



قصة التجربة: أفق نقدي لتحليل الممارسة المهنية

دكتور المازري طبقة

باحث مشارك وحدة بحث S2HEP ، جامعة كلود برنار ليون 1

باحث مشارك، وحدة البحث ECOTIDI علوم التربية، علم الإدراك، تكنولوجيا التعليم، والديداكتيك، تونس

<https://orcid.org/0000-0003-2240-7824>

الملخص

في تونس، لا تزال منظومة التكوين المستمر للمدرسين، رغم إعادة هيكلتها بشكل دوري، تعاني من نقائص على مستوى التصوّر والتنفيذ والتقييم. وهو ما يستدعي إعادة التفكير في صيغ التكوين بما يلبي فعلاً حاجات المدرسين المهنية. يتناول هذا البحث نموذجاً مبتكراً يعتمد على قصة الممارسة المهنية داخل إطار تعاوني، كوسيلة لدعم التطور المهني. يستند هذا النموذج إلى منظور التمهين، ويركّز على تحليل الممارسات بشكل تأملي، وعلى البناء المشترك للمعرفة، والانخراط في دينامية بناء الهوية المهنية. تمّ اعتماد منهجية نوعية استكشافية، حيث شارك ثمانية وعشرون مدرساً تونسياً من مختلف الخبرات (مبتدئون وذوو تجربة) في محادثات جماعية لتقاسم وتحليل مواقف مهنية واقعية. أظهرت النتائج أن قصة التجربة المهنية يعزّز الوعي بالأفعال المهنية، ويفسح المجال لفهم أعمق للذات في الممارسة، كما يدعم الاعتراف المتبادل بين الزملاء. كما أتاح الإطار المعتمد فضاءً آمناً للحوار، حيث يسهّل الاختلاف والمواجهة البناءة بروز معارف مهنية مرتبطة بالسياق. ويبرز هذا البحث أهمية التكوين الذي ينطلق من التجربة الحقيقية ويعتمد على دينامية جماعية للتعلّم.

الكلمات المفتاحية: قصة التجربة، أفق نقدي، تحليل الممارسة المهنية.



The Story of Experience: A Critical Horizon for Analyzing Professional Practice

Dr. Mazri Tabqa

Research Associate, S2HEP Research Unit, Claude Bernard University, Lyon 1
Research Associate, ECOTIDI Research Unit, Educational Sciences, Cognitive Science,
Educational Technology, and Didactics, Tunisia
<https://orcid.org/0000-0003-2240-7824>

ABSTRACT

In Tunisia, the continuing education system for teachers, despite regular restructuring, still suffers from deficiencies in its design, implementation, and evaluation. This highlights the need to rethink training methods so that they truly meet teachers' professional needs. This study explores an innovative model based on experiential narratives within a collaborative framework, aiming to support professional development. Anchored in the paradigm of professionalization, this model emphasizes reflective analysis of practice, co-construction of knowledge, and engagement in identity-building processes. The research uses a qualitative exploratory methodology. Twenty-eight Tunisian teachers, both novice and experienced, participated in collective sessions where they shared and analyzed real-life professional situations. The results show that experiential narratives foster awareness of professional gestures, a better understanding of the self in the teaching role, and mutual recognition among peers. The framework also provides a safe space for open dialogue, where otherness and constructive confrontation help bring forth contextualized knowledge-in-action. This research highlights the value of training rooted in real-life experience and oriented toward collective learning dynamics.

Keywords: experience story, critical horizon, analysis of professional practice.



1 سياق البحث وإشكالياته الأساسية

في السياق الوطني التونسي، حيث تُعدّ إصلاحات النظام التربوي هدفاً معلناً، أنجز بحثٌ دكتوراه ركّز على التكوين المستمر من خلال اقتراح نموذج مهني جديد للتكوين المستمر. ويواجه النظام التربوي التونسي تحديات جسيمة في ظل مجتمع يشهد تحولات سريعة، ما يضع الفاعلين الأساسيين، وعلى رأسهم المدرّسون، في صميم ديناميكية التغيير، بهدف تجاوز الانتقادات والاستجابة لمتطلبات المجتمع التونسي.

ويندرج موضوع هذا المقال ضمن مشروع بحث يهدف أساساً إلى تجريب نموذج تمهيني للتكوين المستمر يستند إلى تحليل سرديات (قصة) التجربة، وذلك من أجل تحديد الخصائص التي تميز نموذج التكوين المستمر الأكثر ملاءمة للخصوصيات المحلية.

1.1 التكوين المستمر في تونس

يُعدّ التكوين المستمر فضاءً مميزاً لإرساء أنشطة تحليل تأملي للممارسات المهنية في سياق تعاوني، يتيح للمدرّسين إمكانية بناء حلول مناسبة بشكل تشاركي لمواجهة التحديات التي تعترضهم. غير أنّ التكوين المستمر في تونس لا يزال، في غالبيته، ذا طابع أكاديمي (UNESCO, 2005) يركّز على المعارف النظرية ومنفصل عن واقع الممارسة الميدانية. وقد ظلّ هذا التكوين، تقليدياً، تحت إشراف المتفقدّين البيداغوجيين، يتّسم بالطابع التوجيهي العمودي، ولا يترك حيزاً كافياً لانخراط المدرّسين بشكل فعال (Miled, 2007 ; Tabka, 2025 ; Tabka et al.2024).

ويمتاز التكوين المستمر في تونس بطابعه التقليدي (UNESCO, 2005 ; Tabka et al. 2024 ; HadjAmor, 2023)، حيث يُحصر دور المدرّس في موقع المتلقّي السلبي في مسار التعلّم المهني الخاص به. ويتميّز كذلك بغيابه عن سياق العمل الفعلي وانفصاله عن الواقع المهني (Tabka, 2025). وعندما تعجز البرامج التكوينية عن تلبية الحاجات الفعلية أو انتظارات المدرّسين، فإنها تفشل في كسب تفاعلهم وانخراطهم (Allouche, 2014 ; HadjAmor, 2021,2023). ويلاحظ أيضاً أنّ هذا التكوين ما يزال تحت هيمنة المتفقدّين البيداغوجيين، ما يجعل حضور المدرّسين للحلقات التكوينية غالباً بدافع الالتزام الإداري وليس بناءً على حاجة مهنية ذاتية، وهو ما يؤثر سلباً على دافعيّتهم وانخراطهم في تطوير كفاءاتهم المهنية (Miled, 2007 ; Tabka, 2025 ; Tabka et al.2024). ولا تقتصر هذه الملاحظة على السياق التونسي فحسب، إذ أنّ التكوين المستمر في فرنسا، رغم طابعه الإلزامي، يُعدّ من قبل المدرّسين مسؤولية ثانوية (Cour des comptes, 2023).

إنّ التكوين المستمر في تونس مُطالب اليوم بتجاوز التصرّو التقليدي الذي يفصل بين العمل والتكوين، حيث يُنفذ التكوين خارج سياق المهنة ليطبّق لاحقاً في الممارسة. وتكمن الإشكالية الأساسية في تحفيز المدرّسين على الانخراط النشط في مسار التكوين، وعلى الانفتاح على ممارساتهم المهنية وجعلها موضوعاً للتحليل التأملي. ولا يمكن للتوجيهات الإدارية أن تضمن هذا الانخراط بمفردها، بل يتوقّف الأمر أساساً على مدى وجاهة المحتويات التكوينية وقدرتها على الاستجابة لانشغالات المدرّسين المهنية الفعلية. من هنا تبرز الحاجة إلى مراجعة الأطر المعتمدة حالياً في التكوين المستمر، بغرض تصوّر سبل إدماج المدرّسين في مسارات تعليمية سياقية وتفاعلية.

وتتمثّل إحدى نقاط الضعف الرئيسية في التكوين المستمر في تونس في تغييب السياق المهني (Tabka et al.,2024)، إذ يبقى هذا التكوين في أغلب الأحيان منفصلاً عن واقع الممارسة، رغم أنّ التعريفات الحديثة للتكوين المستمر، على غرار ما اقترحه (Labelle et al. (2020، تؤكد على ضرورة الارتكاز على السياق المهني. ومع ذلك، فإنّ الحاجات التي تُبنى عليها مضامين التكوين، كما تُطرح في الوثائق الرسمية، تُحدّد غالباً من قبل المتفقدّين دون إشراك حقيقي للمدرّسين المعنيين.



وفي تونس، لم يُستأنف العمل بالتكوين الأساسي للمدرّسين إلا سنة 2016، من خلال إحداث الإجازة التطبيقية في التربية والتعليم. ومع ذلك، حتى في المنظومات التي يتوقّر فيها التكوين الأساسي، يواجه المدرّسون المبتدئون صعوبة في الحفاظ على موقف تأملي في مواجهة واقع القسم، إذ تُصنّف الممارسات التأملية التي دُرست لهم أثناء التكوين الأولي على أنها مجردة وبعيدة عن الواقع المهني (Lessard et al., 2004). وفي مثل هذه الظروف، يميل المبتدئون إلى تقليد زملائهم ذوي الخبرة أو اتباع التعليمات الصادرة عن المتفقيين أثناء التكوين المستمر (Devos & Paquay, 2013). ومن هنا يطرح تساؤل جوهري: كيف يمكن تعزيز التبادلات ببناء في إطار الممارسات التشاركية (التعاونية) قائمة على تحليل سرديات (قصة) التجربة بين المدرّسين المبتدئين وذوي الخبرة، بما يُمكن كلّ طرف من تنمية كفاءاته من خلال تحليل مشترك للممارسات المهنية؟ والأهم من ذلك، كيف يمكن توثيق هذه التجارب وإبرازها بطريقة تعيد للتكوين المستمر قيمته الحقيقية، وتدفع المدرّسين إلى الانخراط الطوعي فيه؟

1.2 أي تموضع إبستمولوجي للمدرّسين التونسيين؟

لا يختلف التوضع الإبستمولوجي للمدرّسين التونسيين عن بقية مدرّسي العلوم عبر العالم. إذ يتبنّى المدرّسون في تونس موقفاً إبستمولوجياً واقعياً-وضعيّاً (positiviste-réaliste)، وفق ما يذهب إليه كلّ من Ouarda et al. (2020) et Tabka et Soudani (2009)، وهو موقف محافظ يقوم على تصوّر ساكن وثابت للممارسة التربوية ويتجلى ذلك في مقاومة التغيير، مما يُعيق تطوّر المعارف المهنية. وبلاستناد إلى هذه الوضعية، نقرّ بوجود عوائق نفسية ومعرفية محتملة. فالمدرّسون يطوّرون، وفقاً لـ Grimaud (2003)، آليات ذهنية تبريرية ترمي إلى تجنّب التغيير أو النقد أو مواجهة الإشكاليات داخل الممارسة المهنية.

