مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- المخطط الاستعجالي لإصلاح التعليم (2009-2011)
- التربية والعولمة في الوطن العربي (منتدى الفكر العربي)
- أجرأة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»
- واقع التعليم في الوسط القروي

العدد السابع والثلاثون- يونيو 2008

نظام تكوين المدرسين بالمغرب

بين سيطرة سياسة الكم والطفرة النوعية المأمولة

● ذ. محمد مومن
(أستاذ باحث)

تقديم

إن انعتاق المجتمع المغربي من أخطبوط التخلف، وتحقيقه للإقلاع الاقتصادي والتقدم الاجتماعي، لا يمكنه أن يتم بمجرد توفير رؤوس الأموال، واستيراد الآلات الصناعية، ونقل التكنولوجيا المتقدمة من الغرب، بل لابد، بالإضافة إلى كل ذلك، من تكوين رأس المال البشري، باعتباره أهم عنصر من عناصر الإنتاج، ومحرك عملية التنمية، وضامن استمرارها وتطورها.

والنظام التعليمي هو الأداة الوحيدة القادرة على تكوين الأطر والقوى العاملة المؤهلة التي تحتاجها عملية التنمية، وتأهيل الموارد البشرية والرفع من طاقتها الإنتاجية. ولذلك أصبح التعليم يعتبر مشروعا اقتصاديا، وقطاعا إنتاجيا، واستثمارا مجزيا في الإنسان، وجزءا لا يتجزأ من عملية التنمية المجتمعية الشاملة.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه النظام التعليمي بالنسبة للأفراد والمجتمع، فقد أولت الدولة المغربية منذ فجر الإستقلال أهمية خاصة للتعليم، ووضعت خططا لتعميمه على كل الأطفال المغاربة البالغين سن التمدرس، كما سعت إلى تكوين الأطر التعليمية الكافية والكفيلة بالاستجابة للحاجات التي خلقتها عملية تعميم ومغربة التعليم، ولهذا الغرض تم إنشاء نظام تكوين مدرسي التعليم الأساسي بالمغرب.

وسنحاول، في هذا المقال، دراسة المؤسسات المكلفة بالتكوين الأولي/ الأساسي لمدرسي التعليم الأساسي بطوريه الأول والثاني، أي مراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية، من حيث تنظيمها وأهدافها وبرامجها التربوية وتطور أعداد خريجيها، لننهي دراستنا هذه بتقييم كمي وكيفي لحصاد هذه المؤسسات، ومدى قدرتها على إعداد مدرسين بمواصفات شخصية ومهنية تؤهلهم لتطوير مهنة التعليم، وتحديث

الممارسة التربوية داخل المدرسة المغربية، وبالتالي المساهمة في التنمية الاقتصادية، والتقدم الاجتماعي، والتطور الثقافي للمجتمع المغربي.

1 - تكوين المدرسين بالمغرب عشية الاستقلال

ورث المغرب عن الفترة الاستعمارية، وعن عصور الانحطاط التي سبقتها، وضعية تخلف كارثية، وجملة من المشاكل المستعصية يأتي في مقدمتها النقص الحاد والمزمن في الأطر التي تحتاجها عملية الإقلاع الاقتصادي والاجتماعي بشكل عام، والأطر التعليمية الكفيلة بتكوين بقية الأطر بشكل خاص.

فقد كانت النتائج التي أسفرت عنها السياسة الاستعمارية الفرنسية في مجال التعليم بالمغرب نتائج هزيلة، سواء على مستوى معدلات التمدرس أو على مستوى تكوين الأطر.

فخلال فترة الحماية برمتها لم يتجاوز عدد حاملي الباكالوريا 640 طالبا، وكان عدد الأطر العليا التي تم تكوينها خلال نفس الفترة: 19 طبيبا، 6 صيادلة، و15 مهندسا، 165 إطارا إداريا[1].

أما بالنسبة للأطر التعليمية، فقد كان عدد رجال التعليم الابتدائي المغاربة سنة 1955 يبلغ 3811 ما بين فقيه ومدرس، وذلك من بين ما مجموعه 7772 مدرسا، أي بنسبة 49%. أما في الثانوي، فلم يتجاوز عدد المغاربة 47 أستاذا، أغلبيتهم معلمين، مقابل 151 أستاذا فرنسيا[2].

2 - تكوين مدرسي التعليم الأساسي بمغرب الاستقلال

شكلت «المسألة التعليمية» إحدى القضايا الشائكة والمستعصية في مغرب ما بعد الاستقلال، وأصبحت مجالا وأداة للصراع السوسيوسياسي بين مختلف القوى الاجتماعية والطبقية المكونة للمجتمع المغربي، وغدت إحدى الرهانات الأساسية في كل الخطابات السياسية والنقابية على اختلاف مشاربها الإيديولوحية وتلويناتها الفكرية والعقائدية.

فبعيد الاستقلال مباشرة، عانى المغرب من خصاص كبير في الأطر الفنية المتعلمة القادرة على تعويض الأطر الأجنبية، خاصة الأطر الفرنسية، في تسيير دواليب مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، والاستجابة للحاجات المتزايدة للأطر التي خلقها عهد الاستقلال. وفي محاولة لمجابهة هذه المشكلة، وغيرها من القضايا التعليمية الأخرى، تم سنة 1957 إنشاء «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم»، التي أسفرت نتائج أعمالها عن إقرار المبادئ الأربعة للسياسة التعليمية بالمغرب: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة وتكوين الأطر.

ولتحقيق هذه المبادئ، وفي مقدمتها تعميم التعليم على جميع الأطفال البالغين سن الدراسة، وضمان تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة للجميع، إناثا كانوا أم ذكورا، وأيا كانت انتماءاتهم الاجتماعية، وسواء كانوا يقيمون بالحواضر أو بالبوادي، بالسهول أو بالجبال، طرحت بحدة مشكلة الخصاص في الأطر التعليمية، وهو خصاص فاقمت من حدته، كما رأينا للتو، الحصيلة الهزيلة للنظام التعليمي الذي أقامته فرنسا في المغرب إبان فترة الاستعمار.

وقد زاد من حدة هذه المشكلة، وفاقم من آثارها السلبية عاملان: أولهما «الانفجار الدموغرافي» الذي عرفه المغرب، حيث يتزايد عدد الأطفال البالغين سن الدراسة بوتيرة سريعة يعجز النظام التعليمي المغربي عن استيعابها. وثاني هذه العوامل «الانفجار المدرسي» الناتج عن إقبال أفراد الشعب المغربي على التعليم، والدفع بأبنائهم إلى المدرسة باعتبارها وسيلة للترقي الاجتماعي الفردي والعائلي. فكما يقول د. محمد عابد الجابري «أدركت جماهير شعبنا، بوعيها الساذج آنذاك، أن مفتاح الحصول على وضعية مادية ومعنوية لائقة، وأن الطريق إلى السلطة والنفوذ، بمختلف مستوياتهما، هو التعليم»[3]. وقد كان من النتائج التي ترتبت عن اقتران هذين الانفجارين، الحاجة الملحة والمستعجلة والمتزايدة للمدرسين في كل مراحل التعليم.

وأمام الضغط الاجتماعي القوي على التعليم من جهة، وعدم إقبال خريجي المؤسسات التعليمية بعيد الاستقلال، وخاصة المفرنسين ومزدوجي اللغة، على ولوج ميدان التعليم، وتفضيلهم العمل في الوظائف الحكومية الأخرى والقطاعات الاقتصادية والاجتماعية التي توفر لهم أجورا مرتفعة ومكانة اجتماعية «راقية» من جهة أخرى، اضطر المسؤولون عن التعليم إلى توظيف معلمين لا يتعدى مؤهلهم العلمي القدرة على القراءة والكتابة بالعربية أو الفرنسية، وفي أحسن الأحوال شهادة الدروس الابتدائية، ويفتقرون إلى أدنى تكوين بيداغوجي أو مهني بالمعنى الدقيق لكلمة تكوين، الأمر الذي أثر وسيظل يؤثر سلبيا، لمدة طويلة، على مردودية المدرسة المغربية ومستوى تلامذتها، وعلى سمعة مهنة التعليم ومكانتها الاجتماعية.

وهكذا، وعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد أن نسبة المعلمين غير المؤهلين سنة 1967، أي بعد مرور أكثر من 10 سنوات على الاستقلال، كانت تبلغ 50.8%[4]، وهي نسبة كافية للتدليل على الثغرات التي عانى منها النظام التعليمي المغربي لحظة ولادته وفترة طويلة بعد ذلك، والمتمثلة في كون من كلفوا بتكوين أبناء المغاربة كانوا هم أنفسهم في حاجة إلى تكوين.

وبالإضافة إلى سياسة التوظيف المباشر، لجأ المسؤولون إلى الاستعانة بالمدرسين الأجانب من كل حدب وصوب، من المشرق العربي كما من الغرب الأوروبي، وخاصة من فرنسا، مما أدى إلى تكريس تبعية المغرب الاقتصادية والثقافية للدولة المستعمرة له سابقا، وأثقل كاهل مالية البلاد، وجعل تكوين وتعليم المغاربة خاضعا لاعتبارات وحسابات سياسية لدولة أو دول أجنبية، وعرضة لتأثيرات إيديولوجية وفكرية غير بريئة، ناهيك عن ضعف المستوى العلمي والمهني للكثير من هؤلاء المدرسين.

