البنية الديداكايكية المعاصرة

المنظور السوسيومعاصر ، والذي يأخذ على التوجهات الفردانية و البنيوية (نظرية بياجيه) تغييب المعرفة الاجتماعية (المواطنة) ، يراهن في تصوره للوضعية التدريسية على بنية المعرفة التي يتعين على المتعلم امتلاكها ليندمج ثقافيا (الإبداع و إنتاج الأدوات التقافية) فيمنح المدرسة وظيفتها البنائية . أدت هذه المقاربة إلى مراجعة الوضعية المدرسية (علم النفس السوسيومعرفي) ، حيث يتعدى الهدف منها اكتساب القدرة على تطبيق بنيات منطقية عامة في محتويات متنوعة ، إلى بناء كفاءات في مجالات خاصة ، ومن ثم إدماجها ؛ انطلاقا من بنية قبلية ، تمس المكتسبات التلقائية و الطبيعية ، تشكل المفاهيم و التصورات و التمثلات (المفهومية وضدها) ، و يشكل تجاوزها ضرورة بيداغوجية و ديداكتيكية من خلال العوائق الابستمولوجية قي وضعية مجابهة ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم ، و ذات تحديد اجتماعي و ثقافي و أخلاقي ، كون المعرفة ، في الصف المدرسي ، لها تصورات و غايات اجتماعية ، تصورات يلتقي فيها كذلك الأستاذ مع المتعلم بحكم تاريخه الشخصي **(غريب ، 2016)** .

لتتعدل ، بهذا الطرح ، أقطاب البنية الديداكتيكية ، إلى (مدرس / متعلم / وضعية مجابهة)، حيث تتقاطع في المتعلم عدة محددات واقعية وخيالية ، تخضع فيها وضعية المجابهة (الوضعية التعلمية / التعلمية سابقا)، بدورها ، إلى تعديلات ؛ تيسر الوضعية التدريسية ولوج التمثلات لدي المنعلم ، فسيرورة التعلم لها مرجعية ذهنية وخطوات (ميتامعرفة) ، فالإصغاء يؤسس لقانون علائقي يأخذ في حسبانه خصوصية كل متعلم على مستوى التمثلات ، هذا الحسبان الذي يراهن من خلال الوضعيات االتدريسية تربية الذكاء وفق بناء خاص للمتعلم بحسن التواجد) (savoir êtreعبر الدور الذي يلعبه ضمن مجوعة البحث (مشروع جماعي) ، و من جهة ثانية يوسع دور الأستاذ من خلال استبعاد صورة المعلم إلى صورة المربي ، أين يفرض تكوينه تكوينا إكلينيكا يتجاوز النتائج إلى الحاجيات و الرغبات (**غريب ، 2005**)

تفرض مجموعة البحث ، في خدمتها للرغبة ، التوجه نحو التكوين ؛ إذ لم يعد التكوين منحصرا في تبليغ درايات تحد من القفز على الديداكتيك و إشكاليات أخر من قبيل الابستيمولوجيا و

الإيديولوجيا . لذلك يتحتم الاستنجاد ، في ظل الوضع التحولي و الانتقالي بتخصصات أخر تمليها الحياة بتشكيلها المتجدد . حيث يصير الأستاذ (المكون) ، في علاقته الجديدة بالمتعلم ، مولدا للمعرفة حسب (Henri Desroches) الذي يحلو إحالته إلى فن التوليد (art d'accouchement). هذا الاتجاه الذي يراعي ، حتما ، القدرات فينتقل بها المتعلم من السلبية إلى الإيجابية ، أي من الحاجة إلى الفعل الإرادي في التنظيم و إعادة التنظيم على طريقة إدماج بنية(Piaget) ؛ فهيمنة الحاجة لا تقصي الرغبة ، لأنها تقوم بتدجينها ، وهيمنة الرغبة لا تنفي الحاجة ، وإنما تخضعها **(غريب ،2008)** .

