المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓ ⴰⵎⴰⵏⴰⵢ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

مهنة الأستاذ(ة) في المغرب
على ضوء المقارنة الدولية

تقرير موضوعاتي

2021

مهنة الأستاذ(ة) في المغرب
على ضوء المقارنة الدولية

ردمك : 978-9920-785-41-9

المحتويات

مقدمة 3
المنهجية 5
1. الإطار النظري والمفاهيمي 5
2. التحليل الوثائقي 5
3. المقارنة الدولية 6
4. البحث الميداني في « مهنة الأستاذ» 6
5. البحث «زمن التدريس» 7
الفصل الأول. ولوج المهنة 8
1. توظيف الأساتذة 8
1.1. جاذبية المهنة 8
2.1. كيفيات وإجراءات التوظيف 11
3.1. أشكال جديدة من التوظيف 14
2. تكوين الأساتذة 19
1.2. التكوين الأساس 19
2.2. التكوين المستمر 26
الفصل الثاني. الممارسات البيداغوجية 30
1. ساعات العمل وزمن التدريس 30
1.1. صعوبات تنظيم زمن عمل الأساتذة 30
2.1. المواظبة وزمن التدريس 32
2. طرق التدريس والممارسات البيداغوجية 34
1.2. مبدأ القيمة المضافة للأستاذ 35
2.2. العوامل المفسرة للفوارق بين الأساتذة من حيث القيمة المضافة 35
3.2. طريقة التدريس التكيفي 36
3. طرق تقويم التلامذة 37
4. العلاقات بين الأستاذ والتلامذة 38
5. كيفية التعامل مع التلامذة الذين يعانون من صعوبات مدرسية 40
الفصل الثالث. تقييم الأساتذة 43
1. كيفيات مواكبة الأساتذة 43
1.1. المواكبة من قبل الأقران 43
2.1. التأطير من قبل التفتيش التربوي 45
2. التقييم التربوي للأساتذة 49
1.2. الإطار المعياري وأهداف التقييم 49
2.2. خصائص جهاز التقييم وحدوده 50
الفصل الرابع. العلاقات المهنية 54
1. العلاقة بالمدير 54
1.1. دعم الأساتذة 54
2.1. مشاركة الأساتذة وانخراطهم 55
2. مصادر التوتر داخل المؤسسة التعليمية 56
3. التأطير التربوي من قبل المدير 57
1.3. تأطير أساتذة التعليم الابتدائي 57
2.3. تأطيرالأساتذة المبتدئين 58

4. العلاقة مع الزملاء 59
1.4. بين الزمالة والتوتر 59
2.4. التعاون بين الأساتذة 59
5. العلاقة بين الأساتذة وآباء التلامذة وأوليائهم 61
1.5. التزام الآباء حسب الأساتذة 61
2.5. مواقف الآباء من المدرسة وعلاقتهم بها حسب الأساتذة 62
3.5. مبادرات الأساتذة والمؤسسات 62
■ الفصل الخامس. خبرات المهنة وتصورات الأساتذة وتطلعاتهم 65
1. ظروف العيش والتدريس 65
1.1. ظروف عمل غير مواتية 65
2.1. الوسط المدرسي والإكراهات الاجتماعية 67
2. نظرة الأساتذة إلى مهنتهم 68
2.1. إدراك المهنة ومكانتها في المجتمع 68
2.2. النظرة إلى الوضع القانوني الجديد للأستاذ وتقديره 69
3. آفاق الأساتذة المستقبلية وتطلعاتهم المهنية 70
■ الفصل السادس. تدبير المسار المهني والأجور 73
1. الترقي خلال المسار المهني 73
1.1. الأحكام التشريعية ومعايير الترقي 73
2.1. تقدير الأساتذة لنظام ترقيهم 75
2. أجور الأساتذة 76
1.2. الأداء المدرسي وأجور الأساتذة: ماذا تقول الأبحاث؟ 76
2.2. أجور الأساتذة في المغرب 77
3.2. رواتب الأساتذة المغاربة من منظور المقارنة الدولية 80
■ الفصل السابع. أية حكامة لهيئة التدريس؟ 87
1. حكامة الرأسمال البشري 87
2. تطور أبطأ تزايد أعداد التلامذة 87
3. أية خصائص وأي توقع للحاجات من الرأسمال البشري؟ 90
■ الفصل الثامن. رهانات وتحديات مهنة التدريس 95
1. الأستاذ: رهان استراتيجي 95
2. حكامة الرأسمال البشري والإنصاف 96
3. مهننة الأساتذة 97
■ خلاصة عامة 99
■ المراجع 101
■ النصوص القانونية والتنظيمية 108
■ الملحقات 112

كلمة شكر

لـم يكـن لهـذا التقييـم أن ينجـز لـولا مسـاهمة عـدة فاعلين من القطـاع الـوزاري للتربية الوطنية.

أولا، نتوجـه بخالـص الشـكر لمسـؤولي قطـاع التربية الوطنية الـذين قدّمـوا للهيئـة الوطنيـة للتقييـم كل المعطيـات الإحصائيـة التـي تخـص الأساتذة.

كمـا نتوجـه بالشـكر إلـى السّـادة مديـري الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن الذيـن سـهّلوا إجـراء البحـث الميدانـي فـي الجهـات الأربـع المسـتهدفة فـي هـذا البحـث: جهـة الشـرق، جهـة طنجـة تطـوان الحسـيمة، جهـة مراكـش آسـفي وجهـة سـوس ماسـة.

ونتوجـه بالشـكر والامتنـان لـكل المفتشـات والمفتشـين التربوييـن ومديـرات ومديـري المؤسسـات التعليميـة الذيـن شـاركوا فـي المجموعـات البؤريـة التـي نُظمـت بالهيئـة الوطنيـة للتقييـم والذيـن قدمـوا لنـا تقييماتهـم النوعيـة لمهنـة التدريـس وطبيعـة علاقاتهـم مـع الأسـاتذة فـي مؤسسـاتهم.

خالـص امتناننـا وشـكرنا لجميـع الأسـتاذات والأسـاتذة الذيـن شـاركوا فـي هـذه الدراسـة وتقاسـوا معنـا تجربتهـم وخبرتهـم وتقديرهـم لمهنتهـم.

وأخيـرًا، نتقـدم بالشـكر الخالـص إلـى مديـري المؤسسـات التعليميـة التـي أجريـت فيهـا المقابـلات والمجموعـات البؤريـة مـع الأسـاتذة، ممـا سـهل تنظيـم العمـل الميدانـي ونجاحـه.

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

مقدمة

تمر المدرسة العمومية المغربية «بأزمة تعلم». وتؤكد التقييمات التي تستخدم الروائز المعيرة، سواء منها الوطنية،«كالبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)»، أو الدولية، مثل«الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS)»، أو «الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (PIRLS)»، أو «البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)» ضعف مستوى مكتسبات وكفايات عدد لا يستهان به من التلامذة، وخاصة في مستوى التعليم الأساسي[1].

وعلى الرغم من كون هذا الضعف يعود إلى عدة عوامل، فإن العديد من الأعمال الأكاديمية تتفق على أهمية «عامل الأستاذ» الذي يؤثر بشكل قوي في مكتسبات التلامذة وإنجازاتهم. وثمة اتفاق واسع على أن جودة النظام التربوي رهينة بجودة أساتذته. وفي المقابل، وبشكل غير مباشر، لا يمكن لجودة الأساتذة أن تتجاوز جودة السياسات العمومية التي تشكل بيئة عملهم في المدرسة، وتوجه انتقاءهم، وتوظيفهم، وتطورهم، وترقيهم[2].

ومراعاة للأهمية البالغة التي يكتسيها دور الأساتذة في جودة التعليم، جعلت الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 من تجديد مهن التعليم، وتكوين الأساتذة، أحد الركائز الرئيسية للإصلاح. ففي الرافعة التاسعة، وضعت تحسين أداء الأساتذة على رأس الأولويات التي من شأنها الارتقاء بجودة المدرسة المغربية، وتحسين أدائها. وقد حددت هذه الرؤية الإستراتيجية، التي تؤكد على مهننة الفاعلين التربويين، عدداً من المبادئ والتوصيات التي يجب أن تهيكل عملية تجديد مهن التربية والتكوين. وأول إجراء أوصت به هو إعادة تحديد المهام، والأدوار، والمواصفات المتعلقة بهذه المهن، بما يساير متطلبات المجتمع، وتطور وظائف المدرسة وخدماتها في المغرب وعبر العالم.

ومن جهته، أفرد القانون الإطار 51-17، المتعلق بنظام التربية والتكوين والبحث العلمي، ست مواد للموارد البشرية.

ويبدو أن الظرفية الاقتصادية مواتية للشروع في هذا الإصلاح. ذلك أن تحول البنية العمرية للأساتذة التي تميل نحو التشبيب التدريجي، ومخطط وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي الذي يروم توظيف أكثر من 200 000 أستاذ في أفق عام 2030 من أجل تلبية احتياجات المنظومة التربوية، يتيحان فرصة مهمة لضخ أساتذة بمواصفات جديدة في النظام التربوي؛ وهو ما من شأنه أن يساهم في تجديد المدرسة المغربية.

غير أن الإجراءات المرافقة لخطة التوظيف هذه، وخاصة في السنوات الأخيرة، لم ترق إلى مستوى الانتظارات، بسبب التردد الذي طبع تخطيط الحاجة إلى الأساتذة، والطريقة المتسرعة التي تم بها توظيفهم من قبل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والذي تم في ظل ظروف غير مواتية، وقصر مدة التكوين الذي لم يخضع لأي تنظيم مسبق. وبالفعل، فقد أدى توظيف الأساتذة على عجل، خاصة في سنة 2016 بسبب الزيادة الكبيرة في أعداد التلامذة المتمدرسين، إلى عدم الانسجام الذي ميز، منذ أكثر من عقد من الزمن، السياسات العمومية في مجال تدبير هيئة التدريس. تشهد على ذلك التغيرات المتتالية والمفاجئة التي عرفتها سياسات توظيف الأساتذة وتكوينهم: كإنشاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF) في سنة 2012، والفصل بين التكوين والتوظيف في سنة 2015، والتوظيف بموجب عقود في سنة 2016، (ثم التخلي عن نظام العقود)، وإعادة هيكلة التكوين ابتداء من سنة[3] 2018 (الإجازة في التربية + سنتان من التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين). وهكذا، صار كل مجهود من أجل الارتقاء والتطور عاملاً من العوامل المعيقة للارتقاء بتربية جيدة.

وفي هذا السياق، تقدم الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في هذا التقرير نتائج دراسة هدفها الرئيس هو تقييم البرامج والسياسات العمومية المتعلقة برجال ونساء التعليم من أجل قياس فعاليتها، وتماسكها، وصلاحيتها؛ مع إبراز تصورات الأساتذة

1 . Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005

2 . Araujo, M. et al. (2016), "Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 131/3, pp. 1415-1453

3 . مرسوم رقم 2.15.588 صادر في 24 من شوال 1436 (10 أغسطس 2015) بتغيير المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.

والأستاذات بوصفهم فاعلين رئيسيين. والغرض من هذا التقرير هو التساؤل حول السياسات والبرامج العمومية المتعلقة بهيئة التدريس، والنظر في مدى إسهامها في تزويد المدارس المغربية بأساتذة جيدين. وهكذا، سيتم فحص وتحليل جاذبية مهنة التعليم للطلاب، وكيفيات انتقاء الأساتذة وتوظيفهم، وتكوينهم، وتحفيزهم، وتدبير مسارهم المهني، والارتقاء بحياتهم الشخصية والمهنية؛ استنادا إلى المعطيات الميدانية، والنصوص التنظيمية، مع مقارنتها بالمعايير الدولية المتعلقة بمهنة التعليم.

وتتمثل الفرضية الكامنة وراء هذه الأسئلة في أن جودة الأساتذة لا يمكن أن تتجاوز جودة السياسات العمومية التي تحدد ظروف عملهم، وتوجه انتقاءهم، وتوظيفهم، وتكوينهم، وارتقاءهم. والأستاذ في القسم الدراسي هو نتاج عملية سياسة عمومية كاملة؛ قادته إلى ممارسة هذه المهنة. ولذلك، فإن افتقار هذه السياسة إلى الفعالية، والاتساق، والانسجام، والصلاحية، لابد وأن يكون له تأثير سلبي على جودة هيئة التدريس.

المنهجية

اعتمد هذا التقرير مقاربة كيفية حيث قامت الدراسة المنجزة حول الأساتذة بتعبئة عدة أدوات للبحث. وتتكون هذه الدراسة من مقارنة دولية للسياسات العمومية المتعلقة بمهنة التعليم، وتحليل الإطار القانوني والتنظيمي الذي ينظم عمل الأساتذة في المغرب، وتحليل المعطيات المتعلقة بالتغير الديمغرافي لهيئة التدريس، ودراسة ميدانية اعتمدت المقابلات البؤرية مع جماعات من الفاعلين التربويين، ومقابلات مع الأساتذة.

1. الإطار النظري والمفاهيمي

في الأدبيات الدولية، يهتم تحليل السياسات العمومية المتعلقة بالأساتذة، عموماً، بأنظمة العمل على مستوى المدارس وقوانينه ومبادئه، وبالأنظمة التربوية التي تشكل هيئة التدريس، وتحدد ممارساتها. وفي السياق التربوي المغربي، تمت معالجة هذا الجانب في سياق البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019) الذي خصص جزء كبيراً منه للعلاقة بين الأساتذة ومكتسبات التلامذة. ومع ذلك، فإن ما يسمى «السياسة الأستاذية»[1] تغطي المجالات التي تؤثر مباشرة في الأساتذة وعملهم: القوانين، وعمليات توظيف الأساتذة[2]، وتكوينهم الأساس والمستمر، والاستئناس، والإرشاد، والتوجيه، والتعلم المهني، وردود الفعل، والتقييم، وتطور المسار المهني، والقيادة[3]... وهكذا، فإن المقارنة الدولية بين السياسات العمومية الخاصة بالأساتذة هي التي وجهت الإطار المفاهيمي لهذا التقرير، وشكلت المعيار الذي تم من خلاله تقييم السياسة العمومية المغربية في مجال مهنة التعليم.

ولهذا، يغطي هذا التحليل المداخل المفاهيمية التالية مع مراعاة أبعادها:

- الانتقاء: ويشمل بعدين: القدرة على اجتذاب أفضل الطلاب إلى مهن التربية والتكوين، ودور طرق التوظيف وفعاليتها في انتقاء أفضل المرشحين.
- التكوين: يتعلق الأمر بقدرة التكوينين الأساس والمستمر على التمكين من طرق التدريس الفعالة التي سيتم تطبيقها في الأقسام الدراسية. وتتقاسم أفضل نظم التكوين مجموعة من الخصائص المشتركة؛ كوجود معايير للتدريس تستند إلى البحث التدخلي (recherche-action)، والتركيز على التكوين التطبيقي في الأقسام الدراسية، وتنظيم تداريب ميدانية لفائدة الأساتذة المبتدئين مع أساتذة من ذوي الخبرة، والتكوين المستمر الذي يركز على التوجيه والإرشاد (mentoring)، والمرافقة (coaching)، ونظام اختيار جد صارم للمكونين، إلخ.
- التقييم: وجود نظام للتقييم والترقية يشجع الأساتذة على بذل الجهد، والعطاء، والأداء الجيد. وتتميز نظم التعليم عالية الأداء بقدرتها على ربط أداء الأساتذة بترقيتهم المهنية، بحيث تتم ترقية أفضل الأساتذة ومكافأتهم.
- البيئة المدرسية: إلى جانب خصائصها الذاتية، تتأثر مردودية الأستاذ وأداؤه، أيضاً، بالظروف المحيطة بممارسته لمهنته، على المستويين المادي (عدد التلامذة في القسم الواحد، وموظفي المدرسة، وتوافر العتاد والتجهيزات المدرسية ...) وعلى المستوى التربوي (نوعية البرامج والكتب المدرسية، وتوفر عدة مبنية وإجرائية لمعالجة مشاكل التعلم واضطراباته والتكفل بها...)
- تدبير المسار المهني: ويعبر عنه بالترقي، والحوافز المالية، وأيضا، بآفاق الترقي.

وقد استخدمت كل هذه الأبعاد بمثابة شبكة لقراءة الهيئة التعليمية وتحليلها.

2. التحليل الوثائقي

تتضمن الوثائق الرسمية (القوانين، والمراسيم، والقرارات، والمذكرات الوزارية، إلخ) كل الإجراءات والسياسات العمومية. لذلك يتعين على التحليل الوثائقي أن يحدد الخصائص الرئيسية لتدبير هيئة التدريس، والمنطق الذي يُنظِّم السياسات العمومية المرتبطة به. ونتيجة لذلك،

1 . Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA, OCDE 2018

2 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي 2020 ، PNEA-2019

3 . Darling-Hammond, L. et al. (2017), Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World, Jossey-Bass, San Francisco.

تـم تصنيـف جميـع الوثائـق التـي تتصـل بوضعيـة الأسـتاذ وتحليلهـا.

وشـمل هـذا التحليـل مسـتويين: الأول، كيفـي، ويركـز عـلى الأطـر القانونيـة والتنظيميـة التـي تخضـع لهـا هيئـة التدريـس: وثائـق سياسـة المـوارد البشريـة لقطـاع التربيـة الوطنيـة، والنظـام الأسـاسي الخـاص بموظفـي وزارة التربيـة الوطنيـة، والقوانـين، والمراسـيم، والمذكـرات الوزاريـة، إلـخ. وقـد تـم تحليـل جميـع هـذه الوثائـق بدقـة.

أمـا المسـتوى الثـاني مـن التحليـل فهـو كمـي، ويتعلـق بالتطـور الديمغـرافي لهيئـة التدريـس. واسـتنادا إلى إحصائيـات قطـاع التربيـة الوطنيـة، يهـدف هـذا التحليـل الكمـي إلى معرفـة مدى مسـايرة تطـور أعـداد الأسـاتذة، وبصفـة أعـم، تطـور سياسـة المـوارد البشريـة، لاحتياجـات النظـام التعليمـي. ولهـذه الغايـة، تـم تحليـل عـدة مـؤشرات، كتطـور عـدد الأسـاتذة (حسـب النـوع، ومـكان العمـل...)، ونسـبة التلامـذة إلى الأسـتاذ الواحد، والهـرم العمـري لأعضـاء هيئـة التدريـس، والتقاعـد، والحاجـة إلى الأسـاتذة.

3. المقارنة الدولية

في بدايـة هـذه الدراسـة، أجـري تحليـل شـامل للأدبيـات الدوليـة المتعلقـة بمهنـة التعليـم في أبعادهـا المختلفـة. يتعلـق الأمـر بـأداة مرجعيـة للمقارنـة بـين المغـرب وبقيـة دول العـالم (benchmarking). أخـذت عينـة الدراسـات العلميـة المرجعيـة مـن البلـدان المتقدمـة والبلـدان السـائرة في طريـق النمـو، وخاصـة منهـا بلـدان أفريقيـا، وآسـيا، وأمريـكا اللاتينيـة.

اسـتخدمت المقارنـة المرجعيـة بشـكل مسـتعرض في جميـع مراحـل التحليـل. هنـاك حلـول يجـري تطبيقهـا في جميـع أنحـاء العـالم لتوظيـف الأسـاتذة، واختيارهـم، وتكوينهـم تكوينـا أساسـيا ومسـتمرا. ومـن الواضـح أن السياسـات المطبقة في تلـك البلـدان ليسـت مسـتقلة عـن مسـتويات نموهـا، وعـن رأسـمالها البـشري. ومـع ذلـك، فقـد تـم التركيـز عـلى القيمـة المضافـة للأسـاتذة التـي يمكـن أن تسـهم في توفـير تعليـم أكـثر فعاليـة، وذي جـودة في المغـرب. لذلـك، تمـت دراسـة عـدة جوانـب: دور الأسـاتذة وأثـر ممارسـاتهم البيداغوجيـة في أداء التلامـذة، ونظـام انتقـاء المرشـحين لمهنـة التعليـم، ونظـم التكويـن الأسـاس والمسـتمر للأسـاتذة، وتدبـير حياتهـم المهنيـة، والإشراف، والتفتيـش التربـوي...

4. البحث الميداني في « مهنة الأستاذ»

يسـتند هـذا التقريـر إلى بحـث ميـداني كيفـي يجمـع بـين أداتـين: المقابـلات البؤريـة مـع جماعـات مـن الفاعلـين التربويـين، والمقابـلات نصـف الموجهـة. بالنسـبة للمقابـلات البؤريـة، كان الفاعلـون المسـتهدفون هـم الأسـاتذة ومديـرو المؤسسـات التعليميـة، والمفتشـون التربويـون، مـع الحـرص عـلى المقارنـة بـين إجاباتهـم، وبحـث التقاطعـات فيـما بينهـا، والتأكـد، بالتـالي، مـن وضوحهـا وصوابهـا. وكان هـدف هـذه المقابـلات البؤريـة مزدوجـاً:

- فهـم الآراء، والمواقـف، والدوافـع، والإدراكات، والأفـكار والتصـورات المتعلقـة بالمدرسـة، ومهنـة التعليم، والسياسـات العموميـة التـي تشـكلها؛
- اسـتخلاص، مـن خـلال أسـئلة تقييميـة، العنـاصر الضروريـة لتقييـم البرامـج والإجـراءات والسياسـات العموميـة المتعلقـة بالأسـاتذة، والوقـوف عـلى جوانـب القـوة والقصـور فيهـا، والعمـل عـلى تصحيحهـا.

ولإنجـاز هـذه المقابـلات البؤريـة عـلى الوجـه المطلـوب، وضـمان تمثيليـة جيـدة للسـاكنة موضـوع الدراسـة، تـم تنويـع العينـة حتـى تعكـس الواقـع، وتسـمح بإبـراز جميـع وجهـات النظـر. وهكـذا روعيـت في تكوينهـا المتغـيرات التاليـة: النـوع (ذكور/إنـاث)، ووسـط العمـل (حـضري، وشـبه حـضري، وقـروي)، والسـلك التعليمـي (ابتـدائي، وثانـوي إعـدادي، وثانـوي تأهيـلي)، ونـوع التعاقـد (أسـاتذة موظفـون، وأسـاتذة أطـر الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن)، والخـبرة المهنيـة (في بدايـة أو وسـط أو نهايـة المسـار المهنـي). مـن الناحيـة الترابيـة، شـمل البحـث أربـع جهـات هـي طنجـة - تطـوان الحسـيمة، ومراكـش - آسـفي، والجهـة الشرقيـة، وسـوس – ماسـة. وفي كل جهـة مـن هـذه الجهـات، أجريـت مقابلتـان بؤريتـان مـع الأسـاتذة، شـارك فيهـا 98 أسـتاذا (55 امـرأة و43 رجـلا). وبالإضافـة إلى ذلـك، أجريـت مقابلتـان بؤريتـان أخريتـان مـع مديـري المؤسسـات التعليميـة والمفتشـين التربويـين.

أجريـت المقابـلات البؤريـة والمقابـلات نصـف الموجهـة وفقـاً لدلائـل المناقشـة المنظمـة تبعـا لمحـاور الدراسـة وأسـئلتها.

وقـد مكنـت المقابـلات نصـف الموجهـة مـع الأسـاتذة مـن تعميـق بعـض الجوانـب. وبفضـل الوقـت الأطول الـذي أعطي للمسـتجوبين، تـم اختبـار الاتجاهـات والفرضيـات الرئيسـية،

وقدمت عناصر أخرى مكنت من الإحاطة بموضوع هذه الدراسة. وهنا أيضاً، تم تنويع العينة (من حيث الجنس، والعمل، وسلك التدريس، والأقدمية في المهنة، إلخ) لكي تعكس الواقع، وتمكن من إبراز وجهات النظر المختلفة. وقد أجريت في المجموع 48 مقابلة نصف موجهة مع الأساتذة (انظر الملحق 1).

وتعكس البيانات النوعية التي أدمجت حرفيا في هذا التقرير الأفكار ووجهات النظر التي تتكرر في المناقشات، ويتقاسمها العديد من الفاعلين. وما أملى هذه المنهجية الكيفية هو كون هذا التقرير يعكس، بطريقة تأملية، خطابات الفاعلين عن مهنتهم، ويقارن بينها، ويجعل الفاعلين يتحاورون فيما بينهم بنقل خطاباتهم حرفيا وإدماجها في نص التقرير.

5. البحث «زمن التدريس»

موازاة مع معطيات البحث الوصفي «مهنة الأستاذ»، عبأت الدراسة بيانات بحث آخر. ويتعلق الأمر بدراسة «زمن التدريس»، وهي عبارة عن بحث كيفي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم بمعية اليونيسيف، استهدف 21 بلدا أفريقيا، بما فيهم المغرب. وتهدف دراسة «زمن التدريس» إلى فهم أسباب تغيبات الأساتذة على أربعة مستويات: التغيب عن المدرسة، والتغيب عن القسم الدراسي، والتغيب عن الأنشطة التعليمية، وغياب الكفايات البيداغوجية والمحتوى المدرس.

في المغرب، استهدفت دراسة «زمن التدريس» 40 مؤسسة تعليمية (20 مدرسة ابتدائية و20 ثانوية إعدادية) في 6 جهات هي طنجة-تطوان-الحسيمة، وفاس-مكناس، والرباط-سلا-القنيطرة، والدار البيضاء-سطات، ومراكش-اسفي، وسوس-ماسا. وللإحاطة بأسباب تغيبات الأساتذة في المدارس، استعملت الدراسة عدة أدوات للبحث (انظر الملحق 2). وبناء على ما تقدم، تم استجواب 40 رئيس مؤسسة تعليمية و120 أستاذ و280 تلميذ وتلميذة على الصعيد الوطني.

وهكذا ضاعف هذا التقرير من المداخل والمنهجيات التي تتناول مهنة الأستاذ -وهي الاشكالية المحورية للتربية الوطنية في المغرب-، والكيفية يتم بها بناء هذه المهنة في إطار السياسة التربوية.

الفصل الأول.
ولوج المهنة

يستلزم الوعي بالدور الحاسم الذي يقوم به الأساتذة[1] في عملية تعلم التلامذة متطلبات جديدة من حيث السياسات العمومية[2] الرامية إلى تثمين الرأسمال البشري. وتؤكد الأدبيات التي انكبت على هذه المسألة على أربعة عوامل رئيسية لتوفير الأساتذة الجيدين في الأنظمة التربوية، وهي جذب المرشحين المؤهلين تأهيلا عاليا، والانتقاء الصارم الذي يمكن من غربلة المرشحين واختيار أجودهم، وتكوين تأهيلي يزود الأساتذة بالكفايات اللازمة، وتدبير محفز للمسارات المهنية للأساتذة قصد الاحتفاظ بهم في المهنة[3]. ففي بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية تقاس فعالية السياسة العمومية في مجال تدبير الموارد البشرية في مجال التربية بهذه العناصر.

ألحت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على مهننة الفاعلين التربويين، وجعلت من «تجديد مهن التدريس والتكوين ... أسبقية أولى للرفع من الجودة»، وأحد المحاور الرئيسية للإصلاح، وأعطت، بذلك، فرصة جديدة لإطلاق الإصلاحات الضرورية. وكان يتعين على القانون 51-17 المتعلق بنظام التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي أن يعمل على تسريع وتيرة هذه العملية. وفي هذا السجل، ينص هذا القانون، بشكل خاص، على وضع دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات اللازمة لمزاولة مهن التربية والتكوين (المادة 37)؛ كما يدعو إلى مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساس للأساتذة (المادة 39). وموازاة مع ذلك، أطلقت وزارة التربية الوطنية اعتبارا من عام 2017، مخططا لتوظيف أكثر من 200 ألف أستاذ بحلول سنة 2030.

وسيحدد تفعيل هذه الإجراءات جودة الأساتذة التي ستحدد بدورها خدمات النظام التربوي في السنوات القادمة. فهي تستحق، إذن، قبل كل شيء، إصلاحا شاملا لنظام انتقاء الأساتذة، وتوظيفهم، وتكوينهم، وتدبير مساراتهم المهنية.

1. توظيف الأساتذة

تشمل عملية توظيف الأساتذة بعدين أساسين: يرتبط الأول بجاذبية مهنة التدريس التي تتوقف على عدة عوامل (الانتقاء عند الولوج، وجودة التكوين، والأجر، وظروف العمل...)[4]، ويتوقف الثاني على كيفيات التوظيف وفعاليتها في انتقاء أفضل المرشحين.

1.1. جاذبية المهنة

أحد أهم انشغالات العديد من الأنظمة التربوية هو جاذبية مهنة التعليم لأحسن التلامذة والطلاب. وقد أظهرت عدة دراسات أن البلدان التي تمكنت من جذب التلامذة الحاصلين على أعلى النتائج المدرسية إلى مهنة التعليم نادرة. ويكتسي هذا الموضوع أهمية كبيرة لأنه اتضح أن جاذبية المهنة تنعكس على الرضا المهني[5]، والالتزام، والصبر، والمثابرة في المهنة، وجودة عمل الأستاذ[6].

ومن أجل جذب أفضل الكفاءات، وتحسين اختيار الأساتذة في المستقبل، ترى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 أن المرشح يجب أن يكون محفزا لممارسة المهنة، وأن تكون لديه استعدادات نفسية، ومعرفية، وأخلاقية.

في المغرب، تعرف مباريات توظيف الأساتذة إقبالا كبيرا. ففي ديسمبر 2018، ترشح لهذه المباريات 220000 مرشحا للتباري على 15000 منصب، اختير منهم 149000 لاجتياز الاختبارات الكتابية والشفوية. هل يجب أن نستنتج من هذا أن مهنة التعليم جذابة؟ إن معدل البطالة المرتفع جدا بين الشباب الحاملين للشهادات الجامعية العليا (حوالي

1 . Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005
2 . Politiques efficaces pour les enseignants Perspectives de PISA, OCDE, 2018.
3 . Jackson, C., J. Rockoff et D. Staiger (2014), "Teacher Effects and Teacher-Related Policies", Annual Review of Economics, Vol. 6/1.
4 . Bruns, B., and Luque, J., (2015). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.
5 . Tatto, M. et al. (2012), Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS – M), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam
6 . Jean-Louis Berger et Yannick D'Ascoli, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », Revue française de pédagogie, 175 | 2011, 113-146.

28% من خريجي الكليات حسب المندوبية السامية للتخطيط) لا يسمح بالإجابة بالإيجاب عن هذا السؤال؛ خاصة وأن مستوى متطلبات ولوج هذه المهنة منخفض جداً[7].

ومع مراعاة بنية التعليم العالي، وأنواع الولوج بالنسبة لحاملي شهادة البكالوريا، يلاحظ أن المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود هي التي تستحوذ على حصة الأسد من أحسن الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا؛ أي أولئك الذين حصلوا على أعلى الدرجات في امتحانات هذه الشهادة. ولا يبقى أمام الباقين من اختيار سوى ولوج المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح.

وفي غياب معطيات موثوقة عن خصائص المرشحين المقبولين في مباريات توظيف الأساتذة (النقط المحصل عليها في البكالوريا، وفي الإجازة، والتكرار خلال المسار الدراسي ...)، فإن تحليل دوافعهم إلى اختيار هذه المهنة مفيد جداً لفهم أسبابه ونتائجه.

وفقا للنموذج النظري الذي وضعه Kyriacout[8] Coulthard، تنقسم دوافع اختيار مهنة التدريس إلى ثلاث فئات: دوافع الإيثار (النشاط الذي يخدم المجتمع)، ودوافع ذاتية (الاهتمام الشخصي بنشاط التعليم)، ودوافع خارجية (المتعلقة بالحصول على المكافآت أو الامتيازات). ويتضح من نتائج المقابلات نصف الموجهة والمقابلات البؤرية التي أجريت مع الأساتذة خلال هذا البحث الميداني أن الدوافع الخارجية هي المهيمنة على اختيارهم لمهنة التدريس، وخاصة منها الرغبة في الحصول على عمل، كما يقول هذا الأستاذ: «ذهبت إلى هذه المهنة بسبب الضرورة. بعد حصولي على شهادة الإجازة في الاقتصاد، عانيت من البطالة لمدة عام. كان التدريس هو أول فرصة أتيحت لي، واغتنمتها» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية). تتفق عدة شهادات أخرى على الدافع نفسه، كما تؤكد ذلك هذه الشهادة: «التحقت بمركز تكوين الأساتذة في عام 2001. كانت ظروفي الاجتماعية صعبة جداً. توفي والدي. وكان من الضروري أن أجد عملا ودخلا مستقرا في أسرع وقت ممكن» (مقابلة مع أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي).

وترتبط هذه الشهادات، أيضا، بين نوع الشهادة المحصل عليها (الفلسفة، والأدب العربي...) والفرص المتاحة في سوق الشغل. وهكذا يُنظر إلى مهنة التدريس على أنها واحدة من الفرص القليلة، إن لم تكن الوحيدة المتاحة لحاملي هذا النوع من الشهادات.

وبالإضافة إلى الحصول على عمل، هناك دافع خارجي آخر يؤثر في اختيار هذه المهنة ألا وهو «ساعات العمل والعطل المدرسية». إن مهنة التدريس تسمح بالتوفيق بين الحياة المهنية والحياة الأسرية. وغالبا ما يكون هذا الدافع هو المحفز الأساسي الذي يدفع النساء إلى اختيار مهنة التعليم كما تقول هذه الأستاذة: «هذه الوظيفة هي أيضا الأنسب للمرأة في المغرب.أعمل نصف يوم، ولدي الوقت الكافي لرعاية أطفالي وعائلتي. بالإضافة إلى العطل المدرسية ...». (مقابلة مع أستاذة في التعليم الثانوي).

بيد أن غلبة الدوافع الخارجية تختلف باختلاف المستويات التعليمية. أساتذة التعليم الابتدائي هم أكثر القائلين عددا بهذا النوع من الحوافر. فلفترة طويلة، كان أساتذة هذا السلك التعليمي يعينون من بين الحاملين لشهادة البكالوريا؛ مما كان يوفر وسيلة سريعة للحصول على شغل. وحتى الأساتذة الذين مروا بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين CRMEF (بعد حصولهم على الإجازة) يؤكدون، في معظمهم، أن الحصول على عمل مستقر كان هو الحافز الرئيسي الذي دفعهم إلى اختيار مهنة التعليم.

تأتي بعد ذلك الدوافع الذاتية التي تعبر، عموما، عن اختيار مهنة التدريس إما بسبب الميولات والاستعدادات الشخصية، أو بسبب الاهتمام بالتعليم، او للارتياح والرضا الفكريين المرتبطين بممارستها. تجد هذه الدوافع مصدرها في الجاذبية التي تمارسها هذه المهنة على الشخص، إما لأن أحد والديه كان مدرسا، أو لأن مدرسا أو أكثر أثر في فكره أو مساره الشخصي. وأثناء المقابلات، تم التعبير عن هذه الدوافع بالعبارات التالية: «لدي أب مدرس. كان له دور مهم في اختياري لهذه المهنة» (مقابلة مع أستاذ في ثانوية إعدادية. أو: « لما كنت تلميذا، كنت معجبا بمعلمي. بالنسبة لجيلي، الأستاذ هو شخص نجح اجتماعياً» (مقابلة مع أستاذة في ثانوية تأهيلية).

ووفق هذا المنطق، يلاحظ أن بعض الأساتذة لم يختاروا المهنة، وإنما اختاروا المادة موضوع التدريس: «لطالما أحببت الرياضيات، وكنت أرغب دائماً في أن أدرس هذه

7 . يحدث أحيانا أن مرحلة اختيار المرشحين لمباريات التوظيف تلغى بفعل حد السن الذي قد يصل إلى 50 سنة.

8 . KYRIACOU C. & COULTHARD M. (2000). « Undergraduates' views of teaching as a career choice ». Journal of Education for Teaching, vol. 26, n° 2, p. 117-126.

المـادة» (مقابلـة مـع أسـتاذة في مدرسـة ابتدائيـة)؛ «اخـترت المـادة أولا. أنـا شـغوف بالفلسـفة. المدرسـة هـي فضـاء الأفـكار والفكـر. لذلـك كانـت الطريـق الطبيعـي بالنسـبة لي» (مقابلـة مـع أسـتاذ في ثانويـة تأهيليـة).

تسـمح مهنـة التعليـم بإطالـة أمـد الاهتـمام بالمـادة الدراسـية موضـوع التخصـص في الجامعـة، وذلـك، بتقاسـمها مـع الآخريـن، ونقلهـا إليهـم. وعـادة مـا يكـون أسـاتذة التعليـم الثانـوي هـم الذيـن يعـبرون عـن ارتبـاط قـوي بالمـادة التـي يدرسـونها، بـل وعـن التماهـي معهـا.

أمـا الفئـة الثالثـة مـن الدوافـع المرتبطـة بالإيثـار وحـب الغير، فهـي لا تقـوم بـدور كبـير في اختيـار مهنـة التعليـم. فقليلـون هـم الأسـاتذة المسـتجوبون الذيـن تكلمـوا عـن أسـباب مثـل الرغبـة في العمـل مـع الأطفـال، عـلى سـبيل المثـال. ووفـق الأسـلاك التعليميـة، إن معلمـي الابتـدائي هـم الذيـن أشـاروا بكـثرة إلى هـذه المـبررات، ولكـن ضمـن مـبررات أخـرى: «أحـب هـذه المهنـة والاتصـال بالأطفـال. وهنـاك، أيضـا، بعض المزايـا مثـل سـاعات العمـل، والعطـل المدرسـية» (مقابلـة مـع أسـتاذ في مدرسـة ابتدائيـة)؛ «اخـترت هـذه المهنـة لـدور الأسـتاذ في المجتمـع (...) حصلـت عـلى نقـط جيـدة في الإجـازة، وأتيحـت لي فـرص أخـرى، ولكننـي اخـترت التعليـم للحصـول عـلى وظيفـة. لقـد جئـت مـن وسـط قـروي. كانـت ظـروفي الاجتماعيـة صعبـة...» (مقابلـة مـع أسـتاذ في ثانويـة تأهيليـة)؛ «مـن أجـل حـب المهنـة وتعليـم الأطفـال (...) إنهـا مهنـة نبيلـة تناسـب النسـاء» (مقابلـة مـع أسـتاذة في ثانويـة إعداديـة).

ومـن ناحيـة أخـرى، تكشـف نتائـج الدراسـة عـن تشـكيلة جديـدة لمواصفـات الأسـاتذة. يتعلـق الأمـر بالتحـول إلى مهنـة التعليـم بعـد تجربـة مهنيـة أولى، في مجـال آخـر، و/أو بعـد فـترة مـن التدريـس في القطـاع الخـاص. وقـد تزايـد حجـم هـذا الاتجـاه الجديـد مـع التوظيفـات الجهويـة التـي قامـت بهـا الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن. ويرجـع ذلـك، بشـكل خـاص، إلى إلغـاء أو تمديـد الحـد الأدنى لسـن اجتيـاز مباريـات ولـوج مهنـة التعليـم.

وفي هـذه الحالـة، تنـدرج أسـباب اختيـار مهنـة التعليـم، عمومـا، ضمـن الدوافـع الخارجيـة. وقـد عـبر الأسـاتذة الذيـن تمـت مقابلتهـم عـن تذمرهـم أو عـدم رضاهـم عـن تجاربهـم المهنيـة السـابقة: «بعـد حصولي عـلى شـهادة الماسـتر في الهندسـة المدنيـة، عملـت مهندسـاً في قطـاع البنـاء والأشـغال العموميـة. لكنـه كان عمـلا غـير مسـتقر. كنـا نعمـل بالمـشروع. وفي أي وقـت، إذا توقـف المـشروع لسـبب أو لآخـر، يمكـن للرئيـس أن يـسرح الموظفـين. في بعـض الأحيـان عـن طريـق مكالمـة هاتفيـة بسـيطة. جئـت إلى التعليـم بحثـا عـن الاسـتقرار» (مقابلـة بؤريـة مـع أسـاتذة أطـر الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن). بالنسـبة لآخريـن، كان اسـتقرار الشـغل هـو دافعهـم الرئيـسي لاختيـار هـذه المهنـة، كـما تؤكـد ذلـك هـذه الشـهادة، «حصلـت عـلى الإجـازة في القانـون الخـاص عـام 2004، وعملـت مكونـا في الجمعيـات، وفي التربيـة غـير النظاميـة. كـما عملـت في التعليـم الخـاص لمـدة 4 سـنوات. في عـام 2018، شـاركت في المبـاراة ... اخـترت هـذه الوظيفـة خصيصـاً للحصـول عـلى راتـب. منـذ عـام 2004، لم أحصـل عـلى راتـب، بـل عـلى تعويضـات زهيـدة « (مقابلـة بؤريـة مـع أسـاتذة أطـر الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن).

البحـث عـن وظيفـة، إذن، هـو الحافـز الرئيـسي الـذي يدفـع المرشـحين إلى اختيـار مهنـة التعليـم. لكـن الدراسـات التـي اهتمـت بهـذا الموضـوع تتفـق عـلى الآثـار السـلبية التـي يمارسـها هـذا النـوع مـن الدوافـع الخارجيـة (الاختيـار السـلبي للمهنـة) عـلى التشـبث بالمهنـة، والرغبـة في الاسـتمرار في ممارسـتها، وعـلى الرضـا والالتـزام المهنيـين.

تـولي الأنظمـة التربويـة الأفضـل أداء اهتمامـا كبـيرا لجاذبيـة مهنـة التعليـم[9]، وتشـترط أن يـأتي اختيـار هـذه المهنـة عـلى رأس الخيـارات المهنيـة الأخـرى. وتبـين دراسـة حديثـة لمنظمـة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة أن 90% مـن الأسـاتذة في بلـدان هـذه المنظمـة، يـرون أن إمكانيـة التأثـير في نمـو الأطفـال، والمسـاهمة في المجتمـع، هـي التـي دفعتهـم إلى اختيـار مهنـة التعليـم. أمـا العوامـل المتعلقـة بالخصائـص الاقتصاديـة لهـذه المهنـة، وبظـروف عملهـا (المسـار المهنـي القـار، وسـاعات العمـل، والعطـل، ومـا إلى ذلـك)، فإنهـا لم تـرد سـوى قليـلا في تصريحاتهـم. وفي حالـة المغـرب، ترجـع أهميـة دور العوامـل الخارجيـة في اختيـار مهنـة التعليـم إلى حاجـة الشـاب إلى إيجاد وظيفـة في سـوق لا تقـدم الشـغل لـكل مـن يبحـث عنـه. إن الهـروب مـن البطالـة، وطـرد شـبحها الـذي يلاحـق الشـباب، والحصـول عـلى شـغل بأجـر قـار في الوظيفـة العموميـة، هـما الدافعـان الرئيسـيان اللـذان يكمنـان وراء اختيـار مهنـة

9 . Bruinsma M. & Jansen E. (2010). « Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? » European Journal of Teacher Education, vol. 33, n° 2, p. 185-200

التعليم[10].

في سياق تجد فيه المرأة صعوبة في التوفيق بين مسؤولية البيت ومسؤولية المهنة، تحاول النساء، من خلال اختيارهن لمهنة التعليم، التوفيق بين هاتين المسؤوليتين. وهكذا، فإن الدوافع إلى ولوج مهنة التعليم تتحدد أساسا من خلال وقائع موضوعية، ومن خلال وضعية النساء، في سياق مجتمع قيد التحول. وأمام هذا الوضع، يمكن أن نتساءل: هل يوفر النظام التربوي أستاذا تحفزه العوامل الخارجية، وحدها؟ هل يوفر مناخاً مهنياً مناسبا لظهور مهنة تتم تنميتها، والحفاظ عليها حتى نهاية مسارها؟

مؤطر 1 - نظرة الأسر إلى لمهنة

تتغير النظرة إلى مهنة التعليم من مجتمع لآخر. في المغرب، يعطي البحث الوطني «الأسر والتربية»[11] فكرة عن جاذبية هذه المهنة، ومدى تشجيع الآباء أطفالهم على أن يكونوا أساتذة. وبالفعل، تشير الدراسة إلى أن 8.8 %من الآباء الذين لهم طفل يتراوح عمره بين 3 و22 سنة، يتمنون أن يختار أولادهم مهنة التدريس، مقابل 28.2 %و26.2 %من الآباء الذين يفضلون، على التوالي، وظائف القطاع العام، والوظائف الحرة لأولادهم. وبالإضافة إلى ذلك، إن 23.9 %من الآباء يختارون التعليم مهنة لبناتهم في الدرجة الثانية بعد الوظائف الحرة (35%). وفي بلدان أخرى، مثل الصين، والهند، وغانا، وماليزيا، يشجع أكثر من 50 %من الآباء أطفالهم على أن يصبحوا معلمين.[12] وهناك اختلافات كبيرة بين البلدان فيما يتعلق بمدى تشجيع الآباء الأجيال الشابة على امتهان مهنة التعليم. ففي الصين، وماليزيا، يقارن الأساتذة بالأطباء (الدكاترة)[13]. وفي كوريا الجنوبية، يحظى وضع الأساتذة باحترام كبير، وفي سنغافورة، تحظى المهنة بتقدير كبير[14].

2.1. كيفيات وإجراءات التوظيف

أرست النظم التربوية الأحسن أداء في العالم، وفقا للترتيب الدولي PISA، إجراءات جد صارمة لانتقاء الأساتذة، حيث يتم اختيارهم، عموما، من بين 30٪ من تلامذة الثانوي التأهيلي الأحسن أداء[15]. ففي فنلندا وكوريا الجنوبية اللتين تحتلان مراتب متميزة في تصنيفات PISA، ينتمي المرشحون المقبولون لممارسة مهنة التدريس إلى 10 و5% على التوالي من التلامذة الذين حصلوا على أفضل النتائج في نهاية تعليمهم الثانوي. تعزز هذه الانتقائية عند الولوج جاذبية التكوين بالنسبة للمرشحين الجيدين، وتساعد على تثمين المكانة الاجتماعية للمهنة. وبالإضافة إلى ذلك، هناك عملية انتقاء صارمة تجري على عدة مراحل، تقوم كل واحدة منها بدور محدد[16].

في المغرب، تعرف كيفيات توظيف الأساتذة وإجراءاتها نواقص عديدة، ويحيط الغموض ببعض مراحلها. وتدعو الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى توضيح معايير ولوج التكوين الأساس للأساتذة ومهنة التعليم بالنسبة لجميع فئات الموظفين المدرجة في النظام، حيث لم يكن ولوج هذه الوظيفة في المغرب خاضعاً لقواعد واضحة لمدة طويلة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه القواعد كانت تتغير باستمرار مع المذكرات والمنشورات الوزارية.

من الناحية التاريخية، كان للالتحاق بالتكوين في كل سلك من الأسلاك التعليمية شروطه الخاصة (مراكز تكوين المعلمين بالنسبة للتعليم الابتدائي، والمراكز التربوية الجهوية بالنسبة للتعليم الثانوي الإعدادي، والمدارس العليا للأساتذة بالنسبة للتعليم الثانوي التأهيلي). لكن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2012، وتجميع مراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية فيها، أدى إلى إعادة تنظيم هذه الشروط. ومنذ ذلك الحين، صارت مباريات ولوج هذه المراكز مفتوحة في وجه المرشحين الحاملين للإجازة الأساسية أو المهنية على الأقل وحدهم. وينص هذا التنظيم الجديد على أن تكون مباريات ولوج سلك التعليم الابتدائي مفتوحة لحاملي الإجازة كيفما كانت تخصصاتهم الأكاديمية؛ بينما يشترط في مباريات ولوج سلكي التعليم الثانوي الإعدادي أو التأهيلي، أن تكون شهادة الإجازة التي يحملها المرشح مطابقة للتخصص المطلوب (أي للمادة التعليمية التي سيدرسها المرشح في حال نجاحه في المباراة، وتخرجه من مركز التكوين). ومنذ سنتين، تقرر

10 . Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, Résultats de TALIS 2018 (Volume I), OCDE, 2019

11 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأسر والتربية: تصورات طموحات وانتظارات، 2019

12 . Global Teacher Status Index 2018, Varkey Foundation. 2018

13 . Ibid

14 . PISA 2015. Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales. 2016

15 . Barber, M. &Mourshed, M. (2007). Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants. Londres : McKinsey &Company

16 . Ibid

إشراك الجامعات في التكوين لمهن التربية والتكوين، دون تحديد لكيفيات توظيف المتخرجين منها بعد تكوينهم[17].

يخضع المرشحون لمباريات التوظيف وولوج مراكز التكوين لانتقاء أولي على أساس دراسة الملفات، والنقط المحصل عليها خلال سنوات الدراسات الجامعية. ولكن هذه المرحلة لا تحترم دائما.

وتشمل المباراة اختبارين كتابيين: الأول عام، يتعلق بقضايا التربية والتكوين بشكل عام؛ والثاني خاص، يختبر المرشحين في المهام المتصلة بالمنصب المتبارى عليه. وتشمل المباراة، أيضا، اختبارا شفويا على شكل مقابلة مع لجنة المباراة حول قضايا متنوعة، لتقييم مدى قدرة المرشح على الاضطلاع بالمهام المرتبطة بالتربية والتكوين.

إلى أي مدى تساعد عملية انتقاء الأساتذة هذه على توظيف أفضل المرشحين وأجودهم؟ ينظر الفاعلون الذين تم استجوابهم (الأساتذة، والمفتشون التربويون، ومديرو المؤسسات التعليمية إلخ)، بعين نقدية إلى هذه العملية.

فمن خلال اشتراطه مستوى الإجازة لولوج مهنة التعليم، ينحاز المغرب إلى الممارسات الدولية المعمول بها في مجال توظيف الأساتذة. صحيح أن هذه السياسة قد سمحت للمدارس بالحصول على أساتذة من مستوى عال من الناحية الأكاديمية والفكرية، ولكن فعاليتها من الناحية العملية توضع موضع تساؤل. يقول أحد مديري المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: «القيمة المضافة للدراسات الجامعية بشأن مواصفات الأساتذة المتدربين المقبولين في المركز منخفضة للغاية. المرشحون المقبولون يصلون بنقص كبير، بما في ذلك في مواد تخصصهم » (مقابلة مع مدير مركز جهوي لمهن التربية والتكوين).

يشكك العديد من الفاعلين في جودة التعليم الجامعي الذي يتلقاه المرشحون قبل ولوجهم مهنة التعليم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن سلك التعليم الابتدائي مفتوح في وجه الحاملين للإجازة، كيفما كانت مادة تخصصهم. يترتب عن ذلك عدم التطابق بين مواصفات الأساتذة وطبيعة عملهم ومهامهم. ويشكل التمكن من اللغة، على سبيل المثال، وخاصة اللغة الفرنسية، مشكلة حقيقية. ذلك أن الأستاذ مدعو إلى أن يكون «مزدوج اللغة»، وأن يدرس باللغة العربية، كما باللغة الفرنسية. والواقع أن المفتشين التربويين الذين تمت مقابلتهم، والذين شاركوا في لجان التوظيف، يؤكدون أن «مستوى المرشحين في اللغة الفرنسية ضعيف، بل وضعيف جداً». والنتيجة هي أن مديري مؤسسات التعليم الابتدائي يجدون أنفسهم مع جزء مهم من الأساتذة غير القادرين على التدريس باللغة الفرنسية: « إن توزيع الأقسام في بداية السنة الدراسية هو لحظة توتر قوي بين المدير والأساتذة. عمليا، لا أحد تقريبا يريد أن يتكلف بالتدريس باللغة الفرنسية. وبشكل عام، إن مستوى الأساتذة في هذه المادة ضعيف، ويتدهور سنة بعد أخرى». (مقابلة بؤرية مع مديري المدارس).

في التعليم الثانوي، يقبل على اجتياز مباراة توظيف أساتذة اللغة الفرنسية حاملو شهادة الإجازة في القانون (القسم الفرنسي)؛ وهو ما يثير، أيضاً، عدة أسئلة حول مدى قدرة المتخرجين من هذا المسلك على تدريس هذه المادة. قد نجد، في بعض الحالات، تطابقا بين مادة التخصص الأصلية والمادة المدرسة، كأن يعين حامل شهادة الإجازة في التاريخ لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا، مثلا.

بخصوص اختبارات ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فإنها، تماما كبرامج التكوين في هذه المراكز، توضع على مقاس المرشحين الحاصلين على الإجازة في علوم التربية. فعلى الرغم من كون هؤلاء المرشحين لا يمثلون سوى حوالي 10% من مجموع المرشحين لتلك المباريات، إلا أن الامتحانات الكتابية والشفوية تعطي مكانة الصدارة للمعارف التربوية، والبيداغوجية، والديداكتيكية. والواقع أن المرشحين لهذه المباريات يأتون من جميع التخصصات، وليس من المفترض فيهم أن يكونوا، في هذه المرحلة، على دراية بتلك المعارف. ويعتبر بعض الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات أن من شأن هذا الأمر أن يقوض مبدأ تكافؤ الفرص بين المرشحين:[18] «جميع التخصصات حاضرة في المباراة. عندما تكون الامتحانات موجهة نحو الأسئلة التي تتعلق بالبيداغوجيا والديداكتيك أو التربية، فإنها تعطي، بالضرورة، الامتياز لبعض المرشحين على حساب الآخرين. ثم إن تلك المعارف هي التي يفترض اكتسابها أثناء التكوين...» (مقابلة بؤرية مع جماعة من الأساتذة أطر الأكاديميات).

17 المذكرة عدد 090/15 بتاريخ 29 يوليوز 2015 في شأن تنظيم مباريات ولوج سلك تأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لنيل شهادة التأهيل التربوي – دورة 2015

18 . Maghnouj, S. et al., Examen du cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc, OCDE, 2018.

في العديد من الأنظمة التربوية، تقوم كل مرحلة من مراحل المباراة بدور محدد. حيث تهدف الاختبارات الكتابية إلى تقييم المعارف الأساسية للمرشحين في القراءة والكتابة والحساب. أما الامتحانات الشفوية، فتركز على حوافز المرشح، ومؤهلاته العلائقية والتواصلية[19]. ويحذر المفتشون التربويون الذين تم استجوابهم من بعض الجوانب التي يمكن أن تحرف العملية عن هدفها الرئيسي الذي هو اختيار أفضل المرشحين. يتعلق أحد هذه الجوانب بحوض التوظيف، حيث لاحظ بعض المفتشين التربويين: «أن إلغاء الانتقاء الأولي خطأ كبير. من قبل، كان يلزم أن يحصل المترشح على معدل 14 و15 في البكالوريا ليقبل لاجتياز المباراة، مما يسمح بالاختيار في حوض جيد. أما اليوم، فإننا نختار من بين المتوسطين والضعفاء جداً» (مقابلة بؤرية مع المفتشين التربويين).

في غياب دليل مرجعي للوظائف والكفايات، لا يتوفر أعضاء لجنة المباراة على فكرة واضحة عن المواصفات التي يجب أن تتوفر في المرشحين؛ كما أن عدم صلاحية أدوات اختبارات المباراة يزيد في غموض الرؤية. يوضح هذا المفتش التربوي الذي شارك في عدة لجن مباريات توظيف الأساتذة ذلك، قائلا : «هناك اختلالات طوال العملية. أولاً، إن المواصفات التي نبحث عنها غير محددة، لأنه لا يوجد إطار مرجعي. ونتيجة لذلك، لا نعرف ما هي الكفايات التي يجب أن نبحث عنها لدى المرشح. هذا يتوقف، إذن، عن تقدير أعضاء اللجنة. ثم، في السنوات الأخيرة، يتم الامتحان الكتابي على شكل أسئلة متعددة الخيارات (QCM). ما هي الصفات التي يمكن الحكم عليها على أساس أسئلة متعددة الخيارات؟» (مقابلة بؤرية مع المفتشين التربويين).

وبدوره، تعرض المنطق الذي يحكم التوظيف، والذي يستند إلى عدد الوظائف التي يتعين شغلها، لانتقادات شديدة: «الحقيقة هي أن التوظيف محكوم بمنطق كمي. نحتاج إلى عدد معين من الأساتذة، إذن يجب توظيفهم. وفي كثير من الأحيان، نوظف مرشحين بمستوى ضعيف جداً قصد استيفاء العدد المطلوب» (مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين).

مارست عمليات التوظيف الواسعة النطاق التي عرفتها السنوات الأخيرة ضغوطا على لجان التوظيف التي وجدت نفسها ملزمة بتصحيح آلاف الأوراق، وإجراء مئات المقابلات الشفوية، لاسيما وأن عمليات تعيين الأساتذة أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تجري في آجال زمنية ضيقة جدا.

جدول 1. مباريات توظيف الأساتذة المتعاقدين (2016-2017)

عمليات	التواريخ
الاعلان	2 نوفمبر 2016
نشر الإعلانات في الجرائد	4 نوفمبر 2016
آخر أجل لتقديم ملفات الترشيح	19 نوفمبر 2016
الانتقاء الأولي لملفات الترشيح	20-22 نوفمبر 2016
الإعلان عن قائمة المرشحين المقبولين لاجتياز الاختبارات الكتابية	23 نوفمبر 2016
الاختبارات الكتابية	25-26 نوفمبر 2016
إعلان ونشر قائمة المرشحين الناجحين في الاختبارات الكتابية	اعتبارًا من 1 ديسمبر 2016
الاختبارات الشفوية	اعتبارًا من 5 ديسمبر 2016
إعلان النتائج النهائية	اعتبارا من 12 ديسمبر 2016

ويعهد بالإشراف على عمليات التوظيف إلى لجنة تتألف من رئيس، ونائب الرئيس، وأربعة أعضاء على الأقل. يتم تعيين هؤلاء الأعضاء بموجب مرسوم للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين من بين المفتشين التربويين أو الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة العلمية والبيداغوجية. وتتمثل مهمتهم في الإشراف على العملية برمتها (الانتقاء الأولي، والاختبارات الكتابية والشفوية)، ووضع، بعد المداولات، قائمة المرشحين الناجحين ولائحة الانتظار.

19 . Sahlberg, P. (2010), The secret to Finland's success: Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education: Research Brief. Palo Alto, CA: Stanford University.

أشار المفتشون التربويون المستجوبون الذين شارك بعضهم في هذه اللجان إلى أن شروط الانتقاء الجيد غير متوفرة في هذه المباريات. ذلك أن تشكيل اللجن، وعدد الملفات التي يتعين معالجتها، والآجال القصيرة جدا المحددة لهذه العملية، تجعل هذه المهمة صعبة. على سبيل المثال، بالنسبة لعملية التوظيف التي تمت في ديسمبر 2018، من بين 220,000 طلب ترشيح المتوصل بها، لم يقبل لاجتياز الاختبارات الكتابية سوى 149,000 ملف الذين تتوفر فيهم الشروط القانونية.

من جانبهم، يرى الأساتذة أن الاختبارات تجرى، أحياناً، في ظروف لا تناسب المرشحين، كما تشهد على ذلك هذه الشهادة: «بالنسبة للامتحان الشفوي، كان هناك العديد من المرشحين. كنا في عين المكان منذ الساعة 9 صباحا، وانتظرنا حتى الساعة 3 بعد الزوال. التعب والضغط العصبي يقللان من التركيز، وبالتالي، من فرص النجاح. وبالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك أية قاعدة بخصوص مدة المقابلة: البعض اجتاز الاختبار في 10 دقائق، والبعض الآخر في 40 دقيقة. كل شيء يتوقف على لجنة الانتقاء». (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

إن مستوى الانتقاء عند الولوج، ووضوح إجراءات المقابلة الشفوية بالنسبة لكل مرشح، من العوامل التي تعزز جاذبية مهنة التدريس. أما عكس ذلك، فهو يفتح الباب أمام المرشحين الذين لا يختارون مهنة التعليم إلا لكونهم لا يتوفرون على خيار آخر، وعلى فرص أخرى؛ وهذا ما يسيء لسمعة التكوين، ويقلل من شأن المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.

تولي البلدان التي تتوفر على أنظمة تعليمية عالية الأداء اهتماما كبيرا لهذه العملية. ففي فنلندا، على سبيل المثال، تتكون عملية انتقاء الأساتذة من مرحلتين: مرحلة الانتقاء الأولي، وتروم اختبار كفايات المرشحين في اللغة، والرياضيات، وحل المشكلات. وتتكون المرحلة الثانية، التي تنظمها الجامعات، من اختبار كتابي يقيس قدرات المرشحين وكفاياتهم، وعمل جماعي لتقييم كفاياتهم التواصلية، ومقابلة فردية لتقييم تحفزهم وكفاياتهم التواصلية، وذكائهم العاطفي.

وبالمثل، يتم انتقاء المرشحين في سنغافورة بناء على أهمية مسارهم الدراسي والجامعي وتميزه، وعلى دوافعهم الذاتية للتعليم واهتمامهم بالأطفال. ويتم تقييم مستوى لغتهم عن طريق اختبار ومقابلة شفوية مع ثلاثة مديري مؤسسات. يمكن ذلك من تحليل شخصيتهم، وتقدير قدراتهم، واتجاهاتهم قبل أن يلتحقوا بمركز التكوين الوحيد في البلد، المرتبط بوزارة التربية الوطنية والتابع لها، وهو المعهد الوطني للتربية. (National Institute for Education)[20].

3.1. أشكال جديدة من التوظيف

اعتمدت وزارة التربية الوطنية سياسة جديدة لتوظيف الأساتذة منذ عام 2016. وقد لجأت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين إلى التوظيف بموجب عقود باعتباره «خيارا استراتيجيا لا رجعة فيه»، في سياق عرف فيه عدد الأساتذة انخفاضا حادا؛ لم يعد يساير احتياجات النظام التربوي.

1.3.1. السياق والأسس

حطم العام الدراسي 2016-2017 رقما قياسيا في خصاص الأساتذة. وبالفعل، فبسبب الإحالات على التقاعد، وصل عدد الأساتذة في هذا الموسم 210,367 مقارنة بـ 222,736 في الموسم الدراسي السابق 2015-2016. حصل هذا في الوقت الذي انتقل عدد التلامذة في الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي من 5.82 مليون إلى 5.95 مليون تلميذ وتلميذة خلال هذا الموسم.

ويعزى اتساع هذا العجز في عدد الأساتذة، إلى حد كبير، إلى غياب تدبير توقعي، واستباقي، ودقيق للموارد البشرية على المدى المتوسط والبعيد. كان ذلك التدبير يخضع لتقلبات المناصب المالية التي تحدث كل عام في إطار قانون المالية. لذلك لم يكن إحداث المناصب يتبع احتياجات النظام التربوي، كما كان تزايد عدد الأساتذة المحالين على التقاعد يزيد من تفاقم الوضعية.

20 . Bruns, B., and Luque, J., (2015). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank

جدول 2. حالة الموارد البشرية بين عامي 2006 و2016

السنة المالية	المناصب التي تم خلقها	الخروج للتقاعد		مجموع الخروج للتقاعد	الحاجيات المتراكمة
2006	4.000	2.293	226	2.519	1.481
2007	3.500	2.622	452	3.074	426
2008	2.766	2.321	445	2.766	0
2009	3.200	3.055	809	3.864	-664
2010	9.000	4.185	956	5.141	3.859
2011	6.000	4.650	738	5.388	612
2012	7.200	6.152	879	7.031	169
2013	8.000	7.000	1.526	8.526	-526
2014	7.000	9.022	2.957	11.979	-4.979
2015	7.000	9.098	4.116	13.214	-6.214
2016	8.340	9.472	6.700	16.172	-7.832
المجموع	**66.006**	**59.870**	**19.804**	**79.674**	**19.551**

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

يبين هذا الجدول بوضوح أثر الإحالات على التقاعد على أعداد الأساتذة، لدرجة أنه، اعتبارا من عام 2013، لم تعد المناصب المالية المحدثة تغطي حتى الإحالات على التعاقد. وما هو غير مفهوم، هو أن الوزارة الوصية واصلت قبول طلبات التقاعد المبكر على الرغم من تنامي العجز في عدد الأساتذة: 1526 في عام 2013، و2957 في عام 2014، و4116 في عام 2015، و6700 في عام 2016.

وموازاة مع ذلك، لم يكن خلق المناصب في إطار القوانين المالية يساير تزايد الحاجات إلى الأساتذة. وقد تكون اعتبارات الميزانية، كذلك، هي التي أملت اللجوء إلى التوظيف من خلال الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ذلك أن التحكم في كتلة الأجور مسألة رئيسية بالنسبة للسلطات العمومية؛ بل هو التزام من المغرب تجاه صندوق النقد الدولي في إطار خط الائتمان والسيولة. ففي عام 2018، بلغت كتلة الأجور في المغرب 108.8 مليار درهما، مسجلة بذلك زيادة بنسبة 55% في عشر سنوات. لذلك، التزمت الحكومة المغربية بإبقاء كتلة الأجور العمومية، بما فيها اشتراكات الضمان الاجتماعي، دون عتبة 10.5% من الناتج المحلي الإجمالي على المدى المتوسط، مقابل نسبة 12% حاليا. ويضم قطاع التربية الوطنية وحده 287092 موظفاً (51% من الموظفين المدنيين)[21]، ويمثل 52,4% من كتلة الأجور (42,2 مليار درهم في 2018 [22]). ومن ثمة، فإن التوظيف عن طريق الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين يساعد على تلبية الاحتياجات الهامة للمدرسين دون أن يؤدي إلى تفاقم كتلة الأجور المباشرة للدولة، أي المرتبات وباقي النفقات، لأن الأجور التي تؤديها الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لا تحسب في بند «نفقات الموظفين». وعلاوة على ذلك، فمنذ بداية عملية التوظيف من قبل الأكاديميات، شهد عدد الموظفين المدنيين للدولة بعض الانخفاض: 503 585 في عام 2015، و583267 في عام 2016، و570،603 في عام 2017، و568655 في عام 2018[23].

يفسر قطاع التربية الوطنية التوظيف من خلال الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باستكمال عملية اللامركزية واللاتمركز في مجال التربية الوطنية في إطار الجهوية المتقدمة. ويستند، أيضا، إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2015-2015 التي تدعو إلى تنويع أنماط التوظيف وكيفياته.

وبالفعل، يدعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى «تنويع أوضاع الأساتذة الجدد بما في ذلك اللجوء إلى التعاقد على مدد زمنية تدريجية على صعيد المؤسسات والأقاليم والجهات، وفقاً للتشريعات القائمة» (المادة 135). وكان التعاقد يندرج في الإطار العام لإصلاح النظام التربوي. وقد دعا الميثاق، الذي اعتمد مبدأ اللامركزية واللاتمركز، كذلك، إلى إعادة تنظيم الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وتحويلها إلى سلطات جهوية للتربية والتكوين (المادة 146). ولهذا، فإن هذه الأخيرة، التي تتمتع باستقلال إداري

21 . https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2019/01/24/Morocco-2018-Request-for-an-Arrangement-Under-the-Precautionary-and-Liquidity-Line-Press-46544>

22 . Rapport sur les ressources humaines, Ministère de l'Economie et des Finances, 2019. <https://www.finances.gov.ma/Docs/db/2019/rh_fr.pdf>

23 . Ibid

ومـالي، هـي المسـؤولة عـن تدبـير مواردهـا البشريـة، بمـا في ذلـك التوظيـف والتكويـن والتقييـم، إلـخ.

أكـد البرنامـج الاسـتعجالي 2009-2012 هـذا الاتجـاه بإلحاحـه عـلى التعجيـل بتنفيـذ الميثـاق. ففـي المـشروع 17 (ترشـيد المـوارد البشريـة)، دعـا البرنامـج الاسـتعجالي «إلى التحقيـق الفعـلي لمبـدأ اللامركزيـة في تدبـير المـوارد البشريـة»، وتفويـض هـذا التدبـير إلى الأكاديميـات عـلى «أسـاس تحديـد الاعتـماد الإجـمالي مـن المناصـب الماليـة المخصصـة للجهـة»، والتوجـه نحـو «توظيـف الأطـر التربويـة عـلى الصعيـد الجهـوي عـلى أسـاس التعاقـد بنـاء عـلى أنظمـة وقوانـين خاصـة بالأكاديميـات[24]».

