رسائل الماجستير في ديداكتيك العربيّة

بين المنهجيّة البحثيّة والجدوى التعليميّة .

ماغي الخوري شتوي

كليّة التربية ـ الجامعة اللبنانيّة.

ملخّص .

تهتمّ هذه الورقة بدراسة التوجّهات البحثيّة الغالبة في موضوعات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها (ديداكتيك) في الجامعات العربيّة، وعلى مستوى رسائل الماجستر، بهدف متابعة ما يأتي :

1 - مستلزمات الرسالة البحثيّة بين المنهجيّة البحثيّة وخصوصيّة البحث الديداكتيكي وجدواه التعليميّة.

2- مستلزمات الكتابة البحثيّة على مستوى الملخّصات، وضرورة إعداد الطلّاب الباحثين على الإيفاء بأعباء هذه الكتابة.

3- مدى مناسبة الموضوعات المعالجة لمستلزمات ديداكتيك اللغة العربيّة، وخريطة المجال الديداكتيكي كما ترسمها الموضوعات البحثيّة المعاينة.

4 - ملامح الطلّاب البحثيّة، ثمّ التعرّف من خلالها إلى قدرة الطلّاب الباحثين على امتلاك مكوّنات البحث العلمي ومستلزماته في معالجة موضوعاتهم.

5 – مقارنة الموضوعات المعالجة انطلاقا من مبدأ التراكم المعرفي وضرورته في طرح الموضوعات العلميّة ومعالجتها، إذ بين العزلة البحثيّة وصفريّة الانطلاق من ناحية، وبين تكرار الموضوعات وإعادتها أو نقلها من ناحية أخرى، تتعرّض موضوعات ديداكتيك العربيّة لإهدارفي الوقت والجهد ممّا يجعلنا نتساءل : إلى من تتوجّه هذه البحوث : إلى لجان المتابعة العلميّة والإشراف بهدف تحقيق الدرجات العلميّة ؟ إلى مجتمع البحث المحلّي ؟ إلى مجتمع البحث الإقليمي ؟ إلى المجتمع التربوي بشكل عام بهدف تحقيق الجدوى الاجتماعيّة المرتبطة بفعاليّة تعليم اللغة وتعلّمها ؟...

الشكل البحثي المعتمد هو الشكل الاستكشافي، أمّا المقاربة المعتمدة فتقويم خارجي يعتمد المنهج الوصفي الوثائقي مستندا إلى مسمّيات البحوث، والوصفي التأويلي مستندا إلى ملخّصات البحوث.

تغطي المقاربة بحوث الفترة الزمنيّة الواقعة بين 2007 و 2012، وتغطّي العيّنة مئتين وثلاثا وخمسين رسالة على مستوى العناوين المعاينة، وأربعين ملخّصا على مستوى معالجة النّص المفيد عن الرسائل، وذلك انطلاقا ممّا توفّره شبكة المعلومات العربيّة التربويّة (شمعة) المتوفّرة حول الموضوع .

1 - أهداف الدراسة وإطارها البحثيّ .

قد يكون من دواعي الخير والاستبشار بمستقبل واعد أن نشهد ازدهار الرسائل البحثية التي تستهدف ديداكتيك العربية، غير أنه بين قراءة المراجع والتقارير، والتزّود بمنهجيّة البحث العلميّ، قد يتصوّر الطلاب الباحثون أن مشاريعهم البحثيّة ستبصر النور، صباح يوم زاهر، تحفّ بها الأسئلة البحثية الملائمة، وتحدوها الفرضيّات الصائبة، ليتلبّس البحث بعدها أبهى حلّة، فتخرج الرسالة البحثية إلى النور، معلنة ولادة باحث !

إن هذه التصوّرات التي يكوّنها الطلاب الباحثون حول البحث وحول الآليات البحثيّة قد تكون من أهم المعوّقات التي تحول بينهم وبين إقامة مشروعهم البحثي وإثبات شرعيته (Fleury 1994). فما معنى أن يكون لدى طالب الدراسات العليا مشروع بحثيّ؟ وما هي مقتضيات الرسالة البحثيّة؟

قد تكون الرغبة في التقصّي العلمي أول المكوّنات التي تحضّر الطالب لامتلاك مشروع بحثي على مشارف الدراسات العليا، فتشكل الرغبة هذه ديناميكيّة تعتبر حافزا لانطلاقة بحثيّة يفترض أن يتحقق، بدءاً منها، تطوّر في شخصية الطالب الباحث، متى تأمّن بعدها تمكين الطالب من مكوّنات الإعداد المنهجي البحثي، ليصبح إنتاج الرسالة البحثية لاحقاً غاية ووسيلة في آن معاً؛ فالغاية هي إنجاز الرسالة، وتتمحور حول هذه الغاية مختلف مقرّرات الاعداد، والوسيلة هي في المسار البحثي الذي يقطعه الطالب خلال إعداده، إذ بدون تحقّق هذا المسار لا يمكن للرسالة أن تخرج الى حيّز الوجود. فرهان الإعداد البحثي قائم إذا على مقولة أساسيّة هي قدرة كل من امتلك رغبة في التقصي العلمي في مجال معين وتأمنت له شروط الإعداد البحثي الملائمة، على إنتاج معرفة ما، من خلال تحقيق مسار بحثي واضح المكونات ومتعارف عليه ضمن الجماعة العلميّة البحثيّة، وفي مستوى بحثي معيّن .

إن إعداد الطالب في طرائق البحث العلمي وامتلاكه لوسائل التحليل البحثي ولشروط الكتابة العلميّة يطوّران لديه مبدئيا، وحسب المستوى البحثي الذي يندرج فيه، القدرة على ربط معارف المجال المدروس ببعضها البعض وتحليلها، ثم التعبيرعن هذه القدرة، من خلال الكتابة البحثية بما يفيدنا بامتلاكه لأساسيّات العمل البحثي (رسالة الماجستير)، والإتيان مع هذه الأساسيات بالجديد وتحقيق الإضافات المعرفية (رسالة الدكتوراه). وتبقى الكتابة البحثية في الحالتين عنصراً بنيويّاً أساسياً تتجلّى من خلاله قدرة الطالب الباحث على الإفادة بامتلاكه للمتطلّبات البحثية، وعلى تظهير ما وصل إليه خلال مساره البحثي بهدف إيصاله الى الآخرين .

أما مقتضيات الرسالة البحثية فتفترض أن يطرح الطالب الباحث على نفسه اسئلة أربعة تشكّل الإجابة عليها تنفيذ الرسالة البحثية وهي : لماذا أقوم ببحث أو غائية البحث ؟ ماذا سأفعل كي أقوم بهذا البحث ؟ كيف سأقوم بهذا البحث ؟ وما هي النتائج التي أتوقّع أن يصل إليها البحث ؟

يحدّد الباحث أسئلته البحثية والإشكالية التي ينوي معالجتها في بحثه من خلال إجابته على السؤالين الأولين، لماذا هذا البحث، وماذا سأفعل للقيام به، ممّا يقتضي عليه أن يطرح فرضياته البحثية، ويحدّد المعارف اللازمة لمعالجة الموضوع، ويتبيّن مدى توافرها، ثم يطرح ما يتعارف على تسميته بالإطار النظري الذي

ستندرج ضمنه معالجته للموضوع . كما تفترض هذه المرحلة من الباحث أن يعلن عن المقاربة المعرفية التي ينوي أن يلتزم بها في معالجة الموضوع (Karsenti 2011) .

وإذا كانت المراحل السابقة تحدّد الإطار العام للعمل فإن الإجابة على سؤال ماذا سأفعل كي اقوم بالبحث تفترض من الباحث أن يحدّد المنهجيّة البحثيّة التي سيعتمدها، والاستراتيجيّات العملانية التي سيلجأ إليها كي ينفّذ مشروعه البحثي، فيسأل عن المعطيات اللازمة لمعالجة الموضوع والإجابة عن اسئلته وإشكاليته، وكيف سيتم جمعها، وما هي الوسائل البحثيّة المساعدة في ذلك، وكيف سيتم ضبط هذه المعطيات وتحليلها لإستخلاص النتائج منها. أما إعلان النتائج البحثية فيتمّ من خلال مناقشة ما وصل إليه الباحث رابطاً إياه بالأسئلة البحثية المطروحة والفرضيات التي طرحها في المراحل البدائية للتأكّد من تحققها .

غير أن التوافق الحاصل على كون هذه العناصر تشير عموما إلى صحة وعلميّة العمل البحثي، أياً كانت المنهجية البحثية التي يعتمدها الباحث، لا يخفي الصفة الديناميكية التفاعليّة والخصوصيّة المرافقة لأي بحث، فالخطة البحثيّة متفرّدة وتعني صاحبها، فهو الذي يبتدعها وعليه أن يلتزم بها (Etienne 2008). وقد يحدث، خلال تطوّر العمل البحثي، أن يحصل تباعد بين ما يريده الباحث وما هو قادر على إنجازه فعلاً، فيصل الباحث الى منطقة " توتّر بحثي" تسهل إدارة عناصرها على الباحث المتمكّن الذي يرى في هذا التوتّر مرحلة طبيعية من مراحل العمل في البحث، غير أنّ إدارة هذه العناصر تصعب على الطالب الباحث، وقد تدفع به الى الشك بقدراته البحثية أو بجدوى مشروعه البحثي إن لم تتأمن له المتابعة اللازمة لمواجهةهذه المرحلة.

2- خصوصيّة البحث الديداكتيكي .

اتّسمت البحوث التربوية، وحتى فترة ليست بعيدة، بكونها بحوثاً على التربية، لا بحوثاً للتربية ، فهي وصفيّة، تفسيرية تؤدي الى إنتاج المعارف النظرية حول الوضعيّة التربويّة غير أنها لا تفيد المعنيين بهذه الوضعيّات أو تلبي اهتماماتهم العملية، أو تجيب على أسئلتهم في الممارسة اليوميّة، مما جعل منظمة التعاون والتطوير الاقتصاديين **OCDE** تضع موضع الشك، وفي تقرير لها صادر في العام **2000**، هذه التوجّهات البحثيّة ونوعيتها وجدواها الاجتماعيّة والاقتصاديّة، كما قدرتها على مواجهة التحدّيات والإشكاليّات التي تشكو منها الأنظمة التربوية. كما يشير التقرير إلى ازدواجية الثقافة السائدة في مجال العلوم التربوية بين الباحثين المنظّرين الذين لا تربطهم بعالم الممارسة الفعليّة روابط خبرة عميقة، ويبررون أهميّة عملهم البحثي بإنتاج النظريات التي يفترضونها قابلة للتطبيق في العالم المدرسي، وثقافة الممارسين الفاعلين المهتمين بالإعداد الأساسي للمعلمين والذين يبرّرون أهمية عملهم المهني من خلال مساهمتهم الفعلية في تحسين ممارسات المعنيين .(Karsenti 2011).

