Indxed in: DOAJ Arcif Google doi
E-ISSN:2605-6259
The Lixus journal of history and Humanities
دورية دولية مغربية محكمة متخصصة في التاريخ والعلوم الإنسانية
A peer-reviewed Moroccan international journal specialized in history and the humanities
مجلة ليكسوس Revue Lixus

محمد ميلي،
طالب باحث في ديداكتيك التاريخ
المختبر المتعدد التخصصات في علوم التربية وهندسة التكوين،
المدرسة العليا للأساتذة جامعة الحسن الثاني

محمد أبجي،
أستاذ باحث في ديداكتيك التاريخ
المختبر المتعدد التخصصات في علوم التربية وهندسة التكوين،
المدرسة العليا للأساتذة جامعة الحسن الثاني

E-Mail:lixus.magazine@gmail.com
Web Site:Revues.imist.ma/index.php/Lixus/index

The journal Lixus was classified in the Q4 category according to the Arab Impact Factor (ARCIF) Arcif صنفت مجلة ليكسوس الإلكترونية ضمن فئة Q4 وفق معامل التأثير العربي (أرسيف – ARCIF)

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

■الاستشهاد المرجعي:

- محمد ميلي، محمد أبجي،دور الممارسات الصفية في تنمية الحس النقدي بدرس التاريخ في السلك الابتدائي في ضوء منهج المؤرخ ،العدد 61،مارس 2026 ،صص:113-130.

■الملخص:

تعالج هذه الدراسة دور درس التاريخ في تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي، من من خلال تحليل مدى حضور منهج المؤرخ في الممارسات الصفية للمدرسين وانعكاس ذلك على بناء القدرات النقدية لدى المتعلمين. وتنطلق الدراسة من فرضية مركزية مفادها أن انسجام الممارسات الصفية الصفية مع منهج المؤرخ يشكل العامل الحاسم في تحديد درجة تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي. اعتمدت الدراسة منهجا وصفيا–تحليليا، لمعالجة معطيات كمية جمعت بواسطة استمارة استهدفت عينة من مدرسي السلك الابتدائي، بهدف وصف الممارسات الصفية، وتصنيفها، وقياس مدى انطلاقها من منهج المؤرخ في بناء التعلمات، وبالتالي، مساهمتها في تنمية الحس النقدي. تبرز نتائج الدراسة الدراسة أن الممارسات الصفية تتوزع بين منطق بنائي ينسجم مع منهج المؤرخ ويمنح المتعلم دورا فاعلا في في بناء المعرفة، مما يسهم في تنمية حسه النقدي، ومنطق تقليدي يقوم على التلقين والحفظ، ويحد من إمكانات تنمية هذا الحس. وتخلص الدراسة إلى أن تعزيز حضور منهج المؤرخ في الممارسة الصفية يظل شرطا أساسا لتفعيل الدور التربوي لدرس التاريخ في تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين.

■ كلمات المفاتيح: **درس التاريخ، الحس النقدي، المتعلمون بالسلك الابتدائي، منهج المؤرخ، الممارسات الصفية، بناء التعلمات، المنطق البنائي، التلقين والحفظ، تنمية التفكير النقدي.**

■**Reference citation:**
- Mohamed Mili, Mohamed Abji,***The Role of Classroom Practices in Developing Critical Thinking in Primary School History Lessons in Light of the Historian's Approach*,**Lixus journal ,Issue61, March 2026,pp:113-130.

■**Abstract:**
This study examines the role of history education in developing critical thinking among primary school learners by analyzing the extent to which the historian's approach is reflected in teachers' classroom practices. It is based on the central hypothesis that the alignment of these practices with the historian's approach is a decisive factor in determining the level of critical thinking development. Adopting a descriptive-analytical design, the study analyzes quantitative data collected through a questionnaire administered to a sample of primary school teachers. The instrument aimed to describe and classify classroom practices and to assess the degree to which they rely on the historian's approach to knowledge construction. The findings reveal a dual pattern of practice: a constructive approach that positions learners as active participants in building historical knowledge and supports the development of critical thinking, and a traditional approach centered on rote learning and memorization, which limits such development. The study concludes that strengthening the presence of the historian's approach in classroom practice is a key condition for enhancing the educational role of history lessons in fostering learners' critical thinking.

■**Key words:** history teaching, critical thinking, primary school learners, historian's method, classroom practices, learning construction, constructivist approach, rote learning and memorization, development of critical thinking.

■**Référence bibliographique:**
- Mohamed Mili, Mohamed Abji, ***Le rôle des pratiques pédagogiques en classe dans le développement de la pensée critique lors des leçons d'histoire à l'école primaire, à la lumière de l'approche de l'historien*** **,**Revue Lixus,numéro 61, Mars 2026, pp:113-130.

■**Résumé:**
Traite cette étude le rôle du cours d'histoire dans le développement de l'esprit critique chez les apprenants du cycle primaire, à travers l'analyse du degré de présence de la méthode de l'historien dans les pratiques de classe des enseignants et son impact sur la construction des compétences critiques chez les apprenants.
L'étude repose sur une hypothèse centrale selon laquelle la cohérence des pratiques de classe avec la méthode de l'historien constitue le facteur déterminant du niveau de développement de l'esprit critique chez les apprenants du cycle primaire.
Elle adopte une approche descriptive-analytique pour traiter des données quantitatives recueillies au moyen d'un questionnaire adressé à un échantillon d'enseignants du primaire, dans le but de décrire les pratiques de classe, de les classifier et de mesurer leur degré d'ancrage dans la méthode de l'historien dans la construction des apprentissages, ainsi que leur contribution au développement de l'esprit critique.
Les résultats de l'étude montrent que les pratiques de classe se répartissent entre une logique constructiviste, en adéquation avec la méthode de l'historien et qui confère à l'apprenant un rôle actif dans la construction du savoir, favorisant ainsi le développement de son esprit critique, et une logique traditionnelle fondée sur la transmission et la mémorisation, qui limite les possibilités de développement de cet esprit.
L'étude conclut que le renforcement de la présence de la méthode de l'historien dans les pratiques de classe demeure une condition essentielle pour activer le rôle pédagogique du cours d'histoire dans le développement de l'esprit critique chez les apprenants.

■**Mots-clés:** enseignement de l'histoire, esprit critique, élèves du primaire, méthode de l'historien, pratiques de classe, construction des apprentissages, approche constructiviste, mémorisation et transmission, développement de la pensée critique.