ولكـن، عـلى الرغـم مـن الدفعـة القويـة التـي أعطاهـا البرنامـج الاسـتعجالي لتسريـع وتـيرة الإصـلاح، وعـلى الرغـم مـن اعتـماد النصـوص التشريعيـة التـي تخـول للأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن صلاحياتهـا (القانـون 07.00)، فـإن تنفيـذ اللامركزيـة واللاتمركـز لم يسـفر عـن النتائـج المتوخـاة منـه. فعـلى سـبيل المثـال، ظـل التخطيـط للمـوارد البشريـة، وخاصـة مـا يتعلـق بالأسـاتذة الـذي هـو مـن اختصـاص الأكاديميـات الجهويـة للتربيـة والتكويـن، يدبـر عـلى الصعيـد المركـزي مـن قبـل مديريـة الاسـتراتيجية والإحصائيـات والتخطيـط. ونتيجـة لذلـك، بقـي تعيـين الأسـاتذة بموجـب عقـود عـلى الصعيـد الجهـوي الـذي نـص عليـه الميثـاق، وأكـده المخطـط الاسـتعجالي، حـبرا عـلى ورق.[25]

وبدورهـا، اعتمـدت الرؤيـة الاسـتراتيجية مبـدأ التدبـير الجهوي للمـوارد البشريـة بالإشـارة إلى البنـد 135 مـن الميثـاق. لكنهـا توضـح أنـه «يتـم عـلى المـدى المتوسـط بالتدريـج اعتـماد تدبـير جهـوي للكفـاءات البشريـة» (المـادة 59).[26]

يدعـو كل مـن الميثـاق والرؤيـة الاسـتراتيجية 2015-2030 إلى «تنويـع» أسـاليب التوظيـف و»التـدرج» في تنفيـذه. غـير أن هذيـن الشرطـين لم يتـم اسـتيفاؤهما. أولا، لأن المسـألة لا تتعلق بالتنويـع، وإنمـا بالتخـلي عـن نظـام التوظيـف، واسـتبداله بنظـام آخـر. ثانيـا، لأن سرعـة تحقيـق هـذا الهـدف، والطابـع الاسـتعجالي للتوظيـف قصـد سـد الخصـاص مـن الأسـاتذة يبعثـان عـلى القلـق. ففـي فـترة زمنيـة قياسـية (3 سـنوات تقريبـاً)، التحـق نحـو 58000 أسـتاذا جديـدا بالنظـام التربـوي. وهـذا العـدد الهائـل يتجـاوز مجمـوع مـا وظفتـه وزارة التربيـة الوطنيـة في 10 سـنوات: مـا يقـرب 74400 موظفـا بـين عامـي 2008 و2018[27].

2.3.1. التقلبـات والخـلاف حـول سياسـة التوظيـف الجديـدة

عانـت آليـات وضـع سياسـة التوظيـف الجديـدة وتنفيذهـا مـن عـدة اختـلالات، مـما وضـع اتسـاقها العـام (الداخـلي والخارجـي) موضـع اختبـار. لذلـك، كان تحليـل عمليـة اعتـماد هـذه السياسـة الجديـدة وكيفياتهـا، أمـرا مفيـدا بهـذا الصـدد.

- **الفصل بين التكوين والتوظيف**

في عـام 2012، أعـادت الحكومـة النظـر في كيفيـات توظيـف الأسـاتذة وتكوينهـم مـن خـلال إنشـاء المراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن[28]. كان القبـول في هـذه المراكـز - كـما كان الحـال سـابقا في مراكـز التكويـن الأخـرى (مراكـز تكويـن المعلمـين، والمراكـز التربويـة الجهويـة) يعـد بمثابـة توظيـف فعـلي. فبعـد فـترة التكويـن، يدمـج الأسـاتذة المتدربـون مبـاشرة في الوظيفـة العموميـة. ينـص المرسـوم المحـدث والمنظـم للمراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن (المرسـوم 2.11.672) في المـادة 23 عـلى أن «المرشـحين المقبولـين في سـلك التأهيـل يتقاضـون راتبـا يعـادل شـبكة المـؤشر 275 وراتـب شـهري ثابـت قـدره 600 درهـم، ويحصلـون، إذا لـزم الأمـر، عـلى التعويضـات العائليـة الممنوحـة للموظفـين».

وتنـص المـادة 36 مـن المرسـوم نفسـه عـلى أنـه «لا يسـمح بالتكـرار في جميـع المراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن»، ولكنـه «يسـمح لأسـاتذة التعليـم المـدرسي المتدربـين الـذي قضـوا فـترة التكويـن، ولم يتمكنـوا مـن اسـتيفاء جميـع وحـدات التأهيـل، باسـتدراك الوحـدات أو المـواد التـي تعـذر عليهـم الاسـتفادة مـن التأهيـل فيهـا في السـنة الموالية»

في 29 يوليـو 2015، أطلقـت وزارة التربيـة الوطنيـة مبـاراة

24 . Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MEN-ESFCRS), 2009, « Pour un nouveau souffle de la réforme. Présentation du Programme « NAJAH 2009-2012 » », Rabat, Rapport de synthèse, Draft- Juin 2008, <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/morocco_programme_urgence_najah_rapport_synthese.pdf>

25 . الهيئـة الوطنيـة للتقييـم، المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، تطبيـق الميثـاق الوطنـي للتربيـة والتكويـن 2000-2013: المكتسـبات والمعيقـات، 2014

26 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 : الرافعة 9، الصفحة 34

27 . Rapport sur les ressources humaines, Ministère de l'Economie et des Finances, 2019.

28 . مرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

توظيف 10000 أستاذ وأستاذة. أجريت هذه المباراة في 12 و13 سبتمبر 2015، وبدأ التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في 12 أكتوبر من السنة نفسها.

وخلال هذه الفترة، قامت الحكومة، مرة أخرى، بمراجعة كيفيات التوظيف من خلال اعتماد مرسومين. الأول (2.15.589)[29]، يعدل ويكمل نص إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ويمنح المتدربين «منحة» شهرية قدرها 1200 درهما، بينما كان أسلافهم يتقاضون «راتبا شهريا» يبلغ حوالي 2500 درهما. أما المرسوم الثاني (2.15.588)[30]، فيفصل بين التكوين والتوظيف، ويلزم المعنيين بالأمر باجتياز مباراة ولوج الوظيفة العمومية عوض دمجهم مباشرة، وبصورة آلية، بعد التدريب.

أرادت الحكومة أن تطبق هذه النصوص على فوج سنة 2016/2015. لكن المرسوم الذي يحدد المنح الدراسية كان قد نشر في الجريدة الرسمية في 31 غشت 2015، أي بعد 34 يوماً من صدور المذكرة الوزارية التي أعلنت المباراة (29 يوليوز). أما النص المتعلق بفصل التكوين عن التوظيف، فلم ينشر إلا في 8 أكتوبر 2015، أي بعد 18 يوماً من إجراء المباراة، وذلك على الرغم من كون المرسومين قد اعتمدا في نفس اليوم.

لم يُحترم المبدأ الدستوري المتمثل في «إعلان المعايير القانونية»، وما يلزم عنه من عدم رجعية القوانين. واستندت المذكرة الوزارية التي أعلنت عن مباراة التوظيف إلى المرسوم 2-11-672 المتعلق بإحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمرسوم 2.02.854 المتعلق بالنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لعام 2003. وفي ذلك الوقت، لم يكن المرسومان الجديدان قد صدرا بعد.

عرف تعيين هذا الفوج (2016/2015) عدة تناقضات. فبعد مباراة التوظيف، تم قبول ما يقرب من 10000 أستاذا في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وبعد ذلك مباشرة، أصدرت الحكومة مرسومين يغيران شروط التوظيف. وفي الوقت الذي كان 10000 أستاذا متدربا يتابعون التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، قلصت الحكومة عدد المناصب المالية إلى 7000 منصب، وفرضت المباراة لتوظيف خريجي هذه المراكز.

رفض الأساتذة المتدربون هذا القرار. أعقبت ذلك حركة احتجاجية واسعة، وقاطع الأساتذة المتدربون التكوين لعدة شهور. وفي النهاية، تراجعت الحكومة عن قرارها، وقامت بدمج فوج 2015 /2016 مباشرة في الوظيفة العمومية. ومع ذلك، كان لهذه الفوضى تأثير سلبي في جودة التكوين الذي تعطل، وتقلصت مدته.

- **التوظيف بموجب عقود**

كان فوج 2016/2015 آخر فوج التحق بالوظيفة العمومية مباشرة، وخضع للنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لسنة 2003. في عام 2016، راجعت الحكومة مرة أخرى شروط توظيف الأساتذة. وبسبب العجز الكبير المسجل في عدد الأساتذة خلال العام الدراسي 2017/2016، قامت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في نوفمبر 2016 بعملية توظيف واسعة بموجب عقود محددة المدة.

لم تكن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتوفر حينئذ على نظام أساسي خاص بأطرها. لذلك لم يكن بوسعها، من الناحية القانونية، تنظيم هذه التوظيفات. فكان لزاما على وزارة التربية الوطنية ووزارة الاقتصاد والمالية[31] أن تتخذا قرارا مشتركا، والإذن للأكاديميات بالقيام هذه العملية.

ووفقاً لهذا القرار (المادة 5)، تبرم عقود لتشغيل أساتذة لمدة أقصاها سنتان. خلال السنة الأولى، يخضع المتعاقدون لتقييمين، وخلال السنة الثانية، يخضعون لامتحان التأهيل المهني. لكن هذين البندين لم يطبقا عمليا: فالعديد من الأساتذة لم يجتازوا امتحان التأهيل المهني، ولا يتوفرون، بالتالي، على شهادة الكفاءة المهنية؛ كما أن التقييمات لم تجر في معظم الحالات.

وبموجب هذا القرار، يجوز تجديد عقود المرشحين الناجحين في امتحان التأهيل لمدة سنة واحدة عن طريق التجديد الضمني. وتنص المادة 6 على أن هذه العقود لا يمكن، في أي حال من الأحوال، أن تخول الحق في الترسيم

29 . مرسوم رقم 2.15.589 صادر في 24 من شوال 1436 (10 أغسطس 2015) بتغيير وتتميم المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شان إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛ الجريدة الرسمية رقم 6391 بتاريخ 31 غشت 2015.

30 . مرسوم رقم 2.15.588 صادر في 24 من شوال 1436 (10 أغسطس 2015) بتغيير المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية. الجريدة الرسمية رقم 6402 بتاريخ 8 أكتوبر 2015.

31 . المقرر المشترك رقم 7259 بتاريخ 7 أكتوبر 2016 بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الاقتصاد والمالية، المتعلق بوضعية الأساتذة المتعاقدين أطر الأكاديميات.

أو الاندماج في أطر وزارة التربية الوطنية. وما عدا ذلك، فإن الأساتذة المعينين يتمتعون بمجموعة من الامتيازات: أجور تساوي أجور الأساتذة المرتبين في السلم 10، والدرجة 2، وتعويضات عن المنطقة، والتغطية الاجتماعية (CNOPS و RCAR)، والتعويضات العائلية، والترقيات في الرتبة والدرجة ... (المواد 7 و 9 و 10-11 و 12 من القرار المشترك).

- **التوظيف القانوني من خلال الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين**

وبناء على هذا القرار المشترك بين الوزارتين، قامت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بتوظيف حوالي 55000 أستاذ خلال ثلاث سنوات (11000 في عام 2016، و24000 في عام 2017، و20000 في عام 2018). وفي سبتمبر 2018، اعتمدت الأكاديميات النظام الخاص بموظفيها. وفي الوقت نفسه، وصلت عقود الأفواج الأولى من الأساتذة المتعاقدين إلى نهايتها، مما خلق لبسا قانونيا. ذلك أن المادة 53 من النظام الأساسي الجديد تنص على أن الأفواج الأولى توقع عقدا تعديليا مع الأكاديميات من أجل الاندماج في النظام الأساسي الجديد. ويلغي هذا الأخير أحكام القرار المشترك رقم 7259 الصادر في 7 أكتوبر 2016 (المادة 54). غير أن جزءا مهما من الأساتذة، البالغ عددهم 000 55، رفضوا التوقيع على هذه العقود التعديلية.

دافعت وزارة التربية الوطنية ومديرو الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين عن هذا المشروع، ويقولون إنه يمنح للمتعاقدين نفس الحقوق التي يتمتع بها الموظفون: المرتب (الدرجة الثانية من السلم 10، والتعويضات العائلية، والتغطية الاجتماعية (CNOPS)، والتقاعد (RCAR)، والعطل الإدارية، ومزايا مؤسسة محمد السادس (المادة 10)، وتدبير المسار المهني (الترقي في الرتبة والدرجة، إلخ).

وعلى الرغم من كل هذه المزايا، عارضت غالبية الأساتذة النظام الأساسي الجديد. ومما يؤاخذونه عليه مدة العقد (سنة قابلة للتجديد) وشروط فسخه. فحسب القانون الجديد، يمكن إنهاء العقد في أي وقت من قبل كلا الطرفين بعد استشارة اللجنة المختصة بالأطر (التي سيتم إنشاؤها)، وبعد فترة إشعار مدتها 8 أيام، إذا كانت مدة العمل لا تتجاوز 6 أشهر، وشهر واحد إذا تجاوزت 6 أشهر. وبالإضافة إلى ذلك، لا يعطي فسخ العقد الحق في أي تعويض (المادة 9).

طعن الأساتذة المتعاقدون في أحكام المادة 25 التي تقول: «إذا لاحظت اللجنة الصحية عند انتهاء مدة الرخصة المرضية عجز المتعاقد النهائي، فإنه يفصل عن العمل بدون إشعار وبدون تعويض». غير أن هذه المادة تخالف ما هو معمول به في النظام الأساسي للوظيفة العمومية.

تخضع المادة 48 من النظام الأساسي لأطر الأكاديميات لنفس المنطق، وتنص على فصل الإطار المتعاقد في حالة «نقص الكفاية المهنية، دون سابق إنذار، وبدون تعويض بعد استشارة لجنة الأطر. وخلافا لذلك، يحدد نظام الوظيفة العمومية عدة خطوات قبل الوصول إلى الفصل، بما في ذلك إعادة الانتشار. أما الموظف الذي يبرهن على عدم كفايته المهنية، ولا يمكن إعادة ترتيبه في إدارة أو مصلحة أخرى، فيحق له، إما أن يطالب بحقه في التعاقد، إذا كان له الحق في ذلك، أو يفصل إن لم يكن له الحق في معاش. وفي جميع الحالات، يحق له أن يحصل على تعويض (المادة 81).

وبدورها، كانت الحركة الانتقالية موضع خلاف. فحسب النظام الأساسي الجديد لا يمكن للمدرسين المتعاقدين المشاركة في الحركة الانتقالية الوطنية، لأن مناصبهم المالية تابعة للأكاديميات الجهوية التي ينتمون إليها، ولا يمكن نقلها من جهة إلى جهة أخرى. فالحركة الانتقالية خارج الجهة غير ممكنة، إذن.

رفض الأساتذة المتعاقدون النظام الأساسي للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وأعقب ذلك إضراب دام عدة أسابيع. اضطرت وزارة التربية الوطنية إلى مراجعة هذا النظام الأساسي من جديد، وتعديل عدد من أحكامه. اعتمد النظام الجديد في 13 مارس 2019 من قبل مجالس إدارة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

وهكذا، تم التخلي عن التوظيف بموجب عقود، ومراجعة جميع الأحكام ذات الصلة. فأصبح الأساتذة يرسمون مباشرة بعد الالتحاق بهيئة أطر الأكاديميات، وقبولهم في امتحان التأهيل المهني، ويعاد ترتيبهم في الرتبة 2، الدرجة 2 (السلم 10)، مع احتفاظهم بالأقدمية المكتسبة في الأكاديمية.

يتيح هذا النظام الجديد للمتعاقدين، مثلهم مثل الأساتذة التابعين لوزارةالتربية الوطنية، إمكانية الترشح لمباريات المفتشين التربويين، ومباريات التبريز، وولوج الإدارة التربوية،

والتوجيه والتخطيط التربويين. كما يسمح لهم بتقلد مناصب المسؤولية (رئيس مصلحة، ورئيس قسم، ومدير إقليمي للتعليم، إلخ)، وفقا للشروط والأحكام الجاري بها العمل.

وبالإضافة إلى ذلك، نُقحت المادة 25 من النظام الأساسي الأول التي تبرر الفصل من العمل بعد مرض خطير. وفي هذا الإطار، أصبح الأساتذة أطر الأكاديميات يتمتعون بنفس الحقوق التي يتمتع بها أطر الوظيفة العمومية.

وتخص التعديلات الترقية أيضاً، إذ تمنح الأساتذة أطر الأكاديميات الحق في الترقية في الدرجة والإطار طوال حياتهم المهنية. ويسمح لهم، كذلك، بممارسة أنشطة خارج ساعات العمل، شريطة ألا يتلقوا مقابل ذلك أجرا، على غرار باقي الموظفين.

وباختصار، من الواضح أن السلطات العامة تواجه صعوبات في إرساء سياسة واضحة لتدبير الموظفين، وذلك على الرغم من الإصلاحات المتتالية[32]. يتجلى ذلك في التغيرات المتتالية في شروط الالتحاق بالمهنة (البكالوريا، ودبلوم الدراسات الجامعية العامة، والإجازة)، وفي مدة التكوين (سنتان، سنة واحدة، بضعة أشهر...)، وفي مؤسسات التكوين (مركز التكوين أو الجامعة) وفي النظام الأساسي للأساتذة (موظف متعاقد، إطار الأكاديمية). من الواضح إذن أن النظام التربوي برمته، قد حاول، طوال تطوره، إدخال تحسينات للرفع من جودة الأساتذة. لكن الملاحظ هو أن تلك التغيرات لم تكن تسير دائما في الاتجاه المطلوب، ولم تأتي بالنتائج المرجوة منها. وبالفعل، إن عدم وجود استراتيجية واضحة، ترسم مسار التغييرات التي يتعين إحداثها في عملية توظيف الأساتذة، قد فسح المجال لسياسة مواجهة الطوارئ، في ظروف تحيطها إكراهات شتى. ومن هنا جاء التضارب الذي ميز الإجراءات العمومية التي لم تكن تخلو من عواقب على جودة أعضاء هيئة التدريس، وعلى التزامهم، ودوافعهم.

2. تكوين الأساتذة

التكوين مرحلة حاسمة تحدد جودة الهيئة التدريسية. نعلم، على سبيل المثال، أن التكوين الذي يتلقاه الأساتذة، ويكسبهم أنواعا محددة من المعارف والكفايات، يؤثر بشكل أساسي في الاستراتيجيات والطرق البيداغوجية التي يعتمدونها في التدريس، وبالتالي، في جودة تعليمهم[33]. وترتبط هذه الاستراتيجيات والطرق، بدورها، ارتباطا وثيقا بتحصيل التلامذة[34].

في المغرب، وعلى الرغم من التحولات التي شهدتها مهنة التعليم في السنوات الأخيرة، ظلت بنية تكوين الأساتذة ومحتواها، في العمق، جامدتين. فبينما ترى العديد من الدراسات الدولية أن تكوين الأساتذة يجب أن يستمر مدى الحياة[35]، وأن تحسنهم يجب أن يكون متواصلا، بقي التكوين المستمر مهمشا في عمليات الإصلاح المتتالية التي عرفها نظامنا التربوي[36].

يمكن للتحليل المعمق لتكوين الأساتذة (الأساسي والمستمر)، وظروف إنجازه، أن يساعد على تحديد أوجه قصوره، وما يتطلبه من إصلاحات. واستناداً إلى معطيات البحث الميداني، سيتم تحليل خصائص برامج التكوين، وكيفية تصريفها على أرض الواقع. إن خبرة وتجارب الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، والمُنظَّمَة وفق عدة أبعاد (الرضا الشخصي، ومستوى الإعداد في نهاية التكوين، والصعوبات في القسم الدراسي ...) ستمكن من تكوين فكرة تقديرية عن هذه البرامج.

1.2. التكوين الأساس

جعل الإصلاح من تكوين الأساتذة أحد أولوياته. وتدعو الرؤية الاستراتيجية إلى «جعل التكوين الأساس إلزاميا وممهننا بحسب خصوصيات كل مهنة». ويشكل هذا التكوين شرطاً لولوج التعليم في سلكي التعليم الأولي والتعليم المدرسي. وبالمثل، يلح القانون الإطار 51-17، على التكوين باعتباره شرطا من شروط ولوج المهنة (المادة 38)، ويدعو إلى مراجعة مناهج تكوين الأساتذة وبرامجه، من أجل تأهيلهم، وتنمية كفاءاتهم، ومهاراتهم، بتكييف تلك

32 . : الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الثالثة عشرة : حفز الموارد البشرية و إتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها و مراجعة مقاييس التوظيف و التقويم والترقية

33 . Blömeke, S., J. Gustafsson and R. Shavelson (2015), « Beyond dichotomies », ZeitschriftfürPsychologie, vol. 223/1, pp. 3-13,

34 . Kersting, N. et al. (2012), « Measuring usable knowledge : Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning », American Educational Research Journal, vol. 49/3, pp. 568-589,

35 . Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005

36 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات، 2014

المناهج والبرامج مع المستجدات البيداغوجية، والعلمية، والتكنولوجية (المادة 39).

1.1.2. تطور بنيات تكوين الأساتذة

مرت بنيات تكوين الأساتذة بعدة مراحل. فلفترة طويلة، وقبل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عام 2012، كانت ثلاثة أنواع من المؤسسات هي التي تتولى هذا التكوين حسب الأسلاك التعليمية:

- مراكز تكوين المعلمين: كانت مهمتها تنحصر في تكوين معلمي المدارس الابتدائية. وكان ولوجها، في البداية، مفتوحاً لحاملي شهادة البكالوريا، وكان التكوين فيها يستغرق سنتين. لكن، منذ عام 2007، صار يشترط الحصول على شهادة الدراسات الجامعية العامة لولوجها، وتقلصت مدة التكوين فيها إلى سنة واحدة.

- أما المراكز التربوية الجهوية، فكانت تكون أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي. أحدثت سنة 1970، وبلغ عددها 13 مؤسسة قبل الإصلاح[37]. وهنا أيضا، تغيرت شروط الولوج، ومدة التكوين عبر الزمن، تبعا لاحتياجات النظام. في البداية، كانت هذه المراكز مفتوحة للتلامذة الذين أحرزوا مستوى البكالوريا، ثم لحاملي شهادة البكالوريا. وكان يمكن الالتحاق بها مباشرة وبدون مباراة. وفي عام 1986، تغيرت كيفيات التكوين فيها. ابتداء من هذه السنة، أحدث فيها سلكان: السلك العام والسلك الخاص. كان السلك العام مفتوحاً لحاملي شهادة البكالوريا بعد المباراة، ويستغرق التكوين فيه سنتين. أما السلك الخاص، فيشرط لولوجه الحصول على شهادة الدارسات الجامعية العامة، وذلك بعد انتقاء أولي، واجتياز مباراة. وتستغرق الدراسة فيه سنة واحدة فقط. على الصعيد البيداغوجي والتربوي، كان التكوين في هذه المراكز يتميز بطابعه الأكاديمي إلى غاية سنة 1997؛ وهي السنة التي اعتمد فيها التكوين بالتناوب؛

- وأخيرا المدارس العليا للأساتذة. أُنشئت هذه المدارس سنة 1958، وأطلق عليها، في البداية، اسم «المعاهد البيداغوجية للتعليم الثانوي» قبل أن يتغير اسمها في عام 1963، بعد صدور مرسوم يحدد كيفيات ولوجها، وينظم التكوين فيها. خصصت المدارس العليا للأساتذة لتكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي والأساتذة المبرزين. وتختلف شروط ولوجها، ومدة التكوين فيها، تبعا للمادة التعليمية والسلك التعليمي: سنة واحدة للمجازين في أغلب المواد والتخصصات، وأربع سنوات لمدرسي التربية الفنية والبدنية، بعد مباراة مفتوحة في وجه حاملي شهادة البكالوريا.

2.1.2. نظام التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF)

لم ينفذ إصلاح التكوين الأساس للأساتذة الذي نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في عام 2000، إلا بإنشاء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تجمع في كل أكاديمية، ما كان يعرف سابقا بمراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية. وتشمل مهام هذه المراكز الجديدة، ضمن مهام أخرى، تأهيل الأطر التعليمية المتدربة، وتنظيم التكوين المستمر، والنهوض بالبحث التربوي والبيداغوجي.

يركز جهاز التكوين الذي بدأ العمل به في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2012-2013 على مهنة أو احتراف التدريس. واستند وضع المناهج والبرامج الجديدة في هذه المراكز إلى دليل مرجعي لتكوين المتدربين يحدد مواصفات المرشحين لولوجها، ومواصفات المتخرجين منها، ودليل مرجعي للكفايات، وآخر للتكوين.

ويهدف التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين إلى تنمية أربع كفايات رئيسية[38]:

- تخطيط أنشطة التعليم والتعلم وفقاً للتوجهات البيداغوجية والبرامج المعمول بها، والسياق الاجتماعي والثقافي للمتعلمين؛

- تدبير أنشطة التعليم والتعلم على أساس تخطيط مسبق؛

- تقييم تطور كفايات المتعلمين باستخدام وسائل التقييم المناسبة لمجموعة القسم؛

- تقديم حلول عملية من خلال مشاريع البحث.

يستغرق التكوين في هذه المراكز أسدسين؛ تدرس في كل واحد منهما ست وحدات لمدة 34 ساعة لكل وحدة (أي ما مجموعه 408 ساعة من التكوين). ومع ذلك، فإن هذه الوحدات لا تمثل سوى 40% من مدة التكوين العام، الذي

37 . Miloud Lahchimi, « La réforme de la formation des enseignants au Maroc », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 69 | 2015, 21-26.

38 . Hassan Jebbah, Élaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation des enseignants sur la base de compétences professionnelles, présentation lors du Colloque internationale sur l'innovation pédagogique (du 27 au 29 septembre 2017).

يفترض أن يكون الجزء الأكبر منه (60%) عمليا، ويجرى في المؤسسات التعليمية. وبالفعل، يجب على المتدربين أن يقوموا بمجموعة من التداريب في المؤسسات التعليمية تشمل الجوانب التالية: الملاحظة، وتدبير درس، وتحمل المسؤولية الكاملة لقسم دراسي... وفي نهاية التكوين، يأمل نظام لتكوين أن ينمي لدى المتدربين الكفايات المهنية، والبيداغوجية، والديداكتيكية، والاجتماعية، والتفكيرية.

3.1.2. إرساء أجهزة التكوين

يلقي تحليل تكوين الأساتذة من خلال تجارب الفاعلين أنفسهم، ولا سيما الأساتذة، ضوءاً مفيداً على آليات تنفيذه. فقد كان لدى هؤلاء الفاعلين، بعد التأمل ومع الممارسة في القسم الدراسي، الوقت اللازم لإصدار حكم موضوعي على هذا التكوين، وعلى درجة تأهيله. ويستحق هذا الحكم أن يؤخذ في الاعتبار.

عموما، يكشف البحث عن مستوى عال من استياء الأساتذة، من جميع الأعمار، من التكوين الأساس الذي تلقوه في مراكز التكوين. وهذا الاستياء أقوى بعض الشيء لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وخاصة منهم أولئك الذين يوجدون في بداية مسارهم المهني، وتلقوا تكوينهم في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. أما أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي الذين تكونوا في المدارس العليا للأساتذة، فهم أكثر رضا نسبياً عن التكوين الأساس الذي تلقوه. وتجدر الإشارة إلى أن دراسة أجرتها وكالة الولايات المتحدة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) عام 2014، قد أظهرت أن أغلبية الأساتذة (87% من الأساتذة الذين يوجدون في طور التكوين، و70% من الأساتذة الذي يزاولون عملهم في المؤسسات التعليمية) يعتبرون تكوينهم الأساس غير كاف لتلبية متطلبات مهنتهم[39].

توصل بحثنا إلى نفس النتيجة من خلال استكشاف أسباب هذا الاستياء، والظروف التي يجري فيها التكوين الأساس. وغالباً ما يتعلق هذا الاستياء بمدة التكوين التي تعتبر غير كافية بالنظر إلى كثافة برنامج التكوين وطولها. وفي هذا الصدد، يرى المستجوبون أن هذا الأخير طويل و «مشحون للغاية، ويصعب استيعابه في فترة زمنية وجيزة». صدرت هذه المؤاخذة، أساساً، عن الأساتذة الذين تابعوا التكوين لمدة سنة واحدة في مراكز التكوين، سواء منها المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أو مراكز تكوين المعلمين أو المراكز التربوية الجهوية. وزيادة على ذلك، كثيرا ما يتم تقليص مدة التكوين هذه، على قصرها، لأسباب ظرفية صارت تتكرر أكثر فأكثر في السنوات الأخيرة؛ كالتأخر في عملية التوظيف التي تجرى في الفترات المخصصة للتكوين، والتوترات أو إضرابات الفاعلين (المتدربون أو المكونون ...)، إلخ..

وفي البلدان المتقدمة، مدة تكوين الأساتذة المتوسطة هي ثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، وأربع سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي. وعموما، تميل الأنظمة التربوية، مع المهننة، إلى إطالة هذه المدة[40]. ويلاحظ هذا التوجه في بعض البلدان النامية، كذلك. ففي الفلبين وتايلند، وماليزيا، مثلا، مدة تكوين أساتذة سلك التعليم الابتدائي هي أربع أو خمس سنوات. وفي إندونيسيا[41]، وبعد الإصلاح العميق الذي عرفته مهنة التعليم في هذا البلد عام 2005، والذي تميز بسن قانون إطار عرف ب «قانون الأساتذة والمحاضرين»(Teacher and Lecture Law)، انتقلت مدة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي من سنتين إلى أربع سنوات[42].

وينتقد المستجوبون، كذلك، ضعف التكوين العملي، بل وغيابه في بعض الحالات. يعترف مدير أحد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بأن « التداريب العملية لا تمثل سوى% 20 من التكوين، في الوقت الذي يفترض أن تشكل % 60 منه «. ويفيد العديد من الأساتذة أن الجزء العملي من التكوين الذي تلقوه كان ضعيفا جدا. بالنسبة للبعض منهم، كان أول اتصال لهم مع القسم الدراسي والتلامذة هو اليوم الذي بدأوا فيه ممارسة المهنة: «في اليوم الأول، كنت تائها تماماً. لم أكن أعرف ماذا أفعل مع حوالي 40 تلميذ وتلميذة أمامي. كنت أنظر إلى الساعة. لم أكن أعرف إن كنت متقدماً أو متأخرا في الدروس المبرمجة ... كنت انتظر نهاية الحصة بفارغ الصبر». (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديمية).

39 . Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, USAID, 2014, Rabat

40 . Musset, P. (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OCDE

41 . Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., &Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.

42 . Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making,

وبغض النظر عن تواتره، لا يجري التكوين العملي، عندما يتم تنظيمه، في الظروف المثلى. ويشكو العديد من الأساتذة، أيضا، من ضعف التزام الأساتذة المؤطرين للتداريب العملية. فمن المفترض أن يرافق هؤلاء المؤطرون المتدربين طوال التداريب العملية، وأن يدربوهم على ممارسة المهنة. ولكن، التزامهم يبقى ضعيفا، لأنهم لا يتلقون أي تعويض مقابل ذلكً: «بالنسبة لبعض المؤطرين، حضور المتدربين فرصة للراحة. كانوا يعهدون إلينا بالقسم والتدريس، وينسحبون لتدخين سيجارة، أو للدردشة مع الزملاء». (مقابلة بؤرية مع أساتذة التعليم الابتدائي).

تشكل الدروس النظرية بدورها مصدر استياء الأساتذة المتدربين. حيث تحتل عروض المتدربين مكانة مهمًة في تلك الدروس، كما يوضح ذلك أحد الأساتذة: «في الحقيقة التكوين عبارة عن تكوين ذاتي. توزع مواضيع متفرقة على المتدربين الذين يتعين عليهم تحويلها إلى عروض يلقونها خلال حصص التكوين. المشكلة هي أن المتدربين لا يؤطرون بما فيه الكفاية، ولم تكن عروضهم تحظى بالتتبع لوضعها في سياق مدرسي» (مقابلة مع أستاذ الثانوي التأهيلي).

ويشجب المستجوبون، كذلك، جودة المكونين الذي يتكونون في غالبيتهم من الأساتذة الباحثين، وتعتبر مساهمتهم من حيث الممارسات البيداغوجية في الأقسام الدراسية ضعيفة. وهذا ما تؤكده شهادة مدير أحد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الذي يلقي الضوء على تشكيلة هيئة التكوين في هذه المراكز: «جزء كبير -النصف تقريبا - لا يتوفرون على أية معرفة عملية بخصوص التدريس في القسم. معظمهم دكاترة في تخصصات أخرى غير علوم التربية. يتوفرون على كفايات نظرية وأكاديمية، ولكن لا علاقة لها بالمهنة. عدد كبير منهم من الدكاترة العاطلين السابقين الذين تم توظيفهم سنة2011 في ظروف خاصة («الربيع العربي»). وتمثل هذه الفئة ما بين 80 و90 من أصل 220 مكونا».

تلتقي هذه الشهادة مع أقوال الأساتذة المتدربين الذين يشتكون من تكوين جد نظري لا علاقة له بإكراهات واقع التدريس وظروفه المعاشة. وفي هذا الاتجاه، ترى الرؤية الاستراتيجية أنه، «اعتبارا للدور الأساسي، الذي يلعبه الأساتذة المكونون بهذه المراكز، فإنه يتعين تمكينهم، قبل ولوج المهنة، من تكوين أساس يشمل التخصصات اللغوية، والمعرفية، والبيداغوجية في مجالات التكوين التي سيشرفون عليها».

والنتيجة هي أن غالبية الأساتذة الذين تم استجوابهم يقرون بضعف مستوى تأهيلهم لممارسة المهنة في نهاية تكوينهم الأساس. ترتبط أوجه النقص التي سجلوها بالكفايات الأساسية أحياناً. يتعلق النقص الأول - الذي يتكرر بكثرة في خطاباتهم- بتدبير القسم وتسييره، كما توضح ذلك هذه الشهادة: «كانت لدينا مادة دراسية كاملة حول تدبير القسم الدراسي. ولكن، عندما بدأنا العمل، أدركنا أن تلك المادة لا تصلح لأي شيء. على سبيل المثال، سجل القسم، ومذكرات الدروس، والوثائق التي من المفترض أن أملأها وكيفية ملئها، لم أسمع بذلك أبدا أثناء التكوين. لم أتعلم هذا إلا بعد التحاقي بالقسم بمساعدة الزملاء ذوي الخبرة، « (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية). عند الالتحاق بالعمل، يشعر العديد من الأساتذة بأنهم غير مهيئين بما فيه الكفاية، أو غير مهيئين على الإطلاق لممارسة مهامهم على الوجه اللائق: «عندما توليت الخدمة، كانت عدة جوانب غائبة عني تماماً: طريقة التعامل مع التلامذة، والتمكن من القسم والتلامذة، وتدبير الاختلافات في المكتسبات..»(مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

في بعض الأحيان، يجد الأساتذة أنفسهم عاجزين أمام وضعيات هم غير معدين لها. وفي هذا الصدد، يبدو أن التكوين لا يراعي الواقع وإكراهاته، كما تشهد على ذلك هذه الأستاذة: «يتم التكوين العملي في مؤسسات الوسط الحضري. لكن، كغالبية الأساتذة، كان تعييني الأول في وسط قروي مختلف تماما. كنا نعمل دائماً مع أقسام متعددة المستويات، في الوقت الذي لم نتلق أي تكوين حول كيفية تسيير هذه الأقسام. وأكثر من ذلك، كان الوسط الذي عينت فيه أمازيغي اللسان. لذلك وجدت صعوبات كبيرة في التواصل مع التلامذة وآبائهم «(مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية).

جوانب نقص التكوين التي أثارها الأساتذة هي جوانب حاسمة. ذلك أن الدراسات التي اهتمت بتنظيم برامج التكوين الأساس للمدرسين ومحتوياته، في ارتباطها بالنتائج المدرسية للتلامذة، قد حددت خصائص التكوين التي تؤثر بشكل إيجابي في تحصيلهم. ومن جملة تلك الخصائص:

- مواءمة مواد التكوين ومحتوياتها البيداغوجية مع واقع

الممارسة التعليمية في القسم الدراسي، ومحتويات البرامج الدراسية؛

- تأطير الأساتذة، ومرافقتهم، ودعمهم الفردي أثناء التداريب العملية المهنية؛

- الخبرة والتدبير المسبق للوضعيات البيداغوجية الحقيقية التي سيواجهها المتدرب عند توليه مهمة التعليم في القسم (على سبيل المثال: تخطيط حصة القراءة الموجهة، وتقييم كفايات التلامذة في القراءة بصوت عال، إلخ)[43].

ويقدم تحليل تركيبي آخر لأكثر من 800 دراسة تجميعية حول العوامل المحددة لأداء التلامذة، وكفايات تدبير القسم وتخطيطه، والممارسات البيداغوجية الفعالة (كالعمل داخل الجماعة، وتوجيه الأسئلة للتلامذة بشكل منتظم) باعتبارها أبعادا رئيسية للتدريس يجب إعداد الأساتذة لها[44].

4.1.2. تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات

يطرح تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات مشاكل أكثر صعوبة، لأن عملية توظيفهم تمت بعجالة لسد العجز الحاصل في الأساتذة الذي واجهه النظام المدرسي. فمنذ عملية التوظيف الأولى، تم تهميش التكوين. ذلك أن المذكرة رقم 866 16 (المتعلقة بالتوظيف سنة 17/2016) لم تتحدث عن هذه المسألة، واكتفت بالإشارة بشكل غير واضح، في المادة 9، إلى أن المرشحين الناجحين «سيتابعون تكوينا في التربية والتعليم ».

عمليا، ونظراً للعجز الكبير في عدد الأساتذة، التحق المرشحون الناجحون على الفور بالأقسام الدراسية، وبدأوا يزاولون مهامهم دون تلقي التكوين اللازم. التكوينات الموازية التي استفادوا منها كانت قصيرة جداً حسب عدة شهادات: «في سنة 2016-2017، تابعت تكوينا لمدة أسبوع. وبعدما توليت المهام، استفدنا من تكوين لمدة ثلاثة أيام برمجت خلال العطل المدرسية. وإجمالاً، كانت مدة التدريب 20 يوماً»(مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

وبسبب هذه العجالة، عين عدد كبير من الأساتذة في المؤسسات التعليمية دون أي تقييم أو شهادة. ومع ذلك، فإن شهادة الكفاءة المهنية (CAP) إلزامية لممارسة المهنة.

تسلط شهادة هذه الأستاذة الضوء على الظروف التي يجري فيها التكوين: «كان الارتجال شاملا. في عام 2016، حدد العقد الذي وقعناه مدة التكوين، والوحدات التي يجب استيفاؤها، ومشروع نهاية الدروس، والتأهيل المهني... ولكن لم يتحقق أي شيء من ذلك. فعلى سبيل المثال، لم يستوف بعض المتدربين بعض الوحدات، وكان عليهم اجتياز اختبارات المراقبة الاستدراكية. إلا أنهم عينوا في مؤسساتهم، ولم يقل لهم أحد شيئا بعد ذلك»(مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديمية).

حاولت وزارة التربيةالوطنية تدارك هذا الوضع في الموسم الموالي. لكن مقاربتها أثارت عدة تساؤلات. وبالفعل، فقد حددت المذكرة الوزارية التي أعلنت عن توظيف الفوج الثاني من الأساتذة المتعاقدين بعض «المبادئ العامة» من خلال التفصيل في سير التكوين. نص المبدأ الأساسي على أن التكوين هو من أجل تنمية ثقافة المبادرة، والبحث، والابتكار، والإبداع والالتزام » (المادة 1). فالأستاذ مسؤول، إذن، عن تكوينه الشخصي. وتتلخص مهمة الأكاديميات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إعداد أدوات التكوين، والمرافقة، والتأطير[45].

اقترحت ثلاث صيغ للتكوين: التدريب أو المرافقة الميدانية، والتكوين عن بعد، والتكوين الحضوري.

النوع الأول من التكوين هو، في الواقع، تولي مهمة التدريس، إذ يتكلف الأساتذة الجدد بالدروس في الأقسام المسندة إليهم. وتنص المذكرة رقم 091X17 على أن هؤلاء الأساتذة الجدد يستفيدون من مرافقة وتوجيه مديري المؤسسات، والمفتشين التربويين، وأساتذة من ذوي الخبرة، وخاصة من خلال آلية التدريب على يد مدرب خصوصي (coaching) (المادة 3).

في الممارسة العملية، هناك إكراهات عديدة تحد من إمكانية انتشار هذاالنوع من التأطير. فعدد المفتشين التربويين المحدود نسبياً (يشير بعض الأساتذة إلى أن منطقتهم لا تتوفر على أي مفتش)، وتعدد مهام مديري المؤسسات، من ناحية، والعدد المرتفع للأساتذة الجدد الذين يتعين تأطيرهم، من ناحية أخرى، تجعل من الصعب تعبئة هؤلاء الفاعلين، خاصة وأن معظم هؤلاء الأساتذة قد يتم تعيينهم في العالم القروي أساسا، حيث يشكلون الأغلبية في

43 . Boyd, D. (2009), Teacher preparation and student achievement, National Bureau of Economic Research, Working Paper 14 314

44 . Hattie, John. 2008. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1 edition. London ; New York: Routledge.

45 . المذكرة رقم 091-17 بتاريخ 10 يوليوز 2017 في شأن تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود

بعض المؤسسات.

الصيغة الثانية للتكوين هي عبارة عن تكوين عن بعد على شكل دورات إليكترونية يتابعها المتدربون من خلال «الدروس الواسعة النطاق المفتوحة على الإنترنيت» (MOOC)؛ وهي دروس يمكن متابعتها عبر بوابة وزارة التربية الوطنية. وتُخصص المرحلة الأولى من هذا التكوين لدروس التخطيط، وتدبير التعلمات، والتشريع المدرسي، وأخلاقيات المهنة؛ بينما تكرس المرحلة الثانية للحياة المدرسية، ومنهجية البحث في مجال التربية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

تستدعي هذه الصيغة بعض الملاحظات الأساسية. فالتكوين عن بعد هو، عموما، أداة للتطور المهني والتكوين المستمر؛ ولم يكن أبدا جزء من التكوين الأساس في أغلب بلدان العالم. وقد يكون اللجوء إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مغريا بالنسبة للسلطات العمومية بسبب انخفاض تكلفته، ولكن فعاليته تتوقف على بعض الشروط، حتى لو اعتبرناه عنصراً من عناصر التكوين المستمر. وأهم تلك الشروط الثقافة الرقمية المسبقة للفئات المستهدفة، وجودة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفي هذا السجل، أثار الأساتذة الذين أجريت معهم مقابلات، ولا سيما أولئك الذين يعملون في العالم القروي، مجموعة من الصعوبات التي تحول دون الاستفادة من هذا التكوين: «واجهت صعوبات كبيرة في الوصول إلى التكوين عن بعد، لمجرد أنني أعمل في منطقة قروية يصعب فيها الحصول على الإنترنت» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

يثير محتوى التكوين عن بعد، بدوره، بعض ردود الفعل السلبية تتعلق، بشكل خاص، بمواءمته مع السياق المغربي، وتلبيته لحاجات الأساتذة: « تم إنجاز كبسولات التكوين عن بعد في البلدان المتقدمة، مثل فرنسا، وبلجيكا، وكندا. فهي مناسبة لمدرسي وتلامذة تلك البلدان، وليس لنا نحن. لدينا مشاكل وإكراهات أخرى، أكثر أهمية: تدبير قسم متعددة المستويات، أو قسم من 45 تلميذ وتلميذة بمستويات جد متباينة (...). الكبسولات المقترحة تغذي الإحباط لدينا» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

وعلى أية حال، ما تزال مسألة فعالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التكوين (المستمر) للمدرسين موضع نقاش في عدة بلدان. وما يزال تقييم أثر هذه البرامج التكوينية في كفايات الأستاذ والتلامذة نادراً. ومع ذلك، فإن بعض التجارب الدولية تبين الصعوبات الرئيسية التي تواجه هذا النوع من التكوين. فمنذ سنة 2005، جربت إندونيسيا التكوين عن بعد لرفع مستوى تأهيل أساتذة سلك التعليم الابتدائي[46]، ووضعت برنامجاً متماسكا للتكوين بالشراكة مع 23 معهداً لتكوين الأساتذة. يتكون هذا البرنامج من تكوين حضوري وتكوين عن بعد. وبعد مرور عام على تنفيذه، تبين أن إكراهات الوصول إلى الإنترنت في المناطق النائية، والكفايات المحدودة لبعض الأساتذة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، هي الصعوبات الرئيسية التي تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة منه[47].

أما التكوين الحضوري، فهو يجري في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في5 دورات خلال الموسم الدراسي. ويستغرق في المجموع 144 ساعة.

جدول 3. مراحل التكوين الحضوري

الدورة	مدة التكوين	التدابير الرئيسية
1	90ساعة	- علوم التربية (30 ساعة) - ديداكتيك مادة أو مواد التخصص (30 ساعة) - الأوراش العملية (30 ساعة)
2	18 ساعة	الجوانب العملية لتطوير كفايات تخطيط التعلمات
3	18 ساعة	الجوانب العملية لتطوير كفايات تدبير التعلمات
4	18 ساعة	الجوانب العملية لتطوير كفايات التقييم والدعم
5	-	التقييم

المصدر: المذكرة رقم *091x17*،وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي

46 . Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making,

47 . Pannen, P., Riyanti, D.R., Pramuki, B.E., (2007), HYLITE Program: An ICT-based ODL for Indonesian Teachers Education. 11th UNESCO APEID Conference on Revitalizing Higher Education. Bangkok, Thailand.

ألقى تتبع تنفيذ تكوين الأساتذة المتعاقدين خلال سنة 2017/2016، من قبل فريق بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين في الدار البيضاء-سطات[48]، الضوء على ظروف سير تكوين الأساتذة المتعاقدين، وأبرز الصعوبات الأساسية التي تعترضه. وتخص الملاحظات الرئيسية التي أفضى إليها هذا التتبع، على وجه التحديد، مدة التكوين الذي يعتبر «قصيرا جدا»، ونسبة التأطير (عدد المكوِنين إلى عدد المكوَنين المنخفضة جدا في بعض التخصصات، والطاقة الاستيعابية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي لا تزال محدودة بالنظر إلى العدد الكبير من المتدربين. فقد تكلفت هذه المراكز منذ يناير2017 بتكوين 11000 أستاذ متعاقد حضوريا، و24000 أستاذ منذ عام 2017.

ونتيجة لذلك، اعترت تكوين هؤلاء الأساتذة عدة نواقص. فقد لاحظ الفريق المذكور وجود تفاوتات بين المستفيدين من هذا التكوين في مدى استيعابهم لمحتويات الوحدات المقدمة لهم. وبالإضافة إلى ذلك، لم يتمكن بعض الأساتذة المتعاقدين من استيفاء الوحدات المعنية بالتقييم، وخاصة منها تلك التي تتعلق بالتخطيط، والتدبير، وتقييم التعلمات.

وتعكس هذه النتائج المعطيات التي أدلى بها الأساتذة أطر الأكاديميات. وبالفعل، إن التكوين الحضوري غالباً ما يوصف بكونه «قصيرا جداً»، أو «غير مؤهل»، أو «غير مناسب للسياقات المدرسية».

5.1.2. عدة جديدة لتكوين الأساتذة

تتوقع وزارة التربية الوطنية، أن يتم تكوين وتوظيف نحو096 206 أستاذ بحلول عام 2030. وهذا يعني تجديد 80% من أعضاء هيئة التدريس الحاليين بالنظر إلى العدد الهائل من الأساتذة الذين سيحالون على القاعد خلال السنوات المقبلة. وهذا ما يعطي لتكوين الأساتذة بعدا استراتيجيا. ولمواكبة هذا التغيير، تمت مراجعة عملية التكوين، وبدأ الشروع في تنفيذ المخطط الجديد خلال السنة الجامعية 2019-2018.

المستجد الكبير في هذا النظام الجديد هو أن تكوين الأساتذة سيستغرق في المستقبل خمس سنوات، بدلا من سنة واحدة، وسيمر بالضرورة عبر الجامعة[49]. وابتداء من سنة (2019-2018)، افتتحت مسالك الإجازة في التربية في العديد من جامعات المملكة في كليات العلوم، والآداب والعلوم الإنسانية، وعلوم التربية، والمدارس العليا للأساتذة التي تغير اسمها وأصبحت تسمى المدارس العليا للتربية والتكوين.

وستكون هذه المسالك مفتوحة لحاملي شهادة البكالوريا، من جميع الشعب، بعد عملية انتقاء أولي لاختيار أفضل المرشحين. وتنقسم إلى تخصصين: الابتدائي والثانوي. تستغرق الدراسة فيها ثلاث سنوات، تتوج بالإجازة في التربية. وسيكون حاملو هذه الشهادة أمام خيارين: إما مواصلة دراساتهم العليا في الماستر ثم في الدكتوراه في علوم التربية، أو اجتياز مباراة ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يخضع المرشحون الناجحون في مباراة ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لتكوين مهني لمدة سنتين؛ تخصص الأولى للتأهيل المهني، وتجري بالكامل في المراكز. أما الثانية، التي تسمى فترة المهننة، فهي عبارة عن تكوين بالتناوب بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمؤسسات التعليمية.

جدول 4. توزيع الطلاب المتوقع تسجيلهم في مسالك الإجازة في التربية برسم السنة الجامعية 2018-2019

الجامعة	الطلبة
عبد المالك السعدي – تطوان	740
القاضي عياض- مراكش	400
شعيب الدكالي – الجديدة	136
الحسن الثاني – الدار البيضاء	298
الحسن الأول – سطات	200
ابن طفيل – القنيطرة	500
ابن زهر- اكادير	600
محمد الخامس – الرباط	1.106
مولاي إسماعيل – مكناس	50
محمد الأول – وجدة	288
سيدي محمد بن عبد الله – فاس	150
السلطان مولاي سليمان – بني ملال	30
المجموع	**4.498**

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي

48 . Abdesselam Mili, Jaouad Erouihane& Lahcen Toubi, Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc, CRMEF Casablanca-Settat, 2017.

49 . صادقت الحكومة بتاريخ 5 يوليوز 2018 على مرسوم رقم 2.18.504 بتغيير وتتميم المرسوم رقم 2.04.89 الصادر في 18 من ربيع الآخر 1425 (7 يونيو 2004) بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة، ويهدف مشروع هذا المرسوم إلى إضافة اختصاص التكوين في التربية للمؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح والمؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود.

لقد جاءت الهندسة الجديدة لتكوين الأساتذة استجابة لإخفاق النظام الحالي. ويتماشى اللجوء إلى الجامعات مع توجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي تدعو إلى النظر في إمكانية التعاون مع الجامعات على المدى المتوسط، في مجال تكوين الأساتذة على الأسس التالية:

- مراجعة مناهج التكوين وبرامجه؛
- إرساء مسالك تكوينات معرفية ومنهجية وبيداغوجية وديداكتيكية، وتوفير الوسائل اللازمة والأساتذة ا لمتخصصين ؛
- المزاوجة بين تحصيل معرفي متين منفتح بتنوع لغوي، ومكتسبات بيداغوجية لازمة.

ومع ذلك، يستدعي هذا المشروع بعض الملاحظات. تخص أولاها، الاستعجال والتسرع الذي ميز إعداد عدة التكوين الجديد. ذلك أن إنجاز تصور مناهج الإجازة الجديدة وبرامجها، وإعداد إطارها البيداغوجي، ومطالبة الجامعات بتقديم عروض خاصة بالمسالك الجديدة، ودراسة تلك لمسالك، والمصادقة عليها من قبل اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي... كل ذلك تم في وقت قياسي. فقد دخلت الأطراف المعنية في سباق ضد الساعة ليكونوا في موعد السنة الجامعية 2018-2019.

كما أن قدرة نظام التكوين الجديد على تلبية الاحتياجات من الأساتذة تثير عدة تساؤلات. فوفقاً لتوقعات وزارة التربية الوطنية، إن تلك الاحتياجات كبيرة، وستزيد في السنوات المقبلة: 21520 في سنة 2018-2019، و24558 في سنة 2019-2020، و26512 في سنة 2020-2021، و24886 في سنة 2021-2022. في المجموع، ستستقبل الجامعات العمومية ما يقرب من 000 5 طالب كل سنة. الفجوة، إذن مهمة. إن مضاعفة الطاقة الاستيعابية ستتم حتماً على حساب الجودة في نظام جامعي يعرف عجزا من حيث الأساتذة المؤطرين في مجال علوم التربية.

وتواجه عدة التكوين الجديد معضلة أخرى تتعلق بجاذبيته. تقوم وزارة التربية الوطنية بعملية انتقاء صارمة (الانتقاء الأولي والمقابلات الشفوية) لجذب أفضل الطلاب، غير أن الطلاب الجيدين يتوجهون، عادة، نحو المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود. وبالإضافة إلى ذلك، لا يضمن الانخراط في منهاج الإجازة في التربية الولوج المنتظم للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وزيادة على ذلك، لم تسفر مراجعة مدة التكوين وتمديدها عن تحسن أجور أساتذة المستقبل الذين سيتم توظيفهم بنفس الشروط التي يوظف بها الأساتذة الحاليون في إطار الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، مع كل ما يترتب عن ذلك من توجس وارتياب إزاء هذا النظام؛ وهو الأمر الذي يؤثر سلبا في جاذبية المهنة.

2.2. التكوين المستمر

يتغير العالم بسرعة كبيرة. وبالتالي يتعين على كل من المدرسة والأساتذة، أن يستجيبوا لحاجات هذه التغيرات ومتطلباتها. لهذا، تركز أفضل النظم التربوية في العالم على التطوير المهني المستمر لأساتذتها. والهدف من هذا التطوير هو الحفاظ على كفايات الأساتذة ومعارفهم، والعمل على تعميق نطاقها وتوسيعه، وتكييف ممارساتهم البيداغوجية مع تنوع مواصفات التلامذة ومستويات تعلمهم، ومواكبة إدخال الابتكارات التي ثبتت فعاليتها التربوية علمياً في القسم الدراسي، كاستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، واعتمادها أداة للتمايز البيداغوجي[50].

برهنت عدة دراسات على أن التكوين المستمر، بأشكاله المختلفة، يؤثر في الكفايات البيداغوجية، وفي التطور المهني للأساتذة، وبالتالي في تعلّم التلامذة. وتبين آخر تلك الدراسات[51] أن أكثر من 80 % من الأساتذة صرحوا بأن التكوين المستمر كان له أثر إيجابي في ممارساتهم البيداغوجية. ومن بين التكوينات التي كان لها أكبر الأثر في ممارساتهم تلك التي تستند إلى مواد البرامج الدراسية ومضامينها، وتعتمد على التعاون، وإدماج مقاربات التعلم الفعالة والتعاونية في مجال التدريس. كما أن الأساتذة الذين شاركوا في تكوين مستمر فعال، يتميزون بمستويات أعلى من الفعالية الشخصية، والرضا الوظيفي.

في المغرب، احتل التكوين المستمر مكانة هامشية في الإصلاحات المتتالية التي عرفها النظام التربوي. وتوصي الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، في إطار تجديد مهن التعليم[52]، باعتماد التكوين المستمر والتأهيل مدى الحياة

50 . OCDE (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS, TALIS, Éditions OCDE, Paris, Résultats de Talis 2018, Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, OCDE, 2019.

51 . أنظر التقرير التحليلي للهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات، 2014

52 . نفس المرجع.

المهنية. وفي هذا السياق، يتيح التكوين المستمر للفاعلين التربويين فرصا متجددة للارتقاء مهنيا، وتجديد معارفهم، ومواكبة مستجدات التربية والتكوين. وترى الرؤية أنه سيكون من الضروري، في المدى القريب، إعداد استراتيجيات للتكوين المستمر، بتنسيق مع الأكاديميات ومراكز التكوين والجامعات، لتلبية حاجات الفاعلين الفعلية (الرافعة التاسعة).

ومن جهته، عزز القانون الإطار 51-17 مكانة التكوين المستمر بجعله إلزاميا، وحاسما في تطور المسار الوظيفي للأساتذة (المادة 39). ويلح هذا القانون، كذلك، على وضع برامج سنوية للتكوين المستمر من أجل تنمية كفايات الأساتذة، وتحسين أدائهم ومردوديتهم.

وفي هذا الإطار، يمكن لمساءلة الأنشطة التي تنظم في إطار التكوين المستمر، من حيث أهدافها، ومحتوياتها، وكيفيات تنفيذها، من خلال استطلاع آراء الأساتذة وانتظاراتهم، وحاجاتهم، أن تلقي الضوء على الاختلالات التي يعرفها هذا التكوين، والجوانب التي يتعين تحسينها.

وبالفعل، تكشف نتائج هذه الدراسة، مدى العجز الحاصل في عرض التكوين المستمر، وأوجه القصور الكامنة في السياسة التربوية في هذا المجال. فعن السؤال «هل تلقيت تكوينا مستمرا في السنوات الثلاث الماضية؟ لم يجب بالإيجاب إلا عدد قليل من الأساتذة أفراد العينة. ويعود آخر تكوين مستمر تلقاه العديد منهم إلى سنة 2010 أو 2011، وفق ما جاء في تصريحاتهم، «. ومن بينهم من لم يتلق أي تكوين مستمر بالمرة طيلة مساره المهني: «منذ توظيفي حتى الآن، أي منذ 12سنة، لم أستفد من أي تكوين مستمر. لكنني تابعت تكوينات، وحصلت على شهادات بصفة شخصية من أجل سيرتي الذاتية» (مقابلة مع أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي).

وكثيرا ما تكون التكوينات المستمرة التي تنظم لفائدة الأساتذة مرتبطة بـ«المشاريع البيداغوجية» لوزارة التربيةالوطنية، كبيداغوجيا الإدماج، وتعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية... أو تندرج في إطار شراكات مع بعض المنظمات الدولية (كاليونيسيف، واليونسكو، والبنك الدولي، إلخ). ويرى الأساتذة الذين استفادوا من هذا النوع من التكوينات أنها «مهمة بالتأكيد، ولكنها لا علاقة لها بحاجاتنا، في كثير من الأحيان».

ما زالت مسألة تحديد حاجات التكوين المستمر مطروحة بحدة. وقد سجل تقرير للهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عدة أوجه القصور على هذا المستوى، وخاصة منها عدم قدرة الوحدة المركزية لتكوين الأطر على مزاولة المهام والاختصاصات المنوطة بها (تحديد الحاجات، والتخطيط الاستراتيجي، والإشراف، وتنظيم أنشطة التكوين المستمر، إلخ)[53]. هذا، ولا تستغل تقارير التفتيش التربوية لهذه الغاية إلا نادرا، أو لا تستغل على الإطلاق.

ومن جانبهم، يعتقد المفتشون التربويون الذين تم استجوابهم، أنه يجب التساؤل حول فكرة التكوين المستمر ذاتها: «منطق التكوين المستمر هو الاعتماد على قاعدة من المعارف والكفايات المكتسبة خلال التكوين الأساس وتطويرها. لكننا نجد أنفسنا، في بعض الأحيان، أمام أساتذة يفتقرون إلى الحد الأدنى من المعرفة حول الممارسات البيداغوجية، مثلا. الحديث عن التكوين المستمر لا معنى له في هذه الحالة»(مقابلة بؤرية مع المفتشين التربويين).

وتؤكد انتظارات الأساتذة وحاجاتهم بخصوص التكوين المستمر هذا الواقع. ذلك أن الصعوبات التي أعرب عنها الأساتذة تتعلق، بالفعل، بنقص المؤهلات الناجم عن قصور التكوين الأساس . فمن الصعوبات التي تكررت بكثرة في شهاداتهم، الصعوبات المتعلقة «بالتمايز البيداغوجي» أمام عدم تجانس التلامذة، و«سيكولوجية الطفولة والمراهقة»، «وتدبير القسم الدراسي»، «وديداكتيك المعارف ونقلها». يقول أحدهم: «التكوين الذي تلقيناه في مركز تكوين المعلمين نظري جدا. كان لدينا درس في البيداغوجيا الفارقية، ولكننا لم نعرف كيف نطبق هذه البيداغوجيا داخل القسم الدراسي. وهذا ينطبق على المقاربات البيداغوجية الأخرى « (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

وإذا كان غالبية الأساتذة مقتنعين بأهمية التكوين المستمر وفوائده، فإن انتظاراتهم من هذا التكوين تبقى، مع ذلك، ضعيفة. وبعبارة أخرى، إن الطلب على التكوين المستمر قوي، ولكن طريقة تنظيمه، ومضامينه، وأهدافه

53 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات، 2014

توضح موضع تساؤل. لقد ولدت تجارب التكوين المستمر السيئة، و/أو عدم تلبيتها للاحتياجات الحقيقية للأساتذة، شعورا بالإحباط، وبخيبة الأمل: «التكوين المستمر الوحيد الذي شاركت فيه هو التكوين حول بيداغوجيا الإدماج سنة 2010. دام خمسة أيام في ظروف تميزت بالتسرع، والفوضى، والخلط. وبعد ذلك، قررت الوزارة التخلي عن هذه البيداغوجيا. وهذا يؤكد انه حتى هم (المسؤولون) أنفسهم (في الوزارة) لا يعرفون ماذا يريدون» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ويشاطر الأساتذة المبتدئون والمتمرسون، في الابتدائي كما في الثانوي، هذا الشعور على نطاق واسع. فهم يرون أن القرارات الناجمة عن السياسات التربوية ما تزال متضاربة. ويستشهدون على ذلك بمثال تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية. فقد اعتُمد هذا التوجه، (الذي نص عليه القانون الإطار في المادتين 31 و32 على وجه الخصوص)، بشكل نهائي في 2 غشت 2019، ونشر في الجريدة الرسمية في 19 غشت 2019[54]، وتم تجريبه في بداية الدخول المدرسي للعام الدراسي الموالي (2019-20) في العديد من المؤسسات التعليمية. وضعت الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين برامج لتكوين الأساتذة في أساليب التدريس باللغات الأجنبية. وفي تقييمها لتصور هذا العمل، وكيفية تنفيذه. عبرت أستاذة شابة لعلوم الحياة والأرض عن رد فعل موحي: «لقد بدأت تدريس SVT باللغة الفرنسية هذا العام. ويمكنني أن أقول لكم أن غالبية التلامذة غير قادرين على متابعة الدرس باللغة الفرنسية. أجد نفسي أدرس SVT واللغة الفرنسية في نفس الوقت. تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية أمر جيد، ولكنه يتطلب الوقتَ، وكثيراً من الإعداد. بالطبع، لقد تم استدعاؤنا للتكوين في هذا المجال. إلا أن المشكلة ليست في الأستاذ، وإنما في التلميذ والتلميذة» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

ونظراً للنقص الحاصل في تكوينهم الأساس، بل ولانعدام هذا التكوين أحيانا، تطرح مشكلة التكوين المستمر بحدة بالنسبة للمدرسين أطر الأكاديميات. الأساتذة الذين تم استجوابهم، في جميع الأسلاك التعليمية، وفي جميع الأفواج مجتمعة، يدركون ذلك النقص، ويقولون إنهم يلجأون إلى البحوث والقراءات الشخصية لتدليل الصعاب التي تواجههم. والملاحظ أن طلب التكوين المستمر قوي لدى هذه الفئة. ففي تتبعهم لتكوينهم الحضوري خلال السنة 2016-2017، أشار المسؤولون في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالدار البيضاء-سطات إلى «مثابرة» هؤلاء الأساتذة، و«طلبهم الكبير للتكوين». وعلى عكس نظرائهم الرسميين، فإن الأساتذة المتعاقدين ينخرطون بشكل أقوى في التكوين المستمر، ويطلبون تعزيز كفاياتهم«[55].

تنسجم نتائج هذا البحث مع واقع تفعيل نظام التكوين المستمر في المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهي المراكز المخول لها تنظيم هذه التكوينات وتأطيرها، (بمقتضى المرسوم رقم 2-11-672 تاريخ 2011/12/23، المادة 12/266/ 2011). خلال موسم 2015/2014، تم تجريب هذا العدة بالنسبة لمدرسي اللغة الفرنسية (الابتدائي والإعدادي) في العديد من المركز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث نظم تكوين مستمر يتكون من عشر وحدات، بمعدل 30 ساعة، تمتد على ثلاثة أشهر (حصتان إلى ثلاث حصص لمدة 3 ساعات في الشهر). وقد أبرز فريق من المكونين في مركز الدار البيضاء-سطات، الذي تتبع هذه التجربة إكراهات هذه العدة التكوينية، وثغراتها الرئيسية، والتي تهم، بالأساس، آليات التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات، وصعوبةاستهداف المستفيدين، (ما يقرب من نصف الأساتذة الذين تم استدعاؤهم لم يحضروا حصص التكوين)، وانخفاض مستوى حافزية الأساتذة، وصعوبات تعبئة المكونين والمتدخلين الذين يطالبون بتعويضات للمشاركة في ذلك التكوين[56]، إلخ.

وقد أظهرت هذه التجربة، أيضا، أن برامج التكوين المستمر الأكثر فعالية في تحسين تعلمات التلامذة هي البرامج التي تستغرق مدة طويلة، وتنجز في عين المكان، وتعتمد بيداغوجية فعالة، وتطبق على وضعيات التدريس الحقيقية، وتعتمد مقاربة التعلم التعاونية بين الأساتذة[57].

والواقع أن تحليل أنشطة التكوين المستمر في البلدان المتقدمة يبين أن الطابع العملي، والخاص، والمستمر لهذا

54 . الجريدة الرسمية رقم 8605 بتاريخ 19 غشت 2019

55 . Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc, Abdesselam Mili, Jaouad Erouihane& Lahcen Toubi, CRMEF Casablanca-Settat, 2017.

56 . نفس المرجع

57 . Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. “Professsional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad.” National Staff Development Council, Dallas.

التكويـن هـو أسـاس فعاليتـه: الطابـع العمـلي، يعنـي أن يعتمـد التكويـن طرقـا بيداغوجيـة ملموسـة وليسـت نظريـة، ويسـتند إلى وضعيـات التدريـس الحقيقيـة؛ ويـدل الطابـع الخـاص عـلى أن برامـج التكويـن تسـتهدف اكتسـاب طـرق بيداغوجيـة خاصـة بمـادة دراسـية معينـة؛ ويشـير الطابـع المسـتمر إلى مرافقـة الأسـاتذة مـدة طويلـة لتمكينهـم مـن وضـع تعلماتهـم موضـع التنفيـذ[58].

وعـلى العكـس مـن ذلـك، لوحـظ أن التكويـن المسـتمر القصير المـدة، والنظـري جـدا، ضعيـف التأثـير، ولا يسـمح للأسـاتذة بتطبيـق مكتسـباتهم أثنـاء التدريـس في القسـم الـدراسي. لقـد تبـين أن المرافقـة، والمواكبـة، والدعـم الشـخصي للأسـاتذة، والتكويـن بالتنـاوب، تقـوم بـدور فعـال في تزويـد الأسـاتذة بالكفايـات الضروريـة للقيـام بهامهـم التعليميـة كـما يجـب، وتمكنهـم مـن تغيـير ممارسـاتهم البيداغوجيـة في القسـم الـدراسي وتحسـينها[59].

