التمكين التكويني و"مهننة" تدريس الأمازيغية

يشو بنعيسى
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

Cet article vise à questionner le modèle formatif adopté pour la formation des enseignants du primaire, en général, dans le système éducatif marocain, tout en mettant l'accent sur un modèle formatif particulier : celui de la formation des enseignants spécialisés en langue amazighe dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation (CRMEF). Ce travail pose les questions suivantes. Est-ce que toutes les conditions requises sont offertes pour que ce modèle de formation permette le développement des compétences professionnelles des enseignants et des enseignantes de l'amazighe ? Jusqu'à quel point ce modèle de formation peut-il contribuer à l'amélioration de leurs prestations professionnelles et répondre aux exigences de la "professionnalisation" dans l'enseignement en général ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons adopté une approche qui conjugue, d'une part, l'application du donné théorique qui permet le cadrage du concept de "métier d'enseignant", la confection d'outils permettant l'élaboration des situations de formation et l'activité professionnelle en général, et l'analyse et l'évaluation de ces situations en vue du transfert des compétences et de leur transmission. Il s'agit de la Didactique professionnelle qui met à la disposition des politiques de formation en matière d'éducation un certain nombre de propositions ayant trait à la planification et de l'élaboration de l'ingénierie de la formation. D'autre part, l'utilisation de la technique de l'analyse de contenu des documents organisateurs du dispositif de formation et d'habilitation des enseignants de la langue amazighe, dans les Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation.

مقدمة

يشكل "التَميُّز والاختلاف" سمتان بارزتان في سيرورة تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب؛ بحيث لا يمكن للمتتبع لمسار إدراجها في منظومة التربية والتكوين ألا يلاحظ ذلك وهو يقارنها مع تدريس المواد الأخرى. ويرجع هذا التميز والاختلاف، في شق كبير منه، إلى السياق التاريخي العام الذي تم فيه اتخاذ هذا القرار، وما واكب ذلك من تخطيط متسرع لكيفيات أجرأته مع عدم الالتزام، على مستوى التنفيذ، بما تم التخطيط له.

وعلى نفس النهج وبنفس المنطق، على علاَّتِه، أُحدث مسلك متخصص في تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، غايته تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي[1]، مع العلم أن ذلك تم هذه المرة ضمن تخطيط وطني عام يروم إعادة النظر في الهندسة البيداغوجية للتكوين والتأهيل التربويين. وهكذا وجدت اللغة الأمازيغية نفسها "تنتقل من منظومة تكوينية سمتها الأساسية هي التكوين المستمر، إلى منظومة تكوينية جديدة قوامها التكوين الأساس والمهني". (يشو 2014: 30)

1. البحث والتكوين معا، من أجل نموذج تكويني كفيل بتطوير الكفايات المهنية للمدرس

إن الانتقال من نموذج التكوين المستمر إلى نموذج آخر يروم التخصص عبر تقوية التكوين الأساس وإتاحة إمكانية التأهيل، لم يصاحبه اجتهاد على مستوى تصور العلاقة التي ينبغي أن تجمع بين هذين المجالين وتُبرِز دورهما في تحقيق التأهيل المهني للمدرسين، الذي يعد من المهام الأساسية المنوطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي أخذت على عاتقها تكوين الأساتذة المتخصصين في اللغة الأمازيغية وتأهيلهم لمزاولة مهنة التدريس، مع مراعاة واستحضار دور ومكانة البحث في تطوير كفاياتهم المهنية خلال هذه المرحلة التأهيل.

[1] للتعرف أكثر على حيثيات إحداث هذه المراكز والغاية منها، راجع: يشو بنعيسى 2014.

1.1. البحث والتكوين، أية علاقة لتطوير الكفايات؟

لقد خضع مجال تكوين المدرسين، عموما، مند عقد ونيف لمجموعة من الإصلاحات على المستوى العالمي، خاصة في الفضاء الأوروبي الذي يتأثر به النظام التربوي المغربي بشكل مباشر؛ وذلك على مستوى بنياته، وبرامجه، والتكوينات التي يُتيحها. وهكذا فقد واكبت تلك الإصلاحات جملة من الأبحاث النظرية التي تسعى إلى تأكيد العلاقة بين البحث والتكوين باعتبارهما مجالين متلازمين وضروريين لكل نموذج تكويني يرمي إلى تطوير الكفايات المهنية للمدرسين.

سنعمل في مساءلتنا للنموذج التكويني المعتمد في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب، وخاصة على مستوى تخصص اللغة الأمازيغية، على استثمار نتائج البحث العلمي[2] في مجال الديداكتيك المهنية الذي اعتمدناه إطارا نظريا، وذلك لاعتبارين أساسيين: أولا لكونه إطارا مرجعيا يخول لكل فاعل وممارس القيام بمهامه بنوع من التَّبَصُّر والتفكير المسبق في ماهية الأنشطة التي تتأسس عليها تلك المهام، وثانيا لكون المبادئ والمرتكزات الأساسية التي بُنيت عليها عُدَّة التأهيل الحالي لهذه المراكز تَعْتبر "البعد التَّبصُّري وتحليل الممارسات من أهم روافد التأهيل"، وتستثمر "التكوين الذاتي وتنوع فرص أجرأته"، كما أنها تراعي "التَّمفصُل بين التكوين الأساس والتأهيل المهني والتكوين المستمر".