وتشير الإحصائيات المتعلقة بسنة 1959، إلى أنه من بين 15865 مدرسا بالابتدائي و الإعدادي والثانوي كان عدد المغاربة في الابتدائي يزيد قليلا عن النصف، والنصف الآخر كانوا فرنسيين في الجملة. أما في الإعدادي و الثانوي، فقد كانت نسبة المدرسين الأجانب تتجاوز 85%[5].

وإذا انتقلنا إلى الموسم الدراسي 1961_1960، نجد أن عدد المعلمين كان 15726، منهم 2641 فرنسيا، أي بنسبة 17%. وستنخفض هذه النسبة سنة 1965_1964 إلى 6% بفعل تزايد أعداد خريجي مدارس المعلمين الإقليمية، حيث كان عدد المعلمين الفرنسيين 1519 مما مجموعه 26664 معلما. أما في التعليم الثانوي بسلكيه

الأول والثاني، وفي نفس السنة الدراسية، فقد بلغ عدد الأساتذة 6642 منهم 4317 أستاذا أجنبيا أغلبيتهم فرنسيون، أي بنسبة 65% [6].

إن الحلول السالفة الذكر، التي لجأ إليها المسؤولون عن التعليم ببلادنا تحت ضغط الحاجات المستعجلة لأعداد كبيرة من المدرسين، كان ضررها كبيرا، وتسببت في مشاكل سيظل نظامنا التعليمي يعاني منها لفترة زمنية طويلة، وستحد من إمكانية مساهمته إيجابيا في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المنشودة.

إن هشاشة النظام التعليمي المغربي، والأزمة التي يعاني منها حاليا، لا يمكن، في اعتقادنا، فهمها وتشخيص أسبابها إلا إذا استحضرنا العواقب والمثالب التي رافقت ميلاد هذا النظام، والمتمثلة في الطريقة التي تم بها توظيف المدرسين، وتدني مستواهم العلمي، وضعف أو انعدام تكوينهم البيداغوجي والمهني. وكما يقول د. محمد عابد الجابري: « إن لجوءنا، غداة الاستقلال، إلى ملء الوظائف التي تركها الفرنسيون شاغرة، أو أدى إلى إحداثها تطور الأمور بعد الاستقلال...، إن توظيف كل من كان يحسن القراءة والكتابة ويتوفر على نصيب ما من المعرفة المدرسية،... ثم إن سياسة « التكوين السريع » التي اعتمدناها، وما نزال نفعل، للتخفيف من مشكل نقصان الأطر في مختلف القطاعات، وفي قطاع التعليم بشكل خاص،... كل ذلك أدى إلى انحطاط وانحدار خطيرين في مستوى الوظيفة – إدارية كانت أو تعليمية – وإلى إصابتها بالتحجر » [7].

إن عجز الحلول السالفة الذكر عن الإيفاء بحاجة المدرسة المغربية إلى الأعداد الضرورية والكافية من المدرسين لتحقيق تعميم التعليم ومغربته، دفع بالمسؤولين إلى تبني سياسة رسمية لتكوين مدرسين مغاربة تكوينا جيدا وبأعداد كافية في مراكز أنشئت خصيصا لهذا الغرض.

3 - مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي

يندرج نظام تكوين المدرسين بالمغرب ضمن سياق سوسيوتربوي يتمثل في السياسة التعليمية العامة للدولة المغربية، والمبادئ الأربعة التي ترتكز عليها: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة وتكوين الأطر.

فالهدف الأساسي من نظام تكوين المدرسين هو، من ناحية، مغربة الأطر التعليمية، وتزويد المدرسة المغربية بالعدد الكافي من هذه الأطر لسد حاجاتها المتزايدة سنويا بفعل ارتفاع أعداد التلاميذ المتمدرسين في مختلف مراحل التعليم، والعمل، من ناحية أخرى، على تحسين المردودية التربوية بواسطة رفع مستوى كفاءة المدرسين المغاربة على المستوى العلمي والبيداغوجي والعملي.

ومن أجل تحقيق الأهداف السابقة تم إنشاء مراكز لتكوين مدرسي مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي: فلتكوين معلمي المرحلة الابتدائية أحدثت مدارس المعلمين الاقليمية، ولتكوين نظرائهم في التعليم الإعدادي أنشئت المراكز التربوية الجهوية، في حين تطلب إعداد أساتذة السلك الثاني من التعليم الثانوي إحداث المدارس العليا للأساتذة، وبعدها كلية علوم التربية، بالإضافة إلى نظام السلك الخاص.

ووفقا لموضوع مقالنا وأهدافه، فإننا سنقتصر على الحديث عن مدارس المعلمين والمراكز التربوية الجهوية.

1.3 - مراكز تكوين المعلمين والمعلمات

يندرج إنشاء مدارس المعلمين الإقليمية، والتي ستسمى ابتداء من الدخول المدرسي 1980_1979 مراكز تكوين المعلمين، في إطار السياسة التعليمية الرامية إلى تكوين أطر تعليمية مغربية قادرة، كما وكيفا، على مواكبة الحاجات المتزايدة لمعلمي التعليم الابتدائي بفعل ارتفاع أعداد التلاميذ المتمدرسين في هذه المرحلة التعليمية.

ومراكز التكوين هذه عبارة عن « مؤسسات لتكوين المعلمين والمعلمات واستكمال خبرتهم ... كما يمكن أن يعهد إليها بإجراء دراسات في ميدان البحث التربوي ».[8]

ومن بين الأهداف العامة التي يسعى إلى تحقيقها برنامج التكوين التربوي النظري (علوم التربية) في هذه المؤسسات، إعداد معلم[9]:

1 ـ ممتلك لوعي تربوي مبني على أسس نظرية وعملية، ومحب لمهنته.

ب ـ مكتسب للمعارف التربوية الضرورية، التي تمكنه من التدريس بأقسام الطور الأول من التعليم الأساسي، ملم بطرق وتقنيات التعليم وأساليب التنشيط.

ج ـ قادر على تخطيط وتنظيم العملية التعليمية – التعلمية، وباحث

د ـ مقوم، يمتلك مبادئ وأدوات وتقنيات التقويم التربوي.

1.1.3 - حصيلة مراكز تكوين المعلمين

إذا كان الهدف الأساسي من إنشاء مراكز تكوين المعلمين هو إعداد معلمين مغاربة قادرين، كميا وكيفيا، على الاستجابة لمتطلبات تعميم التعليم ومغربة أطره، فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتعلق بمدى نجاح هذه المراكز في تحقيق الهدف الذي خلقت من أجله. الإجابة عن هذا السؤال تتطلب منا القيام بتقييم حصيلة التكوين بهذه المؤسسات، من حيث عدد الطلبة المعلمين الذين تخرجوا منها.

- تطور عدد المتخرجين من مراكز تكوين المعلمين

سنميز، في تتبعنا للتطور الذي عرفته أعداد المتخرجين من مراكز تكوين المعلمين، بين أربع مراحل، تبعا لمستوى القبول ومدة التكوين، باعتبارهما، في نظرنا، محددين أساسيين لمستوى تكوين المدرسين وجودته سلبيا أو إيجابيا.

فمدة التكوين، وشروط القبول المتعلقة بالمستوى الدراسي والشهادات التعليمية أو الجامعية التي ينبغي أن يتوفر عليها المرشحون لمباراة الالتحاق بمؤسسات تكوين المدرسين عامة، ومراكز تكوين المعلمين خاصة، تعتبر إحدى العوامل الشارطة لجودة وكفاءة نتاجها النهائي، والمحددة للمستوى العلمي والتربوي لخريجيها ونوعية مؤهلاتهم البيداغوجية والمهنية عند تخرجهم منها وولوجهم الحياة المهنية، وهي مؤهلات تشرط بدورها فعالية النظام التعليمي ومردوديته.

وإذا كان المغرب غداة الاستقلال، وتحت ضغط الإقبال الاجتماعي المتزايد على التعليم، قد تساهل إلى

حد كبير في المستوى الدراسي والتأهيلي لمعلميه، فإن هذا التساهل كان ثمنه باهضا، وتجلى في ضعف الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي المغربي، مما تطلب إعادة نظر مستمرة في شروط القبول ومدة التكوين ونظام الدراسة بمراكز تكوين المدرسين.

جدول رقم 1 : تطور عدد المتخرجين من م.ت.م. (1956-1995)

الشعبة	المعربة		المزدوجة		المجموع	
المرحلة	العدد	%	العدد	%	العدد	%
1956_1971	10569	56	8190	44	18759	17
1971_1980	12108	51	11633	49	23741	21
1980_1986	19935	59	13822	41	33817	30
1986_1995	14297	41	20534	59	34831	32
المجموع	56909	51	54239	49	111148	100

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة للتعليم الأساسي والثانوي، مديرية تكوين الأطر، قسم تكوين أطر التعليم الابتدائي

1 -**مرحلة ما بين** 1956 و 1971

بلغ مجموع المتخرجين في هذه الفترة 18759 معلما، بمعدل سنوي يبلغ 1251 معلما، وبنسبة17% من العدد الإجمالي لخريجي هذه المؤسسات منذ إحداثها سنة 1956 إلى سنة 1995، ويشكل المعربون منهم 56%. والجدير بالتذكير هنا أن المستوى الدراسي الذي كان التلاميذ يلجون به هذه المؤسسات لم يكن يتجاوز مستوى السنة الرابعة من التعليم الثانوي، وكانت مدة التكوين تستغرق سنة واحدة.

