المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

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

المدرسة الجديدة

تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين

من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية

تقرير رقم 2024/7

دجنبر
2024

المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵉ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

المدرسة الجديدة

تعاقد مجتمعي جديد
من أجل التربية والتكوين

من الرؤية الاستراتيجية
إلى الرهانات التربوية المستقبلية

تقرير رقم 2024/7

دجنبر 2024

الايداع القانوني : 2025MO0704

ردمك : 978-9920-498-02-9

«كما ندعو للتحلي بالموضوعية، وتسمية الأمور بمسمياتها، دون مجاملة أوتنميق، واعتماد حلول مبتكرة وشجاعة، حتى وإن اقتضى الأمر الخروج عن الطرق المعتادة أو إحداث زلزال سياسي.»

مقتطف من الخطاب الملكي السامي
في افتتاح الدورة الأولى
من السنة التشريعية 2017-2018 بتاريخ 13 أكتوبر 2017

ملخص الوثيقة 9

إعداد وثيقة حول المدرسة الجديدة: المهمة والمقاربة 12

تقديم 17

الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والقانون الإطار 51.17 باعتباره تعاقدا وطنيا ملزما 18

المدرسة الجديدة والرؤية الاستراتيجية 2015-2030 18

لنقارب قضايا المدرسة بكل جرأة 18

الغاية من الوثيقة 19

الرهان الأول: الاستعداد للرهانات التربوية المستقبلية 23

المدرسة الجديدة، وظائف وغايات تتماشى مع الرهانات المستقبلية وسياق ملائم للفعل التربوي 24

رأسمال بشري مدعم وأكثر استعدادا للمستقبل 24

الاتجاهات المجتمعية المؤثرة في المنظومة التربوية 26

تعاقد مجتمعي جديد للتربية والتكوين 30

التربية والتكوين: تعاقد مجتمعي جديد من أجل مستقبل أفضل 30

المدرسة الجديدة من صميم المشروع المجتمعي لبلادنا 30

المدرسة الجديدة: الاستعداد للرهانات التربوية المستقبلية 31

وظائف وغايات المدرسة الجديدة 32

المدرسة الجديدة تحتضن المتعلم في شموليته 34

المدرسة الجديدة: إطار ملائم للفعل التربوي 36

الرهان الثاني: نحو الاستقلالية الذاتية لمؤسسات التربية والتكوين 37

المدرسة الجديدة: إقامة مجموعة تربوية حقيقية للمدرسة 38

المؤسسات التعليمية في صلب المنظومة التربوية 38

حكامة تحرر الطاقات الخلاقة 39

المبادئ والتدابير المنظمة لحكامة المدرسة الجديدة 39

أربعة مبادئ لحكامة جديدة 42

الاستقلالية الذاتية وثقافة التعاون 43

المدرسة الجديدة: "مؤسسة متعلمة" 44

الرهان الثالث: مجتمع محلي معبأ داعم للمدرسة الجديدة 47

المدرسة الجديدة: مؤسسة اجتماعية قوية، ترتبط بعلاقات عميقة مع المجتمع 48

التربية والتكوين - مسؤولية مشتركة 48

أهمية انخراط الجماعات الترابية في مواجهة الخصوصيات المحلية 49

الدور الحاسم للفاعلين التربويين الآخرين 51

تعبئة مجتمعية دائمة 54

الرهان الرابع: هياكل فعالة للدعم والتوجيه والضبط 55

المدرسة الجديدة وتفاعلاتها مع الهياكل الادارية للتربية والتكوين 56

مبدأ التفريع 56

الهياكل الترابية للتربية والتكوين: إسناد مسؤوليات التسيير للسلطات الترابية والفاعلين المحليين 57

نحو جيل جديد من الأكاديميات 59

التعليم العالي: جامعة للقرن الحادي والعشرين 61

التكوين المهني الأساس: اندماج في شبكة التربية والتكوين 63

الدور الاستراتيجي والناظم للدولة 64

الرهان الخامس: النموذج البيداغوجي الجديد، والمهن التربوية 69

جوهر المدرسة الجديدة، وأساس اضطلاعها بوظائفها 70

أسس النموذج البيداغوجي وفق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 70

المعارف والكفايات الملائمة لعالم الغد 75

الهندسة البيداغوجية للجامعات 79

الموارد البشرية: المهننة، وتنوع الوظائف 82

إرساء تعاقد ثقة 87

الرهان السادس: العمل على التقاء السياسات العمومية للمدرسة الجديدة 89

ضرورة التخلي عن الهياكل الجامدة والمجزأة 90

مكونات وهيكلة منظومة التربية والتكوين 90

التعليم الإعدادي، والثانوي التأهيلي، والتكوين المهني ما قبل البكالوريا: ضرورة تعزيز آليات الدمج 93

التعليم العالي، والتكوين المهني بعد البكالوريا: ضرورة تعزيز الدمج، في إطار إصلاح عميق للأسلاك الجامعية الأولى 95

مدارس تكوين الأطر والجامعات: في أفق الدمج والتكامل 96

إطار مؤسساتي خاص بالتعليم الأولي 97
مدرسة الفرصة الثانية: من أجل تعبئة أوسع وتمويل أكبر 100
الإعاقة والاحتياجات الخاصة: مسؤولية مشتركة في إطار التقاء السياسات العمومية 101
الرهان السابع: قيادة التغيير 105
تعبئة مجتمعية مستدامة من أجل المدرسة الجديدة 106
إبراز فهم مشترك للمدرسة الجديدة 106
تهيئة سياق سياسي مناسب 108
وضع آليات لتفعيل الرؤية الاستراتيجية 109
في الختام 111
مجموعة العمل الخاصة المدرسة الجديدة 113

وضع المجلسُ الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الرؤيةَ الاستراتيجية 2015-2030 التي تمت ترجمة مضامينها الأساسية إلى القانونِ الإطار 17-51 الذي: "يجسد تعاقدا وطنيا يُلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مضامينه". ولقد مثلت الرؤية الاستراتيجية **النص المؤسس للمدرسةِ الجديدة**، ورسمت من خلاله معالمها في وظائفها وغاياتها، في تنظيمها وتفاعلاتها، وفي نموذجها التربوي.

وتعد **المدرسة الجديدة**، من منظور الرؤية الاستراتيجية، تجسيدا لتعاقد مجتمعي جديد بين الأمة ومدرستها، يجعل التربية والتكوين مشروعا مجتمعيا، يطمح إلى إرساء مدرسة جديدة للجميع، مدرسةٍ تضعُ نجاحَ المتعلِّمِ في صُلْبِ اهتماماتها.

ترمي هذه الوثيقة: "**المدرسة الجديدة**، تعاقد مجتمعي جديد للتربية والتكوين"، إلى تعميق التفكير في ماهية **المدرسة الجديدة**، ومقوماتها، وملامحها، ومستلزمات تحقيقها، وفق مقاربة نسقية واستشرافية تأخذ بعين الاعتبار التحديات المستقبلية، وتجارب المنظومات التربوية الناجحة. وفي إطار المواكبة اليقظة والاستباقية لمسار الإصلاح التعليمي، تندرج هذه الوثيقة ضمن مقاربة بناءة تحليلية واقتراحية من شأنها الإسهام في تجاوز "المعيقات النسقية" التي تعرقل إرساء **المدرسة الجديدة** لاسيما "غياب تناسق عمودي بين الرؤية والسياسات العمومية المعلنة وغياب الإلتقاء الأفقي بين هذه السياسات"، كما أشار تقرير النموذج التنموي الجديد.

وتدور الوثيقة حول **سبع رهانات رئيسية**، مرتبطة أساسًا **بالإشكالات العرضانية** التي بالرغم من الإنجازات التي حققتها السياسات العمومية في مجالات التعليم الأولي، والتعليم المدرسي، والتعليم العتيق، والتكوين المهني، والتعليم العالي، إلا أنها ظلت عالقة لم يتم الحسم فيها، والتي اقترحت الرؤية الاستراتيجية في شأنها مقاربات مبتكرة.

إن هذه الرهانات الرئيسية تستلزم حتما اعتماد حلول جديدة للبت في الإشكالات العرضانية، وإحداث نهضة تربوية حقيقية، وذلك يقتضي تغييرا نسقيا، ومقاربة قضايا المدرسة بكل جرأة، وإجراء القطائع والانعطافات كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

يبحث **الرهان الأول** من هذه الوثيقة موضوع التغيرات الكبرى، وآثارها المتوقعة على مستقبل المنظومة التربوية، ويشدد على أهمية وضع التربية والتكوين في إطارها الحقيقي، كونها مشروعا وطنيا جديدا يقتضي حكامة مشتركة، تسهم فيها كل الجهات المعنية، ضمن استراتيجية وطنية متكاملة، وليس مجرد سياسات قطاعية متفرقة ودون تناسق. ويبرز هذا الرهان الحاجة إلى استراتيجية وطنية طموحة لتثمين الرأسمال البشري، باعتبارها سياسة وطنية ذات أولوية لمستقبل البلاد.

لقد قامت الرؤية الاستراتيجية بخيار جريء، وهو الخيار الذي أكده النموذج التنموي الجديد، والمتمثل في جعل المؤسسة التعليمية "مؤسسة قائمة الذات"، في صلب المنظومة التربوية، وليست فقط آخر حلقة في التسلسل الإداري الهرمي، تنفذ التعليمات الواردة عليها من أعلى الهرم. وهذا لا يعني أبدا التقليل من الدور الاستراتيجي والناظم للدولة، فتوجهاتها الوطنية في هذا الصدد أمر أساسي. إلا أنه من البديهي أن نلاحظ التباين بين النوايا المعلنة من خلال الإصلاحات السابقة من جهة، ومدى تطبيقها على أرض الواقع داخل المؤسسات التعليمية من جهة أخرى.

إن هذا التغيير الجذري في نموذج قيادة المنظومة التربوية يكتسي أهمية بالغة، وستتم دراسة انعكاساته في كل من: الرهان الثاني والرهان الثالث والرهان الرابع، وذلك على ضوء توصيات الرؤية الاستراتيجية ومقتضيات القانون الإطار. إنه ينطوي على التغيير من القاعدة، اعتبارا لأن كل مؤسسة تعليمية متفردة، ومن الضروري أن تتوفر لها الشروط لتكون قادرة على العمل حسب مشروعها التعليمي والتربوي.

وهكذا يعرض **الرهان الثاني** مبادئ وقواعد حكامة مؤسسات التربية والتكوين، التي ترسي مبدأ المسؤولية، وتحرر الطاقات الخلاقة من خلال استقلالية ذاتية تنظيمية للمؤسسات، وترسخ ثقافة التعاون بين مختلف الفاعلين، مكونة بذلك مجموعة تربوية محلية.

ويندرج **الرهان الثالث** ضمن مقاربة تهدف إلى القطيعة مع عزلة المدرسة، تضع المدرسة في محيطها المحلي باعتبارها مؤسسة تربطها علاقات قوية مع مجتمعها المحلي، كما يعرض الأدوار المنوطة بالفاعلين المحليين، ويدعو إلى ضرورة انخراط الجماعات الترابية، مرسخا مبادئ وأسس الحكامة التربوية المحلية.

ويدرس **الرهان الرابع** علاقات المدرسة مع الهياكل الإدارية لمنظومة التربية والتكوين، من إدارات مركزية وترابية. ولمَا كان إرساء **المدرسة الجديدة** يقتضي حكامة فعَّالة لمنظومة التربية والتكوين، فإن هذا الرهان يتناول أدوار ومهام الهياكل الإدارية المركزية والمجالية، كونها آليات للدعم، والتوجيه، والضبط، استنادا إلى مبدا التفريع الذي تبنته الرؤية الاستراتيجية، والنموذج التنموي الجديد.

لا يمكن تصور **المدرسة الجديدة** إلا من خلال حكامة عالية الأداء لمنظومة التربية والتكوين، سواء في بعدها المتعلق بنجاعة التدبير، أو في أبعادها الأخرى ذات الصلة بالمشاركة، والشفافية، والمساءلة والتقييم والمحاسبة، حكامة ترسخ الدور الناظم والاستراتيجي للدولة، وتُسند صلاحيات التدبير إلى الهياكل الترابية.

وبعد أن وُضعت **المدرسة الجديدة** في حكامتها، وتفاعلاتها المحلية، وعلاقاتها الإدارية، يطرح **الرهان الخامس** مبادئ النموذج البيداغوجي الجديد، الذي يقع في صميم مختلف وظائف المدرسة، ويُعد المرجعية الأساسية لتطوير المناهج والبرامج، بما يتلاءم مع الخيارات المجتمعية الكبرى. إن الرهان الأساسي المتمثل في المزاوجة بين الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة، والذي تواجهه المنظومة التربوية المغربية، إلى جانب المستجدات التي تواجه العالم الذي يحتضن متعلم(ة) الغد، بكل رهاناتها وتحدياتها، تتطلب منا إعادة التفكير في نموذجنا البيداغوجي، وفي مقارباتنا التربوية.

لقد حددت الرؤية الاستراتيجية أسس النموذج البيداغوجي الجديد على نحو يستجيب للرهانات التربوية الجديدة، وللانتظارات المجتمعيّة، وذلك باعتماد منهاج مندمج يستند إلى مرتكزات المدرسة، ووظائفها، وغاياتها، وبتجديد المناهج والبرامج والتكوينات، والمقاربات البيداغوجية، والوسائط التعليمية، والإيقاعات الزمنية، والتوجيه المدرسي والمهني، والإرشاد الجامعي، ونظام الامتحانات، والتقييم.

يضاف إلى ذلك أن تطبيق أنجع المناهج الدراسية، وأنسب الطرق التدريسية، يبقى رهينا بمدى التزام المدرسين، ومستوى تأهيلهم، زيادة على قدرتهم على الانخراط في مجموعات تربوية متماسكة، وبناء علاقات داخلها تستند إلى التكامل والتضامن والثقة. ومن هذا المنطلق، يتناول هذا الرهان كذلك إشكالية مهننة وتثمين مهن التربية والتكوين.

وعلى الرغم من توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر سنة 2000 وما أنجز من دراسات وتحليلات منذ ذلك الحين، يقف **الرهان السادس** على الإشكالية التي تطرحها مكونات التربية والتكوين، كونها منغلقة ومجزأة، والتي لا ينظر إليها على أنها منظومة متماسكة ومنسجمة، مما يؤدي إلى ضعف الفعَّالية، وإلى هدر كبير في الموارد البشرية والمادية، وإلى التخلي عن مئات الآلاف من شبابنا دون آفاق. فالمكونات الأساسية للمنظومة من تعليم مدرسي، وتكوين مهني، وتعليم عالٍ، تظل تعمل بشكل منفصل ومعزول، دون تكامل ولا تعاضد في سياسات قطاعية منغلقة.

وبهذا يكون هذا الرهان عرضانيا بامتياز، يعد بالتأكيد هو الأكثر تعقيدا، يقتضي حضور الدولة الناظم والاستراتيجي في "إزالة الحواجز العمودية، لتيسير بزوغ كل الطاقات من خلال البناء المشترك" -حسب تعبير تقرير النموذج التنموي الجديد-، والتخلي عن الهياكل المنغلقة والمجزأة للتربية والتكوين، التي لا تمثل منظومة متجانسة.

ويوضح **الرهان السابع**، رهان قيادة التغيير، صعوبات تفعيل رؤية استراتيجية للإصلاح وقانون-إطار المفضيين إلى تغيير نسقي عميق للمنظومة التربوية، مما يستلزم انعطافات وقطائع أساسية، ولا يمكن تحقيقها إلا بنَفَس طويل واستمرارية.

ويقتضي هذا المسار جعل مجموعة التدابير الإجرائية التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية موضوعَ تداول مع كل الأطراف المعنية، والتي تعمل في مستويات وقطاعات مختلفة، وفق مقاربة تشاركية، تزاوج بين الخبرة المهنية، والتجربة الميدانية، والمصداقية السياسية.

ومعلوم أن هذه المقاربة التشاركية تتوقف على الوقت المناسب الكافي، والقيام بمفاوضات شاقة، لكنها تظل المقاربة الناجحة على المدى الطويل، حيث إن كل الأطراف المعنية ستكون أكثر انخراطا، وأكثر تملكا لأهداف وأساليب ورهانات الإصلاح، واضعة قدراتها وطاقاتها في خدمة ورش **المدرسة الجديدة**، واستدامة العمل من أجلها.

وهكذا فإن التغيير يصبح ممكنا، كما أكده جلالة الملك في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية 2017-2018 حيث يقول حفظه الله: "إن الاختلالات التي يعاني منها تدبير الشأن العام ليست قدرا محتوما. كما أن تجاوزها ليس أمرا مستحيلا، إذا ما توفرت الإرادة الصادقة وحسن استثمار الوسائل المتاحة".

اعتمد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي خلال انعقاد الدورة الثالثة لجمعيته العامة بتاريخ 19 دجنبر 2023 قرار "إعداد وثيقة حول **المدرسة الجديدة**"، وإحداث مجموعة عمل خاصة لهذه الغاية.

جدير بالذكر أن الحضور اللافت لمصطلح **المدرسة الجديدة** في المرجعيات الأساسية للإصلاح وفي أعمال المجلس، قد واكبته تساؤلات عديدة بشأن ماهية هذه المدرسة، ومقوماتها، ومستلزمات تحقيقها، وبشأن كيفية التعاطي مع المستجدات التي تتفاعل داخل المنظومة التربوية وتحيط بها. وهو ما حدا بالمجلس إلى إحداث هذه المجموعة.

وانطلقت أشغال هذه المجموعة باجتماع أول ترأسه السيد رئيس المجلس، الحبيب المالكي، يوم الخميس 25 يناير 2024، حيث تفضل السيد الرئيس بإعطاء الانطلاقة الفعلية لمجموعة العمل، برئاسة السيد محمد الأمين الصبيحي، بكلمة افتتاحية أكد فيها، على الدور المحوري المنوط بهذه المجموعة، والذي يتمثل أساسا في "تعميق النقاش و التفكير في مفهوم ومقومات **المدرسة الجديدة** بمفهومها الشامل كما تم تعريفها في الرؤية الاستراتيجية وكما حددها القانون الإطار، بالإضافة إلى تحديد مستلزمات تحقيقها، وذلك على ضوء المستجدات العلمية والأكاديمية وتحولات المنظومات التربوية والاجتماعية والاقتصادية، والتي من شأنها الاستجابة لتطلعات ومُتطلّبات الإصلاح الراهنة، وفق رؤية تراعي الطموح المشترك في مدرسة المستقبل؛ على مستوى الجودة، والإنصاف، والارتقاء الفردي، والمجتمعي".

كما انطلقت أشغال هذه المجموعة في سياق تطبعه العديد من الخصوصيات على المستوى الوطني والدولي.

السياق الوطني

إن إعداد هذه الوثيقة حول **المدرسة الجديدة** يندرج في سياق تربوي وطني يتسم أساسا بما يلي:

- الولاية الثانية للمجلس، التي تندرج في أفق من الاستمرارية والبناء على التراكم الخلاق والتطوير والإثراء، والتي تستلهم من توجيهات جلالة الملك ترسيخ دور المجلس في المواكبة اليقظة لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بما يساهم في تأهيل الرأسمال البشري الوطني، وتسهيل اندماج الأجيال الحاضرة والقادمة في دينامية التنمية التي تعرفها البلاد؛
- صدور التقرير السنوي للمجلس لسنة 2023 كونه حصيلة مرحلية للمواكبة اليقظة للمجلس والذي عبر عن تعثر الإصلاح ودعا إلى اتخاذ مبادرات تضفي دينامية جديدة على الإصلاح، تعزز المكتسبات وتجدد التفكير في كيفية معالجة التحديات، واقتراح كل تدبير من شأنه ضمان التقائية السياسات والبرامج القطاعية في مجال التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي؛
- بلوغ منتصف المدة المحددة لتفعيل الرؤية الاستراتيجية، ومرور أربع سنوات على صدور القانون-الإطار، مما يستدعي "معرفة الاستراتيجيات والمخططات والسياسات والبرامج المفتوحة، والإدراك العميق للمكتسبات المنجزة والحاجيات والتحديات المطروحة.... والنظر في منظور ومضمون الإصلاحات، والمقاربات المعتمدة لتنزيلها، وإيجاد أجوبة ملائمة وجريئة لما يواجه المنظومة من تحديات وما تحتاجه من اقتراحات"[1].

هذا السياق الوطني يستدعي إرساء **المدرسة الجديدة** بشكل مستعجل من خلال تعميق التفكير حول التحديات المطروحة وإيجاد أجوبة ملائمة وجريئة لهذه التحديات مع تحديد الأولويات الملحة والرهانات الكبرى لتحقيق ذلك.

1 كلمة الأستاذ الحبيب المالكي، رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في افتتاح الدورة الأولى من الولاية الثانية، 09 و10 دجنبر 2022.

السياق الدولي

أما على الصعيد الدولي، يمكن الوقوف على ثلاثة عناصر أساسية:

- انعقاد "قمة تحويل التربية" تحت رعاية الأمم المتحدة في شتنبر 2022 - التي حددت مسارات العمل: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية، و التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة، والمعلمون والتدريس ومهنة التدريس، و التعلم الرقمي والتحول بالإضافة إلى تمويل التعليم - والتي شارك فيها المغرب حيث التزمت بلادنا، إلى جانب أكثر من 130 دولة مشاركة، بالانخراط في الشراكة العالمية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بحلول 2030 وخاصة منها الهدف الرابع المتعلق بالتربية، من خلال تجديد منظومتها التربوية وتعزيزها لفائدة الأجيال الحالية والقادمة؛
- ظهور تحولات عالمية كبرى مؤثرة (التغير المناخي، الثورة الرقمية والذكاء الاصطناعي، تغيرات عالم الشغل، تغيرات في القيم المجتمعية، عالم أكثر انقساما واستقطابا، تطور ديموغرافي) تشكل تحديات كبيرة بالنسبة لبلادنا لما تحمله من تعقيدات ومفارقات يمكن التحكم في تأثيرها من خلال تحديد الخيارات التربوية الممكنة بما يتناسب مع مطالب التنمية البشرية واستدامتها في المستقبل؛
- صدور تقرير "مستقبل التربية والتعليم"[2] لمواجهة التحديات التي يحملها المستقبل والحث على التغيير وإصدار توصيات بشأن السياسات العامة في مجال التعليم من أجل تطوير رؤية جديدة لكيفية تشكيل المعرفة والتعلم في عالم يتسم بالتعقيد والغموض والهشاشة. على ضوء هذه الرؤية، تم الإقرار بقدرة التربية والتعليم على إحداث تغيير عميق في الأوضاع الراهنة على أساس وضع تصورات جديدة لغايات وسبل التعلم، وكذلك لمضمون ومكان وزمان التعلم.

في هذا السياق الدولي الذي تطبعه تحديات جديدة ومسارات متجددة، لايمكن لبلادنا تحقيق أهدافها التنموية إلا من خلال إرساء المدرسة المغربية الجديدة كما حددتها الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار مع مواكبة المستجدات في عالم سريع التغير.

المرجعيات

استندت هذه الوثيقة على المرجعيات الموجهة الآتية:

- **الدستور**، لاسيما الفصل 19 الذي ينص على المساواة بين الجنسين، والفصل 31 الذي ينص على استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة، وفي التكوين المهني والشغل؛
- **التوجيهات الملكية** لا سيما التوجيهات الداعية إلى الإصلاح الجوهري لقطاع التعليم ووضع حد " للدوامة الفارغة لإصلاح الإصلاح، إلى ما لا نهاية[3]"، والتنفيذ الجيد للمشاريع التنموية المبرمجة التي تم إطلاقها[4]، وتجسيد الإصلاح المنشود على أسس سليمة ومتينة، بما يقتضيه الأمر من جودة وفعالية[5] وبعد النظر، والنفس الطويل، والسرعة في التنفيذ[6]؛

2 وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معا، تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التعليم، اليونسكو (2021).

3 خطاب جلالة الملك إلى الأمة بمناسبة عيد العرش، 2015.

4 خطاب جلالة الملك في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية، 2017.

5 نص الرسالة السامية التي وجهها صاحب الجلالة الملك محمد السادس إلى المشاركين في "اليوم الوطني حول التعليم الأولي"، الأربعاء 18 يوليوز 2018، الصخيرات.

6 الخطاب السامي الذي وجهه صاحب الجلالة الملك محمد السادس بمناسبة عيد العرش، 2018.

- **الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030**، التي يكمن جوهرها في إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص، الجودة للجميع؛ الارتقاء بالفرد والمجتمع؛
- **القانون-الإطار 51.17** بوصفه "إطارا تعاقديا وطنيا ملزما" يحدد الرؤية على المدى البعيد ويؤطر لأول مرة في تاريخ المنظومة، توجهات وأهداف الإصلاح في أفق ضمان التطبيق الأمثل لمستلزماته وتأمين استمراريته؛
- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999 الذي يتضمن توجهات لا زالت تحافظ على راهنيتها.**

واستندت الوثيقة كذلك إلى مرجعيات عمل تتمثل في التقارير والآراء الغنية التي أنجزها المجلس خلال السنوات الأخيرة والتي تتضمن توصيات لازالت تحافظ على راهنيتها وتعطي نفسا جديدا للإصلاح في قضايا متخصصة في التربية والتكوين، كما اعتمدت على تقرير النموذج التنموي الجديد (2021)، وتقارير المرصد الوطني للتنمية البشرية حول التنمية البشرية، وتقارير كل من اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) واللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية، التي أعطت إضاءات مهمة حول الرهانات التربوية المستقبلية.

هذه الوثيقة هي ثمرة تفكير جماعي يشمل اسهامات عضوات وأعضاء مجموعة العمل، وفريق الدعم العلمي بالإضافة إلى مقترحات اللجان الدائمة وباقي هيئات المجلس.

المبادئ المنهجية

خلال الاجتماعات الأولى، تم توحيد الفهم المشترك للتكليف، من خلال تقاسم الرؤى والأفكار حول مهمة وطريقة اشتغال مجموعة العمل حيث تم الحسم في الغاية والجدوى من اشتغال المجلس حول وثيقة تهم **المدرسة الجديدة** في السياق الزمني الحالي. واعتمد في إعداد الوثيقة على المبادئ المنهجية الآتية:

- الانطلاق من دور المجلس في المواكبة اليقظة لتفعيل الرؤية الاستراتيجية بالشكل الأمثل على أساس اعتماد التوجهات الثابتة في هذا الإطار، والبحث عن سبل جديدة لمقاربة القضايا المستجدة في ظل عالم متحول بشكل سريع؛
- اعتماد مقاربة طموحة وجريئة، تضع المصلحة العامة فوق أي اعتبار لرصد الصعوبات التي تواجه إرساء **المدرسة الجديدة** وسبل تجاوزها؛
- اعتماد نظرة شمولية لمختلف مكونات المدرسة المغربية؛
- العمل بمبدأ الاستمرارية مع إدراج البعد الابتكاري لإحداث قطائع خلاقة تسمح بالتجرد من طوق الماضي وبمواكبة التطور الذي يعرفه مجال التربية والتكوين (مراجعات في أساليب العمل، التخلي عن المقاربات والطرق غير الناجعة، التفكير في صيغ جديدة للتعاطي مع قضية التربية والتكوين)؛
- الاستئناس بالتجارب الدولية الفضلى في مجال التربية والتكوين مع التركيز على خصوصية السياق الوطني لاسيما ما يتعلق بالقيم والهوية والتراث المغربي؛
- الانفتاح على التجارب الناجحة داخل مكونات المنظومة التربوية الوطنية.

منذ اجتماعها الأول في فاتح فبراير 2024، عقدت مجموعة عمل **المدرسة الجديدة** 24 اجتماعًا، بمشاركة فعّالة من غالبية أعضائها، وكذلك من أعضاء فريق الدعم العلمي، مشكورين جميعا على إسهامهم في هذا العمل.

الإطار التحليلي

لقد وضعت الرؤية الاستراتيجية **المدرسة الجديدة** على الأسس الثلاث الآتية، وقدمت بشأنها مداخل نسقية ورافعات للتغيير المستهدف:

- **الإنصاف وتكافؤ الفرص** من خلال ضمان الحق في الولوج المعمم إلى مؤسسات التربية والتعليم والتكوين، عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، دون أي شكل من أشكال التميز؛
- **الجودة للجميع** من خلال **تمكين المتعلم من تحقيق كامل إمكانياته عبر أفضل تملك للكفاءات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية؛**
- **الارتقاء بالفرد والمجتمع**، يتحقق الارتقاء بالفرد على أساس الإنصاف وجودة التكوين واستدامته، مع تعزيز قدرة المنظومة التربوية على التكيف مع التغيرات في عالم يزداد تعقيدًا، وهو ما يتيح للمتعلم الاندماج في المجتمع والحياة المهنية. أما الارتقاء بالمجتمع فيتحقق من خلال التنمية البشرية وانخراط مواطنين متمتعين بتكوين جيد، وبتعلم مدى الحياة، مساهمين في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والتكنولوجية والثقافية للبلاد.

وللقيام بتحليل منهجي لمختلف رافعات التغيير المرتبطة بأسس ومكونات **المدرسة الجديدة**، وضعت مجموعة العمل إطارا تحليليا يتمحور حول أربعة أبعاد:

- **البعد النسقي:** يهم المستوى المؤسساتي والشمولي للمدرسة الجديدة؛
- **البعد الإجرائي:** يشمل مهام وغايات وحكامة **المدرسة الجديدة** وتفاعلاتها مع الهياكل الإدارية والمجالية؛
- **البعد العرضاني:** يتعلق بالنموذج البيداغوجي والموارد البشرية للمدرسة الجديدة؛
- **البعد الاستشرافي:** الذي يتطلع لاستشراف مدرسة الغد انطلاقا من تحديات المستقبل.

كما تم التأكيد على أن **المدرسة الجديدة** تحيل على مجموع مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (التعليم الأولي، التعليم المدرسي، التعليم العالي والجامعي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التكوين المهني، التعليم العتيق) بقطاعاتها العام والخاص وغير الربحي.

تقديم

انطلاقا من مهمة المجلس المتمثلة في المواكبة اليقظة لمسار تطبيقات الإصلاح وإنجازاته، تتوخى هذه الوثيقة إيجاد أجوبة ملائمة وجريئة لما تواجه المنظومة التربوية من تحديات الحاضر والمستقبل، وذلك من خلال الحسم في الإشكاليات العرضانية العالقة، واقتراح ما تحتاجه على مستوى القطائع الضرورية، من أجل القيام بالاستدراكات اللازمة في أوانها، والانفتاح على المستجدات والاستعداد لها.

المنطلقات

الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والقانون الإطار 51.17 باعتباره تعاقدا وطنيا ملزما

لقد وضع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، تلبية للدعوة الملكية الموجهة للمجلس في افتتاح الدورة الخريفية للبرلمان بتاريخ 10 أكتوبر 2014، من أجل وضع خارطة الطريق لإصلاح المدرسة. كما استجاب تحضير رؤية استراتيجية جديدة للحاجة الملحة للأمة، ولمختلف الفاعلين لإصلاح المدرسة، وتأهيلها، وتجديدها، لتضطلع بأدوارها على النحو الأمثل.

واعتمد المجلس، للقيام بهذا العمل، مقاربة تشاركية من خلال مشاورات وطنية موسعة، وإسهام الخبراء، والقطاعات الحكومية المعنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات النقابية، والمجتمع المدني، مستندا في اضطلاعه بهذه المهمة إلى المرجعيات الموجهة، من دستور المملكة، والخطب الملكية، والميثاق الوطني للتربية والتكوين، والاتفاقيات الدولية المصادق عليها.

حظيت مضامين الرؤية الاستراتيجية بموافقة جلالة الملك، كما تمت ترجمة اختياراتها الكبرى إلى القانون الإطار 51.17 الذي "يجسد تعاقدا وطنيا يلزم الجميع، ويلتزم الجميع بتفعيل مضامينه".

المدرسة الجديدة والرؤية الاستراتيجية 2015-2030

أقرت الرؤية الاستراتيجية في تصديرها على أنه: "يَكمُن جوهرها في إرساء مدرسة جديدة، قوامها الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع، والارتقاء بالفرد والمجتمع".

كما نص القانون الإطار، هو الآخر، في ديباجته، على أن جوهره: "يَكمُن في إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، تتوخى تأهيل الرأسمال البشري."

وهكذا، مثَّلت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 **نصا مُؤسِّسا للمدرسة الجديدة**، ورسمت من خلاله معالم **المدرسة الجديدة** في وظائفها وغاياتها، في تنظيمها وتفاعلاتها، وفي نموذجها التربوي.

لقد جعلت الرؤية الاستراتيجية من **المدرسة الجديدة**، تنزيلا، لا مجرد ترميم وتحسين، لتعاقد اجتماعي بين الأمة ومدرستها، تعاقد يجعل من التربية والتكوين مشروعا مجتمعيا، في خدمة مدرسة جيدة للجميع، مدرسة تضع نجاح المتعلم في صلب اهتماماتها.

ويدعو تقرير النموذج التنموي الجديد، الصادر سنة 2021، إلى إصلاحات طموحة من شأنها تعزيز واستكمال الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار المنبثق عنهما.

لنقارب قضايا المدرسة بكل جرأة

لقد أضحى من البديهي أنه: "بدون تحوُّلٍ عميقٍ للنظامِ التربوي، لا يُمكنُ بلوغُ أي هدفٍ من الأهدافِ التنموية للمغرب، على مستوى ازدهارِ المواطنين، والتماسكِ الاجتماعي، والنمو الاقتصادي، والإدْماجِ التُّرابي"، وهو ما أكدته اللجنة

الخاصة بالنموذج التنموي الجديد. كما أقرت هذه اللجنة أن "تعزيز الرأسمال البشري يتطلب القيام بانعطافات ومراجعات جوهرية على مستوى السياسات العمومية، في مجالات الصحة، والتربية، والتعليم العالي".

وحيث إن الرؤية الاستراتيجية تطمح إلى إرساء **مدرسة جديدة**، تعد تنفيذا لمقتضى تعاقد مجتمعي جديد بين الأمة ومدرستها، فإنها استندت إلى مقومات منهجية تنبني على: "توطيد المكتسبات وتطويرها، وإحداث القطائع الضرورية، وابتكار حلول جديدة بمقاربة للتغيير، قوامها الحسم في الإشكاليات العرضانية العالقة، والمزاوجة بين الطموح والواقعية، وبين تحديد الأولويات، والتدرج في التنفيذ".

وفي هذا السياق، وحيث إنه ليست هناك سياسة أهم بالنسبة لمستقبل البلاد، دعت الرؤية الاستراتيجية، على غرار النموذج التنموي الجديد، إلى إحداث نهضة تربوية حقيقية تقتضي تغييرا نسقيا، ومقاربة قضايا المدرسة بكل جرأة، وإجراء القطائع والانعطافات كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

الغاية من الوثيقة

ظلَّ انشغالُ المجلس بإرساءِ **مدرسة جديدة** أهمَّ موجِّهٍ لأعمالهِ منذ انطلاقِ ولايته الثانية، في دجنبر 2022، فشكَّل خيطاً ناظماً لمضامينِ الآراء التي أصدرها المجلس، حيثُ دعا في شأنها إلى ضرورة استحضار مستلزماتِ بناء **المدرسة الجديدة**. كما كان لهذا المفهوم حضورٌ لافتٌ في أنشطةِ المجلسِ، وفي مُختلف محطّات التفكير الجماعي داخل هيئاتهِ التداولية، سواءٌ في الجمعية العامة، أو في المكتب أو في اللجان الدائمة؛ وبرزَ بشكلٍ وازن كذلك في التقرير السنوي للمجلس لسنة 2023، وفي مضامين الأهداف الكبرى التي حدَّدَتها استراتيجيةُ المجلسِ 2023-2027، حيث اعتبَرَتْ هذه الإستراتيجيةُ أنَّ جهودَ المجلسِ خلال ولايته الثانيةِ يجبُ أن تدور أساساً حول "المواكبة اليقظة، والاستباقية والاستشرافية لإصلاح المنظومة التربوية وبناء **المدرسة الجديدة**".

تندرج هذه الوثيقة تحديدًا في إطار **مركزية هذا المفهوم**، والحاجة إلى إبراز **فهم مشترك له** ضمن رؤية استشرافية. وتعتمد هذه الوثيقة في مجال الدراسة والتحليل على إشكاليتين مزدوجتين:

الأولى -تعميق التفكير في مفهوم **المدرسة الجديدة**، كما حددته الرؤية الاستراتيجية، وفق مقاربة شاملة ونسقية؛

والثانية - تبني رؤية استشرافية حول التحديات التربوية المستقبلية التي سيتعين على المنظومة التربوية مواجهتها.

كما تستجيب هذه الوثيقة إلى الحاجة الملحة **لإعادة تركيز النقاش** حول سياسة التربية والتكوين فيما يخص الجانب المتعلق بالتفعيل الخلاق للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وإرساء **المدرسة الجديدة**. في هذا الشأن، أبرز التقرير السنوي للمجلس لسنة 2023 تأخر السياسات العمومية في تنفيذ توصيات الرؤية الاستراتيجية ومقتضيات القانون الإطار المنبثق عنها، رغم الأهمية الحيوية لهذا القطاع. وتجدر الإشارة، إلى أن هذا التأخر يزيد من إضعاف منظومتنا التربوية ويعيق تثمين رأسمالنا البشري.

لذلك، ففي إطار **المواكبة اليقظة والاستباقية** لمسار الإصلاح التعليمي، تندرج هذه الوثيقة أيضا ضمن مقاربة بناءة تحليلية واقتراحية من شأنها الإسهام في تجاوز "المعيقات النسقية" التي تعرقل إرساء **المدرسة الجديدة** لاسيما "غياب تناسق عمودي بين الرؤية والسياسات العمومية المعلنة وغياب الإلتقاء الافقي بين هذه السياسات"، كما أشار تقرير النموذج التنموي الجديد.

بناء عليه، فإن القيمة المضافة لهذه الوثيقة - بصفتها وثيقة تركيبية لتوجهات الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار من جهة، وللتوصيات المتضمنة في تقارير المجلس والتقارير الوطنية والدولية ذات الصلة من جهة أخرى - تتمثل في:

- الوقوف على الإشكالات العرضانية التي تعيق إرساء **المدرسة الجديدة** وتقديم خيارات جريئة من شأنها تطوير سياسات منسجمة ومتسقة على المدى القصير، في أفق تحقيق أهداف الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، مع التفكير على المدى الطويل منذ الآن في الخيارات التربوية الممكنة مستقبلا؛
- تعبئة جميع مكونات المجلس وتوجيه أعماله خلال السنوات القادمة في سياق مليء بالتحديات المرتبطة بإعمال الإصلاح وبالمستجدات التربوية؛
- مساعدة جميع الأطراف المعنية بإرساء **المدرسة الجديدة**، على تملك هذا المفهوم، وتعبئتها من أجل المشاركة الفاعلة في سيرورة الإصلاح.

المعيقات النسقية والرهانات العرضانية

تتضمن هذه الوثيقة بعنوانها المعلن: "**المدرسة الجديدة**، تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين" سبع رهانات رئيسية تمثل الأسس لتحقيق **المدرسة الجديدة**. وتتجسد هذه الرهانات في الإشكالات العرضانية العالقة، بالرغم من الإنجازات التي حققتها السياسات العمومية في مجالات التعليم الأولي والمدرسي، والتعليم العتيق، والتعليم العالي، والتكوين المهني. وقد اقترحت الرؤية الاستراتيجية مقاربات مبتكرة لمعالجتها.

يتم تقديم هذه الرهانات السبعة وفق تسلسل يعكس منطقًا حددته الخيارات الجريئة للرؤية الاستراتيجية، التي أكدها النموذج التنموي الجديد.

- يتناول الرهان الأول من هذا التقرير التغيرات الكبرى وآثارها المتوقعة على مستقبل المنظومة التربوية، ويشدد على أهمية وضع التربية والتكوين في إطارها الحقيقي، كونها تعاقدا مجتمعيا جديدا؛
- ويستجيب كل من الرهان الثاني والرهان الثالث والرهان الرابع لتوجه محوري للرؤية الاستراتيجية، والذي يمثل تغييرا جذريا في نموذج قيادة المنظومة التربوية، يجعل من المدرسة مؤسسة قائمة الذات، في صلب النظام التربوي، وليس آخر حلقة في التسلسل الإداري الهرمي، تنفذ التعليمات الواردة عليها.

وهكذا يعرض الرهان الثاني مبادئ وقواعد حكامة المدرسة باعتبارها "مؤسسة قائمة الذات"، ويركز الرهان الثالث على تفاعلات هذه "المؤسسة القائمة الذات" مع محيطها ومجتمعها المحلي، واضعا أسس الحكامة التربوية المحلية.

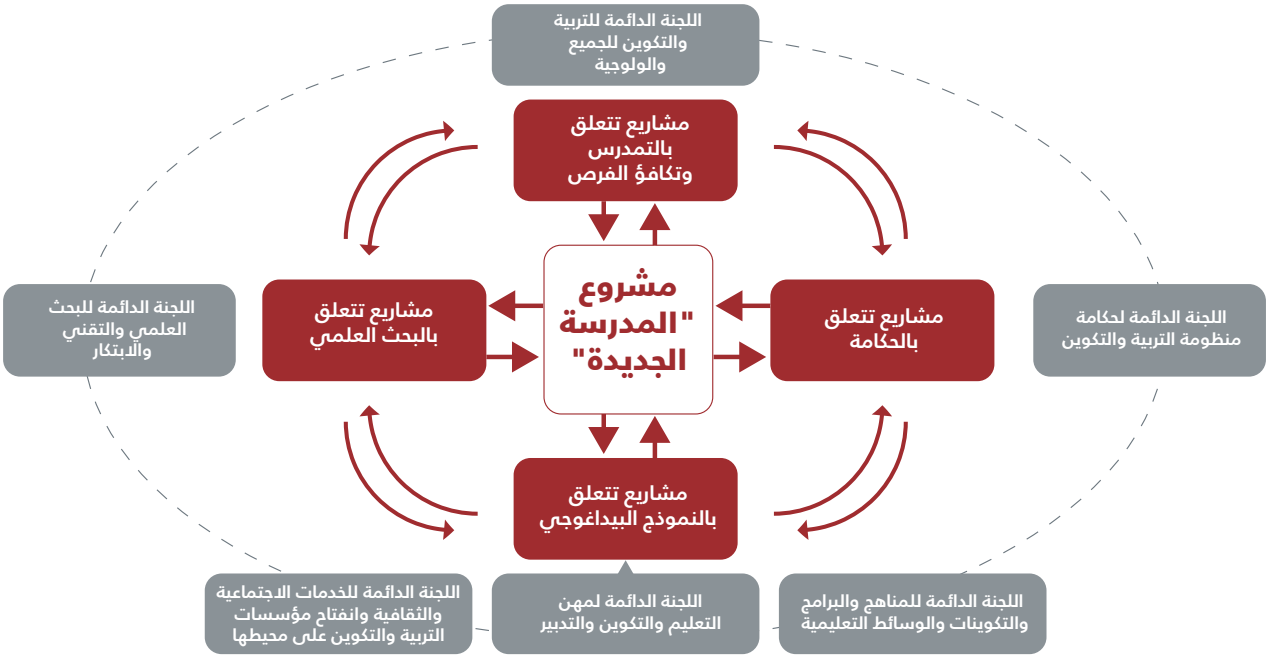
ويبحث الرهان الرابع علاقات المدرسة مع الإدارات المركزية والترابية للتربية والتكوين، والتي تمثل من هذا المنظور الجديد، هياكل للدعم والتوجيه والضبط.

