مجلة كراسات تربوية
دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا التربية
والتكوين المستمر
إشكاليات التوافق الدراسي وبرنامج المواكبة التربوية :
البيداغوجية والنفسية والإجتماعية
العدد الأول شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية
دورية علمية مغربية محكمة متخصصة في سوسيولوجيا التربية

إشكاليات التوافق الدراسي وبرامج المواكبة التربوية

العدد الأول(01)، شتنبر 2014

مجلة كراسات تربوية

- **العدد الأول (01)**، شتنبر 2014.

- **المدير ورئيس التحرير:** الصديق الصادقي العماري

majala.korasat@gmail.com

+**212664906365**

- **الإيداع القانوني :** 2014PE0081

ISSN: 2508-9234

مطبعة بنلفقيه -زنقة الحرية، مدينة الرشيدية-المغرب

- **الهاتف : 05.35.57.32.31**

البريد الإليكتروني : ta_lalet.bureaux@yahoo.fr

مجلة كراسات تربوية

دورية سنوية محكمة تعنى بقضايا سوسيولوجيا التربية

العدد (01)، شتنبر 2014

المدير ورئيس التحرير

ذ. الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير

ذ. مصطفى بلعيدي	ذ. عبد الإله تنافعت
ذ. صالح نديم	ذ. محمد الصادقي العماري
ذ. بوجمعة بودرة	ذ. مصطفى مزياني

اللجنة العلمية

د.محمد الدريج	علوم التربية
د.الحسن اللحية	علوم التربية
د.محمد فاوبار	علم الاجتماع
د.عبد الرحيم العطري	علم الاجتماع
د.عبد الغاني الزياني	علم الاجتماع
دة.عزيزة خرازي	علم الاجتماع
د.محمد أبخوش	الفلسفة

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم:

Majala.korasat@gmail.com

+212648183059

الفهرس

المحتويات	الصفحة
تقديم .....ذ. الصديق الصادقي العماري..... .....ال**مدير ورئيس تحرير**.....	01
المواكبة التربوية، نحو تأسيس نموذج/منظومة لتجويد التعليم ومحاربة الهدر المدرسي. .....د. محمد *الدريج*.....	04
لماذا التدريس بالوضعية المشكلة؟ .....د.الحسن اللحية.....	36
المدرس ونظم العمل في مجال الإرشاد النفسي المدرسي. .....ذ. الصديق الصادقي العماري.....	52
العنف لإنهاء العنف في الوسط المدرسي أو سطوة التردي. .....د. عبد الكريم الفرحي.....	75
التربية دعامة مركزية لتحقيق التنمية. **قراءة في كتاب: "التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقاربة سوسيولوجية".** لصاحبه الأستاذ: **الصديق الصادقي العماري.** .....ذ. مصطفى مزياني.....	96
التربية والتنمية والحرية، ثلاث مقاصد للتعليم الراشد. .....د. عبد الباسط المستعين.....	105
النموذج التفاعلي في مجال التوجيه التربوي: **أي دور لعناصر المحيط في بناء الاختيار الدراسي والمهني.** .....ذ. محمد حابا.....	125
أزمة القراءة في المؤلفات النقدية. .....د. عبد الإله تنافعت.....	132
المسرح المدرسي علاج فعال لظاهرة العنف .....ذ. نديم صالح.....	143
فاعلية الذات وجودة الأداء المهني لدى مربي مراكز حماية الطفولة. .....د. كوثر الشرادي.....	154

لماذا التدريس بالوضعية المشكلة؟

د. الحسن اللحية

ثمة أسئلة كثيرة تطرح نفسها على الباحث في علوم التربية أو المهتم بالديداكتيك العام أو الخاص تتعلق بماهية الوضعية المشكلة من قبيل: ما الوضعية المشكلة؟ هل هي بيداغوجيا جديدة أم تجديد بيداغوجي؟ هل هي مقاربة جديدة في التدريس؟ هل هي مقاربة تتسم بالدقة والملاءمة والقابلية للتطبيق في جميع مستويات التعليم...؟