خاتمة

إن توفـير الأسـاتذة الجيديـن عمليـة معقـدة، يتوقـف نجاحهـا عـلى العديـد مـن العوامـل المترابطـة بحكـم طبيعتهـا. ويـبرز تحليـل هـذه العمليـة أوجـه القصـور الكامنـة فيهـا. ذلـك أن نظـام التوظيـف المعمـول بـه في المنظومـة التربويـة المغربيـة ليـس فعـالا بمـا فيـه الكفايـة، ولا يمكـن مـن انتقـاء المرشـحين ذوي القـدرات والإمكانـات العاليـة. يعـود ذلـك لسـببين رئيسـيين:

السـبب الأول والأهـم، هـو عـدم جاذبيـة مهنـة التدريـس التـي لا يتـم اختيارهـا إلا في غيـاب بدائـل أخـرى، ولعـدم وجـود فـرص عمـل أخـرى أكـثر ربحـا أو أهميـة. ومـن المرجـح أن تزيـد سياسـة التوظيـف الجديـدة، والنظـام الأسـاسي الجديـد للمدرسـين -الـذي يعتـبر هشـا - في تدهـور هـذه الوضعيـة.

السـبب الثـاني هـو عـدم فعاليـة كيفيـات التوظيـف التـي تعـاني مـن عـدة نواقـص؛ كعـدم وجـود دليـل مرجعـي للوظائـف والكفايـات يحـدد المواصفـات المطلوبـة في الأسـاتذة الجـدد، وعـدم صلاحيـة الامتحانـات الكتابيـة والشـفوية التـي عـلى أساسـها يتـم اخيارهـم.

ويثـير تكويـن الأسـاتذة، بـدوره عـدة تسـاؤلات. يـرى غالبيـة الأسـاتذة الذيـن تـم اسـتجوابهم أن هـذا التكويـن لايؤهـل بمـا فيـه الكفايـة لمهنـة التعليـم، ولا يمكـن الأسـاتذة، عنـد نهايتـه، مـن إتقـان الأبعـاد الأساسـية للتدريـس (كالتدبـير، وتخطيـط القسـم، والممارسـات البيداغوجيـة الفعالـة، إلـخ). ويعـاني الأسـاتذة أطـر الأكاديميـات مـن هـذه الثغـرات أكـثر مـن غيرهـم، ولا سـيما الفوجـان الأول والثـاني (2017/2016)، اللذان تلقيـا تكوينـا ناقصـا، ولم يسـتفيدا مـن أي تكويـن مسـتمر. إن عـدم وجـود عـدة للتكويـن المسـتمر تلبـي حاجـات الأسـاتذة، يحـول دون تـدارك نواقـص التكويـن الأسـاس وفجواتـه، والعمـل عـلى تصحيحهـا. كـما أن التدريـب عـلى يـد مـدرب متمكـن، أو المرافقـة مـن قبـل الأقـران آليتـان مهمتـان، ولكـن أجرأتهـما تتطلـب بعـض التعديـلات في النصـوص المنظمـة للتكويـن (توضيـح المهـام، والوسـائل اللوجسـتية، والحوافـز...) لضـمان انخـراط الفاعلـين في التكويـن، والزيـادة في مردوديتهـم.

58 . Popova, A., Evans, D., Arancibia, V., 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.

59 . Wahlgren B., 2012, What impact does teachers training have on the students' performance? The effects of a teacher training program on students' outcome. Danish National Center of Competence Development

الفصل الثاني.
الممارسات البيداغوجية

تدخل الممارسات البيداغوجية في صميم كل دراسة لعملية التعليم والتعلم على المستوى المدرسي، لأن كل فعل تعليمي يؤثر بشكل ملموس في نتائج التلامذة وأدائهم.

في هذا الفصل، سنبدأ بدراسة استعمال الزمن المخصص للتعليم، وانعكاساته على تحسين مستويات تعلم التلامذة. ثم سنركز على ممارسات الأستاذ من أجل تحديد تلك التي لها أكبر الأثر، سواء على مستوى أداء التلامذة، أو على مستوى نتائجهم الدراسية التي تقاس بأنشطة تقييم عملهم. وأخيراً، ستتم دراسة العلاقات المعقدة التي تربط الأساتذة بالتلامذة من أجل تحديد المواقف التي تساعد على الرفاهة في الأقسام الدراسية، وتزيد في أداء التلامذة، وخاصة منهم الأكثر ضعفاً.

1. ساعات العمل وزمن التدريس

حسب التجارب الدولية، يشمل زمن عمل الأستاذ عدد الساعات المخصصة للتدريس وباقي الأنشطة الأخرى التي تشكل جزءا من مهامه، كتخطيط الدروس، والدعم المقدم للتلامذة، والتكوين المستمر...تنضاف إلى ذلك، المهام الإدارية والتربوية التي تجري خارج القسم الدراسي، مثل المشاركة في مشاريع المؤسسة وأنشطتها.

1.1. صعوبات تنظيم زمن عمل الأساتذة

تخصص النظم التربوية العالية الأداء، مثل نظم أونتاريو، وفنلندا، واليابان، وكوريا الجنوبية، وسنغافورة، غلافا زمنيا مهما للأنشطة المتعلقة بتعزيز الممارسات البيداغوجية. وهذا يفترض التعاون بين الأقران من أجل تحسين ممارستهم، ورعاية الخريجين الجدد من قبل زملائهم القدماء، والتكوين المستمر. وتبذل هذه النظم جهداً لتخصيص جزء محدود من الوقت للاتصال المباشر بين الأستاذ والتلامذة. ففي اليابان، على سبيل المثال، يخصص 40% من زمن عمل الأساتذة لهذا النوع من الأنشطة، بينما تخصص له أونتاريو 30% من ذلك الوقت[1].

في معظم تلك النظم، تركز سياسات الزمن التعليمي على تخصيص الجزء الأكبر من هذا الزمن لتلقين المواد والتخصصات الأساسية كاللغة، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، مع تخصيص حيز متزايد منه للكفايات المتعددة التخصصات، فضلا عن الكفايات الاجتماعية والسلوكية والعاطفية، مثل التفاهم المتبادل، والتفكير النقدي، والتعاطف، والعمل الجماعي، والمثابرة، والتواصل بين الأشخاص، وضبط النفس، إلخ[2].

في سنة 2010، لم يكن يفرض على أساتذتها نفس عدد ساعات العمل المعمول به في البلدان ذات الأنظمة التربوية الأكثر أداء سوى نصف بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وكانت مصر وتونس تقعان ضمن نطاق البلدان الأفضل أداءً، مثل اليابان، ونيوزيلندا، وكوريا الجنوبية[3].

في المغرب، يعتبر الأساتذة موظفين لدى الدولة أو أطر لدى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وعلى هذا الأساس، فإن مدة العمل الواجبة عليهم هي 40 ساعة في الأسبوع. غير أنهم يخضعون لنظام أساسي خاص. وينص هذا النظام (في المواد 15 و21 و26) على أن مدة التعليم الأسبوعية الواجبة على الأساتذة تتحدد بقرار مشترك للسلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية، والسلطة الحكومية المكلفة بالمالية، والسلطة الحكومية المكلفة بالوظيفة العمومية. لكن هذا القرار المشترك لم ير النور أبدا، ما عدا بالنسبة للأساتذة المبرزين العاملين في سلك التعليم الثانوي التأهيلي الذين حدد القرار المشترك رقم 1143-09، مدة عملهم في 14 ساعة في الأسبوع[4].

وبصفة عامة، يبلغ الغلاف الزمني الأسبوعي الواجب على الأساتذة 30 ساعة بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي (بما في ذلك ساعتان مخصصتان للتربية البدنية)، و24 ساعة

1 . Linda Darling-Hammond and Robert Rothman, eds., Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems; Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011

2 . Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe, « Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe », Bruxelles, 2008

3 . Banque mondialeMENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1. Washington,DC.https:// openknowledge. worldbank.org /handle/ 10986/21490 License: CC BY 3.0 IGO..2015b

4 . قرار مشترك رقم 1143.09 بتاريخ 30 ابريل 2009 بين وزارة التربية الوطنية ووزارة المالية ووزارة الوظيفة العمومية بتحديد مدة التدريس الأسبوعية للأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي التأهيلي العاملين بالأقسام التحضيرية للمدارس العليا، الجريدة الرسمية رقم 5756

بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، و21 ساعة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي[5]. ومع مراعاة السنة الدراسية التي تمتد على 34 أسبوعاً، فإن الغلاف الزمني السنوي لهذه الفئات الثلاث هو على التوالي 1020و816 و714 ساعة. وتخصص هذه الساعات الواجبة للتدريس، ولا تشمل الأنشطة الأخرى التي تجري عادة خارج القسم الدراسي، كتخطيط الدروس وتحضيرها، وتصحيح واجبات التلامذة.

يثير الفرق في عدد ساعات التدريس الواجبة على الأساتذة في هذه الأسلاك الثلاثة مسألة الإنصاف. فمنذ سنة 2012، تم توحيد شروط الالتحاق بمهنة التعليم في تلك الأسلاك (الشهادات المطلوبة، ومدة التكوين، والرواتب، وما إلى ذلك). لكن، يبدو أن الإكراهات المرتبطة بكل واحد من تلك الأسلاك، كعدد المؤسسات، وطول البرامج، وتعدد كفايات الأساتذة ومهاراتهم ... هي التي أملت هذا الفرق بين الساعات الواجبة للعاملين فيها. ويمكن تفسير انخفاض عدد ساعات التدريس الواجبة على الأساتذة العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي، مقارنة بزملائهم في التعليم الابتدائي، بتخصصهم، وبالعدد المحدود نسبياً لتلك المؤسسات.

ومع ذلك، إن الأساتذة لا يؤدون دائما عدد الساعات الواجبة عليهم بشكل كامل. ففي سنة 2016، بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يؤدون كل ساعات التدريس الواجبة عليهم 11.6 % في التعليم الابتدائي، و73.9 % في التعليم الثانوي الإعدادي، و90.0% في التعليم الثانوي التأهيلي. وهذه النسب هي متوسطات وطنية تخفي تفاوتات كبيرة على الصعيدين الإقليمي والجهوي[6].

ومن ناحية أخرى، إن النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية يشير بشكل غامض إلى مهام التربية والتعليم التي يقوم بها الأساتذة، ولا يوجد أي نص يفصل بشكل دقيق وصريح مهام الأستاذ وواجباته.

في الممارسة العملية، تشمل «مهام التربية والتعليم «الواردة في النظام الأساسي للأساتذة عدة أنشطة مثل:

- تدبير القسم الدراسي: إرساء إطار للعمل داخل القسم الدراسي وتنظيمه؛
- تدبير المادة: تخطيط وضعيات التعليم والتعلم وتنفيذها لتلقين محتويات المنهاج الدراسي؛
- المشاركة في صياغة أدوات التقويم؛
- تشخيص ثغرات التعلم وصعوباته، ومساعدة المتعلمين على تجاوزها؛
- مراقبة الامتحانات وتصحيحها؛
- مواكبة الأساتذة الجدد لتسهيل اندماجهم المهني؛
- التواصل مع أباء التلامذة وأوليائهم[7]؛
- توجيه التلامذة.

وبالإضافةإلى هذه المهام «الإجبارية»، يُدعى الأستاذ إلى المشاركة بصورة نشيطة في التدبير الإداري والتربوي لمؤسسته من خلال مشاركته في مجالس المؤسسة: مجلس التدبير، والمجلس التربوي، والمجالس التعليمية، ومجالس الأقسام. إن الاختصاصات المخولة لهذه المجالس (المواد 18 و23 و26 و29 من القرار رقم 2.02.376) لتؤكد أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به الأساتذة في تحسين التدبير الإداري والتربوي لمؤسساتهم[8].

يسمح هذا الغموض الذي يحيط بمهام الأستاذ، والمدة الزمنية المخصصة لها بهامش مهم من الحرية يمكن الفاعلين من تنظيم زمن العمل وتأويله بمرونة. لكنه اتضح أن بعض الممارسات المترتبة عن هذه الحرية، والتي تلاحظ في الميدان، كثيرا ما تضر بزمن التدريس والتعلم. وهذا هو حال ما يسمى عادة «استعمال الزمن المناسب». يتعلق الأمر، في الواقع، بترتيب يسمح للأستاذ بتجميع جميع دروسه في صباح أو زوال واحد، وتقليص،

5 ; حتى بداية سنة 1980، كان الغلاف الزمني لأساتذة التعليم الابتدائي محددا في 24 ساعة، غير أن الوضعية الاقتصادية الصعبة خلال تلك الفترة، والمتميزة بتطبيق مخطط التقويم الهيكلي (PAS)، تسبب في النقص الحاد من التوظيفات بالوظيفة العمومية. ولمواجهة الحاجة الحادة للأساتذة تمت زيادة الغلاف الزمني للتدريس بأربع ساعات إظافية تحت مسمى «التطوع والتضامن».

6 . مجلس الحسابات، نظام الوظيفة العمومية، دجنبر 2017

7 . Abdellah Khyari, « Les missions de l'enseignant et ses compétences », Les cahiers de l'éducation et de la formation (en arabe), Janvier 2013, pp. 21-28.

8 . مرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، كما وقع تغييره وتتميمه

بالتالي، مدة تواجده في المؤسسة التي يعمل فيها، والتي يحضر إليها مرة واحدة في اليوم فقط. في البداية، كان يسمح بهذه الآلية في المناطق القروية حيث توجد المدارس، عموماً، في مناطق نائية يصعب الوصول إليها، وذلك للحد من تنقلات التلامذة والأساتذة. ولكن الملاحظ هو أن « استعمال الزمن المناسب» هذا أصبح يجري به العمل حتى في بعض المدارس الابتدائية والثانوية الموجودة في المناطق الحضرية. ويتم ذلك على حساب التلامذة طبعا. فحسب شهادات العديد من المفتشين التربويين، إن هذه الممارسة تؤدي إلى نتائج عكسية، لأن قدرات التلامذة الجسدية والفكرية لا تسمح لهم بالتركيز لعدة ساعات.

بشكل عام، يتم اعتماد « استعمال الزمن المناسب» تحت ضغوط الأساتذة الذين يجدون فيه مصلحتهم الشخصية. ويبدو أن الإدارة تواجه صعوبات كبيرة في التعامل مع هذه المسألة: «... هذه واحدة من المشاكل الكبيرة. المذكرة الأخيرة المتعلقة بالزمن المدرسي تعود إلى سنة 2009. وقد تم سحبها لأنها أثارت احتجاجات. حتى الآن تركنا عمليا المديرين الإقليميين ومفتشي الجهات يدبرون وضعية استعمالات الزمن هذه، وفقا للمناخ وعدد من المعايير المحلية...» (مقابلة مع مسؤول في وزارةالتربية الوطنية).

ومن الواضح أنه، في غياب النصوص التي تحدد مهام الأستاذ بوضوح، وكيفية أدائها، والغلاف الزمني المخصص لها، لا يمكن تدبير الزمن المدرسي على النحو الأمثل.

2.1. المواظبة وزمن التدريس

أظهرت عدة دراسات أن تغيبات الأساتذة هي أحد المعوقات الرئيسية لتعلم التلامذة وتقدمهم[9]. وتعتبر هذه الظاهرة، خاصة في البلدان النامية، مشكلة جوهرية[10]. والمغرب معني بهذه المشكلة بشكل خاص، لأن الدراسات الوطنية (PNEA) والدولية (TIMSS وPIRLS...) تجمع على تدني مستوى تحصيل التلامذة المغاربة. والأنكى من ذلك هو أن 64% من الأطفال في المغرب لا يستطيعون قراءة قصة بسيطة وفهمها في نهاية المرحلة الابتدائية[11] وذلك وفقا لأحدث مقياس للبنك الدولي في مجال التعلم. وترتب هذه الإحصائيات المغرب في مرتبة أدنى ب 2.5 نقطة مئوية من متوسط بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وب 10.7 نقطة مئوية من متوسط البلدان ذات الدخل المتوسط. وبالإضافة إلى تأثيرها على تعلم التلامذة، وتشكل تغيبات الأساتذة في المغرب أحد الأسباب الرئيسية لعدم فعالية الإنفاق العمومي على التربية[12].

وعلى الرغم من أهمية هذه المسألة، إلا أنها لم تدرس بما فيه الكفاية في المغرب. يوفر بحث «زمن التدريس» (انظر الملحق 2) بيانات تساعد على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في مواظبة الأساتذة، وانعكاساتها على الزمن المدرسي النظامي. وبغية الإحاطة بالجوانب المختلفة لظاهرة تغيب الأساتذة، أخذ هذا البحث في الاعتبار أربعة أبعاد رئيسية هي: التغيب عن المدرسة، وعدم الالتزام بأوقات العمل، والتغيب عن القسم الدراسي، وتقليص الوقت المخصص للتدريس.

وبحسب نتائج هذه الدراسة، الأسباب الرئيسية لتغيب الأساتذة عن المدرسة ثلاثة أنواع: الأسباب المرتبطة بالمشاكل الصحية، وتتصدر الأسباب التي ذكرها أساتذة التعليم الابتدائي وخاصة في المناطق القروية حيث يصعب الحصول على الخدمات الصحية، والأسباب الأسرية، (مرض الوالدين أو الأطفال، والجنازات، وغير ذلك) التي تكررت، بدورها كثيرا في خطاب الأساتذة، وهي أكثر شيوعا في المناطق الحضرية (في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي على حد سواء). وأخيرا، الإضرابات التي قال المستجوبون إنها تشكل جزءا من أسباب التغيبات، لا سيما لدى الأساتذة العاملين في المناطق القروية.

أما التأخرات عن العمل، فإنها تبرر أساسا ببعد المدرسة، وصعوبة الوصول إليها. أورد هذا السبب أساتذة المدارس القروية أساساً. فسوء الأحوال الجوية في فصل الشتاء على سبيل المثال، يزيد من تعقيد الوضعية بالنسبة للأساتذة القرويين الذين يلزمهم وقت أطول للوصول إلى المدرسة، خاصة إذا كانت حالة الطرق و/أو وسائل النقل غير جيدة. إن هدر الوقت، والطاقة، والمخاطر المحيطة برحلة طويلة، تؤثر سلبا على دوافع الأساتذة، ومواظبتهم، والتزامهم بالزمن المدرسي، كما يتضح من شهادة هذا الأستاذ: «في حالات سوء أحوال الطقس، يتم إيقاف الدروس حتى يبقى التلامذة في ديارهم آمنين. وهذا أمر حتمي. في مدرستي القديمة، لم نعمل لمدة شهرين في الشتاء الماضي

9 . Banerjee Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. « Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India.” American Economic Journal: Economic Policy 2 (1), 1–30

10 . Abadzi, 2009. H. Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications. World Bank Research Observer, July 2009, 1-24

11 . World Bank. 2019. Morocco, Learning Poverty Brief

12 . Blancher, Nicolas; Fayad, Dominique; and Auclair, Greg. 2016. “Education: Investing in Morocco’s Future”. International Monetary Fund blog

بسبب نهر فاض، وغمرت مياهه الطريق» (مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية).

وبصرف النظر عن التغيب عن المدرسة، واحترام أوقات العمل، قد يتغيب الأساتذة، أيضاً، عن الأقسام الدراسية. ويبرر الأساتذة هذا النوع من الغياب بالمهام الإدارية التي يضطلعون بها (كالعمل المكتبي، واجتماعات الأساتذة، وتحمل المسؤوليات في مجالس المؤسسة، إلخ.). وقال بعض التلامذة الذين تمت مقابلتهم إن تواجدهم في القسم بدون أستاذ يبعث على الملل، ويحبط عزائمهم، ولا يشجعهم، وهو ما يزيد، أيضا، من احتمال ظهور السلوكات السيئة لدى بعض التلامذة. ويرتبط هذا الأمر مباشرة بالجانب الرابع لتغيبات الأساتذة عن العمل، وهو تقليص الزمن المخصص للتدريس. ووفقا لما ذكره الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، إن سلوك التلامذة السيء، والصعوبات التي يجدها بعضهم في متابعة الدروس هما السببان الرئيسيان في تقليص الوقت المخصص للتعليم. ففي التعليم الابتدائي، تكرر السبب الأول (صعوبات متابعة التلامذة الدروس) بكثرة في خطاب الأساتذة العاملين في المناطق القروية، بينما تكرر السبب الثاني (السلوك السيئ للتلامذة) أكثر في خطاب الأساتذة العاملين المناطق الحضرية، وخاصة في مؤسسات التعليم الثانوي. وهكذا يبدو أن هناك علاقة قوية بين إحباط عزيمة التلامذة وسلوكهم غير الملائم من جهة، وتغيبات الأساتذة من جهة ثانية.

لفت البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لعام 2016 الانتباه إلى الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تدبير الزمن المخصص لكل حصة من الحصص الدراسية، وبين أن تضييع الوقت في بداية و/ أو بين الحصص الدراسية، وعدم انضباط التلامذة في الأقسام الدراسية، وعدم إعداد الأساتذة دروسهم على الوجه المطلوب، يؤثر سلبا في الزمن القانوني المخصص للتدريس، وفي استعماله الأمثل لفائدة تعلم التلامذة. ومن حيث التعلم والمكتسبات، تختلف نتائج التلامذة الذين لديهم تصور سلبي عن تدبير زمن التدريس عن نتائج أولئك الذين لديهم تصور إيجابي عنه بنقطة واحدة إلى تسع نقاط لصالح هذه الفئة الأخيرة[13]. وغني عن البيان أن الاستغلال الأمثل لزمن التدريس يساعد على التعلم.

وتشير نتائج دراسة أجراها المرصد الوطني للتنمية البشرية أن مدة التدريس اليومية الفعلية في المؤسسات العمومية هي 3 ساعات و56 دقيقة. وتقل هذه المدة عن المدة المقررة رسميا ب 3 ساعات و56 دقيقة. وتقدم المؤسسات العمومية لتلامذة السنة الرابعة ما يقل عن 27% من مدة التدريس التي يستفيد منها تلامذة المؤسسات الخاصة (3 ساعات و56 دقيقة مقابل 5 ساعات و25 دقيقة على التوالي). ولا تقدم المدارس الجماعاتية، في المتوسط، سوى 3 ساعات و18 دقيقة فقط من التعليم يومياً، أي ما يقل بساعة وثماني دقائق عن متوسط مدة التدريس اليومية المقررة في مؤسسات التعليم العمومي[14].

وبغض النظر عن تعدد أشكال تغيبات الأساتذة، ومدى هدر الزمن المدرسي، تبرز نتائج دراستنا هذه أن هناك عاملين أساسين يحددان مواظبة الأساتذة. يخص العامل الأول الأستاذ، ويتعلق برضاه المهني. وبالفعل، يتحدث المستجوبون كثيرا عن العلاقة الموجودة بين المواظبة والرضا المهني. ومن بين الأساتذة الذين عبروا عن رضا مهني عالي، لم يشهد على هذه العلاقة سوى نسبة ضئيلة من الذين تحدثوا عن تواتر عدم المواظبة، وعن التغيبات عن القسم الدراسي، وزمن العمل المحدود.

أما العامل الثاني، وهو الأكثر أهمية وتأثيرا، فيرتبط بدور مديري المؤسسات التعليمية في مكافحة التغيبات عن العمل. يؤكد معظم الأساتذة الذين تم استجوابهم، في جميع الأسلاك التعليمية، أن حزم المدير هو العنصر الأساسي في عدم تشجيع الأساتذة على التغيب، لا سيما التغيب عن المدرسة، وعدم احترام الأوقات المخصصة للدروس (وقت دخول القسم والخروج منه): «كل صباح وكل زوال، يسجل الأساتذة المتغيبون والمتأخرون عن العمل. ثم يتم إعلان أسماء المتغيبين في السبورة. وإذا تغيب الأستاذ في المناطق الحضرية لمدة 48 ساعة، وفي المناطق القروية لمدة 72 ساعة، يُكتب المدير تقرير ا بشأنه، ويرسله إلى المديرية الإقليمية التي تقرر معاقبة الأستاذ المتغيب إما بتحذيره، أو بالخصم من راتبه» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الابتدائي).

ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود إجراءات لمعاقبة الأساتذة عن التغيب، وعن عدم االتزامهم بأوقات العمل

13 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA-2016، 2017

14 . Enquête sur les indicateurs de prestation de services en éducation, ONDH 2017.

القانونية يعترف الفاعلون الذين تم استجوابهم (المديرون والأساتذة ..) بأن تطبيق تلك الإجراءات يتوقف إلى حد كبير على صرامة مديري المؤسسات التعليمية. وفي هذا الصدد، أشار الفاعلون المستجوبون إلى أن نظام «مسار» قد ساهم في تحسين تدبير تغيبات الأساتذة: «لدينا برنامج «مسار» حيث نسجل كل تغيبات الأساتذة ومبرراتهم. وفي حالة الغياب غير المبرر، فإنني شخصيا أتصرف وفق ضميري؛ أستطيع أن أسامح، خاصة إذا كان الأستاذ عنصرا جيداً، ولكنني أتحمل مسؤولية التلامذة. ومع ذلك، فإننا لا نسجل التأخر عن العمل أو مغادرته قبل الوقت المحدد، بل نسجل الغياب فقط» (مقابلة مع مدير ثانوية).

يتبين من هذه الشهادة أن مدير المؤسسة يتوفر على هامش مهم من حرية التصرف. لكن، وبغض النظر عن المدير، إن تلك الإجراءات لا تطبق سوى على التغيبات عن المدرسة وعدم المواظبة، ولا تأخذ في الاعتبار التغيب عن القسم أو التدريس، أي تقليص وقت الحصة الدراسية. وحسب الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، نادرا ما يطل مديرو المؤسسات على الأقسام الدرسية للاطلاع على سير التدريس بداخلها. وهذا دليل على أنه لا يوجد، حتى الآن، وعي بأهمية هذه الأشكال من التغيبات، وتأثيرها على جودة التعلمات.

وعلى أية حال، فإن وجود نظام رسمي لتسجيل غياب الأساتذة ومراقبته خطوة هامة إلى الأمام في هذا المجال، وعمل إيجابي يمكن تطويره لتحقيق نتائج أفضل. وتبين عدة دراسات أن المعلومات المتعلقة بأداء الأساتذة تحسن تحملهم المسؤولية أمام المجتمع، والآباء[15] والتلامذة، وتسهل تدبير المؤسسات التعليمية[16]. ويمكن استغلال انتشار التكنولوجيات الرقمية، وتقنيات تحديد المواقع الجغرافية، أو المراقبة بالفيديو لتحسين مواظبة الأساتذة واحترامهم للزمن المدرسي بانتظام. ومع ذلك، لا يزال من المهم النظر في إمكانية الجمع بين أدوات المراقبة الموجودة حاليا (التي تركز على الرصد والجزاءات) مع نظام للحوافز يعوض عن الطبيعة العقابية لتلك الإجراءات. وتثبت تجربة بلدان مثل باكستان[17]، وكينيا[18]، والمكسيك[19] التي حققت نتائج مشجعة جدا في هذا المجال فعالية أنظمة كهذه. وفي جميع الحالات، يجب أن نتذكر أنه، لكي تكون هذه التدابير فعالة، يجب أن تطبق بموافقة الأساتذة ومشاركتهم. وبالإضافة إلى ذلك، يجب ضمان الوصول العادل إلى هذه الأدوات، والحيلولة دون أن يؤدي استخدام آليات الرقابة القائمة على التكنولوجيا إلى توسيع الفجوة القائمة، من حيث البنية التحتية، بين مختلف الجهات ومناطق البلاد؛ وهو ما من شأنه أن يزيد في تفاقم عدم المساواة بين التلامذة في التربية والتعليم والتعلم.

2. طرق التدريس والممارسات البيداغوجية

يعتبر النظام التعليمي فعالاً عندما يطبق أساتذته ممارسات بيداغوجية تحسن أداء التلامذة، وتنمي إمكاناتهم الذاتية كاملة، كيفما كانت انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية.

من الصعب أن ندرك ماهية التعليم «الجيد» أو «الفعال»، ونقيس جودته اعتمادا على التصريحات الفردية للأساتذة، لأن تلك التصريحات غالبا ما تعبر عما هو مرغوب فيه اجتماعيا أكثر مما تعبر عن الواقع.

وزيادة على ذلك، يجد الأساتذة صعوبة في الحديث عن ممارساتهم وطرقهم التعليمية. فقد قدم الأساتذة الذين تم استجوابهم أجوبة متنوعة تتعلق أساسا بالصعوبات التي تعترض التلامذة في متابعة الدروس مثل: «لغة التدريس» و «السلوك السيئ للتلامذة»؛ و «نقص العتاد اللازم لتدريس بعض المواد «؛ و «التلامذة مرضى؛ و«التلامذة جائعون»؛ و «التلامذة أو آباؤهم لا يقدرون أهمية المدرسة حق قدرها». فهم يرجعون، إذن، إلى سياق الممارسات البيداغوجية التي تتعلق بتوفر الموارد داخل القسم الدراسي، وبسلوك التلامذة وأوضاعهم النفسية والاجتماعية. تتكون فئة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم في «حاجة إلى مزيد من المعرفة حول المحتوى لتقديم بعض الدروس بشكل جيد « أو إلى «إلى مزيد من التكوين في تدبير القسم أو تنظيم الدروس» من الأساتذة المبتدئين أساسا.

15 . Gertler, Paul, Harry Patrinos, and Eduardo Rodríguez-Oreggia. “Parental Empowerment in Mexico: Randomized Experiment of the «Apoyos a la Gestion Escolar (AGE)» in Rural Primary Schools in Mexico.” Washington, DC: The World Bank. Preliminary draft, August 2012

16 . Barr, Abigail, Frederick Mugisha, Pieter Serneels, and Andrew Zeitlin. 2012. “Information and collective action in the community monitoring of schools: Field and lab experimental evidence from Uganda.” Unpublished manuscript, University of Nottingham.

17 . Barrera-Osorio, Felipe, and Dhushyanth Raju. 2017. «Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistan.» Journal of Public Economics 148: 75-91

18 . Duflo, Esther, Pascaline Dupas and Michael Kremer. 2015. “School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools.” Journal of Public Economics 123: 92–110

19 . de Hoyos, Rafael E.; Garcia-Moreno, Vicente A. ; and Patrinos, Harry Anthony. 2017.“The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico.” Economics of Education Review 58: 123–40.

يعتمد عدد قليل جدا من الدراسات على ملاحظة القسم، لتناول ممارسات التدريس، وتقييم فعاليتها وتأثيرها في التلامذة. وإذا كان البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 [20] يوفر معلومات حول هذه الممارسات في علاقتها بمكتسبات التلامذة، فإن هناك طرقا أخرى يجب استكشافها. وسيكون من المفيد تحليل الأدبيات البيداغوجية المتعلقة بهذه المسألة للإحاطة بالمعايير المستعملة في هذا المجال.

يوجد عدد كبير من البحوث حول تأثير ممارسات التدريس في نتائج تعلم التلامذة. يسأل برنامج المسح الدولي للتدريس والتعلم TALIS الأساتذة عن استخدام ممارسات التدريس الفعالة (أي الممارسات التي تبين أنها ترتبط إيجابيا بنتائج تعلم التلامذة). ويمكن تجميع هذه الممارسات الفعالة في أربع استراتيجيات هي تدبير الفصل، ووضوح التدريس، والتنشيط المعرفي، وأنشطة التعميق والترسيخ[21].

1.2. مبدأ القيمة المضافة للأستاذ

لقياس الفعالية التربوية للأستاذ على أداء التلامذة، تم تطوير مفهوم «القيمة المضافة للأستاذ». يتعلق الأمر بطريقة إحصائية تقيس مساهمة الأستاذ في عملية تعلم التلامذة. ويتم حساب تلك المساهمة بناءً على تقدم تلامذة نفس القسم بين بداية السنة الدراسية ونهايتها. استخدم مفهوم القيمة المضافة على نطاق واسع في الوسط الأكاديمي في الولايات المتحدة، حيث أظهرت الدراسات أن تأثير الأستاذ في النتائج المدرسية للتلامذة أقوى من تأثير المؤسسة. أو بعبارة أخرى، إن حظوظ التلامذة في النجاح في مدرسة ضعيفة الجودة، ولكن مع أستاذ جيد، أكبر من حظوظهم في النجاح في مؤسسة عالية الجودة، ولكن مع أستاذ ضعيف الجودة[22].

وعلى الرغم من كون العديد من الدراسات تبرهن، بما لايدع مجالا للشك، على أن التجربة الأولى للمدرس تؤثر في النجاح المدرسي للتلامذة، وأن تقليص حجم القسم الدراسي مفيد بالنسبة للتلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية محرومة، فإن دراسات أخرى تؤكد أن القيمة المضافة للمدرس تفسر جزءا كبيرا من التباين في أداء التلامذة[23].

2.2. العوامل المفسرة للفوارق بين الأساتذة من حيث القيمة المضافة

تقدم دراسة أجرتها الوكالة الأميركية للتنمية الدولية حول فعالية التعليم في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى العوامل المرتبطة بتحسين تعلم التلامذة[24]. ومن بين العوامل التي أوردتها تلك الدراسة، هناك، في البداية، العوامل المرتبطة بخصائص الأساتذة، مثل التمكن من المادة الأكاديمية المدرسة، والتكوين الأساس ، والتجربة المهنية، ثم مهنية الأساتذة التي تشمل سيرهم الذاتية وسلوكاتهم، مثل التغيب عن العمل. وأخيراً، كفاياتهم البيداغوجية والعملية في القسم.

- **التمكن من المادة المدرسة**

تشير الدراسة السالفة الذكر[25] إلى أن التمكن من المحتويات المدرسة هو الشرط الأساسي والأول لفعالية الأستاذ. وتتحدد المعارف المسبقة التي يجب على الأستاذ إتقانها قبل ولوجه القسم من قبل المنهاج والبرامج الدراسية الرسمية. وأظهر تحليل المعطيات أن الأستاذ المتمكن من الحد الأدنى من المحتويات المدرسة، ومن الكفايات البيداغوجية الأساسية، يحسن النجاح المدرسي للتلامذة. ويتبين، كذلك، أن نسبة تغيبات الأساتذة، وضعف إتقانهم للكفايات الخاصة بالمنهاج الدراسي يحولان دون التأثير الإيجابي لمعرفتهم بالمادة الدراسية في نجاح التلامذة.

تبين من المقابلات نصف الموجهة والمقابلات البؤرية التي أجريت مع الفاعلين التربويين أن معرفة المادة المدرسة وإتقانها لا يعكسان دائما الكفايات المكتسبة من قبل جميع الأساتذة. «كيف يمكن لمدرس أن يدرس اللغة الفرنسية وهو لا يتقن قواعدها؟ (مقابلة مع أستاذ في الثانوي التأهيلي). وتتجلى هذه الوضعية بشكل أكثر

20 . تقرير PNEA-2019 الذي تم إنجازه موازاة مع تقرير مهنة المدرس، يخصص فصلا كاملا للممارسات البيداغوجية في علاقتها مع مكتسبات التلامذة.

21 . OCDE, Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris ; 2019. https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr

22 . Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G.. Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica; 2005; 73(2), 417- 458. Voiraussi Jackson, C.K., Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers; 2010; NBER Working Paper 15990

23 . Hanushek, op.cit

24 . USAID, EdData II- Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa, A conceptual study of effective teaching and review of educational policies in 11 Sub-Saharan African countries ; 2015.

25 . Idem

وضوحا لدى الأساتذة الجدد: «شاركت في انتقاء الأساتذة أطر الأكاديميات. يمكنني أن أؤكد أن المستوى ضعيف. هناك بعض الاستثناءات المتألقة، ولكنها حالات قليلة» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الثانوي التأهيلي).

لا يمكن ألا يكون لعدم التمكن من المادة المدرسة تأثير في الممارسات البيداغوجية للأستاذ، وفي فعاليتها.

- **الكفايات والممارسات البيداغوجية**

إتقان المحتوى موضوع التدريس شرط أساسي للتعليم الفعال والناجح، ولكنه غير كاف. يجب أن يتمكن الأساتذة، كذلك، من الكفايات والممارسات البيداغوجية التي من شأنها أن تسمح لهم بنقل معارفهم إلى التلامذة بشكل فعال، وفق أهداف التعليم المحددة في المناهج الدراسية.

تؤكد نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لعام 2016[26] أن النتائج المتوسطة للتلامذة الذين يعتبرون جودة التدريس الذي تلقوه ضعيفة تقل عن متوسط النتائج التي أحرزها الذين صرحوا بأنهم استفادوا من تعليم جيد. وقد تم تأكيد هذه النتائج من خلال التحليل متعدد المستويات الذي أجراه البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات سنة 2016، والذي أظهرت نتائجه أنه كلما ارتفعت جودة التدريس، كلما ارتفعت معه مكتسبات التلامذة.

وكشف هذا البحث، أيضا، أن العديد من الأساتذة يعترفون بعدم تمكنهم من الممارسات البيداغوجية الأساسية. وترتبط عدة شهادات ذلك بغياب التكوين الأساس أو بضعفه: «في نهاية التدريب لا يعرف الأستاذ كيف يتصرف مع التلامذة، ولا يعرف أي شيء عن سيكولوجيتهم. كما أنه لا يتقن حقا تقنيات نقل المعارف» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الثانوي الإعدادي).

وزيادة على هذا التكوين الأساس، يشمل التدريس الفعال، حسب الأدبيات المتعلقة بالتجارب الدولية في هذا المجال[27]، مجموعة كاملة من الممارسات البيداغوجية الملموسة التي ثبت أنها تؤثر بشكل إيجابي في تعلم التلامذة. وقد وضع أحد الباحثين «إطاراً مرجعيا للتدريس»(استعادته منظمة التعاون القتصادي والتنمية[28])، يحدد تلك الممارسات، ويعدد المجالات الأربعة الرئيسية التي يتحمل الأساتذة مسؤوليتها، والتي يجب عليهم إتقانها، وهي:

- **التخطيط والإعداد**: البرهنة على معرفة المحتوى، والبيداغوجية، والتلامذة؛ واختيار أهداف التدريس؛ وتصور تعليم منسجم؛ وتقييم تعلمات التلامذة.
- **بيئة القسم الدراسي**: خلق بيئة من الاحترام والتفاهم داخل القسم؛ وإرساء ثقافة التعلم؛ وتدبير آليات القسم وسلوك التلامذة؛ وتنظيم المجال المادي.
- **التعليم**: التواصل بوضوح ودقة؛ واستخدام تقنيات الأسئلة والمناقشة؛ وحث التلامذة على التعلم؛ والتفاعل مع التلامذة؛ والمرونة والاستجابة.
- **المسؤوليات المهنية**: التفكير في التدريس؛ والاحتفاظ بسجلات صحيحة؛ والتواصل مع الأسر؛ والمساهمة في أنشطة المدرسة ومحيطها؛ والنضج، والتحسن مهنيا؛ والبرهنة على المهنية والاحترافية.

وتحيل هذه المجالات مباشرة إلى الممارسات التعليمية الملموسة التي ثبت أن لها أثر إيجابي في تعلم التلامذة، والتي يمكن تقييمها. وإذا لوحظت اختلالات في واحد أو أكثر من هذه المجالات، أمكن التدخل لمساعدة الأساتذة على إيجاد حل لها، وتشجيع الممارسات التربوية التي تزيد من إمكانات المتعلم.

3.2. طريقة التدريس التكيفي

يختلف التلامذة الذين يلجون المدرسة من حيث سوابقهم، وتجاربهم الحياتية، وقدراتهم، وخصائصهم الفردية. ومن جانبهم، يتفاعل الأساتذة مع تلامذتهم بطرق عديدة، لأنهم عاشوا، هم أيضا، تجارب عائلية واجتماعية مختلفة، تنضاف إلى كيفية ولوجهم المهنة. وهكذا تؤثر الطريقة التي يتعامل بها الأساتذة مع التلامذة في تعلمهنم. كما أن الأدبيات والمقارنات الدولية تبرهن على أهمية هذا التأثير.

فبين سنتي 2013 و2015، فحصت ستة تحاليل بعدية منتظمة التدخلات التي تحسّن مردودية التعلم في البلدان

26 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA-2016، 2017

27 . Danielson, C., "Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching" 1re et 2nde éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia (1996, 2007).

28 . Maghnouj, S., et al., Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris ; 2018.

ذات الدخل الضعيف والمتوسط[29]. ضمن مجموع تلك التحاليل، صنفت التدخلات التربوية التي تكيف التدريس مع مستويات كفايات التلامذة من بين أكثر الوسائل فعالية لتحسين تعلم التلامذة عندما تكون قدرة الأساتذة ضعيفة. وقد اتخذت تلك التدخلات شكل برامج تربوية منظمة (بما في ذلك التعلم بمساعدة الحاسوب)،

في السياق المغربي، يمكن اللجوء إلى هذا الإجراء للتغلب على الضعف المسجل لدى عدد كبير من أساتذة اللغات الأجنبية في اللغات التي يعلمونها (الفرنسية والإنجليزية). وبالفعل، إن الدروس المهيأة سلفا، وتأطير الأساتذة، وتوفير العتاد الديداكتيكي، هي وسائل ناجعة لدعم الأساتذة والتلامذة على السواء، والعمل من أجل تحسين جودة التعليم، ومساعدة الأساتذة على التغلب على النقص الحاصل في كفاياتهم في ظل أنظمة تربوية ضعيفة الأداء. ويمكن تقديم هذا النوع من الدعم على المدى القصير والمتوسط للمدرسين ذوي الكفاءات الضعيفة، ومواكبتهم حتى يتغلبوا على هذا النقص، ويتقنوا كفاياتهم المهنية.

3. طرق تقويم التلامذة

يعتبر تقويم التلامذة مكونا أساسيا من مكونات التعليم، لأنه يدفعهم إلى التعلم، ويوجهه، ويقوده، ويسهله. وتوجد ثلاث طرق لتقويم التلامذة: التقويم التشخيصي، والتقويم الإشهادي، والتقويم التكويني.

يقوم الأستاذ بالتقويم التشخيصي في بداية العملية التعليمية والتعلمية. ويهدف هذا التقويم إلى معرفة مستوى المكتسبات القبلية للتلامذة ، وتحديد إمكانات تطورهم في المستقبل. أما التقويم الجزائي، فهو التقويم الذي يقوم به الأستاذ من خلال إعطاء نقطة للتلميذ أو التلميذة. ويعتبر هذا التقويم هو الشغل الشاغل لهذا الأخير، لأنه هو الذي يحدد نجاحه أو رسوبه في نهاية السنة الدراسية. لكنه لا يفيد في تحسين تعلمات التلامذة، لأنه يتم في نهاية العملية التعليمية، ولا يسمح، بالتالي، بتحليل عملية التعلم. وفي حالة ما إذا نجم عنه فشل، فإنه يعتبر، أحيانا ظلما، وليس شاهدا عن الصعوبات التي يعاني منها التلامذة.

عموما، تخدم التقويمات التكوينية المستمرة كلا من المتعلم والأستاذ، باعتبارها مؤشرا على مدى استيعاب التلامذة للمحتوى المدرس. وهو يوجه الفاعلين (الأستاذ والتلامذة) نحو التدابير التصحيحية التي يتعين اتخاذها لتدارك الصعوبات التي يعاني منها التلامذة. و يشكل هذا النوع من التقويم صلب العملية التعلمية، ويوفر الطرق التي تساعد على التبادل والمناقشة.

ضمن هذه الأنواع الثلاثة من التقويم، ما هو النوع السائد في سياق التعلم في المدارس المغربية؟ تحدد طبيعة اختبارات التقويم إلى حد كبير، كيفية التعلم. فعندما يتطلب الاختبار التقويمي الاستظهار والاعتماد على الذاكرة، يوجه التلامذة تعلمهم نحو مراكمة المعارف. ولكن، عندما يتطلب التحليل أو التركيب أو الإبداع، فإن التلامذة يغيرون طريقتهم في التعلم، ويعملون على تحسين مهاراتهم وكفاياتهم، كما عبر عن ذلك العديد من الأساتذة: «من بين الصعوبات التي نجدها في ممارسة المهنة، الممارسات والامتحانات التي تقوم بشكل رئيسي على الحفظ بدلاً من تقويم جانب المعرفة.» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

يلاحظ أن التنقيط، وأشكاله، ونتائجه هو الذي يهيمن على نظام التقويم التقليدي في النظام التعليمي المغربي. ففي معرض الحديث عن ممارسات زملائهم، أفاد الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن بعضهم يقتصرون، عملياً، على نقل معارف نظرية، وعلى تقويم مدى استيعاب التلامذة لتلك المعارف. فنادراً ما يتم تحفيز التلامذة وحثهم على البحث أو القراءة، أو استخدام وثائق إضافية لإثراء تفكيرهم، وتنمية حسهم النقدي. وكما يقول هذا الأستاذ: « الأستاذ يهيئ التلميذ للامتحان فقط، ولا يوفر الجانب المعرفي» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

إن غلبة التقويم الجزائي بواسطة النقطة هو، في الواقع، ممارسة سائدة في نظام التقويم الإشهادي. وبما أن نظام التنقيط لا يركز بما فيه الكفاية على تشجيع الكفايات، فإنه يوحي بأن تحقيق هدف «الحصول على المعدل العام» كاف للتعلمات والمكتسبات. ويمكن معدل النقط هذا من تعويض النقص في مادة معينة بالنجاح في مادة

29 . Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, et Renato Ravina. “School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010.” Dans Education Policy in Developing Countries, édité par Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press 2013; Voir aussi Krishnaratne, S., H.White, et E. Carpenter. “Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries.” Document de travail 20, Initiative internationale pour l’évaluation de l’impact, Londres, 2013; McEwan, Patrick J. “Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-analysis of Randomized Experiments.”2015 ; Review of Educational Research 85 (3): 353-94.

أو مواد أخرى (مبدأ المعامل)، حتى وإن كان ذلك الضعف يشكل قصورا جوهريا في الثقافة العامة للتلامذة. وفي ذلك يقول أحد الأساتذة: «لا يشجع معامل المادة المنخفض التلامذة على المشاركة فيها» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الثانوي التأهيلي).

وتعزز الأسر هذ الميل إلى التقويم الإشهادي بواسطة النقطة، وتعتبر أن المهم بالنسبة لأولادهم هو الحصول على «النقطة الجيدة». يقول أحد الأساتذة: «التلامذة وآباؤهم يطالبون بالنقط الجيدة حتى ولو كانت غير مستحقة»(مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

ليس من السهل تغيير هذا النظام الذي يعتبر المرجع الأكثر موضوعية في قرارات انتقال التلامذة من قسم إلى قسم آخر أعلى، وفي التوجيه المدرسي. ويدرك الأساتذة أن هذا المؤشر غير كاف، لكنه يبدو أقل ضررا مقارنة بمعايير أخرى (مزايا التلامذة وعيوبهم، والتزامهم، وروحهم النقدية، وقدرتهم على التركيب، والإبداع ...) التي تصعب الإحاطة بها، أو التي لا يوجد إجماع حولها. وهو أقل ضررا، كذلك، من تقييم كفايات التلامذة التي لم يتم بناؤها بعد.

والواقع أن نظام التقويم وعيوبه، إنما يقع على عاتق تكوين الأساتذة الذين يتوجب عليهم مواكبة تنفيذ الإصلاحات المتتالية دون مناقشة ممارسات التقويم، ودون تكوين كاف على العدة التقويمية التي تمس صميم عمل الأستاذ ومهنته. وكما يقول بعض الأساتذة: «نحن في حاجة إلى توجيه ديداكتيكي وبيداغوجي في طرق التقويم. نحن في حاجة إلى تبادل حول الممارسات والتجارب» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

أدى إدخال التدريس بالكفايات، بالتوازي مع الحفاظ على التقويم التقليدي، إلى زيادة ضغط مشكلة التقويم على الأساتذة. وهذا ما يظهر من تصريحاتهم: «في السنوات الأخيرة، بُذلت جهود لتحسين نظام التربية، ولكن الانتقال من بيداغوجيا تتمحور حول الأستاذ إلى بيداغوجيا تتمحور حول الطفل لا يحظى بالإجماع بين الأساتذة. الوزارة لديها رؤية عن التلميذ النموذجي، وهو تلميذ معياري، بينما نجد أنفسنا في القسم أمام مجموعة من الحالات الاجتماعية... ». (مقابلة بؤرية مع أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

وكيفما كانت صلاحية هذه المقاربات والابتكارات البيداغوجية الجديدة، وطرق التقويم الملازمة لها، فإن النتيجة مكلفة بالنسبة للتلامذة، ومحبطة للأساتذة الذين وجدوا أنفسهم مجبرين على «التظاهر بالرضا»، والمصادقة على جميع بنود الاختبارات حتى لا يتضرر التلامذة. ستكون هذه العدة التقويمية ضارة إذا تمت المحافظة عليها. وكما يقول الأساتذة: «بعض الأساتذة يضخمون نقط التلامذة الذين لا يملكون الحد الأدنى من الكفايات، وليست لديهم أية رغبة في التعلم...». (مقابلة بؤرية مع أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

وفي الختام، يعاني نظام تقويم التلامذة في المغرب من عدة اختلالات تؤثر في مردودية النظام التعليمي في شموليته. واستنادا إلى التقويم الإشهادي الذي يعطي الأسبقية للنقط، فإن هذا النظام لا يعكس المستوى الحقيقي للتلامذة، ويشوه، بالتالي، العملية برمتها. ويتفق كل الفاعلين المستجوبين (الأساتذة، ومدراء المؤسسات، والمفتشون التربويون، إلخ) على فشل نظام تقويم التلامذة في المغرب. والدليل على ذلك هو ما تظهره نتائج الدارسات الوطنية (PNEA) والدولية (TIMSS وPIRLS وPISA)، في كل مرة، من ضعف في مكتسبات تلاميذتنا ونتائجهم المدرسية.

4. العلاقات بين الأستاذ والتلامذة

تعتبر العلاقة بين الأستاذ والتلامذة من العناصر التي تنعكس على التكيف الاجتماعي والمدرسي. اهتم بعض الباحثين بمواقف الأساتذة التي تساعد على العلاقات الإيجابية بين الأستاذ والتلامذة. وتكون تلك العلاقة إيجابية إذا كانت تتسم بالاحترام المتبادل، والدفء، والإنصاف، وتدعم استقلالية االتلامذة ونموهم العاطفي. أما العلاقة السلبية، فتطبعها المحسوبية، والمحاباة، والبرودة، وعدم الاهتمام، والنقد الجارح من قبل الأساتذة[30]. وقد تبين أن الفوائد التي يجنيها التلامذة المعرضين لخطر الانقطاع المدرسي (والذين يعانون الاضطرابات السلوكية والصعوبات المدرسية)، من العلاقة الإيجابية بينهم وبين الأساتذة أكبر من تلك التي يجنيها منها أقرانهم الذين لا يعانون من تلك الصعوبات والمشاكل[31].

30 . Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

31 . Fallu, J.-S., &Janosz, M. La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. (The quality of teacher-student relationships in adolescence: A protective factor of school failure).2003 ; Revue de Psychoéducation, 32, 7-29

ما هي، في هذه الحالة، أنواع العلاقات التي تنشأ بين الأساتذة والتلامذة داخل القسم الدراسي في السياق المغربي؟ وبشكل أكثر تحديداً، ما هي المواقف والسلوكات التي يعتمدها الأساتذة تجاه تلامذتهم؟

أكيد أنه من الصعب الإحاطة بهذه الجوانب دون ملاحظة القسم. ومع ذلك، فإن تحليل محتوى خطاب التلامذة سيمكن من تكوين فكرة عن وجهات نظرهم بخصوص هذه العلاقة، وعما يعتبرونه إيجابيا أو سلبيا في مواقف الأساتذة وسلوكاتهم إزاءهم، وعن الممارسات التي يقدرونها أو يشجبونها ويرفضونها.

بناء على تصريحات التلامذة، يمكن تصنيف مواقف الأساتذة وسلوكاتهم إزاءهم إلى صنفين: أحدهما إيجابي والثاني سلبي.

يشمل الصنف الأول عددا من المواقف، والأفعال، وكيفيات الوجود والتصرف. وفي هذا المجال، يتبين من تحليل وجهات نظر التلامذة. عموما، أنهم يقدرون بشكل إيجابي الأستاذ «الذي يجعل الدرس مثيرا للاهتمام»، وخصوصا إذا كان يتخذ موقفا ديناميكيا في القسم. وعبر التلامذة عن ذلك بهذه العبارات: «نحن نحب أساتذتنا، هم لطفاء ويشرحون لنا الدروس جيدا (...) إنهم يحترموننا (...) يحبوننا، إنهم لطيفون جداً»(مقابلة بؤرية مع تلامذة السنة السادسة ابتدائي). ويبدو أن تلامذة المدارس الثانوية أكثر حساسية لتنشيط الدروس في القسم، كما تشهد على ذلك هذه الشهادات: « أستاذنا يخلق لحظات من المرح لكسر الروتين. أنا أحب طريقته(...) «أحب أن يلقي درسه وهو مبتسم، وعندما يفتح أحياناً أقواساً ليضحكنا»(مقابلة بؤرية مع تلاميذ الثانوي الإعدادي). وتستدعي هذه الجوانب التي ذكرها التلامذة كفايات الأساتذة في مجال تدبير القسم، وقدرتهم على خلق بيئة مواتية للتعلم.

وزيادة على هذه الصفات المتعلقة بكيفيات الوجود، يهتم التلامذة بالقدرات البيداغوجية والديداكتيكية للأستاذ. يتجلى ذلك عندما يبسط الأستاذ المادة التعليمية، ويساعد التلامذة على فهمها بسهولة، كما يقول بعض التلامذة: «نحن نحب طريقة أستاذ الرياضيات. قبل كتابة الدرس على السبورة يشرح لنا أولا، ويساعدنا على فهم الدرس (...) أستاذة اللغة العربية، كذلك، تشرح لنا عندما نجد صعوبات (...) أستاذ الرياضيات الذي كان لدينا العام الماضي جعلنا نحب هذه المادة بالطريقة التي يدرس بها» (مقابلة بؤرية مع جماعة من تلاميذ الثانوي إعدادي). وهكذا، فإن تبسيط الدروس، وأخذ الوقت الكافي لشرحها، والتأكد من استيعابها من قبل التلامذة هي الجوانب التي يعتبرها التلامذة أساسية. يستطيع تلامذة التعليم الثانوي، على وجه الخصوص، التمييز بين الأستاذ الذي يهيئ دروسه بشكل جيد، والمتمكن منها، ويبذل الجهد في عمله، والأستاذ الذي لا يفعل ذلك.

ويقدر التلامذة، أيضا، الأساتذة الذين يشجعونهم ويحفزونهم، كما يتضح من هذه الشهادات: «يشجعنا الأساتذة على المشاركة في المناقشة (...) يقولون لنا لا تخافوا، وأننا نتعلم عن طريق الخطأ (...) حتى في حالة الإجابة الخاطئة، فإنهم لا يغضبون ويشرحون لنا خطأنا بطريقة ممتعة ...». «يشجعوننا كل وقت على طرح الأسئلة» (مقابلة بؤرية مع جماعة من تلامذة السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي). الخطأ هو خطوة في عملية التعلم، وأداة التعلم[32]. وإذا كان من المفترض أن يكون الأساتذة على علم بهذه الحقيقة البديهية، فإنه من المهم أن نلاحظ أنه حتى تلامذة التعليم الابتدائي يدركونها، وينتظرون من الأستاذ ردود فعل إيجابية عندما يقعون في الخطأ.

ومن ناحية أخرى، تشكل العدالة أحد الأبعاد المهمة التي تحظى بتقدير كبير من قبل التلامذة. فهم يقدرون الأستاذ العادل، والمنصف لجميع التلامذة، كما يعبر عن ذلك هؤلاء التلامذة: «أستاذنا يعاملنا على قدم المساواة ولا يفرق بين الأولاد والبنات» (مقابلة بؤرية مع تلاميذ السنة الخامسة والسادسة ابتدائي). بشكل عام، يخشى التلامذة المحسوبية، وتفضيل الأستاذ بعض التلامذة على غيرهم.

ترسم شهادات التلامذة أعلاه صورة عن المواقف والممارسات التي يعتبرونها إيجابية ومساعدة على التعلم. ولكن هناك فئة أخرى من السلوكات السلبية، هذه المرة، يشجبها التلامذة بشدة. وتشمل هذه الفئة مجموعة من صفات وسلوكات الأستاذ غير المحبذة كضعفه على المستوى البيداغوجي والديداكتيكي، والرتابة في القسم، وعدم المبالات بنجاح التلامذة، والبرودة، والمزاج السيء، وعدم الاحترام، والميل إلى العقاب ... وتصف شهادات التلامذة بعض جوانب هذه السلوكات كما يلي:

32 . Astolfi Jean-Pierre, L'Erreur, un outil pour enseigner, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014.

«نحن لا نتفاهم مع أساتذتنا لأنهم متشددون. في بعض الأحيان، يكونون غير منصفين، ويضربوننا حتى لو لم نفعل شيئاً (...). يشجعون البنات، ويضربون الأولاد (...) يهددوننا باستدعاء والدينا (....) أستاذ اللغة الفرنسية يخيفنا. لدينا لوحة تفاعلية تعمل بسلك (câble)، ويستخدم هذا الكبل لضربنا به... كان لدينا معلم يضربنا بالبوصلة (compas) إذا ارتكبنا أخطاء في التمرين. ذات مرة طلب مني أن أرسم مركز الدائرة، لكنني أزحته عن مكانه بسنتيمتر، فأعطاني 5 ضربات بالبوصلة (...) مدرسة اللغة العربية لا تضرب، لكنها تغضب، وهذا يقلقنا ويوتر أعصابنا (...) الأستاذ يخيفنا ويعاقبنا بإخراجنا من القسم. أحياناً يهددنا بإخبارنا بأنه سيعطينا نقطا سيئة، لكنه لا يفعل ذلك في النهاية (يضحك)(...) هناك معلم يضربنا عندما نطلب تفسيرا ويقول لنا بأننا حمير لا نفهم أي شيء». (مقابلة بؤرية مع تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي).

تظهر هذه الشهادات التي تعبر عن التجارب المعاشة أن التلامذة يصنفون أساتذتهم إلى فئتين: الأساتذة الذين يحظون بتقديرهم، والأساتذة الذين لا يحظون به. وهذا دليل أن مواقف الأستاذ تجاه التلامذة لا يؤطرها النموذج البيداغوجي الذي يجب أن يهيمن على العلاقة بين الأستاذ والتلامذة. وفي غياب مثل هذا النموذج، يسترشد كل أستاذ بموقفه الخاص، وبمزاجه، وفهمه الخاص لدوره ومهمته؛ وهو ما يؤثر سلبا في بعض التلامذة الذين غالبا ما تتوقف جودة أساتذتهم على الصدفة. وهكذا، يمكن لسلوك الأستاذ أن يقود التلامذة إلى النجاح، كما يمكن له أن يحطمهم، ويعرضهم إلى الانقطاع عن الدراسة.

تتوقف العلاقة بين الأستاذ والتلامذة إلى حد كبير على الأستاذ الذي يتحمل، بحكم موقعه والسلطة المخولة له، مسؤولية تنشيط هذه العلاقة، وإعطائها دينامية جيدة. يعرف الأساتذة الجيدون والفعالون كيف يتعاملون مع السلوكات المشاغبة والمشاكسة لبعض التلامذة، وكيف يحدون منها أو يتحاشونها، كما يعرفون كيف يتصرفون لحل لبعض المشاكل العلائقية قبل تفاقمها. إن بناء العلاقة بين الأستاذ والتلامذة يتوقف، في العديد من التجارب التربوية الدولية الناجحة، على تكوين الأساتذة تكوينا جيدا.

5. كيفية التعامل مع التلامذة الذين يعانون من صعوبات مدرسية

شجع تعميم التمدرس في المدرسة المغربية على استقبال الأطفال الوافدين من مختلف الأوساط الاجتماعية. وقد أدى ذلك إلى تعميم الفوارق الاجتماعية التي كثيرا ما تؤثر في تمدرس الأطفال الذين ينحدرون من الفئات الاجتماعية المحرومة. وهكذا، يجد التلامذة غير القادرين على متابعة الدروس أنفسهم أمام ما أضحى يسمى «الصعوبات المدرسية». وكثيرا ما يتعرض هؤلاء التلامذة للتهديد بالطرد من النظام التعليمي، إما بسبب وضعيتهم الاجتماعية-الاقتصادية، أو بسبب معاناتهم من صعوبات خاصة. ويبدو أن عبارة «صعوبة مدرسية» التي أصبحت شائعة في لغة الفاعلين التربويين وخطابهم، تستهدف الأطفال الذين يجدون صعوبات في متابعة الدراسة. ولكن هذا المفهوم قد بُني، أيضا، وبصورة تدريجية، نتيجة الصعوبات التي تعترض الأساتذة في طرق التدريس، ونقل المعرفة.

أثناء المقابلات البؤرية، ومن أجل الإحاطة بأسباب هذه الصعوبات، وفهم كيف يعالجها الأساتذة، طُلب من المبحوثين الجواب عن السؤال التالي: كيف تتصرفون مع التلامذة غير القادرين على متابعة الدروس، والذين يعانون من صعوبات مدرسية؟ وما هي أسباب تلك الصعوبات؟

أشار الأساتذة إلى الأسباب المرتبطة بوسط التلامذة، مثل « الإطار الأسري غير الحامل (للثقافة) »، و«ضعف التتبع من قبل الوالدين أو عدم اهتمامهم». ويضيفون عوامل أخرى تتعلق بالمدرسة مثل:« كثرة عدد التلامذة في القسم الواحد، والانتقال إلى المستويات العليا دون التوفر على الحد الأدنى من المكتسبات؛ وعدم اهتمام الأسر؛ والصعوبات الكامنة عند التلامذة»، و«عتبات النجاح التي يفرضها التراتب الإداري»؛ و«عدم تناسب البرامج مع المستويات الفعلية للتلاميذ» ... وقال أحد الأساتذة « لو كان للمدرسين هامش من الحرية في اتخاذ القرار، لما تجاوزت نسبة النجاح 40 في المائة».

يعترف العديد من الأساتذة بضعف قدرتهم على التعامل مع الصعوبات المدرسية التي يعاني منها بعض التلامذة. ويرون أنه يصعب جداً، من الناحية العملية، التكفل بها. يشرح ذلك أحدهم بالقول: «بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات، ليس لدينا الكثير من الوقت نكرسه لهم. يتم اكتشاف هؤلاء التلامذة في بداية السنة، وعادة

مـا يتـم تهميشـهم مـن قبـل الأسـاتذة. المشـكلة في أولئـك الذيـن سـمحوا لهـم بالانتقـال إلى المسـتوى المـوالي دون تقييـم أو نتائـج مؤهلـة. في السـنة السادسـة مـن التعليـم الابتـدائي، نجـد أقسـاما دراسـية يعـاني فيهـا نصـف التلامـذة مـن صعوبـات كبـيرة في التعلـم. هنـاك دعـم الأسـاتذة، لكنـه لا يغـير أي شيء». (مقابلـة بؤريـة مـع جماعـة مـن أسـاتذة التعليـم الابتـدائي).

وإدراكاً مـن بعـض الأسـاتذة لأوجـه القصـور الكامنـة في النظـام التعليمـي، يشـيرون إلى أسـباب تتعلـق بالأسـتاذ وممارسـاته. وهكـذا يقـول أحـد الأسـاتذة: «بالنسـبة لهـؤلاء التلامـذة، يجـب أن تكـون لديـك خـبرة، ويجـب أيضـا أن تقـرأ (وتجتهـد حـول الموضـوع)». (مقابلـة مـع أسـتاذ في التعليـم الابتـدائي).

وهكـذا يجـد الأسـتاذ نفسـه عاجـزا أمـام مشـكلة التلامـذة الذيـن يعانـون مـن صعوبـات مدرسـية بسـبب الخريطـة المدرسـية، وبسـبب تكوينـه الـذي لم يهيئـه لمواجهـة مثـل هـذه المشـاكل. تـرى الأدبيـات التربويـة أنـه لا يجـب تهميـش التلامـذة الذيـن يعانـون مـن صعوبـات مدرسـية أو إقصاؤهـم، بـل يجـب، عـلى العكـس مـن ذلـك، دعمهـم وتلبيـة حاجاتهـم الخاصـة. فقـد تبـين أن المقاربـة التربويـة التـي تدمـج التعلـم الاجتماعـي والعاطفـي ترتبـط ارتباطـا وثيقـا بالسـلوكات الاجتماعيـة الإيجابيـة للتلامـذة، وبتحسـن كفاياتهـم العلائقيـة، ونتائجهـم المدرسـية. فالأسـاتذة مدعـوون، إذن، إلى تحفيـز التلامـذة عـلى الإبـداع، وتشـجيعهم عـلى التعبـير عـن آرائهـم بحريـة. وبشـكل أعـم، يجـب عـلى الأسـاتذة أن يتحملـوا مسـؤولياتهم في التدريـس حتـى لا يشـعر أي تلميـذ بالإقصـاء والتهميـش. ويفـترض هـذا الحـرص عـلى عـدم التمييـز بـين التلامـذة داخـل القسـم الـدراسي عـلى أسـاس النـوع أو عـلى أسـاس أي معيـار آخـر[33].

هنـاك دراسـات أخـرى تسـلط الضـوء عـلى طـرق العـلاج المـدرسي باعتبارهـا آليـة يجـب تطبيقهـا عـلى التلامـذة الذيـن يعانـون صعوبـات خاصـة. وتشـمل هـذه الطـرق مجموعـة مـن الإجـراءات التصحيحيـة التـي تتخـذ في إطـار العمليـة البيداغوجيـة لمسـاعدة التلامـذة عـلى تجـاوز الصعوبـات التـي تعـوق تقدمهـم[34]. ويمكـن أن تكـون هـذه المعالجـة فوريـة، وأن تتخـذ شـكل مسـاعدة فرديـة تسـتهدف صعوبـات محـددة. كـما يمكـن تأجيلهـا إذا كان الوضـع يتطلـب التدخـل خـارج الجـدول الزمنـي المخصـص للتدريـس.

وفي بعـض التجـارب، يمكـن للتكنولوجيـا الرقميـة أن تشـكل فرصـة لمعالجـة بعـض المشـاكل المدرسـية بتوفـير مـوارد بيداغوجيـة جـد متنوعـة، يسـتطيع الأسـاتذة اسـتخدامها بمثابـة دعائـم فرديـة لتعلـم التلامـذة الذيـن يعانـون صعوبـات مدرسـية خاصـة[35].

- **كيفية التعامل مع التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة**

يجـد الأسـاتذة صعوبـات في التعامـل مـع التلامـذة ذوي الاحتياجـات الخاصـة، والتكيـف معهـم. ويبـذل بعضهـم مجهـودات شـخصية عـلى شـكل تكويـن الـذاتي، واقتنـاء العتـاد الـضروري كـما تقـول هـذه الأسـتاذة: «أحـاول أن أكيـف الـدرس والمراقبـات مـع التلميـذ ذي الاحتياجـات الخاصـة؛ أقـوم بالأبحـاث عـلى الإنترنـت، وأحمـل أمثلـة عـن التكيـف». (مقابلـة مـع أسـتاذة في التعليـم الابتـدائي). ولكـن النتائـج لا تكـون دائمـا في الموعـد. يقـول أحـد الأسـاتذة: «كان لـدي تلميـذ متوحـد. عاملتـه مثـل الآخريـن، ولكـن مـع الأسـف، هـؤلاء التلامـذة يسـخر منهـم التلامـذة الآخـرون. أنـا لسـت في وضـع يسـمح لي بالتعامـل مـع هـذا النـوع مـن الحالات»(مقابلـة مـع أسـتاذ للتعليـم الثانـوي التأهيـلي).

