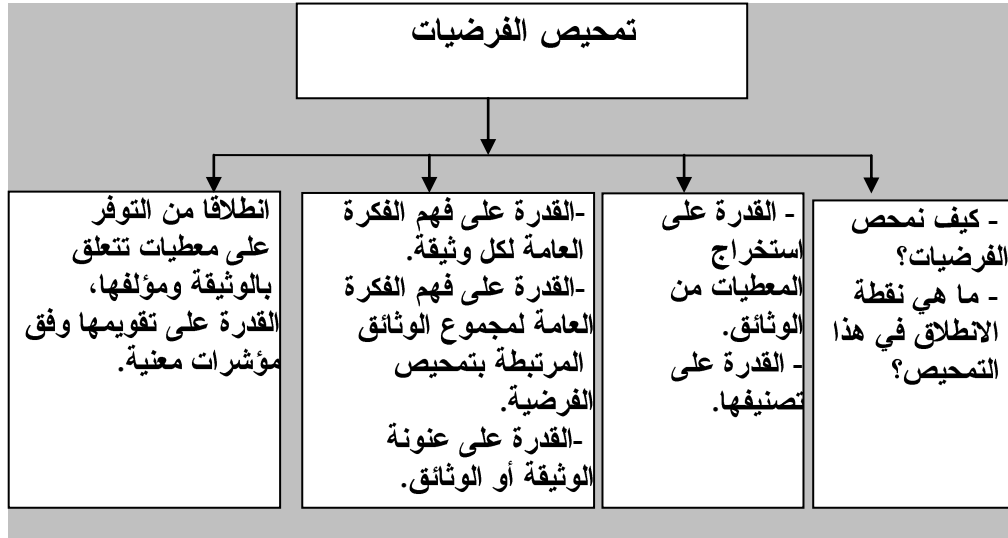
■ تمحيص الفرضية الثانية

■ تمحيص الفرضية الثالثة

أ- الكفاية المستهدفة والقدرات المرتبطة بها

1- الكفاية المستهدفة: التعريف بالأحداث المضمنة في الفرضيات من خلال تحليل الوثائق المختارة.

2- القدرات المرتبطة بالتعريف: الفهم، الانتقاء، النقد.



ب- ربط منهجي انتقالي

لقد انتهت مرحلة الإشكالية بصياغة 3 فرضيات، لنعد إليها ولنحاول أن نستخرج المفاهيم التاريخية المضمنة فيها وفق الجدول التالي:

الفرضيات	المفاهيم التاريخية المضمنة فيها
الأولى	
الثانية	
الثالثة	

لاحظ(ي) أن هذه المفاهيم التاريخية تحيل على أحداث تاريخية ينبغي معالجتها في إطار تمحيص الفرضيات وهي الكفاية التي أنت مقبل(ة) عليها وتسمى **التعريف**.

ج- تقديم حول التعريف

إن الهدف الأساس من **التعريف** هو أن تتمكن(ي) من بناء الحدث عن طريق **توظيف المعطيات التاريخية المنتقاة من الوثائق لتمحيص الفرضيات**. وبناء الحدث يقوم على ثلاث قدرات متكاملة ومتراصة هي :

1- الفهم:

وهو ذو بعدين :

- **البعد الأول هو فهم الوثائق**. والمقصود هنا هو ما يحدث خلال المراحل الأولى من دراسة وثيقة ما، وهو نتاج التفحص الأولي السابق لأي دراسة معمقة والمرتبط بخصائص الوثيقة الأكثر تجليا (نوع الوثيقة، تاريخها، لغتها، موضوعها...)
- **البعد الثاني هو وضع الأحداث المضمنة في هذه الوثائق في سياقها التاريخي** (تذكر(ي) أن وضع الحدث في سياقه التاريخي عملية مستمرة)

2- الانتقاء:

والمقصود هنا اختيار المعطيات التاريخية التي لها صلة وثيقة بالفرضيات، وبالتالي **الملائمة للمشكل/السؤال المطروح**. في هذا الانتقاء تقويم للمعطيات التاريخية من حيث أهميتها وعلاقتها بالسؤال المطروح. وهناك تقنيتان لانتقاء الأحداث هما: **التعاقب و التزامن**.

3- النقد:

ويتعلق الأمر بالتأكد من مصداقية المضمون التاريخي الوارد في الوثائق، ومدى صحته العلمية أو خضوعه لانحرافات منبثقة من تاريخ الوثيقة، نوعها، أو صاحبها. وهذا يتطلب تعاملًا نقديًا مع هذه الوثائق.

وانطلاقًا من هذه القدرات الثلاث تكون هذه الكفاية -التعريف- عملية بناء للحدث التاريخي لا مجرد استخراج للوقائع من الوثائق.

د- توجيهات عملية

تَدَّكُرُ(ي) الفرضيات والمفاهيم التاريخية المضمنة فيها ثم تَعْرِفُ(ي) على الوثائق التاريخية التي ستشتغل(ين) عليها تبعا للجدول التالي:

الفرضيات	أرقام الوثائق التي ستشتغل عليها
الأولى	5-4-3-2
الثانية	8-7-6-5
الثالثة	9-6-5

ينتظر منك في هذه المرحلة:

- قراءة الوثائق للبحث عن المعطيات التاريخية التي يحتاجها تمحيص الفرضيات.
- فهم المضمون التاريخي الوارد في الوثائق.
- تقويم هذه الوثائق (مع استحضار الشروحات المرافقة لها).
- القيام بأنشطة بكيفية متدرجة تبعا للفرضيات وتدوين أجوبتك في المكان المخصص لها.

هـ- القدرات المرتبطة بالتعريف

1. تمحيص الفرضية الأولى

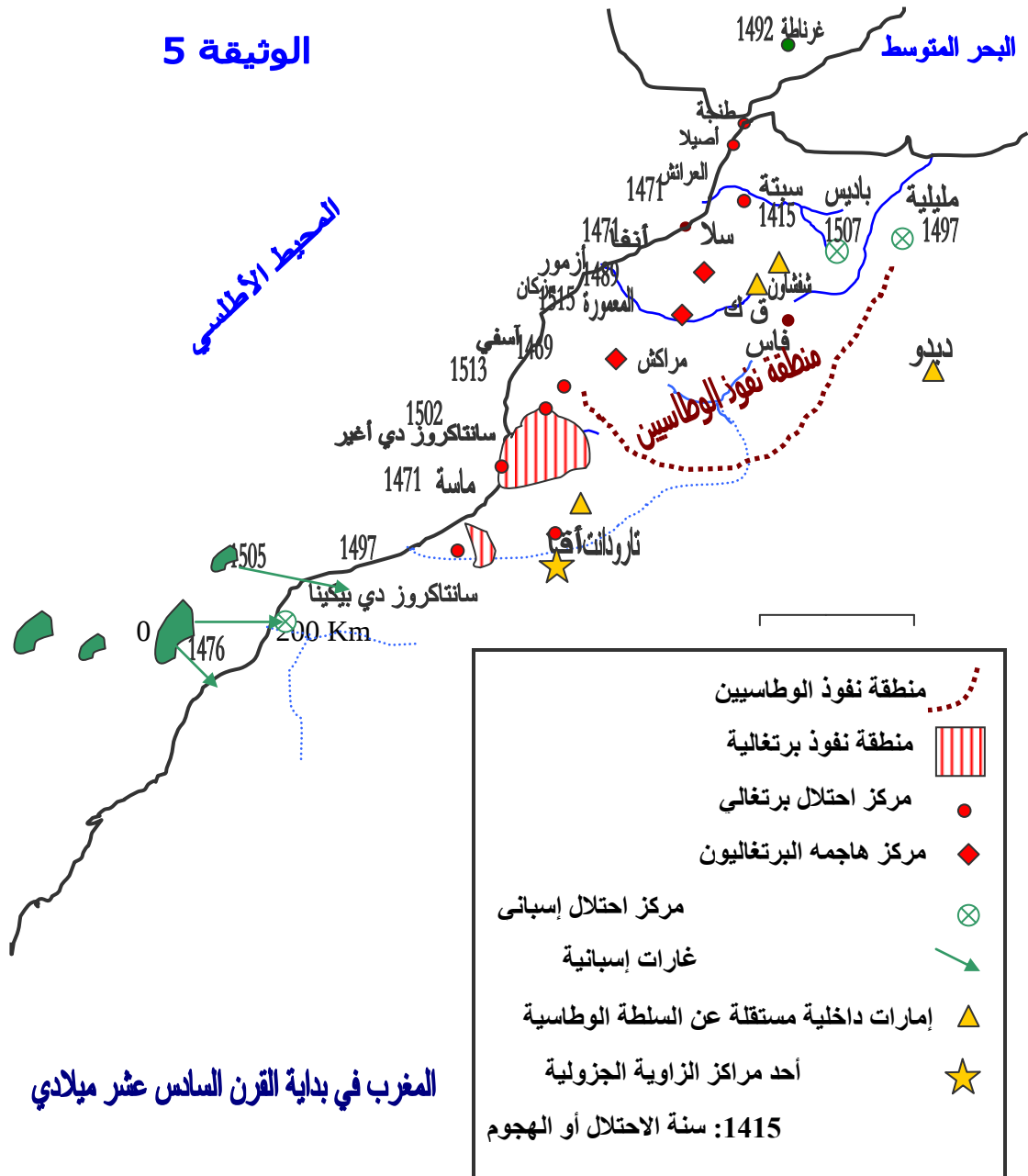
لتكن نقطة الانطلاق هي المفهوم التاريخي المضمن في الفرضية: أزمة السلطة المركزية ونعني بذلك وجود اختلالات في أسس الدولة المركزية من النواحي السياسية وانعكاس ذلك على باقي الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والعسكرية...

المطلوب:

انتق(ي) من الوثائق المخصصة لهذه الفرضية (2-3-4-5) مختلف المؤشرات الدالة على أزمة السلطة المركزية الوطاسية.

الوثيقة 3	الوثيقة 2
"واستحكمت شوكة الروم وبقي المسلمون في أمر مريج* لعدم أمير يجتمعون عليه وتجتمع به كلمة الإسلام لأن بني وطاس كانت قد فشلت ربح ملكهم في بلاد السوس، وإنما كان لهم الملك في حواضر المغرب، ولم يكن لهم من السلطة في سوس إلا الاسم" محمد الإفرائي- نزهة الحادي بأخبار ملوك القرن الحادي- مكتبة الطالب- ص10.	"وتجبي هذه الضرائب على وجوه شتى[...] واتخذ الملوك [الوطاسيون] تدابير جبرية. ولم يكنهم اغتصاب تلك الإيرادات جملة وإنفاقها بحسب هواهم، بل أضافوا إليها ضرائب جديدة بحيث لا يوجد سوى القليل من الفلاحين الذين يستطيعون توفير ما يلزمهم من لباس وطعام" حسن الوزان - وصف إفريقيا- ج 1- الترجمة العربية- منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر- 1980- ص 281 – 289
محمد الإفرائي: ولد حوالي 1670 م / 1080 هـ تلقى بداية تعليمه في مراكش على يد علماء هذه المدينة، ورحل إلى فاس طلبا للعلم ثم عاد إلى مراكش لممارسة مهنة التدريس. من أهم مؤلفاته نزهة الحادي بأخبار ملوك القرن الحادي، الذي يعتبر أكمل تاريخ للدولة السعدية بعد مناهل الصفا للفشتالي. مريج: في حيرة من أمرهم	الحسن الوزان: ازداد بغرناطة سنة 1485 قبل أن يغادرها صحبة أسرته ليستقر بفاس حيث تلقى تكوينه. ومكنته أنشطته التجارية ثم الدبلوماسية من السفر عبر العالم الإسلامي وخاصة منه الإفريقي. عاصر الأحداث التي عرفها المغرب أواخر العهد الوطاسي وقبيل قيام الدولة السعدية. أسره القراصنة الأوروبيون قرب الشاطئ التونسي سنة 1517 ونقلوه إلى إيطاليا حيث تنبأه البابا ليون العاشر وحيث كتب وصف إفريقيا حوالي 1525
الوثيقة 4	
" كل هذا يوضح كيف أن الملوك في أيامنا لم يعينوا لا بموجب وراثة حقيقية ولا بحسب انتخاب من طرف الشعب أو كبار الشخصيات أو قائد الجيش. وإنما يعتمد كل أمير قبل موته إلى إرغام أهل الحل والعقد وأقوى أفراد الحاشية على مبايعة* ابنه أو أخيه خلفا له بأداء القسم على ذلك. وفي كثير من الأحيان لا يبر هؤلاء بقسمهم فيعينون ملكا من اختيارهم. وهذه هي الطريقة التي يعين بها ملك فاس" حسن الوزان - وصف إفريقيا ج1، ص 285-286	
المبايعة: تعني تبادل البيعة وهي ركن من أركان إقامة السلطة السياسية في الدولة الإسلامية، وهي بمثابة تعاهد وتعاقد بين السلطان والرعية من أجل صيانة أمور الدين ورعاية شؤون الدول	

الوثيقة 5



المغرب في بداية القرن السادس عشر ميلادي

■ **النشاط 1- عبئ(ي) الجدول التالي بما يناسب.**

المؤشرات الدالة على أزمة السلطة المركزية الوطنية	رقم الوثيقة
	2
	3
	4
	5

■ **النشاط 2- صنف(ي) المؤشرات التي توصلت إليها في ضوء المفهوم المركزي**

(أزمة السلطة المركزية الوطنية) في الجدول التالي:

مؤشرات اجتماعية	مؤشرات اقتصادية	مؤشرات سياسية

■ **النشاط 3- ضع(ي) عنوانا مناسباً لكل وثيقة في ضوء المعطيات التي استخلصتها.**

العنوان المقترح	رقم الوثيقة
	2
	3
	4
	5

■ **النشاط 4- ضع(ي) في الخانة التالية عنواناً تركيبياً لهذه الوثائق مجتمعة ارتباطاً بمضمون الفرضية**

التي أنت بصدد تمحيصها.

- **النشاط 5-** بما أن النقد التاريخي قدرة دقيقة ومعقدة تتطلب أحيانا تخصصا معيننا سنقتصر هنا على بعض الأسئلة الملائمة والمستوحاة من هذه الخطوة المنهجية.

خطوات التقويم	الاختيارات	التبرير
هل المعطيات التي استخرجتها من هذه الوثائق	☐ متكاملة ومتطابقة؟ ☐ متناقضة؟	..... ..... .....
من خلال الإطلاع على نوعية الوثائق وتاريخها والمعلومات الخاصة بأصحابها: هل ترى/ ترين أن هذه الوثائق	☐ كافية؟ ☐ غير كافية؟ ☐ تثير بعض التحفظات؟	..... ..... .....
هل المعطيات التي أمدتك بها هذه الوثائق تجعلك	☐ تؤكد الأزيمة؟ ☐ تنفيها؟	..... .....

2. تمحيص الفرضية الثانية

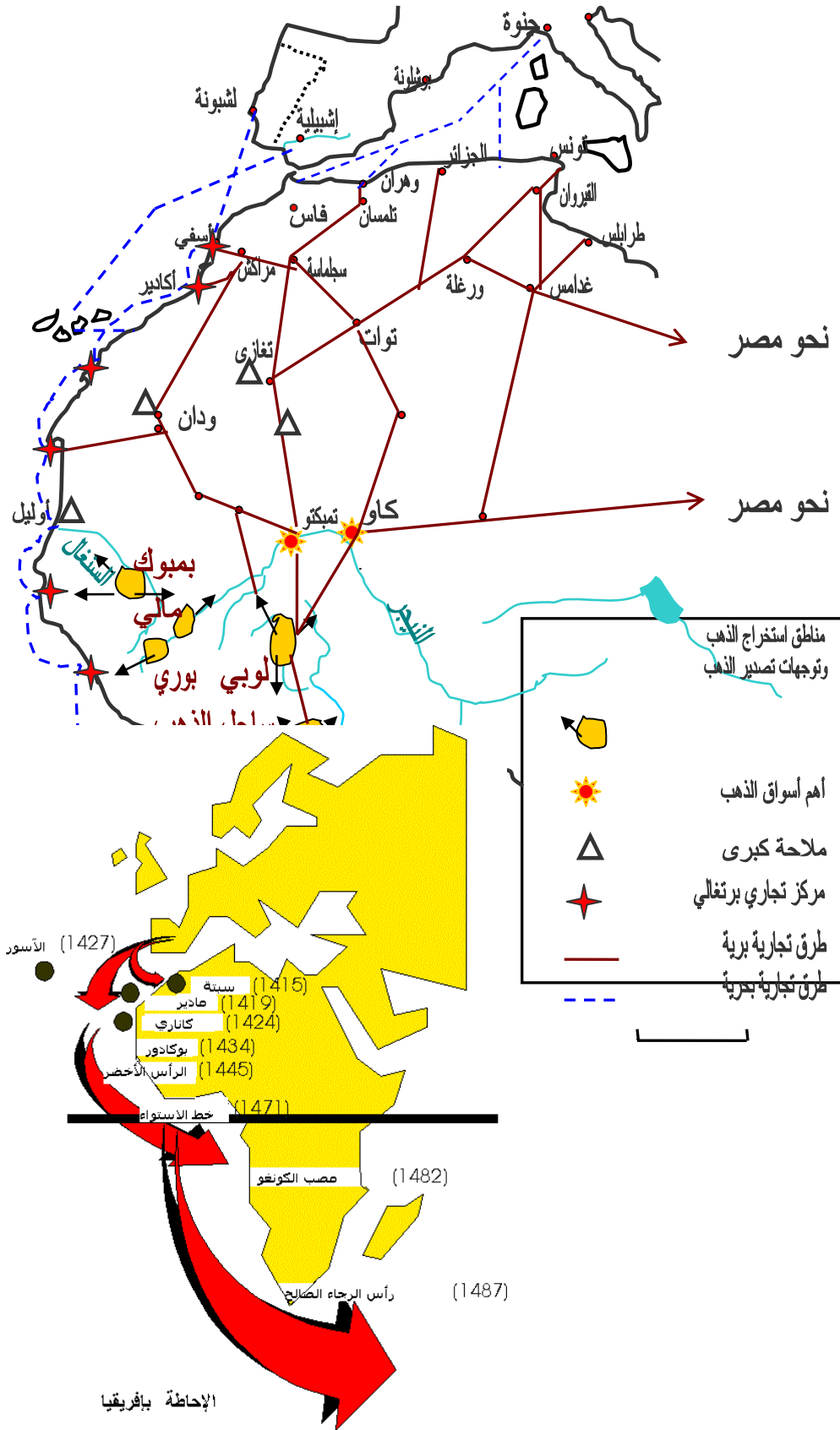
لتكن نقطة الانطلاق هي المفهوم التاريخي المضمن في الفرضية: **الاحتلال الإيبيري ومضاعفاته على سكان الجنوب المغربي**. ونعني بذلك سيطرة أجنبية على بلد ما جزئيا أو كليا باستخدام وسائل مختلفة مع ما يصاحب ذلك من نتائج وخيمة على سكان هذا البلد.