هذا الانتقال البيداغوجي يتغي هدفا مزدوجا ، وظيفيا و سلوكيا اجتماعيا ، أي علاقة بالدراية في نظام علائقي يكفل مبدأ الاستقلالية التي تتغي بدورها القدرة على الفعل أو التفكير بصفة شخصية مع ضمان تلك المرجعية المتعلقة بالهوية . هكذا تتجلى ، ضمن الدلالة الاجتماعية في البحث ، القدرة الفكرية السانحة لتطور الذكاء من خلال تجارب الفرد بمحيطه ؛ باعتبار ارتباط الاستقلالية بالكفاءة الاجتماعية و نسبيتها إلى الإطار المادي و البشري ، أين تدل على حرية الفرد في المقدرة على القراءة الشخصية لمركبات هذا المحيط ، و على إنتاجية الفكر المتميز بأصالته ، حيث التنصل من ضغط الظواهر الجارية في حياته ؛ يمس هذا التحليل استقلالية تتمظهر في حرية اختيار أخلاقي تفترض ، بشكل واع ، اعتبارات لواقع الإمكانيات التي تستبعد كل ماهو خيالي ، وتضمن ، أي الاستقلالية ، نلك الأبعاد المتصلة بالمحيط و الإنتماء و القدرة الذاتية.

الوضعية الديداكتيكية

تحتم علاقة المتعلم بالاستاذ ، في البيداغوجيا المعاصرة ، الوضعية الديداكتيكية (الصورية)، كون الاجراءات في الممارسة الاجتماعية مطلبا تعلميا ، فهي ، أي الوضعية ، تحدد أشكال تفاعل اجتماعي بين مدرس و تلاميذ حول موضوع / معرفة ، يشكل تملكه من قبل التلميذ رهان اللقاء الديداكتيكي ، بمعنى آخر انها تمثل الوسائط بين الطفل و الثقافة ، حيث تظهر دلالتها بالنسبة للطفل دلالة موضوعية ، لذلك يحددها بروسو (Brousseau) بوصفها مجموع العلائق المؤسسة ضمنيا و / او صراحة بين تلميذ و مجموعة من التلاميذ ، بين وسط ما (

يحتمل ان يتضمن وسائل وموضوعات) و بين نظام تربوي (استاذ) بهدف تمكين تلاميذه من امتلاك معرفة مكونة أو في طور التكوين . تتم اجراة اخراجها بفضل خطة منهجية يطلق عليها الديداكتيكيون اسم ايلولة (Dévolution)، هذه الأيلولة تسمح بالانتقال إلى وضعية غير ديداكتيكية (غير صورية) ، يكون فيها المدرس حاضرا لكن المتعلم يتصرف بمحض حريته ، إذ يتعين عليه أن يتصرف ، يصوغ ، يبرهن ، يبني نماذج ، مفاهيم ...، يتبادلها مع الآخرين ، وعليه يصف بروسو نماذج و أنماط الوضعيات الديداكتيكية بمثابة انعكاس لمراحل أساسية من مراحل بناء المعرفة العلمية ، حيث يتعين على الأستاذ أن يعيد خلال نشاطه إدراج المعرفة في سياقها و إعادة تشخيصها لتصبح من اختصاص المتعلم و ملكا له ، أي تصير ذات معنى ؛ و هذا من خلال تجريد الوضعية من كل عناصرها الديداكتيكية ، قدر الممكن ، من أجل معرفة شخصية و موضوعية.

