

إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام « LMD »

محمد الطاهر طالبي

قسم الرياضيات - مخبر تعليمية العلوم

المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر، الجمهورية الجزائرية

tahartalbi@yahoo.com

ملخص: يهدف التعليم العام إلى إعداد المتعلم للالتحاق بالتعليم العالي، وسوق العمل، إضافة إلى الإعداد للمشاركة في مسؤوليات المواطنة. لكن مناهج التعليم العام، تعمل على تحقيق الهدف الأول وتتجاهل الهدف الثاني وتهمل إلى حد بعيد الهدف الثالث. يعاني التعليم العالي الكثير من النقائص منها كثرة العدد ونقص التأطير ومركزية التسيير مع وجود علاقة ضعيفة بالخيوط الاجتماعية والاقتصادية. أدت هذه العوامل كلها إلى البدء بإصلاح النظام التربوي الجزائري عن طريق تطبيق ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات في التعليم العام ونظام LMD في التعليم العالي. تحاول المداخلة تسليط الضوء على بعض عناصر هذا الإصلاح بالخصوص الإجابة على أسئلة من النوع:

1. ماذا يميز المقاربة بالكفاءات عن التعليم السابق؟ انطلاقا من تحليل عناصر التجديد في هذه المقاربة.
2. لماذا نظام LMD في الجامعة الجزائرية؟ انطلاقا من مناقشة أفكار خاصة بهذا النظام.
3. ما هو تأثير المقاربة بالكفاءات على النظام LMD؟ انطلاقا من محاولة إظهار التفاعل والتفاعل بينهما.

يستخلص في النهاية، بعض النتائج الأولية لهذا الإصلاح مع إبراز بعض الصعوبات المأخوذة من المعالجة الميدانية وإعطاء رؤية استشرافية.

١. تمهيد

اتجهت الأبحاث التعليمية والتربوية تدريجيا نحو القسم [١]: ففكرة المعلم الباحث كونه خطوة هامة نحو تحسين فائدة ونوعية البحث، إضافة إلى تحسين نوعية التعليم. وكنيجة لهذه الأبحاث، هناك اتجاه قوي لرفض الفرضيات العامة للسلوكية والتوجه نحو البنائية بسبب الإشكاليات الناتجة عن العلاقة بين الأجزاء والكل/ تحويل المعرفة/ وصف التعلم كتنذكر بسيط أو تجميع مهارات أو الشرطية. ومن ثمة، التوجه نحو الأخذ بأفكار مثل: إعادة تنظيم المعارف بحيث يدمج الجديد مع القديم/ خلق الصراع المعرفي الاجتماعي لتسهيل التعلم/ تجنيد المعارف في وضعيات إشكالية.

إن محاسن بيداغوجية الأهداف المتمثلة أساسا في [٢]: البرمجة والتخطيط والتعليم الفردي المساعد بالحاسوب، لا تغطي محدوديتها التي تبرزها شواهد كثيرة منها مثلا [٣]: تجزئة التعلّمات وغياب الدلالة والفائدة التطبيقية لها وتكاثف الأهداف القصيرة المدى والتركيز على قدرات ابتدائية بسيطة وتقويم مضر بالتعلم. كل ذلك، يجعل التعلّمات لا تدوم طويلا، وبالتالي يصبح التسرب المدرسي أمرا واقعا. ولهذا فإن الطموح إلى الوصول بالتلميذ إلى التحلي بكفاءات إدماجية كبديل لتراكم معارف انفصالية، جعلت منظومة برامج التعليم العام الجزائري محل شك مما عجل بعملية الإصلاح. إن هذا الإصلاح كان نتيجة تحليل نقدي لنتائج التمدد المبني على بيداغوجية الأهداف من جهة، وأعمال الأبحاث في مجالات التعليمية والتربوية التي أظهرت ضرورة بناء المتعلم لتعلّماته من جهة ثانية.

إن اختيار المقاربة بالكفاءات لتطوير التعليم العام، واجه تحديات منهجية وأدائية هامة تمثلت أساسا في محاولة إيجاد أجوبة لأسئلة من النوع [٤]:

- ما هي الرهانات الخاصة ببيداغوجية إدماج المكتسبات في التعليم؟
 - ما هو مسار الكفاءة انطلاقا من تصورهما مرورا ببنائهما في وضعية تعلم وصولا بتقويم المكتسبات؟
 - كيف يمكن تقريب تقويم الكفاءات في بيداغوجية الإدماج؟
 - ما هي التطبيقات الخاصة بتطوير المناهج التعليمية؟
 - كيف تترجم متطلبات المناهج التعليمية كمعايير تقويم الكتب المدرسية؟
- إن اختيار نظام LMD (ليسانس-ماستر-دكتوراه) لإصلاح التعليم العالي الجزائري أملتة النقائص العديدة لهذا التعليم من بينها [٥]:

- ضخامة التعداد مقابل النقص في التأطير وضعف مردود التكوين.
 - ضعف واضح في ديناميكية تجديد البرامج.
 - هشاشة العلاقات بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.
 - هيمنة التسيير الممركز على حياة الجامعة.
- وكتيجة لهذه الاختلال، أصبح التسرب من الجامعات كبيرا مما استوجب ضرورة التغيير عن طريق تزويد هذه الجامعات بالوسائل البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية والهيكلية التي تسمح لها بتحقيق ما ينتظره منها المجتمع. إضافة إلى التكيف مع التوجهات العالمية الخاصة بالتعليم العالي. إن الإصلاح المسمى LMD يرمي أساسا إلى انسجام التكوين العالي الجزائري مع بقية العالم، والقيام بدور محرك للتطوير الاجتماعي والاقتصادي يرتكز على البحث والإبداع، والمساهمة في تجاوز تحديات المجتمع الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا.

واجه تطبيق النظام LMD في التعليم العالي الجزائري أسئلة أساسية تتطلب البحث عن أجوبة لها من بينها [٦]:

- هل العمل البيداغوجي يتميز بالطابع الجماعي التعاوني؟
 - هل عمل الطالب يتميز بالاستقلالية ضمن مشروع مهني طويل المدى؟
 - هل الإشراف على الطلبة في مختلف مساراتهم التكوينية ينسجم مع المعايير الدولية؟
 - هل مخابر البحث وتجهيزاتها البشرية والمادية كافية كما ونوعا لتطبيق هذا النظام؟
- تحاول هذه الدراسة الإجابة على بعض من هذه الأسئلة المطروحة وتسلط الضوء على البعض الآخر.

