المقاربة بالكفايات : مدخل لبناء المناهج التعليمية

خديجة واهمي
أستاذة باحثة
المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط

منذ انطلاق إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب (سنة 2000) مع صدور «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، تم اعتماد المقاربة بالكفايات كمدخل لبناء المناهج الجديدة، خاصة بعد أن أصدرت وزارة التربية الوطنية الوثيقة الإطار والكتاب الأبيض لتأطير هذه العملية.

ويمكن للمرء، في هذا الصدد، أن يثير مجموعة من التساؤلات : ما هي الأسباب الكامنة وراء هذا الاختيار؟ هل هو مجرد مجاراة لروح العصر، خاصة وأن بناء المناهج في العديد من الدول منذ نهاية القرن العشرين أصبحت تؤطره هذه المقاربة، أم أن وراء ذلك أسبابا أخرى أكثر عمقا ؟ ما هي أسس هذه المقاربة، وما هي الإشكالات التي تطرحها عندما تتخذ كمدخل لبناء المناهج ؟ هل يندرج هذا الاختيار في إطار الاستمرارية كما يدركه أو يريده البعض، أم هو منعطف وقطيعة مع الاختيارات السابقة ؟

1- مفهوم المقاربة بالكفايات ودواعي اختيارها

1.1- الأسباب الكامنة وراء اختيار المقاربة بالكفايات

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين سيادة المقاربة بواسطة الأهداف في النظم التربوية للعديد من الدول، حيث بنيت المناهج والبرامج الدراسية على أساسها. وقد خلصت أغلب الأبحاث المنجزة في العالم حول البرامج التعليمية الموضوعة في إطار هذه المقاربة التي تنبني على المنظور السلوكي إلى الصعوبات النسبية التي أبان عنها التدريس اعتمادا على الأهداف. ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلمات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، الشيء الذي أدى إلى تجزيء المعرفة إلى ميكرو ـ أهداف بيداغوجية عديدة، مع التركيز في التقويم على منتوج التعلمات بدل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية والتعلمات التي تدعم التمكن من مهارات أساسية. وقد تمت ملاحظة الهفوات الكبيرة في المهارات الفكرية المعقدة من المراقي العليا عند التلاميذ، وكذلك في المكتسبات المدرسية التي غالبا ما تنحصر في محتويات المادة الدراسية دون استثمارها سواء داخل فضاءات المدرسة أو خارجها.

كما عرف العالم منذ نهاية القرن الماضي تحولات عميقة استدعت تكييف المناهج مع متطلبات العصر : فالثورة الرقمية وإكراهاتها أثرت في النظم التربوية بشكل كبير، وتغير الطلب المجتمعي في مجالي التربية والتكوين، وأصبحنا نتحدث عن «مجتمعات المعرفة».

اعتماد المقاربة بالكفايات هو إذن اختيار يتوخى بالنسبة للبعض إعطاء معنى ومغزى للتعلمات وتمكين التلاميذ من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال ؛ وبالنسبة للبعض الآخر، فهو يبين غلبة لغة الفعالية والتنافسية في خدمة الاقتصاد الجديد. ويدل في نظرهم على إخضاع مجال التربية لمتطلبات عالم الشغل... وسواء انحزنا لإحدى هاتين الأطروحتين أو لهما معا، فهذا يعني وجود تصورات تختلف حسب المبررات والغايات التي نتوخاها من المقاربة[1].

2.1- مفهوم المقاربة بالكفايات

ظهرت المقاربة بالكفايات في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينيات من القرن العشرين. وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية. واعتمدت العديد من الدول السائرة في طريق النمو هذه المقاربة في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية منذ بداية هذا القرن. لذا «يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية»[2].

