

الفهرس

1 -كلمة الأمين العام للإتحاد العام التونسي للشغل في موكب انطلاق الحوار الوطني

لإصلاح المنظومة التربوية

2 تصدير

3 مقدمة

4 مرجعية الإصلاح

5 -المنوال التربوي

6 -الزمن المدرسي

7 -الحياة المدرسية

8 -التقييم

9 -مسارات التعليم

10 - التوجيه المدرسي والجامعي والمهني

11 - الفاعلون التربويون وهياكل التسيير

كلمة الأخ حسين العباسي
الأمين العام للاتحاد العام التونسي للشغل
في موكب انطلاق الحوار الوطني لإصلاح المنظومة التربوية
الخميس 23 أفريل 2015 بقصر المؤتمرات بتونس

السيد رئيس الحكومة،
السيد وزير التربية،
السيد المدير العام للمعهد العربي لحقوق الإنسان،
السادة والسيدات الوزراء وكتاب الدولة، ورؤساء وممثلي المنظمات الوطنية والجمعيات،
السادة والسيدات أعضاء مجلس نواب الشعب،
السادة والسيدات الحضور،

دأب الاتحاد العام التونسي للشغل على الاهتمام بالملفات الكبرى مثل الجباية والصناديق الاجتماعية ومنظومة التأمين على المرض ومنظومة الصحة العمومية وخاصة المنظومة التربوية والتي ظلّ الاتحاد ومنذ بداية التسعينات بنادي بضرورة إصلاحها لما أصبحت تشهده من انحرافات مسّت المناهج والبرامج والتراجع في السياسة المتّبعة في انتداب المدرسين عبر مدارس مختصة إضافة إلى تقلص الإنفاق على المدارس العمومية. وآخرها، دعوته كافة الأطراف ذات العلاقة بالشروع في حوار وطني شامل وجامع حول تطوير هذه المنظومة وجعلها تتناغم مع ما تضمّنه الدستور من حقوق، وكان ذلك يوم 24 نوفمبر 2014 عند افتتاح الندوة النقابية التي انكبّت على إعداد وثيقة تبلور رؤية الاتحاد العام التونسي للشغل.

السيدات والسادة،

ونحن نُقبّل على إصلاح المنظومة التربوية، بعد أن أجمع كلّ المهتمين بالشأن التربوي على طابعه الملحّ، إذ ثمة اتفاق بين كل التونسيين على أزمة المدرسة التونسية خاصة والمنظومة التربوية عامّة والتي تتجلّى في ضعف أدائها وتقهر نتائجها وعجزها عن الاضطلاع برسالتها، نوّكد أنّ الاتحاد العام التونسي للشغل سيكون حاضرا مرّة أخرى - ودائما - للقيام بدوره الوطني بالتوازي مع دوره الاجتماعي وحضورنا في هذا اليوم التاريخي يندرج ضمن هذا السياق لنضطلع بدورنا كشريك فاعل في معالجة أحد الملفات الهامّة والملحة أي الإصلاح التربوي والذي سنشرع فيه من خلال الإعلان عن انطلاق الحوار الوطني حول الإصلاح التربوي.

إن الإصلاح المقبل، عليه أن يأخذ بعين الاعتبار ما تحقق مثل انتشار المدارس العمومية في جميع الأماكن حتى النائية منها، ولكن ذلك لا يمكن أن يحجب عنا العديد من العوارض الناتجة عن تعاقب الإصلاحات الثلاث مثل تكوين مواطن الواجبات فقط وتكوين مستهلكين وسلعنة التعليم وتكريس الفردانية ومنح شهادات تكرر الشكوك في القيمة المدرسية للأفراد ومجتمع اللامساواة إلى جانب ضعف مستوى النتائج والتحصيل، وارتفاع نسب الانقطاع والمركزة المفرطة للهيكلة الإدارية للوزارات المعنية وغياب التسيير الديمقراطي وتهرئة البنية الأساسية للمؤسسات التربوية وإشكاليات التكوين وعدم تطابق الزمن المدرسي مع النسق الاجتماعي ونسق الحياة اليومي وتراجع هام لميزانية وزارة التربية مثلا سنة 2015 إلى 13% بعد أن كانت 17% سنة 2014.

لقد تضمن الدستور التونسي الجديد إلى جانب الفصل 39 الخاص بالتعليم جملة القيم والحقوق التي ستقود الإصلاح التربوي المرتقب، وهي قيم وحقوق تنشُد مجتمعا ديمقراطيا و **"دولة مدنية تقوم على المواطنة وإرادة الشعب وعلوية القانون"** (المبادئ العامة الفصل 2 من الدستور).

ولتجسيد ذلك فإن المدرسة مدعوة اليوم وغدا إلى تكوين مواطنين سيشكلون هذا المجتمع المنشود.

لقد حان الوقت لتختار المدرسة التونسية الأفق المناسب للتغييرات التي عرفها المجتمع التونسي بداية من 17 ديسمبر 2010 – 14 جانفي 2011 وذلك ليس لمسايرة هذه التغييرات فقط بل للعمل على إحداثها تجسيدا لشعار الحرية والكرامة والعدالة الاجتماعية. فالمدرسة مدعوة مستقبلا إلى إنتاج مواطنين قادرين على بناء المجتمع الديمقراطي وقطعا لن يكون من خلال الوعظ والإرشاد بل من خلال التدريب على الممارسة الفعلية لهذه المواطنة في فضاء تدريب تكتمل شروط إمكانية وجوده انطلاقا من البنية التحتية وصولا إلى الأهداف والبرامج وأشكال التنظيم والتسيير وغيرها..

وحتى تنسجم المدرسة التونسية مع القيم التي انبنت عليها الثورة التونسية وتضمنها الدستور الجديد، فإننا نعتقد أن المطلوب اليوم هو:

- (1) إرساء مدرسة موحدة مجانية وإجبارية في كافة مراحل التعليم.
- (2) إدخال التكوين العملي في المناهج التربوية حتى لا تبقى التربية المدرسية نظرية واعتماد اللغة العربية كأداة لها.
- (3) اضطلاع المدرسة بوظائف ترتبط ارتباطا وثيقا بملامح الخريج وحقه في الإدماج الوظيفي داخل المجتمع من خلال خلق مسالك بين المدرسة ومراكز التكوين المهني والتشغيل.

(4) تحقيق تكافؤ الفرص بين الجنسين.

(5) خلق مواطن متعلم مثقف متجدد في هويته العربية الإسلامية، متمسك بما هو نير في تراثه ومتفتح على ما أنجزته الإنسانية في مجال المعرفة.

(6) التزام الدولة بواجباتها تجاه أفراد المجتمع وتوفير المستلزمات الضرورية لذلك من إطارات وتجهيزات ومناخ من الحرية والديمقراطية.

(7) عدم التمييز بين التونسيين بسبب الدين أو العرق أو الجنس أو المال أو الثروة أو الانتماء السياسي.

(8) جعل التعليم أساسا لمنوال تنمية عادل وشامل.

(9) التأكيد على مدنية التعليم.

إنّ هذه المبادئ التي تنسجم مع ما تضمنه الدستور التونسي لا يمكن تحقيقها طالما لم تتوفر الشروط الأساسية مثل:

- ضرورة استثمار الدولة في التعليم مثلما فعلت في إصلاح سنة 1958 إذ كانت نسبة ميزانية "كتابة الدولة للتربية القومية" منذ السنة الدراسية 1958 / 1959 تقدّر بـ: 17,98% من الميزانية العامة للدولة وبلغت خلال السنة الدراسية 1963 / 1964 نسبة 24,76% أي ما يقارب ربع الميزانية العامة للدولة.
- ضرورة البناء على مكاسب المدرسة التونسية التي راكمتها خلال الإصلاحات الثلاث 1958 – 1991 – 2002 – مثل انتشار التعليم.
- العمل على بناء منوال تربوي تونسي أصيل يأخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع التونسي ويستفيد من التجارب المقارنة الناجحة.
- إنّ الإعلان عن شروعا في الحوار المجتمعي حول الإصلاح التربوي هو في الحقيقة إعلان عن المبادئ العامة التي سينطلق منها والمتمثلة أساسا في الانتصار للمدرسة العمومية. وستكون الانطلاقة الحقيقية للحوار القاعدي في كافة الجهات والمعتمديات، وهو حوار ستحدّد مضامينه وأشكاله لجنة القيادة الوطنية التي ستتكوّن من الأطراف الثلاثة الراعية له.

إنّ هذا الإصلاح سيبقى منقوصا إذا وقع الاقتصار في مشروع الحكومة على مقارنة وزارة التربية إذ لا بدّ أن يجسّم الترابط الوثيق بين مختلف مكونات المنظومة التربوية من مرحلة ما قبل الدراسة إلى التخرّج والتشغيل.

وعليه يتحتّم خلال الحوار القاعدي والوطني مشاركة كلّ الوزارات المعنية بصفة مباشرة أو غير مباشرة كالتعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المهني والتشغيل والمالية والصحة والفلاحة والمرأة والشباب والطفولة والثقافة والبلديات والسياحة وغيرها...

السادة والسيدات،

إنّ ما أتاحه لنا دستور الجمهورية الثانية الذي حسم في مرجعية التونسيين وهويتهم وتضمّن عديد الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ليجعلنا متفائلين بهذا الحوار الوطني الذي ينتظره كلّ التونسيين والتونسيات لما يمثّله من محطة فارقة تعدّل من خلالها الأوتار وتنحت منظومة عمومية تضمن خريجين يساهمون في رسم مستقبل أفضل لوطننا العزيز.

المقدمة

1- التحوّلات الاقتصادية وأثرها في التوجّهات التربوية:

لا شك أنّ في كلّ مرحلة من مراحل التطوّر التي تمرّ بها المجتمعات يعاد النّظر في الأسس التي يقوم عليها والتطلّعات التي يسعى نحو تحقيقها. ومن ثمّ فإنّ التّعريف على طبيعة العصر وخصائصه ركن أساسي لا بدّ من دراسته عن قرب حتّى نتمكّن من إعداد الإنسان الذي يتماشى مع الأوضاع الاجتماعيّة الحاضرة والتّوقّعات والتطلّعات المستقبلية.

إنّ الليبرالية الجديدة أنموذج لمجتمع وحضارة تتميز بالإقصاء وتعميق اللامساواة. وهو أنموذج يفرض بشكل تسلّطي باستعمال إجراءات الديمقراطية الليبرالية وهو في الآن نفسه يدّعي أنّه الأنموذج الوحيد الممكن في العالم. وقيمه الأساسية هي السوق والمنافسة والفرديّة.

إنّ عولمة السوق هي التي تصف بطريقة أفضل دائرة هذه الأنشطة. ففي نهاية القرن العشرين توسّع اقتصاد السوق ليشمل البلدان النامية عامّة. وأصبحت الشركات الاحتكاريّة التي كانت تنشط على المستوى الوطني احتكاريات على المستوى العالمي وهي تخضع لهيمنة الشركات متعدّدة الجنسيات التي ينحدر المساهمون فيها ومتصرفوها من أفق وطنيّة متعدّدة. ونظرا لامتداد نفوذها عملت هذه الشركات على أن يكون مجمل التربية المتلقاة يأخذ بعين الاعتبار "متلقّي الخدمة" أي المؤسسة الاقتصاديّة في مجتمع متميّز بعدم استقرار المواقع سواء كانت مهنيّة أم اجتماعيّة أم عائليّة. فالنظام التربوي يجب أن يهيئ إلى وضعيات اللاتأكّد المتصاعد وذلك باعتماد البيداغوجيا اللاتوجيهية والمهيكلية بمرونة. وأصبحت وظيفة المدرسة وفقا لهذا النّصوّر تتمثّل في إنتاج بضاعة قابلة للتسويق بما يعني ذلك من ضرورة ضمان جودة الموادّ الأولى وبخس ثمنها ومن دورة إنتاج تراعي الكلفة بأبعادها المختلفة مثل تقسيم العمل وعدم تعطلّ الإنتاج والتّجديد... حتّى ترتفع مردوبيّتها وتكتسب القدرة على المنافسة.

أمّا من الناحية السياسيّة فتتميّز هذه الفترة بتنصّل الدولة من التزاماتها في المجال العمومي وبالتوجّه نحو خصوصية القطاعات الاجتماعيّة مثل التعليم والصّحة والنقل. لقد وصل نفوذ الشركات متعدّدة الجنسيات إلى أصحاب القرار السياسيّ اللذين أصبحوا يخضعون لهيمنة المستثمرين وأصبحت المجتمعات تُهدّد بسحب استثمارات هذه الشركات عندما تكون توجّهاتها السياسيّة غير ملائمة لمصالحها. ومع تنامي التطوّر التكنولوجي ووسائل الاتّصال

لم تعد دائرة السّياسي تقوم بمهمّتها كفضاء لقناعة تناظرية بينها والمواطنين وتمّ الاستعاضة عنها من طرف السّياسة بالحاجة إلى الدّفاع عن المصالح الاقتصادية.

لقد أصبحت فكرة الدّولة الوطنيّة مبهمة ومهدّدة بالتّوقّف لفائدة الشّبكات التي تمتدّ حلقاتها على المستوى الكوني وهو ما سيؤثر على هويّة المجتمعات ومؤسّساتها. فإذا كان التّنوع والتّعّدّد الثقافيّين بسبب تقاطع المنتوجات الثقافيّة للمجموعات الإثنيّة و الوطنيّة يوسّعان في الآفاق الثقافيّة للمجتمعات فإنّهما في المقابل يقلّسان الشّعور بالانتماء إلى المجموعات الوطنيّة و المحليّة و يمنحان إمكانيّة ظهور مطالب ذات طابع متطرّف من طرف بعض المجموعات بقطع النّظر عن المفهوم المتبنيّ لمسألة المواطنة والحقوق والهويّة التي يمنحها الاختلاط .

من جهة أخرى لم تعد المعارف حقائق مطلقة وتفرّعت كثيرا من جهة أخرى ولم يعد الخطاب حولها موحّدا أو أفقيّا. إنّ نسبيّة المعرفة وانقسامها وانتشارها والاقتصاد الاحتكاري المحور حول المصلحة والاقتصادات غير المهيكلة والهشاشة السّياسيّة مع تنامي دور المجتمع المدني وممارسة ديمقراطيّة مباشرة وتشاركيّة في الدّيمقراطيّات الغربيّة هي أهمّ خصائص العالم الحاليّ.

في هذا العالم الجديد في أبعاده المتناقضة والتّمييزيّة يتحدّد الإطار الذي ينبغي أن يقود التّفكير في التّربية حول مواصفات الأشخاص الذين سينمون فيه.

إنّ العولمة الاقتصادية إذا ما حلّلت من خلال رؤية براقماتيّة تقود إلى تكوين فرد "مقاول" مسيطر على آليات المنافسة ممّا يجعل من المدرسة مؤسّسة اقتصاديّة تخضع لمتطلّبات السّوق مثل المنافسة والجودة والنّجاعة ممّا يجعل من التّعليم بضاعة.

لذلك كان لزاما على أهداف التّربية أن تضع في اعتبارها هذه الخصائص حتّى يكون في إمكاننا إعداد الإنسان الذي يستطيع أن يعيش الحاضر بكلّ معطياته ويستعدّ للمستقبل بكلّ احتمالاته.

2 دوافع الإصلاح:

أ - ظرف سياسي جديد:

لقد قادت الاختيارات السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة والتّربويّة المجتمع التّونسي نحو ثورة تشكّل فرصة ثمينة لإعادة النّظر في هذه الاختيارات.

فخلال الفترة 17 ديسمبر 2010 و 14 جانفي 2011 اندلعت الثّورة التّونسيّة بهدف تفويض النّظام القائم آنذاك برّمته واستبداله بنظام جديد ديمقراطيّ يقطع معه على كلّ

الأصعدة وهي ثورة شعبية ذات مضمون وطني وديمقراطي تجسّد في شعارها المركزي "شغل، حرّية، كرامة وطنيّة".

ولذلك كلّه كان لا بدّ للمدرسة التّونسيّة في صورتها الجديدة المنشودة أن تستلهم مبادئها الأساسيّة من قيم الثّورة التّونسيّة الثّلاث أي الحرّية والكرامة والعدالة الاجتماعيّة وأن تجسّد ذلك في أهداف هي الأساس في العمل التّربوي على كلّ المستويات وفي جميع المجالات لأنّه يتوقّف عليها إعداد المناهج والبرامج واختيار وسائل التّنفيذ وأساليبه وطرق التّقييم...

إنّ الهدف عامّة هو التّغيير الذي نريد أن نحدثه في الطّروف السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة وبالتالي في المواقف التّربويّة وهو على مستوى التّلميز التّغيير الذي نريد أن نحدثه في فكره وسلوكه.

إنّ تونس اليوم وهي تنطلق نحو وعي جديد من أهمّ مقوماته السّيطرة الحقيقيّة على حياتها الاقتصاديّة وجعل مسألة التّنمية العادلة وأساليبها في مقدّمة مشاغلها في حاجة إلى إعادة صوغ مفهوم التّنمية بما يجعل منه مسألة حضاريّة شاملة، مسألة الإنسان وسعادته ومصيره وليس مسألة اقتصاديّة خالصة.

ب تشخيص واقع المنظومة التّربويّة:

إثر الاستقلال احتلّت المدرسة التّونسيّة الموقع الرّئيسي في تطبيق السّياسات الحكوميّة. وقد مكّن النّظام التّربوي الذي أقيم منذ تلك الفترة من تكوين موارد بشريّة كفأة في مختلف مجالات الأنشطة ممّا مكّن من المساعدة على هيكلّة الإدارة الوطنيّة وتنمية عدّة قطاعات للاقتصاد الحديث (1956-1984) عندما تضاعف عدد المنتفعين بالتّعليم. فقد عرف عدد التّلاميذ عموماً تطوّراً مطّرداً من 335931 سنة 1961 إلى أكثر من مليوني تلميذ سنة 2014. أمّا الطّلبة فقد مرّ عددهم من 2309 سنة 1961 إلى 367627 سنة 2007. أمّا قطاع التّكوين فقد كانت تضطلع به غداة الاستقلال مدارس التّعليم الصّناعي والإعدادي التي كانت تضمّ 7712 متكوّناً فحسب سنة 1958. واليوم أصبح جهاز التّكوين المهني يضمّ 93796 متكوّناً. لقد تضاعف عدد الطّلبة بالجامعة أكثر من 25 مرّة بين 1960 وسنة 2014.

في نفس الفترة حدثت تغييرات كبرى في مستوى المحتويات واشتغال المنظومة التّربويّة عامّة خلال الإصلاحات الثّلاث لـ 1958 و 1991 و 2002.

إلاّ أنّه وعلى مرّ السّنوات ازدادت الهوة بين انتظار الفاعلين والمجموعة الوطنيّة من جهة وجودة الحلول المقترحة من طرف المدرسة من جهة أخرى. مذكّر أنّ النّظام التّربوي يُظهر (بيدي) علامات غير مطابقة بالنّظر إلى التّحوّلات التي عرفتها البلاد التّونسيّة والتي مسّت في نفس الوقت اقتصاده ومجموع مظاهر الحياة الاجتماعيّة فيه.

