ROYAUME DU MAROC
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

L'ADMINISTRATION PÉDAGOGIQUE ET LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT

N° 11
Juillet - 2014

Dossier :

- Le projet d'établissement, facteur de cohérence relationnelle et d'amélioration pédagogique.
- Évolution des cadres normatifs de la gestion des établissements de formation professionnelle (EFP) : de la gestion institutionnelle à la gestion déléguée
- L'université marocaine : quelles ressources humaines pour quelles missions ?

20 dh درهما

Cahiers de l'Education et de la Formation
Publication périodique triannuelle

Directeur responsable
Abdellatif El MOUDNI

Directeur de rédaction
Hammani AKEFLI

Comité de rédaction
Nassreddine LHAFI, Izzedine EL KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI,
Driss EL YACOUBI, Driss KATTIR, Abdelhak MOUNCEF

Secrétaire de rédaction
Ahmed BAYYA

Editeur
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique
Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : dafatir@cse.ma
Site web : http://dafatir.cse.ma

Conception, réalisation et impression
Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43
Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma
Site web : www.almadariss.ma

Distribution
Sapress

Les opinions exprimées dans les Cahiers de l'Education
et de la Formation ne reflètent pas forcément la position officielle de ces Cahiers,
et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2009 PE 0120
Dossier de presse : 09/22
ISSN : 2028 - 0955

Sommaire

A l'écoute du lecteur 2

Dossier
L'administration pédagogique et le projet d'établissement 5

- **Le projet d'établissement, facteur de cohérence relationnelle et d'amélioration pédagogique.** 8
  Kenza ABOULFETH
- **Evolution des cadres normatifs de la gestion des établissements de formation professionnelle (EFP) : de la gestion institutionnelle à la gestion déléguée** 15
  Driss El YACOUBI
- **L'université marocaine : quelles ressources humaines pour quelles missions ?** 23
  Mohammed ABDOUH

«A l'écoute du lecteur»

Administration pédagogique et projet d'établissement : Composantes essentielles du système d'éducation et de formation

Avec le numéro 10, consacré à l'apprenant, les Cahiers de l'éducation et de la formation ont achevé d'explorer les principaux piliers du triangle pédagogique (savoir; enseignant ; apprenant).

Cet 11ème opus des *Cahiers de l'éducation et de la formation* inaugure donc une nouvelle thématique, qui a trait à un autre niveau du système d'éducation et de formation, non moins important que les précédents, et tout aussi déterminant pour que les différentes composantes du triangle pédagogique assurent avec succès leurs missions et fonctions à savoir : l'administration pédagogique et le projet d'établissement.

Plusieurs considérations ont dicté le choix de ce sujet, notamment :

- Le fait que l'administration pédagogique n'est pas un maillon isolé mais qu'elle fait partie intégrante du système d'éducation et de formation ;
- Cette administration constitue certes un point focal dans l'organisation scolaire mais elle contribue aussi, et de façon directe et effective, dans la mise en œuvre de toute réforme pédagogique ;
- L'administration pédagogique est considérée comme un acteur principal de la gouvernance du système d'éducation et de formation ;
- Elle est un indicateur par excellence des progrès réalisés sur le chemin de la déconcentration et de la décentralisation. Cette fonction est également au cœur de l'enjeu de renouvellement des méthodes de gestion, pour passer des approches classiques à la gestion axée sur les résultats, pilier du leadership pédagogique ;
- L'administration pédagogique constitue un corps important quantitativement et qualitativement. Elle est amenée à jouer un double rôle complexe : des missions administratives qui nécessitent des compétences managériales et de communication spécifiques (gestion de l'établissement, management des compétences humaines, gestion des espaces et leur bonne utilisation, gestion des relations avec les familles, l'environnement et les partenaires...) ; et un acte pédagogique éducatif qui nécessite des compétences spécifiques pour assurer une bonne performance pédagogique de l'établissement et le développement de projets pédagogiques ;
- Elle est un mécanisme important pour le renforcement de l'approche participative dans la gestion et dans la mobilisation autour des questions relatives à l'établissement, notamment lors des conseils de gestion.

Ainsi, le contenu du présent numéro essaye de répondre à des questions fondamentales posées par la plate-forme de cadrage, qui ont concerné :

- Dans un premier lieu, les questions liées à la contribution de l'administration pédagogique dans la qualité du système d'éducation et de formation, à son impact sur la réussite du projet de l'établissement, à la nature de ses missions compte tenu des nouveautés pédagogiques et à la prise en considération des exigences renouvelées de l'école ;

- Dans un second lieu, sur la participation de l'administration pédagogique dans la mise en place d'une gouvernance participative au service des questions de l'école et le renforcement du projet de l'établissement dans l'amélioration des performances pédagogiques et éducatives de l'école ainsi que la réalisation de l'autonomie de l'établissement et son ouverture sur son environnement.

La direction des «*Cahiers de l'éducation et de la formation*» espère, à travers ce numéro, avoir engagé une analyse intellectuelle de l'état de l'administration pédagogique et du projet de l'établissement, en en abordant les rôles et enjeux ainsi que les dimensions éducatives, pédagogiques, sociologiques, juridiques et méthodologiques. L'objectif étant de faire de l'établissement d'éducation et de formation un noyau pionnier dans la réforme souhaitée du système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Le Directeur Responsable

Dossier

L'administration pédagogique et le projet d'établissement

PRESENTATION

L'établissement scolaire constitue le noyau du système d'éducation et sa raison d'être. C'est au sein de ses espaces que prend réellement corps la politique éducative. C'est encore là que l'apprenant passe l'essentiel de sa vie quotidienne afin d'y suivre des enseignements et d'acquérir des compétences et des savoir-faire, y compris ceux nécessaires à la vie quotidienne. C'est aussi dans cet espace où l'apprenant interagit dans le cadre de relations humaines, pédagogiques et éducatives.

Cet établissement est dirigé par une administration, appuyée par quelques conseils qui participent à la gestion. Parmi les principales missions de l'administration scolaire, il y a lieu de citer la bonne gestion de l'établissement scolaire, la garantie des meilleures conditions de déroulement du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'encouragement des bonnes pratiques, la démocratisation des relations et la protection de l'établissement de toutes les influences négatives. Cependant, la réalité indique l'existence de plusieurs dysfonctionnements qui peuvent être liés au statut même de l'administration scolaire, à la formation continue, aux capacités de gestion, à la bureaucratie administrative...

En consacrant le dossier du n°11 au thème «***Administration pédagogique et projet d'établissement***», le Comité de rédaction des Cahiers de l'Éducation et de la Formation propose de mettre en débat cette problématique à travers notamment les axes suivants :

1. Comment l'administration pédagogique peut-elle jouer un rôle primordial dans la réussite du processus pédagogique et de formation et garantir les meilleures conditions de qualité des enseignements, avec des chances égales pour tous ?
2. Quel est l'impact de l'administration pédagogique sur la réussite du projet de l'établissement scolaire ?
3. Quelles sont les missions de l'administration pédagogique eu égard aux nouveaux besoins de l'école marocaine ?
4. Comment l'administration pédagogique peut-elle bâtir sa gestion sur une gouvernance participative où interagissent les enseignants, les familles, les élèves, les entreprises et tous les acteurs de l'environnement scolaire ?
5. Comment cette administration pédagogique peut-elle mettre en œuvre la politique pédagogique en plus de la diversification des partenariats

et la réalisation de l'ensemble des actions visant le développement de l'établissement scolaire ?

6. Comment relever les défis liés aux nouveaux rôles et fonctions de l'établissement scolaire ?

7. Comment le projet d'établissement peut-il jouer un rôle prépondérant dans l'amélioration de la qualité de l'école et la promotion de son rendement pédagogique tant interne qu'externe ?

8. Comment l'administration pédagogique et le projet d'établissement peuvent-ils réussir à renforcer l'autonomie de l'établissement scolaire ? Comment cette autonomie peut-elle ouvrir la voie à la diversification de l'offre pédagogique et permettre d'entrer dans une compétition loyale pour mieux atteindre les objectifs assignés au système d'éducation et de formation ?

Le projet d'établissement, facteur de cohérence relationnelle et d'amélioration pédagogique

Kenza ABOULFETH
Ex formatrice au CPR de Meknès

Pour un meilleur rendement de l'action pédagogique, les sciences de l'éducation sont appelées à proposer de nouvelles démarches et de nouveaux concepts. Elles font l'objet de continuelles remises en question dans le but d'adapter les pratiques d'enseignement et d'apprentissage aux changements de l'environnement culturel, économique et social de l'école.

Dans cette perspective, «le projet d'établissement» vient donner du sens à l'action pédagogique d'un établissement. Il permet aux acteurs du système éducatif l'autonomie d'adapter le choix des stratégies d'Enseignement/Apprentissage à la réalité du terrain et de tenir compte des particularités des élèves accueillis, des ressources disponibles ainsi que de l'environnement de l'établissement scolaire. Le projet d'établissement place ainsi l'apprenant au centre de ce système.

A partir d'une documentation basée sur des données théoriques nous essayerons, à travers l'article présent ; de mettre au clair la pédagogie du projet d'établissement et mener une réflexion sur les valeurs éducatives, humaines, relationnelles qu'il développe au sein de l'institution.

Nous procéderons dans une première partie à la clarification du sens de certains concepts clés se rapportant au sujet de notre article. Nous préciserons ce qu'on entend par : Projet, Projet éducatif ; Projet pédagogique et Projet d'établissement.

Nous focaliserons, ensuite, le reste de notre article sur le projet d'établissement. Nous tenterons, dans la mesure du possible, de répondre aux questions suivantes : Pour quelles raisons l'équipe pédagogique d'une institution opterait-elle pour le projet d'établissement ? Quelles sont les étapes de l'élaboration d'un projet d'établissement ? Dans quelle mesure l'adoption du projet d'établissement contribue-t-elle à optimiser les relations pédagogiques entre les enseignants et améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage ?

I. DEFINITIONS

1. Projet

Le Robert définit le projet comme «l'image d'une situation, d'un état que l'on veut atteindre. C'est une description, un modèle antérieur à la réalisation. C'est le synonyme de dessein, idée, intention, plan, programme, résolution, vue.» (1) Le Robert 1985 tome VII p 813.

Dans le monde managérial des entreprises, un projet est défini comme «la volonté de réaliser une œuvre commune entre tous les partenaires de l'entreprise par la traduction des besoins en termes quantifiés, ce qui implique des objectifs, des possibilités de faire (humaines, techniques, financières) une compétence de l'entreprise, des méthodes de pilotage, des actions précises et coordonnées, l'évaluation des résultats». (2) Y. CHAIGNEAU. «Du management, du projet à la qualité totale». Management 2000. Les éditions d'organisation 1990 p 35.

Dans le monde scolaire, la notion de projet recouvre plusieurs domaines :

- Le «projet éducatif» qui représente les finalités éducatives, l'ensemble des valeurs, des choix de la société. Il s'agit des instructions, orientations et programmes définis au niveau du ministère de l'éducation.
- Le «projet pédagogique», est une stratégie d'enseignement/apprentissage dont le champ d'action est la classe. C'est une pratique pédagogique centrée sur l'élève. C'est lui qui est appelé à réaliser ce projet. L'élève est partenaire actif du processus de sa formation. Il en est l'acteur principal. Le but du projet pédagogique est de réaliser l'autonomie de l'élève.

Le projet pédagogique est un des moyens qui pourraient être adoptées pour mettre en œuvre le projet d'établissement. Il en fait partie.

Le projet d'établissement

C'est un document qui traduit la volonté de toute l'équipe pédagogique d'un établissement d'adapter les objectifs éducatifs nationaux au public qui est sous sa tutelle. Ce document est élaboré par tous ceux qui sont concernés par la formation des élèves : enseignants, personnel technique, personnel administratif, parents d'élèves et à leur tête, le chef de l'établissement.

Si les programmes définis par l'Etat sont proposés à tous, au niveau du projet d'établissement, il revient à chaque institution de les décliner à sa manière

pour proposer un ensemble d'objectifs concrets, réalistes et évaluables et choisir des programmes d'action et des stratégies d'animation adéquates aux apprenants de l'établissement.

Pourquoi le projet d'établissement ?

L'école a toujours ouvert ses portes pour tous les élèves. Elle y instaure un enseignement unifié destiné à tous les élèves et dont les grandes lignes sont déterminées par le système éducatif : Ce qui a toujours défini l'école c'est un ensemble de programmes, de procédures de sélection, d'examens, de protocoles administratif... Les établissements ne possèdent pas d'existence autonome. Sur eux s'exerce un contrôle à l'occasion des inspections. Ce contrôle évalue le degré d'application des instructions du ministère de l'éducation. Avec l'adoption du projet d'établissement, l'école refuse l'uniformité, s'oppose aux routines. Elle cherche à enseigner des savoirs responsables qui permettraient aux apprenants de se saisir du monde contemporain.

Afin de répondre aux finalités éducatives, les différents partenaires pédagogiques d'un établissement, à leur tête le directeur, se concertent et définissent les objectifs généraux, les contenus et les techniques d'animation qui permettraient de mettre en œuvre les finalités de l'État certes mais qui sont adaptés à leurs élèves.

La différence, l'adaptation a pour objectif de créer toutes les conditions susceptibles de favoriser la réussite de l'élève. Ces conditions sont le fruit de la résolution de l'équipe éducative de l'établissement et d'une élaboration collective qui passe par plusieurs étapes.

Par quelles phases passe l'élaboration d'un projet d'établissement ?

- Le point de départ de l'élaboration d'un projet d'établissement, est d'abord une mise au point du contexte et de l'avancée des objectifs en cours. Cette analyse permet à l'équipe pédagogique de l'établissement de réaliser un diagnostic et de relever les points forts et les points faibles, les zones d'excellence et les zones de dysfonctionnement qui se rapportent aux pratiques de l'établissement. L'interprétation des informations rassemblées aide l'équipe à cerner les causes des difficultés.
- Déterminer les priorités est la seconde étape du travail de l'équipe. Cette mise en place des grands axes sur lesquels reposera le projet est traduite en termes d'objectifs évaluables puis en termes d'actions.

- La définition d'un plan clair et détaillé des actions est l'étape nécessaire de formalisation. Elle permet à l'équipe pédagogique de travailler sur l'opportunité et la cohérence de l'ensemble des actions retenues. Ces dernières seront à ce niveau, définies en stratégies, outils, critères d'évaluation et calendrier relatif à ces actions.

- La rédaction du projet donne lieu au «document outil» d'information destiné aux différents acteurs de la communauté éducative qui devraient en prendre connaissance et l'approuver.

- «Ce processus comprenant des phases d'analyse et de diagnostic, de conception, de mise en œuvre et d'évaluation, apparaît comme un instrument de choix pour une volonté stratégique, un outil de travail et de mobilisation, une mise en perspective de certains éléments existants déjà, un objet de négociation et de contractualisation». A. BOUVIER, Management et projet, page 96.

Dans quelle mesure ce processus pourrait-il être un facteur de cohérence et d'amélioration du fonctionnement de l'établissement. Dans quelle mesure contribuerait-il à consolider les relations entre les différents partenaires du système éducatif ?

Avantages institutionnels, pédagogiques, relationnels et sociaux du projet de l'établissement

Adopter la pédagogie du projet d'établissement suppose une politique éducative, une approche pratique, un système organisé, des compétences, des stratégies d'enseignement, des actions réfléchies, des priorités à respecter, des résultats à atteindre et des méthodes pour y parvenir.

Ces caractéristiques font du projet de l'établissement un élément d'élucidation des pratiques pédagogiques, d'amélioration organisationnelle et d'optimisation des relations sociales et psycho-pédagogiques au sein de l'institution.

Dans son livre ; Pratiques et logiques en Pédagogie, F. MARAND fait allusion à ces caractéristiques en soulignant que «le projet est une perspective dans le temps et la réalité, conductrice et régulatrice de l'organisation des moyens pour la mettre en œuvre. La pédagogie du projet est à la fois une démarche globale d'entreprise et de construction ; et singulière par l'échelle de sa portée, en interface entre les personnes, l'objet et l'action... Le projet est le contraire de l'improvisation. Il correspond à une dimension essentielle d'apprendre, et contribue à intégrer les personnes au monde qu'ils partagent». F. MARAND, Pratiques et logiques en Pédagogie. Nathan. VUEF 2002 ; p 46/47.

Le processus du projet de l'établissement tend donc à perfectionner le fonctionnement de l'institution ; tous les membres du système sont conscients de la part de responsabilité qu'ils engagent dans l'intérêt des élèves. : Qui fait quoi ? Avec qui ? Dans quel but ? Comment ? Quand ?

Chacun des partenaires se sent une mission qui concourt à la réussite de l'action établie par le groupe. Lorsque tous les membres de l'établissement perçoivent la nécessité de joindre leurs efforts pour réaliser ce qu'ils ont conçu et élaboré ensemble, on a des chances de voir naître un esprit d'équipe avec toutes les valeurs que cela présuppose : un travail d'équipe, une communication optimale, une concertation enrichissante...

Le travail en équipe est une nécessité pour le bon fonctionnement d'un système scolaire. Il interpelle les membres de l'équipe à s'impliquer, à partager leurs idées. La pluralité et la variété des spécialités et talents des acteurs enrichie et vivifie la communauté éducative. La communication et la concertation sont les deux relations humaines qui, par la force du travail d'équipe, sont développées par l'adoption du projet d'établissement.

La communication est une manifestation d'existence, une affirmation de soi une prise de position qui pousse les autres à vous écouter, à discuter, à tenir compte de vos opinions. Elle assure la valorisation de l'individu et du groupe. Elle reste le meilleur moyen pour résoudre les problèmes interpersonnels et intergroupe. En réduisant les différends, la communication favorise la cohésion et l'unité du groupe. C'est par elle que le groupe existe en tant que tel.

Si, au sein d'un groupe, l'échange se réalise par le biais de la communication, la recherche d'un compromis elle s'effectue par la concertation.

La concertation dans l'élaboration du projet d'établissement, est un style de relation humaine qui sous-entend des efforts pour comprendre les autres, la prise en compte de leurs points de vue pour construire une solution ensemble, apporter une réponse à un problème commun engageant l'avenir et la réussite de l'élève. La concertation dans le domaine des relations pédagogiques ne peut qu'enrichir les individus. Elle exclut le conflit, la recherche de domination. Elle limite certes les libertés mais crée de l'ordre, un ordre que nous acceptons au nom du progrès.

Dans le milieu éducatif, de telles relations se doivent d'être pilotes tant au nom de l'intérêt des apprenants qu'au nom d'une valeur pédagogique. Le projet d'établissement s'inscrit dans l'ensemble des politiques éducatives qui concourent à instaurer ces valeurs et favoriser toutes les chances de réussite pour les élèves.

CONCLUSION

Le projet d'établissement est en effet un élément de développement polyvalent au sein de l'institution. Il pose la lumière sur les finalités et les valeurs du projet éducatif afin de les adapter aux paramètres humains, géographiques, environnementaux de l'institution concernée. IL vise un enseignement/ apprentissage pragmatique, une amélioration du système qui soit propre à chaque établissement.

Le projet d'établissement contribue à accroître l'autonomie des établissements scolaires. Naturellement, à l'intérieur du système éducatif national, cette autonomie devrait être équilibrée par des procédures d'évaluation transparentes du rapport entre les objectifs du projet et les résultats obtenus.

Étant plus autonome, l'établissement est appelé à s'ouvrir à l'échange et faire appel à tous les partenaires de l'action éducative, (enseignants, équipe administrative, parents d'élèves, collectivités territoriales, associations culturelles) ; Il les incite à faire preuve de participation effective et d'esprit d'équipe. Il les encourage à exercer leur responsabilité et à faire preuve de créativité, d'initiative pour proposer des démarches et des pratiques nouvelles afin de favoriser la réussite des élèves.

A travers sa mise en œuvre, le projet d'établissement consolide donc la collaboration et le travail synergique entre les différents pairs de la communauté éducative et approfondit les compétences cognitives et relationnelles des personnels.

La question à se poser en fin de cet article, c'est où en sont nos institutions du «projet d'établissement ?»

L'élaboration et l'adoption du projet d'établissement par nos écoles, collèges et lycées est selon notre point de vue une chance à saisir et un risque à courir. D'un côté, il vise à établir un contrat qui engage toute l'organisation et d'un autre côté, il aspire à dynamiser l'institution et à lutter contre la routine et l'épuisement professionnel. C'est un défi à relever par nos institutions. Il nécessite un chef d'établissement «manager», des compétences pédagogiques contemporaines, des personnes ressources impliquées, du temps, de la disponibilité pour la coordination et surtout un changement de mentalité, de structure et d'organisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Guide de présentation des dispositifs d'accompagnement à la réussite. «Éducation partagée». Académie de la Martinique. 2010/2011.
- En quoi la pédagogie de projet permet de donner du sens à l'enseignement du Français. Djemaâ Bens alem. Synergies Algérie 2010. p.75.82.
- Le projet d'établissement scolaire, élément de développement au sein de l'école catholique au Liban. Thèse en vue de l'obtention d'un doctorat en Sciences de l'Education préparé par Sr. Mona BEJJANI. Kaslik-Liban. 2008.
- Le chef d'établissement. Techniques et pratique du management. 2e édition à jour au 1er janvier 1993. Guy Delaire. Guides pratiques. Éducation. Berger-Levrault.
- Améliorer la qualité de l'éducation : pratiques, pilotage, politiques publiques. Actes du séminaire du 15 au 17 décembre 2010. CIEP Sèvres.
- Guide juridique du chef d'établissement mai 2008. www.education.gouv.fr.
- A. BOUVIER, Management et projet, former, organiser pour enseigner, Hachette Education, 1994.
- CHAGNEAU Yves, Du management du projet à la qualité totale, éditions d'organisation. Paris, 1990.

Évolution des cadres normatifs de la gestion des établissements de formation professionnelle (EFP) : de la gestion institutionnelle à la gestion déléguée

Driss El Yacoubi
Chercheur en sociologie

Dans le contexte de la formation professionnelle, marqué par la pluralité et la diversité des statuts des différents intervenants-public ; semi public ; privé ; mixte et associatif, les autorités de la formation se sont intéressées très tôt à la question des cadres normatifs et administratifs devant régir les modalités de gestion et de gouvernance des établissements de formation professionnelle. C'est ainsi que, dès les premières années de la réforme de 1984, la gestion administrative et l'organisation pédagogique des établissements de formation professionnelle (EFP) se trouvent encadrées par des procédures et des règles qui sont inscrites dans des textes de base institutionnelle. De façon générale, on relève deux textes généraux auxquels se réfèrent la majorité des EFP, même si l'application diffère sensiblement d'un opérateur à un autre, voire au sein du même département formateur.

Le premier est constitué du décret du 9 janvier 1987 portant statut général des établissements de formation professionnelle[1], tel qu'il a été modifié et complété. Ce décret détermine les niveaux de formation, les conditions d'accès à ces niveaux et les diplômes auxquels ils donnent droit. Il précise également les modalités de création et de suppression des EFP et des filières par le biais d'arrêtés du ministre qui en assure la tutelle, approuvés par les autorités gouvernementales chargées de la Formation Professionnelle, des finances et des affaires administratives, auxquelles s'ajoute le Ministère de l'Enseignement Supérieur quand il s'agit de la formation de techniciens spécialisés.

Ce décret accorde, à certains instituts et centres, la possibilité d'être gérés de manière autonome (SEGMA), au sens de l'article premier du décret royal n° 183.68, après approbation du Ministère des Finances. La liste de ces établissements est

1- Modifié et complété par le décret du 8 septembre 1993 instituant la formation de technicien spécialisé dans la formation professionnelle et le décret du 18 septembre 2007 modifiant les durées de formation pour certains niveaux (qualification et spécialisation).

fixée par un arrêté conjoint du ministre concerné, du ministre des finances et de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle. Ce décret précise également comment est géré l'EFP et prévoit un conseil de gestion et de coordination pédagogique, dont la composition et les modalités de fonctionnement sont fixées par un arrêté ministériel de l'autorité gouvernementale qui supervise l'établissement. Ce décret prévoit, par ailleurs, l'institution auprès de chaque EFP ou groupe d'EFP d'un conseil de perfectionnement dont l'organisation et le fonctionnement sont fixés par un arrêté de l'autorité gouvernementale chargée de la formation professionnelle et l'autorité gouvernementale dont relève l'établissement.

Le deuxième texte fixant le règlement intérieur type des EFP, fait l'objet de l'arrêté du 24 Mai 1988. Conçu comme un modèle de règlement intérieur, devant être adapté en fonction des particularités de chaque EFP, ce texte traite les différents aspects relatifs à l'organisation de la vie au sein de l'établissement, depuis l'admission des stagiaires dans les EFP, le régime et la sanction des études, jusqu'à la discipline au sein des EFP, en passant par la gestion des instances de gestion et de coordination pédagogique et les activités para-formation. Bref, une bonne partie des problématiques de gestion des EFP et d'opérationnalisation des modalités de cette gestion, se trouve évoquée dans ce texte. Cependant peu d'EFP disposent aujourd'hui de règlements intérieurs formalisés et fixés par arrêté ministériel comme le stipule le règlement type qui, par ailleurs, n'a jamais été publié dans le Bulletin Officiel.

Ces textes réglementaires, de portée générale, visent à assoir une base légale de l'activité des EFP, destinée à mettre en œuvre une politique volontariste de l'offre de formation conçue et formalisée dans le cadre d'une carte nationale de la formation professionnelle. Ils permettent toutefois de mobiliser les diverses composantes du dispositif de formation dans un cadre normalisé et de faire évoluer certains segments du système vers d'autres modes de gestion et d'organisation des EFP plus ouverts sur le milieu de travail et l'entreprise.

Au regard des principaux éléments constitutifs du cadre de gestion et de management d'un établissement de formation (gestion des ressources - financières, humaines, pédagogiques et matérielles - ; gestion des instances de concertation et de gestion ; et gestion des relations avec l'environnement...), on peut relever actuellement l'existence de deux catégories d'EFP avec des variantes plus ou moins significatives au sein de chaque catégorie :

- des établissements de formation sous tutelle des ministères ou établissements

publics, obéissant aux règles et aux procédures de la gestion institutionnelle, publique ou semi-publique ;

- et des établissements à gestion déléguée aux personnes physiques ou morales.

Caractéristiques de la gestion institutionnelle des EFP

La majorité des EFP, relevant du secteur public, évolue dans le cadre statutaire de la fonction publique ou assimilé, au demeurant très centralisé et laissant peu de marge à l'initiative locale. D'un point de vue statutaire on distingue, toutefois, trois types d'établissements :

- Le premier est constitué des EFP relevant d'établissement public (cas de l'OFPPT) ou érigé en tant que tel. Ce type d'établissement bénéficie d'un statut particulier pour leurs personnels d'encadrement administratif et pédagogique et d'une certaine souplesse, au niveau de la gestion, que leur confère le rattachement à un établissement public, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Les relations qu'entretiennent ces établissements avec leur direction centrale sont plutôt de subordination organisée autour des questions du budget, de la carte de formation et des situations statistiques, en matière de suivi de la formation ou d'exécution du budget. La carte des effectifs est établie, généralement par la direction centrale, en fonction de la capacité pédagogique de l'établissement, fixée par son arrêté de création. Il en est de même pour ce qui est des programmes de formation, de l'organisation pédagogique, des examens de fin de formation et la délivrance des diplômes.

- Le deuxième concerne les EFP érigés en Service de l'Etat géré de manière autonome «SEGMA». Ce statut permet aux EFP bénéficiaires de procéder à la rémunération des prestations rendues pour la couverture des charges engagées. Les recettes générées par ces EFP sont versées au Trésor public et les établissements concernés peuvent en faire état pour réclamer un complément de budget proportionnel à ces recettes.

Il est à noter que jusqu'en 2005, ces recettes demeuraient au niveau de l'établissement et permettaient de motiver le personnel qui participe à la réalisation des prestations, mais depuis cette date, ils doivent être versées au Trésor, ce qui ne motive ni les directeurs, ni les formateurs à se mobiliser pour ces activités.

Actuellement tous les EFP du tourisme et ceux des pêches maritimes ainsi qu'une partie des EFP relevant de l'agriculture et de l'artisanat ont le statut de

«SEGMA». Mis à part cette dimension de la gestion financière, les EFP demeurent soumis, au niveau de leur fonctionnement et organisation administratif et pédagogique et de la gestion des ressources humaines, aux règles et procédures régies par le statut de la fonction publiques.

- Le troisième type est constitué du reste des EFP relevant des ministères sectoriels et dont le mode de fonctionnement et de gestion est calqué sur celui des services décentralisés de l'Etat. Les directeurs de ces EFP ont en général le statut de sous-ordonnateurs et peuvent donc engager des dépenses et effectuer des règlements conformément à la réglementation en vigueur, dans la limite des budgets qui leur sont accordés. Pour les autres aspects, il y a peu de différences avec les «SEGMA», que ce soit en matière de gestion du personnel, d'organisation pédagogique ou de relations avec l'environnement.

Dans toutes ses variantes, ce mode de gestion demeure, de l'avis des gestionnaires des EFP eux même et surtout des professionnels, peu adapté à la mission première dont ils sont investis ; à savoir la réponse rapide et adéquate aux besoins exprimés par le milieu de travail. Deux points d'achoppement sont constamment évoqués ; l'absence d'une réelle autonomie des établissements et la rigidité des statuts et procédures, notamment en, matière de gestion des ressources humaines.

La première mise à l'épreuve de ce mode d'administration des EFP est l'initiation, dès la fin des années quatre-vingt, des expériences de cogestion des institutions de formation, dits sectoriels dans le cadre de la politique contractuelle engagée avec quelques associations professionnelles.[2] Le faible degré d'autonomie de ces institutions a considérablement réduit les effets de cette ouverture sur les professionnels.

Des EFP à la «gestion déléguée»

Le recours à de nouvelles formules de partenariat et de gestion déléguée de la formation aux entreprises et aux fédérations professionnelles est apparu, dès lors, comme une nécessité organisationnelle devant favoriser l'ancrage des EFP dans leur environnement professionnelle. Au plan de la gestion et l'administration des institutions de formation, cette orientation vise à introduire des changements

2- Depuis 1987, des formations contractualisées avec les associations professionnelles ont été mises en place, notamment, dans des établissements de formation relevant de l'OFPPT dans les secteurs du textile, du cuir et des arts graphiques. L'objectif est de faire 'émergence une nouvelle génération d'établissements cogérés par les branches professionnelles.

dans le processus de management du dispositif de formation permettant la mise en place de systèmes modernes de gestion axée sur les résultats et de reddition des comptes.

Il s'agit en fait d'instaurer un nouveau cadre institutionnel de gestion des institutions de formation, à côté de celui régi par les dispositions applicables au secteur public, largement inspiré des principes de partenariat public-privé (PPA) ; promus par les organismes internationaux d'appui technique et financier. L'ouverture institutionnelle à ce type de partenariat a été donnée par la publication en 1995 d'un décret, autorisant l'OFPPT à constituer avec d'autres partenaires une société anonyme dénommé «ESITH-CASA»[3].

Cette ouverture de la formation professionnelle sur le monde du travail se prolonge avec l'apparition, dès 1996, des premiers textes sur l'alternance[4] qui indiquaient qu'au moins la moitié de la formation professionnelle alternée devait se dérouler en entreprise, et un tiers en établissement de formation. Cette nouvelle législature s'est appuyée, notamment sur les résultats d'un projet-pilote, développé durant la première moitié des années 1990 avec l'aide de la coopération allemande.[5]

C'est dans une perspective similaire de la gestion partenariale qu'on peut inscrire les projets de développement de la FP, initiés au cours des années 2000, avec l'appui technique et financier de la coopération internationale[6] et notamment le projet européen MEDA 2[7]. Ce dernier est venu appuyer dans le textile-habillement, le tourisme et les NTIC, les politiques de développement de la formation en partenariat avec les associations professionnelles concernées, le ministère de la Formation professionnelle et les départements sectoriels de tutelle.

3- Voir Décret n° 2-95-440 du 14 juillet 1995, paru au BO n°4223 de la même année.
4- Loi n° 36-96 portant institution et organisation de la formation professionnelle alternée, et textes pris pour son application.
5- Encadrée par l'Institut supérieur de technologie appliquée (ISTA) de Casablanca ; la formation alternée avait été expérimentée dans 120 entreprises de trois filières professionnelles (textile-habillement, industries métallurgiques, mécaniques, électriques et électroniques ; hôtellerie), avec la collaboration des fédérations professionnelles. Voir Aschoff et coll, 2001 ; L'implication des entreprises dans la formation professionnelle au Maroc : un élément stratégique de la mise à niveau de l'économie marocaine, Bonn, Institut allemand de développement. Études et rapports d'expertise, n° 11.
6- Notamment le Projet européen, MEDA 2, dans sa composante «Développement et mise à niveau de l'offre de formation», ayant bénéficié à une vingtaine d'établissements ; Projet Approche Par Compétence (APC), implantée, avec le soutien du Canada, à titre expérimental dans sept établissements (2003-2009) ; projet Agence Française de Développement (AFD) pour la création des instituts sectoriels.
7- D'un montant de 65,5 millions d'euros, dont 50 millions de contributions européennes.

Ce projet visait aussi à mettre à la disposition des fédérations professionnelles et de l'ensemble des entreprises accompagnées une série d'outils de gestion des ressources humaines.

La délégation proprement dite de la gestion de la formation aux professionnels n'a été concrétisée qu'avec la création de l'Ecole Supérieure des Industries du Textile et de l'Habillement (ESITH) en partenariat avec l'Association marocaine des industries du textile et de l'habillement (AMITH). Cette école publique, créée par décret parus au B.O en mars 1998, est gérée par une société de droit privé, selon les termes d'une convention signée avec l'Etat[8].

Cette expérience a été élargie récemment, par la création de nouveaux instituts spécialisés **de formation à gestion déléguée, notamment dans les secteurs; de l'Automobile et de l'Aéronautique. Programmés dans le cadre du Plan d'urgence (2008-2012), dont une composante visait à renforcer le Pacte national pour l'émergence industrielle, ces structures de formation sont appelées à satisfaire les besoins en compétences des «métiers mondiaux du Maroc» estimés alors à 220 000 emplois qualifiés**[9].

Selon un montage institutionnel similaire à celui de l'ESITH, la mise en place de ces instituts repose sur des conventions entre l'Etat et des sociétés de droit privé, crées par les professionnels. Ces conventions stipulent que ces instituts sont investis d'une mission de service public et devant respecter les principes d'égalité des usagers et de continuité du service et de son adaptation aux évolutions technologiques, économiques et sociales[10].

En vertu des dispositions des décrets de création de ces instituts, il est précisé le rattachement institutionnel de ces institutions à l'Autorité Gouvernementale chargée de la FP ainsi que leur mission, consistant à la contribution au développement de la formation, la recherche et l'expertise. Leur domaine d'intervention couvre aussi bien la formation initiale et qualifiante que la

8- Voir décret n° 2.97.804 du 4 février 1998 portant création et organisation de l'École Supérieure des Industries du Textile et de l'Habillement. Ce texte a été modifié et complété par le Décret n° 2.06.51 du 16 novembre 2006, qui fait de cette école aujourd'hui un établissement de formation des cadres soumis au système LMD.

9- Voir, Convention Ressources Humaines 2008-2012, signé à Nador, le 14 juillet 2008, sous la présidence de SA MAJESTÉ LE ROI, pour accompagner le plan de développement intégré du secteur industriel marocain.

10- Voir conventions conclues entre les pouvoirs publics et les professionnels, relatives à la gestion délégué ; de l'institut des métiers de l'Aéronautique (IMA) en 2010 ; de l'école supérieure de création et de mode, juillet 2010 ; de l'Institut de formation aux Métiers de l'Industrie Automobile de Atlantic Free Zone (IFMIA-AFZ) en 2011, approuvées par décrets en 2013 ainsi que les décrets portant création de ces instituts.

formation continue, destinée à accompagner les salariés au sein de l'entreprise. Le personnel de ces établissements est recruté par contrat de droit commun régi par le code du travail. Des organes de gestion, tant administrative que pédagogique et technique tels que le Conseil de perfectionnement ; le conseil de surveillance et le conseil intérieur sont également définis.

La politique de gestion déléguée s'est vue également concrétisée dans le mode de formation par Apprentissage par le lancement en 2004 d'un programme de création de centre d'apprentissage intra-entreprise (CFA-IE) dans les secteurs du textile, de l'hôtellerie et de la bijouterie ainsi que dans les entreprises des secteurs automobile et agroalimentaire. L'ouverture et l'exploitation de ce type de centres est régi par les dispositions de la loi portant statut de la formation professionnelle privée. Des conventions de partenariat sont aussi conclues avec les entreprises et organisations non gouvernementales (ONG) conformément aux dispositions de la loi régissant la formation par apprentissage. Elles prévoient notamment un appui technique et financier aux entreprises et un accompagnement des acteurs dans le processus de recrutement et de développement de leurs ressources humaines en adéquation avec leurs besoins en compétences.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Au terme de la présente rétrospective, il parait prématuré de formuler des appréciations sur la pertinence et les effets de ces formes de gestion déléguée, qui se trouvent encore à leurs débuts. On peut, toutefois, avancer à ce stade, que l'émergence de telles formes d'organisation et de gestion des EFP semble relever d'une démarche globale de «modernisation» de l'action publique en matière de formation professionnelle, consistant à ménager une place de choix aux employeurs dans l'orientation et la gestion du dispositif.

L'inscription de la FP, comme composante essentielle des stratégies sectorielles de développement économique, a certainement favorisé l'apparition de ces types de structures de formation dans le paysage de la FP. Une telle démarche semble privilégier l'option de créer de nouveaux cadres de gestion, juxtaposés à ceux existants, à celle d'une action de transformations institutionnelle d'envergure. Cette option comporte, certes, des avantages mais aussi des risques.

A l'actif de ce dispositif de gestion on relève une capacité potentielle de réactivité pour satisfaire les besoins en compétences des entreprises, rendue effective grâce à une série de conditions réunies ; un appui substantiel de l'Etat en matière d'investissement et d'accompagnement avec des diplômes reconnus à la sortie, une gestion de type privé, une implication effective des professionnels

formalisée dans des conventions, une proximité avec les préoccupations des entreprises, des possibilités de recourir à des instruments modernes de gestion tels que la gestion axée sur les résultats et des approches pédagogiques nouvelles, un suivi rapproché, des formations planifiées en étroite concertation avec les professionnels permettant ainsi de disposer d'une carte de formation maitrisée et non subie, une grande souplesse dans la gestion des ressources humaines, notamment, permettant de drainer les meilleurs compétences issue du monde de l'entreprise.

Bref, ce dispositif parait cumuler les avantages aussi bien du secteur public que privé ; et on est en droit d'attendre des résultats probants de ce dispositif en matière de qualité de la formation, d'insertion professionnelle et d'amélioration de la compétitivité des entreprises.

Au registre des risques, que peut comporter une telle orientation sur l'équilibre globale du système, on relève au moins deux ; le premier est de voir ce modèle de partenariat public-privé, autour de ces quelques instituts spécialisés, accaparer toute l'attention des entreprises au détriment du dispositif de formation de gestion classique qui accueille l'essentiel des effectifs en formation ; le second risque est de voir se développer une certaine concurrence entre les établissements à gestion déléguée et ceux opérant dans les mêmes secteurs relevant de l'OFPPT, mettant en difficulté un dispositif de régulation et de coordination déjà fragilisé.

L'université marocaine : quelles ressources humaines pour quelles missions ?

ABDOUH Mohammed
Professeur à la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales
UMI-Meknès

On s'accorde généralement à conférer à l'université un rôle central dans le développement socioéconomique d'une région ou d'un pays : Ce rôle historique dévolu à l'université concerne des domaines tels que la formation académique, initiale et continue, la recherche scientifique et technologique et la promotion de la culture et de l'innovation.

D'après la loi 01-00, l'université est appelée aussi à mieux s'impliquer dans son environnement en contribuant au renforcement des capacités et des compétences des acteurs par la formation continue et la réalisation des expertises; de même qu'elle a la responsabilité de jouer un rôle plus actif en matière d'insertion professionnelle de ses lauréats.

L'article 7 de cette même loi, portant organisation de l'enseignement supérieur attribue à l'université une nouvelle mission en matière d'entreprenariat. Ainsi, l'université pourrait réaliser des prestations tarifées, mettre en place des incubateurs et exploiter des brevets ; elle pourrait même, selon les dispositions de la loi, prendre des participations dans des entreprises publiques et privées et ou créer ses propres entreprises.

Face à ces enjeux, la question complexe des Ressources Humaines et des compétences requises paraît centrale, au moins à un double titre :

- La performance de l'Université en tant qu'organisation dépend évidemment de la qualité de ses ressources humaines, qu'il s'agisse des managers (présidents, doyens, directeurs), ou du personnel, enseignant, administratif et technique. Le capital humain devrait constituer pour l'université un atout majeur pour dispenser aux usagers (familles, étudiants, acteurs de l'environnement socioéconomique) un service public de qualité et des prestations adaptées.
- Cependant, de par son statut particulier, l'université devrait réaliser ses objectifs avec efficacité et efficience, en diffusant des pratiques pionnières et

à caractère pédagogique, y compris dans le domaine particulier de la gestion des ressources humaines (GRH).

Cette contribution ne prétend nullement apporter des réponses définitives à des questions aussi complexes. Son objectif est plus modeste : montrer que les progrès pour la réalisation des missions de l'université régionale dans le contexte marocain demeurent étriqués et handicapés par des modalités et des méthodes d'administration du personnel en vigueur, qui sont largement obsolètes.

Des méthodes de recrutement inadaptées

Le premier type de dysfonctionnement se situe dans le processus de recrutement et les modalités de sélection des «managers», responsables au premier niveau des établissements universitaires ; il s'agit en l'occurrence des présidents, des doyens et des directeurs.

Le rôle de ces responsables, faut-il le rappeler, est primordial puisqu'ils devraient élaborer et mettre en œuvre un projet de développement de l'établissement durant leur mandat qui dure quatre ans au moins. Plusieurs questions nous interpellent à cet effet, notamment dans le domaine de la GRH.

Dispose -t- on de mécanismes et d'outils qui garantissent l'adéquation entre le profil du candidat et le poste à pourvoir, entre les compétences requises et les tâches à accomplir ? Le descriptif de du poste est-il réellement élaboré de façon normative ?

Connaît-on suffisamment les missions de l'université et des établissements qui la composent au regard des spécificités régionales, notamment celles portant sur les comportements des acteurs académiques et socioéconomiques ? Existe-il un cadre de gouvernance qui assure la coordination entre les établissements dans un souci de convergence, et de complémentarité et de cohérence entre projets dans le cadre d'une approche territoriale intégrée ? Le mode de gestion, quand il existe, est-il adapté au contexte régional et au niveau de développement de l'université ?

La démarche des nouveaux venus est-elle fondée sur la capitalisation des acquis et l'évaluation objective des expériences passées, qui ont certes connu des échecs mais aussi engendré des résultats des bonnes pratiques ?

Pour répondre à cette série de questions, examinons tout d'abord les

modalités de sélection et d'évaluation des postulants aux postes clés de responsabilité et de pilotage des établissements universitaires.

Ainsi, selon la procédure en vigueur, les présidents d'université comme les doyens et les directeurs sont évalués sur la base d'un projet que le candidat présente devant une commission de cinq personnes. Comme le remarque à juste titre Mohamed KERKAB, aucune qualification n'est a priori requise pour occuper le poste, pourtant stratégique, de président d'université[1]. D'ailleurs, si la loi a laissé l'accès ouvert au poste de président, c'est, sans doute, dans le souci d'introduire au sein de l'université une culture managériale à même d'enclencher une dynamique de positionnement de l'université comme acteur de développement de sa région et du pays.

En pratique, et jusqu'à présent, cet accès au poste de président a été restreint aux seuls universitaires.

Remarquons à ce propos, qu'une réflexion profonde et évaluative sur les hiatus ou les décalages entre ce que permet la loi et ces pratiques d'auto censure n'a jamais été, à notre connaissance, véritablement engagée.

La procédure de constitution des jurys d'évaluation des projets d'établissement comporte également des limites au regard des règles basiques qui permettent d'organiser une activité de sélection des candidats pour un poste donné. En effet, outre l'absence d'un référentiel des emplois et des postes, le mode de désignation[2] des membres du jury ne garantit pas de mobiliser des membres avec les compétences requises (expérience en GRH, psychologie, communication sociale et professionnelle, gestion des organisations, planification stratégique participative, etc.). Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner que les résultats de ces concours de sélection soient souvent contestés et accusés d'être «préfabriqués» pour retenir tel ou tel candidat.

Le processus de recrutement aux postes de responsabilité des établissements universitaires permet, dans les meilleurs des cas, de retenir des candidats ayant des qualifications pédagogiques et scientifiques indéniables mais peu préparés à leurs principales tâches de management et de gestion d'organisations. Ils doivent se former sur le tas, avec des tâtonnements, comme tend à le montrer le témoignage suivant d'un acteur du paysage universitaire :

1- Analyse université : le diagnostic choc d'un chercheur. L'économiste, 8 avril 2014.
2- Certains membres sont élus par leurs collègues du Conseil d'université, d'autres sont désignés, selon la nature du poste à pourvoir, par le président ou par le ministre de tutelle.

«La première chose à laquelle procède un nouveau responsable est de semer la suspicion sur tout le personnel, en premier lieu les services de scolarité et d'intendance. Soupçonneux et distant, il initialise tous les membres du personnel, les faisant douter des actes routiniers qu'ils ont l'habitude d'effectuer sans réfléchir. On doit attendre les nouveaux ordres. Une année d'attentisme et d'apprentissage sur le tas s'écoule au moins. Puis on apprend peu à peu, accumulant les erreurs comme les prédécesseurs les premiers mois de leur arrivée dans l'établissement. L'excuse est d'ailleurs toute trouvée : ce n'est pas d'un déficit de savoir-faire qu'il s'agit, mais du «lourd héritage du prédécesseur» ... On a rarement vu un nouveau responsable louer une bonne idée qu'a eue son prédécesseur pour solutionner un problème quel qu'il soit ou capitaliser sur la voie imaginative nouvellement ouverte en pionnier par le responsable précédent».

Les mêmes dérives et déficits qui entachent les processus de sélection des «managers» des établissements universitaires, sont observés au niveau du recrutement du personnel enseignant et administratif.

Pour ces catégories de ressources humaines et en dépit des efforts d'application formelle de grands principes (transparence, démocratie, égalité des chances, etc.), la procédure suivie et les mécanismes de son application sont loin de garantir l'adéquation profil/poste.

Ainsi, concernant le recrutement du personnel enseignant, de nombreuses failles subsistent. Elles concernent notamment les modalités d'évaluation des candidats. A titre d'exemple, lors des entretiens, les questions ont tendance à porter beaucoup plus sur la thèse du candidat que sur ses capacités et ses potentialités à assurer des tâches d'enseignement dans un contexte pédagogique complexe et exigeant. La constitution des jurys de recrutement, souvent établie dans l'urgence, n'est d'ailleurs pas une tâche facile en raison de la rareté des profils concernés et des problèmes de disponibilité des enseignants de grade PES dont les rangs ont été largement éclaircis par le départ volontaire et la retraite.

Par ailleurs, la nouvelle recrue affronte sans préparation pédagogique préalable, parfois dès son entrée en jeu à l'université, un amphi surpeuplé et bouillant de toutes sortes de revendications extra-universitaires, et n'a d'autre choix que sa capacité à apprendre sur le tas... Son ambitieux projet de carrière s'éloigne peu à peu, noyé dans le quotidien, la gestion de l'urgence de finaliser et dispenser son cours, le mettre à jour (quand il peut) l'adapter (s'il en a envie ; personne ne s'en soucie !) affiner sa pédagogie, préparer les évaluations et recommencer le semestre suivant. Où sont le temps et l'énergie pour la recherche ?

Beaucoup de carrières ont été ainsi brisées et des équilibres psychologiques perturbés par des pathologies conséquentes à ces situations de crise et de stress extrême où chacun doit s'adapter à sa manière. Les comportements réactifs sont difficiles à modéliser... mais un évident malaise caractérise le moral des troupes du personnel enseignant.

Le recrutement et la gestion du personnel d'encadrement administratif comportent également des limites dont les plus déterminantes ont trait à l'absence de fiches postes et d'organigramme, ce qui alimente la confusion de qui fait quoi et comment.

Prédominance du modèle classique d'administration du personnel

Le personnel administratif se plaint continuellement, depuis des décennies, de l'absence de répartition des tâches, du peu de mobilisation par la motivation, et d'une communication (quand elle existe) hasardeuse ! Le nouveau «manager», au lieu de mobiliser de façon optimale l'ensemble des ressources humaines (souvent il n'a aucune curiosité à chercher ou valoriser ces compétences dormantes) tente de travailler avec une équipe réduite, laissant les autres «sur la touche». A ces derniers, on ne leur demande que de venir à l'heure et de ne pas se faire remarquer par quelque action ou comportement que ce soit.

On se trouve donc dans une situation paradoxale caractérisée par des déficits en effectifs et en compétences par rapport aux besoins de l'institution, mais de pléthore par rapport au mode gestion. Une sorte d'armée de réserve frustrée, rancunière et tentée de sabotage pour certains cas extrêmes. Frustrations naturellement plus ou moins exprimées sous forme de revendications de primes et autres avantages, qu'elles soient justifiées ou non.

Le témoignage suivant d'un cadre du personnel administratif universitaire est éloquent :

«*La question qui revient sans cesse dans les réunions d'affectation et d'évaluation quand elles ont lieu est relative à la délimitation des compétences. D'abord qui est chargé de chercher les compétences, de les affiner, de les intégrer et encore moins de les évaluer ? La seule évaluation visible est celle de la notation : 3/3 qu'on donne systématiquement au personnel sans avoir à le différencier ou de le classer. L'émulation est absente, la valorisation et l'ambition bridées selon la majorité des cadres qui se trouvent souvent en train de faire des tâches répétitives et d'exécution que n'importe quelle secrétaire peu motivée peut faire sans imagination ni initiative.*

D'abord demande t- on de l'initiative ? La distribution des primes soulève souvent un vent de colère et un sentiment d'humiliation et d'indignation chez le personnel qui se trouve souvent frustré par des distributions aléatoires de primes sans discernement d'efficacité. Certains responsables ont trouvé l'astuce : les primes sont distribuées juste à la veille des vacances d'été... le temps de faire tomber la pression ! ».

Le développement de l'université est conditionné par celui de ses compétences dans les différents champs couvrant ses missions. Or, ce développement demeure soumis à des contraintes à différents niveaux :

- L'absence d'une structure chargée du développement des ressources humaines relève du paradoxe au regard du caractère ambitieux des missions de l'université, du moins telles qu'elles sont prévues par la loi 01-00. En effet, le service du personnel, quand il existe, car c'est souvent le secrétaire général qui assume cette fonction, assure des tâches routinières telles que le pointage de la présence du personnel, la relève des retards et des absences, le contrôle de l'assiduité, la gestion des dossiers de promotion, etc. On est donc loin d'une vision stratégique des ressources humaines axée sur le recrutement en tant qu'investissement en capital humain, la gestion des carrières, la motivation et le développement de la communication ;

- L'indigence, voire l'absence, d'une structure composite de développement de l'université concevant et réalisant des actions de rayonnement, de partenariat, de réseautage, de développement des formations, d'accompagnement des étudiants par des activités ludiques, associatives, para-universitaires, caritatives, etc. comme il est souvent pratiqué sous d'autres cieux ;

- L'inexistence d'un véritable plan de formation continue au niveau de l'université[3] en vue de développer une intelligence collective. Certes, il existe ici ou là des actions de formation ayant cependant un caractère ponctuel et limité. Un plan de formation s'inscrit dans la durée et la continuité des mandats, ce qui n'est généralement pas le cas dans les pratiques de la gestion universitaire en vigueur au Maroc.

- Des déficits patents dans le domaine très porteur de la communication intra universitaire et avec les acteurs de l'environnement socioéconomique. La

3- La loi autorise la création de commissions ad hoc, aussi bien au niveau de la présidence qu'au niveau des établissements universitaires. Cf : DEBBARH, A. Gouvernance de l'Université marocaine : Acquis, contraintes et perspectives de développement. Premières assises nationales de la gouvernance, Skhirat, 12-13 février 2013.

communication est un outil de mobilisation et d'intégration des ressources humaines et sa promotion paraît incontournable pour amener les différents acteurs à adhérer au projet de développement de l'université. Une enquête réalisée dans le cadre d'un travail de recherche académique a permis de mettre en exergue les limites des activités de communication et les perceptions des acteurs universitaires[4]. Ces derniers considèrent que l'exercice de communication se réduit à une simple diffusion d'informations non ciblées. L'auteur conclut que «l'UMI est l'image d'une organisation bureaucratique où les échanges sont expéditifs, et dépourvus de dimension relationnelle. Le feed back non sollicité marque d'un sceau négatif toutes les attitudes des enquêtés[5]».

CONCLUSION

Si les différents acteurs de l'université admettent que cette dernière devrait être au cœur du développement durable, régional et national, peu d'observateurs l'accréditent de réalisations conséquentes. Dans ce cadre, les missions dévolues à l'université sont-elles trop ambitieuses et donc utopistes, avec des objectifs irréalisables et définitivement hors de portée ? Ou alors ces missions sont-elles trop confuses, incohérentes avec un amalgame d'axes tels que révélés par la thématique de la professionnalisation de la formation, l'innovation, l'entreprenariat, le changement sociétal et civilisationnel ? Ou alors l'Université marocaine manque-t-elle de moyens pour réaliser ses missions, moyens certes d'ordre financier, mais aussi et surtout d'ordre humain et managérial ?

Dans toute problématique de ce type de complexité, la vérité se situe entre les deux extrêmes, car il est important de clarifier les missions de l'université marocaine dans le contexte d'une région et donc d'un territoire spécifié, de façon à être suffisamment appropriée par les parties prenantes dans le cadre d'un processus de planification stratégique participative, et en même temps de doter cette dernière de moyens financiers, humains et institutionnels lui permettant de faire face à ses missions.

4- HEBBAJ, A. : La Politique de communication interne de l'UMI. Conception, mise en œuvre et impact. Mémoire pour l'obtention du Master spécialisé en Communication des Organisations, FLSH, Meknès, UMI, 2012-2013.

5- Idem, P. 120.

ملفات الأعداد القادمة
لدفاتر التربية والتكوين

- الابتكار البيداغوجي.
- الديداكتيكا العامة وديداكتيكا المواد.
- التوجيه وتدبير المسار الدراسي والتكويني.

Dossiers des prochains numéros
Des Cahiers de l'Education et de la Formation

- **L'innovation pédagogique.**
- **La didactique générale et la didactique des matières.**
- **L'orientation et la gestion du parcours scolaire et de formation.**

26. Mulford, B. (1998) Organisational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, & D. Hopkins. (eds.). ***International handbook of educational change***. Norwell, MA: Kluwer.

27. Ribbins, P. (2000). Understanding leadership : Developing headteachers. In T. Bush et al. (eds). Educational management : ***Redefining theory, policy and practice***. London : Paul Chapman.

28. Riley, K., & Louis, K. (Eds.). (2000). ***Leadership for change and school reform : International perspectives***. London : Routledge Falmer.

11. Riley, K., & Louis, K. (Eds.). (2000) : ***Leadership for change and school reform: International perspectives***. London: Routledge Falmer.

12. Ackerman, R., & Maslin-Ostrowski, P. (2002). ***The wounded leader : How real leadership emerges in times of crisis***. San Francisco: Jossey-Bass.

13. Barnett, K., McCormick, & Conners, R. (2001). ***Transformational leadership in schools***. Journal of Educational Administration, 39(1), 24-46.

14. Barth, R. (1999). ***The teacher leader***. Providence, RI : The Rhode Island Foundation.

15. Chrislip, D. & Larson, C. (1994). ***Collaborative leadership : How citizens and civic leaders can make a difference***. San Francisco : Jossey-Bass.

16. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). ***Leading schools in times of change***. Buckingham : Open University Press.

17. Donaldson, G. (2001). ***Cultivating leadership in school : Connecting people, purpose and practice. N.Y.*** : Teachers College Press.

18. Elmore, R. (2000). ***Building a new structure for school leadership***. Washington, DC : The Albert Shanker Institute.

19. EPPI-Centre. ***(2001). Review guidelines : Guidelines for extracting data and quality assessing educational research***. Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

20. Glatter, R. (2002). Governance, autonomy and accountability. In T. Bush & L. Bell. (eds). ***The principles and practice of educational management***. London : Paul Chapman Publishing.

21. Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). ***Improving schools : Performance and potential***. Buckingham : Open University Press.

22. Gronn, P. (1999). ***The making of educational leaders***. London : Cassell.

23. Hallinger, P. (2002). ***The changing landscape of educational leadership development: A global perspective***. Lisse : Swets & Zeitlinger.

24. Huber, S. (2002). ***Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 16 countries. Lisse: Swets & Zeitlinger***.

25. MacBeath, J. (ed.). (1998). ***Effective school leadership : Responding to change***. London: Paul Chapman.

- 2007 : ***La dynamique partenariale : une solution pour une meilleure éducation***. Actes des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique. Dakar (Sénégal).
- 2007 : ***Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*** ; Document de réflexion et d'orientation, Dakar (Sénégal).

23. OCDE (1997) : ***Les parents partenaires de l'école***. Paris.
24. OCDE (1999) : ***Les écoles innovantes***. Paris.
25. OCDE (2001) : ***Gestion des établissements. De nouvelles approches***. Paris.