وتسعى المقاربات البحثية حاليّا إلى خلق ديناميّات بحث جديدة تستهدف تحسين الممارسات رابطة بين النظر والعمل من خلال إشراك مختلف الفاعلين من معلمين ومتعلمين ومسؤولين إداريين وأصحاب قرار تربوي ، مما يسمح للبحوث التربوية الحديثة بتوسيع إطار عملها لملامسة مختلف مكوّنات المنظومة التربوية. وتحتل ديداكتيك المواد موقعا ممّيزاً في هذه المنظومة التي تجمع النظر بالعمل، إذ تعتبر الديداكتيك، وبامتياز، مكان التقاء المعرفة بالممارسة، وشكلاً من أشكال هندسة الإعداد يتوزعها العلم والعمل، لذا تلتزم إزا ء هذه

الخصوصية جهازاً مفهومياً مميّزاً يرتكز إلى دينامية العلاقة بين أطراف ثلاثة : علم / معلم / متعلم وما يتفرّع من هذه المنظومة المتماسكة من نظم فرعيّة مركبة العلائق (Bronckart et Schneuly 2011) يتطلّب العمل فيها الانفتاح على مختلف مكوّنات العمل التربوي، وتلتزم أبحاثها بالاتساق المفهومي إذ تتعاطى، ومن خلال مقاربة متقاطعة، مع المكوّنات المركّبة لهذا العمل بهدف إنجاح المهام، وتؤسّس كي تحقّق مهامها نواة لما يتعارف على تسميته " بالتدخّل التعلّمي " (intervention didactique)، وهو عبارة عن مجموعة من الأعمال الهادفة المرتبطة بالمعارف، والمرتبطة في الوقت عينه بالجدوى التعليميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة الناتجة عن تحقيق هذه المعارف بين المعنيين المستفيدين منها (Vanhulle. 2010).

غير أنّ خصوصيّة الديداكتيك المشار اليها إزاء ربطها بين المعرفة وبين الجدوى من تعليمها تطرح على مستوى الإعداد البحثي إشكالية ترتبط بطبيعة المجال وطبيعة العمل المطلوب فيه؛ فإذا كان من الطبيعي ان يكون لكل عمل بحثي موضوع وهدف، فإن موضوع البحوث الديداكتيكية هو أعمال المعنيين المختلفة، وهدفها هو إنجاح مهامهم ، بمعنى أنه لا يمكن للبحث الديداكتيكي أن ينفصل عن الجدوى المتوقعة من إعلان نتائجه، وهي نتائج يفترض أن يصل اليها الباحث بمعزل عن منهجيته البحثية ومساره البحثيّ، فالبحث هنا يقيّم بنتائجه وجدواه وليس بالموقف الذي يتّخذه الباحث من موضوع بحثه، أو بالوضعيّة البحثيّة التي يفترضها فيه هذا البحث، وتبقى ذات الباحث في هذه البحوث مغيّبة على حساب الموضوع، كما تبقى منهجيته البحثيّة والمسار الذي يقطعه مغيّبين على حساب النتائج التي توصّل اليها والمردوديّة المتوقّعة منها، في حين تهدف البحوث على المستوى الذي نتناوله في هذه الورقة (بحوث الماجستير) إلى تطوير ذات الباحث قبل أن تستهدف تطوير المجال المعالج، وتبقى قيمة النتائج البحثية مرتبطة حكماً بالموقف البحثي الذي يحققه الطالب الباحث أكثر مما هي في إعلان نتائج مفيدة لتطوير المجال البحثي أو لتطوير الممارسات .

ونسأل على هذا المستوى : هل إن المطلوب في بحوث الديداكتيك هو تدجين العمل البحثي بهدف خدمة الممارسات ؟ وهل يجعلنا هذا التدجين نضحي بالمسار البحثي ليكون هدف البحث الديداكتيكي تحقيق الجدوى والمردودية ؟ وإذا جازت هذه التضحية على مستوى البحث الديداكتيكي عامة، فهل هي جائزة على مستوى الإعداد على البحث، من خلال القيام بالبحث، أم نفترض أن القيام ببحث على مستوى الماجستير هو أولاً إعداد للبحث وليس الهدف من القيام به التحقق من جدوى النتائج ؟

نفترض أن تبعيّة البحوث لجدواها أمر مشروع في ما يمكن أن نسميّه بالبحث اليومي، غير أنها تفقد مشروعيّتها في البحث العلمي (Astofli 1991) والا تحوّل البحث الى نشاط جانبي يشابه أي نشاط إنساني آخر يستهدف حلّ المشكلات وإنجاح المهام، كنشاط المعلّمين والممارسين مثلاً، كما نفترض أن البحوث الديداكتيكية تتمتع بالمواصفات البحثيّة نفسها، كما في مختلف البحوث العلميّة، فلا خصوصيّة لها على مستوى المتطلبات البحثيّة، مع التنبّه إلى ضرورة أن تكون المنهجيّة البحثيّة المتّبعة في هذه البحوث تجريبيّة ميدانيّة لا معرفيّة معياريّة (Van Der Maren 1994)، ومع التنبّه كذلك إلى االأولويّة موضوع الجدوى والمردوديّة للمجال لدى الباحث الخبير، وأولوية المسار البحثي لدى الباحث المبتدىء .

لما كانت الديداكتيك تتوجّه في حيّز منها إلى أفعال العاملين الممارسين بهدف إنجاحها نتساءل على هذا المستوى من البحث عن أهميّة وجود هؤلاء الممارسين إلى جانب الباحثين وعن دورهم في تزويد المجال

البحثي بمعطيات يحتاجها هذا الأخير إذ يرتبط بالعمل الميداني . فما هي أهمية الممارسة بالنسبة للباحث الديداكتيكي؟ وما الفرق بين خبرة الممارس وخبرة الباحث في الديداكتيك ؟ وهل من المفيد أن يكون الباحث في الديداكتيك ممارساً ؟

يتطوّر عمل الممارسين مستنداً إلى معارف الخبرة وإلى التجريبية، في حين أن مهمة البحث الديداكتيكي هي في وضع قاعدة معارف علميّة (Tardif. 2006) تنطلق من تحليل ناقد للممارسات، وتحوّلها الى إشكاليات وتطرح حولها الفرضيات محلّلة اياها على ضوء معطيات العلوم المرجعية بما يساهم في إعطاء الممارسات معاني مختلفة عما يتمّ التداول به عفواً ضمن دائرة الممارسين، بهذا المعنى يتجاوز عمل الباحث الديداكتيكي سرد الوقائع اليومية التي يفيده بها الممارس باتجاه تزويدنا بمعارف على المعارف، وتحقيق إضافة معرفية استراتيجية تساهم في فهم أفضل للممارسات وتسعف بالتالي في تمهين هذا الأخيرة.

يبقى أن كون الباحث معلّماً يسعفه، ليس فقط في اتّجاه تحقيق الذات البحثيّة من خلال بحثه وباتجاه تطوير موضوع البحث، بل في التحقّق من فعاليّة بحثه من خلال اندماج النظر بالعمل في الممارسة اليومية.

3- حدود الدراسة : الملخّصات، مستلزمات ومعّوقات.

منع لجوءنا الى النص الكامل خيار منهجي إذ يقتضي تحليل النص الكامل مقاربة عموديّة للنص عالية الكلفة، وقتاً وجهداً، كما يلزم تحليل النص الكامل بتضييق عدد الرسائل، مما قد ينعكس ضحالة في جدوى المعالجة وفي النواتج المتحصّلة، وفي إيفاء الموضوع المعالج حقه. وقد فضلنا التحليل الأفقي في توجّه استكشافي لعدد أكبر من الرسائل يتناول الملخصات بما يساعد في إقامة التصنيفات، وعقد المقارنات، وتتبّع الموضوعات والتوجّهات البحثيّة وجدوى النتائج، ربطاً بأهداف الدراسة وفرضياتها.

يعتبر الرجوع إلى ملخّصات البحوث لمراجعتها مطلباً أساسياً للباحثين في ميدان معرفي ما إذ يسمح لهم ، وفي وقت يضيق بالباحثين، في التواصل سريعاً مع من سبقهم في المجال، للإفادة من التراكم المعرفي الحاصل فيه، كما تفيدهم مراجعة الملخّصات من ناحية أخرى في معرفة الجديد في المجال أو المستهلك منه مما يجعلهم يتحاشون التكرار والعدوى البحثية للإتيان بالجديد.

وقد كان بناء الفئات التصنيفية وتحديد المعاييرالضابطة للتحليل هاجسنا الأول في مقاربتنا لمضمون الملخّصات (أربعون ملخّصا) بعد اطّلاعنا على العناوين (مئتان وثلاثة وخمسون عنوانا)، فالمعطيات، على مستوى الموضوعات، غزيرة، والملخّصات شديدة التشابه في بنائها النّصي . وقد اخترنا معاينة الموضوعات البحثيّة انطلاقاً من مقاربة تصنيفيّة موضوعاتيّة تندرج ضمن معالجة ظاهر النصوص المستعرضة فحسب، فعملنا ليس تحليلاً بنيوياً للمضامين مع ما يقتضيه التحليل البنيوي من بحث عن مضمر النص، ومن تأويل لتصوّرات صاحب النص . كما وأننا انطلقنا من مسلمة هي كون الملخّصات تتغذّى في مطلق الأحوال من الأعمال البحثيّة التي حصلت على المقبوليّة من المشرف، وتمّ الإشهاد عليها بعد المناقشة، وهي تشكّل النص المصرّح عنه حول الرسالة البحثية، بعد انتهائها، باتّجاه القرّاء المفترضين المهتمّين بموضوعها، وبالمجال البحثي الذي تطرق إليه، وبالتوجّهات البحثيّة المعتمدة، ثم بالنواتج الحاصلة على مستوى المجال المعالج وما يمتّ اليه بصلة.

مدونتنا إذا مغلقة، تتناولها بمكوناتها المعلنة، منطلقين في تحليلها من مبدإ أساسي وهو اعتبار الملخّص نصّا علميّا يتمتّع بالصدقيّة، أي يعبّر الباحث من خلاله عمّا قام به في عمله البحثيّ، ويفترض أن تنسجم النواتج التي يعلنها الباحث مع النواتج التي أفضى إليها فعلا مساره البحثيّ . (De Ketele. 1991)

والملخص بالنتيجة ليس اختصاراً لنص الرسالة، بل هو نوع من الكتابة المتفكرة حول عمل تمّ إنجازه ويفيد بتموضع الباحث إزاء عمله بعد انهائه، وفي سمة التموضع هذه ما يميّز كتابة الملخص البحثيّ عن كتابة الملخّص الإعلاني الذي يسوّق لاستهلاك العمل، في حين يفترض أن يعلن الملخّص البحثي مسار الباحث والموقف الذي يميزه كباحث إزاء الموضوع البحثي .

غير أن هذا التموضع يعّرض الملخّص كنص الى إشكاليّة مزدوجة تعانيها الكتابة البحثيّة بشكل عام، وكتابة الملخّص، لضرورات الاختصار، بشكل خاص؛ فهل على الملخّص أن يفيد بالحركة الذهنيّة التي سطّرت مسار الباحث وساهمت الكتابة في بلورتها واستقرارها، أم على الملخص أن يكتفي، وقد استقرّت هذه الحركة الذهنيّة، بإعلان ما وصلت إليه هذه الأخيرة من نتائج ؟ (Reuter . 2004)

إن تتبّع الملخّص بالمعنى الأول قد يفيدنا في تبيّن ملامح الباحثين وخطة عملهم، في حين يفيدنا تتبّع الملخّص بالمعنى الثاني في تبيان جدوى الأبحاث التي تعلن عنها الملخصات من خلال البحث في نتائجها ومدى إفادتها في تطوير المجال المعالج.

