المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتعليم

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

عدد مزدوج
9 / 8
يناير - 2013

ملف

مهام المدرس ورسالته التربوية

■ في الملف
- نموذجان للمعلم
- المدرس والأدوار المستترة
- مهام المدرس وكفاياته
- التكوين السيكولوجي للمدرسين
- الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد

■ قراءات
- قراءة في كتاب «فن التدريس»
- قراءة في كتاب «مفارقة حول المدرس»
- قراءة في كتاب «معاناة المدرسين»

■ ترجمات
- صحة المدرسين العقلية
- الممارسات البيداغوجية ومهنة المدرس : ثلاثة أوجه

■ وجهات نظر

■ شهادات

■ تجارب

دفاتر التربية والتكوين

منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير

حماني أقفلي

هيئة التحرير

ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف المودني،
عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير

أحمد بَيا

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
الموقع الإلكتروني : http://dafatir.cse.ma

إنجاز وطبع

مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 0522.26.67.41 ـ الفاكس : 0522.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ملف الصحافة : 09/22 ص.ح
ردمد : 0955 - 2028

إخبـــار

تخبر إدارة دفاتر التربية والتكوين القراء الأعزاء أنه، اعتبارا لارتفاع عدد صفحات هذا الإصدار في استجابة متواصلة للمساهمات النوعية التي ترد على هيئة التحرير، فقد تقرر إجراء تغيير على سعر النسخة الواحدة ليصبح 20 درهما وذلك ابتداء من هذا العدد، دون الأخذ بعين الاعتبار لطابعه المزدوج.

مع كامل اليقين بأن السيدات والسادة القراء سيتفهمون هذا الإجراء.

المحتويات

مع القارئ 4

ملف العدد 7
مهام المدرس ورسالته التربوية

- نموذجان للمعلم 9
  توفيق فائزي
- المدرس والأدوار المستترة 13
  المصطفى معاش
- مهام المدرس وكفاياته 21
  عبد الله الخياري
- التكوين السيكولوجي للمدرسين 29
  محمد مومن
- الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد 38
  فوزي بوخريص

قراءات 43

- قراءة في كتاب «فن التدريس» 44
  مصطفى حسني
- قراءة في كتاب «مفارقة حول المدرس» 46
  عبد المجيد باعكريم
- قراءة في كتاب «معاناة المدرسين» 54
  يحيى بوافي

ترجمات 59

- صحة المدرسين العقلية 60
  عز الدين الخطابي
- الممارسات البيداغوجية ومهنة المدرس: ثلاثة أوجه 68
  نصر الدين الحافي

وجهات نظر 77

- النقابة الوطنية للتعليم (ف د ش) 78
- النقابة الوطنية للتعليم (ك د ش) 84
- الجامعة الحرة للتعليم (ا ع ش م) 89
- الجامعة الوطنية لموظفي التعليم (ا و ش م) 94
- الجامعة الوطنية للتعليم (ا م ش) 101
- النقابة الوطنية للتعليم العالي 107
- ملخص استطلاعات رأي: 114
  - أساتذة التعليم المدرسي
  - أستاذة التعليم العالي
  - مكوني التكوين المهني

شهادات 133

- **تحولات المهنة** 134
  تنسيق مصطفى حسني
- **ملامح أولية حول جانبيات مدرس المستقبل** 135
  عبد العزيز سنهجي
- **أي ملامح ما زالت لمدرس اليوم** 138
  أحمد بنعمو
- **مهام المدرس** 140
  مصطفى شميعة
- **هل دقت ساعة إصلاح الإصلاح، إعادة الإعتبار للفاعل التربوي** 142
  عبد الرحيم العطري

تجارب 145

- **مدرسة الترحال** 146
  محمد بيوض

مفاهيم مفتاحية 151

بيبليوغرافيا 157

مستجدات دولية 165

ملفات الأعداد المقبلة 169

«مع القارئ»

المدرس : المهنة والرسالة التربوية

تواصل دفاتر التربية والتكوين مقاربة الأركان الرئيسة للمثلث البيداغوجي : المتعلم ؛ المدرس ؛ المعرفة، وذلك بتخصيص ملف هذا العدد للمدرس باعتباره الموجه الأساس للعملية التربوية والتكوينية، والساهر على تحقيق جودة التعلمات داخل الفضاءات البيداغوجية، بحكم علاقته اليومية المباشرة مع المتعلمين. وهو أيضا المؤطر والمكون والباحث إلى جانب أدواره التواصلية والاجتماعية والثقافية. كل ذلك يجعل المدرس المضطلع بمختلف هذه المهام في إطار ممارسة مهنته وأداء رسالته التربوية القلب النابض لمنظومة تربوية وتكوينية تسعى لأن تكون ناجعة، مواكبة لمتطلبات المجتمع ولمستجدات العصر ولرهانات المستقبل.

تجدر الإشارة إلى أن التحضير لهذا العدد تم في تزامن مع أجواء اليوم العالمي للمدرس، الذي يصادف خامس أكتوبر من كل سنة، اعترافا بدور المدرسين والمدرسات في بناء مجتمع التعلم والمعرفة، وتقديرا لوظيفتهم التربوية النبيلة.

إذا كان الجميع يتفق على تعدد الفاعلين المسهمين في إنجاح قيام المدرسة بوظائفها التربوية على النحو الأمثل ؛ فإن المدرس - بتنوع تخصصاته واختلاف مواقعه في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، سواء كأستاذ للتعليم المدرسي بمختلف أسلاكه، أو كأستاذ للتعليم العالي، أو كمكون بالتكوين المهني - يظل فاعلا جوهريا في النسق التربوي والتكويني، وفي رهان ملاءمته المستمرة، وفي تجسيد أهداف تجديده ضمن فضاءات التعلم والتكوين.

- يبلغ عدد أساتذة التعليم المدرسي ما يفوق 230.300 يضطلعون بتعليم وتأطير ما يقارب 466.100 متعلم ؛
- أما الأساتذة الباحثون فعددهم 11.500 بإطاراتهم الثلاثة : أستاذ التعليم العالي ؛ أستاذ مؤهل ؛ أستاذ التعليم العالي مساعد، يؤطرون ما يناهز 550.000 ؛
- بالنسبة لمكوني التكوين المهني، فعددهم يفوق 17.200 يضطلعون بتكوين ما يقارب 328.000 متدرب من مختلف التخصصات.

المصدر : إحصائيات القطاعات المكلفة بالتربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني (2011-2012)

من المؤكد أن كسب رهان تعليم ناجع ونافع، قادر على التأهيل للاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وعلى تيسير ولوج البلاد مجتمع المعرفة، يمر بالضرورة عبر الاضطلاع

الأمثل للمدرسة بوظائفها الأساس في التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم المشتركة للأمة، وفي التعليم والتعلم، وفي التكوين والتأهيل، وفي التأطير والبحث المنتج والمفيد.

غير أنه من المؤكد أيضا أن المدرسة تنجح في القيام بهذه الوظائف كلما كانت هيئة التدريس محفزة ومنخرطة، عبر المزاوجة بين تمتعها بكافة حقوقها وتوفير الشروط اللازمة لعملها، وتمكينها من تكوين متين يؤهلها لممارسة سلطتها المعرفية والبيداغوجية والأخلاقية، وبين التزامها بواجباتها وإتقانها لمهنتها وقيامها الإرادي والحازم برسالتها التربوية النبيلة.

هذا الخيار الاستراتيجي الذي يفرض نفسه على نحو خاص في ممارسة مهنة التدريس، مقارنة بالمهن الأخرى، أضحى يفرض نفسه اليوم أكثر من أي وقت مضى، وذلك بالنظر لاعتبارين أساسيين على الأقل :

- يتمثل أولهما في ضرورة استثمار الفرصة الخصبة التي يتيحها التحول الذي تشهده البنية العمرية لهيئة التدريس، والذي من سماته النوعية انفتاح نافذة ديموغرافية منذ السنة الحالية 2012، تتجه إلى التشبيب التدريجي لقاعدة هرم هذه الهيئة، مما يستلزم استباق الحاجات من أطر التدريس، واستشراف مواصفات جديدة لتكوين الجيل القادم من المدرسين، في تلازم عضوي مع المزيد من التأهيل للمدرسين الحاليين.

- أما الاعتبار الثاني، فيجليه تزايد مساءلة الفاعلين الأساسيين في المجتمع لأدوار المدرس ومهامه، وتكوينه، ومسؤوليته، بموازاة مع مساءلة الواقع الحالي للمدرسة المغربية بما تعيشه من أخذ ورد بين حالات الارتقاء، ومظاهر التعثر والاختلال ؛ مساءلة وإن تغايرت حدتها من مرحلة إلى أخرى فإن من بين أهم امتداداتها التمثل الذي يحمله المجتمع عن مهنة المدرس وصورته ومكانته، التي لا شك أنها تتفاعل مع الحاجة إلى إحداث تحول نوعي في النسق التربوي والتكويني، وفي المقومات المعرفية والقيمية والمنهجية والتدبيرية للمدرسة.

وإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد أفرد الدعامة الثالثة عشرة لتدابير حفز المدرسين، وإتقان تكوينهم، وتحسين ظروف عملهم، ومراجعة مقاييس توظيفهم وتقويمهم وترقيتهم، فإن منطلق ذلك، يتمثل في ضرورة تجديد المدرسة، بوصفه سيرورة رهينة بجودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم ؛ جودة أساسها التكوين الأساس الرفيع، والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي، واحتضان المهمة التربوية كاختيار واع وليس كمهنة عادية.

ضمن هذا المنظور، يأتي اقتراح هيئة التحرير لهذا الملف في إطار الحرص على تقاسم التفكير مع القراء حول الواقع الحالي لمهنة التدريس، في اتجاه استشراف آفاقها، التي ترتبط عضويا بحاضر المدرسة المغربية ومستقبلها، وبالنقاش الجاري حول مداخل العمل الناجعة الكفيلة بإحداث التحول النوعي المنشود في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، حتى تكون قادرة على كسب مختلف الرهانات المطروحة عليها، سواء بالنظر لأسئلة وتطلعات مجتمع يتغير، أو باعتبار تحديات عالم يشهد تحولات متسارعة في شتى الميادين.

المدير المسؤول

ملف العدد

مهام المدرس ورسالته التربوية

توطئة

يُعَد المدرس(ة) فاعلا أساسا في منظومة التربية والتكوين بمختلف أسلاكها ومكوناتها، بالنظر لتواجده في صلب رهاناتها ومختلف الوظائف التي تعمل المدرسة على تحقيقها، وباعتبار علاقته اليومية المباشرة بالمتعلمين. كما يعتبر عنصرا محوريا في مد الجسور مع مصادر المعرفة وترسيخ القيم، وفاعلا اجتماعيا وثقافيا في علاقة المدرسة بمحيطها.

لذا، فإن تجديد المدرسة والارتقاء المطرد بمردودها وبلوغ أهداف إصلاحها المستمر، يرتبط بنجاعة تأهيل المدرسات والمدرسين وإعدادهم، وبجودة أدائهم المهني وإخلاصهم والتزامهم ؛ جودة قوامها الحفز والتمهين والنهوض بالمهمة التربوية النبيلة.

في سياق التطورات التي تشهدها مهنة التدريس دوليا، لم يعد المدرس(ة) يقوم فقط بالتأطير المعرفي للمتعلمين، وما يتطلبه ذلك من تحضير للمضامين ونقل للمعارف وتقويم للتحصيل الدراسي ؛ بل أضحى مطلوبا منه، علاوة على ذلك، الاضطلاع بأدوار متنوعة ومتكاملة، تستجيب لإنتظارات المجتمع في مجالات التكوين والتأهيل والتربية على القيم والتنشيط الثقافي، وتواكب متطلبات مجتمع المعرفة، ولا سيما إدماج القضايا العولمية في المناهج والبرامج التعليمية والتكوينية، واعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال ووسائطها وبرمجياتها التربوية الرقمية.

من هذا المنطلق، تقترح هيئة التحرير بعض الأسئلة التي يمكن أن تشكل مدخلا لمقاربة هذا الموضوع :

- ماهي مهام المُدرِّسة والمدرس بالنظر للأدوار الجديدة المنوطة بهما في إطار الاستقلالية البيداغوجية، وباعتبار التطورات الحاصلة في مهنة التدريس؟
- أي تكوين جدير بتأهيل المدرسات والمدرسين من أجل أداء مهني بمواصفات الجودة؟
- أي حوافز يمكنها دفع المدرسات والمدرسين إلى تحسين أدائهم المهني وتنميته، في ظل ما تعرفه مهنة التدريس من صعوبات واختلالات؟
- أي موقع للمُدرِّسة والمدرس ضمن استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية والتكوينية وتجديدها؟
- كيف يمكن الارتقاء بالصورة القيمية والسوسيو ـ ثقافية للمُدرِّسة والمدرس، في ارتباط بأخلاقيات مهنة التدريس والرسالة التربوية المنوطة بهما؟

نموذجـان للمعلم

توفيق فائزي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي ـ مادة الفلسفة

يجعلنا الكلام عن المدرس أو المعلم[1]، نلتفت إلى علاقة العلم بالإنسان الذي يعلمه، والكلام عن المدرسة أو عن التعليم لا يكون فيه الالتفات إلى هذه العلاقة شديدا كما هو الأمر الآن. نود أن يكون الكلام عن تطور المعلم، أي عن انتقال حاله في أطوار. ونميز بين طورين، على الأقل، انتقل فيهما، فأصاب العلاقة المتحدث عنها سابقا أثر عظيم. طور ما قبل الدولة الحديثة وطور الدولة الحديثة وما بعدها. لكن ننبه إلى أننا نجد في تاريخ المعلم تنازع أمرين : الأمر الأول، هو نزوع المعلم لأن يكون مثالا حيا لما يبلغه، والأمر الثاني، نزوع المعلم إلى أن يكون مجرد وسيلة للتلقين، فينزع المعلم إلى أن يكون آلة تدريسية. بل إن الآلة، خصوصا في زمن الطور الأخير من تاريخ التقنية، صارت تهدد بتعويض شبه كامل للمعلم.

أتى على المعلم حين من الدهر كان نبيا أو فيلسوفا بمنزلة فيثاغورس، أو سقراط، أو أفلاطون، فكانت منزلته بمنزلة الرسالة التي كلف بتبليغها. ويمثل سقراط نموذج المعلم المبلغ لمعنى متعال، وكان المنطق (اللوغوس) الحي هو الوسيلة الفعالة للتبليغ، مما يستلزم حياة المعلم وحضوره، ولن يستطيع المكتوب بذلك أن يعوض الشفهي[2]، مما يجعل المعلم مثالا حيا لا يعوض، وقد يكون السفسطائيون ممن يمثلون النموذج المقابل، إعلاء من شأن الكتابة[3]، وهذا ما تظهره محاورة فيدر Phèdre، وفتح لمدارس في أثينا لتلقين حيل الإقناع في كل شيء حقا أم باطلا، وتقاض للأجر. وسقراط ممن يدافع عن نفسه في محاورة دفاع سقراط Apologie de Socrate، فكان من حججه أنه لا يسأل الناس أجرا، رغم أنه مبلغ للحكمة والحق.

لن نفصل الكلام في تاريخ تنازع النزوعين، ولكن نود أن نشير إلى أن الأمر مع أفلاطون تغير شيئا ما إذ اضطر إلى الكتابة، وإلى تأسيس المدرسة، وتحديد برامج، وتمييز أطوار لبلوغ الحق، رغم أن هذه تعتبر وسائل فقط، غايتها تبليغ المعنى المتعالي.

في الإسلام أو في المسيحية، ستتحدد وظيفة للمعلم، وهي نقله عن الناقل الأول. والمعلم

1- سنستعمل بدل المدرس المعلم، ولكن ليس بمعناه المتداول الآن، وتوجد أسماء أخرى، كل اسم يشير إلى صفة أو تاريخ خاصين، كالمؤدب والشيخ والأستاذ والفقيه والإمام... وفي الفرنسية والإنجليزية :
Maître, Professeur, Instituteur, Master...

2- ينظر
DERRIDA, Jacques, «***La pharmacie de Platon***», in La dissémination, Edition du Seuil, 1972.
في هذه المقالة، كشف عن كيفية تأسيس أفلاطون لمقام الكلام المنطوق الذي رفع من شأنه، ولمقام الكتابة الذي حط من شأنه.

3- التحول إلى الكتابة هو بداية التحول إلى الآلية، إذ يمكن اعتبار المكتوب آلة تشتغل بصورة ذاتية في غنى عن المتكلم، وتشغّل الآلة بمعرفة الطريقة التي عقد بها المعنى فإذا عرفنا الطريقة فككنا العقد متى شئنا وتولدت الدلالة.

الأول في الإسلام هو النبي ثم يأتي النقلة. والمعلم الأول في المسيحية هو المسيح. إن هذه الوظيفة هي التي تجعل المعلم الأول مجسدا تجسيدا حيا لما نقله، ولا يقع التباعد بين الكلمة وتجسيدها الحي فيصير المعلم أيضا مثالا حيا ونموذجا لمن بعده لا يعوض. ولذلك يكتسب الكلام المنطوق المحفوظ في الصدور قيمة مطلقة كذلك ؛ إذ ينبغي أن يكون الكلام محفوظا معناه في الصدور، ونقل المعنى المتعالي الحي يكون من صدر إلى صدر. ونجد في تاريخ الإسلام من النقلة من كان مثالا حيا للرسالة، ولم ينفصل لديه الكلام عن تجسيده الحي. ولكن هيهات، إذ تم اللجوء للكتابة وللتدوين لاحقا، مع الحرص على تبعيتهما للكلمة الحية. صارت الكلمة مكتوبة (تدوين القرآن والحديث النبوي)، واستخرجت العلوم الإسلامية المقعدة للفهم، وصارت هذه العلوم صناعات تعلم، وظهرت المذاهب، وتأسست المدارس الممثلة لها[4]. من هنا يبرز النموذج الآخر، وهو نموذج المعلم الذي يدرس هذه الصناعات قصد تحصيل الملكات المتعلقة بها. وقد شهدت هذه العلوم مرحلة اجتهاد لم تكن فيها مجرد قواعد ميتة، بل شهدت حياة عقلية، وشهدت العلوم عامة، في دور العلم، وبيوت الحكمة والخزانات، حياة عقلية، خاصة في المراكز المدنية ؛ كبغداد، والقاهرة، وقرطبة. فيها من المحاورة والمناظرة ما دل على أن تلك العلوم تحولت إلى ملكات إبداعية، وظهرت نماذج من معلمين أحكموا علوما كثيرة، أو علوما بعينها، وكانوا نموذجا حيا مجسدا لما تقتضيه تلك العلوم من القيم. ولكن كانت فترات أخرى، وتفاوت الأمر حسب البلدان، تحول المعلم فيها إلى مجرد ملقن. وصار مركز الاهتمام حفظ دون فهم، يقول ابن خلدون : «وبقيت فاس وسائر أقطار المغرب خلوا من حسن التعليم، من لدن انقراض تعليم قرطبة والقيروان، ولم يتصل سند التعليم فيهم، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في العلوم، وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها، فتجد طالب العلم منهم، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم، في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم، ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده، وإلا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية، وليس كذلك.»[5].

نجد في تجربة التعليم هذين النموذجين : نموذج المعلم الحامل لرسالة، ولمعنى متعال، ينقله بصورة حية فيصير المعلم مثالا حيا لا يعوض، ونموذج المعلم الصناعي، الذي يروض تلامذته بالحفظ والتكرار، ولا نعني من التنبيه على هذين النموذجين الإيهام بانفصال تام بينهما، فهما يمتزجان في الشخص الواحد.

بميلاد الدولة الحديثة تتحول وظيفة المعلم، وعلاقته بما يبلغه ؛ فالعلم الذي يبلغه تحدده

4- البعزاتي بناصر، «الأفق الفكري للمدرسة المرينية»، ضمن **مؤسسات العلم والتعليم في الحضارة الإسلامية**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 150، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1429 هـ ـ 2008 م، ص. 144.

5- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، مطبعة نهضة مصر، يناير، 2004، ج 3، ص.927.

الدولة[6] وتصير الدولة بذلك المعلم الأول[7]، ذلك العلم يصاغ في برامج تتضمن تفصيلا لما يراد تدريسه والزمن المخصص لذلك، والأطوار التي يمر منها المتعلم. هو إعداد من المعلم لمن سيحرك آلة الدولة لغاية نقل العلم (بمعناه الحديث) والتقنية، في أطوار متقدمة والقصد هو التقدم. لم يعد العلم بمعناه القديم، بل سيصير مجموعة من المعارف والتخصصات، ويتمزق العلم أشتاتا، ويتمزق المعلم، ويصير مدرسا لتخصص أو شعبة من شعب العلم التي تزداد تشعبا. هذا، مما يؤثر تأثيرا شديدا في تحول المعلم إلى مدرس، وتحول العلم إلى صناعات تعلَّم قصد تحصيل الملكات المتعلقة بها. نعم، قد تكون الغاية هو جعل المتعلم يحصل ملكات إبداعية في تلك العلوم وهي غاية شريفة، إلا أن تجزيء العلم والالتفات في العلم إلى ما هو صناعي فيه، يقرب المتعلم من أن يكون آلة، والمدرس إلى أن يكون آلة تدريسية أكثر من أي وقت مضى ؛ إذ يزداد الأمر آلية بظهور تكنولوجيا الاتصال والإعلام الخاصة بالتعليم TICE والتي تجعل المعرفة المراد تبليغها، معرفة تعلم آليا من خلال برامج تحاكي عمليات التعليم. ويتقلص تدخل المعلم، فيصير مجرد مساعد ومرافق وموجه، ويستغنى شيئا فشيئا عن حضوره الحي ؛ فقد تتم عملية التدريس في غيابه[8].

يقترن باحتكار الدولة التعليم احتكاراً شبه شامل، احتكارُها لتعليم القيم. واستُلهِمت قيم جديدة هي قيم الحداثة أو القيم الإنسانية، خاصة في الدول التي سبقت لتأسيس الدولة الحديثة والتي قام تأسيسها على القطع مع الماضي[9]. أما التي لم يكن تأسيس الدولة الحديثة فيها مقترنا بهذا القطع، فيبقى مشكل التوافق على نظام القيم قائما[10]. وأيا كانت هذه القيم، فإنه يتهددها تحويلها إلى مجرد مادة مدرسة، أو إلى مضامين، وجزئت مهمة تدريسها، إذ يكلف بتدريسها معلمون داخل مواد مشتتة بصورة آلية فتتباعد القيم عن مجسدها.

هل يصح أن نعلن موت المعلم؟ فإن كان قد مات، فكيف أمكن بعثه، بعث المعلم المثال الحي الذي لا يعوض، لا المعلم الذي يمكن أن نخرج أشباهه من مدرسة تعليم المعلمين؟ كيف يمكن إنقاذ المعلم من تهديد الآلية في تكنولوجيا الاتصال والإعلام؟ نود أن نبين أن ذلك يكون بإحياء تعاليم المعلمين الأوائل[11]، ويبقى أمر الاختلاف حولهم قائما، أهم الأنبياء أم الفلاسفة؟ أهم فلاسفة

6- هذا لا يعني أن الدولة قديما لم تكن تتدخل في التعليم، ولكن تدخلها الآن أصبح له من الشمولية ما له.

7- وإن كانت الدولة الحديثة ذاتها قد استلهمت في تعليمها نماذج معلمين، كاستلهام نموذج فلاسفة الأنوار.

8- «L'écran peut enseigner, examiner, démontrer, interagir avec une précision, une clarté et une patience qui dépassent celle de tout instructeur humain». STEINER George, ***Maîtres et disciples***, traduit de l'anglais par Pierre-Emmanuel Dauzat, Gallimard, 2003, p.182

التغير الذي مس المعلم، تعدى إلى العلاقة التي بينه وبين المتعلم، فصارت العلاقة علاقة يضعف فيها الاحترام والإجلال ويغلب عليها الاستهانة والاستصغار.

9- يتحدث البعض عن تحول الدولة الحديثة، كما هو الشأن في فرنسا من دولة حاملة لقيم معينة إلى دولة تدبر تعدد نظم القيم، مما جعلها تستشير ممثلي الأديان للنظر فيما يعترضها من المشكلات الأخلاقية، ينظر ؛

WILLAIME Jean-Paul, «***ÉTAT, ÉTHIQUE ET RELIGION***», Cahiers Internationaux de Sociologie, NOUVELLE SÉRIE, (Janvier-Juin 1990), pp. 189-213.

10- ينظر محمد الصغير جنجار، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، ضمن دفاتر التربية والتكوين، العدد 5، شتنبر 2011.

11- الأولية هنا ليست أولية زمنية، بل أولية قيمية، ويفضل أن يكون الإحياء إحياء لسير هؤلاء، مع العناية باحترام قواعد جمال الإنشاء القصصي.

العقل (الأنوار)، أم فلاسفة الريب (فلاسفة ما بعد الحداثة)؟ أهم العلماء بالمعنى القديم للعلم (فقهاء أو متكلمون أو متصوفة أو أدباء)، أم بالمعنى الحديث له؟ أهم العلماء أم غيرهم كالقادة والصناع ...؟

هل نكتفي بمؤسسات تعليم المعلمين؟ الجواب هو النفي، لأن تجسيد هذه القيم هو عمل أكبر من عمل المؤسسة التعليمية. إنه عمل المجتمع بقواه الحية، ولن تكون المؤسسة التعليمية سوى رافد من الروافد. وداخل المؤسسة التعليمية، قد يكون المبدأُ المعلم ذاته باعتباره نموذجا حيا مجسدا التجسيد غير الآلي للقيم، مؤثرا أكثر من تأثير المواد التي يدرسها، حتى وإن كانت هذه المواد تعاليم المعلمين الأوائل، أو مادة القيم ذاتها، وهي عبارة عن القواعد المستنبطة من هذه التعاليم. إن مما نقترحه إذن هو إحياء تعاليم المعلمين الأوائل، مع الفطنة بأن هذه التعاليم قد سبق تجسيد الكثير منها في المجتمع. يستحق أن يكون المجتمع أيضا من المعلمين الأوائل فأينما كان تجل حي لتعليمه في سلوك أفراده، اعتبرناه أفضل ما يمكن حصوله في مجال القيم. وهذا لا يعني الاستغناء عن تعليم القيم، أو عن تدريسها باعتبارها مضامين داخل مواد، أو مواد مستقلة.

يعين على بعث المعلم الذي هو مثال حي، استعادة وحدة العلم، ذلك أن من أسباب غلبة نموذج المعلم/الآلة تشعيب العلم وتحويله إلى مجرد صناعة تدرس قصد تحصيل الملكة المتعلقة بها ؛ فبالإضافة إلى التخصص الدقيق الذي ينبغي للمعلم إحكامه، وتحصيل الملكة الإبداعية فيه، ينبغي أن يكون الربط بين ذلك التخصص، وتخصصات أخرى، قصد تشكيل صورة شاملة عن العلم، وهو موحد حامل لمعنى ودلالة. ونذكر في الأخير، أن علم المعلم بثقافة المتعلم وواقعه من المعينات في جعل تعليمه مسددا، ونقله للقيم الحية التي يجسدها موفقا[12].

خلاصة

إعادة الوحدة للعلوم، وربط العلوم بالقيم، والعمل على تجسيد حي لها بإحياء تعاليم المعلمين الأوائل، أو الاحتفاء بتجسيدها السابق في سلوك الأفراد، ومن بينهم المعلم، هذا هو المبتغى. هل نتخلى عن المعلم/الآلة؟ لا ننسى أن تشعب العلوم أصبح قدرا، وأن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال صار ضرورة. على المعلم/الإنسان، الذي ينتظر منه سبق تجسيده للعلم الحي (العلم وقد توحد مقترنا بالقيم التي يجسدها تجسيدا حيا)، إن حُمِّل تدريس تخصص من التخصصات، أن يسعى إلى أن تتولد في المتعلم الملكة الإبداعية المتعلقة بذلك التخصص مستعينا الاستعانة الواعية بوسائل الاتصال التعليمية المتقدمة، وأن يشهد على أن المتعلم قد حصل تلك الملكة، وهذا ما لا تستطيعه الآلة[13].

12- من المفيد أيضا الوعي التاريخي بالقيم، أو العلم بما يمسها من التحولات عبر الزمن.

13- «***Aucun moyen mécanique, si expéditif soit-il, aucun matérialisme, même triomphant, ne saurait effacer l'aurore dont nous faisons l'expérience quand nous avons compris un maître***». STEINER George, Ibid, p.186.

المدرس والأدوار المستترة

المصطفى معاش
باحث في التربية

تمهيد

عندما نتحدث عن أدوار المدرس، فإننا غالبا ما نركز على دوره التعليمي داخل الفصل الدراسي، وما يسبقه من تهييء وتحضير، وما يتبعه من تقييم وتصحيح، وما يتطلبه ذلك من معارف ومهارات وكفايات... وقد تناول هذه الجوانب كثير من علماء التربية، والباحثين، والممارسين الميدانيين. وفي كثير من الأحيان، يتم إهمال الحديث ـ بقصد أو بغير قصد ـ عن الأدوار المستترة الأخرى للمدرس، والتي سنحاول أن نسلط عليها بعض الأضواء في هذا المقال المختصر.

أولا : دور المدرس في التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة

يعتبر المدرس، بهذه الصفة، مسؤولا من الناحية القانونية، عن الإسهام في التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة التربوية التي يعمل بها. بالفعل، فقد خولت القوانين والتشريعات الجاري بها العمل للمدرس أن يكون عضوا في واحد أو أكثر من مجالس المؤسسة التالية : مجلس التدبير، المجلس التربوي، المجلس التعليمي. وهو بالضرورة عضو في مجلس القسم المسند إليه (أو الأقسام المسندة إليه).

لا يقل دور المدرس في هذه المجالس أهمية عن دوره التعليمي داخل الفصل الدراسي، بل هو مسهل ومكمل، وداعم له. يكفي أن نلقي نظرة عابرة عن مهام هذه المجالس[1] كما حددها المرسوم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

فمجلس التدبير يقترح النظام الداخلي للمؤسسة، وبرنامج عملها بعد دراسة برامج عمل المجلس التربوي والمجالس التعليمية والمصادقة عليها، وتتبع مراحل إنجازه...

أما المجلس التربوي، فيقوم بعدة مهام من بينها : إعداد مشاريع البرامج السنوية للعمل التربوي للمؤسسة ؛ التنسيق بين مختلف المواد الدراسية ؛ برمجة الاختبارات والامتحانات ؛ دراسة طلبات المساعدة الاجتماعية ؛ تنظيم الأنشطة المختلفة.

في ما يتعلق بالمجالس التعليمية، فإنها تقوم بدراسة وضعية تدريس المادة الدراسية، وتحديد حاجاتها التربوية، ومناقشة المشاكل والمعوقات التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية، والتنسيق، عموديا وأفقيا، بين مدرسي المادة الدراسية، وتتبع نتائج تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية، والبحث في أساليب تطوير وتجديد الممارسة التربوية.

أما مجالس الأقسام، فتعمل على النظر، بصفة دورية، في نتائج التلاميذ وتحليل نتائج

1- للاطلاع على تفاصيل هذه المهام المرجو العودة إلى المواد التالية من المرسوم : 18 و 23 و 26 و 29.

التحصيل الدراسي واستغلالها قصد تحديد عمليات الدعم والتقوية وتنظيمها، واتخاذ قرارات انتقال التلاميذ إلى المستويات الموالية، أو السماح لهم بالتكرار أو فصلهم.

لاشك أن الانخراط الطوعي والفاعل للمدرس في مختلف هذه المجالس، يوسع من دائرة تأثيره، ويرتقي بالعمل التربوي، ويحسن من مردودية المؤسسة، ويجوِّد الخدمات التي تقدمها. وللأسف الشديد، يلاحَظ عزوف متزايد عن انخراط المدرسين في هذه المجالس (تحت ذرائع مختلفة)، أو أداء باهت إن هم انخرطوا فيها. ويعود جزء من أسباب ذلك إلى غياب تكوين المدرسين في هذه المجالات ؛ لذا ننتهز هذه الفرصة ـ والوزارة بصدد إرساء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ـ للدعوة إلى التركيز على هذه المهام خلال سنة التكوين التي يقضيها الطلبة الأساتذة في المركز. كما يرجع جزء من الأسباب إلى غياب أي تحفيز مادي أو معنوي، و إلى تصلب مواقف بعض رؤساء المؤسسات الذين لم يستوعبوا بعد أهمية التدبير التشاركي، ويرون أن هذه المجالس تستحوذ على جزء من مهامهم وبالتالي تقلص من هيبتهم.

ثانيا : دور المدرس في التوجيه والإعلام

إن إقرار النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية بوجود هيئة قائمة الذات وهي «هيئة التوجيه والتخطيط التربوي»، وإسناده للمستشارين في التوجيه التربوي مهمة القيام بعمليات الإعلام والتوجيه المدرسي والمهني، وتحيين ونشر المعطيات والمعلومات المتعلقة بالآفاق التعليمية والمهنية، ودراسة واستثمار الملفات المدرسية والقيام بالمقابلات والفحوص السيكولوجية لفائدة التلاميذ، كل هذا لا يغني عن دور المدرس في عملية التوجيه والإعلام[2]، وذلك لاعتبارات موضوعية تتمثل، أساسا، في كون عدد المستشارين في التوجيه قليل ولا يفي بالغرض ؛ إذ يكلف كل مستشار بمؤسسة تعليمية واحدة أو أكثر، كل واحدة تضم بين 1000 و 2000 تلميذ (قد يزيد هذا العدد أو ينقص)، وفي كثير من الأحيان لا يتوفر على مكتب خاص داخل المؤسسة، ولا يملك أي وسائل لوجيستيكية للعمل[3]... كما أن الأستاذ هو الذي يقضي وقتا طويلا مع التلاميذ، ويكون الأقدر على معرفة قدراتهم وميولاتهم...

أما أوجه تدخل المدرس في عمليات التوجيه والإعلام، فنوجز أهمها كالتالي :

1. الإسهام في تكوين المشروع الشخصي للتلميذ

يعرف المشروع الشخصي للتلميذ على أنه «سيرورة يبحث المتعلم عبرها عن صيغة للعمل الذاتي من شأنها أن تحقق أقصى درجة الملاءمة بين قدراته وتطلعاته والفرص المتاحة أمامه»[4].

2- جاء في المادة 19 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي : «**للتلاميذ والطلبة على أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة حقوق منها الحصول على الدعم الكافي لبلورة توجهاتهم الدراسية والمهنية**».

3- هناك توجه لدى الوزارة بتغيير هذه الوضعية، وبدأت بالفعل في إرساء مكاتب خاصة بالموجهين في المؤسسات التعليمة وتزويدها بأدوات العمل اللازمة، إلا أن التعميم لم يكتمل بعد.

4- مصوغة تكوينية في الإعلام والمساعدة على التوجيه.

تتمثل أهم متطلبات بناء المشروع الشخصي في :

- معرفة التلميذ لذاته ؛
- معرفة التلميذ لمحيطه التكويني والاجتماعي ؛
- بناء استراتيجية البحث عن إمكانات النجاح ؛
- توقع الصعوبات والعراقيل، والبحث عن حلول لتجاوزها.

يمر بناء المشروع الشخصي للتلميذ من المراحل التالية[5] :

- مرحلة الاستكشاف، أو مرحلة البحث عن المعلومات : يجمع خلالها التلميذ أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات حول الدراسات والتكوينات، وحول المهن المتوفرة، وكذا حول ذاته.
- مرحلة البلورة أو مرحلة تصنيف وترتيب الإمكانات : يقوم التلميذ خلالها بتصنيف وترتيب الإمكانات المتاحة له حسب قدراته ومؤهلاته وميولاته، ويعمل على التعرف على الترابطات الموجودة بينها.
- مرحلة التخصيص، أو مرحلة المقارنة والتمييز : يعمل التلميذ خلالها على تقييم الإمكانات المتاحة له، وينتقي أكثرها ملاءمة لقدراته وميولاته وانتظاراته، ويقوم بترتيبها حسب أفضليتها عنده.
- مرحلة التحقيق أو مرحلة التخطيط والإنجاز : يتخذ التلميذ خلالها القرار ويضع خطة لتفعيله، ويحدد اختيارات بديلة في حالة عدم تمكنه من تحقيق اختياره الأول.

من خلال تأمل بسيط لهذه المراحل، يتضح الدور الحاسم الذي يمكن للمدرس أن يقوم به، وبدون تدخله الإيجابي والفاعل في المساعدة على بناء هذا المشروع، سيصاب المتعلم بالتيه والحيرة ثم التوقف عن التقدم في بناء مشروعه الشخصي. وأقل ما يمكن أن يقدمه المدرس للتلميذ في هذا المضمار، هو تعريفه بالمشروع الشخصي، وتحسيسه بأهميته على المدى البعيد، وتوجيهه في كل مرحلة من بناء المشروع، وتحفيزه على الاستمرار مهما صادفه من صعوبات وعراقيل.

أما المقاربات المؤطرة لبناء المشروع الشخصي للتلميذ، فيمكن أن نذكر أهمها كالتالي[6] :

أ ـ مقاربة التربية على الاختيار[7]

يقصد بها العمل على إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات الأساسية، عبر سيرورة تربوية

5- دليل الإعلام المدرسي والمهني لفائدة تلاميذ الثانوي. أكاديمية مكناس تافيلالت. ص 3.
6- جاء ذكر هذه المقاربات في مصوغة تكوينية في الإعلام والمساعدة على التوجيه.
7- في إطار الاختيارات والتوجهات التربوية العامة، ورد في الكتاب الأبيض ما يلي : «**ولتفعيل هذه الاختيارات، فقد تم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين**». ج 1. ص 12.

مصاحبة لسيرورة نضج ميولاته ومعرفة ذاته لتمكينه من مشروعه الشخصي بشكل موضوعي، من خلال بناء قراراته وجعل اختياراته مبنية على بحث متواصل معزز بتجارب معيشة، ووضعيات تزود التلميذ بتمثلات واقعية وقيم جديدة.

ب ـ مقاربة التربية على التوجيه

تسعى التربية على التوجيه إلى تنمية كفايات المتعلم، بما يعزز استقلاليته، وتحمل مسؤولية قراراته باعتبارها اختيارات قابلة للبناء والمواكبة والتقييم، عبر منهجية للعمل تراعي خصوصيات الشخصية، وكذا الفرص والإكراهات التي يطرحها المحيط.

تعتمد التربية على التوجيه على المبادئ الأربعة التالية :

- مبدأ الاستمرارية ؛
- مبدأ العمل الجماعي ؛
- مبدأ الانسجام ؛
- مبدأ التوافق.

ج ـ مقاربة المدرسة الموجهة

وهي مقاربة تؤمن بضرورة تجسيد الوظيفة التوجيهية في مهام المؤسسة التعليمية، وذلك وفق مبدأين : مبدأ الإدماج، ومبدأ الشراكة والتعاون. يتم تفعيل هذه المقاربة في المؤسسة التعيلمية من خلال :

- إدماج خدمات التوجيه ووسائل تنفيذها في المشروع التربوي للمؤسسة ؛
- انخراط وانشغال حقيقي لجميع الفرقاء بقضية التوجيه ؛
- الاشتغال بعقلية الفريق ؛
- الحرص على جعل الأنشطة المتنوعة داخل المؤسسة وخارجها أنشطة موجهة.

2. المدرس كمشرف على تعلمات التلاميذ

هذا هو الدور الأساسي والظاهر للمدرس، لكن لن يكون هذا الدور مجديا في التوجيه التربوي إلا إذا اعتمد المدرس على مقاربات بيداغوجية ملائمة (بيداغوجا الكفايات [Pédagogie des compétences]، البيداغوجا الفارقية [Pédagogie différencié]، بيداغوجيا الخطأ [Pédagogie de l'erreur]، بيداغوجيا التحكم [Pédagogie de maîtrise]، بيداغوجا النجاح [Pédagogie du succès]...)، واستراتيجيات متنوعة، وطرق تعليمية نشيطة.

تقود هذه التعلمات، بطريقة تدرجية، إلى اكتساب الكفايات الأساسية، والقيم الإيجابية، والقدرة على الاختيار.

3. المدرس كمقوم للمكتسبات الدراسية

إذا كان التقويم يدخل في صميم مهام المدرس، فإنه لن يكون نافعا في التوجيه التربوي إلا إذا كان ملائما لهذه الوظيفة. ولكي يصبح كذلك، يجب على المدرس أن يعتمد نوع التقويم المناسب في الوقت المناسب :

فإذا كان التقويم التشخيصي (L'évaluation Diagnostique) يمَكّن المدرس من التعرف على مدى تمكن التلاميذ من المكتسبات السابقة (المعارف والمهارات والكفايات)، فإنه يمَكّنه بعد ذلك من تفريد التعلم (البيداغوجيا الفارقية).

أما التقويم التكويني (L'évaluation formative)، فيسمح للمدرس بمواكبة المسار التعليمي للتلميذ، وأن يمده بمؤشرات قابلة للاستثمار، في إطار مشروعه الشخصي، بغية التدخل الآني للتصويب، وذلك من خلال رصد جوانب القوة في إنجازات التلميذ وتنميتها، وجوانب الضعف والعمل على تجاوزها، مع إيلاء أهمية خاصة للكفايات المتدة المرتبطة بمجال التوجيه التربوي.

أما التقويم الإجمالي (L'évaluation sommative)، فيعتبر مناسبة ثمينة لتجميع معلومات كافية، تسمح للمدرس بإصدار أحكام نهائية عن حصيلة تعلمات التلاميذ ؛ وبالتالي اتخاذ قرارات التوجيه عن علم وبصيرة.

كما تجدر الإشارة إلى أهمية تعويد التلميذ على «التقويم الذاتي» (L'autoévaluation)، بكيفية موضوعية، من خلال تزويده بشبكات تقويم دقيقة وواضحة، في أفق تدعيم استقلاليته وقدرته على الاختيار.

لإغناء الدور الذي يقوم به المدرس في مختلف مجالس المؤسسة، وخاصة مجلس القسم الذي يعقد في نهاية السنة الدراسية، ويكون مخولا للبت في طلبات التوجيه، يتعين القيام بعدة إجراءات من أهمها :

- إعداد أدوات التقويم بناء على جداول التخصص [Tableaux de spécification] ؛
- إعداد تقرير مفصل عن كل تلميذ، يتناول بالأساس درجة تحكمه في الكفايات الأساسية للمنهاج الدراسي، وقدرته على تجاوز صعوبات التعلم، والقدرة على الارتقاء والتطور، وتموضعه ضمن مجموعة القسم... وتتم الاستعانة في إنجاز هذه المهمة بدفاتر التتبع الفردي الخاصة بالإعدادي، كما تناط هذه المهمة بالأساتذة الكفلاء قبل غيرهم.

4. المدرس كراصد لقدرات التلاميذ وذكاءاتهم المتعددة

لقد ارتبط ـ تاريخيا ـ تحديد القدرات ومستوى الذكاءات وأنواعها بعلم النفس القياسي Psychométrie ؛ لكن تطبيق تقنياته يتم في عدة مجالات منها المجال التربوي والتوجيه المدرسي.

ففي المجال التربوي، تطبق الاختبارات لخدمة التوجيه التربوي[8] : من حيث قدرات التلاميذ وميولاتهم، واستعداداتهم الدراسية المختلفة. على هذا الأساس، يمكن للإدارة التربوية أن توزع التلاميذ على الشُّعب والمسالك التي تتناسب وقدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم وذكائهم العام. بهذا، يمكن توجيه التلميذ إلى الشعبة أو المسلك المناسب. فوضع التلميذ في المجالات التي يميل إليها، والتي تمكّنه قدراته من النجاح وإحراز التقدم فيها، يؤدي إلى حسن تكيفه وشعوره بالارتياح. الهدف من ذلك أن يجنبه الشعور بالفشل والإحباط، ومن ثم الحيلولة دون التسرب والهدر المدرسيين.

المدرس ـ وإن لم يكن متخصصا في علم النفس القياسي ـ يستطيع أن يطبق كثيرا من الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، والتي يمكن اعتمادها مع شيء من التكييف، ليستطيع تقسيم تلاميذ القسم إلى مجموعات متجانسة، ومن اعتماد استراتيجيات وطرق ملائمة لكل مجموعة. كما يمكنه رصد ذكاءاتهم المتعددة من أجل المساعدة في التوجيه التربوي الناجع.

5. المدرس كفاعل في مشاريع المؤسسة

إن اعتماد المقاربة التشاركية في بناء مشروع المؤسسة، يسمح لكل فاعل (المدرسون، أطر الإدارة التربوية، المستشارون في التوجيه، أعضاء جمعية أمهات وآباء وأولياء التلاميذ، الشركاء...) بإبداء رأيه، والإدلاء باقتراحاته في بلورة هذا المشروع، تشخيصا، وإعدادا، وتنفيذا، ومصاحبة، وتقويما، وتعديلا... والمدرس المهتم واليقظ، لن تغيب عنه ضرورة دمج مبادئ التربية على الاختيار، والمساعدة في التوجيه ضمن هذا المشروع. كما أن عمله داخل الفصل الدراسي في إطار مشروع القسم، والمساعدة في بناء المشروع الشخصي لكل تلميذ، يصبح مكملا وداعما للمشروع التربوي للمؤسسة.

هذا التنسيق والتكامل بين المشاريع الثلاثة، هو الذي يعطي للحياة المدرسية مغزى، وتصبح المدرسة، بالفعل، مفعمة بالحياة كما دعا إلى ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ثالثا : دور المدرس في التنشيط الثقافي داخل المؤسسة

بعد الإصلاحات التي عرفتها منظومة التربية والتكوين في بلادنا، أصبح التنشيط الثقافي داخل المؤسسات التعيلمية مؤطرا داخل الأندية التربوية (كما تقوم الجمعية الرياضية بالتنشيط المرتبط بالتربية البدنية والأنشطة الرياضية). ولئن كانت فلسفة هذه النوادي تنبني على محورية المتعلم (التلميذ) في تشكيل وتسيير هذه النوادي، قصد إكسابهم القدرة على التنظيم، والتخطيط، والتقويم، والتواصل، والتفاعل، والاختيار، وكذا ترسيخ قيم الديموقراطية والمساواة، والانفتاح والاستقلالية.

8- الاختيارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها. د. فيصل عياشي. ص 19، 20. دار الفكر العربي، بيروت، ط 1. 1996م.

مع كل هذا، يظل دور المدرس ضروريا في الإشراف، والتأطير، والتوجيه، والتنشيط، والتحكيم داخل هذه الأندية.

المدرس الفاعل لا يفوته الانخراط في أحد النوادي ـ على الأقل ـ حتى يستطيع بالفعل استكمال معرفته بتلاميذه، وتعميق العلاقة معهم، والتدخل الإيجابي من أجل الرفع من مستواهم الثقافي، واندماجهم الاجتماعي، والعمل على تفتح شخصياتهم، وإبراز مواهبهم وميولاتهم وذكاءاتهم المتعددة...

لا يمكن لتدخل المدرس في التنشيط الثقافي أن يكون ذا فائدة، إلا إذا كان التنشيط فعالا، ومن مقتضيات هذه الفعالية[9] :

- التشبع بمباديء التنشيط ؛
- الالتزام بتثقيف الذات، والانفتاح على كافة المعارف والعلوم، ولا سيما تلك التي تعتبر إحدى الروافد المنعشة لآلية التنشيط ؛
- التحكم في البرمجة اللغوية العصبية ؛
- الاقتناع بثقافة الحوار وتقبل النقد والاختلاف ؛
- التمكن من مهارة الارتجال واتخاذ المبادرة ؛
- سرعة البديهة ؛
- المداومة على التكوين واستكمال التكوين ؛
- القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم.

من نافلة القول، التأكيد على أن هذه المقومات لا تتوفر في كل المدرسين، ويستلزم اكتسابها تكوينات خاصة ومتينة ومستديمة.

خاتمة

إن ما تحدثنا عنه في الفقرات السابقة من أدوار للمدرس، ومع كونها مستترة، فإنها ليست هامشية ولا ثانوية، بل هي مكملة للأدوار البارزة الأخرى، الشيء الذي يحتم إيلاءها العناية اللازمة. ولن يكون ذلك مجديا إلا إذا أصبحت في بؤرة اهتمام المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، سواء أثناء التكوين الأساسي، أو التكوين المستمر.

9- دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط الثقافي. ص 16. الموقع الإلكتروني لوزارة التربية الوطنية.

المراجع المعتمدة

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- الكتاب الأبيض (الجزء الأول).
- مصوغة تكوينية في الإعلام والمساعدة على التوجيه.
- الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها. د.فيصل عياشي. دار الفكر العربي، بيروت. ط 1. 1996م.
- دليل الإعلام المدرسي والمهني لفائدة تلاميذ الثانوي. المركز الجهوي للإعلام والمساعدة على التوجيه، أكاديمية مكناس تافيلالت.
- المرسوم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط الثقافي. الموقع الإلكتروني لوزارة التربية الوطنية.
- دليل الأندية التربوية. الموقع الإلكتروني لوزارة التربية الوطنية.

مهام المدرس[1] وكفاياته

عبد الله الخياري
أستاذ باحث في علوم التربية

مقدمة

يستفاد من قراءة متأنية في الاتجاهات العالمية الحديثة، حول هيئة ومهنة التدريس، أنه حدثت في العقود الأخيرة قطيعة مع المفاهيم التقليدية، التي كانت سائدة في مجال مقاربة مهام المدرسين ووظائفهم وأدوارهم وكفاياتهم. ففي ظل التحولات العالمية في مجال المعرفة وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ورهانات مجتمع المعرفة، بدأت ترتسم في الأفق مرجعية جديدة تنطلق من تحليل ظاهرة تغيير أدوار المدرس في المجتمع المعاصر، وارتباطها، من جهة، بالتحولات العالمية المتسارعة في مجال الثورة المعرفية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وبتلبية أهداف جديدة مرتبطة بمدرسة المستقبل، من جهة أخرى. يمكن القول إن التحولات التي مست علاقة المدرس بالمعرفة في مدرسة اليوم، تشكل المتغير المستقل الذي يتحكم في التحولات التي مست أدوار المدرس ومهامه الجديدة. فكل تراجع قد يحدث على مستوى احتكار المعرفة من طرف المدرس، سوف يؤدي الى تراجع أدواره التقليدية أيضا ؛ وبالتالي إلى ظهور مهام ووظائف جديدة، ينبغي إعداد المدرسين الجدد للتلاؤم معها، وتحفيز العاملين في الخدمة من أجل إعادة التكيف معها.

لابد من الإشارة هنا إلى أن الموقع المتميز للمدرس في العملية التعليمية ليس هو الذي تغير حاليا، بل إن الذي تغير، أساسا، هو أدواره التقليدية، ووظائفه، ومهامه التربوية. أما موقعه كفاعل تربوي يتفاعل مع باقي مكونات العملية التعليمية ـ التعلمية، فقد ازداد حضورا وأهمية، وبذلك حافظ على موقعه ومركزه المتميز والفعال في العملية التربوية. أما التغيرات التي لحقت أدواره، فقد كانت جذرية، بحيث لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة. كما أنه لم يعد القناة الوحيدة لنقلها، بل أصبح ميسرا ومسهلا ومنشطا ومرافقا للتلاميذ في تعلماتهم. كما أصبح له دور استراتيجي في العملية التربوية ؛ فبالإضافة إلى كونه هو عصبها، فهو يعمل على تحقيق التناغم والفعالية بين مدخلات العملية، كما يعمل على تدبير عمليات التعليم والتعلم وتقويمها. يضاف إلى كل ذلك أن تراجع أدوار التلقين التقليدية في العملية التعليمية يرافقها، عادة، تراجع في احتكار السلطة التربوية، وتفتح للمدرس على علاقات الشراكة والتعاقد.

مهام وأدوار المدرس

بالنسبة لحالة المغرب، سنجد أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين كان قد أشار، ضمن توجهات النهوض بالمدرسة المغربية، إلى أن تجديدها لن يتم إلا عبر تجويد عمل المدرسين، وإخلاصهم،

1- هذه المقالة مستندة إلى عمل خبرة أنجزه الباحث لفائدة المجلس الأعلى للتعليم وتحت إشرافه في موضوع : الارتقاء بمهنة وهيئة التدريس والتكوين.

والتزامهم، واحتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع، وليس كمهمة عادية[2]. وتقتضي عملية تفعيل وأجرأة هذا الهدف، ضرورة صياغة مرجعية مهنية وطنية موحدة، تمكن من إعادة تعريف مواصفات المدرس وتحديد المهام والأدوار والوظائف الجديدة المنوطة به، والكفايات المنتظرة منه، والتي ينبغي أن يتم بناؤها انطلاقا من المهام الفعلية للمدرس، واعتمادا على مواصفات المهنة، وخصائص المدرس المهني، مع مراعاة المكتسبات والتغييرات العميقة التي شهدتها المهنة وطنيا، والأخذ بعين الاعتبار تحولات المهنة في التجارب العالمية[3].

هنا أيضا، عند صياغة تعريف وطني للمدرس، لابد من مراعاة تغير أدواره، التي لم تعد تتمحور فقط حول مهارات التعليم (التدريس)، بل أصبحت تتبلور أيضا في مهارات تحفيز التعلم، وتدعيمه وتقويمه. واعتبارا لكون المدرسة لم تعد هي المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ، فسوف يؤثر ذلك في علاقة المتعلم بالمعرفة المدرسية، وفي علاقته بالمدرس كذلك. وبالتالي، سوف يشهد دور المدرس في هذا السياق تحولا تدريجيا، من ملقن للمعرفة، يمتلك وحده ناصيتها، إلى مجرد موجه نحو مصادرها المتنوعة، ومخطط لمراحل دمجها وملاءمة عناصرها، ومصحح لأخطاء اكتسابها، ومقوم لعوائق تعلمها وطرق توظيفها.

استحضارا لمجمل تلك التحولات في أبعادها الوطنية والدولية، وأخذا بعين الاعتبار ضرورة استشراف حاجات مدرسة المستقبل، وتحديات الانخراط في مجتمع المعرفة، فإننا نقترح النمذجة التالية للمهام الجديدة للمدرس في المغرب، التي ازدادت في الكم، وتنوعت في الكيف، بحيث أصبحت تضم ستة أنواع من الأنشطة التربوية المندمجة، لدى مدرس يتحكم في مواصفات حديثة للمهنة وهي :

1. مهام التدريس الرئيسية

هي التي تتم داخل الفصل الدراسي، وتشمل :

- تدبير الفصل : تنظيم وإرساء إطار تعاقدي للعمل، وذلك بهيكلة التفاعلات بين الأفراد والمجموعات داخل الفصل، وتدبيرها بيداغوجيا ؛
- تدبير المادة : تخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم، انطلاقا من القيام بالنقل الديداكتيكي، وتعليم محتويات المنهاج، واستثمار مصادر أخرى للمعرفة، وتصميم وضعيات حل المشكلات وتوظيف استراتيجيات بيداغوجية فعالة ومتنوعة، والإشراف على سير التعلمات ومواكبتها وتقويمها، وبلوغ نواتج التعلم.

2. مهام ميسرة لتدبير التعلمات، وتشمل

- تنويع المقاربات البيداغوجية لبلوغ تحقيق الكفايات المنشودة ؛

2- المملكة المغربية (2002). الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المطبعة الرسمية.

3- www.staps.uhp-nancy.fr/docs_pdf/ La mission de l'enseignant

- إدماج واستعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل لتجويد التعلمات ؛
- تحفيز التلاميذ للانخراط في أنشطة التعليم والتعلم ؛
- القيام بدور المسهل والمنشط والمحفز لتعلمات التلاميذ ؛
- المشاركة في صياغة أدوات التقويم وحراسة الامتحانات وتصحيحها ؛
- تشخيص الثغرات وعوائق التعلمات وتقديم الدعم الملائم.

3. مهام التعاون والتنسيق مع الزملاء والمشاركة في الأنشطة المندمجة، وتضم

- العمل ضمن فريق الزملاء، وباقي الأطر التربوية، لتحسين تعلمات التلاميذ، وتنسيق تفاعلية المواد ؛
- مواكبة الأساتذة المبتدئين لتسهيل اندماجهم المهني ؛
- التواصل مع الآباء وأولياء التلاميذ لإشراكهم في تتبع مسار تعلمات أبنائهم.

4. مهام التنمية المهنية، وتضم

- الانخراط ، طيلة الحياة المهنية، في أنشطة التكوين المستمر والتنمية المهنية ؛
- التصرف وفق تقاليد المهنة ورسالتها النبيلة ؛
- القيام بافتحاص ذاتي للتجربة من خلال التوقف عند كل محطة، لتحليل التجربة المهنية ومساءلتها ونقدها، بغية تطويرها وتجويدها (المدرس الممارس المتأمل) ؛
- التصرف كموظف دولة مسؤول، يلتزم بأخلاقيات المهنة، ويحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

5. مهام التنشيط الموازي والمندمج، وتضم

- المساهمة في الأنشطة المندمجة، التي تدعم بلوغ الكفايات المقررة في المنهاج، وتشمل تنظيم دروس تكميلية أو أنشطة علمية، تتم خارج حجرة الدراسة في فضاء المدرسة، وذلك لإضفاء طابع الجاذبية والتحفيز عليها.
- المشاركة في النوادي التربوية بالمدرسة ؛
- المشاركة في التدبير التربوي للمؤسسة (مجالس تدبير المؤسسة)، وفي تفعيل مشروع المؤسسة.

6. مهام الفاعل الاجتماعي والمشاركة في تفتح المدرسة على محيطها، وتضم

- تنظيم الأنشطة الثقافية والفنية، في إطار تفتح وإشعاع المدرسة العام ؛
- القيام بدور الفاعل الاجتماعي، الذي يحرص على إنجاح المشروع التربوي ـ الاجتماعي للمدرسة، المنتج لقيم المواطنة، والمحفز على الانخراط في تحقيق التنمية البشرية الهادفة.

ينبغي إذن، استحضار هذه المهام الجديدة، التي تساهم في تحديد سحنة المدرس الجديد في سياق إصلاح المدرسة المغربية، كما ينبغي التمييز فيها بين المهام الملزمة والمهام التطوعية للمدرس ؛ وذلك بناء على معيار طبيعة المهمة، ومدى خدمتها لمهام التدريس الرئيسية في الفصل. هكذا، كلما كانت المهمة تيسر وتساعد بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق أهداف التدريس الرئيسية، فإنها تصبح ملزمة للمدرس (المهام من 1 إلى 5)، وكلما كانت المهمة تتعلق بانفتاح المدرسة على محيطها، وبممارسة أدوار الفاعل الاجتماعي، فإنها تظل ضمن المهام التطوعية (وهي المتعلقة بالمهام الأخيرة 6).

كما ينبغي أن تدمج المهام الملزمة للمدرسين ضمن الأغلفة الزمنية للحصص الأسبوعية، وترسّم كساعات عمل قانونية في النظام الأساسي لمدرسي قطاع التعليم المدرسي ؛ بحيث يقتضي القيام بها الحضور الفعلي للمدرسين، إما داخل الفصول أو خارجها في فضاء المؤسسة. هنا، لابد من التذكير بأنه لم تعد المهام الملزمة، كما كان عليه الاعتقاد الشائع سابقا، هي المهام التي تنجز فقط داخل الحجرة الدراسية، بل تشمل أيضا، مجموع الأنشطة المندمجة التي تجرى في فضاء المدرسة. أما باقي مهام التنشيط الثقافي والفني، والتفتح على بيئة المدرسة، والمشاركة في التنمية المحلية، فيبقى لها طابع تطوعي، كما سبقت الإشارة إلى ذلك. غير أن أهميتها بالنسبة لانخراط المدرسين في التعبئة العامة لإنجاح مشروع المؤسسة، ستجعل القيام بهذه المهام أمرا مستحبا ؛ لذلك ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، كأحد المعايير عند تقييم الأساتذة وترقيتهم خلال مسارهم في الخدمة.

كفايات المدرس

لا تقاس كفايات المدرس فقط، بأهمية تحديد مهام المدرس، وأدواره الجديدة بالنسبة لموضوع ضبط سحنته العامة، ومواصفاته وهويته، بل إنها تشكل قاعدة ينبغي أن تتأسس عليها منظومة تكوين المدرسين الجديدة، انطلاقا من بلورة أطر مرجعية للكفايات، تكون في صلب مداخل إصلاح هذه المنظومة. فهي سوف تشكل الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التكوين الأساسي للمدرسين، وتوجيه أنشطة التعليم/التعلم أثناء الخدمة. إننا لا يمكن أن نُكوِّن مدرسين دون توفر فلسفة ناظمة للتكوين، تكون متناغمة مع الاختيارات التربوية التي تحددها السياسات العمومية في المجال التربوي، وهي التي من شأنها أن تضع نموذج المدرس المراد تكوينه ومواصفاته وأدواره وكفاياته المهنية. وينبغي أن تعتمد تلك الاختيارات على ضرورة إرساء أطر مرجعية للكفايات المنشودة في التكوين الأساسي للمدرسين، واعتمادها كأرضية لبناء عُدة للتكوين البيداغوجي، تقوم أساسا على كفايات المهنة.

4- - http://clg-passamainty.ac-mayotte.fr/10competences.pdf. Les 10 compétences professionnelles des enseignants..

تقتضي عملية بلورة الأطر المرجعية للكفايات، التي سوف تشكل مرجعا لتدقيق مهام المدرس وأفعاله التربوية، الانطلاق من مرجعيات تحيل على الأهداف الوطنية في مجال التربية والتكوين، ومن ترصيد المكتسبات القائمة على خصوصيات الممارسة التعليمية في المغرب ؛ كما أنها تستلهم التجارب الدولية، خصوصا منها تجربة الدول التي اعتمدت مقاربة الكفايات لتطوير مستوى تكوين المدرسين فيها. هذا بالإضافة للعمليات التقنية المتعلقة بهندسة الكفايات، وبناء أطرها المعرفية والمهارية والقيمية، التي سيتولى وضعها خبراء التربية والتكوين.

في سياق مشروع التفكير في إرساء الأطر المرجعية لكفايات المدرس، يمكن التمييز بين مستويات عدة من الكفايات، تتحدد من خلال تمفصلاتها مع مهام وأدوار وأفعال المدرسين المشار إليها آنفا. في هذا السياق، سنقترح النمذجة التالية كمشروع، ضمن مشاريع أخرى ممكنة، لإطار مرجعي للكفايات الموجهة، التي سيعمل التكوين الأساس على تنميتها لدى الطلبة الحاصلين على الإجازة المهنية في التربية، المرشحين لولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وسنكتفي هنا بالإشارة إلى محاوره الرئيسة :

كفايات التدريس الرئيسية

- كفايات تدبير الفصل الدراسي، وتشمل :

ـ كفاية تدبير التعاقدات حول إطار العمل ؛

ـ كفاية تدبير التفاعلات بين المجموعات المكونة للفصل، وإرساء علاقة تربوية محفزة للعمل.

- كفايات تدبير المعرفة، وتشمل :

ـ كفاية تخطيط وضعيات التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها ؛

ـ كفاية تنظيم المعرفة المدرسية وتنويع مواردها (النقل الديداكتيكي) ؛

ـ كفاية إدارة التعلمات وتنشيطها ؛

ـ كفاية تنظيم بيداغوجية بنائية ؛

ـ كفاية منهجية تتيح تنويع الاختيارات والمقاربات والاستراتيجيات والطرق التربوية لبلوغ أهداف استنبات التعلم (استقلالية المدرس).

- كفايات تيسير التعلمات، وتشمل :

ـ كفاية تشخيص الثغرات وتقديم الدعم الملائم : تدبير تنوع التلاميذ وخصوصياتهم ؛ تطوير عدة بيداغوجية فارقية ؛

ـ كفاية التنشيط لتحفيز وتسهيل التعلمات، وترسيخ ثقافة التعلم التبادلي بين التلاميذ ؛

ـ كفاية استعمال تقنيات الإعلام والاتصال لتجويد التعلم، وتحفيز التلاميذ لاستعمالها ؛

- كفاية التحكم في لغة التدريس، شفهيا وكتابة.

• كفايات العمل الجماعي، وتشمل :

- كفاية العمل في فريق لتنسيق تكاملية المواد ووحدة المعرفة وتبادل الخبرات بين الزملاء ؛

- كفاية إشراك الآباء وأولياء التلاميذ في تتبع المسار الدراسي لأبنائهم.

• كفايات التنمية المهنية، وتشمل :

- كفاية التكوين الذاتي والتكوين المستمر والتنمية المهنية : الانخراط طيلة الحياة المهنية في عمليات التكوين الذاتي والجماعي ؛ تحليل التجربة الذاتية ومساءلتها وتأملها من أجل التطوير المهني ؛ القيام بالبحث الوظيفي والإجرائي لتشخيص العوائق التي تعترض أداء المدرس وسبل تجاوزها ؛

- كفاية القيام بالتقويم البيني مع الزملاء لتطوير الأداء المهني (الصداقة الناقدة) ؛

- كفاية التصرف وفق تقاليد المهنة وأخلاقياتها ورسالتها النبيلة : الالتزام بالضوابط المهنية ؛ التصرف كموظف مسؤول، يحرص على التوازن بين الحقوق والواجبات.

• كفايات تدبير المؤسسة والتنشيط والتفتح، وتشمل :

- كفاية تدبير مجلس المؤسسة وتفعيل مشروعها : تنظيم الأنشطة المندمجة ؛ تنظيم النوادي المدرسية والأنشطة الثقافية الموازية داخل المدرسة ؛

- كفاية الفاعل الاجتماعي : التنشيط التربوي والثقافي والفني ؛ الشراكة مع فرقاء آخرين لتحقيق مشروع المؤسسة والمساهمة في انفتاح المدرسة على محيطها.

ينبغي التمييز في هذه الأطر المرجعية للكفايات، الآنفة الذكر، بين مجموعتين من الأطر الكفائية : هناك من جهة الكفايات النوعية (كفايات التدريس الرئيسية : تدبير الفصل وتدبير المعرفة)، والكفايات الميسرة للتعلمات، ومن جهة ثانية، هناك الكفايات الأفقية (وهي باقي الكفايات المدرجة في نمذجة الأطر المرجعية للكفايات). وتعتبر المجموعة الأولى القاعدة الأساس (الجذع المشترك)، التي ينبغي أن تكون بمثابة العمود الفقري لمنهاج ولعُدة التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، المحدثة مؤخرا، حتى يتسنى للمدرس أن يتحكم فيها، لأنها تتعلق بالمواصفات المهنية التي تحدد الهوية الفعلية للأستاذ. فلكي يستحق أي ممارس للتعليم صفة «مدرس»، ينبغي أن يتحكم في كفايتي تدبير الفصل وتدبير المادة، وأن يتقن، بشكل موازٍ، الكفايات الميسرة للتعلمات، وإلا فقَد التحكم في المعايير المحددة لهذه الصفة. بينما تبقى الكفايات الأفقية (كفايات التنمية المهنية وكفايات تدبير المؤسسة والتنشيط والتفتح) عامة ومرنة، ويمكن تصريفها في كل الأسلاك وفي كل المواد التعليمية وفي كل الفضاءات المدرسية، بل إنها تلتقي مع كفايات مماثلة في مهن أخرى، خصوصا منها المهن التي قطعت أشواطا هامة في مسار التمهين.