2 - **مرحلة ما بين** 1971-1980

لقد ترتبت عن السياسة التعليمية المطبقة خلال الفترة السابقة مجموعة من المشاكل أبرزها انخفاض جودة ومستوى التعليم، وتدني مردوديته الداخلية والخارجية، ولعلاج هذا المشكل اختار واضعو المخطط الخماسي 1968_1972 «إعطاء الأولوية المطلقة خلال المخطط لتكوين مدرسين أكفاء ومؤهلين ولرسكلة ((recyclage المدرسين المزاولين»[10]. ومن بين الإجراءات المتخذة في مجال تكوين المدرسين إعادة النظر في شروط القبول ليصبح المستوى الدراسي المطلوب للترشح لمباراة ولوج مراكز تكوين المعلمين ما بين السنة الرابعة والسنة السابعة من التعليم الثانوي، كما تم تمديد فترة التكوين إلى سنتين عوض سنة واحدة.

وإذا عدنا إلى الجدول السابق، نجد أن عدد الخريجين في هذه المرحلة بلغ 23741 معلما، وهو ما يمثل 21% من العدد الإجمالي، ومعدل سنوي يقدر ب2638 معلما، أي ما يفوق ضعف معدل المرحلة السابقة. أما على مستوى الشعبة، فنجد شبه تكافؤ بين المعربين (51%) والمزدوجين (49%).

3 - **مرحلة ما بين 1980 و 1986**

أدت التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي عرفتها المجتمعات الحديثة انطلاقا من عقد السبعينات من القرن العشرين، وما رافقها ونتج عنها من قصور في قدرة الأنظمة التعليمية على مواكبتها، إلى إعادة النظر، عالميا ووطنيا، في سياسة تكوين المدرسين في كل أبعادها وعناصرها (أهدافها، محتوياتها، استراتيجياتها، الخ....) من أجل الرفع من مستوى المدرسين وتطوير كفاءاتهم المهنية والشخصية. ونصادف هذا التوجه في توصيات الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية التي عقدت في موضوع تكوين المدرسين بإشراف الهيئات العالمية والإقليمية المعنية بمجال التربية والتعليم، مثل اليونسكو والاسيسكو والألسكو، وكلها توصيات تنص على ضرورة تحسين تكوين المدرسين والرقي به إلى المستوى الجامعي.

ونجد صدى لهذه الدعوات والتوصيات لدى المسؤولين عن سياسة التكوين ببلادنا، ومن العوامل التي ساعدت على تطبيق مثل هذه التوصيات نذكر عاملين اثنين: أولهما ارتفاع عدد حاملي شهادة الباكالوريا (وازدياد عدد حاملي الإجازة فيما بعد)، وثانيهما تحرر سياسة التكوين، ولو نسبيا، من الهاجس الكمي المتمثل في تكوين الأعداد الكافية من المدرسين للاستجابة لمتطلبات المغربة والتعميم، واتجاهها بعد تحقيق مغربة أطر التعليم الابتدائي إلى إيلاء الجانب النوعي من التكوين الأهمية التي يستحقها، وتجلى هذا الاهتمام في الرفع من مستوى قبول المترشحين لمباراة ولوج مراكز تكوين المعلمين ليصبح هو الباكالوريا. إلا أن تقليص فترة التكوين إلى سنة واحدة سيحد، في اعتقادنا، من الآثار الإيجابية التي كان يمكن أن تترتب عن الإجراء الأول.

وقد بلغ العدد الإجمالي للخريجين في هذه الفترة 33817 معلما، أي بنسبة 30% من العدد الإجمالي، وبمعدل سنوي قدره 4831 معلما، مما يؤشر إلى استمرار هذا المعدل في التصاعد استجابة للحاجات الملحة إلى الأطر التعليمية. ويتوزع هذا العدد إلى 59% من المعربين و41% من المزدوجين.

4 - **مرحلة ما بين 1986 و 1995**

تتميز هذه المرحلة بتعايش نظامين تكوينيين داخل مراكز تكوين المعلمين: نظام الإجازة مع سنة واحدة للتكوين، ونظام البكالوريا مع سنتين للتكوين، مع هيمنة واضحة للنظام الأول، الذي غطى كل هذه المرحلة باستثناء موسم 1994_1993، وبلغ عدد خريجيه 22675، أي بنسبة 65%، في حين اقتصر النظام الثاني على مواسم دراسية ثلاثة فقط، وكان عدد خريجيه 12156، أي بنسبة 35%. وهذا الحضور القوي لنظام الإجازة من شأنه المساهمة في تطوير النظام التعليمي المغربي والرفع من مردوديته، بحيث كان من المتوقع أن يتم تعميم هذا النظام، لكن حدث العكس، وتم الاستغناء عنه والعودة إلى العمل بنظام الباكالوريا، وذلك بدعوى ضعف المردودية التربوية لحاملي الإجازة!

وإذا عدنا إلى الجدول السابق، نجد أن مجموع الخريجين في هذه المرحلة بلغ 34831 معلما، أي 32% من العدد الإجمالي، وبمعدل سنوي يقدر ب3870 معلما، وهو ما يمثل تقهقرا بالمقارنة مع معدل المرحلة السابقة. ويعود هذا التراجع إلى الآثار الناجمة عن سياسة التقويم الهيكلي التي انتهجها المغرب ابتداء من الثمانينات، تحت ضغط المراكز المالية العالمية (صندوق النقد الدولي والبنك العالمي)، وبتوجيه منها. وقد كان من نتائج هذه

السياسة تخفيض الإعتمادات المالية المخصصة للقطاعات الاجتماعية، وفي مقدمتها قطاع التعليم، مما انعكس سلبيا على عملية توظيف المدرسين، وأدى بالتالي إلى تقليص عدد خريجي مؤسسات تكوين المدرسين.

وعلى مستوى الشعبة، نجد أن نسبة المعلمين المزدوجين (59%) تتجاوز ولأول مرة نسبة المعربين، ويمكن أن نعزو ذلك إلى ما يفترض فيهم من قدرة على تدريس جميع المواد التعليمية المقررة في التعليم الابتدائي، سواء كانت تدرس باللغة العربية أو الفرنسية.

إذا كانت المعطيات السابقة قد أعطتنا صورة، ولو مختصرة، عن حصيلة المؤسسات المكلفة بتكوين مدرسي الطور الأول من التعليم الأساسي، فإن السؤال يظل مطروحا بالنسبة لحصاد مثيلاتها المكلفة بتكوين أساتذة الطور الثاني من نفس المرحلة التعليمية، ونعني بها المراكز التربوية الجهوية.

2.3 - المراكز التربوية الجهوية

قبل سنة 1970، تاريخ إنشاء هذه المراكز، كانت المدرسة العليا للأساتذة هي المؤسسة المكلفة بتكوين أساتذة التعليم الثانوي بسلكيه الأول والثاني، طيلة الفترة المتراوحة مابين سنة 1963 وسنة 1973، حيث كان الطلبة الاساتذة يتلقون، في نفس الوقت، تكوينا أكاديميا في مختلف التخصصات بجامعة محمد الخامس، وتكوينا بيداغوجيا في المدرسة العليا للاساتذة (النظام التتابعي)، وكان الطلبة الذين لم يستطيعوا إكمال فترة التكوين بنجاح في المدة المحددة يعينون أساتذة في السلك الأول من التعليم الثانوي.

وقد كانت نتائج هذا النظام التكويني هزيلة على المستوى الكمي كما على المستوى الكيفي. فإلى حدود الموسم الدراسي 1973_1974، وهو الموسم الذي تخرج فيه آخر فوج، ظلت نسبة الأساتذة الأجانب أكبر من نسبة الأساتذة المغاربة. ففي السنة الدراسية 1964_1965، كانت نسبة الأساتذة الأجانب في التعليم الثانوي بطوريه الأول والثاني 64%، لتصبح 52% في موسم 1972_1973، وتتوزع هذه النسبة الأخيرة إلى 42.3% في السلك الأول، أي 3985 أستاذا أجنبيا مقابل 5436 أستاذا مغربيا، و58% في السلك الثاني، وهو ما يمثل 2142 أستاذا أجنبيا مقابل 1551 أستاذا مغربيا[11].

ونتيجة لضعف مردودية هذا النظام التكويني، بالنسبة لتكوين مدرسي التعليم الإعدادي، تم إلغاؤه وإحداث المراكز التربوية الجهوية، وفقا للقرارات التي أسفرت عنه مناظرة إفران المنعقدة في مارس 1970، بهدف تزويد المغرب بهيئة تدريس وطنية متمكنة وقادرة على تطوير السلك الأول من التعليم الثانوي، انسجاما مع المبادئ الأساسية للسياسة التعليمية الرامية إلى مغربة الأطر التعليمية. وهذه المراكز عبارة عن « مؤسسات لتكوين واستكمال خبرة أساتذة التعليم الثانوي بالسلك الأول، ويمكن أن يعهد لها بإجراء دراسات في ميدان البحث التربوي.»[12]

ويرمي التكوين، كما ينص على ذلك أول برنامج وضع للسلك التربوي، إلى جعل الطالب الأستاذ:[13]

- يكتسب مهارات ومواقف ترتبط بممارسة التعليم
- يمتلك وعيا تربويا ملائما ينبني على أسس نظرية

– يتعرف على البيئة التعليمية مؤسسيا واجتماعيا وإنسانيا

وذلك بهدف تكوين أستاذ للطور الثاني من التعليم الأساسي يستطيع القيام بالأدوار التالية: التخطيط، الإنجاز، التقييم والتجديد.