بتحليلنا للعلاقة القائمة بين مجالي البحث وتكوين المدرسين، وبالنظر إلى طبيعة الروابط التي تجمع هذين المجالين، كما هو فُصِّل في (Perrenoud, Alet, Lessard & Paquet, 2008) أو من خلال ما ورد عند (Simard & Martineau, 2010)، والذي يمكن إجماله في كون "ثقافة البحث التربوي لم تخترق، حتى الآن، لا برامج التكوين الأساس للمدرسين، ولا حتى ثقافتهم، يتبين أن التحدي الذي ينبغي رفعه، إذا قبلناه، يتمثل في إضفاء الطابع المهني على

[2] نشير هنا، بالخصوص، إلى الأبحاث التي أنجزت على مستوى شبكة «OPEN» Observation des Pratiques Enseignantes، وهي شبكة للبحث بجامعة "نانت" الفرنسية، تترأسها الباحثة " Marguerite Altet مارغريت ألطي" وتتكون هذه الشبكة من ثلاثة مختبرات للبحث هي:

- CREN - Centre de Recherche en Education de Nantes (Université de Nantes - UFR Lettres et Langages)

- EFTS - Education, Formation, Travail, Savoirs (université de Toulouse II - Maison de la recherche)

- CREF - Centre de Recherches, Education et Formation (Université Paris Nanterre)

عمل المدرسين، وتحقيق "المهننة"، وهو ما يقتضي تجنب الوقوع في مأزق الاشتغال النظري بمعزل عن التطبيق والممارسة أو الاشتغال التطبيقي بدون معارف نظرية"[3].

وبتحليلنا لهذه العلاقة، سنلاحظ أيضا أن تأسيس نموذج تكويني خاص بالمدرسين، وقائم بذاته، كان وما يزال موضوع نقاش عريض بين الباحثين والمنظرين على حد سواء، خاصة فيما يتعلق بوضع إطار مرجعي للكفايات التي ينبغي أن يتمكن منها المدرس أثناء تكوينه، على اعتبار أن هذا الإطار المرجعي يشكل، سواء في التكوين المستمر أو في التكوين الأساس، نسقا بنيويا من الكفايات الضرورية لمباشرة مهنة أو عمل ما[4].غير أن هذا لم يمنع معارضي هذا الإطار المرجعي من التعبير عن تخوفهم من توحيد الممارسة الفصلية بين المدرسين، وجعلها آلية ومفتقرة إلى الإبداع والابتكار.

إن ما يخفيه هذا النقاش هو أن المدافعين عن ضرورة اعتماد هذا الإطار المرجعي يريدون من خلاله تمكين المدرسين من التعبير عن حاجياتهم أثناء التكوين مقابل متطلبات المهنة التي سيزاولونها. في حين أن الرافضين له إنما يرغبون في جعل المدرس غير متعاقد مع المستفيد من خدماته المهنية، في الوقت الذي يجب عليه أن يُسائل نفسه باستمرار حول مدى تشريفه لالتزاماته، ووعيه بممارسته الصفية.

ومهما يكن الأمر، فإن الإطار المرجعي للكفايات غير كاف لوحده لجعل المدرس قادرا على القيام بالمهام المنوطة به، بل يجب الاهتمام أكثر بقدراته الشخصية التي تنبني وتتأسس عليها "مهنيته"، ومعرفة السيرورة التي تتألف منها عملية بناء كفاياته المهنية الشخصية عموما، وذلك من خلال التوليف بين مساري التكوين والتجربة. وهو ما يستدعي إعادة طرح إشكالية "مهننة" التدريس ومناقشة هذا المفهوم من وجهات نظر مختلفة يمكن التمييز فيها بين نموذجين رئيسيين: يقوم النموذج الأول على "تصور وظيفي معد من قبل سوسيولوجيي المهن، ويركز أكثر على الاعتراف بالمجموعة المهنية وباستقلاليتها؛ ويهتم النموذج الثاني، الذي صنفناه في مجال السيكو-بيداغوجيا، بتطوير القدرات المهنية والممارسة المتبصرة التي من شأنها تمكين الممارسين من بناء إجابات موائمة وناجعة للوضعيات المهنية التي تعترضهم"(Paquay 2012: 2).

وسنحاول من خلال النموذج الثاني ملاحظة الممارسة الفعلية لمهنة التدريس انطلاقا من التكوين المعتمد في تخصص اللغة الأمازيغية بمسلك التعليم الأولي والابتدائي بالمراكز الجهوية

[3] Denis, S. et Stéphane, M. (2010).

[4] Léopold, P. (1994).

لمهن التربية والتكوين،والذي يجب أن يتم ضمنه التعبير عن الكفايات المهنية عبر "التفاعل الدائم بين الشخص والأشياء المحيطة به في العالم" (يشو 2014: 23).

وينبغي لهذه الكفايات أن تَبرُز أكثر مع توالي التجارب الفردية والجماعية التي يعيشها المدرس، أن تُصقَّل بفضل التراكم، على اعتبار أن "الطرائق المختلفة التي يشتغل وفقها المهنيون(...) والتي تشكل في جانب منها تجاربهم الشخصية، يتم تجميعها لتصبح فرصا ومجالات للتفكير الواعي بشأنها" (يشو 2014: 29). وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الجانب هو الذي يهتم به البحث ويتخذه مجالا للاستكشاف والاستقصاء بغاية تطوير التكوين لتحقيق درجة عالية من المهنية.

على هذا المستوى، واستنادا إلى ما أوردناه في النموذج التكويني الثاني المصنف ضمن مجال السيكو-بيداغوجيا والذي يهتم أكثر بتطوير القدرات المهنية والممارسة المتبصرة، يصعب على المتتبع والمهتم بمسألة التكوين في تخصص اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أن يتعرف الملامح المهنية والعملية التي ينتظم وفقها اشتغال المكونين والمكونات رغم تضمين جملة من المحددات النظرية في مجزوءات التكوين الخاصة باللغة الأمازيغية[5]، ويبقى عنصر التجربة الشخصية للأستاذ المكون هو المحدد الأساسي الذي ينبني عليه في كثير من الأحيان انتقاء المكونين لولوج عالم التكوين بهذه المراكز.

2.1. ربط البحث والتكوين بالتجربة لتحقيق "مهننة" التدريس

ضمن سيرورة هذه التجارب الفردية والجماعية، يعتبر وقع المرحلة الأولى لمباشرة مهنة التدريس، حسب (Vinatier 2009 : 84)، عاملا محددا في بناء الهوية المهنية للمدرس؛ بحيث تكون هذه المرحلة موسومة بـ"اعتراف مجتمعي، وانطباع شخصاني". وبما أنها مهمة جدا، فإن مناقشة تجربة التخصص في اللغة الأمازيغية، ومحاولة التقرب منها أكثر باعتبارها واقعا قائما سيسمح لنا بمعرفة مستوى تأهيل الأستاذ في اللغة الأمازيغية لمباشرة مهنته، كما سيمكننا من فهم الإواليات والميكانيزمات التي تتحكم في سيرورة بناء حركاته المهنية، خاصة في بداياته الأولى لمزاولة مهنة التدريس التي تعتبر عنصرا محددا لصيرورة شخصيته المهنية.

[5] تم إنتاج هذه المجزوءات على مستوى الوحدة المركزية لتكوين الأطر بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي في دجنبر 2012. وتندرج " ضمن مشروع عام يروم بناء منهاج تأهيل أساتذة التعليم الابتدائي المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين...انطلاقا من المرجعية المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي."

في هذا الإطار، يوضح قرار وزير التربية الوطنية الخاص[6] بتحديد كيفية تنظيم التكوين ونظام الدراسة والتقويم بمسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي – تخصص اللغة الأمازيغية – بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، كيفية تنظيم هذا التكوين ويبين الهدف منه؛ إذ تؤكد المادة الأولى منه على أن الأساتذة (ات) المتدربون(ات) في مسلك تعليم أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي "تخصص اللغة الأمازيغية" يتلقون "تأهيلا تربويا لمهنة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتأهيلا عمليا في إطار التداريب الميدانية بالمدارس الابتدائية، وتكوينا تكميليا في المواد الدراسية المبرمجة في سلك التعليم الابتدائي بناء على توصيف للكفايات."

ويهدف هذا التكوين أيضا، كما جاء في المادة الثانية من نفس القرار المشار إليه أعلاه، إلى " تمكين الأساتذة(ات) المتدربون(ات) من الكفايات المتعلقة بالمواد الدراسية المبرمجة في سلك التعليم الابتدائي وتعزيز تشبعهم بأخلاقيات المهنة وتنمية الكفايات المهنية لديهم."

من المعروف أن أي معرفة علمية تكون مبنية وفق نموذج يشكل نواة المبادئ والمسلمات الأساسية التي تمثل نوع المقاربة التي نريد بأن نعالج بها واقعا معينا. وتأسيسا عليه، فإذا كانت مداخل النموذج التكويني الذي أشرنا إليه تعتمد هذا التصور في سيرورة بناء البعد المهني للمدرس، فإن الوثيقة الإطار الخاصة بعدة التأهيل المعتمدة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب، ورغبة منها في توضيح التمفصل القائم بين التكوين الأساس والتأهيل والتكوين المستمر من جهة، وبين هذه الأصناف من التكوين والبحث من جهة أخرى، تقترح ثلاثة مراحل حاسمة لا يمكن الاستغناء في تمكين المدرس من الكفايات المهنية الكفيلة بجعله قادرا على القيام بمهمته.

