المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها

الجزء الأول :

إنجاح مدرسة للجميع

المجلس الأعلى للتعليم

التقرير السنوي 2008

صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله
بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم
يوم 14 شتنبر 2006

تصديـــر عـــام

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

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

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

ينتظم هذا التقرير الأول حول ثلاثة أهداف رئيسية :

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

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

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

يتألف هذا التقرير من أربعة أجزاء متكاملة :

- تقرير عام يمثل الجزء الأول، يقدم نظرة أفقية وتركيبية، ويقف على السمات الأساسية لمنظومتنا الوطنية للتربية والتكوين، كما يتناول بالتحليل نقائصها ونجاحاتها، ويشخص الإكراهات، ويبرز مداخل التغيير الممكنة، قبل اقتراح بعض أولويات الإصلاح، والشروط الملائمة لتحقيقها.

- جزء ثانٍ تحليلي، يشكل القاعدة العلمية للتقرير، ويسعى إلى تقديم تقويم شامل، وبتجرد، للأداء الكمي والكيفي لمدرستنا، ولاسيما ما يتعلق بولوج التربية، وتكافؤ الفرص، واكتساب المعارف والكفايات الأساسية، علاوة على تقويم المزايا التي تعود بها المنظومة على بلادنا، بالنظر إلى الموارد المرصودة لها، واعتبارا لمتطلبات نجاعتها الداخلية والخارجية.
- جزء ثالث، عبارة عن أطلس مبياني، يتضمن ما يناهز مائة مؤشر للأداء الكمي والنوعي للمنظومة، في شكل رسوم بيانية، وجداول، وخرائط، مرفوقة بتوضيحات وشروحات.
- جزء رابع، موضوعاتي حول مهنة التدريس، يركز على مسألة الموارد البشرية الخاصة بالمدرسة، اعترافا بالدور الحاسم للمربي في مشروع الإصلاح. لذلك، يتوخى إبراز صورة موضوعية عن عالم المدرس، وإعادة تحديد دوره، وحاجاته، وشروط عمله، ومحفزاته.

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

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

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

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

الجزء الأول :

إنجاح مدرسة للجميع

فهرس

مقدمة 13

الفصل الأول: نظرة عامة عن الحالة الراهنة للمدرسة المغربية 21

I. حصيلة متباينة : إنجازات حقيقية واختلالات ما تزال قائمة 23

1. تعميم ولوج التربية 23

2. بيداغوجيا قيد التجديد 24

3. نحو حكامة جديدة للمنظومة 27

4. منظومة بأداء لم يرق بعد إلى مستوى الانتظارات 28

II. خمس محددات أساسية، قد تشكل مصدر اختلالات المنظومة 30

1. إشكالية الحكامة على مختلف المستويات 30

1.1. إمكان واعد للحكامة في حاجة إلى استثمار 31

2.1. حكامة في حاجة إلى تطوير قدرات وآليات القيادة 31

2. انخراط المدرسين أمام ظروف صعبة لمزاولة المهنة 32

1.2. خصاص متزايد في التكوين والتأطير 33

2.2. ظروف غالبا ما تكون صعبة وأقل حفزا لمزاولة المهنة 34

3. نموذج بيداغوجي أمام صعوبات الملاءمة والتطبيق 37

1.3. صعوبات في الرفع من جودة التعلمات 37

2.3. مثال : مسألة التحكم في اللغات 39

4. الموارد المالية وإشكالية تعبئتها وتوزيعها 41

1.4. موارد توحي بوفرة غير حقيقية 41

2.4. إشكالية ترشيد توزيع الموارد 41

5. **مسألة التعبئة والثقة الجماعية** 43
1.5. تعبئة خجولة بالنظر إلى حجم الرهانات المطروحة 43
2.5. اهتزاز الثقة في المدرسة :عوامل مختلفة 44

الفصل الثاني : آفاق فعلية لإنجاح مدرسة للجميع 47

I. توفر فرصة مواتية اليوم لإعطاء نفس جديد لإصلاح المدرسة 49

1. **التقاء فعلي للإرادات، من أجل إنجاح الإصلاح** 49
2. **بعض المبادئ الموجهة من أجل أثر أقوى وأكثر استدامة للإصلاح** 51

II. ثلاثة مجالات ذات أولوية للعمل 53

1. **التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة من العمر : واجب الدولة إزاء جميع الأطفال المغاربة** 53
1.1. المدرسة الابتدائية : محاربة الهدر المدرسي والتركيز على المعارف والكفايات الأساسية 54
2.1. المدرسة الإعدادية : تركيز العمل على هذه الحلقة الحاسمة من المنظومة 56
3.1. التعليم الأولي : التدخل المبكر في المسار الدراسي للطفل من أجل تفعيل أفضل لتكافؤ الفرص 56
2. **حفز المبادرة والتفوق والتنوع في باقي قطاعات المنظومة** 58
1.2. الثانوي التأهيلي : تمكين الثانويات من الانخراط في مشاريع تربوية متنوعة ومحفزة على التفوق 59
2.2. الجامعة : تعميق الاستقلالية وتقوية دينامية البحث العلمي وبناء علاقات تعاقدية 60
3.2. التكوين المهني : نحو توسيع الطاقة الاستيعابية وتقوية الجسور مع المنظومة التربوية ومع النسيج الاقتصادي 63

3. **المعالجة الملحة للإشكاليات الأفقية الحاسمة لمنظومتنا التربوية** 64
1.3. انخراط المدرسين والارتقاء بمهنتهم 64
2.3. الحكامة القائمة على تحمل المسؤولية : من أجل تحديد فعلي لحقوق وواجبات الفاعلين التربويين 66
3.3. التحكم في اللغات 70
4.3. التوجيه وإعادة التوازن بين المسالك 72

III. زمن الفعل : توفير الموارد اللازمة للنجاح 74
1. **إعطاء دفعة جديدة للرافعات الناجعة للتعبئة حول المدرسة** 74
2. **من أجل تعاقد لتوطيد الثقة والتقدم مع هيئة التدريس** 75
3. **مجهود مالي إضافي نحو اعتماد قانون إطار وصندوق لدعم التعليم المدرسي** 75

خاتمة 77

ملحقات
الملحق الاول : ملخص 81
الملحق الثاني : الهيكلة العامة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين 91
الملحق الثالث : معالم وأرقام مفتاحية 93

مقدمة

بعد مضي خمسين سنة على الاستقلال، ما يزال المغرب يتساءل حول مدرسته.

فالمدرسة المغربية العمومية توجد من جديد في عمق الانشغالات الاجتماعية والسياسية، التي ما فتئت تؤكد مكامن عجزها ومواطن تعثرها.

كما أنها أضحت اليوم محط تساؤلات عدة، في سياق يتميز بمحدودية وجود دعم يقظ لحلفاء ومدافعين فعليين عن قضاياها، مما يجعلها تبدو وكأنها تتحمل لوحدها مسؤولية كل التعثرات التي تعاني منها.

انطلاقا من ذلك، كيف يمكن تجديد المدرسة المغربية وتطويرها، وجعلها تواصل وظائفها ، بوصفها :

- الإطار الطبيعي للتنشئة الاجتماعية ولإعداد أجيال المستقبل للمواطنة المسؤولة، وكذا للإسهام في تحصيل المعارف والكفايات، بفرص متكافئة ؛
- السبيل الأمثل للارتقاء الاجتماعي ؟

وهل تسهم المدرسة، والجامعة على الخصوص، وعلى النحو المطلوب، في تكوين وتأهيل الرأسمال البشري الجيد، الذي ما أحوج تنمية بلادنا إليه؟

هل تضطلع الجامعة بدورها الفعلي، بوصفها قطبا لنشر المعرفة، وحفز الذكاء الجماعي، وباعتبارها فاعلا في الابتكار والدينامية العلمية والإبداع الثقافي، وبروز النخب الفكرية وتجديدها ببلادنا؟

ما هي القيم التي تكرسها مدرستنا اليوم؟ وهل تحمل معنى ومعالم لملايين الأطفال والشباب الذين يرتادونها؟

في خضم هاته الأسئلة، يأتي السؤال الأخير والأهم : ما العمل اليوم من أجل إنجاح مدرسة للجميع؟

ثلاثة مستلزمات أساسية تشكل مفتاح الجواب عن هذا السؤال : الاجتهاد، التقويم، والفعل.

أولا : الاجتهاد، من خلال

- عدم الاستسلام أو الإحباط، أو الانسياق وراء الأحكام المتسرعة، التعميمية والقطعية. وهو ما يستدعي تجاوز الشعور باليأس والفشل، وحتى الانفعال المفرط، الذي قد يوحي به الانطباع باستحالة التغيير، وبأن منظومة التربية والتكوين غير قابلة للإصلاح.
- مقاومة الانبهار بمنطق القطيعة، الذي قد يؤول إلى التنكر لعقود ولسنوات من الجهود المبذولة، وللعديد من العطاءات النموذجية، التي ما فتئت تثابر يوما بعد يوم، من أجل توفير مدرسة ذات جودة ومردودية.
- عدم القبول بالنظرة التبسيطية، التي تختزل الأسباب والمسؤوليات بإلقاء اللوم على أحد مكونات المنظومة، أو على محيطها، أو على هيئة من هيئاتها (المدرسين، المسؤولين الإداريين...)، أو على مرجعية الإصلاح، أو على مشاكل أخرى من قبيل الأمية، أو الأنظمة التربوية البديلة...

ثانيا : التقويم، عن طريق

- إنجاز تقويم للنتائج على جميع مستويات المنظومة، بشكل منتظم وقار، وعبر عمل تحليلي علمي، مدعم بالحجج والمعطيات والوثائق والمؤشرات، يتيح الفهم والتفسير والنقاش، والتفكير في البدائل.
- التقويم من أجل التزود بوسائل قيادة منظومة معقدة، وبغاية التوطيد والتصحيح والتطوير.

ثالثا وأخيرا : الفعل، عبر

- الالتزام بالعمل، مع توفير وسائل النجاح، وتحديد أفق طموح وواقعي قدر المستطاع، من أجل تعبئة الطاقات، والتمكن من الإحراز الفعلي على نتائج واثار ملموسة، من شأنها أن تذكي حماسا وعزما جماعيين، وأن تضع حدا نهائيا لعوامل الفشل.

تشكل هذه المستلزمات الثلاثة، القاعدة الأساس لمختلف عمليات التحليل والاستشراف، التي يتضمنها تقرير المجلس الأعلى للتعليم برسم سنة 2008.

فهي ترتكز على فحص متعدد الأبعاد للاختلالات التي ما تزال قائمة، و في نفس الوقت، على رصد للإنجازات والأشواط الواعدة، التي تم تحقيقها خلال السنوات الأخيرة.

غير أن هذا التقدم، وإن كان يفرض نفسه على أرض الواقع، فإنه لم يفض لحد الآن إلى تلمس آثار التغيير المنشود لمنظومة التربية والتكوين. لماذا؟

إن كل إصلاح شامل للسياسة العمومية هو في حد ذاته عمل صعب ومعقد، ولا يخلو في الغالب من مجازفة. ينطبق ذلك على مختلف القضايا الأساسية المطروحة اليوم ببلادنا. لكنه ينطبق أكثر على كل إصلاح يرتبط بميدان التربية والتكوين.

والحال أن إصلاحا بهذا الحجم، يتعين أن يندرج ضمن حركية تتم عبر لحظتين متفاعلتين، وذلك على غرار النهج الذي سارت عليه باقي البلدان التي اختارت تجديد مدرستها.

تتمثل اللحظة الأولى في دمقرطة ولوج المدرسة، بفتح أبوابها أمام أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ووضع الأسس الهيكلية لضمان تجديدها المستديم.

يجدر التذكير في هذا الصدد، بأن إنجازات متعددة قد تم إحرازها في بلادنا في هذا الاتجاه، عبر التمكن من التعميم شبه التام لولوج المدرسة الابتدائية (وهو الهدف الذي كان يعتبره البعض، إلى وقت قريب، بعيد المنال) ؛ توسيع الطاقة الاستيعابية للتكوين المهني مع تنويع وملاءمة تكويناته ؛ إعادة التنظيم البيداغوجي لاسلاك التعليم الابتدائي والثانوي ؛ مباشرة العمل بالهندسة البيداغوجية الجديدة في التعليم العالي ؛ تكريس استقلالية الجامعة وملاءمتها التدريجية مع متطلبات محيطها (إحداث مسالك جديدة، إرساء شراكات مع القطاع الخاص...) ؛ وإرساء بنيات لامتمركزة للحكامة والتدبير.

أما اللحظة الثانية، التي بدأت معالمها تبرز اليوم أكثر فأكثر، فتكمن في تحسين جودة منظومة التربية والتكوين، من حيث الأداء الناجع للعمل البيداغوجي، ومن حيث تطور كفايات المتعلمين وإتقانهم للمعارف والمكتسبات. ومن ثم، فالإصلاح هو عمل دؤوب، يندرج في مدى زمني عميق، ويتطلب نفسا طويلا، وجهدا متواصلا. فهل يعني ذلك أنه يتعين انتظار جيل بأكمله من أجل تلمس آثار الإصلاح وقياسها؟ إن الجواب عن هذا السؤال بطبيعة الحال سيكون بالنفي.

من ثم، يتضمن هذا التقرير تذكيرا بمختلف الميادين التي لم يتم فيها الوفاء ببعض المواعد المهمة، مما أفضى إلى نوع من الشعور بعدم الرضى، وذلك بسبب عدم كفاية التعبئة أو الوسائل، ونظرا لنقص الجراة في المعالجة والحسم، أو محدودية عمليات الفعل ؛ إذ لم يُسجّل سوى تقدم نسبي في اتجاه التغلب على الإشكاليات العالقة، التي ما فتئت تعاني منها مدرستنا، كالقدرة على استيعاب الاعداد المتزايدة من المتعلمين، ودمقرطة التمدرس، وإتقان اللغات، والتكوين المستمر، وانخراط والتزام هيئة التدريس، وإشكالية التوجيه، ومسألة تمويل التربية، وهي المسألة المطروحة باستمرار.

في هذا الصدد، يبرز التساؤل عما إذا كانت المنهجية التوافقية، التي استند إليها إعداد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تعد مصدر استمرار هاته الإشكاليات، التي تستدعي، للتذكير، ضرورة التحلي بالجراة السياسية والحسم الفعلي على مستوى التصور والتطبيق؟ هل يتعلق الامر مرة أخرى، بعقم في الافكار، وبمحدودية في قدرات الفعل؟ أم أن المشكل يرتبط بنوع من المقاومة الفعلية أو الافتراضية للإصلاح؟ هل يتعلق الامر بالوسائل اللازمة، التي أدى حجمها الضخم إلى جعل الفاعلين المعنيين، في منظومة التربية والتكوين، بالدرجة الاولى، أقل انخراطا، وأميل إلى التركيز على بعض الاوراش السهلة؟ وأخيرا، هل يرجع السبب – كما يأسف له العديد من الفاعلين اليوم- إلى عدم إعطاء وضع مؤسستي للميثاق، وإلى عدم جعله يكتسي طابعا قانونيا ملزما؟

يمكن لمختلف هاته التفسيرات التي تُطرح الآن، بعد مضي مرحلة من الإصلاح، أن تكون مقبولة جزئيا أو كليا. غير أن ما توحي به الاشواط المقطوعة هو أنها تمت «وكأن مسار الإصلاح قد توقف عند باب المدرسة»، بسبب منهجية تدبيره ومحدودية الانخراط في عمليات تطبيقه على أرض الواقع. وهكذا، يتبين أن إشاعة روح الإصلاح وثقافته لم تتم بقدر كاف، كفيل بإيصاله إلى عمق الفضاءات التربوية الاساسية. كما ان المدرسة المغربية، وعلى الرغم من كونها موضوع إصلاح حاسم، فإنها ظلت في منأى عن مبادرات التجديد والتمهين ؛ تشهد على ذلك محدودية النقاش والبحث البيداغوجي، وقلة الإجراءات المتخذة من أجل الارتقاء بكفايات الفاعلين التربويين.

هذا مع العلم بأن الإصلاح، علاوة على مضمونه، وعلى التوافق المؤسس له، هو أيضا، وبصفة خاصة، مسألة منهجية والتزام.

من ثم، يبدو أن الإصلاح ظل في حاجة إلى حلفاء ومدافعين عنه، وفي حاجة إلى التعبئة والوسائل اللازمة.

وبالفعل، فإن التعبئة الاجتماعية حول المدرسة غالبا ما ظلت في حدود الخطاب والنوايا، كما أن الإصلاح لم يحظ بتوفير عدد من الآليات والوسائل الكفيلة بجعله عملا مؤسستيا، وأكثر

استدامة ونجاحا مما هو الآن. هكذا، وفور انطفاء لحظات الحماس الأولى، فإن هذا المشروع لم يتمكن من النفاذ إلى عمق المجتمع، ولا إلى استقطاب فئات أساسية من الفاعلين، بمن فيهم بعض المنتسبين للمنظومة التربوية. ولقد تأكد من خلال استطلاع رأي مدرسي الابتدائي والثانوي، الذي أنجز بطلب من المجلس الاعلى للتعليم، وجود نوع من النقص في المعطيات حول الميثاق، وحول الانخراط في الإصلاح.

ويبدو أيضا أن الإصلاح ظل في حاجة إلى الوسائل الكافية لتفعيله، كما سيتبين بتفصيل من خلال هذا التقرير ؛ والسبب في ذلك، لا يرجع إلى كون منظومة التربية والتكوين لم تستفد من دعم مالي متزايد، (وهو الدعم الذي كان قويا ومتواصلا خلال السنوات السبع الاخيرة) ولكن إلى كون الفضاءات الحاسمة للتجديد المنشود، لم تستفد من هذه التمويلات بالقدر الكافي. وعلى هذا الاساس، يمكن التأكيد أن ما حصل هو تأجيل فاتورة الإصلاح.

في ضوء هاته النظرة الاسترجاعية المقتضبة، فإن ما ينبغي التأكيد عليه اليوم، هو أنه لا مناص من الاجتهاد والمثابرة والاستمرار في طريق الإصلاح. ويبرز التشخيص المقدم في هذا التقرير بوضوح، الإشكاليات التي يتعين معالجتها بكل عزم وإقدام، مع وضعها في الصدارة، بهدف إحداث تحول واضح، وذي مصداقية في أداء المنظومة ؛ ذلك أن تفعيل الأوراش الحاسمة للإصلاح، هو السبيل الحقيقي لفتح أفق فعلي أمام مدرستنا ؛ أفق من شأنه أن يتيح لها استدراك تعثراتها، والانخراط في المستلزمات الجديدة، المترتبة عن اندماج بلادنا، الإرادي أو الحتمي، في المجتمع الكوني للمعرفة.

في هذا الصدد، يوجه المجلس الأعلى للتعليم من خلال هذا التقرير، دعوة صريحة لكل من الدولة، والإدارة العمومية بمختلف مكوناتها الترابية، وللمجموعة التربوية، ولكافة فئات المجتمع وفعالياته، بأن يضع الجميع مسألة المدرسة في صلب الانشغالات اليومية. ذلك أن إصلاح المدرسة، بوصفه أسبقية تقع في الصدارة، يظل رهينا بتضافر واسع لجهود التعبئة والالتزام في خدمة قضاياها. وهو ما من شانه أن يفضي إلى نتائج ملموسة، وإلى سريان دينامية جديدة وخلاقة ؛ إذ لا يتأتى القيام بأي إصلاح لمنظومتنا التربوية دون هذه التعبئة، وهذا الالتزام، ودون اقتناع فردي وجماعي متقاسم بين الجميع بمركزية مسألة المدرسة، وكذا دون الوعي بحق، إن لم يكن واجب المشاركة في الشأن التربوي. في هذا الإطار، لا حاجة لتجديد التأكيد على أن مصير المدرسة لا يتحدد فقط في الاستجابة لحاجات الافراد والاسر، بقدر ما هو مسألة تحدّ جماعي فعلي، يجعل من إنجاح مشروع مدرسة للجميع، فرصة حقيقية لكافة أفراد المجتمع.

فالمدرسة العمومية المغربية توجد اليوم في صلب التفكير في مستقبلنا ومصيرنا المشترك. ذلك إذن، هو الأفق الذي يتأطر ضمنه هذا الجزء الاول من تقرير المجلس، وهو جزء ينتظم في لحظتين أساسيتين متلائمتين مع الفصلين اللذين يكونان محتواه :

يتجه الفصل الأول إلى عرض العناصر الرئيسة لتشخيص المنظومة الوطنية للتربية. ومع حرص هذا التقرير على تحري الموضوعية، لكن بتعاطف واضح مع مدرستنا، فإنه يستند إلى شبكة للقراءة، تنتظم عبر المحورين التاليين :

- تذكير بحالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، من زاوية التقدم الذي تم إحرازه، ولكن أيضا من خلال الوقوف على الاختلالات التي ما تزال قائمة ؛
- إبراز الإشكاليات الخمس الأساسية المفسرة لتلك الاختلالات.

أما الفصل الثاني، فيهدف إلى تقديم اقتراحات ومداخل عمل استشرافية. ومن خلال إجراء وقفة مركزة على حالة المنظومة، مع الاستناد، في غالب الأحيان، إلى مقتضيات الميثاق، يتوخى هذا الفصل إبراز مجالات التدخل ذات الأولوية، مقترحا اعتماد أساليب جديدة. وذلك، بهدف الإسهام، على الخصوص، في مشروع إعداد «الخطة الاستعجالية من أجل المدرسة»، عملا بالتوجيهات السامية الواردة في الخطاب الملكي بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية الحالية لأكتوبر 2007، الموجهة إلى الحكومة والمجلس الأعلى للتعليم.

سيتم التركيز في هذا الفصل على المحاور التالية :

- الشروط المتوافرة حاليا، من أجل إعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين ؛
- بعض المبادئ الموجهة لتغيير ممكن في مقاربة تدبير الإصلاح وقضايا المدرسة ؛
- الأوراش ذات الأولوية، لإعطاء نفس جديد للإصلاح، مع التركيز، أساسا، على مضاعفة الجهود على مستوى التعليم الإلزامي ؛
- أسس إرساء تعاقد جديد لترسيخ الثقة في المدرسة المغربية وتعزيز تقدمها.

إن المجلس الأعلى للتعليم يتوق، من خلال هذا التقرير السنوي، إلى تقديم وثيقة مرجعية، تعكس الحالة التي تعيشها مدرستنا، مع اقتراح سبل التدخل من اجل إنجاح مشروع تجديدها. كما يتوخى أن يتم فتح نقاش مواطن ورصين، لتقديم رؤية موضوعية وملتزمة حول إشكالية التربية والتكوين، التي تعد الانشغال الاول لجميع الأسر المغربية.

وبذلك، يهدف المجلس من خلال هذا التقرير، إلى الإسهام في إعطاء انطلاقة جديدة للشروع في العمل، مع الدعوة إلى مزيد من التعبئة والإرادة وحشد الوسائل والقدرات، من أجل إنجاح مشروع مدرسة للجميع.

الفصل الأول:
نظرة عامة عن الحالة الراهنة للمدرسة المغربية

بعد مضي سبع سنوات على بداية العشرية التربوية، سجلت المنظومة الوطنية للتربية والتكوين حصيلة متباينة.

يمكن إبراز المكتسبات الأساسية للمنظومة، على الخصوص، في تحديث إطارها القانوني والمؤسساتي، مما مكن من توفير الشروط والاليات التنظيمية الضرورية لعملها ولسير مكوناتها ؛ تحقيق تقدم كمي مهم في تعميم ولوج التربية، وتزايد أعداد المتمدرسين في مختلف أسلاك التعليم، وتقوية الجسور بينها ؛ مراجعة المناهج والبرامج في التعليم المدرسي ؛ إرساء الهندسة البيداغوجية الجديدة وتنويع المسالك والتكوينات في التعليم العالي ؛ اعتماد تجربة للمقاربة بالكفايات في أفق تعميمها مع تنويع وملاءمة التكوينات في قطاع التكوين المهني ؛ وإقامة الهياكل المؤسستية للحكامة اللامتمركزة، بإحداث الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وتكريس استقلالية الجامعة، وإرساء مجالس التدبير.

إذا كانت هذه الإنجازات قد مكنت من وضع اللبنات الأساسية للمدرسة المغربية الجديدة، فإن أوراش الإصلاح لم تحقق بعد نتائج ملموسة، بالقدر الكافي، سواء على مستوى المردودية أم على مستوى تحسين المحيط المدرسي والجامعي. ومن ثم، تظل المكتسبات المحرَزة هشة، تستلزم المزيد من التوطيد والتطوير والتتبع اليقظ.

يتمثل السبب في ذلك في استمرار بعض الاختلالات، التي تنعكس سلبا على توفير تربية للجميع بفرص متكافئة. وترجع هذه الاختلالات إلى عوامل داخلية وخارجية.

I. حصيلة متباينة : إنجازات حقيقية واختلالات ما تزال قائمة

1. تعميم ولوج التربية

حققت المنظومة إنجازات كمية مهمة في اتجاه الوفاء بهدف تعميم التعليم ؛ حيث بلغ معدل التمدرس بالنسبة لسلك التعليم الابتدائي 94%، خلال الموسم الدراسي 2006-2007. إلا أن المنظومة ما تزال تواجه صعوبات في إدماج الأطفال المنتمين لبعض المناطق القروية المعزولة، وكذا ذوي الحاجات الخاصة.

يؤكد ارتفاع عدد التلاميذ بالثانوي الإعدادي والتأهيلي، بأكثر من 40% خلال السنوات السبع المنصرمة، وارتفاع معدلات التمدرس بنسبة 15 نقطة مائوية، بالنسبة لجميع الفئات العمرية، الانطلاق الفعلي لتطبيق إلزامية تعليم التلاميذ إلى غاية 15 سنة من العمر.

كما تمكنت المؤسسات التعليمية من استقبال ما يقارب مليون طفل إضافي، مقارنة بسنة 2000، من أصل ما يفوق ستة ملايين ونصف من الأطفال الذين يوجدون حاليا في المدرسة، التي توجد حاليا في المدرسة.

وواكب تعميم التعليم تقلص في فوارق معدلات التمدرس، بين المناطق وبين الجنسين ؛ فخلال الموسم الدراسي 2006-2007، عرف فارق المعدل الصافي للتمدرس في المستوى الابتدائي ما بين

الوسطين القروي والحضري تقلصا ملحوظا، ليصل إلى 1% بالنسبة للفتيان، و4% بالنسبة للفتيات. وانتقل معدل تمدرس الفتيات بالوسط القروي إلى 88% في الموسم الدراسي 2006-2007، مقارنة بنسبة 62% في الموسم الدراسي 1999-2000.

يعزى هذا التقدم الكمي إلى توسع العرض التربوي، حيث تم بناء ما يفوق 1600 مؤسسة للتعليم المدرسي (22%+) منذ سنة 2000، وإحداث 7000 منصب شغل صافي إضافي للتدريس. وأسهم قطاع التعليم الخاص بدوره، إلى حد ما، في هذا التوسع، على الرغم من كونه ينحصر في الوسط الحضري، ولاسيما في المحور الرابط بين القنيطرة والدار البيضاء، (حيث تتمركز 80% من المؤسسات التعليمية الخاصة). وهو يستقبل اليوم ما يقارب 7% من الأطفال المتمدرسين في المستوى الابتدائي والثانوي، مقابل 4% سنة 2000.

من جهته، يستقبل التعليم العالي اليوم حوالي 360.000 طالب. وهو عدد إجمالي يتزايد بنسبة 3% منذ سنة 2000. كما ظلت النسبة الصافية للمتابعين لدراستهم بمؤسسات التعليم العالي لدى الفئة العمرية 19-24 سنة، مستقرة خلال السنوات الأخيرة في حوالي 12%. ويعرف التعليم العالي اليوم تساو يكاد يكون تاما بين الجنسين ؛ حيث تمثل الفتيات 47% من مجموع الطلبة و52% من الخريجين سنة 2007. وقد ضاعف التعليم العالي الخاص مساهمته في العرض الجامعي منذ سنة 2000 ؛ إذ يستقبل اليوم حوالي 6% من الطلبة.

وبالنسبة لقطاع التكوين المهني، فقد تضاعفت أعداد المستفيدين من التكوين منذ سنة 2000، ليصل عدد المتدربين إلى 261.000 في الموسم التكويني 2007-2008. وقد ارتفع العرض خلال هذه الفترة، على نحو يستجيب لتزايد الطلب، سواء من طرف المشغِّلين أم من قبل المترشحين لولوج مختلف مراكز التكوين المهني ؛ في سنة 2007 تم تسجيل معدل 2,3 ترشيحا لكل مقعد متوفر للتكوين. يشهد هذا الإقبال على آفاق واعدة في الإدماج المهني للخريجين. ويغطي قطاع التكوين المهني الخاص اليوم 30% من العرض التكويني المقدّم في 75% من مجموع مؤسسات التكوين المهني.

إلى جانب ذلك، تزايدت الميزانية الإجمالية المخصصة لقطاعات التربية والتكوين، مسجلة ارتفاعا يفوق 6% سنويا منذ 2001، مما يؤكد التزام الدولة بمجهودها المتواصل لتنمية منظومة التربية والتكوين. في سنة 2008 ارتفعت هذه الميزانية إلى 37,4 مليار درهم، أي حوالي 26% من الميزانية العامة للدولة. وتجدر الإشارة إلى أن 83% من هذه الميزانية مخصصة لقطاع التعليم المدرسي، وأن النفقات المخصصة للموظفين، البالغة 84%، تشكل السمة البارزة لميزانية التربية.

2. بيداغوجيا قيد التجديد

منذ انطلاق الإصلاح، تمت مراجعة المناهج والبرامج في مختلف أسلاك التعليم المدرسي، مع إقرار توجيهات تربوية جديدة، ترتكز على المقاربة بالكفايات، والتربية على قيم المواطنة، وفق النموذج البيداغوجي الذي حدده الكتاب الأبيض في هذا الشأن سنة 2002. كما تمت إعادة هيكلة

التنظيم البيداغوجي لأسلاك التعليم المدرسي بربط السلك الإعدادي بالثانوي، وإرساء أربعة جذوع مشتركة في السنة الأولى من الثانوي التأهيلي، وتجميع الشّعب في ثمانية مسالك بالنسبة للسنة الأولى والثانية من البكالوريا.

كما تم اعتماد تعددية الكتب المدرسية ؛ مما مكّن من إنتاج 380 كتابا مدرسيا، و297 دليلا للمدرس. ومن أجل مواكبة هذا الورش، تم إحداث اللجنة الدائمة للبرامج سنة 2004.

إلى جانب ذلك، تمت مراجعة نظام التقويم والامتحانات، في اتجاه اعتماد المراقبة المستمرة في جميع المستويات، وسن امتحانات موحدة ذات طابع وطني وجهوي في نهاية الأسلاك، مع مراجعة شاملة لامتحان البكالوريا ؛ الذي أصبح يتكون من جزء جهوي، يتم إجراؤه في متم السنة الثانية من الثانوي التأهيلي، ومن جزء وطني يجري في نهاية هذا السلك.

في ارتباط بذلك، تم توسيع ولوج التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال (برنامج «جيني»)، وإدراج تدريس الأمازيغية في التعليم الابتدائي (أنظر المؤطّر أسفله)، والتدريس المبكر لبعض اللغات الأجنبية.