لائحة بيبليوغرافية باللغة الإنجليزية

1. Hampton, Bill R. and Lauer, Robert H (1981) : ***SOLVING IN SECONDARY SCHOOL ADMINI STRATION***. Boston, London, Sydey, Toronto.
2. Hearty, Seamus (1983) : ***Training for Management in School***. Great Britain : NFER-Nelson Publishing Company. 1983.
3. Silver, Paula (1983) : ***Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice Research***. New York : Harper and Row publishers.
4. Maurer, Richard E (1991) : ***Management conflict : tactics for school administrators***. New York : Allyn and Bacon.
5. Bush,T. (1986) : ***Theory of Educational Management***, London: Harber Row Publisher.
6. Bredeson, P. (2003) : ***Designs for learning : A new architecture for professional development in schools***. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
7. Chrislip, D. & Larson, C. (1994) : ***Collaborative leadership : How citizens and civic leaders can make a difference***. San Francisco : Jossey-Bass.
8. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000) : ***Leading schools in times of change***. Buckingham: Open University Press.
9. Donaldson, G. (2001) : ***Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice***. N.Y.: Teachers College Press.
10. Hallinger, P. (2002) : ***The changing landscape of educational leadership development : A global perspective***. Lisse: Swets & Zeitlinger.

9. OBIN, J.-P. (1996) : ***Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi***, Hachette-Éducation, Paris.

10. Bonami, M. et Garant, M. (1996) : ***Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*** ; De Boeck ; Bruxelles.

11. Barnabé, C. (1997). ***La gestion de la qualité totale en éducation*** ; Les Éditions Logiques, Montréal.

12. Corriveau, L. St-Germain, M. (1997) : ***Transformation des enjeux démocratiques en éducation.*** Les Éditions Logiques, Montréal.

13. Brassard, A. (1996). ***Conception des organisations et de la gestion*** ; Éditions Nouvelles, Montréal (Canada).

14. GRELLIER, Y. (1998). ***Profession, chef d'établissement***. Éd. ESF, Paris.

15. Pelletier, G. (dir.) (1998) : ***Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action***, De Boeck, Bruxelles.

16. Pelletier, G.et Charron, R. (dir.) (1998) : ***Diriger en période de transformation*** ; Editions Afides, Montréal (Canada).

17. Paul, J-P. (1999) : ***Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*** ; ESF éditeur, Paris.

18. Abu – Duhou, I. (1999) : ***Une gestion plus autonome des écoles*** ; Publication de l'Unesco.

19. Pelletier, G. (Dir.) (1999) : ***Former les dirigeants de l'éducation*** : ***Apprentissage dans l'action*** ; De Boeck-Université ; Bruxelles-Paris

20. Tilman, F. et Ouail, N. (Ed.) (2000) : ***Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école***, De Boeck, Bruxelles.

21. Gather Thurler, M. (2000) : ***Innover au cœur de l'établissement scolaire***, ESF Editeur, Paris.

22. CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage) :

- 2000 : ***Dynamique partenariale et qualité de l'éducation/formation*** ; Document de réflexion et d'orientation, Dakar (Sénégal).
- 2006 : ***La gestion scolaire : bien gérer pour mieux éduquer***. Actes des Assises francophones de la gestion scolaire. Antananarivo, Madagascar du 4 au 8- avril 2006. Dakar (Sénégal).

22. خالد بن سعد الجضعي (2005) : **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية** ؛ دار الأصحاب للنشر والتوزيع، الرياض.

23. وليام جلاسر (2000) : **إدارة المدرسة الحديثة (مدرسة الجودة)** ؛ ترجمة : فايزة حكيم، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.

24. رافدة الحريري (2007) : **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة** ؛ دار الفكر، عمّان.

25. محمد حسن محمد حمادات (2006) : **القيادة التربوية في القرن الجديد** ؛ دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان.

26. خضير كاظم حمود (2005) : **إدارة الجودة الشاملة** ؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.

27. ضياء الدين زاهر (2005) : **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة** ؛ دار السحاب، القاهرة.

28. مريم محمد إبراهيم الشرقاوي (2002) : **إدارة المدارس بالجودة الشاملة** ؛ مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

29. صالح ناصر عليمات (2004) : **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (تطبيقات ومقترحات للتطوير)** ؛ دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

30. طارق عبد الحميد البدري (2001) : **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية** ؛ دار الفكر، عمّان.

لائحة بيبليوغرافية باللغة الفرنسية

1. Obin, J.P., CROS F. (1991) : ***projet d'établissement*** ; Hachette, Paris.
2. Bonnet, J. (1994) : ***l'enseignement au cœur du projet de l'établissement*** ; Ed organisation, Paris.
3. Dasté, P. (1993) : ***Gérer les personnels enseignants*** ; Hachette éducation, Paris.
4. Étienne, Lecomte, J-M. (1993) : ***L'établissement dans la démarche de projet*** ; Hachette éducation, Paris.
5. Louis, F. (1994) : ***Décentralisation et autonomie des établissements*** ; Hachette éducation, Paris.
6. R. et Amiel, M. (1995) : ***La communication dans l'établissement scolaire***, Hachette, Paris.
7. Leclerc, J. (1995) : ***Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire*** : ***proposition et critique***. Université Laval, Québec (Canada).
8. Bonami, M. et Garant, M. (dir.) (1996) : ***Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*** ; De Boeck Université, Bruxelles.

لائحة بيبليوغرافية باللغة العربية

1. أحمد إبراهيم أحمد (1997) : **رفع كفاءة الإدارة المدرسية** ، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية (مصر) (ط2. 2012).
2. أحمد إبراهيم أحمد (1998) : **تحديث الإدارة التعليمية** ، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
3. أحمد إبراهيم أحمد (2003) : **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
4. أحمد إبراهيم أحمد (2003) : **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
5. حافظ فرج أحمد (2007) : **الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية** ، عالم الكتب، القاهرة.
6. عبد الصمد الأغبري (2000) : **الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر** ، دار النهضة العربية، بيروت.
7. فاروق شوقي البوهي (2003) : **الإدارة التعليمية والمدرسية** ، دار قباء، القاهرة.
8. زينب علي الجبر (2002) : **الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
9. عادل السيد محمد الجندي (2002) : **الإدارة والتخطيط التعليمي الاستراتيجي رؤية معاصرة** ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
10. أحمد إسماعيل حجى (2001) : **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
11. تيسير الدويك وآخرون (2001) : **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي** ، دار الفكر، عمان.
12. محمد عبد القادر عابدين (2001) : **الإدارة المدرسية الحديثة** ، دار الشروق، عمان.
13. وليد هوانة/ علي تقي (2001) : **مدخل إلى الإدارة التربوية (الوظائف والمهارات)** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
14. عبد الفتاح الخواجا (2004) : **تطوير الإدارة المدرسية** ، دار الثقافة، عمان.
15. سلمان عاشور الزبيدي (2001) : **الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة** ، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس، ليبيا.
16. ياسر سلامة (2003) : **الإدارة المدرسية الحديثة** ، **دار عالم الثقافة**، عمان.
17. سامي سلطي عريفج (2001) : **الإدارة التربوية المعاصرة** ، **دار الفكر للطباعة والنشر**، عمان.
18. جودت عطوي (2001) : **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي ، أصولها وتطبيقاتها** ، الدار العلمية الدولية، عمان.
19. محمد العمايرة حسن (2002) : **مبادئ الإدارة المدرسية** ، ط 3، دار المسيرة، عمان.
20. غالب الفريجات (2000) : **الإدارة والتخطيط التربوي ، تجارب عربية متنوعة** ، عمان.
21. حسن حسين البيلاوي وآخرون (2006) : **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات)** ، دار المسيرة، الأردن .

بيبليوغرافيا

إعداد: هيئة التحرير

يهدف هذا الركن إلى تمكين القارئ من لائحة ببليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

- يسمح بتعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء معارف وكفايات جديدة ؛
- يمكّن من الانخراط في ممارسات اجتماعية تنمي الرصيد الشخصي من المعارف والتعلمات المدرسية ؛
- يتيح فرصة الوعي بالقدرات والعوائق الذاتية أمام التعلمات، والعمل على تجاوزها بتعلمات جديدة داخل أنشطة المشروع أو خارجها ؛
- يكسب الفرد، متعلما كان أو مدرسا أو إداريا، القدرة على تنمية ثقافة تقييمية شخصية، واستباق آفاق التطوير ؛
- يشكل إطارا للعمل والذكاء الجماعي وتنمية الكفايات الاجتماعية كالتعاون والتشارك والتفاوض حول الحلول، وتقاسم المسؤولية ؛
- وأخيرا، يقوي لدى الفاعل التربوي الثقة في النفس ويعزز لديه القدرات القيادية والاستقلالية الشخصية، إلى جانب القدرات الأخلاقية من قبيل الالتزام بالمعايير والضوابط والأهداف المرسومة، والانخراط الفعال في تنفيذ عمليات المشروع التربوي.

وأخيرا، لكل مشروع تربوي، فصليا كان أو مؤسساتيا أو فرديا، منهجية مضبوطة ينبغي الالتزام بها ضمانا لنجاحه. فهو محكوم بأهداف معينة على المدى المتوسط والقريب، يعدها وينجزها المجتمع التربوي للمدرسة (ويشمل الفاعلين التربويين والمتعلمين والشركاء) انطلاقا من تشخيص الواقع الملموس للعملية التربوية بكامل أبعادها، وتحديد الحاجات والإمكانات المتوافرة. كما يقتضي تخطيطا للأهداف ومنهجية التنفيذ والوسائل، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، وسبل الإنجاز والتتبع والتقويم لتحقيق الأهداف المتوخاة في إطار الغايات العامة للنظام التربوي.

التعليمية بخصوص التعلمات وجودة التعليم والتكوين، وما يتطلبانه من أنشطة تشاركية وتواصلية وتعاونية بين الفريق البيداغوجي والإداري للمؤسسة التعليمية أو التكوينية، وبين المتعلمين كافة.

من الناحية الإجرائية، يُتصور المشروع التربوي كمجموعة من الأنشطة المنظمة بكيفية مترابطة، من أجل الوصول إلى هدف، أو نتائج، ويعطي للمشاركين فرصا أكبر لقدرة التنظيم وإبداع الأفكار والإحساس بالمسؤولية، واكتساب المهارات واقتناء خبرات جديدة وإثراء التنمية الشخصية عامة في مجالات عدة ذات صلة بالتعلمات والممارسة التعليمية (كالأنشطة الفنية أو الرياضية أو الثقافية، أو البيئية، أو الإعلامية، أو الصحية.. إلخ).

يميز المختصون في التربية والبيداغوجيا بين أنواع مختلفة من المشاريع التربوية :

- هناك المشاريع المؤسساتية، التي تهم برامج العمل المنظمة من طرف المؤسسة التعليمية، أو التكوينية، الهادفة إلى تحقيق أهداف ذات صلة بتنمية التعلمات، أو النجاعة المهنية، أو الارتقاء بأداء المؤسسة التربوية، أو الإسهام في تطوير المحيط..إلخ (وهي جميعها تدخل ضمن ما يسمى عادة : مشروع المؤسسة).
- وهناك مشاريع فردية، تتعلق بانخراط الفاعل التربوي في التنمية المهنية الذاتية، أو المتعلم في تحقيق وتنمية مساره الدراسي ومشروعه الشخصي التكويني والمهني.

في كل الأحوال، فالمشروع التربوي، شخصيا كان أو مؤسساتيا، يتطلب المبادرة والاجتهاد في التصور والعمل، والتدبير الفعال التشاركي القائم على التعاون وتقاسم الأدوار والمسؤوليات بين الفاعلين التربويين (مدرسين كانوا أو إداريين أو متعلمين، أو شركاء للمدرسة). إنه مقاربة دينامية قائمة على التفكير والتنسيق الجماعي، والتطور والتكيف مع الحاجات والوضعيات الجديدة للفرد أو المؤسسة، ويعتني بالتالي بالاجتهاد في إعداد برامج لتلبيتها. ومن مقومات نجاح المشروع التربوي :

- أن يكون ذا معنى وقيمة بالنسبة لتجربة الفاعلين فيه (متعلمون، مدرسون، إداريون، شركاء..)، ومرتبطا بمكتسباتهم الفعلية ؛
- أن يستجيب لحاجاتهم الشخصية أو المؤسسية، ويكون ملائما لقدراتهم المختلفة ؛
- أن يشتركوا في بنائه وبلورة منهجية العمل وأدوات الإنجاز وضوابط العمل والسلوك ؛
- أن تكون أهدافه واضحة في أذهانهم بما في ذلك منهجية العمل.

ويرى الباحثون في مجال التربية وعلم النفس أن المشروع التربوي يمكن من تحقيق وظائف عديدة، معرفية ومنهجية وسيكولوجية، أهمها أنه :

والتدبير السلطوي الأبوي، والتدبير التشاوري، والتدبير التشاركي. ويوجد تصنيف آخر يقسم أنواع التدبير إلى التدبير التوجيهي، والتدبير اللاتوجيهي والتدبير التفسيري، والتدبير المفوض، والتدبير التشاركي... لكن التصنيف الأكثر تداولا اليوم وهو ذاك الذي يتحدث عن التدبير بالمشاريع، والتدبير الأهداف، والتدبير بالنتائج.

المشروع البيداغوجي

كلمة مشروع ترجمة للكلمة الفرنسية : projet، ذات الأصل اللاتيني، التي تعني ألقى إلى الأمام، واستبق فكرة تقترح لأجل التنفيذ في المستقبل. وحسب «معجم اللغة البيداغوجية» لـ «فولكييه»، تدل كلمة «مشروع» في الاصطلاح، على تصور شبه مكتمل يتم بلورته لأجل التنفيذ العملي. في اللغة العربية، تدل كلمة «مشروع» على شيء ذي «مصداقية» معينة من حيث القيمة النظرية أو العملية، تجعله يمتلك معنى في فكر الأفراد وممارساتهم، وهو ما يكسبه «مشروعية» محددة بالنسبة لغايات حياتهم العملية.

في الحقل التربوي، تدل كلمة مشروع تربوي (أو بيداغوجي) على تصور يأخذ شكل برنامج عمل وفق أهداف محددة، يصاغ بشكل استباقي، في ارتباط بدراسة لواقع الحال المتعلق بالمشروع، والحاجات التي يتم العمل به لأجل تلبيتها، والموارد والإمكانات التي يتطلبها. بهذا المعنى، كان المشروع التربوي سلوكا استباقيا يقوم على القدرة على تصور خطة عمل مستقبلية، وتخطيط مراحل إنجازها وفق أهداف محددة سلفا.

غير أن ما يعطي لهذا المشروع معناه الإنساني هو قوة العزم، والاستهداف، ونوع المشروعية الذي يروم تحقيقها المشروع لدى من ينخرطون في تصوره وإنجازه، أي القيمة والمعنى اللذين يمنحهما له المتعلمون في تجربتهم للتعلم، وفي مسارهم الدراسي والتكويني المستقبلي.

المشروع التربوي أو البيداغوجي، مصطلح حديث تبلور في الفكر التربوي، خصوصا بعد الحرب العالمية الثانية ؛ حيث دخلت المجتمعات الحديثة مرحلة إعادة البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وبناء مشاريع استراتيجية ذات أهداف بعيدة ومتوسطة المدى. وبما أن المجال التربوي أحد المجالات الأساسية في إعادة البناء هاته، خصوصا وأنه يمس الرأسمال البشري والتنمية المجتمعية، فقد اخترقته المفاهيم العقلانية الاقتصادية الحديثة، ومن ضمنها مفهوم المشروع التربوي، ثم بعد ذلك البيداغوجي.

داخل هذا السياق، يعتبر المشروع التربوي بمثابة منظور يرتبط بالسياسات التربوية، ذلك أنه يحدد التوجه الذي يتبناه المحيط التربوي للتربية والتكوين، ويمكن من تحقيق توافق الفاعلين حول التوجهات والقيم التي تؤسسها، وحول الأولويات التي يتم إقرارها بارتباط مع الرسالة التربوية للمؤسسة. وهو أيضا جزء من التدابير المؤسساتية، ولا سيما تدابير المؤسسة

وفي المعاجم الإنجليزية والفرنسية تقابل كلمة التدبير كلمتا Gestion و Managemen. وكلمة Management من الفعل الفرنسي القديم Ménager الذي يعني القبض بزمام الفرس، والتحكم فيه وتوجيهه الوجهة التي يريدها الفارس. أما كلمة gestion فهي من الفعل Gérer الذي يفيد معاني الإدارة والقيادة، واختيار أفضل الطرق لمواجهة مشكلة أو وضعية. وهو ما يحيل إلى معاني التنبؤ والتنظيم والتنسيق والقيادة والمراقبة.

التدبير، بالمعاني أعلاه، قديم قدم الإنسان الذي كان يقوم، منذ أقدم العصور، بتدبير أموره بالشكل الذي يسمح له بمواجهة المشاكل والأوضاع التي تواجهه في حياته اليومية، والتكيف معها. ولقد كان التدبير يتم بطريقة عفوية، قبل أن يصبح موضوعا للنظر العقلي مع ظهور الفلسفة التي جعلت من تدبير شؤون المنزل وتدبير شؤون المدينة أحد مواضيعها الرئيسية. هذا ولم يتحول التدبير إلى علم قائم بذاته إلا في القرن التاسع عشر مع تطور النظام الرأسمالي، ونشوء المقاولات الصناعية والتجارية، وظهور الحاجة إلى التنظيم العقلاني للعمل والإنتاج، وإلى إيجاد أسس ومبادئ علمية تمكن المقاولة الرأسمالية من تحقيق أعلى مردودية ممكنة، ومواجهة المقاولات المنافسة لها بأقصى حظوظ النجاح الممكنة.

هكذا، صار التدبير يعني مجموعة من تقنيات التنظيم والتنسيق والتسيير والمراقبة، الرامية إلى التوظيف الأمثل للموارد المادية والبشرية التي تتوفر عليها المقاولة أو المنظمة، من أجل تحقيق الأهداف المرسومة لها.

في هذا الصدد، يرى F.M. BEYER أن التدبير ليس مرادفا لكلمات الإدارة والتسيير والتأطير ؛ وإنما هو جهاز متكامل خاص بإدارة المقاولات وتأطيرها، استوردته فرنسا من الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية ؛ وأن التدبير، بمعناه المتداول اليوم، هو جهاز معقد يتكون من شبكة من المنهجيات والتقنيات الهادفة إلى تحسين أداء المقاولة، والرفع من مردوديتها وفعاليتها.

التدبير، بهذا المعنى، علم وفن في نفس الوقت ؛ هو علم لأنه يقوم على معارف علمية كنظريات المنظمات والتنظيم العلمي للعمل... وهو فن لأنه يتطلب صفات ومواهب شخصية كالحدس والكاريزم، والقدرة على الإقناع والتأثير، ونسج علاقات إيجابية مع الآخرين، وغير ذلك مما يتوقف على الصفات الشخصية للمدبر.

بعد النجاح الذي حققه علم التدبير في مجال المقاولة، تم نقل مبادئه وتقنياته إلى مجالات أخرى كالمرافق العمومية، والمنظمات السياسية، والمؤسسات التعليمية.

والجدير بالذكر، أنه لا يوجد اتفاق بين الدارسين حول تصنيف أنماط التدبير المختلفة. فمنهم، على سبيل المثال لا الحصر، من يتحدث عن التدبير الأبوي، والتدبير البيروقراطي، والتدبير التشاركي، والتدبير بالنتائج. ومنهم من يتكلم عن التدبير السلطوي الاستغلالي،

- مرحلة التنفيذ والتتبع ؛

- مرحلة التقويم والتصحيح.

يقتضي مشروع المؤسسة تعاقدا يربط المؤسسة بباقي مكونات المنظومة (المشروع الاقليمي والجهوي والوطني)، وهذا يستدعي منح المؤسسة نوعا من الاستقلالية للمؤسسة وتوفير الوسائل المادية والبشرية.

التدبير

يعتبر مفهوم التدبير أحد المفاهيم المركزية في علوم المنظمات والإدارة والتسيير. ورغم انتشار هذا المفهوم وتداوله على نطاق واسع في الأدبيات الاقتصادية والسياسية والإدارية، فإن معناه ما يزال محاطا ببعض الغموض نتيجة الخلط الشائع بينه وبين بعض المفاهيم التي تشاركه في المعنى مثل التسيير والإدارة والحكامة والقيادة والسياسة.

التدبير، لغة، هو القيام على أمر من الأمور. جاء في قاموس المعاني أن التدبير المنزلي هو «حسن القيام على شؤون البيت». ونجد نفس المعنى في معجم الوسيط الذي يعرف تدبير المنزل بوصفه «علما يبحث في ترتيب المنزل، ومعالجة الطعام، والعناية بالصحة، وما إلى ذلك من شؤون». وورد المعجم الغني أن «تدبير المنزل علم وفنّ يعنيان بالبيت والحياة البيتية من ترتيب وصحة واقتصاد»، وتَدْبير منزِلي بمعنى «حُسْنُ القيام على شئون البيت وتنظيم الحياة المنزلية ماليا».

يفيد التدبير، أيضا، معاني الاحتياط والاستعداد واليقظة. يقال : دبر فلان الأمر، بمعنى فكر فيه، ونظر في عاقبته، واتخذ له ما يلزم من الاستعدادات والاحتياطات. ويقال، كذلك اتخذ شخص التدابير اللازمة، إذا اتخذ الإجراءات والترتيبات والاحتياطات الضرورية لمواجهة وضعية أو موقف بفعالية، أو لإنجاز عمل على الوجه المطلوب.

من المعاني اللغوية للتدبير، أيضا، التفكير والتعقل. مثل ذلك قوله تعالى «أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها». قال الطبري في تفسير هذه الآية : «أفلا يتدبر هؤلاء المنافقون مواعظ الله... ويتفكرون في حججه التي بينها لهم ... أم أقفل الله على قلوبهم فلا يعقلون».

فالتدبر، إذن، هو إمعان النظر قصد الفهم والإدراك. لذلك تستعمل كلمة التدبير بمعنى «التفكير العقلي في أمر قبل الإقبال عليه تحسبا لعواقبه».

وتقابل كلمة التدبير العربية كلمتا «أبداد» (abdad) و«أسفرك» (asfrk) الأمازيغيتان، وتعنيان الوقوف على أمر، ومتابعته حتى يتحقق المقصود منه.

سيتمثل في التأثير على سير هذه الوضعيات، باتجاه تعديلها وتغييرها أو الحفاظ عليها. هكذا، سيكون بإمكانه الدفع بمجموعة من الفاعلين إلى بناء أنشطتهم وصياغة أهدافهم وتحديد أولوياتهم. وبخصوص القيادة التربوية، أنجزت أعمال كثيرة، أنجلوفونية (غرينفيلد، 1995 ؛ أوينس، 1998 ؛ سيرجيو فاني وبورلينغام وكومبس وتورسن، 1999) وفرنكفونية (بيرنو، 1994 ؛ بيلوتيي، 1998 ؛ غاتر تورلر، 2000)، لمعالجة الأدوار التي يقوم بها مدير أو رئيس المؤسسة وطرق التدبير والتسيير المتبعة، وتأثيرها على تنظيم الأنشطة التربوية وعلى نجاح المشاريع البيداغوجية.

يجب في هذا الإطار، التمييز بين التدبير المدرسي المقترن بالتراتبية والخضوع للتعليمات والتدبير الذي يلعب فيه القائد دورا فاعلا، معترفا به من طرف الزملاء والشركاء في العملية التربوية. ومع ذلك، فإن هذا التمييز لا يحجب السؤال الأساسي حول علاقة القيادة التربوية بالسلطة. ففي المجال المدرسي، كما في غيره من المجالات، أصبحت تمثلات السلطة والتأثير والنفوذ وبالتالي تمثلات القيادة، حاضرة بشكل قوي. فالانخراط في عملية التدبير، يستدعي الوعي بمختلف مصادر وأشكال القيادة وترتيبها وتقييمها وتحديد الثمن الذي يتعين على كل واحد، بما في ذلك القائد، أن يدفعه لممارسة التأثير أو الخضوع له.

مشروع المؤسسة

مشروع المؤسسة، هو برنامج عمل يمتد لفترة محددة، ثلاث أو أربع سنوات، تعده المؤسسة التعليمية بصفتها الخلية الأساسية في المنظومة التربوية، وهو برنامج :

- يعكس تملك كافة أطر المؤسسة لأهداف السياسة التعليمية والتربوية ؛
- يتيح للمدرسة ابتكار الأساليب والطرائق التي تمكنها من التفاعل مع الأهداف الوطنية، في مراعاة لخصوصية المحيط التي توجد فيه ؛
- يدمج المدرسة في محيطها ؛
- يمكن من انخراط الفاعلين التربويين، كفريق متضامن، يسخر كفاياته في تحديد المشكلات وابتكار أساليب التغلب عليها.

مراحل المشروع :

- مرحلة تشخيص وضعية المؤسسة وتحليل دقائقها ؛
- مرحلة وضع خطة عمل لفترة محددة وتحديد الاجراءات القمينة بتحقيق الأهداف المتوخاة وذلك بإشراك أطر الإدارة التربوية والمدرسين وأولياء التلاميذ والتلاميذ وباقي الشركاء من فاعلين في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية...

تنقسم مهام هيئة الإدارة التربوية، وتختلف تدخلاتها، بحسب مقتضيات المرسوم المشار إليه أعلاه، ما بين إنجاز مهام خاصة بالتلميذ، من حيث ضبط حياته المدرسية (ملف، بطائق، دفتر صحي) وبين مهام أخرى تتعلق بالجوانب الإدارية والتربوية للمدرس (ملفات إدارية، وثائق، مراسلات)، فالمهام الأولى يقوم بها الحارس العام باعتباره المسؤول الأول عن حياة التلميذ الدراسية خلال سنة تواجده بالمؤسسة، بينما يقوم بالمهمة الثانية (المدير، الناظر).

هكذا يتبين أن الإدارة التربوية هي مكون نظامي تراتبي، يخضع لمقتضيات القانون الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم، لها أدوار وظيفية مختلفة ومتعددة، وتضطلع بمهمة تدبير مختلف الأنشطة التربوية داخل فضاء المؤسسة بموجب قوانين تنظيمية محددة.

الحكامة التربوية

تدل الحكامة في معناها العام على حسن التدبير، بغرض تحقيق الفعالية على مستوى النشاط، والجودة على مستوى الإنتاج، سواء تعلق الأمر بالمقاولة أو بالإدارة أو بالفصل الدراسي.

تحيل الحكامة على اللاتمركز في اتخاذ القرارات، وعلى مبادئ الشراكة والمسؤولية والشفافية في التسيير وترشيد النفقات، وهي مقتضيات مشروطة بتخليق الحياة السياسية، وبقيام دولة الحق الضامنة لأمن المواطنين ولكرامتهم، في إطار احترام القوانين.

على المستوى التربوي، تعني الحكامة تدبيرا جيدا لعملية التكوين وتقييما لمردوديته، مع اعتماد التشارك والتعاون أثناء اتخاذ القرارات. ويتعين أن تتسم الحكامة في التربية بتحفيز أكبر وبالتشجيع على المبادرة وعلى التعلم الذاتي، ليتعرف المتعلم على قدراته وإمكانياته، مما يسمح له بتقييم أنشطته ذاتيا والحكم على مدى نجاح مهمته. كما يقتضي التعلم الذاتي شراكة مع أطراف أخرى (متعلمين ومنشطين وإداريين)، تيسر تبادل الخبرات وتعلن عن انبثاق مشاريع ومهام جديدة. وباختصار، تستدعي الحكامة في التربية، تدبير العملية التعليمية والتعلمية بشكل جيد، عبر عقلنة الأنشطة التربوية كضمانة لتحسين المردودية.

القيادة التربوية

يحيل مفهوم القيادة على التأثير المنتظم الذي يمارسه فاعل (أو مجموعة من الفاعلين) على قرارات وأنشطة مجموعة أوسع، مثل الحزب أو النقابة أو الجهة أو الوطن برمته. ولأن القرارات المتخذة تتعلق بوضعيات معينة (سياسية، اقتصادية، تربوية الخ..)، فإن دور القائد

تعد الإدارة التربوية الخاصة بالتعليم الثانوي من المصالح الخارجية لوزارة التربية الوطنية، وتتجسد في الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية والثانويات والمدارس.

وتعتبر الإدارة عامة، مكونا تنظيميا للدولة، تلعب دورا مركزيا في الدفع بالسياسات وترجمتها القانونية والتدبيرية والمالية. ونُعرِّف الإدارة بكونها عملية لتسيير وقيادة وتوجيه مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها مجموعة من الأفراد داخل مؤسسة ما. وهي من جهة فن قيادة وتوجيه أنشطة مجموعة من البشر نحو تحقيق هدف مشترك، ومن جهة أخرى، «علم له أصول وقواعد ومبادئ يجب مراعاتها».

أما الإدارة التربوية، فهي «مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تستخدم في صورة عمل منظم ومنسق، لتنفيذ السياسة التربوية للمجتمع».

تتكون الإدارة التربوية، بما هي جهاز تنظيمي يضع على عاتقه مسؤولية تنظيم فضاءات التعليم والتربية والتكوين لتطبيق سياسة تربوية معينة، من نظام هرمي تراتبي يرأسه المدير (مدير أكاديمية / نائب إقليمي/ مدير ثانوية) باعتباره رئيسا للمؤسسة، بحسب صفته التشريعية، وكذلك الموظفين والأطر الأخرى المساعدة (نائب المدير، ناظر، حارس عام، مقتصد...).

بالإضافة إلى هذا التنظيم الهرمي، هناك تنظيمات أفقية عديدة، كهيئة التفتيش، وجمعية الآباء، وجمعية النجاح... ومجالس المؤسسة، كمجلس التدبير، والمجلس التربوي، والمجالس التعليمية، ومجالس الأقسام.

من مهام الإدارة التربوية،[1] بموجب المرسوم 2.02.376 الصادر بتاريخ 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، يلاحظ أن هذه الهيئة تقوم، بصفتها الجهة الساهرة على تنفيذ بنود سياسة الدولة التربوية التعليمية، بضبط الحياة المدرسية من خلال أعمال إنجازية تنحصر في تنظيم فضاء التعليم والتعلُّم، بالمؤسسة. وهكذا فإن مهام هيئة الإدارة التربوية بمختلف مكوناتها تتحدد في تسهيل تلقي التعليمات المنجزة من قبل هيئة التدريس لفائدة التلاميذ، أي أنها تقوم بتوفير الجوانب اللوجيستيكية والموضوعية التي تساعد هؤلاء على إنجاز مهامهم في أحسن الظروف والأحوال.

1- د. مصطفى شميعة : الإدارة التربوية المغربية وحكامة التدبير، منشورات مقاربات 2012.

مفاهيم مفتاحية

إعداد: هيئة التحرير

- الإدارة التربوية
- الحكامة التربوية
- القيادة التربوية
- مشروع المؤسسة
- التدبير
- المشروع البيداغوجي

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لهذه المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمجموع المفاهيم المرتبطة بموضوع ملف هذا العدد، ولا بمختلف الأبعاد التي تحيل إليها المصطلحات المدرجة في هذا الباب.

إن لكل مؤسسة واقعها وقوتها وحاجياتها ومشاكلها وأولوياتها وتحدياتها، فمن خلال مشروع المؤسسة ترسم اهداف العمل والفعل التربوي بالمؤسسة، لذلك فالعمل بالمشروع يكرس ويعزز استقلالية المؤسسة، فتصبح هذه المؤسسة نقطة ارتكاز المنظومة التربوية، وليس وحدة لتنزيل التعليمات النمطية الافتراضية.

3. ما المطلوب في ظل الإصلاح المرتقب؟

إن اعادة النظر في وضعية المؤسسة التعليمية في نظامنا التعليمي وتحديث الإدارة التربوية والارتقاء بمكانة المؤسسة التعليمية ومأسسة العمل بالمشروع التربوي، حتما تشكل مداخل اساسية لبناء مؤسسات المشاريع التربوية.

المرجعيات

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين ؛ الدعامة الثالثة عشرة ؛ حفز الموارد البشرية، وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها،
- الوثيقة الإطار لمنتديات الإصلاح 2005 حول الارتقاء بجودة التعليم ؛ سياق الاضطلاع بمهام الإدارة التربوية،
- الوثيقة الإطار لمنتديات الإصلاح 2007 حول الارتقاء بالإدارة التربوية،
- تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008 ؛ الفقرة المتعلقة بإشكالية الحكامة،
- المذكرات التنظيمية.

وأطر تربوية، وممثلي الأسر، ومجتمع مدني محلي ... ليساهم الجميع في كل مراحل بناء المشروع التربوي للمؤسسة التعليمية، من التشخيص الى التنفيذ والتتبع والتقويم.

من أجل ذلك، لم تعد مسؤولية أطر الادارة التربوية اليوم، تتعلق بالتدبير الاداري التكنوقراطي، والاكتفاء بتدبير المساطر والوثائق، بل غدت أطرا تقوم بأجرأة وتفعيل التسيير التشاركي، وتتحكم في آليات تدبيره بأساليب حديثة.

لذلك، فإن أطر الادارة التربوية بالمؤسسة التعليمية ليست المسؤولة بمفردها على تسيير المؤسسة، بل هي تعمل على تسهيل عملية التفاعل بين كل المعنيين بتدبير المؤسسة، والتنسيق بينهم، للدفع بكل فاعل تربوي أن يحس بمسؤوليته التربوية والادارية في إطار نسق تعاقدي متكامل تؤطره القوانين والتشريعات.

لاسيما، أن هذه الرؤية تقتضي العمل بحكامة تشاركية في إطار مشروع مشترك يخضع فيه العمل، إلى قواعد الشفافية في التعاقد وتقاسم المعلومات والسلط مع التواصل الايجابي المستمر الداخلي والخارجي للمؤسسة.

إن إفساح المجال لقدر من تفويض السلطة التربوية، وتجنب تعطيل الطاقات والكفاءات يؤدي لا محالة الى تدبير حديث للمؤسسة التعليمية يشجع على استثمار ذكي لمعطيات المحيط السوسيوثقافي، ويستجمع طاقات وموارد المؤسسة المحلية، في تكامل مع دعم الوزارة وإمكانات الشركاء. وهذا كفيل بمنح المؤسسة صمام الثقة ورافد تحقيق الأهداف.

فضمان انخراط الجميع يبدأ بتكوين ومواكبة أطر الادارة التربوية، والتوجه نحو تلاؤم الامكانات الشخصية والكفاءة الفردية والقدرات الفعلية والمواقع الادارية، مما يعني اعتماد تتبع مستمر ومواكبة سريعة وفقا لحاجيات كل إطار إداري مع اعتماد مؤشرات إدارية وتربوية في تقييم المؤسسة وتقييم أداء الاداري التربوي.

في خضم التجارب التربوية الرائدة، فان أي مشروع تربوي يحتاج أول ما يحتاج اليه الغلاف المالي الذي يترجمه ويحققه على مستوى الواقع، فمن أين للمؤسسة التعليمية بهذه الموارد. فمديرو الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لا يفوضون اعتمادات مالية لهذه المؤسسات، علما أن القانون المنظم لهذه الأكاديميات يمنحهم الحق في ذلك.

لقد اختارت مجموعة من الدول مدخل اصلاح تدبير المؤسسات التعليمية عن طريق تأهيل أطر الإدارة التربوية، وتمتيع المؤسسة، في شخص مديرها، بصلاحيات في اتخاذ القرارات الادارية والتربوية، فأصبحت المؤسسة التعليمية شبه مستقلة في تدبير شؤونها، حتى أنه في بعض التجارب التربوية يرقى مدير المؤسسة إلى تمثيل الدولة، ويحظى بمكانة رمزية مهمة في المجتمع، في هذه التجارب تتعاقد السلطات التربوية ومدير المؤسسة على مشروع تربوي يكون محك النجاح في المهمة أو الفشل فيها.

بمعنى آخر نلاحظ أن الإدارة التربوية في منظورها التقليدي تقوم أيضا على ترصد الخطأ وتنفيذ الأوامر، وتقزيم القدرات، أحيانا بالإحراج وأخرى بالتعسف والتفنن في توزيع العقوبات والإعفاءات، ومن تم تفعيل وتطبيق القرارات والمذكرات...

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

لذلك، يظل العمل بمشروع المؤسسة أمرا بعيدا عن التنزيل، في غياب وضع نظامي خاص بأطر الإدارة التربوية، الذين يزاولون مهاما متعددة ومتشعبة، جلها غير منصوص عليه في النظام الأساسي للتربية والتكوين، هذه الأطر تمارس مهنة غير معترف بها من طرف السلطة التربوية، فكيف تتأتى لها القابلية والانخراط في تفعيل مشروع المؤسسة الذي يعتبر عملا تطوعيا ينأى عن الإلزام أو المحاسبة.

2. دور الإدارة التربوية بالمدرسة المغربية في فعالية المؤسسة التعليمية

لقد حان الوقت لإرساء أسس إدارة تربوية حديثة، تمنح المؤسسة التعليمية استقلالية في التدبير بتفويض اعتمادات مالية للتسيير، وتمنح مدير المؤسسة مع مجلس التدبير صلاحيات في اتخاذ القرار المدرسي، والتواصل عبر قنوات متنوعة مباشرة وسريعة ومؤثرة ...

إن الإيمان بقدرات أطر الإدارة التربوية التي يجب أن تتلقى تكوينا في مهنة الادارة التربوية في مراكز مهن التربية، سيمنحهم الكفاءة لقيادة مشاريع تربوية من شانها الرفع من مكانة المؤسسة التعليمية في محيطها والتأثير فيه، كما يمكن من رفع مستوى التعليم وجودته عن طريق المنافسة بين المؤسسات التعليمية ... الشيء الذي سينمي القدرات التواصلية والتدبيرية والمهارية المناسبة لرجل الإدارة الأنسب، لشغل دور القائد الموجه، والمحرك، والمتفاعل مع المتغيرات من حوله، في تمكن واع بالقوانين التنظيمية والتشريعية ...

إن المشروع التربوي ثمرة عمل جماعي، يؤسس على قواعد الإشراك والتخطيط والتحفيز واستنفار قدرات الإقناع ومهارات تدبير النزاعات، في تكامل وانسجام مع متطلبات المرفق العمومي وإكراهاته اليومية.

إن مهام الادارة التربوية الحديثة تتمثل في الارتقاء بمستوى التعلمات والتربية على القيم الانسانية للمتعلمين، وجعل التنظيم والمهام الادارية في خدمة ما هو تربوي وتعليمي وليس العكس. وعليه فلا يمكن إنجاح أي مشروع تربوي بالمؤسسة، دون اعتبار للدور المركزي للإدارة التربوية، ودورها في التنسيق بين كل الفاعلين والمتفاعلين مع المؤسسة التعليمية، من متعلمين،

وجهة نظر الجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات العمومية بالمغرب حول الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

بمشاركة : ذ. عبد الإله زيداني، رئيس الجمعية، مدير ثانوية بالدار البيضاء
و ذ. محمد بلحسين مدير ثانوية بسطات

توطئة

لقد فطن المهتمون والباحثون في المجال التربوي إلى أهمية الإدارة التربوية، ودورها في تقوية المنظومة التعليمية وزيادة فاعليتها، فأولوها الاهتمام المتزايد تحديثا وتجديدا، لأنهم اقتنعوا بأن نجاح التعليم وضمان جودته ومردوديته، لن يتأتى إلا عبر حكامة في التدبير، وحكمة في وضع وتنفيذ مشاريع تربوية رائدة تنبثق من حاجيات المؤسسة وتستجيب لمتطلبات المتعلمين والعاملين على حد سواء.

لكن هل يسمح واقع الإدارة التربوية ووضعها اليوم بربح رهان الاشتغال بالمشروع التربوي وضمان إنجاح مراحله وتحقيق نتائجه، بل وبلوغ مراميه؟

إذن كيف يستطيع مدير المؤسسة التعليمية العمومية تعبئة كل المعنيين بالمؤسسة التي يديرها من اجل فعل تربوي قائم على العمل بالمشروع في غياب صلاحيات لاتخاذ القرار، وهامش للاجتهاد والاستفادة من الطاقات والإمكانات المحلية؟

وماهي القيمة المضافة لتدبير المشروع التربوي بالمؤسسة التعليمية، وعلى المنظومة ككل؟

مما لاشك فيه، أن الإدارة التربوية بالمدرسة العمومية تعتبر من بين أهم عناصر النسق التربوي، فجهاز الإدارة التربوية، كنظام متفرع من الإدارة العامة للدولة، هو الأداة التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما، وفقا لتوجهاته واختياراته وظروفه الاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف المجتمع من التربية والتكوين.

1. أسباب عدم فعالية الإدارة التربوية بالمدرسة المغربية

إن تشخيصا دقيقا لواقع الادارة التربوية بالمؤسسات التعليمية، يخلص بنا الى أن سير الادارة التربوية يخضع لمركزية مفرطة ؛ فالإدارة جهاز ينفذ ويمتثل لسلطة النائب الإقليمي، إذ لا يعدو المدير أن يكون سوى حارس أمين للمؤسسة، يؤدي دورا تقنيا من قبيل تحرير المراسلات وتتبع غياب الموظفين وأرشفة الوثائق والمستندات ؛ ليصبح بذلك عمل أطر الإدارة التربوية عملا روتينياً، يحد من إمكانات ومجالات التدخل المحلية، في تغييب قسري للاجتهاد وابتكار طرق ووسائل كفيلة بتحقيق أهداف المشروع المتوافق عليه من طرف مكونات المؤسسة وشركائها.

بالإضافة إلى الارتباك الذي أحدثته طريقة التشخيص المعتمدة مؤخرا (الديسيا) والتي خلقت ارتباكا واضحا نظرا لتعقيداتها وصعوبة تمثلها ؛

- ما تبنته الوزارة مؤخرا من تبسيط لعملية بناء المشروع لمعالجة الأولويات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وبالتالي ربط المشروع بالفصل الدراسي، واعتماده على الإمكانيات الداخلية لمعالجة الإكراهات المتحكم فيها بأقل العمليات وأقل المتدخلين المحتملين.

لأجل ذلك، نعتقد أن مقاربة التدبير الفعلي بالمشروع، التي راهنا وما زلنا نراهن كجمعية وطنية لمديرات ومديري التعليم الابتدائي بالمغرب على إنجاحها ما زالت مؤجلة، وفي انتظار إطلاق سراحها تبقى المؤسسة التعليمية مترددة بين التعليمات الفوقية ومشاريع ترهق كاهل المديرين دون أن يكون لهم رأي فيها.

- عدم إدراك المدبرين لمفهوم الاستقلالية التي يمنحها التدبير بالمشروع للمؤسسة التعليمية ؛ لأن مشروع المؤسسة، وإن كان عنوانا للاستقلالية، إلا أن الاستقلالية كما نفهمها تكون على مستوى القرار المحلي أي أن القرار المحلي يتخذ محليا.
- صعوبة تتبع كل مشاريع المؤسسات، نظرا لقلة الفرق المواكبة لمشاريع المؤسسات على مستوى النيابات الإقليمية.
- تجاوز المشاريع المقترحة في الكثير من الأحيان لقدرة الأكاديمية على التمويل.
- الضبابية التي ما زالت تحكم تصور المسؤولين لمشروع المؤسسة.
- عدم اقتناع بعض المسؤولين الإقليميين والجهويين بجدوى التدبير بالمشروع.
- انعدام الثقة من قبل بعض المسؤولين الإقليميين والجهويين في المديرين على القدرة على التدبير بالمشروع.
- شمولية المشاريع، وتضمنها لمجالات غالبا ما تكون بعيدة عن المهام الأساسية للإدارة التربوية (البناء، الإصلاحات الكبرى، حفر الآبار...).
- عدم تركيز المشاريع على المجالات ذات الأولوية للمنظومة التربوية (الرفع من التحصيل الدراسي، تجويد العملية التعليمية التعلمية...).
- عدم تمكن الفاعلين التربويين بالمؤسسات التعليمية من ترجمة الأولويات إلى أنشطة محكمة البناء، بكلفة مادية محددة وبمؤشرات دقيقة وقابلة للقياس.
- رغم تلقي تكوينات متعددة في مجال مشروع المؤسسة، إلا أنها غالبا ما تكون دون مستوى التطلع ولا تلامس المجالات الحقيقية التي تؤرق المديرين.
- يبقى الهاجس الأساسي لدى المديرين هو ضمان انخراط فعلي للفاعلين المحليين في أجرأة المشروع.
- عدم تضمن منحة جمعية دعم مدرسة النجاح لمشروع المؤسسة.
- عدم توضيح رؤية الوزارة لتصورها الحقيقي لمشروع المؤسسة، وعدم التواصل الجدي والشفاف بشأنه مع المديرين ؛ حيث نجدها تعتمد مجموعة من المقاربات في أجرأة المشاريع اعتمادا على تجارب مختلفة ومتباينة منها :

- تجربة بروكاديم الكندية، تجربة اليونسيف الدولية، تجربة اليوساید الأمريكية تجربة اليابان، وهي كلها نماذج تمت تجربتها في نيابات مختلفة. كما أن طريقة تقديم مختلف التجارب من قبل المؤطرين لم تكن واضحة، بل أكثر من ذلك خلقت تشويشا وارتباكا لدى المديرين ؛

فإذا كان تدبير المشروع تقنية تسمح بالتحكم في الأنشطة المبرمجة، وبالتالي هو من شأن المدبرين، فإن مقاربة التدبير بالمشروع هي من اختصاص المدبرين، ليس باعتبارهم منفذين، ولكن باعتبارهم قيادة تربوية سواء كانت مركزية أو جهوية أو إقليمية أو محلية، ويمكن تقديم تعريف أولي ومبسط للتدبير بالمشروع باعتباره مقاربة يتم من خلالها تفويض إنجاز عمل معين لهيئة أو إدارة بصلاحيات كاملة في الإعداد والتنفيذ وبالإمكانيات اللازمة لتنفيذ المشروع أي أن عمل المؤسسة يتم وفق مشروع بحيث يدخل تدبير المؤسسة نفسه ضمن مشروع. هذا الوضع سيعني تعديلا جوهريا على وضعية المؤسسة التعليمية من حيث الهيكلة والمهام والصلاحيات والإمكانيات... وهذا ما يجعلنا نقول إن هذه المقاربة ستعمل على تغيير مجموعة أشياء منها :

- تبني مقاربة حديثة لتدبير الشأن العام ؛
- تبني مقاربة ترتكز على الاعتراف بالخصوصية المحلية والوظيفية ؛
- تبني مقاربة جديدة للاتركيز الإداري وللتنظيم الذاتي ؛
- تبني مقاربة لتجاوز البيروقراطية ؛
- تبني هيكلة تسمح بتجاوز التراتبية الإدارية التقليدية، من خلال التحرر من المراقبة القبلية والمسبقة التي تفرضها المصالح الإدارية. ذلك أن المشروع يختزل مجموعة من العمليات، وعليه فالترخيص أو الموافقة على المشروع هي موافقة مسبقة على كل الأنشطة والعمليات التي يتضمنها، وهو ما يخفف من الإجراءات المسطرية الثقيلة.

بناء عليه، فإن مقاربة التدبير بالمشروع يجب في نظرنا، أن تتبنى عددا من المبادئ منها :

- إعطاء المسؤولية الفعلية (وليس الصورية) للفاعلين والمسؤولين المحليين.
- تفعيل المشاريع يجب أن يكون من داخل جداول الحصص لا من خارجها وبالتالي يجب أن يتم اعتبار فترات الدعم التربوي والأنشطة الموازية وتفعيل المشروع من ضمن الأنشطة الرسمية التي تتضمنها جداول الحصص. لأن التنظيم البيداغوجي الحالي لا يمكن من تفعيل مشاريع المؤسسات لأنه يعتبر عملا إضافيا بالنسبة لهيئة التدريس ولذلك يؤخذ في بعده التطوعي.
- إصلاح مالي ومحاسباتي ينسجم مع التوجهات الجديدة لتدبير مختلف قطاعات الدولة.
- تفويض للاعتمادات يتناسب مع المهام والمسؤوليات، وذلك انطلاقا من مبدأ : تفويت الإمكانيات والصلاحيات شرط للمطالبة بالنتائج.

يمكن القول أن الوزارة، وإن كانت تراهن على الإضافة النوعية التي يمكن أن يقدمها المديرون على مستوى تدبير المؤسسات التعليمية، من خلال تبني مقاربة التدبير بالمشروع، إلا أنها مع ذلك تبدو مترددة في التوجه قدما صوب هذا الأمر، والسبب في اعتقادنا قد يكون نتيجة ما يلي :

الأول : تدبير الخصاص الكبير في الموارد البشرية الذي تطلب إقناعا لهيئة التدريس خاصة لتنظيم عمليات الضم.

الثاني : المشاركة في مختلف التكوينات التي تمت على مستوى النيابة الإقليمية، في أفق الرفع من المستوى المعرفي ومن القدرات التدبيرية لمديري المؤسسات التعليمية.

في نفس السياق، نريد أن نبرز الدور الذي لعبه ويلعبه المديرون في تحسين تدبير الموارد البشرية، من خلال انخراطهم في مختلف العمليات التي باشرتها الوزارة، سواء تعلق الأمر بتنزيل مختلف الدلائل المتعلقة بتدبير الموارد البشرية، أو بتفعيل البوابة الإلكترونية الخاصة بالرخص وبوابة مسار وغيرها من العمليات الإدارية، التي بدأت بوادرها تظهر مع تفويض بعض الإجراءات الإدارية التي كانت من اختصاص الأكاديميات والنيابات إلى المؤسسات التعليمية.

لكن، ماذا عن إبداع مشاريع المؤسسات من قبل الفاعلين المحليين (المجتمع المدرسي) ؟ وهل بإمكان مديرات ومديري المؤسسات التعليمية أن يقدموا الإضافة المنتظرة على هذا المستوى ؟ ذلك هو ما ينقلنا للجزء الثاني من هذه الورقة.

إذن نحن نعتقد أن هناك وضعيتين منفصلتين لكنهما متكاملتان :

- تدبير المشروع وهو ما نجح فيه المديرون ؛
- التدبير بالمشروع وهو ما يعمل المديرون على إنجاحه.

2. التدبير بالمشروع

من خلال ما تقدم، يمكن القول أن تدبير المشروع يعتبر مرحلة أساسية وعملية على طريق تملك تقنية المشاريع سواء على مستوى الإعداد (الصياغة)، أو التنظيم، أو التدبير (الأجرأة / التنزيل). إن توطين مشاريع الإصلاح داخل المؤسسات التعليمية، يعتبر مكسبا على اعتبار الحركية التي يخلقها من خلال توزيع المهام والأدوار بين الفاعلين والمتدخلين. لقد كان تدبير المشاريع بمثابة تمرين تدبيري للمديرين، مكنهم من خلق دينامية وحركية وحيوية داخل المؤسسات التعليمية، استطاعوا من خلاله استبعاد أشكال التدبير العتيقة والمتقادمة خاصة تنفيذ التعليمات والامتثال للقرارات ؛ وهو ما مكن المديرين من استثمار إمكانياتهم ومهاراتهم والانتقال بالمرفق العمومي من ثقافة التنفيذ إلى ثقافة التدبير، مما ساعد على إعطاء قيمة حقيقية للحكامة المحلية داخل المؤسسات التعليمية خصوصا، وقطاع التربية الوطنية بشكل عام.

لقد كان تدبير المشاريع بمثابة مقدمة لتوطين نمط متقدم من التدبير، هو التدبير بالمشروع، والذي يمكن اعتباره فلسفة جديدة في التدبير وهو ما نثمنه، لكن الوزارة في نظرنا، لم تميز في أدبياتها بين تدبير المشروع، والتدبير بالمشروع.

إن أهم ما سجلناه بخصوص هذا القطب، هو التخطيط التصاعدي الذي يتأسس على استقاء المعلومة من مصدرها وبشكل مباشر، وهذا المصدر ليس سوى المؤسسة التعليمية وهذا المعطى يتأسس على تفعيل قاعدة المعطيات التي انخرطت الوزارة في إرسائها اعتمادا فقط على مجهودات المديرين سواء تعلق الأمر بنظام الإحصاء المدرسي (Gresa - Esise) أو نظام تتبع الرخص المرضية أو منظومة مسار التي جمعت كل البرانم السابقة وأضافت إليها مجالات جديدة (مثل تدبير الموارد البشرية). إن تكوين قاعدة المعطيات بهذه السرعة القياسية وبهذه الفعالية والنجاعة وبأقل تكلفة مالية باستثناء تمويل الدراسات والأبحاث على المستوى المركزي ودون اعتماد تحفيزات مالية أو إدارية للمديرين يؤكد أهمية الإدارة التربوية ودورها المحوري في إنجاح الإصلاح، ويؤكد أن المديرين يستحقون وضعا أفضل مما هم عليه الآن.

إن ما أتاحه التخطيط التصاعدي من إمكانيات مهمة للوزارة يمكن إجماله في ما يلي :

- تكوين قاعدة معطيات حقيقية ومحينة باستمرار ؛
- تجويد العمل الإداري من خلال اعتماد منظومة إعلامية ؛
- تخزين المعطيات وتكوين ذاكرة حقيقية لمنظومة التربية والتكوين ؛
- إمكانية التواصل المباشر مع الأسر بخصوص التحصيل الدراسي لأبنائهم وبخصوص وضعية المؤسسات التعليمية ؛
- شفافية المعطيات المتعلقة بمنظومة التربية والتكوين ؛
- تيسير التقويم المستمر للمنظومة.

د. الموارد البشرية

إن أهم خلل تعاني منه الموارد البشرية في اعتقادنا هو ضعف التكوين الأساس وغياب التكوين المستمر. إن الاهتمام بالموارد البشرية يستلزم تطوير الكفاءات الفردية والجماعية، من خلال التكوين المستمر الذي يعتبر أداة لتدبير الموارد البشرية من أجل مواكبة المستجدات التي يفرضها المحيط.

وإذا كان التكوين المستمر يمكن من ربح الوقت، وضمان الاستمرار في انجاز المهام المطلوبة، وخلق كفاءات مؤهلة ومتحمسة، والرفع من المردودية، وخلق ملاءمة بين المؤهلات والمهام والوظائف، ومواكبة التحولات والتطورات، فإنه يتجه نحو تطوير القدرات والمؤهلات بشكل مرن باعتباره فرصة لجعل الفرد أكثر فعالية وتنافسية.

في هذا السياق نسجل انخراط المديرين في هذا الورش الإصلاحي المهم من خلال معطيين اثنين :

وتدريس اللغات، علما أن هذ الإشكال يمس اللغة العربية نفسها ولا يقتصر على اللغات الأجنبية، ويبرز المدير في هذا المستوى في إيجاد حلول محلية ناجعة للتغلب على هذه الصعوبة، وقد أبدع المديرون في هذا المجال من خلال تفعيل الأندية التربوية (القراءة...) وتنظيم عمليات الدعم البيداغوجي الذي يخلق بدوره صعوبات ومشاكل يصعب حصرها لعل أبرزها الموارد البشرية التي تنظم هذا الدعم بالإضافة إلى كلفته المادية.

ج. التخطيط والحكامة

إن أهم ما سجلناه بخصوص هذا المجال، هو التخطيط التصاعدي والاستقلالية المالية للمؤسسات التعليمية، وهو ما انتبهت إليه الوزارة من خلال إحداث جمعيات دعم مدرسة النجاح وهو ما نثمنه وندعمه. وحينما نتحدث عن الاستقلالية فإنه يجب فهمها في إطار منظومة التربية والتكوين لا خارجها ؛ بحيث تكون استقلالية نسبية في حدود الاختيارات المسموح بها من قبل أجهزة الدولة، وفي الحدود التي تخدم اللامركزية وعدم التركيز، ذلك أن الاستقلالية يجب أن تدعم المسؤولية والمحاسبة وتخدم الحلول المحلية.

لعل أهم إنجاز طبع الموسم الدراسي 2010/2009 هو توطين جمعية دعم مدرسة النجاح بالمؤسسات التعليمية، باعتبارها آلية من آليات التدبير الإداري والمالي، ومسطرة قانونية لصرف الاعتمادات المخصصة للمؤسسات التعليمية. وقد عرفت هذه العملية تضحيات كبيرة ما زالت آثارها بادية على بعض المديرين، حيث تم تأسيس جمعيات دعم مدرسة النجاح بكل المؤسسات التعليمية في ظرف قياسي، وبذلك تم تهيئ الظروف المادية والقانونية لصرف الاعتمادات المخصصة لهذه العملية التي تطلبت كذلك مجهودات كبيرة لإقناع العاملين بالمؤسسات التعليمية والشركاء لضمان عدم معارضتهم أولا وانخراطهم ثانيا رغم أن الانخراط شابته بعض التعثرات.

انسجاما مع دور جمعيات دعم مدرسة النجاح، باعتبارها أداة لتدبير مشاريع المؤسسات من جهة، ونفقات التسيير والصيانة الوقائية من جهة ثانية، شرع المديرون في صرف الاعتمادات المخصصة وذلك بأجرأة المشاريع وهي التجربة التي أغنت رصيد المديرين من خلال معرفتهم بطرق وأساليب صرف الميزانية، وهذا كفيل بأن يرفع رصيدهم في عملية التدبير المالي لمؤسساتهم. مما يشكل قيمة مضافة للوزارة باعتبار هذه الأطر مكسبا وربحا للإدارة التربوية بشكل عام وللإدارة المدرسية على الخصوص. وهنا نسجل أن المديرين كانوا في مستوى الثقة التي حظوا بها من قبل الوزارة باعتبار منحة جمعية دعم مدرسة النجاح عربون ثقة من الوزارة إلى المديرين والمديرات وقد كانوا بالفعل في مستوى هذه الثقة.