نجد في الأدبيات التي تناولت المقاربة بالكفايات، تعددا لمعاني «الكفاية»...، يقول «بيرينو» (Perrenoud) في هذا الصدد: «... لا أحد ينكر أنه لا يوجد اليوم تعريف توافقي لمفهوم الكفاية، البعض يرى أن هذا التوافق غير ضروري، والبعض الآخر يرى أن التمييز بين الكفاية والقدرة واه ويختلف من مؤلف لآخر...»[3].

نستشف من خلال الأدبيات التي تناولت تعريف الكفاية وجود تيارين يلتقيان في بعض النقط ويختلفان في أخرى. لكن، لما نتعمق في البحث، نجد هوة كبيرة بينهما :

أ ـ التيار الحصري (exclusif) :

ويمثله كل الباحثين والتربويين الذين يعتبرون المقاربة بالكفايات قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، ويرون أنها تنبني على البنائية والسوسيوبنائية ؛ إذ يرى «لوبوطيرف» (Le Boterf)، مثلا، أن «الكفاية هي معرفة التصرف (Savoir agir)، بمعنى معرفة إدماج وتعبئة وتحويل مجموعة من الموارد (معارف، علوم، قابلية، استدلالات...) في سياق معين، سواء لمواجهة مختلف المشكلات التي تتم مصادفتها أو لتحقيق مهمة»[4]. ويرى «جونائرت» (Jonnaert) والمجموعة أن الكفاية هي «أن يستخدم شخص في وضعية ما، وفي سياق محدد مجموعة متنوعة ومتناسقة من الموارد ؛ استخداما ينبني على تعبئة واختيار وتنظيم هذه الموارد وعلى عمليات ملائمة تمكن من معالجة ناجحة لهذه الوضعية»[5].

1- Legendre, M-F., ***Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel***, 2008, p: 46.

2- Romainville, M., ***Les implications didactiques de l'approche par compétences, Enjeux, 2001***, 51, 199-223.

3- Perrenoud, Ph., ***L'école saisie par les compétences***, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) Quel avenir pour les compétences ?, Bruxelles. De Boeck, 2000 a pp : 21-41.

4- Le Boterf, G., ***De la compétence. Essai sur un attracteur étrange***. Paris : Éditions d'Organisation , 1995.

5- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2005). «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», ***Revue des sciences de l'éducation***, 30 (3), 667-696.

ب ـ التيار المتضمن (inclusif) :

ويمثله الباحثون والتربويون الذين يرون أن المقاربة بالكفايات لا تشكل قطيعة مع المقاربة بواسطة الأهداف، وأنها تنبني على عدة نظريات من بينها «السلوكية». نجد هذا التيار في بعض المناطق من أمريكا الشمالية وأوربا الغربية.

ظهر هذا التوجه، الذي عرف في البداية بـ «المقاربة بالكفايات الأساسية» في نهاية الثمانينيات من القرن الماضي من خلال أعمال «دوكيتيل» (De Ketele) الذي حدد فيها مفهوم «الهدف النهائي للإدماج» (OTI)، وهو عبارة عن ماكرو ـ كفاية، تعبر عن سحنة (Profil didactique) للتلميذ في نهاية تعلمات معينة. أو كفاية أساسية في إطار فصيلة وضعيات ـ مشكلة محددة بدقة، ومركبة لكونها تغطي مكتسبات سلك في مادة ما أو تخصص ما، وأحيانا مجموع كفايات خلال سنة واحدة.

طور هذا المفهوم في إطار ما يسمى بـ «بيداغوجيا الإدماج»، التي تمت أجرأتها بشكل تدريجي في «بياف» (BIEF : مكتب الهندسة في التربية والتكوين ببلجيكا)، وتم تطبيقها في الكثير من الدول الأوربية والإفريقية مند تسعينيات القرن العشرين، خاصة على مستوى التعليم الأساسي والتعليم التقني والمهني[6].

ويعرف «روجييرز» (Roegiers) (مدير «بياف : BIEF») الكفاية كالتالي : «الكفاية هي إمكانية شخص ما، تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من أجل حل وضعية ـ مشكلة تنتمي إلى فصيلة وضعيات معينة»[7].