هذا الكشف يؤكد الأزمة التي تُعبر عنها مختلف الخطابات والتحليلات المنتجة حول المدرسة التونسية اليوم.

تبيّن العديد من المؤشّرات، من حيث المردودية، أنّ المدرسة التونسية سجّلت قدرات محدودة بالنظر إلى المجهود المبذول من طرف المجموعة الوطنية. إلى حدّ اليوم أغلب المنتفعين يغادرون المنظومة التربوية بدون مؤهّلات حقيقية وبالتالي بدون وسائل وأدوات للدّخول في مسار الاندماج في الحياة النّشيطة كما أنّ الضّعف العامّ لنتائج المدرسة يعود بالنّسبة لجزء كبير إلى طبيعة العرض وفقا لاستعدادات وانتظارات المنتفعين من التّكوين ولخصوصيّات المحيط الذي يحتضن المؤسسة المدرسية.

إذا كانت للمدرسة التونسية مكاسب راكمتها خلال الإصلاحات الثلاث مثل انتشار التّعليم وهيكلّة الإدارة وتطوير العديد من القطاعات الاقتصادية، فإنّ اليوم قد تعطلّت آلياتها عن الاشتغال لأنّها لم تعد تتلاءم مع ما عرفه المجتمع التونسي من تغييرات أعلن عنها خلال الأحداث التي جدّت بين 17 ديسمبر 2010 و 14 جانفي 2011. وحتىّ تنسجم المدرسة مع التّغييرات الحاصلة والممتدّة في المستقبل عليها أن تتكيّف وفقا للأفق الجديد.

3 متطلبات الإصلاح:

أ - محاولات الإصلاح:

لقد عجزت محاولات الإصلاح المتتالية للسّنوات 2009 و 2012 و 2014 عن معالجة هنّات المدرسة التونسية لأنّها كانت عبارة عن محاولات مخبريّة استبعدت المشاركة الفعلية للفاعلين التربويين في الإصلاح.

فمحاولة 2009 لم تبحث في الأسباب العميقة لتعطلّ آليات اشتغال المدرسة التونسية بل مثّلت فرصا لإعادة إنتاج الفشل بلبوس مختلفة. فالقرارات المنبثقة عنها حول تدريس اللّغات مبكّرا لم يتمّ إعداد أسباب النّجاح لها مثل تكوين المدرّسين واندابهم وإطار الإشراف البيداغوجي...

أمّا تنظيم الاستشارة الوطنية حول إصلاح المنظومة التربوية (18 جوان 2012) والحوار المجتمعي حول الشّأن التربوي (5 سبتمبر 2014) فهما محاولتان لم تكن غايتهما الإصلاح بل أعتمدتا لتسجيل نقاط في إطار التّجاذبات السياسيّة المحتدّة آنذاك.

لقد افتقرت المحاولات المذكورة أعلاه إلى الإمكانيّات الضّروريّة لتنفيذها والظّروف الملائمة لبلورة مشروع يجمع حوله جلّ التونسيين فمثّلت بالنتيجة فرصا لتعميق الارتهان للدوائر الماليّة العالميّة.

ب- الإصلاح التربوي نتاج لحوار شامل:

إن فشل الإصلاحات المنفردة والفوقية عن معالجة الإشكالات الحقيقية للمنظومة التربوية التونسية وضعف أثرها من الناحية العملية يستدعي اعتماد مقاربة تشاركية في الإصلاح مما يعني ضرورة انخراط كل القوى الاجتماعية من فاعلين تربويين ومنظمات وجمعيات وطنية وأحزاب سياسية...

والمقصود بالتشارك هو التعاون والتفاعل بين جميع المعنيين بالإصلاح التربوي قصد تحقيق هدف مشترك وهو إعادة تأسيس المدرسة التونسية بناء على ما حققته من مكاسب وتطلعا إلى تحقيق انتظارات التونسيين مستقبلا.

إنه عمل تشاركي من أجل بناء خطة عمل طويلة المدى تأخذ بعين الاعتبار ما هو عاجل وما هو مستحق على المدى المتوسط وفقا لمتطلبات جميع العناصر المكونة للمنظومة التربوية بداية بالمبادئ العامة ومرورا بالبنية التحتية والمناهج والتسيير والتقييم... ووصولاً إلى التنفيذ والتجسيد والمتابعة... وهي عناصر تتأكد أهميتها أمام ما نلاحظه من صعوبات يواجهها التعليم العمومي أمام خيارات سلعة التعليم وما انجر عنها من انعكاسات على تدني النتائج وتراجع مكانة الشهاد العلمية.

ج- دور الاتحاد العام التونسي للشغل:

لم يتخلّ الاتحاد العام التونسي للشغل منذ تأسيسه سنة 1946 عن دوره الوطني. فقد احتلت الحركة النقابية موقعا مميزا في تاريخ تونس المعاصر بداية من سنة 1924 إلى يومنا هذا على كل المستويات إذ اهتمت بالمجال الاجتماعي والمجال السياسي كما اهتمت بالعمل الاقتصادي وساهمت في إثراء الفكر التونسي.

لكن احتلال المسائل الاجتماعية الصدارة في طبيعة النضال الاجتماعي لدى الاتحاد العام التونسي للشغل منذ تأسيسه لم تمنعه يوما من القيام بدوره الوطني سواء أثناء الفترة الاستعمارية أو بعدها.

لقد دأب الاتحاد العام التونسي للشغل على الاهتمام بالملفات الكبرى ونجح في إدارة حوار وطني جنب البلاد مخاطر حقيقية كانت تهدد وحدة المجتمع التونسي واستقراره.

وعلى نفس الدرب طالب الاتحاد العام التونسي للشغل بإصلاح المنظومة التربوية منذ بداية التسعينات. وهو اليوم، وفي إطار لعب دوره الوطني، أعد مشروعاً للإصلاح سيكون أرضيته خلال الحوار الوطني حول إصلاح المنظومة التربوية بعد أن تعهد بأن يكون شريكا فاعلا وأساسيا في معالجة أحد أهم الملفات الهامة والملحة أي الإصلاح التربوي.

وَتُعتبر مشاركة الفاعلين التّربويّين عبر هياكلهم الممثّلة ليست ضروريّة فحسب وإنّما ضمان لنجاح عمليّة الإصلاح بداية بالتّصوّر ووصولاً إلى التّنفيز والمتابعة.

مرجعية الإصلاح

1 دستور 2014:

إنّ الإجماع الحاصل على ضرورة إصلاح المنظومة التربويّة والذي يراهن على إنقاذها يحصل في سياق مغاير للإصلاحات التربويّة السابقة إذ يفترن بالحدث الثوري الذي عشناه ولازلنا نعيش مساره. إنّنا نقدر أنّ لا معنى لهذا الإصلاح ما لم يتأسس على أهداف الثورة وشعاراتها. إذ من الضّروري أن تُتخذ من أهداف الثورة رهانات تُحمّل المدرسة والمنظومة التربويّة المنشودة مسؤوليّة تحقيقها حتّى تتخرط المدرسة في المسار الثوري الذي نعيش. إذ لا نجاح لهذا المسار دون إنجاز ثورة تربويّة وثقافيّة تسمح للمدرسة بالانخراط في تحقيق مطالب الحرّيّة والكرامة والعدالة الاجتماعيّة والإسهام في إرساء أسس المجتمع الديمقراطي كما نصّ عليها دستور 2014.

فبمقتضى ما ورد بالفصل 39 من دستور الجمهوريّة التّونسيّة لسنة 2014 والذي يؤكّد على أنّ "التّعليم إلزامي إلى سنّ السادسة عشرة تضمن الدولة الحقّ في التّعليم العمومي المجّاني بكامل مراحلهِ وتسعى إلى توفير الإمكانيّات الضّروريّة لتحقيق جودة التّربية والتّعليم والتّكوين كما تعمل على تأصيل النّاشئة في هويّتها العربيّة الإسلاميّة وانتمائها الوطني وعلى ترسيخ اللّغة العربيّة ودعمها وتعميم استخدامها والانفتاح على اللّغات الأجنبيّة والحضارات الإنسانيّة ونشر ثقافة حقوق الإنسان"، فإنّ الإصلاح ينبغي أن ينفاد بجملة القيم والحقوق التي نصّ عليها الدّستور وهي قيم وحقوق تنشُد مجتمعا ديمقراطيّا و "دولة مدنيّة تقوم على المواطنة وإرادة الشّعب وعلويّة القانون" (المبادئ العامّة، الفصل 2 من الدّستور).

2 رسالة المدرسة ووظائفها:

لن يكتمل البناء الديمقراطي إذا لم تُكَيّف المدرسة ووظائفها ورسالتها في ضوء ما نادى به أغلب التّونسيّين أي الحرّيّة والكرامة والعدالة الاجتماعيّة. وهي بذلك مطالبة بإنتاج إنسان تونسي قادر على تحويل مبادئ الدّستور التّونسي لـ 2014 إلى ممارسة فعليّة وتجسيدها في الواقع سيّما وأنّ الإطار العامّ لتحقيق ذلك قد أُقرّ في الدّستور أي الدولة المدنيّة الديمقراطيّة.

لذا، فالمدرسة التّونسيّة المنشودة ينبغي عليها أن تسهم في تنشئة أجيال قادرة على تطبيق هذه النّصوص القانونيّة وخاصّة على ممارسة مواظنتها. ذلك أنّ النّصوص القانونيّة إذا لم تجد من هو متشبع بها وقادر على تطبيقها فلن تكون لها فائدة تذكر.

ولعلّ الوظيفة الأساسية التي ينبغي أن تضطلع بها المدرسة التونسية اليوم هي التغيير الاجتماعي الذي يعني تعديلات في أساليب الناس في الحياة الأسرية والاقتصادية والسياسية والمعتقدات. وعدم الاستجابة للتغييرات الحاصلة قد ينتج عنه عدم الرغبة في التعاون والعنف والشعور بالكآبة والفتور.

ويختلف التغيير في الحاضر عن مثيله في الماضي من حيث سرعة حدوثه ومن حيث امتداده العالمي. إذ يعيش الإنسان التغيير ويلمس حدوثه بوضوح في حياته اليومية ويُملي عليه تغييرات في فكره وسلوكه وعلاقته بالبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها.

لقد كان الإنسان في الماضي يعيش وسط عدد محدود من الأفكار التي توارثها الآباء عن الأجداد وتوارثها الأبناء عن الآباء. ويستمرّ الاعتقاد في هذه الأفكار والعمل بها عدة أجيال دون تغيير أحيانا وبتغيير طفيف لا يمسّ جوهرها أحيانا أخرى. هذا الوضع جعل الثبات هو المبدأ الذي يحرك حياة الإنسان.

أمّا اليوم فإنّ مبدأ التغيير قد حلّ محلّ مبدأ الثبات ولعلّ الشيء الثابت اليوم هو أنّ الأفكار والأشياء تتغيّر وتنمو بدرجة كبيرة وتقلّصت الفجوة بين النظريات وتطبيقاتها.

لم تعد التربية اليوم مجرد أداة لنقل التراث الثقافي وإقناع الأجيال الجديدة بمفاهيم ومعتقدات الأجداد والآباء بل أصبحت مسؤولية التربية الأولى إعداد أجيال قادرة على استيعاب ظاهرة التغيير وتقبلها وقادرة على مواجهتها بل قادرة أيضا على إحداث التغيير وقيادته عبر آليات واضحة. ويتمثل دور التربية كعامل للتغيير الاجتماعي في أنها:

- 1- تذهب بعيدا عن المقاربة الانفعالية لتحسيس الرأي العام وتوجّه إلى الملكات المعرفية والفكرية والنقدية لكل فرد.
- 2- عبارة عن فعل يبحث في مرافقة تغيير القيم والمواقف. هذا التغيير يذهب في اتجاه تنمية القدرات التي تُمكن من العمل معا من أجل مجتمع أكثر عدالة أين تكون السلطات والموارد موزّعة بشكل أفضل.
- 3- تمشّ تكويني لأشخاص هم موضوع تغييرات وليسوا أشياء.
- 4- تستهدف التربية على التفكير وفقا لتمشّيات كاملة ومتنوعة ومتفتّحة ونقدية (ناقدة) وتشاركية وخلّاقة.
- 5- تمشّ يهدف إلى تشجيع (إعطاء الأولوية) الفهم ودعم القدرة على الفعل للأفراد والمجموعات في ما يتعلّق بالعلاقات بين أفراد المجتمع.
- 6- تمشّ يهدف إلى إعادة تموقع المواطنين كفاعلين مركزيين في المجتمع بتوفير وسائل التحليل لفعلهم الخاصّ وكذلك آليات أساسية للاشتغال داخل المجتمع.
- 7- ممارسة تحرّرية للإمكانات والقدرات الإنسانية.

8 تسهم في تكويننا من أجل ديمقراطية علاقات السلّطة في جميع المستويات والأبعاد للحياة والمجتمع.

3 مبادئ الإصلاح:

حتى تكون المدرسة المنشودة قادرة على إعداد الإنسان الذي يستطيع أن يعيش الحاضر بكلّ معطياته ويستعدّ للمستقبل بكلّ احتمالاته فبإمكان الغايات التّربويّة أن تتضمّن المبادئ التّالية حتى تنسجم المنظومة التّربويّة مع القيم التي انبنت عليها الثّورة التّونسيّة وتضمّنها دستور 2014:

- 1 -فتح المدرسة على كلّ الفئات الاجتماعيّة ولا يكون ذلك إلاّ بإرساء مدرسة موحّدة مجانيّة وإجباريّة في كافّة مراحل التّعليم.
- 2 -إدخال التّكوين العملي في المناهج التّربويّة حتى لا تبقى التّربية المدرسيّة تربية نظريّة واعتماد اللّغة العربيّة كأداة لها.
- 3 -تحقيق تكافؤ الفرص بين الجنسين وبين مختلف الجهات.
- 4 -خلق مواطن متعلّم مثقّف متمسك بهويّته العربيّة الإسلاميّة وبما هو نير في تراثه ومتفتح على ما أنجزته الإنسانيّة في مجال المعرفة.
- 5 -التزام الدّولة بواجباتها تجاه أفراد المجتمع وتوفير المستلزمات الضروريّة لذلك من إطرار وتجهيزات ومناخ من الحرّيّة والديمقراطيّة.
- 6 -عدم التّمييز بين التّونسيّين بسبب الدّين أو العرق أو الجنس أو المال أو الثّروة أو الانتماء السّياسي.
- 7 -جعل التّعليم أساسا لمنوال تنمية عادل وشامل.
- 8 -استهداف تنمية الشّخصيّة التّونسيّة في أبعادها المختلفة.
- 9 -التّأكيد على مدنيّة التّعليم.
- 10 -اعتبار المؤسّسة التّربويّة فضاء للتّدرب على ممارسة الحرّيّة والديمقراطيّة.
- 11 -اعتبار التّربية أولويّة الأولويّات.

إنّ إصلاح المنظومة التّربويّة، اليوم، لا يهدف إلى تغيير الممارسة البيداغوجيّة بقدر ما يهدف إلى إدخال حركيّة جديدة على المجتمع تستجيب لتطلّعات الشّعب التّونسي الحاليّة. فالإصلاح التّربوي المرتقب يتعدّى القضايا البيداغوجيّة والمنهجية ليمسّ المجتمع بأكمله. ذلك أن المدرسة بوضعها الثّقافة في متناول الجميع تقوم بثورة اجتماعيّة جذريّة وهي ثورة سيكون لها تأثير عميق على تطوّر المجتمع ومؤسّساته.

تصدير

مثلت قضية التربية والتعليم أحد أبرز المحاور الثابتة في سلم أولويات الاتحاد العام التونسي للشغل باعتبار ه منظمة جماهيرية حرصت على أن تعكس، منذ ظهورها على المسرح الاجتماعي، تطلعات الشعب في النضال من أجل تكريس الحق في التعليم من حيث هو حق أساسي لكل مواطن دون تمييز، والسعي إلى الارتقاء بمضمونه بما يسهم في تكوين إنسان متجذر في هويته وانتمائه الحضاري، قادر على التواصل مع الحضارة الإنسانية والتكيف مع مسار التقدم الذي يشهده عالمنا المتغير.

واللافت للنظر أن السياسة التربوية أصبحت منذ المؤتمر التاسع عشر للاتحاد معطى قارا في الأدب النقابي (لوائح المؤتمرات العامة - التقارير الأدبية والتقارير العامة للمؤتمرات العامة - لوائح المؤتمرات العامة لقطاعات التربية - لوائح الهيئات الإدارية لقطاعات التربية) وارتبط هذا الاهتمام بالسياسة التربوية بمقاربات اتسمت بالتنوع حيث راوحت بين تشخيص واقع التربية والتعليم ورفع جملة من المطالب لمعالجة النقائص المرصودة (1999) وأحيانا اقتراح بدائل تتعلق بنظام التعليم وبالأهداف المتصلة بكل حلقة من حلقاته دون أن ترقى إلى مستوى المشروع الكامل والشامل (2002-2003) لاعتمادها تمشيات مخبرية تارة استبعدت جزئيا الهياكل النقابية ذات الصلة من المساهمة في بلورة هذه البدائل وتأثير مضامينها، وتمشيات شعبية طورا اعتمدت كليا على الهياكل النقابية في صياغة تصور المنظمة للنهوض بالتربية والتعليم دون أن تستأنس بآراء أهل الاختصاص في الميدان.

لمحة تاريخية:

يعدّ المؤتمر التاسع عشر للاتحاد المنعقد أيام 6 و 7 و 8 افريل 1999 أول مؤتمر وطني خصّص لائحة للتربية والتعليم رصد من خلالها واقع التربية والتعليم في البلاد مميزا بين ثلاث مراحل:

- 1-تغطي المرحلة الأولى الفترة الممتدة بين بداية الاستقلال إلى أواخر الستينات وهي مرحلة اتسمت بتلاؤم النظام التربوي والتعليمي مع حاجيات البلاد، ونجاحه في تحقيق جّل الأهداف المرسومة في صدارتها نشر المعرفة وتكوين إطار يعوض الإطار الأجنبي في كل المؤسسات والقطاعات , ولذلك لم تسجّل في تلك الفترة نسب بطالة تذكر في صفوف الخريجين الذين وقع استيعابهم وإدماجهم في سوق الشغل.
- 2-المرحلة الثانية وقد بدأت مع السبعينات وتواصلت إلى نهاية الثمانينات ظهر فيها بوضوح أثر الاختيارات الاقتصادية الليبرالية في مجال التعليم وهو ما تجسّد من خلال جملة من الإفرازات التي همّشت القطاع التربوي وأدت إلى تضخم نسب البطالة ليس

فقط بين صفوف المنقطعين بل وأيضا بين خريجي الجامعات، ومن أهم هذه الإفرزات:

- ارتفاع تكلفة التعليم وانتشار المؤسسات التربوية الخاصة.
- الانتقائية المفرطة مما تسبب في ارتفاع نسب المطرودين والمنقطعين.
- تهميش التفكير العلمي وتحول عديد المؤسسات التعليمية إلى معازل لنشر الفكر الظلامي والتطرف.
- غياب مقاييس واضحة تعتمد في التوجيه الجامعي مما أسهم في ارتفاع نسب الفشل الجامعي.