ولضمان تعبئة أكبر حول المدرسة، عمل المديرون على تأطير المجتمع المدرسي من خلال محطات تواصلية كانت بمثابة دورات تكوينية محلية ومصغرة داخل المؤسسات التعليمية للتعريف بالبرنامج الاستعجالي والدفع باتجاه انخراط الفاعلين والشركاء في تفعيل مشاريعه وتدابيره.

على استبدال تلك البذل بأخرى تكون متناسبة مع أبنائهم، مما يترك المديرين في حالة من الحيرة وأحيانا من الارتباك.

ب. البيداغوجيا والحياة المدرسية

من بين المشاريع التي عمل المديرون على توطينها، نسجل مشروع دعم التعلمات وتفعيل التتبع الفردي للتلميذ. في هذا الإطار نسجل أن أغلب مشاريع المؤسسات التعليمية، إن لم نقل كلها، تصدت لظاهرة الهدر المدرسي والرفع من مؤشرات التمدرس ونسب الاحتفاظ ومعدلات النجاح، ولذلك نجدها تتضمن في أغلبها تدابير محلية لتنظيم الدعم البيداغوجي ودعم التعلمات الأساسية.

كما نشير إلى انخراط المديرين في تنزيل المشاريع البيداغوجية ومنها : دليل التتبع الفردي للتلميذ، ودلائل جيل مدرسة النجاح التي عرفت انخراطا كبيرا بدءا من إيصال العدة إلى المؤسسات التعليمية، إلى توزيعها على المعنيين بالأمر، إلى شرح مضامينها وتتبع تنفيذها ؛ وهو ما يعزز من قيمة الإدارة التربوية في بورصة الإصلاح باعتبارهم فاعلين تربويين وليسوا فقط فاعلين إداريين. وفي هذا السياق ننوه بالمجهودات التي يبذلها المديرون على مستوى تنشيط الحياة المدرسية من خلال تفعيل عمل الأندية التربوية التي يسهرون عليها، بالإضافة إلى انخراطهم الواعي والمسؤول في دعم السلوك المدني ومواجهة السلوكات اللامدنية.

في مجال الصحة المدرسية والأمن الإنساني نسجل النجاح الكبير في تدبير إنفلونزا الخنازير، وهو الأمر الذي كان من الممكن أن يؤثر على السير العادي للدراسة من جهة، وعلى عدد المتمدرسين من جهة ثانية. كما نسجل النجاح الكبير للميثاق الوطني للبيئة والتنمية المستدامة.

لكن المشروع الأهم في اعتقادنا في مجال البيداغوجيا، يبقى المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج الذي تحمل فيه المديرون المسؤولية الكبرى من حيث تعبئة المدرسين لضمان انخراطهم في التكوينات أولا، وفي تنزيل هذه البيداغوجيا رغم الملاحظات الجدية التي رافقت ذلك :

- مراجعة البرامج، رغم ما تحمله من تطوير وتجديد، إلا أنها فرضت على المديرين إقناع المدرسين والآباء بالكتاب المدرسي الذي لم يتم إشراك هيئة التدريس في اختياره.
- التقنيات الحديثة في التعلمات، التي تعتبر تحديا يصعب تجاوزه لأن هذه العملية تخرج عن إطارها البيداغوجي الصرف، وترتبط بالمجال التقني، الذي يجعل حضور ما هو بيداغوجي في الدروس الرقمية أمرا بالغ الصعوبة والتعقيد، لذلك يبقى على عاتق المديرين تحمل مسؤولية تفعيل مختلف الوسائط التي تتوصل بها المؤسسة التعليمية، في غياب تكوين جدي وفعال لاستثمار هذه التقنيات.
- التحكم في اللغات، وهو المشروع الذي يؤرق المنظومة التربوية كاملة وليس فقط المؤسسة التعليمية، ذلك أن تراجع التحصيل الدراسي في مواد اللغات يطرح إشكالية لغة التدريس

مجهودات على مستوى تقديم طلبات العروض واستلام الكتب واللوازم المدرسية وتوزيعها على المتعلمين والمتعلمات وما ينتظر من مجهودات إضافية من أجل استرجاع الكتب وتخزينها خلال نهاية الموسم الدراسي الحالي.

ثانيا: قدرة المديرين على ترجمة تصور الوزارة لجيل مدرسة النجاح على أرض الواقع، من خلال تطبيق المذكرة التوجيهية لتدبير هذه العملية. فقد نجح المديرون في النهوض بتدبير عمليات الإصلاح المقررة لأقسام السنة الأولى (جيل مدرسة النجاح) من خلال اقتناء وسائل عمل الأساتذة والأستاذات وتأهيل الفضاءات المدرسية (الصباغة...). هذه العملية تطلبت إلماما كبيرا بعمليات الإصلاح وبتقنيات التفاوض ودقة الملاحظة. ونسجل بهذه المناسبة حرص المديرين الكبير على الجودة في العمل والفعالية في الأداء.

ثالثا: قدرة المديرين على تأطير مشاريع البرنامج الاستعجالي، ونجاحهم في تعبئة هيئة التدريس على الخصوص لتنزيلها بشكل عملي وقابل للتحقيق، وهي العملية التي تطلبت اجتماعات مكثفة مع كل الفاعلين وتشخيصا دقيقا لواقع المؤسسات التعليمية ومحيطها، أفضى إلى تدبير ناجع للمشاريع.

رابعا: تدبير برنامج تيسير (الدعم المشروط) وهو البرنامج الذي يمكن وصفه بكونه يشكل إدارة في حد ذاته، نظرا لتعقيد المسطرة التي تنظمه، بدءا بتسجيل التلاميذ المستفيدين وتتبع تغيباتهم وانقطاعهم، وتعبئة مطبوعات استفادة الأب أو الأم أو الولي، وكل ذلك يتم على امتداد الموسم الدراسي وما يعنيه ذلك من حصر للوائح المستفيدين وإرسالها إلى النيابة... وإذا أضفنا ما خلفه هذا البرنامج من اكتظاظ وعدم قدرة بعض المؤسسات التعليمية على استقبال العدد المتزايد من المتعلمين بل وعدم التوازن بين المؤسسات التعلمية المتجاورة في حال عدم استفادة إحدى المؤسسات من هذا البرنامج.

خامسا: زيادة عدد أيام الإطعام وعدد المستفيدين وما يعنيه ذلك من صعوبة تدبير المطعم المدرسي، في ظل غياب بنايات مخصصة للإطعام تكون بمثابة خزين لمواد الإطعام، وفي ظل غياب مشرفين على المطعم المدرسي، حيث يدبر المديرون هذا الأمر بمساعدة الأساتذة المشرفين وهم يتحملون مسؤولية سلامة مواد الإطعام.

سادسا: عملية من الطفل إلى الطفل التي تهدف إلى إرجاع التلاميذ المنقطعين عن الدراسة من خلال إحصائهم بواسطة التلاميذ المتمدرسين، وهي العملية التي يتحمل فيها المديرون مسؤولية سلامة المتعلمين أثناء إنجاز هذا الإحصاء ويتحملون مسؤولية تتبع التلاميذ المنقطعين في أفق إرجاعهم. إن هذه العملية وإن كانت غير ذات تكلفة مادية إلا أن لها تكلفة على مستوى الوقت والجهد والمسؤولية عن السلامة الشخصية للمتعلمين.

سابعا: توزيع الزي المدرسي على المتعلمين حيث يتحمل المديرون مسؤولية إيصال العدة إلى المؤسسات التعليمية وتوزيعها على المتعلمين مع ما يوافق هذا التوزيع من عدم الانسجام في الأقيسة بين التلاميذ وزيهم المدرسي، علما أن الآباء والأولياء غالبا ما يشتكون ويلحون

وجهة نظر الجمعية الوطنية لمديرات ومديري التعليم الابتدائي حول مشروع المؤسسة

بمشاركة : ذ. عبد الرحيم النملي، رئيس الجمعية
وذ. محمد اليعكوبي، عضو المكتب الوطني للجمعية

في الوقت الذي تراكمت فيه المهام والمسؤوليات، مضاف إليها انسحاب الأطراف الأخرى، وعدم نجاعة التدابير الإدارية في الكثير من الأحيان، مثل شبكة تقويم الموظفين، وخلق المدير المساعد الذي لم يقدم بعد الإضافة النوعية المأمولة... نجد المديرين وحيدين يصارعون من أجل كسب رهان مدرسة وجيل النجاح متحملين كل المسؤوليات الموكولة إليهم، في ضوء القفزة النوعية التي حققها البرنامج الاستعجالي، والمسؤوليات الأخرى المتخلى عنها من قبل بعض الفاعلين، ومتحملين نتائج مقاومة بعض المشاريع التي لم يتم توطينها بعد.

إن ما نقدمه في هذه الورقة يتعلق بتنزيل المشاريع التي أعدتها وزارة التربية الوطنية، وهذا ما نسميه تدبير المشروع، علما أن التدبير بالمشروع ما يزال يتلمس أولى خطواته لأسباب متعددة سنتطرق إليها في الجزء الثاني من هذه الورقة.

1. تنزيل مشاريع الإصلاح أو تدبير المشاريع

في هذا السياق نريد أن نتوقف عند المنجزات التي تحققت بفعل مجهودات المديرين دون أن يعني ذلك تبخيسا لعمل الأطراف الأخرى فهم موجودون وهم خير من يتحدث عن أعمالهم لذلك ليس لنا الحق في مصادرة كلمتهم.

تبقى ملاحظة منهجية تتعلق بالتدابير التي هي من اختصاص المؤسسات التعليمية، وهي التي حاولنا أن نلامسها في هذه الورقة، على اعتبار أن نفس هذه القضايا يتوزع تنفيذها بين مجموعة من المحطات منها ما هو مركزي، ومنها ما هو جهوي، ومنها ما هو إقليمي، ومنها ما هو محلي ؛ ولذلك فما يعنينا نحن هو ما يدخل ضمن مسؤوليات المؤسسة التعليمية.

أ. التعميم

في البداية نسجل أن الهدف الأولي للميثاق الوطني للتربية والتكوين هو ضمان تمدرس جميع الأطفال البالغين سن التمدرس، وهو ما يمكن أن ندرجه تحت شعار : التعليم للجميع. وهنا نسجل إشراقات مهمة للإدارة التربوية نوجزها كما يلي :

أولا: الإنجاز الرئيسي للإدارة التربوية المتمثل في إنجاح المبادرة الملكية السامية مليون محفظة، التي تطلبت إنجاز صفقات تزويد المؤسسات التعليمية خلال عطلة الصيف، وما تطلبته من

وجهات نظر

حرصت هيئة التحرير على تخصيص هذا الركن لكل من الجمعية الوطنية لمديرات ومديري التعليم الابتدائي، والجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات العمومية بالمغرب، لنشر وجهتي نظرهما في موضوع الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة، اعتبارا لأدوارهما التأطيرية والتشاركية في المجالات ذات الصلة بالإدارة التربوية ومشروع المؤسسة.

- Pelletier, G. (dir.) (1998). ***Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action***. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1998). ***Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?*** In Pelletier, G. et Charron, R. (dir.) Diriger en période de transformation, Montréal, Editions de l'AFIDES, pp. 7-30.
- Perrenoud, Ph. (2001 a). ***L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative***. In Pelletier, G. (dir.) Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation. Montréal : Université de Montréal/AFIDES, pp. 39-66.
- Perrenoud, Ph. (2001 b). ***Du pilotage partagé au pilotage négocié***. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_16.html).
- Perrenoud, Ph. (2002). ***Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement***. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html).
- Perrenoud, Ph. (2003). ***Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ?*** Bulletin de l'Union nationale de l'enseignement technique privé, n°86, février 2003, pp. 11-42.
- Purkey, S.C. and Smith, M.S. (1983). ***Effective Scools : A review***. Elementary School Journal, 83 (4), pp. 427-452.
- Reid, K., Hopkins, D. et Holly P. (1990). ***Towards the Effective School : The problems and some solutions***. Oxford : Basil Blackwell, 3e édition.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Teachers' Workplace : ***The Social Organization of Schools***. White Plains, N.Y. : Longman, Inc.
- Schein (1996). ***The Three Cultures of Management***. Sloan Management Review, Fall 1996.
- Senge, P.M. et al. (2000). ***Schools That Learn***. New York : Double Day.
- Southworth, G. (1998). ***Leading Improving Primary Schools***. London : Falmer Press.
- Strittmatter, A. (2004). ***Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'École*** ? In J.-P.Bronckart, J.-P.et Gather Thurler, M. (dir.) Transformer l'école. Bruxelles : DeBoeck, Coll. Raisons Educatives, pp. 193-217.

المراجع

- Ball, S. (2003). ***The Teacher's Soul and the Terror of Performativity.*** Journal of Education Policy, Vol. 18, n° 2, 215-228.
- Bressoux, P. (1994). ***Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres.*** Revue Française de Pédagogie, 108, 91-137.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1997). ***Etablissement ZEP : quelle efficacité*** ? Cahiers pédagogiques, n° 354, pp. 22-25.
- Cousin, O. (1998). ***L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement.*** Paris : PUF.
- Dejours, C. (2003). ***L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation.*** Paris : INRA.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten A. (2003). ***Sociologie de l'école.*** Paris : Armand Colin.
- Gather Thurler, M. (2000). ***Innover au cœur de l'établissement scolaire.*** Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2002). ***L'auto-évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement.*** In Bois, M. (dir.) Les systèmes scolaires et leurs régulations. Lyon : CRDP, pp. 31-49.
- Gather Thurler, M. (2004). ***Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire.*** In : Pelletier, G. (dir.) Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation. Paris : L'Harmattan, pp. 69-99.
- Gather Thurler, M. (2004). ***Stratégies d'innovation et place des acteurs.*** In Bronckart, J.-P. et GatherThurler, M. (dir.) Transformer l'école. Bruxelles : DeBoeck, Coll. Raisons Educatives, pp. 99-125.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2003). ***Innovation.*** In Groux, D., Perez, S., Rust, V.D., Tasaki, N. (dir) (2003) Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan, pp. 315-322.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. and Manning , S. (2001). ***Learning to Change - Teaching Beyond Subjects and Standards.*** San Francisco : Jossey-Bass.
- Leithwood, K., (Ed.) (2000). ***Understanding schools as intelligent systems.*** Stanford, Connecticut : JAI Press.
- Mintzberg, H. (1990). ***Le management. Voyage au centre des organisations.*** Paris : Éditions d'Organisation.
- Payet, J.-P. (1997). ***«Le sale boulot» : division morale du travail dans un collège de banlieue.*** Annales de la recherche urbaine, n° 75, pp. 19-31.

3. تكوين وتمهين

يمكن، انطلاقا من المحورين السابقين (الفعالية والتطوير)، الشروع في بناء مرجعية للكفايات تضع الأنشطة التدبيرية في مكانها الصحيح. طبعا، ينبغي أن يكون رئيس المؤسسة ملما بكيفية تدبير الميزانية، والسهر على سلامة الأشخاص، وصيانة المقرات والتجهيزات، وبناء شبكة لاستعمال الزمن، ومحاورة الجمعيات المهنية والأسر أو السلطات المحلية، بل وأحيانا توظيف أساتذة أو الحصول على موارد. وما يهم في كل هذا، هو أن تستجيب هذه المهام الظاهرة لطموحات ومتطلبات تتجاوز حدود الحفاظ على شروط ومناخ عمل مقبول. فهناك توجه ينحو إلى جعل رئيس المؤسسة بوابا «فوق العادة» ومحاسبا ومراقبا «رئيسيا» ومخططا وحارسا وإطفائيا، وهناك من يرتاح لذلك ولا يفكر في القيام بأية مهام أخرى.

هذه المهام التدبيرية ضرورية، لكن يمكن تفويض القيام بها إلى آخرين، ويكتفي رئيس المؤسسة بالإشراف عليها والتنسيق بينها، لو أدركت المنظومة التربوية بفطنتها بأن على رئيس المؤسسة أن يقوم بأفضل من مجرد قيادة مؤسسة، إذا أردنا أن تكون هذه المؤسسة فعالة ومجددة ويكون العيش فيها مريحا، فيكون من مهامه تنشيط فريق عمل ووضع تصور للعمل والتنشيط، وهذا يتطلب مجهودات جبارة ويستدعي معارف وكفايات في مجالات البرامج والديداكتيك وعلم النفس الاجتماعي للمنظمات.

يمكننا بسهولة، تأثيث برنامج تكوين رؤساء المؤسسات، بالرجوع فقط إلى المهام العملية المرتبطة بتمركز العاملين داخل فضاء منظم (السهر على الصيانة والسلامة وتوزيع الموارد البشرية والمادية الخ.) وتفعيل «العلاقات الإنسانية» (تنشيط اجتماع، تسيير مقابلة إلخ.). لا يشكل الجمع بين هاته المهام مهنة، فنحن لا نستطيع تحديد مهنية رئيس المؤسسة (أو مستشارين تربويين) بتجميع كل ما لا يقوم به الأساتذة ويتعين على آخر القيام به، وهو ما ندعوه بـ «العمل غير المرغوب فيه» (بايي، 1997).

إذا ما أردنا تمهين عمل رئيس المؤسسة، فيجب المجازفة بتقديم تصور حول المنظومة التربوية وتطورات مهنة المدرس والوضعية القانونية للمؤسسات. كما يجب تجاوز التراضي الهش الذي يجني فيه بكل سهولة كل واحد منافع آنية، لكنه لا يقدر كلفتها حق قدرها على المدى المتوسط.

فتنظيم تكوين رؤساء المؤسسات يقتضي كما هو الشأن في كل تكوين مهني، الانطلاق من تحليل للنشاط الحقيقي وللمشكلات التي يتعين حلها. وهنا تبدو الإشكالية أكثر تعقيدا، لأن الأخذ المحافظ بما يقوم به رؤساء المؤسسات يوميا، لا يجعل المدارس أكثر فعالية ولا مجددة أكثر ولا أكثر ملاءمة للتعايش. وبصيغة أخرى، إذا كانت الوظيفة تلعب دورا استراتيجيا فإنه ينبغي التفكير في وضع تمهينها وتكوين رؤساء المؤسسات في السجل نفسه. والسؤال هو ليس ماذا يفعلون ؟ ولكن ما الذي يتعين عليهم القيام به لكي يسهموا فعلا في تقريب المنظومة التربوية من مهامها الشاملة ؟

التي تحدد المشاكل الحقيقية وتعمل على حلها تنمية وتطوير المعارف والبنيات والممارسات، وذلك حتى في غياب تعليمات مرتبطة بمشروع المؤسسة أو بإصلاح التعليم.

التعاون المهني: كلما تقاسم الفاعلون تصوراتهم حول الأهداف والوسائل وكلما أفصحوا عن ممارساتهم وعملوا جماعيا على بناء المشكلات ووضع الاستراتيجيات، كلما تحولت المؤسسة إلى مركز للتجديد.

العلاقة بالتغيير في ثقافة المؤسسة: ترى بعض المؤسسات في التغيير عقابا، فلا تذعن له إلا تحت ضغط التعليمات الوزارية أو الظروف التي تفرض نوعا من التكيف مع المستجدات، أما في مؤسسات أخرى، فإن الممارسة التأملية تندرج في ذاتية رئيس المؤسسة وأغلبية الأساتذة.

دينامية المشروع: قد يراوح العمل الجماعي مكانه بدون تحقيق التقدم المأمول وقد ينزع إلى التطرف ويفقد معناه تدريجيا، إذا لم تتمكن المؤسسة المدرسية من تبني منهجية تقوم على أهداف واضحة وأسلوب في العمل واتخاذ القرارات وآليات للتشاور وجدولة زمنية. فمنهجية المشروع ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لجعل المدرسين فاعلين في التطور التنظيمي والمهني.

القيادة وأنماط ممارسة السلطة: لا تتم تحولات السلطة والعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، بفعل التدخل الكارزماتي أو السلطوي لرئيس المؤسسة، ولكنها تقوم تدريجيا في إطار صيرورة جماعية تروم إعادة النظر فيما هو قائم، وبلورة أنماط جديدة للتفكير والفعل، بما في ذلك تفويض السلطة أو تقاسمها.

طبيعة التنظيم التعلمي: تتوقف عملية التغيير على قدرة الفاعلين على الجمع بين منطوقات ورهانات هي منفصلة مبدئيا، في منهجية مشتركة يسمح بإقامة رباط معقول واضح وصريح بين أنشطة روتينية ومشاريع مجددة وإلى حد ما طوباوية، ولتحقيق ذلك يتجلى جزء من العمل الجماعي في تحليل الممارسات داخل المؤسسة التعليمية لفهم النتائج المحققة والعراقيل المصادفة والحلول الممكنة لتجاوزها.

قد نقر بأن البعد الخامس يهم رئيس المؤسسة في المقام الأول، ما دام جزء من مسؤولية القيادة تعود إليه. فهو ليس القائد الوحيد في واقع الأمر، إلا أنه يتوفر على نفس القدر من التأثير على الأبعاد الأخرى.

ولا يمكن لأي رئيس مؤسسة أن يقوم لوحده بتطوير المؤسسة التي يشرف عليها والوصول بها إلى أعلى نسبة من النمو والتجديد. فالأمر يتعلق بعمل تسقي يبدأ بالطريقة التي تساهم بها المؤسسات في إبراز الأطر الشبيهة لها، وبطريقة مماثلة لفظ الإدارات الغريبة عن ثقافتها. وبدون أن نعيرهم سلطة لا يملكونها، يمكن لنا أن نتصور عمل، أي كفايات، وهوية وتكوين رؤساء المؤسسات، التي من شأنها أن تساعد الحركية نحو مدرسة تتطور باستمرار. يبقى عليهم مصاحبة التجديد من الداخل. (غاتر تورلر ، 2004).

الدراسة. ومن غير المؤكد أن تكون المعايير الصالحة لمؤسسة موجودة بمنطقة شبه حضرية، في بريطانيا العظمى أو الولايات المتحدة، ملائمة أيضا لمؤسسة أخرى، حتى ولو تعلق الأمر بمنطقة مماثلة، لكنها توجد بأحد بلدان وسط أو جنوب أوربا.

رغم هذه الانتقادات، فإن العديد من الخبراء وأصحاب القرار، ما زالوا يؤمنون بقيمة معايير الجودة والفعالية التي تم إقرارها علميا وتعميمها بطريقة تنازلية. ويبدو أن بعض المنظومات التربوية أدركت بأن الفعالية والإنصاف في مجال التعليم مرتبطتان بالدينامية المحلية والأصيلة التي يتعين تشجيعها، بدل معايير موحدة يفرض تعميمها بشكل بيروقراطي. وهذا التوجه لا يتنازل عن الطموح في تحقيق فعالية أكبر في النهاية، غير أنه يقبل بوجود اختلاف ملموس بين المسارات والوسائل المستعملة.

تبرز هذه التحولات أهمية القيادة. فإذا كانت الفعالية تمر عبر عملية تطوير القيادة المحلية، فهي رهينة بهوية وكفايات رؤساء المؤسسات. وقد بين ليتوود (2001) كيف أن المؤسسات المدرسية تحرز نتائج عالية، عندما يتمكن قادتها من انخراط كافة أعضاء الجماعة المدرسية، في عملية مستدامة للتنمية والتعلم المنظمين. وهو ما يسمح بالانفتاح على المحور الثاني.

2. قيادة تنظيم يتطور

لا يمكن للفعالية أن ترتبط بأي أستاذ أو بأية مؤسسة بصفة تامة ونهائية. ستبقى دائما هناك أقسام ومواد تكون فعاليتها غير مرضية، وتلاميذ على وجه الخصوص لا تتحول سنوات تمدرسهم إلى تعلمات كافية. ويندرج البحث عن الفعالية، مهما كانت حدودها الحقيقية، في مشروع لا يقصي التلاميذ الذين لا يتعلمون ولا يخفي نقط ضعفهم، بل يهدف إلى تعرف معيقات التعلم لديهم والعمل على تجاوزها بفعل التدخلات والوضعيات الديداكتيكية، وأيضا بإدخال تعديلات على تنظيم العمل وعلى العلاقات مع الأسر، أو مع أي مكون من مكونات المنظومة التي قد تعرقل التعلمات، سواء تعلق الأمر بالعلاقة بالمعرفة، أو بالإدماج، أو بالسلامة، أو بظروف العمل، أو بالتقويم، أو بالمناخ الخ.

من جانب آخر، لا يمكن حتى لمؤسسة فعالة، أن تحافظ على هذه الخاصية بدون تطوير مهني وتنظيمي مستمرين، لأن الفعالية هي مكسب هش، قد تتقهقر بسرعة في بعض الأحيان، بفعل تجدد طاقم المهنيين وتطور جماهير رواد المدرسة والسياقات. ويسمح البحث حول المؤسسات، بتحديد ستة أبعاد للمؤسسة المدرسية، تشجع التجديد أو تثبطه (غاتر تورلر، 2000) :

تنظيم العمل: كلما كان هذا التنظيم بيروقراطيا ؛ بحيث يلجأ كل واحد إلى فضائه الخاص وينزوي داخل مهامه، بدل معالجة المشكلات، كلما تطورت المؤسسة بوتيرة أقل. وعكس ذلك كلما اقترب التنظيم من النموذج «الأدوقراطي» الذي وصفه منتسبرغ (1990)، فتنتج عن المبادرات

- استقرار المدرسين القائم على الاقتناع بقدرتهم على التميز في عملهم بحيث لا يستهويهم كثيرا البحث في مكان آخر عما يشبع رغباتهم المهنية القوية ؛
- الإحالة الصريحة على نموذج نظري ونظام مؤشرات موثوقة، يتم التحقق منها وتحيينها باستمرار، تسمح باستباق مفعول الآليات التي وضعت لتتبع تعلمات التلاميذ والتأكد من فعاليتها ؛
- وجود فاعلين في وضعية تفكرية قادرين على الربط بين الأبعاد النظرية والعملية (والعكس أيضا)، من أجل التحكم قدر الإمكان، في العناصر التي تتداخل مع الأهداف المحددة ؛
- وجود قادة (رئيس المؤسسة أو من يقوم مقامه) على دراية بكيفية إشراك كل المدرسين في سيرورة مستدامة لتنمية الجودة.

في ما وراء هذه اللوائح، هناك إقرار بأهمية مقاربة تكون نسقية، تفاعلية وثقافية (ديروبيلات وفان زنتن، 2003 ؛ هارغريفز، إيرل، مور ومانينغ، 2001 ؛ هوبكينس، 1990 ؛ روزنهولز، 1989 ؛ سينج، 2000). وبصيغة أخرى، فإن تحقيق الفاعلية يرتبط بتضافر عوامل متعددة : ضبط عمل التلاميذ وانخراطهم وتعلماتهم ؛ اختيارات المنظومة بخصوص أهداف التعلم، وترجمة المدرسين لها، امتداد وطبيعة المنهاج الضمني ؛ تقسيم العمل بين المهنيين، حاجتهم إلى التموقع داخل مهنة دائما شاقة وغير معترف بها بما فيه الكفاية ؛ علاقات بين المدرسة والوالدين يطبعها تضامن يقل أو يزيد حول مشروع يهدف إلى نجاح كل التلاميذ ؛ تشكيلة التلاميذ رواد المؤسسة التعليمية، درجة الاستقلالية الممنوحة للمؤسسات المدرسية، مدى التأثر بفكرة «الميز الايجابي» أو درجة مهنية الفاعلين المعنيين.

نحسن اليوم، تقدير إسهامات البحوث التي تهتم بدراسة المؤسسات من زاوية الفعالية والنجاعة دون غيرها ونعرف حدودها كذلك :

- قائمة الخصائص التي يحددها تيار البحث حول المدارس الفعالة، لا يعطينا نظرة نسقية حول ما يجعل مؤسسة مدرسية فعالة فعلا، فهذه البحوث لا تبرز الكيفية التي تتضافر بها هذه الخصائص فيما بينها، والتي تجعل مؤسسة تعليمية، لا تشبه أبدا مؤسسة أخرى. وإذا كنا نعرف بشكل أفضل، ما هي مواصفات المدارس الفعالة، فإننا بالمقابل لا نعرف كيف نحول مدرسة إلى مؤسسة فعالة. وعلى العكس من ذلك، فإن المحاولات العديدة لنقل معارف البحث في هذا المجال، واجهت على العموم، مقاومات قوية من طرف المدرسين.
- تتفق العديد من الأبحاث على التأكيد بأن المدرسة الفعالة لا تظل كذلك على الدوام.
- غالبا ما تكون معايير الفعالية محدودة ومتفق عليها فهي تهتم فقط بالنتائج المحصل عليها في مجال التعلمات، وتركز داخل هذا المجال نفسه على المواد التخصصية الرئيسية. ومن غير المؤكد أن تتطابق هذه المعايير فعلا مع مقتضيات عالم الغد.
- غالبا ما تكون معايير الفعالية وثيقة الصلة بالسياقات الثقافية التي تنتمي إليها المدارس موضوع

ليبرالية جديدة. إذا كان الهدف من ورائها هو أولا وقبل كل شيء تحسين موقع البلد في البحوث الدولية، أو ترقية المؤسسة في لائحة ترتيب المؤسسات الوطنية، أو الحصول على شهادات أو على علامات التميز من قبيل ما تمنحه المنظمة العالمية للمعايير فستصبح الفعالية رمزا للانحراف.

إن المرور من وضعية يكون فيها التقويم وتحسين الجودة، في حدود معقولة إلى هاجس «الجودة المطلقة»، يدحض واقع العمل المتمثل في وجود مقاومات تحول دون حصول التوافق التام بين الأهداف والنتائج. وقد بين ديجور (2003) بأن تجاهل هذه البديهية، يجر الفاعلين إلى رعب «البحث عن الأداء العالي الجودة» (بول، 2003) الذي يؤدي إلى تزايد «المظاهر الزائفة» (ستريتماتر، 2004) ويؤجج الشعور بالظلم وبعدم الاعتراف. فتصبح الفعالية آنذاك عبارة عن تعليمات وشعارات وأوامر متناقضة، بدل أن تكون هدفا عاديا لكل عمل يخضع لتقويم منهجي وصارم، داخل مدرسة يقصدها التلاميذ من أجل التعلم.

يبقى أن الاهتمام الذي يوليه المدرسون والأطر، على حد سواء، لفعالية العملية التربوية قد يخف بفعل انشغالات أخرى تهتم أكثر بالراشدين ونزاعاتهم وقلقهم. وتمتاز الأبحاث الدولية الحديثة العهد، على الأقل بفضلية تسديدها «صدمة كهربائية» لأغلبية الأنظمة التربوية. فلا أحد يمكنه أن يخفي الحقيقة التالية : يجب تحسين ظروف التعليم والتعلم، إذا أردنا أن نحارب بفعالية أكبر الفشل المدرسي الذي بقي مترسخا رغم الوسائل التي جندت في العقود الأخيرة لمقاومته. من جانب آخر، تؤكد الدراسات المقارنة الحديثة ومن بينها البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ PISA)، أهمية تأثير المؤسسة الذي أبرزه روتر (1979) منذ أكثر من ربع قرن، معطيا بذلك انطلاقة حركة «المدارس الفعالة».

وبغية الكشف عن التعقيدات المرتبطة باختلاف السياقات بين المؤسسات التعليمية، حاولت العديد من الدراسات استخراج السمة المشتركة بين المدارس الفعالة، وذلك من أجل تحديد العوامل «البنيوية» أو «الثقافية» التي تيسر أو تعرقل فعالية العملية البيداغوجية (بروسو، 1994 ؛ شوفو وروغوفاس – شوفو، 1997 ؛ كوزان، 1998 ؛ بوركي وسميث، 1933). وتبرز حصيلة سريعة لهذه الأبحاث تطابقها الكبير في ما يتعلق بالمواصفات التالية :

- القيم والتمثلات والرؤى المشتركة (من طرف التلاميذ كذلك) والهوية والسمة المعلنتان بوضوح (بما في ذلك التركيز الصريح على محاربة الفشل المدرسي) ؛
- التركيز الواضح على التعلمات، في ارتباط مع البيداغوجيا الفارقية، والتقويم التكويني ومقاربة للمضامين تجعلها ذات دلالة بالنسبة للتلاميذ ؛
- اعتماد تنظيم للعمل يتناسب مع الأهداف المنتظرة (المرونة في وضع البنيات وتجميع التلاميذ، استثمار الوقت الضروري لإنجاز المهام ذات الأولوية، إلخ.) ؛
- تقاسم المسؤولية بين المدرسين في ما يتعلق بالنجاح المدرسي ؛

سيكون من المناسب بكل تأكيد مناقشة هذا التفرد الثلاثي وتبني مقاربة قائمة على المقارنة. لكننا سننحاز إلى اختيار آخر، يتمثل في بلورة رؤية متناسقة حول تمهين وتكوين رؤساء المؤسسات، دون التقوقع داخل بنية وطنية معينة. وهذا بالطبع سيحول دون الإدلاء بمقترحات مفصلة، في ما يتعلق بالمضامين ومسارات التكوين وتنظيم التناوب. ويبدو أن هندسة تكوين رؤساء المؤسسات، لن تحظى بالأولوية، ما دامت الطبيعة الحقيقية للعمل وللكفايات تظل مبهمة (بيرنو، 2002). فللتفكير في العمل والكفايات، ينبغي بكل تأكيد القطع مع الإرث الوطني والتفكير في القيادة في علاقتها بتطوير المنظمات وليس بوصفها حلقة في سلسلة التراتبية التقليدية.

أما الاختيار الثاني، فيتمثل في استحالة التفكير في مهمة رئيس المؤسسة، بصرف النظر عن مفهوم الوحدة التي يعتبر مسؤولا عنها والعلاقة التي تربطه بها. ذلك أن هذه المهمة تختلف حسب طبيعة تعامله معها سواء كان منشطا أو مؤطرا أو منسقا أو مسيرا أو محفزا أو موحدا أو مشرفا أو متحكما أو موجها أو معبئا أو مراقبا أو ملهما.

ويتمثل القرار الثالث في ضرورة اختيار من له الحق في الأولوية وربط وظيفة رئيس المؤسسة إما بالاشتغال المنتظم للمنظومة التربوية أو بتحديثها المستمر. ولا يمكننا إقصاء أي مكون من هذه العناصر، إلا أن السيناريو سيختلف حسب الأفضلية التي نمنحها للواحد على الآخر يبدو لنا أن الأسبقية في المستقبل تعطى لمكون التجديد (غاتر تورلر وبيرنو، 2003)، بفعل الفرق بين أهداف المدرسة المصرح بها وبين ما تحققه فعلا، وهو أمر لم يعد مقبولا أو مسلما به، ولكون القيادة في مجتمع متغير تعني إدارة تحولات لا تنتهي ، سواء كانت نابعة من تطور الطلب الاجتماعي أو من تغيرات السياسات التربوية، أو من تجدد المعارف (لتدريسها أو من أجل التدريس)، أو من التحولات التي طرأت على الجماهير المدرسية أو من التحولات الثقافية والاقتصادية (بيرنو، 1998).

بعيدا عن كل تعقيد سنحتفظ من حيث الانتظارات ببعدين اثنين، يعتمدهما رؤساء المؤسسات أكثر من غيرهما :

- المؤسسة كتنظيم فعال.
- المؤسسة كتنظيم في تطور.

يتعلق المحور الأول بالمهمة الرئيسية للمنظومة التربوية والمتمثلة في تربية وتنشئة وتعليم وتأهيل اليافعين. أما المحور الثاني، فيأخذ بعين الاعتبار صعوبة تحقيق هذا الهدف بالنسبة للجميع وضرورة مراجعة الممارسات وتنظيم العمل بانتظام.

1. قيادة تنظيم فعال

يمكن أن تدفع ثقافة التقويم في أعلى مستوياتها، ناس المدرسة إلى رفض فكرة الفعالية نفسها، لأنها يمكن أن ترتبط في أذهانهم بمؤشرات قابلة للطعن وبمنافسات منحرفة أو بضوابط

تمهين وتكوين رؤساء المؤسسات[1]

مونيكا غاتر تورلر وفيليب بيرنو

ترجمة : عز الدين الخطابي
أستاذ باحث : جامعة مولاي إسماعيل، مكناس

تشكل الأطر التربوية فئة غير متجانسة. فالتفكير في تمهينها، لن يذهب أبعد من بعض المبادئ العامة التي لها علاقة بموقعهم داخل بنية تراتبية، أكثر من ارتباطها بمضمون النشاط اليومي لهذه الأطر. بالفعل، يختلف وضع رؤساء المؤسسات من بلد لآخر، بل ومن جهة إلى أخرى (في الأنظمة الفيدرالية)، مثلما تختلف مهامهم وكفاءتهم وعلاقتهم بفئات مهنية أخرى وكذا كيفية اشتغالهم بمفردهم أو على رأس فريق إداري، وبعيدا عن كل اختزال، تكاد هذه المهمة تكون محط نقاش في كل مكان وتشهد تطورا مستمرا، بل هي مجال للتجاذب بين مختلف التصورات حول دورها، بين منظور يغلب عليه الطابع التدبيري وتصور يلح على طابع القيادة البيداغوجية.

وترتبط هذه الاختلافات والتطورات بتكوين يتم بصيغتين :

أ- لا يمكن تحديد غايات التكوين، وإلى حد ما، طرائقه، بمعزل عن الجانبية المهنية المستهدفة. فالاختيارات المنهاجية والديداكتيكية تختلف بحسب رغبتنا في تكوين مدبرين أو قادة.

ب- يندرج التكوين، في مرحلة إعادة تحديد الدور، في استراتيجية التجديد وبالتالي تمنح الأسبقية للأبعاد الهوياتية، وربما يكون الاهتمام بشكل أقل بالجوانب التقنية.

ينضاف إلى هذا التعقيد المزدوج، واقع معروف وإن كنا لا نقدر دوما تأثيراته، وهي أن غالبية الأطر الإدارية مارست في السابق مهمة أخرى داخل المؤسسة المدرسية. ينضاف إلى ذلك بعد سياسي، وهو أن الأطر الإدارية تمثل السلطة وتنوب عنها. لذلك، يتعين عليها أن «تثبت أهليتها» وأن تقبل بأن يكون جانب من تكوينها عبارة عن استدماج لثقافة مؤسساتية ولمفهوم الدور الذي تضطلع به الوزارة واللجان المدرسية والسلطات المحلية أو الجهوية والتفتيش.

تتميز فرنسا بالتفرد على أكثر من صعيد : استثمار قوي في تكوين رؤساء المؤسسات، وهو غير موجود أو يكاد ينعدم في البلدان المتقدمة الأخرى، وتبعية قوية لوزارة التربية الوطنية التي تراقب عن قرب المؤسسة المكلفة بتكوين الأطر، في حين تعهد منظومات أخرى عملية التكوين، إلى الجامعات أو إلى هيئات مستقلة نسبيا ؛ وأخيرا، الوزن الهائل الذي يحظى به التفتيش، وهو ما يضعف مهمة الإدارة ويجعلها في مواجهة نسق آخر من السلطة مع ما يطرحه من إشكالية القيادة المتقاسمة (بيرنو، 2001 ب).

1- M. Gather Thurler et Philippe Perrenoud, Professionnalisation et formation des chefs d'établissement, «in Administration et éducation», n*102, 2004, pp. 67/76.

- **أسلوب «المهمل»:** يكون الرئيس الذي يستعمل هذا الأسلوب ودودا في علاقاته مع أعضاء الفريق. ويوشك الفريق تحت هذه الإدارة الفاترة أن يتفسخ، اللهم إذا ما أخذ قائد طبيعي غير المدير بزمام الأمر، عوضا عن هذا الأخير.

وظائف الرئيس:

لقد حدد روجي موكييلي في كتابه : «العمل ضمن فريق» المنشور سنة 1975 وظائف رئيس الفريق في :

- يقوم بالربط بين أنشطة المجموعة في علاقة مع المخطط الجماعي ؛
- يعمل على توفير الظروف المادية والمعنوية، التي تسمح لأي فرد بإمكانه مساعدة المجموعة على تقديم مساعدته بشكل ميسر، كما يقوم بتعبئة الموارد اللازمة ؛
- يقوم بنشر المعلومة ويعمل على توسيع معارف ومدارك أفراد الفريق ؛
- يضمن المشاركة ويشجع عليها خصوصا خلال اللحظات الصعبة، ويسهل عملية الاندماج بين الأفراد ؛
- يوفر الظروف المادية والمعنوية الكفيلة بمساعدة المجموعة على التقدم نحو أهدافها واجتياز العراقيل الداخلية والخارجية ؛
- يمثل المجموعة على الصعيدين الداخلي والخارجي ؛
- يجسد المجموعة دوما في وحدتها وفي قيمها وأهدافها ومعاييرها.

إن المدير يكون مقبولا من قبل المجموعة وأفرادها بناء على الطريقة التي ينجز بها وظائفه، وعليه وحده يتوقف نجاحه في التدبير كي يكون فعالا وينال تقدير الآخرين. ثم إن تجسيد دوره ليس متاحا للجميع. ولا يمكن لأي شخص أن يفرض نفسه كمدير بمجرد توفره على المؤهلات الشخصية أو لنمط شخصيته القيادي، بل إن تكوينا حول وظائف المدير، المذكورة أعلاه، لكفيل بأن يفسح المجال لبلوغ الاحترافية.

ومن الوهم الاعتقاد أن العلاقة هنا سببية، وأنه يمكن أن تتعزز الاحترافية بمجرد وجود إطار «مدير». إن الإطار في هذا المجال يمكن أن يكون عاملا معرقلا لا عاملا مساعدا.

هل الفريق متمركز حول المهمة؟

كثيرا ما نجد المدرسين يلتئمون في المدارس حول مشروع مشترك، يكون في الغالب قصير المدى ؛ كأن يجتمعوا حول مسألة بيداغوجية أو حول انتماء نقابي مشترك. وفي هذه الحالة فإن القائد الطبيعي لن يكون بالضرورة هو المدير.

من بين المجموعات التي تنتظم بشكل عفوي، يمكن أن نميز بين :

- المجموعات المتمركزة حول المجموعة : يتعلق الأمر بمجموعات الأصدقاء أكثر من كونها مجموعات عمل، ونجد هذا النوع في عدد كبير من المدارس. كما يمكن أن يلتقي أعضاء هذه المجموعة خارج مقر العمل حول أنشطة أوقات الفراغ. فالعلاقات هنا تحكمها الصداقة والاتحاد، وتساعد على تعزيز المزاج الجيد.
- المجموعات المتمركزة حول المهمة : يتم التركيز على علاقات العمل في شكلها الرسمي والعقلاني مع أدوار أكثر جمودا. يتم هذا على حساب العلاقات العاطفية بين أفراد الفريق.
- المجموعات المتمركزة حول المجموعة وحول المهمة في الآن نفسه : يتعلق الأمر هنا بمجموعات العمل الحقيقية كما هي معرفة أعلاه. إنها المجموعات المثالية التي يمكن الوصول إليها من أجل تحقيق الأنشطة الفعالة. وتنجز هذه المجموعات بالضرورة المهام بجودة عالية مقارنة مع ما يمكن أن يحققه فرد منعزل.

دور المدير في الفريق

يتمثل دور المدير في تحفيز الفريق، والعمل على توزيع المهام، وعلى تحقيق التعاون الفعال بين الأفراد، وتسهيل التواصل بينهم. ويتعين عليه السعي إلى تأمين الفريق والتخفيف من النزاعات التي قد تنشأ فيما بين الأفراد، وكذا مساعدة العناصر المتعثرة أو الذين يجدون صعوبات مرتبطة بالعمل أو الاندماج. باختصار، يتعين على المدير أن يخلق مناخا جيدا يمنح للأفراد الشعور بالرضا في العمل داخل المجموعة أكثر من العمل الفردي.

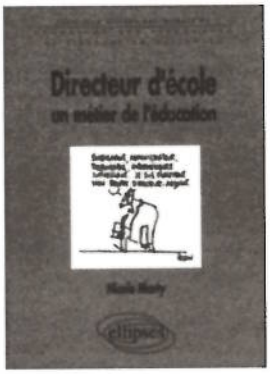
أنماط تدبير الفريق

يستوحي علماء النفس الاجتماعي من أعمال كيرت لوين Kurt Lewin، مبدع دينامية الجماعة خلال ثلاثينيات القرن الماضي، تمييزهم لثلاثة أنماط من «أساليب» تدبير الفريق :

- **الأسلوب الاستبدادي:** وهو أسلوب الرئيس السلطوي ؛
- **الأسلوب الديمقراطي:** وهو أسلوب الرئيس الذي يعمل على أن تكون المهام مقبولة بشكل ديموقراطي من قبل أفراد المجموعة، وهو الأسلوب المثالي في المدرسة ؛

المدير ودوره المحوري في تدبير الفريق(*)

ترجمة : مصطفى بولحيا
مستشار متدرب في التوجيه التربوي



لم تعد وظيفة مدير المؤسسة التعليمية مقتصرة على التدبير اليومي للشؤون الإدارية. وإذا كان هذا هو حال المدير في الماضي، فإن التطورات التي تشهدها الحياة بمختلف مناحيها ؛ الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتي ترخي بظلالها على مدرسة اليوم، تجعل التفكير في تأهيل المدير كي يكون ذلك الفاعل المؤثر في جوانب الحياة المدرسية، أمرا ملحا. ومن تم فإن المؤهلات الشخصية للمدير وتجاربه العملية المكتسبة، على أهميتها، تظل غير كافية.

إن التدبير الميكانيكي الجامد لدواليب المدرسة أثبت فشله الذريع، لأن هذه المؤسسة لم تعد تلك البناية التي تضم أقساما دراسية تتوسطها ساحة فحسب، بل إنها «غدت نظاما معقدا تتزاحم فيه العلاقات والتبادلات مع أنظمة معقدة أخرى، تجعل دور المدير باعتباره قائد أوركسترا الحياة المدرسية، ومدبر الموارد البشرية، والمنشط البيداغوجي ضروريا».

تعريف الفريق

يعرف روجي موكييلي Roger Mucchielli الفريق بأنه : «مجموعة صغيرة متضامنة ومتعاونة فيما بينها، لديها حافز لتحقيق مهمة مشتركة، تتميز بالوحدة والانسجام وروح الفريق». إن الفريق بذلك لا يتم الحديث عنه خارج سياق العمل وخارج فكرة الفعالية في الإنجاز والترابط والتكامل والتحفيز المشترك. ولكي يكون الفريق أكثر فعالية من الفرد الواحد في إنجاز مشروع معين، نضيف مفاهيم أخرى من قبيل التماثل والتضامن والتعاون والإخلاص والقيم المشتركة مع الفريق. إلخ.

لمحة تاريخية موجزة حول العمل ضمن فريق

ظهر مصطلح فريق في بدايته في عالم المقاولة، فهو بذلك مرتبط بالتصنيع. وقد أدرك رؤساء المقاولات أن العمال يعملون بشكل أفضل في الفريق مقارنة بعملهم وهم فرادى. إن تطور هذا المفهوم جاء بغرض التصدي للآثار السلبية للعمل المتسلسل أو العمل «المجزأ» حسب تعبير جورج فريدمان. فتجزيئ المهام هذا يثبط من عزيمة العمال عوض أن يحفزهم ويجعلهم مسؤولين عن أعمالهم.

* مقتطف من كتاب Nicole MARTY، «مدير مدرسة : مهنة تربوية»، منشورات 1997، ellipses (الصفحات من 122 إلى 125).

ترجمات

المؤسسة والانفتاح على هيئات المجتمع المدني. وتعتبر هذه التوصيات بمثابة «خارطة طريق» من أجل النهوض بالتربية والتعليم في مجتمعاتنا.

لكن الملاحظ، هو أنه رغم إقرار أغلب الباحثين بأهمية التشارك واللامركزية والتخليق والمسؤولية وإدارة الجودة، وهي مفاهيم ذات صلة بالحكامة كما هو معلوم، إلا أن هذا المفهوم أتى عرضا لدى بعض المتدخلين ولم تتم معالجته بالشكل العلمي المطلوب، خصوصا وأن الأمر يتعلق بتدبير الشأن الإداري التربوي الذي يظل وثيق الصلة بتدبير الشؤون الاقتصادية والثقافية والسياسية.

والجهوية والمحلية، من أجل التنسيق والتعاون والتبادل فيما بينها. ولا يعني توحيد التوجيه وتوثيق العلاقات، تحكم السلطات الفوقية، بل يعني الجمع بين المركزية واللامركزية في نظام متكامل، يكون فيه للإدارات الجهوية وللوحدات الإدارية المختلفة في كل إدارة، دورها في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات. ومع تطوير الهياكل والوظائف والمهمات، يأتي تجديد الأطر العاملة وتنمية كفاياتها وتأهيلها وتدريبها على التقنيات الإدارية الجديدة والعناية بها عن طريق الحوافز المادية والمعنوية وعن طريق إقامة علاقات إنسانية إيجابية بين جميع العاملين في الإدارة التربوية أيا كان مستواهم الوظيفي.

2.3 من أجل «مدرسة فعالة»

أكدت مجموعة من الدراسات التي أجريت بمصر والولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا، حول موضوع التوافق النفسي بين المتعلم والمدرسة وتأثير المعايير المتبعة بإدارة المدرسة وداخل القسم، على العلاقة بين سيكولوجية إدارة المدرسة وسيكولوجية تدبير القسم وتأثير ذلك على سلوك ونفسية التلميذ وعلى تحصيله المعرفي. فالإدارة المدرسية القائمة على المعاملة الحسنة وتحمل المسؤولية وتقدير الجهود المبذولة وتقوية الشعور بالانتماء إليها والإدارة الفعالة للقسم واهتمام المدرس بالجوانب السلوكية والنفسية للمتعلم، تسهم جميعها في سيادة مناخ من الطمأنينة والثقة وسط مختلف الفاعلين داخل المؤسسة المدرسية، مما سينعكس بشكل إيجابي على مردوديتهم. وبذلك، تصبح البيئة المدرسية نموذجا للتعاون البناء وللتدبير الجيد.

تلك شروط أساسية لقيام «مدرسة فعالة»، تتميز بقيادة تربوية متميزة وبمراقبة مستمرة لسلوك تلاميذها وبإصرارها على تميز تحصيل هؤلاء التلاميذ أكاديميا ومواظبتهم على الحضور إلى المدرسة، فضلا عن العلاقات الطيبة التي تربط العاملين بها، من إداريين ومدرسين. لذلك، كلما مال نمط المناخ في المدرسة نحو الديمقراطية، كلما قلت الضغوطات المفروضة على المعلمين والتلاميذ وازداد التحصيل الدراسي لهؤلاء وازدادت أيضا نسبة حضورهم. ومجمل القول هو أن المدرسة الفعالة ترتكز على خصائص ثلاث أساسية، تتمثل في المناخ الديموقراطي السائد بين الفاعلين في إطارها وقلة الضغوط الممارسة عليهم والتحصيل الجيد لتلاميذها.

نستخلص من كل ما سبق بأن تطوير الإدارة التربوية وتنمية كفايات العاملين بها وتجويد منتوجها وتخليق العلاقات بين الفاعلين في إطارها، تقتضي إصلاحات تربوية حقيقية لمواجهة تحديات العصر. وهو ما تجلى في العديد من التوصيات التي قدمها المساهمون في أعمال هذا المؤتمر حول الإدارة التربوية في البلدان العربية. وقد أكدت هذه التوصيات على ضرورة اعتماد اللامركزية الإدارية ووضع أنظمة لتسهيل المعاملات الإدارية وتبسيطها وعقلنة العمل الإداري.

على مستوى الإدارة المدرسية تم التأكيد على أهمية إعادة تكوين وتأهيل مديري المؤسسات وتدريبهم على المهارات الأساسية اللازمة لتنظيم الحياة المدرسية، بالتعاون مع كل الفاعلين داخل

إذا ما كان التدبير الإداري معقلنا ومسؤولا، والأهداف والمناهج واضحة، وكانت مشاركة مختلف الفاعلين بما فيهم أعضاء جمعيات المجتمع المدني، ذات فعالية.

بيان ذلك، أن التحولات والتغيرات المجتمعية الناجمة عن التطور الهائل والسريع للمعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات، قد أحدثت تغييرا بالغا في مفاهيم الإدارة التربوية والإدارة المدرسية التي أصبحت في أمس الحاجة إلى التكيف ومواكبة التغيرات من أجل تحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستديمة. وهو ما يستدعي من السلطات التربوية العليا في البلدان العربية، النظر إلى هذه المسألة بشكل مسؤول.

وقد أكدت الأبحاث والدراسات والتجارب في هذا الإطار (بالولايات المتحدة وأوروبا الغربية وأستراليا وبلدان جنوب شرق آسيا)، بأن الهدف الأساسي للتنمية ولمحاولات الإصلاح والتطوير، لا يقتصر على مجرد اعتماد القوانين والتشريعات أو الوسائل الإلكترونية، بل يرتكز على العامل البشري، أي على الأطر والقيادات التربوية التي تعتبر دعامة أساسية لكل إصلاح للأنظمة التربوية. وبمقتضى ذلك،

يبرز دور مدير المؤسسة المدرسية وموقعه الاستراتيجي في إنجاح عملية الإصلاح المذكورة. وتتمثل المواصفات العصرية المطلوبة في مدير المدرسة أو المعهد، في تنوع المهارات والمعارف والقدرة على معالجة الأمور بشكل علمي عقلاني والاعتماد على النظريات والمفاهيم الحديثة في إدارة المؤسسة التربوية. وهو ما يفسر كيف أن البلدان الساعية إلى تطوير التعليم في وقتنا الحالي، تهتم أساسا بإيجاد قيادات تربوية ذات تكوين وكفاءات متلائمة مع متطلبات وحاجيات المجتمع المتغير. فلم يعد دور المدير ينحصر فقط في تنفيذ الأعمال الروتينية والنشاطات المتعلقة بتدبير الشأن الإداري وفق التعليمات الصادرة عن سلطات عليا ؛ ذلك أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، ركزت على أهمية التواصل والتشارك والتشاور والانفتاح على الآراء المختلفة، في تنظيم الشأن المدرسي. ولما كان الدور الإداري هو من الأدوار الرئيسية لمدير المدرسة، فقد توزعت المهارات الإدارية على ثلاثة أبعاد وهي :

- البعد التقني، ويتضمن التخطيط الجيد والتنظيم والتنسيق والإشراف والرقابة.
- البعد الإنساني، ويخص مهارات العلاقات الإنسانية والتواصل وتحفيز الآخرين ورفع عزيمة الفاعلين.
- القيادة التربوية، وتعني المعارف والمهارات التقنية المتمحورة حول التعليم والتعلم.

إن تفعيل دور مدير المؤسسة المدرسية هو جزء من كل، بمعنى أنه يستدعي تطوير الإدارة التربوية في اتجاه اللامركزية والتحديث وتوطيد العلاقة بين مختلف قطاعاتها. وعلى سبيل المثال، يتعين ضبط العلاقات بين الأجهزة الإدارية العاملة في مجال التعليم العالي وما قبل العالي، سواء منها التي تعنى بالتعليم العام أو بالتعليم المهني والتقني، وخلق روابط بين الإدارات المركزية

- رابعا، على الإداريين دعم هذه المبادرة لتلبية احتياجات المنظومة التربوية وتطوير وضعيات التعلم وتوفير شروط المنافسة ومواجهة تحديات العصر.

يحتاج قطاع التربية والتكوين إذن إلى تفعيل التكنولوجيا المعلوماتية في تكوين المتعلمين وتأهيل المدرسين وتوعية الإدارة المدرسية، وذلك عبر إعداد البرمجيات التعليمية وتخزين المعلومات الرقمية، مما يسهل الولوج إلى المعلومة ونشرها على نطاق واسع. وهو ما يساهم في حل المشكلات التربوية واتخاذ القرارات الصائبة عبر التخطيط الجيد، المعتمد على تكنولوجيا المعلومات. فعبر التخطيط المنهج القائم على نظام معلوماتي متطور، يمكن أن تقوم الإدارة بدورها القيادي. فالمخططون التربويون، بمستوياتهم المختلفة داخل النظام التربوي، يحتاجون إلى أنظمة معلوماتية تهتدي بها قراراتهم المتعلقة بتحسين جودة التعليم. وهناك اعتبارات إدارية وفنية، لا بد من توفرها لبناء هذه الأنظمة إذا ما أريد لقاعدة البيانات ونظم المعلومات أن تزود المهتمين بمعلومات دقيقة وناجعة. وتوجد على رأس هذه الاعتبارات، مسألة توفير الموارد البشرية المؤهلة، لأنها هي التي ستحدد نوعية المعلومات وطرق جمعها وتحليلها وعرضها. بذلك، تصبح القرارات مبنية على معلومات دقيقة، تسمح بتنفيذ المشاريع الهادفة إلى خدمة المنظومة التربوي، كما تساهم في تطوير كفايات العاملين بها وفي تنظيم العلاقات فيما بينهم على أساس تشاركي وتعاوني.

3. الكفايات البشرية ونظم الإدارة والمناخ المدرسي

تضمن هذا القسم الأخير، المداخلات التالية : كارول كفوري : «إدارة الجودة الشاملة وتدريب المعلمين»، سهيل يعقوب : «الإدارة المدرسية في لبنان، مشكلات وحلول مقترحة»، أنطون حبيب رحمة : «إدارة التعليم المهني والتقني في الدول العربية، واقعها وتطويرها»، علي أحمد سيد مصطفى : «سيكولوجية إدارة المدرسة والفصل وما يدركه الطالب وعلاقتها بالتحصيل»، حمدي علي الفرماوي : «المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين».[4] والملاحظ أن هذه المداخلات تمحورت حول نقطتين أساسيتين، وهما : تطوير الإدارة التربوية، وخلق شروط «المدرسة الفعالة».

