مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- بيداغوجيا الإدماج : من التجزيء إلى التركيب
- وقفة نقدية حول تنزيل مشاريع البرنامج الاستعجالي
- الإصلاح التربوي بالمغرب : من المقرر إلى المناهج
- البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية...
- مهام هيئة التفتيش التربوي

العدد الرابع والأربعون- يوليوز 2010

البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية التربوية

فريد بياض*

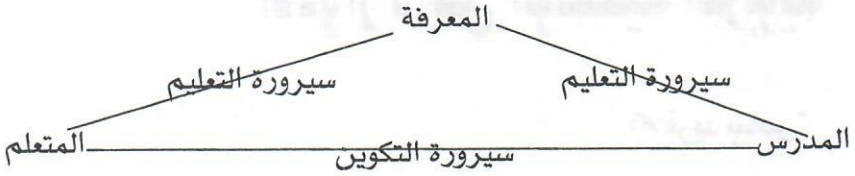
لقد تأسست جميع المقاربات البيداغوجية على مبدأ التفاعل بين أركان الوضعية الديداكتيكية كما حددها فيليب. ميريو Ph. Meirieu في مثلثه البيداغوجي: (مدرس، متعلم و محتوى)، غير أن التركيز على ركن بعينه يقصي الركنين الآخرين ويولد علاقة بيداغوجية مغلقة و نمطية داخل الفصل الدراسي (البيداغوجيا التقليدية). مما دفع رواد البيداغوجيات النشيطة المتمركزة حول المتعلم والتعلم إلى الانطلاق من مبدأ التكامل والتفاعل المنفتح بين عناصر المنهاج البيداغوجي. فكيف يمكن تحقيق التفاعل المتكامل في ضوء محورية المتعلم؟ ألا يعتبر تحويل الاهتمام نحو المتعلم نوعا من «اليوتوبيا» الوظيفية؟ إلى أي حد يمكن للتركيز على الذات(مدرس/ متعلم) أن يخلق تفاعلا صفيا يشجع على الاستقلالية والإبداع؟ وأخيرا، ما هي الأدوار التي يحظي بها المدرس في إطار البيداغوجيا المفتوحة؟

1 - المثلث البيداغوجي والعلاقات التربوية

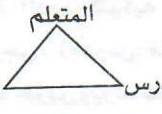
إن العلاقات داخل المثلث البيداغوجي تبنى وفق مبدأ الثالث المرفوع عند تحديد ركنين من الثلاثة كموضوع. مما يجعل موقع المدرس بين أقطاب المثلث محددا لمكانته داخل الفصل الدراسي. ومادام نظامنا التعليمي صار يعتمد الإدماج[1] كمقاربة بيداغوجية في تقديم المحتويات الدراسية سنعمل على معالجة تصورات جديدة حول ادوار المدرس من منظور متمركز حول التعلم والمتعلم والهادف إلى بناء استقلالية هذا الأخير.

* باحث في ديداكتيك اللغات.

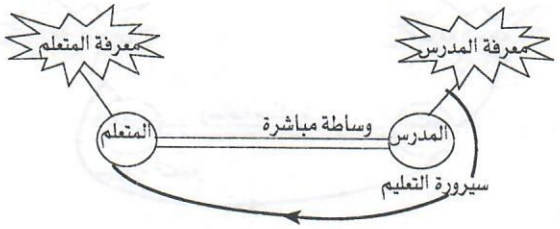
إن هذه العلاقة الثلاثية ،حسب جون هوساي houssaye.j، تعكس ثلاث سيرورات ضابطة لوظائف المدرس البيداغوجية وتوازي الأنماط الثلاثة للطرائق الديداكتيكية[2] عند دي كورتي Decorte : النمط الأول قائم على العرض أو الإلقاء حيث محورية المدرس في العملية التعليمية التعلمية (يعرض المحتويات ويتحكم مباشرة في عمليات التعلم) ، أما النمط الثاني فيقوم على الحوار(حر أو موجه) والدرس يأخذ شكل تواصل بيداغوجي نسقي، في حين النمط الثالث قائم على البحث لأن الفعل التعليمي يتأسس على النشاط الذاتي للمتعلمين ويبقى دور المدرس التوجيه غير المباشر عبر الوسائط وهو ما يعبر عنه بطريقة المهام. وتحدد هذه السيرورات كالتالي:



