

المملكة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

حالة منظومة التربية
والتكوين وآفاقها

الجزء الرابع :

هيئة ومهنة التدريس

المجلس الأعلى للتعليم

الهيئة الوطنية لتقويم
منظومة التربية والتكوين

التقرير السنوي 2008

الجزء الرابع
هيئة ومهنة التدريس

تصدير عام

طبقا لمقتضيات الظهير الشريف رقم 1.05.152، المؤرخ في 11 محرم 1427 (الموافق لـ 10 فبراير 2006)، يقوم المجلس الأعلى للتعليم، سنويا، بإعداد " تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وافاقها " .

يستند هذا التقرير، بصفة خاصة إلى أعمال الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، بوصفها إحدى هيئات المجلس الأعلى للتعليم. وتتولى هذه الهيئة، طبقا لمقتضيات الظهير المشار إليه اعلاه، القيام بتقويمات شمولية أو قطاعية أو موضوعاتية لمنظومة التربية والتكوين، مع تقدير نجاعتها البيداغوجية والمالية بالنظر إلى الاهداف المرسومة لها، وذلك بالارتكاز على المعايير الدولية المعمول بها في هذا الشأن. وهي تهدف بذلك إلى إشاعة ثقافة تقويمية وطنية بناء على قاعدة معطيات ومؤشرات موحدة متقاسمة بين مختلف القطاعات والاطراف المعنية.

يتوخى هذا التقرير، بالأساس، إطلاع الجميع على وضعية مدرستنا، على نحو يحاول فيه أن يكون موضوعيا ونزيها، ومشاركا في تقوية التعبئة حولها، من خلال إعلام كل فاعل في المنظومة، بالإنجازات التي أحرزتها، والتعثرات التي ما تزال تعترضها، وكذا الإسهام في إذكاء نقاش دائم وبناء ؛ نقاش مبني على وقائع ومعطيات ملموسة، وتحليلات تهدف إلى الوقوف على حالة المنظومة بموضوعية.

ينتظم هذا التقرير الأول حول ثلاثة أهداف رئيسية :

يتمثل أولها، في تقديم تشخيص مرجعي للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، من خلال تقرير يوضع رهن إشارة العموم، على نحو يمكن آباء وامهات المتعلمين، وأفراد أسرة التربية والتكوين، والشركاء المعنيين، من تكوين فكرة واضحة عن أداء منظومتهم، وبيّح للخبراء قاعدة معطيات، تم الحرص ما أمكن، على أن تكون موثوقة وراهنه، واعتمادا على مقارنة تحاول، قدر المستطاع، تحري الدقة العلمية.

يكمن الهدف الثاني، في تقدير مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، بناء على مؤشرات قابلة للقياس، دائمة، دينامية ومفهومة. ومن ثم، فإن هذا التقرير، الذي يعد بمثابة أداة لقياس جودة المدرسة، يرمي إلى الإسهام في النهوض المطرد بالمنظومة، من خلال اقتراح مداخل العمل الكفيلة بنهج توجهات جديدة، واستدراكات فعلية.

أما الهدف الثالث، فيروم التركيز على موضوعة خاصة، تندرج ضمن الأولويات والإشكاليات الراهنة، بغية الإسهام بأجوبة، من شأنها مساعدة الفاعلين على بلورة الحلول واتخاذ القرارات الملائمة. في هذا الإطار، وقع الاختيار في تقرير هاته السنة، على موضوعة مهنة التدريس.

يتألف هذا التقرير من أربعة أجزاء متكاملة :

- تقرير عام يمثل الجزء الأول، يقدم نظرة أفقية وتركيبية، ويقف على السمات الأساسية لمنظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، كما يتناول بالتحليل نقائصها ونجاحاتها، ويشخص الإكراهات، ويبرز مداخل التغيير الممكنة، قبل اقتراح بعض أولويات الإصلاح، والشروط الملائمة لتحقيقها.
- جزء ثانٍ تحليلي، يشكل القاعدة العلمية للتقرير، ويسعى إلى تقديم تقويم شامل، وبتجرد، للأداء الكمي والكيفي لمدرستنا، ولأسيما ما يتعلق بولوج التربية، وتكافؤ الفرص، واكتساب المعارف والكفايات الأساسية، علاوة على تقويم المزايا التي تعود بها المنظومة على بلادنا، بالنظر إلى الموارد المرصودة لها، واعتبارا لمتطلبات نجاعتها الداخلية والخارجية.

● جزء ثالث، عبارة عن أطلس مبياني، يتضمن ما يناهز مائة مؤشر للأداء الكمي والنوعي للمنظومة، في شكل رسوم بيانية، وجداول، وخرائط، مرفوقة بتوضيحات وشروحات.

● جزء رابع، موضوعاتي حول مهنة التدريس، يركز على مسألة الموارد البشرية الخاصة بالمدرسة، اعترافا بالدور الحاسم للمربي في مشروع الإصلاح. وفي هذا الصدد، أضحي مستعجلا اليوم، القيام بتحديد أدق لهام المدرس، وبتقوية مشاركته في تجديد المدرسة، ومعرفته بشكل أفضل.

لذلك، يتوخى هذا الجزء الأخير، إبراز صورة موضوعية عن عالم المدرس، وإعادة تحديد دوره، وحاجاته، وشروط عمله، ومحفزاته. وهو جزء يعطي الكلمة لهيئة التدريس ولتمثلاتها لمهنتها ولانتظاراتها، من خلال استطلاعات الراي التي همت مدرسي الابتدائي والثانوي، كما يقدم وجهات نظر النقابات التعليمية في سبل الارتقاء بهاته الهيئة وبمهامها، وذلك عبر المداخلات التي قدمتها امام المجلس الاعلى للتعليم (دورة فبراير 2008).

ضمن هذا المنظور، تطمح المنهجية المعتمدة، التي تزوج بين المقاربتين الشمولية والموضوعاتية، في تعدد أبعادها، إلى اقتراح بعض الإضاءات للخيارات العمومية في ميدان التربية والتكوين، وإلى إغناء الحوار الوطني حول المدرسة.

وحتى يتم التركيز في هاته المقاربة، ولاسيما بالنسبة لمقترحات المجلس وتوصياته الخاصة بأفاق المنظومة، على أهداف محددة، واضحة، وتحظى بالأولوية في المرحلة الحالية، فإن الاختيار وقع في هذا التقرير على إيلاء عناية خاصة للتعليم المدرسي، علما بان كلا من التعليم العالي والتكوين المهني، اللذين تم التأكيد باستمرار على دورهما الاساسي، يحظيان باهتمام فقرات من هذا التقرير.

يهدف المجلس، من خلال هذا التقرير، إلى الإسهام في الجهود الجماعي، الرامي إلى الارتقاء بالمنظومة، بمشاركة الفاعلين فيها، دون إصدار احكام على سياسة تربوية معينة.

لقد انكب المجلس الأعلى للتعليم، منذ سنة، على إنجاز أشغال هذا التقرير، بتعاون مثمر مع مختلف القطاعات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، فيما يتعلق بالمعطيات والإحصائيات والوثائق وصياغة شبكة المؤشرات.

انطلاقا مما سبق، فإذا مكن هذا التقرير كل فرد من تكوين رأيه الخاص، بكل حرية ونزاهة عن المدرسة المغربية، على أساس معطيات مرقمة وموثقة، فسيكون قد نجح في تحقيق مبتغاه.

فهرس

3	تصدير عام
9	مقدمة
11	1. الإشكالية
15	2. مهام المدرس ومتطلباتها
17	1.2. المهام
17	2.2. المتطلبات
19	3. واقع مهنة المدرس
21	1.3. تطور هيئة التدريس في المغرب
21	1.1.3. نظرة تاريخية حول مسار هيئة التدريس
24	2.1.3. تطور عدد خريجي مراكز التكوين
26	3.1.3. ضعف التجانس في هيئة التدريس الحالية
32	4.1.3. الإحالات على التقاعد
33	5.1.3. توقعات تطور النخصاص في صفوف المدرسين والمكونين
34	6.1.3. إشكالية الموارد البشرية (المدرسون)
35	7.1.3. خلاصة
36	2.3. الولوج إلى المهنة
36	1.2.3. وضعية مؤسسات التكوين البيداغوجي
36	2.2.3. مدة وطريقة التكوين الاساسي
38	3.2.3. شروط ولوج المهنة - الترسيم
39	4.2.3. خلاصة
40	3.3. مزاوله المهنة
40	1.3.3. الدور والكفايات
41	2.3.3. مدة التدريس وأوقات العمل
44	3.3.3. ظروف العمل
50	4.3.3. ظاهرة الغياب
51	4.3. التكوين المستمر
51	1.4.3. التجربة المغربية
51	2.4.3. التجارب الدولية

52 5.3. التّأطير والتّقييم

55 6.3. الإندماج في محيط منظومة التربية والتّكوين

57 4. نتائج استطلاع الرّأي

59 1.4. التّكوين الأساسيّ للمدرسين

59 1.1.4. المستوى الدراسي للمدرسين

60 2.1.4. مراكز التّكوين

60 3.1.4. الملاءمة بين موادّ التّدريس وموادّ التّخصص

60 4.1.4. جودة التّكوين الأساسيّ

60 5.1.4. مواقف المدرسين

61 6.1.4. الانفتاح على تجارب أخرى

61 2.4. ارتسامات حول مهنة المدرس

61 1.2.4. المهن الأكثر تميّزا لدى المدرس

62 2.2.4. تصور المدرس لمهنته

62 3.2.4. المهنة التي يتمنى المدرس ممارستها

62 4.2.4. محفزات اختيار المهنة

63 5.2.4. جاذبية مهنة المدرس

63 6.2.4. اختيار المدرسين للمؤسسات التّعليمية التي يلجها أبناؤهم

64 7.2.4. الاستعداد لتغيير المهنة

64 8.2.4. الميول إلى مناصب المسؤوليّة

64 3.4. التجربة المهنية المعاشة للمدرسين

64 1.3.4. عبء العمل بالنسبة للمدرسين

65 2.3.4. تحيين الدروس من طرف المدرسين

65 3.3.4. ظروف ممارسة المهنة

65 4.3.4. التعيينات

65 5.3.4. قيم ومبادئ المدرسين

66 6.3.4. احترام القيم والمبادئ

66 7.3.4. السلوكات الأكثر إداثة من طرف المدرسين

67 8.3.4. السلوكات غير المرغوب فيها

68 9.3.4. الصراعات بالوسط المهني

68 10.3.4. بواعث رضى المدرسين

68 11.3.4. ظروف مزاولة المهنة

70 12.3.4. عوائق تحوّل دون الممارسة الجيدة للمهنة

70 13.3.4. أثر الإصلاّح على ظروف العمل

71 14.3.4. منظور المدرسين للإصلاّح

71	15.3.4	ارتسامات عامة حول نظام التفتيش الحالي
71	16.3.4	نظام التفتيش
72	17.3.4	نظام التقويم من طرف الإدارة
73	18.3.4	التقويم من طرف الزملاء يتلقى حماسا معتدلا
73	19.3.4	مواقف تجاه الإدارة التربوية للمؤسسة التعليمية
73	20.3.4	تقويم سير المؤسسة وظروف العمل
74	21.3.4	الأسباب الأساسية لتغيب المدرسين
74	22.3.4	مواقف المدرسين إزاء نظام الترقية
74	23.3.4	العمل الجماعي
74	4.4	المدرسون وتلامذتهم
74	1.4.4	المشاكل المرتبطة بالتلاميذ
75	2.4.4	ضعف انضباط التلاميذ
75	3.4.4	عبء الدراسة على التلاميذ
75	4.4.4	مواد دراسية بحاجة للدعم
76	5.4.4	الدوافع الأساسية للهدر المدرسي
76	5.4	المدرسون والتكوين المستمر
76	1.5.4	مواقف إزاء نظام التكوين الحالي
76	2.5.4	المشاركة في التكوين المستمر
77	3.5.4	الحاجات المستقبلية في مجال التكوين المستمر
77	4.5.4	الاستعداد للمشاركة في دورات تكوينية
77	5.5.4	نسبة المشاركة في دورات التكوين بمبادرة من المدرسين
78	6.4	الأنشطة الموازية
78	1.6.4	الدروس الخصوصية والتعليم بالقطاع الخاص
78	2.6.4	الأنشطة الموازية للتلاميذ
78	3.6.4	أنشطة المدرسين خارج نطاق المهنة
78	4.6.4	الرغبة في استمرارية مزاولة التدريس بعد التقاعد
79	5.6.4	الاهتمام بالمطالعة
79	7.4	استعمال المعلومات والتكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال
79	1.7.4	الاستعمالات من لدن المدرسين
80	2.7.4	الاستعمال المهني
80	3.7.4	استعمالات الانترنت
80	8.4	موقف المدرسين إزاء النقابات

5. من أجل تصور جديد للارتقاء بهيئة ومهنة التدريس و التكوين :
ثلاثة مجالات للتجديد

81

- 1.5. المجال الأول للتجديد : الكفايات، والتكوين، والبحث،
والتقويم والارتقاء المهني 83
- 1.1.5. الرافعة الأولى : الإطار المرجعي للكفايات 83
- 2.1.5. الرافعة الثانية : تقوية التكوين الاساسي 83
- 3.1.5. الرافعة الثالثة : التكوين المستمر : تحيين الكفايات 84
- 4.1.5. الرافعة الرابعة : تشجيع التفوق والتجديد والبحث 85
- 5.1.5. الرافعة الخامسة : التقويم والارتقاء المهني 85
- 2.5. المجال الثاني للتجديد : الحقوق والواجبات المهنية 86
- 1.2.5. الرافعة السادسة : الحقوق والواجبات المهنية 86
- 3.5. المجال الثالث للتجديد : دور المدرس والمكون 86
- في إنجاح المدرسة المغربية الجديدة 86
- 1.3.5. الرافعة السابعة : التعبئة والانخراط 86

89

6. مساهمة الشركاء الاجتماعيين

- 1.6. النقابة الوطنية للتعليم (ف.د.ش.) 91
- 2.6. النقابة الوطنية للتعليم (ك.د.ش.) 97
- 3.6. الجامعة الحرة للتعليم (ا.ع.ش.م.) 103
- 4.6. الجامعة الوطنية لموظفي التعليم (ا.و.ش.م.) 117
- 5.6. الجامعة الوطنية للتعليم (ا.م.ش.) 125
- 6.6. النقابة الوطنية للتعليم العالي 131

137

7. ملحقات ومراجع

- 1.7. بليوغرافيا بيانية 139
- 1.1.7. وثائق وطنية 139
- 2.1.7. وثائق دولية 140
- 2.7. لائحة الرسوم البيانية 141
- 3.7. لائحة الجداول 143
- 4.7. لائحة الإطارات 143

مقدمة

انكب المجلس الأعلى للتعليم منذ الدورة العادية المنعقدة في فبراير 2007، على دراسة موضوع هيئة ومهنة التدريس والتكوين، بهدف تقديم اقتراحاته وأسهمه في إعداد مشروع تصور جديد للارتقاء بهاته الهيئة ومهنتها، وذلك في إطار الأهداف الأساسية التالية :

- تـثـمـيـن عـمـل المـدرـسـيـن و المـكوـنـيـن و حـفـز هـمـ، و ضـمـان حـقـوق هـم، و تحـسـيـن ظـروف عـمـل هـم، و تـرسيـخ الـاتـمـاز بـواجـبـات هـم المـهـنـيـة، و اتقـان تـكوـيـن هـم و تـدقـيـق مـعـايـر تـوظـيـف هـم و تـقـويـم هـم و تـرقيـت هـم، و الـرـفـع مـن مـردودـيـت هـم، فـي مـواكـبـة المـستـجـدات و مـراعاة للمـعـايـر المتعارف عـليها دوليا ؛
- تـوطـيـد التـفاعـل العـضـوي بـيـن مـسـار تـجـديـد المـدرسة و الـارتقـاء بـمقـومـات جـودة مـؤسـسات التـربيـة و التـكوـيـن، و بـيـن مـسـار تـجـديـد مـهـنة التـدريـس و التـكوـيـن ؛
- اسـتـبـاق الإـمـكـانـيـة الـتي يـتـيحـها تـحـول البـنية الـديمـوغـرافيـة لهـيـة التـدريـس و التـكوـيـن كـنافـذة حـقيـقيـة لتـشـبـيـب هـاته الـهـيـة و تـاهـيـلها بـمـواصـفات المـهـنة و الاضـطـلاع الأمـثل بـالمـهام النـوطة بـها.

يرتكز هذا التصور الجديد، على منهجية متنوعة و برمجة زمنية تدريجية حسب طبيعة المجالات المعنية و بمراعاة خصوصيات مختلف مكونات هيئة التدريس و التكوين حسب القطاعات والأسلاك والمهام.

ويخصص هذا الجزء الرابع من التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 حول حالة منظومة التربية و التكوين و آفاقها، لموضوع هيئة ومهنة التدريس. و يهدف إلى التعريف بالمهنة و إبراز مواصفات المدرس المغربي بشكل موضوعي، بغية تحديد السبل الكفيلة بتحسين المهنة و بالتالي الارتقاء بالمنظومة التربوية.

يتناول هذا الجزء مهنة التدريس في جميع مستويات التربية و التكوين :

- يقترح التقرير تحليلا مدققا لواقع المهنة، معززا بنتائج الاستطلاع الخاصة بالتعليم الابتدائي و الثانوي،
- يقدم وصفا أوليا لواقع المهنة بالنسبة للتعليم العالي و التكوين المهني.

يتطرق الفصل الأول لإشكالية المهنة من خلال المعوقات التي اعترضت سبيل إصلاح المنظومة التربوية منذ انطلاقه، وذلك بغية إعادة وضع هذه المعوقات في إطار أكثر شمولية.

قبل الخوض في تحليل مهنة التدريس ودراسة انطباعات الفاعلين في الحقل التربوي، يقدم الفصل الثاني تعاريف لمهام المدرس و لمتطلباتها.

في حين يستعرض الفصل الثالث واقع المهنة، اعتمادا على تحليل الوضعية وفق ما تقدمه النصوص و الممارسات، مع مقارنتها بمهنة التدريس في بعض الدول. تتركز هذه المقارنة الدولية، على معطيات صادرة عن هيئات دولية مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة (اليونسكو)، أو منظمة العمل الدولية، أو منظمة التعاون للتنمية الاقتصادية، إضافة إلى المقارنة مع بعض الدول التي عرفت تجارب ناجحة في هذا الاتجاه. وقد ساعدت الوثائق المرجعية الوطنية، المبوبة في نهاية هذا الجزء، بشكل كبير في تناول هذا الموضوع. و تم الحصول على المعطيات الإحصائية الوطنية من قطاعات التربية الوطنية و التعليم العالي، و تكوين الأطر، و البحث العلمي و قطاع التكوين المهني.

ويقدم الفصل الرابع، النتائج الأولية لاستطلاع الرأي الذي شمل مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي، حول انطباعاتهم إزاء مهنتهم وذلك بالتركيز على الجوانب التالية: التكوين الأساسي، المسار المهني، التكوين المستمر، التقويم والعلاقات مع باقي المتدخلين.

ثم يقترح الفصل الخامس من هذا الجزء، مداخل للتفكير والدراسة إسهاما في وضع تصور جديد لمهنة التدريس والتكوين، تنتظم حول ثلاث مجالات وسبع رافعات وثلاثة عشر مقتضى.

وفي الأخير، يعرض الفصل السادس مساهمات النقابات التعليمية المتمثلة في مداخلاتها خلال الدورة العادية للمجلس في فبراير 2008.

ويختتم هذا الجزء بعدد من الملحقات و المراجع المعتمدة.

الفصل الأول الإشكالية

تشكل التربية والتكوين، وتطوير المهارات الشخصية والتنمية المهنية للأفراد، مكونات تحدد الهدف المشترك لكل المجتمعات التي تصبو إلى تحقيق التقدم الاجتماعي، والثقافي، والتكنولوجي والاقتصادي.

ومن هنا، كان لزاماً أن تنصب جهود جميع الفاعلين المعنيين بموضوع التربية والتكوين في اتجاه واحد :

- المدرسون، من خلال العمل على تحقيق هدفهم التربوي ونقل المعارف والخبرات وتطوير المهارات التي يسعى المجتمع إلى بلوغها ؛
- القائمون على المنظومة التربوية (المؤسسات، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والجامعات، والوزارة)، من خلال عمليات التطوير والمتابعة والتقييم بهدف مساعدة المدرس على أداء مهامه ؛
- النقابات، من خلال تأطير هيئة المدرسين واقتراح إجراءات للارتقاء بالمهنة، بغية تحقيق الهدف الذي يصبو إليه الجميع ؛
- الأسر وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ، من خلال توجيه مجهوداتهم نحو تعليم أبنائهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع بالشكل الأفضل ؛
- الجمعيات المهنية، من خلال إسهامها في التنمية المهنية للمهارات والعمل على إدماجها في المجتمع.

تبقى للمدرس، من بين كل هؤلاء الفاعلين، مكانته الخاصة في العملية التربوية بما أنه ينفرد بتحمل مسؤولية ضمان استمرارية التربية والتكوين لتنمية المهارات من أجل إعداد كفاءات المستقبل. حيث إن إسهامه الفعال في تجديد وتنمية الرصيد الاجتماعي، والثقافي، والعلمي، والتكنولوجي يجعل من مهمته عملاً نبيلاً بامتياز.

يعد المدرس، إذن، الفاعل المركزي في المنظومة التربوية على الرغم من أن مهنته تزداد تعقيداً، سواء على مستوى علاقته بالأنشطة المهنية أو من خلال تفاعلاته مع العالم المهني (التلاميذ، القسم، المدرسة، الزملاء، السلطات التربوية، الشركاء الاجتماعيون، الأسر، والمجتمع بشكل عام).

والنسبة للأنشطة المهنية للمدرس، يجب التأكيد على أنها تعرف، هي الأخرى، تطوراً على مستوى تنمية المعارف وتطور التقنيات البيداغوجية والتقدم التكنولوجي (التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال).

فضلاً عن ذلك، فإن المدرس يمارس في محيط مهني متحرك متميز ببعده الإنساني (التلاميذ، الزملاء والآباء، المدير، مندوبي النقابات، إلخ.) وبيئة اجتماعية واقتصادية دائمة التطور والتغيير. وبالتالي، فإن تفاعلات المدرس مع محيطه المهني تخضع لهذه التطورية والحركية، مع انتظارات جد ملحة أحياناً.

يُظهر هذا التحليل التعقيدات المرتبطة بمهنة المدرس. وتتطلب هذه التعقيدات الوقوف عند الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى المدرس حتى يستطيع القيام بمهامه بالشكل المناسب.

تنقسم هذه الكفايات إلى ثلاثة أنواع : معرفية (المعارف)، ديداكتيكية (منهجية التدريس، السياق، التقنيات البيداغوجية إلخ.) وعلاقية (مع التلاميذ، والزملاء، وآباء وأولياء التلاميذ، إلخ.)، مما يستدعي تطوير هذه الكفايات خلال المسار المهني بدءاً من ولوج المهنة وأثناء ممارستها ؛ وبالتالي، فإن عدم تحصين هذه الكفايات، يخلف آثاراً على عمل المدرس ومردودية أدائه.

تستدعي مسألة ولوج المهنة ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ثلاثة جوانب وهي : الشروط القبلية المطلوبة من المرشح، التكوين الأساسي (المضمون والمدة) ثم معايير الترسيم. وبذلك فإن الشروط القبلية تؤثر بشكل حاسم في المراحل التي تلي ولوج المهنة، وتحيل على المستوى الدراسي للمرشح وأهليته وتحفيزه. وخلال عملية التكوين الأساسي، يتعين على مركز التكوين، أيا كان نظامه، تزويد المدرسين الجدد بالمؤهلات اللازمة وبإمكانيات التكيف مع شروط المهنة. وفي الأخير، فإن معايير الترسيم تعتبر آخر مرحلة لولوج المهنة، حيث من شأن هذه المعايير ضمان توافر المستوى الأدنى للجودة الذي يفترض في تكوين المدرس.

توضع كفايات المدرس في المحك أثناء ممارسة المهنة على مستوى علاقته مع التلاميذ (الكفايات البيداغوجية)، ومع الفاعلين الآخرين في المؤسسة ؛ حيث يكتسب إسهام المدرس طابعا أساسيا، وأخيرا مع محيط المؤسسة ؛ حيث يلعب المدرس دورا حاسما في إشعاع المؤسسة.

في خضم هذا المحيط المهني، وبموازاة مع الكفايات المطلوبة لدى المدرس، فإن ظروف العمل تمثل مكتسبا آخر يمكن المدرس من القيام بمهمته على أحسن وجه.

إن توفير ظروف عمل ملائمة تدفع المدرس، بحكم كفاياته، إلى العمل على الرفع من الفعالية الداخلية، والتناقل مع التلاميذ الذين هم في عهده (الأنشطة التربوية، البيداغوجيا الفارقية، تحفيز التلاميذ، إلخ.)، وخلق دينامية داخل المؤسسة (العمل الجماعي، أخذ المبادرة، تنشيط الحياة المدرسية) والرفع من الفعالية الخارجية (الانفتاح على محيط المؤسسة). ويتطلب ضمان هذه الظروف الملائمة توفر الموارد البشرية الضرورية والبنى التحتية المناسبة للتدريس (الحجرات، التجهيزات التربوية، المرافق، إلخ.).

ويظهر بجلاء مدى تأثير التكوين المستمر على الارتقاء بمهارات المدرس وبالتالي على جودة التعلم، مما يحفز المدرس على مواكبة متطلبات مساره المهني. إضافة إلى ذلك، يلعب التقويم دورا مهما في دفع المدرس إلى تحمل مسؤولياته داخل القسم وفي المدرسة وتجاه محيطه. وبذلك فإن المدرس لا يحمل على عاتقه مسؤولية نقل المعارف والمهارات فحسب؛ بل أيضا مسؤولية تكوين الكفاءات التي يتطلبها محيط المدرسة. ومن ثم، فإن المدرس بحاجة ماسة إلى تاطير مناسب، سواء على المستوى البيداغوجي أو الإداري.

ويبقى الهدف، من وراء هذه الجوانب ذات الصلة بكفايات المدرس ومساره المهني، هو تحسين جودة التعليم ومنظومة التربية والتكوين بشكل عام.

ومن أجل الوقوف بشكل أفضل على وضعية المهنة، سيتناول هذا الجزء تحليل واقع المهنة، ويستعرض النتائج الأولية لاستطلاع الرأي الخاص بانطباعات الفاعلين على مستوى تطور عدد المدرسين وولوج المهنة وممارستها.

الفصل الثاني
مهام المدرس ومتطلباته

يُعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين مسألة تُمثّل الموارد البشرية في قطاع التربية والتكوين من بين أهم الدعامات التي يركّز عليها الإصلاح، ويتعلّق الأمر بالمدرسين والمتعلمين وباقي الفاعلين التربويين والإداريين.

فيما يتعلّق بالمدرسين، يقدم الميثاق، على شاكلة دفتر للتحمّلات، بعض المتطلبات الأساسية والضرورية للاضطلاع بمهام التدريس والرفع من جودتها، لاسيما فيما يخص الحقوق والواجبات وظروف العمل وكذا العلاقة بمحيط المدرسة.

في غياب تعريف صريح في النصوص التنظيمية، لمهام المدرس ومتطلبات مهنة التدريس، يتبنى هذا الفصل تعاريف مستقاة من الأدبيات الأكاديمية، التي تحيل عليها المراجع الملحقة في نهاية هذا الجزء.

1.2. المهام

تتمثل مهام المدرس في نقل المعارف والمهارات ومناهج التعلم والقيم الوطنية والكونية وكذا تطوير القدرات الشخصية، لأكثر عدد من التلاميذ في أحسن الظروف.

إلا أن مهام المدرس لا تنحصر فقط في القسم، فهو أيضا فاعل أساسي في المنظومة التربوية برمّتها، حيث يعتبر التزامه ومشاركته. سواء داخل المدرسة أو خارجها، ضروريا لإنجاح إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. ومن هنا يكمن دور المدرس في القيام بالمهام الثلاثة التالية :

- المساهمة في تربية المتعلمين اعتمادا على القيم الأخلاقية والإنسانية والحضارية التي يتقاسمها الجميع ؛
- نقل المعارف والمهارات حسب المضامين والمناهج المصادق عليها ؛
- إعداد التلاميذ أو الطلبة للاندماج الاجتماعي والمهني من خلال مساعدتهم على اكتساب الكفايات الضرورية والمساهمة في تفتح شخصياتهم.

2.2. المتطلبات

يتوقف القيام بهذه المهام، على أكمل وجه، على متطلبات تتعلّق بالالتزام المبدئي للمدرس عند ولوج المهنة، وكذا بالتكوين الأساسي، والتكوين المستمر، وتوفير شروط ملائمة لممارسة المهنة، وحفز وتقييم المدرسين.

يرتكز الإلتزام المبدئي للمرشح عند ولوجه المهنة على ضرورة توافر فئاعة راسخة أو اختيار مسؤول. حيث يجب أن يخضع التوظيف لمعايير اختيار موضوعية، واختبارات على مستوى المعارف والقدرات على الاضطلاع بمهام التدريس.

ويجب أن يخضع المدرسون لتكوين أساسي متين يقوم على أهداف ومضامين ومدة محددة، ويواكب تطور السياق التربوي ونتائج التقييم البيداغوجي، علما انه من المفروض على المرشح ان يكون على اطلاع بمعايير النجاح قبل ولوجه التكوين.

كما أن المدرسين الممارسين مدعوون إلى تحيين معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستفادة من مخطط تكوين مستمر ملائم، يمكنهم من الرفع من مستوى ممارستهم التربوية ومن القيام بمهامهم على أفضل وجه. ويعتمد هذا المخطط على تحليل الاحتياجات التي تتطلبها مهام المدرس، انطلاقا من أهداف ومضامين تتلاءم مع التطورات الحاصلة في الميدان. وهكذا، يعتبر التكوين المستمر عاملا أساسيا لتحسين فئاعة ومردودية المدرس، ودعم مساره المهني.

ومن اللازم أن يستفيد المدرس من الظروف الملائمة لممارسة مهنته بأعلى مستوى من النجاعة، من خلال توافر الأدوات والوسائل والتجهيزات البيداغوجية اللازمة للقيام بمهامه في فضاءات مناسبة.

كما يتعين أن يستفيد المدرس من التأطير التربوي وأن يخضع لتقويم دوري وموضوعي لردوديته البيداغوجية وكفاياته التربوية. ويمثل هذا التقويم أداة لمواكبة المدرس في مساره وللترقية، ووسيلة تواصل تمكن من تقويم وضعية المهنة باستمرار.

ويمكن أن تأخذ مسألة تحفيز المدرسين أشكالاً متنوعة فضلاً عن التكوين المستمر والترقية المذكورين أعلاه، حيث أن للوضع الاجتماعي والمكافأة الشرفية كبير الأثر على هذا التحفيز.

إضافة إلى ذلك، فإن للمدرس حق التكريم والتشريف لمهنته النبيلة، كما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

الفصل الثالث واقف مهنة المدرس

يتناول هذا الفصل واقع مهنة المدرس اعتمادا على تحليل حالتها الراهنة، كما جاء في النصوص والممارسات، وعلى مقارنتها مع وضعية مهنة التدريس في بعض البلدان. وترتكز هذه المقارنة الدولية على معطيات صادرة عن هيئات دولية كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أو منظمة العمل الدولية، أو منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، إضافة إلى المقارنة مع الدول ذات التجارب الناجحة في هذا الباب.

وتستعرض الفقرة 1.3. نظرة تاريخية حول تطور هيئة التدريس، مرتكزة على أعداد المدرسين والمكونين في قطاعات التعليم المدرسي والتعليم العالي والتكوين المهني.

وتتطرق الفقرات الموالية كذلك إلى تحليل المحاور المتعلقة بولوج المهنة بالنسبة للتعليم المدرسي (بما في ذلك التكوين الأساسي)، وممارسة المهنة، والتكوين المستمر، والتقويم، وأخيرا الاندماج في محيط المنظومة التربوية.

1.3. تطور هيئة التدريس في المغرب

1.1.3. نظرة تاريخية حول مسار هيئة التدريس

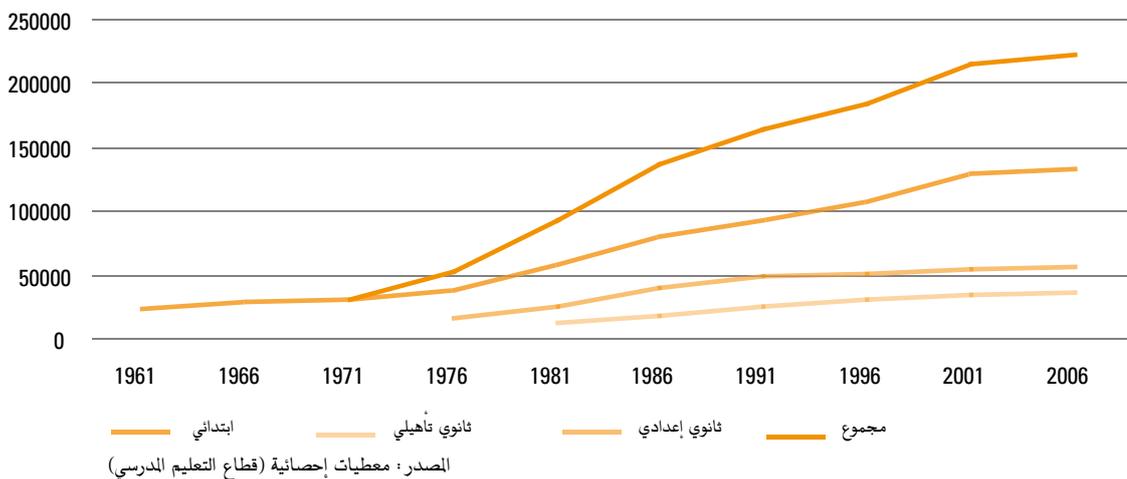
1.1.1.3. التعليم المدرسي

من أجل الاستجابة للحاجيات الملحة للمجتمع في مجال التربية، لجأت الدولة المغربية بعد الاستقلال إلى التوظيف المكثف لمعلمين عرضيين بمستوى الابتدائي من أجل التدريس في نفس المستوى - بسبب غياب كفاءات مغربية، وكذا لتعاونين أجانب للتدريس بالمستويين الثانوي والعالي، خاصة الفرنسيين.

هكذا مثل العرضيون 96% من المدرسين المغاربة في الابتدائي خلال السنة الدراسية 1956-1957 ولم يكن للحكومة آنذاك اختيارا آخر علما أن عدد الحاصلين على شهادة البكالوريا لم يتعد 98 طالبا (خريجون تابعون لدفعة الطلبة المسجلين برسم السنة الدراسية 1943-1944). ولم تحصل الأجيال الأولى بعد الاستقلال على شهادة البكالوريا إلا سنة 1968، ومن ثم، فإن أول دفعة من المدرسين المكونين في المراكز التربوية الجهوية التحقت بالقسم مع بداية السبعينيات.

وبين الرسم البياني 1.1.3. هذا التطور الذي هم الأطوار التعليمية الثلاثة : الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

الرسم البياني 1.1.3.أ : تطور أعداد المدرسين حسب الأسلاك



يتميز تطور عدد المدرسين حسب الطور التعليمي بارتفاع متواصل في الأطوار التعليمية الثلاثة للتعليم المدرسي، ولكن بإيقاع تطور متفاوت :

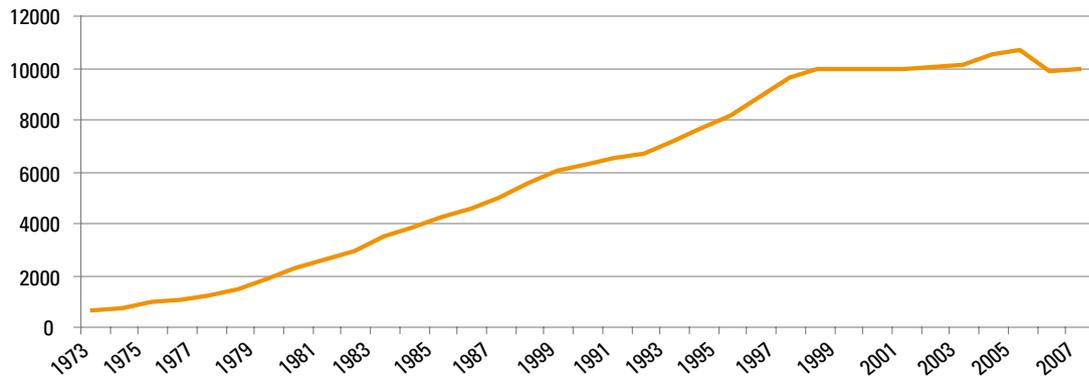
- وخلال الستينيات، كانت وتيرة تطور أعداد المدرسين جد متواضعة وانحصرت خصوصا في التعليم الابتدائي بسبب ندرة الموارد البشرية المؤهلة للتوظيف ؛
- وخلال السبعينيات، عرفت عملية توظيف المدرسين ارتفاعا مهما، نتيجة ولوج الأجيال الأولى من الحاصلين على البكالوريا لسوق الشغل بعد الاستقلال. واعتبر المخطط الخماسي لسنوات 1973-1977، من بين المخططات الأكثر طموحا في تاريخ المغرب، حيث أعطى أهمية كبرى لتطوير التعليم وخصوصا بتكوين المدرسين ؛
- وخلال الثمانينيات، عرفت وتيرة تطور أعداد المدرسين فتورا بسبب اعتماد برنامج التقويم الهيكلي الذي أدى إلى التقليل من نفقات الدولة، مما انعكس بشكل خاص على الموارد البشرية من خلال انخفاض مناصب التوظيف في الوظيفة العمومية وتجميد الأجور. لذلك، ومن أجل سد الخصائص الحاصل في المدرسين، تم اللجوء إلى الرفع من ساعات عمل مدرسي التعليم الثانوي والتعليم العالي بحوالي 20 بالمائة ابتداء من سنة 1984.

و بلغت هيئة التدريس في قطاع التعليم المدرسي، سنة 2007، 251533 مدرسا : 146987 مدرسا في الابتدائي، 63690 مدرسا في الثانوي الإعدادي، 39076 في الثانوي التأهيلي و 1780 مكونا في مختلف مراكز التكوين.

2.1.1.3 التعليم العالي

ارتفع عدد الأساتذة، في التعليم العالي، موازاة مع تزايد عدد الجامعات والطلبة، حيث بلغ عددهم الإجمالي سنة 2007، 9867 أستاذا موزعين على 15 جامعة. يستعرض الرسم البياني 1.1.3. ب تطور هذا العدد منذ 1973.

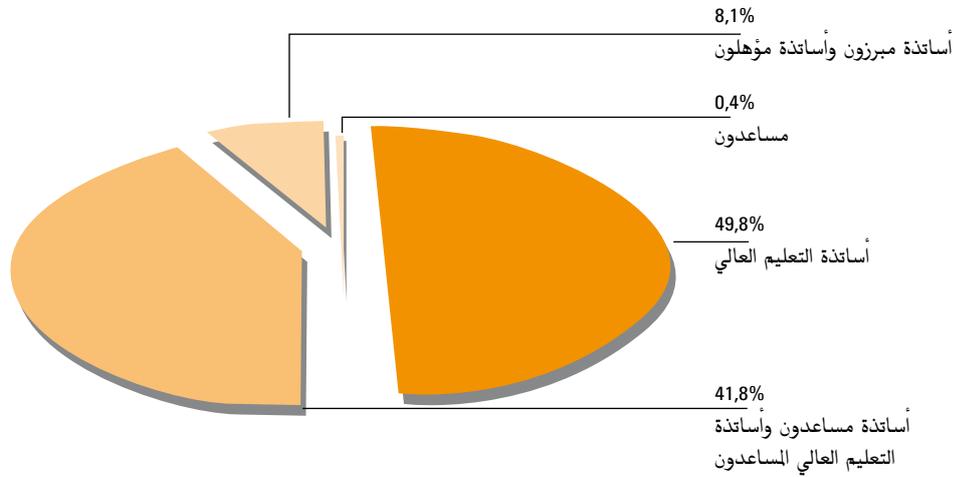
الرسم البياني 1.1.3. ب: تطور عدد أساتذة التعليم العالي



المصدر: معطيات إحصائية (قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي)

يفسر الرسم البياني 1.1.3. ج كيفية توزيع الأساتذة الباحثين حسب الدرجة، حيث يتبين أن 4665 هم من أساتذة التعليم العالي، بينما 3928 هم من الأساتذة المساعدين وأساتذة التعليم العالي المساعدين، و762 هم من الأساتذة البرزين أو الأساتذة المؤهلين و34 هم من المساعدين.

الرسم البياني 1.1.3. ج : توزيع عدد أساتذة التعليم العالي حسب الدرجة



المصدر : معطيات إحصائية (قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي)

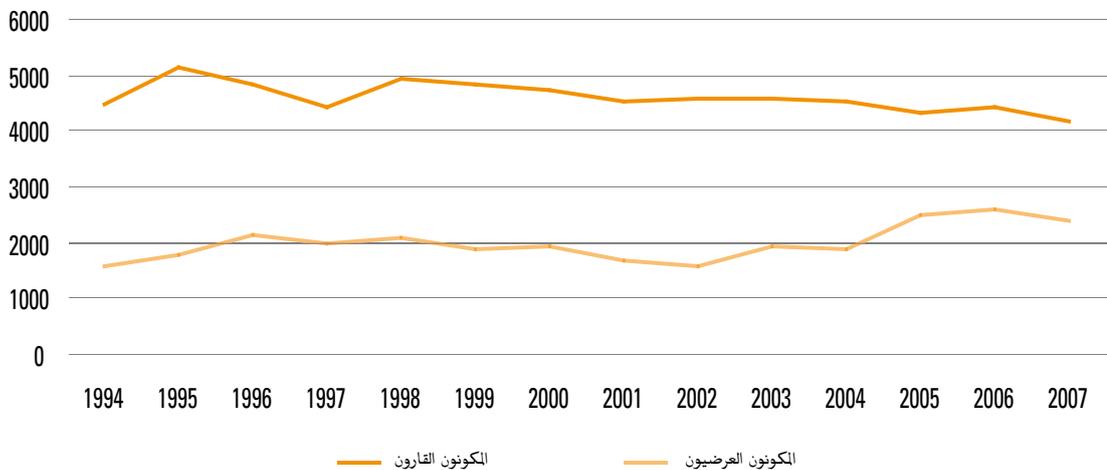
بمجموع 9389 استاذًا باحثًا تشكل هذه الهيئة حاليًا 47% من مجموع موظفي قطاع التعليم العالي. أما فيما يخص التعليم العالي الخاص، فعدد الأساتذة في تزايد مستمر إذ بلغ 3555 أستاذًا من بينهم 394 أستاذًا قارا برسم السنة الدراسية 2006-2007.

3.1.1.3. التكوين المهني

يمثل الرسم البياني 1.1.3. د تطور عدد المكونين القارين والعرضيين في قطاع التكوين المهني العمومي خلال الفترة الممتدة ما بين سنة 1994 وسنة 2007.

وقد بلغ عدد المكونين والمكونات برسم سنة 2007، 4139 مكونًا ومكونة قارين، و2328 مكونًا ومكونة عرضيين.

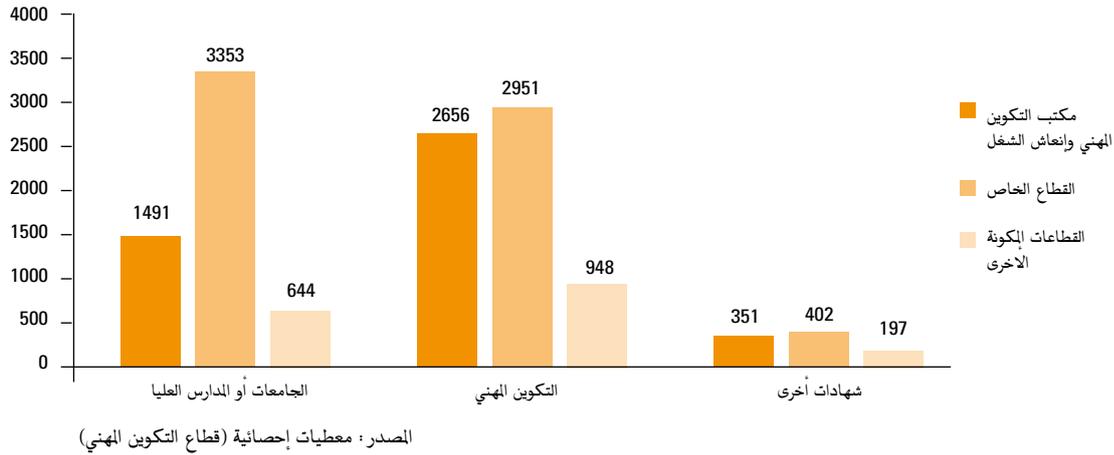
الرسم البياني 1.1.3. د : تطور أعداد المكونين في القطاع العمومي



المصدر : معطيات إحصائية (قطاع التكوين المهني)

يمثل الرسم البياني 1.1.3. ه توزيع المكونين حسب نوع الدبلوم، حيث يظهر أن 42,2% من المكونين يتوفرون على شواهد جامعية أو هم خريجو المدارس العليا للمهندسين، بينما 50,5% هم خريجو مراكز التكوين المهني و7,3% يتوفرون على شواهد أخرى.