يمكن القول، على سبيل الختم، إن وضع الأطر المرجعية للكفايات يعتبر خطوة مركزية في عقلنة

تكوين المدرسين وضبط أدائهم خلال الخدمة[5]، لكنه لا يعني تنميطا للتكوين وللممارسة المهنية في سجلات أو معايير جاهزة ونهائية. لذلك، وفي ارتباط بالتحكم في الكفايات، التي ستتم أجرأتها بعد الاشتغال على الأطر المرجعية، ينبغي توسيع دائرة الاستقلالية البيداغوجية للمدرس وللأستاذ المكوِّن، عبر فتح باب المبادرة والتجديد وتثمين الاجتهاد والابتكار في مجال مقاربات التدريس[6] وتدبير أساليب التعليم والتكوين وتنويع الاختيارات البيداغوجية، وتنشيط الحياة المدرسية. ينبغي إذن أن لا يحيل مفهوم الأطر المرجعية لكفايات تكوين المدرسين، على تنميط لأساليب التكوين وعملياته ؛ بحيث يؤدي الى «صناعة» مدرسين على المقاس، بل إن المطلوب هو الاسترشاد بأطر مرجعية تحيل على العناوين الكبرى للكفايات المهنية، وتترك حرية للمدرس لكي يختار المنهجيات، والمقاربات، والطرق البيداغوجية الكفيلة ببلوغ أهداف استنبات التعلم لدى التلاميذ.

يفترض أنه، بعد صياغة الأطر المرجعية العامة للكفايات في شكلها النهائي والمصادقة عليها، وبعد أجرأتها وضبط مكوناتها المعرفية والمهارية والقيمية في مرحلة لاحقة، سيتم اعتمادها على الصعيد الوطني في مؤسسات التكوين[7]، بحيث ستكون أرضية مُوجِّهة لوضع مرجعية التكوين وبرامجه وخطته، كما ستُعتمد كمواصفات تحدد سحنة المتخرجين للعمل كمدرسين في التعليم العمومي والخصوصي، بعد استيفاء مرحلة التكوين الأساس في المراكز المختصة في التكوين. بعد ذلك، سوف تحتفظ تلك الأطر بطابعها المرجعي والتوجيهي، بحيث تبقى أطرا مرجعية للكفايات، التي سيعمل التكوين المستمر علي تحيينها وتدقيقها وتطويرها. كما ينبغي أن يكون التمكن الوظيفي منها مدخلا أساسيا لتمهين التدريس وربطه بضوابط الجودة، وبمعايير التنمية المهنية، والتقويم والترقي المهني، خلال مزاولة المهنة أثناء الخدمة.

غير أنه، لا يمكن اعتبار عملية وضع الأطر المرجعية للكفايات إنجازا منتهيا بمجرد الانتهاء من صياغته وتجريبه وتعميمه، بل إنه يظل عملية منفتحة على استشراف المتغيرات المستقبلية في مجال مقاربات التكوين، وفتح دائرة الاستقلالية البيداغوجية للمدرس، الذي عليه أن يختار، وأن يتحمل مسؤولية اختياراته، وذلك، عند تمكينه من تفعيل كفاية تعبئة وحشد المقاربة البيداغوجية الملائمة للوضعيات التعليمية/التعلمية في فصله الدراسي ؛ لذلك ينبغي أن يبقى هذا الورش مفتوحا وقابلا للإثراء والتحيين والتقويم، وإعادة الضبط بشكل مستمر.

5- يتم أولا بناء الأطر المرجعية لكفايات التكوين في إطار الخبرة العلمية والبيداغوجية، ثم يتم تبنيها في إطار تعاقدي بعد ثبوت صلاحيتها.

6- عبد اللطيف المودني، المقاربات البيداغوجية ومفارقاتها بين استقلالية المدرس وتنمية التعلمات، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد 2، ماي 2010.

7- المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

مراجع للتوسع

- ALTET, M., (1994) La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.
- BANCEL, D., (1989) Créer une dynamique de la formation des maîtres, Rapport de la commission Bancel, Paris, MEN.
- BOUVIER, A., et Obin, J.P (DIR.) (1998) La formation des enseignants sur le terrain, Paris, Hachette Education.
- CLERC,F., (1995) (dir.) Débuter dans l'enseignement, Paris, Hachette.
- DE LANDSHEERE, V., (1999) l'éducation et la formation, Paris, PUF.
- DE KETELE, J.M., (1990) Guide du formateur, Bruxelles, De Boeck.
- FERRY, G., (1983) Le trajet de la formation : Les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Dunod.
- GILLET, P.,(1992) Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, ESF.
- MARTINET, M, A. (2001) La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences Professionnelles, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD PH. (dir.) (2001) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles, De bœck, 3e édition.
- PERRENOUD PH., (1994) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.
- WITTORSKI, R., (sous la direction) (2005) Formation, travail et professionnalisation, Editions l'Harmattan, Collection : Action et savoir.

التكوين السيكولوجي للمدرسين

محمد مومن
أستاذ باحث
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الدارالبيضاء

مقدمة

تقر السياسات التربوية، في جميع بلدان العالم المعاصر، بأن إصلاح أنظمتها التعليمية يتوقف، في جزء كبير منه، على تكوين مدرسين قادرين على تطبيق هذا الإصلاح، وإخراجه إلى حيز الوجود، وتحويله من شعارات وأمان، إلى واقع عملي ملموس وممارسة فعلية داخل الأقسام الدراسية في المؤسسات التعليمية. لم يكن المغرب ليتأخر عن الركب، فجعل من بين أولويات سياسته التعليمية تكوين الأطر التعليمية ؛ لأنها عماد تكوين بقية الأطر، ولأن الإعداد الجيد لها يجعلها أكثر فعالية، وأعلى مردودية، ويمكّن من رفع المستوى الدراسي للتلاميذ، وبالتالي تحسين أداء النظام التعليمي المغربي (Baina, 1981, p.437). كانت النتيجة أن تصدر مشكل تكوين المدرسين مخططات الدولة المغربية، فأقرت مبدأ التكوين، والتزمت بوجوب «أن يستفيد كل مدرس من تدريب بيداغوجي عملي قبل إلحاقه بالوظيفة» (المخطط الخماسي، 1968، ص. 603)، بل إن إيمان وزارة التربية الوطنية بجدوى التكوين دفعها إلى أن تجعل منه فرض عين بالنسبة لكل من يتخذ من التدريس مهنة له، وأن تعقد النية على «ألا تسند أية مسؤولية تربوية أو إدارية إلا على أساس إعداد محدد الهدف والبرنامج» (وزارة التربية الوطنية، 1983، ص. 71). وتجسيدا لمبدأ تكوين المدرسين، الذي ظل يمثل أحد ثوابت السياسة التعليمية في المغرب، أنشأت وزارة التربية الوطنية مديرية أنيطت بها مسؤولية تكوين الأطر التعليمية على اختلاف مستوياتها، واستحدثت مؤسسات التكوين المختلفة : مراكز تكوين المعلمين، المراكز التربوية الجهوية، المدارس العليا للأساتذة، السلك الخاص، كلية علوم التربية، وأخيرا المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

لقد أدى الاعتراف بأهمية وضرورة تكوين المدرسين للقيام بمهامهم وأدوارهم التربوية، التي تتنوع وتتعقد باستمرار، إلى انحسار التصور الذي يزعم أن «المدرس مطبوع لا مصنوع»، وأن التدريس «موهبة» إما أن تكون لدى الفرد بالفطرة أو لا تكون، ولا يمكن اكتسابها بواسطة أي تكوين خاص. مقابل ذلك، ظهرت إلى حيز الوجود تجارب تكوينية متعددة، وتبلورت مقاربات ونماذج وتصورات نظرية متنوعة حول تكوين المدرسين، من حيث معناه وأهدافه وبرامجه واستراتيجياته، الخ.. في أفق تطويره للنظام التعليمي، وتجويد الخدمات التي يقدمها من خلال مخرجاته. من بين هذه المقاربات المقاربة السيكولوجية، التي انتقل معها مفهوم تكوين المدرسين من التركيز على المعارف والمهارات المهنية إلى الاهتمام بشخصية المدرس. فما هي دواعي ومبررات التكوين السيكولوجي؟ وما هي الأهداف التي يتوخى تحقيقها؟ وما هي الطرق والأساليب التي يستعملها؟ وما هي حدود إسهامه في تطوير تكوين المدرسين؟

1. دواعي ومبررات التكوين السيكولوجي

أدت التحولات التي لحقت المجال التربوي التعليمي، والتي تمثلت في ازدياد عدد التلاميذ المتمدرسين، والتأثير المتزايد لوسائل الاتصال الجماهيري في التعليم، ومراجعة غايات وأهداف المدرسة، وتطور مكانة الطفل والمراهق، وحدوث طفرة حقيقية في الوظيفة التعليمية، وتطور أدوار المدرسين، أدت إلى إماطة اللثام عن القصور الذي تعاني منه المقاربة «التقليدية» للتكوين، في بعديها الأكاديمي والبيداغوجي/الديداكتيكي، والمرتكزة على المعرفة والمهارات التعليمية، وكشفت عن تعثر وإخفاق السياسات والتجارب التكوينية التي استلهمتها ؛ الأمر الذي فرض ضرورة إعادة النظر في هذه المقاربة، وبناء تصور «حديث» عن التكوين، يشمل، بالإضافة إلى المعرفة (le savoir) وطرق وتقنيات التدريس (le savoir-faire)، بعدا جديدا يتعلق بتنمية شخصية المدرس (le savoir-être)، وقدرته على التغيير المستمر (le savoir-devenir) لمواكبة التحولات التي تعرفها مهنة التعليم، ومواجهة الوضعيات التعليمية التعلمية المتنوعة والمتغيرة باستمرار، والاضطلاع بالأدوار التربوية الجديدة.

هكذا، انضاف إلى التكوين الأكاديمي والبيداغوجي/الديداكتيكي للمدرسين التكوين السيكولوجي (La formation psychologique)، الذي أصبح فيه «الشخص برمته، في أسس شخصيته ذاتها، هو المعني بالعمل التكويني» (Mialaret et coll., 1979, p.232)، على اعتبار أن اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للقيام بمهمة التعليم لا يمكن فصله، بأي حال من الأحوال، عن التغيرات التي تحدث على مستوى شخصية المدرس واتجاهاته وتمثلاته وأدائه الوظيفي النفسي (son fonctionnement psychique).

يستمد التكوين السيكولوجي أهميته من الدور الوازن والفعال الذي تلعبه شخصية المدرس في العملية التعليمية والعلاقة التربوية، الأمر الذي يستوجب الاعتناء بنموها وتوازنها، والسعي إلى تحصينها مما قد تتعرض له من اضطرابات ناتجة عن التغير الذي تعرفه مهنة التعليم، والتطور الذي تشهده مهام وأدوار المدرس، والشروط المادية والمعنوية الصعبة التي يعمل فيها، والإشكالات المعقدة والمستعصية التي تطرحها العلاقة التربوية.

ففي الماضي، كان المدرس مالكا للمعرفة والسلطة، وكان يقوم بتدريس التلاميذ مجموعة من المعلومات والمعارف التي لم تكن موضوعا للتساؤل، ولم يكن الشك ليتطرق إليها من بين يديها أو من خلفها، وكان يمارس سلطة مطلقة على التلاميذ استنادا إلى تفوقه الجسدي والمعرفي، واعتمادا على تفويض المجتمع ومؤازرته له. كما كانت مهنة التعليم تحقق لصاحبها الأمان المادي والمعنوي، وتوفر له التقدير والاعتبار الاجتماعيين، وتضمن له مكانة محترمة داخل المجتمع. إلا أن هذه الوضعية تعرف، حاليا، تغيرات جذرية في الكثير من جوانبها : فلقد تعددت مصادر المعرفة (وسائل الاتصال الجماهيري)، ولم يعد المدرس مصدرها الوحيد، وتقلص دوره «الكاريزمي» ووظيفته الإلقائية، وتراجعت مكانته الاجتماعية وشروط حياته المادية قياسا بفئات مهنية أخرى، وأصبح يعيش تحت رحمة نظام تعليمي مركزي تراتبي، وبنيات بيروقراطية متكلسة، تعرقل نموه

الشخصي والمهني، وتحد من حريته، وتخنق إمكانيات الخلق والتجديد لديه. فكان أن اهتزت، نتيجة للتغيرات السابقة، سلطة المدرس المؤسسية، وغدت عرضة للجدال والاعتراض والتمرد، مما يحتم عليه البحث عن قواعد إسناد أخرى، ومرتكزات بديلة، يبني عليها سلطته التربوية. وأهم هذه المرتكزات، في سياق مقالنا هذا، ومن وجهة نظر سيكولوجية، تأكيد حضوره وقوة شخصيته وثبات توازنه النفسي ونضجه الوجداني، على اعتبار أن «النضج الوجداني الكامل للمربي يحقق له الاطمئنان والثقة بالنفس والقوة الهادئة، ويمكنه من ممارسة سلطته بشكل تلقائي» (موكو، 1978، ص.107). فالسلطة الحقيقية الطبيعية للمربي تنبع من التأكيد الهادئ والحازم لذاته، كما أن العامل الحاسم المحدد للعلاقة التربوية، ولتمثلات ومشاعر التلاميذ نحو المدرس ليس هو صفاته الجسدية، أو تكوينه الأكاديمي والبيداغوجي، أو طريقة ممارسته للسلطة، وإنما هو درجة نضجه الوجداني، وقدرته على ضبط النفس والتحكم في المشاعر الشخصية (كالغضب والخوف)، وتحرره، في ممارسته لسلطته التربوية، من ردود الفعل الانفعالية (موكو، 1978، ص. 102).

من شأن نضج المدرس، وقوة شخصيته، وسيطرته على نفسه، أن يشعر التلاميذ بالأمن والطمأنينة، وأن يساعدهم على السيطرة على أنفسهم، والتحكم في مشاعرهم، والتخلص من ردود أفعالهم الانفعالية العنيفة، والتخلي عن الآليات الدفاعية (مثل الانطواء والمعارضة والعدوانية) التي تتولد، في العادة، عن افتقارهم للأمان الوجداني والاطمئنان النفسي، وهو ما يترتب عنه، في نهاية المطاف، تقبلهم لسلطة المدرس التربوية، واستجابتهم للانضباط الذي يقيمه داخل القسم. ناهيك عن أن المدرس الناضج انفعاليا، والمتزن نفسيا، والواثق من نفسه، يقدم للتلميذ نموذجا قويا وإيجابيا يتقمصه ويتوحد معه، ويمكنه بالاعتماد عليه أن يحقق سيطرته على نفسه، وبناء شخصيته، وتحقيق نضجه الوجداني والاجتماعي. ولما كان النضج الوجداني للمدرس يلعب هذا الدور الحيوي بالنسبة لعلاقته وسلطته التربوية، فإن ذلك يستوجب «أن نواجه تشكيل [تكوين] المعلم من زاوية العلاقات الإنسانية، كما نواجهه من زاوية المعارف الذهنية، ولاسيما من زاوية نضجه العاطفي الخاص، وروابط علاقاته مع تلاميذه ومع الوالدين» (موكو، 1978، ص. 268-269).

2. أهداف التكوين السيكولوجي

كان الهدف الأساس للتكوين السيكولوجي، عند إدراجه لأول مرة في برامج تكوين المدرسين، هو تزويد مدرسي المستقبل بمجموعة من المعلومات حول سيكولوجية الطفولة والمراهقة، التي من شأنها أن تساعدهم على معرفة نفسية تلاميذهم، واهتماماتهم، وميولهم، وحاجاتهم، وتمكنهم من تكييف ممارستهم التعليمية وعلاقتهم التربوية معها. كما كان يفترض بأن معرفة المدرس لنفسية تلاميذه ستساهم، عرضيا، في معرفته لذاته، وتحديده للخصائص والاتجاهات الشخصية والمهنية التي ينبغي عليه أن يتصف بها. إلا أن التكوين السيكولوجي للمدرسين لم يعد يقتصر، حاليا، على تدريس بعض فروع علم النفس، بمدارسها وتياراتها المختلفة (علم النفس التكويني، سيكولوجية التعلم، علم النفس الاجتماعي، الخ)، بل أصبح يتضمن «معلومات نظرية في علم النفس، وتكوينا شخصيا، وتكوينا على العلاقة البيداغوجية» (Filloux, 1979, p. 81)، ويتمحور حول شخصية

المدرس، ويستهدف بشكل أساسي تنميتها في أبعادها العقلية والسوسيووجدانية والعلائقية. وسنحاول، في الفقرات الموالية، تناول أهم أهداف التكوين السيكولوجي للمدرسين، أو ما يسمى أيضا بالتكوين الشخصي (la formation personnelle)، دون الإدعاء بأننا سنكون قادرين على الإحاطة الشاملة، الجامعة المانعة، بكل هذه الأهداف.

1.2. يأتي في مقدمة أهداف التكوين السيكولوجي مساعدة المدرس على معرفة ذاته، والوعي بها داخل وضعيتها التربوية، نظرا لما لها من أهمية قصوى بالنسبة لصحته النفسية والعقلية وأدائه المهني واندماجه الاجتماعي، ونظرا للدور الشارط الذي تلعبه في تحديد اتجاهاته نحو الآخرين، وفي مقدمتهم التلاميذ، وعلاقاته معهم. من هنا، فإن أنشطة التكوين المتمحور حول شخص المدرس تحثه على أن «يعبر عن ذاته، ويتحرر، وينمي مشاعره وعلاقاته مع الآخرين، ويتعلم أخيرا أن يعرف ذاته» (Baillauquées, 1990, p. 258). فما يعتمل في نفسية الإنسان/المدرس من مشاعر ورغبات وغرائز واستيهامات، وما يجري بدواخله من توترات وصراعات، يؤثر في الطريقة التي يدرك بها العالم الخارجي عامة، والوسط المهني الذي يعمل به خاصة، ويحدد الأسلوب الذي يتعامل به مع الأفراد الذين تربطه بهم علاقة تربوية أو مهنية. وبناء على هذه العلاقة بين «الداخل» و«الخارج»، بين «الذات» و«الغير»، فإن تغيير سلوكات المدرس، وطريقة تدريسه، وعلاقته التربوية مع التلاميذ، يتطلب أن يستهدف التكوين تغيير مفهومه عن ذاته، وتطوير تمثلاته واتجاهاته البيداغوجية، إذ بالتأثير في «الداخل» سنقود المدرس إلى تعديل سلوكه نحو «الخارج».

إن وعي المدرس بذاته، وإدراكه لتمثلاته واتجاهاته الحقيقية، سيساعده على حل التناقض، الذي عادة ما يكون موجودا بين أقواله وأفعاله، بين نواياه وسلوكاته الفعلية، بين الجوهر والمظهر في وجوده، وتحقيق نوع من التوافق بين الشخصية والشخص (Delaire, 1988, p. 53)، وسيعمد إلى تغيير وتطوير تمثلاته واتجاهاته نحو ذاته، ونحو الوضعية التربوية بكل مكوناتها (التلميذ، المعرفة، السلطة، العلاقة التربوية، الخ)، واكتساب اتجاهات وقيم إيجابية، وتنمية قدرات الإنصات والخلق، وتحقيق الذات (بواسطة الإبداع الفني وغيره)، والتحكم في التعبير عن الحياة الوجدانية. ومن هنا، فإن النموذج السيكولوجي للتكوين ينبغي أن يهدف إلى «جعل المدرسين قادرين على تجديد اتجاهاتهم :

- نحو المعرفة ونقل المعلومات ؛
- نحو ذاته، ونحو الآخرين (يتعلق الأمر هنا، أساسا، بإزاحة المخاوف والاستجابات الدفاعية وتحرير القدرة على الخلق، وإقامة علاقات حقيقية) ؛
- نحو المؤسسات، وذلك عن طريق تنمية التحليل النقدي والقدرة على الإبداع «المؤسس créativité instituante» (Ferry, 1985, pp. 215 - 216).

بالإضافة إلى التأثير في المستوى الشعوري من الحياة النفسية للمدرس، فإن التكوين السيكولوجي يسعى إلى مساعدته على معرفة ذاته في بعدها اللاشعوري، واكتشاف الدوافع

العميقة واللاواعية لسلوكه التعليمي وعلاقته التربوية، و«التحسيس بالمظاهر غير المنطقية وغير العقلانية، والمحددات اللاشعورية للفعل المهني اليومي» (Develay, 1994, p. 107).

2.2. بارتباط وثيق مع معرفة الذات، يهدف التكوين السيكولوجي، أيضا، إلى الحفاظ على الصحة النفسية والعقلية للمربين، وضمان أفضل اندماج ممكن لشخصياتهم، ومساعدتهم على التخلص من الأساليب الدفاعية، واستعادة الثقة في الذات. فالوضعية التربوية التي يعمل فيها المدرس، تزخر بالعوامل المؤدية إلى اهتزاز ثقته في نفسه، وتعرض شخصيته للاضطرابات النفسية والعقلية أحيانا، مما يدفعه إلى اللجوء إلى الأساليب الدفاعية لحماية صورته عن ذاته من الانهيار، والتخلص، ولو مؤقتا، من مشاعر القلق والتوتر. والتكوين السيكولوجي يمكنه أن يساعد المدرس على مواجهة هذه الوضعية، والتخفيف من شعوره بالذنب تجاه أزمة النظام التعليمي بكل مظاهرها، وتثمين الصورة التي لديه عن ذاته، واستعادة ثقته في نفسه، والتخلي عن آلياته الدفاعية، والتخلص من الشلل الفكري الذي يعاني منه، لكي يصبح أكثر تحررا وانفتاحا وإيجابية في علاقته مع الآخرين، وأكثر قدرة على المبادرة والتجديد والإبداع في ممارسته التربوية التعليمية.

يمر نجاح التكوين السيكولوجي في حماية شخصية المدرس، والحفاظ على صحته النفسية والعقلية، عبر مساعدته على مواجهة مشاكله الشخصية والمهنية، وإيجاد الحلول الكفيلة بالتغلب عليها. فالكثير من المدرسين، وخاصة المبتدئين منهم، يعانون من عدة مشاكل على مستوى ثقتهم بأنفسهم ونضج شخصياتهم، وتشتكي منهم الأطراف التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهم (تلاميذ، زملاء، إداريون، آباء). في محاولة لمعالجة هذه المشاكل، عادة ما يتم اختزالها في بعديها البيداغوجي والإداري، فيستدعى «المفتش» لمعاينة هذه «الحالة» وكتابة تقرير عنها يتضمن بعض النصائح الديداكتيكية المحضة، و/أو ينقل المدرس ـ المشكل إلى أماكن عمل أخرى. إلا أن مثل هذه الإجراءات لا تحل المشكل بقدر ما تزيده تعقيدا ؛ بحيث تظل صعوبات المدرس البيداغوجية والعلائقية قائمة، بل قد تتفاقم حدتها، ويتزايد سخط المدرس وتذمره، وبالتالي تتضخم الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها، في حين أن الأولى الاستعانة بمقاربة سيكولوجية لمعالجة مثل هذه المشاكل، والسعي إلى التأثير في شخصية المدرس وتطويرها في الاتجاه السليم.

3.2. مساعدة المدرس على تدبير الوضعية التربوية باعتبارها وضعية عنف (situation de violence) «رمزي» و«مادي»، عنف متبادل بين المدرسين والآخرين (التلاميذ، الزملاء، الإداريون)، بل وعنف ذاتي يوجهه المدرس إلى نفسه (الشعور بالذنب، المشاكل النفسية). والتكوين السيكولوجي في مقدوره أن يساعد المدرس، من خلال تحليل ودراسة وضعيات العنف التي يصادفها أثناء مزاولته لمهنته، على تدبير هذا العنف، وتصريفه عبر قنوات سليمة وبناءة.

4.2. تمثل أنشطة التكوين السيكولوجي فرصة ذهبية لفك العزلة عن المدرسين، بحكم ما عرف عنهم من نزوع قوي إلى الانفراد بشؤونهم المهنية الخاصة داخل أقسامهم الدراسية، دون أدنى شكل من أشكال التعاون أو التواصل فيما بينهم. كما أن جلسات التكوين السيكولوجي تشجع على اللقاءات والتبادلات مع الآخرين، سواء كانوا مدرسين أو عمال اجتماعيين من مختلف

المهن الأخرى. وكما يقول جاك نيميي، فإن «العمل السيكولوجي يساعد على إسقاط بعض الحواجز، ويشجع (على تنظيم) لقاءات داخل سياق جديد» (Nimier, 1996, p. 33)، سياق بعيد كل البعد عن ضغوط المهنة وانشغالاتها اليومية.

إجمالا، فإن الهدف الأساس للتكوين السيكولوجي للمدرسين، والذي تتفرع عنه كل الأهداف الأخرى، هو تنمية شخصية المدرس، وتطوير خصاله الإنسانية، وضمان نموه النفسي وتوازنه السوسيووجداني. إلا أن اعتراف التكوين السيكولوجي بأهمية شخصية المدرس في العملية التعليمية، بالمقارنة مع معارفه الأكاديمية ومهاراته الديداكتيكية، واستهدافه التأثير فيها، يدفعنا إلى التحذير من بعض المزالق التي قد يسقط فيها هذا التكوين، ومنها :

- الاعتقاد بأن المدرس سيظل طيلة حياته المهنية تحت رحمة «حتمية سيكوبيداغوجية» لا خلاص له منها، وأن شخصيته كراشد، على عكس شخصية الطفل، شخصية قارة وثابتة، ولن يستطيع أي تكوين تغييرها، أو التأثير في صفاتها ومكوناتها. فمثل هذا الاعتقاد ـ الذي يروج له أنصار التصور الحرفي للتعليم، وخصوم التكوين عامة، والتكوين السيكولوجي خاصة ـ يتناقض مع الحقائق السيكولوجية التي أوضحت بأن شخصية المدرس/البالغ رغم تشكل ملامحها الأساسية، وبلوغها درجة معينة من النضج والاستقرار، فإنها تظل قابلة للتغيير والتكيف مع المستجدات المهنية. فالمدرس، وهو يزاول مهنته، لا يؤثر في تلاميذه فقط، بل يؤثر في شخصيته أيضا، ويسعى إلى تطوير خصائصها واتجاهاتها، ويتعلم منهم وهو يعلمهم، ويعمل على تكوين وإعادة تشكيل شخصيته بقدر ما يعمل على تكوين شخصياتهم. فالعلاقة التربوية بين المدرس والتلاميذ علاقة جدلية، علاقة أخذ وعطاء، تأثير وتأثر. من هنا، فإن تكوين المدرسين، كما يقول ج. طوراي، «ينبغي أن يساهم في خلق وعي بإمكانيات التدخل الهادفة إلى تزويد هؤلاء المدرسين بإمكانية التأثير في سلوكاتهم وتعديل بعض الجوانب من شخصيتهم» (Toraille, 1974, pp. 121 - 122).
- تحويل التكوين السيكولوجي إلى نوع من العلاج النفسي للطلبة المتدربين، وتجاهل أن المدرسين قيد التكوين ليسوا مرضى نفسيين، وأن مؤسسات التكوين ليست مصحات للعلاج النفسي.
- تنطع المدرس الذي تلقى تكوينا سيكولوجيا إلى أن يلعب دور عالم نفس، أو أن ينصب نفسه معالجا لمشاكل التلاميذ النفسية، ويدعي لنفسه القدرة على تشخيص المشاكل البيداغوجية تشخيصا سيكولوجيا، واقتراح حلول لها على ضوء ذلك.

3. طرق التكوين السيكولوجي

من الطرق والأساليب المستعملة في التكوين السيكولوجي للمدرسين : ملاحظة الذات (Autoscopie)، والمحاكاة (Simulation)، والسيكودراما (Psychodrame)، والتعليم المصغر

(Enseignement programmé)، حيث يتمكن المتدرب، أثناء هذه الأنشطة التكوينية، من ملاحظة ومعرفة ذاته في وضعيتها المهنية، وتحليل سلوكاته وعلاقاته التربوية الفعلية مع التلاميذ، والوعي بالفروق الموجودة بين تمثلاته واتجاهاته المعلنة من جهة، وسلوكاته الفعلية من جهة أخرى، والعمل بالتالي على التنسيق بينها، وتغيير ما ينبغي تغييره منها. ومما تجدر الإشارة إليه، أن هذه الأساليب والطرق التكوينية عبارة عن تقنيات للعمل تتجاوز الهدف السلوكي الظاهري، المتمثل في تدريب المدرس على سلوكات تعليمية ومهارات ديداكتيكية، وتسعى إلى التأثير في شخصيته برمتها، خاصة في جانبها السوسيووجداني، وطريقته في التفكير والشعور والعمل، وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل جماعة القسم.

بشكل عام، تستند المقاربة السيكولوجية لتكوين المدرسين على الإسهامات النظرية والمنهجية لعلم النفس بفروعه ومدارسه المختلفة، حيث تتم الاستفادة، أثناء تحليل الاتجاهات والسلوكات التربوية للمدرسين، من النماذج التفسيرية للتحليل النفسي، والمدرسة السلوكية، وعلم النفس الاجتماعي، والتيار المؤسسي، وعلم النفس الإنساني، إما بالاستفادة من كل نموذج على حدة أو منها جميعها في نفس الوقت.

4. تقييم التكوين السيكولوجي

رغم الأهمية الحيوية التي تكتسيها المقاربة السيكولوجية للتكوين، بحكم إثارتها الانتباه إلى الدور الجوهري الذي تلعبه شخصية المدرس في العملية التعليمية والعلاقة التربوية، فإنه يعاب عليها كونها تختزل شخصية المدرس في مظهرها النفسي الفرداني المحض، وتغض الطرف عن ظروفها المهنية وشروطها الاجتماعية، وتتعامل مع المدرس كما لو كان شخصا منعزلا عن بقية الأشخاص الآخرين، ناسية أو متناسية أن المدرس، في حقيقة الأمر، كائن اجتماعي يتفاعل باستمرار مع بقية الفاعلين الاجتماعيين/ التربويين الآخرين، ويقيم مع شركائه في المؤسسة التعليمية (المدرسون الآخرون والإداريون) وفي جماعة القسم (التلاميذ) علاقات بينشخصية وجماعية.

إن التدريس مهنة علائقية، وصيرورة اجتماعية، تفرض على المدرس انخراطا مستمرا في المجال الإنساني، وتفهما للآخرين، وفي مقدمتهم التلاميذ، الذين تقع على عاتقه مهمة تربيتهم وتعليمهم، وتبني اتجاهات بيداغوجية إيجابية حيالهم، من شأنها أن تمنحهم الشعور بالأمان، وتساعدهم على النمو الشخصي، والنجاح المهني، والاندماج الاجتماعي، وكل ذلك داخل وسط مؤسسي واجتماعي يشرط وجود الشخص/المدرس وممارسته المهنية، ويحدد لها غاياتها ووسائلها ؛ بحيث أن تكوين شخصية المدرس، والاعتناء بصحته النفسية والعقلية، لن تكون له أدنى فائدة، إذا نحن لم نعمل بنفس الحماس والفعالية على تغيير وتطوير الشروط المادية والإدارية والنفسية والاجتماعية التي يعمل فيها. فلا يكفي أن نعرف الذات، ونعي استيهاماتها وميولها واتجاهاتها، رغم الأهمية القصوى لهذه المعرفة، ولهذا الوعي، بل لابد أيضا أن نعي العالم المحيط بنا، وأن نؤثر فيه كما يؤثر فينا، وأن نتبادل معه الفعل ورد الفعل، وأن نتفاعل مع أعضائه فرادى وجماعات، وأن نعمل على تغييره وتطويره. إن شخصية المدرس، وعلى عكس ما توحي به المقاربة

السيكولوجية للتكوين، لا يمكن أن تنفصل مطلقا عن شروط وجودها الاجتماعي والثقافي، وعن انشغالات وظروف مهنتها التعليمية، وعن تفاعلاتها الديناميكية مع شركائها في العلاقة التربوية، وهو ما تحاول أن تأخذه بعين الاعتبار مقاربة أخرى من مقاربات تكوين المدرسين، ألا وهي المقاربة السيكوسوسيولوجية، التي نتمنى صادقين أن تتاح لنا فرصة تناولها بالدراسة والتحليل والتقييم في القريب العاجل.

خلاصة

اتضحت لنا، من العرض السابق، تاريخية وديناميكية تكوين المدرسين، مفهوما وتجارب، تنظيرا وممارسة، وانتقاله من أحادية التعاطي إلى تعدد المقاربات والنماذج والتجارب التكوينية، ومن التركيز على المعارف (المقاربة الأكاديمية) والمهارات المهنية (المقاربة البيداغوجية/الديداكتيكية) إلى الاهتمام بشخصية المدرس (المقاربة السيكولوجية). إلا أن هذه التطورات في مفهوم وإشكالية تكوين المدرسين لم يكن لها، مع كامل الأسف، كبير صدى في سياسة تكوين المدرسين في المغرب، حيث نلاحظ سيطرة تكاد تكون شبه تامة للمقاربتين الأكاديمية والبيداغوجية/الديداكتيكية على برامج التكوين، بكل ما لهما من نتائج سلبية بالنسبة لتطور التكوين والتعليم، وإعداد المدرسين للقيام بالأدوار التربوية الحديثة، الأمر الذي يطرح بحدة ضرورة تجاوز هذه الوضعية، وتحديث مقاربات وبرامج التكوين في بلادنا.

إن السياسة التعليمية في المجتمع المغربي مطالبة، في بنائها لبرامج تكوين المدرسين، بتبني نظرة شمولية، تأخذ بعين الاعتبار أكثر من مقاربة تكوينية، وتنطلق من الإيمان بأن التمكن من مضامين المادة الدراسية، وإتقان طرق وتقنيات تدريسها، وإن كانا شرطين ضروريين لقيام المدرسين بمهامهم التعليمية وأدائهم لأدوارهم المهنية، إلا أنهما يظلان، مع ذلك، شرطين غير كافيين، ولابد من الاهتمام أيضا بالتكوين السيكولوجي للمدرسين، للمبررات والأسباب التي سبق لنا أن شرحناها. فالمدرسون لا يدرسون بمعلوماتهم الأكاديمية (مادة أو مواد التخصص) ولا بمهاراتهم البيداغوجية والديداكتيكية (طرق وتقنيات التدريس) فحسب، ولكنهم يدرسون أيضا، وربما أساسا، بشخصياتهم.

المراجـــع

- المملكة المغربية (1968). المخطط الخماسي، 1968-1972، الجزء الثاني.
- موكو، جورج (1978). التربية الوجدانية والمزاجية للطفل، ترجمة منير العصرة ونظمي لوقا، القاهرة : دار المعرفة.
- وزارة التربية الوطنية (1983). منجزات وآفاق.
- BAILLAUQUÉES, S.(1990). La formation psychologique des instituteurs, Paris: P.U.F.
- BAINA, A. (1981). Le système de l'enseignement au Maroc, T. 2, Casablanca : Les éditions Maghrébines
- DELAIRE, G. (1988). Enseigner ou la dynamique d'une relation, Paris : les éditions d'organisation
- DEVELAY, M. (1994). Peut-on former les enseignants? Paris: E.S.F.
- FERRY, G. (1985) La pratique du travail en groupe, Paris: Dunod
- FILLOUX, J. (1979). La formation psychologique des enseignants, In : colloque sur la formation des enseignants, 18, 19, 20 Octobre, p.p. 77-86
- MIALARET, G. et coll. (1979). Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation, Paris : P.U.F.
- NIMIER, J. (1996). La formation psychologique des enseignants, Paris : E.S.F.
- TORAILLE, R. (1974). Les écoles normales et leur avenir, In : George, G. et al., la formation des maîtres, Paris : E.S.F., p.p. 111-138

الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد

فوزي بوخريص
أستاذ مبرز في الفلسفة
أستاذ علم الاجتماع
جامعة القاضي عياض مراكش

تقديم

من الوهم الاعتقاد بأن المدرسة والتعليم، يتغيران بنفس الإيقاع، ويتكيفان سريعا مع تغيرات المجتمع والثقافة والمعرفة. ففي دراسة مميزة حول تطور التعليم ما بين 1890 و 1990 في الولايات المتحدة الأمريكية، أبرز المؤرخ لاري كيوبان Larry Cuban المتخصص في مجال التربية، أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة، يدرسون اليوم بنفس الطريقة تقريبا التي كان يدرس بها أسلافهم منذ قرن من الزمن[1]. والحال، يقول كيوبان، أننا، عندما نعرف حجم التغيرات والإصلاحات التي طبعت المدرسة الأمريكية خلال القرن 20، فإننا نندهش من هذا الواقع. ويؤكد الملاحظة نفسها العديد من الباحثين في مجال التربية، الشيء الذي يجعل النظام التعليمي يبدو ديناصورا. فالملاحظ أن التعليم، رغم التغيرات والإصلاحات التي عرفها في العقود الأخيرة، ورغم الاتجاهات الجديدة التي هي في طور التشكل، لم ينسلخ كثيرا عن الأشكال والقوالب الجاهزة اللصيقة بممارسة مهنة التدريس وبتعلمها، والتي تتجلى، على العموم، في طغيان البيداغوجيا التقليدية وفي الطابع الجامد للمعرفة المدرسة، وفي إعطاء قيمة مبالغ فيها للتجربة الذاتية، وتتميز باستشراء النزعة الفردانية، وغياب التعاون بين الزملاء، مع ما ينجم عن ذلك طبعا من عزلة للمدرس في أقسام مغلقة، هي أشبه بـ «علب سوداء» بدل أن تكون ورشات مفتوحة للتبادل وللإبداع الجماعي... الخ.

هذه العزلة المهنية، كما يؤكد العديد من الباحثين، تكاد تكون خاصية مميزة لحرفة التدريس. فغالبية المدرسين وفي جل المدارس، يزاولون عملهم في عزلة شبه تامة. وهذا ما يجعل مهنة التدريس هشة، وعاجزة عن مواجهة المهام والتحديات المتعددة، وتحول دون استفادة المدرس من دعم زملائه في المهنة، والتعاون معهم، وهذا لا يساعده على تطوير ممارسته وكفاءاته[2].

تؤكد خلاصات العديد من الأبحاث، التي أجريت في فرنسا، والمملكة المتحدة، وكندا، والولايات المتحدة، هذه الظواهر السلبية، والتي تطبع الممارسات البيداغوجية للأساتذة[3]، وتجعلهم

1- Ouvrage collectif, La profession d'enseignement aujourd'hui, sous la direction de M.Tardif et C. Lessard, éd de Boeck, 2004, P6
2- Ibid, P18.
3- Ouvrage collectif, La profession d'enseignement aujourd'hui, op, cit, P 7.

يبدون تقليدانيين traditionalistes، وتبعدهم عن الإيمان الكلي بالتغيرات، وتبني الإصلاحات، وغالبا ما يكونوا حذرين تجاه محاولات تغيير مهنتهم. بالتأكيد، فهم لا يرفضون آليا الجهود الهادفة إلى «تحسين» ممارساتهم، وإلى ملاءمتها مع آخر التجديدات البيداغوجية، لكن إذا كانوا يتغيرون ، فدائما بإدماج الجديد في القديم، وإدماج الإبداعات الجديدة ضمن التقاليد السائدة. بتعبير آخر، إذا كان الأساتذة يغيرون ممارساتهم البيداغوجية، فببطء شديد. كل ذلك يجعل مهنة التدريس نشاطا تقليديا، مشدودا باستمرار للماضي، ومهنة تتعايش بصعوبة داخل الصناعة الكبرى للمدرسة الجماهيرية la grande industrie de l'école de masse.

إن تغير البراديغم، من وجهة نظر ابستمولوجية عامة، وفي أي مجال علمي كيفما كان، له تكلفة الدخول والخروج :

- له تكلفة دخول، بالنظر إلى أنه يفترض في الباحثين أن يعتنقوا، بالمعنى القوي للكلمة، أفكارا وتمثلات، وكذا مناهج جديدة ؛
- وله تكلفة خروج، بالنظر إلى أن التخلي عن براديغم واستبداله بآخر، يقلص نفوذ وسلطة كل الذين يحط البراديغم الجديد، والأبحاث الجديدة المصاحبة له[4]، من قيمة أعمالهم.

لهذا، يميل الأفراد الذين لهم نفوذ وسلطة أكبر في مجتمع علمي ما، إلى مقاومة التغيير ؛ إذ من مصلحتهم الدفاع عن البراديغم المألوف لديهم، والذي يمثل مرتكزا لموقعهم المؤسساتي. وبحفاظهم على الوضع القائم، يتجنبون دفع تكلفة الخروج والدخول، التي هي مرتفعة بالنسبة لهم، أكثر منها بالنسبة للأجيال اللاحقة. هكذا، فتغير البراديغمات هو عبارة عن «ثورات فكرية»، لكنها أيضا «سياسية»، بالنظر إلى أنها لا تتم بدون أن تأخذ نخبة مكان نخبة أخرى، في هذا المجتمع العلمي أو ذاك.

لكن، علاوة على ذلك، يرتبط نزوع الأساتذة إلى «مقاومة التغيير» في حقل ممارستهم المهنية، بعامل آخر أساسي، يهم طبيعة العلاقة الإشكالية، والمعقدة، بين النظرية والممارسة التربويتين.

صحيح أن الدراسة العلمية للتعلم خلقت انتظارات قوية، فيما يتعلق بقدرتها على تحسين الممارسة البيداغوجية للمدرس، غير أن الواقع يكشف، على العموم، صعوبة العلاقة القائمة بين الممارسة العلمية والبحث النظري في حقل التربية المعقد، حيث ما تزال «الهوة كبيرة» بين البحث العلمي التربوي والممارسة التعليمية. في هذا الصدد، تقول الباحثة Ann Brown (في الجمعية الأمريكة للبحث التربوي)، «إن فهمنا للتعلم والنمو تقدما كثيرا خلال القرن 20، لكن لم تعرف الممارسات التعليمية، إجمالا، نفس التقدم»[5]. من جهته، يشير الباحث Berliner إلى «أننا بدأنا

4- GEHINI Etienne, La société : un monde incertain, éd Hermann, Paris, 2006, P7.

5- ورد عند :
DE CORTE Erik, Comment Apprend-on ? la recherche au service de la pratique, éd OECD, 2010, P48.

نهتم فعلا بالوضعيات الحقيقية، في نهاية القرن 20، لكن مع الأسف، بدون أن يكون لهذه الأبحاث أثر فعلي في الممارسة على ما يبدو»[6].

إذا أخذنا بعين الاعتبار تنوع الوضعيات التربوية وتعقدها، باعتبارها الإطار الذي يجري فيه التعلم، فإن هناك صعوبة تعترض ترجمة الأبحاث والنظريات التربوية إلى «وصفات» بيداغوجية قابلة للتطبيق، وملائمة لكل الوضعيات. ولعل ذلك يرتبط، في جانب منه، بطبيعة التعليم نفسه، باعتباره حقلا بين ـ بين، بين الفن والعلم. فقد سبق لوليام جيمس أن أشار إلى أن علم النفس علم، والتعليم فن، وأن العلوم لا تخلق مباشرة الفنون.

كما هو معلوم، يتصرف المدرس الفنان أو الحرفي انطلاقا من تقاليد ووصفات مجربة خاصة بمهنته، تستند، في الغالب، إلى التجربة الجماعية لكل المدرسين الحرفيين، وما راكمته من ممارسات جيدة. بشكل عام، يتعلم الحرفيون من خلال الاحتكاك بالحرفيين (المعلمين) ذوي التجربة، وفي ميدان التدريس، نتعلم مهنة التدريس بملاحظة المدرسين الجيدين وهم يدرِّسون، ونعمل على محاكاتهم[7]. يفترض هذا التصور لمهنة التدريس كحرفة، أن «مشروع المدرس» الحرفي يمتلك موهبة خاصة ؛ ذلك أنه، بدون موهبة خاصة، لا يوجد فن، ولا توجد حرفة حقيقية. فعلاوة على أهمية التجربة، ينبغي للمدرس أن يمتلك عددا من المؤهلات والاستعدادات الطبيعية، التي ينبغي أن يصقلها بممارسة المهنة، والاحتكاك بمن سبقه، في أفق بناء تجربته الخاصة. انطلاقا من ذلك، يمارس المدرس الحرفي مهنته وهو يسترشد بهذه التجربة الشخصية، باعتبارها مصدرا لممارساته الجيدة، التي تمثل مجموع الطرائق العملية التي أثبتت فاعليتها عبر الزمن، وتفسر نجاحاته المتتالية. بهذا المعنى، تكون التجربة الشخصية للمدرس واحدة من المصادر الأساسية للمعرفة ـ تدريس، فهي تتبلور في شكل ممارسات روتينية ومنتظمة، تتيح له مواجهة الوضعيات التربوية المتغيرة [8].

لكن، كون التعليم فنّا، لا يقلل من أهمية ونجاعة نظريات التعلم، وكل ما يتمخض عن البحث العلمي التربوي من نتائج عملية موجهة ومؤسسة للممارسة التعليمة. فتلك النتائج، يمكن أن تقدم للأساتذة إطارا مفيدا لتحليل المنهاج والتفكير فيه، والتعامل مع الكتب المدرسية، وباقي الأدوات البيداغوجية وتقويم ممارساتهم الخاصة[9]. معنى ذلك، أن نظريات التعلم، مهما كانت دقيقة، لا يمكنها أن تنتج توصيات و «وصفات» جاهزة قابلة للتطبيق في القسم، وإنما يمكن للأساتذة أن يستلهموا مبادئها بمرونة، وأن يبدعوا في تنظيم ممارساتهم، آخذين بعين الاعتبار خصوصيات التلاميذ، والوضعيات التربوية.

6- ورد عند ؛ نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

7- Ouvrage collectif, ***«la pédagogie : Théorie et pratiques de l'antiquité à nous jours»*** sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif - éd Gaëtan Morin éditeur - 1996, P214

8- Ibid. ,P214.

9- MIALARET Gaston, Les sciences de l'éducation, éd Puf Col .Que sais - je ?, 9e édition, 2002, p48.

إن تقريب النظرية والبحث التربوي من الممارسة التعليمية، هو تحد كبير بالنسبة للباحثين والمهنيين، وهو رهان كذلك بالنسبة للمسؤولين السياسيين، الراغبين في خلق الشروط الملائمة لتقليص «الهوة الكبيرة»، عبر مراجعة المناهج والكتب المدرسية. هذه الخطوة، رغم صعوبتها، لا يمكن أن تكون كافية ؛ لأن إدراج أفكار وتصورات في الكتب المدرسية، لا يضمن إمكانية توظيفها الجيد في الممارسة. فالواقع يبين ميل الأساتذة إلى تأويل الأفكار، والتصورات الجديدة، من خلال مصفاة filtre تجربتهم الماضية، ومعتقداتهم التقليدية المتعلقة بالتعليم والتعلم. لهذا، فالأفكار الجديدة يمكن أن تضيع في ممارسات فصلية تقليدية ؛ من هنا، الحاجة الماسة للتكوين، والتطوير المهني للأساتذة وباقي الفاعلين التربويين، من أجل تغيير التصورات والممارسات، وخلق بيئة وموارد بيداغوجية جديدة[10].

يفترض الرهان على التكوين الأساسي أو المستمر، النظر إلى التعليم، ليس كفن أو حرفة بالمعنى التقليدي للكلمة، وإنما بوصفه علما عمليا. فكما هو معلوم، تكمن أهمية علوم التربية في ما تبدعه من نظريات حول التعلم، ينطلق منها المدرس لوضع تصوراته حول الممارسة التعليمية، والتخطيط لها، وتدبيرها وتقويمها[11]. يتعلق الأمر، إذن، بالنهل من المعرفة العلمية، المتوفرة حول طبيعة النمو والتعلم عند الطفل أو المراهق، من أجل خلق ممارسة تعليمية ملائمة، تحترم شروط نموه وتعلمه.

الواقع أن فرضية التعليم كممارسة علمية، تتأسس على فكرة أن المدرس، يستند في ممارسته المهنية إلى معرفة عامة و مجردة، تخضع لقواعد الإنتاج العلمي، وتستقى من حقل علوم التربية، وتكتسب عبر التكوين الأساسي أو المستمر. معنى ذلك أن المدرس يتصرف، ليس انطلاقا من تقاليد ووصفات جاهزة، بل يستند الى معارف علمية، مع ما يستلزمه ذلك من تعويض للتقاليد، والروتين والعادات، بممارسات مفكر فيها، عقلانية ومحسوبة[12]. بتعبير آخر، يعتمد المدرس على معارفه العلمية أكثر من موهبته، تماما مثل الطبيب أو المهندس. كما يحاول، قدر المستطاع، تعويض تجربته الشخصية المعيشة بتجريب مضبوط ومتحكم فيه. فالتجربة الذاتية محدودة، لأنه عندما تتغير الوقائع والوضعيات، تتوقف الاستراتيجيات القديمة عن الاشتغال. لهذا، فالتجربة الفردية يمكن أن تكون مصدر خطأ، ما لم تسترشد بخلفية علمية مضبوطة.

10- Ibid., p 62

11- أنظر على سبيل المثال :

- PERRENOUD, Ph. (1996) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF (2e éd. 1999).
- PERRENOUD, Ph. (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001) Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF.

12- Ouvrage collectif «la pédagogie : Théorie et pratiques de l'antiquité à nous jours» op, cit, P214.

لكن، هل نحن هنا أمام تعارض بين الفن والعلم في حقل الممارسة التعليمية؟ هل يمكن الاستغناء عن أحدهما والاكتفاء فقط بالآخر؟ أم أن بينهما تكامل؟

انطلاقا مما سبق، يتضح أن العلم في مجال التربية، كما في باقي المجالات الأخرى، لا يحل محل الفن، بل على العكس من ذلك، فهو يغنيه، لأنه يضع في متناول الممارس مجموعة من النتائج، التي لا يمكنه التوصل إليها بنفسه، ولا حتى بالاستناد إلى تجربة عدد محدود من الأشخاص، قد تجمعه بهم علاقات تعاون وتبادل. وإذا كانت نتائج العلم لا تعوض أبدا فن المدرس، فإنها مع ذلك تسمح بتحليله بدقة، وبموضوعية. وكما يؤكد غاستون ميالاري [13]، إن النتائج العلمية تتيح للمدرس إمكانية تطوير ممارسته، لكونها تسمح له بالوعي بفعله، وتجعله يدرك إمكاناته وكذا حدوده.

13- MIALARET Gaston, Les sciences de l'éducation, op, cit , P110.

قراءات

قراءة في كتاب: «فن التدريس»

لمؤلفته ناتالي أنطون[1]

مصطفى حسني
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بسلا

«مازلت أتذكر تماما، كمدرّسة: الأسئلة التي كانت تقض مضجعي خلال الأيام السابقة لليوم الأول لي في المدرسة:

- هل سأكون في المستوى المطلوب؟ ألا أبدو صغيرة جدا؟
- هل سيأخذني التلاميذ على محمل الجد؟
- هل سيهتم التلاميذ بالدرس الذي خططت للقيام به؟
- هل سيحاولون إضعافي؟ وهل سأتمكن من السيطرة عليهم؟
- هل سأحظى بدعم الحياة المدرسية، إذا عاقبت أحدا من التلاميذ؟
- هل ينبغي أن أضع تخطيطا للفصل الدراسي، وكيف يمكن تدبير الصراعات وكذا محاربة الفشل الدراسي؟».

إن كتاب «فن التدريس» لمؤلفته ناتالي أنطون، وكما يشير إلى ذلك عنوانه، يثير مجموعة من التساؤلات التي يطرحها المدرسون، بشكل حاد، عند كل دخول مدرسي جديد، وذلك، لأن الفصل الدراسي يتكون من مجموعة حية، فريدة، وغير متوقعة، تنمو وتتطور طيلة السنة الدراسية، مع، أو في أسوأ الحالات، ضد المدرس.

على أن هذا الكتاب، لا يسعى إلى البحث عن جواب لمختلف هذه الأسئلة بشكل موحد وملزم في الآن نفسه، بقدر ما يسعى إلى تقديم شهادات للعديد من المدرسين، مع الإحالة على أبحاث أساتذة جامعيين حول جوانب من القضية المطروحة، وذلك انطلاقا من إيمان المؤلفة بأن ممارسة مهنة التدريس، تتغذى عن طريق تجارب ذاتية من العبث، والتي من غير المجدي تعميمها. هذا الأمر بالتحديد، أي الجانب الحرفي لمهنة التدريس، هو ما يسعى الكتاب إلى إبرازه والتركيز عليه.

علاوة على ذلك، فإن تحليل الأسئلة المشروعة، التي عادة ما يطرحها المدرسون، تؤدي، بدون

1- (ANTON) Nathalie : L'art d'enseigner : 20 fiches pratiques pour les professeurs, édi, le Web pédagogique 2011.

شك، إلى إغناء مقاربة مهنة التدريس، وذلك باقتراح خيارات جديدة لم تكن مفترضة سلفا. ولعل من أبرز القضايا التي يطرحها الكتاب، قضية تكوين المدرسين، حيث لا ينبغي، برأي المؤلفة، أن تمارس مهنة التدريس دون إعداد مسبق، مع ملاحظة أن التكوين المتوفر اليوم، يعطي الأولوية للكفايات المعرفية ؛ بحيث ما زال بعيدا عن تناول الطرق والسبل الكفيلة بمواجهة مجموعة الفصل الدراسي، التي تتألف من أطفال ومراهقين لا يندمجون دائما، وبشكل تلقائي، في أدوارهم كمتعلمين.

هكذا، تخلص المؤلفة إلى أن امتلاك معرفة مستقاة من الكتب، لا يعني امتلاك القدرة على نقلها، لاسيما داخل الفصل الدراسي. فتحويل هذا الأخير إلى فضاء ملائم للتعلم، يندرج ضمن فن معقد، يفرض على كل مدرس على حدة، أن يستبق الوضعيات، لأنه إذا كان البيداغوجي، على المستوى الاشتقاقي، هو ذلك الشخص الذي يَقُود التلاميذ، فإن هؤلاء، هم أبعد ما يكون عن قطيع منصاع بواسطة العصا، فجميع التلاميذ لا يسلكون السلوك نفسه، فهم لا يتعلمون بنفس الوتيرة، ولا يمتثلون للقواعد الموضوعة. هكذا تقترح المؤلفة، واستنادا إلى شهادات من ذوي الخبرة والعمل المتخصص، خلق وتهيئة الظروف الملائمة للتعلم، كما تعرض شهادات لأولياء الأمور، تكشف التحديات والعراقيل التي تحول دون التعاون بين الآباء والمدرسين، كما تكشف عن مواقفهم تجاه التربية، لأنهما معا يتقاسمان نفس الإرادة، ونفس المسؤولية في قيادة التلاميذ نحو النجاح.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذا الكتاب، هو كتاب موجه إلى جميع المدرسين، الذين يرغبون في تعميق مقاربتهم لمسألة تدبير الفصل الدراسي، بطريقة براغماتية وعقلانية.

كما أنه يتوجه إلى أولياء الأمور، الذين يتطلعون إلى معرفة كيفية تدبير القسم الذي يستقبل أبناءهم، وتحقيق التعاون المثمر مع الفريق التربوي. مع التأكيد على أن كتاب ناتالي أنطون، لا يدعي تقديم وصفة سحرية فيما يخص ممارسة مهنة التدريس، بقدر ما يسعى إلى إبراز أن الممارسات البيداغوجية، ونوعية التفاعلات القائمة داخل الفصل الدراسي، من شأنها أن تحدد وتيرة نمو المتعلمين، وذلك لأن فعل التدريس ينهض، بالأساس، على تمكين المتعلمين من بلوغ الأهداف المحددة في البرامج التعليمية. إلا أن تحقيق ذلك، يبقى أمرا معقدا، بسبب أن التاريخ الفردي والعلاقات التي تنسجها جماعة القسم فيما بينها تؤثر، إلى حد بعيد، في العملية التعليمية.

لقد استطاعت ناتالي أنطون، من خلال هذا الكتاب القيم، أن تبرز أن المدرس قادر على الرفع من نسبة النجاح المدرسي لتلامذته، انطلاقا من التركيز على مجموعة من العوامل التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- تدبير الزمن المخصص للعمل داخل القسم ؛
- تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء عملية التعلم ؛
- هيكلة الأنشطة البيداغوجية.

ختاما، يمكن القول بأن فعالية المدرس تبقى مسألة نسبية، لأن مفهوم الفعالية يقتضي، بالضرورة، الدفع بالتلاميذ نحو النجاح واحترام المتعلمين مع مصاحبتهم طيلة مسارهم الدراسي الذي هو، في الواقع، مسار معقد.

قراءة في كتاب : «مفارقة حول المدرس»

لمؤلفه هيبير هانون[1]

عبد المجيد باعكريم
أستاذ باحث بجامعة مولاي إسماعيل

يتطرق الكتاب إلى العملية التعليمية، من حيث هي مسرحية تدور فصولها بالفضاء التربوي، وبطلها المدرس باعتباره ممثلا، إذ لا شيء يقع على خشبة القسم كما يقع في الواقع بصورة طبيعية وتلقائية. لذلك، استلهم الكاتب عنوان مؤلفه من كتاب آخر لديدرو «مفارقة حول الممثل» Paradoxe sur le comédien : Denis Diderot. الفارق هو أن المسرحية التي يلعبها المدرس هي مسرحية مقنعة، ولا تريد قول إسمها. بل إن الكاتب يدافع عن أطروحة مفادها، أن المدرس الناجح هو ذلك الممثل الذي يتوفق في إخفاء شخصيته الحقيقية، بكل ما تحمله من انتماء ثقافي وعرقي، وكل ما تعيشه من صراع نفساني وطبقي، وما تؤمن به من قناعات سياسية. قدر المدرس أن يتوارى عن الأنظار لتظهر المؤسسة، لذلك فهو يعيش داخل الفصل صراعا حقيقيا بين الانصياع لأوامر المؤسسة، أو القفز عليها للاستجابة لحاجات التلميذ، أو تجاهلهما معا ليطلق العنان لمبادئه التربوية. ومصير العملية التعليمية من نجاح أو إخفاق، مرهون بالاختيار الذي سيرسو عليه.

يعرض المؤلف إلى مختلف تجليات الكوميديا المدرسية، بالمعنى الإيجابي للكلمة، كما يتوقف عند بعض مظاهرها السلبية ؛ إذ بعضها نابع من حسن النية، ما دامت ضرورية في كل عمل بيداغوجي ناجح، وبذلك، فهي بناء يقوم به المدرس، وهو واع بأهميته، وبعضها نابع من تضليل، بطله اللاشعور، يتم بمقتضاه إخفاء الدوافع الحقيقية المنبوذة في صور سامية ونبيلة مقبولة، وهي ما يسمى في التحليل النفسي بعملية الإعلاء sublimation. باختصار، العملية التعليمية كوميديا ؛ لأن على المدرس الاختيار بين إخفاء المؤسسة، أو إخفاء ذاته. فهو يواجه متطلبات متناقضة، تزيد حدتها كلما كان مواطنا تقدميا ؛ صراع لا يجد حله إلا بمسرحة الفعل التعليمي Théâtralisation. ولأنه معرّض باستمرار لحكم التلاميذ، يتوجب عليه وضع قناع يخفي وراءه ضعفه وهشاشته، ذراع واق من افتضاح أمره. ولأن التدريس، يقتضي التبليغ العقلاني للمعرفة والقيم السامية، يكون عليه التوفيق بين هذا المطلب، ومطلب التحفيز الذي يشترط مراعاة الجانب العاطفي للتلميذ، والضروري في كل علاقة تواصلية موفقة، لذلك يجب

1- HANNOUN Hubert : Paradoxe sur l'enseignant, Paris, Les éditions ESF - 1989.

عليه التوفيق بين هذين المتناقضين : العقل والقلب، والصرامة والحرارة الإنسانية. بعبارة أخرى، عليه أن يجمع بين القيادة التي يفرضها التعليم والإغراء الذي تقتضيه التربية، خصوصا أن التلميذ ينتظر من المدرس التحلي باللطف لا الكفاءة. فنجاح العملية التعليمية مشروط بالجمع بين العقلانية هدفا، والعاطفة وسيلة، وهو ما يتطلب من المدرس كفاءة تمثيلية عالية لإخفاء مرارة الدواء الحقيقية، وراء حلاوته الصناعية.

1. كوميديا الرغبة في التدريس

الازدواجية حاصلة في صميم المدرس، فالتعليم بالنسبة إليه عملية محفوفة بالمخاطر، إذا لم تكن عملية انتحارية في جوهرها. فبما أن التربية تقتضي شخصين، أحدهما يعرف والآخر يجهل، فإن تعليم التلاميذ عملية متناسبة مع عملية الاستغناء عن الأستاذ.

لذلك، يحق لنا التساؤل إذا ما كان المدرس يرغب فعلا، في قرارة نفسه، تعليم التلاميذ. فالتعليم هو موت المعلم، لكن المفارقة هي أنه، إذا أراد أن يظل على قيد الحياة، عليه ألا يعلم. من هنا اللبس الذي يسم العملية التعليمية، حيث تجتمع فيها الرغبة الشعورية في تعليم التلميذ، والرغبة اللاشعورية في الإبقاء على جهله. من ثم، فلا مناص من المسرحة. بناء عليه، ينهض اللاشعور بدور هام في العملية التعليمية، وحتى لا تطفو هواجسه على السطح، يلعب المدرس تمثيلية إبعاده. فاللاشعور هو منبت النزوات العدوانية التي تتطلب العملية التربوية السيطرة عليها، وإسكات صوتها الفاضح، فشغب التلميذ يكاد يكون مرغوبا، حتى يجد الأستاذ المناسبة المثلى لتفريغ نزواته العدوانية عبر العقاب، لذلك تكون السيطرة على هذه النزوعات، وإخفاؤها وراء التعاطف الذي يبديه المدرس إزاء التلميذ، أحد أوجه هذه الكوميديا.

لا يمنع الأستاذ أن يرى في التلميذ ذلك الطفل الذي كان، والذي يعمل على كبته الآن، غير أن صورته ما تفتأ أن تعاود الظهور في صورة التلميذ، لذلك يجد نفسه مطاردا من قبل طفلين، طفل بداخله يريد كبته، وطفل أمامه يتعين عليه تربيته. من هنا تزيد الوضعية السيكولوجية تعقيدا، والوضعية البيداغوجية لبسا ؛ إذ نصبح أمام علاقة ثلاثية الأبعاد، بعد أن كانت ثنائية : الأستاذ ووالداه والطفل الذي يريد قتله لكي يصير راشدا. على الأستاذ، إذن، كبت الطفل الذي بداخله حتى يرى في التلميذ طفلا آخر. على المدرس كذلك كبح جموح رغباته الجنسية، بتحويلها إلى الرغبة في أن يصبح محبوبا لدى التلميذ، ومن ثمة، عليه تجاهل نصفه الجسدي، ليُبقي على النصف الفكري، مادام يمثل المؤسسة.

لا تتوقف ازدواجية المدرس عند هذا الحد، بل تمتد إلى الدوافع الشعورية واللاشعورية، الماثلة وراء اختياره مهنة التعليم. وهنا نصادف جملة من الأوهام : أوهام الدوافع الشعورية ذات البعد الأخلاقي : من قبيل الغيرية، ونكران الذات، وحب العطاء، والتضحية، ورسالة التعليم. غير أن الأبحاث أكدت أن التعليم، في الدول الغربية على الأقل، كان دائما آخر ملاذ، بعد سلسلة من الإخفاقات، ابتداء من الجامعة وانتهاء بسوق الشغل. والحقيقة أن الكثير من المدرسين اختاروا

مهنة التدريس بحثا عن عمل قار ودخل ثابت، والتمتع بحضوة اجتماعية، وكذلك الاستفادة من العطل المدرسية الممتدة. أما النظر إلى التعليم كشكل من أشكال النضال، فله حدوده المؤسساتية. على أي حال، فالمسرحة التي تفرضها المدرسة تحد من أصالة الرغبة في التدريس.

أما العوامل اللاشعورية المكبوتة، والتي تمثل الأسباب الحقيقية للرغبة في التدريس، فيرى الباحث أنها تتلخص في الرغبة في الأخذ بالثأر، وذلك بالتحكم في الغير من خلال التلميذ، والاستمرار في الحياة من خلاله، وهو شكل من أشكال قتل والدي التلميذ. بالإضافة إلى الحاجة السيكولوجية إلى الأمان، فالمدرس يجد في عالم الطفولة ملجأ يقيه من مواجهة المجهول، والدفاع عن الأنا وحفظه. كما أن مبرر حب الأطفال ما هو في الحقيقة، سوى الرغبة في النكوص إلى الطفولة لتحقيق ما فات المدرس عبر التلاميذ.

إن سلوك المدرس الخارجي ما هو في النهاية، سوى دور يقوم به، لكي يخفي كل هذه الحقائق غير المقبولة اجتماعيا، والمسرحة هي آلته الدفاعية في ذلك. صِدق وأصالة المدرس هي مجرد يوتوبيا بعيدة كل البعد عن الواقع.

2. كوميديا الذاتية المقنعة

أن يكون المدرس موضوعيا، هي صعوبة قائمة لديه، لأن الذاتية حاضرة بقوة. فلأن المدرس هو صلة الوصل بين عالم الراشدين وعالم الأطفال، يجسد النقطة التي تلتقي فيها ذاتيتان، مادام لكل منهما موقعه في المجتمع وقيمه، وموشوره (منظاره) الخاص الذي ينظر من خلاله إلى العالم. لذلك يصعب تحقيق الحياد ؛ فالأستاذ لا يُقوّم التلميذ فقط من خلال عطائه الفصلي، وإنما كذلك من خلال انتمائه الاجتماعي والثقافي، ومظهره الخارجي، وجنسه، وقوامه الجسدي، وعبر سلوكه في الشارع، وفي ساحة المدرسة، ونشاطه في الفصل، وغالبا ما يخاطب المدرس التلاميذ المتفوقين، أو الذين يشاركون ويتكلمون.

هكذا، فالعوامل الحاسمة في تحديد نوعية العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، هي بدون أدنى علاقة مع عالم الدراسة والتعلم، وبعيدة كل البعد عن الموضوعية. تتجلى الذاتية القصوى في كون الأستاذ هو الذي يصنع، في نهاية الأمر، صورة التلميذ، فهو ينتظر من هذا الأخير ردود فعل بعينها، وبهذا يصير المدرس هو صاحب السؤال والجواب معا، مما يؤثر في التقويم وموضوعيته. والأثر الأبلغ يكون في نفسية التلميذ غير النجيب أكثر من غيره، إذ يصير معاقا من جهتين، موضوعيا، نظرا لوضعيته الدراسية، وذاتيا إزاء إهمال الأستاذ له. بناء عليه، يعيش المدرس تناقضا بين صورة التلميذ المثالية، وصورته الحقيقية.