المطلوب:

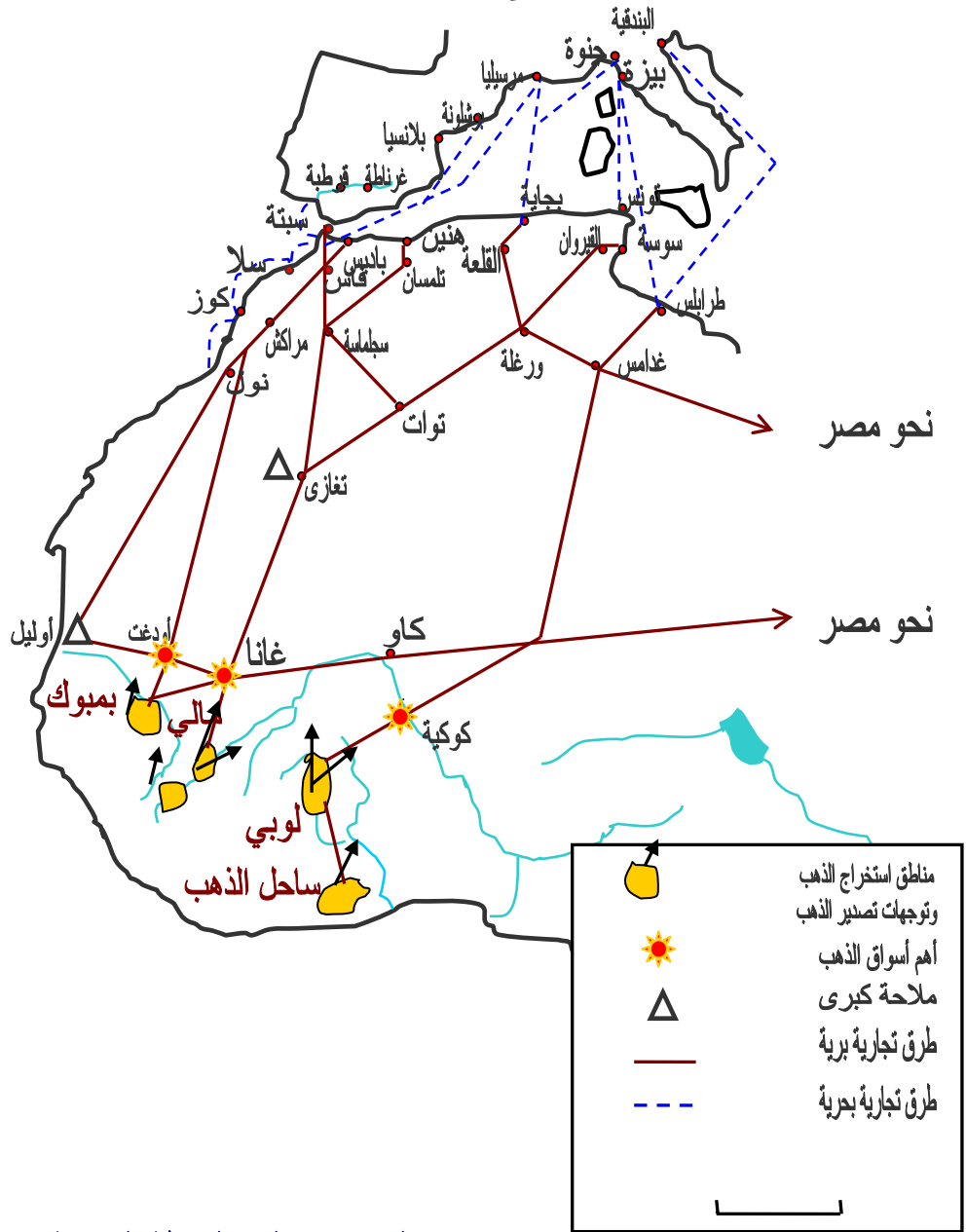
انتق(ي) من الوثائق المخصصة لتمحيص هذه الفرضية مختلف المؤشرات التي تدل على ثقل الاحتلال الإيبيري ونتائجه الاجتماعية والاقتصادية، وخاصة التجارية، على سكان الجنوب.

الوثيقة 6

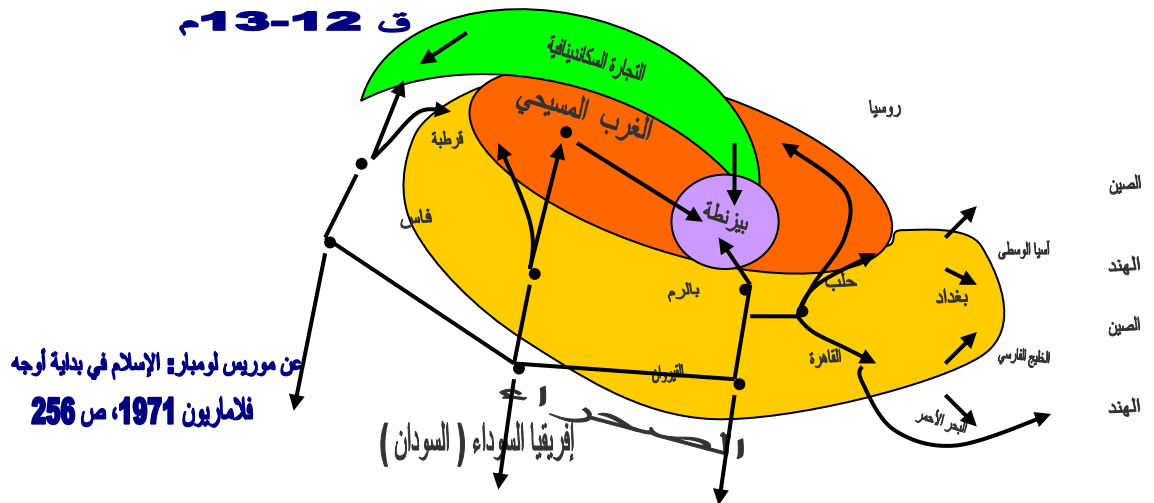
البندقية



الوثيقة 7



ق 12-13م



الوثيقة 8

" انطلقوا ليلا ليصبحوا بالقرب من أزرو*..... ثم أسرعوا نحو الأبواب المفتوحة وقتلوا كثيرا من سكان القرية..... وسيطروا على كل ما فيها. فأخذوا معهم كثيرا من الشبان والشابات ومن قطعان الماشية، ومن البضائع على اختلاف أنواعها..... ولم تبق قرية ولا دوار ولا أي مسكن في أعلى الجبل أو أسفله إلا وتعرض للنهب أو تمت السيطرة عليه"

نص برتغالي لمؤلف مجهول عاش بالمغرب في النصف الأول من القرن 16م، مترجم بتصريف عن : دوسنيفال (بيير) - تواريخ سانتاكروز دي كاب دوكي - منشورات القسم التاريخي للمغرب - الجزء الثالث، باريس، 1934، ص 37

* أزرو: قرية بالقرب من أكادير بسوس.

- **النشاط 1-** قارن(ي) بين الخريطين 6 و7 واستنتج(ي) مكانة المغرب في التجارة البعيدة المدى قبل الاحتلال الإيبيري للشواطئ المغربية وبعده.

مكانة المغرب في التجارة البعيدة المدى	
قبل الاحتلال الإيبيري	بعد الاحتلال الإيبيري
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

- **النشاط 2-** حدد(ي) السياق العالمي الذي يندرج فيه الاحتلال الإيبيري للشواطئ المغربية خلال هذه المرحلة.

.....

■ النشاط 3- عبي(ي) الجدول التالي بما يناسب

رقم الوثيقة	المؤشرات الدالة على الاحتلال الإيبيري ومضاعفاته على سكان المغرب وخاصة الجنوب.
5	
6	
7	
8	

■ النشاط 4- صنف(ي) المؤشرات التي توصلت إليها في ضوء المفهوم المركزي (الاحتلال الإيبيري

ومضاعفاته على سكان المغرب وخاصة الجنوب) في الجدول التالي:

مؤشرات اجتماعية	مؤشرات اقتصادية	مؤشرات سياسية

■ النشاط 5- ضع(ي) عنوانا مناسباً لكل وثيقة في ضوء المعطيات التي استخلصتها.

رقم الوثيقة	العنوان المقترح
5	
6	
7	
8	

- **النشاط 6-** ضع(ي) في الخانة التالية عنوانا تركيبيا لهذه الوثائق مجتمعة ارتباطا بمضمون الفرضية التي أنت بصدد تمحيصها.

--

- **النشاط 7-** سبق أن أكدنا أن النقد التاريخي قدرة دقيقة ومعقدة تتطلب أحيانا تخصصا معيناً لذا سنقتصر هنا على بعض الأسئلة الملائمة والمستوحاة من هذه العملية المنهجية.

خطوات التقويم	الاختيارات	التبرير
هل المعطيات التي استخرجتها من هذه الوثائق	☐ متكاملة ومتطابقة؟	.....
	☐ متناقضة؟	.....
من خلال الإطلاع على نوعية الوثائق وتاريخها والمعلومات الخاصة بأصحابها: هل ترى/ ترى أن هذه الوثائق	☐ كافية؟	.....
	☐ غير كافية؟	.....
	☐ تثير بعض التحفظات؟	.....
هل المعطيات التي أمدتك بها هذه الوثائق تجعلك	☐ تؤكد الاحتلال الإيبيري ومضاعفاته؟	.....
	☐ تنفيه؟	.....

3. تمحيص الفرضية الثالثة

انطلق(ي) من المفهوم التاريخي المضمن في الفرضية: **أهمية الزاوية الجزولية وإشعاعها.**

تعود نشأة الزوايا بالمغرب إلى القرن 12م. وهي عبارة عن مدرسة تعمل على تعميق الشعور الديني وبث مبادئ التصوف العملي وتعميم التوعية الجهادية لدى الجماهير. و عرفت الزاوية الشاذلية انتشارا واسعا بالمغرب ابتداء من القرن 13م كما عرفت دفعة جديدة في القرن 15م مع محمد بن سليمان الجزولي. وهكذا كثر أتباع الطريقة "الشاذلية-الجزولية" عند حلول القرن 16م وتزايد دورها في المغرب كمؤسسة دينية واجتماعية في فترة كانت فيها القبائل ضحية الغزو الأجنبي، وضحية تسلط الحكم الوطاسي وضحية الكوارث الطبيعية (جفاف، وباء...).

المطلوب :

انتق(ي) من الوثائق المخصصة لتمحيص هذه الفرضية (5 - 6 - 9) مختلف المؤشرات التي تدل على أهمية هذه الزاوية وإشعاعها.

الوثيقة رقم 9

أبو عثمان سعيد بن أبي بكر المشتري نزيل مكناس "صاحب البركة الظاهرة، والخوارق الباهرة... يطعم الطعام ويكفل الضعفاء والأيتام"

عبد الله بن عجال الغزواني بمراكش "كان [...] دأبه الحركة في أسباب الحراثة واستخراج المياه [...] وكل ما يأتيه من أسباب الدنيا يدفعه لذوي الحاجات وشأنه ملازمة الذكر والذكرى والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر [...] وخلف المئات من المشايخ"

أبو عبد الله محمد بن مبارك "كان هذا الرجل أعجوبة من عجائب الدهر [...] وكان إذا هاجت فتن القبائل يبعث لهم بالكف عن القتال، فمن تعدى أمره عجلت عقوبته في الوقت [...] ثم إنه وضع أياما معلومة في كل شهر يسمونها أيام سيدي محمد بن المبارك، لا يحمل فيها أحد سلاحا ولا يقدر أحد على المشاجرة فيها [...] وذلك شائع عند قبائل العرب والبربر من أهل سوس وبلاد القبلة [...] وهو الذي أمر قبائل سوس بالانقياد إلى السلطانين الشريفين أبي العباس أحمد وأخيه أبي عبد الله محمد الشيخ، وأمرهما بالعدل والجهاد في سبيل الله تعالى لما رأى النصارى تغلبوا على سواحل تلك البلاد"

ابن عسكر، دوحة الناشر، مطبوعات دار المغرب، 1976، ص 77-97-98-113-114

محمد بن عسكر: ولد بشفشاون سنة 1529. ألف دوحة الناشر عام 1577 يقدم فيه صورة لأعلام المغرب من الفقهاء وشيوخ التصوف في القرن 16 سواء لقيهم أو لم يلقهم وحتى الذين لم يعاصروهم.
محمد بن مبارك: من قبائل المصامدة، وهو شيخ زاوية أفا في منطقة سوس وهي فرع من الزاوية الجزولية السلاطين الأشراف: هم السعديون، من آل البيت، هاجروا من الشرق في حدود القرن 14 واستقروا في درعة ثم انتقل فرع منهم خلال القرن 15 واستقر بسوس حيث استطاعوا كسب احترام السكان.

■ النشاط 1- عبئ(ي) الجدول التالي بما يناسب

رقم الوثيقة	المؤشرات الدالة على أهمية الزاوية الجزولية وإشعاعها
5	
6	
9	

■ النشاط 2- صنف(ي) المؤشرات التي توصلت إليها في ضوء المفهوم المركزي (أهمية الزاوية الجزولية وإشعاعها) في الجدول التالي:

مؤشرات اجتماعية	مؤشرات اقتصادية	مؤشرات سياسية

■ **النشاط 3-** ضع (ي) عنوانا مناسباً لكل وثيقة في ضوء المعطيات التي استخلصتها.

رقم الوثيقة	العنوان المقترح
5	
6	
9	

■ **النشاط 4-** ضع (ي) في الخانة التالية عنواناً تركيبياً لهذه الوثائق مجتمعة ارتباطاً بمضمون الفرضية التي أنت بصدد تمحيصها.

--

■ **النشاط 5-** سبق أن أكدنا أن النقد التاريخي قدرة دقيقة ومعقدة تتطلب أحياناً تخصصاً معيناً. والهدف من نقد الوثيقة هو التأكد من مدى صحة معطياتها حتى يتم تفسير المشكل التاريخي المطروح على أسس ذات مصداقية. لذا سنقتصر هنا على بعض الأسئلة الملائمة والمستوحاة من هذه العملية المنهجية.

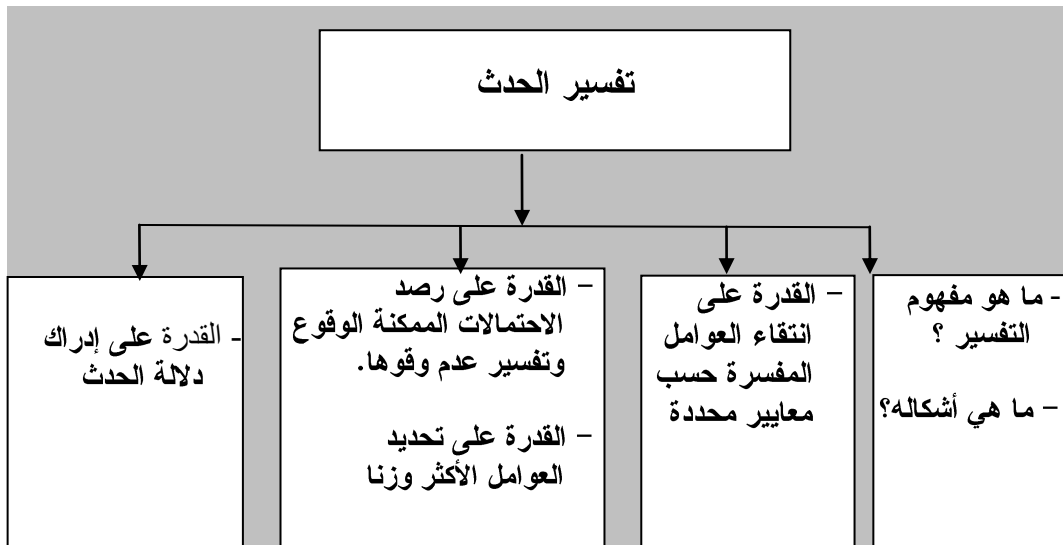
خطوات التقويم	الاختيارات	التبرير
هل المعطيات التي استخرجتها من هذه الوثائق	☐ متكاملة ومتطابقة؟	.....
	☐ متناقضة؟	.....
من خلال الإطلاع على نوعية الوثائق وتاريخها والمعلومات الخاصة بأصحابها: هل ترى/ ترى أن هذه الوثائق	☐ كافية؟	.....
	☐ غير كافية؟	.....
	☐ تشير بعض التحفظات؟	.....
هل المعطيات التي أمدتك بها هذه الوثائق تجعلك	☐ تؤكد أهمية الزاوية الجزولية؟	.....
	☐ تنفيها؟	.....

3-4 بطاقة تعليمية للكفاية الثالثة: التفسير

- أ- الكفاية المستهدفة والقدرات المرتبطة بالتفسير
- ب- ربط منهجي انتقالي
- ج - تقديم حول التفسير
- د- توجيهات عملية وأنشطة مرتبطة بالتفسير

أ - الكفاية المستهدفة والقدرات المرتبطة بالتفسير

- 1- الكفاية المستهدفة: تفسير الحدث المدروس
- 2- القدرات المرتبطة بالتفسير:
 - 1-2 انتقاء العوامل المفسرة.
 - 2-2 تفسير عدم وقوع بعض الاحتمالات.
 - 3-2 ترتيب العوامل لتحديد أكثرها وزنا.
 - 4-2 تركيب جواب إجمالي على المشكل التاريخي المطروح



ب- ربط منهجي انتقالي

انتهت مرحلة تحليل الوثائق التي كانت الغاية منها التعريف بالأحداث ذات العلاقة بالفرضيات وبالتالي بالمشكل المطروح. لكن الأحداث ليست إلا مواد أو لوازم في كتابة التاريخ. فهي لا تفسر شيئاً في حد ذاتها. فالتفسير يتطلب ربط علاقات بين الأحداث وتفصيلها وتحديد أهميتها حتى تفضي إلى تفسير مقنع. فالتعامل مع الأحداث بهذه الكيفية هو الذي يجعل منها عوامل مفسرة.

ج - تقديم حول التفسير

لا يكتفي المؤرخ بإثبات الأحداث بل يسعى إلى تفسير الحدث/المشكل في نظام من العلاقات والدلالة. ويمكن تقسيم التفسير إلى نوعين غير منفصلين بل متكاملين هما:

التفسير العامل: يفسر الحدث وفق الظروف الموضوعية التي أنتجته. وهكذا يلجأ المؤرخ أولاً إلى انتقاء العوامل الموضوعية، وثانياً إلى تصنيفها حسب طبيعتها أو مدتها أو فعاليتها.

التفسير القسدي: يفتح التفسير على الممكنات حتى لا يصبح حتمياً. هكذا نلجأ إلى نوايا الفاعلين من أجل تحليل الاحتمالات سواء التي تحققت أو التي لم تتحقق مع تفسير العوامل التي حالت دون تحقيق هذه الأخيرة. **البحث عن المعنى:** ويتوج التفسير عامة بجواب تركيبى للإشكال يضع الحدث/المشكل في سياق تعاقبي أو تزامني من أجل الوصول إلى معنى.

د- توجيهات عملية وأنشطة مرتبطة بالتفسير

1- القدرة الأولى: انتقاء العوامل المفسرة للمشكلة وربط العلاقات السببية بينها حسب تسلسل منطقي.

■ **النشاط 1-** تذكر المشكلة التاريخية التي انطلقت منها والتي تريد تفسيرها ودونها في هذا الإطار:

.....
.....
.....

■ **النشاط 2-** عد(ي) إلى الأحداث التي توصلت إليها من خلال مرحلة التعريف وقم(ي) بجردها حسب

الجدول التالي:

جرد للأحداث ذات العلاقة بالفرضيات حسب طبيعتها		
بالنسبة للفرضية الأولى	بالنسبة للفرضية الثانية	بالنسبة للفرضية الثالثة
أحداث سياقية		

أحداث اقتصادية		
أحداث اجتماعية		

- **النشاط 3- حول (ي) الأحداث المتوصل إليها في الجدول أعلاه إلى عوامل مفسرة واربطة العلاقات بينها بشكل منطقي، مستأنسا بالمثل التالي:**

على المستوى السياسي		
الفرضية 3	الفرضية 2	الفرضية 1
○ تزايد الدور التحكيمي للزوايا ودعوتهم إلى الجهاد. ○ دور الزوايا في دعوة السكان إلى التحالف مع الأشرف السعديين.	التواجد السياسي والعسكري للأجانب على السواحل المغربية، وفي بعض المناطق الأطلسية. إضعاف السلطة المركزية اهتزاز معنوية المغاربة على اعتبار أن الاحتلال الإيبيري تهديد للإسلام	○ الفوضى في انتقال الملك بين أمراء بني وطاس ○ خروج كثير من المناطق عن سيطرة الوطاسيين ○ سيطرة الأجانب على السواحل المغربية

من خلال هذه العلاقات يتضح أن الاحتلال الإيبيري وضعف السلطة الوطاسية ساهما بشكل كبير في تزايد دور الزوايا في وسط المجتمع المغربي. فكلاهما يفسر من جهة خروج كثير من المناطق عن سيطرة الوطاسيين وكذا سخط المغاربة على سلطة الوطاسيين وحاجتهم إلى من يقود حركتهم الجهادية ضد الاحتلال الإيبيري.

