# مجلة علوم التربية

دورية مغربية نصف سنوية

## ملف خاص عن الكفايات

- توجهات البحث حول تكوين المدرسين
- تربية المستقبل ورهان تحقيق التنمية البشرية
- البحث العلمي ومجتمع المعرفة في المغرب
- تعليم الكبار في عصر تكنولوجيا المعرفة
- التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب
- جودة المراقبة المستمرة
- مؤتمر اليوم العالمي للفلسفة

العدد الثالث والثلاثون- مارس 2007

# اكتساب الكفايات :
# من المعرفة النظرية إلى المعرفة العملية

● د.محمد كجي *

## أولا : المقاربة السوسيولوجية للكفـايات

### 1 . تطور دلالة مصطلح الكفاية داخل حقل السوسيولوجيا

تعتبر السوسيولوجيا من بين أهم الفروع العلمية التي تتناول بالدراسة مشكلات الشغل في أهم مظاهرها الأساسية وبشكل أخص سوسيولوجيا الشغل التي نقلت اهتماماتها اليوم إلى موضوع الكفايات المهنية في علاقتها بمتطلبات التوظيف Recrutement ومعاييره تبعا للتطور الذي حصل على مستوى تقسيم العمل والتغيرات الراديكالية الخاصة بالثورة التكنولوجية، ومن هنا سينصب اهتمامنا في هذا الباب على أهم الأبحاث السوسيولوجية التي تناولت بالدراسة قضايا التأهيل المهني، والإدماج في سوق الشغل.

يرى M.Stroobants (1991) أن سوسيولوجيا الشغل قد تمكنت من مراجعة براديكماتها الخاصة بإشكالات التشغيل والتأهيل والإدماج المهني في علاقتها بمرتكزات التكوين الأساسي والمستمر Formation initiale et continue، و ذلك وفق مرجعية الكفايات Compétences مما أدى إلى خلخلة التمثلات الاجتماعية التي تم تكوينها وبناؤها حول عالم الشغل و متطلباته ، وهكذا أصبح النقاش يدور داخل هذا التوجه العلمي حول مرجعية المهنة Le Référentiel du Métier وسحنة العامل Profil du travailleur، والمعارف التصريحية Déclaratives والإجرائية Procédurales، والمهام Les tâches، وحصيلة الكفايات Bilan de compétences مما أفضى إلى تنظيم علمي وموضوعي للعمل L'organisation scientifique et objective du travail.

إذن يمكن القول أن العقد الأخير من القرن العشرين و ما شهده من تطور في ميدان التكنولوجيا المعلوماتية كان بمثابة المحفز الأساسي لعلماء اجتماع الشغل للقيام بأبحاث امبريقية تهتم بعلاقة العامل بالآلة و مشكلات

* أستاذ علم النفس كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش

التكيف المهني و الرفع من مؤهلات الموارد البشرية لترقى إلى مستوى إكراهات عالم الشغل وحاجيات مؤسسات التشغيل، الشيء الذي أدى إلى نحت قاموس سوسيولوجي جديد يعبر عن متطلبات العمل في إطار منظومة التحديث السوسيولوجي المعاصر، كالمعرفة و معرفة الفعل، وكفايات العامل المبادر الفاعل Opérateur opérationnel عوض العامل travailleur أو الأجير salariéحيث ارتبطت البدلة الزرقاء بالعمل اليدوي والمجهود الفيزيقي عوض الذهني في علاقته باليدوي باعتبار البعدين يشكلان وحدة عضوية ذات أبعاد جدلية، بل أصبح العمل بعدا علائقيا تكامليا يؤسسه التدبير الذهني للكفاية التي يتقنها الفرد بأبعادها المتشعبة و القدرة على تحويلها إلى اجراءات تواصلية وتفاعلية وذاتية معرفية وسلوكية، ومن هنا فأن يكون الفرد كفأ ليس معناه التمكن من عدة معارف نظرية ووضعها تحت حراسة الذاكرة البعيدة المدى تلافيا لنسيانها وفقدانها، بل الاتصاف بالخلق و الإبداع والتجديد والقدرة على تحويل المعارف من طابعها النظري العام إلى إجراءات عملية او العكس إذ يقول Stroobants (1991). ص 32 في هذا الصدد «الإجراءات المعرفية تتعارض مع التمثلات الصورية المتعلقة بترتيب المهن و الشواهد المدرسية أي ما يعبر عنه علماء اجتماع الشغل بوجود معارف شكلية إلى جانب معارف غير شكلية ، ومعارف عملية إلى جانب التعليمات الرسمية ، وإن التقابل الذي يطبع هذه الثنائيات نتج عنه تقعيد ما يسمى في عالم الشغل بالإستقلالية الذاتية Autonomie بغض النظر عن اكراهات المهام المسطرة سلفا».