إلى جانب العوامل النفسانية الشعورية واللاشعورية المؤسسة لتدخل ذاتية المدرس في العمل التربوي، هناك عوامل أخرى سوسيوثقافية تجثم هي الأخرى بثقلها ؛ وبيان ذلك، أن انتماء المدرس إلى طبقة اجتماعية معينة، يحدد بصورة قوية قيمه الأخلاقية والجمالية والسلوكية. فالدراسات تؤكد أن المنتمين إلى الطبقات العليا، يتمتعون بقدرات تمييزية قوية تزيد من وعيهم بالتفوق، وتمنحهم الإحساس بالمشروعية الثقافية، أما المنتمون إلى الطبقات المتدنية اجتماعيا،

فيضعف لديهم الإحساس بالحرية. فهناك ذاتية طبقية، تلقي بظلالها على شخصية المدرس، وتظهر آثارها في عمله الفصلي. هنا أيضا تظل المسرحة الوسيلة الوحيدة للإفلات من الذاتية.

إلى جانب الانتماء الطبقي، هناك الانتماء العرقي ؛ ففي المجتمعات متعددة الثقافات تفرز هذه الاختلافات صراعات حتمية، إذ لا أحد يرى الآخر كما هو، ولكن من خلال منظوره الخاص. بل يعزو المؤلف فشل المساعدة الغربية لدول العالم الثالث، إلى كون الغرب ينظر إليها عبر معاييره ومقوماته الحضارية. ونحن نتحدث عن الذاتية في العملية التعليمية، فإن قيما إيجابية عند الغرب، مثل الفردانية وإثبات الذات، هي قيم سلبية في المجتمعات الإفريقية، إنه التناقض بين الحداثة والتقليد.

في المجتمعات الغربية، التي تضم أكثر من ثمانين جنسية، نلاحظ بجلاء هذه الصراعات، وتظل المدرسة هي واجهتها السوسيوثقافية ؛ فهي مجال تفاعل جدلي بين مكونات محيطها الإجتماعي، تعكسه ولكن من المفروض كذلك أن تسهم في تغييره. غير أنه، رغم هذا الإطار التعددي للمجتمعات المتقدمة، فإن المدرسة تقدم في النهاية الثقافة المتفوقة والغالبة إلى تلاميذ من ثقافات مختلفة ومتعددة، وما تنقله بصورة ضمنية وصامتة من قيم، يفوق بكثير ما تبلغه بصورة واضحة ومكشوفة. نعم، يتعين على المدرسة تبليغ ثقافة واحدة، لكن أن تكون ملتقى لمختلف الثقافات الموجودة في المجتمع، والنهل من كل روافده، وعوض الصراع تجعل هذه الثقافات تتكامل وتغني بعضها البعض الآخر، على ألا يكون الاختلاف بينها عميقا، وإلا لعب دور العائق بدل المحرك. ومثلما يتعين على المدرس تجاوز ذاتيته وخصوصيته الثقافية، كذلك المدرسة، الأمر الذي يسهل تخليص التلاميذ بدورهم من القمقم الذي تحتجزهم فيه ثقافتهم. فالرسالة التي يبلغها الأستاذ، تنطلق من أطر عقلية وثقافية، لتلتقي بأطر أخرى مخالفة، على المدرس فهمها، واعتبارها في عمله التربوي، لكي تكتمل مهمة المؤسسة التعليمية. فالتقوقع الثقافي يحول دون تلقي واستيعاب الثقافة المدرسية، إذ لا وجود لتلميذ مجرد. ثم إن النظام العالمي الجديد يقتضي خلق نظام تربوي جديد. عصب العملية التعليمية يظل في النهاية هو المدرس، فعليه، بالضرورة، نسيان ثقافته ورسم مسافة بينه وبينها، وبينه وبين نفسه، ويصنع لنفسه دورا يمثله داخل الفصل.

مجرد سرد هذه المعيقات يفرض علينا طرح الأسئلة التالية :

- ألا يكون التدريس وفق ضوابط ومعايير مضبوطة مجرد وهم؟
- هل نسيان المدرس لذاتيته، ولو لفترة معينة، أمر ممكن؟
- هل مسرحة المدرس لعمله، إذا تمت، كفيلة بتجاوز هذه المشكلات، وإقامة تواصل تام وهادئ بين مختلف مكونات المؤسسة التربوية؟

هي أسئلة ترهن العملية التعليمية، لكن مهما كان الجواب، فمن المؤكد أن المسرحة هي الحل.

3. مقومات الكوميديا المدرسية

تتكون الكوميديا المدرسية من مقومين رئيسين : المقوم غير اللغوي، والمقوم اللغوي. يمثل الجسد أهم مقوم غير لغوي في الكوميديا المدرسية، إذ يظهر المدرس على خشبة الفصل

أولا كجسد وبعد ذلك كمتحدث. فهو يقارب عالم التلاميذ عبر لغته الجسدية كبطاقة تعريف أولى، مثل الهندام وشكل الشعر، ثم الرنة الصوتية، بحسب شدتها وسرعتها ووتيرتها، ولحظات الصمت ودلالتها، وطريقة مشي المدرس، وشكل ملئه الفضاء التربوي، وحركاته ونظراته ؛ فعبر هذه المقومات، يعلن عن شخصيته ويقول : هكذا أنا، أو هكذا أريد أن أكون، أو هكذا أريد أن يراني العالم. إن كل حركة هي بمثابة لغة، وكلها مقومات يتم بناؤها بناء وفقا لمتطلبات المسرحية.

بعد أن كان الجسد عائقا في الثقافة التقليدية، أضحى فرجة، وتحرر من المنع الآتي من بعيد. الجسد هو آخر ما تحرر من المادة بصفة عامة ؛ فنحن نعلم أن العلم الحديث، قام في القرن السابع عشر بعد تحرير المادة من النفوس والأرواح، هي البكماء التي لا تجيد سوى اللغة الرياضية الرمزية، لتعود إلى طبيعتها الجامدة والعاطلة. لكن الجسم الإنساني ظل ممنوعا من الكلام، هو الذي تسكنه نفس وروح ويتحدث لغة فصيحة، إلى أن حل القرن العشرون، فانفكت عقدته، وتحرر لسانه. فبعد أن كان الجسد داء، صار طبيبا وبات التعبير بواسطته علاجا، لأن الكلام يفضي إلى الراحة النفسية، كما تبين أنه خطيب مفوه، لأنه يقدر على قول ما تعجز عن قوله الكلمات.

في الفصل الدراسي، يشد الجسد الانتباه ويغري، لأن الإغراء ضروري من أجل التدريس. غير أن بقايا المنع مازالت قائمة في اللاشعور، ولذلك يتجلى الجانب المسرحي في تجاهل المدرس لجسده. فلأن الجسد موضوع الرغبة الجنسية، يتم رفضه وخنقه لصالح النفس، لأن النفس باقية وهو زائل، يتم نكران الجسد، واستبداله بجسد رمزي مجهول الهوية الجنسية، ومقبول أخلاقيا وثقافيا. والحال أن الجسد جزء هام من الكوميديا المدرسية، فهو إحدى أدوات التبليغ البليغة. ولأن التدريس يقوم على نوع من الإغراء، والإغراء يولد رغبة التلاميذ في إرضاء الأستاذ، عبر الخضوع لعملية التعليم، فمسرحة الجسد أمر مطلوب، إنها جزء من التربية.

بيد أن الكلمات لا تعوض، وما الجسد في النهاية سوى مساعد لها، يعزز الإرسالية دون أن يسد مسدها. كما أن اللغة بدورها تحمل بصمات الانتماء الاجتماعي والثقافي للمتكلم. فالآخر يتكلم دائما بشكل آخر. نعرف الأصل الاجتماعي الراقي للمتكلم باستعماله كلمات منتقاة بعناية وبعيدة عن الصور الحسية، وتخلل خطابه لحظات صمت وتردد تجعله لا يجزم ولا يقطع، مما يعني أنه يؤمن بنسبية الأفكار، هذه الأفكار التي تعبر عن فردانية صاحبها. بينما نعرف الأصل المتدني للمتحدث، بفقر تعابيره، وحسيتها وقطعية أحكامه، وصبغتها الجماعية.

لذلك، من حقنا، ههنا، التساؤل عن مدى إمكانية التواصل بين أبناء طبقات اجتماعية متباينة، ومن ثمة، بين المدرس والتلميذ. «فهل تكون اللغة حجابا سميكا يصعب قصه؟» أيجدر بالمدرس هنا أيضا التخلي عن لغته، وتبني لغة التلميذ العمرية والاجتماعية؟ المؤكد أن عليه تكييف المضامين المعرفية مع لغة التلميذ بصورة تجعله يرتقي بمستواه اللغوي، دون إنكار ثقافته، وإلا أضحت المدرسة وسيلة لتوسيع الفوارق بين أبناء المجتمع بدل تضييقها. إذن إلى جانب كوميديا الجسد تنضاف كوميديا اللغة.

كذلك، هناك كوميديا العلاقة البيداغوجية، التي تفترض قدرا غير يسير من العنف، مادامت العلاقة بين المدرس والتلميذ هي علاقة هيمنة، لإخفائها، يلعب المدرس مسرحية تلطيف الأجواء،

فهي من قبيل «الخدعة الصادقة». يتجلى ذلك في الالتباس الذي يعتري الأهداف ؛ فالأهداف الظاهرة طبعا، هي تبليغ المعرفة، وما يحيط بها من مهارات بيداغوجية، لكن هناك أهداف غير معلنة لدى الأستاذ، شعورية أو لاشعورية، وهي الرغبة في أن يصير مرجعا معرفيا، وموضوع إعجاب وحب من لدن التلاميذ. بهذه الصورة تتحول العملية التعليمية إلى وسيلة لإشباع حاجات شخصية نرجسية.

إنها مسرحية تضليلية، تصير بمقتضاها الأهداف المعلنة، مجرد قناع يخفي الأهداف والدوافع الحقيقية. الكوميديا ضرورية حينما نريد التفاهم مع أشخاص مختلفين لإرساء جسور التواصل، بهذا المعنى فهي منهج بيداغوجي، لأن التلقين لا يتم إلا بالمرور عبر رغبات التلميذ، فهي حيلة نمنح بموجبها البديل للتلميذ، إذ نبلغه معرفة تفرضها المؤسسة، لكنها معبأة في مظهر مغري، فالأستاذ يقدم للتلميذ ما لا يريد، ملفوفا فيما يريد.

نحن هنا، كما في الحياة، أمام عملية إعلاء لرغبات جنسية مرفوضة إلى موضوعات مقبولة. الكوميديا المعلنة للأستاذ والكوميديا الخفية للاشعور هي حصان طروادة للعملية التعليمية. فما يجري في الفصل يشبه إلى حد بعيد ما يجري في الجهاز النفسي الإنساني، قناع الأستاذ هو قناع الهو.

لأهداف بيداغوجية دائما، يمارس المدرس الكذب. ففيما يتصل مثلا بالمفاهيم العلمية، ونظرا لقدرات التلميذ المحدودة على صعيد التجريد، نطلب من المدرس تقديم علم قائم على تأويل منسجم مع واقع التلميذ الذهني بتلقينه مفاهيم لا يقبلها العلم، بغرض تمرير معارف علمية. فالتلميذ لا يقبل أن يكون العلم مجرد تمثيل للواقع، وحوارا بين الذات العالمة والواقع عبر نماذج تبنيها بناء، بل نسخة عاكسة لهذا الواقع. كما لا يستسيغ حقائقه النسبية وإنما يطلب إطلاقيتها، بينما تمثل هذه الخصائص المحرك الفعلي للعلم، ولذلك كان للعلم تاريخ، بل ما هو في النهاية سوى تاريخ أخطاء لا حقائق. لكن التلميذ يطلب حقائق حقيقية، لا حقائق ليست بحقائق. ولافتقار فكره البعدَ التاريخي، فهو يطلب حقائق نهائية، هنا والآن. من هنا الفارق بين الذهنية العلمية النظرية الخالصة القائمة على الشك والحس النقدي، والتي تطلب الحقيقة لذاتها، وذهنية التلميذ المنفعية الحسية المستندة إلى الوثوقيات والبداهات والتي تطلب الحقيقة لغيرها، كما هو شأن بادي الرأي.

بيد أنه، لجعل التلميذ يدخل إلى دائرة العلم، لا يصح التشطيب على قناعاته دفعة واحدة، وإنما الانطلاق منها، وإلغاؤها بالتدريج. فلا يمكن أن نفرض عليه، ودون مقدمات، أن الأرض تدور مثلا، بينما كل القرائن الحسية تدل على ثباتها. فعدم وجود جسور للتواصل بين عالم العالم وعالم الطفل، من حيث الأهداف، والمناهج، والموضوعات، يحتم على المدرس ممارسة الكذب البيداغوجي، في أفق تبليغ قضايا علمية خالصة مستقبلا. بناء عليه، يصير التعليم العلمي «كذبا يتناقص شيئا فشيئا»، وتملأ الحقيقة أولا بأول المكان الشاغر، إلى أن يأخذ العلم مكانه كاملا.

هنا من حقنا أن نتساءل :

- هل تحوير المعطيات العلمية، لتتلاءم مع قناعات التلميذ غير العلمية، تظل علما؟
- هل نعلم التلميذ الخطأ؟

إذ أخذنا بقول غاستون باشلار Gaston Bachelard : «إن تاريخ العلم هو تاريخ أخطائه»، فالخطأ قد يكون جسرا للتواصل، إذ نقدم في الفصل العلم مثلما ظهر تدريجيا في التاريخ، وهكذا ينمو الطفل ذهنيا، وفق مسار التطور العلمي للبشرية ذاتها، على حد تعبير جان بياجي Jean Piaget. وهنا يلتقي العلم والبيداغوجيا على مستوى الاكتشاف التدريجي للحقيقة. فالخطأ هنا، هو أداة مؤقتة لتبليغ الحقيقة.

كذلك للتلميذ كوميدياه، فهو الآخر يلعب كوميديا الرغبة في المعرفة بينما، في الحقيقة، يهدف إلى إرضاء الأستاذ عبر عملية التحويل Transfert. فاهتمام التلميذ بالمعرفة هو بمثابة إعلاء للانجذاب الذي يحسه إزاء الأستاذ، جراء الإغراء الممارس عليه. الأستاذ يعي هذه الخدعة ويلعب دور الطعم، فهو يقدم نفسه هدفا، في حين أنه مجرد وسيلة.

يستعمل المدرس إذن، أقنعة مختلفة، ويقوم بأدوار متنوعة، منها الشعوري ومنها اللاشعوري، فهو يكذب من أجل الحقيقة، ويلعب من أجل الجد، ويوهم من أجل الواقع، ويجسد من أجل الفكر. «إما أن يكون المدرس ممثلا أو لا يكون»، فالازدواجية مسؤولية يتحملها، وليس له خيار في رفضها أو قبولها.

4. دلالة وقيمة المسرحَة في المدرسة

يعيش المدرس، إلى جانب الازدواجية اللاشعورية، ازدواجية شعورية. فعليه التوفيق بين متطلبات المؤسسة التي يمثلها، وانتظارات التلميذ، ثم بينهما وبين آماله وطموحاته الخاصة. فعليه برمجة كل شيء، بما في ذلك المفاجآت. فهو يتوقع الأحداث ويثيرها ثم يتصنع الدهشة والتعجب. لذلك لا يمكنه أن يكون صادقا وعفويا في كل ما يأتيه من أفعال، وإلا سقط في النزعة الذاتية، فيحضر هو ويغيب التعليم. لذلك تتمثل الإستراتيجية البيداغوجية للمدرس في إنكار الذات الجسدية والسيكولوجية والعرقية والاجتماعية، وأخذ مسافة مع ذاته، فهو ليس عين ذاته.

المدرس الناجح هو الذي يخفي مقاصده، ويوهم التلاميذ أن الفعل البيداغوجي هو الهدف، بينما هو مجرد وسيلة، إنها ازدواجية، لكنها ازدواجية متحكم فيها، إذ بها يبني استقلاليته. فالاستقلالية تقوم على المسرحة، والمسرحة لا تتلاءم مع العفوية، التي تترك الذات على سجيتها وطبيعتها وحريتها. بل أبانت العلوم الإنسانية أن العفوية مجرد وهم وأمر مستحيل، لأنها تتطلب وضعية غير واقعية وهي العيش في عزلة تامة عن المجتمع، إنها في نهاية المطاف جهل بمختلف الحتميات التي يخضع لها الإنسان، فما يظهر طبيعيا ليس طبيعيا، بل تحدده الوراثة والتاريخ واللاشعور... لا شيء في التربية طبيعي. فلا يمكن للانسجام بين المدرس والتلميذ أن يكون معطى قبليا وطبيعيا، بل لا يمكن أن يكون إلا بناء وإستراتيجية مدروسة.

كل شيء لدى المدرس يجب أن يكون مصطنعا بما في ذلك العفوية. الخدعة البيداغوجية خدعة شريفة، ولا مجال لرفضها بدعوى الأصالة والصدق، لأنها مستندة إلى موقف علمي وتربوي، بينما دعاوى العفوية صادرة عن مبادئ أخلاقية صرفة. بل إن المدرس المثل وحده قادر على تجاوز النزاع الذي يعتمل بداخله كإنسان ومربي، تماما مثلما يقع في المسرحية التراجيدية،

حسب أرسطو، فهي تطهر النفوس وتعالج أسقامها. بدوره يسخّر الأستاذ ـ الممثل عواطفه، من حزن وفرح، ورضا وغضب، وحب وحقد، لإستراتيجية تربوية. ولذلك تجده إزاء وضعية شغب يحافظ على برودة دمه ويتوفق في السيادة على أعصابه، عكس المدرس «العفوي» و «الصادق». صحيح أن المدرس يظل إنسانا من لحم ودم وبقدرات سيكولوجية محدودة، لكنه على وعي تام بما يفعل. التمثيل لعبة، وأهم منها، وعي باللعبة.

5. تكوين المدرس الممثل

يتطلب تكوين المدرس الممثل الوعي بمعطيات موضوعية هي : المدرس والتلميذ والإرسالية والمحيط، ثم الوعي بالعلاقات فيما بينها. فالتكوين يجب أن يتم وفق الحيثيات المذكورة سابقا، والتي تروم تحقيق استقلالية المدرس، ومنها معرفة ذاته بيولوجيا وعاطفيا وذهنيا وثقافيا وعلائقيا، بالإضافة إلى معرفة التلميذ من حيث أصوله الاجتماعية والثقافية، ووتيرته البيولوجية، وميكانيزماته الذهنية، ومدى ملاءمتها للمادة المدرسية، ثم معرفة المضامين المدرسية، من مبادئ ومرامي وبرامج ومناهج تحددها المؤسسة، وأخيرا معرفة المحيط الاجتماعي للمؤسسة التربوية ومحاولة التكيف معه. كل هذه المعطيات تحد في الحقيقة من استقلالية المدرس وتقلص هامش تحركه. غير أن الوعي بها يجعله قادرا على استثمارها لأهدافه التربوية ؛ فالوعي هو أحد عوامل الاستقلالية. فالمدرس يكتسب الاستقلالية باستمرار، وفق ما يتخذه من مبادرات تخص اتخاذ القرارات، وأهمها قرار التثقيف الذاتي بصورة دائمة، ومن ثمة وضع الذات موضع السؤال وأخذ مسافة معها.

تعلم التدريس هو أولا تعلم التواصل عبر التبادل، والتحلي بفضيلة الإنصات والكرم التربويين. كما أن إتقان لغة الجسد، وتعلم قراءة حركاته من تعبيرات الوجه، ومختلف دلالاتها، والعمل على تحويل بعده الجنسي بالاشتغال على طرق منحه وظيفة رمزية، كفيلة بجعل العملية التعليمية ترقى إلى مستويات تربوية عليا.

على المدرس كذلك الاشتغال على اللغة، عبر ربط الصوت بالدلالة، على أساس أن التشديد على بعض الكلمات هو تكملة لدلالتها، في أفق إنجاز تطابق تام بين الشكل والمضمون. يتطلب ذلك طبعا، التكيف مع لغة التلميذ، لا لكي يقيم فيها، فهذا لن يجعل تقدم التلميذ في مدارج المعرفة حاصلا، وإنما الانطلاق منها فحسب. فاستعمال لغة التلميذ الحسية ضروري فقط من حيث اندراجه في اللعبة أو الخدعة البيداغوجية لبلوغ مستويات مجردة.

أما ما يسمى بـ «الموهبة البيداغوجية»، إذا وجدت، والمتمثلة في سهولة التواصل والقدرة على السيادة على الذات، فهي أمر مرغوب فيه، غير أنها ليست موهبة المدرس بقدر ما هي، تجاوزا، موهبة الإنسان، إذ نجد أصولها في ثنايا الوراثة والتنشئة الاجتماعية.

يختم المؤلف كتابه بالتأكيد على الدور الإيجابي للمسرحة في العملية التعليمية والتربوية، ويجعلها شرطا ضروريا لتطور المدرسة، وتقدم النساء والرجال الذين يصنعونها.

كتاب جدير بالقراءة والتمعن لكل مدرس تحدوه الرغبة في السير إلى الأمام.

قراءة في كتاب «معاناة المدرسين»

لمؤلِّفَيه : فرنسواز لونتوم و كرستوف هيلو[1]

يحيى بوافي
طالب مفتش
مركز تكوين مفتشي التعليم (شعبة الفلسفة)

تمهيد

إن اختيار إنجاز قراءة تقديمية في هذا المؤلف لم يأت بمحض الصدفة، بل جاء نتيجة الوعي بالدور الأساس الذي تقوم به المدرسة بوصفها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، في تمتين الرابط الاجتماعي والمحافظة عليه. وتتمتع المدرسة بخصوصية، تمنحها الفرادة مقارنة بمؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. وتجسد تلك الخصوصية في أنها تعمل في سيرورة اشتغالها، ليس فقط على إعادة إنتاج صورة المجتمع بقيمه وتقاليده، وكل ما يضمن التوحد والتضامن بين أعضائه، ضمن مساحة المستقبل والآتي، بل إنها، أكثر من ذلك، تركز على استشراف الإشكالات المستقبلية التي قد تواجه تمتين الرابط الاجتماعي وصيانته. وحيث أن الإجماع حاصل على أن مؤسسة التنشئة الاجتماعية الحداثية هاته، تواجه مشكلات وصعوبات في أداء مهمتها، حتى في البلد الذي يعود إليه في الأصل إنشاؤها كمؤسسة عمومية، سليلة للفكر الجمهوري ؛ أي فرنسا. وإزدادت تلك المشكلات حدة مع إعادة النظر في الأسس التي قامت عليها المجتمعات الحداثية عموما. لهذا الاعتبار، فإن الوقوف على هذه الصعوبات، يمكن أن يكون أكثر وضوحا وجلاء، إن نحن تناولناه من منظور الفاعلين في المدرسة، وخاصة في مجتمعنا المغربي ؛ حيث تواجه المدرسة إشكالات مضاعفة.

فكيف يقدم هذا الكتاب معاناة المدرسين في فرنسا، وهي معاناة كل مدرس في أي مجتمع كان بما فيه مجتمعنا؟ أين تتجلى تلك المعاناة؟ وما هي أسبابها؟ وهل بالإمكان وضع تصنيف لهذه المعاناة؟ ثم هل من سبل لتجاوزها أو على الأقل التخفيف منها؟

تلك بعض الأسئلة التي يعمل الكتاب على تقديم الإجابة عليها. وما يميزه هو أنه اعتمد، مثلما يؤشر على ذلك عنوانه الفرعي، على مقاربة سوسيولوجية براكماتية، مما يجعله أقرب

1- LANTHEAUME Françoise et HÉLOU christophe (2008) la souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant, P.U.F. Paris, 173 pages.

إلى سوسيولوجيا الحس المشترك، لأننا، عندما نتحدث عن البعد التداولي ونستحضره، فنحن نستحضر اللغة في إطار عملها الحيوي داخل السياقات، وفي إطار التفاعلات البين ـ ذاتية بين الأفراد، وحتى التفاعلات البين جماعاتية ؛ فالألفاظ والتراكيب اللغوية، مع البعد التداولي، تتجاوز برودة المعاجم والبعد المعياري الموضوع مسبقا للاستعمال، لتمتلئ بدلالات يولدها التفاعل مع السياق، ومع الآخرين، في إطار وضعيات. إن اختيارا كهذا، يبقى هو الأنسب لمقاربة مشاكل المدرسين، من حيث هي معاناة ناجمة عن عمل قاعدته الأساسية، موسومة بالتعددية وبتعقيد أبعاده العلائقية، وهو ما يتضح من خلال ثنايا الكتاب، الذي حاول أن يقارب هذه المعاناة من زوايا مختلفة، مع التركيز على المعنيين بها بشكل رئيسي، دون إغفال الانفتاح على جهات أخرى، بدءا بالأطباء، ووصولا إلى الإدارة والآباء.

التعريف بالكتاب

يرتكز هذا الكتاب على ما جاء في بحث سوسيولوجي أنجزه، فريق ينتمي إلى المعهد الوطني للأبحاث البيداغوجية (INRP) بين سنتي 2001 و 2003، وهو فريق يتكون من باحثين ومدرسين. ويستند هذا البحث بدوره، بالأساس، إلى مقابلات أجريت مع أشخاص اقتنعوا مهنيا بالاشتغال مع مدرسين يوجدون في «وضعيات صعبة» des enseignants en difficultés، أي أطباء، رؤساء مؤسسات...، أو ما يسميهم الكتاب «خبراء» experts. كما يستند، كذلك، إلى أبحاث ذات صبغة إثنوغرافية، دامت لأزيد من سنة، أجريت في عدة مؤسسات، وتمثلت في الانغماس في عالم المدرسين ؛ ولوج قاعة المدرسين، معاينة الدروس، الاجتماعات، مقابلات فردية وجماعية، دونت وتم تحليلها.

يبين الكتاب، أولا، أن «الخبراء» يستهينون بدور سياق العمل، ويعتبرون، بصفة عامة، أن المشكلة هي قضية شخص ؛ أي أنها تتعلق بالمدرس بوصفه شخصا.

إن هذا التفسير الذي يركز على العامل النفسي، ويعتبر معاناة المدرس مرتبطة بعامل يخص المدرس، ولا علاقة لها بواقع عمله، لا يسمح إطلاقا بفهم ما يسميه الكاتبان، المعاناة الاعتيادية، أو المؤقتة، في تعارض مع وضعيات مرضية أو استثنائية. فصعوبات المدرسين، حسب هؤلاء الخبراء، ناجمة عن جملة من الأسباب منها :

- عدم نضج المدرس، وهو التفسير الذي يتقاسمه الأطباء النفسانيون أكثر ؛
- عدم القدرة على التكيف، ثم التلاميذ، وإلى ذلك يضاف مشكل شخصي قديم وعميق أيقظته أحداث تتعلق بالمهنة ؛
- و أخيرا البون الموجود بين ما هو مفروض و بين الواقع.

النتيجة التي يخلص إليها الخبراء، تذهب إلى أن المدرس هو المسؤول الوحيد عن معاناته. فخصائصه النفسية والفيزيولوجية هي التي تفسر صعوباته المهنية. نتيجة لذلك، يقوم الكاتبان بتوصيف لبعض عناصر هذه الصعوبات، التي تنهك المدرسين، و تبث فيهم إحساسا بالفشل.

تحت عنوان : استنزاف معنوي وإحساس بالفشل، يرى المؤلفان أن إثارة اهتمام التلاميذ تبدو رهانا حقيقيا، خصوصا وأن هناك مسافة ثقافية اجتماعية كبيرة تفصل التلاميذ عن المدرسة، غير أن هذه الصعوبة يمكن أن تهم أيضا التلاميذ «الجيدين» ؛ ذلك أن القدرة على إثارة اهتمام التلاميذ هي بالنسبة للمدرسين طريقة لقياس جودة عملهم، فكلما مرت حصة بسلام مع تلاميذ مشاركين ومهتمين، شعر المدرس بمتعة العمل، وكلما مرت الحصة بشكل سيء ومع تلاميذ غير منضبطين أو سلبيين وغير مكترثين، وضع المدرس عمله موضوع تساؤل. ذلك أن إثارة اهتمام التلاميذ، وما يحصلون عليه من نتائج، هو معيار عمل المدرس. فعدم وجود تطابق بين مستوى التلاميذ، وبين الطموح الثقافي للمدرس، من شأنه أن يشكك في الجدوى الاجتماعية لعمله، ويسبب له استنزافا معنويا. وهو ما يعيشه المدرس باعتباره فشلا شخصيا، يكون التلاميذ هم سببه الرئيسي.

إن أسباب الصعوبة في العمل تحيل أساسا إلى توترات المهنة : بين إرادة إنجاح التلاميذ وإخفاقهم النسبي، بين الاستثمار في العمل وصعوبة قياس نتائجه، بين حصر العمل في مهمة التدريس واستحالة عدم التصرف بشكل شمولي في مهمة تربوية، بين الافتخار بالمهنة وانعدام الاعتراف الاجتماعي بالعمل الجماعي وضرورته.

إن إحدى الصعوبات الرئيسية في عمل المدرسين، تكمن في تصاعد النقد (نقد عمل المدرسين). ففي مجتمع أصبح نقديا، صارت أنماط السلطة التقليدية القائمة على الأمر بالفعل، والتفكير بواسطة مؤسسة أضفيت عليها القداسة، متجاوزة ؛ إذ تم نزع القداسة عن هذه المؤسسات وتعويضها بأنماط حديثة للسلطة، مبنية على المحاجج والتفاوض، في إطار مؤسسات أكثر انفتاحا. هذه الطفرة التي هي مكون أساس للحركة الكبرى للحداثة حسب ulrich beck، أصبحت قوية منذ أربعين سنة في الدول الغربية. وهكذا تأثرت الأسرة والمقاولة والدولة بهذا التطور، الذي لا يعني اندثار السلطة، ولكن ظهور مشروعية أنماط جديدة للسلطة. فحيث يرى l.boltanski حلول مجتمع نقدي، يرى ulrich beck انبثاق حداثة نقدية، تكون فيها أدوات الحداثة نفسها (المدرسة، المعارف، العلوم، التقدم، العقل) خاضعة للنقد. هكذا فتعددية مصادر المشروعية المحددة للمدرسة الجيدة la bonne école، قد فتحت فضاء نقديا لا متناهيا. فانخفاض الاعتراف الاجتماعي، علاوة على فقدان المكانة الاجتماعية للمدرسين، وما يعتبرونه تدخلا للآباء في المجال التربوي، وعدم الاهتمام بالمعارف المدرسية من قبل المعلمين، هي تجليات ملموسة لهذه الحركة (حركة الحداثة)، وهذا ما يتطلب من المدرسين تبريرات لا حصر لها : تبرير مسلكهم في عملهم، تبرير المعارف المدرسية، تبرير العقوبات، تبرير النقط، تبرير علاقاتهم مع التلاميذ ...إلخ. فمطلب التبرير هذا، أصبح مبعث شعور للمدرس كما لو كان موضع الخصم الأبدي، وسببا في نوع من الاستنزاف.

إذا كان من الصعب، سياسيا، التراجع عن هذه الحركة النقدية، التي هي وليدة التربية والديمقراطية الثقافية والمدرسية، فإنه من الضروري توفير حماية جديدة في هذا الإطار، حتى لا يشعر الفاعلون الاجتماعيون بأنهم مهددون. فصعوبة المدرسين في مواجهة النقد تتموقع في العلاقة بالآباء وفي موقف الإدارة منهم، ذلك أن علاقة المدرسين بآباء التلاميذ تتسم بالتوتر وسوء الفهم، فحسب المدرسين المستطلعة آراؤهم، يبقى الآباء غير مقدرين لحجم المشاكل والصعوبات التي

تعترض المدرسين، وغير مثمنين للمجهودات التي يبذلونها ؛ مما يجعل المدرسين يجدون صعوبة في تحمل انتقادات الآباء، وتقبل أن يدافع هؤلاء عن أبنائهم ضد القرار المدرسي. كل ذلك، يدل على أن هذه العلاقة، تظل علاقة مشوبة بعدم الثقة : «إن الآباء لديهم نفس وجهة نظر أبنائهم، إذ لديهم الرغبة، بشكل طبيعي، في تبني مواقفهم». إن الآباء ينظر إليهم بوصفهم تهديدا، و قدرتهم على فهم أن أطفالهم لا يسلكون نفس المسلك في جماعة الفصل، كما في المنزل، مشكوك فيها. و هذا ما جعل مدرسا آخر يصرخ : «عند كل طلب موعد مع ولي أمر تلميذ، أتساءل على ماذا سيؤاخذني؟».

عموما، فإن المدرسين ينتظرون من الآباء تعاونا، يسهم في نجاح أبنائهم، وحين يصطدمون ببعض الآباء غير المتعاونين و غير المتفهمين، فإن ذلك يخلق لديهم إحساسا بالفشل.

في الفصل المعنون بـ «تأثير العمل» ؛ يعرض المؤلفان للمشاكل التي يعاني منها المدرس في تدبير زمن عمله ومختلف أنشطته، وهو ما أسمياه «التدبير الصعب للزمن وانتهاك الحياة الخاصة»، إن النقاش حول علاقة فضاء المهنة بالفضاء الخاص، أو الفضاء المنزلي، كان دائما مركزيا لدى المدرسين. وهكذا يتحدث المؤلفان عن عمل المدرسين، الذي هو دائما موزع على ثلاث حصص :

- **الحصة الأولى** من هذا الزمن، تدور أمام التلاميذ داخل الفصل، يمكن أن تضاف إلى ذلك ساعات إلزامية أو اختيارية ؛
- **الحصة الثانية**، يمضيها المدرس داخل المؤسسة : اجتماعات، مداولات الأقسام، مساعدة فردية، عمل إداري، إعداد ملفات... ؛
- **الحصة الثالثة** من الزمن، يقضيها في منزله، وهذا يسمى الزمن الشخصي temps personnel، وتتخلله أنشطة تكوين، قراءات لتعميق المكتسبات، توثيق، تصحيح إنجازات التلاميذ، تهيئ الدروس. «إن قلة الوقت، كانت دائما في مقدمة الصعوبات التي تواجه المدرسين، فأبحاث الوزارة، وأبحاث ذات مصدر نقابي، تلتقى في تقدير زمن الاشتغال الأسبوعي للمدرس من 40 إلى 49ساعة».

في الفصل الخامس، يتحدث الكتاب عن الموانع التي تحول دون تحديد ما هو العمل الجيد. فالسؤال حول جودة العمل يطرح من طرف المجتمع، والتراتبية الإدارية، والمدرسين أنفسهم، وصعوبة تكوين إجماع حول طبيعة العمل الجيد ؛ ذلك العمل الذي يمكن الاعتراف له فعلا بالنجاح والفعالية، مع أن احترام القواعد التقنية والأخلاقية للمهنة تبدو أيضا مكونا من مكونات الصعوبات المهنية والمعاناة الفردية المشار إليها.

تأخذ الأحكام المتعددة على عمل المدرس أشكالا مختلفة : تقييمات مؤسساتية أو تقديرات بسيطة منتشرة، تغذي الانطباع بأن المدرسين تصدر، دوما، في حقهم أحكام من طرف أناس يجهلون واقع مهنتهم، تقويمات التلاميذ، ورئيس المؤسسة، والناظر، والآباء، والمفتش ؛ وهي تقويمات لا تكون في الغالب منصفة، لأن مصدريها يجهلون الواقع الحقيقي للمدرس، ولأنه ليس هناك اتفاق على ماهية «العمل الجيد».

يخصص المؤلفان الجزء الثالث، لتجاوز الصعوبات وتذليلها، معلنين أن عمل المدرس ليس محددا قبليا بالمعاناة، أو أنه لا يمكن أن يكون مصدر متعة للمدرس أبدا.

استنادا إلى michel gollar و christian baudelet، فإن كل واحد، خلال تجربته المهنية، يمر ببنية ثلاثية الأقطاب tripolaire : السعادة bonheur، الانسحاب retrait، التعاسة malheur ؛ فيما يخص السعادة ميز michel gollar و christian baudelet بين عدة متغيرات : الانفعال، العمل بوصفه مغامرة، الاستثمار في العمل، المكافأة، الاعتراف، الوضع الاعتيادي statut، الشعور بالإنصاف. وفي كل الحالات، فإن النشاط الذي يكلل بالنجاح هو منبع المتعة ؛ حيث تتحول كل مقومات مهنة التدريس إلى عنصر ممتع. يقول أحدهم : «أنا سعيد بأن أكون هنا، و لقد بدأت بإعداد طبيخي»، و يقول آخر : «إعداد الدروس، أعشق ذلك، إنها هواية، إنها فاكهة ما بعد الطعام»، لنلاحظ في هذه التعبيرات دلالات ما هو شهي.

في الفصل السابع و الأخير من الكتاب، يتحدث المؤلفان عن مخارج للصعوبات، وهذه المخارج هي تلك الوسائل المتطورة، والتي يتم حشدها من طرف المدرسين من أجل تذليل الصعاب، وتحملها أو التغلب عليها. يتعلق الأمر، حسب المؤلفين، بثلاثة أنواع من المخارج أو الحلول : الحلول الداخلية للمهنة، والحلول الخارجية، والحلول المدرجة ضمن النصوص المؤسساتية الموجودة.

إن واحداً من هذه الحلول، هو الانخراط بقوة في العمل. قد يبدو من المفارقات، القول بأن الانخراط والالتزام حلان لمواجهة معاناة المهنة، غير أن بذل كل الجهد في المجال التربوي، والانخراط في حياة المؤسسة وفي مجال التخصص، وفي النشاط النقابي، هي كلها وسائل للتخلص من عدة مصاعب، وذلك بتوسيع المهام المتعلقة بالمهنة.

إن الالتزام يقابله التحلل من كل التزام. قد يكون الالتزام الزائد سبب التحلل من كل التزام. وهكذا تكون ثنائية التزام / عدم الالتزام مخرجا لمعاناة المدرس.

ويعد تغيير المؤسسة، كذلك، واحدة من الوسائل الأخرى المألوفة لإيجاد مخرج للاستنزاف والإرهاق الملازمين لمهنة التدريس ؛ هو إثارة تغييرات بغية إدخال قابلية للتحول بتغيير المؤسسة أو القسم، علاوة على التحدث عن الصعوبات بشكل جماعي، والاشتغال في فريق، إلى جانب الخروج من المهنة ؛ فلمعالجة توترات المهنة، وإحباطاتها، ومعاناتها، هناك مخرج آخر، يتمثل في ممارسة أنشطة خارج المهنة، كالقيام بأعمال تطوعية، أو ممارسة هوايات معينة.

أما المخرج النهائي، فهو تغيير المهنة، و الخروج من ميدان التربية. يبدو هذا الحل صعبا، لكن العديد من المدرسين يعبرون عن رغبة صريحة، أو ضمنية، في تغيير المهنة.

ترجمات

صحـــة المدرسين العقليـــة[1]

روجي أمييل، فرانسين مسراحي،
سيلفي لابارث ولوسيل هيرو ـ بنور

ترجمة : عز الدين الخطابي
أستاذ باحث
جامعة مولاي إسماعيل - مكناس

[تتضمن هذه المقالة ملخصا لدراسة قام بها مجموعة من الباحثين، حول قضايا الصحة العقلية والنفسية للمدرسين، ومخاطر مهنة التدريس، وتأثيرها على المزاولين لها. وقد تم التركيز على ما دعاه هؤلاء الباحثون بـ «قلق المدرس»، وانعكاسه على علاقة هذا الأخير بالمتعلمين، وبزملائه، وبأسرته، وبالمجتمع عموما، وأيضا على مساره المهني، ووعيه برسالته.]

أ ـ ستهـــلال : نندهش أحيانا من التقارب، بل من التشابه الحاصل بين الطرق المستعملة من طرف المربين، وتلك المستخدمة من طرف الأطباء النفسانيين. ومع ذلك، يعتبر هذا الأمر طبيعيا ما دام هؤلاء وأولئك يسعون إلى تفعيل وظائف لم تتخلص من هشاشتها، لأنها حديثة العهد في نظر الفئة الأولى ومعرضة للعطب في نظر الفئة الثانية».

ب. سيفادون P. Sivadon

1. هل يتعلق الأمر بفئة هشة سيكولوجيا؟

تشكل المدرسة والثانوية والمعهد والجامعة، أمكنة للتعبير عن مشاعر الإحباط، خصوصا من طرف المدرسين، وهو ما يتجسد عبر الإضرابات والغيابات وطلبات تغيير أماكن العمل إلخ...، بوصفها علامات وتجليات لقلق عميق. ويتبنى التلاميذ والآباء، علاوة على المدرسين، موقفا حذرا من المدرسة، يشار فيه بأصابع الاتهام إلى المجتمع برمته، وليس إلى المدرسة مباشرة. هكذا، أصبحت المدرسة التي كانت من قبل مكانا محترما للتعلم، فضاء للاحتجاج لم يعد فيه المدرس L'enseignant، هو المعلم Maître [كما كان سقراط Socrate في نظر سوفوكليس Sophocle]، بل غدا «شخصا ينبغي محاربته». فهو من جهة، يجسد الراشد الذي تم احتواؤه، والذي يمرر إيديولوجية متحجرة وغير مرضية للطفل وللمراهق بالخصوص [حيث اعتبر «خائنا» وعميلا لإيديولوجيا السلطة] ؛ وهو من جهة أخرى، يجسد المربي «غير الناضج» الذي يهمل و «لا يهتم» بشخصية الطفل [في نظر الآباء خصوصا].

1- اقتطف هذا النص من العمل الجماعي :
Collectif, L'enseignant est une personne, Les édition ESF, Paris, 1984, pp. 44/51.

أخيرا، يتم الاعتراض على المدرسة كأداة اجتماعية، لأنها تقترح نظاما يبدو فيه التوجيه انتقائيا أكثر فأكثر وسابقا لأوانه، فضلا عن كونه يعرض مستقبلا ضبابيا على اليافع.

بذلك، تبدو المدرسة كمكان لترسيخ القلق، ولتكثيف عدوانية التلاميذ والآباء، مع العلم بأن المجتمع المتحول يقتضي التركيز على أهمية المدرسة، لأن التربية هي أضمن رأسمال بالنسبة لبلد ما.

هكذا، وانطلاقا من هذه الشبكة التي عرضناها بشكل سطحي، سيكون المدرس مطالبا بتحمل مسؤوليته على مدى مساره المهني. وهنا ستتناسل الأسئلة كما يلي : هل ينبثق قلق التعليم عن الأفراد الذين يدرسون، والذين أصبحوا مرضى نفسانيين بفعل ممارسة التدريس، أم عن المؤسسات نفسها التي تفتقر إلى المرونة وإلى العقل المجدد، أم عن المجتمع برمته، الذي يرسل أبناءه إلى المدرسة؟

من المؤكد، أن هذه الأسباب جميعها حاضرة وبدرجات مختلفة، لكننا لن نهتم هنا سوى بشخص المدرس، عبر إثارة الأسئلة التالية :

- هل تكفي الشروط المتعلقة بالوضع النفسي والاجتماعي للمدرس، والمعروضة بشكل مقتضب، لتفسير الهشاشة النفسية لفئة المدرسين؟
- هل من الممكن التأكيد الآن، على أن عملية التدريس تشكل خطورة على الصحة العقلية للمدرس؟
- إذا كان الجواب بنعم، ما هي الأضرار أو العناصر المسببة للمرض Pathogènes داخل هذه المهنة؟ وهل هناك علاقة بين بعض شروط العمل، والمبحث الخاص بالأعراض Symptomatologie؟
- هل بإمكان التجربة السريرية Clinique أن تظهر تميز مرض المدرس، عن مرض باقي الفئات المهنية الأخرى بالمجتمع؟

لقد كنا مطالبين بسبر أغوار المعيش المهني للمدرس، كي نجيب على هذه الأسئلة، وهو ما تمكنا من إنجازه بمصالح الصحة العقلية بالتعاضدية العامة للتربية الوطنية بفرنسا، حيث ركزنا اهتمامنا على المسائل التالية :

- التجربة السريرية المدعمة بـ «خطابات» المرضى وتفسير آلامهم ؛
- التجربة الأصلية لمؤسساتنا الاستشفائية [مصحات، منتديات مسائية Clubs du Soir، ورشات لإعادة التأهيل بواسطة الشغل] ولمركز إعادة التأهيل المدرسي، الذي يستقبل المرضى الراغبين في «التمرن من جديد» على مهنتهم كمتدربين Stagiaires، قبل القيام بمهمتهم كمدرسين مرة أخرى ؛

- البحوث في مجال الجائحات النفسية épidémiologiques، التي تم من خلالها مقارنة مجموعة المدرسين المرضى، بمجموعة من غير المدرسين المرضى ؛
- الدراسات النفسية ـ الاجتماعية المنجزة، انطلاقا من عينات تمثيلية لمدرسي الابتدائي المزاولين لنشاطهم بشكل عادي ؛
- تقنيات القياس النفسي Psychométriques [مثل مصفوفة الذات المهنية للمدرس، المتفاعلة مع الآخرين MISPE، التي وضعتها أبراهام Abraham، أو فحوصات المعيش المهني للمدرس ESPE التي أنجزها هيرو Héraud]. وتسمح هذه التقنيات بالإحاطة بمتاعب المدرسين، عبر فحص معيشهم المهني.

2. الاضطرابات النفسية للمدرسين

لاحظنا أثناء مقاربتنا على مدى عدة سنوات، بين المدرسين والمتلقين للعلاج بنفس المركز الباريسي للصحة العقلية، بأن المدرسين يمثلون :

- نسبة هامة من الحالات الاكتئابية Dépressifs [تصل إلى 35%] تقوم على العموم بردود أفعال على وضعيات صراعية، وتدين الوسط المدرسي إلى حد ما، كما تدين الوسط الأسري بشكل أكبر ؛
- نسبة مرتفعة من الحالات ما قبل القلقة Subanxieux [تبلغ 35%]، على خلفية عصابية névrotique قديمة، تعود مرحليا وبشكل مؤلم، بفعل ظروف العمل خصوصا [تلاميذ، تراتبية إدارية، برنامج مدرسي] وهي الظروف التي تصدم المعلمين، وتحاصرهم، وتجعلهم أسرى القلق.
- نسبة 15% من الاضطرابات الذهانية Psychotique.

أما غير المدرسين فيمثلون بالمقابل :

- 20% من الحالات الاكتئابية ؛
- 20% من الحالات العصابية ؛
- أكثر من 25% من الحالات الذهانية الخطيرة.

تبين هذه الأرقام، كيف أن إصابة المدرسين بالأشكال الخطيرة للمرض العقلي تظل ضعيفة، وهذا أمر طبيعي بالنظر إلى شروط ولوج المهنة.

لكن، هناك هيمنة للاضطرابات النفسية التي تعتبر أقل خطورة، وهي ذات طابع عصابي أو تندرج ضمن السجل الإكتئابي، إلا أنها مؤلمة وتؤدي إلى العجز، بحيث تبرر النسب الهامة والمتزايدة للغيابات وطلبات تغيير أماكن العمل والإجازات المرضية الطويلة المدى، التي تشكل خطرا

على المستقبل المهني للعصابي أكثر من الذهاني، حيث تظل حظوظ تأهيل هذا الأخير من جديد أوفر، رغم الطابع المفارق لهذا الإقرار. وهي نفس النتائج التي توصل إليها كل من بنزيك وروبير Benzech et Robert (1979)، بعد فحصهما لحالة مائتي وأربعة عشر (214) مدرسا.

بالنسبة لنوعية الاضطرابات وأشكالها، لا شيء يشير إلى اختلافها لدى المدرسين. بالمقابل، فإن العلاقة بين بعض شروط العمل، التي يعتبرها المدرس غير محتملة، والأعراض الاكتئابية و/أو العصابية، هي بالأحرى من طبيعة ترابطية أو تعاقبية، مع وجود متغيرات تابعة بعضها لبعض أو مترابطة [بشكل ضعيف لكنه ذو مغزى]، دون أن تتبدى لنا أية علاقة سببية من الناحية الإحصائية. ونشير إلى أن البحث الذي أجري على المعلمين، أظهر كيف أن «الهموم غير المهنية» لها تأثير أقوى من تأثير «هموم الحياة المهنية» [حيث بلغت الترابطات على التوالي 0,2843 و 0,2251]، بوصفها عوامل مساهمة في التسريع من وتيرة أعطاب الصحة العقلية. ولا تسمح هذه الترابطات الضعيفة، بالتأكيد على أن «شروط العمل عموما» مضرة بصحة المدرسين العقلية. وهذا هو الرأي الذي أقرته أيضا أعمال أمييل ولوبيغر Amiel et Lebigre (1970).

بالفعل، فإن بعض صيغ المقاربة النفسية للعلاقة بين المدرس والمتعلم [ولا نقصد هنا المقابلة الموجهة المستخدمة في الأبحاث حول الجائحات النفسية]، تفسح المجال أمام بعض المنظورات حول أسباب المرض، وتكشف في حالات محددة، وضعيات مهنية مرضية، مثل وسواس المفتش لدى المعلم الخاضع بقوة لسلطات الأنا الأعلى Instances Surmoïques.

تظهر البحوث حول الجائحات النفسية، التي استخدم فيها مؤشر الصحة العقلية على عينات تمثيلية لمعلمين من مختلف الأعمار، «الهشاشة» النفسية الكبيرة لفئات الأعمار الشابة، خصوصا لدى المعلمات. لهذا، يمكننا افتراض أن الأشخاص السريعي التأثر، أي الذين تعتبر أحاسيسهم، وكذلك مشاعرهم ودوافعهم، غير مستقرة، وغير ناضجة [وهو ما ينطبق على الشابات بالخصوص]، غالبا ما يختارون هذه المهنة. فمن الممكن تصور العلاقة بالطفل، التي تحاصرها قوة الأبوين، كوسيلة لتفادي العلاقة المقلقة في علاقته بأبويه خلال مرحلة طفولته.

بالمقابل، عندما يبلغ المعلم سن الخمسين، وبغض النظر عن ذلك الذي تخلى إراديا عن مهنته، فإنه يشعر بالارتياح جراء ما حققه في إطارها، وخارج هذا الإطار أيضا، مما يضفي التوازن على مساره المهني المتبقي، وينعكس إيجابيا على صحته البدنية والنفسية لمدة طويلة [وقد أظهرت الإحصائيات بأن المعلمين يعمرون طويلا !].

عندما نقارن مستوى الصحة العقلية لعدد كبير من المعلمين، مع مستوى الصحة العقلية لغير المدرسين ذوي وضعية سوسيو ـ ثقافية مساوية أو مرتفعة نسبيا، تبدو حالة المدرس أسوأ. وهذا يعني، أنه معرض لمخاطر المهنة، وهو مطالب بتعبئة آليات دفاعية عديدة لحماية شخصه، ودعم شخصيته أثناء مزاولة مهنته. بالمقابل، يبدو مستوى الصحة العقلية للمدرسين أفضل نسبيا، إذا ما قورن بأشخاص ذوي وضع سوسيو ـ ثقافي أقل من وضعهم، مثل العمال اليدويين في الصناعة الثقيلة، والبائعات بالمتاجر الكبرى [أمييل وماسي كرادجيان Amiel et Mace Kradiaan (1972)].

وقد بين برونيتي Brunetti (1978) في دراسة مدققة، كيف أن هيمنة الاضطرابات الاكتئابية لدى مجموعة من المعلمات بالمقارنة مع مجموعة من غير المدرسين [من نفس السن والجنس والعدد وفي نفس الفترة الزمنية] تكون أقوى في الوسط الحضري، لكن نسبتها تكون أكبر لدى النساء غير النشيطات في الوسط القروي.

على العموم، لا تبدو الصحة العقلية للمعلم الفرنسي المتوسط قبليا a priori، أكثر تقلبا من الصحة العقلية لدى عاملين آخرين من نفس المستوى السوسيو ـ ثقافي، مع استثناء يهم فئة الأعمار الشابة [أقل من 25 سنة] والإناث خصوصا. وتتجلى الاضطرابات النفسية بشكل أكبر، عبر ظواهر القلق والاكتئاب.

3. مخاطر المهنة

يعتبر اختيار من يقل عمره عن عشرين سنة لمهنة التعليم، مجازفة بالنسبة لصحته العقلية، وهو ما ينطبق أيضا على المهن التي تحظى فيها العلاقة مع الغير بالأولوية، مثل مهنة الطب. وتبدو مقاربة دوافع أولئك الذين يختارون مهنة التدريس، مهمة بالنسبة للباحث، سواء تم اعتماد طرق تقليدية في البحث [تحقيقات، استطلاعات الخ...]، أو تم اعتماد تقنيات أدق [مصفوفة أبراهام، 1972].

هكذا، تبين في استطلاع لآراء مدرسين من «مختلف الفئات»، بأن الدوافع المادية [مثل ضرورة مغادرة الوسط العائلي بشكل مبكر وتأكيد استقلالية الذات عبر ممارسة عمل يدوي] كانت حاسمة بهذا الخصوص. بالمقابل، فإن الفحص السيكولوجي داخل مؤسسة للعلاج النفسي، انطلاقا من المصفوفة المذكورة، والذي أجري على مدرسين موجودين بالمؤسسة، أو راغبين في العلاج، أبان عن رغبات دفينة لديهم. وأولها، الحاجة إلى تشجيعات معززة للذات، لأن تلبية هذه الحاجة تعتبر حيوية، حتى تكون الصورة المنعكسة محتملة من طرف أنا الذات Le Moi du Sujet. وهو ما يتطابق مع المستوى الرابع لسلم ماسلو Maslow [المتمثل في احترام الذات]. بعد ذلك، تبدو الحاجة إلى القيام بمهمة، أمرا أساسيا. فإذا لم تتم تلبية هذه الحاجة [مثل القيام بنشاط تربوي أو تبليغ معرفة]، فإن المعلم سيصبح معدوم الحافز Démotivé كمهني بيداغوجي، وسيتراجع على مستوى السلم المذكور. والحال، أن المجتمع الذي ينشر القيم السلبية، يجازف كثيرا بكبح قدرات المدرس، عندما لا يعترف برسالته. وقد يشعر هذا الأخير بالاكتئاب وبعدم الرضى عن النفس، اللهم إذا ما وجد في القسم متنفسا، كفضاء علاجي.

لذلك، فإن شعور المدرس بالفشل لا يكون تاما، رغم أن بعض المدرسين يحسون بالعياء والفتور وعدم الفعالية والعجز أيضا. وتعكس هذه الإحساسات موقفا تجاه الصورة النموذجية، التي تصبغها الذات على نفسها. فما هو منتظر يختلف بشكل كبير أحيانا، عما هو معيش. وكلما تعمقت الهوة بين هذين التمثلين، كلما «عانت» الذات طبعا من جراء تكيفها أو إعادة تكيفها مع الواقع.

هناك تأثير للاختلافات الثقافية بكل تأكيد. فالمدرس الأوروبي [الشمالي والغربي] يبدو أكثر تشاؤما من المدرس المتوسطي، لذلك سيكون مقتنعا منذ البداية، باستحالة تحقيق ما هو منتظر، مما يفسح المجال أكثر أمام اضطراباته الاكتئابية، ويحيي من جديد قلقه العصابي القديم. ولا يخلو تماهي المدرس مع مهنته، من أهمية ولا من مخاطر. صحيح أن بعض المهن الأخرى تتضمن شروطا قياسية للعمل، لكن اختيارها يكون ناتجا في الغالب، عن دوافع ضعيفة، وبالتالي عن منتظرات قليلة. وفضلا عن ذلك، فهي لا تولد إعادة نظر دائمة في الذات، بل تلعب دورا محايدا بالنسبة لنفسية صاحبها وتشكل نظاما موثوقا به، يتلخص في كون المحيط هو مجال للاستقرار، وما يبقى هو ما يربط الإنسان بعمله. وهنا ستكون عوامل الرضى متوقفة على مدى فهم المقاولة لطموحات الذات.

بالمقابل، يعتبر محيط المدرس غير مستقر، فمنتظرات الأطفال يمكن أن تكون متناقضة تماما مع منتظرات السلطة التي يمثلها المعلم المطالب في إطار هذا الصراع، بتحقيق التوازن بين مختلف الأدوار التي يقوم بها. هكذا، فإن المدرس الذي يعتبره المفتش «بدون سلطة»، قد يعزز نفوذه عبر نوع من التماهي المصطنع، الذي يؤدي به إلى التنكر لطبعه، علما بأن الرسالة البيداغوجية، تقتضي شكلا من التبليغ، يتلاءم مع شخصية المعلم دون خيانتها.

هكذا، سيكون المدرس معرضا باستمرار لإعادة النظر في ذاته وفي نرجسيته، ولمواجهة مرايا تعكس صورا مشوشة، ومختلفة عن شخصه. وبفقدانه لهيبته Prestige، فإنه سيفقد وضعه كنموذج، وسيعتبر شخصا «غير محبوب» وكبش فداء، ليس لكونه مدرسا، بل لما يمثله داخل المجتمع، خصوصا عندما يكرس هذا الأخير مواقف نمطية وسلبية تجاه السلطة. ومعلوم أن جميع المدرسين معرضون لهذه المخاطرة، لذلك فإن تكرار الوضعيات المرهقة Situations Stressantes، يمكن أن تضعف من هشاشتهم.

يتضح إذن، بأن المدرس المريض بمؤسسة العلاج، أو الذي يطالب بالعناية الطبية، يمثل نموذجا نابعا من الواقع، أي في متناول الجميع، وهو ما يمكن أن يتطابق مع فقدان النموذج.

يبدو أن تحولات الحياة المهنية تفسد الصورة النموذجية للمدرس، مما يفقدها تأثيرها. بالمقابل فإن المدرس «العادي»، الذي يعتقد بأنه يحمل صورة مقبولة ومرنة، ومتلائمة مع متطلبات الوسط، ومع شخصيته، يمثل في الواقع، وأثناء اختيار مساره المهني، صورة شبه جامدة وقوية للمدرس النموذجي، أي لذلك المدرس، الذي يكون مصدرا محتملا للصراعات، وللإحباطات ولتبخيس قيمة الذات Auto-Dévalorisation.

هكذا، يبدو المدرس هشا بشكل كبير عند بداية مساره المهني ؛ ويتعين على مؤسسة تكوين المدرسين أن تعلمه كيفية قبول شخصيته كما هي، عند مواجهة القسم، وعند تحمل مسؤولياته. فهو مطالب بتعبئة آليات دفاعية ملائمة وليست عصابية، عندما يظهر التنافر بين ما يرغب في إنجازه بشكل مثالي، وبين مستوى وخصوصيات القسم من جهة، ومتطلبات رؤسائه من جهة أخرى. وإذا ما بلغ التنافر بين هذه العوامل المختلفة المحددة في المصفوفة المذكورة سابقا [MISPE]،

حدا كبيرا، فإنه من الممكن أن يؤثر ذلك سلبا على الصحة العقلية للمعلم. وفضلا عن ذلك، علينا أن نعلم بأن كل مهنة علائقية Métier Relationnel، ذات صلة بتمثلات الأسرة، تمهد السبيل أمام تدخل سلطات الأنا الأعلى المترسخة بقوة، فالطفل والسلطة والآباء والمجتمع، هم بمثابة صور، يتجدد من خلالها نشاط الصراعات الداخلية التي تعود إلى معيش طفولة الفرد. وهنا تبرز مخاطر العودة إلى «المكبوت»، أي مخاطر إحياء وضعيات صراعية مع الأبوين. ولا نريد تمديد لائحة هذه الوضعيات السيكولوجية لمهنة المدرس، لكن، من الضروري التفكير فيها لمعالجة مشكلات الصحة العقلية للمعلمين، بصيغة مقبولة. وبالرغم من الإعلان عن هذه المخاطر، فإن المدرس، يستمر عموما في مزاولة مهنته، أو أنه يرغب في مزاولتها.

فهو «متمسك» بها لأن من مميزاتها، أنها تموضعه وسط مجموعة من الأفراد، يستفيد من التفاعل معهم، حيث يحقق المستوى الثالث ضمن سلم ماسلو المذكور، أي تلبية حاجاته الاجتماعية. وبالفعل، فهو يستمد من القسم، أثناء مزاولة مهمته، طاقات مدعمة سماها وينكوت Winnicott بـ «المؤونة الوجدانية». ذلك، أن الجماعات الإنسانية المستقرة، تقدم فضائل ضابطة وعلاجية بفضل كثافة العلاقات القائمة.

بالفعل، فإن كل جماعة تتكلف بمهمة أولى، وهي تعديل الحيوانية L'animalité والجانب «الطبيعي» المترسخ لدى كل فرد من أفرادها. لذلك، فإن إحدى الوظائف الأساسية للجماعة هي العمل على التنشئة الاجتماعية للفرد وتربيته ومعالجته، لأن الحيوانية لا تعني النقصان، بل تستدعي على العكس مفهوم الطوطمية، أي شيئا مقدسا، يتعين احترام صيغه. فالمعالجة ليست هي مجرد تخفيف للألم بواسطة الأدوية، بل هي مداواة سيكولوجية، تتم عبر توجيه القوة الفردية العتيقة والبدائية، واحترامها، والحفاظ عليها، وإلا حصل الانزلاق باتجاه الصراع والعصاب والاكتئاب. والحال، أنه من اللازم أن تكون العلاقة بين المدرس والمتعلم استكشافية Heuristique بشكل نموذجي. فكل فرد داخل القسم، بما في ذلك المدرس، يمكنه أن يفيد نفسه وجماعته بمعنى ما، عند انتهاكه لمعيار محدد في لحظة معينة. فهو يقوم بدور كاشف، مما يسمح بتنشيط البنيات الجامدة، ويساهم في تقارب الجميع، لكون «الدرس ـ العرض» Spectacle ـ Leçon يتسم بالحيوية والدينامية والرسوخ. ويجب أن يتحمل المدرس مسؤوليته في تفعيل هذا النظام الديناميكي، الذي يستمد منه طاقاته وراحته الضرورية لعمل جهازه النفسي. وهنا سيكون مطالبا بالوعي بظواهر الجماعة هاته، وبطريقة اشتغاله هو نفسه داخل القسم، لكي يتمكن من استثمار هذه الظواهر، وحتى لا يقوم بدور الضحية السلبي.

هكذا، يلزم على المدرس إبراز كاريزميته [جاذبيته] كقائد، لإضفاء سمات النضج Adultifier على تلاميذه وبالتالي على العلاقات معهم. وسيمكنه هذا التفاوض، وهذه المشاركة في مشكلات جماعة القسم، سواء تعلق الأمر بتوزيع النقط أو بالانضباط، وهذا التأكيد على استقلالية وهوية جماعة القسم المذكورة، من تقوية طاقاته النفسية، وتحمل مسؤولية هويته الذاتية، ودوره كمدرس، وبالتالي من إضفاء التوازن على صحته العقلية، وتفعيل الإمكانيات الفردية لباقي أعضاء الجماعة. فبفضل هذه الأدوار، تنبثق عن الجماعة قوة منشطة لشخصية المجتمع، وليس نفسا مؤديا إلى

الجمود. إذن، توجد داخل «العمل بالقسم»، إمكانية بالنسبة للمدرس لاكتشاف الوسائل التي تسمح له بالتجدد، وباسترجاع ما ضاع منه، ولو عبر التخفيف من حدة شروطه الأولى.

خاتمة

لن تمنع كل المقتضيات المذكورة، من العمل حسب الإمكان، على مواجهة ما يعتبر بمثابة أضرار مادية، يعاني منها الوسط التعليمي. فتعديل أوقات العمل والبرامج، والتخفيف من كثافة المادة وأنسنة Humaniser أجواء العمل، وتثقيف رؤساء المصالح الإدارية، وتشجيع إعادة التأهيل والتكوين المستمر، تساهم جميعها في تيسير عمل المدرس وتدقيقه وتحفيزه وجعله مفيدا، وبالتالي في «معالجة» المدرس بمعنى ما، على مستوى علاقاته مع الغير، ولاسيما مع أولئك الذين يتابعون دروسه، أي مع تلامذة قسمه.

المراجع

- Abraham A. (1972), Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'enseignant, Issy-les-Moulineaux, Ed. Scientifiques et Polytechniques, Nouvelle Edition, 1984.
- Héraud L., Labarte S., Amiel R. (1983), Exploration du Vécu Professionnel de l'enseignant, Annales Médico - Psy, n° 2, Pp. 17/41.
- Benezech M., Robert G.(1997), Etude Psycho Pathologique de 214 Enseignants Ayant Fait L'objet de 387 Visites Psychiatriques de Contrôle, Archives des Maladies Professionnelles (France), n°12.
- Amiel R., Le Bigre F. (1970), Un Nouveau Test Rapide Pour L'appréciation de la Santé Mentale, Annales Médico Psychologiques, n°4.
- Amiel R., Mace Kradjian G. (1972), Quelques Données épidémiologiques sur la Psychosociologie et la Psychopathologie du Monde enseignant, Annales Médico Psychologiques, Juin et Octobre 1972.
- Brunetti P.M., Dacher M., Sequeiva S. (1978), Prevalence of Psychological Impairment in City And Country Samples, Acta Psychit Scand., n° 58.
- Maslow A.H (1970), Motivation and Personnality, New York, Harper and Row.

الممارسات البيداغوجية ومهنة المدرس : ثلاثة أوجه[1]

فيليب بيرونو

ترجمة : نصرالدين الحافي
أستاذ باحث في التربية

إن إحدى الأسئلة الأساسية التي تطرح، عندما نفكر في وضع آلية ومنهاج للتكوين الأساس (للمدرسين)، هي المرجعية التي نستند إليها. هل نستحضر في وضعه الممارسات البيداغوجية المثالية، التي تقوم على التحكم والمعقولية، ووضوح الأهداف، والنقل الذكي، في إطار عقد ديداكتيكي مجدد، واعتماد بيداغوجيات نشيطة وفارقية و تقويم تكويني الخ؟ أم نتخذ، كمرجع، الممارسات العملية، تلك التي نشاهدها اليوم في قاعات الدرس؟

لا يمكن للتكوين الأساس وحده، وهذا أمر ينبغي الإقرار به، أن يغير بشكل كلي مهنة المدرس، ويرفع عنها إكراهات قاعة الدرس والمؤسسة، ويحول العوامل التي تتولد عنها اللامساواة، أو يبطل مفعول المنطق العادي الذي يعتمده في أفعالهم التلاميذ وأولياؤهم والزملاء والإدارة. وبالمقابل سيكون من العبث تكوين المعلمين الجدد على شاكلة زملائهم العاملين في الميدان. هناك بدون شك توازن يجب ايجاده بين واقع محافظ ومثالية مفرطة.

أنحاز هنا، إلى جانب الواقع المجدد، لكونه يأخذ بعين الاعتبار المواصفات الأساسية للممارسة البيداغوجية ولمهنة المدرس، تلك التي تمتح من طبيعة عمل المدرسين ذاتها، كما هي في المنظومة بعيدا عن العزيمة السيئة، والعادات، والتكاسل، والاختلالات الظرفية التي قد تعتري الأنظمة.