٢. وضعية التعليم العام قبل الإصلاح

- تم تشخيص الكثير من اختلالات برامج التعليم العام من طرف المصالح المعنية بالترتبة. أهم هذه الاختلالات [٧]:
- انعدام الوضوح فيما يتعلق بالمرجعية الوطنية في إعداد وتقييم المناهج خصوصا ما يتعلق بالإطار النظري والاختيارات المنهجية والأداتية.
 - عدم وضوح ملامح خروج المتعلمين في نهاية كل مرحلة تعليمية.
 - انعدام التكفل بين حاجات المجتمع الجديدة ومحتويات البرامج، وعدم النجاعة في محاولة التعديل والتكيف مع الواقع.
 - عدم الانسجام داخل المادة الواحدة وبين المواد وكذلك بين المنظومات الفرعية للنظام التربوي.
 - عدم توافق برامج تكوين المكونين مع برامج التعليم.
 - انعدام البحث التربوي ونظام التقويم ومتابعة تطبيق البرامج.
 - ومن هنا يمكن وصف وضعية هذا التعليم بالصفات التالية [١]:

- تعديلات متتالية للبرامج تتم فيها إجراءات مثل: نقل مفهوم من مستو لآخر، أو حذف مفهوم ما، أو تخفيف من محتوى ما... الخ.
 - تكرار بعض المواضيع على شكل مراجعات مما سبب في تخصيص وقت هام للمراجعة في بداية كل سنة.
 - وجود كثافة في البرامج واكتظاظ في الأقسام أدى إلى استعمال أساليب تقليدية في التعليم كتقديم معرفة جاهزة للمتعلم، وتوظيف المعرفة في مواقف مألوفة، وتبعية المتعلم للمعلم والكتاب المدرسي بسبب عدم تنمية سلوك التعلم الذاتي لديه.
 - عدم مواكبة البرامج للتكنولوجيات الحديثة (بالخصوص عدم استعمال الحاسبة والحاسوب في التعليم).
 - انقطاع المراحل التعليمية عن بعضها البعض خصوصا بين المرحلتين الأساسية والثانوية نتيجة عدم الترابط بين البرامج.
 - كون الكتاب المدرسي مغلقا ونشاطاته غير مربوطة بخبرة المتعلم فهو لا يحرر المبادرة الذاتية ولا يدمج مشاريع بحثية.
 - لا توجد أدلة بيداغوجية تساعد المدرس على أداء مهمته وتنمية تفكيره النقدي وتشجيعه على إنتاج وسائل مماثلة.
- إضافة لهذه النقائص، هناك مشاكل عدم تجديد تكوين الجيل القديم من المدرسين، ونقص المطاعم المدرسية، وغياب عدالة اجتماعية بين التلاميذ. ونتيجة هذه المشاكل البيداغوجية والاجتماعية والثقافية، هناك عدد كبير من التلاميذ الذين يغادرون المدرسة كل سنة، أي استفحال التسرب المدرسي الناجم أساسا عن استعمال المقاربة الخاصة ببيداغوجية الأهداف التي تفتت المعارف إلى أجزاء صغيرة لا يرى التلميذ فائدتها ووجوب الاهتمام بها، فتكون النتيجة الفشل ومغادرة المدرسة [٨].

٣. إصلاح التعليم العام

من بين الأهداف الأساسية لتطوير النظام التربوي، عن طريق المقاربة بالكفاءات، هو مكافحة التسرب المدرسي الذي أصبح مشكلا عويضا في المجتمع. بما يحمله من عدم تساوي الفرص. فالهم في هذا الإصلاح هو تكوين "الرؤوس المصنوعة جيدا وليس المملوءة جيدا". ومن أجل تحقيق ذلك، لا بد أن يصل الإصلاح، وبأسلوب تدريجي ونظرة شمولية، إلى إيجاد الجواب للإشكاليات التالية [٩]:

- وضع التلميذ في صميم العملية التعليمية وفي محور النظام التربوي.
 - تجديد التعليم والرفع من أدائه وقدرته على الاستجابة لمتطلبات المجتمع الجديدة.
 - التحكم في التكنولوجيات الجديدة.
 - السهر على تكريس مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف بين المدارس.
 - العمل بمبدأ الاحتراف في مهنة التدريس.
- لكن ما هي الكفاءة؟ وما هي أسسها ومميزاتها؟ وهل هي الجواب المنتظر لمشكل التسرب المدرسي؟

٣-١ المقاربة بالكفاءات

- قد تمثل فعالية المقاربة بالكفاءات، في علاج التسرب المدرسي، في استعمالها لعدة استراتيجيات منها [١٠]:
- خلق وضعيات تعليمية ذات دلالة عن طريق ربط المعارف بالممارسات الاجتماعية.
 - جعل هذه الوضعيات تمييزية بحيث يجد كل تلميذ أفضل إمكانية للتعلم.

- القيام بتعديلات تفاعلية في المهام المطلوبة عن طريق العمل بأهداف- حواجز (objectifs obstacles).
- التحكم في التأثير الناتج عن العلاقات في القسم عن طريق استعمال بيداغوجية تعاونية.
- تفريد مسالك التكوين في إطار أطوار التعلم تمتد عدة سنوات لإعطاء الوقت الكافي لبناء التعلّمات عن طريق المشاريع البحثية.

يمكن القول بأنه حتى إذا لم تعالج المقاربة بالكفاءات كل أسباب التسرب المدرسي، فإنها تعالج على الأقل إشكالية العلاقة مع المعرفة وكذلك معنى العمل المدرسي. كما تساهم في تطوير غايات المدرسة لتتكيف مع الحقيقة المعاصرة سواء التي تتعلق بجوانب العمل أو المواطنة أو الحياة اليومية. ومن ثمة، يمكن اعتبار أسس هذه المقاربة هي أسس اجتماعية وتاريخية تسلط الضوء على تطور العلم، وأسس علمية تظهر تطور الأبحاث في علم النفس الاجتماعي. والجدولان ١ (تطور هيكلية العلم) و ٢ (تطور الأبحاث في علم النفس المعرفي) يوضحان هذا التطور على التوالي [١١].

لم يكن مفهوم الكفاءة متمميا إلى عالم المدرسة، بل كان موجودا في عالم الشغل والخدمات والتفاعلات الاجتماعية. لكنه أصبح مفهوما بيداغوجيا لما تم التعامل به مع وضعيات من النوع التعليمي (situations de type didactique) [١٢]. يتم التركيز في هذه المقاربة على تعلم التلميذ وليس على تعليم المعلم كما هو الحال في المقاربات التقليدية [١٣]. ولا يمكن التكلم عن الكفاءة إذا لم يتم تجنيد موارد ملائمة لحل وضعية إشكالية أو تجاوز مهمة مركبة. هذه الموارد قد تكون داخلية (معارف، مهارات، استراتيجيات، سلوك) أو خارجية (وثائق، خبراء، انترنت، ...) [١٤].

إن النقاش حول تحويل المعارف (transfert de connaissances) وعلاقته مع تجنيد الموارد (mobilisation de ressources) ليس جديدا [١٥]. فالتحويل والتجنيد مصطلحان مختلفان لكنهما يحددان نفس المشكل وهو إعادة استثمار المكتسبات في وضعيات مختلفة أثناء التكوين [١٠]. إن الأهمية الحقيقية للتحويل وتجنيد الموارد تتمثل عندما يوظف التلاميذ، بشكل مستقل، معارفهم في مشاكل ووضعيات أصيلة.