يتحدث الجميع، اليوم، عن الوضعية المشكلة، لكننا في واقع الحال عم نتحدث بالتحديد؟ وأي نقل ديداكتيكي يقترحه علينا الاشتغال بالوضعية المشكلة تلقائيا أو غائيا؟ وأي منافع بيداغوجية تهم التلاميذ[1] [بعامة] ونحن نشتغل عليها وبها...؟

يرى فليب بيرنو أننا نطلب من المتعلم بناء كفايات بمواجهته بانتظام وبكثافة لوضعيات مشكلات معقدة نسبيا، تعبيء مختلف أنواع الموارد المعرفية. ويتساءل قائلا: لماذا لا نتحدث عن المشاكل ببساطة؟ لقد اقترحت المدرسة على التلاميذ مشاكل مصطنعة كليا وغير سياقية بغاية حلها، وهي بعيدة كل البعد عما يسمى التعلم بالمشكلات المعمول به في بعض كليات الطب.

تذكرنا فكرة الوضعية بالثورة الكوبرنيكية أو الثورة الديداكتيكية لأنها مطبوعة بالبيداغوجيات البنائية وديداكتيك التخصصات. لن تنحصر مهنة المدرس إذا ما اتبعنا هذين التيارين في التدريس ولكن في جعل التلميذ يتعلم. ومن أجل هذا الغرض يجب إبداع وضعيات

[1]-Jean-Philippe Schroter, la situation- problème: une nouvelle démarche pédagogique en histoire. In iténiraire N 14- novembre 2005, Voir site, WWW.artic.ac-bensançon.fr

مناسبة تنمي إمكانات التعلم مهما كان نوعه، وفي أحسن الأحوال تنمية التعلم المستهدف.

إن الوضعية المشكلة ليست أي وضعية ديداكتيكية لأنه ينبغي أن تضع المتعلم أمام سلسلة من القرارات التي عليه أن يتخذها لبلوغ الهدف. ويعني ذلك تنمية كفايات التفكير مليا كي نبدع وضعيات مشكلات تكون معبئة وموجهة للتعلمات النوعية[1].

يظهر إذن أن التدريس بالوضعيات المشكلات يستهدف تنمية الشخصية في شموليتها لأن التعلم يبنى بمواجهتها. فالتعلم نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، واكتساب أفكار نحوية وإملائية وصرفية، ثم بعد ذلك القيام بتمارين تسمح باكتساب هذه القواعد التي لا تكفي لمعرفة كتابة نص.

إن التعلم الذي يبنى بمواجهة وضعيات مشكلات يجعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات جديدة تتمثل في بناء استقلاليته.

ولكي يتعلم التلميذ كذلك علينا أن نضفي معنى على ما نقدمه إليه ومعنى لما سيقوم به كتمثل المهمة المعقدة وسياقيتها. والتعلم، أخيرا، لا ينحصر في التحكم في الوضعية في لحظة معطاة من طرف التلميذ؛ إذ عليه أن يكون قادرا على استعمال مكتسباته في وضعيات جديدة من نفس النوع مما يجعله واعيا باستثماره المعرفي والمنهجي وطرق التفكير[2]، أي التحويل[3].

يتطلب بناء وضعيات مشكلات من المدرس أن:

- ✓ يعتبر المعارف موارد قابلة للتعبئة؛

---

[1]-Ph. Perrennoud, des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In Pédacogie collégial (Quebec) Vol.9. n2, decembre 1995.

[2]-Xavier debeauchense, apprendre par les compétences, in, cepec. www.cepec.org

[3]Philippe Perrenoud, Des savoir aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?