ليست الواقعية في البيداغوجيا المنحدر الأقوى، فهي غالبا ما يتم تحييدها بفعل :

- وزن القيم والأوهام ؛
- التعصب والدفاع عن المهنة ؛
- أعراض الشعور بالحصار في مدرسة أصبحت تتبوأ صدارة الإهتمام ؛
- غياب الأدوات المفاهيمية التي تؤطر الممارسات.

لا يسعني هنا، إلا التعرض لهذا الحاجز الأخير. يتطلب تفحص الممارسة كما هي في الواقع، بعيدا عن التصورات المثالية، وجود نظرية. وفي غياب إمكانية تأسيس هذه النظرية بشكل كامل

1- PERRENOUD Philippe : in : La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994, Savoir et formation, pp.109/119.

في هذا الإطار، سأكتفي بثلاثة أوجه، وإن كانت لا تستنفد واقع الممارسات (لن أتحدث مثلا عن الأبعاد العلائقية والتواصلية)، ولا حتى حقيقة المهنة، التي تفترض، بالإضافة إلى ما يجري داخل القسم، الاندماج في مؤسسة، وفي إطار هيأة ومسار مهنيين، وفي مرحلة من حلقات الحياة. إلا أن تكوين المدرسين، قد لايكون مقنعا بما فيه الكفاية، إذا لم يتأسس، على الأقل، على تمثل يقوم على المحاور الثلاثة الأتية :

أ) الممارسة بين الروتين والإرتجال المقنن ؛

ب) النقل الديداكتيكي، بين الصرامة الإبستمولوجية والترقيع ؛

ج) معالجة الاختلافات بين اللامبالاة والتمييز.

سأكتفي بتقديم الخطوط العريضة لهذا التحليل، مع الإحالة على أشغال أخرى، مع العلم أن الإقرار بوجهات النظر هاته، أهم من توضيحها.

- انطلاقا من اللحظة التي يميز فيها المكونون والمسؤولون عن التكوين بين اللاوعي واللامنطق، فإنهم سينتهون إلى الإقرار بأنه، لا يمكن التحكم في كل ملامح المهنة على مستوى التمثلات ؛
- انطلاقا من اللحظة التي يعتبرون أن للمعارف مكانة خاصة في الوضعيات الديداكتيكية، فإنهم يتوقفون عن فصل التكوين الأكاديمي عن التكوين البيداغوجي ؛
- ثم انطلاقا من اللحظة التي يعتبرون فيها تنوع الأفراد في مجموعة موجودة، شروطا حتمية للعملية البيداغوجية، فإنهم سيخصصون حيزا لتدبير الفوارق والجماعات في التكوين.

هذا لا يعني أن كل شيء قد وجد طريقه إلى الحل. ولكن يحدث شرخ في تصورنا المنطقي والاختزالي للفعل و للمعارف وللتلميذ، وهذا هو المهم.

المدرس بين الروتين والارتجال المنظم

إن جزءا كبيرا من الأفعال التعليمية، ليست، أو لم تعد، أو لم تكن بتاتا، تحت سيطرة العقل والاختيار المقصود (Perrenoud 1985).

فالمهنة، في جزء منها، عبارة عن أفعال روتينية يوظفها المدرس، بشكل واع نسبيا، ولكن، بدون قياس مدى طابعها التعسفي، وبالتالي، بدون أن تكون من اختياره، وبدون أن يتحكم فيها حقيقة. وهذا حال إعادة الفعل الذي يقوم به المدرس، أو تقليد جمعي يتبناه، أو عادات شخصية لم يعد يعلم مصدرها.

تعتبر لحظات أخرى من الممارسة، تعبيرا عن نظام من الأحاسيس والأفعال، التي لا تخضع دائما، وبشكل تام لمراقبة الوعي. يقوم المدرس، بسبب الاستعجال، وبفعل الطابع غير المصرح به وغير المفكر فيه للممارسة، بأفعال يجهلها أو يفضل ألا يراها.

غواية المنطق

لاسباب متعددة، تقدم الممارسة البيداغوجية كعمل واع يخضع للمنطق أكثر مما هي عليه في واقع الأمر، لأن ذلك :

- عاملاً يضفي الشرعية على المهنة، لدى أولياء التلاميذ، ولدى الرأي العام (يفترض في المهن التي تتطلب مؤهلات عالية أن تقوم على معارف صريحة وتقنيات منطقية) ؛
- يقدم، عن العلاقة البيداغوجية، صورة مطمئنة (ذلك أن الإقرار باللاوعي يفتح باب الخيال) ؛
- من شأنه أن يلائم الإدارة وجهاز التفتيش، اللذان يدبران الأمور بالتعليمات ؛
- أمر يسهل مهمة المكونين، الذين ينشرون نماذج الفعل أو نظريات ؛
- يسمح لكل مدرس أن يحافظ على صورة جميلة عن ذاته، بصفته إنسانا على دراية بما يفعله ويتحكم منطقيا في الوضعيات التي يواجهها.

خطر العمى

قد يحدق بالمكونين خطر كبير، إذا لم ينتبهوا الى أن جزءا من العمل البيداغوجي، يكون إما عفويا، يضطر فيه المدرس إلى الارتجال لمواجهة حالات الاستعجال، أو على العكس من ذلك، يكون عملا روتينيا، ينجز بتلقائية من كثرة ما خضع للاستضمار. وإذا حصل هذا، فسيتلاشى تأثيرهم في جزء كبير من الأعمال المهنية.

فهم بذلك، يتجنبون، بدون شك، مواجهة مشكل صعب ؛ إذ كيف السبيل إلى التأثير في خصوصيات وملامح المهنة، وما يتعلق فيها باللاوعي وبالتصرفات التلقائية؟ وإذا كان من أهداف التكوين تجويد التدريس، فإن هذا الموقف لا يجد ما يبرره، لأنه سيترك للصدفة جزءا من الأعمال المؤهلة للتدريس.

المدرس والروتين

يخصص المدرس، سنويا، ما بين عشرة وخمسة وعشرين ساعة من وقته، في كل أسبوع، لمواجهة مجموعة من التلاميذ بأنشطة يكيفها وفق اختياراته الديداكتيكية، وطبيعة المادة التي يدرسها. ومع مرور السنين، تبقى البرامج على حالها ولا تتغير إلا قليلا، وتتشابه أفواج التلاميذ المتعاقبة، وتظل ظروف العمل هي نفسها تقريبا، إلى درجة أن بعض الوضعيات تتكرر، ليس في كل جزئياتها، ولكن هذا التماثل يكون بالقوة التي يجعل الجواب النمطي عليها كافيا في عمله اليومي، وطالما كانت أجوبته ناجعة، لا يرى المدرس ضرورة في الوعي بها بوضوح. وبالتالي، فالمعلم الذي له خبرة لا يدري أو لم يعد يعلم، في الظروف العادية مثلا، كيف : يجذب الانتباه ؛ يثني تلميذا عن الكلام ؛ يشير إلى احتمال الوقوع في الخطأ ؛ يهدئ مجموعة مضطربة ؛ يشير إلى أنه لم يعد هناك وقت كثير لإنهاء عمل.

تمرر هذه الأفعال، في الغالب، برسائل مضمرة أو غير منطوقة، أو عن طريق موقف معين أو بإيماءات محفزة أو مثبطة.

المدرس في بحر الاستعجال

ليست كل الحالات التعليمية نمطية ؛ بعضها غير مسبوق، أو حتى إذا لم تكن كذلك، فهي غامضة ومعقدة بما فيه الكفاية، بحيث لا يكون العمل المطلوب القيام به بديهيا. كمثال على ذلك :

- عندما يتجاوز انحراف ما أو صراع الحدود ؛
- عندما لا تفهم بعض التصرفات بسهولة (نوبة ضحك، عدوانية، إرتباط، إغواء) ؛
- عندما يحدث انزلاق في تدبير مجموعة القسم (شغب، تفكك، عصيان، تشتت) ؛
- عندما تنتهي مهمة ما إلى الباب المسدود، أو إلى طريق غير متوقعة (تستعصي على فهم المدرس والتلاميذ معا) ؛
- عندما يتداخل حدث خارجي مع مقطع ديداكتيكي قيد الانجاز ؛
- عندما يفقد المدرس تسلسل أفكاره، أو برودة دمه، أو تعوزه، في وقت ما، الأفكار والموارد.

في هذه الحالة يتوجب على المدرس التصرف، أي عليه أن يقرر، بدون أن يتوفر له الوقت الكافي، أو تكون له إمكانيات إخضاع قراره لأي منطق. على المدرس أن ينهل من مكنون شخصيته ومواصفاتها، أكثر مما يستقيه من المنطق أو من نماذج معينة.

المدرس والاعتداد بالنفس

يجد المدرس مبررا ثالثا، لكي يتجنب معرفة ما يقوم به بالضبط في قسمه، وهو توجسه من أن وعيه التام بذلك قد يسيء إلى تقديره لنفسه. لا أحد من المدرسين يريد أن يعي الطرق التي يتحكم بها في التلاميذ، ولا حركاته العفوية، وانزلاقاته اللفظية، ولا حتى فترات غضبه، أو لحظات ساديته، أو خوفه، أو غياب التناسق فيما يقوم به، أو ردود فعله في حالة دفاعه عن نفسه، أوكيف يخرج من مأزق، أومن لحظة الشك والحيرة.

في هذه المهنة المستعصية Cifali 1986، نضطر، حتما، إلى القيام بأشياء لسنا متيقنين منها، بل و لا نفتخر بفعلها. ويكون الوعي بها مدمرا.

نظرية واقعية للممارسة

تخضع كل نظرية تتعلق بممارسة التدريس لمقاربة التحليل النفساني، وذلك لما لهذه المهنة من مكونات علائقية ووجدانية قوية، ونظرا، كذلك، للتجاذب فيها، بين مثالية التحكم والاستقامة والكفاءة من جهة، وبين واقع أقل وضوحا من جهة أخرى. إلا أننا سنسقط في الاختزال، إن نحن حصرنا اللاوعي في المكبوت. لقد دافع Piaget قبل Bourdieu عن لا وعي عملي، مرتبط بنوع من إقتصاد التسيير.

إن مفهوم مميزات المهنة التي أعدها Bourdieu تسمح بتمفصل الوعي واللاوعي، العقلانية ودوافع أخرى، القرارات الإرادية والأعمال الروتينية، الارتجال وما ينجز بانتظام. فالهابتوس HABITUS هي «مجمل القواعد التي تتولد عنها الممارسات»، هي منظومة المناهج التي تتحكم كذلك سواء في الارتجال (مع الوهم بأنه عفوي) والعمل المبرمج، وفي اليقين والشك المنهجي، وفي ابتكار استراتيجيات جديدة، وتطبيق مخططات، ووصفات، وسلوكات لا إرادية روتينية، و قرارات.

معالجة المعارف

ليست هناك، في الغالب، أية علاقة بين تكوين المعرفة العالمة، والممارسات الاجتماعية، والطريقة التي يتم بها تملكها في الإطار المدرسي : فالتعلم منفصل عن الممارسة وعن الحاجات الحقيقية، فهو يتم في وضعيات التعلم، وليس في وضعيات حل المشكلات الحقيقية، والتقويم يكون خارجيا ولا يتأسس على نجاح العمل أو فشله، إذ يطغى فيه التحكم النظري، ومراعاة القواعد على النجاعة الفعلية، وتؤدي المنافسة والإكراه إلى تشويه العلاقات الاجتماعية.

تخضع المعرفة، لكي تدرس وتكتسب وتقَوَّم، لتعديلات : فهي تجزأ، وتختزل، وتحول إلى دروس وتمارين، وتوضع في وسائل سبق إنجازها (كتب وكراسات وبطاقات).

يجب، بالإضافة إلى ذلك، أن تندرج هذه المعرفة في إطار عقد ديداكتيكي، قابل للتدبير، يحدد وضعية كل من المعرفة، والجهل بها، والخطأ، والجهد، والانتباه، والابتكار، والأسئلة، والأجوبة.

يغترف النقل الديداكتيكي للمعارف، والابستمولوجيا التي يقوم عليها العقد الديداكتيكي، من أشياء أخرى، غير التحكم الأكاديمي في المعلومات.

فصل غير مقبول

بصفة عامة، ولحد الآن، وكما تؤكد ذلك بنية التكوينات الأساسية، يبدو أن مهنة المدرس تتميز بتجاور الكفاءة الأكاديمية (التحكم في المعارف)، والكفاءة التربوية (التحكم في توصيل المعارف). ولا شيء أكثر خدعة من هذا.

أن تعلم، هو أولا وقبل كل شيء، أن تتعامل مع المعارف لتصبح قابلة للتدريس، قابلة أن تختبر وأن تقوم في قسم، خلال سنة، وفي توقيت معين، وفي إطار نظام للتواصل والعمل. وهذا ما سماه Chevallard (1985) وقبله Verret (1975) النقل الديداكتيكي.

النقل الديداكتيكي

هي مجموع التغييرات التي تدخلها المدرسة على المعارف، وعلى الممارسات والثقافات، بشكل عام، لتجعلها قابلة للتدريس. ونميز فيها ثلاث مراحل :

- مرحلة تحويل المعارف العالمة والاجتماعية، إلى معارف قابلة للتدريس (أو بصفة عامة نقلها من ثقافة لا مدرسية إلى منهاج رسمي) ؛

- مرحلة نقل معارف قابلة للتدريس إلى معارف مدروسة فعلا (أو من البرنامج الرسمي إلى البرنامج الفعلي) ؛
- مرحلة تحويل المعارف المدروسة إلى معارف مكتسبة (أو من المنهاج الحقيقي إلى التعلمات الفعلية للتلاميذ).

يساهم المدرسون، بشكل جماعي، من خلال جمعياتهم والهيئات الأخرى التي ينتمون إليها، في إعداد البرنامج الرسمي (كل ما يتعلق بالبرامج وكذلك الطرائق والوسائل التعليمية التي غالبا ما توضحها بواسطة الأمثلة والتمارين). فيكون المدرسون الفاعلين الأساسيين في المرحلة الثانية.

الزمن الديداكتيكي وبناء المعلومات

إن العملية الأساسية، تتمثل في البحث عن حل وسط، مستبعد الحدوث بين منطقين :

- منطق التدرج المنتظم في برنامج في«متن المعرفة» ؛
- منطق بناء المعارف في ذهن التلميذ.

يسمح المنطق الأول للمعلم، أن يحقق هدفه في نهاية السنة، وأن يتدرج بانتظام في البرنامج، ويعمل على تقديم مادة غنية في دروس، ومجزوءات، ومقاطع ديداكتيكية قابلة للتدبير.

إلا أنه يصطدم بالمنطق الثاني، الذي يمر بدورات وارتدادات إلى الخلف، ومسالك مختصرة وبأوقات كمون، وأخرى مذهلة، تخصص لإعادة الهيكلة، وبعمليات ربط أو فصل غير منتظرة.

تدبير الوضعيات الديداكتيكية

لا يكفي عرض المعارف لنضمن استيعابها (من طرف التلاميذ). البيداغوجيات التقليدية هي بيداغوجيات نشيطة، ولكن في حدود : تبتكر تمارين وأشغال تطبيقية ولحظات تقليد واستظهار.

النقل الديداكتيكي هو، كذلك، عملية تحويل المعارف إلى أنشطة، ووضعيات ديداكتيكية (Perrenoud 1984). وتتطلب هذه الوضعيات أن يخطط لها، وتقدم، ويتم تنشيطها، وتنسيقها للوصول بها إلى استنتاجات.

تستوجب هذه الإكراهات العملية، في الإطار العام لتدبير القسم، مجموعة من التوافقات مع المعرفة، التي ينبغي تحويلها إلى مسائل ومهمات وأسئلة ومشاريع وألغاز الخ.

وضعية التعلمات في العقد الديداكتيكي

يحدد العقد الديداكتيكي وضع المعارف داخل القسم، حيث يتوق التلاميذ إلى الفهم الاجمالي للدروس ولما يتلقونه من تعليمات، ويتعودون على التعامل الصريح مع أخطائهم وعدم معرفتهم بالأشياء، ويدركون متى يكون من حقهم الاستفادة من المساعدة، ومتى ينبغي لهم التعويل على

أنفسهم فقط، ويتعودون على جرعة مقبولة من اللايقين، ويستضمرون بعض المنهجيات في التعامل مع الأنشطة ومع مواضيع المعرفة، وفي تدبير الحجة المنطقية أو العملية، ويدركون طبيعة الأسئلة والأجوبة التي يمكن تداولها في الحوار بين المعلم والتلاميذ.

معارف ومهارات قابلة للتقويم

يدخل تقويم المكتسبات في إطار العقد الديداكتيكي، إلا أن أهمية الممارسة البيداغوجية تبرر معالجته بشكل منفصل. وإذا كان بناء المعارف في الحياة يجد صلاحيته الأساسية في العمل، وهو نوع من التقويم الذاتي، فإنه يتجلى في المدرسة، في أغلب الأحيان، في وضعيات مصطنعة، نظرا لغياب حاجات، أو مشاريع، أو مشكلات حقيقية، ويأخذ أشكالا ممعيرة، تسمح بمنح النقط، أو بالقيام بتصنيفات.

هل يوجد نقل جيد؟

يتجلى هدف المجال، الذي يحدد الممارسات البيداغوجية في عقلنة النقل، وتحسينه، وإخضاعه لمراقبة النماذج. وهي محاولة يمكن تفهمها، وإن كانت لا تعبأ كثيرا بالحقيقة التي مفادها، أن النقل ينتج، إلى حد ما، عن مقاومة كل من الواقع والوسط والتلاميذ. وهي مقاومة لا يمكن اختزالها، لكونها تأتي من فاعلين آخرين، وتتجسد في سيرورات تتجاوز كل واحد.

التعامل مع الفوارق

كيفما كانت درجة الانتقاء الأولي للتلاميذ، تبقى المجموعة التي يواجهها المدرس غير متجانسة، سواء من حيث مواقف عناصرها، أو من حيث رصيدهم المدرسي والثقافي، أو من حيث مشاريعهم وشخصياتهم. والتدريس هو، إما اعتراف بهذه الفوارق أو تجاهلها، إقرارها أو محاولة إبطال مفعولها، إنتاج النجاح والرسوب من خلال التقويم النظامي أو غير النظامي والعمل على تشكيل هويات ومسارات (Perrenoud 1989، Bourdieu ،1966).

ليس هناك تلميذ بالمفرد وذلك لسببين اثنين :

- هناك تنوع كبير في الاستعدادات، وطرائق التعلم، والاشتغال الذهني، والعلائقي الخ ؛
- يواجه المدرس مجموعة غير متجانسة مهما كانت قوة الانتقاء الأولي للتلاميذ.

كل تكوين يعامل التلميذ بالمفرد أو يهتم به كفاعل مجرد فقط، يترك المدرس وحده يواجه الفوارق. والحال أنه كان من الواجب أن يشكل موضوع التعامل معها محورا أساسيا في المهنة.

إنتاج التراتبية في التميز

لا يملك المدرس أن يقوّم كما يشاء. ومع ذلك، يبقى له هامش حقيقي من الاستقلالية، يمكن له أن يسخره، إما لتعزيز الفوارق والانتقاء، أو من أجل التخفيف من حدتها. وهي مسألة تتعلق

بمستوى المطالب والانتظارات، وممارسات الأعمال الكتابية والاختبارات الشفوية. وقد تتقلص الفوارق، أو تستفحل إذن في حدود معينة، حسب نظرة المدرسين وتحكمهم في صيرورة الانتاج (Perrenoud 1984). و ذلك لسببين اثنين :

- محاربة الرسوب والتمييز :

يجب على كل مدرس، أن يختار بين التسليم بحتمية الأمر الواقع، أو الثورة ضد اللامساواة، بين تعليم جبهي وبيداغوجيا فارقية، بين تقويم معياري وتقويم تكويني. لا شك أن سياسات الدمقرطة أساسية، إذ من الصعب أن ننتظر تحقيق المعجزات من مدرس منعزل. بالمقابل، في حالة الغموض المرضي للخطابات السائدة حول الفشل المدرسي ـ لصالح الفارقية، ولكن بدون مواجهة صريحة لمعاقل المحافظين ـ تصبح الاختيارات الفردية للمدرسين حاسمة.

- التمييز العشوائي :

يحمل كل تدبير للقسم، وكل ديداكتيك، طريقة للتعامل مع الفوارق، قد تساهم أو لاتساهم في تحويلها إلى لامساواة. يعتبر مخطط العمل، والتقويم الذاتي، والأوراش، والمقاطع الديداكتيكية، ووسائل التصحيح الذاتي، والبرمجيات الديداكتيكية، وسائل من شأنها أن تقود التفاعلات الديداكتيكية في اتجاه التمييز الايجابي. إلا أن هذه التفاعلات تأتي، في لحظات أخرى، بدون أن تكون دائما تحت سيطرة المنطق، وفي الغالب تقع بدون علم المدرس الذي يسخر من أجل ذلك شخصيته، وعاداته وتوجهاته، واختياراته وأوزاره، وتلقائيته وقلقه، وكل الأشياء التي تؤثر في قوة وصيغة وأصالة وخصوبة التفاعلات التي يلتزم بها مع تلامذته.

التحكم في البعد الثقافي

فضلا عن الآليات الديداكتيكية، فإن اللامساواة تمر عبر التواصل والعلاقة بين المدرس، وهو من الفئة العليا من الطبقة الاجتماعية المتوسطة، وتلاميذ (وعائلات) ينتمون إلى طبقات اجتماعية متنوعة. ولا يتعلق الأمر بالفردانية المقننة، ولكن بالتحكم في البعد الثقافي، والصراع، والرفض المتبادل. يقع جزء من الفشل المدرسي في الوضعيات الديداكتيكية، وفي قدرتها على الضبط الفرداني. إلا أنه، ينبغي الانتباه إلى عدم تبخيس دور التواصل، لفظيا كان أو غير لفظي، وقَبول الآخر، والتفاعل، والتجانس في الذوق، وفي سبل العيش. يرسب الكثير من التلاميذ، ليس بسبب غياب الإمكانات الذهنية، ولكن، لأنهم لا يجدون مكانهم في القسم، ولا يتواصلون مع الأساتذة.

خيط رابط: عدم التقليل من أهمية العقل العملي

إن غياب الواقعية، التي تهدد كل تصور لتكوين المعلمين، يأتي من الحركة العامة لعلوم التربية والحركات البيداغوجية المجددة، التي تقلل من قوة العقل العملي، والتي لا تسلم بأن المعقولية غالبا ما تكون إما : محرفة، أو متخيلة، أو معقدة.

فهي محرفة، عندما لا نستثمر الطاقات في ضبط التعلمات، ونحولها إلى تحقيق غايات أخرى تتعلق بجو العمل، والعلاقة السائدة، والحفاظ على النظام، والحياة المهنية الخ. وهكذا تمر

فاعلية العمل البيداغوجي من مسالك متعددة، ويمكن أن يقدم كل رهان من الرهانات السابقة، سواء بحسن أو بسوء نية، كمنعطف مفروض. إذا كان التلاميذ غير محفزين، والمعلمون غير مرتاحين، والمؤسسات غير هادئة والتفاعلات الديداكتيكية غير صافية، وإذا كانت الساكنة المدرسة لا تستقبل ولا توجه كما يجب، واذا لم يتم الاضطلاع بمسؤولية الفرز، وإذا لم تجدد البرامج والديداكتيك، فلن يكون هناك عمل مثمر في نظام التعلمات...

لا يكفي، أمام هذا التحريف، التذكير (المدرسين) بالمسؤولية، فالتحريف لا مناص منه، ولنقل بأنه إلى حد ما شرعي لأن للكبار كذلك حاجاتهم وحقوقهم، عوض شجبه وإدانته، ينبغي أن نمنحه حيزا ما، ونحث على الحديث في شأنه، وأن نتحكم في استثماره، ونحلل صيرورات اتخاذ القرار. يضمحل الأمل عندما تتعارض المصالح الأساسية للكبار مع منطق التعلمات. ولكن غالبا ما يرتبط تعدد الرهانات بغياب الانسجام ووضوح الرؤيا، وبالسهولة التي نقنع بها أنفسنا بأن أي معركة نخوضها (سواء ضد الواجبات، أو من أجل تغيير الحصص المدرسية، أو لمجابهة الوضعية القانونية لمديري المدارس إلخ،) هي معركة من أجل الثقافة أو المساواة.

تكون المعقولية متخيلة، عندما نتظاهر بالاعتقاد بأنه في الامكان التحكم كلية في السيرورات المعقدة، كالفكر، والتعلم، والعلاقة، بدون تدخل القيم والذاتية والعاطفة، وبدون أي ارتباط بالمصالح والأحكام المسبقة، وانعدام الكفاءة عند هؤلاء وأولئك. يوحي التكوين، في أغلب الأحيان، بأنه يمكن التحكم في كل شيء إذا كنا مهنيين جيدين، بينما في هذه المهنة المستعصية كما كان يسميها Freud، فإن المهني يبذل ما في وسعه من جهد لا أقل ولا أكثر، ويقبل بتواضع كونه لا يتحكم في جميع السيرورات، ويترك للصدفة والحدس نصيبا في النجاحات والاخفاقات.

تكون المعقولية معقدة، عندما لا ندرك جيدا، ونحن نتأرجح بين التوافقات والنسيان، بين التشويهات و التأويلات، لا أحد يدري جيدا، لماذا نقوم بأشياء، وما إذا كانت لتلك الأشياء دلالة أو أنها تستمر بدافع جمودنا فقط. في البداية، تم وضع أغلب المنهجيات وتحديد الأهداف والبرامج والتكنولوجيات التربوية، والآليات الديداكتيكية بشكل عقلاني، بالنظر إلى المعلومات المتاحة. إلا أن كل ذلك، يتلاشى مع الوقت، فيقوم الفاعلون بإقحام أولوياتهم ومصالحهم، لكي تنتهي إلى توافقات مع اختيارات المنظومة. قد تكون هذه التوافقات وظيفية، في أغلب الأحيان، وقد تكون مقبولة، إنسانيا، إلا أن المنطق الذي أصبحت تقوم عليه اكتنفه الغموض. (Perrenoud 1988).

إذا أسأنا تقدير دور المنطق النظري، الذي يؤطر الممارسات، فإننا سنندهش عندما نرى تكوينا ونماذج ذكية، تحول عن مسارها، وتفرغ من معناها في الميدان.

لو أدخلت نماذج أصحاب القرار في التربية noosphère في حسبانها، بدون تردد، وهي تخطط للتكوين، نصيب اللاوعي والارتجال والابتكار والاستقلالية، وثقل الفوارق، وأهمية التفاوض مع الآخر، والرهانات الشخصية المصرح بها أولا، لكانت التكوينات أقل سداجة مما هي عليه.

وجهات نظر

حرصت هيئة التحرير على تخصيص ركن للنقابات التعليمية الأكثر تمثيلا لنشر وجهات نظرها في موضوع هذا العدد من دفاتر التربية والتكوين، اقتناعا منها بالدور التأطيري والتمثيلي الذي تضطلع به المنظمات النقابية إزاء هيئة التدريس والتكوين، حيث :

- ارتأت ثلاث نقابات نشر مساهماتها كما تضمَّنها تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2008، معتبرة أنها ما تزال ذات راهنية ؛
- أما النقابات الثلاث الأخرى، فقد فضلت اقتراح مساهمات جديدة تعبر فيها عن رأيها في الموضوع.

كما ارتأت هيئة التحرير، من جهة أخرى، نشر ملخصات عن النتائج الأساسية التي أسفرت عنها استطلاعات رأي كل من أساتذة التعليم المدرسي، والتعليم العالي، ومكوني التكوين المهني، وذلك اعتبارا لأهمية هذه المادة في نقل رأي هؤلاء الفاعلين التربويين وتمثلهم لمهنتهم ولآفاقها.

وجهة نظر النقابة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الفدرالية الديمقراطية للشغل (ف.د.ش) [1]

عبد العزيز إوي
الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم
الفدرالية الديمقراطية للشغل (ف.د.ش)

تقديم

في البداية، يجب التنبيه إلى أن نقابتنا لا تسعى في هذه المساهمة إلى بسط رأيها في الإصلاح بشموليته في علاقته بالمنظومة التعليمية، مثلما حصل في سنة 1996 أمام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم. بل ستركز هذه المساهمة على بعض الأفكار والمقترحات التي نعتبرها مدخلا من شأنه أن يعطي نفسا جديدا للإصلاح التعليمي الجاري.

كما أننا نفضل، في هذه المرحلة، عدم الغوص في نقاش حول «المدرسة المغربية الجديدة» والإشكاليات المرتبطة بهذا المفهوم. وحول علاقة الجدة بالحداثة، وحول الجهة الموكول لها بوضع أسس هذه المدرسة...الخ.

أولا : بعض عناصر تشخيص الوضع الحالي للإصلاح

أضحى في حكم المؤكد اليوم، أن المغرب يواجه تحديات جساما، و ما يزيد من خطورة الوضع هو أنه، على الرغم من الجهود المبذولة لإصلاح منظومة التربية، لازالت هذه الأخيرة تعاني من عدة اختلالات لعل أهمها :

- وجود فجوة بين مطالب المجتمع وأداء المدرسة المغربية العمومية ؛
- عدم تجاوب مدرستنا مع محيطها السوسيو اقتصادي ؛
- ضعف المردودية الداخلية، وضعف الجودة، بشكل أصبح يهدد باستنفاد القاموس الرسمي للإصلاح (الجودة، التغيير.....) ؛
- التعامل مع التعليم كملجأ من البطالة، بالإقدام على التوظيفات المباشرة لعدة أفواج من حملة الشواهد العاطلين، دون تمكينهم من التكوين الضروري لممارسة مهنة التدريس، وغياب محفزات تشجع على البذل والعطاء المهني ؛

1- مساهمة نُشرت في الجزء الرابع الذي خُصص لموضوعة «**هيئة ومهنة التدريس**» ضمن تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2008. يُعاد نشرها كما هي بتاريخها الأصلي (2008) في دفاتر التربية والتكوين بموافقة السيد الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم ف.د.ش

- استمرار سياسة أجرية لا تسمح للقطاع باستقطاب الكفاءات. ولعل الأرقام الآتية توضح بعض عناصر هذه الصورة.

السلم	عدد العاملين	الأجور الحالية
السلم 9	75189	من : 3250 إلى : 3797 دهـ
السلم 10	84591	من : 3892 إلى : 5290 دهـ
السلم 11	39073	من : 5604 إلى : 8481 دهـ
خ السلم	27253	من : 10353 إلى : 10885 دهـ

يتضح من الجدول أعلاه :

- أن ما يقارب ثلثي المدرسين، يتقاضون ما بين 3250 و 3797 درهم، أي بزيادة 500 درهم بعد قضاء عشر سنوات من الخدمة في السلم 9 ؛
- أن ما قارب ثلثي رجال ونساء التعليم، لا يستطيعون الحصول على 5290 درهم، إلا بعد قضاء ما بين 10 و 20 سنة من العمل ؛
- غياب ملامح حقيقية، توحي بتحقق غايات الإصلاح، بعد مرور أزيد من سبع سنوات على دخوله حيز التنفيذ ؛ و تدل على ذلك المؤشرات الآتية :

➢ تدني المستوى التعليمي، واستفحال ظاهرة الانقطاع عن الدراسة ؛

➢ تدني مصداقية الإشهاد (النجاح) في ضوء تقويم غير موضوعي... ؛

➢ تدهور البنية التحتية للمؤسسات، وافتقارها إلى التجهيزات والوسائل اللازمة ؛

➢ عدم تجاوب المحتويات التعليمية مع متطلبات الواقع ؛

➢ غياب استراتيجية واضحة للتكوين الأساس والتكوين المستمر تجاه الفاعلين الأساسيين في الإصلاح ؛

➢ استمرار استحكام بيداغوجية التلقين في الكثير من الممارسات الفصلية، إذ لم يحظ الإصلاح البيداغوجي بوقع إيجابي في المدرسة العمومية، لغياب استراتيجية تكوينية مضبوطة ؛

➢ عدم تناغم فضاء المؤسسات مع تجديد البرامج وكفايات المدرس ؛

➢ استفحال هذا الوضع باللجوء إلى الحلول الترقيعية، التي سعت إلى حل مشاكل المنظومة التربوية على حساب هذه الأخيرة. (استمرار الخصاص في الموارد البشرية، التوظيف المباشر، إغلاق مركز تكوين المفتشين ....) ؛

➢ تقليص عدد ساعات اللغات، رغم ضعف مهارة التواصل اللغوي عند التلميذ، سواء على

مستوى الكتابة أو الشفاهة أو القراءة، مما ينعكس سلبا على مسالك المعرفة المختلفة (الفنون والعلوم).

نستخلص مما سبق، أن نقطة ضعف الإصلاح الحالي، تتمثل في إهماله للعنصر البشري بكل مكوناته، حيث غياب أي تكوين مستمر لفائدة المدرسين، يتماشى مع جديد البرامج والمناهج، وترك فئة عريضة منهم يعانون «أمية وظيفية». فلا تلبي مؤهلاتهم المتطلبات المتغيرة في مجالات عديدة : معرفية، ديداكتيكية، بيداغوجية، تكنولوجية...

- ضعف التكوين الموجه لفائدة أطر الإدارة التربوية لتأهيلها كي تتمكن من التحكم بشكل مهني في المهام والأدوار الجديدة التي أقرها الإصلاح ؛
- إغلاق مركز تكوين المفتشين، وغياب أي تكوين مستمر لفائدتهم ؛
- ضعف العناية بفضاء المؤسسة والحياة المدرسية.

يتضح إذن أن التكوين والتكوين المستمر، هو مدخل أساسي وعاجل، لإعطاء نفس جديد لإصلاح المنظومة التربوية والمدرسة العمومية. فقد بات من الضروري، إعطاء فعل التكوين مكانة تروم تطوير معارف المتكون، واستعداداته، ومهاراته بشكل نسقي، يتلاءم مع المهام المسندة إليه، سواء كان مفتشا أو مديرا أو مدرسا.

إن المقصود هنا، هو جعل التكوين عملية إستراتيجية، ذات برنامج واضح المعالم، يساير الإصلاح، ويتجاوب مع حاجيات المنظومة التعليمية، له إطاره الزمني والمكاني، وأهدافه، وأدوار كل طرف في المنظومة.

ثانيا : التكوين والتكوين المستمر مدخل لإعطاء نفس جديد للإصلاح التعليمي

انطلاقا مما سبق، نرى ضرورة إنشاء مركز وطني للتكوين والتكوين المستمر تكون من مهامه :

- تنظيم التكوين الأساس لفائدة الأطر المقبلة على ممارسة مهنة التدريس أو الإدارة أو التفتيش، بغلاف زمني كاف يراعي التمكن من الكفاءات والمهارات اللازمة لمهنة التدريس ؛
- تنظيم التكوين المستمر، وفق مصوغات تتجاوب وحاجيات كل فئة :

- فئة المدرسين، التي تحتاج إلى تعميق التكوين في جوانب ديداكتيكية وبيداغوجية، وتكنولوجية ؛
- فئة الإداريين، التي تحتاج إلى تعميق التكوين في طرق تدبير المؤسسة، وآليات التنشيط والتواصل، والشراكة، والثقافة المعلوماتية، والتقويم ؛
- فئة المفتشين، التي تحتاج إلى تعميق التكوين في طرق التقويم، وآليات التنشيط والتواصل، والثقافة المعلوماتية.

- إجراء دراسات حول حاجيات المنظومة التربوية، وإدخال الكفايات الضرورية لتطويرها ؛
- وضع استراتيجية تكوينية لرجال ونساء التعليم، تراعي متطلبات كل سلك دراسي، وحاجيات كل عامل في قطاع التعليم في شموليته، ومتطلبات كل إطار (مدرس، إداري، مفتش).

إن الهدف الأساسي من إحداث المركز الوطني للتكوين والتكوين المستمر، هو تكريس خاصية المهنية لدى كل الفاعلين في الحقل التربوي، من مدرسين وإداريين ومفتشين، وتمكينهم من التحكم المستمر في آليات مهنتهم، وخلق تكامل وتفاعل بين كل مراحل التكوين، وبين المكونات الفاعلة في الحقل التربوي، وتجاوز الانغلاق والتقوقع الحالي.

ثالثا : الحقوق والواجبات مدخل آخر لانقاذ الإصلاح

إذا كانت معادلة التوازن بين الحقوق والواجبات، تعتبر مدخلا هاما من شأنه خلق جو صحي داخل المنظومة التربوية، يساعد أطرافها على أداء مهامهم، في إطار واضح للعلاقات والمسؤوليات، فإن ما نسجله حاليا في القطاع، هو طغيان وضعية خلط كبير، تتجلى بعض معالمه في :

- التهرب من الالتزام بالواجب بدعوى المطالبة بالحقوق ؛
- الجهل الواسع بالحقوق وبالواجبات ؛
- الجهل المتنامي بأخلاقيات المهنة، ومرد ذلك في نظرنا، راجع إلى ضعف التكوين الأساس في مراكز التكوين، وغياب أي مجهود تحسيسي من طرف الإدارة التربوية لمواكبة الموظف في حياته الإدارية ؛
- ضعف الإدارة التربوية، المحلية والجهوية، أمام ممارسات التملص من الواجب ؛
- سيادة نوع من التآمر بفعل الصمت، واللامبالاة، والتغاضي غير الواضح من طرف الإدارة، عن حماية حقوق المستفيدين من خدمات المدرسة العمومية.

1. تذكير ببعض الحقوق

- الحق في التمتع بالحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية والثقافية، المنصوص عليها في القوانين الوطنية والمواثيق الدولية ؛
- الحق في الحماية من الاعتداء والإهانة، أثناء ممارسة المهنة (للأسف فإن حوادث الاعتداء تتزايد) ؛
- توفير وسائل العمل في المؤسسة، وتحسين فضائها ؛
- الحق في الإنتاج الثقافي والتربوي ؛

- الحق في المشاركة في المجالس الإدارية ؛
- الحق في الرخص السنوية ؛
- الحق في متابعة الدراسة والبحث العلمي و التكوين المستمر ؛
- الحق في الترقية، وفي تحسين الوضعية الاجتماعية ؛
- الحق في الحماية من الشطط والعنف ؛
- الحق في هامش من المبادرة المسؤولة داخل الفصل.

2. تذكير ببعض الواجبات

- القدرة على تنظيم فرص التعلم أمام المتعلم ؛
- معالجة الفوارق بين المتعلمين ؛
- المشاركة في البرامج المدرسية وفي تطوير التنظيم ؛
- الاستعمال اليومي للتكنولوجيا الحديثة في الدروس ؛
- تحمل المسؤولية المهنية، واحترام أخلاقيات المهنة ؛
- الامتناع عن العمل في مجال آخر، غير المجال التربوي التخصصي، خارج المدرسة العمومية ؛
- الامتناع عن تقديم خدمات تربوية مؤدى عنها ؛
- احترام المدرس للزمن التعلمي للتلاميذ ؛
- تحضير الدروس بشكل جيد، في طريقة عرضها، وتحليلها، ومواكبة مستجداتها العلمية.

وهنا، لا بد من الإشارة، إلى أهمية الحماية الحقيقية والفعلية لحقوق المدرس كموظف، لأن هذا الحرص من جانب الإدارة، يجعله في وضعية تفرض عليه احترام الواجب، في غياب أي مبرر للتملص منها.

رابعا : شروط نجاح الإنقاذ وانخراط شغيلة التعليم في الإصلاح

- ربط هذه الحقوق والواجبات، بمبدأي المكافأة والجزاء، مع توفير شروط ملائمة للعمل ؛
- تحسين ظروف العمل بتجهيز المؤسسات التعليمية ؛
- إعادة الاعتبار لمهنة التدريس بتحسين الأوضاع المادية والمعنوية للعاملين به ؛

- جعل التعليم مستقطبا للأطر الكفأة ؛
- وضع معايير موضوعية لتقويم المردودية، وإرجاع الاعتبار لدور اللجان الثنائية ؛
- ربط الترقية بالتكوين المستمر ؛
- منع الساعات الإضافية ؛
- وضع آلية لمحاربة التغيب ؛
- زجر الغش بكل أشكاله (الامتحانات، التنقيط....) ؛
- تفعيل منع التوظيف المباشر في القطاع ؛
- الرفع من دور آباء وأولياء التلاميذ، لإبداء الملاحظة والرأي في وضعية التعليم والتعلم الخاصة بأبنائهم ؛
- مراجعة الغلاف الزمني للتعلمات والمواد ومهام الأستاذ بالتعليم الابتدائي (المداومة) ؛
- تقوية المكانة القانونية والمعنوية للإدارة التربوية، بخلق إطار إداري ؛
- خلق تحفيز للعمل والاستقرار بالعالم القروي ؛
- إشراك واسع لنساء ورجال التعليم، في مناقشة وبلورة تصور حول الحقوق والواجبات المهنية والإدارية ؛
- إلغاء العديد من القرارات الترقيعية التي أقدمت عليها الوزارة في السنوات الأخيرة ؛
  - تخفيض حصص بعض المواد لسد الخصاص في الموارد البشرية ؛
  - ضم الأقسام لنفس الهدف، نجم عنه استفحال ظاهرة الاكتظاظ ؛
  - الحد من تزايد الأقسام المشتركة ؛
  - ظاهرة الأستاذ المتنقل بين المؤسسات ؛
  - ظاهرة المواد المتجانسة ؛
  - ظاهرة إعادة انتشار المدرسين.

خامسا : لضمان انخراط التنظيمات النقابية في التعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح ينبغي:

- الكف عن تفكيك، وتمييع العمل النقابي في القطاع من طرف الأجهزة الأمنية ؛
- تنظيم ممارسة الإضراب في القطاع.

فبراير 2008

وجهة نظر النقابة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الكونفدرالية الديمقراطية للشغل (ك.د.ش):

«واقع مهنة المدرس وسبل الارتقاء بها» [1]

علال بنلعربي
الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم
الكونفدرالية الديمقراطية للشغل (ك.د.ش)

تقديم

إننا أمام لحظة وطنية بامتياز، للتفكير في موضوع يعتبر من أخطر المواضيع في زمننا المعاصر، إذ يلقي علينا مسؤوليات جسام، يقتضي التعامل معه بإرادة وطنية متجددة، متجهة نحو المستقبل.

وهنا، لابد من الإشارة إلى أن المجلس الأعلى للتعليم، قد أصاب حينما اختار موضوع المدرس كموضوع مركزي في مداولاته هذه، باعتبار المدرس يشكل أساس إعادة بناء المنظومة التربوية وتطويرها، وهو الفاعل الحاسم في كل إصلاح منشود. وهو ما يتطلب توفير المناخ الملائم لأداء مهنته ورسالته على الوجه المطلوب.

سأتناول الموضوع ـ باختصار شديد ـ من خلال محورين أساسيين :

1. بعض عناصر تشخيص مهنة المدرس :
2. مقترحات

لكن أود، قبل ذلك، أن أشير إلى بعض الملاحظات :

الملاحظة الأولى : وتتمثل في الإجماع على عمق الاختلالات البنيوية، التي يعاني منها نظامنا التعليمي، رغم تعدد محاولات الإصلاح. إن هذه الاختلالات، قد تتحول إلى أخطار، تتجاوز تهديداتها المدرسة العمومية، لتهدد وحدة المجتمع وتماسكه، واستقراره.

الملاحظة الثانية: إن وضع بلادنا في سياق التحولات الكونية التاريخية، تفرض علينا

1- مساهمة نُشرت في الجزء الرابع الذي خُصص لموضوعة «**هيئة ومهنة التدريس**» ضمن تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2008. يُعاد نشرها كما هي بتاريخها الأصلي (2008) في دفاتر التربية والتكوين بموافقة السيد الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم ك.د.ش

بالضرورة كسبب رهان التكوين والمعرفة، كمدخل من بين المداخل الرئيسية للتنمية البشرية، وشرط للحفاظ على الوجود بأبعاده الترابية و الإنسانية والحضارية.

الملاحظة الثالثة: إننا مطالبون، اليوم، بمراجعة كل المقاربات والصيغ، التي أطرت مشاريع الإصلاح للحظات 1957 - 1964 - 1966 - 1970 - 1980 - 1999 إلى اليوم، والتي أدت إلى الإخفاق والانكسار، وهو ما يفرض إحداث قطيعة، مع كل التصورات، وطرائق العمل السلبية، التي أدت إلى هذا الوضع، الذي يعتبر نتيجة طبيعية لتطور غير طبيعي لنظامنا التعليمي، والغاية من ذلك كله هو :

أولا : التأسيس لتوجه جديد نحو المستقبل ؛

ثانيا : هو خوفنا الشديد من أن يجد المغرب نفسه في السنوات القادمة، يكرر نفس خيبات الأمل، ويطرح نفس الأسئلة، وينتابه نفس القلق والانشغال، ويتساءل فيه أبناؤنا مجددا لماذا هذه الصخرة / صخرة سيزيف تلازمنا؟

هكذا، فرغم الإمساك بعمق الاختلالات، من خلال الدراسات التشخيصية التي أنجزتها أو أشرفت عليها السلطات التربوية، ورغم توفرنا على وثيقة مهمة ـ الميثاق الوطني للتربية والتكوين كمرجعية ـ فإننا، لم نستطع ترجمة تصوراتنا إلى ممارسة ميدانية، ولم نستطع تفعيل ما تم تسطيره من برامج ومواثيق. ليتحول المشكل المركزي إلى معضلة التنفيذ، والمواكبة، والتقويم المستمر، وعدم توفير الآليات العملية للتنفيذ، والتحيين والنقد كمنهج للضبط، وآلية للتقدم والتطوير.

في قلب هذه المسافة، الفاصلة بين التصورات والخطابات التربوية الجديدة من جهة، والممارسة الميدانية من جهة ثانية، يوجد «المدرس»، محاصرا ومطوقا في وضع تربوي/تعليمي مرتبك ومختل.

في هذا السياق، نتناول الموضوع من خلال المحورين السالفي الذكر.

المحور الأول: بعض عناصر التشخيص

لن ندخل في تفاصيل التشخيص، إذ أصبحت معروفة في مجملها ومتداولة لدى المعنيين، على أن التشخيص، مهما كانت دقته وموضوعيته وواقعيته، لن يكون مجديا، ما لم يطرح البدائل، وسبل تجاوز المعيقات، كي نضع الآليات والوسائل، وتوفير إمكانيات الإنجاز والتنفيذ.

إن مهنة المدرس مؤطرة بمجموعة من السياقات منها :

1. سياق التربية والتكوين : وهنا نلاحظ غياب إستراتيجية وطنية في مجال التكوين الأساس، والتكوين المستمر مدى الحياة كواجب وحق للمدرس.
2. تدهور بنيات الاستقبال المادية والتربوية والثقافة، وضعف التجهيزات الأساسية، ووسائل العمل وظروف العمل القاسية مما يؤدي إلى تدهور الحياة المدرسية، خاصة في العالم القروي.

3. الوضع الاجتماعي : تراجع مكانة المدرس في المجتمع، بفعل تدهور وضعه المادي والمعنوي، نتيجة انهيار قدرته الشرائية وعجزه عن توفير أدوات المهنة، وانشغاله الكلي بهموم تدني مستوى عيشه.

4. تراجع المهن التعليمية، بفعل غياب الضوابط الإدارية، والتربوية، والتقويمية، لأداء مختلف الفئات.

5. غياب سياسة واضحة المعالم لولوج المهن التعليمية، ساهم في تعميق اختلالات المنظومة التربوية، في العمق، ويمس أدوار ووظائف المدرسة العمومية، كفاعل مركزي في وحدة المجتمع، وصيانة الذات، والمساهمة في الاندماج المجتمعي.

المحور الثاني: مقترحات

1. **ضبط إستراتيجية لتكوين مختلف أطر التربية والتعليم:** إن قصور مؤسسات تكوين الأطر وتراجعها، واستنفاد مهامها، رغم النقص المهول في مناصب الشغل بالقطاع، نتيجة المغادرة الطوعية، والتقاعد، والنمو الديمغرافي، واعتماد التوظيف العشوائي، إن هذا يفرض إنشاء المدرسة الوطنية للمهن التعليمية، بتوجه تربوي ومعرفي، ذي بعد تنموي، يؤهل المدرسة العمومية لرفع تحديات الألفية الثالثة.

   من هذا المنطلق، نؤكد على إجبارية التكوين وجودته، وربطه بالترقي، ليساهم في توفير الأطر الكفأة للمدرسة العمومية، في سياق التكوين المستمر المواكب للتطورات المعرفية التي يشهدها العالم، ويستجيب لحاجيات المغرب الآنية والمستقبلية. وهذا يتطلب إعداد مكونين ذوي مهارات عالية تناط بهم برامج التكوين والتكوين المستمر.

2. **التدقيق في معايير ولوج مهنة التدريس:** إن هذا التدقيق، هو مطلب وشرط لإصلاح المنظومة التربوية والنهوض بالعملية التعليمية. فمن غير المقبول، بالمطلق، ولوج المهنة بتعقيداتها، دون تكوين، وهو ما يطرح سؤال المسؤولية التربوية.

   - كيف نواجه الخصاص في هيأة التدريس؟

   إن ما تقدم عليه وزارة التربية والوطنية اليوم، ونخشى أن يستمر للسنوات القادمة، من توظيف مباشر، من غير تكوين جيد، سلوك لا تربوي، لأنه لا يعتمد المهنية والتكوين، ويسعى فقط لملء الفراغات الناجمة عن الخصاص. وهو ما لا يتماشى مع شعارات الإصلاح. ويكرس الاختلالات التي تعاني منها المنظومة ؛ لذلك يتوجب اتخاذ إجراءات حكومية استثنائية، لمواجهة هذا الوضع، بما يؤمن الحد الأدنى من التكوين التربوي، يساعد على أداء المهنة المعقدة.

3. **رد الاعتبار للمدرس:** إن تراجع مكانة المدرس داخل المجتمع، يفرض رد الاعتبار له، وذلك بالمعالجة الجادة والسريعة لأوضاعه المادية والاجتماعية، بالرفع في الأجور والتعويضات،

وتوفير شروط العيش الكريم، له ولأسرته، و توفير وسائل العمل، وظروف العمل بما يليق بطبيعة المهنة.

هنا نطلب من مكتب المجلس، حذف الفقرة الواردة في التقرير التي تتضمن «تحسين الأجور، والوضع المادي والاجتماعي لنساء ورجال التعليم» لثلاث اعتبارات :

- **الاعتبار الأول:** أن أجور الشغيلة التعليمية ظلت مجمدة لسنوات، كما هو الشأن بالنسبة لكافة الموظفين.
- **الاعتبار الثاني:** أن شبكة الأجور لم يتم إصلاحها لسنوات عديدة، وتقادمت مؤشراتها.
- **الاعتبار الثالث:** الترقية نفسها، لم تعالج بكيفية شمولية تحسين الأجور، مقارنة مع أجور بقية القطاعات، وحتى أجور بعض مؤسسات القطاع الخاص، وقياسا للواقع المعيشي ومتطلبات المهنة فإن أجور نساء ورجال التعليم لا ترقى إلى مستوى العيش اللائق. ولا تجعلهم في مأمن عن الحاجة.

هنا لابد من التأكيد على ضرورة رفع معاناة المدرس بالوسط القروي وذلك بـ :

- التحفيز المادي ؛
- توفير السكن اللائق ؛
- توفير المنح لأبنائه لمتابعة دراستهم الثانوية والعليا.

لأن ذلك، في منظورنا، سيساهم في استقرار المدرس، ليتحول ويحول المدرسة إلى مركز إشعاع وتنوير داخل الوسط القروي.

- توفير كرامة المدرس والمدرسة، وذلك بالاهتمام بالفضاء المدرسي، وتوفير شروط نظافة الأقسام وحرمتها، وتجهيزها بالماء والكهرباء والمرافق الصحية الضرورية.

إن حالة الاغتراب التي يعيشها المدرس والمتمدرس، ناجمة، بالأساس، عن اهتراء البنيات وهشاشتها، وغياب كل وسائل التنشيط الموازي، التي تربط المدرس والمتمدرس بالمؤسسة التعليمية.

إن الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية، يتطلب عدم حصر وظيفة المدرسة في التدريس كمهمة تقنية، تبتدئ داخل الفصل، وتنتهي بانتهاء العمل داخله، في حين أن الأمر يتجاوز هذا الحد، إلى تحويل المؤسسة التعليمية إلى فضاء ثقافي، ورياضي، وترفيهي.

4. **سلطة التربية:** إن رد الاعتبار للمهن التعليمية، يقتضي ضوابط تربوية وإدارية وتقويمية منصفة لأداء مختلف الفئات التعليمية، لأن الجودة داخل المدرسة، تفرض حكامة جيدة، يخضع لها كل المتدخلين في العملية التربوية، عبر وضع معايير شفافة، ومساطر واضحة ومعلنة مسبقا، ويخضع لها الجميع، على أن لا حكامة بدون مراقبة ولا محاسبة.

وردّ الاعتبار لمهنة التدريس والمدرسة، يفرض الاحترام التام والمطلق لحرمة المؤسسة، التي لا يجب أن تخضع إلا لسلطة التربية، ولسلطة التربية وحدها.

إن كل هذه الإجراءات، وغيرها من الإجراءات المقترحة من طرف شركائنا في الشأن التربوي، ستظل بدون جدوى، إذا لم تؤطرها ثقافة الانخراط الجماعي في الإصلاح، انخراط واع بأهمية ودقة الظرفية الوطنية في سياق التحولات الكونية الرهيبة.

وإذا لم تؤطرها ثقافة التوازن التام بين الحقوق والواجبات، بتدشين مرحلة جديدة، تعطي الأمل، وتعيد الثقة في إطار مشروع مجتمعي ديمقراطي/حداثي، يمتلك كل مقومات ومرتكزات مواجهة تحديات العصر وحقائقه.

فبراير 2008

وجهة نظر الجامعة الحرة للتعليم المنضوية تحت لواء الإتحاد العام للشغالين في المغرب (ا.ع.ش.م)

المدرس: مهامه ورسالته التربوية

الجامعة الحرة للتعليم
(ا.ع.ش.م)

غير خاف على أي متتبع مدى الاهتمام البالغ الذي أضحت تحاط به المسألة التعليمية ببلادنا، وخصوصا وضعية المدرسة العمومية، منذ إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، والذي دعا إلى جعلها، بالإضافة إلى مهامها التقليدية، فضاء للتنشئة والديمقراطية، والتشبع بقيم المواطنة، والتفاعل، والانفتاح على المحيط السوسيو اقتصادي والثقافي ؛ وبذلك، أعيدت إلى واجهة الاهتمامات الوطنية الكبرى، وأصبحت مثار تتبع ودراسات من طرف مختلف الفاعلين والمهتمين. هذا، وقد رافق هذا الاهتمام سياق مؤسساتي منفتح، يستقي مرجعيته من الاهتمام الملكي بالتعليم، وجعله أولوية وطنية بعد قضية الوحدة الترابية، إضافة إلى إصدار عدد من النصوص القانونية والتنظيمية، تنزيلا لمنظومة إصلاحية مست كل أوجه الفعل التربوي، في أفق إرساء استراتيجية تعليمية ترنو إلى تحقيق تنمية تربوية، تؤهل المؤسسات التعليمية للانخراط في التنمية الاجتماعية المستدامة، وذلك عبر تجديد الحياة المدرسية، باعتبارها مدخلا لتطبيق كل إصلاح ينهل من فلسفة الهوية الوطنية.

والمدرسة الوطنية المنشودة، ليست آلية تدبيرية وتربوية فحسب، بل مجال اجتماعي ديناميكي ومنفتح، يزاوج بين التعليم والتكوين والتربية، كشكل من أشكال ممارسة المواطنة وحقوق الإنسان، وترسيخ مبادئ الديمقراطية، وتعزيز الاستقلالية، واحترام التنوع الثقافي، والارتقاء بالوعي الفردي والجماعي، والعناية بالمشاريع التربوية وتطويرها، وتشجيع تعدد المقاربات البيداغوجية، وتوفير المناخ السليم للتمدرس، وتوفير فضاءات ملائمة كافية، وأيضا، وهذا هو الأساس، توفير موارد بشرية مؤهلة ومنخرطة تتحمل بصدق حجم المسؤولية المنوطة بها، وكذا نبل الرسالة التي تحملها، مزودة بالقدرة المعرفية والحنكة المهنية، تقدس الواجب، تواقة لامتلاك مهارات التواصل والإبداع والمبادرة.

فهل راهِن المدرسة المغربية يستجيب لهذه المعايير؟

الجواب موجود في سلسلة الإخفاقات المتواترة التي رافقت حزمة الإصلاحات المعتمدة. أمام هذه الوضعية ينطرح أمامنا سؤال تاريخي، كمسؤولين وفاعلين ومربين، هو كيف، ومتى، سيتوقف هذا النزيف الذي يسحب من رصيدنا الثقافي والتاريخي، وكذا من مقدرات شعبنا؟ وما السبيل إلى إحداث إصلاح وطني شامل، ينقذ مصير أطفال وشباب هذا المغرب العزيز، ومعهم المدرسة المغربية من براثن هذا الفشل المركب؟

وإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قد رسم صورة جديدة للمدرسة المغربية بأدوار وشعارات جذابة من قبيل، «المدرسة في قلب المجتمع والمجتمع في قلب المدرسة»، و دعا إلى جعلها ضمن أولويات الشأن الوطني والجهوي والمحلي، باعتبارها مشروعا مجتمعيا وفضاء منفتحا على الشركاء والفاعلين، وتزويدها بآليات تنظيمية مهمة، ترسخ الحكامة الجيدة، كمجلس التدبير والاستقلالية في التسيير، فإن الصورة الباهتة لمردودية المدرسة العمومية، والمنظومة التربوية بشكل عام، يفرض معاودة طرح السؤال حول ضرورة البحث عن مخرج عاجل، وليس من «الاستعجال»، لإخراج تعليمنا من هذه العتمة.

والمجلس الأعلى للتعليم، وهو يحاول تقديم قراءات مؤطرة بالتشخيص والتحليل عن وضعية المنظومة، وتقاسم هذه الرؤى مع المهنيين والمشرفين والشركاء، فإن اختياره لموضوع «مهام المدرس ورسالته التربوية» لمقاربة إحدى أبرز مداخل الاختلال في المنظومة، يأتي ليضع الأصبع على الجرح الحقيقي لهذه المنظومة، وهو إشكالية الموارد البشرية ؛ على اعتبارها المسؤولة المباشرة عن تقديم خدمة المرفق، المتمثلة في «التربية والتعليم».

ولاستجلاء كنه هذه الإشكالية، لابد من ملامسة مهام المدرس من زوايا متعددة، وتبيان رسالته المجتمعية وكذا الفضاءات والشروط الذاتية والموضوعية لممارسة المهنة، دون إغفال أهمية الاختيارات السياسية الموجهة لهذه العمليات، عسانا نقف على بعض الزوايا المظلمة والمضيئة في الحياة المهنية للمدرس، وكذا اقتراح حلول واقعية نراها، في الجامعة الحرة للتعليم، كفيلة بالإسهام في انبعاث المدرسة المغربية، واسترداد دورها التاريخي كقاطرة للتنمية.

المهام التقليدية للمدرس:

تتمثل المهام التقليدية للمدرس، إجمالا، في الآتي :

- تلقين المعارف والكفايات للتلاميذ، وفق المناهج والبرامج المقررة ؛
- مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الضرورية لتفتح ذواتهم وشخصياتهم.

مهام المدرس من منظور المدرسة الجديدة:

تستدعي المدرسة الجديدة، بالإضافة للمهام السابقة للمدرس، مهام واسعة وعميقة، تنهل من نبض المجتمع وسيرورة التحول في كل مكوناته، وهكذا نجد :

المدرس المنشط ـ المدرس، وتأخذ هذه المهام شكلا تفاعليا سواء مع سياقات المهنة أو تطور المجتمع.

لتأكيد حضوره الوازن في هذه السيرورة، ينبغي عليه:

- تطوير أنشطة مهمته على مستوى تنمية المعارف والمهارات، ونقلها بشكل جذاب ؛
- القدرة على التواصل والتبليغ الداخلي والخارجي، بطرق عصرية ؛

- القدرة على تعبئة الأطراف، سواء مجتمع القسم، أو أعضاء مشروع المؤسسة ؛
- التمكن من ابتكار أفكار ومقترحات، تنمي عمله في علاقته بكينونته أو محيطه ؛
- الانضباط لروح المهنة، المتجلي في حسن السلوك والأخلاق النبيلة، والحس الوطني وروح التضحية ؛
- تمثل مبادئ الحكامة التربوية ؛
- الإسهام في التعبئة الاجتماعية، وحسن الدعم للمدرسة ؛
- استثمار المبادرات والخبرات التعليمية، وجلب الموارد لإنجاح مشروع المؤسسة ؛
- السعي لتملك التقنيات الحديثة للتواصل ؛
- تجويد أدائه البيداغوجي، وإنماء رصيده المعرفي بالبحث والتكوين ؛
- التنشيط الفعال لمجالس المؤسسة.

بالرغم من جاذبية هذه الأوصاف، فإنها لا تفي لوحدها بالمطلوب، بل، لابد من إيجاد دعامات أخرى لا تقل أهمية عما سبق، ومنها على الخصوص :

- العمل على تجديد الصورة النمطية للمدرس في مخيلة المجتمع ؛
- إشراك المدرس، عبر تمثيلياته النقابية والجمعوية، في إعداد الإصلاحات التي تعرفها المنظومة، والقطع نهائيا مع اعتباره جهازا للتنفيذ فحسب ؛
- تمكينه من آليات تطوير مهاراته وصقل مواهبه، وعلى الخصوص، التكوين الأساسي المتين، والتكوين المستمر الهادف، وتيسير متابعته للدراسات العليا في تخصصه ؛
- تمثيله في أجهزة الحكامة بمختلف مستوياتها ؛
- تطوير أنظمة التحفيز، واحترام كرامته، والعناية بوضعه الاجتماعي، وحمايته من التعنيف المعنوي والمادي ؛
- تحسين شروط العمل، بتوفير التجهيزات الملائمة، والسكن اللائق للعاملين بالوسط القروي وتسهيل ولوجيته ؛
- الحرص على مواكبة القرب، والتأطير، والتقويم المستمر، من طرف الهيئة المختصة ؛
- مساعدته على الاندماج في محيطه ؛
- إيجاد آلية فعالة لحمل القطاعات الحكومية، والشركاء، على الوفاء بالتزاماتهم تجاه المدرسة العمومية، خصوصا بالوسط القروي، ونبذ الإهمال الملاحظ.

بالعودة إلى واقع المنظومة، نجد أن ضعف الانخراط المجتمعي، الرسمي والمدني، وتراكم المشاكل المزمنة نتيجة سنوات من التدبير العشوائي والإخفاق في ترتيب الأولويات، عجّل بفشل هذه الوضعيات الإصلاحية، التي تساقطت أوراق مواعيدها الواحدة تلو الأخرى، قبل أن يحل البرنامج الاستعجالي ضيفا خفيفا على المنظومة، ويغادرها ضيفا ثقيلا، وبتكلفة أكبر هذه المرة، حتى ترك المتتبع للشأن التعليمي يطرح السؤال : هل جسم المنظومة معتل إلى هذه الدرجة، ويستعصي على العلاج والإصلاح؟

لكن، من منظورنا في الجامعة الحرة للتعليم، أن الرهان لم ينته بعد، وبإمكان رجل التعليم، مهما كان موقعه، قادر على رفع التحدي، خصوصا أمام دعم جلالة الملك، والحكومة، والمؤسسة التشريعية، وثلة من الغيورين على هذا الوطن، والنهوض من جديد كالطائر الأسطوري «الفنيـق» الذي يستفيق من رماده، ومن هنا تفتح نافذة نطل منها على رسالة المدرس في مجتمعنا .

إن المنظمات الدولية المهتمة بمسألة التعليم كرافد من روافد التنمية البشرية، ومهما كانت خلفياتها السياسية، تصنف المغرب في أسفل المراتب، وهذا يسيء إلى بلد، يمتد تاريخه إلى عشرات القرون، ويزخر بالفقهاء والعلماء والفلاسفة والزوايا، بل كان منارة لتصدير العلم والدين، شمالا إلى حدود فرنسا، وجنوبا إلى تخوم السودان، وحديثا لا تخلو منظمة عالمية مختصة من خبير أو عالم مغربي من العيار الثقيل. لكن، بالمقابل، وللأسف، تتحدث اليوم التقارير الرسمية والدولية عن وجود 12 مليون مغربي يعانون من الأمية السوداء «الجهل بالقـراءة والكتابة والحساب»، أي 30 % من الشعب أمي، مع انتشار مرعب لهذه الظاهرة بالوسط القروي، وخصوصا النساء، مع الحديث عن المغرب الرقمي، وبرنامج جيني، وغيرها من البرامج الفلكية، يضاف إلى ذلك، وجود مليون طفل خارج المدرسة، وأعداد هائلة تتسرب سنويا، رغم محاولات مشروع E1P5 بالبرنامج الاستعجالي الذي حاول محاربة الهدر المدرسي، وتجفيف منابع الأمية بمبادرات عدة فشلت في مجملها، هذا دون الحديث عن بنية تحتية متردية.

إذن، أمام هذه الصورة التي توجد عليها وضعية التعليم ببلادنا، وتعيق بشكل كبير كل فرص الرقي ؛ لكون التنمية البشرية اليوم، لم تعد تقاس بالناتج الوطني الخام، بل بمؤشرات عديدة، وفي مقدمتها التعليم والتمدرس، فعامل الأمية عاجز عن التعامل مع أدوات الإنتاج المتطورة، وبالتالي تطوير الإنتاج.

ونحن في قطاع التربية الوطنية، ومهما كان موقعنا، نحس بقدر كبير من المسؤولية تجاه هذا الوضع، وخاصة المدرس الذي تعلق عليه غالبا كل نتائج إفلاس المشاريع الإصلاحية، مع العلم أنه بدوره ضحية إختيارات سياسات خاطئة. لكن ومهما يكن، فالمدرس، وكما عودنا دائما، لا يخلف وعده ولن يتخلى عن رسالته الوطنية، التي سطر من خلالها أروع صور النضال والتكافل الاجتماعي عبر التاريخ الحديث لبلادنا.

لذلك فالرسالة التي يحملها المدرس اليوم، هي في حجم الأمانة التي أناطها الله سبحانه وتعالى بالسماوات والأرض والجبال، فأبين أن يحملنها فحملها الإنسان.

فالمدرس اليوم، لم تعد مهمته تقتصر على نقل المعرفة وتربية النشء، بل رسولا بالفعل، يحمل على عاتقه رسالة الخلاص من الجهل والتخلف، وتحرير الإنسان من الأمية، وتكريمه، وتنوير طريقه، وتوجيهه نحو العيش الكريم والمشاركة الفعالة لتطوير بلده.