الأمازيغية في المنظومة التربوية

1. الإطار المرجعي

يستمد إدماج الأمازيغية في المنظومة التربوية مرجعيته الأساسية من الخطب الملكية السامية، ومن مقتضيات الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الامازيغية ؛ وكذلك من المبادئ العامة لسياق وتوجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مع استحضار حمولة الأدبيات التربوية، وخاصة منها الكتاب الابيض، وكذا المذكرات الوزارية 82، 90، 108، 130، 131 و 132.

2. المنجزات

1.2. على مستوى التعليم الإبتدائي

تطلبت عملية إدماج تدريس الأمازيغية المرور بعدة محطات أهمها :

- إعداد تصور عام لمنهجية إدماج الأمازيغية من قبل وزارة التربية الوطنية ؛
- تبني حرف تيفيناغ وتقعيده وتنميط القواعد الإملائية من قبل المعهد الملكي للثقافة الامازيغية ؛
- إعداد الأدوات الديداكتيكية وخاصة منها كتاب التلميذ ودليل المدرس. وبالموازاة مع الكتاب المدرسي، اصدر المعهد مجموعة مهمة من المعينات الديداكتيكية الضرورية لضمان استغلال ناجع للكتاب، والتي تتمحور عناوينها حول الحكايات والاناشيد والمعاجم المصوّرة (من إعداد المعهد الملكي للثقافة الامازيغية) ؛

- تكوين المؤطرين والمكونين : تبعا لاتفاقية الشراكة المبرمة بين وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي والمعهد الملكي للثقافة الامازيغية، يتم تنظيم 3 دورات في السنة الدراسية في إطار التكوين المستمر لفائدة مفتشي وأساتذة اللغة الامازيغية على مستوى الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ؛
- الشروع الميداني في عملية الإدماج منذ 2004-2003 على أساس 3 ساعات أسبوعيا، أي 96 ساعة سنويا ؛
- حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية برسم سنة 2007-2006 ، فإن المعطيات المتوفرة التي تهم المستويات من 1 إلى 5 هي على الشكل التالي : عدد الاقسام : 10.641 / عدد الاساتذة : 9.469 / عدد التلاميذ : 298.872.

2.2. على مستوى التعليم العالي

تم الشروع في إدراج الدراسات الأمازيغية على مستويي المسلك والماستر بجامعة القاضي عياض سنة 2006-2007، كما اعتمدت مسالك أخرى ببعض الجامعات، لكنها لم تنطلق بعد برسم سنة 2007-2008 .

المصدر : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

بالنسبة للتعليم العالي، وابتداء من سنة 2003، تم إرساء الهندسة البيداغوجية الجديدة (إجازة، ماستر، دكتوراه)، وإحداث عدد من المسالك والتكوينات المتنوعة واعتماد المقاربة بالوحدات والمجزوءات، مما مكّن من الرفع من أداء التعليم العالي ومرونته. وبالفعل، فقد أسهمت هذه الهندسة البيداغوجية الجديدة في التقليص من عدد السنوات اللازمة للحصول على الشهادات الجامعية، ومن معدلاتها الإجمالية على مستوى الأفواج. كما أسهم نظام التكوين بالوحدات (المصوغات) في تقليص شروط الاستدراك المطبقة في حالة الرسوب، وفسح مجالا أوسع للملاءمة بين المسار الدراسي وقدرات الطلبة وكفاياتهم، وتشجيع الجامعة على انفتاح أكثر على المحيط المهني عبر إلزامية التداريب. ومن شأن هذا التجديد البيداغوجي أن يُتيح للجامعة المغربية انفتاحا أكثر على المقاولات، وتيسير تقاربها وتعاونها مع جامعات الفضاء الاوروبي.

فيما يتعلق بقطاع التكوين المهني، فقد تميزت سنة 2003 بإطلاق ورش واعد لإعادة هندسة نظام التكوين العمومي والخاص، يقوم على المقاربة باعتبار الكفايات. وتهدف هذه المقاربة إلى تعويض منطق عرض التكوين، الذي كان سائدا، بمنطق الاستجابة لحاجيات المقاولة من الكفاءات ؛ مما أفضى إلى إدخال تغييرات على مستوى تخطيط التكوين، وتدبيره، وتلقينه، وتقويمه. وقد عرفت سنة 2007 اعتماد مرونة أكثر في مُدد التكوين، على نحو يُمكّن الفاعلين في ميدان التكوين المهني من تقديم برامج للتكوين، في مستويي التاهيل والتخصص، حسب المدة اللازمة لاكتساب الكفايات، بدل سنتين المعمول بها سابقا.

3. نحو حكامة جديدة للمنظومة

تم إحراز عدة مكتسبات كذلك، همت إرساء لبنات حكامة جديدة تتمثل، بالأساس، في تعزيز الإطار القانوني للمنظومة، ولاسيما القوانين المتعلقة بالتعليم الإلزامي، والتعليم الأولي، والتعليم الخاص، والتكوين المهني، وتنظيم التعليم العالي ؛ الذي ينص على استقلالية الجامعة، والقانون المحدث والمنظم للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وغيرها.

تطورت المنظومة في اتجاه نموذج جديد للحكامة اللامتمركزة، أكثر ملاءمة للتدبير الأمثل للموارد، ولتنفيذ أنجع للسياسة التربوية. كما شكل انطلاق الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين سنة 2003، تبعا لتوجهات الميثاق، وطبقا للقانون رقم 00-07، مرحلة تاريخية في إرساء تدبير ترابي محلي. وتهدف هذه المقاربة إلى تقريب الإدارة من المؤسسات التعليمية، بغية ضمان المعالجة الفعالة والسريعة لمشاكلها. وبالفعل، فقد تم تمكين الأكاديميات قانونيا من مجال واسع للاستقلالية في مجال التدبير المالي، وتدبير البنايات والتجهيزات، فضلا عن مهام التخطيط والتسيير الإداري.

عرفت الجامعة من جهتها، تغييرات هامة، بعد صدور القانون رقم 00-01، الذي أفضى إلى تكريس استقلاليتها البيداغوجية والأكاديمية والإدارية والمالية. وأضحت الجامعة، بذلك، تضطلع بمهمة تنظيم جذوعها المشتركة، ومد الجسور مع باقي مكونات المنظومة، وإنجاز مشاريع البحث، وتنويع ومضاعفة مواردها المالية. ويسهر على تسيير الجامعة مجلس، بتمثيلية هيئتها الإدارية، وأساتذتها وطلبتها، والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين، وبعض المنتخبين ورؤساء الغرف المهنية.

يظل لاتمركز المنظومة واستقلالية الجامعة أوراشا أساسية، يتطلب استكمالها مجهودا مضاعفا، علما أن نتائجها ما تزال في حاجة إلى التقويم. ومع ذلك، يمكن الوقوف على آثارها الأولية من خلال العديد من الدراسات، التي تم الشروع في إنجازها، بغية تتبع مسار ترسيخها، وإدخال التعديلات اللازمة لتعزيز المكتسبات المحرزة. ومن بين هذه المكتسبات، الرفع من نسب تنفيذ الميزانية ؛ حيث انتقلت النفقات المُلتَزَم بصرفها من 50% سابقا، إلى ما يفوق 90% حاليا، إلى جانب تعزيز الشراكات والاتفاقيات مع باقي الفاعلين العموميين، والاستجابة للحاجات المحلية، وكذا اكتساب مؤهلات أكثر إجرائية، بفضل عامل القرب.

إجمالا، فقد حققت المنظومة عدة إنجازات خلال السنوات المنصرمة، مكنت من إطلاق ورش بيداغوجي جديد، كما أثبتت قدرتها على تعبئة الوسائل القمينة بتطويرها، وتعزيز البنيات التحتية للتربية والتكوين، ووضع الهياكل المؤسستية والقانونية اللازمة لحسن سيرها.

مع ذلك، يبدو أن المدرسة والجامعة لم تتمكنا بعد من الاضطلاع بمجموع مهامهما على الوجه الامثل ؛ حيث تظل معدلات المردودية الداخلية للمنظومة محدودة، تبرز مؤشراتها ابتداء من نهاية التعليم الابتدائي، وبمستوى مرتفع للهدر المدرسي، وضعف المكتسبات الدراسية لدى التلاميذ، مع انتشار بعض مظاهر السلوكات اللامدنية داخل المدارس، وإدماج مهني دون الانتظارات. وعلى الرغم من ارتفاع الإنفاق في التربية، فإنه لم يتمكن، لحد الآن، من تحقيق النتائج المتوخاة، سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع. مما يجعل المدرسة، بالنظر إلى أدائها المحدود، موضوع مساءلة.

4. منظومة بأداء لم يرق بعد إلى مستوى الانتظارات

إذا كانت النسبة الصافية للتمدرس في التعليم الابتدائي قد بلغت اليوم 94%، فإن إحصائيات قطاع التربية الوطنية سنة 2007، تبين أن 50% فقط من التلاميذ يتمكنون من مواصلة دراستهم إلى نهاية التعليم الإعدادي، كما يبين تحليل المسار الدراسي للتلاميذ وجود عقبات، غالبا ما تكون سببا في التكرار والهدر المدرسي.

هكذا، تبلغ نسبة التكرار، ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 17%. وتتراوح هذه النسبة بين 13% في السلك الابتدائي، و17% بالثانوي، مع نسبة جد مرتفعة، تفوق 30% في السنة الثالثة إعدادي، والسنة الثانية من البكالوريا. ومن ثم، فإن نسبة التلاميذ المسجلين بالمستويات التعليمية الملائمة لفئتهم العمرية، مقارنة بالمسار الدراسي المرجعي، لا تتعدى 50%. ومن أصل 100 تلميذ مسجل بالسنة الاولى ابتدائي، 13 فقط يحصلون على البكالوريا، ثلاثة منهم لم يكرروا على مدى مسارهم الدراسي.

وتجد المنظومة صعوبات كبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين، حيث يغادر قرابة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة ؛ ففي الموسم الدراسي 2006-2007، انقطع عن الدراسة 180.000 تلميذ وتلميذة لأسباب غير الطرد أو الفشل الدراسي. وتتعدد العوامل المسببة في الهدر المدرسي، التي ترتبط إما بعدم ملاءمة المدرسة لمحيطها، أو بمحدودية الإقبال عليها، أو بالظروف السوسيو- اقتصادية لأسر المتعلمين : بُعد المدرسة، أو اقتصارها على أسلاك معينة ؛ أو محدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة ؛ مما يقلص من إقبال التلاميذ على التعليم، فضلا عن حالات التكرار المتعددة، ووضعية البنيات التحتية، وكذا ارتفاع تكلفة التمدرس بالنسبة للفئات المعوزة.

يشكل الهدر المدرسي آفة تؤثر سلبا في تنمية مجتمعنا، حيث أظهرت بعض الدراسات، التي أنجزت بطلب من المجلس الاعلى للتعليم، أن التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة، بعد أربع سنوات، يؤولون إلى الامية ؛ مما يشكل استنزافا للموارد البشرية والمادية للبلاد ؛ إذ يمكن تقدير تكلفة عدم التمدرس والانقطاع عن الدراسة بنسبة 2% من الناتج الداخلي الخام. وتهم هذه الظاهرة، بالاساس، الوسط القروي، مما يستنزف التقدم المحرز في تقليص الفوارق في نسب التمدرس بين الوسطين الحضري والقروي، وبين الجنسين : فمعدل تمدرس الفتيات بين 12 و 14 سنة من العمر لم يتجاوز 43% في الموسم الدراسي 2006-2007، مقابل 75% كمعدل وطني بالنسبة لهذه الفئة العمرية. وتنضاف فئات التلاميذ المنقطعين عن الدراسة، إلى صفوف المستهدفين ببرامج محاربة الامية (أنظر المؤطر أسفله) وبرامج التربية غير النظامية، التي تبقى المنفذ الاخير لإعادة الإدماج في المنظومة، مع العلم أن طاقة استقبال المستفيدين من هذه البرامج لا تكفي لاستيعاب آلاف المنقطعين عن الدراسة.

محاربة الأمية

أظهر البحث الوطني حول الأمية واللاتمدرس والانقطاع الدراسي الذي أنجز سنة 2006 أن نسبة الامية بلغت 38% لدى البالغين 10 سنوات فما فوق. وهي نسبة تختلف حسب الجنس والوسط والمناطق ؛ حيث تبلغ 27.2% في الوسط الحضري، و54.4% في الوسط القروي، و31.4% لدى الذكور مقابل 46.8% عند الإناث.

ما بين 2002 و2007، استفاد 2.6 مليون فرد من برامج محاربة الأمية، بمساهمة المجتمع المدني والمقاولات وعدة منظمات غير حكومية. وبالرغم من اهمية هذا الإنجاز، فإن فعالية برامج محاربة الامية تظل دون المستوى المنشود، وتحد من فعاليتها عدة عوامل، من قبيل التشتت الجغرافي للمستهدفين وعدم تجانسهم، وضعف التناسق بين هذه البرامج وبرامج محاربة الفقر والهشاشة، إضافة إلى محدودية انخراط شركاء محتملين كالجماعات المحلية. كما ان الهدر المدرسي ما يزال يغذي صفوف الاميين.

من أجل تحقيق الهدف، المتمثل في تقليص نسبة الأمية إلى 20% في أفق 2012، يتعين اليوم تنويع برامج محاربة هذه الافة باليات مبتكرة، بغية ملاءمتها مع منطق الطلب، ومع حاجات المستهدفين، وتحقيق المزيد من التحسيس والتعبئة لدى مختلف الاوساط والجهات المعنية، وكذا تطوير الشراكة وإعتماد الاحتضان كأسلوب في المساهمة في المجهود المالي الإضافي اللازم لمختلف برامج محاربة الامية.

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي

يبدو كذلك أن تلامذتنا يعانون من نقص في المعارف والكفايات الأساسية، (قراءة، كتابة، حساب، لغات). وفي غياب اختبارات بيداغوجية وطنية مُمَعْيَرة، تبقى المعلومات الخاصة بمستوى التحصيل لدى التلاميذ رهينة ببعض الدراسات الدولية النادرة، التي بادر المغرب إلى المشاركة فيها، مثل دراسات TIMSS، في مجال الرياضيات والعلوم سنة 2003، و PIRLS في مجال القراءة المدرسية سنتي 2001 و 2006. وتكشف هذه الدراسات عن ضعف مستوى التلاميذ المغاربة بشكل عام، مقارنة بمستوى تلاميذ خمسين دولة مشاركة.

فيما يتعلق باللغات، يبدو حسب الفاعلين التربويين والملاحظين الخارجيين، أن نسبة مهمة من تلامذتنا تعاني من نقص في التحكم اللغوي، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أم باللغات الاجنبية. وبالفعل، هناك نسبة مهمة من التلاميذ لا تتقن لغة التدريس، أي اللغة العربية، و تجد صعوبة في فهمها والتعبير بها، كما لا تتحكم في استعمال اللغات الاجنبية.

تواجه المنظومة كذلك، صعوبة في ترسيخ التعلمات، وفي أداء مهمتها التربوية، حيث يبدو أن المدرسة ما تزال لم تتمكن، بما فيه الكفاية، من نقل قيم الحقوق والواجبات والمواطنة، بوصفها قيما ضرورية لتحقيق اندماج اجتماعي فعلي للمتعلمين ؛ تشهد على ذلك بعض مظاهر السلوكات اللامدنية، من قبيل العنف، وإلحاق الضرر بالممتلكات، والغش في الامتحانات. ومن البديهي أن

تنمية السلوك المدني تعد مسؤولية مشتركة بين الأسر، وبين مجتمع يبدو وكأنه ينقل ظواهره أكثر فأكثر إلى المدرسة، التي تسعى إلى أن تكون منفتحة على محيطها.

من ناحية أخرى، تشير حالات البطالة بين حاملي شهادات بعض المسالك الجامعية، ذات الولوج المفتوح، وندرة الكفاءات في بعض القطاعات ؛ إلى أن المنظومة لا تمكن الطلبة، بالقدر الكافي، من اكتساب الكفايات اللازمة للتكيف مع تنوع المهن ومتطلبات الاندماج المهني والتنمية الاقتصادية للبلاد.

II. خمس محددات أساسية قد تشكل مصدر اختلالات المنظومة

شرعت منظومة التربية والتكوين في التغلب التدريجي على الجمود ومعالجة المشاكل التي كانت تعترضها، على الرغم من وجود اختلالات متعددة تعوق تطورها.

مع ذلك، ما تزال العديد من التعثرات قائمة، تعوق تلمس الأثر الفعلي للمبادرات والجهود المتعددة، الهادفة إلى تحسين المنظومة.

إن مختلف اختلالات المنظومة، المشار إليها سابقا، والتي تنعكس سلبا على جودة التعلمات، وتَقدّم المتعلم في مكتسباته ومساره الدراسي، وعلى المحيط المدرسي، تجد مصدرها، بالأساس، في خمس إشكاليات مركزية، لم تتمكن المنظومة بعد من إيجاد حلول لها، تتعلق بما يلي :

- إشكالية الحكامة على مختلف المستويات ؛
- انخراط المدرسين أمام ظروف صعبة لمزاولة المهنة ؛
- النموذج البيداغوجي وصعوبات الملاءمة والتطبيق ؛
- الموارد المالية وإشكالية تعبئتها وتوزيعها ؛
- مسألة التعبئة والثقة الجماعية في المدرسة.

1. إشكالية الحكامة على مختلف المستويات

إن فتح أبواب المدرسة أمام الجميع، وعلى صعيد كافة أسلاك التعليم، خلال العقود الأخيرة، جعل الوزارة المكلفة بالتربية تتحول إلى أضخم إدارة في الدولة، تدير حاليا شؤون أزيد من 6 ملايين و535 ألف متعلم، وتشغل نصف موظفي الدولة المدنيين والجماعات المحلية.

في سنة 2000، دعا الميثاق إلى اعتماد اللامركزية في ميدان التربية والتكوين، بوصفها نهجا قائما على تدبير القرب لمنظومة معقدة. وهكذا، فإن هذا النهج، الذي يستلزم إرساءً تدريجيا، والذي دخل حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2002-2003، قد اقتصر على تفعيل اللاتمركز، في اتجاه تخفيف أعباء الإدارة المركزية، دون المساس بالقواعد الأساسية لعمل المنظومة التربوية. وما تزال عدة عوائق تحد من الإمكانات التي تتيحها الحكامة الجيدة لتحسين هذه المنظومة.

على الرغم من تبني هذا النموذج الجديد للحكامة، المتميز بمرونة أكبر، وبتخويله اختصاصات أوسع للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات، فإن المنظومة لم تتمكن بعد من إطلاق بعض الأوراش الصعبة، من قبيل إرساء آليات لتقويم المردودية والموارد البشرية، وترسيخ المسؤولية، بناء على مهام واضحة ومحددة. وعلاوة على ذلك، فإن الحكامة المعتمدة تفتقر إلى وسائل ملائمة للقيادة والضبط، وإلى تسيير أكثر نجاعة لأجهزة التدبير على المستوى الوطني، والجهوي، والمحلي، وعلى مستوى المؤسسات التعليمية.

1.1. إمكان واعد لحكامة جيدة، في حاجة إلى استثمار

ما تزال المنظومة في حاجة إلى المزيد من الإقدام والحسم في فتح بعض الأوراش الصعبة، التي قد يُحدث إطلاقها تحولا في السير الحالي للمنظومة. في نفس الإطار، لم تصل الحكامة الجديدة بعد، سواء بالنسبة للمؤسسات التعليمية، أو بالنسبة للمكلفين بتدبير المنظومة بمختلف مستوياتها، إلى تكريس مقومات نهجها، المرتكز على ترسيخ المسؤولية وتوضيحها، وفق مهام محددة : تكريس المزيد من الثقة وتعميق الاستقلالية وتوسيع تفويض الاختصاصات والصلاحيات، في مختلف مستويات المسؤولية، مع ترشيد وتسهيل مساطر التدبير ؛ نهج التدبير العصري المبني على النتائج والمساءلة والتقويم تبعا لمعايير معروفة وشفافة ؛ اعتماد مقاربة تشاركية ميدانية، تقوم على الإسهام الفعال لمختلف الفاعلين والمتدخلين المعنيين، ولاسيما على المستوى المحلي، في تخطيط و تدبير وتقويم شؤون المدرسة، وحل المشكلات الفعلية للقطاع والمؤسسات التعليمية في عين المكان.

كما أن الحكامة اللامتمركزة للمنظومة ما تزال في حاجة إلى تقوية وتمتين الجسور والممرات بين مختلف مكوناتها، وترابط وتناسق هياكلها في تفاعل وتلاؤم دائمين مع محيطها، بما في ذلك إرساء شبكات التربية والتكوين، التي لم تدخل بعد حيز التنفيذ، من أجل إندماج أفضل بين التكوين المهني والتعليم المدرسي والجامعي.

2.1. حكامة في حاجة إلى تطوير قدرات وآليات القيادة

فضلا عن نمط تدبير يميل في الغالب إلى أن يكون توافقيا، تجد التأخرات المسجلة في الأوراش المذكورة سابقا تفسيرها في عدة عوامل.

هكذا، يبدو بصفة عامة، أن الريادة الضرورية للمنظومة، بهدف ضمان السريان السريع للتغيرات المتوخاة، لم تتحقق بعد بما فيه الكفاية. وبالمثل، فإن المحيط العام للمنظومة لا يتيح دائما اتخاذ مبادرات، ولا يمكّن الفاعلين، في الغالب، من الممارسة الكاملة لمهامهم والتحمل التام لمسؤولياتهم.

إلى جانب ذلك، فالمنظومة التربوية ما تزال لحد الآن تفتقر إلى الآليات اللازمة للقيادة، ولا تولي ما يكفي من العناية لتطوير القدرات التدبيرية وتعميم الممارسات الجيدة.

وعلى سبيل المثال، فإن تحديد الأهداف وعمليات التخطيط لتوظيف الوسائل ما تزال تتم، في الغالب، بطريقة عمودية، من الأعلى (المركز) نحو الأسفل (المستوى الجهوي والمحلي)، من الإدارة نحو المؤسسات التعليمية، دون مراعاة أولويات تلك المؤسسات، أو تقديم إجابة عن حاجاتها الآنية والمتكررة، المرتبطة بالصيانة والترميم أو التجهيز.

ومن مكامن ضعف آليات قيادة المنظومة كذلك، عدم توافرها على نظام شامل وفعال للإعلام. ذلك أن هذا النظام يتسم، حاليا، بنقص في الانسجام، والتحيين، وفي الاستجابة المنتظمة لمتطلبات التدبير والتقويم والقيادة. كما يفتقر إلى رؤية مندمجة تقوم على التنسيق والمعيرة بين مختلف قطاعات التربية والتكوين.

ويبدوا أيضا أن المنظومة ما تزال في حاجة إلى تطوير آليات ناجعة لقيادة مختلف عمليات الإصلاح المتجدد، وضمان تناسق المبادرات والبرامج. كما تقتضي القيادة الجيدة للمنظومة ريادة متمكنة في مختلف مستويات ومكونات المنظومة.

إلى جانب ذلك، وانطلاقا من الدراسات الموضوعاتية التي أنجزت، بطلب من المجلس الأعلى للتعليم سنة 2007، حول سيرورة لاتمركز ولامركزية تدبير المنظومة، يتبين أن طريقة عمل مجالس الأكاديميات، ومجالس المؤسسات لم تستجب بعد لمتطلبات التدبير التشاركي على المستوى المحلي. كما أن الحكامة الجديدة، التي يُعد التدبير التشاركي أحد أهم أسسها، لم تستطع بعد تمكين كل طرف معني، (آباء، مسؤولين عن تدبير المنظومة...)، من الاضطلاع بمسؤوليته كاملة.

وبالفعل، فإن تركيبة مجالس إدارة الأكاديميات لا تفسح إلا مجالا محدودا لشركاء المنظومة التربوية في تدبير شؤونها، سواء تعلق الأمر بالجماعات المحلية، أو الآباء، أو القطاع الخاص. وغالبا ما تقتصر النقاشات داخل هذه المجالس على برنامج العمل، والميزانية والوسائل، دون التداول العميق في النتائج البيداغوجية والتربوية. وتنطبق نفس الملاحظات تقريبا على مجالس تدبير المؤسسات التعليمية، التي ما تزال في حاجة إلى المزيد من الجهود لتأهيلها، وضمان الإسهام المتضافر والفعال لأعضائها، ولاسيما الآباء في التدبير الجماعي لشؤون المؤسسة بتعاون مع إدارتها.

2. انخراط المدرسين، أمام ظروف صعبة لمزاولة المهنة

يُعَد المدرس الفاعل الأساسي في منظومة التربية والتكوين، باعتبار علاقته المباشرة مع المتعلمين. وانطلاقا من كون أي مبادرة لتحسين جودة التربية والتعليم، لابد أن تمر عبره، فإن حفزه، وتكوينه، وانخراطه في التغيير، تُعد عوامل حاسمة في إعادة تأهيل المنظومة التربوية.

ومن شأن مكامن النقص، ولاسيما منها تلك المتعلقة بالجوانب البيداغوجية الدالة على ضعف مردودية المنظومة، والتي تم تناولها سابقا بتفصيل، أن تسائل، بالدرجة الأولى، هيئة التدريس والتكوين، من حيث مدى انخراطها، وتكوينها، وتأطيرها، وظروف مزاولتها لمهنتها.

1.2. خصاص متزايد في التكوين والتأطير

يبدو أن المدرسين لا يتوفرون، دائما، على المؤهلات اللازمة للاضطلاع بمهمتهم ومشاركتهم الفعالة في التأهيل المستمر للمنظومة ؛ فتكوينهم الأساس يتسم، في الغالب، بنوع من النقص، ثم إن محدودية التكوين المستمر تتحول بدورها إلى عائق أمام الرفع من كفاياتهم في التدريس. كما ان هيئة التفتيش لا تقوم دائما بدورها تجاه المدرسين في التوجيه والتأطير والدعم، ويبقى عملها، في الغالب، منحصرا في المراقبة التربوية.

وإذا كان ما يُنتظر من المدرس هو أن يكون أكثر من مجرد ملقن للدروس، أو مردد لها، بوصفه مربيا، ومنشطا، وبيداغوجيا، ومدرسا متعدد الكفايات، فيحق التساؤل حول مدة التكوين الاساس للمدرسين، وحول محتوى هذا التكوين وجودته. وتبدو مدة التكوين قصيرة وغير كافية بالنظر إلى الكفايات التي على مدرس المستقبل اكتسابها، من أجل أداء مهنة بمتطلبات جديدة، تزداد تعقيدا، يوما بعد يوم. وهي ملاحظة تفرض نفسها، بحدة أكثر، بالنسبة لتكوين مدرسي التعليم الابتدائي، الذين يتابعون تكوينا مدته سنة واحدة، ليضطلعوا بعد ذلك بمباشرة مهمة تربية الاطفال خلال السنوات الحاسمة من مسارهم الدراسي. فلقد أثبتت عدة دراسات دولية، بأنه خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، يكون الطفل مستعدا أكثر لتحصيل المعارف والكفايات الأساسية، في حين أن احتمالات الاستدراك تتقلص مع التقدم في المسار الدراسي. ويتلقى مدرسو التعليم الابتدائي، في أغلب البلدان، تكوينا تتراوح مدته بين ثلاث وخمس سنوات، بعد البكالوريا أو التعليم الجامعي.

من ناحية أخرى، ورغم أن التكوين الأساس يشتمل على جانب تطبيقي، إلا أنه يتركز أساسا على التحكم في مواد التدريس. كما أنه لا يولي العناية للإعداد اللازم لمواجهة الوضعيات الصعبة للتعلم والتدريس، من قبيل الاقسام المكتظة، او ذات المستويات المتعددة، ولا يركز بما فيه الكفاية، على تملك الطرائق البيداغوجية الملائمة لتنوع وضعيات المتعلمين، ولاسيما البيداغوجيا الفارقية.

ومع التغيرات المتتالية التي عرفتها معايير انتقاء المدرسين، خلال العقود الأخيرة، فقد أضحت مواصفات هيئة التدريس اليوم أقل تجانسا ؛ إذ أن بعض المدرسين الذين تم توظيفهم لمواجهة متطلبات آنية، لم يستفيدوا من أي تكوين، كما أن 17% من مدرسي التعليم الابتدائي، الذين يزاولون المهنة حاليا، غير حاصلين على شهادة البكالوريا. ولمواجهة هذه الوضعية، ثمة اقتناع متقاسم على أن التكوين المستمر والذاتي يعد الوسيلة الأساسية لتجديد معارف وكفايات المدرسين وتحقيق التناغم بينها، وكذا ملاءمتها بما ينسجم مع المراجعة التي تعرفها المناهج والبرامج، والتوجيهات البيداغوجية اثناء مسارهم المهني.

ورغم ضرورة التكوين المستمر القصوى، فإنه لم يحظ، خلال السنوات الأخيرة، بالاهتمام اللازم بالرغم من توافر الموارد البشرية المؤهّلة للاضطلاع بهاته المهمة، من مفتشين وخبراء في التكوين، عزز بعضهم خبرته بدعم من المنظمات الدولية المختصة ؛ فالإنجازات المتعلقة بالتكوين المستمر

الموجّه للمدرسين ظلت جد محدودة، كما أن برامجه لا تستند إلى تخطيط منتظم، بحيث قد تمر سنوات دون أن يستفيد منه معظم المدرسين.

في نفس الاتجاه، يبدو أن الممارسة التعليمية للمدرسين لم يشملها، على العموم، تغيير يواكب التطورات الطارئة على المقاربة والتوجيهات البيداغوجية، التي لم يتلقوا أي تكوين في شأنها. مما يشكل، بدوره، عائقا أمام الارتقاء بجودة التعليم، ويعكس التباين الواضح بين التوجيهات البيداغوجية الجديدة وبين الممارسات البيداغوجية داخل القسم، ما ينتج عنه تفاوت بين المستوى المتوقع للتلاميذ وبين مستواهم الفعلي.

والواقع أن الخصاص في التكوين المستمر يُعدّ مشكلة تمس كافة فئات موظفي التعليم، سواء تعلق الامر بالمدرسين أو المؤطرين أو أطر التدبير. ومع أن المدرسين الذين تتم ترقيتهم إلى مناصب إدارية يستفيدون من بعض التكوينات، إلا أنها تبقى محدودة في مدتها، وغير كافية، بالنظر إلى حجم مسؤولياتهم الجديدة وحداثة عهدهم بها. يترتب عن هذا الخصاص في التكوين والتأهيل نقص في القدرات التدبيرية، والبيداغوجية، مما يؤثر سلبا على جودة الفعالية الإجرائية للمنظومة، بمختلف مستوياتها.

ترجع أسباب هذا التأخر، بالأساس، إلى ضعف الاستثمار في تكوين وتطوير قدرات المدرسين وباقي الفاعلين في المنظومة. فالميزانية المخصصة للتكوين المستمر بقطاع التعليم المدرسي لم تتعد 84 مليون درهم سنة 2007. وبذلك، تظل هاته الميزانية ضعيفة، بالنظر إلى حجم الحاجات الكفيلة بضمان التكوين المستمر لفائدة ما يناهز 220.000 مدرسا.