المطلوب: قم(ي) بنفس العملية بالنسبة للمستويين، الاقتصادي والاجتماعي، مستحضرا التسلسل المنطقي في العلاقات السببية بين الأحداث الخاصة بهذين المستويين.

على المستوى الاقتصادي		
الفرضية 1	الفرضية 2	الفرضية 3

ماذا تستنتج(ي)؟

.....
--

على المستوى الاجتماعي		
الفرضية 1	الفرضية 2	الفرضية 3

ماذا تستنتج (ي)؟



.....
--

2 القدرة الثانية: تفسير عدم وقوع بعض الاحتمالات:

بعد أن تعرفت على العوامل التي كانت وراء وقوع الحدث، لننتقل إلى تحليل الامكانات والاحتمالات الأخرى التي لم تقع.

المطلوب هو تفسير عدم وقوع الاحتمالات التالية:

الاحتمال	تفسير عدم وقوعه
الأول: لجوء شيوخ القبائل إلى بني وطاس والتحالف معهم لإعادة جمع القوى ومواجهة الاحتلال الإيري.	
الثاني: استغلال شيخ الزاوية الجزولية للموقف والتفكير في قيادة مباشرة.	
الثالث: التجاء شيوخ القبائل مباشرة إلى الأشراف السعديين دون وساطة شيخ الزاوية الجزولية.	

2- القدرة الثالثة: ترتيب العوامل حسب فعاليتها في تفسير الحدث.

إن التفسير التاريخي لا ينتهي عند رصد العوامل وربط العلاقات فيما بينها والخروج ببعض الاستنتاجات، بل لابد من وضع تراتبية للعوامل المفسرة للحدث المشكل، حسب طبيعتها أو مدتها أو فعاليتها .
هكذا إذا اعتبرنا أن الحدث/المشكل هو التالي:

لجوء أهالي سوس إلى شيخ الزاوية الجزولية في الظرفية المتأزمة التي تعرفها البلاد يبرز أهمية الدور السياسي الذي أصبح للزاوية الجزولية في أواخر القرن 15م وبداية القرن 16م. فكيف يفسر هذا الدور السياسي؟

فيمكن تفسير الدور السياسي الذي أصبحت تقوم به الزاوية الجزولية بثلاثة عوامل حسب تراتبية تختلف من تأويل إلى آخر.

المطلوب: أن تختار أو أن تقترح تراتبية للعوامل المفسرة للدور السياسي الذي أصبح للزاوية الجزولية في أواخر القرن 15م وبداية القرن 16م بالمغرب. احرص على أن يأتي العامل الأكثر تفسيراً للحدث/المشكل والأقل تأثيراً بالعوامل الأخرى في مقدمة التراتبية.

أ	ب	ج	د (اقتراح آخر)
1- ضعف السلطة المركزية	1- الاحتلال الإيبيري	1- إشعاع الزاوية الجزولية	1-.....
2- الاحتلال الإيبيري	للسواحل المغربية	في أوساط السكان	.....
للسواحل المغربية	2- إشعاع الزاوية الجزولية	2- ضعف السلطة المركزية	.....
3- إشعاع الزاوية الجزولية	في أوساط السكان	3- الاحتلال الإيبيري	2-.....
في أوساط السكان	3- ضعف السلطة المركزية	للسواحل المغربية	.....
			3-.....
			
			

ضع (ي) علامة أمام (أ) (ب) (ج) أو (د) وبرر (ي) جوابك في الخانة التالية:

.....

.....

.....

.....

.....

4- القدرة الرابعة: تركيب جواب إجمالي على المشكل التاريخي المطروح.

إنها مرحلة تقديم جواب إجمالي على المشكل التاريخي المطروح. ويتطلب منك ذلك:

- الربط بين الاستنتاجات التي تم التوصل إليها عند تفسير المشكل وما تم التوصل إليه في الخطوة الخاصة بتراتبية العوامل المفسرة.

- استحضار المشكل المطروح والفرضيات المقترحة عند صياغة هذا الجواب.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الخاتمة: مدى صحة الفرضيات وأي مشكل جديد يطرحه التفسير؟

المطلوب هنا:

1- ما مدى صحة الفرضيات التي انطلقت منها على ضوء الدراسة التي قمت بها؟

- هل تؤكدها؟

- هل تنفيها؟

- هل تعدلها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- أي مشكل جديد استنتجته من هذه الدراسة؟

.....

.....

.....

.....

مصوغة فرعية :

. تخطيط وضعيات تعليمية - تعلمية في مادة الجغرافيا استنادا إلى
المرجعية اليداكتيكية .

إعداد: عبد الحميد عفان

مفتش تربوي للتعليم الثانوي من الدرجة الممتازة .

الإطار النظري

تقديم :

يرتكز المنهاج الحالي لمادة الجغرافيا بالمدرسة المغربية شأنه في ذلك ، شأن منهاجي التاريخ والتربية على المواطنة ، على مجموعة من المرتكزات والمنطلقات المرتبطة بوظائف المادة ، وبالسياق التربوي العام ، وبمرجعيتها الديدانكتيكية .

لقد اقتضى تجاوز وضع الجغرافيا المدرسية على المستويين المعرفي والمنهجي كما هو قائم قبل الإصلاح الجاري ، إعتداد المقومات الإستمولوجية للمادة ومسايرة البحث الأكاديمي و الديدانكتيكي ، لجعل الجغرافيا تقوم بدورها بشكل فعال في تنمية الفكر العلمي ، وحصر الموارد المجالية ، والمساهمة في بناء مخططات إعداد التراب الوطني ، وتتبع التوازنات البيئية ، وبالتالي تمكين الجغرافيا كمادة دراسية القيام بوظيفتها الفكرية والمجتمعية .

- فما هي مقومات المرجعية الديدانكتيكية لمادة الجغرافيا ؟
- وكيف يمكن توظيف وبلورة هذه المقومات في تخطيط وضعيات تعليمية - تعليمية مندمجة مع كفايات وقدرات مادة الجغرافيا تخدم الوظائف المجتمعية والفكرية لهذه المادة ؟

1 - مقومات المرجعية الديدانكتيكية لمادة الجغرافيا :

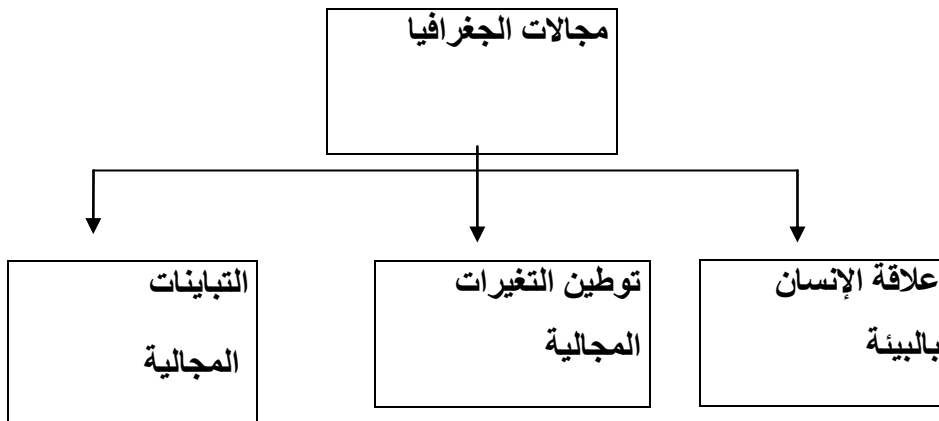
إن لكل علم موضوعا يبحث فيه ، ومفاهيم مهيكلية ينظم بها معرفته ، وأهدافا معرفية يتوخى بلوغها ، ووسائل يعمل بها على تحقيق تلك الأهداف . ونظرا لإرتباط الجغرافيا بالعلوم الإجتماعية ، فإنها لا تخرج عن هذا الإطار ، مع إعتبار الترابط العام بينها وبين مادة التاريخ والتربية على المواطنة وخصوصيات المادة ووظائفها المجتمعية والفكرية باعتبار الجغرافيا ركنا أساسيا في التكوين الفكري والإجتماعي والمدني للناشئة لتكون على بينة من ميكانزمات المجال الجغرافي ، ودور الإنسان كفاعل فيه ، ولتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة .

وفي هذا السياق حددت وثيقة منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة ، الوظيفة المجتمعية لمادة الجغرافيا داعية إلى الإنتقال بالجغرافيا من مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية تدرب المتعلم على التفكير المجالي وتستند المرجعية الديدانكتيكية على المبادئ التالية :

- مجالات الجغرافيا ؛
- المفاهيم المهيكلية للجغرافيا ؛
- النهج الفكري لمادة الجغرافيا ؛
- وسائل التعبير الجغرافي ؛
- الإنتاج الجغرافي .

1-1 مجالات الجغرافيا : الميادين وموضوعات الجغرافيا :

تعتبر الجغرافيا دراسة للمجتمع من خلال مجاله، والمجال الذي تعنى به الجغرافيا هو مجال يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها وبعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية والإقتصادية والثقافية والتكنولوجية والعمرانية) مع ما يرافق ذلك من توازنات أو إختلالات بيئية واجتماعية كما أن الجغرافيا علم يدرس التوطنات البشرية على سطح الأرض وتفاعل الإنسان مع بيئته ومما سبق يمكن تلخيص مجالات الجغرافيا فيما يلي :

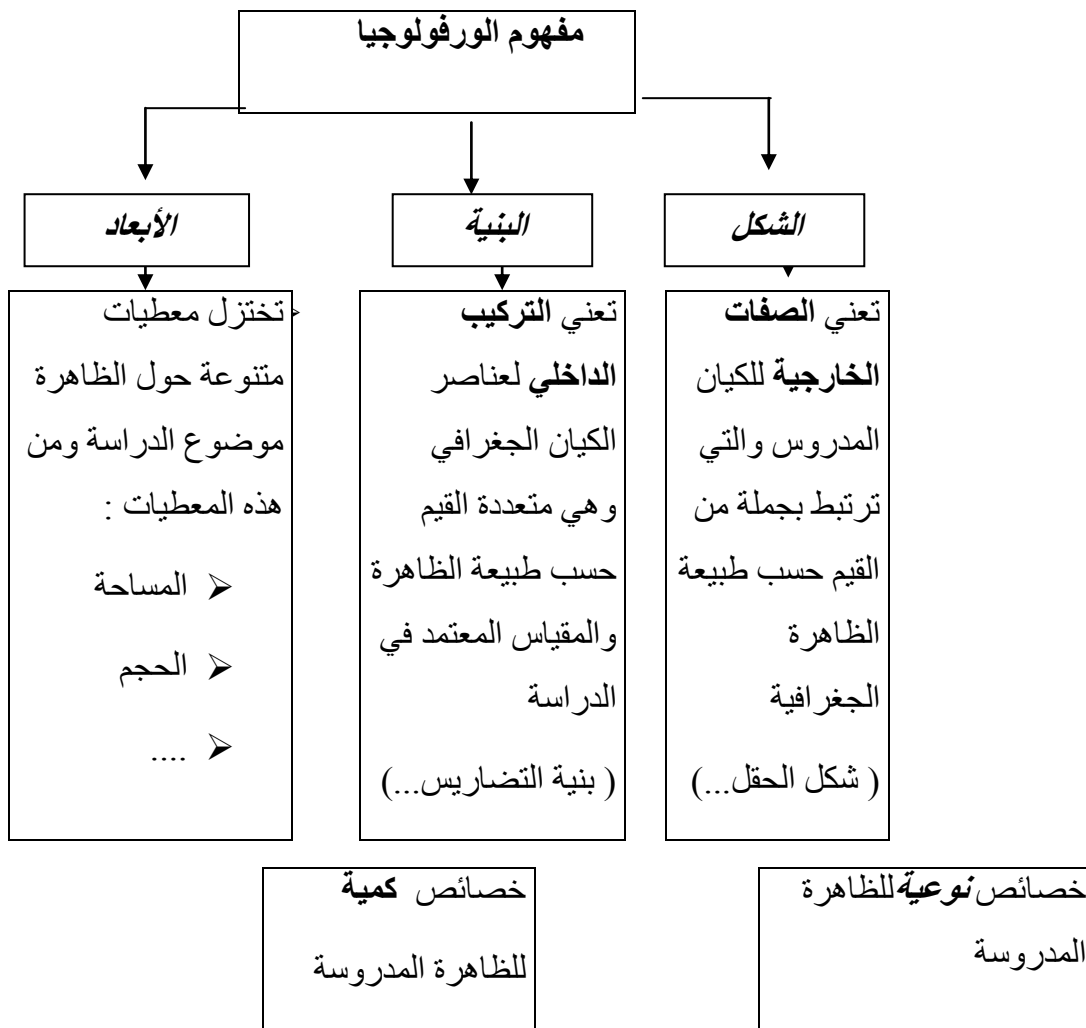


1-2 المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي :

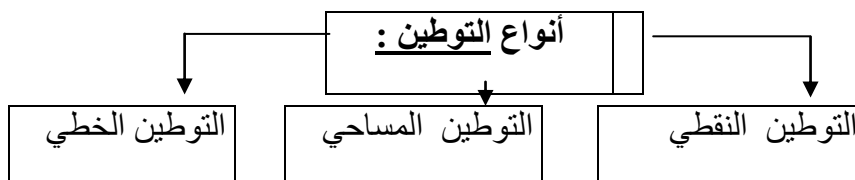
يتضمن الخطاب الجغرافي مفاهيم مهيكلية ويقصد بها الواجهات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية وهي :

المورفولوجيا - التوطين و الحركة .

مفهوم المورفولوجيا: تعني الخصائص المتعلقة بهيئة الكيان المدروس ، وتختزل هذا المفهوم شبكة من المفاهيم الفرعية توظف تبعا للموضوع المدروس ومقياس الدراسة وهي : الشكل والبنية والبعد .



مفهوم التوطين : يعتبر التوطين من الإنشغالات الأساسية التي واكبت أهم تطورات الجغرافيا بل نسب اليه اسم المادة نفسها علم الأماكن مع أوائل القرن 20 م . يهدف التوطين الى تحديد مواقع الظواهر الجغرافية . يتنوع توطين الظواهر تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال وللمقياس الذي تعالج به حيث نجد ثلاثة أنواع من التوطين :



ويحدد التوطين على مستويين :

- مستوى أول عام يهم موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض باعتماد الإحداثيات الجغرافية ،
- مستوى ثاني يهم موقع الكيان بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة .

إن تحديد موقع الكيانات الجغرافية لايفرض بالضرورة المرور بالمستويين ، فذلك يخضع لطبيعة الكيان المدروس وللهدف من تحديد موقعه .

مفهوم الحركة :

يتصل هذا المفهوم بنشاط المجال الجغرافي عن طريق التحول أوالتغير عبر الزمن والتنقل عبر المكان .

○ التطور أو الحركة عبر الزمن :

إن المجال الجغرافي يتضمن آثار الماضي أي الإرث التاريخي ، لذلك فالجغرافي يستعين ،أثناء تحليله للظواهر الجغرافية ، بالتاريخ . وتدخل مساءلة التاريخ بالنسبة للجغرافي في إطار استجلاء العناصر المستدامة في تأثيرها في المجال .

لكن الظواهر الجغرافية تتطور حسب إيقاعات مختلفة،فالتغيرات الجيومورفولوجية،لا تحدث بنفس الإيقاع أو السرعة التي تحدث بها التحولات الإجتماعية والإقتصادية

○ التنقل أو الحركة في المكان :

ويمكن التمييز في هذا النوع من الحركة بين:

مظاهر هذه الحركة و الممثلة فيما يلي: الهجرات بمختلف أنواعها التوافد والنزوح والانتجاع وحركة التبادلات والتيارات.

وهي تختلف حسب المقاييس أو المعايير التالية: الكثافة والإشعاع والاتجاه والإيقاع.

- **الكثافة:** وتلاحظ من خلال السرعة التي تنتقل بها الظاهرة الجغرافية من جهة، ومن خلال حجمها أو أعدادها من جهة ثانية.
- **الإشعاع:** وتلاحظ من خلال المساحة التي تمتد فيها الظاهرة الجغرافية، وهي تختلف بين الظواهر الممتدة على مستوى المجال الأرضي والظواهر التي تمتد محليا أوجهويا أو وطنيا.
- **الاتجاه:** يرتبط بتحديد مسار الظاهرة الجغرافية ومن ثم الوجهة التي تنتقل نحوها، اعتمادا على الجهات الأصلية، بحيث نحدد منطقة الانطلاق (أو تشعب الظاهرة) ونقطة الوصول (التلاقي).
- **الإيقاع:** ويبرز طبيعة التنقل أو الحركة من مكان إلى آخر (حركة دائمة وموسمية ومؤقتة).

○ تأثير الحركة في المجال:

وتتجلى من خلال البنية التحتية التي تضم مختلف أنواع المواصلات: الطرق و الشبكات وهي تكون إما طبيعية أو مشيدة، ناتجة عن النشاط البشري، وهي تعكس درجة تحكم الإنسان في المجال وممارسة النفوذ عليه. كما تبرز أيضا من خلال التنظيم الذي يخضع له المجال الجغرافي وهو يختلف حسب درجة التطور الاقتصادي والتكنولوجي للمجتمعات، والذي يبرز من خلال الشبكات الحضرية، التي تنتظم في علاقات تفاعلية تعكس حركية معينة.

يستخلص من التعريف بهذه المفاهيم أنها، تمثل أدوات يتم اعتمادها في التعامل مع الظواهر الجغرافية، إلا أن هذه الأخيرة لا تخضع لنفس المعالجة وفق المفاهيم، ذلك أن كل ظاهرة جغرافية لها خصوصيتها تفرض التركيز على مفهوم معين من المفاهيم المشار إليها.

1.3- النهج الفكري لمادة الجغرافيا:

يقصد بالنهج الفكري لمادة الجغرافيا، المنهجية التي تعتمد عليها في معالجة الكيانات الجغرافية، وتشمل ثلاث عمليات تخضع كل منها لخطوات منهجية محددة، وهذه العمليات هي: الوصف، التفسير، والتعميم.

● الوصف الجغرافي:

ارتبطت عملية الوصف بالجغرافيا منذ القديم. ولقب العرب خلال القرون الوسطى الجغرافيا بألقاب تعكس دورها الوصفي لمكونات سطح الأرض مثل: "علم عجائب البلدان" "علم عجائب الدنيا" ...، فكانت اهتماماتهم تنصب على الوصف ذي الطابع الأدبي الموسوعي، وهذا نموذج من الجغرافيا العربية في القرن 8م من كتاب "المسالك و الممالك".

"إن الأرض مدورة كتدوير الكرة ، موضوعة في جوف الفلك كالمحة في جوف البيضة والنسيم حول الأرض هو جاذب لها من جميع جوانبها إلى الفلك".

وبتطور الجغرافيا تطورت مختلف عملياتها الفكرية في مقدمتها الوصف الذي أصبح يخضع لمنهجية تميزه عن الوصف الكلاسيكي.