إن التطورات و التغيرات التي شملت محددات الشغل، وشكل معالجته وتمثله داخل المرجعيات النظرية السوسيولوجية هي التي دفعت المهتمين بقضايا الشغل إلى التساؤل عن دلالة امتلاك شخص ما كفاية معينة، وأبعاد قدرته على ممارستها في ميدان من الميادين وقف المهام المنوطة به.

يجيب كل من J.Merchiers و P.Pharo بقولهما 1992 ص 60 «لا يكفي أن يعلن شخص ما بأنه كفؤ ليكون كذلك، بل إن الأمر يشترط نوعا من الاعتراف الجماعي له بذلك ، وبشكل أخص المؤسسة التي تشغله».

بالرغم من عمق هذه الإجابة من حيث أبعاد دلالتها المتعلقة بميادين الشغل، فإن الإختلاف و التفاوت حول تحديد مفهوم الكفاية وامتلاكها، وأبعاد تحويلها إلى أداءات عملية ظل قائما، ومن ثمة فقد ربطتها (1987 C. Pardeise) بالتأهيل Qualification انسجاما مع وجهة نظر علماء الاقتصاد. وتبعا لذلك فروابط ميزان قوة العمل حسب Paradeise لا يمكن إرجاعها إلى الفصل البسيط بين خصائص العامل وشروط ممارستها إذ أن الجزء الكبير من النشاط الجماعي للعمال يتطلب تكوين الشروط الاجتماعية لانصهار المعارف العملية و النظرية في سياق جماعي تكاملي». وهكذا فإن اكتساب الكفايات لا يقتصر فقط على ما يمارسه العمال من أنشطة يدوية بقدر ما يتوقف أيضا على اعتراف المشغلين والدولة بذلك. الشيء الذي يستوجب عمليا تدخل صلاحيات ثلاث فعاليات في بناء مرجعية الكفايات وهي:

ـ الدولة

ـ المقاولات

ـ الأفراد المزاولون لمهام معينة

تتأسس بين هذه الأطراف معادلة ذات أبعاد قانونية، واقتصادية واجتماعية و تعاقدية علائقية يتم حلها بالصيغة الآتية:

ـ المقاولات تمثل النسيج الاقتصادي المنتج في بلد من البلدان وبالتالي فإنها تحدد شروط وجودها وفق التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية تبعا لعلاقة الترابط الدياليكتيكي بين ما هو داخلي محلي وخارجي كوني، وانطلاقا من ذلك تحدد أهدافها ومتطلباتها وحاجياتها الأساسية وتترجم ذلك في إعلانات خاصة شروط التشغيل والتوظيف.

ـ الدولة بمؤسساتها السياسية المختلفة من حكومة وبرلمان وهيئات تمثيلية تعمل على مأسسة حاجيات ومتطلبات النسيج الاجتماعي والاقتصادي والفكري على شكل فلسفة عامة تتم ترجمتها إلى غايات تمثل نقطة إلتقاء جميع مناحي الحياة في المجتمع، وتعمل الدولة على أجرأتها عبر توجيهات وخطط سياسية واقتصادية واجتماعية تشكل مرامي التطبيق في كل القطاعات الحيوية في البلاد.

ـ الأفراد المزاولون لمهام محددة يكتسبون غايات المجتمع بتدرجهم في سيرورات التعلم ليعملوا على ترجمتها إلى كفايات متداخلة ومتقاطعة وسلوكات متطابقة ومنسجمة مع حاجيات المجتمع، أو ما يمكن نعته بتأهيل الرأسمال البشري للإنتاج والابتكار والتجديد قصد الحفاظ على ديمومة اشتغال المنطق الداخلي للنسيج الاجتماعي.