إلى جانب ذلك، يُلاحَظ وجود نقص في انخراط الفرق المسؤولة عن التكوين المستمر، يتمثل في محدودية مبادرات تطوير المضامين التكوينية بالارتكاز على مخططات للتكوين المستمر. ورغم أن آليات التكوين عن بعد، أقل تكلفة، وأكثر إجرائية، وأيسر على مستوى التنفيذ، مقارنة بالبرامج الكلاسيكية للتكوين المستمر، إلا أنها لم تحظ بالاهتمام والتطوير اللازمين، في غياب نظام شامل وناجع للإعلام.

علاوة على ذلك، فمن المفروض أن يحظى المدرسون، في أداء مهامهم، بمواكبة ودعم المفتشين، الذين تقع على عاتقهم مهام التأطير والإرشاد، وكذا بناء علاقة دائمة مع المدرسين، تمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم، على النحو الامثل. بيد أن الظروف المادية لعمل هيئة التفتيش، لا تشجعها على الانخراط التام في عملها، ولاسيما، بالنظر إلى ضعف وسائل العمل اللازمة، ومحدودية التواصل والتنسيق مع الإدارة المركزية وعدم انتظامهما.

2.2. ظروف غالبا ما تكون صعبة وأقل حفزا لمزاولة المهنة

إلى جانب إشكالية التكوين، تنضاف الظروف الصعبة لممارسة المهنة. وبالفعل، فإن مهام التدريس تتأثر سلبا بحالة البنيات التحتية المدرسية، وبسوء توزيع الموارد البشرية. ينتج عن ذلك اكتظاظ

في بعض المناطق (فصل دراسي من أصل خمسة بالثانويات الإعدادية يضم أزيد من 41 تلميذا)، ونقص في التجهيزات الاساسية والوسائل الديداكتيكية.

في الموسم الدراسي 2006-2007، تم الإعلان عن وجود 9000 قاعة تدريس في وضعية غير لائقة. وبالنسبة للتجهيزات، ما تزال ثلاثة أرباع المدارس بالمناطق القروية غير مرتبطة بشبكة الماء الصالح للشرب، أو لا تتوفر على مرافق صحية. كما أن ثلثي تلك المدارس يفتقر للكهرباء. وقليلة هي المؤسسات التي تتوفر على سكن مخصص للمدرس. من ثم، فإن عددا مهما من المدرسين يزاولون عملهم في ظروف تعوق الإنجاز الأمثل للعملية التربوية، والتحصيل الجيد للتلاميذ.

تُسائِل هذه الوضعية دور الدولة والجماعات المحلية في توفير بنيات مدرسية بمواصفات الجودة، ومندمجة في برامج التهيئة المحلية.

ومن العوامل التي تحد كذلك من انخراط المدرسين، صعوبة ظروف مزاولة المهنة، ونقص الوسائل والقدرات لمواجهتها، والافتقار إلى مقاربة لتدبير الموارد البشرية، مبنية على النتائج والمساءلة وعلى الحفز المستحَق للمدرسين.

للتذكير، فإن الرضى عن أداء المهام، والرغبة في تحسين الوضعية المادية، والانخراط في مشروع المؤسسة، والطموح إلى الارتقاء نحو مناصب اخرى، وايضا الحق في الاعتراف والتقدير من طرف الزملاء والمسؤولين، تُعدّ من المحفزات الأساسية لهيئة التدريس. فبتحليل الطرق المعتمدة لتدبير هيئة التدريس، يتضح أنه وحده الوازع المهني الذي يشجع المدرس على الانخراط وتحسين الأداء، والسعي نحو الامتياز.

وفي غياب نظام شفاف وموثوق به للتقويم، فإن ترقية المدرسين تكاد تستند فقط إلى معيار الأقدمية. والحال أن الأمر يقتضي اعتماد آليات ترتكز بالأساس على المردودية والاستحقاق. كما أن الطرق الحالية المعتمدة في التفتيش لا تتيح القيام بالادوار الموكولة لهاته الهيئة على النحو الامثل. في هذا الإطار، فقد اكد استطلاع رأي المدرسين حول مهنتهم، ان زيارات التفتيش لفصول التدريس غالبا ما يكون عددها محدودا، وتتم بشكل متباعد زمنيا ؛ مما يكون على حساب إنجاز تقويم مبني على أسس متينة وعادلة، وأكثر دقة وموضوعية، لعمل المدرسين. وهو ما يستدعي مراجعة معايير التقويم في هذا الشأن.

ومن ثم، فإن محدودية فرص الحصول على المكافآت والترقيات السريعة المستحقة، تؤثر على انخراط المدرسين في الاضطلاع بمختلف المهام الموكولة إليهم، بما في ذلك الأنشطة المدرسية المندمجة، والاستعداد لتقديم الدعم التربوي للتلاميذ داخل المؤسسة وخارج حصص العمل.

ومن بين الأسباب التي يعتبر المدرسون أنها تحد من انخراطهم، أوضاعهم المادية التي يرون أنها غير مُرضية، مع أنه تم تحسين الأجور والتعويضات في السنوات الاخيرة، إلى جانب تقديم خدمات اجتماعية لنساء ورجال التعليم ولاسرهم منذ سنة 2002، من قبل مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين (أنظر المؤطّر أسفله).

وهكذا، فقد استجابت الدولة، قدر الإمكان، في السنوات الأخيرة لمطالب المدرسين بتحسين وضعيتهم المادية والنظامية. هاته الحوافز، وإن كانت ضرورية، فإنها لم تُمكّن من تحقيق انخراط وتعبئة المدرسين.

من ثم أضحى اليوم ملِحّا ومستعجلا، إرساء قواعد تعاقد جديد بين المدرسين والمدرسة.

خدمات مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين

بموجب القانون رقم 73.00، أحدثت مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين سنة 2001، من أجل توفير ظروف عيش أفضل لنساء ورجال التربية والتكوين وأسرهم.

لذلك، اعتمدت هذه المؤسسة، الفاعلة منذ سنة 2002، إستراتيجية تروم الاستجابة للحاجات الأساسية والاكثر إلحاحية لمنخرطيها ؛ وذلك من خلال برامج عمل لاقتناء السكن، والتغطية الصحية، إلى جانب خدمات وانشطة اجتماعية اخرى في مجالات النقل والحج والتربية والاسفار والترفيه.

اقتناء السكن

لتنفيذ برنامجها في اقتناء السكن لفائدة منخرطيها، أبرمت المؤسسة اتفاقية مع كل البنوك تقوم على إحداث صندوق للضمان «فوكالف» (FOGALEF) بقيمة 400 مليون درهم، وإرجاع نقطتين من نسبة الفوائد على القروض ؛ موفرة بذلك لكافة افراد أسرة التعليم والتكوين قروضا للسكن بشروط تفضيلية وذات نفع ملموس. وهكذا استفاد أكثر من 38.000 فرد من امتلاك السكن الرئيس، بفضل القروض المدعمة التي بلغت 8.5 مليار درهم. ويرمي هذا البرنامج إلى تيسير اقتناء السكن لفائدة حوالي 110.000 اسرة، مما يتطلب مساهمة مالية من المؤسسة تناهز 5 مليار درهم.

التغطية الصحية

أبرمت المؤسسة اتفاقات للتأمين والنقل الصحي التكميلي، لتقديم الإسعافات والعلاج داخل المغرب وبالخارج ، لفائدة المنخرطين واسرهم في حالة مرض خطير او حادثة ؛ وذلك إلى حدود مليون درهم للفرد، في السنة عن كل مرض. ومنذ سنة 2004، تمت تسوية اكثر من 240.000 ملف مرض، كلف إجمالا 150 مليون درهم، وما يزيد عن 4.000 ملف نقل صحي لفائدة المنخرطين المعنيين.

النقل

منذ سنة 2002، أضحى بإمكان المنخرطين الاستفادة من تخفيضات من تعرفة السفر عبر القطار، تتراوح بين 20% و 40% ؛ وذلك بفضل دعم مالي من المؤسسة بقيمة 5 مليون درهم. وهكذا، يُسجل كل سنة أكثر من مليون سفر على متن القطار بتخفيضات تتحمل تكاليفها هذه المؤسسة.

منح التفوق الدراسي

تخول المؤسسة سنويا، منذ سنة 2003، 100 منحة دراسية (منحة استحقاق) للمتفوقين من الحاصلين على البكالوريا من أبناء المنخرطين. وابتداء من شتنبر 2007، واستناد إلى النتائج الدراسية الجيدة للمترشحين، والتي لوحظت منذ بداية تطبيق هذا البرنامج، تم رفع عدد المستفيدين من هذه المنح ليصل إلى 500 منحة في السنة.

المساعدة على أداء مناسك الحج

تمنح المؤسسة سنويا مساعدة مالية لتغطية نفقات السفر والإقامة، قصد أداء مناسك الحج، لقرابة 200 من منخرطيها ذوي الدخل المحدود والمرتبين في السلالم من 1 إلى 9.

السياحة والترفيه

من أجل تيسير ولوج المنخرطين لخدمات الترفيه والسياحة، اعتمدت المؤسسة مخططا إستراتيجيا لبناء مراكز للاصطياف في مدن المضيق، والحسيمة، ومراكش، واكادير، وإفران. إضافة إلى مركزين جاهزين ومفتوحين للاصطياف بكل من ازمور والسعيدية، إلى جانب إبرام اتفاقيات مع بعض الفاعلين في القطاع السياحي والمجموعة الفندقية ووكالات الاسفار، لتقديم خدمات للمنخرطين بأثمان تفضيلية داخل وخارج المغرب.

المصدر : مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين

3. نموذج بيداغوجي أمام صعوبات الملاءمة والتطبيق

1.3. صعوبات في الرفع من جودة التعلمات

على الرغم من توالي الإصلاحات البيداغوجية، فإن المدرسة والجامعة المغربيتين، وباستثناء بعض المؤسسات ذات الامتياز، لم تتمكنا بعد من توفير تعليم وتكوين بمعايير الجودة، فيما يخص المناهج والمضامين البيداغوجية ومستلزمات التدريس والتعلم. ويُعدّ النقص في جودة التعلمات من بين أسباب الانقطاع الدراسي ؛ حيث يُسجّل سنويا ما يقارب 200.000 حالة انقطاع عن الدراسة بسبب الفشل الدراسي، و17% من حالات التكرار في السنة الأولى من الابتدائي. ومن الصعب تفسير هذه الوضعية بإلقاء المسؤولية على القدرات الذهنية للتلميذ. وهذا ما يثير عدة تساؤلات حول جودة المدرسة المغربية، وحول مقاربة المناهج والبرامج والمسارات البيداغوجية، وكذا حول التباين القائم بين المستوى المنتظر من المتعلم والجهود المبذولة لبلوغه.

خلال السنوات الأخيرة، تم إطلاق عدد من المبادرات الرامية إلى تأهيل طرائق التدريس، ووضع برامج بيداغوجية لتنمية قدرات التلاميذ والرفع من كفاياتهم التعلمية. غير أن هذه المبادرات لم تفض إلى تحقيق التحسن المتوخى في طرائق التدريس، وفي نتائج التلاميذ، بسبب عدم مواكبتها بتكوين المدرسين، وتوفير أدوات ديداكتيكية ملائمة، والتخفيف من حجم البرامج الدراسية وملاءمتها.

وإذا كانت التوجيهات البيداغوجية الجديدة قد شجعت على انخراط المدرسين، إلا أن تطبيقها ما يزال متعثرا، نظرا لكونها لم تُواكَب بالإجراءات اللازمة لضمان تفعيلها، مثل تكوين المدرسين.

من شأن الحجم المكثف للبرامج كذلك، ألاّ يفسح الحيز الزمني الكافي لإنجاز التمارين والأعمال التطبيقية، ولاعتماد طرائق التعلم المبنية على الحوار والمشاركة. في هذا الصدد، فإن الغلاف الزمني السنوي للتدريس والتعلم، وإن كان يتجاوز نظريا 1100 ساعة في الثانوي، (وهو غلاف زمني يفوق بكثير ما هو معمول به في بعض المنظومات الدولية الناجحة)، فإنه قليلا ما يُمكّن من استيفاء البرنامج السنوي بأكمله. كما يسهم هذا التضخم في البرامج، الذي ظل محط مؤاخذة، منذ سنوات، إلى حدوث تفاوت بين مستوى التحصيل الفعلي للتلاميذ، وبين الاهداف التي تحددها المنظومة لارتقائهم الدراسي، وتراكم النقص في المكتسبات الدراسية. وتدعو العديد من الفعاليات إلى ضرورة تخفيف البرامج، وإعادة تركيزها على تحسين كفايات التلاميذ، عوض محورتها على مراكمة المعارف.

إلى جانب هاته المؤاخذات المسجلة على المناهج و البرامج، تشكو المنظومة من نقص في الأدوات الديداكتيكية المجددة، التي من شأن توفرها أن يستقطب اهتماما أكثر من قبل التلاميذ. ثم إن النقص الحاصل في التجهيزات، ولاسيما في الوسائط المعلوماتية، يؤدي بالمتعلم إلى تكوين صورة تميل إلى السلبية حول منظومة أقل جاذبية، وغير مواكبة للتطورات التي يعرفها محيطها. ولاسيما أمام ما يشهده المجال الحضري، بصفة خاصة، من انتشار متزايد لتكنولوجيات ووسائط الإعلام والاتصال، لدرجة أضحت معها جزءا لا ينفصل عن الحياة اليومية للتلاميذ.

في ارتباط بذلك، يبدو أن طرائق التدريس ما تزال تعتمد، في الغالب، على تلقين واستظهار المعارف، دون التأكد دائما من درجة فهمها، ودون تخصيص حيز كاف للتحليل والنقاش، في بيئة تكاد لا تتيح للتلاميذ الإمكانات الكافية للانفتاح والمشاركة.

في نفس الإطار، ما يزال العرض التربوي أحاديا يفتقر إلى التنوع وتعدد الأساليب، حسب حاجات ومتطلبات المتعلمين، وفي مراعاة للخصوصيات المحلية. هذه الاحادية تعوق أيضا تشجيع الإمتياز وانبثاق مهارات ومؤهلات التلاميذ في ميادين أخرى غير المواد الاساسية. وكمثال على ذلك، التاخر الحاصل في تكييف المناهج والبرامج مع الحاجات الجهوية والمحلية، بمبادرة من السلطات التربوية الجهوية، كما جاء في الميثاق، وذلك بتخصيص 15% لبرامج جهوية تُعنى بقضايا الشأن المحلي، و15% لبرامج محلية على صعيد المؤسسات التعليمية، تخصص إما للدعم البيداغوجي أو لأنشطة مدرسية مندمجة. وعموما، فإن عملية ملاءمة العرض التربوي ما تزال جد محدودة، مما يكرس إشكالية الاحادية وعدم تكافؤ الفرص داخل المنظومة.

هاته المعيقات البيداغوجية تمتد أيضا إلى مسالك التكوين بمؤسسات التعليم العالي ذات الاستقطاب المفتوح، التي تضم أعدادا هائلة من الطلبة، ولا توفر الشروط الملائمة لتعلمهم وتكوينهم، ولتأهيلهم لمتطلبات الاندماج في الحياة المهنية. وبالفعل، فإن الدروس التي تلقى في مدرجات مكتظة، وبتأطير غير كاف، بمعدل استاذ واحد لـ 85 طالبا ؛ يكون على حساب الاشتغال، سواء أثناء الدروس أو

في التطبيقات، ضمن مجموعات للعمل، بوصفها المجال الأمثل للمناقشة والتفاعل، ولتطبيق النظريات المُدرّسة، وإنجاز المراقبة المستمرة. وهو ما لا يساعد الطلبة على التمهين والاستعداد لولوج سوق الشغل. هذا، علاوة على الانفتاح المحدود على المهنيين، كمدرسين، بشكل يُمكّن الطلبة من الاستئناس بواقع ومستلزمات الحياة المهنية.

وإذا كانت الجامعة المغربية قد تمكنت، إلى حدود الثمانينيات، من توفير حاجات البلاد من الكفاءات، فإن العرض التكويني الذي تقدمه اليوم لا يستجيب، في الغالب، لمتطلبات الإندماج المهني ؛ حيث إن 75% من خريجي الجامعة هم من حاملي شهادات «الآداب والعلوم الإنسانية» و«العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية». وهي شُعب لا تمكن دائما من الولوج السريع للحياة المهنية. ومع التأكيد على أهمية التكوينات المرتبطة بهاته التخصصات، فإن بلادنا اليوم هي في أمس الحاجة إلى إيلاء عناية اكثر لإتقان العلوم والتقنيات والتكنولوجيات.

ومن أجل التجاوز التدريجي لهذه الاختلالات، بذلت الجامعة، منذ إرساء إصلاحها البيداغوجي، جُهودا متواصلة لتنويع المسالك والتكوينات، (العرض التربوي يوفر اليوم 558 إجازة، وما يقارب 500 ماستر)، إلى جانب الاستجابة الفورية لحاجات البرامج الحكومية في التكوين (مهندسون ؛ اطباء..).

2.3. مثال عن صعوبات تعلم اللغات

من بين أهم المعيقات البيداغوجية، تظل إشكالية التحكم في اللغات إحدى النقائص الأكثر حدة على مستوى التحصيل البيداغوجي، لكونها لا تؤثر على المدرسة فحسب، بل وعلى المحيط المهني والاجتماعي.

فضعف التحكم في الكفايات اللغوية لدى فئات من تلامذتنا، كما تؤكد ذلك الآراء المعبر عنها من قبل عدد من المدرسين، وكذا المهتمين بالشأن التربوي، يُعدّ أمرا مقلقا بالنظر إلى كون إتقان اللغات يمثل عاملا حاسما في الارتقاء الدراسي للتلميذ وفي مسار حياته.

كما يُشكل التمكن من اللغة أساس تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات، ولاسيما فهم خطاب الغير، واستيعاب المعلومات، والقدرة على التواصل والتعبير الشفهي والكتابي، وتملّك المعرفة والثقافة ونقلهما، وبناء الشخصية، والانفتاح على العالم وفهمه والتفاعل معه.

انطلاقا من ذلك، يبدو اليوم أن أغلب تلامذتنا غير متمكنين، بما فيه الكفاية، من اللغات، وعلى الرغم من كون المتعلمين والمتمدرسين من الساكنة (10 سنوات فأكثر) تلقوا تعليما في اللغة العربية ولغة أجنبية على الأقل، فإن 50% فقط منهم يعتبرون أنهم يقرأون ويكتبون باللغة العربية وبلغة أجنبية، الفرنسية بالأساس. وحسب الإحصاء الوطني لسنة 2004، فإن 9% منهم فقط يقدرون أنهم يستعملون أكثر من لغتين، مما يدل على أن التحكم في عدة لغات يظل محدودا. كما أن الانفتاح على اللغات الدولية الأولى، الإنجليزية والإسبانية ما يزال ضعيفا.

ويمكن تفسير ضعف التحكم في اللغات بعوامل مختلفة، تتجاوز التوجيهات البيداغوجية المتعلقة بتدريس اللغات، التي توالت مراجعتها في عدة محطات من تاريخ منظومتنا التربوية.

من ثم، فإن التباين بين مستوى التلاميذ والغلاف الزمني المخصص لتدريس اللغات، يستدعي مراجعة طرائق تدريسها، التي قد تكون غير ملائمة للتحكم في الاداة اللغوية من قبل التلاميذ. يحمل هذا المعطى نوعا من المفارقة ؛ إذ من المفروض أن يكون التلاميذ قد تلقوا، في نهاية التعليم الإلزامي ما يناهز 3800 ساعة تدريس باللغة العربية، ليصل الغلاف الزمني إلى 5000 ساعة في نهاية التعليم الثانوي التأهيلي. وهو غلاف زمني يعتبره الخبراء كاف لإتقان استعمال اللغة.

والواقع أن ضعف التحكم في اللغات يعود نسبيا إلى التنوع اللغوي الذي يعيشه التلاميذ المغاربة ؛ فهم مجبرون على التعامل مع عوالم لغوية متعددة : اللغات الام، لغات الدراسة، لغات الاقتصاد والإعلام والتكنولوجيات. غير أن هذا التنوع لا يفسر لوحده هذه الوضعية ؛ بل تجد تفسيرها كذلك في ضعف نجاعة طرائق تدريس اللغات. وفي محدودية استعمال اللغة العربية خارج الفصل الدراسي وبعض الانشطة المدرسية.

فضلا عن ذلك، تفتقر المنظومة التربوية والفاعلون فيها إلى أدوات تمكن من ضمان التحكم في الكفايات اللغوية من قبل كافة التلاميذ. فالاختبارات المَنَمّطة لتقويم الكفايات في اللغة العربية غير موجودة. كما يظل استعمال الروائز الدولية الجاري بها العمل لتقويم المكتسبات في اللغات الاجنبية (TOEFL , FLE) نادرا ؛ وهو ما يحد من إمكانات تطوير المكتسبات اللغوية للتلاميذ. بالفعل، لا يتأتى قياس مستوى التلاميذ بدقة بتقويم تقدمهم في مراحل مختلفة من مسارهم الدراسي، وتحديد أهداف واضحة لدعمه وتطويره، بدون الاستناد إلى تشخيصات متينة.

تتعدد انعكاسات إشكالية التحكم اللغوي على المتعلمين. وهكذا، يعتبر المشغلون أن عدم إتقان اللغات يمثل أحد مكامن ضعف مؤهلات المترشحين لمناصب الشغل، مما يشكل عقبة أمام الإدماج المهني للخريجين ؛ حيث إن معظم فرص الشغل في القطاع الخاص تتطلب إتقان اللغة العربية ولغة اجنبية واحدة، على الاقل.

ويعد إتقان اللغات الأجنبية معيارا للانتقاء، من أجل ولوج الشغل في القطاع المهيكل ؛ إذ أن عدم إتقانها يقلص من حظوظ عموم الطلبة، لحساب أولئك المنحدرين من أوساط ميسورة، أو الذين تلقوا تعليما في اللغات الاجنبية ؛ التي تشكل إحدى عوامل الجذب الرئيسية نحو مؤسسات التعليم الخاص. ويؤدي ضعف التحكم في اللغات أيضا، إلى تفاوت على المستوى الثقافي والتواصلي بين فئات المجتمع ذات الاستعمالات اللغوية المتعددة ؛ بالإضافة إلى كونه يغذي التباين بين مسالك التعليم العالي، نظرا لكون البعض يعتبر لغة التدريس بالجامعة المعيار الاساس للتوجيه. كما أنه يقلص من حظوظ الشباب المغربي في متابعة دراستهم أو مسارهم المهني بالخارج، وفي الولوج الفعال للتعلمات والإنتاجات الفكرية الاجنبية. فالمتعلم المغربي، الذي يواجه إشكالية الامن اللغوي، تتقلص قدراته التنافسية، مقارنة بأمثاله في الدول التي لا تعرف التذبذب أو النقص في تعلم اللغة الوطنية واللغات الاجنبية.

4. الموارد المالية وإشكالية تعبئتها وتوزيعها

يقع المغرب في خانة الدول التي تخصص موارد مهمة لمنظومتها التربوية، بتخصيصه اعتمادات سنوية تشكل 6% من الناتج الداخلي الخام، وتمثل ربع ميزانية الدولة. وهو ما قد يوحي بأن المشكل لا يكمن في قلة موارد التمويل وعدم كفايتها، وبأن نقائص المنظومة ترجع، بالأساس، إلى نمط استعمالها وتوزيعها. غير أنه إذا كان مؤكدا أن المنظومة بحاجة إلى توزيع أفضل لمواردها، فهذا لا يعني، كما قد يعتقد البعض، بأن هاته الموارد متوافرة بالقدر الكافي، ولاسيما أمام حجم التحديات الحالية والمستقبلية للمنظومة.

1.4. موارد توحي بوفرة غير حقيقية

مع أن الميزانية المرصودة لمنظومة التربية والتكوين بلغت سنة 2008 ما يفوق 37 مليار درهم، كما تزايدت بنسبة 6% سنويا منذ سنة 2001 ، إلا أنها ما تزال غير كافية، بالنظر إلى الاهداف المعلنة فيما يتعلق بتعميم التمدرس في جميع الأسلاك، وتَوَخي الجودة، بل وتدبير الإصلاح، بما يقتضيه من استثمارات ملائمة في مختلف المستويات.

وبالفعل، فإن معايير حجم الإنفاق التربوي المشار إليها سابقا (6% من الناتج الداخلي الخام و25% من الميزانية العامة)، غالبا ما تُعتمد من قبل الدول التي سبق أن عرفت منظوماتها التربوية إصلاحات عميقة، وبلغت مستويات تطور عالية ؛ في حين تعيش منظومتنا مرحلة يطبعها التوسع، و الإصلاح في الآن ذاته. ومن ثم، فهي بحاجة إلى المزيد من الموارد.

علاوة على ذلك، ونظرا لحجم الثروة الوطنية، فإن نفقات التربية السنوية عن كل تلميذ، والتي تعد من أبرز المؤشرات على حجم استثمار الدول في التربية، لا تتعدى 600 دولار في المغرب، وهو معدل اقل بكثير من المعدلات المسجلة في بلدان أخرى مماثلة.

ومع ذلك، لم يتم بعد استكشاف سبل مبتكرة لتنويع مصادر تمويل المنظومة ؛ إذ أن الدولة ما تزال تتحمل أكبر حصة من التمويل، في حين أن مساهمة الشركاء، المشار إليهم في الميثاق، مثل الجماعات المحلية والقطاع الخاص، تظل جد محدودة. فالجماعات المحلية لا تسهم سوى بنسبة 0,5% من موارد القطاع، بينما يبقى القطاع الخاص، رغم تطوره الملحوظ، بعيدا عن تحقيق هدف توفير 20% من العرض التربوي.

2.4. إشكالية ترشيد توزيع الموارد

بذلت الدولة مجهودا كبيرا في تمويل المنظومة خلال مسار تطبيق الإصلاح. لكن يبدو أن سوء توزيع الموارد المرصودة لمختلف مكونات المنظومة قد حجب هذا المجهود.

ذلك أن معظم الموارد المخصصة للتعليم المدرسي تُرصد للنفقات المرتبطة بالأجور، في حين لا تتعدى نفقات الاستثمار والتجهيز نسبة 12% من تلك الموارد. كما تعرف طريقة توزيع الموارد

غلبة النفقات الثابتة والقارة، ضمن ميزانية تبدو مهمة على المستوى الوطني، لكنها تبقى محدودة بالنظر إلى الأهداف المسطرة ؛ مما يحد من توفير الإمكانات اللازمة لتنمية المشاريع الضرورية للإصلاح، من قبيل توسيع وصيانة الشبكة المدرسية، والاعتناء بالجوانب البيداغوجية، والاستثمار في تحسين العمل التربوي داخل الفصل الدراسي، ولاسيما ما يتعلق بالأدوات الديداكتيكية، وتكوين المدرسين، وتوفير التجهيزات الأساسية.

هكذا، فإن نفقات الاستثمار السنوية عن كل تلميذ، ضمن الإنفاق التربوي الوطني، تبقى جد ضئيلة ؛ حيث تتراوح بين 3% في التعليم الابتدائي (125 درهم)، و 9% في الثانوي الإعدادي (506 درهم).

أما النفقات الأخرى غير تلك المتصلة بالأجور، فلم تستفد بما فيه الكفاية من التطور الذي عرفته ميزانية التربية خلال السنوات الأخيرة، مما جعلها لم تُمكّن من الاستثمار في فضاءات التجديد، ومن ثم من تحقيق أثر ملموس في جودة التدريس والتعلم وفي البيئة المدرسية.

ومع محدوديتها، فإن الموارد المخصصة للنفقات الأخرى (دون الأجور) تعرف توزيعا غير ملائم، وغير متوازن بين الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ذلك أن الموارد ما تزال توزع على الاكاديميات وفق نفس المعايير التي تكرس العمل بها في السابق، وأساسا بالاستناد إلى معيار عدد التلاميذ، على نحو لا يراعي المتغيرات السكانية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية، وكذا التباين في الحاجات والاولويات بين الجهات والمجالات الترابية.

وهكذا، فإن معايير رصد الموارد المطبقة حاليا، حسب الأسلاك والجهات، لا توفر لبعض المناطق الوسائل الكفيلة بالاستجابة لحاجاتها الحقيقية، من قبيل متطلبات توسيع العرض التربوي والرفع من جودته (لم تتعد نسبة تغطية الجماعات القروية بمؤسسات التعليم الإعدادي 46%، سنة 2007، مع استمرار التفاوت بين الجهات) ؛ تحسين ظروف العمل ؛ وتجهيز المدارس بالوسائل الديداكتيكية الأساسية. من ثم، فإن التوزيع غير المتوازن للموارد يُعد من بين أسباب تعثرات المنظومة، حيث إنه لا يساير التطور الذي عرفته الاهداف والاولويات المعلنة للمنظومة.

كما أن قلة البحث عن سبل عقلنة الإنفاق، يعوق توفير هوامش مالية ممكنة، مما يسهم بدوره في تعطيل تنفيذ عدد من المشاريع اللازمة لإنجاح منظومتنا التربوية.

تجدر الإشارة إلى أنه، ولأول مرة سنة 2006، تم نشر الحسابات الوطنية لقطاع التربية، وذلك من أجل توضيح الرؤية حول تمويل هذا القطاع، وتحسين توزيع الموارد، والتخطيط للإنفاق التربوي. غير أن نجاعة هاته المبادرة تستدعي إرساء نظام إعلامي شامل، يتوفر على كافة المعلومات اللازمة، مبرمجة على عدة سنوات.

5. مسألة التعبئة والثقة الجماعية في المدرسة

إن التعبئة، من حيث هي سيرورة تجسد التزام مجموعة من الأفراد وثقتهم في العمل الجماعي، تُعَد رافعة أساسية للتنمية، تجعل من المعنيين فاعلين متضامنين ومؤثرين في إحداث التغيير المنشود. من هذا المنظور، تتطلب التعبئة انخراط ومشاركة كافة المهتمين بشؤون المدرسة، يتقدمهم ويقودهم أفراد مؤثرين، يضطلعون بريادة منتظمة ومستديمة. كما أن التعبئة هي شكل من أشكال إعادة تموقع الأفراد، ونوع من تحديد المسؤوليات ومجالات الاضطلاع بها، وإعطاء دينامية جديدة للديمقراطية والتدبير الجماعي، بإشراك فعال للمواطنين.

في ضوء هذا التعريف، يبدو أن المدرسة المغربية تعاني اليوم من نقص في تعبئة الفاعلين والمتدخلين فيها، والمعنيين بها، بل وفي تعبئة المجتمع برمته. وقد تحول هذا النقص الملاحظ في التعبئة حول المدرسة إلى تراجع الثقة فيها.

1.5. تعبئة خجولة بالنظر إلى حجم الرهانات المطروحة

إن شركاء المدرسة والفاعلين فيها، بمن فيهم آباء وأولياء التلاميذ، والمدرسون والجماعات المحلية، لا تتدخل إلا قليلا للاستجابة لحاجات المؤسسة المدرسية.