ترتبط المعرفة العلمية بالوضعية التي يعالجها المدرس ، و بتبني وجهة نظر فيرنيو تصبح هذه الوضعية مصدرا و معيارا ، وبما أن الكفاءة هي تعبئة لجملة من الموارد تكون الوضعية مرتكز توليدها، كما أنها ، كذلك ، تسمح ببيان نجاح المعالجة من فشلها ؛ هذا ما يجعلها ذات وسم بوضعية تتميز باختلاق وشائج بين المدرس و المتعلم في مشروع ذي بعد تكويني ، وضعية تنهل من حقول عدة ، هكذا يمكن أن نتصور ، على سبيل المثال ، حتمية ارتباط ديداكتيك الرياضيات بعلوم التربية و حقل الرياضيات و بتلك المواد الأداتية التي تؤخذ من علوم متعددة مثل السيكولوجيا و السوسيولوجيا و الابستيمولوجيا و البيداغوجيا ...و بهذا التحليل تتعدد أبعاد مقاربة الفشل الدراسي(L’approche de l’ échec scolaire) حسب (Bastin et Roosen) ، لتشمل الوضعية بكل مرجعياتها المشكلة لها في سياق تحاقل العلوم .

يجر الحديث عن الكفاءة الديداكتيكية إلى علاقة ينبغي تمثلها ، فالوصف القبلي الخارج عن السياق ، أو ما يتفق عليه بالكفاءة الافتراضية (Compétence virtuelle) ، يشكل الموجه المفيد لتنظيم عملية التكوين على الدرايات في معالجة الوضعيات الديداكتيكية من أجل كفاءة فعلية تجعل من الذات قادرة على تجنيد الموارد المعرفية و الوجدانية و السياقية و تحويلها في

معالجات أين يتحول الموجود بالقوة إلى وجود فعلي ، و الكفاءة الفعلية تقتضي معاودة النظر في ديداكتيك المادة المعزولة عن تداخل المواد بفعل طبيعة الوضعية الحقيقية ، هذا الذي يدعم ، باستحضار مفهوم الذكاء الموزع ، أن المعرفة الإنسانية تتجاوز حدود العضوية ذاتها ، فيكون بذلك التعلم ، كذلك خارج الذهن ، ضمن محيط يضمن ظروف الجودة ؛ هذا التحويل المعالجاتي الذي يتضمن الترابط و المفصلة و الاستقطاب .

إن الوضعية الديداكتيكية الصورية تفترض انتقالا من الوضعية الحية التي تجابه الفرد في يومياته ، هذا الذي يعني أن التحول من التعليم المتمركز على المعرفة إلى التعليم المتمركز على المتعلم أمر حتمي حين الحديث عن المقاربة بالكفاءات و ما ينجر منها من مفاهيم تمس العمليات النفسية ، في صورة السيرورة الذهنية و تلك الرغبات التي تدفع المتعلم إلى ممارسة الفعل(Savoir faire) ، يستجلب هذا الطرح الاشتغال على وضعيات مجابهة ، تصير فيها المعرفة عنصرا من عناصرها ، فضلا عن عناصر أخر ، يكتشفها المتعلم عبر فعل المعالجة ؛ تدخل ، في هذه المجابهة ، المقاربة بالخطأ ، حيث تعطي الأخطاء دلالة ومعنى للتعلمات . ويتمظهر دور المدرس في بناء وضعية المجابهة التكوينية عن طريق الحوار و الإصغاء و الارتداد ، هذا الارتداد الذي ينتج عن التواصل بين المدرس و المتعلم و الوضعية مثنى مثنى ، أين لا يكفي التواصل كطريقة تدريس ، بل يصير عنصرا جوهريا يدعم الحاجات السوسيو – تربوية للمتعلم مثل :

- التعايش ونبذ العنف .
- التعلم مع الآخر .
- التعلم من اجل الآخر.
- قبول الآخر واحترامه.

يتغي التواصل البيداغوجي إيجاد قاعدة ارتكاز مشتركة ، تسهم في التفاعل و التفاهم و تجويد أداء كل طرف ، وينتهي بالفرد / المتعلم اكتشاف سيرورة التكوين الذاتي ، أين يكون ملزما باكتشاف التناسق و اللاتناسق في محيطه الفيزيقي و السوسيو_ سياسي ، حيث التوازن رهين

تحدي المشكلات و إيجاد لها حلول مناسبة ؛ تسهم في بناء شخصيته و تشبع حاجاته (اجبارة ، 2009) .