- وبعد إرساء **المدرسة الجديدة** بتثبيت حكامتها، وتدعيم تفاعلاتها المحلية وعلاقاتها الإدارية، يطرح الرهان الخامس مبادئ النموذج البيداغوجي الجديد، الذي يقع في صميم مختلف وظائف المدرسة، ويُعد المرجعية الأساسية لتطوير المناهج والبرامج، بما يتناسب مع الخيارات المجتمعية الكبرى؛
- ويعتبر الرهان السادس رهانا عرضانيا بامتياز، وهو بالتأكيد الأكثر تعقيدا، ويهدف إلى "إزالة الحواجز العمودية" -حسب تعبير تقرير النموذج التنموي الجديد- والتخلي عن الهياكل المنغلقة والمجزأة للتربية والتكوين، التي لا تمثل منظومة متماسكة ومتجانسة، داعيا إلى تجاوز السياسات القطاعية المعزولة، والتفكير في قضايا التربية والتكوين على أنها مشروع مجتمعي؛
- ويبرز الرهان السابع، رهان قيادة التغيير، صعوبات تنزيل رؤية استراتيجية للإصلاح وقانون-إطار يفضيان إلى تغيير نسقي عميق للمنظومة التربوية، يستلزم انعطافات وقطائع أساسية، ولا يمكن تحقيقها إلا بنفس طويل واستمرارية.

بعض الآفاق

واعتبارا لكون **المدرسة الجديدة** مشروعا عرضانيا يستهدف المجلس من خلاله تعميق التفكير حول القضايا الجوهرية التي من شأنها العمل على التطبيق الأمثل للرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وفق مقاربة ديناميكية استشرافية تأخذ بعين الاعتبار المستجدات والرهانات الحالية والمستقبلية. ومن الممكن أن تمثل هذه الوثيقة أرضية لـ:

- تسليط الضوء من جديد على المدرسة المغربية من خلال تدعيم المكتسبات واعتماد القطائع الملحة واستشراف المستقبل المنشود؛
- إعداد الآراء والتقارير والدراسات من لدن هيئات المجلس لتعميق التفكير في المقترحات المضَمنة في هذه الوثيقة؛
- حشد الالتزام المجتمعي الشامل من أجل **المدرسة الجديدة**؛
- فتح نقاش فعال مع مختلف الفرقاء من أجل دعم التغيير المطلوب؛
- اعتماد وثيقة **المدرسة الجديدة** باعتبارها تمثل فترة مرحلية للاستعداد لرهانات 2050.



خطاطة تبين الطابع العرضاني لمشروع المدرسة الجديدة في علاقته بباقي المشاريع

الرهان الأول:
الاستعداد للرهانات التربوية المستقبلية

المدرسة الجديدة، وظائف وغايات تتماشى مع الرهانات المستقبلية وسياق ملائم للفعل التربوي

نعلم أن الرؤية الاستراتيجية توجه التعليم والتكوين لعقد من الزمن أو أكثر، لذا ينبغي أن تسترشد برؤية استشرافية للتربية والتكوين على الصعيدين الوطني والدولي، استحضارا للتطورات الاجتماعية والتكنولوجية والتنظيمية والاقتصادية المرتقبة.

وفي هذا الصدد، يشكل تثمين الرأسمال البشري، باعتباره محركًا لدينامية التنمية والإدماج وتفعيل الارتقاء الاجتماعي من جهة، واستباق التحولات الكبرى التي تؤثر على مستقبل التربية والتكوين من جهة أخرى، تحديًا حاسمًا لضمان جاهزية الأجيال القادمة لمواجهة متطلبات المستقبل.

رأسمال بشري مدعم وأكثر استعدادا للمستقبل

الرأسمال البشري الوطني

يُصنَّف المغرب ضمن الدول ذات الدخل المتوسط، حيث يحتل المرتبة 120 عالميًا من بين 193 دولة، وفقًا لتقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 2023-2024.

وعلى الرغم من التحسن المستمر الذي تشهده البلاد منذ سنة 1990، فإن المرصد الوطني للتنمية البشرية[7] يشير إلى أن أهم الأسباب التي تعيق التنمية البشرية، تكمن في : "قصور النمو الاقتصادي، والتأخر في مجال التعليم"، مؤكدا على أهمية "الاستمرار في مجالات الحماية الاجتماعية، والتعليم، والصحة، لضمان دفع عجلة النمو الاقتصادي، وخلق فرص شغل جديدة ، كفيلة بتحقيق تنمية مستدامة".

وبخصوص مؤشرات التنمية البشرية على الصعيد الدولي، فقد استحدث البنك الدولي سنة 2018 مؤشر الرأسمال البشري لقياس نسبة الرأسمال البشري المهدور نتيجة لضعف التعليم والرعاية الصحية. يقاس هذا المؤشر على سلم من 0 إلى 1، حيث يمثل الرقم 1 كامل الإمكانات البشرية. هذا المقياس المثالي يعبر عن بلد يتمتع فيه جميع الأطفال، منذ ولادتهم وحتى سن 18 عامًا، بتعليم كامل وذي جودة، إلى جانب صحة جيدة.

في سنة 2020، احتل المغرب المرتبة 110 من بين 173 دولة، بنتيجة 0.5، بينما تصدرت سنغافورة القائمة بنتيجة 0.88.

يعكس هذا الضعف النسبي في الرأسمال البشري الوطني محدودية الدينامية التنموية، المترتب عنها عواقب اجتماعية وإنسانية متعددة. وقد قام النموذج التنموي الجديد للمغرب، الذي أعدته اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي سنة 2021، بتحليل مختلف المعيقات التي تعد مصدر تراخي دينامية التنمية.

مقتطف من جلسات الانصات للطلبة حول "مغرب الغد" التي نظمتها اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي

"ينبغي أن يهتم نموذج التنمية بنا نحن الشباب، كأفراد بالمعنى الكامل. يجب أن يمكننا النموذج من استعادة كرامتنا، ويجب أن يسمح بتسليح أنفسنا، ويجب أن يمنحنا الأدوات وأن يساعدنا على بناء ذواتنا ومستقبلنا ومستقبل هذا البلد".

طالبة في جامعة محمد السادس متعددة التخصصات التقنية، بن جرير، 27 دجنبر 2019.

7 تصريح رئيس المرصد الوطني للتنمية البشرية عقب صدور تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لسنة 2023-2024

مقتطف من خطاب جلالة الملك بمناسبة الذكرى الخامسة والستين لثورة الملك والشعب بتاريخ 20 غشت 2018

"...فلا يمكن أن نطلب من شاب القيام بدوره وبواجبه دون تمكينه من الفرص والمؤهلات اللازمة لذلك. علينا أن نقدم له أشياء ملموسة في التعليم والشغل والصحة وغير ذلك. ولكن قبل كل شيء، يجب أن نفتح أمامه باب الثقة والأمل في المستقبل..."

أهمية الرأسمال البشري حسب النموذج التنموي الجديد

طبقا لتقرير النموذج التنموي الجديد للمغرب الصادر سنة 2021، فإن الرأسمال البشري هو المحرك الأساسي لدينامية التنمية، والإدماج، وتفعيل الارتقاء الاجتماعي والمحدد الرئيسي لقدرة البلاد على خلق الثروات وتسريع تقاربها مع معايير الدول المتقدمة.

وتهدف استراتيجية التنمية البشرية في أفق 2035 في إطار النموذج التنموي الجديد إلى تعزيز الرأسمال البشري الوطني من خلال برنامج الإصلاحات الهيكلية بهدف توفير تعليم ذي جودة للجميع وتحسين نظام التعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي بغية رفع مؤشر الرأسمال البشري إلى 0.75 سنة 2035، وهو مؤشر كل من بولونيا والتشيك وألمانيا والنمسا وأيسلندا لسنة 2020.

ولقد حدد النموذج التنموي الجديد الخيارات الاستراتيجية في أفق 2035:

- على صعيد التربية الوطنية: يقترح النموذج التنموي الجديد الاستثمار في تكوين وتحضير المدرسين، وإعادة تنظيم المسار الدراسي ونظام التقييم لضمان نجاح كل متعلم، وتجديد المحتويات والمناهج البيداغوجية لتعليم فعال ومحفز، وجعل المؤسسات تتحمل مسؤولياتها لكي تصبح محركا للتغيير وتعبئة الفاعلين؛
- وعلى صعيد التعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي، يقترح النموذج التنموي الجديد ضمان استقلالية مؤسسات التعليم العالي ومراجعة طرق حكامتها، بهدف الرفع من نجاعة أدائها وإشراكها في مواكبة تنمية الاقتصاد المجالي، والنهوض بجودة عرضها التكويني وتنوعه، مع الانخراط في مقاربات للشراكة مع القطاع الخاص. كما تقر اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي الجديد بالدور المحوري والتكميلي للتكوين المهني ولبحث علمي متميز داخل الجامعات خاضع للتقييم العلمي ومتمكن من تمويلات متنوعة وإرساء مكانة متميزة للأساتذة الباحثين.

تستدعي رؤية 2035 للتنمية البشرية للنموذج التنموي الجديد:

- **على المدى القريب:** تطوير الكفايات المهنية عبر التكوين المهني وتكوين الأطر، وتعزيز التكوينات المهنية ومسارات التميز في التعليم العالي، وتأهيل الجامعات كأداة رئيسية للابتكار والبحث رهن إشارة المقاولات والجهات؛
- **على المدى المتوسط، في أفق 2035:** تحول شامل للنظام التربوي، من خلال التنزيل الملموس للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والتفعيل الدقيق للقانون الإطار 51.17.

الاتجاهات المجتمعية المؤثرة في المنظومة التربوية

التحولات العالمية الكبرى

خضعت التحولات الكبرى على المستوى العالمي، التي من المتوقع أن تؤثر على مستقبل الأنظمة التربوية في أفق سنة 2050، للعديد من الدراسات التحليلية الدولية. منها، تلك التي صدرت عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) في عامي 2018 و2019، بالإضافة إلى تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في عامي 2015 و2020، وكذا تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم (2021).

كما قام تقرير النموذج التنموي الجديد (2021) بتحليل التحولات البنيوية الوطنية والعالمية في أفق 2035، ويشير التقرير إلى أن "التحولات الجارية وتلك القادمة ترسم أيضا معالم عالم يصعب التنبؤ بتطوراته، مما يؤكد على ضرورة التحلي بالمرونة، بعيدًا عن أي دوغمائية، وضرورة التدبير الاستباقي للمخاطر".

وفي هذا السياق، فالتغير المناخي والثورة الرقمية وتحدياتها الجديدة وتراجع التماسك الاجتماعي، وتحولات سوق الشغل ستكون لها تأثيرات عميقة على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والبيئي. ويجب أن نكون قادرين على استباق هذه التطورات والتحكم في تأثيرها. وهو ما نص عليه تقرير اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم[8] : "ولا بد لنا من القيام على وجه السرعة بوضع تصورات جديدة لمستقبلنا معًا، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لتحقيقها. وإننا على يقين من أن المعارف وسبل التعلم ترسي الأسس اللازمة للتجديد والتغيير."

لهذا السبب تدعو اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم إلى "تغيير المسار وإعادة التفكير في مستقبل التعليم. في هذا المنعطف، سيلعب التعليم دورًا حاسمًا بوصفه سبيلا إلى بناء مستقبل جماعي مستدام. ولا سبيل إلى بلوغ هذه الغاية إلا بإبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم يتيح تقليص الفوارق والاضطلاع في الوقت نفسه بتغيير المستقبل على النحو المنشود. وتعود هذه التغييرات الجدرية بعواقب كبيرة على التربية والتعليم، منها ما يؤثر على محتوى المناهج وعلى مؤهلات المتعلمين، ومنها ما يؤثر على المنظومة التربوية في ممارسة مهامها وفي توفير تكويناتها". (اليونسكو، 2021).

رؤية استشرافية للتربية والتعليم في أفق 2050

في سياق التغيرات العالمية المتسارعة، يتعين على منظومتنا التربوية، مستقبلا، استيعاب التحولات الجارية وآثارها المتوقعة من خلال رؤية 2050، **وهي رؤية استشرافية للتربية في أفق 2050.** تهدف هذه الرؤية الاستشرافية إلى إعادة تصور **المدرسة الجديدة**، لتكون قادرة على تكوين مواطنات ومواطنين متمكنين من الكفاءات اللازمة للتفاعل مع عالم يزداد تعقيدًا، والمساهمة بفاعلية في التنمية الشاملة لوطنهم.

وتأتي أهمية هذا الاستشراف في كونه يعطي رؤية مستقبلية واعية بالمتغيرات العالمية والمحلية في المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من مجالات الحياة، تؤدي إلى التعامل مع التحديات المحتملة وتأثيراتها المباشرة على التربية، وتحديد الإمكانات المتاحة والخيارات الممكنة لمواجهة هذه التحديات، والتمكن من تطوير التعليم بما يتناسب مع مطالب التنمية البشرية واستدامتها في المستقبل.

تستلزم الرؤية الاستشرافية 2050 التي ستكون لا محالة، في مستقبل قريب، في صلب اهتمامات المجلس، مقاربة مغايرة للتعلمات، والعلاقات بين المتعلمين والمدرسين والمعارف والعالم المحيط. كما عليها أن تستبق التغيرات الكبرى التالية:

8 وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم، اليونيسكو، 2021.

- **التغير المناخي**

إن التغير المناخي وتزايد تأثيراته على المنظومة البيئية واستنزاف الموارد الطبيعية تهدد مستقبل البشرية وتستدعي تغيير جدري لنمط العيش السائد في أفق الحد من تأثيراتها. ويزداد تفاقم الوضع في دول أقل تسببا في التغيير المناخي ومنها المغرب، إذ تتحمل تكاليف غير عادلة مقارنةً بالمناطق الأكثر ثراءً على وجه الأرض، والتي تستنزف الموارد الطبيعية بشكل أكبر.

الخيارات التربوية الممكنة: أصبحت التنمية المستدامة والتعامل مع ندرة المياه والبيئة والاقتصاد الأخضر هدفًا رئيسيًا للتربية ومبدأً منظمًا للمناهج الدراسية لتكوين مواطنين مسؤولين، متشبعين بالقيم المدنية والفكر النقدي والأنماط المستدامة للاستهلاك. وينبغي وضع مقاربات مغايرة لمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات اللازمة للتكيف مع تغير المناخ والتخفيف من آثاره.

- **الثورة الرقمية والتطور السريع للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي**

لا شك أنها أمور تمثل توجها قويا يؤثر بشكل متزايد على أنماط الحياة وطرق التعلم. ورغم الفرص العديدة التي تتيحها هذه التكنولوجيات الرقمية، فإنها تطرح أيضًا تحديات مهمة. فإلى جانب الإمكانيات الجديدة التي توفرها للوصول إلى المعلومات وتبادل المعرفة والتعلم، يمكن أن تشكل التكنولوجيا الرقمية تهديدًا كبيرًا لتنوع المعارف وشفافية المعلومات والحرية الفكرية. وقد يفضي، الاستخدام غير المسؤول لهذه التكنولوجيات إلى بعض المخاطر، مثل الاحتيال، ونقل المعلومات الزائفة أو المضللة، وارتفاع حالات الجريمة الإلكترونية. ومن هذا المنطلق، أشارت اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم (2021) إلى أن "الثورة الرقمية لا تختلف عن سائر الثورات التكنولوجية العظيمة التي سلفت، مثل الثورة الزراعية أو الثورة الصناعية. فالمكاسب الجماعية الكبيرة التي أتت بها هذه الثورات اقترنت بزيادة مقلقة في التفاوت والتباعد. ويتمثل التحدي الماثل أمامنا في إحسان تدبر الصالح والطالح من الآثار المعنية وتوجيه نتائجها المقبلة". وعلى الرغم من هذا فإنه، "سيكون من الضروري إذكاء استخدام الأدوات الرقمية لتعزيز قدرات الطلاب على الابتكار والتواصل في العقود القادمة. ويمكن أن يتيح التجوال في الفضاءات الرقمية مجالات جديدة للانتفاع بالمعرفة المشتركة والخبرات الإنسانية والمشاركة فيها. أما فيما يتعلق بتطبيق الذكاء الاصطناعي والخوارزميات الرقمية في المدارس، فيجب أن تتوخى الجهود المبذولة في هذا الصدد الحيطة والحذر، تجنبًا لإعادة إنتاج الصور النمطية ونظم الاستبعاد الحالية ومنعًا لتفاقمها".

الاختيارات التربوية الممكنة: تلعب المنظومات التربوية والتعليمية دورا أساسيًا في تعزيز الثقافة الرقمية وتطوير المهارات المرتبطة بها، مما يمكّن المتعلمين من الاستخدام المسؤول والواعي للتكنولوجيا الرقمية. يتطلب هذا الاستخدام الفعّال تبني التفكير النقدي والالتزام بالقيم الأخلاقية، حيث تسهم المناهج والممارسات التعليمية في تطوير مهارات البحث والتحليل لدى المتعلمين. علاوة على ذلك، تعزز المدرسة قدرة الأفراد على التعامل مع المعلومات المتاحة في العالم الرقمي.

- **تغيرات عالم الشغل**

تؤثر التطورات التكنولوجية والتحول نحو الاقتصاد الرقمي، بالإضافة إلى التغيرات البيئية والانتقال نحو الاقتصاد الأخضر- بشكل كبير - على سوق الشغل. فالعديد من المهن تتطلب مهارات وكفاءات جديدة ومبتكرة، مما يوجب على المنظومات التربوية والتعليمية التكيف لتلبية احتياجات المتعلمين لمواجهة هذه التحولات. في هذا السياق، تمثل التوصيات التي وضعتها اللجنة العالمية لمستقبل العمل التابعة لمنظمة العمل الدولية في عام 2019 بشأن ضمان مستقبل عمل محوره الأساسي، حيث تقترح خطة عمل لوضع الإنسان وعمله في صميم السياسات الاقتصادية والاجتماعية." (اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التربية والتعليم، 2021).

من الجلي أن التعليم لا يمكن أن يعوض أوجه القصور في مجال إحداث فرص الشغل، إلا أنه لا يمكن التغاضي عن ملائمة المهارات المكتسبة مع واقع العمل. وفقًا لتقرير التنمية البشرية لسنة 2020 الصادر عن المرصد الوطني للتنمية البشرية (ONDH)[9]، فإن هذه الفجوة ليست مرتبطة فقط بالمهارات التقنية، حيث تُظهر الدراسات الحديثة أن إدماج الشباب في سوق الشغل لا يعتمد فقط على اكتساب المهارات التقنية. فالمهارات المعرفية وغير المعرفية، التي يتم اكتسابها جزئيًا في مرحلة الطفولة المبكرة وخلال التعليم الأساسي والثانوي، هي أيضًا حاسمة في ديناميات الشغل والارتقاء فيه في وقت لاحق من الحياة.

الخيارات التربوية الممكنة: يجب أن يركز التعليم على تشجيع الابتكار، وتفعيل المكتسبات المعرفية، وتنمية مهارات حل المشكلات، وإنجاز المهام المعقدة. وهو ما يستلزم ترقب التطور السريع لسوق الشغل، وتقديم تكوينات مستدامة تمكن من التعلم المستمر، ويقتضي كذلك تسخير القدرات النقدية لمواجهة التغيرات المستقبلية بفعالية، والإسهام في بناء مجتمعات مرنة، وقادرة على الابتكار.

- **الاتجاهات القيمية: التغير في القيم الاجتماعية**

أثبت تطور المجتمعات الناتج عن النمو التكنولوجي ظاهرة التفرد والانقسام، حيث أصبحت المرجعيات الثقافية والقيم أكثر تشتتًا، مما أثر على التماسك الاجتماعي والوطني، والانخراط ضمن أفق مشترك.

ووفقا لتقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017، فإن المدرسة المغربية لم تعد - في الواقع - فضاءا لتعلم القيم الأساسية التي تؤطر المعرفة وتعد الفرد للحياة الاجتماعية. وقد جاء في تقرير المجلس حول التربية على القيم: "تشكل القيم تفضيلات جماعية ومعيارية، تحيل على أساليب للوجود والتصرف، يرى فيها الأفراد أو الجماعات مُثلا عليا، توجد في عمق الحياة اليومية، وفي الفكر والخطاب والسلوك والممارسة، وتعتبر في الكثير من الأحيان مصدرا للقرارات والأحكام العملية. فهي تمثل نسقا مرجعيا ثلاثيا: بعضها يأخذ شكل نماذج متوخاة وآفاقا للفعل، رغم كونها تبدو مثالية بعيدة المنال داخل الواقع؛ كالمساواة؛ وبعضها يمثل مبادئ فعلية للسلوك لأجل تدبير الحياة الفعلية، كالنزاهة، والتسامح، والاستقامة؛ فيما يكون بعضها الآخر معايير عملية عامة للحكم على الممارسة، أو التجديد، أو التغيير، من قبيل المصلحة والفعالية والنجاعة. هذا الفراغ الذي تركته المدرسة فتح المجال أمام وسائل التواصل الاجتماعي، والمؤثرين، والمجتمعات الافتراضية التي تروج لتيارات جديدة من القيم، خاصة بين الفئات الشابة التي تكون عادة أكثر اتصالًا. هذه التيارات تؤثر في تشكيل التمثلات والتصورات لدى الشباب المغاربة، في حين أن المدرسة قد أخفقت تقريبًا في دورها المؤسساتي في "ارتكاز الحياة الاجتماعية على القيم الديموقراطية وحقوق الانسان، والحرية، والكرامة والمساواة بين الجنسين، والمواطنة المسؤولة"[10].

الخيارات التربوية الممكنة: من هذا المنطلق يجب على **المدرسة الجديدة** أن تلعب دورًا حاسمًا، بدءًا من مواكبة المتعلمين في بناء هويتهم، وتثقيفهم، وتحقيق أهدافهم. كما تسهم في تحسين الانخراط المدني والاجتماعي وتعزيز قيم المواطنة الديمقراطية. يتطلب ذلك تزويدهم بالأدوات اللازمة لتمييز المعلومات الموثوقة التي تشكل أساسًا لتطوير هويتهم وتفكيرهم وآرائهم. وهذا يتطلب بلورة إطار مرجعي لمنظومة القيم المدرسية استنادا إلى المرجعية الدستورية، وجعل **المدرسة الجديدة** مؤسسة اجتماعية فعالة وقوية.

9 "أن تكون شابًا في المغرب في الوقت الحالي"، تقرير حول التنمية البشرية 2020، المرصد الوطني للتنمية البشرية.

10 تقرير "التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي"، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017.

حضور القيم في منظومة التربية الوطنية: الواقع والآفاق، للأستاذ محمد التمسماني

ومن المقرر: "أن القيم إنما تكتسب بالمدارسة والممارسة، ومعلوم أن لكل أمة منظومتها القيمية، وللأمة المغربية قيمها الثابتة الراسخة، لأنها من الثوابت الوطنية، ولقد وضح ذلك جلالة الملك حفظه الله في الخطاب الملكي السامي الذي وجهه إلى أعضاء البرلمان بمناسبة افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثالثة من الولاية التشريعية الحادية عشرة، بتاريخ يوم الجمعة 13 أكتوبر 2023".

- **عالم منقسم ومستقطب**

إذا أسهمت العولمة في انتعاش التبادل التجاري بين الدول، فإن ارتفاع التفاوتات بين الدول الغنية والفقيرة، وكذلك بين الفئات الاجتماعية الميسورة والمعوزة يظل من أهم تداعياتها. هذه التفاوتات أدت إلى استياء الفئات المهمشة، وإلى تزايد الهجرة الجماعية، لأسباب اقتصادية ومناخية وغياب الاستقرار مما أدى إلى تفاقم كل أشكال الكراهية والعنف والتطرف مما ينذر بعالم أكثر انقساما واستقطابا.

الخيارات التربوية الممكنة: تؤدي التربية دورًا محوريًا في تنمية المهارات والقدرات اللازمة، لإعداد مواطنين منفتحين على العالم، ومنها مهارات المواطنة والمشاركة الديمقراطية، والتشبع بقيم التنوع الثقافي والتعاطف واحترام الآخرين، والتعايش، والتسامح، والتضامن.

- **التطور الديموغرافي**

إن التطورات الديموغرافية على المستوى الوطني سيكون لها أيضًا تأثير كبير على سوق الشغل، حيث من المتوقع أن تزداد نسبة الشيخوخة والتمدن للسكان بحلول سنة 2050 [11]. وبناءً عليه، ستظل "نسبة الإعالة" في المغرب التي تقارن نسبة عدد السكان النشيطين اقتصادياً (الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و64 عامًا) بالعدد الإجمالي للسكان مستقرة عند حوالي 65% بحلول سنة 2050. وفي المقابل، يتوقع أن تنخفض نسبة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 0-14 عامًا من 26% في سنة 2020 إلى 18% بحلول سنة 2050، بينما سترتفع نسبة الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم 65 عامًا فأكثر من 7.5% إلى 17% خلال نفس الفترة. وبذلك، من المتوقع أن يصل عدد سكان المغرب إلى 43.5 مليون نسمة في سنة 2050، مع نسبة تمدن تبلغ 75% (المندوبية السامية للتخطيط).

وبالتالي ستشهد الفئات العمرية لأطوار التعليم الأولي والتعليم المدرسي والتعليم الجامعي انخفاضًا ملحوظًا بين سنتي 2020 و2050. ووفقًا لتوقعات مركز الدراسات والأبحاث الديموغرافية (2017) التابع للمندوبية السامية للتخطيط[12]، فإن نسبة الفئة العمرية لمرحلة التعليم الأولي (4-5 سنوات) ستنخفض بنسبة 12% خلال هذه الفترة، حيث ستتراجع من 1.16 مليون إلى مليون واحد. أما الفئة العمرية للمرحلة الابتدائية (6-11 سنة) فستنخفض بنسبة 22%، متراجعة من 4 ملايين إلى 3.15 مليون. وستتقلص الفئتان العمريتان 12-14 سنة و15-17 سنة، المقابلتان على التوالي للمرحلتين الإعدادية والثانوية التأهيلية، بشكل متقارب، حيث ستتراجع كل منهما من 1.8 مليون إلى 1.6 مليون، أي بانخفاض يقارب 11%.

11 العائد الديمغرافي في المغرب، المرصد الوطني للتنمية البشرية (ONDH)، 2019 .

12 إسقاطات السكان 2014-2050، مركز الدراسات والأبحاث الديمغرافية (CERED)، المندوبية السامية للتخطيط (HCP)، 2017.

كما ستشهد الفئة العمرية 18-24 سنة، وهي الفئة الجامعية المحتملة، انخفاضًا بحوالي 8% خلال الفترة 2020-2050، حيث ستتراجع من 4.1 إلى 3.8 مليون.

أما في الوسط القروي، وبسبب انخفاض الخصوبة والهجرة القروية، حسب مركز الدراسات والأبحاث الديموغرافية، فسيكون الانخفاض في الفئات العمرية لمرحلة التعليم الأولي والتعليم المدرسي خلال الفترة ما بين سنتي 2020 و2050 أكثر حدة: انخفاض بنسبة 34% لفئة التعليم الأولي، وانخفاض بنسبة 44% لفئة المرحلة الابتدائية، وبنسبة 35% لفئتي المرحلتين الإعدادية والثانوية التأهيلية.

تعاقد مجتمعي جديد للتربية والتكوين

▪ التربية والتكوين: تعاقد مجتمعي جديد من أجل مستقبل أفضل

باعتبار التربية والتكوين تعاقدا مجتمعيا بين الأمة وأبنائها، لمستقبل البلاد، ومشروعها المجتمعي. وارتباطا بمستقبل البشرية، في عالم تسوده العولمة وتتلاقى فيه الآفاق، دعت اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم إلى تعاقد اجتماعي جديد للتربية والتكوين: "لابد لنا الآن من اتخاذ إجراءات عاجلة معا لتغيير المسار ووضع تصورات جديدة لمستقبلنا. وينطوي هذا التقرير الصادر عن اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم على إقراره بقدرة التربية والتعليم على إحداث تغيير عميق في الأوضاع الراهنة. ولا سبيل إلى بلوغ هذه الغاية إلا بإبرام عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم يتيح تقليص الفوارق والاضطلاع في الوقت نفسه بتغيير المستقبل على النحو المنشود".

وباتت المدرسة المغربية اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالمساهمة الفعالة في إعادة **الثقة في التربية والتعليم** وإعادة تفعيل المصعد الاجتماعي من أجل مستقبل أفضل: إذ ترغب تسع من كل عشر أسر تقريبًا في أن تكون المدرسة قادرة على تكوين أبنائها لمستقبل أفضل من مستقبلهم[13]. وهذا هو جوهر التعاقد الاجتماعي الجديد للتربية والتَّعليم.

▪ المدرسة الجديدة من صميم المشروع المجتمعي لبلادنا

جاء في تصدير الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: "تقع المدرسة اليوم في صلب المشروع المجتمعي لبلادنا، اعتبارا للأدوار التي عليها النهوض بها في تكوين مواطنات ومواطني الغد، وفي تحقيق أهداف التنمية البشرية والمستدامة، وضمان الحق في التربية للجميع، وهي كذلك تحظى بكونها تأتي في دائرة الأولويات والانشغالات الوطنية". لهذه الغاية، وانطلاقا من توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17، فإن المنظومة التربوية الوطنية تستند إلى المبدأين الأساسيين التاليين:

- **المبدأ الأول: ضمان الحق في التعليم الجيد للجميع**، الذي تنص عليه المادة 31 من الدستور والمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ يقع في صلب الرهانات التربوية المستقبلية ويشكل تقدما ملموسا مقارنة مع حق التمدرس، ويجب توسيع نطاق هذا الحق ليشمل الحق في التعليم الجيد مدى الحياة. يعد الحق في التربية مرتكز التعاقد الاجتماعي الجديد وشرطا مسبقا لممارسة كل الحقوق الأخرى ومنها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- **المبدأ الثاني: اعتبار التربية مشروعا مجتمعيا**، ومنفعة مشتركة تمكن من وضع تصورات وقيم مشتركة لمستقبلنا معا. وفي هذا السياق فإن التزام المجتمع ومشاركته في النقاش العمومي حول التربية يشكل أمرا أساسيا لتعزيز طابع المنفعة وضمان الحكامة المشتركة للتربية والتعليم.

بالإضافة إلى ذلك، حدد تصدير الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 المبادئ الأساسية لمنظومة التربية والتكوين، التي تمت ترجمتها تشريعيًا في المادة 4 من القانون الإطار 51.17:

13 بحث وطني حول الأسر والتربية، الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.

- المبدأ الأول: ضمان الحق في تعليم عصري ومتاح وذي جودة لجميع المواطنين على قدم المساواة؛
- المبدأ الثاني: الاستثمار في التربية والتكوين لتعزيز تموقع المغرب في مجتمع المعرفة والتنمية المستدامة والرفاهية والاندماج الاقتصادي؛
- المبدأ الثالث: اعتبار القيم عنصرا محوريا في التربية والتعليم، وهي قيم تستند إلى ثوابت الأمة المغربية والمبادئ الدستورية الوطنية؛
- المبدأ الرابع: التحسين المستمر في جودة التعليم والتكوين والبحث العلمي.

المدرسة الجديدة: الاستعداد للرهانات التربوية المستقبلية

الرهانات الجديدة

وحتى تتمكن الرؤية الاستراتيجية من تقديم أجوبة ملائمة للرهانات التربوية الحالية وتستعد للرهانات المستقبلية، رسمت الرؤية الاستراتيجية معالم **المدرسة الجديدة** في وظائفها وغاياتها وتنظيمها وتفاعلاتها وفي نموذجها التربوي. وهي المواصفات التي ترجمت إلى أحكام القانون الإطار 51.17.

المدرسة الجديدة، كما تم رسم معالمها من قبل الرؤية الاستراتيجية، لا تكتفي بإدخال ترميمات على المدرسة المغربية الحالية، بل تشكل تعاقدا جديدا بين الأمة ومدرستها، تعاقد يجعل من التربية مشروعا مجتمعيا، ومنفعة مشتركة في خدمة مدرسة جيدة للجميع، مدرسة تضع نجاح المتعلم وتنميته في صلب اهتماماتها.

كما ينبغي أن تكون **المدرسة الجديدة** قادرة على مواجهة رهانات المستقبل:

- **الرهان البيداغوجي:** تأهيل المتعلمين للتكيف مع التغيرات المتسارعة، للتكوين في وظائف لم تنشأ بعد، لمواجهة تحديات مجتمعية لا يمكننا توقعها، لاستعمال تكنولوجيات لم تخترع بعد؛
- **الرهان القيمي:** القدرة على إدماج القيم الإنسانية والأخلاقية في التربية كأهداف وممارسات تربوية صريحة؛
- **رهان الإنصاف:** للمساهمة في نموذج تنموي يستند إلى الطاقات البشرية لأجل اقتصاد أكثر فعالية ومجتمع أكثر إدماج. علما أن المهارة أفضل توزيعا من الرأسمال؛
- **رهان الحكامة:** التغيير الهيكلي الذي يلازم الرهانات المستقبلية يمثل تحديا حقيقيا، إذ لا يمكن أن يفرض من الأعلى ولا يمكن أن يصدر من القاعدة فقط؛
- **رهان الرقمنة والذكاء الاصطناعي:** القدرة على الإدماج والتحكم وتأطير استعمال الذكاء الاصطناعي، كما هو الشأن بالنسبة للثورات التكنولوجية والرقمية السابقة الذي من المتوقع ان يغير أنماط العيش وأساليب التعلم.

إطار حول الذكاء الاصطناعي والتربية

مقتطف من التقرير الموضوعاتي حول الذكاء الاصطناعي والتربية، 2024-2025، للمقررين كريستيان برونين وبرنارد فيلار، مندوبية الشؤون الاستشرافية، مجلس الشيوخ - فرنسا.

- على الرغم من أن التكنولوجيا الرقمية دخلت منذ مدة إلى المدرسة وعمليات التعلم، إلا أن الدور المتزايد للذكاء الاصطناعي أصبح يُحدث تغييرًا جذريًا في مقاربات التعليم من خلال توسيع نطاق الإمكانيات بشكل كبير، لا سيما منذ إطلاق منصة "ChatGPT" من طرف "Open AI" في سنة 2022 والتطور السريع لأنظمة الذكاء الاصطناعي التوليدية.
- لم تعد المسألة تتعلق بما إذا كان يجب إفساح المجال للذكاء الاصطناعي في التعليم، فقد دخل هذا المجال بالفعل، بل بكيفية مواكبة التطورات الجارية والاستجابة لتحديات التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي ومن خلاله.
- التعليم التكييفي، تتبع التعلّمات في الوقت الفعلي، ودعم التقييم، والهندسة البيداغوجية: هناك العديد من الاستخدامات التي يمكن أن يسهم فيها الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في ممارسات التعليم، مما يفتح آفاقًا واعدة لمدرسة أكثر إدماجا.
- ومع ذلك، فعلى الرغم من الجهود المبذولة لدمج الذكاء الاصطناعي في التربية والتعليم، فإن تبني الأدوات من قبل الفاعلين في المنظومة التربوية – المدرسين، والمتعلمين، والمؤسسات – لا يزال غير منتظم وغير متكافئ إلى حد كبير. يتم استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على نطاق واسع من قبل الأجيال الأصغر سنًا، ولكن لا يزال استخدامه قليلًا من قبل بقية المجتمع التربوي. كما تسلط المخاوف التي تم التعبير عنها الضوء على الحاجة إلى دعم المدرسين من خلال تحديد مبادئ توجيهية واضحة واستراتيجية، وبناء إطار من الثقة قائم على نهج متوازن.
- بالنسبة للمستقبل، تتضح ثلاثة محاور رئيسية: مواكبة الفاعلين في مجال التعليم بشكل أفضل من خلال وضع إطار للاستخدام وتسهيل الوصول إلى الأدوات المتاحة؛ تكثيف التكوين وتعزيز بروز ثقافة مواطنة للذكاء الاصطناعي في المدارس وخارجها؛ تقييم الأدوات، وتعميق البحث والتجريب.
- الهدف هو طمأنة المدرسين حول دورهم المحوري والدائم في العملية التعليمية، وإزالة الغموض حول الذكاء الاصطناعي، وأيضًا تقديم دليل علمي على قدرة الذكاء الاصطناعي، وخاصة منه التوليدي، على تعزيز مهارات المتعلمين وتحقيق تحول فعال في أساليب التعليم.

■ وظائف وغايات المدرسة الجديدة

حددت الرؤية الاستراتيجية في تصديرها: مبادئ وأهداف **المدرسة الجديدة** وتمت ترجمتها إلى أحكام تشريعية في القانون الإطار لاسيما المواد 3 و4 و5. وأخذا بعين الاعتبار للرهانات التربوية المستقبلية، يمكن تركيز وظائف وغايات **المدرسة الجديدة** فيما يلي:

وظائف المدرسة الجديدة:

- التنشئة الاجتماعية التي تسهم في الاندماج والتماسك الاجتماعي، وكذلك اكتساب القيم والسلوكيات التي تعزز النجاح في أفق مجتمع المعرفة ومغرب الرخاء؛

- التعليم واكتساب مهارات التعلم، مع التركيز على طرق التفكير، ولاسيما الابداع والفكر النقدي والجمع بين التفكير الأكاديمي وحل المشكلات الحقيقية، مع الاهتمام بطرق العمل، من تواصل وتعاون، وأدوات العمل، ولاسيما القدرة على استغلال إمكانات التقنيات الجديدة، والقدرة على العيش كمواطنين فاعلين ومسؤولين في عالم متعدد الأوجه؛
- التكوين والتأهيل، مع استشراف أنشطة الغد التي ستجمع بين الذكاء الاصطناعي والمهارات والمواقف والقيم الاجتماعية. عندها ستكون قدرتنا على الابتكار ووعينا بالمسؤولية هو الذي سيسمح لنا باستغلال قوة الذكاء الاصطناعي لتوجيه عالم الغد نحو الأفضل؛
- البحث والابتكار من خلال المهمة الأساسية لإنتاج وتنظيم ونشر المعارف العلمية، والثقافية، والمهنية، والأخلاقية. وهذا ينطوي على تعزيز التميز في جميع مجالات المعرفة، وعلى ترويج واسع للعلوم والثقافة والابتكار؛
- التعلم مدى الحياة، في عالم يتطلب التكيف والتحسن المستمرين مِن قِبَلِ المتعلمين، الأمر الذي يستدعي تزويد الجميع بأسس متينة وتحسين فرص التعلم، القادرة على الاستجابة لاهتمامات البالغين في وقت لاحق من الحياة؛
- حماية المتعلمين من كافة أسباب التسرب المبكر والهدر المدرسي.

تهدف المدرسة الجديدة إلى تكوين مواطنين:

- يتمتعون بكفاءة عالية، ويفكرون بأنفسهم في المجالين المهني والمدني، ويطبقون معارفهم بشكل خلاق؛
- لديهم حس المسؤولية والنزاهة، والنضج الأخلاقي والفكري، فخورين بانتمائهم إلى المجتمع المغربي ومهتمين بمستقبل بلدهم؛
- قادرين على التطور والتقدم باستمرار في عالم دائم التغير.

مقتطف من النموذج التنموي الجديد: التربية على المواطنة والحس المدني في قلب المشروع التربوي المغربي

بالإضافة إلى نقل المهارات المعرفية الأساسية، تتمثل مهمة المدرسة في تكوين مواطنين مسؤولين قادرين على اتخاذ قرارات واعية، مقتنعين وفخورين بانتمائهم إلى المجتمع المغربي، مكرسين لقيمهم في حياتهم اليومية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم. إن مشروع النهضة التعليمية المغربية هو قبل كل شيء مشروع مجتمعي يهدف إلى غرس القيم المتجذرة في هويتنا الوطنية والروحية، المكرسة دستوريا، كتلك التي تبحث عن المنفعة المشتركة والمصلحة العامة، وروح التضامن، والاحترام، والتسامح.

ففي المدرسة يتعلم الشباب الحياة الجماعية، ومن خلال التجربة المدرسية، يقترح النموذج التنموي الجديد تجديد مقاربة التربية الإسلامية والمدنية من خلال اقتراحين متكاملين:

الاقتراح الأول: تربية دينية تنشر قيما مدنية قائمة على إرثنا الروحي المنفتح والمتسامح. توصي اللجنة بإغناء التربية الإسلامية في المدرسة لترسيخها بشكل أكبر في واقع المجتمع المغربي، ولتشجيع التلاميذ على المناقشة لامتلاك القيم وتجسيدها من خلال الواقع المعاش بدل التعليم النظري. لذا يجب أن يستند هذا التعليم على مرجعيتنا الدينية والروحية لتعزيز القيم الإيجابية الكونية والمواطنة، ومن أجل تعزيز قبول التلاميذ للتربية الإسلامية والاهتمام بها، من المفيد تفضيل الأساليب البيداغوجية التحفيزية.