يرجع هذا النقص المُلاحظ في التعبئة، بالأساس، إلى كون فئات من المجتمع تبدو وكأنها لا تقدر، بما فيه الكفاية، ولأسباب مختلفة، الرهانات الاساسية المرتبطة بالتربية والتعليم، مما يجعلها أقل انشغالا بقضايا المدرسة. ويبدو أن الاقتناع بكون التربية ليست مجرد عمل زائد، بل تشكل محددا حاسما لمستقبل البلاد، وحقا يُمكّن كل فرد من توظيف جميع قدراته وتحسين ظروف عيشه، لم يترسخ بعد داخل المجتمع، على نحو قار ومستديم.

وبالنسبة لفئة النّخب الأكثر انشغالا بالتربية وبجودتها، فإنها تتجه نحو عروض تربوية بديلة، مما يحرم المدرسة العمومية من دعم هذه الفئة.

من ناحية أخرى، فإن المدرسة لا توفر سوى قنوات محدودة للتعبئة، من شأنها أن تتيح للفئة الاكثر إدراكا لرهانات التربية الفرصة لإيصال انتظاراتها واقتراحاتها ؛ ذلك أن الفضاءات المؤسستية للتعبئة، من قبيل مجالس تدبير المؤسسات، لا يتجاوز عملُها، في الغالب، دائرة إنجاز المهام الإدارية الصرفة، مما يجعل عمليات التعبئة من أجل المدرسة متفرقة وغير منتظمة.

كما أن انخراط شركاء المدرسة يتأثر بدوره بالتراجع الحاصل في انفتاح هذه الأخيرة على محيطها، بفعل عدم تنظيمها لتعبئة الأسر، وإعطائها الفرصة للانخراط الفعلي في حياة المدرسة، عبر إقامة أنشطة جماعية للتبادل، وإشراكها في مشروع المؤسسة.

قد يكون مرد ذلك، بالأساس، إلى نوع من النقص في الريادة على مختلف مستويات مراكز القرار، سواء تعلق الأمر بالإدارة المركزية، او الجهوية والمحلية، أو أيضا المؤسسة التعليمية. وهكذا، فإن

النقص في ريادة قوية، من شأنها إثارة الانتباه إلى حاجات المدرسة ومشاكلها، وحفز مختلف المتدخلين على إيجاد الحلول المناسبة لها، يحرم المدرسة من الدعم الذي يمكن أن يوفره تجميع القوى والكفاءات القادرة، في تضافرها، على حل تلك المشاكل، والسهر بتعاون مع الطاقم الإداري للمدرسة على حسن سيرها.

وهكذا، تظل المدرسة، على الرغم من دورها الحاسم في تنمية بلادنا، وأثرها في مستقبل كل فرد من أبنائنا، في منظور معظم شركائها، بمثابة مرفق عمومي، تقع مسؤوليته على عاتق الدولة وحدها. مما يجعل بعض مبادرات التعبئة، وإن كانت نموذجية، معزولة ولا تحقق الصدى الكافي والأثر الملموس. ومن شأن هذا الضعف الملاحظ في التعبئة أن يحرم المدرسة من إسهام كل فرد في الارتقاء بها ؛ إسهام يقع في صميم المسؤولية المتقاسمة، وواجب التدخل الجماعي المتضافر، وليس مجرد عمل خيري أو إحساني.

2.5. اهتزاز الثقة في المدرسة

إذا كانت المنظومة قد تمكنت من تطوير أقطاب للامتياز معترف بها، كالمعاهد العليا المتخصصة، والمسالك الجامعية ذات الاستقطاب المحدود، ونظام مؤهِل للتكوين المهني، والثانويات التأهيلية ذات المستوى العالي، في أهم مدن المملكة ؛ فإن المدرسة العمومية تبدو وكأنها تعاني، اليوم، من اهتزاز ثقة محيطها الاجتماعي. ولهذه الوضعية عدة تفسيرات.

فمن جهة، يرى المجتمع، أن المدرسة لم تعد تضمن، بالضرورة، أفقا مهنيا لخريجيها. ومن ثم، فقد أضحت غير قادرة على تبديد القلق تجاه المستقبل ؛ في حين أن الخطاب السائد حول التربية، ما فتئ يؤكد دورها في تحقيق الارتقاء الاجتماعي. وتبين الآفاق المحدودة لتشغيل بعض حاملي شهادات التعليم العالي، ذي الاستقطاب المفتوح، ضعف الارتباط بين المستوى التعليمي والارتقاء بمستوى العيش، مما يعمق من نسبية دور التربية في ضمان الحركية الاجتماعية. وتسهم الهوة القائمة بين الطلب المحدود على الكفاءات الداعمة للاقتصاد، وبين العرض المتزايد لحاملي شهادات بمؤهلات، لا تكون دائما ملائمة للطلب، في تغذية معدل بطالة الخريجين. وتزداد هذه الهوة حدة بفعل تقلص فرص ولوج الوظيفة العمومية.

أما بالنسبة للبعض، فإن المدرسة لا تعدو أن تكون مجرد أداة لإعادة إنتاج الفوارق، في تعارض مع مبادئها وغاياتها الأساسية، لكونها لا تقدم الدعم اللازم للمتعلمين ذوي الاحتياجات أو الحالات الخاصة، سواء على المستوى البيداغوجي أم السوسيو-اقتصادي، بهدف تمكين جميع المتعلمين من البقاء في المنظومة إلى غاية إتمام تعليمهم الإلزامي.

من ناحية أخرى، يعكس المحيط المدرسي لدى المجتمع والتلاميذ وأسرهم، صورة أقل جاذبية عن المدرسة ؛ مدرسة ببنايات متدهورة أحيانا، وذات مرافق وتجهيزات محدودة. ثم إن بعض حالات العنف المتكررة، الصادرة عن فئة من التلاميذ، تولّد الشعور بانعدام الأمن في المحيط المدرسي.

وتتأثر صورة المدرسة سلبا، كذلك، بفعل حالات الغياب المتكرر لدى بعض المدرسين، التي تُفسّرُ، في الغالب، بظروف العمل الصعبة، ولاسيما بالوسط القروي (البعد ؛ السكن ؛ النقل ؛ التجهيزات...)، كما تتأثر هذه الصورة ببعض الظواهر من قبيل الدروس الخصوصية المفروضة على التلاميذ، التي وإن كانت محدودة، مع احتمال أن تكون مترتبة عن نقائص المنظومة ذاتها، إلا أن لصداها وقعٌ سيئٌ على تمثل المجتمع لمدرسته.

والحال أن النهوض بالمدرسة المغربية يقترن إلى حد كبير بالتعبئة المجتمعية اليقظة والمستديمة، وبانخراط كل الفاعلين والشركاء في تجديدها، بما يقتضيه ذلك من التزام وثقة في مستقبلها، الذي يقع في صلب مستقبل البلاد وتنميتها.

الفصل الثاني

آفاق فعلية لإنجاح مدرسة للجميع

يتوخى الفصل الثاني من هذا الجزء من التقرير، اقتراح بعض المداخل العملية، من أجل إنجاح مشروع إصلاح المدرسة. لذلك، فإن هذا الإطار من التفكير والعمل، المرتكز على التشخيص المقدم في الفصل الاول، ينتظم عبر ثلاثة محاور جوهرية، هي :

- اقتراح مداخل لمقاربة جديدة لتدبير الإصلاح وقضايا المدرسة، وفق مهام محددة لهذه المؤسسة، وعلى أساس مبادئ موجّهة وواضحة ؛
- استهداف الرافعات ذات الأولوية، الكفيلة بإنجاح مشروع المدرسة المغربية الجديدة، ولاسيما الإقرار الفعلي لمبدإ تكافؤ الفرص، بتحقيق إلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة من العمر، والعمل، بموازاة ذلك، على مواصلة حفز التفوق والامتياز على صعيد الثانويات التأهيلية والجامعات، وملاءمة وتنويع التكوينات في قطاع التكوين المهني، بالإضافة إلى المعالجة الفعلية للإشكاليات الافقية الحاسمة لمنظومتنا التربوية، (تثمين مهنة التدريس، التحكم في الكفايات اللغوية، حكامة المنظومة ...) ؛
- إرساء تعاقد لتوطيد الثقة في المدرسة المغربية وتعزيز تقدمها، من أجل تحقيق تعبئة فعلية وعامة حول المدرسة، وتوفير الوسائل الكفيلة بإنجاح تجديدها، وضمان ظروف أفضل لانخراط هيئة التدريس، مع جعلها تسهم في عملية الإصلاح وتواكبها ؛ وذلك من منطلق أن المدرسة بحاجة إلى الجميع، حتى تتمكن من مساعدة كل فرد على بناء مستقبله.

I. توفر فرصة مواتية اليوم لإعطاء نفس جديد لإصلاح المدرسة

إن مختلف الشروط السياسية والعملية متوفرة اليوم، لاتخاذ إجراءات جديدة وأكثر جرأة لفائدة المدرسة. ومن شأن تغيير طرائق العمل، والانخراط بحزم في الالتزام بتحقيق أهداف واضحة وحاسمة، أن يقوي حظوظ نجاح الإصلاح. وعلى الرغم من الإكراهات المختلفة، فإن الإصلاح مدعو اليوم إلى الرفع من وتيرة إنجازاته، وتقوية أثرها في مختلف مكونات المنظومة.

في هذا الصدد، يتعين أن تقوم آليات تفعيل الإصلاح، على أساس التزام الفاعلين التربويين بتبني حكامة جديدة، مبنية على النتائج، وتتمحور حول المواكبة الفعلية للمتعلمين.

ويبدو اليوم أن الوقت جد ملائم لإعطاء نفس جديد للإصلاح، بفضل تضافر مجموعة من العوامل الايجابية، من أهمها :

1. التقاء فعلي للإرادات من أجل إنجاح الإصلاح

عبّر الخطاب الملكي بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية للبرلمان، في أكتوبر 2007، عن التوجهات، التي يتعين على الحكومة والمجلس الاعلى للتعليم العمل بها ؛ حيث دعا صاحب الجلالة الحكومة "...لان تسارع إلى بلورة مخطط استعجالي، لتعزيز ما تم تحقيقه، وتدارك ما فات، من خلال التفعيل الأمثل لمقتضيات الميثاق، واعتماد الحلول الشجاعة والناجعة لهذا القطاع الحيوي، وذلك بتشاور وتنسيق مع المؤسسة الدستورية، التمثيلية، للمجلس الاعلى للتعليم."

قبل ذلك، وفي خطاب العرش ليوليوز 2007، أكد جلالة الملك، فيما يخص قطاع التربية، على "الإنكباب، قبل فوات الأوان، على مواصلة تعزيز الحكامة الجيدة في هذا القطاع، وإيجاد حلول موضوعية للقضايا العالقة، وفي طليعتها إشكالية التمويل، وعقلنة تدبير الموارد، ولغات التدريس، وتحديث البرامج والمناهج، والتركيز على محو الأمية. مع إعادة الاعتبار للمدرسة العمومية، وتشجيع التعليم الحر، في نطاق تكافؤ الفرص."

في نفس الاتجاه، جاء التصريح الحكومي في 24 أكتوبر 2007، ليعبر عن عزم الحكومة على وضع مخطط استعجالي من أجل المدرسة، في انتظار القيام بتقويم شمولي لعشرية الإصلاح التربوي. وفي نونبر 2007، قدم وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، أمام المجلس الاعلى للتعليم، المحاور الكبرى لخارطة الطريق، المزمع العمل بها، ابتداء من الدخول المدرسي 2008-2009. إضافة إلى ذلك، فإن أسرة التربية والتكوين، ومختلف الفاعلين في هذا القطاع، ولاسيما النقابات التعليمية، هم اليوم أكثر انخراطا واستعدادا لرفع هذا التحدي.

ينضاف إلى التقاء هذه الإرادات، بروز وعي وطني بمختلف القضايا والرهانات المتعلقة بالمدرسة، واتساع دائرة النقاش الوطني حول هذه القضايا والرهانات، في مختلف الفضاءات التربوية، والسياسية، والإعلامية.

من ثم، فإن المجلس الأعلى للتعليم، يرحب في هذه الظرفية الحاسمة للإصلاح التربوي، بتلاقي الطموحات ومختلف الإرادات. ذلك أن آفاق مدرسة مغربية جديدة أضحت اليوم واعدة.

في هذا الصدد، شرع المجلس الأعلى للتعليم، بوصفه فضاء لتبادل الرأي والاقتراح، في الاشتغال على عدد من القضايا المُلحّة وذات الاولوية، موضوع أعمال لجانه الدائمة. وتهم هذه القضايا، التي تمت مناقشتها خلال الدورة العدية للمجلس في نونبر 2007 : الارتقاء بهيئة وبمهنة التدريس ؛ تعميم تعليم أولي ذي جودة ؛ الرفع من كفايات التحكم اللغوي ؛ الاعتمادات الضرورية لإصلاح المنظومة ؛ تسريع وتيرة محاربة الامية ؛ الإدارة التربوية ؛ ترسيخ تكافؤ الفرص وتشجيع التفوق والامتياز ؛ وتجديد التعبئة الوطنية حول المدرسة.

في معالجة كل واحدة من هذه القضايا، يحرص المجلس على فتح النقاش والتشاور مع كافة الفاعلين في المنظومة، من أجل بلورة مقترحاته وتوصياته ؛ إسهاما منه في إيجاد الحلول الناجعة لهذه الاولويات. وهو البعد الذي يسعى إلى إعطائه لدوره ولإسهاماته منذ إعادة تنظيمه. وللسلطات التنفيذية تقدير جدوى وأهمية مقترحاته وتوصياته، واختيار مواعيد الإنجاز الملائمة، وصياغة البرامج والمشاريع ذات الصلة. موازاة مع هذا العمل الذي يعتزم المجلس إنجازه، فإنه يسعى بمناسبة إصدار تقريره السنوي الاول، إلى الإسهام في المخطط الإستعجالي، الذي تنكب قطاعات التربية والتكوين حاليا على إعداده.

كما حرص المجلس، من أجل أن تتسم مقترحاته بالواقعية، على أن يتم تحديد الأوراش ذات الأولوية، واستكشاف سبل العمل، بتنسيق وتشاور بنّاء مع مختلف قطاعات التربية والتكوين، ولاسيما وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي.

على أن الهدف الجوهري يتمثل بالأساس في التركيز، خلال المدة التي تفصلنا عن نهاية عشرية الإصلاح، على استدراك التعثرات والتأخرات الحاصلة، وبلورة أفق استراتيجي جديد للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

2. بعض المبادئ الموجهة من أجل أثر أقوى وأكثر استدامة للإصلاح

مهما كانت الانطباعات والتقديرات، فإن عشرية الإصلاح حققت مكتسبات لا يمكن إنكارها، لاسيما وأن مرجعيته ما تزال تحتفظ براهنيتها وانسجامها. وهي مكتسبات تتطلب اليوم توطيدها وإعطاءها نفسا جديدا يرتكز على الانخراط في دينامية قائمة على مداخل ناجعة للعمل، تُفضي إلى تحقيق المزيد من الاهداف.

في ضوء التحليل الأولي لسيرورة الإصلاح، والاستنتاجات المستخلصة في الفصل الأول من هذا التقرير، يتضح، بجلاء، انه سيكون من الافيد اعتماد مداخل جديدة لمقاربة تدبير الإصلاح وقضايا المدرسة.

انطلاقا من ذلك، يتعين تحديد مهمة المدرسة المغربية الجديدة، بشكل يُمكّن من توحيد تمثل واستيعاب وظائفها، ووضع أفق مشترك للعمل لكل الفاعلين في الشأن التربوي ؛ إذ يتجلى دور المدرسة في مَنح روادها المعارف، والكفايات، والمؤهلات الضرورية التي تمكنهم من النجاح في حياتهم، في انسجام مع متطلبات محيطهم، ومشاركتهم في تنمية البلاد. وبذلك، تتحدد المهام التي ستُساءَل المدرسة حولها، في تمكين التلاميذ من المعارف والكفايات، والتنشئة الاجتماعية، والإعداد للحياة العملية، كل حسب قدراته ووتيرته في التعلم.

ينبغي أن يعكس تغيير المقاربة في تدبير الإصلاح منطقا أكثر نجاعة في التفعيل، وتوضيح وترسيخ المسؤولية ؛ منطق العمل بمشاريع حول إصلاحات مفتاحية.

في هذا الإطار يمكن اعتماد بعض المبادئ الموجّهة :

- تركيز الجهود على التعليم الإلزامي. يتعين أن تتجه معركة المدرسة، بالأساس، نحو استهداف مرحلة التعليم الإلزامي، مع إعطاء الاولوية لتلاميذ المستويات الاولى من أسلاك المنظومة التربوية الوطنية، بوصفه السبيل الاساس لإدخال تحولات عميقة على اداء المدرسة، تُمكّن المغرب من تحقيق فعلي لتكافؤ فرص التمدرس ودمقرطة التعليم، والرفع من المردودية، وبلوغ أهداف الالفية من أجل التنمية، وأهداف التربية للجميع، وكذا التحسين الدائم لرتبة بلادنا في سلم التنمية البشرية. وينبغي، بالنسبة لاسلاك ما بعد التعليم الإلزامي، وضع الثقة في مؤسساتنا وتخويلها مزيدا من الحرية والاستقلالية، سواء تعلق الامر بمؤسسات الثانوي التاهيلي، أم بالجامعة، أم بالتكوين المهني.
- التطبيق المتناسق للمقاربة التصاعدية، المنطلقة من المؤسسة والمستوى المحلي، إلى المستوى الجهوي والوطني، في رسم الأهداف والتخطيط على مستوى كل جماعة محلية، ولاسيما بالنسبة للتعليم الابتدائي والاولي. وهذا ما يمثل التطبيق الفعلي للامركزية المتوخاة، ولترسيخ المسؤولية لدى مدبري الشأن التربوي، على المستوى المحلي.

- استهداف الفضاءات البيداغوجية الأساسية، ووضع المتعلم وحاجاته في قلب الإصلاح. يتعلق الأمر بتوجيه جهود مختلف الفاعلين نحو الفصول الدراسية (حل مشكل الاكتظاظ، تكوين المدرسين، توفير التجهيزات البيداغوجية والادوات الديداكتيكية، الدعم البيداغوجي والاجتماعي للتلاميذ...)، واعتماد متابعة دقيقة للشروط البيداغوجية الأساسية (توفر المدرسين، أدوات العمل، الكتب...).

كما يتعلق الأمر بنهج طرائق وممارسات بيداغوجية تراعي الفروق بين المتعلمين، وبإطلاق ديناميات متنوعة ومتجددة ؛ لان المعالجة الأحادية، تكون في غالب الاحيان، غير عادلة، ودائما محدودة النجاعة. ومن أجل استهداف ناجع لفئات التلاميذ المتعثرين، وبغاية إعتماد مقاربات متنوعة بحسب الحاجات، فلقد أضحى مستعجلا التوفر اليوم على أداة موضوعية، فعالة، وموحدة على الصعيد الوطني لتقويم مكتسبات التلاميذ بمختلف المستويات الدراسية.

- تحرير المدرسة من العوامل الخارجة عنها، المعيقة لجودة مردوديتها. يتعين التعامل بحزم مع الظواهر التي تتجاوز المدرسة، والخارجة عن مسؤوليتها، والتي تعوق التعلم أو تجهضه، وذلك لكون نجاح التلاميذ يُعدّ مسؤولية متقاسمة بين المجتمع ومدرسته. فمعالجة هذه الظواهر تتطلب مبادرات من محيط المدرسة، رغم أن ميدان تطبيقها يتم داخل الفضاء المدرسي. والأمثلة متعددة، منها : حالة البنايات والمرافق، الصعوبات الاجتماعية والجغرافية للتلاميذ، المشاكل الأسرية، العنف، السلوكات اللامدنية...

إن المعالجة الناجعة لبعض الإكراهات الأكثر تأثيرا على المدرسة (المطاعم المدرسية، الداخليات، النقل المدرسي، جودة المؤسسات التعليمية، الأمن)، يتيح للمدرسة التركيز على الاضطلاع بوظائفها على الوجه الامثل.

- رصد الموارد الضرورية، في المستوى الذي يقتضيه إنجاز الأهداف المرسومة وتحقيق المردودية المتوخاة. ذلك أن الاستثمار في التربية هو بالأساس استثمار لفرص التطور والتنمية ، وليس مجرد تحمل سلبي لأعباء إضافية. في حين أن الموارد، وخصوصا منها تلك التي يمكن أن يستفيد منها التعليم مباشرة، لم تصل بعد إلى مستوى الطموحات المنشودة. وقد أضحت الحاجات اليوم معروفة، ولها مسوغاتها.

وفي مقابل تعبئة موارد جديدة، فإن المنظومة مدعوة إلى اعتماد أحسن معايير تدبير الموارد الحالية وترشيدها. ذلك أن إعادة هندسة التدبير داخل المنظومة التربوية يظل ورشا مفتوحا، يقتضيه حسن تدبير الإنفاق. وينطلق من فكرة إمكانية إيجاد هوامش كفيلة بالاستجابة لحاجات المدرسة. غير أن الوسائل الإضافية تظل غير كافية إذا ما استُخدمت في منظومة تنقصها النجاعة. وبصفة عامة، وخصوصا بالنسبة لمنظومتنا التربوية، فإن التمويل العمومي يجب أن يكون مستحَقا، قبل كل شيء، ورهينا بالجودة والرفع المستمر من الاداء والمردودية.

II. ثلاثة مجالات ذات أولوية للعمل

يقتضي إعطاء نفس جديد للإصلاح التربوي إدخال التغييرات المنشودة على طرق العمل، واتخاذ مبادرات جريئة على ثلاث واجهات تحظى بالاولوية، في إطار المبادئ المشار إليها أعلاه. وتنطبق هذه الاولويات الثلاث على المجالات التي يجب أن تنجز فيها مشاريع استعجالية، وأن تحرز فيها نتائج ملموسة، وذلك في أسرع وقت ممكن :

- واجهة تكافؤ الفرص، من خلال تفعيل إلزامية تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى غاية 15 سنة من العمر ؛
- واجهة الاستقلالية والتفوق في التعليم ما بعد الإلزامي وفي التكوين المهني ؛
- واجهة القضايا الأفقية الحاسمة.

1. التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى تمام 15 سنة من العمر: واجب الدولة إزاء جميع الأطفال المغاربة

إن أسلاك التعليم الإلزامي، (المدرسة الابتدائية، والمدرسة الإعدادية)، هي الأكثر معاناة من الاختلالات التي تعرفها منظومتنا التربوية. ويتم اليوم تقديم العديد من التفسيرات والإجراءات لمعالجة هذه الوضعية وإتاحة طموح حقيقي للمدرسة الإلزامية، وذلك بضمان تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى تمام 15 سنة من العمر.

لقد استغرق تحقيق هذا الهدف الوازن بالنسبة لبعض البلدان بضعة عقود، في حين تأتى لبلدان أخرى بلوغه بسرعة أكبر، بفضل سياسات أكثر تعبئة وإرادية. وفي بلادنا، يبقى مسار تعميم التعليم، وتمديد الأمد المتوقع للحياة الدراسية مسارا طويلا وشاقا. وعلى الرغم من أهمية الجهود المبذولة في هذا الشأن، فإن نتائجها تبقى محدودة بفعل الهدر المدرسي، وضعف جودة الخدمة المدرسية.

يَكمُن الرهان الذي على بلادنا كسبه اليوم، في المزاوجة بين العرض التربوي المفتوح على الجميع، ودمقرطة التربية. وسيصبح حينئذ تكافؤ الفرص في تحقيق النجاح المدرسي، إنجازا فعليا، يجعل مردود منظومتنا التربوية قائما على الالتزام بالنتائج ؛ إذ بدون ذلك، سيظل مبدأ تكافؤ الفرص مجرد هدف افتراضي. لهذه الغاية، فإن منظومتنا التربوية محتاجة إلى مشاريع كبرى، تركز الاهتمام على المكونات المدرسية الثلاثة التالية وهي : المدرسة الابتدائية، المدرسة الإعدادية، والتعليم الأولي.

من ناحية أخرى، ينبغي القيام بعمل مكثف ومستمر في مجال إعادة التمدرس والتربية غير النظامية. وفي هذا الصدد، يُنتظر من سلطات التربية، بدعم من الشركاء المحليين والنسيج الجمعوي، العمل على إعادة التلاميذ المنقطعين عن الدراسة، إلى المدرسة من جديد. ويتعين في هذا المجال القيام بعمل نوعي، بالنظر إلى العدد الهائل للأطفال (مئات الآلاف)، الذين تقل أعمارهم عن

15 سنة، المنقطعين عن الدراسة، وهو مجال يتطلب أيضا مجهودا خاصا، على مستوى الطرائق البيداغوجية والوسائل ذات الصلة ببرامج محاربة الامية.

1.1 المدرسة الابتدائية: محاربة الهدر المدرسي والتركيز على المعارف والكفايات الأساسية

تَكمُن المهمة الأساسية، على مستوى التعليم الابتدائي، في تحقيق تعميم تام للتمدرس، وهو هدف لا تفصلنا عنه سوى بضع نقاط. ويتبين من خلال تجارب بعض البلدان المشابهة ان ذلك ممكنا، شريطة العمل بمقاربة إرادية وصارمة (اي تطبيق مقتضيات القانون المتعلق بالتعليم الإلزامي). أما المهمة الثانية، والتي لا تقل صعوبة عن الاولى، فتكمن في تحسين معدلات الإبقاء على التلاميذ في المدرسة الابتدائية، مع الرفع الملموس من جودة التعلمات.

يمكن، إذن، على المدى القصير والمتوسط، العمل على تحقيق هدفين اثنين، يرتبطان بالمردودية الداخلية للمدرسة الابتدائية :

- بلوغ معدل للتمدرس لا يقل عن 95% بالنسبة للأطفال من الفئة العمرية 6-11 سنة، على مستوى كل جماعة، وذلك في أفق سنة 2011 ؛
- الوصول إلى معدل نجاح لولوج التعليم الإعدادي، بالنسبة للأطفال المسجلين في شتنبر 2008، بنسبة 90% ودون تكرار، وذلك في أفق سنة 2014.

تتمثل الإجراءات ذات الأولوية، في هذا الأفق، في تحسين العرض التربوي، وفي إعادة التركيز على التعلمات الاساسية.

ويمر تحسين العرض التربوي، بالضرورة، عبر برنامج واسع لإعادة تأهيل المدارس، وتحسين الخدمات المقدمة للأطفال، (المطاعم المدرسية، النقل، الامن، الدعم البيداغوجي، المساعدة المباشرة للأطفال المعوزين وذي الحاجات الخاصة)، وتوسيع شبكة المدارس الابتدائية، عن طريق بناء وحدات مدرسية جديدة.

أما إعادة تركيز المدرسة الابتدائية على المعارف والكفايات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، بالإضافة إلى السلوك المدني)، فتتم من خلال مواصلة تطوير البرامج والمناهج، وملاءمة استعمالات الزمن، كما تمر عبر التوظيف التدريجي لاليات البيداغوجيا الفارقية (طرائق التدريس بحسب المجموعات أو الافراد، تراعي حاجيات المتعلمين واوضاعهم)، وعبر دعم مدرسي منتظم، في متناول كافة المتعلمين المتعثرين.

لهذا الغرض، يتعين تعميم اختبارات ورَوائز للرصد المبكر للصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، خاصة في القراءة، وتعميمها على الفِرق التربوية، وعلى صعيد المؤسسات التعليمية.

وعلى الفِرق التربوية داخل مؤسسات التعليم الابتدائي أن تجعل من الوقاية من الصعوبات المدرسية وتجاوزها، محورا أساسيا في عملها. فالمعالجة الملائمة والفردية للصعوبات الدراسية، باعتبارها وسيلة ضرورية لضمان النجاح الدراسي للجميع، يجب أن تحل محل الممارسة غير الفعالة المتمثلة

في التكرار. فهذه الظاهرة، إن لم يكن من الممكن القضاء عليها كليا في التعليم الابتدائي، حاليا، فإنه من الممكن، على الاقل، تقليص حجمها، وجعلها آخر بديل يتم اللجوء إليه، في نهاية المطاف، وعند استنفاذ باقي الوسائل البيداغوجية. ويمكن أن تضطلع خلايا لليقظة بتنظيم وتنشيط الدعم لفائدة التلاميذ المتعثرين، بناء على تقارير مجالس الاقسام.

في هذا الصدد، يتعين توجيه اهتمام خاص إلى المؤسسات التعليمية بالوسط القروي، التي تستقبل فئات من التلاميذ في وضعية هشة. فبالإضافة إلى الدعم الاجتماعي، الذي لا يمكن الاستغناء عنه، ولاسيما بالنسبة للفتيات وللاحتفاظ بهن في المدرسة، من الضروري تحسين ظروف الوحدات المدرسية، وضمان الحضور الفعلي والناجع للتاطير البيداغوجي، وتجديد مقاربات التدريس الموجهة للمتعلمين في الوسط القروي.

من جهة أخرى، يتعين العمل على مقاربة مبتكرة لحفز تمدرس الفتيات القرويات ولضمان تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة، تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الفئات ومتطلبات التتبع الناجع لمساراتهم الدراسية.

التركيز على المعارف الأساسية في المستوى الابتدائي: ماذا يستدعي ذلك؟

- التوجه التدريجي نحو اعتماد مرجعية محددة للكفايات والمعارف الأساسية التي ينبغي أن يتحكم فيها كل متعلم بالضرورة ، عند نهاية كل سلك دراسي، (وهو ما يستدعي مراجعة الكتاب الابيض، خاصة على مستوى برامج التعليم الابتدائي) ؛
- تخصيص مزيد من الساعات لتقوية اكتساب كفايات القراءة والكتابة والحساب، وربما ساعات اقل لبعض المواد الاخرى ؛
- نجاعة في طرائق التدريس، مع بذل مجهود أكبر فيما يتعلق بالتكوين المستمر للمدرسين، بالموازاة مع إعطاء دينامية جديدة للبحث البيداغوجي ؛
- المزيد من التجهيزات والأدوات الديداكتيكية الملائمة (توفير الوسائل، تبسيط الكتب المدرسية، إلخ) ؛
- إعادة تنظيم الفصل الدراسي، بالعمل بمجموعات صغيرة، مما يسمح بالاستجابة للحاجات المتباينة للمتعلمين ؛
- تعزيز دروس الدعم لفائدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية (في المدرسة وضمن الزمن الدراسي الرسمي) ؛
- جهاز متين وموثوق فيه لتقويم مكتسبات التلاميذ، يسمح بمتابعة تقدمهم، وخاصة بالكشف بسرعة عن الصعوبات ؛
- تكثيف عمليات التفتيش والتأطير البيداغوجي المرتبطة بالتعلم والمعارف الأساسية.

2.1 . المدرسة الإعدادية : تركيز العمل على هذه الحلقة الحاسمة من المنظومة

يمثل التعليم الثانوي الإعدادي اليوم الحلقة الحاسمة في منظومتنا التربوية. فالمدرسة الإعدادية، بوصفها المرحلة النهائية من طور التعليم الإلزامي، ولكونها تستقطب اعدادا هائلة من الاجيال المنتمية إلى فئة عمرية حساسة، فإنها تجد نفسها، احيانا، غير قادرة على القيام بالمهام المنوطة بها على الوجه الاكمل مما يعمق من حدة آفة الانقطاع المدرسي. وعلى هذا المستوى التعليمي أيضا تبرز الصعوبات المدرسية، التي تراكمت في المرحلة الابتدائية، مما يؤثر سلبا على جودة التعلمات، ويُضعف حظوظ نجاح التلاميذ، وارتقائهم الدراسي.

لدينامية المدرسة الإعدادية، في إطار إعطاء نفس جديد للإصلاح التربوي، هدفان رئيسيان :

- جعل التعليم الإعدادي (الفئة العمرية 12-15 سنة) مرحلة لتوطيد المعارف والكفايات، وتنمية استقلالية التلاميذ، والإعداد للممارسة الفاعلة للمواطنة، والتعبير عن الخيارات الشخصية، واكتشاف المهارات، والوقاية من الانحرافات (أطفال الشوارع، تشغيل الاطفال، الجنوح...) ؛
- جعل معدل تمدرس الأطفال من 12 إلى 15 سنة، ينتقل من 74% حاليا، إلى 90% سنة 2012.

لهذه الغايات، لا بد من اتخاذ ثلاث مبادرات حاسمة :

- دعم التأطير بالإعداديات، من خلال تضافر جهود جميع الأطراف المعنية : قطاعات التربية، الأكاديميات الجهوية، النيابات، المؤسسات التعليمية، الفاعلون التربويون، الهيئات المنتخبة، السلطات المحلية... ؛
- الانخراط في برنامج طموح لتوسيع وتحسين العرض التربوي بالإعداديات، يشمل تأهيل تلك التي يفوق عمرها عشر سنوات، وبناء ألف إعدادية جديدة في غضون السنوات الخمس القادمة. وسيكون من المجدي بناء هذه الإعداديات في مراكز الدوائر الترابية، وتجهيزها بالداخليات، وتأهيلها لتقديم الدعم للتلاميذ (ولاسيما بالوسط القروي) ؛
- رد الاعتبار لدبلوم التعليم الإعدادي بوصفه شهادة متوّجة لطور التعليم الإعدادي، تتيح الولوج إلى الثانوي التأهيلي أو التكوين المهني.

3.1 . التعليم الأولي : التدخل المبكر في المسار الدراسي للطفل، من أجل تفعيل أفضل لتكافؤ الفرص

تؤكد الدراسات التي تم إنجازها عبر العالم، على مدى أهمية التربية الأولية العالية الجودة (للأطفال 4-5 سنوات) في النجاح المدرسي للطفل ؛ فهي تسهم في الحد من التكرار، والهدر المدرسي، وتيسير العملية البيداغوجية على مستوى التدريس، وترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص. وتُعتبر الاستثمارات

العمومية في قطاع التعليم الأولي من بين الاستثمارات الأكثر مردودية ضمن النفقات التربوية.

يشكل التعليم الأولي في مختلف أنحاء العالم أحد الأوراش ذات الأولوية في الإصلاحات التربوية. وعلى الرغم من ذلك، لا يستفيد سوى 10% من الاطفال المغاربة، ما بين 4 و 5 سنوات، من برنامج تربوي عصري في التعليم الاولي.

لذلك، يعتبر اتخاذ إجراءات فعالة على مستوى قاعدة المنظومة، وسيلة واعدة وضرورية اليوم. ومع أن التعليم الاولي لا يندرج في إطار التعليم الإلزامي، فإنه يستدعي اتخاذ خطوة جريئة واعتماد برنامج طموح. ويمكن أن تنتظم المبادرة التي ينبغي اتخاذها حول هدفين أساسيين :

- صياغة مفهوم جديد وعصري للتربية ما قبل المدرسية، بهوية مغربية، وبمراعاة لواقعنا وخصوصياتنا ؛
- تنفيذ مشاريع نموذجية خاصة بالتعليم الأولي، كفيلة بوضع المفهوم الجديد في محك الاختبار، وبالإعداد لتعميمه بالتدريج في أفق سنة 2015.

رغبة في إعطاء القدوة بإشراك أسرة التعليم في هذا المشروع، أطلقت مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين برنامجا نموذجيا للنهوض بالتعليم الأولي، يتم إنجازه بمشاركة قطاع التعليم المدرسي، وبمساعدة مهنيي التربية الاولية، وهو برنامج يقدم حلولا مبتكرة لتوفير تعليم أولي ذي جودة للجميع، قابل للتفعيل السريع على أرض الواقع (أنظر المؤطّر أسفله).

المشروع النموذجي للتعليم الأولي

يقوم المجلس الأعلى للتعليم منذ شهور بتعميق الدراسة والبحث في التعليم الأولي، والتفكير في إعداد برنامج من شأنه أن يرفع في الآجال القريبة، وبشكل ملحوظ، من إجمالي الاطفال المستفيدين من هذا التعليم في المغرب. وهي مبادرة مطابقة لما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي جعل من تعميم التعليم الاولي، مجالا من مجالاته الكبرى في التجديد. الهدف من ذلك، كما هو محدد، هو توفير عرض تربوي في التعليم الاولي، بمعايير دولية وجودة متساوية وفي متناول الجميع، يستقبل في أفق 2015 حوالي 50% من الاطفال المتراوحة أعمارهم بين 4 و5 سنوات (أكثر من 600.000 طفل). ومن أجل إعطاء الانطلاقة لهذه المبادرة وترسيخ مصداقيتها واختبار الخيارات المعتمدة، قامت مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين باعتماد برنامج لإحداث حوالي 100 وحدة للتعليم الاولي، في أفق 2010 وذلك لاستقبال 3000 إلى 4000 طفل في قرابة مائة جماعة محلية. وستفتح الوحدات الأولى أبوابها في شتنبر 2008، بتدبير مشترك بين جمعية متخصصة محدثة لهذه الغاية ، تمثّل مؤسسة محمد السادس في مكتبها التنفيذي، وبين ممثلين عن القطاعات الحكومية المعنية.

وسيعمل البرنامج النموذجي لهذا المشروع على اختبار المبادئ الموجهة لإرساء هذه المبادرة في التعليم الاولي، والتأكد من إمكانية تطبيقها وتعميمها. ذلك أن المبدأ الاول ، هو تعليم أولي بنفس الجودة للجميع، على مستوى البناية والمرافق وتكوين المربيات والمربين والتعلمات. أما المبدأ الثاني فيتمثل في اختلاف تكلفة الولوج والاستفادة حسب المواقع الجغرافية للوحدات وتضامنها المالي، بغاية الا تعوق التفاوتات الاجتماعية ولوجها. ويتعلق المبدأ الثالث، بالمساهمة الثلاثية في مجمل التكاليف : ثلث تؤديه الأسر، وثلث آخر تؤديه الجماعات المحلية، والثلث الأخير يؤديه الممول (مؤسسة محمد السادس في المرحلة التجريبية). ويتمثل المبدأ الرابع والأخير، في طبيعة العرض وجاذبيته للإسهام في مجهود الارتقاء بالتعليم الابتدائي.

وبإمكان السلطات التربوية، والجماعات المحلية، والفاعلين الاقتصاديين، باستلهام هذه التجربة، الإطلاق السريع لبرنامج واسع لتوفير ولوج التعليم الأولي لجميع أبناء الاسر المغربية.

2. حفز المبادرة والامتياز في الثانوية التأهيلية والجامعة والتكوين المهني

يقتضي النهوض بدور مؤسسات التربية والتكوين ما بعد التعليم الإلزامي، تمكينها من الوسائل والآليات الضرورية للانخراط في مشاريع تربوية وتكوينية، تحفز على المبادرة وتشجع التفوق والامتياز، في تلاؤم مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي، على نحو يجعلها تؤمن حاجات البلاد من الاطر والنخب العلمية والتقنية والمهنية، وتتيح للأجيال المتعلمة تحقيق ذاتها واختيار مساراتها وإظهار نبوغها. وهو أفق للعمل لا يتنافى مع الحرص اللازم على التفعيل الامثل لتكافؤ الفرص ؛ ذلك أن المساواة الشكلية ليست بالضرورة مرادفا للإنصاف، كما أن قيم التباري والتنافس، على

أساس الجدارة والاستحقاق، لا تتعارض وإعمال مبدإ تكافؤ الفرص.

وإذا كانت الجامعة قد دخلت بالفعل عهد الاستقلالية، فإن الغموض ما يزال يلف وضع الثانوية التأهيلية. ونظرا لكونها حلقة واصلة بين التعليم الإلزامي والتعليم العالي، تعرف الثانوية التأهيلية صعوبة كبيرة في تحديد هويتها، بوصفها فضاء للتأهيل والتفوق داخل المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

1.2. الثانوي التأهيلي: تمكين الثانويات من الانخراط في مشاريع تربوية متنوعة ومحفزة على التفوق

يتعين أن تكون الثانوية التأهيلية، باعتبارها فضاء مرشحا لاستقبال أعداد متزايدة من الشباب المغاربة، مستعدة لرفع نصيبها من التحدي التربوي. وبالفعل، فإن الرهانات متعددة، وترتبط على الخصوص بثلاث إشكالات لا تخلو من الاهمية، هي :

- جودة التعلمات (ولاسيما اللغات) ؛
- التوجيه نحو شعب الثانوي التأهيلي (وذلك بنسب أكثر نحو الشعب العلمية والتقنية) ؛
- جودة محيط المؤسسات (التصدي للسلوكات اللامدنية).
- تستدعي هذه الإشكالات إيجاد أجوبة عاجلة، فالثانوية التأهيلية تستحق كذلك أن تنخرط في مشاريع جديدة، من المتوقع أن يكون لها وقع حاسم على جودتها، ومن شأنها أن تدفع بها إلى سبل التفوق والامتياز.

أولا : إعطاء ثانوياتنا التأهيلية المزيد من الاستقلالية بتبسيط المساطر وتوفير وسائل العمل اللازمة لتمكينها من الانخراط في مشاريع تربوية مجددة ومتنوعة ؛ حيث إن جودة هذه المشاريع من شأنها أن تحرر الثانويات المغربية، ويدفعها للبحث المستمر عن التجديد والامتياز. ومن ثم، يمكن أن تبرز عدة مبادرات، كفيلة بهيكلة مجال التعليم الثانوي التأهيلي : شعب ومسالك موجهة نحو المهن ؛ ثانويات من نوع «رياضة ودراسة» ؛ مسالك أدبية وعلمية وتقنية بلغات أجنبية، (فرنسية، انجليزية، اسبانية...)، تكرس التفوق والامتياز.

ثانيا : إحداث ثانويات مرجعية. فالثانوية التأهيلية ليست مجرد أداة للتميز والمنافسة ، ولكنها أيضا رافعة من رافعات الارتقاء الاجتماعي، القائم على الاستحقاق، ووسيلة فعالة وواعدة لتنشئة النخب العلمية والتقنية والفكرية للبلاد. والغاية أن تصبح الثانويات المرجعية، بمثابة أقطاب للامتياز، تسهم في الارتقاء بالمنظومة التربوية الوطنية، وذلك من خلال إجراءات انتقائية شفافة، ونظام تربوي بممارسات خلاقة.

ثالثا : تمكين أكبر عدد من الثانويات التأهيلية من استيعاب المعايير التربوية الدولية في التدبير، وفي جودة التدريس والتعلمات والمردودية. والحال أن العديد من المؤسسات المغربية، العمومية والخاصة قد انخرطت فعلا في هذا التصور، ولاسيما من خلال التحضير للبكالوريا الدولية. وقد أصبح بالإمكان اليوم توسيع هذا الخيار، ليشمل عددا من الثانويات التأهيلية الأخرى، ويفتح بذلك آفاقا

جديدة في وجه المتعلمين المغاربة ؛ وذلك من قبيل المشاركة في الاختبارات الدولية في اللغات، وإعداد الشهادات في الإعلاميات، والعلوم، والمهن... بمعايير دولية. وسيسهم هذا الانفتاح على هذه المعايير، في إغناء المشاريع التربوية لثانوياتنا التأهيلية، كما سيكون بمثابة رافعة هامة في يقظة التجديد البيداغوجي المنشود.

كما ينبغي العمل على إعطاء دينامية جديدة للحياة المدرسية بالتعليم الثانوي التأهيلي، والانفتاح على الحياة المهنية، والانشطة الثقافية والرياضية...

لتوفير استقلالية أكبر في التدبير للثانويات التأهيلية، كل منها حسب وتيرتها وطاقاتها ؛ يُقترح تمتيعها بوضع «مصلحة عمومية ذات تدبير مستقل» (SEGMA)، كما جاء في الميثاق، وذلك بعد سيرورة من الإعداد والتجريب والاختبار. وترصد للثانويات التأهيلية، ذات الحجم المتوسط (600 إلى 800 تلميذة وتلميذ)، ميزانية مناسبة للتسيير، يُسمح لها بتلقي مساهمات عمومية وخاصة، وتَحمّلِ تكاليف كل مبادرة منها، تسعى إلى تحسين الجودة والرفع من المردودية.

2.2. الجامعة : تعميق الاستقلالية، وتقوية دينامية البحث العلمي وبناء علاقات تعاقدية

◄ تقوية الاستقلالية وتكريس التعاقد مع الدولة

انخرطت الجامعة المغربية فعلا في مسار استقلاليتها، الذي ينبئ بنتائج واعدة. ويتعين الآن العمل على تعميق هذه التجربة، من خلال ثلاثة إجراءات أساسية هي : استغلال جميع الإمكانات التي يتيحها القانون 00-01 على مستوى استقلالية الجامعة ؛ استكمال تحسين آليات الحكامة المتوافرة حاليا ؛ واستكشاف هوامش جديدة للاستقلالية من أجل جامعة أكثر فعالية وإنتاجية، وفي مستوى رهانات المنافسة الدولية. ويبين المؤطّرُ أسفله بعض السبل الممكن نهجها لتحقيق هذه الغاية.

تعزيزا لهذه الاستقلالية، يتعين خضوع الجامعة للتقويم، والانخراط في علاقة تعاقدية مع الدولة ؛ إذ من شان المقاربة التعاقدية أن توضح الرؤية بالنسبة لمشروع الجامعة، وتحدد المسؤوليات، وتسهم في انخراط جميع الفاعلين، بما في ذلك الوزارة الوصية، في إطار التحسين المستمر لأداء الجامعة ومردوديتها.

وعلى الجامعة المغربية، إضافة إلى تطوير آلياتها في التدبير والحكامة، أن تكون لها طموحات أكبر، وعلى سبيل المثال، فمن شأن التجديد العقاري للمرافق والبنايات أن يواكب ويدعم سيرورة التجديد الأكاديمي، وإطلاق دينامية جديدة لنشاطها في مجال البحث العلمي، إلى جانب وظائفها الأساسية في التكوين والتأطير، بتعاون متزايد مع الشركاء والمقاولات.

بالإضافة إلى ذلك، فالجامعة المغربية مدعوة لتطوير مسالكها المُمَهنَة، وتأهيل الشعب والمسالك العامة، تفاديا لبروز نوع من الإزدواجية. لذا، ينبغي أن توجه الجهود، خلال السنوات المقبلة، نحو إصلاح عميق للإجازة في الشعب ذات الاستقطاب المفتوح، خاصة في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها.

السبل المتاحة من أجل تعميق استقلالية الجامعة المغربية

قطع مسار استقلالية الجامعة، الذي انطلق سنة 2003، أشواطا مهمة. ومع ذلك، أبانت دراسة أشرف المجلس الاعلى للتعليم على إنجازها سنة 2007، على ان تفويض الموارد والسلطات للجامعات، طبقا لمقتضيات القانون رقم 01.00، لم يتم على الوجه الاكمل، وعلى ان إمكانات الارتقاء باداء الجامعة تبقى حبيسة اختلالات هياكل حكامتها الجديدة.

فعلى مستوى الموارد البشرية مثلا، يبقى توظيف الأطر المكلفة بالتدريس والإدارة مقيدا بعدد المناصب المالية المخصصة من قبل الوزارة، في حين ما تزال الجامعة غير قادرة على توظيف مدرسين متعاقدين اعتمادا على مواردها الخاصة، ولا تستطيع صرف تعويضات إضافية لموظفيها كما تنص عليه المادة 17 من القانون المشار إليه اعلاه. وعلى مستوى تدبير الموارد المالية، كذلك، لا تتوفر الجامعة على صلاحية صرف مواردها الخاصة. ويبقى تفعيل مشروع المؤسسة رهين القرارات المتعلقة بتنفيذ الميزانية على مستوى الوزارات الوصية، والتي غالبا ما تصدر في وقت متاخر من السنة المالية.

وتبرز اليوم ضرورة تعميق استقلالية الجامعة من خلال المداخل الأساسية التالية :

1. استثمار كامل الامكانات التي يتيحها القانون رقم 00-01 في مجال استقلالية الجامعة:

- السماح للجامعات باستغلال مواردها الخاصة، طبقا لمقتضيات القانون المذكور أعلاه (المادة 18)، ولاسيما فيما يتعلق بالتوظيف وصرف التعويضات لجزء من موظفيها ؛
- فتح النقاش بين القطاعات الوصية والأطر الجامعية والتمثيليات النقابية بخصوص صياغة نظام جديد للموظفين، كما هو منصوص عليه في القانون ؛ وذلك حتى تتمكن الجامعة من توظيف مدرسيها واطرها بحسب الحاجات، وحفزها وتثمين عملها ؛
- تشجيع تنويع الموارد المالية بالاستعانة بالأساتذة الباحثين وطلبة الجامعة، وذلك من خلال مضاعفة انشطة البحث والخبرة والخدمات المقدمة للغير، وذلك طبقا لما تخوله المادة 18 من حقوق ؛
- مد الجامعة بآليات التقويم الضرورية (التقويم الذاتي والتقويم الخارجي)، لتقويم مردوديتها الداخلية والخارجية، ومختلف الجوانب البيداغوجية والإدارية وانشطة البحث.

2. الارتقاء بآليات الحكامة:

- إعادة التفكير في طريقة تعيين رئيس الجامعة ورؤساء المؤسسات (تزامن فترات الولاية) من أجل ترابط اكبر بين مشاريعها، التي توجد اليوم في منأى عن بعضها البعض، وتنسيق افضل بين اشغالها في إطار عمل تشاركي وبناء ؛
- إعادة النظر في تشكيلة مجلس الجامعة بتقليص عدد أعضائه (لمزيد من الفعالية) وباستهداف أدق للشركاء الخارجيين، عبر تحسيس الاعضاء بدورهم بشكل اكبر ؛
- تحديد دور مجلس المؤسسة وإعادة موقعته ضمن المساطر، مع ترسيخ الوعي بالانتماء للمؤسسة ولمشروعها ؛

- فتح نقاش مع السلطات الوصية من أجل تحديد ومعالجة بعض الصعوبات الراجعة، بالأساس، إلى ثقل وتعقد المساطر، من قبيل الاجال الطويلة لرصد الميزانيات السنوية ولتوظيف الموارد البشرية المطلوبة ؛
- تدقيق التدبير المالي للجامعة ومدها بآليات المراقبة والمواكبة ؛
- تكوين وتأطير ومواكبة الأطر الإدارية والمالية، من أجل تأهيلها لمعرفة أفضل للطرق الحديثة لتدبير الجامعة وتطبيق انجع لاليات حكامتها.

◄ تقوية دينامية البحث العلمي والابتكار في المجالات الواعدة

علاوة على ما سبق، تنتظر الجامعة المغربية تحديات كبرى ترتبط بجبهة البحث العلمي والابتكار، اللذين يمثلان قاطرة للنمو الاقتصادي والتنمية، وهو خيار ضروري وليس من قبيل الترف الفكري وإن تعلق الامر بمجتمع يعاني من نسبة عالية من الامية، ومن ضعف جودة التعليم الاساسي. لذا، يظل تطوير البحث العلمي هدفا في متناول بلد كالمغرب.

وبالفعل، فإن الباحثين المغاربة ما فتئوا يؤكدون قدرتهم على رفع تحدي الارتقاء بالبحث العلمي الوطني، الاساسي منه والتطبيقي، في اتجاه مجالات متعددة للامتياز العلمي. ويتعين اليوم على الجامعة، كما على السلطات العمومية، العمل على ثلاثة واجهات أساسية، في إطار استراتيجية وطنية للبحث والابتكار:

- توسيع القاعدة العلمية للبلاد، من خلال تعبئة المزيد من الباحثين المغاربة، داخل الوطن أو خارجه، بل وحتى الباحثين الاجانب، عبر محفزات علمية ومادية، حول مشاريع وطنية للبحث العلمي. كما أن تطوير القاعدة العلمية للبلاد يبقى رهينا بعملية آنية وواسعة النطاق، تروم توسيع قاعدة الشّعب العلمية والتقنية بالثانوية التأهيلية وبالجامعة. فالمغرب لن يتمكن من تحقيق الاهداف المعبر عنها في مجال الارتقاء بقدرات الهندسة الوطنية، ولا من رفع تحدي البحث العلمي، ببضعة آلاف من المسجلين حاليا في الاقسام العلمية والتقنية.
- مد القنوات والممرات مع مراكز الابتكار العلمي العالمية، ومواكبة حركية الكفاءات العلمية والتقنية عبر مختلف أرجاء العالم ؛ فالجامعة المغربية مطالبة اليوم بعقد شراكات ذات قيمة مضافة عالية مع مراكز البحث العالمية، على أساس مبدإ الفائدة المتبادلة، على نحو يخول تعبئة قدراتنا في مجال البحث العلمي، وتقوية الأثر الايجابي لهذه الشراكات على جامعاتنا واقتصادنا. ومن شأن تشجيع حركية الباحثين المغاربة أن يكون له بالغ الاثر في تطور البحث العلمي ببلادنا، ولاسيما بتمكينهم من المزيد من الانفتاح على اللغات الحية وتكنولوجيات الإعلام والمستجدات العالمية للبحث العلمي. من هذا المنطلق، سيكون من الافيد تحرير صيغ تبادل الباحثين بين الجامعات ومراكز البحث الاجنبية، مع وضع آليات ملائمة للضبط والتنظيم.

- توطيد أو إطلاق مبادرات موجهة للبحث والابتكار، تستهدف مجالات محددة وذات قيمة مضافة، بتعاون مع النسيج المقاولاتي. لقد أضحى اليوم معروفا أن القدرة على البحث العلمي ليست مسألة دول كبرى او أخرى صغرى، بل مسألة دينامية داخل سوق معولمة بآلاف من المنتجات التي ينتظر اختراعها أو إعادة اختراعها. فحظوظ البلدان الصغرى للإسهام في هذه الدينامية لا تقل عن حظوظ البلدان الاكبر منها، إذا ما سعت جاهدة إلى ذلك بحزم وذكاء. وإنه لمن الأهمية القصوى أن تتناسق اليوم، بالمغرب، الرؤى وتتضافر الجهود بين السياسة الصناعية وسياسة البحث العلمي، من أجل تحقيق مشروع وطني للبحث العلمي أكثر طموحا، يستهدف مجالات جوهرية، من قبيل البيوتكنولوجيا والنانوتكنولوجيا، والاقتصاد الرقمي، والطاقات المتجددة والصحة والبيئة...

في نفس السياق، يتعين على جامعاتنا تطوير أقطاب للامتياز، بشراكة مع المقاولات ومع الشركاء الاجانب، كما يتعين على السياسة العمومية تعزيز وتشجيع اليات اكثر تنافسية للشراكة والتطوير والتمويل (على المستويين التمويلي والضريبي)، ولاسيما عبر إرساء برامج تعاقدية، وشراكات، وآليات راس المال-المخاطر، وإرساء حاضنات للمشاريع المقاولاتية بالجامعات.

وسيصبح هذا الأفق، الذي تشكل الجامعة حجر الزاوية فيه، واعدا بشكل أكبر إذا تم دمجه في إطار مقاربة متوازنة ومنتجة تمزج بين البحث العلمي وبين التدريس في كلياتنا ومعاهدنا العليا ومدارسنا. فمن المفروض أن يستفيد تعليمنا العالي من تقدم البحث العلمي في بلادنا، وأن تتحسن مردوديته. ولتحقيق التقائية جهود كافة الفاعلين، أضحى من الضروري تقوية أدوار كل من أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتكنولوجيات، والمركز الوطني للبحث العلمي والتقني، وكذا تفعيل المعهد المغربي للإعلام العلمي والتقني، وإرساء آلية وطنية للتقويم والبحث.

3.2. التكوين المهني : نحو توسيع الطاقة الاستيعابية وتقوية الجسور مع المنظومة التربوية ومع النسيج الاقتصادي

أبان قطاع التكوين المهني في السنوات الأخيرة، عن قدرة كبيرة على التكيف مع حاجات التنمية الاقتصادية، وتوفير التكوينات اللازمة للاندماج المهني لخريجي مؤسسات التكوين. وبفضل التقدم المحرز، يعرف هذا القطاع اليوم دينامية ملموسة في حجم الرهانات التنافسية للبلاد.

لذلك، ينبغي أن يرفع هذا القطاع تحدي توسيع الطاقة الإستيعابية لمؤسسات التكوين المهني، لتتمكن من الاستجابة لحاجات الحياة المهنية ؛ إذ يتطلب الامر الرفع من اعداد الخريجين من هذه المؤسسات إلى ما يفوق 160.000، في أفق سنة 2012.

في ارتباط بذلك، تبقى الحاجَة مُلحة إلى تقوية وتطوير التكوين المهني في مجالين مهمين هما : نظام التكوين القائم على المقاربة باعتبار الكفايات ؛ والتكوين المهني الخاص.

كما أن نظام التكوين بالتدرج، ولاسيما في قطاعي الفلاحة والصناعة التقليدية، يظل في حاجة إلى التطوير، بغية تحقيق الإلتقائية بينه وبين أهداف وبرامج المبادرة الوطنية للتنمية البشرية. مما يستدعي فتح مراكز جديدة، وخصوصا تلك التي تسهم فيها المقاولات.

يتطلب مجهود توسيع الطاقة الاستعابية للقطاع أيضا، مواكبة مؤسسات التكوين المهني الخاص من أجل تأهيل مسالك التكوين بها، وبغاية إخضاعها لنظام الإعتماد (accréditation) المعمول به في هذا الشأن ؛ بحيث يكون نصف عدد المتدربين في مؤسسات التكوين المهني الخاص من خريجي هاته المؤسسات المعتمَدة.

من ناحية أخرى، فإن قطاع التكوين المهني مدعو إلى العمل على تنويع مسالكه حسب حاجات الاقتصاد الوطني. يتعلق الأمر، على الخصوص، بالتكوينات ذات الصلة بالقطاعات الواعدة، مثل تحويل الخدمات (offshoring)، وصناعة السيارات، والإلكترونيك، والملاحة الجوية، والصناعات الغذائية، والنسيج والألبسة، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

في نفس الاتجاه، ينبغي تكييف آليات تدبير التكوين المعتمدة حاليا، بما يتيح إعطاء دور أكثر حيوية للشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين. ومن ثم، يظل نظام العقود الخاصة للتكوين في حاجة إلى المزيد من التحسين والتطوير.

وأخيرا، فمن شأن تقوية الجسور مع التعليم الثانوي والتعليم العالي، وبناء شراكات مجددة مع مكونات المنظومة، أن يضمن للتكوين المهني المزيد من الفعالية والنجاعة، ولاسيما عبر تفعيل شبكات التربية والتكوين التي نص عليها الميثاق، وإنجاز مشاريع مشتركة مع قطاعي التعليم المدرسي والعالي، من قبيل الإجازات المهنية في مؤسسات التكوين المهني الخاص.

3. المعالجة المُلحّة للإشكاليات الأفقية الحاسمة لمنظومتنا التربوية

إلى جانب العمل على واجهة تحقيق إلزامية التعليم إلى غاية 15 سنة من العمر، وعلى واجهة حفز المبادرة والامتياز في مستويات التعليم ما بعد الإلزامي، تتمثل الواجهة الثالثة التي تحظى بالاولوية في القضايا الافقية، التي من المُلح إيجاد حلول عاجلة وملائمة لها. ويتعلق الأمر، على الخصوص، بما يلي :

- انخراط المدرسين والارتقاء بمهنتهم ؛
- رافعات الحكامة القائمة على ترسيخ المسؤولية : الهياكل، الفاعلون والشركاء ؛
- التحكم في اللغات ؛
- التوجيه وإعادة التوازن بين المسالك.

1.3. انخراط المدرسين والارتقاء بمهنتهم

من منطلق أن هيئة التدريس تعد فاعلا أساسيا في النجاح التربوي، ينبغي أن تكون هذه الهيئة في عمق النفس الجديد للإصلاح.

غير أن مهنة التدريس، رغم التأكيد على دورها الحاسم في الخطابات المتتالية للإصلاح ، فإنها ما تزال لم تشكل بعد موضوع مشاريع كبرى للتجديد والارتقاء. وإذا كانت التعثرات التي عرفتها المدرسة المغربية قد أثرت على المكانة الاجتماعية للمدرس، فإن ذلك لا يلغي ضرورة مساءلة دور هيئة التدريس في سير الإصلاح، وجانب المسؤولية الذي قد تتحمله في تعثرات أداء ومردودية المدرسة.

في هذا الصدد، وبغية تقوية دينامية تجديد كفاءة هيئة التدريس وتطويرها، ومن أجل حفزها على المزيد من الانخراط والتضحية، فإن المهمة الراهنة التي تفرض نفسها تتمثل في تثمين مهنة المدرس، وإعطائها المزيد من المسؤولية في إطار الإصلاح. ولقد نضجت الظروف اليوم، وأضحى من الضروري في هذه المرحلة من الإصلاح، نهج حوار بناء ورصين، من أجل تحقيق منعطف نوعي، في اتجاه الارتقاء بهيئة ومهنة التدريس والتكوين، وترسيخ دورها في إنجاح مشروع المدرسة المغربية الجديدة.

◄ انخراط المدرسين في دينامية جديدة لترسيخ المسؤولية

تشمل الخطوات، التي ينبغي القيام بها في هذا الشأن، بلورة تعاقد بين المدرس والمدرسة، وذلك من منطلق أن نجاح مدرستنا يقترن بتحمل هيئة التدريس برمتها، لمسؤولياتها والتزامها التام بواجباتها المهنية، وكذا انخراطها في التصدي، بجميع الوسائل، لبعض الممارسات السلبية. ولكون المدرسين هم الادرى بالضرر الذي يلحقهم، نتيجة تصرفات بعض زملائهم، الذين لا يقدرون بما فيه الكفاية مسؤولياتهم تجاه أجيال من الاطفال في عهدتهم، فإنهم مدعوون الى التحرك لحماية هيئتهم.

في هذا الإطار، ينبغي اتخاذ تدابير حازمة تجاه بعض الظواهر، منها :

- ظاهرة الغياب، غير المبرر أو المقنع، ولاسيما في الوسط القروي ؛ حيث حان الوقت لاتخاذ إجراءات صارمة وحاسمة للتصدي لهاته الظاهرة، ما دامت الغاية هي تحسين التعليم واستدراك ما يعتريه من تأخير، وخصوصا في الوسط القروي. ولا يمكن أن تبرر الظروف الصعبة لممارسة المهنة، وهي معروفة لدى كل مدرس حتى قبل أن يباشر عمله، التغيب والتملص من أداء الواجبات المهنية، وعدم الالتزام بساعات العمل المنوطة به، ولاسيما بالنظر إلى كون الغياب في المستوى الابتدائي والإعدادي، خصوصا في الوسط القروي، يشكل أحد عوامل تعثر الدراسة، وتزايد نسب الفشل والهدر المدرسي.
- ظاهرة الدروس الخصوصية المؤدى عنها، التي تشهد انتشارا متزايدا، خاصة في المدن ولدى التلاميذ المسجلين في المستويات المرتبطة بامتحانات نهاية الاسلاك. وفي غياب مدونة لاخلاقيات جماعية ملزمة، يمكن اتخاذ بعض التدابير البسيطة من قبيل : المنع الكلي للدروس الخصوصية المقدمة من طرف المدرس لتلامذته ؛ تطوير إجراءات تربوية بديلة، مثل الدعم المدرسي المجاني، الذي يمكن توفيره من قبل المدرسة أو المتطوعين ؛ إنزال عقوبات صارمة في حق المدرسين الذين يجبرون التلاميذ، بوسائل مختلفة، على تلقي الدروس الخصوصية بالمقابل المادي.
- ظاهرة الإفراط في تشغيل مدرسي القطاع العمومي من طرف مؤسسات التعليم الخاص في مهام تعليمية اساسية : هناك استنزاف تتعرض له المدرسة العمومية، بسبب لجوء بعض مؤسسات التعليم الخاص إلى خدمات مدرسي القطاع العمومي. وهو أمر يتقاسم فيه المسؤولية، مشغلو التعليم الخاص ومدرسو المدرسة العمومية، والسلطات التربوية الجهوية والمحلية، التي ينبغي اليوم أن تحفز القطاع الخاص على التوفر على موارده البشرية الخاصة، وان تمارس دورها الفاعل في مجال الضبط والتقويم.

تجدر الإشارة إلى أن التعليم العالي لم يسلم بدوره من هذه الظاهرة، حيث توظف المؤسسات الخاصة عددا مهما من المدرسين في مجالات الإعلاميات، واللغات، والحقوق، والاقتصاد، والتدبير...، ولقد آن الاوان لان يتم ذلك في إطار من الشفافية والمسؤولية، وبتعاقد مع الكليات، والمعاهد العليا العمومية.

تبقى هذه التجليات أبعد من أن تشكل ظاهرة عامة. ورغم ذلك، فخطورتها تستدعي يقظة الجميع، كما تتطلب معالجة شمولية تتحمل فيها كل الاطراف مسؤوليتها.

تمر عملية ترسيخ المسؤولية لدى المدرسين ومساءلتهم أيضا، عبر إعادة الاعتبار للسلطة التربوية للمدرس والاحترام الذي يستحقه ؛ فالمنظومة في أمس الحاجة اليوم إلى الروح المهنية العالية، وإلى إفساح المجال للمساءلة المهنية والتثمين والتقويم الذاتي، ومشاركة اقوى للمدرسين في حياة مؤسساتهم، وتمتين قنوات التواصل مع آباء وأولياء التلاميذ.

◂ تثمين مهنة المدرس في اتجاه التمهين

ستعرف هيئة التدريس في السنوات القادمة دينامية ديموغرافية هامة، من شأنها إتاحة فرصة فعلية لتحقيق تجديد جزئي، لكنه هام جدا لهاته الهيئة.

يستدعي هذا الأفق وما يحمله من توقعات، تنضاف إلى مختلف أوراش الإصلاح في تدبير الموارد البشرية لقطاع التربية، أجوبة في مستوى الرهان. وينكب المجلس الاعلى للتعليم، منذ دورة نونبر2007، على دراسة ملف «هيئة ومهنة التدريس والتكوين»، مستحضرا في ذلك الدور الاستراتيجي لهاته الهيئة. وبناء على خلاصات استطلاع راي المدرسين، وتقارير مديريات الموارد البشرية لقطاعات التربية والتكوين، ونتائج جلسات الاستماع والتشاور مع النقابات التعليمية، واعمال اللجنة الدائمة للمناهج والبرامج والوسائط التعليمية لدى المجلس، وكذا الدراسة المقارنة للتجارب الدولية التي أنجزت بتعاون مع قطاعات التربية والتكوين ؛ سيقوم المجلس بصياغة توصياته ومقترحاته في شان الارتقاء بهيئة ومهنة التدريس والتكوين.

في هذا الصدد، سيتم تفحص العديد من الخيارات والمداخل لتطوير هيئة ومهنة التدريس والتكوين، ولاسيما : التكوين الاساس للمدرسين ومدته ومناهجه وبرامجه وإدماجه في الجامعة، والإطار المرجعي لكفايات التدريس، والحقوق والواجبات المهنية (اخلاقيات المهنة)، وتقويم وحفز المدرسين، وانخراطهم في إنجاح الإصلاح.

2.3. الحكامة القائمة على تحمل المسؤولية: من أجل تحديد فعلي لحقوق وواجبات الفاعلين التربويين

يتعين أن تتيح الحكامة الجيدة توضيح وترسيخ المسؤولية، وفق مهام محددة. فتحقيق تنظيم أكثر عقلنة للمنظومة، يرتبط بهندستها الداخلية. ويحق للمجتمع ان يُسائل المنظومة حول نجاعة تنظيمها وحول سيرها، وأن يحث الفاعلين فيها ، بصفة خاصة، على «تقديم الحساب» عن أداء مهامهم. والحال ان كل منظومة لا تقوم على إلزامية «تقديم الحساب»، لا يمكن أن تضمن لنفسها النجاعة المطلوبة.

لذلك، أضحى الاهتمام ينصب، أكثر فأكثر، على تحديد أفضل سبل تحقيق الحكامة القائمة على ترسيخ المسؤولية وتقديم الحساب. ويشكل اللاتمركز اليوم وتوضيح المسؤوليات، وثقافة التقويم، الأسس التي تنبني عليها السياسات التربوية في العديد من البلدان. والهدف من هذه المقاربات الجديدة هو إعادة تنظيم المنظومة حول فضاءات ملائمة، تسمح بمواجهة المشاكل والتحكم فيها، على نحو ناجع.

وهكذا، فقد تم تبني سيرورة مزدوجة، تقوم على اللاتمركز الترابي والوظيفي، المفضي إلى استقلالية المؤسسات، وعلى اللامركزية الهادفة إلى تقوية مشاركة الجماعات المحلية في حياة المدرسة.

◂ ترسيخ الريادة وتقوية قدرات التدبير على كافة مستويات منظومة التربية والتكوين

يتعلق الأمر بتطوير ريادة متشبعة بروح وبإرادة التغيير، على صعيد كافة مستويات المنظومة. فالريادة التي تحتاجها المدرسة اليوم، ليست فقط ذات طبيعة سياسية، أو محصورة في الدوائر الإدارية المركزية. غير أن وجودها يُعدّ ضروريا، وينبغي أن يكون ملموسا، على مستوى المصالح الترابية، وكذا على مستوى المؤسسات التعليمية.

فالريادة هي مسألة التزام سياسي وميداني، كما أنها تجسيد لقدرات الفعل، وانخراط جريء في التغيير. وبناء على ذلك، لا يمكنها أن تُحدِث الدينامية المطلوبة في مختلف مكونات المنظومة، ما لم يكن سندها موارد بشرية ذات مؤهلات عالية، و دعامتها هياكل فعالة وناجعة.

لهذه الغاية، يتعين وضع برامج استعجالية لتنمية قدرات الفاعلين في المنظومة : القدرات التدبيرية والوظيفية. وهو ورش لا ينحصر في الطابع التقني الصرف، بل إنه أضحى اليوم في صلب مشروع تجديد الحكامة التربوية. كما انه ورش ذو طبيعة بنيوية، سيمكن، بتطوير الريادة التربوية، من النهوض بمهمة قيادة مشاريع الإصلاح، وإنجاح التغييرات اللازمة في أسلوب الحكامة، بالمزيد من اللاتمركز والاستقلالية.

◂ استكمال مسار اللاتمركز والإعداد لاستقلالية المؤسسات

على غرار اللاتمركز، فإن الاستقلالية تُعدّ سيرورة تراكمية، تستدعي التمرس الدائم. هذا هو الأفق الذي يجب أن تتطلع إليه سياسة اللاتمركز، التي تنهجها المنظومة في بلادنا : لاتمركز مُتحكّم فيه، يتقدم بخطوات متدرجة نحو الاستقلالية. وينبغي ألا يتوقف اللاتمركز عند حدود الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وألا يضيع في متاهاتها الإدارية.

من ثم، يستدعي استكمال لاتمركز الاختصاصات لفائدة السلطات التربوية الجهوية تحققه الفعلي على مستوى قمة المنظومة، وعلى صعيد قاعدتها. فمن جهة، ينبغي أن تثبت المنظومة نجاعتها، على الصعيد المركزي، في أداء وظيفتها الإستراتيجية، والوظائف الاخرى المتمثلة في توفير الإمكانيات والتنشيط والتقويم والمراقبة. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تستفيد المؤسسات من هامش أكبر للتحرك، ومن وسائل أكثر لتعزيز استقلاليتها الإدارية والتربوية، على أساس أن يكون ذلك موجها نحو التحسين المطرد للنتائج الدراسية للتلاميذ.

لا شك أن الفضاء الأمثل، الكفيل بتعزيز حكامة بآليات لترسيخ المسؤولية، هو فضاء المؤسسة التعليمية، التي يتعين جعلها من جديد في قلب الإصلاح. وفي هذا الإطار، ستشهد ثلاثة فضاءات رئيسية للتجديد دينامية ملموسة وناجعة. (انظر المؤطّر اسفله).

- مشاريع للمؤسسة، متشاور بشأنها، وذات أهداف محددة قابلة للتقويم ؛
- رؤساء مؤسسات مكوّنين ومحفّزين ويحظون بالاحترام ؛
- مجالس للتدبير أكثر نشاطا وأكثر حضورا وفعالية.

المقومات الثلاثة لحكامة مبنية على المسؤولية وداعمة لاستقلالية المؤسسات

1. مشروع المؤسسة : هو مكان للتشاور والعمل الجماعي والتفكير الشمولي والانفتاح على المحيط والتجديد البيداغوجي. وهو الاسلوب الكفيل بالتعبئة والانخراط لمواجهة المشاكل الحقيقية، من قبل الفاعلين الاكثر قربا منها. ومشروع المؤسسة هو الاكثر أهلية على إرساء بيداغوجيا فارقية، تراعي حاجيات المتعلمين. إن المقصود هنا هو تمكين المؤسسات الإعدادية والثانوية من «خارطة طريق» منبثقة من عملية تشاركية، تتولى تحديد الاهداف الرئيسية، ومحاور العمل، على مدى سنتين أو ثلاث سنوات. وسيكون مشروع المؤسسة مشتركا بين الفاعلين المنتمين للمؤسسة، معتمَدا من طرف السلطات التربوية الجهوية، ومستقطبا لإمكانات إضافية.

   بذلك، سيشكل مشروع المؤسسة لحظة قوية للتبادل داخل المؤسسة، وبينها وبين السلطات التربوية، وفعلا متسما بالشفافية تجاه آباء واولياء التلاميذ والشركاء، كما انه سيمكّن من قياس النجاحات المحرزة محليا، والوقوف على المعيقات القائمة من أجل تجاوزها.

   وقد أثبتت عدد من التجارب النموذجية ، فيما يخص الحالة المغربية، نجاعة هذه المقاربة، ومكنت من مراكمة العديد من الوسائل والموارد. وهي تجارب يتعين اليوم تعميمها على أوسع نطاق ممكن.

2. مهنة مدير المؤسسة : تبين العديد من الدراسات الدولية اليوم، أهمية الدور الحيوي المنوط بمدير المؤسسة، لكونه يجسد التدبير التربوي التشاركي، ويعكس هوية المؤسسة ومشروعها ونتائجها. ولقد لعبت الإدارة التربوية دورا حاسما في جميع المناطق التي طُبقت فيها الإصلاحات التربوية بنجاح كبير، (الابحاث الاخيرة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OCDE في أوروبا تؤكد هذه الحقيقة). فمديرو المؤسسات، عندما يحصلون على تكوين جيد، وتقدم لهم حوافز أكبر، ويحظون بالاحترام اللازم، يُظهرون ريادة إيجابية، بوصفهم قادة طبيعيين للمدارس، التي يتولون إدارة شؤونها.

   ويمر التجديد البيداغوجي، بالضرورة، عبر مديرين ينخرطون بقوة في حياة مؤسستهم، ويجعلون النجاح المدرسي في صلب اهتماماتهم، ويتوفرون على مهارات عالية في مجال التواصل، ويعرفون كيف يفرضون الانضباط والثقة، ويقدمون الحساب عن ادائهم لمسؤولياتهم، ولهم القدرة على حفز جميع المعنيين داخل المؤسسة وخارجها. لذا، يتعين التعجيل بتكوين جيل

جديد من مديري المؤسسات، وحفزهم من أجل مصلحة المؤسسة التعليمية. وفي جميع الحالات، فإن مهنة مدير المؤسسة لا يمكن ان تظل، من الان فصاعدا، مهمة لإنهاء المسار المهني، أو بديلا عن العمل داخل الفصل الدراسي.

3. مجلس التدبير ودور آباء وأولياء التلاميذ : من المؤكد أن جودة المدرسة ولاسيما العمومية منها، لا يمكن ان تنحصر في مجرد إرضاء التلاميذ واوليائهم، والحال انها مدعوة إلى ترسيخ قواعد السلوك المدني والتربية على المواطنة.

كما أن المدرسة لا يمكن أن تتخلى عن مسؤوليتها المباشرة إزاء المستفيدين من خدماتها، في ضمان حقهم في إبداء رايهم في سيرها وتقويم ادائها في التعلم والتربية. ومن اجل ذلك، يتعين على مجالس التدبير المزيد من تفعيل ادوارها وانتظام عملها، مع الحرص على ضمان الحضور الفعلي النشيط لاباء واولياء التلاميذ، وممثلي النسيج الاقتصادي والجمعوي.

◄ استكشاف سبيل للامركزية تدرجية بأهداف محددة

انخرط عدد من البلدان في نهج اللامركزية، إما بسبب إكراهات مالية تثقل كاهل الدولة، أو بغرض ترسيخ المسؤولية لدى سلطات منتخبة بشأن صلاحيات لا تدخل في صلب وظيفة المدرسة، أو للسببين معا. وفي بلادنا، ومنذ إصلاح الميثاق الجماعي سنة 1998، نص هذا الأخير على أن المجلس الجماعي يمارس الاختصاصات التي يمكن أن تخولها له الدولة في مجال بناء وصيانة المدارس ومؤسسات التعليم الأساسي. غير أن دور هذه الاخيرة ظل، لحد الان هامشيا في دعم المؤسسة المدرسية، على الرغم من وجود هذا الإطار القانوني، والنداءات المتكررة حول أهمية إرساء شراكة قوية بين المدرسة والجماعات المحلية.

وتبدو ديمقراطيتنا المحلية اليوم، أكثر استعدادا لتحمل مسؤولية بعض الاختصاصات المخولة اصلا للدولة، مركزيا أو محليا (ما عدا الصلاحيات البيداغوجية بطبيعة الحال). وسيكون من المجدي أن تُخوّل للجماعات المحلية اختصاصات تهم المؤسسة التعليمية، فيما يتعلق بالبناء، والصيانة، والمراقبة، وتدبير شؤون الموظفين غير التربويين، وسكن مدرسي الوسط القروي. وهي اختصاصات يمكن اقتراحها بمناسبة مراجعة الميثاق الجماعي الجارية حاليا، من شانها تحقيق غايتين استراتيجيين :

- تنشيط الديمقراطية المحلية، وذلك بجعل المشاكل ذات الصلة بالبيئة المدرسية في صلب النقاشات السياسية المحلية ؛
- دعم المدرسة على نحو مستديم، لتمكينها من التركيز على مهامها الرئيسة، والتي تُعدّ بالأساس ذات طبيعة تربوية وثقافية.

غير أن نقل هذه الاختصاصات يقترن بتحويل الإمكانيات المرتبطة بها، والذي بدونه لن يكون مآل البنيات والتجهيزات المدرسية المنقولة إلا مزيدا من التلاشي. كما أن هذا التحويل لا يمكن ان تتبناه الجماعات المحلية، بدون إشراكها الفعلي في حياة المؤسسات. ويتعين على السلطات التربوية

وسلطات الوصاية على الجماعات المحلية أن تحرص، في هذا الصدد، على احترام المعايير المعمول بها في مجال تهيئة وتجهيز الحجرات الدراسية، والمختبرات، ومراكز التوثيق، والفضاءات المشتركة. على ان يتم ذلك وفق دفتر تحملات واضح كفيل بإذكاء روح المسؤولية.

وإجمالا، فمن المُلحّ اليوم تعميق دينامية اللاتمركز واللامركزية، وذلك في اتجاهين رئيسيين هما :

- توسيع مشروع المؤسسة إلى أقصى مدى، وإنضاجه بشكل أكبر، وتكريسه كتقليد يتبناه ويتملكه جيل جديد من المديرين التربويين ؛
- إطلاق مبادرات، على أساس تعاقدي مع الجماعات المحلية، التي يجب أن تتوافر لديها القدرة والاستعداد لتحمل مسؤوليات جديدة، في مجال العقار المدرسي وتجهيزات المدارس والإعداديات والثانويات. ومن المفيد أن تشكل الولاية المقبلة للمجالس المحلية مناسبة مواتية لوضع قضايا ومشاريع مؤسسات التربية والتكوين في قلب انشغالات وبرامج الجماعات المحلية.

◂ فعالية نظام الإعلام والتقويم: مستلزم أساسي

لا يمكن إرساء الحكامة المبنية على ترسيخ المسؤولية، دون نظام إعلامي مُحكَم، ودون ثقافة فعلية للتقويم داخل المنظومة. والحقيقة أن هذه الثقافة التي تدعو إليها كافة الفعاليات والمهتمين بالتربية والتكوين تتطلب، إضافة إلى الجوانب التقنية التي يقتضيها إرساؤها، المزج بين عنصرين أساسيين : أهداف محددة بدقة، تُمكّن من مَعيَرة النتائج المنتظرة ؛ وتفعيل منتظم ومُتشاوَر بشأنه حول نتائج التقويم، المستند بدوره إلى معطيات موضوعية ملموسة.

في هذا الصدد، يُعدّ إحداث الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين لدى المجلس الأعلى للتعليم، فرصة فعلية لإرساء ثقافة للتقويم، مُهيكَلة وبَنّاءة، ما أحوج المنظومة التربوية إليها. وسيكون من المفيد إثراء هذه الثقافة بالحوار المستند إلى الحجة والمتجه إلى الفعالية العملية، مع كافة مكونات المنظومة.

3.3. التحكم في اللغات

كما سبقت الإشارة إلى ذلك سابقا، تشكل الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلمين عائقا كبيرا أمام نجاحهم الدراسي، واكتساب المعارف والكفايات، واختيار الشعب والمسالك الملائمة، والاندماج الاجتماعي والمهني، وتَملّك القدرة على التواصل. ومعلوم أن هذه الصعوبات، التي تهم كلا من اللغة العربية واللغات الاجنبية، سواء على مستوى التعبير الشفهي أو الكتابي، تُعمّق من التباعد بين المعارف، وبين المسالك، وبين الآفاق المهنية ؛ تَباعُد تغذيه كذلك الازدواجية القائمة في منظومتنا على مستوى لغة التدريس، ولاسيما بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

لقد أضحت مواجهة الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين اليوم إشكالية أفقية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، تستدعي أجوبة مبتكرة وناجعة ؛ إذ من غير الممكن التفكير في ذلك من دون

الأخذ بعين الاعتبار للخصوصية اللغوية لبلادنا. كذلك، مع العلم أن المعالجة الناجعة لوضعية تدريس اللغات في منظومتنا التربوية تتطلب مدى زمنيا طويلا يمتد لجيل كامل، على الاقل.

وإدراكا من المجلس الأعلى للتعليم لجسامة واستعجالية هذه الإشكالية، التي تتعدى المؤسسة التربوية لتهم المجتمع بأكمله، فقد شرع في دراسة هذا الموضوع، في أفق إعداد مقترحات في هذا الشأن، كفيلة بتوضيح المبادئ الكبرى، واستكشاف السبل والوسائل اللازمة لضمان تعليم متجانس وفعال للّغات، في إطار المدرسة المغربية الجديدة. وسيقدم المجلس مساهمته في إثراء النقاش حول هذه المسألة في غضون سنة 2009.

وهكذا، يكتفي هذا التقرير بإبراز بعض محاور العمل المتقاسَمة عموما بين الجميع، والتي تركز بالخصوص على وظائف المدرسة في ما يتعلق بتدريس وتعلم اللغات.

ويتعين اليوم على المدرسة أن تتحمل كامل مسؤوليتها في ضمان التحكم في اللغة العربية وفتح المجال أمام أعداد متزايدة من التلاميذ لتعلم الامازيغية وإتقان اللغات الاجنبية التي تندرج في المسار التاريخي للمغرب، وما درج عليه من انفتاح على العالم. هاته هي المهام التي على مدرستنا الاضطلاع بها، بغية تمكين كل الأطفال من اكتساب رصيد لغوي متين. ويتعين أن يُشرع في العمل لتحقيق هذا الهدف ابتداء من المدرسة الابتدائية، مع تركيز الجهود على المعارف الاساسية، ولاسيما كفايات القراءة والكتابة. وقد أظهرت العديد من الدراسات المنجزة عبر العالم أن التلاميذ يكتسبون كفايات أفضل في اللغات كلما تعلموها في مرحلة مبكِّرة من مسارهم الدراسي.

واعتبارا لكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية ولغة التدريس، فإنه يتعين جعلها موضوع مجهود نوعي ومكثف ؛ من حيث تحديث طرائق ومضامين تدريسها وتطوير أدوات قياس مستويات التحكم فيها، بالنظر إلى المعارف والكفايات الضرورية لإتقان هاته اللغة. وفي هذا الصدد، يتعين أن تلعب أكاديمية محمد السادس للغة العربية دورا مهما، بوصفها مؤسسة وطنية تُعنى بالنهوض بهذه اللغة، وأن تعمل في تكامل مع المنظومة التربوية، من أجل تيسير تعلمها على نحو ناجع.

وبالرجوع إلى التجربة، حديثة العهد، في تدريس الأمازيغية، ونظرا لكون الأمازيغية تُعدّ تراثا مشتركا وملكا لجميع المغاربة، تبرز اليوم أهمية إقرار إطار عمل وطني واضح، كفيل بتحديد وضعها في المنظومة التربوية. في هذا الصدد، يُنتظر تحقيق تقدم مهم في الاوراش المختلفة التي أطلقها المعهد الملكي للثقافة الامازيغية خلال السنوات الاخيرة، ولاسيما فيما يتعلق بالتهيئة اللغوية للأمازيغية واعتماد حرف تيفيناغ، وإعداد الكتب والمعينات الديداكتيكية، وتكوين المدرسين، ودعم البحث.

وبنفس الجهد، يتعين على السلطات التربوية، المركزية والجهوية والمحلية، أن تنفذ عملية واسعة النطاق من أجل تحسين مستوى التحكم في اللغات الحية، ولاسيما في الثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية. وهكذا، لا بد من وضع مخطط مديري للتحكم في اللغات الاجنبية، يكون معززا بأهداف ملموسة تضمن نجاحه، ويضم بعض المكونات الاساسية، من قبيل : تجديد تقنيات التدريس ؛ التركيز على كفايات التواصل الكتابي والشفهي ؛ التكوين المستمر للمدرسين ؛ الدعم التربوي في مجال تعلم اللغات، تطوير الاختبارات وتعميمها...

بذلك، يمكن تحديد أهداف واضحة وواعدة للمنظومة، تتمثل في تمكين أغلبية المتعلمين من التحكم، بفرص متكافئة، في اللغة العربية وفي لغتين أجنبيتين على الأقل ؛ هدف قد يصبح لاحقا، شرطا للحصول على الشواهد الجامعية. كما أن من مسؤولية المنظومة التربوية الوطنية تزويد اقتصاد وديبلوماسية بلادنا، أيضا، بأعداد كافية من الشباب المتوفرين على الكفايات اللازمة للتحكم في لغات القوى الاقتصادية الناشئة، التي ستحتل مكانة متميزة في عالم الغد.

وفي مجال الهندسة البيداغوجية، ينبغي أن يصبح برنامج تدريس اللغات أكثر طموحا، وأن يحدد اهدافا على مستوى كل سلك. ومن شأن تدبير تدريس اللغات أن يتقوى باعتماد دينامية للتقويم المستمر للمكتسبات وتركيز الجهود على التقدم الملموس في نتائج التحصيل لدى التلاميذ، والقيمة المضافة للتعلمات.

4.3. التوجيه وإعادة التوازن بين المسالك

إن الانتقادات الأكثر حدة، الموجهة للمنظومة، هي تلك التي تؤاخذها على عدم ملاءمتها المفترضة أو الحقيقية مع حاجات التنمية. ومن شأن المعدل الضعيف لإدماج خريجي بعض التخصصات والمسالك الجامعية أن يسهم في عدم الملاءمة هاته، التي لا يمكن أن تقع مسؤوليتها على المدرسة وحدها. والواقع أن النمو المتواضع للنسيج الاقتصادي لبلادنا، وعدم قدرته على إحداث المزيد من مناصب الشغل لفائدة الشباب المؤهل، يسهم بدوره في تقليص فرص العمل بالنسبة لخريجي مختلف الأسلاك التعليمية.

من ثم، وبعيدا عن النظرة الضيقة النفعية، سيكون من الأهمية، بالنسبة لنمو بلادنا ومستقبل شبابنا، أن يتم العمل على تقوية التكامل بين المدرسة والاقتصاد. والحال أن مثل هذا الطموح، لن يتحقق اليوم بدون اتخاذ مبادرات شجاعة تهم وظيفة التوجيه داخل المنظومة، وكذا دون العمل، بسرعة، على إعادة التوازن بين مسالك التربية و التكوين.

تُطرَح مسألة التوجيه، بصفة خاصة، بالنسبة للتعليم الثانوي والعالي، كما تهم المسالك وكذا كفايات التلاميذ والطلبة. ويَكمُن الرهان اليوم في تحقيق هدفين اثنين :

- العمل، على مستوى المنظومة، من أجل التحكم في التدفقات وعكس اتجاهها الحالي، بهدف توجيه ثلثي التلاميذ والطلبة إلى التكوينات العلمية والتقنية وفق ما جاء به الميثاق ؛
- العمل، بالنسبة للتعلمات والكفايات، على تمكين التلاميذ والطلبة من اكتساب روح النقد والمبادرة، وروح المقاولة والحركية، والثقافة الاقتصادية.

لهذا الغرض، يمكن التركيز على ثلاثة مجالات رئيسية :

- القيام بعمل استشرافي حول فرص الشغل ومهن وحِرف المستقبل، بإعطاء الأولوية للبعد الجهوي، بوصفه الأكثر ملاءمة للتفكير في المهن والتوظيفات، مع احتفاظ السلطات المركزية بمهام اعتماد التكوينات، وتصور المناهج والبرامج، واعتماد الشهادات. لهذه الغاية، فإن العمل

الاستشرافي والتوقعي، الذي تقوم به حاليا الهيئات المكلفة بالتكوين المهني في إطار التعاون بين مختلف قطاعات التربية والتكوين، يستحق التثمين والمواصلة. وسيكون من المفيد تفعيل مرصد ملاءمة التعليم العالي للمحيط الاقتصادي والمهني، المنصوص عليه في المادة 79 من القانون رقم 00-01. ويتعين أن تستلهم تكوينات المستقبل التطورات التي يشهدها العالم في هذا المجال، ولاسيما فيما يتعلق بتقوية الجذوع المشتركة، وإدراج التكوين متعدد التخصصات (polyvalence)، والثقافة العامة ؛ إمكانيات من شأنها تجاوز التقادم السريع الذي يطبع المعارف التقنية وتمكين المتعلمين من وسائل لتكوين متجدد مدى الحياة.

- الاهتمام المبكر بمسألة التوجيه، أي منذ السنة الثانية من المدرسة الإعدادية، إلى غاية التعليم الجامعي، تبعا لما ينص عليه الميثاق، وذلك دون رهن اختيار ومستقبل التلاميذ. بيد أنه يمكن إعادة توجيه المتعلمين، كلما دعت الضرورة إلى ذلك، من أجل تصحيح المسار ومضاعفة حظوظ النجاح لديهم.
- وضع الوسائل الكفيلة بإحداث نظام ناجع للتوجيه. ولأن التوجيه يرتكز أولا على التأطير والإعلام، فإنه يتعين أن توضع رهن إشارة مؤسسات التعليم الثانوي الأدوات اللازمة لذلك، وتزويدها بالمزيد من المستشارين في التوجيه، مع السهر على مشاركة هيئة التدريس في هذه العملية. ثم إن تفعيل الشبكات المحلية للتربية والتكوين، من شأنه أن يوفر للمنظومة آلية مهمة في تدبير التوجيه وتنسيقه، وذلك مع انفتاح مستمر على المحيطين الاقتصادي والاجتماعي.

علاوة على ذلك، ينبغي تقوية التنسيق على الصعيد الوطني بين الأعمال التي تقوم بها مختلف القطاعات الحكومية المتوفرة على مؤسسات لتكوين الاطر وتلك التي يقوم بها قطاعي التعليم العالي والتكوين المهني. وعلى صعيد الجهات، يتعين توجيه العمل نحو التنسيق بل وتجميع مختلف مؤسسات التكوين ما بعد البكالوريا، وفق ما ينص عليه القانون المنظم للتعليم العالي، بغاية إرساء الجسور وتقويتها، وبهدف التوظيف الناجع للبنيات التحتية والموارد، وإعطاء بعد أكثر وضوحا للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

III. زمن الفعل : توفير الموارد اللازمة للنجاح

للأمة كامل الحق في أن يساورها القلق بخصوص وضعية مدرستها. إلا أن هذا الشعور يظل غير ذي جدوى، ما لم يصاحبه فعل أكثر إيجابية لصالح المدرسة.

يتعين استغلال الفرصة المتاحة اليوم أمام بلادنا، والانخراط بكل عزم في زمن جديد للفعل، يمر بالضرورة عبر المزيد من التعبئة وتوفير الإمكانات، إضافة إلى انخراط أكبر للأسرة التربوية وللمجتمع في إنجاح الإصلاح.

1. إعطاء دفعة جديدة للرافعات الناجعة للتعبئة حول المدرسة

يتعين أن يرتكز النفس الجديد للإصلاح على رافعات فعالة للتعبئة حول المدرسة ؛ تعبئة لا بد أن تكون اليوم منظمةً بشكل أفضل، هادفة، وخاضعة للتقويم لكي تتسم بالفعالية.

بالفعل، من المفيد أن تتم التعبئة الاجتماعية حول المدرسة بشكل منظّم، وأن تدخل اليوم في إطار النشاط العادي لمديري المؤسسات التعليمية والمسؤولين على التدبير التربوي عموما، وكذا الدوائر الواسعة للفاعلين المحليين وللسلطات المحلية والمجتمع المدني.

وهكذا، ستتوافر كل أكاديمية، وكل نيابة تعليمية، وكل مؤسسة على بنك للمشاريع والمبادرات المفتوحة على الشراكة والتعبئة ؛ بنك يتيح فرصة الاستجابة السريعة لكل حاملي الافكار والجهود والإمكانات. كما أن التعبئة من الأعلى قد تصبح أكثر فعالية، إذا تمكنت من تحقيق التناسق في تمثل المؤسسة المدرسية، وتنظيم النقاش العمومي حولها، وإضفاء المزيد من النجاعة على عمل الفضاءات المؤسساتية للتشاور والتعبئة (مجالس التدبير، وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ على وجه الخصوص).