- ✓ العمل المتنظم بالمشاكل؛
- ✓ إبداع أو استعمال وسائل أخرى في التدريس؛
- ✓ التفاوض وقيادة المشاريع صحبة التلاميذ؛
- ✓ تبني التخطيط المرن؛ مع الحرص على وضع عدة بيداغوجية مركبة؛
- ✓ وضع تعاقد بيداغوجي جديد؛
- ✓ ممارسة تقويم تكويني في وضعية الاشتغال[1]؛ والمعرفة بالملاحظة أثناء اشتعال التلميذ؛ وتقويم الكفاية وهي في طور البناء؛

تجاوز الخلط:

نجد كثيرا من التعاريف الخاصة بالوضعية المشكلة من قبيل:

أولا: تعاريف عامة للوضعية المشكلة- لا نهاية لها-تجعل الجميع منظرا، من قبيل:

- ○ الوضعية المشكلة في السياق المدرسي وضعية أولية تحتوي على بعض المعطيات؛
- ○ تفرض الوضعية المشكلة في السياق المدرسي هدفا يجب بلوغه، هو هدف التعلم أو إرادة التعلم؛
- ○ يفرض هدف التعلم على المتعلمين القيام بأفعال-أنشطة متوالية غير خطية؛
- ○ تعبئ الوضعية المشكلة في السياق المدرسي نشاطا فكريا لدى المتعلمين؛ تفرض المشكلة على المتعلمين طريقة في البحث؛ وذلك بغاية بلوغ نتيجة نهائية. وإن النتيجة المحصل عليها تكون مجهولة في البداية والحل لا يكون متوفرا مباشرة[2].

---

[1]- Ph.pérrenoud, l'école saisie par les compétences. In. Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ; Quebec, 9-11 décembre 1998.

[2]- Gérard de Vecchi, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette éducation, 2002

ثانيا: نجد تعاريف للوضعية المشكلة **بهاجس بيداغوجي** دون أن يبلغ العتبة البيداغوجية، ومنها التعاريف التالية:

- تفيد الوضعية المشكلة في السياق المدرسي البيداغوجي التفاعل بين المدرس وتلاميذه، وتفاعل هؤلاء جميعا مع محيطهم الخاص والعام وفيما بينهم؛
- الوضعية المشكلة نشاط منظم من قبل المدرس مع مجموعة القسم: التفاعل الذي يعكسه المثلث الديداكتيكي: محتوى، مدرس، تلميذ؛
- تنقلب الوضعية إلى وضعية مشكلة في السياق المدرسي حينما يدعى المتعلم لإنجاز مهمة محددة تطرح عائقا؛
- هي الوضعية التي تتسم بالزعزعة البناءة، والزعزعة مبنية أو مستحدثة بما أن الوضعية المشكلة تحتل موقعا في سلسلة تعلمات مخططة؛
- تستهدف الوضعية المشكلة في السياق المدرسي التحفيز على التأمل وتنمية الحكم النقدي عند التلميذ؛ فهي تزعزع تمثلات التلميذ حينما لا تقود إلى حل أوتوماتيكي؛
- نتحدث عن وضعية مشكلة حينما لا تكون المسألة تقليدية؛ حيث تحتوي صياغة المشكلة على لغز أو مكيدة وغموض أو تعارض بين واقعتين اجتماعيتين...إلخ. فحينما تحضر العوائق في صياغتها يتساءل التلميذ ويقوم باختيارات واستكشاف مسالك مختلفة، والعمل على الإبداع وأخذ المبادرات واستعمال استراتيجيات متنوعة لحل أو تقييم المشكلة؛
- الوضعية المشكلة مهمة ملموسة وجب القيام بها في بعض الشروط التي تفترض بأن التلاميذ سيواجهون عددا من العوائق بإصرار للوصول إلى الحل؛
- الوضعية المشكلة تكون دوما خيالا تحت المراقبة؛

○ الوضعية المشكلة تشكل جزء من أدوات بيداغوجية مؤسسة على التكوين الذاتي؛

ثالثا: نجد تعاريف ديداكتكية للوضعية المشكلة دون أي **تصور ديداكتيكي** واضح كالتعاريف الموالية:

○ يتمثل القصد البيداغوجي الديداكتيكي للوضعية المشكلة في كونها وضعية وظيفية بالنسبة للبعض، ويعني ذلك: **أ-**الطابع الإجرائي للوضعية، **ب-** إضفاء معنى على التعلمات.

