



تقويم المنظومة التربوية المغربية: معضلة الخيار بين الكم والنوعية أم اختلالات استراتيجية؟

. هشام عطوش :
. حفيظة النية :
. :

التربية عامل ضروري للتنمية البشرية، لأنها ذات قيمة أصيلة بالنسبة للإنسان تفتح له آفاقا جديدة للانفتاح، وكذلك للمجتمع لأنها مقياس استقراره. المعارف والمهارات والقيم والمعلومات المنقولة للمتعلمين والمتدربين تمثل "الرصيد الاجتماعي" الضروري لبناء مجتمع سليم واقتصاد مزدهر، وانطلاقا من هذا فكل الأبحاث الأكاديمية (نظرية الرأسمال البشري، أعمال برنامج الأمم المتحدة للتنمية...) والتجارب العالمية برهنت على أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي بلد تمر حتما وقبل أي شيء عبر إصلاح وتطوير المنظومة التربوية.

وعيا منه بهذا الرهان ولانخراطه في المسيرة العالمية "التربية للجميع"، بدأ المغرب منذ سنة 1999 عملية إصلاح "جيل جديد"، ولكن كل التقديرات تشير إلى أنه وإلى يومنا هذا لم يرق إلى المستوى المطلوب. فعلى المستوى الكمي، ورغم الجهود التي بذلت لتوسيع نطاق المنظومة التربوية (وخاصة تعميم التمدرس بالابتدائي بالوسط القروي)، فإن وتيرة التغيير ما تزال بطيئة، ولا أدل على ذلك النسبة الكبيرة في الهدر المدرسي. أما على الصعيد النوعي طفت على السطح أسئلة كبيرة حول نوعية القدرات والمهارات المنقولة إلى التلاميذ، والكفايات المكتسبة من طرف الطلبة والمتدربين، ويستوجب هذا الوضع إعادة النظر في الإصلاح التربوي والحوافز المادية لرجال التعليم في إطار السلم الاجتماعي.

وتتطلب هذه الوضعية منا جميعا البحث عن مخرج لمعضلة العلاقة بين الكم والكيف، دون المساس بحق التمدريس ولا بفرص التنمية الاجتماعية

والاقتصادية المستدامة، والحل يكمن في نظرنا في ضرورة تبني إطار استراتيجي مندمج حقيقي تسخر لإعداده وإنجازه كل الوسائل الضرورية (البشرية والمالية والمادية)، ويحظى بتدبير يتطابق مع ما استجد في مجال التسيير العمومي.

مصطلحات هامة:

- التربية والتكوين
- المردودية الداخلية والخارجية
- إطار إستراتيجي مندمج
- التسيير العمومي الجديد

تعتبر التنمية البشرية اليوم دعامة القدرات الأساسية التي توسع الإمكانيات الممنوحة للأفراد لكي يعيشوا حياة لائقة وكريمة. وتوجد التربية في قلب جهاز التنمية البشرية، فليس من قبيل الصدفة إذن أن تتدخل المتغيرة التربوية في احتساب مؤشر التنمية البشرية (Indice de développement humain (IDH)، واحتساب مؤشر مستوى الفقر (IPH-1) indicateur de pauvreté humain بواسطة مؤشرين بسيطين: نسبة المتعلمين بين الكبار، ونسبة التمدد في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي. وبمرور الوقت، عندما تأتي مرحلة "اقتصاد ما بعد التصنيع" (ويسمى أيضا الاقتصاد الجديد)، وهو النموذج الاقتصادي الحديث المعتمد في البلدان المتقدمة، الذي يركز على المعرفة والابتكار والمعلومة أكثر بكثير من الارتكاز على الجهد المادي، الشيء الذي يتطلب اعتماد منظومة تربوية تشجع على الإبداع والاختراع والتجديد والتطوير. من جهة أخرى تتسبب التطورات الحاصلة في الأنظمة الاقتصادية عبر العالم في عدم التحكم في الكثير من المتغيرات، ولا تزال بعض النزعات غير واضحة، وهذا ما لا يتيح رؤية واضحة المعالم ومواقف منسجمة فيما يخص طبيعة الإصلاحات التي يجب اعتمادها.

صنفان مرتبطان لا ينفصلان من الحاجيات يظهران في التربية: حاجيات أساسية (معرفة القراءة والكتابة) وتتطلب وضع أهداف تتعلق بالكم؛ وحاجيات في مجال الخبرة لا يمكن تحقيقها إلا من خلال عمل يتعلق بالتنوع.

فما هي سبل التغلب على معضلة الخيار الكمي (لتلبية المطالب الاجتماعية الملحة فيما يخص التربية)، والنوعي مع المحافظة على الحق في التربية والتنافسية الاجتماعية والاقتصادية تحت ضغط شح المصادر والوسائل؟

الأهداف الرئيسية المرسومة في ميثاق التربية والتكوين:

- الإصلاح التربوي في جميع مؤسسات التعليم والتكوين مدى الحياة
- تحسين نوعية المواد المدرسة التي ينبغي أن تتطابق وتتناسق مع التمارين المهنية التطبيقية
- إعادة تركيب البنيات الموجودة في إطار نظام مندمج
- انفتاح المنظومة التربوية على محيطها الاجتماعي والثقافي، وخاصة باستعمال التكنولوجيات الجديدة للاتصال
- اعتماد أجهزة منظمة للقطاع (مرصد للملاءمة، وكالة للتقويم...)
- انخراط كل الفاعلين الممكنين (شركات، أبناءك، أسر، وجماعات محلية) في تمويل المنظومة التربوية.

