# نظام التّعليم في الجزائر بين واقع الأزمة وآفاق الإصلاح

أ. طيبي حورية

جامعة البليدة 2

**ملخص**

أصبح التّعليم على مشارف الألفيّة الثّالثة، الرّكيزة الأساسيّة لتقدّم المجتمعات وتطوّرها. فكلّ الدّول الّتي برزت وعلى رأسها الدّول الصّناعيّة المتقدّمة، تقدّمت من بوّابة التّعليم، بعدما أدرجته ضمن أولويّات برامجها وسياساتها وبالتّالي، فإنّ رهان أيّة منظومة تعليميّة في العالم، يكمن في رفع التّحدّي للظّفر بالجودة التّربويّة ،بغية الاستجابة لمطالب السّوق العالميّة في عصر أصبح جوهر الصّراع فيه هو سباق في الأفكار العلميّة والتّكنولوجيّة. فما نراه اليوم من صراع ـ بأبعاده المختلفة ـ في ظلّ هيكلة القطبيّة الواحدة، إنّما هو بالأساس سباق وتنافس في التّعليم.

وفي ظلّ هذه المنافسة، تواجه الجزائر جملة من التّحديّات، تفرض عليها ضرورة تطوير التّعليم كخيار إستراتيجي. ويبدو أنّها قد شعرت بهذه الضّرورة الملحّة، فترجمتها في سلسلة من الإصلاحات الّتي باشرتها منذ الاستقلال.

وما نطرحه في هذا المقال، هو مدى نجاعة تلك الإصلاحات، ومدى إسهامها في رفع التّحدّي لتجاوز الأزمة، والارتقاء بالمدرسة الجزائريّة إلى مستوى الرَهانات المفروضة.

**Résumé**

L'école est devenue, au seuil de ce troisième millénaire, la base essentielle du progrès et du développement des sociétés. Tous les pays qui ont émergé, notamment les pays industrialisés, sont ceux qui ont accordé à l'enseignement une priorité de premier plan dans leur programme politique.

Dans ce contexte, l'Algérie fait face à un ensemble de défis, ce qui lui impose de considérer l'éducation comme un choix stratégique dans sa politique de développement.

Consciente de ces enjeux, elle s'est ainsi engagée depuis l'indépendance, dans une série de réformes, dont la plus importante est celle engagée en 2003, et qui est à l'origine d'une refonte pédagogique globale (suite à de nombreuses critiques adressées au système éducatif).

Cet article, présente l'état de ces réformes, la mesure de leurs résultats, et donc leurs contributions à mettre en œuvre une école de qualité, capable de répondre aux défis de la société et aux changements, dans un monde en mutation.

**مقدمة**

أجمعت التّقارير، أنّ كلّ الجهود الّتي بذلت في ايطار إصلاح المنظومة التّربويّة في الجزائر لم تستجيب بالفعالية المطلوبة لتطوير التّعليم وتجويده. بالنّظر إلى حجم المشكلات والإخفاقات لا سيّما على مستوى النّاتج المتحصّل عليه من الجانب النّوعي.

فالتّقارير إذا تلمّح – بصفة علنيّة أو ضمنيّة – إلى أنّ المدرسة الجزائريّة تعيش حالة أزمة حقيقيّة.

ولتشخيص مظاهر الأزمة في منظومة التّعليم والتّربية في الجزائر، ارتأينا أنّه من الضّروري العودة إلى بنيّة التّعليم وتطوّره، بالوقوف من جهة، على أبرز المحطّات والمراحل التي مرّ بها، بدءا بالمرحلة الاستعماريّة – الّتي يُنظر إليها على أنّها الأصل في تأزّم الوضع التّربوي في الجزائر– وكذا الوقوف من زاوية أخرى على سلسلة الإصلاحات التي باشرتها الجزائر منذ الاستقلال إلى غاية إصلاحات الوزارة الحالية.

**لمحة تاريخية عن تطور نظام التعليم في الجزائر**

**وضعية التعليم في الجزائر قبل الاستقلال**

شهدت التّربية والتّعليم في الجزائر عدة مراحل تأثّرا بسلسلة من الأحداث التّاريخية، خاصّة تلك الّتي جاءت مع الفتوحات الإسلاميّة. ففي العهد العثماني، وإن لم يكن هناك اهتمام مباشر بشؤون التّعليم، ولا وجود لأيّة مؤسّسة رسميّة لإدارته، ومن ثمّ تركه مفتوحا للمبادرات الفرديّة أو الجماعّية، إلّا أنّ المساجد والزّوايا والكتاتيب عرفت إلتفاتا جماهيريّا واسعا حولها، والّتي كانت تتولّى تدريس اللّغة العربية والقرآن الكريم، بالاضافة إلى بعض العلوم كالحساب وعلوم الطّبيعة والعلوم الشّرعية. فالطّابع الدّيني إذا ،هو الّذي كان يغلب على التّعليم في الجزائر أثناء التّواجد العثماني. واستمرّ نظام التّعليم على هذا الشّكل وبنفس المؤسّسات الّتي كانت واسعة الانتشار،حيث شملت كلّ من المدن والقرى، بالاضافة إلى ضخامة الأوقات المخصّصة لها، ممّا أدّى إلى صمود المنظومة التّقليدية السّائدة في الجزائر قبل دخول الاستعمار الفرنسي(حبيب تلوين، 2002، ص 152). هذا الأخير لم يكن يتوقع أن يجد من الأهالي من يحسنون القراءة والكتابة والّذين قدّروا حسب ما أشارت إليه "yvonne turin" في كتابها: "المواجهات الثّقافية في الجزائر المستعمرة" بـ 40% (غياث بوفلجة، 2006، ص 21). وقد اعترف الفرنسيون أنفسهم بهذه الحقيقة بل وأضافوا أنّ: "نسبة الأميّة لدى الأهالي كانت أقلّ قبل دخول الفرنسيين مقارنة بما أصبحت عليه بعد خروجهم" (حبيب تلوين، المرجع نفسه). وبدخول الاستعمار الفرنسي، إذا عرفت الجزائر مرحلة جديدة، تختلف عن سابقتها، يمكن تقسيمها إلى فترتين:

- فترة الرّكود التي ميّزت المرحلة الأولى من الاستعمار الذي تبنّى سياسية الهمجيّة تجاه التّعليم ،عن طريق محاربته وتدميره بغرض نشر الجهل والفوضى والّتي أصبحت على درجة أعلى ممّا كانت عليه من قبل، وهذا باعتراف"Detocqueville " الّذي جاء على لسانه، "أنّ فرنسا قد ساهمت في همجيّة المجتمع المسلم"(غياث بوفلجة، 2006، ص22).

- وبعدما أدركت فرنسا أن حالة الرّكود الّذي بلغته وضعيّة التّعليم في الجزائر أضحى مقلقا

- حتّى بالنّسبة لهم -تراجعت عن سياسة الهدم والتّدمير، وعمدت- خدمة لمصالحها بالدرجة الأولى -إلى إعادة فتح بعض المدارس القرآنية مع إخضاعها للمراقبة الشّديدة، بالاضافة إلى بناء مدارس عربيّة/فرنسيّة في المدن، تدرّس العربيّة صباحا والفرنسيّة مساءا. كما تم إنشاء أول معهد عربي – فرنسي بالعاصمة سنة 1857 ثم تلاه معهدان آخران في كلّ من قسنطينة ووهران "( غياث بوفلجة، 2006، ص24).

أمَا عن مراحل التّعليم، فقد شملت كل من الطّور الابتدائي، المتوسَط والثّانوي، هذا الأخير،لم يكن يصل إليه إلا القليل من الجزائريين (جمال الدين بوعيش، 2014، ص 88). وبصفة عامّة، فإنّ فرنسا قد أقامت في الجزائر منظومة إنتقائية، حضي بها مجموعة من الأطفال الّذين أسعفتهم الظّروف للإلتحاق بالمدارس.هذه الأخيرة، وإن فتحت أبوابها لأبناء الجزائريّين إلاّ أنّها من زاوية أخرى حرصت على عزله عن محيطه الطّبيعي، كإجباره على حفظ التّاريخ الفرنسي مقابل تشوية إنتمائه التّاريخي والحضاري. وكما يبدو للجميع، فإن تعليم الجزائريين لم يكن هو الهدف في حدّ ذاته، وإنّما رغبة في الحصول على موظّفين سيكون المستعمر بحاجة إليهم من جهة، وكذا الرّغبة في تكوين طبقة متشبّعة بثقافة المستعمر من جهة أخرى. "(غياث بوفلجة، المرجع نفسه، ص30).

وهكذا جعلت فرنسا من المدرسة في الجزائر، أساس هيمنتها كما جاء على لسان المحافظ "جوناد" Johnad "، موضّحا وجهة نظره حول المدرسة الموجّهة للأهالي فقال: "إنّ المدرسة التي تعتبر في فرنسا حجر الزّاوية للجمهوريّة، فهي في الجزائر أساس هيمنتها"(- Shems Eddine Chitour 1999.p273).