الاقتراح الثاني: تربية على المواطنة أكثر فعالية تعزز قواعد العيش المشترك وتزرع التعلق بالوطن، من أجل تعزيز روح المنفعة المشتركة وتعزيز الشعور بالانتماء إلى المجموعة الوطنية واحترام رموزها، يجب أن تولي المدرسة المزيد من الأهمية للأنشطة الجماعية في جميع المواد وكذلك في سياق المشاريع الجماعية التي تستهدف المنفعة العامة) الاجتماعية، والرياضية، والثقافية، والإيكولوجية...(فضلا عن ذلك فإن طرق التقييم في النظام التعليمي عليها ألا تقتصر فقط على مكافأة الأداء الفردي والمدرسي بل أن تشمل أيضا السلوك وتحفز التلاميذ على القيم المدنية) الأمانة، التسامح، الاحترام، التعاون، التضامن،...(كما يجب على المدرسة أن تحفز التلاميذ على أخذ الكلمة بطريقة منتظمة وأن تزيد من الفرص المتاحة لكل فرد للتعبير ولتعلم قواعد الحوار والنقاش الجماعي.

يتطلب تنفيذ هذه المقترحات تطوير محتوى تعليمي وبيداغوجي مناسب، حيث يجب تشجيع استخدام الأدوات الرقمية، بطريقة عصرية وتفاعلية وممتعة، بتراثنا التاريخي والديني، كما يجب التأكيد على ضرورة أن يكون المدرسون قدوة يحتذى بها، وأن يعملوا يوميا، في المدرسة، على تجسيد القيم الدينية والمدنية التي يدرسونها للتلاميذ، إن وضع برنامج تكوين واسع النطاق ضروري لإنجاح هذا المشروع. بالإضافة إلى ذلك، يجب إشراك أولياء التلاميذ وتحسيسهم بالتربية الوطنية لكي يدعموا نقل نفس القيم داخل الاسرة.

إن التلاميذ لن يكونوا متجاوبين مع مادة التربية الوطنية إلا إذا شعروا باحترام حقيقي من جانب المؤسسة وفريق التدريس ولمسوا اهتماما مستمرا بتنميتهم ودعمهم خصوصا في الأوقات العصيبة.

الوظيفة الثقافية للمدرسة

تعزيز الوظيفة الثقافية للمدرسة الجديدة باعتبارها من أهم المداخل التي تجود التعلمات وترسخ الشخصية المغربية لدى المتعلم، وتكرس التعددية الثقافية في المنظومة التعليمية.

الرؤية الاستراتيجية، الرافعة السابعة عشرة: تقوية الاندماج السوسيو ثقافي، الفقرة 99 : "يتعين على **المدرسة الجديدة** الاضطلاع بمهمتها في تحقيق الاندماج الثقافي عبر جعل الثقافة بعدا عضويا من أبعاد وظائفها الأساسية، على نحو يضمن نقل التراث الثقافي والحضاري والروحي المغربي؛ وترسيخ التعددية الثقافية والانفتاح على ثقافات الغير؛ وضمان ولوج سلس ومنصف للثقافة بين المجالات الترابية، والسير في اتجاه تحويل المدرسة من مجرد فضاء لاستهلاك الثقافة إلى مختبر للإسهام في إنتاجها ونشرها".

■ المدرسة الجديدة تحتضن المتعلم في شموليته

تفعيلا لمبدأ المساواة في الولوج إلى التربية والتكوين ومحاربة الهدر المدرسي، ولكون المدرسة هي الفضاء الذي تتفاعل فيه الأبعاد الاجتماعية والمادية والسوسيو-اقتصادية والنفسية والثقافية للمتعلم مع وضعيات تعلمه، وتؤثر في درجات اكتسابه للكفايات والمهارات، تبنت **المدرسة الجديدة** المتعلم في شموليته من خلال حزمة من التدابير البيداغوجية، والاجتماعية، والمادية، والتنظيمية.

تعكس التحديات التي تواجهها المدرسة جزءًا من واقع المجتمع، أكثر من ارتباطها بالمدرسة نفسها، فإذا نظرنا بواقعية إلى مجتمعنا، سنجد أن العديد من الأطفال يعيشون مع عائلاتهم في ظروف صعبة للغاية. فكيف يمكن أن يتعلم هؤلاء

الأطفال في بيئة سليمة بينما حياتهم تفتقر إلى مقومات العيش الكريم؟ تصور طفلًا يستيقظ صباحًا، دون أن يحظى بنوم كافٍ، أو غذاءٍ مناسب، وربما لم يتمكن حتى من مراجعة دروسه بشكل جيد. قد يكون قطع كيلومترات مشيا للوصول إلى المدرسة. ماذا يمكن أن نتوقع من هذا الطفل حين يدخل المدرسة وهي تفتقر إلى الموارد والدعم؟ كيف يمكن للمدرسة أن تؤدي دورها في ظل هذه الظروف؟

وبالتالي، فإن "**المَدرسة الجديدة**" لا تقتصر فقط على أداء وظائفها التقليدية المتمثلة في:

- التنشئة الاجتماعية والتربوية؛
- التعليم، التعلم والتكوين؛
- تطوير روح المبادرة، والتفكير النقدي والابتكار.

بل تتحمل أيضًا وظائف جديدة تشمل:

- برامج الدعم الاجتماعي، والدعم التربوي، ومناهضة الهدر المدرسي، المساعدة النفسية، والأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية، وتكنولوجيا المعلومات، وبرامج التوجيه والإرشاد والإعلام والمواكبة النفسية، والتغطية الاجتماعية.

وهي البرامج المسطرة في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030:

- الرافعة -1 تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوين، الفقرتان: 6 و7؛
- الرافعة-7 إرساء مدرسة ذات جدوى وجاذبية، الفقرة: 29.

وهي كذلك التدابير المنصوصة عليها في القانون الإطار 51.17:

- المادة-3 ومن التدابير المذكورة:
  - محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين بكل الوسائل المتاحة، وإعادة إدماج المتعلمين المنقطعين عن الدراسة في إحدى مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، أو إعدادهم للاندماج المهني؛
  - توسيع نطاق تطبيق أنظمة التغطية الاجتماعية لفائدة المتعلمين من ذوي الاحتياج قصد تمكينهم من الاستفادة من خدمات اجتماعية تساعدهم وتحفزهم على متابعة دراستهم في ظروف مناسبة وملائمة.
- المادة -20 ومن التدابير الملائمة:
  - الدعم التربوي؛
  - التمييز الإيجابي للمناطق ذات الخصاص؛
  - تمدرس الفتيات في البوادي؛
  - برامج الدعم المادي والاجتماعي والنفسي.
- المادة -21 ومن التدابير المنصوص عليها:
  - خدمات الإيواء والإطعام بالنسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياج؛
  - نظام التغطية الصحية لفائدة المتعلمين غير المستفيدين برسم أي نظام آخر؛

- نظام للمنح الدراسية لفائدة المتعلمين المستحقين الذين توجد أمهاتهم وآباؤهم أو أولياؤهم أو المتكفلون بهم في وضعية اجتماعية هشة؛
- نظام تفضيلي للقروض الدراسية لفائدة المتعلمين الذين يرغبون في الاستفادة منها قصد متابعة دراستهم العليا.

- المادة -34: ومن التدابير المعتمدة: "التوجيه والإرشاد المبكران نحو الميادين التي يمكن فيها للمتعلمين إحراز التقدم المدرسي والمهني والجامعي الملائم لميولاتهم وقدراتهم".

■ المدرسة الجديدة: إطار ملائم للفعل التربوي

تؤثر المدرسة بكونها فضاءا ونمطا لتنظيم التعلمات، بشكل كبير في العلاقات بين المتعلمين والمدرسين والمعارف والعالم المحيط، مما يعطي أهمية قصوى لإطار التعلمات في جوانبه المادية والتنظيمية والعلائقية.

ونظرا للمهام المنوطة **بالمدرسة الجديدة**، سطرت الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار التزامات الدولة على صعيد البنية التحتية والموارد البشرية ونظام الحكامة حتى تتمكن المؤسسات التعليمية من توفير إطار دامج وجامع مناسب للفعل التربوي. وباعتبار المدرسة إطارًا دامجا للتعلم، يجب أن تكون أيضًا فضاءا آمنا بعيدا عن جميع أنواع العنف والتحرش، يستقبل المتعلمين في تنوعهم واختلافاتهم. وقد نصت الرؤية الاستراتيجية على هذه المبادئ، خصوصًا في الرافعة السادسة- تخويل مؤسسات التربية والتكوين التأطير والتجهيز والدعم اللازم، والفقرة 28، التي تدعو إلى تزويد مؤسسات التعليم والتكوين بالموارد والدعم اللازمين، وكذلك في الرافعة السابعة والفقرة 29، التي تسعى إلى إنشاء مدرسة فعّالة وجذابة.

الرهان الثاني:

نحو الاستقلالية الذاتية لمؤسسات التربية والتكوين

المدرسة الجديدة:
إقامة مجموعة تربوية حقيقية للمدرسة

اعتمدت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على مقاربة **المدرسة الجديدة** كمجموعة تربوية محلية تسخر كل جهودها واهتمامها للمدرسة والمتمدرسين، تتمتع باستقلاليتها الذاتية، وُتنمّي ثقافة التعاون والتشارك بين أعضائها، لكون المؤسسة التعليمية شأنها شأن أي نسق تنظيمي، تمتلك أسلوبها الخاص بها، وعلاقات اجتماعية من نوع خاص، ونمط لتعبئة الفاعلين بها ومواردها الداخلية، ولا يمكن اختزالها في مجرد مؤسسة تطبق الدوريات الواردة عليها.

مع فكرة مركزية، أن التنظيم يؤثر بشكل كبير على النتائج المحققة، وعليه أضحى من الضروري إعادة النظر في التنظيم.

وقد اعتبرت الرؤية الاستراتيجية المؤسسة التعليمية "مؤسسة قائمة الذات"، وليست كآخر حلقة في التسلسل الإداري الهرمي، تنفذ التعليمات الواردة عليها من أعلى الهرم. إن هذا التغيير الجذري في نموذج قيادة المنظومة التربوية يكتسي أهمية بالغة، حيث سيكون له انعكاسات على المنظومة التربوية ككل.

المؤسسات التعليمية في صلب المنظومة التربوية

خلصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، انطلاقا من تجربة عدة عقود من تدبير المنظومة التربوية وكذا من تطور أفضل المنظومات التربوية حول العالم إلى أن القرارات والمبادرات الواردة من الأعلى (top-down) غير كافية لإحداث تحولات عميقة ومستدامة في الممارسات التعليمية، ويعود ذلك لعدة أسباب، أبرزها أن الإصلاحات كانت تركز على عناصر بعيدة جدًا عن الجوهر التربوي للتعليم والتعلم.

لا يعني هذا أبدا التهوين من شأن الدور الاستراتيجي والناظم للدولة، فتوجهاتها الوطنية في هذا الصدد أمر أساسي. كما أن اختيار المناهج والبرامج التعليمية، ومستوى تأهيل المدرسين وطرق اختيارهم، وعدد التلاميذ، وجودة الأدوات التربوية، والإيقاعات المدرسية، وتوفر الموارد، وأنظمة التقييم والمعلومات، كل هذه الجوانب التي هي من اختصاص الإدارة المركزية، لها انعكاسات في الفصول الدراسية، وعلى التلاميذ.

إلا أنه من البديهي أن نلاحظ التباين الشاسع بين النوايا المعلنة من خلال الإصلاحات السابقة ومدى تطبيقها على أرض الواقع داخل المؤسسات التعليمية.

الرؤية الاستراتيجية، منعطف في قيادة منظومة التربية والتكوين

عنيت الرؤية الاستراتيجية بإبراز مجموعة من الرهانات من داخل المؤسسات التعليمية التكوينية، وهي وحدها القادرة على اتخاذ القرارات الأساسية لتنفيذ التوجيهات الوطنية.

لكن، مالم تمنح لهذه المؤسسات سلطة فعلية في التقرير، واستقلالية ذاتية في التدبير، وما لم توفر لها وسائل العمل، لن تكون مؤهلة لتنمية وتطوير العمل البيداغوجي المؤدي إلى تقوية حضور ومشاركة المجموعة التربوية، كما أنها ستكون عاجزة على جعل كل المتدخلين في الشأن المدرسي يتحملون مسؤولياتهم تجاه النتائج المحصل عليها.

تمثل المدرسة مجموعة تربوية تشهد تحولًا عميقا، بل قطيعة مع النماذج التقليدية للعلاقات المبنية على التسلسل الهرمي، مؤسسة لمقاربة تجديدية تتبنى روح المبادرة ومبدأ المسؤولية.

إن هذا التغيير الجذري في نموذج قيادة المنظومة التربوية يكتسي أهمية بالغة.. فهو ينطوي على التغيير من القاعدة، على شكل نموذج "من القاعدة إلى القمة" (bottom-up)، اعتبارا من كون كل مؤسسة تعليمية فريدة، ومتميزة ينبغي أن تُضمن لها كل الشروط، لتكون قادرة على العمل حسب مشروعها التربوي.

حكامة تحرر الطاقات الخلاقة

أشار أندرياس شلايشر [14] سنة 2019 إلى أن: "التحولات التي تشهدها مجتمعاتنا تجاوزت القدرة الهيكلية لمنظوماتنا التعليمية الحالية على الاستجابة... لذا، هناك حاجة ماسة إلى وضع إطار مناسب، مصمم بعناية، لتحرير إبداع المدرسين والمؤسسات التعليمية، وتعزيز القدرات اللازمة لدعم التغيير. ومن الضروري بروز مسؤولين قادرين على إعادة النظر في الهياكل المؤسساتية التي غالبًا ما تركز على مصالح وعادات المدرسين والإداريين بدلاً من التركيز على المتعلمين، ومهتمين بالتقدم الاجتماعي، ومبتكرين في برامجهم، وقادرين على استثمار الثقة الممنوحة لهم في تحقيق إصلاحات فعالة".

انتهت الأنظمة التعليمية الأكثر نجاحا، منذ عدة عقود، إلى خلاصة مفادها اعتبار أن التفاعل المباشر للإدارات المركزية مع المؤسسات التعليمية، والمدرسين وغيرهم من الفاعلين المعنيين هو أمر غير مجدي. ونتيجة لذلك، اتجهت سياساتها العمومية نحو جعل المؤسسات التعليمية مؤسسات اجتماعية قوية، ترتبط بعلاقات وطيدة مع المجتمع.

وفي هذا الإطار- ومن أجل تمكين المؤسسات التعليمية والتكوينية من الوفاء بجميع مهامها، وتلبية انتظارات المجتمع- وضعت الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار 51.17 التوجهات والتدابير المقدمة أسفله.

■ المبادئ والتدابير المنظمة لحكامة المدرسة الجديدة

اعتمدت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في الرافعة–15 "استهداف حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين" التوجهات الآتية:

- دعم استقلالية بنيات التدبير وتأهيلها للقيام بأدوارها، وذلك من خلال:
  - وضع برنامج وطني للتأهيل المؤسساتي، يجعل المؤسسات قادرة على القيام بمهامها على أكمل وجه، وخاصة أن المبدأ العام لحسن التدبير، يقضي بربط كل توسيع لمجال الاستقلالية بمزيد من الصرامة على مستوى المحاسبة؛
  - إرساء استقلالية المؤسسة بوصفها الخلية الأساسية للمدرسة، وذلك باعتماد مشروع المؤسسة أساسا لتنميتها المستمرة وتدبيرها الناجع؛ مشروع من شأنه أن يحفز مشاركة جميع الأطراف المعنية في النهوض بالمؤسسة.
- ملاءمة أنظمة المؤسسات المسؤولة مع المهام المناطة بها، وذلك من خلال وضع هيكلة تناسب المهام، ومراجعة تركيبة وطريقة اشتغال المجالس الإدارية للأكاديميات ومجالس الجامعات ومجالس المؤسسات، لتمكينها من أداء أدوارها بالفاعلية المطلوبة.
- مأسسة مشروع المؤسسة، مع تحديد دور كل طرف في إطار فرق عمل تربوية وتدبيرية يشترك فيها المتعلمون والمدرسون ومدبرو المؤسسة أساسا، بتعاون مع الأولياء والمحيط.

كما ينص القانون الإطار 17-51، وخاصة في المادتين 40 و41، على ما يلي:

- المادة 40:
  - إرساء استقلالية مؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي، باعتماد مشروع المؤسسة أساسا لتنميتها المستمرة وتدبيرها الناجع؛

14 أي مدرسة للغد؟ بناء منظومة تربوية للقرن الحادي والعشرين، أندرياس شلايشر، 2019.

- تعزيز الاستقلالية الفعلية للجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار تعاقدي، مع إقرار آلية للتتبع والتقييم وقياس الأداء والافتحاص بكيفية دورية.

- المادة 41:

يجب أن تقوم منظومة التدبير الداخلي لمؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي.... على المبادئ الديموقراطية والمسؤولية والتفويض والشفافية والمحاسبة والترشيد والتنسيق وتبسيط المساطر والمراقبة الداخلية.

من أجل ذلك، يتعين على السلطات العمومية اتخاذ التدابير التشريعية والتنظيمية اللازمة لمراجعة النصوص المتعلقة بالمؤسسات المذكورة، ولاسيما منها المقتضيات المتعلقة بتنظيم هياكلها وكيفيات سيرها وأنظمة المراقبة والتقييم الخاضعة لها.

آراء حول حكامة المؤسسات

الإطار الأول: دراسة المجلس الأعلى للتعليم حول مجالس تدبير المؤسسات (2007) -خلاصة-

يجب التذكير بأنه في سنة 2007، قام المجلس الأعلى للتعليم بإجراء دراسة حول مجالس تدبير المؤسسات التعليمية في علاقتها بالإدارة التربوية والمجالس الأخرى للتربية والتعليم، حيث أوصى بتعديل شامل للمرسوم رقم 2.2.376المتعلق بنظام المؤسسات التعليمية.

وفي هذا السياق، اقترح المجلس بشكل خاص:

- إعادة هيكلة مجالس تدبير المؤسسات من خلال منحها صلاحيات اتخاذ القرار التي تساهم في تعزيز استقلالية المؤسسات؛
- تخصيص ميزانية للمؤسسات تُدار مباشرة من قبل مجلس التدبير.

الإطار الثاني: رأي الجمعية الوطنية لمديرات ومديري التعليم الابتدائي (2014)

مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 11، يوليوز 2014، الصفحة.116. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي -مقتطف-

إن التدبير بالمشروع يعتبر مقاربة يتم من خلالها تفويض إنجاز عمل معين لهيئة أو إدارة بصلاحيات كاملة في الإعداد والتنفيذ وبالإمكانيات اللازمة لتنفيذ المشروع، أي أن عمل المؤسسة يتم وفق مشروع بحيث يدخل تدبير المؤسسة نفسه ضمن مشروع. هذا الوضع سيعني تعديلا جوهريا على وضعية المؤسسة التعليمية من حيث الهيكلة، والمهام، والصلاحيات، والإمكانيات. وهذا ما يجعلنا نقول إن هذه المقاربة ستعمل على تغيير عدة أشياء منها:

- تبني مقاربة حديثة لتدبير الشأن العام؛
- تبني مقاربة ترتكز على الاعتراف بالخصوصيات المحلية والوظيفية؛
- تبني مقاربة لتجاوز البيروقراطية؛
- تبني هيكلة تسمح بتجاوز التراتبية الإدارية التقليدية، من خلال التحرر من المراقبة القبلية والمسبقة التي تفرضها المصالح الإدارية.

الإطار الثالث: رأي الجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات العمومية (2014)

مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 11، يوليوز 2014، الصفحة.125. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي -مقتطف-

لقد أثبتت التجربة أن نجاح التعليم وضمان جودته ومردوديته لن يتأتى إلا عبر حكامة في التدبير، وحكمة في وضع وتنفيذ مشاريع تربوية رائدة تنبثق من حاجيات المؤسسة وتستجيب لمتطلبات المتعلمين والعاملين على حد سواء.

إن تشخيصا دقيقا لواقع الإدارات التربوية بالمؤسسات التعليمية يخلص بنا إلى أن سير الإدارة التربوية يخضع لمركزية مفرطة ليصبح بذلك عمل أطر الإدارة التربوية عملا روتينيا يحد من إمكانات ومجالات التدخل المحلية، في تغييب قصري للاجتهاد.

في خضم هذا المناخ التقليدي للإدارة التربوية، لا يمكن الحديث عن ثقافة المشروع التربوي، الذي يسمح للمؤسسة التربوية بتدبير شؤونها في استقلالية تراعي الإمكانات والحاجيات عبر مكوناتها التدبيرية (مجلس التدبير والمجلس التربوي)، وعبر طاقاتها المحلية في انسجام تام مع توجهات الدولة، التي تدعو إلى ترسيخ التدبير الديموقراطي للمرفق العمومي على قاعدة اللامركزية واللاتركيز.

الإطار الرابع: رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول مشروع القانون 59-21 (2023)

يرى المجلس أن **المدرسة الجديدة** يجب أن تؤسس انطلاقا من المؤسسات التعليمية، وأن تضع المتعلم في صلب أنشطتها وانشغالاتها. ووفقًا لمبدأ استقلالية المؤسسات المنصوص عليه في القانون الإطار، ينبغي أن يتضمن مشروع القانون أحكامًا ومقتضيات تتعلق بتنظيم المؤسسة التعليمية، وإدارتها وحكامتها. وفي هذا الصدد، يرى المجلس ضرورة مراجعة المرسوم رقم 2.02.376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التعليم العمومي الذي لا يتلاءم مع متطلبات **المدرسة الجديدة** وذلك وفقا للمادة 41 من القانون الإطار.

الإطار الخامس: تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول: إصلاح التعليم العالي آفاق استراتيجية رقم: 2019/5 -مقتطف-

جامعة مسؤولة وفعالة في إطار الاستقلالية (الرافعة 3)

تحظى الجامعات عبر العالم، باستقلالية واسعة للقيام بمهامها، على المستويات الإدارية والمالية والبيداغوجية، وتتحمل مسؤولياتها كاملة في هذه المجالات. فماذا عن الجامعة العمومية المغربية؟

إن هذه الأخيرة مازالت تسعى إلى الظفر الفعلي باستقلاليتها، وفق مايخوله لها القانون 01.00 في هذا الشأن. تواجه الجامعة عددا من العوائق من أجل تطوير مواردها المالية وتدبيرها، بسبب ثقل المراقبة القبلية، وغياب المرونة في تدبر مسالك التكوين (عند إنشاء المسالك، أو ملاءمتها، أو إغلاقها) واستحالة تدبير الموارد البشرية الخاصة بها داخليا...

وتعتبر كل هذه الصعوبات عوائق أمام تطوير الجامعة العمومية المغربية ونجاح الإصلاح الجامعي. فاستقلالية الجامعة ضرورة ملحة، وذلك من أجل منحها القدرة على التكيف والتفاعل بسرعة مع المحيط السوسيو-اقتصادي المتحول باستمرار، ومواجهة عالم يزداد تنافسية وانفتاحا يوما بعد يوم. إن هذه الاستقلالية يجب أن تكون مقرونة بالمسؤولية تجاه المجتمع، وبالفاعلية، وبتطوير عمليات التقييم، وتعزيز انخراط الفاعلين.

الإطار السادس: نموذج التدبير المفوض في منظومة التكوين المهني -مقتطف-

السيدة أسية عفيف، مديرة عامة لمعهد التكوين في مهن الخبازة والحلويات بالدار البيضاء

إقامة معاهد متخصصة للتكوين في المهن في القطاعات ذات قيمة مضافة عالية

تم إنشاء المعاهد ذات التدبير المفوض بالشراكة مع المهنيين في القطاعات المعنية. وقد تم تكليف المهنيين بتدبير هذه المعاهد، التي شيدتها الدولة وزودتها بالمعدات اللازمة، في إطار اتفاقية تدبير مفوض موقعة بين الدولة والشركات التي تم إنشاؤها لهذا الغرض من قبل الجمعيات المهنية للقطاعات.

يبدو أن السياسة التعاقدية المطبقة مع الجمعيات المهنية تؤكد أنه من أجل تحسين جودة التكوين، يجب إصلاح النظام الحالي لتدبير المؤسسات والتقدم نحو تدبير مستقل.

■ أربعة مبادئ لحكامة جديدة

يتضح من الرؤية الاستراتيجية أن حكامة المؤسسات التعليمية ينبغي أن تقوم على أربعة مبادئ موجهة، من خلال تعديل شامل للنظام الأساسي لمؤسسات التربية والتكوين، يشكل إطارا مناسبا يوفر الليونة والقدرة المطلوبتين لتحقيق التدبير الأمثل لشؤون المؤسسة وعاملًا لتأكيد مبدأ المسؤولية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل صنف من المؤسسات:

- **إرساء استقلالية المؤسسات التعليمية:** عاملٌ أساسيٌ ولصيقٌ بقيام مؤسسات تعليمية مسؤولةٍ، وذلك من أجل تدبير فعال وناجع لهاته المؤسسات. كما تُمَكِّن استقلالية المؤسسات التعليمية من تحديد نطاق اختصاصاتها بوضوح والتعزيز الفعلي لقدرتها على اتخاذ القرارات المتصلة بالميادين البيداغوجية والإدارية والمالية والتنظيمية، في إطار المشروع التربوي للمؤسسة، وذلك تماشيا مع التوجهات الاستراتيجية العامة على المستوى الوطني وعلى مستوى الأكاديميات الجهوية؛

- **اعتماد نظام مستقل للتقييم الدوري:** من الضروري أن يَقترن اعتمادُ نظامٍ مستقل للتقييم الدوري للمؤسسات بمبدأ الاستقلالية والمسؤولية والشفافية. وبالتالي، فإن وضع نظام لقياس النتائج والإنجازات، مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع والخصوصية المتصلين بالمؤسسات التعليمية، من شأنه أن يشكل آلية أساسية للقيادة، سواء بالنسبة للمؤسسة التعليمية أو بالنسبة للنظام التربوي نفسه؛
- **التنويع:** الذي من شأنه توفيرُ الشروط الضرورية من خلال احترام خصوصيات المجال والمحيط. ذلك أن تمتيع المؤسسات التعليمية بنظام المسؤولية والاستقلالية ينبغي أن يشكل قيمة منبثقة من تنظيمها الداخلي، ووسيلة ناجعة لتحقيق أهدافها في أحسن الظروف، وليس بفرض مساطرَ إداريةٍ بيروقراطية؛
- **الانفتاح المؤسساتي:** بما يمكِّن المؤسسات التعليمية من تعميق علاقاتها مع باقي المؤسسات، والانفتاح على مساهمة فاعلين اجتماعيين آخرين، ثقافيين واقتصاديين، وتطوير شراكات ذات أبعاد تربوية.

ومن البديهي أن تكون استقلالية المؤسسات واللامركزية الفعلية في سيرورة اتخاذ القرار مرفوقة بتوجيه استراتيجي وخطوط واضحة للسياسات العمومية، إلى جانب آليات فعالة للمرافقة والدعم والتقييم.

■ الاستقلالية الذاتية وثقافة التعاون

لقد منحت العديد من الدول مزيدًا من المسؤوليات للمؤسسات، مشجعة إياها على الاستجابة بشكل أفضل للاحتياجات المحلية. وبالتالي، حظيت العديد من المؤسسات بقدر أكبر من الاستقلالية للسماح لمديريها، ولمجالس المؤسسات والمدرسين، بتحمل مزيد من المسؤوليات التربوية والإدارية.

ومع ذلك، يمكن أن تكون الاستقلالية الذاتية للمؤسسات التعليمية معاكسة للهدف المرجو، إذا نظرنا إليها على أنها نظام يعمل في عزلة، في حين ينبغي لها أن توفر -بدلاً من ذلك- الحرية والمرونة للعمل مع مختلف الشركاء. وفي هذا الإطار، من المهم **المزاوجة بين الاستقلالية التنظيمية، وثقافة التعاون** بين المدرسين وبين المؤسسات **في آن واحد**.

أهمية ثقافة التعاون: أظهرت العديد من الدراسات[15] أن العمل الفردي للمدرسين، في خضم التحولات التي يعرفها المجال التربوي، لا يمكن أن توجه المتعلم نحو النجاح إذا لم يمارس ضمن مجموعة تتقاسم نفس الأهداف، وتجمعها قيم تربوية وتعليمية قوية، ومشروع يحظى بانخراط الجميع.

المجموعة التربوية، في صميم العملية التربوية: يشتغل مدير المؤسسة والمدرسون والمتعلمون وأولياء الأمور معًا، من أجل إيجاد مجالات للعمل التشاركي، مما **يسهم في ضبط المجموعة التربوية المدرسية**، ويُمكِّن من تبادل التجارب والخبرات، ويسهم تدريجيًا في تحويل النموذج التقليدي للتربية.

"إن المزاوجة بين الاستقلالية التنظيمية وثقافة التعاون يعزز انخراط والتزام المجموعة التربوية للمدرسة، ويرسي **"المهنية التعاونية"** التي تمنح اتخاذ القرار للمهنيين الميدانيين، وهم الأكثر قربًا من المتعلمين ومن الممارسات التعلمية"[16].

تمثل **"المهنية التعاونية"** الهدف الأسمى للفهم السليم للاستقلالية الذاتية للمؤسسات، حيث تتيح للمجموعة التربوية المدرسية، المتمثلة في المدرسين والإدارة التربوية، والمتدخلين التربويين، وأولياء التلاميذ، المجال **للعمل معًا** لتحويل التعليم والتعلم من أجل نجاح جميع المتعلمين بروح من التضامن والمهنية.

كما تمكن "المهنية التعاونية" من فتح المجال أمام تطور المساءلة الإدارية إلى **"مساءلة مهنية"**، تشير إلى منظومات يكون فيها المدرسون والهيئات التربوية والإدارية مسؤولين بشكل أساسي أمام زملائهم ومدير المؤسسة، بدلاً من السلطات الإدارية. كما تشمل المساءلة المهنية أيضًا نوعًا من المسؤولية الشخصية تجاه المتعلمين وأسرهم.

15 إصلاح التربية: العمل معًا من أجل المنفعة المشتركة من خلال تطوير الذكاء الجماعي، جان ماري دي كيتيلي، المجلة الدولية لسيفر، 83، 2020.

16 المهنية التعاونية: أندرو هارجريفز، المجلة الدولية للتربية في سيفر، العدد 83، 2020.

ومن المثير للدهشة أن مفهوم **"المهنية التعاونية"** الذي يجمع بين -الاستقلالية التنظيمية وثقافة التعاون - والمطبق في المنظومات التربوية الأكثر نجاحًا، قد عرف بداية تنزيل في المغرب سنة 2011 في إطار مشروع PAGESM (مشروع دعم تدبير المؤسسات المدرسية بالمغرب) تحت مسمى "جماعات الممارسات المهنية". ورغم أن هذا المشروع كان يقتصر في البداية على الإدارة التربوية، إلا أنه حمل بوادر تحول عميق للمدرسة المغربية.

وفي هذا الصدد، أنجز الأستاذ عبد اللطيف حفصي دراسة دقيقة حول هذه التجربة في مقال له، ومما ورد فيها : "تتكون جماعات الممارسات المهنية من مديرات ومديري المؤسسات التعليمية الثلاثة حسب الخصوصيات المحلية، باعتماد المنطقة التربوية أو الحوض المدرسي كوحدة تربوية لتشبيك مختلف الأسلاك. وتسمى الأحواض جماعات الممارسات المهنية، هذه البنية التشبيكية المنشودة بقوة، فهي بمثابة الحلقة المفقودة من أجل إنشاء بنية للتقاسم، وفضاءات لعقد اللقاءات، تهدف إلى فك العزلة عن المؤسسات التعليمية، وجعل الحوض فضاء لتبادل الخبرات والتجارب بين مديري كل حوض، مع خلق جسور التواصل بين المديرين فيما بينهم، للارتقاء بالإدارة التربوية، وتجسيد العمل التشاركي والانفتاح المستمر على الفعاليات المحلية.

إن إعادة الثقة في المدرسة العمومية في منظورنا، رهين بتعزيز استقلاليتها، وإحياء أدوارها الحقيقية في تشجيع الممارسات الناجحة، ودمقرطة العلاقات، وإنجاح العملية التعليمية التعلمية. كما أن إعادة الاعتبار لرجل التربية والتعليم رهين بتمكينه من تكوين جاد، وإدماجه في عمليات البحث التربوي. وكلاهما رهين بإرساء فعال لجماعات الممارسات المهنية على مستوى كل مؤسسة تعليمية، والتفعيل الحقيقي لأدوارها كآلية نوعية حديثة، للتنشيط والعمل الجماعي للمدرسين والإدارة، وباقي الفاعلين في حقل التربية، بما يخدم إرادة الإصلاح والنهوض بجودة أداء المدرسة المغربية"[17].

الإطار السابع: مدير المؤسسة والمجموعة التربوية

يتطلب العمل التشاركي للمدرسين وللمجموعة التربوية تطوير دور مدير المؤسسة في اتجاه مهنية متجددة تتماشى مع متطلبات **المدرسة الجديدة**. وبالتالي، تصبح أهمية القيادة التربوية محورية إلى جانب المهام الرئيسية الأخرى التي تقع على عاتق المدير، مثل التسيير الإداري للمدرسة والعلاقات مع الشركاء. وفي إطار المجموعة التربوية للمدرسة، يتموضع المدير كمشرف على فريق تربوي يعمل على تحفيزه وتنسيقه وتوجيهه. وتستلزم هذه الدينامية الجديدة إعادة النظر في أدوار المفتشين والمستشارين التربويين لتحقيق عمل متكامل يسهم في فعالية مدرستنا.

ويمكن للمجالس التربوية المتجددة، تحت إشراف مدير المؤسسة، أن تمثل داخل المؤسسات، أداةً فعالة لتوحيد الفريق التربوي حول مشروع ومحاور تربوية تعتبر ذات أولوية لدفع جميع المتعلمين نحو النجاح.

المدرسة الجديدة: "مؤسسة متعلمة"

تعتمد الأنظمة التربوية الأكثر نجاحا، بصفة تدريجية، على نموذج جديد لحكامة المؤسسات التعليمية، يستند إلى الذكاء الجماعي والفردي، لجميع الفاعلين لجعل المؤسسة التعليمية "مؤسسة متعلمة"، منسجمة مع مجتمع المعرفة، وضامنة لجودة التعلمات.

"فالمؤسسة المتعلمة" هي مؤسسة تسعى إلى تطوير مواردها البشرية نحو الأفضل، وتستعين بالتعلم لتحسين نتائجها، وتعتمد على الوعي الجماعي، وثقافة التعلم، والرؤية المشتركة، والقيادة الفعالة باعتبارها ركائز أساسية لثقافة

17 مقال عبد اللطيف حفصي حول جماعات الممارسات المهنية في دفاتر التعليم والتكوين، يوليو 2014، الصفحات 47-55.

المؤسسة. وفي هذه "المؤسسة المتعلمة"، يكون مسار اتخاذ القرار شفافًا، مع ترسيخ قيم الانفتاح، والشفافية، والمسؤولية، والمهنية.

مثلما يعتبر الخبيران آن ماري باردى وجان-بيير فيران، حسب ما جاء في مقالهما: أن "المؤسسة المتعلمة"، يكون فيها الفاعلون الميدانيون هم الخبراء الأوائل الذين لا ينتظرون حلولاً من هياكل تقنية إدارية، تقيد مبادراتهم إلى حد يجعلهم لا يشعرون بأنهم مخولون للابتكار، أو استكشاف مسارات جديدة غير التقليدية. يقوم التغيير، في هذا السياق، على عمليات جماعية تحول منظومات التفكير، ولا يمكن اختزاله في نصوص تنظيمية، أو مقتضيات مؤسساتية وقانونية مصاغة "من الأعلى"... "ضمن إطار الحكامة المتعلمة، يعي الفاعلون أن التنظيم يؤثر على النتائج المحققة، مما يدفعهم إلى التساؤل حول الشكل المدرسي السائد، حتى وإن كان هو الأكثر صرامة والأكثر رسوخًا في أذهان الناس عبر مختلف الأزمنة والأماكن، كما أن الإجراءات الروتينية التي تعيق التقدم لم تعد تُعتبر من البديهيات، بل أضحت أشكالاً قديمة يمكن تجاوزها"[18].

ومن المؤكد أنه لن يتحقق التقدم نحو **المدرسة الجديدة** باعتبارها "مؤسسة متعلمة" من خلال قرارات تكنوقراطية جاهزة، بل إنما يتم ذلك عبر التجارب والمشاريع الرائدة. وفي هذا السياق، يمكن أن يمثل مشروع "المدارس الرائدة" تجربة جيدة، على نطاق واسع، لـ"المهنية التعاونية"، و"المؤسسة المتعلمة"، شريطة أن تدمج هذه التجربة بشكل أدق وأوسع توجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 ومقتضيات القانون الإطار 51.17.

الإطار الثامن: تفكير حول نمط جديد لعمل مؤسسات التكوين المهني، السيد عبد الإله بن هيلال، رئيس الفدرالية المغربية للتكوين المهني الخاص -خلاصة-

إن تحديد احتياجات التكوين ليست عملية سهلة، خاصة عندما لا يحصل المحلل على معطيات مباشرة من سوق الشغل ويكتفي فقط بالاعتماد على البرامج التكوينية التي تحددها معارف المكونين. يؤدي القيام بالأمور على هذا النحو إلى تحريف مشكلة ملاءمة التكوين مع المتطلبات.

نمط جديد للعمل

يتطلب النمط الجديد للعمل في مؤسسات التكوين المهني الذي يدمج الشراكة بمستوى عالٍ من المشاركة بين الفاعلين في نظام التكوين المهني إطارًا قانونيًا وتنظيميًا جديدًا. في الواقع، يتطلب هذا النمط الجديد من القيادة الإشراف المباشر للمؤسسات القطاعية على جميع مراحل تصميم وإدارة وتقييم البرامج التكوينية. كما يتطلب اعتماد نمط تكوين يتضمن بشكل مباشر مهنيين (التكوين داخل المؤسسات، التكوين بالتمرس المهني، والتكوين بالتدرج المهني) بالإضافة إلى تعاون تربوي وثيق بين مؤسسات التكوين المهني والشركات لضمان جودة التكوين المهني.

"نتيجة لذلك، يجب أن تعمل مؤسسات التكوين المهني كمؤسسة منفتحة على محيطها الاقتصادي وأن تسير كشركة لضمان تحقيق مهمتها بفعالية.

يفضي اعتماد مقاربات جديدة للتسيير إلى تطوير مؤسسات التكوين المهني إلى تطوير نظام جديد حيث تصبح العلاقة بين الفاعلين من النوع "التعاقدي"، مما يشرع الاستقلالية في تسيير المؤسسة ويمنح السلطة الكاملة للجهة الإدارية وفقًا للاتفاقيات المبرمة مع السلطات المعنية.

18 اردي وجان بيير فيران، "نحو حكامة متعلمة"، المنشور في المجلة الدولية للتربية بسيفر، العدد 83، أبريل 2020.

- **مقاربة قائمة على الملائمة بين التكوين ومتطلبات سوق الشغل**

من خلال الانخراط في تنظيم التكوين وفقًا لمقاربة الكفاءات، يُطلب من مؤسسات التكوين المهني تفعيل نهج دائم للاستقصاء وتحديد عملائها المحتملين، ومساعدتهم على التعبير عن احتياجاتهم من أجل تقديم استجابة ملائمة وسريعة وذات جودة.

- **نمط تمويل قائم على الموارد**

يجب أن يُعزز نمط التمويل الانتقال من نظام تقديم الخدمات المدعوم والسلبي إلى نظام تفاعلي يهدف إلى تلبية الاحتياجات المختلفة لعدة أنواع من الزبائن. يجب أن يتقلص نمط التمويل القديم، القائم فقط على الدعم المالي من الدولة الذي يغطي جزءًا من احتياجات التشغيل، تدريجيًا لصالح نظام يعتمد في المقام الأول على منطق الموارد المالية المرتبطة بالأداء والنتائج، حتى لو كانت الطلبات العامة تشكل المصدر الرئيسي للتمويل.

- **البيداغوجيا القائمة على التناوب**

يعتبر الانخراط المباشر والدائم للشركات في التكوين الضمانة الأكيدة لاستدامة ملاءمة الكفاءات المهنية.

ويعد نمط التكوين بالتناوب وسيلة تعزز انخراط الشركات في التكوين نظرًا لأن بعض الكفاءات تُكتسب في محيط العمل، والبعض الآخر في مؤسسات التكوين المهني، وفي هذا الإطار، لا يتعلق الأمر بتجميع فترات التدريب وفترات الدراسة، بل باستراتيجية منسقة للتكوين، ومنظمة بالتوافق المشترك.

الرهان الثالث:

مجتمع محلي مهيأ داعم للمدرسة الجديدة

المدرسة الجديدة:
مؤسسة اجتماعية قوية، ترتبط بعلاقات عميقة مع المجتمع

يجب أن تحظى المجموعة التربوية للمدرسة، التي تضم الفاعلين الميدانيين بالمؤسسة بدعم متواصل من المحيط لتطوير نفسها. فمن البديهي أن إنجاح الإصلاح يستلزم تملكه من طرف الفاعلين المحليين.

ومن هذا المنطلق، تم التفكير في **المدرسة الجديدة** باعتبارها مؤسسة اجتماعية قوية ذات روابط عميقة مع المجتمع.

التربية والتكوين - مسؤولية مشتركة

مكانة الفاعلين المحليين

يمثل الفاعلون المحليون قوة حقيقية قادرة على التفاعل مع الخصوصيات المجالية، وبإمكانها تعبئة موارد إضافية لتلبية الاحتياجات المحلية للمدرسة، تفعيلا للمسؤولية المشتركة، وغالبا ما يتم إهمالها وعدم انضمامها للمجهودات المبذولة من أجل الرقي بالمدرسة التي هي في حاجة إلى تضافر كل الطاقات والإمكانات.

وهنا يجب التذكير بأن المنظومات التربوية تشكل هيئات ذات تركيبة معقدة في طبيعتها، إذ تتكون بالأساس من شبكات من الفاعلين تتطور وتتفاعل باستمرار، ويؤثر كل فاعل منها على الآخرين.