سؤالنا الرئيسي ليس جزافا، لأن مع نهاية العشرية التربوية 2000 - 2009 وفي منتصف الفترة المنتهية سنة 2015، نلاحظ أن المرحلة الحرجة لم تتجاوز بعد، ولا أدل على ذلك تفهقر المغرب إلى مرتبة متأخرة جدا (126 بين 177 دولة حسب تصنيف برنامج الأمم المتحدة للتنمية)، علما أن واضعي "المنظومة التربوية المغربية الجديدة" حاولوا إيجاد الجواب المناسب لهذا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، وأن المغرب من بين الدول التي التزمت بتحقيق الأهداف التنموية المسطرة خلال مؤتمر الألفية في سبتمبر 2000 (هدف الألفية للتنمية 2 : ضمان التربية للجميع بالتعليم الابتدائي).

إذا حللنا الإشكالية نطرح مجموعة من الأسئلة:

– أليس الإصلاح الشامل مبتغى يصعب تحقيقه خلال مدة قصيرة (منذ 1999)؟

– ألا تتم تلبية الطلب المتزايد في المجتمع على حساب نوعية المواد المدرسة والكفايات المطلوبة؟

– ما هي العوامل التي أفضلت المنظومة وتدفع في كل مرة إلى إصلاح

الإصلاح؟

– ما هي الوسائل الكفيلة بإخراج المنظومة التربوية من جمودها، مع المحافظة على الكم (توسيع التمدرس) والكيف (جودة المكتسبات والكفايات).

قبل بسط بعض عناصر التفكير في إطار استراتيجي مندمج لتطوير المنظومة التربوية المغربية وسبل تفعيلها، نعود، بواسطة المؤشرات، إلى التقويمات التي أنجزت حول تطبيق الإصلاحات التي أوصى بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛ وذلك في إطار البحث عن نقط الضعف في المنظومة. ولا يمكن بلوغ هذا الغرض إلا من خلال مناقشة الكم/النوعية في المنظومة، بارتباط وطيد مع الهدف رقم 2 من برنامج الأمم المتحدة للتنمية المتعلق بضمان التعليم الابتدائي للجميع، وبحاجيات الاقتصاد والمجتمع عامة للكفاءات، كما نقترح مقارنة بدول شمال إفريقيا.

1- الإصلاح في عنق الزجاجة: التوسيع/ النوعية

إبان تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين أجمع الكل على أن المنظومة التربوية المغربية كانت تعاني ركودا مزمنا، وأن إصلاحا عميقا كان ضرورة ملحة، وفي هذا الصدد حددت أهداف طموحة بعد رحلة بحث عن أنجع الحلول المعتمدة في العالم. لكن مختلف التقويمات المنجزة أظهرت أن الوضعية ما تزال حرجية على جميع المستويات. في هذا الجزء سنحاول استعراض مختلف المؤشرات المتداولة لتقويم حالة المنظومة التربوية المغربية. وسنستعمل نفس المؤشرات في مقارنة وضعية المغرب بين جيرانه في شمال إفريقيا.

1.1. التربية والتكوين والهدف 2 لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (المتعلق بضمان التعليم الابتدائي للجميع)

من الأوليات التي انخرط فيها المغرب التربية للجميع، ويتفرع هذا الالتزام إلى ستة أهداف وهي: حماية وتربية الطفولة الصغرى، تعميم التعليم بالابتدائي، حاجات الشباب والكبار للتعلم والتربية، تعليم الكبار، المساواة بين الجنسين وجودة التربية. أما فيما يخص الكم تُترجم هذه الأهداف إلى معدلات ينبغي بلوغها.

أهداف ألفية التنمية (OMD2) لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية المتعلق

بضمان التربية للجميع بالابتدائي:

- الهدف 7: إلى غاية 2015 تعميم التعليم الأولي لدى الأطفال بنات وذكور

- هدف 8: إلى غاية 2015 توفير الوسائل التي تمكن جميع الأطفال ذكور وإناث من إتمام سلك التعليم الابتدائي

- هدف 9: إلى غاية 2015 توفير الوسائل التي تمكن جميع الأطفال ذكور وإناث من إتمام سلك التعليم الإعدادي

- هدف 10: إلى غاية 2015 محو الأمية لدى الرجال والنساء البالغين سن 10 إلى 25 سنة وتخفيض النسبة العامة للأمية المسجلة سنة 1990 إلى النصف.

وصلت نسبة تحقيق الأهداف الكمية إلى النصف، أما الأهداف النوعية، التي تتم مقاربتها من خلال نسبة الإتمام والبقاء، فقد تأخرت ترجمتها على أرض الواقع. بلغت النسبة الصافية للتمدرس (سنة 2003 - 2004) للفئة 4 - 5 سنوات 50% فقط. وتكون نسبة التمدرس لدى الأطفال البالغين سن التمدرس قد وصلت، حسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التربية الوطنية، 89,6% سنة 2003 - 2004 مقابل 66,4% خلال السنة الدراسية 1999 - 2000 بزيادة 23 نقطة خلال أربع سنوات. وعرف العالم القروي أكبر نسبة في الزيادة حين قفز من 43,2% سنة 1994 إلى 83,6% سنة 2004.

لكن الهدر المدرسي يبقى مهما جدا، ففي سنة 2005 - 2006 وصلت نسبة التكرار بالابتدائي 12,7%، و16,5% بالثانوي الإعدادي، و16,9% بالثانوي التأهيلي، أما نسبة الانقطاع عن الدراسة فبلغت حسب الترتيب في الأسلاك الثلاثة 6%، و13%، و12%؛ وهكذا فنحو 380000 تلميذ مغربي يغادرون المدرسة قبل سن 15 سنة، وبلغت الأرقام يكلف الانقطاع عن الدراسة بالسلك الابتدائي وحده خسارة تقدر بنحو 2,2 مليار درهم. ومن جهة أخرى تظهر الإحصاءات أن 13 تلميذا فقط من بين 100 يلجون المدرسة الابتدائية يحصلون على شهادة البكالوريا مع التكرار، و12 منهم فقط يبدأون الدراسات العليا.