3- المرحلة الثالثة وقد بدأت مع مطلع التسعينات وتميزت بانطلاق عملية الإصلاح التربوي (إصلاح 91) الذي لم يخل بدوره من نقائص متعددة أبرزها:

- حصر التعريب في حدود التعليم الأساسي
- غياب شعب واختصاصات تتماشى وحاجيات البلاد
- اقتصار التعليم على تقديم تكوين عام وضبابي لا يضمن لمختلف خريجه فرصا جدية للاندماج في سوق الشغل.
- اكتظاظ مؤسسات التعليم في مختلف مراحلها والنقص المتواصل في التجهيزات الأساسية.
- الانخراط في الاهتمام بالمدارس النموذجية على حساب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص أمام الجميع.

هذا العرض لمختلف الحقب التي مرّ بها النظام التعليمي في تونس لم يخل من مسحة تقييمية أظهرت الايجابي و عددت عناصره، وتوقفت عند السلبي محاولة تجاوزه وتلافي تداعياته من خلال سلسلة من المطالب التي مثلت محاور نضال المنظمة عامة والقطاعات ذات العلاقة خاصة دون أن تفتح هذه المطالب وما سيتولد عنها من حراك أفقا جديا لإعادة بناء المنظومة التربوية وفقا لثوابت الاتحاد بل إن هذه المطالب صيغت على قاعدة المطالبة بتطوير الإصلاح (إصلاح 1991) في إطار مشروع مدرسة الغد على أن يمهد لذلك باستشارة يدعى لها الاتحاد الذي اقتصر بديله مثلما أسلفنا على جملة من المطالب وغابت عنه المبادئ العامة للإصلاح والأهداف الخاصة بمراحل التعليم ورؤيته لمدخلات المنظومة التربوية وتصوره لطبيعة مخرجاتها، ولم تمسّ هذه المطالب سوى العناصر التالية:

- توشي سياسة تعريب شاملة لمختلف مراحل الدراسة.
- سنّ قانون إجباري يقضي على الأمية.
- ضمان مجانية التعليم وإجباريته.
- مراجعة البرامج المقررة والتركيز على تعليم المناهج المتطورة والمؤدية إلى المعرفة.
- العناية المادية بالمؤسسات التربوية والتخفيض من الاكتظاظ.
- عدم الفصل بين التعليم والتكوين وتسيير المسالك بينهما.
- مراجعة مقاييس سقف إسناد المنح الجامعية.
- العناية بالبحث العلمي وتشجيعه وبعث الكليات التخصصية في عديد الجهات.
- تعميم المحاضن ورياض الأطفال على أن تتولى الإشراف عليها وزارة الشباب والطفولة.
- مراجعة النظام التأديبي بما يضمن الاحترام المتبادل بين مختلف الأطراف المكونة للمؤسسة التربوية.

أما مؤتمر جربة الملتئم أيام 7 و 8 و 9 فيفري 2002 فقد أولى أهمية بالغة للمنظومة التعليمية حيث أفردها بعنوان كامل في التقرير الاقتصادي والاجتماعي الذي انبثق عنه وطأه بعرض لصيرورة هذه المنظومة بهدف تشخيص هئاتها والوقوف عند أهم ثغراتها معتمدا منهجية وزعت العرض على ثلاثة عناوين فرعية يهتم كل واحد منها بمرحلة من مراحل التعليم منطلقا من رصد تطورها متخلصا إلى رسم آفاقها عبر رصد هدف ذاتي لكل مرحلة من مراحل التعليم وترك الأبواب مفتوحة أمام النشء للانتقال من مرحلة إلى أخرى عن طريق المناظرات المسترسلة التي تأخذ بعين الاعتبار مواهب المترشحين وطاقة استيعاب المؤسسات التكوينية وحاجات البلاد.

ومن هذا المنطلق ارتكز بديل الاتحاد على إرساء منظومة تعليمية تحتوي على أربع مراحل:

- 1- المرحلة الأساسية وتسخر لتلقين الناشئة أصول اللغات والحساب والإعلامية، أما المواد التكميلية فبالإمكان ضمها وإعادة تصنيفها. وتحدد مدة هذه المرحلة بعدد السنوات اللازمة للقطع نهائيا مع الأمية ولتزويد التلميذ بأدوات استيعاب المعرفة بصورة ذاتية. ويمكن لهذه المدة أن تتراوح بين 8 و 10 سنوات.
- 2- المرحلة الوسيطة وتهدف إلى تعميق المعارف النظرية وخاصة إعداد التلميذ لمهنة معينة، وتحدد الاختصاصات في هذه المرحلة حسب القطاعات أو المهام على أن تتوج في نهايتها (سنتان أو ثلاثة) بشهادة تمكن المتخرج من الاندماج دون عناء في

الحياة المهنية مع إبقاء الباب مفتوحاً للانتقال إلى المرحلة الموالية أي العليا بواسطة المناظرة.

3 - المرحلة العليا حيث تمتد الدراسة بين ثلاث إلى أربع سنوات وترمي إلى تعميق المعارف النظرية والتطبيقية قصد إفراز إطارات عليا حسب القطاعات أو المهام.

4 - المرحلة العليا للاختصاص ويرتقي إليها من المرحلة العليا عن طريق المناظرة وتسخر لإفراز الخبراء والباحثين ومكوني المكونين.

واضح إذن بأن هذا التصور قد ركّز على النظام التعليمي محددًا أهداف كل مرحلة ومدتها ونظام التقييم المعتمد فيها مسقطاً بذلك الغايات الموجهة لمسار التعلّم، متجاهلاً عناصر المنظومة التربوية. إلا أن ما يميز هذا البديل عن سابقه هو تخلصه من أسر الراهن واللحظة التي غالباً ما تنعكس في صورة مطالب تنصرف إلى معالجة النتائج في مستوى سلبياتها دون نفاذ إلى الأسباب والعوامل المولدة لها. ولكن الأهم في هذا التوجه الجديد هو أنه شكل منطلقاً وأساساً لإعداد دراسة هي الأولى من نوعها حول المنظومة التربوية في تونس حاولت أن تستقرئ البرنامج التوجيهي للإصلاح التربوي قام بإعدادها قسم الدراسات سنة 2003 لتشكل قاعدة بيانات تساعد المهتمين بالملف التربوي والمؤسسة التعليمية على الوقوف على حقيقة الوضع وتشخيص مواطن الخلل ومصادر القوة من أجل الإسهام في صياغة الاستراتيجيات الملانمة لإصلاح المنظومة التربوية وكسب رهان التعليم باعتباره وسيلة أساسية من وسائل التنمية البشرية خاصة والتنمية الشاملة والمستدامة عامة.

وقد انطلقت الدراسة من تشخيص واقع المنظومة التربوية وذلك باستعراض المعضلات البيداغوجية والتنظيمية التي يواجهها النظام التعليمي في تونس في مختلف مراحلها في إطار رؤية نقدية للتغييرات الرئيسية الواردة في مشروع مدرسة الغد تعرضت للطابع الكمي للنمط البيداغوجي القائم وما أنتجه من فشل مدرسي شامل، مبرئة ساحة المقاربة بالكفايات التي تتعامل مع الخطأ كفرصة للتعلّم ومن ثمة فهي تساعد على التقليل من الفشل المدرسي وارتفاع نسب النجاح.

وقد أعادت الدراسة في جانبها التشخيصي أسباب التعثر المدرسي إلى نظام التقييم والامتحانات السائد في مؤسساتنا التربوية الذي يقف وراء تفاقم ظاهرة الرسوب وتزايد نسب التلاميذ المغادرين بصفة مبكرة.

أما في ما يتعلق بمبادئ الإصلاح فلم تتطرق الدراسة إلا لواحد منها وهو مبدأ الإنصاف من وجهة نظر الاقتصاد الاجتماعي في محاولة للإجابة عن بعض الإشكاليات الخاصة بدور المنظومات التربوية في تطبيق مبدأ العدل وإعطاء كل ذي حقّ حقه، وكيف يمكن لمنظومة تربوية أقل تمييزاً أو أكثر مساواة أن تساهم في إعادة توزيع الثروات بصفة أكثر مساواة؟ لتستخلص من خلال ذلك تدني مستوى تحقيق مبدأ الإنصاف في منظومتنا التربوية سواء

كان ذلك على صعيد المساواة في الفرص المتاحة للالتحاق بالمدارس أو في مستوى
الإمكانات المتوفرة لكل تلميذ في الإنفاق العمومي في مجال التربية والتعليم أو على صعيد
المساواة في القدرات أو التحصيل التعليمي الذي يمكن الخريج من الاندماج في دورة الإنتاج.

وبالمحصلة فإن هذه الدراسة قد ركزت تركيزا لافتا على بعض مساوئ إصلاح 2002
وخاصة نظام التقييم دون أن توجه سهام النقد إلى مرتكزاته مكثفية بدعوة ضمنية إلى إصلاح
الإصلاح ومعالجة بعض مظهراته السلبية (الرسوب والانقطاع المبكر) وذلك على قاعدة
مبدأ الإنصاف وعبر نظام تقييمي جديد يتعامل مع الخطأ لا بوصفه وصمة بل على انه طلب
مساعدة ونقطة انطلاق في اتجاه التعلّم.

سياق جديد... مقارنة جديدة

لعلّه من المفيد التذكير بتعدّد محاولات إصلاح المنظومة التربوية من قبل الحكومات
المتعاقبة ما بعد الثورة وهي حقيقة إن دلت على شيء فإنما تدل على تسليم الجهات الرسمية
بالتابع الملح للإصلاح اعتبارا للترهل الذي أصاب المنظومة على كافة الأصعدة بل إن
الأمر تعدى هذا إلى الإقرار رسميا وفي كثير من المناسبات بالوقوع الكارثي للتربية والتعليم.
هذه المحاولات رغم صحة الدوافع المعلنة لإجرائها تعثرت ولم تر مخرجاتها النور لأسباب
عدة لعلّ أهمها رفض الاتحاد المشاركة فيها بحكم أن إصلاح المنظومة التربوية هو مسألة
تعدّ استراتيجية بامتياز تقتضي قاعدة صلبة أو إطارا مرجعيا مرشدا مازال قيد التشكل أي
الدستور، وبالنتيجة فإن أي إصلاح جدي لا يمكن أن يتمّ أثناء مرحلة التأسيس لجمهورية
جديدة تقطع مع الاستبداد شخوصا ومنظومات ومؤسسات بل يصبح ممكنا ومتاحا ومستوجبا
أثناء مرحلة البناء وهو ما تطلب انتظار الانتهاء من صياغة الدستور للبدء في الإصلاح،
علما بأن مسألة التعليم من حيث هو جزء لا يتجزأ من الحقوق الأساسية للإنسان ضمانه لكل
مواطن واجب محمول على الدولة قد شكلت مدار صراع محتدم أثناء مرحلة التأسيس حينما
ظهرت بوادر التفريط في مجانيته وعموميته وديمقراطيته من خلال صياغات مبهمة
حرصت على أن تبقى الأبواب مشرعة أمام تبذيره وتحويله إلى مجال تحكمه قوانين
السوق.

ولقد أدرك الاتحاد بان المصادقة على دستور جانفي 2014 تعتبر منعطفًا تاريخيا لجهة ما
طرحه من مهمات وضعت الاتحاد مباشرة في مواجهة متطلبات البناء لمجتمع جديد تترسخ
فيه الديمقراطية وتحترم فيه حقوق الإنسان وتصان فيه الحريات العامة والفردية , ذلك أن
القطع مع الدكتاتورية لا يمكن أن يجسده الإعلان عن دستور جديد فحسب بل يتكرس فعليا
من خلال أعمال معاول الهدم في المنظومات السابقة التي شكلت أدوات للاستبداد
والاستعاضة عنها بأخرى جديدة تبنى وفقا لمبادئ الدستور العامة.

لذلك كان على الاتحاد أن يستعد جيدا لهذه المرحلة الخطيرة بإعداد بدائله بقصد ضمان مشاركته مشاركة فاعلة وناجعة في الحوارات الوطنية التي ستتطلق بغرض مراجعة مختلف المنظومات على قاعدة احترام أحكام الدستور الجديد والتقيّد بها

في هذا الإطار، تنتزل الندوة الوطنية التي عقدتها المنظمة أيام 24 و 25 و 26 نوفمبر 2014 تحت عنوان "من أجل مدرسة مستقلة وديمقراطية" ، بإشراف المكتب التنفيذي الوطني وفي مقدمتهم الأخ حسين العباسي الأمين العام الذي أكد في افتتاح أشغالها على أن التعليم ركيزة من الركائز الأساسية في تقدم الشعوب والأمم، وان إنجاح المنظومة التربوية في مختلف مراحلها يستوجب الإقرار بأن التعليم مكسب شعبي يستدعي التعامل معه تفادي الإصلاحات الترقيعية القائمة على الانتقاء والارتجال وذلك في إطار التسليم بجملة من الثوابت منها مجانية التعليم وعموميته، كما أن ذلك يستوجب عملية تقييمية معمقة تستند إلى التوجه النير القائم على الانفتاح على مختلف الحضارات الإنسانية دون ميوعة أو اغتراب، وفي نفس الوقت التمسك بمقومات الهوية بعيدا عن الانغلاق أو التشدد ، ذلك أن الارتقاء بنظام التربية والتعليم يقتضي تطوير المنظومة التربوية حتى تسهم في تنشئة جيل منتصر للقضايا العادلة ولقيم الحرية والديمقراطية، متمسك بحقوقه ، معتد بهويته العربية ، متفتح على الجوانب النيرة في الحضارة الإنسانية إضافة إلى العمل على توفير البنية التحتية الملائمة التي تؤدي إلى الارتقاء بمستوى التعليم عبر تدعيم التجهيزات والمعدات العلمية والمخابر والمكتبات وقاعات المراجعة...

وقد تمخضت الندوة عن قرار تمثل في ضرورة إعداد مشروع متكامل تشارك فيه مختلف هيكل الأسلاك التربوية وخبراء الاتحاد، وتغذية الهياكل الوطنية والجهوية والمحلية في مسار بنائي يرصد المقترحات ويراكمها ثم يؤلفها حتى يتبلور المشروع وينخرط الجميع في تبنيه والدفاع عنه.

وتنفيذا لهذه التوصية، اختار قسم الوظيفة العمومية الاعتماد على المقاربة التشاركية في إعداد المشروع مستفيدا في ذلك من نقائص المقاربات السابقة التي توخاها الاتحاد مجتنباً المراهنة على الخبراء لا غير في إعداد وثيقته التي غالبا ما تكون نظرية الطابع منفصلة عن الواقع متجاهلة لإكراهاته، متفاديا الاستئناس فقط بأراء الهياكل التي عادة ما تكون مسكونة حتى النخاع بهاجس اليومي غير مراعية للمراكمات البشرية في حقل التربية من نظريات واكتشافات بيداغوجية، حريصا على المزوجة بين التمشيين الذين يفتحان في حقيقة الأمر على بعضهما من خلال معابر تسمح للنظرية من الاستفادة من نقائص التطبيق، وتتيح للممارسة الاسترشاد ببوصلة النظرية.

هذه المقاربة ما كان لها أن تحقق الأهداف المرتقبة من اعتمادها دون منهجية إعداد جديدة تتوزع فيها الأدوار بإحكام وتنظم فيها العلاقة بين الهياكل تبعاً لأسس تركز التشارك في مختلف أبعاده، وعلى هذا الأساس تم تشكيل فريق قيادة يتكون من ممثلين من مختلف نقابات التربية يضطلع بالمهام التالية:

- وضع التصورات
- الإعداد للندوات وتقييمها
- المساهمة في التأثيث المضموني للندوات
- تنشيط الورشات والتقارير لأشغالها
- صياغة التقارير التأليفية للندوات
- بلورة المشروع النهائي.
- المشاركة باسم الاتحاد في الحوار حول إصلاح المنظومة التربوية إلى جانب بقية الأطراف المعنية (الحكومة – المعهد العربي لحقوق الإنسان)

أما مهام قسم الوظيفة العمومية، فقد اقتصر على:

- قيادة عملية الإعداد
- تنسيق أعمال فريق القيادة
- توفير الإمكانيات الضرورية لتنفيذ أنشطة الإعداد
- الإعداد الإداري لانجاز الأنشطة

وقد تولى فريق القيادة منذ اجتماعاته الأولى رسم المنهجية التي سيقع إتباعها في إعداد مشروع الاتحاد وذلك عبر تنظيم ست ندوات:

- الإطار المرجعي للإصلاح
- مناوئ الإصلاح من خلال التجارب المقارنة
- قيادة المؤسسة وهياكل التسيير
- مسارات التعليم والتقييم والتوجيه
- الحياة المدرسية والزمن المدرسي
- ملامح الفاعلين التربويين ونظم الأسلاك

على أن يكون العمل في شكل مداخلات تمهيدية قدم أغلبها أعضاء في فريق القيادة إلى جانب بعض خبراء الاتحاد، وورشات تفكير تقضي إلى توصيات عملية تشكل أساساً لصياغة المشروع النهائي.

الملاح العامة للمشروع:

انطلقت الوثيقة بتحديد الإطار المرجعي للإصلاح وذلك من خلال قراءة نقدية لمختلف تجارب الإصلاح المتعاقبة عبر استعراض رهاناتها وتسليط الأضواء على إفرزاتها الكارثية التي تجسمها النتائج الهزيلة وارتفاع نسب الانقطاع المدرسي وانتشار البطالة في صفوف حاملي الشهادات العلمية وسلعة التعليم ونشر قيم الاستهلاك والفردانية وتكريس مجتمع اللامساواة، إضافة إلى عوامل فشل عديدة وسمت المؤسسة التربوية منها ما هو اقتصادي واجتماعي ومنها ما يرتبط بالمناهج والبرامج وإطار التدريس والإشراف ومنها ما يتعلق بالتقييم ومنها ما يتصل بالحياة المدرسية.

ثم خلصت في سياق تحديدها المرجعي للإصلاح التربوي إلى الإجابة عن السؤال المركزي: أية مدرسة نريد؟ ليكون البديل عن منزع الاحتراف الذي ساد المدرسة في الإصلاح الأخير والذي فشل في تحريرها بتكريسه منزع الإخضاع وعمق أزمته فتحوّلت المدرسة إلى مؤسسة اقتصادية كغيرها من المؤسسات وظيفتها إنتاج أجراء المستقبل فطغى بالمحصلة منطق السوق وغابت صورة الإنسان وقيمه.

أما المدرسة البديل فينبغي أن تكون مدرسة تحرّر ، مدرسة للتقييم تراهن على خلق مواطنين عبر ضمان حقهم في تعليم عمومي ومجاني وديمقراطي وموحد، مدرسة تستند إلى المبادئ التالية الكافلة لتحقيقها:

- التربية والتعليم أولوية وطنية، وتأمين المدرسة مهمة الدولة أولاً وأساساً
- غاية المدرسة تحقيق أبعاد الإنسان في كونيتها
- مدرسة منصفة تقوم على التوازن بين مختلف التعلّمات.