من الواضح ، إزاء هذه الإكراهات ، أن على الملخّص أن يفيد بما أنتجه الباحث، كما عليه أن يفيد بموقف الباحث تجاه ما أنتجه، ليس بهدف إعادة النظر في المعالجة والنتائج وقد تجاوزهما، بل لارتباطه بحكم التلخيص " بعقد تواصلي " مع القارىء إذ هو لا يكتب لذاته بل للآخرين، فيقوم بنوع من "مسرَحَة للعمل البحثي " يتشارك فيها ما قام به ووصل إليه مع قرّاء الملخص المفترضين (Laborde Milaa . 2004).

يبقي أن ضرورات الاختصار تجعل من الملّخص عملاً ذهنياً ملزماً على مستوى الكتابة، فضرورة "الإخلاص" لمضمون البحث وللحركة الذهنية التي رافقته يصعب اختصارها كتابة، سيّما وان كتابة الملخص هي كتابة على الكتابة، مما يجعل الكتابة البحثية عامّة وكتابة الملخّصات خاصة، ولخدمة التراكم المعرفي بين الباحثين المختلفين، ضرورة تعليميّة يفترض أن يدرّب عليها الطلّاب الباحثون لجعل الملخّص يقع في نسيج نصّهم البحثي الأساسي، أي الرسالة ،ففي هذا التعليم ما يعفيهم من تنميط ملخصاتهم وتقليد نماذج الآخرين، كما نرى في الملخّصات التي نعاينها في هذا العمل.

كما إننا ، ومن باب الحيطة العلميّة والحيطة المنهجيّة، نقف في مصاف القائلين إن تعليم " الكتابة البحثية " بمختلف أشكالها شرط أساسي للإفادة عن البحوث ، لكنه شرط غير كاف لأكثر من سبب، فنحن لا نستطيع التأكد، وعبر الملخص، مما وصل إليه الباحث فعلاً، كما قد لا يتطابق ما وصل إليه مع ما يعبّرعنه كتابة. كما لا نستطيع أن نأمن شرّ احتكاك الباحث بالنوع الكتابي من خلال اطّلاعه على ملخّصات من سبقه في المجال بما يؤدّي إلى نوع من " العدوى " الكتابية الناتجة عن تقليد ملخصّات الآخرين، فقد تدفع هذه العدوى الى تنميط الملخصّات وتعقيم السياقات الذهنيّة والتجريبيّة والاجتماعيّة المرافقة لتجربة الباحث، كما نبقى عاجزين عن التأكّد، وأمام الفجوات التي استنتجناها في الملخصات على مستوى التماسك الذهني والكتابي، إن

كانت إشكالية الكتابة ناتجة عن عمل ذهني غير متماسك، أوبالعكس، عن عمل ذهني أشبع بالمفاهيم بعد انتهاء البحث لدرجة أن تتهافت هذه الأخيرة في التعبير عن ذاتها، أو كانت الإشكاليّة ناتجة حتى عن خلل في امتلاك مكوّنات الكتابة بما لا يفيد في التعبير عمّا يختفي وراء العمل البحثي (laborde Milaa..op. cit)

كما إن التساؤل حول الأهمية التي يعيرها الطلاب الباحثون لكتابة الملخص يبقى عنصراً أساسيّاً في تحديد مدى الإفادة من هذا الأخير في دراسة البحوث، فهل يتم تعاطي الطلّاب مع الملخص كنصّ علمي يرتبط بمضمون وشروط إنتاج معيّنة، أم يتم التعاطي معه انطلاقاً من أنه غير أساسي أوغير هام في الإفادة عن العمل، فهو مجرّد روتين أو فولكلور يطلب من الباحث القيام به بعد إنهاء بحثه، وليس من الضروري أن يكون بوضع تدارس وتمحيص يعكسان آلية العمل ومسار الباحث كما هي الحال في كتابة الرسالة البحثية مثلاً ؟

تبقى الإشارة ، على مستوى الملخصات، وقبل دخولنا في استعراض المدونة المكوّنة لبحثنا، أن معوّقاً آخر قد يحول دون سهولة التعامل مع ملخّصات البحوث المعنيّة، وهو طريقة قارىء الملخّص في تحليل المعطيات الآتية من المدوّنة، فإذا لم يكن هذا التحليل آليّاً يتتبّع إحصائياً عناصر المدوّنة بما يضمن ثبات هذه العناصر فسيتدخّل على الأرجح تأويل عناصر الملخّص بهدف إعطاء معنى لما ظهر في النص، وذلك من خلال وضع مصنّفات يأتي بها القارىء بما يلبّي فرضياته والإشكاليات التي يطرحها، والخطورة هنا أن تخرج المدوّنة عن الحيّز المعلن فيها بسبب الاسقاطات الآتية من القارىء، فيستبدّ هذا الأخير بالنّص مخضعاً إيّاه لعشوائية التأويل (Ricoeur. In Karsenti op. cit) ويضعف عندها ضبط المعاني أو التوافق عليها. يبقى الضامن هنا الثقافة المشتركة التي تجمع كاتب الملخّص أو الباحث بقارىء الملخّص بحكم الانتماء إلى المجال وقدرة القارىء على تفعيل التفكير النقدي بما قد يضمن صحة التأويل وجودة العمل .

(Van der Maren 2010)

4- المدوّنة : معطيات وتوجّهات.

تكمن قيمة أي نص علمي في مجموعة مكوّنات ليس أقلها أهمية الموضوع المعالج وطريقة معالجته وحسن اختيار مصادر المعلومات حوله، وتنخّل الوسائل البحثيّة المعينة في معالجة أفكاره، كما تكمن في القدرة على تنظيم المعالجة واتساق أجزاء العمل وتسلسلها المنطقي بما يفيد بتطوّر فكرة الباحث حول الموضوع، وتكمن أخيراً في النتائج التي تحصّلت للباحث، وفي جدواها في تطوير المجال المعنيّ،(Karsenti . op. cit) ونضيف فنقول إنها تكمن، على المستوى النصّي، في قدرة الباحث على تنظيم نصّه واستثمار لغة العرض بما يفيد في إيفاء الموضوع حقه.

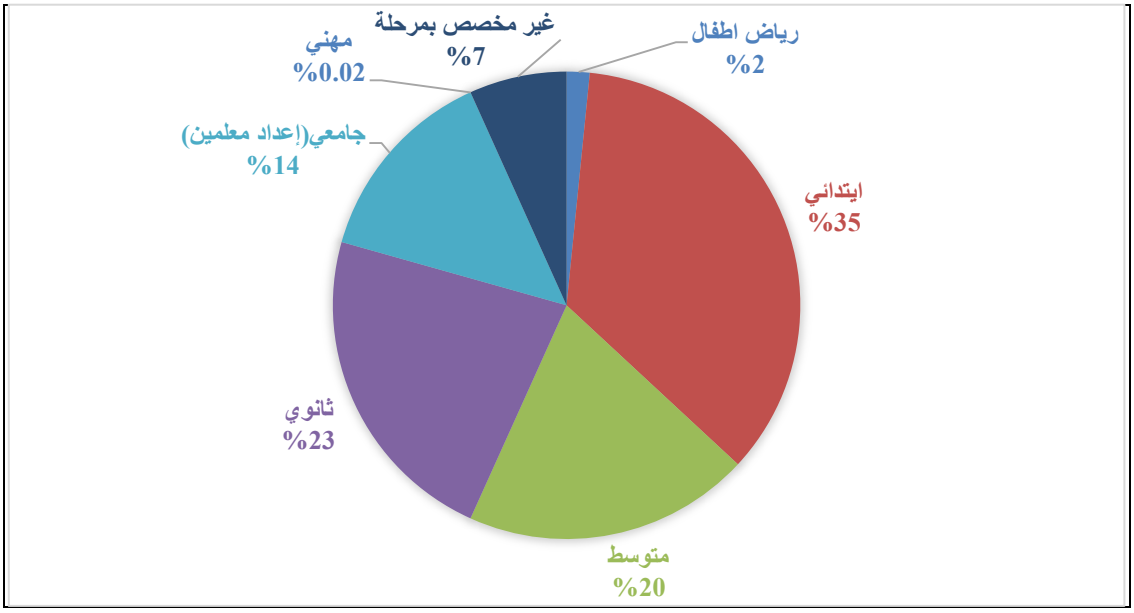
ويمكن للقارىء اليقظ المستهدف بنصّ الملخّص، ومن خلال مبدأ تحليل المفاهيم الأساسية التي بني عليها النصّ، تتبّع مدى اتّساق خطّة العرض المذكورة، فيبحث عن مقدّمة تحدّد الموضوع وتحدّد أهدافه، كما يبحث عن مخطّط النص، وطريقة طرح إشكاليته، وعرض الفرضيات التي يفترض أن تجيب عنها، كما قد يتبيّن الإطار المعرفي الذي يدور ضمنه البحث في حال أعلنه الباحث، ويتبيّن حكماً المنهجيّة البحثيّة ووسيلة البحث وتحديد العينة في البحوث الميدانية ووسائل القياس وحدودها، كما يتبين ما يعلنه الباحث من نتائج، ويقيّمها ليتحقق من جدواها.

وانطلاقاً من هذه المكوّنات، وانطلاقاً من أن الطالب الباحث يبحث في مجال اختصاصه، ويبحث في ما تعلّم أن يبحث عنه، كيف تبدو بحوث تعلّمية اللغة العربية في رسائل الماجستير المتوفّرة لدينا،(أربعون بحثا) على مستوى المراحل التعليميّة المستهدفة، المجالات اللغويّة المستهدفة، الموضوعات المستهدفة، بشكل عام، وعلى مستوى الشكل البحثي أوالمنظومة البحثيّة التي تندرج فيها هذه البحوث، بشكل خاص؟

فعلى مستوى المراحل التعليميّة التي تستهدفها البحوث نتبيّن ما يأتي :

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	مجموع المراحل	النسبة
رياض اطفال	2			2			4	2%
ايتدائي	41	19	11	8	8	2	89	35%
متوسط	12	10	8	6	8	6	50	20%
ثانوي	13	10	13	10	9	2	57	23%
جامعي(إعداد معلمين)	9	11	9	5	1		35	14%
مهني	1						1	0.02%
غير مخصص بمرحلة							17	7%
مجموع الرسائل	78	50	41	31	26	10	253	100%

جدول رقم 1 : المراحل التعليميّة المستهدفة.