وإذا كان المعدل الصافي للتمدرس بالإعدادي هو 31,9% فإن نسبة

الإبقاء بالإعدادية مرتفعة عند الفتيات أكثر منها عند الذكور (عكس ما يحصل في الابتدائي بالوسط القروي)، ويثبت هذا القدرة الكامنة لدى الفتيات على مواصلة دراستهم والنجاح فيها، 55,2 % من الحضرية، و 22,7 من القرويات يتمننها مقابل 44,8 % و 17,4 % حسب الترتيب (برنامج الأمم المتحدة للتنمية بالمغرب، 2005 PNUD).

وخلال نفس الفترة انخفضت نسبة الأمية من 55 % إلى 43 % على الصعيد الوطني، وحسب الأعمار انخفضت بين 1994 و 2004 من 42 % إلى 29,5 % لدى فئة 15 - 25 سنة، ومن 36 % إلى 13,4 % لدى فئة 10 - 15 سنة. ورغم الأعداد المهمة من المستفيدين من برنامج محو الأمية والتربية غير النظامية، فإن نسبة الأمية ما زالت تضع المغرب في المؤخرة حسب مؤشر التنمية البشرية (IDH).

2.1. والتعليم العالي ...

يتشعب التعليم العالي بالمغرب إلى أربع منظومات فرعية وهي: التعليم العالي الجامعي العمومي، تكوين الأطر، التعليم العالي الخاص، والتكوين المهني ما بعد البكالوريا، ولا توجد بينها أية جسور، (فهي منظومات منفصلة وغير متجانسة). يستقبل التعليم العالي الجامعي أربعة أخماس (80 %) الطلبة، متبوعا بالتكوين المهني ما بعد البكالوريا ب 10 %، ثم تكوين الأطر والتعليم العالي الخاص ب 6 % لكل منهما، حسب إحصائيات مديرية التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

في العشرينات الثلاثة الأخيرة عرف التعليم العالي بالمغرب توسعا عدديا مهما، فخلال فترة ما بعد الإصلاح الممتدة من 2000 إلى 2006 وصل عدد الطلبة إلى 50516، وتترجم هذه الزيادة أهمية الطلب الحقيقي في المجتمع على التعليم العالي (خصوصا في الدراسات ذات الولوج الحر).

ورغم تزايد عدد المؤسسات الجامعية الذي بلغ 91 مؤسسة، خاصة بإنشاء مؤسسات جديدة (كلية العلوم والتكنولوجيا، المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير، المدرسة الوطنية للعلوم التطبيقية، الكلية متعددة الشعب)، فإن ضغط الطلب على هذه المؤسسات يسبب وضعيات يصعب تدبيرها، خاصة في المؤسسات ذات الولوج الحر. فقطاع القانون والاقتصاد مثلا، الذي يستقطب غالبية المسجلين الجدد، يعاني منذ عدة سنوات من استعمال يفوق طاقته

الاستيعابية وضعف في التأطير البيداغوجي. ومن المفارقات أن الوضعية معاكسة تماما في المؤسسات ذات الولوج المحدود. ولا شك أن هذا التباين في توزيع الموارد، إضافة إلى التجميد التام للمخصصات المالية الممنوحة للمؤسسات الجامعية من الصنف الأول، ينعكس سلبا على الفعالية الداخلية والخارجية لمنظومة التعليم الجامعي العمومي.

من جهة أخرى عرف تكوين الأطر تقهقرا بنسبة 13% في عدد الطلبة ما بين 2000 و2007، وهذا يترجم بصفة جلية سياسة تجميد التشغيل في القطاع العمومي؛ ونتج هذا التوجه استعمال دون القدرة الاستيعابية للمؤسسات والتجهيزات العلمية وإفراط في التأطير البيداغوجي.

فيما يخص التعليم العالي الخاص الذي يعول عليه أن يستوعب 20% من الطلبة في أفق 2010، فحصته لا تتجاوز 6% منذ عدة سنوات، مع أن عدد المكوّنين في هذا القطاع تطور ب 135% بين 1999 و2007. ومن المؤكد أن التعليم العالي الخاص ما يزال هزيعا، ومن بين الأسباب الرئيسية غياب سياسية تنظيمية حقيقية (الترخيص، الاعتراف)، وغياب تقويم إداري وبيداغوجي للمؤسسات الخاصة، وكذا التكاليف المرتفعة التي يتحملها الطالب.

ويبدو أن التكوين المهني ما بعد البكالوريا أحسن أداء، على الأقل من حيث عدد المتدربين الذي تطور ب 4,5 في ظرف 7 سنوات، ويعبر هذا التوجه عن تغيير وجهة الخيارات في التعليم العالي نحو التأهيل المهني الكفيل بضمان مهنة وشغل. وما يؤكد هذا الاتجاه أن أصحاب القرار في قطاع التعليم العالي يراهنون على التكوين المهني للرفع من جودة التعليم العالي: إجازات وماجستيرات مهنية، برامج لتكوين 10000 مهندس و6000 من الأطر العليا في مجال "الأفشرين Offshoring" (نقل الأنشطة الخدماتية والإنتاجية إلى دول حيث الأجور متدنية) في أفق 2010، وتكوين 10000 إطار في الهندسة الاجتماعية لتأطير المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، وتكوين 3300 طبيب في أفق 2020، وكذا ترقية المدرسين وتحسين وضعيتهم المادية.