يحتـاج جميـع الأسـاتذة تقريبـاً إلى التكويـن الأسـاس والمسـتمر لتلبيـة الحاجـات التربويـة للتلامـذة ذوي الاحتياجـات الخاصـة بشـكل أفضـل. تشـهد عـلى ذلـك إحـدى الأسـتاذات بقولهـا: «كان عنـدي في القسـم تلميـذ مصـاب بإعاقـة ذهنيـة. أسـتطيع أن أقـول إننـي لا أتعامـل مـع هـذا النـوع مـن الحـالات بالطريقـة الملائمـة، لأننـي لسـت مؤهلـةً لذلـك. أنـا أتعاطـف مـع هـذه الحالـة، وحاولـت أن أعتمـد عـلى نفسـي للمحافظـة عـلى النظـام في القسـم». (مقابلـة مـع مدرسـة في مدرسـة ابتدائيـة). ويقـول أسـتاذ آخـر: «كان عنـدي تلميـذ لا يسـمع جيـداً، كان لديـه جهـاز. كان الأمـر صعبـا. لا نتوفـر عـلى أي تكويـن في ذلـك، نرتجـل ... هنـاك أيضـا التلامـذة الذيـن يعانـون مـن اضطرابـات في التعلـم، في القـراءة عـلى سـبيل المثـال. نحـن ندعمهـم، لكـن النتيجـة ضعيفـة». (مقابلـة مـع أسـتاذ في الثانـوي إعـدادي).

33 . Unesco, Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation ; Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements ; Paris ; 2017/18

34 . Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2007. «Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India,» Quarterly Journal of Economics 122(3): 1235-1264

35 . Guillot Christelle (2015) Différentiation, Remédiation, Individualisation, Soutien, Individuation ... et le numérique dans tout ça?, Rubrique « Numérique et Enseignement »

تؤكد هذه الشهادات التي تم جمعها أثناء هذا البحث الميداني خلاصات التقرير الذي أعدته ونشرته الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2019 حول تقييم نموذج تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة[36].

خاتمة

من حيث الممارسات البيداغوجية، يواجه الأساتذة عدداً من الصعوبات التي تؤثر في التلامذة وتعلمهم. وترتبط بعض هذه الصعوبات بالإكراهات التي يفرضها النظام التربوي (كالخريطة المدرسية، وتضخم عدد التلامذة، إلخ)؛ بينما يعود بعضها الآخر إلى نقص التكوين الأساس والمستمر لبعض لأساتذة، وعدم مواكبة عملهم. ولكن مسؤولية الأستاذ تبقى قائمة: فكفاياته، وكفاءته، ومعارفه العملية، ومجهوداته، والتزامه الشخصي يمكن أن تمارس تأثيرا كبيرا في التلامذة وتعلماتهم. وقد رأينا أن مواقف الأساتذة وسلوكاتهم الإيجابية تساهم في خلق مناخ ملائم لتعلم التلامذة، ومشاركتهم، وانضباطهم، والتزامهم.

ومع ذلك، يعتمد الأساتذة بشكل عام على الطرق التقليدية، وعلى الترقيع البيداغوجي الذي يبدو أنه متجذر في العقليات كما في الممارسات. كما يبذل بعض الأساتذة مجهودات في البحث والتكوين الذاتي لمواجهة التحديات والإكراهات التي تعترضهم (التلامذة الذين يعانون صعوبات مدرسية، أو ذوي الاحتياجات الخاصة)، ولكنهم أقلية. وتبقى مقاومة التغيير، والتحفظ، والتردد إزاء الممارسات المبتكرة هي القاعدة.

36 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب : نحو تربية دامجة، 2019.

الفصل الثالث.
تقييم الأساتذة

إذا كان التكوين الأساس والمستمر عنصرين أساسين لممارسة مهنة التدريس على النحو المناسب، فإن تتبع أداء الأستاذ وتقييمه يعتبران دعامتين أساسيتين لتحسين مردودية النظام التربوي. ويحتل هذين الجانبين مكانة الصدارة في السياسات التربوية لأنهما يقدمان معلومات عن الممارسات البيداغوجية للأساتذة، وبالتالي، عن جودة العمل التعليمي. ويشمل هذا التقييم بعدين: البعد الأول تكويني، ويندرج في إطار التنمية المهنية للأستاذ من خلال تشخيص معارفه، وكفاياته، ومهاراته، وممارساته البيداغوجية بغاية تحسينها. والثاني إشهادي، ويهدف إلى تقييم أداء الأستاذ قصد محاسبته على مهامه، وتوجيه القرارات المتعلقة بترقيته وتطوره المهني.

يتوقف نجاح هذه العملية على عدة عوامل، اثنان منها حاسمان. يرتبط العامل الأول ببيئة العمل، لأنه يجب التأكد من توفر الأساتذة على الدعم والموارد اللازمة قبل تقييم عملهم. وقد بينت عدة دراسات أنه عندما لا تتوفر الشروط الدنيا للتدريس (التأطير، والتكوين المستمر، والموارد البيداغوجية الضرورية، والبنية التحتية الجيدة، إلخ)، فإن تقييم الأساتذة يفقد صلاحيته، بل يمكن أن تكون له نتائج عكسية على معنوياتهم ودوافعهم[1]. أما العامل الثاني، فهو يتعلق بنظام التقييم في حد ذاته (الإطار القانوني، ومعايير التقييم، والمقيّمون، إلخ) وقدرته على أداء وظيفته على الوجه المطلوب.

في المغرب، يقع تقييم الأساتذة ضمن اختصاصات هيئة التفتيش التربوي. وتعتبر هذه الهيئة إحدى الدعامات الرئيسية لتحسين النظام التربوي، وآلية مهمة للرصد والتتبع، وتوفير المعلومات حول سير التعليم وجودته[2]. ومع ذلك، وعلى الرغم من الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية، والتحديات الجديدة الناجمة عن سياسة توظيف الأساتذة الجدد، لم تشهد مهام هذه الهيئة، وظروف عملها أي تغيير يستحق الذكر[3]. بل، على العكس من ذلك، شهدت تدهورا ملحوظا. وقد أدى إغلاق مركز تكوين مفتشي التعليم بين سنة 1999 وسنة 2009 إلى نقص متزايد في عدد المفتشين، والزيادة في نسبة التأطير التي أخذت تتفاقم بعد التوظيف المكثف للأساتذة منذ عام 2016.

ومن ثمة، صارت مشكلة فعالية جهاز تقييم عمل الأساتذة تطرح نفسها بحدة. فكيف تتم مواكبة الأساتذة وتقييمهم؟ هل آليات التقييم الحالية صالحة وفعالة؟ وإلى أي حد يساهم تقييم الأساتذة في تطورهم المهني، وفي تحسين ممارساتهم البيداغوجية؟

1. كيفيات مواكبة الأساتذة

التقييم جزء من عملية تستلزم مسبقا التأطير، والمواكبة، والرصد والتتبع، ودعم الأساتذة. يعود هذا الدور إلى هيئة التفتيش التربوي بالأساس. لكن، منذ بضع سنوات، أخذ المغرب يشرك الأساتذة الأكثر خبرة وتجربة في هذه العملية.

1.1. المواكبة من قبل الأقران

أنشأت وزارة التربية الوطنية آلية جديدة للمواكبة والتكوين من خلال الممارسة ابتداء من الموسم الدراسي 2015-2016. جرب هذا الجهاز في البداية في التعليم الابتدائي، ثم وسع تدريجياً ليشمل الأسلاك التعليمية الأخرى. وفي هذا السياق، كُلف الأساتذة المتمرسون (الذين يتوفرون على ست سنوات من الأقدمية على الأقل) والمعروفون بإسم «المرافقون»[4] بمرافقة بعض الأساتذة ومساعدتهم على تطوير كفاياتهم التعليمية. وتستهدف هذه العملية ثلاث فئات من الأساتذة: المعينون الجدد، والأساتذة الحاليون

1 . Stromquist, N., The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles, 2018

2 . الوثيقة الإطار لتنظيم التفتيش التربوي، 16 ابريل 2004.

3 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطوير مهنة ومهام هيئة التفتيش التربوي، رأي المجلس، 2019

4 . المذكرة رقم 15-134 – بتاريخ 11 دجنبر 2015 في شأن الترشح لمهام الأستاذ المصاحب بالمدارس الابتدائية والمذكرة رقم 16-095 بتاريخ 3 دجنبر 2016 في شأن الترشيح لمهام الأستاذ(ة) المصاحب(ة) بالأسلاك التعليمية الثلاثة

الذيـن أعربـوا عـن رغبتهـم في ذلـك، والأسـاتذة الذيـن يـوصي المفتـش التربـوي بمرافقتهـم.

المهام الرئيسية للأساتذة المرافقين هي:

- مسـاعدة الأسـاتذة الجـدد عـلى المسـتويين البيداغوجـي والديداكتيـكي، ودعمهـم عنـد ولوجهـم المهنـة؛
- مسـاعدة الأسـاتذة عـلى تشـخيص الصعوبـات المهنيـة التـي تعترضهـم، ووضـع اسـتراتيجيات للتغلـب عليهـا؛
- مساعدةالأسـاتذة عـلى تأطـير التلامـذة الذيـن يواجهـون صعوبـات، وتطويـر مقاربـات بيداغوجيـة لعلاجهـا؛
- تفعيـل تقاسـم الممارسـات الجيـدة بـين الأسـاتذة في إطـار مجتمعـات الممارسـة المهنيـة؛
- اقتراح مواضيع التكوين المستمر لفائدة الأساتذة.

وتبقـى الفكـرة مثـيرة للاهتـمام لأن التعلـم مـن الأقـران، والتوجيـه، والإرشـاد، والتكويـن عـلى يد أسـتاذ مرافـق متمرس، هـي مقاربـات للمواكبـة أثبتـت فعاليتهـا، ليـس في تحسـين ممارسـات الأسـاتذة في الأقسـام الدراسـية فحسـب، وإنمـا أيضـا، في تحسـين تعلـمات التلامـذة. وترتكـز هـذه المقاربـات عـلى ملاحظـة ممارسـات التدريـس في القسـم، والتوجيـه مـن خـلال إرشـادات فرديـة[5]. وبسـبب أقدميتهـم، غالبـاً مـا يكـون هـؤلاء المرافقـون أو المرشـدون عـلى درايـة بإمكانـات التطويـر المهنـي المتاحـة، وقادريـن عـلى إرشـاد الأسـاتذة وتوجيههـم تبعـا لاحتياجاتهـم.

غـير أن تنفيـذ هـذا المخطـط واجـه عـدة صعوبـات، أهمهـا نقـص المـوارد البشريـة. فقـد كان يجـب عـلى الأسـتاذ المرافـق أن يضطلـع بهـذه المهمـة الجديـدة مـع الحفـاظ عـلى كل الغـلاف الزمنـي لسـاعات التدريـس الواجبـة عليـه. وكان يمكـن عـلى الأكـثر، «تخفيـف اسـتعمال زمنـه حسـب الإمكانـات المتاحـة، وخصوصيـات الأسـلاك الدراسـية، ومـواد التدريـس». مـن الناحيـة العمليـة، كان مـن الصعـب إعفـاء هـؤلاء المرافقـين مـن كل أو بعـض الـدروس حتـى يتفرغـوا لمهمـة المرافقـة. وعـلاوة عـلى ذلـك، فهـم لا يتلقـون أي تعويـض عـن هـذه المهمـة. فالمذكـرة الوزاريـة المنظمـة لهـذه العمليـة تنـص عـلى تعويضهـم عـن التنقـل فقـط، وعنـد الحاجـة، وعـلى أخـذ مهمتهـم في الاعتبـار في الترقـي. لهـذا، يمكـن اعتبـار غيـاب الحوافـز أحـد العوامـل المفسـرة لضعـف إقـدام الأسـاتذة المتمرسـين عـلى تحمـل هـذه المسـؤولية. ونتيجـة لذلـك، كان مـن الصعـب تعبئـة مرافـق في كل مؤسسـة، وفي كل مـادة[6].

ومـن ناحيـة أخـرى، لم تحـدد مهـام المرافقـين ودورهـم بوضـوح، وخاصـة في صلتهـا بمهـام هيئـة التفتيـش التربـوي؛ مـما خلـق توتـرات بـين هـذه الهيئـة والأسـاتذة المرافقـين. وبالفعـل، لقـد قوبلـت هـذه الآليـة ببعـض المقاومـة مـن قبـل بعـض المفتشـين التربويـين الذيـن يعتقـدون أن بعـض المهـام الموكلـة إلى المرافقـين هـي مـن صميـم صلاحياتهـم.

أمـا الأسـاتذة، فـيرون مـن جانبهـم، أن شروط هـذه المرافقـة ملزمـة ومكلفـة، كـما ورد في هـذه الشـهادة: «لقـد استفدت من هذه المرافقة في عام 2018. وكان المرافق مكلفا بحوالي خمسة عشر مدرسا من مدارس مختلفة. والمشكلة هي أننا كنا ملزمين بالتنقل إلى مكان عمله لأنه لم يكن متفرغا لهذه المهمة. كان يجب، إذن، العمل في الصباح، والذهاب إلى المرافق بعد الظهر. كنت أعمل في العالم القروي في ضواحي القصر الكبير، وكان علي أن أذهب إلى العرائش. هذا يتطلب الكثير من الطاقة، ووسائل النقل. هو مكلف. لم نكن في ذلك الوقت نتوصل بعد برواتبنا «. (مقابلة بؤرية مع جماعة من الأساتذة أطر الأكاديميات).

وكان يلـزم ولا يـزال، أن تكـون هـذه المرافقـة موضـوع برنامـج مهيـكل لإدمـاج الأسـاتذة الجـدد. فغالبيـة بلـدان منظمـة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة تتوفـر عـلى هـذا النـوع مـن المواكبـة - وهـو إلزامـي في نصـف تلـك البلـدان - لأنـه تبـين أن الأسـاتذة الجـدد يتوفـرون عـلى هامـش مهـم مـن إمكانـات التطـور المهنـي في السـنوات الأولى مـن ممارسـتهم التعليميـة[7].

تسـمح برامـج الإدمـاج هـذه، التـي تـتراوح مدتهـا بـين سـنة واحـدة وسـنتين، بمواكبـة الأسـاتذة المتدربـين في مزاولتهـم لمهنتهـم، وتحسـين ممارسـاتهم البيداغوجيـة، وتقديـم الدعـم الـلازم لهـم، تبعـا للمشـاكل التـي يواجهونهـا في القسـم الـدراسي. وقـد تـم التحقـق مـن فعاليتهـا التربويـة مـن خـلال تحليـل تأثيرهـا في النجـاح المـدرسي للتلامـذة. وتبـين غالبيـة الدراسـات التـي أجريـت حـول هـذا الموضـوع أن أداء الأسـاتذة الذيـن اسـتفادوا مـن المرافقـة في بدايـة مسـارهم المهنـي،

5 . Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2016. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." Working paper, Brown University, Providence, RI.

6 . المذكرة الوزارية 016/95

7 . "What does it take to become a teacher?", "Education at a Glance 2014: OCDE Indicators", Éditions OCDE, 2014.

يحصلون على نتائج أفضل من نتائج زملائهم الذين لم يستفيدوا منها[8].

2.1. التأطير من قبل التفتيش التربوي

تلح جميع الوثائق الرسمية على الدور الأساسي الذي تقوم به هيئة التفتيش التربوي في التحسين المستمر لجودة النظام التربوي ومردوديته. غير أن تحليل القوانين والتشريعيات التي تحكم هذه الهيئة، وتطور عدد أفرادها في علاقته بتطور عدد أفراد هيئة التدريس، والظروف التي تمارس فيها مهامها، تكشف عن أوجه قصور عديدة، ولا تسمح لها بالقيام بالمهام المنوطة بها كما يجب. وبعبارة أخرى، إن الوسائل المتاحة لهذه الهيئة لا تسمح بتحقيق النتائج المرجوة منها.

1.2.1. المهام وإطار التدخل

ينص النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية (10 فبراير 2003) على أن المفتشين التربويين يقومون بمهام التأطير والإشراف والمراقبة التربوية لأساتذة التعليم الابتدائي والثانوي (المادتان 4 و10).

تم تفصيل هذه المهام، وتوضيحها، أو تعديلها واستكمالها، بمجموعة متنوعة من النصوص[9]. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا الزخم القانوني، وتعدد النصوص، فإن مهام التأطير المنوطة بهيئة التفتيش غير محددة بدقة، كما أن آليات أجرأتها غير واضحة تمام الوضوح. وتفصل عدة نصوص (وثيقة الإطار للتفتيش في 16 أبريل 2014، والمذكرتان الوزاريتان 114 و115...) الإجراءات المتصلة بالتأطير التربوي[10]، ولكنها لا تشير إلى كيفيات تنفيذها.

أدى هذا الغموض إلى التداخل بين عدة مهام. ويمكن أن نستنتج من المذكرة الوزارية رقم 86 أن تأطير الأساتذة يمر عبر « التنشيط التربوي (وهو مهمة كاملة ومنفصلة في نصوص أخرى مثل المذكرتين 114 و115) المتمثل في تنظيم الدروس النموذجية، واللقاءات التربوية لفائدة الأساتذة. ويتم هذا التأطير، كذلك، من خلال زيارات المفتشين للأقسام الدراسية. وتعتبر هذه الزيارات إحدى أدوات تكوين الأساتذة المزاولين لمهام التدريس، ووسيلة لمعالجة الصعوبات التي يواجهونها (المذكرة 114). وبذلك، يساهم المفتشون التربويون في تحسين كفايات الأساتذة البيداغوجية والمهنية.

وزيادة على الإشراف التربوي على الأساتذة، يجب على هيئة التفتيش التربوية أن تضطلع بعدد كبير من المهام تزداد قائمتها طولا باستمرار: فهم مكلفون بالمراقبة التربوية من خلال تقييم الأداء التربوي للأساتذة، ودرجة امتثالهم للبرامج والمناهج الدراسية، ومدى احترامهم للأحكام المتعلقة بتنظيم السنة الدراسية...

ويجب على المفتش التربوي، كذلك، أن يساهم في عدة أعمال أخرى، مثل تقييم أداء المؤسسات العمومية والخاصة ومردوديتها؛ وتقييم أداء الأساتذة وطلبة مراكز التكوين أثناء التداريب الميدانية، وإعداد الخريطة المدرسية، والامتحانات المدرسية، ومباريات ولوج مراكز التكوين؛ وتتبع تنفيذ المشاريع البيداغوجية على المستويات الجهوي والإقليمي والمحلي؛ والبحث، والمشاريع البيداغوجية؛ ومراجعة المناهج الدراسية وتطويرها...

يؤدي هذا التعدد والتنوع في مهام هيئة التفتيش التربوية إلى تشتيت جهودها على حساب دورها الرئيسي. لذلك تميل مهامها الإدارية إلى الطغيان على أدوارها البيداغوجية والتربوية. وقد سبق للمجلس الأعلى للتعليم أن أثار

8 . Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", Review of Education Research, Vol. 81/2, pp. 201-233

9 . مرسوم رقم 2.85.742 صادر في 18من محرم 1406(4 أكتوبر 1985) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية رقم 3808.

- المذكرة الوزارية رقم 86 بتاريخ 29 يناير 1986 الخاصة بالتفتيش التربوي
- المذكرة الوزارية رقم 87 بتاريخ 26 يناير 1987 الخاصة بتقارير التفتيش والزيارات
- المذكرة الوزارية رقم 80 بتاريخ 06 يونيو 1989 الخاصة بتنظيم المراقبة البيداغوجية
- المذكرة الوزارية رقم 168 بتاريخ 18 أكتوبر 1989 الخاصة بالتنشيط التربوي

مرسوم رقم 854-02-2 صادر في 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية.

- الوثيقة الإطار بتاريخ 16 أبريل 2004 الخاصة بالتفتيش التربوي
- المذكرات الوزارية رقم 113 و114 و115 بتاريخ 21 شتنبر 2004 الخاصة بالتفتيش التربوي

10 . المذكرات الوزارية 114 (الخاصة بالتعليم الابتدائي) و115 (الخاصة بالتعليم الثانوي) توضح مهام التأطير لكنها لا تفصل في مكوناته وطريقة تفعيله:

الانتباه إلى هذا التعدد والتنوع في المهام والأنشطة المنوطة بالمفتشين»[11].

إضافة إلى ذلك، راجعت وزارة التربية الوطنية مهام هيئة التفتيش التربوية وحقل تدخلاتها في اتجاه الزيادة منها. فالقرار الوزاري المؤرخ ب 17 ديسمبر 2019 (رقم 3521-17) يحدد بتفصيل ودقة طبيعة عمل المفتشين التربويين، ويزيد في تعقيده. وقد أضاف إليهم مهمتين جديدتين جديرتين بالاهتمام[12]، تتعلق الأولى «بتقييم تعلمات ومكتسبات التلامذة في المؤسسات العمومية والخاصة»؛ وهي مهمة شاقة لم يتم تحديد الهدف منها، ولا كيفية إجرائها. أما الثانية فتتعلق بالمشاركة في تأطير الأساتذة ومراقبتهم في أكثر من أكاديمية إذا لزم الأمر. حتى ذلك الحين، كان المفتشون يتدخلون في نطاق أكاديمية واحدة. ولكن، ونظرا للنقص الحاصل في عدد المفتشين، يمكن لأكاديمية أخرى أن تلتمس مساعدتهم وتكلفهم بمهام محددة، مقابل تعويض إضافي. ومن المتوقع أن يزيد هذا الإجراء الجديد في تشتيت جهود المفتشين التربويين.

2.2.1. تطور عدد المفتشين التربويين

لا يوجد انسجام بين توسع مهام هيئة التفتيش التربوي وواقع هذه الهيئة، وإكراهاتها من حيث عدد أفرادها، والوسائل الموضوعة رهن إشارتها.

تاريخياً، هناك حدث جوهري طبع تطور عدد المفتشين، وما زالت نتائجه السلبية سارية المفعول حتى يومنا هذا. يتعلق الأمر بإغلاق مركز تكوين مفتشي التعليم لما يقرب من عقد من الزمن (من سنة 1999 إلى سنة 2009). أدى هذا الحدث إلى انخفاض كبير في عدد المفتشين. وقد زادت المغادرة الطوعية (اعتبارا من عام 2005) والإحالات على التعاقد هذه الوضعية تفاقما. في المجموع، كان هناك 1641 مفتشا تربويا في سنة 2018-19 مقابل 1990 في سنة 2012-2013. ولقد كان انخفاض عدد المفتشين في التعليم الثانوي، حيث انتقل من 1122 في سنة 2012-13 إلى 846 في عام 2018-19، أقوى مما هو عليه في سلك التعليم الابتدائي.

جدول 5. أعداد المفتشين التربويين (2012-2019)

الدورة	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
الابتدائي	868	858	978	802	721	807	795
الثانوي	1.122	1.050	1.089	1.009	879	831	846
المجموع	**1.990**	**1.908**	**2.067**	**1.811**	**1.600**	**1.638**	**1.641**

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية

ونتيجة لذلك، عرفت نسبة التأطير ارتفاعا حادا. وأدى توظيف عدد هائل من الأساتذة سنة 2016 إلى تفاقم هذا العجز، حيث انتقل عدد الأساتذة إلى المفتش الواحد في سلك التعليم الابتدائي من 145 سنة 2012-2013 إلى 170 سنة 2018-2019. وعرفت نسبة التأطير في سلك التعليم الثانوي الثانوية تدهورا أكبر: 132 سنة 2018-2019 مقابل 88.5 سنة 2012-2013. وتتعلق هذه النسب بالمتوسطات الوطنية التي تخفي الفوارق المهمة الموجودة بين الجهات والأقاليم.

جدول 6. تطور نسبة الأساتذة للمفتش الواحد (2010 - 2019)

الدورة	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
الابتدائي	145,6	146,2	126,9	149,4	156,7	160,3	169,7
الثانوي	88,5	95,7	93,7	101,9	114	133,7	132,1

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية

يبين تحليل سياسة توظيف موظفي التربية الوطنية أن الأولوية كانت تعطى للأساتذة حيث يكون العجز بارزا للعيان، ويطرح مشاكل سياسية واجتماعية، وذلك على حساب المفتشين التربويين. لهذا استمرت الفجوة بين الهيئتين في الاتساع في السنوات الأخيرة. ويبين الجدول أدناه التفاوت الصارخ بين عدد الأساتذة وعدد المفتشين التربويين من حيث التوظيف والتكوين.

11 . رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 2009/4، حول تطوير مهنة ومهام التفتيش التربوي

12 . الجريدة الرسمية رقم 6847 بتاريخ 17 دجنبر 2019

جدول 7. تطور أعداد المتدربين في مراكز التكوين (2012-2019)

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	المجموع
أساتذة الابتدائي	2440	2987	2787	2364	2115	2449	7339	12456	8150	**43087**
أساتذة الثانوي	4067	3134	5077	4593	5930	7269	3573	7552	6850	**48045**
المفتشين التربويين	263	225	308	10	-	313	321	300	410	**2150**

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية

في الوقت الذي استقبلت مراكز تكوين الأساتذة حوالي 91132 متدربا بين سنتي 2010 و2018 (43087 في الابتدائي و48045 في الثانوي)، لم يستقبل مركز تكوين مفتشي التعليم سوى 2150 متدرباً خلال نفس الفترة. ورغم وجود نقص حاد في عدد المفتشين، فإن عدد المناصب المالية المخصص لمباريات توظيفهم بقي محدودا. والأسوأ من ذلك هو أن مركز تكوين المفتشين الذي كان قد أغلق وأعيد فتحه في عام 2010، أغلق أبوابه مرة أخرى، لمدة سنتين (سنتا 2013-2014 و2014-2015).

3.2.1. شروط الممارسة وواقع تأطير الأساتذة

إن تعدد مهام المفتشين التربويين من جهة، والنقص في عددهم من جهة أخرى، يجعلان مهمتهم صعبة للغاية. ويشير المفتشون الذين تمت مقابلتهم في هذا البحث إلى عدة صعوبات يمكن تصنيفها إلى صنفين: صعوبات إدارية وأخرى تربوية.

فبسبب النقص في عدد المفتشين، يجب على كل مفتش أن يغطي منطقة جغرافية شاسعة جدا، وأن يشرف، بالتالي، على عدد كبير من الأساتذة والمؤسسات. وقد غيّر هذا الواقع منطق عمل التفتيش التربوي، فصارت مهام المفتش الإدارية تغلب على مهامه البيداغوجية، كما يتبين من هذه الشهادة: «أنا مسؤول عن الإشراف على أكثر من 180أستاذ موزعين على عدة مؤسسات بين العرائش والقصر الكبير. ومن المستحيل، بطبيعة الحال، زيارتهم ومواكبتهم جميعا في سنة دراسية واحدة. وفي ظل هذه الظروف، المفتش ملزم بأن يعطي الأولوية في جدول زياراته للأساتذة المعنيين بالترقية «(مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين).

وهكذا يأخذ المفتشون التربويون في الاعتبار انشغالات الهيئات صاحبة القرار (النيابات، والأكاديميات، والوزارة، إلخ) التي تعطي الأولوية للجوانب الإدارية. وغالبا ما تثير عرقلة ترقية بعض الأساتذة بسبب «نقطة المفتش» ردود فعل قوية، لا سيما من قبل المنظمات النقابية. ونتيجة لذلك، لا تستجيب زيارات المفتش للأقسام الدراسية لأحد أهدافها الرئيسية، ألا وهو أن تكون «أحد عناصر التكوين المستمر للأساتذة الذين يزاولون مهامهم، وتدخلا مباشر لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي قد يوجهونها» (المذكرة الوزارية 114).

ويشتكي المفتشون التربويون المستجوبون، أيضا، من الإجراءات الإدارية المعقدة. فعلى مستوى المقاطعة التربوية، يجب على المفتش التربوي أن يضع «برنامج عمل وفق جدولة زمنية محددة ينسجم ومتطلبات المشروع التربوي للمنسقية الجهوية، ويستجيب لانتظارات المؤسسات التعليمية «(المذكرة الوزارية 114). إلا أن هناك، في الواقع، مجموعة من المتغيرات التي تجعل من الصعب احترام هذه الأحكام، كنقص الوسائل اللوجستية، وضعف التنسيق بين مختلف الفاعلين، وهما المتغيران اللذان وردا بكثرة في شهادات المفتشين التربويين:» يتوقف تنقلنا، وبالتالي، تنفيذ برنامج العمل، على توافر وسائل النقل. غير أن حضيرة سيارات النيابة الإقليمية غير كافية و/ أو تخصص لمهام أخرى تعتبر ذات أولوية. ونتيجة لذلك، نحن لسنا أحرارا في برمجة زياراتنا». (مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين). ويوضح مفتش آخر هذا الإكراه بقوله: «من أجل برمجة زياراتنا، نحتاج إلى استعمالات زمن الأساتذة. في بعض الأحيان، يجب انتظار شهر مارس أو حتى شهر أبريل للحصول عليها. كما أن تقارير مجالس المؤسسات لا يتم تقاسمها مع المفتشين التربويين دائماً. يضاف إلى ذلك تعدد المخاطبين: يجب أن نضع تقارير زياراتنا لدى خمسة مكاتب مختلفة. هذه بعض جوانب عدم التنسيق... (مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين).

ويبدو أن إعادة تنظيم المفتشية التربوية على ثلاثة مستويات (إقليمي، وجهوي، ومركزي) وإحداث عدة آليات للتنسيق قد جاءا -وهذه من المفارقات -بنتائج

عكسية[13]. فعموديا، من المفترض أن يبدأ التنسيق على مستوى المقاطعة التربوية، ومجلس التنسيق الإقليمي، ثم يستمر على مستوى المجلس الجهوي ليصل، في نهاية المطاف، إلى مجلس التنسيق المركزي. إلا أن هذا الأخير، الذي يفترض فيه أن يقوم بتجميع المعطيات على الصعيد المركزي، واستغلالها لوضع برنامج عمله، لم يرى النور أبدا. وهذا يشكك في الجهاز بأكمله. ويبدو أن تنظيم التفتيش التربوي غير متناسب: فهو يتوفر على عدد كبير من هيئات التنسيق، وعدد قليل من المفتشين التربويين في الميدان. وقد سبق للمجلس الأعلى للتعليم أن سجل سنة 2009، ضعف التنسيق، وتبادل للخبرات بين مختلف مكونات التفتيش التربوي المتخصصة على المستويات المركزية، والجهوية، والإقليمية[14].

وتؤثر هذه الصعوبات في تأطير الأساتذة. فمن الناحية الكمية، يشير الأساتذة الذين تمت مقابلتهم إلى أن اللقاءات التربوية التي ينظمها المفتشون نادرة، بل وتزداد ندرة. وفي حالة وجودها، فإنها غالبا ما ترتبط بتغيير البرنامج، أو بمستجد تربوي. وتؤيد المعطيات التي تم جمعها من المفتشين التربويين هذا الرأي: «اعتبارا لمسؤولياته الإدارية، لا يستطيع المفتش أن يعقد أكثر من 3 أو 4 اجتماعات تربوية في السنة. هذا هو الحد الأقصى. نتكلف بأكثر من 200 أستاذ، زيادة على طلبات الإدارة المتعلقة بالمشاريع التربوية وتنفيذها»(مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين).

ويعتبر عدد الزيارات التي يقوم بها المفتشون للأقسام الدراسية منخفض جداً بدوره. حيث أشار جميع الأساتذة المستجوبين تقريبا إلى أن زيارات المفتش التي استفادوا منها كانت ترتبط كلها، وبشكل منتظم، بالترقية. ونتيجة لذلك، يمكن للأساتذة غير المعنيين بالترقية، وخاصة منهم أولئك الذين يوجدون في نهاية مسارهم المهني، أن لا يستقبلوا المفتش التربوي لعدة سنوات.

وقد تبين أن تأطير المفتشين التربويين هو كذلك دون المستوى المطلوب من حيث الكيف. فقد عبر الأساتذة الذين شملتهم المقابلات عن ضعف رضاهم عن محتوى وسير اللقاءات التربوية التي شاركوا فيها. ومما يؤاخذونه على تلك اللقاءات: «غلبة الطابع النظري عليها»، وكونها «تستند إلى عروض دون تفاعل ولا مناقشة»، وكونها «لا تلبي الحاجات»، زيادة على «ضعف مستوى المفتش المؤطر».

ويرى المفتشون التربويون، من جهتهم، أن شروط نجاح اللقاءات التربوية التي ينظمونها لا تتوفر دائما: «عموما، تخصص اللقاءات التربوية لموضوع يتعلق بالبيداغوجيا أو الديداكتيك أو يتناول بعض الصعوبات البسيطة التي يواجهها الأساتذة. إلا أن الأساتذة يفتقرون في بعض الأحيان إلى الكفايات الأساسية الضرورية لمتابعة اللقاء والاستفادة منه. وفي هذا الصدد، نلاحظ أن الأساتذة الذين يتوفرون على أقدمية أكبر هم الذين يتمكنون من متابعة اللقاء، وليس الجدد» (مقابلة بؤرية مفتشين تربويين).

ويثير المفتشون، كذلك، مسألة حافزية الأساتذة، وعدم تحمسهم لهذه اللقاءات: «نلاحظ مقاومة بعض الأساتذة للتغيير، وضعف تحمسهم للمشاركة في اللقاءات التربوية. يفضل الأستاذ، أحيانا، التغيب، وتلقي إنذار من الإدارة، عوض حضور اللقاء التربوي» (مقابلة بؤرية مع المفتشين التربويين).

وفي النهاية، يبين تحليل ومقارنة البيانات التي تم الحصول عليها من الأساتذة، ومديري المؤسسات التعليمية، والمفتشين التربويين أن مهام تأطير، ورصد، وتتبع، وتنشيط الحياة المدرسية تعتبر ثانوية، ولا تحظى بالأهمية التي تستحق من قبل هيئة التفتيش التربوي. هناك أولويتان تهيمنان على منطق عمل هذه الهيئة: تتعلق الأولى بالوضعية الإدارية للأساتذة، أي جدولة الزيارات المتعلقة بترقي الأساتذة في الوقت المناسب لتفادي أي احتجاج. وترتبط الأولوية الثانية بالمراقبة التربوية الهادفة إلى ضمان احترام البرامج والتوجيهات الوزارية. ويرتكز منطق التدخل هذا على انشغالات الهيئات صاحبة القرار (النيابة، والأكاديمية، والوزارة).

2. التقييم التربوي للأساتذة

في الأدبيات التربوية الدولية، يمكن لتقييم الأساتذة أن يخدم هدفين مختلفين. الأول تكويني، ويسعى إلى

13 . المذكرة الوزارية 113 والوثيقة الإطار تحدد ثلاث مستويات ترابية لتنظيم التفتيش التربوي:
- إقليمي: من خلال مجموعات العمل بالمناطق التربوية والمجالس الإقليمية للتنسيق
- جهوي: من خلال التنسيقيات الجهوية المتخصصة والمجالس الجهوية للتنسيق
- مركزية: التنسيقيات المركزية المتخصصة والمجلس المركزي للتنسيق

14 . رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 2009/4، حول تطوير مهنة ومهام التفتيش التربوي

المساهمة في التنمية المهنية للأستاذ على أساس تشخيص مواطن ضعفه، أو قصوره من حيث المعرفة، والكفايات، والممارسات البيداغوجية من أجل علاجها. والثاني إشهادي، يرمي إلى تقييم أداء الأستاذ، ومساءلته عن مهامه، وتوجيه القرارات المتعلقة بترقيه وتطوره المهني.

في المغرب، يبين تحليل الإطار المعياري، والأهداف المعلنة، وممارسات التقييم، أن جهاز التفتيش يعاني من عدة تناقضات ونواقص.

1.2. الإطار المعياري وأهداف التقييم

تقييم الأساتذة، كما تعبر عنه النصوص التشريعية المنظمة، هو أساسا أداة للمراقبة التربوية والإدارية. أهدافه وغاياته غير محددة بوضوح، ولكنه يمكن إدراكها من خلال النصوص المتعلقة بمهام المفتشية التربوية وتنظيمها. فالمهمة الرئيسية لهذه الأخيرة هي «تحسين جودة التعليم من خلال ضمان تنظيم متين، وإدارة جيدة للمؤسسات التعليمية وأدواتها وهياكلها»[15]. وتسير المذكرتان الوزاريتان 114و115 في هذا الاتجاه، وتعتبران أن مهام التفتيش التربوي، وخاصة منها مهمتي التتبع والمراقبة، هي « أدوات استكشاف واقع السيرورة التعليمة، ومن وسائل توفير شروط تحسين الجودة».

يندرج تقييم أداء الأساتذة ومردوديتهم ضمن هذا المنطق. فمن حيث المبدأ، يجب أن يخضع أداء كل أستاذ للتقييم كل سنة. غير أن النقص الحاصل في عدد المفتشين التربويين لا يسمح بذلك. وفي جميع الحالات، يضع المفتش، في نهاية زيارته للأستاذ، تقريرا يتضمن ملاحظاته وتعليقاته على الدرس، والنصائح الموجهة للأستاذ ولمدير المؤسسة، ولكن دون تنقيط. وترسل نسخة من هذا التقرير، تتضمن حاجة الأستاذ للتكوين، إلى الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. وتحث المذكرة الوزارية رقم 86 المفتشين التربويين على مراقبة الوثائق البيداغوجية (دفتر الدروس، ودفاتر التلامذة، والتقييمات المنجزة في القسم، ونقط التلامذة) التي تشكل «أحد العناصر الرئيسية لتقييم الأستاذ». وهنا، تعطى الأولوية لالتزام الأستاذ بالقواعد المعمول بها، ولدرجة امتثاله للمنهاج والبرامج الدراسية الرسمية، ومدى احترامه للتوجيهات والتعليمات الصادرة عن التفتيش التربوي في إطار التتبع والإشراف.

كما يشكل التقييم، كذلك، أداة لتدبير المسار المهني للأساتذة. وفي هذا الإطار، يرتبط أول تقييم لعمل الأستاذ في حياته المهنية بترسيمه بعد المصادقة على الفترة التجريبية. لهذا، يجب على المفتش التربوي أن يزور الأستاذ المبتدئ عدة مرات خلال سنة عمله الأولى، قصد مواكبته والإشراف على عمله. وفي نهاية هذه السنة، يقدم تقريراً يحدد ما إذا كان ذلك الأستاذ يستحق الحصول على شهادة التأهيل التربوي (التي تشهد على قدرته على التدريس في مؤسسات التعليم العمومي)[16]. فعمليا، من النادر جداً أن يرسب أستاذ في هذه الشهادة.

أما النوع الثاني من التقييم الذي يرتبط بالمسار المهني للأستاذ فهو التقييم الخاص بالترقية المهنية. وتقوم نقطة التفتيش التي يحصل عليها الأستاذ في هذا التقييم بدور حاسم في سرعة الترقي في الرتب والدرجات.ففي نهاية زيارته، يقدم المفتش تقريرا عن عمل الأستاذ، يشفعه بنقطة تتراوح بين صفر وعشرين. وتلك النقطة هي التي يتوقف عليها قرار ترقي الأستاذ.

في العمق، يخضع التقييم لمنطق إشهادي (احترام البرامج، والحكم على فعل التعليم ...)، ويستجيب لضرورة التدبير الإداري للموظفين. ونتيجة لذلك، فإن أهداف التطور المهني، وتحسين ممارسات الأساتذة تعتبر ثانوية. ففي تشخيصه للظروف التي يعمل فيها المفتشون التربويون، لاحظ المجلس الأعلى للتعليم أن طريقة عملهم «تركز، في معظم الحالات، على مراقبة نشاط الأساتذة، وذلك على حساب تعلمات التلامذة ومكتسباتهم المدرسية، وتتبع الأنشطة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية[17]».

ومن أجل الاستجابة لهذه الأهداف، وخاصة منها الأهداف التكوينية (التنمية المهنية)، يتطلب تقييم الأساتذة مسبقاً عدداً من الشروط لا تتوفر اليوم. أول تلك الشروط وأهمها هو وضع معايير مهنية للتدريس، تكون مرجعا لتقييم الأساتذة. وسيساعد تحديد هذه المعايير المهنية على تعزيز موثوقية أجهزة التقييم، ونزاهتها، وكونها منصفة[18]. وعموماً، تحدد هذه المعايير مواصفات الكفايات العامة المطلوبة للتعليم حسب مستوى التدريس، والمادة

15 . الوثيقة الإطار بتاريخ 16 ابريل 2004 المنظمة للتفتيش التربوي

16 . المذكرة الوزارية رقم 160 بتاريخ 25 دجنبر 1986 ....

17 . رأي المجلس الأعلى للتعليم رقم 2009/4، حول تطوير مهنة ومهام التفتيش التربوي

18 . Maghnouj et al., Examen du cadre d'évaluation de l'éducation au Maroc, OCDE 2018

التعليمية، والالتزامات المهنية للأساتذة، وقواعد السلوك المهنية، وبرنامج التنمية المدرسية، أو مشروع مدرسي يحدد على مستوى كل مؤسسة، والقواعد الداخلية، وبرنامج الأنشطة السنوية. وترتبط معايير التدريس ومقاييسه، كذلك، بمراحل المسار المهني (المبتدئون، المرسمون، والمتمرسون). ويُقيَّم الأساتذة على أساس الكفايات التي يفترض أن يكونوا قد اكتسبوها في مختلف مراحل حياتهم المهنية[19].

ويفسر غياب المعايير المهنية الصعوبات التي تواجهها وزارة التربية الوطنية في إرساء شبكات لتقييم الأساتذة[20]، وفرضها عليهم. ففي سنة 2009، وضعت الوزارة شبكة لتقييم الأساتذة طلبت من المفتشين التربويين استخدامها. ولكن سرعان ما تبين أنها غير فعالة، وتم تأجيل العمل بها[21]. فقد رفض المفتشون والأساتذة معايير التقييم الماثلة في تلك الشبكة، والتي اعتبروها كثيرة جدا (55 مؤشراً) وغير دقيقة، أو غير قابلة للقياس.

الشرط المسبق الثاني الذي ينعدم، بدوره، في تقييم الأساتذة يخص الوسائل المتاحة لهم لكي يقوموا بمهامهم على الوجه المطلوب. يجب قبل تقييم الأستاذ -وهذا منصوص عليه في النصوص التنظيمية والتشريعية- العمل على تأطيرة، ومواكبته، ودعمه، وتتبع عمله، إلخ. لكن، وكما أسلفنا أعلاه، يعاني تكوين الأساتذة وتأطيرهم البيداغوجي من عدة نواقص. وبشكل خاص، لم تتلق الأفواج التي وظفت منذ سنة 2016، التكوين والتأطير اللازمين، بل إن بعضها لم يستفد من أي تأطير على الإطلاق. وقد أظهرت عدة دراسات أن تقييم الأساتذة يفقد كل صلاحية عندما لا يتم الوفاء بالحد الأدنى من المتطلبات التي يستلزمها عملهم (التكوين، والموارد التعليمية، والبنية التحتية الجيدة، ونظام النقل، إلخ)، بل يمكن أن تكون له آثار عكسية على معنوياتهم ودوافعهم في حال غياب هذه الشروط[22]. وخلصت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية المخصصة لإطار تقييم التربية في المغرب[23] إلى أن الأساتذة في هذا البلد لا يتلقون سوى عدد قليل من الملاحظات التكوينية. وزيادة على ذلك، لا توجد علاقة منتظمة بين تقييمهم ومحتويات التكوين الأساس الذي تلقوه، وتطورهم المهني.

2.2. خصائص جهاز التقييم وحدوده

يسلط تحليل عملية التقييم كما تتم في الواقع، من خلال المقارنة بين المعطيات التي أدلى بها الأساتذة والمفتشون التربويون، الضوء على ممارسات الفاعلين، والآثار الحقيقية لجهاز التقييم ونطاقه.

- **تقييم الأساتذة الجدد**

يخضع الأساتذة الجدد للتقييم من أجل ترسيمهم. ويفترض أن يقوم المفتشون التربويون بزيارتهم عدة مرات لتأطيرهم، ومواكبة عملهم، حتى يتمكنوا من اجتياز امتحان شهادة الكفاءة التربوية في نهاية سنتهم الأولى. وهذه الشهادة شرط ضروري لترسيمهم في مناصبهم. وأفاد الأساتذة الذين تم استجوابهم، أن زيارات المفتش لهم كانت نادرة وفي أغلب الأحيان «مستعجلة»، حيث يكتفي بزيارة «شكلية» يراقب الوثائق البيداغوجية كما تؤكد هذه الشهادة:

> «أثناء زيارته لي، كانت جوانب التوجيه والتأطير ضعيفة. لقد ركز على الأوراق من خلال التحقق من وثائقي. أنا كنت أنتظر نصائح عملية...» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

تلقى معظم الأساتذة الذين شملهم الاستطلاع، والذين تم توظيفهم بين عامي 2016 و2019، تكوينا «قصيراً جداً»، تتراوح مدته بين «بضعة أيام» و«خمسة أشهر». ونظرا لكثرة عددهم، لم يتمكن المفتشون التربويون (المحدود عددهم) مواكبتهم كما يجب. وقد جعلت الثغرات التي تخللت هذه العملية من الصعب تقييمهم على النحو المناسب. لذلك، يبدو أن تقييمهم في نهاية فترة التدريب، كان أيضاً «إجراء شكلياً». وعلى العموم، فإن الأساتذة الذين لا يحصلون على شهادة الكفاءة التربوية (المهنية) بعد فترة التدريب قليلون جدا. وهم يزدادون قلة في سياق الخصاص الذي عرفه عدد الأساتذة في السنوات الأخيرة، والذي أصبح سمة النظام التربوي.

- **عدم انتظام التقييم ومصداقيته**

من المفترض أن يكون تقييم الأساتذة التربوي سنوياً. ولكن،

19 . Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment", Éditions OCDE, 2013.

20 . المذكرة رقم 04 بتاريخ 12 يناير 2009 في شأن دليل تقييم الأداء المهني لموظفي قطاع التعليم المدرسي

21 . المذكرة رقم 40 بتاريخ 18 مارس 2009 في شأن تأجيل العمل بالشبكات المتظمنة في دليل تقييم الأداء المهني

22 . Stromquist, N., The Global Status of Teachers and the Teaching ProfessionInternational, Bruxelles, 2018, Education

23 . Maghnouj et al., Examen du cadre d'évaluation de l'Education au Maroc, OCDE 2018.

وحسب ما صرح به غالبية الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، فإن التقييمات التي يخضعون لها غير منتظمة، وتفصل بينها فترات زمنية طويلة، وترتبط بالترقية بشكل منتظم. وتقدر المدة الفاصلة بين زيارات المفتش للمدرس في التعليم الابتدائي هي 3 إلى 4 سنوات، وهو ما يمثل الفترة المتوسطة الفاصلة بين ترقية وأخرى. ويمكن أن تتجاوز تلك المدة 10 سنوات في التعليم الثانوي، حيث يصل الأساتذة سقف ترقيتهم المهنية بسرعة أكبر، مما يجعل زياراتهم من قبل المفتش أقل تواتراً.

في ظل هذا الوضع، يحق لبعض الأساتذة أن يرفضوا نصائح وتوجيهات المفتش التربوي؛ بل والطعن في مشروعيتها: «في بعض الأحيان المفتش، الذي لم يراك لمدة 4 سنوات أو أكثر، يأتي في نهاية العام الدراسي، ويبدأ في انتقاد أدائك. بأي حق يفعل ذلك؟ بالنسبة لي، يجب على المفتش أن يواكب عملك طوال العام؛ وأن يحضر في بداية السنة، ووسطها، ونهايتها ليرى تطور مستوى التلامذة وعمل الأستاذ» (مقابلة مع أستاذة في التعليم الابتدائي).

إن تباعد زيارات التفتيش و «قصر» مدتها، تشككان الأساتذة في مصداقية العملية برمتها، لأنها لا تسمح بالإحاطة بجميع أبعاد عملهم اليومي.

- **الإكراهات والتوترات بين الفاعلين.**

لكي يكون نظام التقييم فعالا، يجب أن يكون قادرا على تعزيز روح التعاون والثقة بين المفتش التربوي والأساتذة. وبالمثل، يجب على المفتش المقيّم أن يؤسس لعلاقة الثقة بينه وبين الأستاذ، حتى تحظى ملاحظاته بالمشروعية والقبول، وتكون لها نتائج بناءة.

غير أن الظروف التي يُمارس فيها التقييم، والإكراهات التي يعاني منها الفاعلون (الأساتذة والمفتشون) لا تمكن من خلق المناخ الملائم. إن الشوائب والثغرات التي تخللت عملية التقييم منذ بدايتها (غياب التأطير والتتبع، إلخ.) تخلق توترات كامنة بين هيئة الأساتذة والتفتيش التربوي. وكثيرا ما توضع القيمة المضافة للمفتشين، وصلاحية نصائحهم وتوجيهاتهم موضع تساؤل. يعتقد بعض الأساتذة أن المفتش التربوي بعيد عن واقع القسم وإكراهاته: «هناك إكراهات لا يأخذها المفتشون في الاعتبار. ذات مرة، أثناء ملاحظته درسي، تجاوزت وقت القراءة الذي كان من 30 دقيقة. انتقدني على ذلك، لكن تلك المدة قد حددت على أساس قسم يتكون من 25 أو 30 تلميذ كحد أقصى. ومع أكثر من 40 يستحيل إنجاز تلك الحصة في المدة المحددة لها. وهو نفسه لا يستطيع أن يفعل ذلك في الوقت المحدد»(مقابلة مع أستاذ في التعليم الابتدائي).

وبالإضافة إلى ذلك، إن الاهتمام الذي يوليه المفتشون للمراقبة والإشراف -عملا بالوثائق الرسمية- يثير التوترات بينهم والأساتذة، ويولد تصورات سلبية عن وظيفة التقييم. ففي تصنيفهم المفتشين التربويين، يميز الأساتذة بين المفتش «السلطوي» الذي يحضر للمراقبة وإعطاء الأوامر، والمفتش «التربوي» الذي يتمتع بحس الاستماع، ويعطي النصائح، ويوجه. والنوع الأول هو السائد حسب رأيهم.

وفي الواقع، يحمل النظام في طياته عناصر هذا التوتر: نقص عدد المفتشين التربويين، ونسبة التأطير المرتفعة جداً، ورهان الترقية التي تحددها نقطة التفتيش إلى حد كبير.

- **أدوات التقييم ومعاييره**

يتفق الأساتذة والمفتشون على أن أدوات التقييم غير كافية. يعتمد المفتش أساسا على الملاحظة والمقابلة مع الأستاذ. وتمكن الملاحظة المباشرة للدرس من تحليل الممارسات البيداغوجية للأستاذ، وتأثيرها في النجاح المدرسي للتلامذة، لأن معظم جوانب التدريس تتجلى في التفاعلات بين الأستاذ والتلامذة أثناء الدرس في القسم[24]. ومن المفترض أن تشرك المقابلة، التي تلي الدرس عادة، والتي تستند إلى فكرة التقييم الذاتي، الأستاذ في عملية تقييم عمله، وهو ما من شأنه أن يدفعه إلى الانخراط في هذه العملية، ويعزز ميله إلى العمل بالتوجيهات والنصائح والتوصيات التي يقدمها له المفتش في نهاية التقييم.

أفاد معظم الأساتذة الذين تمت مقابلتهم بأن ملاحظة المفتش لدرس الأستاذ في القسم لا تحتل سوى مكانة هامشية في تقييم عمل هذا الأخير. حيث يركز المفتش بشكل أساسي على احترام القوانين الجاري بها العمل، ولا يولي كثير الاهتمام للممارسة البيداغوجية للأستاذ. بالنسبة لهذا الأستاذ: «لا تسمح زيارة المفتش بتقييم الأستاذ. المفتش ينظر إلى سجل الأستاذ، ودفاتر التلامذة، وسير الحصة ... يستطيع أن يقيم كيف يجري الدرس، ولكن

24 . "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", Document de travail OCDE Education, N° 99, 2013.

ليس المردودية». (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

تنطوي الملاحظة في القسم، أيضاً، بالشكل الذي تمارس به، على تحيز. يقول هذا الأستاذ: «عندما يعلم بزيارة المفتش، فإن المعلم يفعل كل شيء للاستجابة لانتظاراته. الوثائق الإدارية، دفاتر التلامذة، الدروس المعدة جيدا... وهذا لا يعكس العمل الحقيقي للمعلم»(مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ومن ناحية أخرى، تعرضت، معايير التقييم لانتقادات الأساتذة والمفتشين التربويين على حد سواء. فالأساتذة يرون أن تلك المعايير «غامضة»، وليست لديهم فكرة واضحة عنها. ويعتبرها المفتشون، بدورهم، «غير محددة بدقة « و»غير قابلة للقياس» من عدة نواحي، كما يقول هذا المفتش التربوي: «لدينا مجموعة من المؤشرات مثل المردودية، والتخطيط، والتنظيم، والبحث، والابتكار، والسلوك... ولكن بعضها غير قابل للقياس. كيف يمكنني، على سبيل المثال، الحكم على سلوك الأستاذ؟ كيف لي أن أعرف إن كان يقوم بالبحث أم لا؟» (مقابلة بؤرية مع مفتشين تربويين).

وفي المقابلات البؤرية مع المفتشين التربويين، تبين أن معايير التقييم ليست موحدة، وأنها تختلف من مفتش لآخر حسب التصور الخاص لكل واحد منهم لما هو مهم ولما يجب تقييمه. يرى البعض أنه، في الوضعية الراهنة، «لا يمكن للمفتش أن يتحقق إلا من الوثائق البيداغوجية، ومدى انسجامها مع البرامج المدرسية». ولذلك، ينبغي إشراك مدير المدرسة أكثر في تقييم الأساتذة لأنه «هو الوحيد الذي يستطيع الحكم على عدة أبعاد من أداء الأستاذ ومردوديته».

في العديد من البلدان، ولا سيما في تلك التي تدرج التقييم في إطار التنمية المهنية للأستاذ، يضطلع المدير بمسؤوليات تربوية واسعة، ويستطيع أن يوجه الأستاذ نحو التكوينات الملائمة لتحسين كفاياته، بعد تقييم عمله، وتشخيص حاجاته من التكوين. ويمكن للمدير، أيضا، أن يساهم في خلق روح التعاون، والمساعدة المتبادلة بين الأساتذة في مؤسسته من أجل المساهمة، جماعة، في مواكبة التلامذة، ومساعدتهم على النجاح في دراساتهم[25].

وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن ينظر الأساتذة إلى التقييم على أنه صالح، ومناسب، ومنصف، تفاديا لردود فعل سلبية إزاء تقييمات قد تعتبر غير موضوعية إذا كانت معايير ها لا تعكس الأداء الفعلي للأستاذ. ففي سنغافورة، على سبيل المثال، يستند تقييم الأساتذة إلى ملاحظات القسم على مدار السنة، يقوم بها خبراء، وإداريون، وأقران[26]. وبالمثل، في الشيلي، يشارك في تقييم الأساتذة كل من المديرين، والمقيِّمين الخارجيين المعتمدين، ومركز التقييم المحلي، وأقران مقيِّمين[27].

- **التقييم وتأثيره في ممارسات الأساتذة**

بالنظر إلى هدف التقييم المتمثل في تحسين جودة التدريس، اتضح أن التقييم ليس فعالا. ويرى أغلبية الأساتذة الذين تم استجوابهم أن أثره في تحسين ممارساتهم التعليمية يكاد يكون منعدما. فنتائجه تبقى حبرا على ورق، ولا يترتب عنها، عموماً، أي عمل من شأنه أن يساهم في التنمية المهنية للأستاذ، أو في تكوينه المستمر.

يتساءل الأساتذة كما المفتشون عن مصير التقارير التي يضعها المفتشون. إن نتائج تلك التقارير، التي يفترض أنها توفر معلومات حول سير العملية التعليمية بغية تحسين جودة النظام التربوي، تبقى بدون تأثير في التطور المهني للمدرسين. ويقر المفتشون التربويون الذين تمت مقابلتهم بأن تقاريرهم لا تؤخذ في الاعتبار؛ بينما يرى الأساتذة أنها لا تمارس أي تأثير على تكوينهم المستمر، وتطورهم المهني.

خاتمة

يتبين أن جهاز مواكبة الأساتذة وتقييمهم عديم الفعالية، وأنه لا يمارس، في النهاية، تأثيرا كبيرا في تحسين ممارسات الأساتذة، وبالتالي، في النظام التربوي.

إن الإطار القانوني والمعياري التقييم الأساتذة لا يحدد بوضوح ما هو منتظر من هذا لتقييم، ولا يوفر وسائل تنفيذه، ولا يهتم كثيراً، في نهاية المطاف، بجودته ونتائجه. وهكذا، نشاهد وفرة النصوص القانونية التي تبقى غير مكتملة، وصعبة القراءة، وناقصة من عدة جوانب (عدم وجود معايير مهنية ومرجعية، وغياب عرض مفصل لمهام المفتشية التربوية وتفعيلها، وضبابية معايير التقييم...).

25 . Vegas, E., Umansky, I. (2005), Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America? Washington DC: IBRD/World Bank Vegas, E., Umansky, I. (2005), Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America? Washington DC: IBRD/World Bank

26 . Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC, National Center on Education and the Economy

27 . OCDE (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris, Organisation for EconomicCo-operation and Development.

وبالإضافة إلى ذلك، عرف إطار تقييم الأساتذة عملية متضاربة تعكس ديناميات الصراع بين الجهات الفاعلة (ولا سيما الصراع بين هيئة التفتيش التربوية والقطاع الوصي)، وتتميز بغياب رؤية واضحة بخصوص مكانة التقييم وأهدافه. فنحن نشاهد توسعا كبيرا في مهام هيئة التفتيش التربوي واختصاصاتها، وفي الوقت نفسه، انخفاضا حادا في عدد أعضائها. ولذلك، فإن ما يشبه تعزيز مكانة التفتيش التربوي في النصوص القانونية هو، في الحقيقة، تهميش لدورها على أرض الواقع (مضاعفة المهام، وشساعة المناطق الجغرافية التي يكلف المفتشون بتغطيتها، ونسبة تأطير منخفضة جدا ...).

وقد أدى عدم الاتساق بين الأهداف المحددة لتقييم الأساتذة والعمل العمومي المخصص لتحقيق تلك الأهداف إلى إفراغ هذا التقييم من مضمونه وغاياته. وهكذا، أصبح التفتيش التربوي مثقلا بسيل من المهام الإدارية على حساب مهمته الرئيسية التي هي توجيه الأساتذة ومرافقتهم. وبالمثل، أثار انخفاض وتيرة زيارات التفتيش للأساتذة وارتباطها المنهجي بالترقيات ردي فعل لدى الأساتذة: الأول هو رفضهم التقييم لأنهم يعتبرون مقاربته غير ذات مصداقية، ويرون أن المفتشين بعيدون عن واقع القسم وإكراهاته اليومية. والثاني هو تكريس الفكرة العامة التي مفادها أن التقييم لا يصلح إلا للترقية. ومما يعزز موقفهم هذا كون تقييمات المفتشين لا تؤثر في تنميتهم المهنية، ولا في تكوينهم المستمر، ولا في أي نهج آخر لتحسين أدائهم.

وفي ظل هذا الوضع، يُختزل تقييم الأساتذة من قبل المفتشين في مجرد أداة لتدبير الموارد البشرية، دون أن يكون له أثر دال في تحسين جودة النظام التربوي.

الفصل الرابع.
العلاقات المهنية

يتوقف أداء الأستاذ، زيادة على كفاياته الأكاديمية والبيداغوجية ودوافعه، على البيئة المهنية التي يعمل فيها، وعلى علاقاته مع زملائه ومديره. يتفق البحث الأكاديمي والفاعلون في التربية على أن المناخ الذي يسود المؤسسة التعليمية يؤثر بشكل كبير في جودة التعليم والتعلم. ولمفهوم المناخ المدرسي جوانب متعددة، مثل الإطار المؤسساتي، وسلوك التلامذة، والالتزام، والأمن، والشعور بالانتماء، والعلاقات المهنية بين الفاعلين المعنيين، وهي التي تهمنا هنا.

لا يمكن معالجة مهنة التعليم دون استحضار العلاقة المهنية التي تربط الأستاذ بباقي الفاعلين في النظام التربوي، داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وخاصة منهم، المدير، والزملاء، وآباء التلامذة أولياء أمورهم. ويهدف تحليل هذه العلاقات المهنية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى تساعد القيادة الإدارية والتربوية لمديري المؤسسات التعليمية على التطور والتنمية المهنية للأساتذة؟
- إلى أي حد تؤثر العلاقات المهنية بين الأساتذة وبعضهم في تحسين ممارساتهم البيداغوجية والتربوية؟
- وأخيراً، إلى أي مدى تمكن علاقات الأساتذة بآباء وأولياء التلامذة من تضافر جهود المدرسة والأسرة من أجل تحسين التعلمات، وتحقيق النجاح المدرسي؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، يحلل هذا الفصل البيانات الكيفية التي جمعها البحث من منظور مزدوج: التجربة الدولية التي تتجلى في الممارسات السائدة في الأنظمة التربوية الأكثر تقدما، والأدبيات العلمية المتعلقة بالعلاقات بين الفاعلين التربويين.

1. العلاقة بالمدير

1.1. دعم الأساتذة

- **الدعم المادي**

يقر أغلب الأساتذة بأن مديري المؤسسات التعليمية التي يشتغلون فيها يزودونهم بالوسائل المادية اللازمة لأنشطتهم في القسم والمؤسسة في حدود الإمكانات المتاحة. إلا أن النوايا الحسنة للمديرين في هذا المجال، تصطدم، حسب قولهم، بالفجوة الكبيرة الموجدة بين الموارد المتاحة وحاجات الأساتذة العديدة، والملحة في كثير من الأحيان.

ويشير الأساتذة، بصفة خاصة، إلى غياب أو تقادم المعدات العلمية والمكتبية (معدات المختبرات، الوسائل السمعية والبصرية، المعدات المعلوماتية، ألخ)، وضعف مستوى التجهيزات والبنيات التحتية في العديد من المؤسسات (الأسوار، والمراحيض، والملاعب الرياضية، والمطاعم المدرسية، إلخ.). يقول أحد الأساتذة في منطقة حضرية: «نحن نفتقر إلى العتاد البيداغوجي، ونستخدم أدواتنا الخاصة للتدريس» (مقابلة مع أستاذ في ثانوية تأهيلية).

أما بخصوص الأنشطة الموازية التي تتم خارج الدروس الصفية، فإن الأساتذة يتأسفون على نقص الموارد اللازمة لها، وذلك رغم أهميتها الكبيرة. وبالفعل، تفتقر العديد من المؤسسات التعليمية إلى أماكن مناسبة للعروض (المسرح، وقاعات العروض..)، ولا توفر لتلامذتها إمكانيات الاستفادة من أنشطة خارجية ذات طابع ترفيهي بسبب عدم غياب التأمين، ووسائل النقل وغير ذلك. ومع ذلك، يرى الأساتذة أن «الأنشطة الموازية تكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للتلامذة. فهي تساعد على تفتحهم ونموهم، وتعزز ارتباطهم بالمؤسسة التعليمية» (مقابلة مع أستاذ من التعليم الثانوي التأهيلي).

على المستوى المادي، لا يمكن للمدير أن يدعم الأساتذة إلا في حدود الموارد التي تتوفر عليها المؤسسة. وفي حالة نقص تلك الموارد، فإن المدير والأساتذة يعانون من ذلك النقص سواسية.

- **الدعم الإداري**

فيما يتعلق بالدعم الإداري، أكد جميع الأساتذة المستجوبين تقريبا تواجد المديرين المنتظم في المؤسسات التعليمية التي يتولون إدارتها. ويشيرون بوضوح إلى أن هذا التواجد هو في حد ذاته شكل هام من أشكال الدعم، وخاصة في المؤسسات التي تقع في المناطق الصعبة. فتواجد المدير في هذا النوع من المؤسسات التي تفتقر، في كثير من الأحيان، إلى الموظفين الإداريين أساسي، في نظر الأساتذة، لمواجهة المشاكل اليومية، وتدبير الصراعات التي قد تنشأ بين الزملاء، أو بين التلامذة والأساتذة، أو بين الأساتذة أو الموظفين الإداريين وآباء التلامذة أوليائهم...

في هذا النوع من المؤسسات، وفي أماكن أخرى أيضا، يؤكد الأساتذة أنهم يستطيعون العمل في مناخ وظروف أفضل، إذا كان المدير على «كفاءة حقيقية في تدبير الوضعيات الحرجة» (مقابلة مع أستاذ في التعلم الابتدائي)؛ أي إذا كان قادرا على التوسط بفعالية بين الأساتذة ومحاوريهم من الآباء وأولياء التلامذة، والوصاية، والشركاء الخارجيين، إلخ.

لكن التواجد الدائم للمدير داخل المؤسسة لا يضمن الدعم الفردي لكل الأساتذة. والواقع، أن الأساتذة لا ينتظرون منه مثل هذا الدعم، لأنهم يعلمون مسبقا أن الظروف الصعبة التي يعمل فيها لا تسمح له بذلك. غير أن ما يعتبره العديد منهم دعماً فعليا من قبل المدير هو، قبل كل شيء، الحفاظ على مناخ علائقي ملائم داخل المؤسسة. ويوجز أحد الأساتذة هذا المعطى على النحو التالي: «إن غياب التوتر والصراع بين الزملاء يعني التدبير الجيد» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ويقول الأساتذة، أيضا، إن جودة الدعم الذي يتلقونه من قبل الإدارة قد تتحسن مع الجيل الجديد من المديرين. وبشكل عام، إن هؤلاء المديرين الجدد، الذين تلقوا تكوينا إداريا متخصصا قبل توليهم مناصبهم، يديرون مؤسساتهم بكفاءة أكبر، ضمن جوانب علائقية أخرى. فهم أقل سلطوية، وأكثر تواصلا وتعاونا مع الأساتذة. كما أنهم يتقبلون أكثر المقترحات الرامية إلى إدخال أساليب التدريس الجديدة، ويميلون أكثر إلى استخدام وسائل الاتصال الجديدة.

ويفيد أغلب الأساتذة، كذلك، بأن المديرين الجدد يزودونهم بالمعلومات التي تهمهم شخصيا (كالوضعية الإدارية، والترقية، إلخ) أو التي تتعلق بالقرارات والتوجيهات الصادرة عن الهيئات الوصية (المديرية الإقليمية، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، والوزارة، إلخ). كما يشيرون إلى أنه، موازاة مع الأساليب التقليدية للإعلام، كنشر الإعلانات في المرافق الإدارية، أو في قاعات الاجتماعات، يلجأ المديرون الجدد، أكثر فأكثر، إلى وسائل التواصل الاجتماعي قصد إخبارهم.

وبشكل عام، يواجه مديرو المؤسسات التعليمية يوميا نقصا في الوسائل، ومعضلة الأولويات بين حاجات التجهيز، وصيانة العتاد البيداغوجي. فالإطار التنظيمي الذي يحكم النظام التربوي الوطني لا يمنحهم سوى هامش محدود من الاستقلالية في التدبير المالي. وغالبا ما تكون الموارد المخصصة لتنفيذ مشاريع المؤسسة التي توضع رهن إشارتهم متواضعة جدا بالنظر إلى الاحتياجات. ويؤثر ذلك سلباً في علاقاتهم بالأساتذة الذين يحتاجون إلى دعم مادي وإداري فعال لتحسين جودة ممارستهم. وقد ينشأ، في أحسن الأحوال، تفاهم وتواطؤ بين الطرفين عندما يتقاسمان الصعوبات الناتجة عن شح الموارد والوسائل اللازمة لأداء مهامهما.

في نظم التعليم العالية الأداء، بالإضافة إلى توافر الموارد المادية الكافية، تشكل قدرة رؤساء المؤسسات على اتخاذ القرار بشأن تخصيص الموارد بعدا هاما من أبعاد قيادتهم. ويقر ما متوسطه 68% من مديري المؤسسات التعليمية في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بأنهم يتمتعون بسلطة كبيرة في اختيار كيفية توزيع الميزانية في مؤسساتهم. ويصل هذا المعدل 90% في بلدان مثل بلغاريا، والدنمارك، والنرويج، وسنغافورة، والسويد[1].