وضعية المجابهة التكوينية

ماذا تقدم وضعية المجابهة التكوينية[i] (Situation de confrontation formative)؟ ..مما جعلها تحل بدل الوضعية التعليمية – التعلمية في إطار إيطيقي ...؟. جواب قائم في عمق المقاربة بالكفاءات ، فالتحول من المحددات البيئية لفعل التعلم إلى المحددات النفسية يضع المتعلم مجابها للتعلم في عملية هدم وبناء و احتواء و تجاوز ، كون الكفاءة مفهوما مرتبطا بثلاثة تحولات كبرى :

- الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات إلى تعلم متمركز حول المتعلم .
- الانتقال من تعلم متمركز حول معارف و خبرات قليلة التعبئة إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة قابلة للتفعيل و الإنجاز في سياق محدد.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم كيفية الإتقان و التفكير.

تبرر وضعية المجابهة التكوينية التحولات الكبرى السالفة الذكر ، لأن الانتقال من المحددات البئية التي رافع عنها علم النفس السلوكي إلى المحددات الإنسانية يعطي معنى لوجودية الفرد ، فالوضعية فضاء زمني ينفتح فيه البعد الأخلاقي ، حيث الحوار و النقاش و التفاعل داخل هذه الوضعية مرتكزات تفسح الطريق للاستقلالية ، وهنا يمكن الحديث عن الهدم و البناء و الاحتواء و التجاوز ؛ يدخل هذا الحوار في أغوار، لم يكن للمقاربات التقليدية أن تلجها ، ذلك أن المدرس ليس بإمكانه التغلل في لاوعي المتعلم إلا بمنطق الحفر في التمثلات و ببانها على مستوى وعي الطرفين ، المدرس و المتعلم على حد السواء ، لأن التواصل الحقيقي يتجاوز محتويات الرسالة إلى اللاوعي لإحداث فعل التأثير و الإقناع بسبيل يظهر فيها التعلم من أجل الذات و من أجل الآخر في قبول واحترام ، أساسه الحرية و التعبير و التبادل و الفعالية .

إن العلاقة ، داخل وضعية المجابهة التكوينية ، تستبعد النزعة القيادية و التي نقصد بها المدرس كسلطة ، كون أن خصائص القيادة لا معنى لها خارج السياق التواصلي ؛ و لأن الوضعية

التكوينية هي علاقة ، بين المدرس و المتعلم من جهة و المدرس و الوضعية من جهة ثانية و المتعلم و الوضعية من جهة ثالثة ، فإن أهميتها تسمح بتجاوز الخطاب بدلالاته الظاهرة والمضمرة إلى فعل التواصل كموضوع أول و أساسي ينخرط فيه كل الأطراف ؛ ييسر هذا الانخراط رهانات المقاربة بالكفاءات ، فالمجابهة تسمح بتخطي الذاكرة إلى عمليات عقلية أشد تعقيدا ، باعتبار أن الذكاء في السياق الكفائي هو ذكاء وضعياتي (Intelligence situationnelle) يهتم بتجنيد موارد الكفاءة في ظروف تحتم التكيف ، مما يعني أن القطيعة بين النظري و العملي لا توفر فضاء مكانيا و زمنيا تتواشج فيه أشكال الذكاءات (الذكاء الأكاديمي ، الذكاء العملي ، ...) ، فضلا على أن الوضعيات التي تضارع الواقعية توسم التعليميات وسما دلاليا ، يجيب على العلاقة بين المدرسة و الحياة في مفهوم يجعل من التربية ، ليست إعدادا للحياة ، و إنما هي الحياة بمعناها التكيفي الذي يرتبط بمفهوم الذكاء المعاصر ، و الذي ينحصر كذلك في التكيف مع المتغيرات التي لا تعرف الثبات ؛ إن دلالة التعلمات تنعكس في الحياة النفسية للمتعلم ، فتبعد مشاعر الضيق و القلق التي يفترضها النظام المغلق ، و تسمح هذه الدلالة بتجاوز النماذج الموحدة في العلاقة بالمعرفة و العالم ككل ، مما يتيح إمكانية التوازن بين الاستقلالية و الإندماج في المجتمع المدرسي ومن ثمة المجتمع الكبير ، حيث تتناغم الحريات الفردية و العامة .