هنا يكمن جوهر الإشكال الذي نحن بصدد مناقشته، بحيث أن الأفراد يمثلون وفق مهامهم الفردية والجماعية ومؤهلاتهم (كفاياتهم)، عناصر دائمة التفاعل مع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي الدائم التجدد تبعا لتطورات سوق الشغل، و من ثمة تصبح الكفاية المتقنة رأسمالا معرفيا ذاتيا يحدده هذا التصور كما يفرض معالم تجديد طبيعته ومستواه.

وبرجوعنا إلى التيار السوسيولوجي الذي حمل على عاتقه منذ البداية مساءلة المحددات الإجتماعية لمعايير الكفاية نجد كل من J.Merchiers و299 (1) P.Pharo قد عملا على حصر الكفاية في مظهرين اثنين.

«المظهر البسيط أو العادي والذي يأخذ بعين الاعتبار فقط مستوى إتقان المهنة والنجاح في القيام بالمهام المحددة لها.

المظهر المعرفي والذي يستحضر المعارف الأساسية والكامنة خلف كل مهمة Tâcheاونشاط ما». 1992 ص 48.

### 2 . أبعاد حضور الكفاية في تنظيم العمل :

اعتمد علماء الاجتماع في البداية داخل هذا الإطار على مرجعيات Le Taylorisme وPstaylorisme وNeotaylorisme في علاقتها بالمعرفة Savoir ومعرفة الفعل savoir faire التي يقوم العامل وفقهما بمهامه داخل دوريات الإنتاج ، إلا أن التطور الذي حدث في ميادين الشغل بفعل التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية أدى بهؤلاء إلى مراجعة بعض البراديكمات النظرية التي كادت أن تتحول لديهم إلى مسلمات تحدد شروط العمل و تساعد على فهمها من الزاوية السوسيولوجية، وانطلاقا من ذلك تم الإعلان عن فتح ورش معرفي كبير هدفه تدقيق القاموس السوسيولوجي الخاص بدليل العمل . Code de travail إذ انطلق السوسيولوجيون في ذلك من اشكال مركزي مفاده ما إذا كان العامل أثناء قيامه بمهامه على شكل عمل يدوي فيزيقي لا يستند على عمليات ذهنية خاصة تمكنه من تمثل اشغاله ، وتحليل وضعية العمل في شموليتها ، والاعتماد على ذلك لتطوير استراتيجيات القيام بالمهام الخاصة (الفردية) و العامة (الجماعية والعلائقية).

في هذا الإطار يعترف M.Stroobants (1992) بأن العلوم المعرفية ومن بينها علم النفس المعرفي Psychologie cognitive وعلم النفس الإجتماعي المعرفي Psychosociologie cognitive كان لهما الدور الكبير في إعادة ربط العلاقة بين المعرفة و معرفة الفعل وبين المعارف النظرية والعملية ثم بين المعارف التصريحية والاجرائية وذلك داخل وحدة عضوية سواء تعلق الأمر بالشغل أو الإنتاج أو بالاكتساب والتعلم. إذ مع ذلك أصبح من الصعب جدا الاحتفاظ بالفصل الكلاسيكي بين العمل اليدوي و الذهني ، العامل والمثقف (أو المفكر) ، على اعتبار ان الأول يمتلك قوة عمل يدوية أو جسدية أما الثاني فيمتلك رأسمالا فكريا ينغلق بداخله ليفكر به و من خلاله وعبره موضوعات العالم الذي يحيط به.

إذن لا يمكن تصور وجود كفايات بدون معارف نظرية تؤسس لمعارف عملية كما تأسس هي بدورها انطلاقا منها، ومن ثمة :

- لا وجود لكفايات بدون تحويل المعارف النظرية إلى إجراءات عملية، وفي نفس الوقت تنظيم الإجراءات العملية لتصبح منطلقا لاستخلاص المعارف النظرية.
- ولا وجود للكفايات بدون سيرورة دائمة لبنينة ومعاودة بنينة الإجراءات العملية لتصبح شكلا وصيغة من صيغ تمثل المهنة، وشروط ممارستها معرفيا ووظيفيا.

## ثانيا : المقاربة السيكولوجية لاكتساب الكفايات

إن مسار علم النفس في مقاربته لحيثيات العمل والكفاية يشبه إلى حد بعيد ذلك الذي طبع تاريخ سوسيولوجيا الشغل إذ أن علم النفس الشغل اعتمد في تأطيراته النظرية لإشكالية العمل على مرجعية سيكولوجيا الإحساس والسلوكية، وهما مرجعيتان أصبحتا اليوم غير قادرتين على تفسير ميكانزمات الإنتاج نظرا لانحباسهما داخل المقاربة الأحادية البعد، والتي ظلت دائما تميز و تفصل ما هو ذهني عن ما هو فيزيقي، وهذا ما يؤكده كل من Pierron و Le Ny و Chomsky وRechling و Thurston و Gloch .