2.1. مشاركة الأساتذة وانخراطهم

يشمل عمل الأساتذة في المؤسسة بالأساس التعليم والأنشطة الموازية (المسرح، والقراءة، والرياضة، والموسيقى، إلخ)، وأحياناً الدعم المدرسي للتلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. يتكلف الأساتذة بهذه الأنشطة في إطار الأندية وجمعيات المؤسسة. وعادة ما يكون ذلك بتفويض من المديرين. ومع ذلك، أشار الأساتذة، خلال المقابلات والمناقشات البؤرية، إلى أنهم لا يشاركون إلا قليلا،

1 . OCDE (2020) Résultats de TALIS 2018 (volume II) : « Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés », Éditions OCDE, Paris, p. 208

أو لا يشاركون على الإطلاق في الأنشطة الأخرى لمؤسساتهم. وكما يقول أحد الأساتذة: «أشعر بالمشاركة في صنع القرار عندما يتعلق الأمر بالأنشطة الموازية. وينبغي أن يكون هذا هو الحال عادة في مجالات أخرى». (مقابلة مع أستاذ في التعليم الابتدائي).

ينص الإطار التنظيمي الذي يحكم المؤسسات العمومية على إشراك الأساتذة في الشؤون الإدارية والتربوية، من خلال ممثليهم في مختلف مجالس المؤسسة التي يرأسها المديرون. لكن الأساتذة ينظرون نظرة سلبية إلى فعالية هذه المشاركة، وإن كان الوضع يختلف من مؤسسة إلى أخرى[2]. واستنادا إلى شهادات بعضهم، نجد أنهم يشجبون عدم إشراكهم في مجالس التدبير للأسباب التالية:

- صعوبة إسماع صوتهم في مجالس التدبير التي تتحكم فيها الإدارة، عموما[3]، بسبب الكيفية التي يتم بها تعيين أعضاء تلك المجالس؛
- الجانب الوهمي، أحياناً، لهذه المجالس، وخاصة عندما تطلب الإدارة من أعضائها التوقيع على محاضر اجتماعات لم تعقد؛
- عدم استقلالية تلك المجالس، وخاصة منها مجلس التدبير. ففي كثير من الحالات، يلتمس المديرون بانتظام موافقة الهيئة الوصية لتنفيذ قرارات مجالس التدبير، حتى وإن لم يكن ذلك مطلوباً بموجب القوانين التنظيمية؛
- عدم نشر المعلومات المتعلقة بقرارات مجلس التدبير بين الزملاء غير أعضاء مجلس الإدارة. ويقول الأساتذة إنه يتم التكتم على هذه القرارات عندما يتعلق الأمر بالمعلومات التي تخص المالية والمحاسبة بشكل خاص؛
- غلبة الجوانب المتعلقة بالصيانة وشراء المعدات على الجوانب المتعلقة بالشؤون التربوية في أشغال مجلس التدبير. ومع ذلك، إن إحدى صلاحيات هذا المجلس هي النظر في أعمال المجالس التربوية والاستفادة منها.

يؤكد الأساتذة أن هذه الاختلالات تقوض أجهزة حكامة المؤسسات، وتنال، بالتالي، من إرادتهم في المشاركة. ويختار عدد كبير منهم الاقصاء الذاتي، والابتعاد الطوعي عن كل أنشطة المؤسسة، والاقتصار على إنجاز الدروس الواجبة عليهم ثم الانصراف لحالهم. على سبيل المثال، يقول أستاذ في منطقة قروية عن مجالس مؤسسته: «ليست لدي أية فكرة عن القرارات، أنا غير مطلع عليها، ولا أريد أن أشارك» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الابتدائي). وشهد أستاذ آخر في التعليم الثانوي التأهيلي يتوفر على ثلاث سنوات من التجربة فقط قائلاً: «إننا نشارك في هذه المجالس. يجب أن تعرف أن الأساتذة عموما لا يريدون المشاركة في هذه المجالس، لذلك يدفعوننا إلى المشاركة فيها». (مقابلة بؤرية جماعة مع من الأساتذة أطر الأكاديميات).

وتبين من تصريحات الأساتذة أن الاختلالات التي يتميز بها تدبير المؤسسات التعليمية لا تساعد على مشاركتهم فيها؛ تلك المشاركة التي تقتصر على بعض المجالات فقط، وتبقى دون طموحاتهم وتطلعاتهم، ودون متطلبات ومقتضيات الإطار التنظيمي. ومع ذلك، فقد أثبتت البحوث الدولية وجود ارتباط قوي بين مشاركة الأساتذة في هذه المجالس وتحسين المؤسسة والممارسات البيداغوجية. ومن بين تلك البحوث نذكر، بشكل خاص، الأبحاث الأنجلوسكسونية حول مفاهيم القيادة التربوية، وقيادة الأستاذ، والقيادة المشتركة[4].

على المستوى العملي، تظهر نتائج الدراسة الدولية (TALIS 2018) أن الأساتذة في أنظمة التعليم العالية الأداء يتحملون، عموما، مسؤوليات مهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسات مؤسساتهم، وبرامج الدروس، والتعليم. ويؤكد هذه الحقيقة 70% من مديري مؤسسات التعليم الابتدائي في النمسا، وإستونيا، وأيسلندا، وإيطاليا، وجمهورية تشيك[5]. وهكذا، تكون المشاركة في تسيير المؤسسة مصدر تحفيز الأساتذة، وتعلقهم بها.

2. مصادر التوتر داخل المؤسسة التعليمية

عن السؤال المتعلق بالعلاقات المهنية مع مديري المؤسسات، أجاب الأساتذة أولاً، بأن الإطار القانوني هو الذي يحكم تلك العلاقات. فهم يحرصون، بذلك، على إبراز الطابع الرسمي لتلك العلاقات، والنصوص القانونية

2 . مرسوم رقم 2.02.376 بتاريخ 6 جمادى الأول 1423 (الموافق ل 17 يوليوز 2002) المحدد للإطار الخاص لمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

3 . أنظر مرسوم رقم 2.02.376 المادة 19

4 . Voir la revue bibliographique de Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon

5 . Résultats de TALIS 2018 (volume II), Op. Cit. Graphique II.5.11, p. 223..

التـي تنظمهـا[6]. لكـن الأسـاتذة، مثـل المديريـن والمفتشـين، يؤكـدون إن الواقـع اليومـي للمؤسسـات التعليميـة كثـيرا مـا يتجـاوز الإطـار القانـوي والتنظيمـي. يقـول مفتـش تربـوي: «إذا كنـت ترغـب في تطبيـق القانـون حرفيـا، فلـن يسـير أي شيء. هنـاك الكثـير مـن الصعوبـات، ويجـب بعـض المرونـة لـكي تتقـدم الأمـور» (مقابلـة بؤريـة مـع جماعـة مـن المفتشـين التربويـين).

وهكـذا، يشـير الأسـاتذة إلى أن العديـد مـن جوانـب علاقاتهـم المهنيـة مـع مديـري مؤسسـاتهم تدبـر خـارج النصـوص القانونيـة. يوفـر هـذا بعـض الليونـة، ولكنـه يفتـح المجـال، أحيانـا، للتعسـف والتوتـرات.

ويفيـد غالبيـة الأسـاتذة، بحـذر، بـأن علاقاتهـم مـع مديـري المؤسسـات التـي يعملـون فيهـا حاليـا هـي علاقات وديـة. لكن علاقاتهـم بمديريهـم السـابقين وبالمديريـن الذيـن عملـوا معهـم في مؤسسـات أخـرى، ليسـت بـكل هـذا الـود. بشـكل عـام، يتضـح مـن أقوالهـم أن جـودة المنـاخ العلائقـي في مؤسسـة مـا، تتوقـف عـلى عـدة عوامـل، أولهـا الظـروف الماديـة. ولكـن هـذه الجـودة تتوقـف، كذلـك، وإلى حـد كبـير، عـلى الكيفيـة التـي تـدار بهـا المؤسسـة. ومـن بـين عوامـل التوتـر في هـذه العلاقـات، عـبر الأسـاتذة عـن اسـتيائهم مـما يـلي:

- تسـلط بعـض المديريـن، حيـث أكـد عـدد لا يسـتهان بـه مـن الأسـاتذة أنهـم عرفـوا في بدايـة عملهـم أو في إحـدى مراحـل حياتهـم المهنيـة مديـرًا متسـلطا. يحتفظـون، كـما يقولـون، بذكريـات مؤلمـة عـن كيفيـة اسـتقبالهم عندمـا التحقـوا أول مـرة بعملهـم. قـال أحـد الأسـاتذة عـن مهمتـه الأولى: «أنـا كنـت متوتـرا جـدا بسـبب التغيـير وإكراهـات العـالم القـروي. وكان هـو يريـد فرض سـلطته. وكانـت النتيجـة المواجهـة» (مقابلـة مـع أسـتاذ في مدرسـة ابتدائيـة)؛
- يشـكل انعـدام الشـفافية عامـلاً آخـر مـن عوامـل تدهـور العلاقـة بـين المديريـن والأسـاتذة، وخاصـة عندمـا يتعلـق الأمـر بتوزيـع اسـتعمالات الزمـن في بدايـة السـنة الدراسـية. وتعتـبر معاملـة الأسـاتذة معاملـة غـير عادلـة في هـذا المجـال مـن العوامـل التـي تعكـر، بشـكل خـاص، صفـو العلاقـات داخـل المؤسسـة التعليميـة؛
- وجـود جماعـات متعارضـة داخـل المؤسسـة. وكثـيرا مـا يتـم خلـق تلـك الجماعـات بمبـادرة مـن المديـر أو بعـض الأسـاتذة عـلى أسـس متنوعـة (الانتـماءات النقابيـة، أو الأواصر الأيديولوجيـة، أو المصالـح، أو الامتيـازات المشـتركة، إلـخ). ويسـاهم هـذا النـوع مـن الوقائـع في خلـق منـاخ غـير مـوات جـدا للتعـاون.

3. التأطير التربوي من قبل المدير

1.3. تأطير أساتذة التعليم الابتدائي

تقـول الغالبيـة العظمـى مـن الأسـاتذة إن مديريهـم لا يواكبونهـم ولا يؤطرونهـم عـلى المسـتوى البيداغوجـي إلا قليلا، أو لا يواكبونهـم ولا يؤطرونهـم بالمـرة. ولا تختلـف آراء أسـاتذة التعليـم الابتـدائي كثـيرا عـن آراء أسـاتذة الأسـلاك التعليميـة الأخـرى. ومـع ذلـك، فإنـه يحـق قانونيـا لمديـري المـدارس الابتدائيـة التدخـل في ممارسـة الأسـاتذة العامليـن تحـت إمرتهـم، بـل يجـب عليهـم، مـن حيـث المبـدأ، أن يشرفـوا عـلى عملهـم مـن خـلال «زيـارات الأقسـام « التـي ينـص عليهـا القانـون.

لكـن مديـري مؤسسـات التعليـم الابتـدائي الذيـن يقومـون بـدور تربـوي قليلـون جـدا. يقـول أحـد الأسـاتذة عـن مديـر مدرسـته: «إنـه يتحقـق مـن أوراق الأسـتاذ كل شـهر، وينظـر في دفاتـر التلامـذة، ويحـضر الـدرس لمـدة 15 دقيقة»(مقابلـة مـع أسـتاذ في التعليـم الابتـدائي). ويذكـر الأسـاتذة أساسـا الحـالات التـي لا يتـم فيهـا تأطـير عملهـم في القسـم خـلال مـدة طويلـة، كـما يتضـح مـن أقـوال أسـتاذة في مدرسـة ابتدائيـة: «خـلال 14 عامـا مـن العمـل، لم يدخـل المديـر قسـمي سـوى مـرة واحـدة. أدلى بملاحظـات، ونصحنـي وشـجعني»(مقابلة مـع أسـتاذة في مدرسـة ابتدائيـة).

وتـرى فئـة مـن أسـاتذة التعليـم الابتـدائي أنـه ينبغـي للمديـر، بسـبب تواجـده اليومـي في المدرسـة، أن يضطلـع بـدور أكـبر في التأطـير البيداغوجـي لعملهـم، وخاصـة في تقييمهـم. ويعتـبرون أن ذلـك سيشـجعهم عـلى بـذل المزيـد مـن الجهـد مـن أجـل تحسـين كفاياتهـم عـلى نحـو أكـثر فعاليـة مـن زيـارات المفتـش التربـوي التـي لا تتـم سـوى مـرة واحـدة في السـنة في أحسـن الحالات.

ومـن ناحيـة أخـرى، تـرى فئـة مـن الأسـاتذة أنـه إذا

6 . أنظـر الإطـار الخـاص لموظفـي وزارة التربيـة الوطنيـة لسـنة 2003 (الجريـدة الرسـمية رقـم 5082 المـواد مـن 13 إلى 3) المتعلـق بالأسـاتذة والمرسـوم رقـم 376.02.2 بتاريـخ 17 يوليـوز 2002 (المـواد 30،27،24،19،11) والدوريـات رقـم 87 بتاريـخ 10 يوليـوز 2004 ورقـم 73 بتاريـخ 20 مايـو 2009 الخـاص بمديـري المؤسسـات (المـواد 19،11، 24، 30،27).

كان المديرون لا يستطيعون القيام بدورهم في التأطير البيداغوجي، فإن ذلك يرجع إلى ظروف عملهم. وبالفعل، تعاني المدارس الابتدائية من خصاص كبير في الموارد البشرية. لذلك يخصص مديرو هذه المدارس معظم وقتهم للمهام الإدارية، والعلاقات مع الهيئات الوصية، وآباء التلامذة وأوليائهم، والشركاء الخارجيين.

ويقول الأساتذة من مختلف الأسلاك التعليمية إن نقص التكوين هو الذي يحول، في أغلب الحالات، دون قيام المدير بدوره في التأطير والإشراف البيداغوجيين. فهو لا يحضر إلى القسم الدراسي إلا في حالة عجز الأستاذ عن التحكم في القسم، أو عندما يواجه هذا الأخير مشكلة انضباط تلميذ أو أكثر. يقول أحد الأساتذة: «يقوم المدير بزيارة القسم من أجل التلامذة، ولكنه لا يفعل ذلك من أجل الأستاذ أبدا» (مقابلة مع أستاذ في التعليم الابتدائي).

2.3. تأطير الأساتذة المبتدئين

يرى الأساتذة من مختلف الأسلاك التعليمية أن مديري المؤسسات التعليمية يميلون إلى أن يخصوا بنصيب أوفر من العناية والتأطير أساتذة المواد التي سبق لهم أن درسوها بأنفسهم، ولكن أيضاً، وخاصة الأساتذة المبتدئين. وهذا هو حال الأساتذة أطر الأكاديميات، بشكل خاص، الذين استفاد العديد منهم من إشراف المديرين ونصائحهم. «زارني في القسم عدة مرات... وجهني وأعطاني الكثير من النصائح، لأنه كان هو نفسه أستاذا» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة أطر الأكاديميات).

يميل الأساتذة أطر الأكاديميات إلى طلب التأطير والإقبال عليه أكثر من غيرهم. ويعود ذلك، بدون شك إلى نقص تكوينهم الأساس، ولكن أيضا، إلى كون علاقاتهم مع المديرين تتسم بتراتبية أقوى، مقارنة مع زملائهم الذين يخضعون للنظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لسنة 2003. وذكر مفتش تربوي أن المدير « يمارس ضغوطا على الأساتذة الجدد أطر الأكاديميات. أما الأساتذة القدماء، فهم الذين يمارسون الضغط على المدير » (مقابلة بؤرية مع جماعة من المفتشين التربويين).

وهكذا، فإن العلاقات المهنية بين الأساتذة ومديري المؤسسات التعليمية تكتسي، على العموم، طابعا إداريا. إن الأهمية الثانوية التي يوليها الإطار التنظيمي للجانب البيداغوجي، وغياب تعريف واضح لمسؤوليات المديرين ومهامهم، يثبط دور هذا الجانب التربوي في تلك العلاقات. وتجدر الإشارة، كذلك، إلى أن معظم المديرين قد عينوا في مناصبهم دون تكوين متخصص[7]. وعلى سبيل المقارنة، تظهر نتائج بحث TALIS (2018) أن 54% من مديري المؤسسات التعليمية في بلدان التعاون الاقتصادي والتنمية يؤكدون أنهم تلقوا تكوينا على التأطير البيداغوجي قبل توليهم وظائفهم. ويصل هذا المعدل إلى 80% في سنغافورة، فنلندا، وكوريا الجنوبية، وهي بلدان أنظمتها التربوية جيدة[8].

ما زال المديرون الذين تلقوا التكوين الإجباري الذي تم إرساؤه منذ عام 2015 يشكلون أقلية. وزيادة على ذلك، يفيد الأساتذة أن الصعوبات المادية التي يواجهها المديرون الجدد في العديد من المؤسسات تثبط القيمة المضافة لعملهم من حيث الإشراف التربوي، ومن حيث إدارة المؤسسة بوجه عام. وقد خلص تقرير حديث لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مخصص للتعليم في المغرب، إلى أن «مديري المؤسسات التعليمية في هذا البلد يحتاجون إلى المزيد من التكوين والتوجيه المهنيين، إذا كان من اللازم أن يتجاوزوا دورهم الإداري، ليصبحوا مرشدين تربويين، قادرين على مواكبة الممارسات المهنية للأساتذة، ومدهم بالنصح والإرشاد»[9].

ويقول الأساتذة إن التعاون مع المديرين لا يركز كثيرا على التعليم والتعلم عموما، وإنما يخص بالأساس الأنشطة غير الصفية الخارجة عن المنهاج الدراسي، والدعم المدرسي، وقضايا الانضباط داخل الأقسام الدراسية. فملاحظاتهم للممارسات التربوية للمدرسين ملاحظات متفرقة ومتباعدة زمنيا، حتى عندما يكون ذلك موكولا لهم قانونيا كما هو الحال في مؤسسات التعليم الابتدائي. لذلك نجدهم غير مهيئين بما فيه الكفاية لمحاسبة الأساتذة عن نتائج تلامذتهم، وحثهم على بذل الجهد الضروري من أجل تحسين كفاياتهم.

7 . المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي. المادة 19.

8 . OCDE (2019) TALIS Résultats de TALIS 2018, volume I « Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie » Éditions OCDE, Paris. (graphique I.4.8, p. 152). OCDE (2019) TALIS Résultats de TALIS 2018, volume I « Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie » Éditions OCDE, Paris. (graphique I.4.8, p. 152)

9 . Maghnouj, S., et al. (2018), Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris, p. 24. Maghnouj, S., et al. (2018), Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris, p. 24.

عموما، لا يتوفر مديرو المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني على ما يلزم من التكوين، والاستقلالية، والسلطة، والقدرة على صنع القرار لممارسة قيادة مدرسية شبيهة بالقيادة التي يمارسها نظراؤهم في الأنظمة التربوية ذات الأداء العالي. تؤكد نتائج بحث TALIS (2018) أن 63% من مديري المؤسسات التعليمية في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، في المتوسط، يتوفرون على سلطة كبيرة في اتخاذ غالبية القرارات في مؤسساتهم. وتصل هذه النسبة إلى ما لا يقل عن 90% في إنكلترا (المملكة المتحدة)، والدانمرك، وإستونيا، ونيوزيلندا، وجمهورية تشيك. وتشمل هذه السلطة شؤون الموظفين (تعيين الأساتذة وتسريحهم)، والجوانب المالية (الميزانيات، ومرتبات الموظفين)، والسياسات المدرسية (القانون الداخلي، وقبول التلامذة وتقييمهم،)، فضلا عن المسائل المتعلقة بالتربية والتعليم (محتوى المقررات الدراسية، ومواد التدريس، إلخ.)[10].

4. العلاقة مع الزملاء

1.4. بين الزمالة والتوتر

يقيم الأساتذة في مؤسسات التعليم العمومي المغربية مع بعضهم علاقات زمالة، وعلاقات مهنية تتصل بالممارسة المشتركة للمهنة، وعلاقات شخصية، قد تزداد كثافتها أو تقل.

بالنسبة لعلاقات الزمالة، يقول معظم الأساتذة إن العلاقات التي تربطهم بزملائهم هي علاقات ود واحترام متبادلين، كثيرا ما يسودها التضامن، والدعم، ولا سيما بين الزملاء الذين يدرّسون نفس المواد، وينتمون إلى نفس الفوج، ويتقاسمون نفس القناعات. ويزعمون أنهم يقيمون مع بعضهم علاقات وأنشطة مشتركة خارج المؤسسة التعليمية، ويتواصلون فيما بينهم بشأن القضايا ذات الاهتمام المشترك. أما المواضيع المفضلة لديهم، والتي يتبادلون الآراء بشأنها، فهي ظروف العمل، والتقدم الوظيفي، والتقاعد، والوضع المادي للأستاذ، وصورته في المجتمع، وغير ذلك.

وبطبيعة الحال، إن هذا لا يستبعد وجود خلافات وصراعات بين الأساتذة؛ قد يزيد المناخ السائد في المؤسسة من حدتها أو ينقص منها. وترى فئة من الأساتذة أن توتر العلاقات بين الزملاء من العوامل التي تثبط هممهم، وتنال من عزيمتهم ومعنوياتهم، تماما كإكراهات القسم مثل الاكتظاظ، وانخفاض مستوى التلامذة، ونقص المعدات البيداغوجية، والأدوات التعليمية، إلخ. تقول أستاذة: «أنا متحمسة، هذه طبيعتي. ولكن ظروف العمل، وخاصة العلاقة مع الزملاء أو مع المدير، يمكن أن تؤثر علي»(مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية).

2.4. التعاون بين الأساتذة

- **التعاون خارج المنهاج الدراسي**

فيما يخص العلاقات المهنية، تقول الغالبية العظمى من الأساتذة إن مجالات تعاونهم المهني الرئيسية هي الأنشطة الموازية، والدعم المدرسي للتلامذة الذين يجدون صعوبات في التعلم، والتي تقررها مجالس التدبير في إطار مشاريع المؤسسة.

وصرح غالبية الأساتذة بأنهم ينظمون هذه الأنشطة الموازية بشكل جماعي لعدة مستويات دراسية، ولفئات عمرية مختلفة في إطار النوادي المدرسية الموضوعاتية. ويبدو أن هذه الأنشطة الخارجة عن المنهاج الدراسي الرسمي تحظى بإقبال أغلبية الأساتذة، وتثير اهتمام التلامذة، أيضاً، بسبب طابعها الترفيهي بدون شك. يقول أحد الأساتذة: «عندما أشارك في الأنشطة الموازية، لا سيما الأنشطة الرياضية، واحتفالات نهاية السنة، أشعر حقًا بأنني فعلت شيئًا جيدًا لهؤلاء الأبرياء، لأنهم محرومون من الأنشطة». (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ومن ناحية أخرى، كثيرا ما يطالب المديرون الأساتذة بالمشاركة في أنشطة الدعم المدرسي التي تنظم، عادة، في نهاية السنة الدراسية، لفائدة بعض التلامذة، قصد تحسين نتائجهم، والحيلولة دون تسربهم. ويحتل هذا الدعم المدرسي مكانة مهمة في مشاريع غالبية المؤسسات التعليمية. ويشكل استجابة المديرين الرئيسية لمتطلبات الهيئة الوصية المتعلقة بتحسين أداء المؤسسات التعليمية.

- **التعاون ذو الهدف البيداغوجي**

يقول الأساتذة إن تعاونهم في القضايا ذات الأغراض التعليمية والبيداغوجية محدود جدا. ذلك أن تنظيم اجتماعات الفريق، وتقاسم الأدوات البيداغوجية، ومناقشة تقدم التلامذة وصعوباتهم من قبل الزملاء هي ممارسات نادرة. ومع ذلك، فإن الفرصة متاحة للأساتذة للتعاون على هذه المسائل داخل المجالس التربوية، حيث يمكنهم المشاركة في إعداد البرنامج السنوي للتعليم، ووضع مناهج

10 . OCDE (2020), résultats de TALIS 2018, vol. 2, Op. Cit., p. 209.

دراسية واقتراحها، وتقديم مقترحات لتنظيم الأقسام واستعمالات الزمن، إلخ. كما يمكنهم، كذلك، مناقشة نتائج التلامذة، واتخاذ قرارات في إطار مجالس الأقسام بشأن التوجيه، والتكرار، والإجراءات التأديبية، وغير ذلك.

ومع ذلك، عبر الأساتذة عن عدم استعدادهم للمشاركة في أشغال مجالس المؤسسات، بدعوى أنها أطر غير ملائمة للتفاعل والتبادل حول الممارسات المهنية. وهم يشجبون، كما سبق ذكره، تحكم الإدارة في تلك المجالس التي لا تأخذ في الاعتبار آراءهم ومقترحاتهم. يقول أحد الأساتذة: «أنا عضو في المجلس التربوي ومجلس الأقسام، لكن رأيي لا يؤخذ أبدا على محمل الجد. أقدم كل مرة نفس الشكاوى، لكنها لا تؤخذ في الاعتبار أبداً» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

- **أشكال التعاون غير الرسمي**

يتبين من تصريحات الأساتذة أنهم لا يتعاونون كثيرا على إنجاز الأنشطة التي تتصل مباشرة بممارساتهم التعليمية. حيث إن إعداد درس وتقديمه جماعيا، وحضور درس لزميل والتعليق عليه، مثلا، ليست ممارسة معتادة في مؤسساتنا التعليمية. ويبدو أن الأساتذة يعملون في عزلة، ولا يمنحون أنفسهم فرصة التواصل مع زملائهم بشأن ممارساتهم البيداغوجية، ومناقشتها معهم.

ومع ذلك، يعترف العديد من الأساتذة الذين تم توظيفهم في إطار النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية لسنة 2003 بأنهم تلقوا في بداية حياتهم المهنية، دعماً مهنياً من قبل زملائهم الأكثر خبرة. وقد استطاعوا بفضل ذلك التوجيه، الذي غالبا ما كان عفويا، أن يخطوا خطواتهم الأولى في القسم الدراسي، وأن يتغلبوا على نواقص التكوين الأساس الذي تلقوه في المراكز التربوية الجهوية ومراكز تكوين المعلمين، والذي كان يغلب عليه، حسب زعمهم، طابع نظري صرف. يقول أحدهم: «في المركز، لم يعلمنا المكونون أشياء عملية: على سبيل المثال، ما هو السجل، ما هي الأوراق التي يجب على المعلم أن يملأها وكيف يملأها. لم نتعلم هذه الأشياء إلا بعد التحاقنا بالقسم مع زملاء متمرسين. » (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ومن جانبهم، يشجب الأساتذة الذين تم توظيفهم في السنوات الأخيرة بموجب عقود من قبل الأكاديميات عدم كفاية تكوينهم الذي استغرق مدة زمنية قصيرة، ولم تتطرق محتوياته إلى واقع المؤسسات التعليمية والأقسام الدراسية. وقال عدد كبير منهم، ولا سيما أولئك الذين لم تكن لديهم أية تجربة في التعليم الخاص، إنهم واجهوا صعوبات كبيرة في بداية عملهم. يقول أحد هؤلاء الأساتذة: «لا يمكن أن تتحدث عن تكوين. كان رمزيا حقا، مع ستة أيام من التدريب قبل الذهاب إلى القسم» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ولذلك أقبل هؤلاء الأساتذة المبتدئون على دعم زملائهم الأكثر خبرة، ليخطوا خطواتهم الأولى في المهنة. ويقول العديد منهم إنهم حضروا، لمدة أسبوع أو أسبوعين، دروس زملائهم الذين يدرسون المادة نفسها التي أسند إليهم تدريسها. وهم يعتبرون عموماً، عروض المساعدة والاستئناس هذه بمثابة عمل تضامني من قبل زملائهم المرسمين الذين قبلوا مساعدتهم رغم التعارض الذي يشوب العلاقات بين الفئتين، أحيانا.

وتساهم هذه المبادرات غير الرسمية والعفوية التي يقدمها الأساتذة المتمرسون لزملائهم المبتدئين في التخفيف من آثار النقص الحاصل في تكوينهم الأساس. وهي تعالج أساساً، أوجه القصور المؤسساتية في مجالات الاستئناس بالتدريس، والتأطير، والتنمية المهنية، والصعوبات التي تعترض أجهزة التكوين القائمة، كالنقص في الأساتذة المرافقين.

كما زعم أساتذة جدد من أطر الأكاديميات أن أستاذا مرافقا واحدا هو الذي كان يؤطرهم (وكان عددهم خمسة عشر متدربا متفرقين في عدة مدارس بعيدة عن بعضها). ولم يكن ذلك الأستاذ المرافق معفيا من أي درس من الدروس المسندة إليه، كما لم يكن يتلقى أي تعويض عن هذه المهمة. وبوجه عام، وكما ذكر أعلاه، يواجه جهاز التكوين الجديد عدة صعوبات، ولا يزال انتشاره محدودا. والسبب الرئيسي في ذلك هو ما يقوله هذا المدير: «لا يتم تعويض الأساتذة المرافقين للمتدربين، وهم غير متحمسين، وبالتالي، يفرون من هذه المهمة». (مقابلة بؤرية مع مجموعة مع مديري المؤسسات التعليمية).

وهكذا، يبدو أن التعاون المهني بين أساتذة المؤسسات العمومية يركز على الأنشطة الموازية، وعلى أنشطة الدعم الموجهة للتلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وبصرف النظر عن الدعم الذي يتلقاه الأساتذة المبتدئون من زملائهم الأكثر خبرة، تبدو الأنشطة التعاونية المرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشر بالجوانب البيداغوجية

والممارسات الصفية نادرة، ولا تحظى إلا بإقبال محدود من قبل الأساتذة.

وقد أظهرت الأبحاث الدولية الأثار الإيجابية التي يخلفها التعاون بين الأساتذة في تطورهم المهني. فهو يسمح لهم، على وجه الخصوص، بالانخراط في عملية التعلم، ويشجعهم على الاستفادة من تجارب بعضهم البعض لتحسين ممارساتهم[11].

ويعتبر التعاون بين الأساتذة، أيضاً، مستلزما مؤسساتيا في النظم التربوية العالمية العالية الأداء. أكثر من 60% من أساتذة السلك الأول من التعليم الثانوي في النمسا وإيطاليا صرحوا بأنهم يقومون بدرس مشترك مرة واحدة على الأقل في الشهر. 70% على الأقل من الأساتذة في المملكة المتحدة، وأستراليا، والنمسا صرحوا بأنهم يتبادلون العتاد البيداغوجي مع زملائهم مرة واحدة على الأقل في الشهر، و93% من الأساتذة في السويد قالوا إنهم يحضرون اجتماعات الفريق مرة واحدة على الأقل في الشهر[12].

5. العلاقة بين الأساتذة وآباء التلامذة وأوليائهم

1.5. التزام الآباء حسب الأساتذة

يقول العديد من الأساتذة في مؤسسات التعليم العمومي إن طبيعة علاقتهم بآباء التلامذة وأوليائهم تتصدر الصعوبات الكبيرة التي يواجهونها في ممارسة مهنتهم.

ويشجب الأساتذة، في المقام الأول، ضعف التزام الآباء بتتبع تمدرس أطفالهم. ويرون أنه إذا كانت نتائج التلامذة لا تعكس المجهودات التي يبذلونها في القسم، فإن ذلك يرجع، ضمن أمور أخرى، إلى دور الغالبية العظمى من الآباء في تتبع تمدرس أولادهم. ويؤكدون، أيضا، أن الأقلية الصغيرة من التلامذة المتميزين تتكون، عادة، من أولئك الذين يحظون بتتبع ودعم أسريين. وقلما نجدهم في المؤسسات العمومية. يقول أحد الأساتذة: «يعاني الأساتذة من العزلة، لأن الآباء لا يؤدون دورهم بشكل صحيح». (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الابتدائي).

ومع تأسفهم عن عدم التزام آباء وأولياء أمور التلامذة بتتبع عمل أبنائهم، يدرك الأساتذة جيدا، وبشكل متناقض، العوامل المسؤولة عن ذلك. فهم يؤكدون أن الغالبية العظمى من التلامذة ينحدرون من أوساط اجتماعية متواضعة، وهو ما سبق أن لاحظه البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات سنة 2016[13]، ويعترفون بأن الصعوبات الاقتصادية (الدخل المنخفض وغير المستقر، والبطالة، إلخ.) والمشاكل الاجتماعية (الطلاق، والعنف الأسري، إلخ.) تؤثر سلباً على تعلمات التلامذة، وعلى التزام الوالدين ومساهمتهم في مراقبة العمل المدرسي لأطفالهم. يقول أستاذ في التعليم الابتدائي في وسط قروي : «إن ظروف الآباء صعبة. وفي بعض الأحيان لا نطلب من التلامذة شراء الكتب أو الدفاتر لأننا نخجل من ذلك. ثم نشتغل بالوسائل المتاحة» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة أطر الأكاديميات).

ويأسف الأساتذة، كذلك، وخاصة منهم الذين يعملون في المناطق القروية وشبه الحضرية، للموقف الانتهازي لفئة من الآباء تجاه المدرسة. فهم يرون أن هذه الفئة لا تهتم بتمدرس أطفالها، وتعتبر المدرسة إما دار حضانة تتخلص فيها من أطفالها لجزء مهم من النهار، أو مصدرا للدخل. يقول أحد الأساتذة: «الجانب السلبي هو أن بعض الآباء يسجلون أطفالهم في المدرسة فقط للاستفادة من أموال برنامج تيسير» (مقابلة مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي). وما يقصده كثير من الأساتذة بانخفاض مستوى التزام الآباء هو، أساساً، كون غالبيتهم (أي الآباء) لا يشرفون على أعمال أطفالهم المنزلية، بسبب افتقارهم إلى الوسائل أو الإرادة.

وبالإضافة إلى ذلك، تشجب فئة أخرى من الأساتذة المواقف الاحتجاجية والمطلبية لبعض آباء التلامذة، الذين لا يترددون في المجيء إلى المدرسة، وانتظارهم وقت الخروج منها، أو يطلبون مقابلة المدير. وهم يعتبرون عموما، هذا النوع من التصرفات تدخلا من قبل الآباء أو ممثليهم في الشؤون المدرسية. «ما أراه هو الحضور غير الطبيعي لجمعية الآباء. رئيسها وأمينها العام يوجدان هنا دائما، لا أدري لماذا» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

11 . Voir revue bibliographique réalisée par Gibert Anne-Françoise « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué ». Dossier de veille de l'IFE n° 124, avril 2018

12 . OCDE (2020) TALIS 2018, vol 2, Op. Cit. pp. 166-167.

13 . استنادا للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2016، يعتبر 56% من تلامذة الجذع المشترك منحدرين من أسر فقيرة حسب تصريحات مديري المؤسسات التي يدرسون بها، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك» PNEA2016، التقرير التجليلي، الصفحة 14.

2.5. مواقف الآباء من المدرسة وعلاقتهم بها حسب الأساتذة

عبر الأساتذة كذلك عن استيائهم من مواقف بعض الآباء الذين يلومون الأساتذة على ضعف نتائج أولادهم. ويذكرون أن فئة من هؤلاء الآباء يأتون للقائهم عند خروجهم من المدرسة لمطالبتهم، بطريقة حاقدة أحيانا، بإعطاء نقط أحسن لأبنائهم. وكثيراً ما يحتج هؤلاء الآباء بكون النفخ في النقط ممارسة شائعة في مؤسسات التعليم الخاص، وبأن أولادهم سيتضررون إذا عوملوا بطريقة مختلفة. «يأتون في بعض الأحيان عندما يحصل أولادهم على نقط غير جيدة. وعموما يعتبرون ذلك من ذنب الأستاذ» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة أطر الأكاديمية).

ويرى الأساتذة أن مواقف آباء التلامذة سلبية أكثر تجاه زملائهم أطر الأكاديميات. يقول أستاذ في مؤسسة ثانوية تقع في منطقة قروية: «أنا لست أستاذا متعاقدا، لكن الوضع يثير الغضب. يسأل بعض الآباء عما إذا كان الأستاذ متعاقدا أم لا، لأنهم يعتقدون أن الأستاذ الموظف أفضل من الأستاذ المتعاقد» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي).

ويفيد الأساتذة، كذلك، أنهم يجدون صعوبات كبيرة في التواصل مع آباء التلامذة ذوي الاحتياجات الخاصة، أو الذين يعانون من اضطرابات سلوكية. عدد قليل فقط من هؤلاء الآباء هم الذين يبادرون إلى الاتصال بالأساتذة، أو بإدارة المؤسسة لإخبارهم بإعاقة أو اضطراب أطفالهم (التوحد، وعسر القراءة، والنشاط المفرط، وصعوبة التركيز، والاندفاعية، وما إلى ذلك). يقول أحد مديري المؤسسات: «لدينا مشكلة مع آباء هؤلاء التلامذة، الذين يرفضون الإبلاغ عن حالة أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة» (مقابلة بؤرية مع جماعة من مديري المؤسسات التعليمية).

3.5. مبادرات الأساتذة والمؤسسات

يقول العديد من الأساتذة إنهم يبادرون، بصفة شخصية، إلى الاتصال بآباء تلامذتهم حتى ولو لم يكونوا مكونين ومجهزين لتدبير هذه العلاقات. يتعلق الأمر بالأساتذة الشباب الذين يستغلون الإمكانات التي تتيحها تكنولوجيات الاتصال الجديدة لإطلاع الآباء على تقدم أولادهم أو على الصعوبات التي يواجهونها، وتقديم النصيحة لهم عند الاقتضاء. يقول أستاذ في منطقة حضرية: «أبذل قصارى جهدي للبقاء على اتصال مع آباء التلامذة وأوليائهم. في بداية السنة، أطلب منهم أرقام هواتف والديهم حتى أتمكن من الاتصال بهم إذا لزم الأمر. كما أرسل نتائج التلامذة إلى الآباء الذين يطلبون ذلك» (مقابلة مع أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي).

ويفيد الأساتذة، أيضاً، بأن مؤسساتهم تبادر إلى التواصل مع آباء التلامذة لتشجيعهم على مواكبة تعلم أولادهم. وهي تفعل ذلك، على وجه الخصوص، من خلال تنظيم أيام الأبواب المفتوحة التي ينشطها الأساتذة والموظفون الإداريون. غير أن هذه التظاهرات غالبا ما تكتسي طابعا موسميا، ولا تقام في جميع المؤسسات.

لا تساعد الصعوبات التي تواجهها المؤسسات والظروف الاجتماعية والاقتصادية غير المواتية لغالبية الأسر على تنمية العلاقات بين الأساتذة وآباء التلامذة. ويساهم في ضعف هذه العلاقات وتضاربها عدم تكوين الأساتذة في مجال التعاون مع الآباء، وأوجه القصور الكامنة في التواصل المؤسساتي حول أدوار كل طرف من هذه الأطراف، وحول فرص التعاون التي تخدم النجاح المدرسي.

في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[14]، 83% من مديري المؤسسات التعليمية «يوافقون» أو «يوافقون تماماً» على أن بوسع أولياء أمور التلامذة المشاركة بفعالية في القرارات التي تخص مؤسساتهم. وكان بإمكان آباء وأولياء التلامذة في المدارس العمومية المغربية، من الناحية القانونية والتنظيمية[15]، ومنذ عقدين من الزمن تقريباً، أن يشاركوا في تدبير الشؤون المدرسية والتعليمية للمؤسسات التي يدرس فيها أبناؤهم من خلال ممثليهم في جمعياتهم داخل هياكل تدبير تلك المؤسسات. غير أن هناك فجوة كبيرة بين النصوص القانونية والممارسات اليومية الفعلية.

تهيمن الإدارة، عموما، على مجالس المؤسسة، وخاصة على مجلس التدبير الذي يعتبر أهمها بالنظر إلى اختصاصاته، وطريقة تعيين أعضائه[16]. ووفقا لنتائج دراسة وطنية أجريت مؤخرا، فإن آباء التلامذة قلما ينخرطون في جمعيات

14 . OCDE (2020) TALIS 2018, vol 2, Op. Cit. p.205

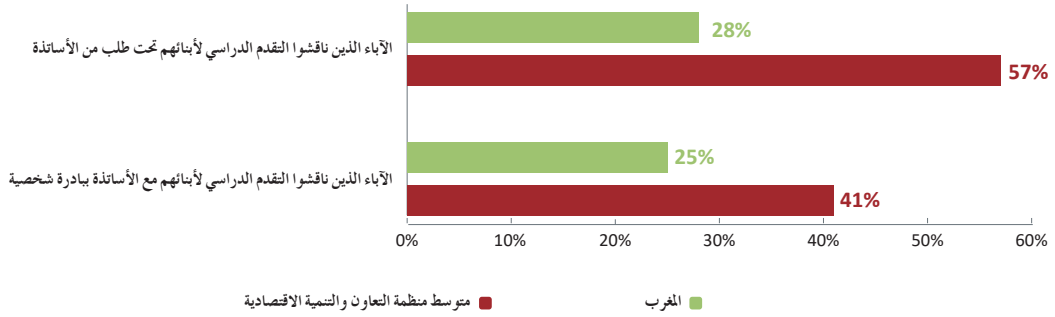
15 . المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

16 . قرار وزير التربية الوطنية والشباب رقم 03.1537 بتاريخ 22 يوليوز 2003 المتعلق بشروط تعيين إعضاء مجالس تدبير المؤسسات التعليمية العمومية.

أبـاء وأوليـاء التلامـذة، ولا يعرفـون دورهـا واختصاصاتهـا، ويـرون أنهـم لا يتمتعـون بسـلطة اتخـاذ القـرارات فيهـا، ولا تؤخـذ آراؤهـم في الاعتبـار في مداولاتهـا[17].

وتأكـد، كذلـك، الطابـع المحـدود للمبـادرات التـي يقـوم بهـا الأسـاتذة والمؤسسـات التعليميـة تجـاه آبـاء التلامـذة واوليائهم عـلى الصعيـد الوطنـي. فقـد أظهـرت نتائـج البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات 2016 أن «41% مـن التلامـذة يقولـون إن الإدارة قلـما تـشرك، أو لا تـشرك إطلاقـا، آباءهـم في مناقشـة المناهـج الدراسـية، وأن 54 % منهـم صرحـوا بـأن الإدارة لا تبلـغ والديهـم بشـكل منتظـم بنتائجهـم الدراسـية، وأن 38 % مـن التلامـذة لم يسـبق لـلإدارة أن اسـتدعت والديهـم بسـبب تغيباتهـم غـير المـبررة»[18].

رسم بياني *1*. نسب الآباء والأساتذة الذين أخذوا زمام المبادرة لمناقشة تقدم التلامذة في المغرب مقارنة بمتوسط بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (دراسة بيزا *2018*)



المصدر: دراسة *PISA ، 2018*

وبالمقارنـة مـع بعـض التجـارب الدوليـة، تؤكـد نتائـج دراسـة PISA 2018، أن مناقشـة المسـائل المتعلقـة بتقـدم التلامـذة مـن قبـل الأسـاتذة والآبـاء، بمبـادرة مـن أحـد الطرفـين، تختلف مـن بلـد لآخـر، وأن تواتـر هـذه الممارسـة محـدود جـدا في المغـرب مقارنـة بمتوسـط دول منظمـة التعـاون الاقتصـادي والتنميـة. وبالفعـل، إن 25 % فقـط مـن آبـاء التلامـذة في المغـرب هـم الذيـن يبـادرون إلى مناقشـة التقـدم المـدرسي لأبنائهـم مـع الأسـاتذة، بينـما يقـوم و28% منهـم بذلـك بطلب مـن الأسـاتذة[19].

خاتمة

تشـكل العلاقـات المهنيـة التـي تنشـأ بـين الأسـاتذة ومديـري المؤسسـات التعليميـة، وبـين الأسـاتذة وبعضهـم، ومـع آبـاء وأوليـاء التلامـذة جـزءاً لا يتجـزأ مـن السـياق المـدرسي الـذي يحـدد جـودة التعليـم. وعـلى الصعيـد الوطنـي، تتشـكل هـذه العلاقـات المهنيـة مـن قبـل الإطـار التنظيمـي، والوسـائل المتاحـة، ومسـتوى القيـادة المدرسـية.

غالبـا مـا يشـتغل مديـرو المؤسسـات في بيئـة صعبـة ومعقـدة، وبوسـائل محـدودة، ولا يتمتعـون بالاسـتقلالية والسـلطة اللازمتـين. فالمهمـة المسـندة إليهـم هـي، قبـل كل شيء، مهمـة المراقبـة التـي تركـز عـلى الحـرص عـلى احـترام القانـون. وسـلطتهم في صنـع القـرار المتعلـق بالمـوارد البشريـة والماديـة محـدودة جـدا. كـما لم يسـتفد أغلبهـم مـن أي تكويـن في التدبـير المـدرسي. كل هـذه العوامـل تؤثـر سـلبا عـلى قدراتهـم القياديـة والإداريـة.

وبالفعـل، يقـول الأسـاتذة إنهـم لا يحظـون بالدعـم المـادي والإداري الـضروري للقيـام بعملهـم. وقـد عـبروا عـن تذمرهـم مـن نقـص الوسـائل، وتخصيـص الجـزء الأوفـر مـن المـوارد المتوفـرة للمعـدات والصيانـة عـلى حسـاب الحاجـات مـن المعـدات البيداغوجيـة. كـما أكـدوا أنهـم لا يتوصلـون بالمعلومـات بشـكل منتظـم، وغالبـا مـا تكـون المعلومـات التـي يحصلـون عليهـا ناقصـة. وأقـروا بـأن مشـاركتهم في تدبـير شـؤون مؤسسـاتهم غـير كافيـة، بسـبب الكيفيـة التـي تسـير بهـا مجالـس المؤسسـة أساسـا.

تؤثـر هـذه الإكراهـات، أيضـا، في جـودة القيـادة البيداغوجيـة لمديـري المؤسسـات التعليميـة الذيـن لا يكرسـون سـوى جـزء ضئيـل مـن وقتهـم وطاقتهـم لتأطـير الأسـاتذة، وتتبـع

17 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأسر والتربية: تصورات طموحات وانتظارات، 2019

18 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA-2016، 2017، الصفحة 23

19 . Enquête PISA 2018, volume III, chapitre 10 « Parental involvent in school activities », p. 144.

ممارساتهم وعملهم في القسم الدراسي. ويرجع ذلك، جزئيا، إلى مسؤولياتهم الإدارية التي تستحوذ على كامل وقتهم وانشغالاتهم، وافتقارهم إلى التكوين الضروري، وعدم وضوح اختصاصاتهم ومهامهم. لذلك كان عملهم من أجل التطور والنمو المهني للأساتذة محدودا جدا. ويأسف الأساتذة، كذلك، لغياب التكوين المستمر أو عدم كفايته. وتحدثوا، أيضا، عن ضعف تحفيزهم وتشجيعهم على العمل المشترك من أجل الارتقاء بممارساتهم، وتحسين تعلمات التلامذة.

ويفيد الأساتذة بأن علاقاتهم مع آباء التلامذة وأوليائهم ضعيفة ومتضاربة، وأن مشاركة الآباء في الجهود المتعلقة بتمدرس أبنائهم محدودة. ويعود ذلك، حسب أقوالهم، إلى عدة عوامل أهمها انتماء الغالبية منهم إلى أوساط اجتماعية واقتصادية متواضعة أو محرومة. ويقول الأساتذة، أيضا، إن مبادراتهم الفردية لإشراك الآباء في قضايا تمدرس أبنائهم محدودة النطاق، وأن مبادرات المؤسسات الرامية إلى تحقيق نفس الهدف قليلة، وغير منتظمة.

الفصل الخامس.
خبرات المهنة وتصورات الأساتذة وتطلعاتهم

تعتبر ظروف العيش والعمل، والعلاقات الشخصية والمهنية، والتجارب المعاشة طوال المسار المهني ... كلها جوانب تؤثر في الكيفية التي ينظر بها الأساتذة إلى مهنتهم، ودورهم، ومكانتهم في المجتمع. و نادرا ما تؤخذ في الاعتبار هذه الأبعاد، التي تنعكس على ممارسات الأساتذة والتزامهم، عند وضع السياسات العمومية. وقد ثبت، أن ظروف العمل، مثلا، لها تأثير كبير في تحفيز الأساتذة[1]. وبالمثل، تؤثر معتقدات الأساتذة، وتصوراتهم، ومواقفهم تجاه مهنتهم في ممارساتهم اليومية داخل الأقسام الدراسية.[2]

لمعالجة هذه الأبعاد، يتمحور هذا الفصل حول الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى يؤثر المناخ المدرسي في أداء الأساتذة وممارساتهم؟
- ما هي شروط التدريس الخاصة التي يواجهها الأساتذة؟
- إلى أي مدى تؤثر إدراكات الأساتذة لمهنتهم وممارساتهم على أداء التلامذة؟
- ما هي التطلعات والطموحات المهنية للأساتذة؟ ما هي أمنياتهم في التطور في مهنتهم وفي غيرها؟

1. ظروف العيش والتدريس

كما كتب البيداغوجي ميريو فيليب(Meirieu Philippe)): «تبدأ جودة التدريس بجودة البيئة التي يعمل ويتحرك فيها الأساتذة»[3]. وهذا يعني أن مهنة التدريس يجب أن تمارس في بيئة مناسبة لجعل تجربة الأستاذ أكثر متعة، وتحسين أدائه. وتمارس البيئة المادية، والبنية التحتية الجيدتين، بدون شك، تأثيرا إيجابيا في تعزيز التزام الأساتذة ومشاركتهم. «العلاقة الواضحة بين التحفيز وظروف العمل الجيدة هي حجة قوية على وجوب تحسين وضعية الأساتذة، وظروف عملهم»[4].

1.1. ظروف عمل غير مواتية

كان الجواب الذي تصدر أجوبة غالبية الأساتذة، في كل الأسلاك التعليمة مجتمعة عن السؤال: «ما هي الصعوبات الرئيسية التي تواجهك في ممارستك لمهنتك؟»، ، هو اكتظاظ الأقسام الدراسية. ويبدو أن آباء التلامذة قلقون، بدورهم، من هذه الظاهرة. وبالفعل، لقد أظهرت نتائج البحث الوطني حول الأسر والتربية أن 40.7% من المستجوبين يعتبرون اكتظاظ الأقسام الدراسية من أكبر المشاكل التي تعاني منها المدرسة المغربية الحالية[5]. وتأتي هذه المشكلة في المرتبة الرابعة (من أصل تسعة مراتب)، بعد مشكلات انخفاض مستوى التلامذة المدرسي (64.9%)، والانقطاع الدراسي (45.1%)، وعدم ملاءمة المنهاج الدراسي (43.3%).

ورغم كون هذه المشكلة تحدياً عاما يشتكي منه جميع الأساتذة، إلا إنها تطرح بشكل أكثر حدة في التعليم الابتدائي. يقول أستاذ: «يبقى عدد التلامذة في القسم الواحد هو الإكراه الأكثر أهمية بالنسبة لي. لدي 36 تلميذا الآن. ولكن من قبل كنت أعمل مع 42 تلميذ. وعندما يتجاوز العدد 30، يصبح الأمر صعباً». (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

قبل بضع سنوات، كان عدد التلامذة في القسم الواحد يتراوح في الغالب (وهذه هي القاعدة) بين 50 و55 تلميذا، ولا سيما في الأحياء الشعبية ذات الكثافة السكانية العالية. لكن الأساتذة الذين تمت مقابلتهم يؤكدون أن الوضع قد تحسن في السنوات الأخيرة. ورغم ذلك، مازال يجب بذل المزيد من الجهود. إن حجم القسم يمارس تأثيرا مهما

1 . Seniwoliba, J. (2013). «Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana

2 . Powers, S. W., Zippay, C., & Butler, B. (2006). Investigating Connections Between Teacher Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 47 (2).

3 . Meirieu Philippe (2001). L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020, Paris, UNESCO http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf

4 . Ibid

5 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأسر والتربية: تصورات طموحات وانتظارات، 2019

في تعلم التلامذة. فقد أظهرت عدة دراسات أن التلامذة الذين يدرسون في الأقسام التي تتكون من عدد محدود من التلامذة يحصلون على نتائج أحسن، ويطورون كفاياتهم المعرفية بشكل أفضل[6]. وتوصلت أبحاث أخرى إلى استنتاجات مماثلة، حيث أكدت أن العدد المحدود للتلامذة في القسم الدراسي الواحد يؤثر إيجابا في تحصيلهم المدرسي على المدى القصير والمتوسط، كما يؤثر إيجابا أيضا في رضا الأساتذة، والتواصل بين الآباء والأساتذة[7].

الصعوبة الثانية التي تعترض الأساتذة في عملهم، حسب تصريحاتهم دائما، هي ضعف مستوى التلامذة. وينبغي أن نذكر هنا بأن ضعف مستوى التحصيل المدرسي قد جاء على رأس قائمة المشاكل الحالية للمدرسة المغربية وفق 64 % من الأسر التي شملها البحث الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم المشار إليه أعلاه. وتقول شهادة أساتذة الشيء الكثير عن خطورة هذه الوضعية: «أنا مدرسة اللغة الفرنسية. هناك ثلاثة إلى أربعة تلاميذ هم الذين يتابعون الدرس؛ الآخرون لا يستطيعون ذلك»(مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية). ويقول أستاذ آخر في ثانوية تأهيلية هذه المرة: «مستوى مكتسبات التلامذة كارثي. هناك تلاميذ ما زالوا يعانون من مشاكل في الحروف الهجائية، ويخلطون بين B وP».

يتضح من تقديرات الأساتذة الذين شملهم البحث أن نسبة التلامذة غير القادرين على متابعة الدروس تبعث على القلق الشديد. ففي التعليم الابتدائي، يتراوح متوسط هؤلاء التلامذة بين 10 و15 تلميذاً في قسم من 40 تلميذاً. وكلما تقدمنا في المستويات التعليمية، زاد ذلك العدد. ومع مرور الزمن، يتراكم هذا الضعف في مستوى التلامذة ويتفاقم، مما يجعل من الصعب معالجته. ففي التعليم الثانوي، ووفقا لشهادة الأساتذة، انخفضت نسبة التلامذة الذين لا يستطيعون متابعة الدروس بشكل طفيف في الإعدادي، وبشكل محسوس في التأهيلي، ولكنها تبقى مهمة إجمالا.

يواجه الأساتذة الذين يعملون في المناطق القروية صعوبات أخرى تتعلق بطبيعة المدارس، وخصوصيات المنطقة، كما تقول هذه الأستاذة: «التلامذة الذين يأتون من المدارس المركزية يتمكنون عموماً من متابعة الدروس؛ أما أولئك الذين يأتون من المدارس الفرعية، فمستواهم ضعيف. وفي بعض الأحيان لايستطيع التلميذ حتى كتابة اسمه»(مقابلة بؤرية مع أساتذة من الثانوي الإعدادي).

تبين شهادات الأساتذة أن الضعف الذي يعاني منه التلامذة من حيث المكتسبات هو ضعف هيكلي. وهو في الواقع ناتج عن عدة عوامل، يرتبط بعضها بالسياسة التعليمية، كما يقول بعض الأساتذة: «هناك سوء تخطيط للخريطة المدرسية التي تحكمها الاعتبارات الكمية، وعتبة النجاح التي تحدد وفقاً للمقاعد المتوفرة. ونتيجة لذلك، لدينا اليوم تلاميذ بمستوى ضعيف في المكتسبات والمعارف والكفايات». (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة الثانوي الإعدادي).

وبالإضافة إلى ذلك، ترتبط ظروف العمل بتوافر التجهيزات المدرسية الملائمة، والفضاءات التي تساعد على التعلم. ذلك أن الأقسام الدراسية، والملاعب الرياضية، والمختبرات، والمراحيض، هي عناصر أساسية في المؤسسة التعليمية. فمن المسلم به أن البنية التحتية الجيدة تساعد على تعليم أفضل، وتيسر تعلم التلامذة، واكتسابهم المعرفة في الوسط المدرسي.

وبخصوص هذا الموضوع، أعرب غالبية أساتذة المدارس الابتدائية عن تذمرهم من غياب العتاد البيداغوجي والديداكتيكي، مما يجعل ظروف التعليم والتعلم في مدارسهم صعبة للغاية: «هناك غياب تام للمعدات التعليمية. المشكلة هي أن إصلاح البرنامج مرتبط إلى حد كبير بهذه المعدات، وبالتكنولوجيات الجديدة؛ وهي غير متوفرة. لذلك، نحن نشتغل بمواردنا الخاصة...» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الابتدائي).

تطرح مشكلة المعدات والأدوات البيداغوجية نفسها بحدة أكبر في تدريس المواد العلمية في مؤسسات التعليم الثانوي، كما تفيد هذه الشهادة: «ينبغي أن يعبئ تعليم العلوم أحدث التقنيات. المعدات التي نتوفر عليها متقادمة إلى حد كبير، وخاصة في المختبرات. بالنسبة للتعليم التقني، المعتدات التي نتوفر عليها جد متجاوزة...». (مقابلة بؤرية مع أساتذة الثانوي التأهيلي).

أثارت الدراسة التي أجراها البرنامج الوطني لتقييم

6 . Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. The Future of Children, 5(2), 113-127.
7 . Graue, E., Hatch, K., Rao, K. &Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction.American Educational Research Journal, 44(3), 670-700

المكتسبات سنة 2016[8] مشكلة نقص الموارد المادية في المؤسسات التعليمية. وبناء على تصريحات المديرين، كشفت تلك الدراسة أن 38% من التلامذة لا يستفيدون من خدمات قاعات الوسائط المتعددة، و8% لا تتوفر مدارسهم على ملاعب رياضية، و57% من التلامذة ليست لديهم قاعة للمطالعة (مكتبة)، و31% يدرسون في ثانويات تشكو من نقص في االحجرات الدراسية، و60% من تلاميذ مؤسسات الثانوي التأهيلي يدرسون في مؤسسات تعاني من نقص في الصيانة. وإذا كانت هذه البيانات تخص مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي، فما بالك بمؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي التي تعاني نقصا أكبر كما كشفت دراسة PNEA 2019[9].

توفر البيئة المادية الجيدة، وتوافر الموارد، وفضاءات التعلم الخارجية، سياقا ملائما للأنشطة الموازية، وتجعل الحياة اليومية للأستاذ ملائمة أكثر لارتقائه وتطوره المهني.

2.1. الوسط المدرسي والإكراهات الاجتماعية

يؤثر وسط العمل (قرويٍ/حضري / ومناطق نائية) في حياة الأساتذة اليومية، وفي ممارستهم المهنية. وقد بينت دراسة PNEA 2016 أن الوسط يؤثر في تعلمات التلامذة ونتائجهم المدرسية[10].

ونتيجة لذلك، يواجه الأساتذة العاملون في الأحياء الشعبية الحضرية صعوبات لم يتم إعدادهم لها من قبل. ويعيش عدد من التلامذة في تلك لأحياء أوضاعا اجتماعية هشة، وينقلون تجاربهم الحياتية إلى الأقسام الدراسية. وكثيرا ما يقومون بسلوكات تنم عن العدوانية والشغب والمشاكسة، أو تعبر، على العكس من ذلك، عن الخوف، والكبت، والانطواء على الذات، كما يشهد على ذلك أحد الأساتذة بقوله: «لدينا تلامذة يعيشون هشاشة اجتماعية: الطلاق، والسجن، وبطالة الآباء، والفقر... لا يتمكن هؤلاء التلامذة من متابعة الدروس. بعضهم يصبح عنيفا في القسم، وتجاه أصدقائهم ...» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة التعليم الابتدائي).

إن عمل التنشئة الاجتماعية، الذي يعتبر أساسياً، بل وشرطاً مسبقاً لأي شكل من أشكال التعليم، هو الاستجابة الطبيعية لهذه المشاكل، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي. وكما تقول إحدى الأستاذات: «التلامذة مضطربون للغاية في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية. يجب أن تكوني معلمة، ومربيةً، وأحياناً أماً أيضاً»(مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية).

وتعتبر مهمة أساتذة التعليم الثانوي الذين يواجهون تلامذة في سن المراهقة أكثر تعقيدًا. ففي بعض الأحيان، تتوتر العلاقات بينهم، وتنذر بالتدهور، كما يقول هذا الأستاذ: «لا أشعر بالأمان في المؤسسة. بعض التلامذة عنيفون جداً. لقد تعرض أساتذة لاعتداءات جسدية داخل المؤسسة» (مقابلة مع أستاذ في ثانوية إعدادية). ويتكرر هذا الشعور بانعدام الأمن، وبالخوف من العنف، المعاش فعلا أو المحتمل، عدة مرات في شهادات الأستاذات اللواتي يبدو أنهن معرضات له أكثر من الأستاذة. تقول إحداهن: «أنا أتعرض أحياناً للعنف اللفظي. وفي حالة حدوث مشكلة، تتدخل الإدارة عندما يطلب الأستاذ ذلك، أو عندما تبدأ المشكلة في الكبر» (مقابلة مع أستاذة في مدرسة ابتدائية). وتصف أستاذة أخرى وضعاً يستحق الاهتمام: «عندما نقوم بحراسة الامتحانات الإشهادية، نكون مهددين صراحة. هناك من يغمض عينيه ويسمح للتلامذة بالغش خوفا منهم» (مقابلة مع أستاذة في الثانوي التأهيلي).

وعلاوة على ذلك، توصف الحياة اليومية للمدرسين في العالم القروي بأنها قاسية وصعبة بسبب البعد، والعزلة، وندرة وسائل النقل، وصعوبة إيجاد سكن لائق... كما يقول هذا الأستاذ : «أنا أعيش بعيدا عن المدرسة. وهناك غياب لوسائل النقل. في أفضل الحالات، تلزمني ساعة وعشرين دقيقة لكي أصل إلى المدرسة... ما زلتُ معرضًا لجميع أنواع التهديدات...» (مقابلة مع أستاذ إطار الأكاديميات في الإعدادي).

وغالبا ما تكون المسافات الطويلة التي يقطعها بعض الأساتذة كل يوم للوصول إلى مقرات عملهم جد مكلفة من حيث الجهد، والوقت، والمال، وتساهم، بالتالي، في تغذية تغيباتهم وتأخراتهم عن العمل. وتجدر الإشارة إلى أن الأساتذة يعتبرون الصعوبات المرتبطة بالسكن والنقل اليومي أحد شواغلهم الرئيسية التي تؤثر سلبا في دوافعهم ومعنوياتهم.

8 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA-2016، 2017

9 . تقرير البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلامذة 2019 في طور الإنجاز، تم تنفيذ الدراسة خلال شهر ماي 2019.

10 . Ibid

2. نظرة الأساتذة إلى مهنتهم

برهن البحث العلمي على الصعيد الدولي[11] على أن معتقدات الأساتذة وتصوراتهم ومواقفهم بخصوص مهنتهم، ودورهم، ومكانتهم الاجتماعية تؤثر بشكل قوي في التزامهم، ومشاركتهم، وممارساتهم في الأقسام الدراسية. فماذا عن الأساتذة المغاربة؟

2.1. إدراك المهنة ومكانتها في المجتمع

يظهر من شهادات الأساتذة أن رأيهم حول مهنتهم ودورهم في المجتمع رأي إيجابي على العموم: فهم يعتبرون مهنتهم «مهنة نبيلة»،«تساهم في تكوين المواطن الصالح»، و«مهنة الخدمةالاجتماعية.»...وقد وردت على ألسنتهم عدة عبارات وأوصاف إيجابية تعبر عن قيمة هذه المهنة.

ولكن، إذا كان أغلب الأساتذة الذين شملهم الاستطلاع ينظرون إلى مهنتهم ودورها في المجتمع نظرة إيجابية، فإنهم، في المقابل، يعتقدون أنها قد تدهورت على عدة مستويات. فعلى المستوى المهني، يرون أن الإصلاحات المتتالية التي عرفها النظام التربوي قد تجاهلتهم، كما تقول أستاذة في االتعليم الابتدائي: «هناك تغيير في الشكل. خطط الإصلاح والاستراتيجيات...كل هذا يبدو رائعا، ولكن في الواقع، في القسم، لم يتغير أي شيء بالنسبة لي كأستاذة. نفس البرامج، نفس المحتويات، نفس الممارسات... دائما نفس الوسائل: السبورة والطباشير» (مقابلة بؤرية مع مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي).

يتقاسم الأساتذة هذا الموقف على نطاق واسع، بغض النظر عن السلك التعليمي والفئة العمرية اللذين ينتمون إليهما. ويرجع ذلك، على وجه التحديد، إلى إقصاء مهنة التعليم من كل الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي، كما يقول هذا الأستاذ: «أصبحت مهنة التدريس متجاوزة اليوم بالنسبة لتطور المجتمع ومتطلبات المدرسة لأنها لم تحظ بالمكانة التي كان يجب أن تكون لها في كل إصلاح». (مقابلة بؤرية مع مجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي).

على الصعيد الاجتماعي، يرى الأساتذة المبحوثون، في غالبيتهم، أن وضعهم الاجتماعي قد تدهور في العقود الأخيرة. تقول أستاذة :«إن صورة الأستاذ تتدهور باستمرار في المجتمع» (مقابلة مع أستاذة في الابتدائي). ومع ذلك، فإن تحليل تصورات الأساتذة تبعا لسنهم، يكشف عن وجود اختلافات بين الأجيال في نظرتهم إلى المكانة الاعتبارية لمهنة الأستاذ. فعلى سبيل المثال، يميل الأساتذة الشباب إلى الانتقاص من قدر مكانتها، وسمعتها، مقارنة مع زملائهم الأكبر سنا، كما تقول هذه الأستاذة البالغة من العمر 38 عاماً: «بالنسبة لجيلي، الأستاذ هو شخص ناجح اجتماعياً. وهذا، في الواقع، هو ما دفعني إلى اختيار هذه المهنة لأنني كنت معجبة بأساتذتي. لكن ليس هذا هو الحال اليوم»(أستاذة في ثانوية تأهيلية). أما الأساتذة الأكبر سنا، فهم يعتقدون، من جهتهم، أن الأجيال الجديدة من الأساتذة يوجدون في وضع أفضل مما كان عليه وضعهم، من حيث الدخل، وظروف العيش الموضوعية. وبعبارة أخرى، يشعر الأساتذة الشباب بأن السمعة الاجتماعية للمهنة قد تدهورت مقارنة عما كانت عليه لدى الأجيال السابقة، في الوقت التي تركز هذه الأخيرة على التحسن الذي عرفه دخل الأساتذة الجدد، وظروفهم المعيشية.

وفي جميع الحالات، أظهرت عدة دراسات أن الأساتذة يميلون إلى النظر نظرة سلبية إلى مهنتهم أكثر مما تفعل باقي فئات المجتمع الأخرى[12]. وبهذه الطريقة، يعيدون إنتاج التصور السائد في المجتمع عن مهنة التعليم. وبالفعل، فقد أظهرت نتائج البحث الوطني حول الأسرة والتربية أن هذه المهنة لا تتمتع دائما «ببعض الاحترام والسمعة الاجتماعية الطيبة». وحسب نتائج هذا البحث، فإن 8.8 % فقط من الآباء والأمهات الذين لديهم طفل واحد على الأقل يتراوح عمره بين 3 و22 عاما، هم الذين اختاروا مهنة الأستاذ لما طلب منهم ذكر المهنة التي يتمنونها لأبنائهم[13]. واحتلت مهنة التعليم المرتبة الرابعة غير بعيد عن مهن «الدركي/الشرطي/الجندي/رجل سلطة» بنسبة اختيار بلغت 11.3 %. المهن التي اختارها المستجوبون بكثرة هي وظائف القطاع العام (28.2 في المائة)، والمهن الحرة مثل الطبيب، والمحامي، والمهندس... (26,2%). والأهم من ذلك، هو أن مهنة التعليم تجذب الإناث أكثر مما تجذب الذكور. ذلك أن ما يقرب 24% من الآباء والأمهات الذين لديهم ابنة واحدة على الأقل يتراوح عمرها بين 3 و22 سنة اختاروا التعليم مهنة لبناتهم. وأكثر من ذلك، تحتل مهنة التعليم المرتبة الأولى في قائمة المهن التي يتمناها لآباء لأبنائهم في المناطق القروية بنسبة 35.2% من الإجابات المحصل عليها.