جدول ١: تطور هيكلية العلم

المرحلة	المصدر	المعرفة	المنهاج	البرنامج الأمثل
الحقبة القديمة	كبار المؤلفين	تعتمد على الترجمة والتعليق	يشمل مؤلفين مختارين	كل ما يهم الإنسان القديم من فلسفة وآداب
التحديث الأول	الاكتشافات	تعتمد على التحويل والتخزين	يشمل معارف مختارة	كل ما يهم الإنسان الحديث من العلوم
التحديث الثاني	كلود بيرنارد بلوم	تعتمد على التجربة والتحكم	مصمم بطريقة بيداغوجية الأهداف	الفروع العلمية بالخصوص الطب والهندسة
التحديث الثالث	التنافسية	تعتمد على الكفاءة والتخطيط	مصمم بطريقة مرجعية	التكوين الإحترافي المعترف به من طرف أرباب العمل

جدول ٢: تطور الأبحاث في علم النفس المعرفي

المميزات	الأبحاث في علم النفس المعرفي
أعطيت الأولوية في هذا التيار إلى نشاط المتعلم عن طريق مواجهته بوضعيات إشكالية.	التيار المنسوب إلى بياجى (Piaget)
التعلم فعل اجتماعي لذلك لا بد من العمل الفوجي لتسهيله مع ضرورة تنوع هذا الصراع.	الصراع الاجتماعي-المعرفي
أفضل إمكانية للتعلم هي لما يواجه المتعلم عملا معتمدا على معارفه وقدراته ومستشدا، في اللحظة الضرورية، بخبرة مرشد. ضرورة تجنيد الموارد، من معارف ومهارات وقدرات، لإنجاز مهمة.	التيار المنسوب إلى فيغوتسكي (Vygotsky)
يرجع التعلم إلى معالجة المعلومات (من تحويل وتخزين واسترجاع) عن طريق الذاكرتين العاملة والطويلة المدى. ضرورة الاهتمام بمسار تجنيد المعلومات.	معالجة المعلومات
أهمية مواجهة المتعلم بمشاكل متنوعة ومتعارضة مع ضرورة تحليلها.	حل المشكلات
أهمية وجود السياق في النشاط الخاص بالتعلم. التعلم ليس فقط تحويلا للمخزون المعرفي، بل هو كذلك إيقاظ لدافعيته. لا بد من الشعور بوضعية اكتساب أو عدم اكتساب الكفاءة.	التيار المنسوب إلى باندورا (Bandura)

إن المقاربة بالكفاءات تساهم في إدماج التعلّمات مما يؤدي عموما إلى اكتساب الكفاءات وتقويتها على مدى برنامج التكوين. فالكفاءة هي نفسها نتيجة إدماج المعارف والقدرات، ويظهر هذا الإدماج لما يقوم المتعلم بصفة مستقلة بأداء محدد مع الفهم لما يعمل. ويمكن التعرف على مستوى هذا الإدماج عن طريق مفاهيم النشاط والفهم والاستقلالية [١٢]:

- **النشاط:** عادة ما يرفق إدماج التعلّمات القدرة على التصرف من خلال نشاطات مخططة ومنظمة أهمها تحقيق مشروع، أو حل مشكل مركب، أو إنتاج تقرير، أو تكملة مهمة في إطار محاكاة... الخ.
- **الفهم:** تتكون الكفاءة من جزء ظاهر هو نصها مرفوقا بمعايير الأداء وسياق التحقيق، وجزء خفي يمثل المعارف والقدرات الضرورية لاكتساب هذه الكفاءة. إن التعلّمات القاعدية هي التي تسمح للمتعلّم بفهم ما يعمل وهي تسبق مرحلة الإدماج وتمثل الجزء الكامن للكفاءة.
- **الاستقلالية:** إذا وجد مؤشر دال على إدماج التعلّمات، فهو استقلالية المتعلّم في عمله. كلما قلت هذه الاستقلالية نقصت عملية الإدماج. كما أن التحويل والاستثمار عن طريق وضعيات جديدة ومتنوعة تنمي هذه الاستقلالية.

يمكن القول أخيرا بأن اكتساب الكفاءة يتم على مراحل كما يوضحه الجدول ٣ (مراحل اكتساب الكفاءة) الموالي

[١٢]:

جدول ٣: مراحل اكتساب الكفاءة



فيما يخص أنماط الكفاءات، هناك عدة تصريحات من بينها اثنان مهمّتان في أدبيات المقاربة هما [١١]: التصور الخاص بالكفاءات العرضية (compétences transversales) والموجهة للتلاميذ الذين ليس لهم صعوبات في المكتسبات القاعدية. وتمتاز بكون التعلم مبنيا على نشاط التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار لكفاءات الحياة اليومية في القسم وخارجه، وترقي العمل التكاملي ما بين المواد، وتتطلب تكويننا عاليا للمدرسين، ومحيطا ملائما وشروط تنفيذ ملائمة. لكن تقييم مكتسبات التلاميذ ليس سهلا. أما التصور الآخر، فهو الخاص بالكفاءات القاعدية (compétences de base) التي تسمح للتلاميذ بالالتحاق بالمنظومة الاقتصادية. وتمتاز بالتعلم عن طريق تجنيد المتعلم لموارده لحل وضعيات إشكالية دالة، وتخطيط التعلّمات بحيث تشمل الموارد واستثمارها ووضعيات إدماج. وهنا يتطلب التقييم، الذي هو جزء من عملية التعلّم / التعلّم، مصادقة كل المعنيين خصوصا الأولياء والتلاميذ.

٣-٢ نهية ظروف تطبيق المقاربة بالكفاءات

لا يمكن تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعلّم دون تغيير بعض الجوانب الخاصة بالتنظيم والمنهجية منها على الخصوص

[١٦]:

- محتوى المواد الدراسية والحجم الزمني: تقتضي عملية إدماج الموارد التكلم عن عائلات المواد المتشابهة وتكاملية المواد بدلا من المواد المنفصلة. لذلك لا بد للمحتويات الدراسية من مراعاة ذلك. كما أن جزءا هاما من الحجم الزمني يجب أن يُخصص لمشاريع بحث مختارة.
- طرق التعلّم وكيفيات التعلّم: تعتمد تنمية الكفاءات على وضعيات مشاكل أو الوضعيات المفتوحة التي تسمح "بالعمل الذي لا تعرف عمله من أجل التعلّم كيف نعمله" [١٧]. إن العمل عن طريق هذه الوضعيات هو عمل معرفي واجتماعي في آن واحد بسبب تعقيد المهمة المنوطة للتعلّم. إن اختيار وضعيات قوية ومركزة يولد التعلّمات حول المعارف الأساسية. هناك تحول من العقد التعليمي القديم الذي يكون فيه المعلم هو المالك للمعرفة إلى عقد جديد يكون فيه العمل على شكل ورشات لتذليل صعوبات المهام التي لا يمكن تجاوزها فرديا. لا بد للمعلم أن يعمل بشكل مختلف مستعينا بتأثير المقاربة البنائية الاجتماعية (socioconstructiviste) ومبادئ البيداغوجية التعاونية (pédagogie coopérative) والبيداغوجية التمييزية (pédagogie différenciée). المقترحات التالية تبين الدور الجديد للمعلم [١٣]:
- التعود على عدم نقل المعرفة الجاهزة وإنما تشجيع عمليات الاكتشاف التي عادة ما تتطلب الكثير من المحاولات.
- جعل التعلّم مسؤولا عن تعلّماته عن طريق خلق وضعيات ملائمة لهذه التعلّمات.
- توجيه التلاميذ نحو المصادر المفيدة، وإعطاء النصح لهم، وعلاج نقائصهم، علما أن كل تلميذ له طريقته الخاصة في التعلّم.