وقد أعطى زكور تعريفا للوصف يحدد مدلوله ومنهجيته في الجغرافيا:

"الوصف الجغرافي عملية فكرية تتبنى التحليل و التركيب من أجل إبراز المنبهات Stimulis المتعلقة بالظواهر المجالية و رصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي" زكور 1990 ص 45

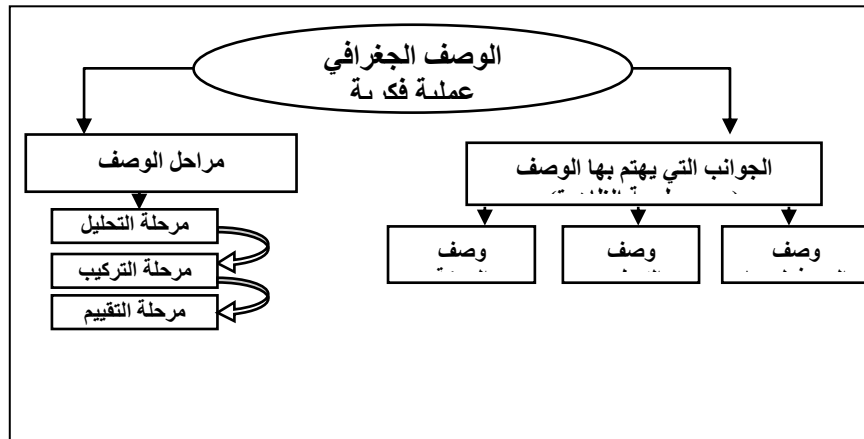
"إن الوصف لا يقف عند تعداد العناصر التي تدخل في تشكيل موضوع البحث، ولكن على الوصف أن يعبر على تشكيلة الموضوع أي نتاج هذه العناصر مجتمعة، فالوصف أكثر من تحليل إنه تركيب".

وتخضع عملية الوصف إلى ثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم.

التحليل: بهتم برصد مكونات الظاهرة المدروسة عن طريق تفكيكها و العمل على تصنيفها و ترتيبها في شكل وحدات تساعد على عملية الوصف.

التركيب: حيث يتم جمع شتات المكونات بشكل تبرز من خلاله خصائص كل مكون مما يعكس بوضوح مميزات الظاهرة المدروسة.

التقييم: يشكل التقييم حصيلة الربط بين المرحلة التحليلية و المرحلة التركيبية، حيث يتم الاحتفاظ بالعناصر الأساسية وتهمل الأقل أهمية، أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الظاهرة المدروسة ولخصائصها.



"الوصف فعل فكري un acte intellectuel يعكس وجهة نظرنا حول الأشياء" Choley 1951 dans

Zgor 1990, p :51.

وإن إخضاع ظواهر جغرافية لعملية الوصف وتحديد الجوانب التي ينصب عليها هذا الوصف، يجب أن يكون وفق مبررات تبرز تدريجيا بشكل ضمني أو صريح وفق مختلف مراحل هذه العملية. ويؤدي ذلك إلى وضوح الفائدة من هذا الوصف بل ويعلن عن انخراط هذا الوصف في مشروع التفسير الذي يليه مباشرة.

هذا التحليل المهيكل لعملية الوصف جعل زكور يلقيه بالوصف الممنهج la description raisonnée إذ يخضع لتصميم يساير خصائص المجال المدروس ويؤكد تمييزه عن باقي أنواع الوصف التي خضعت لها الجغرافيا عبر مراحل تطورها: الوصف الخطي description linéaire والوصف الموسوعي description encyclopédique.

التفسير الجغرافي:

لقد تساءلت الجغرافيا كثيرا عما يكن أن يبعدها عن طابعها الوصفي الموسوعي وأحيانا الأدبي ويكسبها منهجية تؤطر عمل الجغرافي وتبعده عن مخلفات التيارات الفكرية الماضية.

"إن الجغرافي إما أن يتمكن من القدرة على تفسير ما يهتم المجال فيساهم في التحضير للمستقبل من خلال إعداد التراب أو التخطيط له ... وبذلك يلج المنهج العلمي ... أو أنه على الرغم ما يبذله من مجهود في وصف هذا المجال فإنه يبقى مجرد واصف بل ورسام لما يشاهده ، بعيد عن ذلك المفسر الذي يدعيه، B.Garnier.1971.p.31.

لقد وعت الجغرافيا منذ القرن التاسع عشر ومنذ توجهها العلمي مع Humboldt، بأن وصف مكونات المجال ليس هدفا في حد ذاته وإنما خطوة أولى توصل الجغرافي إلى خطوة ثانية أساسية وهي التفسير.

"تكمّن طموحات الجغرافي في تفسير مكونات المجال التي شكلت موضوع ملاحظته ووصفه" J.B-Garnier.

1971.p3

"لقد تحولت الجغرافيا من طابعها البياني الإحصائي الوصفي إلى علم تفسيري، علم للملاحظة والاستدلال"

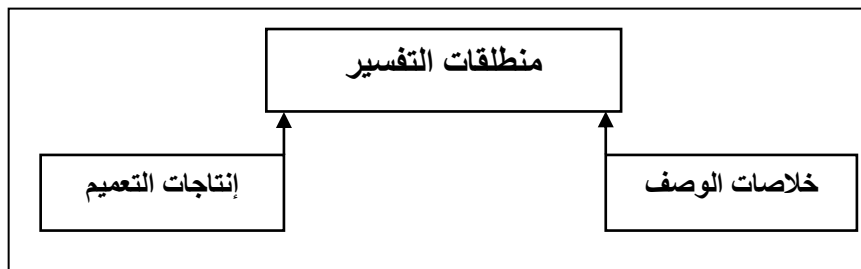
P.Dagenais 1970.p.27

عرف زكور التفسير كما يلي:

"التفسير هو البحث عن الأسباب التي ولدت الظاهرة الجغرافية موضوع الدراسة، وتنبني منهجية التفسير وفق المنهجية التي سايرتها عملية الوصف و التي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة الكيان موضوع الدراسة و بالمفاهيم المهيكلّة للخطاب الجغرافي: المورفوجيا، التوطن، الحركة" زكور 1990.ص: 104.

في تفسير الكيانات المجالية، يعتمد الجغرافي على العمليتين المرافقتين للتفسير:

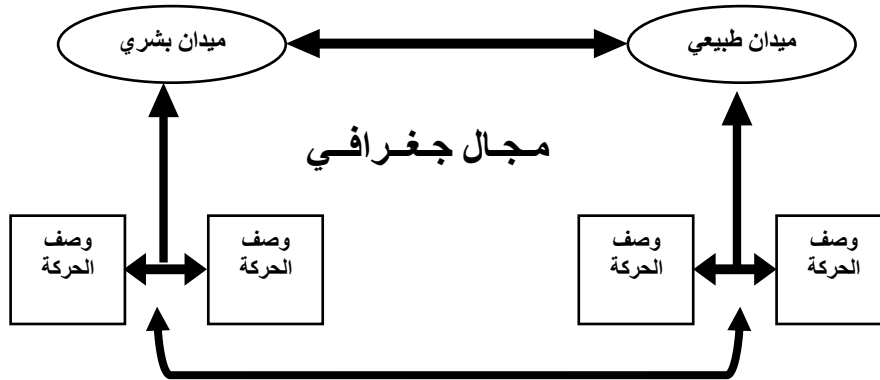
عملية الوصف التي تنطلق من صفات الظاهرة المدروسة والبحث عن صفات الظاهرة المفسرة، لتقوم عملية التفسير بالربط بينهما، وثانيهما عملية التعميم التي تمد التفسير بمرجعية نظرية تفسر الظواهر المجالية.



يشكل التفسير إذن عملية الربط بين الظاهرة وأسبابها، وهو يخضع لمقاربتين:

مقاربة كلاسيكية تطبعها العمومية:

تساير هذه المقاربة انشغال الجغرافيا بالتفسير وبالتالي إبراز العلاقات التفاعلية بين الميدان البشري و الميدان الطبيعي، وعلى مستوى ثاني يجمع بين مكونات الميدانين، وهي علاقات تأثير أو تأثر أو هما معا (تفاعل).



خطاطة: المقاربة الكلاسيكية للعلاقات التفاعلية في المجال. زكور 1990

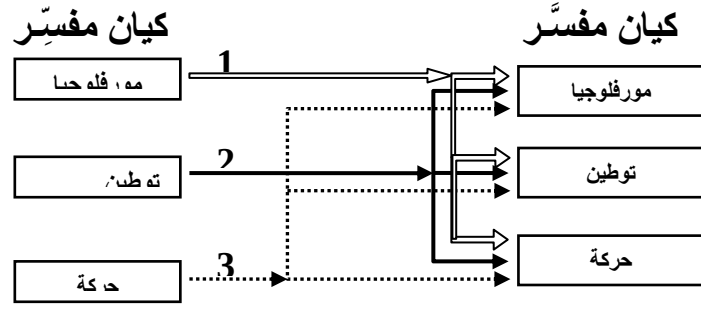
• مقاربة تخضع للتفسير للمفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي:

من أجل تعزيز عملية التفسير وجعلها تقوي أسسها المنهجية يقترح زكور إخضاعها للمفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي، وهي نفس المفاهيم التي تهيكل عملية الوصف: المورفولوجيا التوطن و الحركة.

تختلف الظواهر المجالية من حيث المكونات والعلاقات التي تحكمها مما يخلق مرجعيات مختلفة للتفسير، يعكسها هذا الرسم:

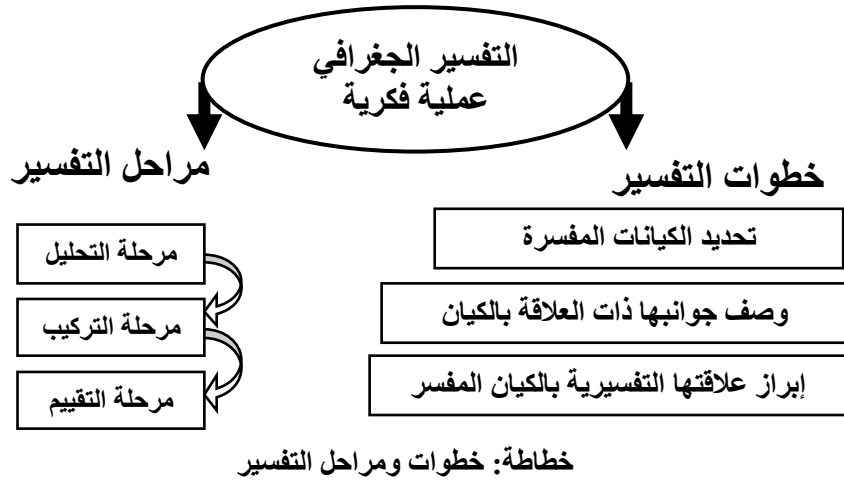
يتضمن الرسم خانتين: تضم الأولى كيانا مفسراً والثانية كيانا مفسراً، وكلا الكيانين يجب أن يخضعا للوصف من حيث المورفولوجيا، التوطن، الحركة حسب طبيعة كل كيان لتنتقل عملية التفسير و التي تتخذ ثلاث وضعيات تخضع دائماً لطبيعة الظاهرة:

- وضعية 1: يتمحور فيها التفسير حول مورفولوجية الكيان المفسر لتفسير كلي أو جزئي مختلف جوانب الكيان المفسر (مورفولوجيا، توطن، حركة).
- وضعية 2: يتمحور فيها التفسير على توطن الكيان المفسر لتفسير كلي أو جزئي مختلف جوانب الكيان المفسر (مورفولوجيا، توطن، حركة).
- وضعية 3: يتمحور فيها التفسير على حركة الكيان المفسر لتفسير كلي أو جزئي مختلف جوانب الكيان المفسر (مورفولوجيا، توطن، حركة).



خطاطة: مقارنة للعلاقات التفاعلية في المجال زكور 1990

إن عملية التفسير دعمت بشكل كبير عملية الوصف وأعدت هيكلتها ووظيفتها في المنهج الجغرافي، فلا ينحصر الوصف على الظواهر موضوع الدراسة بل تخضع له كذلك الظواهر التي اعتمدت في التفسير حيث يتم وصفها قبل إبراز علاقتها بالظواهر المفسرة.



التعميم الجغرافي:

"يعتبر التعميم روح كل عمل علمي فكري، حيث يهتم بإنتاج أو توظيف المفاهيم، المبادئ والنظريات" زكور 1990 ص.121.

التعميم الجغرافي عملية فكرية يتم بمقتضاها توظيف أو إنتاج مفاهيم أو مبادئ أو نظريات تساعد الجغرافيا على تجاوز الحالات الخاصة إلى ما هو عام كوني، وتمكن الجغرافي من أجهزة نظرية تنير له عمليتي الوصف والتفسير.

لقد دافعت الجغرافيا باستمرار عن التعميم اقتناعا من الجغرافيين بأهميته في فهم المجال، وفي منحها المشروعية العلمية التي تصارعت من أجلها منذ Humboldt. كما أن عملية وصف الكيانات المجالية وتفسيرها لن يكون لها جدوى بالنسبة للحقل العلمي الجغرافي إلا إذا ساهمت في إنتاج رصيد من المفاهيم والمبادئ والنظريات ليشكل الرصيد بدوره شبكة تعالج من خلالها القضايا المجالية.

"يرتبط تجاوز التعبير العادي و السائد في دراسة المجال الجغرافي بوضع رصيد من المفاهيم ذات بعد معرفي شامل يساعد على فهم ما هو عام أوكوني ... هذا الرصيد المفاهيمي يجب أن يخدم ويساير التفسير النظري."

التعميم الخاص بالمفاهيم:

وهو ما يرتبط بالرصيد المفاهيمي الذي يستعمل للتمييز ما بين كيانات المجال الجغرافي مما يجعله يرتبط أكثر بعملية الوصف في المنهج الجغرافي. وينبني التركيب المفاهيمي على منبهات تميز بين كل مفهوم وآخر. ويتخذ هذا النوع من التعميم صيغتين:

○ تتجلى الصيغة الأولى في توظيف مفاهيم جاهزة تستعمل لتحديد كيانات المجال الجغرافي، لكن هذا التوظيف يفرض المعرفة الدقيقة بخصائص المفاهيم مما يساعد على اكتساب رصيد مفاهيمي يقوي القدرة على فهم المجال الجغرافي.

○ تتجلى الصيغة الثانية في وضع مفاهيم جديدة، وهي عملية لا تقل أهمية عن الأولى، تواكب ما تنتجه المادة من مبادئ ونظريات.

"الرصيد المفاهيمي لا يمكن أن يوجد خارج التأطير النظري الذي ينسج بين المفاهيم"

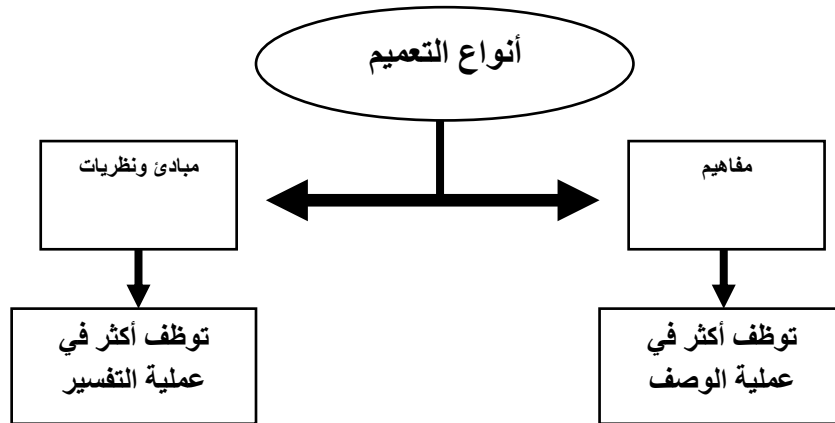
التعميم الخاص بالمبادئ و النظريات:

يقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحركة فيها. فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية حيث يتم إبراز ما هو ثابت بينها عن ما هو محلي وخاص بحالات دون غيرها و بذلك يتم صقل هذه الثوابت في شكل مبادئ توظفها الجغرافيا في تفسير مكونات مجالية تنطبق عليها تلك المفاهيم.

أما النظريات فهي عملية أكثر تعقيدا حيث تتعدى مكوناتها لتشكّل نسجا من المفاهيم و المبادئ، ويتطلب توظيفها إدراك مختلف هذه المكونات.

هكذا يتضح البناء الذي يتخذه النهج الجغرافي: فعملياته الفكرية الثلاث (الوصف، التفسير، التعميم) تشكل أساسا منهجيا لمعالجة القضايا المجالية. وهي عمليات بقدر ما تختلف أدوارها في هذه المعالجة بقدر ما تتكامل لتكون بناء منهجيا متناسق المكونات.

فالوصف يقدم الظواهر المجالية ويحدد صفاتها من حيث مورفولوجيتها، توطينها و حركتها. و التفسير يبحث عن العوامل المتحركة في هذه الصفات التي أنتجها الوصف. ويستدعي التفسير عملية التعميم من خلال الأجهزة المفاهيمية و النظرية لتساعده في مهمته. ونظرا لهذا التناغم بين العمليات الثلاث، فقد اعتبر زكور عمليتي الوصف والتفسير هيكلا للنهج الجغرافي و التعميم بمثابة روح لهذا النهج.



1.4- وسائل التعبير الجغرافي:

تسمح هذه الوسائل بتقديم المعطيات التي تنصب عليها الدراسات الجغرافية، وبالتعريف بها، وهي بذلك تمثل قنوات أساسية تخدم، عمليات فكرية في إطار المنهج الجغرافي من جهة، وتقدم المعرفة الجغرافية بطرق تختلف من حيث فائدتها وخصوصيتها من جهة ثانية، وهي تصنف كما يلي:

تعبير لغوي – تعبير كمي (عددي) رمزي (مبياني أو كرتوغرافي).

أ- التعبير اللغوي:

يتمثل في استعمال الكلمة بوصفها قناة لتبليغ المعرفة الجغرافية، على مستوى الوصف أو التفسير أو التعميم، ويوصف أيضا بالتعبير الكيفي، ويمكن التمييز فيه بين مستويين:

- المستوى العام: ويشمل الأساليب و الجوانب البلاغية، ويتوخى الإيجاز و المهارة في تقريب الظاهرة الجغرافية من ذهن المتلقي، ويفترض خلو ذلك من الإطناب و الحشو.
- المستوى الخاص بالمفاهيم أو المصطلحات التقنية ذات العلاقة بخصوصية الحقل المعرفي (الجغرافيا)، بحيث إن حسن استعمالها وتوظيفها سيخدم دون شك وضوح الخطاب وإدراكه بأقل كلفة ذهنية.

ب- التعبير الكمي (العددي):

يتم عن طريق هذا الشكل من التعبير، تقديم المعطيات الجغرافية بواسطة الأعداد في جداول، ويختلف استعمال وسائل التعبير العددي حسب طبيعة الظواهر الجغرافية. حيث يسهل استعماله في حالات: المعطيات المناخية و الديموغرافية والإنتاجية. لكن في المقابل يمكن اعتماد التقديرات الكيفية في جغرافية الأرياف مثلا وصف التضاريس.

وبالرغم من أهمية التعبير العددي، ينبغي الاحتياط من استعمالاته العشوائية بالتأكد من الإحصائيات وتدعيمه للتعبير اللغوي، بتدقيق المصطلحات وتسهيل التصنيفات و المقارنات، وتدعيم التعبير المبياني.

ج- التعبير المبياني و الكارطوغرافي:

يعد وسيلة أساسية للتعبير عن الظواهر الجغرافية، ويساهم في تسهيل إدراك القارئ للمعطيات الجغرافية بأقل كلفة ذهنية، و ينقسم إلى :

• التعبير المبياني:

هو نظام من الرموز، يسمح بالتعبير عن معطيات جغرافية بطرق دقيقة، تحكمه قواعد تتوخى الدقة و التركيز. (الاختصار) وهو متنوع الأشكال (منحنيات – دوائر- أعمدة ...) وتخضع هذه الأشكال لقواعد وصلاحيات محدودة بالنظر إلى طبيعة الظواهر الجغرافية التي تمثلها. وهذا يحيلنا على تعبير معقلن، يركز على تقليص كلفة الإدراك.