وعلى مستوى برنامج علوم التربية تحديدا، فإن هذا البرنامج، الذي يشكل قاسما مشتركا بالنسبة لكل الشعب، لا يهدف إلى تقديم مضامين معرفية بقدر ما يسعى إلى خلق أنماط جديدة من السلوك، وإقرار أساليب معينة من التفكير، وفهم التفاعل بين المدرس والمكونات المتعددة للمدرسة المغربية، وإدراك العلاقات الموجودة بين المدرسة ومحيطها المباشر والتي تؤثر على العملية التربوية ومردودية التلميذ، وخلق اتجاهات علائقية لدى الطالب الأستاذ. وهذه الأهداف تقتضي تغييرا جوهريا في دور أستاذ علوم التربية الذي لم يعد ملقنا للمادة بالمعنى التقليدي، بل أصبح بالدرجة الأولى مكونا وباحثا ومجددا[14].

1.2.3 - حصيلة المراكز التربوية الجهوية

كان الغرض من إنشاء المراكز التربوية الجهوية هو تأهيل أطر تعليمية مغربية قادرة على الاستجابة، من الناحية الكمية والكيفية، للحاجات المترتبة عن تزايد معدل التمدرس في السلك الأول من التعليم الثانوي. فما هي حصيلة هذه المؤسسات التكوينية؟ وهل استطاعت تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها؟

الإجابة عن هذه الأسئلة سنتلمسها من خلال استعراضنا للتطور الذي عرفته هذه المراكز على مستوى عدد خريجيها.

تطور عدد المتخرجين من المراكز التربوية الجهوية

سنميز في تناولنا لحصيلة هذه المراكز بين مرحلتين: مرحلة نظام السلك العام (1971_1984)، والمرحلة التي تعايش فيها نظام السلك العام و نظام السلك التربوي (1985_1994)، على اعتبار أن إحداث هذا النظام الأخير يشكل علامة فارقة ومميزة في تاريخ هذه المؤسسات، ويترجم عمليا سعي وزارة التربية الوطنية إلى تحسين مستوى تكوين أساتذة السلك الثاني من التعليم الأساسي، من خلال الرفع من المستوى الدراسي/ الجامعي المطلوب توفره في المترشحين لولوج هذه المراكز ليصبح هو دبلوم الدراسات الجامعية العام DEUG

جدول رقم 2: تطور عدد خريجي م.ت.ج. (1971-1995)

السلك / المرحلة	العام		التربوي		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
1971_1984	34648	100	_	_	34648	58
1985_1994	13919	55	11515	45	25434	42
المجموع	48567	81	11515	19	60082	100

المصدر: وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة للتعليم الأساسي والثانوي، مديرية تكوين الأطر، قسم تكوين رجال التعليم والمراقبة التربوية للسلك الثاني من التعليم الأساسي

1 - **مرحلة ما بين** 1971 **و** 1984

في هذه المرحلة، مرحلة نظام السلك العام، كانت شهادة الباكالوريا (وأحيانا مستوى السنة النهائية من التعليم الثانوي) تعتبر شرط كفاية لولوج هذه المراكز مباشرة، أو للترشح للمباراة عند تجاوز عدد المترشحين المناصب المخصصة. وكان الطالب الأستاذ يتلقى، ولمدة سنتين، تكوينا أكاديميا/ علميا بالأساس في مادة تخصصه التي سيدرسها في التعليم الإعدادي، مع تكوين بيداغوجي نظري وعملي.

وتطلعنا المعطيات الإحصائية، الواردة في الجدول السابق، أن مجموع خريجي المراكز التربوية الجهوية، في هذه الرحلة، بلغ 34648 أستاذا، بمعدل سنوي يقدر ب2665 مدرسا، وبنسبة 58% من العدد الإجمالي لخريجي هذه المؤسسات ما بين 1971 و 1995. وتؤشر هذه النسب إلى أهمية الجهد المبذول من أجل تكوين أساتذة السلك الأول من التعليم الثانوي بالأعداد الكافية والكفيلة بتعويض الأطر التعليمية الأجنبية، وتحقيق المغربة، ومواكبة الازدياد الذي تعرفه أعداد تلاميذ هذا السلك.

2 - **مرحلة ما بين** 1985-1994

في هذه المرحلة تم إحداث نظام السلك التربوي إلى جانب نظام السلك العام، ومدة التكوين به سنة واحدة. وبما أن طلبة هذا السلك قد حصلوا على تكوين أكاديمي في مادة تخصصهم بالجامعة لا يقل عن شهادة الدروس الجامعية العامة، فإن سنة التكوين تخصص أساسا للتكوين التربوي النظري والعملي. وتسعى وزارة التربية الوطنية إلى تعميم هذا النظام، كمحاولة منها لتحسين مستوى تكوين أساتذة الإعدادي، والرفع من المستوى الدراسي للتلاميذ[15].

ونسجل، انطلاقا من الجدول السابق، أن مجموع خريجي هذه المرحلة يبلغ 25434 أستاذا، وهو ما يمثل 42% من العدد الإجمالي (1971_1995)، وبمعدل سنوي مقداره 2312 مدرسا، وهو معدل يقل عن مثيله في المرحلة السابقة (2665 مدرسا). ويعود هذا التراجع، في تقديرنا، إلى التأثيرات السلبية لسياسة التقويم الهيكلي التي

اتبعها المغرب ابتداء من الثمانينيات على عملية التوظيف في قطاع التعليم، والتي سبق أن أشرنا إليها عند حديثنا عن نفس الظاهرة، ظاهرة تراجع خريجي مؤسسات التكوين، التي عرفتها مراكز تكوين المعلمين في نفس الفترة تقريبا (1986_1995).

أما إذا أخذنا بالاعتبار متغير نظام التكوين، فسنجد أن نسبة خريجي السلك التربوي إلى إجمالي الخريجين (1971_1995)، لا تتجاوز 19% (11515 مدرسا) مقابل 81% (48567 مدرسا) لخريجي السلك العام، وهو ما يدل على المكانة الهامة والمهيمنة التي يحتلها هذا السلك الأخير في نظام التكوين، بالرغم من أن النوايا المعلنة من طرف المسؤولين تهدف إلى تعميم نظام السلك التربوي كإجراء لتجويد إعداد مدرسي الطور الثاني من التعليم الاساسي، والرفع من فعالية النظام التعليمي المغربي[16].

وهكذا، وضدا على كل الاعتبارات المنطقية والتربوية المستوجبة لإلغاء نظام السلك العام، نظرا لاستنفاذه مهامه التي ارتبطت بمرحلة معينة من تطور النظام التكويني المغربي، وانعدام مبررات الإبقاء عليه بعد إحداث الصيغة الجديدة للتكوين، والمتمثلة في نظام السلك التربوي، ضدا على كل هذه الاعتبارات نجد أن نظام التكوين قد ابتلي هو الآخر بظاهرة تعايش نظامين وهيمنة أحدهما على الآخر[17]. ويمكننا أن نرى في هذا التعايش وجها آخر من أوجه الازدواجية التي تخترق المجتمع المغربي في كل المجالات: الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية.

لقد حاولنا، في الفقرات السابقة، إعطاء نظرة مختصرة عن حصيلة مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي، وسننتقل الآن إلى تقييم هذه المؤسسات على المستوى الكمي كما على المستوى الكيفي.

4 -تقييم نظام تكوين مدرسي التعليم الأساسي

إن المعالجة الإحصائية التي قمنا بها لحصيلة نظام تكوين مدرسي التعليم الأساسي بالمغرب لن تستقيم إلا بتبني مقاربة نقدية لهذا النظام، على مستوى تنظيمه وفلسفته وبرامجه ومدى مواكبته لتطور إشكالية تكوين المدرسين، من جهة، كما على مستوى قدرته على الاستجابة، كما وكيفا، لحاجات مرحلة التعليم الأساسي من الأطر التعليمية، ودرجة ارتباطه بمحيطه السوسيوثقافي والتربوي، من جهة أخرى. وفي تقييمنا لهذا النظام سنميز بين جانبين: الجانب الكمي والجانب النوعي.

1.4 - التقييم الكمي

إذا نظرنا إلى حصيلة مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي من الناحية الكمية، نجد أن مجموع المدرسين الذين تخرجوا من مراكز تكوين المعلمين منذ تأسيسها سنة 1956 إلى حدود سنة 1995، بلغ 111.148 معلما، في حين تخرج من المراكز التربوية الجهوية منذ إنشائها سنة 1971 إلى سنة 1995، حوالي 60.082 أستاذا. وهذه الأعداد من المتخرجين مكنت من الاستجابة لحاجات التعليم الأساسي من الأطر التعليمية، حيث تمت مغربة طوره الأول سنة 1967 وطوره الثاني سنة 1979، وتم بالتالي الاستغناء عن المدرسين الأجانب، والتخلص من

آثارهم السلبية على نظامنا التعليمي، والمتمثلة في العبء المالي الذي كانت تتحمله خزينة الدولة لأداء رواتبهم، وضعف المستوى العلمي والتربوي للكثيرين منهم، وتأثيرهم الثقافي والإيديولوجي في ناشئتنا.