- تجنب العمل مكان التلاميذ.
 - ترك هامش كبير لاستقلالية التلاميذ مما يسمح لهم بالتطور في الفوج ومع الفوج.
 - استثمار الإبداع في اقتراح استراتيجيات أكثر ديناميكية للنشاط الفردي والفوجي.
- **كيفية التقويم:** يعطى عادة للتقويم وظيفتان هما الوظيفة التكوينية الساعمة بتعديل تعلمات التلميذ. والوظيفة التحصيلية الساعمة بمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات. إنه تقويم موجه نحو المنتج الممثل بمستوى الكفاءات المحققة من جهة، والمسعى الممثل بتقدم التلميذ نحو التحكم وإدماج الكفاءات من جهة أخرى. يرتكز هذا التقويم على بعض المبادئ الأساسية منها [١٨]:
- توجيه الممارسات التقويمية نحو تعديل التعلمات بمختلف أشكاله التفاعلي والتراجعي وغيره.
 - إظهار تأثير الانتقال من تقدير كمي معبر عنه بنقطة، إلى تقدير نوعي يظهر مستوى تحقيق الكفاءات.
 - ضمان تبليغ نتائج التقويم لمختلف المتعاملين مع النشاط البيداغوجي وكذلك بين المدرسة والأولياء.
- إن تقدم المتعلم وحكم المعلم على ذلك، يكونان عنصرين مفتاحيين لممارسة التقويم في القسم [١٤]. فالتقدم يعني نجاح التلميذ في وضعية مركبة تتعدد أكثر فأكثر. والحكم على ذلك يتم عن طريق استعمال المعلم لأدوات متنوعة منها مثلًا: شبكات التقويم (grilles d'évaluation)، وقوائم التحقيق (listes de vérification)، والسلالم الوصفية الشاملة (échelles descriptives globales) وغيرها. يجب أن توضع هذه الأدوات تحت مراقبة النوعية من أجل توجيه عملية مراجعة الأدوات التي استعملت والتدريب على التي لم تستعمل.
- لا يعود تقويم الكفاءات إلى استعمال التقويم التكويني فقط رغم أنه أساسي في البيداغوجية الخاصة بوضيعات مشاكل أو في المساعي الخاصة بالمشاريع. فالتقويم لا يكون فقط حول العمليات الجارية والتفاعلات ومساعي التلاميذ، بل يكون كذلك حول النتيجة النهائية للتعلم. إنه تقويم لكفاءات التلاميذ على القيام بمهام محددة من خلال وضيعات النشاط ومشاريع البحث.
- **علاقة المعرفة بوضعية نشاط:** عادة ما تساهم المعارف في توجيه نشاط الفرد لما يضعها في وضعية تطبيق. ويكون لهذه المعارف قيمة كبيرة لما تكون في وضعية إدماج ليتم تحويلها واستثمارها في وضيعات مركبة. إن إعطاء الوجه الاجتماعي للمعارف وإضفاء السياق للنشاطات المدرسية يساهم في إعطاء حياة حقيقية للمدرسة.
- **العلاقة بالثقافة العامة:** لا يمكن الدفاع عن التعليم الموسوعي، حيث كثرة المعلومات هو الهدف، وإنما يجب التركيز على تعليم مبني على معارف أساسية وعلى الثقافة القاعدية. فالثقافة العامة هي قبل كل شيء الإحساس المشترك والنقاش المتعارض للوصول للحقيقة وإظهار الصفات التي تقرب الأفراد لا التي تفرقهم.
- **التحويل التعليمي الواقعي والملموس:** يقصد بالتحويل التعليمي سلسلة التحويلات التي تجرى على المعارف والممارسات التطبيقية وثقافة المجتمع لتصبح قابلة للتعليم المدرسي على شكل أهداف ومحتويات وخبرات الحياة ومعارف اجتماعية منصوصا عليها في برامج التعليم. ومن المهم إذن، تحويل المعارف والممارسات التطبيقية إلى عائلات من الوضيعات التي تحضر المتعلم على الشكل الذي ننتظره منه.

- طريقة تكوين المكونين: معظم المدرسين تكونوا في مدارس تركز على المعارف. وهم الآن يواجهون تطبيق المقاربة الجديدة في حياتهم المهنية. ونتيجة للوضع الجديد، فإن المعلم يواجه تحديات هامة في عمله تقتضي منه تعديل علاقته مع المعرفة [١٣]. وهذا يستوجب تطوير تكوين المكونين على شكل احترافي. فالتكوين الأولي لا يقتصر فقط على الجوانب التربوية والتعليمية، بل كذلك على الجوانب العلمية والفلسفية والابستمولوجية. أما التكوين أثناء الخدمة، فلا بد أن يشمل تاريخ العلوم مع ربطه بالممارسات الاجتماعية وكذلك بالعلاقة مع كل من المعرفة والكفاءة [١٠]. إن مرافقة الأعمال الفوجية، وإقامة مشاريع المؤسسات، وتحليل الممارسات الصفية ووضعيات العمل، هي من صميم تكوين المكونين. لا بد لهذا التكوين أن يضع تمفصلا حقيقيا بين النظري والتطبيقي، وأن يتعد عن منطوق المواد، وأن يساير تطور المجتمع والعالم حيث تغيرات العلوم والتكنولوجيا سريعة ومتواصلة.

٣-٣ تطبيق المقاربة بالكفاءات في التعليم العام

نظرا لنقائص التعليم العام الجزائري [١، ٧]، خصصت الفترة ٢٠٠٣ - ٢٠٠٨ لإصلاح هذا التعليم اعتمادا على ركائز أساسية منها بالخصوص [١٩]: تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى تعليمي/تعليمي، وبناء مناهج تعليمية جديدة، وإعداد وثائق بيداغوجية، وتكوين المكونين.

أ- تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى تعليمي/تعليمي

تم تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى تعليمي/تعليمي، من طرف المصالح المعنية، لأنها تستجيب لإرادة تطوير غايات المدرسة لتتكيف مع الواقع المعاصر في حقول الشغل والمواطنة والحياة اليومية. وهي تركز على تصور بنائي للتعلمات يضع التلميذ في مركز الاهتمام في كل مراحل بناء معارفه. ودور المعلم هو توفير الشروط المشجعة لنشاط التلميذ بتنظيم وضعيات حوار وتبادل مع الآخرين أو مشاريع بحث تنمي لدى التلميذ كفاءات منشودة. أهم أنماط الكفاءات المنصوص عليها في المناهج التعليمية [٢٠]:

- كفاءات عرضية خاصة بمرحلة تعليمية (وهي كفاءات تشارك فيها كل المواد المدرسة).
- كفاءات نهائية خاصة بمادة مدرسة لمرحلة تعليمية أو طور تعليمي محدد.
- كفاءات قاعدية أو أهداف التعلم المراد تحقيقها.

ب- بناء مناهج تعليمية جديدة

تم تصميم المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات التي تشجع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل الاعتماد على الأسلوب التراكمي للمعارف. وقد اعتمد في بناء هذه المناهج على بعض المبادئ الأساسية وعلى هيكلية جديدة.