هذا وقد أنهت فرنسا مهمّتها في الجزائر تماما كما بدأتها، وذلك بتدمير مؤسّسات التّعليم والثّقافة حيث عملت على حرق المكتبة الوطنية في جوان 1962 مما أدّى إلى إتلاف حوالي 250.000 كتاب (Shems -Eddine Chitour .1999.p282).

ورغم محاولات النّهوض بالتّعليم والعمل على إنعاشه، خاصّة تلك الّتي بادرت بها جمعية العلماء المسلمين والّتي عملت على نشره سواءا في المؤسّسات التّقليدية ،كالمساجد والكتاتيب أو في مدارس خاصّة مستقلّة عن الإدارة الفرنسيّة، وكذا محاولات تجديد طرق التّعليم ومناهجه. رغم ذلك كله ظلّ التّعليم في الجزائر أثناء التّواجد الفرنسي يغلب عليه طابع الرّكود والجمود.

**التعليم في الجزائر بعد الاستقلال**

لقد صدرت بعض التشريعات والقوانين التّربوية التي كانت تهدف في غالبيتها الى إزالة أثر التّشريعات السابقة (الكولونيالية) ونظرا لصعوبة الأوضاع، كان على النّظام التّربوي أن يجري بعض التّعديلات على مستوى الشّكل والمضمون. إذ توالت إجراءات التّصحيح فترة المرحلة الانتقاليّة، الّتي كانت تعاني عدة نقائص على كلّ الأصعدة: ضعف التّأطير، ضعف الهياكل ، عدم امتلاك المعلّمين المتوفّرين آنذاك على المؤهلات العلميّة والبيداغوجيّة، خاصّة بعد الفراغ الّذي أحدثه مغادرة أكثر من 10.000 فرنسي وبصفة جماعية (مجلة عالم التربية، 2014، ص 88).

ولإصلاح هذه النقائص، ظهرت وثيقة سبتمبر 1969 المتضمّنة لعدد من النّقاط ذات الأولويّة بالنّسبة لتلك الفترة:

- تعميم التّعليم ونشره على نطاق أوسع ، مع تحمّل الدّولة مسؤوليّة تأمينه وإعطائه الطّابع الوطني . حيث أجريت بعض التّعديلات في مادّة التّربية المدنيّة والأخلاقيّة، وكذا في مادّتي التّاريخ والجغرافيا.
- التّعريب التدريجي للتّعليم : بدءا بالطّور الابتدائي والّذي كان يهدف إلى النّهوض باللّغة العربيّة لاسترجاع الشّخصيّة الوطنيّة،وتحقيق وحدة المدرسة الجزائريّة وبالتّالي،فإنّ إدراج اللّغة العربيّة كلغة تعليم وكضرورة، كان هدفه تصحيح اللّاعدالة الكولونياليّة «l'injustice coloniale. » ( Kamel Kateb . 2005, p 55 ) بل كان في نظر مسؤولي تلك الفترة مطلبا من مطالب الاشتراكيّة الّتي تبنّتها الجزائر بعد الاستقلال، حيث أعلن أوّل رئيس جزائري أنّه "لا إشتراكيّة بدون تعريب" (مجلة عالم التربية، مرجع سابق، ص244).

إلّا أنّ المشكل المطروح آنذاك، هو حول إمكانية التّعليم بالعربيّة في الوقت الّذي كان فيه معظم المعلّمين مفرنسين، وكذا معظم إطارات أجهزة الدّولة. وبناءا على ذلك، كانت الازدواجيّة تبدو أكثر ملائمة لظروف المرحلة الانتقاليّة، "وكانت هي الامر الواقع بالنّسبة للمنظومة التربويّة" ( (Kamel Kateb : opcit .p55

هذا، وقد أرجع البعض فشل سياسة التعريب إلى غياب العديد من العوامل أهمّها الوسائل والاستراتجيّات الضّروريّة لتحقيق هذا المبدأ، كإسناد المهمّة لأشخاص مفرنسين منحدرين من المدرسة الموروثة (El Hadi Saada .1983. p97) وبقي الأمر كذلك إلى غاية تعميم اللّغة العربيّة على كلّ الأطوار التعليميّة إبتداءا من السّنة الدراسيّة 1980/1981.

إذا ،وكتقييم لهذه المرحلة ، فإن النّظام التّعليمي الموروث ظلّ قائما ومستمرّا باستثناء بعض التّعديلات وظلّت الفرنسيّة هي المسيطرة على التّعليم وعلى الاتّجاه الثّقافي، رغم المرسوم الّذي وقّعه الرّئيس هواري بومدين (1965 – 1978) سنة 1968 ،والّذي يُلزم كلّ الموظّفين الجزائريّين التمكّن من اللّغة العربيّة كإحدى شروط التّوظيف (مجلة عالم التربية، مرجع سابق ، ص 203). وهكذا ورغم الخطاب الرّسمي الّذي كان يؤكّد في كلّ مناسبة أنّ اللّغة العربيّة ينبغي أن تستعيد وظيفتها كلغة تعليم وتكوين، إلاّ أنّ ذلك لم يكن كافيا لتغيير جوهر المنظومة التّربويّة، خاصّة بعد انقسام وجهات النّظر بين مؤيّدين، ينادون بالتّعريب السّريع، ومعارضين ممّن دافعوا على استمرار التّدريس باللّغة الفرنسيّة. لذلك كانت كل القرارات المتّخذة في هذه الفترة محدودة التّأثير ولم تتبلور إلاّ في منتصف السّبعينات وبعد أمريّة 76 (عبد القادر فوضيل، 2009، ص 29).

**المرحلة الثانية: إبتداءا من 1976**

ولإحداث القطيعة مع النّظام الاستعماري الموروث، تمّ تنصيب اللّجنة الوطنيّة لإصلاح التّعليم سنة 1970، إنتهت هذه اللّجنة بصدور أمريّة رقم 76 – 135 المؤرّخ في 1976/04/16، تخصّ تنظيم التّربية والتّكوين في الجزائر،والّتي تعتبر من أبرز النّصوص المتعلّقة بإصلاح التّعليم. فالهدف هذه المرّة هو إدخال إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التّعليم في الاتّجاه الّذي يكون "متماشيا مع التّحولات العميقة في المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة"(عبد القادر فوضيل:2009.ص 29). واعتبرت هذه الأمريّة، كأوّل تجربة حقيقيّة لإصلاح التّعليم في الجزائر المستقلّة، تمّ بموجبها الاعلان عن التحوّل "من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائريّة" (عبد القادر فوضيل:2009.ص 29).

هذا، وقد تضمّنت هذه الأمريّة إلى جانب تكريس إلزامية التّعليم ومجانيّته وجزأرته ،الخيار التّكنولوجي والعلمي. كما تمّ تعميم تطبيق هذه الأمريّة إبتداءا من الدّخول المدرسي 1981/1980، وسميّت بالمدرسة الأساسيّة.

**تجربة المدرسة الأساسية**

إنّ مشروع المدرسة الأساسيّة المتعدّدة التّقنيات، قد بني في إطار "الثّورة الثّقافية" على غرار "الثّورة الصّناعيّة" و"الثّورة الزّراعيّة" – للرّئيس هواري بومدين (1965 – 1978) فقد جاء تبنّي هذه المدرسة كحلّ استعجالي لعلاج الكثير من الاختلالات النّاجمة عن النّظام الموروث، لاسيّما مشكلة التّسرّب المدرسي، بالنّظر إلى الأعداد الهائلة من التّلاميذ الّذين يغادرون مقاعد الدّراسة وبصفة مبكّرة، إذ لا يواصل 47% منهم الطور الابتدائي ( El Hadi Saada .opcit p97 .).