تتمثل المرحلة الأولى في "الجامعة أو المعهد العالي، حيث يتلقى الطالب تكوينا أساسيا يستجيب لمتطلبات النظام التربوي التي تتمثل في المواصفات المحددة في ملمح ولوج المراكز الجهوية (...) ما سيمكن من فتح قنوات للتشاور والتنسيق بهدف تطوير التكوين الأساس (...) وباستثمار الأبحاث والدراسات المنجزة لتطوير هذا التكوين[7].

[6] قرار وزير التربية الوطنية رقم: 1873.16 صادر في 12 ماي 2016 الخاص بتحديد كيفية تنظيم التكوين ونظام الدراسة والتقويم بمسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي –تخصص اللغة الأمازيغية – بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

[7] وزارة التربية الوطنية، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز، 2012 ص ص. 14-15؛

وتتجلى المرحلة الثانية في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تعتبرها الوثيقة الإطار بمثابة "حلقة وصل بين الجامعات والمؤسسات التعليمية"[8]، بحيث تمكن من توفير ظروف الولوج للمعارف النظرية والتجريبية اللازمة لمزاولة مهنة التدريس.

وترتبط المرحلة الأخيرة بالمؤسسة التعليمية التي وصفتها الوثيقة الإطار ببنية غير مستقرة ومتطورة باستمرار، الأمر الذي يستوجب تحيين دائم لمعارف الممارس لتساير هذا التطور.

ولم تكتف الوثيقة الإطار الخاصة بعدة التأهيل بهذا التحقيب للمراحل التي توضح علاقة التكوين الأساس بالتأهيل، بل وضعت آلية أخرى لا تقل أهمية عن هذه المراحل، ويتعلق الأمر بآلية الاصطحاب الذي يعد "مطلبا تكوينيا وتأهيليا ...بحيث لا يمكن الحديث عن التكوين المَمْهَنَن في منأى عن ممارسة اصطحابية"[9].

إن منطوق الوثائق المؤطرة لعملية تكوين وتأهيل أساتذة اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لا يعكس بالضرورة الواقع الفعلي لهذا التكوين داخل هذه المراكز أو بعضا منها تحديدا، والتي لا تلعب دورها كاملا في مد الجسور بين الجامعات والمؤسسات التعليمية بتوفير ظروف الولوج للمعارف النظرية والتطبيقية العملية القمينة بمزاولة مهنة التدريس.

تراهن الوثيقة المؤطرة لعملية تكوين وتأهيل أساتذة اللغة الأمازيغية، في تفعل هذا الشق العملي التطبيقي على أرض الواقع، في المؤسسة التعليمية، أي المدرسة، التي تعتبرها بنية غير مستقرة ومتطورة باستمرار، مما يستدعي تحيين معارف المدرس لتساير هذا التطور على الدوام. ويستلزم هذا الأمر توفير بنيات قادرة على القيام بهذه العملية، وموارد بشرية مؤهلة لتمكين هؤلاء الفاعلين من تلك المعارف، وهو ما لا يتحقق دائما على أرض الواقع؛ حيث لايتجاوز ما يتم القيام به في هذا الإطار تنظيم دورات تكوينية بمبادرات من بعض الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين[10] لفائدة الأساتذة الذين يشتغلون بالمؤسسات التعليمية التابعة لها، ورغم أهمية هذه التكوينات إلا أنها تبقى محدودة ولا تشمل كافة الممارسين. بالإضافة إلى هذا، هناك غياب للموارد البشرية التي يمكنها أن تلعب دور الأستاذ المصاحب الذي تنص الوثيقة الإطار الخاصة بعدة التأهيل على أهميته.

---

[8] نفسه، ص. 15؛

[9] نفسه، ص. 15.

[10] منذ أكثر من أربع سنوات، أكاديمية واحدة فقط من بين 12 أكاديمية جهوية للتربية والتكوين، هي التي تبادر إلى تنظيم هذه الدورات التكوينية بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

وتجدر الإشارة إلى أن الاصطحاب كما وُظِّف في الوثيقة المعنية يقارب مفهوم "التجربة" كما تستعمله "الديداكتيك المهنية" كما وضحنا في مقال سابق[11]. فهذا المفهوم هو الذي ينبغي استثماره في مجابهة الواقع الفعلي لتدريس اللغة الأمازيغية بغية تحقيق جودة التعلّمات الذي يشكل الهدف الأسمى للممارسات التعليمية.

ومن أجل تحقيق هذا المبتغى، لا بد من تحليل الممارسات التعليمية للأستاذ وحركاته المهنية لمعرفة مدى تناسقها مع سياقات التعليم وكل الاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين والمتعلمات خلال فترة التعلم، والتي ينبغي أن تحظى بالأولوية ضمن الانشغالات المهنية الشخصية للأستاذ. ويجب كذلك، تحيين هذه الممارسات بشكل نسقي وديناميكي استجابة لتطور وديناميةالمؤسسة التعليمية التي أشرنا إليها سلفا. ومن ثَمَّ ينبغي للممارسة الفصلية للمدرس حسب (Bucheton, 2009)، أن تستحضر ما يلي:

- قيادة وتنظيم تقدم الدرس (قيادة المهمات)؛
- إحداث فضاء للعمل والتعاون اللغوي والمعرفي (من خلال الأجواء العامة)؛
- نسج ومنح معنى لكل ما يحدث في الفصل؛
- تعضيد العمل الذي نكون بصدد إنجازه، من خلال فعل الإفهام، والقول والفعل؛
- تحديد تعلّمات بعينها واستهدافها.

2. الفعل الديداكتيكي التكويني المشترك وضرورة التنسيق

إن الحديث عن جودة الحركات المهنية للأستاذ/ المكون، لا يستقيم إنْ لم نستحضر ضرورة إيجاد نوع من التنسيق بينه وبين محيطه القريب، وفق مجالات اشتغاله الخمسة التي سبقت الإشارة إليها أعلاه. ويتمثل هذا المحيط القريب في متعاونيه الأوائل (الباحث، والأساتذة المتدربون، والمصاحب، والأقران)، حيث يكون لدرجة التنسيق الجيد بين هؤلاء الفاعلين أثر كبير على جودة الفعل التكويني المشترك الذي يربطهم. ولا ينبغي لهذا التنسيق أن يصل إلى حد التماهي بين الباحث، وهو يلاحظ الممارسات التعليمية للأستاذ الممارس بأدواته وبعُدَّته التي طورها في المختبر، وبين الأستاذ المنخرط في المشاريع التربوية التي يشتغل

[11] يشو بنعيسى، (2014).

وفقها، بقدر ما يجب على الباحث أن يُكيف منهجيته في تجميع المعطيات وكذا مواقفه بشأن المصطَحَب.[12]

1.2. أهمية الفعل الديداكتيكي المشترك في التقريب بين البحث والممارسة

حتى يتمكن كل طرف من الاستفادة مما تتيحه المصاحبة القائمة على التنسيق الجيد والمشترك، ينبغي الالتفاف حول مشروع مشترك تُحتَرم فيه الاختلافات والنوايا الفردية وتُوظف في سبيل تحقيق هدف موحد. فالفعل الديداكتيكي الحقيقي الذي يجب أن تخضع له عملية تدريس اللغة الأمازيغية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، هو ذلك الذي يستلهم روح "نظرية الفعل المشترك في الديداكتيك"[13] والتي تتمثل في التعاون الفعال والتنسيق الجيد.

وقبل الحديث عن ضرورة اعتماد نموذج تكويني يتبنى الفعل الديداكتيكي المشترك بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عموما ولاسيما في تخصص اللغة الأمازيغية، ويمنح للتنسيق بين مختلف الفاعلين المعنيين بالعملية التكوينية أهمية قصوى، ينبغي أولا تفعيل ما تم تسطيره في عُدة تأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، التي تتبنى ضمنيا نموذج الأستاذ "الممارس المتبصر" وهو النموذج المفضل في المؤسسات التكوينية، وبشكل أساسي "المعارف التي يقوم عليها، والمجربة في القسم وداخل المؤسسة، والتي تبنى في إطار البحث المنجز انطلاقا من تداريب التحليل المتبصر" (Schön 1993: 25)

إن التأكيد على أهمية هذا النموذج التكويني الذي يتبنى الفعل الديداكتيكي المشترك ويفضل الممارسة المتبصرة المبنية على البحث والاصطحاب، نابع أساسا مما انتهينا إليه سلفا بخصوص التلازم الذي ينبغي أن يحصل بين التكوين المَمْهْنَن والممارسة الاصطحابية التي اعتبرناها شرطا أساسيا لتحقيق البعد المهني في التكوين. ثُمَّ إن الفعل الديداكتيكي التكويني الذي لا يؤمن بضرورة التعاون والتنسيق اللذين يسمان الفعل المشترك، تكون نتائجه من

---

[12] Catherine, C. et *al*. (2010), p . 37.

[13] ظهرت "نظرية الفعل المشترك في الديداكتيك" لأول مرة في ثمانينات القرن الماضي، حيث تم توظيفها للتعبير عن ضرورة اعتماد أفعال المتعلمين والأستاذة في نفس الوقت للتمكن من فهم الظواهر الديداكتيكية. وفي بداية الألفية الثالثة، وبالضبط في بداية سنة 2000 ستبرز "نظرية الفعل المشترك في الديداكتيك" «la Théorie de l'Action Conjointe en didactique»: أو ما يعرف اختصارا بـ: la TACD، والتي تنطلق من مسلمة مفادها أن الظواهر النقلية هي نتيجة فعل تعاوني بين المدرس والمتعلمين بالقياس إلى التحديات المعرفية المراد تبليغها. للتوسع أكثر بخصوص هذه النقطة أُنظر:

Sensevy, G. et A. Mercier, (2007).

