المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ⵓⵙⵉⵏⴰⴽ
أسيناك

ملف العدد

تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق

مجلة المعهد - عدد 2

أسيناگ - ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ

مجلة دورية

العدد الثاني - يناير 2009

أسيناگ-Asinag مجلة علمية وثقافية مغربية، مخصّصة للأمازيغية ومكوناتها اللغوية والحضارية. وهي متعدّدة اللغات، وتشمل ملفات علمية، ومقالات وحوارات وعروض إصدارات، وإبداعات أدبية، وإشارات بيبليوغرافية. وهي مجلّة مُحكّمة، تتوفر على لجنة قراءة، ومفتوحة للمجموعة العلمية الوطنية والدولية.

© المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
رقم الإيداع القانوني : 2008 MO 0062
مطبعة المعارف الجديدة – الرباط /*2009*

المحتويات

تقديم..... 7

ملف العدد : تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق

أحمد عصيد

الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم..... 13

محمد البغدادي

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل..... 21

علي بنطالب

أضواء على مؤسسات التعليم الفرنسية-الأمازيغية خلال مرحلة الحماية 33

حوارات و شهادات

حوار مع السيد **محمد الحامي** مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة ـ الحسيمة ـ تاونات..... 44

حوار مع السيد **محمد بلوش** مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب-لگويرة..... 48

أعدت الحوارين **فاطمة بوخريص**

شهادة السيدة **رقية أغيغة**، منسقة جهوية للغة الأمازيغية : تدريس اللغة الأمازيغية بجهة دكالة–عبدة بين التخطيط والممارسة 50

السيد **إدريس وادو**، أستاذ بمجموعة مدارس بن صميم - إيفران : تدريس الأمازيغية : تجربة خاصة 53

عروض

محمد حمام: السلاطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة) لمحمد بوكبوط 57

محمد ألحيان: دراسات في الفكر الميثي لمحمد أوسوس 61

ملخصات الأطروحات الجامعية 63

تقديم

منذ العشريّات الأخيرة، انخرط المغرب في سيرورة تغيير وتحوّل كان من تجلياتها فتح العديدُ من الأوراش بمختلف القطاعات والفضاءات، وضمنهَا مجالُ التربية والتعليم والتكوين. ومن ثمّ فمنذ سنة 1999، حيث تمّ سنّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بات التعليم والتربية في عداد الأوراش ذات الأولوية لدى الأمة. وفي ذات السياق، وضعت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، سنة 2008، *المخطط الاستعجالي* الوارد في أعقاب *التقرير السنوي 2008* للمجلس الأعلى للتعليم، الذي من بين مضامينه إجلاء مواطِن القصور والاختلال، ةيوبرتلا يف ةموظنملا وضعف التحكم في اللغات لدى المتعلّمين من طلبة وتلاميذ.

وفي سياق إعادة هيكلة التعليم، برز في تاريخ المدرسة المغربية حدثٌ غير مسبوق، حيث شهدت سنة 2003 إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية. كما عرفت سنة 2009 تغطية هذا التعليم للسنوات الست من التعليم الإبتدائي. وبفضل تضافر الجهود التشاركية بين وزارة التربية الوطنية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، تمّ تحقيق إنجازات وازنة في مجال إعداد المناهج ووضع الأدوات البيداغوجية وتكوين المدرّسين والمفتّشين والمؤطّرين. وبدت معالم التعميم أفقيا وعموديّاً تتضح تدريجيّاً، بالرغم مما يعترضها من مختلف الإكراهات والعراقيل. وفضلا عن ذلك، فقد تم مؤخّرا إدراج الدراسات الأمازيغية في بعض الجامعات المغربية، بإسهام المعهد، على وجه الشراكة والتعاون.

ومن البديهي أن تدريس الأمازيغية، بعد اجتيازه مراحل الانطلاق، يستلزم وقفة تأمّلية، لوضع الحصيلة ومباشرة التقييم التشخيصي. ويستدعي الأمر تفكيراً جماعياً قائماً على مقاربة متعدّدة الاختصاصات، بغاية إلقاء نظرة نقدية على الحال الراهن لهذا التعليم؛ ومن ثَمّ رسم معالم الإسقاطات المستقبلية الممكنة لهذه العملية في الآماد القصيرة والمتوسطة والبعيدة.

وفي هذا المنحى يدخل الملف الموضوعاتي لهذا العدد من مجلة أسيناگ- *asinag*، المرصود لمسألة تدريس اللغة الأمازيغية، من باب تأكيد ما لهذا الخيار من أهمية وملاءمة. وهكذا، ومن زاوية اختصاصات متنوّعة، كانت مقاربة موضوع الملف من خلال ثمان مساهمات، ثلاث منها باللغة العربية، وخمس بلغات أجنبية. وإلى جانب الملف ذاته، تضمّن العدد دراسات حول بعض مظاهر اللغة والثقافة الأمازيغيتين، وكذا إبداعات بالأمازيغية وعروضا لإصدارات وملخصات أطاريحَ جامعية.

فضمن الملف الموضوعاتي للعدد، يتناول أحمد عصيد بالدراسة القرارَ التاريخيّ بإدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية، حيث حدّد كلاّ من سياقه التاريخي، وإطاره المرجعي، وما قام عليه من خيارات ومبادئ وتوجّهات، وكذا أهمّ الرهانات السياسية والمعرفية والتنموية ذات الصلة.

ومن خلال رصد حصيلة الخمس سنوات من تكوين مدرّسي ومفتّشي تعليم الأمازيغية، يدقّق محمد البغدادي مفهوم "*التكوين المستمرّ*"، حيث أفضى إلى أنه بالرغم من التقدّم الحاصل في هذا المضمار، فلا زال هناك الكثير مما يتعيّن القيام به، سيّما بشأن اختيار تكوين أساسيّ على أرضية استراتيجية ملائمة .

ويتناول مقال علي بنطالب بالدراسة موضوعَ تدريس الأمازيغية في الحقبة الاستعمارية، من حيث ظروف إقامته وأهدافه وسيْره، ومدى فشل المؤسسات المرصودة له. كما يُبيّن ما كان لهذه التجربة من خدمة غير مباشرة لصالح الثقافة الأمازيغية.

وبغاية القيام بتقييم حصيلة تدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، من أجل الوقوف على المشاكل والإكراهات التي تعتري هذا التدريس، ولتقديم مقترحات لبلورة استراتيجية شاملة كفيلة بتأمين إدماج الأمازيغية وموقعتها في الفضاء المدرسي بجانب اللغات الأخرى، ارتأت هيئة تحرير المجلة استكتاب بعض مُديري الأكاديميات، حيث أجري حوار مع اثنين منهم تفضّلا بتلبية دعوة المجلّة. ويتعلق الأمر، على التوالي، بالسيد محمد الحامي، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة الحسيمة تاونات، والسيد محمد بلّوش، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة واد الذهب الگويرة.

وفي ذات السياق، توسَّلت هيئةُ التحرير بشهادتين عن تجربة شخصية لفاعلين آخرين في مجال التعليم. ويتعلق الأمر بكل من السيدة رقية أغيغة، مفتشة ومنسقة جهوية للغة الأمازيغية بالجديدة، والسيد ادريس وادو، أستاذ التعليم الإبتدائي بأزرو، نيابة إيفران.

وفي باب عروض عن الإصدارات، قراءةُ محمد حمام لكتاب *السلاطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)*، لصاحبه محمد بوكبوط، وقراءة محمد ألحيان لكتاب *دراسات حول الفكر الميثي الأمازيغي*، لمؤلّفه محمد أوسوس.

وفي ختام الشقّ العربي من هذا العدد، ملخص عن أطروحة أحمد المنادي في موضوع " الشعر المغربي الأمازيغي الحديث بسوس: مقاربة لظاهرة الديوان الشعري" (2002).

أما الشق المحرَّر بلغات أجنبية فيتضمّن مساهمات في الملف الموضوعاتي، ودراسات، وملخصاتِ أطاريح.

في إطار الملف الموضوعاتي، يعالج عبد العالي بنعمور مسألة اللغات المتواجدة بالمغرب، من زاوية النقاشات الدائرة بشأنها. فبعد معاينة النقاش حول وضعية كل من العربية والأمازيغية واللغات الأجنبية وتدريسها، خلص إلى الوقوف عند نقطتين أساسيتين، تتمثلان تباعا في التوافق الحاصل في هذا المضمار والاختلافات التي ما تزال قائمة، وكذا الحلول الكفيلة.

وخصصت فاطمة أگـناو مقالتها لداكتيك الأمازيغية، محلّلة بعض الإشكالات المتعلقة باللغة، و تدبير التنوّع، والمقاربة المعتمدة في الكتب المدرسية. وخلصت إلى أن ديداكتيك الأمازيغية يقوم على تنمية الكفايات التالية: إدماج المعارف ومعارف الفعل و تعبئتها لحل وضعيات مشكلة التمكن من اللغة المعيار، مع توظيف المخزون اللغوي و الثقافي لفروع اللغة الأمازيغية، وتبني سلوكات مسؤولة ومُواطِنة.

ومن خلال التساؤل حول موقع الدراسات الأمازيغية في الجامعة المغربية وما لها من قيمة مضافة، تعتمد مقالة فاطمة بوخريص مقاربة دياكرونية لرسم معالم تطوّر هذا التعليم منذ بدايات عهد الحماية الفرنسية إلى الوقت الراهن. ولغايته، تستعرض تعاقُبَ الإصلاحات الجامعية في بحر الثمان عشرة سنة الأخيرة، مع إجلاء ظروف إدراج مسالك *الدراسات الأمازيغية* حديثاً ببعض الجامعات المغربية، وما ستفيد به الجامعة على وجه العموم.

وبعرضه لتدريس الأمازيغية في المدارس الجماعاتية لمؤسسة البنك المغربي للتجارة الخارجية، يقدّم موحى الناجي وصفاً لاستراتيجية هذه الهيئة وتجربتها في هذا المضمار، وكذا الإطار البيداغوجي ووسائل التعلُّم، مع وصف لمضامين الكتب المدرسية المعتمَدة وما يصاحبها من دلائل المدرّس التي وضعتها الهيئة البيداغوجية للمؤسسة.

وللوقوف على تمثّل إدماج تعليم الأمازيغية لدى آباء وأولياء تلاميذ العالم القروي الأمازيغي اللسان، تقدّم مقالة حمو بلغازي ومصطفى جلوق حصاد استبيان ميداني حول تجربة مدرسة فرعية، يُستخلَص منه استدلالٌ على أن الآباء المستجْوَبين يعتبرون تدريس الأمازيغية حقّاً وضرورةً في آن واحد.

ويحتوي باب *دراسات*، على خمس مساهمات، ثلاث منها باللغة الفرنسية واثنتان باللغة الإنجليزية. وهي تعالج، على التوالي، العلاقة بين التعليم والإبداعات الشعرية، وقضايا اللغة الأمازيغية، والتنوّع الثقافي.

ففي مقالته حول إعادة قراءة مؤلَّف سعيد بوليفة (1913)، يستكشف أوهامي ولد براهام ما يتضمّنه الكتاب من إبداعات شعرية، تتمثّل في جملة من النصوص القبائلية المدوّنة بالحرف اللاتيني ومترجمةً إلى الفرنسية. ويعتبر كاتبُ المقال أن *منهاج اللغة القبائلية*، لصاحبه بوليفة، يتجاوز محدودية مصنّف لتعليم تاقبايليت، حيث يُعَدُّ بحقّ "مؤْطنا للذاكرة" و مصدراً ثمينا لمقاربة الشعر والأغاني القبائليةً في ذلك العهد. أما الغاية الأساس من الكتاب فتكمن في مدّ الطلبة بعناصر من ثقافة حيّة..

وفي مجال صِرافة الأمازيغية، يعالج كريم بنسوكاس مسألة تحييد صيغة الفعل الماضي المنفي في تاشلحيت. ذلك أن النفي في الأمازيغية يتمّ بواسطة أداة "*أور*" التي تستلزم تغيّر صيغة الفعل موضوعَ النفي. ويلاحَظ، في تاشلحيت على وجه الخصوص، ميلٌ إلى تحييد هذه التغيّرات التي تطرأ على الفعل في صيغة النفي. وتأسيساً على مبدإ تفادي *التماثل*، يعتبر الكاتبُ التغيّرَ الحاصلَ في الفعل ظاهرةً مضطرِدَةً تنحو إلى الزّوال التّدرّجي في المنطقة اللهجية لتاشلحيت.

وبمقاربته لظاهرة الاقتراض اللغوي، ولا سيما الاقتراض من الدارجة المغربية، في تاشلحيت آيت صواب، يميّز محمّد مروان بين ثلاثة مستويات في إدماج المقتَرَض : المقترَضات غير المُدْمَجة، المحافِظة على بنية وحداتها الصوتية ومقاطعها، لدى انتقالها إلى اللغة الهدف؛ ثم المُقتَرَضات النصف مُدمَجَة أو المدمَجة جزئياً، والتي تؤثّر فيها التغيّراتُ على الوحدات الصوتية؛ وأخيراً، المُقتَرَضات المدمَجة كلّياً.

وخصّص نور الدين باكريم دراسةً للتعاليق والحواشي والتفسيرات في الأدب الأمازيغي الحديث. فانطلاقاً من متنٍ مستقىً من أجناسَ مختلفة، يقدّم تشريحاً للطرق المعتمَدة لتسهيل فهم المستحدث من الألفاظ التي تتخلل النص. وخلص إلى أن الكتّاب يتوسّلون بمختلف الاستراتيجيات النصّية لتوشية النص الأمازيغي بتفاسير وتعاليق وحواشي، عالجها صاحبُ المقال من وجهتي نظر خطابية وسردية.

وفي مقالةٍ حول مسألة التنوّع الثقافي بالمغرب، يعالج محمد شْتاتو بعض مظاهر وأبعاد التعدد الثقافي العريق في القدم، من خلال ثلاث ظواهر نموذجية: الجَهْجوق، وموسيقى الرّوح (الجدبة) لكناوة، ولغات التعبير. ومن ثم يبرز ما تحمله هذه الظواهر من قيَم التسامح وتقبّل الآخر.

وفي باب ملخصات *الأطاريح الجامعية*، الذي يروم التعريف بالأعمال الأكاديمية غير المنشورة، يتضمّن العدد ثلاث ملخصات من وضع أصحاب الرسائل المعنية؛ وهي على التوالي: "التسكيك المعجمي في تاريفيت: دراسة في التعابير المرتبطة بجسم الإنسان"، لمصطفى اءاداك (2006)؛ و"التسكيك في الأمازيغية. مظاهر تركيبية ومعجمية"، لمليكة شكيري (2007)، و"أسطورة أونامير، إنتاج وتلقّي ومِخْيال، قراءة طِرسيّة"، لنجاة النرسي (2007).

أما باب *نصوص*، المخصّص للإبداع بالأمازيغية وبحرف تيفناغ، فيشمل أربع قصائد شعرية من توقيع كل من عمر طاوس، وبنعيسى المستري، ومحمود لحياني، وابراهيم أوبلا.

و تتقدّم مديرية مجلة *أسيناگ asinag* وهيئة تحريرها بخالص الشكر إلى كل من الحسين المجاهد وفؤاد أزروال وعبد الله بومالك وفؤاد ساعة، على تفضلهم بالمساهمة في إنجاز هذا العدد.

ملف العدد

تدريس الأمازيغية : المسار والواقع والآفاق

الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم

أحمد عصيد
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

كان قرار إدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية أحد أهم القرارات التي عرفها العقد الأخير من تاريخ المغرب المعاصر، أهمية جعلت منه حدثا يؤشر إلى انعطاف تاريخي في سياسة الدولة المتعلّقة بالتربية والتعليم، وبتدبيرها لإرثنا الرمزي عموما.

فما هي الأبعاد السياسية والسوسيوثقافية والحضارية لهذا القرار التاريخي؟ وما هو السياق العام الذي أفضى إليه ؟ وما هو الإطار المرجعي والمنطلقات والتوجهات التي قام عليها ؟ وما هي الرهانات الكبرى المحركة لمختلف الفاعلين الرئيسيين العاملين في هذا الورش الكبير؟

السياق التاريخي

إذا كان المغرب يسير في طريق التحديث والدّمقرطة بخطوات بطيئة منذ الاستقلال، خطوات عرفت الكثير من لحظات المدّ و الجزر، فإنّ العشر سنوات الأخيرة قد شهدت من التحولات والوقائع الهامة ما يجعلنا نجزم بوجود بلدنا في منعطف تاريخي حاسم. تدلّ على ذلك القرارات التي اتخذت في عدد من المجالات، والتي تعدّ بحق قرارات غير مسبوقة، كما يثبته تزايد الوعي لدى مختلف الأطراف الفاعلة بدقّة المرحلة وحساسيتها، مما ساهم في خلق مناخ عام سمح بتعميق النقاش والتواصل، وبتوضيح الرؤى وبيان الأهداف المتوخاة في إطار وعي شمولي ونظرة متكاملة نسقية لا تفصل بين المستويات والقطاعات. وقد أدّى هذا الوعي الشمولي إلى نقل العديد من القضايا من هامش الأمور الثانوية إلى واجهة حيوية، مما فتح ـ كما يحدث في كلّ الفترات الانتقالية ـ باب "المصالحة الوطنية" على مصراعيه، وجعل كلّ الأطراف مقتنعة بأهمية إعادة ترتيب البيت ووضع أسس البناء الديمقراطي الشامل لمغرب المستقبل.

لم يكن ممكنا في سياق بهذه المواصفات ألا يتمّ التفكير في موضوع الأمازيغية هوية ولغة وثقافة، بوصفها إحدى الإشكاليات الكبرى التي ورثناها عن العقود السابقة، كما لم يكن ممكنا فتح ملف الأمازيغية بدون أن يقفز إلى الواجهة سؤال التربية والتعليم.

يتضح مما سبق أن السياق الذي اتخذ فيه القرار السياسي بإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية قد ميّزته المواصفات التالية:

1. أنه سياق طبعه من الناحية السياسية حدث انتقال العرش وتولّي جلالة الملك محمد السادس الحكم، مع ما رافق ذلك من طموحات وتطلعات وانتظارات جديدة، سواء لدى الفئات العريضة من المجتمع أو لدى القوى السياسية والمدنية.

2. أنه سياق عرف ـ بتأثير مباشر من العامل السابق ـ نزوعا قويا نحو تسوية أعطاب الماضي ورأب صدوعه، مما أدّى إلى أشكال من المراجعة والمساءلة والنقد والحوار والتوافق، ولم يكن موضوع اللغة والثقافة والهوية عامة، والأمازيغية بصفة خاصة، بمنأى عن هذه الدينامية.

3. أن الخيط الرابط الذي نظم كل قرارات هذه المرحلة وشكّل العنوان المؤطّر لها هو بناء "المجتمع الحداثي الديمقراطي"، مما يعني أنّ الأمازيغية قد انتقلت، بشكل حاسم، من موقع الطابو المهدّد لاستقرار الدولة ووحدتها إلى أحد العناصر الداعمة للانتقال نحو الديمقراطية، لتصبح بذلك أحد ثوابت الوطنية المغربية وأحد أسس السيادة ودعامات الشرعية السياسية في المغرب المعاصر.

4. أنّ السياق الجديد قد فرض، في موضوع الأمازيغية، تجاوز السجال العمومي القديم الذي كان يؤطّره منطق صراع الوجود، والانتقال به إلى نقاش سياسي وعلمي وتقني حول الكيفيات الإجرائية والعملية لنقل قرار سياسي إلى حيز التنفيذ.

الإطار المرجعي

يستمدّ تدريس الأمازيغية لغة وثقافة مشروعيته من مرجعيات سياسية وفكرية وحقوقية حديثة؛ تتمثل المرجعية السياسية في خطاب العرش (30 يوليوز 2001)، وخطاب أجدير (17 أكتوبر 2001) وفي الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وهي المرجعيات التي ألحت على العناصر الهامة التالية:

- للأمازيغية جذور عميقة في تاريخ المغرب تجعل منها عنصرا جوهريا في تحديد هوية البلاد وشخصيتها الثقافية.

- وحدة المغرب مبنية على تعدّد الأصول والأعراق واللغات والثقافات، و ليس على العنصر الواحد الأوحد.

- الأمازيغية مسؤولية وطنية لكل المغاربة، وليست حكرا على طرف دون غيره، مما يعني أنها لا تهم بعض المغاربة دون بعض.

- ترتبط الأمازيغية بمشروع المجتمع الحداثي الديمقراطي، إذ لا ديمقراطية بدون أساس وعمق ثقافيين.

- احترام الأمازيغية وتطويرها لا يعني الانغلاق والنزعة الماضوية.

- النهوض بالأمازيغية ينبغي أن يتمّ في كافة القطاعات التربوية والإعلامية والسوسيوثقافية، وفي الشأن المحلّي والوطني.

إن أهمية القرارات المتضمنة في هذه المرجعية السياسية، وكذا أهمية السياق الذي اتخذت فيه، إنما تبرز عند مقارنتها بقرارات سياسية سابقة كالقرار الذي اتخذه الملك الراحل الحسن الثاني في خطاب 20 غشت 1994 بشأن "تدريس اللهجات"، و كذا ما تضمنه ميثاق التربية والتكوين عام 1998، وما جاء في التصريح الحكومي الأول لحكومة التناوب في نفس السنة.

أما المرجعية الفكرية لتعليم الأمازيغية فتتمثل في أدبيات ومواقف ونظريات الفاعلين الأمازيغيين من أكاديميين ومبدعين ونشطاء جمعويين، وهي عبارة عن أفكار ودراسات وتوصيات ومواقف وتوجّهات وتجارب تراكمت على مدى 36 سنة من العمل الثقافي الأمازيغي الذي انبثق من عمق المجتمع المغربي، واعتمد، وإن بإمكانيات متواضعة، على نخبة ذات تكوين متعدّد المشارب والتخصصات، و خاصة منها التاريخ واللسانيات والآداب والأنثروبولوجيا، وقد عملت هذه النخبة على إرساء ذات التوجهات التي ستتبلور مع الخطب الملكية المشار إليها في المرجعية السياسية أعلاه.

أما المرجعية الحقوقية فتتمثل في ما راكمه المنتظم الدولي من إعلانات ومواثيق وعهود ربطت داخل منظومة حقوق الإنسان الكونية المتكاملة والشمولية بين الحقوق السياسية والإقتصادية والإجتماعية وبين الحقوق الثقافية واللغوية للأفراد والمجموعات، ونذكر من هذه المرجعيات الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق السياسية والمدنية 1966، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال الميز العنصري 1969، والاتفاقية 169 بشأن الشعوب الأصلية، والإعلان العالمي لليونسكو حول التعدد الثقافي2002، وهي المرجعيات التي نصّت كلها على ضرورة حماية حقوق المجموعات في إرثها الثقافي والرمزي وعلى النهوض بلغاتها الأصلية في التعليم والإعلام وكافة القطاعات الحيوية.