**ومن أبرز مبادئ المدرسة الأساسية**

- تعميم اللّغة العربيّة كلغة تدريس في جميع مستويات التّعليم والتّكوين. وقد جاء هذا خاصّة بعد تصعيد الاحتجاجات من طرف تلاميذ الأقسام المعرّبة الّذين كانوا يطالبون بالإسراع بتعميم التّدريس باللّغة العربيّة على مستوى كلّ الأقسام ( Kamel Kateb : opcit, p 59)، وبالتّالي إلغاء الأقسام ذات التّعليم المزدوج الّذي يبدو أنه "أرقى من ناحية القيمة العلميّة من ذلك التّعليم الموجّه للأقسام المعرّبة" ( Mahfoud Bennoune .2000.p264 )إذ يحظى خرّيجي هذه الأقسام بعد إلتحاقهم بالجامعة بشعب مثمّنة إجتماعيا تمنح لهم فرصا أوفر لولوج عالم الشّغل مستقبلا.
- منع كل مبادرة خاصّة أوحرّة في مجال النّشاطات التّربوية والتّكوينيّة، وأنّ فتح المدارس هو من إختصاص الدّولة فقط (نوارة بادي، ابراهيم براهيمي، مرجع سابق، ص285). وهكذا تأسّست المدرسة الأساسيّة، وبموجبها: تمّ إدماج كلّ من المرحلة الابتدائيّة والمرحلة المتوسّطة في مرحلة واحدة، مع إمداد المرحلة الإلزاميّة إلى تسع (9) سنوات.
- إدخال مواد تقنيّة في البرامج الدّراسيّة، فصارت مدارس هذه المرحلة تعرف بالمدرسة الأساسيّة المتعدّدة التقنيات الّتي طُبّقت في البداية في بعض الاكماليات النّموذجية ،الى أن تمّ تعميمها في السّنة الدراسيّة 81/80. واستمرّت المدرسة الجزائريّة تعمل بهذا النّظام طيلة سنوات الثّمانينات. إلى أن جاءت الرّغبة في العزوف عنها بعد إتّساع الفجوة بين ما هو منصوص عليه نظريّا وما هو قائم على أرض الواقع ،وبالتّالي فهي لم تنجح بالنّهوض بالوظيفة الأساسيّة الّتي أنشئت من أجلها لأسباب عديدة، منها ما تعلّق بالجانب المادّي كانخفاض الاعتمادات الماليّة، وقلّة التّجهيزات والمباني والمؤسّسات المطالبة باستقبال الأعداد الهائلة من الّتلاميذ.

هذا، وقد أشار البعض إلى أن المدرسة الأساسيّة تمّ تبنّيها وتطبيقها بصفة سريعة وفجائية بناءا على قرارات عشوائيّة. ضف إلى ذلك انقسام إطارات التّربية بين معرّب ومفرنس. كلّها عوامل جديرة بتفسير التّفاوت بين الأهداف والنّتائج.

إذا كان تبنّي الجزائر للمدرسة الأساسيّة بحجّة مسايرة التّطور والأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعيّة آنذاك فانّ العزوف عنها بعد سنوات من التّطبيق، كان ايضا لنفس الحجّة،خاصّة وأن الجزائر في فترة التّسعينات عرفت تغيّرات على المستوى السّياسي والاقتصادي، كالتّعدّدية الحزبيّة ودخول اقتصاد السّوق، هذا مع تداخل عوامل أخرى زادت الوضع تأزّما، كظهور العنف وما نتج عنه من إتلاف للعديد من المؤسّسات التّعليمية وتهجير عدد من المدرّسين والمثّقفين.

كما عرفت الفترة أيضا عدم الاستقرار السّياسي وتعاقب الحكومات التي رفعت كل واحدة منها شعار الاصلاح دون الوصول إلى التّجسيد الفعلي له (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 208.). وكذا انتشار البطالة الّتي ساهمت في فقدان المدرسة لمبرّرات وجودها سواءا في أعين المجتمع عامة، أو التّلاميذ على وجه الخصوص، الأمر الذي أدّى إلى تدنّي مستوى أدائها وتقهقر مكانتها. لقد استمرّ هذا الوضع طيلة سنوات التّسعينات ، فأصبح من الضّروري إعادة التّوازن للمنظومة التّربوية والبداية كانت بإنشاء مؤسّسات تأطير وتدعيم الإصلاح التّربوي وهي على التّوالي:

**أ-المجلس الأعلى للتربية**

الّذي تمّ تنصيبه في مارس 1996 وأسندت له مهمّة النّظر في واقع السّياسة التّربوية القائمة وتقويمها ،بعد ما شعر المسؤولون أنّ المدرسة ليست على ما يرام، مع إقتراح الحلول الّتي من شأنها أن تعيد الاعتبار للمنظومة التربويّة . فكان من الضرّوري إذا تبنّي سياسة بديلة منسجمة مع التوجهات السياسيّة والاقتصاديّة المحدّدة في ضوء نظرة استشرافية ، انطلاقا من تحدّيات القرن الواحد والعشرين. وقد تمّت المصادقة على مشروع المجلس في مارس 1998 بعنوان: المبادئ العامّة للسّياسة التّربوية الجديدة وإصلاح التّعليم الأساسي (نذير يربح، 2010، ص 74).

ومن بين مقترحات المجلس:

- الاحترافيّة في التّدريس على غرار مهنتي الطّب والمحاماة، الغرض منها تكوين "محترفين حقيقيّين قادرين على التّعامل مع جمهور واسع من المتعلّمين، متباينين من حيث السن والمكانة الاجتماعيّة، ودرجة الاهتمام" (حبيب تلوين، مرجع سابق، ص 212).

هذا بعد اكتشاف أن نسبة معتبرة من موظّفي قطاع التّعليم وبكل أطواره يفتقدون إلى هذه الاحترافيّة. وفي هذا السّياق، إقترح المجلس ضرورة تكوين المعلّمين أثناء الخدمة. كما شدّد من

جهة أخرى على ضرورة إدراج التّعليم التّحضيري وبصفة إلزاميّة. وفي ختام الوثيقة أشار المجلس إلى أن كلّ المقترحات الّتي أعلن عنها لا يمكن تحقيقها إلا في ظلّ التّشاور والاستقرار، لأن عدم الاستقرار قد يفوّت الكثير من فرص الاستفادة من نتائج الأعمال (حبيب تلوين، المرجع نفسه).

وهذا ما حدث بالفعل، فقبل التّبنّي الرّسمي لوثيقته النّهائية، تمّ حلّه وبمرسوم رئاسي المؤّرخ في 13 ماي 2000 ، استخلف بهيئة أخرى تدعى "اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة".

**ب-اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربوية**

اعتبرت قضّية إصلاح المنظومة التّربويّة إحدى الأولويّات المشروعة، وهذا بعدما اعترف المسؤولون هذه المرّة أيضا،وعلى رأسهم الرّئيس الجديد المنتخب آنذاك السيد "عبد العزيز بوتفليقة"(1999 إلى يومنا هذا ) أنّ المدرسة الجزائريّة تعاني "من نقائص واختلالات بعد تعرّضها لهجمات عنيفة ووصفها بأبشع الأوصاف حيث أشار الرّئيس الجديد في خطابه عند تنصيب اللّجنة المذكورة إلى النّقائص الّتي انتابت المنظومة التّربويّة، بسبب تعرّضها إلى حدّ بعيد" للاديولوجيات والانحرافات السّياسيّة التي منعتها من بلوغ غاياتها " وأشار في ذات السّياق "أنّ المبادئ الّتي حضيت بإجماع واسع على المستوى الوطني والشّاملة للدّيمقراطيّة والتّعريب والتّوجه العلمي، لم يتمّ تنفيذه من طرف السّياسة التّربويّة المنتهجة في بلادنا من منظور مسعى شامل ومتناسق"(أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص11) وعليه، فقد كُلّفت هذه اللّجنة بتشخيص شامل للمنظومة التّربويّة قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربويّة جديدة. وحسب الخطاب الرّسمي المصرّح به، فقد تناولت إصلاحات هذه اللّجنة، جملة من المحاور:

- تعميم التّعليم التحضيري لكل الأطفال البالغين خمس سنوات على مستوى الوطن ابتداءا من مارس 2005 ليشمل عام 2015 كل الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وست سنوات (نوارة بادي، ابراهيم ابراهيمي، مرجع سابق، ص 287).
- اصلاح المجال البداغوجي: خاصّة ما يتعلّق بالمناهج والكتب المدرسيّة الّتي كانت تبدو بعيدة عن المقاييس المعمول بها دوليا.
- تعديل في برامج مادتّي التّربية المدنيّة والإسلاميّة وفي حجمها السّاعي (النقطة الّتي أسالت الكثير من الحبر كما سنرى ذلك لاحقا)
- تعميم التّربية الفنيّة في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل تدريس التّاريخ والفلسفة في جميع المستويات.