وقد ينبع الرفض في الكشف عن الممارسة المهنية إمّا من تصوّر مثالي لهذه الممارسة المهنية باعتبارها مكتملة وخالية من النقص (Tabka, 2025 ; Tabka et al., 2024) أو من قلق دفين ناتج عن الخوف من التقييم والحكم الخارجي. وهذا ما يؤثّر سلباً على تطوّرهم المهني، ويطرح تساؤلات حول نجاعة النصوص الرسمية، لا سيّما الإطار الوطني للكفايات (M.E.T, 2017).

إن الحديث عن التجربة الذاتية من شأنه أن يُحرّر القلق ويمنعه من الانغلاق داخل الجسد، وفقاً لما تقترحه Cifali (1996)، ويحوّله إلى طاقة تعبيرية قابلة للتوظيف في البناء المهني. ونفترض في هذا السياق أن رواية الممارسة الذاتية تمكّن المدرّس، من جهة، من تجاوز هذا العائق الإبستمولوجي، ومن جهة أخرى، من تنمية وعي نقدي تجاه ممارسته بهدف تطويرها.

وعليه، نقترح اعتبار "قصة التجربة" فضاءً للثقة والحرية والتأمل، يمكن أن يشكّل دعامة لتكوين مهني مستمر يهدف إلى بناء معرفة مهنية منبثقة من التجربة الحية.

وقد حدّدنا هدفاً بحثياً يتمثّل في اختبار نموذج تمهيني للتكوين المستمر، يستند إلى التحليل التأملي لقصة التجربة، من أجل الوقوف على ملامحه من وجهة نظر المدرّسين، وتحديد خصائص المقاربة التأملية الأنسب لخصوصيات السياق التونسي.

ومن هذا المنطلق، نطرح الإشكاليتين التاليتين:

- كيف يتفاعل المدرّسون التونسيون مع إطار تكوين مستمر قائم على التحليل التأملي وقصة التجربة المهنية؟
- ما الفوائد أو الحدود التي يدركها المدرّسون عند اعتماد "قصة التجربة" في إعادة النظر في ممارساتهم البيداغوجية؟

2 الإطار المفاهيمي: جهود التمهين

2.1 التمهين: نحو التطوير المهني للممارسة التربوية

يُعرّف التمهين على أنه مسار مستمر في إطار التكوين المستمر، يقوم على بناء الكفاءات المهنية الناتجة، وفقاً لبيرينو (Perrenoud, 1993)، عن الربط بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية "المكتسبة أو المشيّدّة أو المطوّرة من خلال الدراسة أو التجربة" (Altet, 2012, p. 49).



يشير Denney et al (2023) إلى التمهين بوصفه مرتبطاً بأدوات محددة تُمكن من تحقيقه، وهي الأدوات التي تُساهم في تنمية وضعية تأملية عبر الكتابة المنتظمة، وأخذ مسافة من التجارب المعاشة، والحوار مع الذات. ويُرافق استخدام هذه الأدوات دينامية تحوّل يصبح فيها الفاعل، بشكل تدريجي، صاحباً ومسؤولاً عن أفعاله المهنية، مشاركاً بنشاط في البناء المشترك لهويته المهنية.

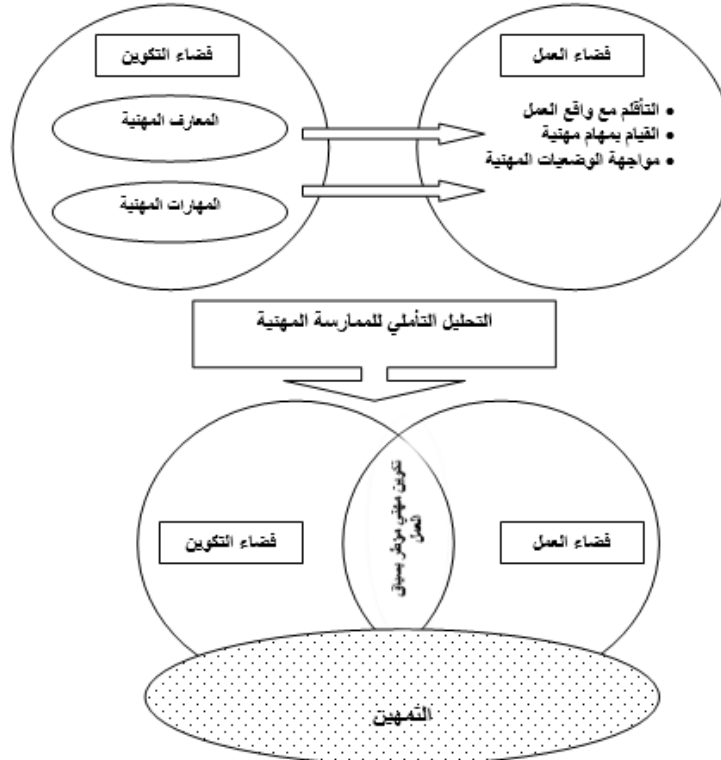
وُعرّف التمهين، تماشياً مع زاواني-دونو وويترسكي (Zaouani-Denoux & Wittorski, 2022)، على أنه مسار تطوري لتنمية الكفاءات والمعارف والوضعية المهنية، مرتبط بشكل وثيق بتحويلات العمل. ولا يقتصر التمهين على مجرد تعلّم معارف تقنية، بل يشمل أيضاً القدرة على تنظيم الفعل المهني، والتكيف مع بيئات العمل المتغيرة باستمرار، والتجارب مع متطلباتها المعتادة أو غير المألوفة، في احترام للمعايير والقيم المرتبطة بالمهنة (Ria, 2023)، والسعي إلى إضفاء معنى على الممارسة. وبهذا التصور، فإن التمهين يستدعي مقارنة تأملية ومؤطرة بالسياق، يصبح فيها الفاعل قادراً تدريجياً على التفكير في نشاطه، وضبطه، وتطويره وفقاً لواقع الميدان.

2.2 العلاقة بين التكوين والعمل: مسار نحو التمهين

يعتبر ویترسکی (Wittorski, 2023) أن الترابط بين العمل والتكوين أمرٌ أساسي في مسار التطوير المهني. فالتكامل الوثيق بين هذين البُعدين لا يُتيح فقط اكتساب كفاءات جديدة، بل يُساهم أيضاً في الاعتراف بالمهارات الموجودة وتثمينها.

ويُقدّم التفسير التالي: التعلّم في وضعية العمل، متى كان مؤطّراً ومعتزّاً به، يُساهم بشكل فعّال في تحسين الممارسات المهنية وتنمية الكفاءات، مما يُعزّز إمكانيات الحركة المهنية وتطور المسار المهني للعاملين.

ومن جهتهما، يضيف كل من Zaouani-Denoux & Wittorski (2022) في دراستهما النظرية أن العلاقة بين العمل والتكوين ضرورية لفهم ديناميكيات التمهين. ومن خلال تبني منهجية صارمة، تعتمد على أدوات مثل التحليل النظري، مراجعة الأدبيات، ودراسات الحالة، توصلّا إلى الاستنتاج التالي: لم يعد العمل والتكوين مجالين منفصلين، بل أصبحا متداخلين ومتبادلي التأثير، بما يؤثر في الكفاءات والهويات المهنية للأفراد.



الرسم 1: العلاقة بين التكوين والعمل

في بحثنا لنيل الدكتوراه (Tabka, 2025)، اقترحنا رؤية مبتكرة للتكوين المستمر، تتقاطع مع ما طرحه Wittorski (2023)، حيث يُنظر إلى التكوين المستمر ضمن إطار مراجعة علاقته بعالم العمل. نتصور تكويناً مستمراً يتجاوز الحدود التقليدية الفاصلة بين التعلم والممارسة المهنية، في أفق تأصيل التكوين المستمر للمدرّسين ضمن سياقهم المهني، كما توضّح ذلك الشكل 1. تهدف هذه المقاربة المبتكرة إلى خلق تآزر بين مجال التكوين ومجال العمل، بما يوفرّ للمتعلمين تجربة متكاملة وذات معنى. إن تأطير التكوين من خلال التجربة المهنية من شأنه أن يعزّز دافعية المدرّسين وانخراطهم في التكوين المستمر، وبالتالي في مسار تطويرهم المهني (Tabka, 2025 ; Tabka et al., 2024).