- **المبادئ المعتمدة في بناء المناهج الجديدة [١٨]:** تتميز هذه المبادئ بطابعها الاستراتيجي والمنهجي. يركز الجانب الاستراتيجي على وصف كل من المسعى التعليمي (بكونه استشرافي موجه نحو المستقبل)، والمقاربة بالكفاءات (بكونها مقارنة نسبية واستمرارية وعلمية). أما الجانب المنهجي فيعتمد أساسا على مبادئ الانسجام والملاءمة والشمولية والمقروئية وقابلية التنفيذ.
- **هيكلية المناهج الجديدة [٢٠]:** تتضمن هيكلية كل منهاج على العناصر التالية:
 - المبادئ المنظمة للمناهج.

- تقديم المادة والغايات الخاصة بالمرحلة التعليمية.
- جدول الكفاءات والتعلمات الخاصة بالمرحلة التعليمية وكذلك الخاصة بأطوار هذه المرحلة.
- جدول المصفوفة المفاهيمية (matrice notionnelle) التي تظهر تطور وتدرج المفاهيم الأساسية للمرحلة التعليمية.
- جدول تلخيصي لبرنامج السنة الدراسية الشامل للكفاءات القاعدية، والمحتويات، وأمثلة لأنشطة التعلم، والوقت المقترح.
- جدول التكفل بالكفاءات العرضية.
- اقتراحات خاصة بالوسائل التعليمية الموجهة للدعم.

ج- إعداد وثائق بيداغوجية

- هناك على الأقل ثلاث وثائق بيداغوجية ترافق المناهج التعليمية وتساعد التلميذ والمدرس على القيام بدورهما هي:
- الوثيقة المرافقة للمنهاج: يتم فيها تسليط الضوء على المستجدات التي جاء بها المنهاج، وتقدم توضيحات لمخاوره، وتقتراح أنشطة مختارة قد تساعد المدرس في تعليمه. هذه الوثيقة موجهة للمدرس.
 - الكتاب المدرسي: تتم فيه مقارنة المفاهيم بواسطة أنشطة تحضيرية. وفيه تركيز على عمل التلميذ عن طريق أسئلة أو تمارين مبنية، ومسائل متنوعة، وأنشطة إدماجية. توجد عدة مناسبات لاستعمال البعد التكنولوجي. هذه الوثيقة موجهة أساسا للتلميذ، لكن المدرس يستعملها في اختيار الأنشطة.
 - دليل الكتاب المدرسي: يتعلق بكيفية توظيف الكتاب المدرسي، ويوضح بعض الخلفيات النظرية هيكلته، ويقترح كيفية تسيير أنشطة متنوعة مأخوذة منه. يقترح بعض الطرق لمساعدة التلميذ على تجاوز أخطائه. هذه الوثيقة موجهة للمدرس.

د- تكوين المكونين

- يعتبر تكوين المكونين وتحسين التأطير الشغل الشاغل لإنجاح إصلاح التعليم العام الجزائري مع وضع آليات للتحفيز والرتقية مرتبطة بتحسين أداء المدرسين. وتوجد صيغتان لهذا التكوين [٢١]:
- التكوين الأولي: يتم في معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين والمدارس العليا للأساتذة على الشكل الآتي:
 - المعلم الخاص بالتعليم الإبتدائي: ثلاث سنوات تكوين بعد الحصول على البكالوريا.
 - الأستاذ الخاص بالتعليم المتوسط (الإعدادي): أربع سنوات تكوين بعد الحصول على البكالوريا.
 - الأستاذ الخاص بالتعليم الثانوي: خمس سنوات تكوين بعد الحصول على البكالوريا.
 - التكوين أثناء الخدمة: يتم بعدة أشكال منها التكوين عن بعد (عن طريق التكنولوجيات الحديثة) والتجمعات الميدانية (عن طريق الندوات والملتقيات) والرسكلة (عن طريق تجمعات طويلة المدى) والتكوين الذاتي.

٣-٤ متطلبات وآفاق

تعتبر السنة الدراسية ٢٠٠٧-٢٠٠٨ آخر سنة من إصلاح التعليم العام الجزائري حيث بدأت تظهر بعض النقصان في المناهج التعليمية والوثائق البيداغوجية والتطبيق الميداني. أهم هذه النقصان [٢٢]:

أ) المناهج التعليمية:

- نقص في تخطيط المسار المدرسي من حيث المدة (تخفيض المرحلة الابتدائية من ٦ إلى ٥ سنوات) ومن حيث الأهداف (التردد في تحديد الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي وكذلك في إدخال اللغة الحية الثانية). كنتيجة لذلك، هناك صعوبات في تحديد مستوى التمهيد داخل مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي وكذلك في تحديد ملامح التخرج على شكل كفاءات ومحتويات مما أثر على الانسجام العمودي.
- غياب المرجعية العامة والدليل المنهجي في بداية إعداد المناهج، جعل الفرق المكلفة بالإعداد تحتهد حسب إمكانياتها. كنتيجة لذلك، هناك نقص في تطبيق المقاربة البنائية-الاجتماعية.
- إعداد المناهج الخاصة بالمرحلة الثالثة للتعليم العام في وقت متزامن وعلى شكل سنة بعد سنة، أثر على التدرج والانسجام الأفقي.

ب) الوثائق البيداغوجية

- تعاني الوثيقة المرافقة للمنهاج من نقص في تحديد وظيفتها البيداغوجية وعلاقتها بالمنهاج.
- يعاني الكتاب المدرسي من غياب آليات التنسيق بينه وبين المناهج خاصة غياب دفتر الأعباء المنهجي والبيداغوجي الذي يضمن الملاءمة مع المناهج.
- هناك بعض التداخل في الوظيفة بين دليل الكتاب المدرسي والوثيقة المرافقة للمنهاج.

ج) التطبيق الميداني

- غياب التجريب الميداني أثناء إعداد المناهج، قلل من مصداقية المقاربات المنهجية المستعملة وتدرج الكفاءات وكذلك من إمكانية تطبيق هذه المناهج في الوقت المخصص. كنتيجة لذلك، حرمت المناهج من التصحيح الآلي لنقصاتها.
- غياب بعض الوسائل التي تحضر مختلف المتعاملين، بالخصوص مدراء المؤسسات التربوية، لاستقبال هذا التجديد المنهجي والبيداغوجي. من بين هذه الوسائل، التكوين المسبق أو على الأقل أثناء تطبيق التجديد، للسماح للمتعاملين من فهم الإصلاح والتغيرات النوعية المنتظرة منه.
- تم سير آراء أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات من طرف فوج مخبر تعليمية العلوم، التابع للمدرسة العليا للأساتذة بالجزائر، في إطار عمله البحثي الروتيني [٢٣]. ولقد أقر الأساتذة بإيجابية المناهج الجديدة والتعديلات التي شملتها. لكنهم طالبوا بالتكوين بجميع أشكاله وكذلك بتزويد المؤسسات التربوية بالحواسبات والحواسب للتنفيذ الأمثل لهذه المناهج. ويوضح الجدول ٤ (سير آراء الأساتذة حول المناهج الجديدة) بعضا من هذه النتائج:

جدول ٤ : بعض النتائج الخاصة بأراء أساتذة التعليم العام للرياضيات حول المناهج الجديدة.