عندما نتحدث عن «الوضعيات» في المقاربة بالكفايات الأساسية، فإننا نقصد بها «وضعيات مستهدفة» (Situations cibles)، «وضعيات إعادة الاستثمار»، «وضعيات الإدماج» (وهذه المصطلحات مترادفة). ويجب تمييزها عن الوضعية الديداكتيكية التي تكمن وظيفتها في تطوير تعلمات جديدة لمفاهيم ومهارات في حين أن «الوضعية المستهدفة» هي وضعية ـ مشكلة مركبة[8].

أما «فصيلة الوضعيات» (Famille de situations) فهي مجموعة من الوضعيات «المستهدفة» (ذات مستوى مركب وظروف واقعية) والتي تمكن من أداء الكفاية ؛ وتكون متساوية في تعقدها وتركيبها ويمكن تبديل الواحدة بالأخرى. ويستعمل بعض المؤلفين مصطلح «مهام مركبة» للتعبير عن «وضعية مستهدفة».

2- الكفاية كمنظم أساسي للمناهج التعليمية

يتناول الباحثون حاليا ـ كل من زاويته ـ إشكالية أساسية في المقاربة بالكفايات وهي : هل يمكن اعتبار الكفاية منظما أساسيا للمناهج التعليمية ؟ وبأية شروط ؟

6- Roegiers, X., ***L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*** - in les clés de la gestion scolaire : INDIRECT / hors série, 2008.

7- Roegiers, X. ***Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement***; De Boeck, 2000.

8- المرجع السابق.

إذا كان تعريف الكفاية المهنية يحظى بنوع من التوافق، وإذا كانت صياغة وبناء برامج التكوين في التعليم المهني تعرف نوعا من الاستقرار، فإن الجدال يطفو عندما يتعلق الأمر ببناء مناهج التعليم غير المهني على أساس المقاربة بالكفايات. ويمس هذا الجدال حتى مفهومي المنهاج والبرنامج :

1.2- مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج الدراسي

حتى منتصف القرن العشرين، كان مصطلح «كوريكولوم» (Curriculum) يعني عند الأنجوسكسون : «البرنامج الدراسي» لنظام تعليمي أو مؤسسة مدرسية، أو لمستوى أو تخصص معينين. واستعمل كمفهوم مركزي في التربية بهذه البلدان منذ قرن، حيث اهتم به البحث بشكل وافر. بينما كانت الدول الفرنكفونية غير مهتمة به، إذ كان مصطلح «برنامج تعليمي» هو المتداول في الساحة التربوية. وهو عبارة عن «لائحة المواد المراد تدريسها تصاحبها تعليمات ميتودولوجية تبررها عند الاقتضاء، وإشارات حول الطرائق والمقاربات التي يرى واضعوها أنها الأنجع للتدريس»[9].

استعمل المصطلحان (كوريكولوم/برنامج تعليمي) في العالم بنفس المعنى حتى حوالي 1960 حيث بدأ التمييز بينهما : «فالكوريكولوم» أو «المنهاج» يحدد التوجهات الكبرى للنسق التربوي لبلد أو جهة ما، ويمكنه من التكيف مع حاجياته في مجال التربية. وهو «بالنسبة للنسق التربوي بمثابة الدستور بالنسبة لبلد ما»... أما «برنامج الدراسة» (Programme d'études)، فهو يحدد مضامين التعلمات في ميدان معين، مع احترام التوجهات الكبرى التي يتضمنها المنهاج. ويمكن أن تتعدد البرامج بتعدد ميادين التعلم والتكوين في إطار نسق تربوي[10].

ورغم أن التيار السائد في الأبحاث الحالية يتناول البرنامج الدراسي كمظهر من المظاهر الأخرى للكوريكولوم، إذ يعتبر جزءا لا يتجزأ منه ويتوقف عليه، فإن الخلط بين المصطلحين مازال قائما عند بعض الفرنكفونيين.