ناحية المردودية والنجاعة قليلة مقارنة مع نموذج تكويني مبني على توثيق تحليلي لوضعية مهنية ما، وللنوايا والدلالات العميقة التي يمنحها الفاعلون للمعارف التي يجعلونها موضوعا للبحث والدرس، وللكيفيات التي ينبغي أن تؤثر بها هذه المعارف في سيرورة بناء الكفايات المهنية لدى الأستاذ المتدرب طيلة العلاقة الديداكتيكية.

2.2. الممارسة المتبصرة والمصاحبة: دعامتان للنموذج التكويني المنشود

وعيا منها بأهمية النموذج التكويني المؤسس على الفعل الديداكتيكي المشترك والتنسيق إلى حد "المطابقة"، وبعد التأكد من أن الأستاذ المتدرب يبدأ عمله بتقليد أو بمحاكاة ما عاينه من ممارسات خلال مدة التكوين والتأهيل، وتنزيلا للتصور الثلاثي الأبعاد الذي بني عليه نموذج التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (عملي – نظري – عملي)، أبرزت عُدَّة تأهيل الأساتذة المتدربين في دليل الاصطحاب ضرورة اهتمام الأستاذ المكون بما يقدمه للأستاذ المتدرب من معطيات ومعارف خلال مدة التكوين والتأهيل، فهذا الأخير سيعمل على تقليد مكوِّنه لأنه آخر من اشتغل معه، وبيَّن له تمفصلات المهنة قبل أن يلج عالم التطبيق الفعلي بمفرده. وأكد دليل الاصطحاب، في ذات الوقت، أن التكوين النظري، وعلى الرغم من أهميته، لم يعد كافيا لتحقيق مستوى مقبول من الحرفية والمهنية في مجال التربية والتكوين.

إذا كانت عُدّة التأهيل، المسطرة بشكل واضح، تؤكد على كل هذه الحقائق التي تبدو مقنعة ومنطقية، فإن واقع الحال بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وعلى مستوى تخصص اللغة الأمازيغية[14]، يبدو بعيدا كل البعد عن هذا المنطق، وغير متجانس مع الطموحات الإصلاحية التي يرومها النموذج التكويني المنصوص على خطوطه العريضة في مختلف المصوغات والدلائل المكونة لعدة التأهيل بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وعلى نحو خاص ما جاء في دليل الاصطحاب، وما تضمنته الهندسة الحالية للتكوين من مستجدات، لا سيما تلك التي تهم "ورشة تحليل الممارسات التعليمية".

لا يتطلب هذا الاستنتاج الذي خلصنا إليه نهجا استدلاليا لتأكيده، بل يكفي أن نتأمل عدد المراسلات الرسمية التي يتوصل بها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية من قبل إدارة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الخمسة التي تشمل تخصص اللغة الأمازيغية، في موضوع

[14] خمس (05) مراكز جهوية لمهن التربية والتكوين فقط هي التي تشتمل حاليا على تخصص اللغة الأمازيغية وهي: طنجة والناظور، والدار البيضاء، ومراكش ثم أكادير.

مساهمة باحثات وباحثي المعهد في تأهيل الأساتذة المتدربين في هذه المراكز المحسوبة على وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، لنعرف حقيقة واقع التكوين في الأمازيغية بهذه المراكز، والذي يعرف نقصا مهولا على مستوى الموارد البشرية المؤهلة للقيام بمهام التكوين والتأهيل والمصاحبة.

إضافة إلى ذلك، هناك عدم تجانس جانبيات عدد مهم من الأساتذة المكونين الذين يزاولون مهامهم بهذه المراكز مع الطموحات المشار إليها سلفا. ومن ثم، فإن النموذج التكويني الحالي، القائم على تقوية الممارسة المتبصرة والمصاحبة باعتبارهما دعامتان لصيقتان بالعنصر البشري لا تتحققان إلا عن طريقه ومن خلاله، لا يسعفه المورد البشري لبلوغ غاياته. وبالتالي، فإن تصحيح مسار النموذج التكويني القائم ومراجعته، يتعين أن يتم في اتجاه توفير الأعداد الكافية من الموارد البشرية أولا، مع تقوية جانبياته من خلال تطوير كفاياته المهنية، والتركيز في مرحلة ثانية، على ضرورة بناء نموذج تكويني قائم على "متوالية للتكوين" تتألف من التكوين الأساس والتأهيل، والإدماج في الوسط المهني، ثم التكوين المستمر.