هنا يعود بنا التاريخ إلى استحضار تضحيات الجيل الأول من رجال التعليم، الذين وضعوا اللبنات الأولى لمقاومة المستعمر، وقادوا مرحلة بناء الوطن العائد من الاحتلال، ثم أسسوا لمرحلة الإصلاح السياسي الذي نقطف ثماره اليوم، وكان الثمن غاليا دفعوه من أرواحهم وحرياتهم وأرزاقهم، قبل أن يتم التبخيس الممنهج للمدرس الذي مسه في مجهوداته، ووضعه الاجتماعي، ومحاصرته بكل الوسائل، لكي تخبو جذوة نضاله، وتفتقد معه المدرسة المغربية بريقها، ويبدأ زمن الانحدار نحو الأسوأ على كل الأصعدة. حتى أضحت بعض السلوكات المشينة لصيقة بصورة المدرس نذكر منها :

- الاحتيال على أداء الواجب ؛
- هدر زمن التعلم المخصص للتلميذ ؛
- الغياب المتكرر، والغياب الذكي بالوسط القروي ؛
- تضخم وعاء الدروس الخصوصية على حساب الواجب، وما يرافقها من مظاهر الإجهاز على تكافؤ الفرص.

إن الجامعة الحرة للتعليم تربأ بالمدرس عن هذه السلوكات، وتستشعر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، لكونه يمارس مهنة غير عادية، تتطلب روحا وثابة، ونفسا طويلا، وتهيب به إلى تشريف مهنته، وتتبنى الدفاع عن قضاياه المشروعة، وتواكب وتأثر سيرورته المهنية، وتضحي بالغالي والنفيس من أجل كرامته، لأنها من كرامة الوطن.

نونبر 2012

وجهة نظر الجامعة الوطنية لموظفي التعليم المنضوية تحت لواء الإتحاد الوطني للشغل بالمغرب (ا.و.ش.م)

مهام ورسالة المدرس وضرورة التجديد التربوي

عبد الاله دحمان
نائب الكاتب العام
للجامعة الوطنية لموظفي التعليم
الإتحاد الوطني للشغل بالمغرب (ا.و.ش.م)

تقديم

لقد شكل التعليم قبيل مغرب الاستقلال وبعده، القضية الوطنية الثانية بعد الوحدة الترابية، ورغم تعدد المقاربات الاصلاحية منذ إنشاء اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1957، انتهاء إلى اعتماد عشرية إصلاح المنظومة التربوية التكوينية، الرامية الى أجرأة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المدعوم بالتوافق الوطني، وما تخللها من ضخ نفس جديد، سمي برنامجا استعجاليا، غايته كانت استدراك التأخر الذي طال إيقاع هذا الإصلاح، بقيت حصيلة المنظومة التربوية ومردوديتها سقف الداخلية، بعيدة عن الانتظارات المجتمعية، ودون سقف الاصلاح المنشود، وهو ما زكته التقويمات الدولية والوطنية وتقارير المراكز والجمعيات المتدخلة في المنظومة التربوية التكوينية ؛ حيث رسمت هذه الأخيرة خارطة طريق هشاشة مردودية نظامنا التربوي، خصوصا على مستوى نوعية الكفايات المرصودة على مستوى الغاية من تدريس القراءة والحساب. وازداد القلق أثناء عقد المقارنات بين نظامنا التربوي وأنظمة تربوية شبيهة لنا، رغم الإمكانيات المادية واللوجستيكية التي رصدت لآخر إصلاح «للبرنامج الاستعجالي».

هذه الوضعية التشخيصية، التي آل إليها واقع التربية والتكوين ببلادنا، وبالنظر إلى أهمية وأولوية إصلاح قطاع التربية والتكوين الذي يعتبر دعامة أساسية في مؤشرات النمو والتنمية، تطرح بشدة مسألة فتح نقاش عمومي، مؤطر بشكل جماعي، يرنو إلى بلورة مبادرة وطنية تجديدية حول النظام التعليمي بالمغرب، حتى نقف على أهم الأسباب الذاتية والموضوعية المشكلة لأزمة التربية ببلادنا، لنحدد بعدها مداخل تجاوز هذه الازمة.

واستنادا إلى ما سلف، فإننا نعتزم مطارحة فكرة التجديد التربوي، من خلال الوقوف على الحالة الراهنة للنظام التربوي، كما رست بعد أجرأة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي، وتشخيص المجلس الأعلى للتعليم، وغيره من المؤسسات، التي حاولت ملامسة راهن المنظومة التربوية والتكوينية، في أفق تقوية مردوديتها الداخلية، وإعادة الثقة في المدرسة المغربية بشكل عام.

اليوم، وأمام سياق تحولات الربيع العربي، يجب على النظام التربوي المغربي أن يجدد أسئلته في ماهية ووظيفة نظامه التربوي، وعلاقته بالمجتمع المغربي، بل وإعادة صياغة منظومة اشتغال مكوناته، وفي مقدمتها، تحديد أدوار جديدة للمدرس، ورسم رسالته التربوية الجديدة، سيما ونحن اليوم، أمام مسار راكمت من خلاله المنظومة التربوية الكثير من تجارب الاصلاح، مما سيتوجب إعمال آلية التحديث التربوي، أو التجديد التربوي.

I. المنظومة التربوية وحتمية التجديد

لقد تعددت أسباب الحاجة إلى تجديد النظام التربوي المغربي، وتكييفه مع مستجدات العصر التربوي، خصوصا مع ما يشهده المغرب، اليوم، في تفاعله مع المحيط الاقليمي والدولي، من تحولات تمس جوهر الانسان، وسائر البنيات الثقافية والاجتماعية والثقافية والمؤسسات التي تنبثق عنها. إن التحولات العالمية اليوم، تسندها دينامية كبرى أخرى مصاحبة، مرتبطة بسيادة المعرفي في ظل التقدم التقاني والسرعة غير المسبوقة في تداول المعلومة واستثمارها، وثورة المعلومة وسيادتها، إلى جانب تحول نوعي في منظومة الاتصال، في زمن تتجه فيه حركة العالم نحو نمذجة الشعوب، وترويضها واجتثاثها من خصوصياتها الحضارية ؛ وهو ما اصطلح عليه بـ «العولمة»، أي فرض نموذج أحادي وتعليب الشعوب داخله. مما يطرح على الأنظمة التربوية تحديد وظيفة اشتغال مؤسساتها التعليمية، للحفاظ على تميزها التاريخي، وخصوصيتها الحضارية، في زمن موسوم، كذلك، بتفاعلات داخلية مرتبطة أساسا بتزايد وتيرة نمو قاعدة السكان، وما يطرح ذلك من تحديات على مستوى توفير العرض التربوي (تطوير البنية التحتية للتمدرس، تعميم التمدرس، تعليم المرأة...) ، ناهيك عن الاستجابة لإشكالات من قبيل : تراجع الاقتصاديات الوطنية، والحاجة الى إنجاز تحول ما على هذا المستوى، أضف إلى ذلك ما مس الأسرة من تحول على مستوى تموقعها في النسيج المجتمعي، وتراجع دورها لصالح مؤسسات أخرى (الشارع، الإعلام ...). فكل معطيات هذا السياق، تفرض اليوم على النظام التربوي تكييف أدواره، وتجديد بنياته، من أجل وظيفة مواكبة للتحولات، وتلبي ضمان تعليم يستجيب لحاجيات مجتمعه، ويتفاعل مع إشكالاته، ويتطور بنفس إيقاع تطور مجتمعه. مما يعني التفكير في نظام تربوي تجديدي يوفر ثقافة الجودة، وتحكُمه مرجعية التخطيط، المبني على منهجية إشراك جميع الفاعلين ؛ نظام، تقوده إدارة تربوية عصرية، مخول لها دور الريادة والقيادة، وليس فقط التدبير ؛ نظام، يكرس الإبداع، يغرس إمكانات التعلم الذاتي، بل الحاجة اليوم أضحت ماسة إلى نظام تربوي مخرجاته تقود إلى إرساء دعائم التنمية، مما ستعيد معه المدرسة المغربية علاقتها بالتنمية بمفهومها الشامل. كل هذه الأبعاد تستلزم تدقيق مفهوم التجديد التربوي الذي نريده ونصبو اليه.

1. مفهوم التجديد التربوي

إن التجديد بمفهومه العام، لا يعني الانتقال الجذري من وضع إلى وضع آخر، دون روابط اتصال أو جسور ترابط. إن الاتصال التجديدي الذي نريد، هو تجديد في مكونات النظام التربوي

الحالي، وظائفه، وما تقتضيه عملية التجديد من إحداث للقطائع الممكنة والضرورية ؛ أي إنجاز تجديد تربوي من خلال إبداع حلول، واختراع أساليب جديدة لإصلاح ما يمكن إصلاحه، من داخل النظام التربوي الحالي، أي اعتماد منهجية الابتكار والتطوير، بما يقدم دعما لحل مشكلات التعليم بشكل نتحرر فيه من نمطية المقاربات السابقة.

فمضمون التجديد التربوي الذي نسعى ونأمل أن تتبناه السلطة التربوية بالمغرب، هو التجديد الذي يحدث تغييرا شاملا في بيئة التعليم وبنياته، ويدفع به إلى إحداث المغايرة في الوظيفة، بما يضمن تقديم خدمة تربوية عمومية، يكون لها جدوى في المستقبل ؛ أي جعل النظام التربوي موسوم بالجدة، وقابل لاستقبال الاصلاح، وله القابلية للتغيير والتكيف مع المستجدات والتحولات المجتمعية، بل وأن يفعل فيها بشكل جدلي، ويساير إيقاع تطورها. هذا المفهوم وحده القادر على تحسين النظام التربوي برمته، أو، على الأقل، رفع كفاءته وتقوية نجاعته وفعاليته، وتأهيله لمواكبة أحوال المجتمع المغربي المتحرك.

2. أي تجديد لأي نظام تربوي وبأي مرجعيات ؟

إن التجديد التربوى ليس وصفة جاهزة للتناول، بل هي محاولة ابتكارية، مبنية على تشخيص لحالة النظام التربوي الحالي، ولسياقات اشتغاله، بل هي محاولة للإجابة على طبيعة التحديات التي تفرزها دينامية النظام التربوي نفسه، بحيث تختلف دوافع التجديد التربوي، بالنظر إلى البيئة التي يوجد فيها هذا النظام أو ذاك، والتي تحكمها تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية خاصة، تسم النظام التربوي وتحدد، بشكل حاسم، وظيفته، وطبيعة الحاجيات التي يجب أن يستجيب لها ؛ مما يجعل التجديد التربوى يتجه كما سلف إلى استهداف جزئية معينة من النظام التربوي، من قبيل، إصلاح البرامج والمناهج الدراسية، الكتاب المدرسي، أو إعادة النظر في طبيعة الاختيارات والهندسة البيداغوجية، أو من قبيل تحيين مواصفات المدرس وعدته التربوية، من خلال إخضاعه لتكوين يلبي احتياجاته التكوينية، أو من خلال إحداث تغيير شامل فى بنى النظام التربوي.

ولا يمكن للتجديد التربوي أن يؤدي الهدف منه، إلا بتشخيص دقيق، يحدد المواطن المستهدفة بعملية التجديد. ثم لابد للتجديد التربوي أن يسند بمرجعيات بحثية لخبراء التربية، وأن يتم إشراك المعنيين بقطاع التربية، حتى يكون لهم دور في طبيعة التجديد التربوي المنشود. كما لابد أن يكون هذا التجديد محكوما باستحضار الوعاء التاريخي للانسان الذي سنستهدفه بالعملية، مع ضرورة تمثل التجارب الناجحة فى التجديد التربوى، كما أنجزتها الدول الرائدة في هذا المجال «ماليزيا وفلندا ...».

فالتجديد التربوي لايمكن استيعابه، إلا كعملية لتطوير النظام التربوي، وتأهيله عبر مراحل، لمواكبة تحولات المجتمع ؛ أي التجديد التربوي ليس مقاربة تنجز التجديد بطفرة واحدة، بل التجديد التربوي لا يتحقق، إلا بانجاز التراكم المفضي إلى التحول، والتغيير الطبيعي في بنية اشتغال النظام التربوي، خصوصا وأن التجديد التربوي قد تواجهه صعوبات، مرتبطة بعدم إجراء

مقاربة شمولية لكافة اشتغال النظام التربوي في الميدان، وليس على مستوى منظومة تفسيره نظريا. ثم لابد أن يكون التجديد قناعة جماعية، تضمن انخراط الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية التعليمية، وإلا لن يلج الاصلاح، أو التجديد، غرف التحصيل الدراسي، وسيبقى يؤثث الخطاب الرسمي حول التجديد، دون أي تبنّ في الممارسة التربوية كفعل يومي. بحيث لن تكون للتجديد التربوي جدوى، في ظل ندرة الموارد البشرية المخصصة لقطاع التعليم، وما يترتب عنها من ظواهر سلبية (الأقسام المشتركة، الأقسام المكتظة، التكرار، الهدر المدرسي ...) ، تنخر المؤسسات التعليمية في بنيتها، وتعيق وظيفتها.

إن التجديد التربوي الذي نرتضيه لمنظومتنا التربوية، لابد وأن يتم وصله بمسارات التنمية، في إطار استراتيجية وطنية نسقية، تراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يعيشها المجتمع، وتستجيب لحاجيات هذا الاخير.

3. مجالات التجديد التربوي

إن مجالات التجديد التربوي متعددة ومتنوعة، ولا يمكن حصرها، ولن تستقيم جهود الاصلاح إلا بتدقيق هذه المجالات التي سيتم استهدافها، والتي يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال فقط، وليس الحصر :

- الحسم في مرجعيات وخيارات السياسة التعليمية المتبناة، والابتعاد عن التوافق / التواطؤ الذي يؤجل الاشكالات عوض الحسم معها ؛
- تحديد المطلوب من النظام التربوي في علاقته بالمجتمع ؛
- إعادة النظر في منهجية ومضمون تكوين المدرسين والمدرسات، سواء على مستوى التكوين الأساس، أو المستمر، من خلال تحيين كفايات المدرسين لتساير المستجدات التربوية ؛
- مراجعة البرامج والمناهج، ووضع منهجية للمراجعة المرنة، كلما بدت الحاجة لذلك، لمضامين التعليم ؛
- استدماج تكنولوجيا التعليم وتعميمها ؛
- إعادة النظر في منهجيات التقويم ونظام الامتحانات ؛
- التحرر من الخريطة المدرسية، وخلق شروط تعليم النجاح ؛
- وضع استراتيجية للإعلام المدرسي، وتوسيع وعاء التوجيه ؛
- توفير البنيات الأساسية لتجديد طرق التدريس ؛

هذه المجالات، وغيرها، يمكن للتجديد التربوي أن يستهدفها، مدعوما بالتشخيصات التي مست النظام التربوي المغربي، ووقفت على إشكالاته ومعضلاته، وقدمت أفقا لمعالجة أعطابه. لكن،

في اعتقادنا، يبقى المدخل الأساس لتأهيل المنظومة التربوية، حتى تتصدى لأدوارها الجديدة، هو مدخل النهوض بالمدرس، وتحديد مهامه الجديدة المبنية أساسا على استيعاب تام لرسالته التربوية.

II. مهنة التدريس (دور المدرس ورسالته التربوية)

إن مهنة التدريس، كسائر المهن الأخرى، تحتاج إلى تكوين المدرسين والمدرسات وتأهيلهم، قبل ولوج ميدان التعليم، ثم مواكبة تكوينهم وفق طبيعة المستجدات التربوية ؛ بحيث على التكوين، بمفهومه العام، ألا يقتصر على الصفات العامة المشتركة، أو على بعض الفروق التكوينية المرتبطة بالحاجيات التكوينية الخاصة، بل يحتاج إلى أن يطبق النظريات، والمعارف، والعلوم النظرية في مواقف عملية واقعية، تحت إشراف فني خاص وممهنن ؛ أي أن يتم التركيز على إكساب المدرسين صنعة ومهنة التدريس، وليس فقط التركيز على البعد المعرفي في التكوين، وهو ما يستلزم وضع هيأة التربية والتكوين في سياق التدريب العملي، أو التربية العملية، وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

1. أن يدرك المدرس ما تتوفر عليه سحنته الحقيقية من قدرات وصفات، ويعمل على تنميتها وبلورتها بل وصقلها ؛

2. أن يطبق، عملياً، ما درسه في التربية وعلم النفس، أي التركيز على البعد التطبيقي، دون تضخيم للجانب النظري ؛

3. أن يشعر بالانتماء لمهنة التدريس، من خلال افتخاره بمهنته، مما يتطلب جعل قطاع التعليم قطاع جذب وإغراء ؛

4. أن ينضبط المدرسون للتوجيهات الرسمية، دون وقوع في أسرها، مما يفتح باب الإبداع والتنوع في اختيار البرامج والمناهج والمقاربات البيداغوجية ؛

5. مد المدرسين بالعدة البيداغوجية والديداكتيكية اللازمة، لتعزيز كفاية حسن التصرف في المواقف الصعبة ؛

6. تعزيز الانتماء لتوجهات النظام التعليمي واختياراته ؛

7. فتح باب النقد المتبادل بين الأسرة التعليمية، أي التعامل مع القطاع بروح نقدية، تدفع في اتجاه النمو والتطور.

أ ـ تكوين المدرسين : أي مضمون، أية أهداف ؟.

إن قطاع التربية والتكوين، اليوم، وفي ظل المد الجارف لمفاهيم العولمة على المستوى المعلوماتي والتكنولوجي ...، وسيادة مفاهيم من قبيل مجتمع المعرفة، واقتصاد المعرفة، أصبح يتجاوز، في وظيفته وأدواره، حدوده التقليدية وأدواره التاريخية. وعندما نتحدث عن التعليم اليوم، فإننا نقصد بالإضافة إلى التعليم المدرسي الأكاديمي بكل مستوياته، الجوانب الثقافية، الاجتماعية، الإعلامية، التكنولوجية والإلكترونية... الخ، أي ربط التعليم بكافة مناحي الحياة ككل. وبالتالي لم

يعد ميدان التربية والتكوين، يحتمل الوظيفة التقليدية، التي تختزله في «مجرد أداة بسيطة لنقل المعلومات إلى الآخرين، وليس مجرد إطار ترسخ فيه قيم الولاء والوطنية والاعتزاز بالتراث والذات والتفاعل مع الغير، وليس فقط مجرد نظام يتم بموجبه تأهيل أفراد ليحصلوا على شهادات ومعلومات، تمكنهم من شغل مناصب، وممارسة أدوار معينة داخل المجتمع، وليس، كذلك، مجرد عمل يقوم به نظام تعليمي يحتوي على إدارات، وأساتذة، وطلبة، ومناهج، ومعارف، وكتب، ووسائل، ومناخ تعليمي مناسب، من أجل تخريج مهنيين أو مهندسين أو أطباء أو أساتذة وغيرهم ..» ولكن القطاع اليوم، هو في صلب التحولات الكونية، المبنية على العولمة والثورة التكنولوجية ؛ إذ، دون استثمار ثمراتها، تفقد المجتمعات أدوارها ورسالتها، وغائية وظيفتها. فالتعليم، في الدول المتقدمة، هو ضمان استمرار هيمنة قوتها العسكرية، والتقنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والفكرية، والحضارية، والتكنولوجية، والمعلوماتية ؛ وعليه، فالتعليم اليوم يقود عمليا، أو ينبغي له أن يقود، ويدير حركة الاجتماع الحضاري للمجتمعات. بل أصبح، في بعض الدول، مركز الفاعلية الحضارية، والتمكين الحضاري للشعوب، وهذا ما يفسر الميزانيات الضخمة التي تصرف على التعليم والاستثمار فيه. وهنا، تبرز أهمية مسألة إعادة النظر في دور المدرس ورسالته، أي استحضار مسألة التجديد التربوي في عموميتها وشموليتها، بما يجعل موضوع التعليم، وفلسفته، موضع تساؤل وزحزحة، من خلال إعادة المراجعة للمفاهيم المؤطرة للنظام التربوي، ولدور المدرس ورسالته. فالمراجعة الشاملة لمكونات النظام التربوي، ليست عملا اختزاليا، أو تلبية لضغوط الخارج والداخل، بل هي ضرورة مجتمعية تعبر عن النضج والتطور الطبيعي لوعي المجتمع، ولمؤسساته التربوية والتعليمية ؛ بحيث مطلب التغيير والتجديد هو حاجة مجتمعية، تبرز من داخل حراك المجتمع، ولا دور للخارج وإملاءاته فيها. في هذا السياق المفعم بالقناعة، المعبر عنها بضرورة توفر الشرط الداخلي كداعم لأي تجديد تربوي منشود، تبقى الحاجة ملحة إلى مراعاة تأثر قطاع التربية بالسياق الدولي، كما بالسياق الداخلي، وبناء عليه، لابد من استحضار العوامل السياسية، والثقافية، والاجتماعية، والنفسية، والعلمية، والتقنية المستجدة، والتي تفرض شروطا جديدة على التعليم المعاصر، وبالتالي تفرض على المدرس تجديد أدواره، وتحديد رسالته بكل وضوح .

ب - كيف يمكن الارتقاء بالمدرس وتأهيله لمجاراة التحديات وإنجاز التكيف:

يمكن الإجابة عن هذا التساؤل المركزي، عبر طرح ثلاثة أساليب، يمكن بموجبها أن تتم عملية تأهيل المدرسات والمدرسين، وإعدادهم لممارسة أدوارهم الجديدة والطبيعية، وتفعيل رسالتهم داخل النظام التربوي من خلال :

1. **التأهيل، أو التكوين الأساس:** وهو التكوين الذي نعدّ فيه المرشحين لممارسة مهنة التربية والتكوين «التدريس»، من خلال تعزيز كفاياتهم الأساسية، اللغوية والعملية والتربوية، قبل أن يخوضوا العملية التعليمية ؛ أي تزويدهم بالتكوين الأساس الذي تتطلبه الممارسة التربوية، وعمل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وكليات التربية.

2. **التكوين المستمر، أو التدريب المواكب:** ويقصد به التكوين المواكب للتحولات البيداغوجية

والمستجدات التربوية، إذ لايمكن أن لا تتم عملية تحيين كفايات المدرسين وتجديد الفكر التربوي المؤطر لممارستهم التربوية، أي مواكبة التكوين لعملية تأهيل المدرسين، وهم في وضع مزاولة، مثل الدورات التدريبية/ التكوينية.

3. **التطوير:** ويقصد به إعداد المدرسين لمواجهة تحديات المستقبل، التي تعترض مزاولتهم لمهنة التدريس، أي استهداف ما يمكن من المساهمة في تنمية شخصية المدرس، وتحيين معلوماته وقدراته العلمية والمهنية، وإرساء منظومة للتواصل ووسائط ذات علاقة بمجالات عمل المدرسين.

الخاتمة

يبقى أن أهم مجالات إعداد المدرسين وتأهيلهم مهنياً، مرتبط بالمنزلة التي نوليها لمسالة التكوين والتأهيل، التي لها مكانة هامة، وذات تأثير في المسار العملي للمدرسين، حيث تأتي أهميتها من أهمية المدرس نفسه ودوره في العملية التعليمية / التعلمية ؛ فبعض الدراسات التربوية، تشير إلى أنّ دور المدرس، يؤثر بدرجة قد تصل في الإحصائيات إلى 60 % من التأثير في تكوين المتعلمين، بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية بـ 40 % من التأثير. ومما لا شك فيه أن إعداد المدرس، لابد أن يشتمل، في حده الأدنى، على ثلاثة عناصر أساسية : التأهيل اللغوي المناسب، ويتطلب ذلك توافر الكفاية اللغوية المناسبة إزاء المهارات المختلفة ؛ تملك المعارف اللسانية النظرية والتطبيقية العامة والخاصة بالموضوع الهدف ؛ الإعداد التربوي، بما يعنيه من تزويد الدارس بما يحتاج إليه من معلومات تتعلق بطرائق التعليم.

إن أداء المعلم ودوره، في ظل واقع كوني متحول، ومطبوع بدينامية التغيير، يدعونا بشكل ملح إلى مراجعة الإطار الفلسفي، التي تنتظم داخله السياسة التعليمية المحددة لدور ورسالة المدرس، هذه المراجعة اليوم، تقتضي تجديد البنيات الأساسية للمنظومة التربوية، وفي مقدمتها تفعيل الأدوار الجديدة للمدرسين في سياق متغير، مما يستلزم، وضع رؤية تخطيطية، ومنظور حضاري محكوم بإستراتيجية تنتظم داخلها هذه المراجعة، دون إهمال لاقتناص الوعي المطلوب بطبيعة تحديات المرحلة، ودقة المنعطف الموسوم بالإنجازات الحضارية في المجالات التقنية، والمعلوماتية، والتكنولوجيا الحديثة وتداعياتها على المجتمع.

نونبر 2012

وجهة نظر الجامعة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الإتحاد المغربي للشغل (ا.م.ش)[1]

امحمد غيور
الكاتب العام للجامعة الوطنية للتعليم
الإتحاد المغربي للشغل (ا.م.ش)

تقديم

بداية، أن أتوجه بالشكر الجزيل لكل مكونات المجلس الأعلى للتعليم، وأحيي الجميع على تبني هذا الورش التربوي، الذي نحاول من خلاله، فتح قنوات الحوار، والتداول في قضايانا التعليمية بشكل مسؤول وبرؤية تشاركية بناءة.

وإذ نثمن اختيار هذا الموضوع : «مهنة وهيئة التدريس»، فإننا نعتبر ذلك مدخلا أوليا لتشخيص واقع منظومتنا التربوية، والبحث عن كل ما من شأنه أن يرقى بالقطاع الى ما هو أفضل.

إننا على مشارف نهاية عشرية الإصلاح منذ بداية تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهي مناسبة سانحة لتقييم ما يجب تقييمه، والدفع بوثيرة الإصلاح نحو ما نأمله جميعا لتعليمنا.

هناك اعتبارات عديدة، تفرض اليوم إعادة النظر في كثير من اليقينيات التربوية، فالتحولات العميقة التي يعرفها المجتمع المغربي والتي تمس بنياته وقيمه، إضافة الى العولمة الجارفة، تجعل من الضروري التفكير الجدي في صياغة رؤى جديدة، تتلاءم والمعطيات الحديثة، وتنسجم مع الأهداف والغايات والمرامي التي نريد تحقيقها.

تتفق علوم التربية اليوم، على اعتبار أن مهمة التدريس عرفت تحولا في دلالتها، انطلاقا من الأدوار الجديدة التي أصبحت موكولة للمدرس.

فالتدريس، باعتباره عملية تفاعل بين طرفين رئيسين هما المدرس والتلميذ، وسيلته الفكر والحواس والوجدان واللغة، هو علم تطبيقي، يتأسس انطلاقا من عملية تربوية هادفة شاملة، تستحضر مكونات العملية التعليمية التعلمية، بما فيها المدرس، والأسرة، والإدارة التربوية، والفصل الدراسي، والمحيط، لتحقيق أهداف تربوية منشودة.

التفكير في مهنة التدريس والتكوين انطلاقا من الأدوار التي يقوم بها المدرسون، الذين يشكلون 50 في المائة من موظفي الوظيفة العمومية، وارتباطا بالإشكاليات التي تطرحها المهنة في

1- مساهمة نُشرت في الجزء الرابع الذي خُصص لموضوعة «هيئة ومهنة التدريس» ضمن تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها لسنة 2008. يُعاد نشرها كما هي بتاريخها الأصلي (2008) في دفاتر التربية والتكوين بموافقة السيد الكاتب العام للجامعة الوطنية للتعليم ا.م.ش

علاقتها بمجالات عديدة، يصبح من الضروري البحث عن صيغ وإجراءات ملائمة لتفعيل مبادرات الإصلاح التي أقرها الميثاق، عن طريق أجرأة عدد من بنوده التي تنتظر التفعيل.

وفي اعتقادنا، أن تجديد المدرسة المغربية، مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف المتدخلة في الشأن التربوي، غير أن زيادة هذا التجديد تبقى في المقام الأول مقترنة بجودة عمل المدرسين والمدرسات والمكونين والمكونات، فذلك ما أكد عليه الميثاق في دعامته 13، مما يوضح جسامة المسؤولية الملقاة على هيئة التدريس. ومن هنا، ضرورة رد الاعتبار لهذه الهيئة، كموارد بشرية، تستدعي الاهتمام والرعاية والتكوين، حتى يسهل عليها الانخراط في كل عملية إصلاح.

تمهين التدريس

لا يمكن النظر الى التدريس، كمهنة منعزلة عن باقي مكونات تساهم بدرجة أو بأخرى في تشكيل احترافية مرغوبة عند المدرسين، فالمهنية كمرادف للجودة في الأداء، وكإتقان لبيداغوجيات، تتفاوت حسب الوضعيات، تكون المعيار الضامن لسيرورة المنظومة التربوية، وارتقائها، وإصلاحها.

غير أن هذه المهنية، تصطدم بإشكالات بنيوية، ناتجة عن طبيعة هذه الفئة غير المتجانسة، حيث يمكن أن نلاحظ فيها تفاوتا على مستوى :

- الفئة العمرية، بين من هم شباب، ومن هم على مشارف التقاعد ؛
- الموقع الجغرافي، بين من يشتغلون في المدار الحضري، أو القروي، أو الجبلي.
- تفاوت على مستوى التكوين، أربع سنوات، سنتين، سنة واحدة، أو دون تكوين، كما حدث مع التوظيفات الأخيرة.
- تفاوت مؤسساتي، بين من يدرسون في الابتدائي، أو الإعدادي، أو التأهيلي، أو الجامعي، أو معاهد التكوين المهني.
- تفاوت بين من اختار المهنة حبا، وبين من كانت بالنسبة له سبيلا للخروج من العطالة.

هذه وضعية، يجب استحضارها عند كل مقاربة حتى تكون التصورات منطقية ومنسجمة مع الواقع التعليمي الذي نتعامل معه.

لقد ظل المدرس موضع تقدير داخل المجتمعات، بحكم المهام المتعددة التي كانت منوطة به، إنه مركز لتعدد التخصصات، التي خولت له الاقتراب من الناس، ومعايشتهم، والاندماج معهم ... ويحتفظ تاريخ المغرب للمعلم بمثل هذه الصورة التي كرست المكانة المرموقة التي بوأته إياها كل شرائح المجتمع، اعتبارا لثقة متبادلة جعلت الجميع يكن له التقدير والتبجيل.

إن تمهين التدريس professionnalisation اليوم، يرتبط بالتحول العميق الذي طرأ على المواقع الاعتبارية للمدرس، وللانزياح الاجتماعي الذي انحدر به إلى صفوف المهن العادية، وضعية تستلزم تضافر قراءات سوسيولوجية ونفسية واجتماعية، للبحث عن أسباب هذا التراجع.

في عمق التحول، لم يعد المدرس المصدر الوحيد للمعرفة، فالثورة المعرفية التي يشهدها العالم وتنوع مصادر المعرفة، جعل السلطة المعرفية، التي كان يمتلكها، تصبح في يد تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهو ما خلق فجوة بين المدرس وانتظارات المجتمع. ففي سياق العولمة والانفتاح، يجد المدرس نفسه، أمام وثيرة تضغط فيها قيم الاستهلاك، التي تبشر بها الأفكار الواردة من خارج الحدود ؛ وضعية، قد تصبح مربكة، في غياب أدوات نقدية تساعده على التمييز بين ما هو تربوي، وما هو لا تربوي.

إننا بصدد الحديث عن الهوية المهنية، وفيها نؤكد على ضرورة وضع آليات مضبوطة وواضحة لما يتوخى من هذه المهنة، ففي حدود التجريد، يبقى الموضوع بدون ضوابط تكفل الاتفاق على المعايير التي، من خلالها، يمكن أن نحدد، وبجرأة، الاجابة عن أربعة أسئلة، هي المداخل الحقيقية لفتح نقاش هادف يسعى لايجاد توافقات حول الموضوع :

1. أي مدرس نريد؟
2. ماهي مواصفاته وأدواره؟
3. ماهي الظروف المساعدة لانجاح عمل المدرسين؟
4. أي تكوين يجب أن يقدم للمدرس؟

المدرس الناجح

بتحديد الأهداف المتوخاة بدقة، يسهل علينا صياغة كفايات إجرائية، تقربنا من المدرس الناجح المتفاعل مع فصله ومحيطه، المالك لخبرة وتجربة تجعله قادرا على التلاؤم مع كل الوضعيات المستجدة، الملتزم بالمقررات والبرامج والدعامات البيداغوجية، بشكل لا يغيب إبداعاته وابتكاراته واجتهاداته، ولكن أيضا المحكوم بأخلاقيات المهنة، التي تمنعه من القيام بكل ما هو مخالف للقانون، وللتشريع المدرسي.

وفي هذا الإطار، يجب إعادة النظر في التكوين الأساس، الذي يتلقاه المدرسون، بالنظر في الوضعية التي تعيشها، الآن، مؤسسات التكوين، بمراجعة مكوناتها ووحداتها والمضامين المقدمة فيها، بما ينسجم والتغييرات الحاصلة في المجال البيداغوجي، ويتلاءم مع متطلبات سوق الشغل، وتمكين الأساتذة المكونين والمشرفين التربويين والموجهين، من تكوين متين وجيد، والمساعدة على تطوير البحث التربوي وتدعيمه.

المواصفات والأدوار

ترتبط المواصفات المبتغاة من المدرس بأخلاق المهنة، وتستلزم من المدرس وعيا بالسياسة التربوية العامة التي تنخرط فيها البلاد، وإلماما بالتوجهات التربوية المنبثقة من النظريات التربوية للاستفادة منها وتطبيقها، في حدود ما تتيحه عملية التربية والتعليم، وقدرة على تقمص الأدوار

التربوية المنسجمة مع التوجيهات الداعمة لقيم المواطنة وحقوق الإنسان والسلوك المدني، وتشبعا بالمبادئ الأخلاقية للمهنة، التي نص عليها بيان اليونسكو ومنظمة التعليم الدولية بما فيها :

- **الالتزام بالمهنة**
- **الالتزام تجاه الطلبة**
- **الالتزام تجاه الزملاء**
- **الالتزام تجاه أعوان الإدارة**
- **الالتزام تجاه الأباء**
- **الالتزام تجاه المتعلم**

وهي التزامات ترتبط بكفايات عنوانها الكبير أن يكون المدرس قدوة تتجسد فيه كفايات منها :

- القدرة على التواصل الإيجابي مع المحيط ؛
- القدرة على الاستماع إلى الآخرين واحترام آرائهم ؛
- القدرة على المشاركة في تدبير المؤسسة وأنشطتها ؛
- القدرة على الاندماج مع الزملاء والإدارة في التخطيط والتدريس.

إن هذه الكفايات والقدرات، لن تغيب عنا المقاربة الأخلاقية، التي نستحضر فيها ضرورة التفكير في ميثاق شرف، يعمق الوعي بالحقوق والواجبات، دون أن يبعدنا ذلك عن التفكير في الإمكانات الواجب توفيرها، لمساعدة المدرس لبلوغ هذه الأهداف، وتسهيل عملية الإنجاز.

الظروف الملائمة للتدريس الجيد

لا تستقيم الأدوار المتحدث عنها، إلا في ظل شروط موضوعية، تساهم في تذليل الصعوبات التي من شأنها عرقلة أداء المدرس، ويمكن اختزال هذه الشروط فيما يلي :

- حوافز مادية، تضمن عيشا كريما، يجعل المدرس في غنى عن عمل إضافي يستنزف طاقاته ومواهبه وقدراته على العطاء. وخلق آليات للترقي تتجاوز سلبيات النظام الحالي ؛
- حوافز اجتماعية، تخفف من الأعباء، وتساهم في رفع معنويات المدرس، بما في ذلك الاهتمام بوقته الثالث ؛
- إدارة تربوية مؤهلة وواعية بالأدوار المنوطة بها، متواصلة مع المدرسين والمدرسات، قادرة على تفعيل المجالس التربوية، حريصة على تنفيذ التوجيهات العامة ومراقبة تطبيقها ؛
- فضاء مدرسي ملائم يلبي حاجيات المتعلمين، بتجاوز النقص الحاصل على مستوى البنيات التحتية خصوصا في العالم القروي، والتفكير في صيانة هذا الفضاء، وترميمه، وتحسين وضعه البيئي، وتوفير الأمن اللازم له ؛

- المحيط المتفهم والمشارك، ولابد أن تنخرط فيه جمعيات الآباء والأمهات، والأسرة، والمنتخبين، وجمعيات المجتمع المدني ؛
- الأدوات الديداكتيكية المناسبة : بما فيها الكتاب المدرسي المتلائم مع الإيقاع الزمني للسنة الدراسية، البرامج الهادفة، الوسائل التكنولوجية والإعلامية المعاصرة من كومبيوتر وأنترنيت.

التكوين المستمر الفاعل والمتجدد

إن العناية بتكوين المدرسين والمدرسات، ضرورة حتمية لإنجاح الإصلاح التربوي الذي يهدف أساسا إلى تحسين مردودية التعليم وجودته، وقد جعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، التكوين المستمر والمستديم، واجبا ومسؤولية مرتبطة بمهمة التدريس، لكن هذه الدعامة المهنية الأساسية ظلت مغيبة ومقصية من برنامج الإصلاح، ولم ترق إلى تطلعات العاملين بالتعليم، كذلك لم يفتح نقاش جدي بين مختلف المعنيين حول مضامين التكوين وتوقيته مما جعل ما تحقق منه ـ على قلته ـ غير فاعل وغير ذي جدوى.

لذلك، وجب التفكير عميقا في وضع تصور واضح لسيرورة التكوين وأهدافه وبرامجه، وتوقيته، ومؤطريه، وتمويله، وجعل مراكز التكوين خلية بحث تربوي لتجديد المعارف والاطلاع على التجارب التربوية، وفضاء للاختبارات البيداغوجية، المعززة لكفايات المشاركة والتعاون والتضامن، والاندماج في مجموعات العمل إضافة إلى :

- تشجيع المدرسين على متابعة دراساتهم الجامعية بدون قيود محبطة ؛
- رد الاعتبار للشهادات الجامعية ؛
- سن نظام للتعلم عن بعد باستثمار وسائط الاتصال الحديثة ؛
- تخصيص حصيص للمدرسين في مسالك الماستر والدكتوراه ؛
- الاستفادة من طاقات الدكاترة العاملين بوزارة التربية الوطنية.

بالنسبة للمدرسين العاملين بالتكوين المهني، فإن الحاجة لإنشاء مركز لتكوين المكونين، تظل قائمة لمواكبة التحولات التي يعرفها عالم الشغل وعالم المقاولة، ومن ثمة مأسسة سلك تكوين المكونين في إطار تشاركي تساهم فيه مختلف القطاعات المعنية، واعتماد معايير دقيقة في اختيار المكونين، الذين يفترض فيهم تجربة مهنية في عالم المقاولة، ودراية بيداغوجية للتفاعل مع الراشدين.

إن استشراف آفاق مهنة التدريس في ارتباطها بالمدرسين يحتم اليوم العمل على :

- صياغة مدونة لتدبير الموارد البشرية، تدبيرا عقلانيا، يتجاوز الخصاص المسجل الآن، والذي ستكون له انعكاسات سلبية على مردودية القطاع بصفة عامة ؛

- تعميق التكوين الأساسي للمدرسين والتكوين المستمر والمتجدد ؛
- توفير فضاءات مدرسية تربوية، تجعل المدرس ينخرط في أنشطة موازية، هدفها تعميق السلوك المدني لدى ناشئتنا، وترسيخ قيم المواطنة وحقوق الإنسان ؛
- العمل على التخفيف من عبء البرامج والمقررات، بتجاوز النظرة الكمية، والتركيز على الأولويات ؛
- إشراك المدرسين والمكونين، في كل ما يتعلق بقضايا التعليم ؛
- تثبيت وتقوية آليات المراقبة التربوية لدعم إصلاح تربوي هادف، يراعي متطلبات سوق الشغل ومتطلبات التنمية البشرية في بلادنا.

بناء على هذه المقترحات، فإن بناء أي مفهوم جديد للتدريس، ملزم بتعميق النقاش حول كل الإكراهات التي تعترض رسالة المدرسات والمدرسين، وبالتالي فإن رد الاعتبار للمدرس، هو رد اعتبار للمدرسة العمومية، التي ما أحوجها، اليوم، لدعم يعيد لها توهجها وفعالية مردوديتها، ووعي جديد بوظائفها يساهم فيه كل المعنيين.

فبراير 2008

وجهة نظر النقابة الوطنية للتعليم العالي

مهنة الأستاذ الباحث : المهام والأدوار

محمد الدرويش
الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم العالي

عرف المغرب تطوراً ملحوظاً في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في كل المستويات ؛ إذ نسجل انتقال المنظومة من مؤسسات للتعليم العالي لا يتجاوز عددها العشرة، وجامعة محمد الخامس الرباط المؤسسة بظهير 21 يوليوز 1957، وحسب ما تم تحديده سنة 1959 بمرسوم[1] يضبط قواعد تسييرها باعتبارها مؤسسة عمومية تنضاف إلى جامعة القرويين، وقد استفاد المغاربة من تراكمات تجارب مجموعة من المؤسسات التي تم إنشاؤها منذ عشرينية القرن الماضي ومن نتائج أشغال اللجان المكلفة بالانكباب على إصلاح التعليم بشقه الابتدائي والثانوي والعالي.

وازدادت مبادرات إنشاء المؤسسات الجامعية ومؤسسات تكوين الأطر، منها إحداث المدرسة المحمدية للمهندسين في 20 دجنبر 1960، والمدرسة الملكية الغابوية بسلا في دجنبر 1960، ومبادرة تحويل المعهد التربوي للتعليم الثانوي إلى المدرسة العليا للأساتذة سنة 1961، وإنشاء كلية الطب بالرباط في 17 أكتوبر 1962، وإحداث المعهد الوطني للزراعة والبيطرة بتاريخ 8 أبريل 1968، ودار الحديث الحسنية في 21 غشت 1968، والمعهد الوطني للبريد والمواصلات السلكية واللاسلكية بتاريخ 11 فبراير 1970، والمراكز التربوية الجهوية بتاريخ 7 أكتوبر 1970. ومنذ ذلك التاريخ والحكومات المتعاقبة تعمل على إحداث وإنشاء مؤسسات للتعليم العالي والجامعات، حتى بلغنا اليوم 15 جامعة و 55 مؤسسة غير تابعة للجامعات تحت وصاية 14 قطاعاً وزارياً، ليبلغ، اليوم، عدد طلاب منظومة التعليم العالي ما يقارب 550.000 طالباً، وعدد الأساتذة الباحثين 11.500 أستاذاً باحثاً تقريباً، وعدد الموظفين الإداريين والتقنيين أكثر من 9800 موظفاً.

لقد شكلت المنظومة بؤرة التجاذب بين كل الفاعلين الحكوميين والاجتماعيين، بل إنها شكلت في لحظات من تاريخ المغرب المعاصر قضية خلاف همت لغة التدريس والعلوم والمجانية من عدمها، وتعميم التعليم، وسن التمدرس، والظروف الاجتماعية للعاملين بالقطاع، وكل القضايا التي جعلت المبادرات تتوالى من هذا الطرف أو ذاك : مناظرات ؛ لجان الإصلاح ؛ مراجعة قوانين ومراسيم وأشغال المجلس الأعلى للتعليم وغيرها، مما يُشكل تراكماً أدبياً مس كل جوانب منظومة التربية والتكوين، وآخرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي اعتمده المغرب بكل مكوناته ومؤسساته خارطة طريق إصلاح منظومة التربية والتكوين. لقد قام الميثاق الوطني على مبادئ أساسية ترتكز على ثوابت منظومة التربية والتكوين وغاياتها وأهدافها، مشدداً على حقوق وواجبات كل طرف ؛ إذ ركز على مجالات التجديد، ودعامات التغيير، في مستوى التعليم الأولي

1- مرسوم رقم 2.59.1075 في تحديد قواعد تسيير جامعة الرباط.

والابتدائي والإعدادي والثانوي والعالي والتقني، وسبل الخروج النهائي من ظاهرة أمية بعض فئات المغاربة، وكذا الإشكالات المرتبطة بربح هاته الرهانات بدءاً من المسألة اللغوية، وانتهاءً بمسألة الموارد البشرية والمادية والمالية.

لقد كان الميثاق منطلقاً أساساً لترجمة كل، أو بعض منطلقاته ومبادئه وأهدافه ودعائمه إلى نصوص قانونية، يهمنا هنا منها القانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، وقبله وبعده، الأنظمة الأساسية للأساتذة الباحثين، بدءاً بأول مرسوم وانتهاءً بآخر مرسوم في الموضوع.

بالرجوع إلى الأنظمة الأساسية التي سنها المشرع المغربي في موضوع مهام الأساتذة الباحثين، منذ إرساء معالم أول جامعة مغربية زمن المغرب المستقل يمكن الوقوف على المعطيات التالية :

1. مراسيم الأنظمة الأساسية للأساتذة الباحثين الصادرة سنة 1959

أصدر رئيس الوزارة ثلاثة مراسيم خاصة بموضوع النظام الأساسي للأساتذة الباحثين، حسب إطاراتهم المحددة في 3 إطارات : أستاذ التعليم العالي، وأستاذ محاضر، ومساعد الكلية. وحدد المشرع المغربي بموجب هاته الأنظمة مهام أساتذة التعليم العالي في ما يلي :

- إعطاء الدروس ؛
- تسيير أعمال التعليم الأخرى ؛
- تسيير أعمال البحث العلمي في الكليات ومعاهد الجامعة ؛

وحدد عملهم في خمس ساعات من التدريس في الأسبوع.

أما الأساتذة المحاضرون فقد حدد المشرع مهامهم في :

- إلقاء الدروس ؛
- تسيير أشغال البحث العلمي، تحت نظر أساتذة التعليم العالي وحدد مدة عملهم في الأسبوع في 7 ساعات من الدروس.

وأما مساعدو الكلية، فإن المشرع حدد مهامهم في المساهمة في أنواع نشاط التعليم والأبحاث العلمية للجامعة تحت نظر أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين، كما حدد مدة عملهم أسبوعياً في 30 ساعة في المختبرات و 6 جلسات للأشغال التطبيقية.

2. مرسوم 1970 الخاص بالنظام الأساسي للأساتذة الباحثين

اختار المشرع المغربي، سنة 1970، إصدار مرسوم واحد يجمع بين الإطارات الثلاثة لرجال التعليم العالي، محافظاً على نفس أسلاكها : أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرون ومساعدو

الكليات، وقرر المحافظة على إطار أساتذة الكراسي والأساتذة المحاضرين المبرزين والمساعدين الجامعيين بكلية الطب والصيدلة. ويحدد النص التنظيمي مهام أساتذة التعليم العالي في التعليم والبحث في الكليات والمعاهد والمدارس الكبرى التابعة للجامعة، في شكل دروس رئيسية، وتسيير أعمال التعليم والبحث العلمي، مضيفاً إليهم مهمة أخرى تتمثل في المساهمة في المهام ذات المصلحة المشتركة الضرورية من أجل حسن تسيير المؤسسة التي ينتمون إليها.

أما الأساتذة المحاضرون، فحدد المشرع مهامهم في التعليم والبحث، تحت إشراف أساتذة التعليم العالي.

أما مساعدو الكليات، فيقومون بالمشاركة في أعمال التعليم والبحث العلمي بالجامعة، تحت إشراف أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين.

3. مرسوم 1975 بمثابة النظام الأساسي الخاص برجال التعليم الباحثين في التعليم العالي

جعل المشرع هيئة رجال التعليم الباحثين الجامعيين تضم الإطارات التالية : أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرون والأساتذة المساعدون والمساعدون، وبذلك ضمت هيئة الأساتذة الباحثين، صراحة ولأول مرة، 4 إطارات، حدد لكل إطار منها مهامه وأدواره. وهكذا حدد المشرع مهام رجال التعليم الباحثين في أنشطة التعليم والتسيير والبحث، والأعمال ذات المصلحة العامة، والاستشفاء والعلاج بالنسبة لأساتذة كليات الطب والصيدلة في المراكز الصحية الجامعية.

والملاحظ أن المشرع عمد، لأول مرة في تاريخ الجامعة المغربية والتشريع لمهام الأساتذة الباحثين، إلى التفصيل الدقيق لمسؤولياتهم وأدوارهم ؛ إذ نجده يحدد مهامهم في :

- تلقين المعلومات للطلبة ؛
- القيام بتسيير الطلبة باستمرار ؛
- القيام بالدراسات والأشغال الفردية والجماعية ؛
- استكمال الخبرة ؛
- تطوير المعارف وتطبيقاتها مساهمة في التنمية ؛
- ضمان تكوين الطلاب.

4. مرسوم 1997 المتعلق بالنظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين بالتعليم العالي ومقتضيات القانون 01.00

اختار المشرع هاته المرة بإصداره لمرسوم 1997 والقانون 01.00 أن تتكون هيئة التدريس بالتعليم

العالي من ثلاثة إطارات بتسمية مغايرة جزئياً عن التشريعات السابقة ؛ إذ أصبح للتعليم العالي :

- أستاذ التعليم العالي ؛
- أستاذ مؤهل ؛
- أستاذ التعليم العالي مساعد.

مع السماح للمؤسسات الجامعية وللجامعات بالاستعانة بأساتذة مشاركين، لكن الواقع الذي عاشته مؤسسات التعليم العالي، منذ ذلك التاريخ إلى اليوم، سجل وجود 10 إطارات بها، عوض الثلاثة إطارات التي جاءت في المرسوم وهي : أستاذ التعليم العالي، أستاذ مؤهل، أستاذ التعليم العالي مساعد، أستاذ مساعد، المساعد، أستاذ الثانوي التأهيلي، أستاذ مبرز، مهندس، متصرف، أستاذ اللغات والتواصل. الشيء الذي ساهم في خلق جو غير طبيعي قلب مؤسسات التعليم العالي، نظراً لتعدد المسارات وكثرة الوضعيات، كما أنه ساهم في تشتيت أسرة التعليم العالي في وضعيات إدارية وبيداغوجية وعلمية وغيرها.

وبالرجوع إلى ذات المرسوم، نجد أن المشرع حدد مهام وأدوار الأساتذة الباحثين في مايلي :

1.4 مهام التعليم :

- وضع الدروس وتحيينها ؛
- وضع مواد ومضامين المجزوءات والأسلاك والمسالك وتحيينها وتصحيحها ؛
- إنتاج الوثائق المساعدة لتلقين الطلاب.

2.4 مهام التأطير :

- الإشراف على التكوين والتكوين المستمر لغير طلاب الجامعات ومؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة ؛
- إدارة المختبرات ؛
- إنشاء مراكز للبحث ؛
- الانخراط في شبكات وطنية وإقليمية وجهوية ودولية للبحث العلمي في كل مجالاته ؛
- توجيه الطلاب ومرافقتهم في مسارهم العلمي والأكاديمي ؛
- ربط المؤسسة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي، أساتذة وطلاباً وإداريين ؛
- الإشراف على الأنشطة الموازية تأطيراً وتكويناً ومرافقة ؛
- المساهمة في إعداد الطلاب للاندماج في الحياة العلمية ؛

- المساهمة في نشر المعارف وتطويرها وتبسيطها ؛
- المساهمة ـ قدر الإمكان ـ في الحياة الجامعية للأساتذة الباحثين والطلاب والإداريين اقتراحاً وتأطيراً ومرافقة وتدبيراً ؛
- تكوين المساعدين والأساتذة المساعدين ؛
- تكوين الأطر اللازمة للتنمية محلياً وجهوياً ووطنياً ودولياً.

3.4 أعمال البحث :

- الإشراف على مراكز البحث، والأقطاب المتخصصة في مجالات المعارف الإنسانية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية ؛
- القيام بإعداد الكتب ؛
- الإشراف على فرق البحث ؛
- نشر أشغال البحث في مطبوعات المؤسسات، أو في المجلات الوطنية أو الدولية ؛
- تنشيط المناظرات والمحاضرات والندوات والأيام الدراسية وأعمال التدريب والتكوين المستمر.

4.4 مهام التدبير الإداري :

- المساهمة في أشغال مجالس الجامعات، والمؤسسات، واللجان الدائمة (لجنة البحث والبيداغوجيا وتتبع الميزانية واللجان العلمية، وكل اللجان الخاصة الموكول لها دراسة موضوع ما) ؛
- تسيير الشعب بالمؤسسات وتدبيرها ؛
- تدبير شؤون الأساتذة الباحثين، العلمية والإدارية والبيداغوجية في إطار مجالس ؛
- الحرص على جودة المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة، بيداغوجياً وإدارياً وعلمياً ومالياً ؛
- المساهمة في بلورة نظام تطوير ذاتي وتقييم مرحلي.

آفاق المهنة : اقتراحات أولية

لقد شكلت المراسيم المنظمة لمهنة الأستاذ الباحث، قاعدة أساساً لممارسة المهام والأدوار المنوطة بالأساتذة الباحثين بكل مؤسسات التعليم العالي، ومراكز البحث ؛ إذ تركزت هاته المهام،

عبر كل المراسيم، على التعليم والبحث والتأطير والمتابعة الإدارية للحياة الطلابية عبر كل أسلاكها، وقد وقفت النقابة الوطنية للتعليم العالي، وهي تقرر فتح ورش النظام الأساسي الجديد للسيدات والسادة الأساتذة الباحثين، على أن جسم هاته المهنة متعدد الأطراف والفئات والمسارات المهنية للموظفين والأساتذة الباحثين بقطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الذي يعقّد من مساطر التواصل والدفاع عن الوضعيات الإدارية، وأشغال هؤلاء الأساتذة ؛ إذ أن هاته الفئة تضم في إطاراتها : أستاذ التعليم العالي، والأستاذ المؤهل، وأستاذ التعليم العالي مساعد، والأستاذ المساعد، والمساعد، والمتصرف، والمهندس، وأستاذ الثانوي التأهيلي، والأستاذ المبرز، وأستاذ اللغة والتواصل، (10 إطارات عوض 3 إطارات التي قنن لها مرسوم 1997)، مما يشتت الهيئة ويجعل المهام والأدوار والواجبات والحقوق تتضارب، تتقاسم، تتنوع، تتعدد، وأحياناً أخرى تتناقض، وهذا أمر يؤثر في الحياة الجماعية لهيئة الأساتذة الباحثين، بل إن بعض المسؤولين على مؤسسات وجامعات مارسوا سياسة فرق تسُد في بعض المواقع، وهذا عيب سجلناه في المنظومة ؛ الشيء الذي أثر على المردودية والفاعلية وثقافة الواجبات في مقابل ثقافة الحقوق.

الأزمنة الأربعة لمهنة الأستاذ الباحث

إن المتتبع لعمل الأستاذ الباحث وتأثيره على المجتمع، يلاحظ أن هاته المهنة لها من الآثار المهمة على كل مكونات المجتمع، فهو يساهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة في تكوين النخب، وتأطيرها، وإعدادها لتحمل المسؤولية الفردية والجماعية، واتخاذ المبادرات، وتثبيت مقتضيات المجتمع الديمقراطي الحداثي المتطور في كل المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والمعرفية وغيرها.

ولبلوغ هاته الأهداف النبيلة، في ظل مجتمع دولي متغير بشكل سريع، متجه نحو تعميم مقتضيات مجتمع اقتصاد المعرفة ؛ مجتمع تتوحد فيه العلوم، وتتقاسم وتختلط فيه القضايا بابستمولوجيا معرفية ذات أسس عقلانية متطورة، وجب تعديل نظرة المشرع لمهام وأدوار الأستاذ الباحث في مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث ؛ لذلك نقترح أن يحتفظ الأستاذ الباحث، اليوم، بدور التعليم والتأطير والبحث، وينضاف له دور الخبرة والاستشارة.

الخبرة والاستشارة

يقدم الأساتذة الباحثون، كل حسب تخصصه، خبراتهم للقطاعات الحكومية وللمؤسسات المحلية والجهوية والوطنية، والمنظمات الوطنية والإقليمية والدولية، كما يقومون بإجراء الدراسات والاستشارة في كل ما يهم التنمية البشرية، بكل أنواعها ومستوياتها، والتطور الاقتصادي والعلمي في كل المجالات الصناعية والفلاحية والطاقات المتجددة والبحرية والإنسانية وغيرها، مما يساهم في تطور البشرية، وفي جعل المغرب يتبوأ مكانة في مصاف الدول المتقدمة والديمقراطية والحداثية.

كما يمكن للأستاذ الباحث أن يقوم بمهام وأدوار الدبلوماسية الموازية، بهدف التعريف بمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي، والتعدد الثقافي واللغوي، وأسس الحضارة المغربية ومقوماتها، وكل ما يساهم في تطوير مكانة المغرب إقليمياً وجهوياً ودولياً.

للأستاذ الباحث، إذن، دور مهم وريادي في تأطير وتكوين وإعداد وتأهيل الرأسمال البشري المغربي لتحمل المسؤولية في كل مستوياتها، محلياً وجهوياً ووطنياً فردياً وجماعياً، إعداد المواطن المتشبع بقيم المواطنة بكل معانيها ومقتضياتها، المؤمن بالاختلاف، المنخرط في ثقافة وقيم المجتمعات الديمقراطية الحداثية المتطورة اجتماعياً واقتصادياً ومعرفياً وتكنولوجياً. وحتى يتمكن الأستاذ الباحث من القيام بأدواره المتعددة، مكاناً وزماناً، في ظروف جيدة، وجب توفير شروط موضوعية وذاتية لذلك، أما الشروط الموضوعية فتتمثل في ضرورة تهيئ المجال الجامعي بكل مكوناته وفضاءاته حتى تتم العمليات التأطيرية والتكوينية والمعرفية دون تشويش أو معيقات، وذلك بإيجاد المختبرات الضرورية بموادها وأدواتها والأقسام والمدرجات بوسائلها الحديثة، والخزانات والمكتبات المجهزة بأحدث المؤلفات في كل التخصصات، وبنيات استقبال الطلاب، من أحياء ومطاعم جامعية، وتشجيعهم على المبادرات الجماعية في إطار أندية ثقافية ورياضية وترفيهية، وتمكين المسؤولين محلياً وجهوياً من كل الإمكانات المالية والمادية والبشرية الضرورية، مع ضرورة ملاءمة مضامين التكوينات والبرامج العلمية والمعرفية والتكنولوجية مع متطلبات القرن 21، باتصال مع التاريخ وأهم محطات البشرية حسب التخصصات وأنواع المعارف...، وأما الشروط الذاتية، فإنها مرتبطة بالأستاذ الباحث نفسه ؛ إذ عليه أن يطور معارفه، وعلوم تخصصاته، ويكون قادراً على خلق جسور من التواصل بينه وبين مكونات التعليم العالي الثلاثة الطالب، الإداري والأستاذ الباحث ؛ تواصل ينبني على أسس ضوابط مهنة الأستاذ الباحث كما هي متعارف عليها دولياً اليوم، كما أنه على الأستاذ الباحث أن يكون قادراً على خلق دينامية خاصة لدى جماعة طلابه وإداريي مؤسسته وزملائه الأساتذة الباحثين قلب المختبرات والشعب والمجالس ؛ أستاذ قادر على إسماع صوت جامعته/مؤسسته/وطنه لدى الأغيار محلياً وجهوياً ووطنيا وإقليمياً ودولياً ؛ أستاذ يكون، بالنسبة لطلبته، مثلاً به يقتدون، وعلى دربه يسيرون، أستاذ ينال ثقة المجتمع فيه وفي أعماله وأفعاله.

وهكذا، يكون الأستاذ الباحث مساهماً مباشرة في كل المجالات (التعليم والتأطير والبحث والتسيير والخبرة والاستشارة والدبلوماسية الموازية)، وهو أهل لذاك لما له من تكوين وخبرات ومعارف.

نونبر 2012

ملخص استطلاع رأي مدرسي التعليم المدرسي حول

«الرسالة التربوية للمدرس وواقع مهنة التدريس» [1]

الـهـدف : الوقوف على رأي المدرسين حول مهنتهم وخصوصياتها ؛ مسارهم المهني ؛ ظروف مزاولة مهنتهم ؛ علاقاتهم مع المسؤولين الإداريين والتربويين ؛ أولويات تطوير نتائج التلاميذ ؛ أنشطتهم شبه التربوية ؛ ظروفهم السوسيو مهنية.

العينة التمثيلية المستجوبة: 2062 مدرس ومدرسة من الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، بالوسطين الحضري والقروي ؛ (748 في الابتدائي و 708 في الإعدادي و 606 بالثانوي التأهيلي).

نتائج استطلاع الرأي

I. التكوين الأساس للمدرسين

1. التكوين الأساس: أغلبية المدرسين هم من خريجي مراكز التكوين

نسبة قليلة من المدرسين لم تستفد من تكوين أساس: 11% من مدرسي الابتدائي و13% من مدرسي الثانوي. كما أن جميع المدرسين والمدرسات تقريبا، يدرّس المواد التي تلقى فيها تكوينه الأساس.

2. جودة التكوين الأساس: نظرة أكثر انتقادا من قبل المدرسين

أغلبية المدرسين تنتقد تكوينها الأساس، فقط نسبة الربع (26% من مدرسي الثانوي)، عبرت عن مستوى عال من الارتياح. غير أن هذه النسبة جد ضعيفة لدى مدرسي الابتدائي (18%).

II. تمثلات مهنة المدرس

1. مهنة التدريس: تمثل حسن غير أنه في تراجع

ترى أغلبية المدرسين أن صورة مهنة المدرس حسنة إلى جد حسنة في محيطهم. (59% من مدرسي الابتدائي و 61% من مدرسي الثانوي). غير أن الآراء جاءت متضاربة حول تطور هذه الصورة في المجتمع خلال العشر سنوات الأخيرة :

1- أُنجز هذا الاستطلاع سنة 2007 تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم

- **حسب مدرسي الابتدائي:** 32% يعتبرون أن الصورة قد تحسنت ؛ 35% يعتبرون أنها لم تتغير ؛ الثلث الأخير يعتبر بأن الصورة قد تدهورت.
- **حسب مدرسي الثانوي:** يميل الاتجاه إلى غلبة الآراء السلبية : 40% يعتبرون أن صورة مهنة المدرس قد تدهورت إلى حد ما ؛ 28% يعتبرون على العكس أنها عرفت تحسنا بالمقارنة على ما كانت عليه في العشر سنوات الأخيرة ؛ و 31% يعتبرون بأنها ظلت كما كانت عليه.

2. حافز اختيار المهنة (الدافعية) : تأرجح بين تأمين الشغل و جاذبية المادة المدرَّسة

يختلف حافز اختيار المهنة ما بين مدرسي الابتدائي و مدرسي الثانوي :

لدى 51% من مدرسي الثانوي : المحفز الأساس هو جاذبية المادة الملقنة ؛ لدى 41% مدرسي الابتدائي يعد تأمين الشغل هو الدافع الأساس وراء اختيار مهنة التعليم. في غياب فرص مهنية أفضل، اختار 32% من مدرسي الابتدائي و 20% من مدرسي الثانوي المستجوبين مهنة التعليم.

3. تغيير المهنة عند المدرسين : استعداد ضعيف

عموما، يقدِّر المدرسون مهنتهم وأغلبيتهم ليست لها نية تغييرها. 36% فقط من مدرسي الابتدائي والثانوي مستعدون لتغيير مهنتهم. ويستنتج أن مدرسي الابتدائي والثانوي المستجوبين لا تستهويهم المناصب الإدارية ؛ بينما يبدون اهتماما كبيرا بالارتقاء إلى مهنة التفتيش التربوي (60% من مدرسي الثانوي و 58% من مدرسي الابتدائي).

III. التجربة المهنية المعاشة للمدرسين

1. ظروف ممارسة المهنة : متوسطة بل غير مريحة

تعتبر أغلبية المدرسين المستجوبين ظروف العمل : متوسطة بالنسبة للابتدائي (46%) وبالنسبة أيضا للثانوي (44%). ويعتبر قرابة ربع المستجوبين (27% بالابتدائي و 25% بالثانوي) ظروف عملهم جيدة. في حين يعتبر 28% من مدرسي الابتدائي و 31% من مدرسي الثانوي ظروف عملهم غير مريحة.

2. قيم المدرسين و مبادؤهم : الضمير المهني، نبل المهمة والتفاني فيها

بالابتدائي كما بالثانوي، يتقاسم المدرسون نفس الرؤية فيما يتعلق بالقيم والمبادئ المتعلقة بمزاولة مهنة التدريس، حسب الترتيب التالي :

- **الضمير المهني :** يعتبر مهما من طرف الأغلبية الساحقة لمدرسي الابتدائي (صُنِّف من بين القيم الثلاثة الأهم من طرف 75% من مدرسي الابتدائي و 74% من مدرسي الثانوي) ؛

- الوعي بنبل مهمة التدريس : قيمة مهمة بالنسبة لـ 64% من مدرسي الابتدائي و 60% من مدرسي الثانوي ؛
- إخلاص المدرسين لمهنتهم : قيمة مذكورة من طرف عدد أكبر من مدرسي الابتدائي (57%) ولدى نسبة أقل من مدرسي الثانوي (50%).

هذه المبادئ هي، في نظر المستجوبين، بمثابة ميثاق قيم المدرسين.

3. السلوكات التي تعتبر الأكثر إدانة من طرف المدرسين

بشكل عام، يتقاسم مدرسو التعليم الابتدائي والثانوي نفس الرؤية بشأن قواعد السلوك التي ينبغي احترامها داخل القسم ما عدا النقطتين التاليتين :

- العقوبة البدنية : يدينها 39% من مدرسي الابتدائي مقابل 17% فقط من مدرسي الثانوي ؛
- الساعات الإضافية (الدروس الخصوصية) : التي يعطيها نفس أستاذ المادة لتلامذته : مرفوضة من قبل حوالي نصف مدرسي الثانوي (46%) و قرابة ثلث مدرسي التعليم الابتدائي (32%).
- السلوكات الأخرى المدانة : الغياب غير المبرر (44% من المستجوبين) ؛ عدم انخراط المدرسين (37%) ؛ تفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر (28%) ؛ التأخير المتكرر (22%) ؛ اللامبالاة تجاه السلوك اللامدني : ممارسة أكثر انتشارا لدى أساتذة التعليم الثانوي (39%) بخلاف معلمي التعليم الابتدائي (20%) ؛
- تصرفات أقل إدانة من طرف مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي : قبول الهدايا من آباء و أولياء التلاميذ (15%) ؛ عدم الاهتمام بمجهودات التلاميذ و عزيمتهم (19%).

