

عدة تأهيل الأساتذة
بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

الوثيقة الاطار

٥

يوليو 2012

وزارة التربية الوطنية
الوحدة المركزية لتكوين الأطر

مدينة العرفان، زنقة الركراكي - الهاتف : 0537773618 / الفاكس: 0537774621



3



مقدمة

يندرج إعداد منهاج التكوين / التأهيل في سياق تفعيل المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) المتعلق بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وتنظيمها؛ من أجل بناء عدة متكاملة لتأهيل أطر هيئة التدريس وفق المستجدات التي تركز على تمثيل الهندسة التربوية والبيداغوجية الجديدة لمنظومة التربية والتكوين وتفعيلها.

ويستمد المنهاج مرجعيته من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والبرنامج الحكومي، والمستجدات الوطنية والدولية، حيث يهدف إلى بناء تصور جديد يؤسس لنقلة نوعية في آليات ولوج هذه المراكز بهدف بلورة إطار يشتغل على فرضية التفاعل بين التكوين الأساس الذي يتلقاه الطلبة بالجامعات والمعاهد في المسالك الجامعية للتربية أو ما يعادلها، أو المتوفرين على كفاءات نظرية وعلمية مماثلة لسالفهم من جهة، والتأهيل المهني داخل المراكز من جهة أخرى، إذ يتلقى الأساتذة المتدربون في المسالك الثلاثة: مسلك التعليم الأولي والابتدائي، ومسلك التعليم الثانوي الإعدادي، ومسلك التعليم الثانوي التأهيلي، تأهيلا تربويا لمهنة التدريس، المتمثل في تأهيل مهني في إطار الوضعيات المهنية بمؤسسات التربية والتكوين، وتأهيل تكميلي في مواد التخصص بناء على توصيف للكفايات.

ولإعداد مختلف مكونات المنهاج، اعتمدت مبادئ ومرتكزات واختيارات عامة في بنائه وفي الاقتراحات العملية لتدبيره ميدانيا. وتم تضمين كل العناصر في هذه الوثيقة الإطار، التي تعتبر مرجعا لكل المتدخلين في التكوين / التأهيل. كما أعدت دلائل عملية مرفقة بالوثيقة الإطار، يتعلق كل دليل منها بأحد عناصر المنهاج، يؤسس له نظريا من خلال نتائج الدراسات والأبحاث التربوية، ويقترح صيغا مُسيّقة لتنفيذه.

وتتضمن هذه الوثيقة الإطار، بالإضافة إلى تقديم لوزير التربية الوطنية وبيبلوغرافيا ولائحة المشاركين ومعجم المفاهيم والمصطلحات وفهرسة العناصر الآتية :

- الاختيارات والتوجهات العامة، التي تعبر عن الطلب المجتمعي، وسياسة الدولة، وتوجه وزارة التربية الوطنية ؛

- المبادئ والمرتكزات الأساسية، على المستويات العلمي والتربوي والمهني والتنظيمي ... ؛

- الهندسة المنهجية، التي تدقق المقاربة المعتمدة في بناء المناهج، والإجراءات العملية لتنفيذها.

وتجدر الإشارة إلى أن منهاج تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سيخضع لتجريب أول خلال الموسم الدراسي 2012/2013. ومن هذا المنظور، فإن كل الإنتاجات مقترحة على سبيل الاستئناس، والمرجو إغناؤها - في إطار المبادئ والمرتكزات الموجهة - انطلاقا من تجربة الفاعلين المعنيين، ومن معطيات الميدان.

والله ولي التوفيق



1. الاختيارات والتوجهات العامة

اتخذت وزارة التربية الوطنية، في إطار بناء مناهج تأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مجموعة من التدابير لتطوير منظومة تكوين أطرها وتأهيلهم في الهندسة التربوية والبيداغوجية الجديدة، بإحداث هذه المراكز التي تهدف توفير إطار مؤسساتي مناسب، من حيث بنيته التحتية ومناهجه والأطر العاملة فيه، لتأهيل أساتذة ذوي كفاءات مهنية تربوية، تمكنهم من أداء مهامهم بمهنية متميزة، والانخراط بطريقة إيجابية وفعالة في سيرورات الإصلاح.

ويعتبر تحديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم، واحتضانهم للمهمة التربوية المنوطة بهم باعتباره اختيارا وطنيا تنمويا واعيا وليس مهمة ظرفية عادية.

فجودة عمل المدرسين ترتكز أساسا على جودة التكوين الأساس والتأهيل والتكوين المستمر الفعال والمستديم، مما يستلزم السعي وراء مهنة التكوين، والإسهام في عملية إنماء الكفايات المهنية للمدرس(ة) الذي لم يعد ملقنا فحسب، بل أصبح وسيطا بين المؤسسة التربوية والمجتمع وبين مصادر التعلم والاكتساب والمتعلمين، ومنخرطا في المشروع التربوي للمؤسسة، ومؤظرا للمشروع التربوي للمتعلم، ومنظما للأنشطة التعليمية بالتركيز على توظيف ناجع لتقنيات التنشيط والتواصل وتطوير المقاربات البيداغوجية المتمركزة حول المتعلم.

ولأجراً الهدف السالف الذكر على مستوى بناء مناهج التأهيل بهذه المراكز، تستدعي ما يأتي:

- استحضار ما عرفته منظومة التربية والتكوين المغربية من تجارب وتطورات ومستجدات خاصة على إثر صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

- رأسملة التجارب الوطنية السابقة في مجال تكوين المدرسين، والاحتفاظ بأجودها وتعديلها وتكييفها مع مستجدات التأهيل وفق مدخل التمهين والمهنة.

- الاطلاع على التجارب المرجعية والتوجهات الحديثة في هذا المجال على المستوى الدولي.

- الاشتغال وفق نظام جديد يتوخى الارتقاء بالممارسة التدريسية، ليكون الفعل التربوي متمركزا حول المتعلم(ة)، ولتكون المؤسسة التعليمية:

0 مفعمة بالحياة من خلال نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والقدرة على المشاركة في الاجتهاد الجماعي.

0 منفتحة على محيطها عبر نهج تدييري قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة والخروج إليه منها، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وبيئتها المجتمعية والاقتصادية والاجتماعية.

وتستغرق مدة التأهيل في مختلف المسالك سنة تأهيلية كاملة، تتوج بالحصول على شهادة التأهيل التربوي الخاص بالمسلك موضوع التأهيل.

ويتطلب الحصول على شهادة التأهيل التربوي استيفاء الشروط المنصوص عليها في القرار الوزاري الصادر في موضوع تنظيم التكوين في سلك تأهيل أطر هيئة التدريس.

وحرري بالذكر أن تحديد مدة التأهيل في سنة واحدة، وتخصيص 60% من الغلاف الزمني منها للمهنة انطلاقاً من الأنشطة المهنّية والوضعيات المهنية، يستلزم انتقاء طلبة متوفرين على كفاءات معرفية نظرية وعملية، واستعداد ورغبة وميول نحو ممارسة مهنة التدريس تسمح لهم بمتابعة التأهيل في ظروف جيدة، ومقدرة علمية متميزة.

وقد استدعى بناء المناهج عدة تكوينية متكاملة تهدف التأهيل المهني للأساتذة المتدربين ليصبحوا قادرين على:

- تفعيل البعد القيمي والأخلاقي للمهنة وتعزيز الانتماء للقيم الدينية والوطنية والانفتاح على مكاسب الحضارة الإنسانية؛
- تدبير مهني للتعلّقات بمختلف المستويات الدراسية تخطيطاً وإنجازاً وتقويماً ودعماً ومعالجة؛
- استثمار البيداغوجيات المختلفة، وخاصة تلك المتمركزة حول المتعلم(ة)؛
- التفكير المتبصر في ممارساتهم والعمل على تطويرها؛
- استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ممارسته التدريسية؛
- الانفتاح على المحيط السوسيو ثقافي للمتعلّمين.

2. المبادئ والمرتكزات الأساسية لبناء مناهج التأهيل

يكمن الخيار الأنسب لبلورة مناهج تأهيل منسجمة مع الاختيارات والتوجهات السالفة الذكر في المرتكزات الآتية:

- اعتماد المقاربة بالكفايات إطاراً منهجياً لبناء عدة التأهيل؛
- اعتماد مقاربة مجزوءاتية لهيكله منهاج التأهيل؛
- تبني التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية؛
- اعتماد الأنموذج عملي- نظري- عملي؛
- اعتبار البعد التبصري وتحليل الممارسات من أهم روافد التأهيل؛
- استثمار التكوين الذاتي وتنوع فرص أجرأته؛
- مراعاة التفاعل بين التكوين الأساس والتأهيل المهني والتكوين المستمر.

وفيما يلي بيان هذه العناصر في ارتباطها ببعضها من جهة، وبمكونات المنهاج من جهة أخرى :

1.2- اعتماد المقاربة بالكفايات إطاراً منهاجياً لبناء عدة التأهيل

بما أن المهنة تقتضي اعتماد المقاربة بالكفايات؛ فقد وُضِعَ مرجع للكفايات المهنية بناء على: مرجعية مهنية بُنيت انطلاقاً من تحليل وثائق رسمية، واستشارات ميدانية شارك في إنجازها أستاذات وأساتذة مكونون؛ وملح للتخرج يحدد المواصفات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ(ة) المدرب(ة) لممارسة مهنة التدريس.

مرجعية الكفايات المهنية

حُدِّدَت الكفايات المهنية انطلاقاً من ملح التخرج في أربع كفايات رئيسية. ولصيغتها، اعتمدت تعاريف متعددة لباحثين تربويين تتقاطع في العناصر الآتية:

- تعبئة موارد داخلية وخارجية؛
- تعبئة مندمجة ودينامية؛
- تعبئة هادفة (حل وضعية - مشكل لتحقيق هدف)؛
- الوضعية المشكل تنتمي إلى فئة من الوضعيات.

انطلاقاً من العناصر السالفة الذكر تم بناء التعريف الآتي واعتماده في صياغة نصوص الكفايات:

الكفاية هي: القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد الداخلية (معرفية، وجدانية، حسحركية) والخارجية (معطيات من السياق المدرسي، وثائق ورقية ورقمية، أدوات، فضاءات، زمان...) لحل وضعية مشكل مركبة تنتمي إلى فئة من الوضعيات¹.

ولإبراز البعد المهني لهذه الكفايات، تم التركيز على:

- صياغة المهمة المطلوبة (حل مشكلة مهنية، إعداد منتج ذي طابع مهني، إبداء رأي مبرر في قضية مهنية) آخذة بعين الاعتبار مهام الأستاذ(ة) ووظائفه(ها) ضمن المرجعية المهنية؛
 - اعتبار سياق المؤسسة التعليمية مجالاً لإنجاز المهمة ومصدراً للموارد الخارجية.
- وقد روعي في صياغة الكفايات المهنية خصوصيات الأسلاك التعليمية الثلاثة، خصوصاً ما يتعلق بتعدد التخصص في التعليم الأولي والابتدائي، وثنائية التخصص في التعليم الثانوي الإعدادي، وأحادية التخصص في التعليم الثانوي التأهيلي.

