البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

التكوين الأساس لمدرسي الابتدائي: تجربة الحلم والغبار[1]

الحسين لعزيز
مفتش تربوي-نيابة تطوان
مدير سابق لمركز تكوين المعلمين - تطوان

ملخص: يتناول المقال تجربة شخصية غير منعزلة عن مصاحبة للعدة التكوينية منذ ولادتها ومرورا بإرسائها وختما بتقويمها. ولمقاربة مسألة التكوين الأساس، كان أمر أخذ المسافة اللازمة ضروريا خصوصا أن المتتبع يجد نفسه أمام صيغ ثلاث (باك + سنتين، شهادة الدروس العامة+سنة ثم إجازة + سنة واحدة)، وسؤال جوهري يرمي إلى معرفة الحد الذي ساهمت به الصيغ المذكورة في بلورة ملمح مهني حقيقي لممارسة مهنة التدريس بالحد الأدنى من التحكم والضبط. إن الجواب على هذا السؤال لن يتأتى إلا عبر بحث ميداني ينير بشكل كاف الملمح المرتقب بالرغم من أن ملامحه يمكن تلمسها خلال السنة التكوينية وعبر العدة المرافقة. يمكن القول بهذا الخصوص إن مدة التكوين وعدته غير كافيتين، إذ يبقى الهاجس الأكبر فيها هو اجتياز امتحان التخرج دون خسائر تذكر مع سواد الضغط الملازم للتكوين.
علاوة على ذلك، فإن التغيرات الطارئة كانت تحدث دون تفسير مقنع ولا مراعاة للمراحل الانتقالية؛ كان المرور من صيغة إلى أخرى يتم أحيانا بعنف ودونما سابق إشعار يلامس العبث أحيانا... وفي الوقت الذي تتجه فيه بلدان إلى تبني صيغة 3 سنوات يتم تقليص هذه المدة في منظومتنا التكوينية، مع ما يرافق ذلك من تأخرات (برسم الموسم 2014/2013 لم يتم الدخول إلا في متم دجنبر 2013) ومنه، ضرورة مراجعة العدة مراجعة شاملة.

(1) قيد الإنجاز ضمن كتاب عنوانه : في نقد التكوين الأساس بالمراكز / تجربة الحلم والغبار، مع الاعتذار للأستاذ عبد القادر الشاوي عن التصرف في العنوان.

Résumé: Ce texte relate, en effet, une expérience personnelle issue quand même d'un accompagnement tous azimuts à commencer par la naissance du dispositif de formation, en passant par sa mise en application et en finissant par son évaluation. C'est avec assez de recul que l'on ose approcher la question de la formation initiale à travers trois formules au moins depuis 2004 (Bac+2 , DEUG+1 et licence +1). Il s'agissait de répondre à la question de départ suivante : dans quelle mesure les trois formules précitées ont –elles réellement contribué à garantir un profil professionnel à même d'accomplir la tâche d'enseigner avec le minimum de tact et de doigté ?
La réponse est à chercher, certes, dans une recherche du terrain capable de nous éclairer suffisamment sur le profil réel, mais les prémisses de ce même profil se dessinent déjà au cours de l'année de formation initiale à travers le dispositif lui étant afférent.
A ce propos, la durée impartie est jugée insuffisante en théorie comme en pratique... Les changements subis se font sans explication aucune ni transition réfléchie. Le passage d'une formule à une autre est violent, subreptice et frôle de très près l'absurde. Au moment où d'autres systèmes de formation adoptent un minimum de trois ans en formation initiale, chez nous, cette durée a été réduite à quelques mois, abstraction faite des retards (la rentrée au titre de 2013 / 2014, par exemple, n'a été entamée qu'à partir de fin Décembre) . D'où, la nécessité de revoir tout le dispositif de fonds en comble.