توصل «براسلافسكي» (Braslavsky) من خلال أبحاثه حول الكوريكولوم، إلى أن الإصلاحات الجارية في مختلف الدول، سواء منها التي مازالت في طور البناء أو التي تمت المصادقة عليها، تستند إلى ركائز مختلفة أهمها : منطق الكفايات/المنظور السوسيو بنائي/التمركز حول المتعلم/الأهمية المتزايدة المعطاة لوضعيات التكوين[11].

2.2- تصوران حول اتخاذ الكفاية كمنظم أساس للكوريكولوم

1.2.2- بيداغوجيا الإدماج

يقول «روجييرس» (Roegiers) : «يجب النظر إلى المقاربة بالكفايات على أنها... طريقة جديدة

9- Wahmi,K ; ***Les méthodes de l'enseignement de l'histoire, des instructions et programmes aux réalités pratiques***. Doctorat 3 cycle, Paris, VII, 1987.

10- Ettayebi, M ; Opertti, R ; Jonnaert, P., ***Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternatives pour les systèmes scolaires***, Harmattan, Paris, 2008.

11- Braslavsky, C., «***Tendances mondiales et développement des curricula***», communication au Colloque international, L'éducation dans tous ses états: influences européennes et internationales sur les politiques d'éducation et de formation. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée, (AFEC), 2001.

للتفكير في الكوريكولوم بمختلف مكوناته ... وفي طريقة تمفصل مختلف هذه المكونات فيما بينها. ومن الناحية التنظيمية فهي تحمل تصورا جديدا لإيقاعات المواكبة، وكذلك الممارسات الجديدة لتدبير مؤسسات التكوين». وتناول عدة مبررات لاختيار «بيداغوجيا الإدماج» كتوجه منهاجي في إفريقيا : وهي تتميز بـ :

ـ طابعها التدرجي واستمرار ما هو موجود : إذ يمكن الاعتماد على الممارسات المعمول بها أصلا في القسم، على أن يتم تغيير الكتب المدرسية بشكل تدريجي، والاحتفاظ ـ في مرحلة أولى ـ بالكتب الموجودة في التعلمات المرتبطة «بالموارد» (معارف، مهارات) ؛

ـ طابعها التضمني (inclusif) : حيث يمكنها أن ترتكز على البيداغوجيا بواسطة الأهداف وهي «المقاربة التي أكدت على التعامل مع نشاط التلميذ في القسم بدل الإكتفاء بالتلقين ... وبما أن هذا التجديد مازال فتيا في بعض الدول الإفريقية، فإن كل إصلاح غير مدعوم يمكن أن يتعرض للرفض من قبل المدرسين ؛

ـ طابعها المصادق عليه والذي تم حسب «روجييرس» تثمينه من خلال عدة أبحاث وتجارب ؛

ـ خاصيتها في تحقيق «الإنصاف» داخل النظام التربوي، إضافة إلى طابعها البسيط والمنفتح والإجرائي...

2.2.2- التيار «الحصري» (Exclusif) الذي يعتبر مقاربة الكفايات قطيعة مع البيداغوجيا بواسطة الأهداف.

قام باحثون، من مرصد الإصلاحات في التربية (ORE) وجامعة كبيك في مونريال، بالبحث في معنى وتصور مفهوم «الكفاية» في مختلف الحقول التخصصية التي استعملته وتداولته. وبعد القيام بتحليل الأدبيات العلمية للمقاربة بالكفايات في علاقتها بالمناهج وبرامج التدريس والتكوين، وتوصلوا إلى أن المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفايات لم تعرف بعد الاستقرار الكافي لكي توظف لغايات مرتبطة بالكوريكولوم. لهذا «لا توجد ميتودلوجيا لوضع برامج دراسية بالكفايات...»[12]. كما أن بناء منهاج يحترم منطق الكفايات في إطار منظور سوسيو بنائي يفترض التخلي نهائيا عن الأدوات التقليدية في بناء المناهج[13] ... ويجب أن تلتقي وتشترك التوجهات في المحافظة على الغايات والسعي وراءها. وإذا كانت مكونات المنهاج غامضة وقابلة لتأويلات متعارضة، فهذا يمكن اعتباره خطرا...