ولإنهاء هذه الكفايات، يُقترح اعتماد العناصر الأساسية المتوافق بشأنها من لدن الباحثين التربويين:

- التمرکز حول المتعلم (ة)/ المتكون (ة)؛
- إعطاء مدلول للتعلّمات (السياقية)؛
- تقويم المكتسبات بناء على وضعيات مركبة (وضعيات- مشكل، إنتاجات مركبة، ...)

2.2- اعتماد مقارنة مجزوءاتية لهيكله منهاج التأهيل

ترتكز هندسة التأهيل في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على المقاربة المجزوءاتية، حيث تعتبر المجزوءة عبارة عن مجموعة من الأنشطة التكوينية والتعلمية منتظمة في وحدة تكوينية منسجمة ومستقلة ومحدودة زمنياً، تهدف إلى بناء كفاية ما. وتتضمن المجزوءة أهداف التكوين (الموارد الداخلية)، والمحتويات التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف، وأنماط الاشتغال، والوسائل، ومقتضيات التقويم والدعم والمعالجة... تعتبر المقاربة المجزوءاتية هندسةً للتكوين وفق مجزوءات متمفصلة ومتكاملة تراعي الكفايات المهنية وخصوصيات مواد التكوين عند بنائها، في أفق تحقيق ملامح التخرج.

من أهم مميزات المقاربة المجزوءاتية نذكر ما يأتي

- الترشيد: اعتماد مبدأ الأولوية في انتقاء المحتويات الضرورية والكافية لإنهاء الكفاية.
- الملاءمة: تقتضي اعتبار حاجات الأساتذة المتدربين ومستلزمات المهنة.
- التركيب والتوليف (الإدماج): الربط والتنسيق بين مختلف المحتويات في إطار أنظمة.
- الغائية: إعطاء دلالة مهنية للمحتويات.
- النسقية: التكيف مع خصوصيات القسم والمؤسسة ومحيطها.

3.2- تبني التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية

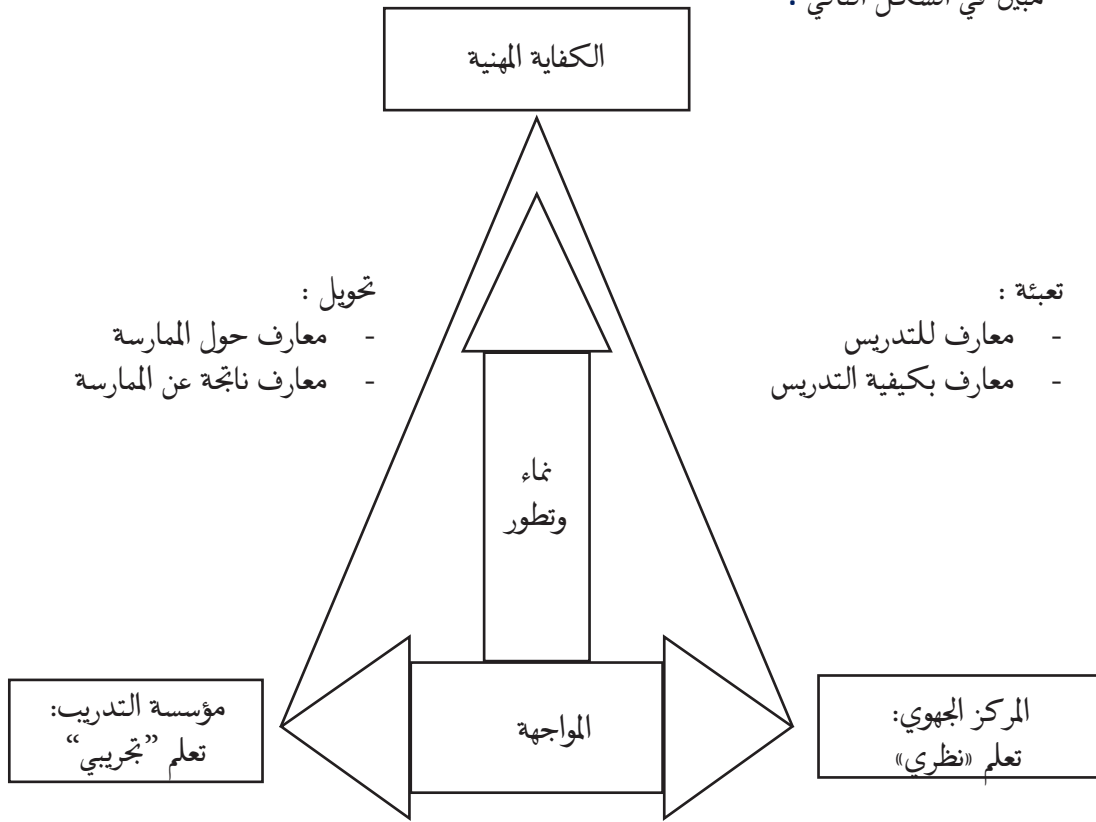
يتجلى التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية، في إطار التكوين بالتناوب حيث خصص 60% من الغلاف الزمني للمهنة، ولا تقتصر أهمية التناوب في اعتبار الممارسة الميدانية مجالاً لتطبيق المكتسبات النظرية وترسيخها، بل تتضمن وضعيات وتجارب يمكنها توليد معارف وإثراء كفايات.

يبنى الأستاذ(ة) المتدرب(ة) معارفه وكفاياته انطلاقاً من المواجهة التي يفعل فيها كل من المعارف النظرية ومعارف التجربة.

- ويمكن أن يأخذ التناوب عدة صيغ، من بين الصيغتين الحديثتين الآتيتين:
- التناوب غير المنظم: ينظم في مجالين مكانيين وزمانيين مختلفين، مركز التكوين وفضاء ممارسة المهنة.

وقد تغيب العلاقات بين المتدخلين، فيكون الأستاذ(ة) المدرب(ة) هو المسؤول الوحيد عن تدبير التناوب وعن الربط بين المكتسبات من كلا المجالين. إن هذه الصيغة من التناوب تجعل مركز التكوين المصدر الأساس للمعرفة.

- التناوب المدمج أو التفاعلي: يتميز بالانسجام التام بين مجالي التناوب والتشاور بين كل المتدخلين فيه. وتبني هذه الصيغة على أن الفرد لا يتعلم إلا انطلاقاً من عناصر ذات معنى بالنسبة إليه، وباعتماد منطق الوضعيات المشكل. من هذا المنظور، يقوم الأستاذ(ة) المدرب(ة) بتحليل تبصري للتجارب المعيشة، ويحول نتائج هذه التجارب إلى معارف، يمتلكها عبر حل المشكلات، وتساهم في إنماء كفاياته، كما هو مبين في الشكل التالي :



وإذا كانت الصيغة الأولى هي السائدة، فالمطلوب الانتقال تدريجياً إلى الصيغة الثانية، بتعيين وإشراك مسؤول عن الفاعلين في الميدان (مكونو الميدان). ويمكن أن يكون عبر إجراءات عديدة (اعتماد بطاقات للمتبع، عقد اجتماعات متواترة، تعيين مندوبين للتكوين...). لكن انسجام عدة التناوب وتطويره (أ) في أفق التناوب المدمج يتطلب التفكير في شراكة حقيقية بين كل الفاعلين أثناء تصور هذه العدة وإعدادها.

وفيما يأتي اقتراح لتنظيم العلاقة بين المؤسستين : المركز الجهوي والمؤسسة التعليمية :

الهدف	التوقيت (متى؟)	الوظيفة (كيف؟)	المتدخلون (من؟)	الآليات
تعرف المؤسسات : - الوعي بتطور المهنة - تحليل حاجات كل مؤسسة - تحديد حاجات التأهيل للفاعلين	قبل التكوين/ التأهيل بالتناوب	استشارية	- مسؤولو المؤسسات - المشرفون على التأهيل - المنسقون والمكلفون بالمشاريع	زيارات استطلاعية
إخبار المؤسسات : - تعرف عدة التأهيل - الإخبار بمتطلبات التأهيل - استقبال الأساتذة المتدربين وتوجيههم	- قبل العملية - في بداية العملية - أثناء العملية	استشارية عملية	- المسؤول عن التكوين - مدير المؤسسة - أساتذة التطبيق	- زيارات - اجتماعات - تواصل عن بعد
التعاقد : - الإخبار بعدة التكوين والتقييم - تعيين المخاطبين بالمركز - تقويم مجال الاشتغال (المؤسسة) - تحديد قنوات التواصل	قبل العملية	تعاقدية (بين المؤسسات وبين الفاعلين بهما)	كل الفاعلين من فيهم الأساتذة المتدربين	اجتماع
تنظيم التناوب : - الإخبار ببرنامج التأهيل - تحديد الأدوار - تعرف وضعيات وأنشطة التأهيل - مناقشة التنظيم البيداغوجي وفق الوضعيات المهنية - تقاسم أدوات التتبع	في البداية	الانخراط بعد التعاقد	كل الفاعلين من فيهم الأساتذة المتدربين	- زيارات - اجتماعات
تتبع التأهيل : - تقويم فضاء اشتغال الأستاذ المتدرب - تقويم التطور المهني للأستاذ المتدرب - مراجعة التأهيل الميداني بانتظام ...	أثناء التأهيل	- تتبع - تكيف التناوب	الفاعلون التربويون	- زيارات - لقاءات - اجتماعات - ملف (التتبع أو التواصل)
تدبير المواجهات	أثناء التأهيل	- معالجة - حل المشكلات	- الأساتذة بالمؤسسة المتدربون - المسؤول عن التكوين	- زيارات - تواصل عن بعد
تقويم التأهيل : - إعداد أدوات التقويم - تقويم تطور التدرج - تتبع التقويم (معالجة ...)	أثناء التأهيل	- تقويمية	- مكونو المركز والميدان المتدربون - المسؤول عن التكوين	- زيارات - ملف (التتبع أو التواصل)

4.2- اعتماد الأنموذج عملي - نظري - عملي

يعتمد في تأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الأنموذج "عملي-نظري-عملي"، بحيث يُهدّ لمجمل مضامين التكوين بأنشطة عملية/مهنية من قبيل أنشطة الاستكشاف أو الموضحة على سبيل المثال، تتلوه أنشطة تكوينية نظرية متنوعة تخدم أساسا المهنة، تتخللها و/أو تتبعها أنشطة تطبيقية سواء في وضعيات محاكاة أو وضعيات مهنية فعلية.

ترتبط المحطة الأولى لهذا الأنموذج بالممارسة الميدانية (وضعية مهنية، وضعية مهنّنة) باعتبارها محطة للانطلاق، من حيث التساؤل والتعرف وتشخيص الصعوبات ورصد المشاكل. وتأخذ هذه الممارسة أشكالاً مختلفة منها: دراسة حالة، نشاط مهني منجز مسجل أو موثق بتقرير (شفوي، كتابي)؛ أما المحطة الثانية تتجلى في محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات وإيجاد حلول قابلة للتطبيق في إطار تحليل الممارسة ووعيها، ونمذجتها، وبناء مفهوم يؤطرها. في حين أن المحطة الثالثة عبارة عن مرحلة لتعديل الأنشطة وتطوير الممارسة الميدانية انطلاقاً من تنزيل النموذج المتوصل إليه في المحطة الثانية.

