

التدريب المستمر والتجدد الدائم





ثقة المتعلم والمعلم

آفاق بلا حدود

دار عون

منهل المعارف

للطباعة والنشر والتوزيع

مواكبة التطور العصري

المرحلة الثانوية

تشمل:

اللغة العربية:

القراءة الإنشاء، التربية، التاريخ وكتاب تطبيقات لغة العربية الإقتصاد، الاجتماع، الفلسفة.

اللغة الإنكليزية:

Reading + guides.

كتب مساعدة خاصة "الشامل" لصفوف الشهادات الرسمية ومجموعة من القواميس.

اللغة الفرنسية:

Lecture



في مجال التعليم المهني والتقني:

يتوافر لدى الدار مجموعة واسعة من الكتب المهنية التعليمية باللغات الثلاث، كتب مساعدة "الشامل" المهني في الاختصاص الفندقي والمحاسبة والمعلوماتية مع العلم أن إدارة الدار مستعدة دائماً لتقبل الملاحظات والانتقادات البناءة في كل المجالات.



ملاحظة:

الكتب يكاملها ترتبط بوسائل إيضاح خاصة أدلة المعلم والأقراص المدجة CD وخاضعة حسب الحاجة لدورات للمعلمين.

من منشورات **دار عون** في القسم الأكاديمي والمهني

قسم الروضات

باللغات الثلاث (سلاسل متكاملة)

تشمل:

اللغة العربية:

القراءة، النشاطات، العلوم، الرياضيات، الخطوط، الرسوم والقصص.

اللغة الإنكليزية:

Reading, activities, mathematics, handwriting and stories.

اللغة الفرنسية:

Lecture, mathématiques, écriture, activités et histories.



مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي - متوسط)

باللغات الثلاث (سلاسل متكاملة)

تشمل:

اللغة العربية:

القراءة، القواعد، الإنشاء والتعبير، المسموع، الرياضيات، الجغرافيا، التاريخ، العلوم، الحاسوب، الخطوط، الرسوم والقصص.

اللغة الإنكليزية:

Reading, grammar, composition, spelling, writing, listening (spell well+ write well+ listen well), mathematics, science, handwriting, stories, second language and guides.

اللغة الفرنسية:

Lecture, grammaire, mathématiques, science, écriture, seconde langue, histories.



تعلن دار عون عن افتتاح قسم متخصص في علوم الكمبيوتر واللغات — دورات متخصصة في برمجة الكمبيوتر

Net family, Adobe family, Flash, SAT, TOFEL

العنوان: صيدا — مقابل السراي — بناية عميس ط ٤ هاتف: ٠٣/٦٨١١٥٨ — ٧٠/٩١٠٤١٩ — ٠٧/٧٢٧٢٥٨

المجلة التربوية

العدد ٤٤ كانون الأول ٢٠٠٩

مجلة تربوية ثقافية

في هذا العدد

الصفحة

- ٣ كلمة معالي وزيرة التربية والتعليم العالي السيدة بهية الحريري
- ٤ الافتتاحية بقلم رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء الدكتورة ليلي مليحة فياض
- ٥ كلمة العدد بقلم رئيسة التحرير ميني الزعني كلنك

■ التدريب المستمر

- ٧ نزار غريب نظرة على مشروع التدريب المستمر
- ١٠ فيصل طالب التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية: الواقع والمرتبج
- ١٣ كارلا شديد-اليزبيطار الصعوبات التعلمية في المدارس الرسمية مقارنة وحلول
- ١٦ ذكاء الحر حول أثر التدريب المستمر
- ١٨ حسام محي الدين التدريب المستمر عن بعد: كيف نبدأ؟
- ٢٢ ميشال الخوراني المسرح في المدرسة: في قلب التربية والتعليم!
- ٢٥ د. كوكب دياب التدريب المستمر بين المركزية واللامركزية تجربة الشمال

■ Ongoing Teacher Training

- ٣٤ **Joumana Koleilat Kanafani** The importance of building students' self-esteem in the language learning.
- ٣٨ **Juheina Fakhreddine Yakzan** Is Ongoing Teacher Training Remolding Classroom Practices?
- ٤١ **Janet Ayoub** The ongoing training: a remedial training by motivating the teachers.
- ٤٤ **Mary Sassonian** Cognitive constructivism and social constructivism manifested in the ongoing teacher training program.

■ Formation Continue

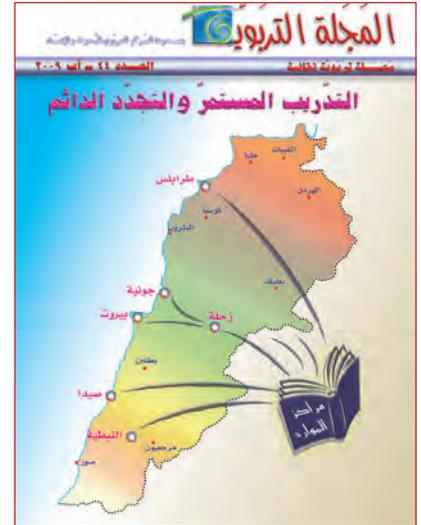
- ٤٩ **Diala El Khoury Chebli** L'absentéisme des enseignants de français et de sciences
Dr. Hyam Ishak Tohmé aux sessions de Formation continue.
- ٥٤ **Mounifa Assaf** La gestion pédagogique interne du Centre de ressources de Tripoli (2004-2009)
- ٦٧ **Najat Naimeh Nassif** L'action de formation continue conduite dans le Centre de ressources de Beyrouth.
- ٧١ **Nawal Assaad Kawkabani** Formation continue.
- ٧٩ **Norma Ayoub** La formation continue entre le recensement des besoins et la conception des stages.
Dr. Colette Aoun
- ٨٨ **Marthe Tabet** Former: pourquoi, comment?

من أهداف المجلة التربوية

- الغاية من إصدار المجلة تعميم ثقافة تربوية وتعليمية هادفة إلى إغناء طاقات المربين وتحسين نوعية التعليم بمختلف جوانبه وموضوعاته ومستوياته وذلك من خلال:
- تنمية الرغبة في البحث التربوي وتطويره.
 - تعزيز اتجاهات المعلمين في استخدام تكنولوجيا التربية.
 - الانفتاح على القضايا التربوية المعاصرة وطرائق معالجتها.
 - تمكين المعلم من مواكبة المستجدات التربوية في حقول الإعداد والتأهيل والتدريب والتدريس والتقييم...
 - تشجيع المعلم على التنقّف الذاتي المستمرّ (التربية المستدامة).
 - تعزيز مبدأ النقد الفكري البناء بإتاحة المجال للإدارة التربوية وأفراد الهيئة التعليمية والتلامذة من إيصال أفكارهم إلى المراجع التربوية المعنية.
- تمّ توزيع المجلة التربوية من قبل المركز التربوي للبحوث والإغناء "عدد خاص بالأخوين رحباني" مع قرص مدمج CD "مختارات رحبانية" وذلك على جميع مدارس التعليم العام. نرجو من مديري المدارس الذين لم تصلهم المجلة أو الـ CD الإتصال بوحدة العلاقات العامة والخدمات التربوية على الرقم ٠١/٦٨٧٥٤٨
- لقراءة المجلة التربوية على الموقع الإلكتروني للمركز التربوي للبحوث والإغناء، ينبغي الدخول أولاً إلى www.crdp.org باللغة العربية ثمّ النقر على "أخبار" ثم على "منشورات" ثم على عدّد المجلة التربوية المختار وأخيراً المقال المختار ■

المدير العام المسؤول
رئيسة المركز التربوي للبحوث والإغناء
الدكتورة ليلى مليحة فياض

رئيسة التحرير
ميني الزعني كلنك



المقالات
الواردة في
المجلة التربوية
تعبّر عن
آراء أصحابها

نشكر الآنسة سهام الخوري رئيسة قسم الإجتماعيات التي أمّنت خريطة الغلاف، كما نشكر التلفزيون التربوي ومسؤولي مراكز الموارد في دور المعلمين والمعلمات على تعاونهم معنا لتأمين صور الأنشطة.

- التلفزيون التربوي: السيد بطرس زعيتر
- مركز جونية: السيد أمال وهيبه
- مركز طرابلس: السيدة منيفة عساف
- مركز زحلة: السيدة برندا غزالي
- مركز صيدا: السيدة دعد معماري
- مركز النبطية: السيدة بدرية الرفاعي

المجلة التربوية

LA REVUE PEDAGOGIQUE

يصدرها المركز التربوي للبحوث والإغناء

Publiée par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)

هاتف: ٠١/٦٨٣٢٠٣/٤/٥/٦ (٩٦١ - ٠١) - التحرير: تليفاكس ٠١/٦٨٧٥٤٨

Tel.: (961 - 01) 683 203/4/5/6 - Website: www.crdp.org - e mail: majalla@crdp.org

ص.ب: ٥٥٢٦٤ سن الفيل - الدكوانه، لبنان

B.P: 55264 Sin El-Fil - Dekouaneh, Liban- La rédaction 01/687548

الطباعه: مطبعة المركز التربوي للبحوث والإغناء / سن الفيل



معالي وزيرة التربية والتعليم
العالي
السيدة بهية الحريري

عملية التدريب المستمر لمواكبة مستلزمات التقدم والتطور العلمي والتربوي

في عصر تتسارع فيه خطوات الحضارة وتتجدد فيه أدواتها ووسائلها بسرعة قياسية لم يعرفها الإنسان من قبل، بات فيه من الواجب التصدي لظاهرة انفجار المعرفة بالمواءمة بين التضخم العلمي والتكنولوجيا وقدرة الإنسان على الاستيعاب، وذلك من طريق اعتماد التعلّم المستدام وسيلة للحفاظ على حيوية التعليم وضمان تنمية الموارد البشرية وإثرائها.

وهذا ما جعل العملية التربوية في حالة من الحيوية الدائمة، لم يعد خلالها من إمكانية للفصل بين المعلم والمتعلّم، إذ استدعت هذه الحالة أن يكون المعلم متعلّماً في آن واحد.

ولتبيان الدقة في هذا التوازن وإغناء العملية التربوية عبر العلوم والتقنيات والأساليب المستحدثة، كان لا بدّ من ولوج عملية التدريب المستمرّ لمواكبة مستلزمات التقدم والتطور العلمي والتربوي ذلك أن مهنة التعليم هي المهنة الأكثر انفتاحاً وتطوراً عن غيرها من المهن الأخرى، وهي تستهلك بالتالي جهداً مضاعفاً من الوزارة والإدارات المختصة والمعنية لتحقيق الأهداف المنشودة، وفي مقدمتها بناء مجتمع المعرفة بغية تنمية قدرات المتعلّمين التربوية والثقافية وتأمين نجاحهم وتفوقهم. ويُعتبر هذا أقلّ تقدير للجهود الكبيرة التي يبذلها المعلّمون من أجل بناء الأجيال على أكمل وجه وتحقيق العدالة التربوية التي من خلالها وحدها نستطيع أن نبني لبنان الآمن، المستقرّ والمزدهر ■

التدريب المستمر تقييم وتطوير



رئيسة المركز التربوي للبحوث
والإثراء
الدكتورة ليلي مليحه فياض

باندفاع كبير وبشغف أكبر نمضي في طريق الترقّي. بمواردنا البشرية نحو الأفضل ، يحدونا شعور عارم بالمسؤولية ، وتوق دائم إلى النجاح في مهمتنا النبيلة ، عنيت مهمة النهوض بالتربية وتحسين نوعية التعليم. ولطالما كان المعلم عصب هذه المسيرة والمتعلم محورها ، فإننا في المركز التربوي للبحوث والإثراء نتقدم بصورة علمية وواقعية، خطوة خطوة في مشاريعنا ، التي من أبرزها مشروع التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية. هذا المشروع الذي استوجب عملية تقييم بهدف التعديل والتطوير ورفع مستوى درجة الأداء لدى المعلم. وقد جاء مشروع التقييم شاملاً فتناول أهداف مشروع التدريب المستمر ومراحله منذ إنطلاقه عام ٢٠٠٤ حتى اليوم، ورصد نقاط القوة والضعف فيه، ومدى نجاح مراكز التدريب في أداء مهامها، وبالتالي مدى الإيجابيات التي تحققت على مستوى المعلمين والمتعلمين نتيجة رفع كفايات أفراد الهيئة التعليمية من خلال دورات التدريب المقترحة بأنواعها المتعددة.

وبما أن المركز التربوي لا يعمل بمفرده، فلا بد من التأكيد على الدور المحوري للشركاء في لبنان والخارج، إذ تولّى مركز الدراسات العالمية CIEP تحت إدارة مشروع الإثراء التربوي وبرعاية المركز التربوي، مهمة تقييم مشروع التدريب المستمر. وأدى تنفيذ هذا المشروع في مراحله الأولى إلى تحديد الحاجات المستقبلية لجهة إعداد مدرّبين من اختصاصات متنوّعة، منها على سبيل المثال لا الحصر ما يتعلق بالعباية بأصحاب الصعوبات التعلمية، ورفع مستوى اللغة الأجنبية لدى المعلمين وبالتالي لدى المتعلمين . إننا نتطلّع إلى إقرار مشروع نظام الحوافز الذي تدعو إليه معالي وزيرة التربية والتعليم العالي السيدة بهية الحريري ليشكل إطاراً يدفع المعلمين للالتحاق بالدورات التدريبية بغية تطوير أنفسهم تربوياً وعلمياً وتقنياً بصورة مستمرة، فيتمكنون من مواكبة الحداثّة والتطوّر عبر استخدام تكنولوجيا المعلومات في تحديث طرائقهم في التعليم، وتعميق معارفهم كلّ في مجال اختصاصه.

إن المركز التربوي الذي يحتضن هذا المشروع ويسهر على نجاحه من خلال لجانه التي تجتمع دورياً لتابعة المستجدات، يشدّد على إنتاج الوسائل وأدواتها التربوية التي يبتكرها المعلمون بكلفة زهيدة بحيث تكون ممتناول الجميع، في ما يتيح تطوير العمل بالموقع الإلكتروني المزيد من تبادل الوسائل التربوية وتعميم الأفكار والفوائد بعد كل خطوة يتم إنجازها.

إنّ هذا المشروع الجامع بين قدرات الداخل وطاقت الخارج، يتابع تيويم الخطة الوطنية للتدريب النابعة من دراسة الحاجات وتحديد الأولويات والعمل على تلبيتها من خلال دفاتر الشروط المنطقية، وذلك بالشراكة مع المديرية العامة للتربية ومديريات التعليم فيها والمناطق التربوية، إضافة إلى التفتيش التربوي وجميع المعنيين بالعملية التربوية.

كما يتعاون القيّمون على مشروع التدريب المستمرّ للمعلمين مع المدارس بشكل متواصل، لرصد حاجاتها وحاجات المعلمين فيها، واقتراح برامج التدريب اللازمة لأفراد الهيئات التربوية بهدف رفع كفاياتهم وتحسين مهاراتهم وتعميق معلوماتهم وتحسين أدائهم.

إننا نصبو إلى المزيد من تعميم التدريب وتطويره وتوسيع دائرة ثقافته، بحيث لا يبقى أحد من أفراد الهيئة التعليمية خارج إطار تطوير الكفايات؛ ذلك أنّ المعلم هو الأساس في تحقيق التقدّم التعليمي/التربوي، وهو الذي يشكل من خلال أدائه السليم العمود الفقري لبلوغ هدفنا السامي ألا وهو تحسين نوعية التعليم/التعلم وتحقيق القفزة النوعية التي نصبو إليها في هذا المجال ■

التدريب المستمر من الواقع الميداني إلى بلوغ الأهداف

عملية التعلم ثالث قوامه المعلم أولاً والتلميذ ثانياً والمعرفة ثالثاً. وقد أجمعت آراء ودراسات الباحثين في علم التربية وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي على أن المتعلم هو محور هذه العملية الصعبة والدقيقة في آن. ثم إنه مهما تكن المناهج التعليمية مدروسة ومهما تطورت الوسائل التربوية وتعددت فلا يمكنها أن تفيد المتعلم أو أن تؤدي به إلى النجاح إذا لم يتسلم زمامها معلم تدرب على استعمالها وتطبيقها. وعلم التربية المرتكز على البحوث من جهة وخبرة المعلمين من جهة ثانية أدرك أن المعلم هو الموجه. وعملية التوجيه (orientation) بحاجة إلى التدريب على استعمال الطرائق والأساليب النشطة (méthodes actives) وعلى بناء استراتيجيات تعليمية فعالة (stratégies d'enseignement).

الواقع الميداني

بناء عليه، قام المركز التربوي للبحوث والإثراء بعملية مسح شاملة في المدارس الرسمية وعلى أرض الواقع لتشخيص مكان الخلل والضعف ولتحديد حاجات المعلمين. فأظهر الواقع الميداني (état des lieux) الحاجة إلى الإعداد الأساسي (formation initiale de base) وإلى إعادة التأهيل وتطوير بعض المفاهيم القديمة وتحديثها والتمكين من المهنة (professionnalisation du métier d'enseignant) أو إلى التحفيز (motivation).

كما تبين من خلال دراسة الواقع الميداني أن ما يعيق عملية التعلم وما يتسبب في تدني مستوى التعليم هو الصعوبات التعلمية التي يعاني منها بعض المتعلمين والتي تظهر على مستوى طرائق التعليم واستراتيجياته (méthodes et stratégies). ولقد أظهر الواقع الميداني أيضاً أننا، بصورة إجمالية، لا نزال نلجأ إلى الأساليب التي تركز على محورية المعلم وسلبية المتعلم. المعلم هو الملقن والمتعلم يتلقى المعلومات ويسمع المحاضرات ثم يُحاول أن يُخزنها في ذاكرته (mémorisation). وهي أساليب ومفاهيم تقليدية لا تركز على محورية المتعلم (ne focalisent pas sur l'apprenant).

انطلاقاً من هذا الواقع ومن كل هذه المعطيات بدأت عملية التدريب المستمر حاجة ملحة وضرورة قصوى. بُذلت من أجلها جهود كبيرة من قبل جميع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي وخصوصاً مكتب الإعداد للتدريب في المركز التربوي للبحوث والإثراء وانطلق مشروع التدريب المستمر سنة ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

ماهي المفاهيم التربوية التي يركز عليها مشروع التدريب المستمر؟

يرتكز المشروع على مفاهيم تربوية حديثة أثبتت جدواها وفعاليتها الأكاديمية. نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مفهوم بناء التعلم (constructivisme) والمعرفية (cognitivisme) الذي يساعد المتعلمين على اكتشاف المعرفة وبنائها بأنفسهم. كما يولي المسؤولون عن المشروع اهتماماً كبيراً بالتربية الفارقية (pédagogie différenciée)، ذلك أن الفارقة بين المتعلمين هي إحدى الأسباب الرئيسة التي تعوق عملية التعلم. ثم إن هندسة التدريب (ingénierie de la formation) تقتضي أن يوجه المعلم المتعلمين بحيث يصبح كل تلميذ قادراً على التعلم. فتعدد استراتيجيات التعليم يسهّل وصول المعرفة إلى جميع فئات المتعلمين وليس فقط إلى النخبة من بينهم، حيث تنطلق جميع هذه المفاهيم من محورية المتعلم.

وعملية التدريب المستمر تُساعد المعلم على الاستفادة من خبرات الآخرين كما تمكنه من تطوير مؤهلاته التربوية والتعلمية بالإضافة إلى تملكه كفايات (compétences) أكاديمية مهنية جديدة. كما أن الدورات التدريبية تدفع المعلم إلى مراجعة الحسابات والنقد الذاتي (autocritique) بغية تصحيح الأخطاء وتخطي الرتابة وتكرار الذات والمكمل وصولاً إلى القدرة على التدريب الذاتي



(autoformation) كما تفسح له المجال لكي يكتسب كيفية تطبيق الطرائق الناشطة (méthodes actives) إنها عملية تبادل المعارف وتجدد دائم!

ما هو دور المعلم وما هي الأهداف التي يجب أن يسعى إلى بلوغها لكي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية؟ من خلال التدريب المستمر، يدرك المعلم أن مهمته تقتضي:

■ مساعدة التلميذ وبصورة خاصة في مرحلة التعليم الأساسي لكي يشعر بالراحة والأمان ويشجعه على أن يكون قادراً على المشاركة مع الآخرين. (participation et travaux de groupe)

■ على المعلم أن ينمي عند المتعلم القدرة على بناء المعرفة بنفسه.

■ أن يحث المتعلم على التفكير (réflexion) وأن يجعله قادراً على الفهم ثم التحليل والإنتاج.

(compréhension analyse et production).

■ أن يساعده على بناء شخصيته المميزة وعلى أن يكون مستقلاً (autonome).

■ أن ينمي عند المتعلم القدرات ومهارات التفكير.

■ أن يساعده على تفتح مواهبه وطاقاته وأن يجعله قادراً على الخلق الإبداع من خلال الأنشطة اللاصفية وخصوصاً في مجالات الفنون.

■ أن ينمي عنده حب الثقافة والاطلاع من خلال المطالعة والبحث (travaux de recherche).

■ أن يعمل على إثارة فضوله العلمي (curiosité scientifique).

■ أن يجعل منه مواطناً مسؤولاً يعي حقوقه وواجباته.

■ أن يشجعه على اتخاذ المواقف الملائمة.

■ أن يساعده على اختيار مهنة المستقبل خصوصاً في المرحلة الثانوية.

أخيراً وبكلمة مختصرة، المعلم هو الموجه والمحفز والمشرف وليس المحاضر والملقن. وهو الذي يتمكن من اعتماد أسلوب التربية من أجل النجاح (pédagogie de la réussite).

إن هذا العدد من المجلة التربوية يمكن مديري المدارس والمفتشين التربويين والمعلمين الاطلاع على بعض ما يجري على هذا الصعيد. وقد حاول مكتب الإعداد والتدريب في المركز التربوي للبحوث والإنماء تسليط الضوء على المشروع من خلال مقالات وشهادات بعض المدرسين والمفتشين التربويين ومسؤولي مراكز الموارد فكان هذا العدد صدى لما يجري في مراكز التدريب لكي يُصار إلى تحسين أداء الجميع. ومما لا شك فيه أن المهمة كبيرة والأهداف نبيلة ونجاح هذا العمل النبيل مرهون بتضافر قوى جميع المسؤولين عنه: مديري المدارس، المسؤولين في مراكز الموارد، المدرسين، المعلمين، مديري دور المعلمين، المفتشين التربويين... فالنقد الذاتي وعملية التقييم شرطان أساسيان من شروط التقدم والتطور.

ومن البديهي القول إن فعالية هذه العملية التربوية تتطلب التقييم الدائم (évaluation continue) والمرافق لعملية التدريب والموكب لها وذلك بالاعتماد على معايير للتقييم (critères d'évaluation) تأخذ بعين الاعتبار تحسين نوعية التدريب والتعليم.

هذا العدد أرادته مكتب الإعداد والتدريب بمثابة إعلام تربوي ترويجي لهذا المشروع الحيوي ودعوة لمديري المدارس لتسهيل مهمة المعلمين الذين يرغبون الالتحاق بمراكز التدريب. هي أيضاً دعوة إلى جميع المعلمين للمشاركة الكثيفة والفعالة!

والمجلة التربوية تدعو جميع المعلمين والمدرسين الذين شاركوا في هذه العملية إلى التعبير عن آرائهم وتدوين شهاداتهم بتقارير (rapports de stages) سنعمل على نشر المفيد منها. فعملية تقييم المشروع (évaluation du projet) ستأخذ بعين الاعتبار شهادات جميع المشاركين فيه.

تمنياتنا أن تنمر الجهود وأن يكمل هذا المشروع التربوي المهم بالنجاح!

مبني الزعني كلنك

نظرة على مشروع التدريب المستمر



نزار غريب
رئيس مكتب الإعداد والتدريب

التطورات العلمية التربوية والثقافية هي مقياس تقدم الأمم في التاريخ، والتدريب هو المثال الشرعي لهذه العمليات المتداخلة بهدف الارتقاء الى مستويات عليا بالوظيفة الإدراكية للمعلم والوصول الى التلميذ الذي هو سر هذه العملية التربوية. وإذا نظرنا الى العلوم العصرية وتحديدًا المرتبطة بالمدرسة والمعلم والتلميذ، نجد أن التدريب الذي يطلق عليه عنوان التدريب المستمر للمعلمين والذي يقوم بنيانه التكويني على التدريب الذاتي لكي تتم عملية الموازنة بين المعلم والتلميذ وكذلك المدير والناظر والمنسق والمشرف والمرشد، فجميع هذه العمليات هي التي تحفز التطور وتحده من نسب التسرب المدرسي وتحدد الوظيفة الطبيعية للمدرسة التي نطلق عليها "ابنة المجتمع".

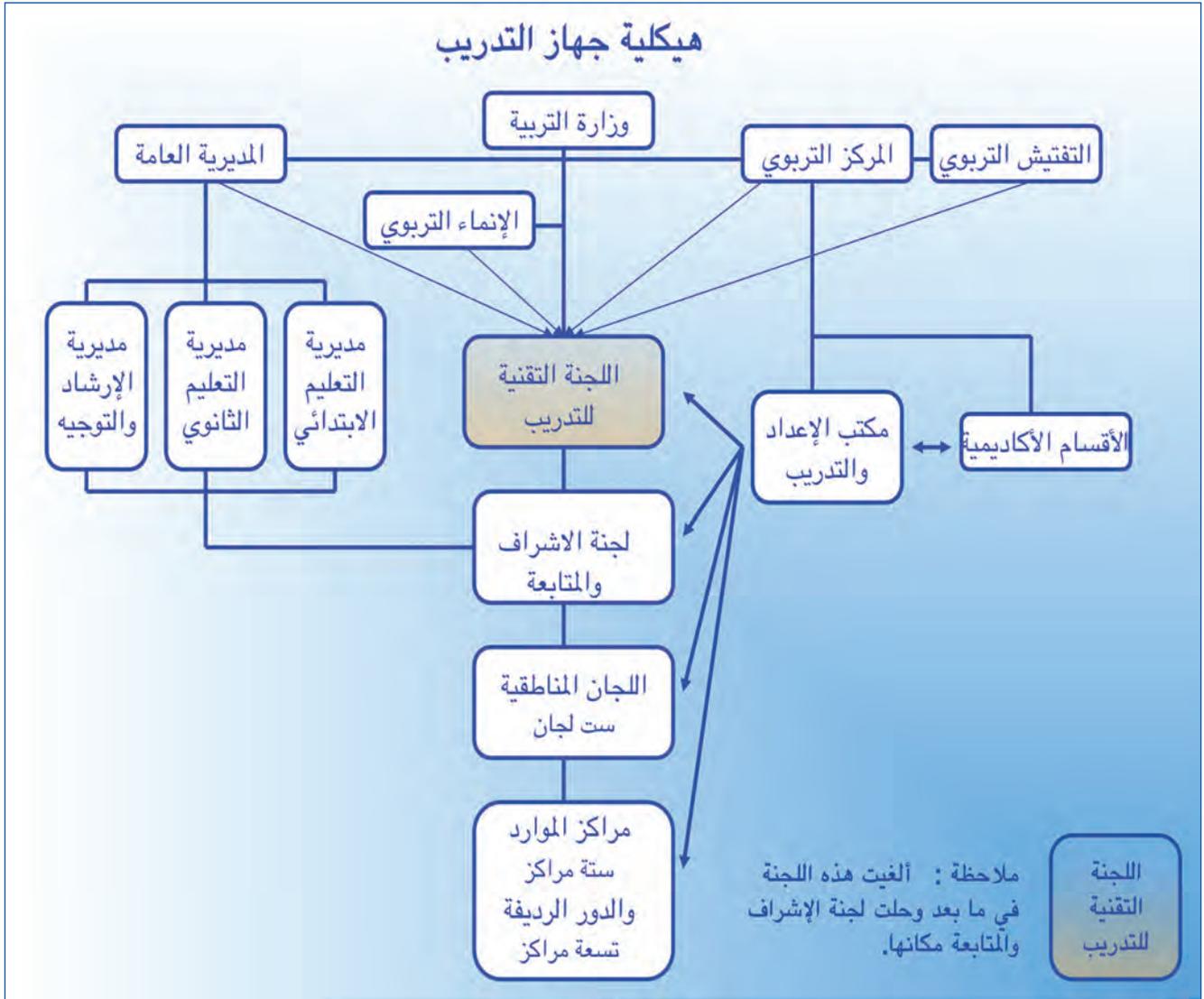
الحديثة والوسائل التعليمية التي تواكب عملية التعلم والتعليم . إن السبب الذي دفع المركز التربوي الى التركيز على أهمية هذا المشروع في أنه يتيح للمعلمين أثناء الخدمة الاستفادة من التدريب بصورة مستمرة، كما يوفر لهم وسائل التأهيل الذاتي من خلال إنشاء مراكز تدريب ومكتبات متطورة وحديثة في المناطق اللبنانية كافة، مجهزة بالكتب والوسائل الحديثة إضافة إلى الوسائل السمعية - البصرية والإلكترونية وخدمات الإنترنت المحلية والعالمية.

كانت بداية المرحلة الأولى من خلال شبكة مؤلفة من ستة مراكز موارد (تدريب) أساسية مركزها دور المعلمين والمعلمات في مراكز المحافظات في بيروت - بئر حسن وجونيه وطرابلس وزحلة وصيدا والنبطية، وبسبب الحاجة الوطنية، أتبعنا هذه المراكز بتسعة مراكز مساندة أخرى في دور المعلمين والمعلمات في: بعقلين - الختارة والبترون وكوسبا وحلبا والقبيبات وصور ومرجعيون وبعلبك والهرمل.

وبناءً على القانون رقم ٢٤٥ المتعلق بمشروع التعليم العام "الإتماء التربوي" الممول من البنك الدولي (الهيئة الفرنسية) تم تشكيل لجنة تقنية للتدريب المستمر CTF برئاسة رئيسة المركز التربوي للبحوث والإتماء وعضوية مندوبين عن المديرية العامة للتربية والمفتشية العامة التربوية والمديرية العامة للتعليم المهني والمركز التربوي للبحوث والإتماء ومشروع التعليم العام وممثل عن اتفاقية التعاون اللبناني الفرنسي وممثل عن نقابة المعلمين، وعقدت هذه اللجنة جلسات عمل متواصلة. ومن نتائج أعمالها أنها وضعت بياناً يتضمن العدد

من هذا المنطلق، نشأت خطة النهوض التربوي التي أعدها المركز التربوي للبحوث والإتماء ووافق عليها مجلس الوزراء بموجب القرار رقم ٩٤/١٥ تاريخ ١٧/٨/١٩٩٤، كما تم إعداد الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان سنة ١٩٩٥ ثم صدرت المناهج الجديدة للتعليم العام ما قبل الجامعي بموجب المرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨/٥/١٩٩٧، مع ما رافق ذلك من دورات تدريبية للأساتذة والمعلمين على المناهج الجديدة وإصدار كتب مدرسية لكل المراحل والحلقات والصفوف، ولمواكبة هذا التطور التربوي كان لا بد من تطور في مفاهيم وأساليب تدريب المعلمين، لأنه لا يمكن القيام بإصلاح تربوي من دون المعلمين، ولا يقوم النظام التربوي بوظيفته إلا من خلال المعلمين، وبالتالي لا يمكن أن يتطور إلا بفضلهم وبهم، وتعبير آخر إن أي تجديد أو إصلاح تربويين لا يمكن أن يتحققا إلا بتوافر شرطين أساسيين: أن يدرك كل معلم أهداف التجديد والإصلاح التربويين إدراكاً عميقاً، وأن يتبناها ويلتزم بهما في عمله اليومي.

وتأميناً للغاية المرجوة، وبناءً على الاتفاقية الموقعة بين حكومة الجمهورية اللبنانية وحكومة الجمهورية الفرنسية للمساعدة في إنشاء جهاز دائم للتدريب المستمر، انطلق العمل الفعلي في مشروع التدريب المستمر من العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ وغايته استمرار تنمية القدرات التربوية والثقافية للمعلم والانتقال من التدريب المتقطع المحصور بطرائق التدريس والمواد الأكاديمية الى آفاق جديدة تطول مختلف النواحي التربوية والثقافية والتكنولوجية



دفتر الشروط ووضع خطط عمل. ولاستكمال عدد المدربين في مشروع التدريب المستمر، تم الإعلان خلال سنتي ٢٠٠٥ و ٢٠٠٦ عن قبول طلبات ترشيح لمهام مدرب لاختيار مدربين لمرحلي الروضة والتعليم الأساسي (الحلقتان الأولى والثانية) ومرحلة التعليم الثانوي على أن يخضع المرشحون لامتحان خطي ينظمه مكتب الإعداد والتدريب. بمشاركة الهيئة الأكاديمية في المركز التربوي وفي ضوء النتائج، يخضع الناجحون إلى مقابلة شخصية لاختبار الأهلية بحيث يتم اختيار المرشحين المقبولين بحسب كفاءاتهم والحاجة اليهم في كل مرحلة، وقد بلغ عدد المدربين المقبولين حالياً في جميع الاختصاصات والمراحل ٢٠٣ مدربين موزعين على مراكز الموارد في دور المعلمين والمعلمات بينما الحاجة النهائية هي بحدود ٣٦٠ مدرباً. وبالإضافة إلى المواد الأكاديمية فقد تم اعتماد مادة الصعوبات التعليمية بحيث جرى قبول سبع عشرة

النهائي المطلوب من المدربين في مشروع التدريب المستمر للمعلمين وهو بمعدل ٣٦٠ مدرباً في مختلف الاختصاصات ومراحل التعليم وحلقاته، وقد حددت اللجنة المعايير والشروط لقبول المدربين، وصدر عن إدارة مشروع التعليم العام إعلان عن قبول طلبات الترشيح للمدربين وجرى قبول العدد المطلوب منهم في المرحلة الأولى سنة ٢٠٠٣ وهو ٨٧ مدرباً بعد أن نجحوا في الاختبارات والامتحانات المقررة.

وبناءً على الاتفاقية المبرمة بين الحكومة اللبنانية والحكومة الفرنسية، تم تأمين سفر المدربين المقبولين والمسؤولين عن مراكز الموارد إلى فرنسا لمتابعة دورة إعداد مدربين في ال CIEP (Sèvres) خلال الفترة الواقعة بين ٢٣ آب و ١٢ أيلول ٢٠٠٤ ورافقهم مسؤولون من مكتب الإعداد والتدريب وتناولت هذه الدورة هندسة إدارة التدريب والفرق بين التعليم والتدريب وكيفية صياغة

المدرّبون في تحضير الدورات.

٣. طرائق التنفيذ وهي تحدد الشروط والإجراءات التي تُنظّم بموجبها عملية التّدريب.

وبغية تأمين حاجة كل منطقة تربوية تمّ إنشاء ست لجان مناطقيّة بمعدل لجنة واحدة في كل منطقة، وتتألف كل لجنة من رئيس المنطقة التربوية منسقاً، ومندوب عن المفتشية العامة التربوية، ومدير دار المعلمين والمعلمات مقرراً للجنة، ومندوب عن مديرية التعليم الثانوي ومندوب عن الإرشاد والتوجيه والمسؤول الفني عن مركز الموارد.

ومن مهام هذه اللجان المساهمة في دراسة الحاجات الأساسية للتدريب في المنطقة، واقتراح دفتر الشروط المناطقي بالاستناد إلى دفتر الشروط الوطني الذي يشكل الأساس لوضع خطط التّدريب المناطقيّة.

وقد تجلّت النتائج الإيجابية لنجاح أعمال التّدريب في إطار مشروع التّدريب المستمرّ بتوسعه وعدم حصريته بمراكز الموارد فقط، بحيث شمل جميع دور المعلمين والمعلمات بالتنسيق مع مراكز الموارد الأساسية فأصبح التّدريب يسعى إلى المعلمين في مناطقهم توفيراً للانتقال وللوقت، وقد تمّ تدريب حوالي (١٤٢٤١) أستاذاً ومعلماً في جميع الحلقات والمراحل والاختصاصات خلال العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨، وبلغ العدد الإجمالي للمتدربين من سنة ٢٠٠٤ لغاية سنة ٢٠٠٨ (٤٣٧٦٦) متدرباً، ومن المتوقع زيادة هذا العدد في السنوات المقبلة، وخصوصاً بعد صدور التعميم ذات الرقم ١٠٨ تاريخ ٢٢/١٢/٢٠٠٧ عن المدير العام للتربية حول التزام كل أستاذ ومعلم بمتابعة دورة تدريبية واحدة على الأقل خلال السنة الدراسية.