إذن يمكن القول بان علم النفس عامة و علم النفس الشغل خاصة قد ورثا منذ البداية في تحديدهما لمفهوم الكفاية غموض التحديدات الكلاسيكية له، وانطلاقا من ذلك بقيا لمدة طويلة يدوران في فلك العموميات المؤطرة لإشكالية العمل ومشكلاته، مما نتج عنه عدم التفوق وبشكل كبيرفي صياغة تصور علمي دقيق لمعايير التشغيل والتوظيف بالإضافة إلى مرتكزات التكوين الأساسي والمستمر الهادفة إلى اكتساب المهني لمحددات المهنة و سبل تطويرها. الشيء الذي انعكس سلبيا على معايير تقويم حصيلة الخبرات والتجارب المهنية قصد بناء المشاريع الفردية والجماعية وفق مؤشرات لها علاقة بما يمكن للإنسان ـ كمورد بشري ـ فعله في قطاع من القطاعات التي يزاول فيها مهام Tâches معينة.

إذن كان من الضروري انتظار حصول تراكمات علمية جديدة داخل حقل علم النفس عامة و علم النفس الشغل خاصة، حتى يتسنى لهذا الأخير إحداث نقلة نظرية راديكالية تطال المفاهيم المؤطرة لعالم الشغل وإجراءاته العملية، ومن ثمة كان لظهور علم النفس المعرفي Psychologie cognitive اثر كبير على هذا المستوى، إذ استطاع علماء النفس المنشغلين بقضايا الشغل و مشكلاته إنجاز تجارب ميدانية، ذات طابع خاص من الناحية النظرية والمنهجية اتخذت من إشكالية سيرورة اكتساب المعارف منطلقا لها. مما كان له وقع كبير على طبيعة تشخيص حيثيات العمل كمعطى موضوعي وذاتي قائم، وبذلك أصبح الاهتمام الأساسي في ميادين الدراسات الخاصة بعالم الشغل، تتمحور حول الكفايات باعتبارها تعكس أداءات تطال ما هو عملي ملاحظ ومقيس من جهة، و ما هو ذهني قائم على الاشتغال المعرفي واستراتيجياته من جهة أخرى، مع الإشارة إلى أن البعدين معا غير قابلين للانفصال نظرا لارتباطهما العضوي الدائم من حيث البناء و الممارسة.

إن هذا التحول لم يتوقف فقط عند مستوى تقعيد مصطلح الكفاية كما قد يتبين مما سبق، بل شمل أيضا مضامين التكوين الأساسي والمستمر وأهدافها العامة والخاصة الشيء الذي نتج عنه مراجعة استراتيجيات التعلم المدرسي وتدبير الوضعيات البيداغوجية الخاصة به (من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفايات).

ولعل مرد ذلك له علاقة بتأهيل الموارد البشرية لسوق الشغل استجابة لحاجيات المؤسسات المشغلة من جهة وملاءمة للتطورات العلمية الأكاديمية ذات الصلة بالحقول المعرفية المهتمة بتدبير الموارد البشرية، كرأسمال اجتماعي إنساني يعول عليه في الرفع من المردودية الإنتاجية.

وبدون الخوض في بعض الاختلافات والتفاوتات الحاصلة حول هذا الإشكال بين المرجعيات السيكولوجية الأمريكية والأوربية في تحديدها لدلالة مصطلح الكفاية يمكن التركيز على ما يلي:

إن اتقان كفاية ما يقتضي الاتصاف ب:

**أ ـ إرادة الابتكار** أي القدرة على الإبداع واتخاذ المبادرة، لتطوير الأداءات العملية وفق ما يتناسب مع المهام التي يقوم بها الفرد في ميدان من الميادين.

2 . القدرة على اتخاذ المبادرة الفردية والجماعية، للتلاؤم مع وضعيات جديدة.