○ للوضعية المشكلة في السياق التعليمي مراحل متباينة، منها ما يهم المدرس ومنها ما يهم التلميذ، ومنها ما يهم فاعلين آخرين غير التلميذ والمدرس. وبناء على هذا التمييز نجد مايلي:

أ-الفاعل الرسمي هم مؤلفو الكتب المدرسية. تكون الوضعية، على هذا المستوى، عبارة معلومات أو مهام عامة المطلوب إنجازها: الوضعية عبارة عن دعامة خام|مصدر خام أو مورد عام أو وضعية مجردة تصلح لاستعمالات كثيرة كالوضعيات الخاصة بالامتحانات الإشهادية.

ب-الفاعل الوسيط هو المدرس-الوسيط بين الكتاب المدرسي (الدعامة الخام|المصدر الخام والأول) والمستهدف (التلميذ|الجمهور المعني).

ينظم المدرس بتدخله كوسيط أغراض التعلم وأهدافه لتصبح الوضعية وضعية ديداكتيكية. تصبح الوضعية بهذا التدخل الديداكتيكي وضعية قابلة للتوظيف البيداغوجي في إطار تعلمات محددة، مما يجعل الحديث عن دعامة غائية أمرا مقبولا.

تتعدد الجهات التي تعد أو تقدم مثل هذه الوضعية؛ إذ نجد المدرس أو جماعة القسم أو منسقية جهوية أو إقليمية أو جهة تسهر على تقويمات جزئية أو إشهادية...إلخ.

ج- الفاعل المعني: هم التلاميذ أو جماعة القسم: يتعاقدون مع المدرس حول المطلوب منهم حسب الوضعية فتصبح الوضعية

تعاقدية؛ أي اتخاذ قرار صريح أو ضمني يهم الطرفين معا: التعاقد الديداكتيكي وليس بيداغوجيا التعاقد. يمكن الحديث عما يمكن أن يقوم به المدرس هنا للقيام بما يجب القيام به: أدوار المدرس البيداغوجية.

وأخيرا، وفي إطار هذا التعاقد الديداكتيكي نجد الإنجاز الذي هو مهمة تتجلى في الفعل النهائي لمن قام به: الوضعية كفعل. توضح لنا هذه الوضعية مجمل السيرورات التي يقطعها الحل(للحل وجوه كثيرة ترتبط بأشكال اشتغال التلاميذ: فردي، ثنائي، مجموعات صغرى، جماعة القسم): تعبئة معارف، قدرات حركية أو حس-حركية، عاطفية، موارد خارجية، طرق التفكير من وجهة نظر معرفية صرفة...إلخ.

عم نتحدث إذن؟

لابد من اتخاذ الحذر من كل جاهز، من كل تعريف جاهز، على الرغم من أنه في واقع الحال لا وجود لوضعية مشكلة قابلة لإعادة النسخ أو الإنتاج حرفيا مادامت تقدم لأفراد لهم تواريخ مختلفة[1] وثقافات مختلفة كذلك. كما أنه لا وجود لبيداغوجية مطلقة تحقق النجاح المطلق.

كثيرة هي النماذج والبيداغوجيات المروج لها، اليوم بيننا، كبضاعات للنجاح المطلق دون حذر ابستيمولوجي أو شك أولي طفولي.

صحيح أننا في حاجة، كما يقول فليب ميريو، لهذه النماذج البيداغوجية، لتعدد هذه النماذج البيداغوجية، لمعظم هذه النماذج البيداغوجية، للاشتغال بها، لأنه انطلاقا منها نقوم باختياراتنا الخاصة، وبدونها سنسقط في نزعة اختبارية راديكالية.

[1]- Philippe Meirieu, Cahiers pédagogiques, N262, Mars 1988

فمهما كان النموذج البيداغوجي فإنه يبين لنا ما ينبغي تجاهله، غير أن الوعي، وعينا بذلك، وحده ينتشلنا من الشكل الخفي أو المقنع للتوتاليتارية في التربية التي هي النزعة الدوغمائية.