أما على صعيد المناول التربوية فقد احتوت الوثيقة عرضاً تفصيلياً لأهم المناويل التربوية من خلال التذكير بأسسها ومبادئها ومكوناتها بهدف الاستئناس بالإيجابي فيها بعيداً عن الجمع بينها الذي ينتج في الغالب حصلاً هجيناً.

وقد شمل العرض أكثر المناول شيوعاً كالمناول المنظومي ومناول الجودة ومناول الحوكمة والمقاربة المجتمعية الشاملة ليخلص إلى أن المناول المطلوب ينبغي أن يكون وفيها لمدرسة المستقبل التي نريد، مدرسة مستقلة صلتها عضوية بملاح التسيير القيادي وملاح الفاعل التربوي ذي التكوين المعمق والمتين في مختلف المجالات، مدرسة تقوم على العمل التشاركي كقاعدة ثابتة لا يمكن اعتبارها ظرفية وعرضية، مدرسة واضحة في مستوى رسالتها تتجاوز القيم العامة إلى التجسيم في مشروع قابل للقياس والملاحظة والتعديل. هذا المناول الجديد ينبغي أن يركز على أسس تسمح بالاهتمام بالفردية ومسارات الترقى نحو الكوني، وبنسج تحالفات تستشرف الواقع وتكرس التناؤذ بين مختلف الاختصاصات، وبإعادة

تحديد منزلة المتعلم من اعتباره مجرد محور إلى غاية للفعل التربوي ، وإعادة الاعتبار لمكانة المربي عبر إقامة علاقة بيداغوجية جديدة قوامها الشراكة تحرره من أفق الوسيط والناقل.

وفي ما يتصل بقيادة المؤسسة وهياكل التسيير شددت الوثيقة على واجب أن يشمل الإصلاح مختلف أركان المنظومة التربوية وخاصة منها إدارة المدرسة بجميع مؤسساتها وفقا لمنهج يبنى على قاعدة الايجابيات التي تمت مراكمتها على امتداد عقود كالثروة البشرية المتنوعة الاختصاصات ، وعمق التجربة وعراقة التقاليد في مجالات التنظيم والتسيير والإشراف، وشبكة علاقات التعاون والشراكة الواسعة مع مختلف الأطراف داخليا وخارجيا.

وفي معرض رصدنا للسلبيات، ركزت الوثيقة على ارتباط الوزارة بالسلطة السياسية واتساع نفوذ الوزير الأمر الذي طبع منوال التسيير بطابع هرمي عمودي يتسم القرار في إطاره بطابعه الممركز المفرط زاده تعقيدا كثرة النصوص القانونية المنظمة لسير الهياكل داخل الوزارة وللعلاقة بينها، لتخلص الوثيقة إلى تحديد مبادئ البديل المتمثلة في الديمقراطية التشاريكية والحوكمة الرشيدة ومبادئ الدستور والتي على قاعدتها حاولت أن تحدد صورة الهيكلة الجديدة التي يرتبط فيها مكتب الضبط بالديوان مباشرة إضافة إلى الكتابة العامة مضيئة إلى جانب المهام الجديدة للهيكلين السابقين هيكلًا جديدًا يعني بالتصور والتقييم.

وبالنسبة لنظام التعليم في تونس ورهاناته، فقد انطلقت الوثيقة من مرجعية الإصلاح ومبادئه مستعرضة في مرحلة ثانية أهم مكاسب المدرسة التونسية مركزة على وحدة التعليم، مستجلية في مستوى ثالث مراحل التعليم من خلال التذكير بأهدافها على صعيد الكفايات والمهارات والمعارف المدرسة وأثر كل ذلك على ملامح الخريج المتعلم من مدرستنا.

وفي سياق تعدادها لنقائص الهيكلة الراهنة لمسارات التعلم، شددت الوثيقة على خروج مرحلة التعليم ما قبل المدرسي عن السيطرة وغياب التعالق بين المراحل وضمور البعد المفصلي للتدرج التعليمي زيادة على تردي منزلة التعليم المهني والتباس العلاقة بينه وبين التعليم التقني، لتخلص الوثيقة إلى جملة من المقترحات تتعلق أساسا بمراجعة هيكلة كل المراحل بما يؤمن الترابط الوظيفي بينها وضبط مرجعية تعليمية وطنية تحتوى مؤشرات للمكتسبات العلمية والمنهجية وللمهارات المطلوب اكتسابها في كل مستوى وكل مادة وتطويع نظام التوجيه وحمايته، وإدخال مرحلة ما قبل المدرسي إلى خانة التعليم المدرسي العمومي.

أما بالنسبة إلى التقييم فقد اعتبرته الوثيقة مشغلا هاما وجب العمل عليه في مسار الإصلاح التربوي باعتبار قيمته الكبرى التي تتجلى في ارتباطه بمختلف مسارات التعليم والتعلم، ثم

حددت أهم مبادئه وأكدت على واجب أن تشتمل على الوظيفة الاستباقية والإنصاف زيادة على اعتبار التقييم مكونا أساسيا في عمليتي التعليم والتعلم يخدم الدمج المدرسي.

ثم استعرضت الوثيقة بعض أنظمة التقييم (فرنسا - فنلندا) وقارنت بينها لتستنتج معايير التقييم وسلالم جزائه ومقاييس إسناد الأعداد وأنظمة الامتحانات وسبل الدعم والعلاج، معتبرة بأن الهدف الأساسي من التقييم في فنلندا مثلا هو إتاحة فرص جدية للتعلم أمام المتعلم وتمتين مكتسباته، كما أبرزت الوثيقة أهمية الامتحانات الوطنية في فرنسا ودورها في تجويد الممارسات التعليمية.

هذا وقد حرصت الوثيقة في إطار إبراز دور التقييم ومكانته من حيث هو مدخل أساسي من مداخل الإصلاح التربوي على طرح جملة من الإشكاليات التي تهمّ التقييم العددي والتقييم حسب المجالات أو المواد وأهمية التدقيق البيداغوجي ومقدار نجاعته في منظومة التقييم وفرص تطبيق اللامركزية في التقييمات الوطنية ومدى فعاليتها وسبل تحقيق مبدأ المساواة عن طريق التقييم وأخيرا المراحل المفصلية التي يمكن تحديدها لانجاز تقييم وطني ودور الولي في العملية التقييمية.

أما على صعيد التوجيه المدرسي والجامعي والمهني فقد طرحت الوثيقة بداية عددا من الإشكاليات المتعلقة بمفهوم التوجيه وانتظارات المدرسة من تشغيلية خريجها وقارنت بين نماذج التوجيه التطوري والتوجيه التطاقي مظهرة الفروق بينهما على مستوى رسم ملامح الفرد الموجه وضبط أدواره ومعارفه وعلاقاته بالغير وبالمؤسسة وبالعملية التوجيهية في مختلف أبعادها التشغيلية والتربوية.

كما ركزت الوثيقة على تبيان حدود نظام التوجيه في المنظومة التربوية مختزلة أهمها في غياب سياسة واضحة تحدّد غايات التوجيه وبرامجه واستراتيجياته وصعوبة النفاذ إلى المعلومة حول فرص الانتداب والتشغيل واقتصار ممارسة التوجيه على حصص الإعلام المجمع الموجهة للمعنيين بالتوجيه لا غير مما عسّر تفعيل مقاربة التربية على الاختيار إضافة إلى انعدام هياكل تعنى بالتوجيه المدرسي والجامعي والمهني كالمراصد أو الإدارات أو الأجهزة.

وقد خلصت الوثيقة إلى تحديد المطلوب اليوم من التوجيه داعية إلى إعادة النظر في خارطة مسالكه وشعبه، وإبلاء مزيد من الاهتمام بمفاصله ورسم سياسة إعلام تنعقد على برامج وآليات دافعة للتشغيلية يسهر على تنفيذها هيكل وطني للتوجيه له امتداداته جهويا ومحليا.

وبالنسبة للزمن المدرسي فقد أكدت الوثيقة على الدلالات الشائكة لمقولة الزمن المدرسي نظرا لصلاتها المتعددة والمتشعبة بالفعلين التعليمي والتعلمي، فهيمنة الصبغة الانقضائية والرؤية الانغلاقية تبرر بقوة اعتماد مصطلح زمن التعلم نظرا لطابعه الشمولي وقدرته على استيعاب الأبعاد التربوية النفسية الاجتماعية الثقافية. كما ركزت الوثيقة في علاقة بالمحددات التنظيمية لترمين التعلم في المنظومة التربوية على أن إصلاح الزمن المدرسي وتحديده لا يعني اجتزائه بتقليص مدد التعلم، فإصلاح منظومة الزمن المدرسي قد تكون بالزيادة الوظيفية المسخرة لعلاج مشكل الإخفاق والانقطاع المبكر، مستخلصة بأن الزمن المدرسي مازال يمثل مسألة خلافية لم تحسم بعد وعليه فمن غير المنطقي في إطار البحث عن موال إصلاحية أصيل التفكير في إسقاط تجربة من التجارب على السياق التربوي التونسي.

وفي معرض رصدها لإخلالات الزمن المدرسي، أشارت الوثيقة إلى أن المستفيد الأكبر منها هو القطاع الخاص اعتبارا وأنها تغيب التمييز بين زمن التعلم والزمن المقضي في المدرسة إلى جانب أن الزمن المدرسي يكرس اختلالا فضيعا بين التعلم والتقييم والعطل ويتسم بطابعه غير المرن فهو موحد لجميع المدارس وبالمحصلة فهو لا يأخذ بعين الاعتبار حاجيات التلميذ واختلاف انساق التعلم وغير متناغم مع الزمن الاجتماعي.

ولتلافي السلبات السابقة، حدّدت الوثيقة جملة المبادئ التي ينبغي أن تشكل أساسا لإصلاح الزمن المدرسي كاستثمار الدولة في التربية وضمان متسع من الحرية للمدرس ومراعاة خصوصية المتمدرس والواقع المدرسي، وتنسيب الزمن المدرسي وضمان تناغمه مع أنظمة التقييم والعطل والزمن الاجتماعي ومراعاته لحاجيات الفئات الخصوصية وإعادة النظر في موضع النشاط الثقافي صلبه واحترام خصوصيات المراحل التعليمية عند تحديده.

وفي ما يتعلق بالحياة المدرسية لاحظت الوثيقة أن النجاح الذي حققته المنظومة التربوية على صعيد غاياتها الكمية لا يمكن أن يحجب عنا التراجع الملحوظ والمستمر في مستوى الجوانب النوعية جراء فشل مقاربات الإصلاح التربوي 1991 - 2002 في الاستجابة إلى الاستحقاقات الموضوعية والتاريخية لهذه المنظومة. ثم عرفت الحياة المدرسية باعتبارها فلسفة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية التلميذ ومواهبه وإطارا للتمرس والعيش الجماعي تتجسم فيه علاقات تربوية بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين بقية أطراف الأسرة التربوية تقوم على قواعد الاحترام والإنصاف والموضوعية وتلازم الحقوق والواجبات.

وفي إطار رصدها لأهم العوائق التي حالت دون حياة مدرسية حقيقية قادرة على القيام بوظائفها على أكمل الوجوه، أبرزت الوثيقة أهم دواعي إصلاح الحياة المدرسية سواء الموضوعية منها أو تلك المتعلقة بالثورة المعلوماتية أو المتصلة بتفاقم ظواهر التسرب المدرسي والانقطاع التلقائي عن الدراسة، لتنتهي إلى تحديد متطلبات تطوير الحياة المدرسية كاعتماد خطاب تربوي واقعي وآليات تنفيذ فعالة، وإدراج الأنشطة الثقافية والرياضية ضمن

الزمن المدرسي وتكريس طابعها الإلزامي وتعميق التكوين لكافة الإطار التربوي وتخصيص متفقد للحياة المدرسية.

وفي ما يتصل بالفاعلين التربويين فقد لاحظت الوثيقة في مستهلها عمق الهوة بين الموجود والمنشود، فقانون الوظيفة العمومية باعتباره إطاراً مرجعياً لكل الفاعلين التربويين ظلّ بمنأى عن معاول الصقل والتطوير التفاوضي لما يزيد عن ثلاثة عقود في الوقت الذي شهدت فيه الأنظمة الأساسية الخاصة حالة انفلاق صاحبها مراجعات عديدة تجاوزت النصّ القانوني وولدت وضعية ملتبسة مثلت تربة خصبة لاستنابات صراعات بيسلكية إضافة إلى اهتمامها بالفاعل التربوي الفرد دون إيلاء قيمة تذكر للفاعل التربوي من حيث هو شخصية معنوية. وخلصت الوثيقة إلى أن الهنات السابقة تقتضي اعتماد نظام أساسي وسيط يغطي مجال التربية والتكوين ويحدد المجالات المشتركة وينظمها عبر هياكل ممثلة ذات صلاحيات في أخذ المبادرة والمساهمة في اتخاذ القرار.

كما حرصت الوثيقة على ضبط ملامح الفاعل التربوي مشددة على القبول بالآخر والتحاور معه والتضامن والانفتاح على الحضارات الأخرى والقدرة على التكوين الذاتي والاستفادة من تجارب الآخرين.

المنوال التربوي

يفيد المنوال المدخل الذي يعتمد في بناء الإصلاح أو الإطار الذي يحدّد الفلسفة التي تقود تصور الإصلاح في تناغم تام مع رسالة مدرسة المستقبل التي نريد.

وبما أن رؤيتنا للإصلاح تحتكم إلى سياق ثوري، وبما أن الإصلاح الذي ننشده يرمي إلى القطع مع أزمة المنظومة التربوية وأزمة مدرسة اليوم في كل مظهراتها، فإنه لا مناص حينئذ من تثوير المدرسة بدل الاكتفاء بترميم تصدعاتها وترقيع نقائصها.

لا شك أن التساؤل عن منوال الإصلاح يعكس طابعه الإشكالي، إذ نجد أنفسنا في مواجهة مناويل متعددة تعدّد الخيارات، لكل منها أدواتها الخاصة ومحتوياتها التي يمكن تحديدها في المبادئ والأسس والمكونات:

1 مناويل الإصلاح:

المكونات	المبادئ والأسس	المنوال
<ul style="list-style-type: none">- المراحل التعليمية- الغايات والأهداف- المناهج والمقررات- التقييم- التكوين الأساسي والمستمر- أطر الإشراف الإداري والبيداغوجي	<ul style="list-style-type: none">- مركب لا يمكن تجزئته- شمولية الرؤية عند تحليل الظواهر- تغليب فعل التعلم عن فعل التعليم- البنائية الاجتماعية	المنوال المنظومي
<ul style="list-style-type: none">- المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي- المحيط الأسري- المحيط الجغرافي	<ul style="list-style-type: none">- مبادئ التنمية الشاملة والمستدامة- نسيج العلاقات في مختلف أبعاده هو الذي يحدد وظائف المدرسة ورسائلها- المنوال الذي يبني مدرسة المجتمع لا مدرسة الفرد أو السوق.- منظومة تعلّقات تقطع مع التصورات القطاعية الضيقة والتخصص المجحف	المقاربة المجتمعية الشاملة

<ul style="list-style-type: none"> - الهياكل المركزية والجهوية والمحلية. - طرق التسيير (مركزي أو تمثيلي) - التصرف الإداري والمالي (تابع أو مستقل) 	<p>يقوم هذا المنوال على البحث في تطوير:</p> <ul style="list-style-type: none"> - التنظيم الهيكلي للمؤسسة التعليمية والهيكل الإداري على اختلاف مستوياته. - طرق تسيير مختلف الهياكل في اتجاه الاستجابة إلى غايات الإصلاح وأهدافه. - شبكة معايير للمقاربة التشاركية (التوافق – الشفافية، الفاعلية، النجاعة، حكم القانون، مبادئ المواطنة التشاركية، المساءلة، الاستقلالية في اتخاذ القرار) 	<p>منوال الحوكمة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التلميذ - الفاعل التربوي - البنية الأساسية - التجهيزات 	<ul style="list-style-type: none"> - المنافسة - الاستثمار في التربية - البحث - التكوين - التشاركية - اعتبار الفرد وحاجاته وشخصيته - اعتبار المجموعة وحاجياتها 	<p>منوال الجودة</p>

2- أي منوال تربوي نريد؟

- كيف يمكن أن نعيد الاعتبار للمعرفة؟
 - كيف يمكن الجمع بين هاجس تكوين الإنسان في فرادته من جهة وبين تنمية صلته بالخير العام سواء كان علميا أو اقتصاديا أو ثقافيا أو سياسيا من جهة ثانية؟
 - كيف نوفق في تكوين مربين قادرين على الاضطلاع بمهام رسالة تحترم خصوصية أفرادها وتنوعهم وتؤسس لقيم التضامن الوطني والديمقراطي؟
- تتميز الانثروبولوجيا في شتى تلويناتها فلسفية كانت أو علمية باهتمامها بالإنسان وبالتساؤل عما يميزه، وبسعيها لفهم الحركة التي ترتقي بالفرد إلى مصاف الإنسان بوصفه كائنا اجتماعيا، كائن الكثرة التي لا تنفي وحدته، كما تعنى بالتأسيس للإنسان بما هو فرد مواطن وكائن كوني أو مواطن محلي عالمي.

3 ما هي رهانات المنوال الانثربولوجي؟

إذا كان الإصلاح ينتزل في إطار سياق ثوري ويهدف إلى القطع مع أزمة المنظومة التربوية، فإن تحقيق رهاناته يحتاج إلى ثورة قيمية في علاقة برسالة التربية لا تتغافل عن التحولات التي يعرفها الحقل المعرفي من ناحية وإكراهات الواقع من ناحية أخرى.

أ - الرهانات الاجتماعية:

تواجه المدرسة اليوم مظاهر الإقصاء والعنف وعودة المقدس في صور جديدة وتنامي الدعوات المطالبة بالإنساني في مواجهة اللاإنساني، وبروز الطابع الإشكالي للعلاقات الاجتماعية في ظلّ تنامي النزعة الفردانية، واستفحال أزمة الهوية في ظلّ واقع يشهد فائض هويات، أزمة العلاقة مع الآخر أو الغير.

إزاء هذه التحديات، تسمح المقاربة الانثربولوجية بنسج تحالفات جديدة تستشرف الواقع وتقطع مع الجدران السميكة التي تفصل بين مختلف الاختصاصات والمواد، وتسمح بمراجعة التعلّيمات في اتجاه إبراز تقاطعاتها.

ب - الرهانات المؤسساتية والقانونية:

يتمثل أول رهان في تحديد منزلة المتعلم، فالتعامل معه بوصفه محورا لم يفض إلا إلى إشكاليات عمقت أزمة المنظومة التربوية بسبب رهانها على الإنسان في فرديته فضلا عما ولدته من صعوبات في النقل التعليمي وأفرزته من إشكاليات في العلاقة بين الكهل والطفل.