مقدمة

عرفت منظومة تكوين أساتذة الابتدائي في العقد الأخير على الأقل، ثلاثة تغييرات على مستوى صيغ القبول والالتحاق وعدة التكوين الأساس. فلقد تم الانتقال من صيغة: (باك+سنتين) إلى صيغة: (الشهادة العامة للدراسات الجامعية + سنة واحدة)، وفي الدخول التكويني 2013/2012 تم إقرار صيغة (الإجازة + سنة واحدة). ليس بإمكان المتتبع لشؤون التكوين الأساس أن يفهم دواعي هذه التحولات في الصيغ كما في العدة، لأن التحولات تطرأ في الغالب دونما ارتكاز على تقويمات داخلية أو خارجية تقضي بالتخلي عن هذه الصيغة أو تلك ومباشرة غيرها. أما الهدف من هذا المقال فهو الجواب على سؤال محوري تؤثثه هذه التحولات، لمعرفة ما إذا كان المدرسون والمدرسات الذين جربوا هذه الصيغ انتهوا إلى نحت ملمح تكويني لأستاذ قادر على فهم مرامي مهنة التدريس ضمن رؤية شمولية للمنظومة التربوية. ولأجل هذا، سيسلط المقال الضوء باختصار على بؤر الصيغ الثلاث المذكورة أعلاه، قبل الخوض في ملمح المدرس كما أفرزته العدة التكوينية وكما استفاد منها؛ مستندين في ذلك إلى تجربة متواضعة في التسيير الإداري لمدة ثمان مواسم تكوينية، وما يقف عليه المرء في عمليتيّ الإشراف والتتبع في الميدان.

التحولات تطرأ في الغالب دونما ارتكاز إلى تقويمات داخلية أو خارجية تقضي بالتخلي عن هذه الصيغة أو تلك ومباشرة غيرها

التكوين الأساس: تدبير الجديد بالقديم

سادت المقاربات المضامينية إلى حدود 2004، وبالرغم من كونها لم تكن تستند إلى مرجعية للكفايات، فلقد كانت كافية لتأهيل المدرس للإمساك بتفاصيل المهنة والتحكم فيها نسبيا: كانت السنتان كافيتين لتزويد الطالب بمفاهيم المنهاج وطرق التدريس مصحوبة بمعارف عامة في مختلف المواد المدرسة؛ وكان الجانب العملي المبرمج طيلة السنة قمينا بتمكين الطلبة من فترات مهمة من الحضور في الصفوف وتحمل المسؤولية بشكل جزئي؛ كل هذا جعلهم يستبطنون مقومات المهنة ولا يعجزون عن تناول الكلمة والتعبير بسلامة سواء تعلق الأمر بالفرنسية أو العربية؛ علاوة على هذا، سمحت السنتان للطلبة بتفجير مواهبهم من خلال تنشيط أيام في المسرح والدعم المدرسي والاجتماعي. وبقيت فراغات هذه التجربة في غياب مرجعية الكفايات المعمول بها، وفي التقويم الذي كان كميا على حساب الكيف، وفي التأطير والمصاحبة الميدانيين من قبل أكثر من فاعل تربوي، إذ اقتصرت عملية التأطير على حضور نسبي للمكونين وغياب هيئة التفتيش.

وبرسم الموسم 2008/2007، نُظّمت مباراة الدخول لفائدة حملة الشهادة العامة للدروس الجامعية مقرونة بقضاء سنة واحدة (الواقع أنها بضعة شهور بالنظر إلى كون المباراة في شقها الكتابي لم تكن لتنظم إلا في شتنبر، وتستغرق الإجراءات الموالية لها عدة أسابيع ليتم الشروع الفعلي في أواخر نونبر في أغلب الحالات)؛ وبعدة جديدة قدرت في حوالي 540 ساعة، مُقلِّصة أسابيع التكوين العملي إلى 5 أو6 أسابيع يتيمة، ومُركِّزة على كفايات أساس وعلى الشق الديداكتيكي في عملية التكوين: تم اعتماد المقاربة التشاركية في إعداد العدة في محطات عديدة (الرباط، مكناس، إفران ومراكش)، لكنها لم تلق العناية اللازمة من حيث التتبع (برمجت هذه العملية مرتين بمركز تطوان وألغيتا في آخر لحظة دون إخبار مسبق)؛ علاوة على صعوبة أجرأة العمل بالمصوغات الذي لم يشرح بما فيه الكفاية والذي عارضه بعض مديري الأكاديميات.