4. أسباب رضا المدرسين وارتياحهم : خدمة التلاميذ وإفادتهم

عموما يمكن أن يعتبر الشعور بالفعالية سببا رئيسيا لارتياح المدرسين :

- إحساس المدرس أنه مفيد للتلاميذ (61% يصنفونه في المرتبة الأولى و 80% من بين المراتب الثلاث الأولى). ثلاثة من بين الأسباب الأربعة الرئيسية للارتياح تتعلق إذن بالتلاميذ : إفادة التلاميذ ؛ نجاحهم ؛ العلاقات معهم و التواصل معهم ؛
- الإحساس بأن المدرس مفيد للبلاد (14% يصنفونه في المرتبة الأولى و ما بين 55% و 60% في المراتب الثلاث الأولى) ؛
- يعتبر رضا المدرسين عن الامتيازات التي تخولها لهم المهنة ضعيف جدا (8% من المدرسين فقط ذكروا امتيازات المهنة من بين أسباب الرضا الثلاثة).
- أما الجوانب المتعلقة بالمشاركة في حياة وعمل المؤسسة فتبرز كمصادر استياء بدلا من أن تكون مصدر رضا لدى المدرسين.

5. ظروف العمل : الارتياح على مستوى العلاقات، وعدم الرضا على وسائل العمل

تحظى العلاقات مع إدارة المؤسسة والزملاء والآباء والتلاميذ بأعلى درجات الارتياح لدى مدرسي الابتدائي و الثانوي على السواء (النسب تتراوح ما بين 59% و 91%). مقابل خيبة أملهم تجاه ظروف عملهم : المعدات الديداكتيكية والتجهيزات والوسائل المادية ؛ مستوى التلاميذ ؛ الاكتظاظ ؛ محدودية التكوين المستمر (نسبة رضا لا تتجاوز 18% فقط).

6. مستوى التلاميذ ؛ الوسائل الديداكتيكية؛ الاكتظاظ: عوائق تحول دون الممارسة الجيدة للمهنة

ضعف مستوى التلاميذ ؛ عدم توفر الوسائل الديداكتيكية ؛ اكتظاظ الأقسام من أهم ما يحول دون الممارسة الجيدة لمهنة التدريس سواء بالابتدائي أو بالثانوي. يضاف إليها عوائق أخرى : سلوك التلاميذ غير اللائق (32% من أساتذة الثانوي مقابل 20% من أساتذة الابتدائي) ؛ المستوى الاجتماعي للتلاميذ الذي يثير اهتمام مدرسي الابتدائي (35%) أكثر من مدرسي الثانوي (13%).

7. نظام التفتيش: ضروري لكنه منتقد بشدة

الأغلبية الواسعة للمستجوبين (70%) تؤكد ضرورة هيئة التفتيش للسير الجيد للمنظومة التربوية. مع ذلك :

- 78% من مدرسي الابتدائي و 69% من مدرسي الإعدادي و التأهيلي المستجوبين يتفقون على تباعد فترات عمليات التفتيش ؛
- 19% من مدرسي الابتدائي و 16% من مدرسي الإعدادي والثانوي التأهيلي فقط يرون أن العدد الحالي للمفتشين كاف ؛
- الاتجاه الغالب للمدرسين 65% (ابتدائي وثانوي) يرون أن طرائق التفتيش متقادمة ومتجاوزة ؛
- 39% من مدرسي الابتدائي و 37% من مدرسي الثانوي يرون أن المفتشين يشجعون على البحث البيداغوجي، مقابل على التوالي 33% و 33% لهم رأي سلبي ؛
- 43% مدرسي الإعدادي والثانوي و 50% من مدرسي الابتدائي يقرون بأن التفتيش التربوي حقيقة ميدانية مقابل على التوالي 32% و 29% يرون عكس ذلك ؛
- 31% من مدرسي الثانوي و 31% من مدرسي الابتدائي يرون أن تقويمات المفتشين فعلا موضوعية مقابل على التوالي 24% و 32% يرون العكس.

8. نظام التقويم من طرف الإدارة، هو أيضا مجدي وضروري

ترى غالبية المدرسين من مختلف الأسلاك أن التقويم الذي تجريه الإدارة ضروري ومجدي بنسب تتراوح بين 67% و 83%.

9. التقويم من طرف الزملاء والتلاميذ: تحمس معتدل

- جاء حماس المستجوبين حول تقويم الأساتذة من قبل نظرائهم معتدلا. (55% من مدرسي الابتدائي مقابل 45% من مدرسي الثانوي). أما الذين يستبعدون مثل هذا النظام فيمثلون نسبة 34% لدى الفئة الأولى و 41% لدى الفئة الثانية.
- 60% من المستجوبين من مدرسي الثانوي يوافقون على اعتماد نظام لتقويم الأساتذة من قبل التلاميذ. أما معارضو مثل هذا النظام فلا يمثلون سوى 27% من العينة المستجوبة.

10. نظرة إيجابية تجاه الإدارة التربوية للمؤسسات

على العموم، هناك نظرة، إلى حد ما إيجابية، لدى المستجوبين تجاه الطريقة التي تدار بها مؤسساتهم. فحسب المعايير الخمسة المقترحة (اتخاذ القرارات بطريقة توافقية ؛ احترام التوازن بين الجانب الإداري والبعد التربوي في تدبير المؤسسة ؛ فعالية تدبير المؤسسة ؛ توفر مشروع لتطوير المؤسسة ؛ تشجيع التفوق لدى الأساتذة والتلاميذ على السواء)، اتجهت الأغلبية المريحة من المدرسين نحو تقدير إيجابي للإدارة التربوية، حيث تراوحت نسبة الارتياح بين 54% و 62% لدى مدرسي الابتدائي، وبين 50% و 57% لدى مدرسي الثانوي.

11. نظام الترقية: نظرة سلبية

لدى المدرسين المستجوبين تقييم سلبي إلى حد ما لنظام الترقية المعمول به. من مؤاخذاتهم :

- بطئ الترقيات : أقلية من المدرسين تتفق بأن وتيرة تقدم المسار المهني ملائمة (12% في الابتدائي و 14% في الثانوي).
- عدم الأخذ بعين الاعتبار مجهودات المدرسين في الترقية : 17% من مدرسي الابتدائي المستجوبين و 16% من مدرسي الثانوي فقط يعتبرون أن نظام الترقية يأخذ بعين الاعتبار وبشكل كاف مجهوداتهم في تقدم مسارهم ؛
- موضوعية النظام : 28% من مدرسي الابتدائي و 30% من مدرسي الثانوي فقط يتفقون في القول بأن الترقية تتم على أساس معايير موضوعية. في حين، 58% من مدرسي الابتدائي و 50% من مدرسي الثانوي يرون أن ترقية المدرسين تطبعها المفاضلة.

- أما شفافية نظام الترقية فقد تعرض لنقد أقل ؛ إذ أن غالبية مدرسي الابتدائي المستجوبين (62%) ونصف مدرسي الثانوي (50%) أفادوا بأنهم يعرفون الأسس التي تبنى عليها الترقيات.

12. العمل الجماعي: ممارسة قليلة الانتشار

يشارك المدرسون في الابتدائي (42%) كما في الثانوي (46%) في أعمال جماعية مع زملائهم بهدف المساهمة في تطوير المؤسسة.

IV. العلاقة بين المدرسين وتلامذتهم

1. باستثناء الغش، تتشابه المشاكل إلى حد كبير بغض النظر عن المستويات

باستثناء ظاهرة الغش من قبل التلاميذ، التي تبدو أنها مشكلة خاصة بأساتذة الثانوي (72%) وبصفة خاصة الثانويات التأهيلية (85%)، فإن تراتبية المشاكل الأخرى متشابهة، رغم وجود اختلاف في حجم ظهورها حسب المستويين الدراسيين :

- عدم الاهتمام بالمواد (70% في الابتدائي و 61% في الثانوي)، والغياب (50% في الابتدائي و 52% في الثانوي)، وعدم الانضباط في القسم (40% في الابتدائي و 31% في الثانوي)، ظواهر تشكل أوجه الإشكاليات الرئيسية الثلاثة التي على أساتذة الابتدائي والثانوي مواجهتها.
- يضع مدرسو الابتدائي الأصبع على مشكلتين أخريين يبدو أنهما تخصانهم : مشكلة التواصل مع التلاميذ (29% من المستجوبين) والعنف الجسدي بين التلاميذ (25%).

2. عدم انضباط التلاميذ : منحى تصاعدي

هناك اتفاق غالب، وبحدة أكبر في الثانوي (63%) مقارنة بالابتدائي (35%) على أن عدم انضباط التلاميذ قد تفاقم مقارنة بما كان عليه الأمر قبل 5 سنوات.

تتفاقم الظاهرة في الثانوي، ولاسيما في المؤسسات الحضرية. وهو إحساس سائد خصوصا في المدن الصغيرة بنسبة 69% من المدرسين مقابل 62% في المؤسسات المتواجدة في المدن الكبرى.

3. الرياضيات واللغات: مواد دراسية بحاجة للدعم

يرى المدرسون أن مواد الرياضيات واللغات، وخاصة اللغة الفرنسية، بحاجة إلى مجهودات خاصة وإضافية من أجل الرفع من مستوى التلاميذ والتلميذات، سواء تعلق الأمر بالابتدائي أو الثانوي الإعدادي والتأهيلي. تأتي الرياضيات في المرتبة الأولى بنسبة 70% من مدرسي الابتدائي و 58% من مدرسي الثانوي ؛ تليها اللغات، خاصة الفرنسية، بنسبة 48% من مدرسي الابتدائي و 55% من مدرسي الثانوي ؛ ثم اللغة العربية بنسبة 37% من مدرسي الابتدائي و 16% من مدرسي الثانوي.

4. عوامل الانقطاع عن الدراسة : أهمها الصعوبات العائلية والمالية

حسب مدرسي الابتدائي، هناك سببين رئيسيين للانقطاع عن الدراسة : الصعوبات العائلية (حسب 70% من المدرسين)، من بينهم 23% وضعوا هذا العامل في المرتبة الأولى ؛ ثم التكلفة المالية للتمدرس (67%)، من بينهم 36% وضعوا هذا العامل في المرتبة الأولى. مشاركة الأطفال في الأنشطة المهنية للأسرة (39%)، بُعدُ المدرسة (37%) والتكرار لأكثر من مرة تعتبر أيضا عوامل للانقطاع، لكنها ذات أهمية أقل من العوامل السالفة الذكر حسب المدرسين. 95% من المدرسين يرون أن التلاميذ الذين مروا بالتعليم الأولي أفضل من الذين التحقوا مباشرة بالمدرسة الابتدائية.

V. المدرسون والتكوين المستمر

1. مشاركة أكثر من نصف المدرسين في التكوين المستمر، لكن بدون أثر ملموس

صرح أغلب مدرسي الابتدائي (59%) والثانوي (56%) بأنهم استفادوا سابقا من دورات تكوينية، مع العلم أن آخر تكوين استفاد منه 55% من المدرسين يعود لسنتين مضتا أو أكثر، وإلى أكثر من خمس سنوات بالنسبة لـ 29% من مدرسي الثانوي و 19% من مدرسي الابتدائي.

25% من مدرسي الابتدائي و 23% من مدرسي الثانوي فقط صرحوا أن دورات التكوين المستمر التي استفادوا منها جد مفيدة لمزاولة مهنتهم. فيما اعتبر 47% من مدرسي الابتدائي دورات التكوين المستمر قليلة الفائدة بالنسبة لمهامهم التربوية (29% في الابتدائي و 34% في الثانوي).

2. الحاجات المستقبلية في مجال التكوين المستمر: نفس الأولويات تقريبا لدى المدرسين

يمكن اعتبار حاجات المدرسين من التكوين المستمر متشابهة، بغض النظر عن السلك الذي ينتمون إليه. في مقدمتها : تكنولوجيات الاتصال والإعلام (65% من مدرسي الابتدائي و 68% من مدرسي الثانوي) ؛ البيداغوجيا (62% لدى مدرسي الابتدائي و 60% لدى مدرسي الثانوي).

أولويات تم التعبير عنها بنسب أقل : تقنيات تحفيز المتعلمين (28% في الابتدائي و 29% في الثانوي) ؛ المادة أو المواد المدرسة (25% في الابتدائي و 24% في الثانوي) ؛ تدبير الحالات الخاصة (26% في الابتدائي و 22% في الثانوي) ؛ مواكبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات (21% في الابتدائي و 24% في الثانوي).

VI. الأنشطة خارج نطاق المؤسسة

1. مواقف متباينة تجاه الدروس الخصوصية والتعليم الخاص

يظهر أن الدروس الخصوصية والتدريس بمؤسسات التعليم الخاص ممارسات أكثر انتشارا

في التعليم الثانوي : صرح مدرسو الثانوي أن إعطاء الدروس الخصوصية والتدريس بالمؤسسات الخاصة ممارسة منتشرة (49%) إلى منتشرة جدا (52%) بين زملائهم. هذه النسبة لا تتجاوز 20% لدى مدرسي التعليم الابتدائي : 17% منهم يرون أن إعطاء الدروس الخصوصية ممارسة منتشرة بين زملائهم و 20% يعتبرون التدريس بالتعليم الخاص أمرا عاديا ومنتشرا. ويتفق جميع المدرسين والمدرسات على أن إعطاء الدروس الخصوصية اقل انتشارا في المجال القروي.

عن الممارسة الشخصية لذلك، أجاب السواد الأعظم للمدرسين بامتناعهم عن إعطاء دروس خصوصية (86% في الابتدائي و 96% في الثانوي)، وعن التدريس بالمؤسسات الخاصة (90% في الابتدائي و 98% في الثانوي).

2. الرغبة في مزاولة نشاط مفيد أثناء التقاعد

إجمالا، عبر المدرسون في الابتدائي والثانوي عن استعداد كبير للمشاركة في أنشطة تربوية أثناء تقاعدهم : (59%) : التكوين المستمر للمدرسين وإعداد الكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية ؛ إفادة قطاع التربية الوطنية من التجربة المكتسبة ؛ الدعم البيداغوجي والتربوي للتلاميذ المتعثرين ؛ التطوع لمحاربة الهدر المدرسي ؛ المساهمة في محاربة الأمية.

VII. استعمال تكنولوجيات الاتصال والإعلام

استعمال مهني محدود

ينحصر استعمال الحاسوب لدى المدرسين في المجال المهني عامة وتحضير الدروس بشكل خاص، وذلك بنسبة 73% لدى مدرسي الثانوي و 66% عند مدرسي الابتدائي. بعد ذلك نجد الربط بالانترنيت بنسبة 50% لدى مدرسي الابتدائي و 48% لدى مدرسي الثانوي، ثم معالجة النصوص (Traitement de texte) بنسبة 42% ونسبة 38% على التوالي.

VIII. نظرة المدرسين للنقابات

يرى المدرسون أن المهمة الرئيسية للنقابات هي الدفاع عن المكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمهنة، حيث ذُكِرت من قبل 80% منهم من بين المهام الثلاثة الأكثر أهمية. جاءت في المقدمة عند ثلثي المستجوبين. تأتي بعدها، لكن في مرتبة متأخرة، مهمة اقتراح إصلاحات جديدة للمنظومة التربوية، والحصول على امتيازات اجتماعية جديدة لفائدة المدرسين، بنسب تتراوح ما بين 48% و 58%. وجوابا على السؤال المتعلق بأداء النقابات لكل من هاته المهام، يتبين أن إنجازات النقابات لا ترقى إلى انتظارات المدرسين، خاصة فيما يتعلق بالمهام المرتبة في المقدمة، سواء لدى مدرسي الابتدائي أو عند مدرسي الثانوي.

ملخص استطلاع رأي حول مهام ومهنة الأستاذ الباحث [1]

الهدف : وضع تحليل لهيئة ومهنة التدريس بالجامعة، قصد الوقوف على الخصائص الأساسية، التي يتعين أخذها بعين الاعتبار، في كل استراتيجية تستهدف تحسين ظروف الأساتذة، وفتح آفاق للارتقاء بمهنتهم.

العينة المستهدفة : تتكون من 1.088 أستاذ باحث. علاوة على عشر مجموعات بؤرية focus group همَّت الطلبة (7 مجموعات)، والآباء (مجموعة واحدة)، والمقاولين (مجموعة واحدة)، ومسؤولي قطاع التعليم العالي الخاص.

النتائج الأساسية

I. الخصائص السيوسيو اقتصادية لفئات أساتذة الجامعة

1. المواصفات السوسيولوجية للأستاذ الجامعي

في سنة 2008، كان قطاع التعليم العالي يضم 10.242 أستاذ باحث (بمن فيهم 935 طبيب وصيدلي، و 10631 إطار ومستخدم إداري وتقني). ورغم موجة المغادرة الطوعية (1027 أستاذ)، فقد عرف عدد الأساتذة ارتفاعا ملموسا ؛ حيث انتقل من 592 سنة 1963، إلى أزيد من 11000 حاليا.

أما توزيع هيئة التدريس حسب الفئات العمرية، فيحيل إلى ثلاثة أجيال، أقدمها سيستمر في مزاولة مهنته إلى غاية 2015. ولقد أبان تحليل هذا التوزيع العمري، أن الذين لهم أقل من 40 سنة وأكثر من 50 سنة من العمر، يمثلون 21% من العينة المستجوبة. هكذا، يمثل ذوي الأعمار بين 41 و 50 سنة أقل من 50%.

يهيمن، عدديا، نوعان من الأساتذة على هيئة التدريس الجامعية : الأساتذة المساعدين بنسبة 43%، وأستاذة التعليم العالي بنسبة 48% ؛ وهو ما يعني أن مقاربة فئات العمر والدرجات grades، تسمح بالوقوف على واقع اللاتوازن في بنية توزيع هيئة التدريس هاته (حسب درجات الأساتذة).

1- أُنجز سنة 2008 تحت إشراف المجلس الأعلى للتعليم

كما أمكن، من خلال تقاطع مجالات التخصص مع متغير العمر، ملاحظة شيخوخة هيئة التدريس الخاصة بالهندسة، والعلوم، والتقنيات (38% من الأساتذة من الفئة العمرية 51-60 سنة). أما الأساتذة المنتمين للفئة العمرية 41-50 سنة، فيتركزون في كليات العلوم بنسبة 67%، مقابل 63% من الأساتذة ذوي أقل من 40 سنة من العمر، الذين يتركزون في الكليات متعددة الاختصاصات.

أما في كليات الطب، والحقوق، والاقتصاد، فالتوزيع العمري بين أجيال الأساتذة، يظل أكثر توازنا، بينما يمكن أن نلاحظ شيخوخة نسبية، في كليات الآداب.

اتجاه آخر يهم، هذه المرة، النوع : تمثل النساء 20% من هيئة التدريس بالتعليم العالي. إنها وضعية تناقضية ؛ من جهة لأنها نسبة تبدو مرتفعة، إذا ما قارنّاها بمعدل النشاط العام للنساء الذي هو 18%، ومن جهة أخرى، فهو ضعيف، إذا ما تم قياسه إلى عدد الطالبات الجامعيات، الذي انتقل من 29% سنة 1985، إلى أزيد من 45% سنة 2005.

أما تحليل متغير النوع حسب الدرجات grades، فلم يسجل أية وضعية قد تُظهر حالة تمييز ما ؛ فحسب المعطيات المتوفرة، تمثل النساء 26% من الأساتذة المساعدين، و 15% من أساتذة التعليم العالي، وهو ما يطابق، عموما، منحى تواريخ التوظيف وكذا الأعمار.

2. الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للأساتذة

بالمغرب، تعد شبكة أجور الأساتذة عمومية. وأول دراسة مقارنة مع وظائف عمومية وخاصة تستلزم نفس عدد سنوات الدراسة، وليس المسؤوليات المُسندة، أفرزت (الدراسة المقارنة) وجود الأساتذة في وضعية أدنى من حيث التأجير ؛ وهو ما يفسر، في جزء منه، حالة الإحباط لديهم. فحسب البحث، 73% من الأساتذة المستجوبين يعتبرون أجورهم غير عادلة، بالنظر لعدد السنوات التي قضوها في الدراسة ؛ نسبة تنزل إلى 60% عندما يُقارن الأجر بالمجهود المبذول.

دراسة مقارنة ثانية للأساتذة الجامعيين ببلدان مماثلة، وأخرى متقدمة، وضعت أجور الأساتذة المغاربة في الخانة المتوسطة العليا moyenne supérieure مقارنة بنظرائهم المغاربيين. أما بمقارنة أجورهم بأجور نظرائهم بأوروبا وأمريكا الشمالية، فإنها تظل متدنية.

هكذا، يبدو الدخل، غير كاف لمواجهة النفقات التي يتحملها الأساتذة، سواء تلك المتعلقة بحفزهم على العمل، أم تلك المتعلقة بتعليم أبنائهم ؛ 7% فقط يتمدرس أبناؤهم مجانا بالتعليم الابتدائي العمومي، و 18% بالتعليم الثانوي. أما الآخرون، فاختاروا لأبنائهم مؤسسات التعليم الخاص. مع تسجيل أن 10% من هؤلاء يتابع أبناؤهم دراستهم بمؤسسات البعثات الأجنبية.

42% من العينة المستجوبة صرحوا بأنهم يزاولون أنشطة أخرى في الأوقات الحرة، أزيد من نصفهم يمارس نشاطا مؤدى عنه. ثلثاهم، تقريبا، يزاولون نفس عمل التدريس، على شكل ساعات إضافية vacations، بالمؤسسات الخاصة.

فيما يتعلق بالقيم التي يدافع عنها أساتذة التعليم العالي، بيَّن البحث أن القيمتين اللتين تحظيان باهتمامهم أكثر، هما الهُوية المغربية، والهُوية الإسلامية.

II. مسار التكوين، والتنمية المهنية، وتثمين كفايات الأساتذة الباحثين

1. الملمح المهني

لقد لعبت الجامعة المغربية، دورا تاريخيا في تشكيل هيئة الأساتذة الباحثين ؛ فحسب استطلاع الرأي، تابعت غالبية الأساتذة الباحثين تكوينها العالي الأساسي بالمغرب ؛ 70% منهم حصلوا على إجازتهم بالمغرب، 39% أنهوا دراستهم بالسلك الثالث كذلك بالمغرب، بينما حصل 39% على دكتوراه السلك الثالث، و 36% على دكتوراه الدولة بالمغرب.

تظل فئة الأساتذة الذين تابعوا تكويناتهم بالخارج مهمة ؛ إذ حصل 28% على دكتوراه السلك الثالث بأوروبا، ولاسيما من فرنسا.

علاوة على ذلك، يسجل مسار مختلط لتكوين الأساتذة الباحثين (تكوين بالمغرب وبالخارج) ؛ إذ هناك 67% ممن حصلوا على دكتوراه بإحدى البلدان الأوروبية، هم في الأصل حاصلين على إجازتهم بالمغرب، و 24% فقط، حصلوا معا على الإجازة والدكتوراه بأوروبا.

كما يتبين من البحث أن 25% من أساتذة الجامعة، زاولوا مهنتهم بالمؤسسات التي حصلوا بها على الدكتوراه، نسبة ترتفع إلى 36% بجامعات الدار البيضاء، والرباط، وفاس.

2. مسار الولوج والأنشطة المزاوَلة خارج الجامعة

خضع تحليل بداية المسار المهني للأساتذة الباحثين، وطريقة ولوج المهنة للمؤشرات التالية :

- **أولا**، العمل المزاوَل قبل ولوج التدريس بالجامعة. فثلث الأساتذة الباحثين، لم يسبق أن زاولوا أية مهنة، 63% انتقلوا مباشرة من التكوين إلى الحياة العملية. أما الذين كانت لهم تجربة مهنية سابقة، فأغلبهم زاولوا مهنة التعليم (16%)، وخاصة لدى الجيل الأول من الأساتذة ؛
- **ثانيا** ؛ طريقة ولوج مهنة الأستاذ الباحث، وهي طريقة اعتمدت طويلا على التوظيف المباشر، غير أنها عرفت تغييرا منذ إصلاح 1997، إذ أصبحت المباراة، هي الأسلوب الأساس لولوج هذه المهنة ؛
- **ثالثا**، مواكبة الأساتذة الجدد في بداية المسار المهني ؛ حيث بيَّنت معطيات البحث أن 89% منهم اندمجوا اعتمادا على أنفسهم.

بخصوص الأنشطة المزاوَلة خارج الجامعة، بيَّن البحث أن أنشطة إسداء الخبرة والاستشارة تبرز أكثر، بدون أن تشكل أية هيمنة على أنشطة الأساتذة الباحثين خارج الجامعة (44%). هكذا، فإن أغلبية الأساتذة الباحثين (68%) الذين يزاولون أنشطة مؤدى عنها خارج العمل الجامعي، مشغولون بالتدريس. كما أن الدروس الإضافية vacations بالمؤسسات العمومية يزاولها الأساتذة (بنسبة 37%) في المقام الأول، مقابل 31% في القطاع الخاص.

3. المسألة اللغوية

حسب البحث، تظل اللغة الفرنسية لغة التدريس بالجامعة المغربية لدى 83% من الأساتذة المستجوبين، متبوعة باللغة العربية (23% من الأساتذة المستجوبين)، وباللغة الإنجليزية (6%)، مقابل 2% فقط بالنسبة للغات الأخرى.

يشكل الأساتذة المستعملون للغة الفرنسية في عملهم الأغلبية المطلقة : 100% بكليات الطب، وكليات العلوم والتقنيات ؛ 99% بكليات العلوم ؛ 84% بكليات العلوم القانونية والاقتصادية ؛ 44% بكليات الآداب والعلوم الإنسانية.

أما الأساتذة المستعملين للغة العربية، فيشكلون أقل من الربع، ويمثلون : 80% بكلية الشريعة ؛ 62% بكليات الآداب والعلوم الإنسانية ؛ 48% بكليات العلوم القانونية والاقتصادية.

تعتبر كل من العربية والفرنسية لغتان متحكم فيهما، على التوالي، من قِبل : 76% و 89% كتابة ؛ 77% و 78% شفهيا.

4. المسار المهني

32,7% من الأساتذة مصنفون في درجة أستاذ التعليم العالي، مقابل 41,4% من الأساتذة مصنفين في درجة أستاذ مساعد، مع توسع نسبي في قمة الهرم ؛ اعتبارا لكون شريحة مهمة من الأساتذة الباحثين مصنفة في الدرجة الإدارية الأعلى، غير أن هذه الشريحة تصطدم، اليوم، بأفق مسدود من حيث الترقي المهني، وتطرح، نتيجة لذلك، مشكلا حقيقيا يتعلق بتثمين كفاياتها.

عموما، يبدو للأقدمية أثر واضح على تطور المسار المهني للأساتذة الباحثين ؛ فالغالبية العظمى لوالجي المهنة قبل سنوات 1980 (86%) يتواجدون اليوم في قمة تراتبية الدرجات الإدارية. تظل النساء أقل حضورا في الدرجات الإدارية العليا، والاتجاه الغالب يجعلهن يتركزن أكثر في درجة أستاذ مساعد ؛ وذلك نتيجة، على الخصوص، لولوجهن المتأخر للمهنة. 35% من النساء مصنفات في درجة أستاذ التعليم العالي مقابل 51% لدى الرجال.

يرغب الأساتذة الباحثون، حسب هذا البحث، في أن ينبني ترقيهم المهني على الاستحقاق والأقدمية على السواء. (41% يميلون حصرا إلى معيار الاستحقاق ؛ 3% إلى معيار الأقدمية ؛ 51% يميلون إلى المزج بين المعيارين).

فيما يتعلق بالتكوين المستمر، وما عدا 9% فقط من الأساتذة المستجوبين، الذين يبدون رفضهم لهذا النوع من التكوين، فإن الأغلبية الساحقة مستعدة، بدرجات متباينة، للمشاركة من دورات تكوينية خلال العطل الجامعية. حوالي ثلثي الأساتذة الباحثين (63%) يرغبون في الاستفادة من التكوين المستمر، خصوصا في مجالات : استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال ؛ التأهيل في التخصص ؛ أو عبر الانفتاح الخارجي على الفاعلين الاقتصاديين.

III. المهنة : المدرس والباحث

1. التدريس: الطرائق، المعينات والعلاقة مع الطلبة

من خاصيات زمن الاشتغال لدى الأستاذ الباحث أنه، لا يعرف تمييزا واضحا بين الوقت والمهام. فزمن العمل لديه يطغى على زمن العطل، كما على وقت حياته الخاصة. 91% من الأساتذة المستجوبين يحضِّرون أعمالهم في بيوتهم، مقابل 39% فقط بمكاتب المؤسسة الجامعية، و 9% بمكتبتها، و 5% في أماكن مختلفة. ثم أن شريحة واسعة من الأساتذة المستجوبين (79%) صرحوا بأنهم يخصصون ما بين 10% و 50% من زمن العمل للتدريس.

إضافة إلى ذلك، صرحت الأغلبية المطلقة للأساتذة (97%) بما يفيد أنهم يقومون، بانتظام، بمراجعة مضامين البرنامج، إما سنويا (79%)، وإما كل سنتين (13%)، أوكل ثلاث سنوات (4%). أما من صرحوا بأنهم لم يسبق لهم أن أجْروا هذه المراجعة، فلا تزيد نسبتهم عن 3% (31% بكلية الشريعة ؛ 10% بكلية العلوم والتقنيات ؛ 1% بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ؛ 3% بكل من العلوم والحقوق والطب).

عن الطريقة البيداغوجية لنقل المعارف بالجامعة، وعما إذا كانت سلطوية أو تفاعلية، أظهر البحث أن : 17% من الأساتذة لم يصرحوا بأي اختيار بين الطريقتين ؛ 50% من المستجوبين أقروا بأنها طريقة سلطوية ؛ في حين صرح 33% بأنها تفاعلية.

من جهة أخرى، تبيَّن أن أغلبية الأساتذة (79%) لا يعترضون على تنظيم تقويمات لأدائهم من قبل الطلبة، معتبرين أن هذا التدبير، المقترح في البحث، هو اقتراح ملائم، وهو رأي متقاسم بشكل واسع بين مختلف فئات الأساتذة.

2. البحث: استعمال الفضاءات ووسائل الإنتاج العلمي

يحتل نشاط «البحث» ربع زمن اشتغال الأستاذ الباحث تقريبا، يأتي في المرتبة الثانية بعد التدريس. هناك اختلاف طفيف بين الرجال (27,22%) والنساء (22,32%) ؛ اختلاف تفسره، في جانب منه، إكراهات تدبير الأمور المنزلية، الذي تضطلع به النساء غالبا.

غير أن المعرفة الدقيقة بالزمن المخصص للبحث، ليس إلا نتاجا لتقدير تقريبي، والذي يبقى من الصعب تبريره، في غياب نظام للتقويم.

صرح أغلب الأساتذة المستجوبين أن لهم إنتاجات علمية : 92% نشروا مقالات ؛ 38% ساهموا في كتب ؛ 32% نشروا من 1 إلى 5 كتب ؛ 27% أزيد من 20 مقالة. يمثل عدد النساء، اللواتي لم يسبق أن قاموا بنشر أية مقالة، ثلاثة أضعاف الرجال (18% مقابل 6%)، أما اللواتي لم يسبق لهن أن نشروا كتبا، فيمثلن 76% مقابل 58% لدى الرجال.

من المقلق، ما وقف عليه البحث من كون 8% من الأساتذة المستجوبين، الذي تم توظيفهم

ما بين 2001 و 2008، لم يسبق أن أنتجوا ولو مقالة واحدة، بالرغم من المساطر الجديدة لمباريات التوظيف التي توجب تقديم ملف يضم إنتاجات المرشح.

IV. تمثلات المهنة ومحيطها

1. الحوافز والرضا

ذكر 82% من الأساتذة الباحثين عبارة «ميول» لتبرير اختيار هذه المهنة. ويلاحظ، أن الامتيازات ذات الصلة بمهنة الأستاذ الباحث، أو بوضع الموظف عموما، قد ذُكرت بشكل نادر: المكانة الاعتبارية 28% ؛ تأمين الشغل 21% ؛ غياب المراقبة التراتبية 17% ؛ أجر جيد 6%.

عموما، تظل المهنة، نفسها، هي المحفز الأساس وراء اختيار المهنة، أكثر من الامتيازات المادية والرمزية التي تخولها.

أما بخصوص مستوى رضا الأساتذة، تبين أن 69% من الأساتذة المستجوبين عبروا عن رضاهم على نظام الترقي القائم. أما النسبة الأعلى من عدم الرضا، فقد سجلت بين أساتذة كليات الطب المستجوبين (70%)، والكليات المتعددة الاختصاصات (74%).

وعن العلاقة بين الأجر الحالي وعدد سنوات الدراسة، رأى 73% من الأساتذة المستجوبين أنها علاقة غير منصفة.

2. تمثل الأساتذة للطلبة

تظل التمثلات السلبية تجاه الطلبة هي المهيمنة. 18% فقط يرون أن الطلبة يحدوهم الطموح واحترام المعرفة. 18% فقط من المستجوبين يرون أنهم طموحين ومحترمين للمعرفة، وأزيد من النصف (53%) يعتبرونهم متراخين، و 41% منهم يعتبرونهم غير منضبطين، بينما 10% يعتبرونهم عنيفين.

رغم هذه الآراء السلبية، 72% من المستجوبين يرون أن الطلبة يمكنهم المشاركة في التدبير الجامعي، و 79% يتفقون على تقويم الأساتذة من قبل الطلبة، بواسطة بطاقات تقويم مجهولة.

3. تمثل الأساتذة للنقابة

يمكن القول أن تمثل الأساتذة للعمل النقابي إيجابي، بالنظر إلى الانتظارات العامة للمستجوبين. ولا يتعلق الأمر، بتاتا، بتمثل حماسي، لأن أفضل تنقيط لم يتجاوز 3,6 من 5. غير أن دور النقابة يظل منحصرا في الدفاع عن المصالح المادية للمنخرطين ؛ حيث أن 67% وضعوا الدفاع عن هذه المصالح في المقام الأول، 37% وضعوا، في المقام الثاني، دور النقابة في الدفاع عن الامتيازات الاجتماعية، أما بالنسبة لباقي وظائف النقابة، فتراوحت نسب المستجوبين الذين ذكروها ما بين 10% و 17% ؛ ويدل ذلك على أن أثر النقابة في الجانب البيداغوجي، والبحث، والسياسة العمومية التعليمية، يظل ضعيفا.

V. رأي الأساتذة الباحثين في الإصلاح

1. ظروف العمل وطرق التدبير

هناك تباين في نظرة الأساتذة لظروف عملهم وطرق التدبير، وفي مدى التأثير الإيجابي للإصلاح ؛ حيث اعتبرت أغلبية الأساتذة المستجوبين أن الوضعية، من حيث ظروف العمل وطرق التدبير، لم تتغير، أو تراجعت. 14% اعتبروا أن الوضعية تحسنت، وربعهم، تقريبا، اعتبر أن طرق التدبير الجامعي تحسنت كذلك، مقابل 47% رأوا أنها تدهورت، و 35% صرحوا بأنها لم تتغير.

وعن أثر الإصلاح في تدبير المؤسسات الجامعية، ذهب 21% من الأساتذة المستجوبين إلى أن الأثر كان إيجابيا، مقابل 32% يرون أنه لم يغير شيئا في ذلك، وبالنسبة لـ 42% منهم، فإن طرق التدبير قد تراجعت.

بالنسبة لتركيبة مجلس الجامعة، رأى 21% من الأساتذة أنها ملائمة، في حين اعتبر 41% منهم أنها ليست كذلك.

2. الأوجه البيداغوجية للإصلاح

يمثل نظام إجازة ـ ماستر ـ دكتوراه (LMD) ، الذي جاء به الإصلاح، التزاما ومهاما وأعباء جديدة بالنسبة للأستاذ. في هذا النطاق، يلاحظ نقص في فهم الإصلاح ؛ فأقلية من المستجوبين (28%) هي التي تعتبر أن لدى الأساتذة معرفة جيدة به، بينما أغلبهم (42%) يرون العكس.

من جهة أخرى، يُفهم من الإصلاح، لدى المستجوبين (70%)، أنه رفع للأعباء الزمنية (ساعات العمل)، ترتفع هذه النسبة لدى أساتذة العلوم القانونية والاقتصادية. فمعدل التأطير في هذه الكليات ذات الاستقطاب المفتوح لا يتعدى 1 لكل 250 طالبا، بينما هو 1 لكل 30 طالبا بكليات العلوم.

تفيد الآراء السلبية حول الإصلاح، واللامبالاة تجاهه، أنه (الإصلاح) غير قادر على التعبئة بما فيه الكفاية، والحال، أن كلاًّ من الإلمام بالهندسة البيداغوجية، والتحكم في بيداغوجيا تراعي خصوصيات النظم ذات الاستقطاب المفتوح، والمعرفة بعلم القياس والتقويم، والعمل في مجموعات صغيرة، والانخراط في التدبير البيداغوجي، تتطلب مجهودات، وحضور وازن في الحياة الجامعية. غير أن هذه التحولات تجعل الأساتذة في وضعية غير مريحة ؛ فالمدرس التقليدي، يجد نفسه في مواجهة ومنافسة نوع جديد من الأستاذ/المدبر، المنخرط في تدبير المسالك، والمختبرات، والمشاريع الجامعية...

VI. نظرة الفاعلين الآخرين إلى مهنة الأستاذ

1. الطلبة

حسب المعطيات المستنتجة من المجموعات البؤرية Focus group، يؤاخذ الطلبة على الأساتذة، نوعا من العجز في مجال الطرائق البيداغوجية، والتدريس التفاعلي، والتواصل ؛ ذلك أن الأساتذة الذين خضعوا للتوظيف بالمباراة، والذين لم يتلقوا أي تكوين في البيداغوجيا أو في في علم النفس، يظلون محدودي الإعداد لولوج التدريس بالجامعة، ولمواجهة القسم، ولاستعمال طرق تفاعلية أو مقاربات بالكفايات، وأقل استعدادا لاستيعاب الحاجات التأطيرية والتواصلية للطلبة.

2. الأسر

تعلَم الأسر بتعلمات أبنائها بشكل غير مباشر، عبر ما يخبر به هؤلاء عادة، وذلك خارج أية علاقة مباشرة مع الأساتذة. أغلب الآباء المستجوبين أقروا بأنهم لا يعرفون مستوى أساتذة أبنائهم، ولا حتى أسماءهم ؛ مما يفسح المجال أمام انتشار أحكام وانطباعات تعيد إنتاج نفس خطاب الأبناء، وتخلّف صورة سلبية لمهنة الأستاذ.

3. مسؤولو مؤسسات التعليم الخاص

أبانت المناقشات التي أثيرت مع مسؤولي مؤسسات التعليم الجامعي الخاص، الحاجة إلى مأسسة العلاقة مع الأساتذة، من أجل تحقيق مزيد من الشفافية والمردودية داخل المدارس والجامعات الخاصة. فهذه المؤسسات تعتمد، عادة، على الأساتذة، في إطار نظام الساعات الإضافية vacations، وذلك لحاجتها الماسة إلى التأطير. هذا «التوظيف» يتم بطريقة فردية، عبر اختيار أجود الكفاءات، غير أن الطابع اللانظامي لهذا التوظيف يجعل من الصعب إجراء أي تقويم للربح المُهدَر للجامعة، وكذا أثر ذلك في المردودية البيداغوجية لها.

4. أرباب المقاولات

لا يعتبر أرباب المقاولات، الأساتذة مجموعة متجانسة. ومع ذلك، تطفو على السطح آراء جاهزة حول المدرس ؛ آراء، تبدو حاجات المقاولين إلى خريجين جامعيين مناسبين لمتطلبات مقاولاتهم، محددها الأساس. فأرباب المقاولات يصدرون أحكامهم على الأساتذة من خلال «منتوج» الجامعة ؛ منتوج، يُنظر إليه عموما، أنه محدود الإعداد لخوض العمل المهني داخل المقاولة، ولاسيما ضعف تمكن الخريجين من اللغة الفرنسية، باعتبارها اللغة المستعملة في المقاولة.

ملخص استطلاع رأي مكوني التكوين المهني [1]

الأهداف: تحديد الملامح السوسيو ديموغرافية لمكون التكوين المهني وظروف حياته ؛ رصد تمثلات المكونين لمهنتهم وخصوصياتها، وكذا لمسارهم المهني وظروف عملهم ؛ الوقوف على انتظاراتهم المهنية والشخصية، وأولوياتهم لتطوير المهنة...

العينة التمثيلية المستجوبة: 1000 مكون رسمي من مكوني مؤسسات التكوين المهني، سواء تلك التابعة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، أو للقطاعات الحكومية المكونة، أو للقطاع الخاص، يمثلون ثمانية قطاعات تكوينية : تكنولوجيا الإعلام والاتصال والإدارة والتدبير والتجارة ؛ النسيج والألبسة والجلد ؛ الفندقة والسياحة ؛ الصناعة المعدنية والميكانيك والكهرباء ؛ الصيد البحري ؛ المهن الصحية ؛ الصناعة التقليدية ؛ ثم الفلاحة.

روعيت التمثيلية الجغرافية في هذه العينة: 52 مدينة و 262 مؤسسة تكوينية.

نتائج استطلاع الرأي

I. صورة المكون وتمثل مهنة المكون

يعتبر أغلب المكونين أنفسهم «مكونين» أكثر من «أساتذة مكونين»، ويرون أن صورتهم لدى مختلف الفاعلين والأطراف المعنية جد إيجابية إلى إيجابية على العموم.

تتموقع (مهنيا) مهنة المكون، حسب المستجوبين، مقارنة بباقي المهن، بين مهنة التقني العالي ومهنة المهندس، وبين أستاذ التعليم الثانوي وأستاذ التعليم العالي. ويرى 70% من المكونين المستجوبين أن صورة مهنتهم في ارتقاء وتحسن.

II. ولوج مهنة المكون

1. الدافعية لاختيار المهنة

ولوج هذه المهنة تم لدى 27% من المكونين المستجوبين بدافع الميول لها. وحسب 68% من المستجوبين، فإن اختيار هذه المهنة تم بدافع الرغبة في نقل المعارف، وكذا لجاذبيتها.

1- أنجز هذا الاستطلاع سنة 2010 تحت إشراف قطاع التكوين المهني بتنسيق مع المجلس الأعلى للتعليم.
- توجه استطلاع الرأي إلى كل من المكونين ومديري مؤسسات التكوين المهني، غير أنه تم التركيز، في هذا الملخص، على الشق المتعلق بالمكونين اعتبارا للضرورة التي يمليها ملف العدد.

2. التوظيف

بالنسبة لطريقة التوظيف، ترى أغلبية المكونين المستجوبين (72%) أن الدبلوم يعتبر الوسيلة المهيمنة في ولوج المهنة، ولاسيما البكالوريا + 2 بالنسبة لـ 43% من المستجوبين، و البكالوريا + 4 و + 5 بالنسبة لـ 33% منهم.

تهم المباراة الداخلية والخارجية، وكذا الانتقاء بالسيرة الذاتية CV شريحة كبيرة من المكونين، وخاصة مكوني مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، والقطاعات الحكومية المكونة. أما معايير التوظيف فتعطي، حسب المستجوبين، أهمية للتجربة داخل المقاولة، وكفايات التدبير الإداري، ولاسيما بالنسبة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل.

هكذا، يرى المستجوبون أن طريقة التوظيف المعمول بها جد ملائمة (خاصة مكوني مكتب التكوين المهني) أو ملائمة إلى حد ما، بالنسبة لـ 76% من العينة المستجوبة.

3. التكوين البيداغوجي للمكونين

يعتبر التكوين البيداغوجي خلال ولوج المهنة أو خلال مزاولتها، ممارسة واسعة الانتشار، حسب المستجوبين، خاصة عبر التكوين المستمر، ولاسيما بالنسبة لمكوني مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل والقطاعات الحكومية المكونة حسب 77% من المستجوبين.

مع ذلك، أكد المكونون على ضرورة وضع نظام للتكوين الأساس قبل ولوج المهنة (85%)، مقترحين إحداث معهد متخصص في هذا النوع من التكوين.

يستنتج كذلك من هذا الاستطلاع، أن مكونا من بين اثنين يتوفر على تجربة مهنية سابقة لولوجه مهنة التكوين (موظف أو مستخدم بمقاولة).

III. مزاولة المهنة وظروف العمل

1. المهام المزاوَلة

حسب المستجوبين، يزاول المكونون المهام الرئيسية التالية : التكوين ؛ تقويم المكتسبات ؛ تتبع المتدربين.

2. الأعباء المهنية

في هذا الصدد، صرح المكونون المستجوبون أنهم :

- يضطلعون بتكوين 4 مجموعات كمعدل، وبتفاوتات : ما يقارب 5 مجموعات لمكوني مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل ؛ أقل من 4 مجموعات لمكوني القطاعات الحكومية المكونة ؛

- يزاولون مهامهم التكوينية، داخل مؤسساتهم، بواقع حصة زمنية سنوية يقارب متوسطها 900 ساعة تكوين. تتفاوت هذه الحصة الزمنية بين 620 ساعة بالنسبة لمكوني القطاعات المكونة، وما يقارب 1100 ساعة بالنسبة لمكوني مؤسسات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. في حين صرح 23% من المكونين المستجوبين أنهم يضطلعون بمهام التكوين داخل المقاولات بمعدل 32 يوما في السنة، مع تفاوتات قوية في هذا الصدد حسب الحالات.

كما صرح 12% من المكونين أنهم يمارسون مهام تكوينية مؤدى عنها خارج مؤسستهم التكوينية الأصلية.

3. الصعوبات المهنية

- صرح المكونون المستجوبين أن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء مزاولتهم لمهنتهم تتجلى في عدم ملاءمة مواصفات المتدربين ؛
- ما بين 42% و 47% منهم يعتبرون أن ظروف مزاولة المهنة أصبحت جد صعبة.

IV. التكوين المستمر

ترى الغالبية العظمى للمكونين المستجوبين، أن مستوى التكوين المستمر، الذي يتلقونه مُرْض، مقارنة بمتطلبات مزاولة المهنة. في حين يراه أغلب مديري مؤسسات التكوين غير كاف، وعلى الأخص منهم مديري مؤسسات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل.

بالنسبة للحاجات التكوينية لدى المكونين، فقد جاءت، حسب تصريحاتهم كما يلي : تكنولوجيا الإعلام والاتصال ؛ البيداغوجيا ؛ المقاربة بالكفايات ؛ التأهيل التقني في مادة التخصص ؛ معرفة الوسط الاقتصادي والمهني واستكشافه ؛ متابعة التكوين المستمر.

يستنتج، في هذا الصدد، بأن 90% من مكوني التكوين المهني بالقطاع العمومي، قد تابعوا تكوينا مستمرا، مقابل 40% من مكوني القطاع الخاص.

حسب المكونين المستجوبين، يتم تحديد الحاجات من حيث التكوين المستمر، أساسا باقتراح من إدارة المؤسسة. غير أن هناك بعض الخصوصيات حسب القطاعات المكونة (الوزن الحاسم لحصيلة الكفايات لدى مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، وكذا طلب القطاع الخاص على هذا التكوين).

V. نظام التقويم

ترى غالبية المكونين المستجوبين أن نظام التقويم يظل ضروريا و لا غنى عنه، غير أنهم ينتقدون، مع ذلك، أوجه النقص التي تشوبه، وكذا طابعه المتجاوَز.

شهـادات

تحولات المهنة

تنسيق وتقديم : مصطفى حسني
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي بسلا

يختار غالبية المدرسين مهنة التدريس، بسبب ميولاتهم وحبهم لهذه المهنة، على أن تحمل أعباء الفصل الدراسي، سرعان ما يفرض تحولا حقيقيا. فكل شخص يلج هذه المهنة يستطيع، وبسهولة، قياس المسافة الفاصلة بين قدراته الفكرية ومدى جاهزية المتعلمين. وهكذا فإن ممارسة مهنة التدريس، ستعرف تحولا عبر التوفيق بين حب المهنة، والاهتمام بالجانب البيداغوجي، إلا أن القيام بهذه التجربة مع فئات غير متجانسة من الصعوبة بمكان، لأن المدرس، لم يعد بإمكانه، اليوم، أن يدرس بنفس الطريقة التي درس بها، ينبغي عليه، أولا، أن يقوم ببناء الشروط البيداغوجية والعلائقية التي من شأنها أن تسمح له بالتدريس، كما ينبغي عليه أن :

- يلتزم، شخصيا، بإقناع المتعلمين على مسايرته ؛
- يبتكر مناهج وطرق للتدريس ؛
- يرسي نوعا من السلم الاجتماعي...

فيما يلي، أربع شهادات لمتخصصين ملاحظين، تتعلق بملامح مدرسي المستقبل، وإعادة الاعتبار للفاعل التربوي، باعتباره يؤدي مجموعة من الوظائف ضمن وظيفة واحدة.

ملامح أولية حول جانبيات مدرس المستقبل

عبد العزيز سنهجي
مفتش منسق مركزي في التوجيه التربوي

إن اللحظة التربوية التي يراد من خلالها التفكير في مواصفات مدرس المستقبل، تندرج أساسا في سياق وطني موسوم بتسارع التغيرات والتحولات في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمهنية...، وسياق دولي، مطبوع بظاهرة العولمة، هذه الظاهرة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، تلاشت فيها الحواجز بداخل المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ... وانهارت فيها الحدود الزمانية والمكانية للعمل والتربية وللتعلم، وبدأت تؤسس لانقلاب في أنماط العمل، وأنواع المهن، وأشكال التأهيل والتكوين.

إن التفكير في مواصفات وكفايات مدرس المستقبل، لن يكون مفيدا وإجرائيا، إن لم يتسحضر التحولات العالمية والوطنية المؤطرة لأنظمة التربية والتكوين من جهة، وإن لم ينطلق من واقع المؤسسة التعليمة المغربية من جهة أخرى. وهنا، لابد من التذكير ببعض الصعوبات والإكراهات التي تعترض المؤسسة التعليمة في علاقتها مع «نموذج» المدرس المأمول، حيث يمكن الإشارة لمجموعة من الاختلالات التي تدخل ضمن منطق هذه الورقة :

- استمرار المؤسسة التعليمية في النزوع نحو الاشتغال وفق دوائر مغلقة، مع التركيز على تلقين المعارف والمعلومات استعدادا للامتحان، أكثر من الإعداد والتأهيل للحياة، عبر تطوير قابليات التعلم والعمل، وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الآخر ؛ الشيء الذي كان له الأثر البالغ في انحصار أدوارها ووظائفها، وتعميق عزلتها البيداغوجية، مما ترتب عنه انفصال وتنافر بين عناصرها المشاركة في العملية التعليمية، وساهم في إضعاف فرص التعاون والتنسيق والتواصل، وتداول المعلومات بين مختلف المتدخلين داخل المؤسسة التعليمية ؛

- استمرار صانعي القرار التربوي في الاعتقاد بإمكانية استيراد أشكال ومضامين تعليمية جاهزة، من سياقات مغايرة لسياق المجتمع المغربي، مع الاستمرار في التعاطي بمنظورات تقنوية ضيقة اختزالية مع منظومة التربية والتكوين. مما غيب تلك النظرة الاستراتيجية النسقية للتعاطي مع النظام التربوي والتكويني من حيث كونه نظاما حيويا وديناميا، له ارتباط وثيق بالمحيط الداخلي، وكذلك بالمحيط الخارجي. فغياب هذه النظرة الاستشرافية المستقبلية، يفسر غياب إصلاحات تربوية وتكوينية تستجيب بكيفية ملموسة للحاجيات المتجددة لمنظومتنا السوسيواقتصادية والثقافية وانتظارات التلاميذ ؛

- تغليب الجوانب الكمية، على حساب الجوانب التطبيقية في البرامج والمناهج التربوية، وبروز إشكالية جدوى ومعنى التعلمات في سياق مُعَولم، أصبحت فيه التعلمات تقاس

بدرجة وظيفيتها ونفعيتها، ومدى إدماجها في الحياة الاجتماعية العامة ؛

• ضعف تقاطع المصالح وتلاقي الإرادات بين الفاعلين التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين، ضمن إطار للربح المتبادل، مما يعيق عملية مساعدة التلميذ على بلورة هويته المدرسية والمهنية والاجتماعية والنفسية، ويساهم في انتشار ظاهرة بطالة الخريجين، والإصرار على المطالبة بالإدماج في الوظيفة العمومية، مع التغاضي على فرص التشغيل الذاتي، المرتبطة أساسا بالعمل الحر، وبعالم المقاولة والمبادرة الذاتية ؛

• ضبابية أهداف منظومة التربية والتكوين وغموضها، مما فوت على مؤسستنا التعليمية، بشكل خاص، ونظامنا التعليمي، بشكل عام، فرصة تحقيق النجاعة والفعالية المأمولة، عبر القدرة على التحكم في المردودية الداخلية والخارجية للنظام التربوي ؛

• تحديات الأزمات السوسيواقتصادية والمهنية، وما سببته من إرباك وضغط على التلميذ، وإشعاره باللاجدوى والعجز أمام مستقبل، أصبح مطبوعا بالغموض والشك وانسداد الآفاق. علاوة على ممارسة مهنة التدريس في ظروف صعبة، بوضعية اعتبارية داخل المجتمع لم تعد كما كانت في السابق.

بناء على ما سبق، يمكن الاجتهاد في تحديد و بناء نسق من الكفايات المهنية المطلوبة لدى المدرس المرغوب، والتي من دونها سيتعمق التخلف عن اللحظة التربوية، كما وصفناها سابقا، مما يتطلب إعادة صياغة أدوار ومهام المدرس، عبر نموذج بيداغوجي شامل ومتكامل، وذلك من خلال الحرص على جعل المدرس واعيا ومستحضرا لنماذج التعلم المتجسدة أساسا في : التجريب ؛ التعاون ؛ المشاركة والانخراط ؛ التنسيق بين التخصصات ؛ التعلم الذاتي ؛ التقييم الذاتي ؛ التنظيم الذاتي ؛ التعلم الجماعي والتضامني...، واستحضار المقاربات السيكوبيداغوجية المتداولة في مجالات التعلم (التفتح، الاستكشاف، الاستدماج، التملك، المأسسة...)، والتعاطي بمنطق متدرج، متناغم مع تطور نضج التلميذ، وأنماط التفكير لديه انطلاقا من التفكير الاستكشافي، مرورا بالتفكير التصنيفي والتقييمي، وصولا إلى التفكير الاستقرائي والاستنباطي، مع تنويع تقنيات التنشيط المتجسدة : لعب الأدوار ؛ تقنية فليبس 6x6 ؛ تقنية بانيل ؛ تقنية المجموعات البؤرية ؛ تقنية العصف الذهني ؛ دراسة الحالات ؛ تقنيات التشخيص الثنائي والرباعي ؛ التمثيل ؛ المسرح ؛ توسيع نطاق تبادل وتقاسم التجارب ؛ والانطلاق من حاجيات وانتظارات التلاميذ. مما يدفع، كلا من الأستاذ والتلميذ، لإبداع تجربة فريدة ومحفزة، من أجل التعلم الجماعي والتعاوني، تُخرج الأستاذ من موقعه التقليدي، لتجعل منه مستشارا ومصاحبا ومنشطا لسيرورة التعلم، عبر مساعدة التلميذ على تحويل حاجياته وأحلامه وأفكاره، إلى مشاريع قابلة للإنجاز والتطوير والتعديل، وتدفع، في نفس الوقت، التلميذ إلى بلورة هويته، عن طريق التفكير والممارسة والتجريب، والإبداع، وحل المشكلات، واستخدام مصادر المعرفة المختلفة، واتخاذ القرارات الآنية والمستقبلية.

إن تجسيد الأدوار السالفة، يتطلب من المدرس تملك منظومة متكاملة من الكفايات المهنية، يمكن الإشارة إلى البعض منها، من خلال مايلي :

• كفايات متعلقة بالوساطة السوسيوتربوية : من أجل تأمين التواصل والتفاعل بين التلاميذ، ومختلف المتدخلين والشركاء الداخليين والخارجيين، والمصادر الأخرى المتوفرة داخل المجتمع ؛

• كفايات المصاحبة والمواكبة : من خلال مساعدة التلاميذ على الاندماج في حياة القسم والحياة المدرسية بشكل عام، ودعمهم في سيرورة تمدرسهم وتيسير تعلمهم ؛

• كفايات المساعدة والإرشاد : عبر دفع التلميذ لتحليل عناصر ذاته، والوقوف على مؤهلاتها وحدودها وإكراهاتها، وتحليل بنيات محيطه بمختلف مسالكها وتشعباتها، والبحث عن الأنشطة المناسبة لتفجير المواهب والطاقات تحقيقا للنجاح الدراسي، وتجسيدا للتكيف المدرسي ؛

• كفايات متعلقة بتقنيات التشخيص : وذلك عبر التمكن من مختلف آليات وأدوات واستراتيجيات التشخيص الفردية، قصد الوقوف على معطيات واقع تعلمات وقدرات ومهارات وميولات التلميذ ؛

• كفايات التعاون : وذلك من خلال المساهمة، في إطار مسعى تعاوني مع مختلف الفاعلين التربويين والإداريين والاجتماعيين المتدخلين في المؤسسة التعليمية، من أجل ضمان وتجسيد حق التلميذ في بناء وبلورة مشروعه الشخصي ؛

• كفايات الدعم والتقويم : من خلال امتلاك معرفة دقيقة، مواكبة لكل المستجدات التي يعرفها مجال التقويم بأصنافه وآلياته وتقنياته، مع القدرة على بناء استراتيجيات ومخططات الدعم والتقوية ؛

• كفايات منهجية : تعطي للتلاميذ طريقة ومنهجية في تنظيم معارفهم، وبناء تعلماتهم، وتوجيههم إلى أنجح السبل لتنظيم الوقت، والتحضير لمختلف الاستحقاقات التربوية والحياتية ؛

• كفايات الإعلام والتواصل : عبر توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال داخل الأنشطة الصفية واللاصفية، وفهم أدوار وطبيعة هذه التكنولوجيا، وانتقاء الأنسب منها لمختلف الوضعيات التعلمية، واعتماد مختلف المصادر والوسائط والآليات للوصول للمعلومة، وتنمية متعة البحث واستكشاف وتقييم وتوظيف المعلومات، والتواصل بطريقة إيجابية وفعالة باعتماد مختلف التقنيات والوسائط، وتقويم استعمال التكنولوجيا من الناحية الأخلاقية...

إن الحرص على ترسيخ الكفايات السالفة، يبقى دون الجدوى المطلوبة في ظل الاشتغال ضمن ظروف صعبة، تجعل من مناخ ممارسة مهنة التدريس عامل دفع وانسحاب، لا عامل جذب وانخراط، وأيضا في ظل غياب لتدقيق المهام والاختصاصات، وإعادة صياغة موقع هيئة التدريس، وتدقيق العلاقة بين كل المتدخلين في المجال التربوي على أساس مفاهيم التعاقد والتشارك والتتبع والتقييم والافتحاص، ومساءلة النتائج، وتشجيع وتثمين المبادرات، وتعبئة الطاقات، وتطوير القدرات التدبيرية، وتحفيز الموارد البشرية وترشيد استثمارها، واعتماد معايير الجدارة والاستحقاق في إسناد المهام والمسؤوليات، مع التأطير القانوني المحكم للعلاقات المهنية، ورسم حدود المسؤوليات وفق نسق للحكامة المندمجة.

أي ملامح مازالت للمدرس اليوم

أحمد بنعمو
أستاذ بكلية علوم التربية

حينما يحصل أن يطلب منا الحديث عن المهنة التي زاولناها، أو إبداء الرأي فيها والتي، رغم كل الضنك، نعتقد أننا عشنا في الماضي «أمجادها»، ونرى ونشهد اليوم مآلها، ونتطلع إلى آفاقها المستقبلية، وما عساها تحمل للأجيال القادمة من مستجدات أو مفاجآت، قد تعترينا أحاسيس متباينة أو تكاد تكون متناقضة، وهي مزيج من الأسى والحسرة والتهيب والخوف حتى ...

مع الوعي التام بما قد يتسرب إلى أحكامنا من هوى وذاتية وميل، نتحرز ونقول، بأن المدرس ـ ومهنة التدريس ـ ليس موجودا بمعزل عن الوسط والبيئة المحيطة به، والمدرس الذي نعنيه هو ذاك الذي نشأ وتربى وترعرع، بدوره، في كنف الثقافة المغربية، وهو نتاج المدرسة المغربية. وهكذا، ينبغي أن ينظر إليه في سياق الفضاء المدرسي، والمجتمع المغربي، وفي ظل هذا العصر الذي يتسم بسمات مختلفة عما كانت عليه الدنيا، عندما كان هذا المدرس تلميذا وطالبا، أو حتى عندما بدأ في ممارسة مهنته هذه.

التساؤل عن ملامح هيئة التدريس من رجال ونساء، في هذه اللحظة التاريخية، يحيل على فئة من الناس، منهم من ساقتهم الأقدار إلى هذه المهنة، وليس بينهم وبينها أية صلة للمودة والحب والإخلاص أو الغيرة ؛ ورغم ذلك فهم «يكدحون» كدحا، إلى أن ينهوا مسارهم والفكاك ـ في نظرهم ـ من مهنة المتاعب والمآسي... وهناك من كانت له أمنية وشكلت له مطمحا، فأتاها بقلب سليم ورغبة وحماس كبير.

انطلاقا مما يعلمنا إياه علم النفس وعلوم التربية، فثمة فروق فردية كثيرة، ولا نستطيع هنا حصرها أو تعدادها، ولكن حسبنا أن نقول إن هذه الفئة تضم خليطا من الأفراد من ذوي الطباع الخاصة، والأمزجة المتباينة، والقدرات المتفاوتة، والميول والحوافز التي تتباين من حيث الشدة والضعف ...إلخ

المدرس إذن، لاشك مرتبط بالمؤسسة التعليمية، وهذه الأخيرة تابعة لتراتبية إدارية وتربوية، ومرسوم لها مناهج دراسية وبرامج تعليمية، ومخطط لها جملة من المهام والأدوار عليها أن تؤديها بشكل معين في زمن مضبوط. والتساؤلات التي تجدر إثارتها هي : هل للمدرس من رأي مسموع في كل ما يقوم به؟ وهل يستشار في المقاربات البيداغوجية التي عليه أن يتبعها؟ هل يشارك في وضع المقررات والمناهج الدراسية كما هو الشأن في بلدان ديمقراطية أخرى؟ هل ينال حقوقه كاملة؟ هل ما يزال له الاعتبار المعنوي الذي يستحقه في المجتمع؟

والمدرسة نفسها، يجب النظر إليها كمؤسسة في ارتباطها مع المجتمع وبنياته المختلفة، وفي سياقها التاريخي والاقتصادي

والسياسي الراهن... وهكذا، نجد بأن الحلقات تتسع وتتسع إلى أن يصبح هذا المدرس في غمرة التغيرات، التي تطال المجتمع برمته، والذي عليه أن يواجه ظواهر عالمية تفرضها «العولمة الكاسحة».

إذن، يتحتم النظر إلى ملامح هيئة التدريس من حيث «الوضع» أو «الدور» أو «المهام»، في سياق عام، وليس خاص. هذا السياق العام، هو الذي بدأناه بمراعاة المؤسسة التعليمية وإكراهاتها، ثم انتقلنا إلى بنيات المجتمع، وما طرأ عليها من تحولات سريعة ومستمرة، ثم انتهينا بالأخذ بعين الاعتبار السياق العالمي في بداية العقد الثاني من الألفية الثالثة. والسؤال الملح هنا، هل المدرس ـ وفي أية منطقة من مناطق المغرب مهما كانت بعيدة مكانيا ـ سيظل بمنأى عن تأثيرات رياح التغيير والتقدم والتي تهب ولا تني عن العصف والزمجرة.

الخلاصة أنه، ربما في زمان مضى، كان المدرس يساير، أو يحاول أن يساير، إيقاع المجتمع في تطوره الذي كان بدوره بطيئا نسبيا... أما اليوم، هل نقول إن أغلب المدرسين في بلادنا قد فاتهم الركب، وتجاوزتهم الأحداث والتغيرات التي يشهدها العالم، ولم يعد في مقدورهم اللحاق بأمثالهم في دول، كانت إلى عهد قريب، شبيهة بأوضاع المغرب مثل كوريا وفنلندا وربما حتى الأردن.

إن المهام المطلوب من المدرس اليوم القيام بها، لم تعد تقتصر على نقل معلومات وخبرات للأجيال الصاعدة، بل تعدت ذلك إلى التجديد والتجدد، والتطوير باستمرار في التكوين والتواصل والتوجيه والإرشاد والمصاحبة، وتكييف الوسائل الحديثة واستغلالها الاستغلال الأمثل.

هل المدرس اليوم يعي التحولات التي طرأت على منظومة القيم وتبني الكونية منها، وخاصة منظومة حقوق الإنسان؟ هل استوعب حقا هذه الثقافة الجديدة ؛ ثقافة المواطنة الحقة، وتمثل روحها، وسعى إلى بثها في تلامذته من أجل خلق المواطن الحديث والمعاصر والعارف بحقوقه وواجباته، بل المتطلع للمواطنة الكونية، التي يسود فيها التسامح والاعتراف بالاختلاف والقبول بالآخر والغير.

سؤال أخير، هل هيئة التدريس في بلادنا قريبة ومهيئة من هذا الإنجاز؟

لا أريد أن أكون متشائما، وكل ما أتمناه أن تكون كذلك.

مهام المدرس

مصطفى شميعة
أستاذ بجامعة سيدي محمد بنعبد الله

كثيراً ما يتبادر إلى ذهننا السؤال التالي :

هل مهام المدرس تنحصر فقط في إلقاء الدُروس داخل القاعة؟ أم أن مهمته تتقاطع مع مجموعة من المهام الخفية وغير المعلنة؟

أكيد أن هناك مجموعة من المسوغات التي تبرر طرح مثل هاته الأسئلة، والمتمثلة أساساً، في بروز هذه الظاهرة/السلوك في الآونة الأخيرة في الكثير من مؤسساتنا التعليمية.

فالأستاذ يحضر إلى المؤسسة، فقط، من أجل إنجاز حصته التربوية، فلا يكاد جرس المؤسسة يرن حتى تجده يُسرع خارجها، وفي كثير من الأحيان يسبق خروجه خروج التلاميذ منها.

الواقع أن حضور الأستاذ بالمؤسسة التربوية ينبغي أن يرتكز عنده على الإحساس بتأديته رسالة تربوية نبيلة، لها أبعاد تثقيفية وأخلاقية... إلا أن الملاحظ، أن هذه الأبعاد تنحصر عنده فقط فيما هو تعليمي صرف، وهذا ما يضيع على التلاميذ فرصة التعلم بموازاة التشرب بالقيم الوطنية والأخلاقية الدينية..

إن مهام المدرس يجب أن تتغلف بهاجس ترسيخ القيم وإشاعتها بين التلاميذ، حتى نضمن بذلك، الحد من مجموعة من الظواهر السلبية التي باتت تغزو المؤسسات التعليمية، كالعنف ضد تجهيزات المؤسسة ومرافقها الصحية والتربوية. لكننا نتساءل هل بإمكان المدرس أن يحد من هذه الظواهر؟ و كيف؟

إن أولى خطوات الحد من تعثرات التعلم، هو انخراط المدرس الواعي في حل معضلات التلميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

إن مفهومنا للانخراط الواعي، يشمل الإحساس بتعدد المهام عند المدرس، وعدم الاقتصار على الجانب التعليمي الصرف. ولن يتأتى للمدرس هذا الإحساس، إلا بإعادة طرحه لسؤال المهام على نفسه : هل مهمتي تنحصر فقط في إعطاء الدروس؟ ما هو الدور الذي أضطلع به داخل المؤسسة؟ هل حدود علاقتي بالتلميذ يجب أن تنحصر فقط في تبليغ الرسالة التعليمية دون التربوية؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة، سيسهم في خلخلة بعض الثوابت اليقينية لدى المدرس، والتي أَلِف التشبث بها في غياب شيوع ثقافة القيم، ناهيك عن كونها ستؤسس لأرضية الانطلاق نحو تأسيس مشروع علائقي جديد بين المدرس، وبين كافة المتدخلين في العملية التربوية (إدارة تربوية ؛ أساتذة ؛ تلاميذ...).