ورغم التنوع الحاصل في المنظومة وتطور نسبة التمدد بالتعليم العالي (عدد الطلبة / الساكنة من 19 - 23 سنة)، فإن العدد ما يزال ضعيفا جدا بالنظر إلى ما تتطلبه دينامية تنموية (كانت النسبة في كوريا الجنوبية مثلا سنة 1998 52% حسب برنامج الأمم المتحدة للتنمية، 1998).

فيما يتعلق بالمردودية الخارجية، التي تُحسب بمدى إدماج الحاصلين على دبلومات في الحياة النشطة، فلا يمثل هؤلاء إلا ربع (4/1) المليون عاطل تم إحصاؤهم سنة 2006، وأغلبية هؤلاء العاطلين أي الثلثان (3/2) من أصحاب الشواهد الحاصلين على دبلوم عال وعاطلين عن العمل لمدة تزيد عن السنة. لكن ومع ذلك، وحسب مقياس الغرفة الفرنسية للتجارة والصناعة بالمغرب (2007)، فإن 64% من الشركات المغربية الصغيرة والمتوسطة أعلنت أنها وجدت صعوبات في إيجاد الكفاءات المتخصصة الضرورية لتنمية نشاطها، و44% من الشركات التي شملها البحث انتقدت التكوين الممنوح (النظري على حساب التطبيقي). ومن خلال هذه الأرقام تظهر الهوة بين عالم الشغل والمنظومة التربوية؛ ولا ينبغي تحميل هذه الأخيرة وحدها المسؤولية عن هذه الوضعية، واتهامها بتخريج أطر لا تتوفر على المواصفات التي تتناسب مع واقع سوق العمل، إذ ليست مهمتها الوحيدة، بل ينبغي أن نتساءل كذلك عن قدرة الشركات المغربية على استيعاب كل الأطر أصحاب الشواهد من مستوى فوق بكالوريا + 3. وحتى عندما تشغل الشركات هذه المستويات ففي مناصب أدنى من مستوى التخصص (مثال: تشغل بعض مراكز الاتصال مستوى باك + 4 عوض باك + 2). ومن جهة أخرى فإن تحسين المردودية الخارجية من خلال برامج التغيير والتكيف مع وضعيات مختلفة، أو مبادرات اجتماعية من قبيل تشغيل 1100 من الحاصلين على شواهد عليا كمدرسين حسب ترتيبهم بالأقدمية في التسجيل بلوائح المضربين، أمور لا تساعد على تحسين الجودة في المنظومة التربوية.

كيف تبدو وضعية المغرب مقارنة بجيرانه في شمال إفريقيا؟ موضوع الفقرة الأخيرة من هذا المحور الأول.

3.1. ربوية بشمال إفريقيا

صنف البنك الدولي المغرب (2007) في المرتبة 11 من بين 14 بلدا بشمال إفريقيا والشرق الأوسط، وذلك باستعمال مؤشر متنوع يهتم الولوج والعدالة والفعالية والجودة. ومقارنة بالمغرب حظيت دول شمال إفريقيا الأخرى (عدا ليبيا لعدم توفر معطيات) بالترتيب التالي: الجزائر ثامنة، تونس ثالثة، مصر سادسة. وتستند مقارنتنا إلى كون المؤشر المتنوع لا يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين دول العينة على مختلف مستويات الإصلاح، كما أن الدلائل التي تدخل في احتساب مؤشر البنك الدولي لا تحظى بالإجماع، فإذا

لاح نوع من الاتفاق حول مؤشرات الولوج (نسبة التمدرس)، فإن المؤشرات المتعلقة بالأبعاد الأخرى تبقى موضوع نقاش. فاخترال العدالة في المساواة بين الجنسين يُقصي العدالة بين التلاميذ أو الطلبة من فئات اجتماعية واقتصادية مختلفة (لن يظهر مؤشر المجانية والمنح). كما أن قياس الفعالية بنسبة النجاح فقط يلغي الفعالية الخارجية، وأخيرا لا يمكن تقويم الجودة بنسب التعلم عند الكبار أو النتائج المحصل عليها في الامتحانات الدولية (المباراة الدولية في الرياضيات 2003، وحتى البرنامج الدولي للبحث في القراءة بالمدرسة 2006).

بعد هذه التوضيحات، نبدأ بالهرم المدرسي لدول العينة (انظر الإطار أسفله). الملاحظة الأولى التي يمكن استنتاجها من هذا الجدول هي تعميم التعليم الابتدائي في جميع الدول، لكن في نهاية هذا السلك يفقد المغرب 20% من التلاميذ، و21% منهم يغادرون السلك الإعدادي. والوضعية أسوأ بموريتانيا (نسبة المغادرة بالابتدائي 55%).

الهرم المدرسي لدول شمال إفريقيا للسنة الدراسية 2004 2005					
	موريتانيا				
37571	294	311	2335	1183	/
-----	----	30	21	11	نسبة التسجيل بالتعليم العالي
28	16	44	28	22	2
30	17	65	43	28	2
83	19	69	74	43	1
90	28	92	87	64	1
98	45	99	96	80	

إضافة إلى هذا هناك ظاهرة تخص المغرب وهي ارتفاع نسبة الهدر المدرسي بين الأسلاك إذ تصل 16% من الابتدائي إلى الإعدادي و15% من هذا الأخير إلى الثانوي التأهيلي، وهذا ما يؤكد أن الأمر لا يتعلق بمسألة الجودة فقط ولكن المشكلة أكثر تعقيدا.