إن الحوار الجاري بوضعية المجابهة التكوينية ، يقدم لكل طرف ما يسميه إريك فروم بالإصغاء إلى الذات ، ذلك لأن هذا الأخير هو شرط الإصغاء إلى الآخر ، ولكي نفهم العالم من حولنا ينبغي أن نفهم أنفسنا ، هذا الذي أراه في الارتداد الذي تقدمه هذه الوضعيات في علاقة انعكاسية يختفي فيها المدرس بتلك الوضعية التي تمنح المدرس ذاته ارتدادا انعكاسيا يمكنه من تعديلها ، أين نتحاشى الآثار السيكولوجية السلية الناتجة عن سلطتي المدرس و المعرفة ؛ والتي تظهر في الإحباط و عدم الثقة في النفس ، والثقة في النفس هي أول إحساس يجب أن يرسخ الكينونته الاجتماعية عبر تجاوز التمركز حول الذات (الأنوية) إلى التمركز حول الغير. ويضيف هذا الارتداد بيداغوجيا نقدية و بيداغوجيا نقدية ذاتية ، هذه التي تخدم القيم الاجتماعية في صور

احترام الذات المتعكس في احترام الغير ، إذ أن مراجعة الذات عبر التغذية الراجعة تسهم في صناعة ثقافة نقدية تكرس مبدأ الديمقراطية ، هذا المبدأ الذي ينتج مفهوم المواطنة في بعده الأخلاقي ، كون أن القيم تختفي ، بيداغوجيا ، في الطابع الاجتماعي للمعرفة ، فالمعرفة ليست شيئا موضوعيا في حد ذاته ، بل ترتبط بالفعل الاجتماعي و الثقافي للمجتمع و بالبناء السياسي و الاجتماعي لذاتية للفرد .

تراهن وضعية المجابهة التكوينية ، فضلا عن المعارف التصريحية ، على الجانب الإجرائي للمعارف ، باعتبار أن الإجرائية تحقق الاندماج في سيرورة محددة ، وهي سيرورة تقبلها العلاقة التفاعلية باعتبارها عقلانية ؛ فالعقلانية تيسر من المرور الأنوي إلى الكينونة الاجتماعية كون الصلة بين التكوين الأنوي و الوجدانية صلة قوية ، فينجر عن هذا المرور الوعي بشكليه ، الوعي بحريتي الفردية الناتج عن فكرة الانصهار في الكل و الوعي باجتماعيتي ، حيث تواجد الغير تواجد موضوعي ، و ليس نتيجة الرؤية الوجدانية الوحيدة ؛ تخفي العلاقة الاجتماعية بحثا عن الاعتراف في الامتزاج بين الحريتين الفردية و الاجتماعية المنبثقتين من ذات الذكاء ، لأن الوعي بالحرية يمنحنا هوية التميز ، ولكن بشرط الإحالة على الآخر (**غريب ، 2008**).