وفي إطار مشروع التّدريب المستمرّ، واستكمالاً لتطوير مكتب الإعداد والتّدريب، أضيفت إلى مسؤوليات المكتب مهمة الإدارة الفنية للمعلومات وقواعد المعطيات التي تنقل على شبكة المعلومات والوثائق والمهارات RIDS، أما الغاية من إنشاء هذه الشبكة فهي وضع الإمكانيات البشرية والتقنية والتوثيقية التي تؤدي إلى مساعدة المدرّبين على تكيف أنشطتهم المهنية بحسب تطور الحاجات، كما توفر للمعلم الوسائل التي تساعده على تغيير سلوكه لكي يتقبل ثقافة التّدريب على أسس تكنولوجية وعلمية

حديثة ■

مدرّبة اختصاصية لتدريب هذه المادة، مع الإشارة إلى أن جميع المدرّبين شاركوا في دورات تدريبية لإعداد مدرّبين (الجامعة الصيفية) قبل مباشرتهم مهام التّدريب بموجب عقود اتفاق بالتراضي يقوم المركز التربوي للبحوث والإنماء بإبرامها مع المسؤولين الفنيين عن مراكز الموارد ومع المدرّبين في بداية كل عام دراسي ابتداءً من أول تشرين الأول ولغاية نهاية شهر تموز بمعدل ٦ جلسات (١٢ ساعة) أسبوعياً لكل من المسؤولين عن مراكز الموارد و ٣ جلسات (٦ ساعات) أسبوعياً لكل من المدرّبين في مختلف المواد، وقد تعهد كل مسؤول فنيّ ومدرّب في العقد بأن يستمرّ في العمل لمدة خمس سنوات، أما المسؤولية الفنية عن مراكز الموارد الأساسية الستة فقد تمّ اختيار ستة مسؤولين فنيين بمعدل واحد لكل مركز موارد، وذلك بعد نجاحهم في اختبارات تمّ تنظيمها لهذه الغاية.

تنفذ أعمال التّدريب في دور المعلمين والمعلمات بإشراف مدير الدار، في ما تقوم بالإشراف على تنفيذ مشروع التّدريب المستمرّ لجنة متابعة وإشراف للأعمال الميدانية وقد تمّ تشكيلها من كل من: رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء منسقة، والمدير العام للتربية، والمفتش العام التربوي، ومندوبين عن المديرية العامة للتربية وهم: مدير التعليم الثانوي، مدير التعليم الابتدائي، مدير الإرشاد والتوجيه ورؤساء المناطق التربوية، ومندوب عن التفتيش التربوي، ومندوبين عن المركز التربوي وهم: المدير الإداري، رئيس مكتب الإعداد والتّدريب، رئيس دائرة التّدريب ورئيس وحدة المعلوماتية التربوية، ومديرة مشروع الإنماء التربوي.

كما تمّ إنشاء لجان للعمل في نطاق مكتب الإعداد والتّدريب وهي:

- لجنة التواصل التي أعدت منشورة (dépliant) للتعريف بمشروع التّدريب المستمرّ.
 - لجنة لإنشاء جهاز لتقييم عناصر المشروع وأعمال التّدريب.
 - لجنة وضع الأسس والآليات وتحديد الحاجات لجميع أعمال التّدريب.
 - لجنة تربوية فنية لوضع وحدات نمطية للتدريب.
- وقد أنجز المركز التربوي للبحوث والإنماء وضع دفتر الشروط الوطني الخاص بالتّدريب المستمرّ للمعلمين وهو يتضمن ثلاثة أنواع من المعلومات التي تحدد بنيته:

١. الإطار العام الذي يحدد الظروف التي تمّ فيها وضع الدفتر.
٢. محاور الأولويات التي تشكل نظاماً مرجعياً سيستند إليه



المفتش التربوي
فيصل طالب

التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية: الواقع والمرتبى

لا يختلف اثنان على أن التدريب المستمر للعاملين في شتى الحقول شرط أساسي من شروط النجاح في العمل والتقدم فيه، على قاعدة أن ما يترأى لنا أنه كاف اليوم، ليس كذلك غداً، في ظل التنامي المضطرد للمعارف الإنسانية كافة، وتراكم الخبرات والتجارب، وتحت وطأة توسع الحاجات بمفاصلها وتفصيلاتها، بحيث إن اللحاق بركب التطور يكاد يصبح لهائناً، لشدة ما يعانيه العاملون من جرّاء محاولاتهم تعميق المفاهيم العلمية والعملية المتصلة بشؤون أدايتهم لأعمالهم من جهة، ومواكبة التطورات المتسارعة في هذا النطاق، ليكونوا على دراية بما يجري حولهم وأمامهم من جهة ثانية؛ هذا إذا أرادوا أن يحققوا الأهداف الموضوعية لمهامهم بنجاح وتميز. وإذا كان هذا الأمر مطلوباً بصورة عامة، فإنه يصبح أكثر إلحاحاً في مضمار التربية، حيث تتقدم الأولويات المتصلة بها، على سائر الخطط والأهداف العامة الأخرى، لأن ما يبنى على أساس التربية يقوى عوده، وتنتصب قامته، في مواجهة الصعاب والأعاصير؛ ذلك أن المهم في البناء ليس فقط المستوى الأفقي، بل أيضاً وهذا هو الأهم، المستوى العمودي، مصداقاً لقول أحد المفكرين التربويين: "ليس المهم فقط بناء كل إنسان، بل بناء كل الإنسان".

من هنا يتخذ التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية بعده المطلوب، في نطاق العمل على تحقيق جودة التعليم، وإن كان تحقيق هذه الغاية لا يتم فقط من هذه الطريق، بل بتوافر معطيات أخرى ترفد عمل المعلم بأسباب النجاح المرجو. وسنعرض في ما يأتي للتحديات التي يواجهها المعلمون في أعمالهم، ودور التدريب المستمر في ذلك واقعاً ومرتبى.

مناهج التعليم الجديدة

فرض تطبيق المناهج الجديدة للتعليم، اعتباراً من العام ١٩٩٧، تحديات كبيرة على أفراد الهيئة التعليمية الخارجين لتوهم من حرب دامت خمس عشرة سنة، طاولت نتائجها المدمرة البشر والحجر على حد سواء. وها هم إزاء نظام تربوي جديد يطرح مناهج جديدة للتعليم، بأهدافها ومضامينها وطرائقها وأنشطتها، تتطلب مهارات عالية ومعارف مستجدة، وتقف في خلفيتها أهداف عامة كثيرة تستبطن أجوبة عن أسئلة كبيرة، من أهمها: أي مواطن نريد أن نربي؟

إنها مواجهة غير متكافئة، بين معلّم يشكو من جمود المنهج التعليمي لمدة تزيد على ثلاثين سنة (التعديل الأخير كان في العام ١٩٦٨)، معطوفاً عليه ما فعلته الحرب في البنية التربوية بكل مكوناتها المادية والفنية والبشرية... ومعلّم يقف إزاء منهج جديد، بأبعاده ومحتواه ونظام تقييمه... هو المعلّم نفسه بين الواقع والمرتبى، وبين القديم والجديد، لا يملك من أسلحة المواجهة إلا الإرادة والحيوية والقدرة على التكيف، على قاعدة الإيمان بالدور المنوط به في عملية النهوض التربوي وبناء لبنان الجديد.

إن أعظم المناهج وأكثرها تقدماً واستشرافاً لآفاق المستقبل هي مجرد بذور تكمن فيها معطيات النمو، ولا تخرج منها حياة جديدة، إن لم تعهد إلى المعلم الكفوء الذي يحسن رعايتها وتمييزها بالشكل

المطلوب. وهذا يعني أن كل ما تفعله ورش العمل والاجتماعات وعصف الأفكار وشحن الهمم وإعمال العقول والاستفادة من تجارب الآخرين، يصبح وديعة لدى هذا المعلم، الذي إن أحسن تطبيق ما عهد به إليه تحققت الأهداف، وإلا تذهب كل الجهود سدى، وتضيع سنوات من العمل، وتهدر أرصدة وقدرات مادية وبشرية على غير هدى.

تدريب المعلمين على المناهج الجديدة

استناداً إلى ما تقدم، لم تأخر المراجع المختصة في إطلاق الدورات التدريبية العامة والمتخصصة لأفراد الهيئة التعليمية، قبيل البدء بتطبيق المناهج الجديدة، وبعده (اعتباراً من صيف ١٩٩٧). ومع أهمية الغاية التي من أجلها أقيمت هذه الدورات، وسعيها إلى نشر ثقافة المنهج الجديد، والعمل على تمثل أهدافه البعيدة والقريبة، العامة والخاصة، وتمكين المعلمين من القدرات والمهارات اللازمة لحسن التطبيق، فإن مسار هذه العملية اعترضته ثغرات وعثرات، من أهمها قصر مدة الدورة الواحدة، وعدم أهلية بعض المدربين للقيام بالمهام الموكولة إليهم، وعدم الالتزام أحياناً بأطر البحث والعمل الفريقي واستخدام الطرائق الناشطة، كأسس فنية للتدريب، والخروج في أحيان أخرى عن برنامج التدريب المقرر، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي، وتأخر إلحاق المديرين بهذه الدورات... فضلاً عن أخطاء الإدارة التربوية في نقل المعلم الذي خضع لدورة تدريبية في مادة معينة في حلقة دراسية أو أكثر،

- توسيع دائرة الدور العاملة في نطاق المشروع، قبل أن يترسخ في الدور الست الأساسية مفهوماً وتطبيقاً وتحقيقاً لنجاحات معينة تلقى صداها في أوساط المعلمين، وتمثل عامل جذب لهم للانخراط في الدورات التدريبية.
- عدم تضمين المعيارية الامتحانية للمرشحين لمهمة مدرّب شرط امتلاك كفايات معينة وخبرات محددة.
- ضعف التسويق والإعلام الترويجي للمشروع.
- عدم تخصيص الحلقة الأولى من المشروع لتدريب المديرين، باعتبارهم المسؤولين الذين سوف يتولون نشر ثقافة التدريب المستمر في صفوف المعلمين، وحثهم بالتالي على الانخراط في الدورات التدريبية، في ظل مناخ من القنوات المشتركة بأهمية التثقيف المهني المتواصل. وبكلمة أخرى إن عدم اعتماد المديرين نقاط ارتكاز لانطلاق المشروع وتنفيذه بالشكل المطلوب، أدى إلى أن يقف بعض هؤلاء موقف المعارض أو المصعب لمشاركة معلّم في دورة تدريبية من جهة، وإلى عدم حماسة معلّمين للمشاركة في هذا السبيل من جهة أخرى.
- عدم توفير الحوافز المعنوية والمادية لتشجيع المعلمين على الانخراط في برنامج التدريب المستمر.
- عدم موافقة العقود المبرمة مع المدرّبين للنصوص القانونية التي ترعى حدود الحصص التعاقدية للأساتذة والمعلمين خارج أوقات الدوام الرسمي، واحتساب الأجر التعاقدية للحصص غير المنفذة فعلياً.
- أما الثغرات التي ظهرت في نطاق التطبيق، فمن أهمها:
 - عدم إجراء تقييم دوري للمدرّبين، على أساس "المرجع الخاص بكفايات المدرّب"، وإعادة النظر في أوضاعهم في ضوء ذلك. إن مدرّباً لا يقدر أن يكتسب ثقة المدرّبين لديه، من خلال ما يخرتن من قدرات ومؤهلات، وعلى قاعدة ما توافر لهم من مكتسبات تستطيع أن ترسخ فيهم سلوكيات تربوية معينة، وأن تعزز لديهم مهارات فنية تنعكس إيجاباً على أدائهم التعليمي، هو أول العاملين على هدم فكرة التدريب المستمر وجدواها.
 - غموض مفهوم المتابعة، واضطراب التوجّهات بشأن الجهات والآليات المعنية بتقييم مدى تحقق أهداف التدريب ميدانياً. فضلاً عن التفتيش التربوي الذي هو بحكم القانون سلطة الرقابة على "كفاءة أفراد الهيئة التعليمية"، لم تحسم الخيارات المتعلقة بهذا الموضوع بين الجهتين اللتين تتوليان "تعزيز كفاءة المعلّم التعليمية والتربوية"، وهما المركز التربوي والإرشاد والتوجيه؛ مع الأخذ بعين الاعتبار العمل المنوط بالجهة

الى مدرسة لا تحتاج إلى خدمته في المضمار الذي تدرّب عليه، أو لجوء مدير المدرسة إلى إسناد مهمة إلى هذا المعلّم لم يتدرّب عليها. لقد تكشفت للمراجع المختصة الراعية لشؤون التدريب (المركز التربوي والتفتيش التربوي والمديرية العامة للتربية) الشوائب الكثيرة التي رافقت عمليات التدريب على المناهج الجديدة، وما ترك ذلك من أثر سلبي لدى جمهور المعلمين أدى أحياناً إلى إطلاق أحكام قاصرة وغير موضوعية على المناهج برمتها.

التدريب المستمر

وجد مشروع التدريب المستمر لأفراد الهيئة التعليمية إذاً طريقة مهيأة للانطلاق، في ضوء واقع الدورات التدريبية وتناجها غير المرضية، على المستويين النظري والتطبيقي. وأعدت لهذه الغاية الكادرات اللازمة، وخصصت ست دور للمعلمين والمعلمات منتشرة في مختلف المحافظات، لتنفيذ المرحلة الأولى من المشروع بشكل نظامي، وعلى مدار العام الدراسي، ثم أضيفت دور جديدة في هذا النطاق بصورة جزئية مرتبطة بموضوعات محددة وآجال معينة. ورافق ذلك تدريب المسؤولين عن مراكز الموارد والمدرّبين المختارين لهذه المهمة في فرنسا، بمواكبة من التفتيش التربوي الذي يشارك في هذا المشروع من خلال لجنة المتابعة والإشراف المركزية، ولجان التوجيه المناطقية، والحضور الرقابي للمفتشين الذين يواكبون الدورات التدريبية، وينظّمون بشأنها التقارير المناسبة التي تستهدف تقييم الأداء التدريبي لكل من المدرّب والمتدرّب، واقتراح ما يلزم لتحسين شروط التدريب، ورفع مستوى جاهزية العاملين فيه، ونتائجه، وتوسيع دائرة المستفيدين منه، وتظهير الحاجات الضرورية للمعلمين...

ومع أن جهوداً كثيرة بذلت من قبل المركز التربوي للبحوث والإيماء، والمديرية العامة للتربية، والتفتيش التربوي، بمشاركة فاعلة من الخبراء الفرنسيين، لتوفير السبل اللازمة لنجاح المشروع، وجعله علامة مميزة من علامات النهوض التربوي والسعي الحثيث لرفع مستوى الأداء التعليمي، فإن ثمة ثغرات ظهرت في نطاق التخطيط والإعداد لا بد من التوقف عندها، ومن بينها:

- إطلاق المشروع للتنفيذ من دون أن يسبقه أو يرافقه، في مرحلته الأولى على الأقل، وضع نظام خاص بالتدريب المستمر، أو تجري إعادة النظر في النظام الداخلي لدور المعلمين والمعلمات، في ضوء الدور المنوط بها في الوقت الحالي، بحيث يتم تنظيم العلاقة بين مركز الموارد وإدارة الدار، وبين الدار والمنطقة التربوية والمدارس الرسمية، في الشؤون المتعلقة بالمدرّبين وانخراطهم في برنامج التدريب، وما يتصل بذلك من عمليات تسجيل، وإبلاغ، ومساءلة المتغيّبين عن الدورات من دون عذر مشروع.



والجماعي، فإن الإلزام لا يمكن أن يجد سبيله إلا في نطاق العدد الإجمالي للأيام التدريبية التي يجب أن يخضع لها العاملون في أثناء خدمتهم الفعلية، وفي تحديد التوقيت المناسب لإجرائها، وليس من خلال دورية التدريب السنوية، بقطع النظر عن استحالة تدريب ما يقارب الأربعين ألفاً من الأساتذة والمعلمين في السنة الواحدة.

وبالإضافة إلى كل ذلك، لا بدّ أخيراً من إحاطة مسألة التدريب المستمرّ بنظرة شمولية تأخذ بعين الاعتبار كل العوامل المساعدة، الآيلة إلى تحسين شروطه وتفعيل دوره، ليأخذ مكانه الطبيعي في مساحة البناء التربوي والخدمة العامة، متفاعلاً مع مسارات وأطر أخرى للعمل، من بينها:

١ - إعادة الاعتبار إلى الإعداد الدوري والمنتظم للأساتذة والمعلمين، بناءً على الدراسات الموضوعية التي تحدّد الحاجات الحقيقية لتشكيلات الجسم التعليمي، بحيث لا يلج سلك التعليم إلا من هو معدّ لهذه الغاية الإعداد التربوي والتعليمي والأكاديمي اللازم، الذي يؤهله لممارسة دوره بصورة فاعلة وصحيحة؛ وعندئذ فقط تنتهي مشكلة التعاقد وتداعياتها، وتخرج من موقعها المفتوح في المسار العام للتعليم، لتعود إلى حجمها المناسب والمتلائم مع تلبية الحاجات المحدودة والاستثنائية.

٢ - تشكيل هيئة ناظمة لشؤون تدريب المعلمين وتعزيز كفاءاتهم المهنية، ينضوي تحت لوائها مراكز الموارد في دور المعلمين والمعلمات والمكلفون مهمات تربوية في الإرشاد والتوجيه، تعمل في كنف المركز التربوي للبحوث والإثراء، بمواكبة التفتيش التربوي وإشرافه، وتتولّى شؤون التدريب المستمرّ لأفراد الهيئة التعليمية ومتابعته ميدانياً في المدارس، بحيث تتولّى مراكز الموارد مهمات التدريب، ويتفرّغ المكلفون مهمات تربوية لشؤون المتابعة وتقييم المكتسبات. وبذلك نتخلص مرّة واحدة وأخيرة من الازدواجية في أعمال التأهيل والتدريب من قبل جهتين منفصلتين لا تعملان تحت سقف واحد، أو بتنسيق واضح في حدّه الأدنى.

٣ - تزويد المدارس بالتجهيزات والوسائل التربوية التي تسمح للمعلمين بتطبيق مكتسبات الدورات التدريبية بفاعلية، وإغناء المكتبات المدرسية والمختبرات بما تحتاج إليه في هذا السبيل.

٤ - إيلاء جانب الثقافة المهني الداخلي في نطاق المدرسة الواحدة الأهمية التي يستحقها، وتفعيل عمل لجان المواد والتنسيق، لتعميم فوائد التدريب المستمرّ حيث يلزم

الأولى لهذه الناحية وفقاً لأحكام القانون، والإشكاليات التي ترافق عمل الجهة الثانية من الوجهة القانونية. وبذلك يبقى مفهوم المتابعة ملتبساً، ولا تتحقق إذاً الفائدة المتوخاة من التدريب بصورة كلية، إلا إذا قُدّر للتفتيش التربوي أن يتابع المعلمين المتدربين ميدانياً، وهو أمر يتعدّد تحقيقه بصورة نظامية وشاملة.

- رجرة الآليات المعتمدة لدراسة حاجات المعلمين التعليمية والتربوية، ليمتدّ في ضوئها تحديد مضامين الدورات التدريبية. فلجان التوجيه المناطقية التي تضمّ رؤساء المناطق التربوية، وممثلين عن التفتيش التربوي، والإرشاد والتوجيه، ومديرية التعليم الثانوي، ومديري الدور ورؤساء مراكز الموارد فيها، هي التي تتولّى تعيين هذه الحاجات، في غياب الجهات المعنية أصلاً، وقبل أي جهة أخرى، بتحديد هذه الحاجات، بالنظر إلى طبيعة المقاربات التي تجريها بحكم المهام الموكولة إليها ميدانياً، وهي المعلم نفسه، ومدير مدرسته، ومنسّق المادة التعليمية، فضلاً عن المفتش التربوي المختص.

- قطع التدريب قبل انتهاء الأعمال التدريسية، وعدم الاستفادة من العطلة الصيفية في مواصلة أعماله، خصوصاً في الموضوعات التربوية العامة، على اعتبار أن التدريب المستمرّ، بحسب فذلكته، يتم في أثناء العمل، وليس خارجه (المواضيع التعليمية المتخصصة).

- غياب التنسيق بين المدرّبين المعيّنين في نطاق المادة الواحدة أو الموضوعات المتقاربة، على المستويين العمودي (في الدار الواحدة)، والأفقي (بين مختلف الدور).

- عدم مساءلة المعلمين المدعوين للدورات التدريبية والغائبين عنها بدون عذر مشروع.

- عدم التدقيق في الأيام الفعلية التي تحتاج إليها بعض الدورات التدريبية.

- عدم إقامة دورات خاصة بالمتقاعدين الذين دخلوا التعليم من دون إعداد مسبق؛ علماً أن الحاجات المتعلقة بهؤلاء تبعاً لذلك مختلفة عن تلك العائدة لمعلمي الملاك.

- عدم تنظيم انخراط المعلمين في مشروع التدريب المستمرّ: لم تحسم إلا مؤخراً مسألة كيفية انخراط المعلمين بالتدريب المستمرّ، من خلال تعميم أصدره المدير العام للتربية قضى بإلزامية اختيار كل معلّم رسمي دورة تدريبية واحدة على الأقل في العام الدراسي الواحد. وعلى الرغم من أنّ القاعدة الذهبية في كل تدريب هي الإقدام الطوعي، في مناخ مؤاتٍ ومشجّع يقوم على نشر ثقافة التدريب المستمرّ، ووعي أهدافه ومآله ودوره ومرودده على المستويين الفردي



اليز بيطار
مركز الموارد - بنر حسن
صعوبات تعلمية

الصعوبات التعلمية في المدارس الرسمية مقاربة وحلول



كارلا شديد
مركز الموارد - بنر حسن
صعوبات تعلمية

في إطار مشروع التدريب المستمر على الصعوبات التعلمية، قمنا بزيارة المدارس الرسمية لتقصي هذه الصعوبات في صفوف الروضة والحلقتين الأولى والثانية ومتابعة المدرسين في تعاملهم مع تلامذة ذوي الصعوبات التعلمية. نقدم لكم في هذا المقال مشاهداتنا على الأرض بهدف إلقاء الضوء على واقع الصعوبات التعلمية في المدارس الرسمية وعلى المساعدة التي يمكن ان يقدمها الاختصاصيون في هذا المجال.

الوسائل التثقيفية والجهاز البشري المدرب على منهجيات التثقيف والمكان (قاعات-ملاعب).
- مساحة لمزاولة اللعب والأنشطة الرياضية.
- شروط صحية وبيئية ملائمة، وخدمات صحية واجتماعية ونفسية.
- التجهيزات التربوية بكل ما تحتويه من مفروشات مدرسية وأدوات داخل الصف والمختبر والمشغل والمكتبة، وكل الوسائل التعليمية وما تحتاجه الأنشطة الصفية واللاصفية.

الهيئة الإدارية

لاحظنا أن المدير يشكل ركناً أساسياً وله تأثير كبير في سير عملية التعلم في المدرسة. فإن كان مديراً نشيطاً حريصاً على الصحة النفسية للمعلم والتلميذ، يتأثر الكادر التعليمي بأكمله إيجابياً والعكس صحيح. كما لاحظنا وجود بعض المديرين والنظار والأساتذة الذين يفتقرون إلى الطرائق التربوية السليمة للتعامل مع التلامذة في مختلف المواقف. هناك أيضاً غياب تخصص بعض الأساتذة في المواد التي يعلمونها، وسوء توزيعهم على مختلف الحلقات. لكن المشكلة الكبرى تكمن في المنهج، وقد سمعنا



قمنا بزيارة إحدى عشرة مدرسة في منطقة بيروت خلال العام الدراسي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨. وقد تبين لنا أنه في كل مدرسة هنالك ما يقارب ثمانية تلامذة يعانون من صعوبات في التعلم تنوعت أسبابها بين اجتماعية ونفسية وتربوية. لذلك سنفصل هذه الأسباب تحت عناوين محددة (بنية المدرسة، الهيئة الإدارية، الهيئة التعليمية، البيئة الاجتماعية، الصعوبات التعلمية) وسنضع اقتراحات لمعالجة هذه المشاكل. مع التشديد على أننا لا نعمم هذه المشاكل على مجموع المدارس التي زرتها، فهناك استثناءات عديدة. ولا نقصد بمجموع المشاكل الإيحاء بأنها موجودة ومجمعة في مدرسة واحدة، بل إننا قد نجد مشكلة أو أكثر في كل من هذه المدارس. وقبل عرض المشاكل، نريد أن ننوه بالجهود المبذولة من قبل عدد من المديرين والمعلمين للاهتمام بصحة الأطفال التربوية والنفسية رغم العقبات الكثيرة التي تعترضهم.

البنية المدرسية

إن هناك بعض الأبنية متردبة إلى درجة كبيرة في الكثير من المدارس الرسمية، وهي لا تلتزم بالشروط الصحية والتربوية المفروض توفرها في الأبنية المدرسية وتجهيزاتها. إن هذه المدارس تفتقر إلى:
- البنى التحتية التي تتوفر فيها



مكتسبة عند التلامذة في الصفوف الأساسية، وقد أدت إلى تفافمها الظروف التي ذكرناها آنفاً. لذلك نجد أن بعض التلامذة في الصفوف المتقدمة كالثالث والرابع، لا يتمتعون بالمستوى المطلوب. وهنا نعود لمسألة الترفيع الميسر الذي يقوم به المديرون في المدارس من دون وجود اي من صفوف الدعم. لذلك فإن وجود هكذا نوع من الترفيع لا يؤدي إلى اي نتيجة سوى نتيجة واحدة، هي خلق شريحة كبيرة من أطفال لبنان يعانون من عدم القدرة على الكتابة والقراءة.

من خلال تدريبنا المستمر وزياراتنا للمدارس، لاحظنا أن بعض المعلمين يعتبرون أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية عليهم ارتياد مدارس متخصصة بحالاتهم وليس مدارس عادية. ومن هنا تأتي رغبتنا بتوضيح مفهوم الصعوبات التعلمية كما تم



تحديدها بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالاستماع والتحدث واللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي. وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة احتمال وجود اضطرابات وظيفية أو خلل وظيفي في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية" (كيرك، ١٩٦٢).

فوجود الأطفال في المدارس العامة ممكن ومجدد شرط توافر فريق مختص يهتم بدمج هؤلاء التلاميذ ومرافقتهم. على أن يتألف هذا الفريق المختص من:

- اختصاصي في علم النفس: يهتم بملاحظة الأولاد من ذوي الصعوبات التعلمية، وتقييم القدرات الذهنية والنفسية للطفل عبر روائز محددة (K-ABC, CAT, PATTE NOIRE, WISC)، وتوجيه الطفل إلى مختصين بحسب حاجته.
- معالج اللغة والنطق: يقوم بتشخيص صعوبات القراءة والكتابة والكلام والحساب ويضع الخطط العلاجية وينفذها.
- معالج نفسي-حركي: يقيم المهارات النفسية الحركية (الخريطة الجسدية، المساحة، المكان، الزمان، الخط وتناسق الحركات الكبيرة والصغيرة) ويضع خططاً علاجية وينفذها.

شكاوى عديدة من قبل أفراد الهيئة التعليمية، تتعلق بغياب الصف التمهيدي وتطبيق الترفيع الميسر من دون إيجاد صفوف دعم للتلامذة المتأخرين.

الهيئة التعليمية

تبين لنا أن المدارس تحتوي على وسائل تربوية عدة من آلات موسيقية وكتب وألعاب تربوية، ولكنها غير موظفة في العملية التعليمية لأسباب عدة، منها غياب الحوافز لدى المعلم أو غياب

المعرفة في كيفية استعمالها لخدمة الأهداف التربوية. يذكر المنهج ضرورة وجود حصص للموسيقى والرياضة والفنون التشكيلية والمسرح، ولكننا لاحظنا أن هذه الحصص غائبة عن البرنامج الصفّي أو على الأقل غير مستثمرة بطريقة فعالة. من المشاكل الأخرى التي

صادفناها العنف الكلامي والجسدي الذي يتعرض له التلامذة من قبل الأساتذة والهيئة الإدارية. نضيف إلى ذلك أن الأساتذة غير متمكّنين من الطرائق الحديثة، وهنا تأتي أهمية التدريب المستمر في تزويد الأساتذة بأحدث تقنيات وطرائق التدريس النشطة.

البيئة الاجتماعية

- من المسلمات تأثير البيئة التي ينتمي إليها الطفل في نموه الجسدي والنفسي والعقلي. ومن ذلك:
- انتماء الأطفال إلى مؤسسات خيرية.
- ترعرع بعض الأطفال في نمط عائلي يعتمد على العنف في التربية.
- فقر الأهل وجهلهم.
- انتماء الأطفال إلى جنسيات مختلفة بحيث تشكل لغتهم الأم عائقاً أمام اكتسابهم المهارات الأكاديمية.

الصعوبات التعلمية

أبرز الصعوبات التي يواجهها التلامذة لا تندرج تحت إطار الصعوبات التعلمية، لكنها تعود إلى وجود كفايات أساسية غير

بالتعلم مهما كانت الصعوبات التي يواجهها. هذه الآلية تتضمن مرحلتين اثنتين:

الأولى: توافر مراكز تستقبل التلامذة من ذوي الصعوبات التعليمية، تكون مجانية ويمكن إرسال التلامذة إليها ل يتم تشخيص حالتهم ومتابعتهم من قبل: طبيب عصبي للأطفال (neuropédiatre)، طبيب نفسي للأطفال، معالج نفسي، معالج نطق ولغة، معالج نفسي-حركي، مربٍّ مختص.

الثانية: يهتم الفريق المختص بالصعوبات التعليمية داخل المدرسة على مدار السنة ويقوم بالأمر الآتية:

- ١- مراقبة جميع الأولاد في المدرسة لتبيان من يمكن أن يكون لديه صعوبات (سلوكية، نفسية، اجتماعية، تعلمية).
- ٢- تشخيص الحالة.
- ٣- وضع خطة التدخل التربوية والعلاجية، والحرص على تنفيذها من قبل جميع الأقران (الأهل، المدرسة، المختصين، التلميذ).

٤- متابعة العمل مع مربية الصف وتعديل الخطة بحسب تطور التلميذ وتطور حاجاته.

اقتراحات تتعلق بالمنهج

أما في ما يتعلق بالمنهج، فنقدم الاقتراحات الآتية:

- إعادة الصف التمهيدي إلى المنهج الرسمي، إذ بإلغائه تم خلق مشكلة إضافية لدى المتعلم.
- إلغاء الترفيع الميسر وإيجاد صفوف دعم للتلامذة لمعالجة نقاط الضعف لديهم.
- تنسيق العمل بين المفتشين التربويين بعضهم مع بعض من جهة، ومع الاختصاصيين والمعلمة من جهة أخرى.
- تدريب المعلمين على الطرائق التربوية الحديثة.
- تدريب المديرين على مفهوم الصعوبات التعليمية.
- إن معالجة الصعوبات التعليمية لا تحددها جدران المدارس، إنما أفقها يشمل المجتمع، ونواتها الأساسية هي العائلة. لذلك فإنه من الضروري التخاطب مع الأهل لتوعيتهم على كيفية معالجة الصعوبات التعليمية ونبذ العنف المنزلي وضرورة التواصل السليم مع أطفالهم ومسألة الثواب والعقاب، ويمكن تحقيق ذلك عبر محاضرات أو حلقات إذاعية ■

- مربٍّ مختص: يعدّل الدروس لتلائم مع حاجات الطفل، مستعملاً تقنيات خاصة للتدريس.

نحن على يقين أن الخطة التربوية في لبنان لم تشمل بعد تواجد هذا الفريق المختص في المدارس الرسمية، من هنا تأتي أهمية التدريب المستمر على الصعوبات التعليمية لتزويد المعلم بمخزون من الطرائق المناسبة للتواصل مع الطفل الذي لديه صعوبات تعليمية من الناحيتين الأكاديمية والنفسية.

الصعوبات الشائعة

إن غالبية الصعوبات التي اشتكى منها المعلمون في زيارتنا تختصر بالآتي:

- كلام بذيء.
- عنف وعدائية.
- عدم احترام القوانين.
- الإهمال في الدروس.
- عدم الرغبة في التعلم.
- الترفيع الميسر.
- التعاطي مع تلامذة من جنسيات مختلفة.
- انزواء وخجل.
- تفاوت أعمار التلامذة في الصف الواحد.
- التأخر في النمو النفسي- الحركي.
- مشاكل صحية.

- صعوبات أكاديمية: بطء الاستيعاب، الحركة الزائدة وصعوبة في التركيز، صعوبات في القراءة والكتابة والكلام والخط والحساب، تأخر في اكتساب اللغة الأجنبية.

وقد زوّدنا المعلمين ببعض الطرائق المختصة، كمعالجة أولية لهذه الصعوبات، إذ إن علاجها الجذري لا يتم إلا بتدخل الاختصاصيين.

اقتراحات

في إطار طرائق التدخل

في إطار البحث عن طرائق ملائمة للتدخل مع ذوي الصعوبات التعليمية، قام المختصون بوضع آلية عمل هدفها تأمين حق الطفل



حول أثر التدريب المستمر



د. نداء الحر
مركز الموارد - صيدا
لغة عربية

التربية حفل من حقول المعرفة يحتاج إلى تعلمه المشتغلون في هذا المجال. ويتم ذلك من خلال إعداد المعلمين. ولأن هذا العلم تطبيقي فلا تظهر جدواه وفاعليته إلا في عملية التعليم، أي عملية توظيف المبادئ التربوية والمعارف النظرية. وفي القرن الحادي والعشرين في عالم يزداد فيه اتساع دائرة المعارف وكذلك وسائط الحصول عليها، كما تتعمق التحولات في مناحي الحياة بأسرها يغدو تطوير العمل التربوي التعليمي أمراً ملحاً وأساسياً، ويغدو التدريب مفتاحاً للتحديث والتطوير في معظم المهن والأعمال، وقاعدة لإنماء المجتمع عبر طاقات أفرادهم ومهاراتهم، ومن ثم تحقيق التناغم مع التحولات المعاصرة والتكيف مع المستجدات المعرفية والتربوية والأساليب المستحدثة. وفي نهاية المطاف فإن عمليات التدريب تحدث حالة تجدد ذاتي لكل فرد عن طريق تجديد طرائق عمله ومهارات أدائه وتوسيع مداركه.

التعليمية، من تخطيط وتقييم وتصويب وتحفيز وتواصل للوصول إلى إبداع في حل المشكلات، وفي تحقيق تفاعل إيجابي مع متعلم ناشط، وجعل المنهج أكثر نبضاً وحيوية. ولعل اهتمامنا، وبعد تجربة التدريب على مدى أربع سنوات، يتجه نحو سبر انعكاسات هذا الجهد الجماعي الذي استلزمته خطة التدريب المستمر، والذي يحتاج رصده أبحاثاً وأرقاماً وتحليلاً ومتابعة مفصلة ومنظمة.

ولكن رصد ردود الفعل المباشرة والإصغاء إلى وجهات نظر بعض المشاركين في التدريب وعلى اختلاف المواقع وزوايا الرؤى، يمكن الفضول المعرفي أن يستخلص بعض النتائج وذلك من خلال السماع لبعض الملاحظات، وبعض الآراء التقييمية أو النقدية، كما من خلال المتابعة لمسار بعض الدورات، إبان مرحلة تطبيقها وإنجازها وفي ما يليها من أشكال تواصل واتصال بالمتدربين، ويمكن صياغة هذه الآراء التقييمية لأثر التدريب المباشر وغير المباشر في نقاط عدة محددة وواضحة أبرزها:

احتكاك الخبرات وتفاعلها: من تأثيرات التدريب الشديدة الأهمية والتي يعبر عنها معظم المتدربين، إن التلاقي والاحتكاك بالخبرات المتنوعة يحتاج إلى جهد لتفهم الاختلاف في الأساليب، أساليب التفكير والأداء، ومن المعروف أننا نتفاهم بسهولة مع الأشخاص الذين يشبهوننا في طريقة تفكيرهم، ونحتاج إلى مجهود أكبر للتفاهم مع المختلفين عنا، أو المغايرين في أسلوبهم.

التفاعل الشمولي لأنواع الذكاء اللغوي - المنطقي - البصري - السمعي - المكاني - الحركي: يرى المتدربون أحياناً أنهم أنجزوا الكثير ولكنهم لم يملأوا أو يتعبوا كثيراً، وما ذلك إلا لأنهم يعملون بفاعلية مع آخرين يمتلكون أشكالاً أخرى من الذكاء. فالتدريب مجال للدخول في علاقات مع الآخرين والاستفادة من مواردهم المتنوعة، ومن ثم فإن العدوى تنعكس على المتدرب الفرد فيضيف إلى قدرته العقلية، أو

فالتدريب المستمر الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم العالي ممثلة بالمركز التربوي للبحوث والإنماء، توافقت خطوات إنجازها مع ثبات القناعة بأنه ذلك الحوار الدائم الذي يخلق ثقافة جديدة، ثقافة مهنية متكاملة نظرياً وتطبيقياً، لبناء رؤية مستنيرة قادرة على تغذية المتدرب بأدوات التحول مفاهيمياً وعملياً، وبكفاءة التواصل مع المعرفة والإبداع.

ويمكن القول إن استراتيجية التدريب تخطط لاختراق العمليات الفكرية الداخلية عند المتدرب، ودفع المستجد منها إلى الاندراج التلقائي في الممارسة العملية، أي في عملية التعليم.

لماذا التدريب؟

لو سألنا أنفسنا عن الأهداف التي ارتسمت في خطة التدريب المستمر، والتي منها نطلق لتقييم جدوى التدريب أو فاعليته في إحداث أثر تغييري أو تطوري، فبماذا نجيب؟
أولاً: تحسين طاقات المعلمين الفكرية والتفكيرية، فالمعلم الذي يحقق مستوى فكرياً عالياً هو الأكثر قدرة على التكيف والمرونة في ممارساته العملية.

ثانياً: تجديد المهارات العملية: انطلاقاً من أن التغير هو الثابت الوحيد في الحياة، صار التدريب ضرورة مستمرة لتطوير التجربة، ولفتح آفاق إمكانات التجدد في الذات للوصول إلى التجديد في أساليب الأداء، والتفاعل الإيجابي مع الذات ومع الآخر ومع الأدوات والوسائل.

ثالثاً: تنمية علاقات التواصل بكل أبعادها وأشكالها، لغوياً واجتماعياً وتربوياً ومعرفياً، إذ إن التواصل هو علاقة مركبة، شديدة الأثر، ومرهونة بعمليات نفسية وسلوكية، وهي تشكل الملامح الأساسية للسلوك التعليمي - التعلمية. رابعاً: التدريب شكل من أشكال التعلم المفتوح في ما يتعلق بالمعارف والمهارات التي تشمل عليها العملية التربوية

بعض الإضافات.

ونحن نثق بالكثير مما يؤدي به المتدربون في تقييمهم للدورات ولتأثيرها في العملية التعليمية، لأن التدريب الناجح، هو الذي يجعل المعلم قادراً على تقييم أدائه، ومن ثم تعديل سلوكه التعليمي ذاتياً، ولعل هذه النقطة الأخيرة هي من ضمن أهداف المستقبل القريب في مشروع التدريب المستمر، أي أنه بعد ضخ كمّي ونوعي للطرائق والوسائل والمعارف والمفاهيم، ولتطبيقاتها المتنوعة، علينا الوصول بمستوى تحسين طريقة تفكير المعلمين إلى درجة ألا نجعلهم يتمسكون بطريقة محددة ومفروضة في ممارسة عملهم، بل أن يسعوا هم بأنفسهم إلى تطوير فكرهم وأدائهم، وتدريب ذواتهم ليس فقط من خلال التركيز على الممارسات التعليمية الظاهرة، إنما التركيز أيضاً على إعادة تركيب ما يختفي خلف هذه الممارسات من أفكار تعليمية وثقافة تربوية ومواقف وقدرات.

ظموحات مستقبلية

ثمة تأثيرات مستقبلية نطمح إلى تحقيقها ألا وهي الوصول بالمعلم إلى أن يغدو متفرداً، وإن من ضمن تجانسه مع الآخرين واتساق فكره وعمله مع المنهج وأهدافه، كما يغدو خبيراً بكل تفاصيل العملية التعليمية، مطوراً لذاته بذاته، منشطاً لروح الفريق ولبدأ العمل التعاوني، متكيفاً مع المتغيرات التكنولوجية والتقنيات المستحدثة كي يكون العنصر الأكثر دعماً نحو تجديد المجتمع وتدرجه في سلم الارتقاء والنماء، مع الإيمان بأن الثبات المعرفي ليس قانوناً لا في العلم ولا في الحياة. فلا بد إذاً من التدريب لكسر الجمود، وإعادة تشكيل ذواتنا أي مفاهيمنا وآرائنا، وتحريرها من جفاف التكرار الممل وغير المجدي، كما أنه لا بد من تبني الفكر القائل بأن كل شيء يؤثر في كل شيء آخر، لأن كل شيء يتفاعل مع كل شيء آخر، فالعالم الذي نعيش فيه عالم علاقات تحرض الروح الاستفسارية وتدفعها لمغامرة المعرفة والصراع مع التحديات.

ولعلنا في التدريب المستمر نؤمن بأن أفضل طريقة لبناء المستقبل هي أن نبتكره؛ وسر ابتكار مستقبلنا كامن في التربية، في المدرسة، في المعلم الكفوء وفي المؤسسات الموكل إليها أمر تطوير التعليم وإعداد المعلم وتدريبه ■

ينشط نوعاً من الذكاء كان راكداً أو مهملاً؛ فهو في آن واحد يستخدم ذكائه اللغوي ليعبر ويناقش وينتقد، كما يستخدم ذكائه المنطقي في الربط والمقارنة والاستنتاج، إضافة إلى الذكاء الحسي والحركي. ولعل هذا الأثر يستحق التركيز أكثر لأن إدراك الاختلاف هو إدراك للذات، وهذا يحد ذاته مهارة منسوجة من جدل التنوع الذي يمتاز به ويتداخل للوصول إلى حد من التجانس.

تجاوز العزلة المهنية: يعبر كثير من المتدربين عن ارتياحهم بعد المشاركة بدورات عدة، نتيجة إحساسهم بأن المشكلات التي يواجهونها والصعوبات التي تعترض أداءهم الهادف، ليست منفصلة أو بعيدة عما يواجهه زملائهم، وتالياً فإن التدريب يقدم لهم مجالاً آمناً ويقظاً ومحرضاً للحوار المهني بغية الوصول إلى حلول أو معالجة مستمدة من إجماع المجموعة، ما يعني المصادقية في تثبيت القناعة بأن البشر هم الذين يصنعون المعنى، وأن المعرفة تُبنى من التجربة.

التدريب ينمي علاقة المعلم بالتعلم: بعض من المتدربين ومن القيمين على الإدارة أو التنسيق يؤكدون مدى نمو العلاقة الإيجابية داخل الصفوف، ومدى تحسن العلاقة مع المتعلمين. ولعل ذلك، كما يجيب بعض المتدربين، نتيجة إحساسهم بمزيد من الثقة بأساليبهم وبطرائق أدائهم، بينما يرى البعض الآخر أن ذلك نتيجة إدخال وسائل جديدة أو تقنيات تكشف مهارة المعلم، أو أنه نتيجة المرونة في إقامة أشكال من التواصل الإيجابي. ولعل الصواب أن تحسن هذه العلاقة مدين للتغيير الذي يحدث داخل فكر المعلم نفسه، ونتيجة إعادة تقييمه لذاته ولقدراته ومهاراته، فالتجديد الذاتي يطور الهوية الشخصية والتربوية والمهنية. والفرد يمارس عملية التحول فعلياً حين ينتقل من حالة جمود وثبات وركود إلى حالة من النشاط والتفاعل والمراجعة الذاتية النقدية والمرونة الفكرية والعملية.

تحسين العملية التعليمية: يشهد بعض مديري المدارس وبعض المنسقين وكثير من المتدربين الذين التقيناهم على فاعلية التدريب في تحسين الأداء العملي: تخطيطاً للمناهج وللوحدات وللأنشطة، ثم تنفيذاً باستخدام وسائل جديدة وطرائق مبتكرة وتمارين ممتعة ومجدية، وتقييماً في تحقيق نتائج أفضل مع تلامذتهم على مستوى التحصيل والاستيعاب والمشاركة والتحفيز والإنجاز ويمكن القول، وضمن هامش محدد، أنه وعلى مستوى الابتكار قد تحققت أيضاً

- التدريب المعرفي أساس لمدارس النهضة، آرثر كوستا Arthur Costa روبرت جارمستون Robert Garmston. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

- الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١-٢٠ فبراير/شباط ١٩٧٧.

- كي تصبح معلماً أفضل، جيزيل مارتين كنيب Giselle Martin Knip. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.

- ورشة عمل للتعريف بالتوصية الدولية بشأن أوضاع المدرسين، اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلم والثقافة - اليونسكو، ٢٠٠٧.

- مقابلات مع معلمي ومعلمات المدارس الرسمية في التعليم الأساسي في دار المعلمين والمعلمات - صور، خلال العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨. وكان التركيز في هذه المقابلات على مدى استفادة المتدرب أو المتدربة من الدورات التي تابعها سابقاً وأثر ذلك على أدائه في الصف وعلى تعاونه مع زملائه وعلى قدراته ومهاراته.



التدريب المستمر عن بعد: كيف نبدأ؟



حسام محي الدين
مركز موارد زحلة
لغة عربية

أتذكر، عند الحديث عن البعد والمسافات، تلك الأيام، في بداية التسعينيات من القرن العشرين، حين كنت ارتاد الجامعة اللبنانية في زحلة، طلباً للعلم والمعرفة. يومها، لم تكن حركة النقل بين أقاصي البقاع والجامعة في زحلة كما هي اليوم، إذ كنت أحجز مكاناً لي في سيارة الأجرة شبه الوحيدة في البلدة، قبل يوم أو يومين، كي أضمن الوصول إلى المحاضرة التي كنت أختارها، في الوقت المحدد: التكلفة لم تكن عادية لطالب كان لا يزال يشق طريقه في بداية حياة العمل. أتذكر يومها كيف داعبت مخيلتي تلك الفكرة عن إمكانية "التعلم عن بعد" من دون أن أتحمّل مشقة الطريق الطويل، وظروف الوقت المتسارعة والقاهرة.



الأولى من نوعها في المنطقة، وبدأت أرى في الكمبيوتر مهمة جدية وجديدة تنحصر في طباعة صفحة أو أكثر على برنامج DOS، في وقت لم يكن Windows قد دخل بعد إلى الاستعمال الفردي بشكل مكثف. يومها انكسر جدار الجليد مع الكمبيوتر وأيقنت واقعيته، وبدأت أحلامي تتخذ مساراً جديداً عن دوره ومهامه. صحيح أن الاستخدامات الأولى للكمبيوتر على برنامج DOS، ولمستخدم عادي، لم تكن لتفتح الآفاق بشكل واسع، غير أنها كشفت الغطاء عن جهاز العصر الحديث المطيع، حيث تأمر فيستجيب، وفق لائحة تلقينية ضيقة من غير الممكن الخروج عنها. وكان السؤال الكبير الذي ظل يعترض حماسي لهذا الجهاز العجيب، هو في كيفية استثمار هذه التلقينية في إطار التعلم والتعليم في المدرسة. يومها لم تكن الإمكانيات التكنولوجية المتوافرة بين يدي، تسمح بكثير من الأفكار والابتكارات. فالتعليم حينها في المدارس، كان يثن تحت وطأة التلقين، حيث كان المعلم يحتكر وحده حق المعرفة، لينقلها على طريقة الكمبيوتر البدائي - سمعاً وطاعةً - من دون أية هوامش لمشاركة المتعلم الفاعلة والمتفاعلة.

يومها كانت أفكارني عن "التعلم عن بعد" بدائية ومحدودة بمعرفتي المتواضعة عن التطورات التي كانت بدأت تظهر على الساحة العالمية. لم يكن الكمبيوتر قد اخترق مجتمعاتنا كما هو اليوم، وأقصى أحلامي عن التعلم عن بعد كانت تنحصر في المراسلة والبريد الذي كان يشبه الحمام الزاجل مع بعض التعديلات. كنت أحلم لأهرب من الواقع، وكانت مخيلتي تضع للكمبيوتر تلك الصورة التي كنت أراها في بعض أفلام الخيال العلمي، صورة خيالية أشبه بفانوس سحري يصنع المعجزات، من دون أن يكون لهذه المعجزات أية علاقة بالتعلم والتعليم. وعلى مستوى الاتصالات، لم يكن الإنترنت قد وصل بعد، حيث كان التواصل يتم من خلال الهاتف العادي أو السنترالات الخاصة. وبالنسبة للهاتف الجوال، لم يكن قد دخل البلدة بعد، وما زلت أتذكر لحظة دخوله، تلك الأحاديث الطويلة عن سرعة جديدة، دعيت بـ "الخليوي"، تسمح بالتواصل مع العالم البعيد بسرعة متناهية، من دون أن يخضع المتصل إلى عامل المكان وغرفة الهاتف العادي الذي كان نادراً أيضاً، في بلدات خرجت من الحرب الأهلية بحالة متدنية من الإهمال، ولكن "على قيد الحياة". كان عالم تكنولوجيا التواصل لا يزال بعيداً عن التماهي في حياتنا اليومية، في حين كانت مخيلتنا تحاكيه لسد حاجات لا تعد ولا تحصى، من الحياة اليومية إلى مستلزمات التعلم والتعليم.

بين التلقينية والبنائية الاجتماعية

ولم يستمر هذا الوضع طويلاً، حيث شهدت التسعينيات، المرحلة الانتقالية إلى تلك الثورة التي غيرت وجه العالم إلى غير رجعة. وقادتني الأقدار في تلك الفترة إلى دورة كمبيوتر كانت

التقانة في التعلّم الهادف، من خلال التواصل والعمل التعاوني على الشبكة العنكبوتية، بدل استخدامها فقط في اللهو والترفيه: لقد نجح البعض في ذلك، فيما سقط الآخرون ضحية الخوف من المجهول ومعاداته. لذلك، كانت الضرورة تفرض وجود جهاز دائم للتدريب، مستمرّ، يحمل في طياته بذور التواصل والتبادل والمواكبة، ويفتح مساحة التثاقف التربوي في بيئة كانت بأمس الحاجة إلى ذلك. غدا التدريب المستمرّ حقيقة في الوسط التربوي اللبناني، حقيقة تجاوز عمرها السنوات الثلاث، لترتبط بها كل آمالنا وآرائنا حول التواصل والتغيير المتبادل والارتقاء بالتربية والتعليم في لبنان، إلى مراتب أعلى مواكبة للعصرنة، وملقحة بأحدث ما توصل إليه العلم والعالم في مجالات التكنولوجيا؛ أجل التكنولوجيا في

التعليم والتدريب، بل تكنولوجيا التعليم والتدريب!

ما زال التدريب المستمرّ في خطواته الأولى بمشي حثيثاً باتجاه بناء مجتمع تربوي واقعي، يجمع المعلمين كافة من كل الأجيال الوظيفية، على مساحة من التواصل الموجه، في موضوعات ومحاور مختارة بدقة، أملاً بإدخال كثير من الحيوية إلى غرفة الصف، بحثاً عن بيئة تربوية نشطة، وعن متعلّم فاعل ومتفاعل أولاً، وعن معلّم متفاعل ومنتج ثانياً. وقد يثير البعض مسألة الجدوى من التدريب، في وقت يثقل العمر الوظيفي في مجال التعليم على المعطيات الأخرى كافة. والجواب بديهي للغاية: التربية كائن حي متطور بتطور الإنسان اجتماعياً، والمعلم كوسيط تربوي بين المعرفة والمتعلّم، مدعو إلى المواكبة بل إلى "الحياة"، وإلا سقط بين سندان المعرفة المتنامية إلى ما لا نهاية، وبين مطرقة المتعلم الذي غدا يجد في موارد التكنولوجيا المتوافرة حالياً، مصدراً آخر للمعرفة بعيداً عن تجلّد أسوار غرفة الصف، وتصلّب المعلّم، وسوداوية الأوراق الميتة لكتاب يحترق تحت ضغط الوقت والأساليب البدائية.

من منا كمعلمين، لم يواجه بسؤال يتجاوز حدود الكفايات، وجدران محتوى الكتاب ليوقف بنا على عتبة معرفتنا، دافعاً إيانا إلى الهاوية؟! سؤال وله إجابة في جعبة متعلّم أدرك، كما نحن ندرك، أن المعرفة ليست ملكاً حصرياً لأحد، بل هي موجودة ومتوافرة، وما من شيء يمنعه من الحصول عليها. فلا احتكارية المعلم للمعرفة تمنع مروره، ولا إقطاعية التعليم تحرم وصوله إلى قنوات الإنترنت ومشاعية التملك لأدواته ومهاراته. ألا نحتاج، كمعلمين، إلى المواكبة والتدريب المستمرّ كي لا نصبح معلمين تحت السنديانة في عصر المتعلمين في فضاء الإنترنت؟! بلَى ولكن...!

كان المتعلم أشبه بكمبيوتر يتلقى أوامر مرسومة سلفاً ليستجيب ويسترجع ما سمعه من معلمه الحكيم بكل أمور الحياة.

واليوم، أتذكر تلك الأيام وأضحك، مداعباً بأصابعي مفاتيح الكمبيوتر، لأحاكي معلومات العالم من حولي، من خلال شريان الإنترنت، بتفاعل، وبحرية، وبفاعلية حيثما كنت. أرى العالم في نقطة ضوء تتحرك على شاشة صغيرة، وأتواصل بسرعة الضوء ليسقط مارداً الوقت على أعتاب الشاشة المتحركة، ولينكسر حاجز المسافة بين القارات واللغات. اليوم، وأنا في التدريب المستمرّ، لم أعد عبداً للخيال العبثي، ولم أعد أحلم لأهرب من الواقع، بل دخلت عوالم الأحلام بقوة المعرفة لأحوّله شيئاً فشيئاً إلى واقع وحقيقة: "أنا أحلم لأحقق أحلامي".

فمع هذه الثورة التواصلية، ومع دخول البنائية في صلب المناهج الجديدة، بدأت تتضح شيئاً فشيئاً إمكانات المزوجة بين التعلّم والتعليم من جهة، وبين بيئة التكنولوجيا التواصلية بما فتحته من آفاق ابتكارية من جهة أخرى. لقد ارتكزت النظرية البنائية على مبادئ "بياجية" Piaget التي تعتبر التعلّم عملية ذاتية يقوم المتعلم من خلالها بإدخال المعرفة لتصبح جزءاً منه، وذلك من خلال عمليات عقلية وعاطفية مختلفة؛ كما يقوم المتعلم على بناء المعرفة وإعادة بنائها من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعليمية، ومن خلال ربط العلم بالتكنولوجيا. ويتطلب هذا البناء الذاتي، توافر مصادر متنوعة للمعلومات لم تعد تنحصر بالمعرفة التي يمتلكها المعلم أو المتوافرة في الكتاب، وذلك بغية وضع المتعلم وفق آليات العمل التعاوني، في إطار نشط، غني بالمعلومات، ينتقي من خلالها مكتسباته المعرفية لحل الإشكاليات التي توضع أمامه وفق المنهج. لقد جاء الكمبيوتر وعالمه التواصلية ليوفر هذه الحاجة، ولينقل التعلّم والتعليم من التقليدية، إلى التنوع في أصول التدريس المواكب للتنوع في موارد المعرفة المفتوحة، حيث يقف المعلم كوسيط بين هذه المعرفة المفتوحة والمتعلم المتعطش لتصفّح موارد معرفية بعيداً عن جدران الصف المتجلدة.

المعلم والمواكبة

أمام هذا الواقع المستجد، كان على المعلم أن يواكب استثمار هذه التقنية، كي يوفر للمتعلمين هذه الإمكانية المدروسة لاستخدام





التدريب عن بعد...



في تجربة التدريب الأولى، غالباً ما كان يتهالك الزملاء المتدربون على عتبة غير الممكن، وعجز التطبيق... ولكن! ودائماً ما تواجهنا هذه العبارة، تتبعها عبارات "ضيق الوقت" و"ثقل المكان" و"عبء المسافة"... هذه المعوقات التقليدية التي تثقل رغبة المعلم بالمواكبة عبر التدريب المستمر، وتقف حائلاً بينه وبين متابعته لبعض المواضيع التي تلفت انتباهه في خطة التدريب. صحيح أننا نواجه هذه المعوقات بكثير من المقارنة والتبرير لتمتين الإرادة في نفوس الزملاء المعلمين، ولرفع معدلات الصبر والتضحية في سبيل التواصل والاستزادة من العلم والمعرفة... ولكن! أما من حل آخر...؟

التدريب المستمر وجد ليكون هذه المساحة المباشرة لاستقبال المعلمين في مراكز تدريب وسطية بحسب المناطق، ولتمثل صلة الوصل الحية بين المعلمين وبين التربية المعاصرة، والمتطورة، والمتغيرة باستمرار. غير أن هذا الواقع الأساسي لا يمنع من إدراج خيارات جديدة في هيكلية التدريب، لا تقضي على التدريب "الحي والمباشر"، بل تعززه وتزيد من أهميته ودوره على أرض التأهيل المهني، وفي آفاق الارتقاء نحو الاتقان في التعليم.

فكثيراً ما نواجه معلمين راغبين في الاستزادة من الدورات التدريبية، وتهمهم موضوعات أخرى غير تلك التي خضعوا لها، غير أن العوامل المذكورة تعوق تسجيلهم، وتمنع مشاركتهم الفاعلة، وتؤجل حماسهم إلى عامٍ قادم! أليس من الممكن الاستفادة من هذه الشريحة وغيرها، ممن تعوقهم وسائل المشاركة في الدورات "الحية"، بطريقة أو بأخرى، تزواج بين التدريب والتكنولوجيا؟! بلى، وكى لا تبقى الفكرة حلاً بعيداً عن الواقع، يأتي التدريب عن بعد ليشكل حلاً ملائماً في الإمكانية والكيفية.

ما هو التدريب عن بعد؟ كيف تتم آلياته؟ وماذا يحتاج من وسائل؟ وهل ينجح في لبنان؟

"التدريب عن بعد" Formation à distance هو نظام تدريبي يسمح للأفراد بالتأهل المهني من دون الانتقال إلى مكان التدريب ومن دون وجود مباشر للمدرّب. "التدريب عن بعد" مختلف في آلياته عن التدريب المباشر، إذ يزواج بين مجموع الوسائل التكنولوجية وبين الفكر البشري التأهيلي بشكل منظم، ليؤمن التعليم أو التعلّم لأفراد بعيدين عن مركز الموارد الفعلي. وهناك تمييز اليوم بين التدريب عن بعد و"التدريب المفتوح عن بعد" حيث يسمح

للمتدرب الوصول الحرّ إلى موارد تربوية موضوعة مباشرة بتصرّفه Online، من دون أن يكون ملزماً بوتيرة معينة في دورة تدريبية مباشرة أو عن بعد، يتم عرضها بشكل تسلسلي.

على هذا الأساس يرتكز "التدريب عن بعد" على توافر شبكة الاتصالات الإلكترونية Internet أو Intranet وعلى توافر الكمبيوتر، وعلى نظام برمجي Plate-forme de formation يجمع بين ثلاثة مستخدمين رئيسيين: المدرّب والمتدرب ومدير النظام. كما يرتكز على توافر الإمكانيات البشرية والمهارات الإلكترونية الضرورية للتعاطي مع هذه الحزمة من الآليات الجديدة. أمام هذه المتطلبات، قد يكون التأهيل المباشر Formation en présentiel أخفّ تعقيداً وأقلّ تشعباً. ولا يعني ذلك أن التدريب عن بعد يجب أن يبقى على لائحة الانتظار ريثما يتم تأهيل مديري نظام برمجي، ومدرّبين يزاجون بين اختصاصات عدة، ومتدربين يتقنون العمل على أنظمة برمجية معقدة. بل من الممكن الاستفادة من بعض أدوات التواصل لبناء مجتمع تربوي افتراضي Communauté pédagogique virtuelle يتبادل الخبرات التدريبية والمعارف التربوية من خلال خدمات برمجية بعيدة عن التعقيد. ولإطلاق هذه الخطوة لا بد من آليتين:

الطريقة الأولى وهي الأسهل، تبدأ بإنشاء مجموعة بريدية، للاستفادة من الخدمات الإلكترونية المجانية yahooogroups مثلاً، حيث تنشأ مجموعات متخصصة يدير كل منها مدرّب. من خلال هذه المجموعة من الممكن، تبادل المعارف والخبرات المطلوبة، كما من السهل تبادل نماذج تحضيرية وملفات من دون تعقيد أو جهد. وعبر هذه الخدمة يمكن للمدرّب أن يحوّل دورته التدريبية ومحاورها عبر Modules de formation إلى موضوعات مناقشة يتم طرحها عبر تقنيتين مجانيّتين على الإنترنت: المدونات Blogs أو المنتديات Forums حيث يصار إلى النقاش بطريقة غير مباشرة، وغير متزامنة، حول الموضوعات المطروحة. كما أنه من الممكن فتح غرف دردشة Chatrooms للتواصل "الحي" Online في الوقت ذاته، بشكل متزامن، مع إمكانية التواصل بالفيديو والصوت المباشرين. وتوافر هذه الخدمات مجانياً على شبكة الإنترنت ولا تكلف مستخدميها إلا تكلفة التواصل على الشبكة.

أما **الطريقة الثانية**، فهي تحتاج إلى كادر منظم أكثر تأهيلاً، وتتطلب إنشاء موقع "بوابة تدريب" Portail de formation تسهّل الوصول إلى لائحة باسماء المدرّبين المتوافرين، كما تسهّل الوصول إلى وحدات تدريبية مختلفة بحسب الاختصاص. ويتم هذا

Socio-constructivisme، قد تشكل ومثباتها حجر الأساس في مشاريع التدريب المستمر عن بعد، تمهيداً لإنجاز حلقة إلكترونية متكاملة، تضع المدرب والمتدربين على موقع إلكتروني عصري، يزاوج بين التربية والتكنولوجيا، ويشكل مصدراً موثقاً وأساسياً لكل مستجدات التربية، التي توضع بتصرف المعلم أيما كان. إن هذا التحدي ليس بالسهل، حيث تبرز قواعد الزمان والمكان الجديدة، في وجه المدرب قبل المتدرب، ما يتطلب جهداً مضاعفاً وتعاوناً لنقل المادة التربوية من "الملفات الورقية" إلى النشر الإلكتروني، مع ما تتطلبه هذه النقلة من مهارات إضافية ينبغي أن يتمتع بها المدرب. إن عرض المادة التدريبية يفترض أن يسمح بوصول المتدرب السهل إليها من دون بذل جهد أو مشقة كبيرين. إن التدريب المستمر عن بعد، خطوة من النضج التربوي، تدفع بالوسط التعليمي إلى مجتمع افتراضي، يتم فيه استثمار التكنولوجيا بثقة، لتبني، مدمكاً إثر مدمكاً، هياكل معرفية، تعزز التشارك المعرفي، وتشكل تطبيقاً فعلياً للبنائية الاجتماعية في سياق تواصلية وتعاونية. ليس هذا فحسب، بل إن التدريب عن بعد، وسيلة لتفعيل التدريب الذاتي Auto-formation والتعلم الذاتي Auto-didactique، وهما من السلوكيات المعرفية التي ينبغي لكل معلم، يريد مواكبة العصر ومعاصرة التربية في تطورها، أن يعيشها لتصبح جزءاً من شخصيته المهنية.

إن هذه التجربة فيما لو طبقت على مستوى التدريب، كفيلة وبشكل غير مباشر، أن تتوالد على أيدي المعلمين المتدربين، في غرف التدريس، ليعاد إنتاج الاستراتيجيات الجديدة، مع متعلمين متشوقين ليشاهدوا لعبتهم المفضلة أي الكمبيوتر، تدخل رسمياً غرفة صفهم، بثوب معرفي جديد، يضعون لها بأنفسهم شرعة استخدام فاعلة ومتفاعلة على مسمع من المعلم المواكب، بدل أن تدخل هذه اللعبة لغة الممنوع في أحاديثهم وهمساتهم الصباحية. العالم المعرفي يتمدد باستمرار، ونحن ما زلنا عند النقاط الأولى من تردداته، ما لم نتحرك بسرعة وثبات. إننا مدعوون إلى بذل الكثير من الجهد، وإلى تشمير الكثير من الأفكار الجديدة والمفيدة بل والمبدعة، كي لا نتأخر عن القوافل المتجهة من حولنا نحو الآفاق الجديدة. لا نتقصنا الحكمة، ولا تعوزنا الوسائل، بل تعترينا قشعريرة الخوف من الجهول: فلنكسر جليد الخوف بالمعرفة، ولندخل فضاء الشبكات الإلكترونية بشجاعة الرحالة الأوائل، فما زالت أماننا قارات وعوالم تنتظر الاكتشاف ■

التواصل بشكل غير مباشر عبر البريد الإلكتروني مثلاً، بحسب أوقات فراغ المدرب والمتدربين على السواء، أو من خلال التواصل المباشر في الوقت ذاته.

"رحلة معرفية"

ربما كمرحلة أولى في لبنان، من الممكن إطلاق جيل جديد من الدورات التدريبية المهجنة

Mix-Formation أو Blended Formation تجمع بين التدريب المباشر في مراكز التدريب En Présentiel وبين التدريب عن بعد Formation à distance

وبهذه الطريقة يتواصل المدرب جزئياً بشكل حي ومباشر مع المتدربين في مركز التدريب، ليترك لهم فترة تواصل على الإنترنت قد تمتد إلى أسابيع أو أشهر، ليعود بعدها إلى لقاءهم في ورشة عمل تقييمية أو استنتاجية. وتسقط أمام هذه الآلية معوقات الحضور بحسب الدوام الرسمي، ومشكلة المسافة بين مكان السكن ومكان التدريب. ويخيل إلى البعض أن هذه الطريقة قد تفتقد إلى التنظيم والتخطيط. ولعل الحل والجواب يكمن في استخدام تقنية الرحلات المعرفية Webquest، كنموذج تربوي فريد يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستثمار العقلاني للكمبيوتر والإنترنت. إذ من الممكن تقسيم

إلى مجموعات خلال يوم حيث توزع أو الوحدات



على شكل أبحاث بعد القيام بالتمهيد اللازم. ويتمحور عمل المتدربين حول حل إشكالية محددة الأهداف يحدد فيها المدرب بالتوافق مع المجموعة، دور كل متدرب في ورشة العمل، كما يوصف بشكل دقيق إجراءات العمل على الإنترنت في سياق بحثي وتحليلي واستنتاجي، خلال مدة تنفيذ على المدى المتوسط أو الطويل. كما يقترح مجموعة من الروابط الإلكترونية التي يكون قد اطلع عليها مسبقاً، كمورد يمكن للمجموعة الرجوع إليها في إنجاز عملها. في نهاية الرحلة المعرفية، تعرض المجموعة نتائجها من خلال مجموعة بريرية تجمع كل المتدربين، أو تعرض في إطار منتدى مجاني Forum ليصار إلى التعليق على كل الوحدات المنجزة من خلال الإنترنت وفي مواعيد يحددها المدرب والمتدربون على السواء.

إن طريقة "الرحلات المعرفية" مع غيرها من الإبداعات التربوية الجديدة التي تركز على البنائية الاجتماعية في التربية



ميثال الحوراني
مركز الموارد-جونية
مسرح

المسرح في المدرسة: في قلب التربية والتعليم!

منذ ثماني سنوات بدأت تدريس مادة المسرح و كنت يومها طالباً في معهد الفنون الجميلة في الجامعة اللبنانية. كنت قد آمنت بديناميّة المسرح وفعاليته ضمن الإطار المدرسي، على الأقل، في وجه المسرح الفني على صعيد إنتاج عروض مسرحية مع الطلاب وتنمية الذوق الفني والطاقات... ولكن الاختبار وضعني في مشهد مختلف منذ الحصّة الأولى. وجدت نفسي أكثر من مجرد أستاذ "ساعة مسرح يتيمة" في الأسبوع، وجدت حولي تلامذة أتوا إلى الحصّة مع مشاعرهم وخيالهم وأجسادهم وخوفهم ولهوهم وأحلامهم و"شيطنتهم" وأصبحوا "مادة" الحصّة وأصبحت معهم أقرب إلى "المربي والمعلم" من الأستاذ وبدأت المسؤولية الكبرى تقول لي، "انتبه! أنت تمتلك سحر المسرح فاستخدمه في تنمية هؤلاء الصغار حساً وجسداً ومعرفة!".

لن أدعي الطوباوية وأصرّح أنني نجحت دائماً في عيش هذه المقاربة للمسرح في المدرسة لكنني على الأقل أدركت مدى قوّة المسرح وقدرته في التربية وأبعد - إذا ما تأمّن الإطار المناسب له.

مادّة المسرح في المدرسة: "اختبار الحياة"

إن "سحر" مادة المسرح في المدرسة - كحصّة مستقلة - يعمل على مستويات عدّة تتلخّص أولاً في "اختبار الحياة" وفي تنمية قدرات المتعلّم الحسيّة والذهنيّة والجسديّة، فتظهر الفاعليّة والتأثير في نقاط عدّة:

مادة المسرح) ليلعب دوراً بارزاً في مجمل عمليّة التعليم والتربية في الصف ومن خلال مواد المنهج التعليمي كافة، وهذا ما يُعرف باستخدام المسرح في التعليم أو التعلّم عبر المسرح أو بمصطلحات أخرى لمناهج وأساليب تتقاطع في النقطة ذاتها:

مَسْرحة المناهج / Dramatisation الدراما في التربية /

Learning Through Drama -

Teaching Through Drama -

Drama in Education -

لن ندخل هنا في تشريح لهذه النظريات والمناهج بل سنكتفي بالإضاءة على خطوطها الرئيسيّة وذلك عبر سؤال رئيس:

"لماذا استخدام المسرح أو الدراما في التعليم والتربية؟"

١. المسرح يخلق لنا عالماً وإطاراً. مجرد التخيل "فلنتخيل أننا الآن في المستشفى!..."

٢. المسرح يتيح لنا أن نعيش الأفعال والمواقف الآن أي في اللحظة الآنيّة وبالتالي فإن المسرح يتيح للمواقف أن تحدث من جديد (بشكل شبيه بالحقيقة).

٣. المسرح يتيح لنا أن نعيش شخصيات ونجسدها كأدوار (rôles)، وبالتالي كجسد وصوت ومشاعر وأفكار "حقيقيّة" وملموسة.

٤. المسرح مرتبط بمفهوم اللعب الذي يشكّل عند الطفل خصوصاً وسيلة لاكتشاف الذات والآخر والحياة، واللعب

١. تعزيز الثقة بالنفس وتعلّم القيام بالمبادرة.
٢. الانفتاح على الحياة والآخر.
٣. تعزيز التواصل الشفهي والحسي والجسدي.
٤. تشجيع واستثارة الخلق والإبداع.
٥. تغذية الخيال.
٦. إنضاج الحس الإنساني من خلال الاستماع إلى الآخر والتفاعل معه.
٧. اختبار الفعل وردود الفعل المناسبة.
٨. تقوية التركيز والملاحظة.
٩. تنمية الذوق الفني والحس النقدي.
١٠. اكتساب ثقافة فنيّة.
١١. إبراز مواهب فنيّة (قد تستثمر في ما بعد في تخصص فنيّ وأعمال فنيّة).

من "الخشبة" إلى التربية: التعلّم عبر المسرح

أشرنا إلى أهميّة المسرح كمادة مستقلة ضمن المنهج التعليمي، لكن المسرح يستطيع الذهاب أبعد من خشبة المسرح (أي حصص

● **تقييم العروض المسرحية وتحليلها:** يتم من خلال مشاهدة مقتطفات مسرحية عبر الفيديو معظمها من أعمال مسرحية طلابية ضمن الأطر المدرسية. هنا نقترّب من "دراسة الحالة" التي تبدأ بتقييم فردي حرّ يعتمد على مشاهدة المتدرّب وما قد يملك من ثقافة فنيّة معينة، ثم يأتي التقييم المحكّي الذي يعتمد على معايير محددة وهي عناصر العرض المسرحي.

● **عناصر العرض المسرحي:** من المهم لمن يريد استخدام المسرح كأداة تربوية أو لغاية فنيّة أن يفهم تكوين الفعل المسرحي بشكل خاص والعرض المسرحي بشكل عام.

النص: النص الدرامي، النص المقتبس، نص الإبداع الجماعي، سيناريو الارتجال... والنص غير المنطوق كالتعبير الجسماني والإيماء.

الممثل: ركيزة أي عرض أو فعل مسرحي وهو يؤدي بصوته وجسده وتعبيره وإحساسه وحركته. وهنا نتكلم عن الشخصية المسرحية والأداء ومؤشرات الأداء من الشعور والتمكن من الحركة واللفظ وغيرها...

السينوغرافيا: هي تشكيل فضاء العرض والصورة المشهدية وهي تشمل العمارة المسرحية، البناء الحركي، الديكور، الإضاءة، الصوت، الأكسسوار، الملابس والماكياج.

الجمهور: مكتمل فعل المسرح حيث يحدث اللقاء الحي بين الممثلين والمشاهد (مع أي نشاط مسرحي في الصف يتحوّل قسم من التلامذة إلى ممثلين وقسم إلى جمهور).