لا بد من الوعي باللحظة التي نوجد فيها-نحن المشتغلين بالتربية والتكوي-وأن نعي الوضع العام للمدرسة والمعارف المدرسية وعلاقة كل هذا بالمحيط العام والخاص، وبل وعلاقات كل ذلك بالتلميذ. فلا حاجة للتذكير بأن العالم اليوم أضحى أكثر تعقيدا مما نظن، ولربما لهذا التعقيد تفتقد النماذج البيداغوجية خاصتها المطلقة، ولأن العالم أصبح معقدا حيث سيادة القن-الرمز والتجريد والتعقيد المضاعف... تبدو الطرق التقليدية في التدريس غير ملائمة ولا تتوافق والتعقيد. فحين يقول المدرس، اليوم، للتلاميذ: سأشرح لكم كذا أو كذا... أو سأفسر لكم كذا وكذا...، فإنه يضع نفسه خارج سياق ما يحدث رغم حسن النية. وربما أن وهم امتلاك المعرفة التي سيشرحها للغير هي المانع الفعلي أو عائق التعلم[1].

إن منطق الاشتغال بالوضعية المشكلة هو منطق التعلم الذاتي والتكوين الذاتي والتردد والمحاولات والتساؤلات والتراجع والعودة للوراء والبحث والمكابدة والإرهاق واللذة ... إلى الحد الذي ينسى فيه التلاميذ، وهم يشتغلون، المدرس ويشعرون باختفائه[2]، وهو منطق يسير عكس العرض الأستاذي القائم على الشرح والاستعراض والبداهات المشرعنة والتبرير[3]، حيث يسعى الأستاذ إلى فرض نفسه على التلاميذ ووسمهم بكاريزميته.

---

[1]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p237

[2]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p248

[3]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p247

تضع الوضعية المشكلة المتعلم أمام أنشطة مثل إيجاد شيء، أو حل لغز، أو مواجهة حلول بأخرى...؛ ولذلك وجب أن يكون المشكل المطروح للمتعلم ملحا ومحرضا على الفضول مثل محرك البحث[1].

تحد الوضعية المشكلة من ثقافة التسرع لدى التلميذ، والتنقل من هنا إلى هناك كما يتنقل بين القنوات التلفزية أو المواقع الالكترونية. فالمرور السريع من شيء إلى آخر لا يسمح بالتوقف، بالتقشير البطيء للموضوع، وبالتالي بناء معرفة في العمق[2].

هناك جانب آخر يكتسي أهمية في التدريس يتمثل في الثقة التي ينبغي أن تسود بين المدرس والمتعلم. فالمدرس حينما يضع استراتيجيات ليصل بالتلميذ في العمل إلى النهاية المطلوبة يصير مساعدا على النجاح: بيداغوجيا النجاح[3]، ومن المهم أن يثق المتعلم في نفسه كذلك (الرؤية الإيجابية عن الذات).

بعيدا عن الغواية:

يبدو أن ما قلناه آنفا بصدد الوضعية المشكلة ومنطق اشتغالها يتكرر لدى الكثير من الباحثين إلى درجة أنه يصدق على كل كلام يراد به التجديد (التجديد البيداغوجي) صحة أو بطلانا، صدقا أو بهتانا، أو يصدق على كل كلام تسويقي لموضة (بيداغوجية) يراد لها أن تكتسح الجميع...

إن أول ما ينبغي أن يتوقف عنده الدارس والباحث والمدرس(ة) والمكون في مجال الديداكتيك العام والخاص وعلوم التربية والبيداغوجيات هو التصور الشمولي للوضعية المشكلة عند هذا

---

[1]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002, p226

[2]- Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette, 2002, p229

[3]- Gérard de Vecchi et nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette, 2002, p230

الباحث أو ذاك من الانطلاق إلى التقويم حتى تتبين له الاختلافات والتباينات والرهانات التي ينطوي عليها كل تصور على حدة[1].

ولعل هذا المنزع يخلصنا من كثرة التعاريف التي نجدها مرمية على قارعة الطريق، ومن التجزيء الذي يخفي النواقص كما يحصل الآن مع بيداغوجيا الإدماج التي تقتصر في تصورها للوضعية المشكلة على الوضعية المشكلة المستهدفة دون غيرها.