تستحضر هذه الوضعية ، حتما ، تشكيل الأنا من خلال انطباع الغير (المدرس) ، مما يعني حضور التفاعلية الرمزية[ii] في العملية التكوينية ، فالمتعلم (طفل) تنمو كينونته الاجتماعية بالتقليد لفعل المدرس ، و إذا كانت ميد (Mead) رائدة التنظير لهذه التفاعلية ترى أن اللعب يتطور عبر التقليد اليسير باتجاه ألعاب أشد تعقيدا أين يتعلم الطفل معنى التموضع مكان شخص آخر ، فإن المتعلم لا يشذ عن هذا التقليد النابع من المدرس في اتجاه اكتساب معنى الذات ، إذن تستمر حالة التمركز حول الغير في هذه التفاعلية باستدخال الآخر في صورة قيم و قواعد أخلاقية .

إن العلاقة الاجتماعية ، باعتبارها تمثلات مشتركة ، تصير مطلبا في الوضعية التكوينية المضارعة للواقع الذي يكوّن فيه الفرد تمثلاته باستمرار ، كونها الإطار المرجعي للدلالة السيكومعرفية ، إذ نقف عبرها على آليات تفسير الوقائع و المعطيات و المجريات الحياتية ،

هذه الدلالة السيكومعرفية التي نراهن عليها في الفعل الديداكتيكي تختفي في تواشج تلك الدلالات السالفة الذكر ، مما يبرر الحفر السيكولوجي في إطار بنائه الأول ، و إعادة بنائه في إطار من ذات الجنس ، مما يعني أن قاعدة الاشتغال الديداكتيكي تقفز إلى اللاوعي من خلال التمثلات التي هي وجه آخر لبنية ذهنية تصل الفرد بالعالم ؛ فالذات ليست سوى حامل لمفاهيم و عادات و تقاليد وقيم و تطلعات مختصرة في تلك العلاقات الاجتماعية التي تسود المجتمع ، لتغدو الذات بهذا المعنى التحليلي النفسي الصورة المرئية على مسرح الواقع . و في ربط العلاقات الاجتماعية ينبغي تصور أن للفرد/ المتعلم خارطة عن العالم ، كما يحب الكاييم تسميتها بدلا عن اللاوعي ، لتصير وضعية المجابهة من خلال أدوات التواصل (الإصغاء ، الحوار ، الاحترام ....) قاعدة بيانات أساسية في الفعل التكويني .

علاقة التحويل بوضعية المجابهة التكوينية

لم يعد هناك من معنى لتلك القطيعة غير الطبيعية بين المدرسة و الحياة ، فلقد أبانت المقاربات المعاصرة عن إلزامية الوضعية الحية (Situation vivante) في الصف المدرسي ، إذ باتت القدرة على تعبئة و إدماج المكتسبات التعليمة خارج المدرسة في وضعيات شتى مطلبا يفرضه الالتباس و الفجائية ؛ هذا الذي يعني معاودة النظر في الفعل التربوي بيداغوجيا و ديداكتيكيا ، حيث ملاءمة المعارف المدرسية و الوضعيات المصطنعة أفق تفعيلها يشكل رهانا لا يؤمن بغير التجنيد و الإدماج الدائمين ؛ ففشل الفعل السلوكي قوى من ضرورة تفعيل القدرة و المعرفة خارج الإشراطية الإجرائية ، و التي أشرنا إليها سلفا تحت مسمى المعيارية ؛ لا سيما ، و أن التطور الحاصل على مستوى المجتمع و الاقتصاد و تقنيات التكوين أنشأ رقابة صارمة فرضها مفهوم عصرنة المدرسة .

إن التصورات البيداغوجية التي تجعل المدرسة في محك التماشي مع المتغيرات المتسارعة ، خصوصا مع التنمية الاقتصادية لم تقنع بآليات كلاسيكية لا تواكب ، بيداغوجيا ، الحياة