في سيرورة التعليم:

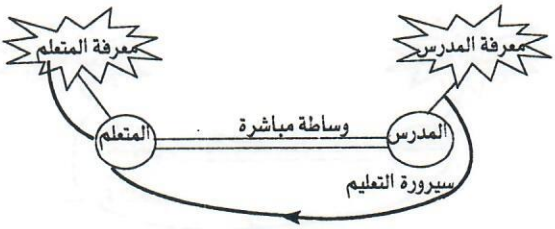


يتم التخطيط للمثلث البيداغوجي كالتالي: وهذا الشكل تعتمده البيداغوجيا التقليدية باعتبارها قائمة على المحتوى ليصبح المتعلم هو الثالث المرفوع في علاقة مدرس - معرفة مما يخلق «غموضا بيداغوجيا»حول من سيمارس عليه فعل التعليم، لكن هذا الإقصاء للمتعلم لا يدل على غياب وجودي بل على سلبيته في اختيار المضامين وتحديد أهدافها التي تتسم غالبا بتناقضها مع حاجاته واهتماماته، وتتأسس على البيداغوجيا الإلقائية pédagogie magistrale، إذ المدرس يوفر المعرفة ويعمل على تلقينها وتبليغ المحتويات وفق تدرج ديداكتيكي صارم وخطوات منهجية مضبوطة ومنمطة مما تبرر وجوده. وتقوم هذه البيداغوجيا على «قاعدة التقليد الفاعل»[3] على اعتبار أن المتعلم يكتفي بالتلقي السلبي للمعرفة- التي تعتبر جوهر هذه المقاربة- ولا يصبح فاعلا إلا بعد مراكمة زخم معرفي يتم تحصيله خلال ارتقائه عبر الأسلاك التعليمية. وهذا ما انتقده دعاة البيداغوجيا النشيطة التفاعلية التي تدافع عن استقلالية المتعلم في بناء المعرفة .حيث يصبح المدرس في ظل هذه السيرورة معلما l'enseignant-maître يعمل على نقل تصوراته حول الموضوعات مباشرة إلى المتعلم مما يؤكد سلبية هذا الأخير في سيرورة التعليم كما في التمثيل التالي:



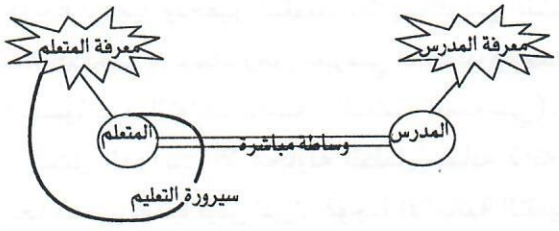
في سيرورة التكوين

هذه السيرورة تأسس على قاعدة مدرس – متعلم، وترتبط بالبيداغوجيات اللاتوجيهية Pédagogie non directive التي تولي أهمية للتعلم والتكوين الإنسانيين. وتهدف إلى إصلاح الفضاء المدرسي ليصبح مشجعا على تحرير فكر الطفل ونشاطه الذهني، لأن طبيعة المجال المدرسي تتحكم في درجة دافعية وتحفيز التلميذ للانهماك في النشاط الصفي. بيد أن انغلاقه وصرامة تنظيمه الداخلي واعتماد زمن مدرسي مسكوك ومحدودية فضاءات التعلم تخلق لدى الطفل قلقا نفسيا عند التواجد داخله (الفضاء المدرسي)، وما التعثر الدراسي المفضي إجرائيا إلى الفشل الدراسي إلا محاولة الطفل حماية ذاته من هذا القلق. لذا فالاتجاه اللاتوجيهي نحا منحى نقديا ليس للبيداغوجيا الإلقائية التقليدية فقط بل للفضاء المدرسي في شموليته واعتبره «نسقا مفتوحا»[5] يدعو لبناء علاقات جديدة ومتجددة مع كافة المتدخلين في الحياة المدرسية لأن المعرفة التي كانت مصدر سلطة المدرس لم تعد حكرا عليه في ممارسته الديداكتيكية بل أصبحت تشاطره في ذلك مصادر أكاديمية (الكتب، المجلات، الأشرطة، الأقراص المدمجة...) ومصادر إنسانية (الأشخاص المصادر) إضافة إلى الفضاءات الخارجية (متاحف، دور الشباب، المعارض، المسارح،...). فالمدرس ضمن هذه السيرورة محافظ على البنيات التي حددتها جماعة القسم وبالتالي فهو مبدع للوضعيات ووسائل التعلم. لكن إذا اعتبرت المعرفة هي الثالث المرفوع في هذه العلاقة فإن المدرس والمتعلم يعتبران فاعلان في الحدث البيداغوجي. ومادام الزوج البيداغوجي لا وجود له دون ثالث مرفوع فسيكون المدرس ضمن هذه السيرورة وسيطا l'enseignant-médiateur بين المتعلم والمعرفة المستبعدة إلى حد ما. ومن هنا فالمدرس يخلق «منطقة مجاورة للنمو» مع المتعلم قصد مساعدته على بناء معارفه، على حد تعبير فيكوتسكي Vygotski، باعتبارها ذلك الفارق بين النتائج المحصلة من معالجة وضعية بمساعدة شخص راشد ونتائج المعالجة الفردية لنفس الوضعية. ونلخص هذه السيرورة فيما يلي:



في سيرورة التعلم

في ظل هذه السيرورة، تحدث جون هوساي عن علاقة مباشرة وآلية بين المتعلم والمعرفة فأقصى المدرس(الثالث المرفوع)، كما تبين الخطاطة التالية:

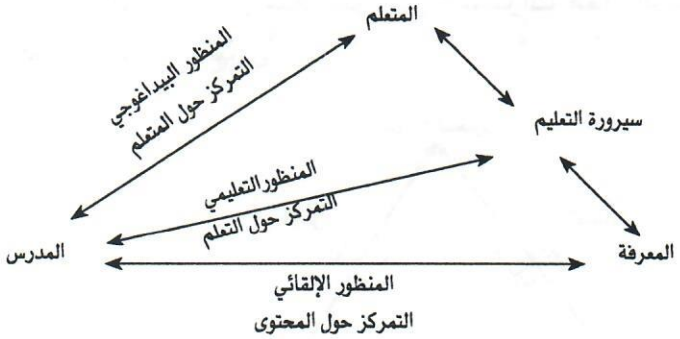


حيث يبني المتعلم معارفه ذاتيا من خلال تفاعله مع مصادر المعرفة بشكل مباشر أو عبر وساطة محدودة للمدرس الذي يعتبر "مسهلا" في نظام الوساطة بين المتعلم والمعرفة. وبالتالي فعملية التعليم لا تكمن في نقل المدرس للمعرفة التي تعتبر أساس سلطته الديداكتيكية وهيمنته الصفية، بل ترتكز على تسهيل عمليات بناء المتعلم لمعارفه ومنحه الثقة في قدرته على التعلم من خلال خلق صراع معرفي لديه بفضل تفاعله مع المحيط موضوع التعلم (تعلم فردي) أو عن طريق الصراع السوسيو معرفي بين المتعلمين قصد مساعدتهم على تطوير تمثلاتهم وتكييف استراتيجياتهم وأساليبهم المعرفية (تعلم جماعي، تبادلي، في مجموعات صغيرة). هذا التحليل يقودنا إلى طرح السؤال التالي: ألا يعتبر التمركز حول المتعلم إقصاء للمدرس داخل الوضعية التعليمية – التعلمية؟