• التعبير الكارطوغرافي:

يرتبط التعبير الكارطوغرافي بالتعبير عن الظواهر المجالية المنتشرة على سطح الأرض وآثار الأنشطة التي يمارسها الإنسان في المجال. يستعمل التعبير الكارطوغرافي نظاما من الرموز يتم توظيفها وفق قواعد معينة ، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف من الرموز:

النقطة و الخط و المساحة، وتتغير هذه الرموز داخل كل صنف حسب متغيرات بصرية وهي: الحجم القيمة، التركيب الحبيبي، الاتجاه، اللون ثم الشكل. وتوظف هذه الرموز للتعبير عن نوعية الظاهرة الجغرافية أو على حجمها أو على ترتيبها.

5.1- الإنتاج الجغرافي:

يتمثل الإنتاج الجغرافي في حصة مكونات المعرفة الجغرافية الخاصة بالمجال الجغرافي. ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

• الأحداث الجغرافية:

- إن الحدث حسب فيدال دولابلاش هو "عنصر بنائي للمنظر"، و هو يتميز بالصفات الآتية:

• الحدث الجغرافي هو كيان مجالي (يمتد وينتشر داخل المجال).

• الحدث الجغرافي كيان غير منعزل.

• الحدث الجغرافي معقد و مركب بطبيعته.

- تتعدد تصنيفات الحدث الجغرافي وفق معايير معينة، وتعكس بشكل عام توجهات الدراسات الجغرافية (طرق ومنازل واستغلال منجمي وغابوي).

- تخضع الأحداث الجغرافية للوصف والتفسير والتعميم بالاعتماد على قاعدة المفاهيم المهيكلية (المورفولوجيا- التوطن-الحركة).
- الحدث الجغرافي غير ثابت وغير مستقر فهو يخضع للتطور.

• المفاهيم الجغرافية:

- يمكن تعريف المفهوم بأنه مجموعة من الصفات المشتركة، والتي يمكن أن تكون مواضع (هضبة) أو أحداثا (ثورة زراعية) أو أشخاصا يمارسون مهام في إطار علاقات إنتاج (ببزار مثلا).
- يتم تمييز المفاهيم بواسطة صفات أو خاصيات تتعلق بالحجم – الشكل – البنية، وتفرّد هذه الصفات بواسطة قيمها (الطول – العرض- والانبساط)، وقد تكون هذه المفاهيم عامة، أو أكثر عمومية، وتنضوي تحتها مفاهيم أخرى، وفي هذه الحالة نتكلم عن مفاهيم أساسية وأخرى فرعية، كما نميز بين المجموعات الأصلية و المجموعات الفرعية.
- ويمكن أن نخلص إلى أن الجغرافيا تتوفر على مجموعة من المفاهيم يتم التعبير عنها بلغة متفق عليها، وهي ترتبط بشكل جدلي بعمليات الوصف و التفسير و التعميم.

ج- الاقتراحات المجردة:

"يقصد بالاقتراحات المجردة، الصياغات النظرية المعدة أو المطبقة في إطار دراسة الظواهر الجغرافية، وتمثل إطارات مرجعية نظرية تتم على ضوئها، الملاحظة و التفكير المرتبط بالظواهر المجالية" (زكور 1990، ص:152).

وتتمثل هذه الاقتراحات في رصد الجغرافيا من المبادئ والقوانين والنظريات التي يتم الاستناد إليها لتوجيه وإنارة الطريق للدراسة العلمية للظواهر الجغرافية.

- تصنف هذه الاقتراحات المجردة حسب انتمائها إلى الوسط الطبيعي أو الوسط البشري. وهذه الاقتراحات المجردة (مبادئ وقوانين ونظريات) ذات دور أساسي في النشاط الفكري الجغرافي.

يشكل الإنتاج الجغرافي إذن نسيجاً من المعرفة المنظمة، و يتضح أن هذه المعرفة تشكل، إلى جانب المنهج الجغرافي بعملياته الفكرية ووسائل التعبير الجغرافي والمفاهيم المهيكلية، وسيلة لترسيخ المنطق أو التفكير الجغرافي لدى المتعلم.

ويربط زكور (من خلال الشكل الموالي)، هذا النموذج في كليته، بمختلف مكونات منهاج دراسي يساير في جانبه المعرفي و المنهجي المستجدات المعرفية والديداكتيكية في انسجام مع المستويات التعليمية التي يخضع لها نظامنا التعليمي.



ملاسة النموذج الديدانكتيكي لمختلف جوانب العملية التعليمية / التعلمية زكور 2000

يختزل الشكل التالي مكونات النموذج الديدانكتيكي الخاص بالجغرافيا المعتمد كمرجعية ديدانكتيكية لمادة الجغرافيا في المنهاج الحالي.

الجغرافيا و التكوين الفكري

نموذج زكور لديدانكتيك الجغرافيا 1990



تلخص التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس التاريخ و الجغرافيا بسلك التعليم التأهيلي الصادرة في نونبر 2007 المرجعية الديدانكتيكية لمادة الجغرافيا في الجدول التالي:

مجالات الجغرافيا	تجمع بين الخدمة المجتمعية للجغرافيا والمجالات التي تهتم بدراساتها.	مجموع الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية، البشرية، الإقليمية ...) تشكل "سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توظيفها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي ..." وتعرف هذه الميادين تفرعات (جغرافيا بشرية، جغرافيا حضرية ...) كما تعيش تطورا تساير عبره الحاجيات المتجددة للمجتمع بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها.
النهج الجغرافي	يشمل العمليات التي يتم من خلالها الكشف عن الكيان الجغرافي موضوع الدراسة، وهي ثلاث: - الوصف - التفسير - التعميم	الوصف: عملية فكرية تهدف إلى تحديد وتقديم الكيان المدروس وبالتالي الإفصاح عن هوية هذا الكيان وتحديد مواصفاته. التفسير: عملية فكرية تهدف إلى إبراز الأسباب التي تفسر مواصفات الكيان المدروس، والتي تم وصفها سابقا. وهو بذلك يقتضي الجمع بين ظواهر مفسرة وأخرى مفسرة وإبراز تفاعلاتها. التعميم: عملية فكرية تهدف إلى تقنين تجربة من خلال صياغة مبادئ أو اقتراحات مجردة تترجم الانتقال من الحالات الخاصة إلى ما هو عام أو كوني، والتعميم يقوم بوظيفتين: العناية بصقل المفاهيم لفائدة الوصف. سبك المبادئ والقوانين لفائدة التفسير. ويتم هذا السبك من خلال تتبع حالات ورصد العلاقات وتقنينها وبلورتها في شكل تعبير وجيز.
المفاهيم الهيكلية	تدل على الواجهات التي تخضع للمعالجة من حيث الوصف و التفسير والتعميم وهي ثلاث واجهات: - المورفولوجية - التوطين - الحركة	المورفولوجية: وتعني الخاصيات المتعلقة بهيئة الكيان المدروس من حيث: الشكل، البنية الأبعاد. التوطين: يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية، ويعتمد مفهوم التوطين حسب الحاجيات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات) وأخرى نسبية (توطين كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى). الحركة: تدل على انتقال بيانات جغرافية عبر المكان، وذلك من حيث الاتجاه، الحدة، وثيرة التنقل، كما يشمل مفهوم الحركة تطور الكيانات عبر الزمان من خلال مساهلة تاريخها بهدف يرتبط بانشغال جغرافي.
وسائل التعبير الجغرافي	قنوات التواصل المستعملة في الخطاب الجغرافي: - التعبير اللفظي - التعبير العددي - التعبير المبياني	التعبير اللفظي: يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية والقيم المرتبة لها. التعبير العددي: يوظف الأرقام في إبراز الجوانب الكمية والقيم المرتبة. التعبير المبياني: ينقسم إلى قسمين: رسوم بيانية وأشكال كرتوغرافية، علما بأن هذه الأخيرة تمتاز بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توطينها.
الإنتاجات الجغرافية	الخصيلة المعرفية التي حققتها الجغرافيا من خلال الدراسات المجالية: - الأحداث - المفاهيم - الاقتراحات المجردة	الأحداث الجغرافية: تعني الأوضاع التي يوجد عليها المجال المدروس. ويتم الكشف عنها من خلال مقياس محدد ومرجعية نظرية. المفاهيم الجغرافية: وهي موضوعاتية تشمل المفردات الاصطلاحية التي تستعمل في تحديد هوية الكيانات المجالية حسب المرجعية المعتمدة. وتؤدي هذه المفاهيم دورا كبيرا في التواصل العملي الشفاف.. الاقتراحات المجردة: تعني الإطارات النظرية المجردة المصاغة أو المطبقة في سياق دراسة الظواهر المجالية، وتشمل المبادئ والقوانين والنظريات. وتقدم هذه الإطارات النظرية نماذج تفسيرية تنير طريق الدراسة.

خلاصة :

إن الإصلاح الذي انخرطت فيه الجغرافيا والمواد المتأخية معها (التاريخ والتربية على المواطنة) استند لأول مرة لمرجعيات ديداكتيكية تأخذ بعين الاعتبار مستجدات البحث الأكاديمي و الديداكتيكي وما يحصل من تطورات معرفية منهجية في هذه الحقول المعرفية، كما أن هذا الإصلاح اتخذ من الكفايات والقيم مدخلا بيداغوجيا، وهو مدخل يتبنى النموذج المتمركز حول المتعلم في تفاعله مع المحيط، ويقوم على جملة من الكفايات المفاهيمية و المعرفية و المنهجية و التواصلية و الموافقية.

فكيف يمكن توظيف وأجراء مكونات هذه المرجعية الديداكتيكية في بناء وضعيات تدريسية و تقويمية قائمة على هذه الكفايات؟

المراجع:

• باللغة العربية:

- وزارة التربية الوطنية (مارس 2001) الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية.
- وزارة التربية الوطنية (مارس 2002) منهاج التاريخ و الجغرافيا و التربية الوطنية.
- عبد المولى بركيعة (2003) التفسير الجغرافي في الكتاب المدرسي بالسلك التأهيلي (السنة الثانية من سلك البكالوريا نموذجا) بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط.
- نورة الزرهوني (2003) النهج الجغرافي في الكتاب المدرسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، (2007) التوجيهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس التاريخ و الجغرافيا بسلك التعليم الثانوية التأهيلي.
- أمينة المريني الوهابي (1997) النهج الجغرافي في المدرسة بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا، كلية علوم التربية- الرباط.

• باللغة الفرنسية :

- Beaujeu-Garnier, J (1971) la géographie : méthodes et perspectives, Masson et Cie.
- Zgor, M. (1990) Géographie et formation intellectuelle : Contribution à l'élaboration d'un modèle didactique, (thèse doctorat)

الشق التطبيقي

القسم الثاني:

مكون التقويم: تخطيط وضعيات تقويمية استنادا إلى المرجعية الـديداكتيكية

إعداد: شكير حسن / عبد الحميد عفان

1- الإطار النظري:

التقويم التربوي في مدخل الكفايات

الهدف : - إدراك مكانة التقويم في مدخل الكفايات، من خلال:

- تحديد مفهوم التقويم ، أشكاله ومراحله وأدواته.
- تعرف الأطر المرجعية للتقويم الإشهادي وأشكال استثمارها في بناء الوضعيات الاختبارية.
- شروط صياغة الأسئلة.

تقديم عام:

يكتسي التقويم في المقاربة بالكفايات صبغة خاصة، على الرغم من السجال الدائر بين الباحثين بخصوصه ، إذ يرى البعض بأن الكفاية غير قابلة للتقويم. وتقول الباحثة "جونيف ماير" (G.Meyer) في هذا الصدد: " إن الإقرار بكون كفاية ما بلغت مستوى الاكتساب (acquise) أو أنها في مرحلة التحكم (en cours de maîtrise) أو في طور الاكتساب أو لم تكتسب، يعتبر مجرد زعم. فكيف لنا أن نعرف بأن شيئاً غير مرئي قد استقر في الذاكرة؟"³⁴

الجزء الملاحظ (المرئي)

الجزء الضمني (الخفي)



خطاطة تمثل الجبل الجليدي للكفايات حسب " أندري كتييت"

غير أن أغلب الباحثين يقرون بعكس ذلك. فإذا كانت القدرة - في وضعها الخالص - غير قابلة للتقويم، فإنه يمكن تقويم الكفاية، إذ يمكن قياسها بالنظر إلى جودة إنجاز مهمة ما وإلى جودة النتائج المحصلة.³⁵

وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة بالكفايات احتفظت من ضمن ما احتفظت به من بيداغوجيا الأهداف الإجرائية: مبدأ التعاقد (Contrat) ودقة الصياغة، وظروف الإنجاز والمعياري المقبول، غير أن التقويم في مدخل الكفايات، وعلى عكس المقاربات الأخرى (بيداغوجيا المضمون، الأهداف الصنافية...) لا يقوم على أساس مقارنة أداء المتعلم بأداء غيره، وإنما يتأسس على تقويم الأداء بالنظر إلى القدرات والكفايات المسطرة في الإطار المرجعي للكفايات (Référentiel des compétences) واستنادا للإطار المرجعي للتقويم (Référentiel d'évaluation) .

³⁴ - Geneviève Meyer (1995) Profession enseignant, Evaluer, pourquoi ?, Hachette, Paris , p . 40

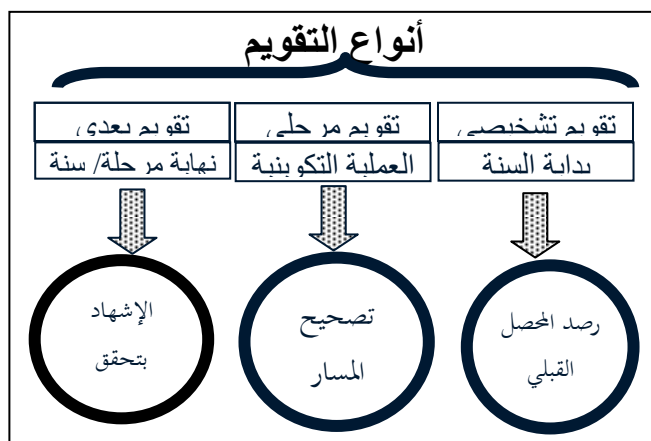
³⁵ - Xavier Rogiers (1999), Savoirs,Capacités et Compétences à l'école :une quête de sens,Forum Pédagogies, PP.24-31

- فما هي خصوصيات التقويم في مدخل الكفايات ؟

- وما هي الأطر المرجعية والوضعيات الاختبارية المعتمدة في تقويم الكفايات؟

1- أنواع التقويم:

احتفظت المقاربة بالكفايات بنفس أنواع التقويم التي كانت متداولة من قبل، وهي التقويم القبلي – التشخيصي والمرحلي – التكويني والإجمالي – الإشهادي (certificative)، غير أن هذه المقاربة حددت وظائف جديدة لكل نوع من أنواع التقويم:



خطاطة تبين أنواع التقويم في مدخل الكفايات

1- 1. التقويم التشخيصي (Evaluation diagnostique) :

وهو تقويم تمهيدي، قبلي يتم إجراؤه في بداية السنة الدراسية على أساس قياس قدرة المتعلم على إدماج مكتسباته من السنة الفارطة.

2- 1. التقويم المرحلي، التكويني (Evaluation Formative) :

يواكب أنشطة التعلم وقياس قدرة المتعلم على تمثل المعارف والمفاهيم والتحكم في المهارات وإبداء مواقف واتجاهات من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة التكوينية أو تفعيل مكتسباته في وضعيات إدماجية.

1- 3. التقويم الإجمالي، الإشهادي :

وهو تقويم بعدي - ختامي (Sommativ) يتم في آخر السلك أو السنة الدراسية أو في نهاية مرحلة منها، ويحظى بأهمية بالغة في مدخل الكفايات، إذ:

- يساعد على وضع حصيلة لما تحقق من كفايات.
- يَمَكِّن من تحري الدقة في إعداد أنشطة الدروس الموالية.
- يتيح إمكانية وضع خطة للدعم والتقوية...
- ويتمثل دوره أساسا، في الإشهاد بمستوى تحقق الكفايات (Certification)، ويندرج ضمن ما يعرف بالتقويم الثنائي (binaire)، الذي يقر باكتساب أو عدم اكتساب الكفايات المطلوبة أي باستخدام عبارتي : نعم أو لا. (Oui / Non).

• التقويم في مدخل الكفايات حسب بعض الباحثين:

- حسب ليندا " ألال " (L. Allal)

"يتيح التقويم الإجمالي إمكانية الإشهاد المرحلي (Intermédiaire) أو النهائي (Finale) باكتساب كفايات معينة، كما يتيح إمكانية جرد حصيلة بما تعلمه التلميذ لتقرير انتقاله إلى المستوى الأعلى أو الحصول على شهادة أو دبلوم معين . ويقوم على التواصل مع الخارج، أي مع أولياء التلاميذ أو مع مؤسسات أخرى... كما يتخذ قرار التوجيه أو الإشهاد من خلال الاشتغال على عينة ممثلة من الأهداف المسطرة للدروس ."

- حسب Ch. Hadji³⁶ :

" فبواسطة التقويم الإجمالي نضع جردا للكفايات المكتسبة أو حصيلة لوضعية تعليمية أو لنشاط تكويني على مدى زمني قد يطول أو يقصر ، وهو يسمح بالتحقق من بلوغ الأهداف ."

وتتفق وجهة النظر (Ch. Hadji) ، مع وجهة نظر (L. Allal) بخصوص التواصل مع أطراف خارجية، وبخاصة مع الآباء. فالنقطة المحصلة أو الانتقال إلى القسم الأعلى يترجمان المجهود المبذول خلال إنجاز الدروس، كما يعبران عن مستوى التلاميذ. فبواسطة هذه النقطة أو قرار الانتقال يمكننا الحكم على مصداقية ونجاعة تعليم معين وعلى فعالية المدرسين.

2- خصوصيات التقويم في مدخل الكفايات:

- يأخذ التقويم في العملية التكوينية، في هذا المدخل، أشكالا مختلفة، اعتبارا لتوقيت إجرائه، إذ يتيح ما يلي:
- جرد حصيلة كفاية معينة،
- الانتقاء القبلي أو إعادة التوجيه،
- إعادة التوازن أو الإشهاد أو الحسم في توجيه مستقبل... .
- إعادة النظر في أهداف التعلم والمعارف المُدرَّسة .
- يسمح للمتعلم والمدرس بالتموقع في سياق العملية التكوينية :

بالنسبة للتلاميذ	بالنسبة للمدرسين
- تقييم (Estimer) مستوى تعلماته؛ - تملك الخطوات الكفيلة بإكسابه المعارف المطلوبة؛ - إدراك الكيفية التي مكنته من التعلم والوسائل التي استخدمها لتذكر مكتسباته المعرفية.	- القيام بمسح شامل لما اكتسبه التلاميذ من تعلمات، وذلك بالانطلاق من النتائج المحصلة؛ - مراجعة ما سطره من أهداف تعليمية وما اعتمده من مقاربات بيداغوجية؛ - خدمة تلامذته وتحسين جودة تعلماتهم.