فالدفاع عن محورية الطفل في العملية التربوية قاعدة اقترنت بالتقليل من شأن المعرفي وأثره ومنزلته في التعلم وعجزت في نهاية المطاف عن إنشاء عقول مفكرة.

لا يتعلق الأمر ضمن المنوال الانثربولوجي بإحياء التلقين عوضا عن الطرائق النشيطة التي أسست لها البنائية والمنوال المنظومي، وإنما تأسيس علاقة بيداغوجية تشاركية يكون فيها المتعلم غاية الفعل التربوي، ، علاقة تعيد الاعتبار للمعرفي وقيّمته وتمكن من احترام دور المتعلم في البحث واكتساب المعارف من خلال اندماجه في المجموعة حيث يشكل شخصيته الاجتماعية العادلة والمواظنية، علاقة يحركها المربي الذي لا يحتل فحسب موضع المراقب بل الموجه أحيانا ومالك المعارف أحيانا أخرى يتوسط المفاهيم والأنشطة القائمة على الحجاج بما يتيح للمتعلم الانبثاق بوصفه ذاتا مفكرة، ذاتا تحمل هواجس الآخر فيتربى على الاعتراف بالآخر بدل الانغلاق على ذاته وما يتولد عن ذلك من أنانية وتعصّب وعنف وعجز عن الاندماج في الإنساني أو السعي للترقى نحو الكوني.

ج- الرهانات الايتيكية:

يسمح المنوال الانثروبولوجي للمدرسة بأن تضطلع أولاً بإكساب متعلميها المعرفة كما تضطلع بتمكينهم من تعلم فنّ الحياة لتخلق منهم ذواتاً أحراراً ومواطنين فاعلين ومنتجين ومتفتحين على القيم الكونية لتكون المدرسة بذلك أساساً لتحقيق التنمية في مختلف أبعادها، فهانها الايتيكي هي التربية على المواطنة لتتجاوز تملك القيم وإعداد المتعلم لممارسة حقوقه المدنية إلى توفير شروط تطوير حسّ المسؤولية لديه في المدرسة كما في الحياة عبر إكساب المعارف واستبطان القيم التي تضي على فعله ونشاطه المشروعية، ولا يمكن إدراك ذلك ما لم تتبن المدرسة على مبدأ المساواة بين الجميع.

4- معايير المنوال البديل:

يقتضي المنوال الانثروبولوجي، حتى يكتسي قدراً من النظامية والثبات المنهجي والإجرائي، وقدراً من المعيرة التي ضابطها عند إجراء القياس والمقارنة هو "العيار" بدرجة أولى "فالمعيار" بدرجة ثانية.

أ - العيارات:

تتمثل العيارات التي لا محيد عنها في أي نسق يرنو إلى الإصلاح من زاوية شمولية كونية أصيلة منغرس في السياق المحلي للتجربة التونسية الإصلاحية المرتقبة في:

- عيار مدى ديمقراطية هذه المدرسة ديمقراطية تنهض على مبادئ الإنصاف.
- عيار مدى نجاعة هذه التربية في تخريج المواطن الحرّ، المفكر، المبدع، القادر على الفعل وعلى إحداث التغيير الايجابي نحو الأفضل في كل المجالات.
- عيار مدى إسهام هذه التربية في بناء منوال التنمية الشاملة.

ب - المعايير:

المعايير	المدخل
<ul style="list-style-type: none">- التوازن بين الأبعاد الشخصية والنفسية والجسدية والوجدانية والقيمية للمتعلم- مواكبة تطور المعارف العلمية والتكنولوجية والتطور الثقافي والاجتماعي- برامج موحدة- ضمان هامش من الحرية في اختيار المحتويات والمقاربات المناسبة- لغة تدريس العلوم	المناهج والبرامج

<ul style="list-style-type: none"> - المساهمة في المسار التربوي - الانتداب / التكوين الأساسي - التكوين المستمر - القدرة على التكيف مع المستجدات التربوية والعلمية 	<p>الفاعلون التربويون</p>
<ul style="list-style-type: none"> - توفر الماء الصالح للشرب والكهرباء - توفر مطعم مدرسي عند الحاجة - توفر مركب صحي - توفر مركب رياضي - توفر مركز توثيق - توفر قاعات متعددة الاختصاصات - توفر مصحة مدرسية - توفر قاعات مراجعة - تجانس هندسة المؤسسة التربوية مع المحيط - تلاؤم هندسة المؤسسة التربوية مع ذوي الاحتياجات الخصوصية. - تلاؤم هندسة فصول التدريس مع خصوصيات المواد 	<p>البنية الأساسية</p>
<ul style="list-style-type: none"> - توفر مخابر الإعلامية والانترنت - توفر مخابر علمية - توفر مخابر اللغات - الوظيفية - الرفاه 	<p>التجهيزات</p>
<ul style="list-style-type: none"> - علاقة التلميذ بالمؤسسة التربوية والفاعلين التربويين والمعرفة - المشاركة في الأنشطة التعليمية - المشاركة في الأنشطة غير التعليمية (التربوية- الثقافية والاجتماعية) - تكوينه وتأهيله للشغل - المواطنة 	<p>التلميذ</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التعليم ما قبل المدرسي - التعليم الأساسي - التعليم الثانوي - التعليم المهني - التعليم العالي - التوجيه المدرسي 	<p>مراحل التعليم</p>

5 - المنوال الانثروبولوجي: الأسس والمكونات والمخرجات:

حتى يكون منوال الإصلاح الذي سنعتمده متلائما ومتناغما مع أسس الإصلاح التربوي ومبادئه، فلا بد أن يقوم المنوال البديل على الأسس والمكونات والمخرجات التالية:

أ - الأسس:

- المدرسة التي نروم ليست جهازا تقليديا يعيد إنتاج ما هو قائم وسائد.
- المدرسة أداة تغيير نحو المشروع المجتمعي الهادف إلى تحقيق مجتمع ديمقراطي
- الدولة هي المشرفة على التعليم في إطار تسيير قائم على الديمقراطية التشاركية والحوكمة الوطنية.
- منوال الإصلاح لابد أن يسعى إلى تحقيق التوازن بين مختلف مكونات العملية التعليمية التعليمية.

ب - المكونات:

- المدرسة القادرة على التغيير هي المدرسة التي يتم تكوين مدرسيها تكوينا أساسيا ومستمرًا يمكنهم من النهوض بمهمة التغيير المنشودة وذلك بإحداث كلية مهن التربية التي تعمل على تكوين كل المتدخلين في العملية التربوية.
- المدرسة القادرة على التغيير هي المدرسة التي تحتضن روادها طيلة اليوم مع توفير ما يستلزمه هذا من إحاطة ثقافية وفنية وصحية ونفسية واجتماعية.
- المدرسة القادرة على التغيير هي المدرسة القادرة على تكوين المتعلم المواطن من خلال مشاركته في التسيير وفي اختيار الأنشطة والتعلم.
- المدرسة التي تحدث التغيير هي المدرسة التي تعتمد برامج ومناهج تساعد على تحقيق غايات المنظومة التربوية في شتى أبعادها.

ج- المخرجات:

منوال الإصلاح الذي نروم هو المنوال الذي يعمل على إعداد المتعلم وتكوينه بما هو إنسان مواطن مثقف مبدع مسؤول، رافض للتعصب والانغلاق، قادر على الاندماج في المجتمع.

5 تحديات المنوال:

- معالجة مشكل كيفية فهم وربط المواد ببعضها البعض من خلال ضبط تقاطعاتها واختلافاتها المخصوصة
- بعث لجان تفكير فنية تنكب على ضبط التمشيات التي تيسر الجمع أو اللقاء أو التكامل بين مجالات التعلم في مستوياته المختلفة.
- تكوين المربين بما يمكنهم من الاضطلاع بمهامهم وما تنتظر منهم المدرسة.

- تدعيم البحث العلمي بما يؤمن للمربي القدرة على اكتساب دقيق للمعرفة العلمية ولسبل نقلها وفق تمشيات يكون فيها المتعلم غاية الفعل التربوي.
- توفير الإمكانيات المادية التي دونها لا معنى للإصلاح التربوي
- توفر الإرادة السياسية للقطع مع مناول كشفت عن تهافتها.

6- إشكاليات تقتضي نقاشاً:

- إن المقارنة بين المنظومات التربوية كمبدأ يطرح إشكاليات جدية تتعلق أساساً بمناول التنمية الحاضرة لهذه المنظومات.
- إن التجارب التربوية المقارنة ليست للنسخ وإنما للاستئناس، ذلك أن الإصلاح التربوي يبقى محكوماً بسياق تاريخي تشكله جملة من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- إن تغيير منوال التربية في اتجاه اعتماد منوال يرتكز على مبادئ مدرسة المستقبل متعذر خارج إطار منوال تنموي جديد قائم على التوزيع العادل لثمار النمو الذي يعتبر الشغالون طرفاً أساسياً في إنتاجها.
- إن لكل منوال إيجابياته وسلبياته، وعليه فإن المنوال البديل لا ينبغي أن يتجاهل هذا المعطى الثابت من حيث واجب التأسيس على الإيجابيات وصولاً إلى نحت ملامح المنوال التربوي الوفي لمدرسة المستقبل.
- إن الجمع بين المناول أمر ممكن شريطة ألا يكون الحاصل هجيناً، وعليه فإن ما يتعين أن يقودنا في معرض البحث عن منوال تربوي جديد هو ضرورة أن يكون أصيلاً صميماً يصلح تربة لاستنبات زهرات تعمق تمسكنا بهويتنا.

الزمن المدرسي

1 من الزمن المدرسي إلى زمن التعلم :

تعتبر مقولة الزمن المدرسي من المصطلحات التربوية ذات الدلالات الشائكة، فليس من الهين ضبط مفهوم دقيق لها نظرا لصلاتها المتشعبة بالفعلين التعليمي/ التعلّمي فضلا عن اشتباكها بنسيج الرموز المنضوية تحت ردهات الفضاءات الاجتماعية الثقافية وأحيزة المؤسسات.

ثمّة أزمنة وأمكنة وثمة ذوات تحيي هنا وهناك، وليس الزمن المدرسي سوى مساقا تطوريا محكوما مؤسسيا بالانقضاء لأنه يبدأ بحلول لحظة تدرس وينتهي عادة بحلول لحظة خروج أو تخريج. غير أن هيمنة الصبغة الانقضائية وعقلية التزمين على تصوراتنا التربوية عن فكرة الزمن المدرسي جعلت من وعينا بالفعل التعليمي وعيا كرونولوجيا خطيا لا يفكر في ما قبل التمدرس كما لو كانت مرحلة ما قبل تاريخ الذات مثلما لا تستشرف المدرسة ما سيكون بعدها الناجح والمتسرب على حدّ السواء.

إن وعينا المؤسسي بمقولة الزمن المدرسي موسوم بالآنية إذ لا يمكن أن نصلح الزمن المدرسي في غياب رؤية واضحة عن مشكل الارتداد إلى الأمية وما لم تترسخ لدينا ثقافة التعلم والتكوين مدى الحياة وكان قصة المعرفة عندنا قصة قصيرة تنتهي مع لحظة التخريج إنجاحا أو تسريبا.

وتتضاف إلى الرؤية الانقضائية حول الزمن المدرسي رؤية انغلاقية لذلك الزمن صوب فضاء التعلم باعتباره الإطار الحاوي لما يجري داخل المدرسة، كما لو كانت الذات المتمدرسة تراوح حيزا مؤسسيا واحدا بينما الزمن المدرسي في الواقع يتخطى حدود أسوار المدارس ليشمل الحركة الاجتماعية إليها ومنها. فالزمن المدرسي مقولة انفتاحية لا تكتفي بمعنى الانقضاء.

لا مناص من القول عندئذ أن مصطلح " زمن التعلم " يبدو أكثر شمولية وأقدر على استيعاب كل الأبعاد التربوية الاجتماعية الثقافية التي يقوم عليه فعل التعلم بما هو مقام نفسي اجتماعي ثقافي.

2 -المحددات التنظيمية لتزمين التعلم:

إن الإصلاح من حيث هو مدخل تغيير للزمن المدرسي وتعديله لا يعني وجوبا التخفيف والاجتزاء الاعتباري بتقليص مدد التعلم. فإصلاح منظومة الزمن المدرسي ليست دائما

بالنقصان فقد تكون بالزيادة الوظيفية المسخرة لعلاج مشكل الإخفاق والانقطاع المبكر. فالتمديد المدرسي مدخل للدعم والعلاج كما التبكير في سنّ التمدرس كان خيارا استراتيجيا لبعض المنظومات التربوية توفيا من خطر البدايات التعليمية المتعثرة خلافا لأنظمة أخرى ترى في التأخير نجاعة وجدوى. إذن ليس من البديهي ونحن نبحت عن المنوال الصميم التفكير في إسقاط تجربة من التجارب على سياقنا التربوي التونسي. لكن هذا لا يمنع إجراء بعض المقارنات:

الدولة	عدد الساعات في الأسبوع	دوام الحصة	أيام الأسبوع	عدد أيام الدراسة في السنة
فرنسا	- 23 س إلى 28 س في الابتدائي	50 دق	5 أيام	190
ألمانيا	- 19 س إلى 28 س وتنتهي الدروس صباحا. - تخصص الحصص المسائية للرياضة وأنشطة أخرى		5 و 6 أيام	187
انكلترا	- من 21 س إلى 23 ي في الابتدائي - من 24 س إلى 25 س في الإعدادي		5 أيام مع أنشطة رياضية وثقافية يوم السبت	190
اسبانيا	- معدل 25س		5 أيام	175
ايطاليا	- معدل 25س في الابتدائي - معدل 30 س في الثانوي -		5 و 6 أيام	180
هولندا	- معدل 25س		5 أيام مع راحة يوم الأربعاء	185
تونس	- معدل 30س		6 أيام	190

- المعدل العام لعدد الأيام المدرسية سنويا يبلغ 187 يوما أما في تونس فـ 190 يوما.
- معدل عدد أيام الأسبوع خمسة وهناك دول أقل بنصف يوم (فرنسا) بينما تتجاوز دول أخرى ذلك بنصف يوم (ألمانيا - النمسا) في حين يبلغ عدد أيام الأسبوع في تونس 6 أيام.
- المعدل العالمي للساعات المدرسية أسبوعيا يتراوح بين 23 و 30 ساعة بالنسبة إلى الابتدائي و 26 ساعة بالنسبة إلى الثانوي.
- المعدل العالمي لساعات التدريس في اليوم 4 ساعات بالنسبة إلى الابتدائي و 5 ساعات بالنسبة إلى الثانوي أما بالنسبة لتونس فيتراوح عدد ساعات التدريس بين 4 ساعات بالنسبة إلى الدرجة الأولى من التعليم الابتدائي وبين 6 ساعات بالنسبة إلى بقية المستويات.
- تدوم الحصة الواحدة في اغلب بلدان العالم بين 45 و 50 دق تتبعها وجوبا راحة بـ 15دق (فنلندا) خارج الفصل أما في تونس فلا تقل الحصة التعليمية عن 120دق والراحة لا تتجاوز 10 دق إن حصلت.

3 تشخيص الزمن المدرسي:

من الضروري التذكير بأنه لم تطرأ أية تغييرات جوهرية على الزمن المدرسي في الإصلاحات السابقة حيث تواصل العمل بنظام الحصتين متصلتين كانتا أم منفصلتين كما استمرّ اعتماد نظام الثلاثيات ونفس نظام العطل المدرسية. ووفقا للنص القانوني المنظم للتربية والتعليم المدرسي، يشمل الزمن المدرسي الزمن المخصص للتعلّمات والزمن المخصص للحياة المدرسية. هذا المفهوم لا نجد له أثرا في الواقع إذ يقتصر الزمن المدرسي على التعلّمات دون الحياة المدرسية.

إن تشخيص واقع الزمن المدرسي يسمح برصد الإخلالات التالية:

- يعتبر الزمن المدرسي من العوامل المتسببة في الانقطاع المدرسي حيث تتشابك عناصر عدة في ضبط الزمن المدرسي ولا تساعد على إحكام التصرف فيه منها الفضاء والبرامج وتكوين المدرس..
- يعدّ الزمن المدرسي من العوامل المتسببة في انتشار ظاهرة العنف المدرسي باعتباره ردة فعل للتلميذ على العنف الرمزي الممارس ضده من خلال ضغط الزمن المدرسي الذي يفرض عليه نسقا يجعله في حالة توتر ويثقل كاهله بالواجبات المدرسية.
- يفتقر الزمن المدرسي إلى المرونة فهو موحد لجميع المدارس ولكل التلاميذ.
- لا يحترم الزمن المدرسي اختلاف أنساق التعلم.
- غياب التناغم بين الزمن المدرسي والزمن الاجتماعي ما يرهق التلاميذ والأسر.

- لا يحترم الزمن المدرسي الحاجيات الخصوصية لذوي صعوبات التعلم.
- لا يتوافق الزمن المدرسي وحاجيات التلميذ.
- وجود اختلال في التوازن بين أنظمة التعلم والتقييم والعطل.
- عدم التمييز بين زمن التعلم والزمن المقضي في المدرسة: لا يعرف كم تبلغ نسبة كل من العناصر المكونة للزمن المدرسي والتي يفترض أنها تشمل زمنا داخل الفصل وزمنا خارجه وداخل محيط المدرسة (الحياة المدرسية) وزمنا خارج فضاء المدرسة (التكون الذاتي)
- لا توجد معايير واضحة لضبط جداول الأوقات.

4- المبادئ العامة لترشيد الزمن المدرسي:

- اجتناب الارتجالية، عند إصلاح مواقيت التعلم وإيقاعاته، من خلال اتخاذ قرارات الاجتزاء والتخفيف أو التمديد الاعتباطي دون مراعاة الاختلافات بين الأنساق الاجتماعية
- تدخل طبيعة الفضاء المدرسي عند نحت الأنموذج الأفضل والأكثر إنصافا في توزيعية الزمن المدرسي وبناء تنظيماته، فأوقات الراحة مثلا الفاصلة والواصلة بين الحصص الصباحية والمسائية تتطلب تفكيرا في توفير المطاعم.
- التفكير في مشاكل الحضور والغياب والتأخير ومدى تأثيرها في زمن التعلم المقسوم بين المتعلمين
- يؤثر اهتراء البنية التحتية والتجهيزية للمؤسسات في تأخير الحصص جراء المعمار غير المدروس ومشكل الاكتظاظ وما يعرف بالساحة المتأهة ونوعية المدارج وعدد الطوابق.
- الأخذ في الحسبان مشاكل الهندسة البيداغوجية للحصص وتوزيع التمشيات والمناشط والاستعاضة عن الدروس التقليدية المبرمجة برؤية سكونية بـ "سنيرة التعلم" و "المقاربة المقطعية" بدل السحنة الجامدة للدرس.
- تحقيق الإنصاف في ميزان التلطف والعدالة في نسب المشاركة وتخفيف الوطء على العرفان بالأنشطة والامتراس وحلّ المشكل والاستكشاف واللعب وبناء المشاريع ونقل آثار التعلم إلى مقامات أخرى.
- إعادة النظر في شبكة المواد ومدى إمكانية التنافذ بين الاختصاصات.
- وصل قضية التزمين المدرسي بأنساق التعلم والسيرورات العرفانية التي تجري في الدماغ.
- مراجعة آليات التدخل التربوي وتحقيق مزيد من التناسق والتكامل والانسجام بين الفاعلين التربويين المسؤولين عما يجري داخل الفصل وأولئك المعنيين بمتابعة سلوك المتعلم داخل المؤسسة بتفعيل المقاربة التشاركية وتطوير الحياة المدرسية.