نصوص العبارات	الاقتناع بالعبارة	عدم الاقتناع بالعبارة	ليس لديك رأي
تقديرك للبرنامج الجديد إيجابي.	٧٩ %	١٦ %	٥ %
التعديلات التي شملها البرنامج ضرورية وأساسية.	٧٤ %	٢٠ %	٦ %
ما يقترحه البرنامج قابل للتنفيذ.	٤٥ %	٥٠ %	٥ %
التكوين الذي حصلت عليه يسمح بتنفيذ البرنامج.	٤٤ %	٥٠ %	٦ %
التكوين الذي تحصل عليه حاليا يسمح بتنفيذ البرنامج.	٣٨ %	٤٣ %	١٩ %
إنني في حاجة إلى تكوين عن طريق التجمعات الميدانية.	٨٥ %	١٠ %	٥ %
إنني في حاجة إلى تكوين عن بعد.	٦٤ %	٢٧ %	٩ %
إنني في حاجة إلى تكوين عن طريق الرسكلة.	٦٤ %	٢٣ %	١٣ %
إنني في حاجة إلى التكوين الذاتي.	٦٧ %	٢٥ %	٨ %
الحاسبات العلمية والحواسب متوفرة كفاية في المؤسسة.	١٣ %	٨٢ %	٥ %
البرمجيات الخاصة بالحواسب موجودة في المؤسسة.	١٨ %	٦٧ %	١٥ %
استعمل الحاسبة والحواسب في التدريس.	٢٢ %	٧٠ %	٨ %
يستعمل التلميذ الحاسبة والحواسب في تعلمه.	٢٠ %	٧٠ %	١٠ %

ينصب العمل المستقبلي على تصحيح النقائص المشخصة مما يسمح باقتراح التوصيات التالية [٢٢]:

- إعادة كتابة المناهج التعليمية بحيث يكون تخطيط المسار المدرسي واضحا ودقيقا ليطم تحديد التمهيد بين المراحل التعليمية المختلفة من جهة، وملاحم التخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية من جهة أخرى.
- إعادة كتابة مختلف الوثائق البيداغوجية بالخصوص الكتاب المدرسي الذي يشكو من قلة التنسيق مع المناهج نتيجة غياب آليات لذلك.
- وضع آليات لتكوين المعنيين بالإصلاح (بالخصوص المفتشون ومدراء المؤسسات التربوية والمدرسون) حتى يؤدون التغيرات النوعية المنتظرة منهم.
- تجهيز المدارس بمختلف الوسائل والتجهيزات الساعمة بتطبيق المناهج الجديدة بالخصوص الحاسبات والحواسب.

٤ . إصلاح التعليم الجامعي

نظرا لنقائص التعليم العالي الجزائري والتي تم تشخيصها في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي [٥]، تم تحديد فترة ٢٠٠٤ - ٢٠١٣ لتطوير هذا القطاع عن طريق البدء بوضع هيكلية جديدة للتعليم مرفوقة بتحديث البرامج وإعادة تنظيم التسيير البيداغوجي.

٤-١ التعريف بالنظام LMD

المحرك الأساسي لإصلاح التعليم العالي هو النظام LMD (ليسانس-ماستر-دكتوراه) أو نظام (٣، ٥، ٨) المطبق في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا) وبريطانيا ومعظم الدول الأوروبية ودول عربية (مغربية ومشرقية). يحتوي هذا النظام على ثلاث شهادات هي [٢٤]:

- الليسانس التي تحضر في ثلاث سنوات وتنقسم إلى فرعين: ليسانس مهنية يتلقى فيها الطالب تكويناً يؤهله لأن يكون جاهزاً للحياة العملية وبرامجها وطنية بنسبة ٧٠%، ومحلية بنسبة ٣٠% تخضع لاحتياجات قطاع الشغل في منطقة الجامعة. وليسانس علمية أكاديمية برامجها وطنية تسمح للطلاب بمتابعة الدراسة لتحضير شهادة الماستر.
- الماستر التي تحضر في سنتين وتنقسم كذلك إلى فرعين: الماستر المهنية التي تؤهل حاملها إلى الحياة المهنية. وماستر البحث الأكاديمي التي تسمح لحاملها بمواصلة الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه.
- الدكتوراه التي تحضر في ثلاث سنوات بعد نيل شهادة الماستر.

إن إعداد برامج التكوين الخاصة بشهادة الليسانس (مثلاً) كان وطنياً بالنسبة للسنتين الأولى وعلى مستوى المؤسسات الجامعية بالنسبة للسنة الثالثة بالاعتماد على دفتر الأعباء الذي يوضح التأطير والمخابر البيداغوجية والمحيط الاجتماعي-الاقتصادي. إن المصادقة على هذه البرامج يتم على مستوى المؤسسة الجامعية ثم على مستوى المنطقة وأخيراً على مستوى الوطن [٢٥]. كل مجال من المجالات الخاصة بالتكوين، يغطي عدة مواد منسجمة مع الوجهة الخاصة بالمنافذ (السماحة للانتقال إلى تخصصات أو اختيارات خاصة) وكذلك مع الكفاءات العلمية والتقنية المنشودة. إذن هناك مجال واسع للطلاب بأن يتوجه تدريجياً نحو تخصصه اعتماداً على خلية مرافقة (dispositif d'accompagnement) تقود الطالب في اختياره وتضمن له انسجام التكوين مع مساره. وأستاذ وصي (tutorat) يساعده على تحقيق هذا المسار سواء أكان أكاديمياً أو مهنياً. وفريق بيداغوجي (équipe pédagogique) لمراقبة انسجام التكوين مع تكامل المواد ومع المنافذ والحسور [٢٦]. الغرض من كل هذا، هو جعل النظام LMD يحقق أهدافاً منها [٥]:

- تكوين نوعي مع أخذ بعين الاعتبار للطلب الاجتماعي في الدخول للجامعة.
- إقامة ارتباط وثيق بين الجامعة والمحيط الاجتماعي-الاقتصادي عن طريق تطوير كل التفاعلات الممكنة بينهما.
- تطوير آليات التكيف مع النمو المتطرد للمهن.
- تعضيد المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية بالخصوص التسامح واحترام الآخر.
- التوجه أكثر نحو التفتح على التطور العالمي بالخصوص ما يتعلق بالعلوم والتكنولوجيا.
- إقامة التعاون الدولي مع تنويعه تبعاً للأشكال الأكثر ملاءمة.
- إقامة أسس التسيير الجيدة تعتمد على المشاركة والتبادل.

وتتمثل مميزات هذا النظام في [٢٦]:

- (أ) **التكوين النوعي** الذي يتمثل في مرونة مسار تكوين الطالب، وسهولة توجيهه أو إعادة توجيهه أو إثراء تكوينه عن طريق المنافذ بين المسارات. كما يتمثل أيضاً في تشجيع حركة ديناميكية واستقلالية الطالب، وترقية التكاملية بين المواد، وتقوية الكفاءات العرضية مثل التحكم في اللغات الحية والإعلام الآلي. إنه تكوين يتكيف مع الوقت وله مردود في الإنتاج.
- (ب) **المسعى النوعي** السماح بإظهار مستوى التكوين تبعاً للمسار المتبع: مسار نموذجي يتكون من وحدات تعليمية إجبارية وأخرى اختيارية ومسار فردي لذوي المشاريع الخاصة.