كما توصل هؤلاء الباحثون إلى نتائج مهمة جدا فيما يخص وضع إطار نظري لمنطق الكفايات في أفق علم المناهج، مفادها أن الكفاية تتطور انطلاقا من ثلاثة دعائم أو ركائز، وهي : الوضعيات والتصرف الكفء وذكاء الوضعيات.

12- Jonnaert, Ph., et M'Batika, A., (dir.). ***Les réformes curriculaires. Regards croisés***, Presses universitaires Québec, 2004, p: 34.
13- Jonnaert, Barrette, (et autres), ***contribution critique au développement des programmes d'études***..., op.cit.

ـ الوضعيات (Situations) : يقول «جونائيرت» : «لا يمكن تعريف الكفاية إلا من خلال الوضعية. فالكفايات والمعارف تكون مموضعة في سياق اجتماعي وفيزيائي. وبهذا يصبح مفهوم الوضعية العنصر المحوري للتعلم، فالتلميذ يبني، يعدل أو يدحض معارف في إطار وضعية ما ويطور كفايات مموضعة. إنه إثبات حاسم بالنسبة للتعلمات المدرسية (...) لم يعد الأمر يتعلق بتدريس محتويات خارج السياق (...) بل بتحديد الوضعيات التي سيتمكن التلميذ من خلالها من بناء وتعديل أو دحض معارف وكفايات في إطار محتويات دراسية. ففي هذا التصور انتقلت المعارف المدرسية من كونها محور العملية التعليمية التعلمية الى وسيلة في خدمة معالجة الوضعيات مثلها مثل الموارد الأخرى» ؛

ـ التصرف الكفء (l'agir compétent) : تتم معالجة الوضعية عن طريق تصرف كفء للمتعلم، بـ :

- فهمه للوضعية ؛
- إدراكه مرامي فعله في إطار الوضعية ؛
- تصوره لأثر معالجة الوضعية ؛
- إمكانيته دخول الوضعية كما هي ؛
- إمكانيته استعمال موارد متنوعة وتكييف الموارد المتوفرة لديه أو بناء موارد جديدة ؛
- إمكانيته التفكير في عمليته وتثبيتها ومفهمتها ؛
- إمكانيته تكييف ما تم بناؤه في تلك الوضعية لوضعيات أخرى من نفس الصنف أو أصناف أخرى[14].

ذكاء الوضعيات (Intelligence des situations) : هو الذي يبلور التصرف الكفء في إطار كل وضعية. فالمتعلم في «وضعية» يموضع نفسه و تفكيره وأفعاله ومجموع الموارد التي يحتاجها لحل المشكلة في إطار الكفاية. كل هذا البناء هو ذكاء الوضعيات[15].

وإذا تم التوصل إلى فك ترميزات الكفاية على أنها «بنية منظمة للنشاط» في إطار فصيلة وضعيات، آنذاك سيتم الحصول على العناصر الضرورية لبناء برنامج دراسي يهدف إلى تطوير الكفايات لمعالجة الوضعيات. وهذا يبين مدى صعوبة جعل الكفاية الراسية (ancrée) في الوضعية منظما لبرامج الدراسة. وفي هذا الإطار يرى «جونائرت» أن بناء برنامج التكوين في المقاربة بالكفايات يتطلب وضع بنك للوضعيات وهيكلة مجموع الوضعيات في إطار فصائل وضعيات (familles de situations) مع الأنشطة التي يمكن إنجازها في إطارها، وفهرسة (جدولة) الموارد الضرورية والنافعة في تطوير الكفايات في إطار وضعيات.

14- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., et Mane, Y., ***La compétence comme organisateur de programmes d'études revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»***. IBE Working paper on Curriculum Issues, no 4 Genève, Bureau international de l'éducation/UNESCO. 2006.

15- Ettayebi, M., Tahirou, K., (et autres), ***Elaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent des situations de vie***. In : Logique de compétences et développement curriculaire, Harmattan, paris, 2008.

فالمكانة المركزية للوضعية في إطار المقاربة بالكفايات، واضحة إذن في تصور التيارين للمنهاج. فإذا كانت هي «المركز» بالنسبة للمنخرطين في المنظور السوسيو بنائي، فهي مهمة كذلك في بيداغوجيا الإدماج التي تميز بين مرحلتين في سيرورة التعلم :

- مرحلة تعلمات مرتبطة بالمعارف (معرفة مدرسية، مهارات، مواقف، اتجاهات) ؛
- مرحلة إدماج يتعلم فيها التلميذ تعبئة الموارد المكتسبة في وضعيات مركبة.

يجب التذكير بأن الكل يحذر من الخلط بين الكفاية ووجود الشخص في الوضعية، (فوجوده داخل وضعية لا يعني أنه كفء)، وكذلك الخلط بين «أن يكون الشخص كفؤا» وأن «يتوفر على كفايات» (فتوفره على موارد لا يعني أنه قادر على تعبئتها عند الحاجة في إطار وضعية ما).

3.2- تحديد بعض المفاهيم والمعاني المرتبطة بالكفاية

- **الكفاية والقدرة** : يتم الخلط عادة بين هذين المفهومين. وقد يستعملهما البعض بنفس المعنى... وهكذا نجد العديد من التعاريف تؤكد أن «الكفاية هي القدرة على...». فـ «جونائرت» و «روجييرس» يضعان القدرة في مستوى وحدات ترتكز عليها الكفاية. وتتحدد خاصيات القدرة في :
  - بنية معرفية مستقرة مثلها مثل الشيمات العملياتية (Les shèmas opératoires) ؛
  - بنية تتميز بطابعها المستعرض (Structure transversale)، ويمكن تعبئتها في عدة وضعيات؛
  - طابعها العملياتي (opératoire).
- **الكفاية الافتراضية (virtuelle) والكفاية الفعلية (effective)** : تحدد برامج التدريس الكفايات الافتراضية، وهي مهيكلة حول الموارد المفترضة والواجب على المتعلم بناؤها، ذلك أن برنامج التدريس يتضمن هندسة تراتبية ومتدرجة للكفايات، تبين تمفصل مختلف مكوناتها.

أما الكفايات الفعلية، فهي التي يبنيها المتعلم في وضعية ما (فهي التي تتحقق فعلا).

والكفايتان الافتراضية والفعلية متكاملتان. فمجال الكفايات يدمجهما معا وكذلك مجموع السيرورات التي تؤدي من الواحدة إلى الأخرى... لهذا، فإن إعادة قراءة البرامج الدراسية بشكل يسمح للمتعلمين بالانتقال مع المدرسين من الكفايات الافتراضية الى الكفايات الفعلية يعتبر ضرورة ملحة[16].

3- الموارد في المقاربة بالكفايات

إن الإصلاحات الحالية مهمة جدا لأنها هزت البنيات وزعزعت النظم التربوية التي تحتاج إلى

16- Jonnaert, et M'Batika. (dir), ***les réformes curriculaires. op.cit p : 86.***

تعديل ممارساتها وإعادة النظر في علاقتها بالمعارف. فإذا كانت البرامج التعليمية القديمة المرتكزة على المحتويات سهلة البناء بحكم أن هيكلتها تمت حول منطق المادة الدراسية، فإن المقاربة بالكفايات تطرح إشكالية أخرى : هل تدير الكفايات ظهرها للمعارف خاصة منها المرتبطة بالمادة الدراسية ؟