1.3 تطوير الإدارة التربوية

يقتضي هذا التطوير إعادة تنظيم إدارة المدرسة بما يعزز فعالية التعليم والتعلم وتمكين المدرسين والإداريين من مجاراة التحولات السريعة التي يعرفها عالمنا المعاصر. وهو ما يتطلب تبني رؤية مشتركة بين الفاعلين التربويين واتخاذ قرارات متفاوض بشأنها والبحث عن الدعم المادي لتفعيل هذه القرارات. ذلك أن إدارة الجودة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، تسعى إلى فسح المجال أمام المدرس لتطوير أساليبه التعليمية، كي يستجيب لمنتظرات المتعلم. ولن يتحقق ذلك فعليا، إلا

4- نفسه، الصفحات من 271 إلى 428.

والحال، أن المتأمل في وضع مؤسساتنا التربوية، يستنتج بأنها قائمة على أنظمة بيروقراطية شديدة التمركز، بحيث لا تمنح العاملين حق المشاركة في وضع السياسات التربوية. وغالبا ما تتميز السلطة في هذه المؤسسات بالفردية. ومن الطبيعي أن تكون العلاقات بين القادة والمرؤوسين تقليدية، يغلب عليها التسلط من جانب المتنفذين والانصياع من جانب الأتباع. فالمشكلة الأخلاقية التي تواجه الأنظمة التربوية في العالم العربي، هي عدم إيمانها بقدرة المدرسين المهنية وبقابليتهم للتطور، لذلك تبقى العلاقة بين الفاعلين قائمة على عدم الثقة. لهذا، فإن الوضع الحالي لأنظمتنا التربوية لا يسمح بمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وسيكون المطلوب من مجتمعاتنا التفكير في أنظمة تربوية جديدة، منفتحة وقادرة على تغيير طبيعة العلاقة بين القادة والمرؤوسين، وعلى توفير المناخ المناسب لتعزيز السلطة الأخلاقية، كي تصبح مصدرا أساسيا للممارسات الإدارية والتربوية. فمجتمعاتنا في حاجة إلى مدارس منفتحة تستجيب لمتطلبات التغيير، وإلى مدرسين جادين ومبتكرين وإلى رؤساء مؤسسات فاعلين ومقتنعين بمبادئ التشارك والتعاون والمسؤولية، من أجل الرفع من مردودية المؤسسة التربوية. وهي مطالبة أيضا باستثمار المستجدات التكنولوجية، لتجويد أداء الفاعلين داخل المؤسسات المذكورة وتقويمه بشكل أفضل. وهو ما ستتم معالجته في المحور الثاني.

2. التكنولوجيا والمعلومات في خدمة الإدارة

يتعلق الأمر هنا بأربع مداخلات، توزعت كما يلي : كريستين صعبية : «الإدارة والتكنولوجيا وبناء المحيط التربوي»، زكريا بن يحيى لال : «أهمية تكنولوجيا المعلومات في تطوير الإدارة التربوية»، تيريز الهاشم طربيه : «التخطيط التربوي في ظل نظام معلوماتي غير مكتمل»، فكتور بله : «برنامج الدعم الإحصائي لاتخاذ القرارات في الدول العربية»[3].

والملاحظ أن هذه المداخلات تقاطعت في الكثير من جوانبها، لكونها ركزت على دور التكنولوجيا ـ المعلوماتية بالخصوص ـ في عملية صنع القرار داخل النظام التربوي وعلى أهميتها في تطوير الإدارة التربوية. وعلى سبيل المثال، فإن إدماج الحاسوب في النظام التربوي، يمكن أن يساعد على نقل المعلومات وعلى تدعيم التعليم والتعلم. ويتعين على الإداريين التربويين القيام بأربعة إجراءات على الأقل لتسهيل عملية الإدماج هذه :

- **أولا**، عليهم توفير التدريب على استخدام التكنولوجيا المعلوماتية في المحيط التربوي.
- **ثانيا**، عليهم إنشاء شبكة داخل المؤسسة المدرسية لتمكين المدرسين والمتعلمين من مواكبة التطورات المتلاحقة في هذا الميدان.
- **ثالثا**، استشارة المتخصصين في المجال المعلوماتي، لاستقطاب مساعدتهم في إدماج التكنولوجيا في المحيط المدرسي بما يخدم المدرس والمتعلم.

3- نفسه، الصفحات من 189 إلى 270.

- مشاكل في القيادة، حيث تقتضي إدارة الجودة وتطبيقها بفعالية، قيادة حازمة ومتفهمة وتتوفر على جهاز يدعم توجهاتها وقراراتها. ولن يتحقق ذلك في ظل سيادة المركزية والاستفراد بالسلطة داخل المؤسسة.

الخلاصة هي أن إدارة الجودة تستدعي تغيير البنية الثقافية وإعطاء الفاعلين داخل المؤسسة التربوية الفرصة للمشاركة وتغيير المعايير التي تنبني عليها العلاقات بين القادة والمرؤوسين والقضاء على منطق الولاء والزبونية والمحاباة داخل إداراتنا، أي تخليق هذه العلاقات.

3.1 أخلاقيات القيادة

بهذا المعنى، يمكننا الحديث عن «فن صنع القرار» داخل جامعاتنا ومعاهدنا العليا. فالتردد في اتخاذ القرار يؤدي إلى اندفاع الموظفين في اتجاهات مختلفة، لذلك يتعين على القادة أثناء اتخاذ القرار، جذب اهتمام المتعاونين معهم وتحفيزهم على المشاركة في مشاريع المؤسسة، لأن العاملين بهذه الأخيرة يريدون قرارات واضحة ومفيدة ؛ وإذا كانت هذه القرارات سيئة فإنهم يتوقعون من قادتهم الاعتراف بذلك وتدارك الأمر، على اعتبار أن التراجع عن القرار أفضل من اتخاذ قرار سيء يكون له وقع سلبي على مردودية الفاعلين بالمؤسسة التربوية. وينبغي الوعي بهذا الأمر، خصوصا في تدبير الشأن التربوي والأكاديمي بالجامعة. فلكي ينجح صنع القرار في التعليم العالي وتتحقق الجودة، يجب وضع الأهداف بدقة وتحديد الأولويات وتوزيع المهام ومعالجة المشكلات داخل مناخ تسوده اللامركزية والتعاون والعقلنة وعدم احتكار السلطة.

تسمح هذه المعطيات بالانفتاح على جوانب أخرى في هذا الموضوع، تتعلق بأخلاقيات القيادة ومساءلة وتقويم أداء مديري المؤسسات. وبيان ذلك، أن الأنظمة التربوية في البلدان العربية، لا يمكنها أن تواجه تحديات القرن الواحد والعشرين بإدارة تربوية تقوم على البيروقراطية وعدم الثقة. لذلك ينبغي القيام بمساءلة جدية وعميقة للأنظمة التربوية، من أجل تطوير فعاليتها في تدبير شؤونها. ويبرز التقويم في هذا الإطار، كأداة ناجعة في تحديد فاعلية الإدارة التعليمية والتحولات التي مست أداء مديري المؤسسات.

ويتمثل البعد الأخلاقي للقيادة في التحفيز على التعاون والتشارك وينطوي على عنصرين مهمين وهما : العنصر التأثيري، بمعنى أن هناك درجة من الامتثال الطوعي من جانب المرؤوسين، وعنصر الاعتراف بأن هؤلاء هم شركاء للقائد في رسم أهداف المنظمة والاعتراف أيضا بقيمهم وبوجهات نظرهم. لهذا فإن أخلاقية القيادة تتطلب توفر قدر كبير من الصدق والثقة والنزاهة لدى كل طرف. وسيكون التفويض الحقيقي متمثلا في منح كل الفاعلين داخل المؤسسة، الثقة والحرية للمشاركة في اتخاذ القرارات وبالتالي بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين القادة ومرؤوسيهم.

الفاعلين وليس «تنفذا» عليهم. ويساعد هذا العمل المديرين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالإصلاح التربوي، كما يقدم للمتعلمين نموذجا حيا حول ضرورة الانتفاع بالكفايات والمهارات الفكرية والعملية والشمائل الأخلاقية الموجودة لدى الآخرين. وهو ما يساعد أعضاء المجتمع المدرسي على بناء ثقافة مدرسية تشاركية وتعاونية وتمهينية وينمي كفايات المدرسين والإداريين في مجال التدبير التربوي، كما يساعدهم على حل المشكلات سويا. والأمر الهام هنا، هو تحمل المسؤولية المهنية من أجل تطوير التدبير التربوي للمؤسسة والرفع من مستوى الإنجازات وتجويد المردودية. وترتكز هذه المسؤولية على أربع دعائم تتجلى في :

- تحديد مستويات حقيقية للتعلم ولتنمية الكفايات بالنسبة للمتعلمين والمدرسين وسائر الفاعلين التربويين، ضمن خطط تشاركية مستمرة ؛
- إيجاد الدعم والمساندة وتيسير الوسائل والوسائط من أجل بلوغ هذه المستويات ؛
- اعتماد التقويم كآلية للمتابعة وابتكار بدائل تدبيرية حينما يتعذر بلوغ المستويات المذكورة ؛
- مقاربة العمل التعليمي ـ التربوي والإشرافي بعقلية الممارس والباحث المتقصي باستمرار واتخاذ القرارات بوعي وبمسؤولية ؛

وتندرج هذه المستويات في إطار مشروع للتطور التربوي المتكامل، يرتكز على أخلاقيات المهنة وبالأساس على إدارة الجودة.

2.1 إدارة الجودة

إن السؤال المطروح هنا، هو كيف يمكن الربط بين القيادة الرائدة وجودة التدبير التربوي؟

تؤكد عدة دراسات بأن إدارة الجودة تتطلب توجها نحو اللامركزية وتفويض العاملين وتمكينهم ومنحهم مساحة من حرية الحركة في أعمالهم. لكن واقع الحال في مؤسساتنا يعاني من غلبة المركزية والتفرد في القرار، وحتى إذا ما كانت هناك استشارة المساعدين والمرؤوسين، فإنها تظل شكلية في غالب الأحيان. طبعا فإن هذا النمط الإداري يعارض مبادئ إدارة الجودة، لأن هذه الأخيرة تقتضي التعاون وتضافر جهود فرق العمل. وينطبق هذا الأمر على إدارة التعليم العالي، حيث تبرز الحاجة إلى العمل الجماعي من أجل حل المشكلات المطروحة. والحال أن تطبيق الجودة في مجتمعاتنا وفي جامعاتنا ومعاهدنا العليا، يواجه عدة عوائق يمكن تلخيصها فيما يلي :

- عوائق في البنية الثقافية المتحكمة في بعض مجتمعاتنا. فالحديث عن تمكين العاملين، بمعنى إعطائهم المزيد من الصلاحيات في اتخاذ القرارات، يعارض المركزية القاتلة الموجودة في معظم مؤسساتنا التربوية، ويحتاج تغيير هذه الوضعية إلى تغيير جذري في منهجية التفكير وفي الثقافة التقليدية المهيمنة.

في هذا الصدد، أثيرت مسألة القيادة التربوية وعلاقتها بما دعاه بعض المتدخلين بالمناخ المدرسي، هل هو مناخ ديمقراطي أم استبدادي، ومدى مشاركة العاملين بالمؤسسة التربوية في تدبير الشؤون الإدارية. وبخصوص البلدان العربية، سيتم الإقرار بضرورة تفعيل مفاهيم تربوية جديدة تجسد تغيير أساليب العمل في مجال التدبير الإداري. وهذا ليس بالأمر الهين، ففي أكثر المجتمعات انفتاحا على التغيير، مثل المجتمع الأمريكي، تظهر الأبحاث التربوية بأن التغيير في مجال التربية هو من الصعوبة بحيث «يشبه تغيير عجلة السيارة وهي متحركة» ؛ ويرجع ذلك إلى كون المؤسسة التربوية محافظة ومعقدة على الأرجح. فالتغير ليس مجرد إعادة تنظيم، بل هو إعادة بناء ثقافية تشمل المعتقدات والمعايير والعادات والمهارات، ويجب أن يمس المتعلمين أنفسهم، فضلا عن المدرسين والإداريين. وهو ما اتفق عليه المتدخلون في الأوراق المقدمة التي سنعرضها بإيجاز من خلال المحاور الثلاثة المذكورة.

1. القيادة التربوية والمساءلة

تضمن هذا القسم ست مداخلات موزعة كما يلي : أحمد الصيداوي «القيادة التحويلية التربوية»، يوسف منير صيداني «إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي»، إلهام سعيد الهاشم «فن اتخاذ القرارات : مؤسسات التعليم العالي الناطقة بالإنجليزية في لبنان»، كمال دواني «أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين»، هاني عبد الرحمن الطويل «التقييم والمساءلة كمدخل في إدارة النظم التربوية»، نعمان محمد صالح الموسوي «الخصائص السيكومترية للصيغة العربية لمقياس هالينجر في الإدارة التعليمية»[2]. وسنحاول إبراز التيمات الأساسية ضمن هذا القسم وهي : القيادة وأخلاقياتها وإدارة الجودة.

1.1 عن القيادة

يبدو مفهوم القيادة وثيق الصلة بمفهوم الإدارة والتسيير، لكنه ليس سهل التحديد مع ذلك. فمن قبل سادت عدة مفاهيم للقيادة مثل : القيادة الإدارية والتقنية والبيروقراطية والمعاملاتية والوظيفية. وتعتبر هذه المفاهيم تقليدية ولا تفي بأغراض الإدارة حاضرا ومستقبلا. لذلك ظهرت بدائل لها من أبرزها : القيادة التشاركية والاستباقية والوقائية، كإرهاصات لما سيعرف بالقيادة التحويلية التي عرفت تحت اسم آخر وهو القيادة الاستنفاذية أو التمكينية التي تركز على نقل النفوذ إلى الآخرين. فبعدما كانت القيادة في المدرسة التقليدية وفي النظام التعليمي تقترن بالسلطة المركزية للشخص، أصبحت الآن مرتبطة بمنح النفوذ بالمقدار اللازم، إلى الأعضاء الآخرين المشاركين والفاعلين في المؤسسة المدرسية وفي المنظومة التربوية عموما.

بهذا المعنى، سيصبح «نفوذ» المدير في المدرسة موجها نحو إنجاز العمل التربوي بإشراك كل

2- نفسه، الصفحات من 27 إلى 186.

قراءة في كتاب:
الإدارة التربوية في البلدان العربية[1]

إعداد : عز الدين الخطابي
أستاذ باحث - جامعة مولاي إسماعيل - مكناس

تقديم

تتضمن مواد هذا الكتاب أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، الذي عقد في بيروت من 7 إلى 9 دجنبر 2000 وشارك فيه باحثون في مجال التربية من عدة دول عربية (لبنان، مصر، الأردن، البحرين). وقد صدرت هذه الأعمال في شهر غشت 2001 ضمن منشورات نفس الهيئة [1]). وتوزعت العروض التي بلغ عددها 15 مداخلة (فضلا عن الأوراق التي قدمت في الورشة المواكبة لها)، على ثلاثة محاور أساسية وهي :

- القيادة التربوية والمساءلة ؛
- التكنولوجيا والمعلومات في خدمة الإدارة ؛
- الكفايات البشرية ونظم الإدارة والمناخ المدرسي.

من أبرز المفاهيم المتداولة في الجلسات، هناك مفهوم إدارة الجودة الشاملة الذي أثار إشكالا أساسيا وهو مدى تطبيقه في مجال الإدارة التربوية. وبغض النظر عن اختلاف الإجابات، بين متحمس لتطبيقه لأنه يفتح آفاق واعدة أمام الفاعلين التربويين ورافض لهذا التطبيق، من منطلق أن قطاع التربية له خصوصياته التي لا يمكن إخضاعها لمقولات الصناعة والتجارة، فإن التأكيد على أهمية الجودة والكفاءة والفعالية في التدبير الإداري، أمر لا تخلو منه ورقة من الأوراق المقدمة في المؤتمر. لكن جودة العمل داخل المنظومة الإدارية، لا تتم فقط بإدخال التكنولوجيا أو باستقدام الخبراء أو بوضع البرامج الطموحة بل تتعلق أساسا بكفاءة الموارد البشرية العاملة بالمؤسسات التربوية.

1- الإدارة التربوية في البلدان العربية ؛ أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، 2000.

1- عمل جماعي، الإدارة التربوية في البلدان العربية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت، الطبعة الأولى آب (غشت) 2001، عدد الصفحات 468.

4. معنى ومشروعية القيادة (le pilotage) المتفاوض حولها

يقصد المؤلفون بـ pilotage وضع خطة عامة مبرمجة بأهداف محددة ودقيقة، يتم تتبعها بطريقة جماعية تفاوضية وينعتونها «بالديمقراطية الوظيفية» المؤسسة على الحوار والتفاوض في جو من الاطمئنان والثقة. وإذا كانت الديمقراطية المؤسساتية ضرورة من حيث هياكلها وقوانينها، فإن الديمقراطية الوظيفية هي الأهم من حيث أهمية الأدوار التي يمكن للتلاميذ والأولياء مثلا القيام بها قصد حسن سير المؤسسة وتوجيهها، وأهمية دور الدعم والاحتضان الذي يمكن للمجالس البلدية المحلية القيام بها... بهذه العقلية الجماعية الديمقراطية يمكن العثور على الحلول الممكنة.

5. تحدى المسؤولية والأخلاق الشخصية لرئيس المؤسسة

بديهي أن المسؤولية والأخلاق لا تهم شخص المدير داخل المؤسسة بمفرده، بل تهم كل المدرسة وبكل مستوياتها. إلا أن مسؤولية التسيير والتدبير تعطي المدير «الكاريزما» وهي ليست هبة من السماء وإنما هي نتيجة تراكم التجارب وشحذ القدرات.

إن تدبير شؤون المؤسسة التربوية يمر عبر أفعال بسيطة مثل :

- تنشيط الجماعة وتحسيسها ؛
- استثمار كامل الوقت وبتؤدة عند ملاقاة الناس ؛
- أخذ الاختلاف والتنوع بعين الاعتبار ؛
- تنشيط خطة التقدم ؛
- تحمل مسؤولية الرئيس وتوجيه العمل الجماعي...

6. التحدي الأخير يتجلى في رسم نماذج من القضايا التي يجب التجديد فيها :

حصرها المؤلفون في التجديد التكنولوجي، (الوسائط، تخصيص قاعة لتعلم اللغات، اقتراح سبورة رقمية للهندسة...) وفي التجديد الذي يجب أن يمس القانون الداخلي ومراعاة تعديله وفق ما يقتضيه التغير والتطور الذي تعرفه الحياة المدرسية ـ وخلق حلقة للاستماع والوساطة ـ والعمل على إبداع وسائل جديدة لإيلاء الفرد (تلميذ / أستاذ / أب...) كل الأهمية كاستقبال التلاميذ الجدد والأساتذة الجدد...

كما تجدر الإشارة في الأخير إلى أن المؤلفين قد دعموا كتابهم بالعديد من التقارير في شتى المجالات التي تعرض لها الكتاب، واقترحوا أرضيات للتأمل، وقدموا شهادات واستمارات وبيانات ؛ الشيء الذي أضفى على الكتاب طابع الوسيلة البيداغوجية التي لا مندوحة عنها لكل من أراد أن يسيّر إدارة تربوية.

3. تحدي المهام التدبيرية والتربوية داخل المؤسسة

يتميز النظام التربوي الفرنسي بالعديد من المهام التي يقوم بها الأساتذة بالإضافة إلى مهمتهم الأصلية ؛ إذ هناك مهمة «**الأستاذ الرئيس**» باعتباره منسقا بين أساتذة نفس المادة التربوية والإدارة التربوية. ومهمة «**المُنسّق**» باعتباره صلة وصل بين أساتذة المادة الواحدة والمواد الأخرى. ومهمة «**رؤساء المشاريع**». وغيرها من المهام.

أما **مسلكية** الحوارات الفردية، فهي التوصية التي يقدمها مؤلفو الكتاب لرئيس المؤسسة التربوية حتى يتسنى له منح نقطة السلوك بعد تقرير موضوعي حول إشعاع الأساتذة، ومردوديتهم وانضباطهم. وقصد تقويم المستوى العام للمؤسسة ككل مع التلاميذ، والأولياء... وحتى يتمكن من سد الخصاص وتوظيف الأساتذة الجُدد. والأهم في هذه الحوارات الفردية هو «حوار التقدم» الذي ينبني على مفهوم «المشروع» باعتباره المستقبل التي تروم المؤسسة تحقيقه.

رغم تأخر النظام التربوي الفرنسي في الاعتراف بمشروعية مشاركة التلاميذ وأوليائهم في تدبير شؤون المؤسسة التربوية ؛ (قانون 1989) فإنه تدارك هذه الدعامة التربوية وجعل من التلاميذ وأوليائهم جهة داعمة لكل آليات سير المؤسسة (مجلس الأقسام، مجلس التدبير، جمعية الآباء والأولياء...) ويقترح الكتاب العديد من الآليات الجديدة في إنجاح الدخول المدرسي مثلا أو تنشيط الاحتفالات المدرسية المختلفة، وفتح المؤسسة على محيطها الخارجي.

من الأسئلة الدائمة والملازمة للإدارة التربوية ونجاحها، اختار المؤلفون ثلاثة أسئلة : **سؤال السلطة وسؤال البيداغوجيا وسؤال التقويم**.

- سلطة الفاعل التربوي (سواء كان مديرا في المؤسسة أو أستاذا في القسم) تبنى رويدا رويدا وتتأسس على مهابة يجب معرفة كيفية اكتسابها (بالقانون الداخلي، بحسن التواصل والقرب، وبالصرامة...).

السلطة هذه إن لم تمتح مشروعيتها من البيداغوجيا لا قيمة لها، ويسميها المؤلفون السلطة المتقاسمة المشتركة (Autorité partagée). تلك التي تتأسس على تصور واضح للتربية والتكوين، وعلى أهمية مشروع المؤسسة. «المدير التربوي» هو الذي يراقب دفاتر النصوص ؛ ويتقن توزيع استعمال الزمان، والاهتمام بالأنشطة التربوية والثقافية والرياضية إلخ.

- السَّلطة والبيداغوجيا بدون **تقويم** لا أهمية لهما، ويقصد عادة بالتقويم التساؤل التالي : «ما الذي تغيّر بعد إنجاز المهام التي تم تسطيرها؟ ويجب أخذ التقويم في أفق التطور (évaluer pour évoluer) وهذا ما اصطلح عليه المؤلفون بـ «ثقافة التقويم».

أما الجانب الأكثر أصالة في هذا الكتاب، فهو دعوته إلى استغلال الهوامش (في أي مجال) الممكنة في المؤسسات التعليمية كما هي عليه في واقعها وبكل نواقصها وتناقضاتها، ومفارقاتها، ولا يهمه اقتراح إصلاحات للمستقبل الآتي بقدر ما يهمه استغلال وتطوير كل المكنات التي يسمح بها واقع المؤسسات التعليمية.

تسيير مؤسسة تعليمية الآن يقتضي مواجهة العديد من التحديات منها :

1. تحديات الاستقلالية

فرضت تطورات العدة القانونية، والمؤسساتية، والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها فرنسا خلال عشرين سنة الماضية، استقلالية تسيير المؤسسة. ورُفع شعار «من الإدارة إلى المديرية» وبات المدير صاحب مسؤوليات بيداغوجية، خاضع لما يمكن نعته «بثقافة تحالفات» الأطراف المختلفة لمؤسسته، ثم باحثا عن فرصة إحداث التغيرات المكنة – انطلاقا من فكرة تشكل الآن حجر الزاوية في التعليم الفرنسي هي «مشروع المؤسسة». فتغدو المؤسسة فضاء للتنظيم والتدبير وفضاء لاتخاذ القرارات، وفضاء للتعاقد...

2. تحدي بلورة «خطة التقدم»

تعتمد أولا وأساسا على الاختصاص، وما الاختصاص سوى الاستماع لمكونات المؤسسة، من خلال المساءلة والاقتراب والتواصل المفتوح على كل العناصر واقتراح ندوة محلية للتأمل والتفكير لأجل بلورة «خطة التقدم».

هذه الخطة هدفها تفعيل المكونات الداعمة للإدارة التربوية : بما فيها مجالس الأقسام والمجالس التعليمية التربوية، والجمعيات (جمعية الآباء)، والهيئات الثقافية الأخرى. ولا يمكن الحديث الآن عن الإدارة التربوية والتدبير المؤسساتي دون الوقوف مليا عند «مشروع المؤسسة». وهذا الأخير هو في الواقع نظرة للمستقبل تنطلق أساسا من ممكنات المؤسسة.

في هذا السياق، يقترح المؤلفون ستة دعائم لأجل بلورة هذا المشروع :

- **الدعامة الأولى:** هي توطين البنيات المختلفة للمؤسسة ؛
- **الدعامة الثانية:** هي ترسيخ الممارسات البيداغوجية ؛
- **الدعامة الثالثة:** هي التواصل ؛
- **الدعامة الرابعة:** هي التكوين ؛
- **الدعامة الخامسة:** هي ممارسة الديمقراطية ؛
- **الدعامة السادسة:** هي الانفتاح على الخارج.

قراءة في كتاب :

«تسيير مؤسسة تعليمية : اقتضاء الممكن»

«Diriger un établissement scolaire: l'exigence du possible.»[1]

لمؤلفيه :

José Fouque, en collaboration avec Isabelle Klepal et Florence Castincaud.

إعداد : إدريس كثير
أستاذ التعليم الثانوي

يتكون هذا الكتاب من تقديم للمفتش التربوي العام بيرنار تولوند، وإحدى عشر فصلا ويتجاوز 250 صفحة.

أصالة المؤلَّف تكمن في أن المؤلفين لهم انخراط عضوي في المؤسسة التعليمية، الأول مدير مؤسسة والثانية أستاذة بالثانوي الإعدادي والثالثة بالثانوي التأهيلي. انخراطهم هذا يقدم الدليل على تجاوز ذلك التصور الشائع في النظام التربوي الفرنسي الذي كان يميل إلى فصل «الفاعل التربوي» عن «الفاعل الإداري». بله معارضتهما : وذلك من خلال التساؤل المركزي التالي : «ما السبيل إلى تقليص التصدع بين المؤطر وبين الهيئة الإدارية؟ كيف يمكن رفع «سوء التفاهم» الحاصل بين المدرس و«حريته البيداغوجية المفترضة» وبين رئيس المؤسسة وممارسة مسؤولياته التدبيرية؟

إن انتصار مؤلفي الكتاب للتعاون المثمر بين الطرفين المكونين للإدارة التربوية، يشهد من خلال العديد من التسميات المبثوثة في صُلب الكتاب : كالوقوف مليا عند إشكالية استقلالية المؤسسة وتحدياتها وبلورة واقتراح خطة للتدبير المؤسساتي ومشروع المؤسسة وانخراط التلاميذ وأولياء أمرهم واقتراح ميثاق لأخلاقيات المهنة... كلها «مسارت ممكنة» للحكامة المرجوة.

1- FOUQUE, José. CASTINCAUD Florence. KLEPAL Isabelle. Diriger un établissement scolaire : exigence du possible, Hachette Education, 2004.

لكن معرفة رئيس المؤسسة التعليمية للفاعلين في مؤسسته، وفهمه لدينامية العلاقات والتفاعلات التي تنشأ بينهم، وإلمامه بتقنيات التسيير والتدبير، لا تكفي وحدها لضمان التدبير الفعال لمؤسسته. إن ذلك التدبير يستلزم، أيضا، أن يكون الرئيس عارفا لنفسه، واعيا بقدراته وإمكاناته، وبجوانب القوة والضعف في شخصيته. وليس من شك في أن تلك المعرفة، أي معرفة الذات، أصعب بكثير من كل أنواع المعرفة الأخرى.

ولمساعدة رئيس المؤسسة في هذه المهمة الصعبة، يقترح Guy Delaire في الفصلين الخامس والسادس من كتابه هذا، مجموعة من الشبكات التحليلية والاختبارات النفسية ؛ الغرض منها هو تزويده (أي رئيس المؤسسة) بأدوات علمية من شأنها أن تساعده على معرفة «نفسه بنفسه» كما يقول سقراط، وذلك من خلال استكشاف بعض الجوانب الخفية من شخصيته، وإمعان النظر في حقيقة أفعاله ومواقفه، قصد العمل على تقويمها وتصحيحها بما يزيد من فعالية عمله الإداري ونجاعته.

هذا الجزء الأخير من الكتاب هو، في الحقيقة، دعوة رئيس المؤسسة إلى ضبط ذاته، وإدراك بعض المعطيات الخاصة بشخصيته التي تؤثر بشكل حاسم، من حيث لا يدري في غالب الأحيان، على أسلوبه في ممارسة السلطة الإدارية، والتفاعل مع الآخرين إلخ. ومن أمثلة ذلك، المعطيات المتعلقة بطباعه الشخصية، ونظرته للسلطة وكيفية ممارستها، وتصوره لدوره ومكانته داخل المؤسسة، وأسلوبه الشخصي في اتخاذ القرار وحل المشكلات، إلخ.

هذا، ويرى Guy Delaire أن تنمية القدرات التحليلية لرئيس المؤسسة هي أفضل وسيلة لتنمية قدراته التسييرية، وإكسابه الكفايات والمواصفات الضرورية للقيام بالأعباء الإدارية الملقاة على عاتقه. ومن تلك المواصفات والكفايات ما يتعلق ببعض معارف الفعل التقنية الضرورية للعمل الإداري اليومي، ومنها ما يتعلق بالقدرة على تطوير أسلوب خاص في التدبير والقيادة، وإدراك انتظارات الآخرين والاستجابة لها، وكيفية تفويض السلطة وتوزيع المهام، وتدبير الصراعات التي تنشأ داخل المؤسسة، واحتوائها وتوظيفها لإقرار التوازنات التي يحتاج إليها السير الطبيعي للمؤسسة.

في الختام، يمكن القول إن أهم ما نستخلصه من هذا الكتاب الهام هو أن تسيير المؤسسة التعليمية علم وفن في نفس الوقت. وباعتباره علما، فهو يحتاج إلى المعرفة والدراية والمهارات التقنية التي يتطلبها التدبير اليومي للمؤسسة. أما جانبه الفني، فيتجلى في الأسلوب الخاص الذي ينهجه رئيس المؤسسة في التسيير والتدبير وحل المشكلات، والذي يضفي على عمله وتجربته طابعا خاصا ومتفردا، ويعطي للمؤسسة التعليمية التي يرأسها هوية خاصة ومميزة.

أما رؤساء رئيس المؤسسة (وخاصة منهم نائب الوزارة ومدير الأكاديمية)، فإن ما ينتظرونه منه هو الانخراط في مشاريعهم، ووضع مشاريع تساهم في تحقيق الأهداف الوطنية، وخاصة في إطار ما أضحى يسمى بمشروع المؤسسة... غير أن أهم من ذلك كله في نظرهم، هو أن يعمل على حل مشاكل مؤسسته داخل أسوارها، وعدم رفعها إليهم، وتفادي كل ما من شأنه أن يغذي صفحات الجرائد المحلية أو الوطنية.

رئيس المؤسسة التعليمة والممارسة التدبيرية

خصص Guy Delaire الجزء الرابع من كتابه «رئيس المؤسسة» لعرض بعض المفاهيم والنظريات الضرورية لتحليل وفهم وضعية رئيس المؤسسة. ومن جملة تلك المفاهيم، مفهوم المؤسسة، ومفهوم السلطة المؤسستية، والسلطة الشخصية، وطبيعة القيادة وأنماطها... وهي مفاهيم تحيل على أهم النظريات في علم المنظمات وعلم التدبير.

في هذا الصدد، يرى Guy Delaire أن السلطة المؤسستية المخولة لرئيس المؤسسة التعليمية لا تكفي بمفردها لضمان نجاحه في مهامه، وإن كانت تضفي بعض المشروعية على أوامره، وتمنحه بعض إمكانات التأثير. ويعود السبب في ذلك إلى محدودية تلك السلطة، من جهة، وإلى النفوذ الذي يتمتع به بعض الفاعلين التربويين داخل المؤسسة، من جهة أخرى. لهذا يتوقف نجاح رئيس المؤسسة على مدى قدرته على تطوير أسلوب خاص للقيادة يمكنه من اكتساب سلطة شخصية تنضاف إلى سلطته المؤسستية.

لتحقيق تلك الغاية، يتعين على رئيس المؤسسة التعليمية أن يكون قادرا على فهم دينامية التفاعلات التي تنشأ داخل المؤسسة التي يتولى إدارتها، وإدراك المتغيرات المختلفة التي تؤثر فيها، وينمي، بالتالي، معارفه ومداركه في علم المنظمات وعلم التسيير. ولمساعدته على ذلك، خصص Guy Delaire حيزا مهما من هذا الكتاب لعرض مبادئ بعض النظريات السائدة في علم النفس الاجتماعي وشرحها، كالتحليل التنظيمي (l'analyse organisationnelle) والتحليل المؤسستي (l'analyse institutionnelle) والتحليل المعاملاتي (l'analyse transactionnelle) ...

من ناحية أخرى، يلاحظ Guy Delaire أن عمل رئيس المؤسسة يستند إلى مفهومين أساسيين هما : مفهوم التسيير، ومفهوم القيادة. ذلك أن طبيعة السلطة المؤسستية التي يتمتع بها رئيس المؤسسة التعليمية، وتطور المجتمع، وتغير العقليات والقيم لم تعد تسمح، في الوقت الراهن، بالتسيير الفردي الذي يقوم على أوامر الرئيس التي لا تقبل المناقشة. لهذا صار لزاما عليه إعطاء الأهمية لبعض المفاهيم الجديدة في التسيير كمفهوم التشاور، والتفاوض، والإقناع، وإشراك الفاعلين في اتخاذ القرار وتنفيذه، إلخ. إن فن الإدارة يقوم على الإلمام بمختلف أشكال القيادة، والقدرة على اختيار السلوك الملائم في الوضع الملائم.

أدوار رئيس المؤسسة التعليمية

كثيرا ما يتم الخلط بين مفاهيم الدور والمهمة والوظيفة، ربما بسبب انتمائها إلى نفس الحقل الدلالي. الدور، يقول Guy Delaire، هو «مجموع السلوكات المحددة التي ننتظرها من الأشخاص الذين يحتلون مواقع معينة. فهو يتضمن حقوقا وواجبات من جهة، وبعض سمات السلوك من جهة ثانية» (ص : 177). تتحدد أدوار شخص معين من خلال النصوص التنظيمية أو العادات والتقاليد. وقد تتحدد، أيضا، من خلال نسيج العلاقات الشخصية الناتجة عن ممارسة وظيفة معينة.

الدور، إذن، هو السلوك المتوقع (أو المنتظر) من شخص معين، في وضعية أو ظرف أو موقف معين، تبعا لمكانته الاجتماعية أو المؤسستية أو غيرها.

تختلف أدوار رئيس المؤسسة، بهذا المعنى، باختلاف مكانة الأشخاص الذين يحتك بهم في عمله اليومي. فما تنتظره منه الكاتبة أو الكاتب، مثلا، ليس هو ما ينتظره منه الحارس العام أو مدير الدروس أو المدرس أو التلميذ أو الأب... وقد تختلف انتظارات هؤلاء جميعا عما ينتظره منه رؤساؤه المباشرون.

من جملة الصعوبات التي يواجهها رئيس المؤسسة في ممارسة مهامه اليومية، التعارض الذي تتسم به بعض الأدوار المنوطة به، وصعوبة الاستجابة لانتظارات كثيرا ما تكون متضاربة. فقد ينتظر منه بعض متعاونيه، مثلا، أن يشركهم في اتخاذ القرار، ويمنحهم بعض الاستقلالية، في الوقت الذي يطالبه البعض الآخر بممارسة كل سلطه، والحسم شخصيا في كل القضايا، وعدم الإنصات للآخرين... قد يريد البعض أن يكون الرئيس ديمقراطيا في سلوكه وتعامله، بينما ينتظر منه البعض الآخر أن يجسد صورة الأب الذي يهابه الجميع، ويطمئن له الجميع. قد ينتظر منه بعض المدرسين أن يكون لينا في تطبيق القانون، ويتجاوز عن بعض تغيباتهم وتجاوزاتهم، في الوقت الذي يطلب منه الآباء والتلاميذ أن يكون حازما وصارما مع المتهاونين. وقد يكون ما يطلبه منه بعض المدرسين أو الموظفين في الخفاء (وخاصة أثناء بعض الزيارات الخاصة التي يقومون بها لمكتبه) كملاءمة استعمالات زمانهم مع الساعات الخصوصية التي يقومون بها خارج المؤسسة، أو التخفيف من عدد الساعات المسندة إليهم، أو غير ذلك من الامتيازات الشخصية، مغايرة تماما لما يعبرون عنه خلال الاجتماعات العلنية، كمطالبته بالعدل، والمساواة، ومراعاة مصلحة التلاميذ، واحترام القانون، ونبذ الزبونية إلخ.

للتلاميذ والآباء إزاء رئيس لمؤسسة انتظارات أخرى، كأن يكون مستعدا لاستقبالهم في كل الأوقات، وينصت إلى مشاكلهم، ويعمل على حلها، لاسيما إذا كانت تلك المشاكل تتعلق بعلاقة التلميذ بأحد أو بعض المدرسين. وفي هذه الحالة، قد يطلب منه بعض المدرسين أن ينحاز إليهم، ويوفر لهم الحماية، بينما ينتظر منه الآباء أن يكون سلطويا وقادرا على إلزام المدرسين بالقيام بواجبهم وبما يحفظ مصلحة أبنائهم.

الفردية والجماعية، وتشل دينامية المؤسسة التعليمية. ويعتبر التواصل كذلك، عاملا مهما من العوامل المحددة للعلاقات التربوية والاجتماعية، وبالتالي، لروح المؤسسة ومناخها (ص : 75).

لهذا يرى Guy Delaire أن فعالية عمل رئيس المؤسسة التعليمية تتوقف، من جملة ما تتوقف عليه، على مدى قدرته على التواصل بفعالية مع مختلف الفاعلين التربويين (الموظفون الإداريون، والمدرسون، والتلاميذ) ومدهم في الوقت المناسب بالمعلومة المناسبة لمعرفة ما يجري داخل المؤسسة، وفهم ما يصدر عنه (أي من رئيس المؤسسة) من قرارات ومواقف إلخ. وينبغي لرئيس المؤسسة التعليمية، كذلك أن ينفتح على محيط المؤسسة، ويتواصل بشكل دائم مع آباء وأولياء التلاميذ، وجمعيات المجتمع المدني، والشركاء الاجتماعيين، إلخ. هذا ويرى Guy Delaire أن بوسع المؤسسة التعليمية أن تتحول ـ وخاصة في القرى والمناطق النائية ـ إلى مركز ثقافي محلي، والقيام بدور أساسي في التنشيط الثقافي على صعيد القرية أو الحي، وذلك بتعاون مع المجتمع المدني، والفعاليات الثقافية المحلية.

بعض المواصفات اللازمة لممارسة وظيفة رئيس المؤسسة التعليمية

يتوقف نجاح رئيس المؤسسة في مهامه التربوية والإدارية على مدى امتلاكه مجموعة من الصفات الأخلاقية والكفايات المهنية. ومن أمثلة ذلك أن يكون قادرا على فهم محيط المؤسسة التي يرأسها والتأثير في مناخها، والتكيف مع المعطيات وظروف العمل الطارئة ؛ وأن يكون مستعدا لتغيير سلوكه ونهجه الإداريين كلما كان ذلك ضروريا. ويجب عليه، كذلك، أن يعرف الأشخاص الذين يتعاون معهم معرفة جيدة، ويوزع المهام والأدوار بينهم تبعا لمؤهلاتهم وكفاءاتهم، وليس وفق انتماءاتهم الفكرية أو المذهبية أو الإيديولوجية أو الإثنينة ؛ لأن التعامل مع من يقاسمهم نفس الانتماءات والقناعات دون غيرهم قد يحرمه من الرأي المغاير (والمعارض) الذي يشكل مصدر الثراء والغنى الفكريين، ويضمن المزيد من الموضوعية والتجرد في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات.

قد يجد رئيس المؤسسة في محيطه المباشر من يعارضه معارضة مبدئية (المعارضة من أجل المعارضة)، وخاصة ضمن فئة المدرسين وبعض الموظفين. وتلك ظاهرة طبيعية وشائعة في كل تنظيم، وتكاد تكون ملازمة لكل حياة جماعية، حيث لا ينذر أن نجد من يتخذ من معارضة الرئيس مبدأ لسلوكه ومواقفه. ويتعين على هذا الأخير أن يعرف كيف يتعامل مع هذا النوع من المعارضة بحكمة (لاسيما وأنها لا تستهدف شخصه بقدر ما تستهدف السلطة التي يجسدها أي الدولة ورموزها)، لنزع فتيلها، وتفادي ما يترتب عنها من صراعات مجانية تؤثر سلبا على مناخ المؤسسة وأدائها.

ينبغي أن يعتبر رئيس المؤسسة التعليمية السلطة أداة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وليس غاية في حد ذاتها.

الرسالة التربوية لرئيس المؤسسة التعليمية

لا تقتصر مهمة رئيس المؤسسة التعليمية على العمل الإداري الصرف. فالهدف الأساسي التي وجدت من أجلها المؤسسة التعليمية هي التربية والتعليم، وما العمل الإداري إلا وسيلة من وسائل تحقيق ذلك الهدف. وإذا كان رئيس المؤسسة التعليمية لا يساهم بشكل مباشر في الأنشطة التعليمية إلا ناذرا، فإن دوره التربوي يبقى، مع ذلك، أساسيا. ويتجلى ذلك الدور في مجموعة من المهام الموكولة إليه. ومن أمثلة تلك المهام :

- العمل على خلق الشروط المساعدة على التعلم، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للإمكانات المادية والبشرية المتاحة، والبحث عن إمكانات إضافية ؛
- السهر على تنظيم أنشطة موازية تساهم في إعداد التلميذ للاندماج في المجتمع عبر تعلمه المشاركة في الحياة المدرسية وتحمل المسؤولية، إلخ. (ص : 67) ؛
- تنشيط الحياة المدرسية وتجويدها. ويعني تجويد الحياة المدرسية، ضمن ما يعنيه، توفير الشروط الأساسية للتعايش والتعاون داخل المؤسسة التعليمية، وذلك بالحرص على احترام القوانين الداخلية للمؤسسة، وخاصة من قبل التلاميذ. وبخصوص هذه النقطة، يلاحظ Guy Delaire أن جل تلك القوانين كانت تركز ـ حتى سنة 1968 في فرنسا ـ على الممنوعات أساسا، وتسعى إلى ضبط سلوك التلميذ «الذي كان يخضع باستمرار لحراسة المدرس أو الحارس العام». يتعين الآن تجاوز هذه النظرة إلى التلميذ، وإشراكه في تنظيم الحياة المدرسية وتنشيطها عن طريق ممثليه وجمعية آباء التلاميذ وأوليائهم، وجمعيات المجتمع المدني المهتمة بقضايا التربية والتعليم ؛
- العمل على خلق مناخ مدرسي ملائم لإشاعة قيم التعاون والتفاهم وتحسين العلاقات التربوية داخل المؤسسة ؛
- العناية بالمرافق الثقافية داخل المؤسسة كمركز التوثيق، والمكتبة، والملاعب الرياضية، والمقصف، وخلق أنشطة رياضية وثقافية تشجع مبادرات التلاميذ والمدرسين، وتنمي فرص اللقاء والتواصل والتبادل بينهم، والتعود على احترام الغير، وقبول الاختلاف، والتشبع بالقيم المؤسسة لقواعد العيش المشترك.

من هنا تأتي أهمية التواصل، الذي لا يمكن لرئيس المؤسسة التعليمية أن يحقق أي هدف من أهداف المؤسسة بدونه.

رئيس المؤسسة التعليمية والتواصل

يقوم التواصل، حسب Guy Delaire، بدور أساسي في تحقيق تماسك فريق الساهرين على سير المؤسسة وضمان تعاونهم من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. وهو، علاوة على ذلك، أفضل وسيلة لحل المشاكل، وتبديد الخلافات، والحد، بالتالي، من التوترات والصراعات التي تعيق المبادرات

غير أن ذلك لا يجب أن يدفع رئيس المؤسسة إلى الانصياع لكل رغبات بعض شركائه، والخضوع لأهوائهم ونزواتهم، والتحول، بالتالي، إلى دمية يحركها بعض متعاونيه كما يشاءون. فهو يبقى، في نهاية الأمر، المسؤول الوحيد عن كل القرارات والمبادرات التي تتخذ باسمه. يتعين عليه، إذن، أن يعرف كيف يوجه، ويقنع، ويؤثر حتى يأتي القرار الجماعي موافقا للأهداف المؤسستية والتربوية التي يريد تحقيقها.

وظائف رئيس المؤسسة التعليمية

تتحدد المهام المنوطة برئيس المؤسسة التعليمية بنصوص تنظيمية رسمية. ودون الدخول في تفاصيل المقارنة بين النصوص الفرنسية التي يحيل إليها Guy Delaire والنصوص المغربية (وهي مقارنة قد تكون جد مفيدة، ولكن هذا ليس موضعها)، يلاحظ وجود تشابه كبير بين المهام المنوطة برئيس المؤسسة في النظامين التعليميين المغربي والفرنسي (ربما لأن المشرع المغربي كثيرا ما ينهل من التشريعات الفرنسية). فعلاوة على المهام المتعلقة بالسير اليومي للمؤسسة التعليمية، كإسناد بعض المهام، ومراقبة عمل الموظفين الإداريين، والسهر على السير العادي للدروس، وصيانة ممتلكات المؤسسة، والحرص على سلامتها ونظافتها، ورئاسة المجالس التعليمية، وتنفيذ قراراتها، واستقبال المدرسين وآباء التلاميذ وأوليائهم إلى غير ذلك، فإن رئيس المؤسسة التعليمية مطالب بتنسيق أعمال مختلف الفاعلين التربويين، وتنشيط الحياة المدرسية، والإشراف على وضع مشروع المؤسسة وتنفيذه، والبحث عن بعض الوسائل والموارد الضرورية للقيام ببعض الأنشطة التربوية أو ببعض الإصلاحات المستعجلة والطارئة، إلخ.

حاول Guy Delaire أن يجد بعض نقط التشابه بين عمل رئيس المؤسسة التعليمية وعمل رئيس المقاولة، لاسيما وأن ما يتسم به تدبير المقاولات من فعالية قد يغرى بعض الباحثين ويدفعهم إلى التفكير في الاستفادة من أساليب تدبير المقاولة لتحسين إدارة المؤسسة التعليمية. وهناك فعلا محاولات للسير في هذا الاتجاه، ونقل بعض مفاهيم التدبير المقاولاتي إلى مجال التدبير التربوي. غير أن المؤسسة التعليمية، يلاحظ Guy Delaire، ليست مقاولة، ولا يمكن، بالتالي، تسييرها بنفس الطريقة.

ولعل أهم فرق بين المؤسستين هو أن رئيس المؤسسة التعليمية لا يتوفر على الاستقلالية التي يتوفر عليها رئيس المقاولة، ولا يتمتع بالسلطة التي يمارسها هذا الأخير على العاملين تحت إمرته (ص : 62). لهذا يرى العديد من رؤساء المؤسسات التعليمية أن العائق الأساسي للتدبير الفعال للمؤسسات التعليمة هو ضعف استقلالية تلك المؤسسات من النواحي الإدارية والمالية، وتلاشي هيبة الإدارة، ومحدودية السلطة المخولة للمدير، وخاصة في ما يتعلق بمراقبة عمل الأساتذة والموظفين، وإلزامهم بالقيام بواجباتهم.

غير أن السير العادي للمؤسسات الاجتماعية والمرافق العمومية لا يمكن أن يتم بدون حد أدنى من النظام، وبالتالي، بدون سلطة قادرة على فرض احترام القانون، وقواعد العيش الجماعي، وإلزام كل واحد بالقيام بالأدوار والمهام المسندة إليه. ولعل هذا هو مصدر المفارقة التي تميز المواقف السائدة إزاء السلطة ورموزها ؛ فالمواطن العادي، مثلا، يرغب في السلطة وينبذها في الوقت نفسه ؛ يؤاخذ على المسؤولين عدم ممارستهم لسلطهم كاملة، ويسعى في نفس الوقت، كلما أمكنه ذلك، إلى تجريدهم من كل سلطة ؛ يطالبهم بتطبيق القانون والضرب بيد من حديد على أيدي المخالفين، ثم يحتج عليهم ويتهمهم بالاستبداد والقمع إذا مارسوا سلطتهم كاملة وطبقوا القانون بما يلزم من الصرامة...

يميز Guy Delaire في تحليله لسلطة رئيس المؤسسة التعليمية، بين نوعين من السلط ؛ سلطة يستمدها من موقعه المؤسستي، وهي السلطة المؤسستية، وسلطة يستمدها من مؤهلاته وصفاته الشخصية، وهي السلطة الشخصية.

ترتكز السلطة المؤسستية لرئيس المؤسسة التعليمية على القانون أساسا، وتحددها نصوص مضبوطة تحدد واجباته ومسؤولياته، وكذا واجبات ومسؤوليات كل الدين يعملون تحت إمرته.

قد يعتقد البعض أن رئيس المؤسسة التعليمية (المدير) يتمتع بسلطة مطلقة. والواقع أنه يجسد سلطة (سلطة الدولة) لا يتمتع بها بالفعل ؛ كثيرا ما تواجه برفض مبدئي من قبل أقرب متعاونيه. وبالعودة إلى النصوص التنظيمية المحددة لاختصاصاته، وإلى الظروف الموضوعية التي يشتغل فيها، يلاحظ Guy Delaire أن السلطة الوظيفية التي يتمتع بها رئيس المؤسسة محدودة جدا. فالصلاحيات المخولة للمجالس التعليمية، والضغوط التي يمارسها الفاعلون التربويون، وخاصة منهم النقابيون وجمعيات الآباء، وانتشار الثقافة الحقوقية، وثقافة الاحتجاج ؛ كلها من العوامل التي تحد بشكل واسع من قدرته على اتخاذ قرارات ومبادرات مستقلة.

لذلك، كان التأثير الفعلي الذي يمارسه رئيس المؤسسة على باقي الفاعلين التربويين رهينا بما يتمتع به من نفوذ شخصي (السلطة الشخصية) داخل المؤسسة التي يديرها، وفي محيطها الاجتماعي المباشر وغير المباشر. ويتوقف ذلك النفوذ على شخصيته، وعلى ما يتوفر عليه من خصال ذاتية تمكنه من التأثير على الآخرين، وكسب ثقتهم وتعاطفهم، وخلق مناخ داخل المؤسسة يسوده الود والوئام والتعاطف...

هذا النوع الثاني من السلطة هو الركيزة الأساسية التي يمكن أن يعول عليها رئيس المؤسسة التعليمية لخلق الشروط التربوية المواتية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية الرسمية للمؤسسة. لهذا يرى Guy Delaire أن أفضل وسيلة للتسيير الإداري هو إشراك مختلف الفاعلين التربويين في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمؤسسة وتنفيذها، عوض العمل على فرض قرارات انفرادية ستواجه بالرفض أو المعارضة لا محالة.

يشغل رئيس المؤسسة التعليمية المرتبة الدنيا في هرم التسلسل الإداري للمنظومة التربوية (الذي يبدأ من الوزير، فالمصالح الوزارية المركزية ثم الجهوية، فالإقليمية أي الأكاديميات والنيابات). وهو يمثل، بالتالي، السلطة الحكومية على أصغر وحدة إدارية تربوية محلية التي هي المؤسسة التعليمية. وهذا ما يجعل منه المخاطب المباشر للمستعملين المباشرين للمدرسة كالتلاميذ، والآباء، والموظفين الإداريين، والمدرسين... وبحكم وضعيته هذه، يخضع رئيس المؤسسة لضغوطات متعارضة : ضغوط التراتب الإداري من جهة، وضغوط القواعد التعليمية من جهة أخرى. فهو مطالب، بصفته ممثل الدولة، بتطبيق القانون، وتنفيذ التعليمات الفوقية، وأخذ إكراهات النظام التربوي بعين الاعتبار. غير أنه ملزم، من ناحية أخرى، بالاستجابة لمتطلبات مستعملي المؤسسة التعليمية، وهي متطلبات قلما تراعي الإكراهات الموضوعية للنظام التربوي، والإمكانات المحدودة الموضوعة رهن إشارة المؤسسة التعليمية.

تتوقف قدرة رئيس المؤسسة التعليمية على التوفيق بين هذه المتطلبات والانتظارات المتعارضة، والموازنة بينها، (وهي أحد المؤشرات الرئيسية على مدى نجاحه في مهمته الإدارية والتربوية) من جملة ما يتوقف عليه، على الأسلوب الخاص الذي يعتمده في ممارسة السلطة المخولة له بحكم النصوص التنظيمية، وعلى مدى اكتسابه لسلطة شخصية تمكنه من التأثير في مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسة وخارجها.

رئيس المؤسسة التعليمية والسلطة

يرى **Guy Delaire** أن أهم ما يتميز به الإطار العام الذي يشتغل فيه رئيس المؤسسة التعليمية، وباقي الفاعلين التربويين في الربع الأخير من القرن العشرين هو أزمة السلطة. وأزمة السلطة هذه، ليست في الواقع سوى تجل من تجليات الأزمة العارمة التي تكتسح كل مظاهر الحياة الاجتماعية : أزمة المدرسة وأزمة الأسرة وأزمة المؤسسات وأزمة القيم وأزمة المجتمع، إلخ. وتعود أسباب تلك الأزمات إلى التحولات السريعة التي عرفها المجتمع الفرنسي، وباقي المجتمعات الغربية، بعد الحرب العالمية الثانية على الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتي أدت إلى تغيرات جوهرية في أنماط العيش والاتصال والتفكير، وفي التصورات والعلاقات الاجتماعية والسياسية.

إن أزمة السلطة ظاهرة عامة في المجتمعات الغربية. ومن أهم مظاهرها المعارضة المبدئية التي يبديها الفرد لجميع أشكال السلطة تقريبا : سلطة الآباء، وسلطة المدرس، وسلطة التقاليد والأعراف، وسلطة المدير، وسلطة رئيس المقاولة إلخ ؛ بل وهناك اتجاهات فكرية تدعو إلى رفض كل أنماط السلطة في مجال التربية والتكوين والتسيير، بل وكل أشكال التراتبية الاجتماعية والسياسية والإدارية والدينية. يتم ذلك باسم الديمقراطية والمساواة أحيانا، وباسم الفعالية والمردودية أحيانا أخرى.

واختصاصاته وأدواره، واعتمادا على معطيات مستقاة من الممارسة الميدانية والتجربة اليومية ؛ علما بأن العمل اليومي لرئيس المؤسسة لا يتحدد من خلال النصوص التنظيمية وحدها، وإنما يتحدد أيضا من خلال التفاعل اليومي بين مختلف الفاعلين التربويين وما يترتب عن ذلك التفاعل من تفاوض، وتوافق، وصراع، إلخ.

- تحليل وضعية رئيس المؤسسة التعليمية، علما بأنه يشتغل في ظروف خاصة تحددها الشروط الخاصة بالمؤسسة التعليمية التي يتحمل مسؤولية إدارتها، مثل موقعها الجغرافي، ومحيطها السوسيو ـ اجتماعي، ونوعية التلاميذ الذين تستقبلهم وطبيعة العلاقات الاجتماعية والتربوية الخاصة السائدة فيها، ونوعية العلاقات التي تربطها بمحيطها، إلخ. إن لكل مؤسسة تعليمية وضعية خاصة، تقوم العوامل الذاتية والموضوعية (وليس النصوص التنظيمية وحدها) بدور أساسي في تحديد معالمها.
- التفكير في التكوين الأساس والمستمر لرؤساء المؤسسات التعليمية، وما يحتاجه ذلك التكوين من عُدة نظرية، وأدوات مفاهيمية. إن العمل الإداري هو ممارسة لا تقبل الارتجال، وتحتاج إلى معرفة وتدريب، وإلى الإلمام بمبادئ التسيير، وأساليبه، وتقنياته. كما أنه يتطلب، من جملة ما يتطلبه، القدرة على التكيف باستمرار مع التغييرات التي تعرفها المؤسسة التعليمية في ارتباط مع التحولات الكبرى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع.

والجدير بالذكر، هنا، أن Guy Delaire لا يرمي إلى إعطاء وصفات جاهزة تمكن رئيس المؤسسة التعليمية من حل المشاكل المختلفة التي تواجهه، لأن تلك الوصفات غير موجودة أصلا ؛ وإنما يسعى إلى تزويده بالمعارف ومعارف الفعل الضرورية لمواجهة تلك المشاكل على أحسن وجه ممكن.

هذا ويشير Guy Delaire إلى أن الهدف الأصلي من كتابه هذا ليس هو الدراسة الوصفية والشاملة لوضعية رئيس المؤسسة في إطار تربوي واجتماعي متحول، وإنما هو تقديم دليل عملي أولي يمكن لأي مسؤول إداري أن يعدله ويكمله تبعا لحاجاته ووضعيته الخاصة (ص : 17).

مكانة رئيس المؤسسة التعليمية

تنبغي الإشارة، بداية، إلى أن رئيس المؤسسة في النظام التربوي الفرنسي ـ كما في النظام المغربي ـ لا يتوفر على «إطار» خاص، وإنما هو مدرس يكلف بمهمة الإدارة التربوية، ويمكن أن يعود إلى مهمته الأصلية، أي التدريس، في حالة إعفائه من مهمته الإدارية إما بطلب منه، وإما لسبب غير ذلك.