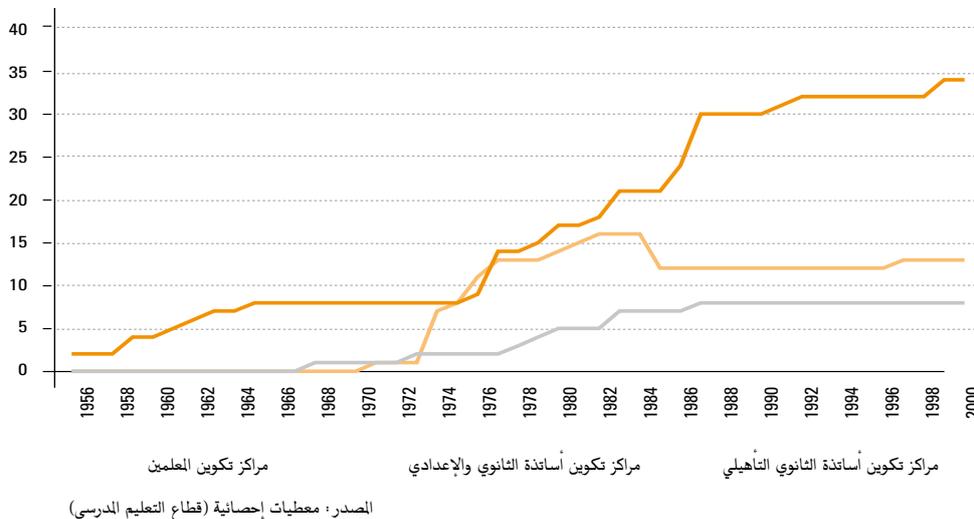
الرسم البياني 1.1.3. ه: توزيع المكونين حسب نوع الدبلوم



2.1.3. تطور عدد خريجي مراكز التكوين التربوية

بفضل تزايد عدد مراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية والمدارس العليا للأساتذة، تم تكوين أعداد هائلة من المدرسين. ويظهر الرسم البياني 1.2.1.3 سنوات إحداث مختلف مراكز التكوين.

الرسم البياني 1.2.1.3. أ: تطور العدد المتراكم لمراكز التكوين

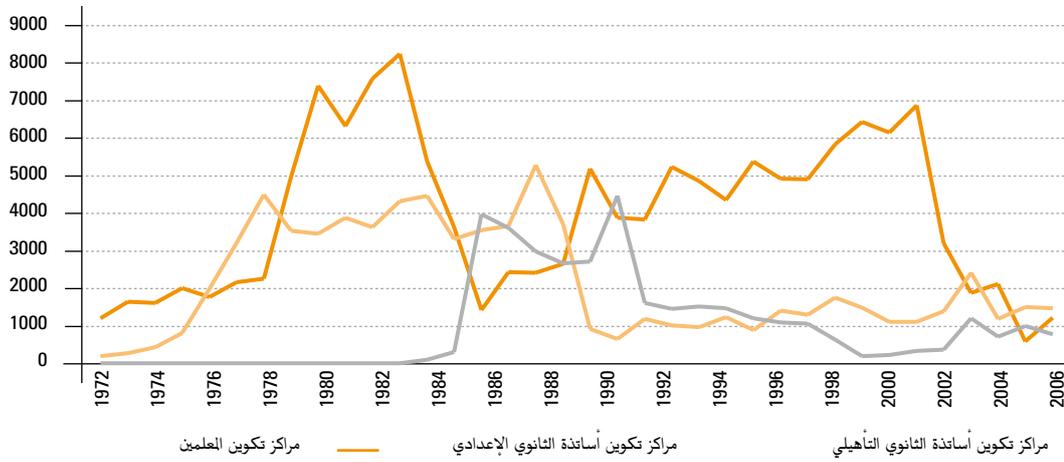


لقد أدى التوسع المهم في البنيات التحتية المتعلقة بمراكز التكوين خلال الفترة الممتدة بين 1977 و1987 إلى تخرج أعداد هائلة من الطلبة (الرسم البياني 2.1.3. ب).

وإجمالاً، فقد تم تكوين ما مجموعه 273 237 مدرساً في المراكز البيداغوجية المختلفة كالتالي :

- 160 612 في مراكز تكوين المعلمين منذ 1957 بمعدل 3150 مدرس في السنة ؛
- 77 028 في المراكز التربوية الجهوية منذ 1972 بمعدل 2140 مدرس سنوياً ؛
- 35 597 في المدارس العليا للأساتذة منذ 1984 بمعدل 1500 مدرس سنوياً.

الرسم البياني 2.1.3. ب: تطور عدد خريجي مراكز التكوين التربوية



المصدر: معطيات إحصائية (قطاع التعليم المدرسي)

بما أن الإدارة التربوية والتفتيش تمثل الوظائف الوحيدة المفتوحة أمام المدرسين، فإن خريجي مراكز التكوين في الفترة ما بين سنتي 1971 و2007، يمارسون حالياً في المنظومة التربوية، وتجدر الإشارة إلى أن خريجي السبعينيات، قد تم إدماجهم في مراكز التكوين دون حصولهم على شهادة البكالوريا؛ إذ لم يدخل هذا الشرط حيز التنفيذ إلا عند نهاية السبعينيات. وفي أواسط الثمانينات، أصبح ولوج مراكز التكوين مشروطاً بالحصول على الإجازة.

إضافة إلى ذلك، يخضع عدد المستفيدين من التكوين كل سنة لعدد المناصب المالية المفتوحة أو المحددة خلال المفاوضات بين وزارة التربية الوطنية ووزارة المالية تحت إشراف الوزير الأول، وهو ما يفسر المنحني غير المنتظم لتطور الخريجين (الرسم البياني 2.1.3. ب).

خلال الفترة الممتدة بين سنتي 2000 و2007، تم تخصيص ما يقارب ثلثي المناصب المالية للتعليم الابتدائي، مقابل الثلث للتعليم الثانوي بطوريه الإعدادي والتأهيلي. وقد أثر هذا التوزيع على توازن توزيع نسبة التاطير بالتعليم الابتدائي (28 تلميذاً لكل مدرس) كما تراجعت هذه النسبة بالتعليم الثانوي الإعدادي (24 تلميذاً لكل مدرس في موسم 2006-2007 مقابل 19 تلميذاً فقط خلال موسم 2000-2001) وبالتعليم الثانوي التأهيلي (من 18 تلميذاً لكل مدرس خلال موسم 2006-2007 إلى 14 تلميذاً فقط لكل مدرس في موسم 2000-2001). وتجدر الإشارة في النهاية إلى أنه خلال السنوات الخمس الأخيرة (2003-2007)، تم فتح 3500 منصب مالي في السنة، وهو ما يقارب فقط العدد اللازم لتعويض المدرسين الحاليين على التقاعد.

3.1.3. ضعف التجانس في هيئة التدريس الحالية

من أجل تدبير ملائم لكفايات المدرسين وتحسين جودة الممارسات البيداغوجية، تتعين معرفة وضعية هذه الكفايات، من خلال المستوى التعليمي عند ولوج المهنة وجودة التكوين الأساسي، وكذا التكوين المستمر.

يهم تحليل المستوى الدراسي عند ولوج المهنة، الذي سيتم تناوله فيما يلي، مدرسي التعليم الابتدائي الذين تلقوا تكوينهم بمراكز تكوين المعلمين، وأساتذة التعليم الثانوي العام والتقني المكونين بالمراكز التربوية الجهوية، والمدارس العليا للأساتذة.

يصل عدد أساتذة التعليم الابتدائي حاليا إلى 146987 مدرسا تلقى معظمهم التكوين الأساسي في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات، البالغ عددها 34 مركزا، والأقلية الباقية ولجت المهنة دون أي تكوين أساسي.

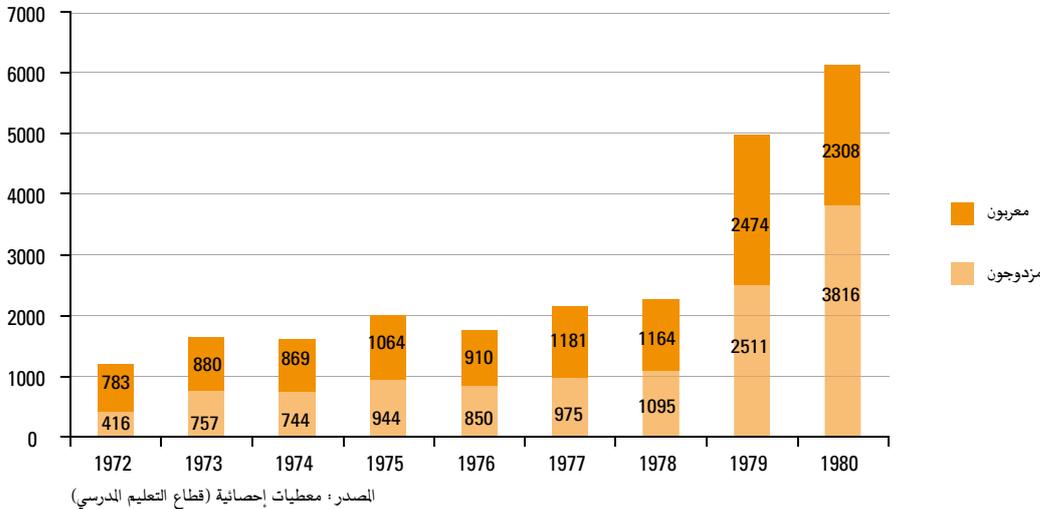
بالنسبة للمدرسين الذين ولجوا عبر مراكز التكوين، فمن المفيد تحديد مستواهم الدراسي عند ولوج المهنة، علما أنه، ما يزال بعض المدرسين الذين ولجوا المهنة في نهاية الستينيات، عندما كان مستوى الولوج هو الشهادة الإعدادية، يزاولون المهنة حتى الآن.

وقد عرف المستوى المشترك لولوج المهنة عدة إصلاحات :

- السنة الرابعة ثانوي : إلى غاية السنة الدراسية 1970-1971 ؛
- السنة الرابعة والخامسة والسادسة والسابعة ثانوي : من موسم 1971-1972 إلى موسم 1979-1980 ؛
- البكالوريا : من موسم 1979-1980 إلى موسم 1985-1986 ؛
- الإجازة أو البكالوريا + 2 : من موسم 1986-1987 إلى موسم 1992-1993 وموسم 1994-1995 ؛
- البكالوريا : في موسم 1989-1990 ومن موسم 1992-1993 إلى موسم 2006-2007 ؛
- البكالوريا + 2 : خلال موسم 2007-2008.

تبين الرسوم البيانية الأربعة من 3.1.3.أ إلى 3.1.3.د توزيع المدرسين الذين حصلوا على تكوين أساسي حسب المستوى الدراسي المطلوب عند الولوج.

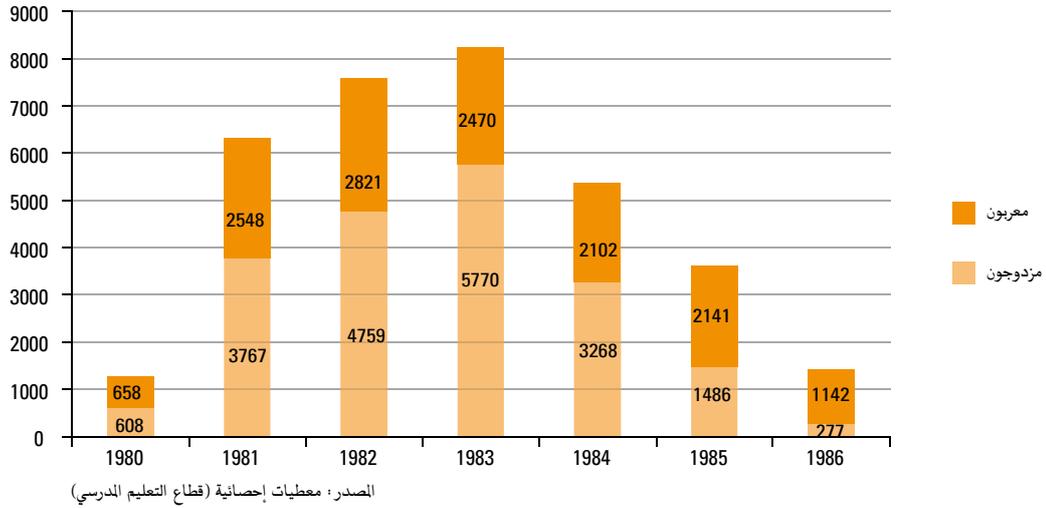
الرسم البياني 3.1.3.أ : عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج:
نهاية الإعدادية أو المستوى الثانوي - مدة التكوين : سنتان.



يوضح الرسم البياني 3.1.3. أ، أن عدد الخريجين لم يعرف تغييرات كثيرة ما بين موسم 1972-1971 وموسم 1977-1978 مع معدل سنوي للخريجين يصل إلى 1500 خريجا. أما موسم 1978-1979 وموسم 1979-1980 فقد تأثر كل منهما بنتائج التوظيف المكثف خلال أواسط السبعينيات، وبالتالي يمثل هذان الفوجان ما يزيد عن 12000 خريجا.

وقد استمر هذا التزايد خلال السنوات الثلاث الموالية وذلك بالرفع من المستوى المطلوب لولوج مراكز التكوين إلى شهادة البكالوريا (الرسم البياني 3.1.3. ب).

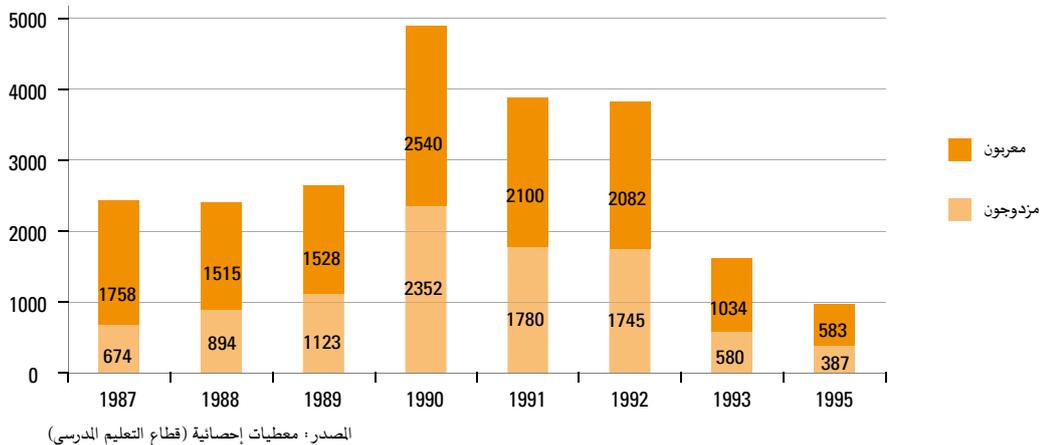
الرسم البياني 3.1.3. ب : عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج: البكالوريا - مدة التكوين: سنة واحدة.



وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من 60 بالمائة من خريجي الأفواج الخمسة الأكثر عددا هم مغربون. وبشكل أشمل، تبين الرسوم البيانية الأربعة الهامة للمدرسين المغربيين الذين تم تكوينهم خلال السنة الدراسية 1996-1997، الذين يمثلون تقريبا 50% من مجموع الخريجين.

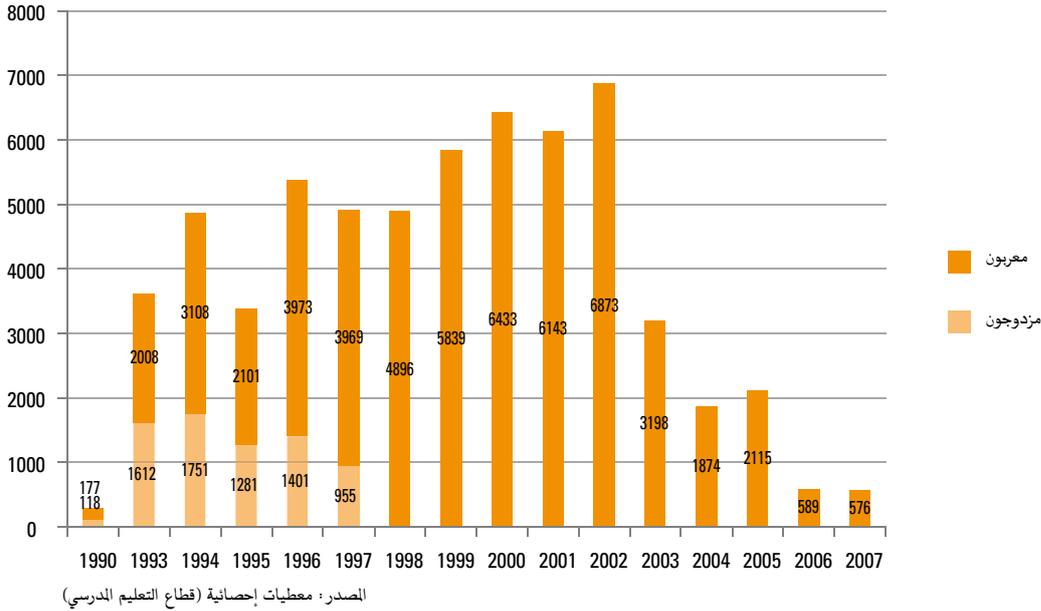
يبين الرسم البياني 3.1.3. ج، تطور أعداد الخريجين بعد الرفع من المستوى المطلوب من المرشحين لولوج مراكز التكوين إلى الإجازة.

الرسم البياني 3.1.3. ج: عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج: الإجازة - مدة التكوين: سنة واحدة.



يبين الرسم البياني 3.1.3. د تطور أعداد الخريجين بعد أن أصبح، من جديد، المستوى الأدنى لولوج مراكز التكوين هو شهادة البكالوريا، حيث سجل ارتفاع عدد الخريجين بين سنتي 1993 و2002 بمعدل سنوي وصل إلى 5200 خريج، وتراجع تكوين المدرسين المعربين ابتداء من موسم 1997-1998، إضافة إلى التقلص في أعداد الخريجين ابتداء من سنة 2003 بمعدل سنوي وصل إلى 1600 خريج.

الرسم البياني 3.1.3. د: عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج: البكالوريا - مدة التكوين: سنة واحدة



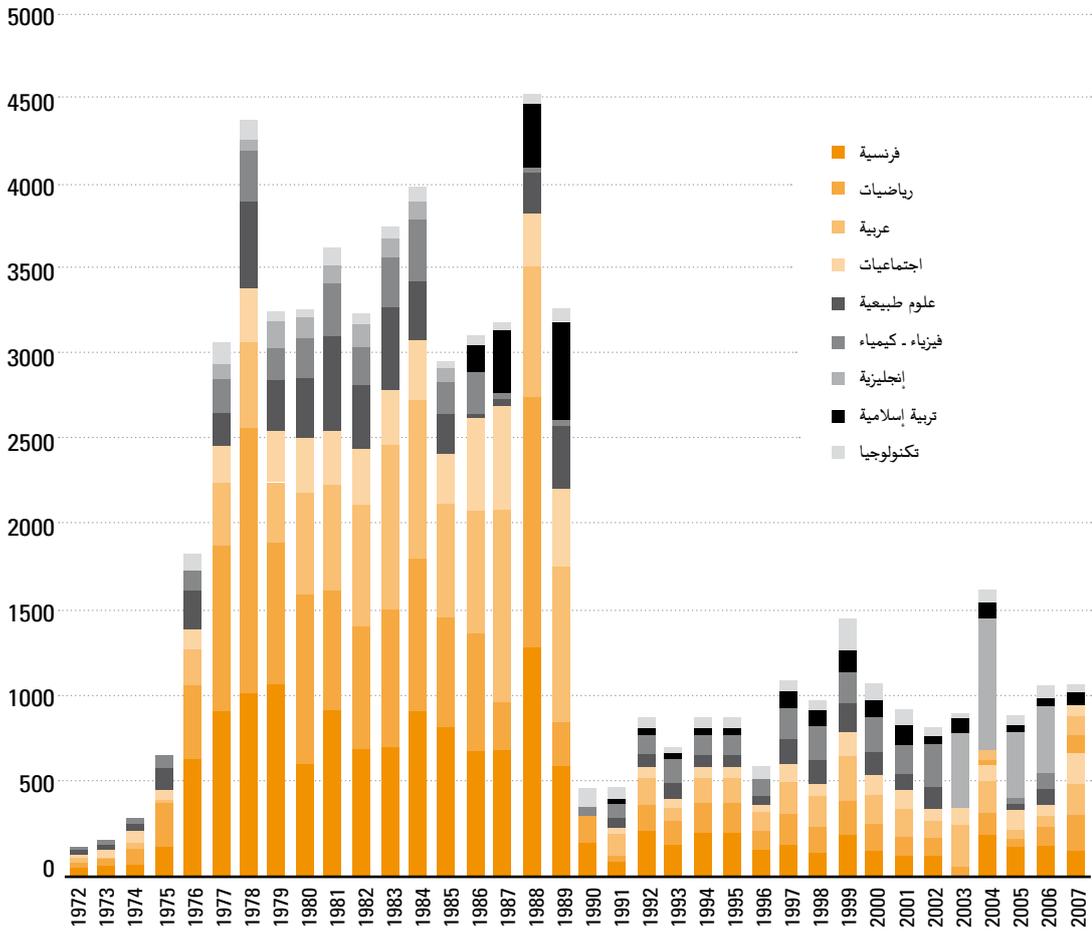
تتسم هيئة مدرسي التعليم الابتدائي بالتباين وغياب التكافؤ على مستوى الشواهد، إذ تضم مدرسين غير حائزين على شهادة البكالوريا (17%) وآخرين حاملين لهذه الشهادة (68%) وآخرين حاملين لدبلوم الدراسات الجامعية العامة (2%) أو حاصلين على الإجازة (13%)، مع العلم أن فئة من المدرسين قد حصلت على شواهد خلال ممارستها للمهنة.

لا يأخذ هذا التحليل بعين الاعتبار المدرسين الذين ولجوا المهنة دون الاستفادة من التكوين في المراكز المذكورة سابقا.

أما بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي الإعدادي الذين يبلغ عددهم 63 690 مدرسا، فقد تلقى أغلبهم تكويننا في أحد المراكز التربوية الجهوية السبعة عشر. هؤلاء ولجوا هذه المراكز بعد الحصول على الأقل على شهادة البكالوريا، وتلقوا فيها تكوينا لمدة سنة واحدة في السلك التربوي وسنتين في السلك العام، علما أن 13 مركزا فقط لا تزال مفتوحة حتى الآن.

ويبين الرسم البياني 3.1.3. ه توزيع هؤلاء المدرسين حسب المواد والتخصصات المدرسة في المراكز التربوية الجهوية. وتم في هذا الرسم البياني اعتماد المواد التسع التي تستقبل أكبر الأعداد، وذلك بترتيب تنازلي للأعداد الخاصة بكل مادة.

الرسم البياني 3.1.3 ه: عدد المدرسين عند التخرج من المراكز التربوية الجهوية وتوزيعهم حسب الاختصاصات



المصدر: معطيات إحصائية (قطاع التعليم المدرسي)

ويظهر هذا الرسم البياني بشكل واضح، مرحلتين أساسيتين في التوظيف :

- مرحلة التوظيف المكثف التي مكنت من تخرج ما معدله 3400 مدرسا سنويا بين سنتي 1976 و1989؛
- ومرحلة التوظيف التي عرفت انخفاضا في معدل التخرج السنوي إلى 950 مدرسا بين سنتي 1990 و2007.

يمكن تفسير أهمية الأعداد في المرحلة الأولى بالتوظيف المكثف للمدرسين المتخرجين في السبعينيات سواء بالنسبة للتعليم الابتدائي أو الثانوي.

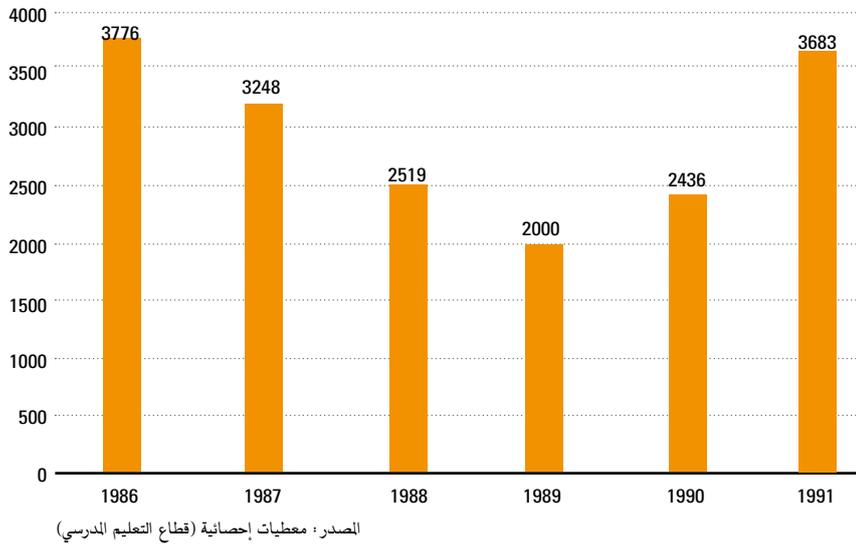
يلاحظ أنه خلال الثمان سنوات الماضية، عرفت أعداد تلاميذ الثانوي الإعدادي تزايدا مطردا، في حين عرف تطور عدد الأساتذة الموظفين تباينا سواء على المستوى الإجمالي أو على مستوى التخصصات. فعلى سبيل المثال، في المواد العلمية، مثل الرياضيات، هناك تباين بين تزايد الطلب وتطور عدد المدرسين، مما ينتج عنه ارتفاع في عدد التلاميذ لكل مدرس وتزايد في الأقسام المكتظة.

وفيما يخص التعليم الثانوي التأهيلي، فإن هيئة التدريس التي تبلغ 39076 مدرسا، فتضم على وجه الخصوص خريجي السنة الرابعة والخامسة من المدارس العليا للأساتذة، وبنسب أقل خريجي شعب التبريز.

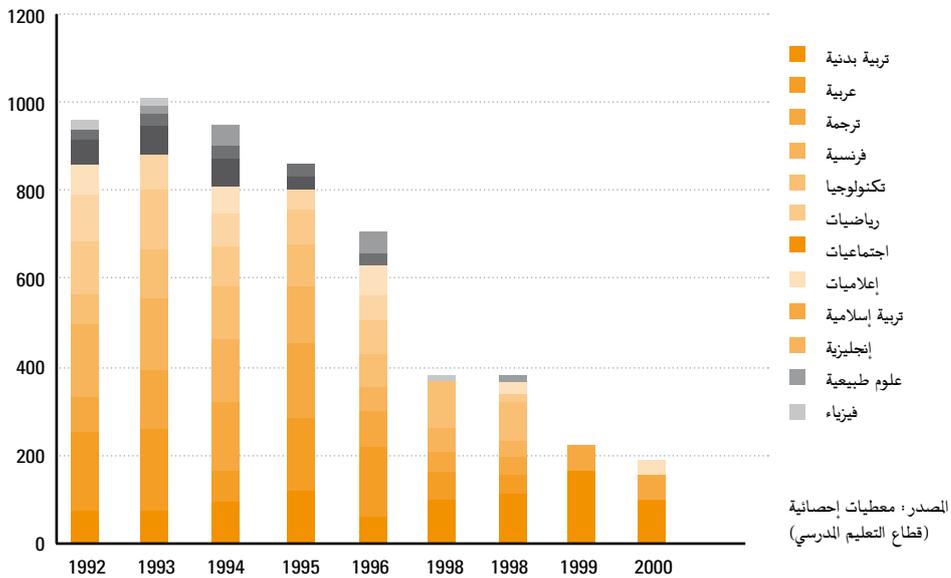
يبين الرسمان البيانيان 3.1.3.و و 3.1.3.ز تطور عدد خريجي السنة الرابعة من المدارس العليا للأساتذة خلال مرحلتين :

- المرحلة بين 1985 و1991، والتي عرفت توظيفا مكثفا بحوالي 3000 مدرس جديد ؛
- المرحلة بين 1991 و2007، والتي عرفت وتيرة توظيف تنازلية، بمعدل سنوي تراجع من 600 بين 1991 و1999، إلى 60 بين 2000 و2007.

الرسم البياني 3.1.3.و: خريجو المدارس العليا للأساتذة - السنة الرابعة الفترة بين 1985 و1991 - المجموع العام (جميع التخصصات)

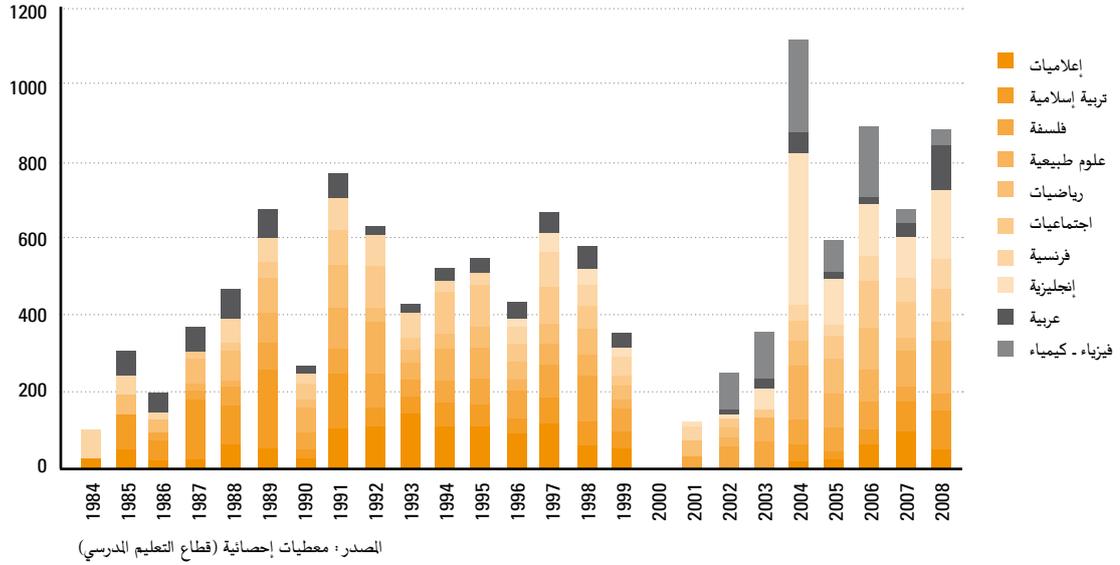


الرسم البياني 3.1.3.ز: خريجو المدارس العليا للأساتذة السنة الرابعة - الفترة بين 1991 و2007 - توزيع المدرسين حسب الاختصاصات.



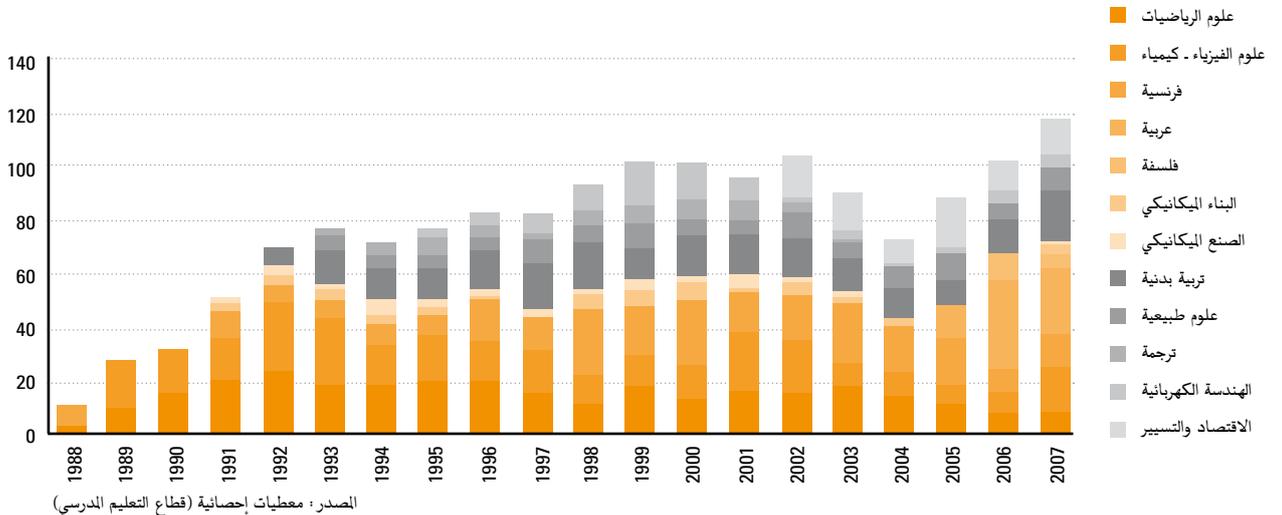
يوضح الرسم البياني 3.1.3 ك. تطور عدد خريجي السنة الخامسة من المدارس العليا للأساتذة وتوزيعهم حسب التخصصات وقد بلغ المعدل السنوي 500 خريج.

الرسم البياني 3.1.3 ك : خريجو المدارس العليا للأساتذة - السنة الخامسة - توزيع المدرسين حسب الاختصاصات.



يوضح الرسم البياني 3.1.3 ع. تطور عدد خريجي شعب التبريز، التي تمد أسلاك التعليم الثانوي بمدرسين متخصصين. وهي شعب مفتوحة في وجه تلامذة الأقسام التحضيرية والمدارس العليا وكذا مدرسي التعليم الثانوي الحاصلين على الإجازة، الذي زاولوا التدريس لمدة 4 سنوات على الأقل في التعليم الثانوي. تمتد مدة التكوين بهذه الشعبة 3 سنوات بالمدارس العليا للأساتذة. في سنة 2007 مثلا، تم إلحاق ما يقارب 75% من المبرزين بالتعليم الثانوي التأهيلي.

الرسم البياني 3.1.3 ع : تطور عدد خريجي شعب التبريز



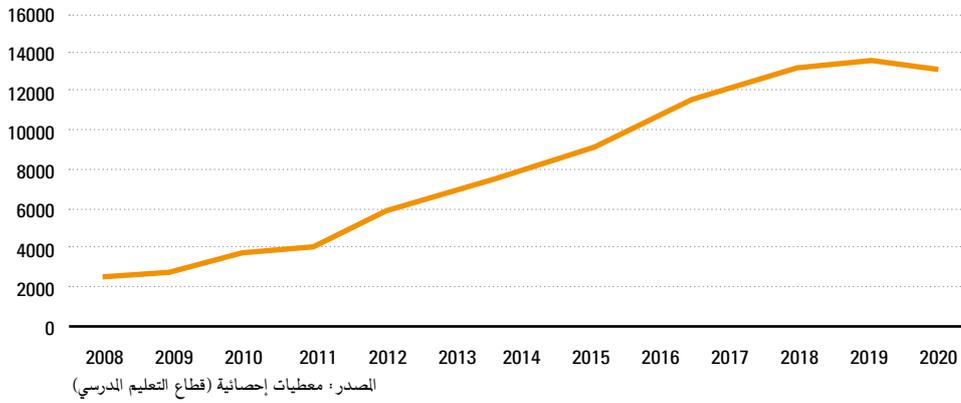
4.1.3. الإحالة على التقاعد

مقابل تطور أعداد الأساتذة المتخرجين من مراكز التكوين، يتعين استحضار عدد الأساتذة المحالين على التقاعد، حيث تظهر حدة إشكالية تدبير الموارد البشرية.

يبين المبيانان التاليان حجم الإحالة على التقاعد إلى حدود سنة 2020، في صفوف مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي من جهة (مبيان 4.1.3.أ)، وفي صفوف أساتذة التعليم العالي من جهة أخرى (مبيان 4.1.3.ب)، حيث إن هذا الارتفاع في عدد المحالين على التقاعد أفرزه تقدم هيئة التدريس في السن والتوظيف المكثف خلال السبعينيات.

ويطرح ارتفاع عدد المحالين على التقاعد في التعليم العالي مشكل الخصائص في الأساتذة خاصة في بعض المسالك، كاللغة الإنجليزية والعلوم القانونية والإقتصادية والإجتماعية.

الرسم البياني 4.1.3.أ: عدد المدرسين المحالين على التقاعد كل سنة - التعليم الابتدائي والثانوي

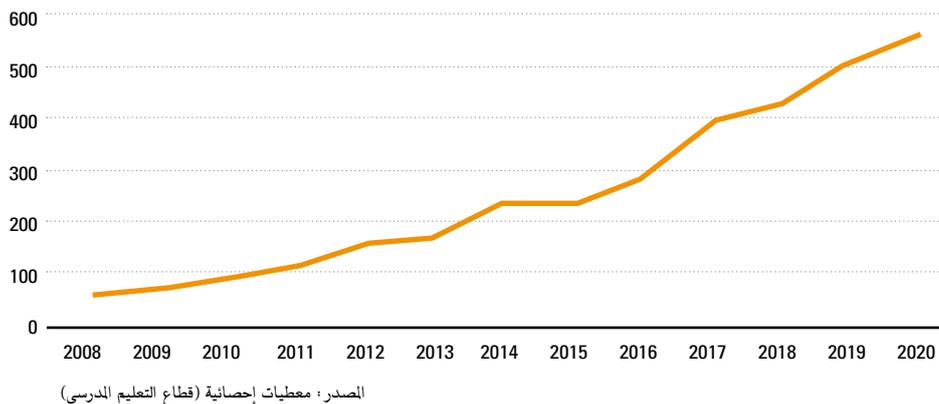


وهكذا، يتوقع إحالة ما يعادل 6624 مدرسا محالا على التقاعد سنويا في الفترة ما بين 2008 و2020 بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي، وسيرتفع هذا المعدل إلى 11036 مدرسا محالا على التقاعد سنويا ما بين 2013 و2020.

أما في التعليم العالي، فيتوقع ما يعادل 179 إحالة على التقاعد سنويا في الفترة ما بين 2008 و2020، و352 إحالة سنويا ما بين 2013 و2020.

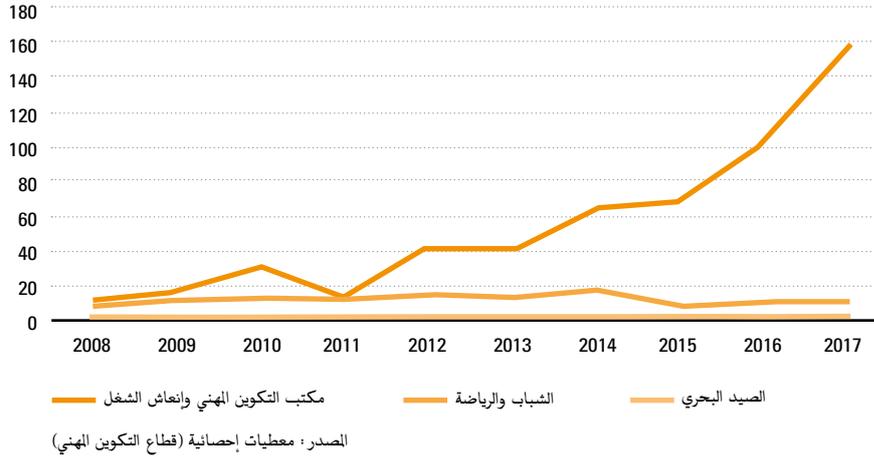
هذه الزيادة في نسبة الإحالة على التقاعد، مقرونة بتطور الطلب، ستحدث خصا صا مهما على مستوى المدرسين.

الرسم البياني 4.1.3.ب: عدد الأساتذة المحالين على التقاعد كل سنة - التعليم العالي



وفيما يخص التكوين المهني، يبين الرسم البياني 4.1.3.ج، ارتفاع عدد المحالين على التقاعد ما بين 2008 و2017 بالنسبة لمكتب التكوين المهني وانعاش الشغل وقطاع الشباب والرياضة ؛ حيث سيبلغ المعدل السنوي خلال هذه الفترة 54 إحالة على التقاعد، وسيصل هذا المعدل إلى 98 إحالة ما بين 2014 و2017.

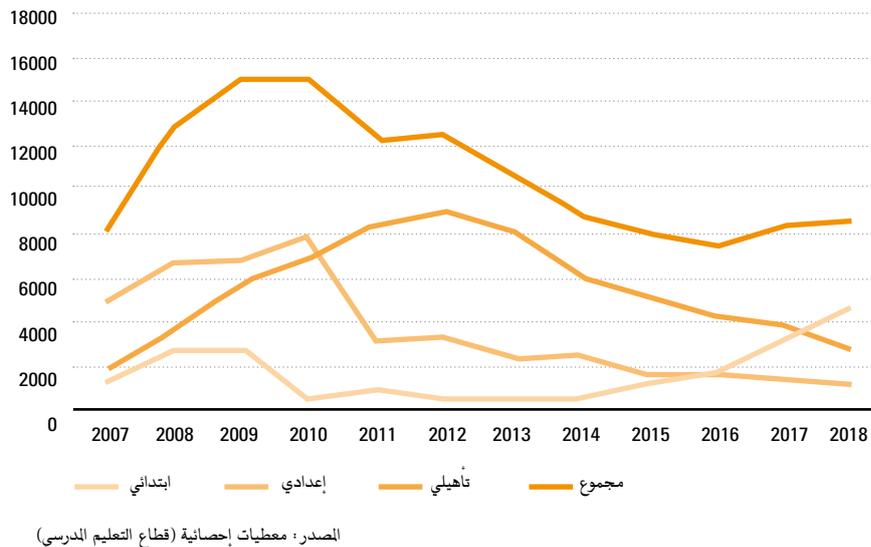
الرسم البياني 4.1.3.ج: عدد المكونين المحالين على التقاعد كل سنة - التكوين المهني



5.1.3. توقعات تطور الخصاص في صفوف المدرسين والمكونين

يمثل الرسم البياني 5.1.3.أ توقعات تطور الحاجيات من مدرسي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي. فخلال الفترة ما بين 2007 و2018 ستبلغ الحاجيات معدل 1610 مدرسا في التعليم الابتدائي سنويا، و3530 مدرسا في الثانوي الإعدادي و5460 مدرسا في التعليم الثانوي التأهيلي.

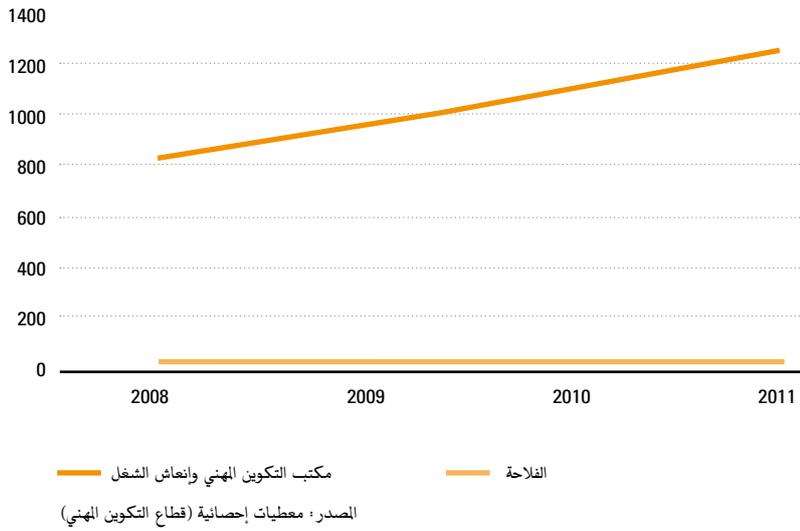
الرسم البياني 5.1.3.أ: توقعات الخصاص في صفوف مدرسي قطاع التعليم المدرسي



أما فيما يخص التعليم العالي وبالنظر إلى التطور المتلاحق في صفوف المحالين على التقاعد من جهة، والانخفاض في عدد المناصب المالية المحدثة في السنوات الأخيرة من جهة أخرى، تقدر الحاجيات بـ 1300 منصب مالي، في حين لا يتعدى هذا العدد 200 منصب حالياً.

وبخصوص التكوين المهني، يبين الرسم البياني 5.1.3. ب تطور الحاجيات من حيث المكونين بالنسبة لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل وقطاع الفلاحة ؛ حيث تقدر الحاجيات المتوقعة بمعدل 1050 مكون في السنة، في الفترة مابين 2008 و2011.

الرسم البياني 5.1.3. ب: توقعات تطور الخصاص في صفوف المكونين



6.1.3. إشكالية الموارد البشرية (المدرسون)

خلال الدخول المدرسي 2007-2008، تم تسجيل فائض بلغ 12064 مدرسا، بينهم 1913 مدرسا بالتعليم الابتدائي، و6574 بالتعليم الثانوي الإعدادي و3577 بالتعليم الثانوي التأهيلي. كما تم تسجيل خصاص صافي وصل إلى 2789 مدرسا، من بينهم 1392 بالتعليم الابتدائي، و710 بالتعليم الثانوي الإعدادي، و687 بالتعليم الثانوي التأهيلي.