تعتبر الفعالية في التعبئة حول المدرسة مسألة متصلة بحسن الاستهداف كذلك. فإذا كان من المؤكد أن المدرسة في حاجة للجميع، فإن من مصلحتها أيضا أن تنجح في تعبئة فاعلين متميزين حول بعض القضايا ذات الاولوية. في هذا الصدد، هناك أربعة فضاءات مركزية لهذه التعبئة المنشودة، يتعين اليوم تفعيلها وتنشيطها وهي : المجتمع التربوي، المستفيدون من المدرسة، المجتمع المحلي، والأمة برمتها. أما القضايا موضوع التعبئة، فيمكن أن تتخذ أشكالا عدة، كدعم المشاريع لصالح المدرسة والتلاميذ ؛ تقويم نتائج التعلم والتحصيل ؛ تقديم الحسابات ؛ الدفاع عن المؤسسة المدرسية ؛ واليقظة تجاه المخاطر المحتملة.

إن إخضاع التعبئة لعملية التتبع والتقويم، من شأنه أن يسمح بالرفع من فعاليتها، وبالتعريف أكثر بوسائلها، وبتشجيع ومواكبة الفاعلين فيها على نحو أفضل. فزيادة على وجوب خضوع الفضاءات المؤسساتية المخصصة للتشاور والشراكة للمساءلة، يمكن تجريب تقديم حسابات التعبئة بشكل مفيد على مستوى المدرسة، ومن طرف السلطات التربوية المحلية والجهوية. كما يمكن أن تشكل دينامية التعبئة موضوع مبادرات رمزية، اعترافا للفاعلين الأكثر إخلاصا والأكثر فعالية في هذا الميدان (جوائز، ومكافآت)، بغرض الارتقاء بالتعبئة وضمان استمراريتها.

2. من أجل تعاقد ثقة وارتقاء مع هيئة التدريس

تُعدّ الأسرة التربوية الفاعل الرئيس في أي تغيير للمنظومة. وتمثل هيئة التدريس مرجعا ومعيارا للثقة في مدرستنا. والأسرة التعليمية المغربية اليوم هي أكثر استعدادا، وحرصا على مستقبل المدرسة في بلادنا.

إن عقد التقدم من أجل المدرسة يمر بالضرورة عبر تعاقد ثقة مع هيئة التدريس والتكوين. ومن شأن مثل هذا التعاقد، الذي يأتي كتعبير عن التقاء خصب للإرادات، أن يعطي نفسا جديدا لإصلاح المدرسة، والإعداد لمستقبل البلاد. ويمكن أن يرتكز هذا التعاقد على ثلاثة مستويات مترابطة :

- دينامية للحوار الاجتماعي المنتظم في قطاعات التربية والتكوين، مع الحرص على مصلحة التلاميذ، وعلى حقهم في تعليم جيد ؛
- النهوض بمهنة التدريس ومهننتها وتثمينها، وحفز المدرسين وتكوينهم، وتحسين ظروف عملهم، وإعادة الاعتبار لسلطتهم التربوية ؛
- الالتزام المشترك بأهداف محددة وملموسة وقابلة للتقويم في تحسين أداء منظومة التربية والتكوين.

لهذا الغرض، يعمل المجلس الأعلى للتعليم ولجانه حاليا، بتنسيق مع قطاعات التربية والتكوين، والنقابات التعليمية، على إعداد مقترحات كفيلة بالإسهام في بلورة مشروع تصور جديد للارتقاء بهيئة ومهنة التدريس والتكوين. ويستند المجلس في إعداد مقترحاته وتوصياته، التي سيتدارسها ويعتمدها خلال دورته المقبلة ليوليوز 2008، على نتائج استطلاع رأي المدرسين حول مهنتهم، وعلى استلهام التجارب الدولية الرائدة في هذا المجال، وكذا على مقاربة تشاركية وتشاورية مع كل الفاعلين والمعنيين من أجل النهوض بهاته المهنة، في إطار إنجاح مدرسة للجميع.

3. مجهود مالي إضافي : نحو اعتماد قانون إطار وصندوق لدعم التعليم المدرسي

إن تقديم الدعم الفعلي للمدرسة يعني كذلك إمدادها بالوسائل والإمكانات الضرورية لنجاحها. ففي كافة أنحاء العالم يتطلب الإصلاح التربوي تكلفة مرتفعة، يرجع إلى المجموعة الوطنية تحملها. وفي حالة المغرب، فإن كلفة إصلاح المدرسة باهظة فعلا، خاصة وان هذه الاخيرة تواجه اليوم تحديا مزدوجا ؛ يتمثل في تسريع استدراك تعثراتها، والانخراط في سيرورة الجودة والامتياز. وسيكون على المدرسة أيضا استقبال أعداد متزايدة من التلاميذ، والاحتفاظ بهم، ولاسيما تمكينهم من أحسن الشروط البيداغوجية الضرورية لنجاحهم.

في هذا الصدد، يجدر التأكيد على أن مصير مشاريع التحديث والتنمية التي انخرطت فيها بلادنا، يرتبط إلى حد كبير، بنجاح المدرسة. وبذلك، تظل المدرسة محددا أساسيا لجميع النجاحات المنشودة، سواء تعلق الامر بتنافسية الاقتصاد، أم بمكافحة الفقر والفوارق الاجتماعية، أم ببروز مواطَنَة مسؤولة، أم بالانخراط في اقتصاد المعرفة، أم بتعميق المسلسل الديمقراطي.

لذلك، يستدعي إعطاء نفس جديد لإصلاح المدرسة اليوم تعبئة موارد في حجم هذا الرهان والطموح ؛ مجهود إضافي للدولة أولا، ومجهود لشركاء منظومة التربية والتكوين، ولاسيما الجماعات المحلية، المجتمع المدني، وعالم المقاولة.

في هذا الشأن، يتعين توجيه المجهود المالي الإضافي للدولة عبر آلية خاصة للتمويل والبرمجة، ضمن ميزانية الدولة. ولكي تكون هذه الالية معبئة وواضحة، ينبغي لها أن تندرج في قانون إطار يحدد الاهداف العامة ويبرمج العمليات والوسائل، وان تستند إلى صندوق يخصص لدعم مشاريع الإصلاح. وهو ما سيشكل أفضل وسيلة لإعطاء مصداقية للمخطط الإستعجالي المرتقب.

ومن شأن هذه الآلية استقطاب التمويلات العمومية الإضافية، وكذا مساهمات مختلف الشركاء الخواص والمؤسسات المانحة، لفائدة المنظومة التربوية. وستُتيح إطار البرمجة وآلية التمويل، بتركيزهما أساسا على الاوراش ذات الاولوية المتعلقة بالتعليم المدرسي، رؤية أكثر وضوحا في التخطيط، ومرونة أكبر في التدبير، وتقويما افضل للنتائج.

وسيخصص صندوق دعم التعليم المدرسي لتمويل أوراش الاستثمار ذات قيمة مضافة، من قبيل البنيات التحتية المدرسية، والتجهيزات البيداغوجية والديداكتيكية، وعمليات التكوين ودعم القدرات والبحث والابتكار التربوي.

إلا أن هذا المجهود المالي الإضافي، ينبغي أن يواكبه مجهود من نوع آخر، لا يقل أهمية عنه، يهم واجهة الفضاءات الممكنة لترشيد الإنفاق التربوي العمومي. ذلك ان المنظومة تتوفر على مجالات هامة للإقتصاد، يتعين استغلالها. وعلى جميع مكونات المنظومة أن تباشر عملية ترشيد طرق اشتغالها، ولاسيما في ما يتعلق بتدبير الاغلفة الزمنية، وحفز الإنتاجية، وتطوير معايير البناء والتجهيز وتدبير الممتلكات، ومكافحة اشكال التبذير... ويكمن الهدف الرئيس من ذلك، في إيجاد هوامش مالية جديدة يمكن توظيفها وإعادة استثمارها في مشاريع مبتكرة.

ولا يتأتى النقاش حول تعبئة موارد جديدة لصالح المدرسة العمومية دون الإشارة إلى إشكالية التعليم الخاص ولمكانته ضمن المنظومة التربوية الوطنية. وبحكم الطابع الحساس للمؤسسة المدرسية، يتعين الانكباب على التفكير في الوسائل الكفيلة بالتوفيق بين حرية التعليم الخاص، وبين المبادئ الكبرى للمرفق التربوي العمومي. ويتعلق الامر في هذا المضمار، بالتاكيد على وظيفة المراقبة والضبط التي تقع على عاتق السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، مع مواصلة تشجيع تعليم خاص مسؤول وذي جودة.

وإذا كان من اللازم التأكيد على تشجيع قطاع التعليم الخاص، فإنه ينبغي التمييز بين تعليم خاص يعمل حسب منطق السوق، وآخر تعاقدي يضطلع بمهام المرفق العمومي. ففي مقابل استفادته من حرية المشروع التربوي، يزاول التعليم الخاص التعاقدي نشاطه في إطار اتفاقيات واضحة مع الدولة، ويخضع لرقابة السلطات التربوية، في ما يتعلق بالمضامين والامتحانات والشواهد، كما يعتمد الشفافية التامة في معاملاته وحساباته. وفي كل الاحوال، ليس هناك ما قد يبرر اليوم في بلادنا القبول باستمرار الهوة، في الموارد وفي الاداء، بين المدرسة العمومية والقطاع الخاص ؛ إذ ينبغي ان يكون في متناول كلا القطاعين تحقيق نفس المعايير في الجودة، ولاسيما بالنسبة للتعليم الإلزامي. ومن اجل هذه الغاية الجوهرية، فإن الدولة مدعوة إلى مواصلة دعمها الوازن والقار للتعليم العمومي.

خاتمة

إنجاح مدرسة للجميع : ذلك هو الطموح الأساسي الذي يحمله هذا التقرير، والغاية المثلى التي ينتظم حولها عمل المجلس الأعلى للتعليم. كما أن سبيل تحقيق هذا الهدف يعد واضحا ومعروفا لدى الجميع ؛ سبيل إذا ما تم السير فيه منذ الآن، بجعل المتعلم وحاجاته في قلب الجهود المبذولة، وبنهج حكامة جيدة للمنظومة، فإنه سيفضي، بالتأكيد، إلى إنجاح المدرسة التي يستحقها شبابنا، وتتطلبها تنميتنا ؛ مدرسة تضطلع بوظائفها في التعليم والتربية والإدماج.

وإذا كان هذا التقرير يقدم تشخيصا لحالة المدرسة يتحرى الموضوعية، ويرسم معالم طريق المستقبل، فإن بلوغ هذا الهدف يمر، بالضرورة، عبر الفعل، والالتزام بتحقيق نتائج ملموسة على كل المستويات : مدرسة تحتفظ بتلامذتها لأطول وقت ممكن، وتزودهم بالمعارف والكفايات، وبقواعد السلوك التي تمكنهم من التحكم في مصيرهم المدرسي ثم الاجتماعي، وتتيح لهم بيئة بيداغوجية ومادية تستجيب لحجم استثمار الامة في تعليمهم، وتتلاءم مع مواهبهم، في مراعاة للحاجات التنموية للبلاد.

إن مدرسة بهذه المواصفات هي اليوم في المتناول، شريطة أن يتم دعم عملية الإصلاح بزخم متواصل، وبحكامة جيدة ومسؤولة، وبموارد في مستوى الرهانات.

إن إعطاء نفس جديد للإصلاح أضحى واقعا ما فتئت تؤكده الإرادة الملكية السامية باستمرار. لذلك، يتعين اليوم على المضطلعين بريادة القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين مواكبة هذه الدينامية، بالإطلاق الآني لورش تفعيل إلزامية تعليم جميع الأطفال المغاربة، إلى غاية بلوغهم 15 سنة من العمر، ولورش استقلالية الثانوية التأهيلية، والجامعة، والتكوين المهني، وانخراطها في علاقات تعاقدية، ثم لورش إيجاد الحلول الناجعة للقضايا الأفقية للمنظومة، ولاسيما منها الحكامة الجيدة المسؤولة، والتحكم في الكفايات اللغوية، وتثمين مهنة المدرس.

ومن شأن تحقيق تغييرات سريعة وملموسة في هذه الأوراش، مع دعمها ببرمجة ملائمة، أن يعزز سيرورة الإصلاح. كما أن إثبات القدرة على تحقيق نجاحات فعلية في هذه الاوراش، سييسر لاحقا القيام بالاستدراكات اللازمة.

ولكي تجد هذه الدينامية أثرها الفعلي على أرض الواقع، يتعين أن يرتكز تدبير الإصلاح على ترسيخ مسؤولية الفاعلين في المنظومة ؛ مسؤولية هيئة التدريس التي برد الاعتبار لمهنتها، وتجديد مهامها، والمواكبة المستمرة لحاجاتها ومتطلباتها المهنية، ستتمكن من تملك هذه التغييرات وتجسيدها الفعلي في الفصل الدراسي ؛ مسؤولية أسر المتعلمين، التي لا يوازي التأكيد على حقها في خدمة تربوية عمومية ذات جودة، سوى حرصها على القيام بواجبها في التعبئة واليقظة والتدخل لفائدة المدرسة ؛ مسؤلية الدولة أيضا، التي عليها مواصلة الدعم المكثف لمدرستها، مع

تركيزها، تدريجيا، على الاضطلاع بدورها في الضبط والتخطيط الاستراتيجي، وتوفير شروط توطيد الثقة في المدرسة.

وأخيرا، ولكي تكون هذه الدينامية ذات مصداقية، منسجمة ومستديمة، فإنها تستلزم موارد مالية ملائمة، يتم تخصيصها حصريا لأوراش تجديد التعليم المدرسي. وستدرج الموارد المالية الإضافية، التي سيتم رصدها إلى نهاية الولاية التشريعية الحالية، ضمن قانون إطار، وعبر صندوق خاص، يحدث لدعم هذه الاوراش المجددة. ذلك أن للإصلاح تكلفة ؛ تكلفة تمكن من الملاءمة بين ما هو مرغوب فيه وما هو ممكن التحقيق، مع العلم بأن تجاهل هذا المعطى قد يعرض مسار الإصلاح لإخفاقات لم يعد من الممكن لبلادنا القبول بها.

إن إنجاح مدرسة للجميع تظل اليوم إمكانية قابلة للتحقق، أكثر من أي وقت مضى، بالنظر إلى قوة الاهتمام بقضايا المدرسة وحجم الطاقات الموضوعة رهن إشارتها، واهمية مكانتها في النقاش الوطني. ويُعد التقاء عدد من الشروط المواتية، حاليا، لإعطاء نفس جديد للإصلاح، فرصة سانحة لإنجاح المدرسة المغربية الجديدة. ومن ثم، يجدر بالجميع : آباء، وتلاميذ، ومدرسين، ومسؤولين، وكل المواطنين، استثمار هاته الفرصة.

مـــلحـقـات

- الملحق الأول : ملخص
- الملحق الثاني : الهيكلة العامة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين
- الملحق الثالث : معالم وأرقام مفتاحية

الملحق الأول: ملخص

إن مدرستنا اليوم هي ورش مفتوح. ولأنها تهم مصير ستة ملايين من أبناء بلادنا، وتمثل المحدد الاكثر حسما في توجيه مسار الفرد، وتستأثر بحصة مهمة من الموارد المالية الوطنية، ولأن تدبيرها القويم يعتبر شرطا ضروريا لتحقيق تنمية بشرية عالية ؛ فإنها تقع غالبا في صميم كل الآمال، وتشكل محط إحساس بالإحباط، أحيانا. لكنها تظل دائما مثار تساؤلات مشروعة.

فالأسر اليوم، ومعها المتعلمون والفاعلون التربويون، يطرحون أسئلة لا مناص من تقديم أجوبة عنها، في عالم تحتدم فيه التنافسية يوما بعد يوم ؛ عالم اضحت فيه مردودية البلدان مرتبطة ارتباطا وثيقا بأداء منظوماتها التربوية، وأصبح فيه البحث عن الكفاءات يتجاوز الحدود الجغرافية، واضحت فيه سيادة اقتصاد المعرفة أمرا واقعا. فهل ما تزال مدرستنا تضطلع بدورها في تعليم أبناء بلادنا، على النحو الأمثل، بإكسابهم المعارف والكفايات الاساسية، التي تؤمّن نجاحهم في الحياة؟ هل تربي المدرسة أجيالا قادرة على الإسهام في ترسيخ مجتمع مواطن؟ هل تُعِدّ الافراد لولوج الحياة المهنية على أكمل وجه، كل بحسب مؤهلاته؟ هل تنجح فعلا في لعب دورها، بوصفها فضاء لتكافؤ الفرص وتعميم المعرفة؟

كل هذه التساؤلات، وعديد غيرها، أسهمت في إذكاء نقاش إيجابي حول مستقبل مدرستنا، مجسدة بذلك تزايد الاهتمام بالحالة الراهنة للمنظومة. وحتى يتحول هذا الاهتمام إلى تعبئة شاملة وفعالة حول المدرسة، ويكون مبنيا على أسس متينة ووقائع موثوقة، فإن المجلس الأعلى للتعليم يعرض نظرته حول المدرسة، في صيغة مقتضبة تلخص المحاور الاساسية لتقريره السنوي الاول عن حالة المنظومة وآفاقها.

تتوخى هذه المساهمة حول المدرسة المغربية تقديم تشخيص للمنظومة بين الإنجازات الفعلية التي أحرزتها، والتعثرات التي ما تزال قائمة. وتحاول، بالأساس، الوقوف على الاختلالات الكبرى التي تعوق تطور المنظومة، والتي من شأن إيجاد حلول ناجعة لها أن يكون له وقع فعلي على باقي الإصلاحات التي انخرطت فيها بلادنا، منذ سنوات. كما تقترح هذه المساهمة ملاءمة المقاربة المتبعة لتدبير إصلاح المنظومة، بالاستناد إلى مبادئ جديدة للتطبيق، والتركيز على أولويات دقيقة، وبناء تعاقد ثقة، كفيل بالسير نحو أفق جديد للمدرسة المغربية.

1. نتائج واعدة حققتها المدرسة المغربية، رغم وجود بعض الاختلالات

على الرغم من بعض الاختلالات، الناتجة عن عقود من التردد والتقلبات في الخيارات التربوية الاستراتيجية ؛ فإن مدرستنا نجحت، مع ذلك، في التغلب على الكثير من النقائص، التي ظلت تتخللها. وتتجسد هذه النجاحات، التي غالبا ما تكون بارزة من الناحية الكمية، والتي أرست اللبنات الكفيلة بالتوجه نحو ورش الرفع من الجودة، في مجالات أساسية، تهم : تحديث الإطار

القانوني والمؤسستي للمدرسة ؛ تعميم ولوج التربية ؛ تطوير الموارد ؛ التجديد البيداغوجي ؛ وإرساء لبنات حكامة جديدة للمنظومة.

وهكذا، فقد اقتربت المنظومة من رفع رهان تعميم التعليم. ولم يكن تحقيق هذا الهدف بالأمر الهين، بالنظر إلى المسار السابق للمنظومة : فقد بلغت نسبة التمدرس في سلك التعليم الابتدائي 94% خلال الموسم الدراسي 2006-2007. ويوجد اليوم، ما يفوق مليون طفل إضافي بالمدرسة، مقارنة بالموسم الدراسي 2000-2001، كما أن أعداد المسجلين بالثانوي الإعدادي والتأهيلي تطورت بنسبة 40% في نفس الفترة. ونجحت المنظومة أيضا في رفع رهان المساواة، بما أن التعميم واكبه تقدم ملحوظ في تقليص الفوارق في ولوج التربية ؛ بحيث أضحت اليوم نسبة تمدرس الفتيات القرويات تقارب عتبة التكافؤ بين الجنسين. كما تقلص التباين بين المجالين القروي والحضري، بارتفاع نسبة تمدرس الفتيان بالوسط القروي، بما يكاد يعادل نفس النسبة المسجلة بالوسط الحضري.

وقد واكب تعميم التمدرس ودمقرطة التربية تطور في الموارد البشرية والمادية والمالية المخصصة للمنظومة، حيث تم إحداث 7000 منصب شغل صافي إضافي للتدريس. وهو ما أسهم نسبيا في الرفع من التأطير. كما تزايد عدد المدارس الابتدائية بـ 1000 وحدة مدرسية منذ سنة 2000. وبالنسبة لقطاع التكوين المهني، فقد تم رفع العرض التكويني وتنويع مسالكه وملاءمتها، على نحو يستجيب لتزايد الطلب، سواء من طرف المتدربين أو المشغّلين، مما أدى إلى مضاعفة عدد المتدربين في غضون السنوات السبع المنصرمة. علاوة على ذلك، عرفت ميزانية الدولة المرصودة لقطاع التربية والتكوين زيادات مطردة منذ سنة 2000، ليصل حجم التحملات العمومية إلى ما يفوق 37 مليار درهم سنة 2008.

وقد شهدت الجوانب البيداغوجية بدورها تطورات ملحوظة ؛ حيث تمت مراجعة المناهج والبرامج بمختلف أسلاك التعليم المدرسي، وكذا صياغة معينات ديداكتيكية جديدة، واعتماد الكتاب المدرسي المتعدد، وإدماج مواد تعليمية جديدة، وإدراج تدريس الامازيغية في التعليم الابتدائي. كما تمت إعادة التنظيم البيداغوجي، ولاسيما بربط التعليم الإعدادي بالثانوي، وإرساء جذوع مشتركة في السنة الاولى من الثانوي التأهيلي. وعلى مستوى التعليم العالي، تم إرساء الهندسة البيداغوجية الجديدة وإحداث عدد من المسالك والتكوينات، مما سمح بتحقيق المزيد من المرونة والملاءمة مع الخيارات الفردية للطلبة في مساراتهم الجامعية، ومع متطلبات الاقتصاد الوطني.

إلى جانب ذلك، نجحت المنظومة في إرساء لبنات حكامة جديدة لامتمركزة، وذلك في اتجاه ملاءمة أفضل للحاجات الجهوية والمحلية، واستجابة أنجع للمشاكل على صعيد المؤسسات التعليمية، وفسح المجال أمام إطلاق المبادرات على مختلف المستويات. وقد تجسد هذا التوجه الجديد، على الخصوص، في نقل بعض الصلاحيات المتعلقة بالتخطيط وبتدبير الموارد البشرية، والتمويل، وتتبع سير المؤسسات التعليمية إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. واتسع هذا النهج ليشمل الجامعات، التي أضحت تتمتع، بدورها، باستقلالية أكبر على المستويات البيداغوجية والاكاديمية

والإدارية والمالية. وبالفعل، فإن الجامعة المغربية اليوم تحظى بوضع متميز يخول لها حرية واسعة في صياغة عرضها التربوي، ولاسيما إحداث مسالك وتكوينات جديدة، وتنويع مصادر التمويل.

2. تعثرات حقيقية ما تزال قائمة

لقد مكن الإصلاح من إرساء لبنات نموذج بيداغوجي جديد في السنوات الأخيرة. وأبانت المنظومة، والفاعلون فيها، عن قدرة حقيقية على تعبئة إمكانات هامة للمضي قدما في ورش الإصلاح، وتعزيز البنيات التحتية التربوية، ووضع هياكل مؤسساتية وتنظيمية واعدة في مسار تحديث المدرسة.

وعلى الرغم من هذه المكتسبات الأكيدة، فلا أحد يمكنه اليوم أن يتجاهل اختلالات منظومتنا التربوية الناتجة، بالأساس، عن عدد من الإصلاحات المجهضة قبل أوانها، أو المطبقة على نحو انتقائي، وعن تقاطب إيديولوجي طالما رجح كفة اعتبارات ظرفية خاصة، على حساب مصلحة المتعلمين.

فكثير من الأطفال ما يزالون يغادرون المدرسة دون مؤهلات، كما هو الشأن بالنسبة لما يناهز 400000 تلميذ انقطعوا عن الدراسة في السنة الماضية، أكثر من نصفهم في سلك التعليم الابتدائي ؛ نتيجة للظروف السوسيو-اقتصادية لأسر المتعلمين، أساسا. ينضاف إلى ذلك أن نصف جماعاتنا القروية فقط تتوافر على إعدادية واحدة.

وتبقى ظاهرة التكرار، التي تغذي صفوف المنقطعين عن الدراسة، مصير قرابة كل تلميذ من أصل خمسة في السلك الابتدائي. أما الأمية فما تزال نسبها مرتفعة، تحول دون استفادة اقتصادنا ومجتمعنا من طاقات هي في أمس الحاجة إلى اكتشافها. من ناحية أخرى، يبقى تعميم التعليم الأولي جد محدود، وتظل جودة عرض التربية ما قبل المدرسية حكرا، في الغالب، على بعض الأسر. والحقيقة أن مدرستنا لم ترق بعد إلى أن تصبح مؤسسة للاندماج بفرص متكافئة.

علاوة على ذلك، ما تزال عدة نقائص بيداغوجية وتنظيمية قائمة ؛ فجودة التعلمات الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي)، وطرائق التدريس، والمعينات الديداكتيكية تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة. وكمثال على ذلك ضعف التحكم في اللغات، مع نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون لغة التدريس (العربية)، على الرغم من استفادتهم من 3800 ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد مراحل التعليم الإلزامي.

أما التوجيه المدرسي فإنه يؤدي، في كثير من الأحيان، إلى تغليب كفة الشُّعب الأدبية على حساب الشعب العلمية. كما أن محدودية ملاءمة كفايات بعض الخريجين لمتطلبات الحياة المهنية ما فتئت تغذي معدل العاطلين من حاملي الشواهد. وبالنسبة لمدرسينا وأساتذتنا، فإنهم لا يحظون بالتكوين والدعم الكافيين، للقيام بالمهام المنوطة بهم على الوجه الأمثل.

3. بعض المحددات المفسرة لأهم اختلالات المنظومة

إن الاختلالات سالفة الذكر، ما هي إلا أعراض لإشكاليات أعمق تستدعي الانكباب عليها ؛ ذلك أن الإصلاح المستديم لمدرستنا يتطلب، أولا وقبل كل شيء، تشخيص الاختلالات المعيقة لسير منظومتنا، والتي سيكون لمعالجتها بالتأكيد اثر إيجابي على مجموع الإصلاحات الجارية. وتتلخص أهم هذه الاختلالات فيما يلي :

- إشكالية الحكامة على مختلف المستويات : على الرغم من نهج نموذج للحكامة أكثر مرونة وبصلاحيات أوسع على مستوى الأكاديميات الجهوية، فإن المنظومة لم تتمكن بعد من فتح بعض الاوراش الصعبة، من قبيل إرساء آليات لتقويم الفاعلين فيها وترسيخ مسؤولياتهم، بما يمكن من حفز الجميع على بدل المزيد من الجهود لتحسين أدائها. كما تحتاج المنظومة أيضا إلى ترسيخ آليات ملائمة للقيادة والضبط، وإلى تطوير هياكل التدبير على مستوى الاكاديميات والمؤسسات التعليمية ؛ ذلك أن من مكامن ضعف آليات قيادة المنظومة كذلك، عدم توافرها على نظام شامل وفعال للإعلام يتسم بالانسجام، والتحيين المستمر والاستجابة المنتظمة لمتطلبات التدبير والتقويم والقيادة، ضمن رؤية مندمجة تقوم على التنسيق والمعيرة بين مختلف قطاعات التربية والتكوين.

  في ارتباط بذلك، فإن التخطيط العمودي، من قمة المنظومة إلى قاعدتها، وتضخم الهياكل، قد يفضيان إلى تكريس نهج متفرق وتجزيئي للإصلاحات، وإلى إهدار للموارد، كما هو الشأن بالنسبة للإصلاح البيداغوجي، الذي لم يواكبه تكوين ملائم للمدرسين، او أيضا بناء مؤسسات دون تزويدها بالتجهيزات الاساسية.

- ظروف مزاولة مهنة التدريس وانخراط المدرسين : يبدو أن درجة التزام المدرسين وتعبئتهم وانخراطهم في الإصلاح التربوي تظل متباينة وغير كافية، بالنظر إلى الدور الحاسم لهؤلاء الفاعلين في الارتقاء بالمدرسة. والواقع أن هذا الانخراط المحدود يترتب عنه اثر سلبي على أداء المنظومة، ولاسيما على جودة التعلمات والقدرة على الاحتفاظ بالمتعلمين. يعود ذلك بالدرجة الاولى، إلى النقص المسجل في تكوين وتأطير المدرسين، الذين يضطلعون بمهمة ما فتئت تزداد صعوبة وتعقيدا ؛ ذلك أن المدرسين يواجهون اليوم ظروف عمل صعبة، لا يتم إعدادهم دائما للتكيف معها. هذا فضلا عن أن ضعف آليات التقويم والمساءلة، والتدبير المبني على النتائج، يؤدي إلى نوع من الحيف إزاء المدرسين الأحسن أداء، في مقابل عدم محاسبة المسؤولين عن الإخفاقات والنقائص.

- نموذج بيداغوجي أمام صعوبات الملاءمة والتطبيق : إذا كانت المنظومة قد باشرت بنجاح العديد من الإصلاحات البيداغوجية والهيكلية، وأرست أقطابا للامتياز، من قبيل المعاهد العليا المتخصصة، وعدد من الثانويات التأهيلية الجيدة، ونظام ناجع للتكوين المهني... فإن المدرسة والجامعة ما تزالان لم تتمكنا بعد من توفير تعليم وتكوين بطرائق ومضامين وظروف عمل، في مستوى المعايير المتعارف عليها في هذا الشأن. ومن بين الامثلة على صعوبات ملاءمة

وتطبيق النموذج البيداغوجي الواقع الحالي لتدريس اللغات ؛ حيث إن المنظومة لم تنجح بعد في تمكين المتعلمين من التحكم في الكفايات اللغوية. ينطبق ذلك على محدودية إتقان استعمال المتعلمين للغة العربية، التي ظل مجال استعمالها الفعلي ضيقا للغاية، لبلوغ مستوى جيد من الإتقان. ثم إن إدراج تدريس الامازيغية في المنظومة التربوية يظل في حد ذاته حديثا ومحدودا ؛ مما يجعل من مسألة تقويمه أمرا مبكرا. كما ينطبق ذلك على تعلم اللغات الأجنبية، التي يعد التحكم في استعمالها مفتاحا ضروريا للاندماج في المجتمع الحديث والعالم المهني العصري.