كمشروع ، لذلك تبع مصطلح الكفاءة مفاهيم تولج المجتمع في حيز المدرسة من خلال ترصيص الوشائج بين المواد في بيداغوجيا يتفق عليها بالمشروع ، من أجل ذلك يتموضع مفهوم التحويل محور ا في القدرة على حل المشكلات ، حيث يقودنا تحليل الكفاءة إلى الاشتغال على الوضعيات في تناظم حقولها التي تشكلها في وضعها الطبيعي ؛ هذا الطرح الذي يجلي بعد الدلالة ، في مفهمة الوضعيات ، كون المعنى متكأ يلزم الناشيء في تربية العمليات النفسية من خلال تحليل الوضعيات الديداكتيكية التي بات اختلاقها ، في مضارعة الحياة ، ضامنا لآلية اشتغال العقل ، هذا الذي حمل(Perrenoud) ، متحفظا ، على برامج غير حاملة لكفاءات ممتدة ، تمكن من قابلية التعبئة و الإدماج في وضعيات طبيعية ، الأمر الذي يراه (Prost) في فقد المواد الدراسية ترابطها ، لأنها تعتبر كتجمع للمواد ، وكل مادة دراسية كمتوالية فصول ، فيتيسر عبر بعد الكفاءات الممتدة داخل الصف المدرسي تخط لتضخمات معارفية بفعل التوازن بين الكفاءة و محتويات المواد الدراسية حيث يتضمن هذا تفاعلات ، في مجابهة الوضعيات الواقعية ، تمس شخصية المتعلم (اجتماعية ثقافية ،معرفية ، وجدانية ، حسية حركية) ، تمكن من تعلم كيفية التواجد (Savoir –être) و التشارك (Savoir – devenir) ،لذلك ، أرى أن إشكالية تحويل التعلمات من مادة إلى أخرى مردودة إلى فقدان المواد الدراسية ترابطها ؛ هذا اللاترابط الناتج عن قصور ديداكتيكي يغيب البعد التواشجي في وضعيات التعلم ، حيث يراهن فعل التحويل على تلك القدرة التكيفية التي تحتمها السياقات . و التحويل تحويلان ، أحدهما يرتبط بالسياق الموضوعي و الآخر يتصل بمجالين يبدوان خطأ ، غير متقاربين ؛ و عليه فإن هذه الإشكالية يستجلب تجاوزها الدلالة و المعنى . فدلالة وضعيات التعلم ترافع على أن التحويل ليس فعلا بيولوجيا بحتا ، هذا الذي يعني أنه قدرة مكتسبة . و اكتسابها يتم عبر تعلمات تضارع الوضعيات الحية التي أساسها مبدأ التناظمية .

ويرتبط التحويل ، في الحقل الدلالي المعرفي (Cognitif) ، بمفهوم التعبئة الذي بعد جوهريا في مصطلح الكفاءة لتعبيره عن قيادة مجموعة من العمليات الذهنية المعقدة التي تحول المعارف بمنطق كيميائي بدل ترحيلها بمنطق فيزيائي ، وذلك عبر ربطها بأوضاع معينة . بعبارة أخرى

، إن فعل التعبئة أوسع من التطبيق لميله إلى التكييف و الإدماج ، هذا الأخير الذي يعني - إذا اعتمدنا المنطق الكيميائي – إنتاج المعرفة ، ومن ثمة إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع الكمية كون الإنتاج يشي بتجاوز الفعل إلى معرفة كيفية معرفة الفعل في رهان ميتامعرفي **(صغير ، 2013).**

والتحويل في علاقته بالوضعية التكوينية ، من وجهة نظري ، هو تحويل اجتماعي ، ذلك أن الرهانات الأخلاقية التي يقوم عليها الفعل اليداغوجي _ الديداكتيكي في بعدها الاستقلالي الاندماجي ، لا تنفصم عن ما يتغياه البناء الاجتماعي ، حيث يستدعي هذا البناء تواصلا مقارباتيا تلتحم فيه المقاربة السوسيولوجية بالمقاربة البيداغوجية ، مما يضمن نتاغما يقلل من الهوة بين المدرسة و المجتمع ؛ لذلك يكتسي مفهوم القيم في السياسة التربوية أهمية لا يمكن إغفالها في ترصيص الفراغات التي تجعل من المدرسة تعرف تخلفا و تقصيرا في التكيف مع المتغيرات الفجائية التي لا يمكن التحكم فيها ، باعتبار كونيتها الإنسانية التي تجعل من خصائص التربية غير ثابتة عبر الفضاء الزمني و الذي ينعكس في المكان بصورة قصرية .