ويمكن تفسير هذا الفائض بعدم استيفاء بيانات الخدمة لبعض المدرسين. وينطبق ذلك بصفة خاصة على مواد التخصص بالنسبة للتعليم الثانوي. حيث أنه في بعض الأحيان، لا تسمح البنية التربوية للمؤسسة أو عدد الأقسام المتوفرة من استيفاء الغلاف الزمني المقرر لكل مدرس (24 ساعة في الأسبوع بالنسبة للثانوي الإعدادي مثلا).

وهكذا، فإن فائض المدرسين يصل في المعدل إلى أربعة أضعاف الخصاص المسجل، وتصل هذه النسبة إلى أقصاها في التعليم الثانوي الإعدادي، حيث يصل الفائض إلى تسعة أضعاف الخصاص. ومن شأن هذه الوضعية أن تشكل اختلالا مهما في المنظومة التربوية.

مما لا شك فيه، فإن تخصص الأساتذة يسهم اليوم في الخلل الحاصل. فالمدرس الذي خضع لتكوين أساسي خاص بمادة الرياضيات مثلا، لا يدرس سوى هذه المادة، ويؤدي هذا التخصص في بعض مؤسسات التعليم الثانوي إلى تقليص عدد ساعات العمل الفعلية بالنسبة لكل مدرس، وبالتالي إلى عدم الاستفادة بالشكل الأمثل، من طاقات هيئة التدريس.

وقد تبين خلال الدخول المدرسي 2007-2008، أن المواد التي تعرف خصاصا في المدرسين هي كالتالي :

التعليم الثانوي الإعدادي

- الرياضيات، الفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة والأرض، واللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتاريخ والجغرافيا (خصاص يتجاوز 250 مدرسا في كل مادة) ؛
- اللغة الفرنسية، والتربية البدنية (خصاص أقل من 250 مدرس في كل مادة).

التعليم الثانوي التأهيلي

- اللغة الفرنسية، والفلسفة، والترجمة، والتربية البدنية (خصاص يتجاوز 200 مدرس في كل مادة) ؛
- الرياضيات، وعلوم الحياة والأرض واللغة العربية، والتربية الإسلامية (خصاص يصل إلى ما بين 100 و200 مدرس في كل مادة) ؛
- الفيزياء والكيمياء، والمعلومات، والتاريخ والجغرافيا، واللغة الإنجليزية (خصاص أقل من 100 مدرس في كل مادة).

وإذا تفحصنا توزيع هذا النقص حسب الجهات وحسب الأطوار التعليمية، نلاحظ أن :

- 58% من النقص الحاصل في التعليم الابتدائي يطال أربع جهات (سوس ماسة درعة، دكالة عبدة، مراكش تانسيفت الحوز والجهة الشرقية)
- 61% من النقص المسجل بالتعليم الثانوي الإعدادي يطال ست جهات (سوس ماسة درعة، دكالة عبدة، مراكش تانسيفت الحوز، الدار البيضاء الكبرى، الشاوية ورديفة ومكناس تافيلالت)
- 47% من النقص المسجل بالتعليم الثانوي التأهيلي يطال ثلاث جهات (سوس ماسة درعة، الدار البيضاء الكبرى، الرباط سلا زمور زعير)

وتسجل أغلب هذه الجهات خصاصا يزيد عن 200 مدرس حسب الطور التعليمي المشار إليه.

7.1.3. خلاصة

تتيح هاته النظرة التاريخية عن هيئة التدريس، التي تم تقديمها في بداية هذا الباب، الوقوف على الجهود الكبيرة التي تم بذلها في مجال الارتقاء بالمهنة، ولاسيما توسيع مراكز التكوين وتوظيف أعداد هامة من المدرسين.

غير أن تطور عدد خريجي مراكز التكوين، الذي يعرف تغيرات كبيرة، لم يواكب تطور الحاجيات من المدرسين. هذا وقد أدت الاختيارات التي تم تبنيها بالنسبة للمستوى الدراسي المطلوب من أجل الولوج إلى المهنة، إلى انخفاض في تجانس مواصفات هيئة التدريس، مما أدى إلى مشكلة إضافية على مستوى تدبير المسارات المهنية وملاءمتها مع الحاجيات الحقيقية.

إن تطور الحاجيات من المدرسين سيعرف نموا مطردا خلال السنوات القادمة، بالنسبة لجميع أطوار التعليم، باعتبار عدد التلاميذ الذين سيلجون المدارس، وباعتبار عدد المدرسين الذين سيحاولون على التقاعد على وجه الخصوص. ومن المعلوم أن مسألة الحاجيات من المدرسين تكتسي بعدا دوليا، فحسب اليونسكو، تصل الحاجيات على الصعيد العالمي إلى 18 مليون مدرس، منهم 4 ملايين بإفريقيا، يتعين توظيفهم إلى حدود عام 2015، إذا أردنا بلوغ أهداف "التعليم للجميع".

2.3. الولوج إلى المهنة

1.2.3. وضعية مؤسسات التكوين البيداغوجي

في المغرب، ترتبط مراكز تكوين المدرسين بالوزارة المكلفة بالتعليم المدرسي. هذه المراكز التي ليست لها أية علاقة بنظام التعليم العالي، تعتمد برامج تكوينية خاصة بها، ويتم حاليا اتخاذ بعض الإجراءات من أجل دراسة إمكانية إلحاق المدارس العليا للأساتذة بنظام التعليم العالي.

أما في باقي البلدان، فيندرج تكوين المدرسين عموما في إطار نظام التعليم العالي، حيث تُشرف عليه شعبة أو كلية التربية بالجامعة أو مؤسسة عليا غير جامعية.

وقد تعهدت الدول الأوروبية، ولأسيما من خلال اتفاقية بولونيا بأن تعمل على جعل مؤهلاتها الجامعية قابلة للمقارنة. هكذا عرف تكوين المدرسين، وفق هذه الاتفاقية، توجهها نحو النظام الجامعي. ففي فرنسا، تم دمج المعاهد الجامعية لتكوين المدرسين في الجامعات بشكل تدريجي. وفي الدانمارك، يُنظم التكوين داخل كليات التربية أو في مراكز عليا للتربية. أما في بلجيكا، فمهمة التكوين منوطة بالجامعة وبالاقسام البيداغوجية للمدارس العليا.

في سويسرا، تم دمج مدارس الكانتون (écoles cantonales) في المدارس العليا للتربية. بينما يُنظم التكوين في كوريا الجنوبية، من خلال شعب أو كليات التربية التابعة للجامعات. ويرتبط تكوين المدرسين بكندا بالمؤسسة الجامعية حيث تركز مهنة التدريس على قواعد متينة تعتمد على معارف منبثقة من الممارسة ومن البحث الجامعي في محاولة لمد الجسور بينهما، وترتكز هذه القواعد على جوانب تخصصية وبيداغوجية ونفسية-تربوية. وفي هذا الإطار، يشدد المجلس الأعلى للتربية في الكيبك على ضرورة تكوين جيل جديد من المدرسين باعتماد معايير عالية للجودة، من خلال الرفع من شروط ولوج مؤسسات التكوين.

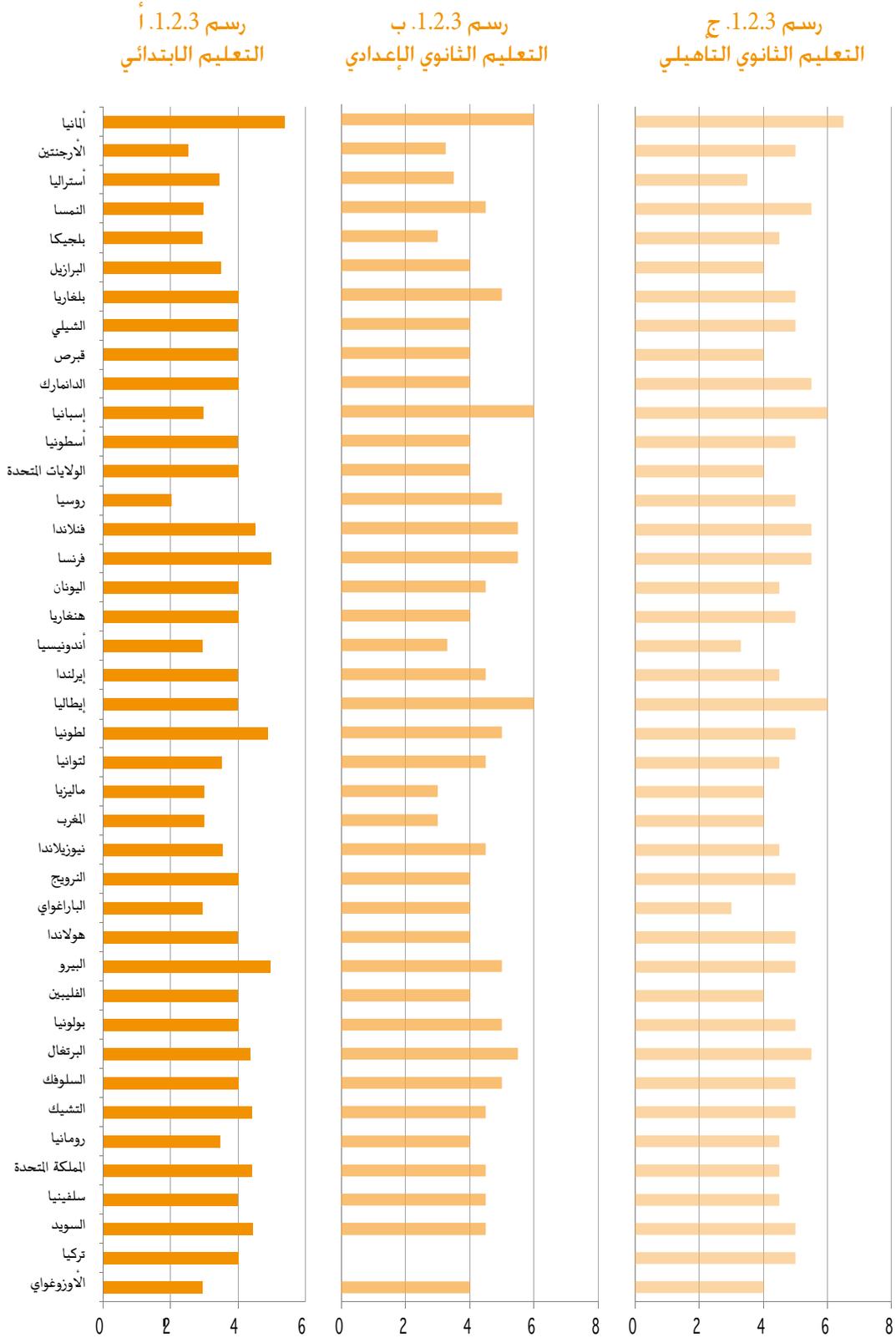
2.2.3. مدة وطريقة التكوين الأساسي

تتولى عملية تكوين المدرسين في المغرب أربعة أنواع من المؤسسات وهي : مراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية والمدارس العليا للأساتذة وكلية علوم التربية.

تُشرف مراكز تكوين المعلمين على تكوين مدرسي التعليم الابتدائي، لفترة مدتها سنة واحدة بالنسبة لحاملي دبلوم الدراسات الجامعية العامة. وتقوم المراكز التربوية الجهوية بتكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، على مدى ثلاث سنوات بعد الحصول على البكالوريا (بالنسبة لتخصصي الموسيقى والفنون التشكيلية)، أو سنة واحدة بعد الحصول على دبلوم الدراسات الجامعية العامة (بالنسبة لجميع التخصصات الأخرى). وتتولى المدارس العليا للأساتذة تكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الذي يمتد على مدى سنة واحدة بالنسبة لحاملي الإجازة. أما كلية علوم التربية، فتقوم حاليا بتكوين فوج من مرببي التعليم الأولي.

ويبين الرسم البياني 1.2.3 عدد سنوات الدراسة ما بعد الثانوية اللازمة من أجل التدريس، حسب المستوى التعليمي في مختلف الدول. حيث غالبا ما يخضع مدرسو التعليم الابتدائي إلى تكوين يدوم بين سنتين وخمس سنوات ونصف، بمعدل يصل إلى 3,9 سنة، في حين يخضع مدرسو لتعليم الثانوي إلى تكوين يتراوح ما بين ثلاث إلى ست سنوات ونصف مع وجود معدل 4,4 و4,7 سنة لمستوى الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي على التوالي. وللإشارة فإن هذا التكوين يبدأ بعد البكالوريا.

الرسم البياني 1.2.3: عدد سنوات الدراسة بعد الثانوي المطلوبة من أجل التدريس حسب المستوى الدراسي.



المصدر : إحصائيات خاصة بمهنة التدريس، منشورات المكتب الدولي للشغل/اليونسكو، 2002 ومعطيات صادرة عن قطاع التعليم المدرسي (2007)

تقل مدة التكوين في المغرب عن المعدلات الدولية المشار إليها أعلاه. وبالفعل يلج المدرسون المهنة بمستوى دراسي هو بكالوريا +3 سنوات في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي، وبكالوريا +4 سنوات في السلك الثانوي التأهيلي.

وفي ما يتعلق بطريقة تنظيم التكوين الأساسي الخاص بالمدرسين، فينقسم إلى نوعين : "نموذج مواز" حيث يتم تقديم التكوين المتخصص بالموازاة مع التعليم البيداغوجي، و"نموذج تتبعي" يتم فيه تقديم التكوين التربوي بعد التعليم المتخصص. تكمن أهمية النموذج الثاني في كونه يسمح بالمرونة بحيث أن قرار مزاوله المهنة لا يُتخذ إلا بعد نهاية التكوين المتخصص، بينما يسمح النموذج الموازي بتوفير تكوين ديداكتيكي على طوال المسار الدراسي.

ويتبع تكوين المدرسين في المغرب نموذجا تتبعيا، مع وجود تكوين متخصص في الجامعة لنيل دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو الإجازة، وتكوين لمدة سنة في مركز التكوين حول الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية والتخصصية. ورغم ذلك، هناك حالتين خاصتين تمثلان نموذجا موازيا : يتعلق الأمر بتخصصات الموسيقى والفنون التشكيلية المقدمة في المراكز التربوية الجهوية، والتربية البدنية المقدمة في المدرسة العليا للأساتذة بالدار البيضاء.

اختارت بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية النموذج الموازي لتكوين مدرسي الابتدائي والثانوي الإعدادي، باستثناء فرنسا والمملكة المتحدة وإيرلندا ونيوزلندا، أما في ما يتعلق بمدرسي الثانوي التأهيلي فيختلف تنظيم التكوين من بلد لآخر.

3.2.3. شروط ولوج المهنة : الترسييم

كما تمت الإشارة سابقا، فإن تحسين جودة مهنة التدريس يهيم كل مرحلة من مراحل المسار المهني للمدرس، خاصة مرحلة الولوج إلى المهنة، إذ تعتبر مرحلة مهمة في العديد من الدول.

ولا يخالف المغرب هذه القاعدة ؛ إذ ما فتئ يعيد النظر في شروط ولوج المهنة، بهدف تحسينها والاستجابة لمستلزماتها. ومن أجل الولوج إلى أحد مراكز التكوين، يتم اختيار المرشحين على أساس الدبلوم ثم المباراة. ويتابع المرشحون الذين وقع عليهم الاختيار في كلتا الرحلتين، تكويننا مدعما حول مختلف الجوانب البيداغوجية. وبعد الحصول على دبلوم مركز التكوين، يصبح بإمكان المدرس المتدرب الممارس مهامه أن يترشح للترسييم الذي يشترط من أجله للنجاح في اختبار الكفاءة البيداغوجية، المنظم بناء على قرار من الوزير المكلف بقطاع التربية الوطنية. ويمكن للمدرس المتدرب أن يتقدم للاختبار بعد ممارسة لا تقل عن سنة واحدة كمتدرب. ويحق له أن يتقدم أربع مرات في المجموع لاجتياز هذا الامتحان خلال فترة أربع سنوات. وتجدر الإشارة إلى أن تاطير المدرس المتدرب يتم من قبل المفتش، وذلك إلى غاية حصوله على شهادة الكفاءة البيداغوجية.

في الكيبك، يرى المجلس الأعلى للتربية أن التكوين الأساسي هو عتبة الدخول إلى المهنة، وأنه لا يجب أن يعهد إلى المدرسين الجدد بأصعب المهام. وهو يوصي بشدة بإنشاء نظام للإدماج في المهنة، وذلك بالتعاون مع المؤسسات والمدرسين، ضمانا لمساعدة زملائهم.

وفي أستراليا، وبعد أن أكدت إحدى الدراسات انخفاض الميول إلى مهنة التدريس، تم تكوين لجنة خاصة للتربية والتكوين عملت على تشجيع المهنة في التعليم وذلك عن طريق إصدار توصيات بضرورة تحديد معايير مهنية من قبل المدرسين أنفسهم، وبإقامة نظام جديد موحد للتثمين ينتهي بمنح شهادة.

أما في نيوزيلندا، فقد كُلف مجلس التعليم بمهمة وضع منظومة معايير وأخلاقيات لمهنة التعليم، حيث تمت صياغة دفتر تحملات يضم جميع شروط الانضمام إلى هيئة التدريس، وكذا شروط الترسيم والقدرات التي يجب أن يتوفر عليها المدرس المشرف والشروط الضرورية لتجديد شهادات التدريس.

تتمثل المستلزمات المتعلقة بشروط الولوج إلى مهنة التدريس بنيوزيلندا فيما يلي :

- يُقبل الطلبة الحاصلون على شهادة التدريس بتحفظ (في انتظار الترسيم)، كما هو الأمر بالنسبة للمدرسين الرسميين الذين لم يمارسوا التدريس لمدة سنتين خلال السنوات الخمس الماضية ؛
- بالنسبة للحالة الأخيرة، تُطلب موافقة نظراء المدرس للحصول على شهادة التدريس النهائية ؛
- تُجدد شهادة التدريس كل ثلاث سنوات. ويشترط من أجل ذلك أن يكون المدرس قد مارس التدريس لمدة ثلاث سنوات خلال الخمس سنوات الأخيرة، سواء في القطاع العام أو في مؤسسة خاصة معترف بها، وأن يكون قد حصل على تقدير إيجابي لمدير المؤسسة.

في المملكة المتحدة، وإضافة إلى اجتياز التكوين الأساسي بنجاح على أساس معايير محددة، تشمل شروط الانضمام إلى هيئة التدريس ضرورة الحصول على التأهيل للتدريس. ويستلزم هذا التأهيل إشرافا على المدرس المبتدئ وتزويده بتكوين مستمر.

أما في البرتغال، فقد تم وضع نظام للمهنة، حيث يتلقى الطالب المتدرب تكوينا علميا ذا مستوى عالي يخضع لقوانين خاصة. بعد ذلك تدوم عملية الترسيم سنتين يمارس أثناءها المدرس التعليم في مدرسة تحت إشراف مؤسسة للتعليم العالي والمجلس البيداغوجي التابع للمدرسة، الذي يعين أستاذا مرسما بها يُخصص ساعتين كل أسبوع للقيام بهذه المهمة. وخلال سنته الأولى، يتلقى المدرس المتدرب دروسا في علوم التربية، ويقوم خلال السنة الثانية بتحضير "مشروع التكوين والعمل البيداغوجي"، الذي هو عبارة عن بحث لنهاية الدراسة.

4.2.3. خلاصة

يعتبر الولوج إلى المهنة مرحلة أساسية بالنسبة للمسار المهني للمدرس، مما يستدعي اهتماما خاصا. أما في ما يتعلق بالتكوين الأساسي فيتوقف تنظيمه ومضمونه ومدته قبل كل شيء على نظام مركز التكوين، ويختلف هذا النظام من بلد لآخر، وفي الغالب تدمج مراكز التكوين في النظام الجامعي، كما تُؤخذ طريقة التكوين أحيانا كمقياس لرونة مسار المدرس.

يمكن أن يعود إدماج المراكز في النظام الجامعي بعدة منافع على التكوين : توسيع حقل المعلومات، الرفع من حجم الجانب العملي، تطوير الحس النقدي، التدريب على البحث التربوي، خلق جسور بين مختلف التخصصات، تقوية جهوية تدبير الموارد... الخ.

وأخيرا، فإن إجراءات الترسيم تظل جد متغيرة. فالاتجاه الدولي ينحو نحو مهنة المهنة، وأحيانا مع اشتراط شهادة لولوج مهنة التدريس. وتوظف هذه الشهادة من أجل تحسين الجودة في تعيين مدرسين جدد.

3.3. مزاولة المهنة

1.3.3. الدور والكفايات

يلعب المدرس دورا حيويا في إصلاح المنظومة التربوية. فهو مدعو للمشاركة بشكل فعال في مختلف مكونات التغيير وتفعيله، لذا فإن إشراكه يتطلب الفعالية والاستمرارية لضمان الجودة والنجاح.

بالنسبة للمغرب، اتخذت مؤخرا، في إطار إصلاح منظومة التربية والتكوين بعض الإجراءات المرتكزة على دور المدرس، على سبيل المثال :

- إعادة النظر في عملية اكتساب الكفايات، على مستوى مضامين التكوين الأساسي وإستراتيجية التكوين المستمر؛
- وضع إطار جديد للعلاقة بين المدرس والتلميذ/الطالب (الحقوق، الواجبات، المساءلة، الممارسة الديمقراطية)؛
- تفعيل إشراك المدرس في نظام الحكامة (مجلس المؤسسة)؛
- مراجعة الأدوار المرتبطة بالتأطير البيداغوجي والإداري (المفتشون، المديرون)؛
- اعتبار مهنة الفاعلين البيداغوجيين.

والحال أن هذا الوعي بالدور الأساسي للمدرس كان ضعيفا في الماضي، حيث لم تكن هيئة التدريس تشرك في الإصلاحات إلا نادرا، الشيء الذي شكل عقبة أمام إنجاز هذه الإصلاحات. لذلك، فقد تقرر التفكير بعمق في مهنة التدريس وظروف ممارستها، وفقا لمنهجية تشاركية، بتعاون مع جميع الفاعلين المعنيين.

في أمريكا اللاتينية، وغداة الإصلاحات التي تم تبنيها خلال العقد الأخيرين في مختلف دول المنطقة، لوحظ أن العوامل المتعلقة بكفاءة المدرس (تكوين، أجر، مدرسة مجهزة، إلخ)، لا يمكن أن تخلق تغييرا مهما إذا أخذت بشكل منعزل عن بعضها البعض، إذ من الضروري معالجة الإشكالية على نحو شمولي يضم مختلف أبعاد مهنة المدرس، سواء الشخصية أو المهنية أو الاجتماعية. هذه المقاربة الشمولية لا يمكن تحقيقها دون إشراك مختلف القطاعات: التربية والتكوين والمالية، والصحة، والإسكان، والضمان الاجتماعي... الذين يتعين عليهم الاتفاق حول أولوية هذه المسألة.

وقد أظهرت تجربة أمريكا اللاتينية، أن الإصلاحات المعتمدة لم تكن مفيدة إلا بشكل جزئي وذلك راجع إلى عدم إسهام المدرسين فيها. ومن ثم، يستنتج أن عدم اعتبار المدرس عاملا مركزيا في التغيير سيؤدي إلى إخفاقه.

أما في بلجيكا الفرانكفونية، فمن أجل تطوير دور المدرس، تم تحديد مرجع يضم ثلاثة عشر كفاية مشتركة بين جميع المدرسين، وتم اعتماد ستة محاور مهنية للتكوين الأولي، حيث تمثل هذه المحاور المؤهلات الستة التالية للمدرس (الاحتياجات المتعلقة بالتكوين أدرجت بين قوسين) :

- فاعل اجتماعي (معارف اجتماعية وثقافية خاصة بممارسة المهنة)؛
- باحث (مقاربة علمية وميول نحو البحث)؛
- مدرس مثقف (معارف في التخصصات)؛
- شخص علاقاتي (معارف اجتماعية ووجدانية وعلاقاتية)؛
- بيداغوجي (معارف بيداغوجية)؛
- ممارس (معارف عملية).

وبالمثل في فرنسا وفي كيبك، فقد تمت صياغة دور المدرس من خلال مرجعيات تتكون من 10 و 12 كفاية على التوالي.

إجمالاً، فإن هذا الجزء من التقرير يبين الدور المحوري للمدرس في تطبيق أي إصلاح، ويشير لمدى أهمية الكفايات الضرورية للقيام بهذا الدور على أكمل وجه، حيث ينبغي أن يتوفر المدرس اليوم على مجموعة من الكفايات التي تمكنه من تنفيذ مهامه والانفتاح والمساهمة في إشعاع مدرسته. ومن الضروري تحديد هذه المجموعة من الكفايات وطريقة ترسيخها وتطويرها ووضعها قيد التنفيذ.

2.3.3. مدة التدريس وأوقات العمل

يبيّن الجدول 1.3.3. أوقات العمل الأسبوعية للتدريس حسب مختلف المستويات التعليمية في بعض الدول برسم موسم 1998-1999.

الجدول 1.3.3: أوقات العمل الأسبوعية للمدرس حسب المبتويات لموسم 1998-1999
البلد - التعليم الأولي - الابتدائي - الثانوي الإعدادي - الثانوي التأهيلي - الثانوي التأهيلي المهني -
اقسام 2003 TIMSS - اقسام 2006 PIRLS

البلد	التعليم الأولي	التعليم الابتدائي	التعليم الثانوي الإعدادي	التعليم الثانوي التأهيلي	التكوين التأهيلي المهني	تصنيف TIMSS 2003	تصنيف PIRLS 2006
ألمانيا	38.5-40	38.5-40	38.5-40	38.5-40	38.5-40	19	19
إنجلترا	32.5	32.5	32.5	32.5	32.5	19	19
أستراليا	-	36.3	36.3	36.3	-	14	14
النمسا	40	40	40	40	40	20	20
كوريا	-	44	44	44	44	2	2
الدانمارك	37	37	37	37	-	15	15
اسكتلندا	-	27.5	27.5	27.5	-	26	26
إسبانيا	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5		
اليونان	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5		
هنغاريا	40	40	40	40	40	9	9
إسبانيا	40	45.8	45.8	45.8	44.7	32	32
المغرب	-	30	24	24	21	44	41
المكسيك	20	25	25	25	-		
النرويج	-	44	44	44	44	35	28
هولندا	36.9	36.9	36.9	36.9	38	12	7
البرتغال	35	35	35	35	35		
جمهورية التشيك	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5		
السويد	40	40	40	40	40	10	17

المصدر : منظمة العمل الدولية واليونسكو(2002)، الجمعية الدولية لتقييم الإنجاز الدراسي، مكتب الدراسات (2003 و 2006). / قطاع التعليم المدرسي (2007)

وتهم المعلومات المضمنة في الجدول، المدرسين الدائمين الذي يؤدون عملهم خلال عدد معين من الساعات في الأسبوع، في الدول التي يخصص فيها وقت العمل لأنشطة تربوية أو غير تربوية مُنجزة داخل أو خارج المدرسة. يبين هذا الجدول أيضا رتب الدول المشاركة في اختبارات التقويم TIMSS (دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم) وPIRLS (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم).

في المغرب، يصل حجم ساعات العمل الأسبوعية كما هو موضح في الجدول إلى 30 ساعة في التعليم الابتدائي، و24 ساعة في التعليم الثانوي الإعدادي، و21 ساعة في التعليم الثانوي التأهيلي.

وهكذا، يلاحظ تباين كبير بين الدول، إذ أن أوقات العمل الأسبوعية في بعض البلدان قد تصل إلى 40 ساعة، كما هو الشأن بالنسبة لإيسلندا (حوالي 45 ساعة)، وكوريا والنرويج (44 ساعة)، وجمهورية التشيك (42.5 ساعة ونصف). وهناك فئة أخرى من الدول، تتراوح ساعات العمل بها بين 35 و40 ساعة مثل النمسا، وهنغاريا، وألمانيا، وإسبانيا، واليونان، والدانمارك. أما الدول التي تعرف انخفاضا في عدد ساعات العمل فهي اسكتلندا (27 ساعة ونصف)، والمكسيك (25 ساعة).

ويبدو أنه لا توجد علاقة مباشرة بين ترتيب الدول في الاختبارات الدولية وأوقات العمل الأسبوعية للمدرسين. فعلى سبيل المثال، تبلغ ساعات العمل الأسبوعية في كوريا 44 ساعة، وقد احتلت المرتبة الثانية على صعيد اختبار TIMSS. أما هنغاريا التي تبلغ ساعات العمل الأسبوعية فيها 40 ساعة، فقد احتلت المرتبة التاسعة في اختباري TIMSS وPIRLS. في حين احتلت اسكتلندا مراتب متوسطة في الاختبارات علما أن ساعات العمل الأسبوعية لا تصل فيها سوى 27 ساعة ونصف. ونفس الأمر بالنسبة للمغرب الذي احتل مرتبة متدنية في اختباري TIMSS سنة 2003 وPIRLS سنة 2006 رغم الانخفاض النسبي في ساعات العمل الأسبوعية.

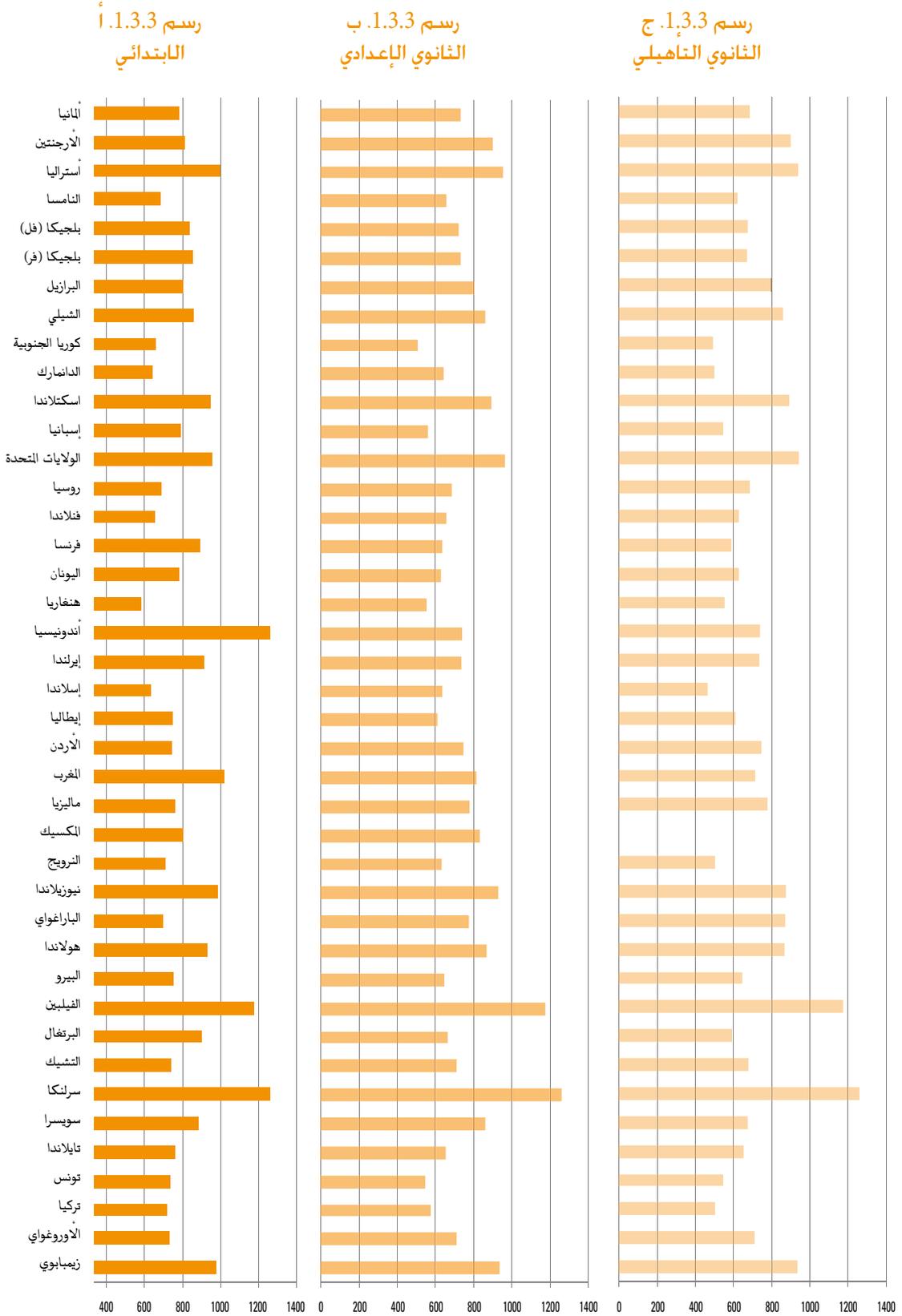
ومع ذلك، من الملاحظ أن البلدان الأحسن ترتيبا في هذا الجدول تتوفر على ساعات عمل أسبوعية بحرص هامة، ما يدل على أن هذه البلدان تبذل جهودا كبيرة في سبيل تحسين مكتسبات التلاميذ.

وقد أظهر تحليل عدد ساعات العمل الأسبوعية في البرتغال، أن 35 ساعة من العمل تنقسم إلى ساعات عمل للتدريس (25 ساعة بالنسبة للإبتدائي، و22 ساعة بالنسبة للإعدادي، و20 ساعة بالنسبة للثانوي) وأنشطة غير تعليمية (تهيئة الأقسام، أعمال البحث، المناهج التكميلية، المعلومات والتوجيه التربوي للتلاميذ بتعاون مع آباء وأولياء التلاميذ). ومن جهة أخرى، فإن للمدرسين البرتغاليين الحق في الحصول على تخفيض ساعات العمل حسب سنهم وسنوات العمل في المهنة (ساعتان بعد بلوغ سن الأربعين، و4 ساعات بعد سن الخامسة والأربعين و8 ساعات حين بلوغ سن الخامسة والخمسين).

أما بالنسبة لعدد ساعات العمل القانونية السنوية المخصصة للتعليم في المؤسسات العمومية، حسب المستويات الدراسية خلال سنة 1999، فهي مدرجة في الرسوم البيانية الثلاثة (1.3.3 أ إلى 1.3.3 ج). وتسجل دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية معدل 801 ساعة بالنسبة للسلك الابتدائي و716 ساعة بالنسبة للسلك الثانوي الإعدادي و662 ساعة بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدول حيث ساعات العمل الأسبوعية مرتفعة، مثل كوريا الجنوبية (44 ساعة) وألمانيا (حوالي 40 ساعة)، تعرف انخفاضا ساعات العمل القانونية السنوية : إذ تصل في كوريا إلى حوالي 650 ساعة في الإبتدائي و500 ساعة في الثانوي، وتصل في ألمانيا إلى حوالي 700 ساعة. مما يدل على أن ساعات العمل الأسبوعية تخصص حيزا مهما لتأطير التلاميذ.

الرسوم البيانية 1.3.3: عدد الساعات القانونية المخصصة للتدريس في المؤسسات العمومية



المصدر: معطيات إحصائية لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2001) قطاع التعليم المدرسي (2007).

وتصل ساعات العمل الأسبوعية في المغرب إلى 30 ساعة بالنسبة للابتدائي، و24 بالنسبة للثانوي الإعدادي، و21 بالنسبة للثانوي التأهيلي. وبما أن السنة الدراسية تحتوي على 34 أسبوعاً فإن ساعات العمل لهذه الأسلاك تصل سنوياً إلى 1020 ساعة و816 ساعة و714 ساعة على التوالي. إن ساعات العمل هذه تتجاوز المتوسط السنوي لساعات العمل المحددة من قبل دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وبالتالي يتعين النظر فيها من أجل تحسين نتائج التلاميذ.

3.3.3. ظروف العمل

بعد دخول الميثاق الوطني للتربية والتكوين حيز التنفيذ، تم القيام بالإجراءات التالية من أجل تحسين الظروف المهنية والاجتماعية للمدرسين :

- مراجعة وضعية موظفي وزارة التربية والوطنية في سنة 2003 ؛
- وضع القانون 00-01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي في عام 2000 ؛
- رفع أجور المدرسين بشكل ملموس، إذ بلغ معدل الزيادات في الأجور الشهرية من 28 بالمائة إلى 72 بالمائة حسب السلم ؛
- النهوض بالأنشطة الاجتماعية عن طريق مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، والتي تقدم خدمات من بينها : المساعدة على اقتناء السكن، التغطية الصحية التكميلية، تخفيض ائتمنة تذاكر القطار، القروض الاستهلاكية، تسهيلات قضاء العطل الصيفية، المساعدة على أداء فريضة الحج.

ورغم أن هذه الجهود قد أسهمت بشكل كبير في تحسين الظروف المادية للمدرسين، إلا أن بعض العوامل الأخرى، خاصة الظروف الصعبة المتعلقة بممارسة المهنة تشكل عائقاً أمام تحسين جودة التعليم. ظروف العمل هاته، هي نتيجة أنواع مختلفة من المعوقات : اكتظاظ الأقسام والأقسام ذات المستويات المتعددة، وقلة الموارد البيداغوجية، وهشاشة البنية التحتية للمدرسة، ولاسيما في الوسط القروي، أو بصفة عامة أي سبب يمكن أن يعيق جودة الأداء البيداغوجي.

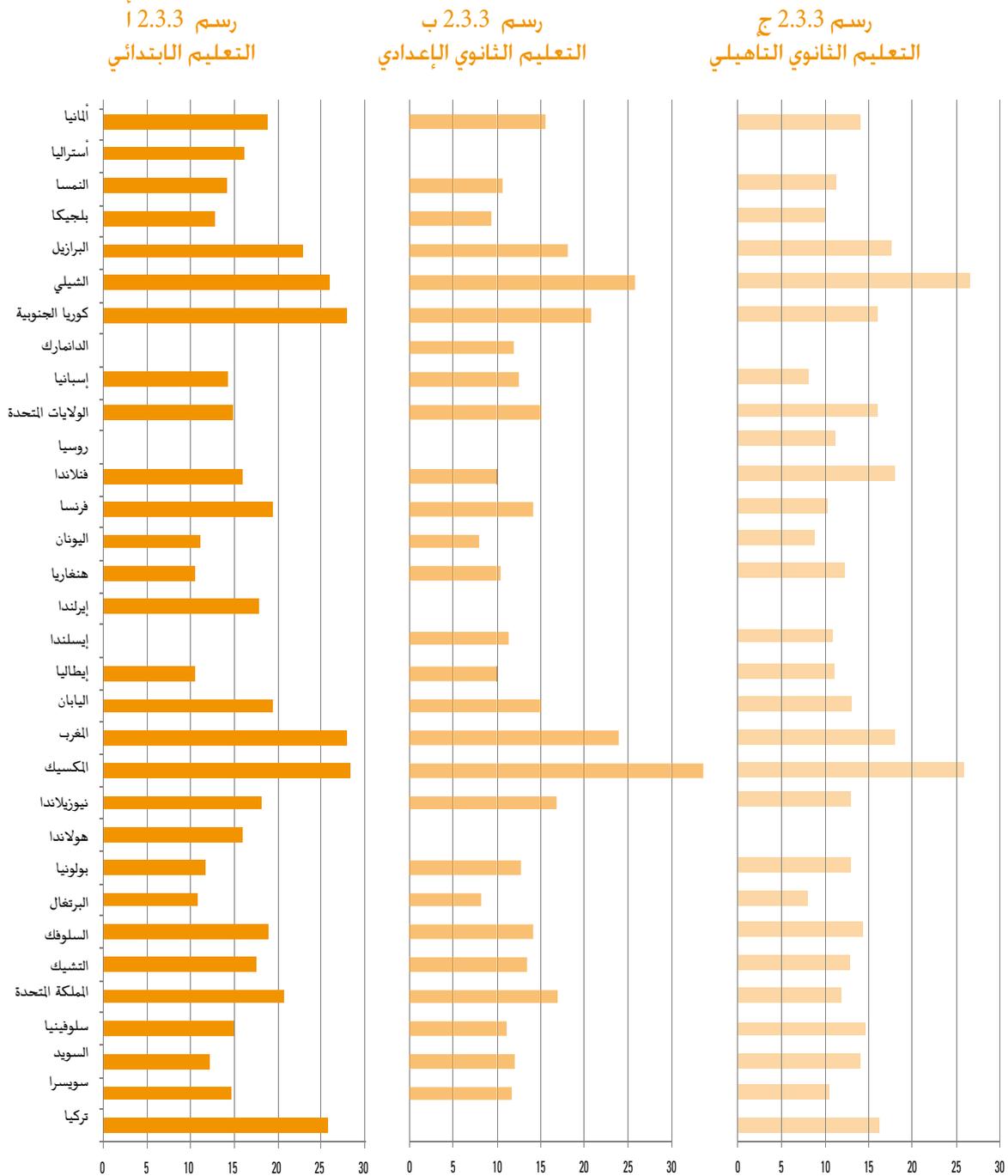
وبصفة خاصة في الوسط القروي، تشكل البنية التحتية الهشة والظروف الاجتماعية للتلاميذ وظروف عيش المدرس على وجه العموم عراقيل تحول دون السير الجيد للعملية التعليمية.

1.3.3.3 معدل التأطير وحجم القسم

يبين الرسم البياني 2.3.3. عدد التلاميذ لكل مدرس في المؤسسات التعليمية حسب المستويات التعليمية خلال سنة 2005. وتبلغ المعدلات في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 18 في التعليم الابتدائي، و14 في السلك الأول من التعليم الثانوي و13 في السلك الثاني من التعليم الثانوي. بينما تبلغ معدلات التأطير بالمغرب 28 في التعليم الابتدائي، و24 في التعليم الثانوي الإعدادي، و18 في التعليم الثانوي التأهيلي، غير أن هذه المعدلات لا تعكس الواقع المعقد المتمثل في كثرة الأقسام المكتظة في الوسط الحضري والشبه حضري.

أما حجم القسم في المغرب فيصل في المتوسط إلى 28,4 في الابتدائي، و36,9 في الثانوي الإعدادي و35,8 في الثانوي الإعدادي. هذا وتشكل الأقسام المكتظة التي تضم 41 تلميذاً على الأقل 8% في التعليم الابتدائي و30% في التعليم الثانوي الإعدادي و23% في التعليم الثانوي التأهيلي.

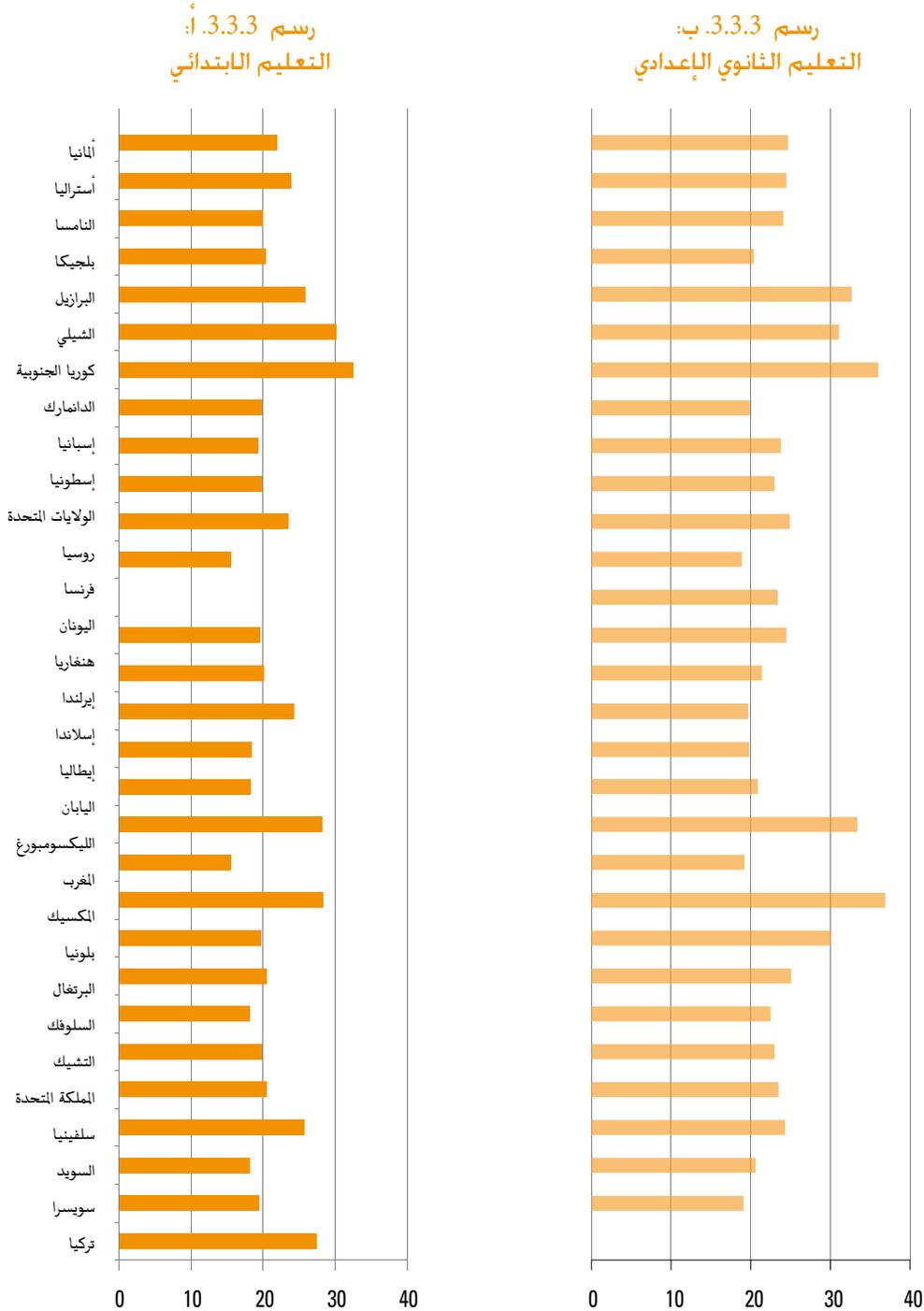
الرسم البياني 2.3.3: عدد التلاميذ لكل مدرس في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي



المصدر: نظرة على التربية، 2007، مؤشرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

ويقدم الرسم البياني 3.3.3 الحجم المتوسط لأقسام التعليم الابتدائي والسلك الأول من التعليم الثانوي على المستوى العالمي، بالنسبة لبلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. حيث أن الحجم المتوسط للأقسام في الدول المدرجة في الرسم يبلغ أقل من 25. وهناك بعض الدول يتعدى فيها عدد التلاميذ في القسم 25 تلميذاً كما هو الشأن في كوريا (33 في الابتدائي و36 في الثانوي) وتمثل بذلك أكبر نسبة، والشيلي (31 و32 على التوالي)، والبرازيل (26 و38 على التوالي) واليابان (28 و33 على التوالي).