من جهة أخرى، ثلثا (3/2) التلاميذ ينهون دراستهم بالثانوي 1 في كل من مصر والجزائر وتونس، ولا يمثلون إلا 43% في المغرب، وتحقق

الجزائر أكبر نسبة من المتنقلين ذوي الشواهد من الثانوي إلى التعليم العالي متبوعة بالمغرب ثم تونس. لكن نسبة المتدربين بالتعليم العالي بالمغرب متدنية نظرا لضعف المردودية الداخلية بالثانوي، والنتيجة المباشرة هي ضعف نسبة الطلبة على 100000 ساكنة. يُستنتج من الإطار كذلك أنه بالنسبة للمغرب لا ينبغي الدفاع عن التربية الشاملة بل يجب العمل على إبقاء التلاميذ بالمدرسة أطول مدة ممكنة، وحل المشاكل المتعلقة بعدم الالتحاق بصفوف التعليم الإعدادي.

يُطرح علينا سؤال كبير وهو: لماذا يصل معدل الهدر المدرسي بالمغرب إلى 20 % بالسلك الابتدائي علما أنه يفوق بكثير البلدان الأخرى في ميدان التعليم الأولي؟ فمن المفروض أن يلتحق عدد أكبر من التلاميذ بالتعليم الابتدائي وهم مزودون بمكتسبات سابقة تعطيهم الأولوية في إتمام هذا السلك. فالتعليم الأولي (الهدف 7) لا يضمن تحسين الفعالية بالابتدائي، بل يجب العمل على مستوى هذا السلك لبلوغ الهدف 8.

حسب المؤشر الإفريقي لتنمية التربية من أجل الجميع، يأتي المغرب في الرتبة ما قبل الأخيرة بين دول العينة، قبل موريتانيا. نتجت هذه الرتبة عن المردودية المتدنية في تعليم الكبار ما فوق 15 سنة (يوجد المغرب جنبا إلى جنب مع موريتانيا).

وضعية المغرب بين دول العينة المختارة دفعتنا إلى التساؤل عما إذا كانت الإمكانيات المالية أحد أسباب هذه النتائج المتدنية. وعند قراءتنا للمعطيات، وجدنا أن المغرب ينفق من ميزانيته أكثر مما تنفق الدول الأخرى.

إذا كان في مصر تطابق بين حصة النفقات حسب السلك والنتائج المحصلة في نفس المستوى (ميزانية ضعيفة للثانوي علاقة بالهدر المدرسي الكبير، وميزانية مهمة للعالي نظرا للعدد الأكبر من الطلبة على مائة ألف مواطن في شمال إفريقيا). والأمر مختلف في المغرب (أكثر من 80 % من ميزانية التعليم موزعة بين الابتدائي والثانوي، ومع ذلك تبلغ نسبة الهدر المدرسي فيهما 60 %). وتوجد تونس في الطليعة في هذا الشأن حيث أنها بنفس نسب المغرب من النفقات تطوّر هربا تربويا متوازنا، وتحقق الأهداف المرجوة من برنامج الأمم المتحدة للتنمية، مع نقطة سلبية واحدة تتعلق بالتعليم الأولي.

إن الخلاصة من خلال التشخيص والمقاربة أن النظام التربوي في المغرب لم يتجاوز بعد الممر الضيق والخرج الذي كان يعاني منه عشية الإصلاح؛ وتوسيع المنظومة على مستوى قاعدة الهرم التربوي لم ترافقه أفعال نوعية من شأنها تطوير مؤشرات فعالية القطاع، وعليه فإن الهدر المدرسي بين الأسلاك ينم عن وجود عوامل انسداد خارجة عن المنظومة.

2- من أجل إطار استراتيجي مندمج لتطوير المنظومة التربوية

ليست الصعوبة في حل معضلة الكم والكيف فحسب، ولكن توسيع المنظومة التربوية يوجد أيضا في حالة ركود وأمام الباب المسدود. والحالة هذه فإن الإطار الاستراتيجي يتطلب معرفة عوامل الجمود لكي يتسنى الوقوف عند نقط الضعف ونقط القوة وإرساء اختيارات يجب تبنيها على قواعد متينة.

1.2

الحديث عن إطار استراتيجي دون تشخيص مسبق وتحليل حقيقي وعميق للواقع هو ضرب من الأوهام أو هروب إلى الأمام. نعم، لقد وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين معالم إصلاح شامل وعام لكن الانتقال من التصور النظري إلى التطبيق العملي لا يسلك مسارا استراتيجيا معينا، والدليل أن بعد مرور عشر سنوات على تبني الميثاق وباستثناء بعض التغييرات المؤسسية (إصدار عدة قوانين ومراسيم وقرارات)، وكذا وضع بعض هياكل التسيير المحكم، فإن الإجراءات العملية تأخرت كثيرا، والنتيجة كما رأينا أعلاه أن النتائج متوسطة جدا إن لم نقل ضعيفة.

التسيير المحكم، وتغيير الهيكلة البيداغوجية، وتحسين أوضاع التلاميذ والطلبة، والحوافز المادية لرجال التعليم... كلها أشياء مهمة تعتبر عوامل وقائية ضرورية لكنها غير كافية. ينبغي أن يتركز الاهتمام على قلب المهنة في القطاع، يعني: التربية، والتكوين، والتعليم، والتعلم، والبحث العلمي. والهدف هو تزويد الاقتصاد والمجتمع بمتخرجين مثقفين ومؤهلين تجتمع لديهم العلوم الأساسية الثلاثة (العلم، المهارة، والسلوك) اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة المهنية.

زيادة على الصعوبات المرتبطة بتوجيه الإصلاح، تساهم مشاكل أخرى داخلية وخارجية في النتائج المتواضعة للمنظومة التربوية. ففيما يخص الهدف 2 فقط (التعليم الابتدائي للجميع) لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية بالمغرب

(2005)، فإن المشاكل الرئيسية التي تعيق التقدم في تحقيقه هي كالتالي:

- الفقر الذي يمثل العقبة الكبرى للتمدرس والسبب الرئيسي في الهدر المدرسي (المصاريف، تشغيل الأطفال، الأشغال المنزلية)؛
- النقص في حجم ونوعية التجهيزات بالوسط القروي وعزلة بعض المناطق السكنية؛
- النوعية المتدنية في التعليم المُلقن، لا في الدعائم والكفاءات البيداغوجية فحسب، بل كذلك فيما يتعلق بتحمس وسلوك المدرسين المطالبين بالعمل في ظروف صعبة ومناخات قاسية؛
- المشاركة الضعيفة للقطاع الخاص بالمدن وغيابه التام بالعالم القروي؛

إلى جانب الإكراهات المذكورة التي نجدها في الكثير من الدول حسب اليونسكو (2007)، ويسهل نقل بعضها إلى كل قطاعات المنظومة التربوية، ينبغي أن نضيف عوامل أخرى من بينها على الخصوص:

- التوزيع العشوائي للموارد، وخاصة البشرية منها؛ ففي الوقت الذي لا يتوفر 3340 مدرسا على أقسام في بعض الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تحتاج أخرى 1390 مدرسا، وهذا تناقض صارخ؛

- الظروف المزرية لقطاع التعليم ففي العالم القروي مثلا أكثر من 60% من المدارس ليست موصولة بالشبكة الكهربائية، وأكثر من 75% ليست موصولة بشبكة الماء الصالح للشرب؛

- الانعكاسات السلبية لسنوات عديدة من التسيير الموجه الذي يتسبب دوما في تجمد المبادرات وينتج نوعا من مقاومة التغيير (أمثلة: صعوبات في إعادة هيكلة حقيقية للمنظومة لتصبح مندمجة، تأخر في إرساء الجسور بين الأنظمة الفرعية للمنظومة، خاصة في التعليم العالي، تحفظ وتردد الأساتذة الباحثين إزاء تبني نظام خاص بموظفي التعليم العالي الذي يُعتبر شرطا ضروريا لاستقلال الجامعة، الخ...)

- تحديد أهداف تفوق الإمكانيات المتاحة للتسيير، على الصعيد المركزي (المديريات المركزية) وعلى الصعيد المحلي (الرئاسات،

الأكاديميات الجهوية، النيابة، مجالس المؤسسات)؛

- التأخر في اعتماد تسيير مالي يتمحور حول الأهداف والنتائج، كما لا يزال تدبير الميزانيات الممنوحة للقطاع يتم حسب المتاح لا حسب الحاجيات الحقيقية.

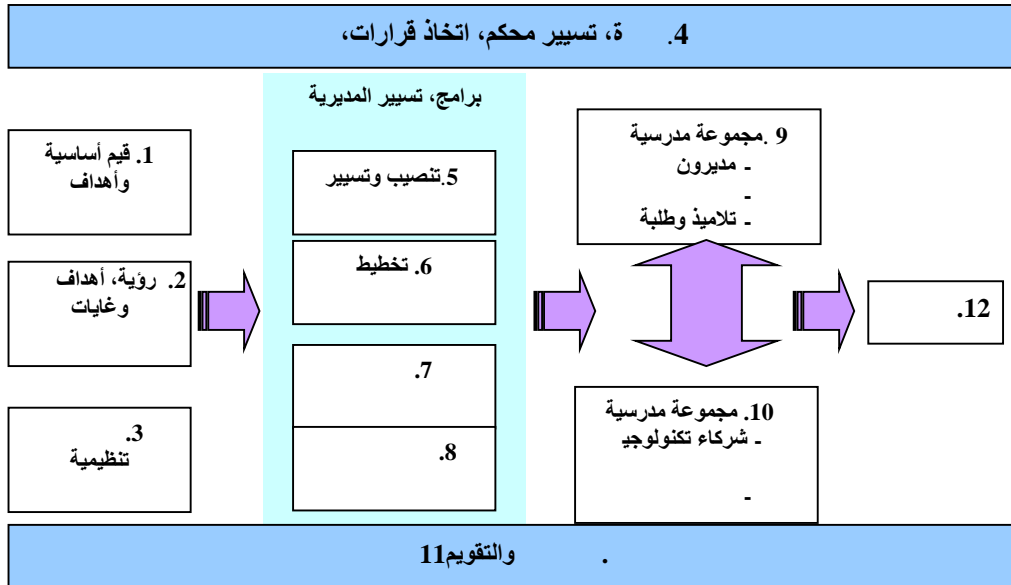
- الحاجة إلى تمويل يتناسب مع تطور الطاقة الاستيعابية للمؤسسات وتوظيف الموارد البشرية الضرورية (على الأقل لتعويض المغادرة الطوعية والتقاعد المنتظر في السنوات القادمة). وتقدر الحاجيات الحالية للموارد البشرية وحدها في الدخول المدرسي والجامعي ب 4900 مدرس (1450 بالابتدائي، 700 بالثانوي الإعدادي، 750 بالثانوي التأهيلي و 2000 بالمؤسسات الجامعية). والحاجة للموارد البشرية الإدارية والتقنية ب 18450 موظفا. أما الموارد العمومية، فرغم أنها تطورت وقاربت 5% فإنها تبقى غير كافية لانطلاق ديناميكية حقيقية للإصلاح، وذلك لضعف الميزانية المخصصة للاستثمار، وامتصاص الأجور للحصة الكبرى من ميزانية التسيير: 94% بالمدرسي و 77% بالعالي.