5. القدرة على التنظيم والتخطيط انطلاقا من التفاعل مع المعطى وتحليله، وإعادة تركيبه، قصد الكشف على مواطن القوة والضعف فيه لبلورة خطة منظمة ومحكمة، هدفها النهوض بوضعية قائمة لتجاوز تعثراتها.

د ـ **التفكير النقدي** المبدع الذي يحدد مواقع الخلل في الاشتغال Dysfonctionnement لبلورة استراتيجيات خطط الانقاد والتجاوز.

ـ **قوة التأثير** انطلاقا من حجج معززة بإجراءات منطقية مساعدة على اتخاذ القرارات الصائبة.

ـ **الثقة في الذات** لاتخاذ المبادرات، والدفاع عن الآراء الشخصية.

ـ **دينامية الانفتاح** على الآخر لربط العلاقات الفاعلة والإيجابية قصد الحفاظ على منطق الشراكة والتعاون والتنسيق والتواصل مع عناصر مجموعات العمل.

ـ **القدرة على تدبير قواعد الحوار** وتبادل الرأي وما يقتضيه ذلك من استماع écoute ومساعدة Aide وآمان Sécurité للحفاظ على فعالية و إيجابية العلاقات داخل مجموعات الاشتغال.

يتضح من خلال ما سبق أن المعالم العامة لإشكالية الكفايات في ميادين الشغل أصبحت وبدون منازع مؤسسة على مرجعية نظرية واضحة، ولكن السؤال الأساسي الذي يمكن طرحه في هذا الإطار هو إلى أي حد يمكن القول بأن اكتساب الكفايات وبناءها لدى الفرد قصد تأهيله لمتطلبات الحياة العملية، ثم الانتقال فيه من بيداغوجيا المضامين القائمة على التبليغ والإلقاء والحفظ والشحن الميكانيكي بالمعارف العامة، إلى الكشف عن الكفايات الكامنة وراء المضامين و ترتيبها وتصنيفها وإبراز تقاطعاتها النظرية والإجرائية في أفق ترجمتها إلى شبكة من الأداءات، ثم التخطيط ديداكتيكيا لذلك قصد ضمان فعالية الاكتساب والبناء والإنجاز، أو الإجراء لدى القائم بفعل التعلم؟

إن الإجابة عن هذا التساؤل أصبح من بين أهم رهانات حقل التربية والتعليم والتكوين من المستويات الابتدائية إلى التخصصات الجامعية المختلفة، كما أنه يعتبر رهانا أساسيا لكل مراكز التكوين التي تعنى بتطوير كفايات الموارد البشرية قصد الانتقال بها من مستوى أدنى إلى آخر أرقى منه استجابة لتغيرات الأنساق الاجتماعية.

## ثالثا: نظريات علوم التربية واكتساب الكفايات الأساسية و الممتدة

إن الخصوصية التي تتميز بها علوم التربية في علاقة مرجعياتها العلمية ومضامينها المعرفية وأهدافها بمشكلات التكوين الأساسي والمستمر تتحدد في كونها تمثل نقطة الالتقاء بين حاجيات ومتطلبات الوسط السوسيومهني وفئات الأفراد المستفيدين من خطط التكوين بشقيه الأساسي والمستمر، ومن ثمة فإن مناهيج هذه الأخيرة ومضامينها تسعى عمليا إلى اكساب الأفراد المواصفات المهنية التي تحدد مظاهرها المؤسسات

المستقبلية لخريجي مراكز التكوين الأساسي أو الوافدين إلى مراكز التكوين المستمر للرفع من مستوى الأداءات المهنية التي يتقنونها.

ولعل ما ينبغي التركيز عليه في هذا الإطار هو أن علوم التربية تمثل الخلفية المرجعية النظرية لشبكة من الكفايات المتقاطعة والمتداخلة من حيث الاشتقاق والتراتب، مما يعطي لها طابعا معقدا يصعب معه عزل بعضها عن البعض الآخر واختيار المضامين والإجراءات والوسائل المساعدة على بنائها وبالتركيز على فرع واحد من فروع علوم التربية الشيء الذي ينتج عنه التعامل مع مضامين هذه العلوم تعاملا يستعدي النقل الديداكتيكي الأفقي والعمودي الطولي والعرضي للمضامين المساعدة على بناء كفاية واحدة أو عدة كفايات.