5.2- جعل البعد التبصري وتحليل الممارسات من أهم روافد التأهيل

تقتضي الممارسة التبصرية تقديم نظرة نقدية إلى طريقة الاشتغال الخاصة، وكذلك تحليل الأنشطة البيداغوجية بطريقة فردية أو جماعية قبل إنجازها وأثناءه وبعده. وتفترض هذه النظرة النقدية الوعي بالانسجام أو بغيابه فيما يتعلق بالتصورات والأفعال والمعتقدات الخاصة... مما يجعل تمثل الممارسة في سيرورة تطور مستمر، خلال التكوين/التأهيل، وأثناء ممارسة المهنة، وفي إطار التكوين المستمر.

ويتجلى البعد التبصري في:

- استثمار الأنشطة التكوينية التي تتيح للأستاذ(ة) المدرب(ة) مراجعة ممارساته المهنية قصد مساءلتها وتحليلها والوعي بميكانزماتها وتعديل مسارها وتطويرها.
- قيام الأستاذ(ة) المدرب(ة) ببحث تربوي أو مشروع وإعطاؤه الأهمية المناسبة ضمن عدة التأهيل.
- وهذا ما يتطلب معرفة التفكير في الممارسات، ومعرفة طرحها للآخرين للتعليق عليها، ورد الفعل بشأنها، والتساؤل حولها...

ولتملك الممارسة التبصرية، يجب التدريب على التفكير في الممارسات وموضوعاتها من خلال مراحل أهمها:

- تحديد صورة للنشاط: سرد النشاط وتحليله للوقوف على مكوناته والعلاقات بينها؛
- تأويل الملاحظات: طرح التساؤلات عن مواطن الصعوبات والإخفاقات والنجاحات الملاحظة، والبحث

عن أسبابها المحتملة؛

- النقد والتعديل والتطوير: بناء أو تبني نماذج للممارسات، أكثر تطوراً من حيث التصور، وأكثر انسجاماً من حيث التطبيق.

ويمكن اعتماد أدوات مختلفة لإيحاء الفكر التبصري نذكر منها:

- إنجاز بحث تربوي تدخلني ميداني؛
- الإسهام في إعداد أو تدبير مشروع مرتبط بالمتعلم(ة) أو بالقسم أو بالمؤسسة؛
- استثمار الأنشطة الميتا - معرفية metacognitive باستمرار؛
- اعتماد التقويم الذاتي والتقويم المتبادل وأنشطة التغذية الراجعة باستمرار.

6.2- استثمار التكوين الذاتي وتنويع فرص أجرأته

تكتسي أنشطة التكوين الذاتي أهمية خاصة ضمن منهاج التأهيل، حيث تتمثل في تمكين الأستاذات والأستاذة المتدربين من آليات وأدوات تؤهلهم لإيحاء كفاياتهم وتطويرها حتى بعد التخرج، ومن أجل ذلك تم تخفيف جدول المحصص الأسبوعي لفتح المجال أما التكوين الذاتي.

ومن أهم الأدوات التي يمكن استثمارها لإرساء هذا النوع من التعلم: الشبكات والملفات الفردية التربوية كملف التكوين، ودفتر التداريب، والإسهامات الفردية في موقع ويب المؤسسة...
أما آليات التكوين الذاتي فيمكن أن تتضمن: طرائق الاشتغال والعمل والقدرات والكفايات المستعرضة،...

ولإعطاء التكوين الذاتي مكانة وقيمة في منهاج التأهيل، فلقد تم ربطه بالتكوين المستمر والمشاريع التربوية الفردية والمصاحبة، ومراعاة التطور الذي ينتج عن اعتماد أنشطة التكوين الذاتي في المراقبة المستمرة.

7.2- التمهيد بين التكوين الأساس والتأهيل والتكوين المستمر

ير الأستاذ(ة) خلال مساره المهني بثلاث محطات أساسية :

- الجامعة أو المعهد العالي: حيث يتلقى تكويناً أساسياً، يستجيب لمتطلبات النظام التربوي التي تتمثل في المواصفات المحددة في ملامح ولوج المراكز الجهوية. ومن المنتظر أن تصير هذه المواصفات مستقبلاً عناصر لدفتر التحملات متوافق عليه، ينظم العلاقة بين الجامعات والمعاهد من جهة، ووزارة التربية الوطنية (المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين) من جهة أخرى. كما سيتمكن من فتح قنوات للتشاور والتنسيق بهدف تطوير التكوين الأساس بتبعه في المحطتين المتواليتين، وباستثمار الأبحاث والدراسات المنجزة

خلالهما لتطوير التكوين الأساس.

- المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين : تعتبر حلقة الوصل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية، إذ تعمل على توفير ظروف الولوج للمعارف النظرية والتجريبية الضرورية لممارسة «مهنة التدريس».
- المؤسسة التعليمية: وتعتبر مجال في تطور مستمر، من حيث بنيتها، وتجهيزاته، ورواده، ووظائفه، ووسائله وأساليب عمله... مما يستدعي مراجعة التكوين الأساس والتأهيل المهني من جهة، واصطحاب الأستاذ(ة) للتكيف مع تطورات المؤسسة التعليمية من جهة أخرى.
- يتضح إذن أن الاصطحاب مطلب تكويني وتأهيلي، إذ لا يمكن الحديث عن التكوين المهني في منأى عن ممارسة اصطحابية، لكونها أحكم آلية تضمن في نهاية المطاف تصرفا مهنيا. ويقتضي الاصطحاب تموقع صاحب جنب المصطب (الأستاذ(ة) المدرب(ة))، ليسيرا معا نحو هدف توافقا حوله، ينبع من حاجات الأستاذ(ة) المدرب(ة)، عوض أن يتموقع صاحب خلف المصطب ليوجهه صوب هدف محدد مسبقا، ولا أمامه ليجره نحو هدف لا يراه إلا هو.

3. الهندسة المنهاجية

لقد راعت أجرأة المبادئ والمرتكزات السالفة الذكر وفق هندسة منهاجية، المقتضيات القانونية والتنظيمية المعتمدة في النظام التربوي المغربي، ونتائج الأبحاث العلمية والتربوية، وخصوصيات مؤسسات التعليم والتكوين ببلادنا؛ وتتمثل أهم خطواتها المنهجية في المراحل الآتية:

- تحديد المرجعية المهنية
- تحديد ملمح التخرج
- صياغة مرجعيات الكفايات
- تحديد ملمح الولوج
- بناء مختلف المجزوءات
- تدقيق آليات وأدوات تدبير المجزوءات
- اقتراح تنظيم زمني لإنجاز المجزوءات
- تدقيق إجراءات التقويم...

1.3- مرجعيات التكوين

المرجعية المهنية

تتضمن المرجعية المهنية مجموع المهام والأنشطة التي ينجزها الأستاذ(ة) المدرب(ة) على مستوى القسم أو المؤسسة التعليمية أو محيطها. ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة محاور أساسية هي :

- البعد المتعلق بالقيم والغايات التربوية والاجتماعية التي يستهدفها النظام التربوي وأثرها على تأهيل الأستاذ(ة) المدرب(ة)؛
- البعد المرتبط بالتعلمات تخطيطا وتدييرا وتقويما ودعما ومعالجة؛
- البعد المتمثل في تطوير الممارسات المهنية على مستوى المؤسسات التعليمية ومحيطها.

ملح التخرج

- انطلاقا من المرجعية المهنية المحددة، وأخذا بعين الاعتبار نتائج الأبحاث العلمية في المجال²، وبعد استشارات ميدانية، تم تحديد ملح التخرج في العناصر الآتية:
- البعد السوسيو - تربوي؛
 - البعد البيداغوجي والديداكتيكي؛
 - البعد التبصري؛
 - البعد العلائقي التشاركي.

مرجع الكفايات المهنية

تمت صياغة أربع كفايات مهنية تعنى بنمائها جميع مكونات المنهاج بالنظر إلى ملح التخرج والمرجعية المهنية، وهي تتعلق بمجال تخطيط للتعلمات ومجال تدبير التعلمات ومجال التقويم والدعم والمعالجة ومجال البحث التربوي وتدبير المشروع.

لصياغة هذه الكفايات أخذت بعين الاعتبار خصوصيات كل سلك من أسلاك التعليم وإدراج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ملح الولوج

يتمثل ملح الولوج إلى المراكز في المؤهلات الضرورية التي تعتبر مكتسبات قبلية للكفايات المهنية، والتي يجب أن يتملكها كل مترشح(ة)، للمقدرة على مسايرة التأهيل في المراكز الجهوية.

تلامس هذه المؤهلات الأبعاد المعرفية والعلمية والتربوية والبيداغوجية والديداكتيكية والمؤسسية... وفي انتظار تعميم هذه المسالك التربوية بالجامعات والمعاهد، وتخرج العدد الكافي من المجازين منها، ستُدبّر هذه المرحلة باعتبارها مرحلة انتقالية وفق قوانين تسن لذلك.

2.3- الجزوات

1.2.3- أصناف الجزوات

أ- الجزوات الرئيسية

ترتبط كل مجزوة رئيسية بكفاية مهنية؛ تستقي مواردها من علوم التربية وديكتيك المواد ووضعيات مهنية وأنشطة مهنية؛ يراعى مبدأ التفصل في مكوناتها أثناء تدبيرها؛ يتم تدبيرها في إطار سيرورة ووفق هندسة تهيئ سياق الوضعيات المهنية وتضمن الانسجام والتفاعل البنائي بين الجزوات.

ب- الجزوات الداعمة

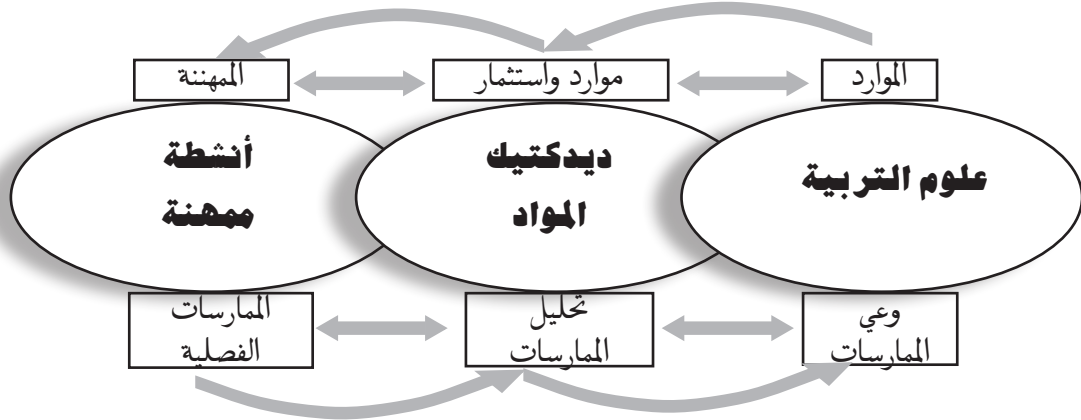
عبارة عن مجزوة مرتبطة بكفاية، وتعتبر هذه الكفاية مورداً للكفايات المهنية، وقد تم تخطيط تدبيرها وفق منظور يساير تدبير الجزوات الرئيسية ويدعم الأهداف التكوينية للكفايات المهنية.