3 – مكونات التقويم في مدخل الكفايات:

لاستجلاء المكونات الأساسية المحددة للتقويم في مدخل الكفايات، يمكن الاسترشاد بطرح الأسئلة التالية:

ماذا نقوم؟	لماذا نقوم؟	كيف نقوم؟
- الكفايات المستهدفة؛ - المعارف المكتسبة؛ - الخطوات المنهجية - الوسائل - التقنيات - السياقات.	- لتعرف ما استوعبه المتعلم(ة)؛ - لإعطاء المتعلم(ة) فكرة عن مسار تعلمه؛ - لرصد مؤشرات تطور اكتساب كفاية معينة؛ - لتوجيه التدخلات الداعمة أو التصحيحية؛ - لإخبار الآباء؛ - لمساعدة المتعلم(ة) على فهم نجاحاته، تعثراته واكتشاف مواطن القوة لديه.	- بخلق تفاعلات صفية، من خلال : ○ التقويم المتبادل (Coévaluation)؛ ○ التساؤلات التفاعلية (Questionnement interactif)؛ - بحمل المتعلم(ة) على التفكير في استراتيجية تعلمه، من خلال: ○ التقويم الذاتي (L'autoévaluation)؛ ○ الملاحظة الذاتية (auto-bserveur). - بالاهتمام الدائم بالكيفية التي يتم بها التعلم: ○ الخطوات المنهجية؛ ○ الاستراتيجيات؛ ○ السياقات؛

³⁶ - Charles HADJI in Evaluer, règles du jeu, E.S.F. éditeur, Paris, 2000 6ème édition

○ التحديات؛ ○ الوسائل.	
- خلال المسار التعليمي؛ - أثناء رصد حصيلة كل فترة تعليمية - نهاية السلك الدراسي لرصد الحصيلة النهائية.	متى نقوم؟
- مسؤولية مشتركة بين : ○ المتعلم والمدرس؛ ○ المتعلمين فيما بينهم، ○ المدرس - الفرق التربوية- جهات خارجية.	من نقوم؟

3- أدوات تقويم وضعيات التعلم والوضعيات الاختبارية :

3-1. شبكات التقويم الفردية و الجماعية:

يعتمد إجراء التقويم في مدخل الكفايات على وسائل وأدوات وطرائق متعددة ومتنوعة: المقال، الروايز والملاحظة المباشرة والمسجلة وغيرها. وتعتبر شبكات التقويم من أكثر الأدوات نجاعة وانسجاما مع هذا المدخل، فهي كفيلة برصد مستوى تحقق الكفايات، وتروم تحقيق ما يلي:³⁷

- فحص والتحقق مما اكتسبه كل متعلم من البرنامج الدراسي.
- ضمان أكبر قدر من النجاح لكل متعلم.
- الإخبار بمستوى تطور أداء كل متعلم .
- وضع إستراتيجية محكمة للدعم...

إن تحقيق هذه الأهداف وغيرها يستدعي تجميع المعطيات الدالة ودراستها عبر فترات مختلفة. فخلال تدبير العملية التعليمية، لن يكون المدرس دائما في حاجة لاستخدام أدوات مدققة (instrumentation formelle)، غير أن بعض الوضعيات تدعوه أكثر من غيرها، إلى تحديد انطباعاته أو تقديراته باستخدام أدوات معينة وتحديدًا هذه الشبكات (Grilles d'évaluation) .

3-1-1. الشبكات الفردية للتقويم (Grille d'évaluation Individuelle):

3-1-1-1. الشبكات الفردية للتقويم الذاتي:

وتستثمر في التقويم الذاتي (L'auto-évaluation)، وهي عبارة عن بطاقات ترافق عادة، التمارين وتتضمن معطيات تتصل مباشرة بكل بند من بنود الاختبار أو كل سؤال من الأسئلة التقويمية، ويحدد من خلالها المتعلم مستوى الصعوبة التي اعترضته أثناء الإنجاز، على أن لا يشفع بنقطة تقديرية، لأن غايته هي خدمة الجانب التكويني لدى المتعلم لتنمية قدراته وكفاياته وإكسابه الثقة في النفس وتعويده على الاستقلالية، كما تشركه في إيجاد الحلول للصعوبات التي قد تواجهه أثناء العملية التعليمية. فيصبح عندها التقويم أمرا مرغوبا فيه من طرف المتعلم الذي يتحول من مجرد خاضع للعملية التقويمية إلى فاعل إيجابي وراغب فيها.

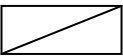
مثال : تقدم للتلميذ مجموعة من التمارين في مادة الجغرافيا لاكتسابه كفاية قراءة مبيان بشريطات (Bandelettes) أو قطاعات (Secteurs)

- القدرات: أن يكون التلميذ قادرا على:

- 1- قراءة العنوان
- 2- قراءة المفتح
- 3 - إعطاء قيمة لكل جزء بالنسبة للمبيان بشريطات وقطاع بالنسبة للمبيان بالقطاعات
- 4 - ترتيب مختلف القيم بكيفية تنازلية
- 5 - مقارنة أهمية الجزء أو القطاع بالنسبة :
 - لباقي الأجزاء أو القطاعات
 - لمجموع المبيان
- 6- تجميع ما يتوصل إليه لتكوين خلاصة

³⁷ -Geneviève Meyer (1991) , Cheminement en maternelle, Coll .l'école au Quotidien, Hachette, Paris, P.72

نموذج لشبكة التقويم الفردية

المادة : الجغرافيا الكفاية: قراءة مبيان يقومني الأستاذ (ة) ←  → أقيم نفسي					
سؤال 1	سؤال 2	سؤال 3	سؤال 4	سؤال 5	سؤال ...
					
					
					
					
					
					
المفتاح: يلون الجزء من كل خانة - بالنسبة للتلميذ (ة) : اللون الأخضر : تمكنت من إنجاز التمرين بسهولة اللون الأصفر : استعنت بطرف آخر لإنجاز التمرين اللون الأحمر : وجدت صعوبة / لم أتمكن من إنجاز التمرين					
- بالنسبة للأستاذ (ة) اللون الأخضر : حسن ، استمر في ذلك اللون الأصفر : مقبول، مزيد من التنبيه اللون الأحمر : في وضعية صعبة					

2-1-1-3. الشبكات الفردية لتقويم المدرس لأداء المتعلم:
نموذج لشبكة التقويم : الثورة الفرنسية

اسم التلميذ(ة): القسم: التاريخ:

الكفاية: القدرة على موضعة أحداث في سياقها التاريخي: موضعة الثورة الفرنسية في سياقها التاريخي		
المعيار	الوضعية التقويمية : إنجاز خط زمني	
تحديد السياق المجالي والتاريخي والمجتمعي	أ	• خط الزمن جد واضح وجد دقيق؛ • جميع الأحداث موطنة في المكان المناسب على خط الزمن؛ • جميع الأحداث مفسرة بوضوح تام.
	ب	• خط الزمن واضح ودقيق؛ • أغلب الأحداث موطنة في المكان المناسب على خط الزمن؛ • أغلب الأحداث مفسرة بوضوح.
	ج	• خط الزمن واضح، لكن لا يستجيب لكل المتطلبات التقنية؛ • أغلب الأحداث موطنة في المكان المناسب على خط الزمن؛ • أغلب الأحداث مفسرة.
	د	• خط الزمن غير واضح، و لا يستجيب لأغلب المتطلبات التقنية؛ • بعض الأحداث موطنة في المكان المناسب على خط الزمن؛ • بعض الأحداث مفسرة.
	هـ	• خط الزمن غير مقروء؛ • أغلب الأحداث غير موطنة في المكان المناسب على خط الزمن؛ • تفسير الأحداث غير كاف.
التعليق :		

أ - يتجاوز ما هو مطلوب ب - يناسب ما هو مطلوب ج - يتجاوز شيئاً ما هو مطلوب د - أقل مما هو مطلوب هـ - أضعف مما هو مطلوب في الانجاز

نموذج لشبكة التقويم : الثورة الفرنسية

اسم التلميذ(ة): القسم: التاريخ:

الكفاية: القدرة على التفسير التاريخي: تفسير التحولات التي عرفت فرنسا غداة الثورة.		
المعيار	الوضعية التقويمية : الربط بين أسباب ونتائج الثورة الفرنسية.	
تحديد الأسباب والنتائج والتحولات	أ	• تمكن التلميذ بوضوح من الربط بين أسباب ونتائج الثورة الفرنسية في جميع الجوانب.
	ب	• تمكن التلميذ بوضوح من الربط بين أسباب الثورة الفرنسية ونتائجها بالنسبة لأغلب الجوانب .
	ج	• تمكن التلميذ من ربط أسباب الثورة الفرنسية بنتائجها بالنسبة لأغلب الجوانب .
	د	• تمكن التلميذ من ربط بعض أسباب الثورة الفرنسية بنتائجها بالنسبة لبعض الجوانب .
	هـ	• وجد التلميذ صعوبات كثيرة في الربط بين أسباب ونتائج الثورة الفرنسية
التعليق :		

أ - يتجاوز ما هو مطلوب ب - يناسب ما هو مطلوب ج - يتجاوز شيئاً ما هو مطلوب د - أقل مما هو مطلوب هـ - أضعف مما هو مطلوب في الانجاز

3-1-2. الشبكات الجماعية للتقويم (Grille Collective d'évaluation):

وهي بمثابة إطار مرجعي للتقويم (Référentiel d'évaluation)، وتتضمن الكفايات والقدرات والأهداف المراد تقييم مستوى اكتسابها من طرف المتعلمين في مادة دراسية معينة، وفي مرحلة تعليمية ما. وتوضع من طرف متخصصين في التقويم، وخاصة التقويم الإشهادي وتراعى في وضعها مجموعة من المبادئ: كالتغطية والشمولية والتدرج والصدق... وهي وعلى عكس الشبكات الفردية تذيّل بنقط مرمزة (Codé) (مثلاً: 0. 9. 1=1: صحيح/ 9: خطأ/ 0: دون جواب) لتسهيل معالجتها بواسطة الحاسوب في أفق تحديد عتبات التحكم في الكفايات المستهدفة والإشهاد بحدوث هذا التحكم أو عدم حدوثه.³⁸

نموذج لشبكة التقويم الجماعية³⁹

الكفايات	القدرات	أهداف التعلم
التموضع والتموقع في المكان	- التوجه في المجال - استعمال المقاييس - توطّن مجموعات جغرافية	- معرفة استعمال وردة الرياح، الإشارات والإحداثيات الجغرافية - حساب المسافة باستخدام مقياس مبياني - تعيين نفس المجال على خرائط من مقاييس مختلفة - توطّن دول وبحار
التموضع والتموقع في الزمان	- تأريخ أحداث - تحديد أحداث - فهم مدد مختلفة - استخراج مراحل - رصد تطور ظاهرة معينة	- معرفة التواريخ الدالة في مجال التاريخ - موضوعة بعض الأحداث المتعاقبة - حساب مدة معينة، سنة، عشرة... - استخراج التواريخ المفتاح
التحكم في مختلف أشكال التمثيل البيانية والخرائطية	- قراءة أشكال التمثيل البيانية - قراءة أشكال التمثيل الخرائطية - إنجاز أشكال خرائطية	- قراءة منحني - مبيان بالأعمدة - إكمال خط زمني، حساب مقياس - توطّن بعض التواريخ خلى الخط الزمني - قراءة وفهم مفتاح، التعرف على مجموعات - إتمام مفتاح، توطّن معطيات جغرافية
انتقاء واستثمار معطيات انطلاقاً من حوامل وثائقية	- استخراج معلومات - ترتيب معلومات - التعرف على مفاهيم مفتاح	- كشف رموز - تصنيف معطيات حسب مجالات - ضبط مفاهيم أساسية في وثيقة - انطلاقاً من لائحة
معالجة معطيات	- ربط علاقات - تعميم	- ربط علاقات سببية - موضوعة حالة خاصة في إطار عام
استعمال أدوات الاستدلال الرياضي	- وضع منظومة - استعمال معطيات إحصائية	- استخراج الموضوع المركزي من وثيقة معينة - استعمال وحساب النسب المئوية
إنجاز عمل معين	- احترام الشروط - الضرورية لإنجاز عمل ما	- احترام التعليمات

³⁸ - شكير حسن (2002)، مدخل الكفايات والمجزوءات، المتقي برينتر، المحمدية، ص ص. 103 - 116
³⁹ - المصدر: وزارة التربية الوطنية والثقافة، مديرية التقويم والتوقعات المستقبلية (D.E.P)، فرنسا 1992

وفيما يلي مثال لوضعية اختبارية مستمدة من هذه الشبكة:

الكفاية: التوضع والتموقع في المكان.

القدرات المستهدفة :

- التوجه في المجال
- استعمال المقاييس
- توطئ مجموعات جغرافية
- الوسائل والدعامات الديدانكتيكية:** خريطة العالم - خريطة القارة الأمريكية.

0	1	9	الأسئلة
			1 - بين موقع الأماكن التالية باستخدام الاتجاهات الأربعة الرئيسية: أ - "مانوس" بالنسبة "لبرازيليا". ب - "هايتي" بالنسبة "لبناما"
			2 - لون باللون الأحمر على خريطة العالم المدار الجنوبي.
			3 - حدد الإحداثيات الجغرافية بدرجتين تقريبا. موقع "مانوس" أ - حسب خطوط العرض ب - حسب خطوط الطول
			4- أحسب باستعمال المقياس الوارد في خريطة القارة الأمريكية المسافة الفاصلة بين "سانتياغو" و" بوينوسيريس"

0: دون جواب

9: خطأ

1: صحيح

3-1-3. الموصفات التقنية لشبكات التقويم:⁴⁰

- ينبغي عند إخراج شبكات التقويم مراعاة عنصري البساطة والسهولة في الإنجاز، وذلك من خلال الحرص على ما يلي:
- تخصيص حيز من الورقة لتدوين المعلومات التالية: اسم التلميذ والفوج الذي ينتمي إليه وتاريخ تمرير الشبكة والتعليق المرفقة.
 - تجميع - كلما أمكن - كل المعلومات في نفس الصفحة.
 - تجميع المعايير والعناصر القابلة للملاحظة بغية تيسير فهمها.
 - تحديد المستوى المطلوب للتمكن من تأويل النتائج بسهولة.
 - تخصيص حيز من الصفحة لتدوين الملاحظات المسجلة ...

3-1-4. منهجية إعداد شبكات التقويم:

- يعتمد في إعداد شبكات التقويم على العمل الجماعي، إذ أنها تشكل من جهة، أداة عمل مشتركة، ومن جهة أخرى تكون مناسبة لاستثمار خبرات كل المساهمين في هذا الإعداد.
- وتجدر الإشارة إلى وجود مقاربات عديدة يمكن اعتمادها في بلورة شبكات التقويم، غير أنه يتعين على واضعي هذه الشبكات القيام بدراسة قبلية لبعض خطواتها.
- وإذا كانت بعض الأدبيات تحدد خطوات بلورة شبكات التقويم في سبع محطات أساسية، فإنه يمكن تكييف هذه المحطات تبعا للحاجات الملحة ومراعاة جودة أداة التقويم والهدف المتوخى من التقويم.⁴¹
- وفيما يلي جدول يوضح الخطوات المنهجية لإعداد شبكة التقويم :

⁴⁰ Ministère de l'éducation (2006) L'évaluation des Apprentissages au secondaire , Cadre de référence, Version préliminaire, Québec, pp.20-22

⁴¹ - Ibid , p. 22

الخطوات	العمليات
الخطوة الأولى	انتقاء كفاية واحدة
الخطوة الثانية	- تحديد نوعية الشبكة المرغوب في بلورتها (فردية - جماعية- تحليلية- شمولية...) - اختيار سلم التقدير (Echelle d'appréciation) : وصفي / غير وصفي... - تحديد عدد الدرجات (échelons)
الخطوة الثالثة	تحديد العناصر القابلة للملاحظة في ارتباط بمعايير التقويم (فيما عدا الحالة التي يتعلق الأمر فيها بشبكة ذات سلم غير وصفي).
الخطوة الرابعة	بناء سلم التقدير
الخطوة الخامسة	وضع الشبكة
الخطوة السادسة	إخضاع الشبكة للتجريب
الخطوة السابعة	تحديد درجات اختيارية (échelons facultatifs)

وتجدر الإشارة إلى أن انتقاء كفاية نوعية خاصة واحدة (Une Compétence disciplinaire spécifique) يجعل من السهل على واضعي شبكات التقويم تعرف عناصر الشبكة وكيفية بنائها وتميرها في الفصل الدراسي، أما الكفايات العرضانية أو الممتدة، فيمكن إدماجها في هذه الشبكة أو جعلها موضوعا لشبكة خاصة.

2-3. - الوضعية – المشكلة أداة للتقويم التكويني - الإدماجي:

إذا كان التقويم التكويني (l'év.formative) يهدف إلى مساعدة التلاميذ على التعلم، فإن هذا يستدعي التمييز بين التقويم الجزائي المشفوع بنقط و التقويم التكويني حيث لا وجود لهذه النقطة، إذ كيف يمكن للتلاميذ التقدم في تعلماتهم و تنميتها إذا لم يكن يسمح لهم بالخطأ؟
فالتقويم التكويني إذن، يعتبر محطة أساسية في مساعدة التلاميذ على التعلم في أفق إكسابهم الكفايات المطلوبة. كما تعتبر الوضعية- المشكلة أداة ناجعة لممارسة التقويم التكويني، إذ يتيح هذا الأخير في سياق الوضعية- المشكلة...إمكانية:

- تعرف المشكلة المطروحة خلال الوضعية التعليمية. إذ سيقوم التلاميذ بمواجهة هذه المشكلة والبحث عن الحلول لها و تقديم فرضيات، بمثابة مشاريع حلول، دون التخمين في الجواب الصحيح الذي ينتظره المدرس...

- الوعي بالجوانب التي يحقق فيها التلاميذ نجاحات و الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التعلم، خاصة إبان وضعهم شبكة للمعايير (grilles de critères)، إذ ستصبح الأخطاء في نظر التلاميذ بمثابة رافعة لعملية التعلم، اعتبارا لكونها غير خاضعة للجزاء. فبناء شبكات معايير حل المشكلة تمكن التلاميذ من تمثل المهمة التي سيقومون فيها بالنجاح، وبالتالي بناء أدوات التقويم الذاتي (l'auto-évaluation).

- التمكن من رصد، أثناء معالجة الوضعية- المشكلة، وبكيفية تدريجية للمكتسبات والنجاحات وملاحظة ما تحقق من تقدم و قياس الحاجة إلى تعلمات لتطوير نواتج التعلم (les compétences des plus complexes)-

- الربط بين التعلم الدقيق (Les apprentissages ponctuelles) و الكفايات الجد معقدة.
و عليه، فالتقويم التكويني لا يمكن أن يتم إلا من خلال العمل على تحقيق هذه الكفايات و في إطار وضعيات – مشكلة⁴²

⁴² - Evaluation formative, Département primaire- outils pour /par des enseignants

4- المعايير والمؤشرات والوضعيات الاختبارية:

4-1. المعايير (Critères) والمؤشرات (Indicateur):

إن التقويم من منظور بيداغوجيا الكفايات، وانسجاما مع الطابع الإدماجي لهذه البيداغوجيا، يقضي بالاهتمام بما يتوصل إليه المتعلم من منتوجات في شموليتها بدل الاهتمام بالمعارف الجزئية المشكّلة لهذه المنتوجات والممثلة في المعارف والمهارات المنعزلة (Des savoirs ponctuels). فهذا المعطى الجديد، المرتبط بوضع التقويم في مدخل الكفايات يدعو المقوم إلى أن يأخذ بعين الاعتبار عددا من المبادئ الجديدة، أيضا.

من الناحية الكيفية (qualificatif)، ينبغي، تحديد الوضعيات الاختبارية بدقة، وضبط التعليمات (Consignes) ومعايير التصحيح والمؤشرات.

• المعيار حسب الباحثين (F. Raynal) و (A. Rieunier):

"هو بمثابة عنصر إخباري (élément d'information) يتم تحديده في إطار تقويم معين، وهو يتيح إمكانية الإقرار بحضور أو غياب خاصية ما (une qualité) في الموضوع المقوم... فالمعيار بصفة عامة، عبارة عن حزمة مؤشرات..."

- المؤشر (Indicateur)، حسب (Linda Allal):

"كل سلوك (Comportement) يقدم معلومة معينة حول حضور كفاية ما". ويرى كل من (F. Raynal) و (A. Rieunier) أنه عندما نُقَوِّمُ كفاية معينة أو مهارة محددة، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المؤشرات الدالة على الانجاز (Performance). فبالنسبة لهؤلاء المؤلفين، فإن المؤشرات "تتطابق العتبات التي تشكل الحد الأدنى لوجود الكفاية"، ففي أقل من هذه العتبات لا يمكن الحديث عن الكفاية.