يمكن أن تُصنف عوامل الانسداد والتجميد إلى ثلاث مجموعات فرعية: عوائق استراتيجية مرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي والتدبير المالي؛ وعوائق عملية من قبيل مقاومة التغيير وضعف المواد المدرسة، وأخيرا عوامل سلبية اجتماعية واقتصادية (الفقر، ...) تستوجب سياسة تنموية مندمجة حقيقية. أما إذا استمرت هذه الوضعية فإنها ستزيد من حدة هذه العوائق التي تعاني منها المنظومة التربوية المغربية في الوقت الذي أصبحت مطالبة بلعب دور رئيسي في كل برامج التنمية.

2.2. عناصر إطار استراتيجي مندمج:

من المؤكد اليوم أن الإصلاحات المطبقة في المغرب لم تأت بالنتائج المرجوة، وأن الأسباب متنوعة ومعقدة؛ وفي هذا الصدد يوصي البنك الدولي (2007) بإطار جديد يتمحور على ثلاثة أمور: هندسة التعليم، والحوافز، والمسؤولية العمومية. ويتعلق الأمر بتطبيق إصلاحات شاملة وغير تجزئية تتيح في نفس الوقت التطور العددي والنوعي للعناصر المتدخلة في المنظومة التربوية، وتحفيز الفاعلين، وإشراك الشركاء والمتدخلين في خطوة للتأثير في الغايات والأهداف السياسية وفي تخصيص الموارد.

الاقتراح الموحد المطروح على 14 دولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لإتمام إصلاحاتهم التربوية يركز على التعبئة القصوى للموارد، ووضع نظام للمكافأة والمعاقبة كأساس لتحفيز الفاعلين "المؤثرين الرئيسيين" (مدرسون ومديرون)، والمراهنة على مراقبة الشركاء وتحسيس أصحاب



القرار بمسؤوليتهم تجاه المواطنين.

الاقتراح الرئيسي الذي يطرحه البنك الدولي (2007) يظهر من خلال ضرورة تطبيق الإصلاحات على المستويات الثلاثة من أجل تسهيل التفاعل الإيجابي المتبادل بينها.

حسب الرسم أعلاه هناك 12 مرحلة أساسية لإنجاح مبادرة شاملة للتنمية التربوية. عند قراءة مسار المراحل نجد أنفسنا أمام عملية تتطور حسب نمط التسيير العصري (processus de management)، تبدأ أولاً بتعريف وتحديد الرؤية والإستراتيجية، وتمر عبر التنظيم، ثم التفعيل، ثم الشراكة، وتنتهي بالنتائج. الركائز الأساسية التي ينبني عليها السير الأحسن للعملية يظهر من خلال المرحلة 4 (التوجيه) والمرحلة 11 (المراقبة والتقويم). وهكذا يتحقق تفعيل العملية تحت رعاية لجنة للتوجيه وبفضل التفاعل بين مختلف الفاعلين والشركاء. أما المراقبة والتقويم فيتيحان الرجوع إلى نقطة الانطلاق لتقييم النتائج مقارنة بالأهداف المحددة.

لنطبق النموذج (GEI) الآن على واقع المنظومة التربوية المغربية، آخذين بعين الاعتبار التشخيص الذي أنجز وعناصر الإطار الاستراتيجي المندمج. في بعض أقسام تطور العملية (المراحل 1، 2، 4، و11) تحتاج المنظومة التربوية المغربية إلى تصنيف الأهداف ذات الأولوية – بما أنه يصعب إنجازها جملة واحدة – وتحتاج إلى تحريك وإصلاح البنيات في إطار تسيير محكم ومضبوط. فيما يتعلق بالمرحلة 11 خاصة يجب تطبيق المراقبة والتقويم الذاتيين بصفة رسمية.

في المقابل ينبغي بذل جهود كبيرة في المرونة والحيوية في التنظيم، وخاصة في جانب التخطيط الاستراتيجي الشكلي الذي تعبر عنه المراحل من 5 إلى 8. ومن أجل الوصول لهذا الغرض لا بد من اتخاذ إجراءات أساسيين: إعادة تأهيل الفاعلين المكلفين بهذا المجال وتطوير هندسة التسيير.

وأخيرا لا يمكن الوصول إلى نتائج ملموسة دون انفتاح حقيقي للمنظومة التربوية على محيطها المجتمعي والاقتصادي، صعودا عند اتخاذ القرارات وفي منتصف الطريق عند الإنجاز؛ ونزولا عند تقويم النتائج وبداية دورة فعالة. من جهة أخرى على الفاعلين من خارج المنظومة أن يصبحوا شركاء حقيقيين في وضع البرامج، وتحمل مسؤوليات تربوية، والمشاركة الفعالة في التمويل، ورعاية المتدربين...

:

تجد التربية مبررها على صعيد الولوج (الحق في التربية)، وعلى الصعيد الاجتماعي (العدالة)، والاقتصادي (أهمية العودة للاستثمارات). ولهذا من المفروض أن تحد من تصدعات المجتمع (بطالة، فقر، هجرة داخلية وخارجية)، لا أن تغذيها لتزيد من وتيرتها.

تاريخيا أنشئت المنظومة التربوية المغربية لتساهم في تكوين نخبة موجهة للوظيفة العمومية. في الوقت الراهن، تواجه معضلة الخيار بين الكم والنوعية، رغم الإصلاحات المختلفة. حاليا تظهر التقويمات سواء المتعلقة بالماضي أو المستقبل الحاجة لقفزة جديدة من أجل انطلاقة أخرى لتطوير المنظومة التربوية لتسهيل بروزها؛ خاصة وأن هيمنة العلم والمعرفة على كوكبنا الذي أصبح قرية تتطلب رأس مال بشري نوعي هام.

