مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

ملف خاص

التعليم وإشكالياته

العدد الثامن والثلاثون- سبتمبر 2008

نظرة عامة عن الحالة الراهنة للمدرسة المغربية

• تقرير المجلس الأعلى للتعليم

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 الاطفال 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 الاطفال 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 الاطفال 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 24-19 سنة، مستقرة خلال السنوات الاخيرة 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 اعداد 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 المشغّلين 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 الابيض في هذا الشان سنة 2002. كما تمت إعادة هيكلة التنظيم البيداغوجي لاسلاك التعليم المدرسي بربط السلك الإعدادي بالثانوي، وإرساء اربعة جذوع مشتركة في السنة الاولى من الثانوي التاهيلي، وتجميع الشّعب في ثمانية مسالك بالنسبة للسنة الاولى 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 التاهيلي، ومن جزء وطني يجري في نهاية هذا السلك.

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

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 الادبيات 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، أصدر 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 2003-2004 على أساس 3 ساعات أسبوعيا، أي 96 ساعة سنويا ؛
- حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية برسم سنة 2006-2007 ، 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 اخرى 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 الافواج. 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 الملتزَم 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 الان، 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 الأولى 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، ان التلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة، بعد أربع سنوات، يؤولون إلى الأمية ؛ 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، بالأساس، 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 الأمية (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 أن 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 كاسلوب 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، والحاق الضرر بالممتلكات، والغش في الامتحانات. ومن البديهي أن تنمية السلوك المدني تعد مسؤولية مشتركة بين الاسر، وبين مجتمع يبدو وكانه 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، بالاساس، 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 اكبر، 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 الاكاديميات، 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 الامر 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 لاعضائها، ولاسيما الاباء 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 الاساس 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، أو 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 أثناء 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 الأمر 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 والتاهيل 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 اصل خمسة بالثانويات الإعدادية يضم ازيد 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 الامثل للعملية التربوية، والتحصيل الجيد للتلاميذ.

تسائل 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، وأيضا 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 الاقدمية. والحال أن الأمر يقتضي اعتماد آليات ترتكز بالأساس على المردودية والاستحقاق. كما أن الطرق الحالية المعتمدة في التفتيش لا تتيح القيام بالأدوار الموكولة لهاته الهيئة على النحو الأمثل. في هذا الإطار، فقد أكد استطلاع رأي المدرسين حول مهنتهم، أن 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 الأخيرة، إلى جانب تقديم خدمات اجتماعية لنساء ورجال التعليم ولأسرهم 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 ملحّا 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 أفراد 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 أسرة، 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 وأسرهم في حالة مرض خطير أو حادثة ؛ وذلك إلى حدود مليون درهم للفرد، في السنة عن كل مرض. ومنذ سنة 2004، تمت تسوية أكثر 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، إعتمدت المؤسسة مخططا إستراتيجيا لبناء مراكز للاصطياف في مدن المضيق، والحسيمة، ومراكش، وأكادير، 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 الأهداف 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 الأحادية تعوق أيضا تشجيع الإمتياز وانبثاق مهارات ومؤهلات التلاميذ في ميادين أخرى غير المواد الاساسية. وكمثال على ذلك، التأخر 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 لانشطة مدرسية مندمجة. وعموما، فإن عملية ملاءمة العرض التربوي ما تزال جد محدودة، مما يكرس إشكالية الأحادية 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 أستاذ واحد لـ 85 طالبا ؛ يكون على حساب الاشتغال، سواء أثناء الدروس أو

في التطبيقات، ضمن مجموعات للعمل، بوصفها المجال الأمثل للمناقشة والتفاعل، ولتطبيق النظريات المدرّسة، 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 «الاداب 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 أكثر 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 ؛ أطباء..).

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 الاولى، الانجليزية والاسبانية 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 أجنبية 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 الأجنبية ؛ 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 الأساس 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 الأجنبية.

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، وبان نقائص المنظومة ترجع، بالاساس، 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 أقل 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 الاساسية.

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 الأكاديميات 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 والأولويات 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 الافراد، 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 الملاحظ في التعبئة، بالأساس، إلى كون فئات من المجتمع تبدو وكأنها لا تقدر، بما فيه الكفاية، ولاسباب 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 الاسر، 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 الامر بالإدارة المركزية، أو 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

والاثر 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 مؤهل 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 الاساسية، 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، تولد الشعور بانعدام الأمن في المحيط المدرسي.

وتتأثر صورة المدرسة سلبا، كذلك، بفعل حالات الغياب المتكرر لدى بعض المدرسين، التي تُفسَّر، 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.