أما التعاون المنشود من طرف المؤسسات المستقبلة والأساتذة المطبقين، فلقد عرف الفشل الذريع في جل المدارس لأن الوعد القاضي بتخصيص تعويضات لهؤلاء –منذ يناير 2009 عبر مذكرة وزارية– تبخر بدوره، وانعدمت الثقة وانتفى التعاون، ليضرب بذلك الشق العملي في العمق وتندحر معه العدة بأكملها.

يبقى العنصر الإيجابي الوحيد في هذه التجربة أنها خلقت نقاشا واسعا بين الفاعلين والمكونين على وجه الخصوص حول إشكاليات التكوين بمرجعية

الكفايات وبالتناوب والإدماج والبحث التربوي. لكن الجانب المعرفي تراجع كثيرا مع النقص الملحوظ في الزمن المخصص للموارد المؤسِّسة للديداكتيك: يعاني الطلبة الأمرين من إعداد وإلقاء درس في الرياضيات أو الفرنسية، لأنهم لا يفهمون ما يطلب منهم، وتغيب عنهم المفاهيم الأساسية في فن التدريس، ويخبطون خبط عشواء فيما يتعلق بامتحانات الشق المنهجي.

هذه العدة بدورها –وبعد خمسة مواسم ودونما تقويم يذكر لرصد السلبيات ورسملة الإيجابيات– ستترك المجال لتجربة (الإجازة + السنة الواحدة)، وهي التي أطرها مرسوم 2011/12/23 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (رقم2.11.672): يتحدث المرسوم عن تأهيل هذه الفئات وكأنها تشبعت بما يكفي من المعارف في مسالك التربية، وليس التحاقها بالمركز بعد النجاح في اجتياز المباراة والانتقاء إلا لغاية استكمال التكوين في الجانب العملي الذي خصصت له نسبة 60% من الغلاف الإجمالي السنوي، وبعُدة رأت النور في وقت قياسي ونزلت أيضا على بعد أسابيع قليلة من انطلاق الموسم التكويني الجديد 2013/2012، مفتقرة إلى الحد الأدنى من الاتساق وقابلية التنفيذ ويسر الأجرأة. ولقد كانت هذه العدة أسوأ بكثير من سابقاتها، بالنظر إلى الزمن المخصص لتنفيذها (ثلث واحد فقط من السنة لتغطية جميع المكونات الثمانية)، وبالنظر إلى الإغراق الكبير في متاهات نظرية يعلم واضعوها قبل منفذيها مدى صعوبة التنزيل والتطبيق، وبالنظر أيضا إلى ضبابية المنافذ التي تؤدي إليها (إلى حدود الأسبوع الثاني من يونيو 2013 لم تكن الجهات الوصية قد وضعت بعدُ عدة تقويمية سليمة ومتوافق عليها بخصوص امتحانات التخرج، وألحت على ضرورة التساهل حتى لا يقع ضحايا)، وبالنظر أخيرا إلى التهليل الذي صاحب ميلادها ووعود عرقوب بضرورة تقويمها في المنتصف كما في الأخير.