وقد أثبتت التجارب أن جودة المنظومة التربوية، وتطور إيكولوجية

الابتكار والتجديد، وبروز مجتمع يرتكز على الثقة وعلى القيم التي تساعد على التغيير وتشجعه في أوساط الساكنة، كلها من الأسس الرئيسية لاقتصاد مبني على العلم. وبعبارة أخرى، يجب على مغرب اليوم ومغرب الغد أن يمر عبر بوابة التربية؛ ولكن بشرط اعتماد إصلاح حقيقي وتدرجي على مراحل متسلسلة، يُمثل التوسيع فيها القاعدة والنوعية المنتهى. في نفس السياق ليس من السهل القيام بإصلاح شامل، ولن يكون للبحوث الكبيرة حول إمكانية التطبيق أثر يذكر. ولذلك فإن الاستثمار في المجالات الأكثر مردودية ستكون مساهمته كبيرة، وخاصة في وضعية تشح فيها الوسائل. إذا تم هذا فإن اعتماد إطار استراتيجي مندمج وتجديد في التسيير هي المفاتيح لبداية دورة جديدة للإصلاح.

:

- * البنك الدولي (2005)، استراتيجيه التعاون مع المملكة المغربية، تقرير رقم MA-31879، المكتب الجهوي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 30 يونيو 2005.
- * البنك الدولي (2007)، مسار لم يتم بعد: إصلاح التعليم بالشرق الأوسط وشمال إفريقيا، واشنطن.
- * بكوشي (Bekouchi M. H. (2008)، "هل تستطيع الجامعة أن تصبح مصعدا اجتماعيا"، in L'Economiste n° 2742 du 26 mars 2008 pp 34-35
- * برادة كوزي، العوفي
- Berrada Gouzi A, El Aoufi N: (2006) La non scolarisation au Maroc Une analyse en termes de coût d'opportunité, Direction de l'Éducation Non Formelle et UNICEF, Mai 2006
- * كابال أ. ب (1995) Cabal A. B (1995) L'université d'aujourd'hui, Paris, Editions CRDI/UNESCO
- * الغرفة الفرنسية للتجارة والصناعة بالمغرب (2008) «Baromètre social 2007 de » N°3, Janvier, pp3, la CFCIM» in Ressources
- * شداتي ب (2006)، «Les cycles d'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant: Quelle efficacité? Quelle équité ? À quels coûts», CD-ROM Rapport 50 ans de développement humain et perspectives 2025, Rabat
- * اللجنة الخاصة للتربية والتكوين Commission Spéciale Education-formation (1999) «COSEF»
- Charte nationale d'éducation et de formation
- * اللجنة الخاصة للتربية والتكوين: Commission Spéciale Education-formation

- « COSEF
Réforme du système d'Education et de Formation : Bilan d'étape et
conditions d'une relance, juin 2005
* مديرية التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي
DESFCRS (2007), « progrès enregistrés dans l'expansion
«de l'enseignement supérieur
* المندوبية السامية للتخطيط:
HCP (2008), Rapport sur l'emploi et le chômage, Rabat
* هراي ج.
Herradi J. (2008), « 3340 instituts payés à ... chômer » in
L'Economiste n° 2735 du 14 mars 2008
* وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي:
Aperçu sur le système éducatif marocain, 47ème session de la
Conférence Internationale de L'Education, Genève 8-11 septembre
2004
* وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي:
Présentation du Ministre ENESFCRS devant la Commission de
l'Enseignement et des Affaires Culturelles et Sociales, auprès de la
Chambre des Conseillers, décembre 2007, traduit de l'arabe par nos
soins (consulté en Avril 2008
* وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي:
Présentation du Ministre ENESFCRS devant le groupe Istiqlal, janvier
2008, traduit de l'arabe par nos soins, www.men.gov.ma (consulté en
(Avril 2008
Enseignement: à quoi a servi la réforme ?» in L'Economiste »
* نزيه أ. n° 2694 du 17 janvier 2008a
Enseignement : Belfkih confirme la crise du système « in
* نزيه أ. « L'Economiste n° 2696 du 21 janvier 2008
* برنامج الأمم للتنمية، التقرير الدولي حول التنمية البشرية 1998، Economica, Paris
* برنامج الأمم للتنمية، مشروع أهداف ألفية الأمم المتحدة 2005، ;
Investir dans le développement: un plan pratique pour réaliser les objectifs du
Communications Développement ; millénaire de développement ; Aperçu
Inc., Washington
* برنامج الأمم للتنمية؛ محاربة التغيرات المناخية. تقرير حول التنمية البشرية
2008/2007.

- * روضحون ف. "عولمة التعليم العالي"؛ « Internationalisation de l'enseignement supérieur : Le rôle des organisations universitaires »
- * ريشارد ج.ف. (2007), « La voie de l'économie fondée sur la connaissance en Algérie »
- * المملكة المغربية؛ المنظومة التربوية، علم وتكنولوجيا وتجديد. Royaume du Maroc (2006), Système éducatif, savoir, technologie et innovation : rapport thématique 4, CD-ROM 50 ans de développement humain et perspectives 2025, Rabat
- * صاربيب ج.ل. "التعليم العلي بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: تحديات القرن 21" Sarbib J.L. (2002), « L'Enseignement supérieur dans la Région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord : les défis du 21ème siècle »
- * توفيق ن. " أصحاب الشواهد العاطلون ؛ Taoufik N. (2008), Diplômés chômeurs : l'Etat brade le métier de prof », in L'Economiste n° 2711 du 11 février 2008
- * اليونسكو؛ التربية للجميع بإفريقيا UNESCO (2007a), Dakar+7 : Education pour tous en Afrique, Unesco, Paris
- * اليونسكو؛ التربية للجميع في 2015 UNESCO (2007b), L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible? Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008
- * المنتدى الاقتصادي العالمي؛ World Economic Forum (2007), Global Education Initiative, Geneva, January 2008