

## المفاهيم الأساس في ديدكتيكات المواد

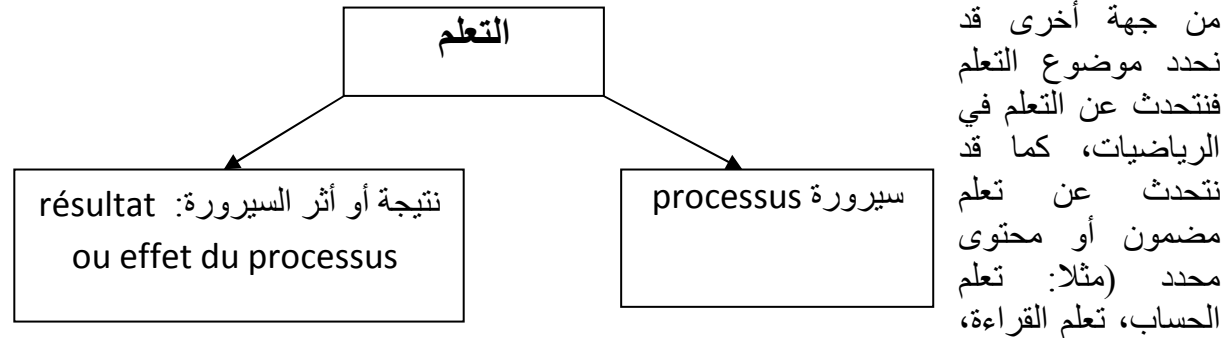
### التعلمات: les apprentissages

يعتبر التعليم مسألة أساسية في الديدكتيك: فهو تعلم محتويات ومضامين (معارف، مهارات، مواقف اتجاه مواضيع وقضايا معينة...) التعليم من طرف المتعلمين. عموما، يعطي التعلم معنى للمنظومة المدرسية إلا أنه يهتم أساسا بالديدكتيك لكون المنظومة التعليمية مبنية على أساس المواد الدراسية. مقارنة بالمواد النظرية الأخرى، فالديدكتيكات تحصر مقاربتها للتعلم في شكلين:

- تضع في مركز مجال بحثها التعلم الذي يستلزم وضعية تعليمية قصدية، عكس تعلم اللغة أو المشي لدى الطفل؛
  - تهتم أساسا بتعلمات محتويات ومضامين مواد تعليمية: التعلم غير المرتبط بمادة دراسية محددة، بما فيه التعلم المدرسي، لا علاقة له بالديدكتيك.
- غلبا ما يقترن التفكير في التعلم بنمو المتعلم، وذلك من وجهتي نظر: من جهة أولى، كون نمو المتعلم يؤثر في البرمجة الديدكتيكية للتعلم (نتعلم القراءة مثلا في سن حيث تعلم القراءة ممكن مع نمو الطفل)؛ من جهة ثانية، قد يؤثر التعلم ويقوي نمو المتعلم.

### إضاءات:

تبقى استعمالات مصطلح "تعلم" متعددة ولو أنها جميعا تحيل على مضمون مفاهيمي مجاور. بداية نميز بين معنيين للمصطلح، كما هو مبين جانبه.



أو بدقة أكبر، تعلم الكسور، تعلم العلاقة فاعل-فعل...). إلى جانب هذا التمييز يمكننا اعتبار التعلم على المدى الطويل (عندما نقول مثلا إن المدرسة مكان للتعلم) أو مدى أقصر (عندما نتحدث عن التعلم المستهدف في وضعية ديدكتيكية معينة).

إضافة إلى هذا علينا أن لا نخلط بين المعاني الموضحة أعلاه والاستعمالات الاعتيادية لمصطلح "تعلم":

- يستعمل أحيانا هذا المصطلح عند الحديث عن التعلم غير المدرسي، مثلا في الشركات والمقاولات حيث نتحدث عن "المبتدئ" l'apprenti في تعلم حرفة (وليس عن "المتعلم" l'apprenant) هذا لا يعني أن هذا المعنى غير منسجم مع المعنى المقصود بالتعلم، إلا أن استعماله خاص؛
  - تقتصر أحيانا المصطلح على الدلالة، في الوسط المدرسي، على التذكر، عندما نتحدث عن "الحفظ عن ظهر قلب"؛ هذا المعنى كذلك لا يعتبر غير منسجم مع المعنى الديدكتيكي للمصطلح، إلا أنه تخصيص مقتصر على جانب واحد "الحفظ" و"التذكر"؛
  - ختاماً، قد يستعمل فعل "تعلم" في معنى "درس"، عندما نتحدث عن تعليم شيء ما إلى أحد ما. إذا كانت العلاقة واضحة بين المعنيين، ف"التعلم" المقصود هنا هو نتيجة "فعل المتعلم".
- رأينا أعلاه أن المقاربة الديدكتيكية تنحصر في اعتبار التعلم المرتبط بمادة دراسية، مقارنة مع ميادين بحث أخرى. هذا التقليل المزدوج يولد تمثلاً للتعلم خاصاً بالمقاربة الديدكتيكية (سنقتصر هنا على المميزات الديدكتيكية للتعلم بالوسط المدرسي):

- يقترن "التعلم" دائما بتخطيط ديديكتيكي في معناه العام (أي في إطار المسار الدراسي) أو في معنى محدد (في إطار منظومة ديديكتيكية). هذا يعني أن "التعلم" مرتبط ارتباطا مباشرا بعاملين مهمين يحددان التخطيط الديديكتيكي: عمر المتعلم ومنطق المادة المدرسة؛
  - التعلم "ملزم": ولو تمكن المتعلم (عن وعي أو عن غير وعي، على مدى طويل أو قصير) من الهروب من التعلم (برفض التعلم أو عدم الاهتمام بمواد التعلم) فإن هذا الأخير ملزم بالنسبة للمتعلم انطلاقا من وضعه كمتعلم؛
  - ينظم "التعلم" وفق منظومة ديديكتيكية تلزم بإكراهات أخرى: المكان (القسم، حيث المتعلم غير منعزل) المقعد، الزمن، كما يرتبط ببلورة وضعيات ديديكتيكية؛
  - أهمية البعد "الشكلي" للتعلم" الذي يبقى في جزئه الكبير واضحا غير مضمرا؛ مما يدل على أهمية البعد اللغوي للتعلمات، وخصوصا تعلم "الكتابة" التي تتمتع بأهمية كبيرة في التعلمات المدرسية؛
  - هذه التعلمات تُقوّم باستمرار (خصوصا على المستوى الكتابي): يمكننا أن نؤكد، بشكل أو بآخر، أن التعلمات المقومة هي وحدها التي تتمتع بقيمة ديديكتيكية أيا كان شكل وأسلوب التقويم المعتمد.
- هذه المميزات الخاصة ل"التعلم المدرسية" (Weil-Barais, dir., 2004) لا تهم الديديكتيك إلا إذا تحددت وفق المواد الدراسية.
- كما رأينا، فالتقويم يرتبط بنيويا بمقاربة ديديكتيكية للتعلم. وهي مسألة ديديكتيكية أن نعرف حل تحقق تعلم ما أم لا. إلا أن السؤال يبقى مركبا، سواء تعلق الأمر بتقويم نهائي عند نهاية الدراسة، أو نهاية سلك، أو سنة دراسية أو مقطع تعليم-تعلم، حيث إن أدوات التقويم المبلورة في العالم المدرسي تركز أساسا على الرهان الذي يسمح بإدراك التعلمات، وهذا ليس مضمونا لأسباب متعددة:
- قد تؤدي وساطة أدوات التقويم (شفوي وكتابي) إلى تباعد بين التعلمات المنجزة ودرجة التحكم في أدوات التقويم ذاتها: مثلا، عدم القدرة على الإجابة الصحيحة في تمرين لغوي (النحو) لا يعني بالضرورة أن المعرفة أو المهارة موضوع التقويم (القاعدة اللغوية أو النحوية) غير مدركة، بل يعني ببساطة أن التلميذ لم يتمكن من الإجابة على السؤال المطروح في وضعية التقويم المقترحة،
  - بما أن التعلم ليس خطيا ودون تعثرات، لا شيء يضمن أن جوابا صحيحا في تقويم ما لا يتولد عن عادة الإجابة على أسئلة من نفس النوع، تمت معالجتها خلال الدرس،
  - يطرح عموما سؤال "القياس الزمني" للتعلمات: هل يمكننا الإقرار أن تعلمنا قد تحقق إذا قوّم مباشرة بعد حصة التعليم-تعلم، أو علينا القياس بعد حين، وعلى بعد أي مسافة زمنية من التعلم؟
  - لا شيء يضمن تحديد موضوع التقويم وبالتالي التعلم المقاس، بدقة: في حالة معرفة علمية، مثلا، هل نقر أن التعلم نجح إذا تمكننا من التصريح بالمعرفة، أو باستعمالها عند الحاجة بمهارة، أو عندما تتزعزع منظومة التصورات التي لمستها، أو عندما تسمح بإعادة تنظيم هذه المنظومة حيث تندمج... الخ؟
  - من جهة أخرى، هناك تعلمات مختلفة لا يمكن عزاها أحيانا: المعارف، المهارات، الكفايات، والعلاقة ب... الخ.
- إذا تعلقنا هذه الأسئلة بالتقويم، فإنها تسمح بمساءلة مفهوم التعلم نفسه وكذا الطريقة الديديكتيكية التي تمكن من فهم التقويم ومقارنته. هذه الأسئلة هي ديديكتيكية وتتعلق كذلك بالممارسات التعليمية-التعلمية اليومية وبالبحث النظري في مجال الديديكتيك على السواء. فغياب الجواب الوحيد دليل على ارتفاع درجة تركيب مفهوم التعلم نفسه: مما يلزم، سواء في البحث أو الممارسة، بنوع من الحذر بخصوص الوضعيات الديديكتيكية المعتمدة وآثارها المنتظرة.
- تستعير الديديكتيك، في هذا المجال وفي مجالات أخرى، من علوم إنسانية متنوعة، كما تساهم في تطويرها النظري. أحد الحوارات الأكثر غنى، في مجال التعلم، هو ذلك الذي يتأسس منذ بضع السنين بين علم النفس والديديكتيك. لا يسع المجال هنا للتوسع في مختلف التيارات النظرية المتطورة في علم النفس حول مسألة التعلم المدرسي (من أجل إلقاء نظرة: Amigues, Zerbato-Poudou 1996:10-15 ; Bronckart, 2005:136-143, Weil-Barnais, dir., 2004:20-28). ولكن من المعلوم أن بعض

التيارات الكبيرة مازالت ذات تأثير داخل المدرسة، سواء على مستوى تصور المقررات أو الممارسات التعليمية: بهذا الخصوص، كان للمقاربات الديدكتيكية للتعليم أثر بخصوص الامتيازات المخصصة لهذه التصور أو ذاك وكذا على تطور بعض الأطر النظرية في علم النفس. ويمكننا ببساطة ذكر النماذج أو الباراديجمات التالية:

● **السلوكية:** تمتعت بتأثير كانت من بين نتائجها تقطيع المواد إلى وحدات قد تولد تصرفا أو سلوكا قابل للملاحظة والتمرن المتكرر حول هذا السلوك مقرون بتعزيز السلوك الجيد من طرف المدرس؛

● **المعرفية:** تمتعت هي الأخرى بآثار غير قليلة في مقاربة الديدكتيكية للتعليم، انطلاقا من سبعينيات القرن العشرين، في مجال تعلم القراءة والتعلم (الأساس والمستمر) للفهم (من أجل النماء: (Bassart, 2005)؛

● **البنائية:** نظرية مؤسسها جان بياجيه (1886-1980) Jean Piaget تبقى النظرية ذات الأثر الأكبر (خصوصا في التعليم الابتدائي) وذلك لعدة أسباب، من أهمها الانتباه إلى الدور الفعال/لفاعل الطفل في تعلمه: وهذا ما برر تطور البداغوجيات المنعوتة بـ"الفاعلية"، وكذا الانتباه لبرمجة تعلمات المحتويات والمضامين وفق النمو الذهني للطفل. ولكن تأثير هذه النظرية أدى إلى عدم الاهتمام بالمضامين وشروط وظروف نقلها إلى جانب إهمال دور الراشد في التعلم، الذي يبقى محددًا أساسًا بنمو الطفل؛

● **التفاعل الاجتماعي:** (أو السوسيو-بنائية) يجيب إلى حد ما على الاعتراضات التي صيغت اتجاه النظريات الأخرى. شكله الأكثر تأثيرا حاليا نتج عن النظرية التي وضعها، خلال النصف الأول من القرن العشرين، الباحث السوفييتي ليف سيميونوفيتش فيغودسكي lev Semionovich Vygotsky، صاحب الأبحاث التي أعيد اكتشافها خلال سببنيات القرن العشرين ولم يبدأ في ترجمتها إلى اللغة الفرنسية إلا عند بداية الثمانينيات من نفس القرن). يعطي فيغودسكي أهمية كبرى للبعد الاجتماعي والثقافي لنمو الطفل والنتيجة الحتمية لهذه المقاربة هي ضرورة التفكير في الممارسات الاجتماعية التي تتوسط النمو، ومن بينها الممارسات المدرسية، التي بين فيغودسكي أنها مرتبطة بالمواد لدراسية نفسها (Bronckart, 2005 ; Brossard, 2004).

إذا كانت الديدكتيك وعلم النفس في حوار دائم ومستمر، فلعلوم إنسانية أخرى دور في الفهم الديدكتيكي للتعلم: علم النفس التحليلي la psychanalyse (هكذا منذ 1989 بدأت كلودين بلانشارد-لافيل تسائل تصور الموضوع الديدكتيكي من خلال الإطار النظري لعلم النفس التحليلي؛ فالعلاقة بالمعرفة التي تعتبر أساسية في التعلم أنت من وجهة نظر نفس- تحليلية هي الأخرى)؛ التاريخ (سواء تعلق الأمر بظهور الشكل المدرسي، أو بناء مواضيع التعليم، أو تطور طرق التعلم)؛ علم الاجتماع (انظر مقاربة الفشل المدرسي من جانب أشكال العلاقة مع اللغة أو سؤال العلاقة بين الممارسة المدرسية ونظيرتها الاجتماعية)؛ الأنثروبولوجيا (مثلا تسليط الضوء على الدور المعرفي للكتابة)؛ ...ألخ. أكيد أن الديدكتيك تستعير من كل هذه المجالات، إلى أنها تساهم في إعادة تنظيم إسهاماتها من أجل التفكير في مسألة التعلم وسمحت، بهذا الشكل، لبعض المتخصصين في هذه الميادين المشاركة بمراجعة وتعديل مقارباتهم النظرية للظواهر المدروسة.

### مسائل، تساؤلات ونقاشات

إذا كانت عدة تساؤلات ما تزال عالقة، فلن سنركز على أربعة أسئلة أساسية هنا. أولا افترضنا أعلاه أن مسألة التعلم في الديدكتيك مرتبطة بوضعيات إرادية للتعليم. ولكن ماذا عن ثقافت الأفراد بالتشبع داخل المجتمع المدرسي؟ وإلى أي حد يصل مدى ارتباطه بالديدكتيك؟ أكيد أنه (الثقافة) غير مرتبط بمادة بذاتها ولا ببرمجة الديدكتيكية، فهل يمكننا إلغاء تعلم قواعد الحوار المدرسي، الذي لا يُعلم داخل جدران المدرسة، من مجال الديدكتيك، ولو أنه ليس موضوع تعليم صريح مرتبط بمادة دراسية محددة؟

من جهة أخرى، إذا تحدثنا، في علم النفس، عن التعلم أو نمو الموضوع السيكولوجي (المتعلم)، فعلى التفكير في الظروف والشروط الديدكتيكية الخاصة بالتعلم ونمو الموضوع المتعلم. يمكننا، في هذا الصدد

الإشارة إلى (Bronckart 2005:147)، الذي يذكر، في النظريات السيكلوجية (البياجي وفيغودسكي بالخصوص) المبنية أساسا على تصور عقلائي للنمو، هذا الأخير "من المفروض أن يتم في التفاعل والتعاون بين الشركاء ذوي النيات الحسنة، الذين لا يواجهون غير العوائق العلمية في تكوين المعرفة". إلا أنه، يضيف "كل مدرس يواجه يوميا، وهذا معلوم، 'نيات سيئة' أو رفض أو عدم القدرة، غير المفهومة، على التعلم والإدراك"، وذلك بسبب كون نمو الطفل يتم في ميدان ليس هو ميدان المدرسة فقط؛ وهكذا، فحسب Bronckart "علينا التوجه نحو فهم ومعالجة أمور واستثمار هذا الميدان نفسه من أجل البحث عن حلول ديدكتيكية".

بخصوص استعارات الديدكتيك من علم النفس، إن كثرة الباراديجمات في حد ذاتها تعتبر عنصر نقاش وحوار: في النهاية، أي نظرية ديدكتيكية عليها أن تفضل؟ ولكن هذا الوضع المسيطر في البحوث في الديدكتيك لا يمنع، كما رأينا، من استمرار أثر ملموس لنظريات أخرى، إن على مستوى تصور التعلم المشتركة في عالم المدرسة، الشيء الذي يترجم ليس فقط بشيوع أدوات ديدكتيكية (كما هو الشأن بالنسبة للسلوكية أو البنائية) ولكن كذلك على مستوى التمويل العمومي لبرامج البحث (حيث النموذج المعرفي يتمتع بتفضيل واضح حاليا، بفرنسا على وجه الخصوص).

ختاما، علينا التأكيد أن موضوع التعلم قد يكون أحد العناصر التي تميز بين الديدكتيكات. مثلا، Pierre Pastré (2004:4) يوضح الفرق بين ديدكتيك المواد والديدكتيك المهنية: حيث إنه في هذه الأخيرة، يُعتبر التعلم من وجهة نظر النشاط (المهني):

"التعلم، في حقل الأنشطة المهنية، ليس هو هضم معارف أولا، ولكن هو تعلم كيفية التصرف بشكل مستدام وفعال. المعرفة المهنية والتقنية والعلمية لا تندثر من مجال العام؛ إلا أنها تصبح عنصرا من بين العناصر، المنظمة للنشاط. من هنا تسجل الديدكتيك المهنية الفرق بينها وبين ديدكتيكات المواد، التي تنبني حول حقل معرفي محدد".

## المفاهيم-الحقول المفاهيمية Concepts-champs conceptuels مقاربة أولية للمفهوم:

المفهوم بناء يعرض ويحلل خصيات مشتركة بين مجموعة من المواضيع أو الأحداث أو الظواهر: "قوة دفع أرخميدس"، "العادات الاجتماعية" أو "الأخت" هي أمثلة توضيحية. المفهوم عنصر أساسي في سيرورة بناء المعارف: ومنه فالباحثون في الديدكتيك يهتمون به. ولكن، كما توضح ذلك الأمثلة السابقة، من الأفضل تمييز المفاهيم وفق دائرة الممارسات التي يتم داخلها بلورتها واستعمالها. هكذا، يمكن التمييز بين المفاهيم العلمية المبلورة داخل ميادين البحث والمفاهيم "المدرسية" التي تبنى وتؤسس داخل الفضاء المدرسي وأخير المفاهيم "اليومية" للحياة الاعتيادية. مثلا يحلل مفهوم "القوة" بشكل مختلف في الديدكتيك فالمفهوم فيزيائي في الميدان العلمي، وتعليمي داخل فصل الفيزياء-كيمياء كمادة تعليمية، أو كمفهوم مستعمل في الحياة اليومية.

إذا كان الاهتمام الأول للديدكتيكيين هو دراسة المفاهيم المدرسية وبنائها بالتعليم والتعلم، فهذا يتطلب دراسة وتحليل الجانبين الآخرين كذلك. بالفعل، المفاهيم العلمية والمدرسية واليومية ليست منعزلة تماما عن بعضها البعض. من جهة، قد تصبح بعض المفاهيم مرجعية بالنسبة لمواضيع دراسية. وهكذا فالديدكتيكي سيبحث في وصف سيرورات "النقل الديدكتيكي" باللجوء إلى المواجهة بين المفاهيم المدرسية ونظيراتها العلمية المرجعية. من جهة أخرى، اعتماد التسمية نفسها لمفاهيم "مدرسية" وأخرى "يومية" قد

يولد بعض الخلط في المعنى والارتباك: مثلاً مفهوم "الحظ" كما تتم بلورة في قسم الرياضيات بالتعليم الثانوي مختلف عن مفهوم "الحظ" في الحياة اليومية.

## إضاءات:

طور (145:1990) Gérard Vergnaud إحدى مقاربات المفاهيم "المدرسية" في إطار نظريته الموسومة بـ "الحقول المفاهيمية" « les champs conceptuels » حيث يقترح تعريف مفهوم "مدرسي" وفق المجموعات الثلاث التالية:

- مجموعة الوضعيات التي تعطيه المعنى؛
- مجموعة الأشكال اللغوية وغير اللغوية التي تسمح بتمثيله رمزياً هو ومميزاته والوضعيات وطرق المعالجة؛
- مجموع الثوابت العملية.

هذا التعبير الأخير يتطلب بعض التوضيح. مجموعة "الثوابت العملية" تعني كل ما يمكن اعتباره في سلوك وتصرف التلميذ "ثابتاً" أو "دائماً" ويلجأ إليه من وضعية إلى أخرى: مثلاً، في السنة الثانية من الروض (التعليم ما قبل المدرسي) عند إضافة ثلاثة أشياء إلى مجموعة تضم 4، أو عندما نضيف 2 إلى 3، أو 1 إلى 4 فالتلاميذ يجدون عدد مجموع الأشياء قائلين "4 و3، 7" أو "2 و3، 5" أو "1 و4، 5" دون تكرار إنجاز العملية الحسابية. يمكن تأويل هذا التنظيم الثابت في التصرف كأنه مرتكز على عملية ثابتة يوضحها الباحث مصرحاً: العدد الإجمالي لأشياء المجموعة هو مجموع الأجزاء المكونة لها، هذا الثابت العملي invariant opératoire يساهم في بناء معنى مفهوم العدد الصحيح الطبيعي.

تعود أهمية التعريف المقترح من طرف جيرار فيرنيو Gérard Vergnaud بالنسبة للباحثين في الديدكتيكات إلى كونه يلجأ إلى عناصر واضحة غير مضمرة (اللغة المرتبطة بمفهوم الطرح: طرح، حذف، رمز عملية الطرح... الخ) وعناصر مضمرة أو ضمنية (الثوابت العملية) التي تعيد بناء أفعال التلاميذ (المنتظرة والحقيقية) من خلال الدراسة والبحث. حسب العناصر المجتمعة من أجل تعريف المفهوم المدرسي المدروس، هل هي التي وضعت بين يدي التلميذ من طرف المدرس -الوضعيات المقترحة، الثوابت العملية المكتسبة... الخ- أو هي التي تملكها التلميذ بالفعل، هذا المقاربة تسمح بدراسة تعليم مفهوم خاص من جهة، ومختلف تمثيلات التلاميذ من جهة أخرى.

أما المفاهيم العلمية فتحيل على وحدات من الخطاب النظري المتميزة بشكل بنائها وتعريفها وكونها تشتغل وتستعمل داخل شبكة وكونها أدوات عمل نظرية. بالفعل، تبنى المفاهيم العلمية داخل كل مواد وميادين البحث لكي تشتغل بشكل خاص حول أسئلة وإشكالات خاصة تطرف في مجالات بحث محدودة. تتبلور هذه المفاهيم العلمية من أجل تنظيم نظرة الباحثين إلى وقائع ومواضيع بغية بناء نماذج تفسيرية. من أجل توضيح خصوصية هذا النموذج البنائي، عمد جيرار فوريز Gérard Fourez إلى المثال التالي: من أجل طلب تعريف لمفهوم "السيارات"، هناك طريقتين لوضع السؤال. الطريقة الأولى هي كالتالي: "ما هو السيارات؟" في هذه الحالة يتم عزل "السيارات" كما لو تم اقتلاعه كما هو. أما الطريقة الثانية فهي كالتالي: "ما المقصود بعبارة سيارات؟" نستشعر أن هناك وعي بأن المقصود ليس هو الحقيقة ولكن مفهوم من أجل

تحديد وفهم الحقيقة. بالتأكيد فالأمر سيان بالنسبة لمفاهيم أخرى مقل مفهوم الجملة، أو اللأمن...ألخ. خلافا للمفاهيم "المدرسية" فهذه المفاهيم العلمية تعرف من خلال كتابات علمية موقعة ومنشورة. وهذا الكتابات هي التي تسمح بمناقشتها وبنيتها واستعمالها داخل الصرح العلمي. نضيف في النهاية أن المفهوم العلمي لا يعرف أبدا بشكل منعزل. فهو يجد جذوره في شبكة مركبة حيث يرتبط بشكل مختلف مع مفاهيم أخرى.

مثلت الاختلافات بين المفاهيم العلمية والمدرسية واليومية صلب أعمال ليف فيغودسكي lev Vygotsky (1884-1934) الذي يعتبر أن بلورة واستعمال المفاهيم اليومية يتأسس على عمليات ذهنية غير واعية ولا تركز على تعريف واضح. مثلا يعرف طفل أن له "أخ" وأن بعض زملائه كذلك، دون أن تقدر على تحديد معنى "أخ". بالعكس، بالنسبة للمفاهيم العلمية تحدد أولا بوضوح قبل تعيبتها واستثمارها. لسيرورات المفهمة les processus de conceptualisation إذن مسارات مختلفة حسب الدوائر التي تبنى فيها: تستعمل المفاهيم اليومية أولا وتبنى تعريفاتها لاحقا بينها بناء المفاهيم في المدرسة يستلزم عملا أوليا حول التعاريف قبل ربطها بوضعية. دائما حسب فيغودتسكي، المفاهيم اليومية، خلافا للنوعين الآخرين من المفاهيم، ليست منظمة ولا مرتبطة فيما بينها وفق أية بمنظومة. تولد في ومن ممارسة الطفل واشتغالها يبقى دائما غير واع. بالعكس فالمدرسية تضع الطفل في وضعية حيث يلزم الوعي بسيروراته الذهنية. ختاماً، تركز الوضعيات المدرسية المتعاقبة على عمل ذهني مرتكز بدوره على وضع شبكات مفاهيمية.

#### مسائل، تساؤلات، نقاشات:

تتعلق النقاشات الأساسية بالاختيارات النظرية التي توجه تعاريف مختلف أنواع المفاهيم. مثلا نظرية الحقول المفاهيمية المقدمة أعلاه تدمج مقارنة للمفاهيم المدرسية بأفعال المتعلمين في وضعيات تعليم. ولكن هل هي فعالة وملائمة لكل المواد الدراسية؟ فطبيعة المعارف المدروسة تتطلب أطر تفكير وفعل خاصة. هكذا، إذا كانت هذه المقاربة تولد شبكة بناء وتحليل الأنشطة العلمية، فقد لا تكون قابلة للنقل كما هي إلى ميادين علمية أخرى.

كما أن هناك سؤال العلاقة بين البلورة المفاهيمية والتعلم. قد يُتصورَ تملك مفهوم داخل تعليم ما كتمهيد أو كنتيجة للتعلم. يعتبره (101: 1992) Jean Pierre Astilfi "نقطة انطلاق للنشاط الذهني، باعتبار أن المفهوم يعطي قوة تفسيرية جديدة لمن يملك استعمالته". يأخذ المفهوم هنا وضع أداة ذهنية مرتبطة بمادة خاصة.

يأخذ مجال تساؤلات ديدكتيكية آخر بعين الاعتبار تغيرات المفاهيم الدراسية. بالفعل، النظرة الديدكتيكية على هذه المفاهيم يسمح بمساءلة تقطيع وحدود المعارف المدرسية. يمكن تحديد طريقتين طيبرين للبحث هنا، الأولى هي دراسة تغيرات المفاهيم الدراسية حسب الحقب (تحليل تاريخي للمحتويات والمفاهيم المدرسية). يمكن تأكيد بعض هذه التغيرات: تأثر البناء المدرسي ل"الاستعمار" بشكل كبير منذ بداية القرن العشرين. يتطرق هذا النوع من الأبحاث لأسئلة مهمة: ما هي العوامل الأكثر فعالية التي يجب اعتبارها من أجل تفسير هذه التغيرات المفاهيمية في خضم الاضطرابات التي تعرفها المعارف المدرسية والمعارف المرجعية، تنظيمات التعليم، التغيرات الاجتماعية والثقافية...؟ هل يمكن دراسة التغيرات التاريخية لمفهوم واحد أو علينا دراسة تغيرات شبكة مفاهيمية؟ هذه التساؤلات تسمح بإعادة مساءلة معنى المفهوم المدرسي.

ولكن قد تفهم التغيرات الزمنية للمفاهيم المدرسية كأنها توافق مختلف المستويات الدراسية خلال حقبة معينة. بالفعل، قد يكون مفهوم ما موضوع تعليم في عدة أقسام من المدرسة الأولية إلى الجامعة. هناك أدوات تحليل تسمح بصياغة المعرفة التعليمية على شكل نص: **حبائك مفاهيمية les trames conceptuelles** (Astilfi dir. 1985) مثل مهم. هذه الحبائك تمكن من كتابة غير خطية على شكل شبكة تترجم مبيانيا وتبين الترابط بين مختلف العناصر المكونة للمفهوم المدروس. تتكون هذه الحبائك من جمل تربط في بينها أسهم بشكل "منطقي". هذه الأداة يركب ويقترح شبكة فعالة وناجعة من أجل تنظيم وضعيات تعلم قد تسلك سبلا مختلفة. كما تسمح بموضوعة حالة معارف التعليمات والقيام باختيار واضح في المعرفة من أجل بناء وضعيات ديدكتيكية. تمكن الحبائك المفاهيمية، إذن من التحليل القبلي للمعارف التي قد تأخذ بعين الاعتبار داخل القسم، وكذا بموضوعة هذا التعلم في إطار أوسع مرتبط بالحقل المفاهيمي. تحيل هذه المقاربة الكتابة الخاصة على مقاربة ديناميكية للمعارف، ليست ملموسة بنفس الدرجة في **مستويات الصياغة les niveaux de formulation** (Astolfi dir. 1985). إلا أن المستوى الدراسي ينمحي في تركيب الحبائك. فتحويل الحبيكة إلى مسار زمني من صميم عمل المدرس.

مجال آخر للبحث في الديدكتيك مرتبط بالعلاقات بين التصورات "اليومية" و"المدرسية". فقد وضحنا الفوارق بين هاذين النوعين من البناء، الشيء الذي يوحى بوجود بعض التشنج. بالفعل، فاستعمال نفس التسميات قد يؤدي إلى بعض الخلط، كما اشرنا إلى ذلك من قبل بالنسبة ل"الحظ" مثلا. قبول تعريفات أخرى بالنسبة "لأمور اعتيادية" من الصعوبة بمكان، التعرف على شبكات جديدة وترك أخرى معتادة، ولو مرحليا، صعب كذلك. يبقى تدبير هذه الفضاءات المختلفة واعتبارها في التعليم مشكلة ذات أهمية، ولو أنها تطرح بطرق مختلفة في مختلف ديدكتيكات المواد.

## العقد الديدكتيكي le contrat didactique

### مقاربة أملية للمفهوم:

تطرح دراسة فضاء التفاعلات بين مختلف الفاعلين في وضعية ما، مسألة التنظيمات التي تولدها -أو تحاول توليدها- التي تلزمهم بالمقابل والمحددات التي ترخص لهم. من المفروض أن تحلل هذه التنظيمات، والآثار المترتبة عنها، أو التي من المفروض أن تترتب عنها، على شكل تعاقد. نتحدث عن العقد اليداغوجي، والعقد الاجتماعي، وعقد التواصل والعقد الديدكتيكي... **العقد الديدكتيكي هو مجموع التنظيمات وآثارها، كما يعاد بناؤها من خلال التفاعلات بين المدرس والمتعلم، المتولدة عن وضعيات مرتبطة بمواضيع المعارف المعتبرة في الوضعيات.**

### إضاءات:

إن الدور الأساس الذي يضطلع به العقد الديدكتيكي، كما يُستعمل في الديدكتيك، هو وصف بعض أشكال سير الوضعيات وبعض التعثرات والصعوبات التي تظهر في سيرها. فمثلا، يمكن تحليل الحوار التالي الذي وقع داخل قاعة درس بين مدرسة تريد أن تحسس تلامذتها بالإصاثة "ou" في اللغة الفرنسية وفق عقود من أنواع مختلفة:

Enseignante : C'est blanc, on le mange avec du sucre à la cantine

Un élève : Yaourt

Enseignante : Sur une voiture il y a des...

Un élève : des roues

Enseignante : la poule a un petit, c'est...

Un élève : poussin [....]

Enseignante : Quand on veut boire on achète...

Un élève : un verre

يمكننا البدء أولاً بمساءلة شكل هذا التبادل، اللعبة هنا تعود إلى جمل تبدأها المدرسة ويتمها التلاميذ. هذا النموذج "الكلاسيكي" للتبادل المدرسي ربما تسمح به الأوضاع المؤسساتية للفاعلين (وضعية المعلم الذي يُدرّس ووضعية التلاميذ الذين يدرّسون) ومن وضعيات غير متماثلة كذلك بالنسبة للمعرفة المدروسة.

ثانياً، سوء السير أو التعثر الذي ينهي هذا المقتطف يبين كذلك قواعد ضمنية أو مضمرة تسيّر هي الأخرى هذا التفاعل ويمكن أن يعاد بناؤها بشكل مختلف من طرف بعض الفاعلين. هنا يمكننا أيضاً تفسير هذا التشوه بين القواعد التي تعتقد المدرسة أنها وضعتها وتلك التي يعيد بناءها التلاميذ لأسباب محلية، مثلاً بسبب الاختلافات الحاصلة على مستوى إدراك هدف التبادل (دراسة كلمات وفق توفرها على الإصاثة "ou"/اقتراح كلمات مرجعية لتعاريف). ولكن أن نعلل كذلك بتحديدات تتجاوز الوضعية المدروسة، مثلاً مختلف استعمالات الاجتماعية للغة (البعد التفكّري الذي يضعه المدرس هنا خلافاً للاستعمالات المرتبطة بالأنشطة العملية).

ختاماً، يؤكد هذا المثال الفكرة القائلة إنه لا يمكن لنوع واحد من العقود أن يصف مجموع كل القواعد والتحديدات التي تؤسسه، لأن جزء منها يبدو مرتبطاً بالوضعية وموضوع الدراسة، بينما البعض الآخر ليس مرتبطاً بها بنفس القوة. إلا أنه يسمح بملاحظة أن العقود المذكورة أعلاه متشابهة في عدة جوانب. أولاً كونها غير مُعلنة في أغلب الأحيان، كما هو حال "العقوبات" الممكنة في حالة تفسير العقد. في النهاية، إنها (القواعد) غير محددة لمدة دقيقة، ولكن بالعكس تبدو متحركة وفي حالة إعادة بناء مستمر.

بقي أن نميز بين مختلف أنواع العقود المستعملة في حقل الديديكتيك. المعيار المميز الأساس الذي يمكن الارتكاز عليه هو الفضاء الأصيل للمحددات التي تصف التنظيمات. قد يقتصر هذا الأخير على فضاء الوضعية فقط أو بالعكس قد يتجاوزه.

في الحالة الأخيرة يمكن اللجوء إلى فضاءات مختلفة: فضاء المؤسسات (المدرسة أو الفصل)، فضاء المادة الدراسية، فضاء النفسيات les psychismes... هكذا بلورت Janine Filloux منذ 1974 مفهوم "العقد البيداغوجي" باشتقاقه من العقد الأساس ذي الأصيل المؤسساتي. هذا العقد الأساس يحدد أدوار ومختلف وضعيات التلميذ والمدرس ويضم بنداً مركزياً: "واجب التدريس والتربية، وواجب قابلية التعليم والتربية" (Filloux 1996:314). تبدو علاقة الرضوخ والسيطرة التي يجب على هذا العقد يرسخها



عنيفة جدا، في أعين جانين فيلوكس، لكي يستمر في الوجود. يشيد إذن عقد آخر "العقد البيداغوجي" في العلاقة مدرس/تلميذ حتى يُغطى ولو اصطناعيا هذا العقد الأساس، كما تقول جانين فيلوكس (1996):

(314)

"من شأن عقد جديد، "عقد خاص ذو بناء متناقض"، أن يضع ويضمن القانون التي يؤسس عليه التبادل، العطاء والاتفاق على العطاء، ويؤمن تنظيم المنظومة ضامنا عدم خرق تنظيم الأوضاع. من هذا العقد الجديد يتولد بند مركزي: علاقة الهوية والتمائل المؤسسة على الحب، ومن هنا إمكانية المدرس أن يعين نفسه مؤسس نظام تماثلي."

يحيل هذا العقد إذن على "المأل اللاوعي للدينامية البيداغوجية" حسب تعبير Claudine Blachard-Laville (1989: 65). تحاول هذه الأخيرة من خلال أبحاثها وضع كموضوع دراسة، جانب الحتمية "الموّد من بعد اللاوعي، الذي يثقل تصرفات المتفاعلين في الفعل الديدكتيكي في غياب وعيهم".

يمكننا كذلك أن نتصور أن المادة الدراسية فضاء يفسر وضع وضرورة عقد بالفعل، فبعض التنظيمات المدبرة للتفاعلات بين المدرس (كمدرس لمادة دراسية هنا) والتلاميذ قد تُفسّر كأنها تحيين وبناء وصفات وتوصيات مميزة لهذه المادة. مثلا، تبدو الشروط المتحكمة، حسب التلاميذ، في طول المنتوجات الكتابية مرتبطة بـ"العقد المتعلق بالمادة الدراسية"، بقدر ما تختلف حسب المواد. هكذا يعتبر تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي أن عليهم إنتاج "نصوصا قصيرة" غي الرياضيات و"طويلة" في اللغة الفرنسية (Lahanier-Reuter, Reuter 2002).

تفسر الأنواع الأخرى من العقود المدروسة في الديدكتيك التنظيمات ذات محددات مرتبطة بقوة مع الوضعية نفسها. في هذه الحالة نحن بصدد عقود محلية ومؤقتة. وأولها هو العقد الديدكتيكي المعرف من طرف غي بروسو (Guy Brousseau 2003: 5sq) على النحو التالي:

"عقد ديدكتيكي هو مجموعة الالتزامات المتبادلة و"العقوبات" التي:

- يعتقد كل شريك في لوضعية الديدكتيكية أنه يلزم الآخرين بها، بشكل ضمني أو معلن،

- وتلك التي تُلزمه، أو يعتقد أننا نلزمه، بها

بخصوص المعرفة المدروسة."

يصادق على هذه الدراسة للتفاعلات في وضعية بفرضية، مقبولة من طرف جل الديدكتيكيين، مفادها أن المعرفة لا تنتقل مباشرة ولا فورا ولا كليا. وهذا يؤدي إلى قبول فكرة أن رهانات المعارف ليست مقسمة مسبقا ولا معروفة بتساو بين كل الفاعلين في كل وضعية تعليمية-تعليمية، لأن للمدرس وللتلاميذ مواضع غير متماثلة حيال المعرفة. ولكن، القول إن التلميذ لا يعرف مشروع المدرس وبالتالي لا يعرف رهان الوضعية التي نطالبه بالانخراط فيها لا يعني أنه يجهلها كليا. لأنه يتوفر على تجارب وضعيات ديدكتيكية، ويمكنه افتراض رهاناته وإعادة بناء انتظارات المدرس. القول إن المدرس يتوقع رهانا في الوضعية لا

يعني أن يمكنه فرض الرهان الذي حدده. الوضعية لا توصف كأنها كشف متدرج لرهان المعرفة تحت السيطرة المطلقة للمدرس. بالعكس، نفترض أن رهان الوضعية سيبنى بتعاون في تفاعل البعض بالآخر، دونما ضمان أنه سيكون نفسه (البناء) بالنسبة لكل الفاعلين في الوضعية.

يمكن إعادة بناء عقود أخرى مرتبطة بشكل وثيق مع الوضعيات المدروسة: فمثلا "عقد التواصل" يحدد أساسا بـ "سياق الوضعية والبناءات الذاتية المتداخلة" « contexte de la situation et les constructions intersubjectives » (Schudauer-Léoni, 1997:19). تساهم، خلال الوضعية، مختلف تفاعلات المشاركين في تقريب ومواجهة الرهانات المفترضة ببناء مجموع ما قابل للاستقبال وما هو غير قابل للاستقبال، ما يمكن قوله وما لا يمكن قوله، وهو قابل للسمع وما هو غير قابل للسمع مع تحديد أدوار وانتظارات ومسؤوليات كل واحد. هدف هذا العقد التواصل هو الحفاظ على العلاقة والبناء المشترك لرهانها. يمكننا في هذه الحالة اعتبار العقد الديدكتيكي كأنه "حالة عقد تواصل" كما تقترحه ذلك Maria-Louisa Schubauer-Léoni، كأنه "منظومة علاقات بين المدرس والتلاميذ وموضوع تعليم".

تطرح مختلف أنواع العقود المدروسة رهان الوضعية في صيغ مختلفة جذريا: رهان نرجسي، مؤسساتي، تواصل، مدرسي، مرتبط بمادة دراسية... كل منهم يقدم اهتماما خاصا، ولكن لا أحد منهم يمكنه ادعاء استيعاب كل التنظيمات الواردة في الوضعية.

#### مسائل، تساؤلات، نقاشات:

تختلف أهمية مفهوم العقد حسب الديدكتيك التي بصدها: فهو مركزي في ديدكتيك الرياضيات، بالمقابل نادرا ما تستعمله ديدكتيك الاجتماعيات (التاريخ والجغرافية). ومع ذلك فالنقاشات والتساؤلات التي يثيرها هذا المفهوم تبقى مشروعة في حقل الديدكتيك. سنتطرق لبعض المحاور فقط هنا: فائدة ومنفعة مختلف أنواع العقود بالنسبة للديدكتيك، الدور التفسيري الذي يضطلع به هذا المفهوم مع بعض النتائج المترتبة عن استعماله كالزمنية الملزمة داخل الفصل.

كما رأينا أعلاه، يمكن لمختلف أنواع العقود تفسير بعض التفاعلات داخل فضاء القسم، تفسيراً مشروعاً. يطفو سؤالان إذن، الأول هو سؤال الملاءمة والفعالية الديدكتيكية لهذه الأنواع المختلفة من العقود. هل علينا، خلال تحليل ديدكتيكي الاحتفاظ فقط بالأنواع المتميزة بالرهان المعرفي؟ السؤال الثاني يكاد يلتصق بالأول، كيف نرى تنوع هذه التحليلات؟ هل علينا مفصلتها (في هذه الحالة لا تعدو كونها الأوجه المختلفة لنفس التحليل) أو علينا القيام بالتقاطعات فيما بينها كأنها تحليلات مستقلة؟ رغم هذه التساؤلات، التي ماتزال موضع نقاش، فمختلف أنواع العقود تساهم كلها في وصف وتفسير بعض الاختلالات. هذا اللجوء إلى مفهوم العقد، من أجل تفسير بعض صعوبات وتعثرات التلاميذ يسمح بالفعل بعدم التفكير فيها كأنها "آثار إعاقات سوسيو-ثقافية أو معرفية أو لغوية" (Sarrazay, 1995:103). الاهتمام بالتمثيلات التي يسقطها التلميذ وبينها في الوضعية، والاهتمام بإعادة بناء الانتظارات والأدوار المفترضة لمختلف الفاعلين، تسمح بالعكس بفهم بعض الاختلالات على أنها اختلاف في فهم الوضعية.

ولكن من بين الأسئلة الأكثر عرضة للنقاش التي يثيرها هذا المفهوم واستعماله في الديدكتيك، نجد سؤال العلاقة بين المؤسسة أو البحث عن معايير وقواعد ومواقف (سواء أكانت معلنه أو مفترضة أو أعيد

بناؤها...) وبين سيرورات التعليم والتعلم وبناء وتعبئة المعارف. انطلاقا من هذا التساؤل الكبير، والتي تشير إلى الزمنية، يمكننا التركيز على مسألة خاصة بحقل الديداكتيك، وهي مسألة التماثل بين العقد (العقود) والزمن الديداكتيكي. فاعتبار الزمن الديداكتيكي يؤدي إلى التمييز بين القواعد الدائمة، التي تبدو مستقرة نسبيا وتلك التي تبدو بالعكس متلاشية، وأيلة للزوال أو التحويل. هكذا يظهر كموضوع بحث ديداكتيكي نقط فسخ العقد التي قد تظهر مع مرور الزمن الديداكتيكي. قد تولد هذه الانقطاعات في العقد تحويلات في موضوع الدرس مرتبطة بالتغييرات –المعلنة أو المضمرة- في رهانات المعارف.

مجموع هذه الأسئلة الحية، التي يعبرها بشكل متفاوت مجمع الديداكتيكيين، توضح الاهتمام الذي تضطلع به هذا النوع من المقاربات والتفوق الذي لاقاه مفهوم العقد. خصوصا، النتائج المتعلقة بالعلاقات الممكنة بين صعوبات التلاميذ وسوء التفاهم التعاقدية التي ولدت مواقف متباعدة. هكذا فالبعض يدافع عن الفكرة التي مفادها أن التعبير المعلن عن العقد سيضمن التقليل من هذه الفوارق. بالمقابل البعض الآخر يرى أن هذه المقاربة تتبع من رغبة في شفافية زائفة: هذا يعني رفض البناء المشترك المرتبط دائما بوضعيات هذه العقود وجزئها المضر الذي يبقى ضروريا.

## الديداكتيكات les didactiques

### مقاربة أولية للمفهوم:

يمكن تعريف الديداكتيكات، في مقاربة أولى، على أنها مواد البحث التي تحلل المضامين (معارف، مهارات...) كمواضيع تعليمية تعليمية مسندة وقابلة للإسناد إلى مواد دراسية.

### إضاءات:

يُمكن هذا التعريف أولا من التمييز بين الديداكتيكات ومواد البحث الأخرى المجاورة لها من جهة أو أخرى:

• تلك التي تهتم بتحليل المضامين دون الاهتمام بالتدريس أو التعلم (الرياضيات مثلا، أو اللسانيات أو التاريخ...)

• تلك التي تهتم بتحليل التدريس والتعلم دون التركيز على المضامين (مثلا البيداغوجيا أو الفلسفة أو علم الاجتماع أو علم النفس التربوي...)

تتميز الديداكتيك إذن بالتركيز على المضامين وعلى علاقتها بالتعليم والتعلم.

أكثر من هذا فالديداكتيكي متخصص في مادة دراسية محددة (الفرنسية أو الرياضيات أو العربية أو علوم الحياة والأرض أو الموسيقى...) هذا المرجع الأساس إلى المواد يحيل إلى المدرسة وطرق اشتغالها ونموذج بنيتها على المدى البعيد – ما يسميه البعض الشكل المدرسي أو النظام الدراسي- الذي يصنف وينظم المضامين في مواد.

هذا التعريف يركز كذلك على كون الديدكتيكات هي مواد بحث، أي أنها مجالات علمية، تتميز بأسئلة علمية (على رأسها تكوين ووصف وتغيير المضامين واستخدامها عبر التعليم، وكذا طرق تملكها...). علينا أن نخلط بين الديدكتيكات كفضاء بحث والفضاءات الثلاثة التالية:

- فضاء ممارسة التعليم والتعلم المادي (المعلم داخل قسمه وهو يدرس مضمونا معيناً لتلامذته)؛
- فضاء الوصفات: نصوص القوانين والتشريعات والتعليمات الرسمية... التي تدبر، ولو جزئياً، ما سيدرس وطرق تدريسه؛
- فضاء التوصيات، مكون من عدة فضاءات تحتية وفاعلين يؤطرون الممارسات مع نوع من المشروعات مع تفضيل هذا الاختيار أو ذلك، هذا التنظيم أو ذلك، هذا الاستخدام للمضامين أو ذلك: يمكننا التفكير هذا في التكوين أو التفتيش أو الجمعيات البيداغوجية أو الكتب المدرسية...

يعتبر بدون أدنى شك، فضاء الممارسات التعليمية التعلمية الموضوع المركزي لبحوث الديدكتيكيين (انظر مثلاً، مفهوم المنظومة الديدكتيكية التي تحدد مجال الديدكتيك، حول العلاقات بين الأقطاب الثلاثة التي هي المدرس والمتعلمين والمعارف). إلا أن الفضاءين الآخرين هما كذلك ضمن حقل التحليل، مثلاً من أجل فهم بروز ما يلزم تدريسه ومختلف الأشكال التي يمكن أن يظهر فيها.

إضافة إلى كون كل من هذه الفضاءات يتميز بفاعلين خاصين به، متميزين بهوياتهم وتكوينهم ومهنتهم: باحث أو معلم تلاميذ أو سياسي أو عضو مجلس مكلف باقتراح أو تحرير برامج (حالة اللجن البيسلكية أو اللجنة الدائمة للبرامج والمناهج بالنسبة للمغرب) أو مكوّن أو مفتش أو مناضل نقابي... الخ.

والنتيجة، هي أن المفاهيم الأساس التي تهتم بها الديدكتيكيون تتحدد بنظرتهم وبالتالي فهي مختلفة عن استعمالاتها في ميادين البحث الأخرى. كمثال فقط، الزمن أو النشاط أو مواضيع البحث نفسها لا تحلل إلا من خلال هرم علاقاتها بتعليم وتعلم مضامين معينة. أو توزيع الفضاء الذي يرى من خلاله الديدكتيكيون العالم الاجتماعي: فضاء مدرسي مقابل فضاء خارج المدرسة، فضاء المواد الدراسية مقابل فضاء غير المواد الدراسية (ساحة الاستراحة أو المطعم...) خاصة بالديدكتيكي ولا تتناسب وتقطع الفضاء الذي قد يقوم به الجغرافي أو عالم الاجتماع.

#### مسائل، تساؤلات، نقاشات:

يُطرح التعريف الذي انطلقنا منه للنقاش. فالبعض مثلاً، يعرف الديدكتيكات كمواد البحث التي تحلل تعليم وتعلم مضامين مواد. ولو أن هذا التعريف يبدو قريباً من الأول، نلاحظ أن "مدخله" ليس هو المضامين والمحتويات، محاولاً هكذا أن يجعل منها "شبه قارة" للتعلم والتعلم، بينما نقطة ارتكاز تعريفنا الأول هي المضامين والمحتويات وكون الديدكتيكيون يجتمعون فيما بينهم حسب المواد الدراسية التي يشتغلون عليها. وهكذا فمن جانب الهوية فهم متخصصون رياضيات أو فرنسية أو علوم أو تربية بدنية أو لغة عربية أو أمازيغية... الخ.

لندقق أكثر أن مفهوم المحتوى أو المضمون ليس بسيطاً البتة. فقد يحيل علة معارف savoirs أو مهارات savoir-faire كما قد يحيل على قيم (مثلاً المتناقضات: خير/شر أو عادل/غير عادل أو جميل/قبيح في

التربية على المواطنة أو في الفلسفة أو في التربية الفنية...) وقد يحيل على طرق تفكير *des manières de penser* أو طرق الفعل أو التحدث الخاصة بمختلف المواد. فوق كل هذا وذاك يليق، بدون شك، التمييز بين المحتوى الذي سيبرس (محدد من طرف المؤسسات الرسمية) والمحتويات المدرّسة بالفعل والمحتويات المكتسبة...

كما أن مفهوم *la discipline* يطرح عدة مشاكل وإشكالات. أولاً لأنه علينا أن نميز هنا بين المادة "العالمية" كما يمارسها الباحث، والتي غالباً دقيقة جداً وفي تطور دائم وفق تقدم البحث والمواد "الجامعية" التي تقدم رؤية ذات مستوى عالٍ وأكثر ثبوتاً وافتتاحاً لفائدة متخصصي المستقبل والمادة "المدرسية" أو "الدراسية" التي تعتبر نقلاً موجهاً لفئة أصغر سناً ودون أي طموح في تكوين متخصصين فقط وتجمع أحياناً عدة مواد "عالمية" و"جامعية" جد مختلفة (التاريخ والجغرافيا؛ الفرنسية أو العربية في إشارة إلى علم اللغة أو فقه اللغة؛ علوم الإعلام والاتصال؛ النظريات الأدبية؛ علوم الحياة والأرض...). مازال مفهوم المادة يطرح عدة مشاكل وإشكالات لأنه يؤسس في أشكال مختلفة حسب الفترة المدرسية: روض أو ابتدائي أو ثانوي... بالتالي نتساءل هل فهرسة مضامين بمادة معينة (القراءة باللغة العربية أو الفرنسية مثلاً) قبل نهاية السلك الابتدائي ملائمة وفعالة، وهل يمكن للديكتيكات، كما ترتبط مرجعياً بمواد، معالجة هذا المضامين دون حذر منذ الروض أو بداية الابتدائي.

يتأجج نقاش آخر بين الديكتيكيين ويدور حول مسألة تمديد حقل الديكتيكات. نجد، من جهة من يرى الميدان المركزي، بل الوحيد، للديكتيكيين هو المدرسة، ومن جهة أخرى هناك من يدافع عن ديكتيك "موسعة" والذين يرون أن موضوع الديكتيك هو كل ظاهرة تعليم و/أو تعلم إرادية مهما كان مكان إنجازها: الأسرة أو الفضاء المجاور للمدرسة (الجمعيات...) أو مجموعة الأنداد والأقران... نلاحظ هنا ببساطة، دون أي محاولة لخلق نقاش مركب، أنه تاريخياً تطورت الديكتيكات انطلاقاً من تحليل الميدان المدرسي الذي يبقى مرجعاً لا غنى عنه عند الحديث عن تعليم وتعلم المواد. ويمكننا التفكير في التطور الهام، منذ بداية تسعينيات القرن العشرين، للديكتيك المهنية، المتميزة بعلاقتها الوثيقة مع تكوين الراشدين والمؤسسة على التحليل الدقيق للعمل (الموصوف والحقيقي) والمتوجه نحو تطوير الكفايات المهنية، دونما أي إشارة مرجعية لهذه المادة الدراسية أو تلك (Vergnaud, dir., 1992). وإذا افترضنا، في هذه الحالة، وجود تشابه بنيوي مع الديكتيكات (العلاقات مع المضامين، التعليم والتعلم، كمواضيع بحث) يمكننا أن نعتبر أن أهمية الفوارق المشار إليها أعلاه تؤسس فضاء بحث خاص.

مازال الديكتيكيون يتوفرون على مواقف متباعدة بخصوص العلاقات بين فضاء بحثهم الخاص وفضاءات البحث الأخرى (فضاء الممارسة، فضاء الوصف، فضاء التوصيات...) التي تواجههم. يمكننا، ربما بنوع من المجازفة بالتبسيط المفرط، التمييز بين ثلاثة مواقف أساس. الأول يفترض، شأنه شأن عدد من العلوم الأخرى، أن أهداف الديكتيكات تكمن في وصف وتحليل الممارسات، وليس في المساعدة على التدخل الذي قد يؤدي إلى انحراف "تطبيقاتي"، الباحث ليس واصفاً أو خبير ممارس البيت. بالمقابل، يلاحظ المدافعون عن الموقف الثاني وجود علوم تطبيقية تميل بطبيعتها نحو المساعدة على تحسين الممارسات إضافة إلى المعرفة والديكتيكات ظهرت وتطورت بسبب مشاكل وإشكالات الميدان، مصاحبة في الغالب بالتفكير في الإصلاحات الممكنة. من هذا المنظور يجب على الديكتيكيين التفكير في أدوات وآليات تحسين التعليم وتجويده. لديهم، حسب تعبير (Jean-Louis Martinand 1987) مسؤولية بخصوص المضامين والمحتويات. بقي الموقف الثالث الذي يعتبر أنه إذا لم نقدر على تجنب المسؤولية

والانخراط وحذفهما (Halté, 1992) أو الأفق الأدائي Praxéologique (Reuter, 2005c) فعلينا كذلك الانتباه والحذر على أن نخلط بين البحث من جهة والوصف والتوصيات والممارسات من جهة أخرى. من هذا المنظور يمكن للديداكتيكيين، في إطار مشروعهم المعرفي نفسه، بلورة وتجريب طرق التحسين شريطة تدعيمها نظريا وتقويم فائدتها ومنفعتيها وحدودها وإدخالها كممكّن من بين مجموع الأدوات والآليات الممكنة، وتبقى مسؤولية استعمالها على عاتق المدرس الذي يبقى دائما المسؤول الوحيد عن ممارساته...

لن نغلق هذا الجزء دون الإشارة إلى مسألة أخيرة يعترض بشأنها ممثلو بعض المواد الأخرى والديداكتيكيين. بالفعل، يرى الديداكتيكيون شرعيتهم العلمية مرفوضة من طرف المتخصصين في مواد التخصص المرتبطة بالمحتويات والمضامين والمتخصصين في علوم التعليم والتعلم على السواء. يفسر هذا الوضع بعاملين كبيرين. الأول يصادف عند تطور أي تخصص جديد: يلزم الوقت حتى تقبل التخصصات القديمة تخصصا جديدا في كور التكون. علم النفس أو علم الاجتماع أو علوم اللغة واجهت كلها في وقتها نفس المشكل. العامل الثاني يرتفع مع خصوصيات الديداكتيكات نفسها. بالفعل، كل تخصص في طور التكوين يسائل حدود التخصصات السابقة له. ومن هنا، الديداكتيكات تعتبر أحيانا تدوس على مجالات قائمة (محتويات، مضامين، تعليم، تعلم...) فيرى للديداكتيكيين كأنهم متخصصين منافسين. تتضاعف حدة هذه الظاهرة بالإحساس الذي تشعر به بعض هيئات الواصفين أو الخبراء (المفتشين أو مءلفي الكتب المدرسية...) بنزع سلطتهم من طرف متخصصين جدد بيد أنهم كانوا يتمتعون بسلطة شبه مطلقة سابقا، إلى حد احتكار وصف وتحديد المضامين والمحتويات وإصدار توصيات بشأنها ومفصلتها بطرق تدريسيها.

## الوضعيات الديداكتيكية: Situations didactiques

### مقاربة أولية للمفهوم:

الوضعية، كموضوع دراسة ديديكتيكية، قطع للواقع (الوضعية لا تدوم إلى الأبد)، وتتميز بيزوغ عنصر جديد أو تشكيلة عناصر جديدة configuration d'éléments (علاقة، مشروع، موضوع معرفة، وثائق...) في زمن وفضاء القسم.

تتطلب محاولة التعريف هذه بعض التوضيح. تتعلق النقطة الأولى بميزة الوضعية المذكورة ك"موضوع دراسة ديديكتيكية". بالفعل من الضروري تمييز بين الوضعيات المصاغة والموصوفة في فضاءات أخرى غير فضاء القسم، وتلك التي نشغل عليها في الديداكتيك. هكذا، ذكر مفهوم "وضعية اللا استقرار" عند الراشد خلال التكوين أمر مشروع من أجل تحليل التكوين المذكور، ولكن هذه الوضعية، المبنية خارج التكوين، لا تُدرّس كما هي من طرف الديداكتيكي. أما النقطة الثانية فتتعلق بأمر "قطع الواقع" حيث إنه كقرار منهجي يحدد الوضعية المدروسة. كما يدل على ذلك أصل الكلمة اللاتينية *situs* التي اشتقت منها كلمات أخرى ك *site* و *situer* (موقع وموقع أو موضع... الخ.) فالوضعية تحدد في الفضاء والزمان. في حالة الديداكتيك، الفضاء والزمان الملائمين هما فضاء وزمان القسم، في معناهما الشمولي: هكذا يمكننا الحديث عن وضعية "العمل بالبيت" معتبرين أن العلاقة الديداكتيكية تستمر خارج الفضاء المادي للمؤسسة. ولكن يجب أن لا نخلط بين التحديد الزمني للوضعية والزمن المؤسسي: قد تستمر وضعية بعد الحصة الدراسية، بل قد تدوم أكثر من حصة. ختاماً، يمكن تعريف وفهم وضعية، دائما كموضوع دراسة

ديدكتيكية، وفق ما هو، ويبقى، جديد في فضاء وزمان القسم: هكذا، تعريف وضعية تقويمية داخل تلك التفاعلات بين المدرس والتلميذ، يعود إلى تحديد نية المدرس وطلباته كشيء جديد، بالنسبة لوضع التفاعلات السابقة. يعود تحديد وضعية ديدكتيكية في تسلسل continuum حصص دراسية إلى اقتراح موضوع معرفة والأنشطة المرتبطة به كشيء جديد. عندما يفقد هذا الموضوع وضعه كـ"جديد" لكي يصبح "قديمًا" تنطفئ الوضعية.

كخلاصة لهذه المقاربة سنركز على أهمية ومنفعة هذا المفهوم الديدكتيكي. دراسة وضعيات ديدكتيكية أمر مفر ونفعي لأننا نفترض ظهور علاقات وارتباطات جديدة بمواضيع المعرفة تتكون وتأخذ معنى داخل الوضعيات ومن خلالها. بعبارة أوضح، لا نعتبر في الديدكتيك غير التعلّات والتعليمات الموضوعة، أي المرتبطة والمنطلقة من وضعيات.

### إضاءات:

إن المفهوم الديدكتيكي "الوضعية" متعدد الأشكال أولاً وقبل كل شيء. بالفعل، النعت المميز للوضعية يتغير حسب ما يبدو "جديداً" وما يبرر مركز اهتمام الديدكتيكي، وما يتغير كذلك هو أسلوب التحليل والمتبع على وجه الخصوص. هكذا قد تُحلل وضعيات على أنها وضعيات تقويم أو عمل تفكري أو مصادقة أو تواصل أو مأسسة... الخ.

يمكن تبني عدة سبل مختلفة من أجل ضبط درجة تركيب هذا المفهوم. يمكننا أولاً تمييز الأشغال التي تمت كمشاريع بحث التي تندرج فيها: قد يتعلق الأمر بتحديد ودراسة وضعية بغية فهم أفضل وأدق للواقع الموجود أو بغية تعديل واقع قادم أو بغية وصف واقع محتمل. هذا يسمح بتمييز الدراسات حيث يعطي الديدكتيكي لنفسه كمهمة بناء وضعية أو وضعيات للدراسة عن تلك حيث يحاول تحديد هذه الوضعيات. بعبارة أخرى، تنقسم الأشغال الديدكتيكية حسب وضع الوضعية المرتقبة، هل هي وضعية "حالات ممكنة للمنظومة الديدكتيكية" (Chevallard, 1992) أو حالات ضرورية أو مأمولة أو موصى بها وفي الختام هل هي حالات ملاحظة. تولد الوضعية الأولى دراسات تهتم شروط سير الوضعيات. هكذا تمكن Yves Chevallard من تعريف مفهوم *الوسط* مثلاً. تميز الوضعية الثانية أعمال مثل تلك التي قام بها Yves Reuter (Reuter 1996) حول الوضعيات الكتابية. بهدف تحديد وضعيات فعالة للتعلم قام Reuter بدراسة المعايير (أدوات المراقبة، درجة الانفتاح، درجة الصعوبة، المنفعة...) التي يمكن للمدرس التصرف فيها من أجل تنويع الوضعيات الكتابية. الموقف الأخير هو موقف الباحث الذي يحاول فهم الأنشطة وتصرف التلاميذ في وضعية ما بمسألة المعنى الذي يعطيه هؤلاء للوضعية. كيف يقبل التلاميذ حداثة الموضوع وبماذا يشعرون حياله؟ كيف تناقش هذه الحداثة من طرف المعلم؟ نرى بالتالي أن مفهوم الوضعية يقترب، حسب موقف الباحث، من عُدّة (عندما نحاول بناء وضعيات ملائمة) أو بالعكس من السياق (عندما نحاول إعادة بناء مدلول ومعنى التفاعل الديدكتيكي في الوضعيات).

هناك سبيل آخر لاستكشاف تنوع معاني مفهوم الوضعية في حقل الديدكتيكات، ألا وهو تصنيف الوضعيات. فهو تفكير في أنواع الوضعيات وترتيبها في زمان القسم وبالمقابل التساؤلات المترددة حول كيفية إعادة بناء هذا التراتبية الزمنية من طرف التلاميذ الشيء الذي يمثل قلب هذه الإشكالية. بعض هذه الدراسات تحضاً باهتمام خاص. نشير بداية إلى تلك التي تعتبر أساس نظرية الوضعيات كما بلورها Guy Brousseau في مجال ديدكتيك الرياضيات. تصور هذا الأخير ثلاثة أصناف من الوضعيات (الفعل،

الصياغة والمصادقة) والتي تكون نماذج مختلفة للقاء التفاوض بين التلميذ والمعرفة ( Brousseau, )  
:2(2003):

"تنمذج الوضعية رهانات وإمكانات أخذ قرار من طرف فاعل في وسط معين. يتم اختيارها بحيث لا يمكن تفعيل استراتيجيات الحل إلا باللجوء إلى معرفة رياضية [...] . توجد عدة وضعيات في ارتباط بنفس المعرفة. كما أن عدة معارف قد تتدخل في قرار وحيد. أحد مواضيع نظرية الوضعيات في الرياضيات هو ترتيب الوضعيات وبالتالي المعارف بدلالة ارتباطها وإمكانات التعلم والتعليم التي توفرها. ترتب هذه النظرية الوضعيات حسب بنيتها (فعل، صياغة، مصادقة، مأسسة،... الخ.) التي تحدد أصناف المعارف متنوعة (نموذج فعل ضمنى، لغة، مبرهنة...)." .

في الحالة الأولى، تُرغم أفعال التلميذ ببعض عناصر المعرفة المدروسة، في الحالة الثانية يتعلق الأمر بخطاباته وتصرفاته اللغوية، أما في الحالة الثالثة فيتعلق الأمر بتصرفاته البرهانية. أعطت هذه النظرية، التي ظهر أنها غنية وألهمت عدة أعمال، للوضعية الديدكتيكية وضع مفهوم مركزي في هذا المجال. ولو أن ديدكتيكات المواد الأخرى لا تعطيهما دائما نفس الامتياز فمع ذلك نجد اقتراحات تصنيف وترتيب الوضعيات. وجهة النظر التي تبناها Francis Ruellan في ديدكتيك الكتابة مثلا، أدت به إلى تحديد ثلاثة أصناف من الوضعيات سماها الوظيفية ومرجأة ووضعية البنينة (Ruellan, 2005: 19-22):

"تتم فصل هذه الأصناف الثلاثة من الوضعيات بشكل يؤدي إلى أسلوب تفكري واستكشافي، انطلاقا من ممارسة الكتابة [...] . الوضعيات الوظيفية هي لحظات إنتاج كتابة وتعلم غير متشكل non formalisé [...] الوضعيات المرجأة، هي وضعيات وسيطة بين الوضعيات الوظيفية ووضعيات البنينة، وتسمى كذلك لأنها تستعمل أنشطة كتابية من أجل تحديد المشاكل الأساسية ولكنها "ترجي" البحث عن حل ناضج ومحضر [...] أما وضعيات البنينة فهي لحظات تعليم متشكل."

يمكن إذن اقتراح عدة تنظيمات للوضعيات بغية التفكير في بنينة أنشطة التلاميذ بهدف بناء معارف أو كفايات جديدة.

#### مسائل، تساؤلات، نقاشات:

تعدد استعمالات هذا المفهوم جعله موضوعا مركبا مختلف البروز والاستقلالية والوضع حسب الديدكتيكات والمؤلفين. يمكّن وصف بعض التوترات التي تميزه من مقارنة هذا التركيب. تبين دراسة بروز هذا المفهوم في ديدكتيك مواد مختلفة توترا كبيرا. بالفعل، تعتبره بعض الديدكتيكات عنصرا مركزيا للدراسة (ديدكتيك الرياضيات على وجه الخصوص كما أشرنا لذلك سابقا) بينما مواد أخرى فضلت الاقتصاد اتجاهه: ديدكتيك اللغة الفرنسية بالخصوص (Bernié, 2005) فضلت لمدة طويلة دراسة العدة أو المقطع.

تؤسس الاستقلالية هذا المفهوم بشكل مختلف كذلك. بالفعل، يمكن بناء المفهوم كمفهوم خاص بالديدكتيك، أو بالعكس، مستلهم بشكل أو بآخر من مواد ملحقه. يظهر هنا أيضا توتر بين معاني مستوحاة من علم



النفس المعرفي أو الاجتماعي أو الأنثروبولوجيا...ألخ، وبين محاولات تعريف المفهوم من وجهة نظر ديدكتيكية محضة.

ختاماً، قد يكون تتمتع الوضعية بوضع مفهوم استكشافي *heuristique* يبسر عمل الفكر، أو بوضع مفهوم معرف بدقة في إطار نظرية ديدكتيكية. هكذا، في الحالة الأولى، يستدعي المفهوم دون أن يُعرّف: فهو من بين المفاهيم التي تسمح بالتفكير والاشتغال دون أي إكراه أو أثر على فكر المؤلف، لأنه غير معرف بحزم ودقة. بالعكس، في الحالة الثانية، قد يأخذ معان محددة بوضوح، ولكنها لا تفهم ولا تستعمل إلا في إطار النظرية التي تندرج فيها.

ما زالت عدة نقاشات وسبل تفكير مفتوحة. سنقتصر هنا على مسألة إعادة إنتاج الوضعيات وحدود ما يقصد بعبارة "وضعية"، موضح بالنقاش حول وضع العادات داخل قسم الروض (ما قبل المدرسة).

برزت مسألة إعادة إنتاج الوضعيات مبكراً في الديدكتيك. أحد مشاريع هذا المجال هو وصف الوضعيات الأكثر نفعاً لتعلم المواد الدراسية، من أجل دراسة "إمكانات نقل بل حتى استعمال أشغال البحث" (Artigue, 1986). ولكن، يصادف هذا المشروع مسألة أساسية، ألا وهي مسألة صدق وتصديق النتائج المحصل عليها. بالفعل، البرهان العلمي أن وضعية تتمتع بآثار مهمة يتطلب تجريبيها في أقسام مختلفة بهدف دراسة إمكانية إعادة إنتاجها ودوام واستقرار الآثار المنتظرة. هذا يضعنا أمام بعض المشاكل المنهجية الهائلة غير المبتوث في شأنها. تتعلق الأولى بعدد التجارب الضروري القيام بها قبل التصريح بثبوت نتيجة ما. والثانية مرتبطة بتحديد "معنى الظواهر الملاحظة [وتحديد] المتغيرات التي تحدها" في التحليل البعدي للوضعية كما عاشها القسم الواحد (Artigue, 1986). أما الثالثة فهي مسألة تقويم فوائد التعلم التي يمثله عيش الوضعية. السؤال بعيد عن الحل ويكون أحد ميادين التفكير الديدكتيكي (Johsua, 1996b).

المسألة الثانية تتعلق بتوسيع مفهوم الوضعية إلى لحظات دراسية محددة زمنياً داخل قسم. لأننا أشرنا إلى أن عنصراً أو ترتيبية جديدة تظهر وتستمر في وضعية، تُطرح بالمقابل مسألة الملاءمة في وصف لحظات دراسية، التي تتميز باستقرار وثبات العلاقات وأوضاع مختلف الفاعلين ومواضيع المعرفة، كأنها وضعيات. هكذا اتجه عدد من الباحثين نحو الطقوس والعادات في القسم التعليم الأولي (الروض) من أجل مساءلة الاستقرار الظاهري للمواضيع المدروسة التي توحى بها عبارة "عادات" أو "طقوس". بين (Laurence Garcion-Vautor 2002)، مثلاً، بأن مواضيع تعليم وتعلم جديدة مشار إليها بتنظيات لأوساط جديدة تظهر فعلياً مع مرور زمن لحظات الدراسة، ويمكن تحليلها على أنها وضعيات ديدكتيكية.

### النقل الديدكتيكي *La transposition didactique*:

ندين ل Yves Chevallard، باحث مهتم بديدكتيك الرياضيات، بأول صياغة لهذا المفهوم المهم في حقل الديدكتيك. وباستعارة عباراته، يمكننا تعريف النقل الديدكتيكي كالتالي (39: 1985-1991):

"يخضع محتوى معرفي بعد اعتباره معرفة قابلة للتدريس [...] إلى مجموعة تحويلات تكييفية ستجعله قادراً على أخذ مكانه ضمن المواضيع التعليمية. "العمل" الذي يحول موضوعاً معرفياً ليحوله موضوع تدريس يسمى النقل الديدكتيكي."

استعار Chevallard المفهوم من عالم الاجتماع (1975) Michel Verret الذي درس صعوبات جعل المعارف الصادرة عن العلوم الإنسانية مدرسية: تُظهر "المسافة بين الموضوع المدرسي والموضوع النظري" ليس تكييفاً أو "تبسيطاً" مدرسياً عادياً فقط للموضوع النظري، ولكن تحويلاً حقيقياً، يصل إلى حد "تعويض الموضوع": الموضوع المُدرَّس لا يبقى، على عدة أصعدة، نفس الموضوع النظري الأصلي الذي يبرره. (ibid.:178).

استحوذ Yves Chevallard على هذا المفهوم والتحليلات التي قام بها السيد Verret من أجل وصف سيرورة النقل الديداكتيكي في الرياضات، وذلك عبر عدة دراسات أنجزها خلال ثمانينيات القرن العشرين (خصوصاً 1985/1991 ; Chevallard, 1982) – هذه السيرورة التي تُخضع المعرفة العالمية لسلسلة من التحويلات لتجعلها قابلة لتصبح موضوع تدريس. أدمجت اقتراحات Chevallard بسرعة في ديداكتيكيات أخرى، حيث نوقشت إلى درجة الجدل والتعديل بل الطعن أحياناً: ماذا عسانا نقول اليوم: النقل الديداكتيكي يعبر من بين المفاهيم الأكثر عرضانية بالنسبة لمختلف الديداكتيكيات.

## إضاءات:

لكي تصير المعارف مُدرَّسة عليها أولاً أن تكون قابلة للتدريس. هذا يمر عبر صياغة المعرفة على شكل نصوص (مثلاً البرامج والكتب المدرسية) هذه الأخيرة تولد هي بنفسها تحريفات للمعرفة العالمية، التي لا تُدرَّس كما هي. هذه الصياغة في نصوص تسمح بتجاوز إكراهات كل نقل مدرسي للمعرفة.

لكي تصبح المعارف مواضيع تدريس فهي مجزأة، أي أن عدة معارف متداخلة فيما بينها تُقدم كأنها مستقلة. ومنه فإنها تقدم خارج سياق دائرة إنتاجها décontextualisé لكي يعاد تقديمها داخل سياق recontextualisé الدائرة المدرسية. فتتغير طبيعة المعرف بالضرورة: مثلاً، لا تجيب على أسئلة بحث ولكن على مواضيع تعليمية. هكذا تُقدم فرضيات بحث على أنها نتائج ثابتة في الكتب المدرسية (تمت دراسة وتعريف هذه السيرورة من طرف Guy Rumelhard في 1979، تحت اسم سيرورة اليقينية (processus de dogmatisation).

تبنى وتصاغ المعرفة، في المجتمع العلمي، من طرف باحث أو فريق من الباحثين. وكلما أشير إليها في مقالة أو كتاب أو ندوة تربط دائماً باسم مؤلفها أو أسماء مؤلفيها وتاريخ نشرها والرؤية الثقافية للأشخاص الذي صاغوها. في المدرسة، المعرفة غير مشخصة dépersonnalisé: عناصر المعرفة لا تُقدم كمواضيع تبلورت وبُنيت ثقافياً ومؤرخة، بل كعناصر معرفية لها وجود مجرد. هناك بعض الاستثناءات الواضحة، عندما نقدم "نجماً" وطنياً خلال كل المسار المدرسي (مثلاً لويس باستور أو بيبير وماري كوري بفرنسا، أو أينشتاين في أمريكا، أو نيوتن في إنجلترا، أو الخوارزمي في العالم العربي...) ولكن في هذه الحالة، تُقدم المعرفة كهدف غير مرتبط بشروط وظروف إنتاجها.

نص المعرفة هو شكل من أشكال برمجة التعليم واكتساب المعرفة. ومن هذا المنظور فهو متناقض مع المعرفية يأخذها كمرجع، والتي تتميز بكونها غير تسلسلية non séquentielle؛ بالإضافة إلى أن نص المعرفة يفترض أن التعلم قد يتبع الترتيب المحدد بالبرمجة التي تنظم فعل التعليم. وهذا غالباً ما يكون مصدر توهم (قد لا يتبع التعلم المسار "العقلاني" للمعرفة المبرمجة، لأن مسالك تطور التلاميذ متعددة ومُكوَّنة من انحرافات وتراجعات وإعادة بناء...) ولكنها ضرورية للبناء والنقل المدرسي للمعرفة.

نص المعرفة يجعلها عمومية، ما يميزه عن المعارف غير قابلة للتدريس (كالمعرفة الشخصية أو الباطنية). مما يسمح بتحديد ما سيُدرّك بالضرورة. وهكذا يصبح ممكنا وشرعيا الارتكاز على تنظيم مراقبة التعلّات من خلال آليات التقويم المرتبطة بالنظام المدرسي.

من أجل التدقيق، ما تم وصفه لحد الآن هو ما يمكن نعتة بسيرورة النقل الديدكتيكي الخارجي عن المنظومة الديدكتيكية، المرتبط بفعل الدوائر الفكرية العليا *la noosphère* التي تختار عناصر المعرفة العالمية لإخضاعها للنقل الديدكتيكي؛ بقي أن نتوقع نقلا ديدكتيكا *دخليا* ( cf. chevallard, 1985/1991:37) يحقق داخل المنظومة الديدكتيكية (أي داخل القسم في تفاعل بين المدرس وتلامذته) والذي قد يكون في طبيعة (صريحة أحيانا) مع نص المعرفة.

يمكننا أن نشير هنا إلى الضغط القوي بين المسافة الضرورية ودوام نوع من المطابقة بين المعارف العالمية والمعارف المُدرّسة. هكذا تستقر دينامية: من جهة، على المعرفة المُدرّسة قريبة بالشكل الكافي من المعرفة العالمية حتى يُعترف بها وتتمتع بالشرعية لدى مجتمع "العلماء"، ومن جهة أخرى، عليها أن تأخذ مسافة كافية عن المعرفة المبتذلة من طرف المجتمع، حتى تحافظ المدرسة على وظيفتها ويُعترف بها كمؤسسة تربوية لا غنى عنها. لماذا الحديث عن دينامية؟ قد نعتقد أنه يكفي تعريف المعرفة المُدرّسة على بعد مسافة معقولة ومقبولة بشكل نهائي. ولكن البحث يتطور ويتقدم، والمعرفة العالمية ليست ثابتة: فهي مفعمة بالضرورة ومتحولة ومصلوحة ومتغيرة... يدمج المجتمع من جهته، بسرعة، أسئلة ومعارف جديدة. على المدرسة مساءلة مضامين تعليمها ومحتوياته باستمرار. من هذا المنظور، قد يصبح فهم طريقة اشتغال النقل الديدكتيكي أداة تسمح للديدكتيكي بالتساؤل حول طبيعة المعارف وبالتالي ممارسة "تقيظ إبيستمولوجي". « *vigilance épistémologique* ».

#### مسائل، تساؤلات، نقاشات:

تتموضع الصيغة التي اقترحها Yves Chevallard للنقل الديدكتيكي في إطار ديدكتيك الرياضيات. ولكنها استعملت في ديدكتيكات أخرى، بتحليل مختلف مواضيع المعرفة التي أصبحت مواضيع تدريس في العلوم الفيزيائية والبيولوجيا وعلوم الاقتصاد والاجتماع والتاريخ والجغرافيا أو الفرنسية كذلك: يحث، في كل حالة، على التساؤل حول ماهية المعرفة العالمية وحول أساليب النقل الديدكتيكي الخاصة بكل مادة. إذا كان هذا المفهوم من بين المفاهيم التي تم تبنيها بسهولة في مختلف الديدكتيكات فهو غالبا ما يكون موضوع نقاش حتى في الرياضيات نفسها. لن نقل هنا إلا بعض النقاشات النظرية التي تولدت عنه (من أجل تركيب النقاشات حول مفهوم النقل الديدكتيكي يمكن اللجوء إلى مقالي كل Jean-Paul Bronckart و Itziar Plazaola Giger (1998)

قد يسمح النقل الديدكتيكي بتحليل وفهم وبناء المعارف التي سُدْرَس. غير أننا نتساءل هل ستبقى هذه النظرية ملائمة في حالة بعض المحتويات التعليمية مثل المهارات؟ ما هي، مثلا، المعارف العالمية المرتبطة بتدريس التكنولوجيا أو التربية البدنية والرياضية؟ ببناء الممارسة الاجتماعية المرجعية *les pratiques sociales de référence*، أدخل (1986) Jean-louis Martinand الفكرة القائلة بأن المعارف المُدرّسة لا تنبع جميعها مصدر عالم. بالفعل، يمكن اقتراح واستعمال مصادر معرفية أخرى من أجل تحليل المعرفة المُدرّسة، على قدم المساواة. فالنقل الديدكتيكي والممارسة الاجتماعية المرجعية يحيلان على أدوات تحليل المعارف المدرسية: أحدهما بالنسبة للحقول العلمية والثاني بالنسبة لحقول

الممارسات الاجتماعية. طرح مثل هذا السؤال بالنسبة لمادة كاللغة الفرنسية (ولا تستبعد اللغة العربية وخصوصا الأمازيغية) حيث الهدف هو "إنماء كفايات لغوية أكثر منه تعليم معارف" الكفايات اللغوية نفسها مرتبطة بممارسات اجتماعية مرجعية (Petitjean, 1998 :25).

ولكن، ولو في هذه الحالة، يدافع بعض الديدكتيكيون على النقل الديدكتيكي كمفهوم ملائم لوصف سيرورة بناء المحتويات التعليمية. مثلا، يضع (Bernard Scheuwly 2005 :52) "المعرفة كشرط القابلية للتعليم"، بالنسبة إليه، المعرفة المنقولة هي أساس كل تعليم—وإن تم تصوره أساسا كتعليم مهارات:

"لكي تصبح هذه المهارات، أو بالأحرى أساليب الكينونة والتفكير والفعل، مواضيع تعليم، فإنها تمر بمرحلة يمكن تسميتها بالتمذجة *la modélisation*. فممارسة الكتابة أو الرسم أو الغناء أو الحساب كما هي لم تكن أبدا لتصبح موضوع تدريس، ولكن هذا الأخير هو معرفة الكتابة والرسم والغناء والحساب."

أكد (Samuel Johsua 1996a :65) أن "النقل الديدكتيكي لا يمكنه أن يأخذ الممارسات كمرجعية مباشرة، على الأقل ليس دون غربال من الصنف النظري". ويضيف: "الإطار المدرسي مرتبط بنية تعليم منظمة، وبالتالي بنقل معارف، وإن كانت معارف على الممارسة". إذا لم يعتبر Johsua التمييز بين المعارف والممارسات ملائما، من وجهة نظر بناء المحتويات والمضامين الدراسية، فإنه يعتبر بالمقابل أن تحديد ما يسميه *المعارف الخبيرة*، إلى جانب المعارف العالمية، ممكنا، مع اختلاف الوضع المؤسسي لكل منها (فالمعارف الخبيرة لا تطور داخل مؤسسات معترف بها اجتماعيا كمصدر للمعرفة العالمية)، ولكن من شأنها أن تخضع هي الأخرى لنقل ديدكتيكي: انظر حالة الموسيقى مثلا. (ibid. :67).

تمكن البعض من تقديم تصور مخالف تماما لبناء المعارف المدرسية: مثلا، مؤرخ المواد André Chervel يذكر ملاحظة لChevallard في مقالة أساسية (1988) حيث يشير إلى وجود "إبداعات ديدكتيكية حقيقية، تثيرها <حاجيات التعليم>" (ويذكر كمثال "الجيب الكبير Sin" و"جيب تمام الكبير Cos"). دون أن يناقش مفهوم النقل الديدكتيكي، يطور Chervel هذه الفكرة ويعممها: "لا تعرف المدرسة بوظيفة نقل المعارف، أو التحسيس بالعلوم المرجعية" (1988:65). ويدقق معنى ومدى قوله أخذا النحو كمثال: "<النظرية> النحوية المُدرّسة بالمدرسة لا تعبر عن العلوم المفترض أنها <مرجعية>، ولكنها تاريخيا <بُكرت من طرف المدرسة نفسها، داخل المدرسة ومن أجلها>". من جهة أخرى، في بداية تأسيس النحو المدرسي كمادة، "في واقعه الديدكتيكي اليومي كما في غاياته، حمل النحو المدرسي الفرنسي في المؤسسة الوطنية الكبيرة لتعليم الإملاء، هذه المؤسسة لا علاقة لها بأي نوع من التبسيط". إذا بين (Chervel 1977) استقلالية النحو بالنسبة للمعارف العالمية، فقد عمم قوله لاحقا (1988) باعتبار الاستقلالية خاصة لكل المواد: المعارف العالمية ليست مصدر ولا غاية المواد الدراسية (من أجل مناقشة الفكرة انظر (Johsua, 1996a :68sq)).

ساءل بعض الديدكتيكيين الآخرين التفاعلات بين المعارف العالمية والمعارف المدرسية. ونجد من بين هؤلاء (André Petitjean 1998 :24) الذي حدد حركة تصاعدية معكوسة، بخصوص مادة "الفرنسية"، تسمح "بمسألة النظريات المرجعية حتى تساهم في وصف كفايات وإنجازات التلاميذ [...]

واستراتيجياتهم الإدراكية بشكل أفضل". هذا التوضع يقلب حركة الأسلوب التحليلي بالنسبة للنقل الديديكتيكي: المقاربة تصاعديّة، في هذه الحالة، بيد أنها تنازلية عند Chevallard.

يمكننا الحديث عن موضوع نقاش أخير متعلق بصياغة النقل الديديكتيكي حسب Chevallard: هامش تدخل الفاعلين في القسم. تعتبر كل المواد مجال إبداع وخلق، كمنتوج فعل المدرسين وتفاعلهم مع تلامذتهم. بالنسبة ل Chevallard، ينتهي النقل الديديكتيكي عند بداية الدرس داخل القسم: إلا أنه يمكننا اعتبار أن ما يتم داخل القسم، من خلال التفاعلات بين التلاميذ والمدرسين، يساهم في بناء المواضيع المدرسية. كما يمكن مساءلة دور المدرس، كما فعل (23: 1998) André Petitjean:

*"داخل قسمه، وحسب تكوينه وأساليبه استثماره في عمله (بيداغوجيا المشروع، مثلاً)،  
المدرس بعيد كل البعد عن عميل دون سلطة، مُكره بنقل ديديكتيكي خارجي، بل هو سيد  
الموقف الوحيد بنقل ديديكتيكي مرتبط بالحدث الاستدلالي الذي تمثله حصة تعليمية."*

من هذا المنظور، بإمكاننا اعتبار أن Chevallard، في تعريفه للنقل الديديكتيكي كسيرورة تسمح ببناء موضوع دراسي (نقل خارجي بالنسبة للمنظومة الديديكتيكية)، أهمل النقل الداخلي، المرتبط بالتفاعلات بين التلاميذ والمدرسين.

تتعلق النقاشات التي ولدها مفهوم النقل الديديكتيكي أساساً بأطراف السيرورة: المعرفة المرجعية وموقع الأفعال المنجزة داخل القسم. إلا أن هذه النظرية تبقى أداة مفاهيمية وصفية وتحليلية نفيسة. أبعد استعماله أحياناً عن الإطار الأصلي وحوله إلى أداة تقويم أدت إلى الخلاصة التالية "بعض المقالات جيدة وبعضها الآخر سيء وغير لائق". أكيد أن هذا التحول يبعده بشكل ملموس عن تعريفه الأول، إلا أنه يسمح أحياناً بأخذ نظرة عن بعد حول