2.3 قصة التجربة: نقل العمل الى فضاء التكوين

ترتكز إشكاليّتنا على النفاذ إلى الممارسات المهنية داخل الفصل، وهو رهان جوهري لتحليلها، لا سيّما أمام الموقف المحافظ للمدرّسين التونسيين. إن إظهار الممارسة المهنية بثير بطبيعته مقاومة وآليات دفاع، مثل ما يسمّى بـ العقلنة- (intellectualization) (Grimaud, 2003)، الذي يحمي من الصراعات اللاواعية و تجنب المواجهة المباشرة مع ما قد يثيره ذلك من توتر أو صراع داخلي

2.3.1 قصة التجربة: أداة لتحليل تأملي ومؤشر للتطور المهني

تُعتمد قصة التجربة حينئذٍ كأداة صالحة للتحليل وللتفكير بالنسبة للمدرّسين أنفسهم (Cortessis & Balslev, 2023 ; Cortessis & Deschenaux, 2023 ; Tabka & Soudani, 2019). فهو يعزّز التباعد الضروري عن الممارسة بهدف فحصها اعتماداً على رؤية نقدية وبموضوعية واستكشاف وجهات نظر جديدة (Lecler, 2024). إن تنظيم الممارس المهني لتجربته المهنية في كلمات يسمح له بتوضيح تفكيره وأخذ مسافة من المشاعر المصاحبة للفعل.



وعلى الرغم من أن تفسير الممارسات عبر السرد يختلف عن المراقبة المباشرة، فإنه يمكن من بناء معنى للتجارب. وفي هذا الإطار، نسعى إلى إدخال قصة التجربة ضمن برنامج التكوين المستمر المركز على تحليل الممارسات تأملياً. فإلى أي درجة يكون هذا السرد رافعة فعالة لهذا التحليل؟

نقترح قصة التجربة كأداة زمن تتيح للمعلم استحضار ذكريات ذات طابع إشكالي يتبعها بناء سردي. وهذا البناء السردي يوفر زمنين منفصلين للتأمل والتحليل: تحليل أول فردي، يليه تحليل ثانٍ جماعي ضمن نشاط تحليلي تشاركي وتعاوني.

في ميدان تكوين المدرسين، يُعتبر تحليل الممارسة المهنية رافعة مركزية للتطور المهني، وهي فكرة منتشرة بشكل واسع. إن استجواب الأفعال المهنية والاختبارات البيداغوجية وآثارها يعني تبني موقف تأملي يتجاوز مجرد الاستبطان. ولهذا، تظهر قصة التجربة كأداة مفضلة لهذا التحليل التأملي، حيث يتيح للمدرس معاودة النظر في تجربته المهنية واستخلاص مفاهيم جديدة منها. (Tabka, 2025)

إن بناء قصة التجربة كنشاط تحليل تأملي للممارسة هو مسار منظم، متواصل عبر الزمن، يستثمر فيه المدرس معارفه، وخبراته، وقدراته على الحكم ليضبط أو يعيد ابتكار فعله. إن تبني هذا التوضع التأملي لا يتم تلقائياً؛ بل يفترض وجود مرافقة متخصصة، وتكوين يؤهل للقدرة التأملية، بحيث يراعي التفاعل بين الأبعاد المعرفية، والعاطفية، والاجتماعية في نشاط التدريس. في هذا السياق، تلعب قصة التجربة دوراً حاسماً كمحرك للوعي، عبر مساعدته على التعبير اللفظي، والبناء، وأخذ مسافة من ممارساته متسلحاً برؤية نقدية (Tabka et Soudani, 2025)

إن التأمل في الممارسة لا يعني فقط تفسيرها بعد وقوعها، بل يتضمن أيضاً القدرة على التنبؤ، ومساءلة المواقف التعليمية، واتخاذ قرارات واعية في سياق متغير باستمرار. في هذا الإطار، يُنظر إلى التطور المهني كعملية معقدة تشمل – إلى جانب اكتساب المعارف المرتبطة بالتخصص و المعارف الـديداكتيكية – تعزيز قدرات عرضية (Transferable skills) التي لا تقتصر على اختصاص بعينه مثل الاستقلالية، والتفكير النقدي، والاتصال، والانخراط الفعال داخل ديناميكية التكوين المستمر. ويتحقق هذا المسار حين يغدو بتبادل بين الزملاء، ومشاركات حول الممارسات، وآليات تشجع على البناء الجماعي للمعرفة المهنية. كما يعزز بناء قصة التجربة هذه الديناميكية الجماعية بصفاتها أداة تعاونية وتأملية، تحفز التحليل المشترك والاعتراف بالتجربة كمصدر للمعرفة (Tabka et Siudani, 2024 ; Tabka, 2024) وعلى ضوء نهجنا الذي يركز على التكوين المستمر، نولي أهمية خاصة للبعد العلائقي والجماعي للتطور المهني، الذي يُعتبر فضاءً مميزاً للنمو والتحول.

2.3.2 قصة التجربة: أداة فهم التجربة المهنية وتحولها بغاية التطوير

يُرسخ مشروعنا، الذي يهدف إلى إرساء نموذج جديد للتكوين المستمر، قصة التجربة – من خلال دورها كأداة للتحليل الفردي والجماعي – ضمن هدفين: فهمي وتحولي. وتستلهم الغاية التحويلية نموذج التعلم التحولي الذي وضعه (Mezirow, 2001)، الذي يمكن المدرسين من إعادة فحص تجاربهم بعمق لتعزيز تطور شخصي ومهني (Biasin, 2018 ; Saujat et Félix, 2018). إضافة إلى تقوية الكفاءات التقنية. وتركز هذه المقاربة على تنمية وعي تأملي والاستقلالية في التكوين. كما أن مراحل مساءلة الذات والتأمل النقدي التي تُحدثها مرحلة بناء قصة التجربة تُعدّ فرصاً لتوليد رؤى عمل جديدة. ويؤكد (Goigoux and Kervyn, 2021) أن التكوين – باعتباره عملية تحويل – يتيح أيضاً تدفق المعرفة وتبنيها من قبل المدرسين والمكونين، خاصة عند تصميم موارد تعليمية مبتكرة تساهم في تحسين الممارسات المهنية.

2.3.3 الطابع الذاتي لقصة التجربة

لا تكون الغاية من بناء قصة التجربة – حسب (Grimaud, 2003) نقل الواقع بأمانة، بل يهدف إلى إعادة بناء الممارسة المهنية حسب منطق ذاتي، وتمكين الممارس من مشاركة خبرته ومعارفه المهنية. إن مواجهة الممارس لنفسه بنظرة نقدية تُعد ممارسة تأملية تُستخدم في تكوين المدرسين. ويمكن أن تولّد إعادة سرد مجموعة أحداث أو مواقف غير محددة صدمة واقعية، وقطعية مع الذاتية، لصالح موضوعية تتطلب ابتعاد الممارس عن ممارسته وتحليلها بشكل نقدي يؤدي إلى تحسينها أو تحويلها.

ويعتمد الطابع الذاتي للقصة – كما قدمه (Ambler and al., 2024) على تأثير التمثيلات الذهنية والانفعالية التي تحدد كيفية إعادة بناء الفرد لتجاربه وتفسيره لها. إن الذاكرة الانتقائية، وتبرير الأفعال، والحمولة العاطفية



المرتبطة ببعض التجارب يمكن أن تؤثر على موضوعية التحليل وتحدّ من الأبعاد التأملية للقصة، غير أن هذا الجانب الذاتي يظلّ عنصراً مهماً في الوظيفة التكوينية لقصة التجربة، (Tabka and Soudani, 2024 ; Tabka, 2025)

وبذلك، لا تتوقف قصة التجربة عند كونها سرّداً فردياً، بل يشكل جزءاً من عملية جدلية حيث تتفاعل تجارب الأفراد مع بعضها البعض. ويمكن هذه المقاربة من توسيع أفق التأويل وفهم أعمق للقضايا الكامنة وراء الممارسات المهنية، فضلاً عن تعزيز تبني مواقف تأملية أكثر بعداً ومشاركة

3 منهجية البحث: نحو باراديجم جديد للتكوين المستمر

للإجابة عن أسئلتنا البحثية، اعتمدنا مقاربة بنائية اجتماعية (A socioconstructivist approach)، من خلال وضع المدرسين في صلب العملية بصفتهم فاعلين في تطورهم المهني الذاتي، بهدف تعزيز دافعيتهم وانخراطهم. وقد اعتمدنا منهجية نوعية استكشافية (Exploratory qualitative methodology) في محاولة لتحقيق هدفنا. ومن خلال الغوص في النسيج التربوي، حاولنا فهم أسلوب العمل الجماعي لدى المدرسين وطريقة تطورهم ضمن إطار تكوين مستمر مبتكر.

استثمرنا فرصة حلقات التكوين المستمر التي برمجها متفقد العلوم بالدوائر التربوية بمنستير، تونس، لتجريب نموذجنا في التكوين المستمر. وقد وافق المفتش على المشاركة في هذا المشروع كمنشط. وقد أشركنا مجموعة مكونة من 28 مدرساً موزعين على فئتين: 14 مدرساً تلقوا تكويناً أولياً ولا يزالون مبتدئين (أقل من خمس سنوات خبرة، لكنهم مرسومون)، و14 مدرساً لم يتلقوا تكويناً أولياً لكنهم أكثر خبرة (بين خمس و35 سنة خبرة).

إن تجاوز العائق النفسي، بل وحتى الإيستمولوجي، عندما يتعلق الأمر بالسماح بالوصول إلى الممارسات المهنية، يبرر اختيارنا لاعتماد قصة التجربة كأداة لتحليل الممارسة ضمن نموذج تكوين مستمر موجه نحو التمكن، مع دعم الأنشطة التعاونية.