المقدمة

يعد درس التاريخ مدخلا لتنمية الحس النقدي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي، فتعلم التاريخ لا يختزل في استذكار الأحداث وحفظ التواريخ وتلقين المضامين الجاهزة، وإنما، يقوم على النقل الديداكتيكي لمنهج المؤرخ، باعتباره أداة لمساءلة الماضي وفهمه في ضوء الحاضر، عبر تنمية مهارات التحليل والتفسير والتركيب. غير أن الواقع التربوي المغربي يكشف عن فجوة بين هذا المنظور والممارسات الصفية، حيث تعكس ممارسات بعض المدرسين ميولا نحو أنماط تقليدية لا تأخذ بعين الاعتبار منهج المؤرخ، مما يضعف إمكانية تنمية الحس النقدي لدى المتعلم. وفي هذا السياق، تبرز إشكالية العلاقة بين الممارسات الصفية للمدرسين بالسلك الابتدائي ومنهج المؤرخ، وانعكاس ذلك على تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين، وهي إشكالية لم تنل بعد حيزا كافيا من المعالجة في الأدبيات، ومن ثم، فإن الدراسة تروم الإجابة عن الأسئلة الآتية: إلى أي حد تجسد الممارسات الصفية للمدرسين بالسلك الابتدائي توظيفا لمنهج المؤرخ؟ وكيف ينعكس ذلك على تنمية الحس النقدي لدى المتعلم؟

تتمثل أهداف هذه الدراسة في وصف وتصنيف الممارسات الصفية وفقا لمنهج المؤرخ، وقياس درجة استهدافها لتنمية الحس النقدي لدى المتعلمين، وتحليل العوامل المفسرة للتباين بين الممارسات الصفية ومنهج المؤرخ، وآثار ذلك على تنمية الحس النقدي.

تكتسي الدراسة أهميتها في ظل محدودية الأبحاث التي تناولت علاقة الممارسات الصفية بمنهج المؤرخ، وأثر ذلك على تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين بالسلك الابتدائي، كما أنها تسعى للإسهام في فهم الممارسات الصفية السائدة داخل درس التاريخ. ولتحقيق ذلك، تم اعتماد منهج وصفي تحليلي يستند إلى معالجة معطيات كمية جمعت بواسطة استمارة وزعت على عينة غير تمثيلية من مدرسي السلك الابتدائي.

1–الإطار المنهجي للدراسة:

– إشكالية الدراسة وفرضيتها المركزية

تشكل الممارسات الصفية مدخلا للتعرف على مدى تفعيل منهج المؤرخ من طرف المدرسين في بناء التعلمات ومدى استهداف تنمية الحس النقدي لدى المتعلم، لذلك، فإن الإشكالية التي تعالجها هذه الدراسة هي: إلى أي حد تجسد الممارسات الصفية للمدرسين بالسلك الابتدائي توظيفا لمنهج المؤرخ، وكيف ينعكس ذلك على تنمية الحس النقدي لدى المتعلم؟

تنطلق الدراسة من فرضية مركزية مفادها أن: انسجام الممارسات الصفية مع منهج المؤرخ هي العامل الحاسم في تحديد درجة تنمية الحس النقدي لدى المتعلم بالسلك الابتدائي.

–متغيرات الدراسة

تفترض الدراسة وجود علاقة تأثيرية بين ثلاث متغيرات، حيث تعكس الممارسات الصفية (المتغير المستقل) مدى تفعيل المدرس لمنهج المؤرخ (المتغير الوسيط) في بناء تعلمات التاريخ، مما يحدد درجة تنمية الحس النقدي لدى المتعلم (المتغير التابع).

–عينة الدراسة

شملت الدراسة عينة غير تمثيلية من 72 مدرسة ومدرسا مكلفين بتدريس المستوى الرابع أو الخامس أو السادس ابتدائي، باعتبارها المستويات التي يدرس خلالها المتعلم مادة التاريخ، وقد تم تحديد هذه العينة بتنسيق مع بعض مديري المؤسسات التعليمية، وبعض مفتشي السلك الابتدائي لضمان الطابع المؤسساتي لجمع المعطيات وتعزيز مصداقية المشاركة، الأمر الذي مكن من توجيه الاستمارة إلى الفئة المستهدفة بشكل يراعي تنوع التخصصات الأكاديمية للمدرسين والمدرسات والتوزيع الجغرافي لمناطق العمل والخبرة المهنية...

–أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استمارة تم بناؤها انطلاقا من تحليل الأهداف التعليمية للمنهاج الدراسي والكتب المدرسية الرسمية لمادة التاريخ (كتاب المتعلم، وكتاب الأستاذ) باعتبارها مستندة إلى منهج المؤرخ المؤرخ الحامل للحس النقدي، والذي يشكل الإطار النظري والإجرائي المعتمد رسميا في بناء تعلمات درس درس التاريخ بالسلك الابتدائي[1]. قمنا بتجريد الأهداف التعليمية من محتواها المعرفي واقتصرنا على صيغتها صيغتها السلوكية ("تعرف أحداث تاريخية"، "تفسير ظواهر تاريخية"، "استخلاص دلالات تاريخية"...)، بهدف التركيز على العمليات الفكرية التي تتضمنها، وقد أسفر تحليل هذه الأهداف عن تصنيفها إلى ثلاث ثلاث فئات رئيسة هي: أهداف ذات صلة بعملية التعريف، وأهداف ترتبط بعملية التفسير، وأهداف تدخل ضمن إطار التركيب.

عملنا، استنادا لهذا التصنيف، على صياغة إجرائية للعمليات الفكرية المشكلة لمنهج المؤرخ، ومن تم، فإن كل محور من محاور الاستمارة يتضمن مرحلة من مراحل بناء التعلم وفقا لهذا المنهج، في الوقت نفسه، يشكل كل محور مؤشرا إجرائيا يفصح من خلاله المدرس على ممارساته الصفية، الأمر الذي يمكننا من تحديد درجة توافق هذه الممارسات مع منهج المؤرخ، وبالتالي، قياس درجة استهدافه لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم.

[1]) مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية، المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية. الرباط ، يوليو 2021، ص 447.

نشير بداية إلى أن التفسير المعتمد في مناقشة نتائج هذه الدراسة لم يستند فقط إلى المعطيات الإحصائية التي وفرتها الأداة، بل قام على البحث عن التقاطعات الممكنة بين نتائج الاستمارة (الأسئلة المغلقة) وتصريحات الأساتذة على السؤال المفتوح الموجود ضمن هذه الأخيرة. غير أن هذا الاختيار المنهجي المنهجي لا يلغي حدود الأداة المعتمدة، إذ أن بعض التفسيرات، خاصة المرتبطة بالعوامل التنظيمية والتكوينية، تظل نسبية بالنظر إلى أننا لم نقم بقياسها مباشرة ضمن الأداة. وعليه، فقد اعتمدنا صيغة تأويلية تأويلية أكثر تحفظا في مناقشة هذه النتائج بوصفها فرضيات تفسيرية لا استنتاجات حاسمة [2].

–منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة منهجا وصفيا تحليليا للمعطيات الإحصائية التي حصلنا عليها من خلال الاستمارة، وقد حرصنا على صياغة مؤشرات الإفصاح عن الممارسات الصفية بصيغة تقريرية موحدة، تسمح بقياس درجة موافقة المدرس عليها وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وبالتالي، تحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة، لذلك، قمنا بتحويل إجابات المدرسين من الصيغة الوصفية (موافق جدا– موافق محايد– غير موافق– غير موافق أبدا) إلى قيم عددية (1؛2؛3؛4؛5) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي. ولتحليل درجة التباين في ممارسات المدرسين، فقد اعتمدنا مؤشر الانحراف المعياري لرصد مستوى تشتت الإجابات، ومن أجل تبسيط قراءة المعطيات، اقتصرنا في تقسيم التباين على درجتين هما:

- التباين الضعيف :الانحراف المعياري أقل من أو يساوي 0.80، ويدل على التقارب النسبي أو شبه إجماع بين أفراد العينة حول ممارسات معينة؛
- التباين القوي :الانحراف المعياري يتجاوز0.80 ، ويدل اختلافات واضحة في الآراء والممارسات.

–حدود الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن حدود مجالية مرتبطة بالسياق المغربي، دون الادعاء بتمثيلية العينة المعتمدة، وعليه، ينبغي التعامل مع النتائج بوصفها مؤشرات دالة على بعض تمثلات المدرسين وممارساتهم المعلنة، لا خلاصات قابلة للتعميم الإحصائي.

–المفاهيم الإجرائية

منهج المؤرخ:

2) على الرغم من أن أداة البحث قد وفرت معطيات كاشفة لممارسات المدرسين المرتبطة بتدريس التاريخ وفق منهج المؤرخ، فإننا ندرك بأن قوتها التفسيرية للنتائج تبقى نسيبية، لكونها تعبر عن تصريحات ذاتية لا تسمح بالتحقق المباشر من الممارسات الصفية. وعليه، فإن الدراسة تقدم النتائج بوصفها مؤشرات تفسيرية أولية، علما أننا نحرص على استكمال هذا العمل في أبحاث لاحقة عبر توظيف أدوات نوعية مكملة، من قبيل الملاحظة الصفية والمقابلات، قصد تعزيز مصداقية التحليل والانتقال نحو تفسير أكثر عمقا لتباين الممارسات الصفية.

نقصد به في هذه الدراسة مجموع العمليات الفكرية والعملية التي يستقيها المدرس من منهج عمل المؤرخ في بناء المعرفة التاريخية، ونميز في هذا الصدد بين منهج المؤرخ باعتباره الإطار الإبستمولوجي المرجعي الرسمي، والممارسات الصفية التي تشكل الترجمة الديداكتيكية لهذا المنهج داخل الممارسة الصفية، وتخضع لشروط التعلم والسياق المدرسي، ويمثل منهج المؤرخ المتغير الوسيط للدراسة، ويتم تتبعه من خلال البنود الواردة في المحاور الثلاثة للاستمارة (البنود 1 إلى 12)، وفق مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يشير التباين المعياري المرتفع إلى ضعف درجة استثمار المدرس لمنهج المؤرخ في ممارساته الصفية، وقد حرصنا على التأطير الإجرائي لهذا المفهوم انطلاقا من ثلاث فئات من الممارسات، وهي:

- عمليات تستهدف تنمية مهارات التعريف التاريخي: وتتضمن تدريب المتعلمين على التمييز بين عناصر الحدث التاريخي (الزمان، المكان، الشخصيات)، وتوجيههم لتنظيم المعطيات وصياغة تعريف بسيط للحدث.
- عمليات تستهدف تنمية مهارات التفسير التاريخي: أهمها طرح أسئلة تساعد المتعلمين على اكتشاف الأسباب والنتائج بأنفسهم، وتشجيعهم على تقديم تفسيراتهم الخاصة بدل الاكتفاء بتفسير جاهز من طرف المدرس.
- عمليات تستهدف تنمية مهارات التركيب التاريخي: كحث المتعلمين على مقارنة أحداث أو شخصيات تاريخية، وتبسيط الربط بين الماضي والحاضر، وربط الحدث التاريخي بقضايا معاصرة أو تجارب حياتية.

الحس النقدي:

نقصد به في هذه الدراسة قدرة المتعلم على معالجة المعطيات التاريخية بشكل يسهم في إعادة بناء المعرفة التاريخية المدرسية عوض قبولها في شكل معطيات نهائية جاهزة. ويظهر ذلك من خلال: طرح الأسئلة الأسئلة حول الأحداث وأسبابها ونتائجها، والمقارنة بين الوقائع والروايات، وربط الماضي بالحاضر، وتقديم وتقديم تفسيرات شخصية قابلة للمراجعة في ضوء المعطيات المتاحة. ويتم تتبع هذا المتغير التابع، ورصد درجة العمل على تنميته من طرف المدرس بشكل غير مباشر، وذلك من خلال التحليل الكمي والنوعي للممارسات التي يفصح عنها المدرسون من خلال البنود التي تحيل على: تشجيع المتعلمين على تقديم تفسيراتهم الخاصة للأحداث، وطرح أسئلة مفتوحة تدفع إلى التساؤل والتحليل، وربط الأحداث التاريخية بقضايا معاصرة أو بتجارب حياتية للمتعلمين، وعقد مقارنات تاريخية تساعد على ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف...، وتقارب هذه الدراسة الحس النقدي من منظور ديداكتيكي، دون إغفال التوترات القائمة

القائمة بين المقاربة العامة[3] والتخصصية[4] لهذا الحس، دون ادعاء تبني أي منهما، لأننا نحرص على تتبع تشكله وتنميته ديداكتيكيا داخل الممارسة الصفية عبر تفعيل عمليات منهج المؤرخ.

الممارسات الصفية

نقصد بها في هذه الدراسة، مجموع السلوكات والاختيارات الديداكتيكية الواعية التي يعتمدها المدرس في العمليات المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة التعلم بدرس التاريخ داخل الفصل، وقد تم تأطير هذا المتغير على المستوى الإجرائي بنوعين من الممارسات:

–ممارسات غير منتظمة، تبتعد عن منهج المؤرخ وتحد من إمكانية تنمية الحس النقدي، مثل: تقديم الحدث في شكل معطيات جاهزة (تواريخ، أسماء، أماكن)؛ التركيز على إيصال الوقائع كما وردت في المقرر دون تحليل؛ تقديم تفسير جاهز للحدث التاريخي دون إشراك المتعلمين؛ تجنب المقارنات التاريخية؛

–ممارسات منتظمة، ترتبط بمنهج المؤرخ وتعزز إمكانية تنمية الحس النقدي مثل: تدريب المتعلمين على التمييز بين عناصر الحدث؛ توجيههم لتنظيم المعطيات وصياغة تعريف للحدث؛ طرح أسئلة تساعدهم على اكتشاف الأسباب والنتائج؛ تشجيعهم على تقديم تفسيراتهم الخاصة؛ ودعوتهم إلى المقارنة وربط الماضي بالحاضر.

2–الإطار النظري للدراسة:

عمل الباحثون في ديداكتيك التاريخ على مقاربة قضية تنمية الحس النقدي انطلاقا من التفكير في التاريخ كعلم له موضوعه ومنهجه الخاص، وكمادة دراسية لها طبيعتها وغاياتها. وفي هذا السياق، تمت معالجة قضية أهمية استخدام منهج المؤرخ باعتباره شكلا من أشكال التفكير عند التعامل مع المعرفة التاريخية

---

[3]) lder, L, M Gorzycki, and R Paul. The Student Guide to Historical Thinking (1st ed.). The Foundation for Critical Thinking, 2019.
Ennis, Robert H. "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research." Educational Researcher (American Educational Research Association) 18, no. 3 (1989): 4-10.
Facione, Peter A. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Reports - Research/Technical, American Philosophical Association, 1990.

[4]) McPeck, John E. "Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis." Educational Researcher (American Educational Research Association) 19, no. 4 (May 1990): 10-12.
Willingham, Daniel T. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?" Arts Education Policy Review 9, no. 104 (2008): 21-32.
Willingham, Daniel T. «How Can Educators Teach Critical Thinking?» AMERICAN EDUCATOR (American Federation of Teachers, AFL-CIO) 44, n° 3 (2020): 41-45.

التاريخية في علاقتها بالحاضر[5]، وقد انصب اهتمام الديداكتيكيين على إعادة النظر في التعامل الديداكتيكي الديداكتيكي مع درس التاريخ بحيث يضمن للتلاميذ التدرب على الحس النقدي[6] ، وخلصت الدراسات التي عالجت النماذج الديداكتيكية الهادفة إلى اكتساب المتعلم لمنهج المؤرخ بهدف تنمية حسه النقدي، خلصت إلى أن هناك معيارين أساسين لا بد من توفرهما على مستوى الممارسة الديداكتيكية لتحقيق هذا الهدف وهما: تشجيع المتعلمين على تفسير وتأويل الماضي؛ وتعزيز العمل المشترك بين المنظور التاريخي والمنهج التاريخي، لذلك، يجب أن يكتسب المتعلمون منهج المؤرخ في إطار الوضعية المشكلة التي تضمن تفعيل العمل المتزامن بين عناصر منهج المؤرخ وتضمن ممارستها كلها ومعا وفي الوقت نفسه [7] ، ويتفق الديداكتيكيون على أن اكتساب المتعلم لمنهج المؤرخ يسهم في تنمية حسه النقدي، بل إنه يجعل منه المتعلم المتعلم مواطنا متمكنا منه، ويزوده بالأدوات الفعالة لمسايرة التحولات التي يعرفها العصر، وتكوين استقلاليته استقلاليته خارج المدرسة، كما أن دروس التاريخ تسهم في تدبير التدفق المتزايد للمعلومات من خلال توفير توفير سيناريوهات تعليمية تربط الماضي بالحاضر، وتزود المتعلمين بالأدوات اللازمة لمواجهة القضايا المعاصرة، لذلك، يعمل الديداكتيكيون على ربط الممارسات المهنية الهادفة لتنمية الحس النقدي لدى المتعلم المتعلم بطرق التدريس النشط القائم على بناء المعرفة وجعل المتعلم محور العملية التعليمية[8].

3–النتائج والمناقشة:

–النتائج

–تحليل النتائج حسب محاور منهج المؤرخ

الجدول 1 نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بتنمية مهارات التعريف التاريخي

البند	المتوسط	الانحراف المعياري
تقديم الحدث التاريخي في شكل معطيات جاهزة (تواريخ، أسماء، أماكن).	3.2	1.20

5) C. Dery, Étude Des Conditions Du Transfert, Du Contexte Scolaire Au Contexte Extrascolaire, D'un Mode De Pensée D'inspiration Historienne Chez Des Élèves Du 3e Cycle Primaire, Montréal : Université Du Québec À Montréal Service Des Bibliothèques, 2008. Pp 11-17

6) عكي شكير، التفسير التاريخي تأصيل إبيستيمولوجي وتطبيق ديدكتيكي، نادية للنشر، الرباط، 2021، ص 9.

7) C. Duquette, Le Rapport Entre La Pensee Historique Et La Conscience Historique, Elaboration D'un Modèle D'interaction Lors De L'apprentissage De L'histoire Chez Les Elèves De Cinquième Secondaire Des Ecoles Francophones Du Québec, Québec, 2011, pp 32-34

8) محمد أبجي، **"تدريس التاريخ وبناء الفكر النقدي"**، مجلة علوم التربية، المجلد 64، يناير 2016، كلية علوم التربية ، الرباط ، ص ص 99-94.

التركيز على إيصال الوقائع كما وردت في المقرر دون تحليل.	2.15	0.94
تدريب المتعلمين على التمييز بين عناصر الحدث التاريخي (الزمان، المكان، لشخصيات).	4.24	0.49
توجيه المتعلمين لتنظيم المعطيات وصياغة تعريف بسيط للحدث.	4.14	0.63

تبرز نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بالتعريف التاريخي (الجدول 1) أن ممارسات المدرسين تتجه نحو ما يلي:

-الميل نحو الحياد على مستوى تقديم الحدث التاريخي في شكل معطيات جاهزة (المتوسط3.21)، فبعض المدرسين يقدمون الحدث بشكل جاهز، بينما يحاول البعض الآخر تجاوز هذا الأمر، مما يفسر التشتت المرتفع (الانحراف 1.20) وبالتالي، عدم الانسجام مع منهج المؤرخ؛

-على الرغم الرفض النسبي لتقديم الوقائع كما وردت دون تحليل (المتوسط 2.15)، فإن الانحراف المعياري المرتفع (0.94) يشير إلى التباين الواضح على مستوى الممارسات، فبينما يرفض بعض المدرسين هذا الأسلوب لا زال بعضهم يمارسه ويبتعد بذلك عن منهج المؤرخ؛

-الاعتماد الكبيرة على عناصر الزمان والمكان والشخصيات لتدريب المتعلمين على فهم مكونات الحدث التاريخي، ويعكس الانحراف المعياري (0.49) تشتتا ضعيفا مما يؤشر على انسجام عام للممارسات مع منهج المؤرخ؛

-الحرص على توجيه المتعلمين لصياغة تعريف بسيط للحدث (المتوسط 4.14)، مما يدل على أن المدرسين لا يكتفون بنقل المعارف؛ وإنما، يصرحون بممارسات تتوافق مع منهج المؤرخ وتساعد المتعلمين على بناء تعريفهم الخاص للحدث التاريخي (الانحراف المعياري 0.63).

الجدول 2 نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بتنمية مهارات التفسير التاريخي

البند	المتوسط	الانحراف المعياري
تقديم تفسير جاهز للحدث التاريخي دون إشراك المتعلمين في بنائه.	1.76	0.76
تفادي مناقشة الأسباب والنتائج لأن التفكير السببي معقد في هذه المرحلة.	2.44	1.06
طرح أسئلة تساعد المتعلمين على اكتشاف الأسباب والنتائج بأنفسهم.	4.01	0.74
تشجيع المتعلمين على تقديم تفسيراتهم الخاصة للأحداث.	4.04	0.88

تبرز نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بالتفسير التاريخي (الجدول 2) أن الممارسات الصفية تتجه نحو:

–الرفض شبه الجماعي لتقديم تفسير جاهز للحدث التاريخي دون إشراك المتعلمين في بنائه، مما يدل على أن ممارسات تستهدف إشراك المتعلم في بناء معنى الحدث التاريخي، ويؤكد الانحراف المعياري المنخفض (0.76) هذا التوجه المنسجم مع منهج المؤرخ؛

–التردد على مستوى مناقشة الأسباب والنتائج مع المتعلمين، إذ تبرز الإجابات بأن التفكير السببي معقد بالنظر إلى الفئة العمرية المستهدفة بالسلك الابتدائي ويشير التشتت المرتفع (الانحراف المعياري 1.6) لاختلاف الممارسات داخل العينة؛

–الاعتماد على طرح أسئلة تساعد المتعلمين على اكتشاف الأسباب والنتائج بأنفسهم، مما يدل على ممارسات مهنية تعزز التفسير الاستكشافي عبر الحوار القائم على طرح التساؤلات، ويبرز التشتت المنخفض (الانحراف المعياري 0.74) التوافق القوي لممارسات العينة مع منهج المؤرخ؛

–على الرغم من الاقتناع القوي بأهمية تشجيع المتعلمين على تقديم تفسيراتهم الخاصة للأحداث، حيث بلغ المتوسط (4.04)، فإن الانحراف المعياري يشير إلى تشتت مرتفع (0.88) الأمر الذي يدل على أن قسم من العينة يمارس هذا الأسلوب بشكل منتظم، بينما هناك تردد لدى قسم آخر، وبالتالي، فإن هناك وعيا عاما بأهمية هذا التوجه لكنه لا يزال محدودا على مستوى الممارسة.

الجدول 3 نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بتنمية مهارات التركيب التاريخي

البند	المتوسط	الانحراف المعياري
تجنب عقد مقارنات تاريخية لأن ذلك يتطلب مهارات تحليلية متقدمة.	2.96	1.05
تبسيط الربط بين الماضي والحاضر لتقريب المفاهيم الزمنية.	4.06	0.47
دعوة المتعلمين إلى مقارنة أحداث أو شخصيات تاريخية لاكتشاف الفروق والتشابهات.	3.89	0.72
ربط الحدث التاريخي بقضايا معاصرة أو تجارب حياتية لفهم أفضل.	4.10	0.53

تبرز نتائج التحليل الإحصائي لبنود المحور المرتبط بالتركيب التاريخي (الجدول 3) توجه الممارسات نحو:

–التفاوت على مستوى عقد مقارنات تاريخية، إذ على الرغم من أن نسبة مهمة من المدرسين عبرت على على أنها لا تتجنب القيام بذلك، فإن التشتت الكبير (انحراف معياري 1.05) يعكس تباينا في المواقف

وعدم الانســـجام لدى العينة مع منهج المؤرخ، مما يوحي بوجود قناعات مختلفة حول قدرة المتعلمين على إنجاز المقارنات التاريخية، ومحدودية على مستوى الممارسات المهنية المرتبطة بذلك؛

–الاتفاق على أهمية تبســيط الربط بين الماضـــي والحاضـــر لجعل المفاهيم الزمنية في متناول المتعلم، ويعزز التشتت الضعيف (0.47) هذا الاتفاق مما يبرز الانسجام بين التصورات والممارسات والاقتراب من منهج المؤرخ؛

–التأكيد على أهمية قيام المتعلمين بمقارنة أحداث أو شـخصـيات تاريخية لاكتشـاف الفروق والتشـابهات بينها، ويؤكد التشتت الضعيف (الانحراف المعياري 0.72) الانسجام مع منهج المؤرخ؛

–الاتفاق على أهمية ربط الحدث التاريخي بقضايا معاصرة أو تجارب حياتية، الأمر الذي يعكس توجه مهني يتماشـى مع منهج المؤرخ الذي يرمي إلى إضـفاء البعد الوظيفي على المعرفة التاريخية وهو ما يبرزه التشـتت المنخفض (الانحراف المعياري 0.53).

التحليل التركيبي للممارسات الصفية

بناء على تحليل المؤشرات الاحصائية المرتبطة بكل محور من محاور الاستمارة، تظهر النتائج تباينا في درجة تبني المدرسـين لممارسـات صـفية تسـتند لمنهج المؤرخ، كما أن الانتقال من قراءة مؤشـرات كل محور بشـكل منفصـل إلى القراءة التركيبية بناء على مقياس التشـتت تمكننا من تمييز فئتين من الممارسـة، تتميز بتفاوتهما من حيث القرب أو البعد عن منهج المؤرخ. وبناء على ذلك، يمكن تصـــنيف هذه الممارســـات الصفية الى: ممارسات منتظمة تتسم بارتفاع نسبي في درجات التبني واستقرار في القيم، مما يعكس انسجامها مع منهج المؤرخ، وممارســـات غير منتظمة تتميز بارتفاع التشـــتت، مما يشـــير الى ابتعادها عن هذا المنهج (جدول 4).

الجدول 4 تصنيف الممارسات الصفية إلى ممارسات منتظمة وغير منتظمة

	ممارسات منتظمة	ممارسات غير منتظمة
الفهم التاريخي	تـدريـب المتعلمين على التمييز بين عنـاصـــر الحـدث الـتـاريخـي (الـزمـان، المـكـان، الشـــخصـــيـات)؛ توجيـه المتعلمين لتنظيم المعطيات وصياغة تعريف بسيط للحدث	تقديم الحدث التاريخي في شكل معطيات جاهزة (تواريخ، أسماء، أماكن)؛ التركيز على إيصال الوقائع كما وردت في المقرر دون تحليل
التفسير التاريخي	تقـديم تفســـير جاهز للحـدث التـاريخي دون إشـراك المتعلمين في بنائه؛ طرح أسـئلة تسـاعد	تفادي مناقشـــة الأسـباب والنتائج لأن التفكير الســـببي معقد في هذه المرحلة؛

	المتعلمين على اكتشـــاف الأســـباب والنتائج بأنفسهم؛	تشـجيع المتعلمين على تقديم تفسـيراتهم الخاصة للأحداث.
التركيب التاريخي	تبسـيط الربط بين الماضـي والحاضـر لتقريب المفـاهيم الزمنيـة؛ دعوة المتعلمين إلى مقـارنـة أحداث أو شـخصـيات تاريخية لاكتشـاف الفروق والتشـــابهات؛ ربط الحدث التاريخي بقضايا معاصرة أو تجارب حياتية لفهم أفضل.	تجنب عقد مقارنات تاريخية لأن ذلك يتطلب مهارات تحليلية متقدمة؛

المناقشة

تعكس نتائج الدراسة والتصنيف المقترح أعلاه، تفاوتا على مستوى استحضار العمليات الفكرية المرتبطة بمنهج المؤرخ في بناء التعلمات، وهو الأمر الذي يمكن أن يؤثر على تنمية الحس النقدي لدى المتعلم، ذلك أنه لاكتساب هذه العمليات يجب أن يمارسها المتعلم كلها ومعا وفي الوقت نفسه وبشكل متزامن، لأن ذلك هو الذي يضمن له اكتساب القدرة على تفسير الماضي، ويدفعه إلى التشكيك في موقف تاريخي معين واتباع عملية بحث للوصول إلى حل مشكل تاريخي، وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق إلا إذا جعل المدرس من هذه العمليات مركز اهتمامه والمحور الذي تدور حوله ممارساته المهنية، وهنا نتساءل: ماهي الأسباب والعوامل التي يمكن من خلالها تفسير هذا التفاوت؟

إن استحضار المدرس لتنمية الحس النقدي يشكل أساس فهم هذا التفاوت، لأنه يشكل المحرك الأســاس الذي يحدد ما إذا كانت ممارســات المدرس منتظمة منســجمة مع منهج المؤرخ أو العكس، إذ استحضـار المدرس للحس النقدي باعتباره هدفا للتعلم؛ ينعكس على اختياراته الديداكتيكية والبيداغوجية التي تترجم إلى ممارسـات تسـهم في تنمية الحس النقدي لدى المتعلم، ممارسـات تدمجه في صـلب العمليات الفكرية الهادفة لبناء المعرفة التاريخية من تحليل للعلاقات السـببية وتفسـير للأحداث التاريخية، وبالتالي، فهي ترتقي به من مستوى المتلقي السلبي إلى مستوى الفاعل المحوري في بناء التعلم والبحث عن المعرفة التاريخية، التاريخية، ويشـكل هذا الوضـع أسـاس تنمية الحس النقدي، ويجد هذا الوضـع سـندا قويا له في تصـريحات المدرسين خلال إجابهم على السؤال المفتوح الذي تضمنته الاستمارة[9]. إن المدرس الذي يستحضر تنمية الحس النقدي لدى المتعلمين في بناء التعلمات، تتشـــكل لديه قناعة بأهمية "تشـــجيع المتعلمين على تقديم

9) تضمنت الاستمارة المعتمدة في جمع المعطيات الميدانية أسئلة مغلقة، كما تضمنت في نهايتها السؤال المفتوح التالي: "بين انطلاقا من تجربتك الصفية، العوامل التي تعزز أو تعيق بناء الحس النقدي لدى المتعلمين في درس التاريخ".

تفسيراتهم الخاصة للأحداث"، و"تنويع الوثائق وربط الماضي بالحاضر ثم طرح أسئلة مفتوحة"، فضلا عن وعيه بأهمية "ربط الأحداث الحالية بسياقها التاريخي"، ويترجم هذه القناعات إلى استراتيجيات تعلمية نشطة نشـــطة تهدف إلى "تحفيز المتعلم على إعطاء تحليلات وتفســـيرات"، كما يحرص على"توجيه المتعلمين نحو البحث والتحليل بدل الحفظ". وتؤكد الدراســات الديداكتيكية المعاصــرة هذا التوجه، إذ يشــرع المتعلم في في ممارسة الحس النقدي عندما ينخرط في عمليات مساءلة الماضي لفهمه، ليس كمسلمات، وإنما كرواية قابلة للتفســـير والتحليل والنقد من خلال التعامل مع الوثيقة باعتبارها حاملة لخطاب الفاعلين في ســـياق معين، والتشـكيك فيها وصـياغة فرضـيات تفسـيرها[10]، كما أكدت الدراسـات أن المتعلمين في السـلك الابتدائي قادرون على إبراز الأسباب المعبرة عن سلوكات الشخصيات التاريخية وتظهر لديهم الإرهاصات الإرهاصـات الأولى للقدرة على ربط حدث تاريخي ما بسـياق اجتماعي معين، فضـلا عن تطويرهم للقدرة للقدرة على إبداء الرأي والترافع عليه[11]، كما أن المتعلمين في الســـلك الابتدائي قادرون على تطوير وتنمية وتنمية مهارات الحس النقدي في سـن مبكرة من خلال الربط بين الماضـي والحاضـر، وإدراك التغيرات عبر عبر الزمن، وربط الواقع الاجتماعي بســياقه الخاص[12]، ويتفق الباحثون على أن الممارســات المهنية المرتبطة بمنهج المؤرخ تشـــكل أســـاس تنمية الحس النقدي، من هذا المنطلق تم اقتراح نماذج ديدكتيكية تهدف إلى تخطيط وتنفيذ أنشطة تعلمية تنمي لدى المتعلم مهارات التفسير من خلال دراسة الحالات التي يقارن فيها فيها المتعلم بين التفســير العلمي المســتقى من منهج المؤرخ، والذي يبنيه من خلال درس التاريخ والتفســير التلقائي للحدث التاريخي، بهدف التشـكيك في هذا الأخير، ممارسـات تدفعه للتعامل مع الوثيقة من خلال التشـكيك في مضـامينها[13]، فضـلا عن دعوة المدرسـين إلى تبني ممارسـات مهنية مسـتوحاة من منهج المؤرخ

---

10) Didier Cariou et Marie Coutant, « Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire », Revue française de pédagogie [En ligne], 223 | 2024, consulté le 01 décembre 2025. URL : http://journals.openedition.org/rfp/13942; DOI : https://doi.org/10.4000/12vde

11) Duquette, C., Monney, N., Dufour, A., Pageau, L., Fontaine, S., Jusqu'où peuvent-ils aller ? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique, Didactica Historica, 2024/10 (Vol.20), p. 79–86. consulté le 07 janvie 2026 URL: https://libreo.ch/revues/didactica-historica/2024/didactica-historica-10-2024/jusqu-ou-peuvent-ils-aller-elaboration-d-un-modele-de-progression-des-apprentissages-en-lien-avec-la-pensee-historique

12) Hennay, S., Poser les fondements d'un mode de pensée historien en maternelle : et pourquoi pas ? Dans les pas de danse des hommes et des femmes de la Grèce antique, Didactica Historica, 2024/10 (Vol.20), p. 123–130. consulté le 07 janvie 2026 URL: https://libreo.ch/revues/didactica-historica/2024/didactica-historica-10-2024/poser-les-fondements-d-un-mode-de-pensee-historien-en-maternelle-et-pourquoi-pas-dans-les-pas-de-danse-des-hommes-et-des-femmes-de-la-grece-ant

13) L. B. Gomes, «Le développement des compétences critiques des élèves :une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée,» Nantes, 2019 pp 177 ; 499-500.

تنمي لديه الحس النقدي من خلال تعزيز ملكات الإبداع عبر طرح الأسئلة والتفكير وتخلق لديه حالة من من التسامح مع عدم اليقين[14]، وتلح الدراسات المعاصرة على أن تنمية الحس النقدي رهين بتبني ممارسات ممارسات مهنية تعيد ترتيب العلاقات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، لخلق بيئة لا يكون فيها المتعلم متلقيا سلبيا أمام المدرس[15].

وعلى العكس من ذلك، فإن الممارسات غير المنتظمة، تقدم المعرفة التاريخية بشكل جاهز، وتحد من إمكانيات تنمية الحس النقدي لدى المتعلم، لأنها تقصيه من التفكير وتعوده على أن يكون متلقيا سلبيا. إن المدرس الذي لا يستحضر الحس النقدي في بناء التعلمات، وبناء على ما صرح به المدرسون في في إجابتهم على السؤال المفتوح الذي تضمنته الاستمارة، ترتبط ممارساته الصفية "باعتماد ملخصات جاهزة جاهزة تقدم للمتعلم عوض بناء المفهوم"؛ و"تقديم تفسير جاهز للحدث التاريخي دون إشراك المتعلمين" وتبني "منهجية تعتمد على التلقين أكثر من تدريب المتعلم على التعريف والتفسير والتركيب" فضلا عن «عدم إعطاء فرصة المتعلم للتعبير والتحليل والاستنتاج"، و"الاعتماد على التلقين والحفظ بدل التحليل والمناقشة". وتكشف تصريحات المدرسين عن إشكاليات تعترض تنمية الحس النقدي لدى المتعلم، أبرزها هيمنة نزعة التلقين مرتبطة أساسا "بضغط المقررات والزمن المدرسي المحدود، فضلا عن إشكالية ضعف التكوين وفقر المقررات حيث ندرة الوثائق والنصوص التحليلية"، مما يحول دون إشراك المتعلمين في عملية البحث والاستكشاف التي تميز عمل المؤرخ. وتجد هذه الممارسات المصرح بها ما يؤكدها على مستوى البحث العلمي المرتبط بالسياق المغربي، حيث أكدت تقارير رسمية على أن الطرائق التقليدية لا زالت سائدة سائدة "في العقليات كما في الممارسات، والتحفظ، والتردد إزاء الممارسات المبتكرة هي القاعدة."[16]، وسبق وسبق للدراسات الديداكتيكية أن خلصت إلى سيادة بعض الممارسات الصفية التي لا يمكن أن تقود لتنمية لتنمية الحس النقدي، كالغياب شبه التام للطرح الإشكالي، وهيمنة السرد والوصف على حساب التفسير، التفسير، وغلبة المعرفة الملقنة على حساب المعرفة المبنية[17]، وتؤكد الأبحاث التربوية المقترنة بمهام المراقبة التربوية

14) Cooper, H. (2018). What is creativity in history? Education 3-13, 46(6), 636–647. consulté le 08 janvie 2026 https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483799

15) [13] S. Wineburg, why learn history? (when it's already on your phone), Chicago, university of Chicago, 2018. P 109.

16) المجلس أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2021) "مهنة الأستاذ(ة) في المغرب بمعايير المقارنة الدولية، تقرير موضوعاتي،" الرباط، ص 42

17) مصطفى حسني إدريسي (2021)، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر ص ص 184-186.

التربوية أن الممارسة المهنية الصفية المرتبطة بدرس الاجتماعيات في السلك الابتدائي تتميز بطغيان التلقين والنسخ والاستظهار[18].

خلاصات واقتراحات:

-تكشف المعطيات أن وضعية تدريس التاريخ في السلك الابتدائي تعكس بنية ديداكتيكية معقدة تتميز بسيادة منطقين تربويين متمايزين: منطق التعلم القائم على البناء يقترب من منهج المؤرخ ويجعل المتعلم الفاعل الأساس في بناء المعرفة التاريخية، ومنطق تلقيني يبتعد عن منهج المؤرخ، قائم على التقديم الجاهز للمعطيات والحفظ والاستظهار ويحد من إمكانيات تنمية الحس النقدي لدى المتعلم؛

-لا يمكن أن نجزم فيما إذا كانت الممارسات تدل عن الغياب التام لاستحضار أهمية تنمية الحس النقدي من خلال تعلم التاريخ أو العكس، غير أننا يمكن أن نؤكد وجود وضع يتميز بالتفعيل الجزئي والانتقائي لبعض العمليات المفضية لتنمية الحس النقدي، مقابل تغييب عمليات أخرى لها دور أساس ومحوري في تنمية الحس النقدي؛

-إن تحليل النتائج يكشف عن وجود فجوة بين التأكيد النظري على كلية منهج المؤرخ باعتباره نسقا متكاملا لا تفهم عملياته إلا في ترابطها، وبين ما تكشفه الممارسات الصفية من التعامل التجزيئي والانتقائي مع هذه العمليات، ولا ينبغي فهم هذا الوضع بوصفه تجزئة إبستمولوجية للمنهج أو تنازلا عن كليته، بل باعتباره أثرا مباشرا لتعايش منطقين تربويين داخل الممارسة الصفية، منطق بنائي ينسجم مع منهج المؤرخ ومنطق تقليدي يقوم على التلقين والحفظ، وبالتالي، فإن حضور بعض عمليات المنهج وغياب أخرى يعكس انتقالا غير مكتمل من المنطق التقليدي إلى المنطق البنائي، أكثر منه اختيارا ديداكتيكيا واعيا لتجزئة المنهج.

-يفصح خطاب المدرسين عن وعي بأهمية ربط الممارسات المهنية بهدف تنمية الحس النقدي، غير أنه في الوقت نفسه يتضمن صعوبات تنظيمية وزمنية ومنهاجية تدفع إلى تبني طرائق تلقينية.

-انطلاقا مما سبق، فإن الخلاصة النهائية التي توصلنا إليها هي أن وضعية تدريس التاريخ في السلك الابتدائي تتميز بكونها وضعية ديداكتيكية مزدوجة أساسها التعايش بين منطقين تربويين متجاورين أكثر مما هي وضعية انتقال حاسم من أحدهما إلى الآخر، حيث تتعايش ممارسات داعمة لتنمية الحس النقدي مع أخرى معيقة له، لذلك، فإن الدراسة وبهدف الإسهام في الدفع بدرس التاريخ وكذا الممارسات المهنية

18) ع. ا. الضايقة (2017)، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، مراكش: مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، ص 29.

للتموضع بشكل واضح في منطقة الانسجام مع منهج المؤرخ، وبالتالي، الاسهام من خلال ذلك في تنمية الحس النقدي تقترح ما يلي:

-ربط البحث حول تنمية الحس النقدي بدرس التاريخ بالسلك الابتدائي في علاقته بالممارسات المهنية بالتخصص الأكاديمي للمدرسين، سنوات الخبرة المهنية، الجنس، والتكوين، ومجال ممارسة المهام...؛

-أهمية استحضار المنهاج للعمليات الفكرية المرتبطة بالحس النقدي المستوحى من منهج المؤرخ بشكل صريح يتجاوز منطق الإيحاءات والإشارات العامة، اعتبارا للدور التوجيهي والتكويني الذي يجب أن يقوم به (المنهاج)؛

-الاهتمام من خلال التكوين الأساس والمستمر بسبل تنمية الحس النقدي في الدرس التاريخي باعتباره أحد الأهداف العامة التي يسعى إليها النظام التربوي المغربي.

البيبليوغرافيا:

قائمة المراجع باللغة العربية:

أ–المراجع:

1) عبدالرحيم الضايقة (2017)، درس الاجتماعيات من التخطيط إلى التنفيذ، مراكش: مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، ص 29.
2) عكي شكير، التفسير التاريخي تأصيل إبيستيمولوجي وتطبيق ديدكتيكي، نادية للنشر، الرباط، 2021
3) مصطفى حسني إدريسي (2021)، الفكر التاريخي وتعلم التاريخ، الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر ص ص 184-186.

ب–المقالات:

4) محمد أبجي، **"تدريس التاريخ وبناء الفكر النقدي"**، مجلة علوم التربية، المجلد 64، يناير 2016، كلية علوم التربية ، الرباط ، ص ص **94–99**.

ج–الوثائق الرسمية:

5) مديرية المناهج وزارة التربية الوطنية .. المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية. الرباط ، يوليو 2021، ص 447.
6) المجلس أعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2021) "مهنة الأستاذ(ة) في المغرب بمعايير المقارنة الدولية، تقرير موضوعاتي،" الرباط. ص 42.

قائمة المراجع باللغات الأجنبية

أ–المراجع

7) C. Dery, Étude Des Conditions Du Transfert, Du Contexte Scolaire Au Contexte Extrascolaire, D'un Mode De Pensée D'inspiration Historienne Chez Des Élèves Du 3e Cycle Primaire, Montréal : Université Du Québec À Montréal Service Des Bibliothèques, 2008. Pp 11-17
8) C. Duquette, Le Rapport Entre La Pensee Historique Et La Conscience Historique, Elaboration D'un Modèle D'interaction Lors De L'apprentissage De L'histoire Chez Les Elèves De Cinquième Secondaire Des Ecoles Francophones Du Québec, Québec, 2011, pp 32-34
9) L. B. Gomes, **"Le développement des compétences critiques des élèves :une étude didactique sur l'enseignement de l'histoire au lycée"** Nantes, 2019 pp 177 ; 499-500.
10) lder, L, M Gorzycki, and R Paul. The Student Guide to Historical Thinking (1st ed.). The Foundation for Critical Thinking, 2019.

ب–المقالات

11) Cooper, H. (2018). "**What is creativity in history?"** International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, Volume 46, 2018 3-13, 46(6), consulté le 08 janvie 2026 https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1483799
12) Didier Cariou et Marie Coutant, **"Contextualisation et critique des documents en classe d'histoire "**, Revue française de pédagogie [En ligne], 223 | 2024, consulté le 01 décembre2025. URL :http://journals.openedition.org/rfp/13942; DOI : https://doi.org/10.4000/12vde
13) Duquette, C., Monney, N., Dufour, A., Pageau, L., Fontaine, S., Jusqu'où peuvent-ils aller ? Élaboration d'un modèle de progression des apprentissages en lien avec la pensée historique, Didactica Historica, 2024/10 (Vol.20), p. 79–86. consulté le 07 janvie 2026 URL: https://libreo.ch/revues/didactica-

historica/2024/didactica-historica-10-2024/jusqu-ou-peuvent-ils-aller-elaboration-d-un-modele-de-progression-des-apprentissages-en-lien-avec-la-pensee-historique

14) Ennis, Robert H. **"Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research."** Educational Researcher (American Educational Research Association) 18, no. 3 (1989): 4-10.
15) Facione, Peter A. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Reports - Research/Technical, American Philosophical Association, 1990.
16) Hennay, S., **"Poser les fondements d'un mode de pensée historien en maternelle : et pourquoi pas ? Dans les pas de danse des hommes et des femmes de la Grèce antique "**, Didactica Historica, 2024/10 (Vol.20), p. 123–130. consulté le 07 janvie 2026 URL: https://libreo.ch/revues/didactica-historica/2024/didactica-historica-10-2024/poser-les-fondements-d-un-mode-de-pensee-historien-en-maternelle-et-pourquoi-pas-dans-les-pas-de-danse-des-hommes-et-des-femmes-de-la-grece-ant
17) McPeck, John E**. "Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis."** Educational Researcher (American Educational Research Association) 19, no. 4 (May 1990): 10-12.
18) S. Wineburg, why learn history? (when it's already on your phone), Chicago, university of Chicago, 2018. P 109.
19) Willingham, Daniel T**. "Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?"** Arts Education Policy Review 9, no. 104 (2008): 21-32.
20) Willingham, Daniel T. **"How Can Educators Teach Critical Thinking?"** AMERICAN EDUCATOR (American Federation of Teachers, AFL-CIO) 44, n° 3 (2020): 41-45.