وحتى يتمكن هذا البناء من تحقيق أهدافه، ينبغي أن يتم وفق تصور منطقي لتطوير الكفايات المهنية قوامه الاستجابة الفعلية للمتطلبات الحقيقية والضرورية للمهنة. أو بتعبير آخر، بناء نموذج تكويني يمكننا من توفير مدرسين بـ"هوية مهنية أكثر وضوحا وقوة"[15]، الأمر الذي يحتم علينا مراجعة البرامج والمقررات الجامعية بشكل يجعلها تساهم في تمكين الطالب الراغب في مزاولة مهنة التدريس من تحقيق ذلك بمجرد ولوجه للجامعة، خاصة مع بدء مأسسة مسالك الإجازة التربوية « CLE »؛ حيث سيجد طيلة مرحلة تكوينه برامج تدمج كل مكونات مهنة التدريس (الديداكتيك، والبيداغوجيا، وأساسيات البحث والممارسة التربوية) وفق منطق مهني كما هو الأمر الآن بالنسبة للتكوينات المهنية الأخرى، وليس فضاء لا يلجه إلا من لم يجد عنه محيدا. وهذا ما نجد بعضا من عناصره في النموذج التكويني الذي دعت إليه الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030 التي وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، خاصة فيما يتعلق بمدرسة الجودة، حيث يقترح المجلس في هذا الصدد "جملة من مستلزمات التغيير تصب جميعها في تحقيق جودة الأداء المهني للفاعلين(لات)

[15] Lessard, C. (1990).

التربويين(ات) على اختلافهم، وتطوير المناهج والبرامج والتكوينات (...) والرفع من مستوى البحث العلمي والتقني والابتكار."[16]

بيد أن بلوغ الأهداف التي سطرتها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030 فيما يتعلق بمدرسة الجودة، وتحقيق الغايات المتوخاة والمعلنة، يبدو صعب المنال، إذا ما استحضرنا الخلاصات التي انتهى إليها التقرير الأول[17] المتعلق بتتبع تقييم الرؤية الصادر عن الهيئة الوطنية للتقييم التابعة للمجلس الأعلى للتربية التكوين والبحث العلمي، والذي تبنى، ولأول مرة في تاريخ تقييم السياسات التربوية في المغرب وتتبعها، إطارا للأداء غايته تتبع تفعيل الرؤية الاستراتيجية، وهو عبارة عن "بطارية مركبة" من المؤشرات القابلة للتطعيم والمدمجة لأهداف التنمية المستدامة أو الأهداف العالمية ل 2030، خاصة الهدف الرابع المرتبط بالتعليم الجيد (ODD4). كما أن هذا الإطار وثيق الصلة بالرافعات الثلاث التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية: مدرسة الجودة أو الجودة للجميع، والإنصاف وتكافؤ الفرص، ثم الارتقاء بالفرد والمجتمع لذلك سمي "بالمؤشر الوطني لتنمية التربية" INDE وهو مكون من 157 مؤشرا منتقى بشكل دقيق.

خلص هذا التقرير من خلال تحليله لهذا المؤشر حسب الأبعاد أو الرافعات الثلاث المشار إليها، إلى أن الرافعة المتعلقة بالإنصاف هي التي تتبوأ الصدارة ضمن هذا المؤشر بنسبة بلغت 62،5% سنة 2018، في حين أن الرافعتين المتبقيتين (الجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع) لم تبلغا بعدُ نصف الهدف المسطر في الرؤية، إذ سجَّلتا معدل 48،7% و49،3% على التوالي.[18]

ونفس الخلاصات تمت صياغتها في التقرير السنوي الأخير للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي[19] الذي أكد أيضا على "ضرورة إعادة النظر في استراتيجية توظيف وتكوين الأساتذة بالمغرب"[20]، بحيث يعتبر المجلس أن "مسألة توظيف الأساتذة المتعاقدين بدون تكوين ملائم أحد المشاكل الكبرى التي أضرت بقطاع التربية الوطنية خلال السنوات

[16] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2030)، ص 10.

[17] Le conseil supérieur de l'éducation et de la formation, de la recherche scientifique, (2019), Cadre de performance du suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030, niveau national

[18] Ibid., p : 5

[19] المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، (2018)، التقرير السنوي.

[20] نفسه، ص: 106.

الثلاث الأخيرة، كما أنها تعكس بجلاء أزمة الحكامة التي يعيش على إيقاعها القطاع"[21]. وبطبيعة الحال، فحينما نتحدث عن قطاع التربية الوطنية، فإننا نتحدث عن كل مكوناته بما فيها اللغة الأمازيغية باعتبارها مادة مُدَرَّسَة، والتي تعاني أكثر من المكونات الأخرى.

ومن أجل تجاوز هذه المعضلة وحلحلة الوضع، يقترح نفس التقرير "العمل على وجه الاستعجال على إعادة النظر في استراتيجية توظيف وتكوين الأساتذة بالمغرب، والقطع مع الطريقة المعتمدة في هذا المضمار منذ ثلاث سنوات. إذ يتعين على بلادنا النهوض بجودة تكوين الأساتذة، سواء التكوين الأساسي أو المستمر. وفي هذا الصدد يجب أن تتم إعادة النظر في التكوين الأساسي من حيث مدته ومضمونه، بما يمكن من تعزيز امتلاك الأساتذة المتدربين للكفايات التقنية والبيداغوجية والمهارات السلوكية"[22]، بالإضافة إلى هذا يوصي التقرير بضرورة "مراجعة الوضعية المهنية للأستاذ(ة)، من أجل تثمين مهنة التدريس وتعزيز جاذبيتها، وذلك من خلال الرفع من معايير الانتقاء بما يكفل اختيار أفضل الكفاءات وتمكينها من التكوين الملائم في إطار مسالك محفزة للتأهيل المهني ذات استقطاب محدود"[23].