2- الأدوار الجديدة للمدرس في بيداغواجيات التعلم

2-1- من التمركز حول المتعلم إلى التمركز حول التعلم

تقوم المقاربة المتمركزة حول المتعلم، حسب هوتشنسون ووترز hutchinson et waters [6]، على مبدأ غياب علاقة مباشرة بين التعليم والتعلم، على اعتبار أن التعلم ليس مجرد سيرورة ذهنية، بل سيرورة تفاعل بين الأفراد والمجتمع الذي يحدد الأهداف المراد بلوغها. إضافة إلى كونه يرتبط كليا بالمتعلم وبشكل جزئي بمعارفه المكتسبة سلفا وقدراته ومدى استعداده لاستعمالها؛ هنا يمكن الحديث عن استراتيجيات المتعلم في بناء تعلماته كما أقرت بذلك النظريات المعرفية .ففي سيرورة التعلم أعلاه يكون المدرس هو الثالث المرفوع المقصي ضمنيا في الوضعية البيداغوجية من خلال التمركز الكلي على المتعلم، مما يجعلنا أمام الإشكال التالي: أيمكن الاستغناء عن أدوار المدرس داخل الفضاء المدرسي؟ وسنسوق نموذج جوزيف غيزو[7] Joseph Rézeau* للتمركزات في الوضعية البيداغوجية عساه يسعفنا في إيجاد إجابات ممكنة لهذا الإشكال :



يقوم النموذج الإلقائي في التدريس على المحتوى وينهل من البيداغوجيا الموسوعية (نظرية الرأس الفارغة) التي تعطي أهمية قصوى للمدرس، بينما النموذج البيداغوجي (المنظور البيداغوجي) يعطي الأولوية للمتعلم في سيرورة التكوين لكن مع حضور وساطة المدرس، بينما سيرورة التعلم تتمركز حول المتعلم مع إقصاء للمدرس، حسب المنهج المعتمد من طرف هوساي، لذا اقترح ج.غيزو محورا يحدد المنظور التعليمي يربط المدرس بسيرورة التعلم ويمنحه وظيفة التوجيه والتسهيل والوساطة لموافقة الأنشطة المدرسية للفلسفة التربوية الرسمية (التوجهات التربوية الوطنية والجهوية). لذا يمكن اعتبار المقاربة المتمركزة حول التعلم وحدها قادرة على منح المدرس دور الوسيط بين المتعلم والمعرفة ليقوم بالمصاحبة المعرفية للمتعلم le compagnonnage cognitif لكن هذا الأخير يظل هو الفاعل الأساسي في العملية التعليمية- التعلمية . لأن هاته المقاربة ترتبط

بالنظرية الميتامعرفية، إذ يحظى تحريك التعلمات بأهمية خاصة وكذا اتصاف المعرفة المكتسبة بالدينامية والوظيفية حيث تتمظهر في صورة كفاية يكتسبها المتعلم من خلال تحريك معارفه . فالميتامعرفية توسع حقل الوعي لدى المتعلم وبالتالي قدرته على إعادة استعمال معارفه في سياقات مختلفة قصد اكتساب معارف جديدة، حيث أن هذه العمليات الذهنية الضمنية تدخل في إطار معالجة وتنظيم المعلومات التي تحيل إلى الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي يعتمدها المتعلم في بناء معارفه ، ويعرفها دولاندشير 1992 بكونها سيرورات تسمح بتطبيق معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات جديدة. ومادام المقام لا يتسع للحديث عن الجانب الصنافي لهذه الإستراتيجيات سنركز على وظيفتها في تنظيم الأدوار داخل الفضاء الصفي وضمان استقلالية المتعلم.

عرف ر. ريشتريش R.Richterich استراتيجيات التعلم باعتبارها مجموع الأفعال المترابطة بغية بلوغ هدف يترجم من خلال اكتساب المعارف، معرفة الفعل ،حسن التواجد ومعرفة التعلم والتي تمكن من تدبير الزمن والفضاء في إطار التفاعل بين أركان المثلث البيداغوجي، وربطها بزوجين متلازمين من المتغيرات هما: الربح/ خسارة والزمن/ الفضاء ، كما في النموذج التالي[8]:

إن تموقع الفضاء بجانب التدريس والزمن بجانب التعلم لا يدل بالضرورة على ترابط بينهما بل عن مكون مركب من الفضاء والزمن الدراسيين في إشارة إلى المحيط أو الوسط.