إلا أن هذا التطور الكمي في أعداد مدرسي التعليم الأساسي لم يرافقه تطور كيفي في مؤهلاتهم الأكاديمية والمهنية، وخصالهم الشخصية والتربوية، بحيث أنه كما يقول المكي المروني «إذا كان هدف مغربة التعليم قد تحقق على المستوى الكمي، فإن هذ المغربة بقيت ناقصة من الناحية النوعية»[18]

2.4 -التقييم الكيفي

على المستوى النوعي، يعرف نظام التكوين الأولي/ الأساسي لمدرسي التعليم الأساسي بالمغرب مشاكل هيكلية متنوعة، بدءا بسياسة التكوين وفلسفته، وانتهاء بنوعية المتخرجين ومدى تأهيلهم للمساهمة في تطوير النظام التعليمي المغربي، مرورا بإجراءات قبول المترشحين وأهداف التكوين وبرامجه واستراتيجياته.

1.2.4 -سياسة التكوين

يعاني نظام التكوين من الارتجال والتذبذب في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنظيمه، وتحديد مراميه، ووضع برامجه وأنشطته، واختيار أساليب تقويمه، وذلك نتيجة لافتقاره إلى سياسة تكوينية واضحة ومتماسكة، ترتكز على الفلسفة التربوية العامة للبلاد، وتتخذ منها إطارا مرجعيا، تشتق منه مبادئها ومراميها وتوجهاتها. وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين المغاربة: «في الواقع، لا وجود لمذهب تكويني يرتكز على نظام مرجعي محكم ويعبر عن تصور «متمحور» للتكوين، من خلال غايات ونمط مؤسسة واضحة وجلية. وباختصار فإنه لا وجود لـ«إيديولوجية» تكوينية»[19].

وحتى إذا حدث وصادفنا بعض المحاولات الرامية إلى تحديد أهداف التكوين ومقاصده، فإن هذه الأهداف تظل عامة وغامضة وغير إجرائية، مما لا يمكن معه استعمالها في تنظيم التكوين وبنائه على أسس عقلانية، واتخاذها معايير للحكم على نجاعته، ناهيك عن أن هذه الأهداف تهتم أساسا بالجانب المعرفي/ العقلي من شخصية المتكون، وتتجاهل الجانب السوسيووجداني ودوره الحاسم في تحديد حصيلة العمل التربوي، وطبيعة العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلاميذ، والمناخ النفسي ـ الاجتماعي السائد داخل الفصل الدراسي، وهي بذلك تتعارض مع التطور الذي عرفه مفهوم تكوين المدرسين، حيث انتقل من التركيز على المعرفة إلى الاهتمام أكثر باتجاهات المدرسين وشخصياتهم في كل أبعادها.

إلا أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، بل إن الأغلبية الساحقة من المرامي والأهداف المسطرة لنظام تكوين مدرسي التعليم الأساسي لا تجد طريقها إلى التحقق الفعلي والتنفيذ العملي، وتظل مجرد شعارات جوفاء لا تخدم في شيء الواقع الملموس للنظام التكويني الذي يستمر في الاشتغال وفقا لمبادئ وآليات لا علاقة لها البتة بأهدافه المعلن عنها رسميا. وهذه المفارقة تدفعنا إلى التأكيد بأن العبرة ليست بالاكتفاء بصياغة وتسطير الأهداف في الوثائق الرسمية، حتى لو كانت هذه الأهداف «مستنسخة» عن آخر المستجدات في مجال تكوين المدرسين، بل العبرة بترجمة هذه الأهداف، من طرف المكونين، إلى واقع ملموس، وتحويلها إلى سلوكات إجرائية يتم تطويرها وتقويمها باستمرار.

ومن النتائج الأخرى المترتبة عن غياب تصور تكويني واضح المعالم، متماسك المكونات، يحكم وينظم الممارسة التكوينية في أبعادها الثقافية والأكاديمية والبيداغوجية والمهنية، أن النظام التكويني المغربي تخترقه مجموعة من الثنائيات تجعل منه نظاما مفكك الأوصال، ضعيف المردودية. فهناك ثنائية التكوين الأكاديمي والتكوين البيداغوجي، وثنائية التكوين البيداغوجي النظري والتكوين البيداغوجي العملي. وهناك أخيرا «القطيعة» القائمة بين نظام التكوين برمته وواقع المجتمع والمدرسة المغربيين.

فبين التكوين الأكاديمي والتكوين البيداغوجي لمدرسي التعليم الأساسي توجد هوة سحيقة، وتغيب أدنى أشكال التنسيق والتكامل بين الأساتذة المكلفين بتدريسهما، وهو ما يتعارض مع الهدف العام والمشترك بينهما، حيث يفترض فيهما معا المساهمة، بشكل متضافر ومتمفصل، في عملية التكوين المهني لمدرس مغربي كفء، قادر على القيام بأدواره التربوية والاجتماعية بالشكل الذي يضمن تطوير المدرسة المغربية، وتحسين أدائها في التنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعي والفكري.

وهذه الثنائية لا تعني تجاور نظامين تكوينيين وتعايشهما على قدم المساواة، بل تتخذ شكل هيمنة من طرف التكوين الأكاديمي على التكوين البيداغوجي، سواء على مستوى المكانة التي يحتلانها والأولوية الممنوحة لكل منهما، أو على مستوى الحصص الزمنية والمعاملات المخصصة لهما.

وواقع الهيمنة ـ الإقصاء هذا، يعبر عن استناد نظامنا التكويني على تصور حرفي للتعليم، وتشكيكه في إمكانية الاستفادة من إسهامات العلوم الإنسانية في مجالي التربية والتكوين، بدعوى أن التعليم حرفة يكفي صاحبها أن يكون متمكنا من المضامين المعرفية التي سيلقنها للتلاميذ، وبعد ذلك فلا حاجة له مطلقا لأي دراسة سيكولوجية أو سيكوسوسيولوجية أو سوسيولوجية، وهو الأمر الذي يؤدي إلى إقحام علوم التربية بشكل سيء في نظام متمحور أساسا حول التكوين الأكاديمي أولا والتكوين الديداكتيكي ثانيا.

فرغم نجاح علوم التربية، ولو نجاحا نسبيا، وبعد فترة طويلة من المد والجزر، في انتزاع الإقرار بأولويتها وضرورتها في عملية تكوين المدرسين المغاربة، فإن هذا الإقرار لا يتعدى مستوى الخطاب الرسمي والأدبيات التكوينية، أما على مستوى الواقع العملي والممارسة الفعلية، فإن هذه العلوم لازالت عرضة للتهميش ولكل محاولات الحصار أو الاحتواء أو الإقصاء، وهدفا للتشكيك في فعاليتها وجدواها، ومن تم الدعوة إلى إلغائها جملة وتفصيلا من برنامج التكوين، أو في أحسن الأحوال تحجيمها واختزالها إلى تكوين ديداكتيكي محض. ومن بين النتائج المترتبة عن مثل هذه المواقف، أن الشطر العملي من التكوين منقطع الصلة بشطره النظري، توجهه نزعة امبريقية، ويستهدف إعادة إنتاج «النموذج البيداغوجي المؤسسي» السائد في المدرسة المغربية.

2.2.4 - اختيار المدرسين

إن السياسة المتبعة على مستوى اختيار المترشحين لولوج مؤسسات التكوين، يطغى عليها الاهتمام باستراتيجية الكم على حساب الكيف، حيث الهاجس الأساسي الذي يتحكم في عملية اصطفاء المرشحين لمهنة التعليم، هو اختيار الأعداد الكافية لتلبية حاجات المدرسة المغربية المتزايدة إلى المدرسين، والناتجة عن المحاولات الهادفة إلى تعميم التعليم ودمقرطته. وقد أدت سياسة التساهل في شروط القبول، بالرغم مما طرأ عليها من تحسن نسبي في

السنوات الأخيرة، إلى تدني المستوى التعليمي لطلبة مؤسسات التكوين. ويمكننا إرجاع ضعف المستوى الدراسي للطلبة المدرسين إلى تضافر جملة من العوامل أهمها:

ـ ضعف المستوى الدراسي لخريجي النظام التعليمي المغربي بشكل عام.

ـ عزوف الطلبة المتفوقين عن مهنة التعليم، وعدم إقبالهم عليها بسبب تدهور ظروف العيش المادية للمدرسين، وتقهقر مكانتهم الاجتماعية، مما يجعل من الصعب اجتذاب العناصر الطموحة التي تتمتع بالقدرات الفكرية والخصائص الشخصية المناسبة لمهنة التعليم.

ـ ضعف حوافز الانتساب إلى مهنة التعليم، فالأغلبية الساحقة من المرشحين لم يختاروا التعليم عن رغبة حقيقية فيه، بل انتسبوا إليه اضطرارا بعد أن لم تسعفهم الإمكانات المادية المحدودة لأوساطهم الاجتماعية في مواصلة دراستهم الجامعية، أو بعد أن سدت في وجه الحاملين منهم لشهادات جامعية سبل العمل في قطاعات تضمن دخلا ماديا مجزيا ومكانة اجتماعية لائقة.

وعجز النظام التكويني عن اجتذاب أجود مخرجات النظام التعليمي المغربي، وعدم قدرته على معالجة مواطن الضعف عند المرشحين المقبولين أثناء فترة التكوين، سينعكس سلبا على نظام التعليم بالمغرب، حيث سيتم تزويده في مرحلة لاحقة بخريجين دون المستوى المطلوب أكاديميا وبيداغوجيا ومهنيا.