ج- الجزوات التكميلية

تلبية للحاجات الشخصية لكل أستاذ(ة) متدرب(ة)، يختار مجزوتين اثنتين من الجزوات المقترحة، ويدبرهما بالتركيز أساساً على التكوين الحضوري بالمصاحبة والتكوين بالنظير، والتكوين عن بعد في إطار التكوين الذاتي.

2.2.3 - مكونات الجزوة

ولدم المهنة حُصص 60% من الغلاف الزمني للتأهيل لإيجاز الوضعيات المهنية والمهنية في مختلف فضاءات التأهيل، كما هو مبين في المخطاطة (تمفصل مكونات الجزوة) الآتية:



3.2.3 - تصميم مجزئات التأهيل

- تقديم المجزوءة: يتضمن تقديم المجزوءة العناصر التالية:
- العنوان: يعطي عنوان المجزوءة فكرة عن مضمونها والمراد منها.
- الكفاية المستهدفة: مستخلصة مباشرة من مرجعية الكفايات بالنسبة للمجزوءات الرئيسية، أو الداعمة لها (أي الكفاية) بالنسبة للمجزوءات الداعمة أو التكميلية (الاختيارية).
- الأهداف المتوخاة من المجزوءة: جرد لأهم المهارات المهنية التي يراد من خلال معالجة المجزوءة تنميتها من لدن الأساتذة المتدربين.
- مدة الانجاز: الغلاف الزمني المخصص لإنجاز مختلف الأنشطة المبرمجة في المجزوءة.
- توطئة: تعطي فكرة موجزة عن المجزوءة موضحة أهدافها وسياتها (موقعها في منهاج التكوين) وكذا رهاناتها.
- إرشادات منهجية: من قبيل توضيح المنطق المعتمد في مفصلة الأنشطة المبرمجة في المجزوءة العملية منها والنظرية، وكذلك صيغ التكوين والمقاربات البيداغوجية الملائمة لمعالجته... .
- البطاقة التقنية للمجزوءة:

الغلاف الزمني	المؤطرون	التقويم التكويني	بعض المعينات الديدكتيكية والأسناد	نماذج من وضعيات وأنشطة التكوين	أهداف التكوين	
					المعارف المتعلقة بها	معارف الفعل ومعارف الكينونة

- مرجعية تقويم المجزوءة:

تتضمن نماذج لأنشطة التقويم التشخيصي الدالة على مستوى المكتسبات القبلية الضرورية، وكذلك نماذج لأنشطة التقويم التكويني والتقويم الإسهادي الخاصة بالمجزوءة، مع معايير التقويم المعتمدة ومؤشراته الخاصة بكل وضعية من الوضعيات المقترحة لإنجازه.

- ملحقات المجزوءة:

تتضمن الإحالة على مجموعة نصوص أو وثائق أو موارد رقمية...

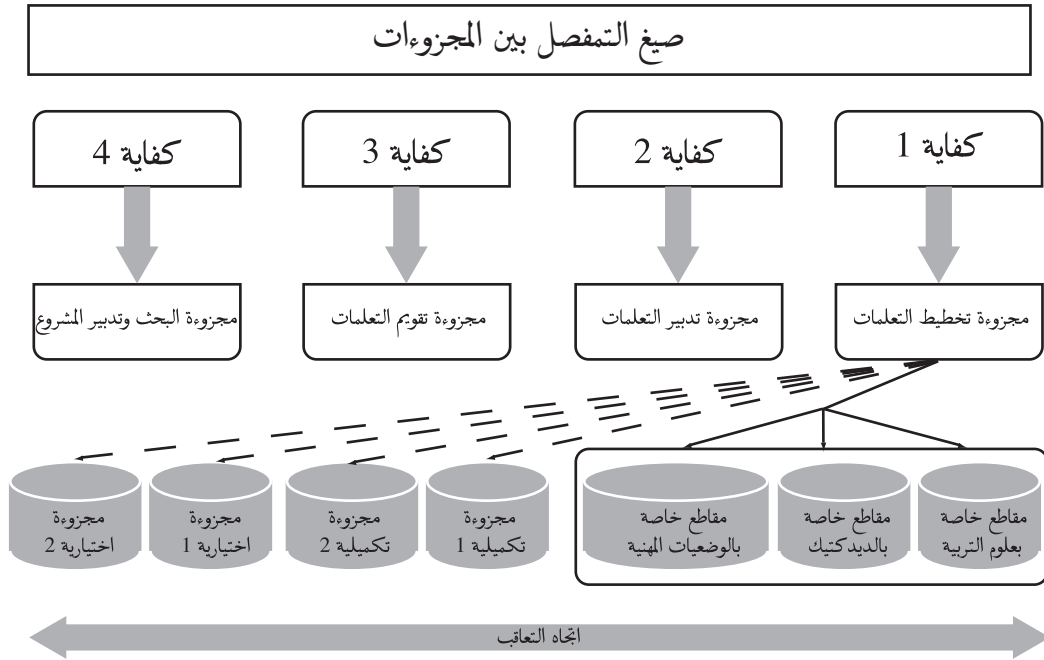
- بيبلوغرافيا:

تتضمن لائحة بالمراجع البيبلوغرافي التي تم الاطلاع عليها، والتي يمكن أن تستثمر حضوريا أو في إطار التكوين الذاتي باعتبارها دعامة لأنشطة التأهيل.

4.2.3 - صيغ التمثيل بين الجزوات

- تخصيص مجزوة واحدة لكل كفاية من الكفايات المهنية المرجعية الأربع، تتضمن مقاطع خاصة بعلوم التربية، ومقاطع خاصة بديداكتيكات المواد ومقاطع أخرى للوضعيات المهنية، وذلك لضمان تحقيق الانسجام والتكامل بين النظري والتطبيقي في بناء الكفايات المهنية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ومؤسسات التدريب،

- معالجة نفس المجزوة من قبل عدة أطراف في التكوين وتفاذي تخصيص مجزوة لمادة بعينها.
- تضمين كل مجزوة مقاطع عبارة عن وضعيات مهنية وأنشطة عملية مهننة للأستاذ(ة) المدرب(ة) مثل الملاحظة وتحليل الممارسات التعليمية...



3.3 - صيغ تدبير أنشطة التكوين ووضعياته

إذا كان التناوب هو المحطة الأنسب لاعتماد هذا النموذج، إلا أن كل الأنشطة التأهيلية يجب أن تخضع له. ويعتبر المكون(ة) في هذا المجال خبيراً يساعد على إعادة البناء والفهم والتأويل، يقترح آراء مختلفة، يساعد على موضعة الممارسة وتحديد معالمها ووضع فرضيات للاشتغال...

1.3.3 - مقتضيات عامة

- تُعد مخططات عمل للتأهيل المهني في إطار تعاقدية (تطور فرداني)، تمكّن من توفير مسارات فردانية للتأهيل

- تُعطى الأولوية للمهارات والاتجاهات المرتبطة بالكفايات المهنية
- يُعتبر الأستاذ(ة) المدرب(ة) الفاعل الأساس في إنجاز الأنشطة
- تُعتمد نسبة 60 % على الأقل من الغلاف الزمني للمهنة، من خلال الأنشطة المُهِنَّة والوضعيات المهنية.

- تُنجز الأنشطة المُهِنَّة داخل المركز وخارجه (التعليم المصغر، لعب الأدوار، تحليل الممارسات...)
- تُدبر المجزوءات التكميلية بالتركيز أساسا على التكوين بالمصاحبة والتكوين بالنظير والتكوين عن بعد في إطار التكوين الذاتي
- يُعتمد مبدأ التدرج في مستوى التركيب في الوضعيات المهنية
- يُعتمد الأنموذج عملي - نظري - عملي على مدى السنة التكوينية/ التأهيلية
- يُدعم التكوين الذاتي بتدريب الأساتذة المتدربين على ممارسته
- ...

2.3.3 - تدبير الوضعيات المهنية

- تتوسط الوضعية المهنية فترتين: الأولى قبلية من أربع ساعات للإعداد، والثانية بعدية للتقاسم والتعديل ودعم البعد التصري.
- يتحمل الأساتذة المتدربون، في إطار التناوب، مسؤولية الفصل تدريجيا بدءا بالملاحظة والاستئناس، مروراً بتحمل جزئي ووصولاً إلى التحمل كلي.

3.3.3 - الموارد الديدكتيكية

تتضمن البطاقات التقنية للمجزوءات اقتراح وسائل وأدوات ديدكتيكية قصد استثمارها، ويمكن استثمار أدوات أخرى تكون ناجعة وفعالة في تنمية المهارات وتطوير الكفايات. ويستحسن إشراك الأساتذة المتدربين في إعدادها وتدريبها وصيانتها ...

4.3 - تنظيم زمن التأهيل

من أهم المبادئ والاعتبارات التي يمكن اعتمادها في تخطيط مختلف أنشطة التكوين/التأهيل ما يأتي:

1.4.3 - تخطيط أنشطة التأهيل

اعتماد الوضعيات المهنية أساسا للتخطيط العام للسنة التأهيلية.
تخطيط مختلف المجزوءات (الرئيسية أولا ثم الداعمة ثانيا فالتكميلية ثالثا) في علاقة بالوضعيات المهنية.

تخصيص الأسبوع الأخير من الأسبوس الأول لتقويم نماء الكفاية، والأسبوع الأخير من الأسبوس الثاني لتقويم تحقق الكفاية.

التوافق بين العناصر التالية: إيقاع التكوين/التأهيل (التعلم)، والتوفر على الموارد البشرية، والبنية التحتية

2.4.3 - تخطيط الوضعيات المهنية

- التدرج خلال السنة: أسبوع واحد ثم أسبوعان فثلاثة أسابيع؛
- الابتعاد عن الفترات الحساسة: (مغادرة التلاميذ، تنظيم الامتحانات المدرسية...)
- التمهيد مع باقي مكونات المجزوات (المهارات المهنية، الوضعيات المهنية...)
- تخصيص الأسبوع الأول للملاحظة والاستئناس، والأسبوع الأخير لتقويم الكفايات المهنية المرتبطة بالوضعيات المهنية.

3.4.3 - تخطيط إنجاز المجزوات

- تدبير المجزوات في إطار سيرورة ووفق هندسة تهيئ سياق الوضعيات المهنية، وتضمن الانسجام والتفاعل البنائي بين المجزوات، الرامي إلى إتمام الكفايات وتحقيق ملمح التخرج؛
- تمديد تدبير مجزوات دعم التكوين الأساس على طول السنة؛
- إنهاء المجزوات الرئيسية: تخطيط، تدبير، تقويم، قبل آخر وضعية مهنية؛
- إنهاء بعض المجزوات الداعمة قبل الوضعية المهنية المرتبطة بها؛
- الحرص على التمهيد بين المجزوات الرئيسية والمجزوات الداعمة لخدمة لنسقية التكوين.