ويقترح ريشتريش تحليلا للإستراتيجيات (التعلم أو التواصل)[9] من خلال أربعة مكونات كما في الجدول التالي:

المكون	استراتيجيات المدرس	استراتيجيات المتعلم
اللامنظور (التوقعات)	يجعل اللامنظور جليا (الإبانة والإظهار)	يدرك
المنتظر (الأهداف)	يقنع المتعلم بصحة الأهداف	يقترح فرضيات
اللامتوقع (قطيعة)	يرتجل	
المنظور (النتائج)	ينظم سلوكاته وموارده بغية ربح فعله التعليمي مع قبول فقدان وخسارة معرفته وسلطته	ينظم سلوكاته وموارده بغية ربح تعلمه

يعتبر مكون " المنتظر" ، الدال على الأهداف، الفعل الأساسي في كل إستراتيجية والتي تتطلب من المتعلم القيام بثلاث إجراءات جوهرية تعبر عن استقلاليته:

يتوقع كل الوضعيات التي يمكنه مواجهتها.

يتمكن من التحديد الواضح للهدف المراد بلوغه.

يخطط لتنظيم الموارد المتاحة لبلوغ الهدف.[10]

وبالتالي فالوظيفة الأساسية للاستراتيجيات تكمن في استشراف اللامتوقع ولا يمكن للمتعلم القيام بذلك دون منحه استقلالية سيكولوجية والتي لا تعبر عن السلوكات الفعلية للفرد داخل وضعية تعليمية بقدر ما تصف قدرة ممكنة على التصرف داخل هذه الوضعية[11]، لأن الاستقلالية تُعلم ولا تُدرس وهو ما عبر عنه هنري هوليك(1989 H . Holec) ب «التعلم الموجه ذاتيا» L'apprentissage autodirigé[12] والذي يستلزم متعلما مستقلا لكن هذا الأخير ليس بإمكانه توجيه تعلمه ذاتيا بالضرورة دون اكتساب استراتيجيات لذلك. وبذلك لا تكون الاستقلالية مرادفا للتكوين الذاتي ولا أسلوبا للتعلم بل حالة ذهنية لا تكتسب كليا ولا يمكن استغلالها في جميع مجالات التعلم، كما أنها ليست سلوكا وحيدا أو منهجية قارة يعمل المدرس على تطبيقها ، كما أنها لا تعني إقصاء كل مبادرات المدرس.

2-2- مكانة وأدوار المدرس في البيداغوجيا النشيطة

اتفق أغلب المنتمين إلى بيداغوجيا التعلم والمدافعين عن استقلالية المتعلم على أن دور المدرس لم يغب عن الوضعية الديداكتيكية، بل تعزز دوره أكثر وصار يحتاج إلى إعادة تحديد فقط. إذ أن الانتقال من التمركز حول الطرائق إلى التمركز حول التعلم وإعطاء الدور المركزي للمتعلم يعني التمركز حول نشاطه الذاتي والانطلاق من حاجاته واهتماماته ومنحه حرية المبادرة قصد إقداره على اتخاذ القرار والاختيار وبناء الاستقلالية في تدبير نشاطه الذهني لإرساء المعارف وتحريكها. مما يجعل مهمة المدرس صعبة وغير قارة وقد يوجد أحيانا ومن تلقاء نفسه على الهامش متجاوزا علاقته التقليدية مع المتعلم، ليصير «معينا بشريا» ضمن دعامات أخرى مادية وتكنولوجية، وحسب هوليك Holic، وفي إطار تعلم موجه ذاتيا ، فالتدخل الوحيد الممكن للمدرس يبقى في حدود الدعم البيداغوجي والسيكوسوسيولوجي الذي يجب أن يرقى في طبيعته وأهميته الكمية ليستجيب للحاجات الآنية للمتعلم. أما فالسكي walski في حديثه عن التعلم في استقلالية موجهة appren-tissage en autonomie dirigée[13] يحدد دور المدرس في التنشيط والوساطة؛ من خلال استغلال معارفه الخاصة وتجربته البيداغوجية للتأثير على نمو مفاهيم وتمثلات المتعلم بشكل ملائم. والجدول أسفله يجمل أدوار المدرس في إطار المقاربات البيداغوجية النشيطة.