ورغم ذلك، يحتل رئيس المؤسسة التعليمية مكانة مهمة في النسق الإداري التربوي ؛ الشيء الذي يمكنه من القيام بأدوار أساسية في تنفيذ السياسة التربوية للدولة، والمساهمة في تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

قراءة في كتاب «رئيس المؤسسة : تقنية التسيير وممارسته»

«Le chef d'établissement, Pratique de la fonction[1]»

لمؤلفه : Guy DELAIRE

حماني أقفلي
أستاذ باحث
المدرسة العليا للأساتذة بمكناس

يعد كتاب «رئيس المؤسسة» لـ **Guy Delaire** من الكتب القلائل التي تجمع بين التحليل النظري لعمل رئيس المؤسسة التعليمية والإرشاد العملي. ورغم كون هذا الكتاب يتناول ممارسة التدبير الإداري للمؤسسة التعليمية في واقع تربوي واجتماعي وإداري يختلف عن واقع مؤسساتنا التعليمية (واقع المجتمع الفرنسي في النصف الثاني من القرن الماضي)، فهو يوفر مجموعة من الأدوات النظرية والمفاهيمية التي من شأنها أن تساعد المسؤولين عن إدارة مؤسساتنا التعليمية على فهم أفضل لممارستهم اليومية والعمل، بالتالي، على تطويرها والزيادة من فعاليتها.

يتكون كتاب «رئيس المؤسسة» ـ الذي يقع في 356 صفحة ـ من ثلاثة أجزاء وثمانية فصول، إضافة إلى مقدمة وخاتمة، وتسعة ملحقات. يتناول الجزء الأول رئيس المؤسسة باعتباره موظفا يتمتع بسلطة وظيفية، ويتطرق الجزء الثاني لممارسة التسيير، والجزء الثالث لتقنياته.

وفيما يلي قراءة لأهم مضامين هذا الكتاب.

أهداف الكتاب

يسعى Guy Delaire في هذا الكتاب إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تحديد وظيفة رئيس المؤسسة التعليمية انطلاقا من النصوص التنظيمية المحددة لمهامه

1- DELAIRE, Guy, Le chef d'établissement : pratique de la fonction, Paris, Berger Levrault, 1986, (Guides pratiques - Education).

قراءات

8. تفعيل التفتيش بمختلف فئاته جهويا وإقليميا ومحليا بالرجوع إلى المذكرات الوزارية التي صدرت في الموضوع[12].

9. منح هامش من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية لتتمكن من التصرف في فضاءاتها، وإدراج أنشطة المدرسين المكلفين بمهام في إطار «**مشروع المؤسسة**» في حصصهم الأسبوعية الواجبة وتخصيص اعتمادات مالية لها.

هذه بعض الشروط الأساسية التي تضمن الإشراك الفعلي لمختلف الفاعلين والشركاء وتيسر التفافهم حول المدرسة، وهي شروط تجمع بين القول والفعل وتضمن انخراط الجميع وتحدد مسؤولياتهم وأدوارهم في إطار تعاقد واضح المعالم والمرامي، وتربط المسؤولية بالمحاسبة.

المراجع

1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 2000.
2. مغرب التربية، الإطار الاستراتيجي لتنمية النظام التربوي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية. (أبريل 2005)P.
3. التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009.
4. Jean Pierre Obin : La crise de l'organisation scolaire. Hachette Education(1993)
5. Jean Pierre Obin et Françoise Cros : Le projet d'établissement. Hachette Education (1998).
6. Jean-Michel Lecomte et Anne-Marie Nestrigue : L'établissement dans la démarche de projet. Hachette Education (1992).
7. G. Le Boterf et P. Lessard : L'ingénierie des projets de développement. Gestion participative et développement institutionnel. Agence d'Arc.
8. Colette Woycikowska : Prendre des fonctions de direction dans un collège ou un lycée. Hachette Education (1999).
9. Education au Maroc : analyse du secteur. UNESCO (2010).
10. Réforme du Système d'Education et de Formation 1999-2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance. Juin 2005.

12- المذكرات الوزارية 113، 114، 115، 116، 117، 118 الصادرة بتاريخ 21 شتمبر 2004.

إلا أن المركز ظل مهيمنا محتفظا باختصاصات كبلت الجهات وعاقتها في تسطير وتنفيذ مشاريعها. وتلكأت الوزارة في تفويض اعتمادات البناء للأكاديميات، بل وامتدت هيمنتها إلى الجانب البيداغوجي بفرضها تقنيات «بيداغوجيا الادماج» في تطبيق المقاربة بالكفايات. ولم تحظ مراكز التكوين التي ظلت كمؤسسات خارج الإصلاح بالاهتمام الذي يعيد لها دورها الأساسي في التكوين الأساسي وإعادة التكوين. وانتهى البرنامج الاستعجالي بتوقيفه بعد سنة وئيف من بداية تطبيقه، وتم التراجع عن بعض إنجازاته بدون تقويم أو تمييز. وإذا كانت محاولات الإصلاح منذ سنة 1999 وإلى حدود سنة 2012 تعود إلى الميثاق كمرجع، فقد تحللت الوزارة بعد ذلك من هذه الوثيقة، وفقدت المنظومة بوصلتها إلى أن جاء الخطاب الملكي ليقدم تشريحا دقيقا للوضع الذي أصبح عليه تعليمنا، ويدق ناقوس الخطر، ويحرك الملف من جديد.

لقد عانت مخططات الإصلاح كثيرا من عدم استقرار قيادة المنظومة، إذ تناوب على الوزارة بين 1999 و 2014 ثمانية وزراء في القطاع المدرسي وحده ! وهذا ما جعل من الصعب استثمار التراكمات ؛ فكل وافد يضع خطته متناسيا أسباب نزول ما سبقه، وظلت الوزارة متمسكة باختصاصات تدبيرية، وظل خطاب الإشراك سائدا في الأدبيات غائبا على أرض الواقع. إذ لم تتوفر لثقافة الإشراك هاته شروطها الأساسية والتي يمكن تلخيص أهمها في ما يلي :

1. وضع خطة عمل وطنية لمدة ثلاث أو خمس سنوات، تحدد أهداف المنظومة التربوية والوسائل المسخرة لإنجازها، والجدولة الزمنية لبلوغها، ويتم التوافق حول المؤشرات التي يحتكم إليها في تقويمها، ويساهم في بلورة هذه الخطة المديريات المركزية والجهوية ؛
2. تترجم هذه الخطة إلى مشاريع جهوية من طرف الأكاديميات ومصالحها الإقليمية ؛
3. تعرض المشاريع الجهوية على المصالح المركزية ويتم التفاوض حول الوسائل المادية والبشرية الذي تلتزم الوزارة بتوفيرها في إطار تعاقد ملزم للطرفين ؛
4. تنبثق عن المشروع الجهوي برامج عمل إقليمية، ويتم توزيع الموارد وفق الحاجيات والأهداف والجدولة الزمنية المحددة لبلوغها ؛
5. تقدم المؤسسات مشاريعها وتحدد حاجياتها والنتائج التي تروم تحقيقها ؛
6. يعاد النظر في هيكلة المصالح المركزية، بحيث تتولى مهمة التخطيط الاستراتيجي والمصاحبة والتتبع والتقويم والتنسيق والتأطير والتكوين، وتفوت الاختصاصات التدبيرية بكاملها للأكاديميات والنيابات والمؤسسات ؛
7. ينبغي أن يعاد للتكوين وإعادة التكوين حرمته ودوره في تلبية حاجة الفاعلين التربويين والإداريين ويزرع في أنفسهم الثقة في النفس ويساعدهم على الخلق والابتكار، وهذا لا يتأتى إلا بخطة تكوين المكونين وإدماج عملهم في صيرورة الإصلاح ؛

إذ جعلت الوثيقة في ما يتعلق بالتدبير البيداغوجي والإداري والمالي (ص. 57) من انخراط الفاعلين شرطا لتجاوز الحواجز المعيقة للنجاح وذلك عن طريق **«مشاركة ديمقراطية، متنورة، مسؤولة ومهيكلة»**.

إلا أن ما حصل، لم يتح نهج سياسة مخالفة لما كان سائدا لحد الساعة : الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتكوين لم تكن في مستوى الطموحات. فلم تساير الطاقة الاستيعابية الزيادة في طلب التمدرس، ولم توفر أطر التدريس بالعدد الكافي، فاستفحلت ظاهرة الاكتظاظ بشكل كبير وبلغت أقصى مداها في الثانوي التأهيلي، وأدى تشغيل الحجرات المكثف إلى ارتفاع معدلات التلاميذ بالقسم بشكل غير مقبول، فتم إلغاء التفويج في تدريس المواد العلمية، ولم يستفد المدرسون من تكوين حقيقي يؤهلهم لامتلاك المقاربات البيداغوجية المعتمدة، فأصبحت الفترات البينية عطلا مدرسية عوض أن تستغل للتكوين وإعادة التكوين وللتقويم. وجردت مجالس الأقسام من صلاحياتها بعد أن أقرت الوزارة نسب للانتقال تصل بل وتتجاوز 80% داخل الأسلاك التعليمية دون اعتبار لمستوى التحصيل ! وظلت المؤسسات التعليمية تنفد، مرغمة، تعليمات تتناقض مع الأهداف المعلن عنها.

ثم نعود مرة أخرى، بعد صدور تقرير اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين حول حصيلة الإصلاح[9] بعد انقضاء نصف العشرية المخصصة للتربية والتكوين، لوضع الأصبع على الاختلالات التي شابت تدبير الإصلاح والحث على تجاوزها.

ثم جاء البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقويم بالمجلس الأعلى للتعليم[10] سنة 2008، ليؤكد أن ما تم تحقيقه على المستوى الكمي لم يواكبه تحسن على المستوى النوعي.

لقد استمر الهدر المدرسي شاهدا على الاختلالات التي ما تزال تلازم منظومتنا التربوية ؛ فاستنفرت الدولة المغربية إمكاناتها للعمل على تدارك هذه الاختلالات وتسريع وتيرة الإصلاح. ووضع **«برنامج استعجالي»** (2009-2012) برؤية واضحة، وأهداف دقيقة تسعى إلى محاربة الاكتظاظ بتوسيع الطاقة الاستيعابية ونقل الاختصاصات التدبيرية من المركز إلى الجهات ومن الجهات إلى الأقاليم ثم إلى المؤسسة التعليمية، في إطار تعاقد يحدد الأهداف ويوفر الوسائل البشرية والمادية، ووضعت المؤشرات التي تقاس على أساسها النتائج. ورصدت ميزانيات ضخمة لهذه الغاية[11].

9- Réforme du Système d'Education et de Formation 1999-2004 Commission Spéciale Education-Formation. (juin 2005). Bilan d'étape et conditions d'une relance.

10- تم تفعيل المجلس الأعلى للتعليم سنة 2005.

11- التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012 جميعا من أجل مدرسة النجاح. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

والأهداف الوطنية، مع إدماج الخصوصيات والمعطيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجهوية في البرامج التربوية بما في ذلك الأمازيغية» (المادة 2). وأصبحت النيابات مصالح إقليمية للأكاديمية بمقتضى المادة 12 من القانون نفسه، ينبثق برنامجها الإقليمي من البرنامج الذي تعده الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ويصادق عليه مجلسها الإداري، ويوصي الميثاق بـ «... **تعزيز المصالح من حيث الاختصاصات ووسائل العمل، والتحديد الفوري لجميع الاختصاصات والأطر والوسائل الممكن نقلها مباشرة إلى المصالح الإقليمية»** (المجال الخامس من الميثاق 147). وأصبح للمؤسسة التربوية مجلس للتدبير «يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي كافة»، ومن مهامه المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة، ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن، وتوزيع مهام المدرسين، واقتراح الحلول الملائمة للصيانة، ولرفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها.

في المجال الثالث المخصص للرفع من جودة التربية والتكوين يوصي الميثاق بتخصيص 70% من مدة التكوين للجزء الالزامي، و 15% لكل ما يتعلق بالشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية، و 15% المتبقية تكون رهن إشارة المؤسسة تخصصها للدعم البيداغوجي والأنشطة الموازية وأنشطة التفتح[7].

ويعتبر المرسوم المنظم للمؤسسات ترجمة للطموحات التي عبر عنها الميثاق ؛ إذ نص على إحداث مجموعة من المجالس وحدد اختصاصاتها، فالمجالس التعليمية تهتم بالمادة الدراسية، وتشرك المدرسين في تنظيم عملهم والتنسيق فيما بينهم، وتقديم الاقتراحات في شأنها. وعهد للمجالس التربوية اقتراح مشاريع تربوية انطلاقا من الأهداف المحددة في المناهج وطنيا وأخذا بعين الاعتبار خصوصيات التلاميذ والبيئة المحلية وعرضه على مجلس التدبير لإدماجه في مشروع المؤسسة.

اشتغلت ورشات الإصلاح على الحياة المدرسية وأنتجت دليلا كاملا حولها، وعملت الوزارة على تنظيم السنة الدراسية فوازنت فيه بين فترات الدراسة وفترات الراحة وخصصت فترات بينية يستغل جزء منها لتقويم أنشطة مشروع المؤسسة وللتكوين المستمر. ...

كما أصدرت المصالح المركزية سنة 2005 وثيقة قيمة تعتبر، وإن جاءت بعد مرور خمس سنوات على انطلاق الإصلاح، إطارا استراتيجيا لتنمية النظام التربوي[8] في ضوء قراءة معينة لـ «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، حددت فيها الأهداف العامة والخاصة، واليات التنفيذ والتقويم، والجدولة الزمنية والحاجيات من الفضاءات والأطر والتكوين ... وكان من الممكن أن تكون هذه الوثيقة أساسا لتعاقد يربط حلقات المنظومة من الأكاديمية إلى النيابة إلى المؤسسة.

7- الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المجال الثالث الدعامة السابعة.

8- الاطار الاستراتيجي لتنمية النظام التربوي. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. مديرية الاستراتيجية والاحصاء والتخطيط (أبريل 2005).

في الكثير من الحالات. فأصبح استعمال الحجرات والتصرف فيها منظمين من طرف المركز، وهذا فرض اللجوء إلى توقيت ترجمته المصالح الوزارية إلى نماذج لم يبق للمدرسة الابتدائية سوى العمل بالنموذج الذي يناسب بنيتها التربوية.

أما في السلك الثاني من التعليم الأساسي فاعتمد النظام الوظيفي الذي فرض على المؤسسات توقيتا موحدا، ولم تخصص للمدرسة إمكانات مادية أو موارد بشرية تعتمدها في بناء مشروعها، ولم تحدد الجهة التي تصادق على المشروع، ولم يتم البت في طريقة تقويم آثار الأنشطة على التلاميذ، وظلت علاقة المؤسسة بمحيطها رهينة بتراخيص إدارية أما السيولة بين الأسلاك وداخلها، فتخضع لمتطلبات خريطة مدرسية تقترحها النيابة الإقليمية كمشروع يعرض على الوزارة من أجل التصديق عليه. وأصبحت السيولة مرتبطة بإكراهات الخريطة المدرسية وليس بمستوى تحصيل التلاميذ.

استمر التعليم الثانوي في استقبال أفواج من المدرسين تتفاوت مستوياتهم ويوجهون وفق إملاءات الخريطة المدرسية فينتج عن ذلك هدر مدرسي مقلق ؛ وهذه كلها إكراهات جعلت «**مشروع المؤسسة**» يتلخص، إن وجد، في بعض الأنشطة الموازية التي يقوم بها بعض المدرسين والتلاميذ المتطوعين. وظل القسم، وما يجري داخله بين الأستاذ والتلاميذ، الفضاء الأكثر تأثيرا في المسار الدراسي للتلميذ. وبقيت المؤسسة منفذة للسياسة التعليمية تسير وفق المساطر المحددة لها بعيدة عن مقاربة المشروع.

رغم المجهودات المبذولة، ظلت النتائج دون المبتغى، وهذا ما دفع أعلى سلطة في البلاد إلى تكوين لجنة خاصة تتكون من مختلف الحساسيات السياسية والنقابية والاقتصادية والثقافية لإعداد خطة تخرج منظومتنا من الوضعية المقلقة التي تُوجد فيها. فتمخض عن أعمالها «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**».

كان صدور «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، حدثا هاما في بلادنا ؛ فقد استطاعت اللجنة الخاصة، التي أحدثت بأمر ملكي، أن ترصد مكامن الضعف الذي يعانيه نظامنا التربوي، وقدمت في شأنها توصيات جريئة ؛ في ما يتعلق بتدبير المنظومة أوصت باعتماد اللامركزية واللاتمركز، وأقرت في المجال البيداغوجي العمل بالمقاربة بالكفايات وجعلت من التكوين الأساسي والمستمر لموظفي منظومة التربية والتكوين ركيزة أساسية لتحسين أدائهم.

خصص الميثاق لتسيير وتدبير المنظومة التربوية، الدعامة الخامسة عشرة لإقرار اللامركزية واللاتمركز. وتفعيلا لذلك أحدثت الأكاديميات بمقتضى قانون[6] جعل منها مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وجعل القانون من مهامها الأساسية «**إعداد مخطط تنموي يشمل مجموعة من التدابير والعمليات ذات الأولوية في مجال التمدرس طبقا للتوجهات**

6- القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

إذا كان «**مفهوم مشروع المؤسسة**» قد ظهر في الادبيات التربوية بفرنسا منذ سنة 1982 في أحد التقارير الرسمية[3] فإنه لم ينطلق بالفعل إلا بإصدار قانون Jospin[4] سنة 1989، وهو قانون وضع أسس اللامركزية واللاتمركز في تدبير المنظومة التربوية، واعتمد دمقرطة تسيير المؤسسات التعليمية ؛ بمنحها صلاحيات إدارية ومالية واسعة تتيح لها وضع برامج عمل تتوخى تحسين أدائها في ظل المناهج والتوجيهات الوطنية، وهي برامج يسهم في بلورتها ؛ بالإضافة إلى الأطر الإدارية والتربوية ؛ جميع شركاء المؤسسة من أولياء التلاميذ وفاعلين ثقافيين واقتصاديين واجتماعيين، ويسمح لها بالانفتاح على محيطها. وبـ «**مشروع المؤسسة**» تخرج المدرسة من مجرد منفذ للسياسة التعليمية إلى متفاعل معها، يتملك العاملون بها أهدافها، ويعملون كفريق على تحقيقها من خلال بلورة وبرمجة أنشطة تراعي الخصوصيات المحلية، ويحددون المشكلات التي تحول دون استفادة التلاميذ على الوجه المطلوب مما يقدم لهم في أقسام الدراسة، ويبتكرون الحلول لتجاوزها. والعمل بالمشروع يروم إشراك المدرسة وشركائها في تدبير الشأن التربوي، وهو في الوقت نفسه، التزام وتعاقد يربط المؤسسة بباقي سلسلة المنظومة، يخضع للتقويم ويتجدد باستمرار.

وقد صادف تفعيل «**مشروع المؤسسة**» في بلادنا مرور زهاء عشر سنوات على إرساء التعليم الأساسي الذي اعتمده إصلاح منظومة التربية والتكوين الذي انطلق سنة 1985. وكان من أهدافه ؛

- تعميم التعليم ؛ خاصة بعد تراجع أعداد المسجلين الجدد بالسنة الأولى الابتدائية انطلاقا من سنة 1982 ؛
- محاربة الهدر المدرسي ؛ بحيث يستفيد كل تلميذ من تعليم إجباري يستمر تسع سنوات، ستة منها في الابتدائي، أي بإضافة سنة إلى هذا السلك، وثلاثة عوض أربعة سابقا في الإعدادي ؛
- الرفع من مستوى الأداء التربوي وتجويده باعتماد مقاربة التدريس بالأهداف.

كان على بلادنا مواجهة كلفة الإصلاحات وهي تعيش تبعات سياسة التقويم الهيكلي ؛ إذ تقلصت الموارد المخصصة للتربية والتكوين، لتنحدر من 7,5% من الناتج الداخلي الخام سنة 1982 إلى 5,6% خلال الفترة سنة 1992![5]. مما انعكس سلبا على ظروف التمدرس ورسخ التدبير المركز الذي أفقد المؤسسة الكثير من صلاحياتها.

تم اللجوء لمواجهة ارتفاع أعداد المدرسين، بفعل السنة التي انضافت للسلك الابتدائي، إلى استعمال الفضاءات بشكل يتيح تشغيل حجرتين دراسيتين من قبل ثلاثة، بل وأربعة أقسام

3- Le rapport Soubré établi sur demande du ministre de l'éducation Alain Savary.
4- La loi d'orientation de juillet 1989.
5- Ministère de l'Education Nationale, division des études et des plans de l'éducation. Décembre 1995.

المدرسة من قاطرة للنماء والتطور تفرض توجهاتها بدون منازع إلى جهاز عليه أن يجدد نفسه باستمرار لمواكبة المستجدات وينفتح على آراء المحيط.

في غياب دراسات وطنية حول الموضوع ببلادنا، يمكن اللجوء إلى نتائج الامتحانات الإشهادية للتأكد من صحة هذه الخلاصات. فقبل إقرار التعليم الأساسي سنة 1985، كانت عتبة النجاح تحدد على أساس السماح لـ 40% من تلاميذ السنة النهائية من التعليم الابتدائي بالالتحاق بالإعدادي. فكان تحديد العتبة على مستوى الإقليم يخفي تفاوتات في المعدلات بين مؤسسات المجال الحضري والمجال القروي وبين مؤسسات المجال نفسه، بل وبين مدارس متجاورة. وهكذا يسمح بانتقال تلاميذ تتفاوت معدلاتهم العامة وتتفاوت نتائجهم بشكل واضح في المكونات الثلاثة للامتحان. ثم جاء التعليم الأساسي لينقل نسبة السيولة بقرار إداري إلى 80% على الأقل داخل سلكيه ! ثم في نهاية التعليم الأساسي وهو مرحلة التعليم الإجباري، ينتقل إلى التعليم الثانوي أربعون في المئة من تلاميذ السنة النهائية لكل إعدادية، وتحدد عتبة الارتقاء على صعيد كل مؤسسة. في نهاية السنة الدراسية 1996-1997 من مجموع 1000 إعدادية على الصعيد الوطني، عشر إعداديات فقط كانت عتبة النجاح فيها عشرة من عشرين فما فوق، و 16% فقط من التلاميذ انتقلوا بمعدلات تصل إلى عشرة فما فوق! فمنهم من اعتبر ناجحا بمعدل عام يصل بالكاد إلى 6 من عشرين ومنهم من كرر السنة التاسعة بمعدل يفوق في الكثير من الأحيان عشرة من عشرين ! يتكرر السيناريو نفسه في مستوى البكالوريا حيث تتجاوز نسبة المكررين والمثلثين والمطرودين من التلاميذ 50% ! بل انخفضت نسبة الناجحين في الدورة الأولى من البكالوريا إلى 17% سنة 1987[2]. فكان حدثا مدويا خصص له خطاب ملكي بأكمله، وتمخض عن ذلك إحداث الأكاديميات وما واكبها من مراجعة لنظام التقويم في الثانوي وإصلاح نظام البكالوريا.

تم في هذه الظروف ؛ بحثا عن وسيلة لإشراك الفاعلين في تحديد المشاكل التي تحول دون استفادة نسبة كبيرة من المتمدرسين مما يقدم لهم في القسم ؛ إصدار وزارة التربية الوطنية المذكرة 173 سنة 1994 ؛ تحث فيها المؤسسات على العمل بـ «**مشروع المؤسسة**». وهو مشروع يتبنى أهداف السياسة التعليمية الوطنية ويتيح للعاملين بالمؤسسة العمل كفريق متكامل للبحث عن المشكلات التي تعترض استفادة التلاميذ مما يقدم إليهم في القسم، وابتكار الوسائل، وتنظيم الأنشطة التي تمكن المدرسة من الانفتاح على محيطها، ولهذا الغرض أعدت الوزارة دلائل، وأنشأت خلية على المستوى المركزي لتتبع العملية وتأطيرها. إن فكرة «**مشروع المؤسسة**» التي دخلت منظومتنا التربوية من بوابة التعاون التربوي المغربي الفرنسي، وإن خلقت حركية شحذت الهمم وعبأت الأطقم التربوية والإدارية وانبثقت عن أنشطة متنوعة، لم تسفر عن النتائج المتوخاة، ولذلك أسباب نوجزها في ما يلي ؛

2- Ministère de l'Éducation Nationale : Projet de réforme du système d'éducation et de formation. Janvier 1998.

مشروع المؤسسة بين الخطاب والممارسة

نصر الدين الحافي
باحث في التربية

مقدمة

تحتل المؤسسة التعليمية قاعدة هرم المنظومة التربوية، حيث تتلقى، من أعلى الهرم، القوانين والمراسيم والقرارات والمقررات والمذكرات التي تنظم أنشطتها، وتتقيد بالمناهج الرسمية التي تحدد لها مجالات التعلم وتعمل بالتوجيهات التربوية المصاحبة لها. كما أنها تستقبل الموارد البشرية المكونة في معاهد خاصة وتخضع لتقنينات التقويمات الإشهادية. وهي بذلك تنفذ السياسة التعليمية التي تسعى إلى الاستجابة لانتظارات المجتمع وطموحاته في المجالات التربوية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والروحية.

تحظى المؤسسة ؛ بحكم موقعها في المنظومة، بمكانة خاصة لكونها تستقبل في فضاءاتها التلميذ المستفيد من هذه السياسة وتسهر أطرها على تفعيل هذه السياسة. إلا أن هذه المركزية المفرطة في تدبير المنظومة، أصبحت في النصف الثاني من القرن العشرين محط نقاش من طرف مختلف الفاعلين.

لقد كشف تعميم التعليم وانتشاره في المدن والقرى عن تفاوتات في أداء المؤسسات، رغم خضوعها لقوانين وتنظيمات ومناهج موحدة ؛ مما أثار فضول الباحثين في العلوم الاجتماعية بحثا عن الأسباب ؛ فجاءت خلاصات أعمالهم لتزعزع بعض اليقينيات المرتبطة بالتدبير العمودي للمنظومة والذي ساد لمدة عقود ومنها أن :

- توحيد الضوابط، بدعوى تكافؤ الفرص، في مجتمع يعيش اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية يفضي حتما إلى إعادة إنتاج عدم المساواة الثقافية ؛
- المدرسة ليست مجالا محايدا تنفذ على أرضها السياسة التعليمية ؛ إذ لها، كحلقة أساسية في المنظومة، تأثير في تقرير مصير التلميذ وتوجيه مساره.[1] فموقعها الجغرافي، والبيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها، ومحيطها الاقتصادي، وجنس روادها والطريقة التي تدبر بها، كلها خصوصيات لها وقعها وتأثيرها في المسار الدراسي للتلاميذ ؛
- إن التحولات التي عرفها العالم ابتداء من منتصف القرن العشرين، وانتظارات المجتمع، حول

1- Jean Pierre OBIN : la crise de l'organisation scolaire. Hachette. Education 1993.

والانقطاع عن الدراسة بمختلف الوسائل المتاحة والممكنة، وتتبع الحالات الصعبة للمتعلمات والمتعلمين، «أشخاص مصادر» لا غنى للفريق المحلي للقيادة عن استشارتهم في بناء مشروع المؤسسة وتدبيره، ولم لا الاستفادة منهم في تكوين فرق العمل المختلفة.

وبعد القيام بالتشخيص الدقيق، وتحديد نقط الضعف التي يجب تجاوزها من خلال الاستناد إلى نقط القوة داخل المؤسسة، والفرص المتاحة في محيطها، وتحديد الأولويات التي يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل إنجاز المشروع، يتم تسطير الأنشطة والتدخلات الضرورية من خلال مقترحات المجالس التعليمية، والأندية التربوية، والمجلس التربوي، ثم التجميع والترتيب والتنقيح من طرف مجلس التدبير والفريق المحلي للقيادة.

وتبقى مسؤولية الإدارة التربوية قائمة في جميع المراحل، خاصة رئيس المؤسسة ؛ غير أن المسؤولية الجسيمة الملقاة على عاتقه، لا يجب أن تدفعه للخوف أو التراجع، بل تكون حافزا لشحذ الطاقات وتعبئة الموارد الكامنة، واستعمال أدوات التدبير الحديثة من تواصل فعال، وتحفيز فرق العمل، وتفويض الصلاحيات الثانوية والاكتفاء بالصلاحيات ذات البعد الاستراتيجي، والتتبع والتقويم من خلال استعمال مؤشرات لوحة القيادة لتوضيح سير الإنجاز ومدى التقدم في اتجاه تحقيق النتائج المنتظرة...

خاتمة

إذا كان البرنامج الحكومي[24] يعتبر مشروع المؤسسة بمثابة مقاربة تدبيرية، لتحسين الحكامة التربوية محليا، ومنهجية تعاقدية تضع التلميذ/المتعلم في مركز اهتمام النظام التربوي المغربي، وإذا كان برنامج العمل متوسط المدى لوزارة التربية الوطنية يتوقع مأسسة العمل بمشروع المؤسسة كأداة للتدبير والتعاقد وإرساء جماعات الممارسات المهنية، لتكون بمثابة شبكات تجمع مديرات ومديري المؤسسات التعليمية للأسلاك الثلاثة (الابتدائي والإعدادي والثانوي) لتسهيل تبادل الممارسات التربوية الجيدة حول مشروع المؤسسة، فإن الملاحظ على مستوى المؤسسات التربوية ضعف الاهتمام بهذا الموضوع، اللهم ما تعلق بالمشروع على مستوى الوثائق. لذا، المطلوب من الجهات الوصية على القطاع بذل مزيد من الجهد في التعريف بالموضوع، وتكوين الفاعلين التربويين والشركاء، وخاصة أطر الإدارة التربوية[25] وإرساء مصاحبة حقيقية داخل المؤسسات التعليمية[26]، من أجل التنزيل الفعلي لهذا المكون الطموح حتى يرقى ليكون رافعة استراتيجية لمنظومة التربية والتكوين ببلادنا.

24- البرنامج الحكومي 2012-2017.

25- وذلك عبر إرساء سلك تكوين أطر الإدارة التربوية كما نصت على ذلك المادة 31 من المرسوم رقم 2.11.672 الصادر في 27 من محرم 1433 (23 دجنبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

26- تنص المذكرة رقم 88 في موضوع استغلال فضاء المؤسسات التعليمية على ضرورة تنظيم زيارات تفقدية من طرف هيآت التفتيش للمؤسسات التعليمية للاطلاع على مكونات مشروع المؤسسة بجميع عناصره، بما في ذلك الأنشطة المندمجة.

المؤسسة : هل يجب التركيز على رفع النسب المئوية للنجاح؟ أم الرفع من مستوى التحصيل الدراسي؟ أم محاربة الهدر المدرسي بمعالجة أسبابه (الهشاشة الاجتماعية، البعد المكاني عن المؤسسة، ضعف الطرق البيداغوجية المعتمدة، نقص العتاد الديداكتيكي...)، هل يجب التركيز على المواد العلمية؟ أم على اللغات؟ ...

كما أن دراسة محاضر مجالس الانضباط تمكن من الكشف عن نوع المخالفات التي يقوم بها التلاميذ داخل المؤسسة أو الفصول الدراسية، ومدى ترددها، وإن كانت قد وصلت إلى الحد الذي تشكل ظاهرة مستفحلة يتوجب التعبئة من أجل القضاء عليها، أو التقليل من حدتها (مثلا : دخول التلاميذ إلى الفصول الدراسية في حالة سكر أو تخدير، التحرش الجنسي، الغش في فروض المراقبة المستمرة، عدم إحضار اللوازم المدرسية، عدم إنجاز التحاضير أو التمارين المنزلية، التأخرات والغيابات المتكررة...).

2ـ تقارير المجالس التعليمية :

من خلال دراستها يمكن الكشف عن المواد التي تعرف مشاكل أكبر من حيث التحصيل الدراسي للتلاميذ، والمشاكل التي تعترض تطبيق المناهج الدراسية (نقص في العتاد الديداكتيكي، أو عدم ملاءمته نتيجة التغييرات التي تطرأ على البرامج والمناهج الدراسية، دسامة المقرر الدراسي أو صعوبة مفاهيمه...)، ومن هذه التقارير نتعرف كذلك على الاقتراحات التي يقدمها مدرسو المادة من أجل تجاوز تلك الصعوبات، ومن ثم العمل على إدماج الملائم منها في مشروع المؤسسة.

3ـ وثائق مراكز الإنصات :

إذا كانت المؤسسة تتوفر على مركز الإنصات (أو ما شابهه)، وكان القيمون عليه يوثقون أعمالهم بكيفية جيدة، ويترجمون أعمالهم على شكل جداول ومبيانات إحصائية قابلة للاستثمار، فهذا يمكن فريق القيادة المحلي لمشروع المؤسسة من الاستفادة من هذه الوثائق في الكشف عن الظواهر السلبية الأكثر سرية، والتي تؤثر على نفسية التلاميذ، ومن ثم على مواظبتهم وتحصيلهم الدراسي (التحرش والاستغلال الجنسيين، العنف المادي والرمزي، الإدمان على المخدرات أو على الإنترنيت، الشعور بالدونية، التفكك الأسري، الهشاشة الاجتماعية...)، كما يمكن اعتبار القيمين على هذه المراكز «أشخاص مصادر» يمكن الاستعانة بهم في بناء وتدبير مشروع المؤسسة أو حتى دمجهم في الفريق المحلي للقيادة، أو فرق العمل المختلفة.

4ـ الأساتذة الكفلاء :

يشكل الأساتذة الكفلاء[23]، واستنادا إلى المهام الجسيمة التي أناطها بهم التشريع والمتمثلة في رعاية ودعم مجموعة القسم في مسارها الدراسي والتربوي والنفسي، والتصدي للهدر المدرسي

23- أنظر المذكرة 156 بتاريخ 22 ذو القعدة 1430 الموافق لـ 10 نونبر 2009 في موضوع : الأستاذ (ة) الكفيل (ة).

هنا نتساءل، مع كل الفاعلين التربويين، أين نجد هذا الخبير؟ وهل لرؤساء المؤسسات القدرة على تطبيق هذه الأداة في غياب الخبراء؟ وما جدوى «مشروع المؤسسة» إذا تم بناؤه على تشخيص انطباعي يفتقد إلى الشروط العلمية الصارمة؟

لكن ؛ لا يجب أن ننسى أن الفريق الكندي الشريك في مشروع «PAGESM» قدم تقنية مبسطة لبلورة مشروع المؤسسة تدعى اختصارا بتقنية (EPAR)[20]، وتتكون من الخطوات التالية[21] : التشخيص، تحديد الأولويات، ثم العمليات والإجراءات، ثم التتبع والتعديل.

وجدير بالذكر أن مشروع المؤسسة بالتقنية الجديدة يهدف إلى ملامسة ما يجري داخل الفصل الدراسي بالدرجة الأولى، مع الحرص على أن يكون بسيطا غير مكلف، ويحظى بثقة وانخراط الجميع. ونرجو أن يشمل التكوين وفق هذه التقنية جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية سواء كانوا أطرا إدارية أو تربوية ؛ لأنهم معنيون جميعا بمشروع المؤسسة ؛ ولأن جودة عمل المدرس، حسبما ورد في الميثاق، «ترتكز أساسا على جودة التكوين الأساس والتأهيل والتكوين المستمر الفعال والمستديم، مما يستلزم السعي وراء مهننة التكوين، والإسهام في عملية إنماء الكفايات المهنية للمدرس الذي لم يعد ملقنا فحسب، بل أصبح وسيطا بين المؤسسة التربوية والمجتمع، وبين مصادر التعليم والاكتساب والمتعلمين، **ومنخرطا في المشروع التربوي للمؤسسة**، ومؤطرا للمشروع التربوي للمتعلم»[22].

مقترحات من أجل الاستثمار

تنص الوثائق التربوية على ضرورة اعتماد المقاربة التشاركية في جميع مراحل بناء وتدبير مشروع المؤسسة لضمان انخراط الفاعلين التربويين والشركاء. وتبدأ أول عملية باختيار الفريق المحلي للقيادة الذي يترأسه مدير المؤسسة، ومن الأفضل أن يتم انتقاء أعضائه من مجلس التدبير والمجلس التربوي، والفاعلين في الأندية التربوية، وممثل أو أكثر عن شركاء المؤسسة. ولكي يكون التشخيص موضوعيا لا بد من الاستعانة بالوثائق والبيانات المتوفرة داخل المؤسسة، ومن ذلك :

1ـ محاضر مجالس الأقسام :

إذ من خلال محاضر مجالس الأقسام التي تعقد في نهاية السنة الدراسية ـ لزوما ـ وتخصص للنظر في نتائج التلاميذ، من حيث النجاح والتكرار والفصل والتوجيه... من خلال هذه المحاضر نكشف عن معدلات النجاح ونسبها، والتعثر والهدر المدرسيين، ونسب الإناث بالمقارنة مع الذكور...

إن دراسة هذه النتائج هي التي تمكن من تحديد بعض الأولويات، وبعض أهداف مشروع

20- EPAR: E : Etat des lieux ; P : Priorisation ; A : Actions ; R : Régulation.

21- مصوغة تكوينية قدمت لمنسقي جماعات الممارسات المهنية.

22-الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ص7.

المشاريع، ويتتبع تنفيذها، ويضمن تطورها»[17]. وفي المدارس الابتدائية التي تتوفر على فرعيات، يتكلف المدير المساعد (إذا كان متوفرا) بإعداد مشروع المؤسسة خاص بالفرعية[18].

مذكرات ودلائل أم تكوين ومصاحبة

لا شك أن المنهجية التي اعتمدتها الوزارة الوصية على قطاع التربية الوطنية ـ في السابق ـ في تنزيل وتفعيل مشروع المؤسسة على مستوى المؤسسات التعليمية قد اعترتها بعض العيوب. ولعل أهم هذه العيوب إصدار مجموعة من المذكرات والدلائل في الموضوع المعني دون العمل على وصول محتواها إلى الفاعلين المحليين في المؤسسات التعليمية والتأكد من فهمها والقدرة على تطبيقها على أرض الواقع.

ولعل المسؤولين قد أدركوا أن تلك المنهجية لم تُجد نفعا، فباتوا يفكرون في اعتماد منهجية مغايرة تعتمد على التكوين والمصاحبة، وهذا ما يتبين من خلال الاطلاع على مشروع PAGESM»، حيث يشكل المكون 100 (أي مشروع المؤسسة) عموده الفقري. ويروم هذا المشروع تكوين خبراء، ومكونين جهويين وإقليميين، يعهد إليهم تكوين منسقي جماعات الممارسات المهنية، والذين بدورهم يقومون بنقل خبرتهم إلى أعضاء هذه الجماعات أي رؤساء المؤسسات التعليمية. كما تضع النيابات مكونين مؤهلين رهن إشارة المؤسسات التعليمية قصد المصاحبة في إرساء مشروع المؤسسة خلال جميع مراحله.

لكن من حق كل فاعل تربوي أن يتساءل : هل الوقوف عند تكوين المديرين يكفي لبناء وتدبير مشروع المؤسسة ؟ أم لا بد أن يشمل هذا التكوين باقي الأطر الإدارية والتربوية العاملة في المؤسسات التعليمية ؟ وهناك مشكلتان تنبثقان من كثرة هذه الدلائل :

الأولى: كثرة الخطوات وصعوبة بعضها : فمثلا، يقترح الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة سبع خطوات في منهجية العمل بـ «مشروع المؤسسة»، وهي : **1**ـ تحديد المنظور المحلي **2**ـ التشخيص **3**ـ بلورة المشروع **4**ـ المصادقة على المشروع **5**ـ الإنجاز **6**ـ التتبع **7**ـ التقويم.

الثانية: صعوبة تطبيق ما جاءت به من إجراءات : فعلى سبيل المثال يقدم الدليل الإجرائي أداة توفر نموذجا شاملا وإجرائيا يتيح القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي في وقت قصير وبشكل عملي بناء على تشخيص دقيق لنقاط القوة ونقاط الضعف، هذه الأداة تم تطويرها من طرف معهد دولي متخصص في الدراسات النسقية، وتعرف اختصارا بـ (ACD)، وفي نفس الوقت يقترح الدليل وجود خبير في تطبيق هذه الأداة بجانب رئيس المؤسسة الذي يقود «فريق التخطيط الاستراتيجي» داخل المؤسسة التعليمية[19].

17- المذكرة 70 بتاريخ 5 مايو 2011 في شأن الارتقاء بالإدارة التربوية.
18- أنظر المذكرة 132 بتاريخ 26 نونبر 2008 بشأن مهام المدير المساعد.
19- أنظر : الدليل الإجرائي. ص 4.

- يقوم مجلس التدبير بتدارس خطة العمل التي تعدها كل لجنة تابعة لأحد الأندية التربوية لتعميقها والمصادقة عليها وإدراجها ضمن **مشروع المؤسسة**[8].
- ينبغي للمشاريع الخاصة بالقسم أو النادي، وكذا المشروع الرياضي أن تندرج ضمن **مشروع المؤسسة**[9].
- يجب ربط الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية بـ «**مشروع المؤسسة**» وبأنشطة الأندية التربوية[10].
- المطلوب تمكين مختلف الأطراف المعنية، وخصوصا المجالس التربوية والمجالس التعليمية من معطيات تشخيصية دقيقة وذات مصداقية وموثوقية عن حالة تحصيل التلاميذ والتلميذات تكون مرتكزا لوضع خطط لدعم التعلمات والعمل على إدراج هذه الخطط ضمن **مشاريع المؤسسات**[11].
- يجب إدراج مشروع «جيل مدرسة النجاح» ضمن **مشروع المؤسسة**[12].
- تم إحداث جمعيات دعم مدرسة النجاح باعتبارها إطارا مؤسساتيا وماليا داعما لثقافة العمل بالمشروع والتدبير الذاتي[13]... ومن ثم، فهي تعطي الأولوية لمشروع المؤسسة[14].
- يعتبر مشروع المؤسسة بمثابة برنامج محلي للحكامة، يحضر من طرف المجتمع المدرسي انطلاقا من رؤية مشتركة لجودة المدرسة والتعلم، وفي تناغم كامل مع الغايات والأهداف الوطنية والجهوية. وفي إطار مشروع «باجسم» (مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب) يعتبر مشروع المؤسسة الخيط الناظم لكل تلك المكونات[15].

يبدو جليا أن بناء وتدبير مشروع المؤسسة ليس بالأمر الهين، وأن تحقيقه تعترضه صعوبات معرفية ومنهجية ومالية وتواصلية. والمسؤولية ملقاة بالدرجة الأولى على رئيس المؤسسة، وبدرجة أقل على باقي أطر الإدارة التربوية والفاعلين التربويين. وبالفعل، تنص وثيقة «مشروع المؤسسة دعامة لمدرسة النجاح دليل الخطوات المنهجية والإجرائية» على أن «المدير هو قائد الفريق والمنشط والمحفز والمتتبع لجميع عمليات المشروع»[16]، كما تنص في نفس الصفحة على أن «المدير هو المفتاح والمرتكز الأساس في دينامية المشروع». وبالمثل، تنص المذكرة 70 بتاريخ 5 مايو 2011 على أن مدير المؤسسة «يعتبر قائدا تربويا وإداريا، يشتغل في إطار مجالس المؤسسة ويعمل على بلورة

8- دليل الأندية التربوية. ص.23.
9- دليل الحياة المدرسية. ص.40.
10- المذكرة 166 بتاريخ 30 نونبر 2009 في شأن الاحتفال بالأيام الوطنية والعالمية.
11- المذكرة 128 بتاريخ 4 شتنبر 2009 في شأن تقويم المستلزمات الدراسية.
12- المذكرة 120 بتاريخ 31 غشت 2009 في شأن مشروع جيل مدرسة النجاح.
13- دليل مسطري في شأن التدبير المالي لجمعيات دعم مدرسة النجاح. ص 3.
14- المرجع نفسه. ص 9.
15- PMOP-PAGESM .p 23.
16- مشروع المؤسسة دعامة لمدرسة النجاح، دليل الخطوات المنهجية والإجرائية. مديرية المناهج والحياة المدرسية. الطبعة الثانية. 2009 م .

المجال التربوي، وإلى جهود منظمة ومنسقة لتحقيق الأهداف المسطرة. وبرجوعنا إلى الوثائق التربوية الرسمية نجد أنها تحيل إلى الموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية وتحددها بدقة حسب السلك التعليمي[5]. وبما أن المدير هو العنصر المشترك بين جميع الأسلاك التعليمية فإن الوثائق التربوية الرسمية تخصص له دورا بارزا في بناء وتدبير مشروع المؤسسة، سنعود إليها لاحقا.

مفهوم «مشروع المؤسسة»

في عالم التربية، نشأت فكرة المشروع بنقل جهود رواد التربية الحديثة من أمثال جون ديوي، وديكرولي، وكوزيني، وفريني... وتدريجيا تبلور مفهوم بيداغوجيا المشروع بملامحه الخاصة، ووظائفه المتعددة.

من خلال مقارنة التعريفات الواردة في الوثائق التربوية الرسمية[6]، يتبين أن هناك تطورا كبيرا في مفهوم مشروع المؤسسة بين فترة ظهوره والآن ؛ حيث انتقل من مشروع محدود في الزمان والمكان، وفي أوجه الحياة المدرسية المستهدفة، وفي الموارد البشرية المعبأة، إلى إطار منهجي يستبطن رؤية محلية تشاركية تروم الارتقاء بالممارسات التدبيرية والتربوية داخل المؤسسة التعليمية. وتستهدف هذه الممارسات جودة التعلمات لدى التلاميذ بمختلف مستوياتهم واستعداداتهم، ومحاربة جميع الظواهر السلبية (من عنف مدرسي، وهدر، وتعاطي المخدرات...) وتفعيل جميع أوجه الحياة المدرسية، وما تتطلبه من تعبئة مختلف الموارد البشرية، سواء منهم العاملون في المؤسسة، أو العاملون في الهيئات الشريكة، مع الحفاظ على مستوى جيد من التنسيق والتناغم بين المقررات والمناهج والأنشطة والمجالس والأندية والجمعيات، وإزاحة كل العراقيل والمثبطات التي تحول دون تحقيق أهداف المشروع.

ومما يثير انتباه متتبع الوثائق التربوية الرسمية كثرة الإشارات الصريحة والضمنية التي تحيل إلى الجوانب التي يجب على مشروع المؤسسة أن يأخذها بعين الاعتبار. وبالفعل، فبالإضافة إلى المذكرات والدلائل الخاصة بالموضوع، نجد وثائق أخرى تؤكد هذا، ومما جاء في هذا الصدد :

- يجب اعتماد منظور استراتيجي ومتكامل في إحداث الأندية التربوية بمراعاة تكاملها مع مختلف التدابير الإصلاحية، واحتلالها موقعا مركزيا في مجالات القسم التربوي من **مشروع المؤسسة** انطلاقا من الميثاق والمرسوم ومذكرات الحياة المدرسية[7].

5- حددت المادة العاشرة التابعة للفرع الأول المتعلق بالإدارة التربوية من المرسوم 2.02.376 أطر الإدارة التربوية في مدير المؤسسة، والناظر، وحارس عام الخارجية، وحارس عام الداخلية، ورئيس الأشغال، ومدير الدراسة (وذلك تبعا لاختلاف الأسلاك والمؤسسات التأهيلية).

6- أنظر مثلا التعريفات الواردة في المذكرات التالية : المذكرة رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994، والمذكرة 121 بتاريخ 13 غشت 2009، والمذكرة 125 بتاريخ فاتح شتنبر 2011.

7- دليل الأندية التربوية. ص 39.

مشروع المؤسسة :
بعض حدود التجربة وآفاق التطوير

المصطفى معاش
باحث في التربية
ناظر ثانوية المجد التأهيلية بمريرت

مقدمة

منذ عقدين من الزمن تقريبا، انطلق الاهتمام بـ «مشروع المؤسسة» في دواليب وزارة التربية الوطنية في أفق التجديد التربوي وإصلاح منظومة التربية والتكوين[1]. وواكب هذا الاهتمام الرسمي، اهتمام من طرف الممارسين والإعلاميين والباحثين التربويين. وقد تساءل أحد الباحثين ـ حينئذ ـ عما إذا كانت الدعوة إلى «مشروع المؤسسة»، باعتبارها أداة للتجديد التربوي، ستجد لها مكانا في الساحة التربوية، وتلقى استجابة من طرف المعنيين بالأمر[2]؟

بعد مرور هذه الفترة الزمنية المديدة، لا زال الاهتمام بـ «مشروع المؤسسة» قائما، وربما بحدة أكبر[3]، رغم تغير بعض ملامحه بين الأمس واليوم.

وبما أن بناء وتدبير «مشروع المؤسسة» لا يمكن أن يكون ناجحا في غياب المقاربة التشاركية، فهذا يقتضي تضافر جهود مجموعة من الفاعلين داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لكننا سنركز في هذا المقال على دور الإدارة التربوية، دون أن نغفل الأطراف الأخرى.

الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة : تعريفات أساسية

مفهوم الإدارة التربوية

كثيرة هي التعريفات التي قدمت لتحديد مفهوم الإدارة التربوية ؛ لكننا سنكتفي بالتعريف التالي : «تتمثل الإدارة التربوية في عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة وتنسيق أعمال العاملين فيها، وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة، وتنفيذها وتطويرها»[4].

من خلال التعريف السابق، يتبين أن الإدارة التربوية تحيل إلى موارد بشرية تعمل في

1- يمكن أن نؤرخ لهذا الاهتمام بصدور المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994.
2- انظر : مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية. محمد الدريج. ج1 / ص4.
3- مما يشير إلى ذلك ورود مجموعة من المذكرات والدلائل مرتبطة بموضوع «مشروع المؤسسة» وكذا إفراده بحيز معتبر في مشروع PAGESM (مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب)، كما سنرى لاحقا.
4- الإدارة التربوية. عزيز التجيتي وخاليد بنيشو. ص 11.

وبالرغم من التحولات التي يعيشها المجتمع المغربي في ظل الثورات التكنولوجية والسياسية التي يشهدها العالم بأسره، ما زال تحديد مهام مسؤولي الإدارة التربوية من مدير، وحارس عام، وناظر ورئيس للأشغال إلى ملحق تربوي، وإداري ومالي، حبيس أنماط تقليدية، وتمثلات سلبية. إن غياب نظام أساسي خاص بالأطر الإدارية لا يسمح بتاتا لهؤلاء، مهما كانت مؤهلاتهم وكفاءاتهم، بمواكبة الإصلاح بمفهومه الحقيقي الذي قد يساعد فعلا في حسن تدبير شؤون المؤسسات التربوية بكافة أشكالها، وتجديد أساليب عملها، وتطويرها من خلال اتخاذ القرارات الجريئة والهادفة، وتبني مشاريع بناءة قابلة للتقييم والتقويم تساهم بشكل ايجابي في الرفع من جودة تعليمنا وتحسين وضعنا وموقعنا سواء على المستوى الوطني أو القاري.

لم يعد دور المدير يقتصر على رئاسة المؤسسة، والسهر على التطبيق الحرفي للقانون فحسب، بل أصبح مطالبا بأن يكون عنصرا مشاركا وشريكا ومشتركا في العملية التربوية والإدارية برمتها. لذا بات لزاما عليه أن يكون مخططا، ومنظما، ومنسقا، وموجها لكافة الأعمال والمبادرات[14]. غير أن هذا الأمر لن يتأتى إلا إذا كانت المؤسسة تتوفر على طاقم إداري كفئ يتحمل فيه كل عضو على حدة الدور المنوط به رغم الإكراهات المتعلقة بالغلاف الزمني، و برمجة المداومة[15]، و كثرة المهام وتنوعها...

4. الإدارة التربوية و مشروع المؤسسة :- التخطيط الاستراتيجي[16] والحكامة الجيدة مرتكزات أساسية لمشروع المؤسسة

التخطيط هو «التفكير المنظم اللازم لتنفيذ أي عمل، والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله، وبكيفية ووقت عمله. فالتخطيط يعني في أبسط صورة ماذا يجب عمله في المستقبل وكيف يعمل وما هي الإمكانيات البشرية والمادية لتنفيذه»[17]. وهو أيضا : عبارة عن تحديد أهداف المشروع والطرق اللازمة لأداء الأفراد للأنشطة المطلوبة منهم لتحقيق هذه الأهداف في يسر وسهولة[18]. وكما هو معلوم، يعتبر التدبير والتخطيط، اليوم، من العناصر الأساسية في تدبير الشأن العام أو الخاص لمؤسسة ما كيفما كان نوعها واختصاصها. لقد أصبح مفهوم التخطيط الاستراتيجي يطغى على منهجيات العمل داخل المؤسسات بصفة عامة. فمن أجل مؤسسة تربوية فاعلة، أصبح من الضروري الارتكاز على نهج أساليب حديثة في التعامل مع شتى القضايا والمشاكل التي تواجه الإدارة التربوية المدرسية، وعلى رأسها مديرها. ذلك أن تسطير مسار محدد للعمل بناء على المعطيات والموارد المادية والبشرية المتوفرة، والوسائل المتاحة بات حتميا في محاولة استباق ما يمكنه أن يعترض السير العادي للدراسة والإدارة على السواء.

14- La fonction administrative consiste à assurer le traitement de l'information ou des données» pertinentes conduisant à la prise de décision en vue de l'atteinte des résultats. Ses composantes (analyser, décider, planifier, organiser, superviser, contrôler, évaluer) sous-entendent chacun un processus approprié, c'est-à-dire un «comment» les réaliser. A l'école, les processus locaux sont habituellement laissés à l'initiative du directeur, afin qu'il puisse les intégrer convenablement à sa personnalité de gestionnaire.» Marcel Plante, 1996 op.cit., p : 25

15- تحدد المادة 93 من مقتضيات النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية الاستفادة من رخصة سنوية لمدة شهر كامل. كما حددت المذكرة الوزارية رقم 190/1981 الترتيبات الضرورية لتنظيم العطل المدرسية. غير أنه لا ينبغي أن تتجاوز المداومة في العطلة الصيفية نهاية شهر يوليوز، باعتبار أن شهر غشت هو شهر عطلة لهيأة التدريس.» التضامن الجامعي، 2014/2013». وجب الإشارة هنا أن المادة 93 لا تشير إلى المداومة خلال العطل المدرسية التي تتخلل السنة الدراسية و التي لا تتجاوز حاليا و في غالب الأحيان 8 أو 10 أيام و من غير المنطقي أن لا يستفيد منها المكلفون بالإدارة التربوية بحكم علاقتهم بالشأن التربوي أولا و لكثرة المهام المنوطة بهم.

16- «Le plus important outil de gestion de tout gestionnaire c'est lui-même » Payette, Adrien, l'efficacité des gestionnaires et organisations, presse de l'université du Québec, 1988, cité Par Marcel Plante, ibid., p : 44

17- الإدارة المدرسية و تعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية، د سليمان بن عبد الرحمن الحقيل، الطبعة السابعة ، 1417هـ، مطابع التقنية للأوفست.

18- الإدارة و المدير العصري د. أحمد محمد المصري، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة و النشر جمهورية مصر العربية

مهمة المدير[8] التي تتجلى، بالأساس، في التوجيه والتدبير الأنسب والأفضل للمؤسسة لتحقيق الأهداف المرسومة لها. فالمدرسة « وحدها هي التي تعلمنا أن التربية هي ناتج من منتوجات التعليم بحيث نغدو جميعا زبائن لمؤسستنا، ومن ثم للمؤسسات المختلفة، هذا مع العلم بأن التعلم هو النشاط الذي يتطلب، مقارنة مع جميع النشاطات الإنسانية الأخرى، أقل تدخل ممكن من قبل الآخرين والمؤسسات، «فحتى الذين لا يمضون إلا سنوات قليلة في المدرسة، فإنهم يتعلمون الشعور بالذنب الناجم عن سوء استهلاكهم التعليمي»[9]

3. مواصفات المكلفين بالإدارة التربوية

قد لا يختلف اثنان على أن اختيار مسؤولي الإدارة التربوية، وعلى رأسها رئيس المؤسسة[10] يجب أن يخضع لمعايير محددة، ترتكز بالخصوص على المهارات والكفاءات والصفات الشخصية[11] الضرورية للقيام بالمهام المنوطة بهذا المنصب أحسن قيام. إذ يجب أن يتميز المرشح لمنصب رئيس مؤسسة تربوية، أو حارس عام[12]، مثلا، بخصال وقدرات تدل عن إلمامه بقضايا التربية والتكوين في أبعادها التربوية، والتقنية، والتشريعية، من جهة ؛ ثم عن إمكاناته الشخصية والذاتية في تدبير وتسيير شؤون المؤسسة، من جهة أخرى. فالمدرسة هي مجال جد معقد لأنها تتعامل بالأساس مع العنصر البشري (التلميذ(ة)) وتسعى إلى إكسابه المؤهلات والعادات والسلوكيات الضرورية لتنمية شخصية متكاملة ؛ تنعكس إيجابا عليه وعلى أسرته وعلى المجتمع برمته.[13]

8- «De ce fait, la direction d'un établissement scolaire dépasse les frontières du fonctionnarisme. La direction d'un établissement scolaire, c'est l'exercice du «leadership» tant auprès des élèves et des parents qu'auprès des enseignants en vue de la réussite éducative nationale. Pour ce faire, les responsables d'établissement scolaire devraient être revêtus de l'autorité nécessaire pour exercer pleinement ce qu'on devrait convenir d'appeler «la profession» de directeur d'établissement.» Marcel Plante, 1996 op.cit., p : 10.

9- إيفان إليتش، مجتمع بلا مدارس، مراجعة، جميل إبراهيم، السياسة التعليمية و تكافؤ الفرص في التعليم، مجلة الفكر العربي، عدد 24 ، السنة الثالثة، 1981 ، معهد الإنماء العربي، بيروت.

10- «Être responsable d'une organisation implique non seulement la notion de pouvoir assumer ses responsabilités, mais implique nécessairement la notion d'autorité pour les assumer vraiment» Marcel Plante, 1996, op. cit p.27.

11- «Il va de soi que diriger n'est pas enseigner, que c'est un autre métier , donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants» PERRENOUD, PH, (194), choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et participatif. Revue des échanges numéro 4, 1994, Afides, cité par Marcel Plante, op. cit, p : 43.

12- «Les facteurs à considérer lors de la sélection du personnel de direction devraient plutôt se tourner vers les caractéristiques personnelles de l'individu, ses aptitudes, son sens de l'organisation, son souci de ressources humaines, son habilité à communiquer dans les domaines du savoir, du savoir-faire, du savoir-faire faire, et du faire savoir » Marcel Plante, ibid., p : 43 et 44.

13- لقد «أصبحت مهمة المدرسة هي تهيئ النمو الكامل للطالب وأصبح الطالب محور الإدارة المدرسية بعد أن كانت المادة المدرسية هي محور الإدارة المدرسية. حيث اتجهت الإدارة المدرسية في العصر الحديث إلى تحقيق التنمية الجسمية والعاطفية والروحية والاجتماعية والسلوكية للطالب. والإدارة المدرسية الحديثة تفصل بين التنظيمات والأساليب الكتابية (ويمكن أن توضع أعمال الإدارة المدرسية في قسمين ؛ الأول ؛ الأعمال الإدارية والثاني الأعمال الإشرافية (الفنية) حيث يقسم الأعمال الإشرافية إلى مهام ومسؤوليات الإدارة المدرسية تجاه منسوبي المدرسة والمجتمع. والثاني مهام و مسؤوليات الإدارة المدرسية تجاه البرامج التربوية و التعليمية والوسائل المعنية «الإدارة المدرسية ؛ المهام و المسؤوليات» - عبد الله سالم القاضي ؛ الطبعة الثانية 1413هـ دار الحارثي للطباعة والنشر.

2. الموارد البشرية الإدارية المغربية

لا يخفى على أحد أن الإدارة التربوية المغربية، وذلك منذ أن أسس لها الاستعمار الفرنسي في النصف الأول من القرن الماضي، وطيلة عهد الاستقلال، لم تعرف هيكلة تنظيمية تستمد قوانينها من نظام أساسي يحدد حقوق المكلفين بإدارة المؤسسات التعليمية وواجباتهم. وفي غياب تكوين متخصص لتلك الأطر بمراكز التكوين[5] ؛ يهتم بكافة القضايا والإشكاليات التي لها اتصال مباشر أو غير مباشر بالتسيير الإداري للمؤسسات التربوية كما هو الشأن بالنسبة لميادين اجتماعية أخرى، فقد جرت العادة على إسناد مهام الإدارة[6] لرجال التعليم أنفسهم ؛ فمنهم المدير والحارس العام والناظر والمقتصد في بعض الأحيان.

وما تزال بعض مكونات الإدارة التربوية المغربية، إلى حدود اليوم، مرتبطة ببعض التقاليد والأنماط السلطوية التي هيمنت بشكل كبير على عقليات وتصرفات بعض الرؤساء في حقبة تاريخية مضت، لذلك أصبح ضروريا اليوم إرساء سياسة تدبيرية جديدة، وثقافة إدارية حديثة، ترتكز على مفاهيم التشارك، والتعاون، والتشاور، والتدبير الإستراتيجي ؛ وهو ما يستلزم مراجعة بعض المفاهيم والأحكام الجاهزة اللصيقة بالإدارة التربوية، لاسيما وأن دور هذه الأخيرة يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة التي تسعى إلى تكوين النشء الصالح، ومراقبة نموه، والاهتمام بانشغالاته وضمان مستقبله ومستقبل محيطه. ومن جهة أخرى، ينبغي أن يعاد الاعتبار لمهنة الإداري التربوي، والحرص على إيلائها المكانة التي يجب أن تتبوأها داخل المنظومة التربوية، وداخل المجتمع. ذلك أن : «التربية مشروع عظيم، و لها من التأثير على مصير الإنسان، ما يدعو إلى عدم الاقتصار على دراسة بنياتها ووسائلها التطبيقية و طرائقها، فمن الواجب إذن أن نتعمق، و نعيد النظر في دراسة جوهر التربية، و علاقتها بالإنسان، و مآلها، و تفاعلها مع البيئة، لأنها من جهة وليدة المجتمع، ومن جهة أخرى عنصر يؤثر في المجتمع»[7].

تجدر الإشارة، هنا، إلى أن المدرسة هي مجال خاص بالتعلم وذلك عبر العلاقات التي تربط التلميذ بالمدرسين وبنظرائه. فالمؤسسة التربوية تنظيم محكم، تمارس فيه مهام أساسية، على رأسها

5- رغم صدور المرسوم رقم 672. 11. 2، الصادر بتاريخ 23 دجنبر 2011، والمنظم للمراكز التربوية الجهوية لمهن التربية والتكوين، ما تزال الأطر المنتقاة لمزاولة المهام الإدارية تتلقى تكوينا نظريا لمدة 6 أسابيع على صعيد النيابات الإقليمية أو الأكاديميات فقط.

6- في النظام الأساسي الخاص برجال التعليم بوزارة التربية الوطنية (مرسوم 2 فبراير 1967) سنجد في الباب الثالث تحت عنوان :

الفصل 31، يمكن انتداب رجال التعليم المشار إليهم في الفصول 9 و 15 و 18 و 21 أعلاه للقيام بمهام المديرين والمربين التي هم مؤهلون لها بعد التقييد في لائحة للأهلية يضعها كل سنة وزير التربية الوطنية.

الفصل 32، يبقى رجال التعليم المذكورون طيلة مدة انتدابهم مرتبين في سلكهم الأصلي ويحتفظون فيه برقمهم الاستدلالي وحقوقهم في الترقي والتقاعد ويتقاضون علاوة على ذلك تعويضا عن التكليف الإداري طبق شروط تحدد بمرسوم ملكي.

7- «تعلم لتكون» إدغار فور، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1974.

الإدارة التربوية المدرسية[1] ومنظور التدبير المؤسساتي

محمد عفرة
دكتور في الآداب
حارس عام بإعدادية إبن رشد
نيابة كرسيف

«إن أهم آلية للتدبير لكل مدبر، هو نفسه»[2]

1. تعريف

الإدارة التربوية هي فرع من فروع الإدارة العامة للدولة ؛ مهمتها هي السهر على النظام التعليمي وفقا للأهداف والتوجيهات الرسمية العامة المسطرة لنظام التربية والتكوين. وهي بهذا تستجيب للمفهوم العام للإدارة باعتبارها «مجموع العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل. ويتألف الجهاز الإداري للمؤسسة التعليمية من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة والموجهين والإداريين، ومن كل العاملين في النواحي الفنية والإدارية»[3]

وتفيد كلمة الإدارة، في معناها الأصلي، تقديم المساعدة والخدمات. ومع التقدم الحاصل في ميدان التسيير، أخذ إسم الإدارة يطلق على كل ما يتعلق بالتدبير والتسيير الإداريين للمؤسسات بمختلف أنماطها. فالإدارة المدرسية، على سبيل المثال، هي العملية، أو مجموع العمليات، التي يتم بمقتضاها تعبئة الموارد البشرية والمادية وتوجيهها لتحقيق الأهداف المنوطة بالمؤسسة التعليمية. ومن المفروض، في هذه العملية، ألا تكون السلطة، وما يوازيها من مسؤوليات، حكرا على فرد أو مجموعة من الأفراد ؛ وإنما موزعة بطريقة ديمقراطية على مجموع أفراد الجهاز الإداري[4].

1- «L'école est une organisation avec sa structure opérationnelle activée concrètement par le personnel enseignant auprès des élèves. Sur ce plan elle s'apparente aux organisations traditionnelles. Les rôles du responsable sont les mêmes que ceux dévolus aux gestionnaires des mêmes organisations à cette différence près que le directeur d'établissement les joue auprès du personnel enseignant à l'intérieur du cadre éducatif national dont les objectifs sont non seulement connus mais encore imposés.» Marcel Plante, 1996, p.23.

2- Traduction de «***Le plus important outil de gestion de tout gestionnaire c'est lui-même***» Payette Adrien, Cité par : Marcel Plante, Direction d'Établissement scolaire, éléments de formation, 1ère édition, 2ème semestre, ibid, 1996, p.45.

3- الإدارة المدرسية المهام و المسؤوليات ـ عبد الله سالم القاضي. الطبعة الثانية 1412هـ دار الارثي للطباعة والنشر.

4- المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية) الجزء الأول الطبعة الأولى 2006 منشورات عالم التربية ص 33 و 34. عبد الكريم غلاب، عن الجريدة التربوية، العدد 45 أكتوبر 2012.

المراجع المعتمدة

- مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب، المخطط التنفيذي. أبريل 2012 الوكالة الكندية للتنمية الدولية ووزارة التربية الوطنية.
- مشروع المؤسسة لتفعيل الحياة المدرسية وتحسين جودة التعلم، دليل مرجعي. ابريل 2008. مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي ـ قطاع التربية الوطنية.
- مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، دجنبر 1996. سلسلة التجديد التربوي، العدد 2، الجزء الثاني مشروع المؤسسة والشراكة التربوية. د. محمد الدريج.
- مشروع المؤسسة : الأسس النظرية، الحسن اللحية. سلسلة المعارف البيداغوجية، العدد 3 طبعة 2009.
- دليل إرساء جماعات الممارسة المهنية. ابريل 2013. «مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب» وزارة التربية الوطنية.
- Wenger ; Etienne (2005) : La théorie des communautés de pratique. Les presses de l'université Laval.
- E.Wenger, R. Mc Dermot, w.Snyder, (2002) : Cultiving Communities of practices; D'après La lettre du CEDIP, En lignes N°28 Janvier 2004.
- Guy le boterf (2000) : construire les compétences individuel et collectives ; Le modèle : agir avec compétence en situation - Les réponses à plus de 100 questions ; éd d'organisation. Paris ; france.
- Centre facilitant la recherche en innovation dans les organisations. CEFRIO (2005) : «travailler. Apprendre et collaborer en réseau» guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles. Québec ; canada.
- Revue Éducation et Formation : Travail en communauté ; collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. N293 Mai 2010. Université de Mons-Belgique.

انخراط الوزارة الوصية بجميع مستوياتها أمر حاسم وضروري، ليس فقط في إرساء هذه الجماعات الناشئة، ولكن أيضا بالمساعدة على حل مشكلاتها، والتعريف بها وتسهيل تنظيمها التقني، وبمصاحبتها ودعمها منهجيا، وتسهيل مأمورياتها وتلبية حاجياتها في ما يتعلق بالتدخل والتجريب والتجديد، للارتقاء بها وتثمين نجاحها حتى تتطور وتؤتي ثمارها المنتظرة بالنسبة لأعضائها وللمنظومة التربوية ككل.

نجاح جماعات الممارسات المهنية رهين أيضا بأن يضم أعضاؤها مختلف العناصر المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية من هيئة التفتيش، والأطر الإدارية، وأساتذة المؤسسات التعليمية، وأيضا أعضاء من خارج المؤسسة التعليمية كأطر التوجيه والتخطيط، وأساتذة مراكز التكوين والجامعات إن كانت قريبة أو التواصل معهم عن بعد للاستفادة من عنصر الخبرة.

ختاما، إن التأمل في أبجديات مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية سيجد فيها حتما الحضور القوي لمشروع المؤسسة كمخطط واستراتيجية ترسم معالم سياسة المؤسسات التعليمية، وتحدد اختصاصاتها الجديدة، ولا ينفك يجد أيضا في مشروع المؤسسة التجلي الواضح لمفهوم جماعة الممارسة المهنية، ومفهوم الفريق التربوي لإنجاز المشاريع وتحقيق الأهداف وأكثر من هذا كله، المساهمة في حركة الإصلاح والتطوير.

ومادامت مشاريع المؤسسات أصلا تتجاوز في محاورها حدود التدبير الإداري (مثل توزيع التلاميذ على الأقسام، تنظيم استعمال الزمن وتنظيم الحياة المدرسية، التوجيه المدرسي، الأنشطة الموازية...) إلى التدخل في تدريس المواد، وفي التكوين المستمر، والإنتاج التربوي والاندماج المهني... يطرح السؤال عن المانع من اضطلاع جماعات الممارسات المهنية بذلك الدور؟ انطلاقا من اعتقادنا أن أي آلية ممكنة للتطوير والتحديث سواء تعلق بالهياكل أو المناهج أو بالطرق والوسائل أو بتكوين المدرسين... لابد وأن تُبنى على مقاربة الكل قبل الجزء، وتستهدف العمق قبل السطح، وتراعي التكامل والانسجام عوض اختزال هذه الجماعة في العمل الإداري الصِّرف، دون نكران فائدة هذا الجهاز طبعا.

إن إعادة الثقة في المدرسة العمومية من منظورنا، رهين بتعزيز استقلاليتها، وإحياء أدوارها الحقيقية في تشجيع الممارسات الناجحة ودمقرطة العلاقات وإنجاح العملية التعليمية التعلمية. كما أن إعادة الاعتبار لرجل التربية والتعليم رهين بتمكينه من التكوين الجاد، وإدماجه في عملية البحث التربوي. وكلاهما رهين بإرساء فعال لجماعات الممارسات المهنية على مستوى كل مؤسسة تعليمية والتفعيل الحقيقي لأدوارها كآلية نوعية حديثة للتنشيط والعمل الجماعي للمدرسين والإدارة وباقي الفاعلين في حقل التربية بما يخدم إرادة الإصلاح والنهوض بجودة أداء المدرسة المغربية، مع الحرص على إنجاح هذه البنية واستدامتها عملا بمبدأ PAGESM[9]، وحيدا سأذهب بسرعة، لكن جميعا سنذهب بعيدا» «Seul, on va plus vite, mais ensemble on va plus loin».

9- Attribué à Gilles Vigneault : né le 27 octobre 1928 , il est un poète, auteur de contes québécois.

محاور مشروع المؤسسة موضوعا متميزا لشمولية هذا الأخير في ملامسة كافة المشاكل التي تواجه المؤسسة التعليمية. وعلى أي حال فكلما كانت المواضيع التي تتناولها الجماعة مرتبطة بشكل مباشر بإشكال تربوي هام كلما كان الأثر كبيرا. ولعل من وظائف المواضيع الجيدة، أنها :

- تُعَبِّئ المجموعة وتسترعي اهتمام كل الأفراد ؛
- محدَّدة المعالم للوصول إلى نتائج ملموسة ؛
- هامة بالنسبة للمنظومة التربوية ؛
- مثيرة للفضول الفكري للأعضاء ؛
- موجَّهة نحو المشاكل الحقيقية والراهنة في الممارسة المهنية. (مثلا مواضيع محاربة العنف المدرسي، السلوك المواطن، البيئة المدرسية...).

إن اعتماد هذه الآلية في البحث أمر حاسم، حتما سيعزز مكانة البحث التربوي التدخلي في المنظومة التربوية، وتتزايد أعداد فرق البحث المثلة بجماعات الممارسات المهنية الحقيقية، وسيزيد أيضا من نفعية مشاريع المؤسسة، ويخلق حافزا للمدرسين للتكوين الذاتي والإنتاج التربوي لتطوير النموذج التربوي المغربي.

مفاتيح نجاح عمل جماعات الممارسة المهنية

يعتبر التواصل مفتاحا رئيسيا، ليس للارتقاء بإرساء جماعة الممارسات المهنية فقط، بل أساسيا لحياتها واستمراريتها، مما يساعد على التبادلات المثمرة والمفيدة للمنظومة برمتها، ويمكن استخدام وسائل الاتصال والتواصل باعتماد التكنولوجيا الحديثة لتعزيز التعاون بين جماعات الممارسات المهنية، ولزيادة التآزر والفعالية وتبادل التعلمات التي حصلت بين أعضاء الجماعة الواحدة أو بين الجماعات في إطار عملية التشبيك، لذا فمن المهم أن تكون هذه الأدوات متاحة ووظيفية في كل المؤسسات التعليمية.

إن تطور الجماعات لن يحصل بالضرورة بالوتيرة نفسها في جميع جماعات الممارسات المهنية، ومن تم يتوجب على كل جماعة أخذ الوقت اللازم من أجل إرساء أسس متينة والاستجابة لحاجات الأعضاء، خصوصا وأن كل جماعة تكون في مراحلها الأولى أكثر هشاشة، لذا يحتاج أعضاؤها لبعض الوقت للتعارف فيما بينهم، ويثقون في بعضهم البعض، ويتبادلون ممارساتهم ويفطنون لقيمة إسهامهم.

ككل جماعة، لا يمكن لجماعات الممارسات المهنية، أن تقوم بوظيفتها وتحافظ على استدامتها إلا إذا توفرت شروط التبادل والتفاعل الحقيقي بين أعضائها، وإحساس كل فرد بالاستفادة والتعلم من الجماعة، والتزام متبادل وديناميكي يرتكز ليس فقط على الكفايات الفردية، ولكن أيضا على الكفايات الجماعية، مع تبني مشروع مشترك على أساس المسؤولية الجماعية.

إن اضطلاع جماعات الممارسات المهنية بالمعنى الحقيقي للكلمة بهذا الدور، سيخلق لنا مدرسة متعلمة تنشط فيها شبكة للتعاون بين الأعضاء، عبر تبادل الأفكار والخبرات والتجارب المهنية، وضمان وتيرة موحدة للعملية التعليمية، وجماعات الممارسات المهنية من حيث إتاحتها لعرض وتبادل الصعوبات المعترضة أثناء النشاط المهني اليومي، فإنها تمَكن كل عضو من الحصول على مجموعة من الإرشادات والمقترحات والتجارب وطرق العمل والحلول، ومن خلال هذا التبادل يتسنى لكل عضو أن يتغنى بممارسات جيدة، وبناء منهجيته الخاصة في إيجاد الحلول، ومن خلال ذلك يتم إذكاء إحساسه بالفعالية الذاتية وتنمية كفاياته المهنية.[8]

فضلا عن حل المشاكل، فإن النقاش والتفكير الجماعي المستمر بخصوص ما استجد من تقنيات وأساليب تدريس ومساطر الحياة المهنية، سيسهم في إثراء بيداغوجي مهيكل، وكل واحد يتعلم حسب إيقاعه الخاص ووفقا لاحتياجاته ومستوى حافزيته، ويعتمد هذا النوع من التعلم عبر الأقران ومعهم كما سلف، على تعاون وانخراط جميع أعضاء الجماعة، الذين يتمكنون تدريجيا من تعزيز الثقة المتبادلة، مما يزكي لديهم القدرة على تحليل ممارساتهم دون تخوف من حكم الزملاء.

إن تفعيل هذا الدور من داخل جماعات الممارسة المهنية من شأنه أن يعزز لُحمة الجماعة ويُفَعّل محورا هاما من محاور الحياة المهنية الذي ظل رهينا بإجراءات ومساطر إدارية بتأخرها يتأخر الأساتذة الممارسون في تحيين مكتسباتهم المهنية. ومن شأنه أيضا أن يَخرج بالتكوين من فضاءاته المعهودة، إلى المؤسسات التعليمية لتمارس إحدى أدوارها الحقيقية.

✔ **آلية للبحث والتجديد التربوي:** تَعتبر جماعات الممارسات المهنية وسيلة لإحداث تغييرات في مستوى التعليم والتعلم، وتحسين ظروفه وشروطه لرفع نسب النجاح والرفع من جودة منظومة التربية، وذلك عبر إنجاز بحوث تربوية تدخلية في إطار توجهات مشروع المؤسسة، وأهداف منظومة التربية والتكوين وحاجياتها لتطوير الممارسة التعليمية والمهنية، وإيجاد الحلول العملية الناجعة للمشاكل الحقيقية التي تعاني منها المنظومة في أدق مستوياتها.

مع تَمَرُّس جماعات الممارسات المهنية في مواجهة التحديات التي تعيق الجودة في التربية من خلال البحث، فإن هؤلاء يصبحون مؤهلين أكثر فأكثر لتشكيل فرق بحث أخرى والسهر على تكوينها وبالتالي نقل وتقاسم الأفكار والحلول العملية بشكل مفيد، وأكيد كلما ساد الجماعة جو احترام اختلاف الرأي والغيرة على التعليم، إلا وشجعت على إثراء التبادلات وتنمية الإبداع في إيجاد الحلول والتطوير والتجديد.

بالنظر إلى قيمة الاستثمار الكبيرة المرتبطة بجماعات الممارسات المهنية، فإنه من الضروري مثلا، اختيار موضوع واحد أو مواضيع متعددة للاشتغال عليها، تتماشى مع توجهات منظومة التربية والتكوين، قد تكون هذه المواضيع التي يتم اختيارها نابعة من داخل الجماعة نفسها، أو مرتبطة بحاجة المنظومة التربوية سواء على الصعيدين الوطني أو الجهوي. مثلا، يمكن أن تشكل

8- Guy le boterf (2000) : construire des compétences individuel et collectives . p 6-7..

هي بنية تربوية للمواكبة عن قرب والتآزر المهني وتقاسم أفضل الممارسات المهنية، والسعي لإيجاد حلول مشتركة للاختلالات الموجودة، تتحكم فيها أربع خصوصيات كبرى تساعد على عمل هذه الجماعات وهي :

- اهتمامات ومشاكل مشتركة ؛
- الرغبة والحاجة الملحة ؛
- التفاعلات على أساس مشترك ؛
- تحسين الممارسة المهنية وتطوير التكوين والأداء المهني. [7]

بصيغة عامة، هي مجموعة تتفاعل فيما بينها، تتعلم سوِيا، وتبني علاقات ومن خلال ذلك تُنَمّي الشعور بالانتماء والالتزام المتبادل والتقاسم والتعاون والتعلم المشترك.

الحاجَة لـ «جماعات ممارسات مهنية فاعلة وفعالة»

يستفيد كل أعضاء جماعات الممارسات المهنية، بقدر ما تستفيد المنظومة التربوية من تواجد هذه الجماعات، لمزاياها النوعية أكثر منها الكمية، مزايا حقيقية ومحسوسة، باعتبارها فضاء مناسبا للتكوين المستمر، والتجديد وحل مشكلات التربية والتعليم، وتتبع تطور مستوى التعلم ومردودية المنظومة التربوية.

✔ **آلية للتكوين المستمر :** أثبتت كثير من الدراسات أن دور المدرسة في تنمية الكفايات المهنية للمدرسين، يُعتبر أكثر فعالية من التكوينات الموسمية المبرمجة من طرف الوزارة الوصية، لأن تكوينات هذه الأخيرة نادرا ما تركز على حاجيات المدرسة الفعلية، ويغلب عليها الجانب النظري، مغفلة الوقت المخصص للتكوين، وكون القطاع أصلا غير قادر وحده على القيام بهذا الدور. وانطلاقا من أن تنمية الكفايات المهنية تعد من صميم اهتمامات جماعات الممارسات المهنية، فمن الواضح أن اضطلاعها بهذا الدور من داخل المؤسسة التعليمة سيسهم في تحسين الممارسات المهنية، التي ستنعكس نتائجها على المنظومة برمتها، وفي انطلاق لمنظومة متعلمة.

يمكن أن تستمد جماعات الممارسة المهنية دورها من نظرية التكوين بالأقران التي تعتبر إحدى الطرق والأساليب الموثوقة في مجال التنمية المهنية التي تسعى لتحسين المهارات والكفايات المهنية للموارد البشرية، فبواسطة هذا النوع من التكوين يتشارك المدرسون خبراتهم ويتبادلون الآراء والأفكار والاقتراحات، ويدعمون بعضهم لحل المشاكل التي تواجههم في الممارسة المهنية، وتوفر لهم فرص التكوين والدعم المستمرين من داخل مؤسساتهم.

7- مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب، المخطط التنفيدي ص 3-12.

هيكلته على رؤساء مؤسسات حوض مدرسي واحد؟وما موقع باقي أطياف الجسم التربوي في منظومتنا من هذه الجماعة، خاصة المدرسين الممارسين وباقي الفاعلين وحتى التلاميذ أنفسهم؟ إن الأمر يكاد يكون إما انفصاما في ماهية ودور هذه الجماعات، خاصة إذا ما استحضرنا دورها في منظومات أخرى باعتبارها آليات للبحث التدخلي والتكوين المستمر والتجديد التربوي موجودة داخل المؤسسات التعليمية كفرق تربوية... أو أن أصحاب الشأن التربوي لازالوا على عاداتهم في إقصاء هيئة التدريس والممارسين المباشرين لمهنة التربية والتعليم من كل آليات الإشراك والتشارك، رغبة في تحقيق الإصلاح المنشود والارتقاء الفعلي بالجودة في التربية من الداخل.!!

الإطار النظري والمفاهيمي لـ «جماعات الممارسة المهنية»

سواء في الحياة الاجتماعية أو المهنية، يظهر جليا الحضور الدائم لما يسمى بجماعات الممارسة المهنية، إذ يجتمع الاشخاص وينتظمون لتقاسم المعلومات والتعاون على مهام معقدة أو للتفكير في إشكالية معينة، فمثلا يتم تنظيم أفراد الأسرة للحصول على حياة ممتعة ومقبولة، وفي الجمعيات يحدد الأفراد العاملون بها، طريقة للتنظيم والتعايش فيما بينهم[4] ومع الفئات المستهدفة...

في المؤسسات التعليمية، يكوّن التلاميذ والطلبة والأساتذة والمديرون مجموعات وفِرقا لتنظيم الحياة المدرسية ـ مثلا توزيع التلاميذ على الأقسام، تنظيم استعمال الزمن، التوجيه المدرسي، الأنشطة الموازية... ـ وذلك حسب التجاذبات والاهتمامات وحاجات الوسط المدرسي، وهنا يظهر الدور الجلي لِمثل هذه الجماعات في استقطاب كافة المتدخلين في الشأن التربوي دون إقصاء.

تستمد جماعات الممارسات المهنية أسسها النظرية، من النظرية الاجتماعية للتعلم، فبعدما كانت المؤسسات التعليمية عموما تميل إلى النظر إلى التعلم وخاصة عند الكبار كظاهرة فردية تظهر خلال مدة معينة، وكنتاج لعملية تعليمية. أثبتت التجربة الإنسانية أن التعلم يتحقق في سياق المشاركة المعاشة مع افتراض أن التعلم هو في حد ذاته ظاهرة اجتماعية تعكس خاصية الإنسان ككائن بشري مؤهل للمعرفة، وأن الانخراط في جماعة الممارسة المهنية هو بناء التعلم من زاوية المشاركة الاجتماعية، ولا تنحصر هذه المشاركة في الالتزام مع أشخاص آخرين في أنشطة معينة فقط، بل تتعداها إلى سيرورة أكثر شمولية للتعاون النشيط في ممارسات الجماعة.[5]

إن جماعة الممارسات المهنية هي مجموعة من الأقران الذين يتقاسمون نفس الإشكاليات والذين يختارون بعضهم البعض ويجتمعون ليتعاونوا مهنيا، وتسعى هذه الجماعات لتقاسم الممارسات الجيدة والبحث عن حلول للمشاكل المطروحة، وتنمية الثقة في النفس لدى الأعضاء...[6]

4- دليل إرساء جماعات الممارسة المهنية. ص 2.
5- Wenger ; Etienne. La théorie des communautés de pratique. P 1-5.
6- Wenger ; Etienne.La théorie des communautés de pratique p 81-88.

من كل ذلك، نتساءل عن ماهية هذه الجماعة؟ وعن أهدافها؟ وإلى أي درجة يمكن اعتبارها أداة ونواة للبحث والتجديد التربوي؟ وآلية للتكوين المستمر؟ وغيرها من الغايات التي يمكن أن تعطي نفسا جديدا للمنظومة بصفة عامة وبصفة خاصة لمشروع المؤسسة في تحقيق أهدافه خاصة تلك المتعلقة بالارتقاء بجودة التعلمات، وبإشراك كافة الفاعلين لإنتاج الخبرة والمعرفة ورفع درجة المهننة وتحقيق الإصلاح.

«جماعات الممارسات المهنية» من منظور PAGESM

اعتَبر مشروع PAGESM «جماعات الممارسات المهنية» مدخلا من مداخل الارتقاء بالإدارة التربوية، وتثمين مهنة الإدارة التربوية باعتبارها مهنة من مهن التربية، واستجابة لحاجة التبادل والتجمع بين أطر الإدارة الذين لهم نفس مراكز الاهتمام والانشغالات المشتركة، عن طريق تشبيك أفقي لمديرات ومديري المؤسسات التعليمية بمختلف الأسلاك التعليمية الثلاثة، يساهم في انفتاح المؤسسات على بعضها البعض وعلى محيطها، وتتعامل مع بعضها البعض، وِفق منهجية وأدوات ومساطر موحّدة لتتبع وتقويم مشاريع المؤسسات التعليمية.

هذا النوع من التواصل سيخلق لامَحالة، تكامل وانسجام مشاريع تلك المؤسسات في إطار برنامج مندمج لكل المؤسسات المنتمية لنفس «جماعة الممارسات المهنية، تتقاسم التجارب وتعمل على الترصيد المستمر للممارسات الجيدة في مجالَي تدبير مشروع المؤسسة والإدارة التربوية، وذلك عبر مأسسة التكوين المستمر لأطر التدبير الإداري، وإرساء ثقافة المواكبة والتنمية المهنية وثقافة التقويم بهدف تطوير الأداء المهني الإداري، مع دعم هذا الإرساء بكل ما تحتاجه من تتبع ومصاحبة.

تتكون «جماعة الممارسات المهنية» من مديرات ومديري المؤسسات التعليمية المنتمين للأسلاك التعليمية الثلاثة حسب الخصوصيات المحلية، باعتماد المنطقة التربوية أو الحوض المدرسي كوحدة تربوية لتشبيك مختلف الأسلاك. وتسمى الأحواض جماعات الممارسات المهنية، هذه البِنية التشبيكية منشودة بقوة، فهي بمثابة الحلقة المفقودة من أجل إنشاء بِنية للتقاسم وفضاءات لعقد اللقاءات، تهدف إلى فك العزلة عن المؤسسات التعليمية وجعل الحوض فضاء لتبادل الخبرات والتجارب بين مديري كل حوض مع خلق جسور التواصل بين المديرين فيما بينهم للارتقاء بالإدارة التربوية، وتجسيد العمل التشاركي والانفتاح المستمر على الفعاليات المحلية، إضافة إلى خلق فضاءات كبرى للتأطير الميداني وتضافر جهود المؤطرين المكلّفين بالمواكبة لمعالجة الاختلالات، تأسيسا لثقافة التخطيط التربوي التصاعدي وتكوينا لقاعدة معطيات لمشاريع المؤسسات، بتحديد مجالات التدخل والأولويات على مستوى كل جماعة من «جماعات الممارسات المهنية».

لكن كيف يمكن اعتبار هذه الجماعة شأنا إداريا فقط؟ تقتصر عناصره على هيئة الإدارة لحل المشاكل التربوية والإدارية؟ وكيف يمكن أيضا حصر كل جماعة في حوض مدرسي؟ تقتصر

بمكوناته الخمسة، التي ترسم المنظور المستقبلي لهيئة الإدارة، عملا بمنهجية وطريقة المشروع ووفق التوجه العام للوزارة الرامي إلى تحديث العمل الإداري بالمؤسسات التعليمية لجعلها في صُلب الاهتمام ومنحها الاستقلالية في التدبير، وجعل الأطر الإدارية والتربوية أكثر من أي وقت مضى منخرطة ومعبَّأة ومسؤولة.

مثّل هذا المشروع بحق طفرة نوعية لإصلاح الإدارة التربوية والارتقاء بتدبير المؤسسات التعليمية، تثبيتا لآلية الحكامة وفق نظم جديدة، ورفعاً لجودة المنظومة التربوية بما يعيد الثقة للمدرسة المغربية. لكن مساهمتنا هاته لن تجانب التصور العام لهذا المشروع بذاته، والأسئلة التي يمكن أن تُطرح حوله، من قبيل قيمته المضافة في تدبير الشأن التربوي، أو ماهية مكوناته الخمسة[3]. بل سنسلط الضوء على جانب واحد فقط من جوانب هذا المشروع، شدّ انتباهنا إليه أثناء تنزيله، يتعلق الأمر ببنية تسمى «جماعات الممارسات المهنية» Les Communautés des Pratiques Professionnelle.

تعتبر هذه البنية في المنظومات التربوية المتقدمة ونظريات التعلم الاجتماعية نواة أساسية للتجديد والتطوير التربوي والمهني، وآلية لإشراك كافة الفاعلين التربويين في سياقات عدة يبقى مشروع المؤسسة أبرزها. غير أن تنزيل هذا المشروع ببلدنا حصّر أهداف وعضوية هاته الجماعات فقط في فئة ضيقة تتمثل في الطاقم الإداري للمؤسسات التعليمية وما يرتبط بهم من تكوين مستمر، وتطوير المرفق، وآليات التدخل لحل مشاكله. علما أن قراءة في الأهداف العامة للمشروع، وقراءة للتجارب الدولية في هذا الشأن تتجاوز ذلك الحصر، لتشمل أيضا هيئة التدريس وهيئة التأطير التربوي وباقي المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية، لما يمكن أن تلعبه هذه الفئة أيضا داخل جماعات الممارسات المهنية، وفي مشروع المؤسسة من دور في تطوير المنظومة التربوية ككل، وليس فقط في تطوير مرفق يشكل جزءا من الكل على أهميته طبعا في تحسين مردودية منظومة التربية والتعليم بالمغرب، لكن من منظور شمولي يعكس حقا مفهوم ومبدأ الجماعة والمشروع، وليس المنطق الأحادي، اعتبارا لتنوع عناصر منظومتنا التربوية وتعدد المتدخلين فيها.

إنّ ما تُطالعنا به الوزارة الوصية من مشاريع تربوية، يجب أن يسعى إلى إعادة هيكلة في العمق لتستجيب للتحولات التي تشهدها منظومة التربية والتكوين، ولتساهم فعلا في إعداد أفرادها جميعا، سواء كانوا أطر إدارة أو تدريس أو تأطير... لمواجهة تلك التحولات، ولتطوير مفاهيم الفعالية وترشيد العملية التعليمية التعلمية، وأبعد من ذلك هندسة التكوين والمناهج...في انسجام مع السياق الاقتصادي والاجتماعي والفكري الجديد.

3- ـ مُكَوّن ترسيخ ثقافة العمل بمشروع المؤسسة بالمؤسسات التعليمية ؛
ـ مُكَوّن تقوية ودعم القدرات التدبيرية لدى رؤساء المؤسسات التعليمية ؛
ـ مُكَوّن المعايير العلمية والتربوية والشخصية لاختيار وانتقاء رؤساء المؤسسات التعليمية ؛
ـ مُكَوّن المساواة بين الرجل والمرأة في تحمل مسؤولية الإدارة التربوية ؛
ـ مُكَوّن مستعرض، ممتد بين باقي المكونات متعلق بالاتصال والتواصل.

«جماعات الممارسات المهنية» وسيلة لأي غاية؟

عبد اللطيف الفحصي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
المختبر الجهوي للبحث التربوي/أكاديمية طنجة ـ تطوان
باحث بكلية علوم التربية

تقديم

إن المؤسسة التربوية، باعتبارها مرفقا عموميا، وفضاء يجب أن يطور نفسه لخلق دينامية جديدة تفضي إلى الفعل والفعالية من جهة، ولمواكبة التطور الحاصل في الممارسات المهنية على مستوى مقاربات التسيير والتدبير الإداري والتربوي من جهة أخرى. وهذا لن يتأتى إلا بإرساء ثقافة الانفتاح والتواصل والإشراك والمسؤولية والمبادرة الجماعية الفاعلة، من خلال التفعيل الحقيقي لمشروع المؤسسة كآلية لتجديد وانفتاح المؤسسة التعليمية، ولزعزعة الركود المهيمن في مجال التدبير الإداري والتربوي والدفع بها للإمام نحو القيام بدورها المحوري، وجعلها في قلب اهتمامات المجتمع برمته.

لكن، لا يكفي التنصيص على تبني سياسة «مشروع المؤسسة»[1] من خلال نصوص تنظيمية دون الاهتمام بإجراءات المواكبة التي يتطلبها هذا الاختيار، كما لا يكفي أن نقرر استقلالية المؤسسات ونتوقع من عامة الأطر العاملة بها أن تعرف بسرعة كيف تدبر المشاكل المعقدة.

لذلك ودعما لإرساء ثقافة «مشروع المؤسسة»، بادرت الوزارة الوصية بقطاع التربية الوطنية في المغرب لإطلاق «مشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب»[2] **PAGESM**

«**P**rojet d'**A**ppui à la **G**estion des **É**tablissements **S**colaires du **M**aroc»

1- أتى الاشتغال بمشروع المؤسسة، في إطار البرنامج الاستعجالي 2012/2009 كمدخل من مداخل الإصلاح المتعددة والمتمحورة حول المتعلم(ة) والمؤسسة، ترسيخا لحكامة جيدة، وتوسيعا وتعميقا للامركزية واللاتركيز في أقصى تجلياتها، وتحقيقا لمدرسة الجودة. يستمد مرجعيته التربوية الرسمية من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومرسوم النظام الاساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، والمذكرتين 87 و 76 المتعلقتين على التوالي بتفعيل أدوار الحياة المدرسية، وإعداد المشاريع لتفعيل المبادرة الوطنية، والمخطط الأكاديمي لتنمية التربية والتكوين. ويمكن تعريف مشروع المؤسسة بكونه مجموعة من عمليات مرتبطة ومتناسقة ومتكاملة، تتمحور حول هدف أو عدة أهداف يراد بها تحسين فعالية المؤسسة لجعل نتائجها متلائمة مع الأهداف الوطنية والجهوية. ويتم تحديد هذه العمليات بتشاور وتنسيق تام بين مختلف الفاعلين بالمؤسسة، وبين هذه الأخيرة ومحيطها. وتقتضي هذه العمليات عملا جماعيا وفق برنامج وجدولة زمنية محددة وتتبعا مستمرا، كما تخضع نتائجها للتقويم.

2- يندرج في سياق الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة، تمت المصادقة عليه في البرنامج الحكومي للمملكة المغربية (يناير 2012) في محور يتعلق بتطوير وتفعيل البرامج الاجتماعية والاهتمام بالتعليم والتكوين، في إطار بروتوكول اتفاق التعاون الثنائي بين المغرب في شخص وزارة التربية الوطنية، ودولة كندا ممثلة بالوكالة الكندية للتنمية الدولية، الموقع عليه بتاريخ 27 يناير 2011. ترجم في النهاية بعد سلسلة اجتماعات إلى المخطط التنفيذي لمشروع دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب بتاريخ 01 أكتوبر2012.

المراحل الأولى لهذا النظام، بالشكل الذي يجعلنا نؤكد أن عمل المدير انزوى في سكونية مزمنة، وخلال فترات متلاحقة، فلا فرق بين مدير مرحة سبعينيات القرن الماضي مع العشرية التي تلتها. ولتوضيح هذه المعالم نلاحظ أن الإدارة التربوية لازالت تُختزلُ في شخص مديرها فقط. فالمدير هو الرئيس الذي ينفرد بسلطة اتخاذ القرارات المصيرية للتلاميذ والأساتذة، كما ينفرد أيضا بالأمر والنهي بطريقة لا تخلو من سلطوية مقتبسة من خارج أسوار المؤسسة، ناهيك عن كونه يتحصن في مكتب غالبا ما يوجد في وضع الانغلاق والتعالي.

من جهة أخرى، يخشى المدير إشراك مساعديه في اتخاذ المبادرات الرامية إلى تنشيط المبادرات التربوية بالمؤسسة، فهو يخاف الاختراقات ويتهيب من كل ما من شأنه أن يخلخل النظام التعليمي القائم داخل المؤسسة. إلا أن أي محاولة للمساءلة أو المحاسبة كانت تُواجه بالتسويف والمماطلة، ناهيك عن اللجوء لأسلوب الانتقام والعدوانية، وتحويل المساءلة الموجهة إليه إلى مساءلات حول تغيبات المدرسين، الشيء الذي يفضي إلى تصدع العلاقة بين الإدارة والأطر التربوية...

خلاصة

نخلص إذن إلى فكرة جوهرية نحدد فيها كافة الأفكار التي حاولنا تحليلها فيما سبق.

لقد ثبت لدينا، من خلال مجموع ما تناولناه إلى الآن، أن شروخا تنظيمية وتشريعية كبيرة مست بنية العمل الإداري التربوي بالمؤسسات التعليمية ببلادنا. الشيء الذي جعل تطورها غير مواكب لإيقاع التحولات السريعة التي عرفتها مختلف القطاعات والمجالات الأخرى. ويعني ذلك أن نظام الإدارة التربوية ظل معزولا عن رياح التجديد التي مست مختلف الكيانات الأخرى، سواء كانت ثقافية أو اقتصادية.... لهذا بقيت صورة المدير هي نفسُها الصورة التي رسم ملامحها الأولى الرواد الأوائل للإدارة التربوية خلال فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. وهكذا يتبين لنا أننا أمام وضعين متباينين، لا يمكن لأحدهما أن ينسجم مع الآخر. فالوضع الأول هو مجموع ما طرأ على المعارف الإنسانية من إضافات نوعية هامة، وخاصة في مجال الإدارة. والوضع الثاني هو التكريس لنمط التسيير المُتَسَيِّد والبعيد عن الديمقراطية والشفافية وحق الاختلاف. لهذا يمكن الاستنتاج ببساطة أن السبب الحقيقي الكامن وراء جمود الإدارة يعود في معظمه إلى غياب محفزات التطوير والابتكار مما انعكس على المدير نفسه، الذي اطمئن في كل مراحل عمره الإداري، على وضعه الثابت فآثر الجمود بدلا من التحول.

5- نحن والتعليم، خالد البقالي القاسمي، سلسلة شراع عدد 50-1999.

غير أن الواقع التعليمي بالمغرب، أظهر مجموعة من المثبطات التي حالت دون امتداد الإصلاح إلى جسم الإدارة التربوية بالمؤسسة التعليمية ؛ ولعل من أبرز هذه المثبطات هو وقوف التغيير عند حدود بنية الشكل دون التغلغل في عمق المضمون.

فقد أُحدثت الأكاديميات الجهوية في سياق غموض وظيفي وعلائقي واضحين، فمن حيث البعد الوظيفي لم تكشف المراسيم المنظمة لهياكلها الإدارية عن دقة في اختصاصات مصالحها، سوى كونها مراكز لتنظيم الامتحانات. أما من حيث المستوى العلائقي فقد برز في واقع التسيير التربوي تداخل الاختصاص بين ما هو إقليمي وما هو جهوي، ناهيك عن وجود تداخل بين الوظائف والمسؤوليات.

نعم لقد كان لتأسيس الأكاديميات الجهوية الأثر البالغ في خلخلة ما هو سائد في منظومتنا التربوية. إلا أن هذه الخلخلة لم تتعد حدود الإدارة المركزية إلا لتقف على أبواب ما هو إداري جهوي وإقليمي، مما ترتب عنه إهمال حقيقي للإدارة التربوية داخل المؤسسات التعليمية. ومما يعكس اضطراب وتداخل الوظائف والاختصاصات، كون «**التمركز القوي لا تخاد القرار قد انضاف إلى تكاثر المصالح الجهوية وتضخم أعداد موظفي الأكاديميات (...) وقد قلص هذا الوضع الممركز إلى حد بعيد من فُرص المبادرة والتدخل الفوري، إلى ضعف الثقة مع الشعور بانعدام الاستقلالية، وبالتالي إلى الأخذ بالانتظارية والتخلي عن تحمل المسؤولية بوجه عام**»[3].

صحيح، لقد أفرز إحداث الأكاديميات تنوعا هيكليا تم بموجبه اختصار مسافات العمل الإداري التربوي، بوقوفه عند حدود الجهة بدلا من الإدارة المركزية، إلا أن هذا الاختصار ساهم بطريقة مباشرة في إطالة مخاض الولادة العقلانية الحقيقية لفعل التدبير التربوي في مستواه الجهوي، وأيضا على صعيد المؤسسة التعليمية ؛ هكذا حتى لا نجزم «**بأن التعثر المستديم مؤشر على قصور الإمكانات المتوفرة عن بلوغ الأهداف المقصودة، مهما كانت الحلول الظرفية أو المؤقتة الحاضرة، الشيء الذي يؤثر على جودة التعليم ويضع قيمته موضع تساؤل وتشكك**»[4].

لذلك، فإن نظرة متمعنة في صورة مدير المؤسسة في هذه المرحلة، تكشف أن الأمر لا يعود فقط إلى مسألة قصور الإمكانات المتوفرة، بل أيضا إلى استمرار سيادة العقليات المحافظة في تسيير المؤسسات التعليمية. صحيح، أن ضعف الإمكانيات المتاحة يساهم في إعاقة عمل المدير مما ينتج عنه ضعف المردودية المنتظرة، وصحيح أيضا، أن العمل في غياب الشروط الصحية الضرورية، من شأنه أن يعيق الصيرورة الطبيعية لأي عمل إداري، لكن تبقى سيادة العقليات المحافظة أكبر الأسباب الكامنة وراء التعثرات السائدة.

هناك مجموعة من التجليات التي عكست تَرَسُّخ واستمرار نمط المدير المحافظ وتجذره في نظامنا التعليمي خلال هذه المرحلة. وهذا طبعا يفسر استمرار وجود هذه النمطية المبتذلة منذ

3- أسئلة التجديد التربوي. المصطفى إدملوف، ص 26، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1 2003.
4- المنتدى الوطني للإصلاح المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال .. يوليوز 2005.

إن هذا الغياب يعكس لا محالة شللاً عاماً في المنظومة التعليمية في مستواها الشمولي، وليس فقط على مستوى هيئاتها ومكوناتها. فالإدارة التربوية هي جزء لا يتجزأ من بناء نظامي عام، وهي بحسب مقتضياتها التشريعية ترجمة دقيقة لتصورات ورؤى تشترك في إنجازها مجموعة من الفاعلين السياسيين والاقتصاديين. وبالتالي فإن جهود الإدارة وبالرغم من تطور المساطر القديمة ـ كما أشرنا إلى ذلك من قبل ـ تؤكد وجود ضحالة على مستوى التصورات التي تنتج الفعل التعليمي بالبلاد. ينطبق هذا بشكل دقيق على مستوى ثمانينيات القرن الماضي، حيث عاش الوضع التعليمي بالمغرب أزمة تنظيمية وتشريعية وهيكلية ظهرت جلية في فشل جهود الإصلاح السابقة. وهكذا فعندما نقول فشل جهود الإصلاح، فإننا بالتأكيد لا نستثني الإدارة التربوية من ذلك.

فقد عرفت الإدارة التربوية باعتبارها جهازاً تدبيرياً لنظام تعليمي قائم، حالة من الركود المُزمن، كان من أبرز معالمه، كما أشرنا من قبل : عدم تجاوب الأنماط التدبيرية السائدة مع مقتضيات تطور المساطر التشريعية، لهذا كانت الحاجة ماسة إلى ظهور بوادر الإصلاح الجنينية التي حملت على عاتقها إصلاح منظومة التعليم ككل.

في هذا السياق كانت **مناظرة إفران** كمحطة من أبرز المحطات التي عرفها الشأن التعليمي بالبلاد، ترجمت إلى حد كبير رغبةً في التناظر حول إشكالية التعليم ببلادنا، كما عكست إلى حد بعيد ظهور بوادر تغيير جذرية في الهياكل التنظيمية بالقطاع. لقد تمثل ذلك بشكل خاص في مجموع الخطابات التي صاغتها القوى الحية، والتي عبرت عن مجموع الرؤى والمفاهيم والتصورات والمواقف، التي عكست ضرورة إعطاء الحقل التعليمي بكل مستلزماته (بنية تحتية ـ موارد بشرية) ما يستحقه للقيام بدوره الحقيقي في تنمية البلاد. فكانت أولى الاستجابات التي عكست تناغم طموح الدولة في التحديث مع تطلعات القوى الحية بالبلاد، هو الترويج لفكرة سياسة اللامركزية كشكل من أشكال المقاربات الحديثة لإدارة شؤون البلاد.

4. التدبير التربوي ونظام الاكاديميات

لقد مثل إحداث الأكاديميات التعليمية سنة 1987 نوعا من التدبير الجهوي لقطاع التربية الوطنية، وقد عبر هذا الإحداث عن مجهود حقيقي لإصلاح الإدارة التربوية، ولو بطريقة غير مباشرة، أي من خلال بعدها الإصلاحي الأفقي، الذي يعني تفعيل مبدأ اللاتراتبية في تدبير القطاع. فمن شأن إسقاط سياسة التمركز حول القطب الأوحد، أن يساهم في تشكيل اللّبنات الأولى لانطلاق التدبير المعقلن، القائم على مبدأ احترام الخصوصيات المحلية لكل جهات البلاد. يجب أن نؤكد بصدد الحديث عن سياقات التحول أن إحداث نظام الأكاديميات لأول مرة بالمغرب، كان في حد ذاته إقرارا معلنا عن أهمية الإدارة التربوية في تدبير الشأن التعليمي ولو في بعدها الأفقي، وهذا ما أشرنا إليه سابقا، كون الإدارة التربوية هي جزء أساسي من منظومة متكاملة، تترابط مكوناتها بالشكل الذي يفضي إلى استحالة إصلاح جزء، في غياب علاقته مع الآخر...

2. تطور المساطر وجمود الإدارة

من المؤكد أن كثرة النصوص التنظيمية بما فيها المراسيم والقرارات والمذكرات التوجيهية، ومختلف الوثائق التي تصدر عن الإدارة المركزية لتنظيم التعليم، لا تعكس بالضرورة وجود تطور ما على مستوى واقع التدبير وآلياته في المؤسسات التعليمية. نعم قد تعكس الحرص من لدن الجهات المسؤولة على تتبع ومواكبة إيقاع تطور منظومة التعليم، لكن هذه المواكبة وإن استظلت بركام من الوثائق الدورية، فإنها تظل خارج سياق ما يطرأ على فلسفة التدبير من تغيرات ملحوظة. والسبب في ذلك واضح، وهو غياب الوعي بثقافة التدبير التربوي، التي يمكن أن ينتج عنها - إن وجدت - مجموعة من الاجتهادات والممارسات التي ستؤسس حقاً لفعل إداري شمولي، بمختلف مستوياته التدبيرية. من هنا تأتي إجابتنا عن السؤال الثاني لنلمس بها جوهر الإشكال وعمقه، فلا يمكن والحال كذلك أن نشرع لأرضية متصدعة المنطلق، وغير واضحة المعالم، بحيث لا ينتج عن هذا الوضع إلا نمط المدير الذي رسمنا معالم صورته سابقاً، أي المدير الذي لا يحركه إلا الهاجس التنظيمي في إدارة عمله.

كخلاصة لما سبق، يمكن القول إن تطور المساطر التنظيمية «**لم ينعكس مباشرة على تجربة المدير الميدانية. لقد تطورت المساطر التنظيمية فعلا، لكن الإدارة التربوية ظلت تراوح مكانها، فلم تتجاوب مع هذا التطور الذي يستلزم أصلا الالتفات إلى المدير ككائن يمكن أن يتجدد بتجدد المساطر، أو كفاعل يمكن أن يُبلور الأفكار من داخل إدارته.**»[2] لكن هذا لم يحدث، بسبب وجود مجموعة من الإكراهات الأخرى التي كانت تفرض نفسها وبقوة في البلاد. فبدلا من إعطاء الأسبقية للإدارة التربوية كمدخل مهم للتغيير، تحول الاتجاه إلى العناية ببناء الاستراتيجيات التي ستنطلق إلى مسلسل الإصلاح الشمولي.

3. الإدارة التربوية وسياقات التحول

تقوم العلاقة بين الإدارة التربوية والسياق الاجتماعي والسياسي والثقافي المحيط بها على علاقة جدلية، يعكسها واقع التأثير والتأثر المتبادلين بينهما. فبينما ينهض الواقع في مستوياته المختلفة بمهمة التأثير على البنيات الداخلية لمختلف الأجهزة التسييرية، فإن الإدارة تترجم درجات هذا التأثير من خلال التحول الذي يطرأ على أسلوب أدائها. لهذا نعتبر أن كل أداء إداري حكامي لابد أن يكون من ورائه تظافر جهود مشتركة بين مختلف الفاعلين.

معنى ذلك أن الشروخ التي كانت قائمة بين الإدارة المدرسية، وبين المشاريع التربوية التي أفضت إلى وجود نوع من الشلل في رؤية التدبير، لا تعود إلى الإدارة التربوية ذاتها. من حيث هي جهاز تدبيري قائم، بل تعود، في تصورنا، إلى غياب التشارك من طرف كافة المتدخلين في إنتاج إدارة حداثية وعقلانية.

2- أنظر كتابنا الادارة التربوية المغربية وحكامة التدبير اقتراحات عملية لتثبيت حكامة جيدة بالمدرسة المغربية، الدكتور مصطفى شميعة، منشورات مقاربات ط 1، 2012.

يتجاوز حدود إمكاناته الذاتية، أي قدرته على قيادة المؤسسة اعتماداً على تجربته الذاتية فقط، والمكتسبة لديه على مستوى الميداني اليومي، المفتقرة إلى الخبرة النظرية التي يمكن أن تتكون لديه من التكوينات المنجزة. فتجربته من خلال التكوين ستساعده على اكتساب الآليات الضرورية والمستجدة في علوم التدبير من جهة، كما ستمكنه لا محالة من تدبير المؤسسة التربوية تربويا بالرغم من وجود الكثير من الإكراهات والإعاقات والتحديات، التي يأتي في مقدمتها ضعف التجهيزات الضرورية، وكذلك تنامي الوعي لدى الشغيلة. من جهة ثانية، فقد ينتج عن ذلك انعدام التوازن أو التوافق بين رؤية المدير الأحادية، والرؤية المطالبة بضرورة الانفتاح على الرأي الآخر. إذن ما هي الأسباب الكامنة وراء هذا التفاوت؟ وما دخل المساطر التشريعية في ذلك؟

1. المدير والبيداغوجيا

يمكن أن نقول إن انغلاق رؤية التدبير ومحافظتها على ما هو قائم تشريعياً وتنظيمياً، سيُفضي لا محالة إلى اتساع الهوة بين الجهازين الإداري والتربوي، وسيؤدي إلى نوع من التباعد بين هاذين القطبين : عمليا من خلال انعدام الثقة بين الطرفين : المدير صاحب القبضة الحديدية، والأستاذ الذي يبدي الرغبة في المشاركة التدبيرية. إن ما يبرر استمرار وجود هذا التعارض هو استمرار وجود نظرة العداء والحذر المتجلية في سلوك المدرس تجاه الإدارة إلى الآن، في ظل استمرار صورة نمط المدير المتسلط، وتَرَسُّخ هذه النظرة في لاوعي الأستاذ، الذي لم يستطع التخلص من براثنها إلى الآن، على الرغم من الانقلاب الهائل الذي مس جوهر التدبير في الإدارة التربوية.

لقد أصبح من حكم اليقين الآن أن «**التسلط والبيداغوجيا لا يلتقيان، غير أننا نتساءل في غياب قيادة بيداغوجية، بأي معنى يمكن الحديث عن المؤسسة التعليمية كمشروع بيداغوجي**»[1]؟ إن الجواب عن هذا السؤال يبرر حديثنا عن غياب الشروط الثقافية التي يمكن في حال وجودها أن تُؤَسِّس لبناء إدارة حداثية جديدة. فقد واكبت الإدارة التربوية سياق تطور المساطر التشريعية فعلا، لكن هذه المواكبة بقدر ما حاصرت الجانب التنظيمي في التسيير، بترسانة من المساطر المقننة للعمل الإداري المحض، بقدر ما أغفلت بعده البيداغوجي المؤسس على فكرة محورية، هي التدبير بالمشروع. لقد تأكد بالملموس أهمية استحضار المشاريع في أي إنجاز إداري، بحيث تساهم هذه الفكرة في بناء تصور متكامل ومنسجم مع حاجيات المؤسسة التعليمية ومستلزماتها التربوية. صحيح، لقد رافقت بعض هذه المساطر التشريعية إشارات إلى البعد التربوي في تدبير المؤسسة، لكنها جاءت في سياق نظرة تعميمية وغير واضحة، كما أن هذه الإشارات لم تكن مسبوقة بأرضيات تفصيلية، توضح الرؤية والغاية التي جاءت هذه المساطر من أجلها، بحيث تحدد للمدير كيفية المواءمة في عمله، بين ما هو إداري وما هو تربوي. بل إن هذه الإشارات جاءت في عبارات مقتضبة وبعيدة عن حمولتها البيداغوجية، بما هي مشروع يساهم إلى حد بعيد في تثبيت العملية التعلمية.

1- كفايات التربية العلمية. د : أحمد محمد السمان، ص 219، صادر عن مشروع تطوير برنامج التربية بكلية التربية، جامعة أسيوط مصر 2006.