- الموارد المالية وإشكالية توزيعها : على الرغم من أن الموارد المرصودة للمنظومة عرفت ارتفاعا ملحوظا في السنوات الأخيرة، فإن الإنفاق التربوي، بحسب كل تلميذ، يظل جد محدود، لا يتعدى نصف حجم الإنفاق بالبلدان المماثلة. كما أن الموارد المرصودة ينقصها التوزيع الأمثل، وتخصص اعتمادات أقل لمشاريع تطوير وصيانة الشبكة المدرسية والرفع من جودة التربية والتكوين. والنتيجة هي أن الاستثمارات تبقى جد محدودة في الارتقاء بالعملية البيداغوجية داخل الفصل الدراسي (معينات ديداكتيكية، تكوين المدرسين، التجهيزات الأساسية). والى جانب هذه النقائص، يظل تنويع موارد تمويل المنظومة جد محدود ؛ حيث إن الدولة ما تزال تتحمل القسط الأكبر من التمويل، في حين تظل مساهمة الجماعات المحلية وقطاع التعليم الخاص جد محدودة.
- ضعف التعبئة حول المدرسة : يبدو أن انخراط الأسرة التربوية في سيرورة حياة المدرسة ما فتئ يعرف تراجعا، في الوقت الذي تتزايد فيه حدة الصعوبات التي تعاني منها المؤسسة التعليمية، مغذية بذلك الحلقة المفرغة لضعف التعبئة ونقص الجودة. في هذا الصدد، يسائل بعض الآباء والأسر أداء المدرسة، وقيمة الشواهد التي تمنحها، في تأمين مستقبل أبنائهم، ولاسيما بالنظر إلى النسبة المرتفعة لبطالة الخريجين. ومن تجليات ضعف التعبئة كذلك، كون بعض الأسر، ولعوامل متعددة، لا تقوم بدورها في تتبع المسار الدراسي لأبنائها، خصوصا في المحطات الحاسمة من هذا المسار.

للمنظومة بالتأكيد جانب من المسؤولية في تراجع التعبئة، بالنظر إلى ضعف الجهود المبذولة لتقوية جاذبية المدرسة، وتنظيم حوار مستمر مع آباء وأولياء التلاميذ، وملاءمة العرض التربوي للظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسر وللخصوصيات المجالية، ومنح فرصة ثانية للأطفال المنقطعين عن الدراسة. كذلك، فإن غياب ريادة قوية تمكن من التحسيس بمشاكل المدرسة وحفز مختلف المتدخلين للمساهمة في حل مشاكلها، يحرم المدرسة من تلاقي مختلف الإرادات التي من شأنها السهر على السير الأمثل لها ودعم إدارتها التربوية. وفي الواقع، فإن المدرسة في أمس الحاجة إلى دعم فعلي يمكنها من الارتقاء بظروف التدريس والتعلم والتخفيف من عبئ المشاكل التي تعترضها، ولاسيما تلك الخارجة عن مسؤوليتها، وما أحوجها كذلك إلى اهتمام ومساعدة الأوساط الفكرية والإعلامية والسياسية بالبلاد.

4. ما هي مداخل العمل من أجل إنجاح مدرسة للجميع؟

في ضوء تشخيص مكامن الخلل، واستخلاص الدروس، يتعين اليوم الانتقال إلى الفعل، باتخاذ التدابير اللازمة لإعطاء نفس جديد للإصلاح ؛ ذلك أن الشروط تعد مواتية اليوم للانخراط بكل حزم وإرادة في مرحلة جديدة لإعادة تأهيل مدرستنا ؛ مرحلة كفيلة بتجسيد آثار الإصلاح في عمق الفصل الدراسي والمؤسسة التعليمية، وكسب رهان الجودة، وإحراز نتائج ملموسة، يكون وقعها مباشرا على المتعلمين. لتحقيق هذه الغاية، يتعين ملاءمة المقاربة المعتمدة في تدبير قضايا المدرسة، بالعمل على التحديد الدقيق لمهامها، وبالارتكاز على منطق جديد في التطبيق، وعلى مبادئ موجِّهة واضحة ومعلنة.

في هذا الصدد، يتعين اليوم تحديد مهمة المدرسة المغربية، على نحو يجعلها تشكل أفقا مشتركا لمختلف المعنيين بالشأن التربوي، وذلك بتزويد مواطني الغد بالمعارف والكفايات والقدرات الاجتماعية الأساسية، التي من شأنها أن تتيح لهم النجاح في مشروع حياتهم، تبعا لاختياراتهم الشخصية. من هذا المنطلق، ترتكز مهمة المدرسة على تعليم المعارف والكفايات الأساسية للمتعلمين حتى يتمكنوا من تحقيق طموحاتهم الفردية، وذلك بضمان اكتساب المعارف التي تهدف إلى تنشئة المتعلم وإعداده للحياة العملية ؛ تلك هي الأهداف التي يمكن، على أساسها، مساءلة المدرسة والحكم عليها.

في ارتباط بملاءمة المقاربة، ينبغي اعتماد منطق جديد لتطبيق الإصلاح، يقوم على المشاريع والنتائج، لا على المراسم والقرارات العمودية. ومن شأن هذه المقاربة العملية، إذا ما تم اختبارها بدقة، وتقويم آثارها وتعميمها، أن تساعد على القيام باستدراكات وإحداث تغييرات عميقة ومستدامة للمنظومة، ترتكز، بالأساس، على خمسة مبادئ موجِّهة :

- إعادة تركيز الاهتمام على التعليم الإلزامي : وذلك بمحورة الجهود على أسلاك هذا التعليم، عبر متابعة خاصة للأجيال المقبلة التي تلج المنظومة التربوية للمرة الاولى، انطلاقا من الدخول المدرسي المقبل ؛
- التطبيق المنهجي للمقاربة التصاعدية في التخطيط وفي رصد الموارد : من خلال تحديد الأهداف بالانطلاق من المستوى المحلي، أي من الجماعات المحلية، مع الترسيخ الفعلي لمسؤولية المدبرين المحليين للمنظومة، وفق مهام محددة ؛
- جعل المتعلم واحتياجاته في قلب الإصلاح : باستهداف الفصل الدراسي، (التخفيف من الاكتظاظ، ودعم التلاميذ)، وإرساء آليات لتتبع توفر الشروط البيداغوجية الاساسية، (المدرسون، وسائل العمل، الكتب...) ؛
- إزالة الإكراهات الخارجة عن مسؤولية المدرسة : حيث إن التصدي لأهم العوائق أمام تحقيق مردودية جيدة، (حالة البنايات، المشاكل الاجتماعية للتلاميذ، السلوكات اللامدنية)، من شانه أن يمكن المدرسة من الاضطلاع بمهمتها على الوجه الأمثل.
- رصد الموارد اللازمة لتحقيق الجودة المطلوبة.

5. ثلاثة فضاءات ذات أولوية للعمل

1.5. جبهة تكافؤ الفرص، بالتفعيل الحقيقي لإلزامية تعليم جميع الاطفال المغاربة إلى غاية بلوغهم 15 سنة من العمر

يتمثل الرهان الحالي في رفع تحدي دمقرطة التعليم بالحفاظ على التلاميذ في المدرسة، لأكبر مدة ممكنة. يتطلب تحقيق هذا الهدف إنجاز مشاريع تخص الاسلاك الثلاثة للتعليم الإلزامي :

- التدخل على مستوى التعليم الابتدائي : من خلال بلوغ هدفين اثنين : التعميم التام للتمدرس، وتحسين معدل الاحتفاظ بالتلاميذ في المنظومة. يظل تحقيق هذين الهدفين رهينا بتنويع العرض التربوي والرفع من جودته، في مدرسة متعددة الاساليب، مع تشجيع الانشطة التربوية والثقافية والرياضية المندمجة، والعناية بالمتعلمين ذوي الحاجات الخاصة، وكذا بالتركيز على المعارف الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، عبر نهج مقاربة بيداغوجية تراعي حاجات وخصوصيات كل متعلم على حدة، وتعزيز الدعم التربوي، بوصفه أنجع بديل للتكرار.
- التدخل على مستوى التعليم الإعدادي : تمر دينامية هذه الحلقة الحاسمة من المنظومة، عبر توطيد دور المدرسة الإعدادية في ترسيخ المعارف والكفايات الأساسية، وتنمية استقلالية التلاميذ، في إطار إعدادهم لممارسة مواطنتهم، وتمكينهم من اكتشاف مهاراتهم الفردية. ويمكن تحقيق هذه الاهداف بتعزيز تأطير الإعداديات، والانخراط في برامج جريئة لتوسيعها وتجديدها، والرفع من نسبة تغطيتها بالوسط القروي، وإعادة الاعتبار لدبلوم التعليم الإعدادي.
- التدخل على مستوى التعليم الأولي : يمكن أن تنتظم المبادرات اللازم اتخاذها في هذا الشأن حول هدفين اثنين : إرساء مفهوم بيداغوجي جديد لتعليم أولي عصري، يراعي هويتنا الوطنية وخصوصياتنا الثقافية ؛ وإنجاز مشاريع رائدة، يتم على أساسها اختبار هذا المفهوم الجديد، في اتجاه العمل على تعميمه تدريجيا إلى غاية 2015.

2.5. جبهة استقلالية الجامعة والامتياز في التعليم ما بعد الإلزامي وفي التكوين المهني

إن الثانويات التأهيلية، التي من المنتظر أن تستقبل أعدادا متزايدة من الشباب المغاربة، في حاجة إلى إعدادها لرفع حصتها من التحدي التربوي. وذلك، بإعطائها استقلالية أوسع، ومدها بوسائل عمل تخول لها الانخراط في برامج تربوية أكثر تنوعا. ومن شأن جودة وتنوع هذه المشاريع أن يعزز تطور الثانويات التأهيلية المغربية، في اتجاه البحث المستمر عن الابتكار والامتياز. ومن بين المبادرات الواعدة في هذا الشأن، إرساء ثانويات مرجعية، وإحداث شعب متخصصة في المهن أو الرياضة أو اللغات...

أما على مستوى التعليم العالي، فإن تطوير الجامعة يستدعي تعميق استقلاليتها من خلال ثلاثة مناح : أولها استثمار كل الإمكانات التي ينص عليها القانون رقم 00-01، والارتقاء بآليات الحكامة الجيدة، واستكشاف فضاءات جديدة للاستقلالية، في اتجاه جامعة أكثر إنتاجية، تكون في مستوى رهانات التنافسية الدولية، وذلك، بناء على مشاريع يتم تقويمها، في إطار علاقة تعاقدية مع الدولة.

في هذا الصدد، تنتظر الجامعة المغربية تحديات كبرى ترتبط بتطوير البحث العلمي والابتكار، بوصفهما قاطرة للنمو الاقتصادي والتنمية. وهو خيار ضروري، وليس مجرد ترف فكري، وإن تعلق الامر بمجتمع يعاني من نسبة عالية من الامية، ومن ضعف جودة التعليم الاساسي. لذا، تظل تنمية البحث العلمي هدفا في متناول بلد كالمغرب ؛ وذلك بالعمل على ثلاث واجهات أساسية :

- توسيع القاعدة العلمية للبلاد، من خلال تعبئة المزيد من الباحثين المغاربة، داخل الوطن وخارجه، بل وتعبئة الباحثين الأجانب أيضا، عبر محفزات علمية ومادية، حول مشاريع وطنية للبحث العلمي.
- مد القنوات والجسور مع المراكز العالمية للابتكار العلمي، ومواكبة حركية الكفاءات العلمية والتقنية عبر مختلف أرجاء العالم، بإبرام شراكات ذات قيمة مضافة عالية مع مراكز البحث الدولية، على أساس مبدإ الفائدة المتبادلة.
- توطيد أو إطلاق مبادرات موجهة للبحث والابتكار، تستهدف مجالات محددة وذات قيمة مضافة، بتعاون مع النسيج المقاولاتي، من قبيل البيوتكنولوجيا والنانوتكنولوجيا، والاقتصاد الرقمي، والطاقات المتجددة والصحة والبيئة...، وتسهيلها عن طريق آليات تشجيعية من قبيل : تدابير ضريبية ملائمة، عقود برامج، رأس مال مُخاطر، حاضنات للمقاولة داخل المؤسسات الجامعية...

3.5. جبهة القضايا الأفقية

يتعلق الأمر بالقضايا التي ما فتئت معالجتها تتأجل إلى اليوم. وهي قضايا من شأن إيجاد حلول ملائمة لها، أن يكون له أثر حاسم على جودة المنظومة، وتهم، اساسا :

- انخراط المدرسين وتثمين مهنتهم : وذلك بحفز المدرسين، وترسيخ مسؤوليتهم وتدقيق مهامهم في اتجاه مهنتها، باعتبارهم الفاعل الأساسي في إنجاح العملية التربوية. وتتمثل الإجراءات اللازم اتخاذها في هذا الشان في بلورة تعاقد للثقة بين المدرس والمدرسة، بتقديم أجوبة جديدة لمشاكل الغياب غير المبرر والدروس الخصوصية المؤدى عنها، واستعمال القطاع الخاص لمدرسي القطاع العمومي.
- الحكامة القائمة على ترسيخ المسؤولية : إن اللاتمركز، وتوضيح المسؤوليات وتدقيقها، وتعميم ثقافة وآليات التقويم، تعد مقومات ضرورية لإرساء نظام لقيادة المنظومة، يقوم على ترسيخ

المسؤوليات لدى الفاعلين فيها. ويتمثل الهدف في إعادة تنظيم المنظومة التربوية في إطار مؤسسات متوسطة الحجم، تسمح بالمعالجة الناجعة للمشاكل. وتتمثل الخطوة الاولى في الاتجاه نحو لاتمركز ترابي ووظيفي، يتيح تخويل الاستقلالية الإدارية والبيداغوجية للمؤسسات التعليمية، مع احتفاظ الإدارة المركزية بتدبير الجوانب الاستراتيجية المرتبطة بتوزيع الموارد، وتحديد التصورات المتعلقة بالمناهج والبرامج، والتنشيط، والتقويم، في حين تمنح للمؤسسات المزيد من الموارد، بإدارة تربوية ومجالس للمؤسسات أكثر نجاعة وفعالية.

أما الخطوة الثانية، فتتمثل في نهج لامركزية تهدف إلى إشراك أقوى وأوسع للجماعات المحلية في حياة المدرسة، من خلال شراكات مستدامة مبنية على مبدإ القرب ؛ تضطلع بموجبها الجماعات المحلية بمسؤوليات جديدة على مستوى البنايات والتجهيزات والصيانة وأمن المؤسسات التعليمية. مما من شأنه أن يسمح للمدرسة بتركيز الاهتمام على مهامها التربوية والثقافية، وغيرها من الأنشطة المندمجة.

- التحكم في اللغات : يتعين على المنظومة نهج مقاربة جديدة للرفع من كفايات إتقان المتعلمين للغة الوطنية وللغتين أجنبيتين، على الأقل. في هذا الصدد، تقتضي تقوية اللغة العربية، في المقام الاول، بذل مجهود خاص يتجه نحو تحديث طرق تدريسها وتطوير آليات معيارية لتقويم مستوى التحكم فيها بانتظام ؛ وكذا تركيز الجهود على إعداد مخطط موجّه للتحكم في اللغات الأجنبية، يُعنَى بتجديد تقنيات تدريسها وإتقان الكفايات التواصلية ؛ الكتابية والتعبيرية، واعتماد برامج لتعميق تكوين المدرسين في اللغات، وتقوية الدعم التربوي في هذا الشأن. كما يتعين تمكين أكبر عدد من التلاميذ من تعلم الأمازيغية، التي تعد تراثا مشتركا لجميع المغاربة، وبلورة إطار عمل وطني واضح يحدد وضعها في المنظومة التربوية.
- التوجيه التربوي وإعادة التوازن بين المسالك : من أجل ملاءمة أفضل للمدرسة وحاجات المحيط الاقتصادي، يتعين مراجعة وظيفة التوجيه داخل المنظومة، وإعادة التوازن بين المسالك وتحديد الكفايات الواجب اكتسابها من قبل المتعلمين، في السلكين الثانوي والعالي. فعلى مستوى المسالك، يتعلق الأمر بعكس مجرى تدفقات نظام التوجيه، في اتجاه الرفع من نسب التوجيه نحو المسالك العلمية والتقنية. وبالنسبة للكفايات، فيتعين التركيز على إكساب المتعلمين مهارات النقد والمبادرة والحركية الثقافية والاقتصادية، ولاسيما عبر تشجيع التدريب بالوسط المهني والجمعوي. ومن أجل ذلك، يمكن أن ينطلق العمل بمجهود استكشافي، على المستوى الجهوي، لمهن وحرف المستقبل، وبمباشرة عملية التوجيه ابتداء من السنة الثانية من الإعدادي، فضلا عن تقوية هذا النظام برفع عدد مستشاري التوجيه، وبتفعيل الشبكات المحلية للتربية والتكوين.

6. من أجل تعاقد لتجديد الثقة في مدرسة للجميع، وتعزيز تقدمها

إن الفرصة المتاحة اليوم لتجديد مدرستنا يجب أن تستثمر في اتجاه الدخول في زمن جديد ؛ زمن الفعل والنتائج الملموسة، وهو ما يمر، بالضرورة، عبر المزيد من التعبئة حولها، وتوفير الوسائل اللازمة، وتقوية انخراط الاسرة التربوية في مشاريع تنميتها.

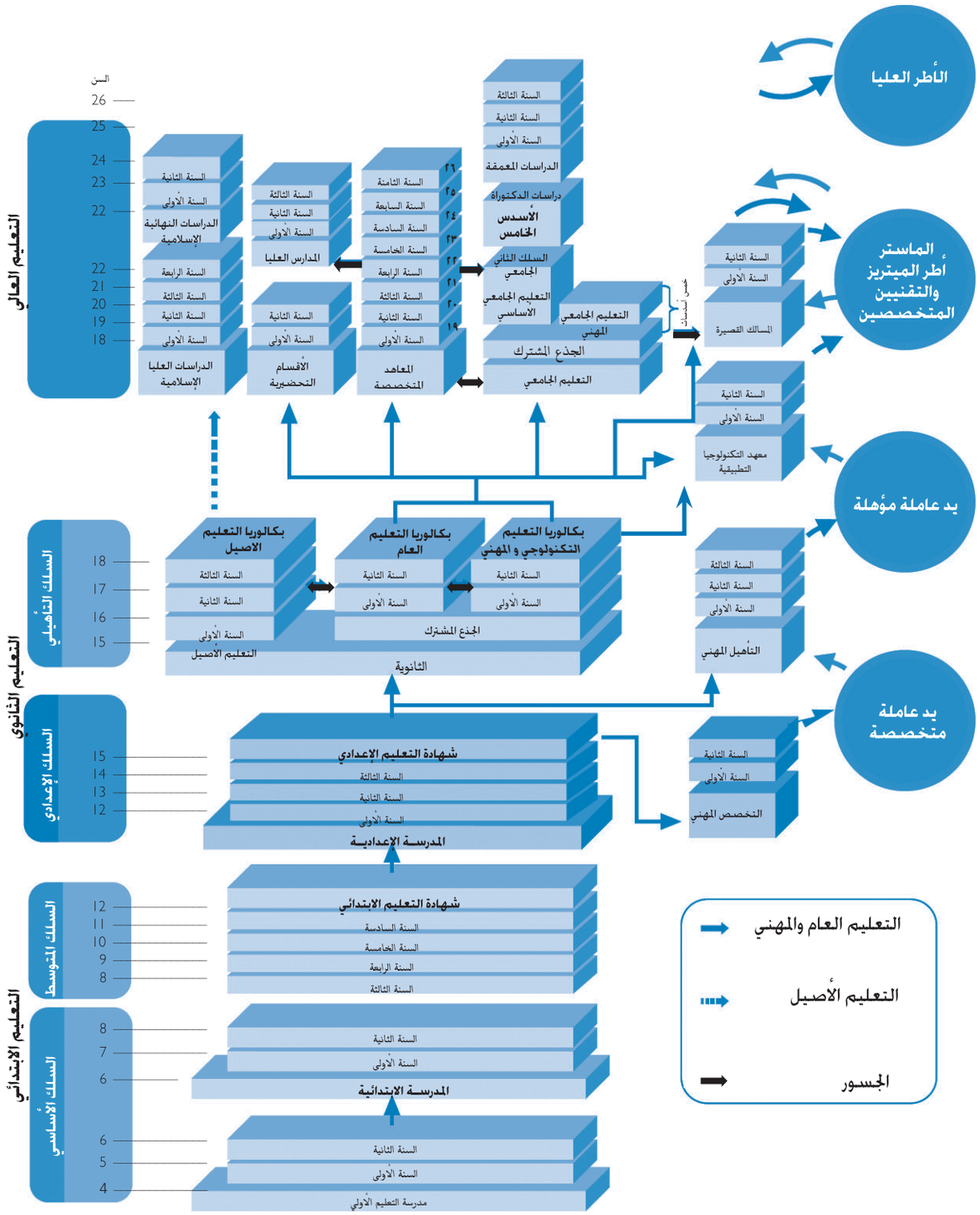
ولكي تكون التعبئة ناجعة، وجب تنظيمها وتحديد آلياتها وأهدافها بشكل أدق، حتى تصبح مهمة طبيعية ضمن النشاط العادي لمديري المؤسسات التعليمية والفاعلين المحليين والإدارة الترابية والمجتمع المدني. من هذا المنظور، ستتوافر كل اكاديمية، وكل نيابة، وكل مؤسسة، على بنك للمشاريع والمبادرات المفتوحة على الشراكة والتعبئة، على نحو يمكنها من التجاوب مع كل فكرة خلاقة، او مشروع مبتكر. ومن المؤكد ان «التعبئة من الاعلى» ستكون اكثر فعالية إذا نجحت في تحقيق نوع من الانسجام لتَمثّل المؤسسة التعليمية، وتنظيم النقاش العمومي حول المدرسة، وجعل الفضاءات المؤسساتية المحلية للتشاور والتعبئة، (مجالس التدبير، وجمعيات آباء التلاميذ بالخصوص)، أكثر فعالية.

كما أن دعم المدرسة يرتبط بتمكينها من الوسائل الضرورية لنجاحها. ففي مختلف أرجاء العالم، تتطلب الإصلاحات تكلفة ضخمة تتحملها الدولة والمجتمع. وبالنسبة للمدرسة المغربية، فإن هذه التكلفة جد هامة، بالنظر إلى التحديات التي تواجهها، ولاسيما تحدي تدارك التأخير والانخراط في مسار الجودة والامتياز. ولا حاجة للتاكيد على ان الاستثمار في تربية أبنائنا وفي تكوين شبابنا يعد السبيل الامثل لتهيئ غد أفضل لبلادنا.

في هذا الصدد، يتعين توجيه المجهود المالي الإضافي عبر آلية خاصة للتمويل والبرمجة، في شكل صندوق خاص او قانون إطار. ومن شان هذه الالية استقبال التمويلات العمومية الإضافية، وكذا مساهمات مختلف الشركاء الخواص والمؤسسات المانحة، في إطار ميزانية الدولة، قبل نهاية الدورة التشريعية الحالية. وستُتيح هذه الالية، بتركيزها، أساسا، على الاوراش ذات الاولوية المتعلقة بالتعليم الإلزامي، رؤية أكثر وضوحا في البرمجة، ومرونة أكبر في التدبير، وتقويما افضل للنتائج. كما انها ستشكل رافعة لاستقطاب المزيد من الموارد المالية وتنويع مصادرها. في مقابل هذا المجهود المالي، ينبغي تقوية ترشيد الموارد من طرف القطاعات الوصية على المنظومة، المدعوة إلى استغلال الموارد وإمكانات عقلنة التدبير المتوفرة.

وأخيرا، فإن إنجاح مشروع مدرسة للجميع يستدعي إرساء تعاقد جديد مع هيئة التدريس، اساسه الثقة في المدرسة المغربية، وتعزيز سبل تقدمها ؛ ذلك أن الاسرة التربوية ما فتئت تثابر، وفي ظروف صعبة احيانا، على إنجاح اجيال توجد في عهدتها. ويمكن ان ينتظم هذا التعاقد حول دينامية حوار اجتماعي بناء بين مختلف الاطراف المعنية، قوامه ضمان حق التلاميذ في تعليم ذي جودة، وتجديد مهنة التدريس في اتجاه مهننتها وتثمينها، مع التعاقد على اهداف محددة وقابلة للتقويم والتطوير، من شانها ان تجعل هيئة التدريس تضطلع بدورها الحاسم في إنجاح الإصلاح العميق لمنظومة التربية والتكوين.

الملحق الثاني:
الهيكلة العامة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين



الملحق الثالث: معالم وأرقام مفتاحية

I. السياق الديمغرافي لمنظومة التربية والتكوين

مجموع السكان القانونيين (إحصاء 2004)	29 891 708*
الساكنة النشيطة المشتغلة في منظومة التربية والتكوين	حوالي 4% من المجموع الإجمالي للساكنة النشيطة
عدد المستفيدين من منظومة التربية والتكوين	أزيد من 6 535 000

المصدر : المندوبية السامية للتخطيط. (2004)*

II. التعليم المدرسي : عدد التلاميذ والمدرسين وهيئة التأطير الإداري

السلك	الابتدائي	الثانوي الإعدادي	الثانوي التاهيلي
عدد المؤسسات التعليمية بالقطاع العام	6 970	1 381	717
عدد التلاميذ	3 939 177	1 404 175	681 369
(بما فيهم تلاميذ قطاع التعليم الخصوصي)	329 874	55 571	43 119
عدد المدرسين*	129 123	54 391	34 874
هيئة التأطير الإداري	13 713	12 899	10 948

*هيئة التدريس في القطاع العمومي .
المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

عدد تلامذة اقسام ما فوق الثانوي التاهيلي		
ما فوق الثانوي التأهيلي	ش.ت.ع	أ.ت.م.ع
5 814	2 080	3 734

ش.ت.ع : شهادة التقني العالي
أ.ت.م.ع : الأقسام التحضيرية للمدارس العليا
المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

III. الجامعات: عدد الطلبة والأساتذة الباحثين

مجال الدراسة	عدد الطلبة	عدد الاساتذة الباحثين
التعليم الأصيل	4 354	118
العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية	106 702	1 252
الآداب والعلوم الإنسانية	83 115	2 119
العلوم	47 539	3 148
العلوم والتقنيات	9 527	1 020
الطب والصيدلة	7 882	1 051
طب الأسنان	1 023	86
علوم المهندس	4 249	399
التكنولوجيا	3 194	132
التجارة والتدبير	4 189	381
علوم التربية (كلية علوم التربية)	707	52
الترجمة	97	11
المجموع	**272 578***	**9 769****

*دون احتساب 98 أستاذا باحثا بمعاهد البحث العلمي
**دون احتساب التعليم العالي الخاص وتكوين الأطر والتكوين المهني ما بعد البكالوريا
المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، 2007.

IV. التكوين المهني : عدد المتدربين والمكونين

	المتدربين	المكونين	المؤسسات
القطاع العمومي	164717	6467	487
القطاع الخصوصي	68159	6706	1470
المجموع	**232876**	**12993**	**1957**

المصدر : قطاع التكوين المهني 2007.

أعداد المتدربين حسب قطاعات التكوين

القطاع	عدد المتدربين
الإدارة والتسيير و التجارة	60 807
الصناعة المعدنية والميكانيكية والكهربائية	43 943
البناء والأشغال العمومية	24 466
تكنولوجيات الاعلام و التواصل	20 227
الحلاقة والتجميل	17 281
السياحة والفندقة	16 251
الصناعة التقليدية الإنتاجية	14 943
النسيج والألبسة و الجلد	11 877
الفلاحة	9 072
الطبي وشبه الطبي	7 501
الصيد البحري	2 663
قطاعات أخرى	3 845
المجموع	**232 876**

المصدر : قطاع التكوين المهني 2007.

V. مراكز تكوين الأطر التربوية

المراكز	عدد المؤسسات	عدد المتدربين	عدد الاساتذة
مراكز تكوين المعلمين والمعلمات	34	1500	600
المراكز التربوية الجهوية	13	1454	344
المدارس العليا للأساتذة	6	*1493	674
المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني	2		
مركز تكوين مفتشي التعليم	1	**	26
مركز التوجيه والتخطيط التربوي	1	202	12

* من بينهم 240 متدربا في التربية البدنية، 379 متدربا في شعبة التبريز، و874 متدربا في السنة الخامسة
** لم يُكوّن المركز أي متدرب سنة 2007.
المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

عدد خريجي شعب التبريز حسب التخصصات

علوم الرياضيات	علوم الفيزياء	الفرنسية	العربية	الفلسفة	رسم البناء الميكانيكي	الصناعة الميكانيكية	التربية البدنية والرياضية	العلوم الطبيعية	الهندسة الكهربائية	الاقتصاد والتسيير	المجموع
8	18	12	25	5	4	1	20	9	5	13	120

المصدر: كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، 2007

VI. الجذوع المشتركة وشعب قطاعات التعليم والتكوين

الجذوع المشتركة ومسالك التعليم الثانوي التأهيلي

شعب التعليم الثانوي التأهيلي		المجموع
السنة الأولى سلك الجذوع المشتركة	التعليم الأصيل	4
	الآداب والعلوم الإنسانية	
	الجذع المشترك العلمي	
	الجذع المشترك التكنولوجي	
السنة الأولى و السنة الثانية سلك البكالوريا المسالك	التعليم الأصيل	8
	الآداب والعلوم الإنسانية	
	الفنون التطبيقية	
	العلوم الاقتصادية والتسيير	
	العلوم التجريبية	
	العلوم الرياضية	
	العلوم والتكنولوجيا الكهربائية	
	العلوم والتكنولوجيا الميكانيكية	

المصدر : كتابة الدولة الكلفة بالتعليم المدرسي، 2007.

مسالك التعليم العالي

السلك		الشعب المعتمدة
الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا (باك+2)		72
سلك الإجازة (باك + 3)		558
الماستر سلك (باك + 5)	الماستر	288
	الماستر المتخصص	109
ماستر العلوم والتقنيات		42
دبلوم مهندس الدولة		62
دبلوم المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير		34
دبلوم الترجمة للمدرسة العليا للترجمة		1
المجموع		**1 166**

المصدر: قطاع التعليم العالي، 2007

مسالك التكوين المهني حسب القطاعات

القطاع	عدد الشعب
الإدارة والتسيير و التجارة	57
الصناعة المعدنية والميكانيكية والكهربائية	85
البناء والأشغال العمومية	29
تكنولوجيات الاعلام و التواصل	3
الحلاقة والتجميل	6
السياحة والفندقة	28
الصناعة التقليدية الإنتاجية	25
النسيج والألبسة و الجلد	47
الفلاحة	18
الطبي وشبه الطبي	13
الصيد البحري	7
قطاعات أخرى	10
المجموع	**823**

المصدر : قطاع التكوين المهني، 2007

VII. ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية والتكوين

ميزانية التربية والتكوين بمليارات الدراهم	34.8
ميزانية التربية والتكوين بالنسبة للناتج الداخلي الإجمالي (نسبة مائوية)	5.8

المصدر : وزارة المالية والخوصصة، 2007.

توزيع الميزانية الإجمالية للتربية والتكوين بالنسبة للناتج الداخلي الإجمالي (% نسبة مائوية)	
التعليم المدرسي	4.75
التعليم العالي	0.92
التكوين المهني	0.48
محاربة الامية	0.017
التربية غير النظامية	0.006

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي / وزارة المالية والخوصصة، 2007.

ميزانية التربية والتكوين برسم سنة 2008 (مليار درهم)	
التربية الوطنية	31.4
التعليم العالي	6.1
المجموع	**37.5**

المصدر : قانون المالية لسنة 2008.

توزيع ميزانية التربية والتكوين برسم سنة 2008 (% نسبة مائوية)	
التسيير	93
الاستثمار	7

المصدر : قانون المالية لسنة 2008.

رقم الإيداع القانوني 2008 MO 0 902
تصميم و إنجاز USG