أولا، فمن ناحية الحضور داخل المؤسسة، سيدرك المدرسون أنه حضور ينطوي على خلفيات المساهمة الفعالة في بناء الشخصية المأمولة، ذات الحمولة الوطنية والدينية والوجدانية. كما أنه سيمكن، ثانيا، من الإسهام

في الحد من مجموعة من الظواهر العشوائية والسلبية التي تتخبط فيها المدرسة، وبذلك سيُضمن المأمول ويتحقق الرهان.

لكن، علينا أن نتساءل قبل استصدار الأحكام واستخلاص النتائج، ماهو سبب إلتباس الرؤية عند المدرس؟ لماذا تقتصر مهمته على التدريس «الحرفي» بدلا من توسيع قاعدته التواصلية؟ هل يتحمل المسؤولية كاملة وبمفرده؟

أسئلة تفرض نفسها علينا ونحن بصدد مقاربة الأبعاد المختلفة لمهام المدرس.

طبعاً، إن هذه المهام تتعدد وتختلف، لكن، ولتفعيل هذا التعدد على مستوى فضاء الممارسة، ولكي يتعدد الأداء للمهام ويختلف، من مهام آلية إلى مهام تربوية، نقترح ما يلي :

- بناء الإدارة التربوية لمشروع برنامج عملها السنوي بناءً على منظور شمولي يأخذ بعين الاعتبار مهام المدرس، أي أن تسطر له مهام موازية يتم بمقتضاها «تنزيل» القيم الواجب ترسيخها لدى التلميذ، وذلك من خلال فتح قنوات جديدة موازية، كإنجاز أعمال تنشيطية، ومسرحيات، وأمسيات فنية هادفة وغير مبتذلة...

- تأسيس أندية «حقيقية»، يكون للأستاذ فيها دور المؤطر والموجه، ويكون للتلميذ فيها دور المشارك والمنجز الفعلي لأنشطتها، على أن تؤسس هذه الأندية بناءً على فهم مغاير لما هو سائد من أندية صورية وغير مُفعلة.

إن الأندية ينبغي أن تقوم على فكرة أنها الفضاء الأرحب لتقدير الذات من طرف تلميذ يعيش حرمانا متعدداً، ولن نتمكن من تثبيت هذا الإحساس لدى التلميذ، إلا من طرف مدرس يعي أن هذه المهمة النبيلة، التي يحمل مشعلها، تقتضي منه أن يقوم بهذا الدور التكويني، وأن مهامه ليست هي فقط إلقاء دروس جافة وبدون معنى...

يجب أن نشير أيضا أن الترجمة العملية لتعدد مهام الأستاذ، تكمن في إشراكه فعلياً في تدبير شؤون مؤسسته، وذلك، لضمان حضوره النوعي في فضاء الممارسة التربوية، غير أن ذلك يستدعي وجود إدارة تربوية تؤمن بالاختلاف والتعدد، أي تؤسس لفعل تدبيري حكامي قائم على الإحساس بمعنى المسؤولية في بعدها التربوي والأخلاقي، وبذلك نضمن تعددا لمهام كافة الفاعلين، وعلى رأسهم، طبعا، المدرس.

هل دقت ساعة إصلاح «الإصلاح»؟
إعادة الاعتبار للفاعل التربوي أولا

عبد الرحيم العطري
أستاذ باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط

يبدو جليا، أن عقارب ساعة الإصلاح قد تعطلت في ورش التربية والتكوين، فكل المؤشرات تدل على أن ما بشر به الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم يتحقق كليا، وأن المسافة تزداد هوة وبعدا بين الخطاب والممارسة اليومية، فما يتراءى من أعطاب في سجل التعليم موزعا على الهدر، والعنف، وتراجع المستوى، والاحتقان المؤسسي، وتدهور الرضا الوظيفي... يطرح أكثر من سؤال حول الحال و المآل الملغز.

طبعا، لا بد من التأكيد، في البدء، على أن أعطاب المسألة التعليمية ليست داخلية المنشأ دوما، فثمة علائق سببية بين باقي الحقول المجتمعية و حقل التعليم، الذي يؤدي ثمن الخسارات والاستقالات التي تقدمها باقي مؤسسات المجتمع، فالعنف الذي باتت مؤسساتنا التعليمية مسرحا له، ما هو إلا نتيجة ممكنة لفشل مؤسسات الأسرة والإعلام والترفيه، و محدودية التأطير السياسي.. لكن هذه «الخارجانية» التأثيرية لا ينبغي أن تنسينا مسؤوليات الذات، وإساهاماتها في صناعة العطب.

إن العنف المضاد، الذي يفتضح أمره في رحاب المؤسسة وخارجها، لا يقدم إجابات محتملة لأسئلة العنف المؤسسي الأولي فقط، وإنما يحمل بين طياته رسائل «اجتماعية / سياسية» موجهة للنظام المجتمعي عموما، اعتبارا للترابط الوثيق بين عنف المؤسسة، وعنف المجتمع بنطاقه وأبنيته السوسيوسياسية تحديدا.

ما يقلق أكثر، هو معطى الانفصال عن الإصلاحات الأخرى الضرورية في النسق المجتمعي عموما، فإصلاح التعليم يستوجب إصلاحات مصاحبة على مستوى التدبير السياسي و الثقافي والاجتماعي، فالخلل ليس قادما دوما من أعماق المؤسسات المدرسية، إذ ثمة ظروف أخرى عامة، تؤثر في إنتاجية الفاعل التربوي، ومردودية المتلقي. فإصلاح الإصلاح يستلزم إصلاحا مؤسساتيا ومجتمعيا شاملا.

مع ذلك، فالمدخل الرئيس لإصلاح الإصلاح، يمكن في إعادة الاعتبار للرأسمال البشري. فلا يمكن توقع إصلاحات بنيوية ومثمرة في دنيا التربية والتكوين، بدون اهتمام بالفاعل التربوي، ذلك أن مختلف الإصلاحات التي تهمل الموارد البشرية وتنشغل أكثر باللوجيستيك، سرعان ما تنتهي إلى الفشل الذريع، فيما المشاريع الأخرى التي تستثمر في الإنسان، في البدء والمنتهى، هي التي تكتب لها إمكانيات التجذر والاستمرارية المائزة.

إن إعادة الاعتبار للفاعل التربوي،

تستوجب المزيد من الإجراءات والتدابير التي تمس الجانب التكويني والمهني والمادي والاعتباري، كما تستوجب اشتغالا على الذهنيات، من أجل تحسين صورة «المعلم» في المجتمع المغربي، فالفاعل التربوي، ينبغي أن يكون، بالضرورة، محور كل الرهانات والإصلاحات التربوية.

من جهة ثانية، فالتصورات الخاصة بالتعليم وأدواره، يؤثر حتما في الوضعية الاعتبارية للمؤسسة التعليمية وفاعليها، فبعد أن كانت حيازة الشهادة التعليمية تتمثل، قبلا، على أنها تفيد في تحقيق الترقي الاجتماعي، فإنها، اليوم، لا يراها الكثيرون سوى مضيعة للوقت، وإشغال للأطفال والشباب عن أداء المهام المطلوبة منهم في دورة الاقتصاد العائلي. فثمة، إذن، تمثل سلبي لأدوار المدرسة في المجال القروي بنسبة أعلى، إذ هي برأي الكثيرين، ذات مردودية محدودة و بعيدة الأمد، ولا يمكن قياس مفعولها، ترقيا اجتماعيا، و تغيرا في الأدوار والممارسات، كما أنها مسؤولة عن النقص في اليد العاملة، وتبرّم الأبناء من الاشتغال بالرعي والزراعة، واختلال سلم القيم والرموز، بسبب ما يتعلمه الأطفال فيها من قيم لا علاقة لها بالانتماءات القروية.

لهذا كله، يتعين الاشتغال على الذهنيات عبر تسويق «النجاحات الاجتماعية» التي حققتها المدرسة المغربية، ضدا على منطق التبخيس الذي يتعالى منتقصا من فعاليتها، ورمزية أطرها التربوية و الإدارية. فلا يمكن «إصلاح الإصلاح» بعيدا عن مطلب تثمين الإمكان البشري، فهل دقت ساعة الإصلاح؟ أم أننا لم نستوعب بعد «درس الدرس»؟

تجـارب

مدرسه الترحال

محمد بيوض
أستاذ باحث
مدير المركز الجهوي
للتكوين في مهن التربية والتكوين بالرباط

إهداء

أهدي هذا العمل إلى روح الأستاذ المصطفى لمبشر، أستاذ مكون بمركز التكوين في مهن التربية والتكوين، و الأستاذ أوشن، رئيس جماعة تاندرارة بإقليم بوعرفة، اللذان كانا من مؤسسي هذا العمل رحمهما الله و بارك فيمن تبقى... و لكل من شارك فيه و دعمه.

مدخل

يمر المرء في حياته، بمحطات قد تشكل منعرجا حاسما في مسيرته الفكرية. يتغير بعده مستوى اليقينيات، التي كان يحملها، وتتسرب النسبية إلى مداخل أفكاره القطعية، التي توثق نسقه الفكري ليرتقى بذلك، وبعد ذلك إلى مدرج الحكمة التي تجعل من نظرته للأشياء والأحداث، لحظة متعة و تدبر، تساعده على إعمال الفكر في الظواهر بشغف المكتشف، ونهم المتعلم.

لذلك ارتأيت أن أعنون هذا المقال بمدرسة الترحال، لأعبر عما عايشته مع مجموعة من المكونين بالمركز التربوي الجهوي بالرباط، ونحن ننظم مهرجانات لثقافة الرحل، ونقوم ببحوث ميدانية في مناطق الرحل ؛ حيث انقلب حالنا من باحثين و مكتشفين، إلى رحل متعلمين، بأسلوب الراوي سأحكي تجربتنا مع الرحل، وكيف انقلب بحثنا من رغبة في مساعدة الرحل على تجاوز صعوبات العيش، إلى سعينا للتتلمذ على أيديهم، لنكتشف جزء من هويتنا، وبعدا من أبعاد هذا المجتمع ؛ حيث تسمو قيم رانت عليها المدنية، فتفكك ما تفكك منها، وتشوهت معالم ما تبقى.

1. في البدء كانت فكرة

أخبرني ذات يوم أحد الزملاء، الذي كان هاوي رسم، أنه متوجه إلى الديار البلجيكية لعرض لوحاته في مهرجان حول الرحل، و طلب مني أن أكتب له تعليقا على تلك اللوحات. جلسنا نتأمل في ما رسمه لخضر حمزاوي ـ اسم زميلي ـ فانتابني شعور غريب، وأنا أكتب التعاليق أحاول أن أعيد رسم تلك اللوحات بالحروف لأقرب مدلولها من المشاهد و الزائر للمعرض. عند آخر تعليق خاطبت زميلي قائلا : عجبا كيف ينظم بلد أوربي ملتقى حول الترحال في المغرب؟ أو ضاقت أرضنا لتحتضن تظاهرة كهذه؟ بينما نحن لا نبالي حتى بوجودهم.

بل وهناك من لا يعرف حتى أن هنالك رحلا، ناهيك عن معرفة معاناتهم... تلك هي الفكرة التي أسست للرحلة.

2. من الفكرة إلى المشروع

مرت سنوات على هذا الموضوع، خفت بريق الفكرة وباعدت الأيام بيني وبين زميلي، إلى أن عينت بالمركز التربوي الجهوي بالرباط. تسلمت مهامي ففكرت في الكيفية التي يمكنني أن أجمع بها كل العاملين بالمركز، حول مشروع أوجه به الطاقات وأوحد به التوجهات، وأخلق به فريق عمل يمكن أن يكون نواة للبحث العلمي، الذي قد يجيب على العديد من الإشكالات المطروحة على مؤسسات التكوين. اشتغلت على صياغة مشروع، شاءت الأقدار أن يكون الميثاق الوطني للتربية والتكوين حاضرا ضمن مراجعه. فلفت انتباهي، ما قد يبدو لأول وهلة أمرا عاديا، أن الميثاق تحدث عن عالمين، عالم قروي وعالم حضري. أمر قرأته أكثر من مرة، لكنه استوقفني هذه المرة لأتساءل، والعالم البدوي لم ينس؟ أم نعتبره قرويا؟

تلك كانت الفكرة :

- هل حاجيات القروي هي نفس حاجيات البدوي؟
- هل نمط عيش البدو شبيه بنمط عيش القرى؟
- هل حاجات وأساليب وظروف تعلم الطفل البدوي تطرح علينا نفس المشاكل والتحديات؟
- هل تكوين مدرس للعمل في العالم القروي أو الحضري، لا بد أن يكون شبيها بمن يشتغل في العالم البدوي؟
- بنية المؤسسة، كيف ستكون، متنقلة أم قارة؟
- إذا اخترنا بنية متنقلة في الابتدائي، كيف ستكون الإعدادية والثانوية؟
- بل هذا الطفل، هل نكونه ليعيش حياة الترحال، أم يجب أن تنتهي تلك الحياة؟
- مما يجرنا إلى طرح سؤال أعمق : أي اختيار مجتمعي يجب أن نقوم به : المحافظة على الترحال، أم الدفع بالرُّحّل إلى الاستقرار؟
- ما هي العواقب التي تترتب على ذلك، وما رأيهم في كل هذا؟

هكذا جاءت فكرة المهرجان الذي بلغنا فيه الدورة السابعة تحت عنوان :«مهرجان ثقافة الرحل»، و تحت شعار «من أجل تشجيع تعلم أبناء الرحل».

3. من المشروع إلى الواقع

جمعت مختلف دورات المهرجان بين أطياف، ما كنت أخال أنها تلتقي يوما. رُحل السمارة من صحرائنا المغربية ؛ بني كيل من الجهة الشرقية ؛ أيت أوسا من أسا ؛ دوبلال من طاطا ؛ أيت سدرات من بومالن دادس ؛ مسوفة من زاكورة ؛ زيان من تيمحضيت ؛ ومن الراشدية رحل من تافراوت الطاووس وأغبالو نكردوس بالأطلس الكبير... ومكونون من مختلف الشُّعب، ما كانت تخطر ببالهم أن يجلسوا في نفس المدرج يحاضرون، أو يناقشون رحلا، أو يتمتعون بشعر حساني، أو قول كيلي، أو تمديازت أمازيغي، إلى جانب باحثين وطلبة ومغاربة المهجر، وطلبة متدربين في المركز، ومن الجامعة وطلبة الهندسة المعمارية، وطلبة أفارقة، أغنت تجاربهم النقاش في العروض والورشات...

أما ليالي المهرجان، فدوّن فيها فن راق جادت به مجوعات رجال و نساء وفتيات ليسوا من محترفي الفن، ولكن ميزة الرحل أنهم فنانون بالفطرة، فأي مدرسة هذه التي تجعل من الرحل شعراء ورسامين وحكماء وممثلين ورعاة ودعاة...؟ متى و كيف بنيت لدى هؤلاء تلك القيم والكفايات؟ إيمان راسخ وصبر شديد وجسم سليم وعقل حكيم وقلب مفتوح وصدر مشروح... فكرهم بسيط فالمدرسة بالنسبة لهم مرتع القيم وأبناؤهم مهما تعلموا، لابد أن يحافظوا على قيمهم، لأنهم لا يرضون لفلذات أكبادهم الضنك...

اكتشفنا ثقافة متعددة الروافد، ضاربة في أعماق التاريخ، كنز من القيم والثقافة.

شعر كل واحد منا بمسؤولية تتهاوى على كاهله. كيف نحافظ على هذا الإرث ونستثمره للأجيال القادمة؟ فكانت الفكرة أن تدوَّن هذه النفائس. وهذا ما شرعنا فيه مع إيماننا بأنها مهمة أمة، لكن أهم ما اهتدينا إليه، هو أن تلج هذه الثقافة المدرسة، أي أن تدمج في المناهج، وطنية كانت أو جهوية. لتحيى في الصدور وتحفظ في العقول و تمارس في السلوك. ومتى ما أصبحت الثقافة سلوكا في المجتمع، لا شك أنه سيرقى إلى مكانة متميزة بين الأمم.

تلك خلاصة عمل دام لثمان سنوات خلت، حتى وإن فكّرنا في استقرار الرحل سعيا لحل إشكال التمدرس، فلا بد أن تحيى ثقافتهم في المجتمع وتتوارث، لأنها جذر من الجذور الأساسية التي تربطنا بتربة هذا الوطن، المتنوعة والخصبة. إنها وحدتنا في تنوعنا، كما وقفنا على ذلك ونحن في ورشة اللغة والثقافة بحيث اتضح أن أكثر من 80% من المصطلحات المستعملة في اللغة الحسانية، هي نفسها مستعملة في عامية بني كيل شمال شرق المملكة. أليس هذا دليل على وحدتنا إن كانت وحدتنا تحتاج إلى دليل؟

أما القيم، فللرحل قيم مشتركة عرب وأمازيغ وحسانيين، ولعل أهمها الكرم وبر الشيخ، والاقتصاد في الكلام، والشموخ المتواضع، والعلم بأسرار المجال، وأحوال النعم، وحب الحرية.

4. مدرسة الترحال

أهم ما يجمع بين الرحل منظومة قيمية، حق لنا أن نستفيد منها، لبعث الروح في منظومتنا التربوية، و منها الكرم، هذه الخصلة هي التي ستستدرجنا لنلج مدرسة الترحال. لم يفت ضيوفنا الفرصة لدعوتنا لزيارتهم، لنعيش تجربتهم عن كثب. تلك كانت انطلاقة الرحلة مرة أخرى.

أدركنا أن ما يقال عن الرحل، هو من قبيل الانطباع فقط. مهما حاول أصحابه أن يضفوا عليه صبغة الدراسة، و أن هذا المجال لم يعتن به البحث بعد في بلادنا. ومما حز في قلوبنا، أن نجد في منطقة أسا معهدا مهجورا للبحوث الصحراوية، قد تلاشت معالمه، شيده المستعمر، وكانت تعمره فلول من الباحثين، تهتم بدراسة البيئة والمجتمع ؛ معلمة كان من الممكن أن تؤوينا ونحن نقوم بالدراسة. بل تستقبل باحثين كثر في تخصصات متعددة. لكنها تركت لعوامل الزمن والطبيعة تعبث بها، والله أعلم كم من الأفكار والحلول والمقترحات كانت ستنتج بين ثنايا تلك البناية، وكم من المراجع كنا سنجدها تعين على حل إشكال تمدرس أبناء الرحل...

تلك الإشكاليات التي وقفنا عليها، والتي منها ما هو معروف، ومنها ما هو مختلق، من قبيل أن الرحل لا يهمهم تعلم أبنائهم وخاصة الفتيات. الحقيقة أن الرحل لا يرفضون المدرسة،

بل يرغبون في أن تكون المدرسة في بيئتهم، وأن تحافظ على قيمهم، وخاصة الإسلامية ... و لعل تجربة المدرسة المتنقلة، ومبادرات بعض الجمعيات، وتطوع شباب هذه المناطق للتدريس في المدارس الابتدائية، حقق نتائج محمودة.

لم يعد إشكال التمدرس مطروحا في بعض المناطق بالحدة التي كانت قبل سنوات، بل من الرحل من بنَى قسما بما ملكت يمينه، و طلب التجهيز والمعلم، و فتح قسما ليدرس فيه أبناء عشيرته. كما أن منهم من بنَى مدرسة متكاملة أثثها، ثم بنى سكن المعلم وأثثه، وأحصى التلاميذ، وقسمهم حسب المستويات، لكنه مازال ينتظر المعلم...

مبادرات أثبتت لنا أن المقولة التي مفادها أن الرحل يفضلون أن يرعى أبناؤهم القطيع على الدراسة، انطباع لا غير، وأن مروجها لم تطأ قدماه أرض الرحل، و لم يجلس ليتتلمذ عليهم. وجدنا شبابا متطوعا يعمل في ظروف أقسى من أن توصف، في أغلب الأحيان بدريهمات معدودات، قد يجود بها هذا الطرف أو ذاك. وجدنا كذلك، ابتكارا لحلول، من قبيل أن تبنى خيمة بجوار مدرسة تترك العشيرة بداخلها أطفالها، تخدمهم إحدى نساء العشيرة التي تتطوع للبقاء، بينما يرحل الآخرون طلبا للرزق ...

أطفال الرحل تشع من عيونهم قوة العزيمة، ورباطة الجأش، وذكاء فطري، وقوة تحمُّل قد تجعلهم يتحملون سير عشرة كيلومترات يوميا تحت شمس حارقة، وشح في الغذاء والماء، ليصلوا إلى المدرسة. كذلك الطفل يوسف الذي استضافتنا عائلته بمنطقة تافراوت بالراشدية، حيث لا يمكنك أن تصل إلى أي نقطة بدون دليل عارف بخبايا تلك الفيافي، كتب يوسف إسمه لما سأله أحد الزملاء عن إسمه على الرمل ثم ما لبث أن محاه... حركة تدل على أن كل شيء مؤقت وإلى زوال. فاليوم يوسف و أهله هناك، وغدا قد تأويهم فجاج أخرى، و تظللهم أبراج تحت سماء آخر. ولاؤهم للقطيع وحبهم للطبيعة ونكرانهم لذواتهم، جعلهم يضحون من أجل أن تتوافر بروتينات حيوانية على موائدنا، وأن نتباهى بأضحيتنا...

لكن إذا سلمنا بأن بعض المبادرات من قبيل مشروع ميدا، والخيمة المتنقلة التي رعاها برنامج الأمم المتحدة للتنمية بالسفوح الجنوبية للأطلس الكبير، قد حلت المشكل نسبيا في الابتدائي، فإن 85% من أبناء الرحل الملتحقين بالإعدادي ينقطعون عن الدراسة لأسباب منها، في الغالب، عدم اندماج أبناء الرحل في الحياة المدرسية، خاصة في الداخليات، كما يرفض الأولياء ولوج بناتهم الداخليات وذهابهم للدراسة بعيدا عن الأسرة، خوفا عليهن. أما بالنسبة للذكور، ففي حال حصول التلميذ على منحة، يسمح أبوه بانتقاله إلى الإعدادية، أما إن لم يمنح فمصيره الانقطاع. فما الحل إذا قال الرحل أن تبنى مؤسسات إعدادية تضم داخليات في مناطقهم لا في المدن، يترك الرحل أبناءهم فيها، ثم يعودون بعد انقضاء موسم الترحال... مشددين على أنهم يملكون أراضي الجموع، التي يمكن أن تشيد عليها تلك المؤسسات ـ لقد خصصنا دورة من دورات المهرجان لهذا الموضوع : «أي معمار لمدرسة الرحل»، شارك فيه إلى جانب الرحل، طلبة مهندسون معماريون ومهندس من التعاضدية الفلاحية. سلم الرحل أرضا بمعتركة بإقليم فيجيج، على أن تقوم التعاضدية ببناء مؤسسة حددت مواصفاتها مع الرحل. بحيث طرحت فكرة المؤسسة المركب. تضم في نفس الوقت فضاء للدروس والإيواء، وورشات لتربية المواشي، والصناعة التقليدية ومحاربة

الأمية، وفضاء للتطبيب، بحيث يستفيد منها الجميع... أسند الإنجاز للتعاضدية حاولنا تتبع الأمر. لكننا علمنا فيما بعد أن إعدادية شيدت، لم ندر هل احترمت فيها هذه الاتفاقية أم لا، المهم من هذه الرواية، أن أبرهن على أن الرحل ليسوا ضد التمدرس، لكن لهم شروطهم التي يجب أن تحترم، وأن لا نفرض عليهم نمطا من العيش لا يستهويهم ...

خلاصة القول، مكنتنا هذه التجربة من مراكمة كم هائل من الوثائق والمعلومات وخلقنا شبكة من العلاقات نحن مستعدون لاستثمارها للمساهمة في حل إشكال تمدرس أبناء الرحل، ودمج ثقافتهم في المناهج ووضع منهاج متكامل لتكوين مدرسين متخصصين في هذا المجال، وإرساء تكوين مستمر في مناطق تواجد الرحل... لأن المشروع أكبر من أن تضطلع به مؤسسة أو فريق...

مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- المدرس
- المهننة والتكوين والتنمية المهنية

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمجموع المفاهيم المرتبطة بموضوع ملف هذا العدد، ولا بمختلف الأبعاد التي تحيل إليها المصطلحات المدرجة في هذا الباب.

المدرس موظف في الوظيفة العمومية، خاضع لقوانينها وتشريعاتها. وهو، حسب النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية (2007)، موظف ينتمي إلى هيئة التدريس، المكونة من إطارات التعليم الابتدائي والثانوي الاعدادي والثانوي التأهيلي، ومن إطارات الأساتذة المبرزين، وأساتذة مؤسسات تكوين الأطر والتعليم العالي. تنقسم ذات الهيئة الى فئة المدرسين المتدربين والمدرسين الرسميين، وفيها مستويات من حيث السلم، ومن حيث الدرجات والرتب.

انتماء المدرس إلى هيئة التدريس يزيل عنه التفرد في تدريس مادة واحدة، ويجعله منخرطا في عمل جماعي، يتعدى المادة وتدريسها إلى مهام أخرى : مجالس التنسيق ؛ مجالس الأقسام ؛ مشروع المؤسسة ؛ الأنشطة التربوية والرياضية، ذلك أن هيئة التدريس، بالإضافة إلى المدرسين، تتضمن الأطر الإدارية والاقتصادية وهيئة المراقبة والتفتيش.

تبقى مهمة المدرس الأساسية منحصرة في الثالوث التربوي التالي : التدريس ؛ التربية ؛ التكوين. فالمدرس :

- يلقن ويعلم مواد تعليمية (آداب، فنون، علوم، تقنيات) للتلميذ، وينقلها إليه بوسائط عدة، إما في شكل معرفة، أو في شكل ممارسة عبر أنشطة ديداكتيكية مختلفة ؛

- يربي التلميذ، وفق قيم محلية (وطنية و دينية)، محترما المشترك من القيم الانسانية والكونية. ويساعد التلميذ على اكتساب المعارف، واستيعاب القيم وتنمية قدراته واستعداداته وكفاياته، لكي يمتلك شخصية مستقلة.

المدرس إطار تم تكوينه ليكون الآخرين، بهذه الصفة، ننتقل من التصور الفردي للمدرس إلى التصور المهني الذي تحكمه إشكالية الاستقلالية والحرية البيداغوجية. فالاستقلالية، على هذا المستوى، لا تعني الحرية المطلقة، إنما تعني تزاوج الفعالية الفردية للمدرس مع المشاريع الجماعية ومقتضيات المهنة.

لم تعد مهمة المدرس سهلة كما كانت. إضافة الى مهامه الثلاث السالفة الذكر، عليه الآن، ومع تطور المدرسة وانفتاحها على محيطها، أن يضطلع بمهام أخرى، بحيث لم يعد التلميذ هو المتعلم الهادىء المنضبط، ولم تعد الأسرة تثق في المدرس إلا لماما. لذا، عليه أن يحاجج، وأن يقارع الحجة بالحجة، مع التلميذ ومع أسرته، وأن يفاوض، ويقبل بظروف المفاوضة وحيثياتها. أليست مهمة المدرس هي الإقناع؟

تفرض علينا مهمة المدرس الانتباه إلى صنفين من المدرسين : المدرس المرمق، والمدرس الباحث (ولم لا المثقف). الأول يركّب دروسه ويجمعها، وعند الصياغة يلفقها، ويرمقها

ليؤدي وظيفته، أما الثاني فيبحث في المتن لينشأ دروسه، بله ليبدعها، ثم يصوغها وفق اجتهاده . الأول لا يتكلم بلسانه، أما الثاني فدروسه هي لسان حاله.

أخيرا لا يجب أن ننسى بأن المدرس، جملة إحساسات وميولات تحدد طبعه ومزاجه، وبالتالي انفعاله و تفاعله. ومنها يمكن الحكم على تصرفاته وتجاوزاته وأخطائه، ورسم حدود إمكاناته ومبادراته.

تكريما للمدرس، خصته المنظمة العالمية يونسكو، بيوم عالمي يحتفل به يوم خامس أكتوبر من كل سنة.

المهننة والتكوين والتنمية المهنية
La professionnalisation, la formation et le développement professionnel

مبدئيا، تدل المهننة، في الدراسات السوسيولوجية، على مجموع العمليات التي تستهدف تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، يحركها إنتاج موضوعات أو خدمات معينة، ولها إطارها التنظيمي والاجتماعي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني (الكفايات المهنية، جودة الإنتاج والمنتوج...).

هكذا، تعني المهننة :

- تشكيل **جماعة اجتماعية** للعمل، ذات وضع اجتماعي واقتصادي، ومستقلة نسبيا من حيث معارفها وكفاياتها، وأداؤها المهني، وتنظيمها. ويتقاسم أعضاء هذه الجماعة الاجتماعية قاعدة مشتركة من المعارف الأساسية القابلة للإغناء والتجديد، والكفايات، ونفس المعايير، وكذا نفس الحقوق، ونفس الميثاق الأخلاقي والاجتماعي المنظم للعمل ؛

- تكوين **هيئة مهنية** عبر سيرورة تندمج فيها عمليات التكوين بالبنيات الاجتماعية والاقتصادية للعمل. وغالبا ما يميل أعضاء هذه الهيئة المهنية إلى التنظيم الذاتي، والدفاع عن الاستقلالية المهنية وحمايتها، وضمان حقوقها، في إطار نسق من الحقوق والواجبات والميثاق الأخلاقي للمهنة ؛

- **مواكبة دائمة لنشاط هذه الهيئة** وأدائها المهني، ضمانا للجودة والمرونة في العمل والإنتاج. وترتبط الحياة المهنية لهذه الهيئة بمسار مهني، فردي وجماعي، داخله تنبني هويتها المهنية باستمرار في إطار التكوين الأساس والمستمر والتنمية المهنية. ويرتبط هذا المسار باعتراف مؤسسي (الإشهاد بمختلف أنواعه)، واجتماعي (الطلب الاجتماعي).

بناء على ذلك، تعتبر المهننة، في إطارها السوسيولوجي الواسع، نوعا من الإدماج الاجتماعي داخل حقل معين ذي نشاط اقتصادي أو اجتماعي أو ثقافي أو تربوي، وعبر ذلك، داخل ديناميات أوسع لهيكلة الأنشطة الإنتاجية والخدماتية، وتقنين العلاقات والتبادلات

الاجتماعية بين مجموعات الفاعلين في مختلف القطاعات المهنية، وتوسيع لحمة التماسك داخل المجتمع.

في إطار التحولات العامة التي تعرفها مجتمعات اليوم، في ظل العولمة وتأثيراتها، أصبح موضوع المهننة أساسيا وحاسما في جميع الأنظمة المعاصرة الخاصة بالتكوين والتأهيل، والعمل والتشغيل. لقد أصبحت المهننة مرتبطة بمأسسة شمولية للأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتكوينية، وتوثيق الجسور والتمفصلات فيما بينها، ضمانا لمرونة وتماسك أكثر فيما بينها. وهو أمر فرض ضرورة ملاءمة عميقة لأنظمة التكوين والتأهيل مع أنظمة العمل والتشغيل، وذلك باعتماد صيغ تدمج بنسبة كبيرة جدا، وبشكل مبكر واستباقي، عمليات التكوين داخل بنيات وآليات العمل والإنتاج، توخيا لجودة التكوين والأداء المهني، وتقريبا للمسافة الفاصلة بين منظومة التربية والتكوين، ومنظومة العمل والإنتاج والابتكار، على أساس اعتماد وضعيات، يتم فيها تحليل الممارسة المهنية، وتجريب وابتكار وسائل وطرق عمل جديدة للأداء والإنتاج.

في هذا السياق، وفي المجال التربوي تحديدا، أصبحت المهننة تطرح ذاتها بإلحاح أكثر في تكوين الفاعلين التربويين، من هيئة التدريس، أو هيئة الإدارة، أو هيئة التأطير التربوي، أو هيئة التوجيه والإعلام، وغيرها. وعلى مستوى هيئة التدريس، أصبحت المهننة مدخلا حاسما للنهوض بأداء المدرسات والمدرسين، بوصفهم أصحاب رسالة تربوية، وفاعلين ثقافيين واجتماعيين، بناءً على مرجعية مهنية ذات أبعاد متعددة : بيداغوجية ؛ ديداكتيكية ؛ ثقافية ؛ قيمية، وذلك في سياق التطورات التي تشهدها مهنة التدريس دوليا، ولا سيما الأدوار والمهام الجديدة للمدرس (التدريس الصفي ؛ تدبير التعلمات وإنجاحها ؛ التكوين أو التنمية الذاتية المهنية ؛ المشاركة في التدبير العام للمؤسسة ؛ الإسهام في التأطير المهني والتربوي، إلخ).

هكذا، ترتبط مهننة المدرسة والمدرس ببناء هويته المهنية، وتجديد معالمها باستمرار، لعلاقتها بالتكوين الدائم، المعرفي والتربوي والعملي، الذي يستغرق المسار المهني بأكمله، بهدف إكساب الكفايات اللازمة لممارسة التدريس، والارتقاء بجودة الأداء المهني، وهو أداء يقتضي المرونة الكافية لقيادة الوضعيات التعليمية ـ التعلمية، والقدرة على التوظيف الناجع لمختلف الموارد المتاحة، وملاءمتها لهذه الوضعيات، بغاية تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التربوية، وفي مقدمتها إنجاح التعلمات.

من بين أهم مقومات مهننة هيئة التدريس :

- الاستناد إلى إطار مرجعي ناظم لمختلف الكفايات المهنية للمدرس ؛
- الارتكاز على تكوين أساس متين ومؤهل ؛
- اعتماد التكوين مدى الحياة المهنية، بصيغ متنوعة، من أجل تنمية مهنية متواصلة ؛

- الاعتراف المؤسسي بالاستقلالية البيداغوجية للمدرس، وما يقتضيه من تشجيع المبادرة والاجتهاد والتميز ؛
- الإلتزام بقيم مهنة التدريس، وبأخلاقياتها العامة المتعارف عليها وطنيا ودوليا.

غير أن هذه المقومات، تظل مرهونة، أيضا، بجملة من الشروط التي تعززها وتؤمن تحقيقها للنتائج المتوخاة منها، من بينها :

- تدبير المسار المهني للمدرس، بما يستدعيه من تأطير جيد ومواكبة وتقويم وترقية ؛
- الحفز والتثمين ؛
- توفير مختلف المستلزمات المادية والتنظيمية لمزاولة ناجعة لمهنة التدريس.

بيبليوغرافيا

إعداد: هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

مراجع باللغة العربية

- **الاختبارات النفسية، تقنياتها وإجراءاتها**. د.فيصل عياشي. ص 19-20. دار الفكر العربي بيروت. ط 1. 1996م.
- أحمد، دينا علي، 2007، **الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- بشارة، جبرائيل ، 1986، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية**، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- جابر، عبد الحميد، 1421 هـ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال ـ **المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة : دار الفكر العربي.
- حمود، رفيقة ، 1986، **تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها** ؛ (سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي)، الأردن، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (العدد 2).
- حمود، رفيقة، 2002، **الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية**، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.
- الخميس، السيد سلامة، 2000، **التربية والمدرسة والمعلم : قراءة اجتماعية ثقافية**، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- راشد، علي، 2002، **خصائص المعلم العصري وأدواره** : الاشراف عليه، تدريبه، ط 1، القاهرة : دار الفكر العربي.
- شوقي، محمود و سعيد، محمد، 1995، ***تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين***، الرياض : مكتبة العبيكان.
- غنيمة، محمد متولي، 1996، **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية**، ط 1، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- كتش، محمد، 2001، **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**، ط 1، مركز الكتاب للنشر.
- مدبولي، محمد عبد الخالق، 2002، **التنمية المهنية للمعلمين : الاتجاهات المعاصرة** : المداخل، الاستراتيجية، ط 2، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.
- مدكور، علي أحمد، 2005، **معلم المستقبل نحو أداء أفضل**، ط 1، القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى، عبد السلام، 2000، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، القاهرة : دار الفكر العربي.
- جويلي، مها عبد الباقي، 2002، **دراسات تربوية في القرن الحادي و العشرين** : المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.
- مرسي، محمد منير، 2002، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسية**، القاهرة : عالم الكتب.
- مايترو، بربارا وآخرون، 2002، **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**، دار الشروق، ط1، عمان ـ الأردن.

مراجع باللغة الفرنسية

- MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1990.
- NOT, Louis. *Enseigner et faire apprendre*. Paris : ed. Privat, 1991.
- TRÉPOS, J. Y. *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1992.
- Collectif. *Le savoir des enseignants. Que savent - ils* ? Montréal : ed. Logiques, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmatan, 1994.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994.
- TERRAL, Hervé. *Profession : Professeur*. Paris : PUF, 1997.
- Collectif. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies* ? *Quelles compétences* ? Bruxelles : ed. de Boeck, 1998.
- JONNAERT, Ph. et VANDER BORGHT C. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : ed. de Boeck, 1999.

وقد ترجم إلى العربية تحت عنوان : فيليب جونابر، سيسيل فاندر بورخت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، ترجمة عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2011.

- JAMES, M. BANNER et HARORLD C. CANNON. *L'art d'enseigner*. ed. Nouveaux Horizons, Paris, 2002.
- DERRIDA, Jacques, «*La pharmacie de Platon*». *in La dissémination*. Edition du Seuil, 1972.
- «*L'écran peut enseigner, examiner, démontrer, interagir avec une précision, une clarté et une patience qui dépassent celle de tout instructeur humain*». George, Steiner. Maîtres et disciples, traduit de l'anglais par DAUZAT Pierre-Emmanuel, Gallimard, 2003, p.182.
- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994.
- BANCEL, D. *Créer une dynamique de la formation des maîtres*. Rapport de la commission Bancel. Paris : MEN, 1989.
- BOUVIER, A., et Obin, J.P (DIR.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Education, 1998.
- CLERC, F. *Débuter dans l'enseignement*. Paris : Hachette, 1995.
- DE LANDSHEERE, V. L'*éducation et la formation*, Paris : PUF, 1999.
- DE KETELE, J.M. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck, 1990.

- FERRY, G. *Le trajet de la formation* : Les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris : Dunod, 1983.
- GILLET, P. *Construire la formation* : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris : ESF, 1992.
- MARTINET, M, A. *La formation à l'enseignement*, Les orientations, Les compétences Professionnelles, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2001.
- PAQUAY, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud PH. dir. *Former des enseignants professionnels*. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De bœck, 2001.
- PERRENOUD, P. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, 1994.
- WITTORSKI, R., (sous la direction) *Formation, travail et professionnalisation*. Editions l'Harmattan, Collection : Action et savoir, 2005.
- AMIEL-LEBIGRE, F. et Pichot, *P. Psychopathologie de la fonction enseignante*, In: *Debesse*, M. et Mialaret, G. Traité des sciences pédagogiques, Tome 7, Fonction et formation des enseignants, Paris : P.U.F, 1978. p.p. 149-163
- BAILLAUQUÉES, S. *La formation psychologique des instituteurs*, Paris : P.U.F, 1990.
- BAINA, A. *Le système de l'enseignement au Maroc,* T. 2, Casablanca : Les éditions Maghrébines, 1981.
- COOMBS, P. H. *La crise mondiale de l'éducation.* Bruxelles : de Boeck Université, 1989.
- DELAIRE, G. *Enseigner ou la dynamique d'une relation*, Paris : les éditions d'organisation, 1988.
- DEVELAY, M. *Peut-on former les enseignants*? Paris : E.S.F, 1994.
- FERRY, G. *La pratique du travail en groupe,* Paris : Dunod, 1985.
- FILLOUX, J. *La formation psychologique des enseignants*, In : colloque sur la formation des enseignants, 18, 19, 20 Octobre, 1979. p.p. 77-86.
- MIALARET, G. et coll. *Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation,* Paris : P.U.F, 1979.
- NIMIER, J. *La formation psychologique des enseignants*, Paris : E.S.F. 1996.
- TORAILLE, R. *Les écoles normales et leur avenir,* In : George, G. et al., la formation des maîtres, Paris : E.S.F, 1974. p.p. 111-138.
- Ouvrage collectif. *La profession d'enseignement aujourd'hui*, sous la direction de M. Tardif et C. Lessard, éd de Boeck, 2004, p.6.

- Ouvrage collectif. «*L'innovation en formation à l'enseignement*» éd presse de l'université de Québec, 2006, p. 18.
- GÉHIN, Etienne. *La société : un monde incertain*, éd Hermann, Paris, 2006, p. 7.
- DE CORTE, Erik. *Comment Apprend-on* ? La recherche au service de la pratique, éd OECD, 2010, p. 48.
- Ouvrage collectif. «*La pédagogie : Théorie et pratiques de l'antiquité à nos jours*» sous la direction de GAUTHIER Clermont et TARDIF Maurice - éd Gaëtan Morin éditeur - 1996, p. 214.
- HANNOUN, Hubert. *Paradoxe sur l'enseignant*, Paris : Les éditions ESF, 1989.
- ABRAHAM, A. *Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'enseignant*, Issy - les - Moulineaux : Ed. Scientifiques et Polytechniques, 1972, Nouvelle Edition, 1984.
- HÉRAUD L., LABARTE S., AMIEL R. *Exploration du Vécu Professionnel de l'enseignant*, Annales Médico - Psy, n° 2, 1983, p. 17-41.
- BENEZECH M., ROBERT G. *Etude Psycho Pathologique de 214 Enseignants Ayant Fait L'objet de 387 Visites Psychiatriques de Contrôle*, Archives des Maladies Professionnelles (France), n°12. 1997.
- AMIEL R., LE BIGRE F. *Un Nouveau Test Rapide Pour L'appréciation de la Santé Mentale*, Annales Médico Psychologiques, n°4. 1970.
- AMIEL R., MACE KRADJIAN G. *Quelques Données épidémiologiques sur la Psychosociologie et la Psychopathologie du Monde enseignant*. Annales Médico Psychologiques, Juin et Octobre 1972.
- BRUNETTI P.M., DACHER M., SEQUEIVA S. *Prevalence of Psychological Impairment in City And Country Samples*, Acta Psychit Scand., n° 58. 1978.
- MASLOW A.H. *Motivation and Personnality*. New York, Harper and Row. 1970.
- Collectif, *L'enseignant est une personne*. Les édition ESF, Paris, 1984, pp. 44-51.
- RANCIÈRE, Jacques. L*e maître ignorant* : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, CPI, collection 10/18, PARIS XIII, février 2010.
- EARL V. PULLAS & JAMES D. Young dans : *UN maître à tout faire*, E 192, éd France-Empire, 1974.
- PRADA, Alvarado. L., E.*The School as a Whole in the Continuing Education of Teachers*. In Raymond, D. (dir.) Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel. 2001. p. 85-99.
- VALLERAND Anne-Catherine Et MARTINEAU Stéphane. Recension des écrits sur le développement professionnel en enseignement.Fiches de lecture.

Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement (LADIPE). Université du Québec à Trois-Rivières.

- CRANTON, P. *Professional development as transformative learning* : new perspectives for teachers of adults. San Francisco : Jossey-Bass, 1996.
- DAY, C. *Professional learning through collaborative in-service activity,* in Smyth, J. (ed.) Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge, London, Falmer Press, 1987.
- GAUDREAU, L. et al. «*À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants*», in Gohier, C. et al. L'enseignant, un professionnel, Ste-Foy : PUQ, 1999. chap. 6. p.146-174.
- GAUTHIER, D., TREMBLAY, N. «*Impact de l'intégration de l'approche philosophique en mathématiques sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire*», colloque EMF (Espace mathématique francophone) 2006, Univ. de Sherbrooke.
- TREMBLAY Nicole, UQAC. *Le développement de la compétence éthique chez de futures enseignantes*, à travers la pratique de la philosophie pour enfants lors de leurs stages d'enseignement. juin 2006.
- PERRENOUD, P. (1993b). «*Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*», Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n°1, 59-76, cité par Robert et Tondreau (1997), p.490.
- ROBERT, M., TONDREAU, J. *L'école québécoise*. Débats, enjeux et pratiques sociales, Anjou : éd. CEC, 1997. p.487.
- ESTEVE J.M. *The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century*: new challenges for the future. Educational Review, 2000. Vol. 52, No. 2.
- LANIER, J.T. (1997). *Redefining the Role of the Teacher: It's a Multifaceted Profession*. retrieved from: http://www.edutopia.org/redefining-role-teach
- PERRENOUD. P. *L'enseignement n'est plus ce qu'il était !* In Résonances,n° 6, février 2002, pp. 6-7.
- PEREZ-ROUX, T. *Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires* : Deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2010. 13, n°I, 83-101.
- BOUCHER, N. *Étude exploratoire du cheminement professionnel d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire*. Mémoire Université de Sherbrooke, 2004.
- COFPE. *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel* : avis à la ministre. Québec : Ministère de l'éducation, 1998.

- DALEMONT, M. A. & ALGRIN, L. *L'identité professionnelle du formateur*. Acte de colloque Université de Lambesc Aix Marseille I, 2006.
- DESCHENAUX, F. & ROUSSEL, C. *De la pratique à l'enseignement d'un métier* : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant de parcours professionnel. Éducation et francophonie, 2010a. XXXVIII(I), 92-108.
- DESCHENAUX, F. & ROUSSEL, C. *De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec* : Un passage volontaire. Pensée Plurielle, 2010b. 24(2), 131-143.
- LESSARD, C. *La professionnalisation de l'enseignement* : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant GAUTHIER, M, GAUTHIER, C. Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec! Les Presses de l'Université Laval, 1999.
- MEQ. *La formation à l'enseignement professionnel* : Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec, 2001b.
- PERRENOUD, P. *De quelques compétences du formateur expert. Genève* : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.
- TARDIFF, M. CSTELLAN, J. PREZ-ROUX, T. *L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant* : Les systèmes en présence au Québec et en France. In «*Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*» vol 13, n° 1, 2010.

مستجدات دولية

فرنســا

«لنُعِد بناء المدرسة». بعد ثلاثة أشهر من النقاش الذي انخرط فيه ما يقارب 800 شخصية، أفضى التشاور حول إعادة بناء المدرسة، يوم 9 أكتوبر 2012، إلى تقديم تقرير «لِنُعِد بناء المدرسة» إلى رئيس الجمهورية الفرنسية، فرانسوا هولاند. ستشكل التوجهات المفصلة في هذا التقرير، المرتكز الأساس لمشروع قانون التوجيه والبرمجة حول المدرسة الفرنسية.

www.refondonslecole.gouv.fr

الفروض المدرسية يجب أن تُنجَز في المدرسة. وعد وزير التربية الوطنية الفرنسي Vincent Peillon، بإنهاء العمل بالفروض والتمارين المنزلية في السلك الابتدائي ؛ ذلك أن الأعمال الفردية ستنجز، من الآن فصاعدا، داخل المدرسة، وذلك ابتداء من الدخول المدرسي 2013. أحدثت هذه التصريحات اضطرابا لدى الآباء، الذين تعارض أغلبيتهم إلغاء هذه الفروض المنزلية، كما هو الشأن بالنسبة للمدرسين، الذين سيصبحون ملزمين بتأمين مواكبة الفروض والتمارين المدرسية في نهاية يوم حافل بالدروس، وذلك حسب دراسة حديثة أجراها IFOP Institut Français de l'opinion Publique.

www.vousnousils.fr/201212/10//les-devoirs-scolaires-doivent-se-faire-a-lecole-mais-les-parents-pourront-toujours-aider-leurs-enfants-peillon-535616

ألمانيا

تجريب «فصل دراسي إلكتروني «cyberclasse» بين التلاميذ اليافعين الألمان. بمناسبة المعرض الأخير للكتاب بفرانكفورت، في أكتوبر 2012 ؛ ذلك أنه، بأحد أروقة المعرض، تم عرض قاعة «لفصل دراسي مستقبلي» «une cyberclasse». يقدم هذا المفهوم، قسما مجهزا بشاشة (مرئية وصوتية) كبرى، تبث صورا ثلاثية الأبعاد 3D، أمامها تلاميذ، مزودين بنظارات خاصة، يتفاعلون معها بجهاز تحكم ذو نظام لرصد الحركات. منذ ذلك الحين، تم الشروع في تجهيز المدارس والجامعات في تلك المنطقة، بمعدات مماثلة.

www.lesechos.fr/entreprises-secteurs/tech-medias/actu/0202365684436-la-cyberclasse-enthousiasme-deja-les-jeunes-eleves-allemands-507536.php

يونسكو

نشر التقرير العالمي لتتبع التربية للجميع، حول: «الشباب والكفايات: التربية من أجل الشغل» 16 اكتوبر 2012. شاب واحد من أصل خمسة، لا يستكمل دراسته الإبتدائية بالدول النامية، وأكثر من راشد واحد من أصل خمسة، بهذه الدول، لا يمتلك المؤهلات الضرورية للاستجابة لفرصة شغل.

يبين هذا التقرير، كيف يمكن تحسين برامج تنمية الكفايات، وتوسيع نطاقها، بالشكل الذي يتيح تمكين الشباب من فرص وافرة لولوج شغل لائق، وظروف عيش أفضل.

يتضمن التقرير، أيضا، مؤشرات إحصائية تتعلق بكافة مستويات التربية على صعيد أزيد من 200 بلد.

www.unesco.org/new/fr/unesco/events/all-events/?tx_browser_pi15%BshowUid%5D=6874&cHash=7c79eed86a

تصنيف دولي للجامعات

نشرت أسبوعية Times Higher Education البريطانية تصنيفا للجامعات في أكتوبر 2012.

أظهر التصنيف العالمي، الذي أجرته هذه الأسبوعية، بناء على 13 معيار للقياس ؛ معايير معتمدة من قبل الطلبة، والجامعيين، والمسيرين الجامعيين، والفاعلين الصناعيين، والحكومات، تتيح مقارنة متوازنة وكاملة، من قبيل : التدريس (بيئة التعلم)، البحث (الكمّ، الصيت)، العائد الصناعي (الابتكار)، الآفاق الدولية (الموارد البشرية، الطلبة، البحث)...، أن الولايات المتحدة الأمريكية تحتل المرتبة الأولى بـ 76 جامعة تستجيب لهذه المعايير، المملكة المتحدة في المرتبة الثانية بـ 31 جامعة، هولندا في المرتبة الثالثة بـ 12 جامعة، أما ألمانيا فجاءت في المرتبة الرابعة بـ 11 جامعة.

من بين المعطيات الأساسية التي وردت في هذا التقرير، استمرار هيمنة الجامعات الغربية على عالم المعرفة، غير أنها بدأت، مع ذلك، تفقد بعض المواقع أمام منافساتها من الجامعات الأسيوية.

www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/201213-/world-ranking

صدور تقريري TIMSS و PIRLS

- خلال العشرين سنة الماضية، تم من خلال TIMSS البحث الدولي حول الاتجاهات الدراسية في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study، قياس اتجاهات المكتسبات الدراسية في الرياضيات والعلوم بالنسبة للمستويين الرابع والثامن. ينجز هذا البحث بصفة منتظمة كل أربع سنوات منذ 1995، حيث نُشر خامس تقويم لهذا البحث الدوري TIMSS 2011 يوم 11 دجنبر 2012.

- أما بالنسبة لبحث **PIRLS** (Progress in International Reading Literacy Study) (البرنامج الدولي للبحث في تطور القراءة المدرسية)، الذي يسعى إلى تقويم اتجاهات كفايات القراءة بالنسبة للمستوى الدراسي الرابع، والذي أنجِزت نسخته الأولى سنة 2001، واستمر العمل به على مراحل منتظمة كل 5 سنوات، فقد أصدر مؤخرا تقرير نسخته الثالثة.

عموما، تستعمل البلدان المنخرطة في هذين البرنامجين، بطرق متنوعة TIMSS و PIRLS، من أجل ضبط قضايا التربية لديها : مراقبة مستويات إنجازية منظوماتها التربوية ؛ وضع أهداف للمردودية ومعايير للارتقاء بالتربية ؛ تحسين التعليم والتعلمات عن طريق البحث وتحليل المعطيات ؛ إنجاز دراسات مماثلة (على سبيل المثال : تقويم أداء التلاميذ في مستويات أخرى) ؛ تكوين الباحثين والمدرسين في ميدان التقويم..

Lien : http://www.timss.bc.edu/

ملفات الأعداد القادمة
لدفاتر التربية والتكوين

- المتعلم والمدرسة
- الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة
- الديداكتيك العامة وديداكتيك المواد

- **L'appprenant et l'Ecole**
- **L'administration pédagogique et le projet d'établissement**
- **La didactique générale et la didactique des matières**

Sommaire

Dossier 3

Rôles et missions de l'enseignant

- **Présentation** 4
- **De quels enseignants avons-nous besoin demain ?** 6
  Mohammed ARFA
- **Le développement professionnel des enseignants** 10
  Khalid AHAJI
  Said ZAHIM
  Mohamed DROUI
  Badda BENAISSA
- **La motivation des enseignants** 16
  Kenza ABOULFETH
- **Vers un changement du rôle de l'enseignant** 22
  Mohamed DROUI
- **Formateur de la formation professionnelle : Un métier d'éducation et de formation** 27
  Ali AKESSABE
- **A propos du Référentiel de Compétences du Formateur et de ses implications sur la professionnalisation des formateurs** 35
  Driss El Yacoubi

Témoignages 41
François Dubet

Actualités internationales 45

Dossier

Rôles et missions de l'enseignant

PRÉSENTATION

L'enseignant est au cœur des enjeux et des missions du système d'éducation et de formation. En interaction directe et quotidienne avec les apprenants, il est un vecteur privilégié de la connaissance et des valeurs mais aussi un acteur social et culturel incontournable pour l'ancrage de l'école à son environnement.

C'est pourquoi, le renouveau et la réforme continue de l'école ainsi que l'amélioration de son rendement, sont étroitement corrélés à la qualification et la formation des enseignants, à la qualité de leur rendement professionnel et de leur engagement et leur dévouement à leur mission éducative. De tels objectifs passent par la professionnalisation du métier d'enseignant, la motivation des personnels éducatifs et la reconnaissance de leur noble mission éducative.

Au vu des évolutions récentes de la profession enseignante au niveau international, l'enseignant n'assure plus seulement l'encadrement pédagogique des apprenants : préparation des contenus, transmission des savoirs et évaluation des acquis scolaires. Il est aujourd'hui également appelé à assurer une multitude de rôles complémentaires, en adéquation avec les attentes de la société dans les domaines de la formation, de l'éducation aux valeurs et de l'animation culturelle. Il doit aussi accompagner les besoins de la société du savoir, en intégrant dans les programmes et curricula éducatifs et de formation les questions en liaison avec la mondialisation, et en adoptant les technologies de l'information et de la communication pour l'élaboration de logiciels éducatifs et de contenus numériques.

Ainsi, le comité de rédaction se propose t-il d'approcher le sujet en soulevant quelques unes des problématiques les plus importantes, et ce par le biais des questions suivantes :

- *Quelles missions incombe-t-il aux enseignants d'accomplir aujourd'hui à la lumière des nouveaux rôles induits par l'autonomie pédagogique et eu égard à l'évolution constante du métier d'enseignant ?*
- *Quelle est la formation idoine qui serait à même de qualifier les enseignants vers un enseignement de qualité ?*

- *Par quels mécanismes peut-on motiver les enseignants pour une pratique enseignante innovante à l'aune des difficultés et des dysfonctionnements que connaît ce métier ?*
- *Quelle devrait être la place de l'enseignant dans les stratégies de réforme et de renouveau du système d'éducation et de formation ?*
- *Comment peut-on rehausser l'image de l'enseignant dans la société, tout en gardant à l'esprit les exigences de la déontologie propre à la mission et à la vocation qui lui incombent ?*

De quels enseignants avons-nous besoin demain ?

Mohammed ARFA
Surveillant général, Docteur Es Lettres
Lycée Collégial Ibn Rochd-Taza

«Il y'a trois fonctions qu'aucune personne sensée ne devait accepter d'assumer : celle de parents, d'homme d'état et d'enseignant»[1]

Jusqu'à présent, la grande mission de l'enseignant réside dans la transmission de ses connaissances à ses apprenants par degré (du simple au complexe, du mot à la phrase...) pour les hisser à un meilleur niveau à travers un processus d'explication ordonnée et cautionnée par une forme de méthodologie appliquée attentivement.

Mais, depuis quelques années, il ne s'agit plus désormais de gaver ces apprenants de connaissances ou de leur faire répéter des mots et des phrases ou d'en dégager des éléments simples ou complexes qui les aideraient à «distinguer l'essentiel de l'accessoire et le principe de la conséquence[2]».

Aujourd'hui, la responsabilité du «Maître à tout faire[3]» est encore plus déterminante que jamais malgré «les rudes exigences de la profession»[4] ; car, il lui revient et à lui seul de nous faire apprécier l'art de ce métier qui, sans de vrais «bons maîtres, risque un jour de disparaître[5]».

La nécessité d'abandonner et de laisser de côté le schéma classique de l'enseignant «applicationniste» qui n'aborde le métier qu'en termes de contenus et de programmes, implique l'insertion de nouvelles conceptions qui mettraient fin aux préjugés qui ont presque détruit jusqu'à présent la raison d'être du métier «enseignant» :

«On sait que le maître n'aura pas le droit de se tenir ailleurs seulement à la porte. L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? Qu'en penses-tu ? Qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini».[6]

1- PULLAS Earl V. & YOUNG James D., *Un maître à tout faire*, E 192, éd France-Empire, 1974.
2- RANCIÈRE Jacques, *le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, CPI, collection 10/18, PARIS XIII, février 2010.
3- PULLAS Earl V. & YOUNG James D., *Un maître à tout faire*, E 192, éd France-Empire, 1974.
4- PULLAS Earl V. & YOUNG James D., *Un maître à tout faire*, op.cit, avant-propos.
5- Ibid., avant-propos, Paul J. Avery.
6- RANCIÈRE Jacques, *le maître ignorant*, op.cit, p : 42.

Pour cela, dans un esprit de révolution et de réforme pédagogique permanente il faudrait repenser le processus et le système éducatif en déterminant de manière précise les intentions et les finalités du curriculum général, de manière à professionnaliser le métier d' «enseignant». Insuffler à l'enseignant un nouvel état d'esprit conscient des valeurs de l'éthique de la profession, d'ailleurs indispensable à l'exercice du métier, en plus de la vocation, semble être un besoin urgent, compte tenu des conjonctures actuelles nationales et internationales.

À dessein d'impulser le développement de l'enseignement à travers une formation qui tiendrait compte de la signification du rôle que peuvent jouer le futur enseignant, l'enseignant en activité et l'ensemble du personnel éducatif, il est évidemment indispensable d'instaurer une solide et méthodique formation pour donner un essor sensiblement positif à l'action éducative.

Certes, entre apprendre et comprendre, il y'a toute une distance que seul l'enseignant est capable d'en saisir la portée. D'ailleurs, le temps est révolu où l'enseignant avait cette autorité et ce droit de garder sous ses aisselles un savoir qu'un apprenant devait acquérir ; cette vieille méthode, qui imposait à l'élève d'apprendre tel ou tel texte puis mémoriser quelques règles et quelques théories pour les appliquer à quelques fragments choisis et conclure par des exercices correspondants aux principes acquis, n'aboutissait en fait qu'à augmenter l'écart entre l'enseignant et l'élève :

> *«toujours une longueur d'avance séparera le maître de l'élève qui toujours sentira pour aller plus loin le besoin d'un autre maître, d'autres explications supplémentaires [...] la progression raisonnée du savoir est mutilation indéfiniment reproduite. Tout homme qui est enseigné n'est qu'une moitié d'homme»*[7]

Il faut donc inciter l'enseignant à devenir le promoteur d'une véritable action pédagogique au sein de sa classe, une classe qu'il considèrera, désormais, comme étant un laboratoire personnel de recherche qui lui permet d'innover et de créer ; acteur et praticien, il devient tout simplement auteur de ces innovations susceptibles d'améliorer son acte pédagogique et de là toutes les actions de son enseignement.

Un enseignant qui a la maîtrise du savoir académique et qui acquiert son autonomie ne peut, en effet, qu'être un élément qui promeut la provocation de comportements et de faits cognitifs et éducatifs nécessaires à l'évolution des

7- Ibid, p : 38 et 39.

connaissances et des compétences de ses élèves. Mieux encore, plus l'enseignant possède la maitrise des savoirs,[8] plus il s'attachera à trouver des méthodes efficaces et des manières nouvelles, rigoureuses et attrayantes à la fois lui permettant d'atteindre le noble but, celui de comprendre, de connaître et de découvrir l'horizon de la vraie raison d'être : «la vie sous tous ses aspects»[9] .

Un enseignant dont les capacités de communication reflètent un savoir de base important, un savoir-faire maîtrisé et un savoir-agir respectable, ne peut que réussir dans sa tâche puisqu'il n'y a en réalité de satisfaction que dans cette réussite qui lui permettra d'instaurer un climat de confiance, d'établir des contacts humains dans le respects des autres (élèves, collègues, parents et partenaires divers) :

> *«En contrepartie de ce pouvoir, l'enseignant est responsable de l'apprentissage et donc de la réussite de ses élèves. Il est évalué et s'évalue à chaque stade de l'apprentissage [...] Miroir qui lui renvoie une certaine image de son enseignement.»*[10]

En outre, un enseignant professionnel est celui qui arrive à identifier la réalité de sa classe au moment opportun. Le moment où, par une intuition de maître ad hoc, il peut sentir à quel point tel ou tel élève n'a nullement envie d'apprendre ou tout simplement qu'il n'a plus envie de venir à l'école. En tentant d'accorder un intérêt particulier à ces êtres démunis, l'enseignant arrive à garantir une forme de respect mutuel qui dominera désormais l'ambiance d'une séance de cours basé fondamentalement sur un enseignement équilibré qui tiendra compte de toutes les dimensions du savoir proprement dit: un savoir-reproduire, un savoir-faire et un savoir-être.

Ces éléments, communément reconnus nécessaires, participeront inéluctablement non seulement au développement de la personnalité de l'enseigné, mais aussi de ses aptitudes individuelles, de ses attitudes et de ses capacités intellectuelles qui lui permettront dans le futur de les investir, intelligemment, comme moyens d'équipement pour comprendre, perfectionner son monde et sa réalité environnante.

8- «Les connaissances de l'enseignant et l'autorité qu'elles lui confèrent sont portées avec aisance comme des vêtements bien coupés, des manières courtoises ou des mots employés à bon escient. Mais le vain orgueil et l'arrogance qu'il engendre rôdent toujours dans les parages. Il est probable que le meilleur rempart contre ce danger est un progrès dans la compréhension de soi-même et une libération saine et progressive du moi.», Earl & James, *Un maître à tout faire*, op.cit, p : 195.

9- Earl & James, ibid : 33.

10- PORQUIER R. § FRAUENFELDER Uli., «*Enseignants et Apprenants face à l'erreur*», *Le Français dans le Monde*, N° : 154.

On dit souvent que «l'on n'a jamais fini d'apprendre». En effet on ne peut tout assimiler. Cette conclusion ne peut qu'affirmer qu'un enseignant doit continuellement être à jour pour pouvoir «rendre plus vivant son enseignement, à faire en sorte qu'il prenne une signification particulière et atteigne l'élève comme une expérience vitale et directe. L'essence de la pédagogie réside dans le caractère de l'enseignant.»[11]

En somme, tout le monde veut être enseignant, mais rares sont ceux qui savent vraiment enseigner car :

«Toute la connaissance de soi comme intelligence est dans la maitrise d'un livre, d'un chapitre, d'une phrase, d'un mot»[12].

11- Earl & James, op.cit, p: 384.
12- J. Rancière. op.cit., p : 46.

Le développement professionnel des enseignants

Khalid AHAJI, Enseignant chercheur,
Centre d'Orientation et de Planification
Said ZAHIM, Enseignant chercheur,
Centre d'Orientation et de Planification
Mohamed DROUI, Unité centrale de Recherche
pédagogique , Ministère de l'Education Nationale
Badda BENAISSA, Enseignant chercheur,
Centre de formation des Instituteurs, Khémisset

Introduction

Ces dernières années, le thème du «développement professionnel des enseignants» est abordé par plusieurs chercheurs et dans tous les systèmes d'éducation et de formation conscients de l'importance de ce sujet. Le concept constitue un axe de premier plan en matière de formation. Aujourd'hui, les responsables des systèmes d'éducation et de formation sont appelés à réfléchir sur les pratiques des enseignants et ce, dans une perspective d'innovation et de changement, car l'enseignant est un acteur principal dans la formation des citoyens de demain. En effet, il est un agent de socialisation qui transmet des valeurs de la société en instruisant, en socialisant et en qualifiant les élèves et en les amenant à être conscients de leur potentiel et il les aide à se développer pour être capables de s'adapter et s'engager dans la société. Ces diverses missions impliquent un recentrage du travail de l'enseignant sur l'apprenant, l'élaboration de nouveaux programmes répondant à des critères tels que l'identité commune, les définitions de rôles, l'engagement et les valeurs.

Définition et caractéristiques du concept de développement professionnel

Selon [Day (1999)]; [Lieberman et Miller (2001)], le développement professionnel constitue un processus alimenté à la fois par la formation initiale, la formation continue, l'interaction entre les pairs et la réflexivité personnelle de l'enseignant. C'est un processus qui possède différentes caractéristiques [Donnay et Charlier (2006)]. Il est :

- Orienté vers un but, un projet, un progrès;

- Situé : contextualisé dans un environnement particulier (lieux et moments d'échange);
- Partiellement planifiable: puisque le développement professionnel comporte toujours une part d'imprévisible (apprentissage sous plusieurs formes et de plusieurs sources, à la fois formelles et informelles);
- Dynamique et continu: les apprentissages effectués sont ainsi réinvestis dans la pratique;
- Soutenu par une éthique professionnelle: ayant pour finalité l'apprentissage des élèves;
- À responsabilité partagée: d'abord par l'enseignant mais également par l'école, qui doit favoriser la réflexion et l'innovation afin de soutenir le développement professionnel des enseignants.

Les principes reliés à l'enseignement et au développement professionnel des enseignants

L'enseignement est un processus complexe, qui implique à la fois des compétences interpersonnelles et intra personnelles et un engagement personnel et professionnel [Day, C (1987)]. Aussi et pour bien accomplir leur mission éducative, les enseignants doivent être bien préparés quant à leur profession et aptes à maintenir et à améliorer leur contribution à l'enseignement tout au long de leur carrière. L'offre du soutien quant au développement professionnel des enseignants est indispensable pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et la réussite scolaire. Une des principales tâches des enseignants consiste à développer chez les apprenants une prédisposition à l'apprentissage.