وتساهم مباراة ولوج مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي، بالشكل الذي تنظم به حاليا، في تكريس هذه الوضعية المأزقية، وتزيد من حدتها. فهذه المباراة ترتكز، أولا وأخيرا، على الجانب المعرفي والأكاديمي، وتهتم بقياس معلومات الطالب في مادة تخصصه، بغض النظر عن مدى توفره على الاستعدادات المهنية والخصائص الشخصية والاجتماعية التي تتطلبها مهنة التعليم، كما أنها تعتمد اعتمادا مطلقا على استعمال أساليب الامتحانات التقليدية التي تطغى عليها الذاتية، وتفتقر إلى المصداقية.

إن ضعف المستوى الدراسي لطلبة مؤسسات التكوين، والطرق التقليدية المتبعة في انتقائهم، يعرقلان عملية تطوير وتمهين professionnalisation التعليم في المغرب، وهي العملية التي تتطلب، فيما تتطلب، اختيارا دقيقا وموضوعيا لأفراد لهم مؤهلات علمية عليا لا ينبغي أن تقل، حسب توصيات المنظمات المعنية وعلى رأسها اليونسكو، عن المستوى الجامعي، وذلك بحكم الارتباط الوثيق بين مستوى المدرسين وتحصيل تلاميذهم، والذي أبانت عنه الكثير من الأبحاث التجريبية، نذكر من بينها دراسة الرابطة الدولية لتقييم المردودية المدرسية التي توصلت إلى «أن تلاميذ نفس البلد يحصلون على نتائج أفضل، كلما كان أساتذتهم قد تابعوا دراسات جامعية أطول»[20].

كما أن الاستمرار في انتهاج الأساليب التقليدية لاصطفاء مدرسي المستقبل، سيبطل كل مفعول تجديدي لأي تغيير في أهداف التكوين، وبرامجه، واستراتيجياته. ولذلك فإن أي إصلاح لنظام التكوين ينبغي، في اعتقادنا، أن يتضمن بالضرورة إعادة للنظر في سياسة اختيار المدرسين، وبنائها على أسس علمية وموضوعية، باستعمال أدوات القياس النفسي والتربوي (مثل اختبارات الشخصية، وروائز الذكاء، ومقاييس الاتجاهات

والقيم، الخ.)، للكشف عن شخصية المترشح، والتعرف على اهتماماته وميوله الحقيقية نحو مهنة التعليم، ورصد سماته السوسيووجدانية واستعداداته الفكرية التي تؤهله، مبدئيا، للنجاح في ممارسته لمهنة التدريس، وإقامة علاقات إنسانية مع تلاميذه، وخلق مناخ نفسي ـ اجتماعي سليم داخل حجرة الدراسة.

3.2.4 - برنامج علوم التربية

يعتبر برنامج التكوين من أهم العناصر الأساسية في سيرورة إعداد المدرسين، حيث يفترض فيه تأهيلهم للقيام بالأدوار التربوية التي ستوكل إليهم على أحسن وجه، وتزويدهم بالاتجاهات والسلوكات التي من شأنها خلق مناخ سوسيووجداني داخل الفصل الدراسي يساعد على تعلم التلاميذ ونمو شخصياتهم في أبعادها العقلية والعاطفية والاجتماعية. فالبرنامج الجيد من شأنه، إن هو طبق بشكل سليم ووفقا لأساليب تكوينية فعالة، أن يتجاوز الثغرات والنقائص التي قد تعتري المستوى الدراسي الذي يلج به المرشحون مؤسسات التكوين.

ويتمثل برنامج التكوين في المحتويات الدراسية والخبرات التربوية المعتمدة كوسائل لتحقيق مرامي النظام التكويني المشتقة من غايات النظام التعليمي المغربي، وهي غايات تعبر عن الفلسفة التربوية للمجتمع ومنظومته القيمية، وتعكس نمط ومشروع الإنسان/المدرس الذي يسعى مجتمعنا إلى «خلقه» بواسطة وعبر مؤسسات التكوين، في ارتباط وثيق مع ظرفيته التاريخية وخصوصياته السوسيوثقافية، وتمشيا مع معطيات ومستجدات العلوم الإنسانية والتربوية.

وإذا ما تفحصنا برنامج التكوين التربوي النظري، فإن أول ما يسترعي الانتباه هو أن الطريقة المتبعة في وضعه طريقة تقليدية تتعارض مع الطريقة التجريبية التي تنطلق من تحليل مهام وأدوار المدرس، و/أو تحديد حاجاته التكوينية وحاجات المؤسسة التي ستشغله (أي وزارة التربية الوطنية)، وبناء على ذلك يتم تعيين الكفايات (معلومات، مهارات، اتجاهات، الخ) اللازمة للقيام بهذه الأدوار والاستجابة لتلك الحاجات، ثم تصاغ هذه الكفايات على شكل أهداف إجرائية دقيقة وواضحة، تستعمل لتنظيم وعقلنة الممارسة التكوينية وتخليصها من العشوائية والفوضى، وتستخدم كمعايير لتقييم أداء المتكونين والحكم على فعالية النظام التكويني برمته.

ولن نكون مغالين إذا قلنا إن برنامج علوم التربية المقرر في مؤسساتنا التكوينية منقول، في حقيقة الأمر، عن مثيله في كل من فرنسا و/أو كندا، وأنه «مستنسخ» عنهما في خطوطه العريضة، بل وفي تفاصيله أحيانا، دون أدنى محاولة جادة وعلمية لتكييفه مع الواقع التاريخي للمجتمع المغربي وخصوصياته السوسيواقتصادية والثقافية والتعليمية.

وبالرغم من الندوات المتتالية التي تعقد لتحيين هذا البرنامج ومراجعة أهدافه ومحتوياته وأنشطته، فإنه أصبح برنامجا عتيقا ومتقادما، والتعديلات التي يتم إدخالها عليه بين الفينة والأخرى تظل تعديلات جزئية وسطحية، لا تمس جوهره ولا توجهاته العامة، ولا تعيد النظر في الفلسفة التربوية والتصور التكويني اللذين يؤطرانه، كما أنه برنامج لا يواكب نتائج الدراسات النظرية والأبحاث التجريبية السيكولوجية والتربوية، ولا يساير التطورات السريعة التي تشهدها العلوم الإنسانية والسلوكية، وما تسفر عنه من بروز موضوعات ومفاهيم ومقاربات ونظريات جديدة. فهذا البرنامج، على سبيل المثال، يخلو من أية دراسة تتعلق بسيكولوجية

التدريس والمدرس (مقابل سيكولوجية التعلم ونظرياته)، كما يخلو برنامج المراكز التربوية الجهوية من حقل معرفي أساسي هو فلسفة التربية، التي يمكن اعتبارها «بؤرة التأمل الأكثر أهمية حول موضوع النشاط التعليمي، ووحدته وتماسكه الضروري، وتضافر كل مكوناته»[21].

ومحتويات وحدات/ دروس برنامج علوم التربية منفصلة عن بعضها البعض، يتم تدريس كل وحدة منها باستقلال تام عن بقية الوحدات، وفي غياب أية مقاربة تأخذ بالاعتبار تداخل هذه الوحدات فيما بينها (l'interdisciplinarité)، وكونها، في واقع الأمر، عبارة عن مجموعة من المعطيات والحقائق المستمدة من العلوم الإنسانية والسلوكية، والتي تجد لحمتها ووحدتها في فهم وتنظير الممارسة التربوية وتطويرها.

إلا أن أخطر سلبيات هذا البرنامج تتمثل في القطيعة الموجودة بينه وبين الوسط السوسيوثقافي والمدرسي المغربي. فالحقائق والمفاهيم والنظريات السيكولوجية (سيكولوجية النمو، وسيكولوجية التعلم، الخ) والسيكوسوسيولوجية (دينامية الجماعات) والسوسيولوجية (علم الاجتماع التربوي)، والمذاهب والطرق البيداغوجية التي يتضمنها برنامج علوم التربية المعمول به في مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي، هي نتاج للسيرورة التاريخية للمجتمعات الغربية، التي تختلف اختلافا نوعيا عن التطور التاريخي، الماضي والحالي، للمجتمع المغربي، وعن «خصوصيته» السوسيوثقافية التي تشكلت بفعل هذا التطور. ومن هنا، فإن الاكتفاء بالنقل الحرفي للنظريات السيكولوجية والمذاهب البيداغوجية الغربية سيؤدي إلى بقائها غريبة عن الواقع الاجتماعي للمدرسة المغربية، مقطوعة الصلة بحاجات المدرس الشخصية والمهنية.

4.2.4 - تنظيم التكويـن

ما يهمنا في تنظيم مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي، ليست جوانبه الإدارية المحضة، وإنما تأثيره في التكوين المهني للطلبة الأساتذة. وفي هذا الصدد، فإن أول ما يسترعي الانتباه هو أن هذه المؤسسات، من حيث تنظيمها وشروط الدراسة بها، أقرب إلى مؤسسات التعليم الثانوي منها إلى مؤسسات التعليم العالي، حيث تفتقر إلى الوضعية الاعتبارية والاستقلال المادي والفكري الذي تتمتع به الجامعة، وذلك بسبب تبعيتها المطلقة للوزارة الوصية، وزارة التربية الوطنية، التي ترجع إليها وحدها صلاحية تقنين مبارياتها وامتحاناتها، وتحديد برامجها وأنشطتها، ووضع القوانين المسيرة لها بواسطة مراسيم ومذكرات خاصة يتم إصدارها لهذا لغرض. وتجد هذه الوضعية تفسيرا لها، حسب اعتقادنا، في أسباب سوسيوسياسية تتمثل في خطورة الدور الاجتماعي الذي يلعبه المدرسون على مستوى التنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة، وتشريبهم القيم والثقافة السائدة قصد الحفاظ على الأوضاع القائمة، وضمان «إعادة إنتاج» المجتمع المغربي، سواء من حيث بنيته الطبقية أو من حيث منظومته الإيديولوجية، ومن هنا فما كان لتكوين المدرسين أن يتم بعيدا عن رقابة جهاز الدولة، أو أن يطمع ولو في استقلال نسبي عن السلطة المركزية. وهكذا، وكما يقول أحد الباحثين المغاربة في مجال تكوين المدرسين، فإنه «نظرا لأهمية تكوين الأطر التعليمية باعتبارهم فاعلين لإعادة الإنتاج الاجتماعي مستقبلا، فإنه من الضروري القيام بهذا التكوين في بنيات مؤسسية خاضعة للمراقبة بشكل دقيق ومتراتب، عوض القيام بها في بنيات جامعية تحظى بنوع من الاستقلال الإداري و بتأطير مؤسسي أكثر حرية»[22].