الإخراج: هو تنظيم مجمل مكونات العرض وتقديم رؤية فنيّة متكاملة (يلعب فيها معلم المدرسة دور المخرج من حيث يدرّس أو لا يدرّس!).

● **مراحل تحضير العرض المسرحي:** لا ننسى أننا نقوم بالنشاط المسرحي ضمن إطار المدرسة، ما يستدعي منهجية عمل ملائمة تمكننا من الوصول إلى عرض مسرحي متكامل انطلاقاً من اختيار النص، توزيع الأدوار، التمارين، توزيع المسؤوليات، الاهتمام بالسينوغرافيا، الفريق التقني...

مسرحة المناهج

أما "المسرحة" فتتم مقاربتها عبر تمارين وتقنيات مسرحية متنوعة تحديداً عبر الارتجال، التعبير الجسماني، لعب الأدوار، الألعاب

وسيلة تعلّم حيويّة "بدون ضجر" (jeux dramatiques) ٥. المسرح يتيح لنا الارتجال (Improvisation)، ارتجال المواقف والأفعال وهذا يغذّي عند المتعلّم سرعة البديهة والحضور والخيال.

٦. المسرح حيويّ وديناميّ بجوهره، إذ يخلق جواً تفاعلياً بين المعلم والمتعلّمين وبين المتعلّمين أنفسهم. كلمة "دراما" تأتي من اللغة اليونانية وتعني "الفعل" Action والفعل أقوى من الكلمة!

نحو جيل يعيش التواصل الحضاري

من الضروري تفعيل المسرح في المدرسة الرسمية - والمركز التربوي للبحوث والإيماء وضع دليلاً تربوياً لمادة المسرح - تفعيل المسرح كمادة متكاملة من ناحية وكمناهج تربوي ووسيلة تعليميّة من ناحية أخرى. المسرح يسهم بالتأكيد في تربية جيل منفتح، واثق وخالق، والأهمّ جيل يعيش التواصل الإنساني الحضاري.

تجربة التدريب المستمرّ: دورات المسرح

في انتظار تكريس مادة المسرح ضمن المنهج التعليمي نستطيع إدخال النشاط المسرحي إلى المدرسة الرسميّة مع المعلّمين المهتمّين بالشأن الفني، كما يستطيع المعلّمون استعمال بعض تقنيات المسرح كوسائل تعليميّة وتربويّة مُساعدة تحت عنوان "التعلّم عبر المسرح". انطلاقاً من المقاربة التربويّة للمسرح، ومن ضمن مشروع التّدريب المستمرّ في مركز الموارد جونيّه بدأت دوراتي منذ العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وكانت أولى هذه الدورات "المسرح في المدرسة: بين الخشبة والصف!".

هذه الدورة سارت في تصميمها بشكل متوازٍ نحو هدفين: الأول هو كيفية إعداد عمل مسرحي متكامل ضمن الاطر المدرسية والثاني هو كيفية استخدام بعض الأشكال والتقنيات المسرحية في مقارنة مواضيع من المنهج (وهذا ما يُعرف بمسرحة المناهج):

إعداد العمل المسرحي تربوياً

إن مسرحة المناهج واي استعمال للأشكال المسرحية كوسيلة تربوية وتعليمية يستوجب في المبدأ فهماً للفن المسرحي وعناصره، من هنا فقد تخلّل هذه الدورة تقييم وتحليل لعروض مسرحية، تحديد وتفصيل لعناصر العرض المسرحي (النص، الممثل، السينوغرافيا، الجمهور والإخراج المسرحي) ومراحل العرض المسرحي.



وبين منطقة عالية تأثرت إيجاباً
وسلباً بعوامل عدة أهمها:
إن قسماً من المتدربين
يختار الدورات وفق ما قد
يتناسب مع توزيع وقته أو مع
رغبة إدارة المدرسة أو غيرها من

الأسباب... وليس رغبة بموضوع الدورة نفسها واكتساب معارف
جديدة وهذا ما يؤثر سلباً في أداء الدورة العام. ومع هذا فإن
خصوصية وفرادة دورات المسرح تجعلها تخلق جواً حيويّاً تفاعليّاً
وإيجابياً. واني مؤمن بأن "من المهم كيف يأتي المتدرب إلى الدورة
ولكن الأهم بكثير كيف يخرج منها!"

من ناحية أخرى، يشكّل تنوع اختصاصات المتدربين غني
للعمل بحيث تلتقي العلوم بالآداب
والاجتماعيات بالفنون... لذلك فإن "مسرحة
المناهج" واستخدام الأنشطة المسرحية في التعلّم
قادران على خدمة كل الاختصاصات ولو بنسب
متفاوتة.

متابعة الدورات

تأخذ متابعة دورات المسرح أهمية كبرى إذ
يجتمع المتدربون في يوم متابعة بعد حوالي ثلاثة أشهر من ورشة
التدريب وذلك في جلسة تقييم لما تم اعتماده أو اختباره ضمن
المدرسة والصف.

يقدم المتدربون عرضاً شفهياً أو حياً أو مصوراً حول المشاريع
التي نفذوها مع التلامذة، إن للاحية الأنشطة المسرحية التربوية أو
الأنشطة الفنية.

لقد أنتج بعض المتدربين أنشطة فنية مسرحية وأنشطة صافية
كانت نتاجاً لورش التدريب. وهذا ما يؤكد أن استخدام المسرح في
المدرسة الرسمية عملية ممكنة وقابلة للحياة.

في الخلاصة وقبل بداية جديدة...

إن مشروع التدريب المستمر كمشروع "حاجة" وليس مشروع
"رفاهية" يؤكد أهميته رغم ثغرات في التجربة هنا أو هناك.
كما أن دعم المسرح بشقيه الفني والتربوي "حاجة" في المدرسة
الرسمية في وقت يحتل المسرح مكاناً مهماً في المناهج التربوية
العالمية المتقدمة ليستحق فعلاً أن يكون في قلب التربية والتعليم! ■

التمثيلية.

هذه التمارين والتقنيات المسرحية تعمل وفق مستويات عدة:
استثارة الخيال والخلق، تعزيز التواصل الشفهي والحسي والجسدي،
تقوية التركيز، تعزيز الثقة بالنفس...

● **الارتجال (improvisation):** تقنية مسرحية مهمة تقوم على
مبدأ أساسي وهو أداء فعل من دون تحضير مسبق، وقد ينطلق
من فكرة أو حادثة أو شخصية أو مكان...

● **التعبير الجسدي (expression corporelle):** شكل
مسرحي يعتمد على التعبير باستعمال الحركة والوضيحات
الجسدية من دون الاستعانة بالكلمة المنطوقة والحوارات.

● **لعب الأدوار (jeu de rôles):** تقنية مسرحية تعتمد على
وضع التلميذ في إطار شخصية محددة ينطلق منها في أفعاله
ورداً أفعاله.

● **الألعاب التمثيلية (jeux dramatiques):**

مجموعة كبيرة ومتنوعة من الألعاب التي
تعتمد على عناصر المسرح والتمثيل
خصوصاً عند الصغار.

إن أكثر ما يميز هذه الدورات الاعتماد المباشر
على نصوص ومواد من المنهج التعليمي
ومسرحتها ضمن ورش عمل بين المعلمين
المتدربين وصولاً إلى إنتاج نماذج لأنشطة مسرحية صافية أو
عروض مسرحية.

إن دورة مسرح واحدة غير كافية لتقديم إعداد كامل للمتدرب/
المعلم بحيث يصبح خبيراً في النشاط المسرحي التربوي - لكنها
وكما أقولها للمتدربين دائماً - تقدّم لهم مفاتيح أساسية تمكنهم من
الاقتراب من هذا العالم بشيء من المعرفة والأهم بشيء من الاختيار
الحسي الملموس الذي يختبره المتدرب، إذ إن دورات المسرح هي
دورات تطبيقية عملائية وليست نظرية وهي قابلة للتطبيق ضمن
الأطر المدرسية.

المتدربون ودورات المسرح

إن دورات المسرح التي
نفذتها على مدى ثلاث
سنوات ضمن مشروع
التدريب المستمر والتي
توزعت بين دار المعلمين جونية



التدريب المستمر بين المركزية واللامركزية تجربة الشمال



د. كوكب دياب
مركز الموارد طرابلس
لغة عربية

من المتفق عليه أن للتدريب المستمر في أثناء الخدمة في لبنان، ولا سيما في الشمال، أهمية كبيرة في مجال إعداد المعلمين وتأهيلهم، وذلك لما أحدث، وما زال، من تغييرات وتنمية مستمرة في جوانب مختلفة من التدريين، من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والقدرات والاتجاهات ومعدلات الأداء والأساليب وطرائق العمل والسلوك، مؤدياً بذلك دوره في تنمية الكفاية الإنتاجية للمؤسسة التربوية وتحسينها.

مدرسة وروضة؟ في منطقة عكار وحدها ٢٣٦٢ معلماً يتوزعون على ١٤٤ مدرسة، وفي منطقة الكورة ٧٠٨ معلّمين موزعين على ٢٥ مدرسة، وفي زغرتا ٦٧٢ معلماً يتوزعون على ٢٧ مدرسة وروضة، وفي المنية / الضنية ١٦١٥ معلماً يتوزعون على ٧١ مدرسة وروضة. وهي في تزايد مستمر، وذلك كله وفق بيان إحصائي في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ صادر عن مركز الموارد في طرابلس.^(٤)

ولهذا تم توفير فرص التدريب المستمر التي تناسب وحاجات المتدربين من معلّمين ومربيين ومنسّقين ومشرفين، في مناطقهم، ليتمكنوا بسهولة من الالتحاق بها، كل بحسب حاجته الفعلية وظروفه المختلفة، من خلال تهيئة بيئة تدريبية لكل هؤلاء في تلك المناطق النائية نفسها.

ومن طريق التدريب يستمر إقبال المعلمين على مراكز التدريب في المناطق ما دامت متطلبات هذه المهنة متغيرة باستمرار، وذلك بتأثير عوامل عدة، كالانفجار المعرفي المتمثل في التقدم التقني والتكنولوجي في جميع مجالات الحياة، وسهولة تدفق المعلومات من مجتمع إلى آخر. ومن ينظر إلى عدد المتدربين في مختلف الأفضية الشمالية بين شهر تشرين الأول من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ (إذ بلغ ٤٠٥ متدربين بنسبة ٧٦٪ من عدد المسجلين) وشهر كانون الثاني من العام نفسه (إذ بلغ ٤٩٥ متدرباً بنسبة ٨٥٪ من عدد المسجلين)، يجد أن التدريب المستمر في خضم التحديات التي تواجه التعليم في ظل مجتمع المعرفة، يعدّ حاجة ملحة في مجتمعاتنا الشمالية ومؤسساتنا التربوية، وأداة التنمية ووسيلتها التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها من حيث الزمان والمكان والطريقة، تمكنت من تحقيق الكفاية المطلوبة في الأداء والإنتاج.^(٥)

ولعل إلقاء نظرة سريعة على أعداد المعلمين في جميع مراحل التعليم وزيادتها المضطردة على مستوى المناطق في الشمال، إذ فاقت ٩٠٠٠ معلّم ومعلّمة موزعين على مختلف الأفضية الشمالية: طرابلس، الكورة، زغرتا، المنية / الضنية، بشري، عكار، وذلك وفق بعض إحصاءات العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ التي قام بها مركز الموارد في طرابلس، يعطي صورة واضحة عن حجم الجهود المبذولة والمطلوبة لتحقيق هذا التدريب وفق مبدأ اللامركزية، مع ما يتطلب هذا التدريب وفق هذا المبدأ من أساليب مبتكرة ووسائل غير نمطية متنوعة تسهم في رفع الكفاءة وتحسين الأداء وتقديمها باستمرار، كل ذلك انطلاقاً من مبدأ "أن كل ما لا يتقدم يتقدم".^(٦)

وما استقبل دور المعلمين في هذه المناطق أكثر من أربعين دورة في شهر واحد (كانون الثاني ٢٠٠٨ مثلاً) إلا دليل واضح على رغبة المتدربين الكبيرة في التعرف بكلّ جديد وتحديث خبراتهم وزيادة الأبعاد الثقافية وتنوعها لديهم.^(٧) كما أن تزايد نسب الحضور لمختلف الدورات التدريبية في المناطق ما كان ليتم في حال تطبيق مبدأ المركزية في التدريب، إذ بلغت نسبة الحضور في شهر تشرين الأول مثلاً من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨: ١٠٠٪ في دار زغرتا، و٧٥٪ في دار القبيات، و٦٦٪ في دار حرار، و٦٥٪ في دار حلبا، و٧٧٪ في دار سير، بالإضافة إلى ٧٥٪ في دار طرابلس التي ما كانت لتتسع لهذه النسب في ظل الضغط وكثافة إقبال المتدربين عليها من المناطق القريبة منها أو البعيدة عنها.^(٨) والجدير بالذكر أن في منطقة طرابلس وحدها فوق ٨٠ مدرسة وروضة رسمية يتوزعها ٢٤٢٢ معلماً بحسب إحصاء ٢٠٠٦/٢٠٠٧، فكيف تتسع لأعداد أخرى إضافية، ولا سيما إذا علمنا أن تلك المناطق في العام نفسه كان يتقاسمها أكثر من ٦٥٨٦ معلماً يتوزعون على أكثر من ٢٧٤



بيان إحصائي بعدد المدرّسين في مدارس الشمال الرسمية للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ رقم (١)

عدد المدارس	عدد المدرّسين			القضاء
	المجموع	تعاقد	ملاك	
٨١ مدرسة من ضمنها ٢٦ روضة	٢٤٢٢	٦٩١	١٧٣١	طرابلس
٢٥ مدرسة من ضمنها ٢٢ روضة	٧٠٨	٤٧	٦٦١	الكورة (كوسبا)
٢٧ مدرسة من ضمنها ٢٢ روضة	٦٧٢	١١٨	٥٥٤	زغرتا
٧١ مدرسة من ضمنها ٦٠ روضة	١٦١٥	٩٨١	٦٣٤	المنية-الضنية
٧مدارس بينها مدرسة واحدة في مرحلة الروضة	١٢٩	٨	١٢١	بشري
١٤٨ مدرسة	٢٣٦٢	١٨١٩	١٥٤٣	عكار (حلبا، القبيات، حرار)
٣١ مدرسة، تابعة لدار المعلمين في جونبة	٥٧٨	٣٦	٥٤٢	البترون
٣٥٩ مدرسة بدون البترون	٩٠٠٨	٣٧٦٤	٥٢٤٤	المجموع العام

التحوّل اللافت في مركزية التدريب المستمرّ

ولمّا كان مركز الموارد في دار المعلمين والمعلمات في طرابلس يؤدي دوراً لا يستهان به في استقطاب أعداد المعلمين المتزايدة في مختلف الأفضية الشمالية، يوماً بعد يوم، وإتاحة فرص التدريب المستمرّ لهم، عمد المركز إلى:

- الجمع في البداية بين مبدأى المركزية واللامركزية في التدريب، إذ تمّ فتح مراكز إضافية للتدريب المستمرّ في كل قضاء من الأفضية الشمالية، والتوسع في فتح مراكز فرعية في المناطق: طرابلس، الكورة (كوسبا)، زغرتا، المنية/الضنية، بشري، عكار (حلبا، القبيات، حرار)، وذلك لإتاحة الفرص التدرّيبية لجميع المعلمين والمعلمات في المدارس والثانويات في المناطق النائية. ومن خلال هذا النمط (الجمع بين المركزية واللامركزية) يخضع التدريب لإشراف قائم على المشاركة يهدف إلى تكييف التدريب ليحقق الأهداف العامة والمحلية.
- التخفيف من حدة المركزية بشكل يساعد على سرعة صنع

- القرارات وإنجاز المهامّ التدرّيبية، وتفعيل عمليات التفويض وتوسيع نطاقها، ما يسهم في سرعة إنجاز المهام، وتوفير منسّقين، لديهم القدرة على تحمّل المسؤولية.
- التوجّه التدريجيّ نحو اللامركزية في التدريب مع ما تفرضه هذه من التنازل عن الصلاحيات المركزية والتقبل المؤقت لبعض التجاوزات التي تصحب زيادة مساحة استقلال الجهاز المركزي للتدريب الذي يتولّى رسم السياسات العامة للتدريب ومهامّ التخطيط والتنسيق والتقييم والمتابعة العامة. أما المراكز المحلية فتتولى العملية التنفيذية التدرّيبية والمتابعة المحلية.
- تفعيل دور اللامركزية باستمرار، وذلك من خلال المشاركة في تحديد الحاجات والخطوات والأساليب اللازمة للتدريب المستمرّ في ضوء الظروف المحلية لكل مركز تدريب فرعيّ، وابتكار مداخل جديدة للعمل في هذا المجال، وإيجاد روح التنافس بين هذه المراكز للقضاء على مشكلة البعد عن المركز

عدد المتدربين في كل الدور في محافظة الشمال خلال شهر كانون الثاني ٢٠٠٨ رقم (٢)

الدار	عدد الدورات	عدد المسجلين	الحاضرون (اليوم الأول)
دار زغرتا	١	١٩	١٦
دار طرابلس	٢٣	٣٦١	٣٠٤
دار حلبا	٧	٨٧	٧٦
دار القبيات	١	١١	٧
دار سير الضنية	٢	٢٠	١٦
دار حرار	١	٢١	١٨
دار كوسيا	٥	٦٣	٥٨
المجموع العام	٤٠ دورة	٥٨٢	٤٩٥ (٨٥٪)

الرئيس وعن مواكبة التجديد.

– التنسيق التام بين المركز التدريبي الأساسي (مركز الموارد) وسائر الدورات في المنطقة ذاتها، حيث تمّ دعم هذه المراكز بما تحتاجه من البرامج والخطط ومستلزمات التدريب لتحقيق التنمية المطلوبة لخرجات التدريب المستمر، ومواكبة أعداد المعلمين المتزايدة والبرامج التدريبية الجديدة التي تلبي حاجاتهم الفعلية؛ بالإضافة إلى دعم هذه المراكز بالكوادر البشرية المؤهلة للقيام بمهام التدريب المستمرّ وعملياته، أسوة بالمركز الرئيس والعمل على التنسيق في توزيع البرامج التدريبية المقترحة بين هذه المراكز وتطبيقها.

– دعم ميزانية التدريب المستمرّ في المنطقة الرئيسة والفرعية والحرص على تخصيص ميزانية مستقلة لكل مركز تدريب لتصرف على مستلزمات التدريب وحاجات المراكز الضرورية، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التنمية المهنية لمختلف العاملين في المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتهم وطبيعة أعمالهم، رغم أن بعض مراكز التدريب الفرعية ما زالت تنقصها بعض الإمكانيات التقنية لمعظم البرامج المنفذة كما في دار المعلمين والمعلمات في حلبا على سبيل المثال...

– العمل على تفاعل مراكز التدريب المستمرّ في ما بينها من جهة، ومع المجتمع التربوي المحلي من جهة أخرى، وذلك من طريق التدريب على استخدام الكمبيوتر، واستخدام المكتبة التربوية، وقضايا البيئة، وتربية الأطفال، وعقد اللقاءات

الهادفة، وإيجاد قاعدة معلومات عن مستجدات الفكر التربوي، وغيرها من القضايا التي يمكن للمركز أن يسهم بها في خدمة المدرسة والمجتمع معاً.

– مشاركة جهاز التدريب المركزي في التخطيط للبرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها ومتابعة تقويمها، فالميدان التربوي بكوادره البشرية الفنية أصبح مؤهلاً للقيام بالعملية التدريبية بدءاً بتحديد الاحتياجات التدريبية وانتهاءً بتقويم البرنامج التدريبي وتطويره، بالإضافة إلى دور الجهاز المركزي للتدريب المستمرّ في التنسيق والمتابعة...

اللامركزية والتغيير الإيجابي

والجدير بالذكر أن التوجّه التدريجيّ نحو اللامركزية في التدريب المستمرّ في مركز طرابلس قد حمل تغييرات إيجابية لعلّ أهمّها:

– استكمال البنية الأساسية للمعرفة، وتحقيق تكافؤ الفرص في التدريب للجميع في مختلف المراحل والمناطق ومواقع العمل والمسؤولية.

– إعطاء الفرصة للجهة المسؤولة لتقوم بالتخطيط الاستراتيجي والمراقبة والمساءلة، ووضع معايير التقويم لعملية التدريب وتوزيع الموازنات بناء على معايير جديدة تكون المنافسة بين المناطق عاملاً مؤثراً فيها، بدلاً من الانغماس اليومي في حلّ المشكلات الفرعية.

– السعي إلى تدريب أفضل وكفاءة أشمل، وإتاحة الفرصة أمام عدد أكبر من المعلمين المنتشرين في المناطق النائية للمشاركة



التدريبية والعمل على تليتها، وهذا ما جعل المتدربين يقبلون على التدريب بدافع قوي باذلين المزيد من الجهد في تفاعلهم في أثناء الجلسات وورش العمل التدريبية.

- قدرة المتدربين على نقل ما يتدربون عليه في الورش التدريبية إلى ميدان عملهم لإحداث التغيير والتطور التربوي المنشود.

- إحداث التغيير في طبيعة الجلسات التدريبية لتكون مشاغل وورشاً تدريبية تعتمد على طرح المشكلات التي تواجه المتدرب ليقوم متعاوناً مع زملائه ومع المدرب بالتفكير في حلها وكيفية تنفيذها، أو في جعل هذه الورش صورة حقيقية لما يجري في الواقع التربوي الذي يعمل فيه المتدرب، لتيح له الفرص المتنوعة كي يعمل ويتدرب بنفسه ناقلاً ما اكتسبه إلى موقع عمله بسهولة ويسر.

- تنوع الأساليب والمهارات التدريبية وأثرها في نفوس المتدربين من ناحيتين:

أ- رغبتهم في التفاعل مع الأنشطة التدريبية في أثناء الورش التدريبية ومشاغلها.

ب- تطوير اتجاهات المتدربين وقناعاتهم نحو العملية التدريبية وأهميتها في التطوير وتحسين الأداء...

- الاهتمام بالنمو الذاتي لكل من المدرب والمتدرب، إذ إن التدريب يتيح الفرص للمتدربين، واستثمارها يعتمد على المتدرب أو المدرب في تحقيق نمو ذاتي مستمر ومتكامل، وهذا يحقق بقاء المشتركين في العملية التدريبية على صلة بأحدث التطورات في مجال التدريب التربوي...

- تنوع مصادر التدريب للمعلمين وتسليحهم بالخبرات والقدرات الحديثة لإيجاد أسرة تربوية قيادية قادرة على التغيير وقيادة التجدد المستمر في التربية والمجتمع...

- إمكانية تخفيف تكلفة هذا التدريب لأعداد كبيرة من المتدربين شرط استخدام البنية الأساسية للاتصالات المتوافرة بين المركز الرئيس والمراكز الفرعية، وذلك لتقوية الاتصالات وتحسين تبادل المعلومات بين المستويات المركزية والمستويات المحلية.

- تفعيل التدريب المعتمد على التقنيات الحديثة كجزء لا يتجزأ من العملية التدريبية، والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتدعيم العملية التدريبية.

- رفع مستوى الأداء للمدربين والمتدربين على حد سواء.

في تنمية القدرات والإبداع والابتكار؛ وتوسيع قاعدة المشاركة التدريبية للمعلمين، وتوفير فرص التدريب لجميع العاملين في التعليم الأساسي وما قبله والمرحلة الثانوية، وذلك من أجل تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم.

- زيادة كفاءة الوحدات التدريبية، وإتاحة الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، وإعطاء الفرصة لزيادة هذه الموارد بأنماط جديدة، ولا سيما إذا أخذ هذا التوجه بالعلم والموضوعية.

- الزيادة الكبيرة المتمثلة في استيعاب عدد المتدربين المشاركين في الدورات التدريبية، وازدياد عدد المدارس المشاركة، وخصوصاً في المناطق النائية (كمنطقة عكار مثلاً).^(١)

- العمل على زيادة الوعي لدى معظم المتدربين في نوعية الأعمال والأنشطة التدريبية.

- تحجيم العمل بالطرائق القديمة في التدريس والتقويم وإدارة الصف... أملاً في انحسارها الكامل خلال مدة زمنية معقولة.

- تحديث المراكز الفرعية والمناطق التعليمية بما يتماشى مع متطلبات التدريب والتطوير المستمر.

- رفع جودة خدمات التدريب في المراكز الفرعية، ودمجها بالتكنولوجيا، على أمل أن تنتقل إلى سائر المدارس والمناهج واستخدام جميع المعلمين والطلاب لها.

- استخدام الأساليب المناسبة والمتطورة التي تسمح للمتدربين بحرية الابتكار والإبداع وبناء القدرة على المبادرة الفردية واحترامها والتنافس الشريف، والرغبة في تدريب الذات والاستمرار في تنمية المهارات المختلفة بحسب متطلبات المناهج الجديدة.

- الوصول بالتدريب التربوي إلى المستوى العالمي التنافسي وجعله فناً جذاباً للمجتمع التربوي والتعليمي على حد سواء.

- تسهيل نقل الخبرات ودعم عمليات التجديد المستمرة والتطوير التربوي، وهذا يؤكد أمرين هما:

أ- توافر الكفاءات البشرية الفنية المدربة التي تتميز بأدائها وحماسها للعمل في التدريب وتطوير الفئات المستهدفة كافة.

ب- تعزيز اللامركزية في التدريب التربوي الميداني ودعم الإبداعات التطويرية وتشجيعها.

- مراعاة حاجات المتدربين التدريبية الفعلية في البرامج

جدول حضور الدورات التدريبية خلال شهر تشرين الأول من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ رقم (٣)

الشهر	الدار	دورات مختلفة	صعوبات تعليمية %	الأعداد في الدورات غير الإلزامية		الأعداد في الدورات الإلزامية	
				الحاضرون	المسجلون	الحاضرون	المسجلون
تشرين الأول	طرابلس	٧٤,٣%	٨٥,٧%	١٤٢	١٩١	١٨	٢١
تشرين الأول	زغرتا	١٠٠%	٩١,٣%	١١	١١	٢١	٢٣
تشرين الأول	القيبات	٧٥%	-	٢٩	٣٩	-	-
تشرين الأول	حرار	٦٦%	-	٦٥	٩٨	-	-
تشرين الأول	سير	٧٧%	-	٥٠	٦٥	-	-
تشرين الأول	حلبا	٦٥%	-	٢٧	٤٢	-	-
تشرين الأول	كوسبا	-	٩٧,٧٠%	-	-	٤٢	٤٣

التدريب في النمط المركزي

ففي النمط المركزي خضعت مراكز التدريب المستمر لسيطرة السلطة المركزية سيطرة تامة، ومن أهم مزاياه الملحوظة هنا:

- أ- تحقيق الوحدة والفاعلية في النظام التدريبي.
- ب- توفير التوزيع العادل للخدمات التدريبية.
- ت- توفير الضمان الشخصي والمهني للمدرسين.
- ث- تحقيق اقتصاد كبير في الإنفاق على التدريب.
- ج- السرعة في التخطيط والتنفيذ واتخاذ القرارات بعيداً عن التعقيدات المكتبية.

إلا أن في هذا النمط من التدريب عيوباً كثيرة لعل أبرزها:

- أ- انعدام أو قلة المشاركة المحلية.
- ب- تشابه المخرجات التدريبية والتعليمية.
- ت- تجاهل الفروق الفردية بين المناطق المختلفة.
- ث- ضعف العلاقة بين المدرسة والبيئة والمجتمع.
- ج- عدم تشجيعه على تطبيق أفكار تربوية جديدة.
- ح- عدم تشجيعه على تطبيق مبدأ الملاءمة بين الخدمات التربوية

اللامركزية وجودة محتوى البرامج التدريبية

وقد شمل التدريب المستمر في المناطق الفرعية الست برامج تدريبية عالية الجودة تتناول:

- تنمية المهارات المعرفية والسلوكية لدى المتدربين وتزويدهم بأساليب حديثة في التدريس والتقييم وإدارة الصف ... ومجالات تطبيقها. كما تناولت التركيز على مسؤولياتهم عن تطوير وتحسين نظم العمل وتبسيطها، وتوفير الخدمات للمتعلمين بسهولة ويسر.
- المشاركة الفعالة والتفكير العلمي في تشخيص الحاجات والمشكلات التي تعوق سير العمل وحلها.
- المشاركة الفعالة في التطوير التربوي الإبداعي، انطلاقاً من معطيات النظريات الحديثة في مجال الإشراف والتدريب والقيادة التربوية.
- بيد أن التدريب المستمر في الشمال، وإن كان يؤدي دوراً لا يستهان به في إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم، إلا أنه خضع لنمطين مختلفين من التنفيذ: النمط المركزي والنمط اللامركزي.



العامة وبين ظروف المناطق المحلية.

خ- عدم قدرة الجهاز المركزي للتدريب، بحكم بعده عن المناطق المختلفة وبحكم طبيعة العمل الذي يزاوله، أن يدرك بصورة واضحة المشكلات والظروف المحلية للمناطق المختلفة.

التدريب في النمط اللامركزي

أما في النمط اللامركزي فقد خضع التدريب للإشراف من جهة الإدارات المحلية، وذلك نظراً للتوسع والتقدم السريع في المعرفة وتعدّد ميادينها، وتزايد أعداد المدارس والمعلمين، ورغبة كثير من المناطق التربوية المختلفة في عمليات الإصلاح والبناء والتطوير، ما جعل اختيار هذه الاستراتيجية أكثر إلحاحاً، ولهذا تمثل اللامركزية الآن الاتجاه المعاصر في التدريب المستمر حتى أصبحت ضرورة حتمية.

وقد ركّزت خطة التدريب المناطقية في طرابلس، وما زالت، على أهمية التدريب المستمر في المراكز الفرعية، نظراً إلى التحديات المعرفية التي يطرحها التقدم العلمي والتقني المعاصر وسرعة الحركة وطبيعتها في عصر تتقاطع فيه كافة أوجه التطور في التعليم والتدريب والعمل والإنتاج... إلا أنه بتوافر أساليب وسبل تطوير التدريب، كان لا بد من أخذ المبادرة في تحقيق اللامركزية لاستيعاب العدد الهائل من المعلمين، في الوقت الذي يتم فيه تعديل وتطوير المناهج الدراسية، ونُظُم الامتحانات والتقييم، وتوفير التكنولوجيا وبنيتها الأساسية في معظم المراكز التدريبية والتعليمية.

وقد أثبتت هذه التجربة في الشمال نجاحها في كثير من المناطق التدريبية الفرعية، كما أن هذا التوجه نحو اللامركزية لا يعني إلغاء دور الجهة المركزية المسؤولة في مركز طرابلس عن تطوير التدريب وتنمية موارده، بل يشحن قدراتها على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتقييم والمتابعة العامة والمساعدة والمساءلة...^(٧)

١ - انظر الجدول المرفق رقم (١).

٢ - انظر الجدول المرفق رقم (٢).

٣ - انظر الجدول المرفق رقم (٣).

٤ - انظر الجدول المرفق رقم (١).

٥ - انظر الجدولين المرفقين رقم (١) ورقم (٢).

٦ - انظر الجدول المرفق رقم (١).

٧ - تم الرجوع في هذا الموضوع إلى ملفات ووثائق واستبيانات قام بإعدادها مركز الموارد في طرابلس، وقد أدرج بعضها هنا للفائدة.

يرسل الطلب الى رئيسة تحرير المجلة التربوية في المركز التربوي للبحوث والإفتاء مرفقاً بقيمة الاشتراك المدفوعة بموجب شيك مصرفي باسم المركز التربوي للبحوث والإفتاء

الاشتراك السنوي ١٥,٠٠٠ ل.ل. (خمسة عشر الف ليرة لبنانية)

طلب اشتراك في المجلة التربوية

الاسم:

المهنة:

المدرسة أو المؤسسة:

الهاتف:

ص.ب.:

العنوان:

يتم إرسال المجلة الى المشتركين من دون أية كلفة إضافية.

Activity: What I value

Target: Grade 8

No of students: 32

Age group: between 13- 16

Students' background: middle and lower social class. Some were forced to move to other residential areas during the July 2006 war, others come from poorer families.

Teacher: Nada Sacre

School: Al Omara (Choueifat Public School)

Item	Most important		Important		Least Important	
	girls	boys	girls	boys	girls	boys
1. Being popular	3	7	13	9		
2. Getting good grades	11	15	5	1		
3. Spending time with my family	12	10	4	6		
4. Playing well in sports	2	6	4	4	10	6
5. Feeling good about who I am	15	8	2	8		
6. Having one close friend	14	5	3	8		
7. Getting recognition from others	5	3	6	10	5	3
8. Having a pet to play with	2	2	7	8	9	6
9. Having a good time	7	8	7	6	2	2
10. Having money to spend	1	5	9	5	6	6
11. Winning an award	3	3	5	7	8	6
12. Being on a winning team	1	6	8	3	9	7
13. Having my parents proud of me	15	12	1	3	1	
14. Being liked by the teacher	7	10	9	5		
15. Being elected to a position	1	3	8	8	7	5
16. Being by myself/independent	12	10	4	5	1	
17. Wearing nice clothes	5	6	10	8	2	
18. Being outside enjoying nature	7	2	8	10	4	
19. Being needed by others	3	7	13	7	2	
20. Having time to do what's important to me	13	9	3	6	1	

Question 16: The students understood it as being independent.

The teacher's remarks: (Focus on gender differences)

Item 5: The girls give more importance to feeling good about who they are.

Item 6: Girls prioritize having a close friend while boys don't.

Items7: Boys show that they value recognition more than girls.

Item 10: Most of the boys and girls don't pay much attention to spending money on themselves.

Item 18: Girls value nature more than boys.

Further analysis for the case study above could be done, and we would obtain more important facts about teenagers' self-images.

As a result, it is important to train teachers to help students improve their self-esteem ■



interrupting your game?

- Tell the person to go away
- Invite the person to join the game
- Threaten to never play with them

4. What would you do if someone challenged you to a fight ?

- Take them on
- Laugh at them
- Tell them that you don't have to prove anything

5. What would you do if someone asked you to give them the answers to the homework assignment ?

- Refuse to give them the answers
- Tell them that it would be cheating
- Give them the answers

6. What would you do if someone shared their candy with your friends but not with you ?

- Tell them they are selfish
- Tell them you won't share with them
- Tell them you feel hurt that they left you out

A Sample Case Studies:

Based on what has been mentioned above, I found it would be of great help to give a workshop on "The Importance of Building Students' Self-Esteem to Enhance the Learning Process." Actually, I found that it is essential to draw the teachers' attention to ways that may help students improve their self-image and their achievements in the English language classes.

The sample activities above could be used to initiate a discussion in the English classroom. The discussions are mainly about personal issues, feelings and interests. For example, the theme of future vocations intersects with career education. It serves both, the language class and triggers future perspectives of what the student would think of for planning for his / her future.

The teachers who attended this workshop were from different public schools in Beirut and the suburbs. Worksheets were assignments given to teachers to implement in their classes.

Findings:

More than twelve activities were given during the workshop.

The follow-up activities revealed the likes and

dislikes of teachers as well as students.

Here are the findings of one activity the teachers had done as trainees in the workshop

Activity: Skills I Need

Target group: Teachers of cycle three and four

Strategy: Think –pair – share, class discussion

Results:

Q1: - computer skills

- surfing the internet
- problem – solving skills
- acting (drama)(theater)

Q2: - playwright

- TV announcer
- interpreter / translator
- actor in bestseller features

Q3: - having strong personality

- outspoken, easy going
- having wide imagination
- language skills
- bold, self confident, ambitious

Q4: - reading, vocabulary

- being daring
- fluency in Italian and Spanish languages

Q5: - TV, newspaper, cinema, magazines

Q6: - internet, magazines, TV, professional people, university courses

Analysis: From the teachers' answers above, we can deduce that they explored their wants and needs regarding the given questions. They found what they like to do and skills needed for the profession they would like to work if they had not been teachers. The curious and interesting questions overwhelmed the class environment.

Activity: Hypothetical Problems

Target group: Teachers of cycle three and four

Strategy: Think –pair – share, group work, class discussion

Results:

Q1: - a. 100%

Q2: - a. 33%- b. 33% c. 33%

Q3: - b.100%

Q4: - c. 100%

Q5: - b. 65% c. 35%

Q6: - c. 65% a new answer was inserted (I don't care) 35%



others and get along with most students in the class. They often serve as positive leaders in the classroom, volunteer and are willing to help others.

By contrast, students with low self-esteem may have only one or two friends. They seem more concerned with preserving their sense of self-respect or “failing with honor” than with putting forth the extra effort needed to succeed. They typically engage in defensive behavior to prevent others from knowing how insecure and inadequate they feel.