يرى «برينو» (Perrenoud, Ph) أن عمق الجدل لا يستند إلى تعارض مفاهيمي بين المعارف والكفايات، إذ لا توجد كفايات بدون معارف. فالمعارف من المكونات الضرورية للكفاية، أي ما يسميه «لوبوتيرف»[17] (Le Boterf) بـ «الموارد» : فالقيمة المضافة للمعارف في المقاربة بالكفايات هي تعبئتها واستعمالها لحل المشكلات، وبناء استراتيجيات، وأخذ قرارات، أي الفعل بالمعنى الكلي للكلمة. ولا يمكن اختزال تطور الكفاية في التراكم المعرفي لأنها تستدعي إعادة تنظيم مستمرة للمكتسبات السابقة حتى تصبح المعارف الجديدة قابلة للإدماج. فهي قابلة دائما للتطور بحكم تفاعلاتها المستمرة مع سياقات ووضعيات متنوعة. وتتوافق هذه الرؤيا مع مفهوم التعلم في التصور السوسيوبنائي.

تتم معالجة المعارف كمكونات للثقافة التي ينبغي على المدرسة تمريرها... ما يحدث لهذه المعارف في فكر وفعل المتعلم يتعلق بالديداكتيك أو سيكولوجيا التعلم، وبالتالي فهو غير منوط بالمنهاج... لا يمكن إنكار ما يلاحظه الجميع وهو أن مفهوم الكفاية غير مستقر، وتعريفه يثير جدلا. وهذا شيء طبيعي، إذا أخذنا بعين الاعتبار وضع العلوم الإنسانية والعلوم المعرفية التي لم تتمكن بعد من الإحاطة الكافية بالذهن البشري وآلياته، وكذا بالعلاقة بين المعرفة والفكر والفعل. لذا فإننا نقتصر على نماذج جزئية ومتناقضة[18].

1.3- موارد الكفاية و الموارد المعرفية

يعتبر البعض أن الموارد المعبأة في الوضعية في إطار الكفاية تقتصر على الموارد المعرفية. فكثير من برامج الدراسة لا تتناول سواها، وتركز على ما تسميه بـ «الكفايات المعرفية» (Compétences disciplinaires) رغم أن تصرف المتعلم في إطار وضعية ما، لا ينبني فقط على معارف مرتبطة بالمادة المدرسة. وهذه البرامج التي تتجاهل الموارد الأخرى وتقتصر فقط على معارف المادة الدراسية لا يمكن أن تسجل في إطار منطق الكفايات. ولموارد الكفاية مصدر داخلي وآخر خارجي.

- ترتبط الموارد ذات المصدر الداخلي بالمجال المعرفي للمتعلم ومجاله النفسي والجسمي. وهي موارد يتم تكييفها وإعادة بنائها في الوضعية ؛
- أما الموارد ذات المصدر الخارجي فهي تتغير من وضعية إلى أخرى. ويمكن أن تكون اجتماعية

17- Le Boterf , ***de la compétence, op.cit.***

18- Perrenoud. D'une métaphore à l'autre : ***transférer ou mobiliser ses connaissances*** ? In : L'énigme de la compétence en éducation DE BOECK , Bruxelles, 2000, p : 45 - 60.

(اللجوء إلى خبير)، أو مادية، أو مجالية، أو زمنية (التنظيم الزمني للوضعية). وتتم إعادة بنائها بتكييفها للوضعية.

وبمجرد أن يتصرف المتعلم في إطار الكفاية تصبح هذه الموارد (ذات المصدر الداخلي والخارجي) موارد داخلية. فكل الموارد المعبأة هي بالضرورة داخلية.