والواقع أن المشكل في هذه الصيغة الجديدة/القديمة يكمن في كونها رهانا خاطئا، ومغلوطا، منذ البداية على جيل من الطلبة تدرج في مسالك تربوية لا توجد ولم تولد بعد (هناك شعبة يتيمة على حد معرفتنا)، ومعناه أن الملمَح المعول عليه غير متوفر، وبالتالي انتفت معه مبررات العدة والصيغة مجتمعتين؛ ومعناه أيضا أن التكوين سيوضع بين قوسين وسيرهن لمدة ثلاث سنوات في انتظار أن يتهافت الطلبة الحاملون للباكالوريا على التسجيل بهذه المسالك والحصول على الإجازة والالتحاق بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهو مسار طويل سبقته إلى الوجود عُدة عرجاء وصيغة نزقة ومرسوم متوعك. أضف إلى هذا كله أن مباراة الدخول لا تختلف عن سابقاتها في شيء اللهم في تغيير الأسماء، وهو ديدن دأبت عليه الجهات المسؤولة في محاولة يائسة منها لإلباس الجديد حلة مزركشة من الألفاظ البراقة والمصطلحات الرنانة في حين يبقى الجوهر هو هو.

المشكل في هذه الصيغة الجديدة/القديمة يكمن في كونها رهانا خاطئا ومغلوطا منذ البداية على جيل من الطلبة تدرج في مسالك تربوية لا توجد ولم تولد بعد

أي ملمح لأي مدرس؟

على ضوء ما تقدم، يمكن القول إن الخاسر الأكبر في هذه التحولات غير المدروسة هو المدرس/ الطالب، حيث لا يكاد الطلبة يتكيفون مع الأجواء الجديدة بالمراكز حتى يفاجأوا بقرب مواعد الامتحانات، وهو ما يجعلهم يعيشون تحت الضغط؛ وللتخفيف من حدته الملحوظة بشكل ساخر يقرون بأن لا شيء علق بأذهانهم سوى الثالوث: تخطيط/تدبير/تقويم، وهي الكلمات الثلاث التي يلوكونها طيلة فترة التكوين دون التوصل إلى فك شفرة التدريس، ولا القدرة على كتابة تقرير، ولا التوفق في إنجاز بحث/مشروع مرتبط بإحدى قضايا التربية والتكوين. كان هاجس اجتياز امتحان التخرج بنجاح مسيطرا على وجدانهم وعقولهم، وحالَ في أغلب الأحيان دون تمثل المهنة والتشبع بثقافة المدرسة الابتدائية خلال أسابيع محسوبة على رؤوس اليد الواحدة،[2] وحالَ أيضا هذا الهاجس دون التأمل الكافي في خبايا المهنة. ومعناه أن هذا الملمح المفتقر إلى المقومات الأساس لا

يمكنه أن يأخذ المسافة الضرورية إزاء ممارساته، إذ يرتكز إلى الممارسين الذين قد سبقوه إلى الميدان، أملا في استلام بعض الأدوات لم يمتلكها طيلة تواجده بالمركز، وتتلخص في الوثائق الضرورية، وبعض الجذاذات خاصة تلك التي تتعلق بالأقسام المشتركة، وهي الأقسام التي تسند عادة للجدد؛ ولا يتبين طريقه إلا بعد ما يغلق باب قسمه، ويأخذ أنفاسا طويلة على درب مسلسل تكتنفه الصعوبات وغياب التأطير والعمل ضمن الفرق التربوية، وتلك قصة أخرى.