These defensive mechanisms might include any of the following:

- Rebelling, resisting, defying or retaliating
- Discounting, teasing, or belittling others
- Lying, cheating or copying
- Blaming others when things don't go right
- Failing to take responsibilities for their actions
- Bullying or threatening others
- Withdrawing, being shy, or daydreaming
- Engaging in forms of escape, including tardiness, truancy, or drug or alcohol dependency

These are the students who are most difficult to work with. They are apt to procrastinate, demand extra attention, fabricate excuses, and blame others when things don't go right. They are trapped in their self-image of failure and unable to meet the expectations others set for them or that they set for themselves; they feel unworthy, inadequate, and unlovable.

Yet, these students may really wish for nothing less than love, acceptance, positive recognition and respect from others.

The process of building self-esteem

According to Reamer, five factors have been found to be critical in developing feelings of high self-esteem and motivation in children as well as in adults. These factors are:

- The sense of security
- The sense of identity or self- concept
- The sense of belonging
- The sense of purpose
- The sense of competence

Sample worksheets taken from Reamer's “building self-esteem”

The following are sample sheets given to the English teachers who attended a workshop about self esteem. They were implemented in a few Cycle 3 classes.

Worksheet 1 Focus: sense of purpose

(The following worksheet is appropriate for students of grade 5 up to 8)

Skills I Need

Do you ever think why you are in school and what you can expect to get from the experience? The following questions may help you address your feelings about such issues.

Answer the following questions as best you can.

1. Other than reading, math, and language skills what skills could you learn in school this year that might be valuable in the future ?
2. What occupation would you like to prepare for?
3. What important attitudes or skills would be important to have to do that job?
4. Which of these skills are you working on now to improve ?
5. Where do you think most jobs in this field will be?
6. Where can you find out more information on this kind of work and the skills that might be required?

Worksheet 2 Focus: sense of competence

(The following worksheet is appropriate for students of grade 3 up to 10)

Hypothetical problems

Decide how you think you would solve each of the problems listed below.

1. **What would you do if someone said they were going to beat you up after school?**
 - a. Tell the teacher
 - b. Ask some friends to walk home with you
 - c. Fight with the person after school
2. **What would you do if someone kept calling you names?**
 - a. Call the person a name back
 - b. Tell the teacher on the playground duty
 - c. Ignore the person
3. **What would you do if someone kept**



Joumana Koleilat Kanafani

Resources Center - Bir Hassan
English language section

The importance of building students' self-esteem in the language learning

Self-esteem has long been the subject of research among educators, psychologists, and sociologists. Educational resources are replete with titles in the area of self-esteem and other related areas such as self-perception, self-concept, and self-image. Many of these entries relate to self-esteem and language acquisition or second language learning.

According to Brown, second language acquisition is influenced by both intrinsic and extrinsic affective factors that contribute to the success of language learning. The intrinsic factor of self-esteem has been reported as one of the personality factors present during any cognitive or affective activity in the second language classroom. Other intrinsic factors are the capability for risk-taking, inhibition, motivation, and anxiety. The extrinsic factors of affectivity include socio-cultural variables resulting from the second language learner's experiences of learning two languages and two cultures. In other words, both personality and socio-cultural factors contribute greatly to the success of language learning (Schumann & Schumann, 1977).

According to Brown, global self-esteem derives from the accumulation of inter and intrapersonal experiences, and from assessments people make of the external world. Situational or specific self-esteem deals with one's personal appraisals in certain life events. The degree of situational self-esteem may vary according to the situations a person confronts.

Task self-esteem refers to the evaluations one makes of specific situations. An example of task self-esteem in the language area is one's self-evaluation of a particular aspect of the acquisition process such as speaking, writing, reading, a specific ESL class, or even a special kind of language drill.

High self-esteem and low self-esteem

Self-esteem is always a significant factor in the level of accomplishment of all students. According to researchers, if students have high perceptions of themselves in the classroom, they will study harder to obtain high grades.

Students with high global self-esteem most likely believe themselves to be significant and worthy individuals as well as capable of learning another language. On the other hand, students who feel they do not have the ability to learn a second language usually have low global self-esteem (Heyde, 1977). If students have a low global self-esteem, they will probably get low grades, if not fail altogether in school.

High self-esteem can be associated with successful language acquisition while, conversely, low self-esteem may be associated with students whose language acquisition is less successful.

In his studies, Reasoner found that students who feel good about themselves behave differently from those who have low self-esteem. Students with high self-esteem view themselves realistically and accept themselves as being okay. They can identify their strengths and acknowledge their limitations. Their assessment of their abilities is based on accurate feedback rather than on distortion of what they'd like to believe about themselves.

Those with high self-esteem generally have a wide range of friends and find it easy to relate to



to be considered as an option that trainers can employ as follow-ups for workshops to ensure the effectiveness of their work at the training centers. By observing and being observed students reap the benefits because both trainer and trainee are collaborating to produce what serves the learners best.

Final Reflection

Better quality learning requires “quality teachers” who are aware of what, how, and why to work on teaching techniques and develop students’ skills. Consequently, in order to beget the much needed educational reform in Lebanon’s educational system, the need for teacher guidance and mentoring will persist, and the need for OTTP will never become obsolete. Teachers’ professional development needs to be monitored to manage and enhance students’ achievement, and in the absence of sufficient reflection on their experiences, teachers may not be able to bring their knowledge to the appropriate professional level that ensures adequate implementation and consequently better quality learning and skill development on the learners’ side.

For this reason, a different level of communication ought to be established among the educational community and the administrative body at the ministry of education. The ministry of education has to appoint a body of professionals whose responsibility is to establish a fair and sound

system of accountability that does not threaten teachers and hinder their work at schools. Such a system has to provide surety for implementation of techniques that serve students’ growth while learning.

This could be done by involving teachers in clarifying standards, designing curriculum, developing rubrics, and analyzing student work. Such activities strengthen teachers’ skills and professional knowledge and consequently improve students’ learning.

We all aim at bringing up better skilled generations who can cope with the changing world and serve the country to the best of their abilities. So pooling our ideas as educators and implementing what is workable for students will in the end secure acceptable standards in teaching and learning.

Wisniewski (2004) says “Ideas are like seeds... No one knows which [ones] are powerful enough to influence the future of our profession” (p.189). In this sense, no matter what ideas are circulated within meetings and workshops, the prospective success of the OTTP will remain a bone of contention among the educational community as long as students’ actual development and achievement are not practically and clearly assessed and acknowledged.

References

- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. In National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin 84(618) pp.6-7.
- Goodlad, J.I. (1997). In Praise of Education. New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. & McMannon T. J. (Eds.). The Teaching Career. Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Hammerness, K. et al. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do (pp.358-389). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Lieberman, A., & Miller, L., (1999). Teachers Transforming Their World and Their Work (chapter 4). Amsterdam Avenue, New York: Teachers College Press.
- Ponte, P. (2005). A critically constructed concept of action research as a tool for professional development of teachers. Journal of In-Service Education 31(2) pp. 273-295.
- Wisniewski, R. (2004). Today is tomorrow. In J.I. Goodlad and T. MacMannon (Eds.), The Teaching Career (pp.184-220). New York: Teachers College Press, Columbia University.



understanding of how to cope with the changing world around them. They aimed at raising the standards of teachers' abilities to be capable of steering their own profession since it is basic to develop a vision for teachers' practices, and a disposition about how to practically use this knowledge with students.

However, the concern that has surfaced after four years of work on the OTTP is that the level of progress that schools all over the country have achieved in classroom practices may have fallen below expectations. In a comparable context, Lieberman and Miller (1999) cite the difficulty teachers go through while linking what they have learned to practice; and at the level of the country, it seems that data about direct monitoring of school development as a result of implementation of the methods acquired during the workshops, pertains mainly to results of official exams which do not reflect their actual professional development.

Reports submitted by educational inspectors who visit schools, and who partly attend some of the workshops held at the teacher training centers, are never communicated to the trainers who need feedback to reconsider and improve their training practices that enhance classroom implementation. The major source of feedback teacher trainers depend on is the trainees' reflection on their own experiences with the new methods - bearing in mind that the number of participants stays minimal if compared to the total number of public school teachers in the country. Thus, in the absence of statistics about the expected change in classroom practices, the OTTP does not seem to integrate in the educational system, and criteria for evaluating its effectiveness still lag behind.

Possible Steps for Implementation

Based on my personal experience with teacher training, I design activities (see Appendix A for criteria) that have to be proven effective with students before they are to be shared with teachers in ways that "facilitate retrieval and action" (Hammerness et al, 2005, p.366). The aim is to ensure that such activities are easily implemented

in the classroom AND enable students to acquire the strategies that lead to skill development (see Appendix B for sample activities).

The topics dealt with during the workshops focus on developing techniques that enhance learners' critical thinking. These techniques address language-specific activities that involve different language skills and areas. Study skills are emphasized through training teachers how to plan, manage classroom instruction and coordinate within or across subject matters. The role of motivation and its effects on learning is highlighted separately and throughout the different activities. Such topics and activities are introduced and practiced within the sessions to give trainees selected clues for implementing them in their own classes.

However, because of "the isolated nature of teaching" (Wisniewski, 2004, p. 188), I strongly believe that each teacher ought to have the freedom to shape what to teach according to their own understanding of the concepts. However, the risk here is that while teachers may be aware of different teaching strategies and techniques, any inadequate critical analysis of the technique or the content may impede their implementation. Thus, through OTTP, teachers of like minds and probably similar experiences are trained to collaborate, expand their repertoire and receive the necessary intellectual stimulation that reflects on classroom achievement, since individual efforts of trainers or trainees may not be sufficient in this respect.

Circulating teaching techniques and classroom activities and making them accessible to wider varieties of teachers can be done through observation and mentoring. Lieberman and Miller (1999) emphasize the fact that teachers learn by observing as well as by being observed. Teachers learn by mentoring others, and from being engaged in creative tasks that deepen and expand their experiences. In this way, classroom practices become shared experiences that are accessible to others and classroom implementation of varieties of techniques is guaranteed.

Resorting to observation and mentoring ought

prepare their students to acquire strategies and skills necessary for growth and achievement.

This requires that teachers themselves be equipped with the strategies that help them deal with students. Even though teachers learn as they reflect on their practices in the classrooms, they also need to be exposed to the theory and new techniques which they can use during their practice. As such, ongoing support for teachers is vital if successful outcomes are to be achieved at a school level. Ganser (2000) contends that pedagogical knowledge supports academic knowledge to meet the diverse students' needs in a constructive manner, and that having accessibility to activities and resources is paramount for teacher development which has to be job-embedded and which has direct effect on classroom practices.

Since teachers' professional development that includes focus on skills makes instruction more effective (Ganser, 2000), teacher professionalism, the body of knowledge that teachers acquire, and the level of skills they possess as well as their commitment, become crucial to training programs. Moreover, the teachers' ability to make decisions independently and to adapt to situations and be able to function adequately according to their learners' needs, abilities and preferences, are bound to surface and call for attention and strategic intervention.

The Lebanese Case

Such views require more structured thinking of the development of teachers in Lebanon, their professional growth, and their direct effect on their teaching approaches. This necessitates a review of

the quality of teacher education that should prepare teachers to hold those major responsibilities in an era of information technology that requires skillful management of knowledge. This might be one of the reasons that have made the launching of the OTTP such a remarkable splash in the educational society.

We have to realize that short term workshops that instruct teachers on what to do are ineffective and do not lead to change if consistent follow-up and support are not available (Ganser, 2000; Ponte, 2005). True to its original objective, the OTTP started with a unique perspective. It sought to allow teachers in Lebanon to move beyond their own schools and connect with teacher educators and other teachers of the same discipline in order to gain the wide view they need for their own classroom practices. The OTTP then raised the hopes of the educational community that a new era of growth and development



may have started. It seemed that the training that some teachers participated in when the new national curriculum was implemented in its initial phase has implanted the seeds that are to sprout and mark a new era in the educational development in Lebanon.

Given that educational development cannot be a prepackaged model delivered to teachers, and that it is a process that needs planning, time, and practice, the trainers at the teacher training centers have dug deep to work on innovations in teacher preparation programs. They were perceptive that teachers need both the theoretical background and the practical tools to help them work more effectively (Hammerness et al, 2005), so they tried to design the activities that promote teachers



Juheina Fakhreddine Yakzan

Resources Center - Bir Hassan
English language section

Is Ongoing Teacher Training Remolding Classroom Practices?

Educationalists believe that teachers are those people who “exist for the well-being of their students” (Goodlad and McMannon (Ed.), 2004, p.96), and the way they work with them influences the quality of the learners’ outcomes and their achievement. Teachers are expected to pass on their practices to their students; they play the key role in the implementation of the curricula, and they assume the responsibility for any school reform. In this respect, teachers may be considered the agents of change in their schools and in their societies.

Believing in the need for educational change to cope with the progress the world is experiencing, the Center for Educational Research and Development (CERD) in Lebanon commenced a new national curriculum on the threshold of the new millennium. Initially, a number of short term workshops were conducted for teachers of different disciplines to train them on using acknowledged up-to-date teaching methods with the intention of remolding their classroom practices. In 2004, CERD, in collaboration with the World Bank and the French Embassy in Lebanon, launched the Ongoing Teacher Training Project (OTTP) to ensure that teachers across the country would have access to training that sustains their growth and professional development.

Since then, teacher trainers were selected to put the project in motion, and teacher training centers have always been busy accommodating varieties of workshops to upgrade teachers’ skills across the country with a range of techniques that can easily be implemented in their classrooms. However,

despite the efforts already invested in this project, hardly any comparable efforts have been invested in monitoring its effectiveness. As a teacher trainer, while I acknowledge the vital role this project is playing at the level of teacher professional development, I question the ultimate effectiveness of such training in the absence of data pertaining to the level of implementation of the new teaching techniques in school settings.

The Necessity for Teachers’ Professional Development

Before the advent of educational technology and the changes that information technology necessitated especially in concepts related to teaching and learning, teachers were regarded as the sages that students looked up to as they learn from them. The new approaches to education have changed this view and have transformed teachers to guides who direct students’ own approaches to learning and leave traces on their way of thinking. Above all, teachers are now expected to equip learners with the cognitive skills and strategies they need during their process of learning which in itself prepares them for life.

According to Goodlad (1997) education is an ever-present phenomena that pervades in an individual’s daily life, and its role is to “balance the tension between personal autonomy and responsible citizenship” (p. 20). This view on education suggests that educators too are all lifelong learners who must undergo continual development. They ought to be remolding their perception of teaching to cope with changes and



Finally, the national trainer needs to work hard to create a safe and supportive learning environment that frees teachers to experiment, question, and reflect on what they have seen and heard without fear of failure or embarrassment. A safe and supportive learning environment also means one that allows for different learning preferences. As adults, the teachers will have had many educational experiences before they reach the training program. They know what learning style worked for them in the past and, in most cases, remember only too vividly when they failed. In a relatively brief training program, the national trainer can encourage the needed type of active learning. The national trainer should recognize that teachers have preferred learning styles that are very deeply rooted and cannot be changed overnight. While the national trainer can encourage change during a short training program, it is also wise to structure it in ways that accommodate a wide range of preferred learning styles. For example, some people prefer to jump straight into a discussion and work through what they think by exchanging ideas with others. The national trainer also encounters teachers who prefer to sit back and observe what is happening. He/she should not necessarily assume that they are not engaged. Sometimes that will be the case, but with others it is simply a preference for a different learning style. Working in teams can often provide a context in which both preferences can be accommodated.

The main objective of an OTTP is developing the professional competence of the teachers that involves them in investigating the ways in which their students are disposed to learn and the purposes for which they are learning. Thus, it involves teachers in exploring their own

dispositions on the one hand and more external factors in their working environments on the other. Moreover, it involves them in examining and developing their 'experiential knowledge'- their opinions and beliefs about learning experience of language classrooms, and extending their 'received knowledge' – for example, their knowledge of theories of language, of the psychology of language learning, and of opinions, beliefs and practices which are different from their own.

In conclusion, challenging what is being presented in a training session of a national trainer as the better way of doing things will probably seem safer when the challenge is not attributable to any individual. Those challenges will happen anyway either inside or outside the session. It is much better that they happen in a framework where they can be discussed openly. It may seem that life for the national trainer would be easier if he/she simply avoided these potential challenges. But in the final judgment training is only successful if those who participate in a program decide to adopt the ideas that were presented, or the skills that were learned, and

adapt them to the particular circumstances of their own teaching. This is more likely to happen if their doubts and uncertainties about the proposed change have been addressed during the training program. One clear finding points in a hopeful direction : helping young people to learn is the central goal of both those who enter the teaching profession and those who are working to reform public education. Therefore, new directions in participatory school improvement, comprehensive and meaningful staff development, and supportive teacher training provided by the OTTP hold great promise for improving teachers' professional motivation and consequently lead to better school results ■





all teachers directly. The idea is that a few teachers can be trained, and they will train other teachers at their schools. This may proceed for many generations.

Although huge amounts are spent in this direction they never are enough to reach all teachers. One can wonder if they will ever be enough, given the numbers of teachers. It seems unlikely. So teacher education is a dilemma. The situation is much worse in the poorer areas of Lebanon.

However, the OTTP has positive consequences that go beyond making the school more effective. It also produces great benefits for teachers who make up the human resource. They become more valuable to the schools, but their value in the field of education rises too. Since their worth is greater, they may command higher earnings, and the learning they gain should provide them with better opportunities throughout their working lifetime. This is why school principals should be eager to accept training opportunities because they gain as much as does the school. If they are not eager, then further investigation is indicated, and the question needs to be asked, "Why would anyone not wish to take advantage of something that has such clear benefits?" The answer to this question frequently is that teachers do not consider the training offered to be personally rewarding. Perhaps they believe that the training will not be worthwhile or would develop them in ways that they will not like. Other explanations are possible too. Maybe they're simply not aware of the benefits.

Because different approaches to training guide the concepts put forth in the OTTP, a lack of acceptance for training poses serious problems. Learner - oriented training, for example, assumes that people who participate in training are active partners in the instructional process, not disengaged, or worse, opposed to training. It is an obligation of those responsible for training to cultivate cooperation on the part of participants not merely to accept training but to become actively involved in the process. Actively committed

teachers will not only put forth the effort needed to master material, but will work with the national trainer in defining and achieving learning goals. An important motivation for most teachers should be that they are the chief beneficiaries of training. The school naturally reaps a reward for good training, and this is the principal justification for it. But the teacher actually gains more than any other party in the process. National trainers find it possible to demonstrate that the cost-benefit ratio of training is heavily weighted in the teachers' favor.

Some factors affecting the motivation of teachers in the OTTP may be beyond the national trainer's control. For example, teachers who have been told they must attend will probably have a very different perspective than those who have actively chosen to participate. Indeed, creating a situation where teachers actively elect to participate in a training program could be seen as an important first step in ensuring that a strong motivation to succeed exists.

When teachers see that what they are acquiring makes sense and is important according to their values and perspective, their motivation shoots up. Like a cork rising through water, intrinsic motivation surfaces because the environment elicits it. Intrinsic motivation is an evocation, an energy called forth by circumstances that connect with what is culturally significant to the teacher.

Consequently, the national trainer is mainly concerned with creating environments that will elicit intrinsic motivation among the participants in the training programs. To begin with, the sequence of the material being presented is crucial. The national trainer takes into account the expectations and prior experiences of the participants and helps each teacher recognize the value of that training program for them. This involves recognizing at all stages, from design through presentation, that teachers are active learners. They should be involved in the learning process.



Janet Ayoub

Resources Center - Zahle

English language section

The ongoing training: a remedial training by motivating the teachers

Training in the Ongoing Teacher Training program (OTTP) is an activity that strengthens a school by increasing the productivity of its human resources. Schools have various sorts of assets, including physical assets such as buildings, land, equipment, facilities and so on. Human resources, teachers, are the essential asset that determine the capabilities of a school. A school that has highly developed human resources can do more, achieve its aims more efficiently, and do so at a lower cost than a school with a poorly developed human resource.

Since the goal of the (OTTP) efforts is to improve student achievement, these efforts are well-aligned with the primary motivator of teachers - the power to help children learn. Mainly, the Ongoing Training program has meant encouraging teachers to enhance pedagogical skills and knowledge of subject matter through providing funding for conferences and workshops, and developing other training opportunities.

The questionnaires employed by the (OTTP) in different parts of Lebanon can be considered motivational since they give teachers the chance to set their own agenda at the beginning of a meeting, asking for their analysis of problems in the school or in children's learning, and respecting their answers. Many teachers respond with great energy when they are made aware of new perspectives in their own teaching abilities and provided with opportunities to express themselves honestly.

Basically, the challenges facing the national trainer consist of three parts: technical, cognition

and presentation. The technical part refers to the ability to structure and present information clearly to the teachers. The cognition part refers to the ability to think and formulate clear and relevant ideas. The presentation part refers to the ability to conduct and convey the training effectively to the participants.

Generally speaking, I am willing to argue that training for a sufficient number of teachers and learning methods is possible by any available means. It is a myth to believe that we, national trainers in the Ongoing Training program, can effectively train enough teachers. I, a national trainer, am basing this argument primarily on the problems faced by the Ongoing Training in Lebanon, but I believe that similar factors apply worldwide.

The numbers change everything in ways that we are only beginning to understand. Many tell us that any suggestion that some teachers be retrained to change what they do in classrooms must be called wishful thinking.

The results of teacher training vary widely. Some teacher programs turn out to be very effective, but this is a small number. As with much of education, the Ongoing Training program looks for success and tries to achieve it. But these good examples often depend on the existence of special situations, such as a very superior teacher involved in the training, not duplicable elsewhere.

One approach that has been tried many times is the 'trickle down' approach, with a variety of names. It recognizes that there is no way to reach



What does the above procedure of teacher training tell us? It shows that when a problem is faced in the learning society, solutions are discovered through collaborative work and the teaching method is modified. This is a true application of the social constructivism.

In discussing the teaching methods, we tackle other major needs in the learning community: we face the need to integrate the teaching subjects and to cooperate for the sake of global learning so as to

Throughout the session the trainees comprehend the meaning of the prefixes and the suffixes used in science, grasp the meanings of the roots in scientific terminology, prepare activities from the science topics that improve the oral and written communicating skills of the learners; and so they become capable of teaching science and language at the same time, thereby also improving the Science standards. It is worth mentioning that the trainer facilitates learning by providing an environment that promotes discovery and assimilation. In other activities, collaborative learning is facilitated and guided by the trainer through group work. In short, trainees practice the activities - which are arranged according to the cognitive constructivist and social constructivist approaches - and see the efficiency of the used method. This phase motivates and encourages them to apply such methods and activities in class hence improving their students' language. When one of the major problems that science teachers encounter is resolved, the problems that students encounter can be resolved.

prepare individuals fit to live and succeed in the society. We also encounter the need to continuously develop our abilities so as to be lifelong learners. A lifelong learner is an individual that benefits from every single opportunity provided in the society to improve his/her abilities; so, think of the continuing training sessions and grasp any chance you come across for the benefit of our children and their prosperous future. I invite the readers to think of ways to improve their skills, to apply and practice learning theories, and to think about the importance of integrating the teaching subjects and cooperating with other educators to attain the highest academic levels.

Resources

<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/social.html>
<http://gsi.berkeley.edu/resources/learning/cognitive.html>
<http://viking.coe.uh.edu/~ichen/ebook/et-it/constr.htm>
<http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm>



Social constructivism is a variety of cognitive constructivism that emphasizes the collaborative nature of learning. Social constructivism was developed by the Soviet psychologist, Lev Vygotsky. He argued that all cognitive functions originate in, and must therefore be explained as products of, social interactions; he also explained that learning was the process by which learners were integrated into a knowledge community and that new information is assimilated and accommodated through collaboration. There is a great deal of overlap between cognitive constructivism and social constructivism. However, social constructivism, has much more room for an active, involved teacher.



These theories are not mentioned here for sheer knowledge or information recall; the purpose of referring to these theories is to reveal the way they are put in practice in the continuing teacher training program. Consequently, these theories are practiced in the training sessions to be applied in the teaching process.

We start by assuming that our teachers already have the cognitive structures necessary to deliver their teaching subjects. Each problem they encounter in their profession and overcome through training sessions reforms the structure of their previous knowledge. To illustrate the jargon used in these expressions, let us examine a training session in science and take as an example one on the titles tackled to improve the learning outcome.

Science teaching in Lebanon faces various perceptible difficulties and obvious troubles. The most conspicuous of these problems is the

difficulty of the teaching language. An omnipresent problem in science teaching is delivering the subject in the second acquired language of the learner. The primary language of the learner is Arabic which is acquired at home and in the environment surrounding the learner; the secondary language is English or French acquired afterwards in schools, in the environment. This second language is used to teach Science. This phenomenon may have a positive

influence on the learners' future, but at the same time, is a burden that encumbers the teachers and the learners and hinders the learning procedures. The problem arises and grows because the learner has difficulties in understanding the scientific facts and comprehending the concepts used to present the fact; moreover, students' failure to express themselves in a foreign language impedes their capacity and hinders their creativity.

The designers of the continuing training program are aware of this complication and have prepared sessions that help the teachers rise above this difficulty and prepare lessons and activities that allow them to use science equally as a tool to improve mastery of the foreign language used to teach science. Through this dynamic process the teachers are actively involved and trained to overcome problems they come across. They accommodate this new experience to their own knowledge and develop their cognitive structure.

The successive training sessions "Improve Your Students' Language" which are prepared for the science teachers in the Bekaa region, allow the trainees to improve their linguistic abilities making them more confident of their teaching language.



Mary Sassonian

Resources Center - Zahle

Biology section

Cognitive constructivism and social constructivism manifested in the ongoing teacher training program

The ongoing teacher training program (OTTP) is a professional development program that evolved, developed and progressed due to the academic needs of the learning community. The OTTP did not emerge haphazardly and arbitrarily out of nowhere, but it appeared after a thorough scrutiny of the learning process and outcome. Listening to the difficulties that teachers face, analyzing the mistakes and the difficulties of the learners and evaluating the learning outcome present a broad spectrum of the requirements to raise the teaching standards and improve the academic results.

Training sessions are designed and conducted to satisfy the needs of the learning community for raising the teaching standards. The preparation of these sessions goes through a certain procedure. Primarily, the titles of training sessions are selected based on the cooperative work of the regional coordinator and the trainers of each subject; then, objectives targeting the needs are assigned; and finally, suitable activities are set to achieve the proposed objectives. The success of any session does not only depend on the delivered material but also on the mode of delivering the material along

with the learning theories put in practice to achieve the objectives. These sessions rely mostly on the “cognitive constructivism” approach and on the “social constructivism” approach to learning.

There are many different approaches to learning. Two of the basic types of the learning theories are : the cognitive constructivist, where knowledge systems of cognitive structures are actively constructed by learners based on existing structures, and the social constructivist, where knowledge is socially constructed. These approaches actively involve the learners in the learning process and get the essence of the acquired knowledge from the society.

The most influential advocate of cognitive constructivism was Jean Piaget, the Swiss psychologist. Piaget rejected the



idea that learning is the passive assimilation of given knowledge (Behaviorist approach). Instead, he proposed that learning is a dynamic process during which learners actively construct knowledge by creating and testing their own theories of the world. Assimilation occurs when individuals' experiences are absorbed into their internal representation of the world. They assimilate the new experience into an already existing framework. Accommodation is the process of reframing one's mental representation of the external world to fit new experiences.



Question 5: Répartition des profs de langue française enquêtés en fonction des thèmes proposés pour de nouvelles sessions (plusieurs réponses).

Nombre de sessions	effectif	pourcentage
a-	5	12
b-	4	9
c-	11	26
d-	15	35
e-	4	9
Pas de réponse	4	9

Tableau 7

Nous signalons que 35 % ont besoin de sessions portant sur l'évaluation tandis que 26 % proposent un stage de renforcement à l'oral et à l'écrit. Sans doute, ce dernier item représente-t-il d'une façon ou d'une autre les besoins des enseignants ainsi que les compétences didactiques et disciplinaires qui devraient être développées davantage.

SYNTHESE ET PERSPECTIVES POUR L'AVENIR

Le développement de compétences des enseignants, leur ouverture à des connaissances nouvelles, dans leur spécialité mais aussi en didactique et en pédagogie, devraient généralement activer la collaboration et l'implication des enseignants dans les sessions de formation, étape indispensable pour leur progrès.

Ainsi, nous pourrions accéder à l'apprentissage en action, où l'on apprend en faisant. Par la suite, une réflexion en profondeur sur les pratiques pourra se mettre en œuvre.

Au-delà des limites et des résistances, il est important de mettre en lumière l'intérêt des stages de formation continue dans le développement des dispositifs pédagogiques favorisant le transfert des acquis aux pratiques enseignantes quotidiennes en classe.

Toutefois, il ne faut pas oublier que toute situation de formation se structure autour de trois pôles: l'enseignant - stagiaire avec ses attentes et ses représentations, le formateur armé de ses dispositions et de ses projets d'intervention et le savoir-en-jeu. Ceci dit, de nouveaux dispositifs de formation continue peuvent être proposés:

- Des activités de partage de pratiques.
- Des sessions de négociation.
- Des expérimentations accompagnées par le formateur au sein de l'établissement pour mesurer le taux de transfert des acquis.
- Des réseaux de recherche en didactique.
- Des projets pédagogiques en collaboration avec des centres de recherche.
- Des sessions de formation répondant aux besoins des enseignants.
- Un formateur accompagnateur du stagiaire sur le chemin de sa propre découverte ■

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., La formation professionnelle des enseignants, PUF, Paris, 1995
- CHARLIER, B., Apprendre et changer sa pratique d'enseignement, Bruxelles, de Bœck, 1998
- CARLIER, Ghislain, RENARD, Jean-Pierre et autres, La formation continue des enseignants - Enjeux, innovation et réflexivité, Bruxelles, éditions De Bœck et Larcier, 2000
- DEVELAY, Michel, Encyclopédie des didactiques, ESF, Paris, 1995
- DURAND, M, L'enseignement en milieu scolaire, PUF, Paris, 1996
- PAQUAY, L, ALTET, M, CHARLIER, E, et PERRENOUD Ph, Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? De Bœck Université, Bruxelles, 1996
- Encyclopédie Universalis, www.universalis.com
- Faire face à l'absentéisme: diagnostiquer l'absentéisme dans son entreprise, www.journaldunet.com



Question 4: b) Répartition des profs enquêtés en fonction du nombre des sessions de formation auxquelles ils ont participé.

Nombre de sessions	effectif	pourcentage
1 fois	10	26
2 fois	12	32
3 fois	7	18
4 fois	3	8
> 5 fois	6	16

Tableau 4

Les 38 enseignants ayant déjà participé à des sessions de formation sont répartis dans le tableau ci-dessus suivant le nombre de sessions auxquelles ils ont assisté.

Le plus grand pourcentage se situe au niveau de la 2ème rubrique (2 stages suivis).

Question 4: c) Répartition des profs enquêtés qui n'ont pas participé à des sessions de formation, selon les difficultés qui ont entravé leur participation (plusieurs réponses).

Difficultés	effectif	pourcentage
A-	5	9
B-	13	22
C- CI	10	17
C2	3	5
C3	—	—
C4	4	7
C5	11	19
C6	12	21

Tableau 5

Les difficultés que rencontrent les profs sont réparties de la façon suivante:

22 % affirment ne pas avoir besoin d'assister à des stages de formation continue. Ils se sentent peut-être satisfaits de ce qu'ils connaissent jusqu'à présent.

21 % ont soulevé certains problèmes qui n'ont pas été cités, tels que: les sessions qui se déroulent le samedi, la participation à plusieurs sessions durant la même période.

Certains en viennent même à dire qu'ils n'ont pas été informés de ces sessions par la direction. Par ailleurs, 19 % se plaignent de la durée des sessions (plusieurs journées) et 17 % ne sont pas motorisés.

Question 5: Répartition des profs de sciences enquêtés en fonction des thèmes proposés pour de nouvelles sessions (plusieurs réponses).

Nombre de sessions	effectif	pourcentage
a-	10	23
b-	3	7
c-	13	30
d-	11	26
e-	—	—
Pas de réponse	6	14

Tableau 6

30 % préfèrent suivre des sessions se rapportant à la démarche expérimentale et la manipulation au laboratoire. Partant, on peut peut-être présumer que c'est leur point faible.

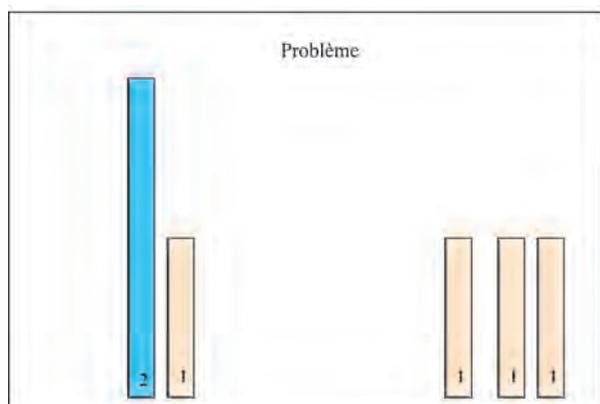
Question 2: a) Répartition des profs enquêtés selon leur avis à l'égard des sessions de formation

Pour ou contre	effectif	pourcentage
Oui	41	64
Non	22	34
Pas de réponse	1	2

Tableau 1

64 % des enseignants sur lesquels l'enquête a porté sont pour les sessions de formation tandis que 34 % n'en voient pas l'utilité.

Question 2: b) Répartition des profs enquêtés selon la justification de leur avis à l'égard des sessions de formation



Les diagrammes en bâtons mettent en évidence l'impact des problèmes comme facteurs entravant la participation des enseignants aux sessions de formation continue. Ceci se manifeste par la cooccurrence du mot «problème» dans les réponses transcrites.

Question 3: Répartition des profs enquêtés en fonction de leur lecture d'une plaquette de formation

Lecture de la plaquette de formation	effectif	pourcentage
Oui	28	44
Non	31	48
Pas de réponse	5	8

Tableau 2

48 % des personnes interviewées n'ont jamais lu une plaquette de formation. 8% n'ont pas répondu, ce qui nous conduit à dire que le choix des sessions de formation s'opère de façon aléatoire et se fait, pour la plupart, par le directeur de l'établissement. Notons que durant la passation, nous avons souvent été amenées à expliquer la signification d'une plaquette de formation.

Question 4: a) Répartition des profs enquêtés selon leur participation à des sessions de formation organisées pas le CRDP

Participation aux sessions de formation	effectif	pourcentage
Oui	38	59
Non	22	35
Pas de réponse	4	6

Tableau 3

Il est à noter que 35 % n'ont pas assisté aux sessions du CRDP tandis que 59 % l'ont fait. Il reste à savoir, dans les questions suivantes, pour quelles raisons les enseignants s'abstiennent d'y assister.



Face à cette situation, nous nous demandons: quels sont les facteurs qui entravent la participation des enseignants de langue française et de sciences aux stages de formation continue?

Difficultés rencontrées

Comme pour tout travail de recherche mené sur le terrain, nous avons rencontré quelques difficultés en faisant passer les questionnaires dans les écoles. Nous avons essayé autant que faire se peut de nous trouver sur place auprès des enseignants lors de la passation, mais ceci n'a pas toujours été possible. Dans la plupart des cas, les enseignants n'étaient pas à l'école, ce qui nous obligeait à laisser les questionnaires sur place et venir les récupérer un autre jour. Par conséquent, certains questionnaires ont été remplis d'une main négligente et ne pouvaient pas faire partie du corpus d'étude.

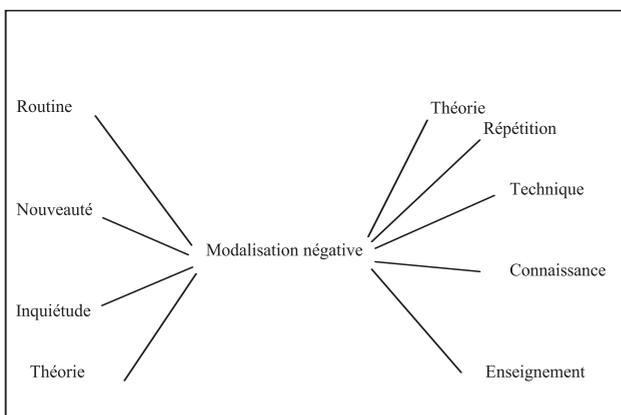
De plus, nous avons pris quelques rendez-vous, mais ceux-ci non plus n'ont pas été respectés et nous avons été amenées à faire plusieurs aller-retours au même établissement.

Notons que notre étude ne prétendant pas avoir un aspect quantitatif, nous avons choisi cette population aléatoire compte tenu du fait que toutes les écoles sont rattachées à l'Ecole normale de Jounieh.