الإدارة التربوية والتشريع الإداري
قراءة في سياق تطور المساطر التشريعية المنظمة

مصطفى شميعة
باحث في شؤون الإدارة التربوية

لا شك أن العلاقة التلازمية بين الإدارة كجهاز تدبيري والتربية كغاية من كل مشروع تعليمي تستدعي تصريف المساطر التشريعية التي تؤطر هذه العلاقة، وتقننها في سياق علائقي واضح. غير أن اختلال التوازن المفروض في إيقاع تطور الطرفين، أبان عن وجود خلل ما على مستوى رؤية المنظومة ككل. فلا حاجة لنا هنا للتأكيد على وجود ترسانة من المساطر والنصوص التنظيمية التي واكبت تطور التعليم ببلادنا. لكن هل كانت هذه المساطر تعكس بصدق تطور آليات التسيير الإداري والتربوي بالمؤسسات التعليمية؟ بمعنى آخر : هل يمكن الحديث عن تحديث جوهري أصاب جسم الإدارة التربوية، بناء على المساطر التشريعية المنظمة لها؟

إن أول مبرر لطرح هذه الأسئلة يكمن في خطورة الجهل بالأبعاد التربوية في عمل المديرين. فمن المعلوم أن المدير يضطلع بمسؤوليات متعددة ومختلفة، ذات مستويات متباينة «**التسيير الإداري والتربوي والأخلاقي.**» لكن هل يدرك المدير الأبعاد التربوية الحقيقية التي تُنَظِّمُ عمله الإداري؟ هل يسهر حقاً على تحقيق التوازن بين متطلبات الإدارة ومقتضيات التربية؟ هل يُعْنَى بالجانب التربوي انطلاقاً من وعي مُسْبَقٍ ومُنَظَّم؟ أم أنه فقط أداة لتطبيق سياسة تربوية مملاة من فوق؟ وما حدود العلاقة بين الجانبين التشريعي والتربوي؟

أسئلة تستمد مشروعيتها من أهمية الإدارة التربوية باعتبارها «**مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها لتحقيق غرض مشترك... سواء في داخل المؤسسات التعليمية أم بينها وبين نفسها، لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية**» وأيضا من أهمية الجانب التشريعي الإداري والتربوي في عمل المدير، الذي لا يمكنه التأسيس لأي فعل إداري حقيقي، إلا إذا كان قائماً على معرفته الدقيقة بالنصوص التشريعية والقانونية المنظمة ومبنيا على الهاجس البيداغوجي، الذي هو أحد المطالب الملحة في تسيير الإدارة التربوية من جهة أخرى.

نتوخى إذن من خلال عملنا هذا، الكشف عن النسق العام الذي طبع التصور المُنظم لعمل طاقم الإدارة التربوية طيلة ثلاث عقود من الزمن، فعلى الرغم من وجود كَمٍّ هائلٍ من النصوص التشريعية المنظمة، التي تحث على ضرورة الجمع بين البعدين التربوي والإداري، إلا أن واقع الممارسة يكشف عن وجود هُوة سحيقة بينهما، فالتباعد واقع لا محالة، لأن في كثرة المسؤوليات وغياب شروط تحقيق الإنجاز التدبيري (وعي قيمي، تكوين ميداني) يجعلان من مهام المدير عملا

- لا يجوز أن تتم العملية التشاركية على حساب الوظيفة التعليمية، بل يجب أن تصبح مصدرا إضافيا للتعلم والتأهيل، وربحا حقيقيا للمجهودات المستثمرة والمبذولة ؛
- كل أشكال وأنماط التعاون يجب أن تحترم استقلالية المؤسسة التعليمية والهوية المهنية لمختلف الفاعلين بداخلها ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن تدخل هذه التعبئة الاجتماعية المؤسسة التعليمية في حركية سوسيو ـ تربوية وثقافية وسياسية زائدة تفقدها هويتها التربوية والاجتماعية.

تأسيسا على ما سبق، يتضح أن إرساء استراتيجية متكاملة للتعبئة الاجتماعية، مؤطرة برؤية وطنية، ومقاربة تشاركية، مطلب ملح وحيوي لمنظومتنا التربوية، وخاصة في ظل تراجع الثقة في أدوار ووظائف المدرسة، وفي خضم التحول التدريجي نحو الجهوية في تدبير القضايا التربوية، حيث ستمكن هذه الاستراتيجية مختلف المتدخلين والفاعلين، الإداريين خاصة والتربويين عامة، من التوفر على إطار مرجعي ومنهجي للتخطيط والتعاون في إرساء الآليات وانتقاء الأنشطة والخدمات الممكنة من ذلك، في أفق تحقيق الأمل في إحداث التصالح بين المدرسة والمجتمع، وإعادة الاعتبار للمؤسسة التعليمية من خلال ربطها بمحيطها المحلي والإقليمي والجهوي والوطني والعالمي، واستحضار ضمن ذلك كل الإمكانات المادية والمعنوية والبشرية لصالح خدمة التلميذ، ومساعدته على الانخراط في سيرورة تعلمية منفتحة على الحياة ومتفاعلة مع الذات والجماعة.

المراجع والمصادر

1. المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين : «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**»، الرباط، يناير 2000.
2. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي : «**من أجل نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، مشروع البرنامج الاستعجالي 2009 – 2012، التقرير التركيبي**»، يونيو 2008، الرباط.
3. عبدالعزيز، سنهجي : «**انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها العام، خدمات الإعلام والتوجيه نموذجا**»، مطبعة النيل، الطبعة الثالثة، 2008، الرباط.
4. عبد العزيز سنهجي، «**المدرسة الموجهة، مقاربة منهجية لربح رهان مدرسة النجاح**»، مجلة الحياة المدرسية، العدد 16، 2009.
5. B. CHARLOT : «***l'école en mutation, crise de l'école et mutations sociales***», payot, Paris, 1987.
6. J. P. OBIN, F .CROS : «***projet d'établissement***», édition hachette, Paris, 1991.
7. J. BONNET : «***l'enseignement au cœur du projet de l'établissement***», Ed organisation, Paris , 1994.

تلك، كانت أهم الآليات المؤسساتية المتاحة أمام الإدارة التربوية، التي يمكن توظيفها واستثمارها في إطار التعبئة الاجتماعية حول المؤسسة التعليمية. وبالرغم من التمييز المنهجي بين هذه الآليات، فيبقى التكامل والتداخل قائما بينها. وإذا كان مشروع المؤسسة له منظور استراتيجي، يرتبط بالغايات، ويراهن على تنمية مجال أو قطاع معين، ويمتد على فترة زمنية طويلة نسبيا، فإن المخطط السنوي للمؤسسة التعليمية ينحصر في سنة دراسية، ويمكن أن يفعّل من خلاله جزء من مشروع المؤسسة ؛ في حين تظل الشراكة غنية بصيغها وأشكالها ومجالاتها، ويمكن اللجوء لها سواء داخل مشروع المؤسسة أو من أجل تفعيل جزء من برنامج عمل المؤسسة.

بناء على هذه الآليات، يتضح أن مسألة التعبئة الاجتماعية، تعتمل وفق بُعدين أساسيين :

- **الأول، داخلي:** يتجسد من خلال التواصل والتعاون بين الفاعلين المنتمين للمؤسسة التعليمية ؛
- **الثاني، خارجي:** يتجلى من خلال مساعي التعاون والتشارك بين الفاعلين التربويين والاجتماعيين والمهنيين...إلخ.

وتصب هذه الأبعاد، في نهاية المطاف، في هدف عام يتجه نحو خدمة التلميذ، ويتجسد من خلال مساعدة هذا التلميذ على التموقع داخل محيط متحول، والتكيف المستمر مع الوضعيات المختلفة، وامتلاك الآليات والأساليب المناسبة للتنبؤ بالتغيرات والتحولات المستقبلية واستيعابها وفق خطط استباقية تراهن على تمكين التلميذ من استثمار ذاته ومحيطه العام بشكل ناجع.

ثالثا : بعض القواعد الأخلاقية المؤطرة لدور الإدارة التربوية في التعبئة من أجل المدرسة

إن التعبئة الاجتماعية الناجحة، هي تلك التي تقوم على مجموعة من القواعد الأخلاقية، وتحرص من خلالها الإدارة التربوية على حماية الهوية التربوية للمؤسسة، وتحافظ على رسالتها واستقلاليتها، وذلك من خلال :

- الحرص على جعل الأهداف التربوية حاضرة في مختلف العمليات والمشاريع المتعلقة بالتعبئة الاجتماعية سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح ؛
- أثناء الانخراط في تعبئة المحيط، لا يجوز إعطاء الأولوية لطرف على حساب الآخر، فتنوع الشركاء وتعددهم يجعل الجهود تتكامل والطاقات تتساند ؛
- يجب دعم التجارب التعبوية الناجحة، والبحث عن أخرى من خلال بناء علاقات مع شركاء خارجيين وتنظيم لقاءات للتفكير والتشاور والنقاش المفتوح حول هذه المسألة داخل المؤسسة التعليمية ؛
- تحديد المعايير المؤسسية من أجل تأطير أحسن لعمليات التعبئة والوقوف على الإيجابيات والسلبيات، وتصويب العملية التشاركية للبحث عن حلول لبعض المشاكل التربوية والاجتماعية، خاصة المشاكل المتعلقة بالهدر والتعثر والدعم الدراسي بكل أشكاله ؛

- يقتضي مشروع المؤسسة تفعيل مبدأ التوافق والتواصل المتعدد الاتجاهات سواء داخل المؤسسة أو خارجها، مما يفيد في مشاركة وإعداد المشروع واتخاذ القرارات بارتباط بالعمل الذي سيقوم به كل فرد، والذي سيكون مسؤولا عنه أمام الآخرين.

يتضح، من خلال ما سبق، أن تحقيق مشروع المؤسسة لا يمكن أن يتم إلا داخل إطار أوسع تشكله علاقات المؤسسة التعليمية بالمحيط السوسيوثقافي والاقتصادي، وشروط الحياة داخل المؤسسة ونوعية العلاقات بين الفاعلين التربويين والاجتماعيين، والارتباطات مع شركاء المؤسسة والفاعلين الاقتصاديين والجماعات المحلية ومؤسسات المجتمع المدني...الخ.

3. آلية المخطط السنوي

يعتبر المخطط، أو برنامج العمل السنوي للمؤسسة التعليمية، آلية جديدة للعمل الجماعي التشاركي بين مختلف الفاعلين الإداريين والتربويين والاجتماعيين. ويساهم كل من المجلس التربوي والمجالس التعليمية ومجالس الأقسام في إعداد وتنفيذ مختلف الأنشطة الداعمة والموازية والتربوية والاجتماعية داخل المؤسسة. ويتولى مجلس التدبير إعداد ودراسة هذا البرنامج وتتبع مراحل إنجازه. ويتشكل هذا البرنامج من مجموعة من الأنشطة تصب في المجالات التالية :

- الخدمات التربوية والتثقيفية والفنية والرياضية ؛
- الخدمات الاجتماعية والسيكولوجية والصحية ؛
- التكوين المستمر وتدبير الموارد البشرية ؛
- الإعلام والمساعدة على التوجيه ؛
- استخدام الموارد الرقمية وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي ؛
- تشخيص حاجيات المؤسسة وتحديد انتظاراتها ورسالتها المجتمعية.

تكمن أهمية برنامج العمل السنوي من الناحية المنهجية والعملية في تفعيل الأهداف التربوية والرفع من مردودية المؤسسة وذلك من خلال :

- تجسيد مبدأ القيادة الجماعية والمسؤولية الفردية ؛
- تخطيط المهام المراد إنجازها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية : «من سيفعل ماذا؟ متى؟ أين؟ وبأية وسيلة؟» ؛
- تحقيق مبدأ التكامل في التدخلات والتفاوض بين مختلف الأطراف المساهمة في البرنامج، فكل مساهم يتحرك في إطار خطة العمل السنوي، وهو مدرك لمختلف مهام الأطراف المشاركة في تجسيد برنامج العمل السنوي للمؤسسة.

2. آلية مشروع المؤسسة

إذا كانت المقاربة المؤسساتية ترى في مشروع المؤسسة خطة عمل، تسهم جميع الأطراف في بلورتها وتجسيدها على مستوى المؤسسة التعليمية، مستحضرة خصوصيات ومحيط هذه الأخيرة، فإن المقاربة التربوية لمشروع المؤسسة تركز على تحقيق التفاعل الإيجابي مع خصائص المؤسسة التعليمية قصد مساعدتها على إيجاد الحلول الممكنة والملائمة لتجاوز الصعوبات والإكراهات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية. ومهما يكن من تعدد المقاربات، فإن مشروع المؤسسة يظل تلك الآلية القيادية التي تراهن على تحقيق المزيد من التعبئة والانسجام سواء :

- **داخل المؤسسة التعليمية :** بين مختلف الفاعلين وفق مسعى تشاركي، يتيح لهم فرص العمل الجماعي بهدف إنجاز أنشطة وتدخلات متمحورة حول خدمة التلميذ ؛
- **أو بين المؤسسة التعليمية ومحيطها**، من خلال إتاحة الفرصة لمختلف الشركاء من آباء ومنتخبين محليين وفعاليات اقتصادية ومهنية للمساهمة في سياسة المؤسسة ؛
- **أو بين المستويات المحلية والإقليمية والجهوية والوطنية**، من خلال الاتفاق على أهداف مشتركة، مع ترك هامش من الاستقلالية لكل مؤسسة تستثمره انطلاقا من واقعها وإمكاناتها المادية والبشرية ؛

بهذا الشكل، يصبح مشروع المؤسسة آلية لتقريب المؤسسة التعليمية من المجتمع الذي تتواجد فيه، ويتم تجسيده من خلال مجموعة من البرامج الإرادية، بهدف الحصول على أفضل النتائج في المؤسسات التعليمية والرفع من مستوى جودة التعليم بها. ويتعاون على تنفيذه فريق تربوي داخل المؤسسة من خلال الإقدام على جملة من الأنشطة، وتكييفها بما يتلاءم ومتطلبات البيئة وحاجيات الجماعات المحلية ومطالبها، وفي انسجام مع الغايات والمبادئ العامة المتفق عليها على الصعيد الوطني والعالمي.

يكفل مشروع المؤسسة للمدرسة تحقيق مجموعة من المزايا، لها ارتباط وثيق بالتعبئة الاجتماعية، نشير لأهمها فيما يلي :

- يسمح المشروع بمباشرة بحث جماعي عن الوسائل الملائمة لتحسين نوعية التعليم وتطوير مردوديته ؛
- يحدد المشروع سبل العمل والخصائص الواجب مراعاتها، والنتائج المراد تحقيقها، والطرائق التي يتوجب اعتمادها ؛
- يعتمد المشروع التدبير التشاركي بكيفية واعية مضبوطة، ويسمح ذلك لمختلف الشركاء بتحديد مسؤولياتهم ومجالات مبادراتهم في حياة المؤسسة ؛
- يوفر المشروع إمكانية متابعة تقويمية للنتائج بكيفية مستمرة، والتدخل لتصحيح الفوارق ؛

يمكن الحديث عن ثلاث آليات مؤسساتية متكاملة، لربح رهان التعبئة الاجتماعية حول المدرسة : آلية الشراكة المؤسساتية ؛ آلية مشروع المؤسسة ؛ آلية المخطط السنوي.

1. آلية الشراكة المؤسساتية

يندرج مفهوم الشراكة في إطار التحولات التي عرفتها كل من أدوار المدرسة ومختلف الفعاليات المتواجدة في محيطها. وتهدف الشراكة إلى خلق دينامية جديدة في التعاطي مع الشأن التربوي، لكونه شأنا جماعيا يهم مختلف الفاعلين الإداريين والتربويين والاجتماعيين والمهنيين والمنتخبين. وبالتالي، فهي دعوة صريحة لمختلف الشركاء والتنظيمات الاجتماعية والمدنية، للعب أدوار طلائعية وحيوية في وظائف المرافق العمومية للنظام التربوي، عبر التبادل المنظم للموارد والأشخاص والأفكار، تجسيراً للهوة بين المدرسة ومحيطها العام. وأهم ما أتى به نظام الشراكة هو العمل على تحقيق مدرسة منسجمة ومتفاعلة مع محيطها. ومن أهم شركاء المدرسة يمكن الإشارة إلى :

- **الأسرة وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ:** تتدخل الأسرة في الحياة المدرسية بصفتها معنية بتتبع المسار الدراسي لأبنائها، ويتم ذلك بكيفية مباشرة وفي تكامل وانسجام مع المدرسة، ويكون هذا التتبع مفيدا في تشخيص التعثرات في حينها واتخاذ التدابير المناسبة لتجاوزها. ومن جهة أخرى، تساهم الأسرة في توضيح اختيارات التلميذ وتوجهاته الدراسية والمساهمة في بلورتها انطلاقا من ميوله ومؤهلاته لإعداد مشروعه الشخصي. أما جمعية الآباء وأولياء التلاميذ، فتعتبر هيئة مساهمة في تنظيم وتنشيط الحياة المدرسية وطرفا مساهما في تدبيرها. كما أن دورها أساسي في تسهيل ربط الأسرة بالمدرسة والمشاركة في أنشطتها ومشاريعها.

- **الجماعة المحلية:** تعتبر الجماعة المحلية من الشركاء المعنيين بأمر المؤسسة التعليمية بحكم أنها تمثل السكان، وبحكم أن المؤسسة تقع ضمن نفوذها الترابي. وعلى هذا الأساس، فهي حاضرة في مجلس تدبير المؤسسة، ومطالبة بالمساهمة في خدمة هذه الأخيرة عن طريق دعم مشاريعها وأنشطتها المختلفة وتوفير الظروف المناسبة لإشعاعها.

- **الفاعلون الاقتصاديون والاجتماعيون:** يعتبر دور الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين أساسيا في تحقيق التنمية الاجتماعية وربط المؤسسة التعليمية بمحيطها. لذا فإن المؤسسة التعليمية مدعوة لإقامة شراكات مع الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، في أفق توفير الشروط الداعمة لانفتاحها على محيطها، وتمكين المتعلم من التعرف على بيئته والاستفادة من مواردها ومصادرها والاندماج فيها.

بناء على ما سبق، يتضح أن الشراكة آلية من آليات التدبير الإداري والتربوي الحديث المنظم ليس فقط بين المؤسسات والتنظيمات الاجتماعية ولكن أيضا بين الأفراد والجماعات، تقوم أساسا على التقاء إرادة أو إرادات في مجالات معينة قصد تنفيذ أنشطة أو خدمات.

علاقتها بمحيطها، على أساس التفاعل البنيوي والتكامل وظيفيا مع مختلف الأنساق السوسيو ـ اقتصادية والمهنية والثقافية للمجتمع، وما يتطلبه من استنهاض متواصل للطاقات والإمكانات وتعبئة للموارد المادية والبشرية قصد مواجهة التحديات وكسب الرهانات، في زمن تطورت فيه أنماط العمل وأنواع المهن وصيغ التكوين والتعلم بسرعة كبيرة.

ضمن هذا السياق، يُطرح الدور المحوري للإدارة التربوية في بلورة استراتيجية تواصلية وتعاونية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وذلك لاستقطاب الشركاء وفعاليات المجتمع المدني قصد تحقيق التعبئة الاجتماعية حول المدرسة، وتفعيل المشاركة المجتمعية لتمكين النسق المدرسي من مواجهة المشاكل ومعالجة الاختلالات التي تحول دون قيامه بوظائفه كاملة سواء على المستوى السوسيو ـ تربوي أو الثقافي أو الاقتصادي.

ينتمي مفهوم التعبئة الاجتماعية لجيل البراديغمات التنموية، التي يصعب تعريفها بشكل إجرائي ودقيق، لاختلاف السياقات الاجتماعية والمدارس الفكرية، وزوايا النظر، والأطر المرجعية للمهتمين والباحثين. ومع ذلك، يمكن الإشارة إلى أنه يحيل على مختلف الأساليب والتدابير والرؤى الموجهة لتغيير البرامج والمخططات المتبناة في المجال التربوي، وآليات توجيه الممارسة التربوية الميدانية بشكل متبصر ومنسجم مع هدف تحقيق التفاعل والتكامل بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي العام.

لقد تم توظيف مفهوم التعبئة على نطاق واسع في سياق تنزيل توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واعتبر آنذاك هدفا من الأهداف الأساسية التي كان يسعى إليها الميثاق ؛ كما شكل موضوعا لمشروع ضمن مشاريع البرنامج الاستعجالي 2009 - 2012، وتم إدراجه في تدابير المخطط الاستراتيجي لوزارة التربية الوطنية 2013 – 2016.

من جهة ثانية، أكد الخطاب الملكي الأخير بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب على ضرورة وضع قطاع التربية في إطاره الاجتماعي والاقتصادي والثقافي من أجل تكوين وتأهيل الموارد البشرية للاندماج في دينامية التنمية، وتلبية التطلعات المشروعة للشباب المغربي. لكن، وبالرغم من ذلك، ظل هذا المفهوم يكتنفه الكثير من الغموض والالتباس في أذهان الفاعلين الإداريين والتربويين، وخاصة في من يفترض فيهم الانخراط في أجرأة آلياته وتجسيد مقتضياته ميدانيا، ونخص بالذكر هنا، الإدارة التربوية بكل مكوناتها ومستوياتها. ونقترح في ما يلي جملة من الآليات المؤسساتية التي يمكنها الإسهام بشكل فعال وكبير في تطوير عمل الإدارة التربوية على مستوى التعبئة.

ثانيا: الآليات المؤسساتية المتاحة أمام الإدارة التربوية لربح رهان التعبئة الاجتماعية حول المدرسة

استحضارا للتشريعات والقوانين المؤطرة لمهام واختصاصات الإدارة التربوية، وانطلاقا من الوظائف الريادية والقيادية الجماعية لهذه الإدارة، التي يجب أن تتسم بروح التجديد والابتكار،

دور الإدارة التربوية في التعبئة الاجتماعية حول المدرسة

عبد العزيز سنهجي
مفتش منسق جهوي لمجال التوجيه التربوي، الرباط

أولا: التعبئة الاجتماعية: الأهمية والسياق والإشكالات

تمثل المدرسة بمفهومها العام مدخلا استراتيجيا في إنجاز كل إصلاح تربوي مأمول، ومكانا لتتبع هذا الإصلاح ومراقبته ورصد أثره على البناء الاجتماعي العام بأبعاده الاقتصادية والثقافية والسياسية والحضارية. غير أنه، ولحدود اليوم، لا تزال المدرسة المغربية سواء في وظائفها أو في أنماط تدبيرها وآليات اشتغالها، أو في علاقاتها مع محيطها الاجتماعي العام تتعرض لمجموعة من الانتقادات الحادة، من طرف المهتمين والباحثين، لعل أبرزها تلك التي تتعلق بمهام وأدوار الإدارة التربوية، في علاقتها بضعف التعبئة حول المدرسة.

يمكن إيجاز أهم الانتقادات، في هذا الشأن، في ما يلي :

- غياب رؤية استشرافية في التعاطي مع أنظمة التربية والتكوين، من حيث كونها أنظمة حيوية وديناميةلها ارتباط وثيق بتحولات المحيط الوطني والعالمي. وهو ما يفسر، في جانب منه، المستوى الضعيف الذي بلغته ملاءمة نظامنا التربوي والتكويني، في جانبه التدبيري والتنظيمي، مع تجدد حاجات الأفراد والمجتمع، في مجالات عدة، من بينها الآليات الكفيلة بتدبير وقيادة الشأن التربوي في أفق تأهيله لمواجهة تحديات المستقبل ؛
- نزوع النظام التربوي والتكويني إلى الاشتغال وفق دوائر مغلقة، مما يترتب عنه انفصال بين العناصر المشاركة في العملية التربوية والإدارية، ويكرس ضعف فرص التكامل والتعاون والتنسيق والتواصل فيما بينها، وينعكس بالتالي سلبا على جودة أداء المنظومة التربوية والتكوينية، وعلى التحصيل الدراسي بشكل عام ؛
- ضعف تقاطع المصالح وتلاقي الإرادات بين الفاعلين الإداريين والتربويين والاجتماعيين والاقتصاديين، ضمن إطار للربح المتبادل، يستند إلى نسق تشاركي حقيقي بين المؤسسة ومحيطها الاجتماعي العام، مما يُضَيق مساحات التكامل والتشارك بين مختلف شركاء المنظومة.

والواقع أن هذه القضايا التي تتعلق أساسا بالجوانب التنظيمية والتدبيرية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تتطلب فحصا شموليا لآليات اشتغال المدرسة في

المراجع والمصادر

- المملكة المغربية، **اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين**، (2000)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- اليونسكو، (2009)، **أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم (ملخص)**، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.
- عوام (المصطفى)، (2011)، **دور مجالس التدبير في تغيير المحددات التنظيمية للمؤسسات التعليمية بالثانوي التأهيلي العمومي ـ مقاربة سوسيولوجية**، أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ السويسي، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (دجنبر 2013)، **تقرير عشرية إصلاح منظومة التربية والتكوين ـ حصيلة تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2012**. (غير منشور).
- وزارة التربية الوطنية، (2008)، **مشروع المؤسسة والتعبئة الاجتماعية لتحسين جودة التعلم...** مديرية العمل التربوي.
- MONS (Nathalie), (2004), «Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques», in **Revue Française de Pédagogie**, n°146, janvier-février-mars.
- OCDE, (2008), **Améliorer la direction des établissements scolaires, V.2 : études de cas sur la direction des systèmes**, Paris.
- OCDE, (2008), **Améliorer la direction des établissements scolaires, V.1 : Politiques et Pratiques**, Paris.
- OCDE, (2009), **Améliorer la direction des établissements scolaires, la boîte à outils**, Paris.

وفي أفق تحقيق إدارة تربوية بمواصفات جديدة، يتعين القيام بما يلي :

- التأهيل الفعلي للفاعلين الإداريين والتربويين وتقوية الصلاحيات والسلط المخولة لهم ؛
- مراجعة مشروعية قيادة المؤسسة ومواصفاتها ؛
- تفادي هيمنة الطابع الاستعجالي على منهجية الإصلاحات المزمع القيام بها، بما في ذلك المنظور الأحادي في اتخاذ القرارات والتعاقدات المرغمة والشكلية التي تكون الإدارة التربوية ملزمة، أمام الإدارة المركزية، بالموافقة عليها من دون معرفة مدى قدرتها على الانخراط فيها، وكذا العمل بمبدأ التجريب قبل التعميم.

خاتمة

ما من شك أن المواصفات الجديدة لمديري المؤسسات التعليمية تستوجب ضمان جودة التكوين المنتظم لهذه الهيئة، وإعداد مخططات واضحة لمستقبل مهن الإدارة التربوية، ووضع تدابير ناجعة لإنجاح انخراط جيل جديد من الأطر في تحمل مسؤولية إدارة وتدبير المؤسسات التعليمية ؛ مع ضرورة ضمان توازن في توزيع السلطة بين المركزي والمحلي، بإبداع مقاربات حقيقية لتقاسم الاختصاصات، من قبيل تحديد مهام الإدارة المركزية في صياغة البرامج الدراسية ومراقبة جودة التعليم والتعلمات وفق إشهادات وطنية، مقابل اقتصار عمل المصالح الجهوية والمؤسسات التعليمية على تدبير الموارد وإعداد المناهج[15]، دون إغفال الحرص على المساواة بين الجهات والمناطق في تخصيص الإمكانات المالية والمادية اللازمة للارتقاء بمسؤولياتها في التربية والتكوين.

يكمن رهان الإدارة التربوية، اليوم، في تجاوز القيام بأدوار لازالت تكتسي لدى العديد من المؤسسات التعليمية طابعا انفعاليا، بوظائف غالبا ما تكون ضبطية، وصلاحيات قلما تكون غير ميكانيكية، بحكم ثقل وصاية سلطة كل من الأكاديمية والإدارة المركزية، وضعف المساواة الترابية بين المناطق، وغياب التكوينات الرصينة القادرة على تمكين أطر المؤسسة من سلطة اتخاذ القرار الفعلي وذلك بتقوية الإستقلالية في إطار المسؤولية، وإرساء نظام معلوماتي متكامل ومندمج، مع مراجعة حقيقية لوضع هيئة ومهن الإدارة التربوية وتجديد فعلي لأنماط التدبير والقيادة في كافة مستويات اتخاذ القرار، بدل مواصلة «تجميل» المآلات الصعبة لأوضاع النظام التعليمي في المغرب ومن داخله الإدارة التربوية باعتبارها اللبنة الأساس لتصريف السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين.

يبدو أن تزايد أشكال تعثر تدبير المؤسسات التعليمية وتسييرها، والتدني العام الذي انعكس على مردوديتها، وتوالي أنماط الإصلاحات المرغمة وما لحقها من تدابير استعجالية، قد يعني حرص النظام التعليمي في المغرب على الاستمرار في إعطاء الأولوية لتغيير الآليات وتجديد التقنيات وتنويع المقاربات على حساب تغير منطق نظام الفعل الاجتماعي برمته.

15- MONS (Nathalie), Op. cit, P.50.

تام[12]، يحرص على ضمان المساواة بين المناطق التربوية في توفير الموارد المادية والبشرية. إذ إن نقل المسؤوليات المالية، مثلا، يمكن أن يعمق أشكال التفاوت بالنظر إلى أن الجماعات الغنية قد تكون الأقدر على تعبئة أفضل الموارد التي توجد في مجالها الترابي[13].

ما من شك أن الإدارة التربوية تظل بحاجة مستمرة لتحسين أداء مواردها البشرية، من داخل نفس المنظور الذي تم التأكيد عليه منذ البداية، وذلك في إطار منطق فعل جديد يحرص على ترسيخ ما يلي : إرادة التعلم التعاوني ؛ الإشراك القبلي للفاعل ؛ التقاسم الفعلي للمسؤولية ؛ تقديم الحساب العقلاني ؛ القدرة على المبادرة التلقائية ؛ مواصلة تحقيق الأداء الناجع ؛ إلخ[14].

تعميقا لنفس المقاربة، يمكن استثمار بعض العناصر المنهجية التي أكد عليها تقرير صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، بغرض المزيد من تحسين أداء الإدارة التربوية، كما يوضح ذلك المؤطر التالي :

أربع وسائل لتحسين أداء إدارة المؤسسة التعليمية :

1. تحديد أو إعادة تحديد المسؤوليات الموكولة للإدارة التربوية : التشجيع على المزيد من استقلاليتها ؛ تقوية وظائف الإدارة التي تعمل على تحسين نتائج التعلم (أ. دعم، تقويم وتحسين مستوى جودة المدرسين ؛ ب. تدقيق الأهداف، تقويم النتائج وتحميل المسؤولية ؛ ج. التدبير الاستراتجي للموارد ؛ د. التأطير خارج فضاء المؤسسة ؛ الإدارة النسقية) ؛ توفير الأطر القادرة على تحسين تحديد المسؤوليات ؛
2. توزيع الوظائف الموكولة للإدارة التربوية : تخفيف العبء على مدير المؤسسة ؛ توزيع وظائف الإدارة لتقوية فعالية المؤسسات ؛ مساعدة مجالس المؤسسة للقيام بأدوارها ؛ جعل السياسات العمومية تعكس توزيع الوظائف ؛
3. تطوير الكفايات لضمان إدارة فعالة للمؤسسات : تقوية أداء الفاعلين عن طريق الإتقان المهني ؛ تحليل الحاجات والسياق ؛ استيعاب تطوير كفايات الإدارة في شكل عمليات متصلة، تتضمن : التكوين الأساس، الإندماج، التكوين أثناء مزاولة المهنة ؛ السهر على ضمان التماسك وجودة الخدمة ؛ تنويع استراتيجيات التكوين في إدارة المؤسسة ؛
4. جعل إدارة المؤسسة التعليمية مهنة جذابة : التخطيط لتعويض مديري المؤسسات ؛ تمهين مساطر التوظيف ؛ جعل أجور مديري المؤسسات جذابة ؛ الاعتراف بإسهام التنظيمات المهنية ؛ تقديم أفاق مهنية مرنة.

OCDE, (2009), Améliorer la direction des établissements scolaires, la boîte à outils.

12- اليونسكو، (2009)، مرجع مذكور، ص.25.
13- نفس المرجع السابق، ص.27.
14- عوام (المصطفى)، (2011)، مرجع مذكور، صص.165-166.

الإدارية المؤطرة لها، وكذا الحاجة إلى ضمان جودة التربية في الأنظمة التعليمية الأكثر نضجا[9]، شرط تمكنها من أجود الموارد وأفضل التكوينات وأهم سبل الدعم وأنجع طرائق التتبع والتقويم.

رغم المبادرات الرامية إلى تفعيل اللامركزية واللاتمركز في هياكل الإدارات العمومية والجماعات المحلية وكذا في أساليب اشتغال كل منهما، لم يتمكن النظام التعليمي في المغرب من إرساء حكامة جيدة تضمن للمؤسسات التعليمية تأهيلا يمكنها في الأمد المنظور من استقلالية في انتقاء الموارد وإعداد الكفايات القادرة على الاستجابة للتخطيط الاستراتيجي والتدبير بالنتائج والتقويم المبني على المشاريع.

ما من شك أن الوضع الحالي للإدارة التربوية يستلزم إعطاء الحكامة مزيدا من الأهمية، ولاسيما في اعتماد نظام معلوماتي مندمج وفعال، ونقل المزيد من المسؤوليات والصلاحيات من الإدارة المركزية إلى الأكاديميات والنيابات والمؤسسات التعليمية، والتكوين الفعلي لأطرها بشكل منتظم وهادف، مع اعتماد التعاقد كآلية مؤطرة لمخططات العمل بين هذه المستويات الثلاثة في تدبير الشأن المدرسي. وكذا حفز المؤسسة التعليمية بمنحها هامشا إضافيا للتصرف والمبادرة، مع تخصيص اعتمادات مالية قارة لها وإعطائها صلاحيات تمكنها من صرفها بطريقة مباشرة وفق نظام للتتبع والمحاسبة، دون إغفال تفعيل الشبكات المحلية للتربية والتكوين وجعلها قائمة على نهج المقاربة التصاعدية في التخطيط[10]، علما أن هذه الشبكات لم يتم تفعيلها إلى الآن، بالرغم من تأكيد الميثاق على ضرورة إحداثها[11].

مهما يكن من أمر، لا يكفي تخويل الإدارة التربوية صلاحيات أوسع بغرض تحميلها مسؤولية اتخاذ القرار والزامها بتدبير إكراهاتها بحسب حاجاتها وإمكاناتها، أو بعبارة أدق، الانشغال بإنجاح عملية نقل الصراع بين المركزي والمحلي إلى الجهوي والمحلي، بل الأمر بحاجة إلى مراجعة عقلانية ومجددة لمهام الإدارة التربوية وأدوارها، وفق تأطير قائم على إعداد فاعلين فعليين وقيادات فعلية : مؤهلة، ومنفتحة، ومبدعة، وطموحة، ومواطنة. وذلك من داخل منطق جديد للفعل الاجتماعي في شموليته، قائم على الاقتناع بضرورة تقاسم المسؤولية في اتخاذ القرار وتوفير التكوينات ذات الجودة العالية في التدبير والتسيير وإعداد المشاريع، وتوفير الموارد المشجعة على النهوض بالشأن المدرسي.

إضافة لما سبق، ولكي ترتقي المؤسسة التعليمية إلى مستوى جودة أدائها الشامل، تظل بحاجة إلى نظام تعليمي يستجيب للاحتياجات الحقيقية وقابل للمساءلة ومبني على نهج تشاركي

9- MONS (Nathalie), (2004), «Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques», in **Revue *Française de Pédagogie***, n°146, janvier-février-mars,PP.42 et 43.

10- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، (دجنبر2013)، **تقرير عشرية إصلاح منظومة التربية والتكوين ـ حصيلة تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2012**، ص.82. (غير منشور).

11- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، (2000)، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، ص.69.

وانطلاقا من العمل على استثمار الرغبة الشخصية للمدير، ومؤهلاته الفردية، وقدراته الاستراتيجية في تأطير الإدارة التربوية، بغية تمكينه من تقديم أفضل ما لديه لتحقيق : جودة تدبير سيرورة التعليم والتعلم، إتقان العمل الجماعي، تحسين وضعية المؤسسة ؛ فإن طموحات الإدارة التربوية النموذجية تستدعي عدم الاقتصار على أن يكون مدير المؤسسة حاملا لآمال ووسائل عمل من شأنها أن تحقق أهداف مشروع المؤسسة، بل أيضا، العمل من أجل المساواة بين المتعلمين والحرص على اندماجهم بالتركيز على تغيير بيئة المؤسسة واستثمار رصيدها الثقافي، مع الوعي بقيمة الجماعات العاملة في محيطها[7] وبسلطة فعلها، والحرص على استثمار إمكانات مشاركتها في الأنشطة السنوية، وفق تعاقدات غايتها الإسهام في الارتقاء بالمدرسة، بما يضمن حسن توظيف مكونات المجتمع المحلي ودمج مختلف الفاعلين في مشاريع المؤسسات التعليمية لإنتاج أنماط جديدة من التدبير المتقاسم وللإسهام في الارتقاء بالنظام التعليمي ككل.

إلى جانب ذلك، يتطلب تعزيز استقلالية المؤسسة تقوية قدرات كافة الأطر الإدارية والتربوية في مجالات التخطيط والتنظيم والتدبير والتتبع والتقويم مع تمكينها من الموارد التدبيرية والريادية اللازمة، دون إغفال القيام بمراجعة عميقة وشاملة لأنماط التدبير والتسيير السائدة في المصالح الداخلية والخارجية التابعة للوزارة الوصية والقطاعات الشريكة لها.

2. حكامة الإدارة التربوية ومسألة «المساواة الترابية» بين المؤسسات التعليمية

ليست الحكامة الجيدة في مجال التعليم مفهوما مجردا، فهي تعني، هنا، أن يُكفل للأطفال، بشكل متساوٍ وفي مختلف المناطق، الالتحاق بمدارس تحظى بتمويل جيد وتستجيب للاحتياجات المحلية، ويعمل فيها مدرسون مؤهلون ومتحمسون. وتعني أيضا، توزيع سلطة اتخاذ القرار على كافة مستويات النظام التعليمي، بدءاً من الوزارة ووصولا إلى المدرسة والمجتمع المحلي، في إطار تدبير يراعي توازن التدخل بين المركزي والمحلي، وتكامل الأدوار فيما بينهما.

تتنوع أشكال اللامركزية في العديد من البلدان بحسب نظام الحكم السياسي الخاص بكل بلد على حدة، وتعني بالأساس، في شكلها العام، نقل مسؤوليات التخطيط، التدبير والتسيير، التمويل، تخصيص الموارد، من الإدارة المركزية إلى التنظيمات الجهوية والمحلية، عمومية أو خاصة، إما بالاحتفاظ بسلطة وصاية الدولة أو في إطار استقلالية جزئية أو كلية.

يتحدد الغرض من اللامركزية، بالأساس، في التخفيف من صلاحيات الدولة في تدبير النظام التعليمي بنقل جزء هام منها إلى الفاعلين المحليين، جراء تزايد أعداد المؤسسات التعليمية والبنيات

7- OCDE, (2008), ***Améliorer la direction des établissements scolaires, V.2***, Op.Cit, P.36.

8- اليونسكو، (2009)، **أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم (ملخص)**، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ص. 24.

- التركيز على الإجراءات والمساطر الشكلية وتنفيذ التعليميات.	- القيام بعمليات منظمة ومتكاملة تشمل : التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمراقبة، والتقويم، والتتبع.
- اعتماد العمل الفردي.	- اعتماد المقاربة التشاركية والعمل بالمشاريع.
- عدم استلزام التمكن من مجالات معرفية مختلفة.	- استلزام الإلمام بمجالات معرفية متنوعة منها علم الإدارة وفروع علم النفس والقانون الإداري.
- قلة الاهتمام بالنجاعة والفعالية، واعتماد تقويم المؤسسات على الالتزام بالتعليمات.	- اعتماد ثقافة «المقاولة» والتدبير الفعال للموارد البشرية عن طريق التواصل الجيد والحفز والتقويم القائم على النتائج والفعالية في استعمال الموراد المادية والمالية.
- تركيز سلطة القرار بين يدي شخص واحد غالبا ما يكون في إدارة عليا ضمن الهرم الإداري (سيادة النظام المركزي).	- تخويل قسط كبير من سلطة القرار للمؤسسة نفسها، وغالبا ما تكون هذه السلطة مقسمة بين مكونات ومجالس ضمن مقاربة تشاركية غير متمركزة.

المصدر: وزارة التربية الوطنية، (2008)، مشروع المؤسسة والتعبئة الاجتماعية لتحسين جودة التعلم..، مديرية العمل التربوي، صص.15-16.

تكمن أهمية أدوار الإدارة التربوية، كما يبين الجدول أعلاه، في تحسين جودة التعليم المدرسي وتحقيق الإنصاف بين المتعلمين، وفق تدبير قيادي قائم على إشراك حقيقي للفاعلين وكذا حسن استعمال مسؤولية اتخاذ القرار المشترك. كما يتعين على مدير المؤسسة التعليمية أن يكون متمكنا من رصيد غني من المعارف والمهارات اللازمة في مجال البرامج، والبيداغوجيا، والتعلم الخاص بالأطفال والشباب، وتدبير التغير، ودينامية المجموعات، وتقنيات التواصل، إلخ.[5]

إلى جانب ذلك، فقد صار المدير مدعوا للقيام بمهام التخطيط، ووضع الميزانية، وتدبير الموارد البشرية، والتعريف بإمكانات المؤسسة التي يديرها، والبحث عن تمويلات إضافية بغية استثمارها في مواصلة الرفع من مردودية الأطر الإدارية والتربوية وتحسين جودة تعلمات التلاميذ[6]، بدل الاستمرار في الانشغال بتنفيذ البرامج والتوجيهات ذات الطابع المركزي التي قد لا تضمن بالضرورة تغيير واقع الممارسات ومنطق الفعل المدرسي في شموليته ؛ لكون القيادة التي تعتمد الإشراك المرغم في مستوى الإدارة التربوية تظل المعبر الأمثل عن التغيير الوهمي لوضع كل مؤسسة تعليمية، بل ولأي نظام تعليمي قائم.

5- OCDE, (2009), ***Améliorer la direction des établissements scolaires, la boîte à outils***, P.37.

6- OCDE, (2009), ***Améliorer la direction des établissements scolaires, la boîte à outils***, P.37.

للتعبير عن دمقرطة التدبير الداخلي للمؤسسة التعليمية، وحرصا على نجاح مهام الوزارة الوصية في مواصلة تصريف سلطة المركزي في المحلي المدرسي[4].

كما سبقت الإشارة، عرف نمط التدبير منذ سنة 2003 تحولا من التدبير الممركز إلى التدبير الجهوي، بعد إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وكذا توسيع صلاحيات المؤسسات التعليمية. مع ذلك، لازالت استقلالية إعداد مشاريع المؤسسات التعليمية وميزانياتها تتحكم في أنماط تدبيرها أساليب تقليدية، إلى جانب صعوبات أخرى نذكر منها : ـ ضعف تأهيل الأطر الإدارية والتربوية ؛ ـ نقص في آليات القيادة والتدبير ؛ ـ تدبير متمركز وتردد في نقل الكفايات الضرورية إلى الإدارة التربوية ؛ ـ وجود هامش ضيق للمبادرة الجهوية والمحلية ؛ ـ مساطر إدارية معقدة وغير ناجعة، وكذا غياب المرونة والتنسيق اللازمين بين مختلف بنيات التدبير ؛ ـ برامج عمل متشابهة لدى العديد من المؤسسات التعليمية. تعكس هذه الصعوبات الاختلاف الواضح في طبيعة التدبير الذي تتصف به غالبية المؤسسات التعليمية، إذ يمكن التمييز فيها بين نمطين من التدبير : تقليدي وحديث.

خصائص التدبيرين التقليدي والحديث

خصائص التدبير التقليدي (الإدارة التقليدية)	خصائص التدبير الحديث (الإدارة الحديثة)
- غلبة مهام ممارسة السلطة والانفراد بالقرار على سلوك المدير(ة) الآمر والمراقب رسميا لتطبيق المساطر وفق سلوك المدير الرئيس.	- قيام المدير(ة) بأدوار قيادية في التدبير، باعتباره قائدا منسقا ومشجعا ومنشطا يعتبر الإدارة وسيلة لخدمة التعليم والتعلم وفق سلوك المدير القائد.
- اعتماد مفهوم التسيير (Administration-Gestion)	- اعتماد المفهوم الحديث للإدارة والقيادة (Management)
- القيام بالمهام التقنية والإجراءات الروتينية وتطبيق التعليمات الواردة من إدارة عليا، مع سيادة النزعة البيروقراطية.	- القيام بوظائف ومهام وأدوار متنوعة، ترتكز على التقنيات الحديثة في التدبير كاعتماد الأسلوب القيادي والمقاربة التشاركية لتحقيق نتائج إيجابية والعمل على تعميقها وتطويرها باستمرار.
- القيام بمهام محددة إداريا دون أخذ المبادرة.	- استلزام أخذ المبادرة والتطوير والإبداع.

4- عوام (المصطفى)، (2011)، دور مجالس التدبير في تغيير المحددات التنظيمية للمؤسسات التعليمية بالثانوي التأهيلي العمومي ـ مقاربة سوسيولوجية، أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ السويسي، الرباط، ص. 316.

1. الإدارة التربوية: تصريف لسلطة المركزي أم تفعيل لاستقلالية التدبير؟

في الوقت الراهن، ومع تطور متطلبات المجتمع وتعقد إكراهاته، عملت بعض التقارير الدولية على إفراد جانب هام من انشغالاتها المتعلقة بالأنظمة التعليمية للإدارة التربوية، باعتبارها حجر الزاوية في بناء مشروع المؤسسة والإشراف على تصريف القرارات المتخذة على نحو جيد. إذ لازالت تعاني العديد من المؤسسات التعليمية من كون غالبية مديريها لديهم تكوين بيداغوجي تعليمي لا يوفر لهم الكفايات اللازمة لتدبير الوظائف الإدارية ذات الصلة بقيادة التعليم والتعلم، وتدبير الموارد وتحديد الأهداف، وقياس حالة تقدم المؤسسة، وتوجيهها، وتحقيق سبل التعاون بين الفاعلين وشركاء المؤسسة[2].

غالبا ما يحيل المدلول المادي للإدارة التربوية على مدير المؤسسة التعليمية بالأساس باعتباره المسؤول عن إدارتها، في حين أن المقصود بالإدارة، هنا، الفاعلون الذين تتوزع بينهم سلطة التدبير والتسيير، من داخل المؤسسة وخارجها.

تشمل الإدارة أفرادا لديهم مهام وصلاحيات متعددة، ولاسيما مدير المؤسسة ومساعديه، الفرق الإدارية، مجالس المؤسسة أو الإدارة، الموظفين المكلفين بمهام التأطير داخل المؤسسة[3] ؛ ينتظر منهم القيام بتدبير متقاسم لشؤون المؤسسة التعليمية على نحو يتناسب مع إقرار اللاتمركز، وما يتطلبه من قدرات تدبيرية عالية واستقلالية في اتخاذ القرار، وترسيخ المسؤولية، والتقويم المنتظم. في حين يُنظر للإدارة التربوية، بالأساس، كجهاز إداري تنحصر مهمته في تنفيذ قرارات الوزارة الوصية وتكييفها مع إمكانات الجهة ومواردها إن اقتضى الحال، بدل اعتبارها :

- مصدرا أساسيا لمعرفة مدى نجاعة الحكامة المعتمدة جهويا ومركزيا، والتدابير المؤطرة لها،
- المسؤول المحلي، داخل المؤسسة، لاقتراح أنجع سُبل الرفع من مردوديتها وتأطير أشكال التعبئة الإدارية والمواكبة التربوية الداعمة لمهام مجالس المؤسسة،
- محور المقاربة الصاعدة في إعداد المخططات الاستراتيجية للتربية والتكوين، وتنظيم العلاقة الإدارية بين كل من المركزي والجهوي والمحلي، وكذا تحديد حاجاتها من التكوين والموارد والبرامج، إلخ.

في حين أن نمط التدبير السائد في الإدارة التربوية، والتي تعكس في جانب هام منها منطق اشتغال النظام التعليمي في المغرب، يكشف عن استمرار هاجس الدولة ضمان الحضور الموسع للفاعلين في هياكل الإدارة التربوية ومجالس المؤسسة، بغرض تقليص ظهور صراعات جانبية وكذا

2- Idem, P.121.
3- OCDE, (2008), Améliorer la direction des établissements scolaires, V.1 : Politiques et Pratiques, Paris, P.21.

الإدارة التربوية :
بين هاجس الوصاية وطموح الاستقلالية

المصطفى عوام
باحث في سوسيولوجيا التربية

تقديم

تواصل العديد من الأنظمة التعليمية العمل على إعادة التفكير في أدوار ومواصفات الفاعلين في الإدارات والتنظيمات المدرسية، وكذا وظائفها وفي المسؤولين عن قيادتها. ليس فقط لتمكينهم من المؤهلات اللازمة لضمان اندماجهم في المجتمعات الدولية الجديدة، بل أيضا، لإنتاج منطق فعل جديد قائم على ابتكار أنماط تدبير ناجع وسلطة فعالة داخل المؤسسة التعليمية، بما في ذلك المشاركة في تنمية كل من المؤسسات التعليمية الأخرى المتواجدة في الجماعة المحلية وباقي المرافق العمومية، انطلاقا من إبداع مشاريع تجعل من الإدارة التربوية ومجالس المؤسسة «صانعة قرارات النظام»[1].

عرف مسار تدبير الشأن التربوي في النظام التعليمي بالمغرب، خلال عشرية الإصلاح (2000-2009)، عدة مستجدات همت في جانب أساسي منها، توسيع نطاق المشاركة في اتخاذ القرار بتفويض بعض الاختصاصات إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية والمؤسسات التعليمية، بعدما كانت حكرا على الإدارة المركزية. وذلك استجابة لتوجهات الميثاق التي أكدت على ضرورة ملاءمة التربية والتكوين مع حاجات كل جهة وخصوصياتها.

تماشيا مع ذلك، تم إحداث الأكاديميات الجهوية بمقتضى قانون 07.00 ومنحها صفة مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي مع جعلها خاضعة لوصاية الدولة. كما تم العمل على توسيع صلاحيات المؤسسات التعليمية بناء على المرسوم رقم 2.02.376 (17يوليو 2002) الذي ينص على إعادة النظر في مهام الإدارة التربوية وإحداث بنيات جديدة لتدبير شؤون المؤسسة. مستجدات تتطلب العمل على مراجعة آليات اتخاذ القرار وما يستلزمه ذلك من إعداد قيادات فاعلة في مستويات متعددة، وتوفير مناخ عمل يشجع على بناء منطق جديد لسلطة الفعل المدرسي، بتعزيز استقلالية المؤسسة التعليمية في تدبير مشاريعها والارتقاء بأداء مكوناتها وإنجاح أشكال انفتاحها، محليا ودوليا.

1- OCDE, (2008), Améliorer la direction des établissements scolaires, V.2 : études de cas sur la direction des systèmes, Paris, P.3.

والسوسيوتربوية للمتعلمين والمتعلمات، والإيمان بثقافة تشجيع الإبداع لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء (في إطار المنافسة الشريفة طبعا)، مع تفعيل مشاريع أخرى لا تقل أهمية كالاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة (الولوجيات)، وإعادة المفصولين والمطرودين والمنقطعين (برنامج من الطفل إلى الطفل)، وتفعيل النظام الداخلي للمؤسسة ومجالسها والأندية التربوية بها.

إن اعتماد هذه الديناميكية القائمة على المقاربة بالمشروع وغيرها من المقاربات الأخرى، في التوجه الجديد للإدارة التربوية، يساهم في إنجاح الحكامة الرشيدة في قطاع التربية والتكوين.

خاتمة

للانتقال إلى مدرسة حديثة تعتمد التدبير التربوي وفق مقاربة تشاركية، أصبح أكثر من أي وقت مضى تأطير وتحفيز الإدارة التربوية، وتصحيحها وتقويمها من أجل ترسيخ الحكامة الجيدة، ضروريا. لذلك تم إيلاء أهمية كبيرة للتكوين المستمر لفائدة أطر الإدارة التربوية في مجالات بناء مشروع المؤسسة واستعمال المعلوميات وتقنيات التواصل وآليات التنسيق مع الشركاء ...[16]

وما يزال هذا الورش مفتوحا في أفق تقديم المزيد من الدعم والتشجيع والمساعدة للإدارة التربوية.

16- ذ. محمد أوادا (النائب الإقليمي لوزارة التربية الوطنية بإقليم خنيفرة) ـ حاوره المصطفى مرادا ـ جريدة « المساء (الملحق التربوي) ـ العدد: 1653 (الثلاثاء 17 يناير 2012)، ص: 21.

وفق المنظور الجديد للقيادة التربوية، على رئيس المؤسسة المدرسية إيلاء أهمية كبيرة لمفهوم المكافأة الرمزية لموظفيه من أجل خلق ظروف سليمة ومحفزة على العمل، فداخل جو إيجابي وشفاف يشعر مختلف الفاعلين بالرغبة في العمل وتحمل المسؤولية،[15] الشيء الذي لا يحصل في وسط فوضوي قائم على التفرقة والتمييز والانتقائية، فالأسلوب التحفيزي الإشراكي التشاركي هو كل ما ترتضيه جودة العمل التربوي كبدائل للإقلاع بالمدرسة العمومية وجعلها مشعة بالعلم ونابضة بالحياة (مدرسة الحياة).

وما دامت الإدارة التربوية بوابة للإصلاح المنشود، أصبح من الضروري العمل على صقل شخصية المدير الإداري/التربوي (التكوين الأساس والمستمر)، وصقل مواهبه وإثراء مؤهلاته، لجعله قادرا على عقلنة التنظيم الإداري، وذلك بانفصاله ـ كفاعل في هذا التنظيم ـ نسبيا بذاتيته وتطلعاته ومصالحه عن الموقع أو المنصب الذي يشغله أي تحقيق الحياد، على حد تعبير **ماكس فيبر**.

وحتى لا نحمّل الأطر الإدارية التربوية ما لا طاقة لها، يجب التأكيد على ضرورة تمتيع هذه الأطر بالاستقلالية اللازمة، وتأهيلها باستمرار وتخفيف أعباء التوثيق عنها، وتحسين أوضاعها، إن شئنا السير قدما إلى الأمام في برامجنا الإصلاحية لورش التربية والتكوين ؛ إذ من الصعب جدا على رئيس مؤسسة بمفرده القيام بما سبق ذكره من أدوار ما لم يتم تزويده بأطقم إدارية تربوية كافية، تعمل تحت إشرافه في إطار التدبير التشاركي للمؤسسة المبني على متابعة تنفيذ الدروس ودروس الدعم والتقوية ؛ ودراسة نتائج المتعلمين، وكذا حالات التعثر والتأخر، ورصد أسبابها ونتائجها، واقتراح وسائل علاجها، شأنها شأن العنف التربوي وتدبير الزمن المدرسي (مراعاة الدقة في وضع جداول الحصص)، والحرص على وضع مشروع واضح المعالم للمؤسسة، زيادة على تقديم الدعم المدرسي للمحرومين والمعوزين من المتعلمين والمتعلمات، وترشيد النفقات وتوزيع الأدوار.

من أجل هذا كله، بات ضروريا تمكين الإداري من القدرة على استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التحليل والتخطيط والبرمجة والمتابعة والتقييم واستخلاص النتائج والخلاصات، واستغلالها كذلك في ابتكار صيغ تدبيرية جديدة وغير مسبوقة في إنتاج المعرفة الإدارية/التربوية، دون إغفال أهمية التواصل في هذا الشأن، إذ هناك إجماع بين علماء الاجتماع والنفس على أن سيادة التواصل داخل المؤسسات وبينها وبين شركائها، يفتح أمامها آفاق التطور والنهوض ويحسن بقدر كبير من أدائها وإنتاجيتها.

من الركائز الأساسية لإنجاح أدوار المدير الاعتماد على المقاربة التشاركية والتوجيه والإرشاد والتنسيق والتنشيط والاهتمام بإمكانيات وإنجازات الآخرين والفهم الصحيح للاحتياجات النفسية

15- ذ. محمد أمزيان (تدبير جودة التعليم)، مطابع أفريقيا الشرق ـ الدار البيضاء ـ الطبعة الأولى (2005)، ص : 145.

لا شك أن هذه البدائل المقترحة المتواضعة، تصب في أسس ومعايير الحكامة في التربية والتكوين، التي إن اعتمدت بالشكل المطلوب ستساهم في تحقيق التنمية في بلادنا، وبهذا الصدد نستحضر مقولة «**جون ديوي**» : «**إن التعليم هو المحرك الذي يدفع المجتمع**»، وعلى أمل تحقيق هذه الأحلام نستشهد بحكمة «**فيكتور هيجو**» : «**ليس هناك شيء أفضل من الحلم لصناعة المستقبل**».

5. القيادة التربوية : أية أدوار ومواصفات لرئيس المؤسسة في نظام تربوي قيد الإصلاح؟

يعتبر المدير قائدا تربويا في مؤسسته ؛ لذا عليه رسم علاقة وطيدة بين مدرسته والبيئة المحيطة بها، والاستفادة من هذه العلاقة إلى أقصى درجة ممكنة لخدمة العمل التربوي.[11]

فالمفهوم القديم للمدير أصبح متجاوزا ؛ إذ حل محله مفهوم الشريك والصديق والقريب، سيما فيما يخص علاقة المدير بالمدرس، مما يجعل المدرسة امتدادا حقيقيا للأسرة.[12]

كما أصبح رئيس المؤسسة يستمد سلطته من كفاءته، ومن ثقة العاملين معه، الذين لا يميز بينهم، ولا يترك مجالا للمتطفلين الراغبين في قضاء مآربهم ليس إلا.[13]

بل أكثر من ذلك، فهو قائد يعمل على إعطاء مصداقية لعمل كل الفاعلين العاملين بمعيته، الذين يوجههم إلى تبني آليات التدبير التشاركي، واحترام مداخل التعاقد، والتدبير بالكفايات، وقيم الموضوعية والتشخيص مع الالتزام بتقديم الحساب بالنتائج (القيادة المبنية على معيار النتائج)، ويحثهم على العمل الجماعي وعلى الخلق والإبداع : (**لا يمكن للمرء أن يبدع وهو مسلوب الإرادة**)، ويحذرهم من بعض الانزلاقات ؛ كالتطاول على مهامه إلا ما يفوضه بنفسه ويراه إيجابيا للمؤسسة، وكذا من المحاباة من أجل إرضاء الخواطر، لأن هذا يتنافى مع أخلاقيات تخليق المرفق العمومي.