اقترحنا على المدرسين نموذجاً تكوينياً مهنيّاً قائماً على التحليل التأملي للممارسة المهنية من خلال سردية التجربة. والنموذج المقترح، الذي قمنا بملاءمته مع السياق التونسي، هو مزيج من نموذجين: النموذج التجريبي لكولب (1984)، ونموذج ARPPEGE (التحليل التأملي للممارسة المهنية في مجموعات التبادل) لفاشر (Vacher, 2020, 2022). يبدأ النموذج التجريبي الدوري لكولب بمرحلة تجربة ملموسة. وقد اقترحنا لهذه المرحلة نشاط تأمل في التجربة السابقة، حيث يستدعي المدرس ذكريات حول مواقف ذات طابع إشكالي. وتحتل قصة التجربة، وفقاً لرؤيتنا، المرحلة الثانية من دورة كولب، وهي مرحلة التحليل التأملي.

3.1 سير البحث

قمنا ببرمجة خمس لقاءات مع المدرسين بين شهري نوفمبر 2021 وأفريل 2022. اللقاء الأول R1 كان لقاءً افتتاحياً لتقديم المشروع للمدرسين واقتراح تكوين لهم حول المفاهيم الأساسية لنموذج التكوين المستمر الذي نعرضه عليهم لتجريبه.

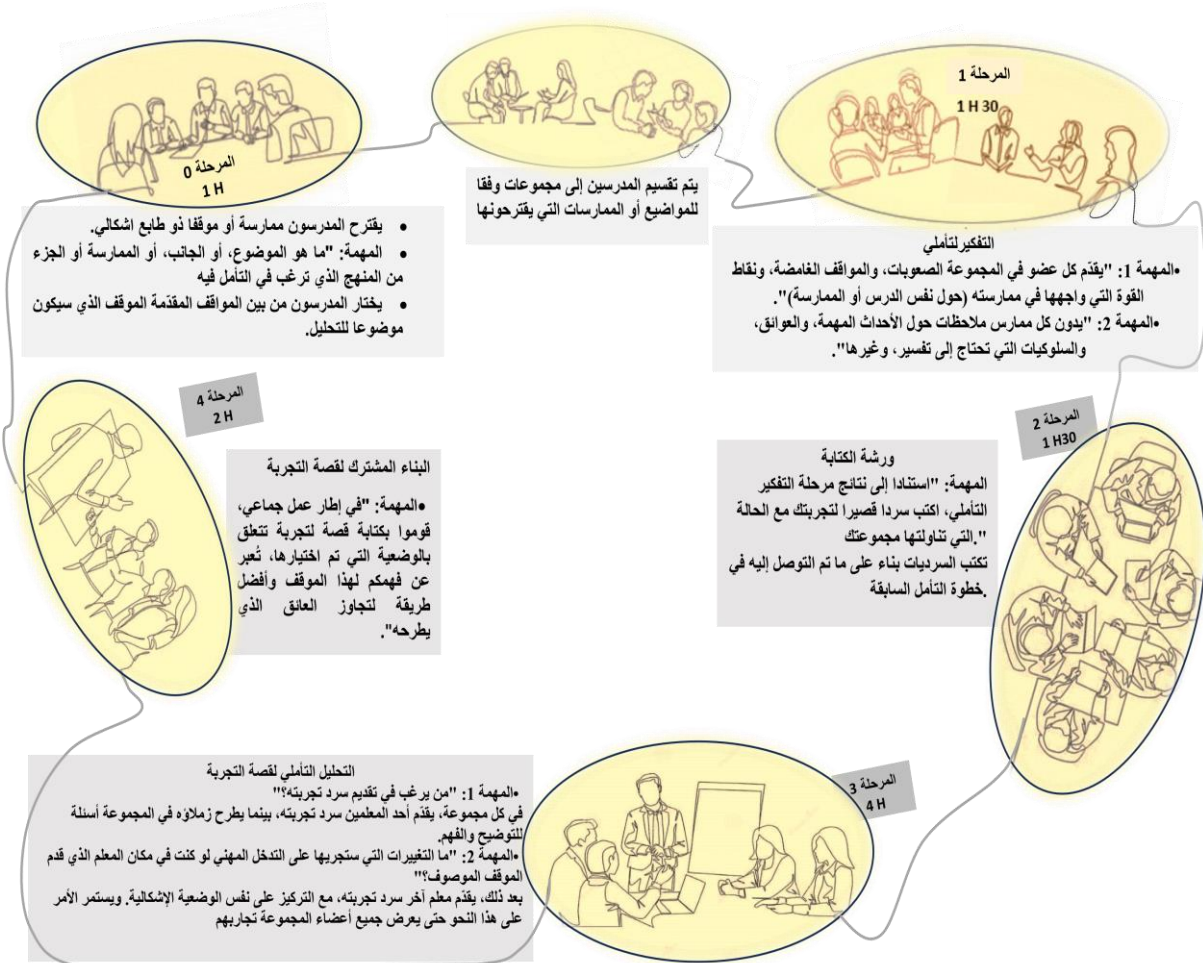
يوضح الرسم 2 مراحل التجريب المنجزة خلال اللقاءات R2 و R3 و R4، والتي تمحورت حول تفكير فردي وجماعي من المرحلة 0 إلى المرحلة 4. في إطار منظور بنائي، تم عرض كامل البروتوكول منذ البداية على المدرسين من خلال مخطط شمولي، يتيح لهم رؤية عامة للمسار. وتمت مرافقة كل مرحلة بتعليمات دقيقة، تم شرحها وتوضيحها من قبل المكون-الباحث، لضمان فهم مشترك للتوقعات وتعزيز انخراط تأملي يتماشى مع الأهداف البيداغوجية.



• **المرحلة 0 (ساعة واحدة):** يعرض المعلمون المواقف الإشكالية التي واجهوها خلال ممارستهم المهنية السابقة.
المهمة: اختيار موضوع، جانب، ممارسة أو جزء من البرنامج يرغبون في تعميق التفكير فيه. يختار كل معلم الوضعية التي ستكون موضوع التحليل.

يتم على اثر ذلك تقسيم المعلمين إلى مجموعات حسب الوضعيات المختارة.

- **المرحلة 1 (ساعة ونصف) – التفكير التأملي:** تفكير جماعي حول الوضعيات المختارة.
المهمة 1: يصف كل معلم الصعوبات، والمواقف الغامضة، والنقاط القوية التي واجهها.
المهمة 2: يسجل كل مشارك ملاحظات حول الأحداث البارزة، والعوائق، والسلوكيات التي تحتاج إلى تبرير.
- **المرحلة 2 (ساعة ونصف):** ورشة كتابة فردية.
المهمة: صياغة سرد مختصر لتجربة شخصية بالاعتماد على مرحلة التفكير السابقة والوضعية التي اختارها المجموعة.





- **المرحلة 3 (4 ساعات):** تحليل تأملي لقصة التجربة داخل المجموعة.
- **المهمة 1:** يقدّم أحد المعلمين سرديته بينما يطرح الزملاء أسئلة للتوضيح والفهم.
- **المهمة 2:** يقترح كل مشارك تعديلات محتملة على التدخّل المهني الموصوف، ثم يتم عرض سرديته أخرى حتى يشارك جميع الأفراد.
- **المرحلة 4 (ساعتان):** بناء جماعي مشترك لقصة التجربة.
- **المهمة:** صياغة قصة تجربة جماعية تُلخّص الفهم المشترك للوضعية وتقدّم سبلاً عملية لتحسين الممارسة

خلال الجلسة الرابعة، تم تنظيم مقابلة جماعية وفق مقاربة منظمة من نوع العصف الذهني متعدد المراحل (شوفاليه و آخرون، 2021) وقد حصل كل مشارك على ثلاث بطاقات ورقية، تتضمن الأسئلة التي تمت معالجتها على التوالي: السؤال 1 ثم 2 ثم السؤال 3، مرفقة بترجمتها إلى اللغة العربية لضمان فهم واضح. ودُعي المدرسون إلى الإجابة كتابةً عن كل سؤال يُعرض بالتسلسل. يوضح الجدول 1 التالي الأسئلة الثلاثة المطروحة.

جدول 1: أسئلة المقابلة الجماعية

	السؤال	
1	السؤال 1	كانت هذه الدورة التدريبية على الممارسة التأملية مفيدة لي لأن
2	السؤال 2	ما هي الفترات البارزة بالنسبة لك خلال هذا التكوين على الممارسة التأملية
3	السؤال 3	لو تقرر إعادة التكوين على الممارسة التأملية، ماذا تقترح لهذا البرنامج التكويني

يُمنح كل معلم ثلاث بطاقات إجابة يدوّن عليها اجابته عن كل سؤال. يتبع المقابلة الجماعية، كما يوضّح الجدول رقم 2، منهجية منظمة تقوم على ثلاث أسئلة تُطرح بالتتابع. يشرع المعلمون في كل مرة بالإجابة بشكل فردي، ثم يشاركون في مرحلة من العصف الذهني تهدف إلى توليد الأفكار وتطويرها. بعد ذلك، يقومون بتصنيف حرّ لإجاباتهم ضمن فئات يحدّدونها بأنفسهم. يُعاد هذا المسار مع كل سؤال. يشرف الباحث على جميع المراحل، ويعاونه مفتشان يعملان كميسرين مشاركين. تستند البيانات التي جُمعت إلى الملاحظات المدونة خلال مرحلة العصف الذهني والنقاشات التي دارت بين المعلمين، بالإضافة إلى المنتجات الكتابية الناتجة عن مرحلة التصنيف. كما استخدمنا كذلك دفاتر اليوميات التي كان يدوّن فيها المعلمون والباحث ملاحظاتهم.