إذا كان هذا هو ما توصي به مختلف التقارير بخصوص استراتيجية توظيف وتكوين الأساتذة بصفة عامة، فإن الأمر يزيد تعقيدا حينما يتعلق بأساتذة اللغة الأمازيغية، على اعتبار أن الأنشطة التكوينية الموجهة إليهم ينبغي أن تراعي اختلاف فئاتهم، فقلة منهم فقط، هم من تمكنوا، في الوقت الراهن، من متابعة تكوينهم الأساس بالجامعة في الدراسات الأمازيغية سواء على مستوى الإجازة أو على مستوى الماستر. وهذا ما يتطلب من المكون بذل مجهود مضاعف أثناء القيام بمهامه التكوينية.

خاتمة

نظرا للعلاقة الوطيدة التي تجمع بين كل من الفعل التعليمي والممارسات التعليمية المتبصرة وجودة التعلمات، وبما أن تطوير الممارسات التعليمية والصفية للممارسين في مجال اللغة الأمازيغية مشروط بتمكينهم التكويني الجيد والجاد بصيغتيه الأساس والمستمر، كما هو منصوص عليه في الرؤية الاستراتيجية 2030 التي توصي بضرورة "جعل التكوين الأساس إلزاميا ومُمَهننا بحسب خصوصيات كل مهنة، ونهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية

[21] المرجع السابق، ص: 107
[22] المرجع السابق، ص: 109
[23] المرجع السابق، ص: 21

(...) مع الحرص على تطوير التكوين في اتجاه دعم التخصص، ولاسيما في التعليم الابتدائي[24]، وكما هو وارد في التقارير الوطنية والدولية، واستحضارا للاعتبارات النظرية المعرفية السالفة الذكر، حاولنا أن نلامس، في هذه المقالة، مقومات النموذج التكويني الكفيل بتحقيق "مهننة" التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عموما، وعلى مستوى تخصص اللغة الأمازيغية بشكل خاص، فاتضح لنا أن النموذج التكويني المنشود ينبغي أن يعمل على تقوية الوعي بأهمية "متوالية التكوين" المشار إليها سلفا وجعلها إلزامية، مع الحرص على تطويرها وتنويع أشكال تنميتها في انسجام مع المستجدات الوطنية والدولية التي تسعى إلى تعضيد التخصص في التعليم الابتدائي على مستوى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، كما هو الشأن بالنسبة للتجربة الحالية للغة الأمازيغية التي ما تزال في حاجة إلى دعم من أجل ترصيدها.

بيبليوغرافيا

المراجع باللغة العربية

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015)، **من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح** 2015 –2030، ملخص.

المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، (2018)، **التقرير السنوي**.

وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (2012) **عدة تأهيل أساتذة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوثيقة الإطار**، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يوليوز.

يشو بنعيسى، (2014) " أي دور للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في أفق "مهننة" تدريس اللغة الأمازيغية"؟، ***اللغات واللسانيات***، عدد. 33 – 34: 21 – 37، فاس.

المراجع باللغة اللاتينية

Bucheton, D. (éd.), (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès.

[24] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2030، الرافعة: 09 المواد: 41 – 44.

Catherine, C. et al. (2010), « L'accompagnement, source de création de savoirs ». *Recherches en Education*, Hors-série N° 2, pp. 36-46.

Denis, S. et M. Stéphane, (2010), « Entre recherches, pratiques et théories: pour une culture de la recherche pédagogique ». *Recherches en Education*, Hors-série N° 2, pp. 9-22.

Le conseil supérieur de l'éducation et de la formation, de la recherche scientifique, (2019), Cadre de performance du suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030, niveau national.

Léopold, P. (1994), « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ». *Recherche et Formation*. N°. 15.

Léopold, P. (2012), « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants ». *Les cahiers de recherche du Girsef*. N°. 90. p.2.

Lessard, C. (2008), « L'évolution de la formation initiale des enseignants depuis 1990 », *Bulletin Formation et profession*, N° 2, pp.6-12.

Perrenoud, P. et *al*. (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université.

Peters, S. (2012). *Transfert des acquis de formation : Modélisation de l'impact de variables liées à l'apprenant, au design pédagogique, et à l'environnement de travail*. Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Liège,

Schön, D. A. (1993), *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

Sensevy, G. et A. Mercier (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : PUR.

Vinatier, I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes*, France : PUR, collection « Paideia ».