وتعتبر منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية[19] أن الفهم الدقيق للتعقيد له أهميته البالغة في اعتماد السياسات والإصلاحات، لأن المنظومات المعقدة لا يمكن أن تُدار بفعالية من خلال الآليات البسيطة والتقليدية للقرار السياسي. فإن مجرد نقل الصلاحيات إلى السلطات المحلية لا يكفي لتحسين طريقة عمل المنظومة، إذ يجب الاهتمام أيضا بالروابط والتفاعلات داخل المنظومة.

الإصلاح، ثمرة التعاون: يعتبر عدم وجود فهم مشترك للمشاكل التي تواجهها المنظومة التربوية، عائقا كبيرا لتحقيق التناسق داخل المنظومة. فيصعب فهم السياسات المتبعة من قبل السلطات التربوية حين لا يدرك المدرسون والأسر والمجتمعات المحلية نوعية المشاكل التي تحاول السلطات حلها.

نظام الحكامة التربوية المحلية: من أجل تضافر جهود المبادرات المحلية والقطع مع السلوكات الانفرادية لأجل إسهام كل الفاعلين المحليين في بلورة الإصلاحات التربوية، اقترح الخبير أندرو هارجريفز في مقاله الصادر في "المجلة الدولية دو سيفر لسنة 2020" مفهوم "القيادة من الوسط"[20].

تهدف الحكامة من الوسط إلى جعل التربية والتكوين مسؤولية محلية مشتركة، إذ يتكون "الوسط" من الفاعلين المحليين: مدير المؤسسة الذي يمثل حلقة وصل بين المجموعة التربوية والمدرسين والمسؤولين المحليين في المؤسسة، والمجتمع المحلي والمؤسسات في الشبكة المدرسية والمسؤولين والمتدخلين التربويين المحليين - المفتشين والمستشارين والمنسقين - الذين يعملون معاً من أجل نجاح ورفاه جميع التلاميذ.

إن القيادة من الوسط ليست قيادة تكتفي بالربط بين القمة والقاعدة من خلال الشبكات المدرسية أو تجمعات الفاعلين، بل هي طريقة لتحقيق التماسك والتعاضد والفعالية من خلال تنمية الشعور بالانتماء وبالقضايا المشتركة. اذ تمكّن "الحكامة من الوسط" من الاقتراب من الفعل والممارسة من خلال انخراط المهنيين والمجتمع المحلي في "التشبيك التعاوني"، وتقلل من المبادرات الانفرادية وتعزز "ثقافة المهنية التعاونية" و "الحكامة التربوية المحلية"، بفضل التفاعلات بين الفاعلين المحليين.

19 "حكامة المؤسسات التعليمية والتقييم والمساءلة"، برنامج التقييم الدولي (PISA, 2015)، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الصادر سنة 2017، باريس.

20 "الحكامة من الوسط في ظل التغيرات السياسة المعقدة"، أندرو هارجريفز، المجلة الدولية للتربية في سيفر، العدد 83، 2020.

المدرسة الجديدة ومحيطها: اعتبرت الرؤية الاستراتيجية أن "التشبيك التعاوني" يتم من خلال فضاءات الحكامة التربوية المحلية المتمثلة في مجلس المؤسسة ومشروع المؤسسة والشبكة المحلية للمؤسسات التربوية.

فإحداث الشبكات المحلية المدرسية، في الرؤية الاستراتيجية، الرافعة-15 الفقرة91، وفي القانون الإطار لاسيما المادتين 18 و40، سيمكن تدريجيا من توفير الوسائل المادية والبشرية واستعمالها المشترك على الشكل الأنجع، ومن شأنه أيضا أن يساعد على المواكبة التدبيرية وتبادل الخبرات بين مؤسسات التربية والتكوين، مع الحفاظ على ميزة القرب.

تجارب دولية

تعد دولة سنغافورة نموذجا يحتذى إذ أعاد إصلاح "مدارس تفكر، أمة تتعلم" تنظيم المؤسسات التربوية في مجموعات مجالية أكثر استقلالية، حيث يتم تعيين مشرفين من بين المدراء الذين أثبتوا جدارتهم، مكلفين بمصاحبة المؤسسات التعليمية المحلية و تجديد ممارساتها. وقد صاحب هذا الاستقلال الذاتي الموسع أشكال جديدة من المساءلة، حيث تم إلغاء نظام التفتيش التقليدي واستبداله "بنموذج التميز المدرسي" الذي تحدد فيه كل مدرسة أهدافها الخاصة وتقيّم سنويا التقدم المحرز لبلوغ تلك الأهداف، بما في ذلك النتائج المدرسية. وقد أدى هذا الاستقلال الذاتي الموسع إلى انتقاء وتكوين مدراء على درجة عالية من الكفاءة لقيادة عملية التحول في المدرسة.

وفي بلدان كالدنمارك وفنلندا واليابان والنرويج والسويد، وفي مدينة شنغهاي بالصين، توازن المؤسسات التعليمية بين الاستقلال الذاتي والعمل الجماعي والتعاون و التشارك. حيث تكون شبكات لتقاسم الموارد والأفكار ولإنشاء ممارسات جديدة ومبتكرة. ولكن ثقافة التعاون هاته لا تحدث من تلقاء نفسها، بل يجب أن تكون مصممة بعناية في السياسات والممارسات. ونتيجة لذلك، يجتمع مدراء المؤسسات التعليمية بانتظام مع أقرانهم. حيث لم يعودوا يعملون تحت سلطة الادارة التربوية المحلية، بل أصبحوا هم الإدارة التربوية المحلية. (أي مدرسة للغد؟ بناء نظام مدرسي للقرن الحادي والعشرين، أندرياس شلايشر، 2019).

أهمية انخراط الجماعات الترابية في مواجهة الخصوصيات المحلية

لقد أسندت القوانين التنظيمية (14-111، 14-112، 14-113) المتعلقة بالجماعات الترابية صلاحيات جد محدودة بخصوص سياسات التربية والتكوين، باستثناء النقل المدرسي القروي لمجالس العمالات والأقاليم، وإنشاء مراكز جهوية للتكوين المهني في الجهات.

لا تزال النظرة السائدة إلى المدارس على أنها: "مؤسسة الدولة" متواجدة بالمجال الترابي، وهدفها الوحيد هو تنفيذ السياسات الوطنية للتمدرس والتكوين، مع تهميش الفاعلين المحليين. ومع ذلك، فإن مشاركة الجماعات الترابية في وضع وتنفيذ الإصلاحات التربوية أمر ضروري وحاسم.

ومن المفارقات، أن السياسات التربوية التي تستهدف المنقطعين عن الدراسة، من خلال "مدرسة الفرصة الثانية" مثلا، يتم وضعها بدعم من الجماعات الترابية ومن فاعلين عموميين وشركاء جمعويين. وتسعى هذه السياسات، إلى مراعاة الخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية المحلية من أجل تلبية الحاجيات المحلية.

من أجل خطوة أولية

إن الجماعات الترابية، بحكم القرب الذي تتميز به، مطالبة اليوم بالإسهام في تحقيق أهداف **المدرسة الجديدة**، وفي تدبير المرفق العمومي للتربية والتكوين. لذلك يجب استغلال جميع الإمكانات التي توفرها الجهوية المتقدمة،

ولا سيما من خلال رافعة الصلاحيات الممكن نقلها لإدراج قضايا المدرسة في صلب النقاش السياسي الجهوي والمحلي وضمان الدعم المستدام للمدرسة.

يعتبر توسيع نطاق مسؤوليات الجماعات الترابية في مجال التربية اليوم عاملا حاسما في بناء **المدرسة الجديدة**. وأخذا بعين الاعتبار الوضعية الحالية لمسلسل اللامركزية والقدرات الفعلية لهذه الجماعات، فإن عملية نقل الصلاحيات يجب أن تهتم في البداية وعلى المدى القصير بـ:

- صيانة وحراسة ونظافة المؤسسات التعليمية؛
- الاهتمام بالأنشطة الملحقة بالتمدرس: النقل المدرسي والإيواء والمطاعم المدرسية وسكن المدرسين في المناطق القروية النائية.

ينبغي أن تتعلق الصلاحيات المشتركة بين الدولة والجماعات الترابية في:

- الإسهام في النهوض بالتعليم الأولي؛
- دعم المكتبات المدرسية والقراءة والتربية الرقمية؛
- المساعدة في مبادرات الدعم المدرسي؛
- تنظيم الأقسام الاستكشافية؛
- ترتيب ودعم الورشات الفنية والثقافية؛
- الإشراف على الأنشطة الرياضية والعلمية والفنية.

وينبغي أن يكون نقل الصلاحيات، طبقا للقوانين التنظيمية للجماعات الترابية، مصحوبا بنقل الموارد مع تعويضات مالية.

يمثل مجلس المؤسسة، عند تملكه لصلاحيات فعلية في اتخاذ القرار، نقطة تلاقي كل من دينامية اللامركزية واللاتمركز والاستقلال الذاتي والانفتاح، و يعتبر على هذا الأساس الهيئة المثلى لتنفيذ التوجهات الوطنية، و لبناء المشروع التربوي المحلي بأبعاده الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الوجود النشط، والحضور الفعال للجماعات الترابية في الهيئات التدبيرية لمؤسسات التربية والتكوين من شأنه أن يخلق دينامية جديدة في تدبيرها.

مقتطف من الرسالة السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس إلى المشاركين في "اليوم الوطني حول التعليم الأولي"، المنظم تحت الرعاية الملكية السامية بالصخيرات (2018)

كما نؤكد على الدور الجوهري للجماعات الترابية، بمختلف مستوياتها، في المساهمة في رفع هذا التحدي، اعتبارا لما أصبحت تتوفر عليه هذه الجماعات من صلاحيات، بفضل الجهوية المتقدمة، وذلك من خلال إعطاء الأولوية لتوفير المؤسسات التعليمية وتجهيزها وصيانتها، خاصة في المناطق القروية والنائية، لتقريب المدرسة من الأطفال في كل مناطق البلاد.

وتؤكد الرؤية الاستراتيجية - بتوسع واستفاضة - على دور الجماعات الترابية في تأسيس **المدرسة الجديدة** وأهمية انخراطها في هذا المشروع. ولمزيد من التفاصيل، يُمكن الاطلاع على الرافعة 2 - الفقرة: 9، والرافعة 3 - الفقرة: 11، والرافعة 15 -الفقرة: 92، والرافعة 22 - الفقرة: 118، وبالأخص، المواد: 6 و22 و46 من القانون الإطار.

تجربة دولية

المفتشية العامة للتعليم والرياضة لفرنسا، التقرير الموضوعاتي لسنة 2021.

اتساق صلاحيات الدولة والسلطات المجالية في السياسات الوطنية الخاصة بالتعليم.

خلال المرحلة الأولى من اللامركزية في الفترة 1982-1985، قامت فرنسا، التي تعتبر بلدًا جد مركزيا، بإسناد اختصاصات للجهات والإدارة الإقليمية في تهيئ وبناء الإعداديات والثانويات -علما أن المدارس الابتدائية هي من صلاحيات الجماعات المحلية منذ قانون سنة 1833-. وقد حقق هذا النمط الجديد هدفه إلى حد كبير، من خلال تحسين جودة المباني وصيانتها بعد عقود من الإهمال واللامبالاة.

من أجل خطوة ثانية: اعتبار الجهة فاعلا رئيسيا في مجال التربية والتكوين

الجماعات الترابية، شريك أساسي للمجموعة التربوية: إن الرهانات التربوية الحالية والمستقبلية والحاجة إلى حكامة تربوية محلية، تفرض تجاوز اقتصار دور الجماعات الترابية في تقديم خدمات للمدرسة، والانتقال إلى مرحلة ثانية تشارك فيها الجماعات الترابية في تحديد المشاريع التربوية من خلال نهج البناء المشترك، وتنفيذها في إطار الشراكة حول مشروع تربوي محلي.

تكمن صعوبة هذا التطور في كونه يتطلب انفتاح المنظومة التربوية الوطنية على محيطها، من خلال مراحل جديدة من اللامركزية تجعل من الجماعات الترابية طرفا مسؤولا في السياسات التربوية، وفق مسؤوليات وصلاحيات ذاتية.

إضافة إلى أن هذا التطور يستلزم إرادة سياسية قوية، تدعمها دراسات وآراء المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، ويتبناها البرلمان والمجتمع المدني، وهو ما يمكن أن نتصوره بكل تفاؤل على ضوء مضمون الرسالة الملكية المذكورة أعلاه.

إضافة الى ذلك، يستدعي هذا المنعطف التغلب على القيود المرتبطة بتمثلات ثقافية تحول دون انفتاح المدارس على محيطها والاعتراف بأحقية الجماعات الترابية. إذ أن هناك تردد - على أقل تقدير - من جانب الإدارة المسؤولة عن الجماعات الترابية، ومن جهة أخرى، هناك ترفع ملحوظ من جانب إدارات التربية والتكوين تجاه الجماعات الترابية، إذ تظن نفسها صاحبة الشرعية بمفردها في مسائل التربية والتكوين، وأنها وحدها المسؤولة عن تنفيذ السياسات الوطنية على المستوى المحلي.

الدور الحاسم للفاعلين التربويين الآخرين

يعتمد نجاح المتعلمين على دعم المنظومة بأكملها، للاستثمار الأمثل لقدرات المدرسين، من خلال إحداث فرق تربوية تمكنهم من العمل المشترك ومن خلال مصاحبتهم من طرف متخصصين تربويين. إن تنظيم الحياة المدرسية واحتياجات التلاميذ التربوية والبدنية والاجتماعية والنفسية ضرورية لتعلمهم، ويجب أن تُلبَّى من قبل إدارة تربوية مؤهلة وخدمات صحية وغذائية ومصالح ثقافية واجتماعية وخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى دعم الأسر لأطفالها.

وعليه، فإن الأطر التربوية والإدارية وأطر التوجيه والتخطيط والمساعدين التربويين، إلى جانب السلطات المحلية والأسر يزاولون وظائف تتوقف عليها -إلى حد كبير - سيرورة العملية التربوية.

وقد شددت الرؤية الاستراتيجية، ولاسيما في رافعتها التاسعة، على أن **المدرسة الجديدة**، تتطلب أطرا كفؤة تتمتع بروح المبادرة والمسؤولية، وبأن الدولة تلتزم بإتقان تكوينهم وحفزهم، وتقوية عزيمتهم، وإعادة الاعتبار لأدوارهم واحترام كرامتهم، وتحسين ظروف مزاولتهم للعمل.

العمل مع المدرسين

في هذه السيرورة يؤدي المدرسون دورًا محوريًا في إرساء **المدرسة الجديدة**، حيث إن مهنتهم تتسم بالتعقيد والصعوبة، وانخراطهم أمر فاصل في تعلم التلاميذ.

ويؤكد الخبير اندرياس شلايشر أن: "ما ننتظر من المدرسين يتجاوز بكثير ما هو محصور في التوصيف الوظيفي. ننتظر منهم أن يكونوا شغوفين ومهتمين، ويحثون التلاميذ على الانخراط وتحمل المسؤولية، ويتجاوبون معهم على اختلاف أوساطهم الاجتماعية، ويقومون بتقييم إنجازاتهم، ويعززون التعلم التعاوني. ونتوقع من المدرسين أنفسهم أن يتعاونوا ويعملوا في فرق، وكذلك مع أولياء الأمور والمدارس الأخرى، لتحديد الأهداف المشتركة وتخطيط ورصد التقدم نحو تحقيقها. هذه الخصائص تجعل عمل المدرسين مختلفًا وأكثر تطلبًا من المهن الأخرى[21]".

إن هذا العمل المعقد لا يمكن القيام به من طرف المدرسين إلا في إطار مجموعات تربوية متعددة التخصصات ومتعاونة وبدعم وتوجيه من المجتمع المحلي. لذلك من المهم أن يكون للمدرس-بحكم مركزية ونبل مهنته- سلطة معنوية في القسم، وداخل المدرسة، مما يعني احترام التلاميذ وأسرهم للمدرسين والعاملين في المدرسة، وكذا تقدير خاص من المجتمع.

العمل مع المتعلمين

يجب التذكير هنا، وبكل وضوح، أن غاية منظومة التربية والتكوين تكمن في تلبيةً حاجيات المتعلمين(ات)، في إطار تكافؤ الفرص ومحاربة الفوارق الاجتماعية والمجالية.

إن حق المتعلم هو الحق في التربية والتكوين، المكفول له قصد تمكينه من تنمية شخصيته، والارتقاء بمستوى تكوينه، وتيسير اندماجه في الحياة الاجتماعية والمهنية، وتأهيله لممارسة مواطنته. وعليه، يجب أن يضمن التعليم الإلزامي لكل تلميذ وتلميذة الوسائل اللازمة لاكتساب أس مشترك من المعارف، والمهارات والكفايات الأساسية والثقافية (تؤكد الرؤية الاستراتيجية على ذلك من خلال الرافعات 1 و2 و3 و4 و5، والقانون الإطار، المواد 3 و5 و18 و28).

ومن واجب **المدرسة الجديدة** الحرص على رعاية تلاميذها من خلال بيئة تعليمية، تشجع وتدعم المشاركة والتفاعل، حيث ينمي فيها التلاميذ الشعور بالانتماء، ولا يواجهون فيها أي نوع من الخوف.

إذا كانت العملية التربوية تستلزم شيئا من التركيز والاهتمام من قبل المتعلمين، فإن اللجنة الدولية لمستقبل التربية تعتبر أن تمكين المدرسين من الأدوات التي تتيح لهم بناء علاقات أفضل مع تلاميذهم في إطار برامج التكوين المستمر يعد أمرا ضروريا. وكذا ينبغي منح المدرسين الوقت الكافي لتبادل المعلومات مع زملائهم حول نقاط القوة والضعف لدى تلاميذهم، حتى يتمكنوا معًا من إيجاد أفضل نهج لترسيخ شعور التلاميذ بالانتماء إلى المجموعة المدرسية.[22]

ويتحتم على **المدرسة الجديدة**-أيضا -أن تقنع كل المتدخلين بأن كل متعلم له القدرة على التعلم، حيث إن أفضل المنظومات توقفت عن فرز الموهبة، لتعمل على تطويرها. فالمدرسون الآسيويون لا يساعدون التلاميذ على النجاح فحسب، بل يساعدونهم على الإيمان بأن نجاحهم هو نتيجة قدراتهم وجهودهم.

21 أي مدرسة للغد؟ بناء نظام مدرسي للقرن الحادي والعشرين، أندرياس شلايشر، 2019.

22 وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم، اليونيسكو، 2021.

تجربة دولية

يتمتع التلاميذ بطاقات هائلة حين يوضعون في ظروف ملائمة تسمح لهم بالتعبير عنها. وفي هذا الصدد، تعتبر تجربة تلاميذ المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية الذين أتيحت لهم فرصة تنظيم البرامج الدراسية لفصل دراسي كامل بمفردهم، قد أزالت كل مخاوف المسؤولين والمدرسين وأولياء الأمور، نظرًا لاختيارهم البرامج بكل دقة وجدوى، وأدى هذا إلى تحسين النجاح النهائي في المستوى الثانوي. جان ماري دي كيتيل، "إصلاح التعليم: العمل معًا من أجل تطوير الذكاء الجماعي"، المجلة الدولية للتعليم في سيفر، 83، 2020.

العمل مع أولياء الامور

من واجب **المدرسة الجديدة** أن تسعى إلى انخراط الأسر وأولياء التلاميذ، من خلال إطار عمل ملائم للتعاون. فإذا تمكن مدير المؤسسة والمدرسون والأسر من نسج علاقات الثقة فيما بينهم، تصبح الأسر شريك ثمين للمؤسسات التعليمية.

يقول الخبير جان ميشيل بلانكي، "إن أنظمة التعليم الناجحة، هي تلك التي تتلاقى فيها الأسر والمدارس في القيم المنقولة للتلاميذ لتوجيههم معًا. فمن المهم جدًا أن تقول الأسرة لطفلها إن المدرسة مهمة، وأن المعلم يحظى بالتقدير، وأن قيم المدرسة هي قيم الأسرة، والعكس صحيح. كما يحتاج الأطفال إلى الشعور بالاحترام لهم، ولأسرهم في المدرسة"[23].

وتوصي الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، في الرافعة -18 ترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية والمساواة - الفقرة 101 د: بـ"تقوية الروابط المباشرة، والتواصل المنتظم مع الأسر، ومن خلال ممثلي الآباء والأمهات والأولياء، وإشراكهم في الفعل الثقافي والتدبيري"; وفي الرافعة -22 تعبئة مجتمعية مستدامة، ب. بالنسبة لتعبئة الأسرة، التي نصت في الفقرة على 114 "إرساء آليات كفيلة بتمكين الأسرة من التتبع اليقظ لأبنائها، ومواكبة تحصيلهم الدراسي والتكويني، ودعمه، والإسهام المنتظم في العناية بالمدرسة، وفي تحقيق مشروع المؤسسة". وفي الفقرة 115 على "إشراك الأسر في تدبير المؤسسة، عبر تمتين دور جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، التي هي مدعوة لتجديد منهجيات عملها، وتقوية تعاونها مع المؤسسات، ومشاركتها الفعلية في التدبير والتتبع، وكذا توفير فضاءات للتنسيق والحوار المنتظم معها داخل المؤسسات التعليمية والتكوينية".

ويؤكد القانون الإطار في المادة 20 على أهمية "تفعيل دور جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالشأن التربوي، ولا سيما منها جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ في توثيق وترسيخ الصلات بين فضاءات التمدرس، والأسر، من أجل ضمان مواظبة المتعلمين على الدراسة."

العمل مع النقابات

ومن المفترض أن يؤخذ العمل معها بعين الاعتبار، إذ لا يمكن تحقيق تحول كبير ودائم في المنظومة التربوية إذا كان يُنظر إلى النقابات على أنها الخصم. فقد حدد بعض الخبراء الجوانب التي يجب العمل عليها مع النقابات في عملية إعداد وتنفيذ الإصلاح، وهذه الشروط الخمسة هي: اعتبارها مؤسسة مهنية حقيقية، المشاركة في الاعداد والتنفيذ، اعتبار الإصلاح أولوية، تقدير جدوى الاصلاح، التزام القيم المؤسسة للإصلاح.

23 "المقارنة الدولية، والمعرفة، والتجريب في صلب الإصلاحات التربوية"، مقال لجان ميشيل بلانكي، المجلة الدولية للتربية لسيفر، 2020.

العمل مع جمعيات المجتمع المدني والمقاولات

إن الفاعلين في المجتمع المدني- ومن خلال حضورهم الميداني- قادرون على خدمة قضايا التربية باعتبارها "منفعة عامة"، لذلك، يجب تعزيز روح التضامن والشراكة بين جميع فئات الفاعلين، على أساس الفهم المشترك للمشاكل المطروحة.

وأخذا بعين الاعتبار منظمات المجتمع المدني، ترى الرؤية الاستراتيجية، في الرافعة -22 الفقرة 119، أن "إطلاق مبادرات موسعة، تنبني، بالخصوص، على التركيز على المشاريع ذات الأولوية بالنسبة للمدرسة، مع توخي الأثر الميداني القابل للقياس، وتعزيز كفاءات الفاعلين والمنشّطين المحليين للشراكة، وتشجيع التعاضد في الوسائل والموارد، والاستفادة من التجارب والممارسات الجيّدة. علاوة على استثمار الكفاءات البشرية المحلية، عبر تشجيعها على الانتظام في جمعيات لدعم المدرسة".

إن عددا من الجمعيات والمؤسسات تعمل في إطار المنظومة التربوية وتقوم بعمل ملحوظ في هذا المجال، لاسيما منها تلك التي لها ارتباط بالفاعلين الاقتصاديين. كما يمكن للمقاولات و المؤسسات الاقتصادية، في إطار المسؤولية الاجتماعية، أن تقدم دعماً و مواكبة للمدرسة الجديدة، ويمكن الاستفادة أولا من خبرتها المهنية، قبل أي دعم مادي، من خلال إقامة "شراكة دائمة بين مؤسسات التربية والتكوين والشركات المتواجدة في محيطها" (الرؤية الاستراتيجية، الرافعة 22، الفقرة 120). ويمكن أن تركز هذه الشراكة بشكل خاص على تحسين تدبير المؤسسة التعليمية، والتعليم عن بعد أو بالتناوب، والانفتاح على عالم الاقتصاد.

تعبئة مجتمعية دائمة

إن إرساء **المدرسة الجديدة**، على أساس أنها مدرسة المستقبل، تحيلنا لا محالة على تصور مغرب الغد، مما يستلزم حشد تأييد جميع الأطراف وتعبئة كل الموارد من خلال مشروع تعبوي وطني.

إن تعبئة إرادة سياسية قوية، والدعم والمشاركة الواسعة من المؤسسات العمومية والخصوصية والمجتمع، وقيادة ناجعة للتغيير، وتوفير الوسائل الضرورية، كل هذا يستلزم مسبقًا تعبئة وطنية طويلة الأمد في إطار استراتيجية التغيير ذات الأثر الإيجابي والدائم على التعلمات والتكوين.

تنص الرافعة 22، الفقرة: 112 من الرؤية الاستراتيجية على أنه: " يتم إعلان 2015-2030 مدى زمنيا للتعبئة الوطنية من أجل تجديد المدرسة المغربية، وتحسين جودتها ومردوديتها، ومن ثم جعلها تحظى بعناية قصوى كأسبقية وطنية، من قبل الدولة والجماعات الترابية، ومؤسسات التربية والتكوين والبحث، والمنظمات النقابية، والقطاع الخاص والأسر والمجتمع المدني، والمثقفين والفعاليات الفنية، والإعلام.

غير أن هذه التعبئة لا يمكن أن تبقى مجرد خطاب عام، وإنما يتعين أن تصبح نسقا منظما، ببعد التقائي يرسخ مسؤولية الفاعلين المباشرين في المدرسة، ومحيطها وشركائها، ويؤمن تملكهم لأهداف الإصلاح وانخراطهم في تطبيقه وتتبعه، مما سيمكن من توسيع قنوات التعبئة، التي من المفروض أن توفرها المدرسة المغربية، لاسيما مشروع المؤسسة الذي بات من اللازم توسيعه، مفهوما، ومنهجا، وممارسة، إلى أقصى حد يمكن من استيعاب ضرورات الإصلاح ومتطلباته".

الرهان الرابع:
هياكل فعالة للدعم والتوجيه والضبط

المدرسة الجديدة
وتفاعلاتها مع الهياكل الادارية للتربية والتكوين

لا يمكن تصور **المدرسة الجديدة** إلا من خلال حكامة عالية الأداء لمنظومة التربية والتكوين، سواء في بعدها المتعلق بنجاعة التدبير أو في أبعادها الأخرى ذات الصلة بالمشاركة، والشفافية، والمساءلة، والتقييم، والمحاسبة.

إن إشكالية الحكامة الناجعة لمنظومة التربية والتكوين تندرج تماما في مقاربة النموذج التنموي الجديد حول دور الدولة ومهامها وتنظيمها وتفاعلها مع باقي الفاعلين، إذ تؤكد اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي: أن الأسلوب التقليدي لاشتغال الدولة القائم على دورها المركزي والرقابي، و إن كان مناسبا في مرحلة معينة من نمو البلاد، وفي سياق وطني ودولي أكثر قابلية للتوقع، فإن هذا الأسلوب يبدو أقل وجاهة و ملائمة مع التطورات الأخيرة، لاسيما في ظل مستقبل متسم بالغموض.

وبناء على ذلك، يرى النموذج التنموي الجديد أنه نظرا للطبيعة المعقدة والمتقاطعة للمشاكل، فإن الدولة لا تمتلك الوسائل والقدرات لتحمل جميع أوراش التنمية لوحدها، والتي تزداد تعقيدا سواء من الناحية المالية أو الاجرائية أو الخبرات المطلوبة، ويعتبر أن الفاعلين الجهويين والقطاع الخاص والمجتمع المدني قادرين على المساهمة والمشاركة في تعزيز فاعلية الفعل العمومي.

مبدأ التفريع

لقد وضع النموذج التنموي الجديد توجها تنظيميا جديدا يؤكد على وجه الخصوص الحاجة إلى تقارب وتآزر جهود الفاعلين في إطار مقاربة تعبوية قائمة على شراكة مفتوحة، وعلى تنظيم للدولة يعد الجهة فاعلا للتقدم ولتعبئة طاقات التنمية في نطاق تنوع مؤهلاتها وثرواتها الجماعية.

يتجلى مبدأ "التفريع"، خاصة في المجالات الترابية، في اعتماد سياسات قريبة من المواطن ومن المجال، من أجل تقليص الفوارق المجالية، والرفع من نجاعة السياسات العمومية مع هاجس الاستدامة والقدرة على التكيف. "حلول تلائم كل جهة حسب خصوصياتها ومواردها"، مثلما ذكَّر بذلك جلالة الملك في خطاب العرش لسنة 2019، حلول تنبثق في إطار التنسيق بين مختلف الفاعلين الجهويين وتدعم الجهود على المستوى المحلي.

من أجل تحقيق ذلك، يتعين توسيع هامش اتخاذ القرار وتنفيذه في نطاق المستوى الأنجع لضمان أداء عمومي مرن وفعال. وفي هذا الإطار، يقترح النموذج التنموي الجديد، كأولوية، بلورة السياسات العمومية على صعيد المجالات الترابية من أجل دعم انبثاق الحلول المحلية المبتكرة بانسجام وتوافق مع رؤية التنمية وخطوطها العريضة المعتمدة على الصعيد الوطني. وبالإضافة إلى تسريع الإصلاحات ذات الصلة باللاتمركز واللامركزية، لأن مبدأ التفريع يستدعي جعل الفاعلين على المستوى الترابي هم الفاعلين الرئيسيين في تنمية الجهات وتوسيع هامش تدخلهم وآليات التنمية التي يلجون إليها، كما هو الشأن بالنسبة للاعتماد على السلطات الجهوية للتنمية للقيام بمشاريع كبرى أو إشراك القطاع الثالث كفاعل في التنمية المحلية (تقرير النموذج التنموي الجديد، 2021).

الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار: توافق تام مع النموذج التنموي الجديد

تفاعلا مع مبدأ "التفريع"، حددت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، خاصة في الرافعة 15، والقانون الاطار 51.17 في المادتين 40 و 41 على وجه الخصوص، السلط و الأدوار و المهام و كيفية توزيعها بين الدولة و السلطات الترابية المحلية للتربية و التكوين.

وهكذا تقوم **الدولة بدورها الاستراتيجي والناظم** من خلال:

- تحديد التوجهات الكبرى والاختيارات الاستراتيجية والمعايير الضرورية، والآليات المؤسساتية والقانونية لضمان تنفيذها؛
- التدخل من أجل التتبع والتقييم وإعمال مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة.

إسناد مسؤولية تدبير منظومة التربية والتكوين لبنيات التدبير على المستوى الترابي، عبر تفويض الصلاحيات والمهام، في إطار الاستقلالية والتعاقد والمحاسبة، لـ:

- الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ومنها إلى النيابات الإقليمية، ومنها إلى مؤسسات التربية والتكوين؛
- الجامعات، ومنها إلى مؤسسات التعليم العالي التابعة لها؛
- القطاع الخاص في إطار تعاقد واضح، يضمن استمرارية التربية والتكوين كخدمة عمومية.

ملاءمة أنظمة المؤسسات المسؤولة مع المهام المنوطة بها، وذلك من خلال وضع هيكلة تناسب المهام، ومراجعة تركيبة وطريقة اشتغال المجالس الإدارية للأكاديميات ومجالس الجامعات ومجالس المؤسسات، لتمكينها من أداء أدوارها بالفعالية المطلوبة.

تقوية وتفعيل صلاحيات بنيات التدبير إعمالا لمبدأ قرار القرب، وذلك من خلال:

- تعزيز الهيكلة الجهوية للمنظومة في سبيل تفويت الصلاحيات اللازمة، والإمكانات الضرورية لتفعيلها إلى بنيات التدبير على المستوى الترابي؛
- وضع آلية لضمان تعاضد الموارد بين مؤسسات التربية والتكوين على الصعيد الترابي، على غرار شبكات التربية والتكوين التي ينبغي تفعيلها.

الهياكل الترابية للتربية والتكوين: إسناد مسؤوليات التسيير للسلطات الترابية والفاعلين المحليين

نصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ومن قبلها الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999[24]، على تأكيد مكانة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها هيئات مسؤولة عن تنفيذ سياسة التربية على المستوى الجهوي. وبشكل كاف، يجب أن تُمنح لهذه الأكاديميات الصلاحيات والموارد للقيام بمهامها، وتمكينها من تعزيز استقلاليتها ضمن إطار تعاقدي ووفق آلية للتقييم والافتحاص الدوري.

وهكذا، وتطبيقا للدعامة الخامسة عشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، صدر القانون رقم 07.00 لسنة 2000، الذي ينص على إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باعتبارها مؤسسات عمومية ذات الشخصية المعنوية والاستقلال المالي، مهمتها الرئيسية تفعيل سياسة قطاع التربية الوطنية على المستوى الجهوي والإقليمي.

انطلاقا من تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، قامت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس بدراسة مفصلة حول "حكامة منظومة التربية والتكوين في المغرب" سنة 2015. ومن جهة أخرى، أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رأيا في شأن مشروع قانون بتغييروتتميم القانون 07.00، القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في سنة 2021، وورد في ديباجته : "واعتبارا لكون محطة تغييروتتميم القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تشكل فرصة سانحة للقيام بمراجعة عميقة لمنظومة حكامة الأكاديميات،

24 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، 1999.

عبر مقتضيات تشريعية متجددة، مع الأخذ بعين الاعتبار، على وجه الخصوص، تقرير النموذج التنموي الجديد والتوصيات والآراء السابقة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والرؤية الاستراتيجية".

ليس هناك شك في أن إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في صيغة القانون 07.00، شكل تطورا مهما، غير أن الآمال التي أثارها الميثاق الوطني ومهندسه الرئيسي، المرحوم عبد العزيز مزيان بلفقيه، في أن تصبح الأكاديميات الجهوية على شكل "وزارات جهوية للتربية والتكوين"، مسؤولة عن تنفيذ السياسات التربوية، بما في ذلك التكوين المهني الأولي قبل البكالوريا، ظلت بعيدة المنال.

وبالرغم من التقدم الحاصل من خلال إحداث أكاديميات التربية والتكوين، والمنجزات المحققة، ومنها مؤخرا البرامج التعاقدية بين قطاع التربية والتكوين والأكاديميات، فإنه يمكن حصر مسببات إخفاق هذه التجربة في ثلاث عناصر أساسية:

- إن صياغة القانون 07.00 قد ترجمت بشكل جد محدود توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تاركة مساحة واسعة للمقاربات المركزية للإدارة، كما تميزت مرحلة تنزيل هذا القانون بكثير من التسرع، بدون تحضير ولا تخطيط، بدون موارد مادية وبشرية، مما وضع هذا الورش الأساسي على أسس هشة؛
- لقد أدى تنظيم الأكاديميات، وتوزيع الصلاحيات بين الأكاديميات والإدارات الإقليمية والمؤسسات التعليمية إلى بروزبيروقراطية جهوية جديدة، بدلا من سياسة فعلية للامركزية ولاتمركز، تجسد مبدأ التفريع؛
- إن استثناء التكوين المهني ما قبل البكالوريا من صلاحيات الأكاديميات قد جسد على أرض الواقع تفكك منظومة التربية والتكوين مما أثر سلبا على إدماج التعليم والتكوين المهني، الذي يشكل توجها أساسيا للميثاق، وعلى إحداث الشبكات المحلية للتربية والتكوين.

إطار: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والتكوين المهني الأساسي -خلاصة-

الدعامة 15 - إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين:

الفقرة 146: على صعيد الجهة، تتم إعادة هيكلة نظام الأكاديميات الحالية وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين، لامتمركزة ومزودة بالموارد المادية والبشرية الفعالة، لتضطلع بالاختصاصات الموكولة للمستوى الجهوي بمقتضى المادة 162 من الميثاق، مضافا إليها ما يلي:

- الإشراف على وضع المخططات والخرائط المدرسية؛
- الاشراف على السير العام للدراسة والتكوين في الجهة؛
- التنسيق بين الممثليات الإقليمية للسلطات المركزية للتربية والتكوين في جميع الأمور التي تهم الجهة ككل، أو تهم أكثر من إقليم.

الفقرة 147: على مستوى الأقاليم، يتم تعزيز المصالح المكلفة بالتربية والتكوين من حيث اختصاصاتها ووسائل العمل، كما يعزز التنسيق بين مختلف مكوناتها، باتجاه إدماجها بالشكل الكامل. ويناط بالسلطات المركزية للتربية والتكوين التحديد الفوري لجميع الاختصاصات و الأطر و الوسائل الممكن نقلها مباشرة الى المصالح الإقليمية.

الدعامة 3 - السعي إلى تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي

شبكات التربية والتكوين

الفقرة 41: تسهر السلطات المكلفة بالتربية والتكوين، بكيفية تدريجية تأخذ بعين الاعتبار توزيع المؤسسات وطاقاتها، على نسج شبكات للتربية والتكوين على الصعيدين المحلي والجهوي، وترتكز على اتفاقيات ومساطر دقيقة، يتم بموجبها تنظيم الأنشطة التربوية وتوزيعها لجعل كل مؤسسة تقوم بما تجيده في تكامل مع المؤسسات المرتبطة بها أو المجاورة لها.

الفقرة 42:

أ- على مستوى التعليم الإعدادي، ترتبط كل إعدادية ما أمكن ذلك، بمركز مجاور للتكوين المهني أو مراكز لاستئناس الشباب أو التربية النسوية. ويهدف هذا الربط إلى إتاحة فرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية، إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المدرسة الإعدادية، على أن يستفيد منها أكبر عدد من التلاميذ، وعلى الأخص منهم أولئك الذين سيلتحقون مباشرة بالحياة العملية، مرورا بالتمرس داخل مقاولة كلما أتيح ذلك؛

ب- على مستوى التعليم الثانوي، ترتبط كل ثانوية، بمركز للتأهيل المهني أو معهد للتكنولوجيا التطبيقية، على أساس القرب الجغرافي والتكامل العلمي والتقني. ويهدف هذا الارتباط إلى تحقيق توزيع أمثل للجوانب النظرية والتطبيقية الملقنة للمتعلمين، وخاصة منهم أولئك الذين سيتوجهون إلى سلك التأهيل المهني أو مسلك بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني.

التمرس والتكوين بالتناوب

الفقرة 51: يشجع التكوين بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين، في إطار شراكة منظمة ومستديمة بين السلطات المكلفة بالتربية والتكوين على الأصعدة المركزية والجهوية والمحلية، وبين غرف الفلاحة والصناعة التقليدية والتجارة والصناعة وكل الهيئات المهنية المعنية.

■ نحو جيل جديد من الأكاديميات

مبادئ وأحكام

استنادا إلى الاعتبارات السالفة الذكر، فمن الضروري إجراء إصلاح شامل للقانون المنظم للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بما يتماشى مع الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار والنموذج التنموي الجديد، الذي توصي مبادئه وأحكامه بـ:

- تعزيز الاستقلالية الفعلية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار تعاقدي، مع إقرار آلية للتتبع والتقييم وقياس الأداء والافتحاص بكيفية دورية؛
- إعادة هيكلة بنيات التدبير الجهوية والمحلية، والتعزيز التدريجي لاستقلاليتها بما يلائم مهامها الجديدة، على أساس مبادئ التفريع والتكامل في الوظائف والتناسق في المهام والترشيد في استعمال الموارد؛
- نقل الصلاحيات اللازمة لتسيير مرافق المنظومة، وتحويل الوسائل الضرورية التي تمكن بنيات التدبير الجهوية والمحلية لتمكينها من ممارسة صلاحياتها بفعالية.

تعزيز مكانة الأكاديميات الجهوية من الجيل الجديد: من الواضح أن مفهوم **المدرسة الجديدة** يفرض تشكيلة جديدة للأكاديميات لتتحول إلى هيئات مهنية عالية الأداء، يكون رؤساؤها متمرسين على تدبير التعقيدات، بمواصفات شبيهة للمديرين العامين للمؤسسات الكبرى للدولة أو لولاة الجهات، وذلك بدون المساس بقيمة مدراء الاكاديميات الحاليين.

تعزيز دور المديرية الإقليمية للتربية: تعتبر المديرية الإقليمية للتربية بموجب المراسيم الوزارية الصادرة تطبيقا للقانون 07.00 المحدث للأكاديميات الجهوية، والتي تحدد اختصاصات وتنظيم مختلف الأكاديميات الجهوية، بمثابة مصلحة خارجية إقليمية للأكاديمية الجهوية، في شكل قسم إداري. وهكذا حلت هذه الهيئات الجديدة محل النيابات الإقليمية السابقة، والتي كانت تتمتع بصلاحيات أوسع وبموارد أهم، في مقاربة معاكسة لمبدأ اللاتمركز.

في إطار أكاديميات الجيل الجديد، يجب التأكيد على دور المديرية الإقليمية وتعزيزه بشكل واضح، حيث إن مهمتها الرئيسية تتمثل في دعم ومواكبة المؤسسات التعليمية والإشراف عليها، مما يمثل دورا أساسيا ومحوريا في إرساء **المدرسة الجديدة**. ومن المهم هنا أن نذكر أن المديرية الإقليمية هي الهيئة الإدارية الأقرب مجاليا إلى المؤسسات التعليمية، وتؤدي بالتالي دور "الهيئة الداعمة" للمؤسسات.

ولا شك أن هذه المقاربة تقتضي من الأكاديمية الجهوية ومن الإدارة المركزية تعزيز إمكانات وكفاءات المديريات الإقليمية، خصوصا على مستوى المهارات التدبيرية والميزانية والمراقبة وتقييم المؤسسات.

الإطار التنظيمي للمؤسسات التعليمية

يحدد المرسوم رقم 2.02.376 (2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، مهام واختصاصات مؤسسات التعليم المدرسي ويبين كيفية تنظيمها وتدبيرها. ولقد سبق للهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس سنة 2007، أن أوصت بمراجعته الشاملة لعدم إشارته إلى الاستقلالية الذاتية للمؤسسات التعليمية وإلى تسييرها المالي وإلى المبادرات التربوية والتعليمية الممكنة، كما أن مجالس المؤسسات، المتعددة والمتضخمة، مفتقدة الصلاحيات.