وظائف المدرس	أدوار المدرس	أنشطة المدرس	أنشطة المتعلم
الدكدكة* [14] Didactisation	مدرس	- يختار الأهداف المعرفية والمنهجية	- تعلم التعلم - امتلاك الموارد
	مسهل، مُوسط، فنانَ، مبتكر	- اختيار وإبداع وسائل وجعلها في متناول المتعلم. - تنظيم المهام من خلال وضع المتعلم أمام مسائل تتطلب حلولا أو عوائق قابلة للتجاوز. - جعل المتعلم في وضعيات ملائمة للتعلم.	- اختيار واستعمال الوسائل والأدوات. - إنجاز المهام من خلال الوعي بالمسائل والعوائق. - البحث عن وضعيات ملائمة للتعلم.
	قائد	- قيادة التكون الزمني للمعرفة: قادر على استشراف المستقبل بوضعيات تعلم جديدة والتكهن بنتائجها المحتملة - التحكم في حاضر ومستقبل العلاقة التربوية: مما يمنحه القدرة على التجديد البيداغوجي ويضمن له الاحترافية في التدريس.	- متحكم في ماضي العلاقة التربوية: الخبرات والمعارف التي تم اكتسابها.
الوساطة	مرشد، مدعم، مستشار	- المساعدة على التعلم. - تنظيم التعلمات. -التهيئ لتحريك التعلمات وإدماجها. - تنمية استقلالية المتعلم. - دعم المتعلم بيداغوجيا ونفسيا واجتماعيا. - الإرشاد والتوجيه: موجه في فضاء المعلوماتguide dans l'infosphère	- الوعي باستراتيجيات تعلمه(تعلم التعلم). - الوعي بأخطائه والعمل على التصحيح الذاتي. - يوسع مجاله الإدراكي وتحويلية المعارف (الميتامعرفية). - ينظم موارده ويعبئها.
	وسيط،منشط، مدرب، محاوِر	- التواصل،التحكيم، التدريب والإرشاد	- يعدل تمثلاته ويطور استراتيجياته. - يجسر العلاقات بين سياقات التعلم.
	مقوِم وملاحِظ	- يمنح الأدوات اللازمة للتقويم الذاتي.	- يقوم إنجازاته ذاتيا

مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن المقاربات البيداغوجية النشيطة وضعت المتعلم في جوهر العملية التعلمية التكوينية من خلال التركيز على تنمية استراتيجياته المساعدة على التعلم والتقويم الذاتيين في فضاء يشجع على الاستقلالية الموجهة. مما أخرج أدوار المدرس من النمطية والتلقين إلى التعددية والانفتاح، حيث ذهب أندريه جيوردان A. Giordan إلى استعارة لفظ « المخرج» metteur en scène[15] من حقل المسرح للتعبير عن المدرس محددا أدواره في: إخراج وإحياء الحدث على خشبة الفصل الدراسي ومعرفة آليات دعم أدوار باقي الممثلين (التلاميذ فرادى أو فيما بينهم) كما يمكنه أن يلعب دورا ثانويا إذا تطلب الأمر ذلك.

قائمة المراجع

بالفرنسية:

* giordan André, « L'enseignant, d'abord un metteur en scène», Le nouvel éducateur, n°182, octobre 2006

* Holec. H, «Autonomie et apprentissage des langues étrangères». Conseil de l'Europe, Hatier 1979.

* Holec. H, « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage «, «Education permanente», no 107, 1991

* Richterich.R, Stratégie dans l'apprentissage et l'usage des langues, langues vivantes, conseil de l'Europe, 1996.

* Rézeau Joseph, « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multi-média », thèse pour LE DOCTORAT DE L'université Victor Segalen Bordeaux 2, Année 2001

* Rogiers Xavier, «une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement», de boeck université Bruxelles, 2eme édition 2001.

* Von Bertalanffy.L, «Théorie générale des systèmes», traduit par: Jean Benoîst Chabrol, éd. Dunod ,1980

*Walski, Jennifer. « Du guidage en autonomie guidée », Les Langues Modernes, n° 1,1993.

بالعربية:

*منصف عبد الحق، «رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية»، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء2007.

الهوامش:

1- تعتبر بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا للمقاربة بالكفايات كما تدل على ذلك تسميتها « المقاربة بالكفايات الأساسية». وكان أول استعمال للإدماج مع دوكتيل (1980)في مثن حديثه عن الهدف النهائي للإدماج المرتبط بوضعيات تتطلب تعبئة مجموعة من المكتسبات لحلها.