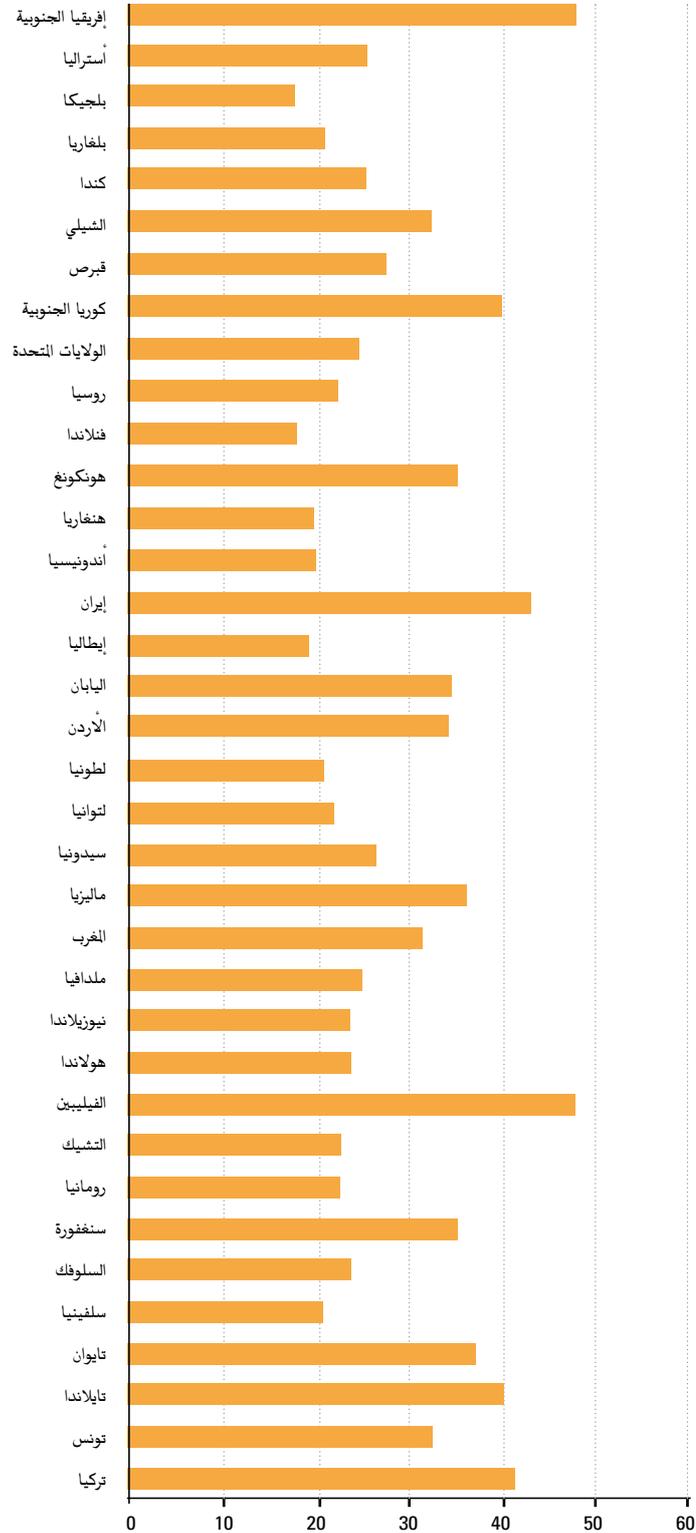
الرسم البياني 3.3.3: متوسط عدد التلاميذ بالقسم في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي (2005)



المصدر : نظرة على التربية، 2007، مؤشرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وقطاع التعليم المدرسي (2007)

وبالنسبة لأقسام الرياضيات على وجه الخصوص، وفي إطار الاختبارات الدولية لتقييم المردودية الدراسية، يبين الرسم البياني 4.3.3 حجم اقسام الرياضيات التي تم اختيارها لخوض اختبار TIMSS لسنة 1999 حيث بلغ المتوسط 31 تلميذاً.

الرسم البياني 4.3.3: متوسط حجم أقسام الرياضيات بالنسبة لتلاميذ السنة الثامنة



المصدر: نظرة إحصائية لمهنة المدرس، منشورات منظمة العمل الدولية 2002

وتجدر الإشارة هنا إلى عدم وجود علاقة بين حجم أقسام الرياضيات من جهة والنتائج المحصل عليها في الاختبارات الدولية من جهة أخرى، خاصة في اختبار TIMSS. فبالنسبة لكوريا الحاصلة على المرتبة الثانية، بلغ عدد تلاميذ قسم الرياضيات 42 تلميذاً، في حين بلغ هذا العدد 25 تلميذاً في هولندا التي حصلت على المرتبة السابعة. أما هنغاريا، المحتلة للرتبة التاسعة، فقد بلغ عدد تلاميذ قسم الرياضيات 21 تلميذاً. وفي الأخير، فقد حصلت استراليا على المرتبة 14 بعدد تلاميذ 27.

وبذلك، يتعين إجراء تحليل المنهجية التي تنظم عملية التدريس في دول مثل كوريا وهولندا وهنغاريا من أجل تفسير إنجازات هذه الدول في الاختبارات الدولية رغم وجود أقسام يصل عدد التلاميذ فيها إلى 42.

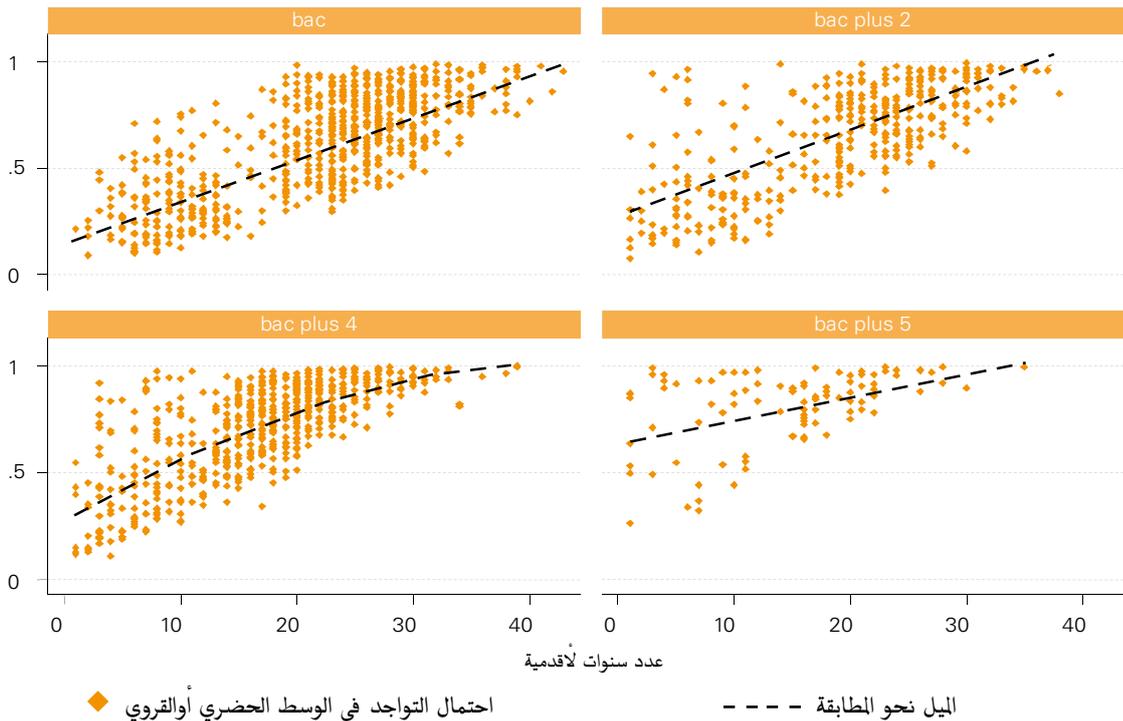
2.3.3.3. ظروف العمل في الوسط القروي

يشكل الفارق الكبير بين ظروف العيش والعمل في الوسط الحضري والمناطق القروية النائية من أهم الأسباب وراء طلب المدرس للانتقال، فبالنسبة للمدرسين الشباب والذين يتم تعيينهم في الوسط القروي، فإنهم يواجهون قلة الخبرة والتجربة، فضلاً عن هشاشة البنية التحتية في الوسط القروي، مما ينعكس سلباً على مستوى النتائج المدرسية. وفي ما يخص الإعدادات القروية، فصغر حجم المؤسسات وعدم تعدد تخصصات المدرس، قد يخلق لديه نوعاً من الضجر وقلة في التحفيز.

وباعتبار أن تجربة وخبرة المدرس لهما أثر على منظوره لظروف العمل، فمن المفيد تحديد "حركيته" الجغرافية ما بين الوسطين الحضري والقروي.

يقدم الرسم البياني 5.3.3. نتيجة دراسة لمكان ممارسة المهنة لمدرسي الابتدائي والثانوي بناء على معطيات البحث المقدم في الباب الرابع من هذا الجزء (نتائج استطلاع الرأي). ويتكون هذا الرسم البياني من أربعة مباحين متعلقة بأربع مجموعات من المدرسين تم تمييزهم بواسطة المستوى الدراسي عند ولوج مركز التكوين : شهادة البكالوريا، شهادة البكالوريا +2، شهادة البكالوريا +4، أو شهادة البكالوريا +5.

رسم مبياني 5.3.3: احتمال ممارسة المهنة في الوسط القروي أوالوسط الحضري



إن المتغير الذي تم اعتباره هو إمكانية ممارسة المهنة في الوسط القروي (احتمال 0) أو الحضري (احتمال 1)، بحسب المستوى الدراسي للمدرس وتبعاً لعدد سنوات الأقدمية.

وهكذا، وفي كل حالة من الحالات الأربع نستنتج أنه كلما ارتفع عدد سنوات الأقدمية كلما كانت فرص ممارسته لمهنته في الوسط الحضري كبيرة، وعكس ذلك، كلما كان المدرس شاباً كلما كانت فرص ممارسته لمهنته في الوسط القروي كبيرة.

3.3.3.3. أمثلة لمدرسين متفانين

هناك العديد من الأمثلة لمدرسين يؤمنون بنبل مهمتهم، حيث يخلقون من تفانيهم وسيلة للتغلب على صعوبات ظروف العمل وتحقيق انفتاحهم الشخصي، وفيما يلي مثالين لمدرستين متفانيتين.

البطار 1 : مثال للتفاني بمدرسة ابتدائية في الوسط القروي

تعمل هذه المدرسة البالغة من العمر 30 سنة في منطقة قاحلة بناحية سطات، حيث تستغرق ست ساعات للوصول إلى المدرسة، قادمة من الدار البيضاء يبلغ عدد التلاميذ بها 214 تلميذاً، يشرف على تدريسهم ستة معلمين موزعين على أربع قاعات. ولا تتوفر المدرسة على باحة مجهزة ولا على مرافق صحية، ويبلغ عدد تلامذة القسم الواحد 46 تلميذاً.

وترفض هذه المدرسة رفضاً قاطعاً أي عرض للانتقال، حتى لا تظلم شخصاً آخر.

كما تتابع تقدم تلاميذها بالاطلاع على أوضاعهم الاجتماعية، وتفسر ضعفهم في مادة الرياضيات بافتقار المنطقة لتعليم أولي جيد.

وقد ساهمت في إنشاء مكتبة وتجهيزها ببعض الحواسيب، وذلك عن طريق الاتصال ببعض الفاعلين من المجتمع المدني وطلب مساعدتهم لاجل تحسين ظروف المؤسسة. إضافة إلى ذلك، فإنها تساهم مادياً مع زملائها لتحسين بيئة المدرسة. حيث اقنعت أحد المتطوعين بحفر بئر وعملت على تجهيزه بمساعدة إحدى الجمعيات. كما تبحث هذه المدرسة باستمرار عن دعم جمعيات المجتمع المدني لتوفير التكوين للمدرسين وتجهيز باحة المدرسة وتعبيد الطريق.

المصدر: برنامج Grand Angle بالقناة الثانية، أكتوبر 2007.

البطار 2 : مثال للتفاني بثانوية بسيدي مومن، الدار البيضاء

خريجة المدرسة العليا للأساتذة، تبلغ هذه المدرسة من العمر 44 سنة وتشتغل منذ تعيينها قبل 18 سنة بثانوية سيدي مومن (2000 تلميذ) كاستاذة للغة الإنجليزية. التزمت هذه السيدة بتدريس شباب ينحدرون من منطقة مهمشة وصعبة، من خلال تكريس مبادئ العمل الجماعي وخلق جو الارتياح في القسم، الشيء الذي يساهم في انفتاح التلاميذ وتحبيب المادة إليهم، رغم اكتظاظ القسم (50 تلميذ)، بالإضافة إلى ذلك فإنها تحاول خلق نوع من التجانس داخل القسم عن طريق المساعدة وتقديم دروس الدعم والتقوية (بالمجان) للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات.

وقد ساهمت من خلال أنشطة مختلفة في إشعاع المدرسة عن طريق توجيه دعوات لشخصيات مختلفة وتنفيذ شراكات وبرنامج توأمة مع منظمة اجنبية.

تعتبر النظر إلى الأشياء بإيجابية والتسلح بالإيمان وبالإرادة القوية، أفضل وسيلة للاستمرار والتقدم.

المصدر: برنامج Grand Angle بالقناة الثانية، أكتوبر 2007.

4.3.3. ظاهرة الغياب

يشكل ارتفاع عدد التغيبات غير المبررة في صفوف المدرسين إحدى الظواهر المثيرة للاهتمام، كما توضع ذلك المعطيات استطلاع الرأي، المدرجة في هذا الجزء.

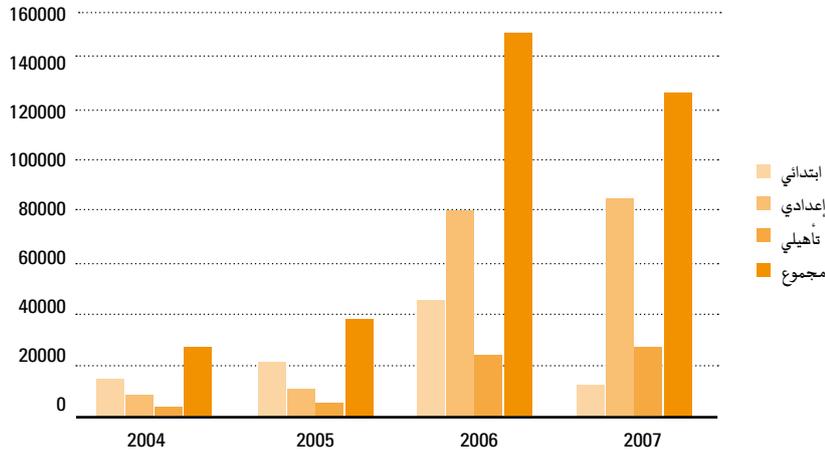
ويبين الجدول 2.3.3 والرسم البياني 6.3.3 حجم هذه الظاهرة خلال الفترة ما بين 2004-2007 في مختلف أسلاك التعليم المدرسي. حيث سجل مجموع 341299 يوم غياب خلال هذه السنوات الأربع، 80% منه يتعلق بسنتي 2006 و2007.

الجدول 2.3.3: حجم التغيبات غير المبررة حسب عدد الأيام

السنة	الإبتدائي	الإعدادي	التاهيلي	المجموع
2004	15357	8720	3525	27602
2005	21344	11326	5776	38446
2006	45721	80221	23647	149589
2007	12921	85224	27517	125662
المجموع	95343	185491	60465	341299

المصدر: مديرية الموارد البشرية (قطاع التعليم المدرسي)

الرسم البياني 4.3.3: حجم التغيبات غير المبررة حسب عدد أيام التغيب



المصدر: معطيات إحصائية (مديرية الموارد البشرية، قطاع التعليم المدرسي)

بلغ عدد أيام التغيب 185491 يوماً على مدى الأربع السنوات الماضية في السلك الثانوي الإعدادي (وهو ما يمثل 54% من المجموع)، في حين بلغ 95343 يوماً في السلك الابتدائي (28% من المجموع)، و60465 يوماً تغيب في السلك الثانوي التأهيلي (18% من المجموع).

ووصل عدد أيام التغيب في الثانوي الإعدادي إلى 85224 يوماً خلال سنة 2007، وإذا اعتبرنا أن السنة الدراسية تضم 34 أسبوعاً وأن كل أسبوع يتكون من 6 أيام، فإن العدد يمثل ما يعادل غياب 417 مدرساً طوال السنة الدراسية.

4.3. التكوين المستمر

1.4.3. التجربة المغربية

في المغرب، تنظم أنشطة التكوين المستمر لفائدة مدرسي الابتدائي والثانوي في الفترات البينية للعطل المدرسية. وقد سجل 170538 مستفيدا خلال العام الدراسي 2006-2007. ومع ذلك، فإن المدرسين لا يستفيدون اثناء مزاوتهم لمهامهم، من تكوين مستمر مبرمج، يهدف إلى إعادة تأهيلهم لمواكبة التطورات الحديثة ذات الصلة بمجال عملهم (المقاربات البيداغوجية، للإعلام والاتصال الجديدة للمعلومات، والجودة وغيرها).

إن التكوين المستمر في صيغته المعتمدة حاليا، يستهدف بشكل أساسي الأشخاص الذين سيتم إدماجهم في التعليم دون أي تكوين تمهيدي مسبق، لاسيما منهم العرضيين، ومن تم توظيفهم بشكل مباشر مثل خريجي التعليم العالي الذين تم إدماجهم مؤخرا في قطاع التربية الوطنية ومدرسي التعليم الخاص، ومنشطي التربية غير النظامية، ومدرسي التخصصات الجديدة والفئات المستفيدة من الترقية.

2.4.3. التجارب الدولية

أثبتت التجارب على الصعيد العالمي أن للمشاركة في أنشطة التكوين المستمر وقعا إيجابيا حقيقيا على مبادئ وممارسات المدرسين، وعلى تنفيذ الإصلاحات التربوية. ومع ذلك، فإن هذه المشاركة لا تترجم دائما بتحسين التعليمات لدى التلاميذ، وتدل بعض الأبحاث أنه إذا ما كان التكوين المستمر يركز كثيرا على المواد المدرسة أكثر منه على عملية التعلم نفسها، فإن مستوى تعليمات التلاميذ قد لا يتحسن.

وعلى صعيد آخر، فإن انتظام التكوين المستمر في البلدان ذات الدخل المرتفع ليس أكثر مما هو عليه في البلدان ذات الدخل المتوسط أو الضعيف وتختلف مشاركة المدرسين بحسب البلد.

يظل الدعم الذي يستفيد منه المدرسون الجدد لدى مباشرتهم للعمل ضعيفا، وتقتصر بعض البلدان مواكبة غالبا ما تكون خفيفة، وتقتصر على الفترة الأولى من المسار المهني للمدرس. كما هو الشأن في ألمانيا، والنرويج، والمملكة المتحدة، التي أطلقت مؤخرا مبادرات خاصة لمساعدة المدرسين المبتدئين.

وفي الكيبك، يوصي المجلس الأعلى للتربية بالتطوير المستمر للكفايات المهنية، حيث أكد على الخصوص على ضرورة تشجيع هيئة التدريس على الاضطلاع بالتطوير المستمر لكفاياتها. وفي غياب نظام للتكوين المستمر، ذهب المجلس إلى حد المطالبة باشتراط توفر كل مدرس على مخطط شخصي للتكوين المستمر.

أما في أوروبا، فقد تم اتخاذ تدابير مهمة لجعل التكوين المستمر إلزاميا أو اعتماده شرطا أساسيا للترقية، كما إن التدابير الرامية إلى تحديد حجمه مرتبطة بدون شك بتمديد فترة التكوين الأساسي واشتراط مستويات أعلى في ما يخص شواهد المدرسين المبتدئين. وهكذا، أصبح التكوين المستمر إلزاميا أو مطلوباً بشدة في أحد عشر بلدا أوروبيا.

وقد شرع في تنفيذ هذه الإصلاحات في التسعينيات، حيث يتضح من خلال الاهتمام الذي حظي به التكوين المستمر أن مفهومي التعلم مدى الحياة والتطوير المستمر للكفايات قد بدءا يتبلوران تدريجيا في مهنة التدريس.

وفي البرتغال كما في بلجيكا الفرانكفونية، يعتبر القانون الأساسي للمدرسين التكوين المستمر واجباً وحقاً. وقد تم اعتماد 6 انصاف يوم كحد أدنى إجباري في بلجيكا، بينما في البرتغال، اثبت نفس المبدأ أهميته في تطور مهنة التدريس. فبالإضافة إلى التكوين الأساسي العالي المستوى الذي يتم تلقيه في المعاهد العليا للتربية أو الجامعات، يستطيع المدرس البرتغالي الاستفادة من أنواع مختلفة من التكوين المستمر؛ بهدف التطوير الدائم، والتغيير والانتقال بين مستويات التعليم ودرجاته، وتشجيع التجديد والبحث والحس النقدي إزاء الوقائع الاجتماعية، والتحفيز على التكوين الذاتي. كما صارت المواظبة على التكوين المستمر شرطاً حاسماً في الترقية المهنية. وينص القانون على أن يستكمل المدرس وحدات تكوينية في كل درجة. وبالتالي، فيجب أن يكون للتكوين في هذه الحالة علاقة واضحة بالممارسة البيداغوجية، أو بالتغيير المهني، أو بمهام الإدارة والتدبير الإداري.

وقد أدركت بلجيكا الفرانكفونية الطابع الأولي للتكوينات ما بين الشبكات حيث قامت بإحداث معهد للتكوين المستمر يسعى لتحقيق هدفين اثنين هما: تمكين المدرسين من تطوير وتطبيق الممارسات الديداكتيكية والبيداغوجية (المقاربة بالكفايات، التقييم التكويني المدمج في التعلم، استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال) والاستمرار في تطوير الكفايات المهنية المكتسبة خلال التكوين التمهيدي. وفي نفس الباب، تم التشديد على أهمية ربط أنشطة التكوين المستمر هاته بحاجيات التطوير التي تم تحديدها من خلال تقييم المدرسين. وسيكون هذا المعهد على قدر كبير من الفعالية إذا نجح في فتح المجال لمختلف الفاعلين من مفتشين ومستشارين تربويين وجمعيات للمدرسين وغيرهم.

وبغية تيسير مشاركة المدرسين البلجيكين في التكوين المستمر، كان لابد من إعادة النظر في مفهوم أوقات العمل حتى تشمل، إلى جانب الفترة الزمنية المخصصة للتدريس داخل الفصل، المدة التي يتم قضاءها في المدرسة لإنجاز مختلف الأنشطة؛ مثل التشاور بين المدرسين، والتفرغ للتلاميذ، والتكوين المستمر، والأنشطة الموازية، وغيرها. ومن شأن هذه الرؤية الجديدة أن تساهم في تحفيز التكوين المستمر الذي يتخذ أكثر فأكثر طابعاً منفتحاً.

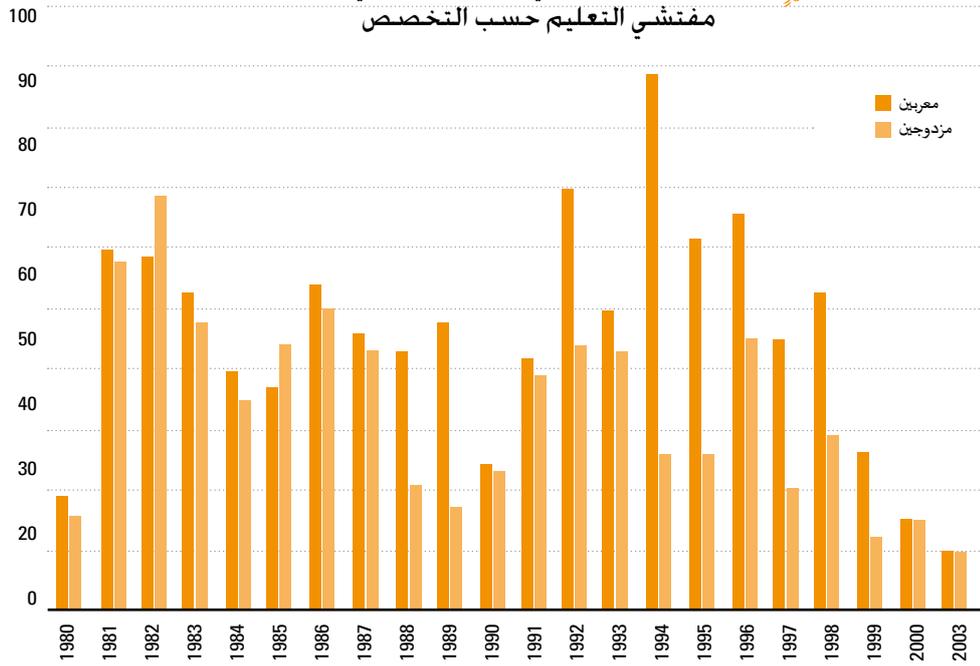
5.3. التأطير والتقييم

يعد تقييم أداء المدرسين من المراحل الأساسية في مقارنة الجودة التي ينبغي إعتماها في العملية التعليمية، ويستلزم توفر المدرس على الكفايات اللازمة وعلى الإحساس بالمسؤولية، بالإضافة إلى استفادته من التأطير ومن بعض الاستقلالية في إنجاز مهامه.

يدخل تقييم أداء مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي ضمن اختصاصات المفتشين التربويين المكلفين بالتأطير والإشراف والمراقبة التربوية للمدرسين، وفي الواقع، يقوم المفتشون بزيارات قصيرة ومتباعدة، مرتبطة أساساً باقتراب أجل الترقية. فضلاً عن ذلك، وفي غياب معايير محددة وموضوعية ومعروفة مسبقاً للتقييم، فإن شروط وأساليب هذه الزيارات تستدعي التطوير.

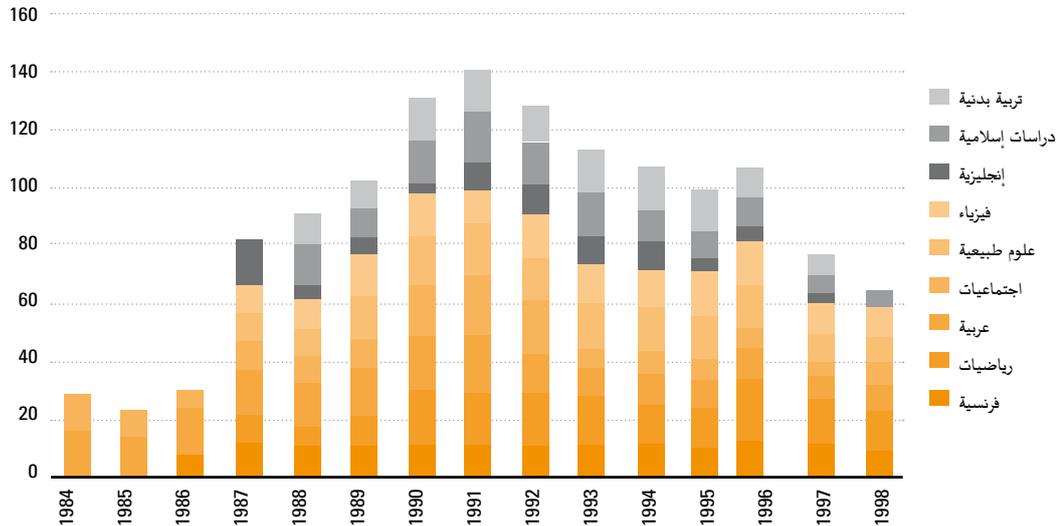
يقدم الرسم البياني 1.5.3. صورة عن تطور أعداد مفتشي التعليم الابتدائي، خريجي مركز تكوين مفتشي التعليم، حيث يلاحظ تراجع كبير في عدد الخريجين منذ سنة 1999. أما الرسم البياني 2.5.3، فيشير إلى تطور أعداد مفتشي التعليم الثانوي خريجي مراكز التكوين وقد تم توزيعهم حسب مواد التخصص. وتلاحظ هنا أيضاً الوتيرة المتقطعة لتكوين المفتشين منذ سنة 1999.

رسم بياني 1.5.3. تطور عدد مفتشي التعليم الابتدائي المتخرجين من مركز تكوين مفتشي التعليم حسب التخصص



المصدر : معطيات إحصائية (قسم استراتيجيات التكوين - قطاع التعليم المدرسي)

رسم بياني 2.5.3. : تطور عدد مفتشي التعليم الثانوي المتخرجين من مركز تكوين مفتشي التعليم حسب التخصص



المصدر : معطيات إحصائية (قسم استراتيجيات التكوين - قطاع التعليم المدرسي)

يوضح هذان الرسمان البيانيان أن مسار تطور أعداد المفتشين يتجه نحو خصائص كبيرة على المستويين الكمي والنوعي.

أما فيما يتعلق بالتأثير الذي يضطلع به مديرو المؤسسات التعليمية، فقليلاً ما يتم تفعيله على أرض الواقع. يتم تعيين مديري المؤسسات أساساً من بين المدرسين الذين تقتصر تجربتهم المهنية على التدريس ولم يتلقوا أي تكوين إداري قبل الشروع في مزاولة مهام الإدارة والتسيير. ومن جهة أخرى، لا بد من الإشارة إلى أنه

بخلاف هيئة التفتيش التي تتبوأ مكانة متميزة في النظام المدرسي لكونها تمثل قمة المسار المهني للمدرس، فإن الإدارة التربوية لا تستهوي المدرسين (حسب نتائج استطلاع الرأي المدمج في هذا الجزء).

ففي فرنسا، التي تم فيها إحصاء 880 000 مدرس و3000 مفتش سنة 2003، يعتمد تقييم أداء المدرسين على زيارات التفتيش التي تقارب زيارة كل 3 إلى 4 سنوات بالنسبة للابتدائي، وزيارة كل 6 إلى 7 سنوات بالنسبة للثانوي، كما تراعى فيه التقديرات السنوية التي يقدمها رؤساء المؤسسات حول أداء المدرسين.

وقد خلصت دراسة أجريت حول نظام التقييم الفرنسي، إلى ثلاث ملاحظات أساسية: إنه غير مُنصف (اختلالات في معايير وظروف ووتيرة التفتيش...); وقليل الفعالية (محدودية عمليات التفتيش، وتباين التقديرات المقدمة من طرف رؤساء المؤسسات، وغياب التشجيع على التقييم الذاتي...); ويخلق شعورا بعدم الارتياح والمعاناة لدى المقومين والمقومين: (ندرة وقصر زيارات التفتيش، والتشكيك في قدرات المدرسين، وكثرة الانتقادات الموجهة للمقومين...).

ولذلك، قام المجلس الأعلى الفرنسي لتقييم المدرسة (الذي تم تعويضه منذ نونبر 2005 بالمجلس الأعلى للتربية) بصياغة توصيتين أساسيتين:

- توصية على المدى البعيد مرتبطة بمراجعة نظام التقييم باعتباره ممارسة عادية (نشاط جار به العمل يرمي إلى تحسين جودة التعليم) واتباع أربعة أهداف بشكل مواز (مراقبة وتحسين جودة المنظومة التربوية؛ دراسة ممارسات التدريس؛ مرافقة المدرسين والمؤسسات التعليمية؛ تقدير وتثمين الجهود والنجاح) وذلك من خلال دراسة التدخل المنسق لعدة مقومين واستغلال نتائج التقييم للمساهمة في تسيير المنظومة التربوية.

- توصية على المدى القصير تطالب ببعض الخطوات الضرورية في أقرب الآجال: تحديد المهام التعليمية بشكل دقيق؛ تفعيل تقييم أداء الموظفين ومؤسساتهم؛ مراجعة بعض الغايات والأساليب (توضيح المعايير وجعلها منسجمة في ما بينها والتعريف بها، واستكمال التفتيش بتقييم أبعاد أخرى، وتجميع التقويمات وغير ذلك)؛ استغلال التقييم لأغراض التسيير؛ مراعاة نتائج هذه المقترحات على المهام والتكوين والتوظيف (الفعلي) وظروف عمل هيئة التفتيش.

وفي إطار مماثل، يؤكد المجلس البيداغوجي للاختصاصات بالكيبك على وجوب تحديد مفهوم الأداء في التعليم بشكل واضح قبل التقييم، واعتماده من طرف كافة المتدخلين في الأوساط المدرسية المعنية. ويتعلق الأداء المذكور بالكفاءة المهنية التي تتجلى في احترام ضوابط الممارسات والالتزام بأخلاقيات المهنة. وينبغي أن تخضع هذه الكفاية للتقييم والتأطير والمتابعة.

ويوضح هذا المجلس أن التقييم العادل والمنصف للأداء المهني للمدرسين، يستوجب ضمان استقلاليتهم المهنية حتى يتم اعتبارهم مسؤولين عن جودة خدماتهم. وبالإضافة إلى أهميتها بالنسبة للمدرسين، ستساعد هذه الاستقلالية كذلك في تفادي أي تدخل في المهام من طرف بعض الجهات والفاعلين التربويين.

ويشدد المجلس الأعلى للتربية في الكيبك على تعزيز وتثمين استقلالية المدرسين في تنظيم عملهم. إذ يرى إن المسؤولية المهنية لا يجب أن تقتصر على النتائج وحدها، بل ينبغي أن تتعداها لتشمل واجب الكفاءة أيضا. ويتعبّر آخر، فالمهني الذي تصدر عنه سلوكات مستقلة يشترط فيه أن يكون مستعدا للمساءلة عما يقوم به من أجل تحسين كفاياته، وأن يكون قادرا بالتالي على تقديم تفسير عقلائي لاختياراته التربوية أو غيرها.

وفي البرتغال، ينص القانون الأساسي للمدرسين على أن الترقية في المسار المهني تستند إلى تقييم الكفايات المهنية. فالمدرس مطالب بإعداد تقرير عن أنشطته وتقديمه لمجلس الإدارة الذي يقوم بتنقيطه.

أما في بلجيكا الفرانكفونية، فأثر دراسة خاصة بتقويم المدرسين، تبين أن نظام التقويم المقترح يجب أن يندرج في نطاق تقويم للمدرسة بجميع مكوناتها، ويُنجز في إطار التطوير الاستراتيجي للمدارس.

وهكذا سيركز تدخل المفتشين أوالمستشارين التربويين على متابعة ودعم المدرسة ولن يشمل أي إجراء جزائي أو عقابي. ومن جهة أخرى، يعتمد التقويم على معاينة المدرس لأدائه (التقويم الذاتي)، تليها الاستعانة بالنظرة الخارجية (التقويم الخارجي)، من أجل وضع مخطط يهدف إلى تحسين أداء المدرس، معززا بالموارد اللازمة. وينبغي تشجيع التقويم من طرف الزملاء كأداة تكميلية، غير مكلفة ولا تكتسي طابعا نظاميا.

وهكذا فإن التمييز بين المراقبة، والتقويم الذي يهدف إلى تقديم الدعم، لاسيما عبر إسناد هاتين المهمتين لهيئات مختلفة، سيمكن من توضيح الاختلاف القائم بين هذين الدورين ويعطي الثقة للفاعل الذي هو موضوع الاختبار. كما من شأن مثل هذا التمييز أن يساعد على بلورة ثقافة التقويم الهادف إلى تحسين الأداء.

وتجدر الإشارة إلى أن مرافقة المدرسين في أداء مهامهم في حاجة لأن تكون منطقية ومنهجية ومنسجمة أكثر. ولبلوغ هذه الغاية، فمن الأساسي توفر مديري المؤسسات التعليمية على أفضل الوسائل لدعم هيئة التدريس، كما يجب التخفيف من عبء مهامهم الإدارية حتى يتمكنوا من تخصيص حيز من وقتهم لزيد من أنشطة التدبير التربوي، مثل تاطير المدرسين وإعداد استراتيجيات للتكوين المستمر.

ومن جهة أخرى، يحتاج مديرو المؤسسات لتكوين خاص حول منهجية تقويم أداء المدرسين وتلبية الحاجيات التي تم تحديدها. كما أن تعزيز دور المستشارين التربويين بشكل منسجم مع دور إدارة المدرسة قد اعتبر هو الآخر على جانب كبير من الأهمية.

6.3. الاندماج في محيط منظومة التربية والتكوين

من أجل النهوض بمهنة التدريس، يجب توفير الظروف الملائمة لزاولة المهنة كي يتمكن المدرس من أداء مهامه على أحسن وجه. إلى جانب ذلك، يتعين على المدرس أن يتتبع تطور بيئة المدرسة ويستوعب رهاناتها، خصوصا إذا علمنا أن السياق الاجتماعي والاقتصادي يتفاعل بشكل مباشر مع منظومة التربية والتكوين. وبالتالي فمن شأن الشراكة مع الفاعلين في المجتمع المدني أن تساهم في انفتاح المدرسين والمتعلمين على حد سواء.

كما أن المؤسسات مطالبة بلعب دور مهم في تحفيز المدرسين على الانفتاح أكثر على المحيط الخارجي، ومن ثمة فعليها أن تسعى لبلورة فضاءات للتبادل والتقويم تتعلق بكل ما يرتبط بالمنظومة التربوية.

في الكيبك، يؤكد المجلس الأعلى للتربية، بالإضافة إلى المهام الأساسية للمدرس وواجهه التثقيفي، على توفر العملية التربوية على أبعاد أخرى مثل الإشراف على المتدربين، ومواكبة الزملاء و لاسيما الجدد، وتطوير الأدوات البيداغوجية، وتنسيق المشاريع التربوية المشتركة والتعاون على البحث.

يتعين على المدرس، خارج المدرسة، أن يقيم علاقات مهنية مع باقي الفاعلين في الحقل التربوي (الآباء، والأخصائيين النفسانيين، ومهنيي الصحة وغيرهم)، كما ينبغي عليه أن يساهم بشكل أوسع في تطوير التربية (الجمعيات المهنية، والنقابات وغيرها). ومن ثمة، فإن مهامه يجب أن تمتد إلى واجباته كمواطن، حيث أن المدرس المكتفي طيلة مشواره المهني بالتدريس في الفصل دون الانفتاح على محيط المدرسة يعتبر غير ملم بكامل واجباته المهنية.

مع ذلك، هناك بعض العراقيل التي قد تقف أمام الطبيعة التلقائية لتوسيع دائرة المهام وإشعاع المدرسة وتطوير التربية في معناها الأوسع والأعم. وقد تكون هذه العراقيل مرتبطة بكفايات المدرس نفسه، أو بالتزامه بممارسة مهنته أو نقص ظروف العمل الملائمة.

إن هذه العراقيل تتطلب من بعض المدرسين بذل جهد كبير للقيام بمهمتهم الرئيسية، التي هي التدريس، وستتعرف على بعض هذه العراقيل في نتائج الاستطلاع المدرج في هذا الجزء، الذي يتناول وضع مهنة التدريس في المغرب.

الفصل الرابع
نتائج استطلاع الرأي

يقدم هذا الفصل نتائج استطلاع الرأي الذي شمل مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي والذي أنجز من طرف مكتب دراسات متخصص، بطلب من المجلس الأعلى للتعليم.

يتناول هذا الاستطلاع الجوانب التالية : التكوين الأساسي، المسار المهني، التكوين المستمر، التقويم والعلاقات مع باقي المتدخلين في المنظومة التربوية.

تتمفصل أهداف هذه الدراسة حول المحاور التالية :

- منظور المدرسين لمهنتهم وخصوصياتها ؛
- منظور المدرسين لسايرهم المهني ؛
- منظور المدرسين لظروف عملهم ؛
- التواصل والعلاقات مع المسؤولين الإداريين والتربويين ؛
- رأي المدرس حول الأولويات لتطوير نتائج التلاميذ ؛
- الأنشطة التربوية الموازية للمدرسين ؛
- الأوضاع السوسيو-مهنية للمدرسين.

حجم العينة المستهدفة هو 2062 مدرس (748 في الابتدائي و708 في الإعدادي و606 في الثانوي التأهيلي) وقد تم تكوين هذه العينة حسب طريقة الحصة النسبية (quota)، حددت حسب أربع جهات كبرى، الوسط (حضري-قروي) وحسب الأقدمية والجنس. كما أعدت هذه الحصص بطريقة تسمح بإعطاء البنية الحقيقية لفئات المدرسين المستهدفة. كما تم اختيار المؤسسات المدرسية بطريقة عشوائية داخل الجهات انطلاقاً من قاعدة المعطيات المتوفرة لدى مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين وعلى صعيد كل مؤسسة مدرسية. كما تم اعتماد القرعة في تحديد المدرسين المستجوبين.

هتت الدراسة مجموع التراب الوطني، الحضري منه والقروي، كما تم إنجازها حسب المقاربة الكمية بملاء استمارات وزعت بشكل فردي ومباشر داخل عينة من المؤسسات التعليمية.

تم إنجاز العمل الميداني بالنسبة للإعدادي والثانوي ما بين 22 ماي و7 يونيو 2007، وما بين 11 يونيو و21 يونيو 2007 بالنسبة لمدرسي الابتدائي.

1.4. التكوين الأساسي للمدرسين

1.1.4. المستوى الدراسي للمدرسين

تطور ملحوظ بين مستوى ولوج المهنة والدبلوم الخالي

يلاحظ أن نسبة كبيرة من مدرسي الابتدائي (67%) حائزون على البكالوريا أو بلغوا مستوى الدراسة بها، بينما يتوفر 68% من مدرسي الثانوي على مستوى أقل من الإجازة أو ما يعادلها، أما فيما يخص مدرسي الإعدادي فإن مستوياتهم تتراوح بين بكالوريا +2 أو بكالوريا +4 سنوات.

وبمقارنة الأرقام المتعلقة بالمستوى الدراسي عند الانخراط في سلك التعليم مع المستوى الدراسي الحالي للمدرسين، يلاحظ أن هناك تطورا ملموسا في مستوى الدبلوم المحصل عليه. وهكذا فإن مستوى البكالوريا قد تقلص كثيرا بالنسبة للمجموعات الثلاث من المدرسين لصالح مستويات أعلى. بالنسبة لسلك الابتدائي نجد أن نسبة 53% من المدرسين الذين كانوا حاصلين على شهادة البكالوريا أوفي مستواها إبان انخراطهم في سلك التعليم، يتوفرون حاليا على دبلوم من مستوى بكالوريا زائد سنتين، كما يهم هذا المستوى 56% من مدرسي الإعدادي.

أما فيما يخص مدرسي الثانوي نجد أن 61% من المدرسين الذين كانوا حاصلين على البكالوريا إبان انخراطهم في سلك التعليم يتوفرون حاليا على دبلوم بكالوريا أربع سنوات و45% ممن كانوا حاصلين على بكالوريا +2 أصبحوا يتوفرون على بكالوريا +4.

2.1.4. مراكز التكوين

أغلبية المدرسين ولجوا مراكز التكوين

هناك نسبة قليلة فقط من المدرسين لم تستفد من تكوين أساسي نظامي، إذ أن 11% من مدرسي الابتدائي و13% من مدرسي الثانوي لم تمرق بمراكز التكوين التربوي.

3.1.4. الملاءمة بين المادة التي يتم تدريسها ومادة التخصص

ملاءمة فعلية بين المادة التي يتم تدريسها ومادة التخصص

سواء على مستوى الإعداديات أو الثانويات، لا يلاحظ فرق كبير بين المواد الملقنة ومواد التخصص، حيث أن معظم المدرسين يدرسون المواد التي حصلوا فيها على تكوين متخصص.