11 . Powers, S. W., Zippay, C., & Butler, B. (2006). Investigating Connections Between Teacher Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 47 (2).

12 . Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, OCDE, 2005

13 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأسر والتربية: تصورات طموحات وانتظارات، 2019

وتتماشى هذه النتائج مع المعطيات التي توصل إليها هذا البحث. ومن بين الأسباب التي تجعل الإناث يملن إلى اختيار مهنة التدريس أكثر من الذكور، ذكر العديد من الأستاذات اللواتي تم استجوابهن أن التدريس «يناسب المرأة» و«يخلق التوازن بين متطلبات العمل، وشواغل الحياة الشخصية».

يجب أن نوضح، مع ذلك، أن النظام الأساسي للأساتذة قد عرف بعض التغييرات خلال المدة الفاصلة بين تاريخ جمع معطيات الدراسة الوطنية حول الأسر والتربية، وتاريخ نشر نتائجها. ليس مستبعدا أن يكون الاستقرار الوظيفي أحد الأسباب التي حددت اختيارات الآباء. فنحن نعلم إلى أي مدى يمكن أن يكون للوضع الجديد للأستاذ (أستاذ إطار الأكاديمية) الذي كان يعتبر هشا وغير مستقر أثر على أفضليات الوالدين فيما يتعلق بالوظائف التي يتمنونها لأبنائهم.

2.2. النظرة إلى الوضع القانوني الجديد للأستاذ وتقديره

إلى جانب أسسها الموضوعية، تؤثر الكيفية التي يصاغ وينفذ بها العمل العمومي في مدى مقبوليته. ولا تحيد السياسة الجديدة لتوظيف الأساتذة عن هذه القاعدة. وبالفعل، يكشف هذاالبحث أن نظرة غالبية الأساتذة لهذه السياسة سلبية وتعود، في جزء كبير منها، إلى الاختلالات التي عرفتها عملية تنفيذها (الجدولة، والصياغة، والتنفيذ...).

وتجدر الإشارة، في البداية، إلى أن العديد من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم يعترفون بالجوانب الإيجابية لهذه السياسة، ويعتقدون أنه كان بالإمكان أن تكون عاملاً تغيير إيجابي في العلاقات بين الأساتذة والإدارة. ويعتبرون التوظيف الجهوي للأساتذة عملا ملائما لأنه يمكن من حل عدة مشاكل، وخاصة منها مشكلة التعيينات. كما يعتبرون تفويض تدبير الأساتذة إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين أمرا إيجابيا، لأنه يسمح باختصار حلقات التراتب الإداري، وتيسير التنسيق بين مختلف الفاعلين على صعيد الجهة.

ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن مؤاخذات الأساتذة على هذه السياسة كثيرة، ويمكن تصنيفها إلى فئتين وفق صياغتها ونتائجها.

وتتعلق الفئة الأولى بسياسة التوظيف نفسها. يرى غالبية الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، «متعاقدين» كانوا أو «موظفين»، أن الحجج المعتمدة لتبرير اللجوء إلى هذا النوع من التوظيف، والتي تتصل ب «جهوية[14]» الأكاديميات و«استقلاليتها[15]» باطلة ليس لها أي معنى، كما يرى هذا الأستاذ: «هذه السياسة تستجيب لحاجة ملحة إلى الأساتذة لسد الخصاص بسرعة وبأقل تكلفة ممكنة» (مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة الثانوي الإعدادي). والحال أنه،»يجب أن يكون الأستاذ في منأى عن الحلول المرتجلة والمستعجلة «(مقابلة بؤرية مع جماعة من أساتذة الثانوي التأهيلي). وينضاف إلى هذه المؤاخذات عدم اتساق موقف قطاع التربية الوطنية وتغيراته. ذلك أن التخلي عن نظام العقود، ومراجعة النظام الأساسي للأساتذة أطر الأكاديميات يعطي الانطباع بأن هذه السياسة «عشوائية»، و«لا تستند إلى رؤية واضحة».

وتتعلق الفئة الثانية من هذه المؤاخذات بالآثار المترتبة عن سياسة التوظيف الجديدة. فقد خلقت هذه السياسة، في الواقع، فئتين متازيتين من الأساتذة: الأساتذة الموظفون من جهة، والأساتذة المتعاقدون من جهة أخرى.

وعلى المستوى المهني، أدت هذه السياسة إلى تبخيس مهنة التدريس، وخلق شعور قوي بعدم الاستقرار لدى الأساتذة، كما تشهد على ذلك هذه الشهادات: «جئت إلى هذه المهنة هرباً من البطالة، وهذا هو حال زملائي. هذا يقول الكثير عن المهنة، ومكانتها، وظروف مزاولتها. بالنسبة للغالبية منا هي مهنة مؤقتة، في انتظار العثور على ما هو أفضل». «أنا في وضع غير مستقر. أعمل وأنا أشعر بأنه يمكن أن أطرد في أي وقت. هذا يؤثر علي بشكل كبير، ولا يسمح لي بالانخراط حقا في ما أفعله» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

بالنسبة للأساتذة أطر الأكاديميات الذين تمت مقابلتهم، اتخذ «عدم استقرارهم» «ووضعهم القانوني»، و«دونيتهم» بالمقارنة مع الأساتذة الموظفين أشكالاً مختلفة، كما تقول هذه الشهادات: «بعض الأساتذة يعذبون من قبل مديري المؤسسات. لديهم استعمالات زمن مشحونة، تسند إليهم الاقسام الصعبة(...) يتصرف بعض المديرين وكأن مصير الأستاذ المتعاقد في أيديهم». (مقابلة بؤرية مع

14 . رغم التخلي عن العقد وإدماج الأساتذة المتعاقدين في إطار الاكاديميات، بقي مصطلح التعاقد مستمرا في الاستعمال من طرف أغلب الفاعلين. وتظهر جليا التفرقة بين الأستاذ المتعاقد والأستاذ الموظف في الحوارات مع الأشخاص المستجوبين.

15 . مجموعة بؤرية للأساتذة السلك الثانوي التأهيلي بتاريخ 24 دجنبر 2019 بمراكش.

أساتذة أطر الأكاديميات). وكثيرا ما يتكون لدى بعضهم، بسبب نظامهم هذا، شعور بالنقص إزاء زملائهم الآخرين، كما يقول هذا الأستاذ: «في اجتماعات مجلس القسم، يشعر بعض الزملاء بأنه لا يحقق لهم أخذ الكلمة. بالنسبة لهم نحن متعاقدون، إذن غير مكونين تكوينا جيدا؛ لذلك علينا أن نصمت ونستمع ونتبع ما يقولونه لنا»(مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

ومع ذلك، فإن عدد هذه الحالات محدود، وأغلبية الأساتذة أطر الأكاديميات يشهدون بالدعم الذي يتلقون من باقي الفاعلين التربويين في مؤسساهم (مدرسون، ومديرون، ومفتشون تربويون).

على الصعيد الاجتماعي، يعاني الأساتذة أطر الأكاديميات من صورتهم، ووضعهم الاجتماعي. لقد أدت سياسة التعاقد والعملية التي تلتها إلى تكوين فكرة سلبية عنهم في المجتمع، كما تظهر هذه الشهادة: «نحن نعيش وضعيات إهانة تتكرر كل يوم. في المؤسسة، يأتي بعض آباء التلامذة، في بعض الأحيان، لتقديم شكوى، لأنهم لا يريدون أن يدرس أولادهم عند أستاذ « متعاقد». بالنسبة لهم المتعاقد ليس أستاذا جيدا. حتى التلامذة في بعض الأحيان يهينوننا ويصرخون في وجوهنا: «أنت مجرد متعاقد» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

هذا ويمكن لنظام «التعاقد» أن يلاحق الأساتذة في حياتهم اليومية، ويؤثر في علاقاتهم الاجتماعية، كما يقول هذا الأستاذ: «لقد وجدت صعوبة كبيرة في استئجار شقة. غالبية المالكين الذين اتصلت بهم قالوا لي «لا» بمجرد ما اكتشفوا أنني «متعاقد». بالنسبة لهم، وضعي المهني غير مستقر. إذن، أنا لست ذي سعة» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

هذه بعض أوجه الآثار السلبية وغير المتوقعة لسياسة التوظيف الجديدة التي أرست نظاما مزدوجا داخل مهنة التعليم (المتعاقدون/ الموظفون)، وساهمت في هشاشة هيئة التدريس. وقد ولدت هذه السياسة الإحباط لدى الأساتذة المتعاقدين بسبب التمييز بينهم وزملائهم الموظفين، وخاصة فيما يتعلق بمسارهم المهني وتطوره، وبنظام التقاعد.

تعطي تجربة بعض البلدان النامية التي اختارت هذه السياسة في التوظيف فكرة عن المخاطر التي تنطوي عليها. وهكذا، فمن حيث الكفايات، الأساتذة «المتعاقدون» هم، على العموم، أقل تأهيلا وكفاءة من زملائهم الموظفين. فهم تلقوا تكوينا ضعيفا، وقد لا يتلقون أي تكوين على الإطلاق، قبل توليهم مناصبهم. وكثيرا ما يعينون في أصعب المناطق، ولا يستفيدون من أية مواكبة أو دعم[16].

في البيرو، وجدت دراسة للبنك الدولي أن الأساتذة «المتعاقدين» يتغيبون أكثر من زملائهم الموظفين بنسبة 12 إلى 13%. وخلصت تلك الدراسة إلى أن هذا الاختلاف يرجع، جزئيا، إلى هشاشة نظامهم الأساس؛ مما يدفعهم إلى مزاولة أنشطة مهنية أخرى موازاة مع مهنة التعليم، والسعي إلى ترك هذه المهنة بمجرد الحصول على وظيفة أخرى أكثر استقرارا[17].

وأخيراً، تجدر الإشارة إلى أن العديد من المنظمات الدولية[18] لا تتبنى التعاقد، وتدعو، على العكس من ذلك، إلى تكوين هيئة تدريس مكونة تكوينا جيدا، وتوظيفها وفق أحكام وشروط موحدة. وتنص هذه المنظمات، كذلك، على وضع استراتيجيات تنهي نظام التوظيفات الموازية، وتدمج الأساتذة المتعاقدين مع باقي الأساتذة في هيئة تعليم واحدة[19].

تتمثل المفارقة التي رافقت وضع هذه السياسة العمومية الجديدة في مجال توظيف الأساتذة ، من ناحية في، التوظيف لتلبية الحاجات المتراكمة من الأساتذة، ومن ناحية أخرى، في منح الأساتذة الجدد، منذ البداية، نظاما أساسيا جديدا، سرعان تبين أنه هش، وغير مستقر، أي مرفوض.

وهكذا، فإن فرصة اعتماد أساليب توظيف جديدة لتجديد هيئة التدريس، بأعداد كبيرة، وبجودة عالية، قد فوتتها سياسة وتدبير لم يكونا ناجحين.

3. آفاق الأساتذة المستقبلية وتطلعاتهم المهنية

يبين تحليل نتائج الدراسة أن الأساتذة، عموما، يعتبرون آفاقهم المستقبلية محدودة ومحاطة، في كثير من الأحيان، بشروط ملزمة. وتختلف تطلعاتهم وطموحاتهم باختلاف

16 . Chudgar, A., Chandra, M., Razzaque, A., (2013), Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature, Teaching and Teacher Education 37 (2014

17 . Fyfe, A., (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. Genève: OIT.

18 . ILO/UNESCO (2010), "Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report", 10e session, Paris, 28 septembre–2 octobre 2009

19 . Examens du cadre d'évaluation de l'Éducation au Maroc, OCDE, 2018.

أسلاك التعليم التي ينتمون إليها. ذلك أن علاقتهم بالمهنة، وخبرتهم، وتجربتهم المدرسية، تجعلهم يتصورون مستقبلهم إما داخل النظام التربوي، أو خارجه.

وهكذا، يحدد غالبية أساتذة التعليم الابتدائي لمستقبلهم المهني آفقين رئيسيين. الأفق الأول، وهو السائد، هو التطور داخل النظام التربوي، والالتحاق بهيئة التفتيش التربوي أو بهيئة الإدارة التربوية. هذا الخيار هو الذي يتكرر بكثرة في خطاباتهم. فمهنة المفتش مغرية، يحلم بها العديد من الأساتذة. وتعتبر «مريحة»، و«ذات أجر جيد»، و«مرنة من حيث ساعات العمل»، و«تفتح الطريق أمام فرص جديدة». وفي المقابل، لا تحظى مهنة مدير المؤسسة بنفس التقدير. فالغموض الذي يحيط الوضع القانوني للمدير، وكثرة مهامه، والإكراهات المرتبطة بتدبير المؤسسات من العوامل التي لا تشجع الأساتذة على الإقبال عليها.

تلازم هذه الخيارات عدة إكراهات، لأن ثمة «ثمناً يجب أداؤه» في المقابل. إذ يجب على الراغبين في الالتحاق بالتفتيش، مثلا، متابعة دورة تكوينية لمدة سنتين في الرباط، وقبول تعيين جغرافي جديد تبعا لحاجات الإدارة. لذا، عبر العديد من الأساتذة، وخاصة منهم كبار السن، عن عدم استعدادهم «لخوض هذه المغامرة»، كما يوضح ذلك هذا الأستاذ: «لقد أرهقني العمل في العالم القروي لعدة سنوات. لا أستطيع تحمل تعيين جغرافي جديد وكل ما يترتب عنه. وبالإضافة إلى ذلك، لدي أولاد يتابعون دراساتهم في التعليم العالي ويحتاجونني. لا أستطيع الذهاب لمدة عامين للتكوين في الرباط» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

الأفق الثاني الذي يفكر فيه العديد من الأساتذة ولا سيما أساتذة التعليم الابتدائي، هو التقاعد المبكر، والتفرغ لمزاولة مهنة أخرى. ومن الأسباب الرئيسية التي تدفع هؤلاء الأساتذة إلى تصور مستقبلهم خارج النظام التربوي، صعوبة ظروف العمل، والزيادة في سن الإحالة على التقاعد، وغياب آفاق لتحسين الوضع المهني، والوضع الاجتماعي للأستاذ، وصورته التي يعتقد البعض أن وسائل الإعلام، على وجه الخصوص، قد شوهتها.

يوجد فرق ملحوظ بين المنظور المستقبلي لمدرسي التعليم الابتدائي، ومنظور أساتذة التعليم الثانوي، وخاصة منهم أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي. فالالتحاق بهيئة المفتشين التربويين، أو هيئة المديرين التربويين، لا يغري كثيرا أساتذة التعليم الثانوي، كما هو حال أساتذة التعليم الابتدائي. ولعل وجود رتبة خاصة (خارج السلم) في نظامهم الأساس، والعدد المحدود نسبيا من ساعات العمل الواجبة عليهم، وإمكانية ممارسة أنشطة أخرى موازاة مع عملهم الرسمي، ولا سيما بالنسبة لمدرسي المواد العلمية، هي التي تصرف اهتمامهم عن ذلك الاختيار. ومن ناحية أخرى، إن نسبة كبيرة من أساتذة التعليم الثانوي الذين تمت مقابلتهم يحملون شهادة الدكتوراه، أو يوجدون قيد إعدادها، ويستعدون للالتحاق بالتعليم العالي. ويواصل آخرون دراساتهم في الماستر سعيا وراء نفس الهدف.

ينبغي أن نسجل عدم المساواة الموجودة بين أساتذة الأسلاك التعليمية المختلفة من حيث فرص التطور المهني المتاحة لهم، إذ لا يحق لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، مثلا، أن يلجوا التفتيش التربوي؛ بينما لا يستطيع أساتذة التعليم الابتدائي الترشح لمباريات مركز التوجيه والتخطيط. وتجدر الإشارة إلى أن التحاق جميع أطر الأساتذة بهيئة التفتيش التربوي كان مستبعدا بين سنتي 1999 و2010 بسبب إغلاق المركز الوطني لتكوين المفتشين طيلة هذ المدة.

يتوفر الأساتذة أطر الأكاديميات الذين تمت مقابلتهم على رؤية أقل وضوحا بخصوص مستقبلهم المهني. تقول أغلبيتهم إنهم لا يستطيعون التخطيط للمستقبل قبل أن يتضح نظامهم الأساسي، ووضعيتهم الإدارية. يقول هذا الأستاذ: «يقولون لنا إن لدينا نفس الحقوق التي يتمتع بها الأساتذة الآخرون. يمكن لنا، بالتالي، الترشح لمباريات التفتيش التربوي أو لإدارة المؤسسات. لكن لست أدري إن كان هذا صحيحا. مع كل الوعود التي لم يتم الوفاء بها، أجد صعوبة في أن أصدق بها»(مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

يرى آخرون أنهم يزاولون التدريس بصورة مؤقتة فقط، كما يوضح هذا الأستاذ إطار الأكاديمية: «وضعنا غير مستقر، ولا يسمح لنا بالاستقرار الذي هو أساسي لممارسة هذه المهنة. كيف يمكن لي أن ألتزم، وأبذل الجهد، وأنا أعلم أنه يمكن طردي في أي وقت. بالنسبة لي، سأترك هذا العمل عند أول فرصة. ويتقاسم غالبية زملائي هذه الفكرة» (مقابلة بؤرية مع أساتذة أطر الأكاديميات).

خاتمة

يعمل الأساتذة، ولا سيما في المناطق القروية، في بيئات مدرسية مليئة بالإكراهات: اكتظاظ الأقسام الدراسية، وضعف مستوى التلامذة، وغياب العتاد البيداغوجي... وتؤثر هذه الظروف الصعبة في حوافزهم وتحمسهم، وفي تعلم التلامذة. ويمكن لظروف العمل غير المناسبة أن تثني أفضل المرشحين عن اختيار هذه المهنة.

تساهم ظروف العمل وشروط العيش، سلباً أو إيجاباً، تبعا للتجارب الفردية الخاصة، في تشكيل تصورات الأساتذة، ونظرتهم لمهنتهم. ونحن نعلم أن النظرة السلبية للمهنة، ولقيمتها ومكانتها الاجتماعية، تؤثر سلبا في التزام الأساتذة وجهودهم. ومن هنا تأتي الحاجة إلى أخذ هذه الأبعاد في الاعتبار أثناء وضع السياسة العمومية الخاصة بالتربية والتعليم.

الفصل السادس.
تدبير المسار المهني والأجور

تشكل المسائل المتصلة ببنية المسار المهني، والأجور، والحوافز بعدا هاما من أبعاد السياسة العمومية المتعلقة بالأساتذة. ولقد كان الشغل الشاغل لهذه السياسة هو إرساء نظام يحدد الأدوار والكفايات الضرورية لمختلف مراحل الحياة المهنية، ويكافئ الكفاءات، ويسهم في تحفيز الأساتذة. ويتم تدبير المسار المهني للأساتذة[1] من خلال الترقي والحوافز المالية، وأيضا من خلال آفاق التطور المهني.

1. الترقي خلال المسار المهني

تدعو الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 إلى «تدبير ناجع للمسارات المهنية على أساس المواكبة والتقييم، والترقية على أساس الاستحقاق والجودة والمردودية». كما تدعو إلى «الحفز المادي والمعنوي للفاعلين التربويين، وتحسين ظروف العمل، ومزاولة المهنة». وترى الرؤية الاستراتيجية أنه يجب تقييم الأداء المهني للفاعلين التربويين على أساس شبكات تقييم خاصة بكل هيئة، «تشمل مؤشرات موحدة ووظيفية لقياس الأداء والمردودية.»

وفي السياق نفسه، ينص القانون الإطار 51-17 على وجوب «تحديد مهام وكفايات الأطر التربوية...في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات تعتمد في ...تقييم الأداء والترقي المهني» (المادة 37). وكذلك، «سيتعين جعل التكوين المستمر إلزامياً، وضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني» (المادة 39).

1.1. الأحكام التشريعية ومعايير الترقي

تتكون هيئة التدريس من الأطر التالية: إطار أساتذة التعليم الابتدائي، وإطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، وإطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، وإطار الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي التأهيلي

يشتمل إطار أساتذة التعليم الابتدائي على ثلاث درجات: أساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الثالثة، وأساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الثانية، وأساتذة التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى.

يرقى أساتذة التعليم الابتدائي من رتبة إلى رتبة ومن درجة إلى أخرى.

يعين في الدرجة الثالثة من إطار أساتذة التعليم الابتدائي الحاصلون على دبلوم أستاذ التعليم الابتدائي من الدرجة الثالثة المسلم من قبل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

يتم الانتقال من درجة إلى أخرى بطريقتين:

- على إثر امتحان مهني يفتح في وجه أساتذة التعليم الابتدائي المتوفرين على 6 سنوات من الخدمة، وذلك في حدود 11% من عدد المستفيدين الذين تتوفر فيهم شروط الترقي؛
- عن طريق الاختيار بعد التقييد في جدول الترقي من بين أساتذة التعليم الابتدائي المتوفرين على 10 سنوات من الخدمة. وهنا أيضا، حددت حدود الترقية في 11%من عدد المستفيدين المتوفرين على شروط الترقي، وفي 22% بالنسبة للترقي من الدرجة 1 إلى الدرجة الرئيسية.

تحدد معايير الترقي بالاختيار بمرسوم لوزارة التربية الوطنية

يتم الترقي من رتبة إلى رتبة وفقا للمرسوم 2-62-344 المؤرخ 8 يوليوز 1963.

يتم الترقي بالكيفيات الثلاث التالية المحددة في الجدول أسفله:

1 . Politiques efficaces pour les enseignants : perspectives PISA, OCDE 2018.

جدول 8. جدول الترقي من رتبة إلى رتبة

الرتبة	عدد السنوات		
من الرتبة 1 إلى الرتبة 2	1	1	1
من الرتبة 2 إلى الرتبة 3	1	1,5	2
من الرتبة 3 إلى الرتبة 4	2	2,5	3
من الرتبة 4 إلى الرتبة 5	2	2,5	3,5
من الرتبة 5 إلى الرتبة 6	2	2,5	3,5
من الرتبة 6 إلى الرتبة 7	3	3,5	4
من الرتبة 7 إلى الرتبة 8	3	3,5	4,5
من الرتبة 8 إلى الرتبة 9	3	4	4,5
من الرتبة 9 إلى الرتبة 10	4	5	5,5

بعدالسلم العاشر، يمكن لأساتذة التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي الارتقاء في3 رتب أخرى (13 في المجموع). ويستلزم الترقي من درجة إلى أخرى 3 سنوات من الخدمة (المادة 102 من الرسوم أعلاه). ولا تخضع ترقية الأطر التعليمية الآخرى لنفس الشروط.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعايير ينظمها المرسوم 2-02-854 المؤرخ 10 فبراير 2003 بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية الذي حل محل مرسوم 4 / أكتوبر 1985[2]. بالمقارنة مع النظام الأساسي السابق، جاء مرسوم 2003 بمجموعة من المستجدات منها:

- تغيير نظام الترقي بالحصيص من نظام تناسبي يستند إلى عدد المناصب المنصوص عليها في قانون المالية إلى نظام تناسبي دينامي يحتسب فيه هذا الحصيص من عدد المترشحين الذين يستوفون شروط الترقي؛
- اعتماد نسبة سنوية ثابتة للترقي عن طريق الامتحان المهني (11%) وعن طريق الاختيار بعد التقيد في جدول الترقي (11%). وبالنسبة للترقية إلى الدرجة الرئيسية، تبلغ هذه النسبة 22 %؛
- فتح باب الترقي إلى السلم 11 في وجه عدة فئات، وخاصة أساتذة التعليم الابتدائي؛
- التخلي عن السلمين 7 و8؛
- تعيين الأساتذة الجدد في السلم 9؛
- اشتراط المباراة لتوظيف الأساتذة وترسيمهم بعد فترة من التكوين (عوض التوظيف المباشر)؛
- توحيد الشروط النظامية للترقي باشتراط 6 سنوات لاجتياز الامتحان المهني، و10 سنوات للتقييد في جدول الترقي بالاختيار؛
- خلق رتب جديدة.

واجه تنفيذ النظام الأساسي لعام 2003 عدة صعوبات، وأظهر تطبيقه على أرض الواقع حدوده. وتحت ضغط النقابات، قامت الوزارة الوصية بتغيير أو تتميم عدد من أحكامه، وذلك منذ السنة الأولى من تطبيقه. وإجمالا، غيرت و/أو تممت ستة مراسيم، ونحو 47 مادة من هذا النظام الأساسي (من أصل 118 مادة)[3]. وهكذا:

- غير المرسوم -المؤرخ ب مايو 2004 المادة 21[4] ؛
- غير المرسوم 176 05--2 المؤرخ 3 غشت 2005، المادة 96[5]؛
- غير المرسوم 2. 06.171 المادة 115 مكرر[6] ؛
- عدّل المرسوم 2.07.810 المؤرخ 9 يوليوز 2007 المواد 89 و90 و104 و107[7]؛
- عدل المرسوم 62-11-2 المواد 92 و96 مكرر، و98 و99 و104 و105 و107 و107 مكرر، و107مكرر رابعا[8]، و109 و112 و115 مكرر، و115مكرر ثالثا، و115 مكرر رابعا، و115 مكرر خامسا.
- المرسوم 2 .14. 34 المؤرخ 5 فبراير 2014 عدّل المواد 17 و23 و27[9] و115 سادسا؛

وتتعلق غالبية هذه التغييرات بالأساتذة الذين تمت

2 . مرسوم رقم 2.85.742 صادر في 18من محرم 1406(4 أكتوبر 1985) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية

3 . قامت وزارة التربية الوطنية والنقابات بعدة اتفاقيات تمت ترجمتها بتغييرات على النظام الأساسي / بتاريخ 28 يناير 2004، و14 يناير 2005، و1 غشت 2007 و26 ابريل 2011.

4 . الجريدة الرسمية رقم 5212 بتاريخ 13 مايو 2004

5 . الجريدة الرسمية رقم 5346 بتاريخ 25 غشت 2005

6 . الجريدة الرسمية رقم 5457 بتاريخ 18 دجنبر 2006

7 . الجريدة الرسمية رقم 5544 بتاريخ 19 يوليوز 2007

8 . الجريدة الرسمية رقم 6007 مكرر بتاريخ 27 دجنبر 2011

9 . الجريدة الرسمية رقم 6229 بتاريخ 10 فبراير 2014

مراجعة عدة جوانب من مسارهم المهني، كمدة التكوين، وشروط تغيير الدرجة، ومعايير الترقي، إلخ.

كما رفع النظام الأساسي لسنة 2003 عتبة السنوات المطلوبة للترقي من 6 إلى 10 سنوات للترقي بالاختيار بعد التقييد في جدول الترقي، ومن 4 إلى 6 سنوات لاجتياز الامتحان المهني؛ وهو ما أطال المدة اللازمة للترقي. وبلغ عدد من الأساتذة، ولا سيما من الجيل الأول، سن التقاعد قبل أن يصلوا إلى السلم 11[10].

وابتداء من عام 2012، وفي أعقاب إرساء المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، صار توظيف الأساتذة الجدد يتم على أساس السلم 10؛ وهو ما جعل الأساتذة المصنفين في السلم 9 يشعرون بالظلم والغبن من جراء هذا التغيير.

يدل عدم استقرار النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية على غياب استراتيجية واضحة ومستدامة لتدبير الموارد البشرية؛ الشيء الذي يولد توترات قوية بين هيئة التدريس والوزارة الوصاية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه التغييرات المتكررة للأحكام القانونية تخلق وضعيات غير طبيعية، وغير معقولة أحيانا، كأن نجد في نفس المؤسسة مدرسا قضى 25 سنة في الخدمة ولا يزال في السلم 9، ومتدرب جديد وظف مباشرة في السلم 10. وقد يُطلب من الأول أن يؤطر الثاني ويعلمه أصول المهنة.

2.1. تقدير الأساتذة لنظام ترقيهم

تجدر الإشارة، في البداية، إلى أن الرؤية الاستراتيجية قد وضعت الكفاءة والاستحقاق في مركز إصلاح نظام تدبير المسار المهني للأساتذة، ودعت إلى «وضع شبكة جديدة للترقي بحسب كل هيئة، وتوسيع نظام السلالم على نحو يحفز الفاعلين التربويين طيلة حياتهم المهنية، والسعي إلى تحقيق المناصفة على أساس الكفاءة والاستحقاق في تولي المسؤوليات التربوية والتدبيرية والتأطيرية...»

يسلط تحليل هذا الجهاز، وفق نتائج البحث، الضوء على اختلالاتة الرئيسية. ويرى غالبية الأساتذة أن هذا النظام لا يأخذ في الاعتبار المردودية والأداء، ولا يشجعهم على الجهد والعطاء، ولا يترك، بالتالي، مجالاً كبيراً للاستحقاق، كما يوضح هذا الأستاذ: «لا توجد آلية للتمييز بين الأساتذة الذين يبذلون جهوداً والذين لا يفعلون ذلك. يمكن أن تعمل مع 48 تلميذ في القسم، وتحسن مستواهم بشكل كبير، دون أن يحتسب لك ذلك في أي مكان. وبالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك أستاذ يعمل مع 20 تلميذ وتلميذة فقط في القسم، ولا يبذل إلا قليلا من الجهد، أو لا يبذل أي جهد مع التلامذة، ويحصل في نهاية المطاف على نفس نقطة التقييم التي حصلت عليها أنت. والأسوأ من ذلك، يمكن أن يحصل على نقطة أفضل من نقطتك» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية).

ويأسف الأساتذة، كذلك، لغياب نظام للمكافآت يقوم على الجهد والأداء. ويرى بعض مديري المؤسسات أنه «يجب أن تكون هناك مكافآت لتشجيع الأساتذة الذين يبذلون جهوداً وتحفيزهم. جميع القطاعات لديها هذا النوع من الحوافز، باستثناء هيئة التدريس»(مقابلة بؤرية مع جماعة من مديري المؤسسات التعليمية).

تخصص عدة بلدان تحفيزات للمدرسين. وهذه التحفيزات أربعة أنواع: يرتبط النوع الأول بصعوبة ظروف العمل. في المغرب، توجد تعويضات عن مناطق التعيين، ولكنها ليست مشجعة، وغير فعالة، ولا تساعد على الاحتفاظ بالأساتذة في المناطق النائية[11]. فعادة ما يكون أول تعيين لغالبية الأساتذة، ولا سيما في مؤسسات العليم الابتدائي، في الوسط القروي، وفي مدارس معزولة وبعيدة عن المراكز الحضرية. ولكن، ومع مرور الوقت، ينتقل هؤلاء الأساتذة إلى الوسط الحضري في إطار الحركة الانتقالية؛ وهو ما يؤدي إلى تمركز غالبية الأساتذة المتمرسين في المراكز الحضرية، وبالتالي، إلى تفاقم عدم المساواة التي يعاني منها العالم القروي. وقد أوصت الرؤية الاستراتيجية، في هذا الصدد، بإيلاء اهتمام خاص للموظفين العاملين في المناطق الصعبة والنائية (التعويضات المادية، والسكن، والنقل، والخدمات الاجتماعية الأخرى، وتجهيز البنيات المدرسية، إلخ). يرتبط النوع الثاني من الحوافز بمستوى كفاءة الأساتذة. يتعلق الأمر بمكافأة الأساتذة الذين اكتسبوا مؤهلات إضافية، أو تابعوا أنشطة التنمية المهنية، والذين ثبت تأثيرهم الإيجابي في تعلمات التلامذة. ويستند النوع الثالث من

10. يَعتبر أساتذة الدفع الأولى، والذين تم توظيفهم بين سنتي 1972 و1986 بالسلم 7 و8، أنفسهم غير منصَفين، أولا من قبل النظام الأساسي لسنة 1985 والذي يمنعهم من متابعة الدراسات العليا -وهو ما كان يمنح لهم فرصة التدرج بالشهادة- ولا يسمح لهم بالمشاركة في مباريات المراكز التربوية الجهوية. تم النظام الأساسي لسنة 2003 والذي راجع بشكل تصاعدي عدد سنوات الترقية. وقد اجتمعوا في إطار نقابي سمي «ضحايا الأنظمة الأساسية لسنتي 1985 و2003.

11 . Murnane, R. J., (2008) Educating Urban Children, NBER Working Paper 13791. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass

الحوافز إلى الاستحقاق من خلال إعطاء مكافآت مادية، أو الرفع في رواتب الأساتذة الذين حصل تلامذتهم على نتائج جيدة في التقييمات الموحدة. وأخيرا، يرتبط النوع الرابع من الحوافز بندرة الخبراء والمتخصصين في بعض المواد التعليمية، أحيانا، وخاصة منها المواد العلمية[12].

يوجه الأساتذة لنظام الترقي انتقادا آخر يخص الانتقال من درجة إلى درجة بالأقدمية الذي يعتبرونه بطيئا وعشوائيا. فنظرا للعدد الكبير من المترشحين لهذه الترقية، ونظام الحصيص، فإن عددا قليلا منهم فقط هم الذين يستفيدون منها. وهذا ما يسبب الإحباط لأغلبهم.فقد كان على بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن ينتظروا 15 عاماً للانتقال من درجة إلى أخرى. الأساتذة الأوائل الذين تم توظيفهم في السلمين 7 أو 8، هم الأكثر تضررا من هذه الوضعية. وينطبق الشيء نفسه على التقدم من رتبة إلى رتبة (سريع، وعادي، وبطيء) حيث يستغرق تسلق رتب كل سلم سنوات عديدة (انظر الجدول أعلاه). وبالإضافة إلى ذلك، فإن التقدم في الرتب يترجم بزيادة زهيدة في الرواتب. ومن ناحية أخرى، ففي غياب آلية تقييم ناجعة، وأهداف واضحة لعمل الأساتذة، تظل معايير الترقي السريع أو البطيء، في نظر العديد من الأساتذة، غامضة، وتفتح الباب للمحاباة والإيثار، وقد تؤخذ فيها الانتماءات السياسية و/أو النقابية، أحيانا، بعين الاعتبارات.

ومن جهته، أثار الترقي عن طريق الامتحانات المهنية بعض الخلاف بين الأساتذة المستجوبين.فمنهم من اعتبر مبدأ هذا الترقي جيداً في حد ذاته، لأنه يدفع «الأساتذة إلى البحث، والبقاء على اتصال بمستجدات المهنة». ولكن الظروف التي تجري فيها الامتحانات المهنية غالبا ما تعتبر «غير سليمة». فقد أفاد العديد من الأساتذة أن «الغش فيها ممارسة واسعة الانتشار»، ويتم «على مرأى ومسمع المشرفين والمسؤولين». وبالإضافة إلى ذلك، عبر بعضهم عن مخاوفهم بشأن طبيعة الاختبارات، وتصحيح أوراق الامتحان، وشبكة التنقيط، ونوعية أولئك الذين يقومون بهذه العملية. ومرة أخرى، يحد نظام الحصيص كثيرا من عدد المستفيدين من هذه الترقية.

يجب أن نلاحظ أن هناك لامساواة بين الأساتذة المنتمين لمختلف الأسلاك التعليمية من حيث تطور مسارهم المهني. فعلى سبيل المثال، ليس لأساتذة التعليم الابتدائي الحق في الترقي إلى الدرجة الرئيسية. كما يمكن للأستاذ الذي يتسلق المراتب وفق النمط السريع، وينجح في الامتحانات المهنية للترقي في الدرجات أن يصل إلى سقف الترقي في سن مبكرة جدا. إن توظيف الأساتذة مباشرة في الدرجة الثانية (السلم 10) ابتداء من سنة 2012 قد جعل إمكانات الترقي تنفذ بسرعة. وبالفعل، إن بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم قد وصلوا إلى سقف الترقي وهم لا يزالون في سن الخامسة والأربعين.

2. أجور الأساتذة

يشكل التعويض عاملا مهما من العوامل المحفزة للأستاذ. ففي عينة من 35 دولة تمت معالجتها في الدراسة التي أجرتها مؤسسة فاركي (la Fondation Varkey) في سنة 2018، تبين أن هناك ارتباطا قويا بين أجور الأساتذة ومكانتهم الاجتماعية. وهذا يعني أن المهن التي يعتبرها المستجوبون ذات المكانة الرفيعة، هي المهن ذات الأجور الرفيعة[13].

في جميع أنحاء العالم، تعمل العديد من البلدان باستمرار على تعزيز سياساتها الخاصة بتدبير مسارات الأساتذة المهنية. ويجري التركيز، بوجه خاص، على بنية الأجور. والواقع أن مستوى أجور الأساتذة يبلور رهانا مزدوجا؛ يتصل بالاعتراف وبالمركز الاجتماعي للأساتذة، من ناحية، وبمدى جاذبية المهنة، من ناحية أخرى. وهذا الرهان هو من بين الرهانات الكبيرة بالنسبة للمغرب. وقد دعت الرؤية الاستراتيجية، في الرافعة 9، إلى « التدبير الناجع للمسارات المهنية (للأطر التربوية) على أساس المواكبة والتقييم، والترقي، اعتمادا على الاستحقاق، والأداء، والمردودية».

ويستند تحليلنا لبنية الأجور في المغرب إلى مقاربة مقارنة دولية.

1.2. الأداء المدرسي وأجور الأساتذة: ماذا تقول الأبحاث؟

تجازي عدة بلدان ماليا أداء الأساتذة عن عملهم، إما وفق جداول الأجور، أو بواسطة مكافآت مالية (Primes). ففي الصين، مثلا، تستند 30% من رواتب الأساتذة إلى

12 . Goldhaber, D., De Armond, M., De Burgomaster, S. (2010). Teacher Attitudes about Compensation Reform: Implications for reform implementation. CALDER Working Paper 50. Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC

13 . Global Teacher Status Index 2018. Varkey Foundation. 2018

مساهماتهم في البحوث ذات أهداف عملية، وإلى النقط التي يحصل تلامذتهم. وفي إستونيا[14]، يؤخذ متوسط أداء المدرسة في امتحانات التلامذة الموحدة في الاعتبار في تحديد أجور الأساتذة. وتحدد بلدان مثل شيلي، والولايات المتحدة الأمريكية، وكينيا، والمكسيك، والبرتغال، والمملكة المتحدة، مجازاة الأساتذة على أساس النقط التي يحصل عليها التلامذة في الاختبارات[15]. وقد أظهرت عدة دراسات، في مناطق جغرافية شاسعة، التأثير الإيجابي لارتفاع أجور الأساتذة في الأداء المدرسي للتلامذة[16]. كما ثبت، أيضا، أن الأجور المرتفعة تجتذب الأساتذة الأكثر فعالية، وتمكن من المحافظة عليهم في المهنة[17].

بالنسبة للبلدان النامية، تبين أن نتائج أجهزة الحفز التي تم تقييمها بواسطة التجارب العشوائية هي نتائج إيجابية عموماً[18]. وبالفعل، مازال هناك هامش كبير للتحسين في تلك البلدان[19]. يوجد عدد قليل جدا من الدراسات التي أظهرت أن الفوارق بين النتائج المدرسية للتلامذة على الصعيد الدولي ترتبط برواتب الأساتذة[20]. ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات الميدانية التي انكبت على دراسة آثار تعويض الأساتذة القائم على أدائهم لم تفض، عموماً، إلى نتائج حاسمة. وينطبق الشيء نفسه على الآليات الأساسية التي تؤثر في مستويات تمدرس التلامذة. وبالإضافة إلى ذلك، تلفت العديد من الأبحاث[21] النظر إلى الآثار الوخيمة لاستخدام النقط التي يحصل عليها التلامذة لتقييم أداء الأساتذة[22]. فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات في الصين، وشيلي، والهند، وكينيا، والمكسيك، وباكستان، وبيرو، أن الأساتذة، في هذه الحالة، يركزون أكثر على إعداد التلامذة لإحراز نقط جيدة في الامتحانات حتى يتمكنوا من الحصول على مكافآت مادية، أكثر مما يركزون على باقي كفايات التلامذة[23]. ففي كينيا، مثلا، يركز معلمو المرحلة الابتدائية على إعداد التلامذة للاختبارات، ويهملون البرنامج الدراسي، لأنهم يحصلون على مكافآت إذا حصل التلامذة على نتائج جيدة، ويتعرضون لعقوبات إذا تغيب التلامذة عن امتحانات نهاية السنة[24]. ومن ناحية أخرى، لا يتقدم التلامذة إلا في المجالات التي تؤخذ في الاعتبار في تعويضات الأساتذة. ففي شيلي، تسبب تطبيق نظام الجزاءات والرقابة في قلق الأساتذة[25]. وفي أستراليا، أيضا، حال التحفيز على الأداء الفردي دون التعاون بين الأساتذة والمدارس. بل إن هذاالتحفيز خلق صراعات بين الأساتذة، وزاد من حدة التنافس بينهم لتجنب التدريس في المدارس ذات الأداء المدرسي الضعيف[26].

وهكذا، تنطوي التجارب الدولية المختلفة في مكافأة أداء الأساتذة على إيجابيات وعلى سلبيات، وتؤدي، أحيانا، إلى نتائج عكسية، كالعمل من أجل حصول التلامذة على نقط جيدة في الاختبارات والفوز بمكافآت، وإهمال الأهداف التعليمية والتربوية الأخرى الاتي لا تقل أهمية. ويمكن أن نستخلص من هذه التجارب أنه كيفما كان نمط التعويض المعتمد لمكافأة الأساتذة على استحقاقهم ومردوديتهم، يجب الحرص على تحييد أثرها الضار المحتمل الذي يمكن أن يؤثر سلباً في تعلم التلامذة.

2.2. أجور الأساتذة في المغرب

تعادل أجور الأساتذة العاملين القطاع العمومي في المغرب أجور باقي الموظفين الذين يعملون في هذا القطاع، ويتوفرون على مؤهلات مماثلة؛ باستثناء الامتيازات التي

14 . Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO. 2017/8

15 . Barnes, S.-A., Lyonette, C., Atfield, G. and Owen, D. 2016. Teachers' Pay and Equality : A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers' Pay on Equality in Schools in England. Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research

16 . Loeb, S., & Page, M. E. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation.The Review of Economics and Statistics, 82(3), 393–408.

Voir aussi : Gilpin, G. A. (2012). Teacher salaries and teacher aptitude : An analysis using quantile regressions. Economics of Education Review, 31(3), 15–29.; Leigh, A. (2012). Teacher pay and teacher aptitude. Economics of Education Review, 31(3),41–53; Hendricks, M. D. (2014). Does it pay to pay teachers more? Evidence from texas. Journal of Public Economics, 109(C), 50–63; Britton, J., & Propper, C. (2016). Teacher pay and school productivity: exploiting wage regulation. Journal of Public Economics, 133, 75–89; Tran, H. (2017). Does the pay stance of South Carolina public school districts influence their math and science achievement scores ?Journal of Education Finance, 43(2), 105–122.

17 . Hendricks, M. D. (2014). Does it pay to pay teachers more? Evidence from Texas. Journal of Public Economics 109 50-63

18 . E. Duflo, R. Hanna et S. Ryan 2012 : Incentives Work : Getting Teachers to Come to School, American Economic Review, 102(4), pp. 1241-1278..

19 . A. Le Chapelain. Peut-on mieux gérer les enseignants ?Revue française d'économie. Volume XXVIII. 2013/3

20 . The Effects of Policies Concerning Teachers' Wages on Students' Performance. 2017. Budapest Working Papers on The Labour Market. BWP-2017/1. Institute Of Economics, Centre For Economic And Regional Studies Hungarian Academy Of Sciences.

21 . Greaves, E., &Sibieta, L. (2019). Constrained optimisation? Teachersalaries, school resources and student achievement. Economics of EducationReview, 73, [101924].

22 . Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO . 2017/8

23 . Snilsveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. and Jimenez, E. 2016. The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review

24 . Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements. UNESCO . 2017/8

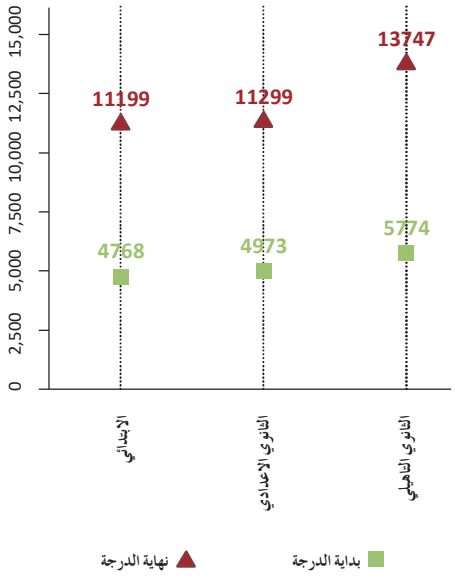
25 . Verger, A. and Parcerisa, L. 2017.A difficult relationship: accountability policies and teachers – international evidence and key premises for future research. Akiba, M. and LeTendre, G. (eds), International Handbook of Teacher Quality and Policy. New York, Routledge, pp. 241

26 . Thompson, G. 2013. NAPLAN, MySchool and accountability: teacher perceptions of the effects of testing. The International Education Journal: Comparative Perspectives, Vol. 12, No. 2, pp. 62–84..

تحظى بها بعض المؤسسات العمومية. يمكن أن تتخذ تلك الامتيازات شكل مكافآت المردودية، أو تعويضات عن السكن أو غيرها من الامتيازات التي قد تنعكس بشكل ملموس على مستوى عيش الموظف بشكل عام. ومن بين الامتيازات الاجتماعية التي يتمتع بها أساتذة التعليم العمومي في المغرب الخدمات التي تقدمها مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين. وتشمل تلك الامتيازات المساعدة على اقتناء السكن، والتغطية الصحية التكميلية، وتخفيض أسعار تذاكر السكك الحديدية، وقروض الاستهلاك بفوائد تفضيلية، وولوج مراكز التخييم، والذهاب للحج، إلخ.

تتكون هيئة الأساتذة في المغرب من فئتين: الأساتذة الموظفون، والأساتذة أطر الأكاديميات. أجور أفراد هاتين الفئتين في التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي متساوية تقريبا (انظر الرسم البياني). فأجر الأستاذ في بداية حياته المهنية في كل من التعليم الابتدائي والإعدادي، كيفما كانت الفئة التي ينتمي إليها، هو على التوالي 4768 درهماً و4973 درهماً. ويصل هذا الأجر 11199 درهما و11299 عندما يصل الأستاذ أوج مساره المهني. يتلقى أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي في المتوسط 5774 درهما في بداية مسيرته المهنية و13747 درهماً في نهاية حياته المهنية، بمعامل مضاعف قدره 2.38 بين بداية مساره المهني ونهايته، مقابل معاملي 2.35 و2.27 على التوالي بالسبة لأساتذة التعليم الابتدائي والإعدادي.

رسم بياني 2. رواتب الأساتذة الموظفين المغاربة في القطاع العمومي حسب السلك التعليمي



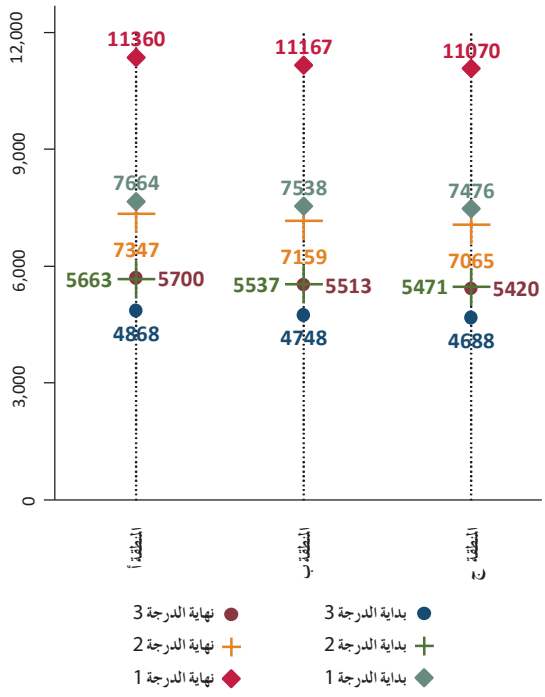
المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة

يتقدم الأساتذة في مسارهم المهني على أساس الترقي في الدرجة والرتبة، ووفق الحالة الأسرية (الحالة الزوجية، وعدد الأطفال) ومنطقة التعيين. وتضاف إلى أجور الأساتذة المعتادة مكافأة مالية حسب المنطقة الجغرافية التي يعملون فيها (منطقة ألف، أو باء، أو جيم). [27]

ويبين الرسم البياني 2 أنه لا يوجد فرق كبير بين أجور الأساتذة تبعا للمنطقة التي يعينون فيها. وعلاوة على ذلك، فإن أستاذ التعليم الابتدائي يتلقى عندما يصل أوج مسيرته المهنية 11199درهما في المتوسط.

27 . يتعلق الأمر بالمناطق الكبرى أ، ب، ج. المنطقة أ : جهات لعيون الساقية الحمراء، الداخلة وادي الذهب، درعة تافيلالت، كلميم واد النون، وأقاليم الحسيمة، فكيك، بولمان، إفران، صفرو، تازة، ازيلال، بني ملال، خنيفرة، تيزنيت، طاطا. المنطقة ب : الجهة الشرقية، إقليم فيكيك، أقاليم الشاون، وزان، تاونات، فاس، أقاليم بني ملال (باستثناء جماعات : نوار، بوتفردة، تيزي نيسلي، اغبالة، فم العنصر، تانوغة، تاغزيرت، فم اودي، دير لقصيبة، ايت ام البخث)، الفقيه بن صالح، جماعات أغفاي، ولاد حسون، ولاد دليم، سعادة، سويهلة، سيجي الزوين، (عمالة مراكش)، شششاوة، الحوز، قلعة سراغنة، الصويرة، الرحامنة. المنطقة ج: عمالة طنجة أصيلة، إقليم الفحص انجرة، إقليم تطوان، عمالة المضيق الفنيدق، إقليم العرائش، فاس، مولاس سعقوب، صفرو (باستثناء جماعات الدرج، رباط الخير، ايموزار كندر، ايت سبع لجروف، اغزران، تافجيغت، دار الحمراء) وعمالة مكناس، جهة الرباط سلا القنيطرة، إقليم خريبكة، جهة الدرا البيضاء سطات، إقليم اسفي، اليوسفية، إقاليم أكادير اداوتنان وانزكان باستثناء جماعات ولاد داحو وتمسية.

رسم بياني 3. رواتب الأساتذة الموظفين المغاربة في التعليم الابتدائي العمومي حسب الرتبة ومنطقة التعيين



المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة

هل الأساتذة راضون عن رواتبهم؟

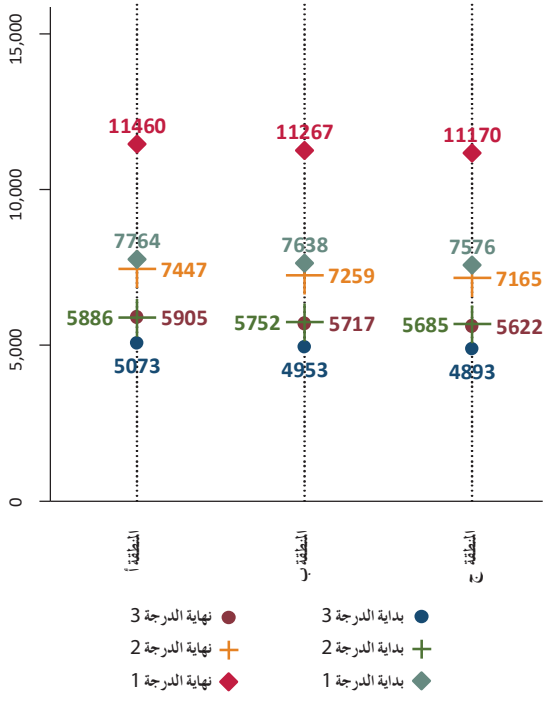
أظهرت المقابلات التي أجريت مع أساتذة التعليم الابتدائي أنهم لا يرون كلهم نفس الرأي بخصوص الرضا عن أجورهم. وبالفعل، فقد أعرب أقل بقليل من نصفهم عن عدم رضاهم عن رواتبهم؛ إما بسبب ارتفاع تكلفة المعيشة، أو بسبب الجهد الذي يبذلونه، أو بالمقارنة مع المهن الأخرى. وقد عبروا عن ذلك بهذه العبارات: «أنا غير راض عن راتبي نظرا لارتفاع تكلفة المعيشة، وأيضا عندما أقارن راتبي براتب الأشخاص الذين يعملون في وزارات أخرى، والذين لديهم نفس الشهادة مثلي» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية). ورأى أستاذ آخر أنه «ليس من الطبيعي بالنسبة لي أن أقدم الجهد ووضعي لا يتغير» (مقابلة مع أستاذ في مدرسة ابتدائية). المطالب التي تتكرر كثيرا تصريحات أساتذة التعليم الابتدائي هي إعادة النظر في الرواتب، وخلق تحفيزات مالية، وتمكينهم من إطار خارج السلم، مثل زملائهم في الثانوي الإعدادي والتأهيلي .

شكل 1. الكلمات التي ترددت بكثرة في مقابلات أساتذة التعليم الابتدائي

المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة

يترقى أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي بنفس الوتيرة التي يترقى بها أساتذة التعليم الابتدائي، لكن أجورهم أعلى بقليل. فهم يبدأون مسارهم المهني براتب حوالي 4973 درهماً، وينهونه ب11299 درهما. وتختلف هذه الأجور اختلافا طفيفا حسب منطقة التعيين، كما هو مبين في الرسم البياني 3. ونلاحظ أنه لا يوجد فرق كبير بين رواتب أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الإعدادي، وإن كانت شروط الولوج مختلفة.

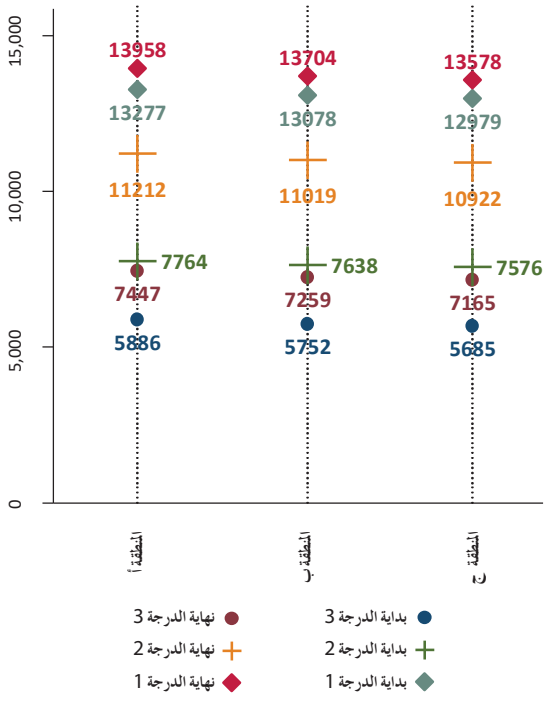
رسم بياني 4. مرتبات الأساتذة الموظفين المغاربة في التعليم الثانوي الإعدادي العمومي وفق الدرجة ومنطقة التعيين



المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة

ويبدو أن جدول أجور الأساتذة في التعليم الثانوي التأهيلي أفضل من جدول أجور أساتذة الابتدائي والثانوي الإعدادي. وبالفعل، فإن أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي يصلون إلى الدرجة الأولى في منتصف مسارهم المهني، مما يؤهلهم للحصول على زيادات مهمة في أجورهم. يبدأ أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي حياته المهنية براتب شهري قدره 5774 درهماً، وينهيها براتب 13747 درهماً في أعلى سلم الأجور. ومع ذلك، فإن أكثر من نصف أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي غير راضين عن رواتبهم، كما يقول أحدهم: «في عام 2003 كان الأمر جيداً. الآن، وقد ارتفع مستوى المعيشة، أصبح من الصعب تلبية احتياجات الحياة اليومية. الراتب لا يكفي» (مقابلة مع أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي).

رسم بياني 5. أجور الأساتذة الموظفين المغاربة في التعليم الثانوي التأهيلي



المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة

وفيما يتعلق بمسار حياتهم المهنية، يتمنى الأساتذة أن يستند الترقي إلى الأداء والمردودية، ويطالبون بإعادة النظر في السقف الحالي للترقيات. وكما يقول أحدهم: «أنا مع الامتحانات المهنية، ولكن المشكلة هي أن الحصيص المحدد لكل سنة ضعيف. بالنسبة لي، المردودية هي التي الذي يجب أن تحدد الترقية» (مقابلة مع أستاذ التعليم الثانوي الإعدادي). وتقترح استاذة أخرى أنه: «لتحفيز الأستاذ، ينبغي ربط الترقية بالأداء. أعتقد أن الرواتب ليست بمستوى الجهد الذي يبذله الأساتذة» (مقابلة مع أستاذة في التعليم الثانوي التأهيلي).

شكل 2. الكلمات الواردة بكثرة في المقابلات مع أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

تبين الرسائل والكلمات الواردة في خطاب أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي أن المهنة الجيدة، كما يرونها، ترتبط بالأجور، والاعتراف، ومكافأة الجهود، والترقي المرن، والآفاق المهنية الواعدة.

3.2. رواتب الأساتذة المغاربة من منظور المقارنة الدولية

تتفاوت أجور الأساتذة خلال مسارهم المهني تفاوتا كبيرا من بلد إلى آخر. وتُحدد أجور الأساتذة في كل بلد وفقا لعناصر خاصة، مثل مستويات الثروة، وإكراهات الميزانيات. ويتطلب قياس مستويات الأجور وإجراء مقارنات دولية، توافر بيانات عالمية قابلة للمقارنة عن مستويات أجور الأساتذة في جميع مراحل مسارهم المهني. غير أن هذه البيانات ليست متاحة دائماً في جميع البلدان. وتستخدم طريقتان لإجراء مقارنات دولية: الأجور المعبر عنها بالتكافؤ مع القوة الشرائية، واستخدام نسب الأجور إلى الناتج الإجمالي للفرد الواحد في كل بلد[28].

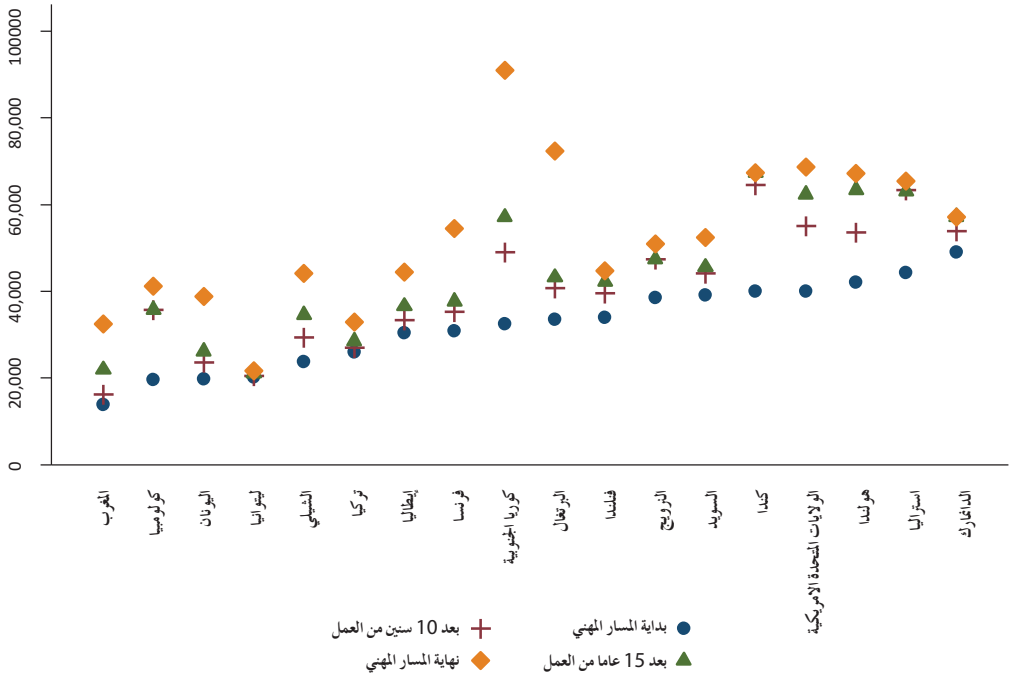
تتفاوت أجور الأساتذة في بداية حياتهم المهنية من بلد إلى آخر. ففي أستراليا، وكندا، واليونان، والبرتغال، وتركيا، وكولومبيا، وليتوانيا، يتقاضى أساتذة التعليم الابتدائي نفس الأجر الذي يتقاضاه أساتذة التعليم الثانوي. في فرنسا، وإيطاليا، وهولندا، يقاضى أساتذة التعليم الثانوي (في السلكين الأول والثاني) نفس الأجور، ولكن أكثر ب 5%

28 . L'utilisation des valeurs mesurées (PPA) permet d'égaliser les pouvoirs d'achat des différentes monnaies en éliminant les différences de niveaux des prix entre les pays

و8% و2 %، على التوالي، من معلمي التعليم الابتدائي. وفي شيلي، يحصل أساتذة التعليم الابتدائي والإعدادي على نفس المرتب، ولكن بنسبة 3 % أقل من أجور أساتذة الثانوي التأهيلي. في الولايات المتحدة الأمريكية، والسويد، تزيد مرتبات الأساتذة زيادة طفيفة مع الأسلاك التعليمية (بين 1 و3%). وعلى النقيض من ذلك، تفوق أجور أساتذة المدارس الابتدائية أجور أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في النرويج ب 23%و21% على التوالي. وفي الدانمارك، وكوريا الجنوبية، يتقاضى الأساتذة في السلك الأول من التعليم الثانوي نحو 1 % إلى 7% أكثر من أساتذة التعليم الابتدائي، وأساتذة السلك الثاني من التعليم الثانوي.

وعلاوة على الفوارق المهمة نسبيا المجودة بين أجور الأساتذة في مختلف بلدان العالم، تبين المقارنة الدولية (الرسم البياني 5) أن تطور تلك الأجور، خلال المسار المهني للأستاذ، يتفاوت من بلد إلى بلد. ففي بعض البلدان، تكون أجور الأساتذة مرتفعة في بداية الخدمة، ولكنها تتطور ببطء على مدى المسار المهني مقارنة ببلدان أخرى، كما هو الحال في البلدان الاسكندنافية، مثل الدانمارك، والنرويج، والسويد. كوريا الجنوبية هي الدولة التي تقترح على أساتذتها أعلى الأجور في نهاية مسارهم المهني، وأجور متدنية نسبيا في بداية ولوجهم الخدمة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مرتبات أساتذتها في الابتدائي تتسم بزيادة مستمرة في لحظات أساسية حياتهم المهنية (10 سنوات و15 سنة من الأقدمية). يقع البرتغال في مرتبة متوسطة بخصوص مستوى أجور الأساتذة المبتدئين، ولكن المسار المهني لأساتذة التعليم الابتدائي يعرف تطورا مضطردا. ويستفيد معلمو المدارس الابتدائية البرتغالية من زيادة مستمرة في مرتباتهم، ولا سيما في نهاية حياتهم المهنية.

رسم بياني 6. الراتب السنوي لأساتذة التعليم الابتدائي العمومي بتكافؤ مع القدرة الشرائية بالنسبة للاستهلاك الخاص في مختلف مراحل مسارهم المهني بالدولار في عام *2018*



المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية *2018*

المغرب هو البلد الذي يعطي أدنى أجور لأساتذة التعليم الابتدائي في بداية حياتهم المهنية، وإن كان مدى جدول هذه الأجور ليس هو الأضيق بالمقارنة مع بلدان أخرى.

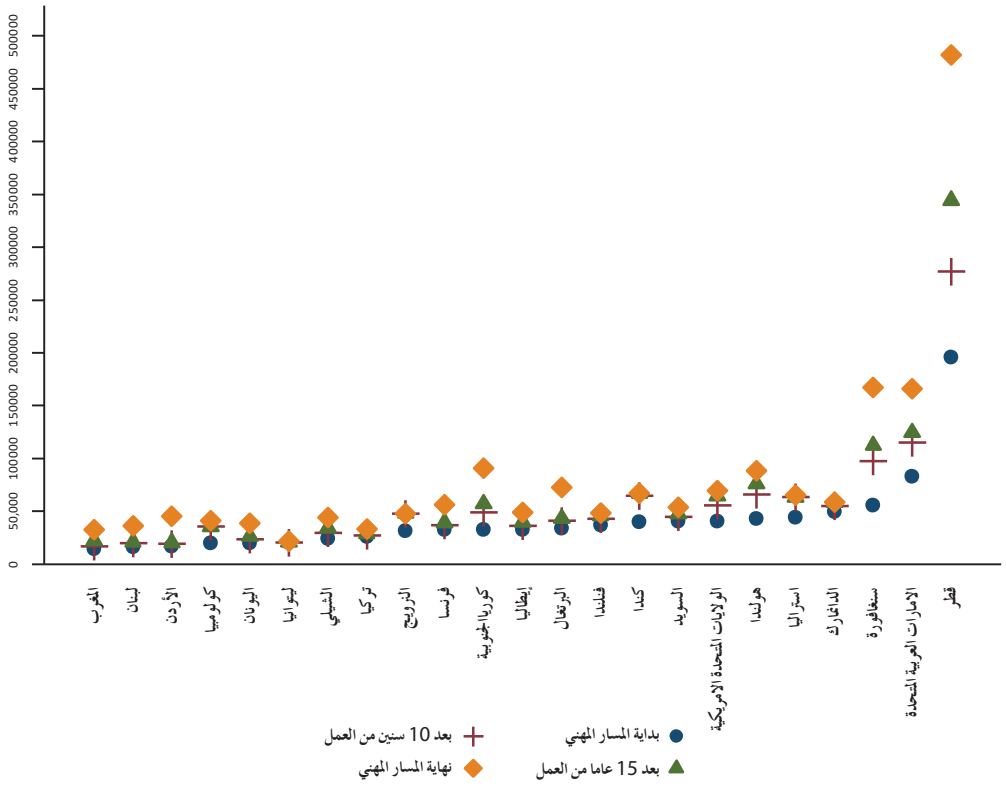
ذلك أن بلداناً مثل ليتوانيا، وتركيا، تختار سلم أجور بطيء التطور. وتعتبر تيرة تطور أجور أساتذة التعليم الابتدائي في المغرب مماثلة تقريبا لوتيرة تطوره في اليونان، وشيلي، والولايات المتحدة الأمريكية، حيث تبلغ الأجور في نهاية الحياة المهنية للأستاذ على التوالي 1.96 مرة، و1.86 مرة، و1.71 مرة المرتب المتوصل به في بداية الخدمة.

وتماما كأساتذة التعليم الابتدائي، يتقاضى الأساتذة المغاربة

في التعليم الثانوي التأهيلي أضعف الأجور مقارنة بزملائهم في بلدان أخرى، بما فيها البلدان العربية (الرسم البياني 6). يتقاضى أستاذ الإعدادي في بداية مساره المهني في الأردن، ولبنان، وقطر، والإمارات العربية المتحدة أكثر من نظيره في المغرب على التوالي ب 1.16 مرة، و1.14 مرة، و 5.75 مرة و 13.55 مرة. ومع ذلك، فإن الفرق بين أجور أساتذة التعليم الإعدادي المغاربة في بداية حياتهم المهنية وفي نهايتها (2.27) لا يزال قابلا للمقارنة مع الفرق بين الأجور في بلدان المقارنة العربية، والتي تتراوح بين 2.19 في لبنان، و2.68 في الأردن.