واليوم، تدعو الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار، ولاسيما المادة 41 منه، إلى مراجعة ذلك النص الذي لا يتلاءم مع متطلبات **المدرسة الجديدة**.

وينبغي أن تكون الصيغة القانونية لمؤسسات التعليم المدرسي العمومي، موضوع دراسة مفصلة لتحديد الصيغة الأنسب للمدرسة الجديدة، حسب كل صنف منها، بما يمكنها من الاضطلاع بجميع اختصاصاتها. فمسألة الوضعية القانونية للمؤسسات المدرسية ليست مسألة ثانوية، وإنما تحدد الإطار القانوني لتدخل الشركاء في الحكامة التربوية المحلية.

إطار: تجربة دولية

تتمتع المؤسسات الاعدادية والثانوية في فرنسا بإطار قانوني يجعل منهم مؤسسات عمومية محلية -EPLE- منذ سنة 1983، وتتمتع بذلك بصفة الشخصية المعنوية وبالأهلية القانونية الكاملة. إن تدبير هذه المؤسسات الذي يخضع لمرسوم، يمنح الاستقلالية البيداغوجية والإدارية لمجلس الإدارة في حدود القواعد العامة التي وضعتها الدولة للتعليم العمومي. (تقرير عن نظام المؤسسات العمومية المحلية ومهامها، المفتشية العامة للتعليم - فرنسا، 2006)

الإدارة التربوية

تقوم الإدارة التربوية بدور أساسي في إرساء الإطار المناسب للعمل التربوي. لذلك، يجب العمل بحزم على مهننة الفاعلين في الإدارة التربوية، والتغلب على الخصاص المزمن في عددهم. وفي هذا الصدد، يُلاحظ أن وضعية الإدارة التربوية في المدارس الابتدائية ملفتة للانتباه، حيث يقوم المدير بمفرده بأدوار ووظائف متعددة، كوظيفة التنظيم الداخلي، ووظيفة التنشيط والتنسيق، زيادة على الوظائف الإدارية الأخرى (كقبول التلاميذ، وتوزيعهم حسب الأقسام والمجموعات، وتوزيع الموارد التعليمية، وحضور الاجتماعات، ورئاسة المجالس المختلفة للمدرسة، واستقبال الآباء...).

إن إحداث منصب حارس عام مكلف بالتلاميذ على مستوى جميع المدارس الابتدائية هو ضرورة ملحة، بالنظر إلى المشاكل التنظيمية التي تعاني منها غالبية المدارس، والتي تؤثر سلبا على الفعل التربوي.

ونود هنا أن نشير إلى أن مديري المؤسسات التعليمية يزاولون مهامهم كمدرسين مكلفين بالإدارة، ومن شأن وضع نظام أساسي خاص بمديري المؤسسات أن يعزز مكانتهم ويمنحهم الصلاحيات التربوية والإدارية التي يحتاجونها للقيام بمهامهم.

تجدر الإشارة إلى أن فرنسا، وهي واحدة من أكثر الدول مركزية في العالم، قد اعتمدت مؤخرا قانونا بتاريخ 21 دجنبر 2021 الذي ينص على خلق منصب مدير مدرسة، حيث يوضح القانون ويعزز الدور القيادي للمدير داخل مجلس المدرسة. ويمنحه صلاحيات حقيقية في اتخاذ القرارات من خلال جعله مفوضًا للسلطة التربوية من أجل حسن سير العمل في المدرسة. ويعترف هذا القانون أيضًا بخصوصية دور مدير المدرسة من خلال منح هذا المنصب سلطة وظيفية.

أما مديرو الإعداديات والثانويات فهم ينتمون إلى هيئة الأطر العليا التي تدير المؤسسات العمومية المحلية التربوية (EPLE) منذ 1988.

ميزانية المؤسسة التعليمية

يجب رصد موارد خاصة للأنشطة المبرمجة في المؤسسة التعليمية، في إطار مشروع المؤسسة، على شكل ميزانية المؤسسة يتولى المدير ومجلس التدبير تتبعها وصرفها. وتحقيقًا لهذه الغاية، ينبغي إنشاء اعتماد لحساب النفقات والعائدات في كل مؤسسة، تحت مسؤولية المدير باعتباره آمرا بالصرف مساعد. وينبغي إجراء دراسة عن التدبير المالي للمؤسسات التعليمية وإدارتها المالية والمحاسباتية، لاقتراح أفضل السبل لتعزيز استقلاليتها وإعطائها مرونة أكبر في استخدام الاعتمادات العامة، كما ينبغي أن تعزز التشاور داخل مجلس الإدارة بشأن كيفية استخدامها.

■ التعليم العالي: جامعة للقرن الحادي والعشرين

تفاعلا مع مقترحات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، صدر القانون 01.00 حول التعليم العالي سنة 2000، مكن من الارتقاء بالجامعات إلى مستوى مؤسسات مندمجة المكونات باعتبارها وحدات إدارية وتربوية تتمتع بصلاحيات فعلية، علما أنه قبل صدور هذا القانون كانت الجامعات تمثل إطارا شكليا وجل الصلاحيات ممنوحة للكليات والمؤسسات المكونة لها.

وقد جاء هذا القانون لتدعيم هذه التوجهات، جاعلا من الجامعة مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية وبالاستقلال المالي الفعلي. وتمكن هذه الاستقلالية الجامعية، على المستوى البيداغوجي، من تقديم عروض التكوين، واقتراح مسالك التكوين، وإحداث شهادات جامعية.

وعلى المستوى الإداري والمالي، يمنح القانون 01.00 رؤساء الجامعات سلطة تدبير الموارد المالية والبشرية للجامعة وممتلكاتها، كما يمكن مجالس الجامعات من التداول في كل القضايا المتعلقة بتسيير تلك الأجهزة، كإحداث مسالك جديدة للتكوين، وهياكل جامعية جديدة، وتوزيع الموارد البشرية، ووضع تصورات ومخططات استراتيجية لتنمية الجامعة.

ولقد أكدت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 المكانة الخاصة للجامعات والتعليم العالي والبحث والابتكار باعتبارها أسس مجتمع المعرفة، حيث تسهم في خلق الثروة المادية، وغير المادية، والنمو الاقتصادي، والتنمية.

جاء في تقرير النموذج التنموي الجديد " تعتبر جودة التعليم الجامعي والمهني والنهوض بالبحث العلمي من الشروط الأساسية لتسريع مسار التنمية بالمغرب والدفع به إلى مصاف الأمم ذات التنافسية المستدامة. كما أنها من المحددات الجوهرية للنموذج التنموي، لكونها تساهم في تكوين وتحفيز الكفاءات الضرورية لتنمية القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، في القطاعين العام والخاص، مما يسمح بالإنتاج المستمر للمعرفة والثقافة، الأمر الذي يؤدي في نهاية المطاف إلى انبثاق مجتمع مبتكر ومزدهر ومندمج في اقتصاد المعرفة".

تقييمات شمولية ودقيقة

لقد قامت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في سنة 2018[25]، بتقييم شمولي لنظام التعليم العالي، أي بعد خمس عشرة سنة من تطبيق الإصلاح المنصوص عليه في القانون 01.00.

إن هذا التقييم، المنجز بكل عناية ومهنية، يندرج ضمن توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقصد منه: "هو: إجمال التحديات على المستوى الوطني والدولي، ووضع أسس رؤية استشرافية واستراتيجية للتعليم العالي الجامعي من أجل ترسيخ مكتسباته وموقعه داخل مسار يؤدي إلى جودة أكبر، لكي يصبح فعلا محركا للتنمية عبر إنتاجه للرأسمال البشري الضروري للتقدم على جميع المستويات".

ومن جهتها، قامت اللجنة الدائمة للبحث العلمي والتقني والابتكار، بمشاركة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس، سنة 2019، بإعداد تقرير[26] يندرج "بشكل مباشر، ضمن امتدادات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ... ويشكل مساهمة في تعميق التوجهات الاستراتيجية لهذه الرؤية، فيما يتعلق أساسا بالجزء الخاص بالتعليم العالي بمختلف مكوناته".

هكذا، فإن هذا التقرير عن إصلاح التعليم العالي، حدد - بالاعتماد على دراسات تقييم نظام التعليم العالي الوطني- "7 رافعات و58 توصية من أجل إصلاح اختلالات نظام التعليم العالي وتحديثه، وتأهيله، كي يقوم بالمهام الموكولة إليه في تنمية بلادنا، التي انخرطت في تنافسية جهوية ودولية، باتت حدتها تزداد أكثر فأكثر".

لا أحد يمكن أن يجادل في كون التعليم العالي في المغرب، منذ إقرار القانون 01.00 سنة 2000، قد حقق تطورا هاما بخصوص عرض التكوين. وبالرغم من المجهودات المبذولة، هناك نقطتان أثارهما التقريران تلخصان أوجه القصور في التعليم العالي لدينا:

1- لقد فشل تنفيذ القانون 01.00 في تحقيق هدفه الرئيسي: إنشاء الجامعات باعتبارها هيئات إدارية وتعليمية تدعم التآزر والاتساق والتعاضد والتعدد في التخصصات بين الكليات والمؤسسات التي تتكون منها.

25 "التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح"، 2018، الهيئة الوطنية للتقييم.

26 " إصلاح التعليم العالي، آفاق استراتيجية"، 2019، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019.

وباختصار، لم تنجح الجامعة في التمكن من دمج مكوناتها، على عكس الجامعات عبر العالم، حيث إن كل مكون جامعي حافظ على تنظيمه الإداري والمالي وعلى موارده البشرية والمادية الخاصة به وعلى هيئاته التداولية، دون أي تكامل وانسجام على صعيد الجامعة.

2- إن المسالك الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح، والتي تمثل أكثر من 85% من مجموع الطلبة، تتسم بمستوى عال من الهدر الجامعي يصل الى 45% بعد سنتين، ولا يتمكن سوى ثلث الطلاب في المتوسط من الحصول على الإجازة، مهما كان عدد السنوات التي يستغرقها الوصول إلى هذه الإجازة، وأقل من 15% في ثلاث سنوات.

إجمالا يعمل النظامان (نظام الولوج المحدود ونظام الولوج المفتوح) داخل جزر متفرقة ومعزولة، والحال أن نظام الولوج المحدود ليس له أي تأثير إيجابي على نظام الولوج المفتوح الذي يشتغل كنظام اختزالي. ويتضخم الإدراك السلبي للطلبة بخصوص نظام الولوج المفتوح، مما يجازف بمشروع النظام الجامعي الموحد والمتنوع والمتكافئ، ذي جودة والذي تسنده الرؤية الاستراتيجية.

منعطفات وقطائع كبرى

لم يعد الأمر يتعلق اليوم بإدخال بعض التعديلات على القانون 01.00 أو سن تشريعات تنفيذية متأخرة، حيث تعتبر اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي "أن تعزيز الرأس المال البشري يتطلب القيام بانعطافات ومراجعات جوهرية على مستوى السياسات العمومية في مجال التعليم العالي". تتجلى جودة التعليم العالي في تماسكه وحكامته، وفي تدبير الجامعات، وفي نظامه البيداغوجي، وفي إعادة هيكلته التي تسمح بعرض تكوين جيد لجميع الطلبة كما يقتضي مهننة وتثمين مهن التدريس والتدبير.

وهكذا تتلاقى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وتقرير النموذج التنموي الجديد، وتقريري المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي اللذين أعدهما في سنتي 2018 و2019، حول الأهداف التي يجب تحقيقها والوسائل التي يجب تعبئتها. إلا أن الإصلاحات طويلة الأمد، وتقتضي بذل جهود متواصلة، لا يمكن أن تشق طريقها في الزمن السياسي المحدود، وهذا ما يمنح للمؤسسات الدستورية ذات الاختصاص، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي والمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، دورا حاسما في هذا المجال.

▪ التكوين المهني الأساس: اندماج في شبكة التربية والتكوين

خصوصية التكوين المهني على مستوى القيادة

يتميز التكوين المهني الأساسي على مستوى تنظيمه بلامركزية أفقية التي تترتب عن تعددية الفاعلين، مستقلين عن بعضهم البعض، حيث يتميز كل منهم بأجهزة قرار وتدبير خاصة، بالإضافة الى موارد مالية وبشرية، لكن مع تبني نفس الهدف وهو: إيجاد كفاءات للاقتصاد الوطني، وتلبية حاجيات تكوين الشباب.

وبالرغم من أن التكوين المهني خاضع للقطاع الحكومي الذي يتكلف بإعداد السياسات الحكومية في مجال التكوين، وتنفيذ وتقييم الاستراتيجية الخاصة بتطوير هذا القطاع، فهو يعرف أساسا غياب إطار مؤسساتي عام يحدد بوضوح المهام والمسؤوليات مما يسبب تعقيدا في تسييره.

إن تعدد المؤسسات الفاعلة والمتدخلة في التكوين المهني الأساسي كمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، والفيدراليات والجمعيات المهنية، والقطاعات الحكومية وقطاع التكوين المهني الخصوصي، والمقاولات، والتي تتوفر على قوانين وأنساق تدبيرية وتنظيمية مختلفة، يؤدي الى وضعيات يصبح فيها التنسيق والتكامل مشكلة حقيقية، خصوصا لضبط خريطة التكوين على المستوى الجهوي، وما يترتب عنها من تباطؤ وتكرار في الإنجاز.

ولنذكر هنا أن الإشراف على وضع مخطط التكوين على صعيد الجهة وتتبعه من صلاحيات الاكاديميات الجهوية، إذا تم التنزيل السليم للميثاق الوطني للتربية والتكوين. (الدعامة 15، فقرة 146)

وتؤثر هذه الوضعية الملتبسة، أيضا، على العلاقات بين المندوبيات الإقليمية لقطاع التكوين المهني ومكتب التكوين المهني والفاعلين الآخرين والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، مع شبه غياب للروابط بين هذه الأطراف، ويتجلى ذلك في عدم التزود بالمعلومات الضرورية لإعداد خريطة التكوين الجهوية[27].

يمكننا الاستفهام عن النمط الحالي لقيادة التكوين المهني الذي أبان عن محدوديته، اذ يستحيل فيه تحقيق التنسيق، وعقلنة الوسائل والموارد. وهنا أصبح من اللازم مراجعة هذا التصور، وتحديد الرؤية الاستراتيجية لسياسة التكوين.

في أفق قيادة جديدة للتكوين المهني الأساس

من الضروري أن تقوم قيادة التكوين المهني على مهمتين أساسيتين ومستقلتين: التوجيه الاستراتيجي لسياسة التكوين المهني، مسؤوليات التتبع على صعيد المجالات الترابية والفاعلين في التكوين المهني. ولتكون مستقلة وموضوعية، ستتطلب هذه القيادة إعادة هيكلة مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، من خلال الفصل بين دوره كمكلف بالاستراتيجية وقيادة القطاع، ودوره كفاعل متدخل في عرض التكوين بنسبة 70%، كما أكد على ذلك تقرير النموذج التنموي الجديد.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب إعادة النظر في سياسة التكوين المهني لضمان انسجامها وترابطها، ولهذا الغرض أضحى من الضروري ضم المندوبيات الجهوية للتكوين المهني إلى الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، مما سيتيح تحقيق تكامل حقيقي بين التكوين المهني قبل البكالوريا والتعليم العام، وبالتالي تعزيز "تثمين مسار التعليم المهني بجعله مسلكا جذابا يمنح فرص عمل ملموسة في سوق الشغل". لهذه الغاية، تقترح اللجنة تحديد هدف طموح يتمثل في تمكين 20% من تلامذة الإعدادي والثانوي من سلوك المسار المهني في أفق 2035، مقابل نسبة أقل من 1% و5% المسجلة على التوالي حاليا، حسب اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي.

كما تقر اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي بالدور المحوري والتكميلي الذي يجب أن يقوم به التكوين المهني، الى جانب التكوين الجامعي، في إعداد الكفاءات الضرورية لمواكبة احتياجات مختلف القطاعات الاقتصادية الوطنية و توفير أفق الشغل للشباب.

الدور الاستراتيجي والناظم للدولة

إن مفهوم الدولة ذات رؤية استراتيجية، ضابطة وفعالة، الذي وضعه النموذج التنموي الجديد على أساس اعتماد مقاربة تشاركية في بلورة وتنفيذ الاستراتيجيات والسياسات العمومية، وفي تقوية قدرات الفاعلين على جميع المستويات، وفي نقل مسؤوليات التفعيل إلى المجالات الترابية والفاعلين المحليين. إنها المقاربة التي اعتمدتها الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين 2015-2030، داعية إلى ترسيخ دور الدولة الاستراتيجية والناظمة بحيث تقوم بـ:

- تحديد التوجهات الكبرى والخيارات الاستراتيجية والمعايير الضرورية، والآليات المؤسساتية والقانونية لضمان تنفيذها؛
- التدخل من أجل التتبع والتقييم وإعمال مبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة.

إن نقل الصلاحيات العملية إلى الفاعلين المجاليين، عن طريق تعزيز استقلالية مؤسسات التربية والتكوين، وعن طريق اللامركزية، من خلال الجيل الجديد من الأكاديميات الجهوية، على وجه الخصوص، وإنشاء جامعات القرن

27 تقرير حول حكامة منظومة التربية والتكوين - تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 -الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2015.

الحادي والعشرين، يجب على السياسات العمومية الحفاظ على رؤية استراتيجية وتوجهات واضحة، ووضع آليات فعالة لتعبئة الموارد والتتبع والتقييم. وبعبارة أخرى، فتضافر جهود السلطات التربوية، المركزية والمحلية، هو السبيل الوحيد لإنجاح السياسات التربوية.

ومن هذا المنطلق سيكون من الضروري للسياسات التعليمية أن تتجاوز الخلاف العقيم بين مؤيدي المزيد من اللامركزية وأولئك الذين يؤيدون المزيد من المركزية في المنظومة التربوية. حيث إن هذا النقاش يصرف الانتباه عن السؤال الحقيقي المتمثل في تحديد أي مستوى من مستويات المنظومة التربوية هو الأكثر ملاءمة لإدارة الأبعاد المختلفة للتعليم، وعن المبدأ الأساسي للتفريع، والذي بموجبه يجب على كل مستوى من هذه المستويات أن يسأل نفسه باستمرار عن أفضل السبل لدعم المتعلمين والمدرسين في الميدان.[28]

وفي نطاق الأدوار الاستراتيجية والناظمة للدولة، فإن الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار قد أناط بالدولة مسؤولية اتخاذ الإجراءات التالية:

الإجراءات الواجب اتخاذها لتنفيذ مبادئ وقواعد الحكامة

توصي الرافعة 15 من الرؤية الاستراتيجية والمادتان 40 و41 من القانون الإطار بتحديث الإطار القانوني والمؤسساتي من أجل تحديد مجالات الاستقلالية وحدودها في تكامل مع استقلالية بنيات التدبير، وفقا للأدوار والمهام المسندة إليها، حتى يتسنى نقل عملية التفعيل إلى الفاعلين في الصفوف الأمامية. وبالتالي، فإن الدولة مدعوة، على سبيل الأولوية، إلى تحديث الإطار القانوني للاستقلالية الذاتية للمدارس ومؤسسات التكوين والأكاديميات الجهوية من الجيل الجديد وجامعات القرن الحادي والعشرين.

الإجراءات الواجب اتخاذها لتنفيذ مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص

تنص الرؤية الاستراتيجية، في الرافعات 1 و 3 و 4 و 5 و 6 و 7، على مجموعة من التدابير المتعلقة بفعالية الحق في التعليم الجيد للجميع، وفي التربية والتكوين، وعلى التدابير البيداغوجية والاجتماعية والتنظيمية والمادية التي تم وضعها لهذا الغرض والتي تشكل التزامات الدولة. وقد تمت ترجمة هذه التدابير إلى مقتضيات تشريعية في القانون الإطار 51.17: المادة 3، الفقرات 3 و10 و11، والمواد 19و 20 و21، وهي على وجه الخصوص إجراءات:

- من أجل مدرسة ذات جاذبية ومفعمة بالحياة:
  - البنية التحتية والتجهيزات؛
  - الطاقم التربوي والإداري؛
  - برامج الدعم التربوي؛
  - الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية؛
  - تنويع أساليب التكوين والدعم؛
  - برامج المساعدة المادية والنفسية والاجتماعية.
- من أجل تدابير التمييز الإيجابي في مجال التربية:
  - لصالح المناطق القروية وشبه الحضرية؛
  - لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات الخاصة؛

28 أي مدرسة للغد؟ بناء نظام مدرسي للقرن الحادي والعشرين، أندرياس شلايشر، 2019.

ومن ثم تقع على عاتق الدولة مسؤولية وضع البرامج وتخصيص الموارد بما يتماشى مع التزاماتها، على أن ينفذها الفاعلون المحليون.

الإجراءات الواجب اتخاذها لتعميم التعليم الأولي

إن التعليم الأولي هو الركيزة التي يجب أن تبنى عليها **المدرسة الجديدة**، فهو الأساس الجوهري لمدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص. توصي الرافعة -2 إلزامية التعليم الأولي وتعميمه من الرؤية الاستراتيجية بما يلي:

- جعل تعميم تعليم أولي بمواصفات الجودة، بالنسبة للأطفال المتراوحة أعمارهم بين 4 و 6 سنوات، التزاما للدولة والأسر بقوة القانون، ووضع الآليات الكفيلة بالانخراط التدريجي للجماعات الترابية في مجهود تعميمه؛
- إحداث إطار مؤسساتي يختص بالتعليم الأولي، يكون تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، يتحمل مهام التنسيق وتحقيق الانسجام بين كافة أنواع المؤسسات التربوية المعنية بهذا النوع من التعليم، مع وضع آليات تتبعه ومراقبته؛
- اعتماد نموذج بيداغوجي موحد الأهداف والغايات، متنوع الأساليب، خاص بالتعليم الأولي، كفيل بضمان انسجام مناهجه وطرائقه، وعصرنتها، وتمكينه من الوسائل المادية والتربوية الحديثة، وضمان جودة خدماته ومردوديته على نحو منصف بالنسبة لجميع الأطفال المغاربة، ذكورا وإناثا، البالغين سن التعليم الأولي.

وقد تُرجمت معظم هذه التدابير في القانون الإطار 51.17: الديباجة والمادة 8. ولذلك، تقع على عاتق الدولة مسؤولية ضمان وضع نموذج لتطوير التعليم الأولي ذي جودة، بمشاركة جميع الشركاء المحتملين.

قيادة المدرسة الجديدة: الإطار المرجعي للجودة والنظام المعلوماتي والتقييم

لقد وضعت الرؤية الاستراتيجية في الرافعة 15 استهداف حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين آليات للرصد والتقييم تتضمن:

- إرساء إطار مرجعي وطني للجودة، في جميع المستويات، بمثابة مرجع، يمكن من تحسين جودة التعلمات وتحديد المعايير التي ينبغي الالتزام بها من جميع الأطراف المعنية، وضبط سيرورات وإجراءات تمكن من قيادة **المدرسة الجديدة** نحو تحقيق أهدافها؛
- يُعتمد هذا الإطار المرجعي للجودة كأساس لإعداد دلائل مرجعية لمعايير الجودة حسب كل مكون وكل مستوى، ووضعها رهن إشارة مؤسسات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي والفاعلين التربويين؛
- إرساء منظومة وطنية مندمجة لمعلومات التربية والتكوين والبحث العلمي، توفر المعطيات المتعلقة بجميع مكونات المدرسة، وتتيح إمكانية معالجتها على النحو الذي يساعد المسؤولين على اتخاذ القرار؛ وكذا وضع آليات لضمان الحصول على المعلومات الموثوقة والعمل على نشرها وذلك في إطار تفعيل المبدأ الدستوري للحق في الحصول على المعلومة؛
- تعزيز آليات التتبع والتقييم والافتحاص وتعميمها على كل المستويات؛
- إرساء آليات الرصد وتعميم الممارسات الجيدة، يساعد على إذكاء طموح الفاعلين لتحسين ممارساتهم؛
- إرساء نظام لتتبع المتمدرسين والمتكونين والطلبة الخريجين طيلة مسارهم التعليمي والتكويني، وكذا بعد تخرجهم، للتمكن من الحصول على المعلومات الضرورية للتوجيه وتصحيح المسار، وتتبع الاندماج المهني.

وقد تمت ترجمة أهم هذه الإجراءات إلى أحكام تشريعية في القانون الإطار 17-51 المواد 56-55-54-53.

إلا أن تعدد المتدخلين المؤسساتيين في نظام التربية والتكوين والبحث العلمي يُعقِّد عملية إرساء آليات القيادة داخل كل قطاع وفيما بينها. وبناء على ذلك ينبغي علينا أن نولي اهتماما خاصا لهذه الإشكالية والقيام ببحث حول أفضل السبل لوضع كل آليات القيادة.

الإطار المرجعي للجودة

يمكن الإطار المرجعي من وضع مجموعة من المعايير لضمان الحد الأدنى من الجودة الذي ينبغي أن تتجاوزه المنظومات التربوية ضمن سلم الارتقاء في درجات الجودة لبلوغ مستوى التميز.

وبشكل عام، لا يمكن لمعايير الجودة أن تحقق هذا المبتغى الا إذا شملت بشكل نسقي جميع مكونات المنظومة التربوية، من منهاج دراسي وبنيات للتعلم و مدرسين و إدارة تربوية و حكامة، على أن تكون غاياتها التحسين المستمر لجودة التعلمات لجميع المتعلمين و المتعلمات، و تخصص معايير لكل مجال في هذه المجالات و مؤشرات لكل معيار من هذه المعايير لغرض قياس الإنجاز، و ترتبط هذه المعايير و المؤشرات بأنظمة المراقبة و التقييم في الدول التي تتبنى التدبير بواسطة المعايير.

لقد قام الاستاذ عبد الناصر ناجي في مؤلفه "الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين: المبادئ الكبرى و المعايير الرئيسية العامة" (أماكن، 2023)،بدراسة معمقة لعناصر جودة التعليم و المبادئ الكبرى و المعايير الرئيسية التي ينبغي اعتمادها من أجل وضع الاطار المرجعي للجودة في منظومة التربية و التكوين".

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن أحكام القانون الإطار 51.17 تؤكد الطابع الاستراتيجي والأساسي والأولوي للإطار المرجعي للجودة. وهكذا، فإن المادة 53 من القانون الإطار تنص على أنه- من أجل ضمان تحقيق الأهداف الرئيسية لمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ومواكبة عملية إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، واقتراح التدابير اللازمة لتطوير أدائها، وزيادة مردودها وتحقيق النتائج المتوقعة - تخضع مكونات المنظومة، مجتمعة أو منفردة، لآلية محددة للتتبع والتقييم والمراجعة المنتظمة، ولا سيما من خلال وضع إطار مرجعي للجودة يكون بمثابة أساس لإعداد دلائل مرجعية لمعايير الجودة. وسوف تتاح هذه الدلائل لمؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي في القطاعين العام والخاص، والفاعلين البيداغوجيين، وللأطقم العاملة في هذه المؤسسات.

الرهان الخامس

النموذج البيداغوجي الجديد، والمهن التربوية

جوهر المدرسة الجديدة،
وأساس اضطلاعها بوظائفها

إن الرهان الأساسي المتمثل في المزاوجة بين الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة في التربية والتكوين الذي تواجهه المنظومة التربوية المغربية، إلى جانب المستجدات التي تواجه العالم الذي يحتضن متعلم(ة) الغد، بكل رهاناتها وتحدياتها، تستدعي إعادة التفكير في نموذجنا البيداغوجي، وفي مقارباتنا التربوية.

في عالم يتسم بتغيرات وتطورات ذات طبيعة معقدة، تُعتبر استراتيجيات التعلم المبنية على الحفظ والتكرار، غير فعَّالة لإعداد جيل متمكن من كفايات تحليلية، تتوافق مع متطلبات العصر. سعيا لجعل هذه الاستراتيجيات أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع، فإن صناع القراروالفاعلين التربويين مدعوون لتحديث المناهج التعليمية بشكل يتيح "الفهم العميق، والإبستمولوجي للمعارف".

في منظومة تربوية قيد التحول، ينبغي أن تنعكس هذه التحديات ضمن مكوِّنات النموذج البيداغوجي الجديد، على نحو يستجيب للانتظارات المجتمعيّة حول **المدرسة الجديدة**، حسب ما جاء في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وفي القانون الإطار 51.17. يتعلق الأمرباعتماد منهاج مندمج، يستند إلى مرتكزات المدرسة ووظائفها وغاياتها، وبتجديد المناهج والبرامج والتكوينات، والمقاربات البيداغوجية، والوسائط التعليمية، والإيقاعات الزمنية، والتوجيه المدرسي والمهني، والإرشاد الجامعي، ونظام الامتحانات، والتقييم. هذا، ويقتضي اعتماد النموذج البيداغوجي الجديد تحولا نحو نموذج قائم على مكتسبات التعلم وعلى القواعد المتعلقة بتحيينها، وبتقييمها والاعتراف بها طبقا لمقتضيات القانون الإطار51.17 لاسيما المواد 18 و28 و35 منه.

أسس النموذج البيداغوجي وفق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030

دعت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 إلى تطوير النموذج البيداغوجي، واعتبرت في الرافعة -12 "نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار" أن النموذج البيداغوجي جوهرعمل المدرسة بمختلف مكوناتها، وأساس اضطلاعها بوظائفها المختلفة. وهو بذلك، يمثل المرجعَ الأساس في بناء المناهج والبرامج والتكوينات، على نحو يستجيب للخيارات المجتمعية الكبرى، ويحقق انفتاحه على مستجدات العصر، والمعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية.

يتألف النموذج البيداغوجي من:

- غايات المدرسة ووظائفها؛
- المناهج والبرامج والتكوينات؛
- المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية؛
- الإيقاعات الزمنية للدراسة والتعلم؛
- التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي؛
- نظام الامتحانات والتقييم.

يعتبر المجلس أن تطوير النموذج البيداغوجي القائم يعد رافعة حاسمة لتحقيق أهداف التغيير المنشود".

مقتطف من الخطاب الملكي السامي الموجه إلى الأمة بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، 20 غشت 2012

"ولبلوغ هذه الغاية، يجب علينا العمل على تفعيل ما تمت التوصية به خلال السنوات الأخيرة، وتجسيد ما توخاه الدستور الجديد بخصوص التعليم العصري والجيد.

وفي هذا الصدد، ينبغي إعادة النظر في مقاربتنا، وفي الطرق المتبعة في المدرسة، للانتقال من منطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، مقتصرا على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبع بقواعد التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف.

إن الأمر لا يتعلق إذن، في سياق الإصلاح المنشود، بتغيير البرامج، أو إضافة مواد، أو حذف أخرى، وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه. وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل. وفي هذا الصدد، ندعو الحكومة للعمل في هذا الاتجاه، من خلال التركيز على ضرورة النهوض بالمدرسة العمومية، إلى جانب تأهيل التعليم الخاص، في إطار من التفاعل والتكامل."

ولإنجاح هذا التحول الجوهري والمصيري, بما يقتضيه الأمر من مسؤولية وإلزامية، نص القانون -الإطار 51.17 في المادة 28 على إحداث اللجنة الدائمة للتجديد، والملاءمة المستمرين لمناهج وبرامج وتكوينات مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، كما أسند إليها المهام الأساسية الآتية:

- إعداد إطار مرجعي للمنهاج؛
- إعداد دلائل مرجعية للبرامج والتكوينات.

ويتوخى القانون الإطار، اعتماد النموذج البيداغوجي الذي يدعو إليه في ديباجته، وفي العديد من مواده، باعتباره مرجعا رئيسيا يُوجِّه عمل اللجنة، ويحدد ما ينبغي أن يكون عليه الإطار المرجعي للمنهاج والدلائل المرجعية للبرامج والتكوينات على مستوى بناء التصورات، وتنفيذها، وتقويمها.

كما تتوخى الرؤية الاستراتيجية في تصديرها: الانتقال من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي الأحادي الجانب، إلى منطق التعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفع تحدي الفجوة الرقمية.

ووعيا بالتداخل القائم بين مختلف مكونات المنظومة التربوية، فإن الرؤية الاستراتيجية (التصدير والرافعات: 1 و5 و12 و13 و14 و16 و17 و18 و19 و20) والقانون الإطار (المواد:3 و4 و27 و30 و31 و32 و33 و34 و35) يراهنان على اعتماد النموذج البيداغوجي الجديد وفق رؤية شمولية ومندمجة، تراعي العلاقات التفاعلية بين عناصره، وتضمن انسجامه الداخلي والخارجي استنادا إلى مجموعة من المبادئ، والمرتكزات، والمحددات التي تتجسد أساسا فيما يأتي:

- تحديد التوجهات التربوية والبيداغوجية الكبرى، بالإضافة إلى غايات وأهداف النموذج البيداغوجي **للمدرسة الجديدة**، استنادا إلى المواد: 3 و4 و5 من القانون الإطار؛
- تدقيق وظائف مختلف الأطوار بقطاعات التعليم المدرسي، والتكوين المهني، والتعليم العتيق، والتعليم العالي، مع مراعاة خصوصية كل طور، وموقعه داخل المسار الدراسي للمتعلمين والمتعلمات، ووظيفته في إنجاح التعلمات طبقا للمواد: 7 و8 و9 و10 و11و 12 من القانون الإطار؛
- إرساء الجسور بين مكونات منظومة التربية والتكوين من أجل تمكين المتعلمين من متابعة المسار الدراسي والتكويني أكثر ملائمة طبقا للمواد: 7 و8 و9 و10 و12 و15 و16 و17 و18 و28 من القانون الإطار؛
- اعتماد الهندسة اللغوية طبقا للمواد: 31 و32 من القانون الإطار، واتخاذ التدابير اللازمة لإرساء التعددية اللغوية والتناوب اللغوي؛
- اتخاذ التدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة، أوفي وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتمكينهم من حق التعلم، واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم طبقا للمادة 25 منه؛
- تحديد وتوضيح الإطار الوظيفي المتكامل للمؤسسة التعليمية، ومشروعها التربوي، في تنزيل النموذج البيداغوجي والارتقاء به، ولا سيما الاستقلالية البيداغوجية وهامش مبادرة الأطر التربوية في أجرأة هذا النموذج على مستوى التدريس، وتدبير التعلمات والتقييم والابتكار والإسهام في مراجعة وتطوير المناهج والبرامج استحضارا للمادتين: 5 و28 من القانون الإطار؛
- المراجعة الشاملة لنظام التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي طبقا للمادة: 34 من القانون الإطار؛
- تدبير الزمن الدراسي والإيقاعات الزمنية، بكيفية تجعلها متوافقة مع محيط المدرسة، ولاسيما في المناطق النائية، وذات الوضعيات الخاصة: طبقا للمادة: 28 من القانون الإطار؛
- العمل على تجديد وتطوير أدوات وأساليب وطرق التقييم المعتمدة، بما يجعل نظام التقييم عاكسا، بصورة صادقة، للمؤهلات والكفايات التي يتوفر عليها المتعلم، ويُمكِّن من قياس مكتسباته التعليمية، ووضع إطار وطني مرجعي للإشهاد والتصديق، يتضمن على الخصوص قواعد ومعايير تصنيف وترتيب الشهادات، والتصديق على المكتسبات المهنية والحرفية طبقا للمادة 35 من القانون الإطار؛
- إدماج الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية في صلب المناهج التعليمية، والبرامج البيداغوجية والتكوينية، حسب ما ورد في المادتين: 5 و28 من القانون الإطار؛
- تعزيز وتوسيع شبكة الدعم التربوي لضمان مواصلة تمدرس المتعلمين إلى نهاية التعليم الإلزامي، استنادا للمادة: 20 من القانون الإطار؛
- تأمين فرص التعلم والتكوين مدى الحياة، وتيسير شروطه، لكسب رهان مجتمع المعرفة، وتنمية الرأسمال البشري، وتثمينه استنادا للمادة: 3 من القانون الإطار؛
- الإسهام في تنمية مجتمع قائم على اقتصاد المعرفة، من خلال النهوض بالبحث العلمي والتقني والابتكار، في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، والتكنولوجيات الحديثة، وفي مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والفنون والآداب، وفقاً للمواد: 3 و12 و16؛

- وضع نظام لتقييم مختلف عناصر الهندسة البيداغوجية المطبقة في كل مستوى من مستويات المنظومة، وخصوصا منها المتعلقة بالمناهج، والبرامج، والتعلمات، والتكوينات، والمعينات والوسائط التربوية، والممارسات البيداغوجية والتكوينية، وأداء الفاعلين التربويين طبقا للمادة 55 من القانون الإطار.

إطار: إعادة تنظيم المسار الدراسي، ونظام التقييم لضمان نجاح كل متعلم

مقتطف من تقرير اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي

في إطار النموذج التنموي الجديد الذي يدعو إلى إدماج جميع المواطنين، يجب على المدرسة الوطنية أن تحدد طموحات عالية لكل طفل وألا تتخلى عن أي تلميذ رغم الصعوبات التي قد تعترضه. فجزء مهم من التلاميذ معرض حاليا لتراكم النواقص التي يصبح من الصعب تجاوزها، في ظل تعلمات ضعيفة قد تفاقم معضلة الهدر المدرسي. ولوضع حد لهذه الوضعية، توصي اللجنة بإنشاء منظومة متكاملة للنجاح التربوي تتضمن خمس مكونات، منها (نشير هنا إلى اثنين):

1) تطوير تعليم أولي ذي جودة، مرتكز على سياسة قوية للطفولة المبكرة تعطى فيها الأولوية لتنمية شخصية الطفل، ويتوفر على مكونين يحظون بالتثمين ويستفيدون من تكوينات تتوج بشهادات؛

2) تنظيم مسار التلميذ في عدة مستويات للتعلم عبر تحديد المعارف والمهارات والسلوكيات التي يجب اكتسابها من طرف المتعلم في كل مرحلة من مساره الدراسي قبل المرور إلى المرحلة الموالية بشكل يحد من تراكم النواقص، وذلك بواسطة آلية مستقلة وموضوعية لتقييم المكتسبات المدرسية.

مقتطف: التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي

السيد حسن المهير- مفتش التوجيه التربوي

يعتبر التوجيه مكونا أساسيا من مكونات مدرسة الارتقاء بالفرد والمجتمع. وبالتالي يمثل تحديًا استراتيجيًا وتربويًا واجتماعيًا واقتصاديًا يستحق مكانة مركزية في المدرسة المغربية الجديدة (الرافعة 12 من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030).

أهمية التوجيه المدرسي والمهني والجامعي

أ) أهمية استراتيجية

تمت الإشارة لأهمية مجال التوجيه التربوي في رافعات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار رقم 51.17. وقد أكدت المواد 34، 35 و18 على:

- مراجعة شاملة لنظام التوجيه؛
- إحداث إطار وطني للإشهاد والتصديق؛
- إحداث شبكات التربية والتكوين على المستويين المحلي والجهوي.

ب) أهمية بيداغوجية

يضمن التوجيه التربوي تحقيق الإنصاف، ويساعد المتعلمين على النجاح الدراسي من خلال اختيار مسارات تتناسب مع تطلعاتهم لكونه مكون أساسي من مكونات النموذج البيداغوجي.

ج) أهمية مجتمعية

يسهم التوجيه في إدماج المتعلمين اجتماعيًا ومهنيًا، بما يلبّي احتياجات المجتمع من الكفاءات.

د) أهمية تربوية

يربط التوجيه التعلمات بالواقعين الاجتماعي والمهني، مما يدفع المتعلمين والطلبة للانخراط في مشاريعهم المستقبلية.

التحولات اللازمة في مجال التوجيه

أ) تغيير النموذج الإرشادي

الانتقال من تقديم معلومات عامة حول الشعب والمسالك إلى برامج تدخلية منظمة تهدف إلى تطوير المعرفة والمهارات لدعم كفاية التوجيه مدى الحياة عند المتعلمين والطلبة.

ب) تحسين الهندسة البيداغوجية للمسارات الدراسية والتكوينية والجامعية

تبسيط الهندسة البيداغوجية للشعب والمسالك والتخصصات وجعلها مرنة بما يراعي قدرات وميولات المتعلمين والطلبة ومشاريعهم الشخصية والمهنية واحتياجات سوق الشغل.

ج) تقليص الفجوة بين النظام التعليمي والنظام المهني

خلق روابط قوية بين التربية والتكوين وسوق العمل لضمان انتقال سلس للمتعلمين والطلبة إلى الحياة المهنية.

د) تخفيف تأثير الصور النمطية الاجتماعية

مواجهة التحيزات الاجتماعية والثقافية وتعزيز اختيارات توجيهية تربوية تكوينية حرة تتماشى مع قدرات المتعلمين والطلبة.

هـ) اعتماد الرقمنة والذكاء الاصطناعي

استخدام الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي لتوفير معلومات حول المسارات الدراسية والتكوينية والجامعية والمهن، في علاقة بجانبيات المتعلمين والطلبة.

و) مهننة الممارسات المهنية لأطر التوجيه التربوي

تطوير كفاءات أطر التوجيه التربوي من خلال:

- مواكبة تطورات سوق الشغل والمهن؛
- استخدام الأدوات الرقمية؛
- تبني نهج استباقي واعتماد المشروع الشخصي للمتعلمين والطلبة علاوة على الميولات والقدرات كمدخل أساسي للحسم في القرارات التوجيهية.

إطار: التجارب الدولية

لمحة عامة بخصوص التوجيه في بعض النماذج الدولية

قطب الدراسات والبحث ودعم هيئات المجلس - مريم شلال ومريم الصنهاجي (يوليو 2021)

من خلال بحث وثائقي حول أنظمة التعليم والتوجيه في كل من سويسرا وإنجلترا وألمانيا والسويد وكيبيك بكندا لا سيما على مستوى التعليم المدرسي والتعليم العالي، تبين أن هذه الأنظمة:

- تؤيد إدماج التوجيه في المنظومة التربوية وفق مقاربة نسقية وشمولية؛
- تضع نصوص تشريعية وتنظيمية دقيقة توضح ماهية التوجيه وتحدد المتدخلين فيه ومسؤولياتهم وتدعو إلى اتخاذ إجراءات متكاملة ومتناسقة ومندمجة لمساعدة التلاميذ في حياتهم الشخصية ومسارهم الأكاديمي والمهني.