إن أول مدخل للمبتدئ أو للباحث في علوم التربية هو البدء **بالخواص المميزة** caractéristiques للوضعية المشكلة عند هذا الباحث أو ذاك. فالبحث في الخواص المميزة يقدم للباحث في الموضوع التصور العام للوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، وطرق بنائها وأنواعها وتدرجها وانفتاحها وانغلاقها والأدوار الممكنة منطقيا التي سيقوم بها المدرس والمتعلم معا...إلخ، حيث كل خاصة مميزة تعكس أثرها على كل ذلك حسب التبسيط أو التعقيد المرغوب فيه، بل إن كل خاصة مميزة تنوب عن الخواص المميزة الأخرى كل ارتفعت درجات التعقيد. ولذلك فإن اختيار الخواص المميزة للحديث عن الوضعية المشكلة أو بالأحرى تعريفها ليس مسألة سهلة أو بسيطة. فالباحث في الوضعيات المشكلات حينما يريد التحقق من بناء الوضعية المشكلة برهاناتها يجد نفسه مرغما على الرجوع للخواص المميزة عند هذا الباحث أو ذاك شأنه في ذلك شأن المقوم للوضعية المشكلة.

لا يتعلق الأمر إذن بلبوس habillage الوضعية المشكلة التي يجتهد كثير من المشتغلين عليها في انتقاء صيغ معينة؛ أي هاجس الصياغة الذي نجده في بيداغوجيا الإدماج مثلا. فكل وضعية مشكلة يغيب صاحبها الخواص المميزة ويكتفي باللبوس(التزيين، الصياغة، الماكياج)، مركزا على المهمة والتعليمة حصرا يصنف ما يقوم به

[1]- لعل هذا النوع من الدراسة هو ما يجب أن يرومه الباحثون والمهتمون ببيداغوجيا الإدماج للوقوف الفعلي عند نقط القوة والضعف بعيدا عن كل منزع تسويقي أو تهافتي.

ضمن أشباه الوضعيات المشكلات. وفي مثل هذه الحالات تصبح الوضعية المشكلة رهينة الصياغة الأسلوبية-اللغوية والمهمة والتعليمة، أي أن تصور الوضعية المشكلة يصبح مبتسرا وغير ذي معنى.

والحاصل أن هذا الجانب يعتريه بون كبير بين الباحثين أنفسهم؛ إذ منهم من يسميه الخواص المميزة، ومنهم من يتفادى ذكر هذا الجانب بالمرة لأسباب تقنية، ومنهم من يطلق عليه نعوتا أخرى وإليكم أمثلة على ذلك تتعلق بالخواص المميزة:

1. الخواص المميزة عند جون بيير أستولفي[1]:

- تنتظم الوضعية المشكلة حول تجاوز عائق من طرف القسم، إنه عائق محدد بعناية بشكل قبلي؛
- تنتظم الدراسة حول وضعية ذات خاصية ملموسة تسمح للتلميذ، فعليا، بصياغة افتراضات ومصادفات. لا يتعلق الأمر إذن بدراسة ممحصة ذات خاصية موضحة كما نجد ذلك في الوضعيات الكلاسيكية للتعليم (بما فيها الأشغال التطبيقية)؛
- إدارك التلاميذ للوضعية المقترحة كلغز حقيقي وجب حله، حيث يجب أن يكونوا في المستوى للاستثمار فيه. إنه شرط ليشتغل التحويل. فما أن يقترح المشكل من قبل المدرس حتى يصير شأن التلاميذ؛
- عدم توفر التلاميذ على وسائل الحل المبحوث عنها منذ البداية؛ إذ تتسم الوضعية على مقاومة كافية تحمل التلميذ على الاستثمار فيها؛ استثمار معارفه السابقة المتوفرة، وكذا تمثلاته (أو تصوراته) بشكل يقود إلى وضعها في أزمة فتكوين أفكار جديدة؛

[1]Tiré de J.P.Astolfi, Placer les élèves en situations-problèmes,1993, INRP, voir aussi, placer les élèves en situation-problème ? Probio-Revue, vol.16, decembre 1993