ومن بين الدول العربية، تعد قطر، ثم الإمارات العربية المتحدة، البلدين اللذين يعطيان أجورا جد مغرية لأساتذة التعليم الإعدادي، مع زيادات مهمة طيلة مسارهم المهني. بعد 15 عاماً من العمل، يتضاعف الأجر الأول لأستاذ التعليم الثانوي الإعدادي ب 1,76 مرة في قطر، وب 1.5 مرة في الإمارات العربية المتحدة. وأكثر من ذلك، تعطي قطر لأساتذتها في بداية ونهاية عملهم رواتب أعلى بكثير من تلك التي تعطيها لأساتذتها بلدان مثل كوريا الجنوبية، وسنغافورة، اللذين يتصدر تلامذتهما الاختبارات الدولية، مثل اخيبارات PISA.

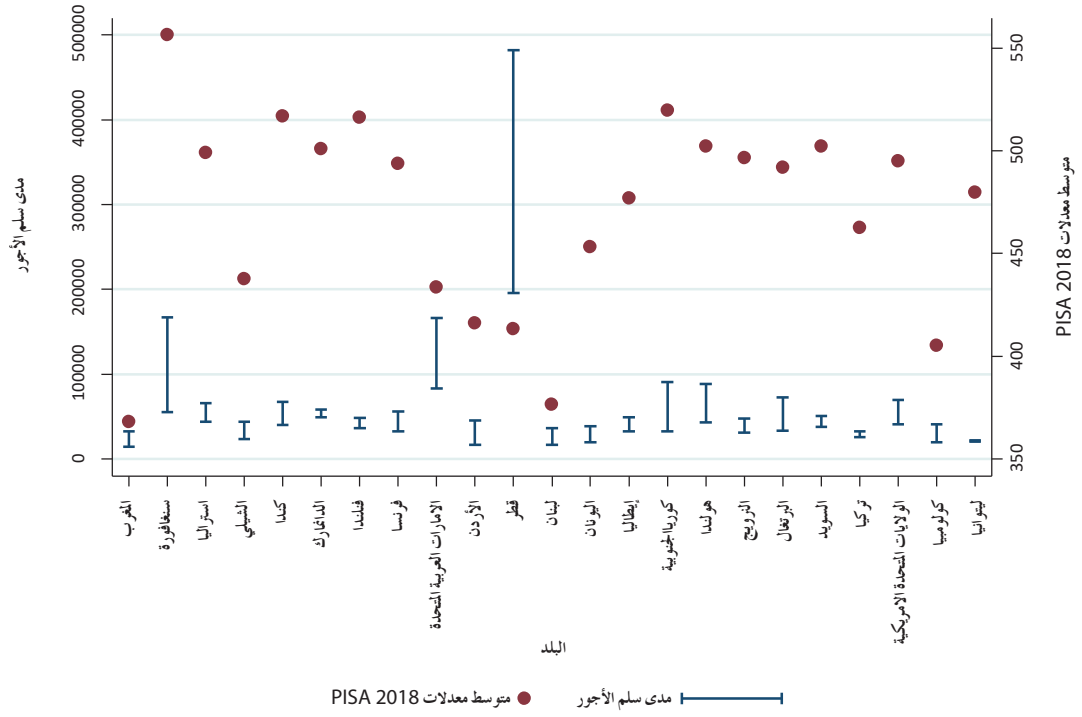
رسم بياني 7. الراتب السنوي لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي العمومي بتكافؤ مع القدرة الشرائية بالنسبة للاستهلاك الخاص في مختلف مراحل مسارهم المهني بالدولار في عام *2018*



المصدر: المعالجة الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على محاكي الرواتب في وزارة الاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية *2018*

يلقي بحث البرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلامذة (بيزا) ضوءا جديدا على هذه المسألة من خلال تحليل العلاقة بين أداء التلامذة وأجور الأساتذة من زاوية المقارنة الدولية. ويبين الرسم البياني 7 أن بعض البلدان تستطيع تحقيق أعلى الإنجازات المدرسية رغم ضيق مدى جداول الأجور فيها. وهذا هو الحال بالنسبة لليتوانيا، وتركيا، والدانمارك.

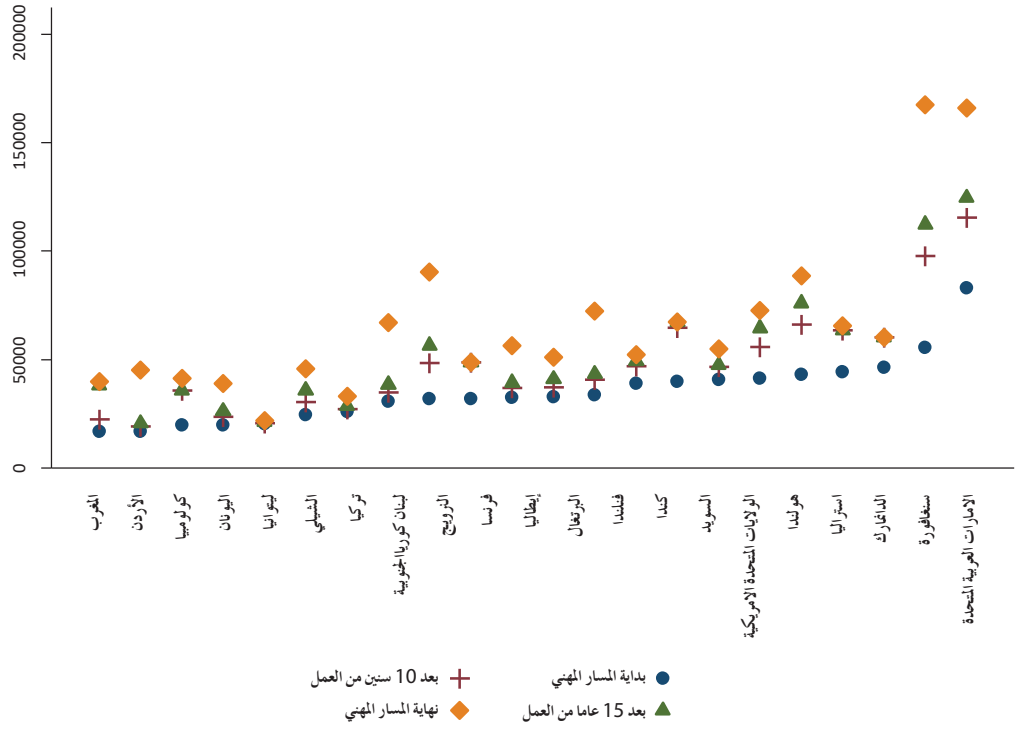
رسم بياني *8*. مدى جدول رواتب الثانوي الإعدادي العمومي (*PPA* للاستهلاك الخاص) ومتوسط نتيجة *PISA* في عام *2018*



المصدر: معالجة الهيئة الوطنية للتقييم استناداً إلى محاكي الرواتب لوزارة الاقتصاد والمالية والإصلاح الإداري، ونظام جمع بيانات بيزا وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2018*

إن أجور أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي المغاربة التي تم تحويلها إلى دولار PPA للاستهلاك الخاص، أقل قليلاً من رواتب الأساتذة الأردنيين (الرسم البياني 8). والملاحظ، أيضا، أن أجورا لأساتذة المغاربة في نهاية حياتهم المهنية أعلى من رواتب نظرائهم في بلدان مثل اليونان، وليتوانيا، وتركيا. ومع ذلك، فإن أجورهم في بداية حياتهم المهنية تبقى هي الأضعف ضمن بلدان المقارنة.

رسم بياني *9*. الأجور السنوية لأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي العمومي بتكافؤ مع القدرة الشرائية بالنسبة للاستهلاك الخاص في مختلف مراحل مسارهم المهني بالدولار في عام *2018*

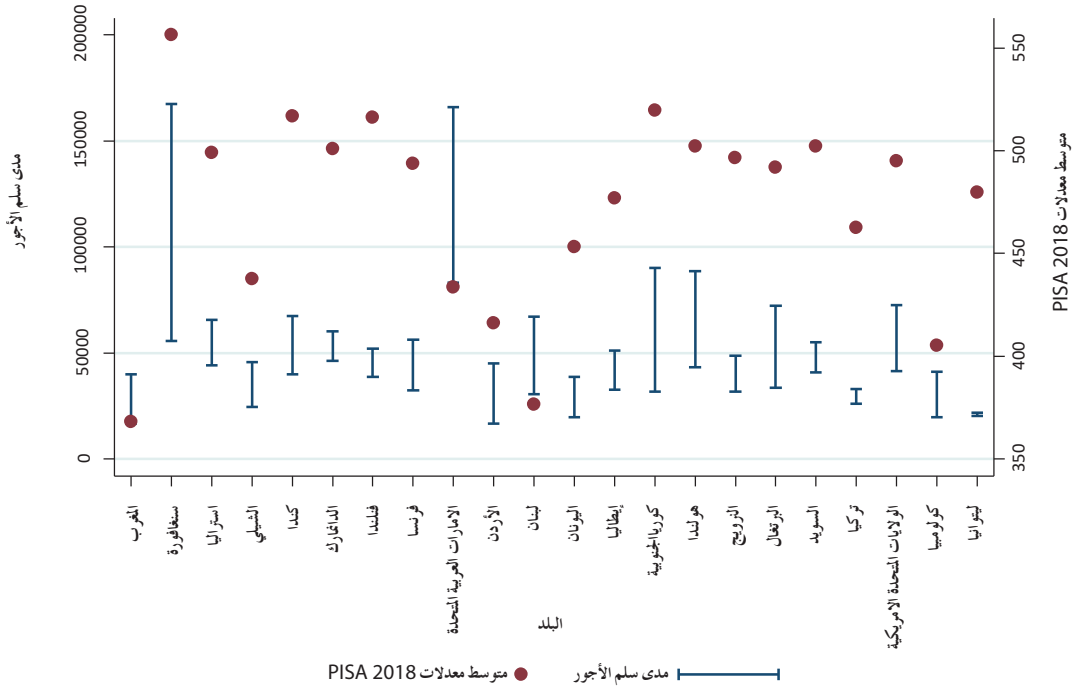


المصدر: معالجة الهيئة الوطنية للتقييم استناداً إلى محاكي الرواتب لوزارة الاقتصاد والمالية والإصلاح الإداري، وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2018*

تقوم بلدان مثل كوريا الجنوبية، وسنغافورة، والإمارات العربية المتحدة، بزيادات مهمة جدا في أجور أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي في مختلف مراحل مسارهم المهني، من بدايته حتى نهايته. وبمقارنة بنية أجور أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بمتوسط النتائج التي حصل عليها التلامذة في اختبارات PISA 2018 (الرسم البياني 9)، يبدو أن سنغافورة، التي يبلغ مضاعف أجور الأساتذة فيها 3.0 بين بداية مسارهم المهني ونهايته، -وهو الأكثر أهمية بالمقارنة مع بلدان البلدان الأخرى التي شملتها المقارنة-، هي التي حصلت على أحسن نتيجة في اختبارات PISA.

أما المغرب الذي يُضاهي مضاعف الأجور فيه بين بداية ونهاية الخدمة مضاعف الأجور في الأردن وكولومبيا، فقد حصل في هذه الاختبارات على نتائج أقل من النتائج التي حصل عليها هذان البلدان. وتجدر الإشارة إلى أن بلدانا مثل فنلندا، وكندا، تحصلان في هذه الاختبارات على أحسن النتائج في العالم رغم ضيق مدى جداول الأجور فيها.

رسم بياني *10*. الراتب السنوية لمدرسي التعليم الثانوي العمومي بتكافؤ مع القدرة الشرائية بالنسبة للاستهلاك الخاص في مختلف مراحل مسارهم المهني بالدولار في عام *2018*



المصدر: معالجة الهيئة الوطنية للتقييم استناداً إلى محاكي الرواتب لوزارة الاقتصاد والمالية والإصلاح الإداري، وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2018*

توفر المعطيات المتعلقة بأجور الأساتذة في علاقتها بالناتج المحلي الإجمالي للفرد معلومات مهمة عن الظروف الاقتصادية لمهنة التعليم، وعن مدى استثمار البلد في الموارد البيداغوجية، مقارنة بقدراته المالية[29]. في عام 2002، أوصت الشراكة العالمية من أجل التربية، التي تتكون من جهات مانحة وبلدان نامية، بتخصيص مرتب للأستاذ يبلغ قدره المتوسط 3.5 x الناتج المحلي الإجمالي للفرد[30].

بالقيمة الإسمية، تظل مرتبات الأساتذة في البلدان المتقدمة اقتصاديا أعلى من مرتباتهم في البلدان الأقل نموا. غير أنه، عندما نقارن هذه الرواتب بمتوسط الثروة المتاحة للفرد، فإننا نجد أن الأساتذة في البلدان الأقل نمواً، مفضلون على نظرائهم في البلدان المتقدمة. ذلك أن مستوى أجور الأساتذة المعبر عنه بالنسبة إلى نصيب الناتج المحلي الإجمالي للفرد، إنما يحسب وفقا لمستوى التنمية الاقتصادية لكل بلد، وخاصة في البلدان الغنية حيث الأجور منخفضة مقارنة مع الناتج المحلي الإجمالي للفرد[31].

لا يزال المغرب من البلدان حيث نسبة أجور الأساتذة مرتفعة نسبياً بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي للفرد. في

29 . Un profil statistique de la profession d'enseignant. Maria Teresa Siniscalco. BIT.UNESCO.2002.

30 . Education for All – Fast Track Initiative Framework: Accelerating progress towards quality universal primary education (Washington, D.C., 2004), annex 1.

31 . Mingat A., 2004. « La rémunération des enseignants de l›enseignement primaire dans les pays francophones d›Afrique sub-saharienne », communication présentée à la conférence sur les enseignants non-fonctionnaires du fondamental (21-23 novembre 2004, Bamako), Banque Mondiale.

بداية حياته المهنية، يمثل راتب أستاذ في التعليم الابتدائي في المغرب، في المتوسط، 161% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد، بعد أن تم تعديله وفقاً لتكافؤ القوة الشرائية للاستهلاك الخاص. ويبين (الجدول 9) المتعلق بالمقارنة الدولية، أن المغرب، إلى جانب كوريا الجنوبية، والبرتغال، وكولومبيا، من البلدان التي تضاعفت فيها تقريباً نسبة أجور الأساتذة بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي للفرد في نهاية حياتهم المهنية. وعلى النقيض من ذلك، لا تتجاوز نسبة رواتب الأساتذة في بداية حياتهم المهنية بالنسبة إلى ذلك الناتج 57% و59% و64% على التوالي في كل من ليتوانيا، والنرويج، والولايات المتحدة الأمريكية.

وفي المغرب، والأردن، ولبنان، وقطر، وكولومبيا، يحصل الأساتذة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي على أكبر نسبة مئوية من الدخل القومي لبلدانهم. وفي هذه البلدان، يتراوح الدخل السنوي لأساتذة السلك الأول من التعليم الثانوي بين 126% و 177% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بداية حياتهم المهنية، وبين 274% و476% في نهايتها.

جدول 9. الراتب السنوي للأساتذة بنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي للفرد وفق السلك التعليمي في بداية ونهاية حياتهم المهنية في سنة *2018*

	ابتدائي		ثانوي إعدادي		ثانوي تأهيلي	
	بداية المهنة	نهاية المهنة	بداية المهنة	نهاية المهنة	بداية المهنة	نهاية المهنة
المغرب	1,61	3,78	1,68	3,81	1,95	4,64
سنغفورة	*	*	0,55	1,65	0,55	1,65
استراليا	0,86	1,27	0,86	1,27	0,86	1,27
الشيلي	0,94	1,75	0,94	1,75	0,97	1,81
كندا	0,83	1,40	0,83	1,40	0,83	1,40
الدانمارك	0,88	1,03	0,89	1,05	0,83	1,08
فنلندا	0,70	0,92	0,76	1,00	0,80	1,08
فرنسا	0,68	1,20	0,72	1,24	0,72	1,24
الامارات العربية التحدة	*	*	1,11	2,21	1,11	2,21
الأردن	*	*	1,77	4,76	1,77	4,76
قطر	*	*	1,54	3,80	*	*
لبنان	*	*	1,26	2,75	2,33	5,13
اليونان	0,67	1,31	0,67	1,31	0,67	1,31
إيطاليا	0,73	1,06	0,78	1,17	0,78	1,22
كوريا الجنوبية	0,81	2,27	0,81	2,27	0,79	2,25
هولندا	0,75	1,19	0,77	1,57	0,77	1,57
النرويج	0,59	0,78	0,48	0,73	0,49	0,74
البرتغال	1,00	2,17	1,00	2,17	1,00	2,17
السويد	0,74	0,98	0,71	0,96	0,77	1,03
تركيا	0,92	1,17	0,92	1,17	0,92	1,17
الولايات المتحدة الامريكية	0,64	1,09	0,65	1,11	0,66	1,15
كولومبيا	1,31	2,74	1,31	2,74	1,31	2,74
ليتوانيا	0,57	0,61	0,57	0,61	0,57	0,61

المصدر: معالجة الهيئة الوطنية للتقييم استناداً إلى محاكي الرواتب لوزارة الاقتصاد والمالية والإصلاح الإداري، وبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، *2018*

المغرب والأردن هما البلدان اللذان يتلقى فيهما الأساتذة أكبر نسبة مئوية من الدخل القومي لبلدانهما، حيث يتوصلون على التوالي ب 195% و177% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بداية حياتهم المهنية، و464% و476% من الناتج المحلي الإجمالي للفرد في نهايتها.

ويلاحظ، بشكل عام، أن أجور الأساتذة في المغرب، وكولومبيا، وبلدان المقارنة العربية، تفوق متوسط الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بداية ونهاية مسارهم المهني.

وفي المقابل، تقل تلك الأجور في البلدان الأخرى عن الناتج المحلي الإجمالي للفرد في بداية الحياة المهنية للأساتذة وتفوقه في نهائتها.

خاتمة

تبين أن نظام الترقي في مهنة التعليم غير منصف لأنه لا يسمح بمكافأة الأداء، كما عبر عن ذلك العديد من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم. يتطور المسار المهني للأستاذ بشكل خطي وفق الأقدمية. لا يترتب عن الترقي سوى الزيادة في الأجور، ولا يؤدي إلى تحمل أية مسؤولية تربوية.

لم تفض الدراسات التي ركزت على العلاقة بين بين أجور الأساتذة وأداء التلامذة إلى نتائج حاسمة. ومع ذلك، فهي تبين أن توافر أساتذة محفزين، ومتحمسين، ومرتاحين في جميع مراحل حياتهم المهنية، من شأنه أن يؤثر إيجابيًا في تعلمات التلامذة. وقد تمكنت من تحقيق ذلك البلدان التي نجحت في جعل التعليم مهنة جذابة، ليس فقط من خلال إقرار نظام أجور عالية، ولكن أيضا، من خلال تثمين مهنة التعليم، عبر التكوين الأساس، والتكوين المستمر، والمواكبة، وتوفير آفاق حقيقية وواعدة للمسار المهني، وجعل أساتذتها قادة حقيقيين للتغيير.

في المغرب، تمت آخر مراجعة لأجور الأساتذة سنة 2003 في إطار مراجعة النظام الأساسي لموظفي وزار التربية الوطنية. وزيادة على ذلك، يقوم نظام الترقي على الأقدمية، أساسا، وهو محدود بسبب غياب فرص التنمية المهنية وآفاق الترقية.

إن الانفتاح على سبل أخرى لتحسين الآفاق المهنية للأساتذة يمكن أن يكون فرصة حقيقية لإحداث التغيير اللازم لتحسين أداء النظام التربوي المغربي، اعتمادا على مهننة عمل الأساتذة، وفتح أفاق جديدة لتثمين مهنة التعليم.

الفصل السابع.
أية حكامة لهيئة التدريس؟

يشكل الأساتذة هيئة محورية في النظام التربوي. ويفرض تحليل القوانين التنظيمية التي تحكم توظيفهم، وتكوينهم، ومسارهم المهني، وكذا تصوراتهم لتلك القوانين، فضلاً عن خبراتهم وتجاربهم الحياتية، كما تتجلى في خطاباتهم، طرح مجموعة من الأسئلة حول حكامة الرأسمال البشري.

من الواضح أن جوانب كثيرة من هذه الحكامة قد برزت من خلال تحليل كيفية توظيف الأساتذة، وعملية تكوينهم، وتقييمهم، وتحديد أجورهم. وتعكس الأبعاد المعروضة أعلاه صعوبة توفير حكامة منسجمة، ومنيعة، ودائمة، لهذا الرأسمال البشري المتمثل في هيئة التدريس. وتتجلى هذه الصعوبة، أيضاً، في نقص الأساتذة الذي سجل خلال السنة الدراسية 2016-2017، والذي كشف للعيان الاختلالات التي تعرفها حكامة الأساتذة. ومن ناحية أخرى، يكشف تحليل أعداد الأساتذة وتدبيره عن وجود عدة فجوات ونواقص على مستويات التخطيط، والتتبع، وتوقع، واستباق الحاجات في هذا المجال.

1. حكامة الرأسمال البشري

وفقاً للمرسوم المنظم لقطاع التربية الوطنية[1]، تناط مهمة تدبير الموارد البشرية بمديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر في الوزارة. وتفصل المادة 26 مهام هذه المديرية ، وهي إعداد استراتيجيات التوظيف والحياة الإدارية لتنمية الموارد البشرية، وإعداد السياسة العامة للوزارة في مجال الموارد البشرية وتنفيذ مساطر وقواعد التدبير المرتبطة بها، وضمان التدبير الإداري المندمج للأطر التعليمية والإدارية والتقنية، والسهر على حسن انتشار الموارد البشرية، وضمان تدبير قاعدة المعطيات المتعلقة بالموارد البشرية وتتبع الحياة الإداريةوالقيام بكل الدراسات اللازمة لتحسين مردودية سياسية الموارد البشرية، والمساهمة في عمليات الارتقاء بالأعمال الاجتماعية، وإعداد السياسة التربوية الوطنية في مجال تكوين الأطر التعليمية العاملة في قطاع التربية الوطنية, والإشراف على تنظيم التكوين في مؤسسات تكوين الأطر التابعة لقطاع التربية الوطنية....

ومع ذلك، تشارك قطاعات ومديريات أخرى في تدبير المسارات المهنية للأساتذة، كمديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، ومديرية الميزانية، والمركز الوطني للتقييم والامتحانات والتوجيه (الذي يتضمن قسما خاصا بالموارد البشرية تابعا لمصلحة الامتحانات والمباريات المهنية)، والوحدة المركزية لتكوين الأطر، إلخ.

يؤثر تعدد المتدخلين هذا في اتساق توجهات تدبير الموارد البشرية. لهذا تجد مديرية الموارد البشرية صعوبة في قيادة تخطيط الموارد البشرية بفعالية وتدبيرها[2].

كما أن الوزارة الوصية، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، كثيرا ما تتنازع تدبير الأساتذة. ذلك أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد أعطى سلطات واسعة للأكاديميات في هذا المجال، وأناط بها مهمة تدبير الأساتذة (من حيث التوظيف، والتكوين، والتقييم، إلخ). لكن تطبيق اللامركزية/اللاتمركز، وخاصة من خلال القانون 07.00، الذي كان يلزم أن يفضي إلى نقل هذا التدبير إلى الأكاديميات، لم يسفر عن النتائج المرجوة منه[3].

والنتيجة هي أن تعدد المتدخلين أفقيا وعموديا، أي داخل القطاع نفسه على المستويات المركزي والجهوي والإقليمي، لا يسمح بتدبير الموارد البشرية بالفعالية المطلوبة.

2. تطور أبطأ تزايد أعداد التلامذة

في السنة الدراسية 2017-2018، بلغ العدد الإجمالي للأساتذة، في جميع الأسلاك التعليمية، 542 240 أستاذا. وبالمقارنة مع السنة الدراسية 2009-2010، الذي كان فيه

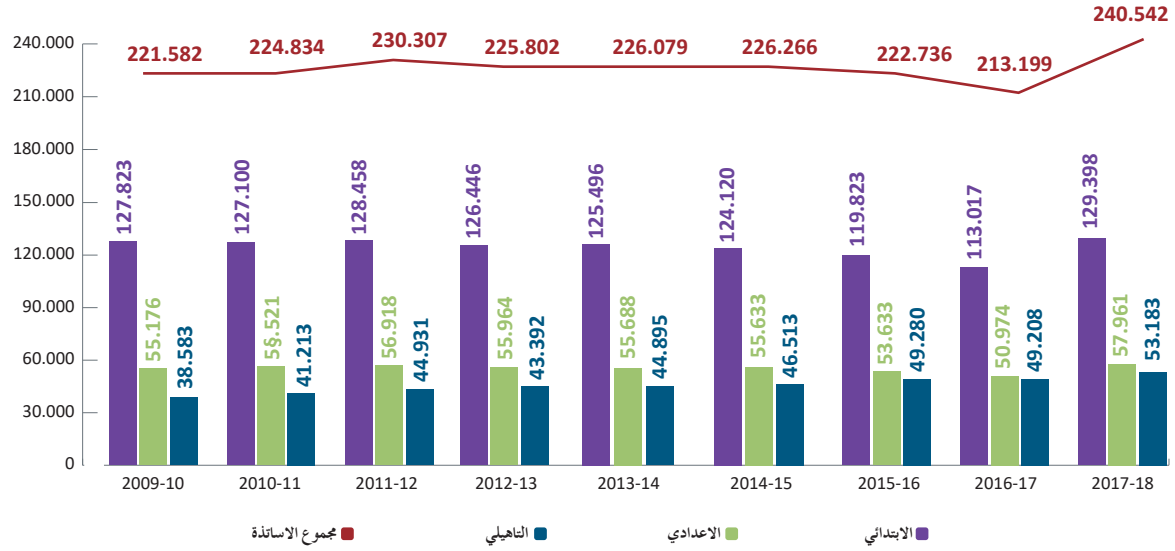
1 . مرسوم رقم 382-02-2 صادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية. الجريدة الرسمية رقم 4024 بتاريخ 25 يوليوز 2002.

2 . مجلس الحسابات، نظام الوظيفة العمومية، دجنبر 2017.

3 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات، 2014

عـدد الأسـاتذة هـو 582 221، زاد العـدد الإجـمالي للأسـاتذة بمعـدل سـنوي متوسـط قـدره 1.03% فقـط. وكان مـن الممكـن أن يكـون هـذا التطـور سـلبياً لـو لم يتـم تعيـين 35000 أسـتاذا متعاقـدا بـين عامـي 2016-2017 و2017-2018.

رسم بياني *11*. تطور أعداد الأساتذة بين سنة *2009-2010* وسنة و*2017* -



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

يمكـن تحليـل منحنـى تطـور أعـداد الأسـاتذة مـن تمييـز أربـع فـترات في هـذا التطـور. تمتـد الأولى بـين سـنة 2009-2010 وسـنة2011 2012-، وهـي الفـترة التـي تميـزت بتنفيـذ المخطـط الاسـتعجالي. وخـلال هـذه الفـترة، بلـغ عـدد الأسـاتذة الذيـن تـم توظيفهـم 24272 أسـتاذا موزعـين عـلى الأسـلاك التعليميـة الثلاثـة كـما يـلي: 9858 في التعليـم الابتـدائي، و6777 في التعليـم الثانـوي الإعـدادي، و7637 في التعليـم الثانـوي التأهيـلي. وهكـذا وصـل العـدد الإجـمالي للأسـاتذة ذروتـه في عـام 2012، وهـو 230307 أسـتاذا. تغطـي الفـترة الثانيـة سـنوات 2012-2013 إلى 2014-2015،[4] وهـي فـترة عـرف فيهـا عـدد الأسـاتذة بعـض الركـود. وابتـداءً مـن الموسـم الـدراسي 2014-2015، بـدأ ينخفـض عـد الأسـاتذة ليصـل أدنى مسـتوى لـه سـنة 2016-2017، حيـث بلـغ مجمـوع الأسـاتذة 213199 أسـتاذا، بانخفـاض يقـرب مـن 10000 أسـتاذ عـن الموسـم السـابق. وتبـدأ الفـترة الأخـيرة مـع الموسـم الـدراسي 2016-2017، الـذي شـهد توظيـف الموجـة الأولى مـن الأسـاتذة المتعاقديـن: 11000 ثـم 24000 أسـتاذ وأسـتاذة في الموسـم المـوالي، مـما سـمح للانحنـاء بالارتفـاع مـن جديـد.

وبحسـب الأسـلاك التعليميـة، عـرف عـدد الأسـاتذة في التعليـم الابتـدائي انخفاضـا ملحوظـا. لقـد فقـد هـذا السـلك أكـثر مـن 14000 أسـتاذ وأسـتاذة بين سـنتي 2009-2010 و2016-2017، قبـل أن يتـم تعزيـزه بالأسـاتذة المتعاقديـن. وفي الوقـت نفسـه، شـهد عـدد الأسـاتذة في سـلك التعليـم الثانـوي الإعـدادي بعض الاسـتقرار إلى غايـة 2015-2016 التـي فقـد فيـه عـدداً كبـيراً منأسـاتذة. وقـد أدت عمليـة توظيـف الأسـاتذة المتعاقديـن في هـذا السـلك، أيضـا، إلىالزيـادة في عـدد الأسـاتذة العامليـن فيـه. أمـا سـلك التعليـم الثانـوي التأهيـلي، فقـد شـهد اتجاهـا عكسـيا. فباسـتثناء موسـم 2012-2013، عـرف عـدد أسـاتذته زيـادة مسـتمرة. فبـين سـنة 2009-10 وسـنة2017-2018، زاد عـدد أسـاتذة هـذا السـلك بنحـو 15000 أسـتاذ وأسـتاذة .

وبوجـه عـام، تجـدر الإشـارة إلى أنـه، عـلى الرغـم مـن اسـتمرار وتـيرة التوظيـف منـذ عـام 2009، لم يعـرف العـدد الإجـمالي للأسـاتذة تغيـيراً كبـيراً. ويرجـع ذلـك، أساسـا، إلى الإحـالات التقاعـد، ولكـن بالأسـاس، إلى سياسـة تدبـير المـوارد البشريـة التـي تثـير عـدة أسـئلة. ويبـين الجـدول 1بوضـوح أثـر الإحالات عـلى التقاعـد عـلى أعـداد الأسـاتذة، لدرجـة أنـه، اعتبـارا مـن عـام 2011، لم تعـد المناصـب الماليـة التـي يتـم خلقهـا كل سـنة يعـوض عـدد الإحـالات التقاعـد. ومـع ذلـك، واصلـت الـوزارة الوصايـة قبـول طلبـات التقاعـد المبكـر في السـنوات الأخـيرة، وذلـك عـلى الرغـم مـن العجـز المتزايـد في عـدد الأسـاتذة.

4 . في تقريرهـا حـول تقييـم البرنامـج الاسـتعجالي (مايـو 2018)، لاحـظ مجلـس الحسـابات بـأن عـدد الأسـاتذة الذيـن تـم توظيفهـم خـلال فـترة البرنامـج الاسـتعجالي لا يتجـاوز الحاجـات المعـبر عنهـا في الوثيقـة الإطـار للبرنامـج. ويقـدر الفـرق ب 3831 أسـتاذ (4173+ بالابتـدائي، 3403- بالاعـدادي و3061+ بالثانـوي التأهيـلي).

جدول *10*. وضعية الإحالات على التقاعد والمناصب المالية المخصصة لوزارة التربية الوطنية (*2010-2016*)

السنة		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
المناصب المالية المفتوحة		9000	6000	7200	8000	7000	7000	8340
التقاعد	حد السن	4185	4650	6152	7000	9022	9098	10063
	تقاعد نسبي	956	738	879	1526	2957	4116	6614
	أخرى	1171	1383	1461	1739	2484	2073	2797
	المجموع	6312	6771	8492	10265	14463	15287	19474
الفارق		2688	-771	-1292	-2265	-7463	-8287	-11134

المصدر: مجلس الحسابات - وزارة التربية الوطنية

مقارنة مع مكونات النظام التربوي الأخرى، تبين أن تطور عدد الأساتذة هو الأبطأ. ففي الوقت الذي زاد عدد المؤسسات، وقاعات الدرس بمعدل سنوي متوسط بلغ على التوالي 1.64%، و1.38% بين عامي 2009-2010 و2017-2018، لم يزد عدد الأساتذة إلا بنسبة 1.03% فقط. هذا على الرغم من توظيف ما يقرب من 35000 أستاذ وأستاذة متعاقد (ة) بين سنتي 2016 و2018.

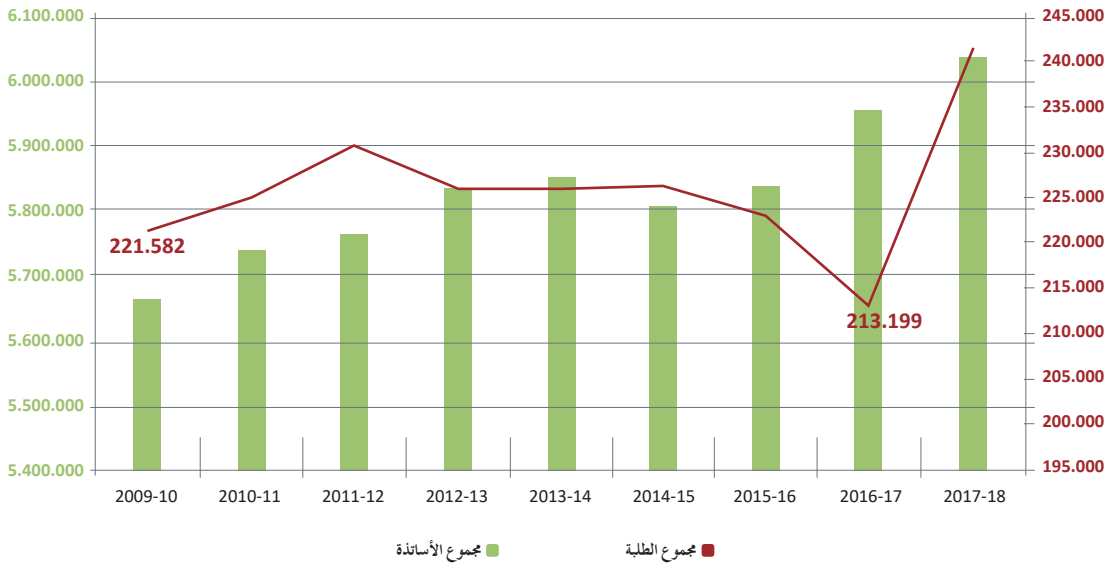
جدول *11*. تطور الأساتذة مقارنة مع تطور مكونات النظام التربوي الأخرى

السنة	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	متوسط التطور %
المؤسسة	9578	9705	10016	10208	10364	10643	10756	10833	10905	1.64%
القاعات	134379	136860	140824	143858	145717	147015	146634	146459	149901	1.38%
الأقسام	184290	184883	185587	184824	184804	187711	183147	177716	199056	0.97%
الاساتذة	221582	224834	230307	225802	226079	226266	222736	213199	240542	1.03%

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

من المفيد للغاية مقارنة تطور أعداد الأساتذة بتطور أعداد التلامذة. ففي الوقت الذي زاد عدد التلامذة باطراد منذ سنة 2009-2010 (باستثناء الموسم الدراسي 2014-2015)، عرف عدد الأساتذة اتجاها نحو الانخفاض بين عامي 2011 و2017. ومن الواضح أن من شأن هذه الزيادة البطيئة نسبيا في عدد الأساتذة، مقارنة باحتياجات النظام التربوي المتزايدة، أن تؤثر سلبيا في جودة التأطير. فقد بلغت هذه النسبة 25 تلميذ وتلميذة إلى الأستاذ الواحد في سنة 2017-2018 مقابل 25.5 في سنة 2009-2010. وبلغت هذه النسبة ذروتها سنة 2016-2017، ب 27.9 تلميذ وتلميذة لكل أستاذ وأستاذة.

رسم بياني *12*. تطور عدد الأساتذة مقارنة بتطور عدد التلامذة[5]



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

5 . تلامذة القطاع العمومي (ابتدائي، ثانوي إعدادي وثانوي تاهيلي)

يبين تحليل هذا المؤشر (نسبة التلامذة إلى الأستاذ الواحد) تطوراً غير منتظم تبعا للسلك التعليمي والوسط. ففي التعليم الابتدائي، تدهورت هذه النسبة، عموماً، عاما بعد عام، لا سيما في المناطق الحضرية، حيث انتقلت من 30.3 سنة 2010-2009 إلى 33.2 سنة 2018-2017، وبلغت ذروتها ب 38.6 سنة 2017-2016. وتبقى نسبة التأطير أفضل نسبيا في الوسط القروي، حيث شهدت ركودا طوال هذه الفترة، وبقيت في حدود 25 تلميذ وتلميذة ا لكل أستاذ وأستاذة . وعلى الصعيد الوطني، ارتفعت هذه النسبة من 27.5 عام 2010-2009 إلى 27.7 عام 2018-2017، وبلغت ذروتها (31.0) خلال الموسم الدراسي 2017-2016.

جدول *12*. نسبة التلامذة إلى الأساتذة حسب السلك التعليمي والوسط

السنة		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
الابتدائي	حضري	3 ,30	30,07	30,7	30,8	31,4	32,3	34,7	38,6	33,2
	قروي	25,4	25,6	24,9	25,2	25,2	24,7	25,2	26,8	24,4
	المجموع	**27,5**	**27,7**	**27,2**	**27,4**	**27,4**	**27,6**	**28,7**	**31,0**	**27,7**
الإعدادي	حضري	24,3	24,0	24,1	26,4	26,9	27,1	28,2	30,0	26,6
	قروي	24,5	24,2	24,5	24,9	26,4	25,9	27,4	29,6	25,9
	المجموع	**24,4**	**24,0**	**24,2**	**25,9**	**26,7**	**26,7**	**27,9**	**29,9**	**26,3**
الثانوي	حضري	21,2	21,2	20,3	21,1	20,7	19,4	18,7	19,5	17,9
	قروي	16,5	16,4	2; 15	18,8	17,2	17,4	15,1	15,4	14,5
	المجموع	**20,6**	**20,5**	**19,5**	**20,8**	**20,1**	**19,1**	**18,0**	**18,6**	**17,2**

المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

تعتبر نسبة التأطر في سلك التعليم الثانوي الإعدادي أفضل. ومع ذلك، فقد ساءت نسبة التلامذة لكل أستاذ وأستاذة في هذا السلك، أيضا، حيث انتقلت من24.4 عام 2009-2010 إلى 26.3 عام 2018-2017، ووصلت أعلى مستوى لها سنة 2016-17 ب 29.9 تلميذ وتلميذة للأستاذ الواحد. وتجدر الإشارة إلى أن الفرق في هذه النسبة بين الوسطين الحضري والقروي – وهو فرق ما زال كبيرا في للتعليم الابتدائي - يتلاشى في الثانوي الإعدادي.

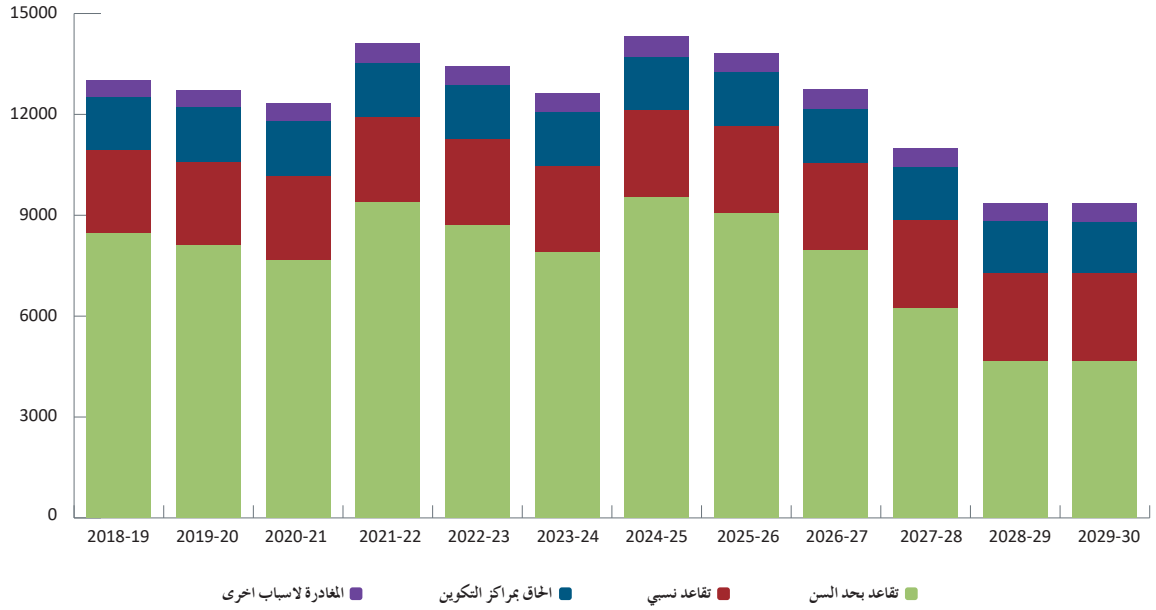
وأخيرا، في الثانوي التأهيلي، كان تطور هذه النسبة إيجابيا، إذ انتقلت من 20.6 تلميذ وتلميذة لكل أستاذ وأستاذة سنة 2010-2009 إلى 17.2 عام 2018-2017. وشهد عدد الأساتذة في هذا السلك زيادة كبيرة، مقارنة مع الأسلاك الأخرى، حيث انتقل من 38583 أستاذ وأستاذة في 2009-2010 إلى 53183 في 2018-2017.

وتجدر الإشارة إلى أن الأمر يتعلق هنا بالمتوسطات الوطنية التي تخفي تفاوتات جهوية وإقليمية مهمة، إذ يمكن أن تصل نسبة التلامذة إلى الأساتذة في بعض الأقاليم عتبات غير مقبولة.

3. أية خصائص وأي توقع للحاجات من الرأسمال البشري؟

تنبئ شيخوخة هيئة التدريس التي وصفناها أعلاه بإحالة أعداد كبيرة من الأساتذة على التقاعد في السنوات المقبلة. ووفق توقعات وزارة التربية الوطنية، سيحال على التقاعد نحو 92258 أستاذ وأستاذة بحلول سنة 2030 بسبب بلوغ حد السن القانوني للتقاعد، وسيستفيد 30810 أستاذ وأستاذة من التقاعد النسبي، في حين سيلتحق 19048 أستاذ وأستاذة آخر بمراكز تكوين الأساتذة. وبالإضافة إلى ذلك، تتوقع الوزارة الوصاية أن يغادر 6761 أستاذ وأستاذة المنظومة التربوية لأسباب أخرى متنوعة.

رسم بياني *13*. الإحالات على التقاعد بحلول عام *2030*

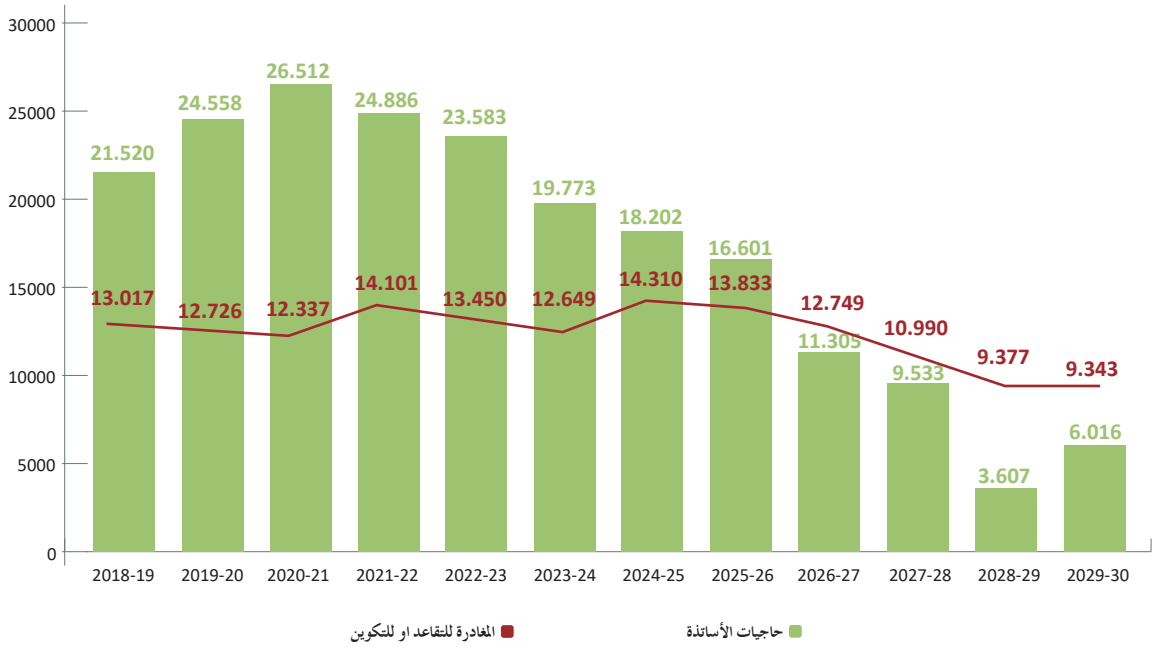


المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

تتطلب هذه الوضعية توقع الاحتياجات من الأساتذة واستباقها. إن الارتباك الذي اتسمت بها السنة الدراسية 2017-2016، والتي تميزت بنقص كبير في عدد الأساتذة اللازمين بسبب عدم توقع الاحتياجات، غنية بالدروس والعبر.

ورغم عمليات التوظيف المهمة التي تمت خلال السنتين الأخيرتين، لا تزال الاحتياجات من الأساتذة كبيرة. وأكثر من ذلك، سوف تتصاعد تلك الحاجات تدريجيا على المدى القصير. وهكذا، ستكون المنظومة التربوية الوطنية في حاجة إلى 21520 أستاذ وأستاذة سنة 2018-19، وإلى 24558 في سنة 2020-2019، وإلى 26,512 في السنة الموالية. بعد ذلك، ستبدأ لاحتياجات في الانخفاض تدريجياً حتى تصل إلى 6016 أستاذ وأستاذة ا في عام 2030-2029، لكنها لن تصبح أقل أهمية من الإحالات على التقاعد إلا ابتداء من 2027-2026. وتجدرالإشارة إلى أن 72% من هذه الاحتياجات ستخصص لتغطية الإحالات التقاعد، وإعادة إدماج مراكز التكوين

رسم بياني *14*. الحاجات من الأساتذة على الصعيد الوطني



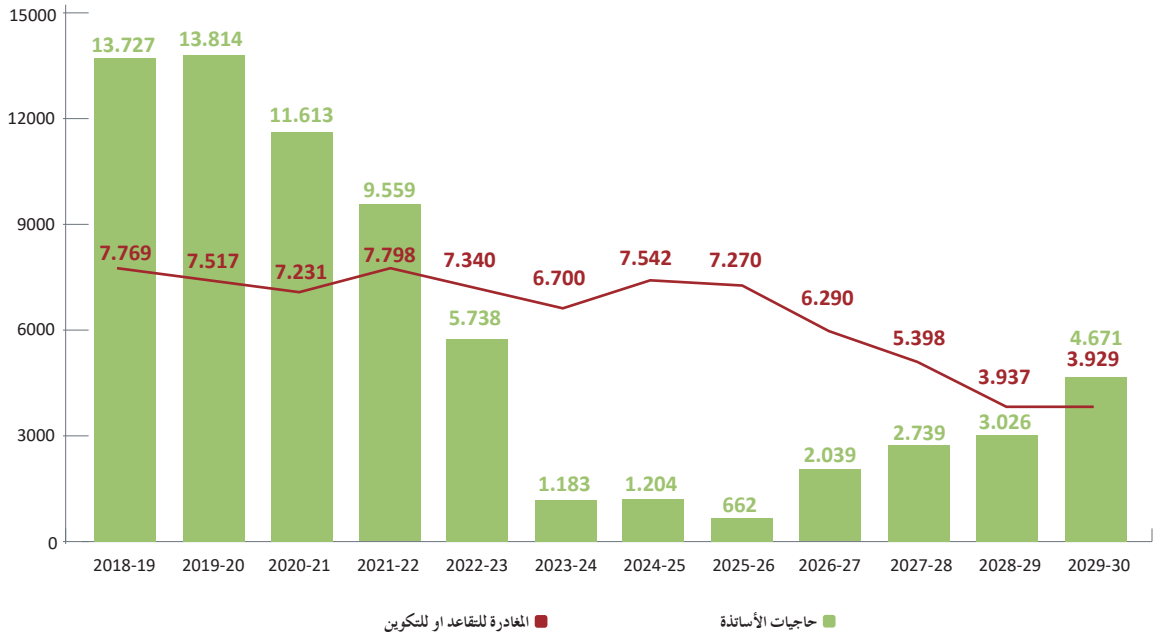
المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

في المجموع، تقدر الاحتياجات بحلول عام 2030 بـ 096 206 أستاذ وأستاذة ، وهو ما يعادل تجديد هيئة التعليم بنسبة 80% تقريبا. وهذه فرصة سانحة لمراجعة عمليات توظيف الأساتذة وتكوينهم مراجعة جذرية قصد تحسين جودتهم. لكن عملية تجديد هيئة التدريس هذه قد انطلقت انطلاقة سيئة مع التوظيفات التي جرت حتى الآن، والتي شملت أساتذة لا يتوفرون على التكوين الكافي، أو غير مكونين بالمرة.

كما أن التفاوت بين تطور الحاجات والمخطط الجديد لتكوين الأساتذة يشكل بدوره إكراها حقيقيا. يبين الرسم البياني 14 أن العجز في الأساتذة سيتركز في السنوات الخمس الأولى (بين عامي 2018 و2023). ومن المتوقع أن تقوم الوزارة الوصية خلال هذه الفترة بتوظيف وتكوين أكثر من 121000 أستاذ وأستاذة ، أي ما يقرب 60% من الحاجات الإجمالية للنظام التربوي في أفق سنة 2030. لكن المخطط الجديد لتكوين الأساتذة، لم يبدأ العمل به إلا هذا العام (2019-2018) بفتح مسالك الإجازة في التربية. وسيستغرق هذا التكوين خمس سنوات (إجازة في 3 سنوات – وسنتان من التكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين). وهو ما يعني أن الفوج الأول من الأساتذة الذين سيتابعون منهاج التكوين الجديد لن يتخرج إلا سنة 2023.

وهناك أيضاً فجوة بين الحاجات وقدرت النظام الجامعي على التكوين. فخلال العام الدراسي 2018-2019، استقبلت الجامعات العمومية المغربية الإثنى عشر نحو 4500 طالبا فقط في مسالك الإجازة في التربية. وهذا أبعد ما يكون عن تلبية حاجات النظام التربوي من الأساتذة.

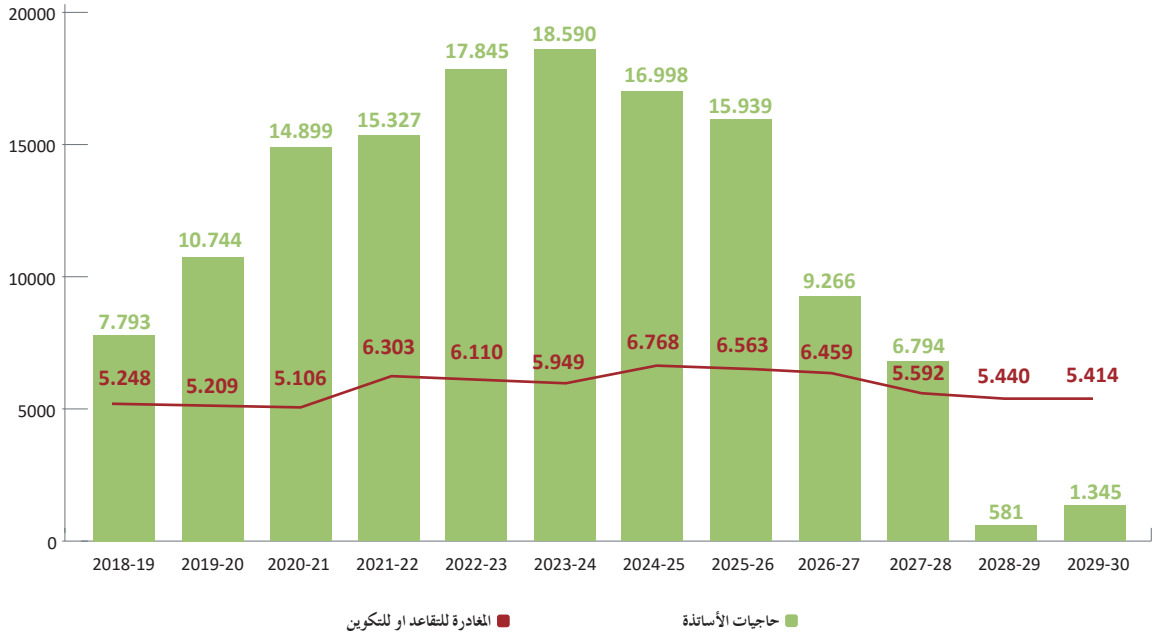
رسم بياني *15*. حاجات السلك الابتدائي من الأساتذة



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

سيعرف السلك الابتدائي أكبر عجز، خاصة في السنوات الأربع المقبلة حيث سيحتاج 13727 أستاذا وأستاذة في سنة 2018-2019، و13814 أستاذا وأستاذة في عام 2019-2020، و11613 أستاذا وأستاذة سنة 2020-2021. وسينخفض الضغط على هذا السلك في فترة 2022-2023، لأن العجز في الأساتذة سيكون أقل، على الرغم من الإحالات على التقاعد التي تبقى مهمة. وفي المجموع، ترى الوزارة الوصية أنه سيتعين توظيف 69975 أستاذا وأستاذة في التعليم الابتدائي وحده بحلول عام 2030 من أجل تلبية احتياجات هذا السلك التعليمي. وفي الوقت نفسه، سيغادر النظام التربوي ما لا يقل عن 78721 أستاذا وأستاذة إما بسبب التقاعد، أو للالتحاق بمراكز التكوين

رسم بياني *16*. الحاجات من الأساتذة في سلك التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي)



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربة والتكوين والبحث العلمي

وعلى عكس التعليم الابتدائي الذي سيحتاج أعدادا كبيرة من الأساتذة في للسنوات الأربع المقبلة، سيواجه التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي) هذه الوضعية على المدى المتوسط. وبالفعل، ستعرف حاجات هذا السلك من الأساتذة اتجاها تصاعديا خلال السنوات الست المقبلة، لتصل ذروتها سنة 2024 (ب 18590 أستاذا وأستاذة). وفي المجموع، ستحتاج مؤسسات التعليم الثانوي 51154 أستاذا وأستاذة في أفق عام 2030؛ سيعوض 68.8% منهم الأساتذة الذين سيحالون على التقاعد أو الذين سيعاد إدماجهم في مراكز التكوين.

خاتمة

تعاني حكامة هيئة التدريس من عدة اختلالات وظيفية على جميع المستويات (التخطيط، والتتبع، والتوقع، والاستباق إلخ). وتحد هذه الاختلالات من التوظيف الأمثل للموارد البشرية. إن توزيع المهام بين المستويات المركزي (الوزارة)، والجهوي (الأكاديميات)، والإقليمي (النيابات الإقليمية) يعرف عدة أعطاب، ويحول، بالتالي، دون الحكامة الرشيدة لهيئة الأساتذة.

أكيد أن إكراهات الميزانية تؤثر بشكل كبير في توفير الأساتذة الذين يحتاجهم النظام التربوي. ومع ذلك، هناك اختلالات ترتبط بالحكامة استمرت لفترة طويلة، كفائض الأساتذة في بعض الأقاليم ونقصهم في أقاليم أخرى، وعدم أداء بعض الأساتذة ساعات التدريس القانونية الواجبة عليهم كاملة، وخاصة في المواد العلمية...إلى غير ذلك من الثغرات وأوجه قصور الحكامة التي وردت في العديد من التقارير[6] والمؤسسات، دون أن تتمكن الجهات المعنية من إيجاد حلول ناجعة لها[7].

وهكذا، فإن الاختلالات التي تضاعفت وتراكمت على امتداد فترة طويلة، تجعل من الصعب على أي عمل عمومي إيجاد حلول لها. ويعتبر التوظيف المكثف للمدرسين منذ عام 2017، بتكوين ضعيف أو بدون تكوين على الإطلاق، مثالا ساطعا على نتائج سوء التدبير.

6 . مجلس الحسابات، نظام الوظيفة العمومية 2017

7 . المجلس الأعلى للتعليم، تقرير مهنة المدرس، 2008

الفصل الثامن.
رهانات وتحديات مهنة التدريس

تتميز مهنة التدريس «بدرجة عدم تحديد المهام التي تتكون منها». وبالفعل، لقد صارت هذه المهنة أكثر تعقيداً بفعل تزايد انتظارات المجتمع منها، ومن المدرسة بشكل عام[1]. فبالإضافة إلى المتطلبات «الكلاسيكية» (التمكن من الكفايات لبيداغوجية والديداكتيكية اللازمة)، أصبح ينتظر من الأستاذ أن يقوم بمهام إضافية؛ كأن يتكلف بفعالية بالتلامذة الذين يعانون من الهشاشة، وبأولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك، وأن يستخدم التقنيات الجديدة، ويواكب تطور مجالات المعرفة الجديدة، وتطور المقاربات التربوية لديداكتيكية، وأن ينمي الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى التلامذة، ويأخذ الاختلافات الفردية الموجودة بين التلامذة بعين الاعتبار، ويهتم بالقضايا الثقافية، وبالمساواة بين الجنسين، إلخ.

ولهذه المتطلبات الجديدة آثار من حيث السياسة العمومية. وهكذا، صار الأستاذ يعتبر أحد الركائز الأساسية لكل عمل يروم النهوض بالنظام التربوي، وتحسين جودته. وتدعو عدة منظمات دولية، مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، واليونسكو، إلخ، وعدة دراسات ميدانية إلى وضع سياسات فعالة وناجعة في مجال هيئة التدريس. وإدراكا منه لأهمية هذه المسألة، يتبع المغرب، نفس المنطق. ولكن، مازالت هناك تحديات عديدة يتعين عليه رفعها.

1. الأستاذ: رهان استراتيجي

لاحظت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 أن الخلل الرئيسي في المدرسة العمومية المغربية يكمن في جودة خدماتها وأدائها. وتؤكد التقييمات الوطنية والدولية (TIMSS و PIRLS وPISA PNEA) انخفاض المستوى التعليمي للتلامذة المغاربة بشكل عام. ولذلك كان العمل من أجل الجودة هو «أولوية الأولويات بالنسبة للرؤية الاستراتيجية»[2] التي اعتبرت تجديد مهن التربية والتعليم والتكوين الشرط الأول والأساسي لتحسين الجودة (الرافعة 9). وفي أعقاب ذلك، دعت الرؤية إلى العمل على تحسين تكوين الأساتذة، وتحفيزهم، وإعادة تقييم وظائفهم، واحترام كرامتهم، وتحسين ظروف مزاولتهم لمهنتهم.

إن الاهتمام بهيئة التدريس هو خيار استراتيجي. وقد خلصت عدة دراسات جد موثقة إلى أن من بين المتغيرات الرئيسية التي تؤثر بشكل قوي في تحصيل التلامذة، والتي يمكن أن يعمل عليها واضعو السياسات العمومية، تلك المتعلقة بالأساتذة والتعليم. وهناك اتفاق عام على أن «جودة الأستاذ» هي المتغير المدرسي الرئيسي الوحيد الذي يؤثر في تحصيل التلامذة ونتائجهم المدرسية[3].

وينحو البحث الأكاديمي في البلدان المتقدمة إلى إظهار الدور الحاسم الذي يقوم به الأساتذة في تحسين جودة التعلم المدرسي[4]. ووجدت دراسة أجريت على تلامذة السنة الأخيرة من سلك التعليم الابتدائي في قبرص أن العوامل المرتبطة بمستوى القسم الدراسي تفسر نسبة كبيرة من الفوارق الملحوظة في نتائج التلامذة في الرياضيات أكثر مما تفعل العوامل المرتبطة بمستوى العوامل المرتبطة بمستوى المدرسة[5]. وفي البلدان النامية، يبدو أن تنظيم أنشطة التكوين المستمر لفائدة الأساتذة، واعتماد مقاربات بيداغوجية جديدة هما التدخلان الأكثر فعالية لتحسين جودة تعلمات التلامذة[6].

في المغرب، من الواضح أن جودة التعلمات كانت وما تزال تحتل مكانة ثانوية ضمن أولويات السلطات العمومية المكلفة بالتربية والتكوين. فقد تم التركيز، لفترة طويلة، على «الكم» عوض الكيف من أجل تعميم التمدرس.

1 . Altet M. & Guibert P. (2014). Travail réel des enseignants et formation. Bruxelles : De Boeck, p. 79-96.

2 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية 2015-2030

3 . Le rôle crucial des enseignants, OCDE, 2005.

4 . Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica, 73 (2), 417- 458.

5 . Kyriakides, L., Campbell, R.J., Gagatsis, A., 2000. The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. School Effectiveness and School Improvement 11 (4), 501–529.

6 . McEwan, Patrick J. 2014 "Improving Learning in Primary School of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments," Review of Educational Research.

ولكـن الآن، وقـد ربـح المغـرب بشـكل عـام هـذا الرهـان، هنـاك حاجـة إلى الانكبـاب بشـكل أكـثر جديـة عـلى جـودة التعلـمات. وكان البنـك الـدولي قـد دق ناقـوس الخطـر بشـأن ضعـف المردوديـة الداخليـة للمدرسـة في العديـد مـن البلـدان، وذكـر بـأن «التمـدرس ليـس مرادفـا للتعلـم»[7]. وتبـين نتائـج التقييـمات الوطنيـة والدوليـة لمكتسـبات التلامـذة المغاربـة أن المغـرب معنـي بالدرجـة الأولى بهـذا الاسـتنفار. وتشـهد جميـع التقييـمات، دون اسـتثناء، عـلى انخفـاض مسـتوى التلامـذة المغاربـة في جميـع المجالات (في القـراءة، والرياضيـات، والعلوم، إلـخ). والأسـوأ مـن ذلـك، هـو أن تحليـل بعـض التقييـمات يكشـف عـن اتجاهـات متضاربـة تسـتحق الاهتـمام؛ كالتضارب بـين التحصيـل الضعيـف للتلامـذة مـن ناحيـة، ونسـب النجـاح المرتفعـة جـدا، مـن ناحيـة أخـرى[8].

وبمـا أن الأسـتاذ هـو أحـد المتغـيرات الأكـثر تأثـيرا في تعلـم التلامـذة، فقـد وضعـت بعـض الـدول آليـات لقيـاس مـا يسـمى «تأثـير الأسـتاذ» مـن خـلال حسـاب قيمتـه المضافـة في أداء التلامـذة. وتُحسـب هـذه القيمـة المضافـة وفقـاً لمجمـوع الفـرق في تقـدم تلامـذة القسـم الواحـد بـين بدايـة السـنة الدراسـية ونهايتهـا. وتمكـن هـذه الطريقـة مـن عـزل تأثـير العوامـل الأخـرى التـي تؤثـر عـلى النجـاح المـدرسي للتلامـذة، مثـل الوسـط الاجتماعـي والاقتصـادي، والتكـرار، أو مسـتوى التلامـذة في بدايـة السـنة الدراسـية.

مـن ناحيـة أخـرى، أظهـرت الدراسـات المقارنـة للقيمـة المضافـة للأسـاتذة تباينـاً كبـيراً جـداً في «تأثـير الأسـتاذ» في أداء تلامـذة نفـس المسـتوى التعليمـي عـلى الصعيـد الوطنـي، ولكـن أيضـاً، عـلى صعيـد المدرسـة الواحـدة. فالتلامـذة، الذيـن يدرسـون عنـد أسـتاذ ضعيـف الفعاليـة لا يتقنـون أكـثر مـن 50٪ مـن المنهـاج الـدراسي المقـرر في السـنة الدراسـية، بينـما يتمكـن التلامـذة الذيـن يدرسـون عنـد أسـتاذ أكـثر فعاليـة مـن التقـدم، بحـوالي سـنة ونصـف السـنة في إتقـان المنهـاج الـدراسي الرسـمي، مقارنـة مـع نظرائهـم الذيـن يعلمهـم أسـتاذ ضعيـف الفعاليـة[9].

في إقليـم البنجـاب، بباكسـتان، أظهـرت دراسـة تجريبيـة تسـتند إلى نتائـج اختبـارات تلامـذة السـنوات الثالثـة والرابعـة والخامسـة ابتـدائي وجـود علاقـة إيجابيـة وهامـة بـين نتائـج التلامـذة والقيمـة المضافـة للأسـتاذ[10]. وفي أفريقيـا، في منطقـة فقـيرة وقرويـة في أوغنـدا، أظهـرت بيانـات تتعلـق بتتبـع وتقييـم برنامـج تعلـم القـراءة والكتابـة باللغـة المحليـة وجـود ارتبـاط إيجـابي بـين نتائـج التلامـذة في الكتابـة القـراءة والقيمـة المضافـة للأسـاتذة[11]. توضـح هـذه الدراسـة الأخـيرة أنـه يمكـن للأسـاتذة أن يسـاهموا في تحسـين نجـاح التلامـذة حتـى في بيئـة تعـاني مـن إكراهـات المـوارد، وفي أقسـام دراسـية مكتظـة.

يجـب عـلى المغـرب أن يـدرك هـذا النـوع مـن الآليـات التـي تسـمح بمراعـاة أداء الأسـاتذة وتأثيرهـم الحقيقـي في تعلـم التلامـذة. وتبـين نتائـج بحثنـا هـذا أن هـذا البعـد (تأثـير الأسـتاذ في نجـاح التلامـذة المـدرسي) لا يؤخـذ في الاعتبـار بمـا فيـه الكفايـة في المغـرب، وأن أداء الأسـاتذة لا يقيـم، عمومـا، عـلى الوجـه المطلـوب. ونتيجـة لذلـك، لا يرتكـز نظـام الترقـي الوظيفـي عـلى مكافـأة المردوديـة والأداء؛ وهـو مـا لا يـدع مجـالا كبـيرا للاسـتحقاق، ولا يخلـو، تبعـا لذلـك، مـن عواقـب بالنسـبة لحفـز الأسـاتذة. ومـع ذلـك، فقـد وضعـت الرؤيـة الاسـتراتيجية 2015-2030 الكفـاءة والاسـتحقاق في صميـم إصـلاح جهـاز تدبـير المسـارات المهنيـة للأسـاتذة.

2. حكامة الرأسمال البشري والإنصاف

لم تصـل حكامـة هيئـة الأسـاتذة في المغـرب بعـد إلى مسـتوى الرهانـات التـي يطرحهـا إصـلاح المنظومـة التربويـة وانتظـارات المجتمـع. فبالإضافـة إلى ضرورة تزويـد المؤسسـات التعليميـة بالمـوارد البشريـة اللازمـة (التـي تعـاني مـن الاختـلالات المذكـورة أعـلاه)، فـإن السـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـو سـؤال العدالـة المدرسـية. نحـن نعلـم أن النظـام التربـوي ينطـوي عـلى أشـكال عديـدة مـن اللامسـاواة. لكـن المشـكلة هـي أن المدرسـة، عـوض أن تسـاهم في فـك الارتبـاط الموجـود بـين لامسـاواة التلامـذة مـن حيـث مـن أصولهـم الاجتماعيـة ومصيرهـم المـدرسي والاجتماعـي، تعمـل، عـلى العكـس مـن ذلـك ، عـلى تفاقمـه[12]. ولقـد تبـين أن تدبـير هيئـة الأسـاتذة يوجـد في صميـم هـذه العمليـة.

7 . Banque mondiale, Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation, 2018.