- إدخال تدريس اللّغة الفرنسيّة في السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي بدلا من السّنة الثّالثة،وإدراج اللّغة الانجليزيّة في السّنة أولى متوسّط.
- تعزيز التّدريس العلمي والتّكنولوجي وذلك برفع الحجم السّاعي المخصّص لهذه المواد.
- الرّجوع إلى التّسمية القديمة للمرحلة الإكمالية ،حيث سميّت بالمرحلة المتوسطة وأصبحت الدراسة فيها على مدى أربع سنوات بدلا من ثلاث سنوات مع تقليص سنوات التّعليم الابتدائي إلى خمس سنوات بدلا من ست سنوات. وإعادة تنظيم التّعليم ما بعد الالزامي في ثلاث فروع (أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 28) تكوين أساتذة التّعليم المتوسط والثانوي في المدارس العليا وضرورة إخضاع مدرّسي الابتدائي إلى التكوين في مراكز خاصة لمدة ثلاث سنوات، وهذا بعد حصولهم على شهادة البكالوريا.
- إضفاء الطّابع القانوني والرّسمي على التّعليم الخاص ولكن بشروط أبرزها، إلزامية هذه المدارس بتطبيق البرامج الدّراسيّة الرسميّة واحترام الحجم السّاعي لكلّ المواد كما هو معمول به في مؤسّسات التّعليم العموميّة، كما وجب على المدارس الخاصّة تحضير التّلاميذ للمشاركة في نفس الامتحانات التّي تنظّم لفائدة تلاميذ القطاع العمومي.
- إدراج اللّغة الأمازيغيّة في بعض المناطق دون الأخرى. أي لغة وطنيّة ولكن في مناطقها فقط. وقد تمّ إدراج الأمازيغيّة ضمن برامج المنظومة التّربوية للسّنة الدّراسيّة 1996/1995 واعتبارها آنذاك مادة اختياريّة في السّنة التّاسعة من التّعليم الأساسي وفي السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي. فيما تمّ تعميمها على جميع سنوات التّعليم في مرحلتي المتوسّط والثّانوي - في نفس المناطق وبصفة اختيارية- في السّنة الدراسيّة 2007/2006، وتتبع بامتحان شهادتي التعليم المتوسط والبكالوريا.
- دمج مادة التّربية الإسلاميّة مع مادة التّربية المدنيّة.
- إلغاء شعبة العلوم الشرعيّة في المرحلة الثّانوية مع تقليص حجمها السّاعي.
- تدريس المواد العلميّة كالرّياضيات والعلوم التّكنولوجيّة والفزيائيّة باستخدام التّرميز العالمي في مرحلتي المتوسّط والثّانوي ،وهذا بالنّظر إلى الصّعوبات الّتي سيتعرّض لها الطّلاب في الجامعات لاحقا. والتي تدرّس هذه المواد باللّغات الأجنبية.

ومن خلال هذا العرض المتضمّن لأبرز اقتراحات اللّجنة ،ومن ضمن المسائل المقترحة، ثمّة مسألتان لم يتّفق حولها أعضاء اللّجنة. ويتعلّق الأمر من جهة، باللّغات الأجنبيّة، إذ لم تنجح اللّجنة من إتّخاذ القرار الحاسم، وبالتّالي التّردّد في تحديد لمن الأولويّة في التّدريس، للفرنسيّة أم للإنجليزية وفي أيّ مرحلة تعليميّة ينبغي إدراجهما. والأمر الثّاني يتعلّق بمادة التّربية الإسلاميّة،

التي كانت تتأرجح الآراء فيها بين مطالب بإعادة النّظر في مضامين هذه المادة مع ضرورة تقليص حجمها السّاعي، وبين معارض أو بالأحرى متحفّظ (ناهيك عن ردود الأفعال الّتي تسبّبت فيها لدى الرّأي العام). هذا التردّد والاختلاف في وجهات النّظر، هو الذي أدّى إلى تفويت فرصة الإصلاح، وبالتّالي وبالرّغم من إنتهاء آجال إنجاز أعمال اللّجنة في مارس 2001 ،لم تظهر أيّ قرارات رسميّة بشأن تلك الأعمال، ولم تبرمج أيّة تدابير تشريعيّة لعلاج النّقاط الّتي أثارتها تلك اللجنة" (Kamel Kateb: opcit . pp.60 - 61)

**الإصلاح التربوي الجديد من 2003 إلى يومنا هذا**

إنّ إصلاحات 2003 كان هدفها "بناء سياسة تربويّة، نهضويّة، مبدعة ،مهمّتها امداد عمر الحياة المدرسيّة " (Khaled Chaib : .2002.p87. ) لقد انصبّ الاهتمام في هذه المرحلة حول إعادة صياغة الفعل البيداغوجي خاصّة ما يتعلّق بالمناهج الدراسيّة، واستبدل مفهوم "الاصلاح" بمفهوم آخر وهو القطيعة، حيث جاء في الخطاب الرّسمي أن هذه المرحلة تستدعي إحداث قطيعة جذرية مع المسعى الّذي انتهجته المنظومة لحدّ الآن. خاصة وأنّ البرامج الدّراسية ظلّت لعقود على حالها دون أن يطرأ عليها أيّ تغيير.

ولهذا الغرض، تمّ تنصيب ما سمي باللّجنة الوطنيّة للمناهج في جانفي 2008، وهي هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلميّة والبيداغوجية "عبر ما تصدره من آراء وما تصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلّقة بالبرامج الدراسية" (أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 49). وفي هذا السّياق، كلّفت اللّجنة بإنجاز مشاريع جديدة وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة "بالكفاءات".

**منهاج المقاربة بالكفاءات: تعريفه ودواعي استعماله**

ان تبنّي الجزائر لهذه المقاربة : لم يكن خيارا، وإنّما من باب الضّرورة -إن أمكن القول - خاصّة بعدما تبنّته دول العالم المتقدّم كبديل لبيداغوجيا الأهداف ،الّتي لم تعد صالحة لزمننا هذا. فنحن إذا أمام أمر واقع يقتضي تأسيس "استراتيجية جديدة قائمة على مفهوم الكفاءة والتمكّن من المعارف المعقّدة، الّتي يساهم التّلميذ في تكوينها" ( Revue educ- recherche N°2 .2011 p 17. )

هذا ما جاء على لسان وزير التّربية الأسبق السّيد "أبو بكر بن بوزيد "مؤكّدا أن هذه الاستراتجيّة لا تتوقّف عند تجديد المناهج واستحداث طرق التّدريس، إنما الأمر يتوقّف بالدّرجة الأولى على المعلّم. وليس أيّ معلّم بل ذلك المعلّم العالم والفنّان الّذي يملك القدرة على تدريب التّلاميذ على

هذا النّمط من التّعلم" ..... لأنّه "مهما وفّرنا من وسائل تكنولوجية حديثة، ذلك لا يحوّل المعلّم السيّء إلى معلّم جيّد"(Revue educ- recherche N°2 .2011 p 17.).

هذا ما جاء على مستوى النّصوص النّظرية، أمّا عن التّجسيد الفعلي لهذه المقاربة التي أدخلت حيز التّنفيذ منذ السّنة الدّراسية 2004/2003، وبعد مرور 10 سنوات، أثبت الواقع عدم التّطبيق الفعلي لها، وبقيت على مستوى الميدان مجرّد حبر على ورق، بل مجرّد "شعار"، وهذا باعتراف رئيس اللّجنة الوطنيّة للمناهج السّيد" فريد عادل". وكان قد صرّح بذلك في يوم دراسي حول موضوع البرامج التّعليميّة في الجزائر، من تنظيم ذات اللّجنة وبالتّعاون مع المركز الوطني للبحث التّربوي (L'INRE ) بتاريخ 16 جوان 2014، وهذا بعدما تمّ الكشف أنّ معظم الأساتذة لا يعملون وفق هذه المقاربة".مضيفا أن السّبب "لا يكمن في رفض التّغيير كمبدأ وإنّما في ضعف التّحسيس والتّكوين(revue Educ recherche N°9, 2014.pp 25-26.).

و في ذات السّياق ،اضاف السّيد الوزير شرطا أساسيا آخر من شروط تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات ألا و هو احداث تغيير جذري في مفهوم التّقييم .

فماذا عن نظام التقييم في الجزائر،ما هي المعايير المعتمدة في ذلك؟

**التّقييم التربوي في الجزائر**

لقد جاء في القانون التّوجيهي للتّربية الوطنية 2008 أنّ "التّقييم عمليّة تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسّة التّربية والتّعليم، يقيس دوريا مردود كلّ من التّلميذ والمؤسّسة المدرسيّة بمختلف مركّباتها"(مجلة بحوث وتربية، 2012، ص 5).

إذا، ومن بين النّقاط الأساسيّة التي يتضمّنها المشروع الاصلاحي للمنظومة التّربوية هو إعادة النّظر في مفهوم التّقييم ،وبالتّالي إعادة طرحه من زاوية نظر جديدة، وهذا بعد ما تمّ الكشف عن انعدام كلّي لثقافة التّقييم لاعتبارات عديدة: أخطرها، خضوع عمليّة انتقال التلاميذ من مرحلة تعليميّة إلى أخرى، لمقتضيات سياسيّة الّتي شرع في تطبيقها في بداية السّبعينات والّتي ساهمت في تدهور نوعية التّعليم المقدّم . تلك السيّاسة لا تُعير اهتماما لقدرة التّلميذ الحقيقيّة على متابعة الدّراسة في مستوى أعلى. وبناءا على ذلك فإنّ عمليّة الانتقال، لا تتمّ بناءا على نتائج التّلاميذ المدرسيّة، وإنّما وفقا لعدد المقاعد البيداغوجية المتوفّرة. وبلغة الأرقام، فإن 85% من تلاميذ السّنة السّادسة أساسي ممّن ينتقلون إلى السّنة السّابعة، و50% من تلاميذ السّنة التّاسعة ممّن ينتقلون إلى الطّور الثّانوي هي نسب محدّدة سلفا ( أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 129، 130).

وأمام هذه الأوضاع جاءت ضرورة إعادة النّظر في ثقافة التّقييم بمفهومها الواسع خاصة بعد تبنّي منهاج المقاربة بالكفاءات التي تطالب المعلّم بممارسة التّقييم في كلّ المراحل التّعليمية/التّعلميّة، وبكل أشكاله التشخيصية التكوينية والتّحصيلية، والعلاجيّة كما أسلفت الذّكر. وهذا ليس بالأمر السّهل، بل يتطلّب من المعلّم التّسلّح بجملة من الوسائل الفكرية والمفاهيمية والأدوات البيداغوجية(مجلة بحوث وتربية، مرجع سابق، ص9).

وبما أنّ مشروع المقاربة بالكفاءات لم يظهر إلاّ على مستوى النّصوص كما أشرنا إلى ذلك في موضوع سابق ،فإنّ مبادرات الارتقاء بنظام التّقييم قد خضع لنفس المصير. إذ لا يزال يحتفظ بطابعه التّقليدي الانتقائي، مختزل في مجرّد الفحص البسيط للمعارف المكتسبة ،مرتبط بالامتحانات الرّسمية، وموظّف لمجرّد اتّخاذ القرارات المرتبطة بالمسارات الدّراسية للتّلاميذ. نحن إذا بصدد مشكلة حقيقيّة. خاصّة إذا علمنا أن الخلل الذي يصيب نظام التّقييم، سوف يكون له إنعكاس على مستوى نظام التّوجيه المدرسي، نظرا لشدّة الارتباط بين النّظامين، واللّذان يتوقّف عليهما وبدرجة كبيرة مصير التّلميذ المدرسي المستقبلي.

**نظام التوجيه في الجزائر بين النصوص والممارسة**

**التوجيه المدرسي في الجزائر**

عرفت عملية التّوجيه في الجزائر تطورات عديدة تماشيا مع واقع التّعليم واستراتجياته من خلال مختلف المراحل التّاريخية. ففي الفترة التي صاحبت الاستقلال وبالرّغم من إنشاء رابطة التّوجيه المدرسي والمهني سنة 1968، إلّا أنّها لم تكن في مستوى التّكفّل بمشاكل التّلاميذ، نظرا لقلّة مراكز التّوجيه وتقلّص عدد المستشارين، خاصّة بعد مغادرة المؤطّرين الأجانب للمؤسّسات التّربوية (المرجع نفسه، ص 12).

ومع مرحلة التّعليم الأساسي، وبالنّظر إلى أهداف المدرسة الأساسيّة (والتّي تم عرضها سابقا)، كان لابدّ من إعادة النّظر في أسس التّوجيه، وقد خصّصت أمرية 76 بابا كاملا لهذا الغرض. وكان يُعتقد أنّ هذه المرّة قد تمّ إنشاء جهاز حقيقي للتّوجيه المدرسي والمهني.

ثمّ تمّ الكشف بعد ذلك أن النّتائج المحقّقة ميدانيّا، لم تكن في مستوى الأهداف المسطّرة. وظلّ مهام التّوجيه مختزلا في إطّلاع تلاميذ السّنة التّاسعة أساسي على مقاييس الانتقال إلى الطّور الثّانوي على حساب المتابعة والتّقييم، وإجراء البحوث المتعلّقة بمختلف جوانب العمل التّربوي(المرجع نفسه، ص 115) فكان من الضّروري إعادة النّظر من جديد في قانون التّوجيه بتبنّي إجراءات جديدة، خاصّة ما يتعلّق بتحديد معايير التّوجيه.

وفي هذا الصّدّد، تمّ إصدار منشورين وزاريين الأول بتاريخ 1992/04/08، يحدّد الإجراءات الخاصّة بتنظيم عمليّة قبول وتوجيه تلاميذ السّنة الأولى ثانوي إلى الجذوع المشتركة، والثّاني بتاريخ 1996/02/26 خاص بتوجيه تلاميذ السّنة السّابعة أساسي وأولى ثانوي، مع العلم أنّ معايير التّوجيه إلى غاية 1996 بقيت تخضع لنظام النّسب. ثم تجاوز التّعامل بهذا النّظام والتّفكير في إيجاد صرامة أكثر في انتقاء التّلاميذ. فأصبح التّوجيه في الاصلاحات الأخيرة يستند إلى ثلاث معايير أساسية:

1- رغبة التّلاميذ: التّي يتم التعرف عليها من خلال ما يسمي ببطاقة الرّغبات و التّي توزّع على التّلاميذ في الفصل الثاني. وبعد استغلال نتائج الفصل الأول والثاني بالإضافة إلى الرّغبة المسجّلة في البطاقة، يتمّ اقتراح التّوجيه النّهائي للتّلاميذ المقبولين.

2- نتائج التلاميذ: والمعبّر عنها بالمملح وتتمّ بحساب معدّل المواد الأساسية كمعيار أساسي لتوجيه التلاميذ.

3- متطلّبات الخريطة التّربوية: ويبدو أنّه المعيار الحاسم في عمليّة التّوجيه. ويقصد به توجيه التّلاميذ وفقا للأماكن البيداغوجية المفتوحة في الشعب والجذوع المشتركة، وفق طاقة استيعاب المؤسسة المستقبلية.

وبناءا على ذلك، فإنّ نسبة قليلة من التّلاميذ يوجّهون حسب رغباتهم وعلى النحو التالي:

- فبالنسبة للانتقال من المتوسّط إلى الثّانوي، فإن 10% فقط يوجّهون للشّعب المطلوبة، والأغلبيّة أي 90% يتم توزيعهم على شعب لا تتوافق دائما مع ميولاتهم.
- أما بالنّسبة للانتقال من السنة الأولى ثانوي إلى الجذوع المشتركة، يتمّ توزيع التّلاميذ- باستثناء 5% - منهم حسب إمكانيات الاستيعاب المتوفّرة في الشّعب والتّخصّصات المفتوحة سواء في المؤسسة أو المقاطعة( ابراهيم طيبي، مرجع سابق، ص 160) مع منح التّلميذ حق الطّعن في حالة عدم تناسب قرار المجلس ورغبة التّلميذ المعلن عنها في بطاقة الرّغبات هذا الإجراء كان قد أضافه المنشور الوزاري الصّادر في مارس 1998.
- هذا وقد واجه نظام التّوجيه المعمول به حاليا جملة من الانتقادات، واصبح عرضة للمسائلة نظرا لشساعة الفجوة بين ما تطمح له النّصوص، وما هو مطبّق على أرض الواقع .فرغم الاهميّة الكبرى التي حظي بها موضوع التّوجيه، ورغم ضخامة النّصوص التّشريعية التي صدرت بشأنه والتي تتجاوز 75 نصّا، الا أنّها تفتقر إلى الممارسة الفعليّة ميدانيا.

**الانتقادات الموجهة لنظام التّوجيه في الجزائر**

- أنّها مجرّد عمليّة توزيع آلي أو تقني للتّلاميذ على مختلف الشّعب بنسب محدّدة مسبقا، في الوقت الذي يُفترض أن تكون عمليّة نفسيّة بيداغوجية ( Mahfoud Bennoune : opcit. P 311). وبالتّالي فهي لا تتوقّف على تقدير كفاءات التّلاميذ بقدر ما تتوقّف على معطيات الخريطة المدرسية.

- ضف إلى ذلك مجموعة من العوامل التي أخرجت – أن صحّ التّعبير – نظام التّوجيه عن إطاره الطّبيعي والعادي كغياب نظام مرجعي لجميع الأساتذة يُعتمد كدليل موضوعي للتّقييم والتّوجيه، وما نتج عنه من غياب الموضوعيّة في تقييم التّلاميذ من خلال الاختبارات التّحصيليّة المطبّقة، والتي لا تعبّر دائما عن القدرات الحقيقيّة للتّلاميذ. هذا ما يطرح إشكاليّة المصداقيّة في النّتائج المتحصّل عليها، ويجرّ للتّساؤل فيما إذا كانت العلامات الدّراسية معيار صادق لتحديد ملمح التّلميذ، بالنّظر إلى بعض الممارسات التي يلجأ إليها الأساتذة المتمثلة إمّا في تضخّم العلامات، أو الاجحاف في التّنقيط والذي نعته البعض "بالوباء الذي يمسّ بأخلاقيات المهنة وبتواطئ من الأسر في بعض الحالات(زاهر كشان، 2013، ص82).

وفي حالات أخرى يلجأ بعض الأساتذة إلى استخدام الاختبارات لمعاقبة التّلاميذ عن بعض التصرفات التي يبدوونها في مواقف مختلفة، وغيرها من الممارسات التي بإمكانها أن تشوّه مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة في التّعليم، ومنه تكريس التمييز في الانتقال إلى المراحل التعليميّة الأعلى. هذا بالإضافة إلى أن تلك الاختبارات لا تبنى حسب الأهداف المحدّدة في المادة الدّراسيّة، كما أنّها لا تغطّي في غالب الأحيان سوى جزءا من المقّرر الدّراسي (حناش فضيلة، محمد بن يحي زكريا، مرجع سابق، ص 121).

- ثقل المهام المسندة لمستشاري التّوجيه. فهم مطالبون بمرافقة التّلميذ طيلة مشواره الدّراسي حيث يكون هو المشرف الرّئيسي على مشروعه المدرسي والمهني وعليه فهو ملزم بـ:

- الإعلام المدرسي والبيداغوجي: الغرض منه هو تبصير التّلميذ بالتخصّصات العلميّة والمهنيّة المتاحة، وبالتّالي توجيهه بما يناسب لملامحه الموافقة لإمكاناته.

- دراسة التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ عن طريق تقييم نتائج الامتحانات الرّسمية، مع اقتراح الحلول العلاجية حسب الصّعوبات الملاحظة في كل مؤسّسة، وتحضير توقعات الخريطة التّربوية، المتمثّلة في تقديرات الانتقال إلى المستويات العليا.

- المتابعة النّفسية للتّلاميذ خاصّة المعنيين بالامتحانات الرّسمية.

إنّ هذه المهام المسندة لمستشاري التّوجيه – والّتي شكلّت القاعدة الاساسيّة في سياسة التّوجيه الجديدة - تحوّلت بعد ذلك إلى مشكلة حقيقيّة حالت دون تحقيق الأهداف المسطّرة، باعتبار أن تلك المهام تفوق طاقة المستشار وقدراته نظرا لضخامتها، مقابل غياب الوسائل الضّروريّة، كغياب الرّوائز والاختبارات النّفسية التي من شأنها إعطاء صورة واضحة على شخصيّة التّلميذ. وفيما يخصّ الإعلام (التي أسندت للمستشار كمهمّة أساسيّة) أثبت الواقع عدم فعاليتها. ولعلّ عزوف التّلاميذ وأوليائهم عن الحصص الإعلاميّة، لدليل على ذلك خاصّة وأنّ هؤلاء لا يُقحمون كشريك وكطرف فاعل في عمليّة التّوجيه ممّا أدّى إلى إتّساع الفجوة بين الاسرة والمدرسة، وتفويت فرصة التّعاون بينهما في بناء المشروع المستقبلي للتّلميذ، في الوقت الذي أكّدت فيه بعض التّجارب أنّ الاخذ بوجهات نظر الاولياء فيما يتعلّق بموضوع التّوجيه، قد يكون مصدر إثراء للأولياء والأبناء معا. "فالاجتماع بالتلاميذ رفقة أوليائهم قد يكون مفيدا جدّا، لكن - شريطة أن يتمّ في جوّ من الثّقة المتبادلة وبطريقة حميميّة ممكنة دون اللّجوء إلى السّيطرة والتّأثير"( Virginie Barret : 2008 p53).

ففي كثير من الحالات، يتسبّب أولياء الأمور في تضليل أبنائهم أكثر من تنويرهم خاصة عندما يفرضون عليهم تخصّصات لا تتناسب مع ملمحهم وطاقاتهم ولا مع رغباتهم ومشروعهم المستقبلي، متجاهلين تماما ما قد ينجرّ عن تلك الممارسات من نتائج.

كلّ هذه النّقائص تجعل من المردودية، والأهداف المرتقبة والمأمولة صعبة المنال والتّحقيق.

**مدى تحقيق الإصلاح**

وهكذا أصبحت المدرسة الجزائريّة اليوم حقلا كبيرا للملاحظة، وهو حقل أثار ولا يزال يثير جدلا كبيرا، وأصبح إحدى مواضيع السّاعة الذي أثار نقاشات واسعة وأسال الكثير من الحبر سواءا لدى السياسّين، أو المهتمّين بشؤون التّربية من خبراء وباحثين، أو حتّى لدى عامّة النّاس، خاصّة ما يتعلّق بالمشاريع الاصلاحية للمنظومة التربوية.

فعلى المستوى الكمّي، هناك تثمين لكل المجهودات التي بذلت في هذا المجال، بالنّظر إلى الانجازات التي تحقّقت على مستوى الهياكل، والتّأطير ونسبة التّمدرس، ليس فقط على مستوى المدارس وإنما أيضا على مستوى المعاهد والجامعات، كما لا يمكن إنكار كل محاولات الاصلاح التي حضيت بها المناهج والكتاب المدرسي، وتكوين المعلّمين، والتي نوقشت في العديد من اللّقاءات والمؤتمرات، وكذا كثرة اللّجان التّي نصبت لطرح المشاريع الإصلاحية. إلا أنّ هذا التطوّر الكمّي لم يكن مرفوقا بتطوّر على الصّعيد النّوعي، الأمر الذي أدى كنتيجة حتمية إلى تدهور مردود المؤسّسة التربوية.

فإذا تصفّحنا سلسلة الاصلاحات التّي باشرتها وزارة التّربية الوطنية خاصة بعد التّسعينات، نجد أنّها منصبّة حول فكرة الجودة والنّوعية، التي اتّخذها معظم الوزراء الذين تعاقبوا على رأس القطاع، كشعار لمشروعهم الإصلاحي هذا بعدما طُعنت المدرسة في جوهرها، وتعرّضت لشتّى أنواع السُخرية عند الحديث عنها، باستخدام عبارات- الفوضى مونتال، المظلومة التربوية، بل أصبح يُنظر إليها على أنّها مدرسة" مريضة" و"منكوبة"، كما وصفها الرّئيس الرّاحل محمد بوضياف (1992) الذّي دق ناقوس الخطر بالنّظر إلى المستوى الذي آلت إليه المدرسة الجزائرية.

وأصبح كلّ وزير يُنصب على رأس القطاع، سيصفه بعد ذلك بالكارثي، ويدعو بالتالي إلى الاصلاح أو بالأحرى إلى إصلاح الاصلاح –إن أمكن القول- كضرورة ملّحة لإعادة التّوازن للمنظومة التّربوية، التي يبدوا أنها لم تجد لنفسها مخرجا لحدّ الآن. و بالتالي فان المدرسة الجزائرية كما جاء في تحليلات معظم المهتمّين بالحقل التّربوي، في حالة أزمة ناتجة عن تظافر مجموعة من العوامل أبرزها:

- غياب استراتيجية واضحة لتسيير المنظومة التّربوية، وانعدام الدّقة والوضوح في الرّؤية منذ بداية الإصلاح مباشرة بعد الاستقلال إلى غاية إصلاحات 2003.

- تبنّي نظريات غربية، والإعتماد على النّماذج الجاهزة والعمل على نقلها سواء في تشخيص الأزمة، أو في رسم البرامج الإصلاحية.

- مناهج جافة تقليديّة، تروّج لمعارف تتناقض في كثير من الحالات ما تروّج له مختلف المؤسّسات الاجتماعية، تساهم في إيجاد شخصية نمطية خضوعيّة وامتثالية( مجلة عالم التربية،مرجع سابق ص 208)، تسلّم بما إقتنته من كم معرفي ومعلوماتي، وتتناقض واحتياجات المجتمع والواقع الاقتصادي الجديد، حيث لا يجد الخرّيج فرصة عمل مناسبة، وبالتّالي فإنّ الشّهادة التي يحملها، لا تُؤهّله للإسهام في حركيّة المجتمع، نظرا لغياب البعد المستقبلي في المناهج، التي ظلّت معنية بالماضي

وبالتّالي فهي لم تفلح إلاّ في تخريج "أميّين وظيفيين" (موهوب حروش، مرجع سابق، ص 79) الذّين رغم اكتسابهم للمعارف المدرسيّة، إلا أنّهم عاجزون عن توظيفها في الحياة اليوميّة.

لقد أثبتت المدرسة عدم قدرتها على تغيير وعي النّاس وتصوّراتهم في ظّل إنغلاقها على غايات محدودة الأفق، واكتفائها بتعليم ينتهي بانتهاء الامتحان.

فهي إذا مدرسة متقوقعة على ذاتها عاجزة عن صنع "جيل عولمي له هويّته وخصوصيّاته، وله عالميّته التي يتأقلم بها مع التحوّلات العالميّة (صالح لعبيد، مرجع سابق، ص 70) خاصة ونحن نعيش مطلع الالفية الثالثة، ألفية العولمة الشاملة.

-طغيان الجانب الأحادي العمودي على العلاقات البيداغوجية، التي تتّجه من الأعلى الى الأسفل، وبذلك يكون الخطاب المدرسي قد أغفل احدى مكوّنات البيداغوجيا المعاصرة، المتمثّلة في التّعبير والتّواصل. في الوقت الذي يُفترض أن تكون المدرسة مكان يتعلّم فيه الأطفال فن التّعبير، باعتباره جوهر الانسان، وكذا فن التّواصل، باعتباره أساس الحياة الجماهيريّة ( Tahar Kaci , 2003 . PP 127-128 )

- عدم اعتبار التّعليم استثمار في العنصر البشري، في الوقت الذّي تشكّل فيه التّنمية الدّعامة المركزيّة لأنظمة التّربية والتّعليم، وفي الوقت الّذي أضحى في المجتمعات المتقدمة أرقى وأثمن الاستثمارات كلّها.

- ضعف تأهيل المدرّسين بسبب ضعف التّكوين الأكاديمي والبيداغوجي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن ضعف التّأطير الذي يعاني منه قطاع التّربية، استلزم اللّجوء إلى المستخلفين، هذه الفئة من الأساتذة نظرا "لعدم إرتباطها بمنصب عمل دائم، قد تكون علاقتها بمنصبها علاقة ميكانيكية "أكثر من كونها علاقة عفوية تفاعلية"(مجلة عالم التربية، مرجع سابق، ص96) ضف إلى ذلك كلّه، ظروف هؤلاء الأساتذة –المهنيّة والاجتماعيّة- والتّي تنعكس على أدائهم الوظيفي.

- ضعف البحوث التربويّة، وبالتّالي الارتجالية في إتّخاذ القرارات. فالإصلاح في الجزائر غالبا ما ينظر إليه على أنّه مجموعة من التّصحيحات الظّرفية، حيث يتوقّف الاصلاح بمجرد إختفاء الأعراض ما أدّى إلى الفشل "في صياغة خطاب بيداغوجي متماسك يأخذ غايات شمولية ويجسّد أهداف تربويّة، وخصوصيات المرحلة الرّاهنة واللّاحقة" (صالح لعبيد، نفس المرجع، ص 70). وما يُأخذ أيضا على عملية الإصلاح، أنّها لم تستفد من البحوث التربوية في اتخاذ القرارات وعدم ترجمة نتائج تلك البحوث في برامج قابلة للتطبيق والتربية. "إن لم تنضج علميّا، ستبقى الحلول المطروحة للمشكلات التربويّة حلولا هشة ووهميّة (آيت حملي، 2010، ص 126-127)، فالشعوب المتقدّمة لا تُعدّ الاصلاح إلاّ بعد إخضاعه على التجربة على مستوى ضيّق، فإن أبان عن نتائج جيّدة، عمّمته وإلاّ سيبقى مجرّد فكرة تحتاج إلى نظرة أخرى.

- طغيان البعد السياسي والايديولوجي على كلّ محاولات الإصلاح، وبالتّالي تهميش الكفاءات العلميّة والتربويّة. إذ هناك من يعتقد أن من يناقشون أمور التّربية في الجزائر، ليسوا من أهل الاختصاص، ولا في مستوى المشاريع المطروحة للنّقاش (صالح لعبيد، نفس المرجع، ص 70).

الأمر الذي جعل الحلول المقترحة تتّسم بانعدام النّجاعة والفعاليّة .وفي هذا السّياق أشار "نور الدّين الثعالبي"أنّ المجتمعات المنّظمة التّي تهدف فعلا إلى التّقدم، تضع ملف التّربية على غرار الملفّات الأخرى ذات نفس الأهميّة – بين يديّ خبراء ومختصين، أمّا عندنا في الجزائر فإن الاعتقاد الشّائع هو أنّ السياسّة هي وحدها القادرة على قيادة قاطرة الإصلاح" .( Nourddine (Toualbi Thaâlibi :. 2004 pp 9-10

- كما أنّ فشل الإصلاحات ، إنّما يرجع أيضا إلى التّكتّم عنها وعدم طرحها للنّقاش ولإبداء الرّأي، في الوقت الذي كان يُفترض أن يكون مشروع الإصلاح مبنيّا على مشاركة ديمقراطية لكل الفاعلين . وهكذا بقي الإصلاح في الجزائر-كما في العديد من الدول العربية - مجرَّد "تعلمات بيروقراطية مفروضة من الاعلى بدلا من أن تكون انخراط واعي عقلاني ووجداني (مجلة عالم التربية، مرجع سابق، ص 73) عن طريق إشراك النّاس في القرارات والاستراتجيات التّي يتطلّبها فهم الواقع وتشخيصه.

- تراجع منظومة القيم النّاتجة عن تراجع المؤسّسات التّعليميّة لإنتاج القيم المجتمعية، خاصّة ما يتعلّق بالجانب القيّمي الاسلامي. وهذا بالنّظر الى حجم الظّواهر السّلبية الّتي غزت الوسط المدرسي اليوم، كالعنف وتعاطي المخدّرات ومظاهر اللّامبالاة التي تبدو في ممارسات الشّباب اليوميّة (المرجع نفسه، ص 124).

-تراجع اللغة العربية وهذا باعتراف الوزير السابق للقطاع " أبو بكر بن بوزيد"، الذي أشار الى الوضع السّيء للغاية للغة العربيّة. بأدائها ونصوصها وفكرها وثقافتها ، سواءا في المدارس أو الجامعات معلنا عقم طرق وأساليب تدريسها، والتي لا تؤدّي في نظره الى ايّة نتيجة ( محمد بوهادي، 2014، ص ص 36-37).

وبالرّغم من أنّ الجزائر قد جعلت من مبدأ التّعريب احدى أولويات مشاريعها الاصلاحية منذ الاستقلال –كما يبدو في خطاباتها الرسمّية – الاّ أنّ الواقع يثبت تراجعا ملحوظا لّلغة العربيّة لدى الأجيال الصّاعدة. سواءا على مستوى الممارسات اليوميّة، أم على مستوى الدّراسات الجامعيّة، النّاتج عن عقم طرق التّدريس والتّبليغ التي لا تعلّم النّاشئة الذّوق ولا تمدّهم بأسلوب الممارسة، الّذي من خلاله يكتسبون العادات اللّغوية القويمة كتابة و تعبيرا. خاصّة اذا كان المدرّس لا يميّز بين "اللّغة وعلم تعليم اللّغة ". كما جاء على لسان "عبد المجيد مزيان" (وزير الثّقافة سابقا) في سياق انتقاده للمدرسة الجزائريّة العاجزة عن تمكين التلميذ من الآداء الجيّد، والتّأثير الإيجابي في المحيط ،بل أصبح – في نظره –هو " فريسة المحيط" (محمد بوهادي، المرجع نفسه).

-هذا بالاضافة إلى ضعف الوسائل الديداكتيكية، وعدم فعالية طرق التّقييم ،و كثافة البرامج التي أثقلت كاهل المتعلّم، وعدم متابعة التلاميذ ذوي الصعوبات، اكتظاظ الأقسام، كلّها نقائص كان قد أشار إليها السيد "عبد العزيز بوتفليقة" وأعترف بها(اثر تنصيبه للّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربويّة)، كما اعترف بوجود تمدرس غير عادل، مشيرا إلى نسبة الأُميّة لدى الشباب وكذا ارتفاع نسبة التّسرّبات على مستوى المدرسة والجامعة( Nourddine Toualbi, Thaâlibi : opcit. P 28). كلها عوامل ساهمت في عرقلة بناء تعليم ذو نوعية.

أمَا عن الاصلاحات الرّاهنة، وبعد تقييم المسؤولة الأولى لقطاع التّربية والتّعليم، السيّدة "نورية بن غبريط" لعشرية كاملة من الاصلاح (2003-2013)، وتثمينها لبعض جوانبه، تصرّح بأن المدرسة الجزائريّة – رغم الجهود المبذولة والامكانيات المستثمرة – لم تبلغ مرحلة الجودة و النوعيّة المطلوبة، مما جعلها تتسائل عن مواطن الخلل، ومن ثمّة التّفكير في آليات الخروج من حالة التّدهور الّتي آل اليها القطاع، أملا في ترسيخ مدرسة الجودة و النوعية القادرة على مواكبة التحوّلات العالميّة الرّاهنة.

ومن أجل ذلك، باشرت الوزارة الحالية جملة من الاصلاحات الجديدة والّتي استهدفت ثلاث محاور كبرى:

- إعادة البناء البيداغوجي.
- الاحترافية المهنية.
- تطوير البحث التّربوي.

-إعادة البناء البيداغوجي: من خلال إعادة طرح مسألة المقاربات والمناهج، وإعادة تصميم الكتاب المدرسي وعصرنته بما يضمن تنمية منسجمة لشخصية الطّفل الجزائري، لاسيّما ما يتعلّق بالطّور الابتدائي، وهذا للإرتقاء به من تلميذ يحسن الحفظ على ظهر قلب، إلى تلميذ قادر على الملاحظة والتّحليل والتّركيب والإبداع التي تعتبر مؤشّرات الملمح الفكري لمواطن الألفية الثالثة (كما جاء في خطاب الوزيرة).

- الاحترافية المهنيّة: ولدى جميع الفاعلين، سواء كانوا معلّمون، مدراء، مستشارون ومساعدون تربويّون، عن طريق التّكوين الذي يبدو أنّه لم يكن في المستوى.

وفي هذا الصّدد، أشارت الوزيرة إلى ضرورة إعادة النّظر في شروط التّوظيف بعدما أثبت الميدان أن نسبة من المعلّمين رغم حصولهم على شهادات جامعية، إلا أنّهم يفتقرون للمؤهّلات البيداغوجية المطلوبة لاحتراف مهنة التّعليم ما يستدعي ضرورة إسترجاع المعاهد التّكنولوجية للتّربية وتفعيلها وتحديثهابأجهزةعصرية(revue Educ- Recherche,n°9,2014,p16) .

-البحث التّربوي وتطويره وتثمين كل المبادرات في هذه المجال وتحفيزها وهذا بتدعيم مراكز البحث وتعزيزها، وكلّ الهياكل المخصّصة للبحث التّربوي الّتي تبدو شبه منعدمة، باستثناء المركز الوطنّي للبحث في التربية (INRE) والّذي يغلب عليه الطابع الإداري. ما يحدّ من فعاليّته في مجال البحث التّربوي، في انتظار الارتقاء به، إلى مؤسّسة ذات طابع علمي وتكنولوجي.(revue Educ- Recherche,n°9,2014, p18).

-إنّ تدعيم مراكز البحث، وتحفيز المبادرات في هذا المجال، لأمر ضروري لتطوير الممارسة التّربوية ولفهم وتشخيص الكثير من الظّواهر التّي طفت على السّطح التّربوي في الآونة الأخيرة، أبرزها بل وأخطرها ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وعلى مستوى كل الأطوار، والتي تعبّر عن إنهيار منظومة القيم المجتمعية عموما، والقيم المدرسيّة على وجه التّحديد.

هذا، ويتطلّب علاج الأزمة من زاوية أخرى، تبنّي النّمط الأفقي للعلاقات التّربوية ،حيث تُمنح فيها فرص ابداء الرّأي لكل الفئات المعنيّة، وتكون فيها القيادة لأهل المعرفة وذوي الخبرات المعمّقة، فتصبح هي صاحبة القرار. فيما يأخذ الحكّام موقع المنظّرين لتلك القرارات، والحارسين على مصالح مجتمعاتهم (ولو أن ذلك يبدو صعب التّحقيق والمنال) هذا ما أشار اليه أحمد المهدي عبد الكريم كاقتراح لتجاوز دول العالم العربي ككلّ أزمتها التّربوية(أحمد المهدي عبد الكريم، 1999، ص73) (الأمر الذي ينطبق- في اعتقادنا -على حالة الجزائر، باعتبارها جزءا من هذا العالم،حيث تتقاسم معه العديد من العوامل المشتركة).

إنّ هذه الرّؤية، تندرج في اطار الدّعوات المتطرّفة الّتي تقترح القطيعة كحلّ وحيد لإصلاح "ما أفسده الدّهر" في منظمة التّربية والتّعليم، وصرف النّظر عن مفهوم الاصلاح الّذي أبدى فشله مرّات عديدة. وهذا باحداث – كما جاء على لسان السّوسيولوجي المغربي" عبد الكريم غريب"– " ثورة فكريّة ومعرفيّة و سياسيّة وتدبيريّة"(عبد الكريم غريب، 2014، ص 36). علّها تقودنا الى خلق بشر مختلف عن البشر العاديين بالمعنى الّذي دعا اليه الفيلسوف الالماني " فخيت" " Fisht" اثر انهزام بلده أمام "نابوليون"، وبعدما أدرك أن الهزيمة كانت تربوية قبل أن تكون عسكرية (محسن خضر، 2008، ص 25 ).

فالأزمة اذا، لا تعدو أن تكون مجرّد أزمة قطاع ،بل أزمة مرتبطة بالكلّ المجتمعي المركَّب بكلّ مجالاته وقطاعاته: السّياسيّة، الاقتصاديّة، والتكنولوجيّة، والنَتيجة، عدم القدرة على اعداد مواطن جزائري كفء، قادر على مواكبة مستجدات العصر ورهاناته الجديدة.

وفي ختام هذا المقال، وبالرّجوع الى الدّراسات والتّقارير التي نشرتها وزارة التّربية الوطنيّة الحالية،ثمّة تحدّيات كبرى لا تزال تواجه المدرسة الجزائريّة في الوقت الرّاهن.

فهي ملزمة ومطالبة بمواجهة متطلّبات الألفية الجديدة اذا أرادت أن ترتقي بأدائها الى مستوى المقاييس الدوليّة، أو العربيّة على الأقلّ. (فما يقال عنها عموما أنّها ليست فقط بعيدة عن المقاييس الدوليّة، بل ليست في مستوى الدّول العربيّة، ولا حتّى المغاربيّة).

ومع تقديرنا لحجم و ثقل المسؤوليّة الملقاة على رأس القطاع، نتساءل عن مدى فعاليّة الجهود الّتي تُبذل حاليا. فهل ستنجح من اخراج منظومتنا من الأزمة؟ أم ستنطبق علينا فعلا المقولة السّالفة ذكرها:"لا يمكن اصلاح ما أفسده الدّهر"، خاصّة وأنَّ الأزمة قد تكسّلت منذ عقود طويلة.

**المراجع**


1. غياث بوفلجة: التربية والتعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع. ط 2 .2006
2. مجلة عالم التربية: أزمة التربية و التعليم في المغرب وفي العالم العربي. منشورات عالم التربية. المغرب. العدد 24. 2014.

3. Chems -Eddine Chitour: L'éducation et la culture en Algérie, des origines à nos jours. ed , ENAG 1999.

4. Kamel Kateb : Ecole, population et société en Algérie . l'Harmattan, Paris, France. 2005.

5. El Hadi Saada : Les langues et l'école : bilinguisme inégal dans l'école Algérienne. Ed peter lang, SA berne, 1983.

6. عبد القادر فوضيل: المدرسة في الجزائر ، حقائق وإشكالات ، جسور للنشر والتوزيع ، ط1، 2009.

7. Mahfoud Bennoune : éducation, culture et développement en Algérie. Bilan et perspectives du système éducatif. Marinor. ENAG. Alger., 1er ed, 2000.

8. حبيب تلوين: التكوين في التربية:التكوين التربوي في العالم وفي الجزائر، دراسة لمفاهيم و تاريخيات وفلسفات وتقنيات. دار الغرب للنشر والتوزيع. بدون ط .2002.
9. نذير يربح : التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج ، دراسة تشخيصية تقييمية للمنظومة التربوية في الجزائر من 1962 إلى سنة 2000. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر. بدون طبعة. 2010.
10. أبو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر. رهانات وإنجازات. دار القصبة للنشر. الجزائر. 2009.

11. Khaled Chaib : Plaidoyer pour une école créatrice de renaissance Ed. MUSK. Alger .2002.

12. Institut National de Recherche en Education(INRE) : les tics au service de l'éducation. Revue educ- recherche N°2 .2011.
13. Institut National de Recherche en Education(INRE) : Conférence nationale sur l'évaluation à mi-parcours de la réforme de l'école Algérienne. revue Educ recherche N° 9, 2014.
14. المعهد الوطني للبحث في التربية : التقييم الوطني وتطوير المنظومة التربوية. مجلة بحوث وتربية.العدد 3. 2012.
15. زاهر كشان: الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية، بين الأسس النظرية والممارسات اليومية. دار كردودة للنشر والتوزيع. الجزائر. ط1. 2013.
16. حناشي فضيلة: محمد بن يحي زكريا: التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الحديثة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.2001.
17. إبراهيم طيبي: خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية. دراسة نفسية تربوية بمرحلة التعليم الثانوي الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر. 2013.
18. Virginie Barret :L'orientation en présence des parents. cahiers pédagogiques N°465. septembre 2008.
19. موهوب حروش: خواطر مربّ في البيداغوجيا والتعليمية. موفم للنشر .الجزائر. بدون طبعة. 2010.
20. صالح لعبيد: في قضايا التربية. دار الخلدونية للنشر والتوزيع. القبة. الجزائر ط1،2009.
21. Tahar Kaci : Réflexion sur le système éducatif. Casbah Edition. 2003.
22. المركز الوطني للتوثيق التربوي: البحث التربوي و كيف تفهمه. مجلة من قراءات المركز. 2010.
23. Nourddine Toualbi Thaâlibi : école, idéologie et droits de l'homme. Casbah ed. 2eme ed. 2004.
24. محمد بوهادي: تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري. دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع. عمان. الأردن. لبنان. بيروت. 2014.
25. أحمد المهدي عبد الكريم: إعادة بناء التعليم، لماذا و كيف؟. دار الشروق. القاهرة. مصر. ط1. 1999.
26. محسن خضر: مستقبل التعليم العربي بين الكارثة الأمل. دار المصرية اللبنانية. ط1. 2008.