- توشي المرونة عند ضبط الزمن المدرسي من خلال ضمان متسع من الحرية للمدرس ومراعاة خصوصية التلميذ ومتطلبات الواقع المدرسي.
- إخضاع الزمن المدرسي إلى مبدأ التنسيب.
- التناغم بين الزمن المدرسي ونظام التقويم والعطل والزمن الاجتماعي
- احترام الزمن المدرسي لحاجيات الفئات الخصوصية
- مراجعة منزلة النشاط الثقافي داخل الزمن المدرسي.

5- التوصيات:

- مراجعة الزمن المدرسي في ضوء علاقته بالبرامج لضمان المكتسبات.
- إعادة النظر في الزمن المدرسي أخذاً في الاعتبار صلته بالانقطاع المبكر وبالغف المدرسي
- تطوير الزمن المدرسي باعتبار الدعم والتدارك جزءاً لا يتجزأ منه.
- اعتماد السنة الدراسية كوحدة: كيف يتم تقسيمها؟
- كيف يتم توزيع السنة الدراسية على التعلّمات والتقييم والعطل؟ الزمن الأسبوعي؟ الزمن اليومي؟ الزمن حسب المواد والمجالات؟
- تقتضي المقاربة الشمولية للزمن المدرسي مراعاة كل الأبعاد الكامنة في إيقاعات التعلّم والمرتبطة ارتباطاً مباشراً بشخصية الطفل وحاجات نموّه وانخراطه داخل أنشطة المجتمع والأسرة والمحيط.
- مراجعة الزمن الداخلي بتوفير خدمات متنوعة للتلاميذ داخل الفضاء المدرسي.
- إقرار حق التلميذ في أنشطة الدعم والعلاج داخل المؤسسة وحصص المرافقة إلى جانب الدروس الرسمية فضلاً عن مشاركتهم في إنجاز الدروس الرسمية وفي إنجاز مشاريع التعلّم المدرسية المحلية والجهوية.
- اعتبار قيمة الفضاء المدرسي مكاناً للعيش وممارسة الهوايات والأنشطة الثقافية والفنية والرياضية.
- احتواء الفضاء المدرسي على فضاء خاص بالتعلّم وفضاء خاص بالترفيه لإضفاء المرونة اللازمة للتصرف في الزمن المدرسي.
- برمجة الأنشطة الثقافية بحيث يكون حيزها في الزمن المدرسي أكبر من التعلّمات.
- اعتبار النشاط الثقافي مكوناً من مكونات الزمن المدرسي .
- اعتماد مبدأ النسبية وذلك في ضوء المرجعيات التي تقوم عليها المنظومة التربوية لتحديد نسبة مائوية لكل من التمدرس داخل الفصل وخارجه والامتحانات والتقييمات

- تطوير دور المدرس: وظائف البحث والتدريس إضافة إلى وظيفة تمكنه من الإشعاع على المحيط (مرافقة التلميذ خارج المدرسة من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال)
- ضبط المضامين التعليمية وفقا لمجالات تعليمية يوزع عليها الزمن المدرسي بصورة إجمالية مع ترك الحرية للمدرس لتوزيعه على أيام الأسبوع وفقا لخصوصية الواقع ومستوى التلميذ.

الحياة المدرسية

لقد عمّقت الإصلاحات التربوية المتعاقبة أزمة المدرسة التونسية بتكريسها لثقافة الاستهلاك وسلعنة التعليم وإفراغ المعارف المدرسية من معانيها وأهدافها التربوية والاجتماعية والثقافية والحضارية، هذا علاوة على سقوط نصوص إصلاح 2002 في الخطاب الشعراوتي وتبني القائمين على المنظومة التربوية لخطاب مزدوج يتحدث عن رهان الجودة والتعليم على مستوى البرامج والطرائق والهيكلية والتسيير ويمارس ميدانيا عكس ما ادعى لنفسه وللعملية التربوية. فانسعت الهوة بين مبادئ المدرسة المعلنة وواقعها الموضوعي الذي تحكمه مفارقات لا حصر لها ما أدى إلى تراجع الدور الطلائعي للمدرسة في الرقي الاجتماعي والثقافي والعلمي وفقدت الكثير من جاذبيتها ومصداقيتها.

إن المتمعّن في دواعي هذا الخطاب يجد أن أسبابه في جانب منها تتعلق بتسييس العملية التربوية وتوظيفها لخدمة السلطة الحاكمة. أما الجانب الآخر فيرجع دون شك إلى افتقاد القرار التربوي لسيادته وارتفانه لبرامج صناديق الإقراض الدولية، وعدم تبني سلطة الإشراف لمقاربات تربوية تؤمن واقعا بالوظيفة التربوية والسوسيولوجية للمدرسة من حيث هي "فضاء يقوم بالرعاية والتربية والتنشئة الاجتماعية" وهو ما أقره نظريا الأمر المنظم للحياة المدرسية سنة 2004 وعجز واقعا عن الاضطلاع باستحقاقات تلك الحياة المدرسية تنظيما وتنفيذا ومتابعة.

1 تعريف الحياة المدرسية:

الحياة المدرسية هي الحياة التي يعيشها التلميذ في جميع الأوقات والأماكن المدرسية بغية التفاعل الدراسي أو التعلم ما دامت تفيض لتشمل كل الأنشطة الرياضية والثقافية بما فيها الأنشطة الموازية من رحلات استكشافية وزيارات ميدانية وعلمية، وهي تمثل إطارا للتمرس بالعيش الجماعي تتجسم فيه علاقات تربوية بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين بقية أطراف الأسرة التربوية تقوم على مبادئ الاحترام والإنصاف والموضوعية وتلازم الحقوق والواجبات.

كما تهدف الحياة المدرسية إلى تنمية شخصية التلميذ ومواهبه وتأسيس على جملة من المرتكزات الزمانية والمكانية والعلائقية داخل المؤسسة أو في ارتباطها بالشأن العام مسيجة بجملة من القواعد التي تستحضر جزءا مهما من النظام الاجتماعي العام ترحيبا بالمجتمع داخل الفضاء المدرسي.

2 - غايات الحياة المدرسية وأدوارها:

الحياة المدرسية هي مكوّن أساسي من مكونات العمل المدرسي يساعد التلميذ على اكتساب جملة من السلوكيات الميسّرة للتكيف الدراسي والاجتماعي وغاية المدرسة من ذلك:

- تجاوز الرتابة والتلقين والانغلاق على المحيط
- تحسين المستوى الثقافي الضامن لحسن الاندماج الاجتماعي
- تنمية القدرة على التحليل والنقد والنقد الذاتي
- غرس القيم المشتركة وتثبيتها ودعمها بعيدا عن ثقافة الخوف
- تشجيع المبادرات الجماعية والفردية تحقيقا للغايات النفسية والاجتماعية والتربوية.
- الملاءمة بين حاجيات الفرد وتطلعاته وبين متطلبات الحياة الجماعية
- تعزيز القدرات الذاتية بتوفير الأجواء النفسية الداعمة لحب الحياة في جوّ من المشاركة والتقبل للذات والآخر.
- بعث الثقة في النفس وفي المدرسة وفي المجتمع والحدّ من حالات العنف والتصيد والتطرف بأشكاله.

3 - العوائق الموضوعية:

رغم أهمية المضامين والغايات التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية والمدنية التي تروم المدرسة تحقيقها في إطار الحياة المدرسية، فإن الأمر المنظم للحياة المدرسية قد فخّخها وجعلها على هامش الحياة المدرسية فتحوّلت تلك الغايات والمضامين إلى محض شعارات تنطق بما لا تطبق وذلك لأسباب منها ما هو هيكلي ومنها ما هو قانوني ومنها ما هو تربوي.

الأسباب القانونية:

- انبنى الأمر المنظم للحياة المدرسية على قاعدة "التلقائية" فأنشطة الحياة المدرسية من مرافقة وأنشطة ثقافية ورياضية ومدنية هي أنشطة اختيارية سواء بالنسبة للقائمين عليها أو بالنسبة للمستفيدين منها.
- لا وجود لقائد فعلي يظطلع بمهمة تسيير الحياة المدرسية داخل المؤسسة التربوية ذلك أن هذه المهمة قد وزعت على كل الإطار التربوي.
- مهام التسيير والمتابعة وزعت على هيكلين اثنين هما إدارة المؤسسة التربوية ممثلة للسلطة العمومية من جهة ومن جهة ثانية مجلس المؤسسة بوصفه هيكل استشاريا تتمثل وظيفته في وضع مشروع المؤسسة التربوية وتقييمه وتجويد المناخ التربوي. وفعليا إدارة المؤسسة

التربوية هي إدارة تقليدية غير منتجة تحكمها مركزية مشطّة تعتمد المذكرات الفوقية التي ترتبط غالباً بمناسبات محددة، أما مجلس المؤسسة فهو هيكل ولد ميتاً مجرداً من كل صلاحيات تذكر.

الأسباب الهيكلية:

إن إدارة المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي هي جسم يقف على رجلين:

- الإدارة الفرعية للتدريس والتكوين
- الإدارة الفرعية للحياة المدرسية

ويتفرع عن كل إدارة مصلحتان، ولكلا الإدارتين مهام إذ تهتم الأولى بالمسائل البيداغوجية والتعليمية وبالتوازي تعنى إدارة الحياة المدرسية بالمشاريع الاجتماعية المقررة لفائدة التلاميذ والإشراف على برامج التنشيط الثقافي والرياضي والاجتماعي والمساهمة في تنظيم التظاهرات الوطنية والاجتماعية والنهوض بالخدمات في مجال الإعلام والتوجيه.

وجملة هذه المشاريع نقرأ عنها ونسمع بها ولا نراها عملياً بمؤسساتنا التربوية فإدارة المرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي مثلاً جسم أعرج يقف على رجل واحدة مهدد بالسقوط في كل لحظة إضافة إلى ما يستبطنه هذا الواقع من هدر للموارد والطاقات المحدودة بطبيعتها.

الأسباب التربوية :

استبطن المشرع لذات المقاربة التربوية التي تقصر العملية التربوية بأدوارها المتعددة على التعلّمات التي تستهلك كل الزمن والفضاء المخصص للحياة المدرسية.

الأسباب العلائقية:

إن الناظر في سير الحياة المدرسية داخل فضاء المؤسسة التربوية يدرك بيسر أن أداءها يشوبه الكثير من التعقيد لعل منها:

- التجاذبات السلوكية وغياب البعد التنازلي الثقافي
- تأثر مختلف الفاعلين التربويين بالحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وسهولة إسقاط ذلك على الحياة المهنية ما يصيب العلاقات بالتوتر والنفور أو الولاء أو الاستقلال.
- تجربة المقاربة القانونية وتكيفها مع المناخ السياسي وأحياناً الجهوي أو القبلي ما يراكم الخلافات ويغبن روح التعاون ويغذي النفور من الفضاء المدرسي.

4 مكوّنات الحياة المدرسية:

إن مكوّنات الحياة المدرسية ومجالاتها وآلياتها تمثل نسقا منتظما كل مكون فيه يؤدي وظيفة خاصة ويدعم وظائف المكوّنات الأخرى في إطار التكامل والانسجام والتناغم. وذلك على قاعدة تعامد جملة من المقاربات الضامنة للارتقاء بالحياة المدرسية كالتعاقد والتشاركية والإنصاف والتنوع والحقوقية.

أ - الزمن المدرسي:

هو أس مركزي في الحياة المدرسية، يخضع راهنا إلى دواعي سوء التدبير المتمثلة أساسا في المفارقة بين حسن مقارنة النص النظري وسوء تجسيدها في الواقع لاعتبارات مختلفة منها ما تعلق بالمكان والقاعات أو النزاعات الفردية.

ب - الفضاء المدرسي:

ليس ثمة شكّ أن المدرسة التونسية أصبحت مثالا للبناءات التي تتداعى للسقوط ومثالا للبنية التحتية المتهرئة وتمثل بالنتيجة أحد العوامل المنفرة للمتعلم الذي بدأ يعيش مفارقة المنزل الفاخر والمدرسة الكئيبة.

ج- الصحة المدرسيّة:

يتم تحليل العملية التربوية تحليلا اقتصاديا من حيث المدخلات والمخرجات، وهذه الرؤية تحكم توجهات الدولة التي أخذت في التملّص من مسؤولياتها مفرطة في المكتسبات الاجتماعية ومنها الصحة فأصبحت الحوادث المدرسية تلقى على كاهل الولي لتردي وضع الوحدات الصحية المدرسية وانعدامها أغلب الأحيان.

5-التوصيات:

- تكريس إلزامية الأنشطة الثقافية والمدنية والمسابقات الرياضية وفقا لميولات التلاميذ واهتماماتهم، واعتبار تأطيرهم من المهمات المستوجبة على القائمين عليها في النشاط المدرسي اليومي.
- حذف الضوارب التمييزية للمواد الدراسية وإدراج الأنشطة الثقافية والاجتماعية ضمن الزمن المخصص للدروس .
- تخصيص زمن يومي قار للأنشطة الثقافية والمدنية وحصص الإصغاء والمتابعة النفسية والاجتماعية.
- تعميق التكوين في علم النفس التربوي وسائر العلوم الاجتماعية والتربوية بكافة الإطار التربوي.

- إغناء مهارات التواصل والاستماع لدى كافة الإطار التربوي
- تخصيص متفقد للحياة المدرسية
- هندسة بناءات أصيلة تسائر الفضاء العام ولا تشذّ عنه، تحظى بصيانة مستمرة، وتشمل قاعات اختصاصات مجهزة وقاعات متعددة الاختصاصات وفضاءات رياضية
- توفير مطعم ومشرب مدرسي في جميع المؤسسات.

التقييم

يمثل التقييم مشغلا هاما في مسار الإصلاح التربوي، كما يعتبر أحد أبرز المداخل التي ينبغي الاشتغال عليها في هذه العملية التاريخية ليس فقط بحكم أهميته بل أساسا باعتبار ارتباطه الوثيق بمختلف مسارات التعليم والتعلم ومراحل ودوره الضامن في ضبط مدى تحقق الأداء وتحقيق النتائج.

وتأسيسا على مبادئ الإنصاف وحق التعلم الجيد للجميع في سياق مدرسة المواطنة التي نعمل على انجازها، لا مناص من جعل التقييم مؤسسة لها هياكلها ومضامينها وآلياتها التي تشمل المناهج والتكوين والمعايير الوطنية والدولية ومحطاتها الداخلية والخارجية.

إن مراجعة منظومة التقييم النافذة راهنا التي تمثل مظهرا وسببا من أسباب أزمة المنظومة التربوية، يثير عديد التساؤلات:

- هل يمكن الاستغناء عن التقييم العددي في مراحل معينة من مسار التعليم والتعلم؟
- هل من المفيد اعتماد التقييم حسب المجالات والاستغناء عن تقييم المواد؟
- هل من الناجع استعمال التدقيق البيداغوجي في منظومة التقييم؟
- إلى أي مدى يمكن تطبيق اللامركزية في التقييم الوطني؟
- كيف نحقق المساواة بين المتعلمين والجهات في مجال التقييم؟
- ما هي المراحل المفصلية التي يجب تحديدها لانجاز تقييم وطني؟
- إلى أي مدى يمكن تشريك الولي في منظومة التقييم؟
- هل من المفيد نشر نتائج التقييم وتحليلها بالنسبة إلى كل مؤسسة تربوية؟
- ما مدى مسؤولية المؤسسة التربوية عن وضع منظومة التقييم؟

هذه الاسئلة وما تطرحه من إشكاليات تشكل في واقع الأمر هئات ونقائص في منظومة التقييم التونسية تتطلب لتجاوزها وتلافيها الاستئناس ببعض المنظومات المقارنة خاصة تلك التي تعد ناجحة وتحمل دوليا مراكز متقدمة جعلت منها نماذج تحظى باهتمام تربوي ثابت.

1 - التقييم من خلال تجارب مقارنة:

أ - التقييم في فنلندا:

يقيم التلميذ مرة واحدة خلال المرحلة الابتدائية، وما يجدر ملاحظته هو غياب كل تقييم للتلميذ قبل سن التاسعة التي تمثل أول مرحلة تقييمية غير عددية. أما بالنسبة للتقييم العددي فيتوج المرحلة الابتدائية.

وتعتبر فنلندا أن التعلم واكتساب المعارف الأساسية لا يجدر أن يتم تحت وطأة الإعداد والمراقبة المستمرة، بل لابد أن يقع في كنف مراعاة انساق التعلم وعلى أساس اجتناب مقارنة التلاميذ ببعضهم وتصنيفهم نتيجة لذلك مراعاة لصورة الذات وتدعيما لحب المعرفة دون خشية من الإخفاق حيث تمثل الأعداد في هذه المرحلة المبكرة عائقا قد يتسبب في غرس الشعور بالفشل عند المتعلم.

فالتقييم بإسناد الأعداد يبدأ في السنة السادسة عندما يبلغ المتعلم سن 13 باستعمال سلم من 4 إلى 10 والغاية من ذلك تثمين جهد المتعلم علما وان إسناد العدد 4 يوجب إعادة التعلم. وتعتبر السياسة التربوية الفنلندية بالأّ منفعة من وضع سلم الجهل والإخفاق لذلك حذف العدد 0 لأنه رمز الفشل. وعلى العكس من ذلك وضع سلم للامتياز مما مكن المتعلم من اكتساب قدرات دون أن يكون متميزا فيها.

أما في المعاهد فيختلف نسق التقييم حيث يخصص أسبوع بعد كل 6 أسابيع للتقييم تتوقف خلاله الدروس وتخصص الحصص الصباحية لإجراء اختبارات التقييم ويكون المتعلم مطالبا بالنجاح في 2/3 المادة ليتمكن من مواصلة مسيرته التعليمية مع تحفيزه على مواصلة دراسة المجالات التي لم يتمكن منها أو إعادة اجتياز الامتحان إن رغب في ذلك.

أما بالنسبة للامتحان النهائي، فيكون سلم الأعداد من 0 إلى 7 مع حذف العدد 1، ويمكن للمتعلم أن يعيد اجتياز الامتحان إذا ما تحصل على عدد دون المطلوب أو إذا ما قرر تحسين نتائجه علما انه تنظم دورتا تقييم كل سنة.

وأما في خصوص التعليم التقني والمهني، فيرتكز التقييم على تشجيع الحوار وتشريك المتعلم عن طريق التقييم الذاتي باعتماد سلم تقييم من 1 إلى 5.