ج) تنمية أبعاد متعددة القيم كروح التحديد والابتكار، والتحلي بالمسؤولية، والالتزام في الحياة الاجتماعية، والقدرة على التواصل والتكيف والمنافسة.

٤-٢ تطبيق النظام LMD في التعليم العالي

مر تطبيق هذا النظام بثلاث مراحل هي مرحلة التفكير حول الاستراتيجية الساحة لتبني هذا النظام. ومرحلة تحسيس العائلة الجامعية بأكبر قدر من المعلومات الخاصة بهذا النظام. ومرحلة تنصيب الفرق التقنية الخاصة بإعداد برامج التكوين والمصادقة عليها. تطلب هذا التطبيق، تجنيد الجامعات لمجموعة من الموارد منها [٥]:

- الأدوات الساحة للعمل الشخصي (كالمكتبات والمخابر الخاصة بالأعمال التطبيقية والمشاريع).
- الفضاءات الخاصة بالإعلام الآلي والأنترنت.
- استعمال مخابر البحث لتدعيم التكوين الخاص بالماستر والدكتوراه وكذلك في تدعيم تكوين المكونين.

كما أن التوجه نحو التعاون الدولي هام جدا في إنجاح هذا النظام عن طريق توأمة الجامعات الجزائرية بتمثيلاتها العالمية اعتمادا على برامج متنوعة للتعاون منها برنامج Tempus الخاص بالدول الأوروبية، وبرنامج التعاون الأوروبي المغاربي CEMUR، وبرنامج المجلس الأعلى الجزائري الفرنسي للجامعات والبحث HCAFUR، وغيرها.

إن تطبيق هذا النظام في الجامعات الجزائرية كان تدريجيا بحسب توفر الموارد البشرية والمادية. فقد كان عدد الجامعات التي طبقت هذا النظام في بدايته (السنة ٢٠٠٤) إحدى عشرة مؤسسة ليرتفع إلى ستة وثلاثين في السنة ٢٠٠٦ التي شهدت تخرج أول الدفعات من حاملي شهادة الليسانس بنسبة تجاوزت ٨٠٪. إن مختلف مجالات التكوين الخاص بشهادة الليسانس مثلا وكذلك العدد المؤهل من المسارات وتعداد الطلبة كلها توسعت تدريجيا. والجدولان ٥ (تطور عدد مجالات التكوين في شهادة الليسانس) و ٦ (تطور التعداد المسجل في المسارات المؤهلة في شهادة الليسانس) يوضحان هذا التطور [٥].

٤-٣ متطلبات وآفاق

- أهم المتطلبات والصعوبات التي ظهرت بعد ثلاث سنوات من تطبيق هذا النظام هي [٥]:
- نقص الفهم بهذا النظام لدي الطلبة والأولياء مما يستوجب مزيدا من الإعلام على المستوى الثانوي والجامعي.
 - صعوبة انتقال المدرسين من التعليم التقليدي إلى تكوين تعاوني عن طريق فريق بيداغوجي.
 - استمرار العلاقات الضعيفة بين الجامعة وعالم الشغل مما صعب التكوين المهني.
 - كثافة أعداد الطلبة الداخلين للجامعة (حوالي ٢٧٠ ألف مسجل في السنة ٢٠٠٧-٢٠٠٨) مما صعب من تحقيق بعض العمليات مثل: تخصيص المشرف، والمرافقة البيداغوجية، وتنظيم المتابعة الفردية للطلاب، والتدريب الميدانية.

جدول ٥: تطور عدد مجالات التكوين الخاص بشهادة الليسانس

العدد المؤهل من مجالات التكوين الخاص بالسنة ٢٠٠٦-٢٠٠٧	العدد المؤهل من مجالات التكوين الخاص بالسنة ٢٠٠٤-٢٠٠٥	مجالات التكوين
٣٦	٩	علوم وتقنيات
٣٦	٧	علوم المادة
٣٦	٦	الرياضات والإعلام الآلي
٢١	٥	علوم الطبيعة والحياة
٩	١	علوم الأرض والكون
١٩	٢	علوم الاقتصاد والتسيير والمالية
٦	٠	الحقوق
١٠	٢	اللغات الأجنبية
١٢	٠	العلوم الإنسانية والاجتماعية
٦	١	النشاط البدني والرياضي
٢	١	الفنون
٥	٠	اللغة العربية وآدابها
١٩٨	٣٤	المجموع

جدول ٦: تطور التعداد المسجل في المسارات المؤهلة في شهادة الليسانس

تعداد الطلبة المسجلون في النظام LMD	عدد المسارات المؤهلة في شهادة الليسانس	السنة
6194	270	٢٠٠٤-٢٠٠٥
18884	841	٢٠٠٥-٢٠٠٦
58101	1326	٢٠٠٦-٢٠٠٧

لقد أظهرت الندوة التي أقامها مجلس أساتذة التعليم العالي [٢٧] بأن هناك ثغرات في تطبيق النظام LMD من أهمها النقص الكبير في التأطير، حيث تبين بأن أستاذا واحدا يوظف ٤٥ طالبا، وهذا العدد بعيد عن المعايير الدولية. كما أن خدمات الأستاذ الوصي تكاد تكون منعدمة نظرا لعدم وجود نص قانوني واضح يضبط دوره وصلاحياته. كما أن نسبة هامة من الطلبة لا تملك عقود شراكة مع المؤسسات الاقتصادية. مما يستدعي عملا أكثر حول التحسيس، وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة، والتقرب من القطاع الاقتصادي الاجتماعي عن طريق إقامة هيكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات المشخصة. أهم هذه الهيكل هي [٥]:

١. هياكل خاصة بالتدريب الميدانية لتسيير العلاقات مع الشراكة الخارجية من تنظيم وتأطير وتقدير للعمل الميداني.
٢. هياكل خاصة بالتكوين النوعي عن طريق ضمان تقويم داخلي وخارجي للفريق المكون، والطلبة، والقطاع المستعمل لمنتوج التكوين.
٣. هياكل تتكفل باحتياجات سوق العمل السامحة بالتلاؤم بين تطور التكنولوجيا واحتياجات سوق العمل.
٤. هياكل التسيير ومتابعة المسارات الفردية من إعلام وتوجيه واستقبال.
٥. هياكل أخرى خاصة بالتكفل بالتنظيم البيداغوجي والعلمي والمصالح المالية.

٥. التأثير المتبادل بين المقاربة بالكفاءات ونظام LMD

لما كانت المقاربة بالكفاءات تعمل على استقلالية عمل التلميذ عن طريق المشاريع، وتنمي فيه القدرة على التكيف والتواصل واستعمال التكنولوجيات الجديدة، وتتبنى النظرة التكاملية بين المواد المتشابهة، وتصنع الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه، وتكافح التسرب المدرسي،... فإن تلاميذ التعليم العام الداخلين في النظام LMD سوف يتكيفون بسرعة معه بسبب تبنيه لكل من هذه المواصفات. لاشك أن التوافق بين المقاربتين يستمد جذوره من كون أسس كل منهما ترجع إلى النموذج البنائي-الاجتماعي للتعلم وإلى مختلف البيداغوجيات الحديثة بالخصوص بيداغوجية التعاون وبيداغوجية التمييز. ولما كان النظام LMD بدأ استعماله في تكوين مدرسي المرحلتين الابتدائية والإعدادية ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٧-٢٠٠٨ [٢٨]، فلا شك أن التفضل بين المقاربتين سيزيد والتفاعل بينهما سيتقوى. فإذا كان نموذج تكوين المتعلمين يتقوى بنموذج تكوين المكونين والعكس بالعكس فإن الإصلاح المنشود ربما يتم تحقيقه.