4.1.4. جودة التكوين الأساسي

رؤية نقدية لجودة التكوين الأساسي

بالرجوع إلى أعلى سلم الحكم (لا بأس به - جد مرتاح) المستعمل في تقويم درجة ارتياح المدرسين من تكوينهم الأساسي، يلاحظ بصفة عامة أن أغلبية المدرسين ينتقدون التكوين الأساسي الذي حصلوا عليه، فقط نسبة الربع أي 26% من مدرسي الثانوي، عبروا عن مستوى عالٍ من الارتياح. إلا أن هذه النسبة جد ضعيفة لدى مدرسي الابتدائي (18%). وتجدر الإشارة إلى أن الأغلبية النسبية للمستجوبين وهي على التوالي 36% و41% تقر بانها تلقت تكوينا نسبيا في المهام المنوطة بها.

5.1.4. مواقف المدرسين

إن مختلف مواقف مدرسي الابتدائي والثانوي تجاه مراكز التكوين تؤكد التقويم العام الذي عبروا عنه بشأن جودة تكوينهم، حيث تم تسجيل موقف سلبي بشأن ظروف ولوج مراكز التكوين، والتي عبر 72% من مدرسي التعليم الابتدائي و70% من مدرسي التعليم الثانوي عن ضرورة إعادة النظر فيها.

غير أن هذا المطلب لا يعود بالضرورة إلى مقاييس ولوج المراكز حيث أن أكثر من نصف مدرسي الثانوي (55%) والابتدائي (52%) يعتقدون أن ولوج مراكز التكوين يتم عن طريق الاستحقاق، بينما يعتقد قليلون العكس ويمثلون على التوالي 20% و25%.

على مستوى التنظيم، يظهر أن هناك أفضلية لمراكز التكوين التابعة للجامعات وهو أمر مؤيد من طرف 70% من مدرسي الابتدائي و69% من مدرسي الثانوي. هذا وتبقى الآراء متباينة فيما يخص مدة التكوين بهذه المراكز، حيث يرى 50% من مدرسي الابتدائي و46% من مدرسي الثانوي بأن مدة التكوين كافية.

كما نجد أن هناك اتجاه مماثل في ما يخص مكانة الجانب البيداغوجي في مسار التكوين. حيث أن نصف المدرسين المستجوبين في الابتدائي والثانوي يعتقدون بأن التكوين الملقن في مراكز التكوين يركز بما فيه الكفاية على الجانب البيداغوجي، على عكس 25% من المستجوبين من الابتدائي و23% من الثانوي. بيد أن جودة التاطير داخل مراكز التكوين لا تحظى بتقدير المدرسين المستجوبين حيث أن 24% فقط من مدرسي الابتدائي و27% من مدرسي الثانوي يجدونها كافية.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن 74% من مدرسي الابتدائي و81% من مدرسي الثانوي، يعتقدون بأن الإصلاح لم يساهم بشكل فعال في تحسين جودة التكوين الأساسي الملقن داخل مراكز التكوين.

6.1.4. الانفتاح على تجارب أخرى

انفتاح ضعيف على تجارب تربوية أخرى وخصوصاً في السلك الابتدائي

بصفة عامة، يقر أغلب المدرسين بأنهم لم يتعرفوا على تجارب بيداغوجية أخرى خارج مؤسساتهم، هذه الوضعية هي أكثر انتشاراً لدى مدرسي الابتدائي حيث أن أقل من الربع 24% قد عبر عن احتكاكه بتجارب بيداغوجية أخرى. أما بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي، فإن 41% فقط منهم يقرون بالمشاركة في تجارب من هذا النوع، علماً بأن أغلبية هذه الفئة استفادت من هذه التجارب داخل المغرب مقابل نسبة جد متواضعة (4% في الابتدائي و13% في الثانوي) استفادت من تجارب بيداغوجية بالخارج.

2.4. ارتسامات حول مهنة المدرس

1.2.4. المهن الأكثر تميزاً لدى المدرس

تحتل مهنة الطب الصدارة

من منظور المدرسين المستجوبين، يعتبر الطب المهنة الأكثر تميزاً في المجتمع حيث يتفق على ذلك، مدرسو التعليم الثانوي بنسبة 70% ومدرسو التعليم الابتدائي بنسبة 68%. بينما تختلف تمثيلات المدرسين للمهن الأخرى على النحو التالي :

بالنسبة لمدرسي الابتدائي، تأتي مهنة مدرس الثانوي (36%) ومهنة مهندس (32%) في المرتبة الثانية بالنسبة للمهن الأكثر تقدراً، وتليهما مهنة رئيس مقاول (24%) ومهنة قاض (22%).

أما بالنسبة لمدرسي الثانوي، نجد في المرتبة الثانية مهنة المقاول (32%) وفي المرتبة الثالثة التجارة (25%) ويليهما التعليم العالي (24%) في المرتبة الرابعة.

وبخصوص الإجابات حول المهن المرتبطة بالتعليم والراتب الناتجة عنها، فمن شأن تحليلها أن يسمح بتكوين فكرة حول تصور المدرسين بالنسبة للتقدير الذي يكتفه لهم المجتمع.

بالنسبة لمدرسي الابتدائي، يحظى التدريس في الثانوي بسمعة جيدة ويضعونه في المرتبة الثانية بنسبة 36% من المستجوبين، في حين يأتي التدريس بالجامعات في المرتبة الثامنة ب 12% فقط. وبالنسبة لمدرسي الثانوي، يحتل الاستاذ الجامعي المرتبة الرابعة بنسبة 24% من الإجابات، يليه التعليم الثانوي ب 20% متبوعا بالتعليم الابتدائي ب 5% فقط.

2.2.4. تصور المدرس لمهنته

صورة لأبأس بها ولكنها في تدهور

حسب أغلبية المدرسين الذين تم استجوابهم، فإن المهنة تحظى بسمعة جد حسنة في محيطهم. وينطبق هذا على كل من مدرسي الابتدائي (59%) ومدرسي الثانوي (61%). وإذا كانت صورة المدرس بصفة عامة إيجابية حسب أغلبية المستجوبين، فإن الآراء تبقى متباينة حول تحسن هذه الصورة خلال العشر سنوات الأخيرة.

فبالنسبة لمدرسي الابتدائي، يعتبر 32% منهم أن صورة المدرس قد تحسنت، بينما يجدها 35% منهم لم تتغير في حين يرى الثلث الأخير أنها قد تراجعت.

وبالنسبة لمدرسي الثانوي، يلاحظ أن الاتجاه يميل إلى غلبة الآراء السلبية، حيث أن نسبة 40% منهم يعتبرون أن صورة التعليم قد تدهورت إلى حد ما، وهو اتجاه تم التأكد منه من خلال مختلف فئات العينة. أكثر بقليل من ربع مدرسي التعليم الثانوي (28%) يعتبرون على العكس أن صورة المدرس عرفت تحسنا بالمقارنة على ما كانت عليه في العشر سنوات الأخيرة، بينما أقل بقليل من الثلث (31%) من بينهم، يعتبرون أن صورة المهنة بقيت كما كانت عليه.

3.2.4. المهنة التي يتمنى المدرس ممارستها

التأكيد على اختيار مهنة التدريس

من خلال سؤالهم عن المهنة التي يتمنون ممارستها، نجد أن أغلبية نسبية من المستجوبين (41%) يذكرون التعليم من بين المهن التي يتمنون ممارستها، كيفما كان السلك الذي يمارسون فيه. بعد مهنة التدريس، تأتي المهن التالية بنسب قليلة في التفضيل :

- مهن الصحة : الابتدائي 15% والثانوي 14% ؛
- المهن التقنية : الابتدائي 9% والثانوي 13%.

4.2.4. محفزات اختيار المهنة

اختيار المهنة بين تأمين الشغل وجاذبية المادة الملقنة

تختلف محفزات الاختيار المهني ما بين مدرسي الابتدائي والثانوي، وهي كالتالي :

1. بالنسبة لمدرسي الثانوي، المحفز الأساسي هو جاذبية المادة الملقنة (51%) ؛
 2. بالنسبة لمدرسي الابتدائي، يعد تأمين الشغل عنصراً أساسياً في اختيار المهنة (41%)، العمل مع التلاميذ 31% وفي نفس المستوى عدم وجود بدائل أخرى للشغل (32%) يمثلان السبب الثاني في اختيار التعليم في الابتدائي.
- في غياب فرص مهنية أفضل، اختار 32% من مدرسي الابتدائي و20% من مدرسي الثانوي مهنة التدريس. على العكس، هم قليلون جداً، المدرسون، سواء في الابتدائي أو الإعدادي والثانوي التأهيلي، الذين تحدثوا عن الوقت الحر والاجر والمنافع الاجتماعية كاسباب دفعتهم إلى امتحان التدريس.

5.2.4. جاذبية مهنة المدرس

مهنة التدريس : جاذبية متوسطة

رغم انه ليست هناك أغلبية واضحة فإن أكثرية مدرسي الابتدائي (57%) والثانوي (53%) يرغبون في تشجيع أبنائهم على امتحان التدريس. بينما يمثل الفرق بين مؤيدي ومعارض هذا الاختيار 16 نقطة بين مدرسي التعليم الابتدائي و8 نقط فقط بين مدرسي التعليم الثانوي.

6.2.4. اختيار المدرسين للمؤسسات التعليمية لأبنائهم

اختيار مبدئي للمؤسسات العمومية مع توجه متزايد نحو اختيار القطاع الخاص

يمثل اختيار المدارس العمومية لتدريس الأبناء التوجه الأكثر انتشاراً لدى المدرسين، سواء في الابتدائي أو الثانوي، ولاسيما بالنسبة للأبناء الأكبر سناً. إن نسبة الذين يودون إرسال ابنهم البكر إلى المدارس العمومية هي 72% بالنسبة لمدرسي الابتدائي و60% بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي.

بالنسبة للعينتين (ابتدائي وثانوي) وانتقالاً من الابن البكر إلى ثاني الأبناء، فإن التمدرس في المدارس العمومية يفقد من أهميته، حيث لوحظ انخفاض نسبة التمدرس في التعليم العمومي إلى 55% بين مدرسي الابتدائي بالنسبة لثاني الأبناء، مقابل 77% بالنسبة لابن البكر. أما بالنسبة لمدرسي الثانوي، فقد انخفضت النسبة من 60% إلى 40%.

وحتى وإن كان الفرق ليس مهماً، يلاحظ اتجاه معكوس بالنسبة للتمدرس في التعليم الخاص، حيث عبر 16% من مدرسي الابتدائي على اختيار التعليم الخصوصي لابن البكر، و20% بالنسبة لثاني الأبناء. وفيما يخص أبناء مدرسي الثانوي، جاءت النسب على الشكل التالي : 29% بالنسبة لابن البكر و44% بالنسبة للأبناء الأصغر سناً. مع الإشارة إلى كون اختيار المدارس الأخرى من قبيل البعثات الأجنبية هو اختيار نادر جداً عند المدرسين.

7.2.4. الاستعداد لتغيير المهنة

أغلبية المدرسين غير مستعدين لتغيير المهنة.

كيف ما كان السلك الذي يشتغلون فيه، يظهر أن المدرسين يقدرّون مهنتهم، والأغلبية منهم ليست لها نية تغييرها. لذا، نجد 36% فقط من مدرسي الابتدائي والثانوي يعبرون بالإيجاب عندما يسألون عن استعدادهم لتغيير مهنتهم. هل هذا تعبير عن الارتياح أم دلالة عن الاستسلام؟ يظهر أن الاستعداد لتغيير المهنة أشد ارتباطاً بدرجة الارتياح تجاه ظروف العمل، وهذا في السلكين معاً. فكلما كان الارتياح أكثر قل الاستعداد للتغيير.

8.2.4. الميول إلى مناصب المسؤولية

ميل كبير نحو وظيفة التفتيش وضعيف نحو المناصب الإدارية.

بالنسبة لإمكانات الترقية الداخلية، يستنتج من الإجابات المجمعة سواء في السلك الابتدائي أو الثانوي، أن المدرسين لا تسيّتهم المناصب الإدارية؛ وعلى العكس، يبدون اهتماماً كبيراً بالمناصب المرتبطة بالتفتيش. وهكذا نجد أن 61% لا يبدون إيدنى اهتماماً بالمناصب الإدارية، مقابل 39% عبروا عن اهتمامهم بهذا النوع من المهام. وعندما يتعلق الأمر بالتفتيش، فإن النسب تنعكس تماماً، حيث أن 60% من مدرسي الثانوي عبروا عن قبولهم وارتياحهم للقيام بمهمة التفتيش مقابل 58% من مدرسي الابتدائي.

وفيما يتعلق بوظيفة أستاذ التعليم الثانوي (طرح السؤال على مدرسي التعليم الابتدائي فقط)، أبدت أغلبية المدرسين بالابتدائي (55%) استعدادها بالموافقة على التدريس بالثانوي.

3.4. التجربة المهنية المعاشة للمدرسين

1.3.4. عبء العمل بالنسبة للمدرسين

يقضي المدرسون 30 ساعة في القسم بالنسبة للتعليم الابتدائي و16 إلى 25 ساعة بالنسبة للتعليم الثانوي.

ولتقدير عبء عملهم تم الاستناد إلى مؤشرين هما: عدد الأقسام وعدد الساعات الأسبوعية. بالنسبة للمؤشر الأول يلاحظ تمايز كبير بين المستويات التعليمية.

في ما يخص التعليم الابتدائي، فإن الأغلبية الساحقة من المستجوبين (94%) يدرسون قسمين على الأكثر (قسم واحد: 44%، قسمين: 50%).

أما بخصوص أساتذة الثانوي، فيلاحظ الفرق القائم بين مستوى السلك الأول (الإعدادي) ومستوى السلك الثاني (الثانوي). بالنسبة للسلك الإعدادي، فالوضع الأكثر انتشاراً هو ما بين 6 إلى 10 أقسام لكل مدرس (50%). وبالسلك الثانوي التاهيلي، فأغلبية الأساتذة (65%) يدرسون ما بين قسم واحد و5 أقسام، في حين أن الثلث منهم (32%) يدرس بعدد أكبر من الأقسام (ما بين 6 و10 أقسام).

عدد الساعات في الأسبوع بالنسبة لمدرسي الابتدائي هو 30 ساعة عموماً (80% من المدرسين). أما لدى أقلية من المدرسين (15%) فعدد ساعات عملهم يقل عن 30 ساعة. وبالنسبة لأقلية أخرى جد محدودة (5%) فعدد الساعات يفوق 30 ساعة في الأسبوع.

وفي الإعداديات، يتراوح عدد ساعات العمل الأسبوعية عادة بين 16 و25 ساعة (86%) مع نسبة أكبر من الاساتذة تشتغل ما بين 21 و25 ساعة (49%) مقارنة مع مدرسين يشتغلون ما بين 16 إلى 20 ساعة (37%) وهو ما يعطي معدلا أسبوعيا يصل إلى 20 ساعة.

وبالثانويات، نجد أغلبية الأساتذة (64%) يدرسون ما بين 16 و20 ساعة في الأسبوع، أي بمعدل 17 ساعة أسبوعيا.

2.3.4. تحيين الدروس من طرف المدرسين

عملية قد تتم إما سنويا أو عند تغيير البرامج

سواء تعلق الأمر بالابتدائي أو بالثانوي، واستنادا إلى إجابات المدرسين، يتم تحيين الدروس بصفة عامة مرة في السنة (61% من مدرسي الابتدائي و68% من مدرسي الثانوي) أو من حين لآخر إذا تم تغيير البرامج (30% من مدرسي الابتدائي و21% من مدرسي الثانوي).

كما أكد 82% من مدرسي الابتدائي و87% من مدرسي الثانوي أنهم قاموا بتحيين الدروس خلال الدخول المدرسي المنصرم.

3.3.4. ظروف ممارسة المهنة

ظروف العمل في الغالب متوسطة وفي بعض الأحيان غير مريحة

بالنسبة لأغلبية المدرسين المستجوبين، تعتبر ظروف العمل في الغالب متوسطة بالنسبة للابتدائي (46%) وبالنسبة أيضا للثانوي (44%). كما أن ربع المستجوبين أو أكثر (27% بالابتدائي و25% بالثانوي) أكدوا ممارستهم لمهنة التدريس في ظروف جيدة. من ناحية أخرى، أكد 28% من مدرسي الابتدائي و31% من مدرسي الثانوي كون ظروف العمل غير مريحة بالنسبة لهم.

4.3.4. التعيينات

بخصوص رضى المدرسين عن المنطقة والمؤسسة التي يمارسون بها حاليا، تم تسجيل مستويات عليا من الرضى. ففي الابتدائي، كانت نسبة الموافقة 72% بالنسبة للمنطقة و87% بالنسبة للمؤسسة. أما في الثانوي فكانت نسبة الموافقة هي 73% بالنسبة للمنطقة و88% بالنسبة للمؤسسة.

لكن إذا أخذنا الجواب "موافق كليا" الذي يمكن اعتباره المؤشر الحقيقي للرضى، نلاحظ انخفاضا مهما للنسب التي أصبحت 39% بالنسبة لكل من المنطقة والمؤسسة بكلا المستويين.

5.3.4. قيم ومبادئ المدرسين

الضمير المهني والوعي بنبل المهنة والإخلاص

سواء في الابتدائي أو في الثانوي، يتقاسم المدرسون عامة نفس المنظور فيما يتعلق بالقيم والمبادئ المتعلقة بمزاولة مهنة التدريس. وهي قيم يأتي في مقدمتها :

- الضمير المهني الذي يعتبر مهماً من طرف الأغلبية الساحقة من مدرسي الابتدائي، ومذكور من بين القيم الثلاثة الأهم من طرف 75% من مدرسي الابتدائي و74% من مدرسي الثانوي ؛
 - الوعي بنبل مهمة التدريس الذي عبر عنه 64% من مدرسي الابتدائي، و60% من مدرسي الثانوي ؛
 - إخلاص المدرسين لمهنتهم، وهو قيمة مذكورة من طرف عدد أكبر من مدرسي الابتدائي (57%) ولدى نسبة أقل من مدرسي الثانوي (50%).
- وهناك قيم أخرى كالعطاء والاستقامة تعتبر مهمة بالنسبة لمدرسي الابتدائي والثانوي، لكنها معتمدة بنسب أقل (بين 22 و28%) بالمقارنة مع المبادئ الثلاثة السالفة الذكر.
- كيفما كان النموذج الذي أخذ بعين الاعتبار، وبالرغم من هذه الاختلافات، فهذه المبادئ الثلاثة هي في نظر المستجوبين بمثابة ميثاق قيم للمدرسين.
- إضافة إلى ذلك، يعتبر مدرسو السلك الثانوي تبادل المعلومات ذو أهمية كبرى بالمقارنة مع مدرسي الابتدائي (25% مقابل 16%). ونفس الملاحظة تسري على النزاهة التي ترد كقيمة مهمة في أجوبة ما يقرب من ربع مدرسي الثانوي (2%) و18% من مدرسي الابتدائي. ويعتبر احترام الغير كمبدأ رئيسي في أداء مهنة التدريس مهما بالنسبة لأقلية من المدرسين في الابتدائي (18%) والثانوي (19%).

6.3.4. احترام القيم والمبادئ

التزام نسبي بقيم ومبادئ المهنة.

- تبرز المفارقة بين تمثيلات أهمية القيم، والمبادئ، التي توجه مهنة التدريس ومستويات احترام هذه القيم والمبادئ كما يرى ذلك المدرسون أنفسهم.
- هذه المفارقة تهم بالخصوص الضمير المهني والوعي بنبل المهنة، قيمتان تعتبران ذات أهمية بالنسبة لأغلبية المدرسين سواء بالابتدائي أو الثانوي. لكن احترام هاتين القيمتين خلال الممارسة اليومية هو برأي المستجوبين ضعيف نسبياً.
- أما بخصوص الضمير المهني فهو معمول به حسب رأي أكثر من ثلث مدرسي الابتدائي (35%) وأقل من الثلث بالنسبة لاساتذة الثانوي (29%).
- نفس الملاحظة تسري على قيمة نبل المهنة التي تم ذكرها في المرتبة الثانية من ناحية الأهمية، لكنها تعتبر محترمة من طرف أقل من ثلث (31%) مدرسي الثانوي، وأكثر من ثلث (36%) مدرسي الابتدائي.
- الإخلاص في العمل، قيمة تعتبر مهمة من طرف الأساتذة، لكن أغلب مدرسي الابتدائي والثانوي لا يعتبرونها مطبقة على مستوى الأفعال، مقابل 32% منهم يعتبرونها كذلك.

7.3.4. السلوكيات 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 ويدينها 39% من مدرسي التعليم الابتدائي مقابل 17% فقط من مدرسي الثانوي.
- الدروس الخصوصية التي يعطيها الأستاذ تعتبر مرفوضة من قبل حوالي نصف مدرسي الثانوي (46%) وقراءة ثلث مدرسي التعليم الابتدائي (32%).
- أما السلوكات المدانة الأخرى، الأكثر نقلا عن المدرسين فإنها تهم على وجه الخصوص :
 - الغياب غير المبرر المدان بصفة أكبر من طرف مدرسي التعليم الابتدائي (44%) بالمقارنة مع أساتذة الثانوي (37%) ؛
 - عدم انخراط المدرسين، خاصة في التعليم الابتدائي (37% من المستجوبين) مقارنة مع الثانوي (30% من المستجوبين) ؛
 - تفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر، الذي يرفضه أكثر من ربع المدرسين في الابتدائي (28%) والثانوي (27%) ؛
 - التأخر المتكرر عن العمل (22%) من أساتذة التعليم الثانوي و21% من الإبتدائي).
- أما التصرفات التي تعتبر أقل إدانة من طرف مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي، فهي :
 - عدم الاهتمام بمجهودات التلاميذ وعزيمتهم (19% بالنسبة لمدرسي الابتدائي والثانوي) ؛
 - قبول الهدايا من آباء وأولياء التلاميذ (15% بالابتدائي والثانوي).

8.3.4. السلوكات غير المرغوب فيها

- من المعلوم أن الدروس الخصوصية تعتبر الممارسة الأكثر إدانة من طرف مدرسي الثانوي (52%) إذ يرون فيها ظاهرة كثيرة الانتشار.
- أما مدرسو التعليم الابتدائي، فالأقلية فقط منهم تعتبر الدروس الخصوصية ممارسة منتشرة بالأوساط التي يدرسون بها (18%).
- التصرفات الأخرى غير المرغوب فيها والممارسة بالرغم من ذلك، تهم على وجه الخصوص :
- اللامبالاة تجاه السلوك غير المدني، ممارسة أكثر انتشارا لدى أساتذة التعليم الثانوي (39%) بخلاف أساتذة التعليم الابتدائي (20%)
 - التأخر المتكرر لدى مدرسي التعليم الابتدائي خاصة (35% مقابل 29% بالثانوي)
 - ضعف انخراط المدرسين سواء بالثانوي (27%) أو بالابتدائي (29%).
- نلاحظ أخيرا أن بعض التصرفات التي تعتبر أقل إدانة هي أيضا أقل انتشارا بين المدرسين، نذكر منها على الخصوص :
- عدم الاهتمام بمجهودات التلاميذ (11% بالابتدائي و15% بالثانوي) ؛
 - قبول الهدايا من آباء وأولياء التلاميذ (6% بالابتدائي و4% بالثانوي).

9.3.4 الصراعات بالوسط المهني

أكد معظم المدرسين، (بين 80% و100%)، قلة حدوث الخلافات أو الصراعات بينهم وبين الفاعلين في المنظومة، مثل المفتشين والإداريين وزملائهم، بما في ذلك علاقتهم مع آباء وأولياء التلاميذ والتلاميذ أنفسهم. مع ذلك، تلاحظ حالات اختلاف بالثانوي على مستوى الخلاف مع التلاميذ كما عبر عن ذلك مدرسو الثانوي (86%) بالمقارنة مع مدرسي التعليم الابتدائي (96%).

10.3.4. رضى المدرسين

عموما، وأيا كان سلك التدريس، فإنه من أسباب ارتياح المدرسين، شعورهم بجدوى عملهم. ويتعلق الأمر أولا، بإحساس المدرس أنه مفيد بالنسبة للتلاميذ (ذكر بنسبة 61% في المرتبة الأولى و80% في المراتب الثلاث الأولى)، ويأتي بعد ذلك، الإحساس بأن المدرس مفيد بالنسبة للبلاد (14% كمرتبة أولى وما بين 55% و60% في المراتب الثلاث الأولى).

بالإضافة إلى ذلك، يشار إلى أن ثلاثة من أصل الأربعة أسباب الرئيسية للارتياح، تتعلق بالتلاميذ (إفادة التلاميذ، ونجاح التلاميذ والعلاقات، والتواصل مع التلاميذ).

من ناحية أخرى، يعتبر رضى المدرسين عن الامتيازات التي تخولها لهم المهنة، ضعيفا جدا (8% من المدرسين فقط ذكروا امتيازات المهنة من بين أسباب الرضى الثلاثة).

أما الجوانب المتعلقة بالمشاركة في حياة وعمل المؤسسة، فتبرز كمصادر استياء بدلا من أن تكون مصادر رضى مما قد يبدو منافيا لروح التوافق المشار إليه اعلاه.

الثانوي	الابتدائي	
8%	8%	● مزايا المهنة
9%	8%	● المشاركة في الأنشطة الموازية للتدريس
14%	11%	● المشاركة في التجارب البيداغوجية
14%	18%	● المشاركة في مشاريع تطوير المؤسسة
16%	20%	● روح الفريق التي تسود داخل المؤسسة
16%	20%	● جو العمل مع الزملاء

11.3.4. ظروف مزاولة المهنة

ارتياح على المستوى العلائقي واستياء إزاء وسائل العمل

يبين تحليل الإجابات المتعلقة برضى المدرسين، عن مختلف جوانب حياتهم المهنية، أن الجوانب المتعلقة بالعلاقات هي التي تحصل على أعلى درجات الارتياح، عموما، لدى مدرسي السلكين الابتدائي والثانوي على السواء. وبالفعل، تصرح الأغلبية منهم عن رضاها عن العلاقات مع إدارة المؤسسة، وعلاقات العمل مع الزملاء، والعلاقات مع آباء وأولياء التلاميذ والتلاميذ، أنفسهم (النسب تتراوح ما بين 59% و91%).

أما بخصوص رضى المدرسين عن ظروف عملهم، فإن الاتجاه يعبر عن خيبة أمل، كما يشهد على ذلك العدد الكبير من الجوانب التي تعتبر مهمة لحسن ممارسة مهنة التدريس، ولكنها تثير استياء المدرسين منها :

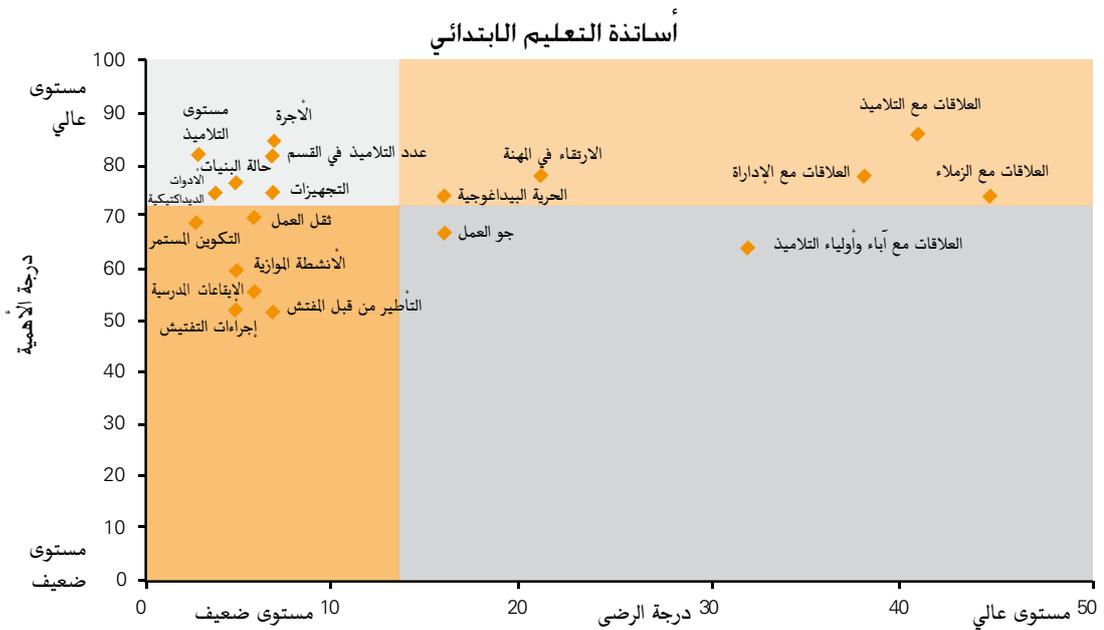
الابتدائي	الثانوي	
9%	12%	توفر الوسائل الديداكتيكية
12%	8%	مستوى التلاميذ
13%	16%	التجهيزات والوسائل المادية
13%	17%	التكوين المستمر
16%	18%	حالة المباني

يلاحظ من خلال الجدولين التاليين، وجود فارق في التمثلات بين مدرسي السلكين الابتدائي والثانوي، ومستويات الرضى متساوية بالمربعات الاربعة.

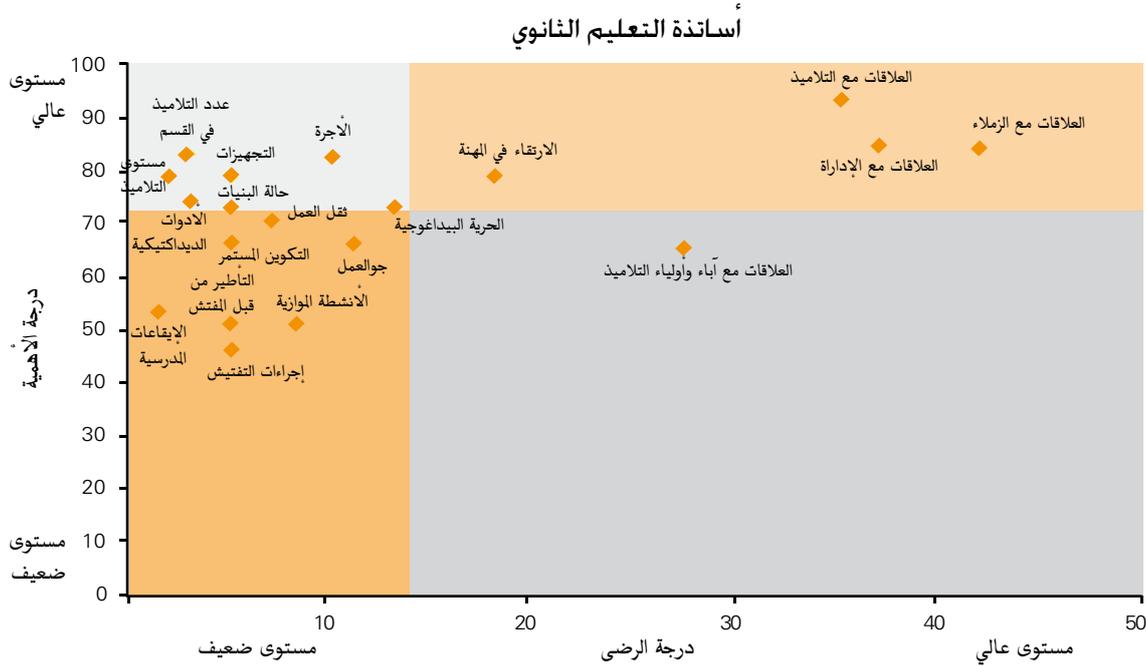
في الجزء الخاص بنقط الضعف (درجة الأهمية مرتفعة ومستوى الرضى منخفض) نجد الجوانب التي تتعلق بظروف العمل : اكتظاظ الاقسام، مستوى التلاميذ، قلة التجهيزات والمعدات، حالة البنايات وعدم توفر الوسائل الديداكتيكية. كما تجتمع داخل مربع نقط القوة (درجة الأهمية مرتفعة ومستوى الرضى مرتفع) الجوانب ذات صلة بالعلاقات المهنية (حسن العلاقات مع الإدارة والزملاء والتلاميذ)، وضمن هذه المجموعة نجد أيضا الترقى في الوظيفة الذي يبقى متجاوزا قليلا من طرف الجوانب الأخرى في الأفضلية لدى المدرسين.

من خلال تحليل التقاطعات بين الأهمية التي يوليها المدرسون لمكونات مهنتهم والرضى الذي ينتج عن تلك المكونات، نستخلص جدولا مكونا من أربع (4) خانات يمكن من رصد نقط قوة ونقط ضعف المنظومة.

رسم بياني 1.3.4 : التقاطع بين الأهمية التي يوليها المدرسون لمكونات عملهم. ومستوى رضاهم عنها



رسم بياني 2.3.4 : التقاطع بين الأهمية التي يوليها المدرسون لمختلف مكونات عملهم، ومستوى رضاهم عنها



12.3.4. عوائق تحول دون الممارسة الجيدة للمهنة

مستوى التلاميذ وعدم توفر الوسائل الديداكتيكية واكتظاظ الأقسام، من أهم العوائق التي تحول دون الممارسة الجيدة للمهنة

تؤكد الأجوبة على هذا السؤال الخلاصات المتوصل إليها أعلاه، وتبرز بعض التوضيحات الإضافية. إذ يلاحظ ضعف مستوى التلاميذ، وعدم توفر الوسائل الديداكتيكية، واكتظاظ الأقسام من أهم ما يحول دون الممارسة لمهنة التدريس في ظروف جيدة سواء على مستوى الابتدائي أو الثانوي.

في المرتبة الرابعة نجد عوائق أكثر خصوصية: سلوك التلاميذ غير اللائق الذي ذكره أسانذة الثانوي (32%) أكثر من أسانذة الابتدائي (20%) والمستوى الاجتماعي للتلاميذ الذي يثير اهتمام مدرسي الابتدائي (35%) أكثر من مدرسي الثانوي (13%).

13.3.4. أثر الإصلاح على ظروف العمل

اتسم الإصلاح بأثر محدود للإصلاح على ظروف عمل المدرسين.

بالنسبة لـ 52% من المدرسين بالابتدائي، و48% من مدرسي الثانوي، لم يغير الإصلاح شيئاً من ظروف العمل، بل وأكثر من ذلك ساهم في تدهور عدد منها (29% بالابتدائي و40% بالثانوي). بالنسبة للباقي أي 18% من مدرسي الابتدائي و12% من مدرسي الثانوي كان للإصلاح وقع جيد على ظروف العمل.

14.3.4. منظور المدرسين للإصلاح

يشير المدرسون مسألة ضعف الإلمام بتفاصيل الإصلاح:

ينتقد المدرسون طريقة تأطير وتتبع تفعيل الإصلاح (11% فقط منهم يتفقون على جودة التأطير)، مما يفسر ضعف مستوى المعرفة بالإصلاح إذ لا يتجاوز عدد المدرسين الذين لهم معرفة شاملة بالإصلاح 30%.

- بالنسبة لمبدأ التدريس بالكفايات : 21% من المدرسين يتفقون في القول بأنه ، نظام واضح ومتحكم فيه.
- بالنسبة لنظام تقويم المكتسبات المعرفية للتلاميذ : 23% من المدرسين يتفقون في القول بأن النظام متحكم فيه.

بخصوص جودة البرامج المدرسية الجديدة التي يقترحها الإصلاح، 33% من المدرسين يرون أنها ذات جودة عالية. أم بالنسبة لنظام تقويم المكتسبات المعرفية للتلاميذ، 31% فقط، يعتبرونه نظاما فعالا.

15.3.4. ارتسامات عامة حول نظام التفتيش الحالي

بالرغم من اعتبار أزيد من 70% من المدرسين المستجوبين أن نظام تقويمهم من طرف المفتشين ضروري وذو جدوى، فإنه يظل مع ذلك موضوع نقد من طرفهم.

وهكذا، يرى 75% من مدرسي الابتدائي و72% من مدرسي الثانوي أن هذا التقويم ضروري، كما يرواه مجديا أو بالنسبة ل 65% من مدرسي الابتدائي و60% من مدرسي الثانوي.

يشكل النقص الحاصل في نظام التقويم موضوع انتقاد معبر عنه من طرف مدرسي الابتدائي بنسبة 68% ومدرسي الثانوي بنسبة 62%.

إلى جانب النقص المعبر عنه بخصوص نظام التفتيش الحالي، يرى فيه المستجوبون اختلالات أخرى، هي :

- قلة النجاحة (30% من مدرسي الثانوي مقابل 28% من مدرسي الابتدائي).
- محدودية التكافؤ (31% من مدرسي الثانوي مقابل 30% من مدرسي الابتدائي).
- النقص في الشفافية (35% من مدرسي الثانوي مقابل 32% من مدرسي الابتدائي).
- النقص في النزاهة (34% من مدرسي الثانوي مقابل 33% من مدرسي الابتدائي).

هناك انتقادات أخرى لنظام التفتيش ولكنها أقل حدة مقارنة مع الانتقادات السابقة، وتهم الطابع الجزئي لهذا النظام (42% من مدرسي الابتدائي مقابل 49% من مدرسي الثانوي)، طابعه السطحي كما عبر عن ذلك 44% من مدرسي الابتدائي مقابل 34% من مدرسي الثانوي. أما الاساتذة الذين ينتقدون موضوعية نظام التفتيش فهم قليلون (ربع البحوثيين تقريبا) مقارنة مع الانتقادات السابقة الذكر.

16.3.4. نظام التفتيش: ضروري لكنه يعرف عدة انتقادات

في نفس السياق وانطلاقا، هذه المرة، من الآراء المعبر عنها بخصوص أنظمة التفتيش التي طلب من المستجوبين الإدلاء بدرجة الاتفاق أو عدم الاتفاق حولها، فهي تؤكد الاتجاهات المستنتجة سابقا. حيث أن غالبية المستجوبين (70%) تتفق على تأكيد أهمية وظيفة هيئة التفتيش لضمان السير الجيد لمنظومة التربية والتكوين، مع ضرورة إدخال إصلاحات على هذا النظام.

يتفق 78% من مدرسي الابتدائي، و69% من مدرسي الثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي، على تباعد فترات عمليات التفتيش. وهوما يفسران 19% من مدرسي الابتدائي و16% من مدرسي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي يرون أن العدد الحالي للمفتشين، كافياً.

أما في ما يخص التفتيش، يتضح أن غالبية المدرسين 65% (ابتدائي وثانوي)، يرون أنها متقدمة ومتجاوزة. أما بالنسبة للمكونات الأخرى للاستطلاع، فقد كانت أقل وضوحاً. فعلى سبيل المثال، حول ما إذا كان المفتشون يميلون إلى الجزاء، تبين أن 48% من مدرسي الابتدائي و50% من مدرسي الثانوي لم يتفقوا مع هذا الاتجاه.

كما أن الآراء تبقى متباينة حول تشجيع المفتشين للبحث البيداغوجي، حيث تبين أن 39% من مدرسي الابتدائي لهم رأي إيجابي مقابل 33% لهم رأي سلبي. وفي أوساط مدرسي الثانوي تصل نسبة المؤيدين إلى 37% مقابل 33% لهم رأي مضاد.

وحول معرفة ما إذا كان التفتيش حقيقة ميدانية أم لا، يجيب 43% من مدرسي الإعدادي والثانوي بنعم، مقابل 32% منهم بلا. وعند مدرسي الابتدائي تصل نسبة الآراء الإيجابية إلى 50% مقابل 29% للآراء السلبية.

أما بالنسبة لموضوعية تقويمات المفتشين، فيرى 31% من مدرسي الثانوي أنها فعلاً موضوعية، مقابل 24% يرون العكس. أما بالنسبة لمدرسي الابتدائي فالنسب هي على التوالي 31% و32%.

17.3.4. نظام التقويم من طرف الإدارة

ترى غالبية المدرسين من مختلف الأسلاك أن التقويم الذي تجريه الإدارة ضروري ومجدد بنسب تتراوح بين 67% و83%.

وبالنسبة لباقي معايير الحكم على هذا النظام التقويمي، فقد عبر مدرسو السلكين عن آراء تعبر عن تأييد ضعيف لهذا النظام.

يلاحظ من خلال الجدولين، وجود فارق في التمثلات بين مدرسي السلكين الابتدائي والثانوي ومستويات الرضا متساوية بالمربعات الأربعة.

الابتدائي	الثانوي	
51%	47%	● نظام عادل
51%	49%	● ناجع
45%	45%	● غير كافٍ
33%	33%	● جزئي
55%	43%	● موضوعي
30%	29%	● سطحي

يلاحظ هنا أن مدرسي الابتدائي لهم تمثيل إيجابي لهذا النظام مقارنة مع نظرائهم بالثانوي بشكل بارز. فأغليبتهم تعتبر أن نظام التقويم ضروري ولا مناص منه (+9 نقط)، ومجدي (+9 نقط)، وشفاف (+10 نقط)، ونزيه (+10 نقط).

18.3.4. التقييم من طرف الزملاء

إن ردود الفعل الإيجابية تجاه تقييم الأساتذة من قبل نظرائهم لا تثير سوى قبولاً معتدلاً لدى المستجوبين. وتسجل نسب أكثر ارتفاعاً لدى مدرسي الابتدائي (55%) بشكل أكبر من مدرسي الثانوي، (45%) أما الذين يستبعدون هذا التقييم، فيمثلون نسبة 34% لدى الفئة الأولى و41% لدى الفئة الثانية.

وقد أثار اقتراح ثاب موجه فقط لمدرسي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، حول تقييم الأساتذة من قبل تلامذتهم آراء جدي مؤيدة. حيث أن 60% من المستجوبين يوافقون، أو يوافقون إلى حد بعيد، على اعتماد مثل هذا النظام. أما المعارضون لمثل هذا الاقتراح، فلا يمثلون سوى 27% من المستجوبين.

19.3.4. المواقف تجاه الإدارة التربوية للمؤسسات التعليمية

مواقف إيجابية إجمالاً تجاه الإدارة التربوية والمؤسسات التعليمية

تسجل على العموم نظرة إيجابية إلى حد ما لدى المستجوبين تجاه الطريقة التي تدار بها مؤسساتهم. فمن بين المعايير الخمسة المقترحة، حسب ما يلي تتجه أغلبية المدرسين نحو تقدير إيجابي للإدارة التربوية، حسب مايلي :

- اتخاذ القرارات بطريقة توافقية : (الابتدائي 62% - الثانوي 57%) ؛
- احترام التوازن بين الجانب الإداري والبعد التربوي في تدبير المؤسسة المدرسية (الابتدائي 61% - الثانوي 55%) ؛
- فعالية تدبير المؤسسة (الابتدائي 60% - الثانوي 54%).
- تواجد مشروع لتطوير المؤسسة (الابتدائي 55% - الثانوي 52%) ؛
- تشجيع التفوق لدى الأساتذة والتلاميذ على السواء (الابتدائي 54% - الثانوي 50%).

20.3.4. تقييم سير المؤسسة وظروف العمل

تقييم إيجابي نسبياً لسير المؤسسة وظروف العمل

يلاحظ في مرحلة أولى وعلى العموم أن تقديرات وأحكام مدرسي الابتدائي مرتفعة بالمقارنة مع نظرائهم في الثانوي.

بالنظر للأرقام المتعلقة بدرجة الموافقة التي عبر عنها المدرسون تجاه بعض أوجه عمل مدارسهم وإعدادياتهم وفانوياتهم، يبرز بشكل واضح الارتياح المعبر عنه من طرف المبحوثين، ولاسيما على مستوى العلاقات والتفاعل مع الزملاء.

تعتبر هيئة التدريس المستجوبة تعتبر أنها تعامل باحترام (90% في الابتدائي و84% في الثانوي). وان العلاقات مع الزملاء جيدة (85% في الابتدائي و82% في الثانوي). وتصرح الغالبية بوجود استجابة جيدة للزملاء وللإدارة فيما يتعلق بطلبات الدعم الموجهة إليهم (97% في الابتدائي و71% في الثانوي).

تمكن قراءة الأرقام من الوقوف على عدد من الجوانب التي يقل حولها الارتياح. وهكذا، يبقى هامش المبادرة، لدى مدرسي السلكين، في تنظيم وتدبير البرامج وتوفر المعلومة اللازمة للقيام بعملهم وتشجيع المبادرات، جوانب تولد لديهم القليل من الرضا مقارنة مع الجوانب الأخرى.

21.3.4. الأسباب الأساسية لغياب المدرسين

أغلبية مهمة من المدرسين، وخصوصا مدرسي الإعدادي، قد تغيبت يوما واحدا على الأقل في الموسم الدراسي الحالي (الموسم الذي تم فيه الإستطلاع). 57% من مدرسي الابتدائي ونفس النسبة تقريبا من مدرسي الثانوي التاهيلي (59%) صرحوا انهم تغيبوا. في حين ترتفع النسبة بشكل ملحوظ فيما يخص مدرسي الثانوي الإعدادي (68%).

"فالتوقف عن العمل بسبب المرض" هو الدافع الأساسي للغياب، كما صرح بذلك مدرسو الابتدائي بنسبة (74%) ومدرسو الإعدادي بنسبة (77%).