وهكذا فإن التوجيه المدرسي يتجاوز تدريجيا، مفهومه التقليدي كوسيلة لانتقاء وتنظيم تدفقات التلاميذ ليتجه نحو مساعدتهم على الاختيار حسب ميولاتهم وانشغالاتهم ومؤهلاتهم. كما يستلزم تظافر الجهود بين العديد من المتدخلين ضمن رؤية نسقية وشمولية ترتبط بمكونات المدرسة والمجتمع ككل.

وتجدر الإشارة إلى وجود اختلاف بين هذه الأنظمة من حيث تنظيم التعليم العالي ونظام التوجيه المرتبط به. فبينما تطبق إنجلترا وألمانيا نموذجاً لانتقاء الطلبة حسب مبدأ الاستحقاق، يعتبر النظام السويدي أن الاستحقاق أمر لا مفر منه، مفضلاً اعتماد نموذج الفرصة الثانية. في حين تختلف سويسرا إلى حد ما عن البلدان الأخرى حيث إن لديها نظام تكوين مهني متقدم للغاية يتمكن من استقطاب نسبة كبيرة من التلاميذ (حوالي 70%). علاوة على ذلك، فإنه بفضل نظام الاختيار المبكر، يتم تشجيع الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و14 عاماً على اتخاذ خيار أولي للتوجيه والتموقع في مرحلة مبكرة جداً ضمن عروض التكوين المهني.

المعارف والكفايات الملائمة لعالم الغد

منهاج التعليم المدرسي

تماشيا مع اتجاهات وتطورات العصر، ينبغي أن تتسم مناهج القرن الحادي والعشرين بمواصفات تتمثل أساسا في:

- القدرة على دمج مهارات التفكير العليا التي من شأنها تطوير وتنمية العمليات الذهنية الكفيلة ببناء المعارف من تفكير منطقي ونهج تحليلي، وتفاعل مع الواقع، وغيرها من أنماط التفكير؛
- التركيز على التنمية الفكرية التي تُمكِّن من إدراك المعارف بعمق، وإبداعها، وتوظيفها بدلا من استرجاعها، وترديدها، والتشديد على الكيف في التعلم، لا على الكم؛
- تحقيق الترابط والتماسك في عملية التعلمات والتكوينات من خلال هندسة تراعي من جهة، خصوصية كل طور، وموقعه داخل المسار الدراسي للمتعلم (ة)، وتستند من جهة أخرى إلى مبدأ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات، مما سيمكن من تعزيز قدرة المتعلم(ة) على حل المشكلات من زوايا متعددة ومختلفة.

وفي هذا الخصوص، ترى اللجنة الدولية لمستقبل التعليم أننا لـ:"كوننا بحاجة إلى مقاربات منهاجية جديدة، والتزام متجدد اتجاه المدرسين، ورؤية جديدة للمدرسة، وتقدير جديد لأزمنة التعليم وفضاءاته، فإن هذا لا يعني أن نتجاهل

المبادرات التربوية القائمة. بل على العكس من ذلك، نحن بحاجة إلى النظر في أفضل الممارسات التربوية والتعليمية، وتجديدها باعتبارها تجارب ناجحة، وإضافة العناصر الجديدة التي ستساعدنا على توجيه المستقبل المشترك".

ولبلوغ هذه الغاية، أكدت اللجنة على "ضرورة إبرام تعاقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، يعزز مكانة التعليم بوصفه مسعى عاما، والتزاما اجتماعيا مشتركا، وحقا من أهم حقوق الإنسان، ومسؤولية من أبرز المسؤوليات المنوطة بالدول والمواطنين.

وفي المقابل، فإن أحد أهم الأدوار التي يؤديها التعليم يكمن في تكوين مواطنين متشبعين بحقوق الإنسان، مما يتطلب تعزيز قدراتهم على التفكير والفعل، تجعل منهم أشخاصا مستقلين، ويتمتعون بالحس الأخلاقي. لذلك، يجب مدهم بالمهارات الضرورية للتعاون مع الآخرين، وتنمية إرادتهم الحرة وحسهم بالمسؤولية، وزيادة قدرتهم على التعاطف، وعلى التفكير النقدي والإبداعي، والنهوض بالعديد من المهارات الاجتماعية والعاطفية الأخرى. هذه الرؤية التربوية الطموحة، تستلزم اعتماد أساليب جديدة لتنظيم التعلمات"[29].

ولا شك في أنه لا يوجد نموذج مثالي قابل للتطبيق في جميع الحالات والسياقات، بناء على اختيارات نهائية ومطلقة.

فمن جهة، هناك بالتأكيد معرفة علمية، ودراسات موثقة، وتجارب، أثبتت نجاعتها، إلا أنه في نهاية المطاف، تبقى الممارسات الميدانية، وتقييمها المستمر محددات حاسمة لتحديث أنماط التعلم. لذلك، فقد أوصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 بوضع إطار مرجعي للمقاربات البيداغوجية، وبنهج هذا الاختيار سواء في برامج التكوين الأساس والمستمر لأطر التدريس والتكوين، أم في فصول وفضاءات التعلم. كما أوصت بتنويع وملاءمة هذه المقاربات، واعتماد المرونة في توظيفها، بما يحقق النجاعة، ويكفل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية لعمليات التدريس والتعلم والتكوين.

ومن جهة أخرى، فإن تطبيق أنجع المناهج الدراسية، وأنسب الطرق التدريسية، يبقى رهينا بمدى التزام المعلمين، ومستوى تأهيلهم، بالإضافة إلى قدرتهم على الانخراط في مجموعات تربوية، وبناء علاقات داخلها تستند إلى الثقة. وعليه، يقع على عاتق المدرسين والمجموعات التربوية مهمة تصميم البيئات الأكثر ملاءمة للتعلم، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها، من أجل تمكين المتعلمين والمتعلمات من تحقيق إمكاناتهم الكاملة، انطلاقا من الإيمان الراسخ بأنهم قادرون جميعا على التعلم والنجاح.

وبالإضافة إلى كونها تحدد المبادئ العامة المرجعية، فإن النماذج البيداغوجية تتسم ببعض التنوع، وغالبًا ما تستدعي خبرات متخصصة. وفي هذا الشأن، سنقتصر على عرض خلاصات لجنتين، صدرت تقاريرها عن مشاورات واسعة النطاق، وعمل جماعي مكثف. يتعلق الأمر باللجنة الدولية لمستقبل التعليم التي أنشأتها اليونسكو سنة 2019، واللجنة الخاصة بالنموذج التنموي الجديد التي أنشأها جلالة الملك سنة 2018.

تقرير **اللجنة الدولية لمستقبل التعليم، (اليونسكو، 2021)**: تستعرض الفقرات الآتية مبادئ توجيهية للحوار والعمل، مستمدة من المشاورات العالمية التي أجرتها اللجنة طوال عامين، وتنبع أيضا من قاعدة المعارف العلمية التربوية والتعليمية التي تراكمت بفضل عقود من عمليات البحث والتفكر التي أجرتها الأوساط الأكاديمية والمهنية على حد سواء.

مبادئ للحوار وللعمل فيما يتعلق بالأساليب التربوية

لا بد من أن يتخذ الأسلوب التربوي من مبادئ التعاون والتضامن ركيزة له في إطار عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، وأن يُنمّي قدرة الطالب والمعلمين على العمل معا، في مناخ تسوده الثقة من أجل إحداث التغيير الجذري المنشود في العالم.

29 "وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً : عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم"، اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم، اليونيسكو، 2021.

ويجب علينا جميعا العمل معًا على المستوى المحلي، والوطنين والإقليمي، والعالمي، لكي تصبح الأساليب التربوية القائمة على التعاون والتضامن رائجة ومتاحة للجميع بحلول عام 2050.

هناك أربعة مبادئ من شأنها المساعدة على توجيه الحواروالعمل الضروريين لتطبيق هذه التوصية:

- ينبغي أن تقوم الأساليب التربوية على الترابط والتكافل؛
- يجب تدريس مبدأي التعاون والتشارك، وممارستهما بأساليب ملائمة لكل مرحلة تعليمية، وكل فئة عمرية؛
- ينبغي غرس الأخلاقيات وقيم التضامن والرأفة والتعاطف في أساليب التعلم؛
- ينبغي أن تتماشى عمليات التقييم مع هذه الأهداف، وأن تكون مجدية لنمو الطلبة وتعلمهم، وأن تنسجم الامتحانات والاختبارات وغيرها من أدوات التقييم مع مقاصد التعليم وغايات.

مبادئ للحواروللعمل فيما يتعلق بالمناهج الدراسية

- في إطارعقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، يجب أن تركز المناهج الدراسية على أنشطة التعلم الإيكولوجي والمشترك بين الثقافات، والجامع للتخصصات التي تعزز انتفاع الطالب بالمعرفة، وتزيد مكنته على إبداعها، وتُنمّي قدرته على نقدها وتطبيقها؛
- يجب أن تعزز المناهج الدراسية مناصرة الحقيقة العلمية، وأن تدعم القدرة على التمييزوالبحث بجدية عن هذه الحقيقة التي تتسم بالتعقيد والدقة؛
- تطلعا إلى سنة 2050، هناك أربعة مبادئ من شأنها المساعدة على توجيه الحواروالعمل الضروريين لتطبيق هذه التوصية:
- ينبغي للمناهج الدراسية أن تعزز قدرة المتعلمين على الانتقاع بالمشاعات المعرفية، والإسهام فيها؛
- تقتضي الأزمة الإيكولوجية مناهج دراسية تعيد النظر جذريا في مكانة البشر في العالم؛
- يجب التصدي لانتشار المغالطة الإعلامية، عبر ترويج الدراية العلمية والرقمية والإنسانية؛
- يتعين أن يستند التعلم الكفيل بإحداث تغيير جذري في حياة الناس، وفي العالم، إلى حقوق الإنسان، والمشاركة الديمقراطية.

تقرير اللجنة الخاصة للنموذج التنموي (2021): أملاً في مغرب الغد، تستعرض الفقرات التالية توصيات اللجنة الخاصة، التي تطمح إلى إحداث نهضة حقيقية للمنظومة التربوية. فالمدرسة المغربية ينبغي أن تمكن كل متعلم من اكتساب المهارات الأساسية لضمان اندماجه الاجتماعي، ودعم نجاحه الأكاديمي والمهني.

لذا يجب أن تصبح هذه المدرسة بوتقة لتكوين شباب متفتح ومنتبه يطور ذاته، ويصنع مستقبل المغرب، من خلال تلقينه معنى الاستقلالية، والمسؤولية، وأخلاقيات مطبوعة بالقيم الإنسانية الراسخة في الهوية المغربية، وفكر منفتح، وقدرة على التأقلم مع التحولات السريعة التي يعرفها العالم.

لبلوغ ذلك، أوصت اللجنة من خلال تقريرها سنة 2019، إلى تجديد المحتويات والمناهج البيداغوجية لتعليم فعال ومحفز. يتعين على المدرسة المغربية إجراء تحديث عميق لبرامجها ومقارباتها البيداغوجية للانخراط كليا في القرن الواحد والعشرين. لذلك تعتبر اللجنة أنه من المهم القيام بما يلي:

1) تطوير البحث والتجريب في ميدان التعليم، لتجديد طرق التدريس، على أسس علمية؛

2) مراجعة البرامج قصد تنمية القدرات الأفقية، لا سيما التفكير المستقل، والفضول المعرفي، والتواصل، وروح التعاون. ويجب أن تكون لأنشطة التفتح الثقافية والفنية والرياضية مكانة أكثر أهمية في هذه المناهج؛

3) تحسين إتقان اللغات بالاعتماد على العلوم الإدراكية لتحديث طرق التدريس، مع مراجعة مراحل إدخال اللغات والانتقال اللغوي، وذلك بهدف إخضاع خيارات التدريس لمعايير الفعالية التي تحترم كيفية اشتغال دماغ الطفل الذي قد يكون حاليا معرضا لوضعية التشبع، بسبب الحمولة المرتفعة من التدريس اللغوي؛

4) استغلال الفرص التي تتيحها الرقميات، لجعلها رافعة قوية لتحويل النظام التربوي، وحاضنة لممارسات بيداغوجية جديدة، عن طريق تطوير منظومة مغربية لتكنولوجيا التربية(Edtech) دمج كل المقاولات والشركات الناشئة المستعملة للتكنولوجيات الجديدة، لأجل تحويل عالم التربية والتكوين (مراجع بيداغوجية عبارة عن دروس جماعية إلكترونية مفتوحة المصادر، منصات للأساتذة الخاصين، تكوينات متخصصة وكذا تطبيقات بيداغوجية وللألعاب) وربط كافة المدارس العمومية بشبكة الأنترنيت.

إطار: تصنيف أنظمة الذكاء الاصطناعي للتربية حسب هولمز وآخرون[30]

الذكاء الاصطناعي في خدمة التلاميذ

أنظمة التعليم الذكية: يتبع التلميذ برنامجًا (تسلسل الأنشطة والاختبارات) يتم تكييفه حسب تقدمه ومستواه من خلال تحليل الإجابات التي يقدمها. يمكن للمدرس في بعض الأحيان استخدام لوحة تحكم لمراقبة التقدم المحرز.

تطبيقات بمساعدة الذكاء الاصطناعي (مثل الرياضيات وتحويل النص إلى كلام وتعلم اللغة). يقوم النظام تلقائيًا بحل مشكلة (الرياضيات أو ترجمة اللغة).

عمليات المحاكاة بمساعدة الذكاء الاصطناعي (مثل التعلم القائم على اللعب، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز) وهي نماذج التعلم القائم على اللعب أو الواقع الافتراضي أو الواقع المعزز التي يمكن استعمالها لأهداف تعليمية.

الذكاء الاصطناعي لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم تستهدف هذه التقنيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم او في وضعيات إعاقة. يساهم بعض هذه التقنيات في التشخيص (اضطراب قلة الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، وعسر القراءة، وعسر الكتابة، الروبوتات المستخدمة لدعم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التوحد).

الكتابة التلقائية للنصوص الإنشائية استجابةً لطلب استخدام نماذج لغوية كبيرة (نماذج لغوية كبيرة).

وكلاء المحادثة (روبوتات الدردشة): يتفاعل التلميذ مع برنامج معلوماتي يحفز ويتناول محادثة بشرية شفهية أو مكتوبة. يتطور المساعدون الرقميون لإضفاء الطابع الشخصي على استجاباتهم أثناء قيامهم بجمع المعلومات وتحليلها. التقييم التكويني التلقائي من خلال التطبيقات التي تستخدم معالجة اللغة الطبيعية ودلالات الألفاظ وغيرها من تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم ملاحظات نقدية حول واجبات التلاميذ.

منظّمات شبكة التعلم وهي الأنظمة التي تمكّن المتعلمين من التواصل مع معلمين بشريين، يتم تقييمهم من قبل متعلمين آخرين مشاركين في نفس برنامج التعلم، وفقًا للأسئلة المطروحة، وحسب نهج المساعدة المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

30 هولمز، دبليو، تومي، آي.، "حالة الفن والممارسة في الذكاء الاصطناعي في التعليم"، المجلة الأوروبية للتعليم، 2022. ترجمة بوكيه، 2023. مأخوذة ومقتبسة من التقرير الموضوعاتي للذكاء الاصطناعي والتعليم، 2025-2024، كريستيان بروين وبرنارد فياليرـ مقرران، مجلس الشيوخ – فرنسا.

أنظمة التدريس القائمة على الحوار حيث إن الذكاء الاصطناعي يحاكي الحوار بين المتعلم والمعلم، باستخدام أسلوب الأسئلة السقراطية لدعم تقدم المتعلم.

بيئات التعلم الاستكشافية يتم تشجيع المتعلمين على بناء معرفتهم الخاصة من خلال استكشاف الموارد المتاحة لهم في بيئة التعلم الخاصة بهم.

مساعد التعلّم مدى الحياة بدعم الذكاء الاصطناعي تكنولوجيا من شأنها متابعة المتعلم طوال حياته بهدف التعلم المستمر.

الذكاء الاصطناعي في خدمة المدرسين

الكشف عن الانتحال تقنية تُستخدم لإظهار النصوص المشابهة لنص موجود أو لنص ذكاء اصطناعي لتوليد النصوص.

التنظيم الذكي للمواد التعليمية تسمح التكنولوجيا بالقيام برصد مجال معين من الأنشطة ثم اختيار المعلومات التي تعتبر ذات صلة قبل تقديمها بطريقة واضحة ومنظمة للفئة المستهدفة.

مراقبة الفصل الدراسي من خلال التقنيات التي تمكن من مراقبة سلوك التلاميذ في الفصل، مثل حركات العينين، للتأكد من انتباههم.

التقييم النهائي التلقائي من خلال تقييم وتصحيح عمل التلاميذ بواسطة الذكاء الاصطناعي وتصحيحه تلقائياً، مع تقديم نصائح حول كيفية تصحيح الأخطاء.

التدريس المدعوم بالذكاء الاصطناعي (بما في ذلك مساعد التقييم) يساعد في تقييم الأعمال، على سبيل المثال عن طريق تكرار التعليقات التي تم إجراؤها سابقا، لتوفير الوقت.

الذكاء الاصطناعي في خدمة المؤسسات

القبول (مثل انتقاء التلاميذ): من خلال التكنولوجيا التي تسهل عمليات الانتقاء مع مراعاة العديد من المعايير المرتبطة بملف تعريف المرشح.

تخطيط الدروس تساعد على تنظيم الجداول الزمنية.

التحديد المبكر للمنقطعين عن الدراسة تساعد في تحديد المتمدرسين المعرضين لخطر التغيب أو التسرب.

المراقبة الإلكترونية للامتحانات عن بُعد (كاميرات وميكروفونات مدعومة بالذكاء الاصطناعي لمراقبة الوجوه وحركات لوحة المفاتيح).

الهندسة البيداغوجية للجامعات

يعد تعزيز التعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي محدداً جوهريا للنموذج التنموي الذي يطمح إلى بلوغ مجتمع مزدهر ومندمج في اقتصاد المعرفة. ويحدد القانون 01.00 المتعلق بالتعليم العالي الأهداف والمهام الاعتيادية للجامعات:

- تكوين الكفاءات، والارتقاء بها، وكذلك تنمية ونشر المعارف في كل المجالات المعرفية؛
- المساهمة في التقدم العلمي والتقني والمهني والاقتصادي والثقافي للبلاد، مع أخذ حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعين الاعتبار؛
- ضبط وتطوير العلوم والتقنيات والمعارف، عبر البحث والابتكار؛
- تثمين الموروث الثقافي المغربي وإشعاع قيمه.

وارتباطا بمهام الجامعات، شددت اللجنة الدولية لمستقبل التعليم، (اليونسكو،2021)، على تأكيد المهمة التربوية والتكوينية للجامعات، كما دعت إلى تصور مستقبل تتجدد فيه رسالة الجامعات، وتتأسس في ارتباط مع البحث وإنتاج المعرفة.

وتعتبر اللجنة أنه "لتجديد رسالة التعليم العالي التربوية لا بد من ربطه ربطا وثيقا بمرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وتطبيق استراتيجيات تربوية تتجاوز حدود المحاضرات التقليدية، ونماذج نقل المعرفة المترتبة عليها. ولا بد أن يتشرب التعليم العالي العديد من الممارسات التربوية الجيدة كالعمل التعاوني المشترك بين الطلبة، وإعداد المشاريع البحثية، وحل المشكلات، والدراسة الفردية، والحوار داخل الندوات الدراسية، والدراسات الميدانية، والكتابة، والبحوث العملية، والمشاريع المجتمعية. وحتى تحتل الأساليب التربوية الصدارة مجددا لا بد من إعطاء قيمة أكبر لأنشطة التدريس التي يضطلع بها الأساتذة، ودعم مساعيهم التربوية في سبيل التعلم والازدهار".

وقد خلصت اللجنة إلى أن أنظمة التعليم العالي لا تزال معرضة للاستبعاد والتهميش، على الرغم من الجهود الكثيرة المبذولة، مما يستدعي معالجة هذا الأمر بشكل عاجل.

نظام بيداغوجي جامعي: الإجازة -الماستر-الدكتوراه

عرف التعليم العالي إصلاحا بيداغوجيا سنة 2003 من خلال تبني نظام الإجازة -الماستر-الدكتوراه. وقد سعى هذا الإصلاح إلى تأكيد التزام المغرب بتوحيد نظام تعليمه العالي الجامعي، وانفتاحه على أنظمة دولية أخرى، وخصوصا النظام الأوروبي.

وقد تم تقييم هذا الإصلاح، ومعرفة أثره على الجامعات، بشكل معمق، من لدن الهيئة الوطنية للتقييم التابعة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال تقرير أصدرته سنة 2018 حول التعليم العالي ذي الولوج المفتوح[31]. وقد تم التذكير في هذا التقرير بأن إرساء نظام الإجازة -الماستر-الدكتوراه نتج عن دافع محرك، يعلن عن إرادة سياسية من أجل تجاوز الاختلالات القائمة على نظام تكويني لم يعد ملائما، ما استوجب تغيير العدة البيداغوجية لتحسين جودة التكوينات.

يقوم نظام الإجازة - الماستر- الدكتوراه على فلسفة تروم ملاءمة التعليم للطالب، كي يتقدم هذا الأخير في مساره الأكاديمي بحسب إيقاعه وقدرات تعلمه. وقد اعتبرت هذه الفلسفة الطالب مسؤولا عن تكوينه المتمثل في إنجاز المشروع الشخصي والمهني. وبمقتضى ذلك، قدمت فلسفة هذا النظام التجديدات التالية:

- صياغة جديدة لهندسة الشهادات، بغرض خلق مستويات متدرجة للإشهاد، والسماح للطالب بإتمام دراسته في توافق مع قدرات تعلمه؛ فكل سلك وكل صنف من الشهادات يعادل مخارج ومداخل محددة، ويتوج السلك بشهادة؛ وهو ما استوجب وضع ثلاثة أسلاك على الأقل، وهي: سلك أول (الإجازة)، سلك ثان (الماستر)، وسلك ثالث (الدكتوراه).
- اختيار متنوع للتكوينات وللمسار الأكاديمي للطالب، بحسب قدراته، ومشاريعه الشخصية والمهنية. فهذا النظام يقطع مع منطق المسار النوعي الثابت، ويرتقي بمنطق المسار المفضل والاختياري. وبإمكان الطالب إيقاف تكوينه والعودة إليه في ما بعد، مع الاحتفاظ بالمكتسبات والوحدات التي استوفاها من قبل.
- تقدم أكاديمي، يتماشى مع الإيقاع الفردي للطالب. فالهندسة تتضمن وحدات عديدة، ووحدات موزعة على عدة فصول. وهكذا يمكن للطالب أن يتقدم، مع إمكانية استدراك وحدات الفصول السابقة التي لم

31 التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2018.

يتم استيفاؤها. لذلك، يفقد التكرار معناه، ما يسمح بالتحرر من العبء النفسي الذي يجثم على الطالب. وبإمكان هذا الأخير التسجيل في وحدات الفصول اللاحقة.

- نقل المكتسبات من مسار إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى (من جامعة إلى أخرى، بل ومن بلد إلى آخر، عندما تكون هناك إمكانية لتبني نفس النظام). وبذلك تسهل الحركية للتلاؤم مع شروط الطالب، والإكراهات التي تواجهه، وفرص تكوينه، ومساره الأكاديمي، كما ييسر هذا النظام الاعتراف المتبادل بالشهادات، والمؤهلات بين الكيانات (بل وحتى بين البلدان التي تبنته).
- ينبغي أن تكون التعلمات فعالة أكثر، لأن التعليم يتم بحضور الطلبة الذين اختاروه عمليا. زيادة على ذلك، يتلاءم هذا التعليم بسهولة أكبر مع مواصفات الطلبة، بعيدا عن تنافر مجموعات المتعلمين التي قد تغيب عنها الفعالية والاهتمام.

وبفضل كل هذه المميزات الأساسية وغيرها، يسهم هذا النظام المستوحى من النموذج الأنجلوسكسوني في الارتقاء بفلسفة تقطع مع النظام القديم. فعدته تستجيب لمطلب معادلة الشهادات، وفق النظام الأوروبي المحدد في "إعلان بولونيا" (Processus de Bologne).

مستلزمات تطبيق النظام البيداغوجي الإجازة - الماستر- الدكتوراه

لقد مكَّن إصلاح نظام الإجازة - الماستر- الدكتوراه من تحقيق مكتسبات مهمة. فقد أضفى تطور وتنوع عروض التكوينات - بفضل إدخال مفهوم المسلك - ديناميكية قوية على تركيب وتوزيع التكوينات الجديدة والمتنوعة.

وبالرغم من هذه المكتسبات الأساسية، فإن مبادئ الهندسة البيداغوجية لنظام الإجازة - الماستر- الدكتوراه تم تنفيذها بدرجة محدودة للغاية، كما يوضح تقرير الهيئة الوطنية للتقييم. ومن بين الأسباب التي قدمتها الهيئة، يمكن تسليط الضوء على ثلاث صعوبات رئيسية:

1) إن نظام الإجازة - الماستر- الدكتوراه، يستلزم إقرار استقلالية تامة للجامعة على المستويات: البيداغوجية، والإدارية والمالية. لذلك، فإن الاستقلالية الناقصة لا تضمن للجامعة قدرة كبيرة للملاءمة بين تكويناتها، ولا للقيام بشراكات مع العامل السوسيو-اقتصادي والمنظمات الأجنبية، في عالم منفتح ويزداد تنافسية. إن ضعف استقلالية الجامعة هذا، وإطارها باعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، لم يكونا ليسعفا تطورها؛

2) ويظل التحدي الرئيسي، بدون منازع، لتطبيق هذا النظام متمثلا في وضع مجموعة من الإجراءات والتدابير، خاصة ما يتعلق بضرورة إرساء نظام معلوماتي وطني جديد مندمج بين جميع المؤسسات الجامعية والوزارة الوصية، مما يسهم في تيسير حركية الطلبة ومد الجسور بين مختلف الجامعات والمؤسسات لمواكبة نظام الأرصدة القياسية[32]. وتقتضي هذه الآلية منح عدد محدد من الأرصدة لسلك معين (الإجازة - الماستر- الدكتوراه). حيث يكون على الطالب تركيب سلة "الدروس" أو الوحدات حسب الوحدات القياسية الملائمة لها، إلى أن يستوفي العدد المطلوب بالنسبة للسلك المعني. وينبغي أن تتضمن سلة تكوين الطالب أولا، الدروس الرئيسية التي تشكل قاعدة معارف المادة التخصصية، والدروس الداعمة التي هي عبارة عن دروس تكميلية بالنسبة لتخصصه، ثم الدروس الاختيارية؛

3) إن نجاح الإصلاح بواسطة تطبيق نظام (الإجازة - الماستر- الدكتوراه) على الخصوص، كان مرهونا بتوافر الموارد البشرية والمالية الكافية. فالإصلاح يستلزم توفر تأطير كاف في إطار مجموعات محدودة من الطلبة، لأن اختيارات تكوينهم، أدق وأكثر تحديدا وتنوعا. في حين أن البنية التحتية عرفت اختلالا بين الطاقة الاستيعابية وأعداد الطلبة.

32 رأي المجلس 17/2023 حول مشروع مرسوم بتغييروتتميم المرسوم رقم 2.04.89 بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة، ومشروع قرار بالمصادقة على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة.

ونتيجة لذلك، فإن هناك تراجعا في الحماس بخصوص تطبيق إصلاح النظام (الإجازة - الماستر- الدكتوراه) : حيث إنه على الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة لتنويع مسارات التكوين، لم تصل الهندسة البيداغوجية للجامعات إلى مستوى المرونة والتكيف المتوخيين من هذا النظام بما يتماشى مع خصوصيات نظام الإجازة والماجستير والدكتوراه. بالإضافة إلى ذلك، فإن الاستخدام المكثف لآلية التعويض بين الوحدات والفصول الدراسية والسنوات جعل هذا النظام يفقد جوهره.

الموارد البشرية: المهننة، وتنوع الوظائف

إن جودة أي نظام تعليمي لا تنفصل عن قدرات ومواهب أساتذته، ولا تعلو عليه[33] : هذا الرأي الذي ثبتت صحته من خلال ممارسات أفضل المنظومات التعليمية حول العالم، يضع على الفور، قضية المدرس في صلب التحول التعليمي في بلدنا.

وبالفعل، فإن أنظمة التعليم الأكثر أداءً هي تلك التي تختار وتُكوِّن أعضاء هيئة التدريس بعناية، وتُوفِّر لهم ظروف عمل ملائمة ومناخ عمل يشجع على العمل الجماعي والتعاون، وتنمية الشعور بالمسؤولية والالتزام المهني، لأنها أدركت أن المدرس يمارس مهمة معقدة، تستدعي اكتساب العديد من الصفات التي لها دور حاسم في تعلم التلاميذ ومستقبلهم.

ويتمثل التحدي الذي تواجهه المنظومة التربوية في بلادنا في جعل التدريس مهنة أطر مكونة ومؤهلة وذات كفاءة وحماس واهتمام وحرص على نجاح تلاميذهم، أطر قادرة على العمل ضمن فرق تربوية.

إلا أن تحقيق هذا الهدف رهين بتحسين ظروف عملهم، وتحويل النموذج التنظيمي إلى مؤسساتهم، والتخلي عن الرقابة البيروقراطية لصالح المهننة، وتعزيز جودة التكوين الأساس والمستمر. باختصار: لا يمكن تحقيق هذا الهدف دون تثمين مهنة التدريس، وتعزيز جاذبيتها على المستوى الفكري والاجتماعي والمادي.

وهذا هو الرأي المعبر عنه بكل وضوح في كل من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والنموذج التنموي الجديد.

فقد أكد المجلس من خلال الرافعة التاسعة للرؤية الاستراتيجية 2015-2030، أن تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير تعتبر أسبقية أولى للرفع من الجودة، ودعا إلى" العمل على إتقان تكوينهم وحفزهم، وإعادة الاعتبار لأدوارهم، واحترام كرامتهم، وتحسين ظروف مزاولتهم للعمل"، لاسيما في سياق يتسم بالتحول الذي تشهده البنية العمرية لهيئة التدريس والتكوين والبحث.

وهو ما صرحت به اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي في تقريرها: "لإنجاح نهضته التربوية، يتعين على المغرب إيلاء الأهمية الكبرى لتثمين هيئة التدريس، والارتقاء بمستوى كفاءاتها، وتأطيرها وفق معايير مهنية صارمة، وجعل مهنة ووضعية المدرس أكثر جاذبية قصد استقطاب الطلبة المتفوقين".

تعزيز مكانة مهنة التدريس

يُمثل أحد التحديات الرئيسية التي تواجه المنظومات التعليمية في تجويد آلية إتقان المدرس(ة) لعمله، واستقطاب أجود الكفاءات المستعدة لمزاولة هذه المهنة بشغف وحب والاحتفاظ بها. وعليه، فإن المكانة الاجتماعية المرتبطة بمهنة التدريس تعد أمرا حاسما.

في هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن الجاذبية المادية للمهنة لا تقتصر فقط على وزن المطالب وإمكانية تلبيتها. فرغم أهميتها، فإنها ليست المعيار الوحيد الذي يمنح المكانة الاجتماعية للمدرس، فالاعتراف الاجتماعي بأداء الفاعلين(ت) التربويين(ت)، وتقدير عملهم يعد أحد الأبعاد المهمة التي تحدد هذه المكانة، والذي غالبا ما يصعب بلوغه.

33 اقتباس استعمله أندرياس شلايشر في "أي مدرسة للغد؟ بناء نظام مدرسي للقرن الحادي والعشرين"، 2019.

في هذا الإطار، يلاحظ أن هذه المكانة لم تعد كما كانت عليه في السابق، إذ عرفت في السنوات الأخيرة تراجعا لافتا للانتباه على صعيد المنظومات التعليمية، بما فيها المنظومات الأكثر تقدما. ففي البلدان التي ارتفع فيها متوسط المستوى التعليمي للسكان بشكل كبير، تراجعت مكانة المدرس(ة) كونه مصدرا للمعرفة، خصوصا في ظل التحولات المرتبطة بالتكنولوجيات الرقمية، والتي جعلت الحصول على المعلومة لا يتم من خلال المدرسة في المقام الأول.

مقاربة التعليم باعتباره مشروعا تربويا تعبويا يسعى لبناء المستقبل، ولا يقتصر على نقل المعرفة:

تناولت العديد من الأبحاث قضية "استياء المعلم" من خلال رصد الصعوبات المرتبطة بممارسة المهنة، والتساؤل حول المحاور الرئيسية لجعل مهنة التدريس أكثر جاذبية. وقد خلصت هذه الأبحاث إلى ضرورة مقاربة التعليم بكيفية مغايرة، تتجاوز مجرد نقل المعرفة، وتعتبر التعليم مشروعا مشتركا وتعبويا يرغب بتفاؤل في بناء المستقبل.

وعليه، "فإن مدخل تجديد جاذبية المهنة لا يقتصر فقط على اتخاذ التدابير التقنية، وتفعيل الإصلاحات المؤسساتية. فبالرغم من أهميتها، فالأمر يتعلق، على حد سواء، بمصالحة المجتمعات المعاصرة مع المشروع التربوي في حد ذاته.

لذا، يحتاج الأساتذة إلى الارتكاز على طموح مجتمعي قوي، يدعم التزامهم المهني وانخراطهم ومهاراتهم. إن هذا الطموح هو الذي من شأنه أن يجعل التدريس مهنة المستقبل"[34].

المهننة

تدل المهننة، في الرؤية الاستراتيجية، على مجموع العمليات التي تستهدف تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، يحركها إنتاج موضوعات أو خدمات معينة، ولها إطارها التنظيمي والاجتماعي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني (الكفايات المهنية، وجودة الإنتاج والمنتوج...).

وعلى مستوى التربية والتكوين، ترتبط المهننة ببناء الهوية المهنية، التي تتحدد معالمها باستمرار، من خلال التكوين العام، المعرفي والتربوي والعملي، الذي يستغرق المسار المهني بأكمله، بهدف إكساب الكفايات اللازمة لممارسة العديد من الأدوار والمهام الجديدة (التدريس والتكوين والتأطير والتدبير، إلخ) من أجل الارتقاء بجودة المنظومة التربوية ومستوى أدائها.

وتفعيلا لهذا التوجه، أكدت الرافعة التاسعة من الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، أن المهننة مدخل أساسي للنهوض بأداء الفاعلين التربويين، وذلك استنادا الى المبادئ الاتية:

- إعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، في انسجام مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات ذات الصلة على الصعيدين الوطني والدولي؛
- تشجيع كل المبادرات لدى الفاعلين التربويين، بمختلف هيئاتهم، الرامية إلى دعم متانة التعلمات والتكوينات، وتحسين جودة المدرسة، وذلك في تقيد تام بالقانون والمناهج والبرامج والتوجهات التربوية وهندسات التكوين الرسمية المعتمدة؛
- تحديد المواصفات العامة والنوعية الخاصة بالفاعلين التربويين داخل كل هيئة، مع مراعاة المرونة والقابلية للتفاعل مع خصوصيات مجالات وظروف العمل، واستقلالية المبادرة في مجالات البيداغوجيا والبحث والإبداع والابتكار؛
- جعل التكوين الأساس إلزاميا ومُمَهْنِنا بحسب خصوصيات كل مهنة؛
- نهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية؛

34 آلان بويسينو وكلود ليسارد، "المدرسون: تحدي الجاذبية"، المجلة الدولية للتعليم، سيفر، 94، 2023.

- تدبير ناجع للمسار المهني، قائم على المواكبة والتقييم والترقية المهنية على أساس الاستحقاق، وجودة الأداء والمردودية؛
- الحفز المادي والمعنوي، وتحسين ظروف العمل ومزاولة المهنة؛
- التوازن بين التمتع بالحقوق، والالتزام بواجبات وأخلاقيات الممارسة المهنية، وربط المسؤولية بالمحاسبة.

وانطلاقا من كون التعليم يهدف إلى بناء الإنسان، فإن الدعم الذي يحتاجه كل متعلم(ة)، يستلزم من جهة، التعاون بين المعلمين والمعلمات، ومن جهة أخرى يقتضي تدخل متخصصين آخرين، حيث إن انفراد المعلم(ة) بالعملية التعليمية التعلمية لم يعد ملائما.

وبالفعل، فإن نجاح هذه العملية يعتمد على منظومة دعم متكاملة وقادرة على ترشيد عمل المعلمين، من خلال أشكال أخرى من المواكبة، يقدمها المهنيون المتخصصون في مجالات ذات الصلة، لا سيما الإدارة والتوجيه والصحة والعمل الاجتماعي والثقافة والرياضة وما إلى ذلك.

ومن ثم، فإن إضفاء الطابع المهني على أداء الأطر التعليمية والإدارية والتقنية، وتحسينه، يتصدر الأولويات التي من شأنها الارتقاء بجودة المدرسة، وتحسين أدائها، والإسهام في تحقيق مهام **المدرسة الجديدة**.

وفي هذا الصدد، نصت المادة 37 من القانون الإطار على تحديد مهام وكفايات الأطر التربوية والإدارية والتقنية المنتمية لمختلف الفئات المهنية العاملة في مجالات التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، في دلائل مرجعية للوظائف والكفاءات، تُعتمد لإسناد المسؤوليات التربوية والعلمية والإدارية، وتقييم الأداء، والترقي المهني. كما صرح القانون الإطار بأنه يُعهد إلى اللجنة الدائمة لتجديد وملاءمة المناهج والبرامج المنصوص عليها في المادة 28 بإعداد هذه الدلائل المرجعية، وفق منهجية تشاورية مع ممثلي الهيئات والمنظمات المهنية المعنية، وتُعرض على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي لإبداء الرأي قبل المصادقة عليها بمرسوم. كما نصت على أنه يتعين على السلطات الحكومية المعنية ملاءمة الأنظمة الأساسية الخاصة بمختلف هذه الفئات المهنية مع المبادئ والقواعد والمعايير المنصوص عليها في هذه الدلائل المرجعية.

"المهننة التعاونية"

يعد بناء فرق تربوية فعالة، مكونة من أطقم تدريسية، بالإضافة إلى أطقم غير تدريسية، من أطر إدارية وتربوية وأطر التفتيش والتخطيط والتوجيه والتدبير، وأطر مختصة في التربية الدامجة، وأطر مساعدة في الفعل التربوي، أمرا بالغ الأهمية لبلورة برامج في مجالات متنوعة، مثل الدعم التربوي والنفسي، والتوجيه المدرسي، ومكافحة الإقصاء، وتعزيز المواطنة والقراءة والثقافة والفنون والرياضة المدرسية، فضلا عن الإشراف والتفتيش التربوي.

وفي هذه البيئة التعليمية المتجددة، فإن المدرسين مطالبون بأداء دور قيادي فعال، يتمثل في بناء أنظمة تعليمية جديدة، وخلق مجموعات تربوية محلية.

وتعتبر المجموعات التربوية واحدة من أهم الركائز التي تعتمد عليها الأنظمة التربوية عالية الأداء، لتعزيز جودة التعلمات ، وتطوير المؤسسات التعليمية، وتحويلها إلى مؤسسات تربوية متكاملة، حيث تنتقل مسؤولية التعلم من الفرد إلى المجموعة. تأسيسا على ذلك، هناك تحول في نهج المدرس، حيث ينتقل من تلقين المعرفة داخل الحجرات الصفية إلى إرشاد ومواكبة التلاميذ في تعلماتهم، وذلك من خلال المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم التعاونية مع مدرسين آخرين، انطلاقا من كون التدريس عملية تشمل المدرسة برمتها.

"وليس من السهل دائما الانتقال من التركيز على القاعات الدراسية إلى التركيز على المدرسة برمتها بوصفها منظومة تعلم كاملة، لأن عدم ليونة الأنظمة المدرسية التقليدية تجعل من الصعب تنفيذ الأنشطة والعمليات التعاونية في مهنة التدريس. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعاون لا يقلص الواجبات الملقاة على عاتق المدرسين كأفراد، ولا ينتقص من أهميتهم، بل يحملهم مسؤوليات جديدة، تتمثل في النهوض بالعمل الجماعي داخل الفضاء المدرسي، وفي تعزيز الأدوار الفردية على صعيد تدبير المدارس وإدارتها. بيد أن أي مسعى لجعل هذا التعاون إلزاميا سيكون عبثيا، وسيعطي نتائج عكسية، لذا يجب تغيير المقاربات، وطرق تنظيم المناهج الدراسية، حتى ينشأ هذا التعاون، ويتعزز على نحو طبيعي"[35].

وقد أثبت التعلم المهني التعاوني جدواه كاستراتيجية فعالة عالميًا لتحسين التعليم، والارتقاء بممارسات التدريس، حيث تبنت العديد من دول العالم (لاسيما: سنغافورة، فنلندا، هولاندا، اليابان، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية) هذا التوجه واعتبرتها مدخلا لبناء هذه المجتمعات التعليمية التعاونية، ووضعت مبادرات سياسية تعليمية تشجع على ذلك. وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن المدارس في الولايات المتحدة، طبقت برامج متنوعة من التعليم التعاوني، يمكن أن تكون مصدر إلهام لبرامج مماثلة في المغرب. وتتجلى أهمية هذه البرامج في الاستفادة من آلاف المعلمين المخضرمين والمتمرسين الذين هم في نهاية مسارهم المهني أو المتقاعدين، والذين يمكن أن تكون مساهمتهم حاسمة في دعم المعلمين المبتدئين على وجه الخصوص.

وقد تم تفعيل هذا التوجه من قبل شعبة التربية في مدينة نيويورك بالتعاون مع الفدرالية المتحدة للمدرسين (UFT)، من خلال إحداث برنامج المسارات المهنية[36] للمدرسين سنة 2013.

يركز هذا الإصلاح على تدعيم ثقافة التعاون داخل المؤسسات التعليمية، حيث يتولى بعض الأساتذة أدوارا قيادية تربوية إضافية، تُسهم في بناء ثقافة التعاون، وتعزيز العمل الجماعي داخل مؤسساتهم، دون التخلي عن وظائفهم التقليدية، وذلك مقابل تعويض، وإعفاء جزئي عن القسم.