يمكن القول بأن الممارسات التقييمية في فنلندا تهدف إلى إتاحة فرص حقيقية لتثمين المكتسبات أمام المتعلم دون محاسبته على ما يجهله، فالمهم هو أن يشعر بأنه يتقن شيئا أو أنه اكتسب شيئا في مساره التعليمي التعلّمي. ووفقا لهذا التصور فان عملية التقييم تتجرد من عناصرها التنافسية المخيفة لتتحول إلى دافع للتقدم في مسار التعلم تبعا للإيقاع الفردي للمتعلمين.

وتجدر الملاحظة إلى انه خلال كل فترات التقييم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى نهاية التعليم الثانوي يتم إعلام الأولياء بصفة مستمرة بتقدم أبنائهم في مسار تعلمهم. كما يمثل التقييم واجبا قانونيا حيث أن كل مؤسسة تعليمية مطالبة بصورة مستمرة بتقييم دوري لمردودها ومردود تلاميذها وبنشر نتائج هذا التقييم مثلما تخضع المؤسسات التربوية إلى تقييم خارجي عادة ما تنجزه البلديات. من ناحية أخرى تعدّ كل مؤسسة استبيانات حول كل جوانب اشتغال المؤسسة التربوية وتنشرها على موقعها.

ب التقييم في فرنسا:

تعتمد المنظومة التربوية الفرنسية على عديد التقييمات إلى جانب التقييمات التكوينية والتقييمات الجزائية المصاحبة لمسار التعلم حيث يقع تقييم التعليم من طرف إدارة التقييم والاستشراف والكفاءة وذلك بانجاز دراسات حول الممارسات البيداغوجية بالتعاون مع منظمات فرنسية ودولية. كما يقيم المتفقدون العامون النظام التربوي من حيث المحتويات والبرامج والمقاربات البيداغوجية والوسائل التعليمية.

وبالنسبة لمراكز البحث المختصة في المجال البيداغوجي فهي تقوم بتقييم جميع مكونات المنظومة التربوية.

أما على صعيد التقييمات الوطنية، تقوم إدارة التقييم والاستشراف والكفاءة ووحدات البحوث والمعاهد بتقييم السياسات التربوية لتطوير نتائج التلاميذ ونتائج المنظومة التربوية، كما تنظم دورات تقييمية لقياس قدرات التلاميذ المكتسبة مقارنة بالأهداف المرسومة في البرامج التربوية وتكرر هذه التقييمات في مراحل مفصلية في مسار التعلم. حيث يتم خلال كل سنة اختيار عينة من المتعلمين في نهاية المرحلتين الابتدائية والثانوية لإجراء اختبارات معيارية لقياس مستوى تملك المعارف والكفايات وتتم بعد ذلك مقارنة النتائج المتحصل عليها مع خصائص المنظومة التربوية والسياسية التربوية المتبعة، كما تمثل الاستنتاجات والخلاصات الناتجة عن تحليل نتائج التقييمات مادة ثرية لتوجيه عمل المدرّس.

2 مبادئ التقييم:

ينبغي أن تسترشد مراجعة منظومة التقييم المعتمدة في تونس بالمبادئ التالية:

- مبدأ الإنصاف في التقييم
- التقييم ركن ركين في عمليتي التعليم والتعلم
- التعليم في خدمة الدمج المدرسي
- للتقييم وظيفة استكشافية إذ يمكن من رصد الصعوبات التي يشكوها المتعلم مبكرا.
- ضرورة فهم عوامل الإخفاق في التقييمات الدولية وتطويعها إلى سياقنا التعليمي بأن نضع لها محكات ومحددات محلية.
- حاجة المتعلم إلى المرافقة والى الفارقة والتعليم والتقييم المفردن الذي يقف على حاجات ذلك المتعلم ونسقه وصعوباته وقدراته في إطار ما تؤسس له التربية ذات الخصوصية من رؤية مكينة لقضية الإنصاف.

3-التوصيات:

- اعتماد التقييم بنظام المجال (تقييمات في عائلة المواد)
- التقييم صنفان: تكويني هو أساس منظومة التقييم وجزائي.
- التقييم التكويني هو الشرط الضامن لحق التعلم في مرحلة التعليم الأساسي
- ربط إيقاع التقييم بإيقاع الزمن المدرسي
- إنصاف المتعلم باعتماد التقييمات الخارجية وعدم الاقتصار على التقييمات الداخلية.
- تكريس استقلالية المؤسسة والمدرس في ضبط استراتيجيات التقييم التكويني وأدواتها
- تبعا لمسارات التعلم الانفرادية.

مسارات التعليم

تعكس مراحل التعليم رؤية استراتيجية لتنظيم سنوات الدراسة وتحديد الروابط بين كل مرحلة تعليمية وأخرى بما يحقق الارتقاء بمستوى التعليم والاستفادة من متطلبات العصر للاستجابة لحاجيات المجتمع ويساعد على تحقيق تنمية شاملة ومستدامة وذلك على قاعدة المبادئ التالية:

- مدرسة عمومية تتكفل الدولة بالإنفاق الكلي عليها انشاءا وتجهيزا وصيانة.
- تعليم مجاني يقطع مع كل أشكال وصيغ السلطنة وينأى بالمعرفة عن منأى التبذير.
- تعليم إلزامي وإجباري وموحد على صعيد برامج وأهدافه ومناهجه ضمانا لوحدة الوطن.
- مدرسة ديمقراطية تضمن للجميع الحق في التعلم مدى الحياة يشكل التدرج في سلم المعرفة فيها مصعدا للانعتاق الاجتماعي.

1 ملامح المتخرج من التعليم المدرسي:

يقصد بالملامح جملة المواقف والمؤهلات والمعارف والمهارات المرتقب تملكها من قبل المتعلم في نهاية مساره الدراسي واعتبارا إلى أن المدرسة هي المؤتمنة على تربية النشء وإعداد الموارد البشرية التي تحتاجها البلاد، فإنها مدعوة إلى ترجمة هذه الملامح إلى غايات وأهداف تربوية، والتخطيط لبلوغها على امتداد مراحل التعليم. كما يعني هذا أن كل المواد المدرسية تساهم بصفة صريحة أو ضمنية في بناء هذه الملامح وفق تمش متكامل. يمكن تقسيم هذه الملامح إلى قسمين:

(1) ملامح عامة مشتركة بين كل المتعلمين تتجلى في عدد من القدرات مثل:

- القدرة على التواصل مع الآخرين
 - القدرة على البحث عن المعلومة
 - القدرة على التخطيط والتأليف
 - القدرة على توظيف تكنولوجيات الاتصال والمعلومات في التعلم.
- (2) ملامح مميزة تتعلق بما يضيفه الاختصاص من أبعاد معرفية ومميزات يحتاجها المتعلم لمواصلة دراسته اللاحقة.**

2 مراحل التعليم:

أ - التعليم ما قبل المدرسي:

تمتد هذه المرحلة من سنّ الثالثة إلى سنّ السادسة على أن تكون السنة الأخيرة منها (5-6) سنة تحضيرية للمرحلة الابتدائية.

تهدف هذه المرحلة إلى:

- تنمية القدرة على التواصل الشفوي
- تنمية الحواس والقدرات النفسية والحركية والوعي السليم بالجسد
- التنشئة على الحياة الاجتماعية

ب مرحلة التعليم الأساسي:

تدوم هذه المرحلة تسع سنوات وترمي إلى تكوين الناشئة بشكل:

- ينمي قدراتهم الذاتية
- يضمن بلوغ حدا كاف من المعرفة والتكوين
- يمكنهم من مواصلة التعلم في المرحلة الموالية و من الالتحاق إما بالتكوين المهني أو الاندماج في المجتمع.

وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين متكاملتين:

المرحلة الابتدائية:

تستغرق هذه المرحلة 6 سنوات وتهدف إلى:

- تمكين المتعلم من أدوات اكتساب المعرفة
- تمكين المتعلم من الآليات الأساسية في التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والحساب.
- مساعدة المتعلم على تنمية ذهنه وذكائه العملي وحسّه الفني ومؤهلاته البدنية واليدوية
- تربية المتعلم على قيم المواطنة ومقتضيات العيش معا.

المرحلة الإعدادية:

تدوم 3 سنوات وتهدف إلى:

- تمكين المتعلم من امتلاك كفايات التواصل باللغة الوطنية وبلغتين أجنبيتين.

- تمكين المتعلم من تملك المعارف والمهارات المستوجبة في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والفنون والعلوم الاجتماعية وذلك لمواصلة الدراسة في المرحلة الموالية أو الالتحاق بمسالك التكوين المهني أو الاندماج في المجتمع.
وتتوزع هذه المرحلة بين تعليم أساسي عام وتعليم أساسي تقني ويهدف هذا الأخير إلى تمكين التلاميذ الذين يمتلكون مؤهلات عملية ومهارات تطبيقية من تكوين عام وتقني يؤهل للالتحاق بمسالك التكوين المهني مع الإبقاء على إمكانية إعادة التوجيه إلى التعليم العام.

ج- التعليم الثانوي:

تدوم 4 سنوات وهي مفتوحة لكل من استوفى شروط الارتقاء إليها من تلاميذ السنة التاسعة أساسي إما عبر التقييم المستمر أو عبر النجاح في مناظرة شهادة ختم التعليم الأساسي العام وتتوج بمناظرة وطنية إجبارية (الباكالوريا).

تنقسم هذه المرحلة إلى سنة 1 جذع مشترك زائد 3 سنوات في إحدى الشعب وتهدف إلى:

- إكساب المتعلم ثقافة عامة متينة
- تكوين المتعلم تكويناً معمقاً في أحد حقول المعرفة أو تكويناً متخصصاً في أحد حقول المعرفة أو تكويناً متخصصاً في أحد فروعها وذلك لتمكينه من مواصلة التعلم بالمرحلة الجامعية أو الالتحاق بالتكوين المهني أو من دخول الحياة العملية.

3- التوصيات:

- ضرورة تبني الدولة لمرحلة ما قبل المدرسية حتى لا تكون مجالاً للاتجار وربطها بمراحل التعليم الأخرى باعتبار أن هذه المرحلة تهيئ الطفل ذهنياً ووجدانياً واجتماعياً وحركياً لدخول المرحلة الابتدائية من خلال اللعب الموجه.
- التأكيد بالتعليم ما قبل المدرسي باعتبار دوره في تشكيل شخصية الطفل المتمدرس وتهيئته لاستقبال التعلم المدرسي
- حذف السنة التحضيرية والإبقاء على مرحلة واحدة تسمى التعليم ما قبل المدرسي.
- إدخال قطاع الطفولة إلى حومة قضايا الإصلاح التربوي العاجلة والأساسية بإضفاء العمومية والمجانية عليه وجعله منظماً خاضعاً إلى إشراف الخبراء والمختصين.
- ضبط مرجعية دقيقة تتضمن مؤشرات للمكتسبات العلمية والمنهجية وللمهارات المطلوب بلوغها في كل مادة وفي كل مستوى تعليمي تأميناً لمواصلة التلميذ دراسته في المستوى الموالي دون تعثر.

- انتقاء المقاربات البيداغوجية التي تنمي القدرات الفكرية للمتعلمين وتطور استقلاليتهم وتكسبهم معارف مستدامة.
- إعادة النظر في شبكة التعلّيمات في كل المستويات ضمن رؤية إدماجية تؤمن تكويننا متوازنا للمتعلمين يراعي مختلف ملكاتهم الذهنية والفنية والمهارية والجسدية.
- مراجعة منزلة التعلّيمات ضمن هذه الشبكة من جهة التوقيت والضوارب .
- اعتماد لغة تدريس واحدة للمواد العلمية في الإعدادي والثانوي.
- إضفاء المعنى على التعلّم من خلال مزيد إحكام علاقة المضامين بواقع المتعلم ومحيطه.
- دعم مسألة التربية على المواطنة وإرساء ثقافة حقوق الإنسان وإيلائها الأهمية اللازمة في إطار رؤية تستهدف تغيير سلوكات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها
- إعادة النظر في دور المدارس الإعدادية التقنية وبرامجها
- إعادة النظر في المؤسسات التربوية النموذجية تفاديا لكل انتقاء أو إقصاء.
- تنويع الشعب في التعلّم الثانوي وذلك بتخصيص ما يناسب لذوي المؤهلات والقدرات المهارية المتميزة من المسارات التي تؤدي إلى البكالوريا المستجيبة لسوق الشغل.
- تطوير نظام التوجيه وحمايته بمرجعية قانونية تصدر عن هيئة عليا كالمجلس الأعلى للتربية واعتباره سيرورة تعدّ المتعلمين لحسن اختيار مجالات التعلّم الملائمة لمؤهلاتهم وقدراتهم الذهنية والفكرية والمهارية وليس مجرد اختيار مسلك أو شعبة.
- وجوب التفكير في وجود هيكل دائم يعنى بربط الصلة بين وزارتي التربية والتعلّم العالي والبحث العلمي ضمانا للتكامل خاصة في مجالات التصورات المستقبلية المتعلقة خاصة بالمواعمة بين متطلبات سوق الشغل وملامح خريجي الجامعات.

التوجيه المدرسي والجامعي والمهني

يقوم تصوّر التربية للتوجيه باعتباره يمتد مدى الحياة على مبدأ المرافقة، وينعقد على أساس جعل المتعلم فاعلا رئيسيا في بناء ذاته ومشروعه الدراسي والمهني والحياتي، ويتم ذلك بجعل ممارسة التربية على التوجيه تمرّ عبر مراحل الاستكشاف والبلورة والتطوير الهادف والتعديل المستمرّ.

1- تشخيص نظام التوجيه:

يتميز نظام التوجيه بغياب سياسة واضحة المعالم تحدد غايات واستراتيجيات وبرامج التوجيه علاوة على قلة إمكانيات النفاذ إلى المعلومة حول فرص الانتداب والتشغيل والقوانين المتعلقة بعالم العمل.

وتقتصر ممارسة التوجيه على حصص الإعلام الجماعي المجهز مرتين في السنة للمستويات المعنية بالتوجيه الأمر الذي يحول دون تفعيل مقاربة التربية على الاختيار، كل هذا في غياب أدوات القيس النفسي كوسائل عمل رئيسية لاستكشاف مشاريع الأفراد وبلورة اختياراتهم ما أدى إلى اعتماد معايير توجيه قائمة أساسا على الأعداد رغم أن نسبة التغطية الضعيفة 5000/1 لا تؤمن مرافقة التلميذ مرافقة ناجعة في مسار تربيته على حسن اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله.

وتنضاف إلى العوامل المعيقة لدور المستشار في الإعلام والتوجيه أسباب لا تقل خطورة تتمثل بالأساس في عدم توفر مكاتب في المؤسسات التربوية، وغياب مركز أو مرصد أو إدارة أو جهاز يعنى بالتوجيه المدرسي والجامعي والمهني في كل أبعاده ومستوياته الوطني منها والجهوي والمحلي إضافة إلى انعدام الاهتمام والتركيز على نقاط التحول في مراحل التعليم:

- من السادسة إلى السابعة أساسي
- من التاسعة أساسي إلى الأولى ثانوي
- من الرابعة ثانوي إلى السنة أولى تعليم عالي

2- تقييم نظام التوجيه الحالي:

يتسم نظام التوجيه الحالي بـ:

- وجود مرونة نسبية في إعادة التوجيه.
- نقص فادح في مسالك وشعب التوجيه حيث أن المتوفر لا يستوعب الاختلافات والذكاءات المتعددة للتلاميذ وهو ما ينجر عنه حشر عدد كبير من المتعلمين في شعب لا تتلاءم مع انتظاراتهم.
- غياب عنصر التقييم النوعي لمنظومة التوجيه والاقتصار على تقييمات ذات طابع كمي.
- غياب سياسة واضحة في مجال التوجيه وهو ما ينجر عنه ارتفاع في نسب الفشل المدرسي وإهدارات كبيرة في صفوف التلاميذ .
- نقص كبير في الهياكل المختصة في التوجيه المدرسي والمهني والجامعي على المستويات الوطني والجهوي والمحلي.
- غياب مسار مهني يفضي إلى باكالوريا مهنية.

3-المبادئ العامة للتوجيه المدرسي:

- الاستفادة عند إصلاح نظام التوجيه من التراكمات والايجابيات الحاصلة خلال التجارب السابقة.
- تلاؤم التوجيه البديل مع مبادئ التعليم الديمقراطي بأن يضمن للجميع فرصا متكافئة بحيث تتوفر الشعب لكافة التلاميذ في كافة جهات البلاد دون تمييز.
- ضرورة انطلاق التوجيه من الحاجات الحقيقية للتلاميذ ومن قدراتهم وميولاتهم دون تجني أو تعسف وان تسمح مختلف الشعب لأصحابها بتنمية مختلف جوانب شخصيته.
- مراعاة مبدأ المرونة بشكل يسمح بمراجعة التوجيه والانتقال من شعبة إلى أخرى في أي مرحلة من مراحل التعليم.
- اعتبار التوجيه مسارا يمتد على كل مراحل الدراسة ويحتاج إلى مرافقة وتأطير.
- التدرج في المقاربة المعتمدة على التربية على الاختيار.

4 -علاقة التوجيه بالتعلمات وبنظام التقييم:

- مادام التوجيه مسارا يرافق المتعلم في مختلف المراحل تصبح المرحلة الابتدائية مرحلة مهمة في تشكيل ملامح التوجيه المستقبلي خاصة إذا ما اهتمت المدرسة الابتدائية والتعليم ما قبل المدرسي بمختلف جوانب شخصية الطفل ونمت لديه ذكاءات ومهارات مختلفة عبر أنشطة الحياة المدرسية.
- إعادة تجربة التعلمت الاختيارية في مرحلة المدرسة الإعدادية والتي تسمح للمتعلم باكتشاف مواهبه واهتماماته وميولاته اعتمادا على المقاربة بالمشروع.

- اقتراح مجالات تكوين اختيارية في المرحلة الإعدادية لتلوين التعلّيمات واستكشاف مختلف الميادين المعرفية.
- تكثيف حجم ساعات التعليم في مواد التنشئة الفنية.
- إعادة النظر في أنظمة التقييم والتوجيه بما يسمح بتجاوز محدودية التقييم الحالي المبني على الجانب الكمي والذي تكون فيه النتائج المدرسية محددة لمسار التوجيه واعتماد مؤشرات ومقاييس جديدة تأخذ بعين الاعتبار مؤهلات واهتمامات المتعلم.
- تخصيص زمن مدرسي للتوجيه والمرافقة في الابتدائي والثانوي والعالي والتكوين المهني مع توفير الموارد البشرية المختصة اللازمة لذلك.

5 - علاقة التوجيه بالتعليم العالي والتكوين المهني وسوق الشغل:

- التوجيه الحالي لا يتماشى مع متطلبات سوق الشغل وهو ما يفسّر ارتفاع نسبة البطالة في صفوف خريجي الجامعة التونسية هذا ما يستدعي إعادة النظر في سياسات التوجيه بما يحسن نسب التشغيلية ويضمن حداً أدنى من التوافق بين مسالك التكوين والتعليم العالي وحاجيات السوق.
- انجاز دراسات استشرافية تسمح بالتعرف على مهن المستقبل.