يأتي بعد ذلك، وبشكل بعيد، التغيب لأسباب عائلية (مدرسو الابتدائي بنسبة 20% ومدرسو الإعدادي بنسبة 16%)، وترد التغيبات لأسباب عائلية لدى المدرسين أكثر من المدرسات في الابتدائي (25% و15%) كما في الثانوي (19% و10%).

22.3.4. موقف المدرسين إزاء نظام الترقية

نلاحظ على العموم، لدى المدرسين المستجوبين تقييما سلبيا إلى حد ما لنظام الترقية المعمول به حاليا. وتأتي مؤاخذات المدرسين على هذا النظام كالتالي :

- بطئ الترقيات : فقط أقلية من المدرسين تتفق في القول بأن وتيرة تقدم المسار المهني معقولة (12% في الابتدائي و14% في الثانوي).
- عدم الأخذ بعين الاعتبار في هذا النظام مجهودات المدرسين : هنا أيضا، يسجل أن نسبة المدرسين الذين يعتبرون أن نظام الترقية يأخذ بعين الاعتبار، وبشكل كاف مجهوداتهم في تقدم مسارهم، ضعيفة (17% في الابتدائي و16% في الثانوي يرون ذلك).
- موضوعية النظام : 28% فقط من مدرسي الابتدائي و30% من مدرسي الثانوي، يتفقون في القول بأن الترقية تتم على أساس معايير موضوعية. ومن جهة أخرى، 58% من مدرسي الابتدائي و50% من مدرسي الثانوي يرون أن ترقية المدرسين تطبعها المفاضلة.

مقابل ذلك، تنتقد شفافية النظام بصفة أقل. فغالبية مدرسي الابتدائي المستجوبين (62%) ونصف مدرسي الثانوي (50%) افادوا بانهم يعرفون الاسس التي تبنى عليها الترقيات.

23.3.4. العمل الجماعي

في الابتدائي (42%) كما في الثانوي (46%) يمثل المدرسون الذين يشاركون في أعمال جماعية مع زملائهم بهدف المساهمة في تطوير المؤسسة اقلية.

4.4. المدرسون وتلامذتهم

1.4.4. المشاكل المرتبطة بالتلاميذ

باستثناء ظاهرة الغش، وعلى الرغم من اختلاف المستويات، يلاحظ تشابه كبير في نوعية المشاكل المطروحة

باستثناء ظاهرة الغش، التي يبدو أنها مشكلة تستأثر باهتمام أكثر من طرف أساتذة الثانوي (72%)، وبصفة خاصة الثانويات التاهيلية (85%)، فإن هرمية المشاكل الأخرى تظل متشابهة، رغم وجود اختلاف في حدة ظهورها حسب المستويين الدراسي.

إن عدم الاهتمام بالمواد المدرسة (70% في الابتدائي و61% في الثانوي)، والغياب (50% في الابتدائي و52% في الثانوي)، وعدم الانضباط في القسم (40% في الابتدائي و31% في الثانوي)، ظواهر تشكل أهم الإشكاليات الرئيسية الثلاثة التي يواجهها أساتذة الابتدائي والثانوي على السواء.

ويشير أساتذة التعليم الابتدائي إلى معطين آخرين يبدو أنهما يخصان هذا المستوى فقط، ويتعلق الأمر بصعوبات التواصل مع التلاميذ (29% من المستجوبين) والعنف الجسدي بين التلاميذ (25%).

2.4.4. انضباط التلاميذ

يعتبر 63% من أساتذة الثانوي و53% من أساتذة التعليم الابتدائي، على أن ضعف انضباط التلاميذ قد تفاقم، مقارنة بما كان عليه الأمر قبل 5 سنوات. وفي الثانوي، تتفاقم الظاهرة في المؤسسات الحضرية. وهو إحساس سائد خصوصا في المدن الصغيرة بنسبة 69%، مقابل 62% في المؤسسات المتواجدة في المدن الكبرى.

في السلك الابتدائي، برزت العديد من الاختلافات الدالة على تنامي ضعف انضباط التلاميذ، أولا بين المجالين الحضري (66%) والقروي (47%)، بين الجنوب (72%) وباقي الجهات (51%)، وبين رأي المدرسين ذوي اقدمية (58%) ورأي من لهم اقل من 20 سنة من الاقدمية (51%).

3.4.4. عبء الدراسة على التلاميذ

مجمل المدرسين المستجوبين يتفقون على أن المجهودات المطلوبة من التلاميذ كثيرة، الشيء الذي يؤدي إلى ارتفاع وتيرة العمل :

- استعمالات الزمن جد مكثفة (71% من مدرسي الابتدائي و61% من مدرسي الإعدادي و74% من مدرسي التاهيلي) ؛
- كثرة المواد الدراسية المبرمجة في السنة الواحدة (70% من مدرسي الابتدائي و62% من مدرسي الإعدادي، و71% من مدرسي التاهيلي) ؛
- ارتفاع كبير لساعات الدراسة في الأسبوع (66% من مدرسي الابتدائي و53% من مدرسي الإعدادي و68% من مدرسي التاهيلي).

يلاحظ وجود تشابه كبير بين آراء مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي، تجاه المؤشرات الثلاثة السالفة الذكر. ويتميز الوضع في الثانوي التاهيلي بقلة وقت الفراغ الذي يمكن تخصيصه للأنشطة الموازية، وكثرة الفروض والتمارين المنزلية، وصعوبة إنهاء المقررات في المواعيد المحددة لها. وفي الابتدائي، أشارت غالبية المدرسين والمدرسات إلى ثقل محفظة التلميذ/ة بكثرة الكتب المدرسية.

4.4.4. مواد دراسية بحاجة للدعم

الرياضيات واللغات وخاصة اللغة الفرنسية

يرى المدرسون والمدرسات أن مواد الرياضيات واللغات، وخاصة اللغة الفرنسية، بحاجة إلى مجهودات خاصة وإضافية من أجل الرفع من مستوى التلاميذ، سواء تعلقي الأمر بتلاميذ الابتدائي أو الثانوي الإعدادي والتاهيلي. ومن أجل التوضيح، تأتي الرياضيات في المرتبة الأولى بنسبة 70% من مدرسي الابتدائي، و58% من مدرسي الثانوي ؛ تليها اللغات، خاصة الفرنسية، بنسبة 48% من مدرسي الابتدائي و55% من مدرسي الثانوي ؛ ثم اللغة العربية بنسبة 37% من مدرسي الابتدائي و16% من مدرسي الثانوي.

5.4.4. الدوافع الأساسية للهدر المدرسي

مشاكل عائلية ومادية

حسب مدرسي الابتدائي الذين طرح عليهم السؤال حول هذا الموضوع، هناك سببان رئيسيان للهدر المدرسي في التعليم الابتدائي : الصعوبات العائلية، المذكورة من طرف 72% من المدرسين، من بينهم 23% وضعوا هذا العامل في المرتبة الاولى؛ ثم التكلفة المالية للمدرس، حسب 67% من المدرسين، من بينهم 36% وضعوا هذا العامل في الرتبة الاولى. ويعتبر عدم الاهتمام بالمدرسة عاملا هاما للهدر المدرسي، حيث ذكره 57% من المدرسين العاملين بالمجال الحضري، و44% من المدرسين بالوسط القروي وكذلك 57% من المدرسين بالمنطقة الوسطى كما ان مشاركة الاطفال في الانشطة المهنية للأسرة (39%)، وبعدها المدرسة (37%)، والتكرار لأكثر من مرة، عوامل تعتبر من بين مبررات مغادرة المدرسة بالنسبة للأطفال، لكنها ذات أهمية أقل من العوامل السالفة الذكر.

وجوابا على السؤال حول ما إذا كان التلاميذ الذين مروا بالتعليم الأولى أفضل من الذين التحقوا مباشرة بالمدرسة الابتدائية، رد 95% من المدرسين المستجوبين بالإيجاب.

5.4. المدرسون والتكوين المستمر

1.5.4. مواقف إزاء نظام التكوين الحالي

إجمالاً، يبدو أن المدرسين غير راضين عن تكوينهم الحالي، مع وجود إحساس بعدم الرضى لدى مدرسي التعليم الابتدائي، مقارنة مع مدرسي الثانوي. إذ نجد 40% فقط من مدرسي الابتدائي يعتبرون أن هناك ملاءمة بين تكوينهم الحالي ومهام التدريس التي يقومون بها، مقابل 51% من آراء مدرسي الثانوي. كما تعبر مادة التدريس عن طبيعة الرضى بين الباحثين، إذ يعبر 53% من مدرسي المواد العلمية و56% من مدرسي اللغات عن رضاهم إزاء التكوين الذي حصلوا عليه، في حين ان نسبة الرضى لدى مدرسي المواد الأدبية هي أقل.

2.5.4. المشاركة في التكوين المستمر

استفاد أزيد من نصف المستجوبين من التكوين المستمر. إلا أن أثره يظل محدوداً.

عبر أغلب مدرسي الابتدائي (59%) والثانوي (56%)، عن استفادتهم سابقاً من دورات أوتدرييب تكوينية، مع العلم ان اخر تكوين استفاد منه 55% من المدرسين يعود لسنتين مضت أوأكثر، وإلى أكثر من خمس سنوات بالنسبة لـ 29% من مدرسي الثانوي و19% من مدرسي الابتدائي. مهما يكن من امر، فإن مدة دورة واحدة للتكوين، تتراوح ما بين يومين وثلاثة أيام بالنسبة لـ 55% من عينة البحث.

في حين أن نسبة 25% من مدرسي الابتدائي و23% من مدرسي الثانوي فقط، صرحوا أن دورات التكوين المستمر التي استفادوا منها جد مفيدة لمزاولة مهنتهم على شكل أفضل. إلى جانب ذلك، اعتبر 47% من مدرسي الابتدائي أن دورات التكوين المستمر قليلة الفائدة والتأثير على طريقة أداء مهامهم التربوية (29% في الابتدائي و34% في الثانوي).

3.5.4. الحاجات المستقبلية في مجال التكوين المستمر

التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، و البيداغوجيا

ماعدا استثناءين أو ثلاثة، يمكن اعتبار حاجات المدرسين من التكوين المستمر متشابهة، بغض النظر عن السلك الذي ينتمون إليه : للمدرسين نفس الأولويات وبنفس القوة في الرغبة، في مقدمة الحاجات نجد :

- التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال بنسبة 65% من مدرسي الابتدائي، و68% من مدرسي الثانوي ؛
- البيداغوجيا (62% لدى مدرسي الابتدائي و60% لدى مدرسي الثانوي).
- عبر المدرسون عن حاجات أخرى، بنسب أقل، نوردتها كما يلي :
- تقنيات حفر المتعلمين (28% في الابتدائي و29% في الثانوي) ؛
- المادة أو المواد المدرسة (25% في الابتدائي و24% في الثانوي) ؛
- تدبير الحالات الخاصة (26% في الابتدائي و22% في الثانوي) ؛
- مواكبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات (21% في الابتدائي و24% في الثانوي).

4.5.4. الاستعداد للمشاركة في دورات تكوينية

استعداد المدرسين للمشاركة في دورات تكوينية خلال العطل المدرسية

إذا كان المدرسون، بشكل عام، قد عبروا عن استعدادهم للإستفادة من دورات تكوينية خلال العطل، فقد لوحظ أن مدرسي التعليم الثانوي يشكلون فئة أكثر استعدادا للمشاركة في مثل هذه الدورات. إذ أن 60% منهم يبدون استعدادا كبيرا لتخصيص جزء من عطلةهم للإستفادة من دورات تكوينية، مقابل نسبة 58% لدى مدرسي الابتدائي. وتجدر الإشارة إلى أن المدرسين الذكور أكثر استعدادا من المدرسات سواء في الابتدائي (68% من المدرسين مقابل 44% من المدرسات، أو الثانوي (73% مقابل 58%) للمشاركة في دورات تكوينية خلال العطل. إجمالاً، يقول المدرسون في الابتدائي إنهم مستعدون لتخصيص سبعة (7) أيام في كل سنة للإستفادة من أنشطة التكوين المستمر، خلال فترات العطل. أما مدرسو الثانوي فإنهم مستعدون لتخصيص ثمانية أيام (8) في السنة لأنشطة التكوين المستمر.

5.5.4. نسبة المشاركة في دورات التكوين بمبادرة من المدرسين

ضعف نسبة المشاركة في دورات التكوين بمبادرة شخصية من المدرسين

هناك نسبة قليلة من المدرسين والمدرسات شاركت في دورات تكوينية بمبادرة تلقائية، بهدف تحسين قدراتها وكفاياتها التربوية، وذلك على التوالي : 13% في الابتدائي و14% في الثانوي. ولوحظ أن أكبر النسب سجلت في المنطقة الاطلنتيكية من المغرب وفي المؤسسات التعليمية الكبرى. ويتعلق الامر غالباً بتكوينات بالمجان في شكل ندوات ولقاءات منظمة من قبل العموم والجمعيات (41% في الابتدائي و36% في الثانوي)، أو في شكل تداريب مهنية. توجد نسب قليلة من المدرسين (9% في الابتدائي و19% في الثانوي) الذين ينخرطون في تكوينات مؤدى عنها (ندوات خصوصية أو دروس بالمراسلة)، خاصة في صفوف مدرسي الثانوي.

6.4. الأنشطة الموازية

1.6.4. الدروس الخصوصية والتدريس في مؤسسات القطاع الخاص

يظهر أن الدروس الخصوصية والتدريس بمؤسسات التعليم الخاص، تعتبر ممارسات أكثر انتشارا في التعليم الثانوي، ذلك أن 49% و52% من مدرسي الثانوي يعتبرون على أن إعطاء الدروس الخصوصية والتدريس بمؤسسات القطاع الخاص، ممارسة متداولة بين زملائهم.

وهي نسب لا تتجاوز 20% لدى مدرسي التعليم الابتدائي حيث أن نسبة 17% من هؤلاء، ترى أن إعطاء الدروس الخاصة ممارسة منتشرة بين زملائهم وأن نسبة 20% تعتبر التدريس بالتعليم الخصوصي أمرا عاديا ومنتشرا. ويتفق جميع المدرسين والمدرسات على أن إعطاء الدروس الخاصة أقل انتشارا في المجال القروي.

أما في ما يخص تنظيمهم لدروس خصوصية، يعبر معظم المدرسين عن امتناعهم عن إعطاء دروس خاصة (86% في الابتدائي و96% في الثانوي)، أو التدريس بالمؤسسات الخصوصية (90% في الابتدائي و98% في الثانوي).

2.6.4. الأنشطة الموازية للتلاميذ

سجلت الدراسة إهمالا كبيرا للأنشطة المدرسية الموازية، وخاصة تلك التي تتطلب الخروج من القسم أو من المؤسسة التعليمية، سواء في الابتدائي أو في الثانوي. وفي هذا الموضوع، يرى 69% من مدرسي الابتدائي و62% من مدرسي الثانوي، أن ليس لهم أي نشاط موازي خارج القسم مع تلامذتهم. ويبدو أن تنظيم أنشطة موازية داخل القسم أكثر تداولا، حيث صرح 24% من مدرسي الابتدائي و30% من مدرسي الثانوي أنهم يخصصون لها من ساعة إلى خمس ساعات في الشهر. وهي نسب تنزل بالتوالي إلى 15% و10% بخصوص الأنشطة داخل المؤسسة وخارج القسم، أما الأنشطة الموازية خارج المؤسسات التعليمية فهي لا تتعدى 5% في الابتدائي و3% في الثانوي.

3.6.4. أنشطة المدرسين خارج نطاق المهنة

من بين ثلاثة أنماط من الأنشطة الموازية المقترحة على المدرسين، نجد في المقدمة الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية، وذلك بنسبة 36% عند مدرسي الابتدائي و46% عند مدرسي الثانوي. ويتعلق الأمر في غالب الأحيان، بالأنشطة الرياضية التي يزاولها 37% من مدرسي الابتدائي و31% من مدرسي الثانوي، تليها الأنشطة الاجتماعية ذات الطابع الجماعي بنسبة 34% في الابتدائي و21% في الثانوي.

وفي ما يتعلق بأنشطة الإبداع والتجديد فإنها لا تمارس إلا قليلا، إذ لا يزاولها إلا 15% من مدرسي الابتدائي و21% من مدرسي الثانوي، علما أن مجمل هذه الأنشطة يهتم بالإبداعات الأدبية. وفي ما يخص النشر وهو نشاط أقل انتشارا بين المدرسين، نجد أن الأمر يتعلق غالبا بمقالات في الصحف ودراسات وتاملات في مادة التدريس، وذلك بنسبة 5% عند مدرسي الابتدائي و11% عند مدرسي الثانوي.

4.6.4. الرغبة في استمرارية مزاولة التدريس بعد التقاعد

إجمالا، عبر المدرسون في الابتدائي والثانوي عن استعداد كبير للمشاركة في أنشطة تربوية بعد إحالتهم على التقاعد؛ فحسب الأنشطة المقترحة، نجد 59 من المائة منهم على الأقل على استعداد لمزاولة التدريس

بعد التقاعد. إذ باستثناء المساهمة في التكوين المستمر للمدرسين وإعداد الكتب المدرسية، والمعينات الديداكتيكية بنسب توافق 4.6.4. 59% من مدرسي الابتدائي و69% من مدرسي الثانوي، كما حصلت باقي الأنشطة المقترحة على موافقة واستعداد عاليين من قبل المدرسين (ما بين 70% و86%). وباعتبار نسب الموافقة والاستعداد، تأتي المجالات التالية في مقدمة مساهمة المدرسين أثناء تقاعدهم :

- استفادة وزارة التربية الوطنية من التجربة المكتسبة (40% من مدرسي الابتدائي و42% من مدرسي الثانوي) ؛
- الدعم البيداغوجي والتربوي للتلاميذ المتعثرين (36% بالنسبة لمدرسي الثانوي) ؛
- التطوع لمحاربة الهدر المدرسي (35% من مدرسي الابتدائي والثانوي) ؛
- المساهمة في محاربة الأمية (34% من مدرسي الابتدائي).

5.6.4. الاهتمام بالمطالعة

اهتمام كبير بالمطالعة وتوفر المدرسين على رصيد بيبليوغرافي مهم

يولي المدرسون وخاصة مدرسو الثانوي اهتماما كبيرا للمطالعة، والدليل على ذلك عدد الكتب، غير المدرسية، التي يملكونها في خزاناتهم الشخصية. وهكذا، صرح 67% من مدرسي الثانوي التأهيلي و47% من مدرسي الثانوي الإعدادي أنهم يملكون على الأقل 50 كتابا ؛ مع العلم أن الذكور (52% في الابتدائي و66% في الثانوي) يكونون أغلبية في هذه الشريحة. وتجدر الإشارة إلى وجود علاقة بين الأقدمية في المهنة وارتفاع عدد الكتب التي يملكها المدرس، حيث أن نسبة الذين يملكون 50 كتابا على الأقل، منخفضة لدى الذين قضوا ما بين سنة و10 سنوات في التدريس (30% في الابتدائي و51% في الثانوي)، مقارنة مع الذين يتوفرون على أقدمية 20 سنة فما فوق (52% في الابتدائي و67% في الثانوي).

7.4. استعمال المعلومات والتكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال

1.7.4. الاستعمالات من لدن المدرسين

ينتشر استعمال الحاسوب لدى مدرسي الثانوي أكثر، مقارنة مع مدرسي الابتدائي، إذ يصرح ثلثي الأولين أنهم يستعملون الحاسوب مرة في الأسبوع على الأقل، مقابل 45% فقط من مدرسي الابتدائي. وفي ما يتعلق بالتحكم في توظيف هذه الأداة، عبر 45% من مدرسي الثانوي على تحكم جيد، مقابل 33% فقط من مدرسي الابتدائي. وبالتحديد، لوحظ نفس التفاوت والتنوع في مستوى التحكم وانتشار استعمال الإعلاميات.

2.7.4. الاستعمال المهني

يخصص الحاسوب لدى المدرسين أساسا لاستعمال مهني (تحضير الدروس)، وذلك بنسبة 73% لدى مدرسي الثانوي و66% عند مدرسي الابتدائي. وتتمثل المجالات الأخرى في الربط بالانترنت بنسبة 50% لدى مدرسي الابتدائي و48% لدى مدرسي الثانوي، ثم معالجة النصوص بنسبة 42% ونسبة 38% على التوالي.

3.7.4. استعمال الانترنيت

الانترنيت كأداة للبحث الوثائقي والحصول على المعلومات. أكثر منه كأداة للتواصل

يبرز الانترنيت في هذا الاستطلاع كأداة للبحث الوثائقي والحصول على المعلومات وتتبع الأخبار، لكنه يستعمل قليلا من أجل التواصل وتبادل المعلومات. وهو بالدرجة الأولى أداة تساعد على تحضير الدروس بالنسبة لـ 67% من مدرسي الثانوي.

ازدياد عدد مستعملي الانترنيت في الثانوي التأهيلي

مدرسو الثانوي يشكلون الشريحة الأكثر استعمالا للانترنيت. وقد صرح أغلب المدرسين المستجوبين أنهم يستعملون الانترنيت مرة في الاسبوع على الأقل، وذلك بنسبة 69% من مدرسي الثانوي و54% من مدرسي الابتدائي.

8.4. موقف المدرسين إزاء النقابات

تمثلات حول دور وجماعة النقابات

يرى المدرسون أن المهمة الرئيسية للنقابات هي الدفاع عن المكتسبات الاجتماعية المرتبطة بالمهنة، حيث ذكرت من قبل 80% منهم من بين المهام الثلاث الأكثر أهمية. وجاءت في المقدمة عند ثلثي المستجوبين. تأتي بعد ذلك في مرتبة متأخرة، مهمة اقتراح إصلاحات جديدة للمنظومة التربوية والحصول على امتيازات اجتماعية جديدة لفائدة المدرسين، بنسب تتراوح ما بين 48% و58%. وجوابا على السؤال المتعلق بأداء النقابات لكل من هاتاه المهام، يتبين أن إنجازات النقابات لا ترقى إلى انتظارات المدرسين، خاصة فيما يتعلق بالمهام المرتبة في المقدمة، سواء لدى مدرسي الابتدائي أو الثانوي.

الفصل الخامس

من أجل تصور جديد للارتقاء بهيئة ومهنة
التدريس والتكوين : ثلاثة مجالات للتجديد

في أفق الدورة العادية لشهر يوليوز 2008، سيقدم المجلس الأعلى للتعليم توصياته إسهاما منه في مشروع إعداد التصور الجديد لهيئة ومهنة التدريس والتكوين، وذلك وفق مجالات التجديد الثلاثة التالية :

- الكفايات، والتكوين، والبحث، والتقويم، والارتقاء المهني ؛
- الحقوق والواجبات المهنية ؛
- دور المدرس والمكون في إنجاح المدرسة المغربية الجديدة.

وتركز هذه المجالات على سبع رافعات وثلاثة عشر مقتضى في شكل خيارات ممكنة ولاسيما بالنسبة للمجال الأول.

1.5. المجال الأول للتجديد: الكفايات، والتكوين، والبحث، والتقويم، والارتقاء المهني

يهدف هذا المجال، إلى وضع إطار مرجعي لكفايات المدرس، وتكوينه، وتحفيزه على البحث، وتقويمه، وارتقائه المهني، في ضوء متطلبات التمهين التي تنفتح على مهام متنوعة وتخصص من.

1.1.5. الرافعة الأولى: الإطار المرجعي للكفايات

المقتضى الأول : المحاور الأساسية للكفايات

- الكفايات المعرفية، ولاسيما تلك المتعلقة بالتدريس والتكوين وبالثقافة العامة ؛
- الكفايات البيداغوجية والمنهجية، وتهتم امتلاك قدرات الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية وتدبير الوضعيات المرتبطة بالتعلم، والتدريب وأنشطة التقويم ؛
- الكفايات التواصلية، وتتعلق بالتحكم اللغوي وامتلاك قدرات التواصل والانفتاح على المحيط ؛
- الكفايات المتصلة بالقيم، كقيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان وإعطاء القدوة.. ؛
- كفايات البحث العلمي والتربوي، وتتعلق بتنمية البحث ومواكبة المستجدات والتحكم في استعمال التكنولوجيا الحديثة للاتصال والإعلام... ؛
- وأخيرا كفايات الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله.

2.1.5. الرافعة الثانية : تقوية التكوين الأساسي

المقتضى الثاني : الوضع النظامي لمؤسسات التكوين.

وينتظم هذا المقتضى في الإجابة على الأسئلة الكبرى التالية :

بالنسبة للتعليم المدرسي :

- هل ينبغي أن يخضع الوضع النظامي للتكوين لتنظيم ممرز أم غير ممرز، موحد أم متعدد الوحدات ؟
- هل من الأفضل ربطه بالتكوين الجامعي لجعله أكثر نجاعة ؟
- ثم ما هي مواصفات المكونين والمؤطرين والمستفيدين من هذا التكوين ؟

وبالنسبة للتعليم العالي :

- هل هناك ضرورة للإعداد البيداغوجي للأستاذ الباحث بالجامعة ؟
- هل ينبغي التفكير في وضع شرط الحصول على تأهيل تربوي لولوج الأستاذية بالجامعة ؟
- إذا كان هذا الشرط ضروريا، هل يجب التفكير في وضع برنامج خاص للتأهيل التربوي وللمؤسسات التي تهيؤه ؟

أما بالنسبة للتكوين المهني :

- هل يستدعي إحكام وإتقان التكوين الأساس للمكونين، إعطاء وضع مؤسساتي لمراكز تنمية الكفايات ؟
- كيف يمكن الارتقاء بالمؤهلات المهنية للمكونين، ولاسيما بتقوية التداريب، وأي دور للمقاولات في ذلك ؟

المقتضى الثالث : معايير الولوج حسب الفئات المستهدفة

تطرح الإحاطة بهذا المقتضى الأسئلة التالية :

- أي شهادة أودبلوم يؤهل لولوج مهنة التدريس والتكوين ؟
- ما هي المؤهلات الشخصية والاستعدادات المهنية الضرورية إلى جانب الميول والحافز لممارسة المهنة ؟
- ما هي شروط الانتقاء والكفايات الأولية المطلوبة ؟
- ما هي وضعية المتدربين المستفيدين من التكوين بين الاختيار الشخصي والتعاقد من أجل ممارسة المهنة ؟

المقتضى الرابع : مناهج وبرامج التكوين

يرتكز هذا المقتضى على الأسئلة التالية :

- أية مضامين وبرامج للتكوين استنادا إلى الإطار المرجعي للكفايات ؟
- ما هي الطرائق والمناهج الملائمة للتكوين ؟ هل بتطبيق نظام مبني على توحيد المواد والمضامين، أم باعتماد هندسة بيداغوجية أساسها المجزئات وترصيد الوحدات المكتسبة ؟
- كيف يمكن تنظيم وتوزيع التكوين بأصنافه : الأكاديمي، البيداغوجي، التطبيقي، الميداني، التكوين عن طريق الملاحظة، التداريب، البحث التربوي ؟
- أي تدبير للغلاف الزمني للتكوين حسب أصنافه ؟
- أية مناهج وآليات للتتبع والتأطير والتقييم ؟
- ثم أي دور لمؤسسات التكوين في تتبع الخريجين ؟

3.1.5. الرافعة الثالثة : التكوين المستمر: تخين الكفايات

المقتضى الخامس : التكوين المستمر مدى الحياة المهنية

يتمحور هذا المقتضى حول الأسئلة الكبرى التالية :

- أية مقاربات لتشخيص الحاجات ووضع برامج التكوين المستمر ؟
- ما هي المدة الزمنية السنوية والفترات والفضاءات المناسبة لتنظيم التكوين المستمر؟ وما هي طرقه وأدواته؟
- من هم المشرفون عليه والمتدخلون فيه والمستفيدون منه ؟

- ما هي الاعتمادات والوسائل الضرورية لتكوين مستمر فعال ؟
- كيف يمكن تقويم التكوين المستمر وأثره على الارتقاء بالمهنة والمردودية ؟
- وعلى مستوى التعليم العالي، هل هناك حاجة إلى دعم القدرات الذاتية للأساتذة الباحثين لمواكبة الحاجات الجديدة للإصلاح ؟
- وبالنسبة للتكوين المهني، ما نوع التكوينات والتدريبات الضرورية لتقوية التجربة والكفايات المهنية ؟

4.1.5. الرافعة الرابعة : تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي

المقتضى السادس : تشجيع التفوق والتجديد

وذلك بطرح التساؤل حول النظام الناجع لمكافحة وتشجيع الامتياز والاستحقاق لدى هيئة التدريس والتكوين وللتعريف بالممارسات المهنية الجيدة وتعميم الاستفادة منها، ولاسيما تلك التي لها اثر مباشر على تحسين مردودية المتعلمين واداء المدرسة.

المقتضى السابع : تنمية ودعم البحث الأكاديمي والبيداغوجي

يتضمن هذا المقتضى الأسئلة الكبرى التالية :

- كيف يمكن حفز البحث وتوجيهه نحو الإشكاليات الميدانية والتطبيقية والتحكم في التكنولوجيات وملاءمتها مع متطلبات التدريس والتكوين ؟
- وكيف يمكن تشجيع أعمال الباحثين من هيئة التدريس والتكوين وتيسيرها بين مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومراكز البحث ؟
- ما هي الاعتمادات والآليات الضرورية لتشجيع البحث الأكاديمي والبيداغوجي، وكيف يتأتى تنويعها ؟
- ثم ما هي أنجع الطرق لتتبع وتقويم البحث الأكاديمي والبيداغوجي ورصد أثره الفعلي في الرفع من مردودية مؤسسات التربية والتكوين ؟

5.1.5. الرافعة الخامسة : التقويم والارتقاء المهني

المقتضى الثامن: التقويم كأداة لتشجيع التفوق والامتياز والارتقاء المهني

ويتعلق هذا المقتضى بالأسئلة التالية :

- أي شبكة لمؤشرات ومعايير التقويم والارتقاء المهني، المبنية على المردودية ؟
- ما معامل مكتسبات التكوين الذاتي والمستمر، والمشاركة في مشروع تنمية المؤسسة، والبحث وأنشطة الدعم، والاستحقاق والتفوق في الارتقاء المهني ؟
- أية مقارنة لإقرار التقدير بناء على النتائج ؟
- كيف يمكن تحديد الدورة الزمنية لانتظام التقويم ؟
- أية منهجية لربط الارتقاء المهني بنتائج التقويم ؟
- ثم كيف يمكن قياس وتقويم مردودية الأستاذ الباحث، وهل يمكن اعتبار الطلبة فاعلين في عملية تقويم التدريس والتكوين والتأطير ؟

2.5. المجال الثاني للتجديد : الحقوق والواجبات المهنية

يهدف هذا المجال، إلى بلورة ميثاق لحقوق وواجبات المدرس والمكون، قائم على التعاقد والمساءلة، وبإشراك المدرسين والمكونين وهيئاتهم التمثيلية.

1.2.5. الرافعة السادسة: الحقوق والواجبات المهنية

المقتضى التاسع : الحقوق المهنية للمدرس والمكون

يرتكز هذا المقتضى على المكونات التالية :

- التشريف والتكريم لمهنة التدريس والتربية والتكوين ؛
- العناية بالمحفزات المادية والاجتماعية والأكاديمية للمدرسين والمكونين وبشروط عملهم في إطار مؤسسات بمقومات الجودة ؛
- الاستفادة من تكوين أساسي ومستمر متين وذو جودة ؛
- ممارسة الحقوق الفردية والجماعية والتمتع بالكرامة والحرية ؛
- ملاءمة الأغلفة الزمنية لأهداف ومتطلبات التدريس والتعلم والتكوين ؛
- مواصلة النهوض بالخدمات الاجتماعية.

المقتضى العاشر : الواجبات المهنية للمدرس والمكون

يستند هذا المقتضى إلى المكونات التالية :

- الالتزام بالقوانين المنظمة للمهنة وبالقيم والقواعد المتعارف عليها مع إعطاء القدوة ؛
- الالتزامات المهنية والبيداغوجية في إطار وضعية المهنة بين الاستقلالية والمسؤولية والمحاسبة ؛
- الالتزام بالمشاركة في بلورة وتفعيل مشروع تنمية المؤسسة وفضائها وتنشيط الحياة المدرسية ؛
- الالتزام بأخلاقيات وميثاق المهنة ؛
- الانخراط الفعال في الارتقاء المطرد بجودة التربية والتكوين، وضمان المساواة وتكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ والطلبة والمتدربين في التعلم والتكوين والتربية والتقييم.

3.5. المجال الثالث للتجديد : دور المدرس والمكون في إنجاح المدرسة المغربية الجديدة

يهدف هذا المجال، إلى إرساء آليات تعاقدية فعالة للتعبئة والانخراط في إنجاح المدرسة المغربية الجديدة. وينتظم في الرافعة والمقتضيات التالية :

1.3.5. الرافعة السابعة : التعبئة والانخراط.

تضم هذه الرافعة المقتضيات الثلاثة التالية :

المقتضى الحادي عشر: التعبئة المؤسسية

يرتكز هذا المقتضى على :

- الارتقاء بمؤشرات جودة المؤسسات التعليمية وفضاءاتها ؛
- تقوية أدوار وفعالية مجالس التدبير بناء على برامج ناجعة لجودة التعليمات والتكوينات والأنشطة المندمجة، في إطار مشاريع تنمية مؤسسات التربية والتكوين ؛
- اعتماد آليات ومؤشرات للتقويم مبنية على النتائج، على صعيد كل مؤسسة ؛
- المشاركة الفعلية للهيئات التأسيسية لنساء ورجال التعليم والتكوين من نقابات وجمعيات مهنية ومدنية عن طريق مبادرات وبرامج عمل للإسهام في إنجاح المدرسة المغربية الجديدة ؛
- إحداث وحدات اليقظة لرصد وتتبع سير ومردودية كل مؤسسة، وتشجيع وتعميم الممارسات الجيدة، بإسهام فعلي للمدرسين والآباء وباقي شركاء المدرسة.

المقتضى الثاني عشر: التعبئة التواصلية

يتمحور هذا المقتضى على :

- تعميم المعرفة بمكونات الإصلاح وتزويد الفاعلين بالكفايات الضرورية لتفعيله ؛
- تخصيص فضاءات محلية للتواصل والنقاش حول أورش الإصلاح.

المقتضى الثالث عشر: محفزات التعبئة

يرتكز هذا المقتضى على :

- تحسين ظروف العمل والفضاء المدرسي ؛
- تقوية الحوافز المشجعة على التميز والمردودية وتطوير البحث التربوي ؛
- الإشراك الفعلي للمدرسين والمكونين في بلورة التصور الجديد لمهنة وهيئة التدريس والتكوين.

الفصل السادس

مساهمة الشركاء الاجتماعيين

1.6. النقابة الوطنية للتعليم (ف.د.ش.)

مداخلة النقابة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الفدرالية الديمقراطية للشغل في دورة فبراير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم

تقديم : ذ. عبد العزيز إوي

تقديم

1. في البداية يجب التنبيه إلى أن نقابتنا لا تسعى في هذا العرض إلى بسط رأيها في الإصلاح بشموليته في علاقته بالمنظومة التعليمية مثلما حصل في سنة 1996 امام اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم. بل سيركز هذا العرض على بعض الافكار والمقترحات التي نعتبرها مدخلا من شأنه ان يعطي نفسا جديدا للإصلاح التعليمي الجاري.
2. كما أننا نفضل في هذه المرحلة عدم الغوص في نقاش حول "المدرسة المغربية الجديدة" والإشكاليات المرتبطة بهذا المفهوم. وحول علاقة الجودة بالحدثة وحول الجهة الموكول لها بوضع اسس هذه المدرسة... الخ.

أولاً : بعض عناصر تشخيص الوضع الحالي للإصلاح

- أضحى في حكم المؤكد اليوم أن المغرب يواجه تحديات جساماً، وما يزيد من خطورة الوضع هو أنه على الرغم من الجهود المبذولة لإصلاح منظومة التربية لازالت هذه الاخيرة تعاني من عدة اختلالات لعل أهمها :
- وجود فجوة بين مطالب المجتمع وأداء المدرسة المغربية العمومية.
 - عدم تجاوب مدرستنا مع محيطها السوسيواقتصادي.
 - 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 تشجيع على البذل والعطاء المهني.استمرار سياسة اجرية لا تسمح للقطاع باستقطاب الكفاءات ولعل الارقام الاتية توضح بعض عناصر هذه الصورة.
- يتضح من الجدول أعلاه :
- إن ما يقارب ثلثي المدرسين يتقاضون ما بين 3250 و3797 درهم أي بزيادة 500 درهم بعد قضاء عشر سنوات من الخدمة في السلم 9 ؛
 - ما يقارب ثلثي رجال ونساء التعليم لا يستطيعون الحصول على 5290 درهم إلا بعد قضاء ما بين 10 و20 سنة من العمل ؛
 - غياب ملامح حقيقية توحى بتحقيق غايات الإصلاح بعد مرور أزيد من سبع سنوات على دخوله حيز التنفيذ ؛ وتدلل المؤشرات الاتية :

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

- تدني المستوى التعليمي واستفحال ظاهرة الانقطاع عن الدراسة ؛
 - تدني مصداقية الإسهاد (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 مراكز 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 تجديد 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 مراكز 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 الاطر المقبلة على ممارسة مهنة التدريس أو الإدارة والتفتيش. فغلاف 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 المهنة 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.

ثالثاً : الحقوق والواجبات مدخل آخر لانقاذ الإصلاح

- إذا كانت معادلة التوازن بين الحقوق والواجبات تعتبر مدخلاً هاماً من شأنه خلق جو صحي داخل المنظومة التربوية يساعد أطرافها على أداء مهامهم، في إطار واضح للعلاقات والمسؤوليات فإن ما نسجله حالياً في القطاع هو طغيان وضعية خلط كبير تتجلى بعض معالمه في :
- التهرب من الالتزام بالواجب بدعوى المطالبة بالحقوق ؛
 - الجهل الواسع بالحقوق والواجبات ؛
 - الجهل المتنامي بأخلاقيات المهنة ومرد ذلك في نظرنا راجع إلى ضعف التكوين الأساس في مراكز التكوين وغياب أي مجهود تحسيبي من طرف الإدارة التربوية لمواكبة الموظف في حياته الإدارية ؛
 - ضعف الإدارة التربوية المحلية والجهوية أمام ممارسات التملص من الواجب ؛
 - سيادة نوع من التأمير 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 (لأسف فإن حوادث الاعتداء تتزايد) ؛
- توفير وسائل العمل في المؤسسة، وتحسين فضاءها ؛
- الحق في الإنتاج الثقافي والتربوي ؛
- الحق بالمشاركة في المجالس الإدارية ؛
- الحق في الرخص السنوية ؛
- الحق في متابعة الدراسة والبحث العلمي والتكوين 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 للتكنولوجية 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 التعليمي للتلاميذ ؛
- تحضير الدروس بشكل جيد في طريقة عرضها وتحليلها ومواكبة مستجداتها العلمية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية الحماية الحقيقية والفعالية 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 تشغيل 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 للتعليمات والمواد ومهام الأستاذ بالتعليم الابتدائي (الداومة) ؛
- 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 الوارد 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 لإجّاح الإصلاح ينبغي

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

الأستاذ عبدالعزيز إوي،
الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم (ف.د.ش).

2.6. النقابة الوطنية للتعليم (ك.د.ش.)

مداخلة النقابة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الكونفدرالية الديمقراطية للشغل في دورة فبراير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم في موضوع : " واقع مهنة المدرس وسبل الارتقاء بها. "

تقديم : ذ. علال بنلعربي

السيد الوزير،

السيدة الوزيرة،

السيدات والسادة أعضاء المجلس الأعلى للتعليم المحترمون.

باسم المكتب الوطني للنقابة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الكونفدرالية الديمقراطية للشغل أحييكم جميعا تحية تقدير واحترام.

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 لاداء مهنته ورسالته على الوجه المطلوب.

سأتناول الموضوع -باختصار شديد- 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 بالضرورة كسب رهان التكوين والمعرفة كمدخل من بين المداخل الرئيسية للتنمية البشرية، وشرط للحفاظ على الوجود بأبعاده الترابية والإنسانية والحضارية.

الملاحظة الثالثة: إننا مطالبون اليوم بمراجعة كل المقاربات والصيغ، التي أطرت مشاريع الإصلاح للمحطات 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 الاسئلة، وينتابه نفس القلق والانشغال، ويتساءل فيه أبناؤنا مجددا لماذا هذه الصخرة / صخرة سيزيف تلازمنا ؟

وهكذا فرغم الإمساك بعمق الاختلالات، من خلال الدراسات التشخيصية التي أنجزتها وأشرفت عليها السلطات التربوية، ورغم توفرنا على وثيقة مهمة- الميثاق الوطني للتربية كمرجعية- فإننا لم نستطع ترجمة تصوراتنا إلى ممارسة ميدانية، ولم نستطع تفعيل ما تم تسطيره من برامج وموثيق. 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 المعوقات، 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 الى 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 لاداء مختلف الفئات.
5. غياب سياسة واضحة المعالم لولوج المهن التعليمية، ساهم في تعميق اختلالات المنظومة التربوية، في العمق، ويمس ادوار 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 والنموالديمغرافي، واعتماد التوظيف العشوائي، إن هذا يفرض إنشاء المدرسة الوطنية للمهن التعليمية بتوجه تربوي ومعرفي، ذي بعد تنموي، يؤهل المدرسة العمومية لرفع تحديات الالفية 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 الانية والمستقبلية. وهذا يتطلب إعداد مكوّنين 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 بتعقيدها دون تكوين، وهو ما يطرح سؤال : المسؤولية التربوية ؟

● كيف نواجه الخصائص في حياة التدريس ؟

● إن ما تقدم عليه وزارة التربية الوطنية 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 الخصائص. وهو ما لا يتماشى مع شعارات الإصلاح. ويكسر 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 ولاسرته، وتوفير وسائل العمل، وظروف العمل بما يليق بطبيعة المهنة.

وهنا 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 مؤشراتهما.

● **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.

وهنا لابد من التأكيد على ضرورة رفع معاناة المدرس بالوسط القروي وذلك ب :

1. التحفيز المادي.

2. توفير السكن اللائق.

3. توفير المنح لأبنائه لمتابعة دراستهم الثانوية والعالية.

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 الى المؤسسة التعليمية، يتطلب عدم حصر وظيفة المدرسة في التدريس كمهمة تقنية تبتدئ داخل الفصل وتنتهي بانتهاء العمل داخله، في حين أن الامر 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 حكاماً جيدة يخضع لها كل المتدخلين في العملية التربوية عبر وضع معايير شفافة ومساطر واضحة ومعلنة مسبقاً، ويخضع لها الجميع، على أن لا حكاماً بدون مراقبة ولا محاسبة.

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

السيدات والسادة،

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

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

الأستاذ علال بنلعربي،

الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم (ك.د.ش.).

3.6. الجامعة الحرة للتعليم

مداخلة الجامعة الحرة للتعليم المنضوية تحت لواء الاتحاد العام للشغالين بالمغرب
في دورة فبراير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم في موضوع :
" المواصفات المهنية لرجل التعليم "

تقديم : ذ. محمد بنجلون أندلسي

فهرس

- توطئة
- مدرس : "حرفة" أم "مهنة"
- مميزات المهنة على مستوى نوعية التكوين الأساس
- من هوالمدرس، وما هي المواصفات التي عليه التحلي بها ؟
- ما هي إمكانات تطوير وتنمية مهنة التدريس ؟
- الكفايات المهنية للمدرس
- ستة نماذج بالنسبة لمهنة المدرس
- ماذا بالنسبة لبلادنا ؟
- خلاصات وتوصيات
- المراجع

توطئة

إن الجامعة الحرة للتعليم ملتزمة بالموضوع المطروح في دقته المتعلقة بالأزمة الناتجة عن التسبب من جراء تعدد المتدخلين في صياغة المفهوم الأمثل لمهنة التدريس. ولذلك سنكون موضوعيين في طرح الإشكالية بكامل عناصرها دون التأثر بالإكراهات التفاوضية التي لا مجال لها داخل المجلس الأعلى للتعليم. رغم إصرارها على طلب المساندة من مجلسكم الموقر للعناية الكاملة بالظروف المادية والمعنوية والاجتماعية للأسرة التعليمية.

وعليه سننطلق من بعض الأبحاث والأعمال التي اهتم أصحابها بدراسة وتحليل مواصفات المدرس من زوايا مختلفة، منطلقين من المعنى الاصطلاحي لعبارتي "مهنة" و"حرفة" في القاموس اللغوي العربي، مروراً ببعض شبكات مواصفات المدرس التي تم إنجازها عبر العالم والتي تستهدف المدرس من كل جوانب شخصيته ونوعية عمله وخصوصية وظيفته والقيام بمقارنة بين التكوين "المهني" و"العام" من حيث نوعية التكوين الأساس لكل منهما؛ لنخلص في الختام إلى بعض التوصيات والخلاصات التي من شأنها مساعدتنا على وضع وتحديد عناصر "شبكة مواصفات" للمدرس الجيد خاصة بالوضع بالبلادنا.