تكمن أهمية هذه المرجعيات السياسية والفكرية والحقوقية في بلورتها لمنظور جديد للثقافة ولتعليم اللغات بالمغرب، يختلف كليا عن المنظور السابق الذي كان يستثني اللغة الأم من خريطة اللغات ومن

التعليم، كما تبرز أهمية هذه المرجعيات في ترسيم مفاهيم ظلّ الفكر السائد بالمغرب يتنكّر لها على مدى عقود، و كذا في نقل الفكر المغربي من مطلقات التفكير الأحادي إلى المبادئ النسبية للتفكير التعدّدي الواقعي والإنساني.

الاختيارات والمبادئ والتوجهات العامة

كان خطاب أجدير وقرار تعليم الأمازيغية استجابة سياسية لمطلب مدني عبّر عن وجود حاجة اجتماعية، و قد ساعد السياق التاريخي المذكور آنفا على تسريع الاستجابة الرسمية لمطلب تبلور قبل عامين من خطاب أجدير، في صيغة نقد قوي لميثاق التربية والتكوين من قبل الفاعلين الأمازيغيين الذين اعتبروا المادة 115 من الميثاق دون مستوى مطلب تعليم اللغة الأمازيغية، حيث لم يتجاوز الميثاق عتبة السماح " للسلطات التربوية الجهوية باختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للإستئناس وتسهيل الشروع في تعلّم اللغة الرسمية في التعليم الأولي والسلك الأول من التعليم الإبتدائي".

من المعلوم أنّ مضمون المادة 115 قد عبّر عن السقف الذي سمحت به الإيديولوجيا السياسية للأطراف المشاركة في صياغته، وهي في معظمها أطراف حزبية لم تكن تضع موضوع الأمازيغية ـ ولا المسألة الثقافية عموما ـ ضمن أولوياتها. كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تمّ تغييب الفاعل الأمازيغي بالكامل من الأشغال التي انتهت إلى صياغة الميثاق عام 1998.

لقد سمحت الدينامية التي أطلقها خطاب أجدير وتأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ما بين 2001 و2002 بإعطاء الضوء الأخضر لوزارة التربية الوطنية لكي تباشر وضع "منهاج اللغة الأمازيغية"، وهو ما قامت به آنذاك يوم 8 يونيو 2002 ـ قبل إرساء هياكل المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ـ عندما عمدت إلى تشكيل لجنة مكونة من مجموعة من الأطر التربوية والأكاديمية التي سبق لها أن اشتغلت على اللغة والثقافة الأمازيغيتين، وعهدت إليهم بوضع المنهاج وتحديد الاختيارات والتوجهات العامة لتعليم الأمازيغية بالمدرسة المغربية. لقد كان الأساسي في هذه المرحلة هو التفكير في كيفية المرور من المبادئ العامة الموجودة في الميثاق إلى البناء الفعلي للبرامج والمناهج في مجال تعليم الأمازيغية، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ضيق المرجعية التي يمثلها ميثاق التربية والتكوين بالنسبة لهذه اللغة، حيث لا تسمح المادة 115 ببناء درس أمازيغي قائم بذاته. وإذا كان عمل اللجنة المذكورة قد أثمر المنهاج المعتمد، والذي سيتمّ تبنيه من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في تنسيقه مع الوزارة الوصية، فقد كان واضحا في أذهان الجميع بأنّ مرجعية الاشتغال في إعداد المنهاج لم تعد تحديدا هي المادّة 115 من الميثاق، بل خطاب أجدير والظهير المحدث والمنظم للمعهد وكذا التراكمات التي تحققت في ميدان العمل الثقافي الأمازيغي. وجدير بالذكر، أنّ الظهير المذكور قد نصّ وفق ما أسفرت عنه المفاوضات آنذاك بين الفاعلين الأمازيغيين والمسؤولين على "تعميق السياسة اللغوية الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، وهو ما كان له دلالة هامة، إذ يشير بوضوح إلى توفر إرادة سياسية عليا لإدراج فعلي للأمازيغية لغة وثقافة في التعليم العمومي في المستوى المطلوب؛ وعلى هذا الأساس، تمّ وضع التوجهات والاختيارات العامة المؤطّرة لعملية تعليم الأمازيغية والتي تضمّنها المنهاج، ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

1. اللغة الأمازيغية لغة وطنية لكل المغاربة، وينبغي أن تدرس لجميع التلاميذ في كل مناطق المغرب دون تمييز بين الناطقين بالأمازيغية أو بالعربية، كما يجب أن تخضع لنفس معايير التقويم التي تخضع لها باقي المواد الدراسية.

2. ينبغي أن يكون تعليم الأمازيغية معمما على كافة أسلاك التعليم من الأولي إلى الباكالوريا، وذلك خلال الفترة الممتدّة ما بين 2003 و2011، وبحصة 3 ساعات في الأسبوع.

3. ينبغي أن توحّد اللغة الأمازيغية بشكل تدريجي انطلاقا من فروعها الثلاثة الكبرى، وبالاعتماد على قواعد علمية حتى يتمّ الانتقال بها من التنوع اللهجي إلى اللغة المعيار، وهو ما يستوجب تنميط وتقعيد حرف كتابتها والتوحيد التدريجي لقواعد صرفها ونحوها ومعجمها.

4. ينبغي أن تدرّس اللغة الأمازيغية بالجامعة وفي مراكز تكوين الأساتذة حتى يتمكن هؤلاء من الحصول على التكوين الذي يؤهلهم لتدريس هذه المادّة.

5. لا تنفصل اللغة الأمازيغية عن ثقافتها من آداب وفنون وعادات ومظاهر ثقافية مادية، مما يستوجب إدراج الأمازيغية في التعليم بحمولتها الثقافية والحضارية المتكاملة.

بجانب هذا، تمّ تحديد الأهداف والغايات الكبرى لتعليم الأمازيغية، ومنها :

- تقوية الوعي بالذات المغربية ومقومات الشخصية الوطنية وترسيخ روح المواطنة قصد تنمية ملكات الإبداع والخروج من التبعية الفكرية .
- تمكين المتعلّمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين.
- تمكين اللغة والثقافة الأمازيغيتين من لعب دورهما كاملا في التنمية المحلية والوطنية.

اعتُمدت هذه التوجهات والاختيارات والغايات الكبرى في وضع جميع المذكرات الوزارية التي تنظم عملية إدراج الأمازيغية في التعليم، و نعني بها المذكرات (108 - 90 - 130 - 133 - 116) ، كما جعلت كلّ الفاعلين التربويين الذين انخرطوا منذ البداية في هذه العملية من مدرسين ومفتشين ومكونين مقتنعين بجدّيتها وأهميتها.

الرهانات الكبرى لتعليم الأمازيغية

كان السؤال المطروح الذي يواجه به مطلب تعليم الأمازيغية خلال عقود خلت هو: ما جدوى تعليم الأمازيغية ؟ و ينطوي السؤال، علاوة على التنقيص من شأن اللغة الأم، على تقدير براغماتي (نفعي بالمعنى المادّي) لدور اللغات الوطنية في التربية والتعليم، غير أنّ المفارقة التي يمكن ملاحظتها في هذا الموقف هو اعتماده لمنظور هوياتي صرف عندما يتعلّق الأمر باللغة العربية، حيث يُتحدّث عنها بكونها "لغة الدين" و"عامل توحيد".. إلخ دون طرح مدى مردوديتها عندما يتعلّق الأمر بمقارنتها باللغات الأكثر حظوة في الرهان التكنولوجي والاقتصادي، والتي هي لغات أجنبية. يُظهر هذا بأنّ طرح المعيار النفعي المباشر في حالة الأمازيغية تحديدا إنما يقصد به التشكيك في جدوى تعليم اللغة الوطنية واللغة الأم.

إنّ الأمر الذي تحجبه الرؤية المحض نفعية هي الدور الحيوي لتعليم اللغة الأم في خلق الذهنية والمناخ الملائمين للعمل والإنتاج والاستقرار الاجتماعي والسياسي، فقد لوحظ في عدد من البلدان التي عاشت فترات انتقالية بأنّ عددا من العناصر التي اعتبرت هامشية في مراحل التأسيس قد أصبحت عوائق حقيقية فيما بعد، ومن هذا المنطلق يجدر بنا توضيح الأهمية القصوى للمداخل القيمية وللجانب المتعلّق ببناء الشخصية الفردية وخلق الشعور لديها بالمواطنة وبضرورة الاندماج الثقافي وتنمية الاعتزاز لديها بالانتماء إلى القيم الوطنية المتعدّدة والمشتركة.

في هذا الإطار تتضح الأهداف والغايات الكبرى لإدراج الأمازيغية في المنظومة التربوية بوصفها لغة وطنية وملكا رمزيا لكلّ المغاربة، ويمكن بهذا الصدد تحديد الرهانات التالية لإبراز الدور الحيوي لتعليم اللغة الأمازيغية:

الرهان المعرفي

لا يتعلّق أمر إدراج الأمازيغية في التعليم العمومي بمجرّد تعليم لغة تواصل، بل إنه إدراج منظومة ثقافية متكاملة ليست اللغة إلا أحد عناصرها، وهذا ما سيترتّب عنه، بلا شك، نتائج ذات أهمية بالغة على المضامين البيداغوجية وعلى ذهنية المتمدرس. لقد قام النظام التربوي المغربي حتى الآن على اختيارات سياسية وثقافية عملت على تغييب البعد الأمازيغي للمغرب، وجعلت من المهام الأساسية للتعليم

إعادة تشكيل الهوية والشخصية الوطنيتين وفق إيديولوجيا مركزية قوامها العروبة والإسلام، وذلك تلبية لحاجات الدولة الوطنية الناشئة، وقد أدّى ذلك، من جهة، إلى وضع برامج ومناهج ومضامين تعليمية انتهت إلى عزل المؤسسة التربوية عن محيطها الحيوي، كما أدّى، من جهة أخرى، إلى تفقير وعي المتمدرس بالانتماء إلى المغرب كبلد ذي تاريخ وحضارة عريقين، وبالمقابل، تمّت تقوية مشاعر الانتماء الدينية والقومية الأكثر اتساعا، والتي تشمل بلدانا كثيرة أخرى غير المغرب. وإذا كان النظام التربوي المغربي قد ألحّ دائما على الثوابت الرسمية للدولة في برامج التعليم ومقرراته، إلا أنّ ذلك لم يتمّ في إطار ربطها بدينامية المجتمع وحيويته وواقعه، مما جعلها تبدو عناصر مصطنعة لا تجد التبرير البيداغوجي والوجداني الكافي في وعي التلميذ. و قد زاد من فداحة هذا الاختيار الهوياتي الاختزالي الذي قامت عليه المنظومة التربوية المغربية أنه أدّى إلى ربط المغرب بالمشرق بشكل عضوي جعل هذا الأخير بمثابة المرجعية الثقافية والروحية للمغرب، مما قوّى من إمكانات التبعية للنموذج الثقافي المشرقي، وأضعف، بالتالي، طاقات الإبداع انطلاقا من الذات، كما أضعف القدرة على الاستفادة من المنافذ الحضارية الأخرى المفتوحة أمام المغرب بحكم موقعه الجغرافي الهام، وخاصّة منها أوروبا والعمق الإفريقي والمتوسطي، وهو ما سيمكّنه من أن يلعب دورا طليعيا في مدّ الجسور بين نماذج حضارية مختلفة.

في ظلّ هذا الواقع التربوي، من المنتظر أنّ ينتج عن إدراج الأمازيغية في التعليم ـ في حالة ما إذا تمّ بالشكل المطلوب ـ ما يمكن أن ندعوه "ثورة معرفية"، ونعني بها إعادة الاعتبار لكمّ هائل من المعارف والأخبار والشخصيات والأعلام والمصطلحات والأحداث والوقائع والآداب والفنون التي تمّ السكوت عنها من قبل وغُيبت من المدرسة بسبب التعامل الانتقائي في اختيار مرتكزات النظام التربوي التي كان يعتقد أنها وحدها تساهم في تقوية التلاحم الاجتماعي وتمتين دعائم الدولة الوطنية. ومن المعلوم أنّ من شأن هذه الثورة المعرفية والثقافية أن تبعث كلّ الرموز التي غطّاها النسيان، كما ستمكّن من إعادة ربط المغرب بماضيه الأكثر عمقا، وتحقّق نوعا من المصالحة مع الذات التي سيكون لها، بلا شك، أثر إيجابي على موقع المغرب مستقبلا، وعلى مشاركته في الرصيد العام للإنسانية.

إنّ اكتشاف الذات عبر المعرفة هو أولى الخطوات نحو إبداع نموذج حضاري أصيل وغني، ذلك أنّ هذه المعرفة تخلق وعيا بالذات وما تملكه من طاقات وعناصر العبقرية التي تظل مطموسة في حالات التبعية واستنساخ الآخر.

في هذا الإطار، لا يفوتنا التذكير بضرورة الأخذ بعين الاعتبار شمولية المشروع الإصلاحي للتعليم وتكامله بين الموادّ الدراسية حتى يتمّ إدراج عناصر الثقافة الأمازيغية في المواد الدراسية الأخرى لتوحيد الرؤى بين درس الأمازيغية وبقية الدروس، ذلك أنّ مخلفات الماضي التعليمي قد تخلق العديد من التناقضات التي تربك المتمدرس وتؤدّي إلى التقليص من المردودية التربوية للأمازيغية في التعليم.

الرهان التنموي

ثمة رهان تنموي قوي لدى كل ثقافة مبعثه ارتباط التنمية بالإنسان تحديدا، ذلك أنّ الرقي بالوضعية الإنسانية إنما يتمّ عبر الربط الجدلي بين حاجاته المادية والروحية والمعنوية، مما يجعل أيّ مشروع تنموي لا يأخذ بعين الاعتبار ثقافة الإنسان ولسانه ومحيطه معرضا للفشل، حيث إنّ أولى خطوات إنجاح المشروع التنموي هي التأطير والتوعية والتحسيس بغرض إدماج الفرد في دينامية المشروع، و خلق الروابط الاجتماعية والشروط النفسية والذهنية لنجاحه. بهذا المعنى، لكل ثقافة دور تنموي حيوي لا ينكر، غير أنّ تفعيله يتوقف على الاختيارات السياسية المتبناة. وقد أدّت السياسة اللغوية للدولة المغربية خلال العقود المنصرمة إلى جعل الدور التنموي للأمازيغية دورا موقوف التنفيذ، وهو اليوم دور قابل للتحقق عبر فعالية النظام التعليمي وانفتاح المؤسسة على محيطها. إنّ احترام العنصر البشري عبر احترام رموزه الثقافية ولغته هو ما يمنح عمقا ثقافيا وإنسانيا للتنمية وللديمقراطية.

إذا كانت التنمية في إطار تكافؤ الفرص والتوازن في توزيع الثروة بين المناطق والجهات أمرا ضروريا لإنجاح التنمية الشاملة والمستدامة، فإنّ تهميش العنصر الثقافي الأمازيغي قد أدّى إلى التقليص من دور الجهات وخلق هوة كبيرة بينها وبين العاصمة، مما عرقل الكثير من المشاريع التنموية التي تمّ التخطيط لها على الصعيد المركزي ودفع بالفاعلين المدنيين في عدد من الجهات إلى خلق دينامية بديلة قوامها المبادرة المستقلة واعتماد الروابط السوسيوثقافية المحلية في النهوض بمناطقهم. وإذا كانت

مشاريع الجمعيات المدنية التنموية قد أتت ثمارها بشكل ملحوظ في عدد من المناطق فإنّ العامل الثقافي الذي أتاح القرب من السكان وفهم حاجاتهم وأولوياتهم يكمن بنسبة هامة وراء هذا النجاح.

الرهان السياسي

شكلت فكرة التوحيد عبر التأحيد "l'uniformisation" الأساس العقدي لقيام الدولة الوطنية المركزية، خاصة النموذج الذي تبناه المغرب بعد الاستقلال، وقد ترتّب عن هذه الفكرة الاعتقاد بأنّ الاستقرار السياسي رهين بنجاح السلطة عبر قوة الدولة وغلبتها في إقرار وترسيخ ثقافة ولغة وهوية وحيدة للأمّة. غير أنّ الفكر الديمقراطي الحديث أظهر قصور هذا النموذج الدولتي بعد تزايد خطابات الاحتجاج التي بينت أهمية التنوع الثقافي وضرورة حمايته ورعايته، حيث لا يكمن المشكل في وجود التنوع بل في غياب سياسة لتدبيره بعقلانية وواقعية، وبهذا أصبح الاستقرار السياسي يتوطّد عبر التنوع ذاته، كما أصبحت الوحدة قائمة على التعدّد.

إنّ تعليم الأمازيغية في المدرسة المغربية من شأنه أن يكوّن المتمدرسين على قيم التعدّد والاختلاف المقترنة بذهنية التسامح وبالتفكير النسبي، وهذا ما يساهم بشكل فعّال في إشاعة ثقافة الحوار والحس الواقعي التشاركي والمنتج، ذلك أنّ تعريف المتمدرس بواقعه الثقافي المتعدّد يخلق لديه وعيا بمستويات الانتماء الهوياتي وبتعدّد أبعاد شخصيته الثقافية التي يتقبّلها بتسامح مثلما يقبل الآخر المختلف.

من جانب آخر، أشار بعض السوسيولوجيين إلى ما أسموه "الطمأنينة الاجتماعية"، التي اعتبروها من أكبر عوامل الاستقرار السياسي، وهي الشعور الذي يتكون لدى الفرد بالأمن المادّي والمعنوي وبوجوده المندمج داخل مجموعته، وكذا بوجود مكانة له في الدولة مهما كانت الجهة التي ينتمي إليها، مما يمكّنه من الإنتاج وتحقيق مردودية أفضل. ومن المعلوم أنّ المنشأ الأصلي لهذه "الطمأنينة الاجتماعية" إنما هو المدرسة، حيث يشعر الطفل منذ نعومة أظفاره بمكانته الطبيعية داخل فضاء المؤسسة التي تحترم هويته وثقافته والتي توجد بينها وبين الأسرة والمحيط السوسيوثقافي جسور ممدودة.

في هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أنّ ثقافة الجهة ـ فيما إذا اعتمدت الدولة سياسة جهوية موسّعة وحقيقية ـ تلعب دورا كبيرا في إكساب الفرد ذلك الشعور بالطمأنينة الاجتماعية، حيث تتيح اندماجه في وسطه بالجهة التي ينتمي إليها، مما يقوي لديه حوافز العمل والإسهام في التنمية المحلية والجهوية ومن خلالهما في التنمية الوطنية الشاملة.

أخيرا، إنّ الرهان السياسي حاضر بقوة في قرار إدراج الأمازيغية في التعليم، وهو رهان ناشئ عن تزايد الاقتناع بأهمية كسر الطابو اللغوي والهوياتي وتطبيع علاقة المواطن بكافة مكونات شخصيته، وبضرورة فضّ كل أشكال النزاع الطارئة في المجتمع بهدف خلق المناخ الملائم للبناء الديمقراطي المستقبلي.

الوثائق المعتمدة

- الخطاب الملكي لثورة الملك والشعب 20 غشت 1994
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1998
- التصريح الحكومي الأول لحكومة التناوب 1998
- خطاب العرش 30 يوليوز 2001
- خطاب أجدير 17 أكتوبر 2001
- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948
- العهد الدولي المتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية 1966
- العهد الدولي المتعلق بالحقوق السياسية والمدنية 1966
- الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال الميز العنصري 1969
- الإعلان العالمي لليونسكو حول التعدد الثقافي 2002
- الاتفاقية 169 بشأن الشعوب الأصلية
- منهاج اللغة الأمازيغية في التعليم
- تقرير اللجنة الوزارية حول أشغال إعداد المنهاج
- المذكرات الوزارية (108 - 90 - 130 - 133 - 116)

مجلة/سيناگ □□□□□□، العدد 2، 2009، ص 21-31

تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل

محمد البغدادي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

Résumé

Après plus de cinq années d'exercice en matière de formation des cadres de l'enseignement de la langue amazighe, il est temps de dresser un bilan de cette formation assurée conjointement par le MEN et l'IRCAM, et de s'interroger sur les perspectives.

La formation assurée depuis l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif en 2003 est considérée comme relevant de la « formation continue ». Cependant, le concept peu appoprié pour designer la spécificité de cette formation, telle elle qu'est conçue et pratiquée sur le terrain.

Des progrès relatifs à la formation des enseignants et des inspecteurs de l'amazighe ont été enregistrés, mais des efforts sont encore à déployer dans ce domaine, il reste encore beaucoup de choses à faire. Pour mener à bien la généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazighe dans la perspective de la « normalisation » de cet enseignement, on doit opter pour une formation initiale pour mieux préparer les cadres de l'enseignement de la langue amazighe. Cet objectif ne peut être atteint que par la mise en œuvre d'une stratégie adéquate de formation des ressources humaines pour les différents cycles d'enseignement.

تم إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004. وقبل الإدماج الفعلي لها في التعليم الابتدائي، بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية. وقد شرع في تنظيم هذه الدورات التكوينية منذ سنة 2002 لفائدة الأساتذة والمفتشين الناطقين بالأمازيغية الممارسين في التعليم الابتدائي.

تعتبر هذه التجربة فريدة من نوعها بالمقارنة مع التقليد المتداول في مختلف الأنظمة التربوية. فقد جرت العادة أن يمر توظيف الأطر التربوية عبر تأهيل جامعي أكاديمي، وعبر تكوين بيداغوجي ملائم للمهام المنتظرة منها، وهذا لم يحصل بالنسبة لتدريس اللغة الأمازيغية، نظرا لعدم وجود أطر تتوفر على تكوين أكاديمي وبيداغوجي. فالوزارة الوصية لم تعتمد مسبقا استراتيجية مدروسة لعملية الإدراج، حيث كان قرار الإدماج اختيارا سياسيا أكثر مما هو تخطيط لمشروع تربوي.

بالرغم من أن هذه التجربة الفريدة من نوعها قد مكنت الأمازيغية، على الأقل، من ولوج المدرسة المغربية لأول مرة في تاريخ المغرب الحديث لتصبح واقعا عينيا، إلا أن فعاليتها تبقى محدودة وتتطلب بذل مزيد من المجهود من لدن كل الأطراف المعنية.

سنحاول في هذه الدراسة تحديد أهمية التكوين بالنسبة لكل نظام تربوي وبالنسبة لتدريس الأمازيغية على الخصوص، من خلال استعراضنا لبعض ملامح هذه التجربة المتفردة على أرض الواقع مع إبراز مكامن قوتها وضعفها وآفاقها المستقبلية.