- عدم النظر إلى الحل كشيء ليس في متناول التلاميذ لأنه ليس للوضعية خاصية إشكالية؛
- استباق النتائج والتعبير عنها جماعيا يتقدم على البحث الفعلي عن الحل؛
- اشتغال الوضعية المشكلة حول نمط من الحوار العلمي داخل القسم مما يستثير الصراعات السوسيو-معرفية الممكنة؛
- التصديق على الحل أو استبعاده لا يكون بشكل خارجي من طرف المدرس، لأنه ينبع من نمط بنينة الوضعية ذاتها؛
- إعادة الفحص الجماعي للطريقة التي استغرقها الحل لتكون مناسبة لعودة متأملة ذات خصائص ميتامعرفية. فهي تساعد التلاميذ على الوعي بالاستراتيجيات التي وظفوها وتثبيتها كإجراءات متاحة من أجل الوضعيات المشكلات الجديدة.

2. الخواص المميزة عند فليب ميريو[1]:

- يوجه الفرد بمهمة والمكون بالعائق؛
- ينبغي أن يمثل العائق درجا في النمو المعرفي للفرد؛
- يتم تجاوز العائق إذا كانت الوسائل المتوفرة والتعليمات المعطاة تثير العملية الذهنية الضرورية؛
- عدم القيام بنفس العملية الذهنية لأن كل فرد عليه استعمال استراتيجية مختلفة؛
- التصور هو تنفيذ الوضعية المشكلة وعليه أن يعدل بمجموعة من العدد التقويمية؛
- الوضعية المشكلة ليست بيداغوجا الإجابة وإنما هي بيداغوجيا المشكل؛

[1]Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème

3. الخواص المميزة عند غي بروسو[1]:

- يتبغي أن تتسم معارف التلميذ بعدم الكفاية أو بالاقتصاد (بعض الشيء)؛ وذلك بهدف اكتساب معرفة جديدة؛
- يجب أن يتوفر التلاميذ على وسيلة لمراقبة نتائجهم بأنفسهم (المقارنة بين النتائج، الصراع السوسيومعرفي)؛
- ينبغي أن تكون المعرفة التي نرغب في إكسابها للتلاميذ الأداة الأكثر تلاؤما لحل مشكلة (تكون في مستواهم)؛
- الحل القبلي للوضعية؛
- اختيار متغيرات ديداكتيكية.
- يمكن أن يتوفر المشكل على عدة أطر (معرفية).

4. الخواص المميزة عند كريستين شوفاليي[2]:

الأصناف	الأهداف	خواص الوضعية
الوضعيات المشكلات	-اكتشاف فكرة؛ -اكتساب معرفة جديدة.	-أن تكون ذات معنى؛ -ترتبط بعائق تم تحديده؛ -تبعث على التساؤل؛ -تخلق قطيعة؛ -تتناسب و وضعية معقدة؛ -تفضي إلى معرفة من نظام عام.
وضعيات البحث (المفتوحة)	- الاكتشاف، اكتشاف مختلف أنواع الحل.	-منطوق مختصر؛ -إجراء الحل غير وارد في النص (المنطوق)؛

[1]-G, Brousseau, Douady, margolinas, Théorie des situations-problèmes, in laboratoire icar : Interactions, Corpus, apprentissages, Représentations. Unité mixte de recherche. Voir aussi , www.incar.univ-lyou2.fr

[2]-Christine Chevalier, professeur d'IUFM, typologie des situations-problèmes. Voir site de

		-إمكانية ارتياد طرقا مختلفة في الحل.
وضعيات التدريب	- تخزين "الإجراءات المجربة".	-تتوافق ووضعية درسها التلاميذ حديثا؛ -منطوق بلا مفاجأة.
وضعيات إعادة الاستثمار	- استقرار اختيارات الإجراءات الملائمة.	-تتلاءم ووضعية درسها التلاميذ منذ مدة زمنية (غير قريبة)؛ -منطوق معقد يضع المعارف في رهان.