لكن المؤكد أن فترات التكوين الأساس بالمراكز لا تكفي لتزويد المدرس بما يكفي من أدوات العمل، ولا بالمناعة الكافية للقطع مع «ثقافة القطيع»، ولا بالشعور بالمفخرة من كونه خرج مستعدا لممارسة مهنة التدريس من مراكز وضعت في الأساس لهذه المهمة: «لا علاقة» هو الجواب الجاهز على ألسنة المتخرجين والمتخرجات من المراكز للقول إنهم لم ينهلوا شيئا يذكر خلال التكوين. ويتطلب الأمر القيام ببحوث عملية تعمق النبش في هذه الإشكالية، وعدم الاكتفاء بأحكام جاهزة وانطباعات عابرة: الصيغة الأخيرة، أكثر من غيرها، تستدعي التأمل والدراسة والتحليل ولا يمكن أن تستقيم أو يستقيم معها التكوين الأساس دون تصحيح اختلالاتها الملحوظة خلال سنتها الأولى. الجميع يحفظ عن ظهر قلب أن «لا كفايات بدون موارد»، وينسحب هذا الأمر أيضا على عدة التكوين؛ إذ يتضح من خلال المصوغات المجمعة أنه لم يعد هناك مجال كاف ولا متسع وقت للتدقيق «فيما لا يمكن تجاهله أو جهله» في اللغات والرياضيات والعلوم مثلا: تقصير جلي أمام تواضع الملمح العام للطلبة ومخزونهم الثقافي والمعرفي، وفي الواقع هي ملامح مختلفة ومتنوعة ولا يمكن لسويعات معدودة في دعم التكوين الأساس أن تقدم أو تؤخر، ولن تعيد أبدا حامل الإجازة في أصول الدين –مع الاحترام التام لهذه الشعبة– إلى نفس مستوى حامل إجازة في الرياضيات، ولن يستوي أبدا حامل إجازة في الأدب الفرنسي مع حامل أخرى في الدراسات العربية، أما صاحب الإجازة المهنية في الصيانة الفندقية فعليه العودة سنوات ضوئية إلى الوراء ليتذكر المضارع المرفوع بثبوت النون وجمع المؤنث السالم المنصوب بالكسرة النائبة عن الفتحة؛ وأخيرا فإن من كانت له تجربة محددة في التدريس بالخصوصي أو بالتعليم الأولي، فلا مقارنة بينه وبين من يسمع لأول مرة عن الكفاية الأساس والبيداغوجيا الفارقية. لذلك فإن وضع الجميع في نفس المستوى يتطلب حيزا مهما من الزمن وتقويما تشخيصيا فعالا وبناء عدة علاجية مفردنة إن اقتضى الحال.

خاتمة:

علمتنا التجارب — على محدوديتها– أن الضبابية غالبا ما تغطي قصورا في النظر والتصور والبناء، وأن رياح العجلة تجري بما لا تشتهيه السفن، وأن من يزرع الريح يحصد العاصفة: الهيكلة الحقيقية والتغيير في المنهاج والمنهجيات لا مجال فيها للتسابق المحموم مع الزمن. إنها تلزم أصحابها إعمال مبدأي التروي والتدرج، لأن القطيعة النهائية مع زمن «ولى» وزمن آت لا تسمح باستنبات عقليات جديدة بشكل أوتوماتيكي، وكأن الأمر يتعلق بقطع غيار لسيارة ما. إن تكلفة التكوين الأساس مقابل هدر وإهدار الطاقات والجهد من أجل إنجاح تجربة لا هي أحدثت النقلة النوعية المنشودة ولا هي استثمرت ما كان إيجابيا في الماضي تتنافى، مع مبدأ الجودة المفقود: لا توجد منظومة توجز التكوين في بضعة أشهر وتنتظر منتوجا فعالا قادرا على مواجهة تحديات القرن 21.

إن وضع الجميع في نفس المستوى يتطلب حيزا مهما من الزمن وتقويما تشخيصيا فعالا وبناء عدة علاجية مفردنة إن اقتضى الحال

لذلك، لا يزال المجال يسمح بالمراجعة وإعادة النظر في الفترة والصيغة والعدة وسبل التطبيق وتعبئة الفاعلين المحتملين لتقوم المراكز فعلا بأدوارها في التكوين الأساس والمستمر والبحث التربوي، أما إذا تم التسليم بهذا «الجديد» فلا يمكن أن يحصل التكوين المنشود والذي تتطلع إلى ملامحه المدرسة المغربية.

(2) أذكر أن الفترات التطبيقية بالنسبة لأحد الأفواج سنة 2010 لم تتعد الأسبوعين لتزامنها مع إضرابات كثيرة شهدتها المؤسسات.