وتكمن أهمية هذا النهج في توطيد التعاون بين الأقران، وإشراك الفاعلين في المسؤولية، كما تُمكِّن في نفس الوقت من تبني منطق البناء المشترك والتكيف الدائم، وبالتالي ترسيخ ثقافة العمل الجماعي بعيدا عن التعقيد الذي قد تحدثه العلاقات الهرمية الإدارية.

في إطار برنامج المسارات المهنية للمدرسين، تم تحديد ثلاث مهام تندرج ضمن ما يعرف بـ"الأستاذ الرائد"، وتتعلق هذه المهام بـ"المدرس القدوة"، و"المدرس المصاحب"، و"المدرس الرئيسي"، حيث يهدف برنامج المسارات المهنية للمدرسين إلى كسر ثقافة المدرس المنعزل داخل الفصل الدراسي، وإلى تعزيز التعاون بين المدرسين، ودعم تطورهم المهني داخل مدرستهم.

يقوم "المدرسون القدوة" بتحويل فصولهم الدراسية إلى مختبرات للممارسات التربوية، حيث يقدمون دروسهم وأنشطتهم بحضور زملائهم.

ويضطلع "المدرسون المصاحبون" بمهام مماثلة "للمدرسين القدوة"، إلا أنهم يلتقون بشكل منتظم مع أقرانهم لتحديد إمكانيات تطويرهم المهني، ومناقشة القضايا المهنية والتحديات التي يواجهونها، وإيجاد حلول لها، وتوفير الموارد التعليمية الفعالة للتعلم. كما يُنظِّمون أيضا دورات تكوينية للتطوير المهني، تركز على مجال أو موضوع من شأنه تحسين أداء المؤسسة.

35 وضع تصورات جديدة لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتربية والتعليم، اللجنة الدولية لمستقبل التربية والتعليم، اليونيسكو، 2021.

36 باربرا تورنيبه، كلوي شيمير وهيلين وير، "تدبير المسار المهني للمدرسين من أجل تعزيز التعاون: تجربة مدينة نيويورك"، المجلة الدولية للتعليم في سيفر، 94، 2023.

ويقع على عاتق "المدرسين الرئيسيين" نفس المسؤوليات التي يضطلع بها "المدرسون المصاحبون"، لكنهم غالبًا ما يعملون عن كثب مع إدارة المدرسة لتوفير دورات التطور المهني داخل المؤسسة، أو على صعيد الشبكة المدرسية.

زيادة على ذلك، يقتضي عمل "المدرسين الرئيسيين" أداء مهام إضافية في بعض الأحيان، لاسيما ما يتعلق بالممارسات التربوية الموجهة للتلاميذ، من تحضير، وتصميم، وتنظيم، وتقييم للتعلمات، وكذلك ما يتعلق بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس والأطراف المسؤولة عن المجموعة التعليمة.

وتجدر الإشارة إلى استفادة "الأساتذة الرائدين" من دعم يقدمه مجموعة من الأساتذة المخضرمين الذين غادروا الفصول الدراسية، للعمل حصريا في إطار برنامج المسارات المهنية للمدرسين، وتتبعه بدون إصدار أحكام قيمة على عمل "الأساتذة القدوة"، باعتبارهم مرشدين ومصاحبين لهم، وذلك من خلال نمذجة البروتوكولات، وتقديم مقترحات لتطوير مسارهم المهني داخل مؤسساتهم.

أنظمة التكوين الأساس والمستمر

في جميع البلدان، يثير تراجع جاذبية مهنة التدريس تساؤلات حول التكوين: ألا يعزى هذا التراجع إلى قصور في مستوى إعداد المدرسين. الذي يجعل المدرسين منحصرين في منطق التنفيذ؟ في حين أنه من المفترض إعدادهم للتكيف مع الوضعيات المعقدة. لذلك، فإن برامج التكوين الأساس في العديد من المنظومات التعليمية الناجحة[37]، تتحول من نموذج يركز على التكوين الأكاديمي نحو نموذج يهدف إلى إعداد مهنيي التدريس.

وحرصا على انتقاء أجود الكفاءات، والاختيار الأمثل للأجيال الجديدة من المدرسات والمدرسين، حددت الرافعة التاسعة من الرؤية الاستراتيجية مجموعة من المعايير لولوج المهنة بما فيها إلزامية التكوين الأساس. وكذلك يندرج نظام تكوين الأساتذة في صلب المقترحات المقدمة من اللجنة الخاصة للنموذج التنموي الجديد.

ولإجراء تغيير عميق في مهن التدريس، اقترحت اللجنة مايلي: "التحسين الجوهري لجودة تكوين المدرسين، الذي تسهر عليه حاليا حوالي عشرون مؤسسة (المدارس العليا للتربية والتكوين، المدارس العليا للأساتذة، المراكز الجهوية للتربية والتكوين)، من خلال إحداث مركز التميز لمهن التدريس. وبتموقعه كآلية لتأمين الجودة، سيكون هذا المركز جهازا مرنا يسهر على تأطير ومواكبة مؤسسات التكوين الحالية المكلفة بتكوين مهنيي التعليم، مع الحفاظ على استقلالية كل مؤسسة. ومن خلال موقعها كمنظم ومركز للخبرة ومختبر للابتكار ووكالة لرصد الوسائل تكون مهمتها ضمان جودة تكوين مهنيي التعليم، عن طريق مجموعة من آليات الدعم المقدمة لمؤسسات التكوين المتخصصة".

في سياق يتسم بالتشبيب الذي تشهده هيئة التدريس بالمغرب، فإن دعم الإدماج المهني للمدرسين الجدد، والحرص على التكوين المستمر أثناء الخدمة للمدرسين الممارسين يكتسي أهمية كبرى، ويعد من أولويات الإصلاح.

ومن أجل إحداث تحويل فعلي في عملية التكوين المستمر والتفتيش التربوي، فإن وضع" برنامج المسارات المهنية للمدرسين" كما تم تقديمه سابقا (المدرس القدوة، المدرس المصاحب، والمدرس الرئيسي) سيكون مجديا للغاية. وفي هذا الصدد، أكدت الرافعة التاسعة من الرؤية الاستراتيجية على ضرورة "استشراف إمكانية الاستفادة من رصيد الخبرة والتجربة المهنية والبيداغوجية والتدبيرية المتوافرة لدى المتقاعدين والمتقاعدات من نساء ورجال التربية والتكوين والبحث، من أجل توظيفه في دعم التكوين المستمر، وجهود الرفع من المهننة المتوخاة لمختلف الفاعلين التربويين والإداريين، مع ما يقتضيه ذلك من توفير شروط الحفز للمساهمين في الاضطلاع بهذه المهمة".

37 آلان بواسينوت وكلود ليسارد، "المدرسون : تحدي الجاذبية"، المجلة الدولية للتعليم في سيفر، 94، 2023.

إرساء تعاقد ثقة

بما أن المدرسة فضاء مشترك تتداخل فيه مجموعة من العلاقات التربوية وغير التربوية، فإنه لا يمكن للمدرسة الجديدة الاضطلاع بوظائفها إلا باعتبارها مكانا يسمح لجميع المتدخلين بتطوير عملهم في إطار مناخ تسود فيه الثقة: الثقة في التربية والتعليم، الثقة في المؤسسات التعليمية وفي المدرسين العاملين بها، الثقة في التلاميذ وفي المجتمعات ككل. بيد أن هذه الثقة لا تخضع لمنطق إصدار الأوامر، ولايمكن فرضها، مما يفسر صعوبة إدماجها في الهياكل الإدارية التقليدية. فالثقة تبقى مسألة إرادة، لا يمكن تقويتها وتعزيزها إلا من خلال علاقات بناءة تتسم بالجدية والشفافية في سياق أثبت ضعف أنظمة "القيادة والرقابة"، فإن بناء الثقة تعد من الطرق الواعدة لتعزيز ورعاية أنظمة التعليم الحديثة. ومن هذا المنطلق، دعت الرافعة التاسعة للرؤية الاستراتيجية، إلى إرساء تعاقد ثقة وارتقاء حول الحقوق والواجبات والقيم المهنية.

وينبغي عقد هذه الثقة مع جميع الأطراف المعنية بالمدرسة. والغرض من هذا العقد هو: تعبئة هذه الأطراف، وإشراكها، وتعزيز التزامها بشكل كامل بمهامها وأدوارها. وسيكون هذا العقد، الذي سيدعم حقوق كل فاعل وواجباته تجسيدا لاقتناع متقاسم بين جميع الأطراف المعنية، ومع الفرقاء الاجتماعيين. مثلما سيمثل ثمرة التقاء إرادة جميع الفاعلين التربويين حول رؤية واضحة، بخصوص مشروع **المدرسة الجديدة** بأهداف محددة وملموسة قابلة للتقييم. وستتم بلورة الحقوق والواجبات في تعاقد الثقة هذا، على أساس نهج مقاربة تشاركية، ونقاش موسع ومفتوح، يُسهم من خلاله الفاعلون التربويون، وهيئاتهم النقابية والمهنية في الإرساء التدريجي لأسس التعاقد المذكور وقواعده، على نحو يجعله ثمرة إسهام كل المعنيين، وتحظى مقتضياته بالتزام الجميع.

الرهان السادس

العمل على التقاء السياسات العمومية للمدرسة الجديدة

ضرورة التخلي عن الهياكل الجامدة والمجزأة

إن أهمية الترابط بين مكونات المنظومة التربوية ومختلف مستويات التعليم وأنواعه، تقتضي من السياسات العامة، اعتماد منهجية شاملة لمقاربة التعلم، تمس مختلف قطاعات التربية والتكوين.

في هذا الصدد، ترى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 أن التنسيق بين مختلف مكونات المنظومة التربوية دعامة أساسية من أجل " تحقيق مزيد من التنويع والتكامل والتنسيق في التكوين والتأهيل، ومن أجل تمكين المتعلمين من متابعة المسار الدراسي والتكويني لأطول مدة ممكنة، وتكريس اختيار المشروع الشخصي، والرفع من مستوى التأهيل والإشهاد والقابلية للاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي".

من هذا المنطلق، تؤدي الدولة دورًا أساسيًا في ضمان جعل منظومة التربية والتكوين منظومة متماسكة "تزيل الحواجز العمودية لتيسير بزوغ كل الطاقات من خلال البناء المشترك... تستدعي هذه المقاربة النسقية بالضرورة اعتماد أسلوب جديد للحكامة كفيل بتوفير شروط العرضانية والتنسيق (تقاسم المعلومة، هيئات التنفيذ متعددة الأطراف، إلخ)". وهو ما ذكَّرت به اللجنة الخاصة للنموذج التنموي الجديد.

مكونات وهيكلة منظومة التربية والتكوين

حددت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، **معالم المدرسة الجديدة** انطلاقا من رؤية شمولية لجميع مكونات منظومة التربية والتكوين، تشمل:

- التعليم المدرسي الذي يشتمل على التعليم الأولي، والتعليم الابتدائي، والتعليم الإعدادي، والتعليم الثانوي التأهيلي؛
- التكوين المهني؛
- التعليم العالي؛
- تكوين الأطر؛
- التعليم العتيق؛
- التربية غير النظامية؛
- البحث العلمي.

ومن خلال الرافعة العاشرة، دعت الرؤية الاستراتيجية إلى هيكلة **المدرسة الجديدة** بما يحقق انسجام ومرونة مختلف مكوناتها وأطوارها، وفق ما يلي:

- الدمج التدريجي للتعليم الأولي في سلك التعليم الابتدائي، ليشكلا معا سلكا تعليميا منسجما؛
- ربط التعليم الإعدادي بالتعليم الابتدائي في إطار سلك التعليم الإلزامي؛
- إرساء روابط عضوية بين التعليم المدرسي والتكوين المهني، ودمجهما في تنظيم بيداغوجي منسجم ومتناغم، مع تعزيز سيرورة الدمج هاته بآليات كفيلة بتوفير شروط إنجاحه، من حيث التخطيط، والتوجيه، والهندسة البيداغوجية. وفي هذا الإطار، يوصي المجلس على الخصوص بما يأتي:

- إحداث مسار للتعليم المهني ينطلق من التعليم الإعدادي؛
- تعزيز الوظيفة التخصصية والتأهيلية للتعليم الثانوي، مع توسيع أكثر للعرض التربوي، بما يسمح بتنويع مسالك البكالوريا المهنية، والإعداد للتوجه نحو متابعة الدراسة بالتعليم العالي، أو بالتكوينات المهنية المؤهلة.
- بالنسبة للتعليم العالي، يتم توطيد نظام إجازة-ماستر-دكتوراه، وتوفير شروط التفعيل الأمثل له، مع توطيد التكوينات المُمهننة العليا[38] (الإجازات المهنية، والماستر المتخصص)؛
- الإرساء الفعلي للجسور والممرات بين التعليم العتيق والتعليم العمومي المدرسي والتعليم العالي والتكوين المهني، وتعزيز التنسيق بين هذا القطاع وبين باقي قطاعات التربية والتكوين والبحث العلمي.

وعلى أهمية هذه التوصيات، إلا أنها تمثل تحديات كبرى أمام المدرسة المغربية، حيث تطرح الإشكاليات الآتية:

الإشكالية الأولى: بالرغم من تناولها في إطار الرافعتين 10 و11 من الرؤية الاستراتيجية والباب الثالث من القانون الإطار 51.17 لاسيما المادة 12 منه، فإن تحقيق التكامل والانسجام بين مختلف مكونات منظومة التربية والتكوين، ومأسسة الجسور بين مختلف أطوارها وأنواعها، تستدعي وقفة تأملية في العديد من القضايا لما تثيره من تساؤلات:

1- إعادة هيكلة التعليم العالي من خلال تجميع مختلف مكوناته لما بعد الباكلوريا على أساس الانسجام والتكامل والفعالية وفق مخطط متعدد السنوات متشاور بشأنه بين جميع الفاعلين، يتم تنفيذه بصفة تدريجية، وفق برمجة زمنية محددة؛

2- تكامل عناصر المنهاج الدراسي، بما يقتضيه من هندسة بيداغوجية ذات وظائف مرجعية ومعرفية دقيقة مع مراعاة التماسك والتناسق بين مكونات المنظومة التربوية، بمختلف مراحلها وأطوارها وتشعباتها؛

3- إرساء الجسور والممرات بين مختلف الأطوار والتكوينات، لا سيما بين التعليم المدرسي والتكوين المهني، ودمجها في تنظيم بيداغوجي منسجم ومتناغم، ووضع نظام فعال للتوجيه يستجيب لانتظارات المتعلمين، ويلائم قدراتهم مما يحد من الانقطاع والهدر المدرسي؛

4- انقسام التعليم العالي بين المسالك ذات الاستقطاب المفتوح، وأخرى ذات الاستقطاب المحدود من جهة، وبين المؤسسات التابعة وغير التابعة للجامعة العمومية من جهة أخرى، بالإضافة إلى المؤسسات المستقلة، والتكوين المهني لما بعد الباكالوريا؛

5- الإقبال الكبير للطلبة على مسالك جامعية غير متخصصة ذات الولوج المفتوح، وما ينتج عنه من هدر جامعي مهول؛

6- ضمان التعلم مدى الحياة، وما يقتضيه من وضع إطار وطني مرجعي للإشهاد والتصديق، يتضمن على الخصوص قواعد ومعايير تصنيف وترتيب الشهادات، والتصديق على المكتسبات المهنية والحرفية.

الإشكالية الثانية: تتمثل في ضعف تجانس تدخلات الجهات الفاعلة. فتعددية نظام التعليم العالي، المتمثلة في ازدواجية التعليم العمومي بين الولوج المفتوح والاستقطاب المحدود من جهة، إلى جانب الانفتاح على القطاع الخاص والقطاع غير الربحي، يقتضي أن نتساءل حول احتمالية، إذا لم نقل إمكانية، تجزئة التعليم العالي وفق محورين: التفاوتات الاجتماعية من جهة، واختلاف النماذج والمشاريع التربوية.

وبالنسبة للتعليم الخاص، نصت الرافعة الثامنة من الرؤية الاستراتيجية على أنه مكون من مكونات المدرسة المغربية، وشريك للتعليم العمومي في تعميم التعليم، وتحقيق الإنصاف، وكذا في تنويع العرض التربوي الوطني وتجويده،

38 مرسوم رقم 2.23.668 صادر في غشت 2023 المتعلق بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة. حدد تسميات جديدة للشهادات الجامعية: الإجازة (للإجازة في الدراسات الأساسية والإجازة المهنية)، إجازة التربية، والماستر (للماستر المتخصص والماستر).

كما شددت على ضرورة التزام التعليم والتكوين الخاص بمبادئ المرفق العمومي، لأنه استثمار في خدمة عمومية، تندرج في إطار الخيارات والأهداف المرسومة للمشروع التربوي والتعليمي الوطني.

وقد شهدت بلادنا في السنوات الأخيرة تطور مؤسسات التعليم الخاص بأطواره (من الأولي إلى العالي) وأصنافه وأنواعه، وتعدد أنماطه ونماذجه التربوية، مما أفرز عدة تفاوتات حالت دون ارتقائه، وتحقيق الغاية المنشودة منه.

فقد أدى الانشغال الشديد لدى التلاميذ والأسر بشأن جودة ونوعية التعليم العمومي، وفعَّاليته من حيث مواصلة التعليم، وولوج سوق الشغل، إلى ازدواجية النظام التعليمي بين المدارس العمومية المجَّانية، والمدارس الخاصة المؤدى عنها، بالإضافة إلى الازدواجية بين مسارات التعليم العالي ذي الولوج المفتوح، ومسارات التعليم العالي ذي الاستقطاب المحدود. هذه الازدواجية التي أدت إلى اتساع التفاوتات بين النظامين، أفضت إلى التشكيك في فعَّالية الخدمة العمومية، وانتقاد المنظومة التربوية، وجعلها موضوع تساؤل بجميع مكوناتها.

ورغم المراهنة على فرض برامج دراسية مشتركة بين القطاعين العام والخاص، فإن هذا الإجراء لا يكفي لتشكيل نظام مدرسي موحد، لأن التوحيد يقتضي أيضا تقاسم الغايات، والمضامين والمناهج التربوية. وتجدر الإشارة إلى أنه بخصوص هذه الأبعاد بالتحديد، تُواجه المنظومة التربوية الوطنية خطر الانشطار التدريجي.

زيادة على ذلك، فإن بروز مؤسسات تعليمية أجنبية، والتي أصبحت تنافس المؤسسات التعليمية الوطنية، أو تحل محلها، يضعف القدرة على الحفاظ على وحدة المنظومة التربوية.

ومن ناحية تربوية محضة، إن كان تنوع العرض التربوي سيمنح قيمة مضافة للتعليم، فمن المهم تقييم آثار تطوره على التفاوتات الاجتماعية المرتبطة بالنجاح الدراسي، وعلى تراجع التمازج الاجتماعي، وعلى محتوى التدريس، وكذلك على قدرة خوصصة التعليم على تعزيز التنشئة الاجتماعية للتلاميذ، كيفما كانت البيئة الاجتماعية التي ينحدرون منها.

مقتطف - التعليم الخاص

تعتبر الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار قطاع التعليم الخاص مكوناً من مكونات المنظومة التربوية، وشريكاً للمدرسة العمومية، يعمل وفق مبادئ المرفق العمومي، ضمن إطار تعاقدي استراتيجي شامل، مع مراعاة مبدأ التكافل الاجتماعي.

مكون من مكونات المنظومة التربوية

المادة 13 من القانون الإطار: "تلتزم مؤسسات التربية والتعليم والتكوين التابعة للقطاع الخاص، في إطار من التفاعل والتكامل مع باقي مكونات المنظومة، بمبادئ المرفق العمومي في تقديم خدماتها، والمساهمة في توفير التربية والتعليم والتكوين لأبناء الأسر المعوزة وللأشخاص في وضعية إعاقة وكذا الموجودين في وضعية خاصة".

شريك للمدرسة العمومية

المادة 44 من القانون الإطار: "تعمل الدولة من أجل تحقيق الأهداف المنصوص عليها في هذا القانون-الإطار على وضع إطار تعاقدي استراتيجي شامل، يحدد مساهمة القطاع الخاص في تطوير منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والرفع من مردوديتها، وتمويلها، وتحسين جودتها، وتنويع العرض التربوي والتعليمي والتكويني، مع مراعاة مبادئ التوازن المجالي على الصعيد الترابي ، وأولوية المناطق ذات الخصاص في البنيات المدرسية، كما يحدد الإجراءات والتدابير التحفيزية التي يمكن أن يستفيد منها القطاع المذكور، في إطار تنفيذ الالتزامات التعاقدية المبرمة بينه وبين الدولة".

إطار: التعليم العتيق- الرؤية الاستراتيجية

نوع من التعليم المتوارث تاريخيا بالمغرب، اهتم به المجتمع ووفر له شروط الاستمرار، من خلال بناء المدارس ومراكز الدراسة، وتهيئ الدور لإيواء الطلبة.

يمارس التعليم العتيق مهامه في إطار القانون رقم 13.01 الصادر في تنفيذه الظهير الشريف رقم 1.02.09، بتاريخ 15 ذي القعدة (29 يناير2002).

يهدف التعليم العتيق حاليا إلى تمكين التلاميذ والتلميذات والطلبة المستفيدين منه من إتقان حفظ القرآن، واكتساب العلوم الشرعية، والإلمام بمبادئ العلوم الحديثة، وتنمية معلوماتهم ومعارفهم في مجال الثقافة الإسلامية، وضمان تفتحهم على اللغات الأجنبية، والعلوم والثقافات الأخرى في ظل مبادئ وقيم الإسلام.

يلقن التعليم العتيق بالكتاتيب القرآنية والمدارس العتيقة وبمؤسسات التعليم النهائي العتيق، بما فيها جامع القرويين والجوامع الأخرى وفق الأنماط العتيقة، مع مراعاة القوانين والأنظمة المعمول بها في ميدان التربية والتكوين، وطبقا لأحكام القانون المنظم للتعليم العتيق.

تشمل الدراسة بالتعليم العتيق الأطوار التالية: التعليم الأولي العتيق؛ التعليم الابتدائي العتيق؛ التعليم الإعدادي العتيق؛ التعليم الثانوي العتيق؛ التعليم النهائي العتيق.

تشرف على التعليم العتيق وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مقابل التعليم الأصيل الذي تشرف عليه وزارة التربية الوطنية.

التعليم الإعدادي، والثانوي التأهيلي، والتكوين المهني ما قبل البكالوريا: ضرورة تعزيز آليات الدمج

إن التكوين المهني الأساس لما قبل الباكالوريا، بمستوياته الأربعة (التدرج المهني، التخصص، التأهيل، التقني) يبقى منفصلا عن التعليم المدرسي، **نظرا لأن إمكانية التوجيه من نظام إلى آخر غير موجودة أو غير فعَّالة.** وهو ما أكدته الدراسة التحليلية التي أطلقتها الحكومة وهيئة تحدي الألفية سنة 2017، والتي تندرج ضمن "مشروع التربية والتكوين من أجل الرفع من قابلية التشغيل".

وتبعاً لهذه الدراسة، فإن:

- العديد من خريجي التكوين المهني لما قبل الباكالوريا، هم ضحايا الهدر المدرسي (64% منهم انقطعوا عن الدراسة، أو تم فصلهم منها)، لا سيما بالنسبة للمستويات الأولى من التكوين المهني (95% بالنسبة لمستوى "التدرج المهني"، 94% بالنسبة لمستوى "التخصص"، و 81% لمستوى "التأهيل" و70% لمستوى "التقني")؛
- الملتحقين بالتكوين المهني قد غادروا الدراسة لمدة 3 سنوات على الأقل بنسبة تفوق 50% بالمستويات الثلاثة الأولى، وبنسبة تقدر ب 40% بالمستوى "التقني".

وتعكس هذه المعطيات المختلفة أن ولوج التكوين المهني مرتبط بمسارات معقدة، خلافاً للتصور السائد في المنظومة التربوية الذي يعتبر أن الالتحاق بالتكوين المهني الأساس، على مختلف مستوياته، يتم مباشرة بعد مغادرة التعليم العام. ويُظهر الاستطلاع الذي أجري ضمن هذه الدراسة بخصوص مسارات وتجارب وتصورات الخريجين أن هناك تلازما بين اختيار التكوين المهني والفشل الدراسي. وعلى الرغم من أن العديد من الخريجين أعربوا عن تقديرهم لكفاءات المكونين سواء على المستوى البيداغوجي أو الإنساني، فإن الإشكال المطروح في التكوين المهني يكمن

في استقباله لتلاميذ يعيشون بشكل عام نوعا من الإحباط. وكشفت الدراسة عن عجز في التواصل المؤسساتي، وهيمنة العلاقات الشخصية (القرابة، الصداقة، الجوار) كونها مصدرا رئيسيا للمعلومات والمشورة بشأن اختيار التكوين المهني، والشعب الدراسية المتبعة.

وكذا أشارت دراسة مركز تحدي الألفية أنه يمكن "اعتبار المدرسة أو أي هيئة تابعة لوزارة التربية والتعليم مسؤولة اجتماعيا عن مستقبل التلاميذ(ات) الذين يغادرون التعليم العام. تتمثل هذه المسؤولية في مواكبة هؤلاء التلاميذ(ات)، الذين غالباً ما يكونون في حيرة من أمرهم، وتزويدهم بالمعلومات، والاستفسار عن تطور أوضاعهم. هذا الانخراط المسؤول قد يُمكِّن من تجنب إضاعة الوقت قبل الالتحاق بالتكوين المهني، أو الاندفاع إلى خوض تجارب غير مجدية، أو مخيبة للآمال بشكل عام".

تمفصل التعليم الإعدادي مع مسارات "التخصص" و"التأهيل" للتكوين المهني يطرح تساؤلا مشروعا بالنظر إلى انفصال هذه المستويات من التكوين المهني عن التعليم المدرسي، وإلى حد ما، عن سوق الشغل: إلى أي مدى يمكن دمج مسارات "التخصص" و"التأهيل" للتكوين المهني في التعليم الإعدادي بما يسمح بوجود تمفصل فعلي بين التعليم المدرسي والتكوين المهني؟

في هذا الصدد، يمثل مستوى التأهيل مستوى مفصليا في منظومة التكوين المهني، حيث يتناسب مع مرحلة حاسمة في المنظومة التربوية المغربية، لأن ولوجه يقتضي حدا أدنى من التعلمات يتوافق مع السنة الأخيرة من التعليم الإعدادي، التي تعد نهاية التعليم الإلزامي، والتي تسجل انقطاعات كبيرة عن الدراسة قبل وصول التلاميذ(ات) مرحلة الثانوي التأهيلي. وعليه، فبعد التعليم الإلزامي، يمكن لمستوى التأهيل أن يكون، على حد سواء، امتداداً لتكوين مهني أولي على مستوى التخصص ونقطة انطلاق لمواصلة التكوينات المهنية على مستوى التقني بشكل خاص.

تمفصل التعليم الثانوي التأهيلي مع مسار "التقني" للتكوين المهني يطرح التساؤل الآتي: إلى أي حد يمكن دمج مستوى "التقني" للتكوين المهني في التعليم الثانوي التأهيلي؟

وعليه فإن الدمج الذي نهتم به، يتعلق بالمستوى العملي، حيث ستواصل الإدارة المكلفة بالتكوين المهني تقديم التوجيه العام، من حيث مضمون التكوين، بتنسيق مع النسيج الاقتصادي، في إطار ما تم اقتراحه سابقًا (الرهان الرابع المتعلق بتفاعلات **المدرسة الجديدة** مع الهياكل الادارية للتربية والتكوين)، بخصوص تعزيز مكانة الأكاديميات الجهوية من الجيل الجديد، والتي من شأنها أن تضطلع بمسؤولية الدمج الفعلي لمسارات التكوين المهني داخل الإعداديات والثانويات.

من خلال هذا المقترح يمكن الإسهام في تفعيل توصيات اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي الجديد فيما يتعلق بـ"تثمين مسار التعليم المهني بجعله مسلكا جذابا، يمنح فرص عمل ملموسة في سوق الشغل. لهذه الغاية، تقترح اللجنة تحديد هدف طموح يتمثل في تمكين 20% من تلامذة الإعدادي والثانوي من سلوك المسار المهني في أفق 2035، مقابل نسبة تقل عن 1% و5% المسجلة على التوالي حاليا"، مثلما يمكن تفعيل توصيات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 بخصوص إحداث مسار للتعليم المهني ينطلق من التعليم الإعدادي، وتعزيز الوظيفة التخصصية والتأهيلية للتعليم الثانوي، بما يسمح بتنويع مسالك البكالوريا المهنية، والإعداد للتوجه نحو متابعة الدراسة بالتعليم العالي، أو بالتكوينات المهنية المؤهلة ،وذلك من خلال تعزيز سيرورة الدمج هاته بآليات كفيلة بتوفير شروط إنجاحه، من حيث التخطيط، والتوجيه، والهندسة البيداغوجية.

التعليم العالي، والتكوين المهني بعد البكالوريا: ضرورة تعزيز الدمج، في إطار إصلاح عميق للأسلاك الجامعية الأولى

يُعتبر الإصلاح العميق للأسلاك الجامعية الأولى بالتعليم العالي ذي الولوج المفتوح ضرورة ومطلبا ملحا. فنسبة الاستنزاف غير المقبولة، حيث إن حوالي نصف المسجلين الجدد بالشعب الجامعية ذات الولوج المفتوح يغادرون الجامعة، دون الحصول على أي شهادة، وهو ما يؤثر على أداء الجامعات، وله تكلفة اجتماعية ومالية كبيرة.

وحيث إن نسبة الطلبة المسجلين بالإجازة الأساسية[39] ذات الولوج المفتوح تفوق 95% -علما أن إجازة أساسية يتم تنظيمها غالبا من قبل كلية واحدة دون مساهمة التخصصات الأخرى- فإن منح تكوين بتخصصات متعددة ومتنوعة يستدعي القيام بمجهودات كبيرة في هذا الشأن.

في أفق تكوينات التعليم العالي القصيرة، العامة، التقنية، أو المهنية

أصبح من الضروري اليوم إعادة النظر في هيكلة السنتين الأوليين من التعليم الجامعي، من خلال تثمين الدبلومات السابقة مثل دبلوم الدراسات الجامعية العامة، أو المهنية، أو التقنية باعتبارها شهادات تكوينية نهائية ذات قيمة عالية، أو باعتبارها شهادات تُمكّن من متابعة الدراسة بالإجازة الأساسية أو المهنية، على غرار تجربة دراسات السلك الأول الجامعي الكندي.

يجب أن يشمل هذا التكوين الجديد الذي يستغرق سنتين، مجموعة متنوعة من البرامج الدراسية، قصد تطوير التنمية الذاتية للطلبة، وتيسير اندماجهم بشكل حيوي في مجتمع اليوم والغد، وكذلك قصد الاستجابة لانتظارات سوق الشغل.

ويستخدم المجلس الأعلى للتعليم في كيبيك[40] مفهوم التعلمات الأساسية لتحديد هذه العناصر المرتبطة بهذا التكوين. و"بعيدا عن إغفال أهمية التكوين الذي يركز على التخصص من أجل ولوج سوق الشغل، يقترح المجلس هنا اعتماد منظور أوسع للتكوين المطلوب بما يسمح بإدماج الأفراد بنجاح في سوق الشغل، وفي المجتمع ككل. ويؤكد من جديد أن الانشغالات المتعلقة بالتخصص، مهما كانت مشروعة، يجب أن تترك مجالاً لتكوين أوسع يُمكّن الأفراد من تطوير المهارات المطلوبة ليصبحوا مواطنين فاعلين، ومسؤولين وملتزمين. وللنجاح في العمل وفي المجتمعات الحديثة، تعتبر المهارات العامة أو العرضانية جزءًا من مجموعات المهارات الجديدة التي يجب على الأفراد إتقانها".

في أفق دمج التكوين المهني ما بعد الباكالوريا

وفي الخطوة الثانية، بعد إصلاح وتثمين دبلوم الدراسات الجامعية العامة والمهنية والتقنية، يُقترح دمج التكوين المهني ما بعد الباكالوريا، باعتباره مكونا أساسيا من مكونات التعليم العالي من حيث أعداد المسجلين، وتكوين التقنيين المتخصصين، وتلبية حاجات القطاعات الاقتصادية، وذلك، على وجه الخصوص، من خلال إدراج دبلوم التقني العالي ضمن شبكة الدبلومات الجامعية مستوى البكالوريا + سنتين.

وبناء على ذلك ينبغي تطوير وتثمين تكوينات التعليم العالي القصيرة العامة والتقنية والمهنية، بما يُمكّن خريجيها من تحقيق اندماج اجتماعي أفضل، وتحسين قابلية التشغيل. ومن المؤكد أن هذه التكوينات قد عرفت تطورا بفضل الاستراتيجيات القطاعية، إلا أن العائق الرئيسي الذي يواجهها هو تعدد الفاعلين، مما لا يسمح بهندسة شاملة للتكوين، ويتطلب تكاليف باهظة، لا تسمح بتوسيع هذا العرض التكويني على نطاق واسع.

39 التسمية السابقة.

40 التعليم الجامعي، التجربة التعليمية والواقع الجديد، المجلس الأعلى للتعليم، المجلس الأعلى للتعليم، CSE - كيبيك، 2022.

وينبغي تصور الدمج المنشود على اعتبار أنه قيمة مضافة إلى جميع المكونات، تُمكّن من تعزيز وتنويع التكوينات مع احترام خصوصيات كل واحدة منها من حيث حكامتها وتدبيرها.

المزاوجة بين التعلم الحضوري، والتعلم عن بُعد

برزت أهمية اعتماد المرونة في تنظيم التعليم الجامعي من أجل ضمان المواءمة المثلى مع الواقع المعاش، حيث تم تبني مقاربة نسقية لمرونة التعلمات، وذلك قصد إحداث بيئات للتعلم ملائمة للتنوع المتزايد لفئة الطلبة، وكذلك لتلبية حاجيات المجتمع. وفي هذا الصدد، فإن استخدام التقنيات الرقمية إلى جانب التعلم عن بعد في إطار التعلم المرن، يضطلع بدور خاص في تيسير المزاوجة بين التعلم الحضوري والتعلم عن بُعد.

"وعليه تعتبر المرونة مكونا جوهريا ضمن العرض التكويني، بإمكانها أن تحدث تغييرا على مستوى زمن (الوتيرة، المدة)، وفضاءات التعلم (داخل الحرم الجامعي وخارجه)، وأنماطه (فردي، جماعي) وكذلك على مستوى أهداف التكوين. انطلاقا من ذلك، يتعين مراجعة المعايير التي تنظم المسارات بما يتيح للطلبة والطالبات العديد من الخيارات التي تدعمهم نحو النجاح بعيدا عن المقاربة الخطية لإرساء الجسور بين المسارات المختلفة (CSE، كيبيك، 2022). وفي هذا السياق، ينبغي مراجعة المعايير التي تنظم المسارات، بحيث تتيح للطلبة مجموعة متنوعة من الخيارات، وبالتالي الابتعاد عن النهج الخطي للتفكير في الجسور بين مختلف المسارات، ودعمها نحو النجاح[41]".

مدارس تكوين الأطر والجامعات: في أفق الدمج والتكامل

ذكر تقرير الهيئة الوطنية للتقييم حول التعليم العالي ذي الولوج المفتوح (2018)[42] أن نظام التعليم العالي المغربي الذي تأسس تدريجيا منذ الاستقلال، يتضمن مكونات متمايزة من حيث سلط الوصاية، وآليات استقطاب الطلبة. فهو يتميز أساسا، وفي المقام الأول، بتعدديته المتمثلة في الجامعات التي تعد أهم مكون من حيث أعداد الطلبة (78 %)، وفي مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة (مؤسسات تكوين الأطر بنسبة تقارب (3%)، والجامعات الخاصة (ما يقارب 5%)، والجامعات التي أنشئت مؤخرا بفعل شراكات بين القطاعين الخاص والعام، والمؤسسات الخاصة غير الجامعية، ومؤسسات التكوين المهني بعد البكالوريا عام وخاص (حوالي 14%).

إلا أن هذه المكونات المتنوعة تمثل وضعية تشتت وتنافر، حيث تشتغل بطرق مختلفة، وبدون جسور بينها مما لا يسمح بترشيد الموارد البشرية والمادية، ولا التكامل والتفاعل أو تبادل الخبرات. ونتيجة لذلك، يشير هذا التقرير إلى أن "حركية الطلبة، أو الاعتراف بالمكتسبات عند اختتام الوحدات، والاعتمادات، والتداريب، والتجارب المختلفة الخ... التي تمس المسارات المهنية، تظل محدودة بشكل مثير".

نحو تشكيل جديد للتعليم العالي: يشير هذا التقرير كذلك إلى أن "نموذج التعليم العالي يتفرع إلى مكونات مختلفة تشتغل بمعزل عن بعضها البعض، لتشكل أنظمة فرعية متراتبة. ويبقى السؤال الذي يواجهنا اليوم، بعد مرور 68 سنة على الاستقلال، وفي الوقت الذي يتعين على نظام تعليمنا العالي استشراف المستقبل، هو: هل سيظل تكوين الأطر تابعا لوزارات وصية أخرى، أم ينبغي التفكير في تشكيل جديد للتعليم العالي، يكون مدمجا أكثر؟"

وقد أوصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 في الرافعة الحادية عشرة: بتطوير وتدعيم التوجيه والجسور التي تمثل آلية مميزة للتمفصل بين هذه المكونات. وحيث إن بعض مكونات قطاع التعليم العالي تخضع لوصاية وزارات أخرى غير تلك الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، فإنه يصعب تحقيق هذه التوصية المنشودة منذ الميثاق[43].

41 التعليم الجامعي، التجربة التعليمية والواقع الجديد، المجلس الأعلى للتعليم، المجلس الأعلى للتعليم، CSE - كيبيك، 2022.

42 التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الهيئة الوطنية للتقييم- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2018.

43 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، 1999.

لذلك، يتعين اتباع مساريسمح ببناء المزيد من الجسور وفق تصور يقر بالتنوع داخل الوحدة.

وفي هذا الصدد، يشير هذا التقرير إلى أن "توحيد مكونات المنظومة يعتبر هدفا استراتيجيا. ألا يعتبر تجميع أو ضم مؤسسات التعليم العالي إلى الجامعات، أو حتى جامعات متخصصة؟ من أجل بلوغ هذا الهدف يمكن تفعيل هذا التجميع بطرق متعددة وعلى مراحل مختلفة. فمن شأن ذلك تجاوز وضعية "البلقنة" الحالية التي لا تخدم بأي حال من الأحوال الجهوية المتقدمة المنشودة".

وبالنسبة لمؤسسات تكوين الأطر، يشير التقرير إلى أنه "بالرغم من عدم تبعية المؤسسات المذكورة للجامعة، وإن كانت تحظى بالتسهيلات وبالمرونة في تدبير أعداد طلبتها، وتكوين هؤلاء الطلبة، فإنها تقدم تعليما متسما بالجودة. لهذا، يتعين التساؤل اليوم، حول طريقة الحفاظ على مستوى جودتها، مع إدماجها داخل نظام موحد ومتجانس للتعليم العالي؟

إن توحيد نظام التعليم العالي تمليه عدة اعتبارات، نذكر منها:

- ترصيد الممارسات الجيدة، سواء داخل هذه المؤسسات، أو داخل الجامعات، كخيط ناظم لهذا التوحيد. ومن شأن هذا الترصيد أن يعزز المزايا ومكامن القوة، ويتجاوز النواقص لكل منها؛
- تعضيد وتشارك الموارد والبنية التحتية، وحركية هيئة التدريس داخل الجامعة لأجل تحسين التأطير لفائدة الطلبة؛
- دعم ومواكبة القطاعات الحكومية المعنية. ولعل كليات الطب والصيدلة، وكليات طب الأسنان خير مثال على الدعم المنسجم والمتناغم بين قطاع التعليم العالي، وقطاع الصحة لفائدة هذه المؤسسات الجامعية؛
- الاستفادة من الدروس المستخلصة من عملية إلحاق المدارس العليا للأساتذة (ENSET, ENS) بالجامعة".

وفي إطار توحيد هذا النظام، فإن إرساء الجسور ووضع آليات التكامل سيُمكّن من الحفاظ على التنوع في ظل نظام متجانس ومتماسك. وينبغي التأكيد على أن التحول العميق للمسارات الجامعية ذات الولوج المفتوح من شأنه تيسير التجانس المنشود لنظام التعليم العالي الوطني. وحيث إن المسالك الأساسية لنظام الولوج المفتوح تستقبل الغالبية العظمى من طلبة الجامعات، فإن كل تحسن لمردودية وجودة الإجازات الممنوحة من طرف الكليات، سيكون له تأثير إيجابي مباشر في النظام برمته.

في هذا الأفق الذي يمثل تحديا رئيسيا لنظام التعليم العالي، فإن التحسن الملحوظ في جودة العرض التكويني سيُمكّن من تثمين الجامعة، ومن تغيير تمثلات الرأي العام حولها، كما سيحد بشكل كبير من التراتبية والانشطار بين النظام ذي الولوج المفتوح وذي الاستقطاب المحدود.

إطار مؤسساتي خاص بالتعليم الأولي

إن الأهمية الاستراتيجية للتعليم الأولي في التنشئة الاجتماعية للأطفال، ونموهم الشخصي تقتضي عناية خاصة بأهداف هذه المرحلة التعليمية وبمضمونها وبأنماطها التربوية وبوضع آليات لتتبعها ومراقبتها، كما تتطلب تحديد دور كل من الدولة والشركاء المعنيين في تعميم هذا النوع من التعليم. في هذا السياق، تضمنت توصيات الرؤية الاستراتيجية (الرافعتين: 2 و10) ما يأتي:

- جعل تعميم التعليم الأولي بمواصفات الجودة التزاما للدولة والأسر بقوة القانون، ووضع الآليات الكفيلة بالانخراط التدريجي للجماعات الترابية في مجهود تعميمه، وتحسين خدماته، وذلك بتمكين جميع الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 4 و6 سنوات من ولوجه؛

- إحداث إطار مؤسساتي يختص بالتعليم الأولي، يكون تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، يتحمل مهام التنسيق وتحقيق الانسجام بين كافة أنواع المؤسسات التربوية المعنية بهذا النوع من التعليم، مع وضع آليات تتبعه ومراقبته؛
- اعتماد نموذج بيداغوجي موحد الأهداف والغايات، متنوع الأساليب، خاص بالتعليم الأولي، كفيل بضمان انسجام مناهجه وطرائقه، وعصرنتها، وتمكينه من الوسائل المادية والتربوية الحديثة، وضمان جودة خدماته ومردوديته على نحو منصف بالنسبة لجميع الأطفال المغاربة، ذكورا وإناثا، البالغين سن التعليم الأولي؛
- الدمج التدريجي للتعليم الأولي في سلك التعليم الابتدائي ليشكلا معا سلكا تعليميا منسجما.