مدرس: "حرفة" أم "مهنة"

إذا كان استعمال هذين المصطلحين يتم أحياناً كمرادفين لبعضهما، ففي اللسان العربي لابن منظور هناك بعض الاختلاف بين العبارتين.

الحرفة هي الصناعة. ويقول ابن منظور (ص.44، ج9) "وحرفة الرجل : ضيعته أو صنعته. وحرف لأهله واحترف : كسب وطلب واحتال، وقيل الاحتراف الاكتساب أي كان." إذن فالحرفة هي الصناعة وهي مرتبطة بالكسب والاكتساب.

المهنة من مَهَنَ : "المَهَنَةُ والمِهْنَةُ والمَهَنَةُ وكله الحدق بالخدمة والعمل ونحوه" إذن فالمهنة مقترنة بالكفاءة العليا في أداء حرفة أو صناعة أو عمل. (ص. 424، ج13).

إذا أخذنا هذين المصطلحين في معنييهما الحديثين، يمكننا تلخيص خاصيات كل منهما على النحو التالي :

"الحرفة" :

- عمل يدوي أو تقنية أولية تركز على مجموعة معارف مدمجة ؛
- مهارة مكتسبة بالتجربة والتدريب (التمرين، الإعادة إلى حد الروتين...).

"المهنة"

- نشاط يتطلب معارف عالية. خصوصا بالنسبة لمن الإنسان (الطب، التعليم...)، حيث الممارسة تتطلب معرفة من مستوى عال وقدرة على التجريد ضرورية من أجل التوصل إلى العام والمبدأ، خلف الخاص بكل فرد (مريض، تلميذ...).
- نشاط "يَعْلَمُ" و"يُدْرَسُ" عن طريق الشرح والتفسير الشفوي للمعارف والممارسات، الشيء الذي يعني عقلنة استدلالية للفعل. تتم اجراء هذه العقلنة عند المرور إلى الكتابة، مما يمكن من تجميع المعارف ونشرها على أوسع نطاق.

نسجل في السنوات الأخيرة ضرورة المرور عبر تكوين جامعي كمعيار أساسي لولوج "مهنة". كما أن "المهن" ما زالت تتمتع بجاذبية أكثر من "الحرف".

مميزات "المهنة" على مستوى نوعية التكوين الأساس

إذا قمنا بمقارنة بسيطة بين التكوين الجامعي العام والتكوين "المهني"، كما فعل R. Bourdoncle (Septembre 2007) يمكننا تلخيص ما قاله هذا الأخير في الجدول التالي :

بالنسبة للنشاط التدريسي يعرف الجميع التمييز الكلاسيكي بين "المعارف المُدرَّسة" (المواد) و"المعارف من أجل التدريس" (البيداغوجيا والديداكتيك ومعرفة المنظومة التربوية...). المعارف المدرسة تبقى ضرورية ولكنها غير كافية لذاتها حسب غود (Goode) 1969 وليست وليدة عمل ولا هي من اختيار مُدرِّسي التعليم الابتدائي والثانوي، ولكن من طرف الباحثين وواضعي البرامج والمناهج. وفي الغالب الأعم يسهل ولوجها من طرف أي شخص عادي سبق أن تعلم بالمدرسة. بالمقابل إن "المعارف من أجل التدريس" هي الخاصية المميزة للمدرسين وعليها يتأسس جزء كبير من مهنتهم. على أن لا نسقط في الإفراط في جعل هذه المعارف جامعية أكثر من اللازم حتى تصبح نظرية ولا علاقة لها بممارسة التدريس.

المجال "المهنة"	التكوين العام	التكوين «المهني»
جهاز الانتقاء والتجنيد	• اللجوء على أساس شهادة، ليس هناك اي انتقاء قبلي، غياب المراقبة الاجتماعية بكل أنواعها - انتقاء إلوافدين الجدد كميًا وكيفية، على أساس معايير سوسيو-ثقافية.	• انتقاء الوافدين الجدد كميًا وكيفية، على أساس معايير سوسيو-ثقافية.
جهاز وتنظيم التكوين	• يستتجيب لمشروع تكوين الثقافة الشخصية للطالب، وليس هويته (يمكن الحديث عن تكوين هوية "طلابية" بالجامعة.	- تنشُد تكوين الهوية المهنية للطالب وانخراطه في الثقافة المهنية للممارسين السابقين له. الشيء الذي يساهم في تكوين "شعور التضامن"
نموذج منح الدبلومات والاعتراف بها	- تُمنح الدبلومات ويعترف بها من طرف الاساتذة الباحثين، فهو اعتراف مرجعي داخلي.	- تُمنح الدبلومات ويعترف بها من طرف المهنيين الممارسين، فهو اعتراف مرجعي خارجي.
معايير تقييم جودة التكوين	نتائج الإمتحانات (تقييم من طرف الاساتذة الباحثين)	جودة الممارسة المهنية التي يثبتها الاساتذة الجدد الذين تلقوا التكوين.
مهنة الأشخاص	البناء التدريجي للهوية المهنية للمدرسين على مستويين "التحسيس" و"التحول" الشيء الذي يمكن من ولوج تصورات جديدة حول الذات. اهم التحولات على مستوى الهوية المهنية تتم خلال مرحلة التكوين الاساس، إلا ان هذه السيرورة تستمر مدى الحياة المهنية للمدرس.	
مهنة المعارف	• منظمة مختارة من طرف المهنة، على أساس تبويب خاص، • ذات مصداقية بخصوص نجاتها (ولورمزيا)، • مجردة ومتطورة بما فيه الكفاية حتى يصعب ولوجها بالنسبة لغير المهني.	

المصدر : R.Bourdoncle [2007] site Internet.

السؤال المشروع هنا هو : ما السبيل لاكتساب صفة **المهنية** ؟ يشترط عبد الجواد نور الدين (1992) عدة شروط أهمها :

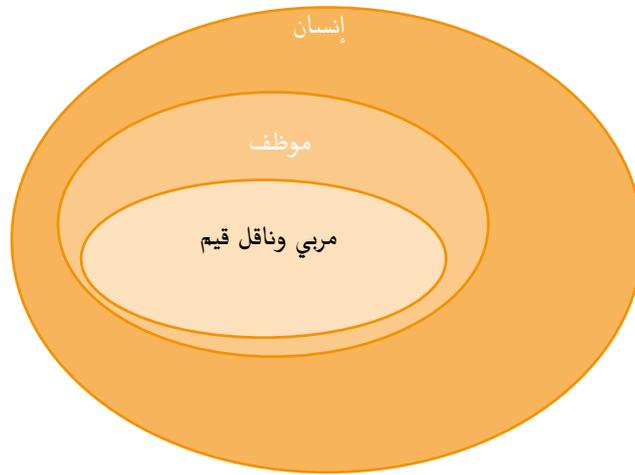
- تحديد الوظائف التي يقوم بها أهل المهنة بدقة ووضوح،
- إسناد المهنة إلى قاعدة علمية،
- إعداد الممارسين داخل الجامعة،
- تحديد التطور المهني المستمر وممارسة أخلاقية خاصة بالمهنة،
- وضع ميثاق أخلاقي للمهنة.

نلاحظ إذن أن اكتساب هذه الصفة سيرورة طويلة الأمد، وعلى كل من ينتسب لهذه المهنة أوتلك أن يقوم

بدوره من أجل الحفاظ على هذه الصفة وتطويرها من حيث قيمتها الاجتماعية ووضع أهلها المعياري والمادي حتى تتحسن وتحضى بتقدير كل أفراد المجتمع. السؤال الذي يهمنا نحن هنا هو: ما هي السبل الكفيلة التي قد تجعل مهنة التدريس محصنة وتمتيز بصفة المهنية؟ لاننا على يقين ان الإجابة على هذا السؤال ستوضح لنا عددا من المواصفات يمكن إدراجها من بين مواصفات المدرس الجيد والناجح.

من هو المدرس، وما هي المواصفات التي عليه التحلي بها؟

بعد الحديث عن "المهنة" و"الحرفة" نأتي إلى الحديث عن صاحب المهنة موضوع الورقة التي بين أيديكم، ألا وهو المدرس. من يكون هذا المدرس؟ وما هي الخصائص المميزة لمهنته؟ حتى نتمكن من ضبط المواصفات التي عليه التحلي بها لكي يكون أوصير مدرسا ناجحا؟



المدرس إنسان، ومن حيث هو إنسان فعليه الاتصاف بصفات الإنسانية المرتكزة أساسا على احترام الغير والراي الآخر.

المدرس مواطن، وعليه التحلي بروح المواطنة والشعور بالانتماء إلى وطن وشعب بحيث يصبح -إذا لم يكن كذلك من قبل- مدافعا على رموز الوطن الدينية والوطنية والنظامية.

المدرس موظف، يُعرّف الموظف حسب القانون الإداري بأنه شخص يُعَيَّن ويُرَسَّم ويرقَى في مراتب الوظيفة العمومية. إلا أن وظيفة التدريس لا تنحصر في هذه الخصائص الثلاث للموظف، وذلك لعدة أسباب نورد أهمها فيما يلي:

● **فضاء العمل:** المدرسة ليست فضاء عاديا، لأنها مركزا تربويا بامتياز ولو أن البعض يعتبرها صورة مصغرة للمجتمع فهذا الفضاء يتميز عن المجتمع بنوعية العلاقات التي تربط بين الافراد المركبة له وبنوعية العمل المنجز بين جدرانه. فالمدرسة فضاء عمل وتكوين في نفس الوقت، بالنسبة للموظفين العاملين فيه. ومنه فهذا الفضاء لا يشبه مثليه من فضاءات الوظيفة العمومية حيث يتواجد الموظفين والمواطنين الذين في اغلب الحالات يكونون راشدين،

● **نوعية العلاقات:** العلاقات متعددة من حيث النوع، وأهمها تلك التي تجمع بين المدرس والمتعلم اول زبناء الخدمة المقدمة في فضاء المؤسسة التعليمية. اما نوعية العلاقة الثانية إدارية بامتياز وتجمع بين المدرس ورئيسه المباشر الإداري (المدير) والهدف الاساسي لهذه العلاقة هو تنظيم فضاء العمل على

المستوى الإداري وربطه بالفضاءات الخارجية بفعالية ضمانا للنظام وسرعة الأداء. ولسنا في حاجة إلى التذكير بأن طبيعة هذه العلاقة تبقى تراتبية. العلاقة الثالثة هي علاقة المدرس بالمتش السؤول عن المؤسسة، وهذه العلاقة تكوينية بامتياز وهدفها الاسمى الرفع من مستوى مردودية المدرس بغية الرفع من مستوى التلاميذ والمنظومة التعليمية على السواء. كما لا ننسى علاقة المدرس بزملائه في المهنة التي تبقى علاقة تبادل الخبرات والتجارب والمعلومات، أما علاقته بأسر المتعلمين فتبقى بالمغرب تقليدا جديدا إلى حد ما وعلينا العمل جميعا من أجل وضع أسسه التي تهدف أساسا إلى الرفع من المستوى الإدراكي للمتعلم والرفع من جودة التعليم والتربية بتضافر جهود الجميع مؤسسة وموظفين وأسر ومجتمع مدني، لان المدرسة ملزمة بالانفتاح على المجتمع، وبصفة خاصة على محيطها نظرا للهوة التي ما فتئت تتوسع بين ما تقدمه المدرسة للمتعلم وما يجده ويمارسه خارج اسوارها إن على المستوى المعرفي والاخلاقي..

● **نوعية الخدمة المقدمة :** المنظومة التربوية، بكل مكوناتها، تقدم خدمة إلا أنها خدمة من نوع خاص وذلك لعدة أسباب أهمها : الخدمة تقدم على المدى الطويل مما دفع البعض إلى اعتبار التعليم مجالا غير مثير ولا منتج ناسين نوعية وخصوصية العمل والخدمة المقدمة فإذا كانت مهمة الطبيب تنتهي مع شفاء أوموت المريض والمحامي مع النطق بالحكم النهائي في القضية والمهندس مع نهاية اشغال الورشة فإثر المدرس في المتعلم قد يرافقه مدى الحياة ولهذا نبحت على الاثر الاكثر إيجابية لتدعيمه وتقويته أما الاثار السلبية فنحاول تفاديها وتجنبها.

مما سبق نخلص إلى أن المدرس يقوم بوظيفة خاصة يقدم من خلالها خدمة للمجتمع وللأسرة وذلك على المدى الطويل، مساهما في تكوين أجيال المستقبل على المستوى المعرفي والاخلاقي. وعليه فوظيفة التعليم صرحت من بين الوظائف ذات المخاطر العليا à hauts risques من طرف بعض الباحثين في الميدان. وهذه المخاطر ترجع بالاساس إلى المجهود الفكري المستمر الذي يبذله المدرس وعلى التنوع الكبير في صفوف التلاميذ على مستوى الشخصية والانتظارات والتربية الاولية بالبيت وأهداف كل واحد...

أما على أرض الواقع فنلاحظ أن المدرس أصبح يعتبر نفسه موظفا عاديا كباقي الموظفين، لا تهمه في مساره المهني غير الترقية والانتقال. وبطبيعة الحال فهذه الوضعية اثرها السلبى على مستوى الاداء بسبب عدم الاستقرار والتوتر *instabilité et le stress* الدائم الذي يعيشه المدرس.

السؤال الموالي هو : ما هي إمكانات تطوير وتنمية مهنة التدريس ؟

يرى فليب بيرنو [Ph. Perrenoud] 1994 أن هناك طريقين لتنمية وتطوير هذه المهنة : بالأكدحة : la professionnalisation أو بالمهنة la prolétarisation :

- "يفقد المدرسون شيئا فشيئا حرفتهم لصالح نخبة نخبة تضع وتخرج البرامج والطرق الديدانكتيكية وأدوات التعليم والتقييم والتكنولوجيات التعليمية وهذا نوع من الأكدحة" حسب بيرنو؛
- "يصبح المدرس مهنيا حقيقيا، متجها نحو حل المشاكل، مستقلا في النقل الديدانكتيكي والاختيارات الإستراتيجية، قادرا على العمل في تعاون وتآزر في إطار المؤسسة والفريق البيداغوجي (الذي لم يتفعل بعد في المغرب) ومنظما من أجل تدبير تكوينه المستمر" وهذه هي المهنة la professionnalisation حسب بيرنو.

يمكن تعريف مفهوم المهنة بمقاربتين مختلفتين، لوموس [Lemosse] 1989 الأولى سكونية statique وتهدف إلى تحديد المعايير التي ستسمح بالتعرف على المهني، والثانية تركز على الاستراتيجيات المتبناة من أجل ولوج إطار المهني. وبعد الجرد الذي قام به الباحث على مستوى الأدبيات خلص إلى إمكانية تعريف المهنة من خلال المعايير التالية :

- ثقافية تلزم المسؤولية الفردية للممارس ؛
- عالية، غير روتينية ولا آلية ولا تكرارية ؛
- عملية، لأنها تُعرّف كممارسة فن وليس نظرية أو افتراضية ؛
- غيرية، من خلالها تقدم خدمة ثمينة للمجتمع ؛
- تقنية تُعلم وتُدرك إثر تكوين طويل الأمد ؛
- المجموعة الممارسة لهذا النشاط منظمة تنظيمًا محكمًا وذات انسجام داخلي كبير.

بخصوص التربية والتعليم، يسجل لوموس، أن هذا النشاط يستجيب لبعض المعايير المذكورة أعلاه، وأهمها : التعليم نشاط ثقافي يلزم مسؤولية الفرد. وهو عمل خلاق يتطلب التمكن من عدة تقنيات كما أنه خدمة ثمينة مقدمة للمجتمع. بالمقابل بعض المعايير لا تصلح لقياس مهنة التدريس. بالفعل نتساءل عن تنظيم المدرسين وانسجامهم بالمغرب كما نتساءل عن مدة ونوعية التكوين المؤدي إلى مهنة التدريس..

الملاحظ ببلادنا هوتنوع مسارات التكوين بالنسبة لنفس الفئة من المدرسين، ناهيك عن التوظيف المباشر الذي يؤدي إلى تكليف اشخاص لا يمتلكون أدنى مواصفات المدرس المحتمل lenseignant potentiel مما يصعب عليه القيام بمهمته ويؤثر سلبا على مستوى التلاميذ وبالتالي على جودة المنظومة التربوية ككل. وكما سبق وقلنا فالمستوى المعرفي والشواهد والدبلومات لا تجعل من المرء مدرسا من المستوى المطلوب، في غياب الممارسة الفعلية لمهنة التدريس.

النوع الثاني من الباحثين، دائما حسب لوموس، ركز على تحمل المسؤولية من طرف مجموعة المهنيين على مستوى التحكم في مسارات التكوين الأساس والمستمر وتطور المعارف والأخلاقيات التي تتأسس عليها المهنة وفي الختام على مستوى مراقبة شروط القبول. وعلى هذا المستوى يؤكد لوموس "أن التعليم مازال نصف مهنة".

فما هو السبيل لجعل التعليم مهنة ؟

أول مجال يجب التركيز عليه هو تحديد شروط الترشيح والولوج إلى مراكز تكوين المدرسين. بحيث إلى جانب الشهادة الجامعية التي تبقى ضرورية علينا تبني نظام ترشيح وانتقاء شبيه لما تبنته باقي إدارات الوظيفة العمومية بالاعتماد على ملف ترشيح يضم :

1. طلب ترشيح مكتوب من طرف المترشح،
2. رسالة تحفيز يشرح فيها المترشح دوافع وعلل اختياره لمهنة التدريس، مع الحرص على التأكد من أن المترشح اختار المهنة عن وعي، وليس لسد رمق العيش لا غير،
3. اللقاء المحادثة بحضور عدة مُؤمِّين مختصين في مجالات متعددة، لدراسة وتحليل شخصية المترشح من جميع جوانبها، معرفيا ووجدانيا وأخلاقيا، بطبيعة الحال على أساس شبكات تقييم متفق عليها من طرف الممارسين الحاليين وخصوصا ذوي التجربة الكافية من بينهم،

4. تنظيم إمتحان كتابي لفائدة المتفوقين في المراحل السابقة، من أجل تحديد مدى قدرة المترشح على تعلم دقائق أمور مهنة جديدة بالنسبة إليه.

على أن يتم ربط مراكز ومعاهد التكوين في ميدان التربية والتكوين بالجامعة وأن تسند مهمة الإعداد لمختصين في علوم التربية والديداكتيك مع الاهتمام بالتدريب العملية والبحث التربوي أكثر، وأن تتوج الدراسة بدبلوم في علوم التربية يساير المعايير الدولية (وذلك على غرار المحامي الذي لا يمكنه فتح مكتب محاماة بمجرد حصوله على إجازة في القانون الخاص ولوبتفوق كبير). وهذا الربط بين مؤسسات التكوين في ميدان التعليم والجامعة أمر طبيعي، لأنه من المفروض أن يكون رجل وامرأة التعليم أول مستفيد من الخدمة التي تقدمها مؤسسات التربية والتكوين بحكم انتمائه لأسرة التربية والتكوين كما أن فتح مجال البحث الأكاديمي في ميادين علوم التربية والديداكتيك سيسمح من وضع لبنات البحث-الفعل la recherche-action الذي يلعب دورا أساسيا في تطوير وتنمية الكفايات المهنية لكل رجال ونساء التعليم وكذا تطوير جودة المنظومة التعليمية والرفع من مردوديتها، نظرا للدور الفعال الذي يلعبه هذا النوع من الأنشطة في التكوين المستمر لفائدة كل من يقوم به أو يشارك فيه.

الكفايات المهنية: les compétences professionnelles

تكوّن الكفايات المهنية مثلوثا أساسيا، قد يعتبر أهم مثلوث بالنسبة للممارسة التعليمية-التعليمية وهو: "المشاريع-الافعال-الكفايات" "les projets-les actes-les compétences"

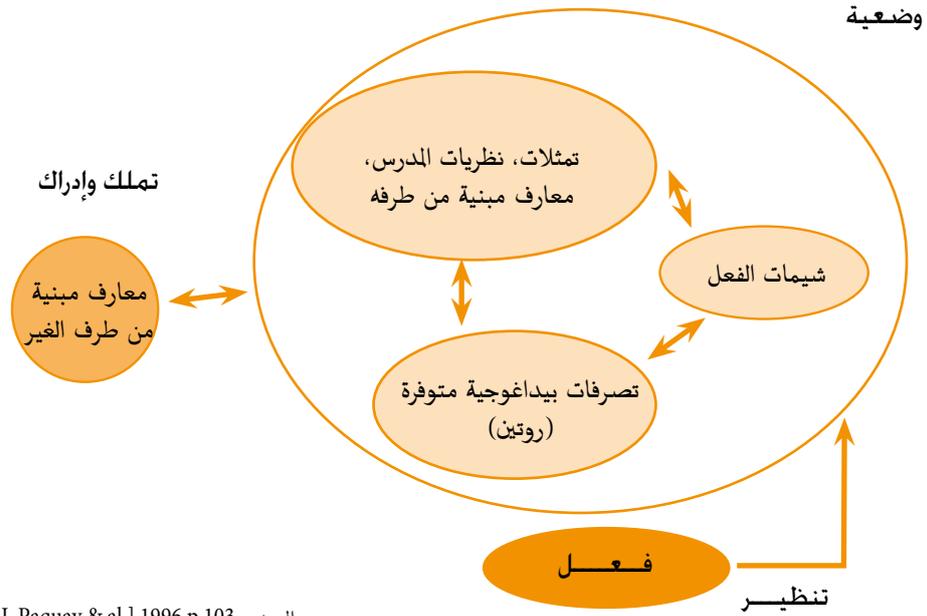
- المشاريع : هي التي تعطي معنى للأهداف والغايات التي يحددها المدرس لأفعاله (مشروعه الشخصي في إطار مشروع المؤسسة)
- الافعال : التصرفات كمدرس (مساعدة التلاميذ في تعلمهم وكذلك تدبير المجموعة، والعمل في فريق مع الزملاء...)
- الكفايات : المعارف والتمثلات والنظريات "الشخصية" الشيمات les schèmes المعبأة من أجل حل مشاكل في وضعية العمل (Charlier et Donnay,1993).

ما هي الكفاية بالنسبة للمدرس ؟

يَعْرِفُ هذا المجال منذ مدة عدة بحوث وصدور عدة مقالات "علمية"، وأغلبها يتفق على تداخل ثلاثة سجلات من المعطيات وهي : - المعارف - شيمات التدخل - جدول لائحة التصرفات والروتينات المتوفرة.

حسب بيرنود [Ph. Perrenoud 1994] "المحترف يفكر قبل وأثناء وبعد الفعل. ويستعمل خلال تفكيره تمثلات ومعارف ومصادر مختلفة. وبدون هذه القدرة على تعبئة وتحيين المعارف (من خلال شيمات الفعل) ليس هناك كفايات، بل معارف ليس إلا.."

ومن هنا يمكننا الجزم أن تكوين المدرس يعني : تنمية وتطوير التمثلات ونظريات المدرس، إضافة إلى إغناء شيمات الفعل لديه. وشيمات الفعل نوعان :



المصدر : [E.Charlier in L.Paquay & al.] 1996,p.103

1. الأول يجعل الوضعية مفهومة وهي الشيمات التي تسمى ب : شيمات الإدراك ، les schèmes de perception

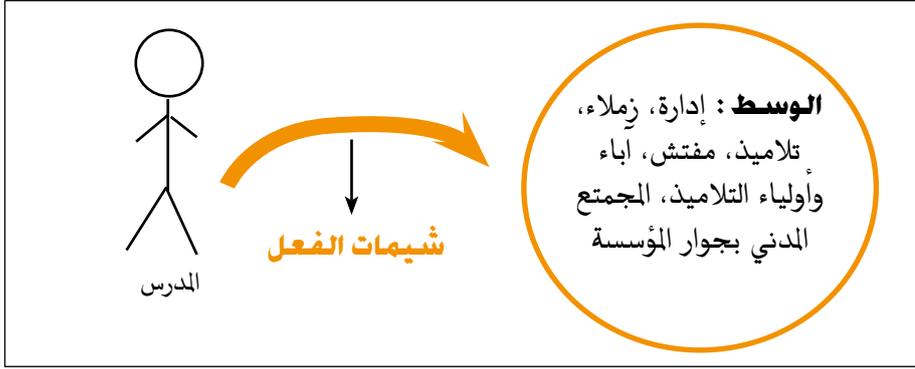
2. الثاني شيمات توجه الفعل، وتسمى ب : شيمات التقييم والقرار les schèmes d'évaluation et de décision.

من البديهي أن نتفق حول تعريف للتعليم حتى نحيط بموضوع مواصفات المدرس بشكل دقيق وعلمي، وهذا التعليم يركز أساسا على إحدى المقاربات الفلسفية، وقد ارتأينا اختيار المقاربة البنائية L'approche constructiviste، لأنها الأكثر ملاءمة مع المقاربة بالكفايات التي تم تبنيها بالمنظومة التربوية المغربية منذ بضعة مواسم دراسية. فبالنسبة للبنائية، التعلم هو تغيير دائم للشيمات المعرفية الفردية انطلاقا من التفاعلات مع الوسط. هذه الطريقة في قراءة التعلم تظهر أهمية بنيات المنطلق في التعلم، أي شيمات الفعل والمعارف والتمثلات والنظريات وجرد لائحة التصرفات المتوفرة التي يتقدم بها المدرس للتكوين.. وتجاهلها قد يفضي إلى تطوير منظومتين مرجعيتين متوازيتين : الأولى مستعملة في التكوين والثانية داخل الفصل. الشيء الذي يترجم بغياب تحويل المكتسبات في التكوين على أرض الواقع والممارسة...

إذن من الضروري أن يتمكن المدرس من ترجمة ما اكتسبه خلال التكوين بشقيه الأساس والمستمر إلى فعل على أرض الواقع في ممارسته اليومية لمهنة التدريس. وغياب هذه القدرة على تحويل النظري إلى عملي يؤدي إلى جعل كل ما اكتسبه المدرس في مراكز التكوين وخلال الدورات التكوينية يبقى محفوظا في الذاكرة ومخزنا ولا يستعمل إلا عند اجتياز اختبارات الترقية الداخلية في احسن الاحوال. بينما طبيعة عمل ومهنة التدريس تحتم على ممتنها جعل كل ما اكتسبه من معارف ومهارات على مستوى علوم التربية عامة، وعلم النفس والديداكتيك خاصة تجربة إنسانية في خدمة أجيال المستقبل..

هذه الشيمات بصنفيها، تساعد المدرس على تقليص الهوة بينه وبين الوسط الذي يعيش فيه وتتواجد به المؤسسة التعليمية.

اهتم شون [Schön 1987] بتعلم المحترف وعرفه في التفاعلات مع الممارسة. فالمحترف يطور كفاياته أساسا بالممارسة وانطلاقا من الممارسة. ثم ميز بين التفكير في الفعل والتفكير حول الفعل، مشيرا إلى أنه في ميدان عمله، يتعلم المدرس في الفعل (dans l'action)، ويمكن تمييز محطات مختلفة لهذا الميكانيزم :



- يرسل المحترف جوابا روتينيا أمام مجموعة مؤشرات في الوضعية ؛
- ينبهر بنتائج فعله، حيث تختلف هذه عن المنتظر؛
- يفكر في هذه الظاهرة ويجرب فعلا جديدا من أجل حل المشكل ؛
- إذا نجح يخزنه في ذاكرته...

إذن الممارسة هي التي تصادق على تصرف جديد مجرب وتعطيه "الشرعية".

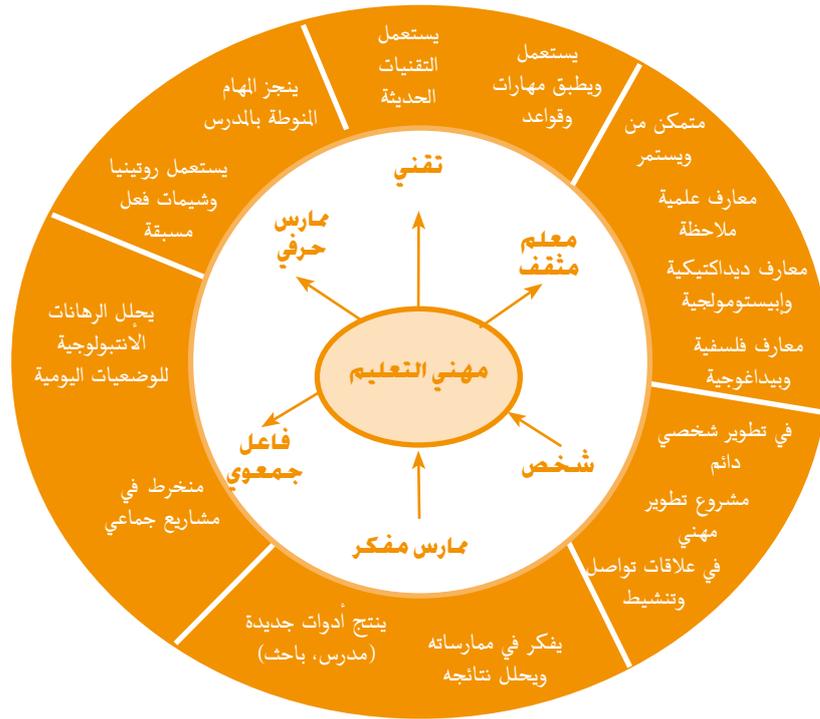
يجب إذن جعل المدرس يطور كفاياته انطلاقا من ومن خلال ومن أجل الممارسة :

- يمكن للمدرس التعلم انطلاقا من الممارسة، لأنها منطلق ومسند تفكيره (تفكيره حول الفعل)، سواء ممارسته الشخصية او ممارسة زملائه في إطار تبادل الخبرات والتجارب، مما يجعل التعلم استدراكيا وديليا ؛
- يتعلم المدرس من خلال الممارسة، في مواجهة الواقع المقاوم. يتموقع المدرس كفاعل، أي كشخص يمكنه الفعل في خصوصيات الوضعية بتجريب تصرفات جديدة واكتشاف حلول ملائمة للوضعية ؛
- يتعلم المدرس من أجل الممارسة، إذا كان منطلق التعلم في الفعل فمآله كذلك، والتعلم من أجل الممارسة إغناء لتجربة وخبرة المدرس الشيء الذي يساهم لا محالة في تطوير كفاياته المهنية..

النماذج الستة بالنسبة لمهنة المدرس:

حسب ل. باكي وم.س. فاغرنر [L. Paquay et M. C. Wagner 1996] هناك ستة نماذج بالنسبة لطبيعة المدرس وهي كالتالي :

1. المدرس "المثقف" الذي يتمكن من معارف علمية وبيداغوجية وديداكتيكية وسيكولوجية...
2. المدرس "التقني" الذي تمكن أليا من مهارات تقنية تسمح له من تطبيق قواعد مصاغة واستعمال تقنيات مثل السمعي البصري والحاسوب...
3. "الممارس الحرفي" "praticien-artisan" الذي اكتسب في الميدان خطط فعل في سياقات محددة..
4. "الممارس المفكر" "praticien-réflexif" الذي بنى لنفسه "معرفة تجريبية" نسقية وقابلة للنقل والتنظير إلى حد ما..
5. "فاعل جمعي" منخرط في مشاريع جماعية وواع بالرهانات الأنتروبو-سوسيولوجية للممارسات اليومية..
6. "شخص" في علاقة وفي تطور مع الذات.



[L.Paquay et M.C.Wagner 1996, p.156]

ماذا بالنسبة لبلادنا ؟

بعد هذه الجولة الصغيرة بين بحوث وأعمال بعض المهتمين بمهنة التدريس ومهنية المدرس على المستوى الدولي نتساءل وبشرعية عن السبيل أو السبل الكفيلة بجعل التكوين ملائما للممارسة، وينشد تنمية قدرات المدرس على التلاؤم مع أي وضع، بطبيعة الحال في ظل الإمكانيات المتوفرة ببلدنا العزيز المغرب، مع العمل بجد على الرفع من هذه الإمكانيات كما ونوعاً.

معلوم أن وزارة التربية الوطنية هي السلطة الوصية على التربية والتكوين، ولكن الملاحظ أنها آخر المستفيدين من النخب التي تشرف هي على تكوينها وتصرف عليها الكثير من المال والجهد والوقت، فمثلا لا تستفيد الوزارة من الطلبة الذين يلجون سلك السنوات التحضيرية إلا نادرا، وإن استفادت فتكوينهم لا يتناسب والمهام المنوطة بهم خصوصا على مستوى التدريس.

لذا نرى من الضروري ربط مؤسسات تكوين المدرسين، ومراكز تكوين جميع أطر وزارة التربية الوطنية قطاع التعليم المدرسي، بالجامعة. بخلق شبكة من كليات علوم التربية مرتبطة فيما بينها ومنفتحة على الجامعة المغربية وعلى المؤسسات التعليمية، وكذا المؤسسات الشبيهة عبر العالم. ويتم تنظيم هذه الشبكة بجعل كلية علوم التربية، الحالية بجامعة محمد الخامس السويسي، جامعة تتكلف بالتنسيق بين الكليات التي ستري النور عبر تراب المملكة والتي ستتكون من كل مراكز تكوين أطر وزارة التربية الوطنية الحالية. على أن ينظم التكوين بهذه المراكز على أساس مبدأ التناوب بين النظري والتطبيقي طوال المدة المخصصة لكل سلك، ومن الضروري خلق نظام إجازة-ميتريز-دكتوراه LMD تخصص علوم التربية، يروم تكوين مدرسين أكفاء بالنسبة لكل الاسلاك التعليمية، من ابتدائي وإعدادي وثانوي تاهيلي...

هل مصيرنا المحتوم كمغاربة سيبقى دائما هو ضياع الفرص؟ إما بالتسرع أو بالبطء الشديد في أخذ القرار المناسب في الوقت المناسب. لقد تباطأنا كثيرا في تعريب الدراسة بالمدرسة العمومية الوطنية، وعندما أخذ هذا القرار الجريء (سنة 1977، بعد 21 سنة من الاستقلال) وقفنا في منتصف الطريق بحيث لم يطل التعريب التعليم العالي والجامعي. ثم تسرعنا في أخذ قرار جوهري آخر، ألا وهو تعميم التعليم على كل

فئات أبناء الوطن، دون تهيين محكم ومضبوط قبلي لبنيات الاستقبال والموارد البشرية الضرورية لإنجاح تعميم التعليم الذي يبقى طلبا منشودا ومشروعا لدى كل المغاربة منذ فجر الاستقلال... وها نحن اليوم نتسرع في إدماج اطر في مناصب مدرسين دون اي تكوين مسبق لا لشيء سوى لمحاربة ظاهرة البطالة التي تعرفها صفوف حاملي الشهادات العليا في البلاد، وهذه مفارقة غريبة حيث الكل يبوح بأعلى صوته بان المدرسة المغربية ليست في المستوى المطلوب وفي نفس الوقت يبقى مصير جل خريجيها الشارع والبطالة والاعتصامات.. يبدو ان المشكل يكمن في عدم الملاءمة بين نوعيات التكوينات المقترحة في الجامعات والمعاهد العليا وحاجيات البلد من يد عاملة وتقنيين وباحثين في مختلف الميادين العلمية والتقنية...

خلاصة وتوصيات

يتبين مما سبق أن مواصفات المدرس كثيرة ومرتبطة بعدة جوانب من شخصيته، فمنها ما هو ذوطابع معرفي محض وما هو ذوطابع وجداني ثم ما هو ذوطابع أخلاقي. وعلى المدرس أن يتسم بأفضل ما في المجتمع على كل المستويات السالفة الذكر، لأنه القدوة بالنسبة لاجيال الغد. ولكن لكي ينجح في مهمته هاته وبمهنية كبيرة من الضروري أن توفر له الظروف الجيدة، خصوصا تلك التي لا يتدخل فيها هو شخصيا مباشرة مثل تهيين فضاء للمؤسسة يليق والرسالة التربوية من حيث البنيات التحتية والتأثير التربوي والديداكتيكي والبيداغوجي من كتب وادوات ومعينات، بحيث لم يعد من المعقول ولا من المقبول مطالبة مدرس باداء مهمته التدريسية بمهنية في ظروف اقل ما يقال عليها انها لا إنسانية، اسوار بنايات تتلاشى يوما بعد يوم، زجاج نوافذ مكسر، غياب إمكانيات التدفئة في مناطق جبلية وصحراوية تتميز بجوقاس خلال الشتاء، اسقف متهاوية وغير كتيمة لياه الامطار، وبالقابل نطالبه بالرفع من مردوديته وجودة تعليمه والرقي بمستوى التلاميذ... كما يجب تكليفه بتدريس مادة تخصصه عوض الخوض في متاهات من قبيل المواد المتأخرة والاقسام متعددة المستويات، لان سد الخصاص يتم في هذه الحالة على حساب جودة التعليم والدراسة، فلا غرابة في هذه الحالة من الرتبة التي يحتلها المغرب في مجال التربية والتكوين مقارنة بالبلدان العربية..

وأهم المواصفات التي على المدرس التحلي بها تهيم أساسا :

1. الجانب المعرفي : لا يعقل أن يتم تعيين مدرس مباشرة دون أدنى تكوين، وإن تم ذلك التكوين ففي عجلة غريبة لا تتعدى الدورة فيه اليومين، إضافة إلى غياب سياسة واضحة بخصوص التكوين المستمر تنطلق من الحاجيات الحقيقية المرصودة بالميدان وتنتهي بتقييم التعليمات تقييما علميا دقيقا وذلك في كل الميادين التي تهيم مهنة التدريس وخصوصا الجانبين البيداغوجي والديداكتيكي، حتى ننقل من حالة المحفوظات التي عليها الوضع الان إلى حالة التجربة البشرية التي يستفيد منها المدرس وزملاءه وتلاميذته..
2. الجانب المهني : فالتدريس سيرورة ينطلق من التحضير الذي أصبح يعني البحث عن المعلومة ومعالجتها والبحث في سبل نقلها للمتعلم بدقة ووضوح ثم تقييم تعليمات هذا المتعلم من أجل رصد نقط الضعف والقوة لديه..
3. الجانب الإداري، من المفروض أن يتم تكوين كل المدرسين في هذا المجال خصوصا وأن من بينهم سنجد مدير وناظر وحارس عام ومدير دروس ورئيس اشغال المستقبل، دون الحديث عن المسؤول الإداري الإقليمي أو الجهوي أو المركزي...
4. الجانب الأخلاقي، وهو مرتبط بالمواطنة وصحوة الضمير التي بدأنا نشعر بفقدانها في الأيام الأخيرة في اوساط المدرسين الذين كانوا يعتبرون في الماضي القريب رمز التضحية والمواطنة..

- ولكن الرفع من نوعية وجودة هذه المواصفات لدى المدرس لن يتأتى مجاناً، بل نحن بحاجة ملحة إلى ما يلي :
1. إعادة النظر في منظومة التكوين الحالية، بربط مراكز ومعاهد تكوين رجال التعليم بكل فئاتهم بالجامعة المغربية، حتى يتسنى لنا بناء الجسر الرابط بين النظرية والتطبيق والممارسة،
 2. إعطاء الممارسة حقها خلال التكوين الأساس والتكوين المستمر، بحيث لا يعقل تكليف خريج جديد بالتدريس وهولم ينجز أكثر من بضعة حصص من التدريس الفعلي أثناء تكوينه، فهنا لابد من مراجعة طريقة تنظيم التداريب الميدانية بتحفيز المؤطرين ومدرسي التطبيق وتنظيم الدراسة بشكل تناوبي (أسبوعاً بأسبوع)
 3. بلورة مسند كفايات من طرف خبراء لكل عملية من العمليات التالية :
 - 1- الانتقاء ومباراة ولوج مركز أومعهد التكوين،
 - 2- امتحانات التخرج من مراكز أومعاهد التكوين،
 - 3- التكوين الأساسي والتكوين المستمر وربط هذا الأخير بالترقية في الرتبة والدرجة،
 - 4- تقييم أداء المدرس الممارس والمتدرب كل حسب الأهداف المسطرة له،
 4. سنحتاج إذن إلى ما يلي :
 - 1- إطار مرجعي للكفايات المهنية (مجموع المهام التي على المدرس القيام بها)،
 - 2- إطار مرجعي للكفايات العلمية والمعرفية (التمكن من مادة التخصص)،
 - 3- إطار مرجعي للتقييم (تقييم متركز على النتائج ومرتبطة بالإطارات المرجعية الأخرى)،
 - 4- إطار مرجعي لوضع المتدرب في وضعية التدريب،
 - 5- دون أن ننسى وضع نظام ترقية محفز ومرتبطة أساساً بالتكوين المستمر، إذن من الضروري إعادة النظر في منظومة التكوين المستمر وبنائها على مشاريع إقليمية وجهوية تحدد جدولتها ومحاورها عند الدخول المدرسي انطلاقاً من الملاحظات الميدانية التي يقوم بها السادة المفتشون وكذلك من التعبير الصريح عن الحاجيات من طرف المدرسين من خلال استمارات توزع وتجمع وتعالج في نهاية كل موسم دراسي..

المراجع:

1. ابن منظور المغربي [1990] "لسان العرب" دار الفكر، بيروت، لبنان.
2. جروان السابق [1971] "الكنز قاموس فرنسي عربي" مطبعة فؤاد بيبان وشركاؤه، بيروت، لبنان.
3. عبد الجواد نور الدين [1992] "معايير تمهين التعليم". مجلة رسالة الخليج العربي. عدد 43 السنة 13، 1413
4. R. Bourdoncle [2007] "L'enseignement un métier ou une profession?" la première conférence des journées d'étude, Formation de formateurs, organisées les 19 et 20 septembre 2007 par la Mission Formation de l'INRP. Son intervention s'intitulait « La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation ». http://www.inrp.fr/blogs/vst/index.php/2007/10/02/enseignant_un_metier_ou_une_profession, Blog sur internet dernière visite le 26 Fevrier 2008.
5. L.Paquay, M.Altet, É.Cherlier & Ph. Perrenoud [1996] "Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?" perspectives en éducation, DeBoeck Université, Paris Bruxelles, Belgique.

الأستاذ محمد بنجلون أندلسي

الكاتب العام للاتحاد العام للشغالين بالمغرب، وللجامعة الحرة للتعليم

4.6. الجامعة الوطنية لموظفي التعليم (أ.و.ش.م.)

مداخلة الجامعة الوطنية لموظفي التعليم المنضوية تحت لواء الاتحاد الوطني للشغل بالمغرب في دورة فبراير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم في موضوع :
"هيئة ومهنة التدريس"

تقديم : ذ. عبد السلام المعطي

محاور العرض

تقديم

1. هيئة ومهنة التدريس والتكوين : الواقع والمفارقات
2. أي كفايات ؟ أي تكوين ؟ وأي تقويم لتأهيل الموارد البشرية ؟
3. التوازن بين الحقوق والواجبات : المعادلة الصعبة
4. التعبئة والانخراط الجماعي : أمل الإصلاح

تقديم

بداية نثمن الجهود التي يقوم بها المجلس الأعلى للتعليم ونشيد به كقوة اقتراحية لتوجيهه وتقويم مسار إصلاح المنظومة التربوية.

كما نعتبر دوره هاما في النهوض بقطاع التربية والتكوين في خضم ما تمر به الساحة التعليمية من احتقان، ونؤكد ان الجامعة الوطنية لموظفي التعليم تتابع عن كتب اشغال المجلس الاعلى للتعليم من خلال عضواً للمجلس الكاتب العام للجامعة الاستاذ عبد السلام المعطي ومن خلال التقارير التي يحرص على عرضها على اللجنة الخاصة بمتابعة اشغال المجلس من داخل المكتب لوطني للجامعة الوطنية لموظفي التعليم.

كلمة في مسار الإصلاح

إن هذا اللقاء يتزامن مع النقاش العام الذي فرضته وضعية التعليم ببلادنا وكذا مآلات مسار الإصلاح وهنا نذكر أن مسار ومبادرات الإصلاح يوازي تاريخ مغرب الاستقلال ومنذ التسعينيات ارتفعت وتيرة مقارنة التعليم ببلادنا سيما بعد تقرير البنك الدولي سنة 1994 الذي كان بمثابة الإعلان عن إدخال ملف التعليم غرفة الإنعاش نتيجة تقلب السياسات التعليمية والتجارب المتعدد بالإضافة إلى مخلفات التقويم الهيكلي 1983 وما استتبع ذلك من أحداث :

- اللجنة الوطنية للتعليم.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين.
- صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين والإعلان عشرية الإصلاح 2000-2009.

كما كانت هناك عدة تقارير دولية أكدت جميعها تراجع المغرب في مجال التعليم.

مما يفرض علينا استعجالاً مساءلة وضعية التعليم الحالية ومقارنة مختلف جوانبها.