Le développement professionnel continu est nécessaire afin que les enseignants puissent se mettre à jour quant aux changements, aux connaissances, aux compétences et aux conceptions liées à l'enseignement. La pensée et les actions des enseignants résultent de l'interaction entre leur histoire personnelle, la phase de leur carrière, le contexte de l'école et de la classe et les contextes social et politique dans lesquels ils exercent leur profession.

La définition d'une formation continue adéquate et l'importance du développement professionnel

La formation continue est un processus qui contribue à améliorer la vie des individus, à clarifier leurs pensées et leur réflexion personnelle sur ce qu'ils font et

à agir en tant que citoyens engagés dans un processus de transformation sociale, [Alvarado Prada, L., E (2001)]. La formation doit prendre en compte : la complexité sociale, les besoins et les intérêts des enseignants, le savoir professionnel construit par les enseignants au fil de leurs expériences, le contexte culturel, la réalité de l'école et les différents contextes particuliers qu'on peut y rencontrer; et la politique en cours. Elle devra être conçue de manière à permettre aux enseignants de se forger une opinion critique, de pouvoir préparer suffisamment les élèves pour les études supérieures et être un gage de qualité. Cranton (1996) identifie plusieurs objectifs visés par le développement professionnel. Ce dernier :

- encourage et supporte les initiatives;
- reconnaît les enseignants en tant que professionnels et apprenants;
- procure le temps et l'espace requis pour s'assurer d'un suivi adéquat;
- favorise une approche constructiviste;
- se déroule de façon continue dans le temps;
- se situe au sein même de l'école;
- constitue une occasion de recevoir des commentaires rétroactifs et de réfléchir sur les pratiques pédagogiques;
- procure un potentiel d'interaction avec les pairs;
- se centre sur l'apprentissage des élèves en étant directement lié à l'enseignement.

Le développement de la compétence éthique chez des futurs(es) enseignants(es)

Selon [Robert et Tondreau (1997)], le développement de la compétence éthique des futurs enseignants fait partie intégrante de la professionnalisation de l'enseignement. Pour être un enseignant professionnel, il ne suffit pas de professionnaliser l'acte d'enseigner. Il ne suffit pas de savoir reconnaître des classes d'événements et y appliquer les bonnes stratégies selon les contextes tout en développant la culture générale des enseignants en formation initiale [Gaudreault et al (1999)]. Des efforts doivent être consacrés à la professionnalisation de l'enseignant. Le professionnel est compétent, capable d'adaptation et ouvert à celui qui demande son intervention. L'enseignant professionnel doit faire preuve d'éthique lorsqu'il souhaite atteindre des finalités. Des finalités qui orientent ses actions dans le respect des valeurs d'égalité des chances, de développement de

la personne et du rôle fondamental de l'éducation pour le développement de la société démocratique. Il ne peut plus simplement appliquer des méthodes et des techniques de façon stricte mais doit construire des démarches didactiques orientées par les conditions de sa pratique. Cela correspond à davantage d'autonomie professionnelle mais aussi à des responsabilités à assumer, ce qui implique l'existence d'une éthique.

Les compétences des enseignants en médiation pédagogique

L'enseignant doit maîtriser certaines compétences pour transformer son rôle de transmetteur de connaissances en médiateur pédagogique. En effet, selon la recherche-action faite par Anne-Catherine Vallerand et Stéphane, les composantes de la médiation pédagogique telles que définies par la littérature scientifique sont : la capacité de questionnement, d'interaction, de métacognition et la capacité de susciter et d'exploiter le déséquilibre socio-cognitif.

Le rôle du médiateur consiste à se centrer sur l'apprenant afin de l'accompagner dans le développement de ses apprentissages à travers :

- Un questionnement qui permet de guider la démarche propre de construction de ses savoirs;
- Le déclenchement d'interactions entre pairs qui permettent la co-construction des apprentissages;
- L'exploitation des déséquilibres socio-cognitifs qui ne peuvent que surgir des interactions entre pairs possédant chacun un bagage différent de connaissances antérieures;
- La critique de la démarche d'apprentissage afin de s'outiller de stratégies métacognitives.

Conclusion

Les transformations du système éducatif et la diversification de ses clients ont changé les conditions d'enseignement et le rapport au métier des enseignants. De ce fait, la relation pédagogique connait, de plus en plus, une crise marquée notamment dans les représentations des enseignants, par l'insuffisance des performances scolaires des élèves et l'émergence de problèmes disciplinaires d'un autre type. Les enseignants se trouvent soudainement confrontés à la nécessité nouvelle d'une adaptation de leurs exigences et attitudes aux publics d'élèves et aux contextes dans lesquels ils exercent leur métier.

En outre, les Etats ont de nouvelles demandes de la société envers l'école. Les systèmes éducatifs doivent répondre à de nouveaux défis d'intégration sociale et de réussite scolaire.

Selon [Perrenoud (1993)] les enseignants doivent disposer de compétences professionnelles «pour donner réellement au plus grand nombre l'occasion d'apprendre ... pour lutter contre l'échec scolaire et les inégalités sociales devant l'école, pour élever le niveau d'éducation ... Parce que les conditions d'exercice du métier changent, de même que les publics scolaires et la nature des objectifs pédagogiques, bref, ... c'est pour s'adapter à la diversité et au changement.»

L'évolution de tout établissement d'éducation et de formation est étroitement liée au développement réussi de ses enseignants. Ces derniers ne peuvent être développés passivement, mais de manière active et il est essentiel qu'ils soient impliqués quant aux décisions concernant leur formation. Or, la formation continue offerte aux enseignants est souvent fragmentaire et ne prend pas suffisamment en considération la complexité sociale. Il faudra donc instaurer une approche plus contextualisée de la formation continue, permettant de prendre en considération le savoir professionnel construit par les enseignants au fil de leurs expériences et ce en passant par une planification et un soutien quant au développement professionnel continu qui normalement, est le rôle à la fois des enseignants, des écoles et du gouvernement.

Bibliographie

- PRADA Alvarado, L., E. (2001). *The School as a Whole in the Continuing Education of Teachers. In Raymond, D. (dir.) Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel.* (p. 85-99).
- VALLERAND Anne-Catherine & MARTINEAU Stéphane. Mars 2011. *Recension des écrits sur le développement professionnel en enseignement. Fiches de lecture.* LABORATOIRE D'ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELS EN ENSEIGNEMENT (LADIPE). Université du Québec à Trois-Rivières.
- CRANTON, P. (1996). *Professional development as transformative learning : new perspectives for teachers of adults.* San Francisco : Jossey-Bass.
- DAY, C. (1987). *Professional learning through collaborative in-service activity*, in Smyth, J. (ed.) Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge, London, Falmer Press.
- GAUDREAU, L. & al. (1999). «*À la recherche d'un idéal professionnel pour la formation des enseignants*», in Gohier, C. et al. L'enseignant, un professionnel, Ste-Foy : PUQ, chap. 6, p.146-174.

- GAUTHIER, D., TREMBLAY, N. (2006) «*Impact de l'intégration de l'approche philosophique en mathématiques sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes du primaire*», colloque EMF (Espace mathématique francophone) 2006, Univ. de Sherbrooke.
- TREMBLAY Nicole, UQAC, juin 2006. *Le développement de la compétence éthique chez de futures enseignantes, à travers la pratique de la philosophie pour enfants lors de leurs stages d'enseignement.*
- PERRENOUD, P. (1993b). «*Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*», Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n°1, 59-76, cité par ROBERT et TONDREAU (1997), p.490.
- ROBERT, M., TONDREAU, J. (1997). L'école québécoise. *Débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou : éd. CEC, p.487.

La motivation des enseignants

Kenza ABOULFETH
Ex Formatrice au CPR de Meknès

Introduction

Toutes les recherches psychosociologiques confirment que la motivation constitue l'une des conditions nécessaires à une véritable réussite. Elle fait partie des paramètres essentiels qui garantissent le succès. Pour agir, il faut vouloir, il faut être motivé. Une vraie motivation se manifeste par un désir profond et personnel d'accomplir une tâche.

Dans le monde scolaire, un très grand nombre d'approches psychopédagogiques mettent l'accent sur la motivation des apprenants et le rôle que jouent les enseignants dans cette motivation. Si ces recherches se centrent sur la motivation des élèves, nous tenterons, dans notre article, de soulever celle des enseignants.

Susciter la motivation des élèves fait certes partie des tâches pédagogiques d'un enseignant, toutefois, cette tâche est devenue de plus en plus difficile: le nombre d'élèves possédant des comportements difficiles et des difficultés d'apprentissage est de plus en plus croissant. L'enseignant se heurte alors à un manque d'intérêt.

Comment, face à des élèves démotivés, un enseignant peut-il rester motivé? C'est cette problématique que cet article se propose de traiter en trois parties:

1. Dans une première partie, nous essayerons de définir, à la lumière des théories qui ont traité du concept de la motivation, les caractéristiques d'une dynamique motivationnelle.

2. Dans une seconde partie, nous tenterons de montrer le lien existant entre la motivation de l'enseignant et celle de l'élève.

3. Nous tâcherons de voir, dans une troisième partie, comment un enseignant pourrait, par l'adoption d'un certain comportement, par une réflexion sur les causes du désintérêt de certains élèves, et par une implication consciente dans le processus de son métier, retrouver le plaisir d'enseigner et susciter chez ses élèves ce désir et ce plaisir d'apprentissage qu'est la motivation.

1. La motivation: définitions préliminaires

La motivation

«Un comportement est motivé lorsqu'il est tout à la fois orienté, finalisé par la représentation d'une tâche à accomplir, d'un objectif à atteindre et dynamisé par le désir, prêtant sa force à la volonté d'accomplir cette tâche, d'atteindre cet objectif.»

«Une vraie motivation implique que ce comportement ne soit pas l'effet d'un conditionnement mais la manifestation d'une adhésion profonde et réellement personnelle à ce qui est son objet. Ainsi l'enseignant qui a choisi ce métier et qui le pratique pour le plaisir d'enseigner». Raymond LALLEZ.

Etre motivé c'est vivre son métier dans le bien-être. Le but escompté dans l'exercice des tâches inhérentes à ce métier, c'est l'épanouissement personnel. Cette motivation dont le seul plaisir visé réside dans l'investissement conscient et responsable dans une activité est nommée «motivation intrinsèque». C'est cette motivation qui devrait caractériser le travail d'un enseignant. Dynamique, elle anime celui-ci d'une passion qu'il transmet à ses élèves.

La dynamique motivationnelle

Plusieurs recherches traitent de la dynamique motivationnelle dans le milieu scolaire. On ne manquera pas de rapporter comment certains auteurs comme WIGFIELD, SCHIEFELE (1998) et PAJARES (1996), définissent les caractéristiques d'une dynamique motivationnelle.

Dans une conférence prononcée le 16/04/2002 au Luxembourg dans le cadre du cycle de conférences «Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner», Rolland VIAU présente un modèle de la dynamique motivationnelle qui représente le fruit des recherches de l'approche sociocognitive. A partir de ce modèle, il définit les trois sources d'une dynamique motivationnelle de la façon suivante:

a) La perception de la valeur d'une activité: c'est le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (ECCLES, WIGFIELD et SCHIEFELE .1998).

b) La perception de sa compétence : est une perception de soi par laquelle, un élève, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (PAJARES 1996).

c) La perception de contrôlabilité, celle du degré de contrôle que l'élève peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (DECI. VALLERAND. PELLETER et RYAN. 1991).

Ce modèle de «la dynamique motivationnelle de ROLLAND VIAU» est, selon notre point de vue, parfaitement applicable à l'enseignant. En le prenant comme cadre de référence, nous essayerons de définir ce qu'est «la dynamique motivationnelle d'un enseignant», qui fait objet de cet article.

La dynamique motivationnelle d'un enseignant

- Un enseignant est motivé s'il est intéressé, passionné par le travail qu'il effectue et conscient du degré de sa responsabilité dans la vie et le destin des élèves. Il assume pleinement et de façon autonome cette responsabilité en accordant une grande valeur à la matière qu'il enseigne ;

- La motivation est la condition d'un engagement garant d'un rendement et d'une productivité de qualité. Un enseignant révèle cet engagement lorsqu'il fait preuve d'un discernement professionnel de ses propres aptitudes avant d'entamer une activité et agit en conséquence en fournissant l'effort mental autonome et régulier pour l'accomplissement de sa fonction : préparation du cours, choix des approches didactiques adéquates, des stratégies d'évaluation... ;

- Au-delà de l'exercice de son activité, un enseignant motivé reste vigilant au degré de réussite ou d'échec de celle-ci l'évalue. Partie prenante de l'acte d'enseignement-apprentissage, il se sent responsable des résultats de son acte pédagogique. Cette prise de conscience, ce contrôle sont la plate forme d'une action pédagogique qui permettrait à un enseignant passionné d'améliorer son cours ou de prévoir des séances de remédiation.

Le nombre d'enseignants animés par une dynamique motivationnelle telle que nous avons essayé de caractériser à la lumière des travaux des théoriciens de la motivation, est de plus en plus décroissant. Il semble qu'il y a «une crise de motivation» dans le corps enseignant. Cette «crise» constitue une vraie menace pour la qualité de l'enseignement.

La motivation d'un enseignant peut en effet favoriser la réussite des élèves tout comme nuire à leur motivation et donc à leur apprentissage.

2. Rapport entre la motivation de l'enseignant et celle des élèves

A la question «comment vivez-vous l'exercice de votre métier en classe?»;

plusieurs enseignants répondent qu'ils le vivent mal. L'exercice du métier devient, selon ces enseignants, de plus en plus difficile. Les perturbations en classe, le mauvais comportement, voire l'agressivité verbale et parfois physique des élèves, l'absentéisme, les retards...sont, entre autres, des facteurs qui gênent le déroulement normal des cours. Une sorte d'apathie, d'indifférence et de démotivation s'installent en classe. Ce climat finit par contaminer certains enseignants : Les difficultés quotidiennes de l'exercice du métier les démotivent et ils finissent eux aussi par vivre une sorte d'abattement, de découragement se faisant ainsi piéger par «l'effet-miroir» de la démotivation comme l'a bien défini Rolande HATEM dans son article «les effets miroir de la motivation».

Sensibles à l'attitude de leurs enseignants et à leurs actes, les élèves ressentent vite leur désintérêt et à leur tour, perdent tout intérêt et le manifestent par l'indiscipline, le bavardage, les contestations....Et c'est le «cercle vicieux».

Ce qui est inquiétant, c'est que les enseignants estiment que les causes des difficultés rencontrées ne dépendent pas d'eux : «Le groupe classe est hétérogène; le niveau des élèves est très faible; ils sont mal éduqués; les responsables de l'établissement ne font pas régner la discipline...».

Les difficultés rencontrées en classe, entre autres facteurs, rendent opaques pour l'enseignant les causes de la démotivation de l'élève et l'empêchent de se rendre compte que celles-ci peuvent aussi être liées à l'enseignant lui-même. En fait, la motivation de l'élève est tributaire de celle de l'enseignant.

3. Motivation de l'enseignant

Acteur dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant devrait chercher une motivation agissante dans une causalité interne. Comment cela ?

Pour commencer, l'enseignant doit accepter que l'échec des élèves ne soit pas toujours imputable à ces derniers. Plutôt d'incriminer les élèves, il doit remettre en question ses propres pratiques. L'action d'un enseignant qui rencontre des difficultés face à la démotivation de ses élèves devrait débuter par une analyse régulière et réflexive de ses pratiques professionnelles, une prise de conscience de sa mission.

Un enseignant est censé maîtriser un savoir et le transmettre à ses élèves. Il doit donc savoir ce qu'il enseigne et comment l'enseigner. S'il veut assumer efficacement sa mission, il doit approfondir et mettre à jour ses connaissances. Il doit perfectionner ses méthodes pédagogiques et les adapter à la situation de l'enseignement/apprentissage.

La réussite d'un enseignant est tributaire du degré de sa compétence. Il doit donc rester vivace et poursuivre sans relâche, tout au long de sa vie, ses efforts d'apprendre, de chercher et de construire son identité d'enseignant.

L'identité de l'enseignant ne se limite pas à la compétence cognitive, elle est aussi psychologique et relationnelle.

Les valeurs personnelles, sociales et psychologiques d'un enseignant ont une incidence importante sur le processus d'apprentissage de l'élève: rigueur, discipline, honnêteté, équité, respect des différences, confiance, attention, patience, encouragement ... sont, entre autres, des attitudes positives qui aident l'enseignant à établir une bonne communication en classe.

La discipline et la rigueur sont, à titre d'exemple, des conditions indispensables à l'instauration en classe d'un climat favorable à un apprentissage sérieux et efficace.

L'ordre et la discipline touchent aussi bien l'enseignant que les élèves. Afin de les faire respecter, l'enseignant doit donner l'exemple, celui-ci est aussi décisif que les paroles : Il doit faire preuve d'ordre, de clarté, de précision et d'authenticité dans ses relations avec ses élèves : Il doit expliciter les objectifs de la séance, clarifier la stratégie adoptée pour les atteindre, choisir des moyens pédagogiques pertinents et créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Faute de rigueur et d'autorité en classe, les élèves risquent de devenir nonchalants, fainéants, désorientés. Une certaine rigueur doterait l'élève des bonnes habitudes qui facilitent l'assimilation du savoir. Autorité ne veut pas dire «pouvoir». C'est une influence consentie, une maîtrise à laquelle adhère l'élève. Les composantes de l'autorité dans une classe découlent de la conjonction de la compétence de l'enseignant, de la conviction qu'il a de la valeur et de l'utilité de sa matière. Elle dépend de sa personnalité d'une part et de l'attitude attentionnée, respectueuse des élèves vis-à-vis de leur enseignant d'autre part.

L'autorité dépend donc à la fois des qualités cognitives et du caractère de l'enseignant, ainsi que de la reconnaissance de ces qualités par les élèves. Lorsque cette autorité s'impose naturellement, les responsabilités sont mutuelles, assumées, l'implication est partagée et la discipline acceptée.

Conclusion

Dans cet article, nous n'avons pas cherché à analyser les qualités d'un bon enseignant. Notre objectif est d'attirer l'attention de tout enseignant découragé

par la démotivation de ses élèves sur les mesures constructives à prendre afin de surmonter ces difficultés. Plutôt que de se laisser prendre au piège, l'enseignant doit réfléchir à la meilleure manière de faire profiter ses élèves des qualités mentales et morales propres à sa personnalité pour leur donner le bon exemple et attiser leur motivation.

En classe, l'enseignant doit faire appel à toutes ses aptitudes cognitives, pédagogiques, humaines afin d'accomplir sa mission : assurer son devoir d'animateur, aider l'élève à s'approprier du savoir de façon délibérée, intentionnelle et ce dans un climat agréable, attractif. Dans une telle atmosphère, l'enseignant vivra son métier dans la joie, maintiendra sa propre motivation d'enseignant, condition indispensable pour pouvoir susciter celle des élèves. Un enseignant démotivé ne peut pas motiver les élèves.

La tâche de l'enseignant est difficile. Elle exige un effort considérable, une grande ambition, un travail sur soi constamment renouvelé certes; elle reste toutefois enrichissante.

Tous ceux qui possèdent une longue expérience d'enseignement reconnaissent cet effort qu'ils ont déployé et qu'ils continuent à déployer pour exercer consciencieusement leur métier. En contre partie, ils parlent avec enthousiasme des moments de bonheur qu'ils ont partagé avec leurs élèves et des grandes joies de la vie qu'ils ressentent lorsqu'ils parviennent à leur transmettre leur motivation. Lorsqu'un enseignant réussit à susciter cette motivation, il ne peut être lui-même que stimulé, motivé. Dans le milieu scolaire, la motivation est un sentiment dont la flamme ne demeure attisée que dans la réciprocité.

Bibliographie

- James M. BANNER. *L'art d'enseigner* / HAROLD C. *CANNON. NOUVEAUX HORIZONS.*
- Raymond LALLEZ. *Etude sur la motivation des enseignants.* UNESCO. *Secteur de l'éducation.*
- *Les effets miroir de la motivation.* Rolande, HATEM. CAHIERS PEDAGOGIQUES. N°429-430, Dossier : «cette fameuse motivation».

Vers un changement du rôle de l'enseignant

Mohamed DROUI,
Unité centrale de Recherche pédagogique
Ministère de l'Education Nationale

Les attentes actuelles de la société envers l'école deviennent de plus en plus élevées. Si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre d'élèves, elle doit aussi préparer les jeunes à vivre dans un monde en changement. On s'attend à ce qu'elle forme des citoyens instruits, autonomes, engagés et capables de s'adapter à un monde où les connaissances se multiplient de façon exponentielle, un monde où le changement est un processus permanent, un monde où l'interdépendance des problèmes nécessite des expertises poussées, diversifiées et complémentaires.

Plusieurs défis majeurs conditionnent la réforme de l'école marocaine. Il s'agit tout d'abord du défi de la mobilisation de l'économie, qui requiert des compétences de plus en plus élevées et ensuite du défi de l'informatique en encourageant à la fois recourir aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active. Il s'agit également de traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus dans le pays au cours des dernières années et d'augmenter la qualité du système éducatif. L'adaptation aux défis et aux changements est peut-être la pratique la plus fréquemment exercée par les enseignants d'aujourd'hui. Ils font continuellement face à des changements de programmes, de méthodes pédagogiques, de conditions de travail, etc. Le rôle des enseignants s'est complètement modifié. L'enseignement n'est plus ce qu'il était !

L'enseignement ne consiste pas uniquement à inculquer le maximum de connaissances possible, principalement au moyen de cours magistraux, à des élèves assis en rangées, derrière leurs pupitres, écoutant scrupuleusement et enregistrant de ce qu'ils auditionnent. Il consiste plutôt à offrir à chaque élève une expérience d'apprentissage riche, fructueuse et unique. L'environnement éducatif ne se limite pas à la salle classe. Il se prolonge en dehors de l'école. L'information ne se trouve pas essentiellement dans les livres; elle est disponible partout en bits et octets. Les élèves ne sont pas des consommateurs de faits, ils sont des créateurs actifs de connaissances. Les écoles ne sont pas juste des structures de «briques et mortiers»; elles sont des centres d'apprentissage tout au long de la vie.

Aujourd'hui, les écoles marocaines nécessitent une restructuration pour faire face aux révolutions massives dans le domaine des connaissances, des technologies de l'information et de la communication et aux attentes exigeantes de la société. Les enseignants doivent donc réfléchir sur la manière de concevoir chaque étape et chaque partie de leur travail, leur relation avec les élèves, avec les collègues et au sein de la communauté; les outils et les techniques utilisés, leurs droits et leurs responsabilités; la forme et le contenu des programmes; les compétences à définir et comment les évaluer; leur préparation en tant que professeurs et de leur développement professionnel continu, et même la structure des écoles ou ils travaillent.

Des nouvelles pratiques et des nouvelles relations

Traditionnellement, l'enseignement consistait à transmettre du savoir. L'apprentissage est vu comme une acquisition de connaissances. L'enseignant est le seul possesseur du savoir. Son rôle est enseigner en utilisant les mêmes méthodes employées avec les générations antérieures et livraient les mêmes leçons année après année. Il considère que l'échec est celui de l'élève, pas le sien. Il ne sent pas responsable et tout décalage par rapport aux pratiques traditionnelles a été découragé.

Toutefois, les enseignants d'aujourd'hui sont encouragés à adapter et à adopter de nouvelles pratiques qui reconnaissent à la fois les arts et les sciences de l'apprentissage. Ils considèrent que l'essence de l'éducation est une relation étroite entre une connaissance, un adulte bienveillant et un élève motivé. Ils sont conscients que leur rôle le plus important doit parvenir à connaître chaque élève en tant qu'individu afin de comprendre ses besoins uniques, son style d'apprentissage, son contexte social et culturel, ses intérêts et ses capacités. Leur travail consiste à conseiller les élèves au cours de leurs évolutions en les aidants à intégrer leur croissance sociale, affective et intellectuelle. La combinaison de ces dimensions parfois séparés rapporte les capacités de chercher, de comprendre et d'utiliser les connaissances, de prendre les meilleures décisions dans leur vie personnelle et de valoriser leur contribution à la société. Les enseignants doivent être préparés et autorisés à intervenir en tout moment et avec n'importe quelle façon pour s'assurer que l'apprentissage se produise. Au lieu de se figurer uniquement comme étant des maîtres d'une matière (comme par exemple de l'histoire, des mathématiques ou des sciences), les professeurs comprennent de plus en plus qu'ils doivent aussi inspirer une motivation invincible pour l'éducation et la formation.

En pratique, cette nouvelle relation entre les enseignants et les élèves prend la forme d'un concept différent de l'enseignement. Pour être au diapason de la façon dont les élèves apprennent vraiment, les enseignants sont incités à rejeter l'enseignement qui est principalement basé sur des cours magistraux en dépit de celui qui invite les élèves à jouer un rôle actif dans leur apprentissage. Ils ne voient plus leur rôle principal comme étant un autocrate de la classe qui décide ce qui est mieux pour des subalternes impuissants. Des études montrent que l'enseignant accomplit davantage s'il adopte le rôle de guide pédagogique, d'animateur, de facilitateur et du co-apprenant. Les enseignants sont invités à fournir des aventures pédagogiques participatives basées sur des projets, permettant aux élèves de découvrir et de vivre pleinement ce qui les passionne. Afin d'amener les élèves à prendre certainement la responsabilité de leur propre apprentissage, les curricula doivent se rapporter à leur vie quotidienne, les activités d'apprentissage doivent engager leur curiosité naturelle et les évaluations doivent mesurer les réalisations réelles et être une partie intégrante de l'apprentissage.

Les élèves travaillent plus cruellement lorsque les enseignants leur octroient un rôle dans la détermination de la forme et le fond de leurs apprentissage - les aidant à créer leurs propres plans d'apprentissage et à décider des moyens par lesquels ils démontreront qu'ils ont, en fait, appris ce qu'ils ont convenu à apprendre.

Au lieu d'émettre un contenu condensé des connaissances, le travail quotidien d'un enseignant consiste à concevoir et guider les élèves à travers des opportunités d'apprentissage engageantes. La responsabilité la plus importante d'un enseignant est de découvrir et construire des expériences éducatives significatives qui permettent aux étudiants de résoudre des problèmes réels et de montrer qu'ils ont acquis des nouvelles connaissances et qu'ils ont développés des compétences. Le résultat est que la connaissance abstraite, inerte que les élèves ont eu l'habitude de mémoriser à partir des manuels s'anime alors qu'ils participent à la création et l'extension de nouvelles connaissances.

De nouveaux environnements et de nouveaux outils

L'avènement et l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication affectent d'une manière cruciale les rôles des enseignants et des élèves en éducation. L'intégration des TIC dans l'enseignement implique une remise en question importante des méthodes pédagogiques traditionnelles de même qu'une nouvelle définition du rôle de l'enseignant. Le modèle classique de l'enseignement a été fondé sur la rareté de l'information. Les enseignants et leurs

livres étaient les principales sources de l'information et la population qui reçoit les connaissances n'a que peu de moyens pour les obtenir.

Aujourd'hui, le monde est submergé des informations à partir d'une multitude de ressources électroniques. La tâche fondamentale de l'enseignement n'est plus dispenser des connaissances, mais d'aider les élèves à apprendre à les utiliser en développant leurs capacités à penser d'une façon critique, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions éclairées et à construire des connaissances. Libéré de la responsabilité d'être le fournisseur principal de l'information, l'enseignant a plus de temps pour travailler individuellement avec un élève ou en petits groupes.

Le remodelage de la relation entre les élèves et les enseignants exige également le changement de la structure de l'école. Bien qu'il soit toujours la norme d'isoler des enseignants dans des salles de classe avec les élèves qui se déplacent d'une salle à une autre après chaque séance, ce paradigme est abandonné de plus en plus dans plusieurs écoles qui offrent aux enseignants le temps, l'espace et le support pour faire leurs travaux dans les meilleurs conditions.

Des périodes étendues d'enseignement et des emplois du temps réorganisés annuellement, sont jugés comme des moyens pour éviter de morceler l'apprentissage en portions de temps limitées souvent arbitraires. Au lieu d'affecter les élèves dans des groupes inflexibles et catégorisés par âge ou par niveau, des écoles disposent des classes mixtes dans lesquelles les élèves passent deux ans ou plus (cycle d'apprentissage) avec les mêmes enseignants pour assurer le suivi du développement des compétences. De plus, les compétences à développer par les apprenants jugés moins talentueux, sont remis en cause par le fait que les tests standardisés actuels ne mesurent pas ces habiletés ou ne prennent pas en compte des différentes façons avec lesquelles les élèves apprennent mieux.

Une des innovations les plus importantes dans l'organisation pédagogique est l'enseignement en équipe, dans lequel deux éducateurs ou plus partagent la responsabilité d'un groupe d'élèves. Cela signifie qu'un enseignant individuel ne doit plus être le tout pour les élèves. Cette approche permet aux enseignants d'appliquer leurs forces, leurs intérêts et leurs compétences pour un apprentissage plus efficace, sachant que les élèves ne souffriront pas de leurs faiblesses.

Pour une professionnalisation réelle de l'enseignement, nous avons besoin de différencier davantage les rôles que pourrait accomplir un enseignant. Les écoles devraient avoir un corpus hybride des enseignants qui ont des niveaux appropriés de responsabilité en fonction de leurs compétences et de leurs niveaux

d'expérience. Nous devons également reconnaître que la majorité du travail d'un enseignant se fait à l'extérieur de la classe.

De nouvelles responsabilités professionnelles

Mis à part leur responsabilité principale en tant que gestionnaires de l'apprentissage des élèves, les enseignants assument également d'autres rôles dans les écoles et dans leur profession. Ils travaillent avec les collègues, les parents, les universitaires, les membres de la communauté et bien d'autres dans le but d'établir des normes claires et réalisables en termes de connaissances, de compétences et de valeurs que nous attendons des élèves. Ils participent à la prise des décisions quotidiennes dans les écoles, en travaillant côte à côte pour établir les priorités et faire face aux problèmes organisationnels qui affectent l'apprentissage de leurs étudiants.

Pour améliorer leurs pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent également consacrer une partie de leur temps à faire des recherches sur des questions relatives à l'efficacité pédagogique; ce qui leur permettrait d'étendre leur compréhension de la dynamique de l'apprentissage. De plus, les enseignants peuvent aussi faire le mentorat de nouveaux membres de leur profession pour les aider à relever les défis complexes des classes d'aujourd'hui.

La réflexion sur la reconception du rôle des enseignants à l'intérieur et à l'extérieur de la classe peut aider faire des écoles nettement meilleures et des élèves plus instruits. Mais il reste que les enseignants ont besoin d'un accompagnement continu pour accroître et transformer vraiment l'apprentissage. Les autres acteurs (les parents, les inspecteurs, les directeurs, les décideurs...) doivent également être prêts à donner aux enseignants le soutien, la liberté et la confiance nécessaires dont ils ont besoin pour effectuer leur travail indispensable à l'apprentissage de nos enfants.

Bibliographie

- ESTEVE J.M. (2000). *The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century : new challenges for the future.* Educational Review, Vol. 52, No. 2.
- LANIER, J.T. (1997). *Redefining the Role of the Teacher : It's a Multifaceted Profession.* retrieved from: http://www.edutopia.org/redefining-role-teach.
- PERRENOUD. P. (2002). *L'enseignement n'est plus ce qu'il était !* In Résonances, n°6, février 2002, pp. 6-7.

Formateur de la formation professionnelle : un métier d'éducation et de formation

Ali AKESSABE
Cadre Chercheur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

La question de la formation à la formation professionnelle paraît tellement évidente qu'elle ne mériterait même pas d'être posée. En fait il n'en est rien, puisque nombreux sont ceux qui pensent que l'exercice de ce métier incombe en premier lieu à des professionnels d'entreprises, qui à la limite savent aussi être des formateurs. Cette tendance qui avait prévalu dans le recrutement des formateurs de nombreux dispositifs d'enseignement et de formation professionnelle. C'est avérée inadaptée face aux évolutions et aux exigences de ces dispositifs et de la demande en formation. C'est ainsi que des réformes ont été entreprises par certains dispositifs de formation (trois modèles sont traités dans cet article) qui vont dans le sens de la professionnalisation du métier de formateur à l'instar de ce qui a été le cas pour les enseignants, partant du principe que le formateur n'a pas pour mission uniquement de former mais également d'éduquer.

1. Le formateur dans le système d'éducation et de formation

La formation professionnelle est souvent perçue et conçue au Maroc comme une composante distincte du système éducatif compte tenu tout d'abord, de sa vocation socio-économique qui est celle de former les jeunes désireux d'intégrer la vie professionnelle, des niveaux les plus bas de qualification au middle management, de son objet qui est de faire acquérir des compétences pratiques et de sa finalité qui est de mettre sur le marché du travail une main d'œuvre qualifiée, opérationnelle et directement exploitable par l'entreprise.

Or, cette séparation entre la formation professionnelle, telle que nous l'entendons[1], et le reste du système éducatif n'est pas toujours la règle dans de nombreux systèmes éducatifs internationaux. En effet, Ceux-ci estiment que l'école est un tout qui englobe l'ensemble de ses composantes et qu'il doit y avoir des passerelles entre elle et l'entreprise en particulier et, plus globalement, entre elle et son environnement social, économique et culturel. Les éléments qui

1- Une formation professionnelle destinée à qualifier les jeunes dans le cadre de la poursuite de leur scolarité.

militent pour une intégration entre les composantes du système éducatif sont nombreux. Parmi ces éléments, nous allons aborder la question des acteurs de la formation et plus particulièrement les formateurs (enseignants de la formation professionnelle).

L'action du formateur (enseignant de la formation professionnelle), comme le soulignent de nombreux ouvrages sur la question, peut être située sommairement à trois niveaux ; à savoir, en premier lieu, la relation avec l'apprenant ou le stagiaire dans le cadre de la mise en œuvre de concepts pédagogiques et de démarches didactiques, vient ensuite l'entourage immédiat qui est l'établissement et plus généralement le dispositif de formation dans le cadre de la participation à l'élaboration de l'ingénierie de formation, et enfin l'environnement socio-économique constitue un élément clé dans le processus de production des qualifications répondant aux besoins de cet environnement.

Ainsi, de part ses missions, ses fonctions et ses finalités, le métier de formateur fait partie intégrante des métiers de l'éducation et de l'enseignement. Il l'est d'autant plus qu'il s'adresse à des jeunes qui ont fait le choix de poursuivre leur scolarité dans des branches et des filières professionnelles. Ses spécificités sont induites surtout par la nature et l'objet des apprentissages dispensés puisque leur cycle de transformation se situe plus en lien avec «*la situation de travail*» qu'en lien avec le «*programme*». Ce qui oblige le formateur à être constamment à l'affut des évolutions technologiques que connait son domaine de formation.

Partant donc, du principe que le métier de formateur relève du domaine éducatif, une des problématiques clés de ce métier qui a trait à l'identité même du corps des formateurs, consiste à définir le profil type de la personne appelée à exercer ce métier et à déterminer le processus de sa professionnalisation.

2. La situation du formateur selon trois modèles internationaux

De nombreux systèmes éducatifs et de formation à l'échelle internationale, suite aux évolutions qu'ils ont connues, ne cessent d'accorder un intérêt particulier à la question de l'efficience du personnel chargé de l'enseignement et de la formation. Ainsi, concernant les formateurs en particulier, toutes les actions menées dans ce sens visent à mieux professionnaliser ce personnel dans son métier de formation, sans pour autant omettre sa mission éducative au point de les assimiler parfois aux enseignants de l'enseignement général.

En France, une nette distinction est faite entre l'enseignant de la formation professionnelle exerçant dans les lycées ou les centres de formation professionnelle, dont le statut et les exigences de qualification et de recrutement sont intégrées à celle corps des enseignants de l'enseignement général. Le formateur, comme le définit le ROME[2] français «Réalise, **dans le cadre de la formati**on continue, les apprentissages des savoirs et des savoir-faire de publics adultes ou jeunes afin de favoriser leur insertion professionnelle ou leur adaptation aux évolutions techniques et professionnelles.».

En Suède la situation est à peu près similaire, avec deux catégories de formateurs ; la première exerçant en formation initiale dans le second cycle secondaire professionnel, à qui est appliquée la même réglementation que celle des enseignants du même niveau. La seconde catégorie couvre les enseignants exerçant dans le cadre de la formation professionnelle pour adulte. Elle est soumise à une réglementation spécifique selon la prestation offerte. La première catégorie doit en général suivre un cursus de formation universitaire appuyé par un apprentissage en milieu professionnel, sanctionné par un certificat d'aptitude à l'enseignement ; la seconde catégorie et particulièrement celle travaillant pour le compte d'organismes privés est composée à la fois d'enseignants ou de salariés d'entreprises ayant les compétences pédagogiques nécessaires.

Au canada, et plus précisément au Québec, le formateur et l'enseignant en formation professionnelle étaient tous les deux issus du milieu professionnel, jusqu'à ce que la réforme de la fin des années 90 les obligea à suivre une formation universitaire pour «s'approprier le métier d'enseignant», car l'une des difficultés constatées était que les enseignants en formation professionnelle souffraient de certaines lacunes en matière de pédagogie.

Dans tous ces pays la validation des acquis de l'expérience professionnelle est largement prise en considération dans le recrutement des formateurs, permettant l'acquisition d'un certain nombre de crédits selon chaque pays dans le cadre de la formation à l'exercice du métier d'enseignement.

Quelques réflexions sur le processus de professionnalisation des formateurs

Ces quelques exemples montrent que le métier d'enseigner et de former, que ce soit en enseignement général ou en formation professionnelle, reste au

2- Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) ; http://www2.pole-emploi.fr/rome/pdf/FEM_K2111.pdf.

cœur de l'action éducative, avec une mission transversale qui est à la base celle de faire apprendre, faire acquérir des compétences et faire progresser l'apprenant. Mais cela n'est pas chose aisée, car faire apprendre est une tâche complexe qui ne cesse pas d'évoluer. Elle exige de mobiliser des aptitudes et des compétences multiples qui doivent, pour le cas de la formation professionnelle, être acquises en situation de travail mais également à travers une formation initiale axée sur une ingénierie pédagogique et didactique propre à la formation professionnelle, en plus d'une solide formation technique.

Des phases qui ne constituent en fait, qu'une partie du processus menant à l'instauration d'une véritable professionnalisation du métier du formateur comme le souligne PH. Perrenoud (1994) «L'état de professionnalisation d'un métier se juge aux compétences, à l'identité, aux représentations, aux cultures, aux responsabilités et à l'autonomie des praticiens»[3].(p9). Ceci nous ramène à la question posée précédemment sur le profil type du formateur ou de l'enseignant en formation professionnelle, pour constater que le vent de professionnalisation qui a touché le corps enseignant de l'enseignement général concerne également les formateurs quelle que soit leur situation et leur origine. En effet, on a longtemps pensé que le fait d'être issu du milieu du travail ou d'avoir acquis une expérience professionnelle constitue une garantie de professionnalisme des formateurs, et leurs recrutements étaient ainsi exclusivement fait sur cette base.

Cependant, de nombreux travaux traitant du sujet, ont démontré que ces formateurs s'identifient davantage à leur domaine d'activité initial et à leur métier d'origine (mécanicien, boulanger, comptable...) qu'a celui du métier de l'enseignement et de la formation, sans doute parce n'y étant pas préparés au départ (à travers une formation initiale), ceux-ci pourraient éprouver par la suite d'énormes difficultés à l'exercer. Il découle de cela un autre problème lié au transfert des compétences acquises au milieu de travail ; au milieu scolaire, que Perez-Roux (2010)[4] pose en ces termes : «[...] venant prioritairement du monde de l'entreprise, des stagiaires reprennent un cursus de formation pour devenir enseignant. Ce passage pose un certain nombre de questions d'ordre identitaire.

3- PERRENOUD Philippe. *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant* 1994 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html.

4- Perez-Roux, T. (2010). *Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires* : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13, n°I, 83-101.

Comment des compétences reconnues dans un domaine professionnel peuvent-elles être transférées vers le monde scolaire aux règles et aux normes parfois radicalement différentes? Comment est appréhendé l'accès à un nouvel espace de travail dans lequel le professionnel redevient un «débutant»» (p.4).

Ainsi, c'est pour faire face à ces lacunes que les systèmes d'éducation et de formation dans les pays cités plus haut et dans d'autres pays, ont mis en place et très tôt (années 90), les outils pour l'instauration d'une professionnalisation du métier de l'enseignement et de la formation notamment à travers la mise en place de référentiels de compétence, de statuts, de crédits de formation, d'une certification à l'exercice du métier, d'un cadre déontologique et la pratique à grande échelle des bilans de compétence au moment de l'accès au métier et tout au long du parcours professionnel de l'enseignant et du formateur.

3. La situation du formateur dans le dispositif national de formation professionnelle

Dans le cas du Maroc, la situation du formateur semble à la fois floue et ambigüe. En effet, plusieurs statuts régissent le corps des formateurs, notamment le décret n° 2.89.565 du 30 Chaoual 1410 (25 mai 1990) portant statut particulier du corps interministériel des formateurs des établissements de la formation professionnelle, qui stipule que les enseignants de la formation professionnelle ont pour missions de dispenser l'enseignement général, la formation théorique et pratique et l'encadrement pédagogique dans les établissements de formation professionnelle. Il y a également le Statut particulier de l'OFPPT qui attribut aux formateurs la mission principale de prendre en charge des actions de formation, d'encadrement et de suivi des stagiaires. Une autre catégorie de formateurs œuvrant principalement dans les départements formateurs est régie par des statuts particuliers de la fonction publique (techniciens, administrateurs ou ingénieurs...). Une telle situation engendre, bien évidemment, des modes de recrutement, de gestion de carrière et des conditions de travail distincts pour chaque catégorie.

La question de la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation qui commence à susciter au Maroc, l'intérêt des chercheurs et des responsables, concerne également le corps des formateurs, même si des travaux sur le sujet sont quasi inexistants. Mais l'objectif de professionnaliser ce métier demeurera loin d'atteinte, tant les conditions de sa réalisation sont absentes. Ainsi, et l'occasion de la préparation d'un avis du Conseil Supérieur de

l'Enseignement sur le métier du formateur, il a été constaté que des outils tels que le référentiel de compétences du formateur n'existent pas, que la pratique des bilans de compétences n'était pas généralisée et ne répondait pas aux normes internationales. S'ajoute à cela, l'absence d'une certification permettant l'accès au métier de formateur en raison de l'inexistence d'une formation initiale. Quant à la formation continue, elle est jugée insuffisante et inadéquate dans la plupart des cas.

D'autres éléments du diagnostic du système national de formation professionnelle risquent d'impacter négativement la professionnalisation de ce corps:

- Le premier point dans ce cas est lié à la structure même du système marocain de formation professionnelle qui compte une multitude d'intervenants à la fois publics et privés, avec des logiques d'intervention plutôt propre à chaque intervenant, avec absence d'une stratégie intégrée et d'une vision commune;
- Le second point est en relation avec le fait que le système de la formation professionnelle, étant destiné à une population de 15 ans et plus (c-à-d à une population adulte ou en âge de travailler) et l'absence d'un enseignement professionnel au Maroc[5], font que la mission d'éducateur qui incombe également aux formateurs s'en trouve affectée, compte tenu de l'impression qu'ils ont de s'adresser à des personnes totalement accomplies;
- Le troisième point découle du précédent, il a trait au déficit d'intériorisation de sa mission éducative peut provoquer chez le formateur une certaine méconnaissance ou une pratique inadéquate de ses droits et obligations ainsi que de ses responsabilités;
- Le dernier point concerne la difficulté d'éprouver un sentiment d'appartenance à un corps homogène et uni et de l'émergence d'une identité enseignante chez les formateurs, faute de cohésion en leur sein à la fois sur le plan des profils mais également celui du parcours professionnel. D'ailleurs cet aspect pourrait expliquer les mouvements menés par différentes catégories de formateurs et traduit le malaise qui règne à l'intérieur de ce corps.

5- Sauf dans le domaine de l'agriculture où il existe des collèges et des lycées agricoles.

Conclusion

Ce diagnostic même succinct, car ne traitant de tous les aspects liés au métier de formateur au Maroc, démontre que celui-ci se doit d'être repensé et clairement défini à la lumière des évolutions et des changements qu'a connus le dispositif de la formation professionnelle, et qu'il est appelé à connaitre d'une part, et des défis et attentes de l'environnement socio-économique d'autre part. Les expériences et les meilleures pratiques au niveau international, montrent que la mise en place d'un processus de professionnalisation est une action qui implique des changements profonds au niveau des structures et des personnes.

Pour le cas du métier de formateur au Maroc, ces changements - à condition d'être intégrés dans une vision globale du système national d'éducation et de formation - se situent sur les plans de son positionnement par rapport aux autres métiers de l'éducation et de la formation, de l'élaboration des cadres référentiels pour la définition du profil adéquat et de ses missions, de la préparation des formateurs à l'exercice de ce métier et de la mise à leur disposition des outils nécessaires à leur professionnalisation, en lien étroit avec la responsabilisation et de l'évaluation de leur rendement.

Ce travail ne pourra être entamé que lorsqu'il y aura une véritable volonté de la part de l'ensemble des intervenants et des partenaires économiques et sociaux à engager ce chantier et à le faire aboutir, car la situation actuelle ne saurait continuer, dans un monde qui évolue à pas de géant dans tous les domaines. La dynamique qui vient d'être lancée par notre pays pour une refonte totale et véritable du système national d'éducation et de formation sera-t-elle l'occasion de prendre les décisions qui s'imposent pour réaliser un saut qualitatif tant espéré pour améliorer l'efficience de ce système, mais également le rendement des acteurs qui y interviennent ?

Bibliographie

- BOUCHER, N. *Étude exploratoire du cheminement professionnel d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire*. Mémoire, Université de Sherbrooke, (2004).
- COFPE. *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel : avis à la ministre*. Québec: Ministère de l'éducation, (1998).
- DALEMONT, M. A. & ALGRIN, L, *L'identité professionnelle du formateur.* Actes de colloque, Université de Lambesc Aix Marseille I, (2006). Retreived from http://scholar.google.ca/scholar?hl=fr&q=L%27identité+professionnelle+du+formateur.+Ate+de+colloque+Université+de+Lambesc+Aix+Marseille+I&btnG=Rechercher&lr=&as yl o=&as vis=0.

- DESCHENAUX, F. & ROUSSEL, C. (2010a). *De la pratique à l'enseignement d'un métier* : *l'obligation de formation universitaire comme événement marquant de parcours professionne*l. Éducation et francophonie, XXXVIII(I), 92-108.
- DESCHENAUX, F. & ROUSSEL, C. (2010b). *De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec* : Un passage volontaire. Pensée Plurielle, 24(2), 131-143.
- LESSARD, C. (1999). *La professionnalisation de l'enseignement* : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant Gauthier, M, Gauthier, C. Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ! Les Presses de l'Université Laval.
- MEQ (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel* : Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- PERRENOUD, P. (1999). *De quelques compétences du formateur expert*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- TARDIFF, M. CSTELLAN, J. PREZ-ROUX,T. *L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant* : Les systèmes en présence au Québec et en France. In «Nouveaux cahiers de la recherche en éducation» vol 13, n° 1, 2010.

A propos du Référentiel de Compétences du Formateur et de ses implications sur la professionnalisation des formateurs

Driss El Yacoubi
Chercheur

La démarche de professionnalisation des formateurs dans le contexte de la formation professionnelle, engagée depuis 2007, s'inscrit dans un processus de certification des compétences dans les fonctions types nécessaires à l'implantation de l'Approche par compétence (APC), retenue comme choix pédagogique et organisationnel pour le développement du dispositif national des qualifications.

Il s'agit dans ce processus de faire en sorte que les formateurs, noyau dur de l'activité pédagogique dans les établissements de formation, s'approprient les «standards» du métier, les démarches et outils pédagogiques leur permettant d'être performants et d'assurer une meilleure qualité de conception, d'animation et de régulation de leur prestation pédagogique.

Ces questions relevant des compétences professionnelles du formateur occupent une place centrale dans la démarche mise en œuvre pour la professionnalisation des formateurs. L'enjeu est de mobiliser ces acteurs autour de la culture de la compétence, et non pas uniquement du savoir, comme élément de base pour la conception de projets de formation (plans, contenus, programmes).

Dans cette démarche, la notion de «référentiel», comme élément de base pour le positionnement des formateurs, parait fondamentale pour pouvoir répondre à une série de questions, dont notamment, pourquoi former ? sur quoi former ? comment former ? pour quels résultats pour les bénéficiaires et pour l'institution ?

La logique qui guide toute la démarche de construction du référentiel s'appuie sur l'approche par compétences (APC) qui met l'apprenant au cœur de l'acte de formation. Dans ce nouveau schéma, le formateur est appelé à enseigner non pas ce qu'il sait, mais ce dont l'apprenant a besoin pour être performant dans son poste de travail.

L'adoption de cette logique change considérablement le rôle et la fonction de formateur, qui doit former à des compétences telles qu'elles découlent des besoins du marché du travail et qui sont évaluées, non pas par référence à un

groupe ou à une moyenne, mais selon des critères déterminés par rapport aux standards d'accès à ce même marché du travail.

C'est dans ce cadre que se situe le projet de construction du référentiel de compétences du formateur, élaboré dans le cadre du Projet APC MAROC, définissant les compétences génériques pour assurer la fonction de formateur et les tâches pédagogiques qui en découlent. Ce référentiel est destiné principalement à la certification des compétences des formateurs mobilisés dans le cadre du projet et devrait servir de base, après harmonisation avec le modèle de gestion des EFP selon l'APC, à l'élaboration des programmes de formation initiale et continue des formateurs. ***(Voir document : Certification des ressources humaines ; Référentiel de Compétences et Descriptif de fonction Formateur ; Secrétariat d'Etat chargé de la FP ; mars 2007***).

La construction du référentiel de compétences et du descriptif de fonction du formateur s'est basée sur les résultats de deux types d'investigation : l'analyse documentaire des référentiels internationaux, notamment français et québécois, et de la situation de l'encadrement pédagogique de l'exercice du métier du formateur dans le contexte marocain. Pour compléter cette analyse, des entrevues ont été réalisées auprès des formateurs de cinq départements formateurs (Tourisme, Agriculture, l'Artisanat., OFPPT et l'ESITH).

Le référentiel ainsi élaboré comporte trois parties:

1. la première contient des informations générales quantitatives et qualitatives sur les formateurs ainsi que la description de la fonction de travail de formateur ayant fait l'objet des discussions et des consensus lors des entrevues réalisées. Elle comprend également la description générale de la profession, la nomenclature des tâches et opérations caractérisant la fonction, ainsi que des informations additionnelles concernant le degré de complexité et de fréquence des tâches ;
2. la deuxième partie présente la consistance du référentiel en mettant l'accent sur les rôles, les compétences et la formation associés à la fonction de formateur.

la fonction de formateur est décrite à travers les onze taches suivantes : planifier la mise en application d'un ou de plusieurs modules de formation ; produire ou adapter les plans de leçon ; préparer des outils pédagogiques et didactiques ; préparer le local, l'équipement et le matériel ; dispenser la formation ; évaluer l'atteinte de chaque compétence visée ; participer aux réunions de suivi

pédagogique ; participer à l'encadrement des activités de stage ; assurer le soutien individuel des stagiaires ; prendre part aux actions de perfectionnement technique et pédagogique et participer aux activités et aux événements organisés par l'établissement.

Les compétences du formateur sont au nombre de quatorze réparties comme suit :

- cinq compétences spécifiques: élaborer des leçons; préparer le matériel et les outils d'enseignement et d'apprentissage; dispenser l'enseignement selon l'approche par compétences; évaluer les compétences et superviser la réalisation des stages de formation ;
- neuf compétences transversales: Planifier l'enseignement; communiquer verbalement et par écrit en situation professionnelle; élaborer des documents et des outils pédagogiques; Interagir dans des situations professionnelles; animer un groupe; établir une relation d'aide; utiliser les applications courantes des logiciels et outils de bureautique; rendre compte des activités pédagogiques et participer à des activités de perfectionnement pédagogique et technique.

3. La troisième partie comprend les connaissances et les habiletés (savoir, savoir-faire, savoir être) mobilisées dans l'exercice de la fonction de formateur.

En plus d'un niveau de culture générale et technique résultant de sa formation et de ses expériences antérieures, le formateur réalisera ses compétences en faisant appel aux différents savoirs dans différents domaines notamment : la pédagogie et la didactique, le cadre réglementaire, l'environnement professionnel et technologique ainsi que les langues et la communication.

Les savoir faire formateur comprennent entre autres, la capacité: d'interpréter un programme de formation et l'ensemble des guides qui l'accompagnent (guides pédagogique, organisationnel et d'évaluation) ; de concevoir, gérer et réaliser un projet ou une activité de formation ; de conceptualiser à partir de l'expérience vécue ou observée ; de construire et mettre en œuvre des modèles d'exercices pédagogiques ; de formuler verbalement des consignes, des constats, des avis, des conseils ; de conduire des entretiens pédagogiques ; d'analyser et rédiger des écrits professionnels; etc.

Les savoir-être nécessaires à la réalisation des compétences du formateur de formation professionnelle en approche par compétences concernant la créativité; la souplesse ; la capacité d'interactions avec un groupe de personnes ;

la capacité de relation d'aide et de confiance individuelle ; la capacité de réflexion sur son action ; la capacité d'adaptation face aux différents publics rencontrés et aux différentes situations ; etc.

Cet ensemble d'éléments relatifs à la description de fonction et le référentiel du formateur s'avère nécessaire et pertinent pour le projet de professionnalisation et de valorisation des ressources humaines visées par l'appareil de formation professionnelle. Il constitue, par ailleurs un outil de travail pour la construction d'une cartographie des compétences et une référence pour l'établissement des bilans de compétences et des programmes de formation des formateurs adaptés aux spécificités sectorielles et à chaque population cibles.

A titre d'illustration des actions de formation réalisées à partir de ce référentiel, on évoquera ici le projet de mise en place d'un cycle de formation des formateurs en hôtellerie restauration, engagé par les pouvoirs publics en 2009, dans le cadre de la mise en œuvre du contrat RH 20008-2012. Celui ci vise notamment à accompagner la vision 2010 et aussi celle de 2020 en compétences nécessaires au développement du secteur. Ce contrat RH a mis l'accent sur la nécessité de développer les compétences des formateurs pour accompagner la mise en œuvre de cette vision et améliorer sensiblement la qualité de la formation pour rehausser la qualité des services rendus par les unités touristiques et hôtelières.

Ce projet, étalé sur la période 2009/2012, avait pour objectif de former prés d'une centaine de formateurs en tourisme et hôtellerie nouvellement recrutés par le Département du Tourisme, pour faire face aux besoins engendrés par la mise en œuvre du contrat RH hôtellerie – Restauration. Il a été construit autour de quatre composantes essentielles :

1. La première a trait à l'élaboration du Programme de Formation des Formateurs sur la base du Référentiel de Compétences du Formateur en APC et des Programmes de Formation des 3 spécialités retenue : Cuisine, Restaurant et Hébergement (Etage et Réception) ;

2. La deuxième concerne l'établissement des Bilans des Compétences Techniques des formateurs des 3 spécialités, en vue de positionner les formateurs ;

3. La troisième est destinée à l'élaboration du Plan de Formation des Formateurs, découlant des référentiels de compétences. Il est composé de modules se rapportant à la formation pédagogique, destinée à faire acquérir aux formateurs les compétences transversales et spécifiques ; ainsi que des modules relatifs aux formations «métiers» ;

4. Enfin, la quatrième phase a été consacrée à la Formation et l'évaluation des Formateurs.

Depuis le démarrage du projet en 2009, deux cohortes de formateurs ont bénéficié de ce cycle de formation organisé chaque année en 2 Semestres et comprenant des sessions de mise à niveau technique, de formation pédagogique, de stages pratiques en entreprise et stages d'application dans des EFP.

A l'issue de l'évaluation post formation, effectuée par les équipes d'encadrement du projet, il ressort les constats ci après:

1. S'agissant du déroulement de la formation, il a été relevé que pour la première cohorte, composée en majorité de formateurs «plutôt jeunes» et «demandeurs de formation», les sessions se sont plutôt bien déroulées et ont permis à tous les formateurs d'améliorer sensiblement leurs acquis et leur pratique. Les résultats atteints par la majorité de ces formateurs sont estimés très satisfaisants vu le niveau de départ des intéressés par rapport aux résultats des bilans de compétences et le niveau de performance auquel ils sont arrivés lors de l'évaluation post formation. Certains d'ente eux, présentent même de bons potentiels d'évolution pour devenir des formateurs de formateurs.

2. Tandis que pour la deuxième cohorte, composée en grande partie de formateurs ayant quelques années d'ancienneté, le déroulement de la formation s'est heurté à des difficultés d'adhésion au plan de formation, éprouvées par certaines formateurs, qui ne ressentent peut être pas le besoin de se perfectionner, ni de se mettre en approche par compétences.

a. Cette situation montre, qu'en définitif, la formation n'a d'intérêt que si elle répond aux préoccupations des individus et institutions pour autant que leurs visions convergent et qu'ils partagent les mêmes objectifs, ce qui implique une gestion de carrière motivante, mais aussi des devoirs et des obligations de la part des formateurs devant bénéficier de cette formation.

3. Quand au contenu du cursus de formation, il apparait que les besoins exprimés par des formateurs (aussi bien anciens que nouveaux) ciblent davantage la formation pratique en milieu professionnel, qui est de nature à compenser le déficit de vécu professionnel. Ils ont également mis l'accent sur la convergence nécessaire entre l'introduction de la démarche de l'approche par compétence et l'organisation des établissements pour l'implantation de cette démarche. Ils ont aussi insisté sur l'accompagnement au niveau des ateliers et salles

de classe, estimant que la formation à elle seule n'est pas suffisante pour implanter réellement l'APC dans les établissements de formation.

Ces constats mettent, par ailleurs, en évidence le besoin d'institutionnaliser un cycle de formation dédié aussi bien aux formateurs qu'aux professionnels intervenant dans le secteur de la formation professionnelle. Un tel cycle, organisé par une institution à vocation d'assurer aussi bien la formation initiale et continue des formateurs que la certification des compétences requises pour l'exercice du métier, est de nature à assoir le projet de professionnalisation des formateurs et intervenants dans le secteur sur des bases solides et pérennes.

TEMOIGNAGES

Témoignage

François Dubet
Sociologue, professeur à l'Université Bordeaux II
Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS)

Dans les sociétés démocratiques, depuis que l'école existe le rôle attendu des enseignants ne change guère.

Il importe d'abord que les enseignants instruisent en transmettant des connaissances et des compétences. On attend que ces connaissances élèvent le niveau d'efficacité économique d'une population et surtout, qu'elles permettent d'évaluer les individus, de les distinguer et de les hiérarchiser de manière «objective». Plus l'école accroît son emprise, plus cette fonction de l'école devient essentielle.

Les enseignants sont aussi tenus de socialiser les élèves, de transmettre une culture et une identité collectives. C'est pour cette raison que, le plus souvent, les écoles sont issues d'affirmations nationales et que l'enseignement de la langue, de l'histoire et d'une morale participent de l'intégration sociale.

Enfin, dans les sociétés où l'éducation n'est pas considérée comme un dressage des enfants, l'enseignant doit permettre de devenir des sujets autonomes, capables de réfléchir et de penser par eux-mêmes, capables de parler avec les autres, capables de conduire leur vie. Cette dernière fonction est la plus décisive dans la formation des sociétés démocratiques qui repose sur l'autonomie des citoyens.

On voit donc que les sociétés démocratiques attendent que les enseignants accomplissent plusieurs fonctions, et souvent des fonctions contradictoires entre elles. Par exemple la fonction de socialisation qui consiste à créer un «nous» collectif. Un «être moral» aurait dit Durkheim, se distingue de la fonction de hiérarchisation des compétences et de la fonction d'individualisation des élèves. De la même manière, la fonction de hiérarchisation des élèves se heurte à la formation d'un collectif et plus encore à l'affirmation de la valeur de chaque individu. C'est pour cette raison que le métier d'enseignant est si difficile : enseignant doit accomplir plusieurs fonctions en un seule activité.

Pour accomplir cette tâche, les enseignants devraient être des professionnels autonomes. Professionnels ils devraient recevoir une solide formation pédagogique et didactique afin d'être en mesure d'accomplir la multiplicité de leurs fonctions. Autonomes, les enseignants devraient pouvoir choisir les manières de faire la classe qui leur semblent les plus adéquates.

Mais cette autonomie n'est pas l'indépendance : les enseignants doivent avoir une obligation de concertation et de travail avec l'équipe des collègues de l'établissement afin que les méthodes choisies s'harmonisent. De plus, même si les enseignants sont autonomes, l'efficacité des enseignements doit être évaluée. Il me semble à ce propos que l'évaluation des établissements est plus juste et plus efficace que celle de chaque enseignant, parce qu'elle «oblige» des enseignants autonomes à se sentir responsables d'un collectif.

ACTUALITES INTERNATIONALES

France

- «**Refondons l'École**». Après trois mois de débats impliquant quelque 800 personnalités, la concertation sur la refondation de l'école s'est achevée, le 9 octobre 2012, par la remise du rapport «Refondons l'école» au président de la République, François Hollande. Les orientations détaillées dans le rapport serviront de base pour le projet de loi d'orientation et de programmation sur l'école.
  www.refondonslecole.gouv.fr

- Les devoirs scolaires «doivent se faire à l'école». Le ministre de l'Education nationale Vincent Peillon a promis la fin des devoirs maison en primaire : les travaux personnels «se feront désormais à l'école» à partir de la rentrée 2013, a-t-il déclaré. Cette annonce suscite des remous chez les parents d'élèves (en majorité opposés à la suppression des devoirs, selon une récente enquête de l'IFOP) comme chez les enseignants, qui devront assurer l'accompagnement aux devoirs à la fin des journées de cours.
  www.vousnousils.fr/2012/10/12/les-devoirs-scolaires-doivent-se-faire-a-lecole-mais-les-parents-pourront-toujours-aider-leurs-enfants-peillon-535616

Allemagne

- La «cyberclasse» testée chez les jeunes élèves allemands : A l'occasion de la dernière Foire du livre de Francfort, qui mettait début octobre 2012 l'enfance à l'honneur, un des stands a présenté cette année une salle de classe du futur, une «cyberclasse». Le concept présente une classe où est installé un grand écran équipé de la stéréo et diffusant des images en 3D ; lui faisant face, des élèves munis de lunettes spéciales sont prêts à intervenir au moyen d'une manette ou d'un système de détection de mouvements. Depuis, de tels équipements vidéo commencent déjà à équiper écoles et universités dans la région.
  www.lesechos.fr/entreprises-secteurs/tech-medias/actu/0202365684436-la-cyberclasse-enthousiasme-deja-les-jeunes-eleves-allemands-507536.php

Derniers rapports sur l'éducation-formation

- L'UNESCO a publié l'édition 2012 du Rapport Mondial de Suivi de l'Education pour Tous sur «Jeunes et compétences : l'éducation au travail» mardi 16 octobre 2012 : Un jeune sur cinq ne termine pas l'école primaire dans les pays en développement et un peu plus d'un adulte sur cinq dans les pays développés ne dispose pas des qualifications nécessaires pour répondre à une offre d'emploi. Le rapport montrera de quelle façon des programmes de développement des compétences peuvent être améliorés et leur champ d'application étendu afin d'offrir aux jeunes de plus grandes chances d'accéder

à des emplois décents et à de meilleures conditions de vie. Le Rapport comprend également des indicateurs statistiques relatifs à tous les niveaux d'éducation relevés dans plus de 200 pays.

www.unesco.org/new/fr/unesco/events/all-events/?tx_browser_pi1%5BshowUid%5D=6874&cHash=7c79eed86a

- **Times Higher Education a publié son classement des universités le 4 octobre 2012 :** Dans l'élite universitaire mondiale, telle que définie par l'hebdomadaire britannique «Times Higher Education» à partir de 13 indicateurs de performance soigneusement calibrés pour fournir les comparaisons les plus complètes et équilibrées disponibles, qui sont approuvés par des étudiants, des universitaires, des dirigeants universitaires, de l'industrie et des gouvernements, et qui dressent un portrait plus au moins fidèle (enseignement, recherche, ouverture internationale...), les Etats-Unis placent 76 universités, s'arrogeant la première place, le Royaume-Uni 31, les Pays-Bas 12, l'Allemagne 11. L'une des principales informations du rapport est que les universités occidentales dominent toujours le monde du savoir, mais elles perdent du terrain face à leurs rivales asiatiques.
  www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking

À propos de TIMSS et PIRLS

- Au cours des 20 dernières années, l'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study-Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) a mesuré les tendances des acquis scolaires en mathématiques et en sciences pour les quatrième et huitième niveaux. Elle a été menée sur une base régulière tous les 4 ans depuis 1995, ce qui fait de TIMSS 2011 (publiée le 11 décembre 2012), la cinquième évaluation des tendances des acquis scolaires en mathématiques et en sciences.

- L'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study -Programme international de recherche en lecture scolaire), qui mesure les tendances en compétences de lecture à la quatrième année, en est à sa troisième édition. Réalisée pour la première fois en 2001, PIRLS a depuis été menée sur une base régulière tous les 5 ans.

- En général, les pays participants utilisent TIMSS et PIRLS de diverses manières pour appréhender les questions d'éducation : surveillance des niveaux de performance de leur système dans un contexte global, établissement d'objectifs de rendement et de normes pour améliorer l'éducation, amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage par la recherche et l'analyse de données, réalisation d'études connexes (par exemple, évaluation des élèves à des niveaux supplémentaires) et formation des chercheurs et des enseignants en matière d'évaluation.
  Lien : http://www.timss.bc.edu/

Cahiers de l'Education et de la Formation
Publication périodique triannuelle

Directeur responsable
Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction
Hammani AKEFLI

Comité de rédaction
Nassreddine LHAFI, Izzedine EL KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI,
Driss EL YACOUBI, Driss KATTIR, Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction
Ahmed BAYYA

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma
Site web : http://dafatir.cse.ma

Conception, réalisation et impression
Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

Distribution
Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflètent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120
Dossier de presse : 09/22
ISSN : 2028 - 0955

Royaume du Maroc
Conseil Supérieur de l'Enseignement

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

Rôles et missions de l'enseignant

Numéro double
8 / 9
Janvier - 2013

- **Dossier :**
  - De quels enseignants avons-nous besoin demain ?
  - Le développement professionnel des enseignants
  - La motivation des enseignants
  - Vers un changement du rôle de l'enseignant
  - Formateur de la formation professionnelle : un métier d'éducation et de formation
  - A propos du Référentiel de Compétences du Formateur et de ses implications sur la professionnalisation des formateurs
- **Témoignage :**

20 dh درهما