4.4.3 - جدول الحصص/استعمالات الزمن

- الغلاف الزمني الأسبوعي هو: ما بين 24 و26، (30 ساعة خلال أسابيع الوضعيات المهنية بمؤسسات التدريب)، ولقد اعتمد مبدأ التخفيف لدعم التكوين الذاتي كصيغة من صيغ أجراءة التكوين،
- الغلاف الزمني اليومي هو: 06 ساعات، ويمكن تنظيمها وفق الخصوصيات الجهوية.
- اعتماد حصص من ساعتين متتاليتين.
- يخصص بعد زوال يوم الأربعاء للاجتماعات والأنشطة الطلابية / المندمجة (رياضية، فنية، ثقافية...)

5.3- التقييم

1.5.3 - أنواع التقييم ووظائفه

أ. التقييم القبلي (التنبئي أو التشخيصي أو التوجيهي)

تستهل كل مجزوءة بتقييم تشخيصي / توجيهي، يتخذ أشكالاً متعددة منها: رصد تماثلات الأساتذة المتدربين المتعلقة بموضوع التكوين/التأهيل. وهو ضروري خاصة في مجزوءة دعم التكوين الأساس، حيث يتضمن:

- جرداً للكفايات الخاصة بالمادة موضوع الدعم.
- لائحة المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة المتعلقة بها.
- أنشطة مقترحة لتقييم مدى التمكن من هذه الكفايات والموارد مع المعايير والمؤشرات التي ستعتمد في هذا التقييم.

ب. التقييم التكويني

خصص له عمود في البطاقة التقنية للمجزوءات، بحيث من المفترض أن يواكب كل مقطع تكويني/تأهيلي تقييم مدى نماء المهارة المهنية (الهدف التكويني) المستهدفة من خلال هذا المقطع. ويمكن أن يتخذ هذا التقييم أشكالاً متعددة، من بينها وضعيات مستقلة تستهدف تقييم مدى نماء المهارة المهنية مصحوبة بمعايير ومؤشرات متعلقة بها.

ج. التقييم النهائي للمجزوءة

يمكن من تحديد مستوى نماء الكفاية المستهدفة من لدن الأساتذة المتدربين ومن تحديد استراتيجية لمعالجة الثغرات من خلال:

- اقتراح نماذج أنشطة لتقييم مدى تملك الكفاية المستهدفة ومن الموارد المتعلقة بها مع تحديد المعايير والمؤشرات التي ستعتمد في هذا التقييم.
- الإحالة على نماذج من أنشطة الدعم والمعالجة الداعمة للمجزوءة.

2.5.3 - أنشطة ووضعيات التقييم

أ. أنواع ووضعيات التقييم

تنقسم أنشطة ووضعيات تقييم الكفايات المهنية ومواردها - في سياق تأهيل الأساتذة المتدربين - إلى أربعة

أصناف أساسا:

1. اختبارات كتابية: تحرير إجابة عن أسئلة أو تعليمات... .
2. اختبارات شفوية: تقديم منتج أمام لجنة لمناقشته.
3. وضعيات مهنية: تعليم مصغر، لعب أدوار... .
4. وضعيات مهنية: تحمل مسؤولية التدبير الفعلي لحصة تعلم في ظروف "طبيعية" (أي أمام قسم في مؤسسة التدريب).

ب: المعايير والمؤشرات

المعيار: تعبير عن صفة مثلى للمنتج المنتظر بوجه عام، وهو مرتبط بالكفاية (أو بالمهارة) المهنية موضوع التقييم، وهو بالتالي مرتبط بصنف الأنشطة التي تتجلى فيها هذه الكفاية أو المهارة (سلامة الموارد المستعملة، الانسجام، جودة العرض،...). ومن أهم خصائص المعايير أنها ملائمة لأهداف التكوين، ومستقلة عن بعضها البعض، وقليلة العدد (5 معايير كحد أقصى).

المؤشر: تدقيق يفرض لأجراً المعيار، وهو تعبير عن تجلية قابلة للملاحظة. ومن أهم خصائص المؤشرات أنها مرتبطة بوضعيات بعينها تختلف باختلافها.

ملحوظة : تحدد هذه المفاهيم والإجراءات بدقة أكثر ضمن دليل التقييم

خاتمة

إذا كانت هذه الوثيقة أرضية تهدف الارتقاء بالتأهيل، في المراكز الجهوية، من مجرد تحصيل المعارف إلى اكتساب الكفايات الرئيسية والداعمة والاختيارية لممارسة مهنة التدريس، توجه المكونين إلى بناء عدة متكاملة لتأهيل أطر هيئة التدريس وفق المقاربات المعتمدة والانفتاح على مقاربات أخرى، فإنها تظل منفتحة على انخراط المكونين بكل مسؤولية في تدبير مضامينها مراعيًا خصوصيات الأساتذة المتدربين والوسط السوسيو ثقافي لهم والتركيز على المهنة في كل المضامين لإنجاح هذه المحطة.

كما أن انخراط المكونين سيكون له أثر فعال في تطوير برامج التأهيل، وتطوير منظومة التأهيل انطلاقاً من تقديم الاقتراحات والإضافات والتعديلات المناسبة والانتقادات البناءة التي تهدف إلى الارتقاء بمنظومتنا، وتخضع لكل تطوير يهدف إلى تحقيق الكفايات المهنية، وتستجيب من جهة لطلب مؤسسي، ومن جهة أخرى لضرورة تأهيل المدرسين الجدد لممارسة رسالتهم التربوية النبيلة والمبدعة والمنتجة. كما أنها أداة للاشتغال من أجل تناغم تأهيل أطر هيئة التدريس بين كل المراكز، وتوحيده على الصعيد الوطني، وتكافؤ الفرص بين المتخرجين منها.

معجم المفاهيم والمصطلحات

المصطلح باللغة بالفرنسية	توضيح وتدقيق	المصطلح باللغة العربية
paradigme	<p>Un paradigme est un cadre très général qui oriente la vision qu'on peut avoir de certains phénomènes et qui fournit des critères de référence à l'action et au jugement . Selon Legendre , les énoncés qui définissent un paradigme ont le rôle de prémisses . Dans la même lignée , Ouellet précise qu'un paradigme fournit des postulats qui servent de point de départ à l'élaboration d'hypothèses , de théories et de modèles .</p> <p>Un paradigme englobe généralement plus d'une théorie et peut donner naissance à plusieurs modèles , descriptifs ou prescriptifs .</p> <p>Les modèles prescriptifs sont des regroupements de principes , préceptes ou règles , issus d'une ou plusieurs théories , organisés en un tout cohérent et qui servent à orienter l'action dans une classe de situations déterminée .</p>	أنموذج
paradigme constructiviste	<p>C'est essentiellement une vision de l'apprentissage en tant que processus de construction de structures abstraites (concepts et capacités interreliés) par opposition à un processus de mémorisation de connaissances .</p> <p>Trois principes caractérisent une pédagogie constructiviste :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prise en compte explicite des connaissances antérieures de l'apprenant (le déjà construit) , autant dans leurs effets facilitateurs qu'inhibiteurs de l'apprentissage ; - la nécessité pour l'apprenant de traiter les informations qui lui sont présentées afin de les transformer en connaissances personnelles et , donc , - la nécessité pour les enseignants /formateurs de placer les élèves en situation-problème pour les amener à traiter ces informations . <p>Une telle approche peut également être caractérisée par la démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation (pratique-théorie-pratique) .</p>	أنموذج البنائية

<p>paradigme systémique</p>	<p>Ce paradigme adopte une approche très générale des systèmes complexes, caractérisée par trois principes majeurs : la finalité, la globalité et la pertinence (Desilets et Tardif).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le principe de finalité qui implique la nécessité de saisir le but ou la fonction d'un système pour le comprendre. - Le principe de globalité qui préconise que la connaissance des relations entre les parties est plus importante que la connaissance des parties. - Le principe de pertinence qui nécessite d'adopter une perspective et de négliger certains aspects quand on aborde un système complexe. 	<p>أ نموذج النسقية</p>
<p>accompagnement</p>	<p>• تعرف لافورتين ودودلان (2002) Lafortune et Deaudelin</p> <p>الاصطحاب بكونه ممارسة تحدث بين طرفين (الصاحب والمصطحب) في إطار سيرورة بناء مشتركة للمعارف coconstruction. كما يعد دعما مقدما لأشخاص في وضعيات تعليمية، يُرجى منه تطويرهم في بناء المعرفة، ومن هذا المنطلق يتم التمييز بين أربعة أصناف من الاصطحاب، تتغير بتغير مجالات تطبيقها:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ اصطحاب مداره حول ممارسة متبصرة، إذ يعد دعما، يُخول للمصطحب جعل ممارسته المهنية موضع تبصر، ✓ اصطحاب ميتامعرفي، يسمح للصاحب بأن يلقي نظرة على خطوته الذهنية، ✓ اصطحاب ميتامعرفي مدمج، حيث يصبح دعما موجها لتطوير معارف المصطحب الميتامعرفية، وتدبيره لنشاط ذهني، ✓ اصطحاب سوسيو بنائي، فهو دعم يتيح للشخص المصطحب بناء معارفه في تفاعله مع الصاحب 	<p>اصطحاب</p>

Recherche pédagogique	<p>C'est un projet qui vise la recherche d'une solution théorique ou pratique d'un problème de nature pédagogique ou didactique . Il est constitué d'étapes enchaînées :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 . Formulation du problème ; 2 . Enonciation des hypothèses ; 3 . Construction du cadre opératoire ; 4 . Choix de la stratégie générale de vérification ; 5 . Choix de la ou des techniques de collecte de l'information 6 . Choix de la ou des techniques d'analyse des données 7 . Présentation de la démarche concrète de vérification de l'hypothèse . 8 . Bibliographie et annexes 	بحث التربوي
Réflexivité	<p>Une démarche de pratique réflexive suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement . mais aussi d'effectuer une analyse à la fois autant individuelle et collective de ses actions pédagogiques autant a priori . en cours d'action . qu'a posteriori .</p> <p>Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences . de ses pensées et actions . de ses croyances et pratiques .</p> <p>Une telle démarche ne peut être entreprise que si elle présume également la capacité d'être en mesure de se représenter sa pratique comme étant en constante évolution .</p> <p>Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être à réviser en cours de formation à l'enseignement . en cours d'exercice de sa profession . dans une démarche de formation continue .</p> <p>Cela signifie savoir réfléchir sur ses pratiques . mais aussi savoir les soumettre à d'autres pour des commentaires . rétroactions et remises en question .</p>	تبصر