2.3- درايات (savoirs) ومدارك الشخص (connaissances)

تعد المعارف المشفرة أو المقننة أو المعقلنة (Savoirs codifiés) من الموارد ذات مصدر خارجي، وهي مقولات مرتبطة بمضامين ـ مواد في غالب الأحيان ـ وبمجال تعلم معين. وتتم الإشارة إليها أو وصفها في برنامج التدريس أو الكتاب المدرسي أو غيره من الوسائل الديداكتيكية. ويتم تنظيم هذه المعارف لتدرس ويتعلمها الجميع في المدرسة عن طريق نقل ديداكتيكي. أما المدارك (Connaissances)، فهي تنتمي للتراث المعرفي للتلميذ، ولا يمكن اعتبارها بناء اجتماعيا مثل الدرايات المشفرة (Savoirs codifiés)، بل هي بناء شخصي تم من خلال التجارب التي مر منها. وهي ليست مكتسبة بطريقة مطلقة. فهي حية ما دام التلميذ يوظفها ويستعملها في وضعيات مختلفة. فهي إذن تعد من الموارد الداخلية بحكم أنها مبنية من طرفه : «للتلميذ تمثلات وكفاءات في معالجة واستغلال المعلومات التي يكوّن منها فكرة معقولة. وهذه المعالجة التأويلية تستعمل معرفة ناتجة عن تجاربه الماضية المخزنة في الذاكرة والمنظمة من أجل التعبئة». فعقل التلميذ يلتقط المعرفة العلمية بانتقاء عناصرها، ثم يعيد تنظيمها بطريقته لكي تصبح مألوفة ومؤصلة بعد إرسائها، أي إدراج عناصرها في البنى الفكرية لكي تستعمل المعرفة الجديدة بطريقة عملية في تأويل العالم والتفاعل معه[19].

تتلاءم المواد المختلفة بدرجات متفاوتة مع المقاربة بالكفايات. لهذا يقترح (Bernard Rey) «إعادة تعريف مفهوم الكفاية بتقليص مجالها». كما وجدت بعض الدول حلولا أخرى في تعاملها مع «المعرفة الدراسية». نذكر على سبيل المثال : المخطط المديري لسويسرا الناطقة باللغة الفرنسية (Suisse romande) الذي حدد ثلاثة مجالات (للمعرفة) في التكوين العام هي العلاقة بالأنا، العلاقة بالآخرين، والعلاقة بالعالم.

خاتمة

لما انطلق الإصلاح في المغرب في بداية هذا القرن، طلب المسؤولون عن السياسة التربوية من واضعي البرامج الدراسية بناءها انطلاقا من إطارات مرجعية نظرية وإبستملوجية جديدة (المقاربة بالكفايات). وقد وجد هؤلاء أنفسهم أمام صرح يجب بناؤه. ومع ذلك لم يستدعوا النظرية السلوكية في التعلم. واجتهدت العديد من اللجان وتوصلت بعضها إلى وضع تعريف للكفاية، والتي على أساسها تم بناء المنهاج، ونذكر على سبيل المثال، التعريف الوارد في منهاج

19- Wahmi, K., ***Essai d'élaboration d'un modèle didactique en Histoire*** (en Arabe), éd Dar Al Quarawiyine. Casablanca, 2002.

التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة (2002) : «الكفاية هي مجموع قدرات / نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات فكرية ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين :

أولهما، القدرة على الفعل بنجاعة، في وضعية معينة ؛

ثانيهما، القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة.

على الرغم من الصعوبات التي واجهت تطبيق المقاربة بالكفايات، يمكننا الخروج بتقويم إيجابي لتبنيها. فقد جعلت من «تعبئة المعارف» محورا تنصب فيه اهتمامات المدرسة، كما ساهمت في نقل المدرسة من منطق داخلي يعتمد مضامين المواد الدراسية لمنطق خارجي يتمحور حول «الوضعية المشكلة» واستثمار المكتسبات الدراسية خارج المدرسة حتى يصبح العمل المدرسي ذا معنى بالنسبة للتلاميذ.