1. إعداد الأطر الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية بين التكوين الأساس والتكوين المستمر

يشكل كل من التكوين الأساس (Formation initiale) والتكوين المستمر (Formation continue) للأطر التربوية المنخرطة في العملية التربوية أحد المكونات الأساسية لتأهيل كل نظام تربوي وجعله مسايرا للتحولات العلمية والاقتصادية والتكنولوجية والتربوية. كما أن "هيئة التدريس التي تشكل المورد الأساسي في هذا النظام هي مركز المجهودات الهادفة إلى إصلاح كل نظام تعليمي ".(OCDE, 2005 :7). فتدريس الأمازيغية بدوره يحتاج إلى تأهيل أطر تربوية في مستوى المهام المنتظرة، خاصة إذا كنا نطمح إلى مسايرة العديد من البحوث في هذا المجال، والتي تؤكد على أنه "كلما تم الاعتراف بتعقد المهام التربوية، كلما دعت الضرورة إلى إعداد تربوي ملائم للأطر التي ستقود التعليم" بشكل مهني واحترافي (Romera Castillo, 1992 : 24).

قبل تحليل تجربة تكوين الأطر التربوية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية، نرى من الضروي، في البداية، تحديد مفهومي" التكوين الأساس" و"التكوين المستمر" باعتبارهما مركزيين على المستويين المنهجي والإجرائي.

يستعمل مصطلح التكوين (Formation)على نطاق واسع في البلدان المتقدمة وفي البلدان السائرة في طريق النمو، ويتم اعتماده كاستراتيجية للتغيير والتجديد ومسايرة التحولات العالمية على المستويات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والتربوية. ويهم مفهوم التكوين "ثلاثة جوانب أساسية: إعداد الفرد لأداء مهام معينة، تدريبه على مهارة محددة، إمداده بمعطيات خاصة بميدان معين..." .(الفرابي، 1994 : 149). وعلى المستوى التربوي، يعتبر كل تكوين يستفيد منه المرشح لمهنة التدريس قبل انخراطه الفعلي في أداء مهامه تكوينا أساسيا يتيح له اكتساب معارف نظرية وكفايات تطبيقية. إذا كان التكوين الأساس يشير إلى هذا المعنى، فما هو الفرق بينه وبين التكوين المستمر؟

بالرغم من أنه لا يمكن الفصل كليا بين المفهومين، فإن التكوين المستمر يستهدف تطوير كفايات الأطر التربوية التي تزاول فعليا مهام تربوية، سواء كانوا مدرسين أو مفتشين أو مكونين. فهو إذن "تكوين يحصل خلال ممارسة المهنة ويستهدف ملء جوانب النقص المترتب عن التكوين الأساس، ويتخذ شكل التكيف مع التحولات أو تطوير التكوين أو إعادة التأهيل المهني. (Daouda et (Maiga, 49 : 2006، ولا تنحصر أهداف التكوين المستمر في تطوير المهارات المهنية، بل تتخذ شكل "إعادة تشكيل التمثلات" (البغدادي، 1998: 7) المتعلقة بمكونات مهنة التدريس نفسها.

إذا كان المفهومان يتداخلان ويختلفان في نفس الوقت، فما هو المفهوم الأقرب إلى إشكالية تكوين الأطر التربوية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية؟ هل نحن بصدد التكوين الأساس أم بصدد التكوين المستمر؟ أم بصدد نموذج آخر مغاير ومتفرد يتعين تحديد هويته؟

عندما نتناول تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية، على سبيل المثال، لابد أن نتساءل عما يميز تكوينهم عن مدرسي المواد الأخرى في التعليم الابتدائي. فمن المعروف أن هذه الفئة يتم انتقاؤها لكونها ناطقة بأحد فروع اللغة الأمازيغية، رغم أن هذا الشرط لا يتحقق دائما على مستوى الواقع كما بينت التجربة. وبناء على هذا المعيار، يتم إخضاع هذه الفئة لتكوين يمتد على ثلاث دورات تكوينية في اللغة والديداكتيك، مدة كل دورة خمسة أيام، لتتولى تدريس هذه اللغة في مختلف مستويات المدرسة الابتدائية بمجرد استفادتها من دورة تكوينية أولى.

يبدو أن تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية والأطر المعنية بتدريسها على العموم، لا يمكن تصنيفه بسهولة في إطار التكوين المستمر؛ فهو متداخل بين التكوين الأساس والتكوين المستمر، ويتجه أكثر

نحو التكوين الأساس في اللغة، لكون هؤلاء لا يتوفرون على تكوين معرفي وأكاديمي في هذا المجال، حيث يكتسبون لأول مرة معارف جديدة كأبجدية تيفيناغ والإملائية والبنية الصرفية للاسم والفعل والجملة البسيطة والجملة المركبة. من هنا يلاحظ أن خصوصية التكوين تتجه أكثر نحو تكوين معرفي أساسي، على الأقل في مجال اللغة. أما في مجال الديداكتيك والتطبيق البيداغوجي، فهناك من جهة، المراهنة على نقل التجربة المكتسبة، وهناك من جهة أخرى، تملك كفايات ومهارات جديدة تتعلق باكتساب المعجم اللغوي والبيداغوجي والسيناريوهات الديداكتيكية وتحويلها إلى حقل الممارسة المهنية. من هنا يتبين أننا بصدد صيغة تكوينية متميزة ومتفردة عما هو متداول في أنظمة التكوين. ولا يمكن أن نتحدث عن التكوين المستمر، إلا إذا كنا نقصد التكوين الذي ينظم لصالح الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية خلال حياتها المهنية.

إذا كان من المفروض أن يخضع تكوين الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية لمواصفات محددة تستجيب لمفهوم المهننة (Professionnalisation) الذي يحيل على تعقد مهنة التدريس، وعلى ضرورة صياغة نموذج للتكوين في مستوى المهام المتعددة المنتظرة من المدرس، فكيف يتم التكوين على أرض الواقع؟ وهل يستجيب للمعايير المطلوبة في مهنة التدريس في مستوى التعليم الابتدائي؟

2. تكوين مدرسي اللغة الأمازيغية بين المهننة وإكراهات الواقع

تم تنظيم دورات تكوينية لأول فوج من المدرسين والمفتشين الناطقين بالأمازيغية في يوليوز 2002، قبل صدور المذكرة رقم 82 التي نظمت لأول مرة صيغة التكوين المعتمدة إلى الآن. وقد أسند تأطير هذه الدورات لمفتشي التعليم الثانوي الناطقين بالأمازيغية وأساتذة ينتمون إلى التعليم العالي. وانخرط المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في هذه التكوينات ابتداء من 2003 بناء على اتفاقية الشراكة المبرمة بينه وبين وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، وتنص هذه الاتفاقية على " ضمان التكوين الأساسي والمستمر للأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية" (اتفاقية الشراكة، ص.2). طبقا لما جاء في نص الاتفاقية، شرع المعهد بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في تأطير دورات تكوينية في مختلف الجهات، حيث تتكلف الوزارة عن طريق الأكاديميات بالجانب التنظيمي، في حين يتولى المعهد إعداد مخططات التكوين ومحتوى المجزوءات وتأطير التكوين. وقد نصت المذكرة الإطار على ضرورة تنظيم "ثلاث دورات تكوينية مدة كل واحدة منها خمسة أيام لفائدة الأساتذة الناطقين بالأمازيغية".(المذكرة 130: 7).

خلال هذه الدورات التكوينية يوزع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية كل الوثائق البيداغوجية الضرورية لتدريس اللغة الأمازيغية، خاصة الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي، إضافة إلى مجزوءات التكوين الخاصة باللغة والديداكتيك. وتتوخى التكوينات، بكيفية أساسية، تمكين المدرسين الذين انخرطوا لأول مرة في تدريس اللغة الأمازيغية، من اكتساب كفايات لغوية وديداكتيكية تؤهلهم لتدريس اللغة الأمازيغية في مستويات التعليم الابتدائي.

تروم هذه الدورات التكوينية تحقيق مجموعة من الأهداف، منها على الخصوص:

- الإلمام بالبعد التاريخي والثقافي لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- الإلمام بمرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية؛
- تملك المبادئ الأساسية للغة الأمازيغية؛
- الإلمام بالإستراتيجية المعتمدة في معيرة اللغة الأمازيغية عبر أسلاك التعليم الابتدائي؛
- التمكن من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الحوامل الديداكتيكية؛
- ضبط محتويات الحوامل البيداغوجية الخاصة باللغة الامازيغية؛
- التمكن من منهجية تدريس مكونات منهاج اللغة الأمازيغية؛

- التمكن من تخطيط وتدبير وتقويم الوضعيات التعليمية-التعلمية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية.

لتحقيق هذه الأهداف، يتم برمجة مخططات تستجيب لهذا الغرض من حيث محتوياتها التي تتناول، بصفة خاصة، محوري اللغة والديداكتيك، وتكون على الشكل التالي:

- محور اللغة ويتكون من:
  - أبجدية تيفيناغ؛
  - القواعد الإملائية؛
  - البنية الصرفية للاسم والفعل؛
  - الجملة البسيطة والجملة المركبة.
- محور الديداكتيك، وينصب بدوره على:
  - الإطار المرجعي لتدريس اللغة الأمازيغية؛
  - منهاج اللغة الأمازيغية والمقاربات المعتمدة في التدريس؛
  - تقديم الكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي؛
  - تقديم منهجية تدريس مختلف الأنشطة، خاصة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة.

أما من حيث المنهجية المعتمدة في التكوين، فهي عبارة عن عروض نظرية وورشات، إضافة إلى معاينة دروس تطبيقية.

لقد تزايد عدد المستفيدين من الدورات التكوينية منذ انطلاق هذه التجربة، ويمكن ملاحظة هذا التطور من خلال الإحصائيات المتوفرة لدى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية:

تطور عدد المدرسات والمدرسين المستفيدين من الدورات التكوينية

السنة	عدد المستفيدات والمستفيدين
2004	1078
2005	1827
2006	1549
2007	1946
2008	1140
المجموع	7540

المصدر: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2008.

تنبغي الإشارة هنا إلى أن الأساتذة المستفيدين من الدورات التكوينية يتطوعون لتدريس اللغة الأمازيغية، وغير مجبرين على تولي هذه المهمة. ورغم أن هذا العمل يشكل عبئا إضافيا بالنسبة لهؤلاء، نلاحظ إقبالا ورغبة متزايدة لولوج هذه التجربة الفريدة من نوعها في تاريخ بلادنا.

إذا كانت هذه التجربة قد مكنت الأمازيغية من ولوج نظامنا التربوي، وحققت مكتسبات غير قابلة للإلغاء، وأصبحت واقعا عينيا، فقد صاحبتها مجموعة من الإكراهات، نذكر منها على الخصوص:

- مدة الدورات التكوينية غير كافية لاكتساب الكفايات الأساسية لتدريس اللغة الأمازيغية؛
- صعوبة تحويل أساتذة غير ناطقين بالأمازيغية إلى مدرسين أكفاء في هذه المادة خلال دورات تكوينية محدودة؛
- ضعف التاطير البيداغوجي في الميدان لمصاحبة المدرسين الجدد؛
- عدم انتظام الدورات التكوينية كما تنص عليها المذكرات الوزارية؛
- ضعف انخراط كل الأكاديميات الجهوية في هذه التجربة، مما يجعل عددا من المدرسين يتولون تدريس الأمازيغية دون أن يستفيدوا من دورات تكوينية.

رغم كل هذه الاكراهات، وفي ظل غياب التحفيزات المادية والمعنوية وعدم الاعتراف بوضعية مدرسي اللغة الأمازيغية على غرار زملائهم في المواد الأخرى، فان هذه الفئة تقبل على تدريس اللغة الأمازيغية بمحض إرادتها وتعتبر نفسها فئة مناضلة، تقف في جبهة الدفاع على اللغة والثقافة الأمازيغتين. إلا أن هذه الرغبة الأكيدة الملاحظة لدى مدرسي اللغة الأمازيغية في الانخراط في هذا المشروع الوطني، لابد أن ترافَق بالحد الأدنى من الشروط التربوية وبالأخص توفير مصاحبة بيداغوجية، وضمان تأطير ملائم من شأنه تسهيل مهام المدرسين في فصولهم الدراسية.

3. ضمان تأطير تربوي ملائم عبر تأهيل مفتشي اللغة الأمازيغية

على غرار تكوين أساتذة اللغة الأمازيغية، يتم تنظيم دورات تكوينية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي الناطقين بالأمازيغية والممارسين في هذا المستوى. غير أن تكوين هذه الفئة المتطوعة بدورها في هذا الورش الوطني الهام، لا يتم على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كما هو الشأن بالنسبة للمدرسين، وإنما يتم على المستوى المركزي بتعاون بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. هذا وقد تولت مديرية التقويم والحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات مهمة الإشراف على تدبير ملف إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية منذ إدراجها إلى غاية صدور المذكرة الجديدة المنظمة لتدريس اللغة الأمازيغية التي جعلت كل المديريات المركزية بوزارة التربية الوطنية معنية بهذا الملف، كل واحدة منها في إطار صلاحيتها (المذكرة رقم 116) . وقد أشرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إلى غاية نهاية 2008 على تنظيم أربع دورات تكوينية لفائدة هذه الفئة.

عدد المفتشات والمفتشين المستفيدين من الدورات المنظمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية

السنة	عدد المستفيدات والمستفيدين
2005	110
2006	95
2007	83
2008	75

المصدر: المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2008.

استفاد من هذه الدورات التكوينية مفتشات ومفتشون ينتمون إلى مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما تم تزويدهم بمختلف الوثائق المنجزة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، من قبيل الكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية وكتب اللغة والنحو ومجزوءات التكوين وغيرها.

إذا كانت مواصفات تكوين أساتذة اللغة الأمازيغية تتطلب تطوير كفاياتهم على مستوى تملك العناصر الأساسية لهذه اللغة، والتحكم في ديداكتيك تدريسها، فإن تكوين أطر التفتيش يتطلب تحديد استراتيجية مغايرة تتوخى إعادة تشكيل كفاياتهم المكتسبة لتولي تأطير تدريس اللغة الأمازيغية على

مستوى الممارسة الفصلية، وتمكينهم من تملك القدرة على تحليل وتقييم هذه التجربة في أفق التحكم فيها.

لا شك أن خصوصية المهام المنوطة بممارسة هذه الفئة يتطلب وضع استراتيجية محددة تستهدف تحقيق مجموعة من الأهداف الأساسية. وتتمثل أساسا في:

- الإلمام بالبعد التاريخي والثقافي لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- الإلمام بمرجعيات تدريس اللغة الأمازيغية؛
- تملك المبادئ الأساسية للغة الأمازيغية؛
- الإلمام بالإستراتيجية المعتمدة في معيرة اللغة الأمازيغية عبر أسلاك التعليم الابتدائي؛
- التمكن من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في الحوامل الديداكتيكية؛
- التمكن من منهجية تدريس مكونات منهاج اللغة الأمازيغية.

إذا كانت الأهداف السابقة قاسما مشتركا بين مجزوءات تكوين المدرسين والمفتشين، فإن مهام التأطير البيداغوجي المسندة لهذه الفئة الأخيرة، تستلزم تطوير كفايات تمكنها من الانسجام مع طبيعة المهام المنتظرة منها. وهكذا تروم الدورات التكوينية، زيادة على تحقيق الأهداف السابقة، تملك كفايات من قبيل:

- تأطير ممارسة مدرسي اللغة الأمازيغية؛
- مساعدة المدرسين على فهم وتحليل ممارستهم البيداغوجية؛
- مساعدة المدرسين على التحكم في تدريس مختلف الأنشطة المكونة لمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- مساعدة المدرسين على التمكن من الحوامل الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية؛
- تقويم ممارسة المدرسين.

لا شك أن مجزوءات التكوين المهيئة خصيصا لهذه الفئة قد مكنتها من تملك الحد الأدنى من المعارف والمهارات الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية وتأطير ممارسة المدرسين في الميدان. غير أنه بالرغم من انخراط عدد مهم من المفتشين في هذه التجربة، عن طريق مشاركتهم في تأطير الورشات خلال الدورات التكوينية لمدرسي اللغة الأمازيغية، وعن طريق مساهمة بعضهم فعليا في تأطير أساتذة اللغة الأمازيغية في الميدان، فإن مسايرة هذه التجربة من طرف هذه الفئة تبقى محدودة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب. هكذا يلاحظ أن مدرسي اللغة الأمازيغية لا يستفيدون على غرار زملائهم في المواد والتخصصات الأخرى من أنشطة بيداغوجية من قبيل تنظيم حصص تكوينية ودروس تجريبية على صعيد النيابات والمقاطعات، ويعود هذ الخلل إلى عدة اعتبارات، منها الطابع التطوعي لتأطير تدريس الأمازيغية وقلة المفتشين المساهمين في هذه العملية، إضافة إلى ضعف تكوين هذه الفئة.

إن تعميم تدريس الأمازيغية على المستويين العمودي والأفقي يتطلب مزيدا من الموارد البشرية المؤهلة، خاصة المدرسين. ولتحقيق هذا المسعى، لابد من التفكير في توفير المزيد من المكونين في مستوى المهام المنتظرة منهم لينخرطوا في عمليات التكوين المنظمة من طرف مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، إضافة إلى ضرورة توخي تحقيق استقلالية التكوين على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي. من هنا ضرورة تأهيل المفتشين لتولي مهام التكوين. فلم يعد من الممكن الاعتماد فقط على عدد محدود من الباحثين في المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية لتغطية كل الدورات التكوينية في مختلف الجهات

4. تجربة الانتقال من مفهوم مفتش مؤطر إلى مفهوم مفتش مكون

لمسايرة عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية حاليا في التعليم الابتدائي ومستقبلا في التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، تبنى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية استراتيجية إعداد وتأهيل مزيد من الأطر التربوية لتولي مهام التكوين المستمر. في هذا الإطار، نظم المعهد دورات خاصة إضافية للمفتشين الذين استفادوا على الأقل من دورتين تكوينيتين، وذلك لتأهيلهم ليصبحوا مكونين على المستوى الجهوي والإقليمي، أي على مستوى الأكاديميات والنيابات.

غير أن إعادة التأهيل (Reconversion) قصد التكيف مع المهام الجديدة يقتضي تطوير كفايات تتيح لهذه الفئة ممارسة العمليتين معا: التأطير كمهمة أساسية على مستوى المقاطعات، إضافة إلى المهمة الجديدة المتمثلة في التكوين المستمر لمدرسي اللغة الأمازيغية الممارسين في الميدان.

يقتضي الاضطلاع بالمهمة الجديدة تمكين هذه الفئة من:

- تحديد حاجيات مدرسي اللغة الأمازيغية في المجال المعرفي والبيداغوجي؛
- التمكن من إعداد مخططات التكوين المستمر تستجيب لحاجيات مدرسي اللغة الأمازيغية؛
- المشاركة في صياغة مجزوءات التكوين من الناحية المعرفية والمنهجية؛
- مساعدة المستفيدين على تملك المعارف الأساسية والتحكم في الممارسة البيداغوجية؛
- تقويم الدورات التكوينية والعمل على تصحيح مساراتها.

غير أن تجربة تحويل مفتشين مؤطرين إلى مكونين على المستويين الجهوي والإقليمي مازالت في بدايتها وتحتاج إلى مزيد من الوقت لتقييمها وبالتالي تطويرها مستقبلا. ففي الوقت الذي يعمل فيه المعهد على تشجيع هذه التجربة، يلاحظ تفاوتا على مستوى الرغبة في الانخراط في عملية تكوين المدرسين، وستتقوى هذه الرغبة أكثر إذا توفرت شروط مشجعة على مستوى الأكاديميات والنيابات.

إذا كان تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية يتم بالشكل الذي حددناه سابقا، وينظر إليه على أنه يشكل صيغة للتكوين المستمر، ويتطلب تحويل الكفايات المكتسبة إلى مجال الاشتغال الجديد، فهل يمكن المراهنة فقط على نقل التجربة البيداغوجية المكتسبة إلى حقل تدريس الأمازيغية؟

5. حدود المراهنة على نقل التجربة البيداغوجية المكتسبة إلى حقل تدريس اللغة الأمازيغية

لا شك أن الممارسة البيداغوجية ليست عبارة عن معطى تجريبي محض، بل ترتبط بمسبقات وتمثلات تحددها وترسم معالم تمظهراتها على مستوى الميدان. " فما دام التمثل هو المحدد للواقع بالنسبة للفرد يصبح كذلك محددا للسلوك وللممارسة اليومية والمهنية" كما أكد أبريك عند تحليله للعلاقة بين التمثلات والممارسة أو السلوك اليومي. (Abric, J-C., cité par Doise, W., in (Ghiglione et *al*, 1990 :155 وما دمنا نراهن على نقل التجربة البيداغوجية والمهنية للأطر المعنية بتدريس اللغة، فإن هؤلاء سيعملون على تحويل تمثلاتهم إلى الميدان الجديد الذي يتجلى في تدريس اللغة الأمازيغية أو تأطير تدريسها أو تكوين مدرسيها، حيث يصبح الواقع التربوي مدركا وممارسا وفق التمثلات القبلية. في ضوء هذه الوضعية تتعثر عملية التغيير في العملية التربوية. فبدلا من إحداث قطيعة بين الممارسة التربوية السابقة والجديدة، تكرس الاستمرارية، ويتم نقل الصور النمطية المكتسبة في التجربة السابقة إلى الميدان الجديد.

هل تساعد الصيغة المعتمدة في التكوين على تجنب حدوث هذا المفعول الثانوي أو التأثير غير المرغوب فيه على مستوى فعل تدريس اللغة الأمازيغية في نظامنا التربوي؟ بتعبير آخر، هل تؤثر التجربة النمطية المكتسبة على تمثل وفعل تدريس الأمازيغية؟

أثبتت الدراسات التي أجريت حول هذه الإشكالية قابلية نقل المدرسين لتمثلاتهم المكتسبة إلى مجال ممارستهم الجديدة. حيث يعتبر عدد من الباحثين، في الوقت الراهن، أن مهام التكوين المستمر لا

يتمثل فقط في " اكتساب المعارف وتعميقها وتحيينها وإنماء الكفايات خلال الممارسة"، (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002 :19)، وإنما يتجلى أيضا في "إعادة تشكيل التمثلات"، وإحداث قطيعة مفاهيمية مع التجربة النمطية السابقة.

يشكل التكوين المستمر أحد الحلول لهذا المفعول غير المرغوب فيه، حيث يتيح التأهيل الجديد تملك الحد الأدنى من الكفايات التي تساهم في التجديد ويقلل من هيمنة التمثلات النمطية على الممارسة البيداغوجية اليومية.