8 . بلغـت نسـبة النجـاح في البكالوريـا سـنة 2019 رقـما قياسـيا ب 77,9%، علـما بـان هـذه الدفعـة هـي التـي تـم اختبارهـا في إطـار البرنامـج الوطنـي لتقييـم المكتسـبات PNEA 2016 وحصلـو عـلى معـدلات تـتراوح بـين 32 و45 عـلى 100 حسـب الشـعب.

9 . Hanushek, E., Rivkin, S. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. American Economic Review 100 (2): 267–71.

10 . De Talancé, M., (2016), Better teachers, Better results? Evidence from rural Pakistan, The Journal of Development Studies

11 . Buhl-Wiggers, J., Kerwin, J., Smith, J., and Thornton, R., (2017). The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa. Paper presented at RISE Annual Conference 2017, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16: 2018

12 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية : مساهمة في التفكير في نموذج التنمية الجديد»، 2018

كان توزيع الأساتذة على مختلف مناطق التراب الوطني يتم دائما على حساب العالم القروي. فلفترة طويلة، كان غالبية الأساتذة، وخاصة في التعليم الابتدائي، يعينون أول ما يعينون في مدارس قروية. ونظرا للظروف الصعبة التي يعيش ويعمل فيها هؤلاء الأساتذة، فإنهم يعملون كل ما في وسعهم للانتقال إلى المراكز الحضرية في إطار الحركة الانتقالية. ونتيجة لذلك، تتركز غالبية الأساتذة الجيدين الذين يتوفرون على الخبرة والتجربة في المراكز الحضرية، وهو ما يزيد في تفاقم اللامساواة بين تلامذة العالم القروي وتلامذة الأوساط الحضرية.

لهذا أوصت الرؤية الاستراتيجية بإيلاء اهتمام خاص للموظفين العاملين في المناطق الصعبة، والجهات النائية (تعويضات مادية، والإسكان، والنقل، والخدمات الاجتماعية الأخرى، وتجهيز البنيات المدرسية، إلخ.). ولكن حتى الآن، لم يتخذ أي إجراء في هذا الاتجاه. وفي انتظار ذلك، يستمر نفس المنطق في هيكلة انتشارالأساتذة عبر التراب الوطني: فقد عينت الغالبية العظمى من الأساتذة الذين تم توظيفهم منذ عام 2017 في العالم القروي. وبذلك، يكون العرض التعليمي قد «أعطى المزيد للتلامذة الذين يتوفرون على المزيد» ... إن المؤسسات التعليمية الواقعة في المناطق شبه الحضرية أو القروية تتلقى من الموارد المادية والبشرية أقل مما تتلقاه المؤسسات الموجودة في المناطق الحضرية»[13].

لكن، إذا كانت الخصائص الاجتماعية والديمغرافية للأسرة التي ينتمي إليها التلامذة من العوامل التي تؤثر في نجاحهم المدرسي، فإن أحد الأدوار الأساسية للمؤسسة التعليمية هو تحييد أثر تلك العوامل، وتوفير فرص متكافئة لجميع التلامذة للحصول على تربية جيدة، كيفما كانت أصولهم الاجتماعية. وكما تظهر العديد من الدراسات، فإن دور الأستاذ أساسي في هذه العملية. فقد أظهر تحليل لـ 46 بلداً شاركت في دراسة (TIMSS 2011) أن بعض خصائص المنظومة التربوية في البلدان المتقدمة، مثل جودة التعليم، والمناخ المدرسي، تساهم في تعويض تأثير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة الذين ينحدرون من الأوساط الاجتماعية المحرومة. وفي حالات كثيرة، عندما يكون التعليم المقدم جيدا، فإن الفوارق تتقلص بين التلامذة المحظوظين والتلامذة المحرومين[14].

لهذا ينبغي أن يكون توفير الأساتذة الجيدين، وتعليم جيد للتلامذة المحرومين، ولا سيما من المناطق القروية، انشغالا حقيقيا للسياسة التربوية لما له من انعكاسات على العدالة المدرسية والاجتماعية.

3. مهننة الأساتذة

تعتبر مهننة الأساتذة جوهر إصلاح النظام التربوي المغربي. بالنسبة للرؤية الاستراتيجية 2015-2030، «يبدو أن هذه المهننة هي حجر الزاوية لتحسين أداء الفاعلين التربويين «. ويولي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي اهتماما كبيرا لهذه المسألة؛ وأصدر بشأنها تقريرا موضوعاتيا[15]، ثم رأيا[16]. وتلح جميع هذه الوثائق على المداخل الأساسية الضرورية لمهننة الأساتذة؛ وهي إعادة تحديد مهام مهن التربية وأدوارها ومواصفاتها، وضرورة التكوين الأساس المؤهل، والتكوين المستمر مدى الحياة المهنية، وتدبير المسارات المهنية على أساس المواكبة والتقييم، والترقي على أساس الاستحقاق والأداء...

يتعلق الأمر هنا برهان جوهري. إن مهننة مهنة الأساتذة ترتبط بمفهوم دينامي للتعليم، وتسعى إلى تكوين مهنيين مستقلين، قادرين على الابتكار، والخلق، والإبداع. وهي نتيجة لتطور مهنة التعليم، وخاصة بفعل ظهور التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصالات، وتنوع جمهور التلامذة الناجم عن تعميم التمدرس، وإدخال أبعاد الإنصاف والإدماج في التعليم.

تعطي برامج التكوين الرامية إلى مهننة الأساتذة أهمية كبيرة لاكتساب المعارف والممارسات البيداغوجية القائمة على البحث العلمي؛ فضلاً عن الالتزام القوي ببناء أخلاقيات المهنة. ويحول هذا النوع من التكوين الأساتذة إلى خبراء في المادة أو المواد التي يدرسونها، كما يعمل على تنمية حسهم النقدي، واستقلاليتهم، وكذلك قدرتهم على مواجهة وضعيات التدريس المختلفة. وفي هذا الإطار، يصبح الأساتذة ضامنين لجودة التعليم، ومتمكنين من الكفايات الضرورية لتكييف ممارساتهم المهنية مع الاحتياجات الخاصة بسياق التدريس الذي يشتغلون فيه.

13 . Ibid,p.19

14 . Nilsen T., Blömeke S., Hansen K., Gustafsson J. (2016). Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level. (Policy Brief No. 10). Amsterdam, The Netherlands: IEA. http://www.iea.nl/policy_briefs.html

15 . Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la echerchescieSntifique, « La promotion des métiers de l'éducation, de la formation et de la gestion », février 2018..

16 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرأي رقم 2019/5 حول مهن التربية والتكوين والبحث العلمي : آفاق للتطوير، يوليوز 2019

وتبين نتائج دراستنا أننا ما زلنا بعيدين عن هذه التطورات. إن ضعف جاذبية المهنة لأجود العناصر وذات الإمكانات العالية، والنواقص التي تعتري عملية الانتقاء، يؤثران سلباً على جودة هيئة التدريس. وتزيد ظروف التكوين الطين بلة. يتجلى ذلك في قصر مدة التكوين الأساس، إن لم يكن في انعدامه التام، وغياب التداريب العملية، وضعف تأهيل الأساتذة المكونين... ويرى غالبية الأساتذة الذين تم استطلاع آرائهم أن التكوين الأساس الذي تلقوه لا يرقى إلى المستوى المطلوب. يضاف إلى ذلك ندرة فرص التكوين المستمر، والتطوير المهني. ونتيجة لذلك، يتطور العديد من الأساتذة بنواقص تؤثر بشكل حاسم في تعلمات التلامذة. وقد كشفت المقابلات البؤرية مع جماعات من الأساتذة عن وجود ثغرات كبيرة على مستوى تنشيط وضعيات التعلم، والتفريق البيداغوجي، وإشراك التلامذة في عملية التعلم، والعمل الجماعي، واستخدام التكنولوجيات الجديدة... وفي ظل هذه الظروف، يبدو أن مهنة الأساتذة لا تزال بعيدة المنال، وتستلزم عملا عموميا على عدة مستويات لتجديد مهنة التعليم، وجعلها رافعة لتحسين جودة المنظومة التربوية.

خلاصة عامة

تبين الرهانات والتحديات الواردة في هذا التقرير أن تجديد مهنة التدريس هو في صميم إصلاح النظام التربوي المغربي. وهو يرتبط، بشكل أساسي، بالمبادئ الكبرى التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وهي الإنصاف، وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع. ويتطلب تحقيق هذه الأهداف إعادة النظر بشكل جذري في منطق السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين من أجل تزويد النظام التربوي بأساتذة أكفاء وقادرين على الاستجابة للمتطلبات الجديدة للتربية.

ويبين هذا التقرير أيضا، أن السياسة العمومية المتبعة خلال العقدين الأخيرين قد اتسمت بغياب التوقع، والتنبؤ، واستباق الأحداث قبل وقوعها؛ مما جعل تطور التأطير لم يواكب تطور أعداد التلامذة. وقد فرض ذلك توظيف الأساتذة على عجل، مما أثر بشكل سلبي على جاذبية المهنة وصورتها في المجتمع. وبالإضافة إلى ذلك، شكل تكوين الأساتذة موضوع سياسة عمومية متقلبة، لم تتمكن من ترصيد المكتسبات السابقة لتجديد مهنة التعليم، وتزويد النظام التربوي برأسمال بشري قادر على تغيير المدرسة، والارتقاء بجودتها. وهكذا، فإن تنفيذ القانون الإطار 17-51، في مجال التعليم، يمر بالضرورة عبر سياسة عمومية معلنة ومخطط لها، لإحداث تأثير إيجابي في المنظومة التربوية على المدى المتوسط والبعيد. وكما يشهد على ذاك تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إن «هيئة التدريس الجيدة هي نتيجة خيارات سياسية مقصودة، يتم تنفيذها بعناية على مر الزمن»[1].

لا يتمثل التوقع في التنبؤ بالحاجات من الرأسمال البشري فحسب، وإنما أيضا في التنبؤ بالتوترات التي قد تنشأ بين الفاعلين العموميين والأساتذة، وتدبيرها. إن كل تناقض في السياسة العمومية، وكذا التغيير في قواعد التوظيف وكيفياته، وفي التكوين، وسلاليم الأجور، إلخ، زيادة على القرارات التي تتوالى ويلغي بعضها بعضا، كل ذلك ينذر بالتوترات والمفاوضات بين الأساتذة والسلطات العمومية. وغالبا ما تنتهي تلك المفاوضات بتنازلات متبادلة. ولكن هذا لا يحدث دون إضعاف السياسة العمومية، والنيل من مهنة التعليم، والتأثير بالتالي، سلبا على جودة التربية. إن السياسة الجيدة للرأسمال البشري تتحدد وتُقيَّم من خلال قدرتها على التنبؤ بالتوترات من أجل استباقها وتجنبها.

ومن ناحية أخرى، يتبين في هذا التقرير، بالرجوع إلى خطابات الأساتذة الذين شملهم البحث، أن غالبية هؤلاء الأساتذة لم يختاروا مهنة التعليم بسبب استعداداتهم وميولاتهم الشخصية لهذه المهنة أو بسبب جاذبيتها، وإنما اختاروها مكرهين بحكم ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. وعلاوة على ذلك، لا يتم توظيف الأساتذة من بين أفضل الحاملين لشهادة البكالوريا الذين يفضلون التوجه نحو مؤسسات التعليم العالي ذات الاستقطاب المحدود عوض المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح. وفي هذا السياق، يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس بالضرورة من بين حاملي شهادة البكالوريا غير المؤهلين للالتحاق بهذه المؤسسات أي مؤسسات الولوج المحدود، ومن بين أولئك الذين تفرض عليهم ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية امتهان مهنة التعليم لضمان أجور مستقرة وآمنة. ويستلزم هذا الواقع أن تبنى جاذبية مهنة التدريس منذ البداية، من خلال سياسة عمومية جيدة، تجعل من «الحامل المتوسط لشهادة البكالوريا» أستاذا جيداً، قادراً على قيادة التلامذة نحو النجاح، من خلال تكوين أساسي قوي، والمواكبة، والتقييم على أساس الاستحقاق، ومسار مهني، ومهنة صارمة، ترفع من قيمة المهنة داخل المجتمع.

1 . OCDE Politiques efficaces pour les enseignants. Perspectives PISA. OCDE, 2018

المراجع

- Altinok, N., Antonisis, M., Nguyen-Van, P., (2017). « Smarter teachers, Smarter pupils? Some new evidence from Sub-Saharan Africa ». Working Paper of BETA 2017-35, Bureau d'Economie Théorique et Appliquée (BETA), Université de Strabourg.
- Annie Le Bel, « Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire », Université Laval ; 2016 ; https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27374/1/32993.pdf
- Azam, M. & Kingdon G. G. (2015): "Assessing teachers in India". Journal of Development Economics. 177, 74-83.
- Azigwe, J.B., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Panayiotou, A., (2016). "The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. International Journal of Educational Development, Ghana, Cyprus and the Netherlands.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. and Linden, L. 2007. «Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India,» Quarterly Journal of Economics 122(3): 1235-1264.
- Banque Mondiale, "Rapport National Maroc SABER (Systems Approach for Better Education Results) ", 2016.
- Banque mondiale, "MENA Regional Synthesis on the Teacher Policies Survey: Key Findings from Phase 1". Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale, "Ambitions et aspirations d'une région : un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord," Aperçu général, Washington, DC. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO ; 2019
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). "Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants". Londres : McKinsey & Company.
- Barnes S.A., Lyonette C., Atfield G. et Owen D., "Teachers' Pay and Equality : A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers' Pay on Equality in Schools in England", Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research, 2016.
- Barshey, K. (2018), "Despite popularity with parents and teachers, review of research finds small benefits to small classes. The Hechinger Report", New York City: Teacher College, Columbia University
- Benavente et Varly (2010), « Bilan de compétences des enseignants de Guinée-Bissau », UNESCO/BREDA.
- Bennell, P. and K. Akyeampong (2007). «Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia» Department for International Development: Educational Papers.
- Bernard, J-M., Tiyab B.K. ; Vianou, K. 2004. "Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC ». PASEC/CONFEMEN.
- Bold, T., Filmer D., Martin G., Molina E., Rockmore C., Stacy B., Svensson J., Wane W., (2017), "What do teachers know and do? Does it matter? Evidence from primary schools in Africa. Policy Research Working Paper", Banque Mondiale, Washington DC.
- Bourdon, J. Frölich, M., Michaelowa, K., (2007), "Teacher Shortages, Teacher Contracts and their Impact on Education in Africa". Document de travail de l'IREDU- DT 2007/6.
- Boyd, D. (2009), Teacher preparation and student achievement, National Bureau of Economic Research, Working Paper
- Branka Cattonar. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. 2001.

- Britton J. et Propper C., “Teacher pay and school productivity: exploiting wage regulation”. Journal of Public Economics, volume133, 2016, pp. 75–89.
- Bruns, B., and Luque, J., (2015). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.
- Buhl-Wiggers, J., Kerwin, J., Smith, J., and Thornton, R., (2017). The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa. Paper presented at RISE Annual Conference 2017, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16.
- Carrillo, Paul, Mercedes Onofa, and Juan Ponce. 2010. «Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador,» Inter-American Development Bank Working Paper.
- Castro Araújo, A., Bandeira Andriola, W., de Araújo Coelho, A. (2018), Institutional Program of Teaching Initiation (PIBID): performance of fellows versus non-fellows, Educação em Revista, Janvier 2018.
- CEPEC (2013), Guide de Remédiation Pédagogique du F.L.E au Cycle Primaire, Outil destiné aux Inspecteurs et aux Enseignants, CEPEC, Direction de l’Enseignement Fondamental du MEN de la République Algérienne Démocratique
- Chang, M.C., Shaeffer, S., Al-Samarrai, S., Ragatz, A.B., de Ree, J., Stevenson, R. (2014), Teacher reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making,
- Chantal Martinez. Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure. Education. Université de la Réunion, 2018.
- Chudgar, A., Chandra, M., Razzaque, A., (2013), Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature, Teaching and Teacher Education 37 (2014) 150e161
- Coleman, J., (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Commission of the European Communities. (2007). Improving the quality of teacher education. Communication from the commission to the Council and the Euro- pean Parliament 3.8.2007. Brussels.
- Conn, Katharine M. 2017. “Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations.” Review of Educational Research (May 26).
- Danielson, C. , “Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching” 1re et 2nde éditions, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia ; (1996,2007).
- Darling-Hammond, L. (2006), Constructing 21st-century teacher education, Journal of Teacher Education 57:10, p. 11
- Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. “Professsional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad.” National Staff Development Council, Dallas.
- Dembélé, M., Sirois, G. & Lalancette, D. (2017). Le recours massif aux enseignants contractuels: état des lieux en Afrique subsaharienne francophone. Communication présentée dans le cadre du Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Québec.
- Denis Paget, Changer l’évaluation des élèves ; Cahiers pédagogiques « l’actualité de la concertation sur la refondation de l’école », septembre 2012.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). La question du leadership en éducation : perspectives européennes. Louvain-la-Neuve : Academia ; Paris L’Harmattan.

- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. Sociology of Education, 73, 92–111.
- Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (2014). La question du leadership en éducation : perspectives européennes. Louvain-la-Neuve : Academia Paris L'Harmattan.
- De Talancé, M., (2016), Better teachers, Better results? Evidence from rural Pakistan, The Journal of Development Studies
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O. (2013), Global Teacher Status Index. London: Varkey GEMS Foundation.
- - Duflo E., Hanna R. et Ryan S., "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School", American Economic Review, volume 102, issue 4, 2012, pp. 1241-1278.
- Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early child development. Child Development, 65, 296–318.
- Dutercq Yves et al. (2015). Le leadership éducatif. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Duthilleul, Y., (2005), Lessons learnt in the use of "contract" teachers, synthesis report, Paris: IIEP-UNESCO
- Elodie Estace. L'enseignant face aux élèves en difficulté. Education. 2013
- Enquête PISA 2018, volume III, chapitre 10 « Parental involvement in school activities ».
- Evans, D.K., Yuan, F. (2018), The Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries, Background Paper, 2018 World Development Report
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire, Revue de Psychoéducation, 32, 7-29 (2003).
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S., Nielsen, B. C. V (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools. Campbell Systematic Reviews 2018
- Fracchia J. M. Esteve, L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse, Teachers and Teacher education, European journal of Teacher education, Volume 7, Issue 2 ; 1984.
- Fyfe, A., (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. Genève: OIT
- Gibert Anne-Françoise « Le travail collectif enseignant, entre informel et institué ». Dossier de veille de l'IFE n° 124, avril 2018.
- Gilpin G. A., "Teacher salaries and teacher aptitude: An analysis using quantile regressions", Economics of Education Review, volume 31, issue 3, 2012, pp.15–29.
- Glewwe, Paul, Eric A. Hanushek, Sarah Humpage, et Renato Ravina. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." Dans Education Policy in Developing Countries, édité par Paul Glewwe, 13–64. Chicago: University of Chicago Press 2013.
- Goldhaber, D., DeArmond, M., DeBurgomaster, S. (2010). Teacher Attitudes about Compensation Reform: Implications for reform implementation. CALDER Working Paper 50. Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Washington, DC.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D. (2007). The wisdom of class-size reduction.American Educational Research Journal, 44(3), 670-700.
- Greaves E.et Sibieta L., "Constrained optimisation? Teacher salaries, school resources and student achievement", Economics of Education Review, volume 73, issue 101924, 2019.
- Hanushek E., J. Kain, and S. Rivkin (2004), "Why public schools lose teachers," Journal of Human Resources, Vol. 39/2, pp. 326-354.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement.

Econometrica, 73 (2), 417- 458.

- Hanushek, E., Rivkin, S. (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. American Economic Review 100 (2): 267–71.
- Hanushek E., Piopiunik M., Wiederhold S. (2018), The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. Cambridge: National Bureau of Economic Research
- Hattie, John. 2008. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. 1 edition. London ; New York: Routledge.
- Huberman (M.), « Les passages à vide dans la carrière de l'enseignant », in « Les sciences de l'éducation », n°5, 1989.
- Ingersoll, R. and M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", Review of Education Research, Vol. 81/2, pp. 201-233.
- Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun, 2016.
- Instance Nationale de l'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation du modèle d'éducation des enfants en situation de handicap : Vers une éducation inclusive ; 2019
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Sous la direction de Rahma Bourqia, les ménages et l'éducation : Perceptions, attentes et aspirations, Rabat 2019
- Jackson, C.K. (2010), Match quality, worker productivity, and worker mobility: Direct evidence from teachers, NBER Working Paper 15990.
- Jackson, C.K. (2012), Recruiting, Retaining, and Creating Quality Teachers. Nordic Economic Policy Review3 (1): 61–104.
- Jean-François Marcel, Vincent Dupriez, Danièle Périsset Bagnoud et Maurice Tardif (sous la direction de) « Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes ». Collection Perspectives en éducation et formation, Edition De Boeck Supérieur, 2007.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.
- Johanne Gaudet, Rosane Valois et Yvonne da Silveira « Représentation du soi professionnel des enseignants » Revue des sciences de l'éducation, version numérique http://id.erudit.org/iderudit/031849ar
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2016. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." Working paper, Brown University, Providence, RI.
- Krishnaratne, S., H.White, et E. Carpenter. "Quality Education for All Children? What Works in Education in Developing Countries." 3ie Document de travail 20, Initiative internationale pour l'évaluation de l'impact, Londres ; 2013.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J., Gagatsis, A., 2000. The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. School Effectiveness and School Improvement 11 (4), 501–529.
- Laurent Talbot et Aline Arrieu-Mutel, « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », Éducation et didactique, vol. 6 - n° 3 | 2012, 65-95.
- Leigh A., "Teacher pay and teacher aptitude", Economics of Education Review, volume 31, issue 3, 2012, pp. 41–53.
- Le Chapelain A., "Peut-on mieux gérer les

enseignants ? ", Revue française d'économie. Volume 28. Issue 3, 2013.

- Lockheed, M. E. (2014), Teacher opinions on Performance Incentives, Evidence from the Kyrgyz Republic, Policy Research Working Paper n°6752, World Bank, Europe and Central Asia Region
- Loeb S. et Page M. E., "Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation", The Review of Economics and Statistics, volume 82, issue 3, 2000, pp. 393–408.
- Lorcerie Françoise (2012). « Le leadership pédagogique des chefs d'établissement ». Les cahiers pédagogiques, n° 499, p. 34-36.
- Maghnouj, S., et al. (2018), Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc, Éditions OCDE, Paris.
- Malunda, P., Onen, D., Musaazi, J. C. S. and Oonyu, J. (2016). Instructional supervision and the pedagogical practices of secondary school teachers in Uganda. Journal of Education and Practice, Vol. 7, No. 30, pp. 177–87.
- Martin Hébert, analyse du vécu d'enseignants débutants en formation professionnelle au cours de leur entrée dans le métier, Université du Québec à Montréal, 2017
- McEwan, Patrick J. 2014 "Improving Learning in Primary School of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments," Review of Educational Research
- Meirieu Philippe ; L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Paris : UNESCO. 2001 ; En ligne : <http://www.meirieu.com/ ... TIONNELS/UNESCO2020.pdf>.
- Mingat A., « La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne », communication présentée à la conférence sur les enseignants non fonctionnaires du fondamental, Bamako, Banque Mondiale, 2004.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. The Future of Children, 5(2), 113-127.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). Effective teaching. Evidence and practice. London: Sage.
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, School Effectiveness and School Improvement, 25(2), 231-256.
- Musset, P. (2010), Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Education Working Papers, No. 48, OCDE
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2012). Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools. Rotterdam: Sense.
- Niemi, H., Nevgi, A. & Aksit, F. (2016) Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey, European Journal of Teacher Education, 39:4, 471-490
- Nilsen,T., Blömeke, S., Hansen, K., Gustafsson, J. (2016, April). Are school characteristics related to equity? The answer may depend on a country's developmental level. (Policy Brief No. 10). Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Nye, B., Konstantopoulus, S., et Hedges, L.V. (2004), How Large are Teacher Effects, Educational Evaluation and Policy Analysis, Fall 2004, Vol. 26, N°3, p. 237-257
- OCDE (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (2015), Synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OCDE.
- OCDE 2016, Review of School Resources, Denmark 2016, Management of the teaching workforce, Paris: OCDE

- OCDE 2020, Résultats de TALIS 2018 (volume II) : « Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés », Editions OCDE, Paris.
- OCDE 2019 TALIS Résultats de TALIS 2018, volume I «Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie » Éditions OCDE, Paris.
- OCDE 2018, « Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA », PISA, Edition OCDE, Paris.
- OCDE 2015 « What do parents look for in their child's school ? » PISA ni Focus, n° 51, Les Edition OCDE, Paris.
- Ong Kelly, K. 2008, Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, Journal of Educational Administration, Vol. 46 Issue: 1, pp.39-54
- Pannen, P., Riyanti, D.R., Pramuki, B.E., (2007), HYLITE Program: An ICT-based ODL for Indonesian Teachers Education. 11th UNESCO APEID Conference on Revitalizing Higher Education. Bangkok, Thailand.
- PASEC. 2003. Les programmes de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée. Dakar : PASEC.
- Popova, A., Evans, D., Arancibia, V., 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.
- Pugatch, T. and E. Schroeder (2014). «Incentives for teacher relocation: Evidence from the Gambian hardship allowance.» Economics of Education Review 41: 120-136.
- Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon.
- Ramachandran, V., Béteille, T., Linden, T., Dey, S., Goyal S., Chatterjee P.G., 2018. Getting the Right Teachers into the rights schools. Managing India's teacher workforce. Washington DC: BIRD/Banque Mondiale
- Rawal, M. A. S., Rose, P., Asadullah, N. et Kingdon, G. (2017). Teacher Politics: Meeting Educational Quality Challenges with Teachers. Report prepared for the Education Commission
- Reverdy, Catherine et Thibert Rémi « Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement ». Dossier de veille de l'IFE, n° 104, oct. 2015, ENS de Lyon.
- Rivkin S.G.; Hanushek E.A.; Kain J.F. 2005. 'Teachers, Schools, and Academic Achievement'. In: Econometrica, vol. 73, n° 2, p. 417-458.
- Rowan, B. et al., (2001). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study. Consortium for Policy Research in EducationSahlberg, P. (2010), The secret to Finland's success : Educating teachers. Stanford Center for Opportunity Policy in Education : Research Brief. Palo Alto, CA : Stanford University.
- Ryan, R., Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- Santiago, P. (2004), "The Labour Market for Teachers", in G. Johnes and J. Johnes (eds.), International Handbook on the Economics of Education, Edward Elgar, Cheltenham, United Kingdom.
- Seniwoliba, J. (2013). «Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana.»
- Seong Won Han (2018), School-based teacher hiring and achievement inequality: A comparative perspective- International Journal of Educational Development - Volume 61, July 2018, Pages 82-91
- Stromquist, N. (2018), The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Bruxelles
- Symeonidis, V. (2015), The Status of Teachers and the Teaching Profession, A study of education unions' perspectives, Education International, Bruxelles

- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S.L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M). Amsterdam: IEA.
- Tournier, B. Gottelmann-Duret, G. (2015), Allocation et utilisation des enseignants, Paris : IIPE-UNESCO
- UNESCO (2013), Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes. Paris : OREALC/UNESCO Santiago
- Unwin, T. 2004, Towards a framework for the use of ICT in Teacher Trainin in Africa, Open Learning: The Journal of Open and Distance Education

Royal Holloway, University of London

- USAID (2015), EdData II - Effective Teaching and Education Policy in Sub-Saharan Africa, A conceptual study of effective teaching and review of educational policies in 11 Sub-Saharan African countries
- Varly, P., Pouezevara, S., Abderebbi, M. (2014), Research on Reading in Morocco: Analysis of Teachers' Perceptions and Practices, Final Report – Component 3, Rabat: USAID
- Vegas, E., Umansky, I. (2005), Improving teaching and learning through effective incentives. What can we learn from education reforms in Latin America? Washington DC: IBRD/World Bank
- Wahlgren B., 2012, What impact does teachers training have on the students' performance? The effects of a teacher training program on students' outcome. Danish National Center of Competence Development.
- Welmond M., 2002. Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the republic of Benin. Comparative Education Review, 46(1), pp. 62–63
- World Bank, (2015), User Guide, Conducting Classroom Observations. Analyzing Classroom dynamics and instructional time using the Stalling's "Classroom snapshot" observation system,
- World Bank, 2018, Learning to realize Education's promise, World Development Report, Washington DC: IBRD/World Bank.
- ONDH 2017, Enquête sur les indicateurs de prestation de services en éducation (IPS) au Maroc.

النصوص القانونية والتنظيمية

- Loi-cadre n° 51-17 sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, B.O n° 6805 du 19 août 2019.
- Décret n° 2-02-854 du 8 hija 1423 (10 février 2003) portant statut particulier des personnels du Ministère de l'Éducation Nationale
- Décret n° 2.02.376 du 6 joumada I 1423 (17 juillet 2002) fixant le statut particulier des établissements de l'éducation et de l'enseignement public.
- Décret n°2-11-672 du 27 moharrem 1433 (23 décembre 2011) portant création et organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation, BO 6018 du 02 février 2012.
- Décret du 2.15.588 du 10 août 2015 modifiant le décret n° 2-02-854 portant statut particulier des personnels du Ministère de l'Éducation Nationale, B.O n°6402 du 8 octobre 2015.
- Décret n° 2.15.589 du 10 Août 2015 modifiant et complétant le décret n° 2-11-672 du 23 décembre 2011 portant création et organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de formation, B.O n°6391 d 31 août 2015.
- Arrêté du Ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, n° 03-1537 (du 22 juillet 2003) relative aux modalités de désignation des membres des conseils de gestion des établissements scolaires publics.
- Arrêté conjoint n° 7259 entre le ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et le ministre de l'Économie et des Finances relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF, 7 octobre 2016
- Arrêté n° 3521.17 du ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique du 17 décembre 2019 complétant et détaillant les missions des inspecteurs pédagogiques, B.O 6847.
- Document-cadre du 16 avril 2004 relatif à l'organisation de l'inspection pédagogique.
- Circulaire ministérielle n° 86 du 29 janvier 1986 relative à l'inspection pédagogique
- Circulaire ministérielle n°160 du 25 décembre 1986 relative à l'inspection pédagogique.
- Circulaire ministérielle n° 87 du 26 janvier 1987 relative aux rapports d'inspection et des visites
- Circulaire ministérielle n° 80 du 6 juin 1989 relative à l'organisation du contrôle pédagogique
- Circulaire ministérielle n° 168 du 18 octobre 1989 relative à l'animation pédagogique
- Circulaires ministérielles n° 113, 114 et 115 du 21 septembre 2004 relatives à l'organisation de l'inspection pédagogique.
- Circulaires n° 134/15 du 11 décembre 2015 relative à l'enseignant-accompagnateur (cycle primaire)
- Circulaire n° 095/16 du 3 décembre 2016 relative à l'enseignant-accompagnateur (cycle secondaire).

الملحقات

ملحق 1: سير بحث «مهنة المدرس»

أجـري البحـث الميـداني عـلى الأسـاتذة ومديـري المؤسسـات التعليميـة والمفتشـين التربويـين عـلى مرحلتـين. في المرحلـة الأولى، اسـتهدف البحـث الأسـاتذة وفـق الجدولـة الزمنيـة التاليـة:

التاريخ	الإقليم /الجهة	المستوى	الوسط	عدد المشاركين	الأدوات
17/12/19	طنجة	ابتدائي	حضري	10	مقابلات بؤرية
18/12/19	طنجة	ابتدائي	حضري	6	مقابلات
19/12/19	طنجة	ثانوي إعدادي	قروي	9	مقابلات بؤرية
20/12/19	طنجة	ثانوي إعدادي	قروي	6	مقابلات
17/12/19	الناظور	ابتدائي	حضري	13	مقابلات بؤرية
18/12/19	الناظور	ابتدائي	حضري	6	مقابلات
19/12/19	الناظور	ثانوي إعدادي	قروي	6	مقابلات
20/12/19	الناظور	ثانوي إعدادي	قروي	12	مقابلات بؤرية
24/12/19	مراكش	ثانوي تأهيلي	حضري	10	مقابلات بؤرية
25/12/19	مراكش	ثانوي تأهيلي	حضري	6	مقابلات
26/12/19	مراكش	ابتدائي	قروي	10	مقابلات بؤرية
27/12/19	مراكش	ابتدائي	قروي	6	مقابلات
24/12/19	أكادير	ابتدائي	قروي	6	مقابلات
25/12/19	أكادير	ابتدائي	قروي	14	مقابلات بؤرية
26/12/19	أكادير	ثانوي تأهيلي	حضري	6	مقابلات
27/12/19	أكادير	ثانوي تأهيلي	حضري	10	مقابلات بؤرية

وفي المرحلـة الثانيـة، تـم اسـتهداف الأسـاتذة أطـر الأكاديميـات، ومـدراء المؤسسـات التعليميـة، والمفتشـين التربويـين. وقـد أجـري البحـث في هـذه المرحلـة عـلى شـكل جماعـات النقـاش البؤريـة (أو المقابـلات البؤريـة) وفقًـا للجدولـة الزمنيـة التاليـة:

- الخميس 2020/02/06: مقابلات بؤرية مع جماعة من الأساتذة أطر الأكاديميات

المكان: الثانوية التأهيلية بالمحمدية وبالقصر الكبير

- الاثنين 10/02/2020: مقابلات بؤرية مع جماعات من مديري المؤسسات التعليمية.

المكان: الهيئة الوطنية للتقييم بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

- الأربعاء 2020/02/12: مقابلات بؤرية مع جماعات من المفتشين التربويين.

المكان: الهيئة الوطنية للتقييم بالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملحق 2: إجراء بحث « زمن التدريس »

في المغرب، استهدفت دراسة « زمن التدريس» 40 مؤسسة تعليمية (منها 20 مدرسة ابتدائية، و 20 ثانوية) في 6 جهات هي : طنجة - تطوان - الحسيمة، وفاس - مكناس، والرباط - سلا - القنيطرة، والدار البيضاء- سطات، ومراكش –آسفي، وسوس -ماسة.

للإحاطة بالعوامل المحددة لتغيبات الأساتذة عن المدارس، استعمل البحث عدة أدوات استقصائية:

• تحليل الوثائق: وخاصة منها الوثائق المتعلقة بالبيانات الثانوية حول التربية، والإحصائيات الماكرو-اقتصادية، وكذلك القوانين الوطنية المتعلقة بتدبير شؤون الأساتذة؛ والإستراتيجية والتخطيط الخاصين بتغيباتهم؛

• المقابلات نصف الموجهة مع المتدخلين الرئيسيين في مجال التربية والتعليم. وتشمل مسؤولي التربية على المستويين الوزاري ودون الوطني، والأساتذة، ومديري المؤسسات التعليمية، وقادة المجتمع المحلي؛

• بحث حول الأساتذة: تم إجراء مسح قصير ومغلق لجميع الأساتذة الموجودين في جميع المؤسسات التعليمية التي شملتها عينة الدراسة؛

• مقابلات بؤرية مع جماعات من التلامذة: تم إجراء مقابلة بؤرية في كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية التي شملتها العينة. وتتكون كل جماعة من جماعات النقاش البؤرية من سبعة تلامذة .

وفي كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية التي شملتها العينة، تم استجواب الأشخاص الآتيين :

• 1 مدير المؤسسة؛

• 3 أساتذة؛

• ممثل واحد على مستوى المجتمع المحلي (جمعية آباء التلامذة وأوليائهم أو جمعية التنمية)؛

• استمارة وزعت على جميع الأساتذة الحاضرين يوم الزيارة.

• أجريت 7 مقابلات مع الفاعلين في مجال التربية التعليم على الصعيد الوطني، و16 مقابلة مع الفاعلين على المستوى دون الوطني.

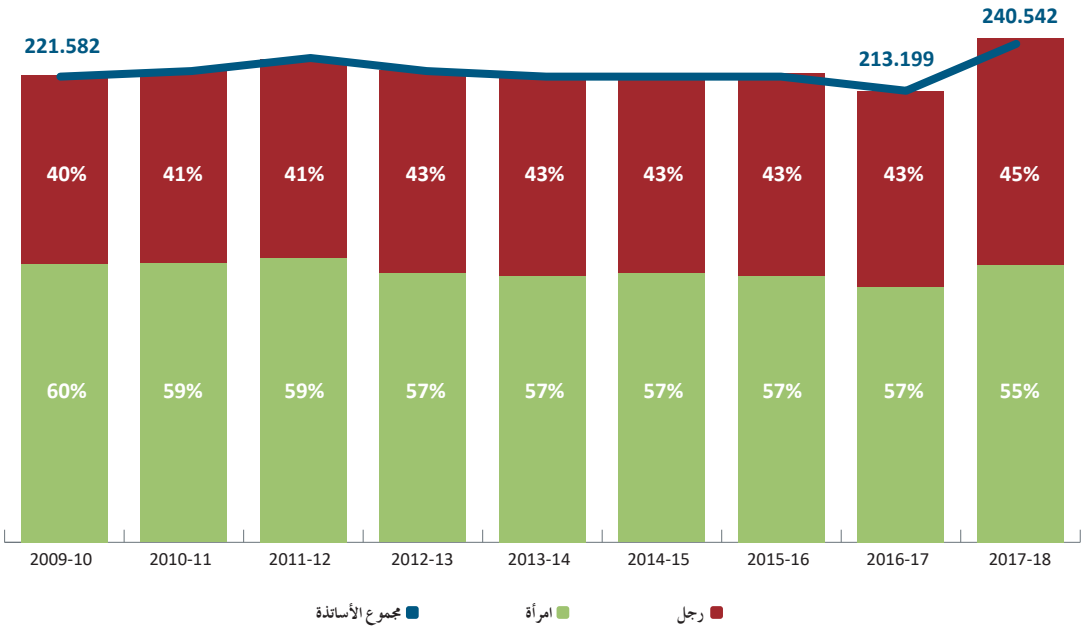
داخل كل مؤسسة من المؤسسات التي شملتها العينة، تم اختيار الأساتذة وفق الجنس، وعدد سنوات التجربة في التعليم، والخصائص الفردية الأخرى ذات الصلة التي تقوم عليها الخبرات المختلفة للأساتذة، وبالتالي، الميل إلى التغيب. وبناءً على ما سبق، أجريت مقابلات مع 40 رئيس المؤسسات التعليمية، و120 أستاذ، و280 تلميذ وتلميذة على مستوى الوطني لتحقيق أهداف الدراسة.

ملحق 3. خصائص أعضاء هيئة التدريس

1. تطور أعضاء هيئة التدريس حسب الجنس

خلال موسم 2017-2018، بلغ عدد الأساتذة في النظام التربوي في كل الأسلاك التعليمية مجتمعة 240542 أستاذا وأستاذة، بينهم 107267 أستاذة. وهكذا، فإن النساء يمثلن 45٪ من أعضاء هيئة التدريس، مقابل 40٪ في سنة 2009-2010. وقد تعزز وزنهن ضمن العدد الإجمالي للأساتذة بين عامي 2009-2010 و2017-18، حيث انتقل من 88936 إلى 107267 أستاذة، أي بزيادة قدرها 20.6٪. هذا، بينما ظل عدد الرجال شبه مستقر خلال نفس الفترة، حيث انتقل من 132646 أستاذا إلى 133275 أستاذ، أي بزيادة قدرها 0.47٪. وبذلك، تحسن مؤشر التكافؤ بين الجنسين في مهنة التعليم بشكل ملحوظ، حيث انتقل من 0.67 إلى 0.80.

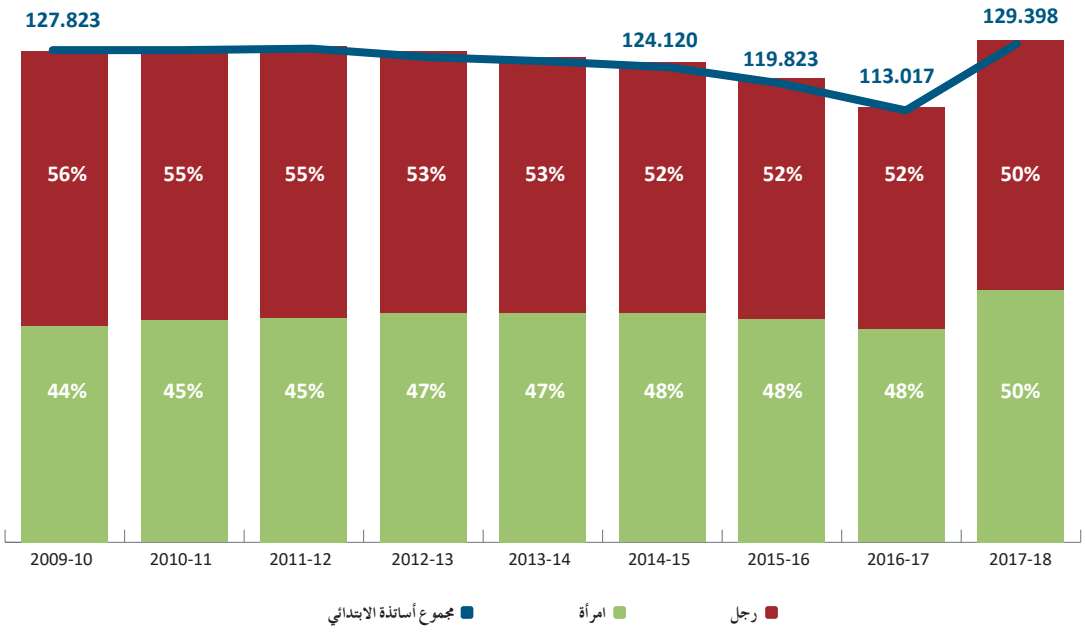
الرسم البياني *1*. تطور عدد الأساتذة حسب النوع على الصعيد الوطني



المصدر: مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

يختلف وزن النساء داخل الهيئة التعليمية باختلاف الأسلاك التعليمية. وهكذا، ففي المرحلة الابتدائية، تم تحقيق التكافؤ بشكل كامل بين النساء والرجال منذ الموسم الدراسي 2017-2018. وأفضل من ذلك، أن عدد النساء تجاوز قليلاً عدد الرجال: 64704 أستاذة في مقابل 64694 أستاذ.

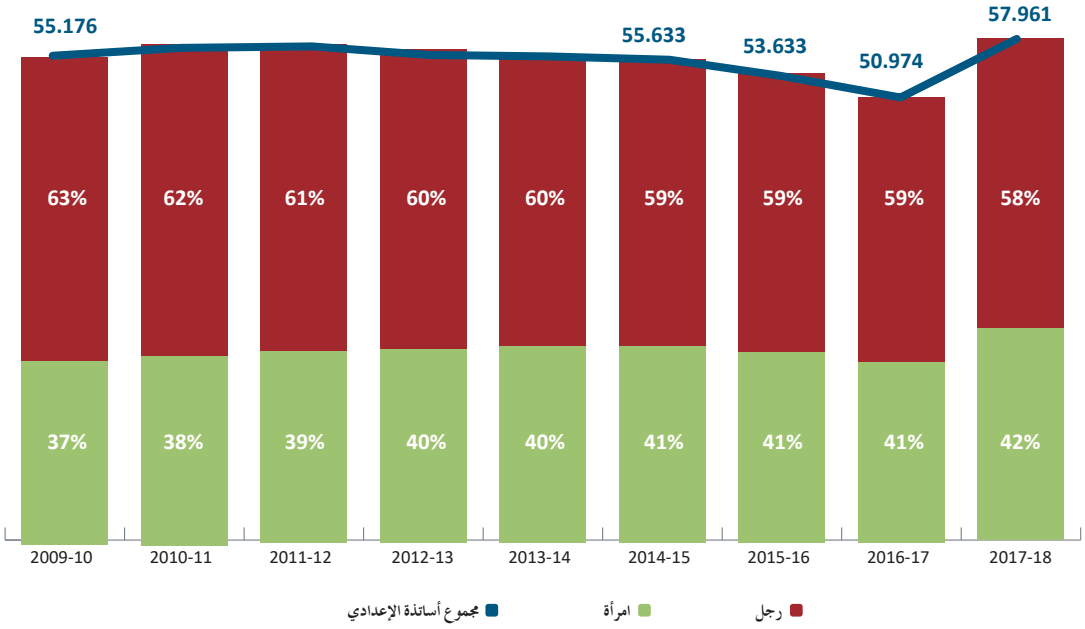
الرسم البياني 2. تطور عدد الأساتذة حسب الجنس في التعليم الابتدائي



المصدر: مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

لكن، كلما تقدمنا في الأسلاك التعليمية، قل وزن النساء، وابتعدنا، بالتالي، عن التكافؤ. ومع ذلك، فإن ارتفاع نسبة النساء في هيئة التدريس يظل مطردا: فقد ارتفع عدد الأستاذات في سلك التعليم الإعدادي حيث انتقل من 20667 سنة 2010-2009 إلى 27086 في سنة -2017، 2018 بزيادة قدرها 16.5٪. وبذلك أصبحن يمثلن 42٪ من أعضاء هيئة التدريس في هذا السلك، وربحن 5 نقاط مئوية خلال نفس الفترة. أما الأساتذة الذكور، فقد تقهقرت نسبتهم خلال الفترة نفسها، وانخفض عددهم بنسبة 1.8٪، إذ انتقل من 34509 إلى 33875.

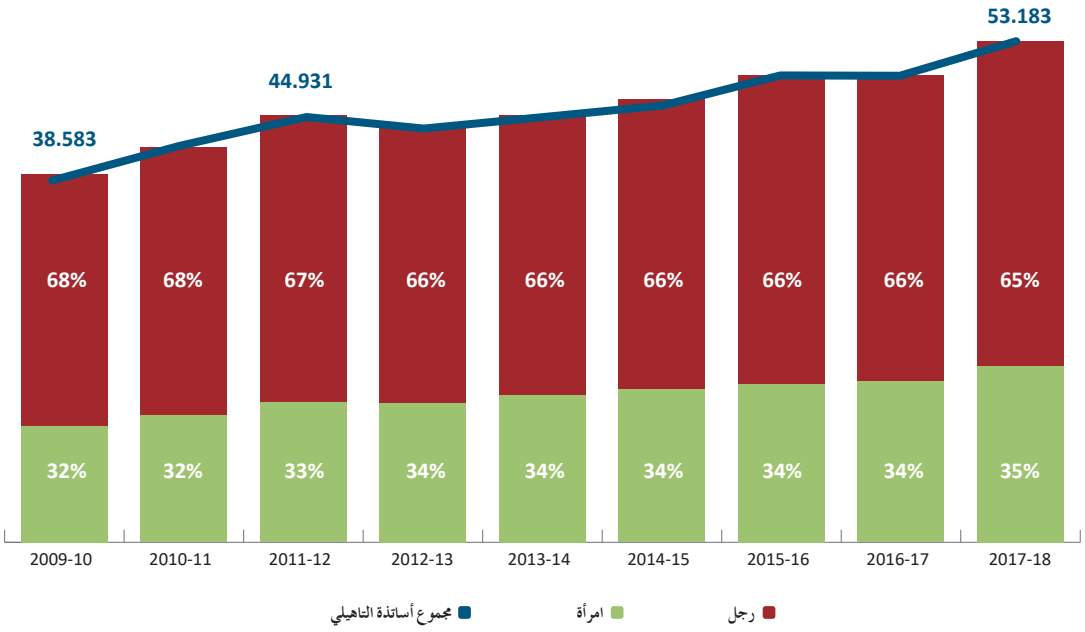
الرسم البياني 3. تطور عدد الأساتذة حسب النوع في التعليم الثانوي التأهيلي



المصدر: مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

يلاحظ الاتجاه نفسه في سلك التعليم الثانوي التأهيلي حيث عدد الأستاذات يزداد بوتيرة أسرع من الوتيرة التي يزداد بها عدد الأساتذة الذكور، وانتقل من 12207 في سنة 2010-2009 إلى 18477 في عام 2017-2018، أي بقفزة 51.3٪. وقد شهد عدد الأساتذة، في الفترة نفسها، زيادة ملحوظة بلغت 31.5٪ حيث انتقل من 26376 أستاذ إلى 34706 أستاذ. وهكذا، ظل الأساتذة الذكور يشكلون الأغلبية في هذا السلك، ويمثلون ما يقرب ثلثي العدد الإجمالي لهيئة التدريس(65٪).

الرسم البياني *4*. تطور عدد الأساتذة حسب الجنس في التعليم الثانوي التأهيلي



المصدر: مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

2. الوسط المهني

يكشف تحليل توزيع الأساتذة على التراب الوطني عن تطورات متعارضة تبعا للأسلاك التعليمية. الاتجاه الرئيسي البارز هو الزيادة التدريجية في عدد الأساتذة في الوسط القروي، وتراجعه في سلكي التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي.

وبالفعل، في سنة 2010-2009 عمل في التعليم الابتدائي 53981 أستاذ في الوسط الحضري، مقابل 48113 فقط خلال موسم الدراسي 2018-2017 (انخفض هذا العدد إلى 40370 في سنة 2017-2016). وخلال الفترة نفسها، زاد عدد الأساتذة المعينين في العالم القروي تدريجيا، وانتقل من 73842 إلى 81285 أستاذ.

شهد سلك التعليم الثانوي الإعدادي نفس الاتجاه. فمن بين 41133 أستاذ الذين كانوا يعملون في الأوساط الحضرية سنة 2010-2009، بقي 37196 فقط في سنة 2017-18. وخلال نفس الفترة، زاد عدد الأساتذة المعينين في الأوساط القروية بأكثر من 6000 أستاذا وأستاذة.

من جانبه، عرف سلك التعليم الثانوي التأهيلي تطورًا إيجابيًا بالنسبة لكلا الوسطين القروي والحضري. وهكذا، زاد عدد الأساتذة بين عامي 2009 و2010 و2017-18 بما يقرب من 8000 أستاذ في الوسط الحضري، وبأكثر من 6000 أستاذ في الوسط القروي. وتتوافق هذه التغيرات مع تطور أعداد التلامذة الذين عرفوا نفس التغيرات.

الجدول *1*. تطور عدد الأساتذة حسب الوسط المهني

Année		2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primaire	Urbain	53981	52399	51318	50229	48716	47171	44158	40370	48113
	Rural	73842	74701	77140	76217	76780	76949	75665	72647	81285
Collégial	Urbain	41133	41303	41195	38993	38788	37472	35472	33284	37196
	Rural	14043	15218	15723	16971	17176	18161	18207	17690	20765
Qualifiant	Urbain	33491	35388	38095	37277	37479	38679	39596	32422	41897
	Rural	5092	5825	6836	6115	7416	7834	9684	10192	11286

المصدر: : مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

يكشف التقاطع بين الوسط المهني والنوع عن معطى آخر مثير للاهتمام. فبالتناسب مع العدد الإجمالي للأساتذة، يشكل الأساتذة الذكور الأغلبية في المناطق القروية، لاسيما في التعليم الابتدائي. وهكذا، فخلال الموسم الدراسي 2017-2018، نجد 34865 امرأة فقط ضمن ما مجموعه 81285 أستاذا معينين في الوسط القروي. وعلى العكس من ذلك، يفوق عدد الأستاذات (29839) عدد الأساتذة الذكور (18274) في الوسط الحضري. ولوحظ نفس الاتجاه في التعليم الثانوي، الإعدادي والتأهيلي على السواء (انظر الرسم البياني 5).

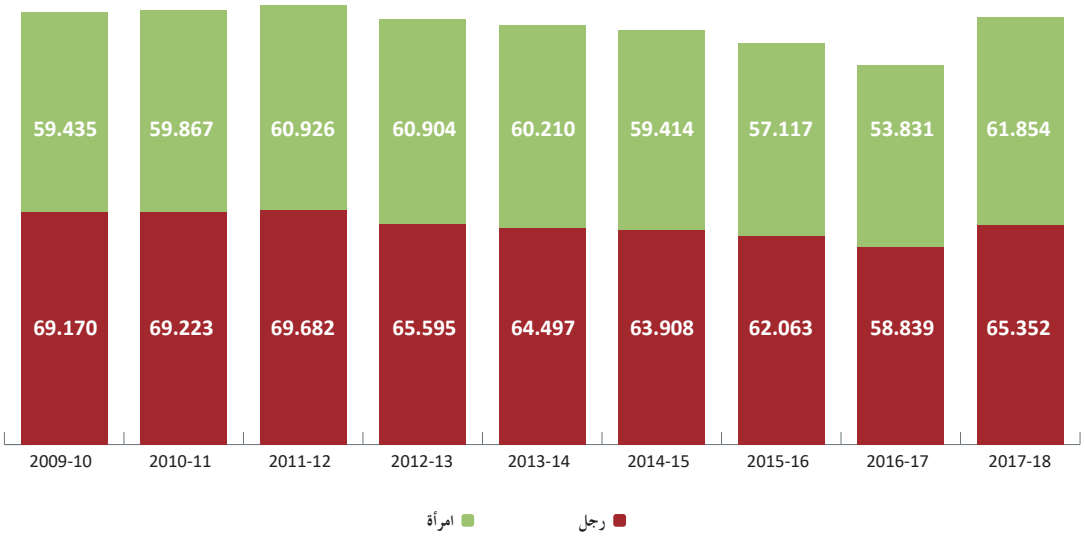
الجدول 2. تطور عدد الأساتذة حسب الوسط والنوع

Année			2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Primaire	Urbain	H	21840	20893	20136	18880	18222	17478	16513	15212	18274
		F	32141	31506	31182	31349	30494	29693	27645	25158	29839
	Rural	H	49921	49633	50460	48314	47954	47454	45791	43174	46420
		F	23921	25068	26680	27903	28826	29495	29874	29473	34865
Collégial	Urbain	H	24616	24519	24184	22340	21948	21239	19867	18482	20296
		F	16517	16784	17011	16653	16564	16233	15559	14802	16900
	Rural	H	9893	10572	10812	11290	11265	11850	11835	11565	13579
		F	4150	4646	4911	5681	5911	6311	6372	6125	7186
Qualifiant	Urbain	H	22714	23811	25362	24375	24327	25191	25683	25145	26782
		F	10777	11577	12733	12902	13152	13488	13913	13871	15115
	Rural	H	3662	4172	4846	4281	5080	5484	6861	7277	7924
		F	1430	1653	1990	1834	2336	2350	2823	2915	3362

المصدر: مجمل إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

من المعلوم أن ظروف العمل في الوسط القروي، ولاسيما في التعليم الابتدائي، صعبة، بل صعبة جدا بالنسبة للنساء. لذلك يمكن تفسير العدد القليل نسبياً للأستاذات في المناطق القروية بالامتيازات التي تتمتع بها بعض الفئات منهن في الحركة الانتقالية[1].

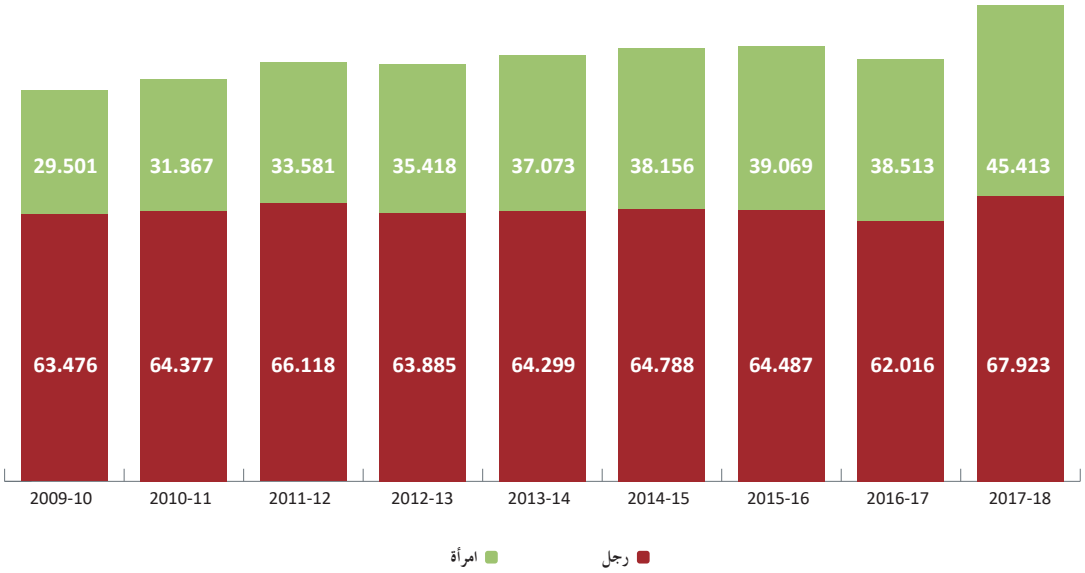
الرسم البياني 5. توزيع عدد الأساتذة حسب النوع في الوسط الحضري



مصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

1 . Selon la circulaire-cadre n° 056 16 (du 6 mai 2015) relative aux mouvements de mutation du ministère de l'Education nationale et la formation professionnelle, un avantage de 10 points est notamment attribué à :
- L'enseignante célibataire désirant rejoindre le lieu de résidence familial se trouvant en dehors de la délégation dans laquelle elle exerce.
- La femme divorcée ou veuve souhaitant rejoindre le lieu de résidence de sa famille se trouvant en dehors de la délégation dans laquelle elle exerce.

الرسم البياني 6. توزيع عدد الأساتذة حسب النوع في الوسط القروي

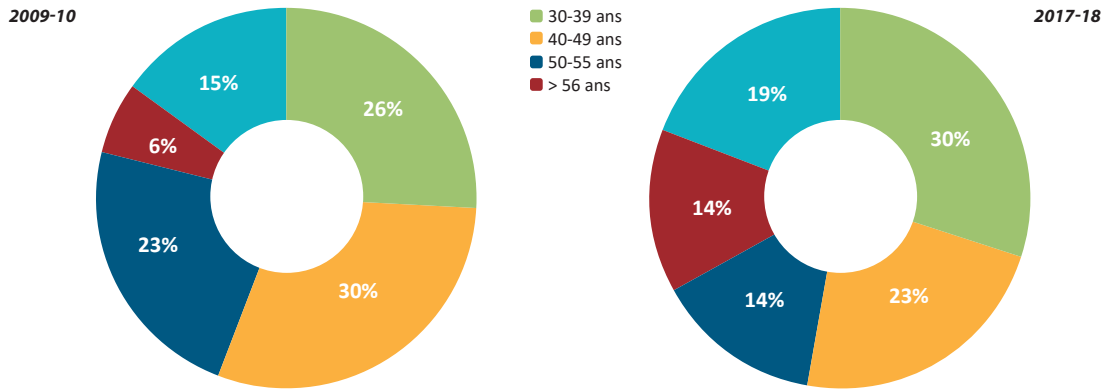


المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

3. الهرم العمري لهيئة الأساتذة

يتضح من خلال تحليل بنية أعمار أعضاء هيئة التدريس بصورة ثابتة بين عامي 2009-2010 و2017-18 أن التغيير الرئيسي الذي طرأ على تلك البنية يتعلق بالأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن 56 عامًا. فقد عرفت حصة أولئك الأشخاص، ضمن العدد الإجمالي للأساتذة، أكبر ارتفاع خلال تلك الفترة، وانتقلت من 6٪ إلى 14٪.

الشكل 7. توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الفئة العمرية بين سنتي *2009-2010* و*2017-18*

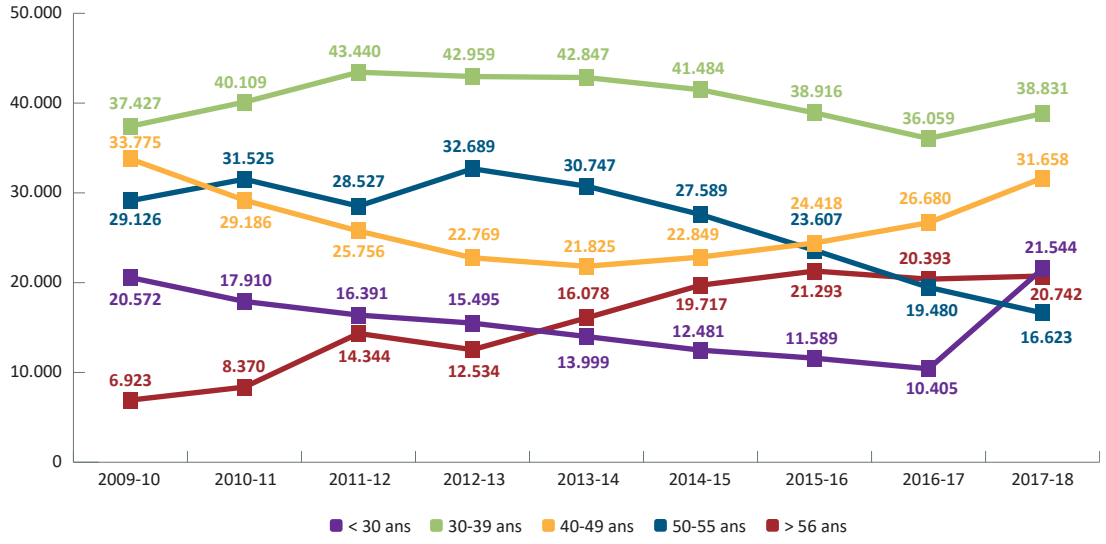


المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ومع ذلك، فإن هذا التحليل الثابت (الساكن) لا يسمح لنا بالوقوف على تطور الهرم العمري لأعضاء هيئة التدريس، لأن التوظيف الواسع بين عامي 2016 و2018 والإحالات على التقاعد، ولاسيما التقاعد المبكر (انظر الجدول 1)، قد غير تمامًا بنية الأعمار من خلال تشبيبها.

إذا أخذنا سلك التعليم الابتدائي، فإننا نجد أن عدد الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 30 عامًا لم يتوقف عن الانخفاض منذ سنة 2009 2010-. وقد أخذ عدد أفراد هذه الفئة ينخفض بشكل مستمر من سنة إلى أخرى حتى غاية 2016-2017، حيث انتقل من 20572 إلى 10105 أستاذ، قبل أن يرتفع مرة أخرى، ويتضاعف في عام واحد، (انتقل 10105أستاذ إلى 21.544 أستاذ).

الرسم البياني 8. تطور عدد الأساتذة حسب الفئة العمرية في سلك التعليم الابتدائي



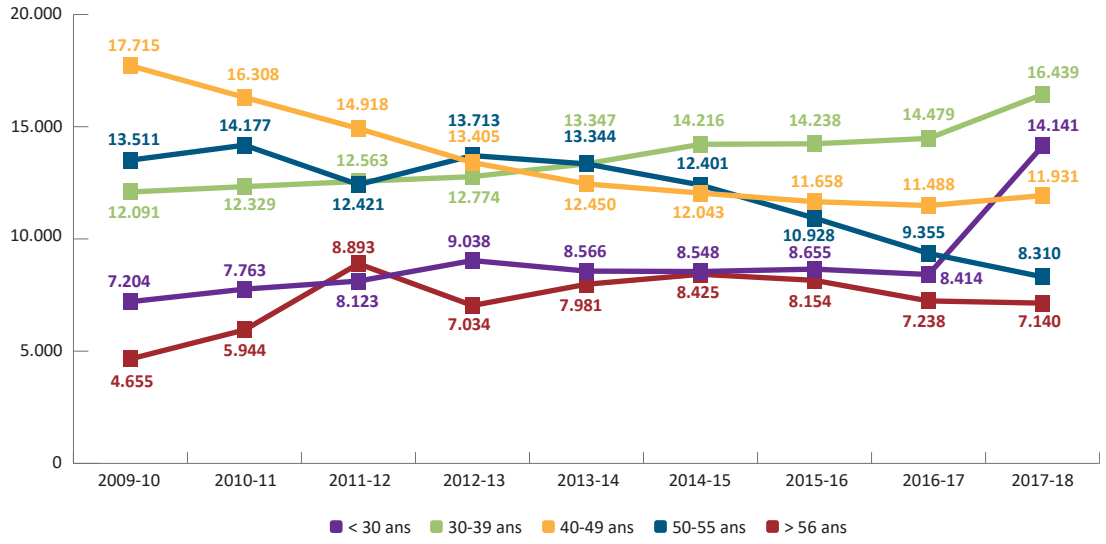
المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

وجدير بالذكر أن الفئات العمرية 30-39 عاما و40-49 عاما قد استفادت من هذه التوظيفات الجديدة بشكل استثنائي، حيث تم رفع سقف عمر التوظيف إلى 47 عامًا خلال الموسم الدراسي 2016-2017 الذي شهد توظيف 35000 أستاذا.

ومع ذلك، فعلى الرغم من ضخ دماء جديدة في هيئة التدريس، فإن هذه الفئة من الساكنة تبقى متقدمة في السن. ذلك، أن عدد الأساتذة الذين تزيد أعمارهم عن 56 عامًا قد تضاعف بثلاث مرات بين عامي 2009-2010 و2017-18، حيث ارتفع من 6923 إلى 20742. تستحوذ الفئة العمرية 50-55 أيضًا على جزء كبير من العدد الإجمالي للأساتذة. ويمكن تفسير اتجاهها التنازلي، لاسيما ابتداء من سنة 2013-2014 بارتفاع الإحالات على التقاعد المبكر (انظر الجدول رقم 1) الذي تستفيد منه هذه الفئة بشكل رئيسي في ضوء شروط الأهلية (30 عامًا على الأقل من الخدمة).

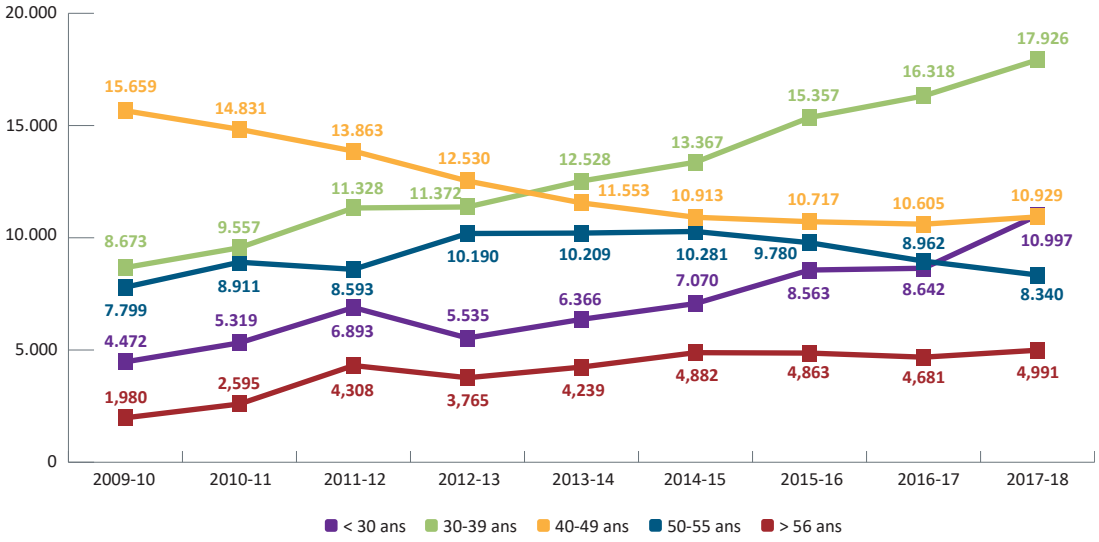
ونلاحظ نفس الاتجاهات تقريبًا في سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

الرسم البياني 9. تطور عدد الأساتذة حسب الفئة العمرية في سلك التعليم الثانوي الإعدادي



المصدر: إحصائيات : إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الرسم البياني *10*. تطور عدد الأساتذة حسب الفئة العمرية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي



المصدر: إحصائيات وزارة التربية الوطنية، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

تحت إدارة رحمة بورقية وبمساهمة طارق حاري ، رقية الشفقي ، عبد العزيز آيت حمو ، نوال زعاج ،
مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية .
تقرير موضوعاتي ، دجنبر *2021* .

تصحيح وتنسيق وتصميم ونشر :
محمد زرنين ، فوزية عدي ، زكرياء بدري

ملتقى شارع ألميليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma