الجمهورية التونسية
وزارة التربية

تونس في:

2020	6	59

إلى السيّدات والسّادة:

المندوبين الجهويّين للتربية

متفقّدي التعليم الإعدادي والثانوي

مديري المدارس الإعداديّة والمعاهد

***

الموضوع: **حول اعتماد تقرير جديد لتقييم عمل المدرّس**

المرجـــع:

- الأمر عدد 296 لسنة 2017 المؤرخ في 13 فيفري 2017والمتعلق بضبط النظام الأساسي بسلك التفقّد البيداغوجي للتعليم الإعدادي والثانوي.

المصاحيب:

- تقرير تقييم عمل المدرّس في صيغته المعدّلة (باللّغتين العربيّة والفرنسيّة).

***

وبـــعد، في إطار تجويد عمليّة تقييم عمل المدرّسين بالتعليم الإعدادي والثانوي وتوحيد الأدوات المعتمدة في تقييم أدائهم وتطوير مهام المتفقّد البيداغوجي، المطلوب من السيّدات والسّادة متفقّدي التعليم الإعدادي والثانوي:

اعتماد تقرير تقييم عمل المدرّس الواصل إليهم في صيغته الجديدة ضمن المصاحيب، كوثيقة رسميّة دون سواها بداية من سبتمبر 2020 وذلك أثناء عمليّات التفقّد والإرشاد والمرافقة دون إدخال أية تغييرات على محتواه.

والسّلام

الجمهورية التونسيّة
وزارة التربية
التفقّديّة العامّة لبيداغوجيا التربية

السّنة الدراسيّة :.....
المندوبيّة الجهويّة للتربية:.....

تقرير
تقييم عمل المدرّس
نوع الزيارة:

المتفقّد (ة):
المادّة:

اسم الأستاذ(ة) ولقبه(ها):	تاريخ الزيارة:
الرتبة: الصفة:	القسم: عدد التلاميذ: /
المؤسّسة التربويّة:	عنوان الدرس:
تاريخ الانتداب : تاريخ آخر زيارة :	

وصف سير الدرس		
المجال	الكفاية	الملاحظات (القرائن والمقترحات...)
تنظيم العمل	**تصميم سيناريوهات تعليم وتعلّم** * يُعدّ ويخطّط (يبني توزيعيّة؛ يمسك كرّاس الدروس؛ يتعامل مع مدوّنة المتعلّمين؛ ينجز البرنامج...) * يضمن الملائمة بين الأهداف المرسومة ومستوى الإنجاز...	
	إدارة التعلّمات والفصل * يدير الصّراعات العرفانية؛ يرافق المتعلّمين ويوجّههم * يُنظّم أنشطة التعلّم ويُحكم تسيرها وتزمينها	
هندسة التعلّم	**تملّك المعارف والمهارات** * يتملّك معارف عالمة * يتحكّم في المعارف المدرّسة ومفاهيمها (يعتمد لغة تدريس سليمة وملائمة لمستوى المتعلّمين؛ يستخدم مصطلحات دقيقة؛ يتملّك إبيستيمولوجيا المادّة ...)	

	التمكّن من تعلّميّة المادّة * يراعي مقتضيات النّقل التعليمي (ينقل تعليميّا المعرفة العالمة إلى معرفة مدرّسة؛ يستثمر مكتسبات المتعلّمين وتمثّلاتهم؛ يعمل ضمن عقد تعلّميّ ديداكتيكي) * يصمّم وضعيات تعلّميّة تعلّميّة وظيفيّة * يوظّف المعطيات المعرفية التاريخيّة في وضعيّات تعلّم **البناء الإدماجيّ للتعلّمات** * يدمج كفايات المادّة * يقيم علاقة تفاعليّة بين كفايات المواد * يدمج مهارات الحياة والتربية على...	
التواصل والممارسة البيداغوجيّة	**اعتماد مقاربات بيداغوجيّة مناسبة** * يراعي أساليب التعلّم وأنساقه * يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين * يعتمد طرائق نشيطة **اعتماد وسائل تعليميّة ملائمة** * ينوّع الوسائل التعليميّة ويستثمرها * يوظّف تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال **إدارة التواصل** * يهيّئ مناخا تواصليّا ملائما * يدرّب المتعلّمين على التواصل الإيجابي * يصغي إلى تدخّلات المتعلّمين ويتفاعل معها * يوزّع التدخّلات توزيعا منصفا * يعزّز ثقة المتعلّم بذاته	
التقييم	**استخدام التقييم** * ينجز أنماط التقييم المختلفة (التشخيصي؛ التكويني؛ الجزائي...) * يحسن توظيفها واستثمارها... **اعتماد الدّعم والعلاج** * يشخّص مواطن الضعف أو الخلل *يستثمر الخطأ في العلاج (يتّبع خطّة دعم وعلاج مناسبة؛ يتخيّر وضعيّات وتمارين متنوّعة للتقييم؛ يقيس مدى نجاعة الأدوات والوضعيّات في تحقيق علاج ناجع...)	

	العمل بتراتيب المراقبة المستمرّة * يبني الاختبارات وفق المواصفات المطلوبة * ينجز الاختبارات في آجالها المضبوطة * يستثمر التقييم في تعديل مسارات التعليم/التعلّم	
بناء المسار المهني	**الانخراط في التكوين والتكوّن** * يثابر على حضور حلقات التكوين * يسهم بفعّاليّة في الأنشطة التكوينيّة * يستثمر التكوين والتكوّن في الممارسة المهنيّة... **المبادرة والتجديد** * يبتكر أساليب وأدوات تعلّميّة ناجعة * يشارك في تطوير الحياة المدرسيّة *ينخرط في تحقيق رسالة المدرسة * يسهم في مشاريع تشاركيّة تجديديّة... **التبصّر بالممارسة** * يحلّل ممارسته ويُعدّلها * يبني مواقفه المُعدّلة * يُعلّل اختياراته * يُصغي ويتفاعل أثناء المحادثة...	
الخلاصة		
العدد : / 20		

..... في.....

المتفقّد(ة).....

الإمضاء

..... في.....

اطّلعت عليه واتصلت بنسخة منه

إمضاء الأستاذ(ة)

REPUBLIQUE TUNISIENNE

MINISTERE DE L'ÉDUCATION

Inspection Générale de la Pédagogie de l'Éducation

Année Scolaire:

Commissariat Régional de l'Enseignement:

Rapport d'évaluation du travail de l'enseignant-e	L'inspecteur-trice : Discipline :

Nature de la visite:

Nom et prénom de l'enseignant-e Grade actuel : Établissement : Date de recrutement : Date de la dernière visite :	Date de la visite : Classe : Nombre d'élèves : / Leçon :

Description du déroulement de la leçon		
Domaine	**Compétence**	**Observations (arguments, propositions ...)**
Organisation du travail	Scénarisation pédagogique * Prépare et planifie (met en œuvre une répartition actualisée ; tient un cahier de textes ; contrôle cahiers, portfolios et documents des apprenants ; progresse dans la réalisation du programme...) *Assure l'adéquation entre objectifs définis et niveau de réalisation...	
	Gestion des apprentissages et de la classe *Gère les conflits sociocognitifs ; oriente et accompagne les apprenants *Organise les activités d'apprentissage et maitrise le temps séquentiel et le déroulement de ces activités	
Ingénierie de l'apprentissage	Maîtrise des connaissances et des habiletés *Maîtrise un savoir-savant * Maîtrise les connaissances et les concepts enseignés (utilise une langue correcte et appropriée au niveau des apprenants ; fait recours à des notions précises ; maitrise l'épistémologie de la discipline...)	

	Maîtrise de la didactique de la discipline *Prend en considération les exigences de la transposition didactique (transpose le savoir-savant en savoir enseigné ; exploite les acquis et les représentations des apprenants; travaille conformément à un contrat didactique...) *Conçoit des situations d'enseignement-apprentissage fonctionnelles *Utilise des connaissances historiques dans les situations d'apprentissage	
	Intégration des apprentissages *Intègre les compétences de la discipline *Instaure une interactivité entre les compétences des disciplines *Intègre les compétences de vie et les éducations à...	
Communication et pratique pédagogique	Adoption d'approches pédagogiques adéquates *Prend en considération les styles et les rythmes d'apprentissage *Prend en considération l'hétérogénéité de la classe *Utilise les méthodes actives	
	Utilisation des supports pédagogiques adéquats *Varie et exploite les supports d'apprentissage *Intègre les TICE	
	Gestion de la communication *Instaure un climat favorable à une communication constructive *Initie les apprenants à une communication positive *Fait preuve d'une écoute active *Répartit équitablement les interventions *Renforce la confiance en soi chez l'apprenant	
Évaluation	Utilisation de l'évaluation *Effectue des types variés d'évaluation (diagnostique, formative, sommative...) *Maîtrise l'utilisation et l'exploitation de l'évaluation... Remédiation et consolidation *Identifie les lacunes et les dysfonctionnements *Exploite l'erreur dans le processus de remédiation (adopte une stratégie de remédiation et de consolidation adéquate ; choisit des situations et des exercices variés d'évaluation ; mesure l'efficacité des outils et des situations de la remédiation préconisée...)	
	Respecte les dispositifs et les recommandations du contrôle continu *Élabore les épreuves conformément au référentiel en vigueur *Respecte le calendrier défini *Exploite l'évaluation sommative pour régulariser les parcours de l'enseignement- apprentissage	
Parcours professionnel	Adhésion à la formation et à l'auto-formation *Assiste assidument aux sessions de formation continue *Contribue activement à la formation *Transpose l'impact de la formation et de l'auto-formation dans la pratique professionnelle	

	Initiative et innovation *Conçoit de nouvelles méthodes et de nouveaux outils efficaces de travail *Contribue au développement de la vie scolaire *Contribue à la réalisation de la mission de l'école *Contribue aux projets collaboratifs innovants	
	Pratiques réflexives *Analyse et régularise d'une façon continue ses pratiques professionnelles *Fonde ses attitudes régularisées *Explique ses choix *Fait preuve d'une écoute et d'une interaction actives lors de l'entretien	

Synthèse des remarques et des recommandations

Note : /20

Fait à : le :

Signature de l'inspecteur-trice

Lu et reçu copie conforme

Fait à : le :

Signature de l'enseignant-e

Glossaire

A

- **Accompagnement** : L'accompagnement a pour but de favoriser l'ajustement de pratiques existantes ou la mise en place de nouvelles pratiques en soutenant la réflexion de la personne accompagnée lors de l'appropriation de nouvelles connaissances ou d'approches pédagogiques L'accompagnement peut être offert à une personne ou un groupe de personnes. Il implique un engagement mutuel dans une relation interactive dont l'intensité et la durée varient et qui mène à l'autonomie des personnes. Il exige de la personne accompagnée qu'elle réfléchisse, analyse et adopte un regard critique sur les pratiques adoptées et sur les ajustements apportés ou sur les nouvelles actions mises à l'essai. (L'accompagnement existe sous plusieurs formes telles que **le coaching** et le **mentorat**).

- **Alternance** : on entend une **formation en alternance** qui est à la fois organisée dans un organisme de formation et dans une institution pédagogique ,créant ainsi une dynamique entre une formation aux dimensions pratiques et une formation plus théorique ce qui peut conférer une nouvelle professionnalité, plus forte, aux diplômes ainsi obtenus.
  -Méthode pédagogique sui s'appuie sur une articulation entre : - Des enseignements généraux, professionnels et technologiques ; - L'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice d'une activité professionnelle en relation avec les enseignements requis.

- **Approche** : manière d'aborder un sujet. Mouvement par lequel on s'avance dans un cheminement procédural.
- **Appropriation** : désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

- **Autonomisation** : apprendre à apprendre

C

- **Champ** : Dans les sciences sociales : un champ peut se définir comme un «espace social métaphorique, relationnel et concurrentiel où s'exerce une force, c'est-à-dire une modalité spécifique d'accumulation et de circulation de pouvoir(s), distribuant et discriminant un ensemble de positions qui contribuent à leur tour à instituer et à modifier ce champ », définition tirée de CAILLY Laurent, « Champ », in LÉVY Jacques, LUSSAULT Michel, Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des société, Belin, 2002, pp.148-149. . En mathématique : un champ est un objet servant à modéliser des phénomènes concernant des objets« étendus ». Par objet étendu, on entend objet pour lequel le paramètre considéré varie d'un endroit à l'autre. Cela peut-être une pièce mécanique, un assemblage complexe (un véhicule, une machine, un bâtiment), une enceinte contenant un gaz, voire toute l'atmosphère terrestre ou encore l'espace intersidéral. En arts plastiques : « Dans l'enseignement des arts plastiques, le terme champ est à comprendre davantage comme espace d'action et de réflexion, lieu de tensions, et non comme juxtaposition de domaines limités. » (Source : Glossaire du programme d'arts plastiques des classes de seconde, première et terminale L, ES, S, 1994, BO n°11 du01 septembre 1994).

- **Cognition** : Regroupement des divers processus mentaux (analyse perceptive, commande motrice, mémorisation, raisonnement, décision, langage). .Fonctions de l'esprit humain par lesquelles un individu construit une représentation opératoire de la réalité à partir de ses perceptions, et qui est susceptible en particulier de nourrir ses raisonnements et guider ses actions.
- **Consigne** : ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

- **Conscientisation :** le fait de prendre conscience d'un fait, d'un événement quelque soit son nombre d'occurrence auparavant. l'analyse des erreurs favorise la conscientisation.

- **Capacité** : ensemble des dispositions et d'acquis, constatés chez un individu, généralement formulés par l'expression : être capable de... Une capacité représente la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche, ou l'exercice d'une profession. Elle peut être objet d'une évaluation directe, sous réserve d'une volonté de mise en œuvre de la part de celui dont on veut apprécier la capacité.
  Sens scolaire : Aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle ou manuelles stabilisées et reproductibles par l'apprenant. Une capacité, c'est un savoir transversal non évaluable, regroupant un ensemble d'aptitudes que l'élève met en œuvre dans différentes situations.

- **Compétence** : Un savoir ou un savoir -faire d'une qualité reconnue dans un domaine défini. Ce qu'un individu est capable de réaliser en termes de tâches.
- **Connaissance**: Le terme de connaissance recouvre un ensemble assez hétérogène dont l'usage dans le monde scolaire, comme en général dans le monde de la formation, tend pourtant à englober ce qui pourrait pourtant se distinguer dans les différentes rubriques ayant trait aux savoirs et aux savoir-faire .Ainsi pour les savoirs : les faits, les règles, les notions, les lois, les théories, les concepts, ... Et pour les savoir-faire : les méthodes d'action, les procédures... Les sciences cognitives ont montré la dualité que posent les savoirs et les savoir-faire dans ces ensembles qu'ils constituent. Par exemple, entre des connaissances déclaratives (des savoirs sur..., le fait de « savoir que... »), et, des connaissances procédurales (le fait de « savoir comment... »). Les connaissances, qu'elles se relient aux savoirs ou aux savoir-faire, se caractérisent par leur stabilité et le fait que l'on peut en vérifier l'exactitude.

- **Contrat didactique** : « est l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements attendus par le maitre selon Brousseau. Il

traduit un engagement réel et une situation d'apprentissage interactive.

- **Critère :** éléments permettant au sujet de vérifier qu'il a bien réalisé la tâche proposée et que le produit de son activité est conforme à ce qu'il devait obtenir.

- **Curriculum :** sur le plan institutionnel, c'est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation, pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. C'est un parcours proposé à l'apprenant avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et des moments d'évaluation où il fait appel à sa capacité réflexive.

D

- **Didactisation :** opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement.

- **Dispositif pédagogique** : ensemble d'éléments concourant à la situation d'apprentissage. Le dispositif pédagogique comprend l'organisation de l'espace de la salle, la durée de la séquence, le temps de verbalisation, les moyens mis à disposition des élèves, le travail en groupe ou individuel, les types d'intervention, la qualité et la matérialité de l'incitation, le statut et le moment d'utilisation des références, les modalités d'évaluation ...)

E

- **Épistémologie** : étude critique faite à posteriori, axée sur la validité des sciences, considérées comme des réalités que l'on observe, que l'on décrit et qu'on analyse. Généralement on considère l'épistémologie disciplinaire, c'est à dire l'étude d'une science et non des sciences en général. Le statut

de la preuve et le critère du vrai sont constitutifs d'une épistémologie disciplinaire.

- **Espérance pratique :** concept d'origine sociologique, c'est ce à quoi on aspire comme profit d'une action quelconque.Par exemple l'apprentissage d'une langue, que vais-je faire concrètement et non vaguement de cette langue ?

- **Évaluation** : vise, par des moyens scientifiques, à apprécier avec objectivité les effets d'une action pédagogique. elle se distingue du contrôle en ce qu'elle ne juge pas des résultats par rapport à une norme définie en amont, de manière conventionnelle, elle mesure une moyenne statistique et des écarts en fonction d'objectifs assignés.
  Action de mesure, à l'aide de critères objectifs, des acquis, des compétences, de la progression d'un individu face aux objectifs assignés. .
  Scolaire : Procédure qui permet de porter un jugement de valeur sur le travail fourni par un élève, à partir d'un objectif d'apprentissage précis et en vue de prendre une décision pédagogique, laquelle peut être : * de passer à la séquence suivante; * de proposer de nouvelles activités; * de revoir la stratégie de la séquence; * de revoir les modalités d'évaluation; * de revoir l'objectif ou de l'abandonner.

I

- **Inférence** : production d'information nouvelle à partir d'informations existantes. Les informations existantes sont: - Soit les données d'une situation (tâche, problème, événement, fait); - Soit les connaissances stockées en mémoire. Selon RICHARD, il existe deux types d'inférences : « Les unes ont pour finalité la compréhension : elles contribuent aux représentations. Les autres ont une finalité pragmatique: elles produisent des objectifs d'actions, des plans ou des suites d'actions. » L'activité inférentielle ou raisonnement est une composante majeure du traitement de l'information. Pour BRUNER, la perception est une activité inférentielle et catégorielle.

- **Innovation** : « L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants ». Issue d'un besoin ou d'un problème à régler, l'innovation en éducation est soit un nouveau produit, soit une nouvelle pratique visant à améliorer volontairement, de manière durable, transférable et mesurable un produit, une technologie, un dispositif institutionnel, une méthode, un processus ou un environnement d'apprentissage. L'innovation en éducation peut émerger de l'expérience vécue par des praticiens qui doivent faire face à des problèmes concrets et récurrents, mais également de travaux de recherche. La collaboration entre chercheurs et praticiens peut aussi favoriser l'innovation en éducation.

- **Ingénierie** : ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation

- **Intégration** : principe qui vise à faire reconnaitre la place de la personne handicapée dans un cadre scolaire et tend vers un changement progressif d'attitude à l'égard de la différence.

- **Interaction :** selon Bakhtine, c'est la réalité fondamentale de la langue. pour Bateson, c'est un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face, comme la conversation ou le dialogue. En sciences du langage, c'est le lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux.

- **Indicateur** : comportement observable à partir duquel on peut inférer de l'atteinte d'un objectif ou de la maîtrise d'une capacité. Il n'y a pas de

déductibilité des indicateurs à partir de l'objectif ou de la capacité et ceux-ci ne sont pas réductibles à la somme des indicateurs qui peuvent permettre d'en inférer l'existence. En ce sens, le choix des indicateurs et leur pertinence sont toujours questionnables.

M

- **Médiation** : désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement la transmission du savoir et l'émancipation du sujet, constituant un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se « mettent en jeu » . Des institutions, des règles des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations.
- **Métacognition :** activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissages et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus, il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.
- **Modèle pédagogique :** construction théorique mobilisant une représentation du sujet apprenant et du savoir qu'il convient de lui proposer, ainsi qu'un projet éthique implicite ou explicite. Le modèle permet de sélectionner des informations et de proposer des institutions et des activités didactiques particulières. Toute pédagogie est ainsi porteuse d'un modèle qu'elle privilégie au non de ses finalités.

- **Méthode** : étymologiquement c'est le chemin à suivre. Terme désignant un ensemble de moyens mis en œuvre pour effectuer un apprentissage : un ou plusieurs dispositifs, un traitement individuel ou interactif de ceux-ci, des matériaux et des outils, une démarche, un certain degré de guidage etc. Le discours de la méthode énoncent quatre règles : - Règle de l'évidence : appréhender par intuition des idées claires et distinctes ; - Règle de l'analyse : décomposer le complexe en éléments simples ; - Règle de la synthèse : structuration logique des éléments analysés en vue d'un objectif à atteindre ; - Règle du dénombrement ou de la vérification : prudente prise de conscience.

N

- **Notion :** Catégorie de connaissances, « branche élémentaire du savoir ». Une notion est une connaissance élémentaire, intuitive ou vague de quelque chose. Le terme s'emploie aussi comme synonyme de concept. L'idée d'un objet est l'image que l'esprit entrant en activité parvient à se forger de cet objet ; la notion est la connaissance de certains détails qui existent dans un objet ; la connaissance est la possession complète de toutes les notions auxquelles un objet peut donner lieu.
- La notion : L'idée de notion est difficile à définir car il n'y a pas de concept de notion ! La notion est ce vers quoi est tendue la leçon, la formulation finale qui relève d'un processus de clôture. La notion est institutionnalisée : le programme se découpe en notions et on contrôle à la fin leur acquisition. **Notion / Concept** : distinction établie par Jean-Pierre ASTOLFI (Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles, ISP-Formation, 18 avril 2005)

- **Objectif -obstacle :** Objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentation et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation.
  Le concept d'objectif-obstacle a été introduit par J-L MARTINAND (Connaître et transformer la matière, 1986, Berne, Lang). C'est un concept dialectique, construit sur l'articulation volontaire de deux termes antagonistes, cherchant à renouveler la notion classique d'objectif qui est considérée d'une manière plus dynamique, en dépassant son origine behavioriste, en y réinsérant les opérations mentales du sujet et la notion d'obstacle Depuis BACHELARD et CANGUILHEM, le fait que la pensée progresse par rupture avec des conceptions antérieures est pris en considération.

P

- **Pratique enseignante** : inclut l'organisation et la gestion de classe, la préparation de cours, les pratiques d'encadrement, les activités

d'apprentissage et d'évaluation, etc. Les pratiques enseignantes façonnent l'école et les savoirs à enseigner.

- **Processus** : ensemble d'opérations nécessaires à l'élaboration d'un produit ou d'un service, selon un procédé déterminé.

- **Projet** : recouvre l'idée d'un objectif que l'on souhaite atteindre et pour lequel les moyens appropriés doivent être dégagés, des stratégies mises en œuvre et implique une vision de l'avenir à court ou à long terme. il se construit au long d'un certain nombre d'étapes.
- praxis

R

- **Recherche-action** (expressions similaires : coproduction des connaissances, recherche collaborative, recherche participative)
- La recherche-action est une pratique de recherche centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle. Elle permet d'apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y participent et d'améliorer les connaissances sur cette situation. La recherche-action vise deux objectifs : la transformation d'une réalité dans le but de résoudre un problème; la coproduction de connaissances concernant ces transformations.

- **Référentiel** : inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiel de formation) liées aux référentiels de métier ou de fonction correspondantes. Système de repérage décrivant, sous une forme normalisée les activités, les savoirs, les savoir-faire, les compétences exigées par un métier, un poste de travail, un diplôme, un titre ou lors d'une situation d'évaluation.

- **Remédiation :** mot qui a la même racine que remède, et qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou mieux, de régulation.
  En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement: aides audiovisuelles, informatiques, petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel, nouveaux cahiers d'exercices, nouveaux documents à étudier, situations différenciées... Dans la pédagogie de la maîtrise préconisée par BLOOM, les situations de remédiation sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. La remédiation est la troisième étape (et certainement la plus importante) du dispositif de "maîtrise": - 1. Enseignement. - 2. Test formatif. - 3. Remédiation / Correction. Selon la terminologie employée par ALLAL, les activités de remédiation correspondent principalement au processus de régulation rétroactive." Le "noyau" essentiel de la démarche classique de la pédagogie de la maîtrise réside, toutefois, dans les étapes 2 et 3 du déroulement de chaque unité, c'est-à-dire dans le feed-back fourni par le test formatif et dans les activités de remédiation qui en découlent. Pour BLOOM, l'expression "feed-back/remédiation" est en fait synonyme de "pédagogie de maîtrise". Il est important de souligner que les étapes de feed-back et de remédiation sont généralement conçues comme des adjonctions à un processus d'enseignement qui se déroule avec les moyens conventionnels déjà en vigueur dans le système scolaire et déjà utilisés par l'enseignant. La mise en place d'un tel dispositif (en pédagogie de la maîtrise ou autre) implique que ces temps forts de la formation soient prévus dès la conception du plan de formation (ou la répartition annuelle de la classe).

- **Représentation** : dans le domaine de l'apprentissage, désigne la conception que le sujet, à un moment donné, a d'un objet ou d'un phénomène. Si l'on retient l'hypothèse piagétienne (PIAGET) qui fait de

l'accès à l'abstraction le vecteur central de la construction de l'intelligence, on peut considérer que l'apprentissage consiste à passer d'une représentation de type métaphorique à une représentation de plus en plus conceptualisée. Par ailleurs, les représentations qu'un sujet se fait, à un moment donné, de plusieurs types de "réalités", appartenant même à des disciplines différentes sont vraisemblablement articulées autour de principes explicatifs communs ou paradigmes.

- **Rétroaction** : c'est la traduction de feed-back, il rend compte de l'autorégulation et de l'équilibre dans un système obtenus par une action en retour du système sur la cause qui produit son action même, de façon à réduire l'écart entre les effets réels du système et ceux attendus.

S

- **Savoirs** : connaissances théoriques et pratiques. Ces savoirs peuvent être requis par une situation professionnelle ou acquis par une personne, par formation et/ou expérience, sanctionnés ou non par une certification .On peut spécifier ces savoirs en : savoirs théoriques et académiques, savoirs professionnels ou d'expérience.

- **Séquence** : correspond au temps pédagogique mis en œuvre par l'enseignant dans une finalité d'apprentissage. Une séquence comprend une ou plusieurs séances autour du même apprentissage. L'élaboration d'une séquence doit permettre de décider du dispositif le plus pertinent pour faire acquérir aux élèves le savoir visé. Elle comporte plusieurs étapes qui, suivant le dispositif envisagé, peuvent ou non se suivre chronologiquement. Une séquence d'enseignement, c'est donc un « ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par des programmes ». Il convient de faire une claire distinction entre séquence et séance qui sont fréquemment confondues. Une séquence étant un ensemble de séances, elle nécessite de concevoir l'enseignement, non pas

séance par séance, mais dans une appréhension à plus long terme, de la situation de départ de l'apprentissage jusqu'à l'évaluation.

- **Scénario pédagogique** : plan écrit d'un document ou d'une activité d'enseignement.

- **Structure** : manière dont les différentes parties d'un ensemble sont disposées entre elles et ne prennent sens que par rapport à l'ensemble.

- **Style d'enseignement** : Style permissif: cours particuliers, discussions de groupe, jeux de rôle, études de cas, jeux, brainstorming, ordinateur, étude indépendante, groupes sans chef, enseignement réciproque, approche par problèmes, méthode des cas.
  Style autocratique: conférences, exposés magistraux, éducation programmée, cours particuliers.

- **Stratégie d'enseignement** : ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même.

- **Stratégie pédagogique :** plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du sujet, de l'objet, de l'agent et du milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique.

- **Système** : ensemble d'éléments en interrelations dynamiques organisés en fonction d'un but (J. DE ROSNAY). Cette définition est complétée par les remarques suivantes : - Les éléments constituants le système doivent pouvoir être dénombrés et identifiés ; - Ces éléments et leurs relations mutuelles sont organisés et hiérarchisés ; - Les interactions (échanges d'informations, de matières, d'énergies) entre les éléments modifient la nature et le comportement de ces éléments. En conséquence le système

évolue au cours du temps. - Un système comporte un nombre un nombre assez grand d'éléments, ce qui lui confère un certain degré de complexité. Un système doit avoir une finalité.

Références consultées :

- ***bibliographie : Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde,*** sous la direction de Jean Pierre Cuq, CLE international, Paris 2003.

- ***Dictionnaire de pédagogie,*** *sous la direction de Louis Arénilla, Bordas, Paris 2000.*

Sitographie *: https://www.ctreq.qc.ca*
Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

REPUBLIQUE TUNISIENNE

MINISTERE DE L'ÉDUCATION

Inspection Générale de la Pédagogie de l'Éducation

Année Scolaire:

Commissariat Régional de l'Enseignement:

Rapport d'évaluation du travail de l'enseignant-e	L'inspecteur-trice : Discipline :

Nature de la visite:

Nom et prénom de l'enseignant-e Grade actuel : Établissement : Date de recrutement : Date de la dernière visite :	Date de la visite : Classe : Nombre d'élèves : / Leçon :

Description du déroulement de la leçon		
Domaine	**Compétence**	**Observations (arguments, propositions ...)**
Organisation du travail	Scénarisation pédagogique * Prépare et planifie (met en œuvre une répartition actualisée ; tient un cahier de textes ; contrôle cahiers, portfolios et documents des apprenants ; progresse dans la réalisation du programme...) *Assure l'adéquation entre objectifs définis et niveau de réalisation...	
	Gestion des apprentissages et de la classe *Gère les conflits sociocognitifs ; oriente et accompagne les apprenants *Organise les activités d'apprentissage et maitrise le temps séquentiel et le déroulement de ces activités	
Ingénierie de l'apprentissage	Maîtrise des connaissances et des habiletés *Maîtrise un savoir-savant * Maîtrise les connaissances et les concepts enseignés (utilise une langue correcte et appropriée au niveau des apprenants ; fait recours à des notions précises ; maitrise l'épistémologie de la discipline...)	

	Maîtrise de la didactique de la discipline *Prend en considération les exigences de la transposition didactique (transpose le savoir-savant en savoir enseigné ; exploite les acquis et les représentations des apprenants; travaille conformément à un contrat didactique…) *Conçoit des situations d'enseignement-apprentissage fonctionnelles *Utilise des connaissances historiques dans les situations d'apprentissage	
	Intégration des apprentissages *Intègre les compétences de la discipline *Instaure une interactivité entre les compétences des disciplines *Intègre les compétences de vie et les éducations à…	
Communication et pratique pédagogique	**Adoption d'approches pédagogiques adéquates** *Prend en considération les styles et les rythmes d'apprentissage *Prend en considération l'hétérogénéité de la classe *Utilise les méthodes actives	
	Utilisation des supports pédagogiques adéquats *Varie et exploite les supports d'apprentissage *Intègre les TICE	
	Gestion de la communication *Instaure un climat favorable à une communication constructive *Initie les apprenants à une communication positive *Fait preuve d'une écoute active *Répartit équitablement les interventions *Renforce la confiance en soi chez l'apprenant	
Évaluation	**Utilisation de l'évaluation** *Effectue des types variés d'évaluation (diagnostique, formative, sommative…) *Maîtrise l'utilisation et l'exploitation de l'évaluation… **Remédiation et consolidation** *Identifie les lacunes et les dysfonctionnements *Exploite l'erreur dans le processus de remédiation (adopte une stratégie de remédiation et de consolidation adéquate ; choisit des situations et des exercices variés d'évaluation ; mesure l'efficacité des outils et des situations de la remédiation préconisée…)	
	Respecte les dispositifs et les recommandations du contrôle continu *Élabore les épreuves conformément au référentiel en vigueur *Respecte le calendrier défini *Exploite l'évaluation sommative pour réguler les parcours de l'enseignement-apprentissage	
Parcours professionnel	**Adhésion à la formation et à l'auto-formation** *Assiste assidument aux sessions de formation continue *Contribue activement à la formation *Transpose l'impact de la formation et de l'auto-formation dans la pratique professionnelle	

	Initiative et innovation *Conçoit de nouvelles méthodes et de nouveaux outils efficaces de travail *Contribue au développement de la vie scolaire *Contribue à la réalisation de la mission de l'école *Contribue aux projets collaboratifs innovants	
	Pratiques réflexives *Analyse et régule d'une façon continue ses pratiques professionnelles *Fonde ses attitudes régularisées *Explique ses choix *Fait preuve d'une écoute et d'une interaction actives lors de l'entretien	

Synthèse des remarques et des recommandations

Note : /20

Fait à : le :

Signature de l'inspecteur-trice

Lu et reçu copie conforme

Fait à : le :

Signature de l'enseignant-e

الجمهورية التونسية
وزارة التربية
الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمرّ

التّفقديّة العامة لبيداغوجيا التربية
إدارة التّفقدّ
بالمرحلة الإعداديّة والتعليم الثانوي

التّفقد البيداغوجي

وفق المقاربة المنظُوميّة

الديباجة:

تعرف المنظومة التربوية التونسية في الوقت الراهن حالة مخاض تجسده الحوارات والورشات المفتوحة حول الإصلاح التربوي وهذا المخاض هو الذي حتم البحث عن رؤية جديدة لمهام مختلف الفاعلين التربويين ومن ضمنها مهام المتفقد ومنزلته. وإزاء ديناميكية هذا الوضع يكون من المهم بالنسبة لهيئة التفقد البيداغوجي أن تبلور تصورا جديدا لتفعيل مهامها وإعادة تشكيل هويتها المهنية إستنادا إلى القانون الاساسي الصادر في 21 فيفري 2017 ،بما يتلاءم مع النظريات الجديدة في فلسفة التربية وتفاعلا مع ما عرفه التفقد البيداغوجي من تطور في البلدان ذات النظم التربوية الناجحة.

لأن التفقد "ورشة وليس معبدا" نحتاج أن نكون من عمال هذه الورشة ومهندسيها وإذا كانت "الحقيقة هي الفعل" نحتاج أن نتمرّس على الفعل وأن نملك القدرة على اتخاذ القرار في شأن هو من صميم شواغلنا في تفرّده وفرادته كما فبانفتاحه على تجارب أخرى توقا إلى الرفعة في الأداء وأملا في أن تحقق رسالة المتفقد الانتظارات المحمولة على تحقيقها خاصة ونحن نعيش لحظة تاريخية فارقة تتصل بإصلاح المنظومة التربوية ،وإذا كان المتفقد عماد هذا الإصلاح وإذا كان الشأن التربوي منظوميّا بدا من الضروري أن نصلح شأن التفقد حتى لاتظل منظومة التفقد ساكنة ضمن نسيج منظوميّ تربوي متحرّك وديناميّ.

التخطيط

I. في المعاني والدواعي :

1- في السؤال عن المنظوميّة

2-في السؤال عن المقتضيات

أ-المقتضيات بمعنى المبرّرات

ب- المقتضيات بمعنى الشروط

II. التّفقُّدِ: نحو رؤية جديدة

1- المتفقد: صوَرٌبلا نماذِج:

2- التفقِّد: نماذج بلا براديغم:

III. التفقّد: من البراديغم التحليلي إلى المنظومي

1- التفقد وفق البراديغم التحليليّ:

أ- مميزات المقاربة التحليليّة:

ب- نموذج التّفقد التحليلي

2- التفقد وفق البراديغم المنظومي:

أ-شروط تكريس المنظومية

ب – ملامح المتفقد في السياق المنظومي

3- آليات التفقد المنظومي

IV. رهانات التّفقد المنظومي :

1-من القانون إلى القيمة

2-من المهام إل المنزلة

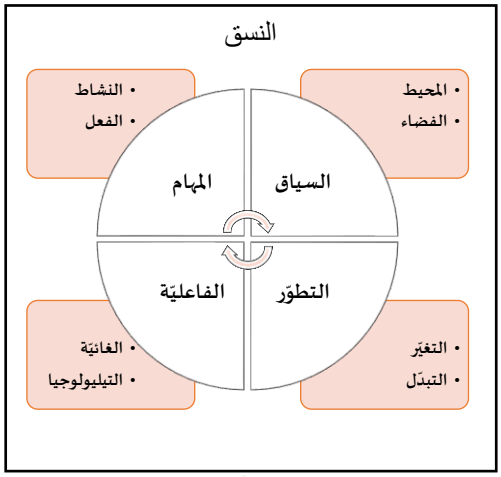
I. في المعاني والدواعي :

1. في السؤال عن المنظوميّة:

المنظوميّة تصوّر، مقاربة، أو منهج يقوم على الإدراك الشمولي للوقائع المركبة ويأخذ بعين الاعتبار العلاقات والتفاعلات القائمة بين العناصر المكونة لكل ظاهرة. تحيلنا المنظومية على معنى النسق الذي يفيد الكل المركب المدرك في كلّيته والذي تتفاعل مكوناته قصد تحقيق غاية محددة وفي زمن معلوم.

يختلف المنهج المنظومي عن المنهج التحليلي القائم على تجزئة الظواهر إلى مكوناتها القابلة للملاحظة ووصف تلك المكونات وتفسيرها .

يعود لفظ المنظوميّة أو السيستيميّةإيتيمولوجيّا إلى الأصل الإغريقي sustêmaالذّي يعني التجميع أو التكوين[1]، وقد تحدّث إدغار موران في كتابه "المنهج"[2] عن مفهوم "التركيب complexion " باعتباره مجموع العناصر المختلفة والمتداخلة في علاقات. وقد حدّ "النسق" باعتباره " وحدة شاملة مُنظّمة في علاقات متبادلة بين عناصر أو فعاليات أو أفراد[3]"، يمكن أن نضيف لهذا التحديد الوصف الذّي اقترحه لوموانيو[4]، للتعرّف على هذا الموضوع الاصطناعي ألا وهو النسق باعتبار أنّه:



[1]-"assemblage، composition"(Petit Robert).

[2]- (Morin Méthode I p.145)

[3]- (Morin Méthode I p.102)

[4]Le Moigne- *"Théorie de Système Général"* p.61-62)

2. في السؤال عن المقتضيات

أ-مقتضيات التّفقد المنظومي / مبرراته

المعنى الأول لعبارة المقتضيات: اقتضى الحال أمرا ما أي استجوبه واستدعاه.

يجيب المعنى الأوّل عن سؤال: ما الحاجة إلى التفقد المنظومي وما هي مبرّراته؟

- مبرر إبيستيمولوجي :الوعي بحدود المقاربة التحليليّة في دراسة الواقع وفهمه في مختلف الحقول المعرفية وتجاوزه على ضوء ولادة البراديغم المنظومي الذي يقوم على فلسفة الفكر المركب
- مبرّر بيداغوجي تربوي: المطلوب من المدرسة وظيفة غير وظائفها التقليدية:

-الانتقال من براديغم التعليم إلى براديغم التعلم الذي يشتغل وفق منطق الادماج وهو ما يفترض رؤية منظومية

- التعلّم القائم على فكرة "المجالات"، مجالات التعلم التي لا تختزل في المواد أو في عائلات المواد.

- مبرر راهني : التحولات الحاصلة وطنيا من قبيل اعتماد مبدأ الشراكة والحوكمة والتحولات العالمية والتطورات التقنية وخاصة ثورة تكنولوجيا المعلومات تفترض منا التفكير في بلورة رؤية جديدة واقتراح بدائل تمكن المتفقد من التموقع المناسب
- مبررّ مهني : يتلخّص في اهتزاز صورة المتفقّد وتشتّت مهامه وضعف صلته مع عدة أطراف متدخلة في اشتغال المنظومة التربوية مما يضعف مردود عمله ويحد من قدرته على الفعل.

ب- مقتضيات التفقد المنظومي بمعنى شروط تحققه

المعنى الثاني لعبارة المقتضيات: اقتضى الحال أمرا ما اي ارتبط امكانه بشروط تحققه.

يجيب المعنى الثّاني عن سؤال: شروط التّحقق أو كيف نجعل التّفقد منظوميّا

- مقتضى قانوني :

-مراجعة القواعد المنظمة لعمل المتفقدين بما يتلاءم مع القانون الاساسي الخاص بسلك التفقد البيداغوجي للتعليم الإعدادي والثانوي بوزارة التربية الصادر في 21 فيفري 2017 ومع التصور المنظومي لعملهم والذي يتأسس على الثوابتالتالية :

*يتحدد فعل التفقد في علاقة بأهداف المنظومة ومعاييرجودتهاوالاقتدرات المنتظرة منها

*يكون التفقد تفقدا للمنظومة وللمدرسة وللقسم وللمدرس بدل أن يختزل في تقييم المدرس-الفرد

* يفترض التفقد المنظومي بما هو ضرب من التقييم الداخلي علاقة تفاعلية مع التقييمات الخارجية *اطلاع المتفقد على البيانات الخاصة بالمؤسسة/ الدائرة/ المنظومة ، وعلىمشاريع التنظيمات البيداغوجية وعلى نتائج عمل المؤسسات التربوية وتقييماتها الداخلية

- توفير مرجعية وطنية للجودة في مجال التربية لاعتمادها في تقييم أداء المنظمومة التربوية.
- توفير الأطر القانونية التي تضمن اشتغالا منظوميا للعملية التربوية وتنظم العلاقة بين مختلف الأطراف المتدخلة فيها(علاقة المربين بمختلف اختصاصاتهم وفي نفس الاختصاص ،علاقة الأولياء بالمدرسة ، علاقة المدرسة بمحيطها ...) الانتقال من التسيير المركزي للمرفق التربوي إلى مستوى التسيير التشاركيالمبني على خصوصيةالسياق الذي توجد فيه المدرسة
-الانتقال منمنطق البرنامج إلى اعتماد المنهاج كأساس للتعلّمات مما يسمح للفاعلين التربوين بتعديل الأهداف وفق السياق الذي توجد فيه المؤسسة التربوية
- إعادة هيكلة مؤسسة التفقد بما يضمن التنسيق بين المركزي والجهويسواء بين متفقدي نفس الاختصاص أو بين اختصاصات مختلفة
- مقتضى السياسة التربوية بالبلاد التونسية: ضرورة رسم السياسات التربوية وفق تصور منظومي يضمن مشاركة كل الأطراف المتدخلة في اشتغال المنظومة التربوية إلى جانب إحداث معهد وطني لجودة المنظومة التربوية.

II. التّفقُّدِ: نحو رؤية جديدة:

نحن لا نسعى في هذا العمل إلى استعراض مشمولات إطار التّفقدالبيداغوجي وضبط مستوياتها، إذ لا نعتبر أنّ المهام المُناطة بعهدة هذا الإطار هي كذلك جديدة[5]، وإنّما أبلغُ ما نطمح إليه تقديم تصوّر جديد لتجسيم المهام أو إنفاذ ما يضبطه القانون الأساسي بشكل أكثر وجاهة وأكثر فاعليّة.ولأجل ذلك يتحددّ الهدف العام لهذا العمل، من جهة كونه محاولةلمراجعةذات المهام وفق رؤية جديدة، في ظلّ واقع تربويّ

[1]-الأمر الحكومي الصادر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية –– 21 فيفري 2017عدد 296 لسنة 2017 مؤرخ في 13 فيفري 2017يتعلّق بضبط النظام الأساسي الخاص بسلك التفقد البيداغوجي للتعليم الإعدادي والثانوي بوزارة التربية.

متغيّر، وعلى أساس التحرّر من رؤية سكونيّة/ستاتيكيّة، تعتبر أنّه "ليس بالإمكان أفضل مما كان". مراجعة الغرض منها تعديل الرؤية من الدور والمهمّة إلى المنزلة والمكانة، وتبحث عن براديغم جديد للتفقدّ، والمتفقدّ.

إنّ مُجرّد البحث عن رؤية جديدة لمهام المتفقّد هو إقرار ضمنيّ بأنّ المشكل لا يكمن في المهام أو في المشمولات، وإنّما يكمن في المنزلة التّي لا يمكن إدراكها بالشكل الذّي يوّفر لهذه المهام المكانة الجوهريّة في صميم الإصلاح التربوي، إلاّ على أساس رؤية جديدة، ومقتضيات مغايرة، تقطع مع كلّ التصوّرات التبسيطيّة والاختزالية،بل تقطعمع ما كان سائدا وفعّالا في زمانه، ولم يعد كافيا ولا وجيها أو فاعلا في زماننا، مقاربات تتشكّل على أساس رؤية منظوميّة للتّفقد.

1. التَّفقّدُ: صوَرٌبلا نماذِج:

إذا اعتبرنا أن لكلّ تمثّل صورة أو تصوّر فما هي الصورة التي تعبرّ أكثر من غيرها عن كيانهو كيان " المتفقد"؟

إنّ الصورة التّي يرسم ملامحها الآخر لا تكون بالضرورة صائبة أو صحيحة، فهي إمّاتقول أكثر أو أقلّ، أو تقول العكس أحيانا كثيرة. وليسللتفقّد في منطق الحسّ المشترك صورة جيدة، وكثيراً ما يساء فهم هويّته المهنيّة ومكانته الجوهريّة في صميم المنظومة التربويّة. فهو عند البعض مُجرّد أداة مراقبة وتقييم، أو سيف مسلّط على المدرسين،وهي عند البعض الآخر مهام مصطنعة وغير فعّالة. إلاّ أنّ التّأكيد على مجانبة هذه الصّورة الصّواب لا يعني أنّها غير موجودة في ذهنيّة المدرّسين وقد يكون ذلك نتيجة ممارسات المتفقّدين. وكما لا يمكن نحت تمثّل جديد في ذهن المُتعلّم إلاّ بإرباك التمثّلات القديمة واستهدافها، لا يمكن نحت صورة جديدة للمتفقد عند المدرّس إلاّ باقتلاع الموجودة في ذهن هذا وفعل ذاك. إنّ صورة المتفقدّ كما يمكن أن تكون عتبة للفعل، يمكن أن تكون عقبة تحول دون إمكانه.

أوّلا: الصورة التبسيطيّة التي يحملها بعض الأساتذة على المتفقدّ باعتباره مفتشّا يعاين ويلاحظ ويراقب ويقيّم.

ثانيا: الصّورة الاختزاليّة التّي يحملها بعض المتفقدين الذّين اختزلوا مشمولاتهم في التقييم الذّي اختزلوه في زيارة الأقسام فتناسوا بذلك مهام كثيرة.

تستند الصورة المبنية على تمثّل للمتفقدّ إمّا على أساس ذاتي عاطفي، أو على أساس منطقي حجاجي، وما يرسخ في ذهنيّة بعض المدرسّين ويُوّجهمواقف بعض المتفقدين وممارساتهم يقوم على هذا الأساس، وبين الأساس المنطقي حيث التمثّل، والمنطقي حيث المواقف توجد نقطة تقاطع، فالصورة التبسيطيّة أو الاختزاليّة للمتفقدّ قائمة عل أساس المماثلة بين المتفقدّ والمفتّش أو حاكم التحقيق.

المماثلة الأولى: المتفقد /المفتّش

إنّ المتفقد بالنسبة إلى الأستاذ هو بمثابة المُفتّش أو حاكم التحقيق في علاقته بالمتّهم...

وإن كان في هذه المماثلة الكثير من التجني فإنها تعبّر عن بعض مهام المتفقد، من قبيل التحقيق،التدقيق والمعاينة...ولأجل ذلك نجد بعض الدول تسمي المتفقد مفتشّا.

وم على أساس خاطئ ومغلوط لأنها تفترض أن هنالك متهمّ وهي على هذا الاساس لا تضمن التواصل الفعلي مع الآخر بل تعطّله لأن منطلقاتها تقوم على الاشتباه في الآخر، هذا الآخر الذي هو المدرّس وهذا التعامل يقوّض الصورة الإيجابية لسلك التفقد، بل هو ينحت صورة قاتمة حتى لا نقول مخيفة عن المتفقد.

المماثلة الثانية: المتفقد /الطبيب

إنّ المتفقد بالنسبة إلى الأستاذ هوبمثابة الطبيب في علاقتهبالمريض.

. يبدو في هذه المماثلة بعضالوجاهة لأنها تكشف المهام الأساسية للمتفقد على غرارالمعاينة، التشخيصوالعلاج....

لة تقوم على أساس خاطئ لأنها تفترض أن هنالك مريض في حاجة إلى الرعاية والمتابعة.

نحو رؤية جديدة وصورة ثالثة: في تجاوز المماثلة الأولى والثانية: المتفقد = المرافق الخبير. أي صورة جامعة، لا تختزل في الجانب الكرزمي والسلطوي الذّي تحيل إليه المماثلة الأولى، ولا في الجانب التقنوي الخبري الذّي تحيل إليه المماثلة الثانية، وإنّما صورة قائمة على أساس إيتيقي علائقي تواصلي[6].

[6] - Dominique SENORE Pour une éthique de l'inspection, ESF, Communication à l'Université du SNUIPP - Octobre 2004

2. المُتَفقِّد: نماذج بلابراديغم:

يتحرّك التفكير في رؤية إيتيقيّة للتفقدّ، أو نموذج إيتيقي يقطع مع النماذج التقليديّة، على أرضيّة البحث عن نموذج بديل كما يتجاوز النموذج الكرزمي للمتفقّد، حيث سلطة النفوذ السحري والرمزي، يتجاوز كذلك النموذج التقنوي للمتفقدّ، حيث سلطة النفوذ الإداري والوظيفي، ألا وهو النموذج الايتيقي، حيث تغيب السلطة ويزول كلّ شكل من أشكال النفوذ.

النموذج الكرزمي Le MODÈLE CHARISMATIQUE	النموذج التقنوي Le MODÈLE TECHNICISTE	النموذج الإيتيقي Le MODELE ÉTHIQUE
يظهر من السلطة والنفوذ أكثر من الكفاءة لا يطلب فهما ولا تفسيرا	يُظهر من الحرفيّة والصناعة أكثر من التعاطف يطلب تفسيرا ولا يطلب فهما	يُظهر من الانعطافيّة والتفهّم أكثر من السلطة يطلب فهما وتفهّما
يعتبر المتفقدّ الكرزميوالتقنوي أنّ المدرسة هي فضاء لنقل المعرفة والمحافظة على التراث وأنّ المدرس مورد من الموارد مهمة المدرّستتمثّل في إنفاذ البرنامج. وأنّ التدريس موهبة تصقل بالمراس. التفقدّ المراقبي(الاستبداد) المتفقدّ = العرف تقييم جزائي يركزعلى المكتسبات		التدريس احتراف، اي انه حرفة تكتسب بالدربة والتّمرّس التفقدّ المرافقي(الديمقراطيّة) المتفقدّ = الصديق. تقييم تكويني يركزعلى المسارات.

على هذا يمكن أن يعدّل النموذج الإيتيقي من الصورة القاتمة أو المخيفة للمتفقدّ، ولكنّه لا يرقى إلى مستوى البراديغم أوّلا، ولا يعبّر عن الصورة المنظوميّة للمتفقدّ ثانيا. كما لا يعني تجاوز النماذج الأخرى القطع معها، بل يعني جعل الأكثر أقلّ، والأقلّ أكثر، بالشكل الذّي يُحدثُ نوعا من التوازن داخل النموذج الواحد، وبين النماذج الثلاث، وما يصدق على التفقدّ الكرزمي والتقنوي يصدق أيضا على التفقدّ الايتيقي، لتصبح كلّ النماذج في توازن عناصرها وتفاعلها براديغم[7]، ويصبح التفقدّ منظوميّا.

*مجموع النماذج لايفضي بالضرورة إلى التفّقدالمنظومي

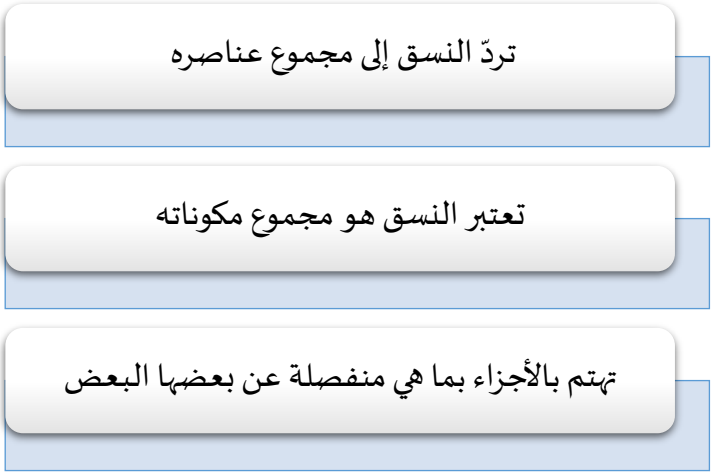
*إذا كان الكلّ أكبر من مجموع أجزائه فإن براديغم هذه النماذج أكبرمن مجموع هذه النماذج

7-إذا كان طموح النموذج العلمي هو أن يصير براديغم، فإنّ المقاربة المنظوميّة تصنع في تشابك نماذج التفقدّ وتفاعلها براديغم، الذّي نعني به جملة المبادئ والمعايير والقيم التّي تكون محلّ إجماع هيئة التفقدّ في مجموعها .

III. التفقد من البراديغم التحليلي إلى المنظومي

1- التفقد وفق البراديغم التحليليّ:

أ- مميزات المقاربة التحليلة: أنها



إن اعتماد هذه المقاربة في الوقت الراهن جعل عمل المتفقدين يتسم ب:

- تجزئة مهام المتفقد وتشتّتها مما جعل البعض يتحدث عن أزمة الهوية المهنية لسلك المتفقدين وعن تشظي وظيفتهم .
- وجود غموض والتباس في أجرأة مهام المتفقدين مما أربك هيئة التفقد أداء وحضورا.
- تراجع دور المتفقدين-بمختلف رتبهم-في المنظومة التربوية وغلبة الجانب الاستشاري على تدخلاتهم والحال أن جل الوثائق المرجعية تؤكد على دورهم الاستراتيجي في ضبط التصورات والتجديدات التي تضفي مزيدا من النجاعة على عمل المنظومة التربوية .
- غلبة تأطير الأفراد على تأطير المؤسسات التربوية مما يحدّ من نجاعة تدخلات المتفقدين ويحرمهم من إدارة الجودة الشاملة.
- هيمنة الجانب الرقابي على عمل المتفقدين-وهو ما تؤكده الصبغة الفجائية لزيارة التفقد- مقابل ضعف تدخلاتهم التي تتنزل في إطار مرافقة المدرسين ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تحد من مردود العملية التربوية والتعاقد معهم على تنسيق الجهود لابتكار حلول تسمح

بتجاوز تلك الصعوبات تفعيلا لما يعرف الآن في أوساط إدارة الأعمال بإدارة "القرب "
(L'encadrement de proximité)

- غياب شراكة فعلية بين المتفقدين من ناحية وبقية الفاعلين في المجال التربوي وخاصة مديري المؤسسات التربوية زيادة على ضعف البعد التشاركي في عمل المتفقدين وهو الأمر الذي يتجلى في ضعف التنسيق والتكامل بين تدخلات متفقدي المادة الواحدة أو مختلف المواد الملحقين بنفس المندوبية الجهوية للتربية.
- غياب متابعة فعلية لأثر زيارات التفقد لمعالجة مواطن الخلل وتطوير أداء المدرسة.

ب- نموذج التفقدّ التحليلي:

* تفقد مدرّس فرد
* تفقد مقطع تعليمي
* تفقّد جزئي

* يقيم حواجز بين التعلّمات والمواد
* يهتم بأهداف مادته الخاصة
* لا يولي عناية بالسياق الموضوعي للتعليم والتعلم

* تفقد فجئي
* تفقدّ انطباعي
* تفقد نمطي

2- التفقدّ وفق المقاربة المنظوميّة:

أ- شروط تكريس المنظومية:

- **تفاعليّ:**

ما يهمّ أكثر في المنطق المنظومي هو الجانب التفاعلي، والعلائقي والتشاركي والتنافسي بين جميع الأطراف (متفقدين، مدرّسين، مديرين، تلاميذ...) وهو ما يقتضي الاهتمام بمسار العمل أكثر من الاهتمام بالعمل ذاته. بحيث تكون التفاعليّة بمنطق المنظوميّة، تفاعلا بين المتفقدّ والمحيط، والتفاعل بالنسبة للنسق يكون تفاعلا بين العوامل المكّوّنة للنسق، وتفاعل النسق بعوامله المختلفة مع المحيط.

⟵وهذا يعني أنّ معالجة مشكل بمنطق ستاتيك يدفع المتفقدّ للبحث عن حلّ تقني، معالجة نفس المشكل بمنطق ديناميكي ستكون بمعرفة:" ماذا فعلنا لنصل إلى هذا؟"

- **بنائيّ:**

من الطبيعي أن نعتبر أننّا على صواب، وأنّ وجهة نظرنا كخبراء هي الأفضل والأهمّ، إلاّ أن منطق المنظوميّة هو بنائي بالأساس وبالتالي خارج منطق اليقين، يعتبر أن كلّ فكرة هي في البدء تصوّر نظري وبناء عقلي، على المتفقدّ أن يبني جملة من الفرضيات ويبحث عن تفسيرات متعددّة، لامتحان سيناريوات مختلفة.

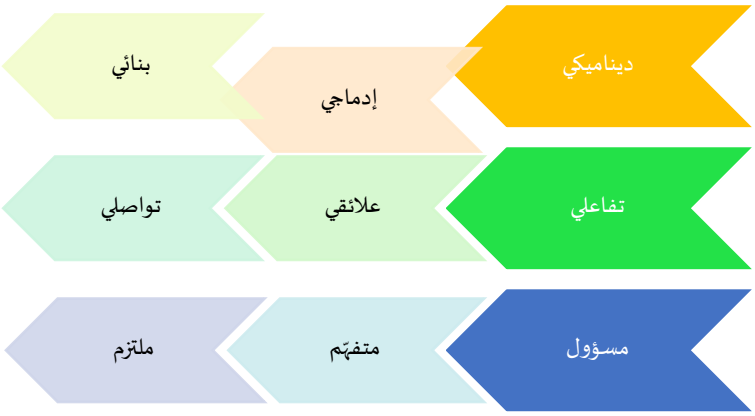
⟵ وهذا يفضي إلى دفع المتفقد إلى التثبّت من وجاهة الأفكار ومدى ملاءمة نواتجها.

- **إدماجيّ:**

إدماج الجانب النظري والمضموني، المرتبط بالتكوين والاختصاص، بالجانب العملي والتطبيقي. الأمر الذّي يلزم المتفقدّ باعتماد تقنية التّغذية الراجعة بدل المنطق الخطّي، الذّي يعني التعامل مع الواقع التربوي بمنطق سببي وفي اتجاه واحد. وهو ما يعني أنّ المقتضى المنظوميّ للمتفقدّ يقوم على أساس فهم الواقع أكثر من تفسيره.ليس هنالك منظومة خارج العناصر المكوّنة للنسق، وخارج المحيط المؤثّر في النسق والمنظومة، الأمر الذّي يُلزم المتفقدّ بإدماج هذا العناصر المكوّنة لفهم الواقع التربوي،

- **مسؤول:**

قد يكون من الطبيعي عند الأزمات أو الاخلالات التنصّل من المسؤوليّة، كأن نقول: «هذا ليس خطئي وإنّما هو خطأ المنظومة"، إلاّ أن التفكير المنظومي يقتضي النظر من داخل المنظومة باعتبار المتفقدّ جزءا من المنظومة وبالتالي جزءا من الخطأ.



يتحدد فعل التفقد في علاقة بأهداف المنظومة ومعاييرها والقدرات المنتظرة منها

يكون تفقدا للمنظومة وللمدرسة وللقسم وللمدرس

يفترض التفقد المنظومي باعتباره جزءا من التقييم الداخلي علاقة تفاعلية مع التقييمات الخارجية

من تفقد مقطع تعليمي إلى تفقد مسار

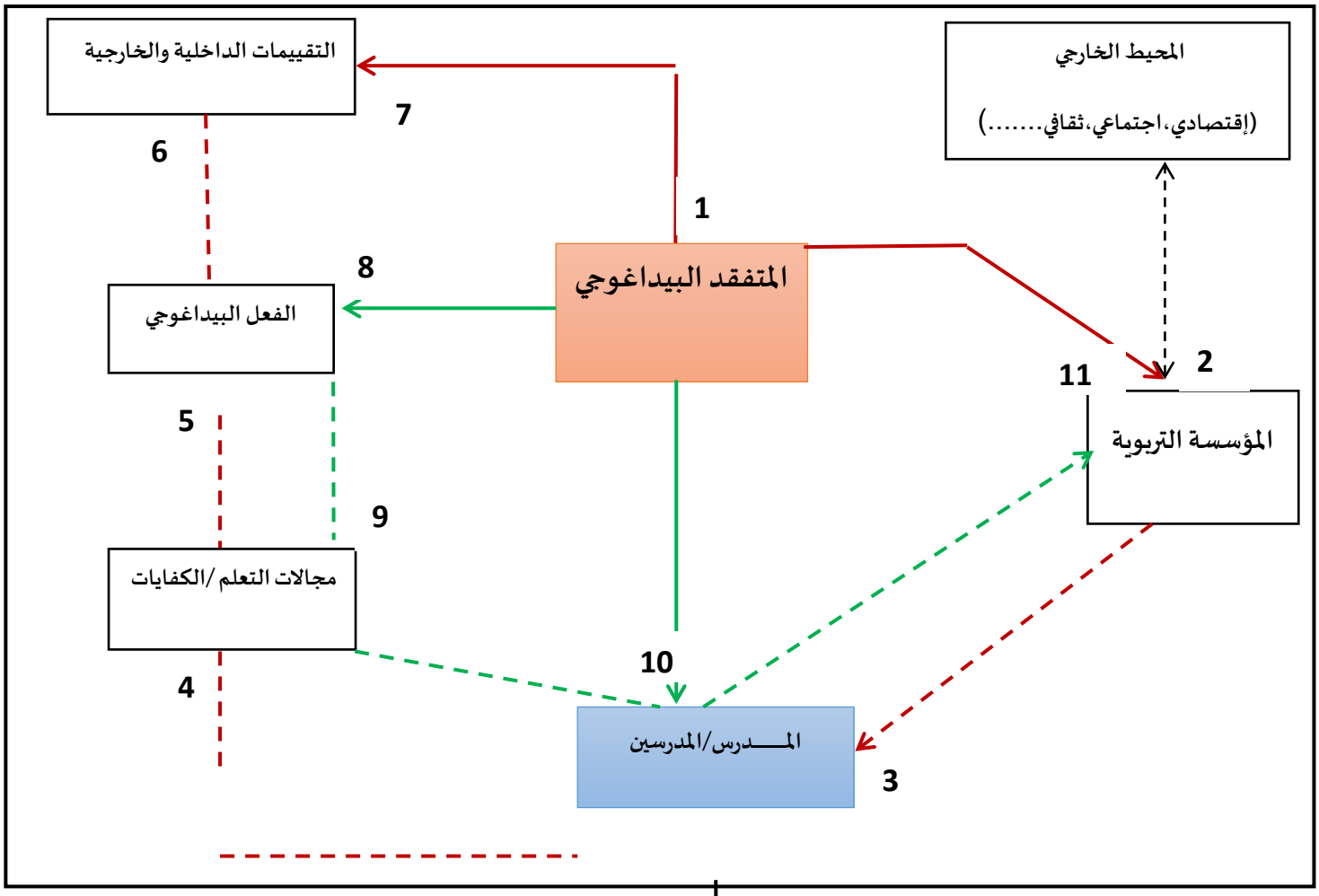
من تفقد درس إلى تفقد مشروع

التفقد الفردي قاطرة لتفقد المجموعة

التفقد يمكن أن يكون جماعيا دون اقصاء التفقد الفردي

من تفقد مدرس إلى تفقد مدرسين ضمن منظومة او مشروع

ب- نموذج للتفقدّ المنظومي:



الغائية

*مدرس له طريقة تفكير وممارسة منظومية
*مدرس ديناميكي مبدع
*مدرس قادر على إدماج المعارف بالواقع، النظري بالعملي والمجرد بالملموس
*مسؤول وفاعل
*علائقي وتواصلي بامتياز
*قادر على الفهم والتفهم

تقييم
تكوين/تجديد
تفاعل مباشر
تفاعل غير مباشر
تفاعل متبادل

1-متفقد في اختصاص واحد او متفقدين في اختصاصات مختلفة : ينجز تقييما لمردود المؤسسة التربوية

2-في عملية التقييم يقع الأخذ بعين الاعتبار المحيط الخارجي للمؤسسة

3- 4 – 5 من خلال ذلك يقيم أداء المدرسين /الفعل البيداغوجي والممارسة التعليمية +مجالات التعلم والكفايات

6- يقيم التقييمات الداخلية بطريقة غير مباشرة

7-المتفقد يقيم التقييمات الداخلية بطريقة مباشرة

8-9-التكوين والتجديد: يوجه للممارسة البيداغوجية ومنه لمجالات التعلم والكفايات

10-التكوين والتجديد يوجه للمدرس او المدرسين برنامج تكوين تتقاطع فيه الإختصاصات)

11-برنامج تكوين وتجديد يحقق التجديد على مستوى المؤسسة التربوية ويمكن من الإرتقاء بمردودها

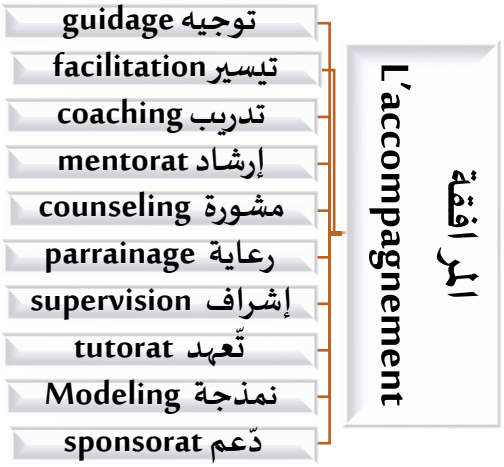
ب- ملامح المتفقد في السياق المنظومي:

أوّلا: المتفقدّ المنظومي يرافقولا يُراقب:

تمثل المرافقة الصيغة الأنسب للتفقد المنظومي ويرجعنا التناول الإيتيمولوجي لكلمة المرافقة L'accompagnement إلى الأصل اللاتيني "cum panem" الذّي يحيل إلى لفظ« compain» ليشير إلى الشخص الذّي يقاسمني نفس الحصّة من الخبز ، ثمّ إلى لفظ « le compagnon» الذّي يشير إلى الشخص الذّي يرافق أحدهم .

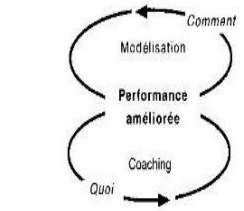
"المرافق هو ذاك الذيّ يأخذ بيدك ويكون معك لتصل حيث تريد أنت بحيث يكون في خطواته مسؤولا مشاركا، فيُحَاسبُ كما يُحاسَبُ المدرّس..." وعلى هذا النحو يمكن اعتبار المرافقة البيداغوجيّة بنية المهام المنظوميّة للتّفقد[8].

[8]- الأمر لا يتعلّق في هذا المستوى بالخلط بين المتفقد المرافق والتفقد المنظومي التفقد المنظومي لا يلغي الدور الرقابي للتفقد وإلا أصبحت المنظومة تشتغل بدون رقيب ؟ غير أن الرقابة في السياق المنظومي تتم بمعايير ولغايات مخصوصة هذا من جهة، والمرافقة بدورها تتمّ بمعايير وطرائق تتجاوز الصيغة القديمة للمرافقة.



التدريب [الكوتشينغ] أو الطريقة التّي نرافق بها المدرّس. وهو بعامةطريقة لتشجيع الفرد أو مجموعة من المدرّسين (فريق العمل) لبذل أقصى قدراتهم. ولتسليط الضوء على نقاط قوّتهم، ومساعدتهم على التغلب على الحواجز والحدود الشخصية من أجل تحقيق ما هو أفضل لذواتهم ولغيرهم.

حيث أن التدريب والنمذجة عمليتان أساسيتان ومكمّلتان، لتحقيق الأداء الأمثل في أي مجال. النمذجة تثري التدريب من جهة تحديد الكيفيّة التّي يمكن اعتمادها لإنجاز المهام والأنشطة الرئيسية،



La double boucle d'apprentissage implique deux niveaux d'apprentissage simultanés

يكشف الزوج المفهومي (تدريب/نمذجة **Coaching-Modélisation**) للمرافق والمرافق مستويين للتعليم/التعلّم ماذا يفعل؟ وكيف يفعل؟ يوجد قول مأثور يقول:" لا تعطني سمكا بل علّمني كيف أصطاد"، فإذا كنت تعطي الشخص سمكا، فأنت تغذّيه ليوم، ولكن إذا كنت تُعلّمه كيف يصطاد فإنّك أمّنت له الغذاء بقية حياته. وعلى هذا النحو يسمح التدريب بمعرفة ما يمكن القيام به، وتوضّح النمذجة الكيفيّة.

أمّا الإرشاد **Le mentorat** فهو دفع المدرّس نحو الجوانب الميتاعرفانيّة لتمكينه من اكتشاف مهاراته وتذليلصعوباته وذلك على أساس الثقة في الشخص المُرافق والتحقق من نواياه الإيجابية. يساعد المرشد على تأطير تصوّرات المدرّس والتأثير فيها إيجابيّا وذلك باعتبار المتفقدّ المرافق بمثابة "النموذج الإرشادي" الذّي يحتذى به لا لتقليده وإنّما للتصرّف مثله. هذا النوع من المتفقدّ المرشد يوجد غالبا في الذهنيّة الكامنة للمدرّس.

ويفهم الدعم «**Le sponsoring**»علىمعنى المسار الذّي وفقه يتحققّ الاعتراف والتعهّد، والمرافق الرّاعي هو ذاك الذّي يكون قادرا على خلق سياق علائقي يدفع الآخرين، مدرّسا او فريق عمل إلى الفعل والتفاعل والتفوّق.

تحيل هذه العودة الإيتيمولوجيّة وهذه المعاينة للمفاهيم المجاورة لمعنى المرافقة إلى جملة من المعاني يمكن اختزالها في خمسة معان:

المعنى الأوّل	المعنى الثّاني	المعنى الثّالث	المعنى الرّابع	المعنى الخامس
وجّه / أشار	**قاد / دفع**	**أحال / كشف**	**نمذج / أرشد**	**ساعد / تعهّد**

تسلّط هذه المعاني المختلفة للتفقدّ المنظومي الضوء على العلاقة التفاعليّة والتعامل الندّي وتبادل الثقة والمساعدة بين الطرفين المرافِقِ والمُرافَقِ.

فهم المرافقة على أساس هذه المعاني وضمنها يدفعنا إلى القول بأنّ التفقدّ المرافقي هو جوهر المهام وفضيلته، وهو الماهية التّي تضمن المنزلة للمهمّة والمكانة التّي تستحقّها. إنّ الغرض من التفكير في التفقدّ المنظومي القائم على معنى المرافقة لا المراقبة، هو البحث عن المهّمة التّي يستعيد بفضلها إطار الإشراف موقعه الأصيل والجوهري في المنظومة التربويّة التّي إصلاحها لا يكون إلا بتعديل مهمّة التفقّد لإصلاح المكانة. لأنّ هذا النوع من الإشراف هو ما يجب أن يكون في صميم الإصلاح التربوي، الذّي ينتظر تحققّ الشروط التّي بها يكون ممكنا، شروط تبني فضاءات تربويّة قائمة على قيم التواصل والتفاهم والحريّة والاحترام والمبادرة.

ثانيا: المتفقدّ المنظومي يفهم ويتفهّم:

فهم بلا تفهّم قد يجبر المتفقدّ إلى دفع المُدرّس إلى التخلّي عنفردانيّته وفرادته بحجّة أنّ المُتفقّد يعرف الطريق أفضل في حين يفترض أن معرفة الطريق لا تعني اقتياد غيره، فالقيادة ليست اقتيادا وإنّما فهم الآخر وتفهّم إيقاع سيره والسير وفق إيقاعه، لأنّ المهمّ في الأمر ليس الطريق وإنّما الخطوات فالدرب تصنعه الخُطوات.

المُرافقة نمط وجود، ولعبة أدوار لا تعرف دوما وأنت تعاين الخطوات من المرافِقِ ومن المرافَقِ. وهي بالأساس سلوك قائم على احترام غيريّة المدرّس في كلّ تجلّياتها الذّاتيّة والمعرفيّة والثقافيّة، وإذا لم تحترم غيّريّة الآخر فإنّه علينا ألاّ ننتظر من الآخر أن يتخلّى بتلقائيّة وقصديّة وحريّة عن ممارساته، لأنّه يعتقد بالتخلّي هذا أنّه تنازلٌ عن الغيريّة[9].

[9] Donnay, J, et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif.* Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

وتفهّم دون فهم يمنع المتفقّد من تحقيق فعل تواصليّ[10] لا يسعى للبحث عن الوسائل التي تمكنه من التأثير في الآخر وفي غيريّته، بل يبحث عن كيفية التّوصل الى تفاهم معه وتوافق متبادل دونما إكراه أو قسر كيفما كان نوعهما. ويمنعه من القدرة على تغيير ممارسات المدرّس، لأنّه تفهّم قائم على احترام الغيريّة دون القدرة على الفعل فيها.

" ان نشاط التفاهم المتبادل يخضع لشرط أساس، يحقّق به المعنيون مشروعا لاتفاقهم المشترك...فهم يسعون لتفادي خطرين: يتمثل اولهما في فشل التفاهم المتبادل وسوء الفهم؛ بينما يتمثل الثاني في فشل مشروع الفعل والإخفاق التام. فتنحية الخطر الأول شرط لابد منه لتلافي الثاني" المرافقة تبادل للخبرة بين نديّن وعلى هذا الأساس تكون العلاقة تفاعليّة ومنفتحة، تقوم على أساس المشاركة والتعاون والتفاعل المُتبادل. في هذه العلاقة لا يكون المدرّس متقبّلا والمتفقدّ مرسلا، بل يكون الطرفين في علاقة تفاوضيّة[11] يكون الحضور فيها تحاضرا أو مشاركة في الحضور.

على هذا النحو لا تكون المرافقة مراقبة مستمرّة للمدرّس، تقيّد حريّته وفرادته بل على العكس من ذلك ستكون الطريقة التّي تشرّع الحريّة وتؤمّن الفرادة، والمتفقدّ في هذا ليس مصدر المعرفة، بل ذاك الذّي يكون قادرا على التنازل عما يعرف، ليتخّذ موقع الوسيط بين المدرّس والمعرفة، ومهمّته تكمن في الحفر في الجوانب الميتاعرفانيّة لفهم المسارات العقليّة التّي على أساسها تشكّلت معارف المدرّس.

إذا كان الهدف المزدوج في التعليم عموما، هو تزويد التلاميذ بمعايير ومبادئ ذهنيّة وفكريّة تسمح لهم بالاندماج والتأقلم مع المجتمع في المقام الأوّل، وتكوين مواطنين يتناغمون مع المثل الأعلى المجتمعي في المقام الثّاني، فإنّ المرافقة يجب أن تنمّ عن وعي بأنّ المدرّس ليس هو المعني المباشر بالمرافقة وإنّما باعتباره الوسيط الأساس لخدمة هذا الهدف المزدوج.

يكمن دور المرافق المفاوض في توجيه المدرّس لا عبر فرض طريق أو إيقاع وإنّما عبر إلحاح الأسئلة وتجلّي الصعوبات لأنه على هذا النحو فقط يمكّن المدرّس من اكتشاف نمط وجوده وإيقاعه الخاص، أي يمكنّه من النظر إلى ذاته باعتبارها آخر. هذه المسافة الذي تصنعها المرافقة بين الذات وذاتها هي التّي تجعل المدرس أكثر حرفيّة ومهنيّة وتسمح له بتنمية ملكاته التفكريّة والتقييميّة.

---

[10]- يحدد هابرماس الافعال التواصلية على النحو التالي: " هي تلك الافعال التي تكون فيها مستويات الفعل بالنسبة للفاعلين المنتمين الى العملية التواصلية غير مرتبطة بحاجيات السياسة، بل مرتبطة بافعال التفاهم "

J.Habermas, **Theorie de l'agir communicationnel**, Trad .JM. Ferry, Paris, 1987, T.1, p.10

[11]-Monnier، C. (2009). De la tutelle à l'accompagnement professionnel. *Empan, 74* (2), 94-102.

نستنتج ممّا سبق أنّ المرافقة تنجح في خلق فضاءات الوساطة، حيث يكون المُرافِقُ وسيطا بين المدرّس والمعرفة، وحيث يكون المُرافَقُ وسيطا بين التلاميذ والأهداف التربويّة. وأنّ المنطق التفاوضي يكشف ضمنيّا الحضور الفّاعل للمُرافقِ في العلاقة القائمة على تبادل الخبرات لا على فرض تبديل الممارسات، وعلى هذا النحو يقول مونييه"التبادل يصير خلاّقا، لأنّه لا يقتصر على تمرير المعلومات، بل على خلق فائض في العلاقة"[12]. فائض العلاقة هذا هو نتيجة التبادل الديناميكي الذّي كما يكون مباشرا في زيارات المرافقة يمكن أن يكون بصورة غير مباشرة في حلقات التكوين، وعلى المتفقدّ المرافق أن يكون مستعدّا دائما على تغيير استراتيجيّاته، إذ ليس هنالك نموذج نهائي ومطلق للمرافقة، كما ليس هنالك خطّة نهائيّة

وثابتة، بل يجب أن تكون المرافقة منتسبة إلى ظروفها وشرط إمكانها التّي تكون مرتبطة بخصوصيّة كلّ مدرّس وكلّ مؤسسّة تربويّة.

ثالثا: المتفقدّ المنظومي ولعبة الأدوار:

يفعل التّفقد المنظومي في بعده المُرافقي بحيث يجعل المرافِقَ يخطو في الطريق المنشود وفق طريقته، وعلى هذا النحو يتحرّك المدرّس على أساس قصدي وإرادي، فلا يفرض المتفقدّ مشيئته وإنّما يمدّ يده ليساعد المدرس على السير بإيقاعه الخاص، ووفق الصعوبات التّي يواجهها والحلول التّي يختارها. فلا يكون دور المتفقدّ مواجهة الصعوبات ولا اقتراح الحلول لتذليلها ولا منع المدرّس من التعثّر وإنّما تخفيف حدّة السقوط إذا تعثّر. وعلى هذا الأساس يكون التفقدّ المنظومي هو ذاك القائم على الاعتراف بغيريّة المدرّس وقبوله كما هو، ثمّ دفعه إلى مراجعة ممارساته بغرض خلق مسارات تعلّم بديلة، تكون مهمّة المتفقدّ لا تغيير ممارسات المدرّسين وإنمّا التأثير في التفكير الذاتي، والتقييم الذّاتي والتكوين الّذاتي للمدرّس.

[12]-Monnier C. (2009). De la tutelle à l'accompagnement professionnel. *Empan, « l'échange devient créateur car il ne se limite pas au passage d'informations, car il crée un supplément dans la relation »* (p. 96).

التفقدّ المرافقي تقويم تكويني: وهو لا يكون كذلك إلاّ وفق فكرة ناظمة في غاية البساطة ألا وهي: أنّ التعلّم متعثّر الخطى، وأنّه حصيلة التجربة والخطأ، والافتراض واللاّيقين، والشخص (مربّي أو مُربّى) لا يتعلّم إلاّ إذا وفرّ له محيطه التغذية الراجعةاللاّزمة؛ على هذا النحو يكون "فعل التّفقد" فعلا مركّباومنظوميّا يحيل على المعنى الحقيقي لكلمة الإشراف البيداغوجي، ويكشف المهمّة التّي تصنع منزلة المتفقدّ ومكانته الجوهريّة والتأسيسيّة.

3- آليات التفقد المنظومي

الآلية	التوضيحات
زيارة التفقد والإرشاد	ضرورة إيجاد تواصل بين الزيارات السابقة والزيارة الجديدة وتغيير أهداف الزيارة من وظيفة رقابية إلى التفكيرفي سبل تجويد مردود المدرس عبراعتماد معاييرومؤشرات متفق عليها تأخذ بعين الاعتبارأداء الاستاذ في قسمه وأدائه في ضمن المنظومة التربوية (دوره في الحياة المدرسية، العلاقة بالأولياء ، مساهمته في التجديد...)
زيارة المرافقة	التعاقد على بلوغ أهداف محددة باعتماد موارد وبتقاسم المهام بي المترافقين
التدقيق	زيارة فريق من المتفقدين ذوي اختصاصات مختلفة إلى مؤسسة تربوية
المشاريع	هندسة مشاريع ومتابعة تنفيذها وتقييمها
التنسيقيات	بعث هيئات تنسق أعمال المتفقدين عموديا وافقيا
التقييم الذاتي	المدرس – المؤسسة التربوية

IV. رهانات التفقد المنظومي

المنزلة الخاصةبالمتفقدلايجب أن تكون خارج هذاالفهم لوظيفة المتفقدباعتباره خبيرا.

المنزلة ليست خاضعة لنص تشريعي يمكن ضبطه بقانون وإنما تلك التي تبنيها وتصنعهابذاتك كخبير فهي مرتبطة بالصورةالتي أرى نفسي جديرا بها كمتفقّد،وهي المكان

العليّ الذي تنشده الذات وتصبو إليه،بالإمكان أن ندرك التفقدّ كدورومهمّة ولكن لم ندرك بعدالتفقد كمنزلة.

الدوريحيل على المهمّة والوظيفة أما المنزلة فهي تحيل على القدرةو الاقتداروالجدارة .

فالمنزلة لا تكتمل إلاّ في اللحظةالتي يكون فيها المتفقدّ قادراعلى أن يجمع في الذات الواحدة بين: الكفاءة والحرفيّة والتمكنّ من مادةالاختصاص والتواضع ،والقدرة على الفعل والتأثير في محيطه وممارسات المدرسين.

فضيلةالمتفقدّهي كمال ماهيته،وماهية المتفقدّ مهمّته،التي كلّمات طابق فعله معها كان فاضلا وكانت منزلته.

هنالك أكثرمن مسارلتحديد منزلة المتفقد إمامسارقانوني [يقيّم / يكوّنّ] أومسارشخصي وذاتي يرتبط بالمنزلةالتي سيعطيها المتفقد لنفسه.

مسؤولية الانتماء ،تشترط الوعي بالمهام التي تضبطها المرجعيّة المهنية ليست القانونية فحسب،بل كذلك المرجعية النظرية، البيداغوجية، الأخلاقية، الاجتماعيةو الاحترافية، أمّاالانتماء المسؤول فهو يتمثّل في القدرة على الفعل في المنظومة وفي منظوريه إشرافا وتأطيرا وتكوينا وتجويدا وتجديدا ،وهو فعل لايكون فاعلا وفعّالا إلاّ إذا قام التّفقد على أساس منطق المرافقة لاعلى أساس منطق المراقبة .

أي على أساس منظومي يصنع من المهام منزلة،لاعلى أساس تحليلي يصنع المهام ولايضمن ضرورةالمنزلة

الملاحق

استبيان موجّه للمدرسين

يندرج هذا الاستبيان ضمن مشروعبناء تصورجديد لمهام المتفقد البيداغوجي ينجزلأهداف علمية وتربوية بحتة غايته جمع معلومات حول تصورات الأطراف التربوية للتفقد البيداغوجي مهام وأدوات. ونعلمكم أن البيانات المقدمة تبقى سرّية وستستعمل في إطار احصائيات تربوية لا غير.لذلك نطلب منكم الإجابة بكل دقة على الأسئلة الواردة فيه مع الشكر مسبقا على تعاونكم

المندوبية الجهوية للتربية .....الاختصاص.....

الرتبة.....سنوات الأقدمية في التدريس.....

I زيارات التفقد البيداغوجي

1- عدد زيارات التفقد خلال سنوات التدريس.....

2- عدد المتفقدين الذين زاروك .....

3- ماهو إنعكاس زيارة التفقد على ممارستك المهنية ☐ إيجابي ☐ سلبي ☐ بدون تأثير

4- هل توافق على ان تصبح زيارات التفقد دورية نعم ☐ لا ☐

كل سنتين ☐ كل 3 سنوات ☐ كل 4 سنوات ☐

المبررات.....

.....

.....

5- هل تعتبر زيارة حصة واحدة كافية لتقييم عمل المدرس نعم ☐ لا ☐

المبررات.....

.....

.....

6- بالنسبة للإجابة بلا هل يمكن اعتماد آلية أخرى للتقييم

ماهي؟.....

.....

.....

7- هل ترى أن تقييم المتفقد يجب أن يكون: جزائيا فقط ☐ تكوينيا فقط ☐ جزائيا وتكوينيا ☐

II زيارات المرافقة

8- ماهو عدد زيارات المرافقة التي نظمت لفائدتك خلال سنوات التدريس؟..... .....

9- هل لزيارة المرافقة تأثير في الفعل البيداغوجي للمدرس؟ نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

بماذا تفسر ذلك؟.....

.....

.....

10-هل تعتبر أن المرافقة تختزل في زيارة ؟ نعم ☐ لا ☐

11-كيف يمكن تطوير عملية

المرافقة؟.....

.....

.....

III التكوين والتجديد

12- مدى الاستفادة من التكوين : جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

بماذا تفسر ذلك؟.....

.....

12-مقترحات لتطوير عملية التكوين

.....

.....

.13-مدى الاستفادة من التجديد: جيدة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

14-بماذا تفسر ذلك.؟.....

.....

15-كيف يمكن للمتفقد أن يرفع درجة الإستفادة من التجديد.....

.....

IV في إطار رؤية جديدة للتفقد البيداغوجي

16-حسب رأيك ماهي المهام التي تستجيب أكثر لحاجيات المدرس

التقييم ☐ التكوين ☐ المرافقة والتأطير ☐ التجديد ☐

17- هل ترى أن مهام المتفقد يمكن أن تكون أكثر شمولية: نعم ☐ لا ☐

18-إذا "نعم" كيف يمكن أن يتحقق ذلك؟.....

.....

.....

استبيان موجه للمديرين

يندرج هذا الاستبيان ضمن مشروعبناء تصورجديد لمهام المتفقد البيداغوجي ينجزلأهداف علمية وتربوية بحتة غايته جمع معلومات حول تصورات الأطراف التربوية للتفقد البيداغوجي من حيث المهام والأدوات. ونعلمكم أن البيانات المقدمة تبقى سرّية وستستعمل في إطار احصائيات تربوية لا غير،لذلك نطلب منكم الإجابة بكل دقة على الأسئلة الواردة فيه مع الشكر مسبقا على تعاونكم

المندوبية الجهوية للتربية .....المؤسسة : مدرسة إعدادية ☐ معهد ☐

سنوات الأقدمية في الإدارة .....

II زيارات التفقد البيداغوجي

10- عدد زيارات التفقد خلال الثلاث سنوات الأخيرة .....

11- عدد المتفقدين الذين زاروا المؤسسة .....

12- كل الاختصاصات ☐ بعض الاختصاصات ☐

13- أكثر الزيارات كانت :تفقد بيداغوجي ☐ مرافقة ☐ دروس شاهدة ☐ تكوين ☐

14- هل أن تواتر الزيارات كان : مكثفا ☐ متوسطا ☐ ضعيفا ☐

15- بماذا تفسر ذلك؟.....

.....

.....

16- هل أن إنعكاس زيارة التفقد يقتصر على المدرس فقط؟ نعم ☐ لا ☐

17-إذا الإجابة "لا" ماهي الآثار الأخرى لزيارة المتفقد؟ .....

.....

.....

.....

.....

.....

II في إطار رؤية جديدة للتفقد البيداغوجي

18- حسب رأيك ماهي المهام التي تستجيب أكثر لحاجيات المدرس؟

التقييم ☐ التكوين ☐ المرافقة والتأطير ☐ التجديد ☐

19- حسب رأيك ماهي المهام التي تستجيب أكثر لحاجيات المؤسسة؟

التقييم ☐ التكوين ☐ المرافقة والتأطير ☐ التجديد ☐

20- هل ترى أن مهام المتفقد يمكن أن تكون أكثر شمولية: نعم ☐ لا ☐

21- إذا "نعم" كيف يمكن أن يتحقق ذلك؟.....

.....

.....

.....

جدول تلخيصي لمهام المتفقد وفق النظام الأساسي الجديد

المجالات	متفقد عام خبير	متفقد عام	متفقد أول	متفقد
في مجال التقييم	*المساهمة في تقييم المناهج والبرامج التعليمية *تقييم نتائج الامتحانات والمناظرات الوطنية. *إعداد التقارير التأليفية العامة *تقييم نتائج التقييمات الوطنية والدولية *المشاركة في صياغة المشاريع التربوية الوطنية والجهوية ومتابعتها وتقييمها *المساهمة في تقييم أثر التكوين *المساهمة في متابعة مردود المؤسسات التربوية والتعليم المدرسي وتقييمه -تقييم المشاريع والبحوث التربوية الميدانية -المشاركة في مختلف مراحل الامتحاناتو المناظرات المدرسية و المهنية و في متابعة سيرها - المساهمة في تقييم برامج تطوير كفاءات الإطار التربوي و الإداري في مجال اختصاصهم - المشاركة في أعمال لجان تقييم ملفات الارتقاء -المشاركة في أعمال اللجان الوطنية للامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية - المشاركة في أعمال لجان الإصلاح و مراكزالامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في أعمال لجان التقييمات الوطنية و الدولية - المساهمة في تأليف الكتب المدرسية وبناء المسائل التعليمية و اختيارها و تقييمها	*إعدادالتقاريرالتأليفيةالعامة. *متابعة تطبيق البرامج الرسمية *متابعة النشاط البيداغوجي في مجال اختصاصهم على مستوى المؤسسات التربوية العمومية والخاصة *دراسة موازنات المدرسين بالمدارس الاعدادية والمعاهد والموافقة عليها *ضمان التوازن البيداغوجي في مجال اختصاصهم -تقييم تنظيم الزمن المدرسي وموازنات التلاميذ -- المساهمة في تأليف الكتب المدرسية وبناء المسائل التعليمية و اختيارها و تقييمها -تقييم التجديدات البيداغوجية -المشاركة في مختلف مراحل الامتحانات و المناظرات المدرسية و المهنية و في متابعة سيرها -تقييم نتائج الامتحانات الوطنية -المشاركة في أعمال لجان تقييم ملفات الارتقاء -المشاركة في أعمال اللجان الوطنية للامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في أعمال لجان الإصلاح و مراكز الامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في تقييم مردود المؤسسات التربوية -تقييم عمل المدرسين في المؤسسات التربوية العمومية والخاصة في اختصاصهم -المساهمة في اختيار المقاربات البيداغوجية والمناهج والبرامج والاشراف على تجريبها وارسائها وتقييمها	*إعدادالتقاريرالتأليفيةالعامة. *متابعةتطبيقالبرامجالرسمية *متابعةالنشاطالبيداغوجيفيمجالاختصاصهمعلىمستوىالمؤسساتالتربويةالعموميةوالخاصة *دراسةموازناتالمدرسينبالمدارسالاعداديةوالمعاهدوالموافقةعلها *ضمانالتوازنالبيداغوجيفيمجالاختصاصهم -تقييم تنظيم الزمن المدرسي وموازنات التلاميذ --المساهمة في تأليف الكتب المدرسية وبناء المسائل التعليمية و اختيارها و تقييمها -تقييم التجديدات البيداغوجية -المشاركة في مختلف مراحل الامتحانات و المناظرات المدرسية و المهنية و في متابعة سيرها -تقييم نتائج الامتحانات والمناظرات الوطنية -المشاركة في أعمال لجان تقييم ملفات الارتقاء -المشاركة في أعمال اللجان الوطنية للامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في أعمال لجان الإصلاح و مراكز الامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في تقييم مردود المؤسسات التربوية -تقييم عمل المدرسين في المؤسسات التربوية العمومية والخاصة في اختصاصهم -المساهمة في اختيار المقاربات البيداغوجية والمناهج والبرامج والاشراف على تجريبها وارسائها وتقييمها -المساهمة في تقييم البرامج ومناهج التدريس والوسائل التعليمية تقييم برامج تطوير كفاءات الاطار التربوي في مجال اختصاصهم -تقييم المشاريع والبحوث التربوية والدراسات الميدانية -المشاركة في أعمال لجان التقييمات الوطنية والدولية -المساهمة في تقييم أثر التكوين في مجال اختصاصهم	تقييم تنظيم الزمن المدرسي وموازنات التلاميذ --المساهمة في تأليف الكتب المدرسية وبناء المسائل التعليمية و اختيارها و تقييمها -تقييم التجديدات البيداغوجية -المشاركة في مختلف مراحل الامتحانات و المناظرات المدرسية و المهنية و في متابعة سيرها -تقييم نتائج الامتحانات والمناظرات

		-المساهمة في تقييم البرامج ومناهج التدريس والوسائل التعليمية تقييم برامج تطوير كفاءات الاطار التربوي في مجال اختصاصهم -تقييم المشاريع والبحوث التربوية والدراسات الميدانية -المشاركة في أعمال لجان التقييمات الوطنية والدولية -المساهمة في تقييم أثر التكوين في مجال اختصاصهم		الوطنية -المشاركة في أعمال لجان تقييم ملفات الارتقاء -المشاركة في أعمال اللجان الوطنية للامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في أعمال لجان الإصلاح و مراكز الامتحانات و المناظرات المدرسية الوطنية -المشاركة في تقييم مردود المؤسسات التربوية -تقييم عمل المدرسين في

				المؤسسات التربوية العمومية والخاصة في اختصاصهم -المساهمة في اختيار المقاربات البيداغوجية والمناهج والبرامج والاشراف على تجريبها وارسائها وتقييمها -المساهمة في تقييم البرامج ومناهج التدريس والوسائل التعليمية تقييم برامج تطوير كفاءات الاطار التربوي في مجال اختصاصهم -تقييم المشاريع والبحوث التربوية والدراسات

				الميدانية -المشاركة في أعمال لجان التقييمات الوطنية والدولية -المساهمة في تقييم أثر التكوين في مجال اختصاصهم
في مجال التكوين والتأطير	*تكوين المتفقدين المتربصين ومرافقتهم وتأطيرهم -ضبط حاجيات المتفقدين إلى التكوين ووضع برامجه ومتابعة إنجازها -المساهمة في تكوين التلاميذ المتفقدين و المتفقدين -تكوين المشرفين على مختلف مراكز الامتحانات و المناظرات المدرسية -الاشراف على أعمال اللجان المختصة و استثمار أشغالها -تكوين المتفقدين المباشرين وفقا لبرنامج تكوين تعده الوزارة	*ضبط حاجيات المدرسين إلى التكوين والتأطير والمرافقة والاشراف على ذلك -تكوين المدرسين وتأطيرهم ومرافقتهم -ضبط حاجيات المتفقدين إلى التكوين ووضع برامجه ومتابعة إنجازها -المساهمة في تكوين التلاميذ المتفقدين و المتفقدين	- ضبط حاجيات المدرسين إلى التكوين والتأطير والمرافقة والاشراف على ذلك -تكوين المدرسين وتأطيرهم ومرافقتهم -ضبط حاجيات المتفقدين إلى التكوين ووضع برامجه ومتابعة إنجازها -المساهمة في تكوين التلاميذ المتفقدين و المتفقدين	- ضبط حاجيات المدرسين إلى التكوين والتأطير والمرافقة والاشراف على ذلك -تكوين المدرسين وتأطيرهم ومرافقتهم -ضبط حاجيات المتفقدين إلى التكوين ووضع برامجه ومتابعة إنجازها -المساهمة في تكوين التلاميذ

				المتفقدين و المتفقدين
في مجال التجديد	*المساهمة فيضبط الاختيارات والتوجهات الكبرى للنظام التربوي ومتابعة تنفيذها. *المساهمة في رسم الخطط التنفيذية *متابعة التجارب التجديدية *المساهمة في صياغة مرجعيات الكفايات المهنية للعاملين في القطاع التربوي *المساهمة اختيار المقاربات البيداغوجية والاشراف على تجريبها وإرسائها وتقييمها *المساهمة في تطوير المنظومة التربوية بمختلف مكوناتها *التنسيق بين مختلف برامج التعليم لضمان تماسكها وتكاملها -إنجاز بحوث تربوية و دراسية -رصد التربوية قصد استغلالها في تطوير الممارسات التعليمية و متابعة تطبيقها -المساهمة في تصميم المشاريع التربوية التجديدية -المساهمة في أعمال لجان المسابقات التجديدية	*المساهمة فيضبط الاختيارات والتوجهات الكبرى للنظام التربوي. *المساهمة في أعمال اللجان الفنية المكلفة بصياغة المناهج والبرامج التعليمية *التنسيق بين مختلف برامج التعليم لضمان تماسكها وتكاملها *المشاركة في صياغة المشاريع التربوية الوطنية والجهوية وتنفيذها ومتابعتها إنجاز بحوث تربوية و دراسية -رصد التجديدات التربوية في مجال اختصاصهم في المؤسسة التربوية والتعريف بها قصد استغلالها في تطوير الممارسات التعليمية -المساهمة في تصميم المشاريع التربوية التجديدية ومتابعة تطبيقها -المساهمة في أعمال لجان المسابقات التجديدية	*المساهمة فيضبط الاختيارات والتوجهات الكبرى للنظام التربوي. *المساهمة فيأعمال اللجان الفنية المكلفة بصياغة المناهج والبرامج التعليمية *التنسيق بين مختلف برامج التعليم لضمان تماسكها وتكاملها *المشاركة فيصياغة المشاريع التربوية الوطنية والجهوية وتنفيذها ومتابعتها -إنجاز بحوث تربوية و دراسية -رصد التجديدات التربوية في مجال اختصاصهم في المؤسسة التربوية والتعريف بها قصد استغلالها في تطوير الممارسات التعليمية -المساهمة في تصميم المشاريع التربوية التجديدية ومتابعة تطبيقها -المساهمة في أعمال لجان المسابقات التجديدية	-إنجاز بحوث تربوية و دراسية -رصد التجديدات التربوية في مجال اختصاصهم في المؤسسة التربوية والتعريف بها قصد استغلالها في تطوير الممارسات التعليمية - المساهمة في تصميم المشاريع التربوية التجديدية ومتابعة تطبيقها -المساهمة في أعمال لجان المسابقات التجديدية

الجمهورية التونسيّة
وزارة التربية
التفقّديّة العامّة لبيداغوجيا التربية

السّنة الدراسيّة :.....
المندوبيّة الجهويّة للتربية:.....

تقرير
تقييم عمل المدرّس
نوع الزيارة:

المتفقّد (ة):
المادّة:

اسم الأستاذ(ة) ولقبه(ها):	تاريخ الزيارة:
الرتبة: الصفة:	القسم: عدد التلاميذ: /
المؤسّسة التربويّة:	عنوان الدرس:
تاريخ الانتداب : تاريخ آخر زيارة :	

وصف سير الدرس		
المجال	الكفاية	الملاحظات (القرائن والمقترحات...)
تنظيم العمل	**تصميم سيناريوهات تعليم وتعلّم** * **يُعدّ ويخطّط** (يبني توزيعيّة؛ يمسك كرّاس الدروس؛ يتعامل مع مدوّنة المتعلّمين؛ ينجز البرنامج...) * **يضمن الملاءمة بين الأهداف المرسومة ومستوى الإنجاز...**	
	إدارة التعلّمات والفصل * **يدير الصّراعات العرفانية؛ يرافق المتعلّمين ويوجّههم** * **يُنظّم أنشطة التعلّم ويُحكم تسيرها وتزمينها**	
هندسة التّعلّم	**تملّك المعارف والمهارات** * **يتملّك معارف عالمة** * **يتحكّم في المعارف المدرّسة ومفاهيمها** (يعتمد لغة تدريس سليمة وملائمة لمستوى المتعلّمين؛ يستخدم مصطلحات دقيقة؛ يتملّك إبيستيمولوجيا المادّة ...)	

	التمكّن من تعلّميّة المادّة * يراعي مقتضيات النّقل التعليمي (ينقل تعليميّا المعرفة العالمة إلى معرفة مدرّسة؛ يستثمر مكتسبات المتعلّمين وتمثّلاتهم؛ يعمل ضمن عقد تعلّميّ ديداكتيكي) * يصمّم وضعيات تعليميّة تعلّميّة وظيفيّة * يوظّف المعطيات المعرفية التاريخيّة في وضعيّات تعلّم **البناء الإدماجيّ للتعلّمات** * يدمج كفايات المادّة * يقيم علاقة تفاعليّة بين كفايات المواد * يدمج مهارات الحياة والتربية على...	
التواصل والممارسة البيداغوجيّة	**اعتماد مقاربات بيداغوجيّة مناسبة** * يراعي أساليب التعلّم و أنساقه * يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين * يعتمد طرائق نشيطة **اعتماد وسائل تعليميّة ملائمة** * ينوّع الوسائل التعليميّة ويستثمرها * يوظّف تكنولوجيّات المعلومات والاتّصال **إدارة التواصل** * يهيّئ مناخا تواصليّا ملائما * يدرّب المتعلّمين على التواصل الإيجابي * يصغي إلى تدخّلات المتعلّمين ويتفاعل معها * يوزّع التدخّلات توزيعا منصفا * يعزّز ثقة المتعلّم بذاته	
التقييم	**استخدام التقييم** * ينجز أنماط التقييم المختلفة (التشخيصي؛ التكويني؛ الجزائي...) * يحسن توظيفها واستثمارها... **اعتماد الدّعم والعلاج** * يشخّص مواطن الضعف أو الخلل *يستثمر الخطأ في العلاج (يتّبع خطّة دعم وعلاج مناسبة؛ يتخيّر وضعيّات وتمارين متنوّعة للتقييم؛ يقيس مدى نجاعة الأدوات والوضعيّات في تحقيق علاج ناجع...)	

	العمل بتراتيب المراقبة المستمرّة * يبني الاختبارات وفق المواصفات المطلوبة * ينجز الاختبارات في آجالها المضبوطة * يستثمر التقييم في تعديل مسارات التعليم/التعلّم	
بناء المسار المهنيّ	**الانخراط في التكوين والتكوّن** * يثابر على حضور حلقات التكوين * يسهم بفعّاليّة في الأنشطة التكوينيّة * يستثمر التكوين والتكوّن في الممارسة المهنيّة...	
	المبادرة والتجديد * يبتكر أساليب وأدوات تعلّميّة ناجعة * يشارك في تطوير الحياة المدرسيّة *ينخرط في تحقيق رسالة المدرسة * يسهم في مشاريع تشاركيّة تجديديّة...	
	التبصّر بالممارسة * يحلّل ممارسته ويُعدّلها * يبني مواقفه المُعدّلَة * يُعلّل اختياراته * يُصغي ويتفاعل أثناء المحادثة...	
الخلاصة		
العدد : / 20		

..... في.....

المتفقّد(ة).....

الإمضاء

..... في.....

اطّلعت عليه واتصلت بنسخة منه

إمضاء الأستاذ(ة)

GLOSSAIRE مسرد

L’inspection et ses outils

التفقّد وأدواته

المفاهيم والمصطلحات

بُنِيَ المسرد العربيّ أساسا على المفاهيم والمصطلحات الواردة في تقارير التفقّد والتفقّد المنظومي، والتقرير التأليفي لزيارات الإرشاد والمرافقة والتفقّد.

وتوسّعنا في المسرد الفرنسي ليشمل كلّ المفاهيم التي لها علاقة بالمعرفة في المسار التعلّمي التعليميّ.

A

Ability Capacité قدرة

هي حالة افتراضية من الاستعدادات والميول غير قابل للملاحظة يدلّ على تنظيم داخليّ لدى كلّ فرد ينمو من خلال التفاعل بين العمليّات العقليّة وأساليب السلوك الذي تخلّفه الأنشطة التكوينيّة والتعلميّة المختلفة انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معيّنة ومن الأمثلة على ذلك قدرات التحليل والتصنيف والتركيب... وتختلف درجاتها من فرد إلى آخر. كما تعرّف بمجموع المهارات والسمات التي تخوّل لفرد التأثير في

مجال معيّن. ونجد عدّة صنافات للقدرات نلخّصها في قدرات حسّ – حركيّة وقدرات معرفيّة وقدرات سوسيو – وجدانيّة...

تلاؤم/ ملاءمة Accomodation Accommodation

هو أحد وجهي المخطّطات الإدراكيّة ومفهوم متلازم مع مفهوم التمثّل، يرى جون بياجيه

أنّ النشاط العقليّ ينتظم تبعا لمخطّطين إدراكيين ينطويان على وجهين إدراكيين غير قابلين للانفصال هناك من جهة الدمج في الذات التمثّل (Assimilation) وهناك من جهة أخرى التلاؤم (التكيّف) مع الأشياء ،(Accommodation) ، الأوّل يشكّل آليّة معالجة المعطيات الجديدة ودمجها في المخطّطات السابقة، والثاني يشكّل آليّة التعديل التلاؤمي للمخطّطات السابقة مع المعطيات الجديدة

اكتساب Acquisition Acquisition

تثبيت الذّاكرة لفكرة أو معطى ما مُدرَك ، وفي مجال التربية هي مفاهيم أو حقائق أو مبادئ حدّدها المدرّس بشكل مدقّق في درسه وسعى إلى أن يكسبها متعلّميه أو أن يعزّزها أو يؤكّد بها مكتسبات سابقة ومن شروطها: قابليتها للتّحديد داخل مادّة معيّنة؛ ذات وزن في الدّرس؛ متاحة، يمكن استدعاؤها بيسر.

اتّجاه Attitude Attitude

حالة مكتسبة من الاستعداد النفسي كامنة وراء استجابات الفرد وسلوكه نحو شيء أو أمر معيّن ، ويقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الدّاخليّة التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة أي أنّ الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معيّن بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء ، كما يتفّق علماء النفس الاجتماعي على أنّ الاتّجاه خبرة شخصيّة ثابتة نفسيّة تتضمّن تقويما لأشخاص أو قضايا سواء أكان ذلك التقويم إيجابيّا أو سلبيّا..

استعداد Aptitude Aptitude

يعني الاستعداد التهيّؤ أو الأساس أو القابليّة أو الجوهر المكوّن للشيء الذي تنشأ انطلاقا منه بيد أنّه لا ينبغي أن نخلط بين مفهوم قدرة ومفهوم استعداد، فالاستعداد كامن يشكّل جوهر القدرة وأساسها ، والقدرة تفعّل الاستعداد فتخرجه من حيّز الاستتار إلى حيّز الفعل الظاهر القابل للملاحظة والقياس، ولكن لهذا التفعيل جملة من الشروط والعوامل الفيزبولوجيّة والنفسيّة، والمعرفيّة..

تمثُّل / استيعاب Assimilation Assimilation

هو أحد وجهي المخطّطات الإدراكيّة أو الإجرائيّة للأنشطة العقليّة إنّه شديد الترابط على المستوى الدّاخليّ بمفهوم التلاؤم (Accommodation). فالتمثّل هو عمليّة دمج مكونات موضوع خارجيّ وإعادة تحقيق توازن النشاط العقليّ تبعا لحاجاته الوظيفيّة الخاصّة به. يرى جون بياجيه أنّ النشاط العقليّ ينتج تبعا لمخطّطين إدراكيين أو إجرائين ينطويان على وجهين متّحدين غير قابلين للانفصال: هناك من جهة الدمج في الذات ومن جهة أخرى التكيّف مع الأشياء ؛ فالأوّل يشكّل آليّة معالجة المعطيات الجديدة ودمجها في المخطّطات الموجودة سابقا، والثاني يشكّل آليّة التعديل التلاؤمي التكيّفي للمعطيات السابقة تبعا للمعطيات الجديدة

إرشاد Assistance Assistance

يعتبر الإرشاد البيداغوجي في المؤسسات التربوية من أهم قنوات تأطير المتربصين وتوجيههم ومساعدتهم على تلمس طريقهم للنجاح في حياتهم المهنية والتربوية.

ولا شك أن فترة التربص البيداغوجي تؤثر كثيرا في المسيرة المستقبلية للمدرس وتساعده على اكتساب الكفاءة البيداغوجية الضرورية والتي لا يمكن دونها الحديث عن مدرس ناجح، ولذلك فإن المرشد البيداغوجي (أو المتفقّد)يتحمل مسؤولية كبيرة، لأنّه يمدّ يد العون للمدرسين ويساعدهم على تجاوز الصعوبات ويرشدهم إلى الطرق والوسائل والأساليب والأنشطة الكفيلة بالارتقاء بالتعلم إلى المستوى المطلوب من أجل تحقيق النجاح للمتعلمين.

ومن الخصال الأساسية التي يجب أن يتحلى بها المرشد البيداغوجي نذكر :

- **الكفاءة العلمية والبيداغوجية في الاختصاص وفي الممارسة التربوية بشكل عام.**
- **الإشعاع والجدية والاتصاف بروح المبادرة.**
- **حسن التواصل والتعامل مع المدرسين بتفتح وأريحية.**
- **الاقتناع بأهمية الإرشاد وقيمته في المنظومة التربوية والاستعداد الذاتي لحسن القيام بهذه المهمة**

B

Basic Inquiry Processes
Processus de Renseignements de base
عمليات الاستقصاء الأساسية

يمكن تلخيص عمليّات الاستقصاء الأساسيّة على النحو الآتي:

- **الملاحظة Observing بتحديد العناصر وترتيب الملاحظات**
- **التصنيف Classifying**
- **الاستدلال Inferring استخلاص الاستدلالات المبنية على الملاحظات واستخدام الأرقامUsing numbers**
- **القياس Measuring والتواصل ، والتنبّؤ Predicting لاستنباط المعلومات ، وتكوين أساليب لاختبار التنبّؤات**

- التمييز بين التعريفات الإجرائيّة Operational definitionsوالتعريفات غير الإجرائيّة
- بناء الفرضيّات Formaluting Hypothesesواختبارها والتحقّق منها

سلوكية Behaviorisme Behaviorism

ظهرت السلوكيّة بعد الحرب العالميّة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكيّة ومن أشهر مؤسّسيها واطسون Watson ومن أهمّ مبادئها:

- التعلّم ينتج من تجارب المتعلّم وتغيّر استجاباته
- التعلّم مرتبط بالنتائج
- التعلّم مرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نروم بناءه
- التعلّم يبنى بدعم الأداء القريب من السلوك وتعزيزه
- التعلّم المقترن بالعقاب هو تعلّم سلبيّ

تعرّضت السلوكيّة لنقد خاصّة لمنطقها القائم على المثير والاستجابة حيث توجّه علم النفس الحديث إلى الاهتمام بشخصيّة الإنسان في مختلف جوانبها النفسيّة العميقة والجسميّة والعقليّة..

Blended learning
Apprentissage mixte
تعلم مزيج

هو التداخل بين أفضل ما يقدّمه التعلّم التقليدي، وأفضل ما يقدّمه التعلّم الإليكتروني ؛ ويولّف التعلّم المزيج بين أنشطة مختلفة تعتمد على الأحداث التعليميّة، والتعلّم الاليكتروني المباشر والتعلّم ذاتيّ السرعة (المعتمد في التعلّم على المتعلّم نفسه)؛ ويرجع التعلّم المزيج إلى فكرة أنّ التعلّم ليس حينيّ الحدوث بل هو عمليّة مستمرّة، لذلك يوفّر التعلّم المزيج فوائد متعدّدة..

C

Classroom Management
Gestion de classe
إدارة الصف / إدارة الفصل الدراسي

هي قيادة المعلّم الأنشطة داخل الفصل أثناء العمليّة التعليميّة- التعلميّة لتحقيق الأهداف المعلنة ؛ وهي تدبير للظروف التي تجعل فضاء الفصل مكانا ممكنا لتبادل الخبرات والتفاعلات والمواقف والرؤى

Cognitive strategies
Stratégies cognitiviste
استراتيجيات معرفية

إنّ الاستراتيجيات المعرفيّة ضروريّة جدّا لتعلّم أيّ معلومة وهي تشترك جميعها رغم اختلافها في معالجة المعلومات الجديدة. وتتكوّن الاستراتيجيات المعرفيّة من أربع مجموعات وهي الممارسة ؛ واستقبال أو إرسال المعلومات، والتحليل والاستدلال، وتنسيق المدخلات أو المخرجات . وتشير إلى أنواع مهمّة من القدرات والمهارات العقليّة الأكثر تعقيدا وتركيبا

أصل الاستراتيجية اللغوي الكلمة اليونانية استراتيجيوس، ومعناها فن القيادة و اختيار الأهداف. تم استعمال هذا المصطلح لأول مرة في الميدان العسكري، وتعني استخدام الإمكانيات والمواد والوسائل المتوفرة على أتم وجه لتحقيق الأهداف المنشودة، (إطارٌ مُوجِّه لأساليب العمل). ثم انتقل استخدام هذا المصطلح ليشمل مجالات عدة منها مجال التدريس والتعليم

جدير بالذكر أيضا أنه مهما اختلفت الاستراتيجيات وتنوعت، توجد نقـــــــــــــــــــــــاط مشتركة بينها، ينبغي مُراعاتها وأخذها بعين الاعتبار وأهمها:

-التخطيط المحكم للحصة الدراسية.

-تحفيز المتعلمين وتشجيعهم.

-الاهتمام بالفروق الفردية، وفتح باب المشاركة أمام جميع الطلاب.

- **تعريف الاستراتيجية**

أصلها اللغوي هو الكلمة اليونانية استراتيجيوس، ومعناها فن القيادة و اختيار الأهداف. تم استعمال هذا المصطلح لأول مرة في الميدان العسكري، وتعني استخدام الإمكانيات والمواد والوسائل المتوفرة على أتم وجه لتحقيق الأهداف المنشودة، (إطارٌ مُوجِّه لأساليب العمل). ثم انتقل استخدام هذا المصطلح ليشمل مجالات عدة منها مجال التدريس والتعليم.

- **تعريف استراتيجيات التدريس**

هي سياق من أساليب وطرق التدريس وتقنيات تنشيط الفصل الدراسي المتغيرة حسب معايير عدة، لعل أهمها هو المـــــــــــــــــــوقف التدريسي.
إنها أسلوب المعلم في تدريسه للمواد وفي طريقه لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إنها كذلك الوسائل والأدوات والإجراءات التي يستخدمها لمساعدته في مَهمته، إنها أيضا الجو العام داخل الفصل الدراسي
المســـــــــــــــــــــــــــــــاعد على الوصول -بشكل منظم ومتسلسل- إلى مُخرجات تعليمية مقبولة في ضوء الإمكانات المتاحة.
إنها كل ما سبق، لكنها باختصار التخطيط المُسبق والخطة التي يتبعها المعلم لتحقيق هدف تعليمي.

- **أهم استراتيجيات التدريس الحديثة**

1-استراتيجية العصف الذهني

2-استراتيجية التعلم بالنمذجة

3-استراتيجية العمل الجماعي

4-استراتيجية المناقشة

5-استراتيجية الكرسي الساخن

-6استراتيجية الرؤوس المرقمة

-7استراتيجية أعواد المثلجات

-8استراتيجية التدريس التبادلي

-9استراتيجية الحقيبة التعليمية

-10استراتيجية المشروعات

-11استراتيجية حوض السمك

-12استراتيجية حل المشكلات أو التعلم القائم على المشكلات

-13استراتيجية التعلم بالاكتشاف

-14استراتيجية التدريس الاستقرائي

-15استراتيجية الخرائط المفاهيمية

-16استراتيجية التعلم بالتعاقد

-17استراتيجية مثلث الاستماع

-18استراتيجية التعليم الإلكتروني

-19استراتيجية القصة

-20استراتيجية تقييم الأقران

-21استراتيجية مسرح العرائس

-22استراتيجية فَكِّرْ، نـاقِشْ، شَارِكْ

-23استراتيجية التدريب الميداني العَملي

-24استراتيجية التفكير النـاقد

-25استراتيجية التعلم باللعب

-26استراتيجية التعلم الذاتي

-27استراتيجية كيلر أو التعلم للإتقان

-28استراتيجية لعب الأدوار

-29استراتيجية التعلم بالتخيل

30-استراتيجيةK.W.L

What do we know ? – what do we want to know ?- what do we learn ?

Competencies of teaching
Compétences de l’enseignement
كفايات التدريس

هي مجموع المعارف والمفاهيم والمبادئ والقيم والمهارات التي تلزم المعلّم للقيام بتعليم ناجح وناجع داخل الفصل أو خارجه؛ وهي كفاية إجرائيّة تعبّر عن مدى قدرة المعلّم على التفاوض مع المعارف والطرق والوسائل لتحقيق الأهداف التربويّة بشكل واضح ودقيق ومُجدٍ.

Communicating
Communication
تواصل ، اتصال

استعمل فعل Communiquer أوّل مرّة في الفرنسيّة القديمة سنة 1361 م Oresmeومعناه ربط الشيء بالشيء ؛ أمّا المصدر Communication فقد استعمله J. Terry سنة 1564 واللفظ مشتقّ من اللاتينيّة الشعبيّة ليدلّ على مجموع الوسائل والتقنيات الموظّفة في نقل المعلومات بين الأفراد.

والتواصل عمليّة اتّصال تسير في اتّجاهين وهي تشمل:

- **محاولة فهم الأفكار (تتطلّب مهارات الإصغاء)**
- **الاستجابة (تتطلّب المعرفة ومهارات التفاعل)**

كفاية Competency Compétence

ارتبط مفهوم كفاية بميدان الشغل والمهن وتدبير الموارد البشريّة في ميدان المقاولات لينتقل بعد ذلك إلى الحقل التربويّ أداة لبناء المناهج التربويّ وطريقة لاستخراج الطاقات الكامنة في الذات المتعلّمة من مهارات ومعارف وقدرات.

ومن هذا التعريف نستخرج عدّة مفاتيح لفهم الكفاية منها:

- **الامكانيّة: الكفاية طاقة كامنة وملازمة لصاحبها، يستدعيها بشكل طبيعيّ لمواجهة الوضعيات التي تحتاج تلك الكفاية**
- **الصنف: الكفاية تتحقّق انطلاقا من صنف أو أصناف من الوضعيات التي يواجهها المتعلّم داخل مسار تعلّمي أو تعليميّ**
- **الموارد: الكفاية هي جماع معارف ومهارات ومواقف واتجاهات**
- **الدمج : الكفاية ترابط وظيفيّ بين عناصر الموارد لتحقيق توازن منشود**

Complexe situation Situation complexe
وضعية مركبة

لا تطابق أو توازي الوضعيّة الديداكتيكيّة التي ينظّمها المدرّس بل تعني الوضعيّة المشكلة الملموسة التي يواجهها المتعلّم بمفرده متسلّحا بمعارفه، وقدراته، ومهاراته، وتاريخه، أو مع أترابه، ويمكن أن تكون شبيهة بالوضعيّة التي يعتبرها برسو Brousseau وضعيّة ذات قصد تعليميّ ذاتيّ Situation didactique

مفاهيم Concepts Concepts

يشير مصطلح مفهوم إلى مجموعة من الظواهر والرموز التي تعبّر عن خصائص أو سمات مشتركة ، وهناك المفاهيم الماديّة Concrete conceptsالتي يمكن إدراك مدلولها ومعناها عن طريق الملاحظة باستعمال الحواسّ مثل مفهومي الحرارة والبرودة... والمفاهيم المجرّدة Abstract concepts التي تشتقّ من الأفكار المجرّدة مثل العدالة والحريّة والكرامة...

مراقبة Content control Contrôle contenu مستمرّة

تعني المراقبة المستمرّة من الناحية التربويّة إجراء بيداغوجيّا يهدف إلى تقييم أداء المتعلّمين بطريقة مستمرّة قصد التعرّف على إمكانياتهم، والوقوف عند ما يواجهونه من صعوبات يستغلّها المعلّم جميعا في تعديل بعض الطرق والوسائل والمحتويات وتعزيز أخرى من خلال الملاحظة والوصف والرصد والتحليل والتأويل...عبر معايير كميّة عدديّة (نقاط)أو معايير كيفيّة (ملاحظات)

Conversational method Méthode de conversation
طريقة حوارية / طريقة المحادثة

هي طريقة تعليميّة تقوم على إدارة المعلّم الحوار بهدف استخلاص المواقف والمعارف من متعلّميه، وهي طريقة واسعة الاستعمال تعود تاريخيّا إلى سقراط
والحوار سواء أكان عموديّا أو أفقيّا تقنية هامّة جدّا الغرض منها الوصول إلى الحقائق والقيم وبناء المعنى من خلال التفاعل والتفاوض والسؤال.

محك Criterion Critère

المحكّ كالمعيار تماما هما عنصرا إخبار من شأنهما الحكم على حضور قيمة ما وذلك بالرجوع إلى المؤشّرات والقرائن الدالّة بغرض اصدار حكم تقديريّ .

والمحكّ وجهة نظر يحتكم إليها في الحكم على انتاج المتعلّمين مثلا، هو عبارة عن نظّارتين يرى بواسطتها المعلّم ما خطّه متعلّموه.

و المحكّات هي جزء من المعايير ؛ والمعايير أنواع منها المقاييس والقوانين والمدركات والمبادئ ...

Creative thinking Pensée innovante تفكير إبداعي

يمرّ كلّ تفكير بمراحل منها الإعداد فالكمون فالاستبصار فالتحقّق فالإبداع وهو عملية فكريّة لها مراحل متعدّدة تؤدّي إلى إنتاج يتّسم بالتنوّع والجدّة ومن خصائصه كما حدّدها جليفو رد وتورانس:

- **الطلاقة**Fluency القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات في زمن محدّد
- **المرونة** Flexibility القدرة على إنتاج أفكار متنوّعة غير متوقّعة (التركيز على الكيف)
- **الأصالة**Originality القدرة على الجدّة في الأفكار (كلّما قلّت درجة شيوع الفكرة زادت جدّتها)

D

Data Donneés بيانات

تشير البيانات إلى مجموع الملاحظات والأرقام والمشاهدات والآراء المتعلّقة بموضوع ما.

كما تعرّف بأنّها المادّة الخام التي يستعملها العقل ويمكن له عند الربط بين أجزائها الوصول إلى تصّورات وأفكار أو نظريّات.

ويجدر التمييز بين البيانات données والمعلومات Informationsففي حين تكون الأولى رموزا أو أشكالا مجرّدة لا تأخذ معناها سوى من الربط بينها أو تفسيرها وتأويلها، وتكون الثانية واضحة دقيقة ذات دلالة في ذاتها

Deductive method Méthode déductive
استدلالية / طريقة استنباطية /استنتاجية

إنّ كلّ ما هو استنباطي استدلال يفيد البرهان المنتقل من القضايا التي يتمّ التسليم بها إلى القضايا الأخرى التي تنتج عنه بالضرورة دون اللجوء إلى التجربة.

والطريقة الاستنباطيّة في التدريس هي القضيّة العامّة التي ينطلق منها المعلّم باعتبارها قاعدة، يوضّحها بأمثلة مخصوصة جزئيّة، وتبنى عند سقراط على مقّدمة كبرى وصغرى ونتيجة (كلّ إنسان فان ، سقراط إنسان، سقراط فان) وعكسها الطريقة الاستقرائيّة التي يتمّ فيها الانتقال من الخاصّ إلى العامّ

Descision making Prise de décision اتخاذ القرار

القرار كما يعرّفه هو الاستجابة الفعّالة التي توفّر النتائج المرغوبة لحالة معيّنة أو لمجموعة حالات ؛ وعند هاريسون هو اللحظة في عمليّة تقييم البدائل المتعلّقة بالهدف ..

وينبغي التمييز بين اتّخاذ القرار وصنع القرار ، فعمليّة صنع القرار تشمل كلّ مراحل القرار التي تبدأ بتحليل المشكلة وتحليل أسبابها وتعيين متغيّراتها بما في ذلك جمع البيانات من مصادرها واستعراض الحلول الممكنة وبناء النماذج أو تصميم الحلول والمفاضلة بينها ومن ثمّة اختيار البديل الأفضل وتنفيذه. أمّا اتخاذ القرار هو عمليّة الاختيار بين مجموعة من البدائل في ظلّ توفّر ظروف معيّنة لتحقيق نتائج أو أهداف مسطّرة.

Descriptive approach Approche descriptive منهج وصفي

منهج بحث علميّ واسع الانتشار في العلوم الإنسانيّة ، يصف الظاهرة كما هي في واقعها الرّاهن بعد جمع معلومات كافية عنها عبر (الاستبانة، الملاحظة، المقابلة، تحليل المحتوى، الروائز...) ويقدّم لها وصفا نوعيّا أو كميّا.. وأهمّ الدراسات الوصفيّة:

- **الدراسات المسحيّة**

- دراسات العلاقات المتبادلة
- الدراسات التتبعيّة

Diagnostic evaluation Evaluation diagnostiqueتقويم تشخيصي

يقترن التقويم التشخيصي بمرحلة تسبق عمليّة التّدريس، فهو عبارة عن تدخّل في بداية الدرس بغرض توفير بيانات لكلّ من المعلّم وللمتعلّم حول مدى التحكّم في المهارات الأساسيّة والأوّليّة لمواجهة التعلّمات المنشودة من الدرس.

يقوم التشخيص على اقتناص مجموعة من البيانات والمؤشّرات بناء على ثلاثة نشاطات رئيسيّة:

- تقويم الوضعيّة لفهم الصعوبات، وإدراك تمثّلات المتعلّمين
- صياغة مظاهر الوضعيّة والانتظارات منها
- تحويل هذه المظاهر إلى وضعيات مشكل بغرض الوصول إلى علاجات وحلول

Diagram Schémaخطاطة

تعرّف الخطاطة عادة بأنّها رسم أو تمثّل يتضمّن العناصر الجوهريّة في الموضوع المرسوم أو المتمثّل، ويهدف إلى إبراز مكوّناته الأساسيّة وما يربطها من علاقات وما يحكمها من آليّات مثل الرسوم الهندسيّة والطبوغرافيّة وغيرها، ويرمز للنشاط الذهني الذي يسبق وضع الخطاطة بالتخطيط أو الأخطوط .

تساعد الخطاطة المتعلّم على فهم العناصر العامّة وتمثّلها ،وعلى إنشاء دليل للمفاهيم الأساسيّة وإدراك ما بينها من علاقات، كما تفيد المعلّم في تحديد المعاني وإبراز المفاهيم بشكل منظّم.

Didactic Didactiqueديداكتيك

برز مصطلح الديداكتيك في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فنّ التدريس أو فنّ التعليم Art d’enseigner.

يعرّفه ميشال ديفلاي Develay دراسة التفاعلات التي تربط كلّ من المعلّم والمتعلّم والمعرفة داخل مجال مفاهيميّ معيّن بغرض تسهيل عمليّة تملّك المتعلّمين المعرفة

ورغم الإقرار بصعوبة تعريف الديداكتيك فإنّ أغلب الباحثين ميّزوا بين مفهومين كبيرين له:

- الديداكتيك العامّ، ويهتمّ بكلّ مشترك وعامّ بين الموادّ من عناصر داخل المثّلث التعليميّ
- الديداكتيك الخاصّ، ويخصّ المبادئ الأساسيّة، والطرائق والوسائل والتمشيات التي تسهّل تعلّم مادّة ما.
-

Differential(differentiated) pedagogy
Pédagogie différentielle
بيداغوجيا فارقيّة

ولدت نظريّة البيداغوجيا الفارقيّة من الملاحظات الآتية:

- **يمكن لأغلب متعلّمي فصل عاديّ أن يصلوا إلى تحقيق هدف تحكّمي إن منح لهم وقت كاف، ومساعدة كافية للتغلّب على الصعوبات**
- **ينبغي التغلّب على وحدة تعلّميّة قبل البدء في وحدة جديدة**
- **يترك للمتعلّم فرصة للفهم وفق نسقه الخاصّ وتمثّله الفرديّ ، وجعل الوقت مسألة شخصيّة**
- **تبنى إجراءات وعمليّات تهدف إلى جعل التعليم متكيّفا مع الفروق الفرديّة بين المتعّلمين قصد جعلهم يتحكّمون في الأهداف المتوخّاة**

وتتسم البيداغوجيا الفارقيّة المستوحاة من بيداغوجيا التحكّم بـــــــ:

- **كونها بيداغوجيا منفردة تعترف بذات المتعلّم كشخص له تمثّلاته الخاصّة**
- **بيداغوجيا متنوّعة تقترح مجموعة من المسارات تراعي قدرات المتعلّم**
- **تعتمد توزيعا للمتعلمين داخل بنيات مختلفة تمكنهم من العمل داخل مسارات متعدّدة لذلك تعتبر بيداغوجيا السيرورات.**

Didactic situation problem Situation problème didactique وضعيةمشكلة – ديداكتيكية

يسمّي دوكاتيل De Ketel هذه الوضعيّة بوضعيّة الاستكشافSituationd'exploration
إنّ الوضعيّة الديداكتيكيّة تحدّد على أنّها وضعيّة فعل التعليم والتعلّم التي تشمل أنماط التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين وموضوع الفعل التعلّمي التعليميّ وذلك بغية تحقيق أهداف معيّنة.

Didactic transposition Transposition didactique نقل ديداكتيكي

النقل الديداكتيكي هو عمليّة تحويل معرفة معدّة للتعليم إلى موضوع قابل للتعلّم ، ويرجع هذا المفهوم إلى عالم الرياضيات شافلار Yves Chevallard الذي يرى أنّ :

- النقل الديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة ويعيد انتاجها وبناءها
- النقل الديداكتيكي يفضّل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها
- النقل الديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقيها
- النقل الديداكتيكي يمارس تعميما للمعرفة (من معرفة عالمة إلى معرفة متعلّمة فعلا)

Direct experience Expérience directe خبرة مباشرة

هي تفاعل مباشر بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر ؛ والممارسة الفعليّة والخبرة المباشرة تكتسي أهميّة مطلقة بهذا المعنى في التعليم

والتعلّم. لذلك تهتمّ المناهج التربويّة الحديثة اهتماما كبيرا بانخراط المتعلّمين في الحياة انخراطا محسوسا كأساس لتوجيههم وتعليمهم ونموّهم المتكامل.

غير أنّ التفاعل المباشر مع البيئة لا يمكن له أن يحجب التفاعلات الأخرى غير المباشرة التي تقوم على التجريد والتخييل حتّى لا يتحوّل التعلّم إلى استنساخ ساذج للواقع.

Discovery Method Méthode de la découverte طريقة الاكتشاف

يمكن تعريف التعلّم بالاكتشاف بصفة عامّة بأنّه وسيلة يكتسب بها شخص ما معرفة معيّنة عن طريق استخدام مصادره العقليّة او الفيزيائيّة ؛ ويعرّف التعلّم بالاكتشاف بأنّه التعلّم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلّم المعلومات وتركيبها حتّى يصل إلى معلومات جديدة؛ وفي التعلّم بالاكتشاف يمكن أن يقوم المتعلّم بتخمين أو يكوّن فرضا أو يجد حقيقة رياضيّة باستخدام عمليّات الاستنباط أو الاستقراء أو باستخدام المشاهدة والاستكمال

Divergent Strategy Stratégies Divergentes استراتيجية متباينة

على خلاف الاستراتيجيّة التي تقوم على الأسئلة التقاربيّة فإنّ الأسئلة في الاستراتيجيّة التباعديّة تهدف إلى إثارة إجابات متنوّعة بشكل كبير ؛ ويعمد المدرّس إلى طرح تلك الأسئلة لإثارة التفكير وبناء الثقة عند المتعلّمين خاصّة أنّ الأسئلة التباعديّة لا تتضمّن أجوبة صحيحة وأخرى خاطئة ...

E

Education Education تربية

تفيد التربية في اللغة العربيّة معنى الزيادة والعلوّ؛ ويرى أمرسون Emerson أنّ التربية خاصيّة إنسانيّة فالكلب المدرّب لا يدرّب غيره من الكلاب. وفي العادة يقصد بالتربية مجموع التفاعلات والممارسات والتأثيرات التي يتوخّى منها تلقين الطفل القيم والسلوك ، وتعويده على عادات المجتمع وتقاليده.

Educational aim Finalité pédagogique

غاية تربوية

يميزّ علماء التربية في مفهوم الغاية التربويّة بين ثلاث فئات:

- **أولاها البعيدة المدى المشتقّة من فلسفة المجتمع وحاجاته التربويّة ويطلق عليها الغائيّات التربويّة (Finalités pédagogiques)**
- **ثانيها المتوسّطة المدى مشتقّة من الغائيّات التربويّة ويطلق عليها الأغراض التربويّة (Buts pédagogiques)**
- **ثالثها القريبة المدى مشتقّة من الأغراض التربويّة يطلق عليها الأهداف التعليميّة (Objectifs pédagogiques)**

Effectiveness Efficacitéفعالية

القدرة على تحقيق الهدف المقصود من التعلّم وفق معايير معيّنة بغية الوصول إلى النتائج المرجوّة

Experimental Method Méthode expérimentale

منهج تجريبي

يعدّ المنهج التجريبيّ من أدقّ مناهج البحث ، ذلك لأنّه يعتمد التجربة للتحقّق من الفروض وبالتالي في قبولها أو رفضها في ضوء علاقة بين متغيّرين
يقول كلود برنارد " ... إذ لا سلطة في العلم غير سلطة التجريب"

Evaluation تقويم Evaluation

التقويم التربويّ هو مواجهة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المحكّات والمعايير بغض إصدار حكم وأخذ قرار.

وتكاد تجمع الدراسات التربويّة على أنّ التقويم عمليّة شاملة تستند إلى مجموعة من الإجراءات نوجزها في:

- **تحديد موضوع التقويم وأهدافه**
- **البحث عن الأداة الملائمة له وبناؤها**
- **تنفيذ الأداة وإجراء التقويم**
- **تصحيح الإنجازات والأداءات أو استخراج المعطيات**
- **معالجة المعلومات المتحصّل عليها واتّخاذ القرارات التصحيحيّة**

تذكر Évocation Evocation

يشكّل التذكّر في علم النفس العمليّة الأخيرة من عمليّة التثبيت في الذاكرة ؛ وعمليّة تذكّر تضمّ عديدا من صيغ تنشيط الذكريات ويميّز فلوريس Florés بين:

- **التذكّر: سلوك إعادة حرفيّ أو سرد**
- **التعرّف : سلوك المطابقة ، الذاكرة الإدراكيّة**
- **إعادة التعلّم: هو تعلّم مستأنف بين انقطاع طويل يتّصف بالسهولة والتنامي**

أمّا بياجيه يقدّم من جانبه تصنيفا تراتبيّا في ثلاث صيغ تجمع بينها الآليّة الوظيفيّة نفسها:

- **التعرّف (التمييز): صيغة أوّليّة**
- **إعادة البناء: فعل استنباطيّ**
- **التذكّر : فعل راق من صور عقليّة**

مثالExample Exemple

المثال في التعليم هو جملة أو عبارة أو تركيب عددي يلي تعريف المفهوم ويكون الغرض منه توضيحه في صورة استعمال حيّ له في سياق عمليّ محدّد

تمرين Exercise Exercice

التمرين أو التدريب مفهوم وثيق الصلة بعلم النفس وعلوم التربية ، ويقوم أساسا على التكرار والمحاولات المتتالية بغرض إتقان سلوك معيّن.

ويتحكّم في نجاح التمرين عدّة عوامل منها:

- **طبيعة المحاولات**
- **مدّتها**
- **توزيها في الزمن**
- **طبيعتها (ذهنيّة نفسيّة حركيّة مهاريّة)**

Explicit teaching Enseignement explicite
تعليم صريح

يمارس التعليم الصّريح في إطار مهامّ واقعيّة لاكتساب جميع المعارف سواء أكانت معارف تقريريّة أو إجرائيّة أو شرطيّة؛ ويركّز التعليم الصريح على فهم المادّة وتخزين المعارف بشكل منظّم فعّال، يمكن استدعاؤها عند الحاجة، ويمنح فرصة للمعلّم جليّة لوعي درجة فهم المتعلّمين للمقطع التعليميّ في ضوء الأهداف الواضحة المعلنة سلفا.

إجمالا يمكن تلخيص أهمّ مراحل التعليم الصريح في ما يلي من المراحل:

- **تحديد موضوع التعلّم**
- **نمذجة بناء المعرفة أو تطبيقها**
- **توجيه المتعلّم نحو التمكّن من المعرفة**
- **إفساح المجال للممارسة المستقلّة**

Exploration activities Activités d’exploration
أنشطة الاستكشاف

يندرج الاستكشاف ضمن بيداغوجيا الإدماج ويقوم على الوضعيّة – المشكل المثيرة للاهتمام والتساؤل في سبيل بناء تعلّم جديد هامّ لا يمكن تحقيقه فقط بالاعتماد

على ما يتقنه المتعلّمون سلفا بل يحتاجون إلى تحليل المشكلة ومحاولة استكشاف عناصرها، والمقارنة بينها ووضعيات سابقة، ومحاولة بناء التصوّرات الجديدة.

ومن مقتضيات أنشطة الاستكشاف:

- مراعاة تمثّلات المتعلّمين والانطلاق منها
- اختيار الطريقة البيداغوجيّة المناسبة

وبصفة عامّة يمكن تسمية وضعيّة استكشاف كلّ وضعيّة تحدث تعلّما جديدا سواء أكان قاعدة أو مفهوما أو معارف خاصّة جديدة ينبغي تثبيتها.

F

تفاعل مباشر Face to Face Interaction (وجها لوجه)

يجرى التفاعل المباشر وجها لوجه في مجال التعلّم التعاوني، ويساعد المتعلّمون بعضهم بعضا في المواقف التعاونيّة بغرض تجويد تعلّمهم. وهذا التعاون يسمح للمتعلّمين من خلال تبادل الآراء حول قضيّة ما للوصول إلى تحقيق أهداف مشتركة باعتبارهم فريقا واحدا يواجه مشكلة واحدة.

عائلة Family situation Famille de situation الوضعيات

نقول إنّ وضعيتين تنتميان إلى نفس الفصيلة أو العائلة حين تهمّان نفس الكفاية وتكونان متساويتن مثل عائلة كفاية إنتاج نصوص سرديّة السرد فيها خطيّ أو عائلة كفاية حلّ مسائل رياضيّة تهتمّ بمعادلات من درجة أولى أو ثانية...

Formative assessment Évaluation formative
تقويم تكويني

يعرّف ديلاندشير Delandsheere Gilbert التقويم التكوينيّ بأنّه تقويم يتدخّل مبدئيّا بعد الانتهاء من إنجاز كلّ مهمّة من مهامّ التعلّم، وموضوع هذا التقويم إخبار المعلّم والمتعلّم بدرجة التحكّم التي تمّ تحقيقها.

التقويم التكوينيّ هو الوسيلة الأداتيّة التي يمكن بواسطتها الحصول على معلومات

- **لاتّخاذ قرارات لتحسين التعليم وجودة التعلّم**
- **لمعالجة نتائج التعلّم**
- **تنمية أنشطة الدعم**
- **كشف مواطن الضعف في المسار التعليميّ – التعلّمي**

Focus of interest Centre d’intérêt مركز الاهتمام

هو حسب Galisson et al, **مفهوم وثيق الصلة بالتربية العامّة يعني " مبدأ تنظيم الأنشطة المدرسيّة والمادّة التعليميّة ، وتجميعها حول موضوعات قابلة أن توقظ لدى المتعلّم صدى تجربة ، وتقوده إلى تجميع نتائج ملاحظاته من أجل إعداده لاكتساب المعارف الجديدة".**

والطرائق الفعّالة هي من أبرز طرائق التدريس التي عنيت بهذا المبدإ، ففي فصل الربيع مثلا يُؤخذ المتعلمون إلى الغابة القريبة، ثمّ بعد تلك الخرجة ، يدرسون في مادّة علوم الأرض والحياة تشكّل النباتات والأزهار ، وأنواع غراسة الأشجار...

G

تعميم Generalization Généralisation

التعميم مصطلح وثيق الصلة بطرائق التدريس يأتي في المرحلة الأخيرة من الطريقة الاستقرائيّة inductive فالاستقراء يقضي تأمّل الظواهر الفرديّة وتفحّصها والنظر في القاسم المشترك بينها الذي يصاغ في تعميم يأخذ شكل القاعدة أو القانون.

هدف-عائق Goal-obstacle Objectif-obstacle

إنّ الهدف العائق مصطلح وضعه الباحث الفرنسي مارتيناد Martinand 1986 وهو مفهوم مرتبط بحقل العلوم الفيزيائيّة والطبيعيّة ، وهو مصطلح مركّب من لفظ هدف (المستمدّ من بيداغوجيا الأهداف)؛ ولفظ عائق (المأخوذ من أبستمولوجيا باشلار)، ثمّ إنّ التأليف بين اللفظين سيمنح المصطلح دلالة جديدة لأنّ الهدف لا يحدّد سلفا بل هناك خطوات لتحديده منها:

- الكشف عن العوائق انطلاقا من تمثّلات المتعلّمين لموضوع التعلّم
- تحديد الطريقة الأكثر ديناميّة وجدوى لتجاوز ذلك العائق أو العوائق
- الكشف عن العائق الذي يمكن تجاوزه من بين العوائق المقترحة والاشتغال عليه
- ترجمة العائق في صيغة أهداف إجرائيّة
- وضع إجراءات علاجيّة في صورة وجود صعوبة ما

باختصار الهدف العائق هو نتيجة مواجهة بين منطقين منطق الأهداف التي يحّددها المعلّم الخبير ومنطق تحديد الصعوبات التي تفرزها تمثّلات المتعلّمين.

Group dynamics Dynamique des groupes
ديناميات الجماعة

يقوم هذا المفهوم على لفظين: الديناميّة وهي عكس الآليّة أو الميكانيكّة، وهي حالات الشعور من جهة اتّصافها بالحركة والتبدّل؛ والجماعة هي طائفة من الأفراد يجمعهم غرض واحد.

وتعني ديناميّة الجماعة تقنية سيكولوجية تهتمّ بدراسة أنماط السلوك المثارة داخل مجموعة صغيرة من الأفراد بهدف التجربة أو هي تلك القوى النفسيّة والاجتماعيّة المحرّكة الفاعلة التي تكمن وراء السلوك البشري الجماعيّ

وتتميّز ديناميّة الجماعة بمجموعة من الخصائص منها:

- **أنّها تشكّل بؤرة التفاعلات بين المجموعة الواحدة أو بينها والمجموعات الأخرى المجتمعة من أجل غرض واحد**
- **أنّها تفرز أنماطا مختلفة من السلوك القياديّ ، ومن ردود الأفعال المنجذبة لذلك السلوك أو النافرة منه**
- **أنّها تستنفر القوى والقدرات الكامنة لدى الأفراد التي يصعب اكتشافها عند الفرد منعزلا**

وهو ما يعطيها مشروعيّة قياس العلاقات التفاعليّة وضبطها وتحليلها وتفسيرها...

H

أثر الهالة Effet Halo Halo Effect

هي نزعة المدرّس إلى تقويم أداء متعلّم ما بناء على تقويم أداء سابق، عوضا عن التقويم الموضوعيّ.

وللتخفيف من الظاهرة يجدر بالمعلّم مثلا أن يقرأ جميع إجابات المتعلّمين عن السؤال الأوّل ثمّ عن السؤال الثاني... حتّى تتوضّح له الاعتقادات الخاطئة، والمجالات التي تمّ تعلّمها فعلا والمجالات التي تحتاج الدعم وإلى تدريب أكثر ..

I

الأنموذج Mode iconique Iconic mode
أيقوني

إنّ الأ نموذج الأيقوني هو تعلّم قائم على استعمال الحواسّ أو الوسائط الحسيّة البصريّة حيث تقوم الصورة أو الأيقونة بتمثيل معرفيّ للظاهرة أو الشيء المزمع تعليمه أوتعلّمه.

ومن خصائصه : استعمال الصّور؛ يمكن أن يكون في كلّ مراحل الدرس، يسر السيطرة عليه وتفسيره.

Idea Idée فكرة

هي التصوّر ال المتكافئ أو الصدق الموضوعي أو هي الصدق من حيث هو صدق؛ عندما يكون شيء ما ذا حقيقة فإنّما يكون كذلك بواسطة فكرته .

Information Processing Theory
Théorie de traitement de l'information
نظرية معالجة المعلومات

تعني أنّ عمليّة التعلّم دائرة متّصلة حيث تنتقل المعلومات من أجهزة الاستقبال الحسيّة عبر الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة إلى استجابة المتعلّم ومن نتائج تحويل المعلومات إلى الذاكرة البعيدة تحويلها إلى رموز قادرة على تطوير الخطاطات الذهنيّة وتعديلها والتحكّم أو إضافة أخرى داعمة.

Instruction Consigne تعليمات

يمكن تعريفها على أنّها مجمل تعليمات العمل التي تقدّم للمتعلّم بطريقة مضمرة وفي سياق وضعيات متنوّعة انطلاقا من دعامة معيّنة (سياق - وظيفة - معلومة) وبالتالي فهي تترجم الغرض المقصود من خلال استثمار الوضعيّة التعليميّة التعلّميّة المقترحة أثناء ممارسة فعل التعلّم والتعليم.

وفي تعريف آخر نجد أنّها أمر يعطى للقيام بعمل معيّن في صيغة عبارة تحدّد المطلوب أو الهدف المراد تحقيقه.

وللتأكّد من وضوح التعليمات ينبغي لها أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

من ؟ ماذا؟ أين ؟ متى ؟ كيف ؟ لماذا؟

Integration activities Activités d’intégration
أنشطة الإدماج

نشاط يستدرج المتعلّم لتعبئة مكتسبات مختلفة كانت موضوع تعلّمات متعدّدة

فهي لحظات تسعى إلى إضفاء معنى على تلك التعلّمات؛ ويلجأ عادة إلى الإدماج بعد نهاية بعض المقاطع التعليميّة أو لتحقيق الأهداف الشاملة المساعدة على التعلّمات اللاّحقة ومن مقتضيات هذا النشاط:

- **أن يكون المتعلّم فاعلا في جميع مراحله**
- **أن يكون قادرا على تعبئة الموارد الخاصّة ليسهل الإدماج**
- **أن يحترم في الإدماج الهدف أو الأهداف النوعيّة**
- **أن يكون له معنى عند المتعلّم**
- **أن يكون مهادا لتعلّمات قادمة**

مراجع لمزيد التوسّع والتدقيق
العربيّة

- المعجم التربوي (2009)– المركز الوطني للوثائق التربويّة - الجزائر
- معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس (2011) – ألكسو – مكتب تنسيق التعريب في المغرب العربي- الرباط

الأجنبيّة والرقميّة

-Animation definition.
Retrieved on: 27.5.2010;
Available at: http://www.pcmag.com/encyclopedia_term/0,2542,t=animation&i=37780,00.asp
- Charles R. (1994). Alternative Assessment & Second Language Study: What & Why? ERIC Digest: Center for Applied Linguistics. -PC Magazine Encyclopedia (2010).
-Chevallard, Y, Johsua, M.A(1991), « La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné »,Ed la pensée sauvage, Paris, P :39
-Cornu, L & Vergnoux,(1992), « La didactique en question », éd C.N.D.P, Paris Novembre, P : 10
-Fisher, R. (1995), " Teaching children to learn», London: Bloch well / Simon and Schuster/ Stanley thornes, p: 50
-Gaonac'h, D.التوسّ (1987). - Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère. - CREDIF. Hatier. - France
-Galisson, R. et alt. (1995) Dictionnaire de didactique des langues. 4ème édition. Hachette
Paris. http://www.education.gov.
qa/section/sec/evaluation_ institute/assessment/_int_t ests/_timss

-Legendre, R(2005), « Dictionnaire actuel de l'éducation », Guerin
- Kumar, K. L. (1996). Educational Technology, New Age International, New Delhi, India.
- Narcy-Combes M.-F(2005), « Précis de didactique,
devenir professeur de langues ». Ellipses
-Meirieu.P-,(1988) « Apprndre, oui, mais comment ? », ESF,
Paris, p : 153
-Pierre Virignaud , Jean- Luc Bernaud(2005), « L'évaluation des intérêts professionnels », Mardaga.
- Robert, Jean - Pierre(2007): Dictionnaire pratique de didactique du Fle.2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour leslangues. Paris : Ophrys, p.98-101
- Terrisse A. (2000), Didactique des disciplines. Les références au savoir. » De Boeck Université
-Web Accessibility and - Development Glossary (2010). Assistive technology. Retrieved on: 2.6.2010. Available at: http://www.joedolson.com/ glossary.php