Analyse des pratiques	<p>Elle consiste à analyser les différentes composantes de sa pratique : c'est-à-dire les actions posées (interventions, approches, stratégies...), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées, tout en établissant des liens entre elles.</p> <p>Ainsi, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre les diverses approches pédagogiques adoptées comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique... Il s'agit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de comprendre ces liens en tentant de décrire ces approches et la façon dont on les met en œuvre soi-même; - de préciser les réactions des élèves, d'en discuter les causes, mais aussi les conséquences ; - de cerner et d'expliquer les difficultés éprouvées aussi bien que les réussites (ce qui est rarement fait). <p>Cela permet d'avoir une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions.</p>	تحليل الممارسة
Planification des apprentissages	<p>La planification est le premier temps de l'acte pédagogique c'est le processus rationnel qui consiste à prévoir tous les éléments organisationnels, pédagogiques et scientifiques nécessaires pour atteindre les objectifs (compétences escomptées).</p> <p>C'est une étape importante du processus enseignement-apprentissage qui amène une réflexion continue sur des pratiques pédagogiques telles que</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quoi faire ? • Comment le faire? • Et comment évaluer ce qui sera fait? 	تخطيط التعليمات
Gestion des apprentissages	<p>l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorables à l'apprentissage ». C'est la manière de régulariser, de façon formelle ou informelle, les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues (Thérèse Nault)</p>	تدبير التعليمات

<p>Complexité</p>	<p>Le terme complexe qualifie un ensemble cohérent constitué de plusieurs éléments de différentes natures . articulés entre eux . « La complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple » (MORIN , 1990) Aux yeux d'un apprenant , une activité complexe est une activité qui nécessite d'articuler un plus grand nombre d'éléments . ou à niveau supérieur . par rapport à ce qu'il est habitué à traiter .</p>	<p>تركيب</p>
<p>Mobilisation</p>	<p>La mobilisation est le processus développé par un apprenant (une personne) face à une situation donnée pour transformer le potentiel dont il dispose en énergie réelle pour résoudre cette situation-problème . Lorsqu'on dit qu'une compétence se manifeste dans la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème . on désigne par là l'identification par l'apprenant des ressources pertinentes par rapport à la situation et leur utilisation de manière conjointe et intégrée pour résoudre la situation .</p>	<p>تعبئة</p>
<p>Micro-enseignement</p>	<p>وهي طريقة تُستخدم في إعداد المدرسين، حيث يُدرب الأساتذة المتدربون على مجموعة من المهارات التعليمية، كطرح السؤال، والحوار، والتحليل... «وفي التعليم المصغر يتم تفكيك الدرس إلى مختلف مراحله والتدريب على الأداء الجيد لكل مرحلة من المراحل، ومن هنا استمد التعليم المصغر اسمه»، لأنه يساعد الأستاذ المتدرب على التمرين على جزء محدد قبل الانتقال إلى تدريس الدرس في كليته. ويرتكز التعليم المصغر على مجموعة من المحددات تسهم في ضمان تكوين فعال للأساتذة المتدربين، من أهمها:</p> <ul style="list-style-type: none"> 0 تحديد الأهداف بدقة؛ 0 استثمار الوسائل السمعية البصرية (تسجيلات الفيديو)، 0 فتصيح كعناصر للتغذية الراجعة؛ 0 تحليل ميثا معرفي؛ 0 الدعم الإيجابي؛ 0 إعادة المهارة المستهدفة حتى يتمكن الأستاذ المتدرب منها. 	<p>تعليم مصغر</p>

Rapport de stage	« وثيقة مكتوبة أو شفوية تتضمن وصفا وتحليلا لمجريات التدريب وتقيما لنتائجه... ويعتبر تقرير البحث أداة تقييمية للطلاب الذين تلقوا تدريباً. كما يمكن أن يعد وثيقة وصفية لمجريات التدريب من لدن المؤطرين المشرفين على التدريب. »	تقرير التدريب
Évaluation	Selon De Ketele, évaluer signifie : <ul style="list-style-type: none"> • recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables. • et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route. • en vue de prendre une décision. Cette définition permet de faire la mesure entre les objectifs (compétences visées) et les effets attendus (transfert sur le terrain) d'un dispositif de formation et par suite d'évaluer le processus (dispositif de formation) et le résultat de la formation (enseignant professionnalisé).	تقويم
Évaluation de certification	Elle consiste à déterminer si l'apprenant a acquis les compétences visées. Il s'agit de l'évaluation certificative, qui a lieu au terme des apprentissages. Les informations à recueillir sont les réussites de l'apprenant	تقويم إسهادي / ختامي
Évaluation de régulation	il s'agit d'évaluer les apprentissages en cours, en vue de les améliorer. Pour chaque apprenant, pris individuellement, il s'agit d'évaluer son niveau de maîtrise des compétences ou de leurs niveaux dans le but de remédier à ses difficultés. Il s'agit d'évaluation formative. Les informations à recueillir sont les échecs et les faiblesses de l'apprenant.	تقويم تعديلي / تكويني
Évaluation d'orientation	Elle a lieu principalement en début de l'année. On évalue le degré de maîtrise des compétences considérées nécessaires à la poursuite des apprentissages visés. On procède au diagnostic des difficultés pour y remédier, de manière à ce que les nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables. Il s'agit d'évaluation diagnostique. Les informations à recueillir sont les potentialités et les prédispositions de l'apprenant et les risques qu'on peut encourir en entamant les nouveaux apprentissages.	تقويم توجيهي / تشخيصي

Auto évaluation	<p>Les activités individuelles ou de groupe qui incitent les élèves à se poser des questions , à formuler verbalement ou par écrit une réflexion sur leur façon de faire ou sur l'appréciation de celle-ci . à argumenter leur pratique , à justifier leurs choix , etc . . sont de nature à développer la métacognition et , en particulier , l'autoévaluation .</p>	تقويم ذاتي
Formation professionnelle	<p>: هو تكوين يروم تأهيل الأفراد مهنيًا من خلال تطوير كفاياتهم المهنية المرتبطة بوظيفة أو مهنة، ويتميز هذا التكوين في غالب الأحيان بهيمنة الطابع العملي على النظري. «وفي مجال تكوين المدرسين، يشير التكوين المهني إلى برامج إعداد المدرسين عمليًا وإكسابهم مهارات التدريس وتمكينهم من الاتصال المباشر بالممارسة داخل الأقسام»</p>	تكوين مهني
Alternance	<p>(التكوين ب): التكوين بالتناوب هو صيغة لتنظيم المنهاج التكويني، وذلك بإقامة تمفصل بين التكوين النظري والتكوين العملي، في أفق تطوير الكفايات المهنية للأستاذ المتدرب. ويتخذ التكوين العملي عدة أشكال (تدريبات - وضعيات عمل...)، غير أن الأساس فيها أن تسمح بتحويل Transfert المضامين النظرية داخل الوضعيات العملية. ويتدخل عدة فاعلين في إطار هذا المشروع التكويني: مكونون، الأساتذة المطبقون، مفتشون... .</p> <p>le lieu de stage et le centre de formation sont les deux p - les de construction de la professionnalité . La qualité du dispositif de l'alternance dépendra donc de leur capacité à créer des modalités partenariales , d'accueil , d'accomp - gnement et d'évaluation qui répondent aux exigences de la formation professionnelle .</p>	تناوب
Contexte	<p>Le contexte est l'environnement dans lequel se déroule une situation . Le contexte est une composante à part entière d'une situ - tion , surtout dans la mesure où on veut rendre cette de - nière significative et proche d'une situation réelle .</p>	سياق

<p>Capacité</p>	<p>Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer... sont des capacités.</p> <p>Une capacité se développe tout au long de la vie. Elle est transversale, dans la mesure où on peut la mobiliser dans toutes les disciplines. De par son caractère général, elle est très difficilement évaluable.</p> <p>Remarque : les capacités constituent des compétences transversales pour certains chercheurs.</p>	<p>قدرة</p>
<p>Compétence</p>	<p>les définitions du concept de compétence présentent quelques différences (exemple : savoir agir pour les uns ; potentialité pour les autres), elles convergent cependant sur le fait que la personne compétente est en mesure de mobiliser les ressources pertinentes pour résoudre un certain type de problèmes ou effectuer un certain type de tâches complexes</p>	<p>كفاية</p>
<p>Compétence transversale</p>	<p>La compétence transversale correspond à une activité, un mécanisme mental, un savoir-faire supposé mis en œuvre dans plusieurs disciplines : exemple : la capacité de synthèse orale ou écrite, la démarche réflexive, des aptitudes épistémologiques ...</p> <p>On trouve plusieurs classifications des compétences transversales. Exemple à quatre niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau intellectuel : Exploiter l'information; Résoudre des problèmes; Exercer son jugement critique; Mettre en œuvre sa pensée créatrice...; - Niveau méthodologique : Se donner des méthodes de travail efficaces; Exploiter les technologies de l'information et de la communication...; - Niveau personnel et social : Actualiser son potentiel; Coopérer...; - Niveau de la communication : Communiquer de façon appropriée... 	<p>كفاية مستعرضة</p>

Indicateur	<p>Un indicateur est un signe observable qui permet d'opérationnaliser un critère .</p> <p>Un indicateur peut être qualitatif (une qualité à posséder) ou quantitatif (un seuil à atteindre , à respecter)</p>	مؤشر
Module	<p>Un ensemble de situations d'apprentissage organisées d'une façon systémique et cohérente . Malgré qu'il constitue un tout autonome , il est susceptible d'être intégré dans un ensemble de formation plus vaste . On peut y distinguer trois grandes composantes : Composante Entrée ou input (définition des prérequis sur la base d'un prétest) . Composante apprentissage ou actions (apprentissage en lui même via le module) et Composante sortie ou output (évaluation de la maîtrise des objectifs ou compétence) .</p>	مجزوءة
Projet personnel	<p>Bru et Not (1991) définissent le projet comme « ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné . Le projet concrétise une intention ; il pose un but ; et prévoit un certain nombre de moyens pour l'atteindre ; il se précise sous forme de programme d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre »</p> <p>le projet professionnel et personnel de l'enseignant stagiaire peut se présenter comme un investissement personnel que l'offre de formation –ensemble d'activités planifiées , coordonnées et maîtrisées- cherche à affiner , guider , adapter aux circonstances fortuites et à valoriser par ses réalisations et son but .</p>	مشروع شخصي
Savoir	<p>Le terme savoir est utilisé comme synonyme de « contenu » , « connaissance » . Les savoirs constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation .</p> <p>Un savoir s'exprime par un substantif .</p>	معرفة