ومن حيث ظروف الدراسة وطبيعتها، فإن مؤسسات التكوين « تشكل عالما مغلقا، متراتبا ومنظما بدقة »45، وتسودها علاقات سلطوية بين شركاء التكوين (الإداريون، والأساتذة، والطلبة) وتتسم بجمود قوانينها التنظيمية، وعدم مرونة برامجها وساعات الدراسة بها، ووجود مؤسسات (المجلس الداخلي، ومجالس التكوين) شكلية وغير وظيفية، مما يؤدي إلى « نفي لأي تكوين حقيقي، ويفسر، في جزء كبير، الشعور بالفشل والسلبية وغياب الدافعية التي يمكن ملاحظتها في هذه المؤسسات التكوينية »23.

وعلى المستوى العلمي، تفتقر مؤسسات التكوين إلى المكانة الفكرية والثقافية التي تحظى بها الجامعة24، نظرا لاقتصارها على استهلاك المعرفة، سواء كانت هذه المعرفة أكاديمية أو بيداغوجية أو سيكولوجية، وعدم مساهمتها في إنتاجها، بسبب غياب البحث العلمي النظري والتطبيقي في هذه المؤسسات، رغم التنصيص على إمكانية القيام بذلك في النصوص الرسمية، ورغم بعض المحاولات الرامية إلى تفعيل هذه الإمكانية والانتقال بها إلى حيز التنفيذ25.

وانفصال مؤسساتنا التكوينية عن محيطها السوسيوثقافي المتمثل في الجامعة، يتعارض مع الاتجاه العالمي الحالي الذي ينزع إلى إخضاع تكوين المدرسين، شأنهم في ذلك شأن بقية الفئات المهنية الأخرى من أطباء ومهندسين ومحامين، إلى إشراف الجامعة، تبعا لأساليب تختلف وتتنوع بتنوع الخصوصيات الثقافية والسياق التاريخي لكل نظام تكويني26.

وهذا الانفصال بين مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي والجامعة المغربية يؤثر، بالتضافر مع السلبيات الأخرى لنظامنا التكويني التي سبق لنا تناولها، تأثيرا سلبيا في مستوى تأهيل المدرسين، وفي المكانة العلمية والحظوة الاجتماعية للتعليم. وتجنبا لمثل هذه التأثيرات السلبية ينبغي إعادة النظر في تنظيم هذه المؤسسات، وربطها بالجامعة ربطا يمكن أن يتخذ، في رأينا، شكل إدماج لها في كلية علوم التربية المحدثة مؤخرا27، مما يجعلها تستفيد من الإمكانيات المادية والبشرية والمكانة العلمية والاعتبار المعنوي والاجتماعي لهذه الكلية، ويمكن من توحيد مصادر إعداد المدرسين المغاربة بكل فئاتهم، ويساهم بالتالي في تجاوز ظاهرة تعدد مؤسسات تكوين المدرسين، حيث نجد كل مؤسسة تعمل وتكون باستقلال عن الأخرى، ودون أدنى تنسيق بينها، سواء على مستوى فلسفة التكوين، أو سياسته، أو برامجه، إلخ.

وتعدد مصادر ومؤسسات تكوين المدرسين يترتب عنه تنافر في المؤهلات الأكاديمية والتربوية للهيئة التعليمية، نتيجة لاختلاف برامج وطرق التكوين، وشروط القبول (المستوى الدراسي للمترشحين)، كما ينتج عنه تشتت وهدر للإمكانيات البشرية والمادية (أساتذة، وسائل تعليمة، تجهيزات، مراكز توثيق، الخ)، وعدم استفادة الطلبة منها واستغلالهم لها الاستغلال العقلاني الأمثل، كما يؤدي إلى تعدد مراكز القرار وتضارب سياسات تكوين المدرسين.

وهذا التعدد نجده أيضا داخل نفس المؤسسة التكوينية: ففي المراكز التربوية الجهوية تعايش في الفترة ما بين 1986_1995، نظامان تكوينيان، هما نظام السلك العام ونظام السلك التربوي. وفي مراكز تكوين المعلمين، تعايش

في الفترة ذاتها، نظام لتكوين حاملي الإجازة يستغرق سنة واحدة، ونظام لتكوين الحاصلين على البكالوريا مدته سنتين.

وتنضاف ثنائية مصدر التكوين ونظمه إلى ثنائية التكوين الأكاديمي والتكوين البيداغوجي، وثنائية التكوين المهني النظري والتكوين المهني العملي، لتجعل من نظـام

تكوين مدرسي التعليم الأساسي نظاما مفككا، ضعيف المردودية، عاجزا عن تطوير و«تحديث» المدرسة المغربية.

وعلى مستوى أساليب التقييم المستعملة في مؤسسات التكوين، فإنها تقتصر على الامتحانات التقليدية التي تهدف إلى قياس التحصيل المعرفي للطلبة، وهو الأمر الذي «لا يضمن صحة المعلمين النفسية أو توازنهم الاتصالي، فضلا عن أنه لا يضمن إتقانهم لمهارة التدريس»[28]. وقد غدت هذه الامتحانات الهاجس الأساسي للتكوين وغايته القصوى، وأصبحت الشغل الشاغل للطلبة والمكونين، ففقدت بذلك وظيفتها التكوينية، وتحولت إلى مجرد أداة للاصطفاء، ووسيلة تستخدم في تقرير نجاح أو رسوب الطلبة، ناهيك عن أنها تفتقد إلى الموضوعية والمصداقية، وتثير حولها العديد من التساؤلات بسبب عدم اتباع الطرق العلمية في بنائها وتصحيحها، وبسبب الظروف المريبة التي تجرى فيها (الغش)[29].

والمفارقة الغريبة هي أنه بالرغم من كل المشاكل التي يعاني منها نظام تكوين المدرسين العاملين بالتعليم الأساسي بطوريه الأول والثاني، فإننا لا نجد أية محاولة جادة وعلمية لتشخيص هذه المشاكل، ووضع اليد على مواطن الخلل في السير العام لهذا النظام، وتقييم فعاليته في تطوير المدرسة المغربية، وذلك من خلال تتبع نتاجاته/ خريجيه، ورصد ممارستهم التربوية، من حيث تحقيقها للأهداف المتوخاة، بغية تزويد نظام تكوين المدرسين بتغذية راجعة تمكنه من إعادة النظر في مراميه وبرامجه واستراتيجياته، والتكيف مع تطورات الوظيفة التعليمية، ومسايرة التحولات التي تشهدها أدوار المدرسين، والاستجابة لحاجات المدرسة والمجتمع المغربيين.

خلاصـــة

إن المتتبع لسياسة تكوين مدرسي التعليم الأساسي لا يسعه إلا أن يسجل الجهود الكبيرة التي بذلت في هذا المجال، والتي من مؤشراتها: ازدياد عدد المراكز وعدد الخريجين، والرفع من الامكانيات المادية والبشرية التي رصدت لهذه المراكز، وتحسين مستوى التكوين المهني النظري والعملي (الرفع من المستوى الدراسي الواجب توفره في المترشحين، إحداث السلك التربوي، ومراجعة برامج وطرق التكوين...) الخ. وقد أثمرت هذه المجهودات تحقيق المغربة الكاملة لمدرسي التعليم الأساسي بطوريه الأول والثاني.

لكن رغم ذلك، فإن كل الأطراف تجمع على انتقاد فعالية نظام التكوين، وتعبر عن عدم رضاها عن تدني مستوى التأهيل العلمي والمهني لخريجيه، وهو ما يؤشر، في اعتقادنا، لوجود أزمة حادة ومزمنة، تتجاوز الإطار الضيق لتكوين المدرسين لتشمل النظام التعليمي المغربي برمته، وتعكس عجزه الصارخ في لعب دوره التنموي بالنسبة لمجتمعنا.

فنظامنا التكويني نظام «تقليدي» في برامجه، واستراتيجياته، وامتحاناته، وفي الفلسفة الموجهة له بشكل عام، بالرغم من بعض الإصلاحات التي يتم إدخالها عليه بين الفينة والأخرى، والتي ظلت إصلاحات جزئية وسطحية، ولم تغير في شيء جوهر البنيات التكوينية القائمة.