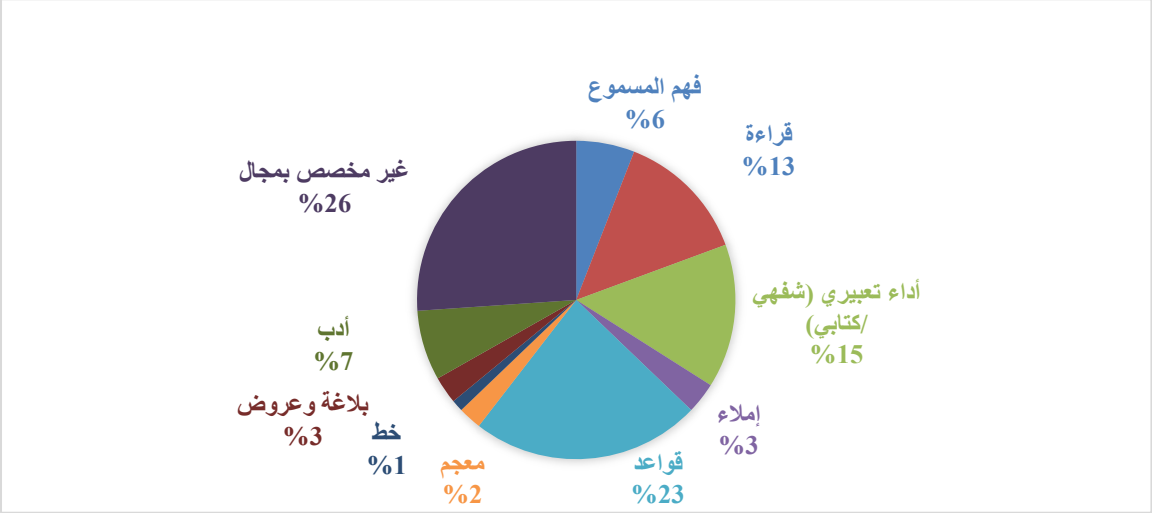


شكل توضيحي رقم 1 : المراحل التعليميّة المستهدفة.

أمّا على مستوى المجالات اللغوية المستهدفة فنلاحظ :

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	مجموع المجالات	النسبة
فهم المسموع	8	3			3	1	15	6%
قراءة	13	11	4	4	2		34	13%
أداء تعبيري (شفهي /كتابي)	6	5	6	10	7	3	37	15%
إملاء	3	2		1	2		8	3%
قواعد	22	8	11	6	7	5	59	23%
معجم	4		1		1		6	2%
خط		2			1		3	1%
بلاغة وعروض	2	2	2		1		7	3%
أدب	3	5	3	1	4	2	18	7%
غير مخصص بمجال							66	26%
مجموع الرسائل	61	38	27	22	28	11	253	100%

جدول رقم 2 :المجالات اللغوية المستهدفة.

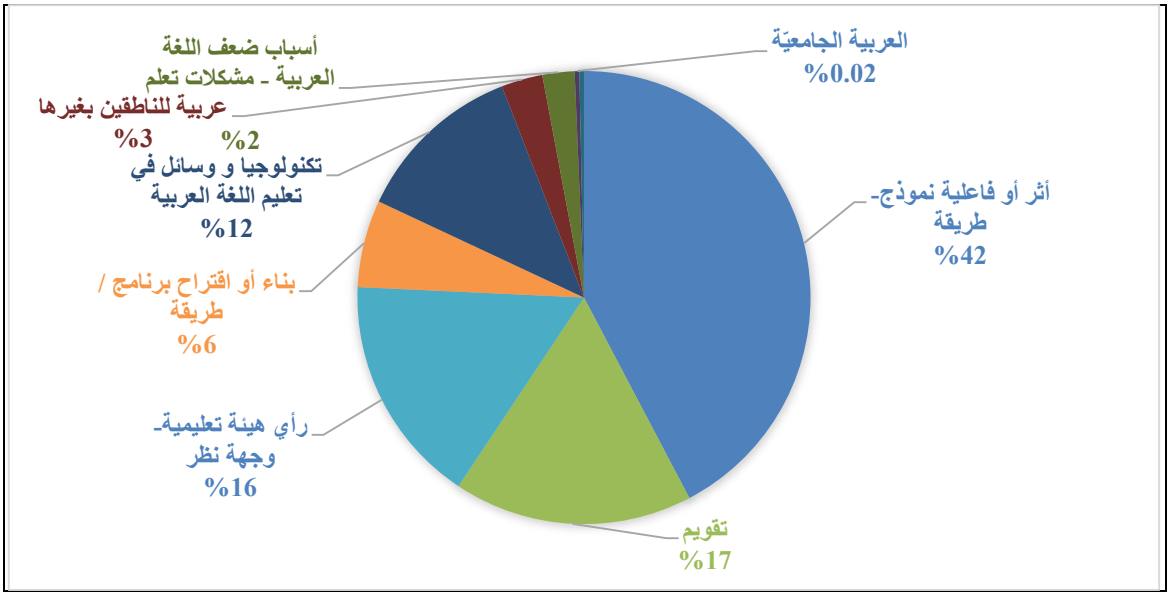


شكل توضيحي رقم 2 : المجالات اللغويّة المستهدفة.

ونلاحظ ، على مستوى الموضوعات المستهدفة، الآتي :

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	مجموع الموضوعات	النسبة
أثر أو فاعلية طريقة /نموذج /استراتجية	38	21	22	17	21	10	129	42%
تقويم (مستوى تحصيل-أداء معلمين -منهج -كتاب-امتحان)	23	15	8	4		2	52	17%
رأي هيئة تعليمية وادارية- - اعداد معلمي - وجهة نظر	13	16	11	7	1	2	50	16%
بناء أو اقتراح برنامج / طريقة	7	2	3	2	4	1	19	6%
تكنولوجيا و وسائل في تعليم اللغة العربية	19	8	3	4	2	1	37	12%
عربية للناطقين بغيرها	2	4	1		1	1	9	3%
أسباب صعف اللغة العربية - مشكلات تعلم العربية	2	1	3	1			7	2%
أثر الاجنبية على تعليم العربية وتعلمها		1					1	0. 02%

جدول رقم 3 : الموضوعات المستهدفة



شكل توضيحي رقم 3 : الموضوعات المستهدفة.

تلك هي خريطة المجال كما يحدّدها الطلاب الباحثون في ديداكتيك العربية، فإن كان التوافق حاصلاً، بحثيّاً حول مكوّنات الاختصاص على مستوى المراحل والمجالات والموضوعات، فهو غير حاصل حول أولويّات المعالجة التي يستدعيها تعليم العربية وتعلّمها اليوم، فنلاحظ مثلا، وعلى مستوى المراحل الدراسيّة التي تحظى بالاهتمام، أن المرحلة الابتدائية تستأثر بنسبة % 35 من الرسائل وهي النسبة الأعلى إذ يعتبر الابتدائي مرحلة تأسيسيّة في تعليم اللغة وتعلّمها. غير أن مراجعة عناوين الموضوعات المستهدفة لا يشير الى الاهتمام بالموضوعات ذات الأولوية التعلّمية المطروحة في المرحلة الابتدائية بما تفترضه من عمل على أنشطة المتعلم الذهنية وأنماط التعلم واستراتيجيات التعلّم وبناء التصوّرات وحلّ المشكلا ت والتعلّم التعاوني وغير ذلك من محاور عمل تقتضي على الديداكتيك أن يتقاطع مع علوم تربوية أخرى ليس اقلها علم نفس التعلّم وعلم النفس اللغوي ونظريات تعلّم اللغة والنظريات الألسنية المختلفة، إذ نلاحظ غياب هذه الموضوعات في الرسائل لصالح التحقّق من طرائق التعليم وأثرها في تطوير التعلّم، كما تغيب البحوث الاجرائية ودراسة الحالة، وهما مجالان أساسيان في معالجة مشكلات تعلّم اللغة، سيّما في الابتدائي، كما سنرى لاحقاً.

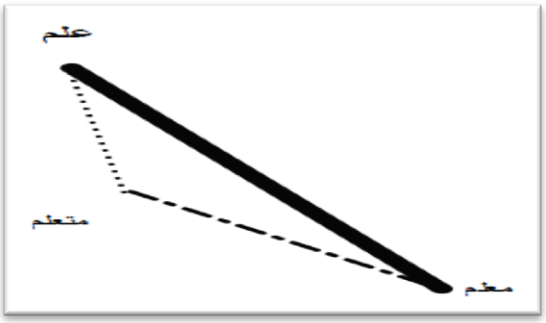
أما على مستوى المجالات اللغوية المستهدفة فنلاحظ أنّ نسب معالجة الباحثين للمجالات تسير في منطق مخالف لمنطق التعلّم المتعارف عليه، فيستأثر تعليم القواعد بنسبة % 23 من الرسائل، مع تركيز على المرحلتين المتوسطة والثانوية، في حين نلاحظ تراجع تعلميّة التعبير الى نسبة 15% من الموضوعات، والقراءة الى % 13 وفهم المسموع الى % 6 من مجموع الرسائل ، في حين يفترض أن يتّجه منطق التعلّم صعداً، وحسب المتعارف عليه، من فهم المسموع إلى المقروء إلى التعبير الشفهي والكتابي ثمّ أخيرا إلى القواعد ! ويشير ارتفاع نسبة الاهتمام بتعلميّة القواعد هنا الى ترجيح كفة الوظيفة ما فوق اللغوية في تعليم اللغة على وظائفها الأساسية الأخرى.

ونلاحظ ، على مستوى الموضوعات، تقدّم الموضوعات التحقّقيّة التثبيتيّة على حساب الموضوعات التنقيبيّة الاستكشافيّة، فتطغى الطرائق والوسائل (أثر طريقة أو نموذج % 42، أثر تكنولوجيا ووسائل 12%) ويتراجع التقويم (تقويم تحصيل ، تقويم أداء معلم ، تقويم فهم اوتقويم كتاب 17%)، على حساب الموضوعات التأويليّة التي تهتم لرأي الفاعلين وليس لعملهم فحسب (رأي الهيئة التعليمية والإدارية في إعداد المعلمين، وجهة نظر في موضوعات تعليم العربية 16%)، في حين تتراجع الموضوعات التشاركيّة العلاجيّة التي تأخذ بعين الاعتبار سياقات التنفيذ وإشكاليّات الأرض ودور الفاعلين المعنيين (اقتراح برنامج او طريقة 6% ، أسباب ضعف اللغة ومشكلات تعلم 2%) وتغيب البحوث الإجرائية ودراسة الحالة . أما احتكاك اللغة العربية باللغات الاجنبية في عصر العولمة والانفتاح اللغوي، وأثرهذا الاحتكاك على تعلّم العربيّة فلا يحظيان سوى بنسبة ضئيلة جداً من اهتمام الطلّاب الباحثين. (عربية للناطقين بغيرها 3% ، أثر الأجنبية على تعلم العربية % 0,02) .

هذا على مستوى عناوين الرسائل، ونحن لن نطيل في هذا الباب حيث أن المستهدف من موضوع عملنا ليس تدارس المراحل والمجالات والموضوعات بشكل خاص، بل تتبع المنهجيّة البحثيّة في بحوث الديداكتيك وجدوى النتائج الصادرة عنها. ولكن، ماذا تعني هذه النسب المختلفة، متى عمدنا إلى تحليل عناصر الخريطة التي رسمتها بحوث الماجستير في ديداكتيك العربية، على ضوء الشكل المتعارف عليه والذي يرسم

خصوصيّة العمل الديداكتيكي، ونعني به المثلّث التعلّمي ؟ وكيف يظهر المثلّث التعلّمي انطلاقا من بحوث الماجستير المعاينة في ديداكتيك اللغة العربيّة ؟

المثلّث التعلّمي كما يظهر في بحوث ديداكتيك اللغة العربيّة.