ولعل بادرة المجلس الأعلى فتحت باب التداول لكافة المتدخلين في موضوع " واقع مهنة التدريس ومهام المدرس" من خلال استماع المجلس في الدورة السابقة إلى عروض المسؤولين عن قطاعات التربية الوطنية، والتعليم العالي، والتكوين المهني ومحو الامية والتربية غير النظامية والاقواف والشؤون الإسلامية، وهي العروض التي مكنت من التشخيص الحقيقي خصوصاً عرض الموارد البشرية الذي قدم معطيات إحصائية حول الموارد البشرية، ومعطيات متعلقة بالانظمة الاساسية، واهم معالم المسارات المهنية لهيئة التدريس والتكوين. وايضا استطلاع الراي الذي اجراه مكتب الخبرة حول واقع مهنة التدريس وانتظارات هيئة المدرسين وحتى تكتمل حلقة المتدخلين في الشأن التعليمي جاءت مرحلة الاستماع إلى الشركاء الاجتماعيين الذين يمثلون هيئة التكوين والتدريس للمساهمة في ابداء الراي حول المعضلات الحقيقية للتعليم والعاملين فيه واقترح الحلول الناجعة لتخطي هذه الصعوبات.

وانطلاقاً مما جاء في الورقة التقديمية للمجلس الأعلى للتعليم فإننا نسجل اقتناعاً متقاسماً بكون الإصلاح يتوقف بالدرجة الأولى على حفز هيئة التدريس والتكوين والنهوض بأوضاعها الاجتماعية والمادية، وتحسين ظروف عملها، وإتقان تكوينها، وتدقيق مقاييس توظيفها ومعايير تقويمها وترقيتها، وضمان تمتعها بحقوقها كاملة، مما سيمكن الشغيلة من الالتزام التام بواجباتها.

1. هيئة ومهنة التدريس والتكوين

أ. واقع الأرقام ومفارقاتها*

السلك	عدد المدرسين بالنسبة	عدد التلاميذ بالنسبة لكل مدرس
الابتدائي	1	42
الإعدادي	1	42
الثانوي	1	41

ب. ظاهرتي الاكتظاظ والأقسام المشاركة

الأقسام المتضمنة أكثر من 41 تلميذاً		
الابتدائي	9787	8%
الإعدادي	10844	30%
الثانوي	4036	22.7%

الأقسام المشتركة : 22.7% عددها : 2769
(عرض مدير الموارد البشرية في الدورة العادية للمجلس الأعلى للتعليم 12-13-14 نونبر 2007)

ج - المقارنة على مستوى الأقسام المكتظة : 4.68%

توقعات تغطية الخصاص من المدرسين خلال فترة 2007-2018 :
1610 مدرسا إضافيا في المتوسط السنوي بالنسبة للتعليم الابتدائي ؛
3530 مدرسا إضافيا في المتوسط السنوي بالنسبة للثانوي الإعدادي ؛
4605 مدرسا إضافيا في المتوسط السنوي بالنسبة للثانوي التأهيلي.

الابتدائي	الإعدادي	التأهيلي	الإعدادي	مجموع الأقسام
049 128	37 696	18 975	184 720	عدد الأقسام (41 فما فوق)
9 787	13 448	6 066	29 301	% من مجموع الأقسام
7.64%	35.67%	31.97%	15.86%	عدد الأقسام (45 فما فوق)
2 899	3 923	1 830	8 652	% من مجموع الأقسام
2.26%	10.41%	9.64%	4.68%	

د. الخصاص في الأعوان والإداريين

هـ. خصاص مهول في الأطر

إن الخصاص المهول لذي تعرفه بعض المواد مرده إلى سوء توزيع الموارد البشرية وانتشارها على المستوى الوطني وكذا مخلفات المغادرة الطوعية التي لم تراخ الخلل البنيوي الذي تعانيه المنظومة التعليمية على مستوى الموارد البشرية خصوصا ببعض المناطق التي عرفت تسربا كبيرا للأطر الإدارية والتربوية ، مما التجات معه الوزارة إلى الحلول ترقية كان أبرزها :

المجموع	العدد	07-06	السلك
15640		أعوان وحراس	الابتدائي
2220	570	أعوان	الإعدادي
	510	مقتصد	
	1040	محضر	
680	140	أعوان	الثانوي
	230	مقتصد	
	260	محضر	

المرجع: «عرض وزير التربية أمام لجنة القطاعات الاجتماعية نونبر 2007»

- إسناد تخصصات إلى غير المعنيين بها.
- العمل في مؤسسات متعددة.
- إعادة الانتشار ومخلفاتها.
- التوظيف المباشر: من خلال إدماج أصحاب الخدمة المدنية، العرضيين، إدماج التربية غير النظامية إدماج المعطلين....

كل ذلك في تعارض تام مع مبدأ بارز في الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي النظام الأساسي وهواشراط التكوين كقناة أساسية لتوظيف هيئة التدريس مما يعني حذف التوظيف المباشر.

و. الحلول المقترحة

نؤكد أن هيئة التدريس بفعل تدفق التلاميذ الناتج عن توسيع قاعدة التمدرس، وحدها تضحي وتحمل التبعات في غياب توفير الإمكانيات وبنيات الاستقبال اللازمة.

ز. آليات تجاوز الوضعية السالفة

- ضرورة خلق مناصب توظيف تخضع للتكوين.
- اعتماد المقاربة الاندماجية بين الأسلاك والتخصصات في التوظيف ابتدائي وإعدادي وتأهيلي.
- فتح المسارات المهنية كبوابة لتطوير المسار المهني عبر ولوج مراكز التكوين بمختلف مجالاتها :
• المدارس العليا للأساتذة ؛

- شعبة التبريز.
- مركز تكوين المفتشين التربويين.
- إعادة الانتشار : يجب أن يبنى على تعاقدات واضحة وتوفير تعويضات وحوافز لتشجيع الاستقرار والعمل في المواقع التي تعاني من الخصائص.

2. تحليل الأنظمة الأساسية

أ. الشق الأول مرتبط بالمؤشرات الكمية

إن مطلب تقليص ساعات العمل أصبح رهانا حقيقيا للاستجابة لمتطلبات رهان الجودة والانخراط في التكوين المستمر وتفعيل التكوين الذاتي وتنمية الكفايات تعدد المهام هذا إذا ما اضيف له إكراه قلة مناصب التوظيف وضعف الموارد المالية...، إذن هناك إشكالية حقيقية لا بد من التفكير في تجاوزها...؟؟؟.

ب. الشق الثاني مرتبط بأنظمة الترقية والتقييم

1. رغم الجهود المبذولة في هذا الصدد، هناك إشكاليات أساسية منها :
 - نسبة 11% في الاختيار تشكل حاجزا أمام طموح المدرسين والمدرسات ولا تحقق التحفيز المطلوب لتحسين المردودية : كل المعطيات تدل ان 40% من المدرسين في السلم 10 يتربون الترقية إلى السلم 11 والإشكالية أعمق في الابتدائي 48% في السلم 9 و45% في السلم 10.
2. معايير التقييم والتنقيط إشكالية عويصة تقتضي فتح خبرة في الموضوع.

ج. الحلول المقترحة في هذين الشقين

- ضرورة الرفع من نسبة الترقى بما يضمن تجاوز التراكم الحاصل وتحقيق ولوج أسهل واقصر للمستوفين لشروط الترقية مع انجاز الترقية الاستثنائية لتجاوز التراكم الحالي للتخفيف من الاحتقان الذي تعرفه الساحة في أفق مراجعة الاجور للحد من الفوارق خاصة بين السلم 10 و11.
- مراجعة معايير الترقية وبنائها على قاعدة المردودية الفعلية والمهام والوظائف المنجزة، ودرجة الكفايات والمهارات الأساسية والمكتسبة، طبعا من خلال توفير مصوغات تكوينية لتنمية الكفايات والقدرات، قبل تنظيم الامتحانات المهنية للترقى على أساسها.

3. أية كفايات؟ أي تكوين؟ وأي تقييم؟ لتأهيل الموارد البشرية

أ. رصد الإشكاليات المطروحة

إن الإشكاليات المطروحة في هذا الباب تتمثل في عمق المسافة والبون بين طموح وقيم ومبادئ وتوجهات الميثاق الوطني، وبين برامج ومناهج التعليم والتكوين المعتمدة. مما يجعل الخلل ليس في محتوى ميثاق التربية والتكوين وإنما في توفير سياق وظروف تنزيله وإجرائه على مستوى برامج ومناهج التكوين المواكبة من مظاهره ونسجل على هذا المستوى ما يلي :

- ضعف الإمكانيات المصاحبة لإجراءات الإصلاح
- التيه بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفايات
- عدم مواكبة هيئة التدريس للمستجدات التربوية
- تكريس الكم والذاكرة من خلال اعتماد مقررات كمية تتسم بكثرة المواد مع غلاف زمني كمي لا يسمح بإيقاعات مدرسية ملائمة ناهيك عن تجديد وتعدد الكتاب المدرسي ونظام الامتحانات....

ب. آليات في اتجاه الحل

- إشراك المدرسين في وضع الهندسة البيداغوجية والمناهج والمشاريع التربوية المحددة....
- إشراك النقابات في كل عمليات الإصلاح ليس فقط المرتبطة بالموارد البشرية التي تعتبر من مهامها الأساسية وإنما أيضا في مختلف جوانب الإصلاح (برامج ومناهج- سياسة تعليمية تكوين- تخطيط) لأن الفاعلين الاجتماعيين يمكنهم إثارة الجوانب التي قد تتحرج بعض المكونات من طرحها.

4. هيكلة وتنظيم التكوين الأساسي والمستمر

أ. الإشكالات

إن أهم الإشكالات المرتبطة بالتكوين تتمثل في مسارات التكوين الأساسي والمستمر والتي لا تنسجم مع ميثاق التربية والتكوين والذي قد يفسر بغياب تصور واضح لادوار مراكز التكوين وهيئة التكوين. (سلك التبريز نموذجا).

ب. الحلول

- ضرورة تجسير العلاقة بين التكوين وبين الإصلاح أي وضع إستراتيجية للتكوين حيث جعل مخرجاته تصب في أهداف الإصلاح المنشود ؛
- تفعيل آليات البحث والتقويم ومأسستها ؛
- تأهيل جهاز المراقبة التربوية ماديا ووظيفيا للقيام بأدواره في تفعيل وظائف المدرسين وتأطيرهم ؛
- لا بد من معالجة إشكالية التعليم الخاص من خلال اعتماد آليات التكوين المتابعة - المراقبة ؛
- التعليم الأولي : تكوين أطر في تخصص التعليم الأولي.

5. التوازن بين الحقوق والواجبات: المعادلة الصعبة

أ. الإشكالية

- إن تحقيق توازن بين الحقوق والواجبات يقتضي ؛
- تجاوز العديد من مظاهر الخلل التي تسيء إلى الرسالة التربوية (مدى الالتزام بالأداء المهني).
- بلورة ميثاق لحقوق وواجبات المدرس والمكون أي إعداد الإطار المرجعي الذي يتضمن المبادئ والمنطلقات والمداخل الأساسية المساعدة شريطة اعتماد منهجية تشاركية فعلية تسمح للجميع بالمشاركة مما يساعد على الانخراط الايجابي ويحقق الانتماء والالتزام بمقتضياته من طرف كافة المعنيين.

- إن الجامعة الوطنية لموظفي التعليم تؤمن بان التوازن بين الحقوق والواجبات مدخل أساسي للنهوض بالمنظومة التربوية والتكوينية وبالتالي فك المعادلة الصعبة وهذا ما جعل منظمنا تتبنى قناعة الواجبات بالامانة والحقوق بالعدالة كمنهج يوطر الممارسة والخطاب النقابيين.

ب. مقدمات في اتجاه الحل

- الانفتاح الفعلي والمتنزم والمتواصل على الشركاء الاجتماعيين في إطار شراكة مسؤولة.
- اقتراح شراكات بين الاكاديميات والنيابات والوزارة من جهة والنقابات من جهة أخرى تلتزم فيه الوزارة ومصالحها من جانبها بتوفير الإمكانيات والوسائل والنقابات بدورها من جهة أخرى تساهم في توعية وتاطير الاسرة التعليمية حول واجباتها وإثارة المواضيع الحساسة تجسيديا لثقافة ترسيخ السلوك المدني منها :
 - ظاهرة الدروس الخصوصية
 - العلاقة مع التعليم الخاص.
 - الغيابات غير المبررة (البحث عن الحلول المناسبة بدل اللجوء إلى الإجراءات الجزرية المبالغ فيها).
 - التصدي لظاهرة الغش.
 - التصدي لظاهرة العنف.
 - ظواهر المحيط (المخدرات، الميوعة، والانحراف.... والعديد من مظاهر الانحراف الأخرى).

6. التعبئة والانخراط الجماعي : أمل الإصلاح

أ. الإشكالات

- اهتزاز صورة المدرسة، نتيجة ضعف الكثير من البنيات التحتية التربوية وضعف تجهيزاتها، وانعدام صيانتها، إلى غير ذلك من المظاهر، بحيث أصبح الواقع يعطي صورة دونية للمؤسسات المدرسية ينعكس سلبا على جاذبية المؤسسة التعليمية، وعلى مكانة المدرس والمكون وصورتيهما في المجتمع إذا ما أضيف لها إشكالات التدبير والحاجة إلى الحكامة الجيدة.

ب. مقترحات أولية في اتجاه الحل

- التقدم في اتجاه الحكامة الجيدة مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا بإعطاء صلاحيات أكبر لإدارة القرب، بدءا بالجهة مرورا بالإقليم ووصولاً إلى المؤسسة التعليمية كنواة مركزية، وتشجيع الفاعلين الميدانيين على المبادرة والإبداع داخل المؤسسات ؛
- إعادة توزيع السلطة والمهام بعيدا عن الولاءات السياسية أو الحسابات الانتخابية وتحييد الفرق التربوي ؛
- إعطاء دفعة جديدة للتعبئة المجتمعية وتقنين مستويات وآليات التدخل من خلال إقرار تعاقد حقيقي مع المكونات المجتمعية وفي مقدمتها الأسر باعتماد مقاربة تشاركية جديدة عبر ميثاق تعاقد للمؤسسات (ميثاق المؤسسة) يلتزم فيه جميع المتدخلين بدفتر تحملات يراعي خصوصيات المؤسسة (تفادي النمطية) يحدد التزامات واختصاصات مجلس التدبير، الإدارة التربوية، هيئة التدريس، الأسر، هيئة المراقبة والتاطير، جمعيات الآباء، المنتخبون يوقعه كل الأطراف ؛
- التزامات الأسر : الالتزام بإجبارية تـمدرس أبنائها وضمن استمرار متابعة دراستهم ورعايتهم لتحقيق النجاح وعدم التكرار (على غرار ما كان معمولا به سابقا) ؛

- التزام المدرسة بتقديم الدعم الاجتماعي، دروس التقوية والدعم، المصاحبة والتقويم الاجتماعي والنفسي ؛
- الالتزام بالمسؤوليات المهنية ؛
- الالتزام بتوفير مصادر التمويل ؛
- تفعيل قوانين إجبارية التعليم - الاتفاقيات الدولية تشغيل الأطفال - اتفاقية حقوق الطفل (1989) ؛
- وضع آليات زجرية في حق غير المتزمين بميثاق التعاقد ؛
- التوافق على مؤشرات التطور كتوسيع التعليم الأولي، تعميم الالتحاق بالابتدائي، الحد من الهدر المدرسي تخفيض نسب التكرار، معيار الجودة...؛
- منح النائب نقطة سنويا للمؤسسة والفريق التربوي تكون نقطة جماعية تؤخذ بعين الاعتبار في ترقية الموظفين العاملين بالمؤسسة وفق مؤشرات الالتزام بدفتر التحملات وطبيعة التعاقد والالتزام به - الفوز بالاستحقاق - مع التأكيد على ضرورة مراعاة الخصوصيات ؛
- التزام قيام النيابة بدور تأهيل وتأطير المؤسسات ودعم مبادراتها وتوجيهها ؛
- ختاماً نؤكد استعداد الجامعة للقيام بواجبها الوطني كشريك إيجابي في تأطير الأسرة التعليمية والقيام بواجبها التنظيمي في تعبئة هيكلها وتنظيماتها للانخراط في جهود الإصلاح، والإسهام في إيجاد حلول للمعضلات الحقيقية للتعليم من أجل الارتقاء الفعلي بمهنة التدريس والتكوين وتجديدها وترسيخ عمقها كرسالة نبيلة كما نثمن من جديد مبادرة المجلس الأعلى للتعليم ومنهجيته في مقارنة لإصلاح الشأن التربوي ببلادنا.

الأستاذ عبدالسلام المعطي،

الكاتب العام للجامعة الوطنية لموظفي التعليم (أ.و.ش.م).

5.6. الجامعة الوطنية للتعليم (إ.م.ش)

مداخلة الجامعة الوطنية للتعليم المنضوية تحت لواء الاتحاد المغربي للشغل
في دورة فبراير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم

تقديم : ذ. امحمد غيور

باسم الله الرحمن الرحيم
السيد الرئيس المنتدب للمجلس الأعلى للتعليم
السيد الأمين العام بالنيابة
السادة الوزراء
السيدات والسادة أعضاء المجلس المحترمين

اسمحوا لي 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 تقيمه والدفع بوتيرة الإصلاح نحو ما نامله جميعا لتعليمنا.

أيها السادة والسيدات ؛

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

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

فالتدريس باعتباره عملية تفاعل بين طرفين رئيسيين 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 والاسرة والإدارة التربوية والفصل الدراسي والمحيط لتحقيق اهداف 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 علاقتها بمجالات عديدة، يصبح من الضروري البحث عن صيغ وإجراءات ملائمة لتفعيل مبادرات الإصلاح التي أقرها الميثاق عن طريق اجراء 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 الاول مقترنة بجودة عمل المدرسين والمدرسات والمكونين والمكونات، فذلك ما أكد عليه الميثاق في دعامته 13 مما يوضح جسامه المسؤولية الملقاة على هيئة التدريس. ومن هنا ضرورة رد الاعتبار لهذه الهيئة كمورد 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 أوبأخرى في تشكيل احترافية مرغوبة عند المدرسين، فالمهنية كمرادف للجودة في الاداء، وكإتقان لبيداغوجيات تتفاوت حسب الوضعيات تكون المعيار الضامن لسيرورة المنظومة التربوية وارتقائها وإصلاحها.

غير أن هذه المهنة تصطدم بإشكالات بنيوية ناتجة عن طبيعة هذه الفئة الغير متجانسة حيث يمكن أن نلاحظ فيها تفاوتاً 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، أودون تكوين كما حدث مع التوظيفات الاخيرة.
- 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 سبيلا للخروج من العطالة.

هذه وضعية يجب استحضارها عند كل مقارنة 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 بواته إيها 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 الى صفوف المهن العادية، وضعية تستلزم تضافر قراءات سوسيوولوجية ونفسية واجتماعية للبحث عن اسباب 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 العولة والانفتاح يجد المدرس نفسه امام وتيرة تضغط فيها قيم الاستهلاك التي تبشر بها الافكار الواردة من خارج الحدود، وضعية قد تصبح مربكة في غياب ادوات نقدية تساعد 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 من خلالها يمكن أن نحدد وبجراة الاجابة عن اربعة 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 تقرينا 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 باخلاقيات المهنة التي تمنعه من القيام بكل ما هو مخالف للقانون وللتشريع المدرسي. وفي هذا الإطار يجب إعادة النظر في التكوين الأساسي 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 تمكص 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 الآباء	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 الإمكانيات 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 الأداء للمدرس 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 اليات 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، يتجاوز النقص الحاصل على مستوى البنيات التحتية خصوصاً في العالم القروي. والتفكير في صيانة هذا الفضاء وترميمه وتحسين وضعه البيئي وتوفير الامن اللازم له.
- المحيط المتفهم والمشارك، ولا بد أن تنخرط فيه جمعيات الآباء والأمهات، والأسرة، والمنتخبين، وجمعيات المجتمع المدني.
- الأدوات الديدانكتيكية المناسبة : بما فيها الكتاب المدرسي المتلائم مع الإيقاع الزمني للسنة الدراسية، البرامج الهادفة، الوسائل التكنولوجية والإعلامية المعاصرة من كومبيوتر وانترنت.

التكوين المستمر الفاعل والمتجدد

إن العناية بتكوين المدرسين والمدرسات ضرورة حتمية لإنجاح الإصلاح التربوي الذي يهدف أساساً إلى تحسين مردودية التعليم وجودته، وقد جعل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، التكوين المستمر والمستديم واجباً 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 - على قلته - غير فاعل وغير ذي جدوى.

لذلك وجب التفكير عميقاً في وضع تصور واضح لسيورة 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

وبالنسبة للمدرسين العاملين بالتكوين المهني فإن الحاجة لإنشاء مركز لتكوين المكونين تظل قائمة لمواكبة التحولات التي يعرفها عالم الشغل وعالم المقاول، ومن ثمة مؤسسة سلك تكوين المكونين في إطار تشاركي تساهم فيه مختلف القطاعات المعنية. واعتماد معايير دقيقة في اختيار المكونين الذين يفترض فيهم تجربة مهنية في عالم المقاول 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 الخصائص 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 هورد اعتبار للمدرسة العمومية التي ما أوجها اليوم لدعم يعيد لها توجهها وفعالية مردوديتها، ووعي جديد بوظائفها يساهم فيه كل المعنيين.

الأستاذ امحمد غيور،
الكاتب العام للجامعة الوطنية للتعليم (أ.م.ش)

6.6. النقابة الوطنية للتعليم العالي

مداخلة النقابة الوطنية للتعليم العالي في دورة فبراير 2008
للمجلس الأعلى للتعليم في موضوع :
"إصلاح التعليم العالي : أية مهام جديدة للاستاذ الباحث"

تقديم : ذة. فوزية كديرة

I- تقديم

1.I المقاربة

إن المهام الجديدة للأستاذ الباحث تندرج في الإطار العام للميثاق الوطني للتربية والتكوين، على أساس تفاعل الحلقات الثلاث من السلسلة: إصلاح التعليم العالي - مهام جديدة للتعليم العالي - ومهام جديدة للأستاذ الباحث (أوقالية التطور لمهنة الأستاذ الباحث). وهكذا، فإن الدراسة العميقة للميثاق الوطني للتربية والتكوين تقود، وبصفة منهجية، إلى توضيح المهام الجديدة للأستاذ الباحث، تلك المهام التي، بالنظر إلى كون آخر إصلاح يرجع إلى أزيد من عشرين سنة خلت، تفرض الإجابة على انشغال مزدوج:

أ - نقل معرفة محينة، والإسهام في إنتاج المعارف العلمية والتكنولوجية؛

ب - أخذ بعين الاعتبار انعكاسات التعليم العالي على الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وبعبارة أخرى، فإن متطلبات التأهيل في مجتمع مضطرب بالتكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل، والإبداع، والانفتاح على العالم، وضرورات الحياة الديمقراطية وتقوية النسيج الاجتماعي، وإمكانيات تطور الممارسات الثقافية، تدعوا إلى رؤية واسعة وطموحة لمهام التعليم العالي، وتقتضي مهام جديدة للأستاذ الباحث.

2.I انطلاق الحركية

لقد فتح حوار وطني واسع، وعلى إثره تم إنجاز الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أعقبه إصلاح التعليم العالي، ثم إعادة تنظيم المجلس الأعلى للتعليم وإحداث الهيئة الوطنية لتقويم المنظومة التربوية.

وإصلاح التعليم العالي، كأى إصلاح مهما كل مجال تطبيقه، فإنه يخضع لتقويمات مرحلية. وفي هذا الإطار، فإن النقابة الوطنية للتعليم العالي قد نظمت في فبراير 2005 ملتقى وطنيا للأساتذة الباحثين، شمل مختلف مؤسسات التعليم العالي؛ وقف على الأهداف والنتائج، ورصد الصعوبات، واقترح الحلول الضرورية لإنجاح الإصلاح. وكانت هذه المناسبة، أول تقويم مرحلي بعد تطبيق الإصلاح البيداغوجي في بداية شتنبر 2003، الذي سجل المنجزات، وكذا العقبات الكاداء الناتجة، لا سيما منها الشروط المادية غير الملائمة، ونقص الموارد البشرية (الأساتذة الباحثين والإداريين). وقد أكدت كل التقويمات الموالية نفس النتائج.

II- تصورات ومهام جديدة

1.II الاستقلالية المهنية للأساتذة الباحثين

إن النقابة الوطنية للتعليم العالي التي كانت دائما تبرز الطابع البيداغوجي والعلمي لاستقلالية الجامعة، تسجل التقدم الملحوظ في اتجاه إن الإصلاح الحالي للتعليم العالي ما فتئ يؤكد تصور الاستقلالية المهنية للأساتذة الباحثين. ويتميز هذا التأكيد بـ:

أ - مبادرة الأساتذة الباحثين بإعداد المسالك وتحضير المناهج المناسبة التي تقتضي تحيين وملاءمة البرامج، في أقرب وقت، مع التقويم الدائم واليقظ للاختيارات والإنجازات. (المسلك هو مجموعة منسجمة من وحدات مأخوذة من اختصاص واحد أو من عدة اختصاصات).

وتجدر الإشارة إلى أنه، زيادة على الأعمال الكلاسيكية للأساتذة الباحثين، فإنهم مدعوون للقيام بمهام إضافية متعددة، تكون في بعض الأحيان بعيدة عن التعليم والبحث. نذكر منها : التنسيق البيداغوجي للمسلك، تأمين المسؤولية عن الوحدات، دراسة ملفات قبول الطلبة، إعداد مخططات المراقبة المستمرة والامتحانات، متابعة التدرييب الخ. وهذه مهام جديدة وازنة في مهنة الاستاذ الباحث.

ب - الكفايات المهنية للأساتذة الباحثين المرتبطة بأنشطة البحث : المنشورات، الملتقيات، المدارس والورشات العلمية، الندوات الأسبوعية، تاطير الاطروحات الخ. هذا هو التكوين المستمر على مر الايام.

التقويم الذاتي		التقويم من طرف الزملاء
تقرير عن أنشطة الأستاذ الباحث المقدم للجنة العلمية بغرض ترقيته طبقا لشبكة التقويم (منظمة بقرار وزاري) التي تحمل كل أوجه المهنية : التعليم، البحث والتفتح	↔	اللجنة العلمية مهيكلة بشكل ثنائي ويرأسها رئيس المؤسسة ؛ وهي مكلفة بترتيب ملفات الاساتذة حسب شبكة التقويم بغرض ترقيتهم.
منشورات وبراءات الخ تقرير عن الأنشطة بغرض الحصول على التأهيل أوولوج إلى إطار أستاذ التعليم العالي.	↔	لجنة قراءة المنشورات العلمية ؛ لجنة تخصص الحصول على التأهيل أوولوج إلى إطار أستاذ التعليم العالي.
تقديم المسالك من أجل اعتمادها تقويم كل مسلك بعد كل أربع سنوات وتجديد طلب الاعتماد	↔	اعتماد المسالك عن طريق مجالس محلية وعن طريق عرضها على الخبرة الوطنية.
تقرير عن أنشطة مختبرات البحث	↔	المصادقة على مشاريع البحث

بالفعل، فعن طريق البحث، يتمكن الأساتذة الباحثون من تحيين معارفهم ومهاراتهم وتنمية ابتكارهم بما يجعل التصور والمحتوى ونمط التعليم والبرامج، تأخذ بعين الاعتبار التحديث والتطور في كل حقول المعرفة وملاءمته للحاجات الاقتصادية والاجتماعية.

وهكذا، فإنتاج المعرفة وتلقينها للطلبة، وبتطوير وتقييم البحث، يكون التعليم العالي والبحث العلمي في طبيعة تطور مجتمعنا : فمن الضروري التأسيس لسياسة وطنية ومدتها بالتمويل المناسب واضعين نصب أعيننا أن تمويل البحث هو استثمار على المدى المتوسط والبعيد.

ج - مبادرة الأساتذة الباحثين في نسج علاقات التعاون، بشكل اتفاقيات شراكة إن اقتضى الحال، لتسهيل استقبال الاساتذة الباحثين أوالطلبة بمراكز البحث مختلفة من جهة، ولد الجسور بين التعليم العالي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.

ويتعلق الأمر، على الخصوص، بتيسير الاتصال بين حملة المشاريع والفاعلين الإقتصاديين والاجتماعيين. وبهذا الصدد، تجدر الإشارة إلى ضرورة هيكلة هذا النوع من التعاون بإحداث أرضية مشتركة للجامعات والمقاولات، ووضع الاليات المناسبة.

2.II إشراك الأساتذة الباحثين في التدبير

وبما أن الديمقراطية مركزية في استقلالية الجامعة فقد أفضت إلى إشراك الأساتذة الباحثين في التدبير عن طريق تمثيليتهم في الهيئات المقررة وهي :

أ - مجلس الجامعة، مجلس التدبير، ومختلف اللجان، واللجان الثنائية الخاصة بكل جامعة والتي تفصل في ترقية الاساتذة الباحثين.

ب - مجلس المؤسسة بمختلف لجانه : لجنة تتبع الميزانية، اللجنة البيداغوجية، لجنة البحث العلمي المكلفة بدراسة الملفات المقدمة من طرف الاساتذة الباحثين بغرض ترقيةهم.

ومع أن هذه التمثيلية تعتبر تقدما قيما، فإن انتظارات الأساتذة الباحثين فيما يخص سيرورة ديمقراطية الهياكل الجامعية لم يستجب لها إلا بشكل جزئي.

3.II التقويم

من الواضح أن الاستقلالية تقتضي المسؤولية والتقويم المنتظم. وفيما يخصنا هنا، فإن نوعين من التقويم ينسجمان مع الاستقلالية المهنية للاستاذ الباحث : التقويم الذاتي، والتقويم من طرف الزملاء.

هذان النوعان من التقويم متمفصلان ويمكن أن يوصفا على النحوالتالي :

III- مزيدا من التحديات

1.III بلوغ الهدف الأساسي للإصلاح

لا بد، بداية، من التنويه بالأساتذة الباحثين الذي ساهموا وبقوة في إنجاز النظام البيداغوجي الجديد (المسالك) حسب الهندسة (الليسانس، الماستر والدكتوراه)، وكذا تنظيم التكوين في دورات نصف سنوية. وإذا كان الكل متفقا على أن تغيير النظام البيداغوجي ليس بالامر الهين، فإن الصعوبات تكون أحيانا غير قابلة للتجاوز عندما يتعلق الامر بغياب الوسائل اللازمة.

واليوم يتحتم علينا بلوغ الهدف الرئيسي للإصلاح، أي التكوين الجيد للطلبة حتى يتمكن كل طالب من الحصول على شهادة عند مغادرته للتعليم العالي ومن الاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وبالتدقيق، الوصول بالدرجة الأولى إلى تدبير العدد الهائل من طلبة الأسلاك الأولى في المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح مع صيانة مبدا ديمقراطية التعليم العالي أي صيانة تكافؤ الفرص.

لذا، فالأمر يتعلق بإيجاد الإمكانيات الضرورية : اللوازم التقنية للتعليم التطبيقي، القاعات، استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال، لتمكين الاساتذة الباحثين، وبالعدد الكافي، من تنويع المسالك المهنية (أو محددة الهدف) والمسالك العامة (العلوم الإنسانية، العلوم الدقيقة، العلوم الاقتصادية، العلوم القانونية الخ) مع إمكانية التكوين المتعدد التخصصات.

وهكذا، يمكن للطلاب المرور من توجيه مفروض إلى توجيه مختار بحيث تسير المناهج التطلبات الفعلية، حسب المسالك. كما إن نسبة التأطير ستكون قريبة من تلك التي لدى الاقسام التحضيرية : التعليم في مجموعات صغيرة، إمكانية تحقيق المراقبة المستمرة، التقويم المنتظم للمكتسبات وإمكانية إعادة توجيهه في الوقت المناسب بفضل الجسور بين المسالك.

وبالتأكيد، فإن النتيجة ستفضي إلى طالب محفز، منخرط كلياً، وبالتالي إلى وضع حد لنسبة الرسوب المرتفعة في الاسلاك بالمؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح.

وموازاة لذلك، على الجامعة أن تبقى مخلصاً لمبادئ التزامها المدني وسخائها الاجتماعي الخ. لذا، فإن الاساتذة الباحثين مدعوون لتشجيع الطلبة على الإسهام في الحوار المعاصر للأفكار : المواطنة، حقوق الإنسان، التضامن، السلوك المدني بصفة عامة وحوار الثقافات ؛ وكذا وضع البيوتكنولوجيا موضع التساؤل وتنمية الاخلاقيات في الميدان الحيوي الخ. وفي جميع الاحوال، فإن الطلبة سيحسنون بنوع من الرضى بطاقتهم الفكرية، واستعدادهم للعمل، وبصفة مسؤولة، في نسيج الحياة الثقافية والسياسية.

III.2 تيسير انخراط الاساتذة الباحثين في مشروع الجامعة

لا بد أن تصاحب الاستقلالية المهنية للأساتذة الباحثين بإشراكهم في تحقيق مشروع الجامعة والملاءمة الذكية لمختلف التكوينات مع خصوصيات كل مؤسسة. ويمكن تدعيم هذا الدور بـ :

أ - ديمقراطية القرار؛ أي ألا تقتصر المجالس على دور استشاري، بل أن تلعب دوراً وازناً في قرارات المؤسسات.

وكذلك مجالس ولجان أكثر نجاعة تضم عدداً كافياً من الاساتذة الباحثين (الفاعلون الأساسيون) لتلافي أي تمييع أو انحراف في المسؤولية.

ب - مشاركة الاساتذة الباحثين لإبراز، في إطار مشروع الجامعة، مرجعية التقويم؛ أي تحديد المؤشرات الكمية والكيفية التي تكون قاعدة للتقويم.

III.3 الاعتراضات

لم يتطابق السؤال عن الغاية من التعليم العالي مع التساؤل عن إسهام الجامعة في النمو الوطني، في يوم من الأيام أكثر ما هو عليه الآن. هل ترشيد الاقتصاد والدمقرطة مرتبطان بشكل الي كما يعتقد بعض حسني النية ؟

بالفعل، فإن على الاهتمام بهذا الترشيح الصوري للتعليم العالي :

أ - ألا يحوله إلى تعليم قادر فقط على الإنتاج حسب الطلب وفي الوقت المرغوب لاختصاصات بحد المقاس؛ لأن هذا المنطق يصطدم بواقع أن طلبات النظام الاقتصادي اليوم غير محددة حسب تخصصات معينة، بل بالعكس تقوم على قابلية الملاءمة، وأحياناً على تعدد الكفايات (تكوين متعدد التخصصات).

ب - ألا يزج بالعلوم الإنسانية أو العلوم الدقيقة من جهة، واقتصاد التعليم العالي من جهة أخرى؛ في إشكاليات حقيقية؛ وعلى الخصوص، ألا يفرض غايات محددة للبحث، لأنه يستحيل في بداية الأمر، توقع المشهد النهائي.

مثلاً، من البديهي أن مناقشة "حوار الثقافات" يحتم على الشخص معرفة ثقافته : تاريخها، وجذورها، وتطورها، وثرواتها الخ. مواضيع كثيرة لمختلف أعمال البحث للأساتذة الباحثين في العلوم الإنسانية.

وبالمثل، فبالنسبة للعلوم الدقيقة، يمكن أن أذكر كلام الأستاذ الباحث "ألبر فيرت" (Albert FERT) الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء سنة 2007، والتي كانت أعماله مصدراً لانفجار سعة القرص الصلب وكذا (MP3)، حيث قال :

”إن المركز الوطني للبحث العلمي قد مول أعماله لكون هذه المؤسسة قادرة على محاورة الباحثين ومصاحبهم. ولو كان الأمر يتعلق بوكالة تمويل المشاريع لما احتفظت بهذا العمل. لأنه في تلك الفترة كان موضوعا مهمشا بعيدا عن مواضيع الموضة...”

يجب أن نترك البحث الأساسي يسري، والباحثين يتبعون أفكارهم، وهم يتعرجون ويخلصون إلى اكتشافات تتبعها التطبيقات“.

وفي الختام، فبالإضافة إلى الشروط الضرورية لمهنة الأستاذ الباحث، تبقى العناصر الثلاثة : الراتب، أمن الشغل، تنمية التدرج المهني، أساسية من أجل ملاءمة حقيقية مع المهام الجديدة. وفي هذا الاتجاه، كانت النقابة الوطنية للتعليم العالي تدعو باستمرار إلى إصلاح شمولي بدون تجزئة. وبالتالي، فإن الإصلاح البيداغوجي، وإصلاح الهياكل، يجب أن يصاحبه إصلاح النظام الأساسي للاساتذة الباحثين : إننا بحاجة ماسة إلى نظام أساسي جديد، في إطار الوظيفة العمومية، مطابق لمتطلبات المهام الجديدة للاستاذ الباحث.

الأستاذة فوزية كديرة
الكاتبة العامة للنقابة الوطنية للتعليم العالي

ملحقات ومراجع

1.7. بليوغرافيا بيانية

1.1.7. وثائق وطنية

نصوص قانونية

- المرسوم رقم 854,02,2 الصادر في 10 فبراير 2003 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.
- القانون 00-01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، ماي 2000.

اللجنة الخاصة المكلفة بالتربية والتكوين

- إصلاح منظومة التربية والتكوين 1999-2004، حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة، يونيو 2005.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أكتوبر 1999.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

- عرض السيد الوزير خلال الجلسة العامة للمجلس الأعلى للتعليم، 14-12 نوفمبر 2007.
- عرض مديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر (قطاع التعليم المدرسي) عرض مديرية الموارد البشرية والميزانية (قطاع التعليم العالي) خلال الجلسة العامة للمجلس الأعلى للتعليم، 14-12 نوفمبر 2007.
- وثيقة المعطيات الإحصائية المتعلقة بمراكز تكوين الأطر التربوية، قسم استراتيجيات التكوين، نوفمبر 2007.

وزارة التشغيل والتكوين المهني

- عرض السيد الوزير خلال الجلسة العامة للمجلس الأعلى للتعليم، 12-14 نوفمبر 2007.
- عرض مديرية التنسيق البيداغوجي والقطاع الخاص (التكوين المهني) خلال الجلسة العامة للمجلس الأعلى للتعليم، 14-12 نوفمبر 2007.

باقي الوثائق

- « Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial » E. Azoui, S. Benyamna, H. El Bouazzaoui, A. Rami, M. Zgor, INESEF, CSE, Août 2007.
- « L'évaluation : parent pauvre de l'enseignement supérieur », contribution de A. Chbani Hmamouchi au rapport du cinquantenaire de l'indépendance du Maroc.
- « Systèmes éducatifs, savoirs, technologies et innovation », rapport thématique pour le cinquantenaire de l'indépendance du Maroc, rapporteur : A. Lamrini.

2.1.7. وثائق دولية

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OCDE) ومنظمة العمل الدولية (OIT)

- « Regards sur l'éducation 2007, les indicateurs de l'OCDE », OCDE.
- « Analyse de recherche : Attirer, former et retenir des enseignants efficaces : aperçu global des politiques et des pratiques actuelles », Bob Moon, UNESCO, Août 2007.
- « Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015 », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006.
- « Le rôle crucial des enseignants – Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », OCDE, 2005.
- « Un profil statistique de la profession d'enseignant », Maria Teresa Siniscalco, BIT / UNESCO, 2002.
- « Des enseignants pour les écoles de demain - Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde », OCDE/UNESCO, 2001.

كندا / الولايات المتحدة

- « Donner un nouveau souffle à la profession », Jean-Pierre Proulx, Vie Pédagogique n° 137, Novembre – Décembre 2005.
- « Pour une éthique partagée dans la profession enseignante », Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au Québec, Mars 2004.
- « L'état de la profession enseignante en Ontario », COMPAS, Septembre 2003.
- « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : grandir dans la profession », Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003.
- « Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement », Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant au Québec, 2000.
- « Série d'étude de recherche de l'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Education (OQRE) », Université Lakehead, Ontario, Décembre 2000.

- « Programme d'évaluation du personnel enseignant », Avis de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, Avril 2000.

أوروبا

- « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité - Note de synthèse : Communauté française de Belgique », Claude Lessard, Paulo Santiago, Jeannot Hansen et Karin Müller Kucera, Mars 2004.
- « L'évaluation des enseignants des premier et second degrés », Avis n° 6 Haut Conseil de l'évaluation de l'école, France, Janvier-Février 2003.
- « L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés », Avis n° 7 du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, France, Janvier-Février 2003.
- « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », Philippe Perrenoud, Université de Genève 1996.
- « La profession enseignante au Portugal », Clarisse Mendes & Christophe Kodron, 1995.

باقي الوثائق

- « Teacher Involvement in educational change », publication of Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, July 2005.
- « Univers professionnel et motivation des enseignants – Rôle de la satisfaction et de l'insatisfaction », Ansoumana Sane, Thèse de Doctorat, Univ. Catholique de Louvain, Belgique, Novembre 2001.
- « Change Forces: probing the depths of Educational Reform », Michael Fullan, London, the Falmer Press, 1993.

2.7. لائحة الرسوم البيانية

- الرسوم البيانية 1.1.3 أ : تطور العدد المتراكم للمدرسين حسب الطور التعليمي
- الرسوم البيانية 1.1.3 ب : تطور عدد أساتذة التعليم العالي
- الرسوم البيانية 1.1.3 ج : توزيع عدد أساتذة التعليم العالي حسب الدرجة
- الرسوم البيانية 1.1.3 د : تطور أعداد المكونين في القطاع الحكومي
- الرسوم البيانية 1.1.3 هـ : توزيع المكونين حسب نوع الدبلوم
- الرسوم البيانية 2.1.3 أ : تطور العدد المتراكم لمراكز التكوين
- الرسوم البيانية 2.1.3 ب : تطور عدد خريجي مراكز التكوين التربوية

- الرسم البياني 3.1.3. أ : عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج :
نهاية الإعدادي أو المستوى الثانوي - مدة التكوين : سنتان.
- الرسم البياني 3.1.3. ب : عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج :
البكالوريا - مدة التكوين : سنة واحدة.
- الرسم البياني 3.1.3. ج : عدد خريجي مراكز تكوين المعلمين - المستوى عند الولوج :
الإجازة - مدة التكوين : سنة واحدة.
- الرسم البياني 3.1.3. هـ : عدد المدرسين عند التخرج من المراكز التربوية الجهوية وتوزيعهم حسب
الاختصاصات
- الرسم البياني 3.1.3. و : خريجو المدارس العليا للأساتذة - السنة الرابعة الفترة بين 1985 و1991 -
المجموع العام (جميع التخصصات)
- الرسم البياني 3.1.3. ز : خريجو المدارس العليا للأساتذة - السنة الرابعة - الفترة بين 1991 و2007 -
توزيع المدرسين حسب الاختصاصات
- الرسم البياني 3.1.3. ك : خريجو المدارس العليا للأساتذة - السنة الرابعة - الفترة بين 1991 و2007 -
توزيع المدرسين حسب الاختصاصات.
- الرسم البياني 4.1.3. أ : عدد المدرسين المحالين على التقاعد كل سنة - التعليم الابتدائي والثانوي
- الرسم البياني 4.1.3. ب : عدد الأساتذة المحالين على التقاعد كل سنة - التعليم العالي
- الرسم البياني 4.1.3. ج : عدد المكونين المحالين على التقاعد كل سنة - التعليم العالي
- الرسم البياني 5.1.3. أ : توقعات الخصائص في صفوف المدرسين
- الرسم البياني 5.1.3. ب : توقعات تطور الخصائص في صفوف المكونين
- الرسم البياني 1.2.3. : عدد سنوات الدراسة بعد الثانوي المطلوبة من أجل التدريس حسب المستوى
الدراسي
- الرسم البياني 2.2.3. : عدد الساعات القانونية المخصصة للتدريس في المؤسسات العمومية
- الرسم البياني 1.3.3. أ : عدد التلاميذ للأستاذ في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي
- الرسم البياني 1.3.3. ب : حجم الأقسام في المؤسسات العمومية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي
- الرسم البياني 1.3.3. ج : متوسط حجم أقسام الرياضيات بالنسبة لتلاميذ السنة الثامنة
- الرسم البياني 2.3.3. : احتمال ممارسة المهنة في الوسط القروي أو الوسط الحضري
- الرسم البياني 4.3.3. : حجم التغيبات غير المبررة حسب عدد أيام التغيب لكل شخص
- الرسم البياني 1.5.3. أ : تطور عدد مفتشي التعليم الابتدائي المتخرجين من مركز تكوين مفتشي
التعليم حسب التخصص

- الرسم البياني 1.4 . : تقاطع بين الأهمية التي يوليها المدرسون لمختلف مكونات مهنتهم ومستوى رضاهم - التعليم الابتدائي
- الرسم البياني 2.4 . : تقاطع بين الأهمية التي يوليها المدرسون لمختلف مكونات مهنتهم ومستوى رضاهم - التعليم العالي

3.7. لائحة الجداول

- الجدول 1.3.3 . : أوقات العمل الأسبوعية للمدرس حسب المستويات لسنة 1998-1999 :
المدنية - التعليم الأولي - الابتدائي - الثانوي الأولي - الثانوي العالي
الثانوي العالي المهني - اقسام TIMSS 2003 - اقسام PIRLS 2006
- الجدول 2.3.3 . : حجم التغيبات غير المبررة حسب عدد الأيام لكل شخص

4.7. لائحة الإطارات

- الإطار رقم 1 : حالة تفاني في مدرسة ابتدائية في الوسط القروي
- الإطار رقم 2 : حالة تفاني في ثانوية سيدي مومن بالدار البيضاء