إن تعميم تدريس اللغة الأمازيغية على المستويين العمودي والأفقي وإدراجها في كل المسارات الدراسية يتطلب تكوين مزيد من الموارد البشرية المؤهلة. ولتحقيق هذا الهدف يتعين نهج استراتيجية واضحة تقوم على توسيع قاعدة التكوين الأساس، خاصة في مراكز التكوين.

6. التكوين الأساس وتوخي المهننة كحل لإشكالية تأهيل الأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية

تعتبر تجربة تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية تجربة فريدة من نوعها في بلادنا، حيث تم تكليف أساتذة ومفتشين ممارسين في التعليم الابتدائي لتولي مهام التدريس والتأطير التربوي. إلا أن هذا الاختيار لا يمكن أن نراهن عليه على المدى المتوسط والبعيد، نظرا لمحدودية نجاعته على أرض الواقع. من هنا ضرورة الانتقال إلى الصيغة العادية المتمثلة في التكوين الأساس. وقد نص المشروع الإستعجالي 2009-2012 المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي على ضرورة "مراجعة برنامج التكوين الأساسي لولوج مهنة التدريس مراجعة جذرية حتى يصبح أكثر فعالية، تحقيقا لملاءمة جيدة بين مواصفات التخرج وحاجيات المنظومة". (مشروع البرنامج الاستعجالي 2009-2012: 54)

في انتظار مراجعة صيغ تكوين الأطر التربوية لمختلف المستويات التعليمية على مستوى الجامعة ومراكز التكوين التي سيعاد تأهيلها، نستعرض تجربة تكوين المدرسين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

تمت إعادة تنظيم مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية 2006-2007، وقد مس هذا الإصلاح شروط القبول ومناهج التكوين، وأدمجت لأول مرة مجزوءات للتكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، وتوجه هذه المجزوءات التي خصص لها غلاف زمني لا يتجاوز 80 ساعة للطلبة الأساتذة الناطقين بالأمازيغية وغير الناطقين بها.

نشير إلى أن "الوثيقة الإطار" المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية سايرت التوجه العالمي في تكوين المدرسين، حيث أدمجت لأول مرة مفهوم المهننة في منهاج التكوين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي (الوثيقة الإطار).

جاء هذا التحول في المفهوم كنتيجة للتطورات التي حدثت في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي على مستوى البحث العلمي التربوي، على مستوى حاجيات الأنظمة التربوية والممارسة البيداغوجية. فهناك الآن اتجاه نحو تكريس المهننة (Professionnalisation) في مهن التدريس. حيث يحيل المفهوم الجديد إلى "تطوير الكفايات الضرورية للتمهين لاشتغال مهمة معينة"، مما يعني التمكن من "تعبئة المعارف المهننة وتعلم المحتويات وفعالية الأشخاص وتقاسم التجربة بين أعضاء المجموعة المعنية، وتنظيم المعارف المرتبطة بالممارسة"، إضافة " إلى المطالبة بالاعتراف الاجتماعي والقانوني بالوضعية" التي يشغلها الإطار التربوي. (Québec, 2004 :13 Ministère de l'éducation du)

يتطلب تقييم تجربة إعداد مدرسي التعليم الابتدائي بعض الوقت، فلم تمر على اعتماد الصيغة الجديدة إلا سنتان. وتمهيدا لهذه العملية، نطرح السؤالين التاليين: كيف يتم التكوين الأساس بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي؟ وهل يؤهل مدرس اللغة الأمازيغية في المستوى المطلوب؟

عند تحليلنا لمخطط التكوين المعلن عنه في " الوثيقة الإطار" نلاحظ أن مواصفات الولوج عند الطلبة الأساتذة تكون متقاربة في اللغة العربية والمواد العلمية والفرنسية. لكن مواصفات الولوج ليست كذلك بالنسبة للغة الأمازيغية. فلم يسبق للطلبة الأساتذة أن تكونوا في هذه المادة خلال مساراتهم الدراسية، وهذا لا ينفي وجود تفاوتات بينهم، فهناك طلبة ناطقين بأحد فروع اللغة الأمازيغية وهناك آخرون غير ناطقين بأي فرع لغوي أمازيغي.

ورغم هذا الاختلاف الجذري بين الأمازيغية والمواد الأخرى، فإن مخطط التكوين اعتبر اللغة الأمازيغية بمثابة دعم التكوين الأساس، كما هو الأمر بالنسبة للعربية والفرنسية والرياضيات والعلوم، حيث لا يتجاوز غلافها الزمني 30 ساعة، ومنح مخطط التكوين لديداكتيك اللغة الأمازيغية غلافا زمنيا يتكون من 50 ساعة شأن ديداكتيك المواد المذكورة سابقا.

يطمح مخطط التكوين المعلن عنه في"الوثيقة الإطار" المعتمدة في تكوين أساتذة التعليم الابتدائي تحقيق هدف نهائي للإدماج يتضمن مجموع المواصفات التي ينبغي أن يتوفر عليها الطالب الأستاذ في نهاية تكوين يمتد على سنة، وتمت صياغة الهدف المنتظر بالشكل التالي: " عند نهاية التكوين، يصبح الطالب الأستاذ قادرا على تعبئة مختلف الموارد (الذاتية والموضوعية) لتخطيط وتدبير وتقويم أنشطة تعليمية وتعلمية في مختلف مواد ومستويات المدرسة الابتدائية، ووفق التوجهات الرسمية والبرامج والمناهج المقررة، مع أخذ خصوصيات المتعلمين الذاتية والموضوعية بعين الاعتبار، والتسلح بنظرة نقدية لممارسته وبهامش من الحرية والإبداع، في أفق تحيين هذه الممارسات وتطويرها باستمرار".

لأجرأة هذا الهدف على مستوى التكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكها، لابد من تأهيل الأساتذة المكونين الناطقين بأحد فروع اللغة الأمازيغية المتطوعين لتولي تكوين الطلبة الأساتذة في مجزوءتي اللغة والديداكتيك. ومن بين الصعوبات التي تواجه تحقيق هذا المسعى، كون الأساتذة المكونين غير منسجمين على مستوى تخصصاتهم الأصلية. فهناك أساتذة متخصصون في الفرنسية ومتخصصون في اللغة العربية ومتخصصون في الاجتماعيات وفي تخصصات أخرى، وقصد الاضطلاع بهذه المهمة الجديدة "يحتاج المكون تملك مجموعة من المقاربات والأدوات المنهجية" لمواجهة هذه الوضعية الجديدة (Pelletier, in Jean-Claude et Ruano-Borbalan, (dir.), (1998 : 365)

لمرافقة هؤلاء المكونات والمكونين في مهامهم الجديدة، نظم المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أربع دورات تكوينية بين 2005 و2008 استفاد منها أكثر من 60 أستاذة مكونة وأستاذا مكونا ينتمون إلى 32 مركزا لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي. ركزت الدورتان الأولى والثانية على تمكين المستفيدين من مبادئ اللغة الأمازيغية ومنهجية تدريسها، بينما تمحورت الدورتان الثالثة والرابعة حول إتقان منهجية بناء المجزوءات وتكوين الطلبة الأساتذة وفقا للمفاهيم المرجعية لهذه المجزوءات.

نكتفي هنا بالإشارة إلى أهداف ومحتويات الدورة الأخيرة التي نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالتنسيق مع وزارة التربية الوطنية في شهر أكتوبر 2008، والتي سعت أساسا إلى:

- دعم مكتسبات المستفيدين في مجالي اللغة والديداكتيك المرتبطتين بمنهاج اللغة الأمازيغية؛
- بناء عُدّة تكوين (Dispositif de formation) الطلبة-الأساتذة في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

إذا كان تحقيق الهدف الأول يتطلب التركيز على محتويات من قبيل دعم المكتسبات المعرفية في مجالي اللغة والديداكتيك، فإن الهدف الثاني يكتسي أهمية أساسية في عملية التكوين المستمر بالنسبة للأساتذة المكونين في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، حيث يتمكنون من خلال مشاركتهم في بناء مجزوءات التكوين من التحكم في منهجية تأطير الطلبة الأساتذة وفق بيداغوجية الإدماج (Pédagogie de l'intégration)المعلن عنها في الوثيقة الإطار وفي المخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، وتوظيف منهجية العمل بالمجزوءات.

رغم المجهودات المبذولة على عدة مستويات لتحقيق تعميم إدراج اللغة الأمازيغية في منظومتنا التربوية وتوفير الموارد البشرية المؤهلة، مازالت صعوبات عديدة تعوق "تطبيع" الإدراج الملائم.

7. ضرورة"تطبيع"إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية

حقق إدراج اللغة والثقافة الأمازيغيتين العديد من المكتسبات على أرض الواقع، ويعتبر الإدراج، في حد ذاته، حدثا غير مسبوق في تاريخ منظومتنا التربوية. تتمثل هذه المكتسبات على الخصوص في صدور ترسانة تنظيمية تجلت في مجموعة من المذكرات الوزارية واستكمال منهاج اللغة الأمازيغية على المستوى العمودي، حيث تم إعداد الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية التي تغطي كل مستويات مرحلة التعليم الابتدائي. كما تم إعداد مراجع في النحو ومجزءات في اللغة والديداكتيك، وانصب الاهتمام بشكل متزايد على تكوين الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية، خاصة الناطقة بها.

غير أن هذه المكتسبات تبقى محدودة ولا تسمح بتحقيق التعميم على المستويين العمودي والأفقي ومواصلة إدراج الأمازيغية في التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، إضافة إلى أنها لا ترقى إلى مستوى توخي المهننة على مستوى تكوين الموارد البشرية المؤهلة. من هنا ضرورة "تطبيع" (Normalisation) تدريس اللغة الأمازيغية في مختلف المسارات الدراسية، والانتقال من التجربة الحالية التي تشكل حالة استثنائية ومرحلة انتقالية إلى وضعية طبيعية مطابقة لما يجري العمل به في كل مكونات نظام التربية والتكوين، بدءا من إصدار النصوص التشريعية ومواصلة إدراج الأمازيغية في كل المسارات الدراسية، وإعداد الأطر المعنية بالتدريس والتكوين والتأطير باعتماد التكوين الأساس في الجامعة والتكوين البيداغوجي في مختلف مراكز التكوين، خاصة أن الفرصة أصبحت مواتية، يتعين اغتنامها، مادام نظام التربية والتكوين مقبلا على إصلاحات هيكلية.

إذا كانت تجربة إعداد الأطر المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية في التعليم الابتدائي، عن طريق التكوين المستمر للأطر الناطقة بها، وعن طريق التكوين الأساس في صيغته الحالية في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي مكنت من إدراج الأمازيغية في المدرسة المغربية، فإنها لا ترقى إلى مستوى توخي المهننة والتأهيل الملائم للموارد البشرية. ولتجاوز هذه الوضعية الانتقالية، سواء تعلق الأمر بوضعية إدراج الأمازيغية ككل أو بالتكوين المستمر والتكوين الأساس، يتعين وضع استراتيجية تروم فتح مزيد من شعب ومسالك التكوين في الجامعات، وإعادة النظر في الصيغة المعتمدة حاليا في مراكز التكوين ومرافقة كل الإجراءات بوضع ترسانة تشريعية تحسم في وضعية اللغة الأمازيغية، خاصة في هذه الظرفية الملائمة التي فتح فيها ورش إصلاح منظومة التربية والتكوين.

البيبليوغرافيا

البغدادي، محمد، (1998) "التكوين المستمر كإعادة تشكيل تمثلات المدرسين"، *المدرس*، العدد 2، ص 7-19.

الفرابي، عبد اللطيف *وآخرون*، (1994)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك1، منشورات علوم التربية، الرباط.

اتفاقية إطار للشراكة بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والمسارات الدراسية، 26 يونيو 2003.

الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أجدير- خنيفرة، 17 اكتوبر 2001.

المذكرة الوزارية رقم 82، 22 يونيو 2004.

المذكرة الإطار رقم 130، 12 شتنبر 2006.

المذكرة الوزارية رقم 116، 26 شتنبر 2008.

الوثيقة الإطار لبناء عدة التكوين الخاصة بمراكز تكوين المعلمين والمعلمات وفق النظام الجديد 2006.

Comité d'orientation de la formation, (2002), *Offrir la profession en héritage*, éd. du Ministère de l'Education du Québec, Québec.

Daouda D., Cissé et Maiga M. (2006), « La formation des enseignants au Mali », *Formation et profession,* Vol.12, n°3, 45-51.

Ministère de l'éducation du Québec, (2004), *formation à l'enseignement*, éd. du Ministère de l'Education du Québec, Québec.

OCDE, (2005), *Le rôle crucial des enseignants*, éd. OCDE, Paris.

Pelletier, G. (1998), « Une spécificité pour la formation continue » *in* Jean-Claude et Ruano-Borbalan (dir), *Eduquer et former,* éd. des sciences humaines, Paris.

Romero Castillo, J. (1992), *Didactica de la lengua y literatura* , éd. Playor, Madrid.

مجلة/سيناگ □□□□□□ ، العدد الثاني – 2009، ص 33-40

أضواء حول مؤسسات التعليم الفرنسية-الأمازيغية خلال مرحلة الحماية

علي بنطالب
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

Résumé

La période du Protectorat français au Maroc a connu la mise en place de quelques établissements d'enseignement du berbère (amazighe) au niveau du primaire et du secondaire (cas du collège berbère d'Azrou). Ces établissements scolaires sont concentrés au Moyen Atlas et ils ont été créés essentiellement pour répondre à des objectifs politiques.

Cette contribution vise l'analyse des conditions de création de ces établissements, de leurs objectifs, de leurs modes de fonctionnement et les causes de leurs échecs. L'évaluation de cette expérience montre que, malgré les visées colonialistes, celle-ci a pu sauver une partie du patrimoine culturel amazighe.

شهدت مرحلة الحماية الفرنسية بالمغرب إنشاء بعض المؤسسات التعليمية الأمازيغية[1] على المستوى الابتدائي، ثم تطور الأمر إلى تأسيس ثانوية أزرو "البربرية". وقد تركزت معظم هذه المدارس بالأطلس المتوسط، وتحكمت في إنشائها خلفيات متعددة. يتوخى هذا المقال تتبع مسار هذا المشروع الفرنسي وظروف تكوين المؤسسات المذكورة وأوجه اشتغالها، خاصة ما يرتبط بثانوية أزرو. ثم الوقوف عند بعض المشاكل التي واجهت سير العمل بالمؤسسات التعليمية الفرنسية-الأمازيغية، ومحاولة تقييم هذه التجربة، والعوامل التي تحكمت في توقفها.

1. خلفيات وظروف إنشاء المدارس الأمازيغية بالمغرب

شرع الفرنسيون، منذ توقيع معاهدة الحماية في 30 مارس 1912، في رسم الخطوط العريضة لسياستهم بالمغرب، وكانت السياسة التعليمية أهم النقط التي استلزمت اتخاذ تدابير خاصة تراعي بالدرجة الأولى المخططات الفرنسية، وسبل التحكم في جميع الفئات المشكلة للمجتمع المغربي. فأعطي لميدان التعليم اهتمام كبير (المروني، 1996:15). وكان للمصاعب التي واجهها الفرنسيون في احتلال القبائل الأمازيغية، والمقاومة العنيفة التي تميزت بها هذه القبائل، دور في التفكير في إنشاء بعض المدارس، أملا في استمالة السكان الأمازيغ والاهتمام بلغتهم.

[1]- لابد من التأكيد في البداية على أن المدارس الأمازيغية لاتعني مدارس خاصة لتدريس اللغة أو الثقافة الأمازيغية، وبالتالي فهي ترتبط بالمفهوم والأهداف ومحتوى البرامج الدراسية التي حددها الفرنسيون لها، والتي سنتعرض لبعض جوانبها في هذا المقال، فهي مدارس فرنسية قبل أن تكون أمازيغية. ويمكن القول بأنها مدارس أمازيغية بالنظر للوسط الذي أنشئت فيه، والتلاميذ المراد تدريسهم، بالإضافة إلى اهتمامها ببعض الجوانب من الثقافة الأمازيغية.

تم التخطيط لهذه السياسة من طرف شخصيات فرنسية عملت على دراسة المجتمع المغربي، معتمدة على تجارب فرنسية سابقة، خاصة في منطقة القبايل الجزائرية. نذكر من بين هذه الشخصيات جورج هاردي G.Hardy الذي عمل على توجيه التعليم انطلاقا من اقتناعه بأنه "ليس هناك مغرب موحد، بل مغارب تختلف فيها النماذج باختلاف الإثنيات وأنماط العيش الخاصة والطبقات الاجتماعية" (Hardy, 1926 :17).

أما بول مارتي P.Marty، فيعطي تعريفا للمدرسة الأمازيغية بقوله: "إنها مؤسسة فرنسية بالتعليم والحياة، وأمازيغية بروادها ووسطها، فرنسية بمعلمها وأمازيغية بتلاميذها، وبالتالي فلا وجود للأجنبي، ولا يجب تعليم العربية. كما أن أي تدخل للفقيه، وأي نشاط إسلامي يجب إبعاده(" Marty, 1923 : 2).

هكذا عقدت سلطات الحماية العزم على أن تبقى تلك المدارس محايدة من الناحية الدينية، ومستقلة كليا عن المدارس القرآنية التي يمنع فتحها في الأوقات التي تلقي فيها المدارس الجديدة دروسها (Paye, 1992 :287).

بعد مشاورات طويلة بين إدارة الشؤون الأهلية وإدارة التعليم العمومي، تمت ترجمة هذه السياسة على أرض الواقع، حيث حملت معها منذ البداية عناصر التناقضات. فإذا كان الهدف من هذه المدارس هو الحفاظ على العادات والمؤسسات الأمازيغية، ومواجهة تأثير المدارس القرآنية، فإنه نص، في نفس الوقت، على توجيه الأمازيغ نحو التعليم الفرنسي (اليزيدي، 2005: 460). ولم يتم اعتماد اللغة الأمازيغية في التدريس، حيث اعتبرها أحد الفرنسيين "لغة علاقات عائلية، وبالتالي فهي غير قادرة على أن تصبح لغة موحّدة للمغرب ككل" (Gaudefroy-Demombynes, 1928 : 21).

رغم أن الفرنسيين عملوا على استشارة بعض المختصين وقادة المناطق الأمازيغية بحكم تمرسهم ومعرفتهم للساكنة التي يحكمونها، فإن هاته الاستشارة كانت شكلية ولم يساهم فيها من كانت لهم دراية تامة بالأمازيغ وثقافتهم.

وضعت المدارس المنشأة تحت المراقبة المباشرة لضباط الشؤون الأهلية، الأمر الذي يؤكد الطابع السياسي الذي اصطبغت به، حيث كانت السلطة العسكرية هي التي تعمل على توفير بناية المدرسة وتسهيل ظروف الاشتغال بها. أما المديرية العامة للتعليم العمومي، فقد كانت تتولى أداء رواتب المعلمين المنحدرين في أغلبهم من منطقة القبايل الجزائري ة[2] (Gaudefroy-Demombynes, 1928 : 122).

2. محتوى البرامج الدراسية وأهدافها العامة

في ما يتعلق بإحداث المدارس الأمازيغية وتدبيرها وتحديد برامجها وتوجهاتها العامة، فإن التعليمات الصادرة عن المقيم العام الفرنسي ليوطي Lyautey وعن عدد من المصالح والمديريات التابعة للإقامة العامة، لم تكن خالية من الاهتمامات السياسية للفرنسيين آنذاك. فقد بدا أنه من المفيد، سواء في الحاضر أو في المستقبل، أن لا تقدم السلطات الفرنسية على إلغاء الاختلافات اللغوية والدينية والاجتماعية التي من المحتمل أن تكون موجودة بين المناطق الخاضعة للمخزن -المستعربة والمسلمة- وبين المناطق الأمازيغية التي تجهل العربية (Paye, 1992 :289)، وفي هذا الصدد، لم ينس الفرنسيون الصعوبات التي اعترضت سبيلهم من قبل بمنطقة القبايل بالجزائر، كما أنهم لم ينسوا المسؤولية التي كانت تتحملها الزوايا في خلق تلك الصعوبات التي كان لها وزن كبير على سلطات الحماية الفرنسية بالمغرب. لذلك أصروا على ضرورة الحفاظ على المؤسسات الأصلية للأمازيغ، وتجنب التأثير الذي كان للفقيه بالمناطق الأمازيغية[3]، وكل العوامل الأخرى المؤدية إلى تعريب الأمازيغ وإسلامهم (كمال حسن، 2002: 411).

---

[2]- في البداية كان بعض القبايليين هم الذين يتولون مهمة التدريس بالمدارس الأمازيغية.

[3] - اعتبر إميل لاوست- وكان يشغل منصب أستاذ بالمدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية بالرباط- أن الفقيه

ونظرا لافتقار سلطات الحماية إلى رصيد معرفي دقيق بشأن الأمازيغ المغاربة أثناء التفكير في موضوع التعليم بتلك المناطق، فقد أقدمت الإقامة العامة على اختبار صنفين من المدارس. تمثل الصنف الأول في "المدارس العرضية[4]" « Ecoles de fortune» التي كانت تابعة للسلطة العسكرية المحلية، وتجلى الصنف الثاني في المدارس المنتظمة التي صممت بناء على نموذج المدارس القروية[5]. ورغم الاختلافات بين الصنفين من المدارس من حيث البرامج الدراسية، فقد كان الهدف منها واحدا، ويتمثل في تلقي أبناء الأمازيغ تعليما تطبيقيا في الفلاحة، وبعض المبادئ الأولية في الحساب والصحة واللغة الفرنسية وقراءة الأمازيغية وكتابتها بالحرف اللاتيني. لكن الأولوية في هذا النوع من التعليم أعطيت لتعليم اللغة الفرنسية التي حظيت بمكانة في غاية الأهمية (كمال حسن، 2002: 407).

وهكذا عملت سلطات الحماية على ضرورة توفير برنامج متنوع من حيث مواد التدريس، فاكتسبت المدارس طابعا مؤقتا، وهو ما عرف بالمدارس العرضية التي انعدم فيها تعليم القرآن واللغة العربية.

3. الشروع في إنشاء بعض المدارس على مستوى الابتدائي

بعد مدة طويلة، انشغل فيها الفرنسيون، أساسا، بالعمليات العسكرية ضد المناطق الأمازيغية، ورغبة في أن تشكل المدرسة عاملا مساعدا على تدعيم النفوذ الفرنسي بالمجال الأمازيغي بشكل خاص، والمغرب بشكل عام، شرع الفرنسيون في إنشاء شبكة من المدارس على مستوى الابتدائي، حيث عرفت سنة 1923 استدعاء لويس ماسينيون Louis Massignon، الأستاذ ب"كوليج فرنسا"، برفقة الضابط المترجم ومدير ثانوية مولاي إدريس آنذاك بول مارتي P.Marty، للإشراف على تحديد المناطق التي ستشملها هذه المدارس (اليزيدي، 461:2005).

والواقع أن تمدرس التلاميذ الأمازيغ تأخر لأزيد من عشر سنوات مقارنة مع إحداث المدارس في السهول و في المدن. وبسبب التمهيد العسكري، ظلت المدارس مفتوحة بالقرب من مكاتب الشؤون الأهلية وتحت حمايتها، وهي موجهة فقط للتلاميذ الذين تقطن عائلاتهم بالمراكز أو بالقرب منها أو تلك المعينة من قبل المراقب. وبعد التقييم الذي قامت به بعثة تتألف من بول مارتي ولويس ماسينيون سنة 1923، فتحت ست مدارس(Paye, 1992 : 293). وهكذا تم تدشين أولى المدارس بإيموزار، مركز قبائل آيت سغروشن، وعين الشكاك، مركز قبائل آيت عياش، وأزرو، وعين اللوح، وخنيفرة. وبعد أربعة أشهر من فتح تلك المدارس لأبوابها، بلغ عدد تلامذتها مائتي تلميذ، ثم أضيفت إلى المدارس الست الأولى مدارس أخرى أنشئت في كل من الخميسات والحاجب والبهاليل وميدلت : Marty, 1925 (248).

بلغ عدد التلاميذ في نهاية غشت 1924، ثلاثمائة تلميذ، موزعين على إحدى عشرة مدرسة. واقترحت المديرية العامة للتعليم العمومي أن تفتح في كل سنة سبع أو ثمان مدارس أمازيغية. وفي سنة 1925 بلغ عدد المدارس الأمازيغية خمس عشرة مدرسة، ووصل إلى ثمان عشرة سنة 1928، يرتادها سبعمائة وإثنا وأربعون تلميذا، في الوقت الذي استقبلت فيه المدارس العرضية خمسمائة وثلاثة وعشرين تلميذا (Paye, 1992 :294).

يمارس وظائف متعددة منها: كونه إماما، ومؤذنا للصلاة، ومعلما، وطبيبا لأنه يدعي إشفاء كل الأمراض، وكاتبا عموميا يكتب العقود والرسائل، ويحضر كل الأعياد والحفلات. وقد جعلته هذه الوظائف المتعددة يمارس تأثيرا كبيرا داخل القبائل (Laoust, 1924 : 3-18).

[4]- يقصد بالمدارس العرضية تلك التي أنشئت من أجل تلبية حاجات مستعجلة، بحيث لا تتطلب تحضيرات كبيرة قبل الشروع في الاشتغال بها، وهي مدارس مؤقتة فقط وما أن تحقق بعض النجاح حتى تختفي لتحل محلها المدارس المنتظمة.

[5] - كانت المدارس القروية تعطي تكوينا أوليا في اللغة الفرنسية والفلاحة حتى "يتمكن القرويون من التواصل مع الفرنسيين" (المروني، 16:1996).

مهما يكن، فقد كان مجموع التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدارس الأمازيغية أقل من ألف وخمسمائة تلميذ بعد ست سنوات من العمل، وقد أغلقت العديد من تلك المدارس أبوابها لسبب من الأسباب (كمال حسن، 2002: 415).

نظرا للصعوبات الكبيرة التي وجدتها فرنسا في سياستها التعليمية هاته، والمشاكل التي ترتبت عن حركية التنقل لدى القبائل الأمازيغية، اتجه التفكير إلى خلق "مدرسة متنقلة" ترافق القبائل في ترحالها. وهكذا تقرر بناء ما بين سبع وثمان مدارس سنويا، ورغم ذلك لم يتجاوز عددها عشرين مدرسة سنة 1930 وحوالي سبعمائة تلميذ. لذا ظل معدل التمدرس ضعيفا بجبال الأطلس وبالعديد من المناطق التي كانت ساكنتها مستقرة. ومع ذلك فقد عمل الفرنسيون على الارتقاء بالتعليم الموجه للأمازيغ من الابتدائي إلى الثانوي، وذلك بتأسيس ثانوية أزرو "البربرية".

4. ثانوية أزرو "البربرية"

طالب الجنرال فرايدنبرك (Freydenberg)، حاكم منطقة مكناس، بإنشاء هذه المؤسسة عدة مرات، حيث حددت دوافع المطالبة بتأسيسها في تكوين نخبة أمازيغية، وتمكين أبناء الأعيان الأمازيغ من كسب تكوين أكبر من الذي يتلقونه في المدارس الابتدائية للسماح للبعض منهم بولوج المدرسة العسكرية بمكناس، وتوفير كتاب وموظفين قادرين على العمل في مكاتب الشؤون الأهلية، وتكوين أطر لمختلف المصالح بالمجالات الأمازيغية، مثل البريد والمواصلات ومدارس التمريض، وتكوين شبان أمازيغ في التجارة والفلاحة والصناعة وغيرها (كمال حسن، 2002، 409).

تقرر بناء هذه المدرسة بأزرو لسهولة المواصلات مع مكناس، ولكونها تقع في وسط أمازيغي. وقد فتحت المؤسسة أبوابها في أكتوبر 1927، وتميزت في البداية بكونها مدرسة ابتدائية بالنسبة لأبناء مركز أزرو، ومدرسة جهوية تتوفر على داخلية لاستقبال أبناء الأعيان الأمازيغ المنتمين إلى المناطق التي لم تكن تتوفر على مدرسة، واستقبال أحسن تلامذة المدارس الأمازيغية عند إكمال تمدرسهم الأساسي (Paye, 1992 :295). ولم تصبح ثانوية إلا في سنة 1930، وذلك بعد إلحاق الأقسام الثانوية بالسلك الابتدائي وخلق قسم خاص بتكوين المدرسين الأمازيغ، إضافة إلى قسم خاص بالتعليم الفلاحي، إذ كانت المؤسسة تضم وقتئذ حوالي مائتي تلميذ في النظام الداخلي، كما أحدثت بها شعبة للفلاحة وأخرى للصناعة التقليدية (كمال حسن، 2002: 410).

وكلت إدارة ثانوية أزرو إلى أرسن رُو (Arsène Roux)، وهو أستاذ مبرّز في اللغة العربية، ومتخصص أيضا في اللغة الأمازيغية، وكان آنذاك يشغل منصب أستاذ للتعليم الثانوي بمكناس.

تجدر الإشارة إلى أن إحداث المدارس الجهوية، التي كانت مدرسة أزرو أول تحقيق لها، طرح على مجموع التراب المغربي منذ 1920، لكن سلطات الحماية لم تبدأ فيه إلا في أواخر عقد العشرينات. ومن الأسباب التي فرضت ذلك التأخير، الصعوبات العسكرية التي اصطدمت بها القوات الفرنسية في المناطق الأمازيغية عامة، والأطلس المتوسط خاصة. إضافة إلى أن الرؤية الفرنسية بشأن الأمازيغ لم تكن إلى حدود ذلك التاريخ قد اكتملت، أو اتضحت بما فيه الكفاية (كمال حسن، 410:2002).

مهما يكن، يبدو أن سلطات الحماية لم تقدم على فعل التأسيس إلا بعد أن درست المسألة من كل النواحي، سواء من حيث الأهداف المتوخى بلوغها، أو من حيث نظام التسجيل المعتمد، أو منافذ الشغل المخصصة للمتخرجين منها بعد الحصول على شهادة الدروس الثانوية.

حددت الأهداف المراد بلوغها ومنافذ الشغل المتوفرة أشكال اختيار التلاميذ للتسجيل بثانوية أزرو، حيث ركز أرسن رُو (A. Roux) على تحطيم الأحكام المسبقة المتكونة لدى الآباء عن المدرسة الفرنسية. غير أن الاهتمام بالكم كان من بين الأسباب التي جعلت الثانوية تحتضن مجموعة من العناصر التي انسحبت من الدراسة لتحصل على شغل، خاصة أولئك الذين تعوزهم إمكانيات استكمال المسار الدراسي. لهذا، أنيطت مسؤولية إعداد التلاميذ الذين سيسجلون في الثانوية بمدرسي المدارس الأمازيغية، وتم التشديد على أن يتم اختيارهم بتعاون مع سلطات المراقبة التي من واجبها أن تعطي

وقتا طويلا لهذا الاختيار، وذلك بمعرفة أصل ونسب الزعماء الأهالي والأعيان، ومتابعة سير أشغال المدرسة الأمازيغية عن قرب، وتقديم النصائح والتوجيهات اللازمة للأسر، مع ضرورة التأكد من أن التلاميذ هم من أصل نفس القبيلة ونفس الدائرة التي توجد بها المدرسة. رغم ذلك ظلت بعض الدوائر، كما هو الحال بالنسبة لدائرة زيان، أقل تمثيلية في الثانوية، ويرجع السبب في ذلك إلى قلة المدارس الأمازيغية بهذه القبيلة، وكبر سن العديد من المرشحين، مما لا يسمح بمتابعة السلك الكامل للدروس.

وفي هذا الإطار، وكلت لمدير الثانوية مهمة الاتصال الدائم مع سلطات المراقبة والزعماء الأهالي والأعيان والمدارس الأمازيغية، للتعريف بالعمل الذي تقوم به الثانوية، والأهداف المتوخاة من العملية، وعلى نتائج عمله يتوقف نطاق الاختيار، ومنطقة نفوذ الثانوية، والنتائج المتوصل إليها (كمال حسن، 2002: 414).

مع انصراف أرسن رُو (A. Roux) سنة 1935 توقفت هذه المجهودات، إذ لم يتجاوز عدد أبناء أعيان الأمازيغ الموجودين بداخلية المؤسسة ثمانية، سنة 1949، حيث لم تستطع المدارس الأخرى أن تزود هذه المؤسسة بالتلاميذ، وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن عوامل فشل تجربة المدارس الفرنسية-الأمازيغية.

5. فشل تجربة المدارس الفرنسية-الأمازيغية

لم يتمكن الفرنسيون من تحقيق الأهداف التي رسموها من وراء إنشاء المدارس الأمازيغية بالمغرب. ذلك أن النجاح الذي كان يتوقعه المخططون لهذه المدارس سرعان ما بدأ يتبدد، وأبان عن عدم معرفتهم العميقة بخصوصيات المجتمع المغربي عامة والأمازيغ خاصة. فمنذ السنوات الأولى، أي منذ سنة 1923، أصبح إلغاء اللغة العربية وتدريس القرآن عائقا كبيرا أمام توجهات الفرنسيين الذين حاولوا بكل الوسائل تجاوز هذا المشكل (اليزيدي، 2005 : 462). وقد عملوا على خلق شعبة خاصة بتكوين المعلمين الموجهين للتدريس بالمناطق الأمازيغية[6]، حيث كان يتم إنذارهم منذ البداية بأن "هذه المدرسة مكون هام في سياسة الحماية، وإحدى وسائل الدعاية أكثر من كونها مراكز بيداغوجية وتعليمية" (Ageron, 1972 : 125).

من بين العوامل التي ساهمت أيضا في هذا الفشل، كون السلطات المحلية فضلت فتح المدارس العرضية، معتبرة أن الوقت لم يحن بعد لإحداث مدارس منتظمة إلا بالمراكز التي تتوفر على مكتب الاستعلامات، أو حامية عسكرية قادرة على توفير مدرس، وبالقرب من ساكنة ذات كثافة عالية. كما أن تشتت السكن القروي، واتساع حركة الانتجاع، منع من إحداث المدارس أو عرقل سيرها، مما دفع إلى التفكير في خلق مدارس متنقلة تصاحب القبائل في تنقلاتها (كمال حسن، 417:2002).

بالنسبة لثانوية أزرو التي علقت عليها السلطات الفرنسية آمالا كبيرة في استقطاب الساكنة الأمازيغية، فبعد النجاح الذي سجله المدير الأول لهذه المؤسسة (A. Roux) حتى حدود سنة 1935، بدأت تتراجع لأسباب مختلفة، وأصبحت تعتمد أساسا على ضغط سلطات المراقبة. ذلك أن الاهتمام الذي أولاه ضباط الشؤون الأهلية لأبناء العائلات ذات النفوذ بالقبيلة تراجع، حيث لم يتجاوز عدد التلاميذ الملتحقين خلال الموسم الدراسي 1939-1940 خمسة وعشرين تلميذا، أغلبهم أتى للمؤسسة من أجل المطعم وليس للتعليم والتربية. فأصبح عدد التلاميذ المنتمين للأسر الفقيرة والعربية يفوق بكثير أبناء الزعماء والأعيان الأمازيغ. بل طلب عدد من القياد تسجيل أبنائهم بثانوية مولاي يوسف بالرباط، لأن شهادة الدروس الثانوية التي تمنحها ثانوية أزرو لا تمكن من اجتياز امتحان البكالوريا. بالإضافة إلى أن ثانوية أزرو لا تضم أساتذة مبرّزين، ومنافذ الشغل الممنوحة للتلاميذ المتخرجين منها كانت معدودة ومتواضعة (Paye, 1992 :302). كما أن برامج المدارس الأمازيغية لا تختلف كثيرا عن البرامج المقررة للمدارس المحدثة بالمجالات الناطقة بالعربية، بل إن الاختلاف يكمن في طاقم

[6]- كانت الشعبة التي أنشئت بأزرو تستقبل التلاميذ الحاصلين على شهادة الدروس الثانوية والراغبين في ولوج ميدان التعليم.

التدريس، حيث يلزمه أن يكون فرنسيا أو أمازيغيا، بينما لا تختلف العراقيل التي واجهت تفتيش المدارس في البلاد الأمازيغية في شيء عن تلك التي عرقلت تطور المدارس الإسلامية في باقي مناطق المغرب (Paye, 1992 :298).

تأكد مع مرور السنين أن الشعور الديني لدى الأمازيغ كان أعميق بكثير مما كان متوقعا، وهذا ما أكده أحد ضباط الشؤون الأهلية بكون بعض الأوساط بزيان تؤاخذ على مدرسة أزرو إقصاءها للتعليم الديني. ثم إن جهل العربية اعتبر من طرف الأمازيغ نقصا، وطالبوا بتعليمها. وانطلاقا من سنة 1939، صار عدد تلامذة مدرسة أزرو محدودا، خاصة في المستوى الابتدائي، وأغلب أولئك من أصول فقيرة، في حين غادرها أبناء الأسر الميسورة (كمال حسن، 2002 : 417).

وقد اعترضت سبيل التلاميذ المغاربة المتخرجين من المدارس الأمازيغية صعوبات كبيرة، تتجلى بالأساس في ضعف مستواهم في العربية، ومن ثمة، عدم قدرتهم على متابعة دراساتهم بعد الحصول على شهادة الدروس الابتدائية الإسلامية.

في سنة1941 تكونت جمعية قدماء تلامذة ثانوية أزرو وربطت علاقات مع جمعية قدماء تلامذة ثانوية مولاي يوسف بالرباط. ومنذ ذلك التاريخ صار تعديل برامج الدروس الابتدائية والثانوية، والزيادة في حصص العربية في التعليم، وإدخال التعليم الديني إلى المدارس الأمازيغية الموجودة وسط القبائل أمرا مفروضا. وقد حتمت كل هذه العوامل إصلاح الشروط التي كانت تباشر فيها ثانوية أزرو عملها التعليمي انطلاقا من سنة 1942، وفي بداية الخمسينات أعطيت التعليمات للسلطات الجهوية والمحلية بتلقين تعليم أولي للغة العربية في المدارس الأمازيغية، بهدف إعطاء الفرصة لتلامذتها للمشاركة في الامتحانات والمباريات الإدارية (كمال حسن، 2002 : 419).

هكذا لم تتمكن السلطات الفرنسية من تحقيق الأهداف التي رسمتها من خلال إنشاء ثانوية أزرو "البربرية". فالسلطات الاستعمارية لم تستند على تحليل موضوعي، وارتكبت العديد من الأخطاء المرتبطة أساسا بعدم فهمها العميق للحركية التاريخية للمجتمع المغربي. كما أن الغزو الفرنسي وما رافقه من عنف للمناطق الأمازيغية لم ينمح من الذاكرة الجماعية للأمازيغ.

غير أن هذا لا يعني أن الصورة كانت قاتمة من جميع الجوانب وأن الفرنسيين فشلوا في تحقيق جميع الأهداف المرسومة، وأن التجربة المشار إليها لم تفد الثقافة الأمازيغية في شيء. بل تمكن الفرنسيون من تكوين نخبة أمازيغية، مدنية وعسكرية، كان لها تأثير في العديد من المجالات (Benhlal, 2005 ; Vermeren, 2002). ويعكس أرشيف أرسن رُو (A.Roux) الموجود بإكس-آن- بروفانس (Aix-en-Provence) بفرنسا بعض أوجه الثقافة الأمازيغية التي اهتم بها مدير ثانوية أزرو[7].

مع حصول المغرب على الاستقلال سنة 1956، تعرض جل ما يرتبط باللغة والثقافة الأمازيغية للتهميش، وعملت الحكومات المتعاقبة على تدعيم مكانة اللغة العربية في المنظومة التعليمية (Grandguillaume, 1983). غير أن تأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2001، والشروع في تدريس اللغة الأمازيغية سنة 2003 بالعديد من المؤسسات التعليمية المغربية، ومساهمة المغاربة في ذلك، شكل الطريق الأنسب للنهوض بالثقافة الأمازيغية، باعتبارها مكونا أساسيا من مكونات الهوية الوطنية.

خاتمة

[7]- يضم هذا الأرشيف معطيات لغوية وتاريخية ومخطوطات وقصائد شعرية هامة ترتبط بالثقافة الأمازيغية، جمعها أرسن رُو (Arsène Roux) خلال فترة اشتغاله الطويلة بالمغرب، وتوليه لمنصب مدير ثانوية أزرو منذ تأسيسها إلى غاية سنة 1935. وقد توفي سنة 1971.

لم يكن هدف الفرنسيين من إنشاء بعض المدارس الابتدائية الخاصة بالأمازيغ وثانوية أزرو "البربرية"، خلال مرحلة الحماية، علميا محضا، بل طغى الهاجس السياسي على الهاجس العلمي. إذ المخططون لهذا المشروع فرنسيون، يهدفون بالدرجة الأولى إلى تحقيق غايات تخدم سياستهم بالمغرب. وكان من الطبيعي أن يتم اختيار الحرف اللاتيني، في ما يتعلق بتدريس الأمازيغية، خلال هذه المرحلة، واختيار المناطق والأشخاص الأنسب لتحقيق مراميهم. هكذا لم يتم التخطيط لهذا المشروع بشكل يضمن نجاحه. فالتسرع وطغيان الأهداف السياسية وعدم تحديد الأهداف العلمية بدقة وعدم دراسة المسألة من جميع النواحي، كلها عوامل أدت، مع مرور الوقت، إلى تناقص عدد التلاميذ المسجلين بهذه المدارس، بما فيها ثانوية أزرو.

كما أن الحرب الطويلة والعنيفة التي شنها الفرنسيون ضد الأمازيغ، والخسائر البشرية والمادية الفادحة التي تعرضت لها العديد من القبائل الأمازيغية، تركت أثرا سلبيا في الذاكرة الجماعية تجاه الفرنسيين، الأمر الذي ترتب عنه غياب الحماس نحو المشاريع التي صدرت عن سلطات الحماية. غير أن التجربة، رغم ما يؤاخذ عليها، كان لها بعض الفضل من حيث الاهتمام ببعض أوجه الثقافة الأمازيغية، والحفاظ على العديد من الكنوز التي تزخر بها.

بيبلوغرافيا

كمال، حسن. (2002)، *مؤسسات البحث والتعليم بالمغرب خلال فترة الحماية : مقاربة تاريخية*، دكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. مرقونة.

المروني، المكي. (1996)، *الإصلاح التعليمي بالمغرب 1956-1994*، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات، رقم 17.

اليزيدي، محمد. (2005)، "مقاومة المغاربة للمد اللغوي والثقافي الفرنسي"، ضمن: *المقاومة المغربية عبر التاريخ أو مغرب المقاومات*، أعمال ندوة نظمها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أيام 3 و 4 و 5 دجنبر 2003، ج1، ص 443-471.

Ageron, Ch.A. (1972), *Politiques coloniales au Maghreb*, Paris, P,U,F.

Benhlal, M. (2005), *Le collège d'Azrou : une élite berbère civile et militaire au Maroc (1927-1959)*, Ed Karthala. IREMAM.

Gaudefroy-Demombynes, R. (1928), *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Geutner.

Grandguillaume, G. (1983), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve-Larose.

Hardy, G. (1926), *L'âme marocaine d'après la littérature française,* Paris, librairie Emile Larose.

Hardy, G. (1931), « L'enseignement des indigènes au Maroc », *L'Europe nouvelle.*

Laoust, E. (1924), « Le Taleb et la mosquée en pays berbère », *Bulletin de l'enseignement publique au Maroc,* n°61, p. 3-18.

Marty, P. (1923), *Plan de compagne des écoles franco-berbéres*, Fès.

Marty, P. (1925), *Le Maroc de demain*, Paris, Publication du Comité de l'Afrique Française.

Paye, L. (1992), *Introduction et Evolution de l'enseignement moderne au Maroc, (Des origines Jusqu'à 1956),* édition, introduction et notes par Mohamed Benchakroun, Rabat, Imprimerie Arrissala.

Vermeren, P. (2002), *La formation des élites marocaines et tunisiennes. Des nationalistes aux islamistes, 1920-2000,* Paris, la découverte.

Archives d'Arsène Roux, Médiathèque de l'IREMAM, Aix-en-Provence, France, cartons n° 77.2.2 / 106.2.

حوارات وشهادات

في إطار ملف العدد الثاني من مجلة أسيناگ *asinag*، الذي تمّ إفراده لموضوع وضعية تعليم الأمازيغية بالمغرب، وبغاية إشراك كل الفاعلين المعنيين بهذا المشروع الوطني الهام، ارتأت هيئة تحرير المجلة أن تدعو مديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للإدلاء برأيها في هذا الموضوع، لما لهذه المؤسسات من دور رئيس في مسار إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية ببلادنا. ولقد استجاب لهذا الدعوة مشكورين كل من السيد محمد الحامي مدير أكاديمية جهة تازة-الحسيمة-تاونات و السيد محمد بلوش مدير أكاديمية جهة وادي الذهب لـگويرة. ويدور موضوع الأسئلة المجاب عنها في هذين الحوارين حول تقييم التجربة على صعيد الجهة، بعد حوالي ست سنوات من انطلاق تعليم الأمازيغية بالمغرب، وجرد الإكراهات التي تعيق هذا الإدماج، وتقديم مقترحات عملية في أفق بناء استراتيجية واضحة المعالم تمكّن من تحقيق الإدماج الأمثل للأمازيغية في المنظومة التربوية وجعلها تتبوّأ المكانة اللائقة بها. وكان بودّ المجلة أن تتلقى استجابة أوسع من قبل الأكاديميات المدعوّة من أجل أن تكتمل الرؤية حول الموضوع.

كما ارتأت المجلة أن تدرج ضمن هذا الملف شهادات فاعلين آخرين من باب مشاركتهم المهنية في هذا الورش الكبير، للحديث عن تجربتهم الميدانية الخاصة وعن دورهم في إدماج الأمازيغية في التعليم. وفي هذا السياق، تدخل شهادة كل من السيدة رقية أغيغة، المفتشة بنيابة الجديدة والسيد ادريس وادو، المدرّس بالتعليم الإبتدائي بمدينة أزرو بنيابة إيفران.

حوار مع السيد محمد الحامي، مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة ـ الحسيمة ـ تاونات

إعداد فاطمة بوخريص

هل بإمكانكم التفضل بعرض الحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الحسيمة تازة تاونات، علماً بأن هذه الأكاديمية من بين مؤسسات أقاليم شمال المملكة التي انخرطت باكراً في مسلسل إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية، من خلال تنظيمها لجملة من التكوينات لفائدة المكوّنين، طبقا لمقتضيات مختلف الدوريات والمذكرات الوزارية ذات الصلة (108، 82، 90، 130، 133)، وبتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في إطار اتفاقية الشراكة القائمة بين هذا الأخير ووزارة التربية الوطنية، والموقّعة سنة 2003 ؟

أتقدم في البداية بشكري الخالص لهيئة تحرير مجلة **"أسيناگ"** على استضافة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة ـ الحسيمة ـ تاونات، متمنيا لهذا المنبر العلمي الجاد المزيد من النجاح والتوفيق، والذي يشكل بحق إضافة نوعية إلى حقل البحث العلمي في مجال اللغة والثقافة الأمازيغيتين.

لابد من الإشارة بداية، إلى أن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية ليس حدثا تربويا عاديا، بالنظر إلى حمولته الفكرية والثقافية والتربوية، ولعل خير دليل على ذلك هو العناية التي يوليها صاحب الجلالة الملك محمد السادس، نصره الله، للغة والثقافة الأمازيغيتين، وتوجيهاته السامية للنهوض بهما وإدماجهما في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي، ويعتبر خطاب العرش 30 يوليوز 2001 وخطاب أجدير 17 أكتوبر 2001 الانطلاقة الفعلية لهذا المشروع التربوي الهام.

أما بالنسبة للحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الجهة، فإن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة ـ الحسيمة ـ تاونات قد انخرطت في هذا الورش التربوي الهام منذ انطلاقه، وتحديدا منذ الموسم الدراسي 2003/2004 ، حيث أولت الأكاديمية مسألة إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية أهمية خاصة، سواء تعلق الأمر بالتكوين المستمر، أو بتوفير المدرسين والمؤسسات التعليمية المؤهلة لعملية الإدماج، كما عملت الأكاديمية على تقديم حصيلة ما أنجزته في هذا الإطار خلال مجالسها الإدارية المتعاقبة. واسمحوا لي أن أستعرض عليكم بإيجاز شديد حصيلة ما أنجزته الأكاديمية منذ سنة 2003 من أجل المساهمة في إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية. فخلال الموسم الدراسي 2003/2004، تم الشروع في تدريس اللغة الأمازيغية ـ الفرعان المتداولان محليا ـ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بـ 33 مؤسسة تعليمية ابتدائية من طرف 111 أستاذا يؤطرهم ستة مفتشين تابعين لنيابات الجهة، ومؤطرين موفدين من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وخلال موسم 2004/2005، نظمت الأكاديمية دورتين تكوينيتين لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي المكلفين بتأطير مدرسي الأمازيغية، وقد استفاد من اللقاء التكويني الأول الذي احتضنته أكاديمية الجهة الشرقية، أيام 26 و27 و 28 و 29 يوليوز 2004، حوالي 21 مفتشا. كما استفاد أربعة مفتشين من الدورة المنظمة من طرف المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية يومي 3 و 4 شتنبر 2004، وقد تم الرفع ـ خلال نفس الموسم ـ من عدد المدرسين المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية إلى 290 مدرسا، مع تسجيل ارتفاع عدد المؤسسات الابتدائية التي تدرس فيها الأمازيغية بالجهة إلى 91 مؤسسة. وتم تنظيم دورتين تكوينيتين لفائدة الفوج الأول من الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية بكل من نيابتي تازة والحسيمة، أيام 29 و 30 نونبر وفاتح دجنبر2004.

ولترجمة الاهتمام الذي توليه الأكاديمية لهذا الموضوع إلى إنجازات عملية، عملت خلال الموسم الدراسي 2005/2006 على توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية، على المستوى الأفقي، بالرفع من عدد مؤسسات التعليم الابتدائي المتوفرة على مدرسين ناطقين باللغة الأمازيغية في هذا

السلك التعليمي، إضافة إلى إدراج أقسام جديدة بنفس المستوى. وعموديا، عملت على إضافة مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي في المؤسسات التعليمية التي تم حصرها سابقا، وإدراج أقسام السنة الثالثة من التعليم الابتدائي في المؤسسات المكونة للنواة الأصلية.

وموازاة مع عملية توسيع قاعدة تدريس اللغة الأمازيغية، واصلت الأكاديمية تكوين أساتذة التعليم الابتدائي المعنيين وتأطيرهم، بتنسيق مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مع التركيز على المدرسين الجدد الذين لم يسبق لهم أن استفادوا من أي تكوين في هذا المجال. وهكذا نظمت الأكاديمية دورتين تكوينيتين، استفاد منهما 589 مدرسا، بتأطير الأساتذة الباحثين المنتمين إلى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية والمفتشين التابعين للنيابات الثلاث. وتميز الموسم الدراسي 2006/2007 بانطلاق تدريس اللغة الأمازيغية بالمستوى الرابع. وقد اقتضت عملية تتبع هذا المشروع ضرورة إحداث خلية جهوية وخلايا إقليمية تناط بها مختلف العمليات المتصلة بمخطط إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية.

وخلال الموسم الدراسي 2007/2008، قامت الأكاديمية، بتنسيق مع النيابات الثلاث، بإعداد خريطة تربوية لشبكة المدارس الابتدائية الجديدة التي سيشملها تدريس اللغة الأمازيغية، وذلك من خلال انتقاء المدارس التي يتوفر فيها أساتذة التعليم الابتدائي الناطقين باللغة الأمازيغية. وهكذا بلغ عدد المؤسسات التي تدرس بها هذه اللغة 184، وبلغ عدد المدرسين 1032. وخلال الموسم التربوي الحالي بلغ عدد المؤسسات التي تدرس بها الأمازيغية 200، وبلغ عدد المدرسين 1.168. كما عملت الأكاديمية، خلال الفترة الممتدة من دجنبر 2007 إلى يونيو 2008 ، على تكوين 266 أستاذا(ة) من مدرسي الأمازيغية خلال ثلاث دورات. ونظرا لكون تدريس الأمازيغية يتطلب تأطيرا وتتبعا من طرف هيئة الإدارة التربوية، واعتبارا لأهمية هذه الأخيرة في ضمان استمرارية عملية الإدماج بالمؤسسات التعليمية، نظمت الأكاديمية تكوينات لفائدة 200 من مديري/ات المؤسسات المعنية بتدريس الأمازيغية.

كما تلاحظون، انطلقنا سنة 2003 بـ 33 مؤسسة تعليمية تدرس بها الأمازيغية لنصل في سنة 2008 إلى 200، وبـ 111 مدرسا لنصل إلى 1.168 خلال 2008، رغم أن هذه المجهودات تعترضها مجموعة من الصعوبات والإكراهات تتعلق أساسا بقلة الموارد البشرية المؤهلة لمواكبة تعميم تدريس الأمازيغية بجميع المؤسسات التعليمية بالسلك الابتدائي.

ما هي في نظركم المشاكل التي تعترض إدماج الأمازيغية في المدرسة على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تازة الحسيمة تاونات؟ وما هي الحلول التي ترتؤونها في الآماد القريبة والمتوسطة والبعيدة؟

كما تعلمون، فإن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية قد استكمل سنته الخامسة، وبالتالي فالموضوع برمته ما يزال في البداية، وطبيعي أن ترتبط به صعوبات وإكراهات بداية المشوار. وإجمالا يمكن التمييز بين نوعين من الصعوبات:

أولا- صعوبات لها علاقة بتوسيع شبكة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية، وتتمثل أساسا في عدم استقرار المدرسين المعنيين بتدريس اللغة الأمازيغية، وهذا ما يجعل معطيات الخريطة الجهوية تتغير سنويا، سواء بالنسبة لعدد المؤسسات التعليمية المعنية، أو بالنسبة لعدد المدرسين الناطقين باللغة الأمازيغية، مما يستوجب تحيينها باستمرار. وحتى عندما يتم تكوين الأطر في هذا المجال، فإن الحركة الانتقالية كثيرا ما تعيق استمرار تحقيق الأثر المضاعف على مستوى الأكاديمية. فانتقال إطار مكوَّن في اللغة الأمازيغية، دون تعويضه، يؤدي إلى توقف تدريس الأمازيغية في المؤسسة المعنية، وبالتالي يصعب تحقيق التراكم الكمي والنوعي المطلوبين. ومن الصعوبات المسجلة أيضا، تباين عدد مؤسسات التعليم الابتدائي المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية وأعداد المدرسين الناطقين بها ما بين النيابات التابعة للجهة، إذ تبلغ نسبة المؤسسات التعليمية التي

تدرس بها الأمازيغية بنيابة الحسيمة 53% من مجموع المؤسسات المعنية بالجهة، وما يقرب من 71% من عدد المدرسين. تليها في المرتبة الثانية نيابة تازة بـ 37.5 % من المدارس و27.5% من الأساتذة، وأخيرا نيابة تاونات بـ 5% من المؤسسات التعليمية و10% من المدرسين، وهو الأمر الذي يؤثر على مختلف العمليات المتصلة بتدبير التكوينات الملائمة لهذه الفئة، بالنظر إلى محدودية عدد الأطر التربوية المكلفة بالتكوين، وضعف الطاقة الإيوائية خصوصا على مستوى نيابة الحسيمة. وهذا ما يستوجب إحداث مركز للتكوين المستمر بنيابة الحسيمة في الأمد القصير، مع العمل على إحداث نواة من المكونين داخل كل نيابة تضطلع بمهمة تأطير المدرسين الجدد. والحديث عن التأطير يحيلنا مباشرة على النقص الملحوظ في عدد المفتشين المكلفين بالتكوين والتأطير، حيث لا يتجاوز عددهم بنيابة تازة 05 مفتشين، ومفتشين اثنين بنيابة الحسيمة، وعدم توفر نيابة تاونات على مفتشين ناطقين بالأمازيغية، خصوصا بعد إدراج معيار إتقان اللغة الأمازيغية كشرط في انتقاء هذه الفئة. ناهيك عن تشتت وتباعد المؤسسات التعليمية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية وما يطرحه من صعوبات في التأطير.

إن عدم كفاية الأساتذة الناطقين بالأمازيغية يطرح صعوبة مواصلة التعميم الأفقي، مما يستوجب توفير أساتذة متخصصين يمكن الشروع فورا في تكوينهم بمراكز التكوين.

والنوع الثاني من الصعوبات ذو طبيعة تربوية وديداكتيكية؛ ويتعلق الأمر بالفروق الفردية بين التلاميذ الناطقين بالأمازيغية وغير الناطقين بها في القسم الواحد، مما يستلزم إعداد المدرسين لتدبير هذه الفوارق في إطار التحكم في البيداغوجيا الفارقية. هذا بالإضافة إلى الإشكالات التي يطرحها تدريس الأمازيغية في الأقسام المشتركة، وتحديدا الصعوبات المعجمية المتمثلة في توظيف كلمات غير مألوفة لدى التلاميذ، وهو الأمر الذي يستوجب اعتماد المرجعية اللغوية المحلية على الأمد القصير، والاستفادة من نتائج البحوث المخبرية التي يقوم بها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إطار معيرة اللغة الأمازيغية .

عموما، لا يمكن الحديث في الوضع الراهن عن حلول شافية، بل فقط عن إجراءات تدبيرية ميسرة لإدماج تدريجي للغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، فمثلا، سيكون من المفيد جدا ـ حسب اعتقادي ـ إدماج الأمازيغية في مراكز تكوين الأساتذة من أجل تمكين المدرسين من تكوين أساسي ومتين في هذه اللغة، وفي انتظار ذلك، يجب الرفع من وتيرة التكوين المستمر كيفا وكما لتأهيل المدرسين الملقنين لهذه اللغة، وخاصة غير الناطقين بها، وتكثيف الدروس التجريبية. كما أنه آن الأوان لإعطاء البحث العلمي والابتكار في مجال تدريس الأمازيغية دفعة قوية من أجل إغناء الرصيد المصطلحي لهذه اللغة، وتهييء المعاجم الكافية في مختلف المجالات لجعلها تساير التطورات المتسارعة التي يعرفها المجال العلمي والتكنولوجي من جهة، ولإغناء الخزانة الأمازيغية التي يمكن أن يستفيد منها المدرسون والباحثون عموما، من جهة أخرى. كما أن إدماج اللغة الأمازيغية في المنهاج التعليمي وتعميم تدريسها بجميع المؤسسات التعليمية أصبح أمرا ملحا مع التركيز على استحضار البعد الثقافي في تدريس هذه المادة. وبالطبع، فإن ضمان الاستمرارية والتطور لهذه اللغة مرتبط بخلق امتداد لها على مستوى التعليم العالي بخلق شعب ومسالك لها في الجامعة.

كيف تقيّمون تعميم تدريس الأمازيغية عموديّاً، من حيث الانتقال التدَرُّجي إلى مختلف الأسلاك، وكذا على المستوى الأفقي ؟

من خلال المعطيات الإحصائية التي تتوفر عليها الأكاديمية، تجدر الإشارة إلى أن عملية تعميم تدريس اللغة الأمازيغية عموديا وأفقيا قد جرت في ظروف عادية، تنفيذا لمخطط الوزارة في هذا الشأن، حيث بلغت نسبة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية بحلول الموسم الدراسي 2009 - 2008 40% (200 مدرسة من أصل 499). وقد واكب التوسع الأفقي تعميما عموديا

بشكل تدريجي. وبالرغم من ذلك، يمكن إبداء مجموعة من الملاحظات، أهمها تباين التوسع العمودي ما بين النيابات الثلاث المكونة للجهة، إذ تصل نسبة المدارس المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية بنيابة الحسيمة إلى 82.8% (106 مدرسة من أصل 128)، تليها كل من نيابة تازة بنسبة 37.7% (75 مدرسة من أصل 199) وتاونات بنسبة 11% (19 مدرسة من أصل 172)، وهنا نسجل كأكاديمية عدم إحراز أي توسع على المستويين العمودي والأفقي بنيابة تاونات خلال الموسم الدراسي 2009 ـ 2008، وذلك نظرا لغياب الأساتذة الناطقين باللغة الأمازيغية اعتبارا للخصوصيات اللغوية للمنطقة، مما يجعل الأكاديمية أمام تحدي تجاوز الصعوبات التي تعترض سيرورة التعميم الأفقي والعمودي.

ما هي الإستراتيجية (أو الإستراتيجيات) المتعيّن اعتمادها لإنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة، ومن ثمّ الانتقال من مرحلة "التجربة" إلى مرحلة تعليم مندمج يحتل مكانته ضمن المنظومة التربوية؟

تجدر الإشارة إلى أن الوزارة قد أفردت في إطار البرنامج الاستعجالي 2012 - 2009، مشروعا كاملا (مشروع رقم 20) لمكون اللغة يحمل عنوان "التحكم في اللغات"، والذي سيضطلع به المجلس الأعلى للتعليم من خلال إعداد تصميم مديري يتضمن كافة مكونات المشروع. وأعتقد أن أية محاولة لإرساء استراتيجية متقدمة لإدماج الأمازيغية ضمن المنظومة التربوية يجب أن تتم وفق رؤية شمولية لتدريس اللغات، مع استحضار المعادلة اللغوية ببلادنا وتنوع اللهجات وثنائية لغة التدريس، واستثمار الرصيد العلمي المتجمع في إطار مشروع التهيئة اللغوية الذي أطلقه المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

ماهو تقييمكم للخمس سنوات من تدريس الأمازيغية، علما بأن هذا التعليم في سنته السادسة راهناً؟

لقد تراكمت لدى مختلف الفاعلين المهتمين بتدريس الأمازيغية وإدماجها ضمن المنظومة التربوية تجربة غنية في هذا المجال، كما تم قطع أشواط مهمة في عملية التعميم التدريجي لهذه اللغة أفقيا وعموديا، وتنتظرنا أشواط أخرى، لا تقل أهمية عما تم إنجازه، حالما يتم الشروع في بلورة معالم الاستراتيجية المتقدمة التي أشرنا إليها سابقا.

حوار مع السيد محمد بلوش مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لگويرة

إعداد فاطمة بوخريص

هل بإمكانكم التفضل بعرض الحالة الراهنة لتدريس الأمازيغية على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لگويرة، علماً بأن هذه الأكاديمية من بين مؤسسات أقاليم صحرائنا المغربية التي انخرطت باكراً في مسلسل إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية، من خلال تنظيمها لجملة من التكوينات لفائدة المكوّنين، طبقا لمقتضيات مختلف الدوريات والمذكرات الوزارية ذات الصلة (108، 82، 90، 130، 133)، وبتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، في إطار اتفاقية الشراكة القائمة بين هذا الأخير ووزارة التربية الوطنية، والموقّعة سنة 2003 ؟

بداية، أزول أمقران لمجلة أسيناك على هذه الاستضافة الطيبة، أما الحالة الراهنة لتدريس اللغة الأمازيغية بجهة وادي الذهب لكويرة، فيمكن القول إن مكسب إدماج الأمازيغية في المسارات الدراسية بهذه الجهة اتخذ منحيين أساسيين، أولهما تجذير الإحساس بأهمية هذا الورش الوطني الهام وجعله في صلب اهتمامات كل المتدخلين تربويا، باعتبار الأمازيغية ملكا مشتركا لكل المغاربة، فبذلت لهذا الأمر جهود كبيرة في عمليات الإرساء والتثبيت باعتماد مقتضيات المذكرات الوزارية الصادرة في شأن اللغة والثقافة الأمازيغيتين، إلى جانب ما تأسس عليه هذا الجهد من بزوغ حس مواطن لمدبري الشأن التربوي بالمؤسسات وهيئات التدريس. أما المنحى الثاني فيرتبط بالممارسة الديداكتيكية الصرفة، والتي تبرز التفاوت الحاصل بين المؤسسات في المردود القائم، باعتبار ندرة المدرسين الناطقين بالأمازيغية من جهة، مع استنزاف الطاقات التربوية جراء الحركات الانتقالية، إلى جانب غياب الناطقين بالأمازيغية ضمن هيئة التأطير والمراقبة التربوية.

عموما يمكن القول إن الحصيلة في جانبها المتعلق بالتكوين تعرف تناميا ملحوظا بتنسيق مستمر مع مراكز المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. أما الجوانب التنظيمية، فنفخر بالصرح الجمعوي الذي تم تأسيسه بحر الموسم المنصرم والمتمثل في جمعية مدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية، والذي ستعهد إليه، إلى جانب الخلية الأكاديمية لتنمية اللغات الحية، مهمة التنسيق وبلورة كل التوجهات الرسمية وتفعيل أمثل للإستراتيجية اللغوية التي جعلناها مطمحا لربح كل الرهانات المعلقة على المنظومة التربوية لترسيخ قيم الهوية الوطنية والحضارية والإنسانية في ذوات الناشئة .

ماهي في نظركم المشاكل التي تعترض إدماج الأمازيغية في المدرسة، على مستوى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وادي الذهب لگويرة ؟ وما هي الحلول التي ترتؤونها في الآماد القريب والمتوسط والبعيد ؟

من المؤكد أن لكل مشروع تربوي إكراهات، وبالنسبة إلينا، نطمح لجعل صعاب إدماج اللغة الأمازيغية في المدرسة جرعات تقوية، فكما أسلفت سابقا تقف ندرة الموارد البشرية الكفأة والناطقة بالامازيغية حائلا أمام استمرار التجربة، كما يشكل وعي الأسر وردود أفعالها بأهمية هذا المكون عامل تردد في اتجاه تجنب التشنج من قبل المدرسين، مما يخلق عوارض تشويش على سير العملية التعليمية التعلمية، وأنتم تدركون جيدا أهمية التواصل في مجال تدريس اللغات ، دون أن يغرب عن أذهاننا ما لإشكالية التقويم في الأمازيغية من تأثير سلبي على النتائج المنتظرة من هذا الورش الوطني الهام .

أما عن الحلول المقترحة، فبكل صدق، تظل كل تصوراتنا رهينة بالمتغيرات الحاصلة تربويا وبنيويا وفق ما ستدعو إليه خلاصات المجلس الأعلى للتعليم في شأن المسألة اللغوية، حيث لابد أن نكون صادقين مع أنفسنا في كون رسم أفق النجاح، ينبغي أن يستند إلى رؤية استشرافية تستحضر راهن ومستقبل المدرسة في ظل مختلف المتغيرات .

كيف تقيّمون تعميم تدريس الأمازيغية عموديّا، من حيث الانتقال التدَرُّجي إلى مختلف الأسلاك، وكذا على المستوى الأفقي ؟

حقا، بعد ست سنوات من إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، يمكن القول إن تعميمها عموديا وأفقيا ما يزال في حاجة لجهود إضافية ومكثفة، كما هو الحال على الصعيد الوطني. فالنتائج المحققة ميدانيا لسنا مرتاحين لها، غير أننا نقدر الظرف الاستثنائي للجهة، مما يجعل جهودنا تنصرف كليا إلى تعزيز أطقم التدريس والتكوين، مع اعتماد تجربة رائدة وطنيا، تتمثل في أخذ المبادرة على صعيد التعليم الأولي.

ما هي الإستراتيجية (أو الإستراتيجيات) المتعيّن اعتمادها لإنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة، ومن ثمّ الانتقال من مرحلة "التجربة" إلى مرحلة تعليم مندمج يحتل مكانته ضمن المنظومة التربوية؟

الحديث عن استراتيجيات إنجاح عملية إدماج الأمازيغية في المدرسة لا يمكن فصله عن جهود إعطاء نفس جديد لتسريع وتيرة إصلاح المنظومة التربوية بحكم تشعب مداخل هذا الإصلاح، وهو الاقتناع الراسخ الذي أطر فلسفة البرنامج الاستعجالي، خاصة المجال الثالث منه والمتعلق بالمشاكل الأفقية للمنظومة التربوية، مما يدفعنا للتفاؤل بشأن مستقبل جهود التحكم اللغوي وضمنه الأمازيغية التي تشكل أولوية وطنية لتعزيز الرصيد المحقق في مجالات التأليف والبحث والدراسات اللغوية المتعلقة بالأمازيغية.

ماهو تقييمكم للخمس سنوات من تدريس الأمازيغية، علما بأن هذا التعليم في سنته السادسة راهناً؟

بالرجوع لمضامين التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم يتضح أن تجربة تدريس اللغة الأمازيغية يبعث على الارتياح في الجانب الأكاديمي الصرف بفضل الجهود الحثيثة للمعهد. غير أن التنزيل ميدانيا يصطدم بواقع تعليمي ندرت فيه الإرادات الشجاعة وتوارت الرؤية الاستشرافية، فصار النقاش يتقاذف في كل المنتديات المسؤولية وتصريف خطاب الأزمة بدل الجلوس للمكاشفة والنقاش الموضوعي الهادف، لا يجب أن يتوقف هذا النقاش عند الرغبات الشخصية، بل يتعداها لنتائج يجب أن تدبر بالشكل اللائق وتعلن أولويات مرحلية تجند لها كل الطاقات بالموازاة مع ما يجب أن يستتبعها من تعبئة وطنية في كل المنتديات، خاصة في وسائل الإعلام .

والحق أقول، إن الإرادة التي تتملك المعهد الملكي مراكز وأطرا وباحثين، ومعه اللفيف الهائل من النسيج الجمعوي والنخب الفكرية والتربوية، معززة بمجهودات وزارة التربية الوطنية، ستعطي أكلها، إذا ما جاورها وعي مجتمعي قوامه تثبيت مقومات الهوية الوطنية استرشادا بالتوجيهات المولوية السامية لراعي التربية والمربين جلالة الملك محمد السادس نصره الله وأيده.

تدريس اللغة الأمازيغية بجهة دكالة–عبدة بين التخطيط والممارسة

رقية أغيغة مفتشة تربوية
منسقة جهوية للغة الأمازيغية

انطلاقاً من التوجهات الملكية السامية المتعلقة بضرورة إعادة الاعتبار للأمازيغية في كل أبعادها وتدريسها بالتعليم الابتدائي كمرحلة أولى، والعناية بها وبثقافتها سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أوالإعلامية أو غيرها، وانسجاما مع المبادئ والمرتكزات الثابتة للميثاق الوطني للتربية والتكوين والاختيارات والتوجهات التربوية المعتمدة لأجرأة الميثاق، صيغت مذكرات وزارية من أجل تحديد الإطار العام لتدريس اللغة الأمازيغية بالمؤسسات التعليمية الإبتدائية. وفي إطار تطبيق هذه المذكرات الوزارية[1] الهادفة إلى تحديد أساليب واستراتيجيات إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية التكوينية، بشكل تدريجي ينطلق من المستويات الأولى من التعليم الابتدائي نحو المستويات العليا حتى الأسلاك التعليمية الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية فالجامعية، وضمن هذا التوجه الرامي إلى ترسيخ اللغة الأمازيغية كمكون لغوي ثقافي داخل الوطن المغربي لا يمكن إغفال دور ووظائف الموارد البشرية التي سعى إليها هذا المخطط في اتفاق شراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وفق مجموعة من التدابير المؤطرة ضمن المذكرات الوزارية السالفة الذكر، خاصة وأن المورد البشري داخل هذا المخطط يعد رئيسيا و محوريا، لأن مسألة تدريس اللغة الأمازيغية تتوقف بالأساس على تضافر المجهودات بين المصالح المركزية والجهوية والإقليمية والإدارة التربوية والمدرسين والمفتشين التربويين الذين توكل لهم مهام التنسيق بين مختلف هذه العناصر الفاعلة في عملية ممارسة تدريس اللغة الأمازيغية بالشكل المطلوب.

الجدير بالذكر هنا أن مسألة إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية عرفت محطات ومراحل، حيث كانت البداية متأنية ومعتمدة أسلوب التدرج والارتقاء استنادا إلى عمليتي التقييم والتقويم المتواترتين، الأمرالذي ساعد على تأسيس الخلايا الأولية بكل جهة من جهات المملكة لتتبع عملية تدريس اللغة الأمازيغية. ثم توالت مرحلة تكوين وتأهيل الموارد البشرية التربوية من مفتشين ومديرين وأساتذة.

حتى لا نبقى بعيدين عن الإطار العملي لهذا المخطط، سوف ننطلق من تجربة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة-عبدة ليس من باب استعراضها كنموذج يحتذى به أو كتجربة متطورة وناجحة، وإنما من باب تقديمها بشكل مختزل بغرض عرضها كممارسة واقعية بما لها وما عليها، أي تقديمها بشكل موضوعي في إطار تجربة فتية قد تقود إلى إعطاء الانطلاقة لعرض غيرها من التجارب بمختلف جهات المملكة، الأمر الذي سوف يساهم في تبادل الخبرات والتجارب وتطعيم الاستفادة المتبادلة نحو بناء نموذج أكثر تكاملا ونضجا.

---

[1] المذكرة الوزارية رقم 108 بتاريخ 1 شتنبر2003 حول إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛
المذكرة الوزارية رقم 82 بتاريخ 20 يوليوز2004 حول تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية؛
المذكرة الوزارية رقم 90 بتاريخ 19 غشت 2005 حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية و تكوين أساتذتها؛
المذكرة الوزارية رقم 130 بتاريخ 12 شتنبر2006 حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية و تكوين أساتذتها؛
المذكرة الوزارية رقم 133 بتاريخ 12 أكتوبر2007 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛
المذكرة الوزارية رقم 116 بتاريخ 26 شتنبر2008 حول تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية

بصفتي مفتشة تربوية ومنسقة جهوية للغة الأمازيغية لجهة دكالة-عبدة ومسؤولة بالأكاديمية على تدبير تدريس اللغة الأمازيغية بجهة غير ناطقة بها بدأت هذه التجربة في ضوء المذكرات الوزارية بتنسيق مع المصالح الجهوية والإقليمية بالجديدة وآسفي، ومع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، حيث تم الانطلاق من التعرف على المدرسين الناطقين بالأمازيغية والراغبين في تدريسها، فكان التطور التصاعدي للأقسام التي تدرس بها اللغة الأمازيغية من 5 أقسام خلال الموسم الدراسي 2003-2004 إلى 159 قسما في الموسم الدراسي 2008-2009 .

النيابة	المجموع			عدد المفتشين	الوحدات المدرسية
	أساتذة	أقسام	تلاميذ		
الجديدة	71	120	3718	3	60
آسفي	39	39	1271	2	27
الأكاديمية	110	159	4287	5	87

في باب تأهيل الموارد البشرية، نقوم بالتنسيق مع المصالح الجهوية والإقليمية بالجديدة وآسفي ومع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، حيث تنظم الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة دكالة- عبدة 3 دورات تكوينية لفائدة أساتذة اللغة الأمازيغية ودورتين تكوينيتين لفائدة مديري المؤسسات التي أدمجت فيها اللغة الأمازيغية بالمركز التربوي الجهوي بالجديدة في كل موسم دراسي. ويلخص الجدول الموالي برنامج الدورات التكوينية لفائدة أساتذة اللغة الأمازيغية:

التاريخ	عدد المستفيدين	المؤطرون من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية	المفتشون المؤطرون
27 و28 شتنبر 2004	33	2	3
16-6-2005 يونيو	24	0	1
من12إلى14شتنبر 2005	66	2	3
من19إلى23دجنبر 2005	60	2	3
من15إلى19ماي2006	60	2	2
من13إلى17نونبر 2006	27	2	3
من12إلى16مارس2007	47	2	3
من14إلى18ماي2007	47	2	2
من19إلى23 نونبر 2007	67	2	2
من10 إلى14 مارس2008	67	2	5
من05 إلى09ماي2008	67	1+رقية أغيغة	4

على ضوء توجهات المذكرة الوزارية 133 حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، تم الشروع في أجرأة مفهوم المدرس المتخصص إلى جانب مدرسي اللغة الأمازيغية الذين يزاوجون بين تدريس هذه اللغة والمنهاج الخاص بالأقسام الدراسية الموكولة إليهم.

ما يمكن التشديد عليه في هذا الصدد هو أن تضافر الجهود والإرادات بين مختلف عناصر المنظومة التربوية المحلية والجهوية والمركزية من الأمور المساعدة على إنجاح هذا المخطط، ذلك أن التجارب التي أقيمت بجهة دكالة-عبدة، باعتبارها جهة غير ناطقة باللغة الأمازيغية، قد برهنت

بالشكل الملموس أن المتعلمين حققوا مستويات قصوى ضمن تراتبيات الأهداف المتوخاة من المنهاج الدراسي للغة الأمازيغية.

لا يفوتني في هذا المقام التذكير بأن الإرادة والرغبة والتضحية وتضافر الجهود والنيات الحسنة والطيبة من العوامل الأساسية والضرورية التي كانت وراء هذا النجاح الذي لمسناه على أرض الواقع بجهة دكالة- عبدة.

وعلى الرغم من كل هذا، فإن الأمر لا ينبغي أن يقف عند النظرة الوردية للأمور، ذلك أن تجربتنا بجهة دكالة –عبدة، بمالها، قد واجهت العديد من الصعوبات والعراقل المرتبطة أساسا بالموارد البشرية الموكولة لها وظيفة تدريس اللغة الأمازيغية، ذلك أنه بالإضافة إلى ندرة المدرسين الناطقين باللغة الأمازيغية هناك عدم تطعيم الجهة بمدرسين جدد لكي نتمكن من تخصيص أكثر عدد من الأساتذة الأكفاء لتدريسها في مؤسسة أو أكثر هذا بالرغم من التوجهات الوزارية الرامية إلى تعميم هذا التدريس. كل هذا يدعو إلى التساؤل حول صدق النوايا، خاصة عندما تتناقض مع ما يعاضدها على أرض الواقع التربوي التكويني، ومن أجل ذلك، نشدد، من جهتنا، على ضرورة رصد الموارد البشرية التعليمية الضرورية لتدريس اللغة الأمازيغية وفق التوجهات الملكية السامية.

تدريس الأمازيغية: تجربة خاصة

Aslmd n tmazivt, tawafit n tmagit

إدريس وادو
استاذ بمجموعة مدراس بن صميم - إيفران

مع ظهور الميثاق الوطني للتربية والتكوين فُتحت الأبواب بشكل رسمي أمام ولوج الأمازيغية المؤسسات التعليمية. أول ما وزعت استمارة تدريس هذه المادة، انخرطت بشكل تلقائي في العملية. جاء تكوين 2003 غنيا بكل شيء إلا الجانب المنهجي، ولعل استفادتنا المهمة كانت اكتساب حرف تفيناغ، لأنها الأداة الرئيسية لتمرير الخطاب التربوي للغة ظلت شفوية حتى وقت قريب.

مع الدخول المدرسي لسنة 2004/2003 كان الانطلاق، وكنتُ ضمن المحظوظين لتدريسها بمجموعة مدارس بن صميم بنيابة إفران ضمن عشر مؤسسات مختارة. كان المستوى الأول لفرعية أيت يعقوب يستقبل التلاميذ الناطقين بالأمازيغية بفروعها الثلاثة، بالإضافة إلى بعض غير الناطقين بها.

استجابة لبنود الميثاق، ركزت على ترجمة نصوص التعبير إلى الأمازيغية لتسهيل تحصيل دلالاتها وبنيتها، مع احترام الخصوصيات الثقافية المحلية في انتظار التوصل بالمنهاج الدراسي. وقد نقلت القناة الثانية وقتئذ هذه الصورة ضمن برنامج "Grand Angle" تحت عنوان "علمني الأمازيغية" .

سرعان ما ظهرت دفاتر "awal inu" التي زودت المدرس بمنهجية تدريس اللغة، موظفة اللغة المعيار، مما استلزم الرجوع إلى المعجم المصاحب لتذليل الصعاب. مع انطلاق الدرس المنتظم ضمن المرجع المشار إليه، حدث ما لم يكن في الحسبان، إنه الإقبال غير المشروط لكل المستويات الدراسية والرغبة في إعادة اكتشاف اللغة الأم، كان الدرس يقدم للمستوى الأول وسرعان ما تُقبل المستويات- التي ستلتحق بالأقسام في الحصة الموالية- لاستراق السمع وأخذ اللغة عبر باب ونوافذ القسم. الأمر الذي عاينه ممثلا المعهد عن كثب عند زيارة المنطقة.

ظهر كتاب "tifawin a tamazivt" للسنة الأولى بكل المواصفات التربوية واللغوية وظهرت معه بعض الإشكالات التطبيقية المرتبطة باللغة تارة وبالمنهجية تارة أخرى، وذلك نتيجة ضعف الرصيد اللغوي لدى المدرس الناطق أوغير الناطق. وهذا ما استلزم تكثيف الجهود بحثا عن الحلول. تصادفت الإرادات بين العناصر الفاعلة في الحقل التربوي بمدينة آزرو من مدرسين ومدراء مؤطرين، فقررنا تأسيس جمعية مدرسي الأمازيغية" TAMSMUNT ISLMADN N TMAZIVT IFRAN " لتذليل الصعاب و تبادل الخبرات، فقدمت أول نشاط إشعاعي بشراكة مع جمعية مدرسي الاجتماعيات بتاريخ 2004/03/21

نتيجة للدروس المقدمة أمام مجموعة من المؤطرين والأساتذة فتحت الجمعية أبوابها لتتفتح على الأمازيغية للناطقين بها، ولمحاربة الأمية لغير الناطقين بها، وذلك انطلاقا من سنة 2004، تحت إشراف النيابة الإقليمية لوزارة التربية الوطنية. قدمتُ مجموعة من الحصص مدرجا الأدب الأمازيغي كرافد لتمرير اللغة مما أعطى نتائج طيبة، ساهمت في إثراء الأداء التربوي السليم لتدريس الأمازيغية.

انتقلت التجربة إلى تهيئ الدروس المصورة للأطر قصد الاستئناس بها إثر التكوينات المزمع إنجازها تحت إشراف الوزارة الوصية والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مما زاد من الحماسة في المزيد من الجهد و المثابرة.

مع حلول سنة 2005، توسع النشاط التربوي ليتفتح على المؤسسات الخاصة من جهة، وجمعيات المجتمع المدني التي تعنى بالثقافة الأمازيغية من جهة أخرى، فكان تأطير الشعراء والفنانين بالأطلس عبر دورات تكوينية، مما أنتج تحولا محمودا لخدمة المجال التربوي عبر تأثيث الأنشودة، والتفتح على مفاهيم الحداثة بكل تجلياتها كتثمين الذات واحترام البيئة وإعادة الاعتبار للمرأة... خلال هذه السنة

حصلت على تكريم المعهد الملكي من خلال جائزة التربية والتعليم برسم سنة 2005 ضمن ثلة من الأصدقاء.

توسع تدريس الأمازيغية عموديا ليصل إلى المستويات الموالية. بدأت أشتغل على باقي المستويات لإغناء رصيدي المعرفي واكتشاف أسس بناء مناهج تدريس اللغة، حيث وجدت بعض الصعوبات مع تلاميذ السنة الثانية نتيجة كثافة المادة من جهة، وتوسع الرصيد اللغوي من جهة أخرى، وهذا ما قلص زمن التداول الشفهي وأدى بالتالي إلى ضعف المردودية. وقد تم تجاوز هذاالأمر مع المستوى الثالث إذ وجدت التقعيد المساعد على بناء اللغة، وتلاميذ ناطقين شغوفين بالتفاعل مع اللغة الأم.

ثم دخلت تجربة الكتاب المدرسي مع تحرر الكتاب، إلا أن الحظ لم يحالف الإصدار بالمستوى الأول ولازلت أنتظر مصير التجربة بالمستوى الثاني. لقد كانت تجربة التأليف رائدة فتحت الباب أمام تكوين حقيقي من جهة، وربط علاقات مع أطر من الشمال والجنوب من أساتذة ومؤطرين خصوصا من ورزازات وتارو دانت وبركان و الناضور والرباط ومراكش إضافة للزملاء بمنطقة الوسط.

مع حلول سنة 2006، توسعت مهمة تدريس الأمازيغية من داخل المؤسسات التعليمية إلى خارجها مع فتح أقسام للتفتح على الأمازيغية بمعية جمعية تايمات لفنون الأطلس" tamsmunt n taymat" حيث التحق الفنان الأمازيغي للتسلح بحرف تفيناغ، كما عبر عنه برنامج "توبقال" بالقناة الثانية بنفس الموسم. ثم أصبحت أدرس الأمازيغية لبنات دار الطالبة القادمات من المناطق المجاورة لآزرو، وقد لقيت هذه تجربة نجاحا باهرا. كما أن العمل على محاربة الأمية للأطر المحلية خصوصا قطاع المياه والغابات فتح الطريق أمام قطاع الشبيبة والرياضة. ثم التحقت بالمخيمات لتقديم حصص الأمازيغية صحبة أفراد من الجمعية بشراكة بين جمعية مدرسي الأمازيغية والمنتزه الوطني لإفران والشبيبة والرياضة وهيئة السلام الأمريكية.

فتحت النيابة الإقليمية الباب أمام الجمعية مما أعطى دفعة مهمة لأداء الأنشطة التكوينية والموازية لترسيخ تدريس الأمازيغية، الأمر الذي قدمته النيابة بالمعرض الوطني للتربية والتعليم كمادة تربوية باسمها أمام المحفل الوطني.

لم يقتصر تدريس الأمازيغية على الدروس اليومية بل وظف الحوامل التربوية لإثراء مدارك التلميذ وتحبيب المادة له من خلال قراءات شعرية ومسرح وأناشيد ومسابقات في الكتابة. هنا دخلت مرحلة كتابة الأناشيد، فقدمت العديد منها في لقاءات محلية حول التربية الموازية. كما قدمت قصائد حداثية بالأمازيغية في لقاءات شعرية كبرى أمام شعراء مغاربة وأجانب خصوصا من الشرق العربي. تطور عملي داخل جمعية مدرسي الأمازيغية فصورت درسا ضمن فيلم قصير حول اللغة بالأمازيغية تحت عنوان " tutlayt tanamurt " و هو إنتاج محلي مئة بالمائة.

أملي كبير أن أحظى بمعية الزملاء الراغبين في تدريس الأمازيغية بتكوين شامل بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ولو في العطل البينية أو الصيفية، لتذليل الصعاب و تبادل الخبرات بعيدا عن نقاشات المسؤولية التنظيمية، لأن تجربة المعهد غنية جدا، خصوصا وأن الكتب التي أصدرها تمرر الخطاب التربوي بشكل سلس عكس ما لاحظناه مع الكتب التي صدرت بعد تحرر الكتاب، لنأخذ نموذج adlis « inu n tmazivt المقرر بنيابتنا والذي يفتقر إلى المرونة في ترسيخ اللغة عن طريق تثبيت الأساليب، مع الاحترام الكبير للإخوة المؤلفين.

عروض

محمد بوكبوط (2005)، **السلاطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)**، نشر دار أبو رقراق، الرباط، 155 صفحة.

صدر للأستاذ محمد بوكبوط، في صيف سنة 2005 بالرباط، كتاب يحمل عنوان : **السلاطين العلويون والأمازيغ (نصوص مختارة)**. ويحتوي إضافة إلى المقدمة والخاتمة على خمسة مباحث متباينة الحجم. فالمبحث الأول جاء في ثماني عشرة صفحة. أما المبحث الذي يليه فلا يتجاوز عدد صفحاته عشرة، وبينما يتكون المبحث الثالث من ثلاثة وعشرين صفحة، فإن المبحث الرابع يتكون من نفس عدد صفحات المبحث الأول (أي 18 صفحة). هكذا بلغ مجموع عدد صفحات المباحث الأربعة الأولى مجتمعة 69 صفحة، في حين أن المبحث الخامس والأخير يتكون بمفرده من 75 صفحة أي أنه يشكل ما يزيد قليلا عن نصف محتوى الكتاب.

أما من حيث المضمون، وكما يدل العنوان على ذلك ، فالكتاب عبارة عن مجموعة من النصوص التي انتقاها المؤلف بشكل متفاوت من بعض المصادر التي تناولت تاريخ الدولة العلوية مثل تاريخ الضعيف الرباطي، ونشر المثاني للقادري، والبستان الظريف للزياني، والجيش العرمرم لأكنسوس، والاستقصا للناصري، وتاريخ تطوان لمحمد داود. قام المؤلف، من خلال تلك النصوص، برصد ومساءلة العلاقات التي كانت قائمة بين السلاطين العلويين والقبائل الأمازيغية منذ ظهور الحركة العلوية بتافيلالت، زمن مولاي علي الشريف (1631م)، إلى وفاة السلطان مولاي الحسن الأول سنة 1893م.

أشار المؤلف، منذ البداية، إلى أن موضوع هذه العلاقات اختزلته جل المصادر والدراسات التي تناولته، في الصراع بين الطرفين "بسبب ما جبل عليه الأمازيغ من قوة شكيمة ونزوع للعصيان واضطرار السلاطين" إلى اللجوء إلى استعمال القوة لإخضاعهم للأحكام. لكنه يضيف أنه لا يتوخى تصحيح هذه الصورة بقدر ما ينتقي هذه النصوص، لاسيما التي كانت مغمورة. وإذ حاول وضعها في سياقها التاريخي بعد نقدها، فإنه علق عليها تارة، وأوردها تارة أخرى بدون تعليق لكونها "تنطق بوقائعها" حسب تعبيره.

إذا جاز لنا أن نلخص ما ورد في الكتاب من معلومات وأفكار، يمكن القول بأن تاريخ علاقات السلاطين العلويين مع القبائل الأمازيغية، خاصة بالأطلس الكبير الأوسط والمتوسط وسهل أسايس(سايس) قد تخللته فترات تقارب وتنافر وذلك لأسباب مختلفة، منها ما هو متعلق بتناقض مصالح الطرفين أو ما له علاقة بالحس السياسي الذي اختلفت درجته من سلطان إلى آخر أو ما تعلق بتصفية حسابات داخل الجهاز المخزني نفسه والذي أصبح بمرور الوقت قوة ضاغطة على السلطان بدل أن يكون قوة مساعدة وفعالة.

وكما سبق الذكر، فقد تتبع المؤلف تلك العلاقات حسب العهود مبينا ما اتسمت به وما هي الأطراف الفاعلة فيها من كلا الجانبين.

قبل الدخول في إبراز مختلف أطوار تلك العلاقات بشيء من التفصيل، تجدر الإشارة إلى أن المؤلف توقف عند تحامل بعض المؤرخين، لا سيما الناصري، على الأمازيغ الذين لم يتورع في وصفهم بشتى النعوت القدحية كلما تحدث عنهم من قبيل: أعداء الدولة، والسفهاء، والجهال، والمعتصبون للبربرية. هذا في الوقت الذي نجده لا يتحدث بمثل هذه النعوت كلما تعلق الأمر بأطراف أخرى، خصوصاً وأن مسؤوليتها ثبتت فيما وقع من أحداث جسام هزت أركان الدولة العلوية. هنا، لابد من إبداء ملاحظة عامة تهم ما وصلنا من معلومات حول هذه الفترة، وهي أنها صادرة عن مؤرخين وكتاب كانت لهم مواقف رسمية، أي أنها تنظر إلى الأحداث من جانب واحد بحيث تظل ناقصة وتتحدث عن القبائل الأمازيغية والعربية بالمغرب وفق المصالح الرسمية في ذلك العهد، مما يفرض على الباحث تمحيصها وغربلتها ومقارنة بعضها ببعض للاقتراب من الواقع التاريخي.

يتحدث الكتاب عن مختلف أطوار علاقة المخزن العلوي بالقبائل الأمازيغية وسماتها مبينا الظروف المحلية والموضوعية التي تحكمت فيها.

كانت منطقة تافيلالت، موطن الأشراف العلويين، منطلقاً لتلك العلاقات عندما دب الخلاف بينهم وبين أهل تابوعصامت. وكان من عواقبه تدخل القوتين السياسيتين المجاورتين: السملالية والدلائية بالمنطقة وذلك بطلب من العلويين أنفسهم. هذا وقد استغل مولاي محمد هذا التنافس وجمع قواته لمحاربة تابوعصامت وطرد السملاليين من تافيلالت علما بأن الدلائيين لم يصدر عنهم ما يدل على أنهم أرادوا الاستيلاء على المنطقة بدليل أنهم رغم انتصارهم على مولاي محمد في تافيلالت أبرموا صلحا مع أبيه سنة 1056 هـ، يتركون المنطقة للعلويين بمقتضاه عدا خمسة قصور توجد بها أملاكهم: واحد في افركلة والآخر في غريس والثلاثة الباقية على وادي زيز. تأتي أهمية هذا الصلح بالنسبة للعلويين كما ذهب المؤلف إلى ذلك، في اعتراف الخصم بهم كقوة سياسية في منطقة "الصحراء إلى جبل آيت عياش"، وهو ما يمكن اعتباره بالتالي وثيقة ميلاد رسمية لحركتهم، وهذا ما زادهم تشجيعا بحيث استولى مولاي محمد على القصور الخمسة المشار إليها أعلاه وقتل ممثلي الدلائيين بها. ولأسباب غير واضحة، هرب أخوه مولاي رشيد إلى زاوية الدلاء في الوقت الذي توجه فيه هو إلى المغرب الشرقي للالتفاف حول الدلاء من هناك، وكذا الاتصال بالبحر الأبيض المتوسط للحصول على الأسلحة النارية التي كان في حاجة إليها، والتي –على ما يبدو- كانت أساسية في حسم الأمر لصالح خلفائه من بعده في صراعهم مع القوى الأخرى المناوئة لمشروعهم السياسي. وقلما اهتمت الدراسات المتوفرة في هذا الباب بهذا الجانب الذي ما يزال بحاجة إلى بحث دقيق. وما يؤكد أهمية المغرب الشرقي وسواحله كبوابة على القوى الأوربية للحصول على الأسلحة النارية أن مولاي محمد ومولاي رشيد تواجها في هذه المنطقة، وقُتل الأول من طرف الثاني في بني يزناسن. وتؤرخ هذه المرحلة لما سماه الأستاذ بوكبوط مرحلة صراع الوجود.

بعدما آلت الأمور إلى مولاي رشيد، تطورت الأحداث بشكل سريع لصالحه. فما أن استتب له الأمر في تافيلالت والمغرب الشرقي حتى بادر إلى سلسلة من الهجومات همت فاس وسهل أسايس (سايس) وشمال المغرب الذي قضى فيه على آل النقسيس بتيطاوين(تطوان). هذا في الوقت الذي ظل فيه الدلائيون في حالة دفاعية مبررين ذلك بقناعة صوفية مفادها عدم جواز الاقتتال طلبا للملك، خصوصا إذا تعلق الأمر بآل البيت. لذلك، لما تقدم مولاي رشيد إلى زاوية الدلاء لقيه شيخها محمد الحاج وبايعه ومنحه ما كان بيده من أموال، وسمح له هو وأهله وحشمه بالذهاب إلى تلمسان. أما الباقون فقد أوتي بهم إلى فاس.

بدخول المولى الرشيد إلى زاوية الدلاء وإخضاع جبل فازاز وسهل أسايس(سايس) تكون المرحلة الأولى من تأسيس حكم الأشراف العلويين قد أعطت أكلها وفتحت آفاقا جديدة أمامهم لتثبيت سلطتهم على المغرب كله، وهو ما توفق في تحقيقه السلطان مولاي إسماعيل.

تناول المؤلف بعد ذلك، بتفصيل، الأحداث التي ميزت عهد ترسيخ دولة الأشراف العلويين المجسد في عهد السلطان مولاي إسماعيل. كما لم يفته تناول أوجه علاقات دولتهم بمختلف القبائل الأمازيغية خلال عهود السلاطين الذين تعاقبوا على حكم المغرب بعد ذلك إلى وفاة السلطان الحسن الأول سنة 1893. وقد لاحظ المؤلف أن التوتر الذي كان يسود علاقة المخزن العلوي بالقبائل الأمازيغية من حين لآخر يعود ،من جهة، إلى الشطط الذي كان يمارسه ممثلو المخزن وأعوانه، وإلى تضارب مصالح الطرفين من جهة أخرى، بيد أن تلك العلاقات كانت تتميز أيضا بالتقارب كلما تطابقت مصالح الجانبين وتبددت عوامل التوتر بينهما .هذا، ولاحظ المؤلِّف أن تعامل المؤرخين، وخاصة منهم الناصري، مع هذه الأحداث لم يكن دائما تعاملا موضوعيا بل كان منحازا ومجانبا للحقيقة التاريخية التي على المؤرخ الكشف عنها لإثباتها وإبرازها .

في نهاية التحليل، خلص المؤلف إلى بعض الاستنتاجات الهامة لعل أهمها:

1. كثافة العلاقات بين السلاطين العلويين وأمازيغ صنهاجة الأطلس الكبير والأطلس المتوسط؛

2. كان لعوامل اقتصادية واجتماعية وتحديات تاريخية كبيرة وزنها في توجيه أحداث تاريخ المغرب منذ القرن السابع عشر؛

3. الثقل الذي كان للظرفية التاريخية التي شهدها حوض البحر الأبيض المتوسط على المغرب منذئذ، وما ترتب عنها من تغير في موازين القوى وذبول تجارة القوافل وانعكاس ذلك على التوازنات الداخلية والخارجية؛

4. شكل الجنوب الشرقي قطب الرحى في تلك التوازنات، إذ شهد انطلاق المشروع العلوي الرامي إلى إعادة بناء وحدة المغرب الحديث، وهو في نفس الوقت منطلق لموجات بشرية كانت قد تضررت من التحولات الآنفة الذكر، ونتج عن ذلك تغير واضح للخريطة القبلية على نطاق واسع بدءا من السفوح الشرقية للأطلس الكبير وانتهاءا بوسط البلاد؛

5. كان حتميا أن يصطدم هذا الزحف البشري الذي كانت القبائل الأمازيغية معنية به في الدرجة الأولى، بأي مشروع يتوخى الضبط والتمركز، وهو ما حدث لما استتب الأمر للعلويين. وإذا قدمت بعض المصادر التصادم مع القبائل الأمازيغية على أنه تقاطب عرقي بين "البربر" و"العرب"، فإن ذلك ليس صحيحا، بل إنه صدام تحكمت فيه عوامل موضوعية منها تباين مصالح الأطراف المختلفة، إذ، وكما سبق الذكر، دعمت كثير من القبائل الأمازيغية مختلف السلاطين العلويين ضد قبائل أمازيغية أخرى كانت تزحف نحو المناطق الخصبة في وسط البلاد.

إن القضايا المثارة في هذا المؤلف من قبل الأستاذ محمد بوكبوط قد تم تناولها بأسلوب واضح وسلس، غير أنه لم ترد فيه قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها، وربما كان ضروريا إعطاء نظرة واضحة عنها في المقدمة ليتسنى للقارئ معرفة حيثيات تأليفها لتتضح الصورة لديه أكثر. ومن المستحب تدارك هذا الأمر في طبعة أخرى. كما يستحب تصحيح بعض الأخطاء القليلة الواردة في الكتاب، خاصة منها تلك المتعلقة بتوطين زاوية الدلاء التي توجد في الأطلس المتوسط وليس بجبل درن كما ورد في الصفحة 21. هذه الملاحظات لا تنقص في شيء من أهمية هذا المؤلف الذي دشن مساراً جديداً للبحث التاريخي قصد قراءة ومساءلة النصوص الغميسة وفق نظرة متجددة تتبنى الموضوعية منهجاً وفكراً. ويكفي الأستاذ محمد بوكبوط فخراً أنه وضع تلك النصوص بين أيدي القراء مثيراً انتباههم إلى أهميتها، محللا الكثير منها. هذا، وجدير بالذكر أن بعضها لا يزال في حاجة إلى دراسة عميقة لما ورد فيها من معلومات مفيدة حول التنظيم القبلي الأمازيغي والعربي بالمغرب خلال العصر الحديث، وما طرأ عليه من تغيرات جراء الأحداث السياسية والعسكرية التي شهدها المغرب خلال نفس العصر. وتتجلى فائدة النصوص أيضا في معرفة التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي كانت للقبائل الأمازيغية على البنيات الاجتماعية والثقافية الأخرى، تلك التأثيرات التي تفصح عنها بعض الألفاظ الأمازيغية ذات الحمولة الاجتماعية والثقافية العميقة التي تم تصحيفها مثل "يزاوگ" (ص.74-73) "...وهرب محمد واعزيز يزاوگ بدار لالة صفية بنت سيدي محمد رحمه الله خوفا من العبيد..." أي احتمى – ويزاوگ هو من فعل إزوگ ومنه المزاوگة باللسان الدارج أي الاحتماء. وهناك لفظ أمازيغي آخر ورد في أحد النصوص في صيغته العربية وهو فعل إكْسا، مصدره تَايْسَّا التي تعني الرعي والحماية. هكذا ورد عند الضعيف الرباطي أن العربي من بلال باشا زعير على عهد مولاي سليمان تكاسى مع أيت مگيلد أي تصالح معهم وضمنوا حمايته، وخير دليل على ذلك أنه "خرج يصيد قرب محلتهم" حسب تعبير نفس المؤلف الذي وصف الطقوس المصاحبة لذلك الصلح- الحماية الذي قال عنه أنه كان مناسبة "تخالطت فيه زعير مع بني مگيلد ولعبوا البارود" (ص.100).

لابد من الإقرار بأن هذه النصوص رغم أهميتها، تظل محدودة ولا تعطي صورة كاملة عما جرى بين مختلف السلاطين العلويين والأمازيغ وغيرهم. ذلك أنها تعرض لتلك الأحداث من منظور رسمي ينحو تارة إلى تشويه صورة الخصم والمغالاة في وصف عصيانه وتمرده، وتقدمه تارة أخرى على أنه عرقي، كما ذهب إلى ذلك كثيرا المؤرخ أحمد الناصري. ولئن بيَّن المؤلف بمهارة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية التي كانت وراء الصراع المسلح الذي كان بين الأمازيغ والسلاطين العلويين خلال الفترة المدروسة، فإن الأمر ربما بدا أعمق من ذلك، ويعود إلى تباين نظرة الطرفيْن إلى الحكم نتيجة اختلاف المنطلقات الثقافية والفكرية لكل منهما. بتعبير آخر، اختلاف بين نظرة مشرقية تعتمد التمركز والاستبداد أساسا للحكم ونظرة محلية شمال إفريقية تعتمد الجماعة أساساً للحكم وذلك وفق أعراف مضبوطة. إذن، فنحن أمام بنيات وذهنيات اجتماعية وثقافية متباينة، وقد تفطن أكنسوس إلى

ذلك حينما قال بأن الأمازيغ "اتفقوا...على أن لا يتركوا للمخزن صولة ولا استبداداً" (ص. 120). وسبق أن أشرنا إلى تعسفات بعض خدام المخزن وكيف كانوا يورطونه، لأغراض شخصية، في أحداث حرجة ومؤلمة في كثير من الأحيان، ربما كان من الممكن تجنبها.

من النقط المهمة المطروحة في هذا الصدد، والتي تبدو جلية من خلال النصوص، هشاشة بنية المخزن التي تأسست على تناقضات إدارية واجتماعية وسياسية وثقافية متباينة، وهو ما جعله على الدوام، عرضة للأعاصير خاصة في فترات انتقال الحكم من سلطان إلى آخر، وبالتالي فالمخزن نفسه كان ضحية لها كلما طرأ طارئ سياسي واجتماعي جديد، مما كان يخلق الأزمة تلو الأزمة، وما أن تنتهي الأولى حتى تبدأ الثانية.

محمد حمام
جامعة محمد الخامس أكدال- الرباط

محمد أوسوس (2007)، **دراسات في الفكر الميثي الأمازيغي**، الناشر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ، سلسلة الدراسات والأبحاث رقم 6، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط، 199 صفحة.

يضم هذا الكتاب دراسة أنثربولوجية لمجموعة من الأساطير التي تشكل حسب رأي المؤلف العمود الفقري للفكر الأسطوري الأمازيغي، حيث يتمثل الرابط بينها في كونها تحمل كثيرا من عناصر وأوجه هذا الفكر في بلاد تامازغا. ويتجلى هذا في كون هذه الأساطير تعبر عن ملامح التصور الأمازيغي التقليدي للكون وللوجود وللحياة، كما تكشف عن التواصل الثقافي بين مختلف الجهات الجغرافية التي يقطنها الأمازيغ رغم اتساعها وتباعدها الجغرافي ومفارقاتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. هذا وقد كان المؤلف صائبا حيث أنه لم يغفل رصد المؤثرات الناتجة عن التلاقح الثقافي بين الأمازيغ والشعوب المجاورة، الإفريقية والمتوسطية والعربية الإسلامية.

تتجلي أهمية هذا البحث كذلك في جمعه وتدوينه لتراث شفاهي مهدد بالانقراض وإن كان متداولا إلى اليوم في أوساط أمازيغية قروية وحضرية انخرطت، ومنذ سنين، في سياق ثقافي جديد يغلب عليه طابع الثقافة المكتوبة والسمعية البصرية السائدتين واللتين لا تعيران الموروث الشفوي الاهتمام اللائق به.

تعتبر الدراسة أيضا مرجعا للباحثين في التراث الشفوي الأمازيغي وفي الأنتربولوجيا خاصة في شقه الأسطوري الذي يعاني المهتمون من غيابه أو ندرته، كما تشكل دليلا على غنى التراث الأسطوري الأمازيغي عكس ما أعلنه بعض المهتمين به في عهد الحماية بالمغرب ك André Basset و Emile Laoust أو غيرهما.

إذا رجعنا إلى بنية الكتاب، نجدها تتكون من مقدمة ومن تحليل لاثنتي عشرة أسطورة سنعرض أكثرها تداولا في شمال إفريقيا.

من أبرز هذه الأساطير، أسطورة "تاسليت أونزار" التي أصبحت محدودة التداول عكس الطقس الذي نبع منها المسمى "تاغنجا" الممارس بشمال إفريقيا بمختلف أنحائها ومناطقها الناطقة بالأمازيغية أو العربية. تتحدث الأسطورة المتداولة، في القبائل بالجزائر، عن ملك المطر الذي أراد الزواج من فتاة رائعة الجمال فرفضته، الشيء الذي أغضبه ودفعه إلى حرمانها من مياه نهر تستحم فيه، وهو النهر الذي يعد منبع حياتها.

أمام هذا الوضع الجديد، لم تجد الفتاة بديلا عن الاستسلام مستجدية "أنزار" أن يعيد للنهر جريانه، وبالتالي حياتها، وهذا ما فعله حينما ضم إليه الفتاة حيث هطل المطر بغزارة وأعاد للنهر جريانه وللأرض اخضرارها.

يظهر جليا أن هذه الأسطورة المتعلقة بجفاف نهر، ثم انبعاثه وإعادة الحياة المتمثلة في اخضرار الأرض المقترنة بالحياة الزراعية والطقوس التي تعالج إشكالية الخصوبة بشكل عام، ترتبط أيضا بالزواج والسلوك الإنجابي عند الأمازيغ. هذا ما نلاحظه، مثلا، في طقوس الزواج عند رش العروس بماء عين معينة أو استحمامها في النهر. تكاد هذه الطقوس تكون عامة في شمال إفريقيا، ونرى، في كل مرة، أنها تندرج في سياق معتقدات الخصوبة والإحياء، شأنها في ذلك شأن طقس "تاسليت أونزار" أو "تاغنجا" التي تهدف إلى استنزال المطر، وهو ما يعني أن الزواج عند الأمازيغ يتخذ بعدا قدسيا يماثل زواج الملك (السماء) بتسليت أونزار (الأرض). يظهر هذا كذلك عند استقبال العريس لعروسه، وهو على سقف بيته، راميا باللوز والثمر نحوها ونحو الزوار.

إن اقتران العريس بعروسه والسماء بالأرض والملك أنزار بتسليت أونزار تكاملي يُرمز إليه بأشياء واعتقادات كثيرة أخرى، منها كل الطقوس التي تمارس بواسطة المغرفة "تاغنجا" ولعب الكرة التقليدي، المعروف منذ القدم لدى الأمازيغ، حيث تمثل الكرة المرمية في حفرة البذرة، ويمثل اللعب بصفة عامة سقي البذرة والأرض التي غرست فيها...

يستمر الكاتب على نفس المنهج في تحليله لأساطير ومعتقدات أخرى، إذ نجده يربط بين زواج السماء والأرض والخصوبة التي يرمز إليها الفول والنجوم سواء تعلق الأمر بالمحصول الزراعي أو

بعدد الأطفال في الزواج. نرى هذا في رمي العروس لحفنة من الفول في الساقية سبعة أيام بعد زواجها أو اعتقاد أن عدد النجوم في السماء يساوي عدد البشر في الأرض وإذا مات إنسان يسقط نجمه.

بعد التطرق إلى أصل الحياة وخصوبة الأرض والولادة عند البشر، قدم الباحث النظرة الأسطورية لوجود المخلوقات الأخرى (أصل الأحجار والقرد والدموع) وسبب انعدام التلاؤم بين الحيوانات الوحشية بعد أن كانت تعيش في سلم دائم، هذا الانعدام الذي حدده في غرائز الذئب التي تجعله لا يصون العهد.

يبين الكتاب أن الذئب ليس وحده سبب الخروقات التي تعترض المنظومتين الاجتماعية والطبيعية، بل هناك أيضا انعدام القدرة على الحفاظ على الأسرار وتفادي الكلام الجارح تجاه الآخر، كما تشكل أسطورة "تگمارت إيسمضال" رمزا من رموز عدم الانضباط الاجتماعي لكل علاقة جنسية خارج الرابطة الزوجية، ما يشكل خطرا على النظام الاجتماعي الأبيسي.

في الختام، يمكن القول بأننا نجد أنفسنا، خلال قراءة هذه الدراسة حول الفكر الأسطوري الأمازيغي، أمام رؤية قديمة ونظرة كونية واحدة مازالت تؤثر في العادات والتقاليد والاعتقادات رغم أن الإسلام متجذر في المجتمع المغربي. لكن رغم هذا التجذر فإن الممارسة الطقوسية تأخذ طابعا محليا قديما نبع من عمق متوسطي وإفريقي عريقين قاوما النسيان إلى اليوم.

محمد الحيان
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ملخصات الأطروحات

أحمد المنادي، (2002)، **الشعر المغربي الأمازيغي الحديث بسوس: مقاربة لظاهرة الديوان الشعري**، الدكتوراة الوطنية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، الدار البيضاء.

يندرج موضوع هذا البحث في إطار الدراسات المنصبة حول الأدب الأمازيغي الحديث بشكل عام، والشعر منه خاصة. وقد اعتمدت الدراسة متنا لها الدواوين الشعرية الأمازيغية بسوس والتي صدرت من سنة 1976 إلى سنة 2000. وركز البحث على سياق نشأة تجربة الكتابة في الأدب الأمازيغي واستجلاء بعض المكونات الفنية والفكرية لظاهرة الديوان الشعري وبعض القضايا المرتبطة بالمضامين. وهكذا تم تخصيص الباب الأول من البحث لدراسة عتبات المتن الشعري الأمازيغي ونصوصه الموازية بما في ذلك المقدمات والعناوين والأيقونات بمختلف تجلياتها في الكتابة. وانكب الباب الثاني على قضايا المتن الشعري الفنية والدلالية، بما فيها اللغة الشعرية والمتخيل الشعري والموضوعات التي اشتغلت عليها النصوص.

من بين ما خلص إليه البحث حضور الهاجس الجمالي في تجربة الديوان الشعري تعكسه رغبة الشعراء في تأسيس نسق شعري أمازيغي جديد قائم على الكتابة، مما طرح إشكالية امتداد النموذج الشعري الكلاسيكي المبني على الشفهية. وقد تباينت تصورات الشعراء في المتن المدروس حول نموذج القصيدة المطلوبة، بحيث يمكن الحديث عن اتجاهين:

اتجاه يستند إلى عمود الشعر الأمازيغي الشفهي مستلهما إيقاعه ولغته وغنائيته، واتجاه يتبنى الانفصال بدل الاتصال بدعوى أن سياق الثقافة/الأدب الأمازيغي يقتضي الاستجابة للتحولات الجديدة ومن ثم تجاوز القديم، فكان البحث عن بناء نصي جديد وعن إيقاع مغاير، ولغة شعرية حديثة، مما "خيب أفق انتظار" المتلقي وأسهم في تعميق أزمة التواصل بين الشاعر الأمازيغي الحديث المشبع بأفكار وتصورات جديدة، وبين متلق لم يستوعب بعد شروط الانتقال، إضافة إلى أن هذه النصوص من حيث مكوناتها الرمزية تفترض متلقيا "عالما" يملك رصيدا معرفيا حيال الأساطير والرموز الأمازيغية القديمة.

كما خلص البحث إلى بعض الأولويات الضرورية لتشييد الدرس الأدبي الأمازيغي بمفهومه الحديث، منها ضرورة التفكير في منهج كتابة تاريخ الأدب الأمازيغي والشعر منه تحديدا ورصد أشكاله المتطورة المتعاقبة، والبحث في طرائق اشتغال عناصره الفنية والجمالية، إضافة إلى تأسيس منهجية في دراسة المصطلحات والمفاهيم الأدبية والنقدية (نقد الشعر) المتأصلة في فضاء الشعر الأمازيغي قديمه وحديثه في أفق شعرية أمازيغية خالصة المفاهيم والأدوات والمرجعيات، وهو الأمر الذي لن يتأتى إلا بتحقق تراكمات إبداعية ونظرية.