إن التفاوت الحاصل في النظرة الى أولويّة الموضوعات وشكل معالجتها يجعل المثلّث التعلمي يضيق بحمله في اتّجاه، وعلى حساب الاتجاهين الآخرين، إذ تتمركز عناصر العمل الديداكتيكي، كا يراها الطلّاب الباحثون، وتتدافع لتستقر على محور علم/ معلم، فتطغى البحوث التي تعالج موضوعات الطرائق والوصفات التعليميّة، والوسائل، ووجهات النظر حول المنهج والكتاب وإعداد المعلم، على الموضوعات التي تعالج المفاهيم التعليمية وسياقات التعليم وطبيعة العلاقة، انطلاقاً منها، بين معلّم ومتعلّم، كما تطغى على الموضوعات التعلّمية التي تعالج العلاقة المتفرّدة التي يقيمها المتعلّم مع العلم بهدف امتلاكه (تغييب لمفاهيم تعلّميّة أساسيّة مثل مفهوم التصوّرات، ومنطقة النماء، وحلّ المشكلات، وأنماط التعلّم، واستراتيجيّات التعلم الخ ...). كما إننا لا نرى في الملخّصات ذكراً للعلوم المرجعية التي تتقاطع معها البحوث الديداكتيكية من علم نفس التعلّم وعلم الاجتماع ونظريات بناء اللغة، وفي هذا التقاطع ضرورة منهجية لكل من أراد العمل في مجال الديداكتيك مما يدفعنا الى القول إن خارطة عمل الطلاب الباحثين تحدّد مثلّثاً تعلّمياً يختلّ توازنه لصالح محور واحد من محاوره بما يهدّد بانفجاره. كما وأنّ هذا الخلل لا يشي فقط بالتوجّه البحثيّ وطبيعة عمل الطلاب الباحثين فحسب، بل يهدّد البحث الديداكتيكي بالإجمال بفقدان التوازن المطلوب للإحاطة بمستلزماته، ويوحي بعدم اتّساق الإعداد الجامعي المراعي لخصوصيّة القيام بهذا البحث. فإذا كان من الطبيعي أن يركّز الطالب الباحث اهتمامه في مجال واحد من المجالات التي يتناولها الديداكتيك بحكم حصريّة موضوع الرسالة، فهناك، وبعد استعراضنا لمجموعة العناوين، إشكال يعانيه الإعداد الديداكتيكي في الجامعات العربية في التعاطي مع الجهاز المفهومي للديداكتيك والذي يقتضي تحقيق التوازن بين أطراف المثلث، فإذا كان الطالب الباحث لا يبحث من ناحية أخرى إلا في ما تعلّم أن يبحث عنه (Sensevy 2011)، فقد يكون من الطبيعي أن نتساءل بدورنا، وعلى مستوى مجموعة البحوث، عن سبب هذا التمركز الخانق، وبغضّ النظر عن الجامعة التي ينتمي إليها الباحث، على ضلع من أضلاع المثلث! فهل هذا التمركز حاصل لسهولة التعاطي مع طبيعة الموضوعات التي تتواجد عادة في منطقة هذا الضلع، أم يمكننا أن نرجّح فرضيّة الإعداد الديداكتيكي غير المتكافئ في الجامعات العربية لتغطية مختلف المقتضيات المتعارف عليها في الديداكتيك، ونعني ضرورة إعداد الطلاب الباحثين على العمل انطلاقا من مبدإ تقاطع ميادين علميّة متعدّدة يفترض بهم أن يمتلكوا أساسياتها ويحسنوا العبور في خضم مقتضياتها المعرفية ؟!

من ناحية أخرى، يجعلنا هذا التهافت البحثيّ في العمل على محور واحد نرجّح فرضيّة صفريّة الانطلاق وغياب الذاكرة العلميّة الجماعيّة لدى الطلّاب الباحثين (علي، محمّد، 2002)، وعدم التفاتهم الى مبدأ بحثي هام وهو مبدأ التراكم المعرّفي، والبناء انطلاقا من الإفادة من خبرات الآخرين . يساعدنا في ترجيح هذه الفرضية غياب الدوريّات والمجّلات العلميّة العربيّة المهتمّة بموضوع الديداكتيك، وندرة قواعد البيانات الألكترونيّة في المجال، فتنعدم الفهرسة التي تسهّل الرجوع اليها، وليس أدلّ على ذلك من معاناة المهتمين، على مستوى لبنان مثلاً، في تعقّب الرسائل البحثيّة الصادرة في المجال، واضطرارهم الى الوقوف على أبواب الجامعات، والقيام بما يشبه التجوال البحثي، و" من باب الى باب "(porte à porte) للحصول على معلومات تأتي زهيدة جدّا حول الرسائل المناقشة في المجال. وننوّه، بالمناسبة، بأهميّة العمل الذي تقوم به شبكة المعلومات العربيّة التربوية (شمعة) بهدف تثبيت مبدأ التراكم المعرفيّ في البحث العلمي، سواء في هذا المجال أوفي غيره من مجالات العلوم التربويّة.

أمّا داخل الجامعة الواحدة فنلاحظ ترجيعا في عناوين الرسائل إذ نجد الموضوعات نفسها تتكرّر، مع تنويع بسيط يتناول المستوى الصفّي المعالج في المرحلة الدراسيّة، أو يتناول تغيير الأداة البحثية أو المجال اللغوي المعالج، وكأن بعض الجامعات يميل الى تسويق ما يشبه البروتوكول البحثي أو الموضة في اختيار الموضوعات الديداكتيكية، وفي نوع من العدوى البحثية، فيعالج طلابها الباحثون في سنة ما موضوع الطرائق، ويعالجون في سنة أخرى موضوع المناهج ، وفي سنة ثالثة موضوع الوسائل التكنولوجية وهكذا، بغضّ النظر عن الحاجات المتبديّة في المجال... ولا يخفى هنا الدور الهام الذي يضطلع به الأساتذة المشرفون على الرسائل في تسديد خيارات الطلاب الباحثين، وتوجيههم ناحية سد النواقص في الموضوعات التي تحتاج إلى معالجة، ولا زالت بعد أرضاً عذراء، وربما يستحق موضوع الإشراف على الرسائل أن يفرد له بحث مستقلّ لاحقا، غير أنّه يبقى هنا خارج اهتماماتنا.

فد يبرّر هذا التكرار، ومن ناحية ثانية، بكون القضايا التعليميّة مشتركة، فنتوقّع إزاء التشارك في الهمّ التعليمي لجوء الطلّاب الباحثين إلى عقد المقارنات بين جامعة وأخرى، أو بين دولة عربيّة وأخرى، غير أنّ اللافت على هذا المستوى غياب الدراسات المقارنة في الموضوعات المعالجة رغم ذلك، وليس هذا الغياب سوى مؤشراً آخر ينبئ بالانكماش البحثي في معالجة الموضوعات، فبدل عقد المقارنات نرى مجتمع الدراسة يضيق، على العكس، جغرافيّاً، وينحصر في منطقة الباحث دون أن تكون لهذه المنطقة خصوصيّة بحثيّة أو تعليميّة تدفع إلى ذلك، فالخصوصيّة ليست سوى سهولة مناطقيّة مريحة للباحث في تنفيذ البحث، فتنكمش الأبحاث، ولا يحظى المنهج المقارن بأي حيّز من الاهتمام لدى الباحثين للاطّلاع على خصوصيّة جغرافية الآخرين، أوعلى النواتج التعليميّة المتأتية من العمل ضمنها.

6- ملامح الطلاب البحثيّة وخطة عملهم.

من المعروف أنّ الطالب الباحث يسترجع في عمله البحثي الخطاب المنهجي الذي تعلّمه في مقرر منهجيّة البحث، فالهدف من رسالته أن يثبت أنه قادر على القيام ببحث، و يسترجع الخطاب العلمي، والهدف من رسالته أن يفيد بامتلاك مضمون علمي ويسعي إلى تطويره، كما يسترجع خطاب العرض، والهدف من العرض أن يثبت لذاته، كما للآخرين من مشرف ولجنة تحكيم وقرّاء، أنّه قادر على الإفادة، كتابة، بالتجربتين

البحثيّة والمعرفيّة (Fleury. op. cit) .من هنا نفترض أن يمتلك الطالب الباحث المفاهيم البحثية الأساسية، كمفهوم الإطار المعرفي والشكل البحثي والإشكالية والأسئلة البحثيّة والفرضيّة ومنهجيّة البحث ووسائل البحث ونتائج البحث، كما يفترض أن يتنبّه لضرورة إعلان محدوديّة النتائج التي توصّل إليها، ثمّ لضرورة فتح الآفاق البحثيّة المتوقّعة للمتابعة في المجال، ولكل ما هناك من مستلزمات تشكّل ما يعرف بالمسار البحثي.فكيف تتبدّى لنا عناصر هذا المسار المفترض أن يكون الطلاب الباحثون قد درّبوا على امتلاكها في رسائل الماجستير المعاينة؟

6-1 الإطار المعرفي والشكل البحثي .

يعتبر تحديد الإطار المعرفي النظريّ مرحلة أّساسية في المسار البحثي، وتؤثّر طبيعة هذا الإطار في تحديد الشكل البحثي والمقاربة المنهجيّة ووسائل البحث التي يعتمدها الباحث. والمعروف أن الإطار المعرفي النظري يضيق متى كانت البحوث تطبيقية أكثر منه في البحوث التأويليّة مثلاً، ويتسع ليوجّه عمل الباحث متى كانت البحوث نقديّة . وبالإجمال، لا يمكن أن يكون هناك بحث دون إطار معرفيّ أو موقف معرفيّ للباحث يرتبط بطبيعة نظرة الأخير إلى الواقع المعاين، وطبيعة المعارف الناتجة عن البحث، والهدف من البحث، وموقع الباحث إزاء بحثه . (Gohier . 2011)

قد يكون من غير الملزم، أو حتى من غير المناسب، أن يفرض على الطالب الباحث إعلان إطاره المعرفيّ في بدايات عمله البحثي إذ قد لا يكون هذا الإطار واضحاً كفاية للباحث في بدايات البحث، أو قد يكون الإطار واضحاً غير أنّ إعلانه يلزم الباحث ويقيّد خطة عمله فيفضّل عدم التصريح به . ويصبح إعلان الإطار البحثيّ ضرورة متى انتهى البحث، إذ على الباحث الإفادة به لتسهيل عمل القارىء وإعطائه مؤشرات تسهّل فهم هذا الأخير للعمل . وربّما توجد هذه المؤشرات في متن بحوثنا، غير أننا لا نتلمّس لها أثرا في الملخّصات، بل يكتفي بعض الباحثين بإعلان منهج البحث (% 30 من الرسائل يعلن منهجا يتراوح بين الوصفي وشبه التجريبي، في حين تبقى نسبة % 70 من البحوث دون إعلان لمنهج الرسالة البحثيّ).