كما ينبغي ترتيب المعايير وتصنيفها إلى معايير الحد الأدنى (Critères minimaux)، ومعايير التميز (Critères de Perfectionnement):

معايير التميز: (Critères de Perfectionnement)	معايير الحد الأدنى (Critères minimaux)
- لا يُحوّل عدم التحكم فيها دون مواصلة التلميذ لتعلمه؛ - تمكن من الكشف عن مستوى أداء التلميذ؛ - تسمح بتصنيف التلاميذ وترتيبهم ترتيبا تفاضليا	فبواسطتها يُشهد (Certifier)، بنجاح أو فشل المتعلم. ويشكل عدم التحكم فيها عقبة أمام المتعلم لمواصلة التعلم موضوع التقويم.
مثال: - شكل تقديم المنتج؛ - الأسلوب	مثال: استعمال النهج التاريخي في كتابة المقال التاريخي - التحكم في المفاهيم الزمنية (الجيل، القرن، العصر...) - قراءة نصوص تاريخية - موضوعة أحداث على خط زمني - التمييز بين المقاييس الزمنية...

4-2. المؤشرات (Indicateurs):

إن ما يميز المعايير عن المؤشرات، كون المعايير تبقى قارة، ولا تتغير في نفس فئة الوضعيات المشكّلة. وعلى العكس من ذلك، فإن المؤشرات ينبغي أن تتوافق وطبيعة الوضعية، اعتبارا لخصوصيات كل وضعية على حدة.

مثال : شبكة تحدد معايير الحد الأدنى ومعايير التميز والمؤشرات في كتابة المقال التاريخي:

المؤشرات	المعايير
1- معايير الحد الأدنى الجانب المنهجي : وضع تصميم للموضوع يتضمن الزمن – المكان – سياق الموضوع – التساؤلات إما سببي أو كرونولوجي أو موضوعاتي أو مقارنة... وارتباطه بإشكالية الموضوع استخلاص عام وفتح الموضوع على امتدادات وتطورات لاحقة ؛	
	المقدمة المناسبة : وضوح التصميم بمداخله الممكنة الخاتمة المناسبة
الجانب المعرفي : انتقاء الأفكار والمعلومات: التاريخية المناسبة وضبط العلاقات بينها صحة المعلومات التاريخية وخلوها من الأخطاء تنوع المعلومات التاريخية (أحداث ووقائع – أوضاع – تطورات – مفاهيم – أعلام ومواقع – محددات كرونولوجية...)	
2- معايير التميز : لغة سليمة ومناسبة - ترتيب المعلومات وترابطها (جودة التفصيل) - إدراج الاستشهادات المنتج المتوصل إليه يستجيب لما هو مطلوب (جمالية وتنظيم الورقة)	
	التعبير التاريخي بنية المنتج وشكل تقديمه

3-4. الوضعيات الاختبارية :

يقصد بالوضعيات الاختبارية المحطات الأساسية والحاسمة في تقويم الكفايات النهائية للإشهاد بمستوى اكتسابها وتحديد درجة هذا الاكتساب . وهي تشكل إجراءا بيداغوجيا قويا. وتحدد الوضعيات الاختبارية انطلاقا من الخصائص التالية:

- توفر الشروط الموضوعية لإجراء التقويم .
 - وجود كفايات محددة بدقة في إطار مرجعي.
 - التحديد الدقيق للأنشطة المطلوبة وظروف الإنجاز.
- وهي لا تهدف إلى تقويم كل الكفايات وإنما الكفايات الأساسية أو المركزية ، الوازنة (كفاية واحدة أو كفايتان)

4.4 - مراحل بناء الوضعيات الاختبارية :

- على غرار كل الوضعيات التقويمية، تتأسس الوضعيات الاختبارية عبر المراحل الآتية :
1. التحديد الدقيق للهدف من بناء الوضعيات الاختبارية : هل لهدف تكويني أو للإشهاد؟
2. التحديد القبلي للحظة تمرير هذه الوضعيات .
3. حصر المحتوى: ويتعلق الأمر بمضمون الكفاية المراد تقويم درجة اكتسابها مترجمة إلى قدرات وأهداف.
4. اختيار شكل الوضعيات الاختبارية: هل هي وضعيات تطبيقية أو شفوية...؟
5. تحديد نوع وعدد الأسئلة: هل الأسئلة مفتوحة أو مغلقة ؟ ما عددها ؟
6. صياغة الأسئلة وشبكة التقويم: وذلك باعتماد صياغة تأخذ بعين الاعتبار دقة تقديم المعطيات والسياقات المؤطرة للأسئلة....
7. توقع شكل إخراج الوضعيات : من خلال اختيار ترتيب معين خاضع لمنطق ما.
8. توقع الشروط المادية لتمرير الوضعيات الاختبارية: بتهيئة الوسائل والشروط والفضاءات التي سيتم فيها تمرير الوضعيات الاختبارية وتحديد الموارد البشرية التي ستتولى السهر على هذا التمرير (المُلاحظ...)
9. توقع إجراءات التصحيح : تحديد من سيتولى عملية التصحيح، وإمداد المصححين بتعليمات وتوجيهات وكذا بعناصر الإجابة...

1-1-4. نموذج لوضعية اختبارية في مادة التاريخ:⁴³

نوعية الوضعية الاختبارية	مكوناتها	توزيع سلم التنقيط (10/10)
الاشتغال بالوثائق (نصوص، خرائط، صور ورسوم، مبيانات، جداول إحصائية وكرونولوجية...)	- وضع الوثائق في سياقها التاريخي (الإطار الزمني – الإطار المكاني – الإطار الموضوعاتي) - تحديد معاني بعض المفاهيم أو المصطلحات أو الأعلام أو المواقع التاريخية الواردة في الوثائق - استخراج معطيات تاريخية مضمنة في الوثائق وتفسيرها - تركيب الفكرة الأساس للوثائق في ارتباط بإشكالية تاريخية - إنتاج تعليق تاريخي حول مضمون الوثائق بتوظيف المكتسبات المعرفية ذات الصلة	02 ن 02 ن 02 ن 02 ن 02 ن

⁴³ - الإطار المرجعي لامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير ومسلك العلوم الشرعية مادتا التاريخ والجغرافيا- إطار مرجعي محين- (المذكرة 160 بتاريخ 2007/12/27)

1-4-2. نموذج لوضعية اختبارية في مادة الجغرافيا : 44

نوعية الوضعية الاختبارية	مكوناتها	توزيع سلم التنقيط (10/10)
الاشتغال بالوثائق	• بناء أدوات التعبير المبياني أو الخريطي أو تقديم وثيقة : • إنجاز مبيان:- بالمنحنى / بالمنحنيات – بالأعمدة - بالدائرة أو بنصف الدائرة... • أو توطين معطيات جغرافية (طبيعية – بشرية- اقتصادية...) على خريطة. • أو وضع الوثائق في سياقها العام و تحديد معاني بعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في الوثائق. • استثمار الوثائق الجغرافية والمكتسبات المعرفية لإنجاز عمليات فكرية تخص:	3 نقط
- خرائط - مبيانات - جداول - نصوص - صور...	الوصف الجغرافي: استخراج خصائص، إبراز تطور، مقارنة معطيات التفسير الجغرافي: استخراج عوامل، تصنيف عوامل، ربط علاقات بين عوامل... التعميم الجغرافي : استخلاص عام من خلال إنتاج فقرة .	7 نقط

2- الأطر المرجعية لامتحانات الموحدة الاشهادية الوطنية والجهوية

تقديم عام:

في إطار توحيد رؤية المعنيين بالتقويم التربوي من أساتذة ممارسين ومتعلمين وآباء ومؤطرين ... ولخلق حوار بينهم بشأن المجالات والجوانب التي ينبغي أن ينصب عليها التقويم، بصفة عامة، والإشهادي، بصفة خاصة، ووضع معايير لقياس مدى اكتساب المتعلمين للكفايات المطلوبة في كل الأسلاك التعليمية، الابتدائية والثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية ، وفي كل فرع من المجالات المعرفية المعنية بالامتحانات النهائية لهذه السلك.

ووعيا من الفاعلين التربويين بما لمكون التقويم من أهمية ضمن مكونات المنهاج الدراسي وإدراكهم لغموض بعض جوانبه في المنهاج المغربي الجديد أو قصورها عن الإفصاح عن ملامح التخرج التي تترجم مؤشرات اكتساب الكفايات المسطرة في هذا المنهاج.

لهذه الاعتبارات وغيرها، تم وضع أطر مرجعية لامتحانات الموحدة الاشهادية الوطنية والجهوية في مختلف المواد الدراسية التي تشكل موضوع هذه الامتحانات.

◀ فما المقصود بالإطار المرجعي؟

◀ ما العلاقة التي تربط بينه وبين مدخل الكفايات؟

◀ وكيف يتم التعامل مع هذه الأطر المرجعية لصياغة مواضيع الامتحانات الموحدة الاشهادية الوطنية والجهوية ؟

1- الإطار المرجعي:

1-1 - تعريفه:

1-1-1 - التعريف اللغوي:

يقصد بمصطلح "مرجعي" (Référentiel) "منظومة للمرجعيات أو معالم معينة" (Système de) (références ,de repères).

فمن حيث الاشتقاق اللغوي للكلمة، فإنها تتكون باللغة الفرنسية من "re" التي تعني الرجوع إلى الوراء و"ferre" التي تعني باللغة اللاتينية (porter) ، فهي إذن تفيد (se porter)، أي الرجوع إلى نظام مبني (Structuré) صالح ليكون دليلا موجهنا إلى الإمام. وعليه، فينبغي التعامل مع الإطار المرجعي باعتباره دليلا وخريطة للطريق، يتيح إمكانية التوضع ومعرفة مدى التقدم الذي تم تحقيقه في مشروع معين بالقياس إلى نقطة انطلاق ما وهدف معين.

1-2-1 - التعريف الاصطلاحي:

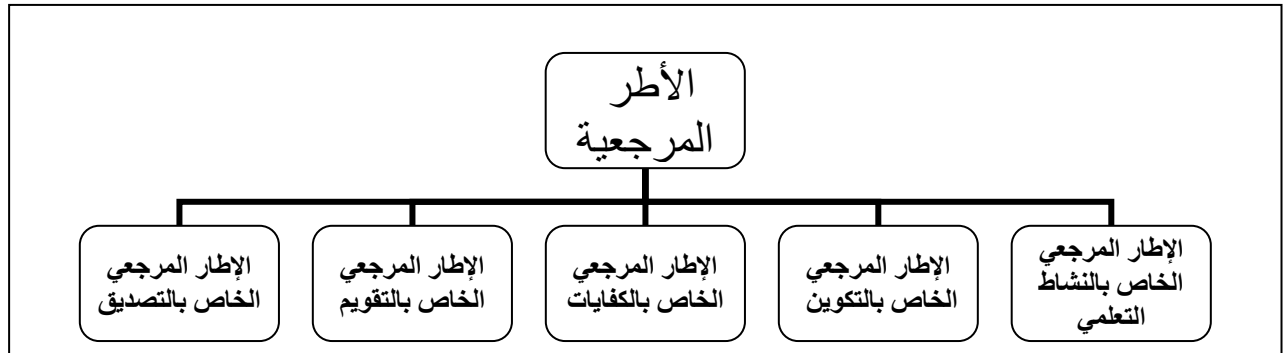
يعتبر الإطار المرجعي في مدخل الكفايات أداة منهجية يستهدف منها تيسير تحليل العمليات الفكرية والمهارية المرتبطة بأنشطة التعلم. فهي أداة للحوار والتفاهم، تتم بلورتها بالتوافق بين المعنيين بالعملية التعليمية، بصفة خاصة، والتكوينية، بصفة عامة. ووجود هذا الإطار المرجعي يعبر عن كون هؤلاء يتوفرون على رؤية واضحة للكفايات المنتظرة، ويشترط فيه أن يحظى بقبول هؤلاء المعنيين ويتم تبنيه من طرفهم لكي لا يصبح مجرد إجراء شكلي، غير صالح للاستعمال.

1-2- أهدافه:

- من ضمن ما يهدف الإطار المرجعي إلى تحقيقه من الناحية التربوية ما يلي:
- تحديد الكفايات المطلوب اكتسابها من طرف المتعلم (ة) في فرع معرفي معين أو سلك دراسي ما .
- استجلاء الأنشطة التعليمية المكسبة للكفايات، أي ما يعرف بالنواة الصلبة للأنشطة التعليمية.
- تحليل الأنشطة التعليمية التي تبدو الإنجازات المرتبطة بها غير كافية لقياس الكفايات المرغوب في تنميتها لدى المتعلم(ة).
- توضيح الكفايات الضرورية والمكتسبات القبلية المرتبطة بها للإشهاد بتحقيق هذه الكفايات أو عدم تحقيقها.
- رصد حصيلة التحكم في كفاية ما.
- تحديد مسار التكوين والتعلم والرفع من مستوياتهما.
- توجيه المتعلم(ة) بالاتفاق معه على تحديد حقيقتيه من الكفايات التي تحكم أو سيتحكم فيها...

1-3- أنواع الأطر المرجعية:

تتنوع الأطر المرجعية تنوعا كبيرا بالنظر إلى تعدد الأهداف المتوخاة من وضعها، والمجالات التي تسعى إلى ضبط مكوناتها وآليات اشتغالها. ومن أهمها في المجال التربوي والتكويني، الأطر المرجعية الخمس التالية :



خطاطة تبين أنواع الأطر المرجعية

1-3-1- الإطار المرجعي الخاص بالنشاط التعليمي: (Référentiel de l'activité)

ويصف المهام الواجب القيام بها أثناء إنجاز النشاط التعليمي ويحدد شروط الإنجاز الخاصة بنشاط معين (الوسائل – الأدوات – الإرغامات...) يحدد متطلبات تحقيق الإنجاز أو الأداء (Performance) : أي معايير التقويم (نجاح أو فشل) أو بعبارة أخرى، ما يقوم به ممارسو النشاط التعليمي. (Ce qui fait par ceux qui agissent).

1-3-2- الإطار المرجعي الخاص بالتكوين: (Référentiel de formation)

وتتم بلورته انطلاقاً من تدقيق أو توضيح الكفايات المتوخى إكسابها للمُكوّن قصد تأهيله للقيام بوظيفة ما. ويسمح هذا التحديد الدقيق للكفايات بتحليل المعارف والمهارات الضرورية للتحكم في هذه الكفايات. وبذلك يشترط في الإطار المرجعي الخاص بالتكوين أن يوضح، وبدقة، المعارف والمهارات الضرورية الكفيلة ببلورة الكفايات النهائية، علماً بأن كفاية واحدة بإمكانها أن تغطي عدداً كبيراً من المعارف والمهارات... وتجدر الإشارة إلى أن خطوة مثل هذه، يمكنها أن تؤدي إلى تفكيك المعرفة، دون أن تكون بين عناصرها رابطة، في الوقت الذي تستدعي فيه المقاربة بالكفايات، التعامل مع المعرفة بشكل وظيفي في إطار الوضعيات- المشكلة (Situation-Problème) ، وهو ما يقتضي اعتماد مفهوم القدرة (Capacité) التي تعمل على تجميع التعلّيمات واحتواء العمليات الفكرية الكبرى التي تتم تعبئتها، مثل: الإخبار (Informer) التحرير (Rédiger) الجّاج (Argumenter) ...

1-3-3- الإطار المرجعي الخاص بالكفايات: (Référentiel de compétence)

ويتمثل في قاعدة الكفايات (Socles de compétences) التي تقدم الكفايات الأساسية التي تم بناؤها بدقة وينبغي الاشتغال عليها على مدى مرحلة دراسية معينة (8 سنوات)، على أن يستهدف التحكم فيها نهاية كل سلك من أسلاك هذه المرحلة اعتباراً لكونها أساسية للاندماج في الحياة الاجتماعية أو لمواصلة الدراسة. ويتكون من الإطار المرجعي الخاص بالتكوين، ومن الإطار المرجعي للتكوين التخصصي :

◀ الإطار المرجعي الخاص بالتكوين:

يقدم سحنة التكوين (Profil de Formation) ، وهو إطار يعرض الكفايات التي تم بناؤها بدقة، والتي ينبغي إكسابها للمتعلّم(ة) في أفق منحه شهادة التأهيل.

الإطار المرجعي للتكوين التخصصي:

وهو إطار مرجعي يقدم الكفايات التي تم بناؤها بإحكام، ويتوخى اكتسابها بغية الحصول على شهادة للتأهيل التخصصي أو على شهادة للكفايات.

1-3-4- الإطار المرجعي الخاص بالتقويم: (Référentiel d'évaluation)

وهو إطار إجرائي (Réf. Opérationnel) يصف المؤشرات الوازنة (الدالة) في الإنجازات أو الوظائف أو المعيرة عن التحول النوعي، المرغوب في إحداثه لدى المقوم. ويشكل أيضاً، إطاراً مرجعياً للكفايات المطلوبة (Compétences requises)، إذ يصف الأنشطة المرغوب فيها، ويكون مصحوباً بالمعايير المحددة للإنجازات وحسن الأداء. وهو في النهاية، إطار بيداغوجي يسطر الأهداف البيداغوجية، والأهداف المعرفية والوجدانية (Savoir-être) ومختلف التمثلات.

1-3-5- الإطار المرجعي الخاص بالتصديق: (Référentiel de Validation) أو

الإشهاد (Référentiel de Certification)

ويقصد به الإطار المرجعي المعد لقياس ما يراد التصديق عليه (Ce qu'il faut mesurer pour valider)، ويتم استخدامه للتصديق على المكونات التالية:

➤ كل نشاط من الأنشطة التعليمية والتكوينية:

إذ يتم من خلال هذا الإطار المرجعي وصف التجارب الدالة على حصول النشاط.

➤ كل مكون من مكونات الكفاية:

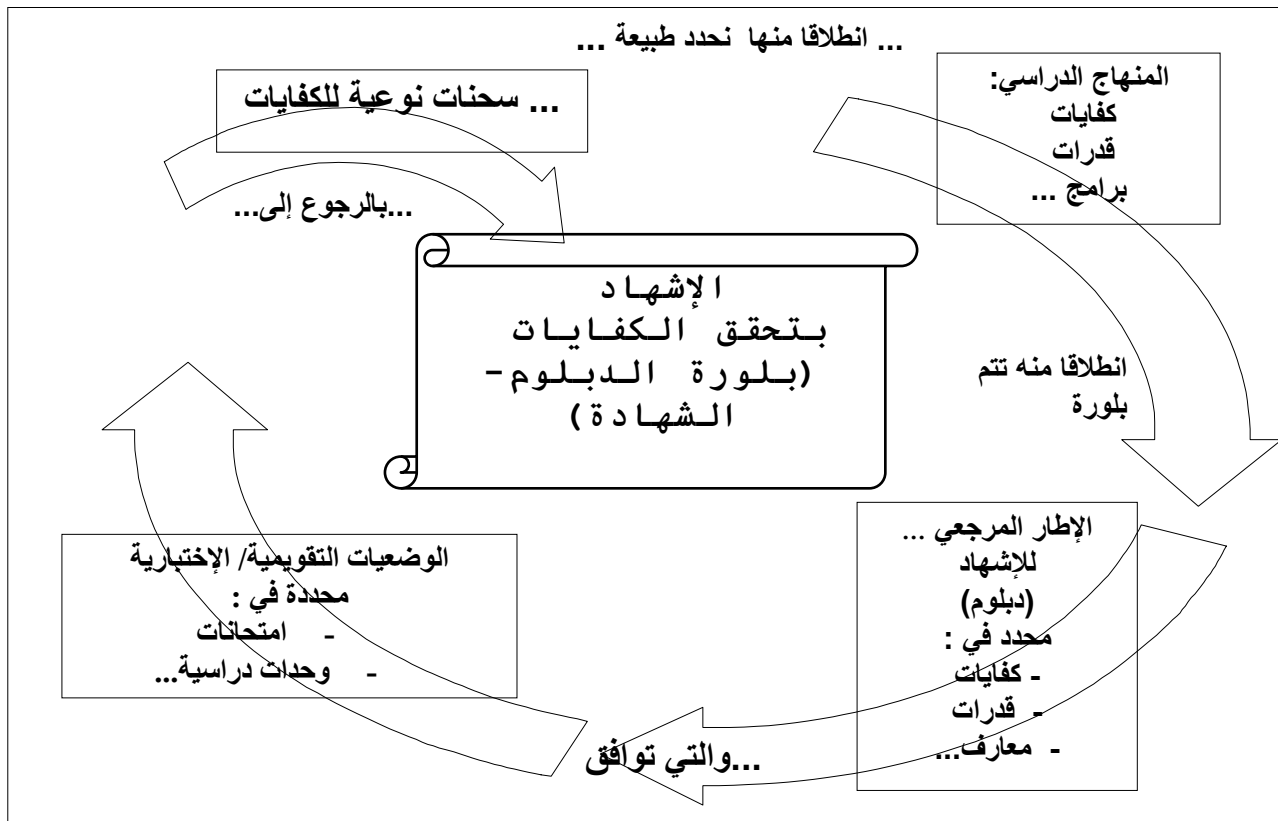
حيث يتم تحديد في هذا الإطار المرجعي المؤشرات التي تبين مستوى التحكم في الكفاية موضوع الأنشطة، كما يتم، هنا، جرد وإحصاء الأنشطة التي تم استثمار المعارف فيها.