يتموقع التحويل ، إذن ، في وضعية المجابهة التكوينية باعتبار التكيف المتبادل ، حيث تلج الظواهر الاجتماعية البحث الديداكتيكي ؛ ولما كانت الظواهر الاجتماعية غير نهائية ، بمعنى أنها مستمرة في التغير ، تبعها التحويل المستمر ، هذا الذي يستجلب مبدأ التناظم في الفعل الديداكتيكي . فمن وجهة نظري ، ينطرح التساؤل المتعلق بصعوبة تحويل التعلمات خارج السياق المدرسي ، و هو انشغال يجعل من التعلمات غير محدثة ديداكتيكيا ، بفعل القطيعة بين الجانبين النظري و التطبيقي ، أي أنه لا يمكن أن نعتمد تكوينا على أسس نظرية بترت عن شقها التطبيقي ، ومن ثمة فإن ما يعاب على المقاربات الكلاسيكية في التربية تلك المعيارية التي تحدد الصورة الافتراضية ، وهي صورة عبر عنها عبد الكريم غريب في مؤلفه " ديداكتيك الكفايات " بترسيمة الانتقال من الافتراضي إلى الفعلي ، حيث يرى أنه لا يمكن لعمل الديداكتيكي أن يقتصر على الكفايات الافتراضية ، لأنه يختزل التعلم في نقل مضمون البرامج ، لأنه سيشتغل في فراغ وبدون مرجعيات ، و عليه ، أن يهتم بالمرور من الافتراضي إلى الفعلي ، منتقلا بين هذا وذاك ، متبنيا كل واحد منهما بالتناوب **(غريب ، 2017، ص 67) .**

ينبني هذا التحليل (وضعية المجابهة التكوينية ، التحويل ، الكفاءات) على إعادة النظر في فعل التكوين ، لأنه على المستوى التطبيقي ، ليس من السهولة تصور اختلاق وضعيات صورية تضارع الوضعيات الطبيعية غير الثابتة ، لذلك رأيت في مقال قيد النشر ، موسوم بالتواصل المقارباتي في السياق المدرسي ، أن القطيعة بين الكفاءات االافتراضية و الكفاءات الفعلية مردها غياب مبدأ التناظمية في واقع المدرسة ، وأن هذا المبدأ الذي يتجسد فعلا في الوضعيات الطبيعية (الحية) يستلزم نقله في الإطار الديداكتيكي ، لتخطي القصور الذي عرفته المقاربات الكلاسيكية بفعل القطيعة بين المقاربات السوسيولوجية و البيداغوجية ، والتي تعد من الأسباب التي تفصل بين المدرسة و المجتمع .

---

[i] وضعية المجابهة التكوينية تساير منطق المقاربة بالكفاءات ، الذي يراهن على الوضعيات الصورية المستوحاة من الوضعيات الطبيعية ، إذ لم تعد المعارف لوحدها ذات جدوى بعيدا عن فعل الممارسة ، وهي تسمح للمدرس و المتعلم بإظهار التمثلات اللاواعية ، مما يسمح بإمكانية الارتداد و التكوين الذاتي .

[ii] التفاعلية الرمزية هي تشكيل للأنا من خلال انطباع الغير ، و حضورها في الفعل الديداكتيكي يسهم في تحليل التمثلات ، بولوج تحاقل العلوم في تحليل الفعل البيداغوجي /الديداكتيكي (علم النفس التربوي ، علم النفس المدرسي ، علم النفس العيادي ....).