إذن لم يعد الأمر يتعلق في إجراءات التكوين الأساسي والمستمر بتدريس مضامين فروع علوم التربية، بقدر ما غدا بهدف بناء الكفايات واكتسابها بالاستناد على نقط التقاطع بين المرجعيات النظرية لعلوم التربية ومضامينها المختلفة، بحيث أصبح المضمون المعرفي يفعل وظيفيا للمساعدة على بناء الكفايات، وليس هدفا رئيسيا للاكتساب في حد ذاته.

ظلت مراكز التكوين الأساسي والمستمر، (مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، والإعدادي والثانوي) وإلى عهد قريب تشتغل وفق بيداغوجيا المضامين، واعتمدت في ذلك على التعاقب الخطي التراكمي في تقديم المحتويات المعرفية هادفة من وراء ذلك إلى تزويد المتكونين بركامات معرفية بؤرية غير مترابطة وظيفيا حتى يتم تفعليها ميدانيا لفهم وتفسير الظواهر التربوية والنفسية والمهنية والاجتماعية المساهمة في تحديد مجالات تدبير وضعيات العملية التعليمية. إلا أن الأبحاث والتجارب الميدانية ( محمد كجي ومحمد غالم 1995 التي أجريت حول مدى ملاءمة منتوج مراكز التكوين لحاجيات المؤسسات المستقبلة له، بين أن هذه الأخير لا تزود المؤسسات التعليمية بالموارد البشرية المؤهلة للإجابة عن حاجياتها ومنطق اشتغالها الداخلي وفق ما هو متعاقد عليه مؤسسيا، لأنها ليست في حاجة إلى معارف نظرية وحدها، بقدر ما هي في أمس الحاجة إلى معارف نظرية وظيفية يترابط ويتداخل فيها النظري بالعملي بالشكل الذي يفعل فيه الأول الثاني ويؤسس الثاني الأول، لأن الجانب الأول يبقى بدون معنى إذا لم يجد له قنطرة يتحول عبرها إلى إجراءات عملية، كما أن الثاني قد يصبح مجرد أداءات ميكانيكية غير قابلة للتطوير ولا إلى معاودة التفكير الواعي إذا لم تستند إلى ضوابط نظرية واضحة.

من هذا المنطلق يمكن الجزم اليوم أنه بات وبدون ما يقبل أدنى شك خوض غمار الإقبال على تغيير أنظمة التكوين الأساسي والمستمر للقيام بتعديلات جوهرية تمس الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية الخاصة بتكوين الموارد البشرية الوافدة إليها.

**رابعا: الكفايات المهنية في حقل الأركونوميا** Ergonomie

لقد أشار ( 1990) Dontmolin في مدخل كتابه حول Ergonomie إلى أن هذا التخصص الجديد تتقاسم أبحاثه النظرية والميدانية تياران، بحيث أن الأول يهتم بمكونات الإنسان الأساسية وعلاقتها بمقدوراته الشخصية، إذ ذهب المنتمون لهذا التوجه وعلى رأسهم مجموعة من الباحثين الأمريكيين إلى الكشف عن الخصائص الفيزيولوجية والبيولوجية للفاعل الإنساني Opérateur Humain، وذلك قصد توجيهه Orientation إلى المهام Tâches الملائمة لخصائصه الشخصية، والانطلاق من ذلك لاختيار أدوات العمل التي لا تعيق تكيفه Adaptation مع وضعيات العمل Situati ons du Travail أما الثاني فهو ذو مصدر أوربي بالأساس بحيث ذهب رواده إلى الاهتمام بطبيعة العمل الذي يزاوله الفرد قصد تحسين شروطه وانطلاقا من ذلك ركز رواد هذا التوجه بشكل خاص على الأبعاد السيكولوجية للفرد دون سواها كما هو الشأن لدى التوجه النظري الأمريكي.

لقد أصبح العامل وفق هذا التصور أجيرا فاعلا Opérateur acteur مما اقتضى معه تحليل شروط العمل إلى بعدين اثنين وهما: المعرفة ومعرفة الفعل الشيء الذي نتج عنه تجاوز اختزاله إلى أداءات أوتوماتيكية يتم اكتسابها عبر سيرورة التجربة المهنية حيث يقول Montmolin في هذا الصدد (1991) إن كفايات الإنسان الفاعل Opérateur Humain يمكن تفريعها إلى ثلاث مكونات أساسية وهي:

1. المعارف التي تسهل مأمورية فهم شروط العمل وتكتسب انطلاقا من وضعيات التكوين.