الجدول 2: نشاط العصف الذهني والتصنيف

المرحلة	المدة	المطلوب العمل	التوجيهات
الإجابة	دقيقة 20	كتابة إجابة على السؤال المطروح	يكتب كل مشارك إجابته بشكل فردي على بطاقة الإجابة المخصصة له.
التصنيف	دقيقة 30	1. يُختار أحد المعلمين عشوائياً ليعرض إجابته، ثم يضع بطاقته على طاولة في وسط القاعة. يقرر كل معلم ما إذا كانت إجابته تتشابه مع البطاقة المعروضة، 2. فإذا كان الأمر كذلك، يضع بطاقته في نفس المكان لتكوين فئة من الإجابات، وإن لم تكن متشابهة يعرض إجابته ويبدأ فئة جديدة. 3. يقوم المشاركون الذين وضعوا بطاقاتهم معاً باختيار عنوان (كلمة أو عبارة قصيرة) (لفئة المشكلة). 4. يراجع كل مجموعة من المشاركين الفئة التي شكلوها.	لا يتدخل الباحث في عملية التصنيف. يُسند عنوان الفئة من خلال عمل جماعي بين المعلمين الذين يرون أن إجاباتهم متشابهة.



نقاش وتبادل وجهات النظر بين المشاركين حول الفئات دون إطلاق أحكام على آراء الآخرين. بناء موقف جماعي في بيئة تعاونية لاختيار الفئة التي يراها المشاركون الأكثر تعبيراً عن أفكارهم في علاقة بالسؤال المطروح.	1. نقاش جماعي حول الفئات المشكلة، يتضمن تبادل الحجج وبناء موقف جماعي من السؤال المطروح 2. تُكتب عناوين الفئات على السبورة، ويمنح كل مشارك علامة (+) للفئة التي يعتبرها الأقرب إلى رأيه) ليس بالضرورة الفئة التي ساهم في تشكيلها).	النقاش، التصنيف والتقييم دقيقة 30
--	--	---

3.2 طرق تحليل ومعالجة البيانات

بحثنا ينتمي إلى نوع البحث الاستكشافي. يتم تحليل البيانات بطريقة استقرائية، وبالتالي فهو يعتمد على الترميز. في حالتنا، تم تنفيذ عملية الترميز من قبل المدرسين أنفسهم منذ نشاط العصف الذهني، حيث قاموا بتصنيف وإعادة تصنيف إجاباتهم على أسئلة المقابلة الجماعية.

تم تحليلنا للبيانات على ثلاث مراحل كما يبينه الرسم 3:

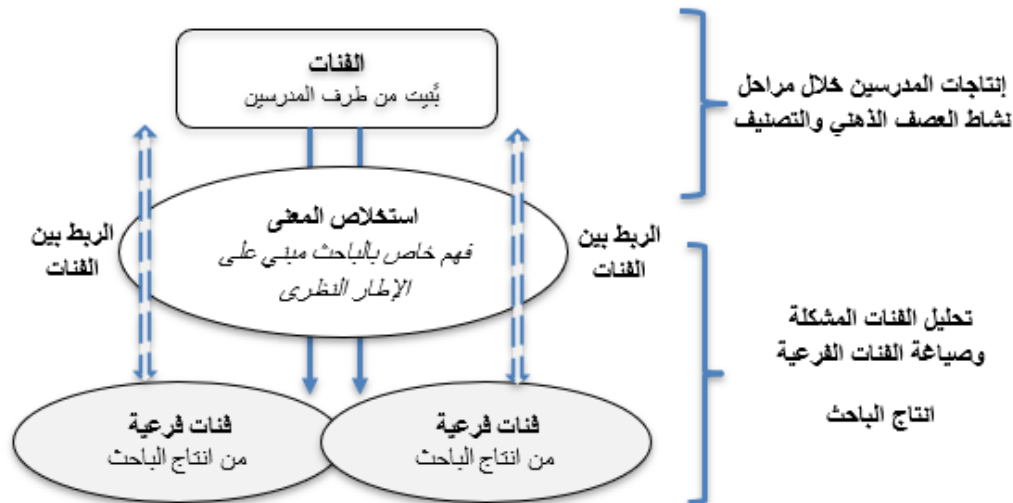
أولاً، **تكتيف البيانات**، ثم **إنشاء روابط** بين البيانات عبر الفئات التي كوّنها المدرسون، والإجابات التي تم جمعها، وأخيراً **تحليل البيانات** من قبل الباحث بناءً على أهداف البحث.

كما هو موضح في الشكل 3 أدناه، قمنا أثناء تحليل المقابلات باستكشاف أبعاد التجارب المعروضة، وترابطاتها، ورهاناتها. إسهام المدرسين في بناء الفئات، ودور الباحث في بناء الفئات الفرعية، مكننا من تحليل غني ودقيق للمقابلات. المدرسون قدّموا منظوراً عملياً من خلال صياغة الفئات، بينما تدخلنا نحن لإضفاء طابع منهجي وتعميق هذا التصنيف من خلال إنشاء فئات فرعية أكثر تفصيلاً.

قمنا بإضفاء المعنى من خلال الكلمة أو مجموعة الكلمات التي شكّلت عنوان الفئة التي أنشأها المدرسون. كما اعتمدنا على النقاشات التي دارت بينهم أثناء المقابلة الجماعية لتدقيق فهمنا للفئات المصاغة.

ولتحديد هوية المدرسين وتسهيل معالجة البيانات، قمنا بترميز المدرسين الثمانية والعشرين كما يلي:

المدرسون المبتدئون من EN1 إلى EN14، والمدرسون المتمرسون من EC15 إلى EC28



الرسم 3: مخطط عملية التحليل الاستقرائي للمقابلة الجماعية



3.3 الاعتبارات الأخلاقية في البحث: نحو التزام بالنزاهة واحترام خصوصية المشاركين

في بداية البحث، قمنا بتوضيح أهداف الدراسة والمنهجيات المعتمدة، وكذلك الآثار المحتملة للمشاركة فيها، بشكل واضح وشفاف لجميع المشاركين. وقد أتاح ذلك لهم تقديم موافقة حرة ومستنيرة على المشاركة في الدراسة. وبصفتنا فريق بحث، التزمنا بضمان سرية البيانات المجمعة، والحفاظ على مجهولية المشاركين قدر الإمكان، مع التأكيد على عدم الكشف عن أي معلومات شخصية يمكن أن تؤدي إلى التعرف على هوية الأفراد.

كما كان مبدأ نزاهة الباحث محوريًا في منهجنا. فقد حافظنا على سلوك مهني طوال مسار البحث، وتجنبنا أي تصرفات قد تكون خادعة أو متلاعبية. ونؤكد هنا أن كل تجربة إنسانية ومهنية هي تجربة فريدة من نوعها، حتى وإن وجدت بعض القواسم المشتركة. وقد تم ذلك من منطلق احترام كرامة كل مشارك وفردته.

وفي هذا الإطار، وبما أن مشاركة المعلمين في تجربة نموذج التكوين كانت طوعية، فقد تم إعلامهم بوضوح بأن لهم حرية الانسحاب من الدراسة في أي وقت. وقد وافقوا عن طيب خاطر على تسجيل مداخلاتهم صوتيًا وتصويرهم. ونظرًا لإجادتهم اللغتين، فقد أتاحت لهم حرية كتابة إجاباتهم إما بالعربية أو بالفرنسية. ولاحقًا، ومن أجل معالجة البيانات، قمنا بترجمة الإجابات المكتوبة بالعربية إلى اللغة الفرنسية، مع الحرص على الحفاظ على أمانة المحتوى والأفكار الأصلية. ولضمان دقة الترجمة، قمنا باختيار بعض الإجابات بشكل عشوائي وطلبنا من أحد المعلمين المشاركين مراجعتها.

وعلاوة على ذلك، رأينا من المناسب توفير نسخ مترجمة للتعليمات والأسئلة الواردة في استمارات الإجابة، كما تم توفير نموذج دفتر المتابعة باللغتين العربية والفرنسية. وكان الهدف الأساسي من هذا التوجه الثنائي اللغة هو توفير بيئة مريحة للمشاركين وضمان فهم واضح للتعليمات والمهام المطلوبة منهم.

4 النتائج والمناقشة

تمحور عرض النتائج ومناقشتها حول قصة التجربة وما يتيح من مكتسبات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، انطلاقاً من تصريحاتهم. نذكر في البداية أنّ "قصة التجربة"، ضمن النموذج المقترح في التكوين المستمر، يقدّم لحظتين من التحليل: لحظة أولى تحليلية فردية، يتم فيها صياغة المعلم لسرد تجربته المهنية الخاصة كمدخل للتفكير؛ تليها لحظة ثانية جماعية تحليلية، تتجسد من خلال إنتاج سرد "مثالي" مشترك يُبنى انطلاقاً من نتائج التحليل الجماعي لسرد كلّ معلم.

وفي هذه المرحلة، تجدر الإشارة إلى أنّ نشاط صياغة التجربة المهنية وتحليلها - سواء أكان فردياً أو جماعياً - قد أثبت غناه الكبير، سواء بالنسبة للباحث أو للمعلمين المشاركين، الذين أظهروا قدرة حقيقية على "إظهار مهنتهم قيد البناء أو إعادة البناء" (Ria, 2023, p28)، من خلال تقاسمهم لقصصهم المهنية لفائدة المجموعة.

4.1 قصة التجربة ومؤشرات التطور المهني

أظهرت نتائجنا مؤشرات ملموسة على حدوث تطور مهني لدى المعلمين، كانت واضحة في تصريحاتهم، وفي مواقفهم ومستوى انخراطهم طيلة لقاءات التكوين. وقد لعبت الجلسة المخصصة لصياغة قصة التجربة المهنية دوراً محورياً في ذلك. إذ ساهمت "قصة التجربة"، من خلال ما ورد في أقوالهم والتصنيفات المستخلصة، في تمكين المعلمين من استعادة زمام التكوين الذاتي، معزّراً بذلك دافعيّتهم وانخراطهم في الجهاز التكويني الذي اقترحناه عليهم.

ورغم أنّ البحث لم يتضمن متابعة مباشرة للمعلمين داخل الأقسام الدراسية، فقد سعينا إلى رصد مؤشرات التطور من خلال مدى انخراط المعلمين في عملية سرد تجاربهم المهنية. وقد ميّزنا:



• **سهولة واضحة في صياغة السرديات الفردية والمشاركة الفعالة في النقاشات الجماعية حول التجارب المعروضة:**

"من اللحظات القوية في هذا النموذج، تلك المتعلقة بتبادل التجارب من خلال سرد كل واحد منا ومناقشة كل حالة، وكذلك الطريقة التي اعتمدها كل واحد في حلّ وتجاوز الصعوبات." EC15

• **ديناميكية جماعية نشأت حول سرد التجربة، مكنت المشاركين من مشاركة تجاربهم، سواء أكانت مصدر رضا أو صعوبة، وتحليلها معاً:**

"كتابة سرد التجربة مع زملائي سمحت لي ببناء حلول وتصورها للحالة العائقة التي اخترناها. تبادل التجارب الشخصية". EN4

4.2 قصة التجربة: مدخل إلى بناء الوعي بالممارسة المهنية

تتضمن تصريحات المعلمين مؤشرات واضحة على نشوء وعي بما يعرفونه بالفعل، وبما يجب تعويضه من نقائص في ممارستهم المهنية. وقد تولّد هذا الوعي من خلال بناء سرد تجربتهم الخاصة، ضمن مقاربة تحليلية تأملية لممارستهم.

"الرؤية التأملية لممارستي سمحت لي بتصنيف الصعوبات التي واجهتها". (EC20)

"التحليل التأملي لممارستي سمح لي بتعديل قراراتتي وتدخلاتي داخل القسم". (EC19)

كشفت هذه التصريحات عن وعي متدرج ومتعدد الأبعاد تجاه الممارسة المهنية، مكن المعلمين من تنظيم ما كانوا ينجزونه بصورة عفوية أو غير منظمة، كما توضحه هذه الشهادة:

" لكن، هذا ما نقوم به فعلاً عندما نجد الوقت لذلك في قاعات الأساتذة وخلال فترات الراحة... لم أكن أعلم أنه يُسمى 'الممارسة التأملية' ". (EC18)

من خلال السرد والتحليل، تمكّن المعلمون من تحديد آليات غير فعّالة، واكتشاف أهمية التفكير النقدي الواعي والتشاركي، الذي كان غائباً أو مهملاً سابقاً. وقد شمل هذا الوعي سلوكياتهم الصفية، والحاجة إلى تأطير تفكيرهم ضمن تفاعلات بناءة مع الزملاء كشرط لتحسين الممارسات بشكل مستديم.

" بعد هذه الدورة التكوينية، طوّرت القدرة على النقد الذاتي وبناء استراتيجيات جديدة، انطلاقاً من التجربة التي راكمتها ". (C20)

هكذا، تصبح نقل الممارسة إلى فضاء القصة أداة لتحويل الممارسة إلى موضوع تحليل، مما يسمح بإبراز المعنى، وكسر العزلة، وتعزيز الالتزام بدينامية تطور مهني حقيقي.

4.3 دينامية الهوية المهنية

تمر عملية التمهين، من بين أمور أخرى، عبر تطوير هوية مهنية تمثل نتاج ديناميكية الهوية من خلال التفاعل بين مشروع الفرد لنفسه ومشروع الفرد للآخرين. وتظهر هذه البنية الهوية بشكل كامل عندما يُدعى المعلم إلى سرد تجربته، والاستماع إلى نفسه، ومواجهة أقرانه. ومن خلال سرد التجربة، يدرك المعلمون ما يميزهم، كما يدركون ما يربطهم بأعضاء المهنة الآخرين. كما يعبر عن ذلك المعلم: EN6

" شعرت أنني جزء من كيان أوسع يضم كل من يمارس مهنتنا ". (EN6)

مُبرّزاً بذلك كيف أن صياغة الخبرة بالكلمات تُعزز شعور الانتماء والاعتراف بالذات داخل الجماعة. هذه الديناميكية الهوية لا تخلو من توترات؛ إذ يقاوم المعلمون أحياناً المعايير الضمنية أو محاولات توحيد الممارسات، مؤكدين تفردهم، وفي الوقت نفسه مندمجين ضمن المرجعيات المشتركة. ويُضيف المعلم: EN6

"لا يمكنني إلا أن أكون نفسي". (EN6)

ومن جانبه يضيف: EN4

"حين رويت قصتي أمام زملائي، ثم استمعت إلى قصصهم وناقشناها، كنّا نكرر: 'علينا أن نفعل ذلك' ". (EN4)

إن التكرار المتواتر لعبارة « يجب أن نقوم بهذا » خلال التفاعلات، يُعبّر عن نشوء لغة مشتركة ووعي مهني مشترك. وهكذا، يُمثل سرد التجربة محفزاً لهذه الديناميكية، إذ يُمكن المعلم من أن يرى نفسه من خلال الآخرين، وأن يتفاوض حول هويته ضمن التفاعل، وأن يعترف بدوره كعضو فعّال في جماعة مهنية في طور التشكل



المستمر. ويبدو أن الحاجة إلى القرب الاجتماعي تُشكّل رافعة أساسية في بناء الهوية المهنية، لاسيما في المهن التربوية، حيث يلعب كل من التبادل والشعور بالانتماء دورًا محوريًا. وهذا القرب لا يقتصر على البعد العاطفي فحسب، بل يُغذي التفكير المهني، ويُعزز الارتباط بالمهنة، ويسهل البناء الجماعي للحلول في مواجهة المواقف المعقدة. يوضح المعلم EN3 ذلك بجلاء من خلال تصريحه:

" أستفيد من تجارب الآخرين لاستنتاج المقاربة المثلى في مواجهة الوضعية الإشكالية التي واجهتني " . (EN3)

يشير هذا النوع من التملك إلى عملية بناء الهوية المهنية القائمة على التفاعل؛ إذ يُعيد المعلم تشكيل تموقعه المهني في مرآة القصة والممارسات التي يتقاسمها مع نظرائه، ضمن منطق تشاركي في بناء المعنى وتطوير مرجعيات مهنية مشتركة.

وتُعدّ الذاتية المتأصلة في قصة التجربة، بوصفها تمثيلًا شخصيًا للممارسة التعليمية وليس مجرد إعادة إنتاج موضوعي للواقع — كما أشارت إلى ذلك سيفالي — (Cifali, 1996) عنصرًا محوريًا في عملية التطوير المهني. فهذه السمة الذاتية تتيح للمعلم الانخراط في مسار من الاستبطان وإعادة بناء هويته المهنية. فالسرد لا يُختزل في كونه رواية لأحداث واقعية، بل هو إعادة تشكيل للتجربة المعاشة، تُصاغ من خلال مشاعر الكاتب، وقيمه، ونواياه، وتأويلاته الخاصة.

ويساهم هذا المسار فيما سَمّاه كدوري « (Kaddouri, 2019) مشروع الفرد لنفسه»؛ أي مجهود شخصي لفهم تموقعه، واختياراته، وتحولاته المهنية. من خلال التعبير اللفظي عن أفعاله، يُضفي المعلم معنى على ما عاشه، ويُدرج تجربته ضمن مسار يتجاوز التنفيذ الآلي للمهام. وتُعدّ هذه المرحلة أساسية، إذ تُشكّل القاعدة التي ينطلق منها لاحقًا ما يمكن تسميته بـ «مشروع الفرد للآخرين»، أي انخراط أكثر وعيًا وتكيفًا ضمن الجماعة المهنية، في التعلم، والإشراف، وبناء المعرفة بالتشارك مع الزملاء.

وعليه، تغدو القصة ذو الرؤية الذاتية أداة حقيقية للانتقال الهويّاتي. وعلى خلاف موقف ريا (Ria, 2019) الذي يدعو إلى تجاوز الطابع الذاتي في قصة التجربة، فإننا نعتبر أن هذه الذاتية تمثل مصدر غنى حقيقي. فهي تسهم بفعالية في ديناميكية بناء الهوية المهنية للمعلم، من خلال تمكينه من إضفاء معنى على تجربته، وإدراجها ضمن مسار تطوّر فردي وجماعي.

وبذلك، يسمح نقل الممارسة إلى فضاء القصة بالانتقال من التجربة المهنية الشخصية إلى تجربة مشتركة، ومن الفردي إلى الجماعي. وعندما يتحمّل المعلم وجهة نظره، فإنه يعترف بقيمة تجربته وينفتح على مواجهة رؤى مختلفة، ضمن مناخ من الاعتراف المتبادل. وفي هذه الديناميكية التأملية والتعاونية، تتشكل احترافية متجددة، متجذرة في خصوصية كل فرد، وموجّهة في الآن ذاته نحو تحسين مستمر للممارسات المهنية.

4.4 قصة التجربة: إرساء ديناميكية التعاون في سياق التكوين

شكّل سرد التجربة، الذي اقترحناه كأداة للتفكير التأملي، مدخلًا لتحليل الممارسة على مستويين زمنيين: الأول فردي، يتم خلاله التعبير عن الممارسة الشخصية عبر الكلمات؛ والثاني جماعي، يتمثل في تحليل مشترك للسرد المُقدّم.

وقد قدّر المعلمون كثيرًا هذه الازدواجية الزمنية التي أوجدت مساحة للتعاون الفعّال، ومنحتهم فرصة لتبادل الرؤى بانسجام حول وضعيات إشكالية ملموسة. ويشهد على ذلك أحد المعلمين بقوله:

"لقد منحتني هذه التكوين فرصة لتعزيز ميلي إلى التعاون مع زملائي " . (EC20)

القيمة التعاونية التي ينطوي عليها سرد التجربة برزت أيضًا في تصريح المعلم (EN10)، الذي أشار إلى أنه



شعر بـ"مزيد من الارتياح" و"الإحاطة" من قبل الزملاء الأكثر خبرة أثناء سرده لممارسته. وهو ما يُسلط الضوء على الدور الجامع الذي تلعبه قصة التجربة:

"بالنسبة لي، وبكل صراحة، شعرت براحة أكبر مع زملائي الأكثر خبرة عندما كنت أسرد ممارستي، كما شعرت بمزيد من الإحاطة من قبلهم خلال لقاءات التكوين المستمر". (EN10)

إن سرد المعلم لتجربته المهنية أمام المجموعة لا يتيح فقط التعبير التأملي عن ممارسته، بل يُعزز أيضاً شعور الانتماء والتضامن المهني. وهكذا، تصبح القصة نقطة ارتكاز للتعاون؛ إذ يحرك الإصغاء، ويثير التفاعل، ويستدعي ردود الأفعال، ويُنشئ ديناميكية تبادلية قائمة على الاعتراف المتبادل.

ويُسهّم هذا الحدث السردي في إرساء تداول أفضى للمعرفة، يتعلّم فيه كل مشارك من الآخر، بغض النظر عن أقدميته أو موقعه المهني.

في هذا الإطار، لا تقتصر قصة التجربة على إبراز الممارسة الفردية، بل يتحوّل إلى رافعة فعلية للتفاعل، والدعم المتبادل، وبناء المعنى بشكل جماعي. وتُجسّد التصريحات التالية هذه الفكرة بوضوح:

"لقد لعب تبادل التجارب مع بعض الزملاء والنقاشات الإيجابية دوراً حاسماً في التكيّف الأفضل مع الوضعيات المتغيرة، مما أتاح سيلاً جديدة لتجاوز العقبات والصعوبات". (EN2)

"أثبت العمل الجماعي جدواه وفعالته، إذ شجّع على تفاعل إيجابي في أفق ابتكار حلول". (EN11)

وهكذا، فإن الممارسة التأملية من خلال بناء قصة التجربة لا تقتصر على إحداث مسافة نقدية فردية لدى المعلم، بل تدفعه أيضاً إلى الانخراط في أنشطة تعاونية منظمة ومثمرة، تُساهم في إرساء مناخ من التعلّم المتبادل والدعم المهني، بما يُعزز ديناميكية النمو الجماعي.

وتُظهر آراء المعلمين مدى أهمية الاندماج في مسار جماعي يُشجع التعلّم المشترك. هذا المسار، حتى يُثمر، يحتاج إلى إطار مناسب يُهيئ لتفاعلات بناءة، كما يتطلب أداة تُسهّم في توجيه هذا التشارك نحو مشروع مهني موحد.

وقد مثّلت قصة التجربة هذه الأداة بامتياز، إذ حظيت بتقدير المعلمين، وأسهمت في تحفيزهم على الانخراط الإيجابي في تحليل جماعي لتجاربه المهنية التي شكّلت موضوع القصة.

4.5 قصة التجربة: نحو تكامل فعلي بين الممارسة المهنية والتكوين

ستوجب الحديث عن الاحترافية التعليمية مراجعة جودة التكوين المستمر المُقدّم للمعلمين. فالتكوين الفعّال هو الذي ينطلق من حاجاتهم الحقيقية ومن صميم تجاربهم المهنية. وفي هذا السياق، تبيّن – من خلال تصريحات المعلمين أنفسهم – أن قصة التجربة، رغم طابعها الشخصي، شكّلت أداة محفّزة وبنائية في الآن ذاته. إذ أتاحت إدماج الممارسة المعيشة داخل فضاء التكوين، حيث تحوّلت إلى موضوع للتحليل التأملي، على المستويين الفردي والجماعي، في أفق التحسين المستمر للممارسات.

هذا المسار يُسهّم في الاعتراف بالكفاءة المهنية في طور التشكّل، ويعزّز من بناء الهوية المهنية للمعلمين.

إننا نعتنبر أن قصة التجربة تمكن من إدماج الواقع المهني ضمن إطار التحليل التأملي من خلال بناء قصة التجربة وتحديد مكان القوة والقصور فيها، بهدف التطوير المستمر. لذا، يُعدّ سرد التجربة عنصراً محورياً في تحقيق التفاعل والتكامل بين العمل والتكوين

إنّ الاستجابة لحاجات المعلمين المهنية الفعلية تُعدّ رهاناً حاسماً لتحسين جودة التكوين المستمر وزيادة فعاليته. وفي هذا السياق، يُشير Al-Hendawi وآخرون (2024) إلى وجود فجوة واضحة بين مضامين التكوين المستمر الحالي وبين التحديات الواقعية التي يواجهها المعلمون، لا سيما في التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات التربوية الخاصة. وتُضعف هذه الهوة بشكل كبير ثقتهم في قدرتهم الذاتية على التدخل الفعّال

تتلاقى هذه الرؤية مع ما يؤكده Wittorski (2023)، من أنّ العلاقة بين العمل والتكوين تمثّل رافعة مركزية لمسار الاحتراف. إذ يُتيح التعلّم في وضعيات العمل – عندما يُعترف به ويُهيكل بشكل فعّال – ليس فقط اكتساب كفاءات جديدة، بل أيضاً تثمين المعارف المهنية الموجودة، بما يُعزز من الحركية والتطور المهني.

كما تؤكّد دراسة نظرية دقيقة لـ Zaouani-Denoux و Wittorski (2022) على أنّ التكوين والعمل لم يعودا



مجالين منفصلين، بل أصبحا فضاءين متداخلين ومتراطيين، يتفاعلان بشكل متواصل لصقل المهارات وهندسة الهوية المهنية.

وتتفق نتائجنا الميدانية مع هذه المقاربات، حيث أظهرت أن المعلمين التونسيين ينخرطون بفعالية أكبر عندما يعترفون بممارساتهم الواقعية داخل برامج التكوين. وهو ما يدفعنا إلى الدعوة لإعادة النظر في نموذج التكوين المستمر في تونس، الذي لا يزال قائماً في جزء كبير منه على فصل غير مبرر بين العمل والتكوين. لم يعد مجدياً التكوين بمعزل عن السياق المهني، على أن يتم لاحقاً تطبيقه ميدانياً، بل ينبغي أن يُبنى التطوير المهني انطلاقاً من الواقع العملي المعيش.

إن إدماج التجربة المهنية داخل فضاء التكوين يحولها إلى مصدر للمعنى والدافعية والتغيير.

4.6 حدود قصة التجربة كأداة تكوين وتحليل تأملي للممارسة المهنية

على الرغم من أن قصة التجربة تُعد أداة فعالة لتحفيز المعلمين على التفكير في ممارساتهم المهنية، إلا أنها لا تخلو من بعض القيود المرتبطة بكونها قائمة على الإدراك الفردي للمعلم وليس على التوثيق الموضوعي للواقع. فهي تعكس تمثّل المعلم لفعله، أكثر مما يُقدّم صورة موضوعية لما حدث فعلياً. فإعادة بناء التجربة النابعة من منظور شخصي، رغم ما تسلط عليه الضوء من جوانب جوهرية كما أشار إليه (Cadière, 2017)، تبقى متأثرة بالذاكرة، والعوامل الانفعالية، وسياق اللحظة، مما قد يؤدي إلى فجوة بين ما جرى بالفعل وما يتم سرده لاحقاً.

وإذا كانت هذه النظرة الشخصية للتجربة تُساهم في إغناء ديناميكية التفكير حول الهوية المهنية، فإنها تُضعف، في المقابل، من قدرة القصة على نقل الممارسة بشكل دقيق وموثوق. كما أن فهم الزملاء لهذه السرديات يظل بدوره خاضعاً لتأويلات قد تكون مشوّهة، نتيجة لما يسميه بعض الباحثين "وهم الشفافية" — أي الاعتقاد الخاطئ بأن المتلقي يدرك تماماً ما يُقال، بينما هو في الواقع لا يلتقط سوى جزء منه. وتُبرز هذه المحدودية أهمية إسناد القصة بتحليل جماعي ونقدي، من شأنه أن يُعمّق

فهم الوضعيات المستعرضة ويُيسر تملّكها وتأطيرها المفاهيمي. كما نُشير إلى حدّ آخر لا يقل أهمية، رصده Harthi وزملاؤه (2021)، ويتعلق بضعف ترسّخ ثقافة الكتابة التأملية والتوثيق المهني لدى عدد كبير من المدرّسين، وهو ما يُقيد فرص الاستفادة القصوى من هذا النوع من الممارسات

ومن أجل تقليص أثر هذه الانحرافات في التأويل، وإضفاء بعدٍ تكويني أعمق على استخدام السرد في تطوير الممارسات المهنية، يشير Ambler وآخرون (2024) إلى أهمية المنظور الجماعي والوعي المشترك بالتجربة (l'intersubjectivité) الذي يُستحضر في مرحلة ثانية من التحليل. هذه المرحلة تقوم على إدخال التجارب في حوار مفتوح داخل فضاء جماعي، حيث يُنتج التبادل بين الزملاء مواجهة وجهات النظر، مما يُثري الفهم ويُعمّق القراءة النقدية للممارسة. فالتأمل الجماعي يولّد تفاعلات خصبة تتجاوز محدودية التفكير الفردي المغلق. وعلى خلاف أدوات أخرى كتحليل فيديوهات الممارسات الصفية الفعلية (Ria, 2019)، فإن السرد لا يوفّر دائماً ما يكفي من المسافة النقدية أو من الرجوع الفوري إلى الفعل، مما قد يحدّ من إمكانياته في بعض السياقات.

5 الخاتمة

تشكل دراستنا، التي عرضت على مجموعة من المعلمين تجربة نموذج تدريب مستمر يركز على التعبير اللفظي وتحليل الممارسة المهنية، إسهاماً أصيلاً وغير مسبوق في السياق التونسي. يأتي هذا البحث في إطار انطلاق نحو كسر التقاليد السائدة في منهجيات التعليم التقليدية التي تعتمد على النقل المباشر للمعلومة، ليجعل من قصة التجربة ليس مجرد أداة للتفكير الفردي، بل مساحة وزمناً حقيقيين لإعادة قراءة نقدية للعمل التربوي. لقد اعتُبرت قصة التجربة هنا فرصة يتيحها المعلم لنفسه لإعادة النظر في ممارسته المهنية، وتبسيط الضوء



عليها من زاوية جديدة، واستخلاص معاني مستندة إلى نواياه وقيمه والتأثيرات الملحوظة. وعندما يستمر هذا المسار التأمل في تحليل جماعي داخل المجموعة، يتحول إلى أداة فعالة لتعزيز الاحترافية، من خلال تحفيز ديناميكية مزدوجة تتمثل في استيعاب الفرد لموقفه كفاعل تأملي، وفي بناء مشترك للمعرفة المهنية المتبادلة. كانت منهجيتنا، التي ارتكزت أساساً على تصريحات المعلمين التي جُمعت من خلال المقابلات والأنشطة الجماعية، خياراً واعياً ولم تكن مجرد استجابة لقيود الجائحة الصحية المرتبطة بكوفيد-19. فقد جاء هذا الاختيار في إطار من البحث المشترك، بهدف منح المعلمين دوراً مركزياً في تصميم وتقييم النموذج المقترح. هذا الموقف الإيستمولوجي أتاح الاعتراف بالتجربة المهنية للمشاركين وتمييزها كمادة أولية للتكوين، كما مكّن من الكشف عن احتياجاتهم الحقيقية، وطموحاتهم، بالإضافة إلى مقاوماتهم ومواردهم. منح المعلمين والممارسين التربويين دوراً فاعلاً في تطويرهم المهني الذاتي لم يعزز فقط شعورهم بالكفاءة والفاعلية، بل حفّز أيضاً دوافعهم والتزامهم بالتكوين. وقد مكّن هذا النموذج من تحويل التكوين المستمر إلى فضاء للتمكين، حيث لا تُروى التجربة فحسب، بل تُعاد قراءتها وتحليلها لتصبح في خدمة مشروع مستمر لتحسين الممارسة. يفتح هذا العمل أفقاً جديدة للتكوين تربط بشكل وثيق بين العمل والتعلم، بين التجربة الحياتية والمعرفة المهنية، وبين التأمل الذاتي والذكاء الجماعي. ويُبرهن على إمكانية تصميم برامج تكوين مستمر تراعي السياق، تشاركية ومستدامة، قادرة على مواجهة تحديات مهنية المعلم في أنظمة تعليمية تشهد تحولات متسارعة.

المصادر

1. Al-Hendawi, M. K., Keller, C., & Alqahwaji, A. (2024). Special Education Teachers' Self-Efficacy and Knowledge of Learning Disabilities in inclusive Education in Qatar. *Journal of Educational Sciences – Qatar University*, 24(2). <https://doi.org/10.29117/jes.2024.0180>
2. Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences: Vol. 4e éd.* (pp. 43–75). De Boeck Supérieur.
3. Ambler, T., Sinnayah, P., & Lim, J. (2024). Exploring Experience: Teacher Narratives and Narratives of Teaching. *Education Sciences*, 14(12), 1375. <https://doi.org/10.3390/educsci14121375>
4. Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7(3), 1–4.
5. Cadière, J. (2017). Qu'est-ce que l'expérience ? *Forum*, n° 151(2), 8–12. <https://doi.org/10.3917/forum.151.0008>
6. Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education Permanente*, 127, 183–200.
7. Cortessis, S., & Balslev, K. (2023). Le récit d'expérience comme révélateur du rôle joué par autrui dans les apprentissages. L'exemple des enseignant·es-métier. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 52/3, 575. <https://doi.org/10.4000/osp.17998>
8. Cortessis, S., & Deschenaux, A. (2023). Le récit professionnel, un kaléidoscope pour articuler les diverses temporalités ? *Recherches & Éducatives*, 26. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14114>
9. Cours des Comptes. (2023). La formation continue des enseignants de l'enseignement public.
10. Denny, J.-L., Pagnani, B., & Durrive, L. (2023). L'instrumentation de la



démarche de professionnalisation par l'usage du carnet de bord en formation. *Recherches En Éducation*, 52.

11. Grimaud, L. (2003). Le récit de pratique, un outil clinique en institution ? *VST - Vie sociale et traitements*, no 79(3), 8–11. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2003-3-page-8.htm>

12. Hadj Amor, H. (2023). Les conditions d'exercice et leur effet sur l'identité professionnelle et la satisfaction des enseignants : une étude auprès des professeurs des écoles en Tunisie.

13. Harthi, K. S. H. Al, Mahdy, Y. F. H. Al, Fahdi, R. S. Al, & Hammad, W. S. (2021). Teacher's Professional Learning in the Sultanate of Oman: The Measurement Model and the Reality of Practice. *Journal of Educational Sciences – Qatar University*, 18(18). <https://doi.org/10.29117/jes.2021.0060>

14. Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13–48.

15. Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 63, 185–210. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

16. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1st ed.). Financial Times/ Prentice Hall.

17. Labelle, J., Leclerc, M., & Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle: Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ? *Spirale - Revue de Recherches En Éducation*, N° 65-1(1), 155–170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>

18. Leclerc, C. (2004). Le récit d'expérience ou la parole retenue ? *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 58–71.

19. M.E.S.R.S, M. de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la C. F. (2017). Plan d'études de la Licence Appliquée en Education et Enseignement. [files/1326/licence education ministere superieur.pdf](https://files.1326/licence%20education%20ministere%20superieur.pdf)

20. M.E.T, M. de l'éducation. (2017). Référentiel national des compétences des enseignants.

21. Mezirow, J. (2001). Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(5), 417.

22. Miled, M. (2007). Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie. In *La formation des enseignants dans la francophonie diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 186–194). AUF : RIFEFF.

23. Ouarda, O., & Ginestie, J. (2009). Conceptions didactiques et épistémologiques de cinq enseignants tunisiens de sciences physiques. *Didaskalia*, 35.

24. Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 19(1), 59–76.

25. Ria, L. (2019). Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe. <https://hal.science/hal-02304871>

26. Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, 52.



27. Saujat, F., & Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 4–14.
28. Tabka, M. (2025). Conception et mise en œuvre d'un modèle de formation continue basé sur l'analyse réflexive de récits d'expériences. Etudes des effets sur le développement professionnel selon les enseignants tunisiens. Université Claude Bernard Lyon1; Institut supérieur de l'éducation et de la formation, Tunis.
29. Tabka, M., & Soudani, M. (2019). Le récit d'expérience comme outil de formation pour développer la pratique réflexive chez les enseignants.
30. Tabka, M., & Soudani, M. (2022). Le rôle de la formation à la pratique réflexive selon les phases de carrière. 90e Congrès de l'Acfas. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/90/contribution/role-formation-pratique-reflexive-phases-carriere>
31. Tabka, M., & Soudani, M. (2024). Rôle de la formation à la pratique réflexive selon les phases de carrière. Cas des enseignants tunisiens. *Recherches en éducation*, 56. <https://doi.org/10.4000/12q xv>
32. Tabka, M., Soudani, M., & Naija, R. (2020). Posture épistémologique et Pedagogical content knowledge (PCK): Influence de la posture épistémologique sur les PCK lors de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation. Éditions universitaires européennes.
33. UNESCO. (2005). La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002-2007).
34. Vacher, Y. (2020). Construire une pratique réflexive, comment agir. In D. Boeck (Ed.), *Pédagogies en développement*. De Boeck Supérieur.
35. Vacher, Y. (2022). ARPPEGE : effets du dispositif. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*.
36. Wittorski, R. (2023). Les rapports formation-travail : des conceptions contrastées: *Éducation Permanente*, N° 234-235(1), 43–51. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0043>
37. Zaouani-Denoux, S., & Wittorski, R. (2022). Travail, formation et professionnalisation : enjeux et configurations sociales, cadres théoriques et échelles d'analyse. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(1). <https://mje.mcgill.ca/article/view/10189>