Savoir-faire	<p>Un savoir-faire est l'exercice d'une activité sur un savoir, sur un contenu ; poser un geste précis, utiliser une technique de calcul, appliquer une règle... Les savoir-faire constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.</p> <p>Un savoir-faire s'exprime à l'aide d'un verbe à l'infinitif. Dans une optique développement de compétences, on apprend à l'apprenant à maîtriser des savoir-faire, d'abord séparément, et puis on l'invite à exercer les savoir-faire acquis dans des situations plus complexes.</p>	معرفة الفعل
Savoir-être	<p>Un savoir-être est une attitude de l'élève, qui est passée dans l'habituel, et, de façon plus générale, tout savoir-faire passé dans l'habituel. Les savoir-être constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.</p> <p>On reconnaît qu'un savoir-être est acquis par l'apprenant au fait que ce dernier le met en œuvre spontanément, sans que l'enseignant/formateur ne doive le lui dire.</p>	معرفة الكينونة
critère	<p>Un critère est une qualité que l'on considère pour porter une appréciation.</p> <p>Un critère d'évaluation est un point de vue selon lequel on se place pour évaluer.</p> <p>Un critère de correction est une qualité attendue d'une production de l'élève.</p>	معيار
Séquence de formation	مجموعة من الوحدات الصغرى المرتبطة فيما بينها تتمحور حول هدف تكويني أو أكثر.	مقطع تكويني
Professionnelle	<p>تحدد ألتيتي المهنية على أساس أنه هو من يعرف تشغيل كفاياته داخل كل الوضعيات، إنه إنسان الوضعيات القادر على التفكير والتكيف داخل الفعل، وعلى التحكم في كل وضعية جديدة... إن المهنية تفضي إلى ممارسة تركز على قاعدة معارف عقلانية، وتدمج ممارسات ناجحة في وضعيات بغرض تحقيق التكيف. أما الخاصية الثانية للمهني، فتحدد في استجابته وتكيفه مع الطلب والسياق والمشاكل المركبة والمتنوعة. نقلا عن رينال (2001 Raynel)</p>	مهني

Ressource	<p>Élément nécessaire à l'accomplissement des intrants (personnes / équipements / argent).</p> <p>Les ressources désignent l'ensemble des éléments que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation-problème.</p>	مورد
Métacognition	<p>استُخدم هذا المصطلح لأول مرة مع فلانفل Flavell، ويعرفه بأنه «معرفة الفرد بسيروراته المعرفية الخاصة، ونواتج تلك العمليات، والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه، وكل ما يتعلق بها، مثل الأولويات الملائمة للتعليم. وتستند إلى التقييم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفية أو المعطيات التي تتضمنها عادة لتحقيق قصد أو هدف ملموس» و« وتعني «أن يتعرف المتعلم العمليات المعرفية التي يستخدمها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا. وتمثل عنصرا هاما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم. كما تعرف بالوعي المعرفي أو التفكير في العمليات المعرفية، وتعني أيضا التدريب على المراقبة الذاتية للعمليات المعرفية».</p>	ميتامعرفية (أو ما وراء المعرفة)
Système	<p>Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. Exemples: un organisme vivant, une entreprise, une famille, une classe...</p>	نُظْمَة
Situation complexe	<p>Une situation complexe est une situation qui, pour être résolue, fait appel à plusieurs éléments (ressources) qui ont déjà été abordés par l'apprenant, mais de façon séparée, dans un autre ordre, dans un autre contexte. Ce n'est pas une simple application d'une notion, d'une règle, d'une formule.</p>	وضعية مركبة

<p>Situation problème</p>	<p>Une situation-problème désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori. Exemples : situation-problème didactique à des fins d'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire ou savoir-être, situation « cible », pour transférer, intégrer, évaluer... des acquis.</p>	<p>وضعية مشكل</p>
<p>Situation professionnalisante</p>	<p>استعمل هذا المفهوم - في سياق عدة التأهيل بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين - للدلالة على فئة الوضعيات التي تتم بلورتها لأغراض تكوينية، بشكل يجعلها مشابهة للوضعيات المهنية الطبيعية (وضعيات التعليم المصغر وتقمص الأدوار...).</p>	<p>وضعية مهنية</p>
<p>Situation professionnelle</p>	<p>(adopter la définition proposée dans le guide de l'accompagnement) Dans le cas de la professionnalisation, c'est une situation naturelle qu'offre la vie professionnelle, dans toute sa diversité, une situation qui répond à un besoin réel. On oppose une situation naturelle à une situation construite à des fins pédagogiques (situation professionnalisante par exemple).</p>	<p>وضعية مهنية</p>

لائحة المشاركين

المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر	محمد دالي
الوحدة المركزية لتكوين الأطر	سمير البردعي
الوحدة المركزية لتكوين الأطر	عبد العزيز البوكيلي
الوحدة المركزية لتكوين الأطر	أسامة بندفة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	عبد الحفيظ ملوكي
مديرية المناهج	عمر بنخضرة
المفتشية العامة للشؤون التربوية	جمال شفيق
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	توفيق سعد الدين
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجديدة	جواد رويح
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	عبد السلام ميلي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	عبد الله الطابع
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وحدة الفرع الإقليمي الناظور	عبدالله بوغوتة
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني	عزوز التوسي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	لحسن توبي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	ابراهيم طريقي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	أحمد القفاف
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	أحمد بلهاشمي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	أحمد دكار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	أحمد صابر
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	إسماعيل بوزياني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	الرداد شرطي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة	الصديق اهميدوش
ثانوية الليمون الرباط	المصطفى همام
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	أمال قنجاج
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء	أمينة العلوي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	أمينة بولهوال
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	أمينة غالب
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	أمينة مبتسم
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	أيوب أمال
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	بنعبو لكبير
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	بوثينة كبور
كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش	بوخرىص فوزي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	بوغزة سياسي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	جمال المصطفى
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	حسن الفيلاطي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	حسن بوجلبان
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	حسن بوزيت
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	حسن جباح
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	حميد بركاش
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	حميد بودار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وحدة الفرع الإقليمي الناظور	خالد الجناتي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	خالد الرفاعي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	خالد الودغيري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	خالد الرفاعي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	خديجة كيريت
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	رشيد بكوري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	رشيد بورقادي
المفتشية العامة للشؤون التربوية	زكية مازغ
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	سعاد اليوسفي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	سعيد أبو حنيفة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	سعيد التزاريني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	سعيد الجمالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	سعيد بنقشة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	سعيد تكموتي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	سعيد حميري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	سعيد زوندري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	سمير الشندالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	سيدي محمد ويلالي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	شفيق عزيز
المفتشية العامة للشؤون التربوية	شكير عكي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	صالح شكاك
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	ضياء الزيتوني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	عادل الضراوي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجديدة الفرع الإقليمي آسفي	عبد الإله أبو مارية
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	عبد الإله شريط
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الرباط	عبد الحميد عفان
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	عبد الرحيم بيار
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين تادلة-أزيلال	عبد العزيز لحويدك

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين القنيطرة	عبد الغني التازي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	عبد الكريم بوسنة
المفتشية العامة للشؤون التربوية	عبد اللطيف الشرافي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	عبد اللطيف ناصري
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش	عبد الله أوموك
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	عبد الله حدي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	عبد الله حطان
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	عبد المجيد غازي جرنيتي
نيابتا الرباط والدار البيضاء	عبد الناصر الطويل
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين آكادير الفرع الإقليمي تزنيث	عبد الهادي بابانو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة	عبد الوهاب صنهاجي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة الفرع الإقليمي الناظور	عبدالله بوغوتة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة	عبدالله منار
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	عزوز قريشال
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	عزيز الديعي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	علي المسواتي
المدرسة العليا للأساتذة الرباط	علي آيت احمد
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	عمر السالكي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	فؤاد مدكري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	فوزية الديبي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	كوثر بنسليمان
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	لبصير أمال
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	لمحسن الصديق
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	لمحسن ويسعدن
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	لطفي الحبيب
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	لطيفة كمال
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	ليلي الوافي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	محسن خنوس
الأقسام التحضيرية عمر الحيام الرباط	محمد أبوطاهر
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة	محمد الجعماطي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة الفرع الإقليمي الناظور	محمد الرركاكي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين القنيطرة	محمد الزباخ
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	محمد الزباني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس	محمد الشتوي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	محمد العروسي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	محمد العلمي
المركز الوطني لتكوين المفتشين	محمد أمطاط
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	محمد بلاط
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	محمد بنعدو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وجدة	محمد جواد التومي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش	محمد خصيف
الأقسام التحضيرية ابن تيمية مراكش	محمد خماسي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين العيون	محمد زرنين
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	محمد زيدان
الأقسام التحضيرية سلمان الفارسي الرباط	محمد صالح يارة
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين القنيطرة	محمد عفریط
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	محمد غالم
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تازة	محمد غميط
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	محمد كيسر
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	محمد كيسر
المفتشية العامة للشؤون التربوية	محمد مكاوي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين أكادير	محمد موحسيم
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	مراد فائز
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	مصباح محمد فتح الله
الأقسام التحضيرية الثانوية التقنية سطات	مصطفى أكوئي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سطات	مصطفى المحروسي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	مصطفى المودني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	مصطفى الهاشمي مرواني
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	مصطفى بلحمر
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	مليكة مرزاق
الوحدة المركزية لتكوين الأطر	ميلود الهاشمي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الجديدة	نباري التيباري
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين البيضاء	نزهة ايسباسي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس	نزهة بنعبابو
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش	نزهة كبريت
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين طنجة	نعيمة بنعيسى
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	هشام فتیح
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط	ولعلو سلوی
الكتابة العامة	يحيى كرماطي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني المحمدية	يوسف بوغرامة

مراجع ببليوغرافية

مراجع بالعربية :

- اللجنة الخاصة للتربية والتكوين (1999)، الميثاق الوطني لتربية والتكوين، الرباط
- وزارة التربية الوطنية (2011)، المرسوم رقم 2,11,672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية (2000)، تنظيم المؤسسة وإشعاعها، البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة.
- اللجنة الدائمة للبرامج (2007)، أشغال اليوم الدراسي حول تدريس وتعلم اللغات والترجمة، الرباط : مطبعة وزارة التربية الوطنية.
- اللجنة الدائمة للبرامج (2007)، أشغال اليوم الدراسي حول تدريس العلوم والتكنولوجيا وسبل تدعيمه، الرباط : مطبعة وزارة التربية الوطنية.
- قطاع التربية الوطنية (2005)، الملتقى التواصلي حول مرصد القيم.
- وزارة التربية الوطنية (2002)، نحو استراتيجية جديدة للتكوين المستمر.
- وزارة التربية الوطنية (2003)، دليل بيداغوجي للحقوق والمسؤوليات بالفضاء المدرسي، البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة.
- عدة التكوين بمراكز تربية جهوية وبالمدراس العليا للأساتذة (سابقا)
- قطاع التربية الوطنية (2007)، عدة التكوين الأساس بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

مراجع باللغة الأجنبية :

ALLAL, L., WEGMULLER, E., BONAITI-DUGERDIL, S. & COCHET KAESER, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. Mesure et évaluation en éducation, 20, 5-31.

Allal, L.; (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Editions De Boeck Université, Bruxelles, Belgique.

ALTET, M. & DEVELAY, M. (1999). Le programme expérimental des compétences de base: éléments d'analyse en vue d'une prise de décision de généralisation.

Tunis : Ministère de l'éducation tunisien et UNICEF.

ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, Ph. (Eds.) (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles : De Boeck.

ALTET, M. (2006). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.

Astolfi, J.-P. (1997) L'erreur, un outil pour enseigner. Paris. ESF.

Astolfi, J.-P. (1998) L'important, c'est l'obstacle. in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre. Cahiers pédagogiques, n° hors série, pp. 33-36.

Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies. Bruxelles. De Boeck.

Astier, Ph. (2005). Apprendre le métier "dans", "par" et "hors" les situations de travail. Cahiers d'étude du Cueep, n°56. Analyse du travail et formation : contributions de la didactique professionnelle. (P. Astier et A.C. Oudart Coord), Lille : Ustl Cueep, pp 129-150.

Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Éducation permanente, n°128(3), pp. 11-26.

Bassis, O. (1998) Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes. Paris. ESF.

BROUSSEAU Guy, 1990, «Le contrat didactique : le milieu». Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, La pensée sauvage, Vol. 9.3, pp. 309-336

BROUSSEAU Guy, 1998, Théorie des situations didactiques, Grenoble, La pensée sa -
vage

CAVAILLES Jean, 1994, OEuvres complètes de philosophie des sciences, B. Huisman éd., Paris, Hermann

CHEVALLARD, G. 2004, "Pour une nouvelle épistémologie scolaire", cahiers péd -
gogiques, Paris, CRAP, n°427, pp. 34-36 .

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fo -
dements anthropologiques. In B. Charlot, les jeunes et le savoir, perspectives intern -
tionales. Paris : Anthropos.

CHAROLLES, M. (1988) Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité
textuelle depuis la fin des années soixante. " Modèles linguistiques ", Lille :
Presses Universitaires de Lille.

- CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, octobre 2006, 97-110.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1993, troisième édition 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Paris-Bruxelles : De Boeck-Université.
- DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?
Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.
- DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en Éducation*, Volume 28, n°3, 1-26.
- DE KETELE, J.-M. (2006). De la nécessité et de la relativité de la notion de seuil en évaluation. In BAILLÉ, J. (Éd.). *Du mot au concept : Seuil*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 93-112.
- De Ketele, J.-M. (2010). *La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques*. De Ketele & Jorro. ## Ref 2009. Bruxelles : De Boeck (à paraître)
- DELORME, R. (1999). De l'emprise à l'en-prise. Agir en situation complexe. In : GRASCE (Groupe de recherche en analyse de système et calcul économique) (Ed.). *Entre systémique et complexité, chemin faisant... Mélanges en hommage à Jean-Louis le Moigne*, pp. 31-32, Paris : Presses universitaires de France.
- DELORME, R. (2000). *Théorie de la complexité et institutions en économie*. Colloque « Organisations et institutions en économie », Amiens, 25-26 Mai 2000.
- Demeuse, M., Strauven, N. & Roegiers, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Develay, M. (1996) *Didactique et transfert*, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, CRDP, p. 20.
- DEVELAY, M. (1992). *Savoirs savants, savoirs scolaires*. In : DEVELAY, M. (Ed). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (1995). *Le sens d'une réflexion épistémologique*. In : DEVELAY (éd). *Savoirs*

scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui . Paris : ESF .

D'HAINAUT L. (1988, première édition en 1977). Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles : Editions Labor .

FIGARI, G. (2001). Réinterroger l'évaluation d'un point de vue social, in G. FIGARI &

FOUREZ, G. (1994). Alphabétisation scientifique et technique. Bruxelles : De Boeck-Université.

GERARD, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, Antipodes, n°156, avril 2002, 26-34.

GERARD, F.-M. (2005). L'évaluation des compétences par des situations complexes. Actes du Colloque de l'Admee-Europe. IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

GERARD, F.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture. In : FIGARI, G. & MOTTIER LOPEZ, L. (Éds). Recherche sur l'évaluation en éducation - Problématiques, méthodologies et épistémologie. Paris : L'Harmattan, pp. 147-154.

GERARD, F.-M. (2008). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes. in ETTAYEBI, M., OPERTTI, R. et JONNAERT, Ph. (dir.) (2008). Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative. Paris : l'Harmattan, collection Éducatons et Sociétés, pp. 167-183.

GERARD, F.-M. - BIEF, (2008). Évaluer des compétences – Guide pratique. Bruxelles : De Boeck.

FIGARI, G. (2001). Réinterroger l'évaluation d'un point de vue social, in G. FIGARI &

Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999) Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants, Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck.

Jobert, G. (1998) La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail. Tours. Université François Rabelais. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.

Joshua, S., & Dupin, J-J. (2003). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris : PUF.

Kaiser, C., Rastoldo, F. (2009). La formation professionnelle en alternance : un marché fortement concurrentiel. Communication présentée au colloque "Penser les marchés scolaires", Rappe – Université de Genève – Mars 2009.

Le Boterf, G. (1993, 2^e édition revue et augmentée). L'ingénierie des compétences. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). Des cursus professionnalisant ou par compétences : enjeux, craintes et modalités. In Actualité de la formation permanente. n°209, 2008.

Legendre, M.-F. (2007). Évaluer des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault, C. Lebel (Éds). Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Le Boterf, G. (1997) De la compétence à la navigation professionnelle. Paris. Les Éditions d'organisation.

LESSARD, C. & MEIRIEU, P. (2008). L'obligation de résultats en éducation - Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles : De Boeck.

LYND, M. (2006). Une évaluation de l'organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l'école fondamentale de Djibouti. MENESUP. Rapport Banque Mondiale.

MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSAIT BAGNOUD, D., TARDIF, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. Bruxelles : De Boeck Université.

MAINGAIN, A., DUFOUR, B. & FOUREZ, G. (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

MILED, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. Le français dans le monde, mai-juin 2002, n°321, 35-38.

- MOTTIER-LOPEZ, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et Évaluation en Éducation*, (29), n°2, 1-21.
- Martinand, J.-L. (1989) Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles. in Bednarz, N. et Garnier, C. (dir.) *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'ARC, pp. 217-227.
- Martinand, J.-L. (1995) La référence et l'obstacle. *Perspectives documentaires en éducation (INRP)*, n° 34, pp. 7-22.
- Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, Ed. ESF, 5^e éd.
- Meirieu, Ph. (1998) Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre. Numéro hors série des Cahiers pédagogiques*, pp. 6-7.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon, CRDP.
- Mendelsohn, P. (1996) Le concept de transfert. in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP, pp. 11-20.
- Mendelsohn, P. (1998) La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive. in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre. Numéro hors série des Cahiers pédagogiques*, pp. 58-60.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Éds). *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, p. 27-39.
- Perrenoud, Ph. (1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz, 2^e éd. augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1996) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 3^e éd.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001) *Compétences, langage et communication*. in Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développ*

ment de compétences chez l'apprenant. Bruxelles. De Boeck Duculot.

Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1997, 3^e éd. 2000). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider la formation professionnelle. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris. ESF.

Perrenoud, Ph. (1999) Raisons de savoir, Vie Pédagogique, n° 113, novembre-décembre, pp. 5-8.

Perrenoud, Ph. (1999) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? Pédagogie Collégiale (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22 (déjà paru in Résonances. Mensuel de l'École valaisanne, n° 3. Dossier « Savoirs et compétences », novembre 1998, pp. 3-7).

Perrenoud, Ph. (2000) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.

Perrenoud, Ph. (2001) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question. Paris. ESF.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. ET KAHN, S. (2003). Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. (1996) L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... Enjeux, n° 37-38, mars-juin, pp. 132-142.

SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences. Bruxelles : De Boeck Université.

SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par

compétences . Bruxelles : De Boeck .

Sensevy , G . . & Quilio , S . (2002) . Les discours du professeur . Vers une pragmatique didactique . Revue Française de pédagogie , 141 , 47-56

Sensevy , G . (2007) . Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique . In G . Sensevy & A . Mercier , (2007) (Dir) . Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (pp . 13-49) . Rennes : Presses Universitaires de Rennes ;

Sensevy , G & Mercier , A . . (2007) (Dir .) Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves . Rennes : Presses Universitaires de Rennes .

Tardif , J . (1999) . Le transfert des apprentissages . Montréal : Éditions Logiques .

Tardif , J . (1992) Pour un enseignement stratégique . Montréal . Éditions Logiques .

Tardif , J . (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels . in Meirieu , Ph . , Develay , M . , Durand , C . et Mariani , Y . (dir .) Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue , Lyon , CRDP , pp . 31-46 .

TARDIF , J . (2006) . L'évaluation des compétences – Documenter le parcours de développement , Montréal : Chenelière Éducation .

Tardif , J . et Meirieu , Ph . (1996) Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances . Vie pédagogique , n° 98 . mars-avril , pp . 4-7 .

Tardif , J . et Presseau , A . (1998) Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages . Vie pédagogique , n° 108 , pp . 39-45 .

Vellas , E . (1999) Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées . in Barbosa , M . (dir .) Ohlares sobre Educação , Autonomia e Cidadania , Universidade do Minho , Centro de Estudos em Educação e Psicologia , pp . 143-184 .

Vellas , E . (2000) Une gestion du travail scolaire orientée par une conception « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage , in Nault , Th . Et Fijalkow , J . (dir .) L'organisation de la classe . Bruxelles . De Boeck , sous presse .

Wenger , E . (2005) . La théorie de communautés de pratiques . Québec : PUL .

Wittorski , R . (2007) . Professionnalisation et développement professionnel . Paris : l'Harmattan .

الفهرس

3	تقديم
5	مقدمة
7	1. الاختيارات والتوجهات العامة
8	2. المبادئ والمرتكزات الأساسية لبناء مناهج التأهيل
9	1.2- اعتماد المقاربة بالكفايات إطارا منهاجيا لبناء عدة التأهيل
10	2.2- اعتماد مقاربة مجزوءاتية لهيكله منهاج التأهيل
10	3.2- تبنى التكوين بالتناوب مع التركيز على الوضعيات والأنشطة المهنية
13	4.2- اعتماد الأنموذج عملي - نظري - عملي
13	5.2- جعل البعد التصري وتحليل الممارسات من أهم روافد التأهيل
14	6.2- استثمار التكوين الذاتي وتنويع فرص أجرته
14	7.2- التفضل بين التكوين الأساس والتأهيل والتكوين المستمر
15	3. الهندسة المنهاجية
15	1.3- مرجعيات التكوين
17	2.3- المجزوءات
17	1.2.3- أصناف المجزوءات
17	2.2.3- مكونات المجزوءة
18	3.2.3- تصميم مجزوءات التأهيل
19	4.2.3- صيغ التفضل بين المجزوءات
19	3.3- صيغ تدبير أنشطة التكوين ووضعياته
19	1.3.3- مقتضيات عامة
20	2.3.3- تدبير الوضعيات المهنية
20	3.3.3- الموارد الديدكتيكية
20	4.3- تنظيم زمن التأهيل
20	1.4.3- تخطيط أنشطة التأهيل
21	2.4.3- تخطيط الوضعيات المهنية
21	3.4.3- تخطيط إنجاز المجزوءات
21	4.4.3- جدول المحصص/استعمالات الزمن
22	5.3- التقييم
22	1.5.3- أنواع التقييم ووظائفه
23	2.5.3- أنشطة ووضعيات التقييم
23	خاتمة
24	معجم المفاهيم والمصطلحات
36	لائحة المشاركين
40	مراجع بيبليوغرافية
48	الفهرس