➤ كل معطى من المعرفة المراد التصديق عليها:

وذلك لتحقيق ما يلي:

- تعرف الأنماط الممكنة لاكتساب المعارف.

- رصد المؤشرات الدالة على نوع التعبئة المنتظرة (Type de mobilisation)



خطاطة تبين تفصيل الإطار المرجعي الخاص بالتكوين و الخاص بالإشهاد

1- أهداف الأطر المرجعية:

- سُطرت المذكرة 47 مجموعة من الأهداف ، توخت من خلالها تحقيق ما يلي:
- توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة؛
- السعي إلى الرفع من مصداقية الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها للمنهاج الدراسي الرسمي وتمثيليتها له، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص؛
- توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدية بين جميع الأطراف المعنية، مدرسين وتلاميذ و لجن إعداد المواضيع...
- إيجاد مرتكز لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية؛
- توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها في وضع الآليات الممكنة من ضمان تحكم المتعلمين في المضامين والكفايات الأساسية للمناهج الدراسية.

2- سيرورة إعداد الأطر المرجعية:

استعرضت المذكرة الخطوات المنهجية التي تم إتباعها في إعداد الأطر المرجعية، والتي تشكل نقلة نوعية في وضع المشاريع التربوية، من خلال تبني الجهات المسؤولة في وزارة التربية الوطنية المقاربة التشاركية. وقد جاءت سيرورة إعداد الأطر المرجعية لمختلف المواد الدراسية المعنية بالامتحانات الوطنية والجهوية الموحدة، كالتالي:

- إعداد مشاريع الأطر المرجعية من طرف لجن وطنية تخصصية تضم مفتشين تربويين مكلفين بالتنسيق المركزي أو التنسيق الجهوي ومن مفتشين تربويين يعملون بالمقاطعات التربوية ومن بعض المدرسين .
- إثبات صلاحية مشاريع الأطر المرجعية التي أعدتها اللجن الوطنية التخصصية من طرف موفدين عن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- المصادقة على الأطر المرجعية من طرف المصالح المركزية المعنية.

3- بنية الأطر المرجعية:

- يستند وضع الأطر المرجعية لاختبارات مواضيع الامتحانات الموحدة الوطنية والجهوية على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين عند نهاية السلك الابتدائي ونهاية السلك الإعدادي والثانوي، وذلك من خلال:
- أ. ضبط المضامين والمحتويات الدراسية المعنية بامتحانات نيل شهادة نهاية الأسلاك، مع حصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية؛
- ب. تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا، مع تحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة؛
- ج. ضبط شروط الإنجاز.

4- توظيف الإطار المرجعي:

- تم وضع الأطر المرجعية على أساس توظيفها في بناء مواضيع الاختبارات المتعلقة بمختلف المواد المعنية بالامتحان، وذلك بالاستناد إلى معايير التغطية والتمثيلية والمطابقة:
- * التغطية:**

أن يغطي الامتحان كل المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية.

*** التمثيلية:**

- أن تعتمد درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال مضموني ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار وذلك لضمان تمثيلية هذا الأخير للمنهاج الرسمي المقرر.

*** المطابقة:**

- أن يتم التحقق من مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي على ثلاثة مستويات:

- الكفايات والمهارات؛
- المضامين والمحتويات المعرفية؛
- شروط الإنجاز.

2 - الإطار التطبيقي:

الوضعية التقويمية الأولى

مادة التاريخ

الأسس والمنطلقات

- الأسس والمنطلقات اللازم مراعاتها في إعداد الوضعيات التقويمية لمواد الاجتماعيات من منظور مدخل الكفايات:
- مقتضيات المنهاج للسلك المستهدف وخاصة :
 - + قائمة الكفايات والقدرات المرتبطة بها .
 - + المقومات الديداكتيكية للمواد وخاصة نهج مادتي التاريخ والجغرافيا ودورة التعلم لمادة التربية على المواطنة .
 - + التوجيهات المؤطرة للتقويم التربوي لمواد الاجتماعيات
- (ينتظر صدور مذكرة جديدة في الموضوع بالنسبة للسنة الثالثة إعدادي)
- الإطار المرجعي للمادة .
 - طبيعة التقويم بالكفايات الموصوف بالاندماجية وبالتنوع في الأدوات والدعامات .
 - التنوع في الوضعيات التقويمية بين الاشتغال على الوثائق والمقال الذي يتجاوز مجرد التذكر .
 - أهمية التصحيح والاستثمار البعدي في مدخل الكفايات، وبالتالي إعداد معايير التقويم قبلها .

تقديم الوضعية:

تشكل هذه الوضعية تقويما مرحليا لمكتسبات التلاميذ، في أفق إعدادهم للوضعية التقويمية الإجمالية. و يركز على الاشتغال على ثلاث وثائق متكاملة عبارة عن نصين و جدول، مرفقة بمجموعة من المهام.

القدرات المستهدفة:

- القدرة على الاشتغال على وثائق:
- قراءة وفهم الوثائق التاريخية : نصان تاريخيان و جدول ؛
- موضعة الوثائق في إطارها الزمني والمكاني والتعريف بموضوعها؛
- تحليل وتركيب الوثائق التاريخية.

- القدرة على استدعاء تعلمات محددة (بيوغرافية السلطان الحسن الأول / معطيات حول الأوضاع التي أصبح عليها المغرب غداة عقد الحماية سنة 1912).

نص الوضعية التقويمية المقترحة:

تعرض المغرب خلال القرن 19م لضغوطات استعمارية، عمل على مواجهتها بالقيام بمجموعة من الإصلاحات اتسمت بالمحدودية، و لم تمنع من عقد الحماية عليه سنة 1912 .

و المطلوب منك:

- قراءة الوثائق الثلاث.
- الإجابة عن جميع الأسئلة المذيلة لها.
- الاعتناء بتنظيم المنتج.

الوثيقة 1:

" كان السلطان (الحسن الأول) قد أدرك بأنه لا سلامة للمغرب دون تحديثه ... و من تم جاء إنشاء بعثات عسكرية ، وشراء عتاد من مختلف الدول الأوروبية ، و إيفاد بعثات مغربية إلى أوروبا . . . للتدريب على الطرق الأوروبية . . . لكن هذا لم يكن كافيا إذ كان على المغرب في حالة وقوع حرب مع دولة أوروبية أن يكون قادرا على صنع الأسلحة وإصلاحها ، فقرر مولاي الحسن (الحسن الأول) إحداثها (الماكنة) بفاس الجديد قرب قصره، و وكل القضية لضباط إيطاليين "

"روحي لوتورنو"، فاس قبل الحماية ، الجزء الأول ، ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت، 1992 ، ص.ص. 509-510

بعض الإصلاحات التي عرفها المغرب خلال القرن التاسع عشر في عهد السلطانين عبد الرحمان بن هشام ومولاي الحسن الأول

السلطان	الإصلاح	الهدف منه
عبد الرحمان بن هشام	تأسيس دار النيابة	حصر رؤساء البعثات الأجنبية في أوروبا
مولاي الحسن	إحداث وزارة الأمور البرانية (الخارجية)	مواجهة المشاكل الناجمة عن تصاعد النفوذ الأوربي
مولاي الحسن	إحداث وزارة المالية	حسن تدبير موارد الخزينة و مصاريفها

مصطفى الشابي، النخبة المغربية في مغرب القرن التاسع عشر، مطبعة فضالة ، المحمدية ، 1995 ، ص.ص. 29 - 38 .

الوثيقة 3:

" الفصل الأول: اتفقت حكومة الجمهورية الفرنسية مع جلالة السلطان (مولاي عبد الحفيظ) على إنشاء نظام جديد في مراكش (المغرب) يسمح بالإصلاحات الإدارية و القضائية و التعليمية و المالية و العسكرية التي ترى الحكومة الفرنسية فائدة إدخالها.

الفصل الثاني : يقبل جلالة السلطان أن تشرع الحكومة الفرنسية بعد إعلام حكومته في الاحتلال العسكرية التي تراها ضرورية..."

وضع بفاس يوم 30 مارس 1912.

مذكرات من التراث المغربي، ج. 5، ص. 80 .

المهام – الأسئلة :

- 1- حدد السياق التاريخي للوثائق الثلاث (الزمن - المكان - الموضوع).
- 2- عرف بالشخصية التاريخية التي تشير إليها الوثيقة رقم 1 .
- 3- استخرج من الوثيقتين 1 و 2 المجالات التي شملها الإصلاح في المغرب، وبين مضمون كل منها.
- 4- استخرج من الوثيقة 3 الوضع الذي أصبح عليه المغرب ، وفسر ذلك اعتمادا على تعلماتك.
- 5- ركب الفكرة الرابطة بين الوثائق الثلاث.

المعايير	معايير تقويم الوضعية	توزيع النقط
معايير المحتوى	- دقة تحديد السياق التاريخي	2 ن
	- صحة المعلومات البيوغرافية المتعلقة بالشخصية التاريخية	2 ن
	- صحة التعامل مع الوثائق	2 ن
	- ملاءمة التفسير المعتمد على التعلّيمات المكتسبة	1 ن
	- دقة التركيب	2 ن
معايير الشكل	- دقة الأسلوب - جمالية التقديم	1 ن

3 - الإطار التطبيقي:

الوضعية التقويمية الثانية

مادة الجغرافيا

تقديم الوضعية :

تشكل الوضعية الآتية تقويما مرحليا لمكتسبات التلاميذ في مادة الجغرافيا، في أفق إعدادهم للتعامل مع الوضعية التقويمية الإجمالية و، يركز هذا التقويم على الاشتغال على ثلاث وثائق عبارة عن :

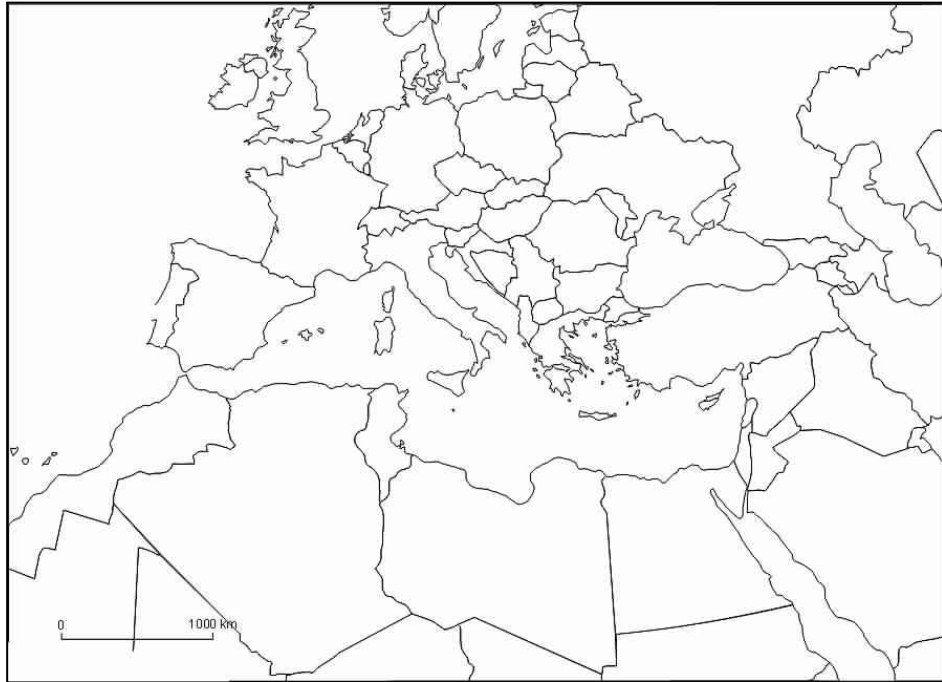
- إطار لخريطة حوض البحر الأبيض المتوسط
 - جدول لبيانات إحصائية حول اقتصاد الاتحاد الأوروبي
 - نص حول التفاوت في درجة التنمية بالاتحاد الأوروبي
- هذه الوثائق الثلاث مرفقة بمجموعة من المهام – الأسئلة تستهدف القدرات التالية :
- الاشتغال على الوثائق بتوظيف نهج المادة .
 - استثمار المكتسب في إنجاز مهام فكرية مرتبطة بالمادة.

نص الوضعية التقويمية :

يحظى الاتحاد الأوروبي بإمكانات هامة تجعل منه قوة اقتصادية عالمية، إذ يعد من الأقطاب العالمية الثلاثة المتحكمة في عولمة الاقتصاد الدولي إلى جانب الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. ورغم ذلك لم يحقق الاندماج الشامل بعد .

هذه الإشكالية هي موضوع الوضعية التقويمية التي نقترح عليك معالجتها منطلقا من الوثائق التالية:

الوثيقة رقم 1: إطار خريطة البحر الأبيض المتوسط .



الوثيقة رقم 2 : بعض البيانات الإحصائية حول اقتصاد الاتحاد الأوروبي.

المنتج	كمية الإنتاج	الرتبة العالمية
الصلب	198 (مليون طن)	2
السيارات	18 (مليون وحدة)	1
القمح	123 (مليون طن)	1
نصيب الاتحاد الأوروبي من التجارة العالمية		
الناتج الداخلي الإجمالي		
19 (الولايات المتحدة: 19 - اليابان: 8		
9755 مليار أورو (الولايات المتحدة: 9727 -		
اليابان: 3798)		

Images économiques du monde 2005

الوثيقة رقم 3 : نص حول التفاوت في درجة التنمية بالاتحاد الأوروبي.

" ليس للدول المنضمة للاتحاد الأوروبي نفس الوزن في السوق الموحدة الموسعة والتي تضم زهاء 500 مليون نسمة، فمستوى العيش في أوروبا الوسطى والشرقية منخفض مقارنة بباقي دول الاتحاد ."

المطلوب بعد قراءة الوثائق بتمعن :

- الإجابة عن جميع الأسئلة.
- الاهتمام بالخط واللغة وشكل تقديم المنتج.
- مراجعة المنتج شكلا ومضمونا.

المهام – الأسئلة :

- 1 - وطن على الوثيقة رقم 1 ست دول من دول الاتحاد مستعملا مفتاحا مناسباً على أساس ما يلي :
(3نقط)
- ثلاث دول مؤسسة للمجموعة الاقتصادية الأوروبية؛
- الدولتان المنضمتان للاتحاد سنة 2007 ؛
- دولة عضو بالاتحاد لا تعمل بالعملة الموحدة (الأورو).
- 2 - صف انطلاقاً من الوثيقة رقم 2 المكانة الاقتصادية للاتحاد الأوروبي وفسرها اعتماداً على تعليماتك
(4نقط)
- 3 - انطلق من الوثيقة رقم 3 واكتب فقرة حول معيقات الاندماج الشامل للاتحاد الأوروبي (2نقط + 1 ن
لتنظيم المنتج)

المعايير النوعية	معايير تقويم الوضعية	توزيع النقط
معايير الحد الأدنى	• التوطين السليم: - دقة التوطين. - مفتاح مناسب.	3 ن
	• الوصف والتفسير الجغرافي: - استثمار معطيات الوثيقة. - صحة المعلومات الموظفة في التفسير.	4 ن
	• دقة التركيب	2 ن
معايير الجودة	- لغة سليمة. - خط مقبول. - شكل تقديم المنتج.	1 ن

خلاصة :

وأخيراً، فمن خلال إجراء تقويم جيد، ينبغي إتباع الخطوات المنهجية التالية:

- معرفة وفهم الكفايات الواردة في المنهاج؛
- تخطيط عمليات التقويم؛
- معرفة مختلف الأدوات المتاحة أمام المدرس وتوظيفها في وضعيات تقويمية جيدة.

علماً بأن تقويم الكفاية الواحدة يتم على المدى الطويل، وليس في لحظة محددة، كما أن هذا التقويم يتم في إطار وضعيات (Tâches) معقدة، يعتبر المدرس الشخص الرئيسي، المؤهل أكثر من غيره لاختيار لحظة إجرائه.

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم في مدخل الكفايات لا ينصب على المعارف وحدها، بل إنه يركز أساساً، على خطوات التفكير (Les démarches de réflexion)، مما يستدعي صرف كثير من الوقت وبذل كثير من الجهد في إكسابها وتقويمها. أما تقويم المعارف، فإنه يندرج ضمن التقويم التكويني، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية هذه المعارف، إذ بواسطتها يعبر المتعلم عن اكتسابه للكفاية من خلال معرفته الجيدة بالموضوع وبالمفاهيم المهيكله له⁴⁵.

⁴⁵ - Martin Lafrenière, (2006), L'évaluation des compétences en histoire, Commission scolaire Des- Trois- Lacs, Canada , pp.1 - 6

المراجع:

- باللغة العربية:

- 1 - الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير ومسلك العلوم الشرعية مادتا التاريخ والجغرافيا- إطار مرجعي محين- (المذكرة 160 بتاريخ 2007/12/27)
- 2 - مذكرة رقم 17 : تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي.
- 3 - مذكرات المراقبة المستمرة / شهادة السلك الإعدادي المؤرخة بـ 19 نونبر 2001 :تحت رقم: 152
- 4 - شكير حسن (2002)، مدخل الكفايات والمجزوءات، المتقي برينتر، المحمدية، ص ص. 103-116
- 5 -وزارة التربية الوطنية والثقافة، مديرية التقويم والتوقعات المستقبلية (D.E.P) ، فرنسا 1992

- باللغة الفرنسية:

1. - Geneviève Meyer (1995) Profession enseignant, Evaluer, pourquoi ?, Hachette, Paris
2. - Xavier Rogiers (1999), Savoirs,Capacités et Compétences à l'école :une quête de sens,Forum Pédagogies
3. - Linda ALLAL in Vers une pratique de l'évaluation formative, De Boeck Université, 1991
4. - Charles HADJI in Evaluer, règles du jeu, E.S.F. éditeur, Paris, 2000 6ème édition
5. -Geneviève Meyer (1991) , Cheminement en maternelle, Coll .l'école au Quotidien, Hachette, Paris
6. - Ministère de l'éducation (2006) L'évaluation des Apprentissages au secondaire , Cadre de référence, Version préliminaire, Québec
7. _ Evaluation formative, Département primaire- outils pour /par des enseignants
8. - F. Raynal ; A. Rieunier (1997) Pédagogie : dictionnaire des concepts clés , Paris ;ESF