إن الشخص الذي يحتل المرتبة القيادية كمدير/رئيس المؤسسة يجب أن يكون شخصا إيجابيا ومبادرا وعمليا ومبدعا ومجددا ومستشيرا ومحفزا لموظفيه، ومنصتا لمشاكلهم وزارعا للأمل فيهم، وبهذا الخصوص يقول **نابوليون بونابرت** : «**القائد هو تاجر الأمل**» وبذات السياق يقول المثل الصيني : «**قلب القائد كالبحر، لا يمكن اكتشاف شواطئه**»، وكل هذه الأدوار والمواصفات لا تتحقق إلا بالرغبة الجامحة والمعرفة والالتزام بنظم القيادة كأسلوب حياة، ففي علم البرمجة اللغوية العصبية هناك افتراض بالغ الأهمية يقول : (إذا ما حقق شخص ما شيئا ما، فإن أي شخص آخر يستطيع تحقيق هذا الأمر، إذا التزم بفعل الشيء الصحيح ...).[14]

11- ذ. أحمد الدرفوفي : (التعاون التربوي : أهداف ومقتضيات) مجلة علوم التربية، العدد : 11 (المجلد الثاني) أكتوبر 1996 ص : 85.

12- ذ. محمد عزيز الوكيلي : (اختلالات الإدارة التربوية) جريدة المساء (المساء التربوي) العدد : 1689، الثلاثاء 28 فبراير 2012، ص : 21.

13- جون ديشايين وكلودين روجي : (رئيس المؤسسة المدرسية : الأدوار والمواصفات) تعريب : ذ. محمد خير الدين، الجريدة التربوية، العدد : 40 (فبراير 2012) ص : 11-10.

14- د. إبراهيم الفقي (سحر القيادة)، دار الراية للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، طبعة : 2010، ص : 9.

والدعوة إلى إشاعة ثقافة ربط الحقوق بالواجبات ودمقرطة العمل الإداري باعتماد المقاربة بالمشروع، وبواسطة السيرورات، وبتدبير النتائج، إضافة إلى تفعيل ربط المساءلة بالمحاسبة، ووضع المكافأة في متناول الجميع عبر وضع الفرد في المكان الملائم لكفاياته.[9]

إضافة إلى ما سبق ذكره، فرهان الإصلاح يقتضي عدة أسئلة محرجة ومقلقة بخصوص إدارتنا المدرسية، والأمل ألا تكون الإجابة المستقبلية عنها مزعجة !! فسؤال التكوينات لازال يطرح نفسه بإلحاح، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال واستثمارها على نحو أفضل، واكتساب أساليب تحليل سلوكات المتعلمين وردود أفعالهم إزاء التعلمات وتجاه أطر المؤسسة، والتأهيل الحقيقي للموارد البشرية (معرفيا ومهنيا)، ماتزال من بين الإشكاليات التي تؤرق المهتمين بأوضاع التربية والتعليم بوطننا الحبيب.

إن الغاية اليوم تقتضي التفاعل مع روح الإدارة التربوية، وتتطلب الابتعاد عن السلطوية والقطع معها، والعمل في إطار تشاركي، يُفسح فيه المجال لطرح الآراء ويحترم فيه الاختلاف، بهدف المساهمة الفعالة في تحقيق الأهداف التربوية، وتشجيع الكفاءات لتحصيل المزيد من العطاء والجودة ؛ إنها حقا الفلسفة والاستراتيجية التي اعتمدها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ببلادنا، وأرادها أن ترتقي إلى مستوى الإدارة التربوية الميدانية، التي يجب أن تفتح آفاق تأهيلها بالتكوين المستمر لأطرها وبتقنين آليات إسناد المناصب الإدارية (فتح مباراة ولوج الإدارة مع إجراء بحث تربوي بالمفهوم الحقيقي في إطار تراعى فيه الأقدمية العامة والتجربة والخبرة والكفاءة والشواهد والدبلومات ...).

ارتباطا بنفس الموضوع، فالانتقال إلى إدارة تربوية ديمقراطية منفتحة رهين بربط شراكات تربوية مع المجتمع المدني المحلي، بما يساير الخصوصيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويلبي احتياجات المتعلمين ومتطلبات أسرهم، وبالعمل الجماعي لحل المشكلات المدرسية بصورة تعاونية تساهم في خلق الثقة بين العاملين، ناهيكم عن ضرورة الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة (الولوجيات ـ مراكز الاستماع والإنصات ...) وبتحفيز جميع المتعلمين والمدرسين على حد سواء قصد الإندماج في العمل التربوي، ومن أجل الارتقاء بقدرات المؤسسة وأدائها، وتوفير المناخ الملائم لمواكبة المستجدات التربوية.

ولعل ما تم ذكره يشكل النواة الأساس لمفهومي النجاعة والجودة في التكوين والتربية، باعتبارهما رحى هذه المنظومة ؛ الأمر الذي يفرض تجنيد مختلف الطاقات والإمكانات للمؤسسة التربوية التكوينية، حتى يتسنى لها بذلك توفير الشروط الضرورية لضمان نجاعتها، وبالتالي توفير مناخ تتحقق فيه أعلى درجة من الجودة عند المتعلمين.[10]

9- د. محمد عزيز الوكيلي، (الإدارة التربوية وأسئلة التكوين والتأهيل) الجريدة التربوية، العدد : 41 (مارس 2012) ص : 10-11.

10- د. عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص : 34.

أو الفصل وكلاهما يعتبران هدرا مدرسيا.[5] كما سيساهم عدم الضبط الذي تعاني منه بعض المؤسسات نتيجة ارتفاع عدد المتعلمين وقلة الأطر الإدارية والتربوية، في تنامي ظواهر العنف والفوضى داخل حرم المؤسسة، جراء إغراق الإدارة في التدبير اليومي على حساب المشروع التربوي الهادف والمرتكز على التدبير التشاركي المؤسساتي تنظيميا وإجرائيا ومساءلة ومحاسبة وإنصافا.

4. الإدارة التربوية وآفاق التأهيل: أية بدائل ممكنة؟

إن الاختلالات سالفة الذكر، وغيرها التي وقف عليها تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008،[6] فرضت على المغرب ضرورة تجديد وتطوير وتأهيل الإدارة المدرسية، بوضعها في قلب الإصلاحات التي يشهدها قطاع التربية والتكوين، وضمن دائرة التفكير في التحديات التي يواجهها المجتمع المغربي، ومن جملة مبادئ التطوير والتأهيل هاته ؛ تغيير النظرة إلى العملية الإدارية، باعتبارها ليست مجرد تسيير للأعمال أو ممارسة للسلطة، بل هي عملية قيادية تخلق لدى العاملين في المؤسسة التعليمية، الحماس والدافعية للتغيير، وتزرع لديهم الأمل بالمستقبل والإيمان بإمكانية مساهمتهم في التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني، وتعني هذه العملية أيضا القدرة على المبادرة والإبداع لإحداث التطوير وإدارة الجودة.[7] إذ لابد للإدارة المدرسية الحديثة من اعتماد مقاربة المشروع على كافة المستويات، لكون هذا المشروع يترجم الفلسفة القائلة : **«عندما نريد إنجاز أي مشروع إصلاحي يجب أن نكون مع الناس لا فوقهم»** وبتعبير أدق : لا قيمة لأي مشروع لا يترتب عنه أي مفعول في الواقع، مما يحتم على كل المعنيين بهذه القضية بلورة تدابير ومشاريع تراعي خصوصية كل منطقة.

من هنا تتضح أهمية مشروع المؤسسة كبرنامج إرادي تطوعي «طموح» مؤلف من سلسلة من الأعمال التي تتمحور حول مشروع واحد، قد يستمر لمدة سنة أو أكثر (مثل برنامج الدعم التربوي)، الهدف منها الحصول على أفضل النتائج المتوقعة والرفع من جودة التعليم بالمؤسسة.

مشروع المؤسسة خطة منظمة ومتناسقة يتعاون على تنفيذها فريق مشكل من أعضاء هيئة التدريس والإدارة وأولياء التلاميذ، وفي بعض الحالات من التلاميذ وبعض المهنيين.[8]

من البدائل المقترحة لتأهيل الإدارة التربوية ؛ توفير وتأهيل الموارد البشرية لهذا المرفق العمومي الهام مع تحسين أوضاع رجال ونساء الإدارة التربوية رمزيا وماديا وقانونيا «**مسألة الإطار**».

5- ذ. حمد الله اجبارة (الهدر المدرسي : الأسباب والعلاج) الطبعة الأولى (2011) منشورات مجلة علوم التربية ـ العدد : 26 ـ ص : 69.

6- المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب : (حالة منظومة التربية والتكوين ـ التقرير التحليلي ـ الجزء الثاني ـ الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين) 2008، ص : 79-80.

7- د. محمد الدريج : (تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المنهاج المندمج نموذجا)، مجلة : «دفاتر التربية والتكوين» عدد مزدوج 7/6 (ماي 2012)، ص : 62-63.

8- د. محمد الدريج، مرجع سابق، ص : 63.

مرة أخرى على أهمية تبني بلادنا للحكامة في جميع المجالات، زيادة على دعوة الحكومة إلى تبني وتفعيل «**ميثاق اللاتمركز**» الذي سيخدم قطاع التربية والتكوين بشكل كبير.

3. أهم الإكراهات التي تواجهها الإدارة التربوية بالمدرسة المغربية

يعاني نظام الإدارة المغربية، بما في ذلك الإدارة التربوية، من حالة الجمع بين التدبير الليبرالي الحديث، وبين الاحتفاظ بإرث الماضي ؛ أي بالنظام الباترمونيالي التقليدي، القائم على نزعة تقديس وطاعة الموظفين للأوامر بدون نقاش أو نقد بناء.[4]

هذه البيروقراطية عرقلة وليست عقلنة، باعتبار أن بعض الإدارات التربوية ما زالت تقوم بإعادة إنتاج التسلط/السلطوية مما يولد العنف والعنف المضاد ويسبب في تنامي ظاهرة الهدر المدرسي.

كما يعاني هذا المرفق التربوي الهام والحيوي من النقص الكمي والنوعي في الموارد البشرية العاملة بمعية المديرين، ومن تعدد الاختصاصات وتداخلها بين مختلف المجالس المحدثة على صعيد المؤسسة التعليمية، خصوصا مع تفعيل البرنامج الاستعجالي (مجلس التدبير، جمعية دعم مدرسة النجاح ...) والتي لا شك، يجب إعادة النظر فيها بعد التخلي عن المخطط الاستعجالي!

هذا، وتجدر الإشارة كذلك إلى اختلالات أخرى على رأسها ثقل المساطر الإدارية وتعقدها وضعف التواصل بين مديري المؤسسات التعليمية من جهة، وبينهم وبين باقي الأطراف والشركاء من جهة ثانية.

كما أن مظاهر هذه الأزمة البنيوية تتجلى في جوانب ضعف مضمون الوظيفة لاقتصارها في أحايين كثيرة على المهام الإدارية المحضة وإغفال ما هو تربوي - بيداغوجي، بسبب تماهي القائمين عليها في تكرار نفس الأعمال يوميا مما يولد لدى غالبيتهم الرتابة والروتين، أو قد يسقطهم في فخ الإذعان لأوامر «إدارة الظل» التي تعمل مثل لوبيات لتحقيق مصالحها فقط...

ولعل أبرز الثغرات التي يسجلها أي ممارس بيداغوجي بهذا الصدد، هي استمرار النظرة الفوقية في التدبير الإداري ببعض مؤسساتنا، والذي يتضح جليا في التسيير العمودي والتعامل السلطوي في تدبير العلاقات وتوزيع الأدوار وتلقي الأوامر، في وقت يجب فيه ترسيخ ثقافة إشراك «القيادة الجماعية» والإنصاف والاعتراف في الوسط المدرسي.

في ذات السياق، أكدت بعض البحوث التربوية الميدانية أن الفكرة السائدة لدى بعض الإداريين هي ترك التلميذ يفعل ما يشاء ؛ طالما لا يشتكي منه الأساتذة ولا يتشاجر مع زملائه، رغم أن هذه اللامبالاة تضر بمصلحة المتعلم الذي يراكم عدة ثغرات في المقرر الدراسي، مما يجعله غير قادر على مسايرة الوحدات التعليمية، وينتهي به الأمر في نهاية السنة الدراسية إلى التكرار

4- ذ. محمد فاوبار (الإصلاح التربوي والتدبير الإداري داخل الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، مجلة عالم التربية، العدد : 14 (2004)، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، ص : 136.

إلى ترسيخ اللامركزية واللاتمركز في تدبير الشأن التربوي الجهوي والمحلي، بغية استهداف الجودة في تأهيل المتعلمين والمتعلمات وفقا للمعايير المقبولة وطنيا وعالميا.

كما نص الميثاق المذكور على اعتماد مقاربة جديدة تؤسس للانتقال من التسيير، وفق أنماط تقليدية، إلى منظور التدبير التشاركي كاختيار استراتيجي يروم إرساء ثقافة التدبير بالنتائج.

وما دامت الإدارة التربوية/المدرسية من أهم عناصر النسق التربوي، الحامل لأدوار القيادة والتكوين، فهي نظام متفرع عن الإدارة العامة للدولة، لذلك نجد أن بلورة نهج اللامركزية واللاتمركز في هذا القطاع الحساس لم تأت من فراغ، وإنما بهدف الانخراط في الجهوية المتقدمة والتنمية الشاملة التي ينشدها المغرب.[2]

2. الأطر النظرية والقانونية المؤطرة لمفهوم الإدارة التربوية

دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المجال الخامس المرتبط بالتسيير والتدبير، وبالضبط في الدعامة 15 المادة 149 منه، إلى نهج أسلوبي اللامركزية واللاتمركز لتجاوز المركزية المفرطة في ميدان التربية والتكوين. ووردت في نفس الدعامة المادة 157 عبارة : «يسير كل مؤسسة للتربية والتكوين مدير ومجلس للتدبير» ما يعني أن هذه الإدارة ملزمة بتقويم مردودية المؤسسة تربويا وإداريا بواسطة دراسات التدقيق البيداغوجي والمالي والإداري.

هذا ما يخص الجانب النظري، أما الجانب القانوني فيؤطره المرسوم رقم 2.02.376 الصادر بتاريخ 06 جمادى الأولى 1423هـ (2002/07/17)، والذي يعد بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، حيث يؤكد في مادته 9 من الباب الثاني على أن آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري تتولاها «**إدارة تربوية ومجالس**». بينما تنص المادة 11 منه على اختصاصات المدير، والمتمثلة في الأدوار التالية : الإشراف على التدبير التربوي والإداري والمالي، رئاسة مجالس المؤسسة، توفير وسائل العمل الضرورية لتدبير شؤون المؤسسة ....

ومن أجل إخضاع أطر الإدارة التربوية الذين تم تعيينهم لأول مرة للتكوين، أصدرت وزارة التربية الوطنية المذكرة رقم 136 بتاريخ 05 نونبر 2007 من أجل تأهيل الإدارة التربوية.[3]

أما المذكرة الوزارية رقم 39 بتاريخ 05 مارس 2007 فقد ركزت على معايير إسناد المناصب الإدارية، وهي الكيفية التي أثارت حفيظة بعض الفعاليات التربوية التي نادت بتقنين هذه المهمة التربوية التي تعد بوابة رئيسية لإصلاح أوضاع المدرسة المغربية.

وجاء الخطاب الملكي السامي بمناسبة الذكرى 13 لعيد العرش (30 يوليوز 2012) ليؤكد

2- ذ. محمد عزيز الوكيلي (تأهيل الإدارة التربوية ... كيف؟) - المرشد التضامني (التضامن الجامعي المغربي) 2008-2009 ص : 14.

3- ذ. محمد عزيز الوكيلي، نفس المرجع. ص : 14.

إصلاح الإدارة التربوية :
مدخل أساس لإرساء الحكامة الجيدة بالمدرسة المغربية

المصطفى الحسناوي
ممارس بيداغوجي وباحث تربوي
مريرت

تقديم

لمواكبة الإصلاح الذي تعرفه المنظومة التعليمية ببلادنا، بات من الضروري تأطير وتحفيز أطر الإدارة التربوية من أجل ترسيخ آليات الحكامة الجيدة، وتجويدا للعملية التربوية التكوينية.

ترى، ما هي الوسائل القمينة بجعل الإدارة التربوية قاطرة أساسية لإنجاح أوراش إصلاح منظومة التربية والتكوين التي انخرط فيها المغرب منذ أزيد من عقد من الزمن؟

وكيف يمكن تفعيل مشروع المؤسسة كفكرة تجديدية إبداعية للنهوض بالإدارة التربوية خاصة، وبالمدرسة العمومية عامة؟

وهل من طرق جديدة لتطوير أساليب تدبير الموارد البشرية العاملة والفاعلة في مجال التربية والتكوين؟

1. الإدارة التربوية : المفهوم والدلالة

اشتق لفظ إدارة من اللفظ اللاتيني : «***Administrar***» الذي يفيد : خدمة، مساعدة... ؛ وفي القرن 17م أخذ معنى التدبير.

وإذا كانت الإدارة علما وفنا وصناعة، فإن «**الإدارة المدرسية هي عملية أو مجموع العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى الإنسانية، والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه. وفي هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الأفراد، وإنما توزع مع ما يوازيها من مسؤوليات على مجموع الأفراد في الجهاز الإداري بطريقة ديمقراطية**».[1]

فإذا كانت ممارسة الإدارة التعليمية في السابق ؛ تفيد رئاسة الهيئة الإدارية المدرسية، باعتبار المدير هو مركز القرارات وصانعها، ويتميز داخل تلك المدرسة بنوع من «**الكاريزما**»، فإن هذا الأسلوب أصبح غير ملائم للمنظور الجديد الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الهادف

1- د. عبد الكريم غريب (المنهل التربوي : معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية) - الجزء الأول، الطبعة الأولى (2006) منشورات عالم التربية، ص : 33 - 34.

- التركيز على تحسين وتجويد وتطوير التعلمات من خلال تشخيص محلي دقيق ؛
- الاهتمام بالحاجات الحقيقية لمجتمع المؤسسة التربوية (الحاجات المعرفية، والمنهجية، والقيمية، والثقافية، ..) ؛
- بناء مشروع واقعي ومتكامل، قابل للتطبيق والتنفيذ ؛
- جعل المتعلمين مركز كل فعل تربوي ؛
- تثمين القيم المرتبطة بالعمل والاجتهاد والعيش المشترك.

- **التنظيم:** ويتمثل في القدرة على توزيع الأدوار وتعبئة العاملين وتقسيم المهام بشكل وظيفي، وتوضيح المسؤوليات وفق التشريعات الجاري بها العمل، وترشيد الوسائل المتاحة ؛
- **التقويم:** ويعني امتلاك القدرة على الحكم على درجة تحقق الأهداف المرجعية بناء على مؤشرات ناجعة، وإعادة توجيه العمليات والتدابير على إثر تغذية راجعة مقنعة، وتقدير الجهود المبذولة مع إظهار الإنجازات والنجاحات، وتثمين الاجتهادات ؛
- **التنشيط:** ويتمحور حول معرفة تحفيز الآخرين، وتدبير مختلف الاجتماعات والورشات واللقاءات، والتنسيق بين مختلف الفاعلين، والعمل على خلق أجواء تربوية وإدارية محفزة على العمل...
- **التواصل:** لا يمكن حصر التواصل في نقل المعلومة والإخبار، بل يتعداه إلى محاولة إرساء علاقات إنسانية ترتكز على تقاسم المعلومة، وتبادل المعطيات والوثائق من أجل تحقيق أهداف مشتركة. وهي بهذا الشكل، تشجع على نشر ثقافة الاحترام، وقبول الأخر، والعمل المشترك والتشاركي ؛
- **امتلاك معارف تكنولوجية أساسية:** خصوصا وأن الإدارة التربوية مقبلة على تدبير عمليات ومهام تربوية وإدارية وتواصلية عبر استعمال الوسائل التكنولوجية المختلفة.

خاتمة : تدبير مشروع المؤسسة، من الإدارة إلى القيادة

من المرتقب أن تعرف وضعية رئيس المؤسسة التعليمية تحولات عميقة توفر إمكانية الانتقال من منطق المدير الذي يدبر المشاكل اليومية والسياقية، ويشتغل على الملفات الإدارية والتربوية بشكل فردي إلى منطق القائد الذي يخطط، وينظم، ويعبئ، ويجدد، ويبتكر.

في هذا الإطار، فإن القيادة تعني القدرة التي يتمتع بها الأفراد لتحفيز الآخرين وتعبئتهم من أجل تحقيق أهداف محددة[14]. وهي، بهذا المعنى، تلخص الدور الأساسي لرئيس المؤسسة التعليمية في تدبير مشروع المؤسسة، خصوصا إذا كانت أدوار القيادة في المرفق العمومي تعمل من جهة على إرساء الحكامة الجيدة ومن جهة أخرى على تحسين تفعيل المقتضيات الدستورية من أجل المصلحة العامة[15]. ولتفادي استنساخ ثقافة تدبيرية تجعل من المؤسسة التعليمية مجرد بنية إدارية مصغرة للإدارة المركزية أو الجهوية أو الإقليمية، فإنه من الضروري، عند صياغة مشروع المؤسسة، مراعاة مجموعة من المبادئ الأساسية تتمثل في :

14- Blais, R., ***Les ressources humaines : l'atout concurrentiel***, Les presses Inter Universitaires, 2002, Canada. P.101.

15- OCDE, ***Le secteur public au XXIe siècle : repenser le leadership***, la revue des échanges n°2, 2003.

خدمات مفيدة اجتماعيا واقتصاديا. وهي بهذا المعنى، تتقاطع مع مشروع المؤسسة في الفلسفة التي تؤطره والآليات التي يشتغل وفقها والأهداف التي يروم تحقيقها.

6.2 التنمية البشرية

وهي فلسفة تجعل من الإنسان محور اشتغالها. وتهتم بتوفير الآليات الضرورية لتمكينه من العيش الكريم، ومده بالمساعدة اللازمة، لكي يصبح مستقلا في قراراته، ومنتجا للثروات (المادية واللامادية) ومساهما في التنمية الشاملة للمجتمع.

وكخلاصة، يمكن القول إن مشروع المؤسسة وما يوفره من إمكانيات تدبيرية هو الآلية الجديرة بإيجاد إجابات واضحة ومقنعة للرهانات والتحديات المختلفة والمتزايدة.

3. مشروع المؤسسة والإدارة التربوية : كفايات جديدة

تعرف منظومة المهن تحولات عميقة نتيجة الدينامية التي تخلقها التحديات الناشئة المرتبطة بالتطور الطبيعي للمجتمعات وبالانتظارات العامة والخاصة، فتنقرض مهن وتبرز أخرى إلى الوجود ؛ في حين يصبح بعضها مجبرا على التكيف مع المعطيات الواقعية الجديدة. وهكذا، فتبعا للتحديات المرتبطة بالتشغيل والمهننة وإكراهات التمويل، وبمشاريع تحديث الإدارة، وعصرنة التدبير، وبظهور مفاهيم جديدة في مجالات التدبير والإدارة، بات تبني مقاربة جديدة في مجال تدبير الموارد البشرية، وتحديد المهام، وإعادة تعريف المسؤوليات ضرورة ملحة[13].

وإذا كانت جل المهن المرتبطة بالتربية والتعليم ستخضع لهذا المبدأ، سواء كانت تربوية، أو إدارية، أو تقنية، فان مهنة «الإدارة التربوية»، من جهتها، مطالبة بإعادة صياغة مرجعياتها الفلسفية، ومهامها الإجرائية وامتداداتها السوسيوثقافية. ويمكن لمشروع المؤسسة، باعتباره آلية متكاملة للتدبير، أن يكون الوعاء الحاضن لهذه التغييرات. وعليه، فهو يتطلب، من خلال تطبيقاته الاصطلاحية، وجهازه المفاهيمي، كفايات وقدرات وآليات فكرية وتربوية وإدارية وقيمية. ويتيح امتلاك الإدارة التربوية لهذه الكفايات، عبر التكوين المؤسساتي أو الاجتماعي أو الذاتي، تحقيق أعلى سقف من الأهداف المبرمجة. وتتلخص هذه الكفايات كما يلي :

- **التخطيط :** وتتجلى هذه الكفاية في امتلاك رؤى استراتيجية، وقدرات تحليل المواقف والوضعيات، ووضع مخططات الجودة والتواصل وتدبير المخاطر، وصناعة القرارات الضرورية، وإعداد خطط العمل، وتحديد الأهداف والوسائل والمدخلات، والمخرجات، وتحديد نقاط قوة المؤسسة ونقاط ضعفها ؛

13- تندرج في هذا الإطار التسمية الجديدة لمراكز التكوين : المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وإحداث مسلك للتكوين الإداري.

2.2 السلطة

من بين التطورات العميقة التي عرفتها مؤسسات المجتمع المغربي المختلفة، بما فيها المؤسسة التعليمية خلال العشرين سنة الماضية، نجد مسألة السلطة ودورها وتأثيراتها ورهاناتها. وإذا كانت السلطة بوصفها آلية مؤسساتية استمدت بالأمس شرعيتها من خلال الوضعية الاعتبارية (الوضعية الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية) أو الاجتماعية (المكانة داخل مؤسسات المجتمع : الأسرة، المدرسة ...) أو المؤسساتية (الوظيفة أو المهمة أو الدور)، فقد خضعت مفاهيمها حاليا لخلخلة نتيجة عدة عوامل من بينها ظهور مفاهيم جديدة من قبيل حقوق الإنسان، والمساواة، والإنصاف، الخ... ومن المرجح أن تصبح السلطة نتاجا لمبادئ[11] أساسية تتمحور حول التعاقد، والمعرفة، والقيادة، والعمل المشترك.

3.2 اللامركزية واللاتمركز

برز هذان المفهومان بقوة في سياق الحديث عن الجهوية كخيار سياسي استراتيجي. وتتجلى أهميتهما في منح استقلالية أكبر للمدبرين الجهويين والإقليميين والمحليين في صناعة واتخاذ القرارات المرتبطة بالمرافق العمومية التي يشرفون عليها، من خلال آليات التفويض، وذلك في انسجام مع التوجهات السياسية والمجتمعية الكبرى.

4.2 ربط المسؤولية بالمحاسبة

لا يمكن، في ظل السياقات السياسية والسوسيوثقافية الحالية، إغفال هذا المبدأ الدستوري الهام الذي يسود الاعتقاد أنه ملأ فراغا مهنيا وأخلاقيا. ومن إيجابياته تأطير عمليات تحمل المسؤوليات والتدبير في القطاع العام بما يستجيب لمعايير الحكامة الجيدة، والمفهوم الجديد للسلطة، واللامركزية واللاتمركز. ولا يحيد تدبير المؤسسات التعليمية، التي تعيش تجربة التدبير المالي والمادي والتربوي بشكل تصاعدي، عن هذه القاعدة. ومن المرتقب أن تمنح هذه المؤسسات استقلالية أكبر في هذا المجال[12] لتعطي لمبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة معنى واضحا في إطار تعاقدات تربوية، ومالية، ومادية، وإدارية واضحة.

5.2 الإدارة (management)

يتم تعريف الإدارة (management) عادة بأنها مجموعة من الأنشطة المندمجة والمتلازمة التي تعمل على استدماج مجموعة من الوسائل المادية والبشرية والمالية والمنهجية من أجل إنتاج

11- مبادئ دستورية، تشريعية، تربوية.
12- البرنامج الحكومي... (مرجع سابق).

النضج التربوي والإداري والمفاهيمي، إلا أن نجاحه ما زال مرهونا بتوفر عدة شروط مؤسساتية وفكرية وإدارية.

2. مشروع المؤسسة والإدارة التربوية : الرهانات والتحديات الجديدة

تندرج المهام التي أوكل المشرع صلاحية القيام بها للإدارة التربوية في السهر على تطبيق مقتضيات السياسة التربوية العامة والقوانين المنظمة للمرفق العمومي على مستوى المؤسسة التعليمية، كما تندرج ضمن العمل على تدبير الشأن البيداغوجي والإداري والمالي لتلك المؤسسات بشكل مباشر، وعبر عدة آليات منها ما هو منظم بنصوص تشريعية، ومنها ما يتم تدبيره حسب الأعراف الإدارية أو الاجتهاد أو حرية المبادرة.

وتشكل هذه الوضعية إطارا متكاملا للاشتغال الإداري، وتتطلب، بالتالي، توفر شروط مهنية ومنهجية ومعرفية وتربوية مختلفة. وإذا كانت الإدارة التربوية، إلى عهد قريب، تقتصر على القيام بمجموعة من المهام الروتينية المفروضة التي يمتزج فيها التقني بالإداري، فإنها تعرف حاليا تغييرات جذرية، وتحولات عميقة ؛ من المرجح أن تعمل على تفكيك البنيات التقليدية المتحكمة في الثقافة الإدارية السائدة، وإرساء بنيات جديدة ومستحدثة، وتبني منهجيات وسلوكات جديدة ؛ تتلاءم والتحديات الجديدة.

في هذا الإطار، يمكن للباحث أن يقف بكل سهولة على العوامل التي تتحكم مبدئيا في التطور الذي تشهده الإدارة التربوية حاليا. من تلك العوامل ما يرتبط بالاختيارات التربوية الرسمية، ومنها ما يتمخض عن نتائج البحث الأكاديمي في مجال التدبير والإدارة، ومنها ما ينهل من التجارب العالمية في هذه المجالات.

1.2 الحكامة

رغم كون هذا المصطلح حمال أوجه، فإن المعاني التي يحيل إليها تختلف باختلاف مجالات استعماله[10]. ويمكن إيجاد بعض القواسم المشتركة بين التعريفات الأكاديمية والتطبيقية التي تناولته بالبحث والدرس. وزيادة على هذا، يمكن مقاربة مفهوم «الحكامة» من خلال الشروط والمعايير المحددة لسياقات ومجالات استعماله، بالإضافة إلى المصطلحات والمفاهيم المرتبطة به بشكل وثيق. وهكذا يمكن القول إن الحكامة بشكل عام هي آليات فكرية ومعرفية ومنهجية ولوجستية تهدف إلى عقلنة وترشيد وتجويد، عبر مجموعة من الإجراءات والعمليات الواقعية والفعالة، وعبر الأساليب الديمقراطية والتشاركية، تدبير الشأن العام بمختلف مؤسساته ومرافقه. ولا يمكن الحديث عن الحكامة إلا في علاقتها الجدلية مع مفاهيم أخرى مثل الشفافية، والديمقراطية، والمساواة، والمشاركة، والشراكة.

10- محمد زين الدين ، «الحكامة، مقاربة ابستمولوجية في المفهوم ... والسياق» مجلة مسالك، العدد 8، الدار البيضاء 2008.

أهداف عامة لمشروع المؤسسة بدون تشخيص دقيق لإمكانيات المؤسسة وإكراهاتها، وبدون وضع مخططات من شأنها تعبئة الموارد البشرية والمادية الضرورية. لذلك، عرفت هذه التجارب فشلا أدى إلى التخلي عمليا عن العمل بمشروع المؤسسة، على الأقل باعتباره آلية مؤسساتية ومهيكلة. ومن جهته، أدى الانفتاح على التجارب العالمية، في شقيه التربوي والمقاولاتي، إلى التعامل تدريجيا مع بناء المشروع بمقاربة علمية تستحضر بشكل عام الشروط المنهجية المناسبة (كالتشخيص، والتخطيط، والتنفيذ، والتتبع، والتقويم).

- **من التنميط إلى الملاءمة :** يتسم الخطاب التأسيسي لمشروع المؤسسة بفرض رؤية موحدة ونمطية على جميع المتدخلين، تارة، وبفرض مواضيع بعينها ـ بغض النظر عن أهميتها الاستراتيجية، وحاجة المؤسسات إليها ـ وبدون مراعاة ملاءمتها للوضعيات التربوية الحقيقية جهويا وإقليميا ومحليا، تارة أخرى. وإذا كان من الممكن تفهم السياق العام المنتج لهذه الرؤية، والذي يستمد مبادئه من المقاربات الفلسفية والسياسية والتربوية السائدة آنذاك (السلوكية، والمركزية المفرطة، ...)، فإن هذه المنهجية لم تنتج في الواقع التربوي إلا وضعيات تطبيقية وميكانيكية، غالبا ما تكون عقيمة. إلا أنه تمت الاستفادة، بعد ذلك، من التغييرات الجوهرية التي عرفتها المنظومة التربوية ؛ فأصبحت الفلسفة التي تؤطر الخطاب التربوي تتجه أكثر نحو إيجاد الصيغ المثلى لملاءمة المشروع مع الحاجات الحقيقية والسياقات السوسيو - تربوية والواقع التدبيري للمؤسسة التعليمية.

- **من المشروع الهدف في حد ذاته إلى المشروع الأداة :** ساد الاعتقاد في المرحلة الجنينية لإرساء العمل بمشروع المؤسسة داخل المنظومة التربوية بأن هذا الأخير هو غاية في حد ذاته، مما حوله إلى مجموعة من العمليات الميتا ـ تدبيرية والميتا ـ تربوية والميتا ـ إدارية ؛ تمخضت عنها تعبئة كل الموارد لخدمة المشروع. فأصبح تنزيل مختلف الإجراءات والعمليات المبرمجة موغلا في التقنية والشكلية. وقد لعبت الاختيارات المؤسساتية المتتابعة، التي عرفتها المنظومة التربوية، دورا مهما في تغيير هذه الرؤية وإعادة الاعتبار للوظيفة «الأداتية» للمشروع.

- **من منطق العموميات إلى منطق الأولويات:** تم تلقي مفهوم مشروع المؤسسة في بداية التجربة وفق رؤيتين ؛ الأولى أنه مشروع مدر للدخل، ومربح ماديا بالنسبة للمؤسسة، والثانية أنه حل لكل المشاكل التنظيمية والتربوية. وإذا كانت الرؤية الأولى قد كرست فكرة التماهي بين المؤسسة التربوية والمقاولة، وتبنت مفهوم «المشروع» في حالته الخام، دون إخضاعه للمبادئ التربوية ؛ فإن الثانية قد أعطت الانطباع بأنه يتسع لكل شيء، وتم بالتالي إثقال المشاريع بالكثير من الإجراءات والتدابير الإدارية والتربوية والبيداغوجية والثقافية والمالية والمادية. وقد تغيرت هذه النظرة تدريجيا لوعي كافة المتدخلين بمنطق الأولويات التربوية الحصرية لأهميتها ولإمكانية تدبيرها بشكل سلس ومسترسل.

تأسيسا على ما سبق، يمكن أن نستنتج أن التعامل مع مشروع المؤسسة قد عرف فعلا بعض

- المذكرة الوزارية رقم 125 بتاريخ 2 شوال 1432 الموافق لفاتح شتنبر 2011 في موضوع «الاستراتيجية الوطنية لتعميم مشروع المؤسسة».
- بناء مشروع المؤسسة حسب تقنية «التشخيص التطبيقي القصير» (DCA)[8](2010/2011)
- الدليل الإجرائي لمشروع المؤسسة (إصدار الوزارة ، ماي 2011).
- مشروع باجيسم PAGESM[9] بشراكة بين المملكة المغربية ودولة كندا (2013/2012).

2.1 قراءة تحليلية لأهداف ومضامين وتطبيقات المرجعيات المؤسساتية والنصوص والتشريعية

كلما حدث تراكم في التجارب الخاصة بتدبير مشروع المؤسسة، تنظيرا وتطبيقا، من خلال التغذية الراجعة والتتبع والتقويم، كلما تغير الخطاب والسلوك المؤسساتيين باتجاه تبني المرونة، وتثمين الاختلاف، وتشجيع التنوع، وترك هامش كبير للمبادرات الفردية والجماعية. لذا، يمكن رصد مؤشرات كثيرة من خلال المرجعيات والتدابير الرسمية والممارسات التدبيرية، تبين التغييرات التي عرفها ـ أو كان من المتوقع أن يعرفها ـ تدبير «مشروع المؤسسة»، التي واكبت التصورات والرؤى من جهة، والتطبيقات والتنفيذ من جهة أخرى :

- **من منطق التعليمات إلى منطق التوجيهات :** تستعمل المذكرات الصادرة في المراحل الأولى عبارات تحيل إلى مجموعة من التعليمات والأوامر، والمطالبة بالتنفيذ داخل آجال محددة، كما تنص على خلق جهاز خارجي للمراقبة (لجان نيابية أو أكاديمية)، مهمته الأساسية دراسة المشاريع المقترحة والموافقة عليها أو رفضها. أما المذكرات والتدابير والمبادرات اللاحقة، فهي تتبنى خطابا مرنا يميل إلى خلق توازن بين الغايات العامة والأهداف الخاصة، وبين المنهجيات المشتركة والآليات السياقية، وبين الإكراهات المؤسساتية ومبادرات الفاعلين في الميدان. يتم كل ذلك في إطار توجيهات عامة، بدل التعليمات الصارمة ؛ تحفظ الوحدة في التنوع، وتزاوج بين الوطني والمحلي، وتشجع على الخلق والابتكار داخل النسق التربوي العام. وتجدر الإشارة إلى أن تطور هذه الرؤيا، وتراكم المعارف، قد خلقا لدى المسؤولين ومختلف الفاعلين قناعة بضرورة مواكبة عملية وضع مشاريع المؤسسة وتنفيذها.

- **من مشروع افتراضي إلى مشروع أكثر واقعية :** لقد أصدرت وزارة التربية الوطنية أولى مذكراتها المرتبطة بمشروع المؤسسة بدون التنصيص على أي إجراءات للمواكبة أو التحسيس أو التكوين أو التتبع. وقد اتضح، أثناء محاولة تنزيلها في الواقع التربوي للمؤسسات التعليمية، أنها لا تعدو كونها إعلان نوايا أو إجراءات افتراضية غير مرتبطة بسياقها الحقيقي : فقد تم تحديد

8- Diagnostic Court Appliqué.

9- برنامج دعم تدبير المؤسسات التعليمية بالمغرب.

1.1 المرجعيات المؤسساتية والنصوص التشريعية المرتبطة بمشروع المؤسسة

عملت وزارة التربية الوطنية منذ سنة 1994 على اتخاذ مجموعة من المبادرات في إطار سعيها إلى تحسين التدبير التربوي والإداري للمؤسسات التعليمية عبر عدة آليات أبرزها مشروع المؤسسة. وقد همت هذه المبادرات أربعة إجراءات أساسية : إصدار مذكرات تنظيمية، وإعداد دلائل توضيحية، وعقد شراكات، وصياغة مضامين تكوينية. يمكن جرد تلك الإجراءات كالتالي :

- المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 30 شوال 1414 الموافق لـ 12 أبريل 1994 في موضوع «دعم التجديد التربوي في المؤسسات التعليمية».
- المذكرة الوزارية رقم 133 بتاريخ 27 جمادى الأولى 1417 الموافق لـ 11 أكتوبر 1996 بشأن التجديد التربوي في المؤسسات التعليمية.
- الدعامة 15 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين تحت عنوان «إرساء اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين» (2000).
- مرسوم رقم 376. 02. 2 صادر في 6 جمادى الأولى 1423 الموافق لـ 17 يوليو 2002 في شأن النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 1849.05 صادر في 2 رجب 1426 الموافق لـ 8 غشت 2005 في شأن تحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية، وذلك بتخصيص مجزوءة في التكوين النظري حول مشروع المؤسسة.
- مشروع بروكاديم PROCADEM[6] بشراكة بين المملكة المغربية ودولة كندا تمحور حول ثلاث ملفات : التدبير التشاركي، والتدبير المتمحور حول النتائج، والتواصل الاستراتيجي (2007/2008).
- المشروع E1 P12[7] من البرنامج الاستعجالي (2012-2009).
- المذكرة الوزارية رقم 121 بتاريخ 10 رمضان 1430 الموافق لـ 31 غشت 2009 في موضوع «مشروع المؤسسة».
- المذكرة الوزارية رقم 36 بتاريخ 16 ربيع الثاني 1432 الموافق لـ 21 مارس 2011 في موضوع «إرساء نظام الجودة بمنظومة التربية والتكوين».

6- مشروع دعم القدرات المؤسساتية للمنظومة التربوية المغربية في إرساء اللامركزية واللاتمركز.
7- المجال الأول : التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية 15 / المشروع 12 : تحسين الحياة المدرسية.

لمجهودات جميع الفاعلين التربويين والشركاء، والآلية العملية الضرورية لتنظيم وتنفيذ مختلف العمليات التدبيرية والتربوية الهادفة إلى تحسين جودة التعلمات لجميع المتعلمين والمتعلمات، وأجرأة السياسات التعليمية داخل كل مؤسسة تعليمية مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها.»[5]

بناء على هذا، يُتيح مشروع المؤسسة إمكانية الاشتغال على فرضيات أساسية من شأنها إعادة الاعتبار للفعل التربوي، فكرا وممارسة، وجعل المؤسسة التعليمية فضاء لاكتساب الكفايات المعرفية والقيمية والمنهجية والثقافية الضرورية، في انسجام تام مع المرجعيات المؤسساتية الرسمية. تتمثل هذه الفرضيات في تحسين التعلمات، وتجويد النتائج الدراسية، وتطوير العمل التشاركي، وترسيخ حس الانتماء للمؤسسة، وتحفيز الموارد البشرية، وعقلنة استعمال الموارد المالية والمادية وترشيدها.

سنحاول في هذا المقال دراسة البعد المؤسساتي لمشروع المؤسسة، ورصد تطور مفاهيمه وتطبيقاته، وتوضيح السياق التربوي والإداري الذي ظهر فيه، والوقوف على دور الإدارة التربوية في إنجاحه.

1. مشروع المؤسسة : مسار تطور المفهوم في المنظومة التربوية المغربية

إذا كان الخطاب المؤسساتي بصفة عامة، والتربوي بصفة خاصة، يكتسي حاليا بعض سمات النضج والعمق في تعامله مع «مشروع المؤسسة» من حيث المرجعيات والأهداف والمضامين والمنهجيات، فإن مشروع المؤسسة بوصفه مفهوما وممارسة في المؤسسات التعليمية المغربية ليس وليد اليوم. فقد خضع لمراحل النشأة والتطور والنضج، بالتوازي مع تقدم البحث النظري والتجريبي، وتراكم التجارب والخبرات العملية والمنهجية. فقد عمدت وزارة التربية الوطنية إلى إصدار مجموعة من المذكرات منذ منتصف تسعينيات القرن الماضي لاستنبات ثقافة العمل بالمشروع بصفة عامة، ومشروع المؤسسة بشكل خاص، كما حاولت اعتماد تقنيات وأدوات منهجية عصرية لتكوين رؤساء المؤسسات التعليمية وتأهيلهم، بصفتهم القيادة التدبيرية المسؤولة عن صياغة المشاريع وتنفيذها وتتبعها وتقويمها. ومن خلال قراءة متأنية لمضامين هذه المذكرات، وتحليل بعض التجارب الميدانية، يمكن الوقوف بسهولة على ما عرفته هذه الآلية التدبيرية من تغيرات على مستويي الخطاب والممارسة على حد سواء.

يمكن تصنيف المذكرات المتعلقة بمشروع المؤسسة إلى صنفين :

- مذكرات ذات بعد تأسيسي، وما يصاحبه من إكراهات البداية، وتعثرات الاستكشاف ؛
- ومذكرات ذات بعد استراتيجي وما توفره، بشكل متزايد، من وضوح وإمكانيات.

5- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الإستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة : الدليل المرجعي، ص.4. ماي 2011.

الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة: إكراهات ورهانات وآفاق

عبد العزيز دادي
مفتش تربوي
نيابة تازة

مدخل

يكتسي موضوع الإدارة التربوية في علاقته بمشروع المؤسسة أهمية كبيرة في الواقع التربوي المغربي، الذي يواجه مجموعة من التحديات والرهانات والإكراهات، يمكن تقديم أهمها كما يلي :

- تنصيص الدستور المغربي على مبادئ الحكامة الجيدة، وربط المسؤولية بالمحاسبة[1]، ومنح البرنامج الحكومي الحالي استقلالية أكبر للمؤسسات التعليمية في التدبير[2] إلخ ؛
- ضعف التعلمات في العديد من مؤسساتنا التعليمية، والتحديات المرتبطة بالعنف المدرسي، وضعف الاهتمام بالحياة المدرسية ؛
- كثرة المهام والأدوار المنوطة برئيس المؤسسة، كرئاسة مختلف مجالس المؤسسة[3]، ورئاسة بعض الجمعيات[4]، والإشراف على منظومة التدبير المدرسي «مسار»، والسهر على سلامة المنتسبين للمؤسسة، والحفاظ على ممتلكاتها، وتفعيل الشراكات، وربط العلاقات مع أمهات وآباء وأولياء التلاميذ ؛
- تطور مفاهيم الإدارة والتدبير، وما تتطلبه مواكبته من اكتساب لكفايات تكنولوجية متطورة، والإلمام بآليات التدبير التشاركي، والتدبير المتمحور حول النتائج ؛

وقد فرضت هذه الوضعية اللجوء إلى أساليب ومنهجيات جديدة لتدبير المؤسسات التعليمية، وخاصة منها العمل بـ «مشروع المؤسسة» باعتباره آلية للتدبير، تستمد شرعيتها من الفعالية التي برهنت عليها في تدبير المقاولات والمنظمات والمؤسسات المختلفة، ومما توفره من إمكانات تدبيرية محلية مستقلة.

في هذا الإطار، «يعتبر مشروع المؤسسة، في سياق أي إصلاح تربوي، الإطار المنهجي الموجه

1- دستور المملكة المغربية، 2011، الباب الأول، أحكام عامة، الفصل الأول.
2- البرنامج الحكومي، يناير 2012، الفقرة أ «جعل المؤسسة التربوية في صلب الاهتمام بالنظام التربوي» ص.62.
3- مرسوم رقم 2.02.376 في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) في شان النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
4- جمعية دعم مدرسة النجاح، الجمعية الرياضية، ...

توطئة

تشكل المؤسسة التعليمية النواة الأساس في المنظومة التربوية وماهية وجودها ؛ ففي فضاءاتها يتم التجسيد الفعلي للسياسة التعليمية، وضمن نفس الفضاءات يقضي المتعلم وقتا طويلا من حياته اليومية ليتعلم ويتربى ويكتسب ويحصّل مختلف المهارات والمعارف بما فيها المهارات الحياتية، ويتفاعل في علاقات إنسانية وبيداغوجية ومعرفية وتربوية. وتخضع هذه المؤسسة لتدبير تتولاه إدارة تربوية تعزز حكامتها ببعض المجالس التي تُسهِم في تدبير شؤون المؤسسة.

من المهام الأساس للإدارة التربوية حسن تدبير المؤسسة، وضمان أوفر شروط إنجاح العملية التعليمية والتعلّمية والتكوينية، وتشجيع الممارسات الناجحة، ودمقرطة العلاقات، وتحصين المؤسسة من المؤثرات السلبية. غير أن الواقع الحالي ينطوي على الكثير من الاختلالات التي قد تكون مرتبطة بوضع الإدارة التربوية (Statut) أو بالتكوين المستمر، أو بقدرات التدبير، أو بالسلوك الإداري البيروقراطي...

وقد ارتأت هيئة التحرير عند تخصيصها لموضوع «الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة» ملفا للعدد 11 من «دفاتر التربية والتكوين» طرحَ بعض الأسئلة كمحاور لهذا الملف، ولاسيما الأسئلة التالية :

1. كيف يتأتى للإدارة التربوية أن تضطلع بدورها الحاسم في إنجاح النسق التربوي والتكويني، وضمان أوفر شروط جودة التعلمات بفرص متكافئة أمام الجميع؟
2. أي أثر للإدارة التربوية في نجاح مشروع المؤسسة؟
3. أية مهام مطروحة على الإدارة التربوية في ضوء المتطلبات المتجددة للمدرسة المغربية؟
4. كيف يمكن للإدارة التربوية أن تؤسس تدبيرها على حكامة تشاركية يسهم فيها المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ والمقاولات ومختلف فعاليات المحيط؟
5. كيف يتأتى لهذه الإدارة تنفيذ السياسة التربوية أساسا، علاوة على تنويع الشراكات والقيام بكافة الأعمال الرامية إلى النهوض بالمؤسسة؟
6. كيف يمكن رفع التحديات ذات الصلة بالمهام والوظائف الجديدة التي على المؤسسة الاضطلاع بها؟
7. ما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه مشروع المؤسسة في النهوض بجودة المدرسة والارتقاء بأدائها التربوي والبيداغوجي وبمردوديتها الداخلية والخارجية؟
8. وكيف يمكن للإدارة التربوية ولمشروع المؤسسة أن تنجحا في تعزيز استقلالية المؤسسة، وأن تكون هذه الاستقلالية سبيلا لاختراق نمط العرض التربوي والانخراط في تنافسية شريفة من شأنها تحقيق أكبر للأهداف المرسومة للمنظومة التربوية؟

ملف العدد

«الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة»

- كونها آلية هامة لتعزيز المقاربة التشاركية في تدبير المؤسسات، وكذا في التعبئة حول قضاياها، ولاسيما من خلال مجالس تدبيرها.

ضمن هذا المنظور، تحاول مواد هذا العدد الإجابة عن الأسئلة المحورية التي طرحتها الأرضية المؤطرة له، والتي انصبت :

- **في مستوى أول**، حول القضايا ذات الصلة بأدوار الإدارة التربوية في جودة النسق التربوي والتكويني، وبأثرها في نجاح مشروع المؤسسة، وبطبيعة مهامها في ضوء مستجدات الحقل التربوي وفي مواكبة للمتطلبات المتجددة للمدرسة ؛

- **وفي مستوى ثان**، حول إسهام الإدارة التربوية في إرساء حكامة تشاركية تكون في خدمة قضايا المدرسة، وتعزز مشروع المؤسسة ودورَه في الارتقاء بالأداء البيداغوجي والتربوي لهذه المدرسة، وفي تحقيق أهداف استقلالية المؤسسة، وانفتاحها الفعلي على محيطها.

وتأمل إدارة «دفاتر التربية والتكوين» أن تكون قد توفقت، من خلال مواد هذا العدد، في حفز معالجة فكرية، بأبعاد تربوية وبيداغوجية وسوسيولوجية وقانونية ومنهجية، لواقع الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة، وأدوارهما، والرهانات المعقودة عليهما، في سبيل جعل المؤسسة التعليمية والتكوينية نواة رائدة في الإصلاح المرغوب للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي.

المدير المسؤول

«مع القارئ»

الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة: مكون أساس من مكونات النسق التربوي والتكويني

بعد أن استكملت دفاتر التربية والتكوين، من خلال صدور عددها العاشر حول المتعلم، مقاربة الأركان الرئيسة للمثلث البيداغوجي (المعرفة ؛ المدرس ؛ المتعلم)، تنتقل في العدد الحادي عشر الذي بين أيديكم، إلى مستوى آخر من مستويات منظومة التربية والتكوين لا يقل أهمية، بل يعدُّ حاسما في نجاح مكونات المثلث البيداغوجي في الاضطلاع بمهامها أو أدوارها ؛ يتعلق الأمر بالإدارة التربوية ومشروع المؤسسة.

لقد أملت مقاربة هذا الموضوع عدة اعتبارات، في مقدمتها :

- كون الإدارة التربوية، ليست فقط أداة للتسيير المعزول، بل هي مكون أساس من مكونات النسق التربوي والتكويني ؛

- كونها نقطة محورية، ليس في التنظيم المدرسي فحسب، وإنما، وبشكل مباشر وفعلي، في وضع أي إصلاح تربوي على سكة التطبيق ؛

- كونها فاعل أساس في حكامة المنظومة التربوية ؛

- كونها النواة الأولى لاختبار مدى تقدم النجاح في ورش اللاتمركز واللامركزية، من جهة، وكسب رهان التجديد في أساليب التسيير، وتحقيق الطفرة النوعية من الاعتماد الجامد للأساليب الكلاسيكية، إلى اعتماد التدبير بالنتائج، باعتباره من مقومات الريادة التربوية، من جهة ثانية ؛

- كونها هيئة وازنة عدديا ونوعيا، مدعوة للعب دور مزدوج ومعقد : مهام إدارية تتطلب كفايات وقدرات تدبيرية وتواصلية خاصة (تسيير المؤسسة ؛ تدبير الكفاءات البشرية التي تنتمي إليها ؛ اتخاذ القرارات ؛ تدبير الفضاءات وحسن استعمالها ؛ تدبير العلاقات مع الأسر والمحيط والشركاء...)، وفعل تربوي بيداغوجي يستلزم كفايات وقدرات معينة كفيلة بالمساعدة على حسن الأداء البيداغوجي للمؤسسة وتطوير المشاريع البيداغوجية ؛

المحتويات

مع القارئ 2

ملف العدد 5
الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

- الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة : إكراهات ورهانات وآفاق 7
عبد العزيز دادي
- إصلاح الإدارة التربوية : مدخل أساس لإرساء الحكامة الجيدة بالمدرسة المغربية 17
المصطفى الحسناوي
- الإدارة التربوية : بين هاجس الوصاية وطموح الاستقلالية 25
المصطفى عوام
- دور الإدارة التربوية في التعبئة الاجتماعية حول المدرسة 34
عبد العزيز سنهجي
- الإدارة التربوية والتشريع الإداري: قراءة في سياق تطور المساطر التشريعية المنظمة 41
مصطفى شميعة
- جماعات الممارسات المهنية : وسيلة لأي غاية؟ 47
عبد اللطيف الفحصي
- الإدارة التربوية المدرسية ومنظور التدبير المؤسساتي 56
محمد عفرة
- مشروع المؤسسة : بعض حدود التجربة وآفاق التطوير 61
المصطفى معاش
- مشروع المؤسسة بين الخطاب والممارسة 68
نصر الدين الحافي

قراءات 77

- قراءة في كتاب «رئيس المؤسسة : تقنية التسيير وممارسته» 78
حماني أقفلي
- قراءة في كتاب: «تسيير مؤسسة تعليمية : اقتضاء الممكن» 88
إدريس كثير
- قراءة في كتاب: «الإدارة التربوية في البلدان العربية» 92
عز الدين الخطابي

ترجمات 101

- المدير ودوره المحوري في تدبير الفريق 102
مصطفى بولحيا
- تمهين وتكوين رؤساء المؤسسات 104
عز الدين الخطابي

وجهات نظر 115

- وجهة نظر الجمعية الوطنية لمديرات ومديري التعليم الابتدائي 116
- وجهة نظر الجمعية الوطنية لمديرات ومديري الثانويات العمومية بالمغرب 125

مفاهيم مفتاحية 129

بيبليوغرافيا 139

ملفات الأعداد المقبلة 146

دفاتر التربية والتكوين
منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة

المدير المسؤول
عبد اللطيف المودني

رئيس التحرير
حماني أقفلي

هيئة التحرير
ادريس اليعقوبي، ادريس كثير، عبد الحق منصف، عبد اللطيف المودني،
عز الدين الخطابي، نصر الدين الحافي

سكرتير التحرير
أحمد بَيا

الناشر
المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

التحرير
المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05
فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
الموقع الإلكتروني : http://dafatir.cse.ma

إنجاز وطبع
مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 0522.26.67.41 / 42 / 43
الفاكس : 0522.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع
سابريس

جميع الآراء الواردة في «دفاتر التربية والتكوين» تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف الدفاتر

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ملف الصحافة : 09/22 ص.ح
ردمد : 2028 - 0955

المملكة المغربية
المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

دفاتر التربية والتكوين

Cahiers de l'éducation et de la formation

العدد
11
يوليوز- 2014

ملف

الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

في الملف

- الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة: إكراهات ورهانات وآفاق
- إصلاح الإدارة التربوية: مدخل أساس لإرساء الحكامة الجيدة بالمدرسة المغربية
- الإدارة التربوية: بين هاجس الوصاية وطموح الاستقلالية
- دور الإدارة التربوية في التعبئة الاجتماعية حول المدرسة
- الإدارة التربوية والتشريع الإداري: قراءة في سياق تطور المساطر التشريعية المنظمة
- «جماعات الممارسات المهنية»: وسيلة لأي غاية؟
- الإدارة التربوية المدرسية ومنظور التدبير المؤسساتي
- مشروع المؤسسة: بعض حدود التجربة وآفاق التطوير
- مشروع المؤسسة بين الخطاب والممارسة

قراءات

- قراءة في كتاب «رئيس المؤسسة: تقنية التسيير وممارسته»
- قراءة في كتاب: «تسيير مؤسسة تعليمية اقتضاء الممكن»
- قراءة في كتاب: «الإدارة التربوية في البلدان العربية»

ترجمات

- المدير ودوره المحوري في تدبير الفريق
- تمهين وتكوين رؤساء المؤسسات

وجهات نظر