وقد تمت ترجمة معظم هذه التدابير إلى مقتضيات تشريعية في القانون الإطار 51.17 لاسيما ديباجته والمادة 8 منه.

مقتطف من الرسالة الملكية السامية الموجهة من جلالة الملك إلى المشاركين في "اليوم الوطني حول التعليم الأولي" 18 يوليوز 2018

"وفي هذا الصدد، نثمن الرأي الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يعتبر "التعليم الأولي أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة، باعتباره مرجعا أساسيا لتعميم تعليم أولي ذي جودة" [...] ولرفع تحدي إصلاح المنظومة التربوية، فإن التعليم الأولي يجب أن يتميز بطابع الإلزامية بقوة القانون بالنسبة للدولة والأسرة، وبدمجه التدريجي ضمن سلك التعليم الإلزامي، في إطار هندسة تربوية متكاملة. كما يتعين إخراج النصوص القانونية والتنظيمية المتعلقة بتأطير هذا التعليم، وفق رؤية حديثة، وفي انسجام تام مع الإصلاح الشامل الذي نسعى إليه، واعتماد نموذج بيداغوجي متجدد وخلاق، يأخذ بعين الاعتبار المكاسب الرائدة في مجال علوم التربية، والتجارب الناجحة في هذا المجال".

تجسد هذه الرسالة العناية الفائقة التي يوليها صاحب الجلالة لجودة التعليم الأولي، باعتباره قاعدة لإصلاح المنظومة التربوية. وقد تم تحقيق تقدم ملموس في هذا الشأن من خلال مبادرات كل من المؤسسة المغربية للتعليم الأولي وفرقاء آخرين.

وضع نموذج لتطوير تعليم أولي ذي جودة، يشمل جميع الشركاء المعنيين:

- يعتبر تعميم التعليم الأولي هدفا يمكن تحقيقه على المدى القريب. فمنذ إطلاق البرنامج الوطني سنة 2018، بذلت السلطات العمومية مجهودات نوعية من أجل توسيع نطاق التعليم الأولي ليشمل جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وست سنوات، حيث ارتفعت نسبة المسجلين من أقل من 50% إلى 80%. وحاليا، يمثل التعليم الأولي العمومي نسبة تقدر بـ 65%، سيتم العمل على رفعها لتشمل جميع الأطفال في أفق سنة 2028؛
- تتولى وزارة التربية الوطنية، منذ سنة 2021، الإشراف على التعليم الأولي، لاسيما من خلال العمل وفق التوجهات الاستراتيجية والبيداغوجية، واعتماد إطار مرجعي للجودة، إضافة إلى آليات للتتبع والمراقبة؛
- على المستوى التنفيذي، تنفذ السياسة الوطنية للتعليم الأولي بشكل رئيسي من طرف المؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي (70% من التعليم الأولي العمومي)، ومن مؤسسة زاكورة للتربية (15% من التعليم الأولي العمومي) والفدرالية المغربية للتربية والتعليم الأولي (5%).

غير أنه ينبغي لهذا النموذج أن يستجيب بشكل أفضل لخصوصية التعليم الأولي الذي يستلزم، على وجه الخصوص، ما يأتي:

- توفير فضاءات التعلم، وانتقاء المربين والمربيات، بناء على مدى قربها من مقر إقامة الأطفال، مما يتطلب اعتماد التدبير بالقرب بشكل مستقل عن المدرسة الابتدائية، مراعاة لطبيعة المرحلة العمرية المستهدفة؛
- دمج التعليم الأولي في سلك التعليم الابتدائي ارتباطا بما هو تربوي وبيداغوجي، لأن الغاية من ذلك تكمن في إحداث سلك تعليمي منسجم ومتكامل يضمن استمرارية طرق التعلم، لاسيما التعلم النشط الذي اعتاد عليه الطفل، مما ييسر اندماجه بشكل أكبر خلال المرحلة التعليمية الموالية؛
- توفير الخدمات الضرورية للتعليم الأولي على المستوى المحلي، خاصة بالنسبة لأبناء العالم القروي وأبناء المناطق المعوزة مثل المطاعم المدرسية، والوجبات الخفيفة، والأنشطة الترفيهية، والنظافة، والصيانة، والسلامة.

تحديد الأدوار والمسؤوليات

لتحقيق ذلك، يتعين تحديد أدوار ومسؤوليات كافة المتدخلين المعنيين: القطاعات الحكومية المعنية، لاسيما قطاع التربية الوطنية، والمؤسسات، والقطاع الخاص، والجماعات الترابية:

- الوزارة الوصية، من خلال تسطير الأهداف الوطنية، ووضع إطار مرجعي للجودة يُمكِّن من توحيد النموذج البيداغوجي الخاص بهذا الطور التعليمي، بما يضمن تحقيق نفس جودة التعليم الأولي الذي يقدمه مختلف الفاعلين من أجل تحقيق المساواة والإنصاف لكافة الأطفال؛
- اعتبار المؤسسة المغربية للتعليم الأولي، بصفتها الفاعل العمومي الرئيسي والمفوَضة لتقديم خدمة عمومية، المسؤولة عن تنفيذ السياسة الوطنية للتعليم الأولي، تقدم التكوين لفائدة المربين والمربيات، وتسهر على حسن تطبيق الإطار المرجعي للجودة ووضع "نظام العلامات" للتتبع؛
- الجماعات المحلية، من حيث انخراطها في توفير وصيانة المباني، وفي التوفير المحلي للمربين والمربيات؛
- الدولة والجماعات الترابية، للرفع من الاستثمار المخصص لتأهيل البنيات التحتية، وتجهيزاتها، وكذلك لضمان جودة الموارد المادية والتعليمية في جميع فضاءات التعليم الأولي.

إطار -تفويض المرفق العمومي بالتعليم الأولي- المؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي

أُسست المؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي سنة 2008 بمبادرة من المجلس الأعلى للتربية والتكوين، وبتعاون مع وزارة التربية الوطنية ووزارة الداخلية، ومؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية في التربية والتكوين. وتتمثل مهمتها في المساهمة في إرساء وتعميم تعليم أولي ذي جودة.

منذ نشأتها، راكمت المؤسسة خبرة في إعداد البرامج والمحتويات التربوية الخاصة بالتعليم الأولي، وبرامج تكوين المربيين، إضافة إلى بلورة نموذج تعميم التعليم الأولي الذي اعتمدته المبادرة الوطنية للتنمية البشرية سنة 2018 ووزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة سنة 2022.

كما عقدت المؤسسة شراكة استراتيجية مع وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة سنة 2022، جعلتها حاليا فاعلا مرجعيا على المستوى الوطني بحيث يقوم بتدبير 70% من العرض العمومي و50% من العرض الوطني.

من خلال هذه الشراكة، التي تقوم على مبدأ تفويض المرفق العام، تساهم المؤسسة بخبرتها في مجال البحث والإنتاج التربوي، تصميم وتنظيم التكوين الأساسي والمستمر لفائدة أطر التعليم الأولي، مواكبة الجمعيات لتحسين خدماتها، وكذلك في مجال التقييم انطلاقا من النظام الذي أطلقته سنة 2019 في إطار شراكتها مع المبادرة الوطنية للتنمية البشرية.

مكنت هذه الشراكة مع المؤسسة الوطنية للتنمية البشرية من تجربة نموذج تعميم التعليم الأولي وتحقيق نسبة ولوج تصل إلى 90% في المناطق القروية، وذلك بفضل برنامج تطوير التعليم الأولي في الوسط القروي الذي أطلقته المبادرة الوطنية للتنمية البشرية سنة 2019، والذي تدير المؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي في إطاره 80% من الأقسام التي تم إحداثها.

من أجل تعميم تعليم أولي ذي جودة، قررت وزارة التعليم الأولي والرياضة تفويض المرفق العمومي استنادا على توصيات النموذج التنموي الجديد بخصوص اللجوء إلى القطاع الثالث لتطوير بعض الخدمات العمومية في إطار الشراكات مع المنظمات غير الحكومية، والتي تتمتع بالخبرة والمرونة اللازمتين لتحقيق هذه الخدمات بشكل أفضل من خلال قدرتها على التكيف مع الأولويات الوطنية ومع السياق الاقتصادي والاجتماعي.

وقد تم تعزيز هذا القرار من خلال النتائج التي تحققت خلال الموسم الدراسي 2022/2021، والتي شهدت ارتفاع المعدل الوطني للتعليم الأولي من 49% إلى 80%، وارتفاع العرض العمومي من نسبة أقل من 5% إلى 65% حاليا.

على الرغم من هذه الإنجازات، فإن تفويض المرفق العمومي يحتاج إلى تعزيزه بقوانين تشريعية وتنظيمية خاصة وملائمة لتدخلات واسعة النطاق مثل تعميم التعليم الأولي، استنادًا إلى مفهوم تقديم الخدمة، ومفهوم المراقبة اللاحقة والمراقبة المبسطة.

وبالنسبة للمؤسسة المغربية للنهوض بالتعليم الأولي، فمن المهم تأمين واستدامة عملها لصالح الدولة، من خلال تعزيز دورها كمفوض للمرفق العمومي وتكليفها بأي مهمة قادرة على تعزيز برنامج تعميم التعليم الأولي ذي جودة.

مدرسة الفرصة الثانية: من أجل تعبئة أوسع وتمويل أكبر

تغطي أنظمة التربية غير النظامية جميع أشكال التعلم التي تتم خارج إطار النظام المدرسي، وتمثل أحد مكونات "شبكة التعلم"، حيث تشمل جميع الفرص المتاحة لتمكين التعلم واكتساب المهارات. في هذا الخصوص، اعتبرت المادة: 7 من القانون الإطار 51.17 أن التربية غير النظامية مكونا من مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

بالرغم من ذلك، فإن أوجه القصور في النظام المدرسي هي التي دفعت المجتمع المدني في الواقع إلى تطوير هذه الأنظمة من أجل استقبال الشباب المستبعدين من المدرسة، أو تقديم برامج لمحو الأمية، وتعليم الكبار الذين لم يتمكنوا في الماضي من الالتحاق بالمدارس.

فالتربية غير النظامية ومدرسة الفرصة الثانية تعتبران من المبادرات المجتمعية لمحاربة الإقصاء، والهدر المدرسي، الناتجان عن الفشل المدرسي غير المتحكم فيه من طرف المنظومة التربوية.

في إطار مدرسة الانصاف وتكافؤ الفرص، ومن أجل مواصلة الجهود الهادفة إلى محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين، تعتبر الرؤية الاستراتيجية أنه من المهم "تقوية دور "مدرسة الفرصة الثانية" في إعادة إدماج اليافعين والشباب، إما في التعليم النظامي، أو التكوين المهني، أو إعدادهم للاندماج السوسيومهني".

وقد تضمنت الرافعة الخامسة المتعلقة بـ"تمكين المتعلمين من استدامة التعلم، وبناء المشروع الشخصي والاندماج" مجموعة من التوصيات، تهم أساسا:

- تنظيم برامج التربية غير النظامية: مدى متوسط يستهدف استدراك تمدرس جميع الأطفال الموجودين خارج المدرسة، ومدى متواصل ومنتظم يدرج هذه البرامج في العمل الاعتيادي للمدرسة، في مراعاة لمقتضيات القانون رقم 04.00 المتعلق بالإلزامية؛
- توفير الأعداد الكافية من المربين والمنشطين المؤهلين والقارين، والحرص على انتظام تكوينهم المستمر، وفتح آفاق جديدة لتحسين مسارهم المهني، وتطوير تجاربهم الميدانية؛
- ترشيد تدبير الخريطة المدرسية والاكتظاظ، من أجل استغلال ما تتوفر عليه المؤسسات التعليمية من إمكانات وفضاءات في إنجاز برامج التربية غير النظامية.

اعتبار مدارس الفرصة الثانية مسؤولية مشتركة

نعتقد أن المشاكل المرتبطة بمدارس الفرصة الثانية، وبشكل عام تلك المتعلقة بالتربية غير النظامية، يجب معالجتها باعتبارها مشاكل مجتمعية وغير قطاعية، حيث لا تقع ضمن مسؤولية وزارة التربية الوطنية وحدها. ومعلوم أنه تمت تعبئة المتطوعين لدعم العديد من المشاريع، حيث تنخرط المبادرة الوطنية للتنمية البشرية والمؤسسات والشركات وبعض الجماعات لمنح التمويل، وتقديم الدعم في هذا الإطار، غير أنه نظرا لحجم المهمة وأهميتها، فلابد من القيام بالمزيد لتحقيق النتائج المرجوة.

وانطلاقا من اعتبار هذا المشكل مسؤولية مشتركة بين الدولة والمجتمع، فذلك يقتضي وضع برامج جهوية بمساعدة الإدارات والجماعات والفاعلين المعنيين بشكل مباشر أو غير مباشر. وينبغي العمل بانسجام مع القطاعات التنموية ذات إمكانات مهمة للتشغيل، وذلك من خلال حكامة جديدة، تدعم التآزر بين الوزارات من جهة، وتعزز اللامركزية من جهة أخرى من أجل تلبية الحاجات الخاصة للمجتمعات المحلية. إذ الأمر يتعلق بمستقبل مئات الآلاف من الشباب الذين يجب إنقاذهم من التهميش والجهل، من خلال منحهم آفاقا مستقبلية واعدة.

مستقبل أنظمة التربية غير النظامية

يعتبر العديد من الخبراء[44] أن المنظومات التربوية ستتجه بشكل متزايد نحو براديغم تربوي جديد، شامل ودامج، لا سيما من خلال **مأسسة الجسور بين التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي** من أجل تزويد المتعلمين، منذ البداية، بمسارات متسقة للتعليم والتكوين والادماج الاجتماعي والمهني يمكنهم الاختيار بينها، وفقًا لتطلعاتهم وقدراتهم ووضعيتهم الاجتماعية والاقتصادية، وما إلى ذلك، بدون وصم بخصوص نوع المهارات التي يتم تقييمها.

ويحث هؤلاء الخبراء على تجاوز التنظيم المدرسي المعتاد، وإعادة التفكير في التربية من خلال تثمين جميع "سياقات الفعل التربوي"، وتنويع أماكن وأشكال الولوج إلى المعرفة والكفايات، وتحقيق التمفصل بين التربية النظامية والتربية غير النظامية بشكل متسق، وكذلك من خلال التأكيد على دور السلطات العمومية في ضبطه بالطريقة المثلى عن طريق تحديد الأهداف المشتركة، وضمان ولوج الجميع إلى الحد الأدنى من الأس المشترك من المعارف والكفايات.

الإعاقة والاحتياجات الخاصة: مسؤولية مشتركة في إطار التقاء السياسات العمومية

تمثل الإعاقة والتعليم الدامج تحديات حقيقية تواجه المنظومة التربوية الوطنية، ولنا أن نتساءل عما إذا كانت مواجهة هذه التحديات تحت مسؤولية المدارس وحدها؟ وهل من المفترض أن تكون السياسات العمومية المتعلقة بالإعاقة

44 مستقبل أنظمة التربية غير النظامية، عبد الرحمن بابا موسى، المجلة الدولية للتعليم في سيفر، 83، 2020.

في الوسط المدرسي من اختصاص قطاع التربية الوطنية فقط، أم يتعين أن تشمل كلا من الدولة والمجتمع بشكل عام ضمانا للإنصاف وتكافؤ الفرص؟

التربية الدامجة هي الحجر الأساس لبناء مجتمع عادل ومنصف وهي لا تقتصر على دمج الأطفال في الفصول الدراسية، بل تتطلب جهدا اجتماعيا لضمان النجاح لكل طفل في بيئته آمنة داعمة تحترم كرامته وتلبي جميع احتياجاته.

أصبح التمييز المدرسي المتعلق بالإعاقة، أمرا مرفوضا من قبل الأسر، ومن قبل المجتمع، حيث يعتبر حاليا أن التمدرس مسألة تهم جميع الأطفال، وأن استبعاد البعض من فرص التعلم يعد إنكارا للعدالة والإنصاف. وسعيا لتحقيق طموح الإنصاف، اتخذت وزارة التربية الوطنية مجموعة من المبادرات والإجراءات التي تعرف تعقيدات على مستوى التنفيذ، وتستدعي تغييرا في البراديغم.

في هذا الصدد، أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من خلال رأيه في موضوع "تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجعة، (2019)" أن التعليم في وضعية إعاقة يمثل تحديًا بالنسبة للأشخاص المعنيين لمواجهة واقع صعب، وتحديا بالنسبة للمجتمع لتغيير التمثلات السلبية للإعاقة، ولتجاوز جميع العقبات التي تحول دون تحقيق فعلية الحق في التعليم، وأخيرا تحديا بالنسبة للمنظومة التربوية لتكييف العرض التربوي بما يتلاءم مع متطلبات واحتياجات الشخص في وضعية إعاقة.

ولكسب هذا الرهان، ينبغي للمدرسة الجديدة التركيز على عنصرين أساسيين متمثلين فيما يأتي:

تحقيق مبدأ الإنصاف

اعتبارا لكون الانصاف وتكافؤ الفرص أحد الركائز المؤسسة للمدرسة الجديدة، فهي معنية بـ"تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة". ومن بين التدابير التي أوصت بها الرؤية الاستراتيجية في الرافعة الرابعة، تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، من خلال:

- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية ، وأنظمة التقييم والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط؛
- تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية؛
- تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة، ومع المجتمع المدني، قصد إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين والمتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية؛
- الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات أجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال، بمؤسسات جامعية مغربية من قبيل كلية علوم التربية.

تحديد المسؤوليات

تكتسي النقطة الرابعة أعلاه أهمية خاصة، لأنها في صلب التربية الدامجة وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة وفق مبدأ التقائية السياسات العمومية في هذا الشأن. فمقترح "إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين والمتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية" تقتضي تحديدا واضحا للمسؤوليات حسب مجالات التخصصات، تجنبا لانعكاسات التعاون الغامض والافتراضي بين الإدارات

والوكالات المسؤولة عن الصحة والحماية الاجتماعية، والجماعات المحلية، والأسر، وكذا المدرسين والمربيين المتخصصين، ومدراء المؤسسات التعليمية.

ونظرا لتنوع الوضعيات التي يتعين تناولها، فمن الواضح أن تدخلات هؤلاء الشركاء جميعهم وفق مسؤولية مشتركة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال السياسات المحلية. وهو ما يؤكد أيضا، أن تصور **المدرسة الجديدة**، على أنها مجتمع تربوي محلي يتم تدبيره من خلال حكامة تعليمية محلية، هو النموذج الأنسب للاستجابة لمختلف الوضعيات على تنوعها وتعقيداتها.

تعتبر الإعاقة في الوسط المدرسي إشكالية مطروحة بالنسبة لجميع الأنظمة التربوية عبر العالم، يقر عبد الجليل عقاري وجان كلود كالوبي[45] أنه على الرغم من التقدم الكبير الذي تم إحرازه، لا سيما على مستوى النصوص التشريعية والتنظيمية، فإن الصعوبات التي لاتزال قائمة، تتمثل في التدبير اليومي لعمليات الدمج والإدماج، وتكييف أدوات وأساليب التدريس، ووضع وتقييم خطط التدخل المكيف، حيث إن تجربة الإعاقة في المدرسة مختلفة باختلاف نوع الإعاقة والسياقات السوسيو-ثقافية بالإضافة إلى التمثلات الاجتماعية. فهي ترتبط أساسا بالممارسات الفعلية التي تضعها المدرسة أو الأسرة أو المجتمع المحلي، لتعزيز أهداف الدمج المدرسي والاندماج الاجتماعي. كما أنها تسائل التدابير التي يجب اتخاذها، وأشكال الدعم التي يجب تقديمها للفاعلين في الميدان.

45 تجربة الإعاقة في المدرسة، إشراف عبد الجليل عقاري وجان كلود كالوبي، المجلة الدولية للتربية سيفر، العدد 92، أبريل 2023.

الرهان السابع:
قيادة التغيير

تعبئة مجتمعية مستدامة
من أجل المدرسة الجديدة

تمثل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وترجمتها إلى قانون-إطار، سياسة عمومية، ورؤية إصلاحية طويلة المدى، تهدف إلى تحويل المنظومة التربوية من خلال إرساء **المدرسة الجديدة**. هذه السياسة العمومية للتحول لا تقتصر فقط على نوايا ومشاريع حكومية، بل تعتمد أيضًا على جهود مختلف الفاعلين، والهياكل، والمؤسسات المعنيين بتصميمها، وتطبيقها، وتقييمها. حيث يتخذ الفاعلون، على جميع المستويات، قرارات، ويُعدّلون، ويُترجمون، أو حتى يغيرون مسار وتأثير هذه السياسة. لقد أصبح شائعًا القول بأن "التغيير لا يتأتى من الإصلاحات، بل المدرسة هي التي تغيّر مسار الإصلاحات"، أو أن "طريق إصلاح التربية والتعليم مليء بالأفكار الجيدة التي تم تنزيلها على أرض الواقع بشكل خاطئ".

وهو ما يعد جوهر سياسة قيادة التغيير التي تسعى إلى إبراز فهم مشترك للتغيير، وكسب التأييد لأهدافه، وإيجاد سياق سياسي ملائم، ووضع آليات التفعيل العملي.

إبراز فهم مشترك للمدرسة الجديدة

لا يعني تنوع الفاعلين والهياكل ومستويات التدخل - بالضرورة - أن رؤية مُخططة ومُتحكم بها للتغيير هي الخيار الأفضل، فقد أثبتت التجربة أن هذه المقاربة غير مجدية. فلا يمكن تنفيذ سياسة عمومية لقيادة التغيير بفرضية التغيير في التنزيل، بل يجب أن تعمل على إبراز فهم مشترك لهذا التغيير. كما ينبغي أن تكون قادرة على تعزيز عمليات المشاركة، وتحرير المبادرات، وإتاحة الفرصة لمختلف الفاعلين لاستيعاب دوافع هذا التغيير وأهدافه.

لقد استبقت الرؤية الاستراتيجية هذه القضايا، حيث نصت الرافعة- 23 على: توصيات تتعلق بالمبادئ والإجراءات اللازمة لتحقيق إدارة مثلى للإصلاح. ومع ذلك، يجب الإقرار بأن الإصلاح والتحوّل ينطويان على قدر من عدم اليقين والمخاطرة، وأن طبيعة أي قيادة هي تجنب "المغامرة". من هنا، يصبح تقاسم الرؤية وأهدافها أمرًا أساسيًا، خاصة وأن الإجراءات والعناصر المتفرقة قد تُحدث شعورًا بالغموض.

وفي هذا الصدد، من المفيد الإشارة إلى ضرورة تجاوز "**أثر المنظومة**": فمن المهم أن ندرك أن الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار تستلزم تحولاً في منظومة التربية والتكوين، وهو ما يستدعي العديد من التحولات والقطائع الكبيرة، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا بنفس طويل، ومن خلال استمرارية العمل. لا بد أن يؤدي تحول بهذا الحجم إلى زعزعة العادات والمواقف الراسخة. إن أثر المنظومة هو تحدٍ كبير للإصلاحات، غالبًا ما يتم تجاهله. فالنظام المدرسي القائم يمتلك نموذج عمله الخاص، ومعايير أدائه، وباختصار، ثقافته الخاصة، وممارساته المعتادة. إن الرغبة في تغيير مكون أو أكثر من مكونات هذا النظام دون الحرص على الالتقاء مع المكونات الأخرى ينطوي على خطرين يؤولان إلى نفس النتيجة: الرفض أو إفراغ الإصلاح من جوهره المنشود[46].

ومن بين القطائع الأساسية، يأتي تغيير الأدوار، وتوزيع المهام بين مختلف الفاعلين؛ إذ ينبغي على الإدارات المركزية لوزارات التربية والتكوين إعادة النظر في صلاحياتها، وتدخلاتها، وأساليب عملها، من خلال نقل مسؤوليات التنفيذ والتشغيل إلى الهياكل الجهوية والفاعلين المحليين، واتخاذ موقع استراتيجي كموجّه ومنظّم. لكن النقطة الأكثر حساسية هي أن هذه الإدارات ذاتها هي التي يجب أن تنخرط بقوة، وتقود هذا التغيير.

كما يمثل التغيير في ثقافة المدرسين وممارستهم نحو المهنية، وانخراطهم في المجموعة التربوية المحلية قطيعة رئيسية.

46 الإصلاحات التربوية: التوقعات وقيادة التغيير، مامادو نداي، المجلة الدولية للتربية في سيفر، العدد 83، 2020.

في هذا السياق، ولتجاوز "أثر المنظومة"، فإن من شروط النجاح أن يكون التغيير المنشود هدفا متقاسما بين جميع الفاعلين، بدءاً من المؤسسات التعليمية، ووصولاً إلى أعلى مستويات صنع القرار التربوي، مروراً بمختلف المستويات الإدارية والهدف هو ضمان أن يكون الإصلاح نتيجة للتعاون، حيث لن يكون للتغيير الأثر المطلوب إلا إذا كان الوسط التربوي نفسه هو الذي يتبناه، ويعمل على تنفيذه.

ولتفعيل هذا التعاون، وتحقيق النجاح المرجو، ينبغي تقاسم أربعة عناصر رئيسية على نطاق واسع:

- أهداف الإصلاح، ومبرراته، وشرعيته؛
- التدابير والقرارات اللازمة لتنفيذها بفعالية، وفق مقاربة شاملة ومندمجة للسياسة التربوية (الحكامة، القيادة، المناهج، الموارد) على المستويات الوطنية والجهوية والمحلية، واتساقها؛
- الإمكانيات الفعلية للمدرسين والأطر التربوية: أي تقدير قدراتهم على التغيير الفردي والجماعي؛
- نظام المعلومات والتقييم: الذي يعتمد على مؤشرات موثوقة لتوجيه الإصلاح، وتقييم تأثيراته بشكل منتظم ودوري.

إلى جانب هذا، تتبين أهمية تجاوز **"الأثر القطاعي"** أيضا، حيث تشير الرؤية الاستراتيجية إلى عملية معقدة تشمل عدة محاور وأنواع مختلفة من المتدخلين على مستويات متعددة. وبما أن التربية والتكوين اليوم تمثلان مسؤولية مشتركة تتصدر الأولويات والاهتمامات الوطنية، فإن تعزيز مشاركة المجتمع المدني، والمقاولات، والجمعيات المهنية، والجماعات المحلية، ومختلف القطاعات الوزارية، لا يمكن إلا أن يعزز من الإنصاف، والجودة وملاءمة التكوينات.

ويعد تطوير دور الجماعات الترابية إحدى التحولات الرئيسية، حيث إن انخراطها ضروري لتفعيل مشروع **المدرسة الجديدة**. ومع أن العقبات التي تحول دون هذا التقدم معروفة، إلا أنه ينبغي تجاوزها تدريجيا، نظراً لأهمية ذلك كمطلب وطني.

وفي الأخير لا بد من الإشارة الى ضرورة **"إزالة الحواجز العمودية"** حسب تعبير تقرير النموذج التنموي الجديد. وفي هذا السياق تفرض الرؤية الاستراتيجية ضرورة إنهاء الهيكلة الحالية للمنظومة التربوية التي تعمل بشكل منعزل في وحدات منفصلة، وهو ما لا يعزز التناسق والتكامل بين السياسات العمومية للتربية والتكوين، ولا يسهم في الاستخدام الرشيد والفعال للموارد البشرية والمادية.

وخلاصة لما سبق ذكره، **فإن "إزالة الحواجز العمودية" يمثل قطيعة رئيسية، خاصة بين التكوين المهني والتعليم عموما، وهو ما سيتطلب قيادة قوية، وإرادة سياسية جادة.**

إطار: تقديم "المنهج التواتري لحل المشاكل" (Approche itérative)

تقرير النموذج التنموي الجديد

المنهج التواتري لحل المشاكل، هو: مقاربة جديدة لإنجاز الإصلاحات. ومقاربة مُعتَمدة حاليا من طرف العديد من الدول من أجل إدارة التغيير. وتشترك في روحها وجوهرها مع مبادئ العمل الموصى بها في النموذج التنموي الجديد. وترتكز هذه المقاربة على أربعة مبادئ هي:

- تحديد المشاكل الحقيقية المراد حلها، وترتيبها، والبحث لها عن حلول محلية مرتكزة على الممارسات الجيدة والفضلى بدل نقل حلول جاهزة مسبقا؛
- خلق وحماية مناخ الأعمال داخل المنظمات، يجيز اتخاذ قرارات تشجع على الحياد الإيجابي، والتجريب، بدل بلورة مشاريع وبرامج، وتقييد المكلفين بتنفيذها بشكل مطابق تماما لما هو مقرر سلفا؛
- تعزيز التعلم الفاعل عن طريق التجريب والخبرة، مع إمكانية المراجعة بناء على أدلة وتقييمات، حيث يضمن التدبير الجاري إمكانية التحيين الآني بدل انتظار آجال طويلة لاستخلاص الدروس من التقييم البعدي؛
- إشراك ممثلين عن جميع القطاعات والمنظمات والمؤسسات ذات الصلة بالمشكل المراد حله، وذلك في إطار شبكات، من أجل ضمان استمرارية ومشروعية وجدوى الإصلاحات، بدل الاعتماد على عدد محدود من الخبراء الخارجيين الذين يدعون إلى نشر الابتكار من الأعلى إلى القاعدة.

تهيئة سياق سياسي مناسب

من البديهي أن تحولاً تربوياً من حجم التحول الذي تنشده الرؤية الاستراتيجية لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل سياق سياسي ملائم. ولهذا، فإن البعد السياسي للإصلاح التربوي يعد عاملاً حاسماً، إلى جانب مهارات القيادة، ويجب أن يرافق هذا البعد السياسي الأسس التقنية والتربوية اللازمة لتحقيق التغيير المنشود.

إن الدعم الذي قدمه جلالة الملك للرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي جاءت ثمرة تشاور واسع مع مختلف الفاعلين، وترجمتها إلى قانون-إطار أقره البرلمان باعتباره مرجعاً تشريعياً ملزماً، يمثل إطاراً لإجماع وطني قوي وطويل المدى على الأهداف والخيارات الاستراتيجية للتغيير، وذلك ضمن رؤية مشتركة لمستقبل البلاد.

ومع ذلك، يجب أن يعيد البعد السياسي للإصلاح التربوي التأكيد على أن المنظومة التربوية ينبغي النظر إليها من منظور مستقبل البلاد ومشروعها المجتمعي، حيث إن التربية ليست مجرد مسألة قطاعية أو اجتماعية، بل هي قضية وطنية.

ويعتبر دعم ممثلي نقابات المدرسين أمرا ضروريا، وتعبئتهم لإنجاح **المدرسة الجديدة** خطوة مستحبة، لأن الأمر يتعلق أيضا، من خلال **المدرسة الجديدة**، بتثمين مهنة التدريس ومكانتها الاجتماعية. كما سيتعلق البعد السياسي أيضا بالقدرة على التفاوض وإقناع النقابات بصواب وشرعية هذا التحول، والالتزام به.

ولأن المدرسة تقع في قلب المشروع المجتمعي، فمن الطبيعي، بل ومن المحبذ أن تكون في قلب الحوار السياسي والعمومي. ولكن، وكما قال أحد الشخصيات البارزة في مجال التّربية والتعليم في فرنسا[47] ذات مرة: "يجب أن تنتهي الخلافات عند باب المدرسة".

47 جان زاي، وزير التربية الوطنية الفرنسي السابق، نقلًا عن جان ميشيل بلانكير، المجلة الدولية لـ"سيفر"، العدد 83، 2020.

إن تعبئة إرادة سياسية قوية، ودعم ومشاركة واسعة النطاق من المؤسسات والمجتمع، وقيادة مشتركة للتغيير تجمع بين المقاربتين من الأعلى إلى القاعدة، ومن القاعدة إلى الأعلى، وتمويل فعال، كلها تفترض مسبقاً تعبئة وطنية طويلة المدى كجزء من استراتيجية التغيير التي لها تأثير إيجابي ومستمر على التربية والتكوين.

ومن هذا المنطلق، أوصت الرؤية الاستراتيجية، في الرافعة 22، - التي أخذ بها القانون الإطار، في ديباجته وفي المادتين: 6 و20 - بـ"جعل الفترة 2015-2030 فترة تعبئة وطنية لتجديد المنظومة التربوية المغربية، وتحسين جودتها وأدائها. ولذلك ينبغي أن تكون المدرسة محط اهتمام قصوى كأولوية وطنية، من طرف الدولة، والسلطات المحلية، ومؤسسات التربية والتكوين والبحث العلمي، والمنظمات النقابية، والقطاع الخاص، والأسر، والمجتمع المدني، والمثقفين، والفنانين، ووسائل الإعلام.

غير أن التعبئة لا يمكن أن تقتصر على الخطب والشعارات، بل يجب أن تأخذ شكل هيكلة منظمة تتلاقى عناصرها جميعا نحو هدف موحد: إنجاح الإصلاح. إن هذا التلاقي هو الذي يعزز مسؤولية الفاعلين مباشرة بالمدرسة وبيئتها وشركائها، ويضمن أن يتبنى جميع هؤلاء الفاعلين أهداف الإصلاح، وأن يدعموا تطبيقه. إن عملا من هذا القبيل هو وحده القادر على تحفيز قنوات أخرى للتعبئة، مثل مشروع المدرسة الذي يجب أن يكون مُشْبعاً بقوة، من حيث المفهوم والممارسة، بمطالب الإصلاح".

وضع آليات لتفعيل الرؤية الاستراتيجية

إن فعالية قيادة التغيير ترتبط أيضاً بمدى وضع آليات لتفعيل الرؤية الاستراتيجية وترتيبها، بشكل متأنٍ. وقد نصت الرافعة -23 ريادة وقدرات تدبيرية ناجعة، في مختلف مستويات المدرسة، ج. ترجمة الرؤية الاستراتيجية إلى واقع ومستلزمات، الفقرة 134 على تدابير أبرزها:

- ترجمة التوجهات الاستراتيجية إلى استراتيجيات قطاعية، ومخططات تنفيذية، وبرامج ومشاريع للإنجاز؛
- تطوير القدرات المؤسسية والتدبيرية، وإرساء الآليات التنظيمية لتفعيل البرامج والمشاريع؛
- تحيين الإطار القانوني والمؤسساتي، لملاءمته مع مقتضيات التغيير، وتطبيق القوانين والمساطر الإدارية بالصرامة المطلوبة، إعمالا لمبدأ القيام بالواجبات في تلازم مع التمتع بالحقوق، واحتراما لأخلاقيات المهنة المتعاقد عليها، واستحضارا إراديا لموجبات الضمير المهني؛
- برمجة عمليات الإصلاح بوتيرة تُمكِّن من إنجاز كل عملية بمستوى الجودة المطلوبة؛ تخطيطا، وتنفيذا، وتتبعا، وتقييما. وفي هذا الإطار، سينكب المجلس، في نطاق مهمته التقييمية، على إعداد مؤشرات تتبع وتقييم إنجاز رافعات هذه الرؤية؛
- توفير الإمكانات البشرية، والمستلزمات المادية، واللوجستيكية، والتواصلية، والتشريعية التي يتطلبها تفعيل الإصلاح وتطبيقه، ذلك أن للإصلاح تكلفة تمكن من الملاءمة بين ما هو مرغوب فيه، وما هو ممكن التحقيق.

وختاما، فإن: الانخراط، الفهم، والتملك تعد عناصر أساسية لضمان نجاح الإصلاح. ومن الضروري أن تُصاغ جميع التدابير التنفيذية التي تقترحها الرؤية الاستراتيجية بمشاركة كافة الأطراف المعنية، العاملة في مختلف المستويات والقطاعات المتعددة، ضمن مقاربة تشاركية تقوم على البناء المشترك، وتجمع بين الخبرة المهنية، والمعرفة الميدانية، والشرعية السياسية. وعلى الرغم من أن المقاربة التشاركية تستغرق وقتاً، وتتطلب مفاوضات، إلا أن لها تأثيراً طويل المدى: فعندما يكون الفاعلون منخرطين، تزداد قدرتهم على العمل أثناء التنزيل، مما يعزز

الالتزام بالإصلاح، ويسهم في فهم واستيعاب القضايا والأساليب، ويضمن استدامة الجهود والاستعداد للرهانات المستقبلية.

تمثل المدرسة الجديدة بلا شك طموحا وطنيا كبيراً، والتغييرات التي تقود إليها في متناولنا، كما نبه على ذلك جلالة الملك أمام البرلمان في 13 أكتوبر 2017 حيث قال جلالته : "إن الاختلالات التي يعاني منها تدبير الشأن العام ليست قدرا محتوما. كما أن تجاوزها ليس أمرا مستحيلا، إذا ما توفرت الإرادة الصادقة وحسن استثمار الوسائل المتاحة".

في الختام

إن تثمين الرأسمال البشري الوطني يمثل المحرك الأساسي لدينامية التنمية والتماسك الاجتماعي، والطريق الحاسم لإدماج المغرب في مجتمع المعرفة وتحقيق مغرب الرفاه. ومن أجل ذلك، بات من الضروري إجراء تحول عميق في المنظومة التربوية الوطنية، وهو التحول الذي رسمت ملامحه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار المنبثق عنها، وهما النصان المؤسسان **للمدرسة الجديدة**.

تناولت هذه الوثيقة سبع رهانات رئيسية مرتبطة بإشكالات عرضانية و"معيقات نسقية" تعرقل تحقيق أهداف **المدرسة الجديدة**. وقد اقترحت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 مقاربات مبتكرة لمعالجتها. وبالرغم من الإجماع حول أهمية التربية، فإن التحديات الحالية والمستقبلية تحتم علينا إعادة التفكير بجرأة وبصيرة في طرق مقاربتنا للتربية والتكوين والتعلمات.

إن التجديد التربوي المنشود لا يمكن أن يتحقق من خلال جهود قطاعية معزولة، بل يتطلب مبادرات منسقة والتزامًا جماعيًا لتجسيد تعاقد اجتماعي جديد بين الأمة ومدرستها، مما يجعل التربية مشروعًا مجتمعيًا ذا هدف أسمى يتمثل في تحقيق مدرسة ذات جودة للجميع.

تفرض الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار 51.17، بلا شك، تحولًا جذريًا في منظومة التربية والتكوين، وهو تحول يحتاج إلى منعطفات وقطائع أساسية، ويتطلب تحقيقه نفسا طويلًا ومقاربة تشاركية تشمل كافة الفاعلين.

لقد اعتمدت هذه الوثيقة مقاربة بناءة تحليلية واقتراحية، مما يتيح الانفتاح على آفاق عديدة يمكن استكشافها وإغناؤها وتطويرها. كما أنها تتبنى رؤية طموحة وجريئة قادرة على تجاوز محدودية منظومتنا التربوية ومعالجة المعيقات التي تحول دون إرساء **المدرسة الجديدة**.

يسعى المجلس من خلال هذه الوثيقة، أولًا، إلى إعادة تركيز النقاش حول **المدرسة الجديدة**، في ظل التأخر الذي عرفته السياسات العمومية في تنزيل توصيات الرؤية الاستراتيجية ومقتضيات القانون الإطار 51.17. حيث إن تحقيق التناسق بين الرؤية الاستراتيجية والسياسات العمومية، وضمان تكامل أفضل بين السياسات القطاعية للتربية والتكوين، يمثلان اليوم شرطًا ضروريًا لتجديد النظام التربوي.

وبشكل أساسي يسعى المجلس إلى جعل قضية التربية والتكوين موضوع مشاورات وطنية واسعة، تضم كل الأطراف المعنية، بالنظر إلى التحدي الكبير الذي يطرحه واقع منظومة التربية والتكوين، وقدرتها على تمكين بلادنا من مواكبة التحولات العالمية الكبرى. ويمكن أن تمثل هذه الوثيقة أرضية لهذه المشاورات.

مجموعة العمل الخاصة
"المدرسة الجديدة"

صادقت الجمعية العامة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المنعقدة في دورة دجنبر 2023، بناء على اقتراح مكتب المجلس، على تشكيل مجموعة العمل الخاصة **بالمدرسة الجديدة**، وكذلك أطر الدعم العلمي المواكبة.

وقد واكب السيد عزيز قيشوح، الأمين العام للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أشغال المجموعة بدعم متواصل وحضور فعال في الاجتماعات.

لائحة أعضاء مجموعة العمل:

- السيد محمد الأمين الصبيحي، رئيس مجموعة العمل الخاصة.
- السيد مصطفى السليفاني، مقرر مجموعة العمل الخاصة.
- السيدة صفية الإفريقي.
- السيد حميد بوشيخي.
- السيد جمال بلحرش.
- السيدة ليلى بنسليمان.
- السيدة نسرين بن عبد الجليل.
- السيدة فاطمة الزهراء بياز.
- السيد عبد الإله بن هيلال.
- السيد محمد الفقير التمسماني.
- السيدة أمل الفلاح السغروشني.
- السيد كريم الشيخ.
- السيد محمد جمال الدين صباني.
- السيد مختاري قويدر.
- السيد نور الدين عكوري.
- السيد محمد المهداوي.
- السيد حسن المهير.

فريق الدعم العلمي:

السيدة هدى بوكرين والسيدة مريم الصنهاجي والسيد منير القديري.

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع عبد الكريم الخطيب (أليليا سابقا)
ص.ب 6535، الرباط – المعاهد

Angle avenues ALLAL EL FASSI et ABDELKRIM EL KHATIB
(Ex. ALMELIA) BP 6535, Rabat - Instituts

Tél. : +(212) (0) 537 77 44 25
Fax : +(212) (0) 537 77 46 12