إن العيوب والمآخذ التي يعاني منها نظام تكوين المدرسين بالمغرب تؤدي إلى ضعف التأهيل المهني النظري والعملي للمدرسين المغاربة، وعرقلة تطور التعليم وتمهينه، وفشل التكوين في لعب دور تجديدي معصرن بالنسبة للمدرسة المغربية، ومن تم قصوره في المساهمة بفعالية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع المغربي، واقتصاره على لعب دور أداة لتكوين فاعلين إيديولوجيين des agents idéologiques لخدمة النظام (التعليمي و الاجتماعي) القائم، وإعادة إنتاج الثقافة التربوية السائدة، بما فيها من تصورات وتمثلات واتجاهات وممارسات وعلاقات.

وخلاصة القول، فإن المكتسبات التي حققها نظام التكوين تكاد تقتصر على المستوى الكمي (تكوين الأعداد الكافية من المدرسين لتحقيق المغربة)، مع إهمال صارخ للجانب الكيفي من إشكالية تكوين المدرسين بالمغرب، وهو الجانب الأكثر خطورة، والأكثر تحديدا لمردودية المدرسة المغربية، وبالتالي تنمية المجتمع المغربي اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وتربويا.

إن الإشكال المطروح حاليا، في ميدان تكوين المدرسين، إشكال نوعي يرتبط بعلاقة التكوين بالمدرسة والمجتمع المغربيين، أي بمواصفات خريجي مؤسسات التكوين، من حيث كفاءتهم السوسيومهنية، واتجاهاتهم السيكواجتماعية، وعلاقتهم التربوية الكفيلة بالتأثير إيجابيا في تعلم التلاميذ ونموهم، وضمان مساهمتهم في تنمية المجتمع المغربي ورقيه.

ولمسايرة هذا الإشكال، والاستجابة لمقتضياته، فإن الأمر يتطلب، من بين ما يتطلب، القيام بجملة من الإصلاحات يأتي على رأسها إعادة النظر في التكوين الأولي/ الأساسي للمدرسين، على مستوى سياسته، وأهدافه، وبرامجه، واستراتيجياته، وامتحاناته، والمؤهلات الأكاديمية و المهنية للمكونين العاملين به، الخ. وقبل هذا وذاك على مستوى الفلسفة العامة الموجهة له. كما يتطلب أيضا تنظيم التكوين المستمر للمدرسين تنظيما يؤهله لتجاوز سلبيات التكوين الأولى/ الأساسي، والمساهمة بفعالية في تحقيق الطفرة النوعية المأمولة.

الهوامـــش

• المقال عبارة عن ملخص لفصل من بحث بعنوان: تأثير التكوين في اتجاهات مدرسي التعليم الأساسي، لنيل دبلوم الدراسات العليا، من كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سنة 1999، وهو ما يفسر اقتصارنا في تناولنا لنظام التكوين على الفترة السابقة على سنة 1995، دون الفترة الموالية لها، والتي عرفت بعض التغييرات المتمثلة في تبني نظام «التكوين بالتناوب»، آملين أن تتاح لنا الفرصة مستقبلا للقيام بدراسة نقدية لهذا النظام، وتحديد عناصر الجدة فيه، ومدى إسهامه الفعلي في تطوير نظام التكوين.

1 ـ كل الإحصائيات السابقة المتعلقة بحصيلة السياسة التعليمية الفرنسية بالمغرب مستقاة من: محمد عابد الجابري:

أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، بدون تاريخ، ص ص. 40_39 و 44.

2 _ محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي، الدار البيضاء، دار النشر المغربية، 1989، ص. 25

3 _ محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص. 63.

4 - SALMI, J : Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc, Casablanca, Edition Maghrébines, 1985, p. 99

5 _ محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربي، مرجع سابق، ص. 30

6 _ المرجع السابق، ص. 40

7 _ محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص. 124

8 _ الجريدة الرسمية، عدد 3524، 14 مايو 1980، ص. 613

9 _ برنامج علوم التربية بمراكز تكوين المعلمين والمعلمات، يونيو 1992، ص.2

10- Plan quinquennal 1968-1972, vol. I, p. 24

11- BAINA, A. : Le système de l'enseignement au Maroc, T. 1, Op. cit, p. 197

12 _ الجريدة الرسمية عدد 3027، 4 نونبر 1970

13 _ برنامج التكوين بالسلك التربوي، يونيو 1984، ص. 4_3

14 _ منهاج التربية وعلم النفس بالمراكز التربوية الجهوية، 16 سبتمبر 1989، ص. 1

15 _ المملكة المغربية: حركة التعليم في المغرب، خلال الفترة ما بين 1987_1986، 1988_1987، التقرير المقدم إلى الدورة 41 للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف، ص. 29

16 _ المملكة المغربية: حركة التعليم في المغرب، خلال الفترة ما بين 1988 _1986، مرجع سابق، ص. 29

17 _ نجد نفس الظاهرة على مستوى نظام تكوين معلمي المرحلة الابتدائية، حيث يتعايش، وفي نفس الفترة تقريبا (1995_1986)، نظام الإجازة مع سنة تكوين واحدة، ونظام الباكالوريا الذي يستغرق التكوين فيه سنتين.

18 _ المكي المروني: الإصلاح التعليمي بالمغرب 1994_1956، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ص. 209

19- DRISSI, A. La formation des enseignants : stratégies sociales et systèmes de défense, In. : Enseignement et système scolaire, BESM, N°149-150, 1983, p. 109

20 - CAILLODS, F., et POSTLETHWAITE, T. N. : Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement, In: Perspectives, 70, UNESCO, Vol. XIX, N°2, 1989, p. 184

21- DE LANDSHEERE, G. et al. : La formation des enseignants demain, Paris, Casterman 1976, p. 106

22 - DRISSI, A : Un problème institutionnel de formation :les rapports entre université et structures de formation, In : Attadriss, N° 6, 1979, p 104

23 - AZOUI, B : La formation pédagogique des enseignants du premier cycle du secondaire, le cas des centres pédagogiques régionaux de Rabat,

Thèse de 3ème cycle, Université Paris Nord, 1987, p. 17

24 - DRISSI, A : Un problème institutionnel de formation…Op.cit., p.104

25 ـ إن هذا الحكم ليس عاما ولا مطلقا، ولا يتجاهل ما تعاني منه الجامعات المغربية، خاصة تلك المحدثة أخيرا، من مشاكل مادية وإدارية وأكاديمية وتربوية تحد من فعاليتها، وتسهم في انخفاض المستوى العلمي لخريجيها.

26 ـ ابتداء من سنة 1989، تم تكليف أساتذة م.ت.ج. بالقيام بأبحاث حول قضايا تتعلق بتكوين المدرسين وبالتعليم، وذلك في إطار خطط عمل سنوية. إلا أنه سرعان ما تم التراجع عن هذا المشروع وإقباره. وقد كانت وراء هذا المصير الذي آل إليه هذا المشروع عدة أسباب، نذكر من بينها: الظرفية التي ولد فيها، والدوافع الحقيقية التي أملته («تشغيل» الأساتذة بعد أن تقلصت ساعات عملهم بفعل قلة عدد الطلبة نتيجة لسياسة الحد من التوظيفات في قطاع التربية الوطنية)، وغلبة الاعتبارات البيروقراطية عليه، وافتقاره للشروط المادية والعلمية الواجب توفرها في البحث العلمي التربوي، إلخ.

27 ـ ففي فرنسا مثلا، تم سنة 1990 إحداث معاهد جامعية مكلفة بالتكوين النظري والعملي لمدرسي جميع المستويات التعليمية (I.U.F.M Instituts Universitaires de formation des maîtres)، ويستغرق التكوين فيها سنتين بالنسبة للحاصلين على الإجازة، وثلاثة سنوات بالنسبة لحاملي دبلوم الدراسات الجامعية العامة (DEUG).

28 ـ في المغرب، تم إحداث كلية علوم التربية التابعة لجامعة محمد الخامس، إلا أنها اقتصرت على تكوين جزء ضئيل من أساتذة التعليم الثانوي (الجزء الأكبر من هؤلاء الأساتذة تكونه المدارس العليا)، وإعداد شهادات جامعية عليا في علوم التربية، وبذلك يظل إعداد وتكوين مدرسي التعليم الأساسي بطوريه الأول والثاني غير تابع لهذه الكلية.

29 ـ محمد عزت عبد الموجود (إعداد): دراسة لنتائج استمارة متابعة توصيات مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي المنعقد في القاهرة مابين 8 و 17 يناير 1972. في: م.ع.ت.ث.ع.: حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة، البحرين 29ـ23 نوفمبر 1975، ص. 47.

30 ـ من مفارقات مؤسسات تكوين مدرسي التعليم الأساسي، على مستوى الامتحانات هذه المرة، أنه بالرغم من اعتراف الجميع (مكونون، إداريون، مسؤولون، مفتشون) بضعف مستوى الكثير من طلبة هذه المؤسسات، وعدم أهليتهم لمزاولة مهنة التعليم، فإن نسبة النجاح في امتحان التخرج أصبحت 100%، وخاصة منذ أصبح الطلبة الراسبون يفصلون نهائيا، ولا يسمح لهم لا بالتعيين في سلك التعليم، ولا بالتقدم لامتحان التخرج مرة أخرى. وهكذا، فإن نظام التكوين ابتلي، كما هو الشأن بالنسبة لنظام التعليم، بداء سياسة «النجاح الأوتوماتيكي»، حيث أصبحت مؤسسات التكوين تتنافس فيما بينها لإعطاء الانطباع بأنها تعمل على أحسن ما يرام، وتحقق أعلى النتائج، وذلك عن طريق «إنجاح» كل طلبتها، والزج بهم إلى النظام التعليمي، بغض النظر عن مستوياتهم العلمية والمهنية!!