Analyse des résultats

Question 1: Représentations graphiques montrant les univers de référence et la fréquence d'occurrence de certains concepts (Logiciel Tropes)

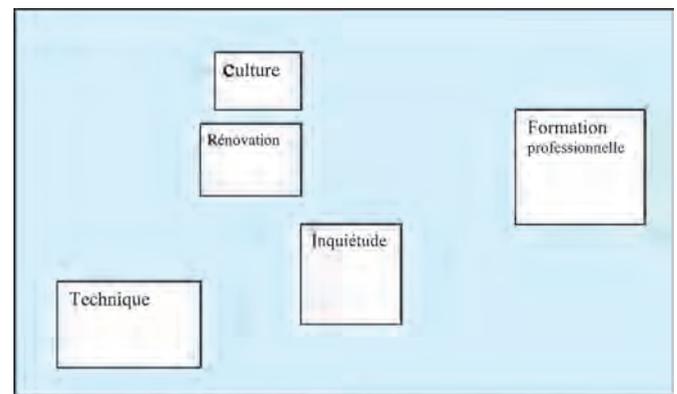
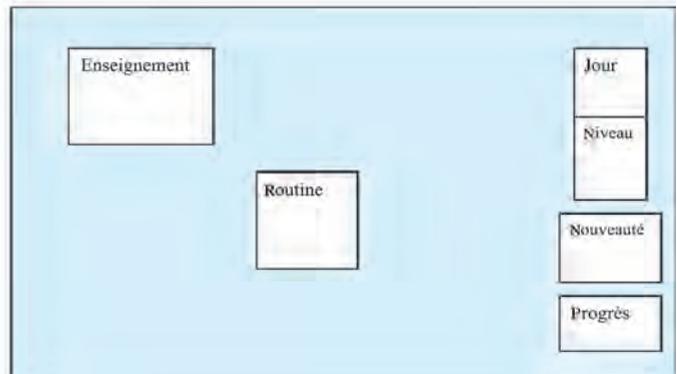
Question 1:



L'utilisation des modalisateurs de négation (ne ...pas, sans,...) sert à montrer la non aptitude des enseignantes à suivre un parcours de formation.

Comme le montre cette représentation graphique, cette utilisation marquée et conjuguée des modalisateurs de négation (ne pas, sans) sert un but précis, celui de montrer la non aptitude des enseignantes à suivre un parcours de formation. Elles sont convaincues de l'inefficacité des sessions, s'appuyant sur des concepts tels que routine, inquiétude, absence de nouveauté.

Graphes en aires:



Relations intra propositionnelles entre les références « routine » et « enseignement » d'une part et « inquiétude » et « formation professionnelle » d'autre part.

Les graphes en aires ci-dessus permettent de visualiser les relations intra-propositionnelles entre les références : « routine » et « enseignement » d'une part, « inquiétude » et « formation professionnelle » d'autre part. Partant, l'inquiétude à l'égard de toute rénovation et la routine à laquelle ils s'attendent durant les formations ont sans doute une influence sur leurs attentes concernant la formation continue.



Diala El Khoury Chebli

Centre de ressources - Jounieh
Langue française

L'absentéisme des enseignants de français et de sciences aux sessions de Formation continue



Dr. Hyam Ishak Tohmé

Centre de ressources - Jounieh
Sciences de la vie

Développer ses compétences professionnelles tout au long de sa carrière constitue une obligation pour tout enseignant en vue de faire face plus efficacement aux problèmes rencontrés.

Compte tenu de l'évolution de la société et des conséquences qui en résultent quant au fonctionnement de l'école et aux attitudes des jeunes face aux apprentissages, de nouvelles compétences sont exigées des enseignants. Ceux-ci ont à élargir leur palette de compétences professionnelles. C'est ainsi que l'on conçoit l'attrait des stages de Formation continue focalisés sur les contenus disciplinaires, les interactions en classe, la gestion des conflits mais aussi les modalités d'évaluation des compétences.

Ceci dit, si le stage de formation continue est l'occasion de vivre une expérience singulière, isolée de l'expérience professionnelle quotidienne et s'il vise en premier lieu, de la part des enseignants, la découverte de nouvelles pratiques et le perfectionnement d'habiletés déjà acquises, pourquoi se heurte-t-il à de vives résistances?

A y regarder de plus près, il nous semble étonnant que bon nombre d'enseignants se montrent réticents et refusent d'assister aux stages de formation. En tant que formatrices au Centre de ressources de Jounieh, nous avons remarqué un taux d'absentéisme assez important non lié à certaines maladies classiques. Afin de réagir efficacement, un diagnostic approfondi de la situation s'impose pour détecter les réelles causes de cet absentéisme.

Question nodale

L'encyclopédie Universalis définit l'absentéisme « de façon étroite comme l'habitude qu'ont certains agents de négliger, sans motif valable, de se rendre à leur travail ou, de façon plus large, comme toute absence volontaire ou non ». L'absentéisme aux sessions de formation continue fait partie du quotidien des enseignants - stagiaires. Cauchemar pour nous, formateurs, obligés de réorganiser la répartition de notre stage et source de démotivation pour les collègues, l'absentéisme apparaît en fait comme un phénomène hétérogène dont les caractéristiques propres restent non dénoncées.

Selon Pascal Gallois, consultant en relations sociales et auteur de «L'absentéisme, comprendre et agir », une analyse statistique, la plus neutre possible, permet de mettre à plat des vérités auxquelles on ne s'attendait pas.

Lorsqu'en formation continue, on propose de nouvelles stratégies ou un changement du modèle

de l'action pédagogique, on se heurte à plusieurs obstacles du côté des enseignants, toutes disciplines confondues. Dans cette perspective, Philippe Perrenoud affirme: «Nul n'aime être entraîné contre son gré dans un mouvement qui ne répond pas à un besoin éprouvé, mais le postule. Pour se prémunir contre un tel risque, mieux vaut se tenir à l'écart de toute pratique réflexive aussi longtemps qu'on ne se sent pas en échec, en souffrance, en déséquilibre».

Nos expériences passées, durant les stages de formation de langue française et de sciences, montrent bien que rares sont les enseignants qui acceptent l'idée d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles méthodes en suivant une formation. La peur du changement, l'ennui, la démotivation, les conditions de travail dégradées..., autant de raisons qui conduiraient les enseignants à rejeter le réapprentissage et à refuser de participer aux actions de formation.



En 2008/2009, le Centre de ressources de Tripoli a fait appel à des experts français pour animer des stages de formation à l'Ecole normale de Tripoli. Ces stages s'adressent à un public cible précis: les formateurs du CRDP, les Conseillers Pédagogiques (DOPS) et les coordinateurs de français. La politique pédagogique tracée par le Bureau de Formation vise à former des personnes-relais capables de démultiplier les acquis des stages dans les écoles. Des activités culturelles seront organisées dans les régions, au sein même des milieux scolaires, pour amener les apprenants à communiquer ouvertement et spontanément en français dans des situations ludiques. Une activité «Autour du théâtre» et une autre sur le «Festival des conteurs» seront réalisées à Hrar....

Le stage de « L'analyse filmique » vise à préparer des animateurs capables d'animer des ciné-clubs dans leur établissement. Ce partenariat avec les CCF de Beyrouth et de Tripoli reflète bien le rôle que joue le CR de Tripoli dans son environnement proche.

La communication entre les membres de la communauté pédagogique au Nord est efficace. Les échanges continus entre les directeurs des écoles et le CR se multiplient pour des raisons d'ordre différent: une information, un conseil, une demande de stage, une explication...C'est grâce à cette transparence qu'on a pu organiser des stages destinés aux enseignants de la même discipline dans l'Education de base. Ces stages sont extensifs (une fois par mois) et étalés sur toute l'année. A la fin de l'année scolaire 2007/2008, une réunion de mise en commun a été organisée en présence de l'inspecteur du COR, des directeurs des écoles, des enseignants et des formateurs. Les stagiaires ont

formalisé oralement les acquis du stage et les directeurs en ont rendu compte aux responsables en mettant l'accent sur le progrès accompli par les élèves.

En 2008/2009, nous allons adopter une nouvelle modalité de formation: la formation sur site et dont les objectifs majeurs seront de construire des compétences collectives et d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en vue de revoir les pratiques professionnelles mises en œuvre.



Dans l'analyse du plan pluriannuel de Tripoli, nous ne devrions pas nous limiter au nombre des effectifs des personnels cadres et contractuels pour évaluer l'efficacité du dispositif de la Formation continue au Nord, parce que, il y a deux ans, le taux de participation des stagiaires et des écoles était inférieur à celui de l'année dernière. Ceci montre que d'autres facteurs sont à mobiliser pour accroître le nombre des formés dans un centre.

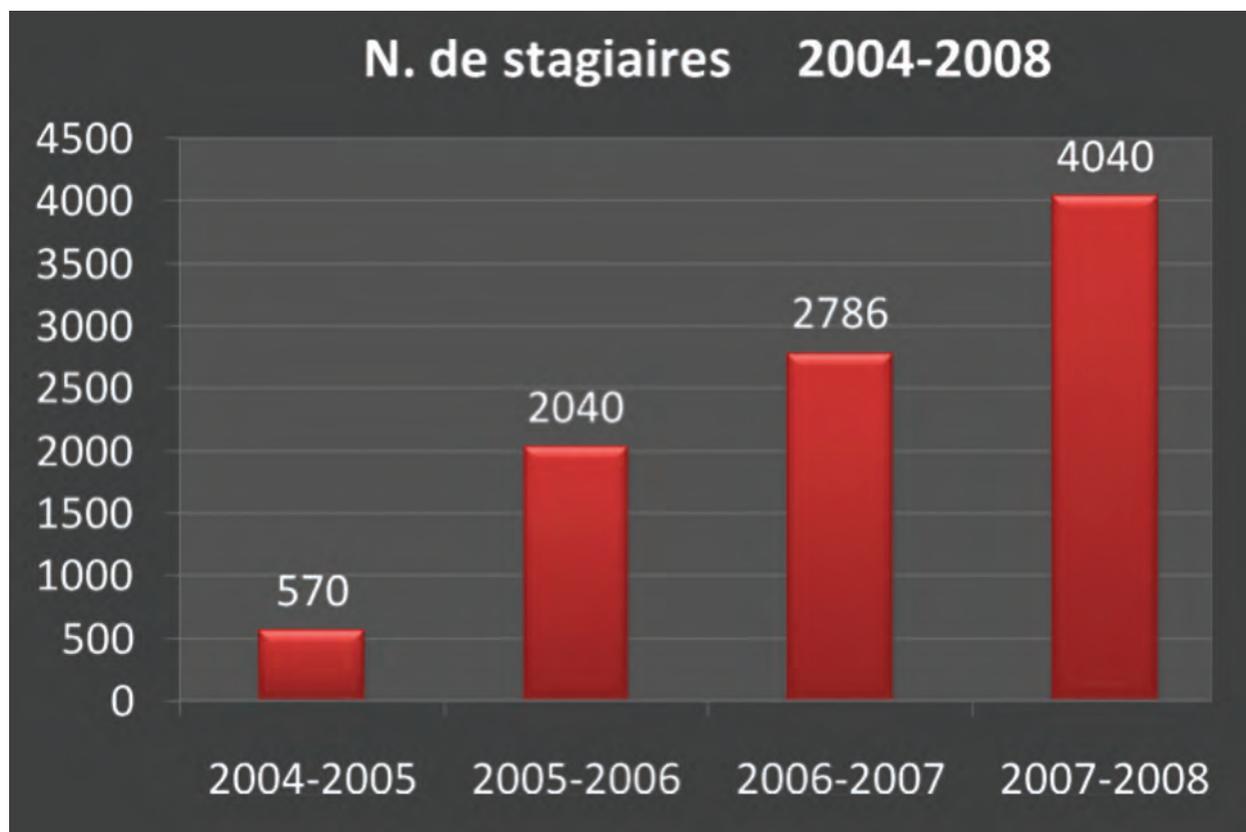
Enfin, nous pouvons dire que notre identité professionnelle se construit et que nous sommes reconnus par les autres acteurs comme étant des formateurs sérieux qui relèvent le défi de l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. Travaillons ensemble pour capitaliser ■

admettre les limites de ses actions pédagogiques, tenir un discours scientifique analytique, se questionner et remettre en cause les décisions s'il est nécessaire... Notre devise est d'incarner ces comportements de professionnel et de tendre vers cette posture de formateur d'adultes. Notre idéal est bien explicité et il faudrait, comme Sisyphe, répéter et toujours essayer de nouveau.

Si nous avons pu, dans le CR de Tripoli, accroître les effectifs des stagiaires et passer de 570 stagiaires en 2004/2005 à 4050 stagiaires en 2007/2008, c'est parce que nous avons travaillé en

équipe, ayant les mêmes objectifs et luttant à tout moment ensemble pour surmonter les problèmes et les imprévus. La commission d'orientation régionale pilote et dirige le plan régional de formation en coordination avec l'Ecole normale-Centre de ressources. Les directeurs des Ecoles normales dans les centres-antennes collaborent au jour le jour avec le directeur de l'Ecole normale de Tripoli. Ils anticipent, prévoient les contraintes et œuvrent à trouver des solutions pratiques et faisables. Cette complémentarité dans le travail est un facteur *sine qua non* dans l'évolution du projet et l'amélioration des conditions de son application.

Evolution du nombre de stagiaires



Graphe montrant l'augmentation des effectifs

(7 fois plus).

Soit 9436 stagiaires en 4 ans.



Simulation réelle d'une séance d'EPS dans la cour de l'Ecole normale de Tripoli.

français, donnant ainsi l'occasion aux stagiaires d'identifier les différents problèmes de lecture oralisée dans une classe d'EB4.

- Le suivi par voie électronique et par échange de *mails* entre formateur et formés.
- L'exposition des productions des élèves qui revêtent des formes variées, par exemple des recherches documentaires, des contrats de classe, des dessins, des maquettes conçues dans un projet de classe, des copies....

II - La stratégie de gestion: ancrer le CR dans son environnement

Le grand défi qu'on a pu relever est celui d'être reconnu comme un acteur pédagogique de base capable de remplir pleinement les fonctions qui lui sont destinées et d'assurer la formation initiale et continue des enseignants dans le secteur public. En plus, nous devons gagner la confiance des acteurs en contact direct avec nous. La crédibilité est la règle de base et c'est une conquête de tous les jours. Eviter les écarts entre le dire et le faire, respecter les engagements, faire preuve d'éthique professionnelle, avoir des attitudes objectives, suivre des repères fiables dans la méthode de travail, communiquer avec les autres acteurs,



Projet de classe en éducation civique: les productions des élèves.



- e- Amorcer une réflexion autour des pratiques professionnelles telles qu'elles sont décrites dans les fiches internes, en vue d'amener le formateur à devenir un observateur qui porte un regard critique sur son propre travail et questionne à tout moment la raison d'être de l'activité choisie.
- f- Mettre en place des équipes disciplinaires qui lisent, analysent les dossiers d'accompagnement de leur collègue dans la même discipline et valident les contenus disciplinaires avant l'entretien d'explicitation entre Responsables des Centres de ressources (RCR) et PR.
- g- Donner des conseils de travail et des repères méthodologiques / Fixer des critères à respecter pour construire un dossier cohérent et conforme à la fiche externe.
- h- Simuler une séquence de formation pour mesurer la faisabilité du stage, réguler la progression des activités et équilibrer le rapport tâche à accomplir et temps impartii...
- i- Mettre en place des règlements de travail et des protocoles de collaboration qui respectent le cadre déontologique du métier de formateur et l'éthique professionnelle (l'entraide, le respect de ses engagements...).

B- Accompagnement "actif" en cours: niveau pratique et opérationnel

Plusieurs acteurs ont suivi de près le formateur dans le Centre de ressources de Tripoli: RCR et directeur de l'Ecole normale, inspecteurs, experts français, formateurs du centre...

La modalité d'intervention du RCR est différente puisqu'il joue le rôle d'aide pédagogique susceptible d'amener le formateur observé à des prises de conscience portant sur des paramètres essentiels dans son métier de formateur d'adulte.

Voici des exemples à l'appui:

- Des observations actives de certaines séquences de formation furent réalisées et suivies d'entretiens d'explicitation pendant lesquels le formateur observé émettait ses remarques personnelles et s'auto-évaluait. Ce travail a porté le formateur à faire un retour réflexif sur ses propres pratiques: traitement des réponses des groupes, synthèses collectives, régulations des séances ultérieures (causes et nouvelles

propositions), conformité entre travail prévu dans la fiche interne et travail effectué....

- Certains PR, dans leur rapport de stage, ont évalué les acquis théoriques et pratiques des stagiaires et ont formalisé des points forts et mentionné des points faibles à éviter ultérieurement.

C- Suivi sur place: accompagner autrement et évaluer à chaud

Les idées ne manquent ni au RCR ni aux formateurs pour introduire des nouveautés dans les stages de formation effectués au sein de l'Ecole normale. On fait venir les apprenants dans les salles de formation pour lire à haute voix des textes et pour jouer en équipe dans la cour selon les consignes du formateur d'EPS et de leur maître. En fin de compte, les élèves ne sont-ils pas notre vraie cible, bien que virtuelle? Les photos ci-contre sont un témoignage précieux de l'intégration de situations réelles dans le contexte de formation. C'est comme si on recréait des scènes scolaires pour déclencher des questionnements et amorcer des réflexions après coup.

Les modalités du suivi des stages sont variées et prennent en compte les objectifs visés et déclarés. Citons quelques exemples à titre indicatif:

- La formation personnalisée des stagiaires dans certains stages. Le formateur lit les productions du stagiaire qui vient au Centre de ressources de Tripoli sur rendez-vous, discute avec lui, le questionne et relance le débat pour l'amener à atteindre les savoir-faire demandés. Le formé régule son travail et intègre les nouveaux acquis dans ses pratiques ou ses préparations.
- Le recours à de vraies simulations de classe en faisant appel à des élèves pour jouer un match de volley-ball dans la cour de l'Ecole normale de Tripoli (mars 2008) afin de donner l'occasion aux stagiaires, enseignants d'EPS, d'observer les mouvements et les attitudes des jeunes joueurs et d'élaborer leur grille d'évaluation. Egalement, dans un autre stage, on a invité 6 à 7 élèves (venus pendant la récréation) pour lire un texte en



Mounifa Assaf

Responsable technique du
Centre de ressources de Tripoli

La gestion pédagogique interne du Centre de ressources de Tripoli

2004-2009

Le centre de ressources est un espace éducatif et pédagogique qui assure toute sortes de services, d'échanges d'informations et de mutualisation entre formateurs toutes disciplines, d'un côté, et formateurs et enseignants formés ou non, d'un autre. La professionnalisation dans le métier est une expérience à vivre avec l'équipe de Personnes ressource (PR) parce qu'en réfléchissant ensemble sur ses pratiques professionnelles, on arrive à construire des démarches de questionnement et de ré-interrogation sans lesquelles la Personne ressource ne peut acquérir la posture du professionnel ayant les ressources suffisantes pour savoir articuler « connaître et agir » selon Thierry Piot (de l'Université de Caen Basse-Normandie, France).

Après une description en premier lieu, des procédures mises en œuvre pour améliorer la qualité des formations dans le Centre de Tripoli, nous présenterons, en second lieu, la stratégie de travail (pluriannuelle) mise en place en vue de faire du Centre de ressources de Tripoli un lieu de rencontre de tous les acteurs pédagogiques, un centre culturel fréquenté et animé jouant un rôle pédagogique considérable dans l'instauration d'une nouvelle culture de formation et sollicitant un professionnalisme tant souhaité dans l'éducation à l'heure actuelle.

I - Les procédures: améliorer la qualité

Accompagner les PR dans leur entrée dans le métier.

A- Accompagnement "passif" en amont: niveau théorique et conceptuel

Cette période de pré-présentiel (en amont de la formation) a été conçue dans le but de bien préparer les PR à assumer leurs responsabilités pédagogiques. De même, elle vise les objectifs spécifiques suivants:

a- Dégager les compétences importantes d'un

- formateur (concepteur, animateur et accompagnateur..) et les décliner en tâches.
- b- Formuler des énoncés pédagogiques et différencier entre diverses intentions pédagogiques.
- c- Conduire des observations portant sur les séquences de formation animées par des PR (leurs pairs), puis effectuer des mises en commun pour confronter les remarques recueillies.
- d- Organiser des réunions disciplinaires ou pluridisciplinaires entre les PR des différentes vagues pour la préparation des dossiers d'accompagnement.



l'une 31 enseignants, l'autre 47 enseignants, soit la presque totalité du corps enseignant de ce dernier établissement.

b- Le nombre des lycées secondaires, qui ont sollicité le Centre en 2007/2008 - au moins un stage pour chaque enseignant - s'est nettement amélioré par rapport à l'année précédente:

- 1^{ère} amélioration pertinente en 2007/2008: seuls 3 lycées se sont «abstenus» de rejoindre le Centre (contre 26 lycées absents l'année précédente).
- 2^{ème} amélioration pertinente: du nombre restreint de 1 à 6 enseignants (moins que le nombre légalisé pour animer un stage), tous les lycées, à savoir 42 lycées, du nombre total de 45 lycées, ont envoyé chacun un nombre croissant allant de 4 à 22 enseignants.
- 3^{ème} amélioration inattendue: tous les lycées du Metn Sud et Aley participent à la formation, avec le même taux élevé de présences - 4 à 22 enseignants - (absence d'un lycée de Aley).

Constats contradictoires et causes de cette croissance / décroissance:

Premier constat: les écoles du Metn Sud et Aley, absents de la formation.

La persistance de la non prise en compte lucide et efficace des réalités sur le terrain, des écoles des régions du Metn-Sud et de Aley:

- Nécessité d'une meilleure configuration des catalogues de formation des établissements du Metn Sud et de Aley. Catalogues séparés entre deux centres, et «disloqués» en «disciplines séparées»: anglophones à Bir Hassan et son antenne de Aley, arabophones et francophones à Jounieh et ses antennes d'Achrafieh et Aley.

NB: A cet égard, il faudrait signaler que même unifié et clairement réparti entre les deux centres (tel qu'il configure pour cette année 2008-2009), ledit catalogue restera limité et restreint, car les formations fournies à l'antenne de Aley resteront

moins que celles fournies dans les Centres. A cet effet, il serait opportun de faciliter le choix de libre accès aux enseignants de ces régions à toutes les formations dans les deux centres et antennes.

- Nécessité d'une campagne concertée entre les deux Responsables des centres de ressources de Jounieh et Beyrouth, avec la collaboration active du nouveau directeur de l'Ecole Normale Aley, et surtout la participation directive du nouveau directeur régional du Mont Liban. Spécifiquement pour lesdites régions de Aley et du Metn-Sud, étant donné que l'appartenance des deux autres régions de Banlieue Sud et du Chouf est déjà acquise pour sa formation au Centre de Beyrouth Bir Hassan.

NB: Tout au long de l'année 2007-2008, aucune réunion n'a eu lieu, au sein du COR régional de Beyrouth, avec le directeur régional du Mont Liban concernant l'état des lieux de ces régions de Aley et du Metn-Sud, toutes deux à cheval entre deux centres de Mouhafazats et dont la répartition des disciplines est tout aussi «chevauchée».

Causes implicites

- La nomination d'un nouveau directeur régional du Mont Liban.
- La persistance de l'idée que le «partenaire» originaire du Mont Liban est le Centre de Jounieh.
- La liste des présences / absences des établissements et des candidats, non encore formellement appliquée de la part des responsables.

Deuxième constat: tous les lycées, et surtout ceux du Metn Sud et Aley, sont présents à la formation.

NB: Subite présence des enseignants du secondaire, dès le début de l'année 2007-2008 - Cf. Projet World Links pour l'intégration des TICE dans l'enseignement, et mobilisation de tous les directeurs des lycées et de 250 enseignants du secondaire dans les deux Mouhafazats de Beyrouth et du Mont Liban ■



Effectif des établissements scolaires 2007-2008 (D2)

2007-2008	Beyrouth	Banlieue S	Metn Sud	Aley	Chouf
Total Ecoles	57 écoles	33 écoles	16 écoles	43 écoles	32 écoles
Ecoles Présentes					
aucun enseignant	-	-	1 école	15 écoles	-
1-6 enseignants	17	13	15	26	13
7-9 enseignants	9	4	-	-	9
10-19	18	15	-	1	10
20-30 31-47*	11 + 2*	1	-	1	-
Total Lycées	18 lycées	7 lycées	2 lycées	9 lycées	9 lycées
Lycées Présents					
aucun enseignant	1 lycée	1 lycée	-	1 lycée	-
Lycées (nb.d'enseig.)	17 lycées (4-22)	6 lycées (4-15)	2 lycées (6-10)	8 lycées (4-20)	9 lycées (4-14)

ses antennes respectives, et de permettre à la Formation d'assumer ses activités et perspectives.

NB: 58 enseignants ont rejoint le Centre à titre personnel, en raison d'un lieu d'habitat plus proche. Leurs écoles respectives n'ont pas été mentionnées dans ce tableau.

L'année 2007/2008:

(4596 inscrits – 2629 présents - 57% ratio)

Accroissement respectif en nombre d'inscriptions et de stagiaires présents, quoique le ratio inscrits / présents soit de peu inférieur à celui de l'année précédente.

La lecture interprétative des effectifs des établissements permet de déceler des faits marquants entre les années 2006/2007–2007/2008.

a- Le nombre des écoles qui ont sollicité le centre en 2007/2008 - au moins un stage pour chaque enseignant - s'est pertinemment amélioré par rapport à l'année précédente:

- De 37 écoles «abstenues» en 2006/2007, on est passé à 16 écoles absentes en 2007/2008, toutes localisées à Aley (aucune absence à Beyrouth, Banlieue Sud et Chouf, la même absence au Metn Sud, quinze absences à Aley).
- Le nombre des écoles qui ont envoyé de 1 à 6 enseignants est sensiblement resté le même dans tous les cazas dont le Metn Sud et Aley.
- Le nombre des écoles qui ont envoyé 7 à 9 enseignants est également resté le même pour Beyrouth, Banlieue Sud et Chouf (absence du Metn Sud et Aley).
- Quant à la catégorie 10 à 19 enseignants, le nombre a catégoriquement doublé pour les écoles de Beyrouth, Banlieue Sud et Chouf. Preuve d'un gain de confiance / mobilisation de la part des enseignants et des écoles (toutefois carence du Metn Sud et Aley).
- Dans la catégorie 20 à 30 enseignants, le nombre est passé de 3 à 13 écoles dans la Mouhafazat de Beyrouth. En plus de deux autres écoles qui ont envoyé respectivement,

secondaires qui assistaient à des formations aux processus d'intégration des TICE dans leurs démarches d'enseignement.

Lors de ces formations, un document spécifique a été distribué et commenté en présentiel devant tous les directeurs et les enseignants scientifiques du secondaire: les 200 titres de la formation de l'année 2005-2006 - répartis en premier lieu suivant les disciplines, ensuite suivant les multiples rubriques thématiques des axes et dispositifs du cahier des charges régional - afin qu'ils prennent conscience et valorisent l'ampleur et l'actualité du projet. En plus d'un recueil immédiat et en présentiel des besoins et suggestions des directeurs des écoles et lycées.

L'effectif des stagiaires présents à la formation 2006-2007 a été couronné par le nombre de 2000 enseignants, qui ont profité des actions de formation dans le Centre de Beyrouth et ses antennes.

NB: Et ce, malgré un événement capital: la terrible guerre de Juillet 2006. En plus d'une absence de quelques mois du RCR opérée en juillet de la même année.

c- La nouvelle implantation au centre d'une database: pouvant, à tout moment, nous informer du nom et nombre des écoles qui ont fréquenté le centre, de celles qui se sont abstenues, ainsi que de la liste des enseignants inscrits, présents, ou absents à chacune des formations, dans toutes les disciplines et chez tous les formateurs. Ce qui nous a permis autant que possible (les RCR n'étaient pas encore dotées de ligne téléphonique) d'entrer en contact direct avec les écoles: félicitant, sollicitant, programmant une analyse directe des besoins...

En plus d'une sollicitation auprès des partenaires du Comité d'orientation régional (COR), pour des prises en charge administratives de la part de tous, en vue d'assurer un recrutement optimum d'enseignants vers le Centre de Beyrouth et

V- Effectif des établissements scolaires suivant le nombre des enseignants ayant suivi un stage

Effectif des établissements scolaires 2006/2007 (D1)

2006-2007	Beyrouth	Banlieue S	Metn Sud	Aley	Chouf
Total Ecoles	57 écoles	33 écoles	16 écoles	43 écoles	32 écoles
Ecoles Présentes					
aucun enseignant	11 écoles	10 écoles	1 école	12 écoles	3 écoles
1-6 enseignants	25 écoles	14 écoles	15 écoles	25 écoles	17 écoles
7-9 enseignants	9	2	-	5	6
10-19	9	8	-	1	5
20-30	3	1	-	-	1
Total Lycées	18 lycées	7 lycées	2 lycées	9 lycées	9 lycées
Lycées Présents					
aucun enseignant	11 lycées	4 lycées	2 lycées	5 lycées	4 lycées
Lycées (nb.d'enseig.)	7 lycées (1-6)	3 lycées (1-3)	-	4 lycées (1-6)	5 lycées (1-4)



téléphoniques de la part des directeurs des écoles des banlieues, du Chouf, du Metn, qui nous avaient fait parvenir au préalable des listes fournies d'inscriptions (dépassant les 3000 candidats, cf. tableau C).

Conséquences sur le champ: tout ceci avait brisé «l'échine» du RCR qui avait misé sur les précédentes initiatives pour pallier l'absence d'une circulaire officielle signifiant à l'enseignant l'obligation de suivre au moins un stage - en guise de participation au «festin».

Egalement, ladite notice a brisé les efforts et attentes des formateurs quant à l'effectif rétréci de leurs stagiaires. Une autre notice, tout aussi nouvelle, leur signifiait qu'ils ne pouvaient animer un stage et être par la suite rémunérés que si l'effectif de leurs stagiaires était au moins au nombre de sept.

S'ajoute à ce qui précède l'effectif des formateurs du Centre de Beyrouth, largement majoritaire par rapport aux autres centres, surtout en formateurs des cycles (3 et 4), alors que le seul nombre des enseignants de la Mouhafazat de Beyrouth est restreint.

D'autant plus que l'effectif des stagiaires du secondaire n'avait pas été officiellement mobilisé. Et ce, malgré les efforts du CRDP à cet égard, et surtout la Réunion majeure au CRDP avec tous les directeurs des lycées à l'échelle du Liban, en présence du Directeur du Secondaire et de tous les Directeurs régionaux, présidée par Dr Layla Fayad, Présidente du CRDP et Mr Nizar Gharib, Chef du Bureau de formation, et animée par les 6 RCR qui s'étaient réparti la tâche d'informer l'audience de tous les axes du projet.

A moyen et long termes: cela a créé un trouble récurrent quant à l'effectif des stagiaires présents aux stages, lequel trouble s'est prolongé jusqu'en début de l'année 2006-2007. Les directions des écoles, surtout au Mont Liban, s'abstenant de favoriser ou d'inciter leurs enseignants à joindre les formations, malgré le contact réétabli de notre

part avec tous via les délégués administratifs - sauf, à la condition éminente d'une nouvelle notice, leur signifiant formellement de joindre pour certains cazas le Centre de Beyrouth. Quant aux enseignants qui ne s'étaient plus acheminés vers Jounieh ou Beyrouth, au moins ils ne s'étaient pas «absentés» de leurs classes! Faute de remplaçants! Et faute surtout de « culture de la formation » non encore implantée!

L'année 2006/2007:

Accroissement graduel de la courbe des effectifs stagiaires et inscrits.

(3192 inscrits – 1928 présents - 60% ratio)

Lecture Interprétative de la « hausse » Inscrits / Stagiaires

a- Toutefois, la flèche des effectifs s'est sensiblement remise à la hausse (60%):

- grâce, d'une part, à la sensibilisation/implantation globale du projet au niveau national (efforts du Bureau de formation et de tous les RCR) ;
- grâce à la création des « Centres antennes » au sein des Ecoles normales régionales - antennes à l'Ecole normale de Aley, en plus d'Achrafieh, pour Jounieh – antennes aux Ecoles normales de Baakline et Aley pour Beyrouth – ainsi qu'à la prise en charge accrue par les directeurs de ces Ecoles normales déjà acquis au projet de Formation continue des enseignants;
- et grâce surtout à la haute qualité des formations - effet immédiat de propagande.

b- Les performances qui précèdent ont permis de récupérer les contacts anciennement établis avec les directeurs des écoles (contacts déjà revivifiés en fin d'année 2005/2006 par le RCR avec tous les directeurs des écoles de Beyrouth et du Mont Liban, lors des multiples sessions d'initiation à l'informatique auxquelles ils assistaient au Centre de Beyrouth; ainsi qu'avec les enseignants des matières scientifiques

pour desservir chacun une douzaine d'écoles dans les aires géographiques proches ou limitrophes au sein des vastes cazas de la mouhafazat. Toutes ces pistes administratives n'étaient pas signalées au départ.

- Visites / balisage et réunions multiples, au sein de chaque caza, avec les directeurs des écoles relevant de régions proches:

- **A Beyrouth** en 2004-2005 (visites personnelles et contacts téléphoniques avec la totalité des écoles et lycées) – (visites auprès du directeur du secondaire et des délégués secondaires) – (réunion regroupant tous les directeurs des écoles, présidée par le directeur régional de Beyrouth)
- **Au Chouf** (réunions avec les directeurs de toutes les écoles aux régions de Moukhtara, Bakaata, Kfarnabrakh, Al Wadaya).
- **A Baabda** (réunions à Hammana).
- **Aux banlieues** proches et lointaines (quatre réunions consécutives avec les directeurs des écoles des régions géographiques proches, présidées par l'ex-directeur régional M. Gabi Kastoun en 2005-2006).

Contacts et réunions assidus avec les délégués administratifs prémentionnés, ce qui a permis la distribution dès le début de l'année 2004/2005 du calendrier des formations, dont on avait façonné une copie sommaire acheminée via les délégués à toutes les écoles (le livre-catalogue imprimé de la formation n'étant pas encore prévu pour ces régions).

Tout ceci dans l'objectif de promouvoir le lancement du tout nouveau Projet de Formation continue et la sensibilisation des responsables et directeurs au tout nouveau Plan de formation (réunions sur terrain - projection de transparents – émulation ...).

NB: Les listes exhaustives de la cartographie de la formation – selon les mouhafazats, les cazas, les régions limitrophes, les écoles et les délégués - ainsi que les listes d'inscription / présence des

stagiaires, et inscription / présence des établissements scolaires - ont été soumises aux responsables du CRDP, du Ministère de l'Education et à l'Inspection pédagogique.

b- Les causes de l'écart entre la ruée des inscriptions en 2^{ème} année et l'effectif plus restreint des stagiaires présents à la formation - écart sensiblement maintenu les années qui suivirent - sont dues à bien des raisons majeures:

La cause immédiate de la chute brutale (40/00) de l'effectif des stagiaires présents à la formation 2005-2006 peut être considérée comme une surprise inattendue: compte tenu des efforts inouis déployés pour promouvoir les inscriptions / présences. Elle est due à une notice tardive, décrétée en mars de l'année 2005 / 2006 par la Direction régionale du Mont Liban, signifiant aux écoles des Cazas du Mont Liban de rejoindre le Centre de Jounieh, et l'ordre que les demandes d'inscriptions soient toutes acheminées à Jounieh pour y être recensées.

NB: Cette notice était formulée dans la bonne intention de centraliser le travail et de consolider les inscriptions du Centre de Jounieh dans ces régions lointaines. Mais sans prise en considération préalable des nouvelles répartitions établies au sein du CRDP par les Centres de Jounieh, Beyrouth et Saïda à cet égard, dues précisément aux énormes distances qui séparent les cazas du centre de la Mouhafaza et des coûts élevés en temps et en argent.

Les écoles du Chouf, trop lointaines pour rejoindre le Centre de Jounieh; celles des Banlieues Sud trop proches de Bir Hassan; et plus précisément les régions du Metn-Sud et de Aley, déjà «handicapées» quant à la répartition de leurs sessions: anglophones à Bir Hassan, arabophones et francophones à Jounieh ; d'autant plus que les antennes relais de formation n'étaient pas encore créées à Baakline et à Aley.

Au Centre de Beyrouth, nous avons été pris de court par cette décision, dont nous avons appris tardivement l'existence: suite aux multiples appels



Tableau récapitulatif des Etablissements dépendant de Beyrouth (B)

Beyrouth	Banlieue Sud	Metn Sud	Aley	Chouf
Ecoles	Ecoles	Ecoles	Ecoles	Ecoles
57	33	16	45	32
Lycées	Lycées	Lycées	Lycées	Lycées
18	7	2	7	9
Total = 183 Ecoles et 43 Lycées officiels				

Soit au total 183 écoles et 43 lycées officiels qui dépendent du Centre de ressources de Beyrouth, dans les deux Mouhafazat de Beyrouth - et du Mont Liban - Baabda (Banlieue et Metn Sud) – Aley – Chouf.

IV- Effectif des stagiaires ayant assisté à des stages

Tableau comparatif entre inscriptions et effectif des stagiaires (C)

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Candidats Inscrits	765	3142	3192	4596
Stagiaires Présents	576	1260	1928	2629
Pourcentage	75 %	40 %	60 %	57 %

Lecture interprétative du tableau « effectif stagiaires »

L'année 2004-2005:

Pas de data base à l'origine.

Dénombrement à main levée des candidats inscrits: 765 candidats.

Tableaux Word établis par le RCR pour les stagiaires présents: 576 stagiaires.

Soit une présence élevée de 75%. Une formation presque à la carte.

L'année 2005-2006:

Une vaste ruée d'inscription qui avait dépassé le nombre de 3000 candidats.

Toutefois, un nombre plus restreint de stagiaires (1260) présents à la formation.

a- Les causes de la réussite en 1^{ère} année, et du taux élevé des inscriptions de la 2^{ème} année

sont dues à des « charges administratives » volontairement assumées par le RCR et échelonnées sans répit sur deux années consécutives (2004/2005 – 2005/2006):

- Des contacts, rencontres, recherches assidus, quant à la collecte des informations administratives exactes pour la délimitation de l'aire géographique étendue dont est responsable le Centre de Beyrouth.
- Recensement et liste des délégués administratifs, nommés par la Direction régionale de la Mouhafazat du Mont Liban,

Formation continue au Centre de ressources de Beyrouth se base sur les deux précédentes, mais en diffère suivant d'autres critères:

- **Dans la Mouhafazat de Beyrouth:**

Tous les établissements scolaires officiels relèvent du Centre de Beyrouth, et pour toutes les disciplines.

(57 écoles + 18 lycées)

- **Dans la Mouhafazat du Mont Liban:**

Règle générale: les établissements scolaires des régions les plus proches des Centres de Jounieh, Beyrouth ou Saïda, sont desservis par les dits centres.

- **Dans le Caza de Baabda:**

Les établissements scolaires des Banlieues Sud.

De par leur proximité géographique, ils dépendent exclusivement, et pour toutes les disciplines, du Centre de Beyrouth - (ainsi que quelques établissements anglophones des Banlieues nord, non dénombrés).

(33 écoles + 7 lycées)

La quasi majorité des établissements scolaires du Metn Sud.

Ces établissements dépendent également du Centre de Beyrouth. Ils sont presque tous anglophones (le Centre de Jounieh n'ayant pas recruté des formateurs anglophones), d'autant plus que les moyens de transport s'avèrent plus faciles et économiques pour joindre Beyrouth Bir Hassan, plutôt que Jounieh et ses antennes, surtout en situation de crise politique.

(16 écoles + 2 lycées)

- **Dans le Caza de Aley:**

Situation similaire à celle du Metn Sud: établissements scolaires à majorite anglophones - proximité et facilité des moyens de transport.

Les enseignants rejoignent les formations, soit au Centre de Beyrouth, soit à son antenne, l'Ecole normale de Aley.

(45 écoles + 7 lycées)

Remarque importante:

Seules les disciplines anglophones, aux établissements du Metn Sud et de Aley, sont desservies par le Centre de Beyrouth. Les matières francophones des quelques établissements francophones, et les matières arabophones de tous ces établissements, sont desservies par le Centre de Jounieh et son antenne également à Aley.

Toutefois, un problème majeur émerge, et précisément pour ces deux régions du Metn Sud et de Aley, à savoir: les formations proposées généralement dans les antennes restent moindres que celles proposées dans les centres, et de ce fait, les enseignants des matières arabophones et francophones des dites régions ne peuvent profiter des formations à égalité avec les anglophones, qui rejoignent le Centre de Beyrouth plus proche. D'où la nécessité de permettre à tous les enseignants de ces régions et pour toutes les langues, de fréquenter librement et dans l'optique d'une plus grande diversité de choix, les deux Centres et antennes de Jounieh et Beyrouth.

- **Dans le Caza du Chouf:**

« Nouvelle répartition » entre les deux Centres de Beyrouth et de Saïda. Les établissements scolaires du Chouf dépendent essentiellement, et pour toutes les disciplines, du Centre de Beyrouth et de son antenne à l'Ecole normale de Baakline, sauf pour la région de Iklime el Kharroub limitrophe avec le Centre de Saïda.

(32 écoles + 9 lycées)



Centre de ressources Bir Hassan



Ainsi les concepts et compétences de base pour entrer dans le monde de la technologie de l'information et de l'internet pour l'enseignement et l'apprentissage, de même que la construction d'une « société virtuelle » de formateurs, enseignants, étudiants (phase I) – également la conception, application et diffusion de projets collaboratifs d'apprentissage à distance (phase II) – ont pu être élaborés.

Les phases III et IV, acquises par les formateurs suite à deux sessions de formation présidées par des formateurs partenaires jordaniens, seront effectuées cette année 2008-2009. Mais leur public sera moindre que pour les phases précédentes, vu la carence généralisée dans les lycées en équipements adéquats: laboratoire informatique, électricité et réseaux. Ce qui perturbera, dans l'immédiat et à moyen terme, la diffusion / réalisation du projet de la part de ses acteurs principaux, à savoir les étudiants.

Toutefois, « la révolution / intégration des TICE dans les programmes est définitivement établie tant dans les pratiques de la formation que dans celles de l'enseignement/apprentissage – plus de « récurrence » ou de marche arrière. De nouvelles procédures administratives aux plus hauts niveaux seront nécessairement prises.

L'autonomie accrue des formateurs (autodidactes et assidus à la formation), ainsi que la responsabilité accrue, dans les centres, des équipes administratives à tous les niveaux de la « logistique de la formation » et surtout le rôle capital de la direction de l'Ecole normale de Beyrouth, ont contribué à implanter une « culture de la formation » à l'échelle du pays, laquelle culture constituait un rêve hors de portée au sein des structures de l'école publique libanaise, dû entre autres aux contingences désastreuses, politiques, économiques et sécuritaires, qui sévissent et rebondissent sans répit.

III - Cartographie des établissements scolaires

Etablissement final de la "cartographie" des écoles et lycées officiels, qui relèvent du Centre de

ressources de Beyrouth, pour la formation continue des enseignants. A savoir:

- La délimitation de l'aire géographique (les deux Mouhafazats de Beyrouth et du Mont Liban), des cazas multiples, des régions géographiques proches ou limitrophes au sein des vastes cazas.
- Et par suite, le dénombrement exhaustif des établissements scolaires respectifs que recouvre définitivement le Centre de formation de Beyrouth.

NB: En effet, une confusion majeure s'était établie au début du lancement du projet et lors du choix des responsables des Centres de ressources: chaque responsable de centre se croyait responsable d'une mouhafazat.

Or, la large Mouhafazat du Mont Liban a pour « capitale » administrative la ville de Jounieh, et dans ce sens, tous les établissements scolaires du Mont Liban devaient en principe relever, pour la formation, du Centre de ressources de Jounieh.

Ce qui ne pouvait être le cas, du fait des réalités sur le terrain des établissements scolaires: la vaste Mouhafazat du Mont Liban comporte de multiples cazas qui devaient être répartis, de par leur éloignement, entre les trois Centres de Jounieh, Beyrouth et Saïda - ce qui nécessitait une prise de position précoce et lucide.

En ce qui concerne le Centre de ressources de Beyrouth:

- il ne pouvait en aucun cas se limiter à la seule Mouhafazat de Beyrouth; il s'ouvrirait effectivement sur la Mouhafazat du Mont Liban.
- sa cartographie de formation continue posait problème quant à sa « part » de la Mouhafazat du Mont Liban. Cette cartographie diffère de la délimitation administrative de ladite Mouhafazat du Mont Liban, en tant qu'entité géographique. Elle diffère également de la répartition des établissements scolaires au sein des dites régions éducatives, telle que régie par le Ministère de l'Education nationale.

Toutefois, la cartographie finale de la

physique...). En plus d'une meilleure connaissance des besoins immédiats et à moyen terme des enseignants dans leurs contextes: école / direction / classe / environnement. Cf. le cumul des pratiques professionnelles, visites des écoles, formations sur Sites, pratiques d'analyses de besoins...

- Fréquentation / ressourcement assidus à la médiathèque et partage/débat des références et des sites. A valoriser à cet égard l'ouverture de la médiathèque au public des stagiaires, des étudiants du CNAM et de l'Université de pédagogie avoisinants. A valoriser également l'acquisition en 2007 de nouveaux équipements technologiques, surtout en médiathèque, vu le dysfonctionnement antérieur de l'ancien ordinateur et par suite du programme Berytos, et la récupération des données avec les moyens du bord.
- Recherches et dossiers pédagogiques entamés par les formateurs: méta-réflexion et études approfondies (pédagogiques, mais également disciplinaires, didactiques, éducatives) menées à fond par les formateurs, en aval et en amont de leurs actions de formation, et ce, suivant des critères scientifiques de valeur.
- Nombre élevé et récurrent des formations «pédagogiques»: infinie variété des titres dans chacun des sous-dispositifs: situations pédagogiques - théories - stratégies - démarche expérimentale - méthodes et techniques (dispositif D de l'axe I). Accroissement de ce type de formation tout au long des années 2004-2007.
- Et surtout la maîtrise de la part d'un plus grand nombre de formateurs des « supports » de l'informatique et de l'internet: applications effectives tant dans la préparation du dossier pédagogique que dans l'animation, la production d'outils d'enseignement ou la production d'outils de formation. Cf. à titre d'exemple: la distribution fréquente sur CD de l'action de formation aux stagiaires assistant à

la fin de chaque stage.

b- Autonomie accrue en TICE / Projet World Links Liban

L'année 2007-2008 fut capitale dans l'intégration des « technologies nouvelles », et surtout celles des technologies d'information et de communication intégrées à l'enseignement (TICE), suite à la participation de 15 formateurs du Centre de Beyrouth au Projet « World Links Liban » pour l'intégration des TICE dans l'enseignement secondaire officiel.

Pour la première fois cette appellation « TICE », longtemps usitée dans notre langage quotidien, a pu réellement se concrétiser, se généraliser et atteindre son statut réel. Le calendrier des formations 2008-2009 sera témoin de la pertinence des formations dans ce domaine (également les pratiques de formation durant l'année 2007-2008).

Le Projet Arab World Links (WLAR.ORG) comporte quatre phases de valeur capitale:

- I: Introduction à "l'utilisation" d'internet dans l'enseignement.
- II: Introduction au «Projet d'apprentissage collaboratif à distance».
- III: Intégration de la technologie dans les programmes officiels.
- IV: Innovations pédagogiques / technologiques – perfectionnement professionnel.

Une simple lecture des titres des quatre phases suffit pour informer de l'ultime «évolution – révolution» du processus de la «formation – autoformation continues». Tout ceci se résume en l'instauration de pratiques pédagogiques innovantes qui intègrent à la fois les programmes disciplinaires et les technologies des réseaux tout en prenant en compte les préoccupations éducatives et sociales, ainsi que les possibilités de développement durable par le biais des réseaux.

Au Centre de Beyrouth, nous avons pu mobiliser tous les lycées secondaires des deux Mouhafazats de Beyrouth et du Mont Liban: 250 enseignants du secondaire ont fréquenté nos 15 sites de formation World Links pour les phases I et II.



dispositif D4: "compétences et stratégies pédagogiques" - et une formation avait eu lieu à cet égard en 2005.

Les PRS, forts de leur formation initiale, de leur recrutement au niveau national, des formations suivies au CRDP (l'université d'été, l'Unicef, la coordination / intégration des compétences avec l'actualité de l'école publique libanaise) et, en plus de la qualité de leurs actions de formation et du contact immédiat et tangible avec le terrain (formations dans le centre et dans les écoles), ont pu rapidement bénéficier, grâce à ces facteurs réunis, d'un encadrement de leur action à juste mesure dans le projet déjà avancé de la Formation continue.

A noter également la sensibilisation / prise de connaissance de la part des collègues formateurs ainsi que des enseignants stagiaires de la valeur pédagogique et éducative de ce dispositif: ignorance et incompréhension généralisées des types et causes des difficultés scolaires du public étudiant et incapacité d'y remédier. J'ai pu en être témoin dans les salles de formation et rendre compte quant à l'impact de la pratique professionnelle des PRS et des fondements théoriques et éducatifs qu'ils avançaient. Ultérieurement, une coopération s'est établie entre PRS et formateurs d'Education civique (axe II - relations étudiant/ école/ société). En plus d'une participation d'enseignants du secondaire à des sessions de difficultés d'apprentissage.

- **En 2007:** actions de formation en langues, en réponse à des besoins, surtout l'échec scolaire - tâche relayée en 2008 par le Centre culturel français pour l'investissement en langue des disciplines francophones (et intégrée dans les dispositifs de formation, pour les autres langues).

Constats axe II

Relations enseignant / école / société

- L'éducation à la santé et à l'environnement a prévalu pour toutes les années.
- Mais la nouveauté réside dans l'activation des actions de formation sur: l'éducation à la citoyenneté, l'intégration des valeurs culturelles, l'éducation à l'éthique et aux droits et devoirs -

suite à la prise en charge, par les formateurs, du contexte politique, social et éducatif libanais.

Constats axe III

Autoformation et formation continues du formateur

L'un des développements, le plus pertinent, concerne l'axe III intitulé: « Autoformation et Formation continues des formateurs ».

A cet égard, nous traiterons de deux niveaux ou deux temps: les trois premières années de la formation (2004 à 2007) et l'année démarcative 2007/2008.

- **Premier temps:** durant les 3 premières années de la formation, les formateurs se ressourçaient, entre eux, dans la médiathèque et sur internet, spécifiquement en «pédagogies nouvelles ».
- **Deuxième temps:** l'année 2007-2008 fut capitale pour tous les centres dans l'intégration des « technologies nouvelles » - TICE - suite à la participation de formateurs de ces centres au Projet « World Links Liban» pour l'intégration des TICE dans l'enseignement secondaire officiel -, coordination du projet assumée par les responsables des Centres de ressources (RCR).

Nous intitulerons respectivement ces deux temps: autonomie accrue en pédagogies nouvelles et autonomie accrue en TICE / Projet World Links.

a- Autonomie accrue des formateurs en "pédagogies nouvelles"

Les trois premières années de la formation, les formateurs se ressourçaient surtout en "pédagogies nouvelles" et "supports" pédagogiques nouveaux.

- Emulation et partage des connaissances et des pratiques professionnelles: à titre personnel, par disciplines, par champs disciplinaires, par actions transversales et formations en binôme entre disciplines humaines, artistiques et scientifiques (Préscolaire / Musique et Arts plastiques - Philosophie et Sciences - Langue et Sciences - Relation mathématique / Réalité



Axe 2	Priorités professionnelles et éducatives nationales			
a- Relations professionnelles et éducatives	-	3	3	2
b- Développement du Système éducatif	-	-	-	-
c- Education à la Citoyenneté	-	-	4	3
d- Intégration des Valeurs culturelles	-	-	3	4
e- Education à la Santé et à l'Environnement	-	5	6	8
f- Education à l'Ethique Droits et Devoirs	-	2	2	4
Axe 3	Autoformation et Formation continues des formateurs			
a- Résistance et Changement de représentations	-	-	3	2
b- Stratégies d'Autoformation et de Formation continues	-	Pédagogies nouvelles	Pédagogies nouvelles	TICE Cf. World Links
TOTAL FORMATIONS	73	196	209	255

Lecture interprétative du tableau « actions de formation »

Constat général

- **Premier constat pertinent:** conformité des actions de formation, conduites dans le Centre de ressources de Beyrouth durant les quatre années 2004 à 2008, avec les axes, dispositifs et sous-dispositifs des cahiers des charges national et régional.
- **Au fil des années:** développement en nombre de la totalité des actions de formation, multiplicité des titres au sein de chaque dispositif, diversité et approfondissement des titres au sein des sous-dispositifs.

Constats axe I

Compétences prioritaires requises de l'enseignant

- Croissance considérable tout au long des années, des formations concernant la maîtrise des: compétences pédagogiques, outils / multimedia, contenu et évaluation - par ordre prioritaire.

- Activation progressive du dispositif: «compétences académiques disciplinaires» - recherches de fond pour actualiser des connaissances académiques notoires - recherches pertinentes quant à l'histoire des sciences au service de l'enseignement.
- **A partir de 2006:** émergence d'un nouveau dispositif pédagogique et éducatif qui faisait carence dans l'école publique libanaise: « les difficultés d'apprentissage ». Pris en charge par des personnes ressources spécialisées, les PRS, dernières recrutées pour la formation.

Force est de noter que nous avons proposé et intégré ce dispositif au Centre de Beyrouth dès l'année 2004 - au cœur du référentiel de l'enseignant - et dans le cahier des charges régional: axe 1 "développement des compétences prioritaires requises de l'enseignant" - sous-



Axe 3- Autoformation et formation continues:

a- Résistance au changement / Adaptation et changement de représentations.

b- Stratégies d'autoformation et de formation: pédagogies nouvelles - TICE...

Maîtrise des 2 niveaux de professionnalisation et de formation d'enseignants.

Ces trois axes, leurs dispositifs et sous-dispositifs, signalés dans notre cahier des charges régional, remaniés sur quatre années de formation suivant des stratégies appropriées et déclinés en maîtrise de compétences: quel bilan pouvons-nous en dresser?

II- Déroulement du plan de formation de Beyrouth en rapport avec le cahier des charges

Tableau comparatif du nombre des actions de formation durant quatre années - répertoriées suivant les axes, dispositifs et sous-dispositifs.

Tableau comparatif des actions de formation (A)

Axe 1	Développement des compétences prioritaires requises de l'enseignant dans le processus d'enseignement/ apprentissage			
	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008
Dispositifs et Sous-Dispositifs				
A- Curricula / Curriculum	4	9	3	9
B- Compétences académiques disciplinaires	-	7	4	8
C- Compétences didactiques disciplinaires				
C1- Contenu disciplinaire	8	39	42	33
C2- Planification didactique	4	5	5	5
C3- Méthodologie	8	10	9	16
C4- Projets interdisciplinaires	8	7	11	8
C5- Langue	2	-	-	12
D- Compétences Pédagogiques				
D1- Situations - Théories - Stratégies - Démarche expérimentale - Méthodes – Techniques -	15- 5- 1 Total 21	7-7-4- 11- 20 Total: 49	7-1- 9- 23 Total:40	8 - 7 -9 - 6 - 12 - 14 – Total:56
D2 D2-a- Outils d'apprentissage / D2-b- Laboratoire / Multimedia	10- 3 Total 13	27- 19 Total: 46	22- 20 Total:42	25 - 24 Total:49
D3- Evaluation	6	17	21	28
D4- Difficultés d'apprentissage	1	-	9	8



Najat Naimeh Nassif

Responsable technique du Centre
de ressources de Beyrouth

L'action de formation continue conduite dans le Centre de ressources de Beyrouth

I- Dispositions du cahier des charges régional de Beyrouth

Dès le début du lancement du Projet de formation continue en 2004, le Centre de ressources de Beyrouth avait œuvré à la formulation de deux documents: un « référentiel de compétences de l'enseignant » - et un cahier des charges régional intitulé "Professionnalisation du métier d'enseignant", basé sur des axes et des dispositifs bien ciblés, qu'il remettait à jour chaque année, suivant les besoins recensés aux niveaux national et régional.

Ce cahier des charges régional comportait trois axes principaux déclinés chacun en dispositifs et sous-dispositifs appropriés:

Axe 1- Développement des compétences prioritaires requises de l'enseignant dans le processus d'enseignement / apprentissage:

- A- Dispositif des compétences concernant les programmes: curricula et curriculum nationaux (normes internationales).
- B- Dispositif des compétences académiques disciplinaires: normes scientifiques actualisées.
- C- Dispositif des compétences didactiques ou transposition des disciplines en matières d'enseignement/apprentissage: C1- Contenu – C2- Didactique – C3- Méthodologie – C4- Interdisciplinarité – C5- Langue véhiculaire et de spécialité.
- D- Dispositif des compétences pédagogiques ou stratégies actives: D1- Situations pédagogiques – Théories – Stratégies – Démarche expérimentale – Méthodes – Techniques. D2- Outils – Laboratoire – TICE. D3- Evaluation. D4- Difficultés d'apprentissage.

Axe 2- Dynamisation des relations professionnelles et éducatives:

- A- Enseignant / école / système éducatif: priorités professionnelles.
 - Les relations administratives et éducatives: Enseignant / école / parents / environnement scolaire.
 - Prise de connaissance et développement du système éducatif libanais: hiérarchie institutionnelle / politique éducative.
- B- Enseignant / école / société: priorités éducatives.
 - Education à la citoyenneté et unité nationale.
 - Intégration des valeurs culturelles nationales et universelles.
 - Education à la santé et à l'environnement.
 - Education à l'éthique et aux droits et devoirs.



On redevient apprenant pour mieux comprendre nos apprenants... et c'est le lieu pour prendre connaissance et conscience de ce qui se passe dans une relation d'apprentissage...

Et, dans ce groupe, chacun dit:

Oui à la relation

Oui aux interactions

Oui aux échanges

Oui au changement...



Chaque stage est unique, même s'il est répété, car pour moi le contenu du stage compte, mais c'est cet échange au sein de chaque groupe qui rend chaque stage unique ⇨ il y a enrichissement et maturité avec chaque interaction...

Et voilà que l'aventure continue!

Et dans ce groupe:



On bouge

On joue



On gagne



On discute



On travaille individuellement

On réfléchit



On travaille en groupes



sujet de la formation ni ne savent de quoi il s'agit - sur leurs attentes vis-à-vis du stage ne serait-il pas de la folie? Comment faire pour débloquer cette situation?

Démarrer avec tout ce négatif est vraiment dur...

Mais voilà que l'aventure commence!

Briser tout ce négatif et aller vers le positif est la charnière de tout ce travail de formation continue... Et ceci ne peut se faire que si chaque personne du groupe trouve une place, sa place, est protégée et respectée...

Et l'on commence par briser la glace: notre manière de nous présenter n'est-elle pas la base de tout travail qui implique une relation, une interaction? Et les interactions sociales saines ne constituent-elles pas un axe majeur pour qu'il y ait co-construction du savoir dans le «socioconstructivisme»?

Rencontrer l'autre ↔ Etre en relation avec soi.

Accepter l'autre ↔ Se réconcilier avec soi.

Communiquer avec l'autre ↔ S'enrichir.

Tels sont les points de départ, les axiomes de

base de mes stages.

Dès qu'une personne s'implique et s'investit, dès qu'une personne sent combien elle est unique et en même temps semblable aux autres, le groupe s'installe...

- Le groupe qui soutient...
- Le groupe qui procure la force...
- Le groupe qui permet l'échange...
- Le groupe qui accepte et respecte la singularité de chacun...

Et voilà que les inspecteurs trouvent leur place, « ne font même plus peur », intègrent le groupe et s'investissent à plein, s'enthousiasment, partagent leurs expériences et le plaisir de communiquer...



Et voilà que l'aventure se met en place !

Le changement fait peur, surtout si cela fait des années et des années que nous avons adopté et que nous pratiquons telles manières de vivre et de faire... Mais encore une fois, c'est ce groupe et les interactions au sein de ce groupe qui permettent l'exploration, les essais et erreurs dans les pratiques de chacun d'une semaine à l'autre, les feedbacks. En s'appuyant sur des outils créés par ce même groupe et par chaque individu au sein de ce groupe.



Nawal Assaad Kawkabani

Centre de ressources - Jounieh
Mathématiques

Formation continue

Quelle aventure!

Quelle expérience!

Quelle relation!

Quelles interactions!

Dans un stage de formation, je suis en contact direct avec moi-même, avec mon angoisse et mon euphorie, mon désespoir et mon plein espoir, ma faiblesse et ma force...

Oui ma force puisée d'une bonne préparation, d'une bonne estime de soi, d'un bagage d'expériences et d'études, d'un travail sur soi lié à mon « être thérapeute », d'une ouverture à l'autre, d'une empathie avec l'autre... Et ma faiblesse devant l'imprévu, devant l'inconnu, devant le jugement, devant l'agressivité, devant les maux des mots...

Dans un stage de formation, je suis face à l'autre, face à tout autre, face aux autres réunis... l'autre qui a peur, l'autre qui fait peur, l'autre dépressif, l'autre chaleureux, l'autre accueillant, l'autre content, l'autre triste, l'autre fort, l'autre âgé, l'autre jeune, l'autre agressé, l'autre qui vient pour agresser... Et surtout l'autre qui en a marre de tout ce que représentent ces formations... l'autre qui a mal dans sa peau, l'autre non-motivé, l'autre blessé dans son être, dans son statut d'enseignant...

Gérer l'imprévu, c'est le point fort d'un bon formateur, a-t-on dit... Mais comment gérer l'imprévu sans être abattu, sans porter la trace de cet imprévu d'un stage à l'autre, sans s'attendre au pire...?

Premières minutes de stage, plaintes et plein de problèmes... Les stagiaires s'ingénient à les dévoiler et à les communiquer et tout le monde est contaminé:

- Cet horaire ne me convient pas du tout...
- Je ne peux pas suivre cette formation tous les jours... Un seul ne suffirait-il pas ?
- On en a marre... à cet âge-ci et encore des stages!
- A quoi bon si l'on ne peut rien changer...
- Qu'est-ce que vous avez de nouveau à nous offrir?
- Toi? Toi tu vas nous former?
- Ce même stage, je l'ai fait il y a dix, douze ans...
- Moi, je ne suis pas prof de maths, je suis «réserviste», mais on m'a envoyé comme ça...
- Pourquoi nous oblige-t-on à venir?
- On m'a inscrit sans même me demander mon avis...
- Ce que vous allez nous dire ne sera pas applicable, car les inspecteurs ne l'accepteront pas, alors à quoi bon?
- C'est aux directeurs et aux inspecteurs que vous devriez offrir des formations...
- C'est l'école des fans! Le passage automatique de classe est à la mode, alors pourquoi se fatiguer?

Et voilà qu'en un minuscule laps de temps, tout bascule devant mes yeux: adieu préparation, adieu objectifs, adieu outils de travail... Interroger de tels stagiaires - qui ne connaissent même pas le



Axe pédagogique	<i>Stratégies d'apprentissage (outils)</i>	Pas de construction de fiches-guides pédagogiques avec l'aide des élèves. Parfois, recours au laboratoire mais après l'explication, ce qui ôte à ces activités tout le charme et toute l'utilité de la découverte et de la résolution de problèmes.
	<i>Difficultés spécifiques à l'apprentissage</i>	Les difficultés d'apprentissage sont en rapport direct avec le niveau de la langue des élèves, qui n'arrivent à s'exprimer ni au niveau de l'oral ni au niveau de l'écrit.
Autres...	<i>Clubs scolaires (présence, utilité...)</i>	Aucune idée des clubs scolaires. Il fallait en expliquer le sens aux directeurs. C'est quasi-inapplicable dans leur représentation!

VII- PROPOSITIONS POUR D'EVENTUELLES REMÉDIATIONS

1. Mettre en place un système de coordination solide: former les personnes, les libérer pour ce travail, leur demander des tâches précises, des rapports continus et leur déléguer la responsabilité de créer des projets de départements pour améliorer les rendements.
2. Outiller les écoles de matériel pédagogique en exigeant de chaque enseignant de construire un outil par année au moins (et en l'encourageant à bénéficier de la revue pédagogique du CRDP et de l'exposition qu'organise le CRDP chaque année pour exposer des outils créés par des enseignants).
3. Intervention éventuelle d'experts pour aider dans le cadre de l'organisation et de la coordination (Personnes ressource, Formateurs externes...).
4. Evaluation permanente et bilans de la part de chaque chef d'établissement.

VIII – PROPOSITIONS POUR D'EVENTUELS STAGES DE FORMATION

==> Pour la Langue française:

- Améliorer l'oral pour un meilleur passage à l'écrit.
- Travailler par séquence pédagogique.
- L'orthographe et la dictée, ça s'apprend!
- Des outils pédagogiques pour un meilleur rendement.
- Méthodologie de la lecture.

- Comment réussir sa production écrite?
- Stage de perfectionnement linguistique à tous les niveaux et à long terme.

==> Pour les Sciences:

- Planifier par séquence pour plus de pertinence.
- Les différents types d'évaluation.
- Le laboratoire, outil d'apprentissage et de découverte !
- Au niveau du contenu: hérédité, système immunitaire, géologie.
- La démarche scientifique.
- Construire des fiches-outils pour un apprentissage durable.

Les ambitions énoncées par le Ministère de l'Education ne pourront être réalisées qu'avec un réel et fort partenariat entre tous les acteurs concernés par la formation des personnels. Il est temps que tous les formateurs des Centres de ressources prennent, dès à présent, les mesures susceptibles de favoriser cette nouvelle dynamique dans le cadre d'une recherche-action basée sur les besoins du public cible.

Références:

- 1- Philippe Perrenoud, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF, 2001.
- 2- Philippe Merrieu, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris, 1995.
- 3- <http://calenda.revues.org/>
- 4- <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/10competences.htm>
- 5- http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_26.rtf



==> Avec les enseignants de SVT (Cycles I, II et III), Chimie et Physiques (Cycle III):

Axes d'exploration		
Axe notionnel	<i>Le contenu</i>	Les enseignants trouvent que le contenu du livre n'est pas organisé. Au niveau de leur propre savoir, problème au sujet du système immunitaire, de l'hérédité, de la géologie et des ondes.
	<i>Le support pédagogique disponible</i>	Hormis le livre, pas de support pédagogique. A signaler que le livre manque beaucoup d'exercices. Certains ont recours à des livres utilisés dans les écoles privées pour faire travailler leurs élèves.
Axe didactique	<i>Identification des compétences requises</i>	Aucune notion des compétences requises au niveau des classes enseignées. Confusion entre Objectifs et Compétences.
	<i>Planification du travail</i>	La planification se fait souvent par séance et rarement par chapitre. Les enseignants s'attardent sur la présentation Objectif/ Matériel/ Déroulement/ Synthèse, sans s'attarder sur le déroulement. Pas de notion concernant la séquence pédagogique.
	<i>Démarche suivie</i>	La démarche est plutôt directive, magistrale. Cependant, certains ont évoqué les étapes suivantes: Recensement des pré-requis/ Etude des documents/ Synthèse/ Application dans le cadre de travail de groupe. A noter que les questions qui visaient l'approfondissement de ces concepts ont été sans réponse.
	<i>Stratégie d'évaluation</i>	Confusion entre les différents types d'évaluation. Certains pratiquent les récitations en fin de chapitre et font des contrôles suite à plusieurs chapitres. Tout est noté. Pas de notion d'évaluation formative qui donne à l'enfant le droit à l'erreur.
	<i>Maîtrise de la langue d'enseignement</i>	Fréquemment, constat de lacunes énormes au niveau de l'utilisation de la langue française.
Axe pédagogique	<i>Coordination (présence, modalités, efficacité)</i>	Certains établissements appliquent le système de coordination. En général, c'est le rôle de l'enseignante qui donne la classe de 3ème. Ce rôle se limite à voir les contrôles. Un seul établissement avait une coordinatrice qui fait des visites de classes et aide les enseignants à planifier leurs leçons.



Axe didactique	<i>Identification des compétences requises</i>	Aucune notion des compétences requises au niveau des classes enseignées.
	<i>Planification du travail</i>	La planification se fait selon la suite des chapitres dans le livre. Pas de notion concernant la séquence pédagogique.
	<i>Démarche suivie</i>	La démarche est très directive. Elle bascule entre la méthode magistrale et le jeu de questions/réponses. Certains demandent aux enfants de faire des recherches sans aucune initiation préalable. L'élève n'a pas souvent de place dans le fameux «Apprendre à apprendre» que préconisent les NPI.
	<i>Stratégie d'évaluation</i>	La notion d'évaluation est quasiment inexistante. Les enseignants sombrent dans une logique de contrôle et notent les élèves après chaque Test, parachuté l'on ne sait quand, au gré de la volonté de l'enseignant.
	<i>Maîtrise de la langue d'enseignement</i>	Les plus jeunes maîtrisent la langue, les moins jeunes pas du tout.
Axe pédagogique	<i>Coordination (présence, modalités, efficacité)</i>	Certains établissements appliquent le système de coordination. En général, c'est l'enseignante qui maîtrise le plus le français, mais n'a aucune formation à ce niveau. Son rôle se limite à répondre aux questions des enseignants au cas où ils en ont besoin.
	<i>Stratégies d'apprentissage (outils)</i>	Pas de construction d'outils pédagogiques avec l'aide des élèves. Rares sont les enseignants qui affichent quelques notions en fin de chapitre.
	<i>Difficultés spécifiques à l'apprentissage</i>	Les difficultés d'apprentissage sont énormes. Les élèves, selon les enseignants, ne maîtrisent pas l'oral, ne savent pas lire dans les petites classes, ne comprennent pas ce qu'ils lisent dans les grandes classes. A ceci s'ajoute le problème de la dictée que tout le monde ne réussit pas et le plus grand problème est celui de la production d'écrits. En effet, le problème de l'enseignement-apprentissage de la langue française est énorme!
Autres...	<i>Clubs scolaires (présence, utilité...)</i>	Aucune idée des clubs scolaires. Il fallait en expliquer le sens aux directeurs. C'est quasi-inapplicable dans leur représentation!



Suite à la lecture du tableau précédent et à la lumière de notre problématique, nous nous sommes limités, dans le cadre de la grille qui suit, aux axes d'exploration à partir desquels les interviews avec les enseignants seront construites.

Axes d'exploration		
Axe notionnel	<i>Le contenu</i>	
	<i>Le support pédagogique disponible</i>	
Axe didactique	<i>Identification des compétences requises</i>	
	<i>Planification du travail</i>	
	<i>Démarche suivie</i>	
	<i>Stratégie d'évaluation</i>	
	<i>Maîtrise de la langue d'enseignement</i>	
Axe pédagogique	<i>Coordination (présence, modalités, efficacité)</i>	
	<i>Stratégies d'apprentissage (outils)</i>	
	<i>Difficultés spécifiques à l'apprentissage</i>	
Autres...	<i>Clubs scolaires (présence, utilité...)</i>	

RESULTATS DES INTERVIEWS

==> Avec les enseignants de Français (Cycles I, II et III):

Axes d'exploration		
Axe notionnel	<i>Le contenu</i>	Grand problème au niveau des contenus notamment tout ce qui concerne les typologies des textes.
	<i>Le support pédagogique disponible</i>	Hormis le livre, pas de support pédagogique. Aucune créativité pour en inventer.



<p>4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant. • Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats. • Offrir des activités de formation optionnelles, " à la carte ". • Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève.
<p>5. Travailler en équipe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes. • Animer un groupe de travail, conduire des réunions. • Former et renouveler une équipe pédagogique. • Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels. • Gérer des crises ou des conflits entre personnes.
<p>6. Participer à la gestion de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer, négocier un projet d'établissement. • Gérer les ressources de l'école. • Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine). • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves.
<p>7. Informer et impliquer les parents</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Animer des réunions d'information et de débat. • Conduire des entretiens. • Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs.
<p>8. Se servir des technologies nouvelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des logiciels d'édition de documents. • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement. • Communiquer à distance par la télématique. • Utiliser les outils multimédia dans son enseignement.
<p>9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prévenir la violence à l'école. • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite. • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe. • Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice.
<p>10. Gérer sa propre formation continue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir expliciter ses pratiques. • Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue. • Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau). • Accueillir et participer à la formation des collègues.

Source: Classeur Formation continue. Programme des cours 1996-97, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

établissements.

6. Identifier la présence de clubs scolaires au sein de l'établissement.

IV - HYPOTHESES DE MISE EN ŒUVRE

1. Mettre en place des pistes de réflexion qui vont nous permettre d'explorer les besoins des enseignants et leur faire découvrir leurs propres besoins.
2. Travailler en équipe et visiter les établissements.
3. Mettre au point une culture commune qui ouvre à la collaboration avec les chefs d'établissements.

V- METHODES D'ELABORATION

1. Analyser les besoins des différentes écoles.
2. Effectuer des visites dans les établissements

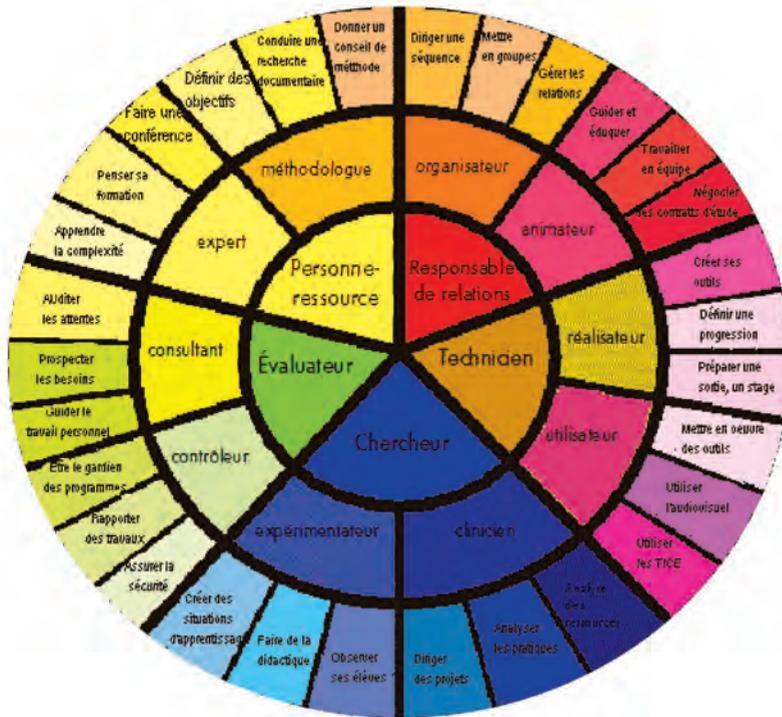
concernés afin de pouvoir tenir compte de la réalité scolaire quotidienne et en vue d'une éventuelle évaluation diagnostique.

3. Elaborer un programme pour une formation échelonnée sur 2 années et touchant tous les domaines, basée sur les besoins et convergent vers les objectifs généraux.

VI - AXES A EXPLORER

Afin d'explorer les différents axes qui vont orienter le choix des stages de formation, nous nous sommes basés sur les «Dix domaines de compétences reconnues comme étant prioritaires dans la formation continue des enseignantes et des enseignants», élaborés par le Service du perfectionnement à Genève en 1996.

Compétences de référence	Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue
<p>1. Organiser et animer des situations d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage. • Travailler à partir des représentations des élèves. • Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage. • Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques. • Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance.
<p>2. Gérer la progression des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves. • Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire. • Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage. • Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative. • Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression.
<p>3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe. • Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste. • Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté. • Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel.



D'après André de Peretti, colloque de Florence, 1985, repris dans *Controverses pour l'éducation*, 1992.
<http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/index.htm>⁽⁴⁾

I – REALITE DU TERRAIN

Nous sommes deux Personnes ressource au Centre de ressources de Jounieh et préparons chaque année plusieurs formations dans le cadre de notre Plaquette de Formation. Les thématiques de nos stages sont préconçues à partir des besoins présentés dans le cahier des charges régional, de nouvelles thématiques pédagogiques ou de nos propres représentations basées sur notre travail en tant que coordinatrices et formatrices dans les écoles privées où nous exerçons.

Notre expérience nous a montré qu'il existe un grand écart entre ce que nous proposons dans nos stages et les besoins réels des enseignants-stagiaires qui viennent y assister. Sur ce, d'énormes modifications s'opèrent dans le cadre des stages que nous conduisons et les thématiques proposées s'évaporent sous la pression d'un besoin direct lié à une question ponctuelle ou d'une demande d'une leçon modèle qui puisse plaire à l'inspecteur qui visite les écoles régulièrement. Et

toutes les préparations pointilleuses qui ont eu lieu pendant des semaines de travail finissent en queue de poisson!!! S'ajoute à ceci l'arrivée d'enseignants-stagiaires parachutés dans nos stages, soit parce que le directeur les a obligés à venir y assister, soit parce qu'ils ont à sortir du cadre de l'école ayant trop d'heures d'enseignement. Aussi nous trouvons-nous fréquemment face à des groupes-cibles démotivés, n'ayant eu aucune sensibilisation préalable.

A signaler aussi l'absence, dans la plupart des régions, de la culture de formation, concept qui fut une obligation dans les dernières années pour introduire les nouveaux livres, soi-disant les nouveaux programmes.

Comment remédier à cette situation, recenser les besoins des enseignants des écoles reliées à notre Centre de ressources en particulier, les sensibiliser à cette culture de formation et promouvoir la formation continue auprès des enseignants de l'école publique en général?

II – DECISION PRISE

Proposer une visite du terrain pour interviewer les enseignants de Français et de Sciences (nos champs d'expertise), recenser les besoins et sensibiliser directeurs et enseignants à l'importance des stages de formation que propose le Bureau de Formation continue rattaché au CRDP. D'autant plus que les stages ont été retardés à cause des événements de juillet 2006, occasion de pouvoir remodeler nos stages et d'avoir un nombre plus élevé de stagiaires et ce, pour le profit de l'élève libanais qui va en être le bénéficiaire-cible.

III – OBJECTIFS GENERAUX

1. Découvrir le terrain réel où travaillent les stagiaires.
2. Adapter les formations aux besoins réels des enseignants.
3. Recenser les besoins notionnels, didactiques et méthodologiques chez les enseignants.
4. Proposer une stratégie de remédiation.
5. Identifier la place de la coordination au sein des



Norma Ayoub

Centre de ressources - Jounieh
Sciences de la vie

La formation continue entre le recensement des besoins et la conception des stages



Dr. Colette AOUN

Centre de ressources - Jounieh
Langue française

Au Liban, la formation des enseignants fait l'objet d'une attention particulière parce qu'elle est la clef d'un système qui se complexifie avec les exigences d'un contexte qui évolue vite et rend de plus en plus nécessaire une préparation à la nouvelle « économie du savoir ».

C'est dans cette optique que le Bureau de formation continue travaille depuis sa création. Son objectif étant d'assurer cette formation professionnelle continue aux enseignants qui ont en responsabilité les nouveaux enjeux de l'école et qui, s'ils ont reçu et assimilé les formations adaptées aux nouvelles exigences de la société actuelle, constituent à l'évidence une garantie de la réussite des systèmes éducatifs.

Selon Ph. Perrenoud⁽¹⁾, à propos de l'idée que « si la société change, l'école ne peut qu'évoluer avec elle, anticiper, voire inspirer des transformations culturelles; c'est oublier que le système éducatif bénéficie d'une autonomie relative et que la forme scolaire est en partie construite pour protéger maîtres et élèves de la fureur du monde. »

Sur ce, et dans le cadre de son plan d'actions, le Bureau de formation continue adopta comme priorité l'explicitation des compétences requises d'un enseignant afin qu'il puisse exercer un métier qui se professionnalise de plus en plus. Les 4 axes suivants furent prioritaires pour la conception des stages de formation:

- la maîtrise des savoirs enseignés;
- la connaissance des apprenants;
- la connaissance du système éducatif, de ses options et de son contexte;
- le choix de pédagogies adaptées aux situations éducationnelles évolutives à vivre, notamment celles liées au socio-

constructivisme et à la télécollaboration.

Les formations, à partir du plan d'actions, doivent effectivement « permettre à l'enseignant de renouveler, de développer ses compétences disciplinaires spécifiques et de mieux exercer son métier d'enseignant dans sa classe face à des élèves, dans son école dans le cadre d'une équipe et dans un système éducatif porteur de valeurs.

Dans ce cadre – là, le rôle du formateur ne se limite pas à la préparation des stages de formation, mais s'inscrit plutôt dans une démarche d'évaluation très stricte en cohérence avec les finalités du Bureau de formation continue. Il devient désormais responsable de plusieurs missions, à savoir: l'analyse des besoins des enseignants, la co-élaboration des cahiers des charges, la mise en place d'un dispositif de formation pertinent qui vise l'accompagnement de l'enseignant moderne dans l'acquisition et dans l'approfondissement des 30 compétences telles que les conçoit André de Perreti.



dispositif doit intégrer les formateurs spécialistes vu leurs compétences en la matière.

- Une formation en direction des formateurs de chaque discipline devrait prendre en considération la consolidation des compétences de base qui permettent aux élèves de passer d'un cycle à un autre.
- Un suivi des formateurs disciplinaires s'avère d'une grande nécessité, soit au niveau de la gestion et de l'animation, soit encore au niveau des gestes et des savoirs professionnels (formateurs d'adultes).

3 - Pour les PRS

Les Personnes ressources spécialisées ont été la dernière promotion recrutée pour intégrer le dispositif de FC. Elles ont suivi trois semaines de formation pendant l'Université d'été 2006 et un séminaire en mai 2007.

Les objectifs de leur formation ont été:

1. l'acquisition et le renforcement des connaissances et des compétences opérationnelles relatives aux situations de difficulté et de handicap;
2. l'identification de gestes et de postures professionnels à partir du retour réflexif sur les dispositifs de formation proposés par les formateurs au cours de la formation;
3. les problématiques de l'ingénierie de formation.

L'engagement des PRS était total. L'investissement des connaissances et des compétences acquises tout au long de la formation, la qualité de leurs réflexions, leur capacité à se décentrer pour verbaliser les processus de pensée et de conduite des analyses sur les contenus leur ont permis d'élaborer des outils opérationnels dans les situations de difficulté et de handicap. Les bilans informels, individuels ou généraux, ont révélé une satisfaction quant aux contenus de l'action de formation et aux modalités de sa mise en œuvre.

Les stagiaires ont exprimé l'impression de vivre une «transformation professionnelle», certes non encore aboutie, mais déjà avancée.

Le bilan positif des formateurs français sur l'émergence d'une posture de formateur ouvert au travail d'équipe nous laisse satisfaits, mais ne nous rassure pas sur leur compétence à accompagner le transfert de leurs connaissances de formateur en situation réelle, leur représentation sur l'apprentissage en général et sur leur rôle de formateur dans le contexte libanais. Tout ceci, ajouté à l'instabilité de certaines connaissances conjoncturelles, devrait faire l'objet d'actions de formation.

Améliorer la qualité de l'enseignement était notre objectif au départ. Avons-nous réussi à former les formateurs à la démarche qualité ?

Le concept de qualité étant un concept complexe, qui nécessite une approche systémique impliquant de prendre en considération toutes les composantes de la personne formée et de l'environnement.

- Avous-nous réussi, avec les moyens mis à notre disposition par l'Agence Française de Développement (AFD) et par le CIEP, à mettre en route un processus d'amélioration de la performance des enseignants?

- Avous-nous réussi à donner aux formateurs les moyens de « dépasser le modèle empirique où l'on enseigne ce que l'on sait comme on le sait, en se fiant à l'illusion de la transparence du discours bien formulé » (M. Lagrand 1990)?

- Avec la démarche des méthodes actives du socioconstructivisme et du cognitivisme, avous-nous pu au moins déclencher le processus de changement envisagé à travers les formations qui se mettent en route pour les enseignants?

Toutes ces questions resteront sans réponses si l'on ne prend pas certaines mesures pour consolider les prérequis des formations ■

- 1 - Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Léopold Paquay, Marguerite Atlet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud. De Boeck, 3ème édition 2003.
- 2 - La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques. Marguerite Atlet. Presses universitaires de France, 1ère édition 1994.
- 3 - Organiser des formations. André de Peretti. Hachette.
- 4 - Guide du formateur. Jean-Marie de Ketele, Maurice Chastrette, Danièle Cros, Pierre Mettelin, Jacques Thomas. De Boeck. PED, 2ème édition 2003.
- 5 - Faire l'école, faire la classe. Philippe Merieu. ESF, Paris 2004.
- 6 - Formateur d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien. Jean-Paul Martin, Emile Savary. CAFOC de Nantes. Chronique sociale, 4ème édition 2004.

IV- Des compétences à consolider

L'ouverture des PR aux méthodes socio-constructivistes et cognitives des PR a constitué un tournant pédagogique dans l'exercice du métier de formateur. C'est une nouvelle culture qu'il faut continuer à soutenir, d'autant plus qu'il reste un certain nombre de PR qui continue à s'appuyer sur des méthodes traditionnelles quand le public n'est pas réceptif aux méthodes nouvelles.

Aucun indicateur (ou très peu) ne nous permet de dire que les enseignants réinvestissent réellement ces méthodes dans leur pratique de classe. Les PR n'ayant pas la possibilité de faire par eux-mêmes des observations dans les classes.

De réels besoins disciplinaires ont été repérés de façon convergente en: Education physique et sportive, Education artistique et Enseignement préscolaire. Certains indicateurs nous permettent d'avancer à ce propos la remarque suivante: les PR recrutées dans ces disciplines ne maîtrisent pas assez la langue française. Leur démarche pédagogique est restée empirique, leur formation initiale est restée au niveau des savoirs pratiques excluant les savoirs théoriques... Tous ces obstacles les ont empêchés de progresser au niveau des méthodes utilisées dans les formations.

Au lieu d'adapter les formations aux besoins des stagiaires, nous remarquons que certains PR proposent aux formés ce qu'eux savent faire, d'où la nécessité de renforcer l'analyse des besoins.

La formation des PR anglophones reste incomplète tant qu'ils ne se sont pas familiarisés avec les méthodes actives utilisées par leurs pairs francophones.

Des pistes nouvelles pour la formation des RCR et des PR

1- Pour les RCR

Les RCR sont des acteurs très investis dans le dispositif de formation continue. Ils mobilisent toutes leurs compétences managériales, d'évaluation et d'animation. Il est nécessaire de leur proposer des formations adaptées à leurs rôles. Il se trouve que le rôle d'accompagnateur qui leur est assigné et la posture qu'il mérite devrait être

renforcé par un dispositif qui favoriserait leur fonction et qui leur permettrait d'utiliser des outils adaptés à l'analyse de pratiques. Il leur faut une identification de leur rôle et de leur responsabilité. Quelles sont les limites de leurs interventions surtout au niveau des dossiers d'accompagnement préparés par les PR?

2- Pour les PR

Au-delà de la question de la formation à l'ingénierie de la formation, il est important de faire travailler les PR sur des questions disciplinaires de fond. En effet, certaines formations promues lors des différents séminaires, notre connaissance des contenus des curricula, nos observations dans les écoles et certains échos qui nous parviennent nous permettent de réaliser qu'il y a encore des lacunes scientifiques au niveau de toutes les disciplines.

- Des études et des analyses de la situation du français comme langue véhiculant les savoirs scientifiques et mathématiques montrent les faibles compétences linguistiques des enseignants qui utilisent le français comme langue d'enseignement. La maîtrise du français s'avère également problématique pour les enseignants du français et les enseignants dans le préscolaire où les démarches, méthodes et activités méritent d'être fortement renouvées.
- Un approfondissement didactique s'avère nécessaire en direction des formateurs du français. De même que l'approfondissement de la réflexion concernant l'analyse des pratiques d'enseignement du français dans les classes leur serait particulièrement utile.
- L'étude, dans les classes, des difficultés que peuvent rencontrer les « élèves en difficultés d'apprentissage », surtout les dyslexiques, montre l'utilité d'initier les formateurs des langues, entre autres, aux méthodes de remédiation.
- Un dispositif de soutien scolaire doit être mis en place par les formateurs de toutes les disciplines en vue de former les enseignants aux méthodes de soutien scolaire. Ce



2006 un dispositif de formateurs spécialisés dans chacun des Centres de ressources pour concevoir et conduire des actions de formation qui permettent:

1. aux enseignants du préscolaire et du cycle 1 et 2 d'adopter une attitude constructive face aux difficultés de leurs élèves;
2. de donner aux enseignants les premiers outils de diagnostic des difficultés d'apprentissage;
3. de leur donner les techniques d'identification et de signalisation des difficultés qui nécessitent l'intervention de spécialistes;
4. de permettre aux enseignants d'acquérir des méthodes susceptibles de remédier aux difficultés les plus légères.

Ces PR spécialisées ont reçu seulement quatre semaines de formation qui leur ont permis cependant, à l'instar de leurs collègues, d'acquérir les compétences que nous avons évoquées précédemment et en plus d'affiner leurs compétences professionnelles.

Il a été question, dans leur formation, de travailler sur 4 axes:

- Axe n°1: clarification du point de vue des PR spécialisés et de celui des enseignants de la notion de handicap et de difficulté scolaire;
- Axe n°2: analyse et repérage des besoins éducatifs des élèves dans l'école;
- Axe n°3: adaptation des pratiques pédagogiques en classe;
- Axe n°4: travail en équipe et en partenariat.

1 - Effets des formations conduites sur la performance et les acquis des formateurs

a - Effets sur la qualité des actions menées par les PR

Les différents partenaires concernés par le dispositif de FC, surtout les Inspecteurs pédagogiques, les Chefs de Départements académiques et les membres des Comités d'Orientation régionale ont été unanimes dans la manifestation de leur satisfaction au niveau:

- de la qualité de la préparation des dossiers internes, surtout de leur richesse;
- de l'efficacité des méthodes actives et des

méthodes d'animation mises en place pour mobiliser les stagiaires;

- des outils et des supports utilisés et adaptés au public;
- de la qualité des échanges entre les PR d'un même CR, ce qui permet de dire qu'ils commencent à travailler sur des projets et en équipe;
- du fait que certains formateurs ont déjà une réputation au niveau national.

b - Effet sur la quantité

La montée en puissance du nombre des formations d'une année à l'autre, et d'un formateur à un autre. Cette montée est visible au niveau des actions transversales, ce qui prouve que les PR ont la capacité de se décentrer des contenus disciplinaires au profit d'une démarche centrée sur les besoins des stagiaires et sur la variété des processus d'apprentissage.

Le nombre de candidatures des enseignants qui s'inscrivent volontairement aux stages est en forte progression.

Enfin, on constate une nette amélioration de la représentation des enseignants sur la culture de formation, ce qui se reflète par l'acceptation de suivre un stage pour améliorer leur performance.

2 - Des perspectives pour l'avenir

Sans avoir la prétention d'avoir résolu toutes les difficultés qui entravent le bon fonctionnement du dispositif de FC au Liban et qui sont dues en grande partie à l'état des lieux du système éducatif libanais, nous ne pouvons qu'affirmer que le CRDP, commanditaire et pilote de ce projet, a pu, avec l'aide du CIEP, répondre à des exigences d'une grande priorité concernant:

- la mobilisation de 208 formateurs compétents pour assurer la formation dans les six Centres de ressources;
- la mobilisation des différents acteurs éducatifs pour mettre en œuvre toutes les actions de formation.

Il reste que:

- tous les enseignants/formateurs n'ont pas atteint le même niveau de compétences;
- les différentes PR ont entamé l'élaboration d'une culture commune;
- des équipes dans chaque CR ont été créées;
- un changement de position vis-à-vis du dispositif a été noté;
- la qualité intellectuelle et l'engagement de jeunes recrutés ont surpris les formateurs français.

Réunir 150 personnes pour un stage résidentiel de deux semaines a présenté d'importantes difficultés:

- les PR sont à des niveaux très différents d'expérience et ne sont pas au même stade dans le processus de formation;
- l'inaccoutumance au travail en équipe. Cependant, l'université d'été s'est déroulée dans un climat de travail positif grâce à:
 - a - la qualité des lieux retenus: Saidet El Jabal, «Notre Dame du Mont», un centre de conférences qui domine la plus belle baie du littoral libanais, et la qualité d'accueil de ses responsables;
 - b - la bonne organisation en ateliers thématiques de cinq demi-journées;
 - c - la bonne organisation matérielle mise en œuvre par les responsables du Bureau de Formation;
 - d - l'encadrement par un nombre important de formateurs très professionnels;
 - e - l'adoption de deux logiques différentes: travail par ateliers thématiques la 1ère semaine, et travail par centre et par discipline la 2ème semaine.

3ème Université d'été en 2006

La même logique d'organisation a été retenue pour l'université d'été 2006 par le Bureau de Formation.

- La première semaine en juin a été consacrée à la formation de la troisième vague de PR.
- Les deux semaines de juillet ont regroupé 109 stagiaires francophones auxquels il faut ajouter 18 stagiaires anglophones en plus des

15 formateurs français.

- Les 18 Personnes ressource spécialisées (PRS) ont été associées aux autres.

L'objectif était de conduire, en parallèle, mais avec des interférences et des croisements de formation, la mise en œuvre de types de formation différents. La première semaine a forcément été plus facile à conduire que la deuxième semaine quant au programme.

La deuxième semaine était moins facile à conduire vu la difficulté de faire cohabiter des stagiaires de catégories différentes (Personnes ressource anglophones, Personnes ressource francophones, PRS, Formateurs de formateurs, Chefs de Départements académiques et Responsables des Centres de ressources). Ce à quoi vint s'ajouter le déclenchement de la guerre au Liban, le 12 juillet 2006.

III- Le bilan des formations des formateurs libanais

Un dispositif de 7 semaines de formation et de suivi pour chaque formateur libanais a été convenu avec le CIEP.

Entre 10 et 15 formateurs français des plus compétents et des plus professionnels ont été mobilisés pour former les 3 vagues de 208 formateurs recrutés sur 3 années consécutives.

Trois Universités d'été (2004 – 2005 – 2006) et trois missions de suivi ont permis aux formés:

- d'acquérir les fondamentaux de l'ingénierie de la formation;
- de se familiariser avec les démarches du socio-constructivisme;
- de construire des compétences et des outils opérationnels pour la conception et la conduite d'actions de formation;
- de consolider leur entrée dans le métier de formateur.

Le bilan est largement positif. Le résultat obtenu en si peu de temps est le fruit de l'investissement de l'ensemble des acteurs concernés, allant de pair avec une remarquable capacité d'appropriation, de mise en œuvre de la part des PR et des RCR.

Le Bureau de Formation avait créé en 2005-



- Varier ses stratégies de formateur en variant les points de vue théoriques.

f - Piloter des actions

- Planifier, gérer, adapter.
- Travailler en groupe et en projet.

g - Entretenir des relations positives avec les différents cadres de la formation

Compétences d'éthique et de déontologie qui correspondent aux spécificités du nouveau métier.

Au-delà de ces compétences que nous avons identifiées et des connaissances théoriques et méthodologiques qui constituent la personnalité du formateur, il est important de signaler qu'une grande partie de ce qui fait le savoir formateur reste une démarche personnelle. Le formateur n'est pas formateur si sa pratique n'est pas « le reflet de la personne dans sa totalité ».

Enthousiaste, indécis, autoritaire, agréable, compréhensif... autant de qualifications sur lesquelles on ne peut intervenir. Analyser ses gestes personnels et professionnels reste un travail qui doit être fait tout au long de la vie. Il faut souvent que le formateur sache se poser les bonnes questions sur sa personne et sur sa pratique. On ne devient pas formateur en apprenant et en appliquant des recettes: on ne le devient qu'en acquérant ce « tour de main » qui se construit avec les « savoirs d'expérience ».

II- Où et comment ont eu lieu les formations des Personnes ressource

1ère Université d'été en 2004 (en France)

En dépit des nombreux apports méthodologiques et pratiques du stage au CIEP et dans les différentes académies de France, nous pouvons confirmer que, pour cette première formation, les objectifs évoqués dans les termes du cahier des charges n'ont été que partiellement atteints, surtout au niveau de l'élaboration des plans de formation.

Il faut toutefois convenir que la disparité des niveaux des langues et des concepts disciplinaires ne favorisait pas la réalisation des objectifs de départ.

Une mission d'évaluation animée par

l'Inspecteur Général M. André Hussenet et la représentante du CIEP Mme Anne-Marie Vaillé, et tenant compte des propositions faites par le BF, a conduit à prendre les décisions suivantes:

- dans le cadre de la formation des promotions de Personnes ressource (PR) de la deuxième et de la troisième vague, trois semaines de formation seront dispensées au Liban.
- une première semaine sera consacrée à la découverte des concepts et des outils de l'ingénierie de formation et deux autres semaines, où seront regroupés les PR des deux promotions dans le cadre d'universités d'été, proposeraient des modules de formation de formateurs en partie obligatoires et en partie à la carte.

2ème Université d'été en 2005

Cette phase du projet consacra la décision de privilégier les formations au Liban, décision dont le motif était surtout d'ordre budgétaire.

Le nombre important de stagiaires, leur hétérogénéité, leur regroupement dans un même lieu, constituaient un véritable défi.

Les PR appartenaient à des promotions différentes, à des Centres de ressources (CR) différents, enseignants de différentes disciplines; quelques-unes avaient déjà encadré des stages tandis que d'autres amorçaient leur entrée dans la fonction.

La complexité de cette situation a été maîtrisée grâce à la coopération entre les partenaires libanais et français.

Les formateurs étaient bien préparés et mobilisés en nombre et en efficacité. La réussite de cette université a été facilitée par la mise en place des éléments suivants:

- a - l'unité de commandement assurée par le chef du projet M. André Hussenet et la représentante du CIEP Mme A.M. Vaillé;
- b - le clair partage des rôles;
- c - l'évaluation régulière (tous les soirs) par une commission libanaise du CRDP;
- d - les régulations collectives;
- e - les réunions de coordination systématique des formateurs français.

formateur professionnel n'échappe pas à cette règle.

Un référentiel des grands domaines d'activité a été élaboré par des formateurs d'adultes (CAFOC de Nantes)⁽⁶⁾ et ce sont ces domaines que nous avons adoptés dans notre dispositif de formation de formateurs, d'autant que les activités sont celles liées à la conception et à la mise en œuvre des formations, c'est-à-dire liées aux compétences professionnalisantes de leur métier de formateurs. Mais là, je me permets une réflexion: nous avons privilégié les compétences dites «professionnelles» en négligeant celles liées aux savoirs spécifiques de la discipline; il s'est avéré ultérieurement que certains formateurs, surtout ceux de l'Education physique et sportive (EPS), l'Education artistique, l'Informatique et la Technologie manquaient de connaissances basiques, particulièrement au niveau de la didactique de ces disciplines. Ce qui montre que toute action de formation doit être conçue en fonction des besoins du public à former. Ceci nous amène à dire qu'un dispositif de formation, quel qu'il soit, doit être remis en question, revu, développé régulièrement. Il se peut aussi que les critères de recrutement doivent subir des modifications et des changements en vue d'un

meilleur fonctionnement du dispositif mis en œuvre.

Référentiel des compétences à développer chez le formateur

Nous avons convenu avec les pilotes et les formateurs engagés par le CIEP de mettre l'accent sur certaines compétences plus pertinentes que d'autres et qu'il est urgent de mettre en place vu les délais et le budget mis à notre disposition.

a- Concevoir un dispositif

L'accent était mis sur les compétences de l'ordre de l'ingénierie de la formation:

- analyser les besoins;
- rédiger un cahier des charges;
- construire un dispositif de formation qui répond aux besoins identifiés.

b - Préparer des interventions

- Identifier et formuler les objectifs pédagogiques.
- Organiser une action de formation en tenant compte des progressions.
- Elaborer et réaliser des outils et des supports pédagogiques.

c - Animer une séquence de formation

- Gérer une classe d'adultes.
- Gérer les conflits.
- S'adapter et adapter la formation en fonction des styles et des rythmes des «formés »...

d - Accompagner les stagiaires

- Maîtriser les techniques d'entretien individuel et collectif.
- Favoriser l'articulation entre théories et pratiques.
- Assister les enseignants et les aider à élaborer leur projet d'auto-formation.

e - Evaluer et rendre compte

- Concevoir et réaliser des dispositifs et des outils pour évaluer les apprentissages.
- Evaluer sa propre pratique et ses actions.



Séminaire de lancement du dispositif de Formation continue.
Imprimerie du CRDP.



le futur formateur les compétences qui nous ont paru nécessaires pour que celui-ci fonctionne comme professionnel « réflexif », comme praticien chercheur et comme accompagnateur.

Les stratégies privilégiées par les formateurs pour former des praticiens « réflexifs » étaient multiples:

- réaliser un « diagnostic situationnel »;
- produire des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive;
- associer les formateurs à une évaluation de leurs stages ou à l'analyse de leur action;
- privilégier la démarche socio-constructiviste qui implique le formateur dans la conception des projets collectifs, d'où son rôle comme «acteur social»;
- et, finalement, provoquer chez le formateur «en devenir» un mouvement vers un développement personnel et relationnel.

Les formations étaient donc l'occasion d'expérimenter et d'opérationnaliser les stratégies dégagées, d'affiner les outils éducatifs et de les adapter aux contextes, de rétablir l'équilibre entre les représentations des formateurs sur l'acte d'apprendre comme «inculcation» des savoirs et l'acte d'apprendre comme action de recherche, de construction de confrontation avec des situations nouvelles riches en connaissances nouvelles. Tout ceci favorisé par la confrontation entre pairs dans un dispositif d'accompagnement des enseignants pour les aider à s'auto-transformer et à développer leurs compétences.

La formation comme processus institutionnel

Notre conception de l'acte de formation est une conception multidimensionnelle. Nous l'envisageons comme un processus à trois dimensions: tout d'abord comme un acte individuel dans la mesure où c'est le formateur

lui-même qui se construit et se développe en acquérant les savoirs et les savoir-faire du métier; ensuite comme un processus social par lequel la société l'intègre comme tel et lui permet, à travers un troisième processus, celui de l'institution, de se professionnaliser, d'avoir ce que l'on peut spécifier comme « le tour de main » pour accompagner ses pairs en devenir.

Cette définition nous permet d'expliquer, en tant qu'institution, notre conception d'un référentiel du métier de formateur. Nous avons inscrit ce référentiel dans un cahier des charges qui précise nos objectifs et nous l'avons mis en œuvre par une convention avec le CIEP, le Centre International d'Etudes Pédagogiques.

d. Les compétences de base qui gèrent la professionnalité d'un formateur

Par définition, être compétent «c'est être capable d'agir avec efficacité, c'est à dire capable de résoudre un problème dans une situation donnée». Le terme compétence se réfère à une activité professionnelle; il combine des savoirs théoriques, des savoir-faire (pratiques) et des savoir être (attitudes) liés à une situation donnée.

Tout métier exige un ensemble d'activités que le professionnel doit mettre en œuvre. Le



Une équipe de responsables libanais en visite à l'Institut universitaire de formation des maîtres - Nantes - France.

personnelles et professionnelles.

Il semble que ce soit actuellement le modèle de professionnalité qui sous-tend le processus de professionnalisation des enseignants. C'est pourquoi nous avons opté, en tant que planificateur, pour un modèle conceptuel, celui d'un praticien « réflexif » et d'un praticien chercheur (M. Altet)⁽²⁾. Résolument convaincus que les savoirs professionnels ne se construisent et ne se développent que sur le terrain, nous avons convenu, au Bureau de Formation BF, que le formateur que nous voulons engager pour intégrer le dispositif de formation doit continuer à enseigner, à savoir que c'est par la pratique orientée vers le contrôle des situations, la solution des problèmes et la réalisation des objectifs en contexte, que vont se développer ses connaissances professionnelles et ses savoirs concernant le métier d'enseignant.

C'est dans l'optique de construire ces savoirs au travers de l'expérience pratique que nous avons rédigé nos cahiers des charges.

3 - Cahiers des charges et contenus des formations

Notre optique pédagogique de la construction des savoirs chez l'enseignant-formateur, inspirée par les travaux de M. Altet et de son équipe de chercheurs à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Nantes, repose sur la typologie des savoirs construite à partir des verbalisations des enseignants sur leurs actions et qui propose trois types de savoirs.

a. Les savoirs théoriques

- savoirs à enseigner (disciplinaires);
- savoirs pour enseigner: ces savoirs sont en rapport avec la pédagogie de l'enseignement: gestion de la classe, gestion des conflits, gestion des apprentissages, savoirs didactiques dans les différentes disciplines et enfin savoirs de la culture enseignante.

b. Les savoirs pratiques

- Ces savoirs sont acquis à partir de la pratique. Ils sont empiriques et sont catégorisés par la psychologie cognitive en:
- savoirs sur la pratique: les savoir-faire ou les

savoirs procéduraux;

- savoirs de la pratique: issus de l'expérience, de l'action de l'enseignement; savoirs qui permettent de juger de la professionnalité de l'enseignant et de sa capacité d'adaptation aux différentes situations.

c. Les savoirs qui se construisent

Il y a bien sûr d'autres catégorisations qui proposent une pluralité de savoirs que les sciences cognitives ont développés et qui permettent d'articuler les savoirs et l'action mise en œuvre, et c'est sur ce type de savoirs que nous mettons l'accent: les savoirs intégrant la réflexion du professionnel sur sa pratique, les savoirs qui permettent d'analyser, de théoriser les pratiques, qui sont appelés « savoirs outils » et qui permettent de développer la compétence clé de la formation: le savoir analyser. Cette métacompétence permet la construction des compétences de l'enseignant professionnel parce qu'elle recouvre plusieurs dimensions:

- elle ouvre des pistes de recherche;
- elle permet de « problématiser »;
- elle utilise les savoirs instrumentaux qui permettent de rationaliser la pratique;
- elle permet la régulation de l'action et produit des modifications dans la pratique.

Tous ces savoirs professionnels sont validés par la démarche d'investigation et par la transférabilité de ces savoirs dans des situations variées adaptées aux contextes, aux élèves, aux situations. La formation n'est plus modélisante, mais plutôt professionnalisante dans la mesure où elle propose des dispositifs variés qui permettent à l'enseignant/formateur d'analyser, de réfléchir, de justifier, d'opérationnaliser « ses savoirs d'expérience » en prenant des décisions automatisées fondées sur des schèmes d'analyse de situation qui lui permettent d'adapter ses actions de formation.

Les formations

Occasion pour le formateur de se construire, les stages conçus et animés par les éminents formateurs de l'académie de Créteil-IUFM de Melun furent aussi l'occasion de développer chez



Marthe Tabet

Chef du Département de
programmation et de planification
au CRDP

Former: pourquoi, comment?

Accepter d'intégrer un dispositif de formation continue c'est, tout d'abord, accepter de changer de statut et de profil, c'est-à-dire passer d'un statut d'enseignant à un statut de formateur d'enseignants (adultes). Mais ce changement, en quoi consiste-t-il? S'agit-il de dire: je change de métier, j'endosse celui de formateur. D'ailleurs, y a-t-il un métier de formateur? Et si oui, quelle est la différence entre les deux métiers?

I-Vers une définition de la formation

Même si le cadre général des réflexions et des réformes qui ont été menées dans les pays développés remet en question, entre autres, l'évolution du métier d'enseignant ainsi que sa place dans la communauté éducative, les méthodes d'enseignement ont elles aussi fait l'objet de mises en cause et ont donné lieu à nombre d'expérimentations au fil des différents courants pédagogiques contemporains. Philippe Perrenoud⁽¹⁾, dans une de ses interventions, déclare: «... pour une part le métier est fait de routines que l'enseignant fait fonctionner de façon relativement consciente, mais sans mesurer leur arbitraire, donc sans les choisir et les maîtriser... C'est la part de reproduction... ou d'habitudes personnelles dont l'origine se perd ».

En comparaison avec la réalité de l'enseignement au Liban, on ne peut que constater l'évidence d'une telle situation: un corps professoral bien installé dans des habitudes d'apprentissage réduites à inculquer des savoirs généraux disciplinaires et culturels.

Ceci dit, nous ne nions pas que des renouvellements se sont produits au niveau de la rénovation des méthodes, rénovation apportée par le développement des sciences humaines et des expérimentations. Mais nous ne pouvons qu'affirmer que le corps enseignant se renouvelle, comme on le sait, par cooptation et selon des procédures qui assurent des modalités et des routines d'enseignement. Comment donc penser à un processus de socialisation par lequel la société

(l'école de la vie) permettra à ses membres (les enseignants) de l'intégrer par transmission, et non pas par conformation et modélisation? Transmission: de la culture enseignante, des compétences, des capacités et des valeurs morales d'éthique et de déontologie.

1 - La formation: action de transformation?

Toute formation est transformation dans la mesure où elle est individualisée, c'est-à-dire que c'est la personne en formation qui se forme. Elle est donc une action d'auto-transformation, de développement personnel de capacités et de compétences en vue de se professionnaliser, d'acquérir des connaissances nouvelles certes, mais aussi des savoir-faire et des aptitudes.

Cette auto-transformation ne peut se faire que par la médiation d'instruments, d'un programme, d'un dispositif, d'un contenu, donc d'un médiateur que nous avons appelé «formateur» avec une réserve sur la représentation qu'on pourrait se faire de ce terme.

L'activité professionnelle et professionnalisante du formateur ne peut s'exercer qu'au sein d'un système et doit être inscrite dans un cadre, d'où la création du « dispositif de Formation Continue ».

2 - Pourquoi et comment former?

L'enseignant formateur ne peut exercer si on ne tient pas compte de ses besoins et de ses attentes et si on ne lui donne pas les moyens efficaces qui lui permettent de faire face et de s'adapter aux changements de pratique et de conception



مركز موارد زحلة



مركز موارد طرابلس



مركز موارد جونيه



مركز موارد بيروت-بئر حسن



مركز موارد صيدا



مركز موارد النبطية