6 - علاقة التوجيه بالآليات والهيكل:

- بعث مرصد وطني للتوجيه المدرسي والمهني والجامعي بفروع جهوية يتكفل بما يلي:
- التنسيق بين مختلف الفروع الجهوية وبين المؤسسات ذات العلاقة
- التنسيق بين الوزارات ذات الصلة (وزارة التربية- وزارة التكوين المهني والتشغيل- وزارة التعليم العالي)
- وضع استراتيجية إعلام في خدمة التوجيه
- معالجة وتجميع ونشر كل المعلومات الخاصة بالتوجيه وإنتاج استبيانات وكل الوثائق الضرورية.
- استشراف مهن المستقبل
- تحيين خارطة المهن والقطاعات المستحدثة
- انجاز تقييمات دورية نوعية من شأنها تطوير منظومة التوجيه وآليات اشتغالها.

7 - التوصيات:

- إعادة النظر في خارطة المسالك والشعب

- الاهتمام بنقاط التحول المميزة لكافة مراحل التعليم
- رسم سياسة إعلام وتوجيه منعقدة على برامج وآليات واستراتيجيات تدفع بالتشغيلية.
- إحداث هيكل وطني للتوجيه له امتداداته جهويا ومحليا.
- إحداث مدينة المهن.
- مراجعة مقاييس التوجيه الجامعي.
- الاهتمام بالتصورات والتمثلات الاجتماعية الرمزية باعتبارها من موجات التوجيه أو من عوائقه ومحرفاته.
- ضرورة الاستعانة بخبراء في التوجيه من المختصين في علوم النفس والاجتماع والتربية وعلوم العرفان وعلوم التربية ذات الخصوصية.
- خطورة التفكير في أية آلية توجيه تعسفي تسلط على الطفل في مرحلة الطفولة والتعليم الابتدائي لأنها ستخلق أنموذجا أسوأ مما هو موجود الآن.
- ضرورة اجتناب تحويل التوجيه إلى عملية ترويض دافعها الإفراط في السلوكية أو المبالغة في الهاجس التشغيلي على حساب المواطنة والإبداع وحرية الاختيار والتقارير.
- مراجعة تقاطع خارطة المسالك الحالية بمراعاة الإنصاف التربوي بين الجهات وإيجاد استراتيجيات توجيه تأخذ بعين الاعتبار الاختلاف الجغرافي والسوسيوثقافي وضغوطات التنقل والتشتت السكاني والتريف ومشاكل غياب التنمية والفقر وتقاليد الانقطاع المبكر.
- الحاجة إلى التقييم الذاتي والتعاوني بما يضمن مراعاة الأبعاد الانسجامية العرفانية السلوكية الموجودة في داخل الموجه لا خارجه.
- الحرص على الترابط والانسجام بين إكراهات المحيط واستعدادات الموجه وبين الاستثمار في التنمية.

الفاعلون التربويين وهياكل التسيير

لا يمكن للإصلاح التربوي أن يستجيب لتطلعات الشعب على اختلاف شرائحه إلا متى اندرج في إطار عملية تثوير شاملة لكل المنظومات النافذة بما يؤمن تناغمها مع دستور جانفي 2014 , وحتى تجسد المنظومة التربوية المراجعة إرادة الشعب فلا مناص من أن يكون التعليم الذي تؤمنه جيدا، محافظا على مدنية الدولة، قائما على مبادئ الديمقراطية والعدل والإنصاف، مرسحا لمقومات الهوية الوطنية والقيم الكونية، منفتحا على الحضارات والثقافات الإنسانية ينهل من معينها دون اغتراب.

وحتى يكون الإصلاح جذريا، فمن الطبيعي أن يطال كافة أجزاء المنظومة التربوية دون استثناء لأي مكون من مكوناتها ومنها بصورة خاصة إدارة وزارة التربية بجميع مؤسساتها دون أن يعني ذلك الانطلاق من الصفر بهدم ما بني، بل بالتأسيس على المكاسب والايجابيات التي روكت على امتداد عقود، والاستئناس بالتجارب المقارنة في المجال خاصة تلك التي مثلت عوامل دفع وشروط نجاح ورافعات لتنمية مستدامة.

I - هياكل التسيير:

1- مقارنة مسالك التسيير والتنظيم الإداري:

- ألمانيا:

تلعب المناطق دورا أساسيا في ضبط الأولويات مع تقارب في الحجم الجملي لساعات التدريس، وفي الاهتمام بالأنشطة الغير تعليمية في الحصص المسائية.

- فنلندا:

الهامش كبير للمحليات التي تضمن التسيير الذاتي عبر مجالس داخلية تتكثف فيها فرص التشاور والتعاون كما يتمتع المدرسون بمرونة كبيرة في المقاربات البيداغوجية ويخضعون إلى تكوين معمق وطويل المدى قبل تعميم التجديدات.

- انكلترا:

النصوص مركزية والتصرف من مهام المؤسسة التربوية عبر هياكل التسيير الذاتي.

- اسبانيا:

الاتجاهات العامة مشتركة من حيث البرامج والكفايات المرتقبة لكن التسيير وتنظيم العمل من مهام المقاطعات. تحدد المركزية الحد الأدنى وقد تحصل إضافات بحسب الحاجات.

- ايطاليا:

تضمن المركزية البرامج العامة والأطر المشتركة على أن يكون التسيير والتصرف محليا في المقاطعة وتتمتع المؤسسة بهامش على صعيد الاختيارات.

- تونس:

مركزية مكثفة في ضبط البرامج وجدول الأوقات ونظام العمل بالمؤسسات التربوية ونسق الامتحانات ومواقبتها ومسالك التوجيه والارتقاء.

النص التشريعي يخول للمجلس البيداغوجي للمؤسسة التصرف في بعض المسائل كالتوقيت المدرسي والامتحانات ولكن لا شيء من هذا ينجز.

2 مكتسبات الإدارة التونسية:

شهدت هياكل التسيير تطورا هاما من إدارة إلى كتابة دولة ثم إلى وزارة في تناغم مع تطور الشأن التربوي وامتداده مما مكنها من لعب دور مركزي. لذلك، فإن إصلاح الهيكلة الحالية لا يفترض تقويضها، بل يعني المحافظة على ما فيها من ايجابيات وإصلاح ما يعترضها من سلبيات. أما الايجابيات فأهمها:

- صلابة ذات جذور ممتدة في عمق تجربة تجاوزت نصف القرن وفي عمق جغرافيا الوطن وذلك بحضورها حتى في المناطق النائية المعزولة.
- تقاليد عريقة في التنظيم والتسيير والإشراف
- تعميم التعليم وتكريس اجباريته ومجانيته
- ثروة بشرية متنوعة الاختصاصات
- مؤسسات إدارية ومركزية في المستويات المركزي والجهوي والمحلي
- شبكة من العلاقات ومستويات تعاون وشراكة رفيعة مع عديد الأطراف داخليا وخارجيا.

3 دواعي الإصلاح:

- المركزية المفرطة حيث يتمركز القرار في أعلى هرم الهيكلة ويقتصر دور الفاعلين التربويين على تنفيذ هذه القرارات.

- عدم مراعاة خصوصية الجهات والحدّ من المبادرة على المستويين الجهوي والمحلي.
- تشتت المهام جراء تضخم الجهاز الإداري وتفرعه المفرط
- سيادة المنوال البيروقراطي في الهيكلة الإدارية في غياب رؤية منظوميّة للتربية.
- هيمنة السياسي على التربوي وإخضاع الخيارات التربوية والتسميات في الخطط الوظيفية إلى المشروع السياسي والشخصي للوزير
- كثرة النصوص المنظمة لهيكلّة الوزارة

4 مبادئ الإصلاح:

- وضع حدّ لتخريب التربية باعتبار المشروع التربوي مشروعاً وطنياً لا مشروعاً سياسياً حزبياً.
- إيجاد تقاطعات وعلاقات تفاعلية بين القمة والقاعدة بالتوفيق بين نظام مركزي مرن ونظام لا مركزي محدود.
- ضبط العلاقة بين ما هو بيداغوجي وما هو إداري لبناء علاقة تفاعلية استشارية لا علاقة سلطوية.
- جعل مشروع إصلاح الهيكلة منطلقاً من الواقع التونسي ومراعيًا لخصوصياته، لا مستنداً إلى نماذج مستوردة تجعله خاضعاً لإملاءات مرتبطة بالتمويل الخارجي.

5- المقترحات:

- إحداث مجلس أعلى للتربية يكون مستقلاً يضمن للمشروع التربوي بعده الوطني المستقل عن التغييرات السياسية.
- الحدّ من صلاحيات الوزير بتحديد مهام الديوان بصفة تقطع مع تحكّمه في مفاصل الوزارة، وإحداث هيئة للتصور والتخطيط والتقييم تكون لها صبغة تقريرية في ما يتعلق بالجوانب البيداغوجية وتعمل على وضع تصور للمشروع التربوي الوطني وتخطط له وتقيمه في جميع مراحلها.
- التفويض من نفوذ الوزير المطلق باختزال مهام الكتابة العامة في التنسيق بين هيئة الوزارة ووزير التربية.
- إحداث هيئة بوزارة التربية تهتم بالتنسيق الإداري للوزارة وتركب من مديريين عامين ومديريين ورؤساء أقسام ومندوبين جهويين.
- تمتيع الهياكل الجهوية والمحلية باستقلالية في التنسيق الذاتي للمؤسسات حسب خاصيات كل جهة على أن تعمل كل هذه الهياكل وفق الأهداف المرسومة لتحقيق المشروع التربوي الوطني.

- إحداث مجالس بيداغوجية جهوية تمثل فيها جميع مراحل التعليم ودرجاته
- توفير التمويل اللازم لإدخال هذه الإصلاحات حيز التنفيذ شريطة أن يكون عموميا قطعا للطريق أمام تدخل الجمعيات المختلفة في تمويل المشاريع التربوية وأمام التمويلات الخارجية المرتبطة غالبا بإملاءات تتناقض والمصلحة الوطنية.
- إعادة بناء العلاقة بين المركز والأطراف بما يوفر هامشا من الاستقلالية للمندوبيات الجهوية تصورا وإعدادا وتنفيذا ومتابعة وتقييما.
- إن إصلاح هيكلية وزارة التربية في اتجاه إقرار قدر من اللامركزية والاستقلالية ينبغي أن يتم في كنف الالتزام بأحادية المدرسة ووحدتها
- القضاء على التشتت باعتباره عائقا وذلك من خلال احترام المهام دون إهمال التقاطعات.
- إحكام التنسيق بين مختلف هياكل وزارة التربية وفقا لرؤية منشعبة بقيم الديمقراطية التشاركية.
- فك الارتباط بين السياسي والتربوي تأمينا لاشتغال الإدارة وفقا لديناميكية داخلية تجسم حيادها وتؤمن استقرارها بعيدا عن الأجدات السياسية المتغيرة.
- التخفيف من المركزية المشطّة والتخلص من التشتت الحائل دون التكامل ليسا كافيين ما لم نحذر من السقوط في مركزة التشتت أو تشتيت المركزة.

II - القيادة والتسيير:

تعرف المؤسسات التربوية خلافات حادة أحيانا توشك على أن تصبح مزمنة، برزت بشكل لافت بعد 14 جانفي 2011 لارتفاع منسوب الحريات في التعبير عن الرفض إضافة إلى ضعف أداء الغطاء السياسي.

كل هذا أسهم في غياب إدارة فعالة قادرة على تدبير شؤون المؤسسات التربوية حتى في حدودها الدنيا من إشراف مالي وإعداد للموازنات المدرسية لمختلف الفاعلين التربويين ولذلك بات من الضروري تأسيس القيادة في المؤسسة التربوية على جملة من المعايير منها:

- معايير المشاركة تمثل ضمانا للمشاركة الفعلية لكافة الأطراف
- معايير المقاربة الخصوصية ما يضمن تمكين أصحاب الحقوق من الاستفادة من حقوقهم وأصحاب الواجب من تأدية واجبهم.
- معايير الشفافية
- معايير حسن الاستجابة للتطلعات واحترام الصلاحيات
- معايير التوافق
- معايير المحاسبة

- معايير الإشراف الاستراتيجي

1 خصائص التسيير الحديث:

يتميز التسيير الحديث بالخصائص التالية:

- اعتماد المقاربة التشاركية والعمل بالمشاريع
- القيام بعمليات متصلة ومتكاملة تشمل التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم والمتابعة
- الإلمام بمجالات معرفية متنوعة منها علم الإدارة وعلم النفس والقانون الإداري
- التدبير الفعال للموارد البشرية عن طريق التواصل الجيد والتحفيز والتقييم القائم على النتائج والفعالية في توظيف الموارد المالية والبشرية.
- اعتبار الإدارة وسيلة لخدمة التعليم والتعلم بما يستوجبه ذلك من اعتماد تمشيات في التعامل مع مختلف الفاعلين تقوم على التنسيق والتشجيع والتنشيط والتحفيز وأخذ المبادرة والتطوير والإبداع
- الاعتماد على التقنيات الحديثة لانجاز المهام والأدوار المتنوعة بما يحقق نتائج ايجابية تساهم في تطوير الإدارة وتنجيع مختلف تدخلاتها.
- إحكام توزيع الصلاحيات على مختلف الفاعلين والهيئات ضمن مقاربة تشاركية تصهر كل الطاقات وتوجهها صوب المهمات وتضمن قدرا مرتفعا من الالتزام عند التنفيذ ومستوى أعلى من المسؤولية المشتركة عن النتائج.

III - الفاعلون التربويون:

تقوم العلاقة بين مختلف الفاعلين التربويين على التصادم وليس أدلّ على ذلك ما نشهده اليوم من خلافات بين المدرس والمتفقد وبين القيم والأستاذ وبين مدير المؤسسة ومختلف شركائه في العملية التربوية، فالعلاقة تقوم على السلمية وتتحول إلى علاقة تسلطية تنعدم فيها كل مقومات التواصل في غياب تحديد واضح للمكانة وللأدوار وللمهام ولحدودها وتقاطعاتها.

1 ملامح الفاعل التربوي:

يشترط أن تكون للفاعل التربوي جملة من الكفايات المهنية تجعله قادرا على التواصل مع بقية مكونات المشهد التربوي كما تسمح له بلعب دور فعال داخل المؤسسة ومنها:

- تمتعه بتكوين معرفي يسمح له بالإفادة في مجال تخصصه
- يكون قادرا على التكوين الذاتي وعلى مواكبة المستجدات العلمية
- أن يتوفر على كفاية تواصلية تسمح له بالعمل ضمن فريق
- أن تكون لديه القدرة على التجديد وعلى الاستشراف
- أن يكون قادرا على المساهمة في الحياة السياسية وفي الأنشطة الثقافية ضمن العمل الجمعياتي دون تعصب أو مغالاة.

2 كيف نحقق هذه الملامح؟

أ - دور مدارس مهن التربية:

تلعب مدرسة مهن التربية دورا كبيرا في تشكيل الهوية المهنية للفاعل التربوي وفي ضمان حصول تكوين متكامل يشمل غايات علمية وبيداغوجية وتواصلية، من خلال برنامج تكويني متين ومتنوع يتواصل على امتداد سنتين على الأقل بالنظر إلى أهمية العامل الزمني وتأثيره على تشكل مثل هذه الهوية المهنية التي تجعل من الفاعل التربوي عنصرا فاعلا ينخرط بإيجابية في شتى المشاريع التي تتبناها المؤسسة.

ب قانون الوظيفة العمومية:

إن صيغ الانتداب المعتمدة حاليا وخاصة منها الانتداب بالاختيار تساهم بشكل كبير في تسرب فاعلين تربويين غير مختصين يشكلون في ما بعد عاملا سلبيا في تحقيق الإصلاح التربوي وهو ما يقتضي العمل على مراجعة هذا القانون في اتجاه تثمين صيغتين للانتداب:

- الانتداب المباشر
- الانتداب بالاختبار

ج- الأنظمة الأساسية الخاصة:

تشكل الأنظمة الأساسية للفاعلين التربويين إطارا تشريعيًا مهما تحدد من خلاله المشمولات والأدوار المنوطة بكل فاعل تربوي.

و ضمانا لوجود تكامل وتناغم في هذه المهام، بات من الضروري مراجعة هذه الأنظمة لتكون المهام والحقوق والواجبات الملقاة على عاتق كل فاعل تربوي مضبوطة بدقة ومحددة بشكل يضمن تكاملا في الأدوار ويحول دون التصادم بين الفاعلين التربويين داخل المؤسسة الواحدة.

د- مجلس للتربية داخل المؤسسة:

يعتبر وجود هيكل تشاور منتظم داخل المؤسسة التربوية عاملا من العوامل التي من شأنها المساهمة في التواصل بين مختلف الفاعلين التربويين، وإيجاد هيكل تسيير منتخب يضم كل الفاعلين من شأنه تحقيق مبدأ التشاركية في العمل وإيجاد الآليات اللازمة لتحقيق المشاريع المقترحة.

ولكي يكون مجلس التربية إطارا وأداة لتحقيق التكامل والقضاء على مصادر التصادم بين الفاعلين التربويين داخل المؤسسة من الضروري أن تشمل مهامه ما يلي:

- التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة التربوية
- تصور وإعداد المشاريع التربوية
- تقييم مردودية المؤسسة داخليا وخارجيا
- وضع خطط مرافقة للمتعلمين ذوي الصعوبات التعليمية
- المساهمة في التخطيط والتنفيذ لبرامج تتصل بالحياة المدرسية.

ويمكن لمجلس التربية أن يجعل له هياكل فرعية من بينها المجلس العلمي والمجلس الخاص بالحياة المدرسية كما في وسعه تخصيص مجلس يهتم بمشاكل الصيانة.

فريق لجنة القيادة الوطنية:

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| قسم الوظيفة العمومية | - نبيل الهواشي |
| متفقدى التعليم الثانوي | - احمد الملوي |
| التعليم الثانوي | - فخري السميدي |
| التعليم الأساسي | - محمد حلیم |
| التعليم الأساسي | - الطاهر ذاكر |
| مستشارى التوجيه و الإعلام | - رضا الشتيوي |
| القيمين و القيمين العامین | - جمال الهاني |
| مستشارى التوجيه و الإعلام | - غازي عبروق |
| التعليم العالي و البحث العلمي | - حسين بوجرة |
| متفقدى المدارس الابتدائية | - منجي الجباري |
| مستشارى التوجيه و الإعلام | - مصطفى الهمامي |
| متفقدى التعليم الأساسي | - فاتن المداح |
| متفقدى التعليم الأساسي | - نور الدين الشمنقي |
| متفقدى التعليم الثانوي | - سلوى العباسي |
| متفقدى التعليم الأساسي | - حسين الحاج عمر |
| متفقدى التعليم الثانوي | - فيصل مفتاح |
| التكوين المهني و التشغيل | - سليم الشواشي |
| المرشدين التطبيقيين | - عبد الرحمان البحار |
| متفقدى المدارس الابتدائية | - عادل بن عثمان |
| الشباب و الطفولة | - التهامي الشايب |