5. الخواص المميزة عند جماعة من الباحثين في ديداكتيك التاريخ والجغرافيا[1]:

- أن يكون للوضعية المشكلة معنى: تستدعي التلميذ، تهمه، لا يبالي بالخضوع والاستسلام، يواصل الاشتغال...؛
- ترتبط بعائق معروف محدد، قابل للتجاوز، حيث يستطيع المتعلمون الوعي به عبر بروز تصوراتهم (التمثلات)؛
- تعمل الوضعية على استنفار التلميذ: الفضول، طرح الأسئلة...؛
- تخلق قطيعة واحدة أو قطائع تفضي إلى تحطيم النموذج أو النماذج التفسيرية الأولية إذا ما كانت هذه النماذج غير ملائمة أو مجهولة؛
- تتناسب الوضعية المشكلة والوضعية المركبة وإن كان ممكنا ترتبط بالواقع؛
- تنفتح الوضعية المشكلة على معارف ذات نظام عام: فكرة، مفهوم، قاعدة، مهارة...؛

[1]www.tacite.ch, Voir aussi Gérard de Vecchi, enseigner par situations-problèmes, p31

هؤلاء الباحثون هم باتريك ماندر وجون بنوا كليرك وغيوم رودويت

- تكون الوضعية المشكلة لحظة أو لحظات للميتامعرفي: التحليل البعدي للطريقة التي تمت بها الأنشطة، ومعرفة ما يمكن إدماجه.

6. الخواص المميزة عند فريق من الخبراء[1]:

- يجب أن تأخذ الوضعية المشكلة بعين الاعتبار منافع التلاميذ؛
- يجب أن تأخذ الوضعية المشكلة بعين الاعتبار المعارف السابقة للتلاميذ؛
- يجب على التلاميذ أن يحلوا مشاكل واقعية أو مصطنعة ممكن مصادفتها في المدرسة أو خارجها؛
- يجب على التلميذ أن يقوم بمهمة أو عدد كبير من المهام تسمح له بملاحظة طريقة معالجته للمشكلة، وتطالبه بإنجاز منتوج أو أكثر؛
- ترتبط المهام بعدة كفايات؛
- يعبئ التلميذ عدة موارد لإنجاز مهمة أو مهام كالأفكار والمواقف والاستراتيجيات...إلخ؛
- يستدعي التلاميذ إبداعيتهم لإنتاج أجوبة أصيلة؛
- تحفز الوضعية التلاميذ على العمل في فريق أو على التعاون فيما بينهم؛
- للتلاميذ حق الولوج إلى مختلف الموارد: الكتب، الأشخاص، البرانم...إلخ؛
- تخصص إنتاجات التلاميذ لجمهور (تلاميذ القسم، تلاميذ أقسام أخرى، الآباء...إلخ)؛
- توفر التلاميذ على الوقت الكافي لإنجاز مهمتهم، حيث المدة الزمنية متغيرة: بعض المدد، بعض الأيام، بعض الأسابيع، بعض الشهور...إلخ؛

[1]Société GRICS, Service de consultation en développement pédagogique. Johanne Munn, Pierrette Jalbert, Paula Dodier, 2001

- استعمال المدرس لعدد من المعايير للحكم على نجاعة الطريقة وجودة المنتوج. كما يجب أن يكون التلميذ على علم بمعايير التقويم.

مراجع الدراسة

1)Jean-Philippe Schroter,la situation-problème: une nouvelle démarche pédagogique en histoire. In iténiraire N 14- novembre 2005.

2)Ph. Perrennoud, des savoirs aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. In, Pédacogie collégial (Quebec) Vol.9 . n2, decembre 1995.

3)Xavier debeauchense, apprendre par les compétences, in, cepec. www.cepec.org.

4)Philippe Perrenoud, Des savoir aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?

5)Ph. pérrenoud, l'école saisie par les compétences. In. Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins ; Quebec, 9-11 décembre 1998.

6)Gérard de Vecchi, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette éducation, 2002.

7)Philippe Meirieu, Cahiers pédagogiques, N262, Mars 1988.

8)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

9)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

10)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

11)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes Hachette, 2002.

12)Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002.

13)Gérard de Vecchi et nicole Carmona-Magnaldi, faire vivre de véritables situations-problèmes , Hachette, 2002.

14)Tiré de J.P.Astolfi, Placer les élèves en situations-problèmes ,1993, Paula Dodier, 2001.