2 - دي كورتي، «أسس الفعل الديداكتيكي»، 1990 .أورده عبد الحق منصف في كتابه: «رهانات البيداغوجيا المعاصرة»

منصف عبد الحق، «رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية»، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007، ص: 64

3. منصف عبد الحق، المرجع السابق، ص: 38

4- يقصد بالبيداغوجيات اللاتوجيهية مجمل المقاربات القائمة على حرية الفرد في البناء الذاتي للمعرفة(بيداغوجيا الإدماج، ب. المشروع، ب. التعاقد، ب. اتخاذ القرار، ب. النجاح...).

5- Von Bertalanffy.L, "Théorie générale des systèmes", traduit par: Jean Benoîst Chabrol, éd. Dunod 1980 ,

P: 31: 38.

6- Rézeau Joseph, « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multi-média », thèse pour LE

DOCTORAT DE L'université Victor Segalen Bordeaux 2 , Année 2001,P: 148.

7- Rézeau Joseph, ibid. P: 149

8- Richterich.R, Stratégie dans l'apprentissage et l'usage des langues, langues vivantes, conseil de l'europe,1996, PP: 47.

9- يمكن التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التواصل إذ في إطار هذه الأخيرة يفرض «اللامتوقع» أو الارتجال نفسه كتابث لامناص منه ، لأن كل فعل تواصلي خارج السياق المدرسي يخلق تداخلا بين المنتظر واللامتوقع مما لا يجعل تعلمها بالأمر السهل لأنها تدخل أكثر في نطاق اللاشعور وتتحكم فيها شخصية الفرد كما تتميز بعدم التباث لسيطرة اللاتوقعية على الخطاب التلقائي.في حين يعتبر تعلم استراتيجيات التعلم أمرا يسيرا لقابليتها للتوضيح والتفسير وفق تدرج منهجي كما تستلزم تعديلا إراديا للسلوك إضافة إلى أنها لا تعتمد بالضرورة وضعيات حقيقية في تطويرها.

10- Richterich.R, ibid, P: 51.

11- Holec. H, «Autonomie et apprentissage des langues étrangères». Conseil de l'Europe, Hatier 1979.

12- Holec. H, « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage «.Revue «Education permanente»,

1991, no 107, pp. 59-66.

13- Walski. J, « Du guidage en autonomie guidée », Les Langues Modernes, n° 1,1993, p. 57-66.

14 – لقد عملنا على ترجمة لفظ «Didactisation» ب «دكدكة» التي لاتفيد التكرار. لأن فعل « دكدك» على وزن فعلل ضربان:

أحدهما صحيح لا تكرار فيه كدحرج وبيطر. والمصدر منه على وزن «فعللة» كدحرجة وبيطرة و«فعلان» بكسر الفاء كدحراج والوصف منه على وزن «مفعلل» كمدحرج ومبيطر... والثاني «فعلل» الثنائي المكرر كزلزل ودكدك ووسوس وهذا فرع من «فعلل» المجرد عن التكرار لأن الأصل السلامة من التكرار. ومصدر هذا النوع والوصف منه مساو لمصدر الأول ووصفه فمصدره يأتي على «فعللة» كوسوسة وزلزلة و«فعلال» كزلزال...

مما يستوجب التمييز بين «دكدك» كفعل رباعي صحيح الخالي من التكرار والداخل في حقل الديداكتيك وهو المقصود في هذا المقام. و«دكدك» الثاني المفيد للتكرار من فعل «دك».

وفي الاصطلاح التربوي يرتبط لفظ الدكدكة باحترافية المدرس في نشاطه التعليمي حيث تستوجب هذه الاحترافية قدرته على خلق وضعيات ديداكتيكية تمكن المتعلم من الاقتراب من المعرفة العالمة من خلال ربط الوثيقة الأصيلة (نص، تجربة، واقع، وصف للواقع...) بالممارسة البيداغوجية وإضفاء تصورات وخصوصيات الواقع المدرسي على موضوعات المحيط بغرض توجيهها لتنمية كفايات المتعلم وبالتالي نقل وثيقة (واقع) أصيلة إلى وثيقة مدكدكة document didactisé

15- André giordan, «L'enseignant, d'abord un metteur en scène», Le nouvel éducateur, n°182, octobre 2006, p: 33. document didactisé