لذا نفترض أن الإطار المعرفي في بحوث الديداكتيك المعاينة هو إطار يلتزم المنظومة الوضعيّة (paradigme positiviste) استنادا إلى طبيعة البحوث المعاينة التطبيقيّة، وانطلاقها من الواقع التعليمي، والنواتج المتحصّلة البراغمتية الهادفة بالمبدأ إلى تغيير الواقع، واستنتاجنا أن ذاتيّة الباحثين تبقى خارج سياقات البحوث، فهم لا يتدخلون في بحوثهم سوى من باب عرض أثر طريقة أو استطلاع رأي،

أما الشكل البحثي الناتج عن هذا الإطار النظري فيتراوح في الملخّصات، وإنطلاقا من طبيعة معالجة الموضوعات المطروحة، بين التحققي الإثباتي nomothetique (% 62,5 أثر طريقة أو نموذج أو وسيلة...) والتنقيبي الاستكشافي hermeneutique (% 30 تقويم، استطلاع رأي...) ثم التغييري التطويري pragmatique (% 7,5 تطوير تعلّم ، اقتراح برنامج...)، كما نلاحظ غيابا شبه كامل للبحوث التشاركيّة collaborative (عمل الباحث والممارس معا) وللبحوث المتورّطة (participative) دراسة الحالة أو البحوث الإجرائيّة). (Van Der Maren, 2010),

6 – 2 الإشكاليّة، الأسئلة البحثيّة، الفرضيّة.

اما متى تجاوزنا الإطار المعرفي والشكل البحثي فنلاحظ أن منطق عرض البحث يطغى على منطق البحث، وهذا طبيعي في الملخّص، غير أن منطق العرض هذا يبقى خارجياً شكلياً ولا يفيد سوى بمراحل تنفيذ العمل البحثي، وبالنتيجة التي وصل اليها الباحث دون أن يفيد بالحركة البحثية التي سطّرت مسارالباحث، فلا تظهرفي الملخّصات إشكاليات الباحثين وأسئلتهم البحثية وفرضياتهم، و لا يعلنون عن انطلاقهم من مشكلة بحثيّة أو من قلق بحثي يحاولون مواجهته من خلال بحثهم، كما لا تبدو لهم العناصر المكوّنة للوضعيات التي يبحثون فيها مأزومة أو تتداعى لتشكّل مشكلة تطرح حولها الفرضيّات. وإن مال بعض المنهجيين إلى الدفاع عن انعدام وجود الإشكالية والفرضية في البحوث الإستكشافية أو في البحوث التفسيريّة في بداية العمل البحثي، يبقى أن هذين العنصرين سيتشكلان حكماً، ولو ضمنا، لاحقاً، وذلك من خلال احتكاك الباحث بالوقائع ومحاولته فهمها وتفسيرها.(De Ketele, 2010)

غير أنّنا نرى الباحثين على هذا المستوى منهمكين بتقديم الشق التنفيذيّ، وبشكل حياديّ، عارضين للموضوع وللوسائل البحثيّة ولتفاصيل إجراء الاختبار للخلوص الى النتائج التي تحصّلت لديهم، ولكنهم لا يتحدثون عن مسارهم البحثي، فكأن تجربتهم لا تعني هذا المسار بل تبقى على مستوى العمل الامبريقي التجريبي إذ يهتمون بالتوجّه الى الميدان، ولقاء المعنيين وبتنفيذ التجربة، ويخلصون الى نتائج تثبت ما توقّعوه دون أن تدفعهم هذه النتائج، وحسب نص الملخّص، إلى إعادة النظر في إشكالياتهم وتطويرها أو في فرضياتهم وتعديلها . ومن المعروف أن هذين العنصرين في المنهجية البحثية، الأشكالية والفرضية، يرتبطان بذاتية الباحث ويحدّدان فضاءه البحثي، في حين تبقى التمشّيات التنفيذيّة التقنيّة خارج هذه الذاتية، فإذا كان المستهدف من البحث تطوير الذاتيّة البحثيّة، فإن أهمية النتائج سترتبط بهذين العنصرين وبمسار الباحث أكثر من ارتباطها بإعلان ما وصلت إليه آليات التجريب والتنفيذ، وإلا بقيت النتائج بذاتها عنصراً خارجاً عن إرادة الباحث، يحققه كل من امتلك آلية التنفيذ دون أن يرتبط بالديناميّة البحثيّة التي تمثل خصوصيّة الباحث. وإن كانت استقلاليّة النتائج عن ذات الباحث، من ناحية أخرى، صفة من صفات العلميّة في العمل البحثي، وتشير إلى موثوقيّة هذه النتائج، فإنّ طبيعة العمل المستهدف في الرسالة البحثيّة هو عمل توازي فيه النتائج الحاصلة أهميّة المسار الذي يسعى الباحث إلى تسطيره .

6 – 3 منهجية البحث ووسائلها.

تتناول منهجية البحث مختلف التمشّيات التي يقوم بها الباحث لإثبات فرضيته، ويرتبط تنفيذها بالإجمال بطريقة طرح الباحث لإشكاليته، وتحدّد هذه المنهجيّة خطة العمل وطرائقه.وقد لاحظنا ، في محاولتنا لتتبع منهجية عمل الباحثين، أن طرح الإشكاليات للإجابة عليها غير ملحّ من أعمالهم، فهم إما يطمحون الى تنفيذ طريقة للتحقق من فاعلية أثرها (42%) إما يهتمّون لاستطلاع رأي حول موضوع معين باتجاه تطويره (16%) ، فتأتي نواتج عملهم ، وفي الحالتين، لا استجابة لإشكالية أو لحل مشكلة بل توصيفاً لواقع حال ورغبة في التجريب، في حين يأخذ تدخّلهم في ميدان بحثهم طابع الإسقاط (تجريب طريقه أو نموذج، اقتراح لائحة كفايات ...) اكثر مما يأخذ طابع البحث والتفاعل مع الواقع.

وهكذا، سواء عمد الطلّاب الباحثون الى التجريب والأرقام (في البحوث الكميّة) أو عمدوا الى التفسير والتوصيف (في البحوث الكيفيّة)، نلاحظ أن مقارباتهم لمجالات بحوثهم تستند الى مجموعة متغيّرات

منعزلة عن سياقاتها، ترتبط ببعضها بعلاقات حتميّة كعلاقة النتيجة بالسبب، فتحسين مخرجات تعلّم ما يرتبط بأثر برنامج أو طريقة ما، وتطوير تعليم ما مرتبط بلائحة كفايات يمتلكها أو يطمح الى امتلاكها معلّم، وبين المنهجيتين، الكميّة والكيفيّة، يلتزم الباحثون مقولة الحتميّة.

ويحاول الباحثون إثبات مقولاتهم، فتميل مختلف البحوث التي تتناول أثر برنامج أو طريقة الى تأكيد أهميّة هذه الأخيرة من خلال ملاحظتهم تحسّن نواتج التعلّم لدى العيّنة الاختباريّة التي خضعت لهذه الطريقة إزاء العيّنة المحيّدة. غير أنّ اللافت على هذا المستوى ضيق العيّنة وعدم تكرار التجربة في مختلف البحوث، فإن كان الطلاب الباحثون قد تعلّموا أنّ تضييق العينة ضرورة منهجيّة تساعد الباحث في ضبط تفلّت المتغيّرات - وهي حكماً متفلّتة في المجال التعليمي وتعصى على الباحث – أملاً بضبط نواتج التجربة، فنحن نشتّم على هذا المستوى خللاً في المنهجية البحثية لا يعوّضه حرص الباحث على ضبط المتغيرات، ألا وهو صدقيّة النتائج وصلاحيّة تعميمها في هذا النوع من البحوث التي تعاني من ضيق العيّنة وعدم تكرارالتجربة، كما أنه لا حجة لهذه البحوث على برهنة جدوى نتائجها سوى من خلال إطلاعنا على عكس هذه النتائج : إعلان تحسّن في نواتج المجموعة التجريبية إزاء ثبات معدّل المجموعة الشاهدة أو الحياديّة (Lorraine S. 2011) !

وإن كنا قد اشرنا سابقاً الى عدوى الموضوعات أوليس بإمكاننا أن نشير هنا الى عدوى المنهجيّة البحثيّة إذ يستنسخ الطلاب خطتهم البحثية لناحية تضييق العينة وعدم تكرار التجربة ويأتي البرهان منتقصا والنتائج حتميّة وكأنّها محدّدة سلفا ؟

هذا إن لم نستفض في كلامنا، وعلى مستوى المقاربة الديداكتيكيّة الصرفة، حول خلل يسم عمل الطلّاب الباحثين وهو ميلهم إلى تمجيد الطريقة وإغفالهم للمساوئ التي أفضى إليها هذا التمجيد في مسار ديداكتيك المواد، أونستفيض في الكلام حول خلل آخر هو إغفالهم للصفة التركيبيّة المعقّدة التي تطبع الحدث التعلّمي وتداخل متغيّرات مختلفة سواء في موضوع تحسين الأداء أو في موضوع تطوير مخرجات التعلّم، لذا تبدو سياقات بحوثهم، نتيجة لهذا الخلل، معقّمة، وتجاربهم منمّطة، ويبقى الفاعلون الحقيقيّون مغيّبين لا يتجاوزون كونهم أدوات في التنفيذ.

ولا يقتصر هذا الخلل المنهجي على البحوث المكمّمة فحسب، بل نلاحظه كذلك في البحوث التفسيريّة حيث تبقى العيّنة محدودة هي أيضا، وحيث لا يعمد الباحثون الى التثليث (Triangulation) أي محاولة مقاربة الوقائع المعاينة ذاتها من خلال تقنيات اطّلاع مختلفة (De Ketele. op.cit) ، فهناك دائماً مجموعة معنيّة باستمارة للاطّلاع برأيها، ولكن قلّما يعمد الباحثون (باستثناء واحد من أربعين) إلى اعتماد تقنيّة اطّلاع أخرى تردف بالاستمارة، كالمقابلة أو الملاحظة أو دراسة الحالة أو حتى القياس الكمي، لتطوير فهمهم لأجوبة من استطلعوا آراءهم بما يساعدهم في تثبيت نتائج ما وصلوا إليه. كما ترتكز البحوث التفسيريّة في نسبة لافتة منها إلى ما يسمّيه الباحثون " وجهة نظر " تعني رأي مجموعة واحدة ضمن مجموعات متعدّدة متواجدة في إطار عمل الباحث، لكن الباحثين لا يلجؤون إلى مقارنة وجهة النظر هذه بوجهات نظر المجموعات الأخرى (باستثناء بحث واحد) حول موضوع معيّن بما يفيدهم بتعميق فهمهم للموضوع انطلاقا من تنوّع وجهات النظر حوله.

وانطلاقاً من محدودية المجموعات المساءلة، ومحدوديّة التجربة، ومحدوديّة وسائل القياس، يمكننا أن نفترض محدوديّة في قدرة البحوث على تعميم ما وصلت إليه من نتائج. ونميل هنا إلى استبعاد مبدإ التعميم الذي يعتبر شرطا أساسيّا من شروط نجاح العمل العلميّ، مفترضين بدلا منه، كي نفي الباحثين حقّ جهودهم البحثيّة، إمكانيّة " نقل المقولات (Transferabilite)، وهو خيار يترك للمعنيين بالبحوث من ممارسين وفاعلين متى زوّدهم الباحثون بتفاصيل التجربة وبسياقات التنفيذ، علّهم يستطيعون الأفادة من هذه النتائج في سياقات مشابهة (Toussignant 1989) . ويعتبر تحقيق مبدأ "نقل المقولات" هذا من باب الإشهاد العلمي للبحوث (validation).

يبقى معيار أساسي للحكم على نوعيّة النتائج وهو الصفة الافتراضيّة الملزمة للباحث في إعلان نتائجه، فيفترض إعلانها مؤقّتة، مرهونة بسياقات التجريب وبوسائل التجريب وبمحدوديّة العيّنة ومحدوديّة التجربة ، كما يفترض إعلانها قابلة للنقض ولا تلتزم طابع الحتميّة، غيرأنّنا نفتقد هنا تواضع الطلّاب الباحثين العلمي والتزامهم بمبدأ الاتّساق الداخلي للبحوث (Crahay. 2011) إذ لا يشيرون في ملخّصاتهم إلى الصفة الافتراضيّة لنتائجهم ولا يشكّكون بالصلاحيّة المطلقة لهذه النتائج أو بقابليتها للمناقشة أو النقض .

7- جدوى الرسائل البحثيّة في الديداكتيك .

تلك هي المعايير التي نفترضها أساساً لإثارة موضوع الجودة في بحوث الديداكتيك على مستوى الماجستر، وهي معايير طاولت معالجة الموضوعات وتمشيّات الباحث ونواتج بحثه ومواقفه من هذا الأخير.

إن قيمة هذه البحوث لا تكمن في جودة كل بحث منها منفرداً عن بقية البحوث، ولا منعزلاً عن الفضاءات العلميّة والاجتماعيّة التي أنتجته، وإذا كان البحث نواتج فهو أيضاً آلية، وهذه الآلية لا يمكن أن تكون نهائية، بل هي تتطور عبر الزمن، وتتطور معها قدرة الطالب الباحث على تطوير ذاته، وعلى ملاقاة الباحثين الآخرين في سعي لتطوير جسم معارف مفيدة، وإعادة النظر في هذه المعارف باستمرار لتوسيع دائرة المنتفعين منها، لذا لا يمكن الحديث عن قيمة الرسائل البحثية دون التطرّق إلى جدوى هذه الرسائل في تطوير الباحثين ذواتهم، وفي تطوير عمل الممارسين الذين تنفّذ هذه البحوث في سياقات يتواجدون فيها، وفي تطوير ديداكتيك المادة، ومن خلاله تطوير العلوم التربويّة بالإجمال انطلاقا من العلاقة الوثيقة التي تجمع الديداكتيك بالعلوم التربويّة، باعتبار هذه الأخيرة أصلاً وديداكتيك المواد فرعاً من فروعه.

فما هي الجدوى المتوقعة من هذه البحوث ، وعلى المستويات الأنفة الذكر؟

7- 1 - جدوى الرسائل البحثية في تطوير الباحثين .

تعتبر ألية إنتاج الرسالة البحثية تطويريّة بحد ذاتها وذلك من خلال دمج مجموعة مكوّنات بهدف إنتاج الرسالة، فهناك المعارف المستنفرة لبناء الرسالة، وهناك أنماط ربط هذه المعارف ببعضها، وهناك الكتابة البحثيّة التفكّرية. فعلى مستوى المعارف، تتراوح معارف بناء الرسالة بين معارف نظرية مرتبطة بالمادة، ومعارف عمليّة مرتبطة بواقع تعليمها، ومعارف إجرائية مرتبطة بخطة تنظيم الباحث لرسالته.

أما على مستوى أنماط ربط هذه المعارف ببعضها، فإن الممارسة البحثيّة تتجاوز الحيّز الأمبريقي القائم على تجميع المعطيات وتحليلها أو سرد وقائع العمل البحثي ، إلى عرض الدوافع والحجج التي أدّت إلى الخيارات البحثيّة، والقدرة من خلال الكتابة البحثيّة، ليس فقط على عرض الوقائع والدوافع، بل على تبريرها والدفاع عنها . فالرسالة رهان عمل ورهان تفكّر على هذا العمل (Cros. 1998) وقدرة للباحث على تعديل تصوّراته وتطويرها واستثمارها في سياق متحرك باستمرار هو سياق البحث. بهذا المعنى، تعتبر الرسالة تطويريّة للباحث سواء على مستوى القيام ببحث، أي إنتاج الرسالة، أو على مستوى التواجد في وضعيّة بحثيّة، أي التفكّر على البحث بما يساهم في بناء الذات البحثية. (Bourdoncle. 1994)

2-7 جدوى الرسائل البحثية في تطوير ممارسات الفاعلين.

من المفيد الإشارة إلى أن الرسالة البحثيّة تتلبّس أهميتها من مشروعيّتها العلميّة اولاً لا من مشروعيتها العمليّة، غيرأن الجدوى العمليّة تفرض مشروعيّتها في البحوث الديداكتيكية ، فهذه البحوث سياقيّة نفعيّة بطبيعتها، وتستند الى ممارسات المعنيين وآرائهم، وتتأثر بالمعنى الذي يعطيه هؤلاء الأخيرون لتجربة الباحثين . وإذا كانت المشروعية العلميّة تعتبر مطلباً أساسيّاً للجماعة العلمّية التي تتوجّه إليها البحوث، فإن المشروعية العمليّة هي المطلب الأساسي للفاعلين الممارسين حيث ترتبط أهمية التجربة البحثيّة بالنسبة لهؤلاء بقدرتها على حلّ مشاكلهم أو بمساعدتهم على إعطاء معنى لما يختبرونه في ممارساتهم (De Ketele Op. cit) .غير أن أولوية مشروعيّة على أخرى ،علميّة للباحث وعمليّة للممارس، ليست سوى حصيلة لثقافة هاتين المجموعتين، وللأدوار الاجتماعية المختلفة المطلوبة من كل منهما، في حين أن السياقيّة الميدانيّة تقربّهما، فالعلميّة بحث لخدمة فرضيّة أو نظريّة، والعمليّة بحث لخدمة وضعيّة أو لحلّ مشكلة، ويبقى العالم والممارس كلاهما في وضعيّة بحث، وإن اختلفت عدّة العمل لدى كل منهما (Huberman . 1982)، كما تبقى أسبقيّة الصفة الميدانيّة في البحوث الديداكتيكية ضرورة منهجيّة لمختلف العاملين من باحثين وممارسين، فمواصفات السياقات وحلّ المشكلات هي التي تملي على مختلف العاملين طرائق العمل، لا الأطر البحثية ولا الخطاب المنهجي.

تقتضي المشروعية الميدانيّة على الباحثين تعديل مقارباتهم البحثيّة والإقرار بأن المشروعيّة العلميّة لأبحاثهم والحلول التي تؤسّس لها هذه المشروعيّة ليست سوى من باب المساهمة في تأمين فهم أعمق للوضعيّات الميدانيّة، أكثر مما هي وصفات وحلول جاهزة للتنفيذ. وإن كانت الإشارة إلى أهميّة البحوث التشاركيّة ودورها في تطوير ممارسات الفاعلين تصطدم بصعوبة منهجيّة على مستوى إعداد الرسالة البحثيّة، حيث تعتبر الجماعة العلميّة أنّ الباحث هو المسؤول الوحيد عن بحثه، مساراً ونواتج، فمن الضروري أن تتوجّه بحوث الديداكتيك على مستوى الرسالة البحثيّة توجّها تشاركيًّا فيعمل الباحث والممارس معا، وانطلاقا من متنبّهين إلى دور السياقات وعناصرها المركّبة في التجارب التي يجريها الباحثون، حيث أن الممارس ليس شاهداً فحسب، أو مجرّد منفّذ لتجربة جديدة يأتي بها الباحث، بل هو صاحب الأولويّة والمشروعيّة في العمل الديداكتيكي.

كما لا يكفي أن يفيد الباحث الممارسين بطريقة أو بلائحة كفايات يفترضها مفيدة في تطوير العمل الصفّي كي تتطور الممارسات، حتى ولو استطلع الباحث رأي الممارسين أو وجهة نظرهم أثناء قيامه ببحثه. ويكمن الخلل برأينا، وكما لاحظنا في جزء غير قليل من الرسائل، في كون الباحث يعتقد بأن التعلّم يقاس، ويقاس

سيّما بالأرقام، ويعتقد أن خبرة الممارسين تختصر بالنتائج التي يحصّلها المتعلمون فحسب، وبأن هذه المحصّلات ليست سوى نتيجة طبيعية لعصريّة الوسائل والطرائق أو لحسن استخدامها (Lessard. 2006) .
كما يكمن الخلل في اعتبار الباحثين للتوصيات التي تأتي بها البحوث من باب الوصفات الناجعة، وبأن الوصفة ناجعة بغضّ النظر عن السياقات التي ساهمت في إنتاجها، أو بأن مجرّد فهم الممارسين للتوصيات والتوافق العقلاني مع الباحثين على جدوى هذه التوصيات كافيان كي يغيّر هؤلاء الممارسون ممارساتهم ، فالفهم والتوافق شرطان أساسيان كي تنجح التدابير والتوصيات، غير أنّ بناء المعنى في الممارسة يتجاوز عقلانية الفهم والإيمان بالجدوى (Vandenbergue. 2010) إلى تأسيس الشراكة الحقيقية بين الباحث والممارس، وذلك من خلال الثقة بعمل الممارسين، وبأولوية هذا العمل، ممّا يقتضي على الباحث إشراك الممارس بما يقوم به، لا تغييبه أو جعله متفرجاً في تنفيذ طريقة، ولا من خلال استطلاع وجهة نظره في كفاية، كما هو حاصل في رسائلنا، وهو في الحالتين لا يتجاوز كونه شاهداً على التجربة لا مشاركاً فيها.
كما وإنه إزاء محدوديّة خبرة الباحث، متى كان طالباً، وضآلة معرفته للميدان حيث يقوم بالتجربة، مقابل امتلاك الممارس لعناصر الوضعيّة حيث يعمل، قد يكون من المفيد لمختلف المعنيين أن تتبّدل المقاربة الديداكتيكيّة، فيكتفي الباحث بالمشاركة في التجربة، على أن يقودها الممارس منطلقاً من خبراته، وينفّذها مستفيداً من مشاركة الباحث معارفه ووسائله البحثية، ومن قدرة الباحث على التحليل، كما من قدرة الباحث، ومن خلا ل إعداده العلمي والمنهجي، على حفظ الهامش النقدي الموجّه لعناصر التجريب(Vanhulle.op.cit)
بما يربط التجربة بسياق تنفيذها، فتأتي المشروعية العمليّة في هذا العمل التشاركي من نتائج التجربة، وتأتي المشروعية العلميّة من جودة تحليل الباحث وقدرته على تصويب خطة عمله، وتصويب تجربة الممارس في آنٍ معاً .
إن هذه الصفة التشاركية في تنفيذ التجارب الميدانية تفتح الباب أمام البحوث الديداكتيكية للإفادة من خبرات الممارسين، وأمام التوجّهات الحديثة في إعداد المعلمين، والقائمة على تمهين التعليم، للافادة من الحركة البحثية القائمة في الديداكتيك .

7-3 جدوى الرسائل البحثية في تطوير ديداكتيك المادّة وتطوير العلوم التربويّة .

البحث مسار، والمسار سعي ينبني عبر الزمن. وإن تحقّق لهذا المسار الإشهاد، سواء ضمن الجماعة العلميّة أم ضمن المجموعة الاجتماعية، فجدواه ترتبط بالإضافات التي يحقّقها من خلال ملاقاته لأبحاث الآخرين مما يطوّر المجال البحثي . من هنا نفهم مقولة لجان التقييم، وإن كانت هذه المقولة مفاجئة أحيانا للباحث الطريّ العود، إن انتهاء بحثه ليس ختاماً لمساره أو تكريساً لوجوده في مجال الاختصاص الذي بحث فيه، بل انتهاء البحث بداية مسار لا بدّ له من ملاقاة مسارات الباحثين الآخرين، عسى في هذه الملاقاة ما يؤدي الى تطوير الباحث ومن خلاله إلى تطوير المجال.

أما كيف يؤدي تطوّر البحث الديداكتيكي الى تطوير العلوم التربوية، فمن المعروف أن انتماء ديداكتيك اللغة، سواء في المؤسّسات البحثيّة أو في مؤسّسات الإعداد التعليمي بشكل عام، يتراوح بين احتضان الديداكتيك في قسم علوم اللغة حيناً، أو في قسم الآداب حيناً آخر، أو في قسم العلوم التربوية في بعض الأحيان، وذلك تبعاً للقرار التربوي المركزي في هذه المؤسّسات بجعل الديداكتيك تلوذ بجنح واحد من هذه الأقسام الأكاديمية فتنتمي إليه دون آخر. لكنّ هذا القرار لا يحول دون تنبيهنا إلى علاقة القربى التي تجمع بين الديداكتيك وعلوم التربية بحكم الجمهور المشترك الذي يتوجّه إليه المجالان، وهو جمهور المهتمّين بالممارسات التعليمية

والمعارف العمليّة، سواء على مستوى التعليم أو على مستوى البحث، ثمّ بحكم الغائيّة التنفيذية النفعيّة التي تطبع المجالين (Du Fay. J. L. 2010) . غير أنه لا يخفى على المهتمين الثاقبي النظر أنّ علاقة القربى بين المجالين لا تطبعها دائماً، رغم القواسم المشتركة، صفة الودّية، فصحيح أنّ احتضان العلوم التربوية للديداكتيك يدعّم الثقافة المشتركة وضرورة الحوار بين المجالين، غير أن هذا الاحتضان قد يهدّد هوية الديداكتيك كعلم يرتبط بتعليم مادة معرفية محدّدة ومختصّة، مما يلزم بالالتصاق بالاختصاص وعدم الخوض في العموميّات، في حين يفقد فصل الديداكتيك عن العلوم التربوية هذه الأخيرة القدرة على التحقّق من فعاليّة النظريات التي تأتي بها إلى الميدان التعلّمي (Vanhulle .op. cit.) . كما قد يكون التأسيس للثقافة المشتركة، سيّما على المستوى البحثيّ، بين التربويين والديداكتيكيين عالي الكلفة، فإذا سهلت حركة الديداكتيكي المختص باتّجاه التربوي العام بحثاً عن قاعدة ثقافة تساعده في فهم الصفة التركيبية لظاهرة التعلّم، فإن دوافع التربويين باتّجاه الاختصاص لا تدعمها حوافز مشابهة، فالاختصاص يعني المختصّين فحسب.

يبقى أنّ الديداكتيك، ومن خلال تأسيسها لمفهوم " التدخّل التعلّميّ (intervention didactique) بهدف إنجاح المهام تلتزم وضعيّات تنفيذيّة حقيقيّة مؤسّسة بذلك لعلاقة وثيقة يقيمها المتعلّم مع المعارف، ومع السياقات العلميّة والتربوية والاجتماعية التي أنتجتها، ممّا يسمح للبحث الديداكتيكي، ومن خلال تحليله لعناصر هذه العلاقة، بإضفاء نظرة نقديّة على هذه العناصر بما يساهم في إعادة تشكّل المفاهيم النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة، وفي ذلك ما يؤدّي إلى تطوير العلوم التربويّة. بهذا المعنى تسترجع العلوم التربويّة حقّ الرعاية للديداكتيك، وتردّ الديداكتيك تحية العرفان للعلوم التربويّة التي ساعدت في تكريس خصوصيّتها وغذت مقاربتها المتقاطعة.

أولم يحن الوقت بعد لرسائلنا البحثيّة في ديداكتيك العربيّة أن تلتزم هذه المنظومة التأسيسيّة للديداكتيك؟ وهل فتوّة المجال وفتوّة العمل البحثي فيه في العربية مبرّران كي يمنع الطلّاب الباحثون من فوائد الإعداد المتقاطع فيكفوا عن توظيف العمل البحثيّ في ما يحدّ من جدوى الجهود المبذولة وينصرفوا إلى معالجة الإشكاليّات الكثيرة التي يعانيها تعليم العربيّة وتعلّمها اليوم ! ؟

عسى في محاولتنا هذه ما ينير الطريق، ويساعد على فهم حيثيّات العمل في المجال، فقد لا تنقص الكفايات، لكن الزمن زمن انفتاح وتقاطع، والخصوصيّات ليست مقدّسات، وما التمسّك الذي لمسناه في رسائلنا بأهداب الطرائق وبجداول الكفايات العابرة للثقافات وللغات، رغم الطابع التنفيذيّ الضيّق الذي تبدّى لنا فيها، سوى دليلا على قدرة الطلّاب الباحثين على الإفادة من معطيات العلوم التربويّة، فعسى هذا المدّ يطاول مختلف جنبات العمل الديداكتيكي بشكل متكافئ، وعسى المقاربات البحثيّة تفيد هي الأخرى من هذا الانفتاح.

1- مراجع باللغة العربيّة.

- الأيّوبي، زلفا (2007) " نحو معايير عربيّة لضمان جودة الإعداد الجامعي للمعلمين" .الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربوية المؤتمر التربوي الثاني. بيروت. لبنان.
- الشايب ، فوزي (2009) . الرسائل الجامعيّة بين الواقع والمأمول". قسم اللغة العربيّة. جامعة اليرموك العراق.

- زيتون، كمال (2004). منهجيّة البحث التربوي والنفسي في المنظور الكمي والكيفي. عالم الكتب. القاهرة.
- عبدالله جان ، خديجة (2010) . " دور الأعمال البحثية في مقرّرات الدراسات العليا بكليّات التربية في دعم التقارب العربي". المؤتمر القومي السنوي السابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي . جامعة الدول العربية. القاهرة.
- علي، محمد (2004) ، أزمة اللغة ومشكلة التخلّف في بنية العقل العربي المعاصر". مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها . عدد 17 . الشارقة.
- الهيئة اللبنانيّة للعلوم التربويّة (2005) ضمان الجودة في الجامعات العربية.الكتاب السنوي الخامس. بيروت. لبنان.
- وهبي، نخله (1998) ، كي لا يتحوّل البحث التربوي إلى مهزلة. شركة المطبوعات للنشر والتوزيع. بيروت. لبنان.

2- مراجع باللغة الفرنسية.

- Akkari, A. Rudaz, S (2005) : « Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ? » in : Formation et pratiques d'enseignement en questions. n° 2. Suisse.
- Akkari, A. Wenzel, B. (2012). « L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives ».in : Formation et pratiques d'enseignement en questions : n° 14. Suisse.
- Amadon, M. (2011) « quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation ». in La recherche en éducation. ERPI. Canada.
- Astolfi,J.P.(1993).Trois paradigmes pour les recherches en didactique.Revue francise de pédagogie.103.Paris .France.
- Barbier, J.M. Galatanu, O. (2004) Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ? Paris- L'Harmor.
- Berger, D. (2012). « Quelles orientations pour les recherches en sciences humaines ? ». Séminaire inter-universités. Université Saint Joseph. Beyrouth- Liban.
- Bodergat, J-Y. (2005). « La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants ». in : Formation et pratique d'enseignement en questions $n^0$2. Suisse.
- Bouchard, y. (2011). « De la problématique au problème de recherche ». in La recherche en éducation ERPI. Canada.
- Bourdoncle, R. (1994). « Autour des mots. Recherche et développement professionnel ». in : Recherche et Formation. n° 17. France.
- Crahay, M. (2010) « Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? in : La recherche qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.
- Cros, F. (1998) Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire Paris. L'Harmattan.

- De Ketele, J-M. (2010). « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? » in : La recherche qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.
- Dodier, N. (2009). Penser un régime d'évaluation de la recherche scientifique. INSERM – EMESS. France.
- Dufays, J-L. (2010). « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire ». in : La recherche qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.
- Fabre, M. Lang, V. (2000) « Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? in : Recherche et Formation. n°35. France.
- Fleury, R. et alt. (1994). Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. Recherche et Formation. n° 17. France
- Gohier, ch. (2011). « Le cadre théorique ». in : la recherche en éducation ERPI. Canada.
- Joliat, F. (2013) un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. HEP- Bejune. 2013. Suisse.
- Karsenti, Th. Lorraine, S. (2011) la recherche en éducation. Etapes et approches. ERPI. Canada.
- Laborde- Milaa, I. (2004). « Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise ». in : Pratiques. n° 121 – 122. France.
- Lorraine,S. Karsenti, Th. (2011) « La méthodologie ». in : la recherche en éducation. ERPI. Canada.
- Lessard, M.et.alt.(1997).La recherche qualitative.Fondements et pratiques.De Boeck.Bruxelles.
- Paquay, L. (2010).« Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité. in : L'analyse qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.
- Reuter, y. (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation ». in : Pratiques. n° 121 – 122. France.
- Richard, E. (2008). « Autour des mots. professionnalisation, formation à et par la recherche ». In. Recherche et Formation. n° 59. France
- Roy, G. Larose, F. (2011) « La diffusion des résultats de la recherche » in : la recherche en éducation. ERPI. Canada.
- Sensevy, G. (2011) le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck. Bruxelles – Paris.
- Van Der Maren, J.M. (1994). « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle des enseignants ? » in : Recherche et Formation, n° 17. France.
- Van Der Maren, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. De Boeck. Bruxelles – Paris.
- Van Der Maren, J.M. (2010) « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche ». in : La recherche qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.
- Vanhulle, S. (2010). Quelle plus-value la recherche en didactique peut-elle apporter aux sciences de l'éducation ». in : La recherche qualitative en éducation. De Boeck. Bruxelles.