2. معرفة الفعل Savoir faire ولها علاقة بالأداءات العملية الأساسية أي يصبح إنجاز مهام محددة.

3. المطامعارف ولها علاقة بأشكال تدبير المعارف في الذهن وبنيتها ثم اختيار الاستراتيجيات الذهنية المناسبة لها قصد تحويلها من طابعها النظري إلى أفعال إجرائية ووعي آليات ذلك التحويل.

يتضح مما سبق أن إدخال مصطلح الكفاية إلى علم Ergonomie قد تم تبعا لمرجعيتين سيكولوجيتين متفاوتتين من حيث التصور وهما السلوكية كما ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعرفية كما حدد أسسها رواد أوربيين. إنه اختلاف طال في العمق أبعاد النظر إلى الإنسان ومؤهلاته وشروط إنجازه لمهامه بالإضافة إلى محددات تفاعله مع محيطه بكل مستوياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومن بينها وضعيات العمل وبناء على ذلك عمل (J. Lelat 1991 ص.ص .266.265) على تحديد مفهوم الكفاية بأربعة خصائص وهي على الشكل الآتي:

1. الكفاية تقترن دائما بما يقدر الفرد على فعله فهي محددة بغايتها من جهة ومشروطة بمعارف نظرية وظيفية وعملية من جهة أخرى.

2. الكفايات تكتسب في مؤسسات التعلم وفي ميادين الشغل معا.

3. الكفايات يتم تنظيمها على شكل وحدات متناسقة ومتمفصلة عن بعضها البعض ، ويتم الاحتكام في

ذلك إلى مبادئ التراتبية والاشتقاق والترابط.

4. الكفاية ذات دلالة مجردة وعامة تتم أجرأتها عن طريق الأداءات العملية.

وحول هذا التصور يلتقي كل من(Leplat 1981) و(Montmolin 1991 و(Aubret 1993) وبالتالي فإن تقويم مستوى اكتساب الكفاية وممارستها يقتضي تحليلا شاملا ودقيقا لعناصر المهام Tâches والأداءات المناسبة لها.

## المراجـــع


*AGRH* : Perspectives des entreprises et recherches en GRH, les défis des années 1990, actes du premier congrès de l'association Française de gestion des ressources Humaines, Bordeaux, 27,28 Novembre 1990.

*Aubret .J et col* : Savoir et pouvoir, les compétences en questions Paris, PUF, 1993.

*Aubret.J* : Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation, Fondements et validité psychologique, Pratiques de formation, université de Paris VIII, 1989.

*Bernard, R et wies. T* : Vers une Taxonomie des pratiques organisationnelles de carrière, Actes du premier congrès de l'AGRH, Bordeaux, Novembre, 1990.

*Brien .R* : Science cognitive et formation , laval, PUQ, 1990.

*Courpasson. D et Levian, Y- F,* : Le développement récent de la notion de compétence: glissement sémantique ou idéologie 1991.

*De Montmollin.M* : Analyse ergonomique des compétences. Paris 1991.

*De Montmollin.M* : L'intelligence de la Tâche, Elément d'ergonomie cognitive, Berne Peterlang, 1984.

*Delandsheere.V* : Faire réussir .Faire échouer, la compétence minimale et son évaluation- Paris, PUF, 1988.

*Donnadieu. G et Denimal. P* : Classification . Qualification . de l'évolution des emplois à la gestion des compétences Paris, Ed. Liaisons 1993.

*Dubar. G* : La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Armand colin. Paris, 1991.

*Falzon.P* : Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble, PUG 1989.

*Grespy .J et Wang. H,* : Contributions de l'ergonomie à la gestion des emplois et qualification: analyse des évaluations des compétences Montreal 1990.

*Leplat-J et col* : L'acquisition des activités mentales.1981

*Levy- Leboyer. C* : Le bilan de compétences. Paris, Editions d'organisation 1993.

*Merchiers.J. et Pharo.P* : Compétence et connaissances expertes, sociétés contemporaines n° 4 déc 1990.

*Michel. S et le ledrus .M* : Description des compétences en formation: une approche cognitive, Education permanente n° 105 dec 1990.

*Paradeise. C* : Des savoirs aux compétences: Qualification et régularisation des marches du travail, sociologie du travail n° 1/1987.

Trepos.J-Y Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy. PUN, 1992.