٦. حوصلة

إن بناء مستقبل الأمة يمر حتما بتكوين الشبان تكوينا نوعيا يستجيب لمطلوبات العصر. فتحديات العولمة تقتضي تأهيل شامل للعقلييات والمؤسسات ووسائل الإنتاج. والاهتمام لا بد أن ينصب على كسب رهانات المستقبل حيث لا مجال لمنظومة تربوية "ثابتة" في عالم متحول ودائم الحركة، ولا مستقبل لنظام تربوي يركن إلى القديم ويعزف عن الجديد. من هذا المنطلق، وضع إصلاح النظام التربوي الجزائري عن طريق المقاربة بالكفاءات والنظام LMD موضع الصدارة قصد تطوير وتنمية وصلل مواهب الفرد، والمساهمة في الرفع من كفاءة ومردود الاقتصاد الوطني.

تعطي المقاربة بالكفاءات شكلا جديدا لطريقة المحتويات عن طريق إدماج وتجنيد المعارف في وضعيات إشكالية. وكتيجة على ذلك:

- يتبنى التعلم أسلوب إدماج المعارف لا فصلها وهو موجه نحو الحياة.
- يدمج التقويم ضمن عملية التعلم ويركز فيه على البعد التكويني. إنه تقويم في خدمة بيداغوجية النجاح.
- تعطى للمعلم حرية أكبر في تسيير القسم، واختيار الأنشطة، مع منح مكانة أساسية لنشاط المتعلم في بناء تعلماته.
- يقتضي، وعي المعلم والمدير بالرهانات والتحديات، إقامة مشروع المؤسسة التربوية والسهر على إنجازها وتقييم نتائجها.

يرمي الإصلاح الجاري حاليا في الجامعات الجزائرية، إلى تطوير التعليم العالي بحيث يمكنه الانخراط في تعاون شمال-جنوب أو جنوب-جنوب. هذا الإصلاح شامل في تصوره، وتعاوني في مسعاه، وتدرجي في تنفيذه. وهو يسعى إلى ضمان تكوين نوعي تنافسي متلائم مع المعايير الدولية، وتحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتوجيه البحث العلمي والتكنولوجي نحو التجديد والابتكار والتلاؤم مع احتياجات عالم الشغل. إنه فرصة لخلق ديناميكية حقيقية لدى المكونين والباحثين للاستجابة لاحتياجات الإشراف والتأطير، ولدى الطلبة من خلال اختيار مساراتهم المستقبلية. إنه أخيرا مسار لترقية قدرات المؤسسات الجامعية للتكيف وتحديد الجهود الخاصة بالتكوين مع الأخذ بعين الاعتبار للتطور العلمي والتكنولوجي من جهة، وسوق العمل من جهة ثانية.

٧. المراجع

أ) باللغة العربية

- [١] طالي محمد الطاهر (٢٠٠٠)، طرق تدريس الرياضيات، المجلة العربية للعلوم، العدد ٣٦، ص ٧٧-٨٩، تونس.
- [٢] فريدريك ه. بل (١٩٧٨)، طرق تدريس الرياضيات، ترجمة تاضروس و.ع وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- [٧] مديرية التعليم الأساسي (١٩٩٨)، مشروع أرضية توجيهية وتنظيمية لأشغال اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- [٩] مديرية التعليم الثانوي العام (٢٠٠٤)، مشروع إصلاح التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- [١٩] وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٣)، منشور خاص بإصلاح المنظومة التربوية، ١٧|٠٣|الجزائر.
- [٢١] وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٣)، مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، الجزائر.
- [٢٧] علي بوقرة (٢٠٠٧)، ثغرات في تطبيق نظام "آل.أم.دي"، الخبر، العدد ٥١١٠، الصفحة ٥، الجزائر.

ب) باللغة الأجنبية

- [3] CNP (2004), Eléments complémentaires pour le Référentiel Général: Fondements pour l'élaboration les programmes, MEN, Alger.
- [4] Xavier Roegiers (2004), Approche par Compétences et Développement des Curriculums: Vers une vision commune, Programme d'Appuis à la Réforme de Système Educatif Algérienne, MEN, Alger.
- [5] Abdelhamid Djekoun (2007), La réforme LMD en Algerie: Etat des lieux et perspectives, in <http://www.arn.dz>.
- [6] Farid Cherbal (2004), La réforme LMD et l'université algérienne: Les vrais enjeux (2° partie), in <http://www.algerie-dz.com>.
- [8] Commission scolaire de Montréal (2001), Une réforme constructive, une pédagogie en action, feuiller d'information destiné aux parents, Vol.1, No.1, pp. 1-2, Canada.
- [10] Philippe Perrenoud (2000), L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire? In AQPC Réussir au collégial, Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, Canada.
- [11] Jean-Marie De Ketele (2006), L'approche par compétence: ses fondements, in <http://www.Itg.be/becausehelth/uploads/index>.
- [12] Ghislain Touzin (1997), La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages, Cégep de Chicoutimi, Vol. 8, No. 1.

-
- [13] Margot Phaneuf (2003), Quelques réflexions sur le rôle de l'enseignante dans une approche par compétences, in <http://www.classomption.qc.ca/images/Pedagogie>.
- [14] Gérard Scallon (2004), Evaluer pour faire apprendre dans une approche par compétence, in <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME>.
- [15] Le Boterf, G. (1994), De la compétence, Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation.
- [16] Philippe Perrenoud (1996), L'approche par compétence durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? in <http://www.unige.ch/fapse/SSEteachers/perrenoud>.
- [17] Philippe Meirieu et al. (1996), Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP. France.
- [18] CNP (2006), Référentiel Général des programmes: Document interne provisoire, MEN, Alger.
- [20] CNP (2007), Guide méthodologique d'élaboration des programmes, MEN, Alger.
- [22] CNP (2007), Plaidoyer pour une réécriture des programmes: Document de travail N° 1, MEN, Alger.
- [23] Mohamed Tahar Talbi et all. (2006), Enseignement de la géométrie dans le palier pré-universitaire, projet de recherche: B* 1611/01/05, ENS de Kouba, Alger.
- [24] Nabila Afroun (2004), Le système licence, master-doctorat (LMD) débarque en Algérie, Liberté, in <http://www.algerie-dz.com>.
- [25] Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2005), Circulaire n° 7 du 04 juin 05 portant « présentation, évaluation et habilitation des offres de formation dans le cadre du dispositif LMD », Alger.
- [26] Ali Kouadria (2006), La démarche qualité dans le système LMD-Les différents niveaux d'évaluation du système, in <http://www.univ-skikda.dz>.
- [28] Karima Mokrani (2007), Adoption du système LMD dans la formation des enseignants des cycles moyen et primaire, La Tribune, in <http://www.allafrica.com>.